

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Σ. ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών*
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Χ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, *Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Β. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, *Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ε. ΚΑΡΑΤΖΙΑ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Ν. ΗΛΙΑΔΗΣ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Γ. ΔΑΛΚΟΣ, *Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

- Η. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, *Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Ε. ΚΑΓΚΑ, *Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- Μ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΟΥ, *Φιλολόγος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,

Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή 153 41, τηλ. και fax 210 6014202, 6016367

e-mail: epith@pi-schools.gr http://www.pi-schools.gr

Copyright © 2002, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ISSN 1109-284X

*Τα ενυπόγραφα άρθρα αληθούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.
Επιτρέπεται η αναδημοσίευση με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.*

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα

ΤΕΥΧΟΣ 7

Νοέμβριος 2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 5 *Πρόλογος του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*
- 7 *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*
Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης
- 19 *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα*
Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης
Ηλίας Γ. Ματσαρούρας
- 37 *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό*
Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
- 52 *Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών:*
Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη
- 66 *Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις*
ξένες γλώσσες
Ευαγγελία Καγκά
- 72 *Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η*
προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο
Ιωάννης Παναγάκος
- 80 *Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*
των Μαθηματικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση
Μαρία Χιονίδου-Μοσκοφόγλου

- 101 *Εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία των Μαθηματικών με διαθεματικές προσεγγίσεις*
Αθανάσιος Σ. Σκούρας
- 111 *Η διαθεματική προσέγγιση εννοιών αναδεικνύει τη Βιολογία σε σημαντικό παράγοντα ανθρωπιστικής παιδείας*
Βασιλική Περάκη
- 119 *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*
Νικολέττα Γκλιάνου-Χριστοδούλου
- 127 *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: Πρόταση διδασκαλίας*
Αναστασία Παμουκτσόγλου
- 134 *Προσέγγιση θεατρικών κειμένων σε ένα πρόγραμμα Λογοτεχνίας στην Ευέλικτη Ζώνη*
Γεώργιος Καραγιάννης
- 149 *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου*
Χριστίνα Αργυροπούλου
- 158 *Σημσιολογικές μεταβολές της έννοιας «Λόγος»: Παράδειγμα διαθεματικής διδασκαλίας στη Γ' Τάξη του Γυμνασίου*
Χριστίνα Βέικου
- 168 *Διαθεματική προσέγγιση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας: Παραδείγματα*
Αριστείδης Ν. Δουλαβέρας
- 176 *Διαπολιτισμική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*
Χαρινέλα Τουρνά
- 184 *Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο Γιώργος Δάλκος*
- 200 *Διαθεματικότητα: Γεωγραφία και Ιστορία, οι «Επιστήμες του χάρτη»*
Γιώργος Καρανάσιος
- 209 *Η διαθεματικότητα στα Θρησκευτικά του Γυμνασίου: Φιλοσοφική προσέγγιση*
Σταμάτης Πορτελιάνος

- 225 *Τεχνική εκπαίδευση: Διαθεματική προσέγγιση και εργασία*
Ολύμπιος Δαφέρμος
- 230 *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
Αγλαΐα Δ. Γαλανοπούλου
- 239 *Οδηγίες προς τους συγγραφείς*

Πρόλογος

Το ανά χείρας ειδικό τεύχος της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων* είναι αφιερωμένο στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ένα εγχείρημα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο εισηγείται την αλλαγή της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος στην υποχρεωτική εκπαίδευση· μια αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού και προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στη ραγδαία μεταβαλλόμενη και πολύπλευρη πραγματικότητα· αλλά και μια απάντηση της χώρας μας τόσο στα χρόνια προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσο και στην ευρωπαϊκή πρόκληση.

Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία τέθηκε σε συστηματοποιημένο διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα ανέδειξε μια σημαντική δυναμική των μαχόμενων εκπαιδευτικών και ανατροφοδότησε την προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο βελτιστοποίησε την εισήγησή του προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Π. Ευθυμίου. Η σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι πολύ σημαντική και αντανακλά μεγάλες ελπίδες για μια από κοινού ειλικρινή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας.

Τα άρθρα που φιλοξενούνται σ' αυτό το ειδικό τεύχος συμβάλλουν στη διάχυση της αντίληψης για τη διαθεματικότητα και λειτουργούν προς την κατεύθυνση ωρίμανσης αυτής της αντίληψης, για να περάσει στο στάδιο της υλοποίησης με τη συγγραφή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ένας τέτοιος εξορθολογισμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θέτει τις βάσεις για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ένα ζητούμενο με πολλές προεκτάσεις και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στην αναπτυξιακή και κοινωνική πορεία της χώρας μας.

Οι ειλικρινείς ευχαριστίες μου τόσο προς τους αντιπροέδρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου όσο και προς το κύριο προσωπικό και τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, που συνέβαλαν στην πολύμηνη προσπάθειά μας, δεν είναι μόνο αυτονόητες αλλά και επιβεβλημένες. Όπως το ίδιο ισχύει για τους αρθρογράφους του ειδικού τεύχους και για όσους επιμελήθηκαν την

έκδοση αυτή. Και τούτο, γιατί πιστεύουμε ότι οι πληροφορίες, οι αναλύσεις και οι συνθέσεις που δημοσιεύονται σ' αυτό το τεύχος θα είναι χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς, τους οποίους θέλουμε ενεργούς συμμετόχους και συμπαραστάτες στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Μια τέτοια συλλογική προσπάθεια είναι τουλάχιστον ελπιδοφόρα.

ΣΤΑΜΑΤΗΣ Ν. ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ
*Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Καθηγητής Γενετικής και πρώην Πρύτανης
του Πανεπιστημίου Πατρών*

Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα

Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που εισηγείται το Π.Ι., επιχειρείται μια ισόρροπη, κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης και οριζόντια διασύνδεση των μαθημάτων μέσα από θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, με σκοπό την αλλαγή της θεώρησης των στόχων, της μεθοδολογίας και της διδακτικής πράξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι καινοτομίες που ενυπάρχουν στην εισήγηση του Π.Ι. μορφοποιούν το πλαίσιο για μια ουσιαστική εσωτερική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, προσδίδοντας τη δυναμική εκείνη και την ευελιξία στο σχολείο για να ανταποκρίνεται με επιτυχία στην κοινωνική ρευστότητα της συναρπαστικής εποχής μας και να προετοιμάζει με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του μαθητή. Ο σχετικός διάλογος που έγινε σηματοδότησε μια ουσιαστική, άμεση επικοινωνία με τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης και συνέβαλε στη βελτιστοποίηση της πρότασης του Π.Ι.

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναμφίβολα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Είναι, όμως, ένα περίπλοκο ζήτημα, ένα πολυδιάστατο πρόβλημα, αλλά και μια, εν πολλοίς, «παραπλανητική αρένα», όπου συνωστίζονται επαίοντες και μη, καταθέτοντες «αδιαμφισβήτητες» λύσεις και προτάσεις. Ένα σκηνικό στο οποίο ο μαθητής, αμέτοχος παρατηρητής, υποχρεώνεται να εξαργυρώνει τις επικρατούσες κατά καιρούς επιταγές των μεγάλων.

Ο κ. Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης είναι Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Καθηγητής Γενετικής και πρόην Πρύτανης του Πανεπιστημίου Πατρών.

«Από 25ετίας περίπου αλληπαλλήλως προσήλθον εις την βουλὴν κυβερνήσεις καταθέτουσαι νομοσχέδια εκπαιδευτικῶν αποσκοπώντας κατὰ το μᾶλλον ἢ ἥττον ριζικὴν τῆς εκπαιδεύσεως μεταρρύθμισην» γράφει ο Γληνός στην ἐκθεσὶ του «εις τα εκπαιδευτικὰ των νομοσχεδίων του 1913». Μια τεκμηριωμένη, διαχρονικὴ διαπίστωση, που ωστόσο ηχεί ὡς ἀδήριτη ἀναγκαιότητα.

Και τούτο, γιατί δεν υπάρχουν μαγικὲς συνταγές για τὴν παιδεία και τὴν ἐκπαίδευση γι' αὐτὸ ἀπαιτεῖται μια συνεχὴς προσαρμογὴ στὴ δυναμικὴ των καιρῶν και στὴν ἀναπτυξιακὴ πορεία τῆς κάθε χώρας. Γι' αὐτό, ἐπίσης, ἡ «ἀναψηλάφηση» τοῦ εκπαιδευτικοῦ συστήματος εἶναι μια πρόκληση, μια υποχρέωση ἀλλὰ και μια ἀσύλληπτα μεγάλη ευθύνη, καθὼς πρέπει να ἀποτυπώνεται με ἐπιστημονικὸ τρόπο ἡ επικρατοῦσα κατὰσταση στὸ σχολεῖο και τὴν κοινωνία και να ἐπιχειρεῖται ὁ κατάλληλος σχεδιασμός, ἡ ἐπιτυχέστερη παρέμβαση. Γιατί τὸ εκπαιδευτικὸ μας σύστημα δεν μπορεῖ να συνεχίσει να πορεύεται στις γενικὲς συντεταγμένες τοῦ παραδοσιακοῦ γνωσιοκεντρικοῦ χαρακτήρα τοῦ σχολείου, τῆς ἀπουσασματικότητος και τῆς παθητικῆς, ἐν πολλοῖς, ἀπόκτησης τῆς γνώσης, καθὼς οἱ κατακερματισμένες γνώσεις δεν συνιστοῦν γνώση. Τὸ σχολεῖο, ἀντίθετα, πρέπει να ἔναι μαθητοκεντρικὸ, κοινωνιοκεντρικὸ και βιωματικὸ, με ὅλους τοὺς συντελεστὲς τοῦ συμμετόχου, χώρος ἐλκυστικὸς και ὄχι μόνον χώρος στερεότυπης διδασκαλίας, χώρος καλλιέργειας τῆς δημιουργικότητος τοῦ μαθητῆ.

Γι' αὐτὸ στις σύγχρονες προκλήσεις τῆς πολυδιάστατης κοινωνίας τῆς γνώσης, τῆς τεχνογνωσίας και τῆς μεγεθυνόμενης πολυπολιτισμικότητος, ἡ ἀπάντηση πρέπει να εἶναι ἡ διαμόρφωση μιᾶς πολυδιάστατης, δημιουργικῆς προσωπικότητος τοῦ μαθητῆ. Και ἀν οἱ δυο πιο ευγενεῖς ἀποστολές τοῦ ἀνθρώπου μέχρι σήμερα ἀφορούσαν τὴν ἀπόκτηση τῆς γνώσης και τὴν επέκτασή τῆς, ἡ ἀπόσταξη τῆς ἀξιόλογης γνώσης που πρέπει να φθάνει στὸ σχολεῖο και να παρέχεται με ἀποτελεσματικὸ τρόπο, εἶναι μια τρίτη, για να ἀρχίσουμε να «συλλαβίζουμε» τὰ περὶ οὐσιαστικῆς συμβολῆς τοῦ σχολείου στὴν ἀναδυόμενη ἀλλὰ και προσδοκώμενη κοινωνία τῆς ποιότητος, ἀναμφίβολα μέσα ἀπὸ τὴν ποιότητα τῆς ἐκπαίδευσης.

Ἀπαιτεῖται, λοιπόν, μια στρατηγικὴ ἡ ὁποία θα πλαισιώνεται ἀπὸ σχεδιασμοὺς και πρακτικὲς που θα προσεγγίζουν τοὺς σωστοὺς στόχους, τὸ μαθησιακὸ πλαίσιο, σύμφωνα με τὴ νοητικὴ ηλικία τοῦ μαθητῆ, τὴ μεθοδολογία, τὴν ἰσότητα ευκαιριῶν των δύο φύλων, των ομάδων ἀτόμων με ἐιδικὲς εκπαιδευτικὲς ἀνάγκες και ἰκανότητες, των ομάδων με ἰδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Ἡ βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικῆς παραμέτρου θα συμβάλει στὴν ἀναβάθμιση τῆς γενικῆς παιδείας και στὸν περιορισμὸ τῆς

σχολικής διαρροής, η οποία πυροδοτεί τον κοινωνικό αποκλεισμό και, τελικά, την ανεργία και κάθε μορφή κοινωνικής παθογένειας.

Μια άλλη αναγκαία παραδοχή πρέπει να είναι η ιεραρχημένη παρέμβαση που δεν μπορεί παρά να εκκινεί από τη βασική εκπαίδευση, την υποχρεωτική, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αλλά και το Νηπιαγωγείο, που τείνει να γενικευθεί. Και τούτο, γιατί η σωστά οργανωμένη υποχρεωτική εκπαίδευση θα επηρεάσει θετικά και τις άλλες βαθμίδες, το Λύκειο, την Τ.Ε.Ε. και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Για να απεμπλακούμε κάποτε στο μέλλον από τη συγκεχυμένη αντίληψη της ταύτισης του εξεταστικού προβλήματος (τις εισαγωγικές εξετάσεις στα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι., το «Μινώταυρο», δηλαδή, των γενικών εξετάσεων) με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η παραδοχή, λοιπόν, ότι το Νηπιαγωγείο είναι ένας κυρίαρχος χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού, το επιφορτίζει με ιδιαίτερες ευθύνες. Όπως και το Δημοτικό, το οποίο θα σφραγίσει τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με τη γνώση και την παιδεία, με την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Το Γυμνάσιο θα υποδεχτεί τον προσεγγίζοντα την ταραχώδη εφηβεία νέο με τις αντιρρήσεις του, τις αμφισβητήσεις του, την ακόρεστη περιέργεια για τον κόσμο που εμείς του παρουσιάζουμε, προκειμένου να τον γνωρίσει, να τον κατανοήσει, να τον αποδεχτεί και να τον αγαπήσει.

Άλλωστε το παιδί, στις πιο μικρές ηλικίες, υπόκειται εύκολα στις επιδράσεις των προσώπων και των θεσμών κύρους και γίνεται εύκολα «δέκτης αυθεντίας». Ωστόσο, είναι, ήδη, μια προσωπικότητα εύπλαστη, που το σχολείο καλείται να την καλλιεργήσει με τον πιο σωστό τρόπο, όχι βέβαια θεωρώντας το μαθητή «αποθήκη» γνώσεων που θα τη γεμίσει. Το σχολείο, επίσης, ως γνωστόν, έχει σκληρούς ανταγωνιστές σε μια κοινωνία με «ποικιλώνυμες αυθεντίες», όπως λ.χ. τα Μ.Μ.Ε., το διαδίκτυο και όχι μόνο, που διακινούν πληροφορίες και γνώσεις, χωρίς το απαιτούμενο «παιδαγωγικό εισιτήριο». Ένα σχολείο που πρέπει να αντιδράσει και να ισχυροποιήσει το παιδαγωγικό του περιβάλλον που πρέπει να είναι ενδιαφέρον και ευχάριστο, χώρος χαράς και ζωής και όχι μια τυπική, γνωσιοκεντρική και βιβλιοκεντρική, εν πολλοίς, διαδικασία για να συνεχίσει να είναι κορυφαίος κοινωνικός θεσμός.

Προς την επιδιωκόμενη αυτή κατεύθυνση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οργάνωσε την πρότασή μας σε παιδαγωγική εισήγηση που χαρακτηρίζεται από δύο κυρίως παραμέτρους. Την ισόρροπη κάθετη κατανομή της αξιολογικής διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη, ένα νέο, δηλαδή, ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών που εστιάζεται σε βασικές και ουσιώδεις γνώσεις κάθε τομέα, χωρίς άχρηστες επικαλύψεις και πρωθύστερα, και την κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

(Α.Π.Σ.) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, παράμετρος που τιτλοδοτήθηκε ως *Διαθεματική Προσέγγιση*.

Αξίζει να τονισθεί ότι στα νέα Α.Π.Σ. που συντάσσονται για πρώτη φορά από το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο οποίο συνυπάρχουν όλες οι ειδικότητες, η γνώση παρουσιάζεται ενιαία και πολυπρισματική ταυτόχρονα, με βελτιωμένη τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης σ' όλα τα μαθήματα. Συντάσσονται για πρώτη φορά Δ.Ε.Π.Π.Σ. προγραμμάτων των βασικών δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου, που δεν υπήρχαν, καθώς και Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. όλων των μαθημάτων του Δημοτικού (δεν υπήρχαν για ορισμένα μαθήματα) και του Γυμνασίου, όλα κάτω από το πρίσμα μιας νέας θεώρησης, με πολλές καινοτομίες και με αποκορύφωμα τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Πρέπει να υπογραμμισθεί, επίσης, ότι δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων, ενώ εισάγονται αρκετές καινοτομίες με αποκορύφωμα τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την εξέταση, δηλαδή, του θέματος από πολλές οπτικές-επιστημονικές γωνίες και την καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Η οριζόντια διασύνδεση των μαθημάτων επιτυγχάνεται, όπου είναι εφικτό, μέσα από τη «δικτύωσή» τους με θεμελιώδεις έννοιες και δραστηριότητες, ώστε να προβάλλεται η «παράμετρος της διαθεματικότητας» στη σχολική πράξη. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την επιδιωκόμενη ουσιαστική γενική παιδεία και την ποιότητα της εκπαίδευσης, την ενιαία οργάνωση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και τις διερευνητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, μέσα από τη θεώρηση της μάθησης όχι ως προϊόντος αλλά και ως διαδικασίας αυτενέργειας και ανακάλυψης. Η προσπάθεια, επίσης, της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης προκαλεί το ενδιαφέρον και, ταυτόχρονα, ανταποκρίνεται στην πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα, στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες του μαθητή.

Η *Διαθεματική Προσέγγιση*, δηλαδή, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, ένα πλέγμα στάσεων και αξιών, που θα του επιτρέπει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής, για να μπορεί να διαμορφώνει το δικό του «κοσμοείδωλο», τη δική του «κοσμοαντίληψη». Η διαθεματική προσέγγιση, η οποία βασίστηκε στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης, συνέβαλε στη διαμόρφωση των περιεχομένων και στην επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (projects) που προβλέπονται στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας· η εν λόγω προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες θα

εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου. Η επιλογή από τον εκπαιδευτικό μιας διαθεματικής δραστηριότητας θα διευκολύνεται τόσο από τις ενδεικτικές δραστηριότητες και τα ενδεικτικά σχέδια εργασίας που προτείνονται μέσω των Α.Π.Σ όσο και από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο του βιβλίου (όπου είναι εφικτό) μέσα από θεμελιώδεις έννοιες των γνωστικών αντικειμένων, όπως προαναφέρθηκε, οι οποίες προσφέρονται για διαθεματική προσέγγιση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί ο προβληματισμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον προσδιορισμό του νέου ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών με το επίθετο διαθεματικό και όχι διεπιστημονικό. Η διεπιστημονική προσέγγιση αφορά την περίπτωση κατά την οποία το υπό εξέταση αντικείμενο (θέμα) απαιτεί τη συμβολή διαφόρων επιστημών. Οριζόντια, όμως, διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές πλευρές και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται, στο μέτρο του δυνατού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, προεκτάσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο επίπεδο όχι μόνο των επιστημών, της τέχνης και της τεχνολογίας αλλά και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Σ' αυτή την περίπτωση ο όρος *διαθεματικότητα* υπερβαίνει τη διεπιστημονικότητα και την υπερκαλύπτει. Γι' αυτό η πρότασή μας προσδιορίστηκε ως Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και όχι ως Διεπιστημονικό. Ωστόσο, η προωθημένη διαθεματικότητα υπάρχει (σ' αυτή τη φάση) κυρίως στις διαθεματικές δραστηριότητες, στα σχέδια εργασίας και στη λεγόμενη Ευέλικτη Ζώνη.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ως αναγκαιότητα, απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη ακόμα και από την εποχή του Πλάτωνα: «*Τὰ χύδην μαθήματα συναπτόεν εις σύνοψιν ἀλλήλων τῶν μαθημάτων καὶ τῆς τοῦ ὄντος φύσεως*». («*Τα κοινά μαθήματα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με τη φύση της πραγματικότητας*»). Εξάλλου στην κοινωνία της ανελέητης γνώσης που βιώνουμε, στην εποχή της πληροφοριακής ρύπανσης αλλά και της αναζήτησης της αξιόλογης γνώσης και της αξιοποίησής της με τον *εξορθολογισμό της διδακτέας ύλης* (που θα προσεγγίζεται σε βάθος και όχι, εν πολλοίς, στο επίπεδο της πληροφορίας) το *cogito ergo sum* (σκέπτομαι άρα υπάρχω) του Καρτέσιου, πρέπει να μεταλλαχθεί σε *scio ergo sum*, (γνωρίζω άρα υπάρχω). Τι πρέπει όμως να γνωρίζει ο μαθητής για να μην υποφέρει από την παραμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας στις μέρες του πληροφοριακού καταιγισμού, από τον ηλεκτρονικό αναλφαριθμητισμό στην κοινωνία του τεχνικού

πολιτισμού και από τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εποχή της κοινωνικής ρευστότητας; Ένα ερώτημα στο οποίο αναμφίβολα το σχολείο οφείλει να απαντήσει, για να απαλύνει την αγωνία των νέων για το αύριο και να τους οδηγήσει στην αντίληψη εκείνη της ζωής που αγγίζει την αυτογνωσία και την ευτυχία.

Άλλωστε, το ενιαίο και το ολιστικό της γνώσης, η αρχή της ολότητας στην ανθρώπινη αντίληψη, ενισχύεται τόσο σε επιστημολογικό επίπεδο από τον επιστημολογικό αναγωγισμό, υπό την ευρεία έννοια, όσο και από πολλούς επιστημονικούς, διδακτικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους που συνηγορούν στη σπουδαιότητα της διαθεματικότητας για την οποία έχει αρχίσει να αναπτύσσεται διεθνώς ένας σοβαρός διάλογος. Αλλά και σε πιο εφαρμοσμένο τόνο, παρατηρούμε την ανάδυση διεπιστημονικών γνωστικών περιοχών, όπως της Βιοηθικής, διατμηματικών ή και διαπανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που σηματοδοτούν έναν προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα της ανεξέλεγκτης ανάπτυξης των εξειδικεύσεων, γεγονός που υπαγορεύει ταυτόχρονα την αναγκαιότητα της σύνθεσης, του ενιαίου, του ολιστικού, που θα αποτελέσει νέο εφαλτήριο για την περαιτέρω ανάπτυξη της γνώσης.

Μέσα σ' αυτό το νέο σκηνικό ο ρόλος των Α.Π.Σ. είναι θεμελιώδης, καθώς πρέπει να αναδυθεί, μέσα από την επικρατούσα κατάσταση, η διαθεματικότητα και ως στρατηγική και ως μεθοδολογία στην απόκτηση της γνώσης. Τα Α.Π.Σ. που στη χώρα μας είναι κλειστού τύπου, αντανακλούν τη μεγάλη ευθύνη των συντακτών τους, γεγονός που υπαγόρευσε την αναγκαιότητα τόσο της εσωτερικής αξιολόγησης όσο και του συστηματικού διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα: μια γόνιμη και εποικοδομητική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με επιτυχία και συνέβαλε στη βελτιστοποίηση της πρότασής μας, στην οποία πρέπει να σημειωθεί ότι ενυπάρχει η παράμετρος της ευελιξίας, της πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού και της προσαρμοστικότητας. Στην προτεινόμενη οργάνωση της γνώσης καταβάλλεται προσπάθεια για να προσφέρεται με απλό και εύληπτο τρόπο, για να κατακτάται πιο αποτελεσματικά από όλους τους μαθητές και για να αμβλύνονται οι όποιες ανισότητες, προκειμένου να προσφέρονται, κατά το δυνατόν, ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Στα νέα Α.Π.Σ. που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναδεικνύονται δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θεωρούνται ουσιώδεις και αφορούν π.χ. εκτός των άλλων και τη δημιουργικότητα, την αναγνώριση και το σεβασμό του άλλου και του διαφορετικού, τη διαπαιδαγώγηση στα ανθρώπινα δικαιώματα, την καλλιέργεια στη συνεργασία, στο ανοικτό πνεύμα, στη «συστράτευση», στη

συνέπεια λόγων και έργων, στην αλληλεγγύη, στην αρμονική ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο κ.ά. Κι αυτό, γιατί πρέπει να καλλιεργηθεί η απαραίτητη ασφάλεια που θα προσδώσει τη δυνατότητα στο αξιακό μας σύστημα να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται, να είναι ανοικτό και να μην ακυρώνεται από το φόβο μας, να είναι δηλαδή μια ζωντανή διαδικασία στην υπηρεσία της ζωής, του εύθραυστου χαρακτήρα του κόσμου μας, ακόμα ένα αντίβαρο στις αυταρχικές αντιλήψεις και ιδεολογίες, για να διαμορφώνονται αξίες που συνάδουν με την ουσία του ανθρωπισμού. Μ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής προετοιμάζεται να ενταχθεί επιτυχώς στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία υπογραμμίζεται ότι πρέπει να καλλιεργηθεί η ταυτότητα του πολίτη της Ευρώπης, του πολίτη του κόσμου, παράλληλα με την εθνική ταυτότητα και την εθνική μας πολιτισμική αυτογνωσία.

Συνοψίζοντας τη σημασία των νέων Α.Π.Σ. υπογραμμίζουμε ότι καθιερώνεται σε ικανοποιητικό βαθμό η διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις και για προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις, πέραν της Ευέλικτης Ζώνης, και αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για την αυτορυθμιζόμενη μάθηση που προϋποθέτει η διά βίου μάθηση και ταυτόχρονα προωθείται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής.

Πρόσθετα χαρακτηριστικά των νέων Α.Π.Σ. που αξίζει να επισημανθούν είναι ότι αντιστοιχίζονται στόχοι - περιεχόμενο - διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας, χωρίς απλή παράθεση της «διδασκτέας ύλης» και εντάσσονται οι νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες, κυρίως ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας. Οι παράμετροι αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους συγγραφείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης.

Η αξιολόγηση, επίσης, συνδέεται οργανικά με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας μέσα από τις προτεινόμενες ποικίλες μορφές και τεχνικές, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθημάτων και των μαθητών. Αξιοσημείωτη είναι και η παράθεση των παραμέτρων συγγραφής νέων διδακτικών βιβλίων με τρόπο που διασφαλίζονται οι προδιαγραφές τις οποίες απαιτεί η σύγχρονη βιβλιογραφία και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Τα νέα βιβλία θα συμβάλουν στην επίτευξη μιας σημαντικής εσωτερικής αλλαγής στη θεώρηση

της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θα εκσυγχρονίσουν το χαρακτήρα της. Η βελτίωση, ακόμα, του αναγνωστικού, μαθηματικού και φυσικο-επιστημονικού αλφαριθμητικού (γραμματισμού) είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των νέων Α.Π.Σ. που μπορεί να μορφοποιήσει μιαν απάντηση στις σύγχρονες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις για την αντιμετώπιση διεθνών δοκιμασιών (PISA, TIMS κ.ά.), οι οποίες απαιτούν περισσότερη σύνδεση και αξιοποίηση της σχολικής γνώσης με την πραγματικότητα της ζωής.

Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στα Α.Π.Σ. λ.χ. των Θρησκευτικών σκιαγραφούνται και χαρακτηριστικά διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων (στην Ελλάδα και τον κόσμο), ώστε να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής ως προς τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, την αποδοχή και το σεβασμό τους. Για την αρχική διδασκαλία της γλώσσας ενισχύεται σημαντικά η φωνημική διάσταση σε συνδυασμό με την ολιστική. Όσον αφορά την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία επιχειρείται εκτός άλλων και η διασύνδεση της αρχαίας και νέας ελληνικής γραμματείας με την ευρωπαϊκή. Στη Λογοτεχνία επιχειρείται η ολιστική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ εισάγεται η διαπολιτισμική αντίληψη και προσέγγισή τους. Στην Ιστορία εισάγεται η Τοπική Ιστορία ως πεδίο διαθεματικής έρευνας από τους μαθητές, ενώ παραμένει η προτεραιότητα της Ελληνικής Ιστορίας, ενισχύεται αισθητά η πραγμάτευση της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, της Ιστορίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των Βαλκανικών και άλλων γειτονικών λαών. Στα Α.Π.Σ., επίσης, αναδεικνύεται η σημασία της Ειδικής Αγωγής και διαφαίνεται η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και της δημιουργίας προϋποθέσεων για την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους.

Στα Μαθηματικά επιχειρείται κλασικότερη διαπραγμάτευση των θεμάτων για την αποτελεσματικότερη απόκτηση βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων. Στις Φυσικές Επιστήμες, για τις οποίες υπάρχει ένα βασικό πλέγμα ιδεών (η σωματιδιακή φύση της ύλης, οι νόμοι διατήρησης, η κυτταρική βάση της έμβιας ύλης), το νέο Α.Π.Σ. αναδεικνύει αυτές τις ιδέες, όπως και τον ενιαίο χαρακτήρα των Φυσικών Επιστημών. Στα Α.Π.Σ. της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής η οργάνωση του περιεχομένου στηρίζεται σε βασικές έννοιες της «παιδείας του πολίτη» και προτείνεται κυρίως η συμμετοχική και συνεργατική μεθοδολογία. Έμφαση δίδεται ακόμα στην εξοικείωση του μαθητή με τις νέες τεχνολογίες και την τεχνολογία γενικότερα, στην ανάδειξη της σπουδαιότητας των Ξένων Γλωσσών, των προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας μέσα στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται και οι διαφυλικές σχέσεις, των Κοινωνικών Επιστημών, της Αισθητικής Αγωγής, της Φυσικής

Αγωγής με την προβολή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας και της Προσχολικής Αγωγής που αποκτά για πρώτη φορά διαθεματικά προγράμματα δραστηριοτήτων.

Το προτεινόμενο, λοιπόν, Δ.Ε.Π.Π.Σ., αποτέλεσμα πολλών συνεργασιών των μελών του Π.Ι. και συνεδριάσεων των συλλογικών του οργάνων, αποτελεί μια επίσημη καινοτόμο πρόταση του Π.Ι. που θα αποτελέσει και τη βάση της συγγραφής νέων βιβλίων, τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό και ευαισθησία στην προσπάθεια των μαθητών όσον αφορά τα περιεχόμενα, την ποιότητα και την ποσότητα της διδακτέας ύλης, αλλά και την αισθητική τους. *Αυτός ο σεβασμός είναι αναγκαίος, γιατί, όπως από χρόνια υποστηρίζουμε, οι μαθητές μας είναι οι σκληρότερα εργαζόμενοι Έλληνες πολίτες, αν στον παρονομαστή βάλουμε τη συμποσούμενη ενδοσχολική και εξωσχολική προσπάθειά τους.* Γι' αυτό, το σχολείο πρέπει να αναπτύξει ουσιαστικά την κριτική σκέψη, όπως και τη φαντασία του μαθητή, ενώ η αναμφίβολα επιβαλλόμενη ποικιλόμορφη στήριξη του μαχόμενου εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντική και αναγκαία για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος.

Η μεγάλη συζήτηση που έγινε σε 13 περιφέρειες της χώρας σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν, ο διάλογος με το μαχόμενο εκπαιδευτικό, που επανατροφοδότησε τον ενθουσιασμό για το «όραμα» της διαθεματικότητας, δεν ήταν μόνο μια αναγκαioτητα που επαναφέρει στο προσκήνιο, με έναν πρωτότυπο τρόπο, εκπαιδευτικές ευαισθησίες που είχαν αρχίσει να εκφράζονται από τον περασμένο αιώνα μέσα από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, αλλά σηματοδότησε, επίσης, πολλές καινοτομίες και πρακτικές στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας. Έτσι, για πρώτη φορά π.χ. επικοινωνήσε το ΥΠΕΠΘ για τέτοια θέματα, μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με την εκπαιδευτική βάση. Για πρώτη φορά γίνεται τόσο σοβαρή, μακρόχρονη και μεγάλη προετοιμασία πριν τη συγγραφή νέων βιβλίων. Για πρώτη φορά η Ελλάδα δεν είναι ουραγός, αλλά προβάλλει ως ένα βαθμό και ως συμπρωταγωνιστής στις χώρες της Ευρώπης για ένα εκπαιδευτικό θέμα, όπως είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς το 53% των χωρών αυτών δεν έχει ασχοληθεί με το θέμα για το οποίο η χώρα μας έχει, ήδη, επίσημη πρωτοποριακή πρόταση και υλοποιεί πιλοτικά ένα μέρος που αφορά την Ευέλικτη Ζώνη.

Αξίζει να τονιστεί περισσότερο το γεγονός ότι προγράμματα που προωθούν δραστηριότητες και σχέδια εργασίας με διαθεματική προσέγγιση και εφαρμόζονται σε μερικές χώρες της Ευρώπης (βλ. Καρατζιά-Σταυλιώτη, παρόν τεύχος) οργανώνονται, κυρίως, εκτός του ωρολογίου προγράμματος, σε

αντίθεση με τη δική μας πρόταση. Σε ορισμένες περιπτώσεις που προβλέπεται η υλοποίηση διαθεματικών προγραμμάτων εντός του ωρολογίου προγράμματος, σε ειδικά διαμορφωμένη ζώνη, όπως π.χ. η *area escola* στην Πορτογαλία, ή κατά τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων, όπως π.χ. το *breath time* στην Αγγλία, δεν είναι σαφής η διασύνδεσή τους με το συνολικό σχολικό πρόγραμμα. Αντιθέτως, στην πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αξιοποιούνται με σαφή τρόπο -που εξειδικεύονται τόσο στις προδιαγραφές των νέων βιβλίων (διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο—οδηγίες προς τους συγγραφείς) όσο και στις διαθεματικές δραστηριότητες (Α.Π.Σ.)- πλεονεκτήματα της εννοιοκεντρικής διδασκαλίας, μέσα από τις θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, και συνδέεται αποτελεσματικότερα η σχολική εκπαίδευση με την καθημερινή ζωή.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα για την υποχρεωτική εκπαίδευση που θα δίνει τη δυναμική εκείνη και την ευελιξία στο σχολείο να ανταποκρίνεται στην κοινωνική ρευστότητα της συναρπαστικής εποχής μας, να προετοιμάζει με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του μαθητή, ο οποίος δικαιούται να σκέφτεται, να χαίρεται και να ονειρεύεται. Θα δώσει, επίσης, τη δυνατότητα να απελευθερωθούν τεράστιες εκπαιδευτικές δυνάμεις (όπως έγινε και με το νόμο πλαίσιο 1268 του 1982 για τα Πανεπιστήμια), καθώς ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να κινείται παιδαγωγικά πιο ελεύθερα και με περισσότερη πρωτοβουλία για να αναδειχθεί σε ουσιαστικό πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι καινοτομίες που ενυπάρχουν στην εισήγηση του Π.Ι. και προωθούνται μέσα από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα συνακόλουθα Α.Π.Σ., μορφοποιούν το πλαίσιο για μια ουσιαστική εσωτερική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, θέτοντας τις προϋποθέσεις για μια πραγματική εκπαιδευτική αλλαγή τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου της αξιολογής γνώσης όσο και στο επίπεδο της διδακτικής διαδικασίας.

Είναι αυτονόητο ότι δεν πρέπει να απουσιάσει απ' αυτήν την προσπάθεια η ελληνική διανόηση, που πρέπει να συστρατευθεί, όταν θα αρχίσει η συγγραφή των νέων βιβλίων. Είναι μια υποχρέωση που δεν μπορεί κανείς εύκολα να αποσεύσει, γιατί πρέπει να μεταποιηθεί σε εθνική προσπάθεια για ένα καλύτερο και ισχυρότερο ελληνικό σχολείο. Ένα σχολείο που θα σφυρηλατήσει τη δική του ουσιαστική συμβολή στη νέα κοινωνία της ποιότητας, στην ευρωπαϊκή πρόκληση και θα αναπτύξει τους δικούς του ρυθμούς, που θα πρέπει να συνάδουν με την κρίσιμη αναπτυξιακή πορεία της χώρας μας.

Βιβλιογραφία¹

- Αλαχιώτης, Σ. (2002, 3 Μαρτίου). Η συζήτηση για την Παιδεία και η πρόταση για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Το Βήμα*.
- Αλαχιώτης, Σ. (1995, 9 Ιουλίου). Ο Μινώταυρος των εξετάσεων. *Το Βήμα της Κυριακής*.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6.
- Amaro, G. (2000). Curriculum Innovation in Portugal: The Area Escola – An arena for cross-curricular activities and curriculum development. Unesco IBE. <http://www.ibe.unesco.org>.
- Γληνός, Δ.Α. (1925). Ένας άταφος νεκρός. *Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Εταιρεία Αθήνα.
- C.I.D.R.E.E. (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) (1999). *Across the Great Divides*, μτφ. Ηλιάδης, Ν.–Γαλιανοπούλου, Α.: Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημαράς, Α. (1980). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project*, μτφ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R. (eds) (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Middlewood, D., & Burton, N. (eds) (2001). *Managing the curriculum*. London: SAGE publications Inc.
- Moon, B., & Murphy, P. (eds) (1999). *Curriculum in Context*. G. Britain: The Open University.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φερρό, Μ., & Ζαμμέ, Φ. (2000). *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας*; Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Walker, D., & Soltis, J. (1997). *Curriculum and aims*. New York and London: Columbia University, Teachers College.
- ΦΕΚ 1373, τ. Β΄ 18-10-2001. «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών».
- ΦΕΚ 1374, τ. Β΄ 18-10-2001 & ΦΕΚ 1375, τ. Β΄ 18-10-2001. «Προγράμματα Σπουδών».

1. Η παρατιθέμενη βιβλιογραφία είναι ενδεικτική.

ΦΕΚ 1376, τ. Β΄ 18-10-2001. «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου», «Ευέλικτη Ζώνη», «Πρόσθετες Διαθεματικές Προσεγγίσεις».

Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Τα προβλήματα που έχουν προκύψει από τον κατακερματισμό της σχολικής γνώσης σε αυτοτελή και ανεξαρτήτως διδασκόμενα μαθήματα σε συνδυασμό με τις νέες επιστημολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, για τη διαδικασία της μάθησης και για το ποιο πρέπει να είναι στις ημέρες μας το περιεχόμενο της γενικής παιδείας οδήγησαν στην αμφισβήτηση του περιεχομένου και του τρόπου οργάνωσης των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων και στην αναζήτηση εναλλακτικών προτάσεων. Στην προβληματική αυτή κινούνται τα νέα προγράμματα σπουδών της χώρας μας, τα οποία προσαρμόζουν στην ελληνική πραγματικότητα τις αρχές και πρακτικές των διεπιστημονικών και διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών, που αποτελούν τις πλέον αξιόπιστες αντιπροτάσεις στα συμβατικά αναλυτικά προγράμματα.

I. Από τα παραδοσιακά στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών

A. Εισαγωγή

Η ρήση του Αντισθένη «*Ἀρχὴ ἐπιστήμης ἢ τῶν ὀνομάτων ἐπίσκεψις*» εκφράζει μια επιστημολογική θέση με διαχρονικό κύρος. Γι' αυτό θα επιχειρήσουμε στο παρόν άρθρο (α) να προσδιορίσουμε εννοιολογικά τους όρους διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, που είναι κυρίαρχοι όροι στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*, και (β) να αναδείξουμε πώς το «διαθεματικό», το «ενιαίο» και το «διεπιστημονικό» εκφράζονται και συμπράττουν στη συγκρότηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Προηγουμένως,

Ο κ. Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας είναι Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

βεβαίως, θα αναφερθούμε στο γενικότερο παιδαγωγικο-επιστημολογικό πλαίσιο που οδήγησε στην αναγκαιότητα αναζήτησης προγραμμάτων σπουδών με διαφορετικές προδιαγραφές από εκείνες των παραδοσιακών.

Από την ανάπτυξη του θέματος θα φανεί ότι οι όροι «διαθεματικότητα», «διεπιστημονικότητα» και «ενιαιοποίηση» είναι όροι που αναπτύχθηκαν εντός των παιδαγωγικών κλάδων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της Διδακτικής Μεθοδολογίας και παραπέμπουν σε συγκροτημένες σχολές παιδαγωγικής σκέψης, οι οποίες απαντούν με το δικό τους τρόπο στα εξής βασικά ερωτήματα της εκπαίδευσης:

1. Ποιο πρέπει να είναι το *περιεχόμενο* και η *μορφή* της σχολικής γνώσης;
2. Πώς πρέπει να *οργανώνεται* η σχολική γνώση στο αναλυτικό πρόγραμμα;
3. Πώς και με ποιες *διδασκτικές διαδικασίες* μπορεί η σχολική γνώση να καθίσταται αξιοποιήσιμο κτήμα όλων των μαθητών;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά είναι πολύ σημαντικές για το πλαίσιο εκπαίδευσης που διαμορφώνεται (βλ. Eisner, 1993, 38) και βασίζονται σε πολλές παραδοχές ποικίλης προέλευσης. Με άλλα λόγια, η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα δεν παραπέμπουν σε απλές τεχνικές, αλλά σε συγκροτημένες σχολές με θεωρητικό υπόβαθρο και με σαφείς διδακτικές συνεπαγωγές.

B. Η σχολική γνώση στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα

Τα τρία ερωτήματα, που παραθέσαμε, αντιμετώπισε το σχολείο στην πράξη από τότε που έλαβε τη σύγχρονη μορφή του. Όμως, οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα αρχικά θεωρήθηκαν μάλλον αυτονόητες και δεν απασχόλησαν θεωρητικά την πλειονότητα των παιδαγωγών και εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, θεωρήθηκε αυτονόητο πως περιεχόμενο της σχολικής γνώσης πρέπει να αποτελέσει ό,τι σημαντικότερο έχουν κωδικοποιήσει οι σύγχρονες επιστήμες, αλλά σε απλούστερη μορφή. Έτσι, η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε το πρότυπο και οι επιστήμες που εξασφάλισαν θέση σε αυτή διεκδίκησαν στη συνέχεια και κατέλαβαν θέση στη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τηρώντας πάντα την αρχή της απλούστευσης και της συντόμευσης. Έκφραση αυτής της αντίληψης αποτελεί και η πρακτική ανάθεσης συγγραφής σχολικών διδακτικών βιβλίων σε πανεπιστημιακούς

καθηγητές, οι οποίοι θεωρήθηκαν κατά τεκμήριο οι καταλληλότεροι για το συγγραφικό έργο.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση επέβαλε ως αυτονόητη και τη μορφή οργάνωσης της σχολικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό ήταν αναπόφευκτο, αφού δεν έγινε ποτέ σαφής διάκριση στους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς και πολύ περισσότερο στους πανεπιστημιακούς καθηγητές των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων η διαφορά που υπάρχει μεταξύ της επιστημονικής γνώσης, την οποία προωθούν τα πανεπιστήμια, και της σχολικής διδάξιμης γνώσης (pedagogical content knowledge) (βλ. και Ματσαγγούρας, 1990α, 421), που πρέπει να περιλαμβάνουν τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, τα γνωστικά αντικείμενα κύρους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιπροσωπεύτηκαν σε απλοποιημένη και συντομευμένη μορφή ως διακριτά και ανεξάρτητα «μαθήματα» στο αναλυτικό πρόγραμμα και κατ' επέκταση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος, βέβαια, δεν κατανέμεται ισότιμα μεταξύ των διδασκόμενων αντικειμένων, αλλά κατανέμεται με βάση τις παιδευτικές δυνατότητες, που αποδίδει σε καθένα από αυτά η κυρίαρχη παιδαγωγική κουλτούρα, αλλά και με βάση τη χρησιμότητα που αποκτά κάθε φορά ένα μάθημα στα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα της εποχής. Η κατανομή δεν είναι εύκολη, οι πιέσεις πολλές και οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων συχνά αμφιταλαντεύονται μεταξύ «παιδαγωγικότητας» και «χρηστικότητας» των μαθημάτων, κλίνοντας προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, ανάλογα με τη γενικότερη παιδαγωγική ιδεολογία τους. Κατά κανόνα στις χαμηλότερες βαθμίδες επικρατεί το κριτήριο της «παιδαγωγικότητας», ενώ στις ανώτερες το κριτήριο της «χρηστικότητας». Έτσι, οι αυξο-μειώσεις στο χρόνο διδασκαλίας μαθημάτων, όπως είναι, για παράδειγμα, η Ιστορία, τα Φυσικά και η Τεχνολογία, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον ιστορικό και θεωρητικό αναλυτή ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το τρίτο ερώτημα, που αναφέρεται στις διδακτικές διαδικασίες, στο παραδοσιακό σχολείο κυριαρχούν οι μονολογικές εισηγήσεις, όπως και στο πανεπιστήμιο, τις οποίες βέβαια εμπλουτίζουν οι ερωταπο-κρίσεις κατανόησης και οι ασκήσεις εμπέδωσης, λόγω των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ μαθητών και φοιτητών. Ακόμη και οι προσπάθειες ανανέωσης της διδακτικής που επιχείρησαν πρωτοπόροι παιδαγωγοί, όπως ο Bruner, δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να μετατρέπουν την επιστημονική διερευνητική

μέθοδο σε διδακτική μέθοδο κατάλληλη για μαθητές (βλ. και Ματσαγγούρας, 2000α, 181).

Γ. Αμφισβήτηση των παραδοσιακών παραδοχών και πρακτικών

Η σύγχρονη αμφισβήτηση των επιστημολογικών αντιλήψεων που διαμορφώθηκαν μετά το Διαφωτισμό σχετικά με τη φύση και τις διαδικασίες απόκτησης της γνώσης, οι ραγδαίες αλλαγές στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, που συντελούνται στην εποχή μας, καθώς και η διαπιστωμένη, εν πολλοίς, αναποτελεσματικότητα του παραδοσιακού σχολικού συστήματος υπαγορεύουν την αναγκαιότητα να επαναθεωρηθούν βασικές επιλογές και καθιερωμένες πρακτικές, που αφορούν την προέλευση, το περιεχόμενο και τη μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις μορφές οργάνωσης της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας.

Αναλυτικότερα, την αμφισβήτηση για τα «αυτονόητα» και τις πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου άρχισαν από τις αρχές ακόμη του 20^{ου} αιώνα αρκετοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί της Προοδευτικής Παιδαγωγικής. Οι πρώτες αμφισβητήσεις έγιναν με ψυχολογικά και παιδαγωγικά κριτήρια και αναφέρονταν στην αναντιστοιχία της κατακερματισμένης γνώσης προς τις ολιστικές αντιλήψεις που διέπουν την παιδική ψυχολογία. Μεταγενέστερες σχολές ψυχολογίας, όπως είναι ο εποικοδομισμός και η νευρο-ψυχολογία του εγκεφάλου (βλ. Caine & Caine, 1991), ενίσχυσαν τις αρχικές ενστάσεις προς την κατακερματισμένη και αποπλαισιωμένη γνώση. Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες προστέθηκαν και άλλες ενστάσεις και αμφισβητήσεις, οι οποίες εδράζονται σε επιστημολογικά κριτήρια, αλλά και σε πορίσματα της διδακτικής έρευνας (βλ. και Ματσαγγούρας, 2002).

Η συνισταμένη όλων αυτών των επικρίσεων είναι ότι οι πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου, που περιγράψαμε, καθιστούν τη σχολική γνώση αφηρημένη, αποσπασματική, ξεκομμένη από το πλαίσιο που τη γέννησε, άσχετη με τις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίοι γι' αυτό παραμένουν αδιάφοροι προς αυτή, αλλά και ανίκανοι να την αξιοποιήσουν για νέες μορφές σκέψης και δράσης.

Πρέπει, μάλιστα, να σημειώσουμε ότι παρόμοιας μορφής επιστημολογικές αιτιάσεις για αποσπασματικότητα, μονομέρεια και ανεπάρκεια των επιμέρους επιστημών να εξηγήσουν τον κόσμο και να επιλύσουν τα προβλήματά του διατυπώνονται ευρύτερα και στον ακαδημαϊκό χώρο και επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτέλεσε το πρότυπο για τα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. και Παπαγούνος, 2000).

II. Διεπιστημονικά, Διαθεματικά και Ενιαία Προγράμματα Σπουδών

A. Εννοιολογική οριοθέτηση των όρων

Μέσα στο κλίμα των αμφισβητήσεων και αντιπαραθέσεων διαμορφώθηκαν διαφορετικού τύπου προγράμματα σπουδών, που τοποθετούνται καθένα με τον τρόπο του στα ερωτήματα: (α) του περιεχομένου, (β) της οργάνωσης και (γ) της διδακτικής της σχολικής γνώσης. Για λόγους τεχνικούς μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τα παραπάνω προγράμματα σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Πρώτον, στα διεπιστημονικά προγράμματα που διατηρούν τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα και στα διαθεματικά προγράμματα που καταργούν τα διακριτά και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα, σύμφωνα και με το σχήμα 1.

Πρέπει, όμως, ευθύς αμέσως να διευκρινίσουμε ότι η κατάργηση των διακριτών μαθημάτων, που κάνουν τα διαθεματικά προγράμματα, δε σημαίνει αυτόματα και την κατάργηση των γνώσεων που αυτά αντιπροσωπεύουν. Σημαίνει πολύ απλά ότι τα διακριτά μαθήματα καταργούνται ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Παραμένουν, όμως, ως χώρος άντλησης της σχολικής γνώσης. Σε αυτήν την περίπτωση ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αντί των διακριτών μαθημάτων, αξιοποιούνται θέματα, ζητήματα και προβλήματα, που παρουσιάζουν είτε προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές είτε γενικότερο ενδιαφέρον για την κοινωνία και τον πολιτισμό (universalia). Για παράδειγμα, ο Ernest Boyer (1995) έχει προτείνει μία σειρά από τέτοια θέματα, τα οποία πιστεύει ότι μπορούν να αποτελέσουν βάση για την ανάπτυξη ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών. Τα θέματα αυτά, που χρησιμοποιεί δίκτυο σχολείων με την επωνυμία The Basic School Network, είναι τα εξής:

1. ο κύκλος της ζωής,
2. η χρήση των συμβόλων,
3. μέλη σε ομάδες,
4. η αίσθηση του χρόνου,
5. ανταπόκριση στην αισθητική,
6. σχέσεις με τη φύση,
7. παραγωγή και κατανάλωση και
8. ζώντας για ένα σκοπό.

Τα παραπάνω θέματα είναι καθολικής αναφοράς, διότι αφορούν διαφορετικούς τόπους, χρόνους και πολιτιστικο-κοινωνικά στάδια ανάπτυξης της ανθρωπότητας.

Μεταξύ άλλων, που έχουν επίσης προτείνει και εφαρμόσει θέματα καθολικού ενδιαφέροντος για την οργάνωση της σχολικής γνώσης (βλ. και McNeil, 1996, 190), συμπεριλαμβάνεται και η Nel Noddings (1992), η οποία προτείνει τα εξής θέματα:

1. ο εαυτός μας (υγεία, επάγγελμα, ελεύθερος χρόνος κτλ.),
2. το φυσικό περιβάλλον (ζώα, φυτά κτλ.),
3. οι κοντινές κοινωνικές σχέσεις (οικογένεια, φίλοι, σύζυγοι),
4. οι μακρινοί άλλοι (άλλες χώρες, άλλοι λαοί και πολιτισμοί κτλ.).

Τέλος, άλλοι, όπως ο I. Barzakon, προτείνουν για την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών τη χρήση δίπολων, όπως είναι για παράδειγμα «η τάξη και το χάος», όχι βέβαια ως απλές μακρο-έννοιες προς οριοθέτηση, αλλά ως πλαίσια εντός των οποίων εξετάζονται τα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα (βλ. Caine & Caine, 1991, 121). Τέτοια δίπολα γενικότερης αναφοράς είναι και τα εξής: πόλεμος και ειρήνη, σύγκρουση και συμφιλίωση, μονάδες και σύνολα, το πεπερασμένο και το άπειρον/αιώνιο.

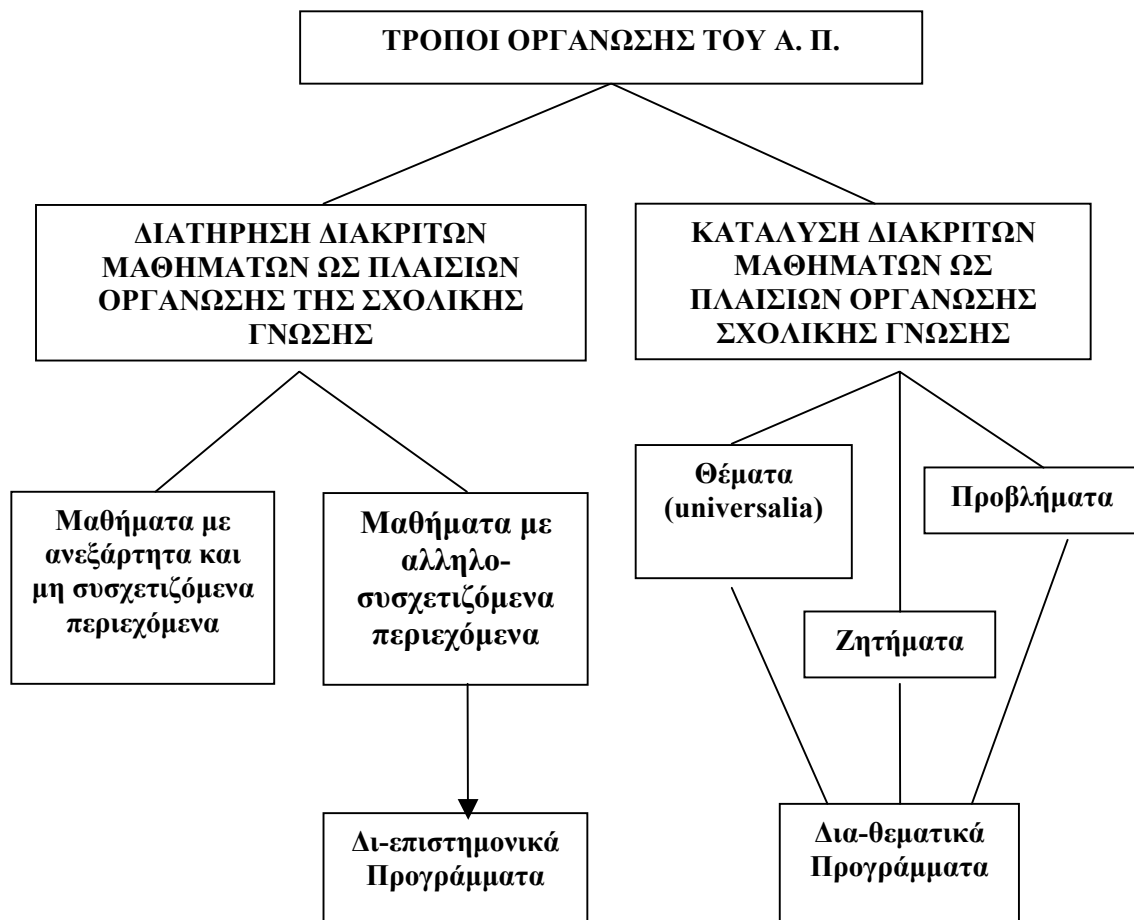
Μετά, λοιπόν, τις παραπάνω διευκρινίσεις παραθέτουμε ορισμούς εργασίας της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας και αναφερόμαστε στη σχέση της ενιαιοποίησης με τη διαθεματικότητα.

1. *Διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity):*

Τρόπος οργάνωσης του Α. Π., που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων.

2. *Διαθεματικότητα (cross-thematic integration):*

Τρόπος οργάνωσης του Α. Π., που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον (cross curricular themes, thematic integration, unit approach, topic approach, integrated day).



Σχήμα 1

3. Η Ενιαιοποίηση:

Η Ενιαιοποίηση (integration), που δηλώνεται με το χαρακτηρισμό του νέου προγράμματος σπουδών ως «ενιαίου», αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός των ενότητων και μεταξύ των ενότητων του αυτού μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Την αναγκαιότητα της ενιαιοποίησης υπογραμμίζουν ψυχολογικοί λόγοι, που αναφέρονται στα μαθησιακά και ψυχολογικά προβλήματα τα οποία δημιουργεί η έλλειψή της, αλλά και επιστημολογικοί λόγοι, οι οποίοι τονίζουν ότι μόνο αν εξασφαλισθεί η ενιαιοποίηση στο εσωτερικό ενός διδακτικού κλάδου, δημιουργούνται προϋποθέσεις για διεπιστημονικές διασυνδέσεις και διαθεματικές προεκτάσεις.

B. Ταξινόμηση της ποικιλίας των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών

Βεβαίως, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι εντός της μεγάλης κατηγορίας των διεπιστημονικών προγραμμάτων έχουν διατυπωθεί πλείστες όσες προτάσεις, οι οποίες ακολουθούν διαφορετικούς βαθμούς συσχέτισης του περιεχομένου των διακριτών μαθημάτων που απαρτίζουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Τις κυριότερες από αυτές τις προτάσεις παρουσιάζει το σχήμα 2, το οποίο με βάση τρία κριτήρια ταξινομεί τα προτεινόμενα μοντέλα κατ' αύξουσα φορά του βαθμού συσχέτισης.

Αναλυτικότερα, το πρώτο κριτήριο της ταξινόμιάς μας εξετάζει αν διατηρούνται ή καταλύονται τα διακριτά όρια των επιστημονικών κλάδων και αν τα αντίστοιχα μαθήματα κατέχουν ανεξάρτητη θέση στο αναλυτικό και στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Έτσι, οδηγηθήκαμε στην πρώτη μεγάλη υποδιαίρεση, η οποία διακρίνει τα αναλυτικά προγράμματα σε δύο υποκατηγορίες. Στην πρώτη υποκατηγορία ανήκουν τα προγράμματα σπουδών, που χρησιμοποιούν τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, αλλά, κατά κανόνα, επιχειρούν να συσχετίσουν με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικό βαθμό το περιεχόμενό τους.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών, τα οποία, όπως ήδη αναφέραμε, καταλύουν την παραδοσιακή οργάνωση της σχολικής γνώσης σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα και αντιπροτείνουν την ενιαιοποίηση (integration) της σχολικής γνώσης γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα γενικότερου ενδιαφέροντος (universalia).

Το δεύτερο κριτήριο της ταξινόμιάς μας κάνει διάκριση μεταξύ κατακόρυφης και οριζόντιας διασύνδεσης στο αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. και Πετρούλακης, 1992, 67. Bourdieu, 1999, 247. Χριστιάς, 2002, 93) και εξετάζει

σε τι βαθμό και με ποιους τρόπους οι προσεγγίσεις της πρώτης ομάδας, που διατηρούν τα όρια των γνωστικών πεδίων, επιδιώκουν την ενδο-κλαδική συνοχή εκάστης επιστήμης (κατακόρυφη συσχέτιση) ή τη δια-κλαδική διασύνδεση των διακριτών επιστημονικών πεδίων (οριζόντια συσχέτιση). Έτσι, οδηγούμαστε σε ένα δεύτερο επίπεδο υποδιαίρεσης της (πρώτης) ομάδας με τα ανεξάρτητα διδακτικά αντικείμενα, (α) σε προσεγγίσεις ενδο-επιστημονικής (ή ενδο-κλαδικής) συνοχής και (β) σε προσεγγίσεις διεπιστημονικής (ή δια-κλαδικής) διασύνδεσης.

Τέλος, το τρίτο κριτήριο της ταξινόμιάς μας αναφέρεται στο αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από τις διεπιστημονικές συσχετίσεις και με κριτήριο το βαθμό ενιαιοποίησης ταξινομεί σε κλίμακα αύξουσας φοράς τις επιμέρους διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Αναλυτικότερα, σε κάποιες από τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις οι επιστημονικοί κλάδοι που συμπράττουν απλώς συνενώνουν ή συνδυάζουν το γνωσιακό περιεχόμενό τους, ενώ σε άλλες αναδομούν ή ενιαιοποιούν το γνωσιακό περιεχόμενό τους και αυτό που προκύπτει αποτελεί ανώτερου πεδίου ανάλυση και ενιαιοποίηση (βλ. και Adler & Flihan, 1997).

Με άλλα λόγια, με το πρώτο κριτήριο προκύπτουν οι δύο πρώτες μεγάλες υποδιαιρέσεις (διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις) και με τα δύο επόμενα κριτήρια επέρχονται δύο ακόμη επίπεδα υποδιαιρέσεων, που αφορούν, όμως, την πρώτη μεγάλη κατηγορία των διεπιστημονικών προσεγγίσεων με τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα.

Έτσι, στο σχήμα 2, σε μία ευρύτερη θεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, αρχίζουμε με τα παραδοσιακά προγράμματα των ανεξάρτητων και αυτοτελώς διδασκόμενων μαθημάτων, που δεν επιδιώκουν συνειδητά καμία μορφή αλληλοσυσχέτισης μεταξύ των διδασκόμενων αντικειμένων, συνεχίζουμε με διεπιστημονικές προσεγγίσεις που επιδιώκουν την ενδο-κλαδική συνοχή και τη δια-κλαδική διασύνδεση και ολοκληρώνουμε με τις διαθεματικές προσεγγίσεις, που επιδιώκουν την κατάλυση των διαχωριστικών ορίων μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων και την ενιαιοποίηση της γνώσης γύρω από σημαντικά θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος. Η συνοχή, η συσχέτιση, η σύνθεση, ο μετασχηματισμός και η ενιαιοποίηση αποτελούν προϊόντα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας (βλ. Mathison & Freeman, 1997, 19).

Το σχήμα 2 κατατάσσει στην αρχή του συνεχούς τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις και τις υποδιαιρέσεις τους με αύξουσα φορά δυσκολίας. Στο απώτερο άκρον του συνεχούς τοποθετεί τις διαθεματικές προσεγγίσεις, τις

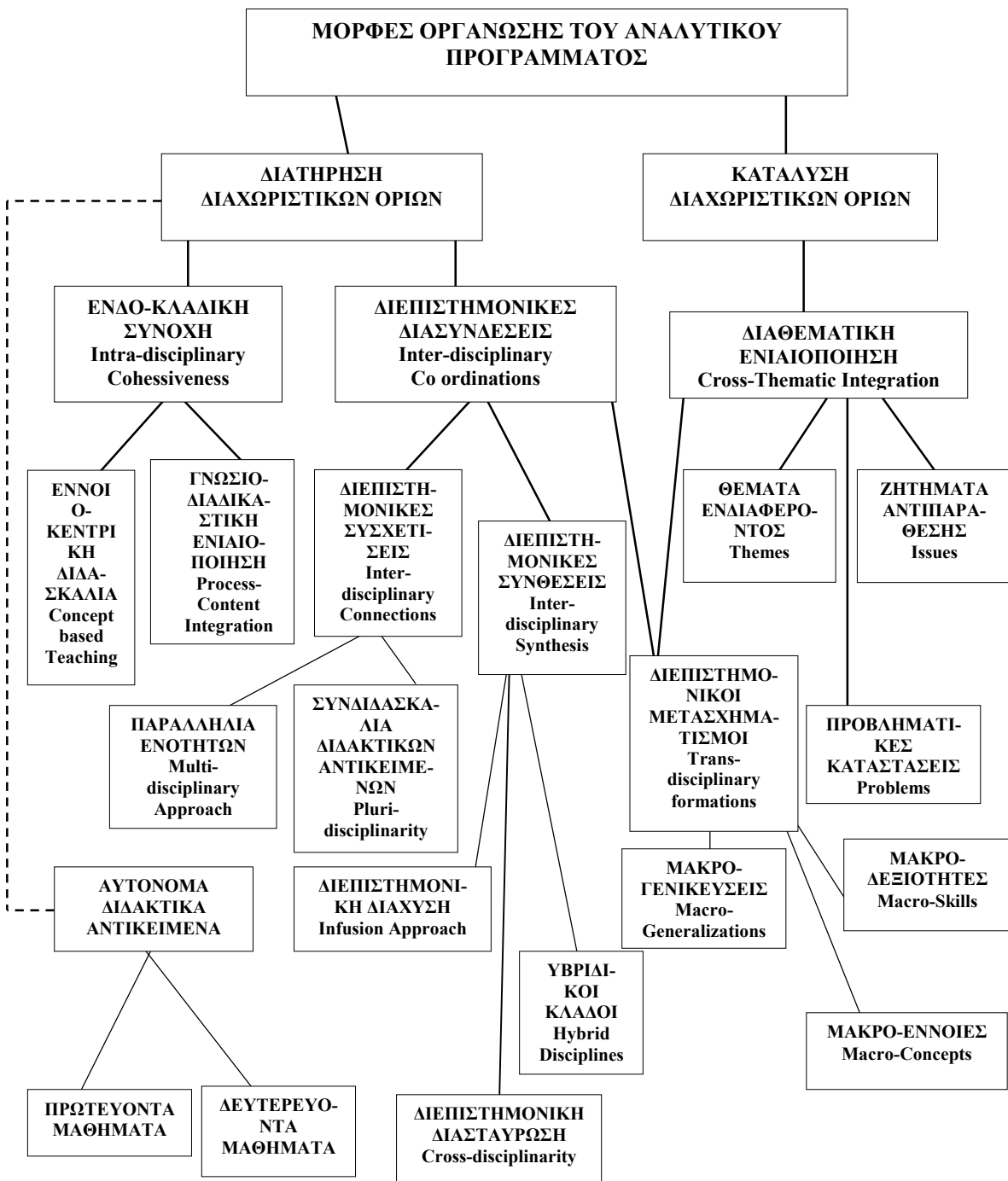
οποίες θεωρεί πιο προωθημένες μορφές ενιαιοποίησης από τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι η βιβλιογραφία για τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα προτείνει δύο συγγενείς σχολές σκέψης στο χώρο της διδακτικής, οι οποίες προσφέρουν συγκροτημένες απαντήσεις στα ερωτήματα: (α) τι πρέπει να διδάξουμε στο σχολείο, (β) πώς πρέπει να το οργανώσουμε στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος και (γ) πώς να το προσεγγίσουμε μεθοδολογικά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Οι απαντήσεις που προσφέρονται αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στα διακριτά διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και προτείνουν είτε τρόπους συσχέτισής τους είτε τρόπους αντικατάστασής τους με αναλυτικά προγράμματα που θα οργανώνονται γύρω από σημαντικά θέματα, ζητήματα και προβλήματα προσωπικού, κοινωνικού ή επιστημονικού ενδιαφέροντος. Στη συνέχεια θα παρακολουθήσουμε αναλυτικότερα πώς τα θέματα αυτά αντιμετωπίζονται στην πρόσφατη ελληνική πρόταση.

III. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

A. Η ελληνική πρόταση μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Όπως είναι φυσικό, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο που περιγράψαμε, έχει τελευταία αναπτυχθεί διεθνώς ένας σοβαρός προβληματισμός και διάλογος σε όλες τις εκπαιδευτικώς αναπτυγμένες χώρες του κόσμου, που αφορά την ανεύρεση σχημάτων συνδυασμού διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων, που θα διασώζουν τα θετικά στοιχεία των σχολικών προγραμμάτων με διακριτά και ανεξάρτητα διδακτικά αντικείμενα, θα αποφεύγουν τα αποδεδειγμένα μειονεκτήματά τους και, βέβαια, θα είναι πρακτικά εφαρμόσιμα μέσα σε πραγματικές συνθήκες.



Σχήμα 2

Σ' αυτή, λοιπόν, την προβληματική, που έχει αναπτυχθεί έντονα και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμμετέχει ενεργά και η χώρα μας με τη δική της πρόταση υλοποιημένη ήδη στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*, και τα συνεπακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ξεκίνησε ως πρόταση-πρόκληση του Προέδρου του Π.Ι. Στ. Αλαχιώτη προς τα στελέχη του Π.Ι. να αναζητήσουν τρόπους ολιστικής προσέγγισης της διδασκόμενης γνώσης και απέκτησε περιεχόμενο, δομή και όνομα μέσα από τις εργασίες των συλλογικών οργάνων.

Προέλαβε δε την τελική του μορφή μετά από τον εποικοδομητικό διάλογο του Π.Ι. με την εκπαιδευτική κοινότητα και με επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς, που έγινε την άνοιξη του 2002 στα δεκατρία διοικητικά διαμερίσματα της χώρας.

B. Οι παραδοχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Βασική παραδοχή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι ότι άσχετα από τις ακαδημαϊκές πρακτικές της κατάκτησης της γνώσης σε τομείς εξειδίκευσης -που και αυτές τελευταίως αναθεωρούνται- η σχολική γνώση, για λόγους ψυχολογικούς και διδακτικούς, πρέπει: (α) να διδάσκεται σε ενιαιοποιημένη μορφή, για να προσφέρει ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, (β) να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών, για να είναι κατανοητή, ενδιαφέρουσα και σχετική με την πραγματικότητα που βιώνουν και (γ) να προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε η γνώση να οικοδομείται σταδιακά από τους ίδιους τους μαθητές. Η σχολική γνώση θα προσφέρει στους μαθητές νέες δυνατότητες σκέψης, κρίσης και δράσης για την αντιμετώπιση των καταστάσεων της καθημερινότητας μόνο όταν γίνει ενιαία, κατανοητή, σχετική, ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Διαφορετικά, θα παραμείνει ανενεργό σώμα αποσπασματικών, ανοημάτιστων και αδιάφορων πληροφοριών. Και, βέβαια, είναι αυτονόητο ότι οι αποσπασματικές πληροφορίες δεν συνιστούν γνώση.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, προτείνονται διεθνώς σαφή κριτήρια επιλογής και ποικίλοι τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, η εφαρμογή των οποίων επηρεάζει σε διαφορετικό βαθμό την πρακτική των διακριτών μαθημάτων με σαφώς προσδιορισμένη θέση στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι δυνατοί τρόποι δεν αντιμετωπίζονται από τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. πολωτικά σε μία λογική αλληλο-αποκλεισμού των εναλλακτικών σχημάτων, αλλά σε μία λογική αλληλο-συμπλήρωσης και συνδυασμού των εναλλακτικών σχημάτων, διότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρεί ότι οι εναλλακτικές προτάσεις διεπιστημονικού και διαθεματικού προσανατολισμού

απαρτίζουν ένα συνεχές, το οποίο αρχίζει με τη διατήρηση, αλλά αλληλοσυσχέτιση, των διακριτών μαθημάτων (=διεπιστημονικότητα) και ολοκληρώνεται με την κατάργησή τους ως πλαισίων οργάνωσης της σχολικής γνώσης (=διαθεματικότητα). Τη θέση των διακριτών μαθημάτων σε αυτή την περίπτωση καταλαμβάνουν θέματα, ζητήματα και προβλήματα, τα οποία εμπλέκουν με συστηματικό και αιτιατό τρόπο γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα οποία έχουν άμεση συνάφεια με την κοινωνική πραγματικότητα.

Αυτό σημαίνει ότι η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα δεν είναι δύο απλές τεχνοκρατικές προτάσεις που αφορούν μόνο την οργάνωση της σχολικής γνώσης, αλλά γενικότερες προτάσεις που αφορούν πρωτίστως την προέλευση, τα σημεία αναφοράς και τη μορφή της σχολικής γνώσης, καθώς και τους τρόπους διδακτικής προσέγγισής της, αλλά και οργάνωσης της σχολικής τάξης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Γ. Οι πρακτικές επιλογές του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Η ελληνική πρόταση, λοιπόν, δεν χαρακτηρίζεται από επιλογές μονομερούς απόκλισης, ούτε από άκριτες μεταφορές σχημάτων άλλων χωρών. Αντίθετα, προτείνει λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα μέσα από επιλογές σύνθεσης, που βασιζονται στην ελληνική πραγματικότητα με τις υφιστάμενες δομές και με τους επιδιωκόμενους στόχους. Έτσι, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρεί τα διακριτά μαθήματα στο αναλυτικό και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά, ταυτόχρονα, αξιοποιεί ποικίλους τρόπους συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες, τον κατακόρυφο άξονα και τον οριζόντιο, τους οποίους υποδηλώνει ο αυτο-προσδιορισμός του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών που εκπονήθηκε ως *Διαθεματικού* (= οριζόντιος άξονας) και *Ενιαίου* (= κατακόρυφος άξονας).

Στον κατακόρυφο άξονα συσχέτισης το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιδιώκει να εξασφαλίσει εντός του αυτού κλάδου εσωτερική συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης από ενότητα σε ενότητα, τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ενδο-κλαδική συνοχή, την οποία το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρεί να διασφαλίσει μέσα από την εννοιοκεντρική οργάνωση της γνώσης και, ταυτόχρονα, μέσα από την απάλειψη πρωθύστερων και επικαλύψεων στη διδακτέα ύλη. Η ανάδειξη των εννοιών και των σχέσεων, που τις διέπουν, επιτρέπει στους συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων, στους συγγραφείς των βιβλίων και τους εκπαιδευτικούς της τάξης να επιλέξουν τις κρίσιμες και αναγκαίες γνώσεις και να τις οργανώσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε και η

εσωτερική (ενδο-κλαδική) συνοχή να διασφαλίζεται και η διεπιστημονική (δια-κλαδική) συσχέτιση να διευκολύνεται.

Κατά τον οριζόντιο άξονα διαθεματικής συσχέτισης το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρεί να ενεργοποιήσει πολλούς τρόπους διεπιστημονικής συσχέτισης ταυτόχρονα. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι τρεις.

Πρώτον, επιχειρεί να αναδειξει κατά τη μελέτη των επιμέρους ενοτήτων κάθε μαθήματος τις διεπιστημονικές εκείνες συσχετίσεις που ενυπάρχουν στα θέματα, στις έννοιες και στις διαδικασίες με όμορους και μη επιστημονικούς κλάδους.

Δεύτερον, επιχειρεί μέσα από διαδικασίες «διάχυσης» (infusion) να εντάξει το περιεχόμενο προγραμμάτων, όπως είναι, για παράδειγμα, η αγωγή υγείας και η αγωγή του καταναλωτή, στα υπάρχοντα μαθήματα, στο βαθμό που αυτά προσφέρονται για κάτι τέτοιο.

Τρίτον, επιχειρεί να κάνει συμπράξεις μαθημάτων, που οδηγούν σε υβριδικά μαθήματα, όπως είναι, για παράδειγμα, η μελέτη του περιβάλλοντος.

Οι παραπάνω τρόποι διεπιστημονικής συσχέτισης της γνώσης κινούνται στη λογική της διατήρησης και της αλληλοσυσχέτισης των διακριτών μαθημάτων. Πρόκειται, δηλαδή, για διεπιστημονικά σχήματα, αν θέλουμε να ακριβολογούμε, τα οποία κατατάσσονται στην αρχή του διαθεματικού συνεχούς, στο οποίο ήδη αναφερθήκαμε.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όμως, δεν περιορίζεται στις διεπιστημονικές συσχετίσεις, αλλά επεκτείνεται στη θεσμοθέτηση σχημάτων προωθημένης διαθεματικότητας, που κινούνται στο απώτατο άκρο του παραπάνω συνεχούς. Συγκεκριμένα, θεσμοθετεί διαθεματικές προσεγγίσεις και εντός των διακριτών μαθημάτων και εκτός αυτών στα πλαίσια κοινής σύμπραξης διαφορετικών μαθημάτων.

Αναλυτικότερα, εντός των μαθημάτων προβλέπεται η διάθεση διδακτικού χρόνου στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας, που φθάνει μέχρι και το 10% του ετήσιου διδακτικού χρόνου για κάθε μάθημα για την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects). Η θεματική τους θα αντλείται από το περιεχόμενο του αντίστοιχου μαθήματος, ανάλογα και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Εκτός των πλαισίων συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά με τη σύμπραξη διαφορετικών μαθημάτων κατά περίπτωση, κινούνται οι διαθεματικές δραστηριότητες και τα διαθεματικά σχέδια εργασιών που εκπονούνται στην «Ευέλικτη Ζώνη», η οποία καλύπτει ανάλογα με την τάξη δύο έως τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης γίνεται η εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) γενικότερου ενδιαφέροντος, που δεν έχουν υποχρεωτικά σημείο εκκίνησης το περιεχόμενο

συγκεκριμένου μαθήματος, όπως συμβαίνει με την προηγούμενη περίπτωση των σχεδίων εργασίας.

Στα πιλοτικά σχολεία της Ευέλικτης Ζώνης, που κατά το σχολικό έτος 2002-2003 ανέρχονται συνολικά σε 900 περίπου, έχει αποσταλεί το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό και οι σχετικές οδηγίες στήριξης του εκπαιδευτικού, ενώ γίνονται και σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Αντίστοιχη αντιμετώπιση θα υπάρξει και για το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όταν πρόκειται να εφαρμοστεί.

Τα σχέδια εργασίας, μέσα από τη θεματική και τη μεθοδολογία τους, συμβάλλουν στην υλοποίηση, με το φυσικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο, των αρχών και πρακτικών της διαθεματικότητας, διότι προσεγγίζουν τη γνώση βιωματικά, μέσα από συλλογικές μορφές διερεύνησης θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων, τα οποία επιλέγουν ελεύθερα οι μαθητές, επειδή παρουσιάζουν γενικότερο ενδιαφέρον και έχουν ευρύτερη αναφορά στις κοινωνικές καταστάσεις και τις επιστημονικές αναζητήσεις.

Έτσι, με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., μέσα από τους πολλαπλούς τρόπους ενιαιοποίησης της σχολικής γνώσης, που κινούνται σε διαφορετικούς άξονες και βαθμούς, επιχειρείται η υπέρβαση της αποσπασματικότητας και των συνεπειών της, που χαρακτηρίζουν τις παραδοσιακές μορφές οργάνωσης και διδακτικής προσέγγισης της γνώσης, και προωθείται η ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης, καθώς και η ενεργοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος γι' αυτήν.

Ταυτόχρονα, με τη διαθεματική προσέγγιση αναβαθμίζονται μέσα στη σχολική μονάδα τόσο οι διαθεματικές σχέσεις όσο και οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών-εκπαιδευτικών. Η αναβάθμιση αυτή επέρχεται μέσα από τη θεσμοθέτηση συλλογικών διαδικασιών προγραμματισμού, διερεύνησης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων της, σε επίπεδο σχολείου.

Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στις συλλογικές διερευνητικές διαδικασίες συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων, που τους καθιστούν ικανούς να αυτο-ρυθμίζουν τη γενικότερη συμπεριφορά τους -της μαθησιακής συμπεριλαμβανομένης- μέσα σε συνθήκες ραγδαίων και απρόβλεπτων εξελίξεων, που κυριαρχούν στις μέρες μας και δημιουργούν ένα κλίμα αβεβαιότητας. Το είδος αυτό της γνώσης αποτελεί μέρος της αποκαλούμενης διαδικαστικής γνώσης και διδάσκεται έμπρακτα μέσα από τις διαδικασίες της διαθεματικής διδασκαλίας.

Με αυτόν τον τρόπο, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (α) με το περιεχόμενό του (κρίσιμες γνώσεις, έννοιες και γενικεύσεις, που εμπερικλείονται στα περιεχόμενα των επιμέρους μαθημάτων), (β) με τις διαδικασίες επεξεργασίας του περιεχομένου

που προωθεί και (γ) με τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες, που αναπτύσσονται μέσα από τις διαδικασίες της διδασκαλίας, συγκροτεί το περιεχόμενο της γενικής παιδείας. Το σχολείο οφείλει να προσφέρει σύγχρονη και εμπλουτισμένη παιδεία στους μαθητές του, για να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, ώστε, τελικά, να καταστούν ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες σε μια πολύπλοκη κοινωνία, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας γίνεται όλο και πιο σημαντικός.

Οι συλλογικές διαδικασίες, βεβαίως, δεν αφορούν μόνο τους μαθητές, αφορούν και τους εκπαιδευτικούς όλων των διδακτικών αντικειμένων και τάξεων, οι οποίοι δεν συνεργάζονται μόνο με τους μαθητές τους, αλλά και μεταξύ τους, διότι η διερεύνηση διεπιστημονικών θεμάτων απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους. Αυτό σημαίνει ότι ο προγραμματισμός και η διεξαγωγή της διερεύνησής τους μπορεί να απαιτήσει την εμπλοκή εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες, οι οποίοι πρέπει συλλογικά να συμβάλουν στη στρατηγική πραγματοποίησης διαθεματικών δράσεων. Παρομοίως, απαιτεί συχνά και τη συνεργασία με άλλα στελέχη και φορείς της εκπαίδευσης, καθώς και με άτομα και φορείς του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος. Έτσι, κατά περίπτωση το σχολείο «βγαίνει» έξω στην κοινωνία ή «βάζει» την κοινωνία μέσα στις τάξεις του.

Η αποσπασματικότητα και η απομόνωση, στις οποίες αναφερθήκαμε, δεν ισχύουν μόνο στην περίπτωση της παραδοσιακής δομής και λειτουργίας των διδασκόμενων αντικειμένων, αλλά ισχύουν, ως ένα βαθμό, και για τους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν. Οι τελευταίοι κατά κανόνα δεν εμπλέκονται συχνά σε διεπιστημονικές συνεργασίες προγραμματισμού και υλοποίησης κοινών σχεδίων δράσης. Η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού, όμως, ουσιαστικοποιείται μέσα από τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που έχει για να συμμετάσχει στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και στη διαμόρφωση των προγραμμάτων τα οποία αφορούν την τάξη και τη σχολική μονάδα, που υπηρετεί. Μ' αυτή την έννοια μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση θεσμοθετείται και το πλαίσιο ανάπτυξης της παιδαγωγικής αυτονομίας.

Τέλος, είναι περιττό να τονίσουμε ότι η μετάβαση του σχολείου από το ιεραρχικό σύστημα οργάνωσης, με την κάθετη εποπτεία, προς το σύστημα της συνεργαζόμενης μονάδας, με την ισότιμη επικοινωνία οριζόντιας φοράς, που απαιτεί η εποχή μας, δε συντελείται (μόνο) με νομοθετικές προβλέψεις και εγκυκλίους, αλλά συντελείται κυρίως μέσα από διαδικασίες κατάλληλου προγραμματισμού και δράσης. Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεσμοθετείται, λοιπόν, και το

πλαίσιο για τέτοιες μορφές δράσης, ενώ ταυτόχρονα στηρίζεται και η πρωτοβουλία και η δράση των μαχόμενων εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιλέγει και συνδυάζει σχήματα που καλύπτουν όλο το φάσμα των δυνατών επιλογών μέχρι και το απώτατο άκρο της διαθεματικότητας. Με άλλα λόγια, στην πράξη οι προτάσεις και οι επιλογές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. συνδυάζουν σε διαφορετικό βαθμό τα στοιχεία του εφικτού και του επιθυμητού.

Αν και οι επιλογές αυτές δεν εντάσσονται όλες στην προωθημένη διαθεματικότητα, τιτλοδοτήθηκε το νέο πλαίσιο προγραμμάτων ως «διαθεματικό», διότι κινείται στο συνεχές της διαθεματικότητας και προοδευτικά κατατείνει και καταλήγει σε σχήματα προωθημένης διαθεματικότητας. Επιπλέον, τιτλοδοτήθηκε ως διαθεματικό, για να υποδηλωθούν οι παιδοκεντρικές αρχές σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις κοινωνικές καταστάσεις, καθώς και ο παρεμβατικός ρόλος του σχολείου στα κοινωνικά πράγματα. Η διεπιστημονικότητα είναι κυρίως επιστημολογική έννοια και παραπέμπει σε γνωσιοκεντρικά και όχι σε παιδοκεντρικά και κοινωνιοκεντρικά προγράμματα σπουδών στα οποία παραπέμπει η διαθεματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Adler, M. & Flihan, S. (1997). *The Interdisciplinary Continuum*. Report Series 2,36. New York: SANY.
- Bourdieu, P. (1999). Principles for Reflecting on the Curriculum. In B. Moon and P. Murphy (eds), *Curriculum in Context*. Milton Keynes: Open University.
- Boyer, E. L. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1995). *The Basic School*. New York: Carnegie Foundation.
- Caine, R. & Caine, G. (1991). *Teaching and the Human Brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1997). The Logic of Interdisciplinary Studies. ERIC Document, ED418434.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα : Μ. Π. Γρηγόρης.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Παπαγούνος, Γ. (2000). *Φιλοσοφικές Αναλύσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πετρουλάκης, Ν. (1992). *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Χρυστιάς, Ι. (2002). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στην εργασία αυτή προσεγγίζεται η οργάνωση, η λειτουργία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. Εκτιμάται ότι εγγύτερα στη σκοποθεσία-στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. βρίσκονται οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και τα ποιοτικά μέσα έκφρασης του αποτελέσματός της, χωρίς όμως να εξοβελίζονται πλήρως τα ποσοτικά μέσα αποτύπωσής της. Τέλος, εξετάζεται διεξοδικότερα η περιγραφική μορφή έκφρασης του μαθησιακού και κατά συνέπεια του αξιολογικού αποτελέσματος, η οποία παρέχει τη δυνατότητα να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα οι επιδόσεις του μαθητή.

Εισαγωγή

Καταρχάς, για να προσεγγίσει κανείς οποιοδήποτε θέμα του εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει απαραίτητως από επιστημονική και ειδικότερα από μεθοδολογική σκοπιά να το εντάξει αφενός στο μακροεπίπεδο, δηλαδή στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και αφετέρου στο μικροεπίπεδο, δηλαδή στη

*Το κείμενο που ακολουθεί το εισηγήθηκε ο κ. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου στην ημερίδα που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Αθήνα, στις 22.2.2002.

Ο κ. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου είναι Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Πρόεδρος του Τμήματος Αξιολόγησης & Επιμόρφωσης.

σχολική πραγματικότητα, στα επίπεδα των οποίων υπάγεται και με τα οποία αλληλεπιδρά.

Στην κατηγορία αυτή ανήκει και η αξιολόγηση, ως διαδικασία και πρακτική, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Μέσα απ' αυτό το πρίσμα υποδηλώνεται ότι η μορφή, με την οποία εμφανίζεται η αξιολόγηση στη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή ως διαδικασία, περιεχόμενο και πρακτική, συνιστά απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση και η λειτουργία της αξιολόγησης έχει αντίκτυπο σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό. Επιφέρει, δηλαδή, θετικές ή αρνητικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Εννοιολογική προσέγγιση

Η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός - προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως των παραμέτρων που τυχόν παρεμπόδισαν την επίτευξή του.

Ειδικότερα, σε επίπεδο σχολείου και σχολικής τάξης, με τον όρο «αξιολόγηση» εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο *συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά* γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Αυτό συνεπάγεται ότι σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιοριστεί ο γενικός και ειδικός στόχος, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δε θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει.

Ένα δεύτερο σημείο αφορά το *αντικείμενο* της αξιολόγησης, δηλαδή *τι ή ποιον* επιδιώκει να αξιολογήσει. Αναφορικά δε με το μαθητή, ο

αξιολογητής οφείλει να λάβει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητες του αξιολογούμενου, καθώς και το επίπεδο της σχολικής τάξης.

Το τρίτο σημείο αφορά το *υποκείμενο*, δηλαδή τον αξιολογητή. Αυτός πρέπει να χρησιμοποιεί τα ενδεδειγμένα κριτήρια και την ενδεδειγμένη μεθοδολογία.

Ένα τέταρτο σημείο αποτελεί η *ειδική περίπτωση* με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της κάτω από τις οποίες διεξάγεται η αξιολόγηση.

Το πέμπτο στοιχείο αφορά τα *εργαλεία* που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, δηλαδή τις τεχνικές και τα μέσα που την καθιστούν πλέον έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική.

Παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης

Το παιδαγωγικό ερώτημα που προκύπτει είναι πώς θα εφαρμοστεί «ανώδυνα» στο σχολικό χώρο μία κοινωνιοκεντρικής χροιάς διαδικασία, κατά την οποία κοινωνικοποιούνται άτομα που βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, άτομα, δηλαδή, που δεν έχουν πλήρως διαμορφώσει την ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ετοιμότητα, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη μιας επίδοσης.

Στο σημείο τούτο αναδεικνύεται η βαρύτητα της ποιότητας τόσο της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητών όσο και των μεθόδων και των μέσων με τα οποία διεκπεραιώνεται η διδακτική διαδικασία.

Για τη συγκεκριμένη αξιολογική περίπτωση, δηλαδή την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο όλων των μαθητών. Ειδικότερα η αξιολόγηση αποσκοπεί:

στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης,

στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης,

στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, καθώς και των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και τα στάδια της γνώσης που προσφέρονται από τα Προγράμματα Σπουδών,

στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και την ενθάρρυνση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης,
στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας,
στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές - διεπιστημονικές διαδικασίες,
στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας,
στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης,
στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους.

Υπό το πρίσμα αυτό συνοπτικότερα, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης από παιδαγωγική οπτική αποσκοπεί στην αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, που έχουν ως κέντρο βάρους: α) τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, β) το μαθητή, ως δέκτη και συμμετοχο στη διαδικασία μάθησης, γ) τον εκπαιδευτικό, ως υπεύθυνο και αρμόδιο για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και βέβαια δ) την ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης.

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται, λοιπόν, στην υπόθεση ότι η αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών, καθώς και η κοινοποίησή της, είναι σε θέση να κινητοποιήσουν τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, να βελτιώσουν το επίπεδο της μάθησης και γενικά να συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Με την έννοια αυτή ο εκπαιδευτικός, ως αξιολογητής, προσδιορίζει και ερμηνεύει τις αιτίες των προβλημάτων, παρεμβαίνει με διδακτικά-παιδαγωγικά μέτρα επανακαθορίζοντας ενδεχομένως τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και διερευνά τους τομείς, στους οποίους καθίσταται ο ίδιος υπεύθυνος αναφορικά με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην περίπτωση της αξιολόγησης στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., εκτιμούμε ότι τόσο οι σκοποί εφαρμογής του όσο και οι μέθοδοι, καθώς και τα μέσα που προτείνονται για την υλοποίησή τους, διευκολύνουν και υποστηρίζουν την ανάδειξη του παιδαγωγικού περιεχομένου της αξιολόγησης, δεδομένου ότι:

Α'. Οι γενικοί στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. μας οδηγούν στους ακόλουθους τρεις βασικούς άξονες παιδαγωγικού προσανατολισμού:

1. *Γνώση και μεθοδολογία*: Αφορά τη γνώση, τις νοητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες χειρισμού, καθώς και τις δεξιότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.
2. *Συνεργασία και επικοινωνία*: Αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών, καθώς και τις ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, παρουσίασης σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών κτλ.
3. *Σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή*: Αφορά την ανάπτυξη ευαισθησίας, προβληματισμού και ικανότητας κριτικής αντιμετώπισης των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) των εφαρμογών της επιστήμης και της τέχνης στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Β'. Οι προτεινόμενες μέθοδοι περιλαμβάνουν στρατηγικές διδασκαλίας που αναδεικνύουν την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, το δημιουργικό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μοντέλων κτλ.

Τα προαναφερθέντα δομικά στοιχεία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. βοηθούν ουσιαστικά τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και σε πρακτικό επίπεδο στην άρση των στοιχείων της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας που δρουν ανασταλτικά και παρεμποδίζουν την πραγμάτωση του λειτουργικού χαρακτήρα της αξιολόγησης, περιορίζοντάς την σε μια τυποποιημένη εξεταστική διαδικασία.

Μορφές της αξιολόγησης

1. *Αρχική ή Διαπιστωτική Αξιολόγηση*: Εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκειά της, και αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων των μαθητών. Στόχος της είναι αφενός να αναγνωρίζεται το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου να προσδιορίζονται τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, ώστε να σχηματοποιηθούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων. Με την έννοια αυτή, ο εκπαιδευτικός

προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, με σκοπό να οδηγήσει όλους τους μαθητές στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

2. *Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση*: Εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι τελικές διαπιστώσεις προκύπτουν από τον παιδαγωγικό, δημιουργικό μαθησιακό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, με βασικό σκοπό να εξαχθούν οι πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους.
3. *Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση*: Πρόκειται ουσιαστικά για ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Ουσιαστικά συγκρίνεται με συστηματικό τρόπο το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και εξέλιξης των μαθητών, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ομάδας, σε σχέση με τις αρχικές στοχοθετήσεις. Με άλλα λόγια, συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που διέθετε πριν και η ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη.

Στάδια της αξιολόγησης

Με βάση λοιπόν την παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης, τη δομή και οργάνωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ., καθώς και την ενδεδειγμένη οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά στα ακόλουθα πέντε (5) στάδια:

1^ο Στάδιο: Προσδιορισμός του κεντρικού μαθησιακού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων της αξιολόγησης

Τι επιδιώκω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία:

Γενικός στόχος: Πρόσκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων που έχουν στοχοθετηθεί.

Ειδικός στόχος: Ικανότητα διήγησης, κατανόησης, συνάφειας, γλωσσικής διατύπωσης, ορθότητας, επικοινωνίας.

2^ο Στάδιο: Επιλογή της τεχνικής

Επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλέξω τις πληροφορίες που θα αναδείξουν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (π.χ. γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, συνθετικές δημιουργικές εργασίες, τεστ, παρατήρηση κτλ.).

3^ο Στάδιο: Ερμηνεία των πληροφοριών

Ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών σε σχέση με τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους και τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης (ατομική πορεία επίδοσης, ομαδική επίδοση, μαθησιακοί στόχοι).

4^ο Στάδιο: Έκφραση - αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Προφορική, γραπτή ή περιγραφική αξιολόγηση, βαθμοί, χαρακτηρισμοί κτλ.

5^ο Στάδιο: Ανατροφοδότηση, λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων

Τεχνικές της αξιολόγησης

Οι τεχνικές της αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου. Συνδέονται με βασικές οργανωτικές - επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης.

Κατά συνέπεια, η επιλογή, το περιεχόμενο, η χρήση και η διάρθρωση των τεχνικών εφαρμόζονται, αφού ληφθούν υπόψη ορισμένες προϋποθέσεις. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποια από αυτά τα προαπαιτούμενα, όπως: η άμεση συσχέτιση της μορφής και του περιεχομένου της αξιολογικής τεχνικής με τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους (1^ο στάδιο αξιολόγησης), ο εκ των προτέρων καθορισμός του επιπέδου των προσδοκιών και των απαιτήσεων προσαρμοσμένος στους όρους της μαθησιακής περίπτωσης (είδος γνωστικού αντικείμενου, ιδιαιτερότητες μαθητών, χρονική στιγμή και διάρκεια...), το προστό λεκτικά και νοηματικά περιεχόμενο κτλ.

Οι χρησιμοποιούμενες τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε:

Παραδοσιακές: Συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή και είναι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις συνήθως εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού, ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος, απομνημόνευσης και έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα.

Εναλλακτικές: Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση κυρίως στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Συγχρόνως αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» κάθε μαθητή. Στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται ο ημι-δομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (projects), η συστηματική παρατήρηση, το ατομικό δελτίο (portfolio), η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση).

Γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις όσο και η σκοποθεσία-στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. βρίσκουν ανταπόκριση στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Τούτο δε σημαίνει καθολική απόρριψη των παραδοσιακών τεχνικών, σίγουρα όμως σηματοδοτεί την αναγκαιότητα περιορισμού τους σε μικρό ποσοστό του συνόλου των εφαρμοζόμενων τεχνικών.

Μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος

Από τα πλέον επίμαχα σημεία, αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, είναι ο τρόπος, τα μέσα και οι εγγύτεροι και απώτεροι στόχοι που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν, να αποτυπώσουν και να ανακοινώσουν το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Όπως προαναφέρθηκε, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου, οι οποίοι έχουν ως σημείο αναφοράς τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και τις ατομικές ιδιαιτερότητές τους. Αυτό σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (π.χ. ο βαθμός) δεν είναι αυτοσκοπός ούτε και μονομερές μέσο για ιεράρχηση και ταξινόμηση των μαθητών, αλλά βασικός κατευθυντήριος δείκτης «κινητοποίησης» του σχολείου και του εκπαιδευτικού για τη λήψη

ενδεδειγμένων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων, που αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην αναπροφοδοτική λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και στους μαθησιακούς στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ., διαπιστώνουμε πράγματι την αναγκαιότητα να χρησιμοποιούνται με επιφύλαξη και σχετικότητα τα γνωστά ποσοτικά μέσα αποτύπωσης και τούτο γιατί:

- η χρήση ποσοτικών μεγεθών ως μέσων αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης συνοδεύεται από πλήθος προβλημάτων, σε σημείο που η αξία τους, από άποψη μεθοδολογική να θεωρείται μειωμένη ή και να αμφισβητείται σε σχέση με την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία τους,
- είναι εμφανής η αδυναμία τους να αποδώσουν και να αποτυπώσουν επακριβώς την αξία και τις παραμέτρους των ανθρωπινων δραστηριοτήτων και ειδικά εκείνων που σχετίζονται με νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες, καθώς αποτελούν τυποποιημένες διαδικασίες σύγκρισης, που καταστρατηγούν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης.

Θεωρούμε ότι εγγύτερα στους σκοπούς και τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και γενικότερα στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου βρίσκεται η περιγραφική μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις των μαθητών να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Έτσι, κατανοούνται από τους μαθητές και τους γονείς όχι μόνο οι αδυναμίες και οι ελλείψεις των μαθητών στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητάς τους, όπως είναι η εργασιακή και η κοινωνική συμπεριφορά τους.

Άλλο ένα θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού - ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου (π.χ. μιας εργασιακής ή κοινωνικής δραστηριότητας) με ένα ποσοτικό μέγεθος (π.χ. αλληλεγγύη=7) αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχησή του σε κάποια από τις κλίμακες ταξινόμησης-βαθμολόγησης. Επιπροσθέτως, με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα να

γίνει περιγραφή ακόμη και των διαδικασιών μάθησης, της εξέλιξης καθώς και της έκβασής τους.

Για τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τα γνωστά ποσοτικά μέσα αποτύπωσης που διαθέτουν εύρος κλίμακας.

Με αυτή λοιπόν τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση (ή και καταπίεση) για βαθμοθηρία και στείρα απομνημόνευση, καθώς και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Πολύ περισσότερο, όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης των μαθητών, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές τους και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που διαπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης.

Ενδεικτικά, και περισσότερο ως σημείο αναφοράς για προβληματισμό, παρουσιάζουμε έναν τίτλο προόδου σπουδών με αμιγή περιγραφικό χαρακτήρα (βλ. περισσότερα Bartnitzky & Christiani, 1987, 128-144).

Η συγκρότηση των αξιολογικών διαπιστώσεων και εκφράσεων του συγκεκριμένου τίτλου προόδου - σπουδών δεν είναι αποτέλεσμα συμπωματικών εκτιμήσεων του εκπαιδευτικού, αλλά, κυρίως, απόρροια συστηματικών παρατηρήσεων και καταχωρίσεων της μαθησιακής (εργασιακής) και γενικά της κοινωνικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας των μαθητών, όπως κωδικοποιούνται σε ειδικά διαμορφωμένο ατομικό δελτίο μαθητή, δείγμα του οποίου παραθέτουμε στη συνέχεια:

Όνοματεπώνυμο:

.....

Τάξη: Τμήμα:

Τίτλος Προόδου-Σπουδών

Ο Γιάννης είχε περιορισμένη επικοινωνία με τους συμμαθητές και το δάσκαλό του. Στις ομαδικές – συλλογικές εργασίες ήταν πάντα πρόθυμος να συνεργαστεί και να βοηθήσει. Ωστόσο, έψαχνε ο ίδιος τους συνεργάτες – συμμαθητές του. Στην αδικία, την ασυνέπεια και τη μη τήρηση των κανόνων έδειχνε ιδιαίτερες ευαισθησίες. Στις συγκρούσεις προσπαθούσε να βρει λύσεις επικαλούμενος τους κανονισμούς, αλλά επειδή έδειχνε υπερευαίσθησία στο ζήτημα αυτό, πολλές φορές δεν έβρισκε κατανόηση από τους άλλους.

Ο Γιάννης συμμετείχε στο μάθημα πάντα με ενδιαφέρον. Εργαζόταν κατ' εξοχήν αργά και προσεκτικά. Γι' αυτό και δεν προλάβαινε συνήθως να τελειώνει τις εργασίες του. Έδειχνε να αντιλαμβάνεται με ευκολία τα αντικείμενα μάθησης και μάλιστα πρωτοτυπούσε σε πολλά θέματα είτε με καινούριες ιδέες είτε με άλλες επινοήσεις.

Επισημάνσεις για τα γνωστικά αντικείμενα

Έχει κάνει σημαντική πρόοδο στην ανάγνωση κειμένων. Διαβάζει εκφραστικά, αλλά κάπου κάπου κομπιάζει. Δείχνει ότι κατανοεί τα νοήματα των κειμένων.

Στο μεταξύ στα γραπτά κείμενά του δεν παρουσιάζει πολλά ορθογραφικά λάθη.

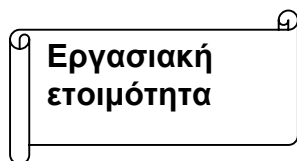
Στον προφορικό λόγο δείχνει κάποια διστακτικότητα στην εξωτερίκευση των σκέψεών του.

Στις μαθηματικές ασκήσεις έδειξε ότι διαθέτει μαθηματική αντίληψη – ικανότητα, αλλά εξακολουθεί να κάνει κάποια λάθη στις εργασίες του, τα οποία πιθανώς να οφείλονται σε ενδεχόμενες ανασφάλειες στο ζήτημα αυτό.

ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

Όνοματεπώνυμο.....

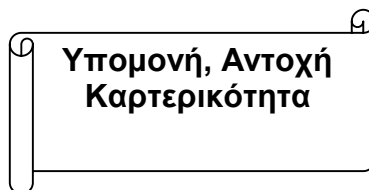
Τάξη – Τμήμα:



Ημερομηνία



Υψηλή
Μικρή
Ουδέτερη/ Παθητική
Ανύπαρκτη



Ημερομηνία



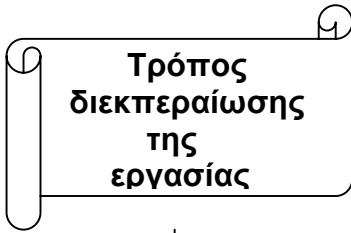
Μέχρι το τέλος
Μέχρι το μέσον
Πριν από το μέσον
Καθόλου



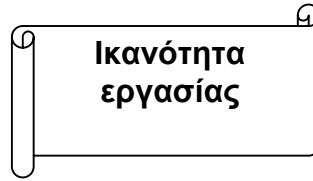
Προσηλωμένος στην εργασία
Μερικές φορές αποκλίνει
Ελαφρώς αποκλίνει
Εντελώς απρόσεκτος



Πάνω από το μέσο όρο γρήγορος
Μέτριος
Αργός
Πολύ αργός



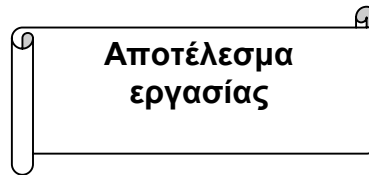
Πολύ προσεκτικός
Ικανοποιητικός
Με ελλείψεις
Με σημαντικές ελλείψεις



Υψηλή
Μέτρια
Μικρή
Ανύπαρκτη



Εργάζεται μόνος απερίσπαστα
Με παραινέσεις
Με τη βοήθεια του εκπ/κού
Μόνο με ξένη βοήθεια



Αλάνθαστο
Ελάχιστες διορθώσεις – ελλείψεις
Πολλά λάθη
Εκτός θέματος

Κλείνοντας, και για λόγους παιδαγωγικής δεοντολογίας αλλά και ουσιαστικής αναγκαιότητας, για την υλοποίηση της προτεινόμενης μαθησιακής καινοτομίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), επικεντρώνουμε την προσοχή σε ορισμένα βασικά σημεία (αρχές) που οφείλουν να σηματοδοτούν την αξιολογική διαδικασία:

- Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

- Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται κυρίως στη σύγκριση της επίδοσής τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους μάθησης, και όχι στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους.
- Η αξιολόγηση αφορά όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών από τους μαθητές.
- Η αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται από τη διαφάνεια υλοποίησής της και την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σαφή και γνωστοποιούνται έγκαιρα στους μαθητές. Γίνονται γνωστά, επίσης, και τα αξιολογικά αποτελέσματα, τα οποία χρησιμοποιούνται προς όφελός τους.
- Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά τόσο την επίδοσή τους όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνεται σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους.
- Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου. Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών.
- Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον.
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξιολογούνται με βάση τις γενικές αρχές της αξιολόγησης. Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (α.μ.ε.ε.α.), ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις δυνατότητες που ανέπτυξε και αξιοποιεί ο μαθητής σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, ως προς τις βασικές αρχές της αξιολόγησής τους ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται: 1) στην αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή, ώστε να μην εστιάζεται το αξιολογικό αποτέλεσμα μόνο στις αδυναμίες του, 2) στην παρωθητική αρχή της αξιολόγησης (ενθάρρυνση της προσπάθειας) και 3) στη συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή.
- Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να συνενεκτιμά την επιτυχή παρακολούθηση της τάξης από το μαθητή, δηλαδή το βαθμό επιτυχίας της ενσωμάτωσής του, καθώς σκοπός της αξιολόγησης είναι και η συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη

αποφάσεων σε σχέση με τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται ο μαθητής.

Βιβλιογραφία

Bartnitzky, H., & Christiani, R. (1987). Zeugnissschreiben in der Grundschule. Heinsberg.

Ingenkamp, K. (1989). Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Basel: Weinheim.

Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή – Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Ο ρόλος και η σημασία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσδιορίζεται από τις αναφορές των ιστορικών και άλλων μελετητών της εκπαίδευσης αλλά και από τη σημαντική θέση που καταλαμβάνουν στην έκφραση του πολιτικού λόγου και στην υλοποίηση πολιτικών επιλογών. Οι επιλογές που αφορούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προσαρμόζονται στις ανάγκες της κάθε εποχής και εκφράζουν τη βούληση για τη βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και των κοινωνικών του προεκτάσεων. Η επισκόπηση βασικών θεωρητικών αναζητήσεων στο πεδίο της σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και οι αναφορές στην ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική αναδεικνύουν τη σημασία του εγχειρήματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την προώθηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Οι βαθιές και εκτεταμένες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη σημερινή εποχή δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και για την ανάγκη στενότερης σύνδεσής του με την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Τονίζεται η σημασία της διά βίου μάθησης, η αναγκαιότητα σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας και η σημαντικότητα του προσδιορισμού, της ανάπτυξης και ανανέωσης των δεξιοτήτων που απαιτεί μια κοινωνία, την οποία χαρακτηρίζουν πλέον η ρευστότητα και η αβεβαιότητα. Όλο και πιο συχνά η προσοχή επικεντρώνεται στα μέτρα πολιτικής που απαιτούνται για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών και για την υπέρβαση των σχετικών δυσκολιών. Για τις αλλαγές που πρέπει να επέλθουν στα σχολικά προγράμματα, τα

Η κ. Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

διδασκαστικά εγχειρίδια, τη διδασκαστική μεθοδολογία, τις οργανωτικές δομές, αλλά και τις νοοτροπίες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τη σχολική κουλτούρα γενικότερα.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, και ειδικότερα το σημερινό σχολείο βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σε έναν ασταθή κόσμο (Kress, 1999), μιας προσαρμογής που προϋποθέτει σταθερές βάσεις και ταυτόχρονη ευελιξία και ευρύτητα. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η άποψη ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα συνδυάζει στοιχεία του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (Le Metais, 1999), όπου το παρελθόν αντικατοπτρίζεται στους στόχους, τις αξίες και τις δομές, το παρόν το αντιπροσωπεύουν στοιχεία της διδασκαστικής πράξης και το μέλλον διαμορφώνεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών, εφόσον αυτά τείνουν να ενσωματώνουν όλες τις προσδοκίες για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Στο πλαίσιο αυτό και για την επιτυχία της υλοποίησης των σχετικών εκπαιδευτικών αλλαγών θεωρείται απαραίτητη η αποσαφήνιση και κατανόηση των αξιών και των στόχων που προωθεί κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως η βαθιά κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν με σταθερότητα το εκπαιδευτικό σύστημα προς το σκοπό που έχει θέσει ως όραμα για το μέλλον. Το όραμα αυτό εκφράζεται κατά κύριο λόγο μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της κάθε χώρας (Α.Π.Σ.).

Τα Α.Π.Σ. αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται η γνώση αυτή και στις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση αποκτάται και αξιοποιείται από όλους τους μαθητές. Ο ρόλος των Α.Π.Σ. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικός, διότι θέτουν τις βασικές παραμέτρους ανάπτυξης της διδασκαστικής πράξης και μπορούν να συντελέσουν τα μέγιστα στη διαμόρφωση του κοσμοειδώλου των μαθητών, ώστε αυτοί να αποκτήσουν τα εφόδια για τη διαρκή και επιτυχή προσαρμογή τους στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που καλούνται να ενταχθούν.

Η καθιερωμένη πρακτική σύνταξης Α.Π.Σ. επέλεγε ως περιεχόμενο της σχολικής γνώσης συνήθως ό,τι κατά καιρούς κωδικοποιούσαν οι επιστήμες ως σημαντική γνώση και το συστηματοποιούσαν σε μορφή κατάλληλη για τους μαθητές. Η οργάνωση της γνώσης γινόταν σε ανεξάρτητα μαθήματα κατ'αντιστοιχία με τους επιστημονικούς κλάδους (όπως αυτοί εκφράζονταν στη γνώση που παρεχόταν στα πανεπιστήμια). Όσον αφορά τις διδασκαστικές μεθόδους, υιοθετούνταν συνήθως άμεσες μέθοδοι διδασκαλίας που κατευθύνονταν κυρίως στη «μετάδοση γνώσης». Οι θεωρητικές αναζητήσεις που κατά καιρούς επηρέασαν την εκπόνηση Α.Π.Σ. στις διάφορες χώρες σχετίζονται με τις αντίστοιχες

επικρατούσες κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές- διδακτικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις.

Ειδικά σήμερα που η επιστήμη και η τεχνολογία αναπτύσσονται ραγδαία και που οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα και «χωρίς σύνορα» τις διάφορες χώρες, η συζήτηση για την καλύτερη οργάνωση των Α.Π.Σ. κατευθύνεται όλο και περισσότερο προς την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιοματικές μεθόδολογίες. Αυτή η προσέγγιση της γνώσης ανάγει την αποσπασματική γνώση -που συνεπάγεται ο πλήρης διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων- σε ολιστική και πραγματική γνώση που, συνδεδεμένη με την πραγματικότητα, αξιολογείται στην καθημερινή ζωή.

Τα επιχειρήματα επιστημολογικού περιεχομένου που παρατίθενται από τους υποστηρικτές της θέσης αυτής αναφέρονται στο ότι η γνώση αποκτά πραγματικό νόημα και την απαιτούμενη εφαρμοσιμότητα στην καθημερινή ζωή κυρίως μέσα από την ολιστική, ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική της μορφή (Walker & Soltis, 1997). Τα επιχειρήματα ψυχολογικού περιεχομένου που βρίσκονται στη σχετική βιβλιογραφία (Francis, 1994. White, 1998) εντάσσονται τόσο στη Μορφολογική Ψυχολογία, η οποία τονίζει την αρχή που αντιμετωπίζει το παιδί ως ολότητα, όσο και στην Ψυχολογία του παιδιού, η οποία μέσα από τις διάφορες σχολές της (εποικοδομητισμός, πολλαπλές νοημοσύνες κτλ.) υπογραμμίζει τη σημασία του τρόπου οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών - τόσο ως προς την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας όσο και ως προς την εφαρμοζόμενη μεθόδολογία- στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, τα παιδαγωγικού περιεχομένου επιχειρήματα αναφέρονται στην παιδαγωγική χρησιμότητα των διαθεματικών, συνεργατικών και ανακαλυπτικών διδακτικών μεθόδολογιών, με ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική αναγκαιότητα της προετοιμασίας των μαθητών για τη μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης (C.I.D.R.E.E., 1998).

Στη μελέτη αυτή προσεγγίζεται η έννοια της διαθεματικότητας στα Α.Π.Σ. και μετά την παρουσίαση των διαφορών εκφάνσεών της, τονίζεται η χρησιμότητα της υιοθέτησής της τόσο σε επίπεδο περιεχομένου των Α.Π.Σ. όσο και σε επίπεδο μεθόδολογίας. Ταυτόχρονα, περιγράφονται πρακτικές διαθεματικότητας στα Α.Π.Σ. άλλων χωρών και επισημαίνονται πρόσφατες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πεδίο αυτό. Επιλογικά και έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς την πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα επί μέρους Α.Π.Σ. τονίζεται η σημασία του εγχειρήματος, το οποίο θα

πρέπει να κατανοήσει, να ενστερνιστεί και να προωθήσει, εκτός των άλλων, ο μαχόμενος εκπαιδευτικός.

Έχει ήδη επισημανθεί η σημασία των Α.Π.Σ. ενός εκπαιδευτικού συστήματος για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού μέλλοντος. Είναι βέβαιο ότι το σημερινό ασταθές κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εκπαίδευσης καλεί τους εμπλεκόμενους στην εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών να υιοθετήσουν αρχές και τακτικές ανάλογου περιεχομένου και μορφής. Από το 1988 η Επιτροπή που όρισε το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας με επικεφαλής τον Pierre Bourdieu (Moon & Murphy, 1999) κατέγραψε επτά αρχές που θα πρέπει να κατευθύνουν τη σύνταξη Α.Π.Σ., τονίζοντας ότι οι αρχές αυτές διαμορφώθηκαν με γενικό και ευέλικτο τρόπο, ώστε να μπορούν να αποσαφηνιστούν και να εξειδικευτούν και από άλλους ερευνητές. Οι αρχές αυτές, που επηρέασαν τη συζήτηση και την πρακτική στα Α.Π.Σ. και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, κωδικοποιούνται ως εξής:

1. Το περιεχόμενο των μαθημάτων πρέπει να αναθεωρείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ούτως ώστε να μπορεί να συμπεριληφθεί σε αυτό η νέα γνώση.
2. Η εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα σε γνωστικές περιοχές που το περιεχόμενό τους έχει γενική εφαρμογή και που καλλιεργούν αξιόπιστους τρόπους σκέψης.
3. Τα ανοιχτά, ευέλικτα και ανανεώσιμα Α.Π.Σ. αποτελούν πλαίσιο και δεδρουν περιοριστικά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται για να εξειδικεύουν και να εφαρμόζουν Α.Π.Σ. Πρέπει στα Α.Π.Σ. να υπάρχει βαθμιαία πρόοδος –κάθετες συνδέσεις και συνοχή- και οριζόντιες διασυνδέσεις, αφενός εντός των ίδιων των γνωστικών περιοχών και αφετέρου στο επίπεδο ολοκλήρου του προγράμματος (για κάθε τάξη ή έτος).
4. Μια κριτική αναθεώρηση των Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει πάντοτε να λαμβάνει υπόψη τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της γνώσης που αυτά περιέχουν και τη δυνατότητα μεταβίβασής της.
5. Πρέπει να αποσαφηνιστούν τα όρια του ποια γνώση είναι υποχρεωτική και ποια προαιρετική τόσο ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα του κάθε επιστημονικού κλάδου (ενδοκλαδική) όσο και ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα διαφόρων επιστημονικών κλάδων (διακλαδική).
6. Η ενίσχυση της συνοχής στη διδασκαλία θα πρέπει να οδηγεί στην προώθηση της ομαδικής διδακτικής μεθοδολογίας που απαιτεί τη συνεργασία εκπαιδευτικών από διαφορετικές επιστημονικές ειδικότητες,

καθώς και τη δημιουργία συνεργατικών και ομαδικών μορφών μάθησης μέσα από διερευνητικές βιωματικές προσεγγίσεις.

7. Η αναζήτηση της συνοχής ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να συνοδεύεται και από την ύπαρξη της ισορροπίας και της ενότητας ανάμεσα στα περιεχόμενα των Α.Π.Σ. των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Στην προκειμένη περίπτωση θα πρέπει να μειωθεί η παραδοσιακή αντιπαράθεση ανάμεσα στα θεωρητικά και πρακτικά μαθήματα και να υπάρξει ισόρροπη ανάπτυξη τόσο των θεωρητικών όσο και των εφαρμοσμένων επιστημονικών κλάδων μέσα στην εκπαίδευση.

Η προσεκτική μελέτη των αρχών αυτών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάθε αποτελεσματικό Α.Π.Σ. θα πρέπει να διακατέχεται από συνοχή και ευελιξία, να παρέχει τις βασικές γνώσεις στα παιδιά και να έχει ως βασικό στόχο την ενιαιοποίηση της μάθησης τόσο σε επίπεδο περιεχομένου της γνώσης όσο και σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας. Οι αρχές αυτές επιβεβαιώνονται μια δεκαετία αργότερα από τον Michael Young (1999), ο οποίος αναφέρει ότι τα Α.Π.Σ. στην αυγή του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, εύρος, διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης, αποτελεσματικότητα στην εξοικείωση και χρήση των νέων τεχνολογιών, μεθόδους καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και την τάση για παροχή γενικής παιδείας, η έννοια και τα όρια της οποίας επαναπροσδιορίζονται.

Οι θεωρητικοί προβληματισμοί που υπάρχουν στο πεδίο της μελέτης και διερεύνησης των αρχών που πρέπει να κατευθύνουν την εκπόνηση Α.Π.Σ. οδήγησαν πολλές κυβερνήσεις στην αναθεώρηση ή και στη σύνταξη νέων Α.Π.Σ., όπου υιοθετούνται αρκετές από τις αρχές που έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Ταυτόχρονα, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης αναλήφθηκαν αρκετές πρωτοβουλίες για την προώθηση της έννοιας της διαθεματικότητας στα Π.Σ., η οποία γίνεται αντικείμενο μελέτης μέσα από τις «θεματικές- στοιχεία οριζόντιας διασύνδεσης των προγραμμαμάτων σπουδών» (Cross Curricular Themes, CCTs). Αρχικά, διενεργήθηκε έρευνα σχετικά με το περιεχόμενο, το επίπεδο και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά Α.Π.Σ. των διαφόρων χωρών. Στην έρευνα αυτή συμμετείχε και η Ελλάδα με την αρθρογραφούσα ως εθνική εκπρόσωπο που αναφέρεται σε ορισμένα από τα σημαντικά αποτελέσματα αυτής.

Η έρευνα αυτή, καταρχήν, έδειξε ότι έντεκα (11) από τις είκοσι επτά (27) χώρες που συμμετείχαν ανέφεραν ότι είχαν κάποια μορφή γενικής εφαρμογής της διαθεματικότητας και τρεις από αυτές ότι είχαν προγραμματισμένη μια γενική στρατηγική εφαρμογής. Δέκα έξι χώρες (16) φαίνεται ότι δεν έχουν γενική

στρατηγική εφαρμογής της διαθεματικότητας. Μερικές αναλαμβάνουν σχετικές πρωτοβουλίες σε κεντρικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολείου.

Μπορεί να θεωρηθεί ότι οι τρόποι που η διαθεματικότητα υλοποιείται στα Α.Π.Σ. των χωρών της Ευρώπης ανήκουν σε τρεις γενικές και πολλές φορές αλληλοσυσχετιζόμενες κατηγορίες:

1. Αναφέρονται κατά προτεραιότητα στην προώθηση θετικών συμπεριφορών, στάσεων και αξιών (π.χ. προσωπική και κοινωνική αγωγή και αγωγή υγείας). Αυτό προϋποθέτει ότι υπάρχουν κοινωνικές ανάγκες μέγιστης σημασίας που είναι «δύσκολο» -ίσως αδύνατο ή δεν ενδείκνυται να «ικανοποιηθούν» στο πλαίσιο ενός μαθήματος ή έστω και μιας δέσμης συνδεδεμένων μαθημάτων.
2. Έχουν περιεχόμενο το οποίο είναι δύσκολο να ενταχθεί σε ένα οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο. Αυτή είναι μια μεγάλη κατηγορία και περιέχει πολλές μορφές διαθεματικότητας. Εδώ ανήκουν για παράδειγμα τα θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τα θέματα εκπαίδευσης Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Υποστηρίζεται ότι οι μορφές αυτές διαθεματικής εργασίας που είναι οργανωμένες σε θεματικές, εστιάζονται στη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και στην κατάκτηση της γνώσης σε ποικιλία συνδεδεμένων περιβαλλόντων.
3. Μπορούν, επίσης, να συνδέονται με την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι αυτές της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης, της απόκτησης του τρόπου μάθησης και του τρόπου επίλυσης προβλημάτων. Αυτές οι δεξιότητες δεν συνδέονται με ένα και μόνο συγκεκριμένο μάθημα, έχουν όμως τη δυνατότητα να αναπτύσσονται «οριζόντια» στο Α.Π.Σ. και να αξιοποιούνται στην καθημερινή ζωή.

Οι αναφορές που χρησιμοποίησαν οι ομάδες από τις διάφορες χώρες της Ευρώπης για να περιγράψουν τη διαθεματικότητα και τη θέση της στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σχετίζονταν με τα όρια και την αποσπασματικότητα της γνώσης και με τη συνοχή, συνέχεια και ανάπτυξή της και έθεταν ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους επιτυχούς υιοθέτησής της. Στα συγκεκριμένα κείμενα υπήρχαν, ωστόσο, «χαρακτηριστικές» εκφράσεις που θεωρούσαν τη διαθεματικότητα ως στοιχείο «συμπλήρωμα» στις υπάρχουσες δομές, ως «διορθωτικό» απέναντι στην κυριαρχία ή την ανεπάρκεια της ακαδημαϊκής δομής των επιστημών στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική, ως «διάσταση» που διαπερνά όλο το πρόγραμμα, ως «διαμορφωτικό» παρά «κοινωνικά αναπαραγωγικό», ως «νεωτερισμό» ή ως «οδηγό προς την αλλαγή» κ.ά.

Οι απόψεις για τη διαθεματικότητα μπορούν να συνδεθούν με το πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της κάθε χώρας. Για παράδειγμα στην Αγγλία θεωρήθηκε ότι το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum) είναι μέρος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που αποσκοπεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με μηχανισμούς της αγοράς, όπου το Α.Π.Σ. μεταποιείται σε αγαθό και υπηρεσία που προσφέρεται προς τους γονείς και τους μαθητές από τους δασκάλους. Ταυτόχρονα, θεωρείται ως μέτρο συγκεντρωτικής πολιτικής που στηρίζεται στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ενιαίας μορφής και με ακαδημαϊκό χαρακτήρα, το οποίο νομιμοποιείται με την πιστοποίηση της εφαρμογής του μέσα από τις εθνικές εξετάσεις. Στο πλαίσιο αυτό η διαθεματικότητα εμπεριέχει μια ποικιλία ιδεών σχετικά με το ποια είναι η «αξιολογη γνώση», ποιες οι «παραγωγικές» μορφές μάθησης (δεξιότητες που είναι χρήσιμες στο μαθητή και την κοινωνία) και ποιες οι «πρακτικές» μορφές μάθησης (γνώσεις και δεξιότητες για την αξιοποίηση των γνώσεων στην καθημερινή ζωή). Αναφέρεται σε θέματα, ζητήματα και προβλήματα αιχμής και ενδιαφέροντος και προϋποθέτει την ενεργό, συμμετοχική και βιωματική μάθηση, που συνδέει και αναφέρεται στη ζωή πέραν του σχολείου.

Σε όλες τις χώρες που εφαρμόζουν εν μέρει τη διαθεματικότητα στα Α.Π.Σ. καταγράφεται ο προβληματισμός για την εξεύρεση του αποτελεσματικότερου τρόπου προώθησής της. Αναφέρεται η σημασία του παραδοσιακού τρόπου αντιμετώπισης των μαθημάτων, της διδασκαλίας και της μάθησης, της κοινωνικοποίησης και του σχολείου. Τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξοπλισμού και των εκπαιδευτικών (εμπειρία, προσδοκίες, επαγγελματισμός, κατάρτιση) με ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η διαθεματικότητα, λοιπόν, εφαρμόζεται με διαφορετικούς τρόπους, όπως π.χ. τη διενέργεια χωριστών δραστηριοτήτων, την ύπαρξη χωριστών αντικειμένων ή θεματικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τη διασύνδεση θεμάτων ή μαθημάτων στα Α.Π.Σ. Σε όλες τις περιπτώσεις αναφέρονται βασικές έννοιες - κλειδιά απαραίτητες για τη διάχυση της διαθεματικότητας όπως είναι η *συνέχεια, η συνάφεια, η συνεκτικότητα, η ελευθερία και άνεση, η δομή, η ισορροπία, η στρατηγική, η διασύνδεση, οι αρχές, η συσχέτιση*. Είναι δε σαφές ότι η διαθεματικότητα χρησιμοποιείται ως «όχημα» για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, χωρίς να είναι πάντοτε ξεκάθαρο το ποιος την υποστηρίζει, ποιος τη διαχειρίζεται και την οργανώνει, ποιος την υλοποιεί, ποια είναι τα οφέλη και ποιο το κόστος. Σε κάθε περίπτωση η διαθεματικότητα συνδέεται και με θεωρήσεις σχετικές με το πολιτισμικό κεφάλαιο, την κοινωνική αναπαραγωγή, με την έννοια του Α.Π.Σ. ως «θεώρησης» του έθνους και αναπαραστάσης και επιλογής της εθνικής κουλ-

τούρας. Αναδύονται δε ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που η διαθεματικότητα συνδέεται με τους «εναλλακτικούς» σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως π.χ. είναι η προετοιμασία για τη «ζωή του ενήλικα», η «εξυπηρέτηση» της οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας, η κοινωνική ισότητα και ευημερία, και με τη δέσμευση των διαφόρων εμπλεκομένων σε πρακτικό και θεσμικό επίπεδο για την υλοποίησή της.

Αποκορύφωμα της πρωτοβουλίας της Ε.Ε. αποτέλεσε η διοργάνωση διήμερου συνεδρίου από τη Βελγική Προεδρία με σχετικό θέμα. Στο συνέδριο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας που έχει περιγραφεί πιο πάνω και αφορούσε το επίπεδο διαθεματικότητας που υπάρχει στα εθνικά προγράμματα σπουδών και τους τρόπους προώθησης διαθεματικών διδασκαλιών και δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη. Έγιναν εισηγήσεις από ειδικούς επιστήμονες του χώρου, παρουσιάστηκαν συγκριτικές μελέτες και έγιναν τοποθετήσεις πολιτικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αξίζει να καταγραφεί η θέση του εκπροσώπου της Ε.Ε. για θέματα εκπαίδευσης, ο οποίος τόνισε τη μεγάλη σημασία της προώθησης της διαθεματικότητας στα Α.Π.Σ., με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων με το δεδομένο ότι μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση καλλιεργούνται οι βασικές αξίες, αποκτώνται οι απαραίτητες θετικές στάσεις και αναπτύσσονται οι δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης, η οποία προωθεί τη δημοκρατία, τη συμμετοχή και την υπευθυνότητα των πολιτών και προσδοκά την ποιότητα ζωής για όλους της τους πολίτες.

Στη σχετική βιβλιογραφία (Edwards & Fogelman, 1999) καταγράφεται ότι τα κύρια και βασικά μαθήματα δεν μπορούν από μόνα τους να δώσουν την απαραίτητη ευρύτητα και αποτελεσματικότητα στο Α.Π.Σ. και θα πρέπει «...να υποβοηθηθούν από επί πλέον διδακτικά αντικείμενα, από μια σειρά διαθεματικών στοιχείων και δραστηριοτήτων εντός και εκτός ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα θα πρέπει να υποστηριχθούν από στοιχεία του έθους (ethos) του κάθε σχολείου, του προσωπικού και των μαθητών του, των διδακτικών μεθοδολογιών και του μάνατζμεντ τόσο του προγράμματος όσο και του σχολείου». Τα διαθεματικά στοιχεία που διασυνδέουν τα Α.Π.Σ. συνήθως περιγράφονται στις εξής κατηγορίες, οι οποίες ολίγον διαφοροποιούνται από αυτές που ανέδειξε η έρευνα της ευρωπαϊκής πρακτικής στο θέμα:

1. *Φιλοσοφία και κατευθύνσεις των Α.Π.Σ.:*

που υπηρετούν τους στόχους της εκπαίδευσης και προωθούν βασικές διαχρονικές αξίες αποδεκτές από την κοινωνία.

2. Δεξιότητες:

Επικοινωνίας,
αριθμητικού αλφαριθμητισμού,
μελέτης,
επίλυσης προβλημάτων,
προσωπικές και κοινωνικές,
πληροφορικής και τεχνολογίας.

3. Θεματικές:

Παιδεία του πολίτη
Επιχειρηματικότητα
Αγωγή Υγείας
Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Βασικά σημεία αναφοράς κατά τη διάρκεια της μελέτης των Α.Π.Σ., που υπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν οι βασικές αρχές και οι κατευθυντήριες αξίες της εκπόνησής τους, οι οποίοι εκφράζουν και το σκοπό που υπηρετεί η εκπαίδευση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και προωθούν τις βασικές «εθνικές» διαχρονικές αξίες. Στην ιδανική περίπτωση οι αξίες που διαπερνούν τα εθνικά προγράμματα σπουδών είναι αποδεκτές από όλους και δύνανται να αποτελέσουν το *βασικό συνδετικό κρίκο* ανάμεσα σε όλα τα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα θα αποκτήσει την απαραίτητη συνοχή και συνέπεια που θα βασιζέται στους στόχους του και θα διαπερνά τις εκπαιδευτικές δομές του, τον τρόπο οργάνωσης των μαθητών, την επιλογή των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές μεθοδολογίες, τα διδακτικά μέσα και την αξιολόγηση. Συχνά, παρουσιάζονται διαφορές ή και αντιθέσεις στις πρακτικές υιοθέτησης και εφαρμογής αξιών. Οι καταστάσεις αυτές μπορεί, καταρχήν, να οφείλονται σε διαφορές στις αξιακές θέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι δυνατόν, επίσης, οι διαφορές να αποδίδονται στο διαφορετικό συγχρονισμό, στην υιοθέτηση και εφαρμογή των αξιών.

Οι αξίες γενικά αναφέρονται σε «πιστεύω» (Le Metais, 1999) ή σύμφωνα με τον Ryle (1949) σε στάσεις που συγκλίνουν προς συγκεκριμένες δομές, διεργασίες και τρόπους συμπεριφοράς. Οι βασικές αξίες ενός δημοκρατικού συστήματος εκπαίδευσης περιλαμβάνουν συνήθως την ελευθερία, την ισότητα, την αξία της μοναδικότητας του ατόμου, την κοινότητα, την οικογένεια και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι αξίες αυτές, συχνά, υποστηρίζονται ή αντικρούονται

από «λειτουργικές» (operational) αξίες οι οποίες συνδέονται με τον τρόπο που εφαρμόζεται η πολιτική στα διάφορα επίπεδα. Τέτοια παραδείγματα αξιών αποτελούν η δυνατότητα επιλογής (για τον αυτοπροσδιορισμό, τον ελιτισμό ή την ισότητα), η συμμετοχή, η δημοκρατία, ο κοινωνικός έλεγχος κ.ά. Οι λειτουργικές αξίες είναι δυνατόν να αναχθούν σε βασικές, όπως π.χ. συνέβη με την περίπτωση της αξίας της δημοκρατίας, η οποία μετετράπη σε αξία - σκοπό από μόνη της αντί να αποτελεί μέσο για την επίτευξη, λόγου χάρη, της ισότητας.

Στα Α.Π.Σ. των περισσότερων χωρών της Ευρώπης καταγράφεται ότι οι κοινές αξίες και στόχοι υπηρετούν το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, όπως αυτός εκφράζεται στα επίσημα έγγραφα της χώρας. Στο δίκτυο «Ευρυδίκη» υπάρχει σχετική μελέτη για τους σκοπούς που θέτουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών. Παρόλες τις διαφοροποιήσεις στις προτεραιότητες, φαίνεται ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν ως βασικό σκοπό την *πνευματική, κοινωνική, πολιτισμική, ηθική, φυσική και διανοητική ανάπτυξη των ατόμων ούτως ώστε να υπάρξει μια υγιής, δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία με αποδοτική οικονομία που προωθεί την αειφόρο ανάπτυξη*. Στο πλαίσιο αυτό η βιβλιογραφία καταγράφει (Walker & Soltis, 1997) ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να επαναβεβαιώνει τη δέσμευση προώθησης των αρετών της αλήθειας, της δικαιοσύνης, της τιμιότητας, της εμπιστοσύνης και της ευθύνης. Αλλού αναφέρονται (Edwards & Fogelman, 1999. Lawton et al, 2000) τα λεγόμενα δίπολα αξιών, εννοιών ή αρετών που πρέπει να αναπτύσσονται ως διαθεματικά στοιχεία των Α.Π.Σ. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν τα εξής δίπολα: αλτρουισμός - εγωισμός, αντίληψη για το καλό - αντίληψη για το κακό, πρόοδος - συντήρηση, νόμιμο - παράνομο, ηθικό - ανήθικο, τυπικό - παράτυπο, παγκοσμιοποίηση - παράδοση, μέρος - όλον.

Οι δεξιότητες και στάσεις που συνήθως καλλιεργούνται και αναπτύσσονται με τη διαθεματική διδασκαλία και μάθηση είναι δυνατόν να εξειδικευτούν περισσότερο και να αποκτήσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο ανάλογα με το θεματικό περιεχόμενο των γνώσεων στις οποίες πραγματοποιείται η συγκεκριμένη μάθηση. Εάν, για παράδειγμα, ως θεματική θεωρηθεί η «Παιδεία του πολίτη» (citizenship education), οι ατομικές διανοητικές δεξιότητες καθώς και οι κοινωνικές αποσαφηνίζονται ως αυτές που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την υποστήριξη θεμάτων που άπτονται των βασικών εννοιών της «Παιδείας του πολίτη» που αφορούν π.χ. τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις. Οι ατομικές διανοητικές δεξιότητες στην περίπτωση αυτή είναι δυνατόν να περιλαμβάνουν:

δεξιότητες που συνδέονται με την προφορική και γραπτή έκφραση,

δεξιότητες που εμπεριέχουν κρίση,
την αναγνώριση της ύπαρξης μεροληψίας, προκατάληψης, στερεοτύπων και
διακρίσεων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν:

την αναγνώριση και την αποδοχή των διαφορών,
τη δημιουργία θετικών και όχι καταπιεστικών σχέσεων,
την επίλυση αντιπαλοτήτων με όχι βίαιο τρόπο,
την ανάληψη υπευθυνότητας,
τη συμμετοχή σε αποφάσεις.

Τα στοιχεία της διαθεματικότητας (cross curricular elements), που έχουν περιγραφεί πιο πάνω, ορίζονται συνήθως (Lawton et al, 2000) ως «τα στοιχεία που συνδέουν όλες τις διαστάσεις της γενικής παιδείας του ατόμου και επαυξάνουν και ενδυναμώνουν ο,τιδήποτε προέρχεται από το βασικό πρόγραμμα σπουδών». Κατέχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, τα διαθεματικά στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένας εποικοδομητικός τρόπος δημιουργίας σταθερότητας και συνοχής στις μαθησιακές εμπειρίες όλων των παιδιών και ιδιαίτερα στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση των Α.Π.Σ στην τάξη. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι, στην περίπτωση αυτή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά, ώστε, ανάμεσα στα άλλα, να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στις ειδικότητες μέσα από την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης στη γνώση και στη μεθοδολογία. Το «έθος» (η κουλτούρα) των σχολείων θα πρέπει να συνεπικουρεί την όλη προσπάθεια και να υποστηρίζει τις διαθεματικές συμμετοχικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του σχολείου και ιδιαίτερα αυτές που προωθούν τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Edwards & Fogelman, 1999).

Η πιο πάνω ανάλυση αναγνωρίζει και εμπεριέχει και τις δυο βασικές κατευθύνσεις που καταγράφονται στη σύνταξη των Α.Π.Σ. Υπάρχουν τα Α.Π.Σ. που επικεντρώνονται στο περιεχόμενο της μάθησης (content oriented) και αυτά που επικεντρώνονται στη διαδικασία μάθησης (process oriented). Θεωρείται χρήσιμο η διαθεματική προσέγγιση να άπτεται και να επηρεάζει και τις δυο κατευθύνσεις, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις Α.Π.Σ. που αναπτύσσουν το περιεχόμενο σπουδών με αναφορές και στη διαδικασία της μάθησης και κυρίως τις δραστηριότητες μάθησης (Middlewood & Burton, 2001), όπως π.χ. τα Α.Π.Σ. στην Ελλάδα. Η διαθεματική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας αφορά πρακτικές που επιτρέπουν στους μαθητές να διαπιστώνουν τη συνοχή, τις διασυνδέσεις και τη συνέχεια ανάμεσα σε μια σειρά από εκπαιδευτικές εμπειρίες και τους καθιστά ικανούς να διατυπώνουν γενικεύσεις και συσχετίσεις.

Η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που έχει εκπονήσει πρόσφατα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) προσεγγίζει ως ένα βαθμό και τις δυο εκφάνσεις της διαθεματικότητας. Αναφέρεται στην εισαγωγή του ότι, για να επιτευχθεί η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και η «ενιαία ανάπτυξη περιεχομένων», χρειάζεται η οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους αντικειμένων των Α.Π.Σ. μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης του κάθε γνωστικού αντικειμένου, ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών που ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης με τρόπο που να αναδύει τις μεταξύ τους σχέσεις και τα αντίστοιχα σημεία τομής. Η διαθεματική προσέγγιση στην προκειμένη περίπτωση «θα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια προσωπική, εν πολλοίς, αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, και να λειτουργεί με βάση αυτή ως υπεύθυνος πολίτης. Η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται στη διδασκαλία του κάθε αντικειμένου».

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνεται μέρος των συνολικά (ετησίως) προβλεπόμενων ωρών στο εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα κατά μάθημα, και σε ποσοστό 5-10%, να διατίθεται από τον διδάσκοντα και με τη στήριξη των υπό συγγραφή σχολικών βιβλίων, για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε μορφή μικρού προγράμματος/σχεδίου εργασίας (project) με στόχο την εμβάθυνση σε ιδιαίτερος ενδιαφέροντα γνωστικά στοιχεία του μαθήματος.

Εκτός από τη «διάθεση του 10%» του χρόνου σε διαθεματικά στοιχεία του προγράμματος, ο σχεδιασμός του Π.Ι. για τη διαθεματικότητα αφορά και την αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου με στόχο την καθιέρωση Ευέλικτης ζώνης, η οποία θα βοηθήσει στη βελτίωση της μεθοδολογίας προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και θα συμβάλει στην άσκηση των μαθητών, ώστε να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στο προσφερόμενο εκπαιδευτικό και μαθησιακό υλικό, αλλά και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στην αναζήτηση πληροφοριών, στην επιλογή και στη σύνθεσή τους και μέσα από τη διαδικασία αυτή να οδηγούνται στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της διερεύνησης, του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Οι δεξιότητες αυτές εντάσσονται στο πλαίσιο των «διαθεματικών δεξιοτήτων» που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα νέα Α.Π.Σ. θα γραφούν νέα προτυποποιημένα βιβλία, βιβλία με εσωτερική συνοχή και με περιεχόμενο σύμφωνο με τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις, που θα ασκούν την κριτική σκέψη, τη δημιουργική ικανότητα, τη συλλογική δράση και το ερευνητικό πνεύμα των μαθη-

τών με την εμπέδωση διαδικασιών αναζήτησης της γνώσης. Ταυτόχρονα θα είναι προσαρμοσμένα στη χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα βιβλία αυτά θα αναπτύσσονται τα περιεχόμενα σπουδών του κάθε διδακτικού αντικειμένου με βάση και τους γενικούς κατευθυντήριους άξονες που υιοθετήθηκαν για την επιλογή και τον προσδιορισμό των περιεχομένων αυτών.

Οι άξονες αυτοί αποτελούν βασικές αρχές που μαζί με το θεσμικό πλαίσιο των σκοπών της εκπαίδευσης και σε συνδυασμό με τις βασικές αξίες και βασικές έννοιες των διαφόρων επιστημών που προσφέρονται για τη διασύνδεση της γνώσης διαμορφώνουν τον κύριο οδηγό για κάθε δυνητικό συγγραφέα σχολικού βιβλίου. Παραδείγματα τέτοιων εννοιών αποτελούν η *έννοια του συστήματος της αλληλεπίδρασης, της μεταβολής, της επικοινωνίας, της διάστασης του χώρου και του χρόνου, καθώς και τα δίπολα άτομο – σύνολο και ομοιότητα – διαφορά*. Στο πλαίσιο της προώθησης της διαθεματικής προσέγγισης ο συγγραφέας θα δημιουργήσει το περιεχόμενο και τις μαθησιακές πρακτικές που θα δώσουν την απαραίτητη συνοχή στη γνώση και θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς για τη διατύπωση γενικεύσεων και συσχετίσεων. Ταυτόχρονα, θα παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν τις δεξιότητες και να υιοθετήσουν τις στάσεις και τις αξίες που αποτελούν βασικό εφόδιο για τον «Έλληνα πολίτη του μέλλοντος».

Η συγκριτική αυτή μελέτη αναδεικνύει το «νέο» ρόλο του εκπαιδευτικού για τον οποίο υπάρχουν πολλές αναφορές και υποδηλώνει τη σημασία της κατάλληλης και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τα Α.Π.Σ., τη διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας. Η ολοκληρωμένη πρόταση του Δ.Ε.Π.Π.Σ., συνοδευόμενη από την αποτελεσματική υλοποίησή της, μπορεί να αποτελέσει την απαραίτητη πραγματικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος και να του παράσχει την πρωτοπορία σε ένα πεδίο όπου ήδη έχει κατατεθεί μια πολύ προοδευτική πρόταση σε χρόνο που πολλές από τις ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν ακόμη αρχίσει να προετοιμάζονται για ένα τέτοιο εγχείρημα.

Βιβλιογραφία

- Aldrich, R., & White, J. (1998). *The national curriculum beyond 2000: the QCA and the aims of education*, Perspectives on Education Policy series. London: University of London, Institute of Education Publications.
- Francis, H. (1994). *Reflections on psychology and education*. London: University of London, Institute of Education Publications.

- Kelly, A. (1999). *The curriculum. Theory and practice*. Great Britain: Paul Chapman publishing.
- Kress, G. (1999). *Education for the 21st Century*. Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London.
- Le Metais, J. (1999). Values and aims in the curriculum and assessment frameworks: A 16 nation review. In B. Moon & P. Murphy (Eds), *Curriculum in context* (pp. 93-113).
- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R. (eds) (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Middlewood, D., & Burton, N. (Eds) (2001). *Managing the curriculum*. London: SAGE publications Inc.
- Moon, B., & Murphy, P. (1999) (Eds). *Curriculum in Context*. G. Britain: The Open University.
- Walker, D., & Soltis, J. (1997). *Curriculum and aims*. New York and London: Columbia University, Teachers College.
- White, J. (1998). *Do Howard Gardner's multible intelligences add up?* Perspectives on Education Policy series. London: University of London, Institute of Education Publications.
- Young, M. (1999). *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*. London: University of London, Institute of Education Publications.
- Βρεπίτσος, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., & Τζάνη, Μ. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία: για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες* (2^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρή, Γ. Στ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες

Ευαγγελία Καγκά, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική Ενωμένη Ευρώπη η γλωσσική εκπαίδευση αποκτά μείζονα διάσταση με τη συμβολή της στη δημιουργία ενός πολίτη ο οποίος θα επικοινωνεί μέσα από ανοιχτούς τρόπους σκέψης και δράσης και θα οικοδομεί σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλοεμπιστοσύνης. Η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας και της πολιτισμικής πολυμορφίας αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προωθεί τον πολυγλωσσικό γραμματισμό ως προϋπόθεση όχι μόνο της διακίνησης πολιτών και ιδεών, αλλά και της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας των λαών.

Εισαγωγή – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Αποτελεί πλέον κοινό τόπο ότι η γλωσσική εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί τις κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες μέσα από τις οποίες θα αξιοποιούνται η πολυγλωσσία και ο πολυπολιτισμός ως προϋπόθεση διαμόρφωσης ενός νέου ήθους επικοινωνίας σε μια παγκόσμια κοινωνία με συνθήκες πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής συνύπαρξης.

Η αντιμετώπιση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας ως μιας θετικής κοινωνικής πραγματικότητας συμβάλλει στην ανεύρεση τρόπων καταπολέμησης της επικοινωνιακής και κοινωνικής περιθωριοποίησης, ενώ παράλληλα προάγει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που άπτονται της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη (Citoyenneté démocratique).

Η κ. Ευαγγελία Καγκά είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Οι δεξιότητες – κλειδιά οι οποίες πρέπει να αναπτύσσονται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να λειτουργούν δημιουργικά μέσα σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι οι παρακάτω (Audigier, 1998):

δεξιότητα γλωσσικής επικοινωνίας και τεκμηρίωσης του λόγου,
δεξιότητα κριτικής αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων,
δεξιότητα αποδοχής και διαπραγμάτευσης γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών,
δεξιότητα συνεργασίας,
δεξιότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Σύμφωνα με τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης η διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών πρέπει να στοχεύει στην προώθηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού (plurilingual literacy) ως μέσου ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας η οποία αφορά στην ικανότητα κατανόησης λεκτικών και μη λεκτικών κωδίκων επικοινωνίας που καθορίζονται από διαφοροποιημένες κοινωνικές συμπεριφορές και όχι στην άριστη εκμάθηση πολλών γλωσσών Άλλωστε, ο πολιτισμός αποτελείται από συστήματα που πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σύνολο και όχι ως ξεχωριστά και απομονωμένα τμήματα, τα οποία εμπεριέχουν αξίες και σχήματα συμπεριφοράς, κανόνες, γλώσσες, διαλέκτους, μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και προοπτικές που ποικίλλουν σε κάθε ομάδα (Banks, 2001).

Διαθεματικές προσεγγίσεις

Εξ ορισμού η διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγει το γραμματισμό, την πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό ως έννοιες οι οποίες καθορίζουν το πλαίσιο συνάρτησης της γλωσσικής εκφοράς με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις και της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Για το λόγο αυτό, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των ξένων γλωσσών του Γυμνασίου περιλαμβάνει τρεις κατευθυντήριους άξονες περιεχομένου: το γραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Οι άξονες αυτοί αποτελούν τις βάσεις δημιουργίας παιδαγωγικών πρακτικών μέσα από τις οποίες οι μαθητές:

Συνειδητοποιούν τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας εκφοράς λόγου -προφορικού και γραπτού- σε διαφορετικά περιβάλλοντα χρήσης.

Αναπτύσσουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από την ανεύρεση διαύλων γλωσσικής και πολιτισμικής προσέγγισης του μη οικείου οικοδομώντας σχέσεις αλληλεπίδρασης, διάδρασης, αλληλοαποδοχής και αλληλοκατανόησης.

Καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες με την υιοθέτηση στρατηγικών μάθησης και κατανόησης νέων γνώσεων μέσα από διάφορα γνωστικά πεδία.

Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές, κοινωνιογλωσσικές και πραγματολογικές δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει σε μια ή περισσότερες γλώσσες (μεταξύ των οποίων και η μητρική) για να προσεγγίσουν άλλη γλώσσα.

Η διαθεματική προσέγγιση των εννοιών της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στοχεύει στην ανάδειξη των αρχών της ενσυναίσθησης (empathy), του αλληλοσεβασμού, της αλληλοεμπιστοσύνης, καθώς και στον αμοιβαίο γλωσσικό και πολιτισμικό εμπλουτισμό. Οι μαθητές μέσα από συλλογικές μορφές δράσης όπως είναι τα σχέδια εργασίας, εμπλέκονται σε διαδικασίες διερεύνησης, οργάνωσης και διαχείρισης των γνώσεών τους στις γλώσσες -μεταξύ των οποίων και η μητρική- και των πολιτισμικών τους εμπειριών. Συναισθάνονται τον εθνικό γλωσσικό και πολιτισμικό τους πλούτο, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν την ύπαρξη άλλων γλωσσικών κωδίκων, άλλων τρόπων ζωής, σκέψης, συμπεριφοράς (Καγκά, 2001).

Ενδεικτικό Σχέδιο εργασίας με τίτλο: Η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα από τους μύθους

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας εξοικειώνει τους μαθητές με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα από την αξιοποίηση της κοινωνιογλωσσικής και πραγματολογικής διάστασης της γλώσσας και την ανάδειξη στρατηγικών συσχέτισης της μιας γλώσσας με την άλλη και με τη μητρική. Το θέμα μπορεί να εξακτινωθεί σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως στη Λογοτεχνία, Ιστορία, Γεωγραφία, Αισθητική Αγωγή, Θρησκευτικά, Τεχνολογία.

Στόχοι

Με τη βιωματική προσέγγιση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας επιδιώκεται: α) να δημιουργήσουν οι μαθητές θετικές αναπαραστάσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, β) να συνειδητοποιήσουν κοινά πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στις διάφορες χώρες, γ) να αναπτύξουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα λειτουργήσουν σταδιακά ως συνισταμένη ανάπτυξης διαπολιτισμικής συνείδησης.

Μεθοδολογική διαδικασία

Το εν λόγω σχέδιο εργασίας μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τα παρακάτω κύρια στάδια.

1ο στάδιο

Εναισθητοποίηση των μαθητών για το θέμα του σχεδίου εργασίας

Κατά τη διάρκεια της φάσης, αυτής ο διδάσκων διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις έννοιες της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού, ενώ παράλληλα μέσα από διάλογο ανταλλάσσονται απόψεις, ιδέες και προβληματισμοί.

2ο στάδιο

Καθορισμός των διαδικασιών και προγραμματισμός των δραστηριοτήτων

Οι μαθητές σε συνεργασία με το διδάσκοντα καθορίζουν τις διαδικασίες υλοποίησης του έργου και προγραμματίζουν τις δραστηριότητες οι οποίες θα αποτελούν τους άξονες διερεύνησης του θέματος και δράσης των μαθητών.

Αναφέρουμε ενδεικτικά τις παρακάτω δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές εξοικειώνονται με το λειτουργικό χαρακτήρα της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται την «αδελφοσύνη» και την «αλληλεπίδραση» των γλωσσών και των πολιτισμών μέσα από την ανεύρεση γλωσσολογικών ομοιοτήτων με τη μητρική κατά την εκφορά του μη οικείου λόγου. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Αναζητούν, καταγράφουν και ταξινομούν θεματολογικά ελληνικούς μύθους που έχουν μεταφραστεί σε άλλες γλώσσες και το αντίθετο. Επιλέγουν ένα μύθο που είναι κοινός σε δύο ή τρεις χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

Οι μαθητές:

Συγκρίνουν την εικονογράφηση, την παρουσίαση των τίτλων, τη δομή και το περιεχόμενο του μύθου και καταγράφουν ομοιότητες και διαφορές.

Εντοπίζουν λέξεις που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα στις γλώσσες-στόχους.

Αναζητούν, καταγράφουν και ταξινομούν στοιχεία που βοηθούν στην κατανόηση των αλλόγλωσσων μύθων.

Καταγράφουν τις λέξεις-κλειδιά των γλωσσών-στόχων και τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες της μητρικής γλώσσας (σε μορφολογικό, λεξιλογικό και συντακτικό επίπεδο).

3ο στάδιο

Διαδικασία διεξαγωγής του έργου

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων οι μαθητές ανατρέχουν σε διάφορες πηγές όπως: βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, διαδίκτυο. Επίσης, οι μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται με άτομα που ομιλούν τη γλώσσα-στόχο.

4ο στάδιο

Παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου των ομάδων

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τους τρόπους προσέγγισης του θέματος. Ο τρόπος παρουσίασης του έργου αποφασίζεται από τα μέλη της ομάδας. Οι μαθητές μέσα από προφορικές ή και γραπτές παρουσιάσεις, εικαστικές αποδόσεις, γραφικές αναπαραστάσεις, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων κτλ. προβάλλουν την κατάκτηση της νέας γνώσης. Η αξιολόγηση του έργου της κάθε ομάδας στηρίζεται σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης από άλλες ομάδες, αλλά και αυτοαξιολόγησης με τη δημιουργία του Portfolio. Ο κάθε μαθητής μπορεί μέσα από τον ατομικό του φάκελο (Portfolio) να παρουσιάζει τους προσωπικούς του στοχασμούς και προγραμματισμούς, τις προσωπικές του στρατηγικές διερεύνησης του θέματος, και γενικά τις διάφορες φάσεις της συμμετοχής του στις συλλογικές διαδικασίες.

Συνοψίζοντας, τονίζουμε ότι μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού οι μαθητές χρησιμοποιούν γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει, προβάλλουν εμπειρίες και βιώματα, συνειδητοποιούν αξίες και πεποιθήσεις, αναθεωρούν στάσεις και συμπεριφορές. Τέλος, οι μαθητές αναπτύσσουν μια γλωσσική κουλτούρα (διαφοροποιημένες επικοινωνιακές ικανότητες σε διαφορετικές γλώσσες) που θα συντελέσει στην κατανόηση του πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού «κόσμου» (Καγκά, 2001).

Βιβλιογραφία

- Audigier, F. (1998). Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (DESC / CIT (98) 35), 5.
- Banks, J. (2001). Cultural diversity and education. Boston: Allyn & Bacon, 3.
- Byram, M., & Planet, M. T. (2002). Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes. Conseil de l'Europe.
- Καγκά, Ε. (2001). Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την ευέλικτη ζώνη*. Τεύχος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37-48.
- Καγκά, Ε. (2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο υλοποίησης δύο ευρωπαϊκών προγραμμάτων. *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση εκπαιδευτών καθηγητών ξένων γλωσσών»*, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*, Αθήνα.
- Starkey, H. (1999). Les politiques linguistiques au service d'une Europe multilingue et multiculturelle - Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'Homme. Document de travail. Conseil de l'Europe.

Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η προοπτική της στο Δημοτικό Σχολείο

Ιωάννης Παναγάκος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η επιζητούμενη αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνεπάγεται την αλλαγή του τρόπου διδακτικής προσέγγισης καθώς και της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης προβάλλει ως εναλλακτική λύση καθώς, με την προσέγγιση αυτή, αλλάζει ο χαρακτήρας του σχολείου και παράλληλα ο ρόλος του μαθητή. Το σχολείο από γνωσιοκεντρικό, γίνεται μαθητοκεντρικό, ενώ ο μαθητής από «παθητικός δέκτης» γίνεται «ενεργός συμμετέχων». Η εφαρμογή της, όμως, φαίνεται να διευκολύνεται περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για λόγους οι οποίοι σχετίζονται με το ρόλο του δασκάλου στο Δημοτικό Σχολείο. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η επιτυχής εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης δεν είναι δεδομένη, αλλά εξαρτάται από ορισμένα κριτήρια, όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων, ο ρόλος της Σχολικής Μονάδας και η συγγραφή νέων προτυποποιημένων βιβλίων.

Εισαγωγή

Στην εποχή της πληροφορίας, της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας και της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης που βιώνουμε, πάγιο ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σ' έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται (Kress, 1999. Ηλιάδης & Γαλανοπούλου, 1998).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης στη χώρα μας, η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην υποχρεωτική

Ο κ. Ιωάννης Παναγάκος είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Λονδίνου.

εκπαίδευση με την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 1366/18-10-2001) και των συνεπακόλουθων διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 1373-1376/18-10-2001) αποτέλεσε τον κυριότερο στόχο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) την περασμένη χρονιά. Μια προσπάθεια που ενέπλεξε σχεδόν το σύνολο του προσωπικού του Π.Ι. στον καινοτόμο αυτόν εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Ειδικότερα, ο Πρόεδρος του Π.Ι., Σ. Αλαχιώτης (2002), επισημαίνει ότι «με το προτεινόμενο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) η επιδιωκόμενη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης επιχειρείται μέσα από:

- (i) τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων,
- (ii) τις διερευνητικές και ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και
- (iii) την προτυποποίηση συγγραφής νέων βιβλίων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις αρχές της διαθεματικότητας και στο σεβασμό της προσπάθειας του μαθητή».

Η σπουδαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης

Στη βιβλιογραφία συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι «διαθεματικότητα» και «διεπιστημονικότητα», όροι που άλλοτε ταυτίζονται, όταν η υπό εξέταση έννοια προσεγγίζεται μέσα από τη συμβολή πολλών επιστημών και άλλοτε διαφοροποιούνται, όταν το υπό εξέταση θέμα απαιτεί εκτός από επιστημονικές προσεγγίσεις και μη επιστημονικές, όπως λ.χ. τη συμβολή της τέχνης. Έτσι, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η διαθεματικότητα επικαλύπτει τη διεπιστημονικότητα (βλ. και Αλαχιώτης, 2002β).

Με την εισήγηση του Π.Ι. περί της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν καταλύεται η αυτονομία των μαθημάτων στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά αλληλοσυσχετίζονται και διασυνδέονται τόσο μέσα από τη διάχυση βασικών διαθεματικών εννοιών στα περιεχόμενα, όσο και με την αφιέρωση χρόνου (10%) στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας για διαθεματικές δραστηριότητες.

Η διαθεματικότητα καταλύοντας τα ανεξάρτητα μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης, όχι όμως και τη γνώση των μαθημάτων αυτών, επιδιώκει την οργάνωσή τους μέσα από θεματικές ενότητες γενικότερου ενδιαφέροντος.

Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης «τίθενται οι στόχοι και οι μέθοδοι της διδασκαλίας και ταυτόχρονα δομείται το περιεχόμενο των διδασκόμενων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση μιας ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η διασύνθεση γνωστικών αντικειμένων, η ολιστική προσέγγιση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει και τη Γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, 2002α).

Δηλαδή, η διαθεματική προσέγγιση απαιτεί ένα συνεχές, το οποίο αρχίζει με τη διατήρηση, αλλά αλληλοσυσχέτιση, των ανεξάρτητων μαθημάτων (διεπιστημονικότητα) και ολοκληρώνεται με την κατάργησή τους (σε ορισμένες περιπτώσεις) ως πλαισίων οργάνωσης της σχολικής γνώσης (διαθεματικότητα). Τη θέση των ανεξάρτητων μαθημάτων σ' αυτήν την περίπτωση καταλαμβάνουν θεματικές ενότητες (π.χ. Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός), οι οποίες άπτονται των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων καθώς και των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Από τον παραπάνω γενικό ορισμό συνάγεται ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εξειδικεύεται:

- (i) ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης,
- (ii) ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης.

Η διαθεματική προσέγγιση ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης επιτρέπει στο μαθητή να αναδεικνύει τις διασυνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων σχολικών μαθημάτων και να κάνει συσχετίσεις, διασυνθέσεις και γενικεύσεις.

Η διαθεματική προσέγγιση ως τρόπος διδακτικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης επιχειρείται μέσα από διερευνητικές μεθόδους και διαδικασίες συλλογικού χαρακτήρα καθώς η σχετική έρευνα δείχνει ότι η ομαδική εργασία έχει καλύτερα αποτελέσματα (Johnson & Johnson, 1992. Panagakos 1999).

Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τα κύρια μαθήματα αδυνατούν από μόνα τους να δώσουν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου το απαραίτητο εύρος και την απαιτούμενη αποτελεσματικότητα. Γι' αυτό χρειάζεται να υποβοηθηθούν και από άλλα διδακτικά αντικείμενα μέσα από μια σειρά διαθεματικών δραστηριοτήτων (βλ. και Edwards & Fogelman, 1993).

Με αυτόν τον τρόπο τα σχολικά μαθήματα αλληλοσυσχετίζονται, αλληλοσυμπληρώνονται, κατανοούνται καλύτερα και η σχολική γνώση

βαθμιαία ενισχυοποιείται, με αποτέλεσμα ο μαθητής να αποκτά ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας.

Με τη διαθεματική προσέγγιση, αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό η όποια αναποτελεσματικότητα του παραδοσιακού χαρακτήρα του σχολείου. Σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της γνώσης, τα διάφορα μαθήματα παρουσιάζονται αυτόνομα και ανεξάρτητα μεταξύ τους με αποτέλεσμα η γνώση να προσφέρεται αποσπασματική, αφηρημένη και ασύνδετη. Αντίθετα, με τη νέα προσέγγιση, η γνώση καθώς διαχέεται μέσα από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αντιμετωπίζεται ως ενιαία και ως τέτοια προσφέρεται στους μαθητές για να την κατακτήσουν.

Ακόμη, με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αλλάζει ο χαρακτήρας του σχολείου και παράλληλα ο ρόλος του μαθητή. Το σχολείο από γνωσιοκεντρικό που ήταν πρώτα, γίνεται τώρα μαθητοκεντρικό, ενώ ο μαθητής από «παθητικός δέκτης» γίνεται «ενεργός συμμετοχος».

Για την επιτυχία της διαθεματικής προσέγγισης απαιτείται:

- (ι) η σχολική γνώση να συνδέεται με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, έτσι ώστε να αποτελεί κίνητρο για μάθηση,
- (ιι) η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης αυτής, ώστε να είναι πρόσφορη για περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις.

Αναπόσπαστη διαδικασία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στη διδακτική πράξη αποτελεί και η αξιολόγηση του μαθητή, η οποία στα πλαίσια του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο, με απώτερο στόχο πάντα τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002). Ενοείται, βέβαια, ότι η αξιολόγηση αυτή του μαθητή θα αφορά όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων.

Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης προωθείται η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς καλλιεργούνται και αναπτύσσονται οι κοινωνικο-γνωστικές στάσεις και οι δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Η σημασία που αποδίδουν οι ευρωπαϊκές χώρες στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτυπώνεται σε μία πρόσφατη έρευνα σχετικά με το επίπεδο διαθεματικότητας που υπάρχει στα προγράμματα των σπουδών τους και τους τρόπους προώθησής της στη διδακτική πράξη. Από τα αποτελέσματα της

έρευνας αυτής προκύπτει ότι από τις 27 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, το 37% (δηλ. 10 χώρες) εφαρμόζει τη διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ το 10% προπαρασκευάζει την εφαρμογή της διαθεματικότητας και το 53% δεν έχει ασχοληθεί ακόμα (βλ. και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διαθεματική προσέγγιση σύμφωνα με την πρόταση του Π.Ι. αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή το Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, ενώ συμπεριλαμβάνει ακόμη και το Νηπιαγωγείο. Η εφαρμογή της, όμως, φαίνεται να διευκολύνεται περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τους παρακάτω λόγους:

Ο δάσκαλος διδάσκει τα περισσότερα από τα σχολικά μαθήματα που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Εξαιρέση αποτελούν τα μαθήματα των «ειδικοτήτων», όπως συνηθίζονται να αποκαλούνται (π.χ. Αγγλικά, Γυμναστική). Έτσι, έχοντας μια συνολική εικόνα των διδασκόμενων μαθημάτων είναι σχετικά εύκολο γι' αυτόν να εντοπίσει τις (κύριες και δευτερεύουσες) διαθεματικές έννοιες/ενότητες, να τις αναδείξει κατά τη φάση της διδασκαλίας και να εμπλέξει τους μαθητές του στη διαδικασία της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επιπρόσθετα, ο δάσκαλος που αναλαμβάνει μία «κανονική» τάξη και όχι μία τάξη π.χ. υποδοχής ή ειδική, έχει αρκετό χρόνο στη διάθεσή του και «μπορεί», άτυπα, να συνδυάζει μαθήματα ή και να αυξομειώνει, σε ορισμένες/ειδικές περιπτώσεις, τη χρονική περίοδο του κάθε μαθήματος, πάντα μέσα στα χρονικά όρια που προβλέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα, προκειμένου να αναδεικνύει τη διαθεματικότητα.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επίσης, ο δάσκαλος, μέσα από τις διάφορες διαθεματικές έννοιες που προσεγγίζουν οι μαθητές του, μπορεί να γνωρίζει πολύπλευρα και άρα καλύτερα τη μαθησιακή τους πορεία και να τους αξιολογεί επιτυχέστερα / αντικειμενικότερα.

Η παραπάνω ανάλυση υποστηρίζει την άποψη ότι υπάρχει προσφορότερο έδαφος για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς αυτό να υποδηλώνει ότι δεν είναι εύκολη η διαθεματικότητα στο Γυμνάσιο. Θα μπορούσε, επίσης, να υποστηριχτεί ότι, άτυπα, η διαθεματική προσέγγιση σε αρκετές περιπτώσεις εφαρμόζεται. Αυτό γίνεται κυρίως, είτε ευκαιριακά (με κίνητρο την εποχή του έτους ή τον εορτασμό μιας επετείου) είτε συστηματικά (με προγραμματισμένο συνδυασμό

μαθημάτων που έχουν κοινές έννοιες), με σκοπό να δίνεται πάντα στους μαθητές μία ολιστική εικόνα της πραγματικότητας.

Κριτήρια για την επιτυχή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης απαιτείται μία σειρά μέτρων τα οποία θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Τα μέτρα αυτά είναι τα ακόλουθα:

Μία κατάλληλα οργανωμένη επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, με τη μορφή είτε σεμιναρίων είτε κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. οδηγιών κ.ά.) για τη διαθεματική οργάνωση και προσέγγιση της γνώσης. Η επιμόρφωση αυτή δε θα πρέπει να είναι επιφανειακή, αλλά ουσιαστική, με τις προοπτικές και δυνατότητες που παρέχει η διαθεματική προσέγγιση και με ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική πράξη. Και τούτο, γιατί οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί είναι το «κλειδί» για την επιτυχία, είναι δηλαδή εκείνοι οι οποίοι θα κληθούν να υλοποιήσουν στην καθημερινή διδακτική πράξη το εγχείρημα της διαθεματικότητας.

Εκτός από τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζεται να επιμορφωθούν ανάλογα, και ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό, αφού σε πολλές περιπτώσεις θα είναι οι δέκτες ερωτημάτων, στα οποία θα πρέπει να δώσουν ικανοποιητικές λύσεις και πειστικές απαντήσεις. Αναμφίβολα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα αποτελέσουν τους στυλοβάτες της προσπάθειας αυτής, γι' αυτό απαιτείται να είναι όσο γίνεται περισσότερο και καλύτερα ενημερωμένοι και γνώστες της διαθεματικής προσέγγισης. Το Π.Ι. ήδη έχει προχωρήσει προς αυτήν την κατεύθυνση με το επιμορφωτικό σεμινάριο για τους Σχολικούς Συμβούλους όλης της χώρας που έγινε στην Αθήνα στις 10-11 Δεκεμβρίου 2001. Μεγαλύτερης διάρκειας επιμόρφωση και αξιοποίηση βιωματικών εργαστηρίων για τους Σχολικούς Συμβούλους, θα συνέβαλε στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Η γενικότερη στάση της σχολικής μονάδας, όσον αφορά την πρόταση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, μπορεί, επίσης, να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο υλοποίησης της καινοτομίας. Στη σχολική μονάδα, λοιπόν, που θα έχει έναν καθοριστικό ρόλο, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα κλίμα με το οποίο θα υποστηρίζονται οι διαθεματικές δραστηριότητες που επιχειρούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και τάξεων.

Ένα ακόμη μέτρο αφορά τη συγγραφή προτυποποιημένων βιβλίων, άριτων επιστημονικά, παιδαγωγικο-διδακτικά κατάλληλων και προσαρμοσμένων στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Εκτός από την απαραίτητη

κατάρτιση του διδάσκοντα, απαιτείται και ένα σχολικό βιβλίο το οποίο θα βασίζεται στην αρχή της διαθεματικότητας και θα καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών με σκοπό την αναζήτηση της γνώσης. Και επειδή η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μία καινοτομία στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, θεωρούμε ότι το βιβλίο θα έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει, αφού θα αποτελεί οδηγό για τον εκπαιδευτικό, αλλά πολύ περισσότερο για το μαθητή.

Επίλογος

Η πρόταση του Π.Ι., όσον αφορά τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), καθώς και με τα συνεπακόλουθα διαθεματικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αποτελεί σοβαρή παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης της χώρας μας.

Εξίσου σοβαρές παρεμβάσεις, άλλης όμως εμβέλειας, κρίνονται, μέχρι τώρα, και οι επιπρόσθετες καινοτομίες που έχει εισάγει το Π.Ι. με την «Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και τη «ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο, οι οποίες υποστηρίζονται από κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ενέργειες αυτές βασίζονται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και κατά κάποιο τρόπο «προετοιμάζουν» τους μαθητές, για την εισαγωγή στα σχολεία των νέων διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Ιδιαίτερα αξιόλογη και πρωτοποριακή για τον εκπαιδευτικό χώρο θεωρείται η οργάνωση από μέρους του Π.Ι. διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ο διάλογος, εκτός από το ότι οδήγησε στην αποσαφήνιση κάποιων σημείων και βελτίωσε το υπάρχον Δ.Ε.Π.Π.Σ., έφερε σε επικοινωνία μαχόμενους εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, αναδεικνύοντας έτσι το ρόλο και τη συμβολή όλων στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Αρκετά πράγματα πρέπει να γίνουν ακόμη για την υλοποίηση αυτού του πρωτοποριακού παιδαγωγικού εγχειρήματος. Ενός εγχειρήματος, του οποίου η επιτυχία, πρέπει να αναγνωρίσουμε, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Και αν ο χρονικός προσδιορισμός ολοκλήρωσης της υλοποίησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ., με την εφαρμογή του στα σχολεία της χώρας και τη χρήση νέων βιβλίων, δεν είναι ακόμα γνωστός, σίγουρο είναι ότι «κάτι» καινούργιο έχει ταράξει τα λιμνάζοντα νερά στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Σημείωμα προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων).
- Αλαχιώτης, Σ. (2002, 3 Μαρτίου). *Η Συζήτηση για την Παιδεία και η Πρόταση για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το Βήμα*.
- Edwards, J., & Fogelman, K. (1993). *Developing Citizenship in the Curriculum*. London: David Fulton Publishers.
- Ηλιάδης, Ν. και Γαλανοπούλου Α. (1998). *Πέρα από τις Μεγάλες Διαχωριστικές Γραμμές. Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups* (pp. 174-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (1999). *Education for the 21st Century*. Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στα Πλαίσια του Δ.Ε.Π.Π.Σ*. Εισήγηση στην Ημερίδα του Π.Ι. «Επιμορφωτικό Σεμινάριο – Διάλογος για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών». Αθήνα 22-2-2002.
- Panagakos, I. S. (1999). *Changes in the Attitudes and Behaviour of Primary Pupils while Moving from Traditional Class Teaching to Group Work* (unpublished Ph.D. thesis). London: King's College, University of London.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) των Μαθηματικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Μαρία Χιονίδου–Μοσκοφόγλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται περιληπτικά η εξέλιξη από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.), 1998 των Μαθηματικών στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), 2001 του ίδιου μαθήματος. Από τη «διδασκτέα» ύλη του «Αναλυτικού Προγράμματος» των Μαθηματικών πριν το 1998, φτάσαμε στο σημείο να τεθούν από το Ε.Π.Π.Σ., 1998 οι γενικοί στόχοι για τη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2001 συμπλήρωσε το Ε.Π.Π.Σ., 1998 αλλά και το ανέπτυξε με τις διαθεματικές προσεγγίσεις και την ολιστική, συστημική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών. Από τις αρχές του, το Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001 φαίνεται να ακολουθεί σύγχρονα καινοτομικά κονστρουκτιβιστικά μοντέλα δημιουργίας Προγραμμάτων Μαθηματικών (Alexander, 1992. Driver-Oldham 1996). Όμως, τίθενται ερωτήματα για τις προοπτικές εφαρμογής του στα διδακτικά πακέτα για το Νηπιαγωγείο και κάθε τάξη της εννιάχρονης εκπαίδευσης, ώστε τα Μαθηματικά να προκαλούν και να έχουν νόημα για κάθε μαθητή μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις.

Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών, 1998

Την τελευταία εικοσαετία οι αλλαγές οι οποίες συνέβησαν στη Μαθηματική Παιδεία σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρέασαν και τα Ελληνικά Προγράμματα Σπουδών στα Μαθηματικά. Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1998:

- α) Δημιουργήθηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών (Ε.Π.Π.Σ.), στο οποίο αναπτύσσεται για πρώτη φορά όχι μόνο ενιαία φιλοσοφία της υποχρεωτικής και λυκειακής μαθηματικής εκπαίδευσης αλλά και οι νέες τάσεις της διδακτικής των Μαθηματικών.

Η κ. Μαρία Χιονίδου–Μοσκοφόγλου είναι Πάρεδρος ε.θ. Μαθηματικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

- β) Έγιναν νέα Προγράμματα Σπουδών Μαθηματικών (Π.Σ.) για κάθε τάξη από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο.
- γ) Έγινε νέο βιβλίο και CD-Rom για τη Γεωμετρία και τριπλό βιβλίο και βιντεοταινίες για την Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Δημοτικού.

Κύριος στόχος όλων αυτών ήταν:

- α) Να τονιστεί ότι τα *σχολικά Μαθηματικά* δεν είναι απομονωμένες από την πραγματικότητα έννοιες και δεξιότητες, αλλά ότι τα Μαθηματικά είναι μία *ανθρώπινη δραστηριότητα* η οποία έχει άμεση σχέση και με την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας,
- β) Να μετατραπεί η *τάξη των Μαθηματικών*, κυρίως της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σε εργαστήριο για την κατασκευή και εφαρμογή της μαθηματικής γνώσης, με χρήση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως σύγχρονη τεχνολογία (πληροφορική, βιντεοταινίες, Cd-Roms), εποπτικό υλικό, ανοιχτά–ερευνητικά προβλήματα, συνθετικές εργασίες, ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και
- γ) Να μετατραπεί ο *ρόλος του εκπαιδευτικού* από εκείνον του αναμεταδότη γνώσεων, ο οποίος χρησιμοποιεί μόνο κιμωλία και πίνακα, σ' εκείνον του *διευκολυντή* των μαθητών στην κατασκευή της μαθηματικής τους γνώσης.

Επιπλέον, στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) των Μαθηματικών, αμφισβητείται η δασκαλοκεντρική διδακτική προσέγγιση ως η μοναδική διδακτική μέθοδος. Η αμφισβήτηση αυτή φαίνεται και από διεθνείς έρευνες αλλά και από τα Αναλυτικά Προγράμματα διαφόρων χωρών, όπως: από το *Curriculum and Evaluation standards for School Mathematics* (National Council of teachers of Mathematics, 1989) στην Αμερική, από το *Mathematics Counts* (Cockroft, 1982) στην Αγγλία και από το *A National Statement on Mathematics for Australian Schools* (Australian Education Council, 1990). Ακόμη το Ε.Π.Π.Σ. δίνει έμφαση στο ότι οι μαθητές πρέπει να λύνουν προβλήματα με κριτική θεώρησή τους (Kilpatrick, 1987, 1994. Schoenfeld, 1991) και αναλύει τη φιλοσοφία της σύγχρονης μαθηματικής εκπαίδευσης και τους γενικούς στόχους της σύμφωνα με τις επόμενες επτά διαστάσεις: 1) τη μαθηματική διάσταση, 2) τη γλωσσική, 3) την εφαρμοσιμότητα και πρακτική χρήση των Μαθηματικών, 4) τη δομή, 5) τη μεθοδολογική, 6) τη δυναμική και 7) τη διάσταση που αφορά στη στάση απέναντι στα Μαθηματικά.

Συγκεκριμένα το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών του 1998 αναφέρεται στους παρακάτω άξονες:

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

1. Θεωρητικό υπόβαθρο για τη Μαθηματική Εκπαίδευση (Αρχές διδασκαλίας και μάθησης).
2. Γενικοί στόχοι της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Οι επτά διαστάσεις της μαθηματικής εκπαίδευσης).
3. Μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία.

Β. ΔΗΜΟΤΙΚΟ

1. Γενικοί σκοποί της διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο.
2. Στόχοι–Περιεχόμενα–Δραστηριότητες Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο (κατά τάξη).

Γ. ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1. Γενικοί σκοποί της διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο.
2. Στόχοι–Περιεχόμενα–Δραστηριότητες Μαθηματικών στο Γυμνάσιο (κατά τάξη).

Δ. ΛΥΚΕΙΟ

1. Γενικοί σκοποί της διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Λύκειο.
2. Στόχοι–Περιεχόμενα–Δραστηριότητες Μαθηματικών στο Λύκειο (κατά τάξη).

Η σύνταξη του Ε.Π.Π.Σ., 1998 στηρίζεται σε 4 βασικές αρχές, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη δημιουργία υψηλής ποιότητας προγραμμάτων διδασκαλίας των Μαθηματικών: 1. Την αρχή της ισότητας ευκαιριών, 2. Την αρχή της διδασκαλίας, 3. Την αρχή της μάθησης και 4. Την αρχή της τεχνολογίας (δε στηρίχθηκε στις αρχές της αξιολόγησης).

Στη συνέχεια, αναφέρονται σε αδρές γραμμές χωρία από το Ε.Π.Π.Σ, 1998 για καθεμία από τις τέσσερις παραπάνω αρχές οι οποίες το διέπουν, για να γίνει περισσότερο σαφής η φιλοσοφία του:

1. *Αρχές της ισότητας*: Τα προγράμματα διδασκαλίας των Μαθηματικών πρέπει να προάγουν τη μάθηση των Μαθηματικών για όλους τους μαθητές.

«Η κατασκευή της γνώσης καθίσταται εφικτή υπό την προϋπόθεση ότι η διαδικασία της μάθησης βασίζεται σε συγκεκριμένες εμπειρίες του ατόμου» (Π.Ι. 1998, 133).

2. *Αρχές της διδασκαλίας:* Τα προγράμματα διδασκαλίας των Μαθηματικών πρέπει να στηρίζονται σε ικανούς και με ενδιαφέρον και φροντίδα εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να καταλάβουν και να χρησιμοποιήσουν τα Μαθηματικά.

«...Η ιδεολογία που διέπει τη δεύτερη προσέγγιση είναι ότι ο μαθητής που ασχολείται με τα Μαθηματικά δε διαφέρει ουσιαστικά από έναν ερευνητή ή έναν καλλιτέχνη που έχει ως βασικό κίνητρο μια εσωτερική επιθυμία για αναζήτηση και αυτή η επιθυμία συντηρείται και αυξάνεται από την ικανοποίηση που του προσφέρουν τα καινούργια στοιχεία που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της αναζήτησης» (Π.Ι. 1998, 139-140).

3. *Αρχές της μάθησης:* Τα προγράμματα διδασκαλίας των Μαθηματικών πρέπει να καθιστούν ικανούς όλους τους μαθητές να καταλαβαίνουν, να χρησιμοποιούν και να έχουν θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά.

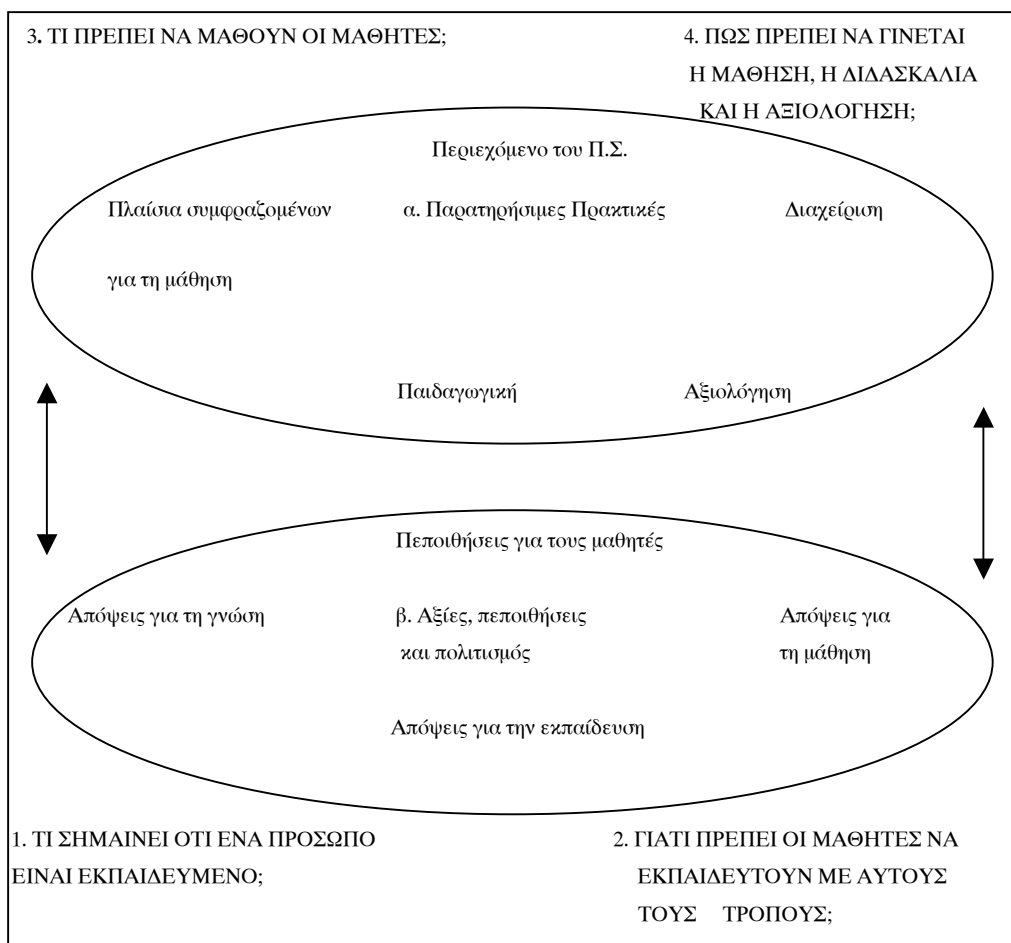
«... Η μαθηματική εκπαίδευση πρέπει να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία:

Να επισημάνουν, να αξιολογήσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους, μέσα από ευρετικές δραστηριότητες. Να αξιολογήσουν μία μαθηματική μέθοδο. Να δουλέψουν σε ένα πλούσια δομημένο μαθηματικό περιβάλλον όπου θα υπάρχει χώρος για πρωτοβουλία, εφευρετικότητα και νοητική πρόκληση» (Π.Ι. 1998, 138).

4. *Αρχές της τεχνολογίας:*

«... Η ικανότητα των υπολογιστών να επεξεργάζονται σε σύντομο χρόνο μεγάλα πακέτα πληροφοριών, έχει καταστήσει δυνατή την ποσοτικοποίηση και τη λογική ανάλυση των δεδομένων όπως Οικονομία, Βιολογία, Ιατρική, Κοινωνιολογία κτλ.» (Π.Ι. 1998, 134).

Όλες οι παραπάνω θέσεις του Ε.Π.Π.Σ., 1998 φαίνεται να απαντούν στα ερωτήματα (εκτός από τη διαδικασία της αξιολόγησης) τα οποία θέτει ο Alexander (1992, 184), στο παρακάτω διάγραμμα: Τι σημαίνει ότι ένα πρόσωπο είναι εκπαιδευμένο; Γιατί πρέπει οι μαθητές να εκπαιδευτούν με αυτούς τους τρόπους; Τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές; Πώς πρέπει να γίνεται η μάθηση, η διδασκαλία και η αξιολόγηση;



Στο Ε.Π.Π.Σ., 1998 των Μαθηματικών έγιναν παραλείψεις, όπως: Η οργάνωση του μαθηματικού περιεχομένου στο Δημοτικό Σχολείο ακολουθεί σαφή πορεία και είναι αντίστοιχη και με άλλων χωρών, όπως φαίνεται στον πίνακα Ι στο Παράρτημα. Όμως, στο Γυμνάσιο η οργάνωση του περιεχομένου των Μαθηματικών «χάνεται με αποτέλεσμα να χάνεται παράλληλα και η βαθμιαία εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών και εμπειριών των μαθητών με έννοιες που διδάσκονται σε υψηλότερο επίπεδο αργότερα» (βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ, 2000). Για παράδειγμα, η έννοια της συνάρτησης δεν υπάρχει στη Β΄ Γυμνασίου, όπως και η Στατιστική. Ακόμη, στο Ε.Π.Π.Σ., 1998 δεν αναφέρεται το πολύ σοβαρό θέμα των μεθόδων αξιολόγησης του μαθητή. Όλα τα παραπάνω

έρχεται να συμπληρώσει και να εμπλουτίσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, 2001

Το 2001 με τα ΦΕΚ 1366, 1374, 1375, 1376 τ. Β΄ 18-10-2001 ([/www/pi-schools.gr](http://www/pi-schools.gr)) καθιερώνεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και η *Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού και η Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων του Γυμνασίου*.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001 βελτιώθηκαν οι παραλείψεις, που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο (μέθοδοι αξιολόγησης μαθητών/τριών στα Μαθηματικά, οργάνωση περιεχομένου μαθηματικών) του Ε.Π.Π.Σ. 1998, προστέθηκαν οι συνοπτικές προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων αλλά και έγινε προσπάθεια για διαθεματικές προσεγγίσεις, οι οποίες απαντούν σε ερωτήματα όπως «τι ικανότητες χρειάζονται οι νέοι ενήλικες στο τέλος της εκπαίδευσής τους, ώστε να είναι ικανοί να παίξουν έναν εποικοδομητικό ρόλο ως πολίτες στην κοινωνία;» (Π.Ι., 1999, 21). Επίσης, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. τίθεται ως αντικείμενο του ίδιου του Δ.Ε.Π.Π.Σ η διαδικασία αξιολόγησής του.

Συγκεκριμένα το Δ.Ε.Π.Π.Σ περιέχει τους παρακάτω άξονες:

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
2. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
 - α) Η παροχή της γενικής παιδείας
 - β) Η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και η καλλιέργεια δεξιοτήτων
 - γ) Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές
 - δ) Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας
 - ε) Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας
 - στ) Η προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας
 - ζ) Η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς
3. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Εδώ, τίθενται οι γενικές αρχές του διαθεματικού ενιαίου προγράμματος σπουδών και συγκεκριμένα σε αδρές γραμμές αναφέρεται:

«..., η αναγκαιότητα, ..., για εισαγωγή προσεγγίσεων που αποβλέπουν στην ενδο-κλαδική (intra disciplinary) και δια-κλαδική (interdisciplinary) «ενιαιοποίηση» (integration) της γνώσης. Τέτοιες προσεγγίσεις εφαρμόζονται τόσο στο επίπεδο των διδακτικών αντικειμένων. ..., Μέχρι σήμερα, το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι αυτό της αυτοτελούς διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. ..., δεν εξασφαλίζεται η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και «ενιαία ανάπτυξη περιεχομένων». Για το σκοπό αυτό απαιτείται η οριζόντια σύνδεση των Προγραμματίων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

Οριζόντια σύνδεση στο επίπεδο των Προγραμματίων Σπουδών σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών οι οποίες ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης, με τρόπο που να προσδιορίζονται οι μεταξύ τους σχέσεις και να αναδεικνύονται τα σημεία τομής τους. Η προσέγγιση αυτή, δηλαδή «Η Διαθεματική Προσέγγιση» θα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέψει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, και να λειτουργεί με βάση αυτή, ως υπεύθυνος πολίτης. Η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε αντικειμένου.

Στο πλαίσιο αυτό, είναι δυνατή η υιοθέτηση δύο διαφορετικών, αλλά παράλληλων και συμπληρωματικών, μεταξύ τους, στρατηγικών σχεδιασμού:

- α) Συγκρότηση ενιαίων ανεξάρτητων «διαθεματικών» διδακτικών αντικειμένων/μαθημάτων.
- β) Οριζόντια διασύνδεση των Προγραμματίων Σπουδών γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς σε μια βαθμίδα της εκπαίδευσης. Αυτή επιτυγχάνεται:

- i) Με την παράλληλη ή διαδοχική, ανάλογα με την περίπτωση, διδασκαλία εννοιών που προβλέπεται να διδάσκονται στο πλαίσιο περισσότερων του ενός διαφορετικών μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η δυνατότητα, κατά τη διδασκαλία ενός θέματος από τη σκοπιά μιας επιστήμης, να αξιοποιούνται γνώσεις και εμπειρίες που έχει ήδη αποκτήσει ο μαθητής από τη διδασκαλία άλλου διδακτικού αντικειμένου. Έτσι, τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα λειτουργούν υποστηρικτικά το ένα του άλλου.

ii) Με την πραγματοποίηση, στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων, «διαθεματικών» δραστηριοτήτων/εργασιών με διαφορετικά θέματα και περιεχόμενο που θα λειτουργούν συμπληρωματικά για τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων.

..., Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων για κάθε μαθητή, με την εξέταση κάθε αντικειμένου σε οριζόντια σχέση με τα υπόλοιπα και με βάση το κριτήριο της συνέχειας από βαθμίδα σε βαθμίδα, μας επιτρέπει να αποδώσουμε τους όρους «Διαθεματικό» και «Ενιαίο» στο υπό διαμόρφωση Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), δηλαδή στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Με βάση τις παραπάνω αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται για πρώτη φορά η ενσωμάτωση του Νηπιαγωγείου στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αυτό αποτελεί, αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε σύγχρονης κοινωνίας και στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου συνδυάζεται το παιχνίδι με ευκαιρίες μάθησης και παρέχεται στα παιδιά η κοινωνική βάση για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση που θα αρχίζει στο δημοτικό σχολείο.

4. ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΩΝ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΙΑΙΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

4α) Προσδιορισμός των σκοπών

4β) Προσδιορισμός των γενικών διδακτικών στόχων

i) Οι γνωστικοί στόχοι

ii) Οι συναισθηματικοί στόχοι

iii) Οι ψυχοκινητικοί στόχοι

ή

i) Γνώση και μεθοδολογία

ii) Συνεργασία και επικοινωνία και

iii) Σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή.

4γ) Προσδιορισμός του περιεχομένου

4δ) Διδακτική μεθοδολογία

4ε) Προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

4στ) Μέσα διδασκαλίας

4ζ) Συνοπτικές προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων

4η) Αξιολόγηση του μαθητή και της διδασκαλίας

4θ) Μορφές αξιολόγησης του μαθητή

i) Βασικές αρχές της αξιολόγησης των μαθητών

- ii) Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών
5. ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
- 5α) Σκοποί και Γενικοί στόχοι
 - 5β) Περιεχόμενο
 - 5γ) Στόχοι κατά θεματική ενότητα
 - 5δ) Απαιτούμενος χρόνος
 - 5ε) Προτεινόμενες δραστηριότητες
 - 5στ) Προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία
 - 5ζ) Απαιτούμενο διδακτικό υλικό και προδιαγραφές για τη δημιουργία του
 - 5η) Τρόπος αξιολόγησης της διδασκαλίας και των μαθητών
6. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ Δ.Ε.Π.Π.Σ.
- α) Λειτουργίες, μορφές και χαρακτηριστικά της αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ.
 - β) Αντικείμενο και στάδια αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ.
 - γ) Η αξιολογική έρευνα για την αποτίμηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ.
 - δ) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών, 2001

Στην παράγραφο αυτή, πολύ περιληπτικά θα αναφερθούμε στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου για να φανεί η αντιστοιχία ή όχι με τις αρχές, οι οποίες προαναφέρθηκαν, 4α, 4β, 4γ, 4δ, 4ε, 4στ, 4ζ, 4η, 4θ, για το σχεδιασμό των επιμέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών για το Νηπιαγωγείο

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου αναφέρονται τα παρακάτω:

Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2001 ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Στα νήπια θα πρέπει να δίνονται ποικίλες ευκαιρίες μέσα από δραστηριότητες που έχουν το στοιχείο του παιχνιδιού και με κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις να εφαρμόζουν τα μαθηματικά στην καθημερινή πρακτική ώστε:

Να πειραματίζονται και να ερευνούν ανοιχτές καταστάσεις προβληματισμού, να εφαρμόζουν τις ήδη αποκτημένες γνώσεις, να κάνουν δοκιμές και επαληθεύσεις, να επιλέγουν το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό.

Να συγκρίνουν, να ταξινομούν, να διατάσσουν υλικά και να παρουσιάζουν δεδομένα.

Να χρησιμοποιούν για να μετρούν, αυθαίρετες ή συμβατικές μονάδες μέτρησης.

Να αναπτύσσουν τη μαθηματική γλώσσα και επικοινωνία και να αξιοποιούν την τεχνολογία.

Να χρησιμοποιούν, να οργανώνουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς.

Να εκτελούν απλές μαθηματικές πράξεις.

Να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις και να αναπαράγουν σχήματα.

Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν απλά στερεά και ευθύγραμμα σχήματα. Να αναγνωρίζουν συμμετρικά σχήματα ως προς τον άξονα.

Αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων.

Συγκρίσεις και απεικονίσεις.

Μετρήσεις: Μήκος, μάζα, χωρητικότητα, χρήμα.

Μαθηματικές έννοιες-Ιδιότητες, σχέσεις αριθμοί, διαδικασίες, σύμβολα.

Παρουσίαση ιδεών και ευρημάτων με πολλούς τρόπους.

Απαγγελία, ανάγνωση, γραφή και διά-ταξη αριθμών μέχρι το 10.

Τακτικά αριθμητικά.

Απλά παραδείγματα πρόσθεσης και αφαίρεσης και εκτίμησης των αποτελεσμάτων.

Πρώτη προσέγγιση της έννοιας της διαίρεσης.

Σχέσεις στο χώρο και στο χρόνο και αναπαραγωγή δεδομένων συνδυασμών.

Αναγνώριση, ονομασία και ταξινόμηση σχημάτων.

Παρατήρηση και δημιουργία συμμετρικών εικόνων και σχημάτων.

«Τα παιδιά, και κυρίως εκείνα της πρωτοσχολικής ηλικίας, διαμορφώνουν, τροποποιούν και δομούν ιδέες με τη συνεχή αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αναπτύσσουν μαθηματικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους σε καθημερινές πράξεις και προβλήματα. Χειρίζονται μαθηματικές έννοιες, για να αντιληφθούν τη λογική καθημερινών πράξεων και προβλημάτων. Καθώς αναζητούν λύσεις στα καθημερινά προβλήματα, εξερευνούν και προβλέπουν, συζητούν, περιγράφουν και αιτιολογούν, συγκρίνουν, μετρούν και παριστάνουν πράγματα και ιδέες. Σκοπός του Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόζουν οικείες μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις...».

Στο παραπάνω Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου παρατηρείται ότι δεν ακολουθείται η προτεινόμενη δομή των επιμέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ., δηλαδή δεν υπάρχουν: 1) ο κοινός άξονας, 2) το περιεχόμενο και γ) προτεινόμενα «αντικείμενα» διαθεματικής προσέγγισης. Ακόμη, η περιγραφή των περιεχομένων γίνεται με τυπική φορμαλιστική γλώσσα και δεν παρουσιάζεται καμία βιωματική δραστηριότητα ούτε απλή αλλά ούτε και διαθεματική, αν και υπάρχουν αντίστοιχες στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Νηπιαγωγείου «Γραφή και Γραπτή Έκφραση». Για παράδειγμα θα μπορούσε η ίδια η δραστηριότητα που προτείνεται στη «Γραφή και Γραπτή Έκφραση»¹ να εμπλουτιστεί με μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες, όπως: Πόσα παιδιά από τον πίνακα αναφοράς έχουν τον ίδιο μήνα γενέθλια; Ζωγραφίζουμε, τραγουδάμε, γράφουμε τον αριθμό 2.

Ο χώρος του Νηπιαγωγείου είναι ο περισσότερος ευαίσθητος στα προγράμματα σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών από τις αρχές του και μόνο ευνοεί το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από τον οποίο μπορεί: Να παρουσιάζει τον εαυτό ως πρότυπο για να μιμηθούν τα παιδιά, να κατασκευάζει το περιβάλλον μάθησής τους, να υποστηρίζει τις αυθόρμητες εκδηλώσεις παιχνιδιού, να διδάσκει δεξιότητες πολιτιστικά ενταγμένες στην καθημερινότητά τους, να ενθαρρύνει αξίες και «σταθερές-standards» αναμενόμενης συμπεριφοράς από την κοινωνία και να τα βοηθά να ερμηνεύουν τις πολυπλοκότητες του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Ακόμη, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ευνοεί τα μικρά παιδιά «να μάθουν με ποικίλους τρόπους: με

1. Στο χώρο του Νηπιαγωγείου υπάρχει «πίνακας αναφοράς» στον οποίο τα ονόματα των παιδιών είναι γραμμένα δίπλα στις φωτογραφίες τους. Τα παιδιά μπορούν να τον συμβουλευόνται προκειμένου να γράψουν το όνομά τους στις εργασίες τους, χωρίς όμως αυτό να επιβάλλεται.

ατομικό και κοινωνικό παιχνίδι, με μίμηση άλλων, με εξερευνήσεις, με ομαδική δραστηριότητα» (Woodhead, 1999, 20. Μανταργούρας, 1995). Συνεπώς, οι μαθηματικές δραστηριότητες είναι καλό να εντάσσονται στην κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του τόπου που βρίσκεται το Νηπιαγωγείο. Τέλος, μία ενδεικτική πρόταση για ένα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο σύμφωνα με τις Ενδεικτικές Θεμελιώδεις Διαθεματικές Έννοιες που έχει θέσει το Π.Ι. παρουσιάζεται στο παράρτημα (πίνακες 2, 3, διάγραμμα 1).

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών Δημοτικού-Γυμνασίου

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Μαθηματικών Δημοτικού-Γυμνασίου ξεκινά με την Εισαγωγή, συνεχίζει στο Θεωρητικό υπόβαθρο για τη Μαθηματική Εκπαίδευση και αναφέρεται στους Σκοπούς της διδασκαλίας των Μαθηματικών με τους 8 πλέον άξονες–προστέθηκε στο Ε.Π.Π.Σ., 1998 και ο άξονας «Η ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων» –, όπως φαίνεται παρακάτω:

1. *Η απόκτηση βασικών μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων.*
2. *Η καλλιέργεια της Μαθηματικής Γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας.*
3. *Η κατανόηση της δομής των Μαθηματικών.*
4. *Η ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων.*
5. *Η ανάδειξη της εφαρμοσιμότητας και πρακτικής χρήσης των Μαθηματικών.*
6. *Η εξοικείωση με τη διαδικασία παραγωγής συλλογισμών και την αποδεικτική διαδικασία.*
7. *Η ανάδειξη της δυναμικής διάστασης της μαθηματικής επιστήμης.*
8. *Η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά.*

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Μαθηματικών συνεχίζει με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Δημοτικού και με αυτό του Γυμνασίου ακολουθώντας την ίδια δομή. Συγκεκριμένα τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου ακολουθούν την παρακάτω δομή, η οποία συμφωνεί με την προτεινόμενη από τις αρχές 4α-4θ του γενικού Δ.Ε.Π.Π.Σ.:

1. Γενικοί στόχοι της διδασκαλίας των Μαθηματικών.
2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών.
3. Διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία των Μαθηματικών.
4. Το πλαίσιο για την αξιολόγηση.
5. Άξονες περιεχομένου και προτεινόμενα «αντικείμενα» για διαθεματικές προσεγγίσεις, από τις οποίες παρουσιάζεται στο

Παράρτημα μια ενδεικτική που αφορά στο έργο *Μένων* του Πλάτωνα. Σ' αυτή ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν με μαθηματικά σύμβολα και σχήματα το διάλογο του Σωκράτη με το δούλο και τον Μένωνα (στιχ. 82a-85d) (βλ. Παράρτημα).

Συμπεράσματα

Στο άρθρο αυτό παρουσιάστηκε περιληπτικά η εξέλιξη από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, 1998 στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001 των Μαθηματικών. Φάνηκε ότι από τη «διδασκτέα» ύλη του «Αναλυτικού Προγράμματος» των Μαθηματικών πριν το 1998, φτάσαμε στο σημείο να τεθούν οι γενικοί στόχοι του Ε.Π.Π.Σ., 1998 για τη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών, σύμφωνα με τις επόμενες επτά διαστάσεις: *τη μαθηματική, τη γλωσσική, την εφαρμοσιμότητα και πρακτική χρήση των Μαθηματικών, τη δομή, τη μεθοδολογική, τη δυναμική και τη στάση απέναντι στα Μαθηματικά. Ακόμη, στο Ε.Π.Π.Σ., 1998 τέθηκαν οι αρχές της ισότητας ευκαιριών, οι αρχές της διδασκαλίας και οι αρχές της μάθησης των Μαθηματικών και της Τεχνολογίας, ενώ δεν τέθηκαν οι αρχές της αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά. Το 2001 συντάχθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών, το οποίο συμπλήρωσε το Ε.Π.Π.Σ., 1998 αλλά και το διεύρυνε με τις αρχές αξιολόγησης, τις διαθεματικές προσεγγίσεις και την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών. Έτσι, φαίνεται ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001 ακολουθεί σύγχρονα κονοτρουκτιβιστικά μοντέλα δημιουργίας Προγραμμάτων Μαθηματικών (Alexander 1992. Driver-Oldham 1996, βλ. Παράρτημα, διάγραμμα 2) με παράλειψη μόνο τους ταλαντούχους μαθητές. Στην εξέλιξή του, όμως, και στις προοπτικές εφαρμογής του, διατυπώνονται ερωτήματα για το αν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία θα εφαρμοστούν στην πράξη, ακολουθήσουν τις αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως τις διατυπώνει και ο Steffe (1990):*

- 1) Κάθε μαθηματικό περιβάλλον είναι αποτέλεσμα διαδικασίας αφομοίωσης (assimilation).
- 2) Η μαθηματική γνώση των μαθητών, όπως την αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός, αποτελεί ανακάλυψη του εκπαιδευτικού.
- 3) Τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα Μαθηματικά είναι εμπειρικά πεδία των οποίων τα περιεχόμενα καθορίζονται από την κοινότητα των συμμετεχόντων σε αυτά.

- 4) Η ενεργός μάθηση στα Μαθηματικά θα πρέπει να θεωρείται ως αναπόσπαστο μέρος των Α.Π.Σ. των Μαθηματικών.
- 5) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατασκευάζουν τα Α.Π.Σ. των Μαθηματικών κατά τη διαδικασία της συνεχούς αλληλεπίδρασης διδακτικής και μάθησης.
- 6) Οι αποφάσεις των καθηγητών των Μαθηματικών θα πρέπει να θεωρούνται ως μέρος του Α.Π.Σ. των Μαθηματικών.
- 7) Το Α.Π.Σ. των Μαθηματικών, όπου στηρίζεται στην αφαιρετική διαδικασία, θα πρέπει να καθορίζεται διαμέσου μιας διαδικασίας εμπειρικής αφαίρεσης.
- 8) Το Α.Π.Σ. των Μαθηματικών θεωρείται ως κοινωνιολογικό δημιούργημα (sociological construct).

Τέλος, το Π.Ι. προετοιμάζει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σύμφωνα με τις *Ενδεικτικές Θεμελιώδεις Διαθεματικές Έννοιες, οι οποίες θα διατρέχουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. όλων των μαθημάτων*. Αν τα παραπάνω εφαρμοστούν στην πράξη, τότε ο στόχος μας θα πρέπει να φανεί στο διδακτικό πακέτο για το Νηπιαγωγείο και κάθε τάξη της εννιάχρονης εκπαίδευσης με βιβλίο του μαθητή, βιβλίο του δασκάλου-καθηγητή, βιντεοταινίες, CD-Roms, διδακτικό εποπτικό υλικό και κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή, ώστε τα Μαθηματικά να προκαλούν και να έχουν νόημα για κάθε μαθητή μέσα από διαθεματικές, συστημικές προσεγγίσεις.

Βιβλιογραφία

- Alexander, R., (1992). *Policy and Practice in the Primary Curriculum*. London: Routledge, 184.
- Australian Education Council (1990). *A National Statement on Mathematics for Australian Schools: Curriculum Co-operation*. Victoria: Carlton.
- Cockroft, W. H., (1982). *Mathematics Counts* (Report of the Committee of Inquiry into the teaching of Mathematics in Schools). London: Her Majesty's Stationary Office.
- Driver, R. & Oldham, V. (1996). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In A.H Schoenfeld (Ed). *Cognitive science and mathematics education* (pp. 123-147). London Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kilpatrick, J. (1990). Mathematics Instruction: Contemporary Research. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopaedia of Education (second edition)* (pp. 3647-3652). Oxford: Pergamon.
- Ματσαγγούρας Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα.
- Μπαρκάτσας, Α. (2000). Η θεωρία Κατασκευής της γνώσης (constructivism) και ο ρόλος της στη μαθησιακή διαδικασία και στη διδακτική των Μαθηματικών. *Ερευνητική Διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών*. Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, τχ. 4. Θεσσαλονίκη.
- National Council of teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and Evaluation standards for School Mathematics*. Reston, VA.
- National Council of teachers of Mathematics (1995). *Assessment Standards for School Mathematics*. Reston, VA.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Η εισήγηση του Π.Ι.*, 133.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999). *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. μτφ. Ηλιάδης, Ν. & Γαλανοπούλου, Α., 21.
- Schoenfeld, A.H. (1991). On mathematics as sense-making: An informal attack on the unfortunate divorce of formal and informal mathematics. In J. F. Voss, D. N. Perkins & J. W. Segal (Eds), *Informal reasoning and education* (pp.311-343). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steffe, P. (1990). Mathematics Curriculum Design: A constructivist's perspective. In L. P. Steffe & T. Woods (eds). *Transforming children's mathematics education: international perspectives* (pp. 389-398). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woodhead, M. (1999). "Quality" in Early Childhood Programmes-a Contextually Appropriate Approach. In B. Moon & P. Murphy (eds), *Curriculum in Context* (pp. 114-129). The Open University.
- Χιονίδου-Μοσκοφύγλου, Μ.(2001). Μαθηματικά, Πλάτωνας, Πληροφορική και Αισθητική Αγωγή. *Σεμινάρια σχολικών συμβούλων του Π.Ι.*, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ, (2000). *Έρευνα για εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. Τζεκάκη, Μ., κ.ά., Παν/μιο Θεσσαλονίκης, Θράκης, Ιωαννίνων.

Παράρτημα

Πίνακας 1

ΕΛΛΑΔΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΓΓΛΙΑ	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ			
ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	√	√	√	√	√	√	Επίλυση προβλημάτων	Χρήση και εφαρμογή των Μαθηματικών	Μαθηματικά εργαλεία και διαδικασίες
ΑΡΙΘΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΑΞΕΙΣ	√	√	√	√	√	√	Αριθμοί και Πράξεις	Αριθμοί και Πράξεις	Αριθμός
ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΚΑΙ ΧΩΡΟΣ	√	√	√	√	√	√	Μετρήσεις Γεωμετρία και Χωρο-οπτική αίθηση	Άλγεβρα Σχήμα και Χώρος	Άλγεβρα Χώρος
ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ				√	√	√	Ανάλυση δεδομένων, στατιστική και πιθανότητες	Συλλογή δεδομένων	Αλλαγή και δεδομένα
ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ ΕΞΙΣΩΣΕΙΣ						√	Μοτίβα, συναρτήσεις και Άλγεβρα Αιτιολόγηση και απόδειξη Επικοινωνία Συνδέσεις Αναπαράσταση	Μοτίβα και Άλγεβρα	Μοτίβα, σχέσεις

Προτεινόμενη διαθεματική δραστηριότητα

1. Ένα τετράγωνο μετασχηματίζεται σε ένα άλλο με διπλασιασμό της πλευράς του. Τι συμβαίνει με το εμβαδόν του;
2. Ένα τετράγωνο μετασχηματίζεται σε ένα άλλο με διπλασιασμό του εμβαδού του. Πόσο είναι η πλευρά του νέου τετραγώνου;
3. Από τους *Διαλόγους* του Πλάτωνος, στο έργο *Μένων* να εκφράσετε με μαθηματικά σύμβολα και σχήματα το διάλογο του Σωκράτη με το δούλο και το Μένωνα, στίχ. 82a-85d.
4. Συγκρίνετε την προσέγγιση του Σωκράτη στο πρόβλημα «πόσο γίνεται η πλευρά ενός τετραγώνου, όταν διπλασιάζεται το εμβαδόν του» με τη δική σας λύση. Ποια λύση προτιμάτε και γιατί;
5. Δουλέψτε το πρόβλημα του Σωκράτη στο γεωμετρικό λογισμικό Sketch-Pad.. Ποιες από τις τρεις προσεγγίσεις –τη δική σας, του Σωκράτη ή του γεωμετρικού λογισμικού- προτιμάτε και γιατί;

Πίνακας 2 Πρόταση Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο

Κοινός άξονας γνωστικού
περιεχομένου

Γενικοί Στόχοι

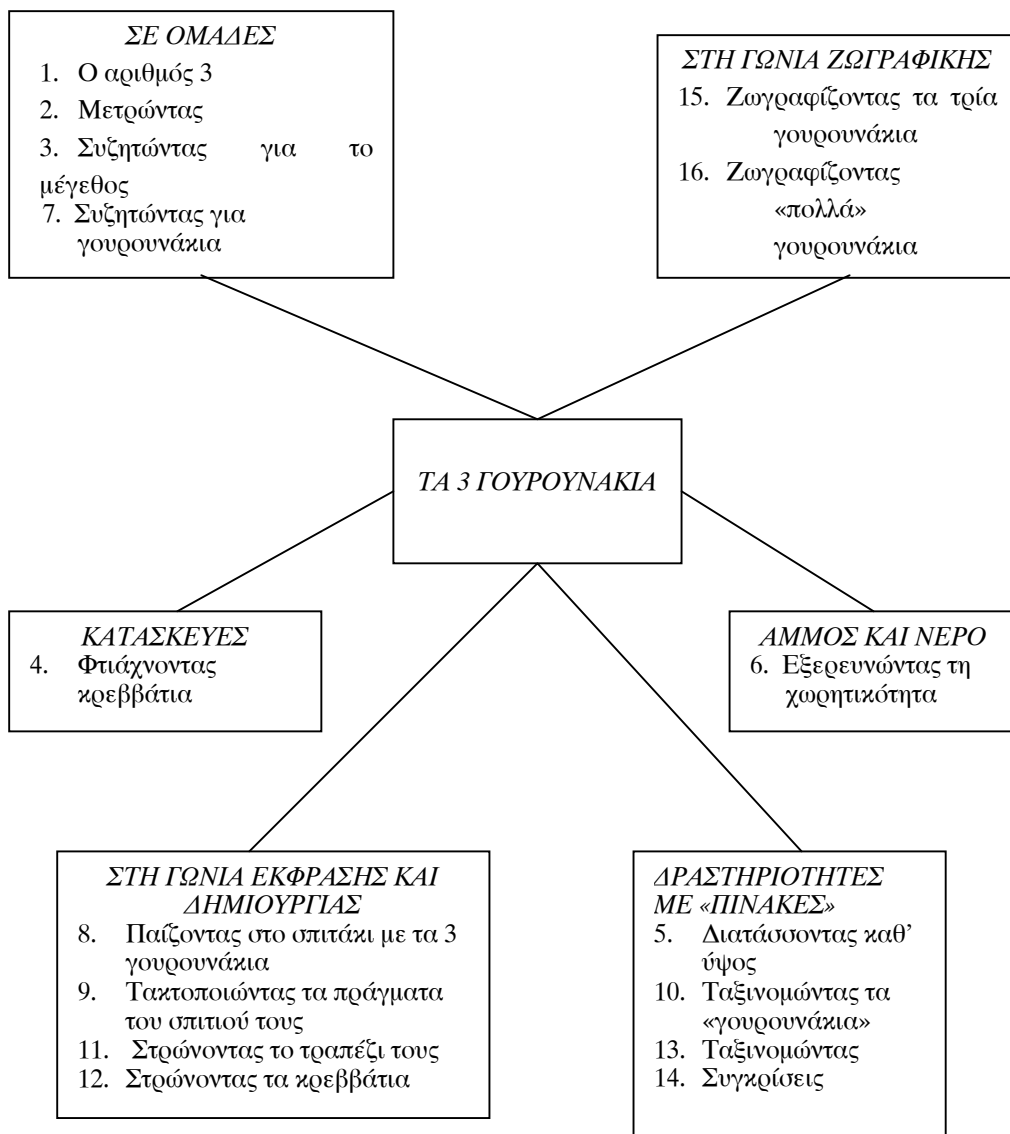
Αριθμοί και Πράξεις	<ul style="list-style-type: none">• Να χρησιμοποιούν, να οργανώνουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς.• Να κατανοούν απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις.• Να εξοικειωθούν με την έννοια της διαίρεσης.
Μετρήσεις	<ul style="list-style-type: none">• Να κατανοούν απλές σχέσεις χρόνου, μάζας, χωρητικότητας.
Γεωμετρία και Χώρος	<ul style="list-style-type: none">• Να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν δεδομένα γεωμετρικά μοτίβα.• Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν απλά στερεά και ευθύγραμμα σχήματα.• Να αναγνωρίζουν συμμετρικά σχήματα ως προς άξονα.
Συλλογή, Σύγκριση, Ταξινόμηση, Διάταξη, Παρουσίαση δεδομένων.	<ul style="list-style-type: none">• Να συλλέγουν, να «διαβάζουν», να ταξινομούν, να δομούν και να αναδομούν το εμπράγματο περιβάλλον μέσα από διαδικασίες σύγκρισης, ταξινόμησης, διάταξης και συμβολικής παρουσίασης. <p>Τα παιδιά μέσα από παιχνίδια και διαθεματικές προσεγγίσεις, κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς, εφαρμόζουν τα μαθηματικά στην καθημερινή πρακτική ώστε:</p> <ul style="list-style-type: none">• Να πειραματίζονται, να ερευνούν ανοιχτές προβληματικές καταστάσεις, να κάνουν υποθέσεις, δοκιμές και επαληθεύσεις.• Να εφαρμόζουν τις ήδη αποκτημένες άτυπες γνώσεις τους.• Να διατυπώνουν ή να θέτουν τα ίδια προβλήματα.• Να επιλέγουν ή να παράγουν το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό.• Να αναπτύσσουν τη μαθηματική γλώσσα και επικοινωνία και να παρουσιάζουν ιδέες και ευρήματα με πολλούς τρόπους.• Να αξιοποιούν την τεχνολογία.
Επίλυση προβλημάτων	

Πίνακας 3 Πρόταση για Α.Π.Σ. των Μαθηματικών στο Νηπιαγωγείο

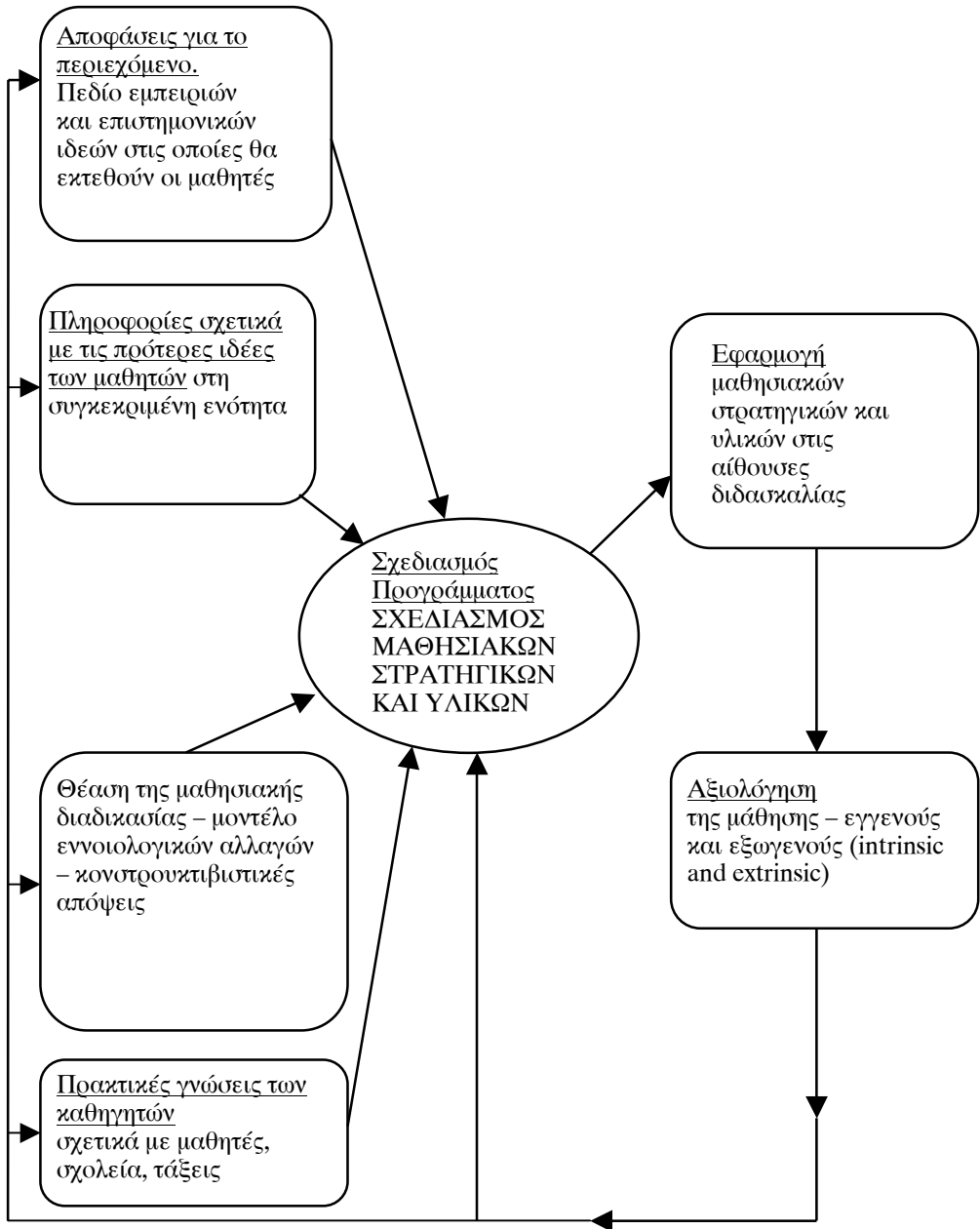
1. Ειδικοί Σκοποί
2. Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες
3. Προτεινόμενες πρόσθετες συνθετικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας
4. Διδακτική μεθοδολογία
5. Αξιολόγηση

<i>Στόχοι</i>	<i>Θεματικές ενότητες (Διατιθέμενος χρόνος)</i>	<i>Ενδεικτικές δραστηριότητες</i>
<i>«Τα τρία γουρουνάκια»</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Να χρησιμοποιούν, να οργανώνουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς. • Να κατανοούν απλές σχέσεις μήκους, χωρητικότητας. • Να «διαβάζουν», να ταξινομούν, να δομούν και να αναδομούν το εμπράγματο περιβάλλον μέσα από διαδικασίες σύγκρισης, ταξινόμησης, διάταξης και συμβολικής παρουσίασης. • Να αναπτύσσουν τη μαθηματική γλώσσα και επικοινωνία 	<p>Αριθμοί και Πράξεις. Μετρήσεις. Γεωμετρία και Χώρος. Σύγκριση, ταξινόμηση, διάταξη, παρουσίαση δεδομένων. Επίλυση προβλημάτων.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητες των παιδιών στους μικρούς αριθμούς (0-10) • Μέθοδοι μέτρησης (αντιστοίχιση, απαρίθμηση) • Μεγέθη (μεγάλο, μικρό, μεσαίο, μακρύ, κοντό, φαρδύ, στενό) • Διάταξη • Χωρητικότητα • Συλλογή δεδομένων • Μαθηματική γλώσσα • Ταξινόμηση • Αντιστοίχιση 1-1 • Σύγκριση 	<p>Συζήτηση με θέμα «αριθμοί»</p> <p>Δραστηριότητες με βάση το παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια». Χρησιμοποιούν παιχνίδια γουρουνάκια. Φτιάχνουν τα κρεββατάκια τους, τα ποτηράκια αντίστοιχα με το μέγεθός τους, τραπέζι, κλινοσκεπάσματα κτλ., γεμίζουν τα ποτήρια τους, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί.</p>
Άλλες διαθεματικές προσεγγίσεις	<p>« φθινόπωρο »</p> <p>« ζώακια »</p> <p>« η τάξη μας »</p> <p>« μοτίβα »</p>	

Διάγραμμα 1 Διαθεματική δραστηριότητα Α.Π.Σ. των Μαθηματικών του Νηπιαγωγείου



Διάγραμμα 2 Ένα κονστρουκτιβιστικό μοντέλο ανάπτυξης πλαισίων σπουδών για τα Μαθηματικά. (Driver & Oldham, 1996 στο Μπαρκάτσας Α. 2000)



Εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία των Μαθηματικών με διαθεματικές προσεγγίσεις

Αθανάσιος Σ. Σκούρας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά αποδίδονται, κατά μεγάλο ποσοστό, στις πρακτικές διδασκαλίας. Η ενεργοποίηση των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης των Μαθηματικών, προϋποθέτει –καταρχήν– την ένταξη της διδασκαλίας σε πλαίσια που είναι οικεία και έχουν νόημα μέσα στο πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών. Ως εκ τούτου απαιτούνται διδακτικές προσεγγίσεις που θα ενθαρρύνουν και θα προωθούν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των Μαθηματικών.

Εισαγωγή

Η διεθνής έρευνα που αφορά στις επιδόσεις και τις δυσκολίες μαθητών ηλικίας 11-16 ετών σε βασικούς τομείς του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών, δείχνει ότι, στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πολλοί μαθητές δεν έχουν κατορθώσει να αποκτήσουν βασικές μαθηματικές γνώσεις. Αυτό που έχει, όμως, σημασία είναι ότι μεγάλος αριθμός δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές στα Μαθηματικά οφείλεται περισσότερο στις πρακτικές διδασκαλίας και λιγότερο στη φύση του αντικειμένου ή στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών (Τζεκάκη, κ.ά. 1999, 25). Ως εκ τούτου, οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης για τους περισσότερους μαθητές είναι αδύνατο να προσεγγισθούν. Μόνο για τους λίγους η μαθηματική εκπαίδευση απελευθερώνει και φωτίζει το κρυμμένο δυναμικό των Μαθηματικών.

Ασφαλώς, οι πρακτικές διδασκαλίας αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των δασκάλων των Μαθηματικών για το τι είναι τα Μαθηματικά. Η

Ο κ. Αθανάσιος Σ. Σκούρας είναι Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

συνήθης άποψη για τα Μαθηματικά δίνει έμφαση στο τελικό «προϊόν» της μαθηματικής δημιουργίας με συνέπεια να συντηρούνται και αντίστοιχες πρακτικές στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ασφαλώς και αποτελεί σημαντικό τμήμα των Μαθηματικών το τελικό «προϊόν» της μαθηματικής δημιουργίας, αφού αυτό το «προϊόν» μπορεί να διατυπώνεται κατά τρόπο σαφή και κατηγορηματικό. Όμως, η έμφαση στα αποτελέσματα και (αναπόφευκτα;) ο τρόπος παρουσίασής τους -τυπική και απαγωγικά δομημένη μορφή- υποβαθμίζει τη διαδικασία μέσω της οποίας φθάνουμε σε αυτά, αφού το “zig-zag” της ανακάλυψης δεν μπορεί να αποτυπωθεί σε αυτά (Lacatos, 1976, 42).

Οι σύγχρονες φιλοσοφικές αντιλήψεις θεωρούν τα Μαθηματικά όχι μόνο ως το αποτέλεσμα των ειδικών μαθηματικών, αλλά και ως τη δραστηριότητα μέσω της οποίας παράγεται αυτό το αποτέλεσμα. Με αυτή την έννοια τα Μαθηματικά δεν αποτελούν μόνο ένα σύστημα γνώσεων αλλά και μια διαδικασία (Tymoczko, 1986).

Δεχόμενοι, λοιπόν, τα Μαθηματικά όχι μόνο ως πληροφοριακό περιεχόμενο, αλλά και ως διαδικασία σύλληψης, τεκμηρίωσης και οργάνωσης του περιεχομένου αυτού, σε κάθε προσπάθεια παρουσίασης ή διδασκαλίας τους, τόσο η επιλογή περιεχομένων όσο και μεθόδου, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατανόηση αυτών των διαδικασιών σύλληψης, τεκμηρίωσης και οργάνωσης των επί μέρους μαθηματικών γνώσεων (Τζανάκης & Κούρκουλος, 2000, 72).

Για την έννοια της κατανόησης

Η ταυτόχρονη παρουσία περιεχομένου-διαδικασίας κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών τονίζεται με έμφαση στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) των Μαθηματικών διαφόρων χωρών. Το N.C.T.M. διατυπώνει ένα σύνολο από δέκα κανόνες (standards) που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα Π.Σ. Μαθηματικών. Τα πρώτα πέντε standards αναφέρονται σε στόχους μαθηματικού περιεχομένου (αριθμοί και πράξεις, Άλγεβρα, Γεωμετρία, μετρήσεις, Στατιστική και Πιθανότητες), ενώ τα άλλα πέντε αναφέρονται σε στόχους-διαδικασίες (επίλυση προβλήματος, συλλογισμός και απόδειξη, συνδέσεις, επικοινωνία, και αναπαραστάσεις). Είναι δε χαρακτηριστική η αναφορά στην ιδιαίτερη σύνδεση μαθηματικού περιεχομένου και διαδικασίας:

«...δεν μπορεί κάποιος να λύσει προβλήματα χωρίς κατανόηση και χρήση μαθηματικού περιεχομένου. Η γεωμετρική γνώση απαιτεί συλλογισμό. Οι έννοιες

της άλγεβρας μπορούν να εξετασθούν και να μεταβιβασθούν μέσω αναπαραστάσεων» (N.C.T.M., 2000, 7).

Αλλά και ο Fischbein (1994, 232) με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο αναφέρει: «Είναι απλή αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι με γνώση αξιωμάτων, θεωρημάτων, αποδείξεων και ορισμών, όπως αυτά εκτίθενται στα σχολικά βιβλία, κάποιος γίνεται ικανός να λύνει μαθηματικά προβλήματα. Οι μαθηματικές ικανότητες ενσωματώνονται επίσης στους τρόπους διαχείρισης διαδικασιών...».

Όμως και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Μαθηματικών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001) στους άξονες γενικών στόχων της μαθηματικής εκπαίδευσης, παράλληλα με τους στόχους μαθηματικού περιεχομένου, επιδιώκεται και η επίτευξη στόχων που αναφέρονται σε διαδικασίες (π.χ. επίλυση προβλήματος, επικοινωνία, αποδεικτική διαδικασία).

Με βάση τα παραπάνω η διδασκαλία των Μαθηματικών καθίσταται μια σύνθετη προσπάθεια, αφού -όπως επισημαίνουν οι Cobb, Yackel & Wood- θα πρέπει να επιτρέπει την παράλληλη εξέλιξη των διαδικασιών και των εννοιών (Cobb et al, 1991). Άλλωστε οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από τις διαδικασίες «παραγωγής» και ανάδειξής τους. Αλλά και οι διαδικασίες βασίζονται σε κάποιες ήδη αφομοιωμένες έννοιες. Επομένως, τόσο ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας όσο και η ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών που θα στηρίζει αυτή τη διδασκαλία, ώστε να καλύπτονται οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης που σχηματικά θα λέγαμε ότι είναι το δίπολο «περιεχόμενο-διαδικασία», παραμένει το μεγάλο ζητούμενο.

Η παράλληλη εξέλιξη διαδικασιών και εννοιών αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης με κατανόηση. Σε διαφορετική περίπτωση οι μαθητές μπορεί να «μαθαίνουν» Μαθηματικά χωρίς να τα καταλαβαίνουν, αφού η χρήση κανόνων που οδηγούν σε σωστές λύσεις δε συνεπάγεται και κατανόηση (Hiebert & Carpenter, 1992. Skemp, 1996). Καταλαβαίνω κάτι σημαίνει ότι μπορώ να το εξηγήσω σε σχέση με την προηγούμενη γνώση μου, με άλλα λόγια να το ξανακατασκευάσω στο μυαλό μου. Για παράδειγμα, πριν ο μαθητής κάνει χρήση ενός τύπου, θα πρέπει να τον έχει «καταλάβει», δηλαδή να μπορεί να κρίνει ποιόι όροι είναι σταθερές και ποιόι μεταβλητές (Hatano, 1996, 207). Σύμφωνα με τον R. Skemp (1996, 21) υπάρχουν δύο σημασίες αυτής της λέξης στη σύγχρονη χρήση της. Πρόκειται για την «εννοιολογική κατανόηση» (relational understanding) και την «εργαλειακή κατανόηση» (instrumental understanding). Με την πρώτη εννοείται ότι γνωρίζουμε και το τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στους «κανόνες χωρίς λόγο». Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα εργαλειακής κατανόησης στην

καθημερινή διδακτική πράξη μπορεί να είναι: ο «δανεισμός» στην αφαίρεση, η «μεταφορά» ενός όρου από το ένα μέλος μιας εξίσωσης στο άλλο, η αντιστροφή των όρων του δεύτερου κλάσματος στη διαίρεση κτλ.

Η κατανόηση εξαρτάται από τις σχέσεις που το άτομο σχηματίζει μεταξύ τμημάτων της γνώσης του. Αυτές οι σχέσεις μπορεί να είναι μεταξύ νέας και υπάρχουσας γνώσης, καθώς επίσης και μεταξύ τμημάτων της υπάρχουσας γνώσης (Davis, 1984. Hatano, 1996). Στο βαθμό δε που αυτές οι συνδέσεις προσφέρουν μια ολιστική, ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική μορφή της γνώσης, αυτή (η γνώση) αποκτά πραγματικό νόημα και εφαρμοσιμότητα στην καθημερινή ζωή (Walker & Soltis, 1997). Αν και η ανάπτυξη της επιστήμης ξεκίνησε μέσα από τις διακριτές γνωστικές περιοχές, η γνώση ως μάθηση περνάει καλύτερα μέσα από τη σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, αφού μ' αυτόν τον τρόπο ευνοείται η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ τμημάτων της γνώσης που κατέχει ο μαθητής. Έτσι, η γνώση ως μάθηση για λόγους ψυχολογικούς και διδακτικούς θα πρέπει:

Να διδάσκεται σε ενιαιοποιημένη μορφή, για να προσφέρει ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας.

Να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών, για να είναι κατανοητή, ενδιαφέρουσα και σχετική με την πραγματικότητα που βιώνουν και

Να προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε η γνώση να οικοδομείται σταδιακά από τους ίδιους τους μαθητές.

Μόνο αν η σχολική γνώση γίνει ενιαία, κατανοητή, σχετική και ενδιαφέρουσα, θα προσφέρει στους μαθητές νέες δυνατότητες σκέψης και πράξης για τις καταστάσεις της καθημερινότητας. Άλλως, θα παραμείνει ανενεργό σώμα αποσπασματικών, ανοημάτιστων και αδιάφορων πληροφοριών.

Σχετικά με τη μαθηματική κατανόηση η διαμόρφωση σχέσεων μπορεί να παρακινήθει με μια ποικιλία τρόπων (Mack, 2000, 308). Η παράλληλη εξέλιξη διαδικασιών και εννοιών προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, άρα διδακτικές προσεγγίσεις που θα προωθούν και θα ενθαρρύνουν αυτή τη συμμετοχή. Μεταξύ αυτών κυρίαρχη είναι η *διαθεματική προσέγγιση* η οποία αποτελεί μια παιδαγωγικά ολοκληρωμένη αλλά και πρακτική πρόταση που μπορεί να εφαρμόσει το σχολείο, χωρίς να απαιτηθούν ριζικές ανακατατάξεις στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η *διαθεματική προσέγγιση* αναφέρεται στις διαφορετικές οπτικές μέσα από τις οποίες εξετάζεται ένα θέμα, στα διαφορετικά νοήματα που αποδίδονται σε μια έννοια, καθώς αυτή «διατρέχει» τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Για

παράδειγμα, η έννοια της «διάταξης» στα Μαθηματικά μπορεί να αποδίδει μια σχέση που υφίσταται σε μια μορφή κοινωνικής οργάνωσης (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή-Ιστορία) ή ό,τι παράγεται (εδώ μας ενδιαφέρει η σειρά) κατά την εξέταση της κλασματικής απόσταξης του πετρελαίου (Χημεία) ή να είναι οι κλίμακες στη Φυσική (ενεργειακή κλίμακα, χωρική κλίμακα κτλ.). Ένα διαθεματικό θέμα μπορεί να είναι το *Πυθαγόρειο Θεώρημα*, αφού πέρα από το μαθηματικό περιεχόμενο ευνοείται μια ποικιλία συνδέσεων με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως Ιστορία, Γεωγραφία κ.ά. Το γεγονός, όμως, ότι το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασιίζεται στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, καθιστά δύσκολη την ταυτόχρονη εξασφάλιση της απαιτούμενης «εσωτερικής συνοχής» και της «ενιαίας οριζόντιας ανάπτυξης περιεχομένων». Ως εκ τούτου, επιβάλλεται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες με σκοπό αφενός μεν να αναδύεται με τον πιο φυσικό τρόπο η γνώση κάθε γνωστικού αντικειμένου, αφετέρου δε να γίνονται και οι απαραίτητες προεκτάσεις και συνδέσεις αυτής της γνώσης (και στο επιθυμητό βάθος κάθε φορά), ώστε και με τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, να επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Η *διαθεματικότητα* μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα για τη σύνδεση των Μαθηματικών με τον πραγματικό κόσμο, αφού ο πραγματικός κόσμος συνιστά και την αναφορά και συμπυκνώνει την ουσία. Για τα Μαθηματικά η διαδικασία μέσω της οποίας παράγονται τα αποτελέσματα θα πρέπει να είναι εμπλουτισμένη με διαθεματικές προσεγγίσεις, ώστε αρχικά να αποκτούν περιεχόμενο οι νέες έννοιες και στη συνέχεια, μέσω συνδέσεων, το απαιτούμενο βάθος (αλλά και την εφαρμοσιμότητα) κάθε φορά. Αυτές οι συνδέσεις διευκολύνονται μέσα από τον προσδιορισμό ορισμένων *θεμελιωδών εννοιών* των διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των διαφόρων μαθημάτων. Θα μπορούσαμε, με βάση το παραπάνω σκεπτικό, να θεωρήσουμε ότι η διδασκαλία των Μαθηματικών πρέπει να κινείται (μπορεί και σύγχρονα) σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην εισαγωγή νέων εννοιών, στην παραγωγή δηλαδή νέας γνώσης, και ο δεύτερος στο πεδίο εφαρμογής (σε μια διευρυμένη προοπτική) αυτής της γνώσης. Η λέξη «κλειδί» κατά τον πρώτο άξονα είναι η «αναγκαιότητα», ενώ στο δεύτερο άξονα η λέξη «ενεργός», κάτι που υποδηλώνει μεταφορά και αναγνώριση της γνώσης έξω από συνήθη

(μαθηματικά) πλαίσια εφαρμογής της. Έχοντας οι μαθητές την εμπειρία μιας ποιοτικής, σφαιρικής εισαγωγής σε μια μαθηματική έννοια, θα διευκολυνθούν στη συνέχεια σε μια περισσότερο τυπική περιγραφή των εννοιών που εμπλέκονται. Από τη σκοπιά του ειδικού οι συνιστώσες ενός θέματος μπορεί να ιδωθούν ως τμήμα ενός όλου. Αλλά ο μαθητής μπορεί να βλέπει τα τμήματα, καθώς αυτά παρουσιάζονται σε απομόνωση, ως τα ξεχωριστά τμήματα ενός παιχνιδιού συναρμολόγησης για τα οποία καμιά συνολική εικόνα δεν του προσφέρεται (Tall, 1991, 19). Άλλωστε, οι έννοιες σπάνια βρίσκονται σε απομόνωση (N.C.T.M., 2000, 14).

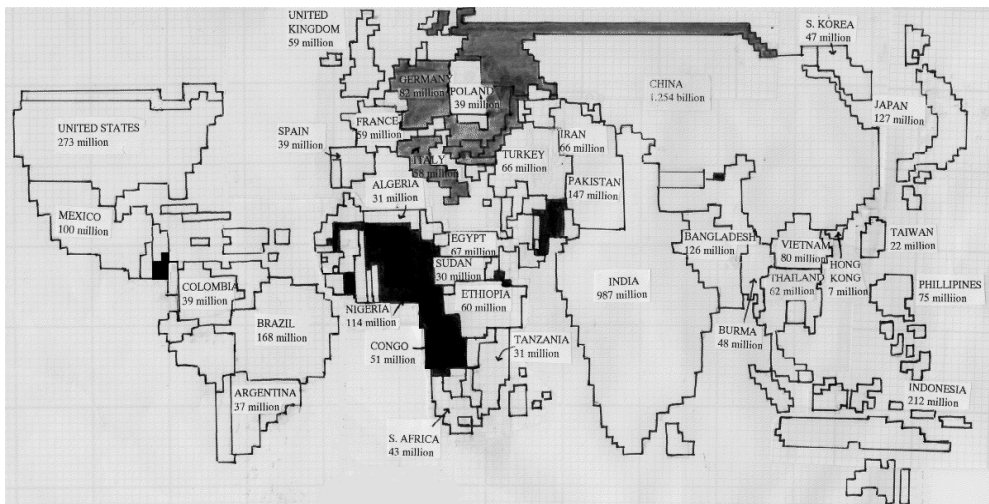
Θα αναφέρουμε μια δραστηριότητα την οποία και προτείνουμε για τη θεματική ενότητα: «Μετρήσεις».




Ενδεικτική Δραστηριότητα¹

Ο παρακάτω χάρτης είναι ένας προσαρμοσμένος χάρτης, στον οποίο κάθε χώρα σχεδιάζεται σε σχέση με τον πληθυσμό της. Κάθε τετράγωνο παριστά πληθυσμό 1.000.000 κατοίκων. Οι σκιαγραφήσεις δείχνουν πως ο πληθυσμός μεταβάλλεται. Βασισμένοι σε αυτόν το χάρτη τι θα επιλέγατε από τους παρακάτω τίτλους ως πιο ακριβή για την εφημερίδα στην οποία είστε συντάκτης; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

- α) Ο παγκόσμιος πληθυσμός θα διπλασιασθεί το έτος 2020.
- β) Ο παγκόσμιος πληθυσμός θα φθάσει τα 7 δις το έτος 2015.
- γ) Ο παγκόσμιος πληθυσμός θα παραμείνει σταθερός τα επόμενα 20 έτη.

1. Από το πρόγραμμα Balanced Assessment in Mathematics, Harvard University.



-  Ο πληθυσμός αυξάνει με ετήσιο ρυθμό (κατά μέσο όρο) 3,4%.
-  Ο πληθυσμός αυξάνει με ετήσιο ρυθμό (κατά μέσο όρο) 1,8%.
-  Ο πληθυσμός μειώνεται με ετήσιο ρυθμό (κατά μέσο όρο) 0,54%.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Ο πληθυσμός στρογγυλοποιείται στο πλησιέστερο εκατομμύριο. Χώρες με κατοίκους λιγότερους από 500.000 δεν σκιαγραφούνται.
ΠΗΓΗ: Population Reference Bureau, mid-1999 population estimates.

Μαθηματικό περιεχόμενο : Ποσοστά, κλίμακα, ρυθμός μεταβολής.
Θεμελιώδεις έννοιες : Μεταβολή, Ανάπτυξη, Πολιτισμός, Δομή.
Σύνδεση με άλλα μαθήματα: Γεωγραφία, Ιστορία, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση.

Εκτέλεση της δραστηριότητας

Η εκτέλεση της δραστηριότητας περιλαμβάνει δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο θα αντληθούν στοιχεία από το χάρτη για τη μαθηματική επεξεργασία του θέματος, ενώ κατά το δεύτερο στάδιο τα αποτελέσματα (από τη μαθηματική επεξεργασία) θα αξιοποιηθούν για να γίνουν οι συνδέσεις με άλλες γνωστικές περιοχές.

Στάδιο 1^ο

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (3-4 άτομα) και κάθε μία υπολογίζει πρώτα το συνολικό πληθυσμό των χωρών εκείνων των οποίων ο πληθυσμός μεταβάλλεται με τον ίδιο ρυθμό και στη συνέχεια την ετήσια μεταβολή αυτού του πληθυσμού. Οι ομάδες με το ίδιο αντικείμενο «διασταυρώνουν» τα αποτελέσματά τους και, στη συνέχεια, απαιτείται συνεργασία τριών ομάδων (που είχαν διαφορετικό αντικείμενο) προκειμένου με τη σύνθεση των αποτελεσμάτων τους να δοθεί η σωστή απάντηση. Η οργάνωση των δεδομένων του προβλήματος υπό μορφή πίνακα επιτρέπει να διαφανούν κατά τον καλύτερο τρόπο οι αριθμητικές σχέσεις.

Στάδιο 2^ο

Κατά το δεύτερο στάδιο επιχειρείται να δοθούν ερμηνείες τόσο για την παρούσα κατάσταση όσο και να γίνουν προβλέψεις για το μέλλον, μέσα από διαφορετικά γνωστικά πεδία όπως:

- Ερμηνεία της αύξησης ή ελάττωσης των πληθυσμών, σύνδεση της κατανομής των πληθυσμών με τις γεωμορφολογικές συνθήκες ενός τόπου (Γεωγραφία).
- Μετακίνηση πληθυσμών, φυλές, δημιουργία νέων κρατών (Ιστορία, Θρησκευτικά).

Και εδώ οι μαθητές μπορούν να εργασθούν σε ομάδες.

Επίλογος

Η μαθησιακή διαδικασία, η οποία προσδιορίζει και το αποτέλεσμα της μάθησης, προϋποθέτει την εμπλοκή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης. Ένα σημαντικό στοιχείο που δείχνει ότι συντελείται μάθηση σε μια σχολική τάξη είναι ο βαθμός αποσύνδεσης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και παράλληλα ο βαθμός σύνδεσής του με το περιεχόμενο της γνωστικής περιοχής στην οποία αναφέρεται η μάθηση (Σολομών, 1999, 108). Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός του καθημερινού μαθήματος θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές «υψηλά κίνητρα» μάθησης.

Η πολυπόθητη ενεργοποίηση των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης των Μαθηματικών προϋποθέτει -καταρχήν- την ένταξη της διδασκαλίας σε πλαίσια που είναι οικεία και έχουν νόημα μέσα στο πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών. Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων μέσω των οποίων θα αναδύεται με «φυσικό» τρόπο η μαθηματική γνώση αλλά και θα συνδέεται αυτή με άλλες

γνωστικές περιοχές ασφαλώς και δεν είναι εύκολη υπόθεση. Άλλωστε, η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ του κόσμου της αυθεντικής ανθρώπινης εμπειρίας και των τυπικών μαθηματικών συστημάτων αποτελεί ένα κεντρικό διδακτικό πρόβλημα της μαθηματικής εκπαίδευσης (Kaput, 1994, 379). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί, ταυτόχρονα, να αποτελέσει προς αυτή την κατεύθυνση μια πρόταση αλλά και μια πρόκληση.

Βιβλιογραφία

- Cobb, R. et al. (1991). Curriculum and teacher development: Psychological anthropological perspectives. In E. Fennema, T. P. Carpenter, & S. J. Lamon (Eds), *Integrating research on teaching and learning Mathematics* (pp. 92-131). NY: SUNU University Press.
- Davis, R. B., (1984). *Learning Mathematics: The cognitive science approach to mathematics Education*. Norwood: Ablex.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ Μαθηματικών (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Μαθηματικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Fischbein, E. (1994). The interaction between the Formal, the Algorithmic, and the intuitive components in a mathematical activity. In R. Biehler et al. (Eds) *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 231–245). Kluwer Academic Publishers.
- Hatano, G. (1996). A Conception of Knowledge Acquisition and its Implications for Mathematics Education. In L. Steffe, & P. Nesher (Eds), *Theories of Mathematical Learning* (pp.197-217). LEA.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. (1992). Learning and Teaching with Understanding. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in Mathematics teaching and learning*. New York: McMillan.
- Kaput, J. (1994). The Representational Roles of Technology in Connecting Mathematics with Authentic Experience. In R. Biehler et al. (Eds), *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 379–397). Kluwer Academic Publishers.
- Lacatos, I. (1976). *Proofs and Refutations*. Cambridge University Press.
- Mack, K. N. (2000). Long-term effects of building on informal knowledge in a complex content domain: the case of multiplication of fractions. *The Journal of mathematical Behavior*, 19 (3), 307-332.
- National Council of Teachers of Mathematics, (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*.

- Skemp, R. (1996). Εννοιολογική και εργαλειακή κατανόηση. *Ευκλείδης γ΄, Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 13, τχ. 46, 20-35. Ε.Μ.Ε.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Έργο Σ.Ε.Π.Π.Ε., Πειραματικό Πρόγραμμα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Tall, D. (1991). The Psychology of Advanced Mathematical Thinking. In Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 3-21). Kluwer Academic Publishers.
- Τζανάκης, Κ., & Κούρκουλος, Μ. (2000). Η παροχή Μαθηματικής Παιδείας και τα χαρακτηριστικά του μαθηματικού σκέπτεσθαι: η περίπτωση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 111, 66-73.
- Τζεκάκη, Μ., κ.ά. (επιμ.) (1999). *Έρευνα για εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. ΥΠΕΠΘ, Κ.Ε.Ε.
- Tymoczko, T. (1986). *New directions in the philosophy of Mathematics* (Introduction, pp. xiii-xvii). Boston: Birkhauser.
- Walker, D., & Soltis, J. (1997). *Curriculum and aims*. New York and London: Columbia University, Teachers College.

Η διαθεματική προσέγγιση εννοιών αναδεικνύει τη Βιολογία σε σημαντικό παράγοντα ανθρωπιστικής παιδείας

Βασιλική Περάκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της Βιολογίας την οδήγησε σε επιτεύγματα που, ενώ δημιουργούν προσδοκίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων του σύγχρονου ανθρώπου, παράλληλα προκαλούν φόβους για πιθανές αρνητικές συνέπειες. Ο σημερινός πολίτης καλείται πλέον πολύ συχνά να αποφασίσει σχετικά με εφαρμογές της Βιολογίας που αφορούν τον ίδιο αλλά και το κοινωνικό σύνολο. Στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη Βιολογία σε σημαντικό παράγοντα ανθρωπιστικής παιδείας. Ο συνδυασμός γνώσεων Βιολογίας με γνώσεις από άλλες επιστήμες, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση εννοιών, θα συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων απαραίτητων για ένα σύγχρονο, υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη ικανό να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά για την επεξεργασία δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η Βιολογία σήμερα

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, οι επαναστάσεις στην τεχνολογία που σχετίζονται με εφαρμογές της σύγχρονης Βιολογίας διαδέχτηκαν η μία την άλλη με εντυπωσιακά γρήγορο ρυθμό. Η τεχνολογία αυτή αφορά την υγεία, το περιβάλλον, τη βιομηχανία, την αγροτική παραγωγή και τελικά τον τρόπο ζωής και την οργάνωση της κοινωνίας, τουλάχιστον των αναπτυγμένων χωρών.

Με τη βοήθεια της τεχνολογίας αυτής μπορούμε πλέον να παράγουμε μαζί με τεράστια ποικιλία ειδών διατροφής καλλιεργώντας μέχρι και τα πιο αφιλόξενα σημεία του πλανήτη μας. Δυστυχώς, οι δραστηριότητές μας αυτές γίνονται αιτίες υποβάθμισης του περιβάλλοντος και συχνά ανεπανόρθωτων καταστροφών. Καθημερινά εμφανίζονται καινούρια προϊόντα που εξυπηρετούν α-

Η κ. Βασιλική Περάκη είναι Διδάκτωρ Βιολογίας, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

νάγκες του ανθρώπου άλλες πραγματικές και άλλες λιγότερο πραγματικές. Δυστυχώς και πάλι για το περιβάλλον, η παραγωγή τους συνοδεύεται συνήθως και από την παραγωγή υποπροϊόντων τα οποία συχνά είναι ουσίες άχρηστες και αρκετές φορές επιβλαβείς. Φαίνεται ότι το τίμημα αυτής της ευημερίας και του μοντέλου ανάπτυξης που υιοθετήσαμε είναι αρκετά βαρύ και θα γίνει ακόμη βαρύτερο, αν το συγκεκριμένο μοντέλο το ακολουθήσουν και οι χώρες του τρίτου κόσμου.

Οι ειδικοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι το πρόβλημα εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης της διαθέσιμης τεχνολογίας. Αν συγκρίνουμε τον τρόπο παραγωγής που χρησιμοποιούμε εμείς με αυτόν που χρησιμοποιεί η φύση, θα δούμε ότι είναι εντελώς αντίθετος. Ενώ εμείς ακολουθούμε μια πορεία από τα πάνω προς τα κάτω, χρησιμοποιώντας έτοιμες πρώτες ύλες για την παραγωγή των διαφόρων προϊόντων, στη φύση γίνεται το αντίθετο. Μικρά μόρια συνδυάζονται μεταξύ τους για να σχηματιστούν όλα όσα βλέπουμε γύρω μας. Αν συγκρίνουμε ένα δέντρο με την τελειότερη και πιο περίπλοκη κατασκευή του σύγχρονου ανθρώπου, θα δούμε πόσο υπερέχει η τεχνολογία της φύσης από τη δική μας. Γιατί το δέντρο δεσμεύει φωτεινή ενέργεια, χρησιμοποιώντας ιδιαίτερα έξυπνους μηχανισμούς. Η ενέργεια αυτή χρησιμοποιείται για να ενεργοποιηθούν άλλοι μοριακοί μηχανισμοί που μετατρέπουν το διοξείδιο του άνθρακα και το νερό σε οξυγόνο και χρήσιμες για το φυτό θρεπτικές ουσίες. Στη συνέχεια, διαφορετικοί μοριακοί μηχανισμοί συνδυάζουν τα παραπάνω για να σχηματιστούν οι φυτικοί ιστοί και από αυτούς τα κλαδιά, τα φύλλα και ό,τι άλλο συνθέτει ένα δέντρο. Δεν είναι υπερβολή ο ισχυρισμός ότι ένα φύλλο είναι μια δομή περισσότερο περίπλοκη και πιο τέλεια, σε ό,τι αφορά τη λειτουργικότητά της, από ένα διαστημόπλοιο. Και το πιο εκπληκτικό είναι ότι σε όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας καταναλώνεται διοξείδιο του άνθρακα και απελευθερώνεται οξυγόνο με αποτέλεσμα τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ αυτών των αερίων στην ατμόσφαιρα.

Τέτοιοι μοριακοί μηχανισμοί υπάρχουν σε όλους τους οργανισμούς, από τους πιο απλούς ως τους πιο σύνθετους και μελετώνται συστηματικά. Στόχος της μελέτης είναι η αξιοποίηση φυσικών διαδικασιών για την ελεγχόμενη παραγωγή προϊόντων χρήσιμων στον άνθρωπο, με μικρότερο κόστος και με τρόπους φιλικούς προς το περιβάλλον. Οι επιστήμονες φαίνονται σίγουροι για την επερχόμενη επανάσταση και υποστηρίζουν ότι είναι θέμα χρόνου η απόκτηση των κατάλληλων μοριακών εργαλείων (νανοτεχνολογία) για την παραγωγή οποιουδήποτε προϊόντος. Ο έλεγχος των μοριακών μηχανισμών της ύλης θα επιτρέψει την κατασκευή πλήρως ανακυκλώσιμων προϊόντων. Οι ρυπογόνες διαδικασίες που χρησιμοποιούμε σήμερα θα αντικατασταθούν από άλλες πιο αποτελεσμα-

τικές και φιλικές προς το περιβάλλον και τα εκατομμύρια τόνοι σκουπιδιών και τοξικών ουσιών θα είναι δυνατό να διασπαστούν, ακόμη και να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή ενέργειας με τη βοήθεια μοριακών μηχανισμών. Ο αέρας, το έδαφος και τα νερά θα καθαριστούν με μοριακούς μηχανισμούς που θα μιμούνται τους φυσικούς αλλά θα μπορούν να διασπάσουν και τοξικά ή άλλα υλικά που δεν είναι βιοδιασπώμενα.

Ανάλογα μοριακά εργαλεία θα υπάρχουν και για την αντιμετώπιση προβλημάτων του ανθρώπινου οργανισμού. Φυσικά, θα είναι πολύ μικρότερα από ένα ανθρώπινο κύτταρο, θα ελέγχονται από υπολογιστή και θα δρουν με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα επιτρέποντας την επέμβαση σε κυτταρικό και μοριακό επίπεδο. Μπορούμε να φανταστούμε τέτοιες μικροσκοπικές «μηχανές» αποτελούμενες από μόρια να καθαρίζουν φραγμένες αρτηρίες, να εξοντώνουν καρκινικά κύτταρα, να αντικαθιστούν κυτταρικά οργανίδια ή να επιδιορθώνουν κατεστραμμένα τμήματα του DNA. Θα υπάρξουν εργαλεία που θα μας επιτρέπουν να εξετάζουμε τους ιστούς και τις λειτουργίες των κυττάρων με εκπληκτική λεπτομέρεια και θα έχουμε επιτέλους τη δυνατότητα να διαγνώσουμε μια ασθένεια στα πρώτα της στάδια και με ακρίβεια. Μπορούμε να φανταστούμε μικροσκοπικά «ρομπότ» που θα εισάγονται στο σώμα και θα μαζεύουν πληροφορίες για κάθε λειτουργία αλλά και μικροσκοπικά δείγματα ιστών για ανάλυση.

Κανείς δεν ξέρει πότε και αν, τελικά, θα γίνουν πραγματικότητα όλα αυτά. Ωστόσο, αν η τεχνολογία και οι υπολογιστές συνεχίσουν να εξελίσσονται με τους γνωστούς ρυθμούς, είναι πιθανό σε 10-20 χρόνια από τώρα να έχουμε τα πρώτα αποτελέσματα. Ήδη, οι μοριακοί μηχανισμοί που αφορούν τις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται το γενετικό υλικό ή τις διαδικασίες σύνθεσης, σε κυτταρικό επίπεδο, άλλων μεγαλομοριακών ενώσεων όπως οι πρωτεΐνες έχουν διερευνηθεί και αξιοποιούνται. Είμαστε στο δρόμο για την παραγωγή φαρμάκων σχεδιασμένων ειδικά για τις ανάγκες και σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες κάθε ασθενή ξεχωριστά, όπως και φαρμάκων που θα μεταφέρονται στο εσωτερικό του οργανισμού με τη βοήθεια ειδικών μορίων-φορέων εκεί ακριβώς που πρέπει να δράσουν. Η πλήρης χαρτογράφηση του ανθρώπινου γενετικού υλικού άνοιξε ήδη δρόμους για την πρόωμη διάγνωση κληρονομικών ασθενειών ή κληρονομικής «προδιάθεσης» για την εμφάνιση άλλων.

Οι πιθανές εφαρμογές αυτής της νέας τεχνολογίας είναι εντυπωσιακές και μπορούν να ξεπεράσουν και τα όρια της φαντασίας. Και πάλι, όμως, δημιουργούνται ερωτηματικά που οδηγούν σε ανασφάλειες. Πώς θα είναι ο κόσμος μας, όταν οι επιστήμονες θα είναι σε θέση να επαναφέρουν είδη ζώων και φυτών που έχουν εξαφανιστεί, αναδημιουργώντας τα από υπάρχοντα δείγματα

γενετικού υλικού; Πώς θα αξιοποιηθεί η δυναμική μιας τεχνολογίας που θα μπορούσε να ελέγχει τις μικροσκοπικές δομές της έμβιας ύλης; Πώς θα αξιοποιηθεί η πιθανή δυνατότητα δημιουργίας οργανισμών με πανομοιότυπα χαρακτηριστικά, έστω κι αν αυτά θα εξυπηρετούν ανάγκες του ανθρώπου; Η σκέψη μας γεμίζει δέος αλλά και επιφυλάξεις, καθώς κάτι τέτοιο θα δώσει στον άνθρωπο ακόμη περισσότερη δύναμη. Τρομάζουμε στην ιδέα κακής χρήσης όλων αυτών των πληροφοριών.

Βέβαια, η τεχνολογία από μόνη της δεν είναι κακή, άλλωστε είναι δημιουργημα δικό μας. Εξαρτάται από το πώς θα τη χρησιμοποιήσουμε. Η ίδια τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή τεχνητών οργάνων και ιστών από τη μία και βιολογικών όπλων από την άλλη. Την ευθύνη, λοιπόν, την έχει πάντοτε ο άνθρωπος και όχι η τεχνολογία. Και επειδή το νόμισμα έχει δύο όψεις, η δύναμη που θα δώσει στον άνθρωπο η τεχνολογία αυτή συνεπάγεται μεγάλη ευθύνη. Η ιστορία έχει αποδείξει ότι πολλές σημαντικές ανακαλύψεις έγιναν σε περιόδους πολέμου και με στόχο την καταστροφή. Κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι η νέα τεχνολογία δε θα χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ακόμη πιο καταστροφικών όπλων ή ότι δεν θα παραμείνει επτασφράγιστο μυστικό ορισμένων προνομιούχων χωρών. Η γνώση και η δύναμη που απορρέει από αυτήν δε θα έχει κανένα όφελος για την ανθρωπότητα, αν δε θα συνοδεύεται από ηθική καλλιέργεια και υπευθυνότητα και αυτών που θα τη διαχειρίζονται και αυτών που θα τη χρησιμοποιούν ως «καταναλωτές» προϊόντων και υπηρεσιών, δηλαδή κάθε πολίτη ξεχωριστά και όλων μαζί ως κοινωνικού συνόλου.

Δεν μπορούμε και δεν πρέπει να σταματήσουμε την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας. Μπορούμε, όμως, και πρέπει να βάλουμε όρια στη χρήση της. Αυτό είναι δυνατό μόνο, όταν οι κοινωνίες απαρτίζονται από άτομα τα οποία διαθέτουν το αναγκαίο γνωστικό υπόβαθρο και διαπνέονται από στέρεες ανθρωπιστικές αξίες που σχετίζονται με το σεβασμό στο περιβάλλον, στη ζωή, στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στη δημοκρατία. Αυτό μόνο η εκπαίδευση μπορεί να μας το εξασφαλίσει.

Η Βιολογία ως παράγοντας ανθρωπιστικής παιδείας

Με βάση τα παραπάνω, η Βιολογία δεν μπορεί να διδάσκεται ως ουδέτερη επιστήμη αλλά πρέπει να συνδέεται με διαχρονικές αξίες που της προσδίδουν έναν ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Άλλωστε, από τις επιστήμες που διδάσκονται σήμερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η Βιολογία, περισσότερο ίσως από κάθε άλλη, χαρακτηρίζεται από μια μοναδική αντίφαση. Ενώ είναι η επιστήμη που μελετά το πιο κοινό και πιο διαδεδομένο φαινόμενο του πλανήτη μας, ταυτόχρονα

είναι η επιστήμη της οποίας τα σύγχρονα επιτεύγματα ξαφνιάζουν με το ρυθμό των αναθεωρήσεων και των ανατροπών που επιβάλλουν στις γνώσεις και στις αντιλήψεις μας. Ενώ οδηγούν σε προσδοκίες για τη συμβολή της στην αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων του σημερινού ανθρώπου και γενικότερα στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του, παράλληλα δημιουργούν φόβους από τις πιθανολογούμενες εφαρμογές που θα μπορούσαν να έχουν αρνητικές συνέπειες για το περιβάλλον, την ίδια την ανθρώπινη ζωή, αλλά και για την αξιοπρέπεια του ατόμου ή τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνίας μας. Αιτία είναι η ρευστότητα που επικρατεί στο κοινωνικό περιβάλλον και οι εξαιτίας αυτής αναπόφευκτες μεταβολές στις αξίες και στις παραδοχές.

Είναι δε τόσο μεγάλο το ενδιαφέρον για όσα συμβαίνουν στο χώρο της Βιολογίας, όχι μόνο των ειδικών και των ερευνητών, αλλά και του απλού πολίτη, ώστε το κάθε τι που συμβαίνει στο χώρο της έρευνας γίνεται γρήγορα γνωστό. Με τη βοήθεια των Μ.Μ.Ε. οι εφαρμογές της Βιολογίας στην καθημερινή ζωή ή οι εκδοχές για τις πιθανές συνέπειες αυτών των εφαρμογών αποτελούν καθημερινό αντικείμενο συζήτησης. Ζητούμενο, κάθε φορά, είναι η ανάγκη αυτοπεριορισμού της επιστημονικής κοινότητας και κοινωνικού δημοκρατικού ελέγχου, ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες πρακτικών εφαρμογών που εγκυμονούν κινδύνους. Ζητούμενο, όμως, είναι και η ενεργοποίηση του πολίτη.

Πολύ συχνά πλέον, ο πολίτης βρίσκεται στο δίλημμα να αποφασίσει για σοβαρά θέματα τα οποία προϋποθέτουν ή απαιτούν γνώσεις Βιολογίας. Είναι καλή ή κακή η γενετική τροποποίηση οργανισμών; Είναι επιβλαβή ή όχι τα «μεταλλαγμένα» προϊόντα; Προκαλεί ή όχι προβλήματα η κλωνοποίηση οργανισμών και τελικά είναι καλό ή κακό το να προχωρήσει η επιστήμη στην κλωνοποίηση του ίδιου του ανθρώπου; Είναι κάποια από τα ερωτήματα που προκύπτουν καθημερινά. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά συνεπάγονται και συγκεκριμένες επιλογές. Οι απαντήσεις, όμως, δεν είναι εύκολες και θα είναι αυθαίρετες, αν δε γνωρίζουμε τι είναι τα μεταλλαγμένα προϊόντα ή τι σημαίνει κλωνοποίηση ενός οργανισμού. Και τότε τα ερωτηματικά περνούν σε άλλο επίπεδο: αν ο πολίτης αντιμετωπίζει σήμερα τόσα και τέτοια ερωτηματικά, τι θα γίνει στο μέλλον; Τι εφόδια θα πρέπει να έχει ο αυριανός πολίτης; Του αρκούν μόνο οι γνώσεις ή είναι απαραίτητο, με βάση αυτές, να αναπτύξει προβληματισμούς που θα τον οδηγήσουν στην υιοθέτηση σταθερών αξιών, στήριγμα γι' αυτόν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον; Τελικά, τι είναι αυτό που πρέπει να δώσει το σχολείο στο σημερινό μαθητή – αυριανό πολίτη, με ποιο τρόπο και σε ποιο χρόνο;

Ο πολίτης της σημερινής, αλλά κυρίως της αυριανής δημοκρατικής κοινωνίας, θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει την αξία των νέων επιστημονικών

ανακαλύψεων και των τεχνολογιών που προκύπτουν από τις εφαρμογές τους και παράλληλα να αντιμετωπίζει κριτικά τις εφαρμογές αυτές με γνώμονα το κοινωνικό συμφέρον, την προστασία του περιβάλλοντος, το σεβασμό της ζωής. Ως άτομο θα πρέπει να τον χαρακτηρίζει η δυνατότητα ελεύθερης σκέψης και έκφρασης. Θα πρέπει να μπορεί να ερμηνεύει με επιστημονικό/ορθολογικό τρόπο σκέψης, γεγονότα ή διαδικασίες στο περιβάλλον του και να τα αξιοποιεί για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν τον ίδιο ή το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει.

Με αυτά τα δεδομένα, η Βιολογία στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εκτός από την ερμηνεία του κόσμου που μας περιβάλλει, αποκτά μια άλλη σημαντική διάσταση που την αναδεικνύει σε καθοριστικό παράγοντα μιας ανθρωπιστικής στην ουσία της παιδείας, από την οποία θα διαμορφωθεί, και στον τομέα των γνώσεων και στον τομέα των αξιών, ο μελλοντικός δημοκρατικός πολίτης. Αυτό, βέβαια, απαιτεί από την εκπαίδευση να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων και να αποκτήσει ολιστική αντίληψη της γνώσης. Με βάση αυτό θα διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα της καθημερινής ζωής και θα λειτουργεί ως υπεύθυνος πολίτης.

Διαθεματικότητα και βιολογική παιδεία

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού και Προγραμμάτων Σπουδών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση η απαίτηση αυτή σημαίνει οργάνωση της διδασκτέας ύλης με τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται το ότι η επεξεργασία εννοιών που μπορεί να ανήκουν και σε διαφορετικές επιστήμες (φυσικές, κοινωνικές, ανθρωπιστικές) θα επιτρέπει την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων και τον προσδιορισμό των σημείων τομής τους (διαθεματική προσέγγιση). Η διασύνδεση αυτή μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων μπορεί να επιτευχθεί και με την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ή εργασιών (projects), στο πλαίσιο των διαφορετικών μαθημάτων, με διαφορετικά ίσως θέματα και περιεχόμενο (διαθεματικών) που θα λειτουργούν, όμως, συμπληρωματικά για τη δημιουργία του ζητούμενου, για το μαθητή, ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν μπορεί παρά να υποστηρίζονται από μεθόδους ενεργητικής μάθησης, οι οποίες θα εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία όχι μόνο της Βιολογίας αλλά όλων των αντικειμένων. Εκτός από τις Φυσικές Επιστήμες που είναι αυτονόητο ότι κατά τη διδασκαλία τους θα πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες σχετικές και με θέματα της σύγχρονης Βιολογίας, είναι απαραίτητο και τα μαθήματα του κοινωνικού και ανθρωπιστικού τομέα του σχολικού προγράμματος να προβλέπουν, κατά την επεξεργασία θεμάτων σχετικών με έννοιες όπως αυτές της

δημοκρατίας, της ισότητας, της ανοχής της διαφορετικότητας, της ισότητας ευκαιριών, του σεβασμού της ζωής, της προσωπικότητας του ατόμου, της εξέλιξης του πολιτισμού, της ελευθερίας έκφρασης, της κοινωνικής ευθύνης κ.ά., να συμπεριλαμβάνουν και τη διάσταση της Βιολογίας και τη σχέση της με αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον πολίτη μιας σύγχρονης και δημοκρατικής κοινωνίας.

Για παράδειγμα, με άξονα το θέμα «*Ανοχή της διαφορετικότητας*» μπορούν να αναπτυχθούν σχέδια εργασίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας διαφορετικών αντικειμένων του ανθρωπιστικού τομέα και παράλληλα της Βιολογίας τα οποία θα συμβάλουν το καθένα από τη δική του οπτική στην εξέταση του θέματος.

- Στο πλαίσιο διδασκαλίας της *Κοινωνιολογίας*, μπορεί να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι αντιλήψεις για την κληρονομικότητα και την αξία ή όχι ορισμένων χαρακτηριστικών, μπορούν να επηρεάσουν την ατομική συμπεριφορά αλλά και τη συμπεριφορά κοινωνικών ομάδων έναντι άλλων.
- Στο πλαίσιο διδασκαλίας της *Ιστορίας*, μπορεί να μελετηθούν τα αποτελέσματα της επικράτησης αντιλήψεων ρατσιστικών σε τοπικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο.
- Στο πλαίσιο της *Φυσικής Αγωγής*, μπορεί να διαπιστωθεί, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, η δυνατότητα αξιοποίησης χαρακτηριστικών που απέχουν πολύ από τον «κοινωνικά αποδεκτό» μέσο όρο, όπως το πολύ μεγάλο ή το πολύ μικρό ύψος που συνήθως αντιμετωπίζονται ως «όχι πολύ φυσιολογικά», ενώ μπορεί να αποδειχτούν χαρακτηριστικά για διάφορα αθλήματα (π.χ. στο μπάσκετ το πρώτο ή στην ενόργανη γυμναστική το δεύτερο).
- Στο πλαίσιο διδασκαλίας της *Βιολογίας*, μπορούν να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταβίβαση και την εκδήλωση κληρονομικών γνωρισμάτων και παράλληλα να συσχετιστεί το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό) με την εκδήλωση χαρακτηριστικών που αφορούν την προσωπικότητα, τη νοημοσύνη, τη συμπεριφορά, τις κλίσεις, τις δεξιότητες ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Μπορεί, επίσης, να δοθεί η δυνατότητα στο μαθητή να αναγνωρίσει την ποικιλομορφία που υπάρχει στον ανθρώπινο πληθυσμό ως παράγοντα εξέλιξης των κοινωνιών και των πολιτιστικών τους χαρακτηριστικών.

Αντίστοιχα, μπορεί να υπάρξει εμπλοκή και άλλων αντικειμένων όπως είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Θρησκευτικά, η Αισθητική Αγωγή, η Γεωγραφία κτλ. Πιστεύουμε ότι αυτός ο συνδυασμός γνώσεων Βιολογίας με γνώσεις από άλλες επιστήμες, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση εννοιών, θα συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών απαραίτητων για ένα σύγχρονο, υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη.

Βιβλιογραφία

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Henderson, G.J. (2001). Deepening Democratic Curriculum Work. *Educational Researcher*, 30 (9), 18-21.
- Mintzes, J. J., Wandersee, H. J., & Novak, D. J. (2001). Assessing understanding in biology. *J. of Biological Education*, 35 (3), 118-124.
- Reiss, J. M., Millar, R., & Osborne, J. (1999). Beyond 2000: science/biology education for the future. *J. of Biological Education*, 33 (2), 68-70.
- Reiss, J. M., & Tunnicliffe, Dale Sue (2001). What sorts of worlds do we live in nowadays? Teaching biology in a post-modern age. *J. of Biological Education*, 35 (3), 125-129.
- Roberts, R. (2001). Procedural understanding in biology: the ‘thinking behind the doing’. *J. of Biological Education*, 35 (3), 113-117.

Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η Λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα στο πρόγραμμα «Η Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο», τόσο στην Προφορική Επικοινωνία όσο και στην Ανάγνωση και τη Γραφή δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για να αναπτύξουν ικανότητες όπως να διηγούνται, να αφηγούνται, να δημιουργούν και να συνθέτουν κείμενα, να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από την απομνημόνευση και την απαγγελία ποιημάτων, λαχνισμάτων, αινιγμάτων, γλωσσοδετών.

Παράλληλα, εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την επαφή τους με λογοτεχνικά βιβλία και άλλα έντυπα και τονίζεται η σπουδαιότητα της λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης και η αναγκαιότητα οργάνωσής της με τρόπο ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να δανειζονται βιβλία κατάλληλα για την ηλικία τους. Η Μελέτη Περιβάλλοντος αλλά και η Έκφραση και Δημιουργία και συγκεκριμένα η Θεατρική Αγωγή προσφέρουν, επίσης, ευκαιρίες μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες για την προώθηση του διαλόγου και την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων.

Η Παιδική Λογοτεχνία (Π.Λ.) παρουσιάζει μεγάλη άνθηση τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, κατακτώντας τη θέση που της αξίζει τόσο στον ευρύτερο χώρο της τέχνης όσο και στην εκπαίδευση. Σκοπός της Π.Λ. είναι να μεταδώσει συγκίνηση μέσα από αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα (Γιάκος, 1989). Το Νηπιαγωγείο πρέπει να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τα μέσα που διαθέτει για να μυήσει τα παιδιά στον κόσμο της Λογοτεχνίας. Είναι γνωστό ότι

Η κ. Νικολέττα Γκλιάου-Χριστοδούλου είναι Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

η αναγνωστική συμπεριφορά καλλιεργείται στις μικρές ηλικίες και ότι η συνήθεια να διαβάζουμε βιβλία αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Καλλέργης, 1995). Αποτελεί, λοιπόν, το Νηπιαγωγείο τον κατάλληλο χώρο για να στηθούν οι βάσεις που θα επιτρέψουν στο παιδί να γίνει αποδέκτης ουσιαστικών πραγμάτων.

Η Λογοτεχνία προσφέρεται για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ένα λογοτεχνικό κείμενο, παραμύθι, ποίημα ή μια μικρή ιστορία στο χώρο του Νηπιαγωγείου, μπορεί να σταθεί το έναυσμα για συζήτηση, προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων, «διδασκαλία» οποιουδήποτε θέματος. Στο Νηπιαγωγείο όπου οι επιστήμες, τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν μόνο ως περιεχόμενο για να εξυπηρετούν τη νηπιαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και δεν έχουν τη μορφή και τα αυστηρά διακριτά όρια που συναντάμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η αξιοποίηση της Π.Α. βοηθά σημαντικά στην οργάνωση της γνώσης γύρω από θέματα ή ζητήματα που μας απασχολούν. Η Λογοτεχνία είναι αδιαμφισβήτητα πάνω από όλα Γλώσσα. Ωστόσο, η ενασχόλησή μας με τα λογοτεχνικά βιβλία βοηθά στο πέρασμα από το ένα θέμα στο άλλο, από τη μια επιστήμη στην άλλη με απλό και ευχάριστο τρόπο που πλαταίνει τον κύκλο των παραστάσεων των παιδιών, καλλιεργεί τη φαντασία τους, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, βελτιώνει την εκφραστική τους ικανότητα (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1987).

Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη Λογοτεχνία μέσα από τις δυνατότητες που μας παρέχουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.

Λογοτεχνία, όπως προείπαμε, είναι πάνω από όλα Γλώσσα. Ο ρυθμός ανάπτυξης της γλώσσας στη νηπιακή και προσχολική ηλικία είναι θεαματικός. Ο Chukovsky (Καρπόζηλου, 1994) επισημαίνει ότι από την ηλικία των 2 ετών και για ένα μικρό διάστημα το κάθε παιδί γίνεται μια γλωσσολογική διάνοια, όχι μόνο γιατί μαθαίνει με ταχύτητα και ευχέρεια νέες λέξεις, αλλά γιατί γίνεται το ίδιο γλωσσοπλάστης και χαίρεται τη γλώσσα. Πολλοί μελετητές εξετάζοντας τη γλωσσική ικανότητα μικρών παιδιών έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης και στην προηγούμενη επαφή του παιδιού με λογοτεχνικά βιβλία (Καρπόζηλου, 1994).

Τα βιβλία, αν επιλεγούν (Αναγνωστόπουλος, 1995) και χρησιμοποιηθούν κατάλληλα, βοηθούν το παιδί να αγαπήσει το διάβασμα και συμβάλλουν ουσιαστικά στο πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Σακελλαρίου, 1995). Ο εκπαιδευτικός που αποτελεί το διαμεσολαβητή παιδιού και βιβλίου οφείλει να γνωρίσει και να αγαπήσει πραγματικά το βιβλίο και να κατανοήσει

το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Π.Α. τόσο στην αισθητική καλλιέργεια και την ψυχική ωρίμανση του παιδιού, όσο και στη γλωσσική του έκφραση και τον εμπλουτισμό των γνώσεών του (Γκίβαλου, 1994).

Διάφορα είδη της Π.Α. όπως το παραμύθι, ποίημα, μύθος, μικρές ιστορίες εντάσσονταν πάντα στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, όπως διαπιστώνουμε από τα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυσαν κατά καιρούς.

Η Π.Α. κατέχει δεσπόζουσα θέση και στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας, τόσο στην *Προφορική Επικοινωνία* όσο και στην *Ανάγνωση και τη Γραφή* ο ρόλος της Π.Α. είναι ουσιαστικός.

Στην *Προφορική Επικοινωνία*, μία από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί είναι η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου των παιδιών με την απομνημόνευση και απαγγελία ποιημάτων, λαχνισμάτων, γλωσσοδετών, αινιγμάτων.

Εκείνο που πραγματικά βελτιώνει και εμπλουτίζει τον προφορικό λόγο των παιδιών είναι η επαφή τους με τα βιβλία. Αυτή η επαφή, που πρέπει να ξεκινά πολύ πριν τα παιδιά πάνε στο σχολείο με πρωτοβουλία των γονιών, συνεισφέρει στην απόκτηση βασικών αναγνωστικών εμπειριών και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο διάβασμα με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο (Γιαννικοπούλου, 1998). Παιδιά που από μικρή ηλικία χαίρονται με λαϊκά λεκτικά παιχνίδια, παιχνιδοτράγουδα, γλωσσοδέτες, λαχνίσματα, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, τραγούδια, λίμερικ, αινίγματα, παροιμίες, θρύλους και παραδόσεις, μύθους, παραμύθια, μικρές ιστορίες, ποιήματα, παιχνιδόλεξα (Αναγνωστόπουλος, 1994) πολλαπλασιάζουν τις πιθανότητες να μην αντιμετωπίσουν αργότερα αναγνωστικά προβλήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτόν τον πλούτο είναι συνήθως θετική.

Στην *Ανάγνωση*, μια από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί είναι η ακρόαση και η κατανόηση μιας διήγησης ή απλών κειμένων που κάποιος διαβάζει φωναχτά. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση προετοιμάζει τα παιδιά (Καρπόζηλου, 1994) για τη μελλοντική απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που απαιτούνται στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης. Οι ιστορίες, τα παραμύθια, οι μύθοι ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος διαβάζει, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ακούσουν γνωστές ή καινούριες λέξεις και να τις επαναλάβουν «διαβάζοντας» τα ίδια τις εικόνες. Έτσι, τα παιδιά εισάγονται στη διαδικασία της ανάγνωσης αναδομώντας κείμενα με τη χρήση γνωστών ή άλλων λέξεων που δεν αναφέρονται σε αυτά, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο λέξεις, αλλά και έννοιες. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση, επιπλέον, βοηθά τα παιδιά να διηγούνται και να αφηγούνται καλύτερα, ικανότητα που

διευκολύνει την προφορική επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες για μια διαρκή σχέση με τον κόσμο της Λογοτεχνίας.

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου πρέπει να διαμορφώνονται οι καταστάσεις εκείνες που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για διήγηση βιωμένων εμπειριών ή αφήγηση ιστοριών. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθά σημαντικά η αφήγηση ιστοριών ή παραμυθιών από τον εκπαιδευτικό. Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών μπορεί να βοηθηθεί ουσιαστικά από τα ακούσματα που έχουν. Πολλά έχουν γραφεί για την τέχνη της αφήγησης και τα στοιχεία εκείνα που κάνουν μια αφήγηση επιτυχημένη (Κουλουμπή, 1994. Κουλουμπή, 1997). Ο αφηγητής που απευθύνεται στα παιδιά αντλεί συνήθως το υλικό του από τις παραδόσεις και από την επώνυμη λογοτεχνική παραγωγή και αναπλάθει τα λογοτεχνικά κείμενα προκαλώντας ευχαρίστηση και αισθητική συγκίνηση (Γκίβαλου, 1993. Κουλουμπή, 1997). Εικονογραφημένα βιβλία χωρίς κείμενο αρχικά, απλά παραμύθια, ιστορίες και αργότερα εκτενέστερα σύγχρονα και παραδοσιακά παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα, αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα μπορούν να αποτελέσουν το υλικό του αφηγητή (Κουλουμπή, 1997). Παράλληλα η σωστή κάθε φορά επιλογή βιβλίου από τον αφηγητή και ο τρόπος που θα το αφηγηθεί (με απλότητα, αμεσότητα, δραματικότητα, ενθουσιασμό) (Αναγνωστόπουλος, 1987), διευρύνουν από τη μια πλευρά τα ενδιαφέροντα του παιδιού με βιβλία που μόνο του δεν θα μπορούσε να επιλέξει, ενώ του δημιουργούν από την άλλη την επιθυμία να αρχίσει να διαβάζει.

Με την αφήγηση εξοικειώνονται τα παιδιά με το ρόλο του αναγνώστη και συνειδητοποιούν τη λειτουργία του γραπτού λόγου (Τάφα, 2001). Αντιλαμβάνονται ότι διαβάζουν το κείμενο κι όχι τις εικόνες και ότι οι λέξεις είναι φορείς μηνυμάτων. Ακόμα, καλλιεργείται η φαντασία του παιδιού και οι ικανότητες μνήμης, συγκέντρωσης, προσοχής. Το παιδί μαθαίνει να ακούει και με τη σειρά του γίνεται το ίδιο αφηγητής μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού που άκουσε ή φαντάστηκε ή ακόμα παροτρύνεται να συνδέει ιστορίες που ακούει με τα δικά του βιώματα. Ένδειξη της διαμόρφωσης καλής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο είναι η ύπαρξη αγαπημένων βιβλίων. Η συχνή και συνηθισμένη εκ μέρους των παιδιών απαίτηση να ακούσουν πολλές φορές το ίδιο βιβλίο, αποτελεί μια απόδειξη απόλαυσης της Λογοτεχνίας (Γιαννικοπούλου, 1998).

Αυτή η εμμονή για επανειλημμένη ανάγνωση, που τόσο πολύ αρέσει στα παιδιά, τα βοηθά να «μαθαίνουν» την πλοκή της ιστορίας και σιγά-σιγά να εστιάζουν την προσοχή τους στο κείμενο. Αυτό οδηγεί πολλές φορές στην

απομνημόνευση ποιημάτων, ιστοριών ή παραμυθιών και αποτελεί ένα πρώτο βήμα στη συνειδητοποίηση του συλλαβικού χαρακτήρα της γλώσσας, συμβάλλοντας με αυτό, τον τρόπο στη φωνητική και συντακτική συνείδηση αυτής.

Η συχνή ανάγνωση ιστοριών ή παραμυθιών με τον εντοπισμό του τίτλου και του ονόματος του συγγραφέα εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει παρότρυνση για τα παιδιά να γράψουν ή ακόμα και να φιλοτεχνήσουν τις δικές τους ιστορίες. Η συγγραφή μικρών κειμένων από τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια πολλές φορές του εκπαιδευτικού, που παίζει το ρόλο του γραφέα, αποτελούν μία από τις ικανότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας και συγκεκριμένα *στη Γραφή και γραπτή έκφραση*.

Η νηπιαγωγός παρακολουθεί, ενθαρρύνει, καταγράφει, μαγνητοφωνεί τις απόπειρες των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1994). Τα παιδιά εκφράζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τη φαντασία τους, επινοούν πράγματα και καταστάσεις, καλλιεργούν την αφηγηματική τους ικανότητα και τον προφορικό τους λόγο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία βλέπουμε τα ίχνη μιας πορείας στην οποία, χωρίς να παρατηρείται πάντα συνεχής πρόοδος, διαπιστώνουμε βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, αποδέσμευση από τα άμεσα συμφραζόμενα, αλλαγή της σχέσης κειμένου εικόνας, βελτίωση σε κάποιες περιπτώσεις του γραφικού χαρακτήρα των παιδιών (Dombey, 1995). Η πρόκληση για δημιουργία ιστοριών θεμελιώνει και εμπεδώνει τις γνώσεις τους για την ανάγνωση και τη Λογοτεχνία. Όπως όλοι οι άνθρωποι έτσι και τα παιδιά πλάθουν τα δικά τους παραμύθια, περνώντας από διάφορα στάδια. Φτιάχνουν τις ιστορίες άλλοτε μόνα τους, και άλλοτε με τη βοήθεια ενηλίκων ή συμμαθητών. Πολλές φορές οι ιστορίες τους βασίζονται σε ήδη γνωστές και αγαπημένες ιστορίες, τις οποίες προεκτείνουν ή και αναπλάθουν (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η χρησιμοποίηση της βιβλιοθήκης της τάξης από τα παιδιά και η επιλογή συγκεκριμένων βιβλίων αποτελεί, επίσης, μία ικανότητα που επιδιώκουμε να αναπτυχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας. Έχει υποστηριχθεί ότι η υπόθεση του παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα θα προχωρήσει μόνο αν διαδοθεί και γενικευθεί η σωστή χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1987). Η ύπαρξη της βιβλιοθήκης σε κάποια γωνιά της αίθουσας εμπλουτισμένη με επιλεγμένα από τη νηπιαγωγό βιβλία και διακοσμημένη καλαίσθητα με αφίσες βιβλίων, φωτογραφίες συγγραφέων κ.ά. θα μπορούσε να

γίνει πόλος έλξης για τα μικρά παιδιά (Τσιλιμένη, 1992. Γκλιάου, 2001). Μια καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη πρέπει να είναι εφοδιασμένη με όλες τις κατηγορίες βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά και να ανανεώνεται τακτικά.

Η λειτουργία της βιβλιοθήκης φέρνει το παιδί σε επαφή με το βιβλίο, το διασκεδάζει, το βοηθά να εκτιμήσει τον κόσμο και τη δική του θέση σε αυτόν, το μετατρέπει σε ενεργητικό αναγνώστη. Παράλληλα το βοηθά να αποκτήσει καλές συνήθειες ως προς τη χρήση και συντήρηση των βιβλίων, την υπευθυνότητα όσον αφορά το δανεισμό, το σεβασμό και την έγνοια για τα πράγματα που μας περιβάλλουν. Η εγγραφή του παιδιού στη δανειστική βιβλιοθήκη επηρεάζει και διαμορφώνει τη σχέση του με το βιβλίο. Παιδιά που απέκτησαν τη συνήθεια να δανείζονται βιβλία από την προσχολική ηλικία, εξακολουθούν να κάνουν το ίδιο και στην εφηβεία (Γιαννικοπούλου, 1998).

Η Λογοτεχνία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αν και κατέχει σημαντική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας, δεν περιορίζεται μόνο εκεί. Στην Έκφραση και Δημιουργία και συγκεκριμένα στη Θεατρική Παιδεία, μία από τις επιδιώξεις μας είναι «να αναπτύσσουν τα παιδιά τη γλωσσική και την εκφραστική τους δραστηριότητα με το διάλογο και την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων». Έτσι, στα παιδιά δίνονται οι ευκαιρίες να δουλέψουν τους διάλογους ενός λογοτεχνικού κειμένου, να προεκτείνουν μια ιστορία, να διαφοροποιήσουν ένα γνωστό τους παραμύθι, να μετατρέψουν ένα ποίημα σε πεζό, να δραματοποιήσουν μια ιστορία, μια παροιμία, ένα μύθο ή να γίνουν τα ίδια δημιουργοί πλάθοντας τις δικές τους ιστορίες και αυτοσχεδιάζοντας.

Στη Μελέτη Περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διήγηση ιστοριών, μύθων, θρύλων, βιογραφιών, παραμυθιών ασκεί τα παιδιά στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων, προβλημάτων και διλημάτων ανθρώπων από διαφορετικές εποχές. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες, συμφωνούν ή διαφωνούν με τις επιλογές τους, κάνουν υποθέσεις, τροποποιούν την εξέλιξη μιας ιστορίας.

Πολλά θέματα, έννοιες, αξίες που θέλουμε να προσεγγίσουμε στο χώρο του Νηπιαγωγείου μπορούν να αναδυθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού και συζήτησης στην τάξη, μέσα από την ενασχόλησή μας με τη Λογοτεχνία. Η μεγάλη προσφορά λογοτεχνικών βιβλίων και η πλούσια θεματική τους μπορεί να καλύψει σήμερα σχεδόν όλα τα θέματα που απασχολούν την κοινωνία μας. Μια καλογραμμένη ιστορία για ένα παιδί που ζει στην Αφρική, στην Ασία ή σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, ένα παραμύθι για την ανακύκλωση, για τη μόλυνση του περιβάλλοντος, ή για το δάσος, ένα

ποίημα για τους αριθμούς ή για έναν πύραυλο που πάει στο φεγγάρι, ένας μύθος του Αισώπου ή μια διήγηση για τα ηρωικά κατορθώματα ενός μυθολογικού ήρωα αποτελούν αφορμή για συζήτηση, προβληματισμό, σχολιασμό, γνώση. Η Λογοτεχνία προσφέρεται, λοιπόν, για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Συνδυάζοντας κείμενο και εικόνα, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται στις μικρές ηλικίες, μεταδίδει μηνύματα, «διδάσκει» τη γλώσσα, καλλιεργεί την αισθητική του παιδιού με τρόπο έμμεσο, φυσικό και ευχάριστο χωρίς διδακτισμούς και ηθικολογίες. Η Λογοτεχνία φέρνει σε επαφή τα παιδιά με την ίδια τη ζωή. Τους μιλά για όλα αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, σεβόμενη τον ψυχισμό τους και λαμβάνοντας υπόψη το πνευματικό τους επίπεδο.

Η συνάντηση του παιδιού με τη Λογοτεχνία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι κυρίως θέμα δασκάλου. Έχοντας νιώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την ομορφιά του κειμένου, μεταδίδει το ενδιαφέρον του στο παιδί. Τα δικά του βήματα μέσα στην σχολική τάξη μπορούν να καθορίσουν τη μελλοντική επαφή του παιδιού με τη Λογοτεχνία, ώστε να χαίρεται με τις λέξεις και να βιώνει μέσα από αυτές την αλήθεια και την ομορφιά της ζωής. Σε αυτό το έργο ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθηθεί με κατάλληλα Προγράμματα Σπουδών και διδακτικά βιβλία. Πιστεύουμε ότι στα νέα Προγράμματα Σπουδών η Λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση και ελπίζουμε οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τα Προγράμματα τους παρέχουν, ώστε να αναδείξουν τον κυρίαρχο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στο χώρο του Νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β., & Δελώνης, Α. (1987). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 119.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Ανιχνεύσεις. Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης, 113-140.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1995). *Ποίηση και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 22.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2002). *Η Γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση (επιμέλεια)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Βουλουμάνου, Α. (1999). Δράσεις του Ε.Κ.Ε.Β.Ι. για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στις μικρές ηλικίες. *Πρακτικά της Διημερίδας 8-9 Μαΐου*.
- Γιάκος, Δ. (1989). *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας από το ΙΘ'αι. έως σήμερα*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκίβαλου, Α. (1993). *Παιδική Λογοτεχνία Θεωρία και Πράξη* (επιμέλεια). Αθήνα: Καστανιώτης
- Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο. Φιλιαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία. *Εισηγήσεις στο Ε' σεμινάριο του κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου*.
- Γκλιάου, Ν. (2001). Η ποίηση στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 143.
- Dombey, H., & Spenser, M. (1995). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Έκφραση, 73.
- Θεοδούλου, Δ. (1988). Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί (σσ. 69-85). *Εισηγήσεις στο Β' σεμινάριο του κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Θεοφανοπούλου-Κολόκα, Ρ. (1998). *Η λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Οδυσσέας, 92.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης, 221.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 48.
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (1994). Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο. *Φιλιαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Δελφίνι, 79.
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (1997). *Η τέχνη της αφήγησης* (επιμέλεια). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης, 107.
- Πολάσιεκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*.
- Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χθες και σήμερα*. Αθήνα: Πατάκης, 117.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 99-100.

Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: Πρόταση διδασκαλίας

Αναστασία Παμουκτσόγλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η εργασία μας αναφέρεται στη διδακτική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας, Νεοελληνικής και Παιδικής, στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όσον αφορά τη διαθεματικότητα, όπως περιγράφεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλύει τη λειτουργική ένταξή της στις ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου, με την παρουσίαση ενός σχεδίου εργασίας που στοχεύει στην κατανόηση της κοινωνικής ανισότητας.

Το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα η επιστημονική κοινότητα λειτουργεί στο πλαίσιο ενός ευρύτατα διαδεδομένου λόγου ότι η εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο κοινωνικό θεσμό, με τον οποίο η ανθρωπότητα επιχειρεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ανάγκες ενός δύσκολα προοδιστικού μέλλοντος. Ήδη από τη δεκαετία του '60, επιδίωξε να οριοθετήσει τις σημαντικότερες αρχές της γνώσης και εργάστηκε για την προώθηση των διαδικασιών, που αφορούν τη μάθηση και τη διαχείριση της επιστημονικής γνώσης και δράσης, καθώς διαπίστωνε ότι, σε συνδυασμό με το αναδυόμενο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης ή της διεθνοποίησης της γνώσης, η έρευνα και η επιστήμη επηρεάζονται από τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές τάσεις.

Οι μελέτες και οι προσδοκίες αυτές ανέδειξαν μια σειρά ερωτημάτων που αναφέρονται στη γνώση και τη μάθηση και ιδιαίτερα με το πώς αυτή συνδέεται με την καθημερινότητα και τα κυρίαρχα επιστημονικά μοντέλα, όπως λειτουργούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Διαπιστώθηκε ότι υφίσταται ετερογένεια, ποικιλία και πολυπλοκότητα. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας κατανόησης, αναδύθηκε και το ενδιαφέρον για την αναγκαιότητα, θεωρητική και πρακτική, πολυεπιστημονικών (multi-

Η κ. Αναστασία Παμουκτσόγλου είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

disciplinaires) και διεπιστημονικών (inter-disciplinaires ή trans-disciplinaires) προσεγγίσεων.

Η άποψη ότι η «επιστήμη είναι ένα όλο» (Omnés, 1994) ενίσχυσε τη συζήτηση το 1994, στο 1^ο παγκόσμιο συνέδριο για τη διεπιστημονικότητα - διαθεματικότητα, η οποία προσδιορίστηκε ως συνύπαρξη μεταξύ των επιστημών της φύσης και των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, στοχεύοντας σε μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ της φιλοσοφίας και της επιστήμης, σε συνδυασμό με την επιστημονική πρακτική. Η διαθεματικότητα νοείται ως πρωτότυπη, συνεργατική, διαλογική προσέγγιση, ως σύμπτωμα της νέας υπό δόμηση γνώσης, καθώς «μέσα από τις συγκρίσεις και τις διαφορές, ενδεχόμενα ο διάλογος να ενδιαφέρει, περισσότερο από τις προσομοιώσεις και τις αναλογίες» (Thill & Warrand, 1993). Το πώς αυτή εμπλέκεται και προσδιορίζει τη φυσιογνωμία και την έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καταδεικνύεται στην αναφορά του Delor (Unesco, 1996) για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτήν, πρέπει να θεωρούμε την εκπαίδευση ως ένα σύνολο που θεμελιώνεται σε τέσσερις άξονες: «να μαθαίνεις να γνωρίζεις, να μαθαίνεις να δρας, να μαθαίνεις να συμβιώνεις με τους άλλους, να μαθαίνεις να υπάρχουν».

Το ερώτημα είναι πώς θα απαντηθεί αυτή η πρόκληση, που απορρέει όχι μόνο από την ευρωπαϊκή αλλά και από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα και τη φυσική και επικοινωνιακή φυσιογνωμία του σχολείου, καθώς, στην κλασική ανάλυση της διδακτικής, οριοθετείται κυρίως ως μεταφορέας της μετασχηματισμένης επιστημονικής γνώσης μέσω των προγραμμάτων σπουδών. Ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και γνώσεις εκτιμάται ότι πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, ώστε να ζήσουν δημιουργικά στο μέλλον;

Με την έννοια αυτή τα προγράμματα σπουδών λειτουργούν στο πλαίσιο μιας σειράς παραδοχών για την κοινωνία και το μαθητή, συνδεδεμένα άρρηκτα με την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική αποδοχή μιας κοινωνίας. Εξαιτίας αυτού, ο ρόλος τους και ειδικότερα το περιεχόμενό τους λειτουργούν ως παράγοντες για την ανάπτυξη, την παραγωγή και την αναπαραγωγή των θεσμών και της ιδεολογίας. Συνδέονται άμεσα με τη σύζευξη του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον, καθώς οι μαθητές κατακλύζονται από ένα πλήθος πληροφοριών και σχέσεων και πρέπει αφενός να έχουν αίσθηση της ταυτότητάς τους και αφετέρου να αποδέχονται μια συνεχώς αλληλοεξαρτώμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία, με το να ασπάζονται την ετερότητα ή την ιδιαιτερότητα και τη συνεργασία. Άλλωστε, το σχολείο, στην ουσία, συνιστά μια «κλειστή» κοινωνία, η οποία καλείται να προετοιμάσει το μαθητή να βιώσει ενεργά μια πραγματικότητα σε διαρκή επαναπροσδιορισμό. Η εμπλοκή της

διαθεματικότητας σε αυτά, ως προσέγγιση στη γνώση, ορίζεται στην κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης.

Με αφετηρία την ελληνική πραγματικότητα και μετά την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης στην υποχρεωτική εκπαίδευση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΦΕΚ 1366/18-10-2001) και τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ. ΦΕΚ 1373, - 1376/18-10-2001), επισημαίνουμε ότι τίθενται στόχοι και διδακτικές προσεγγίσεις όπως και καινοτόμες δράσεις (π.χ. Ευέλικτη Ζώνη), με στόχο να «προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει και τη γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, 2000). Επομένως, υπηρετώντας τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης όπως ορίζονται στο θεσμικό της πλαίσιο, αναφερόμαστε σε μια σχολική κουλτούρα, η οποία αφενός συμβάλλει στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας, εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής και αφετέρου ενστερνίζεται και ενισχύει το σεβασμό της ετερότητας και της ιδιαιτερότητας. Η πρακτική αυτή ολοκληρώνεται μέσα από μια διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, που αναπτύσσει σχέσεις αποδοχής και συνεργασίας, δημιουργώντας ένα άριστο παιδαγωγικό κλίμα στο σχολικό χώρο συνδεδεμένο με το σχολικό περίγυρο. Οι δράσεις αυτές αποτελούν την ειδοποιό διαφορά από τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, καθώς αποτελούν αφετηρία για σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις με αναφορά και εμπλοκή της διαθεματικότητας.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής θα προσπαθήσουμε να αναφερθούμε στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας, ως χώρου αξιοποίησης σχεδίων εργασίας, ανεξάρτητα από το γνωστικό στόχο της διδακτικής ενότητας. Η Λογοτεχνία προσφέρεται από τη μια μεριά για τη διεύρυνση των στάσεων, των εθνικών ή τοπικών στερεοτύπων, των κοινωνικών ή εθνικών παραστάσεων και από την άλλη για τη μερική τροποποίησή τους, καθώς εγείρει βιωματικές / συγκινησιακές καταστάσεις.

Η διδασκαλία της λειτουργεί ως διαδικασία, που με την παρουσίαση προσώπων - ηρώων ή προτύπων συμπεριφοράς και την αναφορά σε καταστάσεις, ενισχύει τη συνεργατική διδακτική διαδικασία και ενεργοποιεί τη συμμετοχή του μαθητή.

Ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1987, περιοριζόταν σε συστηματική διδασκαλία με ελάχιστες διδακτικές ώρες στο Γυμνάσιο. Για το Δημοτικό Σχολείο, αν και το βιβλίο *Η Γλώσσα μου* περιέχει αξιολογα λογοτεχνικά κείμενα, η προσέγγισή τους εξυπηρετεί αποκλειστικά το γλωσσικό μάθημα.

Επισημαίνουμε ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφέρεται ως τελευταίος σκοπός «απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι ώστε να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, 1987). Εκτιμούμε, ότι σύνδεσή της με το γλωσσικό μάθημα και ιδιαίτερα τα γραμματικά φαινόμενα, εξαιτίας του διδακτικού χρόνου, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ευαισθητοποίηση αυτών των ηλικιακών ομάδων απέναντι στις πολύμορφες δυνατότητές της.

Το Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του 1999 βελτίωσε την προσέγγιση της διδασκαλίας της, καθώς «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η Λογοτεχνία παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική αγωγή του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά αποτελούν τα λογοτεχνικά κείμενα τα μοναδικά πρότυπα γλωσσικής έκφρασης» (Προγράμματα Σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 1999). Η αντίληψη αυτή καταγράφεται στο εύχρηστο, μικρής έκτασης, Πρόγραμμα Σπουδών και συνοδεύεται από οδηγίες, ώστε να ενισχυθεί η «εξοικείωση του μαθητή με το εξωσχολικό βιβλίο» και η ανάπτυξη της «δημιουργικής του φαντασίας.» Δε συνοδεύτηκε από την αλλαγή των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων.

Στην παρούσα εκπαιδευτική κατάσταση τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρούν την αξιοποίηση λογοτεχνικού υλικού, που προέρχεται από μια συνολική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, με στόχο εκτός από την ενίσχυση της ερμηνευτικής και της κριτικής ανάγνωσης, την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων, την προτροπή για μια ελεύθερη δημιουργία διαφορετικών αναγνώσεων, καθώς και της οργάνωσης της διδασκαλίας στην τάξη. Η χρήση της Λογοτεχνίας βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την ανθρώπινη δραστηριότητα, καθώς τα υλικά της περιλαμβάνουν παρασπασίες, ιδέες, μύθους και βιώματα του υπάρχοντος και του φανταστικού. Εμπλουτίζει τη βιοματική - διερευνητική μάθηση, καθώς συνδέει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα, ευαισθητοποιώντας το μαθητή σε ζητήματα που αφορούν τις αξίες της καθημερινότητας, της επιστήμης, της συνεργασίας, της διαφορετικότητας, της ανάπτυξης του πολιτισμού. Επομένως, η παρουσίαση μιας διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης, που χρησιμοποιεί το λογοτεχνικό κείμενο ως βάση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μοντέλου δημιουργικών εργασιών, όχι μόνο δεν εκτιμάται ως ανέφικτη αλλά καταδεικνύει τις δυνατότητές του. Οι δράσεις αυτές αναπτύσσονται μέσα από σχέδια εργασίας, σε μια προσπάθεια

να απαλλαγεί η διδακτική πράξη από πρακτικές, που καλλιεργούν την απαξιωτική ή την παθητική στάση του μαθητή απέναντι στη φιλιαναγνωσία ή τη σχολική πρακτική.

Συνοπτικά, η διαθεματική (trans-disciplinaire) αξιοποίηση της Λογοτεχνίας, εκτός από την αισθητική απόλαυση, την αρμονική σύζευξη του λόγου και της επιστήμης, συμβάλλει στην πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική παιδαγωγία των μαθητών, καθώς προσεγγίζει τη μάθηση με πολυεπίπεδο τρόπο.

Το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται ως εργαλείο προσέγγισης μιας ποικιλίας γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η Ιστορία, η Μελέτη του Περιβάλλοντος, τα Θρησκευτικά, η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, οι Κοινωνικές Επιστήμες, τα Εικαστικά κτλ. Συμπληρωματικά, η δυνατότητα ακρόασης μουσικών κειμένων, που συνδέονται με τα κείμενα ή η ακρόαση κάποιου αποσπάσματος στη γλώσσα της χώρας προέλευσής του, η παρουσία του συγγραφέα, οι πληροφορίες, τα οπτικοακουστικά υλικά (κινηματογράφος, βίντεο, μαγνητοταινίες, κτλ.), βοηθούν και ενισχύουν τη μάθηση μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Ο συνδυασμός όλων των μορφών της έκφρασης της τέχνης -κείμενο, εικόνα, ήχος, κίνηση, δραματοποίηση- βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί την ολότητα της θεωρητικής γνώσης με την καθημερινότητα και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές θετικές, αρχικά ως προς την προσέγγιση της φιλιαναγνωσίας και κατόπιν ως προς το «μήνυμα» των κειμένων.

Ειδικότερα, η Λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όχημα διδασκαλίας μιας ενότητας, που προβλέπει τη μελέτη του πολιτισμού και της πολιτισμικής ετερότητας, των ανθρώπων, των τόπων και του περιβάλλοντος, των ιδεών, των αξιών και των δημοκρατικών αρχών, με στόχο την κατανόηση της ετερότητας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο σχεδιασμός αυτός π.χ. μπορεί να υλοποιηθεί για την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου με αφορμή κάποιο από τα κείμενα του βιβλίου *Η Γλώσσα μου*, όπως: «Ο μεταξοσκώληκας» ή το ποίημα «Νυχτερινό καταφύγιο» του Μπρεχτ (τ. β'). Ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει το διδακτικό υλικό, διαλεκτικά και κριτικά μέσα από τα «δικά» του βιώματα, για να προσεγγίσει την κοινωνική και την πολιτική ετερότητα, σύμφωνα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά του. Επιπρόσθετα, ενισχυτικά μπορεί να συνδεθεί με αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων από τη βιβλιοθήκη («Το εργοστάσιο της σοκολάτας», «Ο τουνελοδράκος» κτλ).

Οι μαθητές αναπτύσσουν σχεδιασμούς, που περιλαμβάνουν την προσέγγιση θεματικών ενοτήτων που άπτονται των άμεσων ενδιαφερόντων τους (παιχνίδια, σχέδια, θέατρο, αθλητισμός, περιβάλλον κτλ) αλλά και κοινωνικά προβλήματα, που λειτουργούν στο σχολικό και τον κοινωνικό περίγυρο.

Η σύνδεση της θεματικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (π.χ. Κράτος και εργαζόμενοι, Δικαιώματα του πολίτη), η Ιστορία (Η καθημερινή ζωή παλιότερα και τώρα), οι Φυσικές Επιστήμες (χρώματα, ύλες κτλ), τα Εικαστικά ή η τοπική ιστορική πραγματικότητα (προϊόντα, εργοστάσια κτλ) είναι σχετικά άμεση και βιωματική. Η διαδικασία αυτή εξοικειώνει το μαθητή όχι μόνο με τα ποικίλα υλικά ή τις τεχνικές αλλά και του δημιουργεί ενδιαφέρον για μια νέα μάθηση συνδυασμένη με νέα κείμενα, ήχους, παραστάσεις κτλ. Επισημαίνουμε, ότι η αναγνωστική απόλαυση των κειμένων παραμένει σημαντική σε συνδυασμό με δραστηριότητες που στοχεύουν στη δημιουργική γραφή και την ενίσχυση της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών.

Συνοπτικά, υποστηρίζουμε ότι για την επιτυχή λειτουργία μιας τέτοιας δράσης, σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που καλείται να συνδυάσει τη συμβατική διδακτική προσέγγιση με τη μύηση στην αισθητική απόλαυση. Να ενισχύσει τις μαθησιακές δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, σεβόμενος την αυτονομία του και στοχεύοντας στη διαμόρφωση της κριτικής του ικανότητας και τη συνειδητοποίηση της ατομικής του ευθύνης. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως «εμπυχωτής», χωρίς να περιορίζεται απλά στη μετάδοση της γνώσης.

Η σχέση του δάσκαλου με το μαθητή σε συνδυασμό με το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, τη διαθεματική μεθοδολογική προσέγγιση και την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας συνεισφέρουν, ώστε η μάθηση να γίνει ένα βίωμα κοινωνικό, στη βάση του οποίου θα «εξερευνήσουν» τον εαυτό τους, θα αναπτύξουν διαπροσωπικές δεξιότητες, θα αποκτήσουν βασικές γνώσεις και θα προσεγγίσουν την τεχνολογία. Το σημαντικότερο όλων είναι ότι θα επιβεβαιώσουν τη διαφορετικότητά τους, ανατρέχοντας στις πολιτιστικές τους αναφορές, συνειδητοποιώντας ότι η κατανόηση των άλλων βοηθά να κατανοήσουμε τον εαυτό μας, να αισθανθούμε ότι έχουμε κοινές αξίες και πεπρωμένο και ότι η μάθηση μπορεί να βοηθήσει να εδραιωθεί «η πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας», όπως διακηρύσσει η ιδρυτική πράξη της UNESCO.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (1987). Αθήνα: ΟΕΔΒ, 9.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΦΕΚ 1366/18-10-2001).
- Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ. ΦΕΚ 1373, - 1376/18-10-2001).
- Θεοφιλίδη, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ομπές, R. (1994). *Philosophie de la science contemporaine*. Paris: Gallimard, 17.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (1999). Η λογοτεχνία για παιδιά ως «δρώμενο» στην εκπαίδευση. *Πρακτικά της διμερείδας της Πολιτιστικής Κίνησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Προγράμματα Σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γλώσσα- Ιστορία (1999). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 39.
- Thill, G., & Warrand, F. (1993). *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*. France: Presses Universitaires de Namur.

Προσέγγιση θεατρικών κειμένων σε ένα πρόγραμμα Λογοτεχνίας στην Ευέλικτη Ζώνη

Γεώργιος Ε. Καραγιάννης, 27^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται στη διδασκαλία θεατρικών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο (από τη Γ' έως τη ΣΤ' Τάξη) σ' ένα πρόγραμμα Λογοτεχνίας που μπορεί να εφαρμοστεί στην Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων. Προτείνει τη διακευμενική προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας με βάση θεατρικά βιβλία που έχουν γραφεί σύμφωνα με τον αισθητικό κώδικα του θεάτρου.

Αφορμή στάθηκε μια μελέτη για την προώθηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης των θεατρικών κειμένων και το θεωρητικό της πλαίσιο αποτέλεσε τη βάση της μεθοδολογίας για την πειραματική διδασκαλία τους στο 101^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης το σχολικό έτος 2001-2002 με θετικά αποτελέσματα.

Εισαγωγή

Το θέατρο θεωρείται απαραίτητο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, γιατί κατευθύνει τη δράση των παιδιών μέσα από ένα απολαυστικό παιχνίδι που ικανοποιεί τις ψυχικές, τις κοινωνικές και τις αισθητικές τους ανάγκες.

Κυρίως όμως, παίζει καθοριστικό ρόλο στο μάθημα της Λογοτεχνίας, γιατί όλα τα λογοτεχνικά έργα προσφέρουν αρκετές ευκαιρίες για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων δραματοποίησης και θεατρικής έκφρασης. Όταν μάλιστα τα κείμενά τους είναι και θεατρικά, τότε τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν τα

Ο κ. Γεώργιος Ε. Καραγιάννης είναι διπλωματούχος στις Επιστήμες της Αγωγής, Διευθυντής του 27ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης.

ιδιαίτερα γνωρίσματα του θεατρικού λόγου και στη συνέχεια να αναλύουν και να μετατρέπουν τα διάφορα γεγονότα του έργου σε σκηνικά δρώμενα.

Με τον τρόπο αυτό, η θεατρική δράση που αναπτύσσεται μέσα στο μάθημα καλλιεργεί «την έμφυτη ικανότητα του παιδιού να παρατηρεί τον εαυτό του, να ερμηνεύει τις ενέργειές του και να παριστάνει τον κόσμο συμβολικά» (Neelands, 1990, 3).

Ενδιαφέρον επίσης στοιχείο είναι ότι κάθε θεατρικό κείμενο διαθέτει αμεσότητα και μεγάλη ποικιλία νοημάτων. Υποδεικνύει με διακριτικό τρόπο υπεύθυνη στάση και ουσιαστική αντίληψη για πολλές κρίσιμες καταστάσεις της ζωής των παιδιών και μεταδίδει διαχρονικές και υψηλές αξίες του πολιτισμού μας (Κουρετζής, 1990, 26).

Προσφέρει όμως και σπουδαία αισθητική απόλαυση, μέσα από την εξέλιξη της δράσης του έργου, από την πειστικότητα των χαρακτήρων και την αληθοφανή τοποθέτηση της ιστορίας στο χώρο και στο χρόνο (Κανατσούλη, 1997). Γι' αυτό και η πρώτη επαφή με τους ήρωες του βιβλίου μέσα από την ανάγνωση, χαρίζει μια ευχάριστη γεύση για την περιπέτεια που θα ακολουθήσει. Κεντρίζει την περιέργεια των μαθητών να το γνωρίσουν βαθύτερα, ώστε να αποκτήσουν τη διάθεση να το επεξεργαστούν, να το σκηνοθετήσουν και να αναλάβουν τους διάφορους ρόλους για να το ανεβάσουν στη σκηνή (Αναγνωστοπούλου, 1999).

Με τη θεατρική αναπαράσταση του έργου, δεν κορυφώνεται μόνο η δράση και η προσπάθεια των παιδιών, αλλά μέσα από την ψυχική ικανοποίηση που νιώθουν, εδραιώνεται και το αισθητικό αποτέλεσμα.

Μια τέτοια όμως διδασκαλία, διαφέρει από εκείνη της υπόλοιπης Λογοτεχνίας, γιατί δεν ασχολείται μόνο με την παρουσίαση και την ανάδειξη αυτών των κειμένων, αλλά επεκτείνεται και σε κάποιες αναπαραστατικές δραστηριότητες για να γνωρίσουν τα παιδιά τα μυστικά της θεατρικής πράξης.

Έτσι, το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων απαιτεί πολύπλευρη και συντονισμένη δράση για να αποκτήσει η διαδικασία ερευνητική, γνωστική, κοινωνική και καλλιτεχνική διάσταση. Να εκμεταλλευτεί δηλαδή και να καλλιεργήσει τη δημιουργική έκφραση και ευαισθησία των παιδιών (Χάβελ, 1997), να ενισχύσει την πολιτιστική τους ταυτότητα (Hornbrook, 1992, 44), να προωθήσει την ευγενική και αισιόδοξη αντίληψη για τη ζωή και τέλος να προσφέρει αισθητική και καλλιτεχνική απόλαυση.

Σκοποί

1. Να ανακαλύψουν τα παιδιά τις δημιουργικές τους ικανότητες και να αναπτύξουν πρωτότυπους τρόπους επικοινωνίας (Nodelman, 1992, 22) και νέες μορφές έκφρασης, μέσα από το λόγο, τη μουσική, την κίνηση, το χορό και τη ζωγραφική.
2. Να καλλιεργήσουν τα πολιτιστικά και αισθητικά τους κριτήρια και να συνειδητοποιήσουν την επίδραση που ασκεί το θέατρο στο συναισθηματικό, γνωστικό και αισθητικό τομέα (Πούχγεο, 1985).
3. Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν ιδιαίτερες όψεις της ζωής μέσα από μυθολογικές συνθέσεις και συγκεκριμένα πολιτιστικά συμφραζόμενα (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1990, 131-136).
4. Να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στη συμπεριφορά ενός ήρωα.
5. Να ενισχύσουν την κοινωνικότητά τους συμμετέχοντας σε μια ομάδα με συγκεκριμένους κανόνες δράσης.
6. Να εκτιμήσουν την αξία της συνεργασίας και του διαλόγου, που αναπτύσσεται μέσα από την επεξεργασία και την αναπαράσταση των νοημάτων ενός θεατρικού βιβλίου (Nodelman, 1992, 214).

Δεξιότητες

1. Να αναπτύξουν τα παιδιά ερευνητική και δημιουργική διάθεση και να διαμορφώσουν υπεύθυνη στάση ζωής.
2. Να διακρίνουν τα ιδιαίτερα στοιχεία ενός θεατρικού κειμένου και να τα αξιοποιούν στη συγγραφή ενός δικού τους έργου.
3. Να αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που παίζει η θεατρική γλώσσα, οι άμεσοι διάλογοι, το απέριπτο ύφος και τα διάφορα σκηνικά μέσα στην προώθηση του μηνύματος και στην αισθητική απόλαυση του θεατή.
4. Να κατανοήσουν και το δικό τους ρόλο στη ζωή, συσχετίζοντας τα διάφορα γεγονότα του βιβλίου με παρόμοιες αληθινές καταστάσεις.

Περιεχόμενο

Επιλέγουμε θεατρικά κείμενα που διαθέτουν:

- Ύφος γλαφυρό, με λεπτή διατύπωση των νοημάτων.

- Γλώσσα άρτια, που ανταποκρίνεται στο γλωσσικό αισθητήριο της εποχής και συμβαδίζει με τη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού.
- Περιεχόμενο που προβάλλει υψηλές αξίες, για τις οποίες οι ήρωες αγωνίζονται όχι μόνο από καθήκον αλλά και από εσωτερική ευχαρίστηση.
- Αισιόδοξη προοπτική για την επίλυση δύσκολων προβλημάτων.
- Χαρακτηριστικούς τύπους ηρώων που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις με εκείνες των παιδιών (Αποστολίδου, 1999, 19-20).
- Ελκυστικά θέματα, πρωτότυπους διαλόγους και συγκρούσεις ηρώων που αυξάνουν την ένταση και την αγωνία.
- Άψογη αισθητική εμφάνιση και πρωτότυπη εικονογράφηση (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1990, 104-136).

Χρησιμοποιούμε κυρίως ελληνικά αλλά και ξένα θεατρικά κείμενα. Εκμεταλλευόμαστε την πολυσημία τους και δημιουργούμε θεματικές ενότητες με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας.

Κάθε θεματική ενότητα εμπλουτίζεται και με μερικά βιβλία γνώσεων (Αποστολίδου, 1999, 37-39), αλλά και με κάποια παιδικά μυθιστορήματα ή διηγήματα, που μπορούν να δραματοποιηθούν.

Συγκεκριμένα, κάθε θεματική ενότητα περιλαμβάνει:

1. Βιβλία που έχουν το ίδιο θέμα (Αποστολίδου, 1999, 26), για να διακρίνουν τα παιδιά την οπτική γωνία απ' την οποία αντικρίζει κάθε συγγραφέας τα διάφορα προβλήματα, όπως π.χ. τη φτώχεια, την ξενοφοβία και τη μόλυνση του περιβάλλοντος.
2. Βιβλία του ίδιου ή διαφορετικών συγγραφέων, για να συγκρίνουν τις ιδιαίτερες τεχνικές τους, όπως τη γλώσσα και το ύφος.
3. Βιβλία που ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές περιόδους του παιδικού θεάτρου, για να διακρίνουν τις αξίες και την αισθητική που προωθούσε κάθε εποχή.
4. Βιβλία που περιέχουν πρωτότυπες τεχνικές, όπως οικονομία στους διαλόγους, σοφία στην εναλλαγή των εντάσεων και στη σκηνική παρουσίαση, ευρηματικότητα στη μυθοπλασία, καθώς και σωστή εκμετάλλευση του τυχαίου και του απροσδόκητου, για να συμμετέχουν τα παιδιά στη δράση και ν' αλλάζουν ένα μέρος της ιστορίας.
5. Βιβλία που αποτελούν παρωδία γνωστών παραμυθιών και οι ήρωές τους δημιουργούν καινούργιες, απίθανες περιπέτειες.
6. Βιβλία που οι ήρωές τους είναι παιδιά, με ενδιαφέρουσα δράση.

7. Βιβλία που διαθέτουν αφηγηματική και θεατρική μορφή, για να διαπιστώσουν τη διαφορά του αφηγηματικού από το θεατρικό κείμενο.
8. Βιβλία που αποτελούν «θεατρικές διασκευές για παιδιά» και προέρχονται από πεζογραφικά έργα, από αρχαίες ελληνικές κωμωδίες, από έργα του Σαίξπηρ και κωμωδίες του Μολιέρου.
9. Βιβλία που προέρχονται από γνωστά παραμύθια και όπερες.

Μεθοδολογία

Η διάρκειά του προγράμματος είναι περίπου ένα τρίμηνο.

Η μεθοδολογία για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας είναι μια παραλλαγή της μεθόδου Project και περιλαμβάνει τις εξής αρχές:

1. Δεν υπάρχει έτοιμη γνώση, για να τη διδάξουμε στους μαθητές. Όλοι μαζί, σαν μια *κοινότητα αναγνωστών* αποφασίζουμε να εμπλακούμε σ' ένα ερευνητικό σχέδιο, για να την ανακαλύψουμε και να την κατακτήσουμε (Αποστολίδου, 1999, 343-344).
2. Είναι απαραίτητη η δραστηριοποίηση όλων των μαθητών με την προϋπόθεση να υπάρχουν:
 - κίνητρα για ανάγνωση,
 - κατάλληλο ερευνητικό περιβάλλον,
 - πνεύμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας,
 - συνεχής ενθάρρυνση και συμπαράσταση από το δάσκαλο,
 - τήρηση όλων των δεσμεύσεων για τον τρόπο δράσης και
 - διαμόρφωση του κεντρικού νοήματος μετά από ελεύθερη συζήτηση, για να αποφευχθεί η κυριαρχία του ενός νοήματος και να αναδειχθεί η πολυσημία του κειμένου.

Φάσεις διεξαγωγής του προγράμματος

Ο δάσκαλος από την αρχή γνωστοποιεί στα παιδιά τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος και βοηθάει στη διαμόρφωση ενός κοινού σχεδίου δράσης και ενός τρόπου οργάνωσης της θεματικής ενότητας.

Η διδακτική διαδικασία ακολουθεί τις εξής φάσεις:

1. Κινητοποίηση ενδιαφέροντος - προβληματισμός - επιλογή του θέματος

Η *κινητοποίηση του ενδιαφέροντος* επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους:

- Από βιβλία γνώσεων που αναφέρονται στο μαγικό κόσμο του θεάτρου.
- Από την επαφή με τα ίδια τα κοστούμια και τα σκηνικά.
- Από τις εμπειρίες ενός ηθοποιού ή ενός σκηνοθέτη.
- Από μια βιντεοταινία που δείχνει την προετοιμασία και την παρουσίαση ενός παιδικού θεατρικού έργου.
- Από την παρακολούθηση μιας ζωντανής παιδικής παράστασης, για να αποκτήσουμε εμπειρίες για το ανέβασμα και του δικού μας έργου.

Μετά από αυτές τις πρωτοβουλίες, δημιουργείται έντονος προβληματισμός και διεξάγεται συζήτηση για την επιλογή του θέματος του Project. Καθοριστικό ρόλο παίζει η επικαιρότητα, οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Έτσι, καταλήγουμε σε μια θεματική πρόταση (π.χ. Ξενιτειά), την οποία θα ερευνήσουμε και θα επεξεργαστούμε.

2. Προετοιμασία της θεματικής ενότητας – επιλογή βιβλίων – προγραμματισμός δραστηριοτήτων

Στη φάση αυτή γίνεται η προετοιμασία για τη συμπλήρωση του περιεχομένου της θεματικής ενότητας Αναλυτικότερα:

Πρώτα διαβάζουμε μερικά αποσπάσματα από διάφορα θεατρικά βιβλία που αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα και κατόπιν επιλέγουμε τα πιο ενδιαφέροντα και ελκυστικά.

Ύστερα, κάθε ομάδα καθορίζει τους στόχους και προτείνει ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων για το βιβλίο που θα επεξεργαστεί.

Πρέπει τώρα, να καθοριστεί ένα χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης του προγράμματος και να προγραμματιστεί η ημέρα παρουσίασης των δραστηριοτήτων και ίσως κάποιου θεατρικού έργου.

3. Διεξαγωγή δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό κάθε ομάδα προσπαθεί να απαντήσει στα δικά της ερωτήματα και να εκτελέσει τις προγραμματισμένες εργασίες.

Ανάγνωση θεατρικών βιβλίων

Οι μαθητές της ομάδας ξεκινούν την ανάγνωση των κειμένων στο σπίτι και «θέτουν σε δράση ένα ολοκληρωμένο σύστημα ιδεών, αξιών και

αντιλήψεων που σχετίζονται με τη ζωή» (Σπινγκ 1990, 175). Μετά συνεργάζονται, για να ετοιμάσουν τις δραστηριότητες.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Περιλαμβάνουν απουπάσματα από το ημερολόγιο ανάγνωσης, όπως:

- Ποιος είναι ο τίτλος του θεατρικού βιβλίου;
- Ποιες είναι οι εντυπώσεις από την ανάγνωση των 30, 70 σελίδων;
- Υπήρχε αγωνία για τη συνέχιση της ανάγνωσης;
- Περιμέναμε τη συγκεκριμένη εξέλιξη στην υπόθεση του έργου;
- Θα προτείναμε και σε άλλα παιδιά να διαβάσουν το βιβλίο;

Δραστηριότητες σχετικές με την κατανόηση του έργου

α. Για την πλοκή

- Να αποδώσουμε περιληπτικά τα γεγονότα του βιβλίου.
- Να βρούμε το σημείο, απ' το οποίο αρχίζει το δέσιμο της ιστορίας.
- Ο διάλογος βοηθάει στην ανάπτυξη της πλοκής; (Τσαρμποπούλου, 1999, 374).
- Σε ποιο σημείο κορυφώνεται η δράση και η αγωνία;
- Πότε αρχίζει η λύση της υπόθεσης;

β. Για το μήνυμα

- Ποιο είναι το κεντρικό μήνυμα;
- Υπάρχουν και άλλα μηνύματα; Συμφωνούμε με αυτά;
- Ποιον άλλο τίτλο θα προτείναμε;

γ. Για τον τρόπο ανάλυσης των γεγονότων

- Ποια προβλήματα τίγονται στο έργο;
- Μας απασχολούν παρόμοια ζητήματα;
- Είναι πρωτότυπος ο τρόπος που αναλύονται;
- Ποια σημεία του έργου έπρεπε να είναι διαφορετικά;
- Θα δίναμε το ίδιο τέλος στην υπόθεση;

Δραστηριότητες με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του θεατρικού λόγου

Κατά τη διδασκαλία θεατρικών κειμένων, όπως είπαμε, δεν περιοριζόμαστε μόνο στην κατανόηση του νοήματος του θεατρικού έργου, αλλά επεκτεινόμαστε και σε εξειδικευμένες δραστηριότητες, που έχουν σχέση με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του θεατρικού λόγου και τη σκηνική τεχνική.

Μια ομάδα λοιπόν δραστηριοτήτων, θα αφορά την ιδιαιτερότητα των θεατρικών κειμένων σε σχέση με τ' άλλα κείμενα της λογοτεχνίας (μυθιστόρημα, διήγημα κτλ.).

Συγκεκριμένα, το θεατρικό κείμενο δεν στηρίζεται στην αφήγηση των γεγονότων. Ο θεατρικός συγγραφέας δεν ξεκινάει από μια ιστορία ή από ένα μύθο. Αντίθετα, μπαίνει ο ίδιος στην καρδιά των γεγονότων, για να μας τα παρουσιάσει όσο πιο ζωντανά μπορεί. Δεν περιγράφει τα πρόσωπα, αλλά αποκαλύπτει τους χαρακτήρες τους μέσα από τις καταστάσεις που ζουν. Έτσι ο θεατής αποκρυσταλλώνει μια δική του άποψη για τους ήρωες του έργου, γιατί έρχεται σε άμεση επαφή με την ουσία των γεγονότων και δεν επηρεάζεται από κανέναν αφηγητή, όπως συμβαίνει π.χ. με το μυθιστόρημα. Και σίγουρα, αυτό το στοιχείο αποδεικνύει τη σημαντικότητα του θεάτρου σε σχέση με την υπόλοιπη λογοτεχνία.

Επισημαίνοντας στα παιδιά, ότι τα θεατρικά κείμενα δεν είναι αφηγηματικά, επιδιώκουμε να διακρίνουν κάποια ιδιαίτερα στοιχεία τους.

Δεν περιμένουμε, όμως, να μας δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Παρεμβαίνουμε διακριτικά και αναλύουμε τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του θεατρικού κειμένου, δηλαδή τη γλώσσα, τους διαλόγους, τη συμβολική διάσταση του χώρου και του χρόνου, τους χαρακτήρες και την οικονομία των εκφραστικών μέσων.

α. Δραστηριότητες για τη γλώσσα

Η γλώσσα στο θεατρικό κείμενο δεν φτάνει σε μεγάλες πυκνώσεις, όπως συμβαίνει στην υπόλοιπη λογοτεχνία, γιατί γράφτηκε για να καταξιωθεί και ν' αποκτήσει υψηλά νοήματα μέσα από τη θεατρική πράξη.

Η απλή γλώσσα του κειμένου, όταν γίνει λόγος και ενωθεί με την κίνηση και το χορό, τη γλώσσα του σώματος (Κουρετζής, 1991, 55), μέσα σε ένα κατάλληλο σκηνικό περιβάλλον μπορεί να μετατραπεί σε μια πολυσήμαντη γλώσσα, τη γλώσσα του θεάτρου. Η Βαροπούλου (1999) υποστηρίζει ότι η φωνή του σώματος, με το σώμα της φωνής φτιασμένο στα άκρα, συνιστούν το Υποσυνείδητο του θεάτρου, ενώ η πλοκή, ο διάλογος, οι καταστάσεις και το δράμα δεν είναι παρά η εκλογικευμένη πλευρά, η Συνείδησή του.

Αυτή η γλώσσα του θεάτρου, επειδή είναι πολυεπίπεδη, λειτουργεί αυτόνομα και έχει τους δικούς της κώδικες, τα δικά της σημασιολογικά στοιχεία και κανόνες. Γι' αυτό είναι λάθος να την ταυτίζουμε μόνο με το λόγο. Το θέατρο χρησιμοποιεί τη φωνή της γλώσσας ως ένα από τα μέσα που διαθέτει, χωρίς να είναι και το μοναδικό (Βαροπούλου, 1999). Μην

ξεχνάμε ότι στο θέατρο, ακόμα και με τη *σιωπή*, μια άλλη μορφή αναγνώρισης και εκτίμησης μοιρασμένης εμπειρίας (Άλκηστις, 1984, 42), όταν λειτουργήσουν σωστά τα υπόλοιπα στοιχεία της θεατρικής γλώσσας, παράγονται καταπληκτικές παραστάσεις.

Με βάση αυτές τις επισημάνσεις, πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι για τις ερωτήσεις που θα διατυπώσουν και θα απαντήσουν τα παιδιά:

- Υπάρχουν μερικά σημεία του βιβλίου που μας άρεσαν;
- Η γλώσσα είναι εκφραστική, δύσκολη ή απλή και γιατί;
- Μεταφέρει την ανθρώπινη εμπειρία με τρόπο άμεσο ή έμμεσο;
- Οι ήρωες μεταχειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τη γλώσσα;
- Η γλώσσα που χρησιμοποιούν προσδιορίζει το χαρακτήρα τους;
- Επιδρά η γλώσσα του θεατρικού κειμένου στη διαμόρφωση του ύφους;

β. Δραστηριότητες για τους διαλόγους

Οι διάλογοι είναι το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο του θεατρικού κειμένου. Του προσδίδουν αμεσότητα και ζωντάνια. Όταν μάλιστα είναι πρωτότυποι και ευρηματικοί, αναπτύσσουν και προωθούν τη δράση των ηρώων.

Με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες θα εξετάσουμε την ποιότητα και το ύφος των διαλόγων:

- Στο συγκεκριμένο θεατρικό, είναι οι διάλογοι έξυπνοι και πρωτότυποι;
- Ανεβάζουν την αγωνία και την ένταση;
- Βρίσκουμε μερικούς διαλόγους κωμικούς και δραματικούς.
- Μετατρέπουμε έναν αστείο διάλογο σε σοβαρό και το αντίθετο.
- Επιλέγουμε ένα σοβαρό και έναν αστείο χαρακτήρα και δημιουργούμε διαλόγους, έχοντας υπόψη τον τρόπο που αντικρίζει καθένας τη ζωή.
- Κάνουμε ένα δικό μας θεατρικό βιβλίο με έγχρωμα σκίτσα. Στις εσωτερικές σελίδες του ζωγραφίζουμε διάφορα γεγονότα και μεταφέρουμε τις λεζάντες των διαλόγων μέσα στις ζωγραφιές.

γ. Δραστηριότητες για τη συμβολική διάσταση του χώρου και του χρόνου και την οικονομία των μέσων

Μέσα σε κάθε θεατρικό έργο ο χρόνος και ο χώρος παρουσιάζει μια συμβολική διάσταση. Το στοιχείο αυτό το εκμεταλλεύεται ο σκηνοθέτης που ανεβάζει την παράσταση και ανάλογα με τη θεατρική παιδεία και την ιδεολογία του, το χρησιμοποιεί για να εντείνει την αγωνία για την εξέλιξη της επόμενης σκηνής ή για να εμβαθύνει και να ενισχύσει τα διάφορα νοήματα μ' ένα συνδυασμό θεατρικών μέσων (Neelands, 1990, 60-61).

Τις ενέργειες των προσώπων τις εντάσσει σ' ένα ιδιαίτερο σκηνικό περιβάλλον, που αντιπροσωπεύει τα συγκεκριμένα γνωρίσματα της εποχής, το χώρο και το χρόνο που συμβαίνουν τα γεγονότα, με τη δημιουργία ανάλογης ατμόσφαιρας, από σκηνικά, κοστούμια, ηχητικά και φωτιστικά μέσα (Πετάση, 1995, 35). Γι' αυτό και το πιο ασήμαντο - για τους θεατές - σκηνικό μέσο, για το σκηνοθέτη θεωρείται πολύ σημαντικό, αρκεί αυτό να προάγει τη θεατρική πράξη και να βοηθάει στην πραγματοποίηση όλων των επιδιωκόμενων στόχων της θεατρικής παρουσίας.

Μερικές δραστηριότητες που αναφέρονται στα παραπάνω στοιχεία είναι οι εξής:

- Σε ποια επίπεδα χώρου και χρόνου εξελίσσεται η ιστορία;
- Ποια συγκεκριμένα σύμβολα χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να μας μεταφέρει στον τόπο και στο χρόνο του έργου;
- Ποια θεατρικά μέσα πρέπει να προσθέσει ένας σκηνοθέτης στο συγκεκριμένο κείμενο, για να μας εισάγει στην ατμόσφαιρα της εποχής;
- Εξετάζουμε την υπόθεση, αν αυτή η ιστορία εξελισσόταν σε άλλες χρονικές περιόδους ή σε άλλους λαούς, θα είχε την ίδια εξέλιξη;
- Ξεχωρίζουμε τα φανταστικά από τα πραγματικά στοιχεία του έργου.
- Σε αρκετά παιδικά θεατρικά βιβλία η μυθοπλασία είναι τελείως φανταστική, γιατί προέρχεται από παλιούς μύθους, παραμύθια, παρωδίες παραμυθιών ή φανταστικές ιστορίες. Τι δυσκολίες θα συναντήσει ένας σκηνοθέτης στην εύρεση των κατάλληλων μέσων, για να δημιουργήσει την ατμόσφαιρα του έργου;
- Κάνουμε ένα διάγραμμα και σημειώνουμε με τη σειρά, τους τόπους (π.χ. δάση, χωριά, πύργους) και τους χρόνους. Μετά και τα δυο αυτά στοιχεία τα συνδέουμε με τα διάφορα γεγονότα και με τους ήρωες.

δ. Δραστηριότητες για τους χαρακτήρες

Τα πρόσωπα και οι χαρακτήρες εξετάζονται μέσα από τη δράση και τη διαπλοκή τους στα γεγονότα, τα οποία προωθούν αλλά και επηρεάζονται απ' αυτά. Βρίσκονται σε σχέσεις σύγκρουσης είτε με τον εαυτό τους είτε με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους (Τσαρμποπούλου, 1999, 374).

Εδώ οι ερωτήσεις είναι πολλές και ποικίλες και δραστηριοποιούν ευχάριστα τα παιδιά:

- Ποια πρόσωπα συμμετέχουν και πρωταγωνιστούν στη δράση του έργου;
- Προσθέτουμε ή αφαιρούμε πρόσωπα για να αλλάξουμε την υπόθεση.
- Ποια πρόσωπα δημιουργούν χιούμορ και γιατί;

- Εισάγουμε στην υπόθεση απροσδόκητα γεγονότα και φανταζόμαστε τον τρόπο που θα τα αντιμετώπιζαν οι ήρωες.
 - Δημιουργούμε ένα διάγραμμα διαπλοκής των ηρώων με τα γεγονότα.
 - Διαμορφώνουμε διάγραμμα χαρακτήρων και διαπροσωπικών σχέσεων.
 - Ποιες συγκρούσεις αναπτύσσονται ανάμεσα στα πρόσωπα και ποιοι λόγοι τις προκαλούν; Συμβαίνει το ίδιο και στη ζωή μας;
 - Γιατί ένας ήρωας υπερασπίζεται με σθένος τις ιδέες του; Δεν πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις γνώμες των άλλων;
 - Αν συναντούσαμε έναν ήρωα, τι θα τον συμβουλεύαμε να κάνει;
- ε. Δραστηριότητες ταύτισης με κάποιον ήρωα
- Αν ήμασταν στη θέση ενός ήρωα, πώς θα θέλαμε να είναι οι σχέσεις μας με τους άλλους ήρωες;
 - Τι θα απαντούσαμε σε κάποιον που μας κατηγορήσει;
 - Γράφοντας το ημερολόγιο ενός ήρωα θα μας ενδιέφεραν οι προτιμήσεις του για το διάβασμα, το φαγητό, το ντύσιμο, τη διασκέδαση;
 - Εφαρμόζουμε το παιχνίδι των ρόλων. Βρίσκουμε ρούχα που θα φορούσε ο ήρωάς μας και κάνουμε την έκπληξη! Μπαίνουμε μέσα στην τάξη, χαιρετώντας τους φίλους μας και μετά δίνουμε συνέντευξη.

στ. Αναπαραστατικές δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες αυτές εκφράζουν τη συλλογική και προσωπική εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά από τη διεξαγωγή του προγράμματος, λειτουργώντας σαν θεατές, συγγραφείς, ηθοποιοί και σκηνοθέτες.

Μαθαίνουν να επιλέγουν και να παρακολουθούν άνετα θεατρικές παραστάσεις, να κατανοούν τη θεατρικότητα ενός κειμένου, να γράφουν δικό τους θεατρικό έργο και να το αναπαρασταίνουν στη σκηνή.

Συγκεκριμένα, όλα αυτά περνάνε μέσα από τις εξής δραστηριότητες:

Παραγωγή θεατρικού κειμένου

Η παραγωγή θεατρικού κειμένου θα ξεκινήσει από κάποια βασική ιδέα των βιβλίων της θεματικής ενότητας, η οποία βέβαια θα έχει κάποια κεντρική δομή, αλλά θα είναι και πολυδιάστατη για να παραπέμπει σε πολλές πρωτότυπες ιδέες-λύσεις.

Κάθε ομάδα - με βάση υποθέσεις της κύριας ιδέας - θα δημιουργήσει ξεχωριστές ιστορίες, οι οποίες θα παραπέμπουν κάθε φορά σε διαφορετική εξέλιξη των γεγονότων και θα οδηγούν σε απρόβλεπτες καταστάσεις. Στο τέλος όλες οι δευτερεύουσες ιστορίες θα ενσωματωθούν μέσα στο αρχικό

πλαίσιο και θα αποτελέσουν μια πολυδιάστατη ιστορία, που κάθε φορά ανάλογα με τις απαιτήσεις των θεατών θα ακολουθεί διαφορετική τροπή.

Σε ένα τέτοιο έργο, το στοιχείο του τυχαίου και του απρόβλεπτου εντείνει την αγωνία αλλά και ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών-θεατών, να συμμετέχουν και ως ηθοποιοί σε μερικά δρώμενα. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ότι δημιουργείται μια ατμόσφαιρα ανατρεπτική που αρέσει στα παιδιά, καθώς και μια δράση των ηρώων που καθορίζεται από τους θεατές, με αποτέλεσμα κανένας ήρωας να μην είναι πρωταγωνιστής.

Στη συνέχεια θα δημιουργηθούν τα επεισόδια, οι συγκρούσεις των κύριων προσώπων, θα καθορισθούν ο τόπος και ο χώρος που διαδραματίζονται τα γεγονότα και στο τέλος θα χωριστούν οι σκηνές.

Σχεδιασμός και προετοιμασία θεατρικής παράστασης

- Αξιοποίηση των εντυπώσεων από την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης, που είχαμε καταγράψει στο ημερολόγιο προετοιμασίας.
- Αφήγηση της ιστορίας τονίζοντας τα σημεία της πλοκής και της δράσης.
- Καθορισμός συμβόλων σύμφωνα με λέξεις ή φράσεις «κλειδιά».
- Διανομή των ρόλων για την ανάληψη ευθυνών.
- Δραματοποίηση (Βλ. Μουδατσάκης, 1994, 92).
- Καλλιτεχνική απεικόνιση του κυρίαρχου θέματος και με άλλες μορφές τέχνης (ζωγραφική, χορός και μουσική).
- Ανάλυση σκηνών μέσα από θεατρικά παιχνίδια.
- Τονισμός σημείων κορύφωσης της ιστορίας.
- Ερμηνεία των ρόλων και κινησιολογία.
- Εύρεση κατάλληλης μουσικής και δημιουργία χορογραφίας.
- Κατασκευή σκηνικών και κουστουμιών.
- Σχεδιασμός διαφημιστικής αφίσας και σύνταξη δελτίου τύπου.

4. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Την ημέρα που έχει οριστεί, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις δραστηριότητες που προετοίμασε και υποδεικνύει τρόπους καλλιτεχνικής απεικόνισης των κυρίαρχων γεγονότων του έργου, όπως και μια θεατρική παράσταση.

Για να γίνει ενδιαφέρουσα η παρουσίαση των δραστηριοτήτων, κάθε ομάδα μπορεί να μοιράσει στα υπόλοιπα παιδιά μερικές δραστηριότητες π.χ. να τους ζητήσει να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας, να προσδιορίσουν με λίγα

γνωστά στοιχεία το χαρακτήρα ενός ήρωα, να συμπληρώσουν ένα κείμενο που έχει κενές λέξεις ή φράσεις κ.ά.

5. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση των δραστηριοτήτων, ακολουθεί συζήτηση για την αξιολόγηση της όλης προσπάθειας. Συγκεκριμένα, συγκρίνονται τα θεατρικά κείμενα και επισημαίνονται οι διαφορές τους. Κατόπιν κάθε ομάδα εξετάζει τα αποτελέσματα της εργασίας της και εκτιμά το βαθμό επιτυχίας των στόχων του προγράμματος, για να αποφευχθούν στο μέλλον παρόμοια λάθη και παραλείψεις.

Για το λόγο αυτό, μπορεί να ζητήσει ακόμα και τη συμπλήρωση κάποιων ασκήσεων και να υποβάλει μερικά ερωτήματα για να διαπιστώσει:

- αν πέρασαν τα μηνύματα της διδασκαλίας,
- αν κάποιο μέρος της παρουσίασης άρεσε περισσότερο,
- αν απέκτησαν καινούργιες εμπειρίες και τρόπους για να αντιμετωπίζουν τα γεγονότα της ζωής, αλλά κυρίως αν δημιούργησαν στάσεις (Scholes, 1985, 42) και αντιστάσεις απέναντι σε κάποιες ιδέες,
- αν βελτίωσαν κάποιες δεξιότητες, όπως την κριτική και δημιουργική ικανότητα, την αντίληψη και την παρατηρητικότητα,
- αν έγιναν πιο ανεκτικοί και πιο υπομονετικοί στις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους και το πιο σπουδαίο:
- αν αισθάνθηκαν τη χαρά της απόλαυσης.

Αντί επιλόγου

Η διακειμενική προσέγγιση θεατρικών βιβλίων που αποτελούν μια θεματική ενότητα προσφέρει την πιο ολοκληρωμένη αντίληψη για την ουσία της λογοτεχνικής προσφοράς και πρέπει να γίνει «διά βίου» επιδίωξη κάθε νέου ανθρώπου, επειδή

- αναπτύσσει το διάλογο, ενισχύει την ανθρώπινη επικοινωνία και βελτιώνει τις διαπροσωπικές του σχέσεις,
- εξασφαλίζει τη δημιουργική έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων του και τέλος
- διαμορφώνει κριτική στάση απέναντι στα πολιτιστικά, κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις. (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1999). Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού; Στο Αποστολίδου Β. και Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 267-275). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Β. (1999). *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Αποστολίδου, Β. (1999). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βαροπούλου, Ε. (1998, 22 Μαρτίου). Μεταξύ αυθεντικότητας και προφορικότητας (στο θέατρο). *Το Βήμα*.
- Βαροπούλου, Ε. (1999, 17 Ιανουαρίου). Η φωνή στο θέατρο. *Το Βήμα*.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). Λογοτεχνικά κείμενα σε εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου: Τα διδάσκουμε; Τα απολαμβάνουμε; Τα ακρωτηριάζουμε; *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. Πατάκης, 12, 35.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 3, 60-61.
- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. London: Logman, 22, 214.
- Πετάση, Ε. (1995, 16 Απριλίου). Η σημασία των κοστουμιών και του σκηνηκού χώρου στα θεατρικά έργα. *Η Καθημερινή*.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πούχνερ, Β. (1985). *Σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: Παϊρίδης.
- Scholes, R. (1985). *Στοιχεία της Πεζογραφίας*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Σπινγκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσαρμποπούλου, Α. (1999). Η χρήση της δραματικής μεθόδου για ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 369-378). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χάβελ, Β. (1997, 31 Μαΐου). Ομιλία στην Ακαδημία Τέχνης. *Το Βήμα*.

Hornbrook, D. (1992). Confronting the infant phenomenon. *The English and Media Magazine*, 27, Autumn, 18-21.

Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου

Χριστίνα Αργυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών δίνονται ο σκοπός και οι στόχοι των φιλολογικών μαθημάτων και η διαθεματική τους προσέγγιση. Επιδιώκεται στα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. η εσωτερική συνοχή των προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες σε μια προσπάθεια ελάφρυνσης και ολιστικής προσέγγισης της γνωστικής ύλης, δηλαδή οριζόντιας σύνδεσης των μαθημάτων. Περιγράφεται η διαθεματικότητα, δίνονται τα κύρια χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης και οι άξονες της αναμόρφωσης των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ακολουθεί κατά γνωστικό αντικείμενο η συνοπτική παρουσίαση των νέων στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος που δίνει έμφαση στη διαδικασία. Τέλος, δίνονται ενδεικτικά και συνοπτικά παραδείγματα διαθεματικών προσεγγίσεων στα φιλολογικά μαθήματα και αναλυτικότερα για τον Πολιτισμό, από την ενότητα Φαιακίδα, Ομήρου Οδύσσεια.

Πριν γίνει αναφορά στους άξονες, θεωρείται απαραίτητο να αναφερθεί ο σκοπός και οι στόχοι των ανθρωπιστικών μαθημάτων (Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, Ιστορίας) στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο γενικός σκοπός είναι: να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν νοητικές ικανότητες και δεξιότητες, να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και η δημιουργική φαντασία τους, ώστε να αναζητούν τη γνώση που αφορά τις ανθρωπιστικές σπουδές σε πολλές πηγές και με ποικίλες ενέργειες, στοιχείο που θα βοηθήσει στη διάπλαση δημιουργικών προσωπικοτήτων.

Η κ. Χριστίνα Αργυροπούλου είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Επίσης, με τα φιλολογικά μαθήματα, ως κατ' εξοχήν ανθρωπιστικά, επιδιώκεται η διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και δημοκρατικών ανθρώπων, που εκτιμούν την ιδιαίτερη φυσιολογία του ελληνικού λόγου και πολιτισμού, που κατανοούν και χειρίζονται αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα και που σέβονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό των άλλων λαών. Με την αναμόρφωση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. επιδιώκεται να υπάρχει εσωτερική συνοχή των Π.Σ. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα οποία λαμβάνουν υπόψη την ύλη όλων των μαθημάτων, ανθρωπιστικών και μη, η οποία μπορεί να συνδέεται με διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις σε μια προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης της γνώσης.

Το νέο στοιχείο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. είναι η διαθεματική διάστασή τους. Ως τέτοια θεωρείται η οργάνωση της διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από την πραγμάτευση ενός θέματος από διάφορες επιστημονικές οπτικές γωνίες, σύμφωνα με την ηλικία και την προσληπτική ικανότητα των μαθητών και πάντα με αξιοποίηση των βιωμάτων και μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Τα προς μελέτη και διερεύνηση θέματα τίθενται με τη μορφή προβλημάτων και οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να τα επιλύσουν σε συμμετοχική βάση, ακολουθώντας τη διαδικασία που είναι γνωστή ως σχέδιο εργασίας ή project, (προβληματισμός, συλλογή στοιχείων, διερεύνηση, επίλυση των προβλημάτων, σύνθεση εργασιών).

Ειδικότερα τα κύρια χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης είναι, επιγραμματικά, τα εξής:

Συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων.

Έμφαση σε ειδικές ερευνητικές εργασίες και στη διαδικασία της μάθησης. Αναζήτηση γνώσεων και πέρα από το βιβλίο.

Συσχετισμοί εννοιών που εντοπίζονται στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Θεματικές ενότητες που λειτουργούν ως οργανωτικές αρχές.

Ευέλικτα προγράμματα σπουδών.

Ευέλικτες ομαδοποιήσεις μαθητών, καλλιέργεια συνεργατικότητας, ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και κυρίως των «ξένων» και των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και τη συγγραφή των νέων βιβλίων. Με αυτήν την καινοτομία επιδιώκεται η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθεί στις σύγχρονες αλλά και τις μελλοντικές κοινωνικές απαιτήσεις.

Έτσι, παράλληλα με την κάθετη, ανά μάθημα δομή, που ισχύει σήμερα, αναπτύσσονται προγράμματα τα οποία στηρίζονται στην οριζόντια διαθεματική και διεπιστημονική συσχέτιση των γνώσεων. Τέτοια αναλυτικά προγράμματα διευκολύνουν την υιοθέτηση των διεπιστημονικών θεμάτων ως βασικών στοιχείων του προγράμματος σπουδών.

Οι στόχοι που τίθενται στο παραπάνω διαθεματικό πλαίσιο είναι κοινοί για όλα τα παιδιά. Σε ό,τι αφορά τους παλινοσπουδόντες, τους λοιπούς «ξένους» μαθητές και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η διαφοροποίηση έγκειται στη μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισης και στα μέσα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής.

Συνεπώς οι άξονες της αναθεώρησης των Ε.Π.Π.Σ. και Π.Σ. σε Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. είναι οι ακόλουθοι:

Αναγκαιότητα εσωτερικής συνοχής των προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Προσέγγιση των θεμάτων από την οπτική διαφορετικών επιστημών και σύνθεση της γνώσης με διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις.

Αξιοποίηση των βιωμάτων και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων σχετικών με τα γνωστικά αντικείμενα.

Καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημιουργικής φαντασίας των μαθητών.

Ολιστική προσέγγιση της γνώσης με διαθεματικές δραστηριότητες, που απαντούν στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις για αυτομόρφωση και συνεχή προσαρμογή.

Έμφαση στη διαδικασία της μάθησης με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας ή projects, όπου γίνεται συνδυασμός των γνωστικών αντικειμένων και αξιοποιούνται οι γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών.

Αναζήτηση της γνώσης και πέρα από το σχολικό βιβλίο.

Συσχετισμός εννοιών που απαντούν στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Παροχή χρόνου στα Α.Π.Σ. (10%) για διαθεματικές δραστηριότητες ανάλογα με τις διδακτικές ώρες του μαθήματος.

Καλλιέργεια συνεργατικότητας, καθώς οι μαθητές εργάζονται ισότιμα σε μικρές ή μεγάλες ομάδες με πνεύμα συνεργασίας και ευελιξίας στις ομαδοποιήσεις.

Εισαγωγή της «Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων» στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν και να εργάζονται σε ομάδες με τη μέθοδο project ή με άλλες συμμετοχικές δραστηριότητες (έμφαση στη διαδικασία), πέρα από το πνεύμα της εξεταστέας και διδακτέας ύλης.

Αναλυτικότερα για τα φιλολογικά μαθήματα

Νεοελληνική Γλώσσα

Γίνεται συνολική θεώρηση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. υπάρχουν λεπτομερώς τα περιεχόμενα για κάθε τομέα του λόγου («Ακούω», «Κατανοώ», «Μιλώ», «Διαβάζω», «Γράφω»).

Μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή και η διαθεματική προσέγγιση.

Στη διαθεματική προσέγγιση αξιοποιούνται γνώσεις, βιώματα και λεξιλόγιο από όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ορολογίες και ειδικό λεξιλόγιο, π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, Πληροφορική, κ.ά.).

Στο πλαίσιο του μαθήματος προβλέπεται χρόνος για διαθεματικές/διεπιστημονικές δραστηριότητες.

Νεοελληνική Λογοτεχνία

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι επικοινωνία, αποκαλύπτει τη δική της πρόταση για τον κόσμο και οδηγεί το μαθητή/αναγνώστη σε ένα ταξίδι αυτογνωσίας και ετερογνωσίας.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα, πέρα από τους σκοπούς, τους στόχους και τη μέθοδο διδασκαλίας, δίνεται έμφαση στον κατ' εξοχήν διεπιστημονικό χαρακτήρα του μαθήματος και τη σύνδεσή του τόσο με τα ανθρωπιστικά λεγόμενα μαθήματα, όσο και με τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Βιολογία, την Τεχνολογία και την Πληροφορική.

Η διαθεματική προσέγγιση θεωρείται αυτονόητη, γιατί φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα ατομικά και συλλογικά, ιστορικά, κοινωνικά και διάφορα άλλα, που αφυπνίζουν το μαθητή και τον προετοιμάζουν, ώστε να προσαρμόζεται σε κάθε μελλοντική αλλαγή.

Μέσα από τις συνερευνητικές εργασίες ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει και ίσως να μαθαίνει διά βίου και να αυτομορφώνεται.

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας απεικονίζεται το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των ανθρώπων με το οποίο γίνεται κοινωνός ο νέος άνθρωπος και αυριανός πολίτης. Η συμβολή όλων των λαών και των επιστημών μπορεί να αναδειχθεί καλύτερα με τη διαθεματική προσέγγιση.

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (πρωτότυπο και μετάφραση)

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. της «Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας» αναδεικνύουν τον ανθρωποκεντρωσμό, την αρχαιογνωσία και αρχαιογλωσσία ως μέσα πρόσληψης της παιδευτικής αξίας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.

Διασφαλίζουν τη διαθεματική/διεπιστημονική σύνδεση, στο μέτρο του δυνατού, τόσο μεταξύ των ειδικών διδακτικών αντικειμένων όσο και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, π.χ. Νεοελληνική Λογοτεχνία (εκμετάλλευση του περιεχομένου της Οδύσσειας και Ιλιάδας από σύγχρονους ποιητές: Παλαμάς, Σεφέρης, Καββαδίας, κ.ά.), Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Κοινωνικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Πληροφορική, Θετικές Επιστήμες. Δηλαδή, εξετάζεται η συνομιλία των θετικών και θεωρητικών επιστημών μέσα από τα αρχαία ελληνικά κείμενα (αναφορές σε ιδιότητες των ζώων, σε τεχνολογικά επιτεύγματα, στην ένδυση, στην κατοικία, κ.ά.).

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αναδεικνύουν την ευρωπαϊκή διάσταση των αρχαίων ελληνικών κειμένων και τη σημασία τους για την πορεία του παγκόσμιου πολιτισμού. Καταδεικνύουν και μέσα από τις διαθεματικές δραστηριότητες τη σχέση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας με τις ευρωπαϊκές (ορολογίες, δάνεια και αντιδάνεια), την αξία της πολυγλωσσίας και την αναγκαιότητα εκμάθησης τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας με τη συνακόλουθη επικοινωνία με τον πολιτισμό που αυτή εμπεριέχει.

Ιστορία

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της Ιστορίας είναι ευέλικτα, παρέχουν την αναγκαία πληροφόρηση και γνώση και κυρίως επιδιώκεται η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης και κρίσης.

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας συνδέει το σχολείο με τη σύγχρονη πραγματικότητα, καθώς τα θέματα της Τ.Ι. προσεγγίζονται ολόπλευρα με τη συμβολή όλων των επιστημών και της τεχνολογίας.

Γίνεται διάκριση Ιστορίας και Μυθολογίας και δίνεται έμφαση στις ειρηνικές σχέσεις και στο σεβασμό του ανθρώπου ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, εθνικότητα, θρησκευτικές πεποιθήσεις και οικονομική διάσταση.

Δίνεται, επίσης, έμφαση στη Σύγχρονη Ιστορία, Ελληνική, Ευρωπαϊκή, Βαλκανική και Παγκόσμια.

Αξιοποιούνται χάρτες, διαγράμματα, παραθέματα, μαρτυρίες και η σύγχρονη τεχνολογία.

Με τη διαθεματικότητα συνδέεται η Ιστορία σχεδόν με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και έτσι μπορεί να κατανοηθεί ως συνολική ανθρώπινη δραστηριότητα.

Ενδεικτικά παραδείγματα διαθεματικής προσέγγισης

A. Αρχαία Ελληνικά Α΄ Γυμνασίου από μετάφραση

1. Πολιτισμός

Από την Ομήρου Οδύσσεια, διδακτική ενότητα 15η, ραψωδία Θ, σίχοι 1-709, Φαιακίδα.

Η επίσημη φιλοξενία του Οδυσσέα στο νησί των Φαιάκων, δώρα, λουτρό, δείπνο, μουσικοχορευτικές επιδείξεις, τα τραγούδια του Δημόδοκου και αθλητικοί αγώνες.

Θέμα: Η υποδοχή του ξένου και η φιλοξενία του διαχρονικά

Άξονες ή υποθέματα για δραστηριότητες που αναδύονται από την έννοια Πολιτισμός:

Η θέση του ξένου στην κοινωνία από τα ομηρικά έπη ως σήμερα.

Τα εδέσματα και τα ποτά, τότε και σήμερα, με τη βοήθεια των σχετικών επιστημών και της Χημείας.

Τα αγγεία, η διακόσμησή τους και το υλικό τους (Αισθητική Αγωγή, Χημεία, Γεωγραφία).

Τα αθλήματα (εξέλιξη, ακρίβεια, συμβολή των Μαθηματικών και της Βιολογίας, στόχοι, έπαθλα τότε και τώρα, η θέση του νικητή στην κοινωνία, κ.ά.). Οι αθλητικοί αγώνες ως παιδιά, ως πανελλήνιοι αγώνες, σύνδεσή τους με τη λατρεία και τους τοπικούς θεούς.

Η μουσική και ο χορός (Μουσική, Φυσική Αγωγή, Φυσική-ήχος, ακουστική).

Τα δώρα, η σχέση τους με τον επισκέπτη, το υλικό κατασκευής τους και η διακόσμησή τους (Χημεία, Εικαστικά).

Από το ανάκτορο του βασιλιά Αλκίνοου και τα λουτρά ως τη σύγχρονη κατοικία.

Η ισότητα και το ήθος των δύο φύλων.

Το θέμα της γυναικείας ομορφιάς τότε σε αντίστιξη με τα σημερινά καλλιστεία. Η σύνδεση της γυναικείας ομορφιάς με προϊόντα καλλωπισμού, με την εργασία, την οικονομία, την ένδυση, τα αρώματα, τη μικροχειρουργική, τη διατροφή και τη διαφήμιση.

Η ένδυση ως καλαισθησία, ως Οικιακή Οικονομία, ως Γεωγραφική Ανθρωπολογία και ως Τέχνες και Τεχνολογία από τον ομηρικό κόσμο ως σήμερα.

Η πληροφορία από τις φρυκτωρίες έως το σύγχρονο διαδίκτυο.

Η οργάνωση της φαιαικικής κοινωνίας, οι θεσμοί της και ο ειρηνικός της χαρακτήρας (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Οικονομία, Λογοτεχνία, κ.ά.).

Με μια τέτοια διαθεματική διερεύνηση και διεπιστημονική σύνδεση με πολλά γνωστικά αντικείμενα οι μαθητές θα πληροφορηθούν, θα κατανοήσουν το πολυσύνθετο της οργανωμένης κοινωνίας, θα εκτιμήσουν τα επιτεύγματα του πολιτισμού, υλικά και πνευματικά, και πάνω απ' όλα θα ετοιμαστούν για τη δική τους προσαρμογή στην κοινωνία εκτιμώντας ότι όλα συμβάλλουν στην καλύτερη σε ποιότητα ζωή του ανθρώπου.

Β. Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο

1. Δεύκιππος και Δάφνη

Καὶ ὁ μὲν δὴ κατὰ θεῶν βούλησιν ἀφανὴς γίγνεται· Ἀπόλλωνα δὲ Δάφνη ἐπ' αὐτὴν ἰόντα προΐδομένη, μάλα ἐρωμένως ἔφευγεν· ὡς δὲ συνεδιώκετο, παρὰ Διὸς αἰτεῖται ἐξ ἀνθρώπων ἀπαλλαγῆναι· καὶ αὐτὴν φασὶ γενέσθαι τὸ δένδρον τὸ ἐπικληθὲν ἀπ' ἐκείνης δάφνην. (Παρθένιος, *Περὶ Ἐρωτικῶν Παθημάτων*, 15), ΑΕΓ, Γ' Γυμνασίου, σ. 7.

Σύνδεση με Φυτολογία, Περιβάλλον, Μυθολογία, Θρησκευτικά, Λογοτεχνία, Εικαστικά, κ.ά.

2. Τὸ ἔρπετὸ χαμαιλέων

Χαμαιλέων τὸ ζῷον ἐς μίαν χροάν οὐ πέφυκεν οὔτε ὀρᾶσθαι οὔτε γνωρίζεσθαι [...]. Εἶτα μέντοι ἄλλοιός ἐφάνη γλαυκότητα ὑποδύς, καθάπερ προσωπεῖον ἕτερον ἢ στολὴν ὑποκριτῆς ἄλλην. Ἐπεὶ τοίνυν ταῦθ' οὕτως ἔχει, φαίη τις ἂν καὶ

τὴν φύσιν μὴ καθέψουσαν μηδὲ ἐπιχρῖουσιν φαρμάκοις, ὥσπερ οὖν ἡ Μήδειάν τινα ἢ Κίρκην, καὶ ἐκείνην φαρμακίδα εἶναι. (Αἰλιανός, *Περὶ ζώων ιδιότητος*, Π, 14), ΑΕΓ, Γ' Γυμνασίου, σ. 55.

Σύνδεση με Ζωολογία, Φυτολογία, Μυθολογία, Λογοτεχνία. κ.ά.

3. Ἔστι μὲν οὖν Ἑλλάς καὶ ἡ Μακεδονία

Ὅτι ἡ Μακεδονία περιορίζεται ἐκ μὲν δυσμῶν τῇ παραλία τοῦ Ἄδριου, ἐξ ἀνατολῶν δὲ τῇ παραλλήλῳ ταύτης μεσημβρινῇ γραμμῇ τῇ διὰ τῶν ἐκβολῶν Ἐβρου ποταμοῦ καὶ Κυψέλων πόλεως, ἐκ βορρᾶ δὲ τῇ νοσημένη εὐθείᾳ γραμμῇ, τῇ διὰ Βερτίσκου ὄρους καὶ Σκάρδου καὶ Ὀρβήλου καὶ Ῥοδόπης καὶ Αἴμου [...] ἐκ νότου δὲ τῇ Ἐγνατία ὁδῷ ἀπὸ Δυρραχίου πόλεως πρὸς ἀνατολὰς ἰούση ἕως Θεσσαλονικείας· καὶ ἔστι τοῦτο τὸ σχῆμα τῆς Μακεδονίας παραλληλόγραμμον ἔγγιστα (Στράβων, *Γεωγραφικά* 7. 9. 111 α. π. X.– 2), ΑΕΓ, Β', Γυμνασίου σ.111.

Σύνδεση με Γεωγραφία, Οικονομία, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή, Ιστορία, Λογοτεχνία, κ.ά.

4. Ἄλλα θέματα διαθεματικῆς-διεπιστημονικῆς προσέγγισης σύμφωνα με τὴν φιλοσοφία των Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Ἡ οικογενειακὴ ζωὴ: θέση των γυναικῶν, ἰσότητα των δύο φύλων, τρίτη ηλικία (Αρχαία ἀπὸ μετάφραση καὶ ἀπὸ τὸ πρωτότυπο, Νεοελληνικὴ Λογοτεχνία καὶ Γλώσσα, Θρησκευτικά, Κοινωνικὲς Επιστήμες).

Κοινωνικὲς καὶ ατομικὲς ἀξίες: ἀγάπη, φιλία, εἰρήνη, προσωπικὴ εὐθύνη, ελευθερία, ἀνθρώπινα δικαιώματα κ.ά. (Φιλολογικά μαθήματα, Ιστορία, Θρησκευτικά, Κοινωνικὲς Επιστήμες, ΣΕΠ).

Κοινωνικά προβλήματα: πόλεμος, συγκρούσεις, ἐπιθετικότητα, ρατσισμός καὶ στερεότυπα (Φιλολογικά μαθήματα: Ἡρόδοτος, Ὅμηρος, Θουκυδίδης, κ.ά., Ιστορία, Θρησκευτικά, Κοινωνικὲς Επιστήμες).

Ἄνθρωπος καὶ φύση: σύγκρουση καὶ ἐνότητα (Φιλολογικά μαθήματα, Περιβαλλοντικὴ Ἐκπαίδευση, Βιολογία, Γεωγραφία, Φυσικὴ, Θρησκευτικά, Οικιακὴ Οικονομία).

Ανθρώπινος πολιτισμός, εθνική και οικουμενική συνείδηση (Φιλολογικά μαθήματα, Μαθηματικά, Φυσική, Αισθητική Αγωγή, Κοινωνικές Επιστήμες, Θρησκευτικά, ΣΕΠ).

Μορφές επικοινωνίας (Φιλολογικά μαθήματα, Ιστορία, Πληροφορική, Γεωγραφία, Κοινωνικές Επιστήμες).

Βιβλιογραφία

- Aspin, D., Chapman, J., & Wilkinson, V. (1994). *Quality Schooling: A pragmatic approach to some current problems, topics and issues*. London: Cassel.
- C.I.D.R.E.E. (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) (1999). *Across the Great Divides*, μτφ. Ηλιάδης, Ν. & Γαλανοπούλου, Α.: *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Frey, K. (1998). *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. μτφ Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kelly, A. (1999). *The curriculum. Theory and practice*. Great Britain: Paul Chapman publishing.
- Kress, G. (1999). *Education for the 21st Century*. Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London.
- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R.eds (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Young, M. (1999). *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*. University of London: Institute of Education Publications.

Σημασιολογικές μεταβολές της έννοιας «Λόγος»: Παράδειγμα διαθεματικής διδασκαλίας στη Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου

Χριστίνα Βέικου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αναφέρεται: α. στις δυνατότητες που προσφέρουν τα φιλολογικά, ιδιαίτερα, μαθήματα για την εφαρμογή διαθεματικών διδασκαλιών, β. παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί μία διαθεματική διδασκαλία, γ. επικεντρώνεται σε διαθεματική σημασιολογική ανάλυση μιας γενικής έννοιας που απαντά σε πολλά μαθήματα της Γ΄ Γυμνασίου και δ. επεξεργάζεται ένα σχετικό παράδειγμα διαθεματικής διδασκαλίας στην τάξη αυτή.

A. Η διαθεματική διάσταση των φιλολογικών μαθημάτων

Ένας από τους σκοπούς των φιλολογικών μαθημάτων είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών, για να μπορούν να αναζητούν τη γνώση που αφορά τις ανθρωπιστικές σπουδές από πολλές πηγές και με ποικίλες ενέργειες, διαδικασία που θα ενισχύσει την ερευνητική τους διάθεση και τη συμμετοχική μάθηση.

Σημαντικός σκοπός, επίσης, είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να εκτιμούν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του ελληνικού λόγου, να κατανοούν και να χειρίζονται αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα, ώστε να αποκτήσουν γλωσσική αλλά και επικοινωνιακή επάρκεια. Επιπλέον, η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων λαμβάνει υπόψη και την ύλη των άλλων μαθημάτων - ανθρωπιστικών και μη- ώστε να δίνονται ευκαιρίες διεπιστημονικών και

Η κ. Χριστίνα Βέικου είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

διαθεματικών προσεγγίσεων με πρακτική και κοινωνική αναφορά, που θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να διαμορφώνουν μια σαφή αντίληψη για το :

- πώς συνδέονται οι γνώσεις μεταξύ τους,
- πώς μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν και
- πώς μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσω των προσωπικών τους εμπειριών και ενεργειών.

Η διδασκαλία έτσι επικεντρώνεται σ' έναν κριτικό μάλλον παρά περιγραφικό ρόλο και εισάγει στο πρόγραμμα στοιχεία τα οποία δίνουν έμφαση στα μέσα και στις διαδικασίες μάθησης και όχι απλώς στη διδακτική ύλη και στο διδακτικό αποτέλεσμα. Το τελικό ζητούμενο είναι η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να συνεχίσουν να μαθαίνουν σ' ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους.

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις αναπτύσσουν, όμως, κι άλλες σημαντικές δεξιότητες στους μαθητές :

- την ικανότητα έρευνας, ανεξάρτητα από θεματικές εξειδικεύσεις, καθώς και την εφαρμογή της σε νέα αντικείμενα,
- την ικανότητα διαμόρφωσης απόψεων και κρίσεων σχετικά με τις διάφορες πλευρές ενός θέματος,
- την ικανότητα να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», διαδικασία απαραίτητη για την πρόσκτηση των συνεχώς εξελισσόμενων και ενοποιημένων μορφών γνώσης που απαιτούν οι σύγχρονες συνθήκες, τεχνολογικές και κοινωνικές.

Διάφορες προτάσεις έχουν γίνει για τον προσδιορισμό των θεμάτων που μπορεί να εξεταστούν διακλαδικά/διεπιστημονικά. Ειδικά τα φιλολογικά μαθήματα διαθέτουν έντονο διαθεματικό χαρακτήρα, καθώς αντλούν γνώσεις από πολλές πηγές: η εναλλαγή γραπτού και προφορικού λόγου, η συνθετική αντιπαράθεση αρχαίου και νέου ελληνικού πολιτισμού, η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και η λειτουργική χρησιμότητά της για την κατανόηση όλων των γνωστικών αντικειμένων, η διαπολιτισμική οπτική και οι πολυφωνικές αναφορές της λογοτεχνίας, η ένταξη των πνευματικών έργων στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε εποχής, όλα αυτά είναι διαθεματικά στοιχεία των φιλολογικών μαθημάτων, που εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τόσο

στο γνωστικό όσο και στο αισθητικό και αξιακό επίπεδο. Φέρουν δηλαδή στο προσκήνιο ζητήματα ιστορικών, ατομικών και κοινωνικών αξιών, αρχών και θεσμών που διέπουν τη συμβίωση και τη συνεργασία των ανθρώπων μέσα σ' έναν κόσμο όπου η ποικιλία και η συνθετότητα αποτελούν τον κανόνα. Ειδικά η διαθεματική προσέγγιση της γλώσσας και της λογοτεχνίας αναδεικνύει τα αντικείμενα αυτά ως διαχρονικούς φορείς της πνευματικής έκφρασης και επικοινωνίας των ανθρώπων. Η εξέλιξη της γλώσσας, μάλιστα, δεν μπορεί να γίνει κατανοητή έξω από την ιστορική και την κοινωνική της συνάφεια. Συνεπώς τα φιλολογικά μαθήματα αποτελούν καλές «γέφυρες» για τη σύνδεση ποικίλων θεμάτων από διάφορους γνωστικούς τομείς σε μian ενιαία, διεπιστημονική, διαθεματική προσέγγιση.

B. Η μέθοδος της διαθεματικής διδασκαλίας

Ως διαθεματική διδασκαλία εννοούμε την πραγμάτευση ενός θέματος από διάφορες επιστημονικές οπτικές γωνίες και με τη μορφή της εργαστηριακής και ανακαλυπτικής μαθησιακής διαδικασίας που είναι γνωστή ως project και όπου τα θέματα τίθενται με τη μορφή προβλημάτων και οι μαθητές αναλαμβάνουν να τα διερευνήσουν σε συμμετοχική βάση. Είναι προφανές ότι η διαθεματική προσέγγιση αναφέρεται σε μορφές γνώσης που υπερβαίνουν το διδακτικό πλαίσιο ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού αντικειμένου και γι' αυτό απαιτούν μian άλλη μορφή οργάνωσης του προγράμματος σπουδών, οριζόντιου τύπου, συμπληρωματική και παράλληλη προς την παραδοσιακή κάθετη οργάνωση (γνώσεις σχετικές με κάθε επιστημονικό κλάδο χωριστά).

Τα διεπιστημονικά θέματα επιτρέπουν στον διδάσκοντα να επωφελείται από τις ιδέες των μαθητών, να καταγράφει τις απόψεις τους και να υποστηρίζει την ομαδική εμπλοκή στη συζήτηση. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της διαθεματικής προσέγγισης είναι ότι κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει με τη δική του μορφή εμπειρίας στην κοινή εργασία και οι ομάδες μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν η μια από την άλλη, μέσα από μια ανεμπόδιστη ροή πληροφοριών.

Τέτοιου είδους προσεγγίσεις αντανακλούν την πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας και δίνουν στους μαθητές τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τη ζωή μετά το σχολείο. Εξάλλου, τα περισσότερα σύγχρονα επαγγέλματα απαιτούν δεξιότητες που βασίζονται στην ενοποίηση ποικίλων κατακερματισμένων γνώσεων και αποτελούνται από ένα πλέγμα αλληλοσυνδεδεμένων εξειδικεύσεων και ικανοτήτων, στο οποίο δύσκολα ανταποκρίνεται ο διαχωρισμός και η κατάτμηση των μαθημάτων.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαθεματικής διδασκαλίας είναι, συνοπτικά, τα εξής:

- ευέλικτα προγράμματα σπουδών,
- θεματικές ενότητες που λειτουργούν ως οργανωτικές αρχές,
- συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων,
- διερεύνηση και συσχετισμοί γενικών εννοιών,
- αναζήτηση γνώσεων και πέρα από το διδακτικό βιβλίο,
- έμφαση σε ειδικές ερευνητικές εργασίες,
- συνεργατικές ομαδοποιήσεις μαθητών.

Ορισμένες από τις κυριότερες διδακτικές στρατηγικές που ενδείκνυται να εφαρμόσουμε είναι:

- Η επιλογή και η οργάνωση θεματικών ενοτήτων από ομάδες εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, που συντονίζουν τη διδασκαλία τους οργανώνοντας τα περιεχόμενα και τις δεξιότητες των κλάδων τους γύρω από ένα επιλεγμένο θέμα.
- Οι κατάλληλοι εναλλακτικοί συσχετισμοί όχι μόνο στο γνωστικό περιεχόμενο μεταξύ ομοειδών ή και μη ομοειδών κλάδων μαθημάτων αλλά και στο σημασιολογικό πλαίσιο κοινών γενικών εννοιών που έχουν κεντρική σημασία για ένα σύνολο μαθημάτων.

Το διδακτικό παράδειγμα που θα παρουσιάσω παρακάτω εντάσσεται στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή τη διαθεματική προσέγγιση μιας γενικής σε πλάτος και κεντρικής σε περιεχόμενο έννοιας, η οποία επανέρχεται σε διαφορετικές κειμενικές συνάφειες στην ύλη και τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στη Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Ο τελικός σκοπός είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η γνώση δεν είναι κατατεταγμένη και μονοδιάστατη αλλά οικοδομείται συνθετικά σαν ένα μωσαϊκό με ψηφίδες από διάφορα υλικά και από ποικίλες γνωστικές περιοχές.

Γ. Διδακτικό παράδειγμα

Το παράδειγμα που ακολουθεί αναφέρεται στις σημασιολογικές τροπές της λέξης/έννοιας «Λόγος», όπως αυτή εμφανίζεται στα διδακτικά βιβλία όλων των φιλολογικών μαθημάτων – Αρχαία από το πρωτότυπο, Αρχαία από μετάφραση,

Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία – της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου αλλά και στα βιβλία άλλων μαθημάτων, όπως τα Θρησκευτικά, τα Μαθηματικά και η Φυσική της ίδιας τάξης.

Οι επιμέρους στόχοι είναι να δείξουμε στους μαθητές:

- α. πώς οι διάφορες έννοιες διαπλέκονται και παρουσιάζουν μια ρευστότητα στο νόημά τους ανάλογα με τη συνάφεια στην οποία βρίσκονται και ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται,
- β. πώς μία συγκεκριμένη γενική έννοια επιμερίζεται σε διάφορα γνωστικά πεδία και αλλάζει όχι μόνο το νόημα αλλά και η εμβέλειά της, η οποία αυξάνεται σε νοηματικό εύρος και μεταβάλλεται σε σημασιολογικό επίπεδο.

Ξεκινούμε από την Ενότητα 8 του διδακτικού βιβλίου *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα*, που έχει τίτλο «*Η δύναμη του λόγου*» (σ. 65-71). Η ενότητα αρχίζει με δύο απεικονίσεις του φιλόσοφου Σωκράτη και του ρήτορα Δημοσθένη, οι οποίες ήδη υποδηλώνουν τη διπλή ταυτότητα του λόγου, ως φιλοσοφικής έννοιας και ως ρητορικού οργάνου. Οι εικόνες επιπλέον μας δίνουν την ευκαιρία να γνωρίσουμε δύο έξοχες προσωπικότητες του αρχαίου ελληνικού κόσμου και να σχολιάσουμε τη δεινότητα και των δύο στην πειστική χρήση του λόγου.

Το πρώτο κείμενο που παρατίθεται είναι απόσπασμα από τον λόγο του Ισοκράτη, *Περί Αντιδόσεως* 253-55 (σ. 66), όπου τονίζεται η κοινωνική λειτουργία του λόγου και η δύναμή του να συμβάλλει στην ανάπτυξη του πολιτισμού: «...σχεδόν ἅπαντα τὰ δι' ἡμῶν μεμηχανημένα λόγος ἡμῶν ἐστίν ὁ συγκατασκευάσας». Εδώ ο λόγος δεν είναι μόνον η λεκτική ικανότητα, η ομιλία και η επικοινωνία αλλά και η λογική και συλλογιστική ικανότητα – τα δύο αυτά (γλώσσα και σκέψη) είναι οι δύο όψεις του ανθρώπινου λόγου.

Ἐνθετο στην ίδια ενότητα είναι το περίφημο απόσπασμα από το *Κατά Ιωάννην Εὐαγγέλιο* «*Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ Λόγος...*» (σ. 67). Ο Λόγος εδώ είναι μία ποιητική, με το αριστοτελικό νόημα του όρου, δύναμη, το λογικό και δημιουργικό αίτιο της κτίσης του κόσμου – μία έννοια δηλαδή μεταφυσική. Το απόσπασμα αυτό μας δίνει την ευκαιρία να μεταφερθούμε στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο Κεφάλαιο 22 του διδακτικού βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου *Εκκλησία. Η νέα κοινωνία σε πορεία*, το οποίο έχει τίτλο «*Ἰησούς Χριστός: τέλειος Θεός και τέλειος ἄνθρωπος*» (σ. 102-4), αναφέρεται ότι με διαδοχικές αποφάσεις των Οικουμενικών Συνόδων καθορίστηκε ότι στο πρόσωπο του Ἰησού Χριστού ενώνεται η θεία και η ανθρώπινη φύση. Ο Χριστός είναι ο «*Θεῖος Λόγος*», ο ενσαρκωμένος λόγος του Θεού (σ. 103). Σ' αυτό το

θρησκευτικό δόγμα, ο Λόγος δεν είναι μια απλή έννοια, αποτελεί μιαν υπερβατική οντότητα. Αυτό το νόημα του Λόγου είναι αξιωματικό, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, αφού αποτελεί αντικείμενο πίστης και όχι λογικού συλλογισμού και οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη θεμελιώδη σημασία αυτής της διαφοράς. Για να καλύψουμε, ακόμη, και άλλους τρόπους σημασιολόγησης της λέξης «λόγος», μπορούμε να αναφερθούμε και στο νόημα που έχει αυτή στα Μαθηματικά, όπου χρησιμοποιείται για να δηλώσει την αναλογία ή τη σχέση ενός ποσού προς ένα άλλο.

Επιστρέφοντας στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, στο τέταρτο μέρος της παραπάνω ενότητας, περνούμε σε μιαν άλλη όψη της δημιουργικής δεινότητας του λόγου –πρόκειται για τη σοφιστική χρήση και την παραπειστική δύναμη των λόγων. Σ' ένα θαυμάσιο απόσπασμα από το *Ελένης Εγκώμιον*, 8 του σοφιστή Γοργία, η Ελένη παρουσιάζεται να έχει πλανηθεί όχι από το ερωτικό της πάθος για τον Πάρι, αλλά από την πειθώ των ερωτικών του λόγων που την ξεμύαλισαν : «...λόγος , πείσας (τήν Έλένην) και τήν ψυχὴν ἀπατήσας... Λόγος δυνάστης μέγας ἐστίν...δύναται γὰρ και φόβον παῦσαι και λύπην ἀφελεῖν και χαρὰν ἐνεργάσασθαι και ἔλεον ἐπαυξῆσαι» (σ.71).

Θα μπορούσαμε εδώ να θυμίσουμε στους μαθητές την ανάλογη χαρακτηριστική μεταφορά του λαϊκού παροιμιακού λόγου «*Η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει*». Στην παροιμία αυτή μπορούμε, επίσης, να δείξουμε τόσο τη λειτουργία της γλώσσας όσο και τη λειτουργία της μετωνυμίας ως σχήματος λόγου: η γλώσσα ως όργανο του σώματος και η γλώσσα ως λειτουργία του νου.

Ας ξαναγυρίσουμε στην Ελένη του μύθου. Οι μαθητές τη γνωρίζουν, βέβαια, από την ιστορία του Τρωικού πολέμου και από τα Ομηρικά έπη, που διδάσκονται στην Α' και Β' τάξη του Γυμνασίου. Επιπλέον, όμως, στη Γ' τάξη, στα Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση, στο μάθημα Δραματική Ποίηση, διδάσκονται την τραγωδία του Ευριπίδη *Ελένη*, όπου η ηρωίδα δικαιώνεται ως πιστή και αξιοσέβαστη σύζυγος, γιατί δεν ήταν αυτή που ακολούθησε τον Πάρι στην Τροία αλλά το είδωλό της – *ένα πουκάμισο αδειανό* (πρβλ. Γ. Σεφέρη, *Ποιήματα, Ελένη*). Με την αναφορά στο στίχο του Σεφέρη μας δίνεται η ευκαιρία να θυμίσουμε στους μαθητές πως η μυθολογία παρέχει πλούσια πηγή έμπνευσης στη Λογοτεχνία και μάλιστα στους σύγχρονους ποιητές. Στο πρώτο επεισόδιο, λοιπόν, της τραγωδίας (σ. 60-73, σ. 42 του διδακτικού βιβλίου) η Ελένη εξιστορεί τις περιπέτειές της και ζητεί αναγνώριση του δίκιου της, επικαλούμενη τα παρηγορητικά λόγια του Ερμή, ο οποίος τη διαβεβαιώνει ότι όλα θα τελειώσουν καλά, αυτή θα ξαναγυρίσει στη Σπάρτη και θα ξαναβρεί τον

άνδρα της: «*κι ενώ τόσα πάθη τράβηξα, από παντού ακούω κατάρες.....ο Ερμής αυτόν τον λόγο μου είπε· στη δοξασμένη εγώ τη Σπάρτη θα ζήσω με τον άντρα μου και πάλι...».*

Εδώ ο «λόγος» δεν είναι απλώς τα θεϊκά λόγια, έχει κυρίως το νόημα της προφητείας και της παρηγορίας. Την ίδια χαρμόσυνη προεξαγγελτική σημασία της λέξης *λόγος-λόγια* βρίσκουμε και σ' ένα άλλο κείμενο του ίδιου μαθήματος, στην κωμωδία του Αριστοφάνη *Όρνιθες*, όπου τα πουλιά, ακολουθώντας τις συμβουλές δύο ανθρώπων, ετοιμάζονται να ιδρύσουν τη δική τους επικράτεια. Ο ισαλαπετεινός, με την προτροπή του Πεισέταιρου, προσκαλεί σε συνέλευση τα πουλιά για να ακούσουν τις προτάσεις του ανθρώπου: «*προβλέπει πλούτη κι αγαθά, απίστευτα, απερίγραπτα· από τα λόγια του θα δεις πως όλα ανήκουνε σ' εσέ...Πες του λοιπόν να μας τα πει. Τα λόγια σου είναι σα φτερά, που μ' ανεβάζουνε ψηλά*» (στ. 455-468, σ. 60 του διδακτικού βιβλίου). Στο σημείο αυτό, από τη μια έχουμε ένα σχήμα λόγου, την παρομοίωση, και από την άλλη, στο σημασιολογικό επίπεδο, ο λόγος λειτουργεί δραστικά και απελευθερωτικά. Μπορούμε και πάλι να επικαλεστούμε ανάλογη χρήση από τον παροιμακό λόγο: «*η γλυκειά η γλώσσα βγάζει το φίδι απ' την τρύπα*». Ο λόγος, η γλώσσα τα πάντα δύναται –*κάνει τα πουλιά να πετούν ψηλά, τα ερπετά να βγαίνουν απ' τις φωλιές τους και τους ανθρώπους να κυριαρχούν, παίζοντας και μηχανευόμενοι ποικίλες χρήσεις και νοήματα των λόγων τους.*

Τις ιδέες αυτές, της παντοδυναμίας του ανθρώπου και της παντοδυναμίας του λόγου, θα τις ξαναβρούμε και σε πολλές διδακτικές ενότητες ενός άλλου μαθήματος της ίδιας τάξης, της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στην Ενότητα 33 του διδακτικού βιβλίου (σ. 8-27) έχουμε το περίφημο χορικό από την τραγωδία του Σοφοκλή, *Άντιγόνη*: «*πολλά τὰ δεινὰ κοῦδὲν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει*», όπου, στη 2^η στροφή αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «*ο ένας [άνθρωπος] τον άλλο δίδαξε λαλιά, τη σκέψη, σαν το πνεύμα των ανέμων...*» (σ. 23), τονίζοντας ακριβώς ότι η δύναμη των ανθρώπων βασίζεται κυρίως στην ικανότητα του λόγου. Στην Ενότητα 34, μέρος γ', στο κεφάλαιο «*Η πολυσημία των λέξεων*» (σ. 38-41) και στην Ενότητα 37, στο μέρος γ' «*Αλλαγή της σημασίας των λέξεων*» (σ. 91-3) γίνεται αναφορά στις *πολυσημικές λέξεις* (π.χ. οι ποικίλες σημασίες της λέξης *γραφείο*). Στα σημεία αυτά εμφανίζεται η δύναμη των λέξεων να παράγουν διαφορετικά νοήματα, ανάλογα με την κυριολεκτική ή τη μεταφορική χρήση τους και ανάλογα με την κειμενική συνάφεια στην οποία απαντώνται. Οι ενότητες αυτές δίνουν την ευκαιρία θεωρητικής διδασκαλίας αλλά και πρακτικών εφαρμογών και ασκήσεων σχετικά με το πολυσημικό φαινόμενο στη γλώσσα. Συγκεκριμένα, μπορούμε εδώ να ζητήσουμε από τους μαθητές να πειραματισθούν με παραδείγματα πολυσημίας των λέξεων *λόγος, λόγια,*

γλώσσα. Έτσι, ό,τι έχουμε προηγουμένως προσεγγίσει στο επίπεδο της ερμηνείας μπορούμε τώρα να το διδάξουμε στο επίπεδο της σημαιολογίας και της σύνταξης.

Μιλώντας, βέβαια, για λόγο και γλώσσα, δε μπορούμε παρά να αναφερθούμε στη δική μας γλώσσα, την ελληνική, και στην ιστορία της εξέλιξής της: αρχαία, νεότερη, καθαρεύουσα-δημοτική, λόγια, λαϊκή, διάλεκτοι, ξένες επιρροές στη γλώσσα. Αυτά είναι ζητήματα που μας ευαισθητοποιούν ιδιαίτερα στην εποχή μας. Εδώ μπορούμε να ανατρέξουμε σε σχετικά κείμενα από τη Λογοτεχνία. Στην Γ' τάξη του Γυμνασίου διδάσκεται η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής λογοτεχνίας και παρουσιάζονται κείμενα που περιγράφουν και σχολιάζουν ανάλογες γλωσσικές αντιλήψεις σε παλαιότερες περιόδους της ελληνικής κοινωνίας. Μπορούμε να αναφερθούμε σε δύο τουλάχιστον παραδείγματα. Στο διήγημα του Μ. Καραγάτση, *Η σιωπή της Ευαγγελίστριας* (σ. 298-303) περιγράφεται η ζωή του επιβάτη Γιωργάκη Β. «*Κυπραίος, εγκατεστημένος στο Λιβούρνο*», ο οποίος κινείται μέσα στο ποικίλο πολυγλωσσικό περιβάλλον του Μεσογειακού χώρου: «*Ο πατέρας του ήταν πλούσιος αρματόρε κι αυτός σπούδαζε ντιρίτο στο πανεπιστήμιο της Πάδοβας... Η ρεπουμπλικ της Φράντζας γέμισε νέες δόξες! Ο τζενεράλε Μποναπάρτ έπεσε σαν κεραυνός στο Μισίρι...*» (σ. 300). Η ποικιλία των λέξεων και η μικτή γλώσσα δηλώνουν προφανώς την ανάμιξη των ανθρώπων και την κινητικότητα των πληθυσμών, καταστάσεις που εύκολα τις αναγνωρίζει κανείς και στη δική μας εποχή. Ακόμη στο απόσπασμα από το έργο του Π. Νιρβάνα, *Γλωσσική Αυτοβιογραφία* (σ. 199-202) έχουμε την ευκαιρία να αναφερθούμε στο γλωσσικό ζήτημα και τις κοινωνικές συγκρούσεις που προκάλεσε η χρήση της καθαρεύουσας ή της δημοτικής ελληνικής γλώσσας. Ο Νιρβάνας αφηγείται πώς οι γονείς του προσέλαβαν «*έναν δασκαλάκη*» για να του μάθει γράμματα. Την πρωτοχρονιά αυτός συμβούλεψε τον μικρό μαθητή του να στείλει ένα ευχετήριο γράμμα στους γονείς του, αλλά επειδή «*δεν ήταν ακόμη δυνατός στα ελληνικά και δεν θα μπορούσε να τα πει*» του υπαγόρευσε ο ίδιος το παρακάτω γράμμα: «*Πότνιοι γεννήτορες, επί τη πρώτη του ενιαυτού, ανάπλεως συγκινήσεως και ευγνωμοσύνης, ανθ' ων πολλά τε με ηγαπήσατε, πολλά τε δ' ευ εποιήσατε, επεύχομαι υμίν υγείαν, ευτυχίαν και παν το καταθύμιον. Έρρωσθε, ο εσσαεί ευγνώμων υιός*» (σ. 201). Ο συγγραφέας δεν διευκρινίζει αν ήταν οι ευχές ή ο απρόσμενος πομπώδης γλωσσικός κώδικας που έκαναν στη συνέχεια τον πατέρα του να συγκινηθεί και να του δώσει μία χρυσή λίρα, ομολογεί όμως ότι «*από τότε ... η αγάπη και η υπόληψή του για όλους τους παρακείμενους και τους υπερσυντελίκους, με τη λάμψη του χρυσού εικοσάφραγκου, αύξησε σημαντικά!*»

Στα δύο παραπάνω παραδείγματα η γλωσσική επάρκεια παριστάνεται ως ανταλλάξιμο αγαθό, ως επένδυση για ένα ελπιδοφόρο μέλλον και για ολοκλήρωση της μόρφωσης και της καλλιέργειας. Την ιδέα μάλιστα της ωφέλιμης γλωσσομάθειας και της έμφασης στην αξία των κλασικών γλωσσών, ιδιαίτερα της αρχαίας ελληνικής και λατινικής, μπορούμε να την αναδειξουμε με παραδείγματα από την Ιστορία, Νεότερη και Σύγχρονη που διδάσκεται στην τάξη αυτή. Στο κεφάλαιο Γ με τίτλο *Αναγέννηση και Ανθρωπισμός*, στις σελίδες 22-23, περιγράφεται η συμβολή που άσκησαν οι Έλληνες λόγιοι στη Δύση ιδιαίτερα μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Επίσης, στο κεφάλαιο Ε με τίτλο *Τα Γράμματα, οι Επιστήμες και η Τέχνη από το 15^ο ως τις αρχές του 17^{ου} αιώνα* υπάρχει ένα παράθεμα από το έργο του Ραμπελαί *Γαργαντούας και Πανταγκρουέλ*, που αναφέρεται στη σπουδαιότητα της κλασικής παιδείας και τονίζει τη σημασία της εκμάθησης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: «Χαίρομαι τώρα διαβάζοντας τα *Ηθικά του Πλουτάρχου*, τους *ωραίους Διαλόγους του Πλάτωνος*, τα *Μνημεία του Πανσανία* και τις *Αρχαιότητες του Αθηναίου...* Γι αυτό σ' εξορκίζω, γιε μου, να χρησιμοποιήσεις τα νιάτα σου στο να επωφεληθείς καλά από τις μελέτες σου... *Εννιώ και θέλω να μάθεις τέλεια τις γλώσσες, πριν απ' όλες την ελληνική...*» (σ. 34). Μπορούμε ακόμη να αντιπαραθέσουμε και μιαν αντίπαλη άποψη, από τη Λογοτεχνία και πάλι, και συγκεκριμένα από το μυθιστόρημα του Γ. Θεοτοκά, *Λεωνής*, (σ. 281-2 του διδακτικού βιβλίου της Γ' Γυμνασίου), όπου υποστηρίζεται επίσης η μεγάλη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών, όχι όμως των αρχαίων αλλά των νεότερων διεθνών γλωσσών και μάλιστα της γαλλικής: «...γενικά, ό,τι έχετε να πείτε, νομίζω πως μπορείτε αξιόλογα να το πείτε σε μια διεθνή γλώσσα *απαράλλαχτα όπως ένα πλήθος λόγιοι όλων των εθνών έγραψαν στην αρχαιότητα ελληνικά και στο μεσαίωνα λατινικά*». Εδώ προσφέρεται η ευκαιρία να ασκήσουν οι μαθητές την κριτική τους σκέψη, να συγκρίνουν τις δύο απόψεις, να σκεφτούν πώς λειτουργεί σήμερα η εκμάθηση ξένων γλωσσών και ποιων συγκεκριμένα και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα.

Δ. Ασκήσεις

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται το σχέδιο/πλαίσιο αυτού του διδακτικού σχεδίου εργασίας, που είχε ως θέμα τη σημασιολογική διερεύνηση της λέξης/έννοιας «Λόγος». Την περιπλάνηση στα κείμενα και την αναζήτηση των νοημάτων την κάνουν οι μαθητές με καθοδήγηση από τον καθηγητή που τους δίνει εξ αρχής ένα πλάνο του σχεδίου και έναν κατάλογο των βιβλίων και των

κειμένων στα οποία θα ανατρέξουν. Η δραστηριότητα μπορεί να τελειώσει με την ανάθεση των παρακάτω δύο εναλλακτικών εργασιών:

- α. Με αφόρμηση από τα κείμενα για την αναγκαιότητα της γλωσσομάθειας, να ζητηθούν από τους μαθητές/τριες συνοπτικά επιχειρήματα υπέρ και κατά της άποψης ότι είναι χρήσιμο να μιλούμε και άλλες, ξένες, γλώσσες εκτός της μητρικής.
- β. Δίνουμε τους παρακάτω στίχους από τον *Ερωτόκριτο* (Α'στ. 887-90) του Βιτσέντζου Κορνάρου:

*Απ' ό,τι κάλλ' έχει άνθρωπος, τα λόγια 'χουν τη χάρι
να κάνουνσι κάθε καρδιά παρηγοριά να πάρη,
κι όπου κατέχει να μιλή με γνώσι και με τρόπο
κάνει και κλαΐσιν και γελού τα μάτια των ανθρώπων.*

Ζητούμε από τους μαθητές/τριες να σχολιάσουν σε πόσες λειτουργίες ή/και σημασίες του λόγου αναφέρεται το απόσπασμα.

Διαθεματική προσέγγιση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας: Παραδείγματα

Αριστείδης Ν. Δουλαβέρας, Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Στην εργασία μας αυτή ασχολούμαστε με τη διαθεματική προσέγγιση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση. Ειδικότερα, προσδιορίζουμε την έννοια της διαθεματικότητας, παρουσιάζουμε τη διαδικασία της θεματικής προσέγγισης και διατυπώνουμε στόχους για τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες. Παράλληλα, καταγράφουμε τις δραστηριότητες που μπορούν να αναλάβουν οι μαθητές στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης και επισημαίνουμε τη διασύνδεση των συγκεκριμένων θεμάτων με άλλα μαθήματα του σχολείου.

Έννοια διαθεματικότητας

Η διαθεματική διάσταση στα φιλολογικά μαθήματα νοείται ως οργάνωση της διδασκαλίας υπό διάφορες επιστημονικές οπτικές γωνίες και ως εργαστηριακή και ανακαλυπτική μορφή της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Τα θέματα τίθενται με τη μορφή προβλημάτων και οι μαθητές αναλαμβάνουν να τα επιλύσουν σε συμμετοχική βάση, ακολουθώντας τη διαδικασία που είναι γνωστή ως project (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση επιδιώκει να συμπληρώσει την αποσπασματική γνώση των μαθητών. Είναι γνωστό ότι οι γνώσεις κατακερματισμένες δεν συνιστούν γνώση. Η γνώση είναι μια πολύπλευρη κατάκτηση, η οποία απαιτεί συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδικασία για να δομηθεί σωστά. Και η διαδικασία αυτή βασίζεται, εν πολλοίς, στη σφαιρική και διαθεματική προσέγγιση του κάθε γνωστικού αντικειμένου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001α).

Ο Δρ. Αριστείδης Ν. Δουλαβέρας είναι Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Κορινθίας.

Διαδικασία διαθεματικής προσέγγισης

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα θέματα που διερευνώνται στην ευέλικτη ζώνη έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα επίκαιρα ζητήματα του τόπου τους και του κόσμου, αλλά και τα ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001β).

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω οδηγίες προτείνουμε τις εξής δύο ενότητες για διαθεματική προσέγγιση: Η μία είναι *Τα επαγγέλματα στην Αρχαία Ελλάδα* και η άλλη *Η οικονομική ζωή στην Ιλιάδα*. Για την πρώτη ενότητα οι μαθητές έχουν προσλαμβάνουσες παραστάσεις από το σχολικό εγχειρίδιο *Αρχαία Ελλάδα*. Ο τόπος και οι άνθρωποι, ενώ για τη δεύτερη από τη διδασκαλία της *Ιλιάδας* στο Γυμνάσιο.

Διαδικασία

Για την προσέγγιση των ενότητων αυτών θα ακολουθήσουμε την παρακάτω διαδικασία:

Προσδιορισμός των στόχων της διαθεματικής προσέγγισης. (Ποιες οι επιδιώξεις μας, τι θέλουμε να έχουν κατακτήσει οι μαθητές μας με την ολοκλήρωση της διαθεματικής προσέγγισης).

Χρονοδιάγραμμα (με βάση τις διαθέσιμες ώρες).

Δημιουργία ομάδων για συγκεκριμένες δράσεις, με βάση τους στόχους. (Λαμβάνονται υπόψη οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των μαθητών).

Συνεργασία των ομάδων με τον καθηγητή τους. Διδακτικές ενέργειες-δράσεις. (Προσδιορίζονται ακριβώς οι δραστηριότητες των διαφόρων ομάδων).

Συνεργασία με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων σε συγκεκριμένες ώρες. Διδακτικές ενέργειες-δράσεις. (Προσδιορίζονται οι νέες οπτικές εξέτασης της διαθεματικής προσέγγισης και αναζητούνται οι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν).

Συγκέντρωση υλικού, επεξεργασία, επιλογή, ταξινόμηση. (Κάθε ομάδα τακτοποιεί το υλικό της και στη συνέχεια με συνεργασία των ομάδων γίνεται επεξεργασία, επιλογή, ταξινόμηση και ενιαιοποίηση του υλικού).

Αξιολόγηση του υλικού. (Αξιολογείται το υλικό σε σχέση με τους στόχους της διαθεματικής προσέγγισης).

Επιλογή τρόπου παρουσίασης. (Με εισήγηση, με έκδοση βιβλίου, παρουσίαση του υλικού με εποπτικό, εικαστικό, ηλεκτρονικό τρόπο κτλ.).

Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ

Θεματική ενότητα : *Τα επαγγέλματα στην Αρχαία Ελλάδα*

Διδακτικοί Στόχοι

Να αναζητήσουν σε κείμενα της αρχαιότητας αναφορές σε επαγγέλματα, τα οποία στη συνέχεια θα κατηγοριοποιήσουν.

Να αναζητηθεί ο χώρος ή οι χώροι άσκησης των επαγγελμάτων. Ο ρόλος της αγοράς.

Να μελετήσουν τις κοινωνικές, οικονομικές, θρησκευτικές και καλλιτεχνικές συντεταγμένες της εργασίας και των επαγγελμάτων.

Να ζωγραφίσουν, αναπαραστήσουν, σκιτσάρουν επαγγελματίες της αρχαιότητας, αντικείμενα, εργαλεία κτλ.

Να αναζητήσουν επιβιώσεις επαγγελμάτων της αρχαιότητας στην εποχή μας.

Προτεινόμενες δραστηριότητες

1. Οι μαθητές θα αναζητήσουν αρχαία κείμενα που αναφέρονται σε επαγγέλματα. Τις πρώτες πληροφορίες θα τις αναζητήσουν στο σχολικό τους βιβλίο: *Αρχαία Ελλάδα. Ο Τόπος και οι άνθρωποι*, σελ. 182-200. Ειδικότερα θα ψάξουν για πληροφορίες στα παρακάτω έργα:
 - Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 369-373
 - Πλουτάρχου, *Περικλής*, 12, 4-6
 - Λυσία, *Υπέρ αδυνάτου*
 - Αριστοφάνους, *Κωμωδίες*
 - Τραγωδίες των τριών τραγικών κτλ.
2. Θα κατηγοριοποιήσουν τα επαγγέλματα στις δυο παρακάτω κατηγορίες:
 - Χειρωνακτικά ή βάνανσα ή ελευθέρια
 - Πνευματικά.

3. Θα προσδιορίσουν τους χώρους άσκησης των επαγγελλμάτων : Αγορά, δικαστήρια, γυμναστήρια, βουλή, ναοί, θάλασσα, λιμάνι, βιοτεχνίες, αγροκτήματα κτλ.
4. Θα επισημάνουν την κοινωνική αξία της εργασίας και τους λόγους της υποτίμησης των χειρωνακτικών επαγγελλμάτων, με αναφορά και στην εποχή μας.
5. Θα προσπαθήσουν να επισημάνουν τα επαγγέλλματα που συνδέονται με το θείο (ιερείς, ιέρειες, αρχιτέκτονες, γλύπτες, ζωγράφοι ναών, ιερών κτλ.).
6. Θα προσέξουν την αμφίεση των ατόμων στα διάφορα επαγγέλλματα, αναζητώντας απεικονίσεις σε αγγεία, γλυπτά, διάφορες παραστάσεις κτλ. Με βάση την αμφίεση θα συναγάγουν συμπεράσματα για την κοινωνική υπόληψη του συγκεκριμένου επαγγέλλματος.
7. Θα εξηγήσουν το ρόλο του χρήματος ως φορέα οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής εξουσίας.
8. Ξεκινώντας από αναφορές σε συγκεκριμένες οικονομικές δυσκολίες, θα επιχειρήσουν μια κατά το δυνατόν προσέγγιση σχετικών δαπανών.
9. Θα αναπαραστήσουν με διάφορους τρόπους απεικονίσεις επαγγελλματιών, εργαλείων, ναών κτλ.
10. Θα επιχειρήσουν μια συγκριτική εξέταση με τα σημερινά επαγγέλλματα, για να διαπιστώσουν ποια από αυτά επιβιώνουν ακόμα και σήμερα.

Σύνδεση με άλλα μαθήματα

Η διαθεματική προσέγγιση, εκτός από την προσωπική συμβολή του Φιλολόγου, θα ενισχυθεί με τη συμπαράσταση και καθηγητών άλλων ειδικοτήτων, όπως των καθηγητών: *Ιστορίας και Αρχαιολογίας* για θέματα που έχουν σχέση με τους αρχαίους χώρους και τα αρχιτεκτονήματα, *Αισθητικής Αγωγής* για τα δημιουργήματα των καλών τεχνών και για να βοηθήσουν τους μαθητές στις αναπαραστάσεις αρχαίων αντικειμένων, ναών, επαγγελλματιών κτλ., *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* για την κοινωνική και πολιτική σημασία των επαγγελλμάτων, *Πολιτικής Οικονομίας ή Μαθηματικού* για την πολιτική σημασία

του χρήματος και για τους υπολογισμούς οικονομικών δοσοληψιών, *Θεολόγου* για το ρόλο των θρησκευτικών επαγγελμάτων και τη σχέση των καλλιτεχνών με το θείο. Θα χρειασθεί οπωσδήποτε και ο καθηγητής *Πληροφορικής*, για να βοηθήσει τους μαθητές στην αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο.

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ

Η οικονομική ζωή στην Ιλιάδα

Διδακτικοί στόχοι

Να αναζητήσουν οι μαθητές στίχους της Ιλιάδας, που αναφέρονται σε οικονομικές σχέσεις.

Να μελετήσουν τις συγκεκριμένες οικονομικές σχέσεις.

Να προβληματιστούν για το ρόλο της οικονομίας και τη σχέση της με τη θρησκεία, την πολιτική, την τέχνη, τους πολέμους.

Να αναζητήσουν μορφές της οικονομικής ζωής στην τέχνη και να τις αναπαράσθουν (ζωγραφική, σκίτσα, σχέδια κτλ.).

Να υπολογίσουν κατά το δυνατόν συγκεκριμένες οικονομικές αξίες και δοσοληψίες, με βάση τα σημερινά δεδομένα.

Προτεινόμενες δραστηριότητες

1. Οι μαθητές του τμήματος αναλαμβάνουν να μελετήσουν από μία ραψωδία ο καθένας και να καταγράψουν περιπτώσεις όπου εκφράζονται οικονομικές δοσοληψίες και σχέσεις. Θα χρειασθούν συνελώς 24 μαθητές. Εάν το τμήμα έχει περισσότερους μαθητές, μπορούμε να μοιράσουμε τις μεγάλες ραψωδίες στα δύο.
2. Στη συνέχεια οι μαθητές θα μελετήσουν με τη βοήθεια του καθηγητή τους το υλικό που συγκεντρώθηκε και ειδικότερα: το χαρακτήρα της οικονομίας, το ρόλο της εργασίας, τον τρόπο συναλλαγών, τα περιουσιακά στοιχεία κτλ.
3. Οι μαθητές μελετώντας το υλικό, μπορούν να καταγράψουν τα επαγγέλματα της εποχής και να τα αξιολογήσουν ως προς την κοινωνική τους δύναμη και αξία.

4. Θα αναζητήσουν παραδείγματα από την Ιστορία, τη Μυθολογία και τη Θρησκεία της εποχής, όπου φαίνεται η δύναμη των οικονομικών μεγεθών.
5. Ξεκινώντας από τα οικονομικά κίνητρα των πολέμων, θα αναζητήσουν παραδείγματα από την Ελληνική και την Παγκόσμια Ιστορία.
6. Μπορούν να αναζητήσουν μορφές έκφρασης της οικονομικής ζωής στην τέχνη (αγγειογραφία, αρχιτεκτονική, γλυπτική κτλ.).
7. Για να γίνουν κατανοητά τα οικονομικά μεγέθη, μπορούν να επιχειρήσουν υπολογισμό κατά το δυνατόν της αξίας τους με σημερινές τιμές.

Σύνδεση με άλλα μαθήματα

Την όλη προσπάθεια του Φιλολόγου μπορούν να ενισχύσουν συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων. Ειδικότερα, ο καθηγητής της *Ιστορίας και Αρχαιολογίας* για τα ιστορικά και αρχαιολογικά δεδομένα της εποχής, ο *Θεολόγος* ή ο καθηγητής της *Φιλοσοφίας* για τις οικονομικές σχέσεις και τη θρησκεία, της *Πολιτικής Οικονομίας ή Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* για το κοινωνικοπολιτικό σύστημα και τις οικονομικές σχέσεις, της *Αισθητικής Αγωγής* για την οικονομική ζωή στην τέχνη και την καθοδήγηση των μαθητών να αναπαραστήσουν την οικονομική ζωή της εποχής, των *Μαθηματικών* για τον υπολογισμό οικονομικών μεγεθών. Ο καθηγητής της *Πληροφορικής* θα βοηθήσει επίσης στην αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο.

Η διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία αποτελεί ασφαλώς μια παιδαγωγική και διδακτική πρόκληση. Μένει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν σωστά τις νέες αυτές ευκαιρίες για πρωτότυπη μαθησιακή συμβολή και δημιουργία, όπου ο μαθητής μακριά από το μονόλογο του δασκάλου, θα δημιουργεί, θα ανακαλύπτει, θα μαθαίνει πώς να μαθαίνει και θα χαίρεται για όλη αυτήν τη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Γρυντάκης, Γ., Δάλκος, Γ., & Χόρτης, Α. (1998). *Κοινωνική και πολιτική οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα, Β' Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Cantarella, E. (1998). *Οι γυναίκες της Αρχαίας Ελλάδας*, μτφ. Παν. Δημάκης. Αθήνα.
- Cohen, R. (1992). *Αθηναϊκή δημοκρατία*, μτφ. Αλέξ. Κόντος. Αθήνα: Ειρμός.

- Flaciliere, R. (1974²). *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των Αρχαίων Ελλήνων*, μτφ. Γεω. Βανδώρος. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Friedel, E. (1994³). *Πολιτιστική Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας*, μτφ. Δημ. Κούρτοβικ. Αθήνα: Πορεία.
- Ιστορία (1971). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Β. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ιστορία (1972α). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Γ1. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ιστορία (1972β). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Γ2. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κακριδί, Ε. (1988). *Η διδασκαλία των ομηρικών επών*, Βιβλίο του Καθηγητή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κακριδής, Φ. (1990). Ο ομηρικός οίκος σε σχέση με την ειρήνη και τον πόλεμο. Στον τόμο *Ο Ομηρικός Οίκος*, από τα *Πρακτικά του Ε' Συνεδρίου για την Οδύσσεια (11-14 Σεπτεμβρίου 1987)*, επιμέλεια : Μ. Παϊζη-Αποστολοπούλου, Ιθάκη.
- Καραμπάγια, Μ., & Καραμπάγια, Ντ. (2000). *Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καρζή, Θ. (1987). *Η γυναίκα στην αρχαιότητα*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Kolobova, K., & Ozereckaja, E. (1999). *Η καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα*, μτφ. Ε. Αγγέλου. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Latacz, J. (2000). *Όμηρος, ο θεμελιωτής της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας*, μτφ. Ε. Σιστάκου. Αθήνα: Παπαδήμας.
- MacDowell, D. M. (1988²). *Το δίκαιο στην Αθήνα των κλασικών χρόνων*, μτφ. Γ. Μαθιουδάκη. Αθήνα.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1999). *Ομηρικά μεγαθέματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Nilson, M. P. (1997). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Θρησκείας*, μτφ. Αικ. Παπαθωμοπούλου. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001α). *Πολυθεματικό Βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*, στη σειρά *Ανιχνεύοντας το Σήμερα*, Προετοιμάζουμε το Αύριο. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β). *Οδηγός για την Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων*, Βιβλίο για τον Καθηγητή. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001γ). *Διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Γυμνάσιο, Τ. Α', *Γλωσσικά μαθήματα, Τοπική Ιστορία*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, CD-ROM, Αθήνα.

- Περυσινάκης, Ι. Ν. (1995). Η λειτουργία του πλούτου στην πλοκή της Οδύσσειας. *Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου για την Οδύσσεια (3-8 Σεπτεμβρίου 1993)*, Ιθάκη.
- Στέφος, Α. (1999). (Μετάφραση -Επιμέλεια). *Έπος και Δράμα*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Σαμαρά, Μ. (1984). *Ομήρου Ιλιάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωκά, Ι., & Βαλαβάνης, Π. (1997). *Περίπατοι στην Αρχαία Αθήνα και την Αττική. Τόποι - Θεοί - Μνημεία*. Αθήνα: Κέδρος.

Διαπολιτισμική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*

Χαρινέλα Τουρνά, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης της Γ' τάξης του Γυμνασίου προτείνεται συνοπτικά μία διδακτική παρέμβαση για την εισαγωγή διαπολιτισμικού προσανατολισμού σε μια άλλη προσδοκώμενη αντίληψη και μια άλλη διδακτική τεχνική της Λογοτεχνίας, που να υπερβαίνει τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, με έμφαση στην ευρωπαϊκή πολυπολιτισμική πραγματικότητα και την προσέγγιση της «ετερότητας» στο χώρο του ελληνικού σχολείου.

Η διαπολιτισμική προοπτική στη συγκρότηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικασιών υπαγορεύει καινούργια πεδία εκπαιδευτικής δράσης (όπως αυτό της Ευέλικτης Ζώνης), στα οποία τονίζεται η επένδυση στην αλληλοκατανόηση ως κινητήρια δύναμη για τις αναγκαίες αλλαγές, ο ρόλος των αξιών της αμοιβαιότητας και της ισοτιμίας για την επίτευξη ίσης μεταχείρισης, ίσων ευκαιριών και ενσωμάτωσης του διαφορετικού -ως πρόσωπο, ως αντίληψη- στο ντόπιο πολιτισμικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό περιβάλλον. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού κρίσιμη στρατηγική είναι η ανάπτυξη πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διδακτικών τεχνικών που να υπερβαίνουν τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, χωρίς, ωστόσο, να τις αγνοούν και να εξασφαλίζουν την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών, χωρίς να απαιτούν την αφομοίωσή τους. Στο πλαίσιο αυτό, ειδικά η άλλη αντίληψη για τη Λογοτεχνία αποτελεί έναν καλό αγωγό διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης, αλλά και συγκριτικής αμфиπολιτισμικής προσέγγισης. Από τη φύση της, η «ανάγνωση» της

Η κ. Χαρινέλα Τουρνά είναι Φιλολόγος, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας.

* Συνοπτική παρουσίαση εκτενέστερης εισήγησης προς τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.

Λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει μια εκπαιδευτική στρατηγική νομιμοποίησης των διαφόρων πολιτισμών και διαπολιτισμικής αγωγής των μαθητών. Ιστορικά, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας χρησιμοποιήθηκε για να προβάλλει εθνικά πρότυπα και αξίες. Δεν μπορούμε να διδάξουμε, όμως, μια εθνική λογοτεχνία αποκομμένη από την ιστορία, παραμελώντας όλες τις άλλες, περιορίζοντάς την στο χρόνο και το χώρο, γιατί έτσι δεν είναι κατανοητή, χωρίς αναφορές σε αντίστοιχα διεθνή κινήματα κτλ. Το λογοτεχνικό κείμενο επιπλέον αποκαλύπτει τη δυνατότητα της γλώσσας να διαμεσολαβεί και να μεταφέρει την εμπειρία του γηγενούς και του ξένου μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και το ρόλο που η Λογοτεχνία παίζει για τη διάδοση ή και την εξάλειψη πολιτισμικών στερεοτύπων, κοινωνικών προκαταλήψεων και εθνικών διακρίσεων.

Σκοπός

Η εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών τεχνικών θα συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος διατηρώντας ταυτόχρονα τον πολιτισμό καταγωγής και τον πολιτισμό υποδοχής των μαθητών. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να ενισχύσει:

- Την αναγνώριση του δικαιώματος της διαφοράς και της ισότητας στη μάθηση και στη γνώση.
- Την κατανόηση του πλούτου και της πρωτοτυπίας των ποικίλων πολιτισμών.
- Την αυτοεκτίμηση των νεοεισερχομένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την απελευθέρωση των μαθησιακών δυνατοτήτων τους.
- Την κοινωνική ενσωμάτωση των ξένων μαθητών, με παράλληλη διατήρηση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους.
- Τον εμπλουτισμό της ελληνικής εκπαίδευσης και κουλτούρας με στοιχεία από άλλα πολιτισμικά συστήματα.

Μέσα

Τα λογοτεχνικά κείμενα του τόπου προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών δίνουν τη δυνατότητα να συζητηθούν π.χ. φαινόμενα της πολιτικής ζωής στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους Βαλκάνιους πεζογράφους και ποιητές που μπορούν να αξιοποιηθούν στα «εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα της

Ευέλκτης Ζώνης»: Σελίμοβιτς, *Ο δερβίσης και ο θάνατος*, Αζίζ Νεσίν, *Ο καφές και η δημοκρατία*, Γιασάρ Κεμάλ, *Ο μικρός Μεμέτ*, *Η θυμωμένη θάλασσα*, Λούα Στάροβα, *Εποχή των αιγών*, Μιόντρακ Πάβλοβιτς (Σέρβος ποιητής), *Ο Δουσάν ο κατακτητής στην Κωνσταντινούπολη*, *Ο τυφλός Βασιλιάς στην εξορία και το κνήμι*, ποιήματα μεταφρασμένα στα ελληνικά από τον Αναστάση Βιστωνίτη στο περιοδικό *Νέα Πορεία*, (Αύγουστος-Οκτώβριος 1992), Παναίτ Ιστράτι (Ρουμάνος συγγραφέας), *Η νερατζούλα*, *Κυρά Κυραλίνα*, *Κυραλίνα Πόντιν*, *Προς την άλλη φλόγα*, Λιλιάνα Χαμπιάνοβιτς-Τζούροβιτς, *Μνήμες γυναικών*, Φεριντέ Τσιτσέκογλου, *Η άλλη μεριά του νερού* (Η φωνή της Τσιτσέκογλου είναι μια τρυφερή φωνή που φτάνει στη γλώσσα μας από την άλλη όχθη του Αιγαίου πελάγους. Αφηγείται την ιστορία ενός Έλληνα δικηγόρου, παράλληλα με την ιστορία ενός προοδευτικού Τούρκου που θέλει να το σκάσει «στην άλλη μεριά του νερού»), εκδόσεις Καστανιώτη από τη σειρά «Οι ορίζοντες των Βαλκανίων», όπου και ο Ίβο Αντριτς, *Το γεφύρι του Δρίνου*, Μίλοσαβ Πάβιτς *Ο άρτος και ο φόβος*, Σλόμπονταν Σελένιτς, *Φόνος εκ προμελέτης* κτλ. Η σειρά «Οι ορίζοντες των Βαλκανίων» δημιουργήθηκε για να επιτρέψει στον Έλληνα αναγνώστη να γνωρίσει τη λογοτεχνία των βαλκανικών χωρών από τις πηγές τους. Από το βιβλίο *Νεότερη Ευρωπαϊκή λογοτεχνία*, Β' Ενιαίου Λυκείου (επιλογής) τα: *Το άσπρο χελιδόμι* του Βούλγαρου Γιόρνταν Γιόφκωφ, *Ο νυχτοφύλακας* του Ρουμάνου Μιχαήλ Σαντοβεάνου, *Το σημειωματάριο* του Τούρκου Αζίζ Νεσίν, και το *Επεισόδιο στο λιβάδι* του Σλοβένου Ντράγκο Γιάντσαο.

Βεβαίως, υπάρχουν και Έλληνες συγγραφείς που πραγματεύονται ιστορίες που εκτυλίσσονται σε συνοριακές ζώνες, που επινοούν ήρωες με διπλές γλωσσικές ιθαγένειες, που δίνουν πιο «αδέσμευτες» λύσεις στο πρόβλημα του ίδιου και του άλλου από το θεωρητικό λόγο. Δεν είναι τυχαίο ότι οι περισσότεροι από αυτούς τους πεζογράφους και τους ποιητές κατάγονται από πόλεις, κοντά στα σύνορα. Κάποιοι από αυτούς έχουν επηρεαστεί από το δημοτικό τραγούδι, το οποίο κυκλοφορεί χωρίς δασμούς στα χείλη πολλών ανθρώπων στα Βαλκάνια (Μάρκος Μέσκος, Μιχάλης Γκανάς, Σωτήρης Δημητρίου, Βασίλης Γκουρογιάννης). Για παράδειγμα, ο Σωτήρης Δημητρίου, συγγραφέας με βαλκανική συνείδηση, γεννημένος στον οριακό χώρο της Ηπείρου, αφηγείται ιστορίες οριακών προσώπων, που διασχίζουν τα σύνορα, μετακινούνται στο χώρο, ενσωματώνονται σε κοινωνίες ξένες και διαπραγματεύονται συνεχώς την ταυτότητά τους. Στοιχείο χαρακτηριστικό της παλινδρόμησης των ηρώων του ανάμεσα σε διαφορετικούς κόσμους είναι οι μετασχηματισμοί στα επίπεδα και στις μορφές της γλώσσας και τα περάσματα από τη μια γλώσσα στην άλλη, από το ένα ιδίωμα στο άλλο. Ο Δημητρίου έχει

μια σωματική σχέση με τη γλώσσα, μ' αυτήν εκφράζει όχι απλώς σκέψεις ή συναισθήματα, αλλά κυρίως καταστάσεις του κορμιού που πάσχει (βλ. *Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου*, Β' Γυμνασίου Κ.Ν.Α.). Σ' αυτό το διήγημα ο μύθος αναφέρεται στον τελευταίο πόλεμο στην πρώην Γιουγκοσλαβία που προκάλεσε, μεταξύ άλλων, και μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων στην ευρύτερη περιοχή. Η εμπειρία της εξορίας και του εκτοπισμού είναι ο δεσπότης τόνος γύρω από τον οποίο ενορχηστρώνεται όλη η αφήγηση. Η φιλοξενία που πρόσφεραν ελληνικές οικογένειες σε παιδιά της εμπόλεμης Σερβίας παρουσιάζεται ως εύγλωπη μαρτυρία ότι οι συμφορές συνδέουν αντί να διαχωρίζουν τους λαούς.

Στην Ελλάδα ζούνε ακόμη Θεσσαλονικείς που θυμούνται τη γενέθλια πόλη τους ως μια ανοικτή κοινωνία όπου Έλληνες, χριστιανοί, εβραίοι, μουσουλμάνοι, Τούρκοι και Αλβανοί, Αρμένιοι, Βούλγαροι, Σέρβοι αγόραζαν και πουλούσαν στην ίδια αγορά, τραγουδούσαν και χόρευαν στα ίδια μαγαζιά, κυκλοφορούσαν ελεύθερα εφημερίδες στη γλώσσα τους, λειτουργούσαν εκκλησίες, συναγωγές και τζαμιά κάτω από τον ίδιο ουρανό. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ένας αθέατος διάλογος ανάμεσα στον Μίλοραντ Πάβιτς, στον Ισμαήλ Κανταρέ και στον Νίκο Μπακόλα; Με δύο λόγια, υπάρχει μια *βαλκανική ταυτότητα στη νεοελληνική γραφή*;

Μεθοδολογικά

- Με αφορμή την παρουσία ενός ή περισσότερων μαθητών βαλκανικής προέλευσης στη σχολική αίθουσα μπορούμε να αναζητήσουμε, με όλους τους μαθητές μας, Βαλκάνιους συγγραφείς και να συν-αποφασίσουμε εκείνους που επιθυμούν να «αναγνώσουν», αφού διαβάσουμε τα οπισθόφυλλα κάποιων από τα πολλά βιβλία, που θα βρούμε στις προθήκες των βιβλιοπωλείων ή (σε όποια σχολεία υπάρχει αυτή η δυνατότητα)· αφού πληροφορηθούμε τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκδοτικών οίκων Κέδρος και Καστανιώτης, να αναζητήσουμε από τη σειρά «Οι συγγραφείς του κόσμου» και «Ορίζοντες των Βαλκανίων» συγγραφείς από την Νοτιοανατολική Ευρώπη.
- Ως παράδειγμα εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί απόσπασμα από *Το παλάτι των Ονείρων* του Ισμαήλ Κανταρέ, εκδόσεις Νέα Σύνορα- Λιβάνη, το οποίο είναι ένα έργο βαθύτατα ανθρώπινο, αλληγορικό και αινιγματικό, που κινείται ανάμεσα στο όνειρο και την πραγματικότητα.

«Πάντα ήθελα να δημιουργήσω μια κόλαση...». Με τα λόγια αυτά χαρακτηρίζει ο Ισμαήλ Κανταρέ το έργο του, αφού πραγματεύεται την κραυγή αγωνίας ενός ανθρώπου ανύποπτου, αθώου που ξαφνικά βρίσκεται μέσα σ' ένα ατελείωτο γραφειοκρατικό λαβύρινθο, δημιούργημα ανθρώπων ισχυρών που καταδυναστεύουν έναν λαό, *λογοκρίνοντας ακόμη και τα όνειρά του*. Ο συγγραφέας, φανερά επηρεασμένος από το Δάντη και το δημιουργό της *Δίκης* εξυφαίνει το δικό του αλληγορικό ιστό. Ο Κανταρέ εμφανίζεται να πρωτοστατεί στην *καταγγελία κάθε είδους ολοκληρωτισμού*. Στο οπισθόφυλλο της ελληνικής έκδοσης του μυθιστορηματός του *Το Τέρας* διαβάζουμε τα εξής:

«Το Τέρας είναι ένα μυθιστόρημα για τον πολιτικό τρόπο που ταλανίζει μια χώρα ολόκληρη. Ένα μυθιστόρημα για την αγωνία, την απόλυτη απάτη και το ψεύδος, που χρησιμοποιούν με τόση δεξιοτεχνία οι δικτατορίες».

Το παλάτι των Ονείρων είναι ένα ταξίδι στο βυθό του εφιάλτη. Αυτό το μυθιστόρημα μας αφήνει να υποπτευθούμε τι θα μπορούσε να είναι ο φασισμός των ονείρων, ο σταλινισμός του υποσυνείδητου. Διαβάζουμε στο οπισθόφυλλο:

«Ο ήρωας τρομάζει, βλέπει εφιάλτες, σέρνει τα βήματά του σ' έναν κόσμο ξένο, εκδικητικό. Και τότε υποτάσσεται για να επιβιώσει. Γίνεται καχύποπτος, αποφεύγει τους πάντες, γίνεται και ο ίδιος εχθρικός απέναντι στους άλλους. Ένας ακόμη ισχυρός που ελέγχει τα όνειρα των άλλων, μέσα από μια κόλαση γραφειοκρατίας. Κι ύστερα, μετά το έγκλημα, η τιμωρία. Ένα όνειρο ανώνυμο θα «μεταφραστεί» από τον ίδιο και θα γίνει αιτία να ατιμαστεί η ίδια η οικογένεια του. Αθελά του θα στείλει στο ικρίωμα τον άνθρωπο που θαύμαζε, τον επαναστάτη της οικογένειας, τον άλλο του εαυτό, τον ιδεολόγο και αλτρομιστή... Είναι η στιγμή των Ερινύων που τον καταδιώκουν σαν τον Ορέστη... Κι αυτή η καταδίωξη θα τον φέρει αντιμέτωπο με τον εαυτό του. Η σπίθα της ελπίδας θ' ανάψει ξανά... Τι νόημα έχει να ζη κανείς σ' έναν κόσμο έρημο από ανθρώπους, αφιλόξενο, όπου ο ένας υποψιάζεται τον άλλο, δίχως τη δυνατότητα να εκφράσει τις βαθύτερες επιθυμίες του, δίχως ανθρώπινη επαφή;»

Άλλα χαρακτηριστικά δείγματα γραφής βαλκανικής λογοτεχνίας είναι τα έργα των Νταβίντ Αλμπαχάρι, *Δόλωμα* και του Άντον Ντόντσεφ *Ο περιπλανώμενος ιππότης του ιερού βιβλίου*, που πήραν τα λογοτεχνικά βραβεία Balkanika 1997 και 1998 αντίστοιχα. Και τα δύο εκδόθηκαν από τον Κέδρο στη σειρά: «Οι συγγραφείς του κόσμου». Στο πρώτο έργο, ο ήρωας ζει δύο χρόνια αυτοεξόριστος στο δυτικό Καναδά, έχοντας αφήσει πίσω του μια παραμορφωμένη Γιουγκοσλαβία. Μοναδικό του ενθύμιο από μια ολόκληρη εποχή που δεν υπάρχει πια, τρεις μαγνητοταινίες με τη φωνή της μητέρας του ηχογραφημένες λίγο προτού πεθάνει. Μέσα από διηγήσεις που καλύπτουν

πάνω από μισό αιώνα ιστορίας, ένας άνθρωπος προσπαθεί να ανασυστήσει κομμάτι κομμάτι το παρελθόν -το δικό του και κατ' επέκταση μιας χώρας ολόκληρης- που έχει τραγικά διαμελιστεί.

Διαπιστώνουμε ότι οι άλλες χώρες των Βαλκανίων, εκτός της Ελλάδας, που έζησαν επί πενήντα χρόνια υπό καθεστώτα υπαρκτού σοσιαλισμού, ανέπτυξαν έναν ιδιαίτερο τρόπο λογοτεχνικής έκφρασης με έμφαση στην *καχυποψία*, την άνεση στη *μεταμφίεση* και την ανάπτυξη ενός ιδιότυπου σαρκασμού ή απελπισίας.

Συνεπώς μπορούν οι μαθητές:

Δραστηριότητες-Δράσεις

- Να επισημάνουν τις βασικές ιδέες, την κοινή θεματική, να τα παρουσιάσουν σε περίληψη και να διατυπώσουν γενικεύσεις. Εξάλλου, η Λογοτεχνία είναι ένας εύχρηστος χάρτης, όπου απεικονίζεται το πολιτισμικό φορτίο όλων των ανθρώπων: οι ομοιότητες, οι διαφορές, οι συγκρούσεις, αλλά και τα σημεία σύγκλισης.
- Να συζητήσουν ζητήματα που ανακύπτουν από την ανάγνωση των αποσπασμάτων των έργων του Κανταρέ, όπως π.χ. τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ολοκληρωτικοί μηχανισμοί προκειμένου να ελέγξουν τη σκέψη. Η άντληση πληροφοριακού υλικού από άλλα γνωστικά πεδία επιβάλλεται: όπως για τις αυταρχικές πολιτικές και πρακτικές ολοκληρωτικών καθεστώτων από την Ιστορία, τις Κοινωνικές και Πολιτικές Επιστήμες, τις αναπαραστάσεις των απάνθρωπων μεθόδων τους από το Θέατρο, την απεικόνισή τους από τις εικαστικές τέχνες που κάνουν ανάγλυφη την ανθρωπολογική σταθερά της βίας της εξουσίας διαχρονικά και διατοπικά.
- Να προβληματιστούν για το ρόλο της Λογοτεχνίας στην έκφραση και τη σύγκριση ανθρώπινων εμπειριών και προβλημάτων κοινών σε όλες τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς.
- Να διαπιστώσουν την ύπαρξη κοινών στοιχείων που συναντώνται στη βαλκανική μυθολογία και που υπηρετούν την κατανόηση του διαφορετικού ως ομότιμου και την εδραίωση της αυτοαντίληψης των μαθητών. Η ποικιλία των κεμένων από τα Βαλκάνια ενισχύει την κριτική μνήμη και προβάλλει το «διαφορετικό» με επικοινωνιακούς κώδικες που σμίγουν, παρά χωρίζουν τους ανθρώπους. Η οικουμενικότητα των μηνυμάτων και οι κοινοί πολιτισμικοί παρονομαστές των γενέθλιων τόπων τους τα καθιστούν ιδανικούς φορείς διαπολιτισμικής αντίληψης στη

- διδασκτική πράξη. Η εκπαίδευση είναι μια από τις κοινωνικές αρένες, όπου αποκαλύπτονται με πολύ επείγοντα τρόπο τα προβλήματα της πολιτισμικής σύγκρουσης, της πολιτισμικής ολοκλήρωσης ή του πολιτισμικού κατακερματισμού.
- Να αποκωδικοποιήσουν τη λειτουργία της αλληγορίας στη Λογοτεχνία, υπό συνθήκες ανελευθερίας, και να τη συσχετίσουν με τη *Δίκη* του Κάφκα, με τη διασάφηση του όρου από Λεξικά λογοτεχνικών όρων. Να σχολιάσουν τον όρο «στρατευμένη τέχνη» κτλ.
 - Να μιλήσουν για τις εμπειρίες, τις δικές τους ή από αφηγήσεις δικών τους, του εκτοπισμού ή της ξενιτιάς τους και να ενθαρρυνθούν να «σχεδιάσουν» τα ίχνη της προσωπικής, της οικογενειακής, αλλά και της πολιτισμικής τους ιστορίας. Συχνά, στη διαδικασία της μάθησης ως διαπολιτισμικής διαπραγμάτευσης, οι παραμερισμένοι του σχολικού συστήματος, οι μαθητές της «μειονεκτούσας» ομάδας, που προτιμούν να σωμαίνουν, νιώθουν να τους τονώνεται το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεκτίμηση και αρχίζουν να μιλούν... και να γράφουν.
 - Να συνθέσουν ένα φάκελο εργασίας που να περιλαμβάνει εικόνες σχετικές με τη ζωή πολιτικών προσφύγων και οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα σήμερα, να συνθέσουν κολάζ και να αφηγηθούν τι «βλέπουν».

Αποτελέσματα

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής αναμένεται ότι θα:

- Αναδείξει τη διαπλοκή και αλληλεπίδραση των πολιτισμών, καθώς και τη δυναμική τους.
- Αξιοποιήσει την παράδοση και την ιστορική μνήμη κάθε κουλτούρας και θα νομιμοποιήσει την παρουσία του «άλλου» στη σχολική κοινωνία.

Γενικά Συμπεράσματα

Η λογική της διδασκτικής παρέμβασης διαπολιτισμικού προσανατολισμού στην Ευέλικτη Ζώνη ξεκινά από την υπόθεση ότι μόνο γνωρίζοντας και κατανοώντας το διαφορετικό ως πολιτισμικά διαφορετικό, μπορεί κάποιος να απομακρυνθεί από τις εγκαταστημένες στάσεις της υποψίας, της προκατάληψης, των στερεοτύπων και της απόρριψης του άλλου. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης επιλέγει να είναι, όχι αφομοιωτικός και ομοιογενοποιητικός, αλλά διαφωτιστικός, ερμηνευτικός και νηφάλιος. Αυτό θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες σταδιακά θα

υφάνουν έναν καμβά γεωγραφικά και πολιτισμικά εξακτινωμένο, και να συνειδητοποιήσουν αυτοί και οι μαθητές τους ότι στην παγκόσμια κοινωνία των μεγάλων πληθυσμιακών ροών οι σταθερές και οι βεβαιότητες καταρρέουν και ότι συγκροτούμε τις ταυτότητες και τις βιογραφίες μας σε συσχετισμό με κάποια άλλα πρόσωπα που μπορεί να μην είναι τα ίδια σε όλη μας τη ζωή. Πάνω σ' αυτό τον καμβά, οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να σχεδιάσουν τα ίχνη της προσωπικής, της οικογενειακής, αλλά και της πολιτισμικής τους ιστορίας ο καθένας, και συχνά θα διαπιστώνουν ότι τα ίχνη διασταυρώνονται ή προσεγγίζουν τόσο το ένα το άλλο, ώστε να καταλάβουν τις πολιτισμικές αποσκευές όλων, και περισσότερο ο ένας τον άλλον.

Ο εκπαιδευτικός λόγος, ιδιαίτερα στην περιοχή των κοινωνικών ή ανθρωπιστικών μαθημάτων, που αποσιωπά τη διαφορά, επικεντρώνοντας σε μια μυθολογική κατασκευή περί ενός βιολογικά και πολιτισμικά ενιαίου και διαχρονικού έθνους και εθνικής κοινότητας, επιμένει στην αναπαράγωγή ή στην αποδοχή στερεοτύπων ή σιωπών και εντέλει φοβίζει και αποκλείει τους «διαφορετικούς».

Βιβλιογραφία

- Βέικος, Θ. *Ο κόσμος σε διασπορά, Έθνη και Οικουμένη*. Ελληνικά Γράμματα. Βιστωνίτης, Α. (1994, 17 Απριλίου). Τα χαρακώματα στη λογοτεχνία. *Το Βήμα*. Διαβάζω, (1999, Δεκέμβριος). Αφιέρωμα στη Βαλκανική λογοτεχνία, τχ. 402.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου-Βέικου, Χ. (1997). Διαφορετικές ταυτότητες και κοινό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. *Ε. Ε. Ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Αθήνα, 76-120.
- Μπαλιμπάρ, Ε., & Βαλλερωσάιν, Ι. (1991). *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, Γυμνάσιο, Τόμος Β, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Π.Ε.Φ. (1998). *Σεμινάριο 24, Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*.
- Σομμαράπας, Φρ. (2001, Φεβρουάριος). Ισμαήλ Κανταρέ: Οι κίνδυνοι της μυθολογίας. *Νέα Εστία*, 1731, 315-320.

Το μάθημα της Ιστορίας και η διαθεματική προσέγγισή του στο Μουσείο

Γιώργος Δάλλκος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί στοιχείο που ενδιαφέρει άμεσα τους συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται και η πρόσφατη προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με την ανάπτυξη του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Ιστορίας και οι δραστηριότητες που οργανώνονται κατά τη διδασκαλία του έχουν να διαδραματίσουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα οι επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία μπορούν να συμβάλουν στη διαθεματική προσέγγιση, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρουν το πλαίσιο για τη διασύνδεση επιφανειακά διαφορετικών γνώσεων, που προέρχονται από τις περιοχές των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο, αλλά και εμπειριών από την καθημερινή ζωή.

Οι έννοιες της διεπιστημονικότητας-διαθεματικότητας

Η απαίτηση για πολύπλευρη αντιμετώπιση του ίδιου αντικειμένου στα πλαίσια της εκπαίδευσης δεν είναι βέβαια πρόσφατη. Τα «ενιαία» προγράμματα φαίνεται ότι άρχισαν να θεωρούνται απαραίτητα για την αντιμετώπιση του προβλήματος της κατάτμησης της γνώσης που παρατηρήθηκε στην εκπαίδευση μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο, ως συνέπεια της τάσης εξειδίκευσης που επικράτησε (Hipple, 1969). Η εξειδίκευση αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης συνδέθηκε με την απαίτηση για επαγγελματική κατάρτιση και για αύξηση του κύρους των επαγγελματιών, ιδιαίτερα εκείνων που σχετιζόνταν με την παιδεία.

Ο κ. Γιώργος Δάλλκος είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Πράγματι, το επίπεδο εξειδίκευσης αυξάνει καθώς ανεβαίνει κανείς τα σκαλοπάτια της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), και καταλήγει στη δημιουργία άκρως εξειδικευμένων στελεχών κυρίως στο πανεπιστήμιο, όπου το ενδιαφέρον των καθηγητών-ερευνητών εστιάζεται συνήθως σ' ένα πολύ περιορισμένο επιστημονικό-ερευνητικό πεδίο. Η λογική αυτή δημιούργησε πολλές επί μέρους επαγγελματικές κατηγορίες με περιορισμένο αντικείμενο απασχόλησης και έρευνας και όρθωσε διαχωριστικούς τοίχους εκεί που δεν υπήρχαν.

Οι αρνητικές επιπτώσεις ενός τέτοιου φαινομένου, όπως αυτό μεταφέρθηκε στα αναλυτικά προγράμματα, επιστημάνθηκαν και από μεγάλους παιδαγωγούς που εισηγήθηκαν από νωρίς τη διεπιστημονική αντιμετώπιση των γνωστικών αντικειμένων. Ο J. Piaget (1979) υποστήριξε ότι *«από παιδαγωγική άποψη ... ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή τουλάχιστον η δημιουργία ανοιγμάτων που θα επέτρεπε στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να κινούνται ελεύθερα από τον ένα τομέα στον άλλο και να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλούς συνδυασμούς»*. Σήμερα, η εφαρμογή της διεπιστημονικότητας στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων αντιμετωπίζεται πια ως πραγματική ανάγκη όχι μόνο του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Σύμφωνα με την πρόβλεψη του H. Dilly (1995) *«Στο μακρινό ορίζοντα διαγράφεται μια νέα universitas literarum που θα εγκύπτει σε θεωρίες και προβλήματα παραβιάζοντας συνειδητά τα όρια των επιστημονικών κλάδων»*.

Προγράμματα που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διεπιστημονική προσέγγιση άρχισαν να αναπτύσσονται από τη δεκαετία του '60 (Blum, 1991). Η ολοκληρωμένη μάθηση, η ικανότητα να γίνονται συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών τομέων εκπαιδευτικών εμπειριών και να *«προστίθεται αξία»* σε αυτό που μαθαίνεται σε έναν τομέα με την εφαρμογή ικανοτήτων και αρχών που μαθαίνονται σε έναν άλλο, είναι χαρακτηριστικά που ορίζουν διεθνώς ως επιτυχημένο τον εκσυγχρονισμό στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η απαίτηση αυτή υπαγορεύεται από αιτήματα της σύγχρονης κοινωνίας, που αφορούν την ανάπτυξη ερευνητικών ικανοτήτων, ικανοτήτων μεταγνώσης και διαμόρφωσης απόψεων, την ανάπτυξη της ικανότητας να μαθαίνει ο μαθητής πώς να μαθαίνει. Οι ικανότητες αυτές είναι πιθανότερο να αναπτυχθούν μέσα από τη διεπιστημονική αντιμετώπιση των αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο (C.I.D.R.E.E., 1999). Γι' αυτό οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες καταβάλλουν προσπάθειες στην κατεύθυνση της εισαγωγής αναλυτικών προγραμμάτων με διεπιστημονική προσέγγιση, στο σύνολο σχεδόν των δημόσιων σχολείων.

Τα διεπιστημονικά προγράμματα οργανώνουν τη μάθηση με έναν τρόπο που οδηγεί σε συσχετισμό των επιστημονικών κλάδων και των διαφορετικών μεθόδων ανακάλυψης και επαλήθευσης της γνώσης. Πρόκειται για έναν τρόπο ενοποίησης του *curriculum* που διατηρεί μερικά από τα πλεονεκτήματα των δομών των επιμέρους μαθημάτων, επιτρέπει προσεγγίσεις μέσω ενοποιημένων θεμάτων, ή γύρω από θέματα, ζητήματα ή προβλήματα, και προωθεί τη σχεδιασμένη πολύπλευρη διερεύνηση (Batts, 1991).

Το βασικότερο πρόβλημα που εντοπίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου είναι αναγκαία η δημιουργία διαύλων μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, αφορά κυρίως την αδυναμία των επιστημόνων να διαπιστώσουν τη σχέση της επιστήμης τους με άλλες επιστήμες, φαινόμενο που περιορίζεται, όταν πρόκειται για συγγενείς επιστήμες, κυρίως φυσικές. Το πρόβλημα είναι περισσότερο έντονο στις περιπτώσεις των ανθρωπιστικών επιστημών, όπου οι αλληλεπιδράσεις είναι ασθενέστερες, δεν υφίστανται συγγενικές σχέσεις ή ιεραρχική τάξη και η απουσία κάθε ανταλλαγής εμποδίζει να αναδειχθούν οι ενοποιητικοί δεσμοί (Piaget, 1981). Ακόμα και οι πρωτεργάτες της διδασκαλίας μέσω διεπιστημονικών προσεγγίσεων διαφωνούν για το βέλτιστο σκοπό της ενιαιοποίησης των επιστημών –πόσο μπορεί να περιέχει έννοιες των μαθηματικών ή των κοινωνικών επιστημών, και ταυτόχρονα στοιχεία από τις ανθρωπιστικές σπουδές και άλλες περιοχές της γνώσης. Η ποικιλία των ερμηνειών για τη διεπιστημονική προσέγγιση είναι γνωστή από τα ενιαία επιστημονικά *curricula* που αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 1960 και φέρνει στην επιφάνεια τις δυσχέρειες που υφίστανται τόσο από άποψη θεωρητικής σύλληψης όσο και από άποψη υιοθέτησης συγκεκριμένων πρακτικών.

Τα ενιαία διεπιστημονικά προγράμματα έχουν τρεις διαστάσεις: εύρος, ένταση και εμπλοκή του περιβάλλοντος και της καθημερινής ζωής. Το εύρος αναφέρεται στον αριθμό των επιστημονικών κλάδων και περιοχών της εκπαίδευσης των οποίων το περιεχόμενο χρησιμοποιείται σε ένα ενιαίο *curriculum*. Το εύρος της ενιαιοποίησης αναφέρεται στο αν αυτή γίνεται μεταξύ ομοειδών κλάδων ή και μεταξύ παραδοσιακά απομακρυσμένων. Ένταση της ενιαιοποίησης σημαίνει το βαθμό στον οποίο ένα θέμα έχει πράγματι αντιμετωπιστεί ενιαία. Τέλος, ένα ευρύ πεδίο επιστημονικής ενιαιοποίησης μπορεί να υπάρχει, όταν ένα πρόγραμμα ή μάθημα έχει δομηθεί γύρω από ένα σύνθετο πρόβλημα, που συνάγεται από τη σύγχρονη ζωή. Κατά συνέπεια, τα ενιαία *curricula* διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο είναι ενιαία. Μπορούμε να διαπιστώσουμε την ύπαρξη απλού συντονισμού μεταξύ των μαθημάτων, συνδυασμού ή και πλήρους ενιαιοποίησης (Blum, 1991).

Εφόσον το περιεχόμενο των επιμέρους επιστημών ή των ενιαιοποιημένων επιστημονικών κλάδων διατηρείται, τόσο σε επίπεδο προγραμμάτων όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνεται λόγος για «διεπιστημονικότητα» και όχι για «διαθεματικότητα». Η έννοια της διαθεματικότητας αποτελεί προσδιοριστικό στοιχείο των προγραμμάτων που στην ουσία καταργούν την οργάνωση με βάση τις επιστήμες και επιλέγουν την οργάνωση με βάση εννοιολογικά σχήματα, «θέματα» που ενδιαφέρουν άμεσα τους μαθητές και σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Τέτοια οργάνωση των προγραμμάτων προδιαγράφει και τις επιλογές των διδακτικών μεθόδων που προσφέρονται: πρόκειται για διερευνητικές διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην παρατήρηση, τον προβληματισμό, την έρευνα, την επίλυση προβλημάτων κτλ. Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς, με κριτήρια που δεν ακολουθούν πάντοτε με συνέπεια τη θεωρία. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, τα κριτήρια για τα «θέματα» που επιλέγονται δεν είναι πάντοτε παιδαγωγικά, αλλά σχετίζονται περισσότερο με τις ανάγκες της αμερικανικής κοινωνίας και οικονομίας, ενώ κάτι ανάλογο συμβαίνει και σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπου βέβαια τα θέματα είναι εντελώς διαφορετικά. Προγράμματα στις ΗΠΑ εστιάζουν σε θέματα όπως: η ενότητα του σύμπαντος, η αλληλεπίδραση και αλλαγή, η ενεργειακή κρίση, η φύση από στατιστική άποψη, ενώ πολλά προγράμματα στις αναπτυσσόμενες χώρες εστιάζουν σε θέματα σχετικά με την υγεία, τη γεωργική παραγωγή, τη διατροφή, την τεχνολογία (Blum, 1991). Η τάση αυτή αποδεικνύει ότι οι βασικές θέσεις του D. Lawton (1980) για τις επιλογές στην οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων έχουν ακόμη την αποδοχή της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στη θεωρία για την ανάπτυξη των προγραμμάτων γίνεται λόγος για διεπιστημονικά προγράμματα, τα οποία είτε στηρίζονται σε συνδυασμούς ομάδων μαθημάτων (interdisciplinary courses) είτε αγνοούν πλήρως τα επιμέρους μαθήματα (transdisciplinary programs) (Glattborn & Foshay, 1991). Στα πρώτα προτείνονται προσεγγίσεις όχι μόνο διά μέσου των ενοποιημένων μαθημάτων, αλλά και γύρω από διάφορα θέματα, ειδικά ζητήματα (topics) ή προβλήματα που απαιτούν σχεδιασμένη πολλαπλή διερεύνηση. Προς την κατεύθυνση αυτή προσανατολίζονται οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων στις περισσότερες χώρες. Η λύση αυτή αποφεύγει να «προδώσει» τα επιμέρους μαθήματα και επιδιώκει αφενός τη σύζευξη μεταξύ διαφορετικών τρόπων δόμησης της γνώσης αφετέρου τη σύζευξη μαθήματος και πραγματικότητας (DeZure, 2000). Έτσι επιδιώκεται η διαμόρφωση «μορφωτικών ενοτήτων» σε κάθε μάθημα, θεμάτων δηλαδή τα οποία έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή, χωρίς να αποκλείεται ο συνδυασμός γνώσεων

από διαφορετικά μαθήματα (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Η οργάνωση και εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων κερδίζει συνεχώς έδαφος, και γίνεται λόγος για μετα-προγράμματα (Jacobs, 1989).

Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε πρόσφατα η πρώτη προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Ελλάδα, με τη σύνταξη του Ενιαίου Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 1373/Β, 18. 10. 2001). Η αναμόρφωση των προγραμμάτων αυτών, που επιχειρείται τώρα, ύστερα από έναν ευρύ διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα, εισηγείται τη διαθεματική σύνδεση των μαθημάτων με έναν πρωτότυπο τρόπο: Στο επίπεδο οργάνωσης του περιεχομένου των προγραμμάτων προτείνει τη διασύνδεσή τους μέσα από βασικές, θεμελιώδεις έννοιες, αξίες και στάσεις, που διατρέχουν το περιεχόμενο πολλών επιστημών, επιχειρώντας έτσι να αποκαταστήσει ενότητα στην ανάπτυξη των γνωστικών δομών των μαθητών. Στο επίπεδο της διδακτικής πράξης προτείνει την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων, που προάγουν τη διερευνητική μάθηση μέσα από το συνδυασμό γνώσεων από διαφορετικά μαθήματα, αλλά και εμπειριών από την καθημερινή ζωή.

Η προτεραιότητα της Ιστορίας. Η «Νέα Ιστορία» και η ολιστική προσέγγιση

Το μάθημα της Ιστορίας έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε προγράμματα με διαθεματικό προσανατολισμό, ειδικά μετά την επικράτηση της «Νέας Ιστορίας», που επιδιώκει την «ολιστική» προσέγγιση του παρελθόντος και δεν περιορίζεται στη μονομέρεια της συμβαντολογικής Ιστορίας. Ο J. Bruner (1960) θεωρούσε ότι η οργάνωση των επιμέρους μαθημάτων με βάση την ιστορική γνώση είναι ο καταλληλότερος τρόπος ανάπτυξης των προγραμμάτων των ανθρωπιστικών σπουδών. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται, από τη στιγμή που ένα αντικείμενο, ως φορέας ιστορικών πληροφοριών, μπορεί να εξεταστεί με πολλούς τρόπους και από πολλές οπτικές γωνίες. Για παράδειγμα, ένας ναός – αντικείμενο ιστορικής έρευνας- ενδιαφέρει όχι μόνο από θρησκευτική άποψη, αλλά και από άποψη καλλιτεχνική, ή από άποψη των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του. Η θέση του ή το μέγεθός του μπορεί να σχετίζονται με δημογραφικά δεδομένα, πολιτικές αποφάσεις ή ακομή και με ζητήματα οικονομικής ευρωστίας της κοινωνίας που πήρε την απόφαση για την ανέγερσή του. Τέλος, στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο κατασκευής μπορεί να αποκαλύπτουν το επίπεδο των επιστημονικών γνώσεων της κοινωνίας και της εποχής στην οποία ανήκει.

Η «Νέα Ιστορία» έφερε στην επιφάνεια πλευρές της ιστορικής πραγματικότητας που ήταν στο παρελθόν σχετικά απαξιωμένες, όπως π.χ. η

καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε κάθε εποχή. Η τάση αυτή έρχεται σε πλήρη συστοιχία με τις επιδιώξεις της διαθεματικής προσέγγισης, όπως έχουν περιγραφεί πιο πάνω, ενισχύοντας την άποψη για την ιδιαιτερότητα του μαθήματος της Ιστορίας και τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η Τοπική Ιστορία, που θεωρείται ίσως το προσφορότερο πεδίο για την οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων με ξεχωριστό ενδιαφέρον. Καθώς αναφέρεται σε προσωπικά βιώματα των μαθητών και σε χώρους στους οποίους έχουν άμεση πρόσβαση, προωθεί ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Ματσαγγούρας, 1998) και συμβάλλει στην ανάπτυξη διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας, εφόσον τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη μέθοδο εργασίας των μαθητών είναι η αυτενέργεια, η βιωματικότητα, η φυσική εποπτεία, ο προβληματισμός και η δοκιμή νέων τρόπων μάθησης (Θεοφιλίδης, 1987).

Τα μουσεία και η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Οι επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους έχουν αυξηθεί, τα τελευταία χρόνια, τις επιλογές των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Το 1988 δημοσιεύθηκε στη Μ. Βρετανία το βιβλίο *Museums and the Curriculum* από την υπηρεσία «Ανοιχτών Μουσείων-Αρχαιολογικών Χώρων» της νοτιοανατολικής Αγγλίας, στο οποίο περιγράφονταν 42 συνολικά επισκέψεις μαθητών σε αρχαιολογικούς χώρους, που είχαν οργανωθεί με στόχο να υπηρετήσουν το σχολικό πρόγραμμα. Τα μαθήματα των οποίων η διδασκαλία θεωρήθηκε ότι ήταν δυνατόν να ενισχυθεί στο περιβάλλον των Μουσείων, όπως και η συχνότητά τους, περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα:

<i>α/α</i>	<i>Μάθημα του σχολικού Curriculum</i>	<i>Αριθμός Τμημάτων</i>	<i>Ποσοστό %</i>
1	Ανάπτυξη του Παιδιού	1	2,4
2	Δράμα	3	7,1
3	Περιβαλλοντική εκπαίδευση	1	2,4
4	Γλώσσα	4	9,5
5	Σπουδές στα Μ.Μ.Ε	3	7,1
6	Θρησκευτικά	1	2,4
7	Φυσικές επιστήμες	1	2,4
8	Τεχνολογία Η/Υ	1	2,4
9	Μουσειακές σπουδές	2	4,7
10	Ανθρωπιστικές σπουδές	2	4,8
11	Ιστορία	18	42,8
12	Αρχαιολογία	2	4,8
13	Τέχνη	2	4,8
14	Κλασικός πολιτισμός	1	2,4
	Σύνολο	42	100

Πηγή: The Area Museums Service for South-Eastern England, *Museums and The Curriculum*.

Από τον πίνακα αυτό διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των επισκέψεων έγινε με στόχο την κατανόηση ζητημάτων σχετικών με το μάθημα της Ιστορίας ή συναφών ζητημάτων (αρχαιολογία, κλασικός πολιτισμός, ανθρωπιστικές σπουδές), και συνακόλουθα την ανάπτυξη ανάλογων δραστηριοτήτων.

Γενικότερα, είναι προφανής η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των μουσειακών συλλογών στο σύνολό τους και στην ιστορική πραγματικότητα. Τα περισσότερα μουσεία σχετίζονται με την προβολή της πολιτισμικής κληρονομιάς και διαθέτουν λαογραφικές συλλογές, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, ενώ ο αριθμός άλλων μουσείων (π.χ. Φυσικών επιστημών) είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Το γεγονός αυτό αυξάνει τις πιθανότητες επισκέψεων των μαθητών στα μουσεία, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, και μάλιστα της Τοπικής.

Εξετάζοντας τις απόψεις ορισμένων Ιστορικών, διαπιστώνουμε ότι γι' αυτούς η μελέτη και αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων έχει διαφορετική βαρύτητα, σε σχέση με τη μελέτη και αξιοποίηση των γραπτών πηγών. Η πληρότητα μιας συλλογής, αλλά κυρίως η αυθεντικότητα των αντικειμένων

αποτελεί το κρίσιμο στοιχείο για τους Ιστορικούς, και για το λόγο αυτό ενδιαφέρονται για τη χρησιμοποίηση αξιόπιστων μεθόδων ελέγχου της γνησιότητας και αποκατάστασης των αρχικών χαρακτηριστικών των αντικειμένων (Pradel, 1985). Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι Ιστορικοί δεν αρνούνται τη σημασία των μουσειακών εκθεμάτων, είτε αυτά αποτελούν σημαντικά έργα τέχνης είτε είναι απλά τεκμήρια της καθημερινής ζωής. Πράγματι, εφόσον είναι αποδεκτό ότι η ιστορική εξέλιξη δεν είναι αποκλειστικά έργο των φορέων της εξουσίας αλλά του συνόλου των ατόμων που απαρτίζουν τις ανθρώπινες κοινωνίες, τα αντικείμενα της καθημερινής χρήσης μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για όλες τις εκφάνσεις της ζωής σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο. Πάντως, ακόμη κι αν ο Ιστορικός δεν μπορεί να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα από την εξέταση μιας περιορισμένης μουσειακής συλλογής, για το δάσκαλο της Ιστορίας τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής έχουν ιδιαίτερη διδακτική αξία. Δίνουν την ευκαιρία για προβληματισμό, για ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής επινόησης, με δραστηριότητες που δεν αποσκοπούν μόνο στη διερεύνηση ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά στην καλλιέργεια της ιστορικής-κριτικής σκέψης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Είναι προφανές ότι η μελέτη των μουσειακών εκθεμάτων συμβάλλει στην εκτίμηση των υλικών συνθηκών κάποιας ιστορικής περιόδου και κατά συνέπεια στην κατανόηση της μορφής, του χαρακτήρα και της δομής της αντίστοιχης κοινωνίας. Προϋπόθεση βέβαια είναι να προηγηθεί η ένταξη των αντικειμένων στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον τους (Barwell, 1990). Πρέπει πάντως να γίνει σαφές ότι η προσέγγιση των εκθεμάτων-τεκμηρίων της ιστορίας ενός λαού αποτελεί διαφορετικό έργο από εκείνο που γίνεται στο σχολείο, στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας, όπου τα ιστορικά τεκμήρια είναι κατά κανόνα πρωτογενείς ή δευτερογενείς γραπτές πηγές και όχι αυθεντικά υλικά αντικείμενα. Εφόσον οι δάσκαλοι της Ιστορίας αναζητούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ιστορικής πραγματικότητας, με την αισθητοποίηση συγκεκριμένων ιστορικών εννοιών μέσω αυθεντικών-πρωτογενών πηγών, το μουσείο και τα εκθέματά του μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στην πραγματοποίηση αυτής της επιδίωξης (Adams, 1982. Ντεκάστρο, 1985. Barwell, 1990). Η επικοινωνία με ανθρώπους και γεγονότα άλλων εποχών και τόπων, μέσω αυθεντικών αντικειμένων, τα οποία μπορεί να αποτελούν ανεξάντλητες πηγές ιστορικών πληροφοριών, και η προώθηση της αίσθησης της προσωπικής εμπειρίας απαιτούν την άμεση συμμετοχή του επισκέπτη-μαθητή στην όλη διαδικασία μέσω ενεργητικών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Kirk, 1987). Κατά συνέπεια, η γνώση του τρόπου προσέγγισης

των αντικειμένων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία στο μουσείο (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 1994).

Πρέπει, στο σημείο αυτό, να γίνει κατανοητό ότι η χρήση του μουσείου στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν αποτελεί έργο ανεξάρτητο από τη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο. Βασική προϋπόθεση για τη χρησιμοποίηση του μουσείου είναι η βεβαιότητα ότι η επίσκεψη είναι απόλυτα σχετική με αυτό που διδάσκονται οι μαθητές (Δάλκος, 2000). Επομένως, η επίσκεψη αποτελεί μέσο, και όχι αυτοσκοπό (Μαϊστρέλλης, 1994). Διδάσκοντας μια συγκεκριμένη περίοδο της Ιστορίας, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ιστορικά στοιχεία μέσω της προσέγγισης προσεκτικά επιλεγμένων μουσειακών εκθεμάτων, μετά από σχετική συνεννόηση και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του μουσείου. Το πιο σημαντικό έργο για τον δάσκαλο είναι ο σχεδιασμός των διδακτικών προσεγγίσεων και η οργάνωση των δραστηριοτήτων που θα αναλάβουν οι μαθητές μέσα στο μουσείο (Mainstone & Bryant, 1972).

Ο σκοπός που φαίνεται να συναντάται συχνότερα στις σκοποθεσίες του μαθήματος της Ιστορίας σχετίζεται με τις έννοιες της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης. Οι πιθανότητες για την επίτευξη του βασικού αυτού σκοπού, μέσα από την επαφή με τα αυθεντικά αντικείμενα κάποιας εποχής, αυξάνουν σημαντικά, μόνο όταν η επιλογή των κατάλληλων οπτικών παραστάσεων είναι επιτυχής, και παραπέμπει αβίαστα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και άλλες καταστάσεις ή φαινόμενα. Αυτού του είδους τις παραστάσεις μπορεί να προσφέρει η συλλογή κάποιου μουσείου, κατά συνέπεια εναπόκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού η επιλογή της συλλογής και η οργάνωση των επιμέρους δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το μουσείο. Πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι είναι απόλυτα φυσικό για το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων να μη γνωρίζουν σε βάθος τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος αλλά και τις συγκεκριμένες επιδιώξεις του δασκάλου της Ιστορίας, όταν προτείνουν τρόπους ανάπτυξης ενός σχετικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος (Reymert, 1988). Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου σε μια επίσκεψη δεν μπορεί να είναι παθητικός. Αντίθετα, είναι ανάγκη να συνειδητοποιηθεί ότι χωρίς τη συμμετοχή του δασκάλου είναι αμφίβολη η επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος στα μουσεία.

Η διαδικασία ανάπτυξης ερευνητικών-δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι δυνατόν να προωθηθεί αποτελεσματικά, αν γίνει αντιληπτό ότι αυτές αποκτούν ιδιαίτερη αξία, εφόσον εντάσσονται στη διδακτική διαδικασία, όπως αυτή οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό. Η προσεκτική παρατήρηση αποτελεί αφετηρία αλλά και κρίσιμο στοιχείο της όλης προσπάθειας. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορεί να δράσουν ερευνητικά, προσπαθώντας να συνδυάσουν τα

εκθέματα για να διερευνήσουν και να λύσουν ένα συγκεκριμένο ιστορικό πρόβλημα, φάση κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δεξιότητες της ανακάλυψης, της φαντασίας, της δημιουργικής επινόησης. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό στηρίζεται στην προϋπάρχουσα ιστορική γνώση, και κατά συνέπεια στην επαρκή προετοιμασία. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα στις στρατηγικές διερεύνησης είναι ότι ο μαθητής οδηγείται να ανακαλύψει μόνος του κάτι που είναι νέο για τον ίδιο. Έχει διαπιστωθεί ότι η επιτυχής εφαρμογή της διερευνητικής διαδικασίας δεν είναι δυνατόν να γίνει χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως μια συμπληρωματική πηγή γνώσης, προσφέρει τα επιπλέον στοιχεία, τα οποία στη συνέχεια επεξεργάζονται οι μαθητές, με τη βοήθεια των ερωτήσεων και των επισημάνσεων του εκπαιδευτικού.

Σκοποθεσίες που μπορούν να φανούν χρήσιμες για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων διερεύνησης εστιάζουν σε κατηγοριοποιήσεις που περιλαμβάνουν κυρίως γνωστικές επιδιώξεις, στάσεις και αξίες. Για παράδειγμα, οι Gagne και Briggs στο βιβλίο τους *Principles of instructional design* ταξινομούν τις δυνατότητες ή τα είδη μάθησης που επιδιώκονται από τους στόχους διδασκαλίας και ταυτόχρονα παραθέτουν αντίστοιχα ρήματα που συγκεκριμενοποιούν αυτά τα είδη, ως εξής:

1. Νοητικές δεξιότητες.
 - α. Διάκριση (διακρίνω).
 - β. Διαμόρφωση συγκεκριμένης έννοιας (προσδιορίζω).
 - γ. Ορισμός ή κατάταξη εννοιών (ταξινομώ).
 - δ. Διαμόρφωση κανόνων (δείχνω ή παρουσιάζω).
 - ε. Σύνθεση κανόνων (παράγω).
2. Γνωστική στρατηγική (επινοώ ή δημιουργώ).
3. Πληροφορίες - Γνώσεις (αναφέρω ή απομνημονεύω).
4. Κινητική δεξιότητα (εκτελώ).
5. Στάσεις ή αξίες (επιλέγω) (Φλουρής, 1984).

Σε πολλά μουσεία, το έργο της διδακτικής αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών αναλαμβάνει σχεδόν εξ ολοκλήρου ο μουσειοπαιδαγωγός, ενώ ο δάσκαλος περιορίζεται σε ρόλο μάλλον διακοσμητικό. Αυτό δεν σημαίνει ότι αποφεύγεται ο δασκαλοκεντρισμός, εφόσον ο μουσειοπαιδαγωγός βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και, τις περισσότερες φορές, αναλαμβάνει το ρόλο ενός απλού ξεναγού. Τέτοιου είδους πρακτικές ακολουθούνται σε πολλά μουσεία της Μ. Βρετανίας, όπου από τη δεκαετία του 1970 επιχειρούνται ερασιτεχνικές παραστάσεις σε μουσεία, σε πύργους και άλλα ιστορικά μνημεία (Price, 1993). Στα μουσεία Τέχνης των ΗΠΑ επιδιώκεται η ενεργός μάθηση με

την οργάνωση δραστηριοτήτων όπως: δραματοποίηση, χορός, κίνηση, σύνθεση κειμένων κτλ. (Lee & Solender, 1991). Όμως, ακόμη κι αν υποθεθεί ότι στις περιπτώσεις αυτές ακολουθείται κάποιο συγκεκριμένο σενάριο παιδαγωγικά και επιστημονικά αποδεκτό, δεν είναι εύκολο να επιβεβαιωθεί η εκπαιδευτική αξία της όλης προσπάθειας.

Στην περίπτωση της προσέγγισης των μουσειακών εκθεμάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, αυτό που επιδιώκεται είναι η άμεση συμμετοχή των μαθητών και η ενεργοποίησή τους, ώστε να είναι δυνατή η ενεργητική μάθηση μέσω της διαδικασίας προβληματισμού και επίλυσης προβλημάτων. Η επιδίωξη αυτή επιβάλλει να δοθεί έμφαση στην επιλογή και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, βασισμένων σε σκοπούς, αρχές και κριτήρια διαδικασίας (Stenhouse, 1975), κάτι που παραπέμπει σε διαδικαστικά και όχι στοχοθετικά μοντέλα διδασκαλίας. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχής για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως γιατί επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση του όλου προγράμματος και όχι την παθητική παρακολούθηση μιας ήδη προετοιμασμένης και αυστηρά δομημένης διαδικασίας, όπως συνήθως συμβαίνει με τα συνηθισμένα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα (Σιμόπουλος, 1999).

Η διαθεματική προσέγγιση στο Μουσείο

Η φύση των μουσειακών εκθεμάτων επιτρέπει την οργάνωση δραστηριοτήτων που πρέπει κατά βάση να είναι διαθεματικές, να προσεγγίζουν δηλαδή ένα πρόβλημα πολύπλευρα, με την ανάκληση ή ενίσχυση πληροφοριών και γνώσεων από πολλές επιστημονικές περιοχές. Για μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (projects) (Frey, 1999) είναι ίσως καταλληλότερη, ενώ για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος (Ματσαγγούρας, 1997. Eisenstadt & Wason, 1985). Στην περίπτωση αυτή ο τίτλος του προγράμματος προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το εύρος και την έκταση της επιχειρούμενης διαθεματικής προσέγγισης, σε συνάρτηση με το είδος και την πληρότητα της μουσειακής συλλογής που κάθε φορά εξετάζεται. Για παράδειγμα, μια συλλογή γεωργικών εργαλείων σε λαογραφικό μουσείο προσφέρεται για την ανάπτυξη ενός προγράμματος με τίτλο «*Ο αγώνας για την επιβίωση*», αφήνοντας περιθώρια για προεκτάσεις σε ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες που ενδέχεται να ανακαλούν πληροφορίες από πολλές γνωστικές περιοχές.

Η παρατήρηση, ο προβληματισμός και η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων-υποθέσεων μπορούν να συνδυαστούν με βάση συγκεκριμένα εκθέματα, στα παρακάτω επίπεδα (Pearce, 1985):

Το υλικό και ο τρόπος κατασκευής: πρόκειται για ένα προκαταρκτικό στάδιο, στο οποίο συλλέγονται πληροφορίες από ένα αντικείμενο, π.χ. άροτρο. Το υλικό και οι τρόποι επεξεργασίας του αποτελούν μέσο για την ανάκληση πληροφοριών από την περιοχή της Τεχνολογίας, της Χημείας, της Γεωλογίας, της Γλώσσας, ενώ βασική δραστηριότητα είναι η παρατήρηση και η άσκηση στην περιγραφή.

Η διακόσμηση: εδώ οι πληροφορίες που συλλέγονται ή ανακαλούνται αφορούν άλλες γνωστικές περιοχές. Με την παρατήρηση και περιγραφή σχημάτων και χρωμάτων δίνεται η ευκαιρία για αναφορές σε μαθηματικές έννοιες, σε χαρακτηρισμούς που σχετίζονται με τη Γλώσσα, σε όρους που αποτελούν αντικείμενο του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Θεμελιώδεις έννοιες στις οποίες μπορεί να γίνεται αναφορά, είναι αυτές του χώρου, του πολιτισμού κτλ.

Ο σχεδιασμός και η λειτουργία: οι παρατηρήσεις και η εξωτερική περιγραφή ενός αντικειμένου συνδυάζονται με κρίσεις για τη λειτουργικότητά του. Οι αξιολογικές κρίσεις που εκφράζονται απαιτούν την ανάπτυξη προβληματισμού και τη διατύπωση υποθέσεων, για τις οποίες είναι απαραίτητοι οι συσχετισμοί με τα ιστορικά συμφραζόμενα. Η προηγούμενη ιστορική γνώση συνδυάζεται, στη φάση αυτή, με γνώσεις από τις Φυσικές επιστήμες, οι αναφορές που γίνονται αναγκαστικά στη σχετική ορολογία παραπέμπουν στη Γλώσσα και στα διαφορετικά επίπεδα επικοινωνίας, ενώ οι κρίσεις για το σχεδιασμό του αντικειμένου αναγκαστικά παραπέμπουν σε ζητήματα που άπτονται του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής. Θεμελιώδεις έννοιες που διαχέονται μπορεί να είναι αυτές του χώρου, της αλληλεπίδρασης, του πολιτισμού κτλ.

Η ιστορία (ως αντικείμενο και ως εκθέματος): πρόκειται για δραστηριότητα που αφορά κατά μεγάλο μέρος την ανάκληση ιστορικών πληροφοριών, ώστε να είναι δυνατή η ένταξη του αντικειμένου στο ιστορικό του περιβάλλον, όχι μόνο κατά την περίοδο χρήσης του, αλλά και κατά την περίοδο που απέκτησε τη λειτουργία του μουσειακού αντικειμένου. Οι πληροφορίες και γνώσεις που ανακαλούνται είναι κατά βάση ιστορικές, μπορούν όμως να συνδυαστούν με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις κατά περιόδους. Θεμελιώδεις έννοιες στις οποίες μπορεί να γίνει

αναφορά, είναι αυτές του χώρου και του χρόνου, της μεταβολής, του πολιτισμού κτλ.

Η αξία (στο παρελθόν, στο παρόν): για να είναι δυνατή η αξιολόγηση του αντικειμένου απαιτείται η ανάκληση γνώσεων τόσο από την Ιστορία όσο και από την καθημερινή εμπειρία. Το αποτέλεσμα θα είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων με βασικό κριτήριο τη σχετικότητα των πραγμάτων. Οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο έχει στην εποχή μας, για τις αναπτυγμένες χώρες, μόνο μουσειακή αξία, παραπέμπουν σε ζητήματα που σχετίζονται με την Οικονομία, τις προόδους των Φυσικών επιστημών και της Τεχνολογίας, τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής. Θεμελιώδεις έννοιες που προσεγγίζονται μπορεί να είναι αυτές της μεταβολής, του χώρου και του χρόνου, του (κοινωνικού και οικονομικού) συστήματος κτλ.

Η σημασία (στο παρελθόν, στο παρόν): ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το συγκεκριμένο μουσειακό έκθεμα τώρα και άλλοτε, οι στάσεις και αξίες που συνδέονται με τη χρήση του, σχετίζονται με το ιδεολογικό σύστημα κάθε εποχής. Η ανάκληση γνώσεων από την περιοχή της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας συμβάλλει στη διερεύνηση αυτών των συστημάτων, αλλά και στην πληρέστερη κατανόηση της καθημερινής πραγματικότητας. Θεμελιώδεις έννοιες που προσεγγίζονται μπορεί να είναι αυτές της μεταβολής, της δομής, της επικοινωνίας, του πολιτισμού κτλ.

Η ερμηνεία: πρόκειται για ένα καταληκτικό στάδιο επεξεργασίας του μουσειακού αντικειμένου, στο οποίο επιχειρείται η «ολιστική» αντιμετώπιση του εκθέματος, μέσα από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς συσχετισμούς. Ό,τι στα προηγούμενα στάδια είναι προϊόν παρατήρησης, χρησιμοποιείται εδώ ως δεδομένο για να κατανοηθεί ο λόγος ύπαρξης του εκθέματος. Πρακτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθούν πληροφορίες και γνώσεις από όλες τις επιστήμες ή τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, με αναγωγές σε κάθε θεμελιώδη έννοια. Ταυτόχρονα, μπορεί η επεξεργασία του εκθέματος να καταλήξει σε ολιστική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης ιστορικής εποχής και να αποσαφηνιστούν ιστορικές έννοιες, γεγονότα, καταστάσεις, φαινόμενα για τα οποία η παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας στη σχολική τάξη θα ήταν ίσως λιγότερο αποτελεσματική.

Η προτεινόμενη διαδικασία προσέγγισης των μουσειακών εκθεμάτων μπορεί να εφαρμοστεί ικανοποιητικά στην περίπτωση των περισσότερων μουσείων. Στις πινακοθήκες όμως, και γενικότερα στις συλλογές έργων τέχνης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα των εικαστικών έργων και η ανάγκη εφαρμογής μεθόδων προσέγγισης και ερμηνείας από την περιοχή της Ιστορίας

της Τέχνης. Μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία των έργων τέχνης είναι η στυλιστική, η δομική ανάλυση, η εικονολογική, η σημειωτική, η αισθητική της πρόσληψης, η ερμηνευτική κ.ά. (Panofsky, 1991. Belting & Dilly, 1995).

Η *εικονολογική μέθοδος*, η οποία είναι ίσως η προσφορότερη για την ερμηνεία έργων τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας, έχει περιγραφεί αρκετά αναλυτικά από τον Panofsky. Σύμφωνα με την περιγραφή αυτή αναγνωρίζονται τρία στάδια ερμηνείας ενός εικαστικού έργου. Το στάδιο της *προεικονογραφικής περιγραφής*, το στάδιο της *εικονογραφικής ανάλυσης* και το στάδιο της *εικονολογικής ερμηνείας*. Στο πρώτο στάδιο το έργο εξετάζεται ως σύνολο φυσικών στοιχείων, για την αναγνώριση των οποίων ενεργοποιείται κυρίως η πρακτική πείρα. Στο δεύτερο στάδιο (δευτεροβάθμιο ή συμβατικό θέμα) γίνεται προσπάθεια κατανόησης των αλληγοριών του έργου με τη βοήθεια άλλων, γραπτών κυρίως πηγών. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο (περιεχόμενο ή εγγενής σημασία) είναι απαραίτητη η συνθετική διαίσθηση του ατόμου και επιχειρείται η αποκάλυψη και βίωση των συμβολικών αξιών του έργου. Παρόλα αυτά, το τρίτο αυτό στάδιο διατηρεί σταθερά έναν ιστορικό προσανατολισμό.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης, όπως εξάλλου και στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, το ιστορικό υπόβαθρο θεωρείται απαραίτητο υλικό για την ανάλυση των έργων τέχνης, και έχει επισημανθεί ότι χωρίς αυτό είναι αδύνατο να οδηγηθούν οι μαθητές στην κατανόηση και εκτίμηση της αξίας των καλλιτεχνικών έργων. Ο E. Panofsky θεωρεί απαραίτητη την εξοικείωση με θέματα ή έννοιες, όπως αυτές μεταδίδονται από γραπτές πηγές ή από την προφορική λογοτεχνική παράδοση, και ουσιαστικά προτείνει το συσχετισμό εικαστικών έργων και ιστορικών γεγονότων ως προϋπόθεση για την ερμηνεία των έργων Τέχνης.

Επομένως, η γνώση του ιστορικού πλαισίου βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη μεθόδων προσέγγισης των έργων τέχνης αλλά και των άλλων μουσειακών εκθεμάτων, σε ό,τι αφορά την παρατήρηση, ανάλυση, εκτίμηση και ερμηνεία τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τις δυνατότητες που προσφέρει το μάθημα της Ιστορίας ως βάση ανάπτυξης διαθεματικών αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και οργάνωσης διαθεματικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφία

- Adams, C. (1982). Museums and the Use of Evidence in History Teaching. *Teaching History*, 34, 3-6.
- Barwell, J. (1990). Museums and the Final History Report. *Teaching History*, 61, 25-29.
- Batts, D. (1991). Interdisciplinary approach. In A. Lewy, *The International Encyclopedia of curriculum*, 162-163. Pergamon Press.
- Belting, H. Dilly, H. et al. (1995). *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*, μτφ. Λ. Γυιόκα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Blum, A. (1991). Integrated Science Studies. In A. Lewy, *The International Encyclopedia of curriculum*, 163-168. Pergamon Press.
- Bruner, J. (1960). *Η διαδικασία της Παιδείας*, μτφ. Χ. Κληρίδη. Αθήνα: Καραβίας.
- C.I.D.R.E.E. (1999). *Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- DeZure, D. (1999-2000). Interdisciplinary teaching and learning. *Class Action*, 2, 3.
- Dilly, H. (1995). Αμοιβαίος διανασμός - Η Ιστορία της Τέχνης και οι συγγενικές της επιστήμες. Στο H. Belting, H. Dilly et al. *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*, μτφ. Λ. Γυιόκα, (σσ. 445-463). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Eisenstadt, M., & Wason P. (1985). *Μάθηση και εκπαίδευση II, The Open University*, μτφ. Γ. Μπαρουξής. Αθήνα: Π. Κουτσούμπος.
- Frey, K. (1999). *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο, ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Glatthorn, A., & Foshay A. Integrated Curriculum. In A. Lewy, *The International Encyclopedia of curriculum*, 160-162. Pergamon Press.
- Hipple, W. (1969). Humanities in the Secondary School. *Indiana English Journal* 3, 2.
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum, design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kirk, G. (1987). Changing needs in schools. In T. Ambrose, *Education in museums, museums in education* (pp. 19-26). Edinburg: Scottish Museums Council, HMSO.
- Lawton, D. (1980). *Class, Culture and the Curriculum*. London.
- Lee, S., & Solender, K. (1991). Museum Education. In A. Lewy, *The International Encyclopedia of Curriculum*, 686-688. Pergamon Press.

- Mainstone, M., & Bryant, M. (1972). The use of museums and historical sites. In W. Burston & C. Green, *Handbook for History teachers* (pp. 163-172). London: Methuen Educational LTD.
- Panofsky, E. (1991). *Μελέτες εικονολογίας*, μτφ. Α. Παππάς. Αθήνα: Νεφέλη.
- Piaget, J. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, μτφ. Α. Κάντας. Αθήνα: Υποδομή.
- Piaget, J. (1981). *Ψυχολογία και επιστημολογία*. Αθήνα: Υποδομή.
- Price, J. (1993, June). Museums go live. *Museums Journal*, 18-19.
- Pradel, P. (1985). *Τα μουσεία*. (Encyclopedie de la Pleiade: Ιστορία και μέθοδοι της, τόμ. Β1, 273-280). Αθήνα: MIET.
- Reymert, Per K. (1988). Planning Educational Services, Aims and Objectives. *CECA Proceedings*, 80-82.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. An Open University set book. London: Heinemann.
- The Area Museums Service for South-Eastern England. (1988). *Museums and the Curriculum*. London.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1987). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Λευκωσία.
- Μαϊστρέλλης, Σ. (1994). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων και η διδασκαλία της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 72, 70-77.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντεκάστρο, Μ. (1985). Πρόγραμμα για τα παιδιά της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού σχολείου. *Αρχαιολογία*, 16, 12-15.
- Σιμόπουλος, Δ. (1998-99). Ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων σήμερα: «Τα σύγχρονα κέντρα Επιστήμης-Τεχνολογίας». *Επτάκυκλος*, 2, 174-177.
- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε. (1994). Λαογραφικά μουσεία και Παιδαγωγική. *Απόψεις*, 8, 74-87.
- ΦΕΚ 1373/Β, 18. 10. 2001, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών».
- Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Διαθεματικότητα: Γεωγραφία και Ιστορία, οι «Επιστήμες του χάρτη»

Γιώργος Καρανάσιος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η αφετηρία αυτού του κειμένου είναι η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία, σύμφωνα με τους σχεδιασμούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που παρακολουθεί ανάλογες κινήσεις στον ευρωπαϊκό χώρο, θα εφαρμοστεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης -έχει μάλιστα αρχίσει ήδη να εφαρμόζεται πιλοτικά με τα προγράμματα της ευέλικτης ζώνης. Στο πλαίσιο αυτό της διαθεματικότητας προτείνουμε τη σύζευξη γεωγραφίας και ιστορίας, που θεωρούνται -ατυχώς- μαθήματα διαφορετικού προσανατολισμού στη χώρα μας, και πιο συγκεκριμένα την πολυπρισματική διερεύνηση σε αντικείμενα όπως η Τοπική Ιστορία, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ο ευρωπαϊκός χώρος, στη σφαιρική γνώση των οποίων μπορούν να συνεισφέρουν ταυτόχρονα η ιστορική και η (ανθρωπο)γεωγραφική μελέτη. Στο κείμενο που ακολουθεί δίνουμε μια συνοπτική εικόνα των σημείων σύγκλισης των δύο επιστημών με θεωρητική βάση την άποψη του γάλλου ιστορικού Braudel, που εργάστηκε συστηματικά πάνω στη «Γεωιστορία».

Η διαθεματική διδασκαλία, που εντάσσεται πλέον στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα, καταργεί τις (συχνά αυθαίρετες) διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα παραδοσιακά μαθήματα με σκοπό την ενοποίηση της γνώσης και την ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας, η οποία (α) προσιδιάζει στη φύση του παιδιού και (β) παρέχει ένα απόθεμα βασικών γνώσεων, πυξίδα στο γνωστικό κενεώνα του καιρού μας. Ορισμένα θέματα αντιστέκονται στην ταξινόμηση και συνθλίβονται όταν περιχαράκωνονται σε ένα οριοθετημένο αντικείμενο: π.χ. η Μελέτη του Περιβάλλοντος εμπίπτει εξίσου στη Βιολογία, Γεωγραφία, Ιστορία αλλά και στην Αισθητική Αγωγή, στη Γλώσσα και Λογοτεχνία. Όμως, η διαθεματική μελέτη ενός ζητήματος δεν είναι απλώς το

Ο κ. Γιώργος Καρανάσιος είναι Διδάκτωρ Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Paris VIII-Vincennes.

άθροισμα κατακερματισμένων γνώσεων, αλλά ένα αυτόνομο σύστημα που υπερβαίνει όλα τα επιμέρους πεδία.

Θα ήταν ωφέλιμη για τους μαθητές στο πλαίσιο της διαθεματικότητας η επιλεκτική συνεξέταση πολλών ιστορικών και γεωγραφικών θεμάτων με την αξιοποίηση των σύγχρονων, πολυπρισματικών θεωρήσεων που προσφέρουν οι αντίστοιχες επιστήμες. Η ιδέα αυτή δεν είναι καινούρια· εφαρμόζεται εδώ και πολλές δεκαετίες στη γαλλική εκπαίδευση, όπου οι καθηγητές της Ιστορίας διδάσκουν και Γεωγραφία, ενώ τα σχολικά βιβλία έχουν σε πολλές περιπτώσεις μικτή, ιστορική και γεωγραφική, ύλη. Η αρχή πίσω από μια τέτοια επιλογή είναι ότι η σφαιρική γνώση ενός τόπου περιλαμβάνει τη σύγχρονη μορφή του και την ιστορία του. Αλλά και ο εμπλουτισμός στο περιεχόμενο των δύο επιστημών, όπως και οι καταβολές τους, τις φέρουν πολύ κοντά. Κατά τον σπουδαίο γάλλο ιστορικό Ferdinand Braudel, περνάμε σε μια «νέα αντίληψη της ιστορικής επιστήμης, η οποία προσπαθεί να κατανοήσει τον σημερινό κόσμο με τα φώτα που της προσφέρουν οι συναφείς κοινωνικές επιστήμες: η γεωγραφία, η δημογραφία, η οικονομική, η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η ψυχολογία...» (Braudel, 2001).

Η Γεωγραφία ορίζεται με βάση το χώρο, η Ιστορία αναπτύσσεται στη διάσταση του χρόνου. Η οργανική σχέση χώρου και χρόνου σηματοδοτεί τη συγγένεια των δύο επιστημών. Παραδοσιακά, στη χώρα μας, η Γεωγραφία και η Ιστορία θεωρούνται πεδία διαφορετικού προσανατολισμού: η Γεωγραφία ανήκει μάλλον στις φυσικές επιστήμες, στο ελληνικό σχολείο τη διδάσκουν ακόμη οι φυσιογνώστες. Η Ιστορία είναι ανθρωπιστική επιστήμη και διδάσκεται από τους φιλόλογους. Ωστόσο, σε ένα μεγάλο τμήμα τους οι δύο επιστήμες επικαλύπτονται από την άποψη ότι ενδιαφέρονται και οι δύο για την ανθρώπινη δραστηριότητα. Η διδασκαλία τους στο σχολείο αποσκοπεί στην καλλιέργεια κοινού συστήματος αξιών: της ανοχής, του σεβασμού των άλλων, της προσαρμοστικότητας, της ανεξιθρησκείας, της οικολογικής ευαισθησίας, της πολυπολιτισμικότητας.

Η επιστημονική γεωγραφία των ημερών μας δεν ταυτίζεται με τη γεωγραφία «των ακρωτηρίων και των κόλπων», δηλαδή με την επιφανειακή, εγκυκλοπαιδική καταγραφή στοιχείων για διάφορες περιοχές. Αυτή είναι μια παλιά και περιορισμένη αντίληψη. Η Γεωγραφία, πέρα από τη φυσιογνωστική της πλευρά, που αφορά τα φυσικά στοιχεία του χώρου (ανάγλυφο, βλάστηση, κλίμα κτλ.), είναι πλέον μια κοινωνική επιστήμη, η οποία μελετά τη μορφή του χώρου σε σχέση με την οργάνωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Ο γεωγράφος προβαίνει σε μια σύνθεση των ιδιοτήτων μιας περιοχής, ώστε να καθορίσει τη φύση των προβλημάτων και το εύρος των δυνατοτήτων και

ευκαιριών για τον άνθρωπο. Ο χώρος δεν ενδιαφέρει γενικά αλλά ως περιβάλλον κατοικίας του ανθρώπου και φιλοξενίας της ανθρώπινης δραστηριότητας. Με αυτή την έννοια ο χώρος ενδιαφέρει και την Ιστορία. Δεν αρκεί να χρονολογήσουμε ένα ιστορικό γεγονός ή μια αργή ιστορική διαδικασία· οφείλουμε ακόμη να τα εντοπίσουμε. Πολύ συχνά είναι απαραίτητο να ξέρουμε τις ακριβείς συντεταγμένες του τόπου, για να εξηγήσουμε γεγονότα και καταστάσεις: π.χ. η ναυμαχία του 479 π.Χ. δεν έγινε τυχαία στη Σαλαμίνα, η νίκη των Ελλήνων ήταν συνάρτηση αυτής της επιλογής του Θεμιστοκλή. Φτάνουμε έτσι στη Γεωιστορία, μια διεπιστημονική περιοχή, στα όρια Ιστορίας και Γεωγραφίας, όπου εξετάζεται ο ιδιαίτερος ρόλος του γεωγραφικού χώρου στη διαμόρφωση του ιστορικού γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με μία ακραία τάση του προηγούμενου αιώνα, το γεωγραφικό ντετερμινισμό, η ιστορία εξηγείται, δεν επηρεάζεται απλώς, από τα γεωγραφικά δεδομένα. Υπέθεταν π.χ. ότι το άγονο έδαφος της Αττικής στάθηκε η αιτία του δημοκρατικού πολιτεύματος, ενώ το εύφορο έδαφος της Σπάρτης οδήγησε στο αριστοκρατικό πολίτευμα. Αυτή η απλουστευτική, μοιρολατρική αιτιοκρατία, επιρροή από τις φυσικές επιστήμες, κατά την οποία τον άνθρωπο τον φυλακίζει το περιβάλλον, ανασκευάστηκε από τη γαλλική γεωγραφική σχολή, που θεωρούσε, αντίθετα, ότι το περιβάλλον είναι αυτό που τροποποιείται από τις κοινωνικές ομάδες με σκοπό την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών. Σήμερα κυριαρχεί η πιο ισορροπημένη αντίληψη ότι άνθρωπος και περιβάλλον εξελίσσονται ταυτόχρονα αναπτύσσοντας πολύπλευρες σχέσεις αλληλεξάρτησης.

Παρόλο που η φύση δεν αναγκάζει εξουσιαστικά τον άνθρωπο, οι κοινωνίες διαλέγονται μαζί της, και η ιστορία δέχεται την επίδραση φυσικών παραγόντων. Ο άνθρωπος δαπανά μεγάλο μέρος των σωματικών και πνευματικών του δυνάμεων για να επιβιώσει (τροφή, ενδυμασία, κατοικία) και να διαμορφώσει το περιβάλλον του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να το καταστήσει κατοικήσιμο: μετατρέπει έναν άνυδρο τόπο σε καλλιεργήσιμο, εκμεταλλεύεται τα δάση, το υπέδαφος, τις πρώτες ύλες, οικοδομεί οικισμούς και πόλεις, διανοίγει δρόμους. Η επέμβασή του μπορεί να σέβεται την ισορροπία του περιβάλλοντος ή να αποτελεί καταστροφική ανατροπή του, όπως συμβαίνει στις σύγχρονες, ασφυκτικές, βιομηχανικές μεγαλουπόλεις. Το κλίμα (θερμό, ψυχρό, εύκρατο) και μια σειρά κλιματικοί παράγοντες (ηλιοφάνεια, νερά, άνεμοι, βροχοπτώσεις, χιονοπτώσεις, πάγοι) επηρεάζουν, χωρίς να εξουσιάζουν, τον άνθρωπο δημιουργώντας διαφορετικές ανάγκες προσαρμογής. Τα σύνορα, έννοια αυθαίρετη και συμβατική, χαράσσονται συνήθως με γεωγραφικά κριτήρια: τα βουνά, τα ποτάμια, οι λίμνες, οι θάλασσες, οι έρημοι, εμπόδια στην

επικοινωνία, αποτελούν συχνά συνοριακές γραμμές, σημεία διαίρεσης του γεωγραφικού χώρου, άλλοτε όμως περιοχές συναλλαγών και εμπορίου π.χ. η θάλασσα του Αιγαίου έγινε γέφυρα επικοινωνίας και εξάπλωσης για τους αρχαίους Έλληνες. Το περιβάλλον, ηπειρωτικό ή παράκτιο, επηρεάζει τις ασχολίες των κατοίκων (γεωργία, κτηνοτροφία, αλιεία κτλ.) αλλά και τη νοοτροπία και τον τρόπο ζωής: π.χ. οι άνθρωποι της ηπειρωτικής ενδοχώρας ήταν στο παρελθόν πιο αποκομμένοι και γι' αυτό αυτάρχεις και συντηρητικοί. Οι παραθαλάσσιες περιοχές κατοικούνται συνήθως με μεγαλύτερη πυκνότητα, εκτός αν η ζωή κοντά στις ακτές εγκυμονεί κινδύνους (π.χ. πειρατεία). Οι πόλεις και οι δρόμοι έχουν μεγάλη σημασία για την οικονομία και τον πολιτισμό. Στις μέρες μας, με τα μέσα συγκοινωνιών και επικοινωνίας, οι αποστάσεις εκμηδενίστηκαν και ο κόσμος μετατρέπεται σε μεγάλο χωριό, ενώ αναδύονται νέα φαινόμενα από την αλληλεπίδραση φυσικών παραγόντων και πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών διεργασιών: ερημοποίηση, κλιματικές αλλαγές, μετανάστευση, αστικοποίηση, τουριστική ανάπτυξη, κοινωνικός αποκλεισμός, εκβιομηχάνιση, παγκοσμιοποίηση. Η γεωγραφία επηρεάζει, σχεδόν καθοριστικά τον πολιτισμό. Ο Braudel, σε ένα πολύ σημαντικό βιβλίο Ιστορίας, που διδάσκεται στο γαλλικό λύκειο, λέει χαρακτηριστικά για τη σχέση πολιτισμού και γεωγραφίας: «Πολιτισμός σημαίνει [και] συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, γη, βουνά, κλίμα, βλάστηση, ζώα σημαίνει πλεονεκτήματα που προσφέρθηκαν αβίαστα στον άνθρωπο ή που τα απέκτησε με το μόχθο του... καλλιέργεια της γης, κτηνοτροφία, τροφές, σπίτια, ρούχα, μέσα επικοινωνίας, βιομηχανία... Η σκηνή όπου παίζονται αυτά τα ατέλειωτα έργα καθορίζει εν μέρει και την πλοκή τους, εξηγεί τις ιδιομορφίες τους» (Braudel, 2001).

Από την άλλη πλευρά, η ιστορική επιστήμη του εικοστού αιώνα δεν περιορίζεται στα πολιτικά, στρατιωτικά και διπλωματικά γεγονότα, αλλά ερευνά μια πολύ ευρύτερη κλίμακα φαινομένων, που έχουν και ανθρωπογεωγραφικό ενδιαφέρον. Πρώτα πρώτα, μελετά πραγματικότητες μακράς χρονικής διάρκειας (π.χ. φεουδαρχία, καπιταλισμός): έπειτα, αναγνωρίζει τη σημασία της οικονομίας στη διαμόρφωση των κοινωνικών καταστάσεων. Κάθε μεταβολή στην οικονομική βάση μιας κοινωνίας προκαλεί τριγμούς ή ριζικούς μετασχηματισμούς στον κοινωνικό ιστό και στο πολιτισμικό εποικισμό, στους θεσμούς και την ιδεολογία. Σε ιστορικά γεγονότα προάγονται πλέον και οι πολιτιστικές εκφράσεις, οι κοινωνικές δραστηριότητες, τα οικονομικά συστήματα, τα δημογραφικά δεδομένα, οι εφευρέσεις και ανακαλύψεις. Την ιστορία δεν αφορούν μόνο τα ατομικά και ανεπανάληπτα, τα ένδοξα συμβάντα της στιγμής, που μοιάζουν με απότομες

εκρήξεις, αλλά και φαινόμενα διαρκή και κανονικά, που επανέρχονται περιοδικά ή με μεγάλη συχνότητα, ακόμη και οι φυσικές και κοινωνικές αναγκαιότητες (γέννηση, γάμος, θάνατος, εργασία, έθιμα, θρησκείες, τεχνικές, γνώσεις). Η ματιά του ιστορικού μετακινείται έτσι από το εξαιρετικό στο καθημερινό, από τα μοναδικά γεγονότα στα συνήθη, από το επώνυμο πρόσωπο στη μάζα των ανθρώπων, στην αναζήτηση τέλος των αντιπροσωπευτικών μέσων όρων. Αυτού του είδους η θεώρηση φέρνει τον ιστορικό κοντά στο γεωγράφο, το δημογράφο, τον ανθρωπολόγο: Ιστορία, Γεωγραφία και πολιτισμός συναιρούνται σε ένα αντικείμενο.

Η Ιστορία και η Γεωγραφία δεν είναι επιστήμες αυστηρά αιτιοκρατικές· αναδεικνύουν συσχετίσεις μάλλον παρά αίτια με τη στενή έννοια του όρου. Γι' αυτό ο επιστημολόγος Porret έλεγε –μάλλον υποτιμητικά– για την Ιστορία, η οποία δεν υπόκειται σε φυσικούς νόμους, ότι έχει το ενδιαφέρον μιας συλλογής κοχυλιών. Ότι έχει να κάνει με τον άνθρωπο το χαρακτηρίζει το ενδεχόμενο. Έτσι, δεν μπορούμε π.χ. να συνδέσουμε αιτιοκρατικά το φυσικό πλούτο ή τις κλιματικές συνθήκες με τη γεωγραφική κατανομή των ανθρώπων: βλέπουμε ότι κατοικούνται άνυδρες περιοχές, όπως και περιοχές πλούσιες σε νερά· το πολικό ψύχος του Καναδά ή της Σιβηρίας δε σταμάτησε τους αποίκους των περιοχών αυτών. Το φυσικό περιβάλλον δεν προδιαγράφει πάντα τις ασχολίες των κατοίκων: π.χ. η γειτνίαση των Αιγυπτίων με τη θάλασσα δεν τους έστρεψε στη ναυτιλία, όπως τους Έλληνες ή τους Φοίνικες. Ο τρόπος ζωής, δηλαδή το σύστημα συνηθειών με τις οποίες η ομάδα προσαρμόζεται στο περιβάλλον και εξασφαλίζει την ύπαρξή της, διαφέρει κατά περιοχή και εποχή, και δεν υπάρχουν γενικοί νόμοι χωρίς παρεκκλίσεις.

Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη Γεωγραφία και την Ιστορία «Επιστήμες του χάρτη». Ο χάρτης αποτελεί εργαλείο τόσο του γεωγράφου όσο και του ιστορικού. Ο πρώτος θεωρεί τον ανθρώπινο πολιτισμό συγχρονικά, όπως αποτυπώνεται στο χάρτη, ενώ ο δεύτερος εξετάζει την εξέλιξη του πολιτισμού διαχρονικά, μελετά τους μετασχηματισμούς του χάρτη. Είναι επομένως δυνατό να φανταστούμε την Ιστορία ως διαδοχή από γεωγραφίες. Οι χάρτες αλλάζουν κυρίως μετά από πολέμους, όταν μεταβάλλονται τα σύνορα για την ανακατανομή του γεωγραφικού χώρου, που αποτελεί το πιο ζωτικό κεφάλαιο των κρατών: τα περισσότερα πολιτικά προβλήματα προέρχονται από τον τρόπο διαίρεσης του χώρου και διαχείρισης των πόρων. Εκτός από τα κράτη χαρτογραφούνται οι γλώσσες και οι θρησκείες. Οι γλωσσικές ή θρησκευτικές επικράτειες δεν συμπίπτουν κατ' ανάγκη με τις διοικητικές· αναδεικνύουν, ωστόσο, άλλες δυναμικές, που είναι απαραίτητο να μελετήσουμε, για να

κατανοήσουμε ολόπλευρα τα τοπικά και ευρύτερα περιφερειακά προβλήματα και χαρακτηριστικά.

Η Γεωγραφία και η Ιστορία, όπως διδάσκονται στο σχολείο, πέρα από τις γνώσεις και δεξιότητες που προσφέρουν στο μαθητή, υπηρετούν ιδεολογίες, συνήθως τον κυρίαρχο ιδεολογικό λόγο του κράτους. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών προσανατολίζουν τους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες σε αξίες που κρίνουν σημαντικές: π.χ. στην εποχή μας ενδιαφέρει κάθε πολιτισμένο κράτος η εκρίζωση της μισαλλοδοξίας και η γαλούχηση στην ανεκτικότητα ή ο σεβασμός στη δημοκρατία. Ένα καλό παράδειγμα κοινής ιδεολογικής λειτουργίας της Ιστορίας και της Γεωγραφίας μας προσφέρει η εκπαίδευση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα. Τα δύο μαθήματα: (α) προέβαλλαν τη συνέχεια της ελληνικής ιδέας στο χρόνο και την ενότητά της στο χώρο και (β) υποδείκνυαν τον «προορισμό» του σύγχρονου ελληνικού έθνους, που δεν ήταν άλλος από την απελευθέρωση των αλύτρωτων περιοχών. Η Ιστορία πιστοποιούσε την ελληνικότητα αυτών των περιοχών στο παρελθόν και η Γεωγραφία συνηγορούσε με συγχρονικά στοιχεία τον πληθυσμό των περιοχών, τη γλώσσα, τη θρησκεία και την ύπαρξη τοπωνυμίων ή ελληνικών εκπαιδευτηρίων. Έτσι, καθορίζονταν έμμεσα τα πραγματικά όρια του ελληνισμού και διατυπώνονταν στο πλαίσιο της εθνικής αγωγής εθνικές διεκδικήσεις και επεκτατικές βλέψεις προς τη Βαλκανική. Ο γεωγραφικός χάρτης, αναρτημένος σε κάθε σχολική αίθουσα, απεικόνιζε αυτή την εκπαιδευτική πολιτική με τη μεγαλύτερη δυνατή ενάργεια και συντελούσε δραστικά στην εθνική διαπαιδαγώγηση.

Τα δύο μαθήματα διαπλέκονταν την εποχή αυτή σε μεγάλη έκταση: τα βιβλία Ιστορίας και Γεωγραφίας γράφονταν από τους ίδιους συγγραφείς, οι επιτροπές κρίσης των βιβλίων ήταν κοινές, τα μαθήματα διδάσκονταν από τον ίδιο καθηγητή και γενικά εμφανίζονται «στενότερα συνδεδεμένα μετ' αλλήλων διά τούτο αναγκαίον είναι την περιγραφήν της χώρας ή της πολιτείας, της οποίας την Ιστορίαν αγαπά τις να μάθη, να προλαμβάνη διά της Γεωγραφίας». Τα λόγια αυτά ανήκουν στον Κων. Κούμα, μια εξέχουσα μορφή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, και μαρτυρούν την επιρροή που ασκούσε στην Ελλάδα η ουμανιστική σκέψη του 18^{ου} αιώνα. Βέβαια, η Γεωγραφία ήταν αρχικά υποτελής της Ιστορίας, περιέγραφε απλώς το «θέατρο της ιστορίας». Και επειδή τις πρώτες δεκαετίες μετά την απελευθέρωση διδασκόταν η Αρχαία Ιστορία, η Γεωγραφία ήταν επίσης ιστορική, π.χ. έδειχνε μια προτίμηση στα αρχαία τοπωνύμια, ακολουθούσε την αρχαία διοικητική διαίρεση και στηριζόταν σε αρχαίες πηγές (Στράβωνας, Πausανίας). Γρήγορα όμως, το μάθημα εκσυγχρονίστηκε με πρόσφατες περιγραφές της Ελλάδας, που στηρίζονταν και

στο υλικό περιηγητών του 18^{ου} αιώνα. Στα μέσα του προηγούμενου αιώνα γίνεται για πρώτη φορά σαφώς η διάκριση φυσικής και πολιτικής γεωγραφίας, ενώ στη στροφή του αιώνα αλλάζει ο προσανατολισμός του μαθήματος και επικρατεί, οριστικά στη χώρα μας, η φυσιογνωστική γεωγραφία σε σχέση με την ανθρωπιστική.

Όμως, η διασύνδεση της Γεωγραφίας και της Ιστορίας είναι πολύ πιο παλιά ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα. Ο πρώτος ιστορικός Ηρόδοτος υπήρξε και σπουδαίος γεωγράφος. Σε μια συζήτηση για τη διαθεματικότητα δεν μπορεί να λείπει η αναφορά σε αυτόν το σημαντικό συγγραφέα, τον κατ' εξοχήν διαθεματικό. Το έργο του, κατά βάση ιστορικό, με κύριο θέμα την ελληνοπερσική σύγκρουση, δεν ταξινομείται εύκολα στο σύνολό του. Ο συγγραφέας, στο πυκνό του προοίμιο, δηλώνει με σαφήνεια προθέσεις και στόχους, που μας προϊδεάζουν για ένα κοίταγμα καθαρά ιστορικό. Αλλά η συγγραφή του κινείται στις οριακές γραμμές της Γεωγραφίας, Ανθρωπολογίας, Εθνολογίας και Ιστορίας. Σε αυτή τη μεταβατικότητα και ρευστότητα, στη μίξη παντοειδών πληροφοριών και προσεγγίσεων συνίσταται το ενδιαφέρον του ηροδότειου έργου. Η Γεωγραφία, με κατεύθυνση κυρίως πολιτισμική, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του έργου και διακρίνεται τόσο στη δομή του, με τη διαίρεση σε λόγους οριζόμενους γεωγραφικά/εθνολογικά (αιγύπτιος, λυδικός, σκυθικός κτλ.), όσο και στο περιεχόμενό του, ειδικά στα έξι πρώτα βιβλία. Οι φιλόλογοι έχουν αφιερώσει πολλές συζητήσεις στο κατά πόσο ο Ηρόδοτος υπήρξε αυθεντικός ιστορικός ή ανώριμος γεωγράφος, συλλέκτης πληροφοριών, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να πετύχουν την αυστηρή οριοθέτηση δύο συναλλασσόμενων τομέων σε μια εποχή χωρίς επιστημολογική παράδοση, που όλα έπρεπε να οργανωθούν εκ του μηδενός. Το εγχείρημα της οριοθέτησης μοιάζει άσκοπο, αφού ουσιαστικά πρόκειται για διαφορά οπτικής γωνίας. Τα θέματα του Ηροδότου, πόλεις, προϊόντα, ασχολίες, γεωφυσικά περιβάλλοντα, κλιματικές συνθήκες, κοντολογίς όλοι οι παράγοντες που καθορίζουν διαλεκτικά την ανθρώπινη ζωή και δράση, εμπίπτουν εξίσου στα πεδία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, με μια διευρυμένη έννοια και των δύο, που θα περιελάμβανε και τους συναφείς, ενδιαμέσους κλάδους (Εθνολογία, Ανθρωπολογία κτλ.). Στην εποχή της αφύπνισης και των μεγάλων συνθέσεων, είναι φυσικό οι δύο αυτές προσεγγίσεις να συναιρούνται. Η διαλεκτική σχέση τους, όσο και αν ξενίζει σε μια εποχή χρησιμοθηρικής εξειδίκευσης, αποτέλεσε την επιστημονική παρακαταθήκη του Ηροδότου. Οι γεωγραφικές αναπτύξεις του, παραβλάσπαρα του κύριου έργου του, προσπεράστηκαν με το εγχείρημα ότι δεν έχουν υφανθεί συνεκτικά, ότι βασίζονται στο συνειρημό. Έτσι, αναδύθηκε επισημότερα ο ιστορικός των περσικών πολέμων, ο αιιδός του

κλασικού ελληνισμού και ιδιαίτερα του αθηναϊκού μεγαλείου, ενώ ο γεωγράφος Ηρόδοτος παραμελήθηκε.

Η διδασκαλία του Ηροδότου στο γυμνάσιο θα μπορούσε να είναι περισσότερο διαθεματική, αν επιλέγονταν εκτός από ιστορικά και γεωγραφικά ή ανθρωπολογικά αποσπάσματα από το έργο του. *Αλλά ο χώρος στον οποίο μπορεί κατ' εξοχήν να συνδυαστεί η γεωγραφική και η ιστορική διδασκαλία είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Τοπική Ιστορία, που πρέπει να διδάσκονται ήδη από το δημοτικό.* Η ονομασία του χωριού ή της πόλης, ένα μνημείο, η δημογραφική εξέλιξη της περιοχής, κτίρια με ιστορική αξία, έπιπλα, μουσεία, νομίσματα, βιβλιοθήκες, χάρτες πόλεων, αγάλματα, η αγορά, ένας ναός, τα ονόματα οδών, πλατειών, ποταμών, βουνών, η ιστορία ενός εργοστασίου και πολλά άλλα θέματα μπορούν να απασχολήσουν την τάξη στα πλαίσια της Τοπικής Ιστορίας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η «Τοπική Ιστορία», ως ιστορία ενός συγκεκριμένου τόπου, εμπεριέχει εξ ορισμού και τη γεωγραφική παράμετρο. Από την άλλη μεριά, η Μελέτη του Περιβάλλοντος μπορεί να απαιτεί και ιστορική ματιά, αφού με τον όρο «περιβάλλον» αναφερόμαστε όχι μόνο στο φυσικό περίγυρο αλλά και στον πολιτισμικό.

Ένα δεύτερο πεδίο διαθεματικής, γεωιστορικής διδασκαλίας είναι βέβαια ο ευρωπαϊκός χώρος: πώς ορίζεται γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτισμικά; Ποιες θάλασσες και ποιες οροσειρές τον περικλείουν; Ποια είναι τα ευρωπαϊκά κράτη και οι ευρωπαϊκές πόλεις; Ποιες οι διαφορές τους και ποια τα κοινά σημεία τους; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού πολιτισμού; Πότε και μέσα από ποιες διαδικασίες σχηματίστηκαν; Πώς συντελείται σήμερα η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση; Η έννοια της Ευρώπης ανάγεται στην κλασική αρχαιότητα: ο Ηρόδοτος την αντιδιαστέλλει προς την Ασία, παρόλο που γεωγραφικά τα όρια των δύο ηπείρων ήταν ρευστά και μεταβαλλόμενα. Ο ελληνικός και ο ρωμαϊκός κόσμος της Μεσογείου στάθηκαν πρόδρομοι του ευρωπαϊκού, χωρίς να είναι οι ίδιοι ευρωπαϊκοί με τη σημερινή έννοια. Η Ευρώπη είναι συνυφασμένη με το χριστιανισμό, ο οποίος προέρχεται από την Ασία, αλλά καθίσταται κύριο στοιχείο της ευρωπαϊκής ταυτότητας από τον 8^ο αιώνα και μετά και με σημείο αιχμής τις σταυροφορίες. Η αυτοσυνειδησία των Ευρωπαίων αναπτύσσεται ιδιαίτερα κατά την Αναγέννηση με την αίσθηση της κοινής κληρονομιάς. Η πορεία προς τη συγκρότηση ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι γεμάτη πηλογονισμούς λόγω των πολιτικών και οικονομικών ανταγωνισμών, καθώς και των θρησκευτικών διαφορών που εμφανίζονται ανάμεσα στα εθνικά κράτη. Η Ευρώπη δεν είναι ομοιογενής αλλά γεμάτη αντιφάσεις: είναι εξίσου το δίκαιο και η δύναμη· η δημοκρατία και η

καταπίεση· το πνευματικό και το υλικό· η επιστήμη και η μαγεία. Πέρασε μέσα από ειρηνικές και βίαιες επαναστάσεις και από άγριους πολέμους, ειδικά στον αιώνα μας, αλλά επιβίωσε, όπως δείχνει και η σημερινή πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Η αγωγή που προσφέρει το σχολείο πρέπει λοιπόν να ξεκινάει με την Τοπική Ιστορία, από το σπίτι, τη γειτονιά και την ιδιαίτερη περιοχή και να καταλήγει στην Ευρώπη και τον κόσμο, τη φυσική μας πατρίδα. Το κοίταγμα θα πρέπει να είναι διαθεματικό, πολυπρισματικό, γεωιστορικό, σαν του Ηροδότου ή σαν αυτό που προτείνει στην εποχή μας η ευαισθησία, η φαντασία και η επιστημονική συγκρότηση του Braudel, ώστε να εξασφαλίζει στους μαθητές μια πανοραμική θέα του κόσμου, με τα δεδομένα του παρόντος και τη γνώση του παρελθόντος, εφόδια αναγκαία για την οικοδόμηση του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Braudel, F. (1993). *Η Μεσόγειος και ο Μεσογειακός Κόσμος*, μτφ. Κ. Μιτσοτάκη. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Braudel, F. (2001). *Γραμματική των Πολιτισμών*, μτφ. Α. Αλεξάκης. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Derruau, M. (1987). *Ανθρωπογεωγραφία*, μτφ. Γ. Πρεβελάκη. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Κόγκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Λεοντοίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας*. Πειραιάς.
- Μαρωνίτης, Δ. (1964). *Ηροδότου Ιστορία: Κλειώ*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Morin, E. (1987). *Penser l' Europe*. Paris: Gallimard.
- Ρέντζος, Γ. (1984). *Γεωγραφική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Η διαθεματικότητα στα Θρησκευτικά του Γυμνασίου: Φιλοσοφική προσέγγιση

Σταμάτης Πορτελάνος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η μεθοδολογία της Διδακτικής εστιάζεται τόσο στην αρχή της λογικής και συστηματικής σκέψης όσο και των αφηρημένων λογικών ενεργειών. Η διδασκαλία στη μαθητική αυτή περίοδο έχει ένα άλλο επίπεδο διαλόγου και μεθοδολογίας, αφού αξιοποιεί την ικανότητα του μαθητή για την υποθετική σκέψη.

Η Διδακτική των Θρησκευτικών εφόσον υπηρετεί ένα σκοπό που είναι συνυφασμένος με την οντολογία και μια συνδυαστική γνωσιολογία (γνώση και αγνωσία – κατάφαση και αποφατικότητα), καθιερώνει στη σκοποθεσία ειδικές προϋποθέσεις για τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η αμειβαιότητα της φιλοσοφίας και του χριστιανισμού δίνει ερεθίσματα, στον καιρό της «μετανεωτερικότητας», προβληματισμού και αφόρμησης για τη δομική παρουσία του κάθε μαθήματος των Θρησκευτικών και την προαγωγή του «ενεργητικού σχολείου» ή του «σχολείου της ετοιμότητας».

Ο φιλοσοφικός πυρήνας των θρησκειών με το έλλογο αξιολογικό περιεχόμενο μπορεί να συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξη και αλληλοκατανόησή τους. Η φιλοσοφία μπορεί να συνδράμει στην προβολή των κοινών και διακριτών στοιχείων θρησκείας και επιστήμης. Η θρησκεία όσο και η φιλοσοφία, με τη διαθεματική επικοινωνία, είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση, γιατί πηγάζουν από την ανησυχία και τη ροπή της ανθρώπινης ύπαρξης για τελείωση και λύτρωση.

Ο κ. Σταμάτης Πορτελάνος είναι Διδάκτωρ Θεολογίας.

Από την προεννοιολογική περίοδο στην αφαιρετική σκέψη

Η Διδακτική, ως μεγάλη τέχνη της διδασκαλίας, περιλαμβάνει συγχρόνως όλη τη θεωρία της αγωγής, παίρνει δηλαδή τη μορφή και το χαρακτήρα μιας Γενικής Θεωρίας της Παιδείας με σκοπό την καθολική μόρφωση του ανθρώπου. Η Διδακτική αξιολογεί εμπειρίες παιδαγωγικών διαδικασιών μάθησης του παρελθόντος και τις αξιοποιεί στο παρόν για την αποτελεσματικότερη εμπέδωση και αφομοίωση των γνώσεων που προσφέρονται για τη βιοψυχική ενηλικίωση του μαθητή.

Ο Κομένιος, ιδρυτής του κλάδου της Παιδαγωγικής με αντικείμενο τη διδασκαλία, αντιλαμβάνεται τη Διδακτική όχι ως μια ευρύτερη επιστήμη της Παιδαγωγικής, όπως θεωρείται σήμερα, αλλά ως ένα οργανωμένο «σύστημα παμπαιδείας». Στο σύστημα αυτό η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως μια απλή τεχνοκρατική διαδικασία με μεθοδολογικές μόνο διαστάσεις, αλλά ως η βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με σαφή παιδαγωγική διάσταση (Ματσαγγούρας, 1999).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η διδασκαλία των μαθημάτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη σταδιακή εξέλιξη της πνευματικής και αντιληπτικής ικανότητας του παιδιού που συμβαίνει κατά την περίοδο αυτή. Σύμφωνα με τον J. Piaget η μάθηση βασίζεται στην αρχή της συμβολικής σκέψης (προεννοιολογική περίοδος 2-9 χρόνια) και την αρχή της λογικής και συστηματικής σκέψης (περίοδος συγκεκριμένων λογικών ενεργειών). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περίοδο των αφηρημένων λογικών ενεργειών, η διδασκαλία έχει ένα άλλο επίπεδο διαλόγου και μεθοδολογίας, αφού βασίζεται στην ικανότητα του παιδιού για την υποθετική σκέψη.

Η μάθηση αντιδιαστέλλεται από τη μαθητεία, διότι η πρώτη δηλώνει τη διαδικασία της μόρφωσης, ενώ η δεύτερη το αποτέλεσμα. Η μάθηση κατά τον Κομένιο είναι προσωπικό επίτευγμα του μαθητή και έρχεται ως αποτέλεσμα της ενεργητικής επεξεργασίας των αισθητηριακών και γλωσσονοητικών ερεθισμάτων. Άλλωστε, η μάθηση μπορεί να υπάρξει και χωρίς τη διδασκαλία που περιέχει διαλεκτική σχέση όσων εμπλέκονται σε αυτήν. Με τη μαθητεία υπονοούμε τις ενέργειες και δραστηριότητες της προσοχής, της λογικής επεξεργασίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης και γενικά κάθε μορφή σκέψης, πράξης και διαπροσωπικής αλληλεπικοινωνίας που αναπτύσσει ο μαθητής κατά την ώρα της διδασκαλίας. Γι' αυτό και η διδακτική στον Κομένιο νοείται ως μια τέχνη της διδασκαλίας «όλων των πραγμάτων σε όλους τους ανθρώπους» (Γιαννούλης, 1993).

Για τη χριστιανική αγωγή, η μαθητεία περιέχει το εσχατολογικό στοιχείο, γι' αυτό δεν υπάρχει αποφοιτήριο. Στην ανθρώπινη γνώση υπάρχει το ατελές ή το αναιρούμενο. Ο Κουρτ Γκαϊντελ, μαθηματικός, διατύπωσε το θεώρημα της Μη Πληρότητας, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν προτάσεις των οποίων ούτε η θέση ούτε η άρνηση μπορεί να αποδειχτεί μέσα στα πλαίσιά της. Γι' αυτό ο ίδιος σημειώνει ότι: «Δεν υπάρχει πληρότητα στον κόσμο. Αν δεν πιστέψει κανείς βαθιά στο δόγμα μιας θρησκείας, η ζωή μας είναι βέβαιο ότι δεν είναι πλήρης. Έχει πολλά χαοτικά κομμάτια, σκοτεινά. Η έκπληξη στο θεώρημα της Μη Πληρότητας...σε μια επιστήμη που έμοιαζε να βρίσκεται στο απυρόβλητο, δημιουργεί μια αίσθηση σεμνότητας και ταπεινοφροσύνης γύρω από τα όρια της γνώσης».

Αν δεν υπάρχει ολοκλήρωση της γνώσης στις θετικές επιστήμες, πολύ περισσότερο είναι ανολοκλήρωτη η γνώση και εμπειρία του τέλει, του καθολικού, στον άνθρωπο. Η «τελειότητα είναι ατέλειος», σύμφωνα με τα λόγια του αγίου Συμεών του Νέου Θεολόγου (Sources Chretiennes, 1971). Η αποφατικότητα και ο «θείος γνόφος» στη θεολογία καλύπτει το «υπέρολογο» της χριστιανικής ηθικής, αφού εστιάζεται η αυθεντία της σε ύπαρξη με θεανθρώπινη υπόσταση, που αναδεικνύει τη σύνθεση της αγωγής και της μόρφωσης με το υπερβατικό.

Η μαθητεία στη χριστιανική ηθική είναι μια βαθμιαία αναγωγή από το γράμμα και τους τύπους στην πνευματική ελευθερία, «από τα παχιά λόγια στα λεπτότερα θεωρήματα». «Γράμματι γάρ, ἀλλ' οὐ πνεύματι κατὰ τὴν πρώτην ἡμῶν εἰς θεοσέβειαν προσβολὴν ὀμιλοῦμεν». Ο άγιος Μάξιμος συνδέει τη μαθητεία με τη βαθύτερη γνώση, την πνευματική (*Φιλοκαλία*). Οι πρώτοι ακόλουθοι και πιστοί του Χριστού τον γνώρισαν «κατά σάρκα», στη συνέχεια αυτοί που δεν τον γνώρισαν με τη σωματική παρουσία τον γνωρίζουν πνευματικά.

Σχετικά με την ειδική Διδακτική των Θρησκευτικών που είναι κάτι παραπάνω από γνώση, η σκοποθεσία καθιερώνει ειδικές προϋποθέσεις για τη διαδικασία της διδασκαλίας.

- *Η αντιανταρχικότητα στη χριστιανική αγωγή.* Οι χριστιανοί θεωρητικοί της αγωγής τόνιζαν τη σημασία που είχε το προσωπικό παράδειγμα κάθε προσώπου, με την έννοια ότι ο παιδαγωγός («παιδευτής») ασκούσε με τις γνώσεις, το ήθος, τη συμπεριφορά του κάποια εξουσία στην αγωγή των εκπαιδευομένων (Τσαμπής, 1999). Η εξουσία στην παιδευτική διαδικασία δεν είχε την έννοια της επιβολής της θέλησης στο μαθητή αλλά τη δύναμη της προσωπικότητας, συνισταμένη από τη θεωρία και την πράξη, από τη

γνώση και το βίωμα, από το λόγο αλλά και τον τρόπο. Η κρίσιμη εντολή του παιδαγωγού Κυρίου προς τους μαθητές και διαδόχους του για τη θεανθρώπινη παιδεία στηριζόταν στη διακονία: «οἱ ἄρχοντες τῶν ἐθνῶν κατακυριεύουσιν αὐτῶν καὶ οἱ μεγάλοι κατεξουσιάζουσιν αὐτῶν. Οὐχ οὕτως ἔσται ἐν ὑμῖν...». Ο Χριστιανισμός είναι η μοναδική ηθική του ανθρωπισμού, η οποία, όμως, δεν μπορεί να επικρατήσει, διότι ισχύει στον κόσμο η «Ηθική της Δυνάμεως» (Φαράντος, 2001).

Το πρωτείο στην εκπαιδευτική διαδικασία διεκδικεί το μορφωτικό αγαθό, το οποίο για τη χριστιανική αγωγή προσωποποιείται σ' αυτόν που αυτοουστήθηκε ως Αλήθεια. Την «ενεργητική ηθική αγωγή» που προτείνει ο J. Piaget και αναφέρεται σε ηθικές εμπειρίες, που αποκτώνται στο «ενεργητικό σχολείο», στη χριστιανική αγωγή αυτές βιώνονται με τη συνέργεια του θείου και του ανθρώπινου παράγοντα. Η παθητική μάθηση και η κατάχρηση του λόγου, ως διδακτικού μονολόγου, εξοβελίζουν από το μάθημα και το σχολείο την άμεση διαπροσωπική εμπειρία, που είναι το κύριο συστατικό της αγωγής.

- *Ο αρχετυπικός χαρακτήρας της χριστιανικής αγωγής και η πρακτική αρετή του δασκάλου.* Ο Ισίδωρος ο Πηλουσιώτης σε επιστολή του προς το σοφιστή Αρποκρά, συνιστά: ο παιδαγωγός να επιδεικνύει περισσότερο τρόπους παρά λόγους στους μαθητές του υποδεικνύοντας παράλληλα και τον αρχέτυπο χαρακτήρα που ακολουθεί στη ζωή του. Διότι δεν παρακινεί στην αρετή ο λόγος όσο ο βίος: «Τρόπων οὖν μᾶλλον ἢ λόγων ἠγούμενος εἶναι σαυτὸν παιδευτὴν, δείκνυε αὐτοῖς ἀρχέτυπὸν τινα χαρακτήρα τὸν σαυτοῦ βίον. Οὐ γὰρ λόγος τοσοῦτον ὅσον ὁ βίος εἰς ἀρετὴν ἐνάγει» (Patrologia Graeca). Η ιστορικότητα του Ιησού και η προαιώνια ύπαρξή του, στη διαπροσωπική αγιοτριαδική σχέση, δημιουργούν αρχετυπικό χαρακτήρα αγωγής. Η κάθετη και οριζόντια διάσταση του χριστιανισμού καθιερώνει αναλλοίωτο την ουσία και τον πυρήνα της χριστιανικής αγωγής.

Η χριστιανική αγωγή έχει αρχετυπικό χαρακτήρα, διότι το αρχέτυπό της, ο Χριστός, αποκαλύπτει στο πρόσωπό του τον ιδανικό δάσκαλο. Ο Χριστός, ως προαιώνιο θείο πρόσωπο, προβάλλει αρχετυπική συμπεριφορά δασκάλου. Δε διστάζει να επανεξετάσει, να αμφισβητήσει και να ελέγξει τις ισχύουσες αρχές και αξίες της εποχής του, τις συσσωρευμένες παραδόσεις, τους θεσμούς, τις προκαταλήψεις, τις αυταπάτες, τις παραισθήσεις της κοινωνίας του (Γιοκαρίνης, 1998). Η στάση ζωής του δημιούργησε, διαχρονικά, προϋπόθεση και πρόταση ετερόκλητης συμπεριφοράς και άσκησης αγωγής με κριτήριο την

αγάπη, την ελευθερία και την προ-διάθεση τελείωσης σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη.

Η αρχετυπική εικόνα του δασκάλου υποστασιοποιημένη στο πρόσωπο του Χριστού υπερβαίνει τη θεωρητικοποίηση της αγωγής και της ηθικής. Αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται πλαίσιο αγωγής και έκφρασης της ηθικής με τις εξής αρχές: α) τη σύνδεση της θεογνωσίας με την ανθρωπογνωσία, β) την εξατομικευμένη αγωγή με διακριτικότητα και γ) την αυθεντικότητα που προσδίδει η αυτοπροβαλλόμενη Αλήθεια από πρόσωπο, με ρήμα σε διαρκή ενεστώτα, «Εγώ λέγω ύμιν...».

Ο όρος «μαθητής» στην Καινή Διαθήκη προβάλλει την αξία της «διά βίου εκπαίδευσης», ως πορείας για την ολοκλήρωση και πνευματική τελείωση του ανθρώπου. Ο Χριστός θεωρείται ο αυθεντικός δάσκαλος με αναλλοίωτη ηθική στάση: «ὕμεις μὴ κληθῆτε ραββί, εἷς γὰρ ἐστὶν ὕμῶν ὁ διδάσκαλος, πάντες δὲ ὑμεῖς ἀδελφοὶ ἐστε», «μὴ κληθῆτε καθηγηταί, ὅτι καθηγητὴς ὕμῶν ἐστὶν εἷς ὁ Χριστός» (Ματθ. 23, 9-10). Η Παιδαγωγική Ψυχολογία τοποθετεί το Δάσκαλο σε ιδιαίτερη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ψυχή του μαθητή. Στις νεότερες ηλικίες δεν είναι σπουδαιότερα τα ίδια τα «αντικείμενα», αλλά εκείνοι που τα αντιπροσωπεύουν. Σύμφωνα με τον Kersehenseiner, ο ίδιος ο δάσκαλος αποτελεί πολύ αξιολογικό μορφωτικό αγαθό (Γιαννούλης, 1993).

Η αναζήτηση του ανεξιχνίαστου που υπάρχει ασυνείδητα στον άνθρωπο, εκφράζεται μέσα από την αποκαλυπτική αποφαιτικότητα της ουσίας του θείου Λόγου. Χωρίς αυτήν η χριστιανική αγωγή «αντικειμενοποιείται» και αναλώνεται. Η επιτυχία της χριστιανικής αγωγής είναι συνάντηση του κτιστού με το άκτιστο, του αοράτου με το ορατό, του παρόντος με το μέλλον και το αιώνιο, στο βαθμό που προσλαμβάνονται σε κάθε εποχή οι αεικίνητες και άκτιστες ενέργειες της συμπαντικής θεϊκής αγάπης. Η μόρφωση περιλαμβάνει την αφύπνιση εσωτερικών δυνάμεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που δραστηριοποιούν το μαθητή για ανεύρεση, προσέγγιση και βίωση της Αλήθειας.

Ο Πλάτωνας περιγράφει την κλιμάκωση της αναζήτησης, ώστε από τον αισθητό κόσμο να ολοκληρωθεί η μετά-σταση στο κάλλος του νοητού. Είναι «προφητικός» στα στάδια των πνευματικών μεθελικιώσεων προς την τελειότητα, έτσι όπως αναπτύσσονται από την ορθόδοξη πατερική σκέψη. Ο Πλάτωνας, αρχίζοντας από την ωραιότητα που βρίσκεται στον παρόντα κόσμο και τις ωραίες μαθήσεις, μεταβαίνει, σαν σε αναβαθμούς στη μοναδική εκείνη μάθηση που διερευνά το ωραίο καθαυτό. Η κατανόηση του καθαυτού είναι άμεση και πλήρης γνώση της ίδιας της ιδέας του κόσμου (Συμπόσιο 211C).

Στα τέλη του 4^{ου} αιώνα μ.Χ. εμφανίζεται το τριαδικό σχήμα της πνευματικής τελείωσης, που μπορεί να εξατομικευθεί ανάλογα και με τη νοητική και ψυχική κατάσταση του παιδιού και περιέχει α) την πρακτική μέθοδο, ως άσκηση με την οποία γίνεται η κάθαρση του νου από τα πάθη και αποκτώνται οι αρετές, β) τη φυσική μέθοδο, ως γνώση και κατανόηση των ενσωμάτων και των ασωμάτων (φυσική θεωρία) και γ) τη θεολογία, ως γνώση του Θεού (θεογνωσία) (Ευάγγελος Ποντικός). Το αρχετυπικό στοιχείο της αγωγής στο Χριστιανισμό δεν είναι ιδέα αλλά πρόσωπο, διότι συνδέεται με την αρχετυπική Τριαδική σχέση των θείων προσώπων. Ο έρωτας στον Πλάτωνα είναι προ-αγωγή προς την αλήθεια και γι' αυτό η φιλοσοφία είναι ο έρωτας του φιλοσόφου προς τις ιδέες. Στο Χριστιανισμό ο θείος έρωτας συνιστά προσωπική σχέση του ανθρώπου με τον προσωπικό Θεό.

Αναβαθμοί προς την τελειότητα, το αρχαίο κάλλος

Πλάτωνας

Φιλοκαλία

Φυσική, σωματική ωραιότητα

Αισθητός κόσμος

Ηθική ωραιότητα – γνωστική ωραιότητα

Φυσική θεωρία (πνευματική γνώση)

Ωραίο καθαυτό

Θεωρία (θείος έρωτας)

Φιλοσοφία και θεολογία

Είναι διακριτοί οι ρόλοι φιλοσοφίας και θεολογίας, αν και συμβαδίζουν. Η φιλοσοφία μάς εισάγει στη γνώση των όντων, στην έρευνα της φύσης, στην αναζήτηση και τον καθορισμό αρχών κοινωνικού βίου, δεν εξισώνεται με τη θεία σοφία, όμως μπορεί να είναι θεραπαινίδα της θεολογίας. Η προβληματική και η μεθοδικότητα που προσφέρει η φιλοσοφία στη σκέψη βοηθά στην προσέγγιση της Αλήθειας και της καθολικότητας. Γι' αυτό και η επαγωγική μέθοδος με τη βοήθεια της φιλοσοφίας για τη βιωματική προσέγγιση στα μαθήματα των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προσφέρεται για το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Η περιοχή όπου η φιλοσοφία συναντά το χριστιανισμό είναι η μεταφυσική που αποτελεί σύνθεση ανάμεσα στη θρησκευτικότητα και στην επιστήμη. Ο Kierkegaard παρατηρεί ότι ο Αριστοτέλης που χαρακτήρισε τη μεταφυσική «πρώτη φιλοσοφία» έβαλε σ' αυτήν ένα μέρος από όσα οι δικές μας αντιλήψεις κατατάσσουν στη θεολογία. Στη μεταφυσική τους οι νεότεροι φιλόσοφοι επηρεάστηκαν από το πνεύμα του χριστιανισμού, από τη χριστιανική

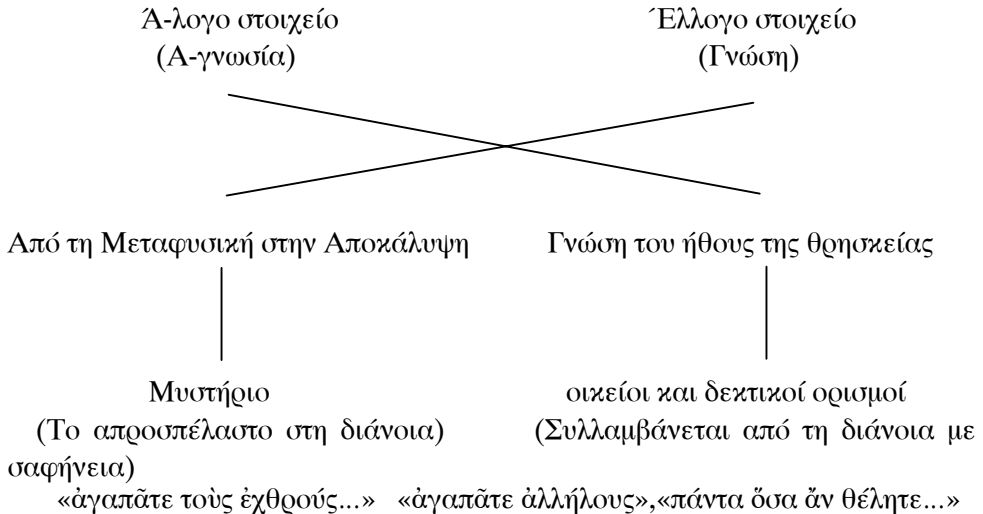
αποκάλυψη, πολύ πιο βαθιά απ' ό,τι συχνά πιστεύουμε (Gilson, 1983. Τατάκης, 1952).

Η φιλοσοφία και η θεολογία έχουν κοινό αντικείμενο. Αυτό που ο Tillich χαρακτηρίζει «Όν ως Όν», «αυτό το ίδιο το Όν», το «Όν καθεαυτό» είναι η εξεταστική περιοχή και των δύο. Η φιλοσοφία και η θεολογία έχουν συγγένεια, αφού οποιαδήποτε και να είναι η σχέση ανάμεσα στο Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο, αυτή τοποθετείται μέσα στο πλαίσιο του Όντος. Ο Tillich είδε το Θεό πέρα και πάνω από το Είναι, ως το έσχατο Όν (Tillich, 1976).

Η βασική διαφορά ανάμεσα στη φιλοσοφία και τη θεολογία είναι ανάμεσα στη φυσική γνώση, που εκπροσωπείται από την πρώτη, και την πίστη, όπως εκπροσωπείται από τη δεύτερη. Συγκεκριμένα, η διαφορά αυτή βρίσκεται ανάμεσα στη φυσική και στην αποκαλυμμένη θεολογία. Η λογική και η φιλοσοφία δεν είναι αρμόδιες να εξηγήσουν με πορίσματα ερευνητικά τα δόγματα, εφόσον η ύπαρξη του Θεού, ως άκτιστη ουσία και ενέργεια, δεν αποδεικνύεται με τη διαλεκτική των κτιστών (Γρηγόριος Παλαμάς). Ωστόσο, μπορούν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τους καρπούς της χαρισματικής ζωής των ανθρώπων από την πίστη τους στα δόγματα, που είναι αποτέλεσμα πνευματικής εμπειρίας (Ματσούκας, 1994). Η μεταφυσική ασχολείται αποκλειστικά με τις αρχές του είναι και του γίνεσθαι, με τη φύση του σύμπαντος, οπισθοχωρούν κατά κάποιον τρόπο τα θρησκευτικά κίνητρα που βρίσκονται στο βάθος της και κατά συνέπεια το οικοδόμημα των εννοιών της εμφανίζεται σαν καθαρά «φιλοσοφικό».

Το θρησκευτικό βίωμα δε συλλαμβάνεται με καθαρά διανοητικό τρόπο. Μόνο εκείνος το καταλαβαίνει που τοποθετείται ψυχικά και ενεργητικά σε θρησκευτικές πεποιθήσεις. Κατά τον W. Dilthey το περιεχόμενο του θρησκευτικού βιώματος «είναι απρόσιτο στη διάνοια και δεν μπορεί να διατυπωθεί με καμιά έννοια». Αποτελεί μια έκσταση από την αισθησιοκρατική και διανοητική σύλληψη της καθημερινότητας (Παπανούτσος, 1971).

Σχέση φιλοσοφίας με θεολογία



Στο Διονύσιο Αρεοπαγίτη αυτά τα δύο στοιχεία (έλλογο και ά-λογο) ή δύο στάσεις εμπλέκονται. Το ένα δημιουργεί την έλλογη πίστη με το λογικά αναγκαίο δέσιμο. Αποτελεσματικότερο το άλλο επενεργεί άμεσα και στερεώνει μέσα στην περιοχή του θείου τον πιστό με μυσταγωγίες που δε διδάσκονται με λογικά επιχειρήματα και δεν έχουν συλλογισμούς (Τατάκης, 1981). Ο Θεός, ως αυτοσοφία, γνωρίζεται και με τη γνώση και με την αγνωσία (Διονύσιος Αρεοπαγίτης). Ο φιλοσοφικός πυρήνας των θρησκείων με το έλλογο αξιολογικό περιεχόμενο μπορεί να συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξη και αλληλοκατανόησή τους.

Στον Goethe το δαιμονικό στοιχείο που όριζε ως άλογο ο Σωκράτης είναι εκείνο που δεν μπορεί να διαλυθεί με τη διάνοια και με το λόγο. Η πορεία από το έλλογο στο άλογο περιέχει και τη μετάβαση από το στάδιο της Μεταφυσικής στην Αποκαλυπτική Θρησκεία.

- Η υπέρβαση του εγώ, ως ταπείνωση του ανθρώπινου μονοθελητισμού. Σύμφωνα με την πατερική αντίληψη είναι αδύνατη η γνώση της αλήθειας και η μάθηση της επιστήμης των αρετών χωρίς την ταπείνωση, την υπέρβαση του εγώ. Ο άγιος Γρηγόριος ο Σιναΐτης συγκεκριμένα γράφει: «Δεν είναι δυνατό κάποιος από μόνος του να μάθει την επιστήμη των αρετών ακόμη και αν κάποιος την εμπειρία χρησιμοποίησαν σαν δάσκαλο. Διότι το να στηρίζεται κάποιος και μόνο στον εαυτό του για μάθηση, χωρίς

τη συμβουλή αυτών που έχουν προοδεύσει, περιέχει οίηση, υπερηφάνεια» (Φιλοκαλία, 4, 79). Η χριστιανική αγωγή, επειδή είναι θεανθρώπινη στη σύστασή της, έχει μυσταγωγικό χαρακτήρα και είναι διαθεληματική, από τη συνέργεια θείας και ανθρώπινης θέλησης. Η θεανθρώπινη φύση του Χριστού αποκαλύπτει το διαπροσωπικό χαρακτήρα της αγωγής με πρότυπο τη διαπροσωπική σχέση των Τριαδικών προσώπων «*Αν ο Υιός του Θεού δεν πράττει από μόνος του κάτι, αλλά έτσι κάνει όπως δίδαξε ο Πατέρας του, και το Πνεύμα δεν ομιλεί από μόνο του, ποιος είναι αυτός που έφθασε σε τέτοιο ύψος αρετής και δεν έχει ανάγκη κάποιον άλλον να τον μυσταγωγήσει;*» (Φιλοκαλία).

- Η μαθητεία στη νήψη ή εγρήγορση – «*σχολείο της ετοιμότητας*». Η σχολική ωριμότητα, που αντικαταστάθηκε τη δεκαετία του '60 από την έννοια της «*σχολικής ετοιμότητας*» εμπεριέχει τρεις διαστάσεις για την ψυχοφυσική ανάπτυξη του παιδιού: τη σωματική (γενική κατάσταση της υγείας), την κοινωνική-συναισθηματική (δυνατότητα ομαδικής συμβίωσης) και τη γνωστική (αντίληψη-κατανόηση) (Μπουζάκης-Γεωργογιάννης, 1991). Αυτές οι διαστάσεις βασιζονται περισσότερο στους ενδογενείς παράγοντες και λιγότερο στο περιβάλλον. Όπως απαιτείται να καλέσεις το όνομα του παιδιού για να απαντήσει σ' ένα ερεθίσμα, έτσι απαιτείται και η πρόσκληση των εσωτερικών θετικών δυναμικών του παιδιού για να επέλθει σ' αυτό η κατάσταση εγρήγορσης και αφύπνισης (Φραγκούλη, 2000). Η τέταρτη διάσταση με εξίσου επίδραση στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού είναι το περιβάλλον με τους θεσμικούς και μη παράγοντες, με τα ποικίλα ερεθίσματα και τις βιωματικές καταστάσεις που συμβαίνουν σ' αυτό. Επομένως το σχολείο της «εγρήγορσης» ή «ετοιμότητας» ενεργοποιεί τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες πάνω στους οποίους αναπτύσσεται η αγωγή.

Η «σχολική ετοιμότητα» μοιάζει με την εγρήγορση της φιλοκαλίας των νηπτικών πατέρων. Η νήψη, δηλαδή εγρήγορση, προϋποθέτει περιεχόμενο και αναφορά. Το σχολείο είναι πηγή και περιβάλλον αναφορών καλλιέργειας και μορφωτικών αγαθών. Το σύστημα αναφορών του σχολείου σε αρχές και αξίες που προβάλλει σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο αποζητά για την επίτευξη των στόχων του την εγρήγορση και την ετοιμότητα. Με την εγρήγορση και την ετοιμότητα η εκπαιδευτική κοινότητα συνθέτει τη θεωρία με την πράξη και ενσωματώνει στο κοινωνικό σώμα τους τροφίμους της παιδείας. Η εγρήγορση και ετοιμότητα συνιστούν αρχές του «ενεργητικού σχολείου», αφού με βάση αυτές δημιουργείται η αλληλουχία των εμπειριών (J. Piaget, 2000).

Στην παιδική ηλικία πολλές φορές ο ορίζοντας είναι περιορισμένος και η προοπτική εμποδίζεται από αποκλεισμούς που επιβάλλουν οι ενήλικοι. Το παιδί, ο ανήλικος, απογοητεύεται, όταν διαψεύδονται οι αλήθειες που διδάχθηκε, όταν έρχεται σε επαφή με την πραγματικότητα. Τότε, οι ενήλικοι πρέπει να αισθάνονται ένοχοι για ορισμένες όψεις του αντιφατικού κόσμου που μαθαίνει θεωρητικά και πρακτικά το παιδί: προδοσία, έγκλημα, εκμετάλλευση, υποκρισία, «κακό». Η εγρήγορση χρειάζεται τους εσωγενείς και τους εξωγενείς παράγοντες. Συγκεκριμένα: την ενεργοποίηση της πνευματικής καταβολής και δύναμης του παιδιού για τη νέα γνώση και τη γνώση ιστορικών εμπειριών από τον πνευματικό πολιτισμό, δοκιμασμένων στο χρόνο.

Προσδιοριστικά οντολογικά στοιχεία της Διδακτικής των Θρησκευτικών

Επαναγωγή (Επανακαθορισμός προορισμού). Με βάση την οντολογία που πρόσφερε η θεανθρώπινη παρουσία του Χριστού, επανακαθορίζεται ο προορισμός του ανθρώπου, που είναι εικόνα του και ομοίωσή του. Το περιεχόμενο της «επαναγωγής», ως επαναφοράς στο αρχαίο κάλλος, υπομνηματίζεται από την οντολογική και θεολογική ποίηση: «εἰς τὸ καθ' ὁμοίωσιν ἐπανάγαγε τὸ ἀρχαῖον κάλλος ἀναμορφώσασθε» (Επικήδειος ἀκολουθία). Η ανάσταση του Χριστού που νικά την υπαρξιακή αγωνία και υπερβαίνει το θάνατο ανάγει τον άνθρωπο στην προοπτική αυτοσυνειδησία της αφθαρσίας, όπως αναφέρει ο εκκλησιαστικός στίχος: «Ἀνάγαγε ἐκ φθορᾶς τῆ ζωῆ μου» (Ὡδὴ σ', Καταβασίεις Κυριακῆς Τελώνου και Φαρισαίου).

Προσαγωγή (Προσέγγιση Θεού). Με την «προσαγωγή» προσδιορίζονται ειδικοί τρόποι και μέσα, πρόσωπα και εμπειρίες για να προσφερθεί η θρησκευτική αγωγή. Γίνεται σαφής ο προσανατολισμός του ανθρώπου με βάση το περιεχόμενο και το στόχο της αγωγής. Η προσέγγιση του Θεού από τον άνθρωπο γίνεται με τη μελέτη και μάθηση των σχέσεων που δημιούργησε ο Χριστός με τους μαθητές και την κοινωνία της εποχής του. «Ὅτι καὶ Χριστὸς ἅπαξ περὶ ἁμαρτιῶν ἔπαθε... ἵνα ἡμᾶς προσαγάγῃ τῷ Θεῷ.» (Α' Πέτρο, 3, 18).

Συναγωγή (Εκκλησία). Η «συναγωγή» έχει την έννοια της ενσωμάτωσης κάθε ανθρώπου, ανεξάρτητα φύλου και καταγωγής στην πανεθνική και πανανθρώπινη κοινωνία. Η «συναγωγή» ήταν μέσα στην αποστολή και τη δράση του Ιησού στον κόσμο, όπως μαρτυρούν οι μαθητές του: «Ὅχι ὑπὲρ τοῦ ἔθνους μόνον, ἀλλ' ἵνα (ὁ Ἰησοῦς) καὶ τὰ τέκνα τοῦ Θεοῦ τὰ διεσκορπισμένα συναγάγῃ εἰς ἓν» (Ἰωάν. 11, 52). Η «συναγωγή» προϋποθέτει συνύπαρξη και

πλουραλισμό πολιτισμών (πολυπολιτισμικότητα), διαφορετικότητα στα χαρίσματα ανθρώπων και λαών με τις ιδιαίτερες συνθήκες στον πολιτικό και γεωγραφικό χώρο που διαμορφώνουν τους διακριτούς πολιτισμούς. Η μονοπολιτισμική και κλειστοφοβική εκπαίδευση ζημιώνει και αποδυναμώνει την επιθυμία για καθολική γνώση και ευρύτητα πνεύματος. Ο μονοπολιτισμός είναι καταστροφικός, διότι περιορίζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ενθαρρύνει το ναρκισσισμό και την ηθική αναισθησία (Sohan Modgil et al., 1997).

Μυσταγωγία. Η μυστηριακή σχέση άγει στην ένωση με το Θεό. Οι υψηλές αλήθειες της θεολογίας με αφαιρετικό και ερευνητικό τρόπο είναι εύπεπτες για τις ηλικίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η χριστιανική αγωγή περιέχει την αγωγή στο μυστήριο. Πρόκειται για ανοδική πορεία με ελευθερία από το πρόσκαιρο και θνητό στη μύηση του αιώνιου και αθάνατου (έκσταση). Πλήθος ελληνικών όρων περιέλαβαν τα κύρια σημεία του μυστικισμού (μύστης, μύηση, μυστήριο, μυστικός, έκσταση). Ό,τι ήταν ακατάληπτο, αδιανόητο για την ελληνική φιλοσοφία, γίνεται τώρα το μόνο καταληπτό με τη σάρκωση του Θεού και Λόγου. Κατά τον Άγιο Μάξιμο, ο άνθρωπος από την ίδια του την καταβολή προγεύεται στον εαυτό του «*θείου τοῦ σκοποῦ τὸ μέγα μυστήριον*», την έσχατη τελείωση των πάντων μέσα στην αγάπη του Θεού (Patrologia Graeca. Φλωρόφσκυ, 1975).

Το αποφαστικό στοιχείο στη χριστιανική σκέψη άνοιξε το δρόμο για μια νέα μεταφυσική σχέση που με τη φανέρωση του προσωπικού Θεού βαθιάειν την έννοια του άπειρου. Όπως επιγραμματικά σημειώνει ο Μπερξόν: «στον Πλωτίνιο δόθηκε να δει τη γη της επαγγελίας, όχι όμως και να πατήσσει το έδαφός της» (Μπερξόν, 1951).

Η αγωγή στην αυτογνωσία – στάδιο της Γνώσης προς την τελειότητα

Η πίστη σε πρότυπο ζωής, θεωρητικής και πρακτικής, ενεργειών και βιωμάτων, συνιστά περιεχόμενο ηθικής, αγωγής και παιδείας και προϋπόθεση αυτοελέγχου, αυτογνωσίας και κοινωνικού ελέγχου. Εφόσον ο άνθρωπος παραμένει μέσα στα κτιστά όρια της ίδιας του φύσης και γνώσης και φονεύει την ενδιάθετη αναζήτηση για την υπερβατική αλήθεια, αναπαράγει το σχήμα του κόσμου με τη φθορά και την ασθένεια. Η αυτογνωσία και ο αυτοέλεγχος χωρίς αυθεντική ετερογνωσία συνιστούν ύβρη. Η αυτοσοφία είναι εχθρός της αυτογνωσίας. Και κατά το Σωκράτη, πατέρα της ηθικής της θύραθεν παιδείας, προϋπόθεση της αυτογνωσίας είναι ότι μόνο ο Θεός είναι σοφός. Αυτό

σημαίνει ότι η αυτογνωσία προϋποθέτει την κυβέρνηση του ανθρώπου από την αλήθεια, από τον ανιδιοτελή έρωτα για την αλήθεια, που αποτελεί την πραγματική ουσία του είναι του (Πατάκης, 1993).

Τα *Απομνημονεύματα* του Ξενοφώντα σχετικά με το Σωκράτη χαρακτηρίζονται από τον Brunshnicg «σαν ληξιαρχική πράξη στο Δυτικό κόσμο για τη γέννηση της συνείδησης... με την πρόσκληση προς αυτογνωσία που σημάδεψε με άφθαρτη σφραγίδα την πορεία του πολιτισμού μας» (Brunshnicg, 1927). Η σχέση εμπιστοσύνης εκπαιδευτικού και μαθητή καλλιεργεί τη συνείδηση. Η έπαρση και οι επί μέρους «ατομιστικές» ηθικές στερούν την αγωγή από διυποκειμενική-κοινωνική ηθική αφήνοντας αναξιοποίητο το «κατ' εικόνα» του ανθρώπου και στερώντας τον από έμφυτη τάση για ανεύρεση του αληθινού κατόπτρου της συνείδησης.

Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή οδηγεί το νέο να ανακαλύψει τρεις δυναμικές ενέργειες του Θεού: το «λανθάνον» στην ανθρώπινη υπόσταση, την ετερότητα του Θεού και την πληθωρικότητά του μέσα σε μια συμπαντική αγάπη. Στο Freud η διάκριση προσυνειδητού, γνωστού ως υποσυνειδητού, και ασυνειδητού είναι σπουδαία για πρόσβαση σε υπαρξιακά ζητήματα. Η ύπαρξη ορισμένων παραγόντων και όρων στη ζωή του ανθρώπου, κυρίαρχων στη μόρφωση του ανθρώπινου προσώπου, συμβάλλει ώστε το προσυνειδητό, δηλαδή παραστάσεις και νοήματα που είναι σε λανθάνουσα κατάσταση, να γίνουν συνειδητά (Μακράκης, 1995). Σύμφωνα με τον J. Lacan το οντικό, στη λειτουργία του ασυνειδητού είναι η σχισμή, απ' όπου αυτό το κάτι τι, που η περιπέτειά του μέσα στο πεδίο μας φαίνεται τόσο σύντομη, έρχεται για μια στιγμή στο φως (Lacan, 1982).

Η αυτογνωσία, που εντάσσεται περισσότερο στο δεύτερο στάδιο των μεθελικιώσεων, της γνώσεως, δεν είναι μέσο ή αυτοσκοπός της αγωγής και της σωτηρίας του ανθρώπου, όπως υποστηρίζουν άλλες θρησκείες ή παραθρησκευτικές ομάδες, αλλά στάδιο των πνευματικών μεθελικιώσεων του ανθρώπου. Για να αρχίσει η αυτογνωσία, κατά την Ορθόδοξη διδασκαλία, χρειάζεται πρώτα υπέρβαση του ατομικού και εκκοσμικευμένου θελήματος.

Η αυτογνωσία, για τον άγιο Συμεών το Νέο Θεολόγο, προηγείται της θεογνωσίας και τελειώσεως, ως τελικού σταδίου, και παρομοιάζεται ως έρως φιλοσοφίας, που χαρακτηρίζει τους φιλοσόφους της ζωής, οι οποίοι δεν ανταλλάσσουν τα μηδαμνά με τα αιώνια (Πορτελάνος, 1998). Ο Adler επισημαίνει ότι ο άνθρωπος στον αγώνα του για την τελειότητα βρίσκεται πάντοτε σε μια κατάσταση ψυχικής διέγερσης και αισθάνεται την αδυναμία του μπροστά στο σκοπό της τελειότητας.

Ο J.H. Pestalozzi για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών συνδύασε τη θεωρία και την πράξη με σκοπό την καθολική αγωγή τους. Ο ίδιος έλεγε: «Ας φροντίζουμε για μια ολοκληρωμένη αγωγή, που θα διαμορφώσει την καρδιά, το νου, το χέρι» (Τριλιανός, 1998). Στον Pestalozzi έχουμε την αγωγή που προτείνουν και οι Νηπτικοί Πατέρες. Το τρισύνθετο της ψυχής βοηθά στην αναγνώριση της ιδιότητάς της και του ρόλου του αυτεξουσίου της ανθρωπίνης ύπαρξης (Πορτελάνος, 1998). Με την ερμηνεία του τρισύνθετου της ψυχής η Πατερική Ψυχολογία βοηθά στην ανάλυση των ενεργειών, την παιδεία και την ίασή της.

Ο Πλάτωνας διακρίνει τα τρία μέρη της ψυχής: λογιστικό, θυμοειδές ή θυμικό και επιθυμητικό (*Πολιτεία* 4, 440ε-441α). Αυτά διαμορφώνουν τους τρεις τύπους του φιλοσόφου (επιστήμονα, καλλιτέχνη και αναζητητή) και τις τρεις αξίες της πνευματικής ζωής (επιστήμη, τέχνη, θρησκεία). Έτσι η φιλοσοφία αναφέρεται, με τη χρησιμοποίηση του λογικού στην επιστήμη που επιδιώκει την αλήθεια, με τη χρησιμοποίηση του συναισθήματος στην τέχνη (το ωραίο) και με τη χρησιμοποίηση της βούλησης, που πάνω της βασίζεται η πίστη, στη θρησκεία, στο αγαθό (Μακράκης, 1992).

Η θρησκεία όσο και η φιλοσοφία πηγάζουν από την ανησυχία και τη ροπή για λύτρωση. Η θρησκεία ασχολείται με τις ενέργειες της ψυχής: με το λογικό, το συναίσθημα και τη βούληση για μια ολιστική αγωγή και ηθική. Εφόσον όμως η φιλοσοφία χρησιμοποιεί, εκτός από το λογικό, που βασίζεται πρωταρχικά, και τα άλλα δύο στοιχεία της ψυχής, το συναίσθημα και τη βούληση, συγγενεύει με τη θρησκεία που είναι βίωμα, όπως αποδεικνύεται. Η εφηβεία στην οποία αναπτύσσεται το θρησκευτικό συναίσθημα είναι η ηλικία των αισθήσεων και των συναισθημάτων. Ο έφηβος με την ωστική δύναμη της συναισθηματικότητας, κινείται για να βγει από τον εγωκεντρισμό του και να συναντήσει, να ενωθεί με τον Άλλο και με το Άλλο (Κοσμόπουλος, 1999).

Η αυτοσυνειδησία, η αυτογνωσία οδηγεί τον άνθρωπο να βλέπει ενορατικά την ουσία αυτού που απεικονίζεται στη γη (Πλάτων). Η αυτογνωσία του Σωκράτη είναι προδρομική της χριστιανικής αυτογνωσίας που σώζει τον άσσο της παραβολής. Ο Σωκράτης κατηγορείται ως άθεος και επισύρει το μίσος και την εχθρότητα των κατηγορών του, επειδή μεταχειρίζεται την ελεγκτική μέθοδο, για να συνειδητοποιήσει ο άνθρωπος τα όριά του και την έκταση των ικανοτήτων του. Αυτός είναι και ο σκοπός της αυτογνωσίας και γι' αυτήν την αιτία θεωρείται διαφθορέας της νεολαίας (Πλάτων). Ο Schleiermacher παραδέχεται ότι η βάση της θρησκείας είναι η συναίσθηση του ανθρώπου για την εξάρτησή του από το Θεό (Μακράκης, 1992).

Η μαιευτική, βασισμένη στην αυτογνωσία, θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος για τη Διδακτική των μαθημάτων, διότι βοηθά στην πορεία της μάθησης με την προώθηση ευρύτερης διαλεκτικής. Με αυτήν βοηθιέται ο μαθητής: α) να βρει μόνος του μια γνώση που υπάρχει μέσα του (εσωτερική διαλεκτική) και β) ο δάσκαλος εκμαιεύει για να ανοικοδομήσει, να προσθέσει καινούργια στοιχεία για να ενηλικιωθεί πνευματικά ο μαθητής (διαπροσωπική διαλεκτική).

Η αυτογνωσία βοηθά στην ανθρωπογνωσία και συμβαδίζει με την κοσμογνωσία. Η εσωτερική κατάσταση της ψυχής με τη «συστολή» από τον έξω κόσμο και τη «σύναξη» του νου μορφώνεται ως εξής: α) κατανοεί εαυτήν, β) αποδέχεται ότι το κάθε ορώμενο γίνεται δάσκαλος της αρετής ή της κακίας, γ) διακριβώνει το μεγαλείο της δημιουργίας. Αυτογνωσία και κοσμογνωσία βοηθούν στην επαγωγική διδασκαλία και είναι πρόκριμα για γνώση της «ασύλληπτης» ουσίας του Θεού και διάκριση, με τα μάτια της ψυχής, των ενεργειών του.

Σήμερα, στο χώρο της θεολογίας υπάρχουν συγκρουόμενες απόψεις γύρω από το θέμα της σχέσης της θεολογίας με την επιστήμη της Ψυχολογίας. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η θεολογία μπορεί να αξιοποιήσει την ψυχανάλυση αλλά και η ψυχανάλυση να χρησιμοποιήσει την εμπειρία της Πατερικής Ψυχολογίας, και άλλοι ότι η Εκκλησία είναι αυτάρκης για να θεραπεύσει την ανθρώπινη ψυχή. Η Πατερική Θεολογική Ψυχολογία με το θεωρητικό και εμπειρικό της «αρχείο» μπορεί να συνεισφέρει στην ψυχανάλυση, ως θεραπευτική πρόταση και τέχνη. Από την άλλη πλευρά, τα ψυχολογικά και επιστημονικά μοντέλα *κατανόησης* του ανθρώπινου ψυχισμού μπορούν να φανούν χρήσιμα στην ποιμαντική πράξη και αγωγή (Κυριαζής, 1999).

Βιβλιογραφία

- Άντλερ, Α. *Το κοινωνικό ενδιαφέρον*. Μπουκουμάνης.
- Brunschvicg, L. (1927). *Le progres de la conscience dans la philosophie occidentale*. Paris.
- Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα.
- Gilson, E-H. (1983). *L' Esprit de la philosophie medievale*. Paris: J. Vrin.
- Γιοκαρίνης, Κ. (1998). *Η Διδακτική και Παιδαγωγική του Ιησού*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Γρηγόριος Παλαμάς, *Συγγράμματα*, Π. Χρήστου, τ. Α', 20, Β' *Έπιστολή προς Βαρλαάμ*. Θεσσαλονίκη.

- Γρηγόριος Παλαμάς, *Συγγράμματα*, Π. Χρήστου, τ. Α', 14, Β' *Επιστολή προς Βαρλαάμ*.
- Γρηγόριος Παλαμάς, *Συγγράμματα*, τ. Α', 10, Β' *Επιστολή προς Βαρλαάμ*.
- Γρηγόριος Σιναΐτης, *Φιλοκαλία*, τ. Δ'. Αστήρ.
- Διονύσιος Αρεοπαγίτης, *Περί θείων ονομάτων* 7, 3, *Patrologia Graeca*, 3, 872A.
- Erikson, E.H. (1988). *Adolescence et Crise, la quête de l' identité*. Paris: Champs/Flamarion.
- Ενάργιος Ποντικός, *Patrologia Graeca*, 40, 1221.
- Ισιδώρος Πηλουσιώτης, *Patrologia Graeca*, 78, 1537C.
- Κουσόπουλος, Α. (1999). *Ψυχολογία και Οδηγητική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζής, Δ. (1999). *Θεολογία και ψυχιατρική*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Λακάν, Ζ. (1982). *Οι τέσσερις θεμελιακές έννοιες της ψυχανάλυσης*. Αθήνα: Ράππα.
- Μακρόακης, Μ. (1995). *Ψυχαναλυτική ερμηνεία της Θρησκείας*. Αθήνα: Αρμός.
- Μακρόακης, Μ. (1992). *Το πρόβλημα της αλήθειας στη φιλοσοφία της Θρησκείας*. Αθήνα: Αρμός.
- Μάξιμος Ομολογητής, *Patrologia Graeca*, 91, 1305 εξ.
- Μάξιμος Ομολογητής, *Φιλοκαλία*, τ. Β'. Αστήρ.
- Ματσούκας, Ν. (1994). *Ιστορία της βυζαντινής φιλοσοφίας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., & Γεωργογιάννης, Π. (1991). *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Συμυριωτάκης.
- Μπερξόν, Α. (1951). *Οι δύο πηγές της Ηθικής και της Θρησκείας*, μτφ. Β Τατάκη. Αθήνα.
- Παπανούτσος, Ε. (1971). *Το Θρησκευτικό βίωμα στον Πλάτωνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πλάτων. *Φαίδρος*, 245b.
- Πλάτων. *Άπολογία*, 21c κ.ε.
- Πορτελάνος, Σ. (1998). *Η πνευματική τελείωση του ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- Πορτελάνος, Σ. (1999). *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*, μτφ. Μ. Αβαριτσιωτή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget, J. *La naissance de l' intelligence chez l' enfant*. Delachaux et Niestle.

- Sohan Modgil, Gajendra Verma, Kanka Mallick, Celia Modgil (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συμεών Νέος Θεολόγος, Ύμνος 23, Sources Chretiennes 174. Paris 1971.
- Τατάκης, Β. (1952). *Θέματα χριστιανικής και βυζαντινής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Τατάκης, Β. (1981). *Μελετήματα χριστιανικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Αστήρ.
- Τατάκης, Β. (1993). *Ο Σωκράτης*. Αθήνα: Αστήρ.
- Τύλλιχ, Π. (1976). *Το θάρρος της υπάρξεως*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Τσαμπής, Γ. (1999). *Η παιδεία στο χριστιανικό Βυζάντιο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φαράντος, Μ. (2001). *Αντί-φωνα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλωρόφσκυ, Γ. (1975). *Θέματα Ορθόδοξου Θεολογίας*. Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Φραγκούλη, Σ. (2000). *Ζητήματα εκπαίδευσης του μικρού παιδιού, Παιδαγωγικά μηνύματα της Μαρίας Μοντεσσόρι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τεχνική εκπαίδευση: Διαθεματική προσέγγιση και εργασία

Ολύμπιος Δαφέριμος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η σημερινή οργάνωση της εργασίας απαιτεί από τον εργαζόμενο, εκτός από τις τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες (πρωτοβουλία, συνεργασιμότητα, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, φαντασία κ.ά.). Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων επιβάλλει μια ριζικά διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα βασίζεται στην ενεργητική μάθηση και στην ομαδική εργασία. Ταυτόχρονα, η εκπόνηση project απαιτεί το συνδυασμό γνώσεων. Έτσι, η κατακερματισμένη σχολική γνώση ξαναβρίσκει την ενότητά της.

Για να εξετάσουμε το ρόλο και τη φυσιογνωμία της τεχνικής εκπαίδευσης θα πρέπει πρώτα να εξετάσουμε πώς διαμορφώνεται σήμερα η αγορά και η οργάνωση της εργασίας.

Η σημερινή οργάνωση της εργασίας δεν στηρίζεται πια στον εργάτη-εκτελεστικό όργανο και στις θέσεις ρουτίνας της τεύλορικής – φορτικής εποχής. Οι νέες τεχνολογίες κατάργησαν τις θέσεις ρουτίνας και στη θέση του στενά εξειδικευμένου μοναχικού εργάτη έθεσαν την πολυειδικευμένη και πολυεπιδέξια ομάδα εργασίας, η οποία καλείται όχι μόνο να παράγει προϊόντα, αλλά και να καινοτομεί, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να συντηρεί τα μηχανήματα, να είναι ευέλικτη, να αναλαμβάνει ευθύνες και να διαθέτει αισθητική αντίληψη.

Ο σημερινός, λοιπόν, εργαζόμενος, τουλάχιστον στις επιχειρήσεις αιχμής, πρέπει να διαθέτει αφενός μια διευρυμένη γενική παιδεία, που θα του επιτρέπει να έχει σφαιρική αντίληψη του όλου εργασιακού γίγνεσθαι, και

Ο κ. Ολύμπιος Δαφέριμος είναι Ηλεκτρολόγος-Μηχανολόγος Ε.Μ.Π., Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

αφετέρου να διαθέτει την ευελιξία που απαιτούν οι συχνές αλλαγές τόσο στα παραγόμενα προϊόντα όσο και στις μεθόδους εργασίας. Βάση για την αισθητική αντίληψη, η οποία στις μέρες μας ενσωματώνεται στα παραγόμενα προϊόντα, είναι επίσης η γενική παιδεία.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να έχει αναπτυγμένες τις γενικές δεξιότητες (εργασία σε ομάδα, πρωτοβουλία, δυνατότητα αυτομόρφωσης, θετική αντιμετώπιση του απρόσμενου, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα κ.ά.), οι οποίες καλλιεργούνται με τη διαθεματικότητα και μέσω της ενεργητικής μάθησης.

Η καλλιέργεια αυτών των γενικών δεξιοτήτων απαιτεί μια πολύ διαφορετική προετοιμασία και διδακτική πράξη. Το σημερινό σχολείο με το δασκαλοκεντρισμό του, την παθητικότητα και την απομονωμένη αντιστοιχίζεται πλήρως με την εποχή της μαζικής παραγωγής και το μοναχικό εργάτη – εκτελεστικό όργανο.

Επιπλέον, ο σημερινός εργαζόμενος απαιτείται να είναι εξειδικευμένος, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι σε θέση με μια ταχύρρυθμη εκπαίδευση να εξειδικευτεί σε έναν άλλο τομέα της ειδικότητάς του. Αυτό απαιτεί, εκτός των παραπάνω, μια καλή και σε βάθος κατάρτιση των βασικών ειδικών γνώσεων της ειδικότητάς του. Για παράδειγμα, όλες οι εξειδικεύσεις του ηλεκτρολογικού και του ηλεκτρονικού τομέα βασίζονται στις γνώσεις του μαθήματος της Ηλεκτροτεχνίας, οι οποίες δεν απαξιώνονται, όπως συμβαίνει με τις εφαρμοσμένες γνώσεις των εξειδικεύσεων. Αντίθετα αυτές οι γνώσεις αποτελούν, μαζί με τη διευρυμένη γενική παιδεία, τη βάση που θα επιτρέψει στον εργαζόμενο να παρακολουθήσει τις ταχύτατες εξελίξεις του επαγγελματικού του τομέα.

Ως προς την αγορά εργασίας, η γρήγορη ενσωμάτωση των επιτευγμάτων της τεχνολογίας στην παραγωγική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα τη γρήγορη απαξίωση της εφαρμοσμένης γνώσης και κατ' επέκταση την απαξίωση των διαφόρων επαγγελματιών και εξειδικεύσεων. Το αποτέλεσμα είναι στις προηγμένες χώρες – σύμφωνα με τους μελετητές – να αναγκάζεται ο σημερινός εργαζόμενος να αλλάξει πέντε έως επτά φορές επάγγελμα κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου. Η επαγγελματική αυτή κινητικότητα δεν επιτρέπει στην εκπαίδευση να προβλέψει τη μελλοντική ζήτηση επαγγελματιών.

Η εκπαίδευση, σήμερα, αδυνατεί να προσφέρει εξειδικεύσεις και λόγω του γεγονότος ότι είναι δυσκίνητη αλλά και γιατί ο συνεχής εκσυγχρονισμός του εργαστηριακού εξοπλισμού απαιτεί χρόνο και τεράστιες πιστώσεις, που κανένα σχολικό σύστημα δεν τις αντέχει. Αυτός είναι και ο λόγος που τα προηγμένα κράτη οργανώνουν ευέλικτα συστήματα κατάρτισης και θεσμοθετούν την διά

βίου κατάρτιση. Με αυτόν τον τρόπο εκτιμούν ότι μπορούν να παρακολουθήσουν τη ζήτηση των εξειδικεύσεων στην αγορά εργασίας.

Επιπλέον, ο νέος εργαζόμενος πρέπει να διαθέτει αφαιρετική σκέψη, γιατί αφενός οι νέες τεχνολογίες είναι όλο και πιο σύνθετες και αφετέρου γιατί πρέπει να έχει την εποπτεία του ολοένα αυξανόμενου γνωστικού πεδίου της ειδικότητάς του και όχι μόνο.

Συνοψίζοντας βλέπουμε ότι ο νέος εργαζόμενος πρέπει να εξοπλιστεί επαρκώς με:

- α. καλή διευρυμένη γενική παιδεία. Η διεύρυνση της γενικής παιδείας έχει να κάνει με ξένες γλώσσες, στοιχεία οικονομίας, στοιχεία οικολογίας, χρήση νέων τεχνολογιών, επιχειρηματικότητα, αισθητική αγωγή κ.ά.,
- β. την ανάπτυξη των γενικών δεξιοτήτων,
- γ. καλή βασική ειδική γνώση που αντέχει στο χρόνο όπως και η γενική παιδεία,
- δ. αφαιρετική σκέψη.

Και τίθεται το ερώτημα: πώς πρέπει να οργανωθεί σήμερα η τεχνική εκπαίδευση, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές; Η άποψή μας είναι ότι πρέπει:

1. Να δοθεί έμφαση στη διευρυμένη γενική παιδεία, η οποία πρέπει να συνδεθεί οργανικά με την ειδική γνώση, ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί τη χρησιμότητά της. Η γενική παιδεία στην τεχνική εκπαίδευση δεν πρέπει να έχει τον ίδιο χαρακτήρα με εκείνη του Γυμνασίου και του Λυκείου.
2. Η διδασκαλία της βασικής ειδικής γνώσης ανά τομέα πρέπει να διευρυνθεί και να υποστηριχθεί με εργαστηριακό εξοπλισμό. Η ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης θα αναπτύξει και την αφαιρετική σκέψη του μαθητή.
3. Η καλλιέργεια των γενικών δεξιοτήτων απαιτεί μια εσωτερική μεταρρύθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης. Αφού εγκαταλειφθεί ο, έως σήμερα, κυρίαρχος δασκαλοκεντρισμός, που καταδικάζει το μαθητή στην παθητικότητα, η διδακτική πράξη πρέπει να οργανωθεί στη βάση των αρχών της αυτόνομης μάθησης. Το σχολείο πρέπει να οργανωθεί στη βάση των σπουδαστηρίων και εργαστηρίων όπου ο μαθητής με τη βοήθεια των καθηγητών του θα συμμετέχει σε πλήθος δραστηριοτήτων και σε ομάδες εργασίας αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, θα μάθει να ανατρέχει σε πηγές γνώσης, να αξιολογεί πληροφορίες, να αναλύει και να συνθέτει. Θα αναπτύξει την πρωτοβουλία του, τη

δημιουργικότητά του και θα αναλαμβάνει ευθύνες διοικώντας και οργανώνοντας μικρά σχέδια εργασίας.

Η δραστηριότητα εκπόνησης μικρών σχεδίων εργασίας επιβάλλει το συνδυασμό διαφόρων τομέων της γνώσης. Έτσι, η κατακερματισμένη γνώση του σχολείου ξαναβρίσκει την ενότητά της. Επομένως, η διαθεματικότητα ως μέθοδος προσέγγισης της γνώσης καθίσταται αναγκαία στη σύγχρονη εποχή.

Ο ρόλος του καθηγητή αλλάζει. Γίνεται οργανωτής, βοηθός και εμπυχωτής των μαθητικών πρωτοβουλιών. Το όλο σύστημα γίνεται μαθητοκεντρικό όπου ο κάθε μαθητής ξεκινά τη μαθησιακή του προσπάθεια από το σημείο που βρίσκεται με τους δικούς του ρυθμούς και επιλέγει μεθόδους και δραστηριότητες που του ταιριάζουν. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται και η σχολική αποτυχία, η οποία κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα στην τεχνική εκπαίδευση.

Πώς μπορούν, όμως, να γίνουν πραγματικότητα όλα τα παραπάνω σε ένα τεχνικό σχολείο;

Εάν το τεχνικό σχολείο, όπως είναι σήμερα τα ΤΕΕ, είναι οργανωμένο στη βάση των εξειδικεύσεων με διετή και τριετή διάρκεια, είναι βέβαιο ότι η προσπάθεια να μεταδοθούν εφαρμοσμένες γνώσεις στο μαθητή, ώστε να είναι ικανός με την αποφοίτησή του να ασκήσει αμέσως ένα επάγγελμα, θα γίνει σε βάρος της γενικής παιδείας, σε βάρος της ανάπτυξης των γενικών δεξιοτήτων και της αφαιρετικής του σκέψης. *Δεν υπάρχει χρόνος για όλα.* Επομένως, ένα σύγχρονο τεχνικό σχολείο θα πρέπει να είναι τριετούς διάρκειας ώστε και χρόνος επαρκής να υπάρχει και δυνατότητα καλής οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών να μπορεί να γίνει. (Σήμερα οι δύο κύκλοι στα ΤΕΕ δημιουργούν μεγάλες δυσκολίες στην οργάνωση της ύλης).

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να οργανωθεί στη βάση των ειδικοτήτων και όχι στη βάση των εξειδικεύσεων (κατάρτιση). Οι εξειδικεύσεις θα παρέχονται στη συνέχεια είτε στους χώρους εργασίας είτε στα Ι.Ε.Κ. και στα Κ.Ε.Κ. Ο περιορισμός της τεχνικής εκπαίδευσης στο επίπεδο της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης με κάποια στοιχεία κατάρτισης θα επιτρέψει στο τεχνικό σχολείο να προετοιμάσει ικανοποιητικά τους μαθητές του και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.). Είναι γνωστό ότι οι απαιτήσεις για σπουδές σε Α.Ε.Ι. είναι ριζικά διαφορετικές από εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας για έναν απόφοιτο τεχνικού σχολείου. Το Τεχνικό Λύκειο αποπειράθηκε τόσο να προετοιμάσει τους μαθητές του για την τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και για την

αγορά εργασίας. Το αποτέλεσμα ήταν να μην καταφέρει τίποτα από τα δύο. Δεν πρέπει, λοιπόν, να επαναληφθεί το ίδιο λάθος.

Στόχος της εκπαίδευσης, άρα και της τεχνικής εκπαίδευσης, είναι να ικανοποιήσει όχι μόνο τις οικονομικές ανάγκες του ατόμου, αλλά και ατομικές και κοινωνικές του ανάγκες. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει συνολικά το νέο δίνοντάς του εκείνες τις ικανότητες και γνώσεις που έχουν διαχρονική αξία και αποτελούν την απαραίτητη βάση πάνω στην οποία θα στηρίξει την εξέλιξή του τόσο ως πολίτου μέσα στην πολυσύνθετη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα όσο και ως εργαζομένου.

Βιβλιογραφία

- Charlot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει, προτάσεις*.
- Drucker, P. *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Le Goff, J. P. *Επιχείρηση: Ένα πρότυπο για την κατάρτιση και την εκπαίδευση*, ενημερωτικό δελτίο του ΙΝΕ της ΓΣΕΕ, τχ.34-35.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου, προτάσεις*.
- Λιοδάκης, Γ. (επιμέλεια) *Κοινωνία, Τεχνολογία και αναδιάρθρωση της παραγωγής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λυμπεράκη, Α. *Ευέλικτη εξειδίκευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυμπεράκη, Α., & Μουρίκη, Α. *Η αθόρυβη επανάσταση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουρίκη, Α. Πολιτικές αναδιάρθρωσης και νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας. *Σύγχρονα θέματα*, 54.
- Rifkin, J. *Το τέλος της εργασίας*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Δαφέρμος, Ο. (1999). *Εργασία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αγλαΐα Γαλανοπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Στα σύγχρονα κράτη, το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς πολιτισμικής ομοιογενοποίησης. Εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, κυρίως μέσα από ορισμένα μαθήματα, καθώς και μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. γιορτές, εκδρομές...). Το σχολείο με βάση την υπάρχουσα νομοθεσία, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις οδηγίες, τα σχολικά εγχειρίδια και το λοιπό εκπαιδευτικό υλικό μεταδίδει ψήγματα ή εξιδανικευμένες εικόνες του πολιτισμού, γύρω από τις οποίες διαμορφώνεται κοινωνική αποδοχή και συναίνεση. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στο σύγχρονο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία:

A) Προσφέροντας τη δυνατότητα εμπλουτισμού ή τροποποίησης ή διαφοροποίησης του προσανατολισμού ή πολλαπλής αξιοποίησης των «νόμιμων εκδοχών πολιτισμού» που επιλέγει το εκπαιδευτικό σύστημα

B) Μειώνοντας την απόκλιση μεταξύ γνώσεων και αξιών του παρελθόντος και του παρόντος.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να υλοποιηθεί είτε σε επίπεδο ενδοεπιστημονικής (ενδοκλαδικής) διαθεματικής προσέγγισης (στο μάθημα) είτε σε επίπεδο διακλαδικής (διεπιστημονικής) διαθεματικής προσέγγισης (κατά την εφαρμογή της Ενέλικτης Ζώνης). Για να την εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί και να προκύψουν αλλαγές στη νοοτροπία, στις στάσεις και στις πρακτικές τους είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους. Ερώτημα: ποια επιμόρφωση (μορφή και περιεχόμενο) πρέπει να παρέχεται, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να χειρίζονται και να διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις;

Η κ. Αγλαΐα Γαλανοπούλου είναι Πάρεδρος ε.θ. της Γαλλικής Γλώσσας.

1. Εκπαίδευση και πολιτισμός

Υπάρχει, αναμφισβήτητα, στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού. Είτε θεωρήσουμε την εκπαίδευση με την ευρεία έννοια, δηλαδή ως συνιστώσα της κατάρτισης και της κοινωνικοποίησης του ατόμου είτε την ταυτίσουμε με το σχολικό χώρο, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η εκπαίδευση προϋποθέτει απαραίτητα επικοινωνία, μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων, αξιών. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Forquin, 1989).

Το περιεχόμενο αυτό, που μεταδίδεται μέσω της εκπαίδευσης, υπάρχει πριν από μας, μας καθορίζει και μας διαμορφώνει. Μπορούμε, κατά συνέπεια, να το ονομάσουμε πολιτισμό. Ποιος θα ήταν ο ορισμός του πολιτισμού, όταν μιλάμε για τη λειτουργία μετάδοσης πολιτισμικών στοιχείων μέσω της εκπαίδευσης; Πρόκειται για παρακαταθήκη γνώσεων, ικανοτήτων, θεσμών, αξιών, συμβόλων, που δημιουργήθηκε με το πέρασμα των αιώνων από γενιά σε γενιά στο πλαίσιο ύπαρξης και λειτουργίας μιας κοινότητας ανθρώπων (εθνικός πολιτισμός) ή της κοινότητας των ανθρώπων (πανανθρώπινος πολιτισμός) (Reboul, 1984).

Η εκπαίδευση αποτελεί, σύμφωνα με τον Reboul, το σύνολο των προσεγγίσεων και μεθόδων μέσω των οποίων το μικρό ανθρώπινο ον που έρχεται στον κόσμο αποκτά πρόσβαση στον πολιτισμό. Σύμφωνα με την Arendt (Arendt, 1972), η γνωριμία των νέων παιδιών (δηλαδή των διαδόχων των ενηλίκων κάθε γενιάς) με τον κόσμο και τον πολιτισμό προϋποθέτει μια στάση συντηρητική ή τουλάχιστον στάση που να εγγυάται τη διατήρηση. Γι' αυτό, «η μάθηση είναι στραμμένη προς το παρελθόν και ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή προϋποθέτει μεγάλο σεβασμό προς το παρελθόν».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κάθε σκέψη αναφορικά με την εκπαίδευση και τον πολιτισμό συνδέεται με το παιδαγωγικό εγχείρημα της μετάδοσης και διακρίσεως της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία ονομάζεται πολιτισμός, με την έννοια ότι μπόρεσε να επιβιώσει στο πέρασμα του χρόνου, να μεταδοθεί, να αποκρυσταλλωθεί σε γνώσεις, συστήματα συμβόλων και έργα. Εκπαίδευση και πολιτισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργήσει εκτός πολιτισμικού πλαισίου. Μέσα από την εκπαίδευση πραγματοποιείται μια λεπτή και αέναη εργασία/διαδικασία που συνίσταται στη μετάδοση του πολιτισμού: η εκπαίδευση μεταδίδει τον πολιτισμό σαν «ζωντανή μνήμη» από γενιά σε γενιά.

2. Εκπαίδευση και μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων

Μπορούμε να αναρωτηθούμε: ποιες παράμετροι καθορίζουν την επιλογή πολιτισμικών στοιχείων μέσα από την πανανθρώπινη πολιτισμική κληρονομιά με αποτέλεσμα κάποια στοιχεία να διακονίζονται μέσω της εκπαίδευσης, ενώ

κάποια άλλα να πέφτουν στη λήθη (Ferro, 1986. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997. Αβδελά, 1998);

Εκείνα τα στοιχεία που μεταδίδονται και διαιώνονται είναι ψήγματα ή εξιδανικευμένες εικόνες του πολιτισμού, γύρω από τις οποίες διαμορφώνεται κοινωνική αποδοχή και συναίνεση. Αποτελούν δηλαδή τις επιτρεπόμενες, τις νόμιμες εκδοχές του πολιτισμού.

Η σχολική εκπαίδευση, ωστόσο, δεν αρκείται στην επιλογή γνώσεων και πολιτισμικού υλικού. Έχει ως στόχο της την αποτελεσματική διάδοσή τους. Για να το επιτύχει επιδίδεται σε μια αξιοθαύμαστη και επίπονη εργασία αναδιοργάνωσης, ανασυγκρότησης του αυθεντικού πολιτισμικού υλικού ή του επιστημονικού λόγου σε παιδαγωγικό λόγο (Verret, 1975. Chevillard, 1985).

Έτσι, δημιουργούνται «ενδιάμεσες»- κατασκευασμένες γνώσεις, απαραίτητες σχετικοποιήσεις και προσαρμογές. Τα σχολικά εγχειρίδια και τα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά μέσα, οι σχολικές ασκήσεις, τα καθήκοντα, τα μαθήματα, αντικατοπτρίζουν ακριβώς αυτή τη μέριμνα και δυναμική. Έτσι, δημιουργείται μια σχολική κουλτούρα που με μέτρο μεταφέρει, μετατρέποντας και προσαρμόζοντας, τα αυτούσια-αυθεντικά ψήγματα/στοιχεία πολιτισμού σε εκπαιδευτικές και συνακόλουθα σχολικές νόμιμες εκδοχές πολιτισμού.

3. Κοινωνία- Εκπαίδευση και μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων

Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τον παραγόμενο πολιτισμό και την κοινωνία και κατ' επέκταση η σύνδεση του σχολείου και της σχολικής γνώσης με την εργασία και την παραγωγή.

Όσο πιο σύνθετες είναι οι κοινωνικές δομές, το κοινωνικό περιβάλλον και οι αλλαγές ή οι κρίσεις που πραγματοποιούνται στους κόλπους μιας κοινωνίας τόσο περισσότερο πολύπλοκες γίνονται οι διαδικασίες που περιγράφονται παραπάνω.

Στη σημερινή κοινωνία των ραγδαίων αλλαγών, των νέων τεχνολογιών, της παγκοσμιοποίησης ή των ρευμάτων εναντίον αυτής, της μεταβολής λειτουργίας των παραδεδεγμένων κοινωνικών θεσμών (οικογένεια, σχολείο, κ.ά.), των ερεθισμάτων που μετατρέπουν το σχολείο σε έναν ακόμα χώρο/θεσμό (κι όχι το μοναδικό) απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας και της συμβίωσης μικτών κοινωνιών, όπου ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας και της διά βίου μάθησης αποτελεί προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ για την αξιοπρεπή επιβίωση στην κοινωνία, είναι απαραίτητη η αναθεώρηση της λειτουργίας του σχολείου και της εκπαίδευσης. Είναι αναγκαία η προσαρμογή τους σε ένα κόσμο πολυδιάστατο, συνεχώς μεταβαλλόμενο και κατά συνέπεια ασταθή. Γι' αυτό ο G. Kress υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση, της διαρκούς προσαρμογής σε έναν ασταθή κόσμο (Kress, 1999. Βλ. επίσης CIDREE Π.Ι. 1998). Είναι

απαραίτητο η εκπαίδευση να προβεί στη μείωση της απόκλισης μεταξύ γνώσεων και αξιών του παρελθόντος που μεταδίδει και του παρόντος, δεδομένης της ιλιγγιώδους εξέλιξης του σημερινού κόσμου.

Υπό το φως των παραδοχών που αναφέρονται παραπάνω ερμηνεύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης στρατηγικών διαμόρφωσης ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θα πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό η σημασία και η αξία των Επιστημών της Αγωγής. Οι έρευνες στις Επιστήμες της Αγωγής, οι οποίες από τη φύση τους τοποθετούνται στα όρια της διεπιστημονικότητας, έχουν βοηθήσει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή. Θα πρέπει να μνημονεύσουμε ότι η διαθεματικότητα, που θεωρείται επίκεντρο και συνάμα μέτρο των ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών αποτελεί το λιθαράκι που απορρέει από μια σειρά προβληματισμών, ζυμώσεων, ερευνών και μελετών. Τέτοιες εργασίες είναι εκείνες των: P. Bourdieu, Baudelot et Establet, V. Isambert-Jamati, E. Plaisance, L. Tanguy, Ph. Perrenoud, B. Bernstein, M.F.D. Young γύρω από τη σχολική γνώση και τις κοινωνικές δομές, του Esland σχετικά με τη σχολική γνώση και τις επαγγελματικές προοπτικές των εκπαιδευτικών, του N. Keddie, ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές και την ιδεολογία των ικανοτήτων. Επίσης, οι εργασίες του G. Vulliamy εναντίον της εθνοκεντρικής αντίληψης της μουσικής κουλτούρας, καθώς και οι εργασίες των G. Whitty, C. Hum, J. Karabel, H. Halsey, G. Bernbaum, M. Apple, G. Bantock, O. Banks, A. Hargreaves, P. Willis. Η συμβολή όλων αυτών υπήρξε σημαντικότερη. Αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση και διάδοση της αρχής του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω μέσα από την πράξη», για τη συνεργατική μάθηση και για τη διαθεματική προσέγγιση, με στόχο την καταπολέμηση της ανισότητας ευκαιριών και τη δυνατότητα ατομικής και συλλογικής εξέλιξης. Λαμπρό παράδειγμα εφαρμογής του νέου πνεύματος που άρχισε να διαμορφώνεται είναι εκείνο της Γαλλίας, που κατέληξε στην περιφημη έκθεση Bourdieu, Gros (1988).

4. Εκπαίδευση - Μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων - Διαθεματικότητα

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης και λειτουργίας ευέλικτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων η διαθεματικότητα, από πολιτική και κοινωνιολογική άποψη, (όχι μόνο παιδαγωγική και ψυχολογική) φαίνεται να αποτελεί ως στρατηγική και ως μεθοδολογία τη δυνατότητα οριζόντιας και κάθετης διεργασίας ποικίλων γνώσεων, δεξιοτήτων του παρελθόντος και του παρόντος μέσα σε μια εξελισσόμενη και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης επιτρέπει την παρέμβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί σε συνεργασία με τους μαθητές του και με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τις ανάγκες που προκύπτουν από κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή θέμα να

αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική και διδακτική πράξη ψήγματα από την πολιτισμική κληρονομιά του παρελθόντος που δεν περιέχονται στο «επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα» ή να προσδώσει άλλες διαστάσεις σε «νόμιμες εκδοχές της πολιτισμικής κληρονομιάς» που του φαίνονται καταλληλότερες. Με τον τρόπο αυτόν, αξιοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρεμβαίνοντας προκειμένου να το προσαρμόσει στις ανάγκες του σχολείου και της τάξης του. Αξιοποιεί κατ' επέκταση και δικό του εκπαιδευτικό υλικό, στοιχείο που έχει ως θεσμική συνέπεια την απομάκρυνση από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ανά τάξη και ανά μάθημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός παύει να εφαρμόζει απλά ή να διεκπεραιώνει σε ακραίες περιπτώσεις το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα και να χρησιμοποιεί το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό. Μετατρέπεται σε ερευνητή, όπως και οι μαθητές του.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης τόσο στο πλαίσιο της προσέγγισης των διαφόρων διδασκόμενων μαθημάτων, μέσα στο 10% του χρόνου που διατίθεται για σχέδια εργασίας, όσο και στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, συμβάλλει στην αναθεώρηση των απόψεων που έχουμε σχετικά με την απόκτηση της γνώσης και τις σχέσεις και ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών (Αλαχιώτης, 2002. Ματσαγούρας, 2002).

5. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Για την ανάπτυξη αυτής της νέας δυναμικής φαίνεται απαραίτητη, όσο ποτέ, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, ανάμεσα σε άλλα, μοιάζει επιβεβλημένο να προγραμματίζουν σε ετήσια βάση τα μαθήματα που διδάσκουν. Πρέπει συνακόλουθα να διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό υλικό τους και να το εξειδικεύουν σε επιμέρους ενότητες, οργανώνοντάς το σε σχέδια μαθημάτων που θα υιοθετούν τις αρχές της διαθεματικότητας. Με άλλα λόγια μοιάζει απαραίτητη η εξοικείωση και η εκμάθηση παραγωγής φακέλων με εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα επικαιροποιείται ετησίως με βάση την εμπειρία που θα προέρχεται από την προηγούμενη σχολική χρονιά. Θα πρέπει να μάθουν να αρχειοθετούν το υλικό τους, καθώς και εκείνο των συλλογικών σχεδίων εργασίας με γνώμονα την πολλαπλή δυναμική αξιοποίησή τους όχι μόνο από τους ίδιους αλλά και από τους συναδέλφους τους. Έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί μια τράπεζα εκπαιδευτικού υλικού στο σχολείο, που πέρα από το ότι θα αποτελεί τμήμα της ιστορίας του ίδιου του σχολείου και των εκπαιδευτικών που πέρασαν κατά καιρούς από αυτό, θα λειτουργεί πολλαπλασιαστικά βοηθώντας όλους τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Θα πρέπει να ενισχυθεί η ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών, ώστε με απλά, ταπεινά μέσα και υλικά της καθημερινότητας (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, έντυπο υλικό που κυκλοφορεί δωρεάν ανάμεσά μας σε καθημερινή βάση, μπουκαλάκια, κουτάκια για απλά πειράματα και κατασκευές κ.ά.), να

παράγουν εκπαιδευτικό υλικό διαρκώς ανανεωνόμενο και επικαιροποιούμενο. Φαίνεται απαραίτητο, τέλος, να εξοικειωθούν με την ιδέα της χρήσης του ίδιου υλικού σε πολλές τάξεις με διαφορετική σηματοδότηση και σκοποθεσία της εκάστοτε αξιοποίησής του.

Όλα τα προηγούμενα «πρέπει» είναι αναγκαίο να αποτελέσουν τμήμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δυο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται σύμφωνα με αυτές τις προδιαγραφές από μεράκι εδώ και πολλά χρόνια και συχνά αποθαρρύνονται, γιατί ποτέ το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποδίδει θεσμικά ιδιαίτερη σημασία στην εργασία τους. Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλοι εκπαιδευτικοί που, επειδή δεν γνωρίζουν πώς να εργαστούν με αυτόν τον τρόπο, αποπροσανατολίζονται. Δεν σημαίνει ότι δεν επιθυμούν να εργαστούν έτσι, αλλά δεν ξέρουν πώς να λειτουργήσουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Η εξοικείωση και η συνεργασία μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες που δίνουν έμφαση στη βιωματική προσέγγιση των γνώσεων και των εμπειριών των συναδέλφων, αναδεικνύονται σε κυρίαρχη παράμετρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Γαλανοπούλου, 2001).

Έως τώρα, συναντάμε περισσότερο συχνά μορφές επιμόρφωσης που επικεντρώνονται στην ενημέρωση, την πληροφόρηση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και σαφώς λιγότερο στη συνεργασία με στόχο την εκμάθηση, και μάλιστα με βιωματικό τρόπο, δεδομένων αντικειμένων. Η ιστορία της επιμόρφωσης στον τόπο μας δείχνει ότι, κατά τα τελευταία τριάντα έτη, με τη λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης, την ίδρυση και λειτουργία των ΠΕΚ με σεμινάρια στην αρχή μακράς διάρκειας και από το 1995 βραχείας διάρκειας, ζητούμενο ήταν πάντοτε η «πρακτική άσκηση», που σπανίως έγινε (Βεργίδης, 1995. Ευαγγελόπουλος, 1998). Σημειώθηκε, βέβαια, σχετική πρόοδος ως προς τον αριθμό των υλοποιούμενων σεμιναρίων επιμόρφωσης, τη θεματολογία, τα εκπαιδευτικά μέσα που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν, τις μορφές επιμόρφωσης που προωθήθηκαν (υποχρεωτικά, προαιρετικά σεμινάρια, εξ αποστάσεως, ενδοσχολική επιμόρφωση), το επιμορφωτικό υλικό που δόθηκε. Όμως, το ζητούμενο παραμένει. Πώς η επιμόρφωση θα συμβάλει στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει (Μαυρογιώργος, 1996. Γαλανοπούλου, 2000);

Οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης έγκεινται στην αξιολόγηση των προηγούμενων προγραμμάτων, στους διαθέσιμους πόρους, τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Blackburn & Moison). Η μελέτη και αποτίμηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του παρελθόντος και η μελέτη του λόγου και των διατυπωμένων απόψεων των εκπαιδευτικών δείχνει ότι διάκινεται υπέρ των ενεργητικών και συμμετοχικών διαδικασιών επιμόρφωσης και μάλιστα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η

ενδοσχολική επιμόρφωση φαίνεται να συγκεντρώνει πολλά θετικά ως προς την προώθηση των ζητούμενων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υλοποιείται σε μικροκλίμακα από την άποψη του χώρου (επίπεδο σχολείου ή γειτονικών σχολείων) αλλά και από την άποψη των ζητημάτων που τίγονται και ζητούν αντιμετώπιση. Γίνεται επίλυση προβληματικών καταστάσεων και προβλημάτων συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν πραγματικούς και σαφείς ρόλους στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς και απτά και συχνά ζωτικής σημασίας θέματα. Η ενδοσχολική επιμόρφωση επιτρέπει, επιπλέον, την αποκατάσταση συστηματικής επικοινωνίας με στόχο τη διαρκή ανατροφοδότηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του.

Η υλοποίηση, επί σειρά ετών, των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προθούν επιμορφώσεις σε μικροκλίμακα με στόχο την αυτομόρφωση, η παρακολούθηση δυο πρόσφατων επιμορφωτικών παρεμβάσεων, όπως η Εισαγωγική Επιμόρφωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολείων που συμμετέχουν στην Ευέλικτη Ζώνη ανέδειξε και επιβεβαίωσε ακριβώς αυτά τα σημεία. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μαθαίνουν και βελτιώνονται, τολμούν και ενθαρρύνονται στο έργο τους, όταν υπάρχει συνεχής επικοινωνία και ανατροφοδότηση μέσα από βιωματικές διαδικασίες επιμόρφωσης. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ικανοποιήθηκαν κυρίως με τη Β' φάση επιμόρφωσης που προβλέπει δειγματικές διδασκαλίες και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Οι εκπαιδευτικοί της Ευέλικτης Ζώνης αποδέχτηκαν το πρόγραμμα και έγιναν αποδοτικοί, όταν απομυθοποίησαν την έννοια του σχεδίου εργασίας ή σχεδίασαν δράσεις και φάσεις σχεδίων εργασίας ή υλοποίησαν, μπαίνοντας από την πλευρά των παιδιών, διάφορες δραστηριότητες μέσα στα εργαστήρια επιμόρφωσης και κυρίως, όταν αυτό συνέβη στο σχολείο τους (Γαλανοπούλου, 2002).

Προκειμένου να προωθηθεί η διάσταση της διαθεματικότητας μέσα στο σχολείο, η οποία αποδεικνύεται επωφελής για όλους, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διατυπώσει και τεκμηριώσει τις ανάγκες τους. Χρειάζεται, συνεπώς, να εναρμονιστούν οι ανάγκες αυτές, που αποτελούν το σημαντικότερο ζητούμενο για το σχεδιασμό κάθε προγράμματος επιμόρφωσης, με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνάρτηση με τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές συνιστώσες. Εάν επιθυμούμε να έχουμε ένα ζωντανό και ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα και σχολείο, που δεν θα κωφεύει στις προκλήσεις και τα αιτήματα των καιρών, θα πρέπει να βαδίσουμε προς τη συστηματική εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στα σχολεία και να προσφέρουμε βιωματικού τύπου επιμόρφωση και διαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-14.
- Apple, M.W. (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Banks, O. (1974). The «New» Sociology of Education. *Forum for The Discussion of New Trends in Education*, 17, 1, pp. 4-7.
- Bantock, G. H. *Dilemmas of the Curriculum*. Oxford: Martin Robertson.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L' Ecole Capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Βεργίδης, Δ, (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα ΠΕΚ. Στο Α. Καζαμιάς, & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Bernbaum, G. (1977). *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*. London: Macmillan.
- Bernstein, B. (1985). On the classification and Framing of Educational Knowledge. In Young, M.F.D. (Ed), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Blackburn, V., & Moison, C. (XX). *La formation continue des enseignants*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. *La reproduction: éléments pour une theorie du système d' enseignement*. Paris: ditions de Minuit.
- CIDREE (1998): *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, (μτφ. Ηλιάδης, Ν. & Γαλανοπούλου, Α.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigne*. Grenoble: La Pensee Sauvage.
- Esland, G., Dale, R., & Sadler, J. (1972). *The Social Organization of Teaching and Learning*. The Open University Press.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ferro, M. *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- Forquin, J. C. (1989). *École et Culture*. Bruxelles: Éditions Universitaires.
- Γαλανοπούλου, Α. (2000). Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα ΠΕΚ με χρηματοδότηση από το Β' ΚΠΣ. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Ερωτήματα που σχετίζονται με τα σχέδια εργασίας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 49-56.
- Γαλανοπούλου, Α. (2002). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 271-285.
- Halsey, A. H., Heath, A., & Ridge, J. M. (1980). *Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern England*. Oxford: Clarendon Press.
- Hargreaves, D. H. (1982). *The Challenge of the Comprehensive School: Culture, Curriculum, Community*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l' école élémentaire*. Paris: PUF.
- Isambet-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs reformes*. Paris: Éditions Universitaires.
- Kress, G. (1999). *Education for the 21st Century*, Inaugural Lecture. Institute of Education, University of London.
- Karabel, J., Halsey, A. H. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (1996-2000): Ένα στοίχημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Keddie, N. (1973a). *Tinker, Tailor...The Myths of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l' excellence scolaire*. Gênéve: Droz.
- Plaisance, E. (1986). *L' enfant, la maternelle, la société*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l' éducation*. Paris: PUF.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux, l' enseignement secondaire français, *Revue française de Sociologie*, 1.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Lille, Atelier de reproduction des Thèses.
- Vulliamy, G. (1987). Developing Theory in the Sociology of Music Education. In G. Walford (Ed.), *Doing Sociology of Education* (pp. 247-268). Lewes: The Falmer Press.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*. London: Methuen.
- Willis, P. (1983). Cultural Production and Theories of Reproduction. In L. Barton, & S. Walker (Eds), *Race, Class and Education* (pp. 107-138). London: Croom Helm.
- Young, M. F. D., & Whitty, G. (Eds): *Society, State and Schooling: Readings on the Possibilities for Radical Education*. Lewes: The Falmer Press.

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Η *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, περιοδικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φιλοξενεί ποιοτικές συνθετικές εργασίες, μελέτες και παρουσίαση ερευνών εκπαιδευτικού περιεχομένου στα ελληνικά. Ιδιαίτερο εκδοτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα άρθρα εφαρμογών, μεθοδολογίας και διδακτικής που άπτονται σύγχρονων προσεγγίσεων. Εργασίες που θα αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες παιδαγωγικά και θα προωθήσουν τις διδακτικές πρακτικές είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες. Το περιοδικό απευθύνεται στους μαχόμενους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Οι εργασίες δεν πρέπει να ξεπερνούν σε έκταση τις 15 έντυπες σελίδες (5000) λέξεις. Το περιοδικό διατηρεί το δικαίωμα να επιστρέφει εργασίες που υπερβαίνουν αυτό το όριο. Η κάθε σελίδα πρέπει να είναι μεγέθους Α4 και δακτυλογραφημένη με όχι περισσότερες από 27 σειρές σε κάθε σελίδα, με μεγάλα περιθώρια. Το κείμενο θα είναι πλήρως στοιχισμένο. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει τον τίτλο της εργασίας που πρέπει να είναι σύντομος, το όνομα του συγγραφέα, την ιδιότητά του, την ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνσή του (αν υπάρχει). Μια περίληψη (μέχρι 100 λέξεις) προτάσσεται της εργασίας. Τα άρθρα υποβάλλονται σε 3 αντίτυπα και σε ηλεκτρονική μορφή (συνιστάται Word 7 ή νεότερη έκδοση). Στη δισκέτα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα και ο τύπος του υπολογιστή.

Οι συνεργάτες του περιοδικού θα πρέπει να ακολουθούν τις Οδηγίες του *APA (Publication Manual of the American Psychological Association), 4th edition, 1994*, για τον τρόπο συγγραφής του άρθρου και της βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να μη χρησιμοποιούν υπογραμμίσεις ή στοιχεία ημίμαυρα (bold) αλλά πλάγια για τα σημεία που θέλουν να δώσουν έμφαση. Οι υποσημειώσεις καλό είναι να αποφεύγονται και όπου είναι δυνατό να εντάσσονται στη βιβλιογραφία. Οι πίνακες, τα διαγράμματα και τα σχήματα πρέπει να περιοριστούν στο ελάχιστο, να είναι ιδιαίτερα ευκρινή και να υποβάλλονται σε ξεχωριστές σελίδες (με υπόδειξη του σημείου μέσα στην εργασία όπου θα συμπεριληφθούν).

Οι εργασίες κρίνονται από τη Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού, η οποία και αποφασίζει για την τελική δημοσίευσή τους.

Τα πρώτα δοκίμια των εργασιών αποστέλλονται στους συγγραφείς για διόρθωση.

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στο τέλος του άρθρου ενιαία, μαζί ελληνόγλωσση (τα μεταφρασμένα στα ελληνικά κείμενα εντάσσονται εδώ) και ξενόγλωσση, ως εξής (*APA, 1994*):

Για βιβλία

Maggio, R. (1991). *The bias-free word finder: A dictionary of nondiscriminatory language*. Boston: Beacon Press.

Για περιοδικά

Serlin, R. C., & Lapsley, D. K. (1985). Rationality in psychological research: The good-enough principle. *American Psychologist*, 40, 73-83.

Για κεφάλαια σε βιβλία

Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (pp.31-56). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Για πρακτικά συνεδρίων

Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης. Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα.

Για ανακοινώσεις σε συνέδρια

Oakes, J., Lipton, M., & Jones, M. (1995, April), *Changing minds: Deconstructing intelligence in detracking schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Για τις υπόλοιπες περιπτώσεις να αναζητηθούν οι σχετικές αναφορές του Οδηγού.

Διεύθυνση αποστολής των εργασιών είναι η ακόλουθη:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
για το περιοδικό
Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
Μεσογείων 396, 15341 Αγία Παρασκευή
Τηλ. 6014202, Fax 6016367
e-mail: epith@pi-schools.gr

Ενέργεια 2.1.1

: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών»

Πράξη Α

Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου

: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου

Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η έκδοση συγχρηματοδοτήθηκε από το Γ' Κ.Π.Σ.

Επιμέλεια έκδοσης: Μαρία Σταυρινίδου

Καλλιτεχνική επιμέλεια: Σπύρος Ι. Παπασπύρου

Ατελιέ-εκτύπωση: NEXT ADVERTISING A.E.