

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;

Δ. Σολωμός



ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ: Ι. Ν. ΜΠΑΣΛΗΣ

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Ελένη Μπούντα

Πηνελόπη Παπαϊωάννου

Αναστασία Πατούνα

Σωφρόνης Χατζησαββίδης

Γ. Κατσιμαλή

Φώτης Καβουκόπουλος

Θανάσης Νάκας

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Άννα Ιορδανίδου, Ι. Ν. Μπασλής,
Γ. Χ. Σακελλαριάδης, Αν. Η. Σακελλαρίου

Αφιέρωμα στο Πρόγραμμα σπουδών Γλώσσας του Δημοτικού

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΠΡΩΤΟ **54**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 2002

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

*Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου
πάρεξ ελευθερία και γλώσσα;
Δ. Σολομός*



ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΠΡΩΤΟ **54**

ΑΘΗΝΑ ΑΝΟΙΞΗ 2002

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

ΓΡΑΦΕΙΑ: Σόλωνος 77, Αθήνα τ.τ. 10679, ΑΘΗΝΑ, τηλ. (010) 3636007

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ:	Εσωτερικού	: € 7,34
	Κύπρου	: € 8,80
	Ευρώπης	: € 8,80
	Αμερικής	: € 10,27
	Τραπεζών-Οργανισμών	: € 10,37
	Φοιτητών-Σπουδαστών	: € 4,40

Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων.
Η επιλογή της ύλης γίνεται από επιτροπή.

Η *Γλώσσα*, όπως και η *Νέα Παιδεία*, δεν είναι κερδοσκοπική έκδοση.

Η *Γλώσσα* εκδίδεται δύο φορές το χρόνο.

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο: Ι. Ν. Μπασλής, Ευβοίας 10α, Χαλάνδρι
15231

Για πληροφορίες: Τηλ. (010) 3636007
Τετάρτη 10-12 π.μ. και
Δευτέρα - Παρασκευή 5.30-8.30 μ.μ.

GLOSSA

Periodical review of linguistic problems

Address: Solonos 77, 10679 Athens, Greece

ΓΛΩΣΣΑ

περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Τα Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλώσσα στο Δημοτικό και η ανάγκη συγγραφής νέων βιβλίων	σελ. 5
Ελένη Μπούντα - Πηνελόπη Παπαϊωάννου, Το αναθεωρημένο Πρόγραμμα της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Μια απόπειρα διαφορετικής ανάγνωσης	» 7
Αναστασία Πατούνα, Ο μαθητής του Δημοτικού ως φορέας αξιολόγησης κατά το Π.Σ. της Γλώσσας	» 40
Σωφρόνης Χατζησαββίδης, Δομή, Επικοινωνία, Είδη Λόγου και Γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο	» 54
Γ. Κατσιμαλή, Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια για την ελληνική ως ξένη γλώσσα	» 63
Φώτης Καβουκόπουλος, Το Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας του Δημοτικού κι η Γραμματική της Ελληνικής	» 76
Θανάσης Νάκας, Πώς ορίζουν τα παιδιά τις λέξεις	» 80
Βιβλιοκριτική	» 89

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΝΕΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Τα τελευταία χρόνια το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δείχνει να επιδιώκει τον εκσυγχρονισμό του προγράμματος σπουδών (ΠΣ) και την ανανέωση της διδασκαλίας της γλώσσας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα δύο ΠΣ για τη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο, που δημοσιεύτηκαν, το πρώτο στις 10/2/1999, ΦΕΚ 93, ενώ το δεύτερο στις 18/10/2001, ΦΕΚ 1376, είναι ένδειξη αυτής της επιδίωξης. Θα μπορούσε βέβαια να παρατηρήσει κανείς: α) ότι το ΠΣ του 2001 δε διαφοροποιείται ουσιαστικά από το ΠΣ του 1999. β) Ξεκίνησε η αναθεώρηση του προγράμματος του '99 λίγους μήνες, αφότου έγινε νόμος του Κράτους. Τόσο γρήγορα διαπίστωσαν οι υπεύθυνοι τις ελλείψεις του; γ) Το ΠΣ του 2001, μετά τη δημοσίευσή του, και όχι πριν, όπως θα περίμενε κανείς, τέθηκε σε δημόσια συζήτηση, για να αναθεωρηθούν τα πιο αδύνατα σημεία του και να πάρει την οριστική του μορφή.

Η ΓΛΩΣΣΑ συμμετέχοντας στη δημόσια αυτή συζήτηση για το ΠΣ της γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο αφιερώνει ολόκληρο σχεδόν το τεύχος 54 σ' αυτό το ΠΣ, δημοσιεύοντας άρθρα, που παρουσιάζουν «διαφορετικές αναγνώσεις» του.

Θέλω να πιστεύω ότι οι συνεχείς αναθεωρήσεις και συζητήσεις του ΠΣ για τη γλώσσα, που άρχισαν με την αντικατάσταση του Προέδρου και των Αντιπροέδρων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, θα τελειώσουν το συντομότερο, ώστε οι υπεύθυνοι ν' ασχοληθούν μ' αυτό που υπάρχει μέγιστη ανάγκη αυτή τη στιγμή, τη συγγραφή δηλ. βιβλίων για τη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο.

Τα βιβλία «Η γλώσσα μου» χρησιμοποιούνται εδώ και είκοσι χρόνια. Ήταν πρωτοποριακά για την εποχή τους, αφού ο δάσκαλος μ' αυτά δίδασκε τη γλώσσα ως ενιαίο γλωσσικό σύστημα σε πολλαπλά επίπεδα – φωνολογία, ορθογραφία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, επικοινωνία. Τις δυο όμως δεκαετίες που πέρασαν πολλές από τις αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκτική της άλλαξαν. Έχουν επίσης επισημανθεί οι αδυναμίες των βιβλίων.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία, που χρησιμοποιούνται. Ο δάσκαλος της πράξης έχει ανάγκη από βιβλία, με τα οποία θα επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει το ΠΣ, κι όχι ένα σύγχρονο ΠΣ με ξεπερασμένα βιβλία.

Ελπίζω σύντομα τόσο η Πολιτεία όσο και το ΠΙ να λάβουν τις αναγκαίες αποφάσεις, ώστε να εφοδιάσουν το δάσκαλο με βιβλία σύγχρονα, που συνάδουν με το εκσυγχρονισμένο Πρόγραμμα. Σπουδών, που συζητείται δημόσια τούτη την περίοδο.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Ελένη Μπούντα, Πηνελόπη Παπαϊωάννου

ΤΟ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Μια απόπειρα διαφορετικής ανάγνωσης¹

1. Εισαγωγή

1.1. Σκοποί της περιγραφικής ανάλυσης

Ο πίνακας που παρουσιάζεται μετά από την παρούσα εισαγωγή αποτελεί μία προσπάθεια περιγραφικής ανάλυσης του Προγράμματος Σπουδών (στο εξής: Π.Σ.) της Γλώσσας για το Δημοτικό (ΦΕΚ 1371^B/18-1-01). Το συγκεκριμένο Π.Σ. αποτελεί αναθεώρηση του Προγράμματος που δημοσιεύτηκε το 1999 (Φ.Ε.Κ. 93^B) και εκδόθηκε και επανεκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1999 και το 2000 αντιστοίχως².

Η προκείμενη ανάλυση του Π.Σ. της Γλώσσας επιχειρείται κυρίως για να διευκολύνει την ανάδειξη των στοιχείων και της φυσιογνωμίας του, εφόσον μάλλον πρόκειται για κείμενο ιδιαίτερα πυκνό (μεγάλη ποσότητα πληροφοριών σε σχετικά μικρή έκταση). Μ' άλλα λόγια, προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε το Π.Σ., να παρουσιάσουμε μια άλλη γραφή του, μία, ας πούμε, επαναγραφή ή περιγραφή του, η οποία, κατά τη γνώμη μας, θα μπορούσε να οδηγήσει και σε μια δεύτερη «ανάγνωση» του, συμπληρωματική της πρώτης και, ελπίζουμε, πιο αποκαλυπτική από αυτήν για πολλούς αναγνώστες. Η προσπάθεια αυτή οδήγησε σε μία ταξινομήση των στοιχείων του Π.Σ., διαφορετική από την τυπική³, με αποτέλεσμα να προκύψει μια πρωτότυπη ανάλυση, η οποία αποτελεί συγχρόνως κριτική αναδόμηση του Π.Σ. και, τελικά, παρέμβαση σ' αυτό.

Το προκείμενο Π.Σ., μαζί με τις δύο προηγούμενες εκδοχές του⁴, αποτελεί το πρώτο στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης το οποίο εντάσσεται σε ενιαίο πλαίσιο σπουδών (όπως, άλλωστε και τα Προγράμματα Σπουδών των υπό-

λοιπων μαθημάτων). Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιείται η φράση «Πρόγραμμα Σπουδών» στη θέση του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα», προκειμένου να αποδώσει το καινούργιο γνώρισμα των Προγραμμάτων, δηλαδή την ευελιξία και τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζονται και να βελτιώνονται διαρκώς, εφόσον αυτά ορίζουν τα βασικά σημεία του προσανατολισμού τους και δεν περιορίζουν, προδιαγράφοντας εξαντλητικά, το περιεχόμενο της διδασκαλίας⁵. Αποτελώντας σχήμα ενδεικτικών κατευθύνσεων, αναλύει κατά προτεραιότητα το επικοινωνιακό πλαίσιο της επικοινωνιακής διδασκαλίας, επειδή αυτό είναι λιγότερο οικείο στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ενώ φειδωλά ασχολείται με τα θέματα της παραδοσιακής γλωσσικής ανάλυσης, εφόσον αυτή είναι η «πεπατημένη» πλευρά της διδασκαλίας. Από την άποψη αυτή, επιχειρείται μία τομή στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό⁶ και με την εφαρμογή του παρέχεται η δυνατότητα να αλλάξει το τοπίο στην περιοχή του μαθήματος.

Πιο αναλυτικά:

- Από τις διάφορες κριτικές που διατυπώθηκαν ήδη κατά την προετοιμασία του Π.Σ., προκύπτει το συμπέρασμα ότι ορισμένες πλευρές του Προγράμματος δεν γίνονται αντιληπτές με την απλή ανάγνωσή του. Η ανάλυση που ακολουθεί αποσκοπεί να αναδείξει το φάσμα των ικανοτήτων τις οποίες το Π.Σ. επιδιώκει να αναπτύξει και των δεξιοτήτων που στοχεύει να καλλιεργήσει.
- Το περιγραφόμενο Π.Σ. χαρακτηρίζεται από πολυσυλλεκτικότητα στοιχείων και σημείων αναφοράς. Όπως είναι γνωστό, το περιεχόμενο των σπουδών σχεδιάζεται μέσα από τη διαδικασία που προβλέπει στοχοθεσία, ανταπόκριση στους στόχους, αξιολόγηση του βαθμού ανταπόκρισης και ανατροφοδότηση⁷. Με την προϋπόθεση αυτή, η σύνταξη στοχοκεντρικού προγράμματος, όπως το περιγραφόμενο, φαίνεται αναγκαστική⁸. Από την περιγραφική ανάλυση του συγκεκριμένου Προγράμματος αποδεικνύεται η υπαγωγή των στοιχείων και των σημείων του σε ομοιογενές σύνολο στόχων και προσεγγίσεων, παρόλο που η αποστασματοκτικότητα συνιστά εγγενές χαρακτηριστικό των «στοχοκεντρικών» προγραμμάτων.
- Το φάσμα των στόχων του Π.Σ. υπερβαίνει το περιεχόμενο του γενικού σκοπού. Αυτή την ευρύτητα, μεταξύ άλλων, επιχειρούμε να αποτυπώσουμε στους πίνακες.
- Το Πρόγραμμα αυτό, όπως άλλωστε όλα τα σύγχρονα Προγράμματα, είναι σύνθετο αποτέλεσμα της μελέτης διάφορων συναφών επιστημονικών τομέων, διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών θεωριών, που

δεν είναι πάντοτε εφικτό να γνωρίζει ο αναγνώστης του (Παπαρίζος 1999). Η προτεινόμενη ανάλυση του αποκαλύπτει ακριβώς αυτό το υποκείμενο επιστημονικό πλαίσιο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί ότι το περιγραφόμενο Π.Σ. δεν υιοθετεί ορισμένο θεωρητικό μοντέλο για την ανάλυση του γλωσσικού συστήματος, αλλά φαίνεται ότι συνδυάζει από τις σύγχρονες προσεγγίσεις τα στοιχεία εκείνα που θεωρήθηκαν κατάλληλα για την ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα⁹, εφόσον αξιοποιούνται με γνώμονα τη σχολική ζωή, λαμβάνοντας υπόψη και τις διαμορφωμένες συνήθειες και πρακτικές. Έτσι, αποφεύγει τις αρνητικές συνέπειες που έχει συνήθως η επιλογή και η επιβολή ενός μοναδικού μοντέλου, το οποίο, ως αφηρημένη και ουδέτερη κατασκευή, δεν προσφέρεται για εφαρμογή σε συγκεκριμένες συνθήκες, παρά μόνο μετά από δοκιμή, ανατροφοδότηση, και προσαρμογή. Επιπλέον, ένα μοντέλο, όσο καλά επεξεργασμένο και αν είναι, δεν επαρκεί σε επίπεδο προγραμματισμού εθνικής εμβέλειας.

- Με μία περιγραφή όπως αυτή που επιχειρείται στη συνέχεια διευκολύνεται ο διάλογος σχετικά με το Π.Σ., εφόσον αναλύεται το περιεχόμενό του και αποκαλύπτονται οι αρχές στις οποίες βασίζεται, άρα παρέχονται συγκεκριμένοι άξονες για το διάλογο αυτόν.

1.2. Η υφή του γλωσσικού μαθήματος και οι στόχοι της διδασκαλίας

Πριν συνεχίσουμε με την αναφορά στις προτεραιότητες και, γενικά, στα χαρακτηριστικά του Προγράμματος, είναι, νομίζουμε, σκόπιμο να επιστημόνουμε ότι ο μεγάλος αριθμός και το εκτεταμένο εύρος των στόχων δεν συνεπάγεται αυξημένη ποσότητα ύλης και διδακτικού υλικού ή περισσότερο σχολικό χρόνο, εφόσον, ιδιαίτερα στο γλωσσικό μάθημα, με ένα διδακτικό αντικείμενο (λ.χ. κείμενο, ενότητα) μπορούν να υπηρετηθούν πολλαπλοί στόχοι. Γι' αυτό οι στόχοι στο μάθημα αυτό έχουν προτεραιότητα έναντι της ύλης και του υλικού. Η προτεραιότητα αυτή έχει ορισμένες συνέπειες στην εργασία αφενός του συγγραφέα διδακτικού εγχειριδίου και αφετέρου του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο συγγραφέας ενός εγχειριδίου γλώσσας φαινομενικά αντιμετωπίζει λιγότερους περιορισμούς από όσους θα είχε στην περίπτωση λ.χ. της Ιστορίας ή των Μαθηματικών, επειδή οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος μπορούν να επιτευχθούν με μεγαλύτερο εύρος υλικού από ό,τι στα μαθήματα αυτά. Ωστόσο, το ζήτημα δεν βρίσκεται στην ποσότητα αλλά στο είδος των περιορισμών: τα κριτήρια επιλογής του υλικού είναι διαφορετικά και πάντως λιγότερο σταθμισμένα από ό,τι στα υπόλοιπα μαθήματα, όπως είναι το κριτήριο της ελαστικότητας

ενός κειμένου. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να επιλέξει, να διασκευάσει ή και να κατασκευάσει το υλικό (λ.χ. κείμενο, σκίτσο, γράφημα, εικόνα, ακολουθία εικόνων), με το οποίο εκτιμά ότι μπορεί να υλοποιήσει πιο αποτελεσματικά τους στόχους του, ανάλογα πάντοτε με τους εκάστοτε μαθητές και τις συνθήκες διδασκαλίας (Φ.Ε.Κ. 1373^B/18-10-01, σσ. 18773-4, 18775 –στο εξής θα αναφέρονται μόνο οι αριθμοί των σελίδων). Μία άλλη συνέπεια είναι ότι ο συγγραφέας ή ο εκπαιδευτικός μπορεί με το ίδιο υλικό να επιδιώξει πολλούς διαφορετικούς στόχους (λ.χ. με βάση ένα κείμενο είναι πιθανό να εξετάσει, μεταξύ άλλων, ζητήματα της προτασιακής αλλά και της κειμενικής δομής, της σύνταξης ρημάτων, της αποτελεσματικότητας και καταλληλότητας του λόγου, της χρήσης λεξιλογίου, των συμβάσεων του κειμενικού τύπου)¹⁰. Άλλωστε, η ευρύτητα των στόχων αίρεται, ως ένα βαθμό, από τη συνοπτικότητα των εγχειριδίων, η οποία τίθεται ως προδιαγραφή προτεραιότητας (σ. 18772). Η συνοπτικότητα περιορίζει τον συγγραφέα να εκπονή διδακτικό υλικό τέτοιο που να συνδυάζει την καλλιέργεια διάφορων δεξιοτήτων συγχρόνως. Εξάλλου, πολλές από τις δραστηριότητες και τους στόχους που προτείνονται δεν προορίζονται αποκλειστικά για το διδακτικό δίωρο, αλλά, σύμφωνα και με την εισαγόμενη αντίληψη, για όλο το φάσμα των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, της «ευέλικτης ζώνης», των σχολικών εκδηλώσεων και της σχολικής ζωής εν γένει. Υπό το πρίσμα αυτής της επισήμανσης, ας επικεντρωθούμε στα γνωρίσματα του συγκεκριμένου Π.Σ.

1.3. Οι καινοτομίες του Προγράμματος

Πρώτα απ' όλα, αναγνωρίζουμε ότι πρόκειται για ένα Πρόγραμμα που έχει τα χαρακτηριστικά των ανάλογων σύγχρονων Προγραμμάτων των χωρών της Ε.Ε. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η έμφαση στις δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλήματος (problem solving), διαχείρισης της πληροφορίας και αυτοβελτίωσης, οι οποίες αποτελούν λ.χ. κορυφαίες προτεραιότητες (διατυπώνονται με τη φράση «δεξιότητες-κλειδιά»: key skills) στο αναλυτικό πρόγραμμα της Βρετανίας, σε εθνικό επίπεδο, για όλα τα μαθήματα¹¹. Ειδικότερα, η δεξιότητα της επικοινωνίας είναι ο άξονας γύρω από τον οποίο συγκροτείται το Π.Σ., εφόσον όλοι οι στόχοι του Προγράμματος είτε υπάγονται σ' αυτόν είτε είναι απώτεροι ή δευτερογενείς ως προς αυτόν¹². ως επίλυση προβλήματος αντιμετωπίζεται η κατανόηση και η παραγωγή λόγου, εφόσον προβλέπεται συστηματική εξάσκηση μέσα από ορισμένες διαδικασίες (λ.χ. σχεδιασμός και δόμηση κειμένου): στη διαχείριση της πληροφορίας είναι αφιερωμένη ειδική ομάδα στόχων, που αποτελούν «οριζόντιους στόχους» του Προγράμματος.

Ίσως δεν είναι πάντοτε προφανές ότι, με τη συγκεκριμένη αντίληψη, η «πληροφορία» δεν περιορίζεται στη χρήση Η/Υ, αλλά αναφέρεται στον όγκο των δεδομένων που αντιμετωπίζει καθημερινά ένα μέλος της σύγχρονης κοινωνίας, ως ακροατής, αναγνώστης, θεατής, συνομιλητής ή συντάκτης κειμένου. Έτσι, «διαχείριση» της πληροφορίας σημαίνει εντοπισμό, κατανόηση, επιλογή, ανάλυση, σύμπτυξη, επεξεργασία, ερμηνεία, προέκταση, ταξινόμηση, και, γενικά, αξιοποίησή της. Πρόκειται, δηλαδή, για σύνθετη δεξιότητα, η οποία δεν είναι κυρίως τεχνοκρατική, αν υπολογίσουμε ότι επικαλύπτεται με τον σκοπό της «κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (critical language awareness). Από τη δεξιότητα αυτή σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται, μεταξύ άλλων, η επιτυχία σε διαδικασίες μάθησης και ο αποτελεσματικός χειρισμός του χρόνου. Γι' αυτό, πρόκειται για μείζονα παιδαγωγικό στόχο, εφόσον μάλιστα συμβάλλει στην αγωγή του μαθητή και αυριανού πολίτη ως δέκτη και πομπού μηνυμάτων, διαμορφώνοντας κριτήρια αξιολόγησης του μηνύματος και χαλκεύοντας την ικανότητά του να επιλέγει. Στο πλαίσιο αυτής της αντιμετώπισης, η γλώσσα νοείται όχι ως αυτόνομο κείμενο, αλλά ως κεντρικό σώμα πληροφοριών ανάμεσα σε άλλα (λ.χ. εικόνες, σχήματα), όπως συμβαίνει στην περίπτωση των πολυτροπικών κειμένων¹³.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο ζήτημα της ορολογίας. Είναι γεγονός ότι το συγκεκριμένο Π.Σ. διατυπώνεται με πολλούς όρους της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (λ.χ. «πραγματολογικός»). Οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι οι διάφοροι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί έτσι, ώστε να γίνονται κατανοητοί -με τη βοήθεια του γλωσσικού τους περιβάλλοντος και των συμφραζομένων- και από αναγνώστες οι οποίοι δεν χρειάζεται να είναι ειδικοί, αν και θα μπορούσε να είχε καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια να αποφευχθούν όροι που ξενίζουν (λ.χ. «κειμενοποίηση»), είναι αδόκιμοι (λ.χ. «κοινωνικός εγγραμματισμός»).

Από την άλλη πλευρά το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από την αναγκαστική ευρύτητα με την οποία εκλαμβάνονται και χρησιμοποιούνται οι επιστημονικοί όροι, προκειμένου να συγκροτήσουν νέο οργανικό σύνολο, ώστε να τους επιτρέψει να συμβάλλουν στο παιδευτικό αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διευρυμένη αντίληψη της «Γραμματικής». Συγκεκριμένα, η «γραμματική» προβλέπεται για το επίπεδο της λέξης, της πρότασης και του κειμένου (σ.18771, 18773). Το επίπεδο της λέξης αντιστοιχεί αδρομερώς με το αντικείμενο της μορφολογίας και το προτασιακό επίπεδο με την περιοχή της σύνταξης (λεπτομέρειες της Γραμματικής της λέξης και της πρότασης δεν αναφέρονται στο Π.Σ., προφανώς επειδή το περιεχόμενό τους θεωρείται αυτόνομο). Στο επίπεδο του κειμένου, η «Γραμματική» ασχολείται αφενός με ζη-

τήματα γνωστά από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπως η δομή της παραγράφου και οι ευρύτερες νοηματικές ενότητες, και αφετέρου με λειτουργίες και ιδιότητες που μελετώνται από τη σύγχρονη Κειμενολογία και Πραγματολογία, όπως η συνοχή, η προθετικότητα, η καταλληλότητα και η αποδεκτικότητα, το κειμενικό είδος και ο επικοινωνιακός στόχος. Ειδικότερα ως προς τη «Γραμματική του κειμένου», το Π.Σ. χαρακτηρίζεται από την έμφαση που αποδίδεται στις γλωσσικές πράξεις (με την πρωταρχική έννοια, αλλά και την ευρεία της διδακτικής) και, γενικά, στην πραγματολογική διάσταση του λόγου. Είναι, μάλιστα, αξιοσημείωτο ότι ολόκληρο το κείμενο αντιμετωπίζεται ως γλωσσική πράξη – επιπέδου μακροδομής– (λ.χ. σ. 18739)¹⁴.

Με όλα αυτά γίνεται, νομίζουμε, προφανές ότι το Πρόγραμμα κατορθώνει να ξεφύγει από τον κίνδυνο της μονομέρειας, εφόσον δεν ταυτίζεται με μία αμιγή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας. Δηλαδή δεν είναι ούτε αποκλειστικά επικοινωνιακό, ή δομολειτουργικό ή παραδοσιακό¹⁵, αλλά όλα αυτά μαζί, σε μία καινούργια σύνθεση που δεν αθροίζει απλώς τα συστατικά της, αλλά αρθρώνεται με τον χαρακτήρα ενός λειτουργικού «όλου» και με ιεράρχηση των επιπέδων του. Σύμφωνα με την ιεράρχηση αυτή, κάθε γλωσσική περιγραφή και ανάλυση αποσκοπεί στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας, ως κορυφαίου στόχου που συνέχει και νοηματοδοτεί το «όλον».

Μία ακόμη πρωτοτυπία του Π.Σ. είναι ότι εισάγει μία τυπολογία κειμένων, η οποία φαίνεται λειτουργική για την εκπαίδευση και ιδιαίτερα για την Πρωτοβάθμια. Συγκεκριμένα, τα κείμενα διακρίνονται κατά βάση σε αναφορικά (αφήγηση, περιγραφή κ.τ.ό.) και σε κατευθυντικά (παράκληση, οδηγία, πρόσκληση κ.τ.ό., λ.χ. σ. 18737), με κριτήριο τη χρήση τους, τη λειτουργία τους στην επικοινωνία¹⁶. Συνέπεια της αντίληψης αυτής είναι ότι η κατανόηση και η παραγωγή κειμένων «κινείται» σε ένα συνεχές, τα άκρα του οποίου ορίζονται αντιστοίχως από τον ελάχιστο και τον μέγιστο βαθμό χρηστικότητας, ή (σύμφωνα με τον αντίστοιχο όρο της Πραγματολογίας) «επιτελεστικότητας». Μ' άλλα λόγια, το Πρόγραμμα προβλέπει την καλλιέργεια δεξιοτήτων για κατανόηση και σύνθεση λόγου που μπορεί να κυμαίνεται από ιδιαίτερα βιωματικό με στόχο λ.χ. την έκφραση του δημιουργού του (σ. 18749), έως απολύτως χρηστικό, προοριζόμενο για συγκεκριμένη εργασία (λ.χ. σ. 18741, 18771). Δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε ότι με την εφαρμογή της αντίληψης αυτής παρέχεται η δυνατότητα να αλλάξει θεαματικά το γλωσσικό μάθημα, το οποίο μέχρι τώρα περιορίζεται στην κατανόηση και επεξεργασία ενός περιορισμένου φάσματος κειμενικών ειδών καθώς και στην παραγωγή λόγου του τύπου «σκέφτομαι και γράφω».

Εδώ επισημαίνουμε μία ασυμμετρία: η εισαγόμενη στο Π.Σ. αντίληψη για την προτεραιότητα της επικοινωνιακής δεξιότητας καθώς και για το εύρος των κειμενικών ειδών και των λειτουργιών της γλώσσας δεν είναι εφικτό να ξεδιπλώσει τα αποτελέσματά της στα στενά πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος και του, έστω πολλαπλού, εγχειριδίου. Γι' αυτό, πολύ εύστοχα προβλέπεται ότι «κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι εκ των πραγμάτων οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων, του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής» (σ. 18770). Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι οι ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες προορίζονται για αξιοποίηση μέσω των άλλων μαθημάτων αλλά και στην «ευέλικτη ζώνη». Άλλωστε, οι φυσιολογικές συνθήκες διδασκαλίας της γλώσσας είναι όλα τα υπόλοιπα μαθήματα (Widdowson 1992: 144). Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος των εγχειριδίων της γλώσσας είναι να παρέχουν τα βασικά σημεία για τη μελέτη και τη χρήση του λόγου, ανοίγοντας παράλληλα δρόμους για την αξιοποίηση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που παρέχουν τα άλλα μαθήματα και η όλη σχολική ζωή¹⁷.

Το πιο προφανές, ίσως, χαρακτηριστικό του Π.Σ. είναι ότι περιλαμβάνει τη λογοτεχνία σε ξεχωριστό τομέα. Η συγκεκριμένη διάκριση φαίνεται ότι βασίζεται στην αντίληψη ότι η λογοτεχνία είναι η περιοχή της τέχνης του λόγου, ενώ το μάθημα της Γλώσσας ενδιαφέρεται κυρίως για την τεχνική του λόγου, παρόλο που κάθε κειμενικό είδος υλοποιείται και φθάνει στην αντίληψή μας με γλωσσικά μέσα¹⁸.

Θα ήταν όμως άδικο για το περιγραφόμενο Π.Σ., αν έμενε η εντύπωση ότι η πρωτοτυπία του εξαντλείται στην αντίληψη της Γραμματικής και της τυπολογίας των κειμένων. Στην πραγματικότητα το Πρόγραμμα είναι στο σύνολό του πρωτότυπο, έτσι όπως συνδυάζει στοιχεία από διάφορους επιστημονικούς τομείς, και ερευνητικές περιοχές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση της γλώσσας, όπως αναδύεται στο σύνολό της μέσα από τη διατύπωση των στόχων, των δραστηριοτήτων, των μέσων και των προδιαγραφών τους. Για να είμαστε ακριβείς, στο προκείμενο Π.Σ. δεν υιοθετείται μία ορισμένη θεωρία για τη γλώσσα, αλλά, για τις ανάγκες της διδακτικής, η γλώσσα εκλαμβάνεται με τη φυσική της πολυπλοκότητα στην οποία εμπλέκεται το παιδί¹⁹. Καταρχήν η γλώσσα νοείται, όπως είναι φυσικό, ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Συνεπώς, γίνεται αντικείμενο μελέτης τόσο ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων όσο και ως λειτουργία του συστήματος σε πραγματικές συνθήκες. Έπειτα, ο χειρισμός της γλώσσας ακολουθεί την ευρύτερα αποδεκτή άποψη ότι πρόκειται για μέσο προαγωγής της διάνοησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Η

αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου (μάθησης στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος) συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέα πολιτισμού. Εξάλλου, έχει καταβληθεί προσπάθεια να αξιοποιηθεί η συγχρονική όσο και η διαχρονική καθώς και η παγκόσμια διάσταση της γλώσσας, εφόσον η γλώσσα θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, διάυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα. Από την άλλη πλευρά, εύκολα γίνεται αντιληπτή η (προερχόμενη από την Πραγματολογία) άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί μέσο δράσης και διάδρασης (interaction) των ανθρώπων, καθώς και μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργία πραγματικότητας. Διαφαίνεται επίσης η παραδοχή ότι η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας. Με μεγαλύτερη σαφήνεια διατυπώνεται αφενός η αντίληψη ότι η γλώσσα είναι ετερογενής, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της και αφετέρου ότι συνιστά φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών των υπόλοιπων μαθημάτων και γενικά της εκπαίδευσης. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προβλέπεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή²⁰.

Ας σημειώσουμε, ακόμη, ότι το Πρόγραμμα δεν περιορίζεται στο φάσμα των γλωσσικών στόχων, αλλά επεκτείνεται σε στόχους πολιτισμού και κοινωνικοποίησης (σ. 18736), μέσα από τους οποίους προάγεται η γλώσσα ως πολιτισμικό και κοινωνικό προϊόν και φαινόμενο.

Την προσοχή μας κέρδισε και η πραγμάτευση της ετερότητας (γλωσσικής, φυλετικής, θρησκευτικής, σ. 18736, 18755, 18776, 18777), επειδή πρόκειται για ζήτημα που συνήθως αντιμετωπίζεται με αμηχανία (όταν αντιμετωπίζεται) από τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα (Slattery 1995: 134-135).

Αξιοσημείωτη επίσης είναι η αντίληψη για την αξιολόγηση, επειδή προβλέπεται τόσο με άξονα τον δάσκαλο όσο και τον μαθητή και διακρίνεται σε αυτο- και αλληλοαξιολόγηση. Μ' άλλα λόγια, αντικείμενο αξιολόγησης δεν είναι μόνο ο μαθητής για τον εκπαιδευτικό —όπως συνήθως συνέβαινε με τα παλιότερα Αναλυτικά Προγράμματα— αλλά και ο μαθητής με τον εαυτό του (αυτοαξιολόγηση) και για τους συμμαθητές του (αλληλοαξιολόγηση). Ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σκοπό προς τον οποίο οφείλει να τείνει όλη η σχολική (και κάθε) αγωγή, αν δεχτούμε ότι η αγωγή ολοκληρώνεται, όταν ο δάσκαλος καθίσταται περιττός. Το Π.Σ. φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται την αυτοαξιολόγηση ως πεμπτούσια της αγωγής²¹, αν και δεν κατορθώνει να της προσδώσει την κατάλληλη θέση ούτε την συνοδεύει με την κατάλληλη μεθοδολογία και τις ανά-

λογες δραστηριότητες. Πάντως, προβλέπει την αξιολόγηση και άλλων παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης όπως η διδακτική μέθοδος, τα διδακτικά μέσα και το ίδιο το Π.Σ. (σ. 18779). Η πρόβλεψη αυτή αποτελεί συμβολή στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, κατά την οποία αξιολογούνται όλες οι συνιστώσες της εκπαίδευσης, σε μια διαδικασία που αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωσή τους, με κορυφαίο στόχο την αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

1.4. Δύο παρατηρήσεις και μία επιφύλαξη

Κλείνοντας την παρούσα εισαγωγή και πριν αναφερθούμε στην οργάνωση του πίνακα που ακολουθεί, διατυπώνουμε τρεις παρατηρήσεις (δύο γενικές και μία ειδικότερη) καθώς και μία επιφύλαξη σχετικά με ζητήματα της Παιδαγωγικής, οι οποίες ισχύουν και για τα Π.Σ. των υπόλοιπων μαθημάτων.

Σύμφωνα με την πρώτη παρατήρηση, το περιγραφόμενο Π.Σ. δεν φαίνεται να θίγει ζητήματα της ταξινόμιας των διδακτικών στόχων, των μεθόδων διδασκαλίας και της οργάνωσης της μάθησης. Η απουσία αυτή είναι σκόπιμη, εφόσον επαφίεται στους συγγραφείς εγχειριδίων -και λιγότερο στον εκπαιδευτικό- η επιλογή της διδακτικής μεθόδου και οργάνωσης καθώς και ο καθορισμός των προτεραιοτήτων ως προς τα είδη των στόχων, ανάλογα με τις απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου, όπως προβλέπεται στην εισαγωγή της ενότητας του Π.Σ. «Προσέγγιση και μέσα». Προφανώς τα συναφή θέματα των Επιστημών της Αγωγής θεωρούνται ευνόητα. Άλλωστε, η στάση αυτή είναι κοινή για όλα τα μαθήματα. Ωστόσο, δημιουργεί το ερώτημα αφενός κατά πόσον πρόκειται για θέματα όντως ευνόητα και αφετέρου αν η συγκεκριμένη στάση υλοποιεί μια πεποίθηση περί ελευθερίας του συγγραφέα εγχειριδίου -με κάθε πιθανή συνέπεια- ή αν αποτελεί υπεκφυγή και αδυναμία αντιμετώπισης ζητημάτων που είναι ούτως ή άλλως απαιτητικά και ακανθώδη. Πρόκειται όμως για ζητήματα από τα οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται όχι μόνο η επιτυχία αλλά και η εφαρμογή του Προγράμματος²².

Σύμφωνα με τη δεύτερη παρατήρηση, η πλειονότητα των στόχων του Π.Σ. επιδιώκει την ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες προϋποθέτουν γνωστικό εξοπλισμό. Το ειδικό βάρος του συναισθηματικού τομέα παραμένει μικρό και είναι περισσότερο εμφανής στη λογοτεχνία και στους στόχους σχετικά με τη γλωσσική ένταξη των αλλοδαπών, ενώ περισσότερο ενισχυμένος θα μπορούσε να είναι και ο ψυχοκινητικός τομέας -όσο, φυσικά, οι τομείς αυτοί είναι διακριτοί²³. Ωστόσο, ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από έντονο ακαδημαϊσμό (παρά τις βελτιώσεις σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών

ή και εγχειριδίων²⁴), με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται ο μαθητής κυρίως σαν «δοχείο» που πρέπει να γεμίσει με γνώσεις. Η μεγάλη έμφαση στον γνωστικό τομέα φαίνεται ακόμη λιγότερο δικαιολογημένη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας. Επίσης, θα περιμέναμε σε ένα τέτοιο Πρόγραμμα να είναι το «παιδί» περισσότερο ευδιάκριτο, να είναι δηλαδή περισσότερο προφανές ότι πρόκειται για γλωσσικό σχεδιασμό που αφορά παιδιά και όχι ενήλικους²⁵. Προς την κατεύθυνση αυτή χρειάζονται ενίσχυση οι στήλες των δραστηριοτήτων.

Η επιφύλαξη (που προαναγγείλαμε ανωτέρω) αφορά στη δυνατότητα υλοποίησης του Προγράμματος. Από την προσεκτική ανάγνωσή του μένει η εντύπωση ότι πρόκειται για μία καλοδουλεμένη «επί χάρτου», αλλά μαξιμαλιστική στοχοθεσία, με αμφίβολη εφαρμοσιμότητα στο σύνολο και στον μέγιστο πιθανό βαθμό. Μία απάντηση στην επιφύλαξη αυτή προκύπτει, βέβαια, από την αντίληψη ότι το Πρόγραμμα προτείνει ένα σύστημα σημείων αναφοράς, διατυπώνει, δηλαδή, στόχους «οροφής» (Solomon 1998) προς τους οποίους χρειάζεται να τείνει η διδασκαλία και οι οποίοι είναι αρκετό να επιτυγχάνονται σε όποιο βαθμό επιτρέπουν οι εκάστοτε συνθήκες (λ.χ. δυνατότητες μαθητών, διατιθέμενος σχολικός χρόνος). Αν, όμως, πραγματικά συμβαίνει αυτό, τότε θα περιμέναμε τουλάχιστον να διατυπώνεται με μεγαλύτερη σαφήνεια, ώστε να αποφευχθούν οι πιθανότητες όσο και εύλογες συνέπειες (αμηχανία και άγχος των εκπαιδευτικών, έμφαση σε ασκήσεις εις βάρος των δραστηριοτήτων κλπ).

1.5. Η δομή του πίνακα

Ο πίνακας που ακολουθεί στις επόμενες σελίδες είναι οργανωμένος σε τέσσερις στήλες. Η πρώτη από αριστερά στήλη περιέχει μία κατηγοριοποίηση των στοιχείων του Προγράμματος. Σύμφωνα με τη δομή της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης, αρχικά παρουσιάζονται οι στόχοι, έπειτα τα σημεία του Προγράμματος που αφορούν την υλοποίηση των στόχων και τέλος εκείνα που αναφέρονται στην αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: αυτούς που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας και εκείνους που συμβάλλουν στην επίτευξη γενικότερων παιδευτικών στόχων. Την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας υπηρετούν οι στόχοι οι οποίοι είτε εξειδικεύονται στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας είτε είναι ευρύτεροι στόχοι της εκπαίδευσης που εμπεριέχουν τη γλωσσική παιδεία. Η υλοποίηση των στόχων επιδιώκεται μέσω

- α) διδακτικών προσεγγίσεων και μεθοδολογικών στοιχείων,
- β) ενεργειών και πρακτικών και

γ) διδακτικών μέσων.

Η ταξινόμηση αυτή είναι, φυσικά, αποτέλεσμα αφαίρεσης με σκοπό να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο ανάλυσης και ανάγνωσης του Π.Σ.. Ως προϊόν αφαίρεσης χαρακτηρίζεται από επικαλύψεις ανάμεσα στις κατηγορίες. Όπου οι επικαλύψεις θεωρήθηκαν μεγάλες, σημειώνονται με αμμοβαία παραπομπή.

Η δεύτερη από αριστερά στήλη του πίνακα προβλέπει τους επιστημονικούς κλάδους-τα σημεία αναφοράς που έχουν ληφθεί υπόψη τόσο για την εκπόνηση του Προγράμματος γενικά, όσο και κατά τη διατύπωση και επεξεργασία των αντίστοιχων στόχων. Οι κλάδοι που σημειώνονται δίπλα σε γενικές κατηγορίες στόχων αναφέρονται και σε όλους τους υπάλληλους ειδικούς στόχους, χωρίς να επαναλαμβάνονται κάθε φορά.

Η τρίτη και η τέταρτη από αριστερά στήλες του πίνακα αποτελούν ευρετήριο του Προγράμματος του Δημοτικού και του Γυμνασίου αντίστοιχως. Στις στήλες αυτές αναφέρονται οι σελίδες των αντίστοιχων Φ.Ε.Κ. οι οποίες περιέχουν ή και διατυπώνουν τα αντίστοιχα σημεία των προγραμμάτων αυτών. Στο σημείο όμως αυτό χρειάζεται η εξής επισήμανση: Το ευρετήριο του Δημοτικού έχει περισσότερες παραπομπές από εκείνο του Γυμνασίου, κυρίως επειδή ο πίνακας εκπονήθηκε με βάση του Π.Σ. του Δημοτικού. Έτσι, ορισμένες κατηγορίες του ανήκουν μόνο στο επίπεδο του Δημοτικού (λ.χ. Γνώση των φωνημάτων), άρα δεν έχουν αντιστοιχία στο πρόγραμμα του Γυμνασίου. Από την άλλη πλευρά, ο πίνακας δεν περιλαμβάνει τους στόχους Π.Σ. του Γυμνασίου που ξεπερνούν το επίπεδο του Δημοτικού (λ.χ. «Να εντοπίζει, σ' ένα κείμενο που διαβάσει, τα επιχειρήματα και να αξιολογεί την πειστικότητά τους», σ. 18788). Η από κοινού παρουσίαση των δύο συγκεκριμένων προγραμμάτων επιχειρείται μόνο για να διερευνηθεί ο βαθμός της συνέχειας και της «ενιαιότητάς» τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε θερμά, και από τη θέση αυτή, τον γλωσσολόγο και επιμελητή εκδόσεων Φώτη Καβουκόπουλο, για την πρόθυμη και ουσιαστική συμβολή του στη σύνταξη του παρόντος άρθρου και του πίνακα που ακολουθεί. Φυσικά, τα πιθανά λάθη, οι πλεονασμοί και οι ελλείψεις οφείλονται σ' εμάς.
2. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 1999, *Προγράμματα Σπουδών, Γλώσσα και Ιστορία και ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2000, Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες*. Η αναθεώρηση συνίσταται στην προσθήκη της στήλης των Περιεχομένων και των στοιχείων που αφορούν στη διαθεματικότητα, στην περαιτέρω διάκριση των στόχων κατά τάξεις (Γ-Δ' και Ε-ΣΤ), καθώς και στη ενσωμάτωση των προδιαγραφών για τα εγχειρίδια που θα εκπονηθούν βάσει του Π.Σ.
3. «Τυπική» θεωρείται η οργάνωση του Π.Σ. σε γενικό σκοπό, καθαυτό πρόγραμμα και προσέγγιση-μέσα, καθώς και η δόμηση του προγράμματος κατά τάξεις και κατά το τριμερές σχήμα «Στόχοι-Περιεχόμενο-Δραστηριότητες».
4. Η πρώτη έκδοση του συγκεκριμένου Π.Σ. (1999) δεν οδήγησε σε συγγραφή αντίστοιχων εγχειριδίων. Από την άλλη πλευρά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα που εκπονήθηκε το 1993 (Μήτσος & Καραδήμος 1999: 402-410), χωρίς να εγγράφεται σε ενιαίο πλαίσιο αλλά προσανατολισμένο στην ίδια κατεύθυνση με το πρόσφατο, δεν πρόλαβε (λόγω πολιτικής αλλαγής) να ολοκληρωθεί ως κείμενο και δεν δημοσιεύτηκε ως ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.
5. Στο *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Αθήνα 1998, σ. 11) διαβάζουμε: *Τα πλαίσια προγραμμάτων Σπουδών κατά μάθημα θα πρέπει να μείνουν πλαίσια, ώστε να δίνουν την ευχέρεια αλλαγής ή τροποποίησης του περιεχομένου κατά τις ανάγκες, κατά τις συνθήκες και σε κάθε περίπτωση μετά λόγου*. Επομένως τα προγράμματα θα πρέπει να είναι ευέλικτα και όχι πολύ αναλυτικά.
6. Η διδασκαλία της γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είχε την ευκαιρία να εκσυγχρονιστεί, με τα βιβλία των σειρών «Νεοελληνική Γλώσσα» και «Εκφραση-Έκθεση» αντιστοίχως, καθώς και με τις σχετικές εγκυκλίους και οδηγίες (λ.χ. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 1977), παρόλο που δεν είχε εκπονηθεί Αναλυτικό Πρόγραμμα από το οποίο αυτά τα εγχειρίδια, οι οδηγίες και οι εγκύκλιοι θα μπορούσαν να εκπορευούνται. Αντίθετα, η διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό βασίστηκε (τουλάχιστον μέχρι την δημοσίευση του περιγραφόμενου Π.Σ.) στα Αναλυτικά Προγράμματα των Π.Δ. 583/1982, Φ.Ε.Κ. 107^Α, Π.Δ. 449/1983 Φ.Ε.Κ. 168^Α και Π.Δ. 528/1984, Φ.Ε.Κ. 185^Α.
7. Τα στοχοκεντρικά Προγράμματα Σπουδών έχουν θεωρηθεί ότι εκφράζουν τεχνοκρατική παιδαγωγική αντίληψη (λ.χ. Hacker 1979, Νούτσος 1983, Mager 1985: 25, Καψάλης & Βρεττός 1994: 67, 80-89) συγκρινόμενα με τα «ανοικτά» αναλυτικά προγράμματα ή με τα προγράμματα που αναπτύσσονται βάσει δραστηριοτήτων (λ.χ. Χατζησαββίδης 2001 – για τη δυνατότητα οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

βάσει είτε στόχων είτε αποτελεσμάτων· βλ. και Solomon 1998). Φυσικά το ζήτημα αυτό ξεπερνά τα όρια της παρούσας εισαγωγής, γι' αυτό περιοριζόμαστε στην αντιμετώπιση της στοχοκεντρικής ανάπτυξης του περιγραφόμενου Π.Σ. ως προεπιλεγμένου πλαισίου της Πολιτείας.

8. Βασική διαφορά ανάμεσα στις πρόσφατες εκδοχές του Π.Σ. (1999, καθώς και η περιγραφόμενη, Φ.Ε.Κ. 1373^β/18-10-01) και σ' εκείνα της περιόδου 1982-1984 είναι η ανάπτυξη τους βάσει στόχων, ενώ το προηγούμενο βασιζόταν στην ύλη και στο περιεχόμενο. Γι' αυτό, το συγκεκριμένο Π.Σ. (όπως και κάθε ανάλογο) είναι κατάλληλο να χρησιμοποιείται και ως διδακτικό μέσο, παράλληλα με το εγχειρίδιο, αλλά και ως πλαίσιο αξιοποίησής του.
9. Για την αναγκαιότητα να συνδυάζει η γλωσσική διδασκαλία στοιχεία από διάφορες προσεγγίσεις βλ. και Τοκατλίδου 2001.
10. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο παραβιάστηκε η αρχή της αποκλειστικότητας στην προτεινόμενη ταξινόμια, επειδή δηλαδή ο ίδιος στόχος συνήθως διατρέχει διάφορα σημεία του Προγράμματος (λ.χ. η επαγωγή αφορά την παραγωγή λόγου αλλά και την κριτική σκέψη).
11. Qualifications and Curriculum Authority, www.qca.org.uk
12. Η επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, στο πλαίσιο του προγράμματος Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία για την Ευρωπαϊκή Ταυτότητα (Language Learning and Teaching for European Citizenship <http://culture.coe.fr/lang>), βλ. και Τοκατλίδου 2001.
13. Σύμφωνα με τη διατύπωση του Μπαμπινιώτη (1994, σ. 321) «Όπως και η όλη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, ο κόσμος των πληροφοριών, πάνω στον οποίο στηρίζεται η γνώση και η κρίση του, είναι ένας κόσμος πληροφοριών που περνάει μέσα από τη γλώσσα. Οι γνώσεις του ανθρώπου προέρχονται, στο μεγαλύτερό τους μέρος, από γλωσσικές πληροφορίες, κατάλληλα επεξεργασμένες και ταξινομημένες, ώστε να αποτελέσουν ό,τι καλούμε γνώσεις».
14. Σχετικά με την αντίληψη αυτή βλ. και van Dijk 1977:238-242, Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999:45. Για την «Μακροπραγματολογία», δηλαδή την Πραγματολογία σε επίπεδο κειμένου, βλ. και Mey 1993: 181-191.
15. Η ακραία εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία των γλωσσών (ως μητρικών και ως ξένων) έχει ήδη εγκαταλειφθεί, ακόμη και στις περιοχές της πιο ενθουσιώδους έκφρασής της, όπως είναι η διδακτική της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, παρόλο που το μορφολογικό σύστημα της γλώσσας αυτής (λ.χ. απουσία γραμματικού γένους) ευνοεί τη συγκεκριμένη εφαρμογή –ιδιαίτερα για τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας (βλ. λ.χ. Abbs et al 2000, Doff & Jones 1997, Littlejohn & Hicks 1998, Tribble 1996). Με μία μορφολογία όπως της ελληνικής, η αποκλειστική επικοινωνιακή διδασκαλία είναι ακόμη περισσότερο ανεπαρκής, κυρίως για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εφόσον στη βαθμίδα αυτή είναι κατάλληλο να ολοκληρωθεί η συνειδητοποίηση της συγκεκριμένης πλευράς της γλώσσας –συνειδητοποίηση ανέφικτη χωρίς συστηματικές ανογωγές (λ.χ. κλιτικά παραδείγματα) στο μορφολογικό επίπεδο. Η προϋπόθεση είναι, φυσικά, να υπάγεται κάθε συστηματοποίηση στον γενικό σκοπό της

- ανάπτυξης της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε πραγματικές καταστάσεις.
16. Προφανώς η συγκεκριμένη διάκριση βασίζεται στην αντίληψη του Austin (1962 σ. 152 κ. ε.) και στην ταξινόμηση του Searle (1982), η οποία αντιστοιχεί αδρομερώς στη διάκριση του Jakobson (1981), σε λειτουργία αναφορική (referential) και προθετική (conative) –σχετικά με τις λειτουργίες αυτές βλ. και Μπαμπινιώτης 1984: 186-189). Το κριτήριο της χρήσης είναι πραγματολογικό, εφόσον στηρίζεται κυρίως στην πρόθεση του πομπού και στον επικοινωνιακό στόχο του κειμένου και λιγότερο στα γλωσσικά χαρακτηριστικά του. Έτσι λ.χ. αναφορική είναι η αφήγηση «Χθες βγήκα χωρίς παλτό και κρώσα», όταν ο στόχος του ομιλητή είναι να ενημερώσει, αλλά γίνεται κατευθυντική, όταν χρησιμοποιείται για να παρακαλέσει («Θα μου φωνίσεις κάτι που θέλω;»), να καθοδηγήσει («Να ντύνεσαι ζεστά»), ή να προσκαλέσει («Θα έλθεις να μου κάνεις παρέα;»).
 17. Βέβαια, ούτε έτσι εξασφαλίζεται αρκετό πεδίο για την επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία είναι τόσο πολύπτυχη και δυναμική, ώστε ξεπερνά τα όρια του παραδοσιακού σχολείου. Έτσι, όμως ανοίγει ένα μεγάλο ζήτημα, που χρειάζεται άλλους όρους πραγμάτευσης από αυτούς που διαθέτει το παρόν δημοσίευμα.
 18. Βλ. και Χαραλαμπίδης 2000. Για τη σχέση ανάμεσα στην τεχνική και στην τέχνη του λόγου βλ. Μπαμπινιώτης 1984. Σχετικά με το ζήτημα της αξιοποίησης των γλωσσικών μέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και γενικά της σχέσης ανάμεσα στο μάθημα της λογοτεχνίας και της γλώσσας, βλ. Brumfit & Carter 1986, Collie & Stater 1987, Birch 1989, Bassnet & Grundy 1993, Carter & McRae 1996.
 19. Η ανάγκη επανακαθορισμού των σχέσεων ανάμεσα στη γλωσσική θεωρία και στην παιδαγωγική της γλώσσας θεωρείται ότι είναι διαρκής, βλ. και Stern: 186.
 20. Σχετικά με τις διάφορες θεωρητικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη συνάφειά τους με τη γλωσσική διδασκαλία βλ. και van Lier 1996, Widdowson 2001: 73-78.
 21. Η αντίληψη αυτή αποκαλύπτεται σε φράσεις όπως «Ελέγχει αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός», σ. 18741.
 22. Ακόμη και το πιο εμπνευσμένο και καλογραμμένο Πρόγραμμα πιθανότατα θα αποτύχει, αν επιχειρηθεί η εφαρμογή του με ακατάλληλες ή ανεπαρκείς στρατηγικές (Posner & Rudnisky 1997), εφόσον διαφορετικά είδη μάθησης απαιτούν διαφορετικά είδη στρατηγικών διδασκαλίας (δ.π.). Έτσι, μία επικοινωνιακή αντίληψη της γλωσσικής διδασκαλίας δεν έχει πολλές ελπίδες υλοποίησης, αν το αντίστοιχο εγχειρίδιο είναι γραμμένο με τη λογική του δασκαλοκεντρικού, μετωπικού μαθήματος, όπως είναι λ.χ. τα τεύχη της σειράς «η Γλώσσα μου». Για τις ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας βλ. λ.χ. Shapiro 1996.
 23. Σχετικά με τους τομείς αυτούς βλ., μεταξύ άλλων, Bloom & Krathwohl 1986, Κουτσάκος 1980, Κασσωτάκης 1989.
 24. Παράδειγμα εγχειριδίου που απευθύνεται πιο συστηματικά στη συναισθηματική και την ψυχοκινητική (σε συνδυασμό με τη γνωστική) πλευρά του παιδιού είναι το νέο Ανθολόγιο για την Ε- ΣΤ τάξη του Δημοτικού, «Με λογισμό και μ' όνειρο», το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο του περιγραφόμενου Π.Σ.

25. Το «παιδί» διαφαίνεται με την προσθήκη της σημασίας του παιχνιδιού στη διατύπωση ορισμένων στόχων και δραστηριοτήτων, σε φράσεις όπως «Παιγνιώδεις ασκήσεις αντιστροφής των στοιχείων συνέχειας μιας ιστορίας» (σ. 18755), «Παιχνίδια με λέξεις που έχουν ως α συνθετικό λόγια αχώριστα μέρη και προθέσεις» (σ. 18762), «Παιχνίδια δόμησης λέξεων ή φράσεων» (σ. 18763, 18764, 18766,) «Παιχνίδια λέξεων με αντίθετη σημασία» (σ. 18758), «Αισθητοποιεί με πρακτικό και παιγνιώδη τρόπο την έννοια της γλωσσικής δομής» (σ. 18763). Όμως οι διατυπώσεις αυτές χρειάζονται και προβλέψεις σχετικά με την κατάλληλη (για το είδος του στόχου ή της δραστηριότητας) μέθοδο εφαρμογής, δηλαδή έτσι ώστε να είναι σύμμετρες προς τη νοηματική και τη συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών (παιχνίδια μπορούν σε κάθε περίπτωση να χρησιμοποιούνται και για τη διδασκαλία εφήβων ή ενηλίκων, αλλά με διαφορετική λειτουργία και ανάλογο χειρισμό).

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ ΣΕ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Ε. Γ. & Καψάλης, Γ. Α. 1994. *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος, Δ. 1999. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. 1989. *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσάκος, Ι. Γ. 1980. *Σύγχρονη Διδακτική*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Mager, R. , 1985. *Διδακτικοί Στόχοι και Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη.
- Μήτσος, Ν. & Καραδήμος, Δ. Θ. 1999. *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1984. *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα.
- 1994. *Η Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. 1986. *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Νούτσος, Χ. 1983. *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαρίζος, Χ. 1999. «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδής της γλώσσας στο Δημοτικό». Πρακτικά του Δ' πανελληνίου συνεδρίου με θέμα «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σσ. 271-277.
- Τοκατλίδου Β. 2001. «Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης και δεύτερης γλώσσας. Ανάγκες και συμβατότητα Γραμματικής και επικοινωνίας», *Μέντορας*, ειδικό τεύχος με θέμα «Η ελληνική γλώσσα στον 21° αιώνα», σσ. 140-149.
- ΥΠ.ΕΠ.Θ.-Π.Ι. 1977. *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Λύκειο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χαραλαμπίδης Χ. 2000. «Γλωσσική διδασκαλία και κριτική σκέψη». *Παιδαγωγικός Λόγος* τ. 3, σσ. 47-62.

- Χατζησαββίδης, Σ. 2001. «Η διδασκαλία της δομής στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδής της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό Σχολείο». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 153-164.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ ΣΕ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbs, B., Freebairn, I., Barker CH. 2000. *Snapshot (Intermediate)*. London: Longman.
- Austin, J. L. 1962. *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bassnet, S. & Grundy, P. 1993. *Language through Literature: Creative Teaching through Literature*. London: Longman.
- Hacker, H. 1979. *Elemente des Curriculums*. Auer: Donauwört.
- Birch, D. 1989. *Language, Literature and Critical Practice: Ways of Analysing Text*. London: Routledge.
- Brumfit, C. J. & Carter R. A. (επιμ.) 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R. & McRae, J. (επιμ.) 1996. *Language, Literature and the Learner*. New York: Longman.
- Collie, J. & Scater S. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, T.A. 1977. *Text and Context*. London: Longman.
- Doff, A. & Jones Ch. 1997. *Language in Use. (Upper Intermediate)*. London: Longman.
- Holdcroft, D. 1992. «Searle on Conversation and Structure». Searle, J. R. (επιμ.), σσ. 57-76.
- Jakobson, R. 1981. *Poetry of Grammar and Grammar of Poetry*. The Hague: Mouton Publishers.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum*. Essex: Longman.
- Littlejohn, A. & Hichs, D. 1998. *Cambridge English for Schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mey, Y. 1993. *Pragmatics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Posner, G. J. & Rudnisky, A. N. 1997. *Course Design. A Guide to Curriculum Development by Teachers*. New York: Longman.
- Searle, J. R. 1982. *Sens et Expression*. Paris: Minuit.
- (επιμ.) 1992. *(On) Searle on Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shapiro, E. C. 1996. *Academic Skills Problems*. New York: Guilford Press.
- Slattery, P. 1995. *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland.
- Solomon, P. G. 1998. *The Curriculum Bridge. From Standards to Actual Classroom Practice*. California: Corwin Press.
- Stern, H. H. 2001. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

University Press.

Tribble, Ch. 1996. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. 1992. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

— 2001. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

**2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ
ΤΟΥ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
(Φ.Ε.Κ. 1373^β/18-10-01)**

ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΝΕΑΧΡΟΝΗΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ Θεωρητικό πλαίσιο Θεσμικό πλαίσιο	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ευρετήριο ¹	ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ Ευρετήριο
1.1. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ – Γραμματική της επικοινωνίας και του καμένου – Σχολική και Κοινωνική Γλωσσική Παιδεία:	Αναλυτική Φιλολογία Γλωσσολογία Εκπαίδευση της Επισκευής Γλωσσική Ανθρωπολογία Γενετική Ψυχολογία Ψυχολογολογία Ψυχοπαιδαγωγική	18736, 18741, 18775, 18777	1871, 18785, 18789
1.1.1. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	Αναλυτική Φιλολογία, Πραγματολογία, Θεωρία των Γλωσσικών Πράξεων, Λεξιολογία του Λόγου	18737, 18738, 18740	
1.1.1.1. Γλώσσα και πραγματικότητα - γλωσσική πράξη	Θεωρία των γλωσσικών πράξεων, Στοιχηματική Λειτουργική Γλωσσολογία	18737, 18738, 18740	
Δημιουργία παραγωγικότητας		18736, 18737, 18738, 18740	18785
Μεταβολή της πραγματικότητας		18736, 18737, 18738, 18740	18800

¹ Οι αριθμοί παραπέμπουν στις σελίδες του οικείου Φόλλου Εφημερίδας της Κυβερνήσεως.

² Με τη φράση «Γλωσσική πράξη» αποδίδουμε τον όρο «litteacy», ο οποίος συνήθως μεταφράζεται με τη λέξη «γραμματισμός» και χρησιμοποιείται κυρίως στις φράσεις «σχολικός, κοινωνικός, λειτουργικός, αλειτουργικός» και «εργατικός» γραμματισμός (λ.χ. Μητσικοπούλου, Β. 2001 «Γραμματισμός», στο: Χρηστάκης Φ. –επιμ.- Εγκυκλοπαίδειός Ομήρου για τη Γλώσσα, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 209-213), επειδή θεωρούμε ότι αφενός, διαθέτει την ευρύτητα που χρειάζεται για να συμπεριληφθούν τα συγκεκριμένα είδη του «γραμματισμού» και αφετέρου είναι πιο διαφανής και αντιπροσωπευτική από τη φράση «Γλωσσική Αγωγή», η οποία εστιάζει κυρίως να αποδώσει αυτόν τον απαιτητικό όρο (στο: Κοιτσουράνη, Δ. –επιμ.- 2001. Πληροφοριακή Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

-της συμπεριφοράς -της διάθεσης -της στάσης του άλλου		18770, 18771	18786
Αναπαράσταση-περιγραφή της πραγματικότητας		18737, 18738, 18739, 18740, 18741	
1.1.1.2. Συνάρτηση της διατύπωσης και της οργάνωσης του λόγου με την επικοινωνιακή πρόθεση και, γενικά, περίσταση	Επικοινωνιακή - δομολειτουργική Γραμματική	18739, 18740, 18741, 18749	18782, 18783, 18784, 18787, 18788, 18790, 18799
Αναγνώριση-κατανόηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας		18739, 18741, 18750	18783, 18786, 18793
Χρήση των γλωσσικών μέσων για σύνθεση-παραγωγή λόγου κατάλληλου και αποτελεσματικού κατά περίσταση	Επινοητική της Επισκοπικής, Γλωσσική Ανθεκτικότητα	18736, 18737, 18740, 18750	18782, 18784, 18785, 18787, 18795, 18799
Δείξη, Ενδοκειμενικοί δείκτες, Εξωγλωσσική δείξη	Συμπεριφορά Παραγωγή Κατασκευή	18739, 18751, 18774	
Αποδοκότητα του λόγου		18739, 18741	18795
Στρατηγικές επικοινωνίας Β1 και Προφορικός λόγος 2.1.2.1, Είδη λόγου ως γλωσσικές πράξεις σε εργατικές επικοινωνιακές δραστηριότητες 1.1.1.3.	Ψηφολογισμός	18737, 18738, 18739, 18740, 18741	18781, 18785, 18786
Δεξιότητες επικοινωνιακής		18738, 18740	18783, 18785, 18796
Εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης Β1, Και γραπτή-γλωσσική έκφραση 1.1.3.3.		18738, 18741	18784, 18787, 18791
Χρήση παραγλωσσικών μέσων επικοινωνίας στην:	Αγωγή του Λόγου	18738, 18741	18782, 18784
-προφορική αφήγηση	Αφηγηματολογία	18737, 18738, 18740	18784
-αφήγηση ενόπιον ακροατηρίου		18739, 18741	18785
-μεγέθυνση αντίληψη ανάλογο με το περιεχόμενο και το είδος του καμένου		18744, 18748, 18746, 18755	18788
-συμμετοχή σε διάλογο και συζήτηση		18737, 18738, 18740, 18739, 18741	18785, 18786
-απογέλιμα		18744	
-δραματοποίηση Β1 και Προφορικός λόγος 2.1.2.1.		18737, 18740, 18738	18782

Διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικά πιθανά περιεχόμενα της ίδιας διατύπωσης, ανάλογα με την περίπτωση, τον επιστονισμό κ.τ.ό.	18764		18788
1.1.1.3. Γλωσσική ποικιλία	18736, 18773, 18776, 18777	Κοινωνιολογία, Κοινωνιολογία, Διαλεκτολογία	
Κανόνες και απόκλιση	18746, 18747, 18748, 18773		18782
-φωγραφικές γλωσσικές παραλλαγές	18736, 18746, 18748, 18776, 18777		
-κοινωνικές γλωσσικές παραλλαγές	18736		
-ατομικές γλωσσικές παραλλαγές-ιδιόλεκτος	18746, 18748, 18773, 18776, 18777		18795
-επίπεδα λόγου, επίπεδα ύψους Βλ και Χρήση λέξιλογίου και επίπεδα λόγου 1.1.2.3	18738, 18740	Υφολογία	18783, 18785, 18794, 18795
1.1.1.4. Είδη λόγου ως γλωσσικές πράξεις σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες	18737, 18738, 18740	Ανάλυση του λόγου Γλωσσολογία - θεωρία των λειτουργιών (Μεσόδοξ) Θεωρία γλωσσικών πράξεων Συντημητή Λειτουργική Γλωσσολογία, Καιμολογία	18781, 18799
Κατευθυντικός λόγος	18737, 18738, 18740, 18750, 18752		
Παράκληση, πρόσκληση, αίτηση, ερώτηση κ.τ.ό.	18737, 18738, 18740		18785
Αναφορικός λόγος	18737, 18738, 18740, 18750, 18752		
Αφήγηση, περιγραφή, αναφορά, δήλωση, ανακοίνωση, παροχή πληροφοριών κ.τ.ό.	18737, 18738, 18740, 18750, 18752		18783, 18784, 18785
Βλαπτικός λόγος	18755, 18757		18781, 18785, 18795
Λογοτεχνία	18755, 18757		Χωριστό Πρόγραμμα
Έκφραση συναισθημάτων	18737, 18739, 18741		18800
«Γραμματική του καιμένου»	18771, 18774		

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<p>Δομή και δομήση κειμένων -ενότητες-παράγραφοι-περίοδοι -κειμενικοί ενδείκτες-πρόταση εν κείμενο, «αξία» της πρότασης</p>		<p>18763, 18764, 18766, 18750, 18751, 18754</p>	<p>18784, 18785, 18786, 18788, 18789, 18790</p>
<p>Τρόποι οργάνωσης κειμένων</p>	<p>Ανάλυση του λόγου Υφοδία</p>	<p>18746, 18747</p>	<p>18787, 18789, 18790, 18793 18781, 18788</p>
<p>Υπολογία κειμένων</p>		<p>18774</p>	
<p>-αναγνώριση κειμενικών τύπων</p>		<p>18744, 18746</p>	<p>18788</p>
<p>-διάκριση ανάμεσα σε κειμενικούς τύπους, σύγκριση κειμενικών τύπων</p>		<p>18745, 18747, 18748</p>	<p>18788, 18789</p>
<p>Υφος και τόπος του κειμένου</p>	<p>Ανάλυση του λόγου, Υφοδία</p>	<p>18745, 18746, 18747</p>	<p>18795, 18789</p>
<p>Μετασηματισμός κειμένου σε κείμενο άλλου είδους</p>		<p>18750</p>	<p>18788, 18792, 18795</p>
<p>1.1.1.5. Επικοινωνιακές-γλωσσικές δεξιότητες στο πλαίσιο της «φυλέκτης ζώνης»</p>	<p>Λειτουργική-επικοινωνιακή προσέγγιση Παροδοσιακή Παιδαγωγική</p>	<p>18770</p>	
<p>Παρεμβάσεις και συμμετοχή σε γεγονότα του κοινωνικού χώρου:</p>		<p>18737, 18738, 18740</p>	<p>18781</p>
<p>-επεξεργασία εντύπων (άρθρα και σόγια σε εφημερίδες περιοδικά κτλ), δημοσιεύσεις, ανακοινώσεις</p>		<p>18738, 18740</p>	<p>18788, 18794</p>
<p>-αιτήσεις, αναφορές, συμπλήρωση εντύπων</p>		<p>18751</p>	<p>18795</p>
<p>Σχολικές γιορτές</p>		<p>18737, 18738, 18740</p>	
<p>-υπόδοση ρόλων</p>			
<p>-τραγουδία</p>			
<p>1.1.2. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΩΣ ΣΥΣΤΑΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ</p>	<p>Θεωρητική Γλωσσολογία Διαλεκτικές Δομητικές Παροδοσιακή Γραμματική</p>	<p>18736, 18770</p>	<p>18781</p>
<p>1.1.2.1. Προτασιακό επίπεδο (Σύνταξη)- Γραμματική της πρότασης</p>	<p>Γενική - Μέσοσηματιστική Γραμματική Δομολειτουργική Γραμματική Λειτουργική Προσεγγίση της Πρότασης (Functional Sentence Perspective)- Επισυναπτικός Διαμορφικός</p>	<p>18771, 18763, 18764, 18766</p>	<p>18784, 18789, 18790</p>

-δομή της πρότασης: αναντίρρηση-χρήση ορθών προτασιακών δομών		18763, 18764, 18766	18789, 18790, 18796
Σχέσεις μεταξύ λέξεων		18750, 18753, 18764, 18766, 18774	18790
-λέξη κυρίως, λέξη δευτερεύουσα	Λειτουργική Γραμματική (κατά Martinet)	18764, 18766, 18774	
1.1.2.2. Μορφολογικό επίπεδο-Γραμματική της λέξης	Μορφολογία (Παραδοσιακή Γραμματική)	18765, 18767, 18771	
Τα μέρη του λόγου		18764, 18766	
Κλίση και αναντίρρηση γραμματικών τύπων <i>Βλ. και Κοινά ανέφθ. Έννοια του συστήματος 1.2.3.1.</i>		18765, 18767	18790
Κλιτικά σύστημα		18765, 18767	
1.1.2.3. Στίξη		18749, 18763	18794, 18797
1.1.2.4. Σημασιολογικό επίπεδο-Λεξιλόγιο	Σημασιολογία, Λεξικολογία, Επικοινωνιακή προσέγγιση	18758, 18773, 18774	18782
Διαθέσιμο λεξιλόγιο		18758, 18761	18789
Θεματικά πεδία		18759, 18761	18789, 18797
Ετυμολογικά-σημασιολογικά πεδία		18758, 18759, 18761	18797
Παραγωγή και σύνθεση	Μορφολογία	18759, 18761	18789, 18790, 18791, 18797
Συνωνυμία και αντίθεση		18758, 18759, 18761, 18774	18789, 18790, 18792
Κυριολεξία και μεταφορά		18761, 18759, 18774	18783, 18789, 18790, 18792, 18793
Πολυσημία		18761	
Σχήματα λόγου		18765, 18767	
Κατάρτιση αλφαριθμητικών λεξιλογίων		18760, 18762	
Χρήση λεξιλογίου και επίπεδα λόγου	Καινονολογιασολογία, Υπολογία	18759, 18774	18783, 18785
Διάκριση λόγων και λαϊκών λέξεων		18762	
Χρήση λεξικών		18769, 18761, 18762	18798, 18792, 18793
<i>Βλ. και Διαδικαστικά μέσο 2.2.</i>			
Φραστικές επιλογές		18738, 18740, 18749, 18751	18789, 18792, 18793
<i>Βλ. και Προσεγγιστική του λόγου στην περίληψη 1.1.1.1.</i>			

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<p>1.1.2.5. Φωνολογικό επίπεδο</p>	<p>Φωνολογιο-φωνητική Ορθογραφία Φωνολογία γλωσσικών πράξεων Πραγμασιολογία Ψυχολογισμοί</p>	<p>18743, 18749</p>	
<p>Ανταγνίση και εκφορά φθόγγων, λέξεων, φράσεων, προτάσεων, κειμένων</p>		<p>18743, 18763, 18752, 18767</p>	
<p>Ακρόαση, άρθρωση, επιτόνιση -γλωσσικής πράξης -φράσης -λέξης</p>		<p>18743, 18764, 18765, 18767</p>	
<p>Ακρόαση και άρθρωση φθόγγου</p>		<p>18743</p>	
<p>Αντιτοίχιση φθόγγου – γραφήματος, αλφαριθμητός, γραμματισμός (literacy)</p>		<p>18743, 18749, 18750, 18752</p>	
<p>Φωνολογική γνώση (phonemic awareness) («Φωνολογική ενημερότητα»)</p>		<p>18743, 18763, 18765</p>	<p>18789</p>
<p>1.1.2.6. Πραγμασιολογικό επίπεδο Β1 και Εκπαιδευτικοί στόχοι 1.1.1.</p>		<p>18770, 18737, 18738, 18740</p>	
<p>1.1.3. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΙ («ΟΡΙΖΟΝΤΙΟΙ») ΓΛΩΣΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p>		<p>18770, 18772</p>	
<p>Β2 και Δέσφιξη κειμένου από τα υπόλοιπα μαθήματα 2.1.1.3.</p>		<p>18745, 18746, 18747, 18748,</p>	<p>18781</p>
<p>1.1.3.1 Η αναγνωστική δεξιότητα ως γενική δεξιότητα μάθησης</p>	<p>Παράδοσιακη (ισοδύναμη)</p>	<p>18745, 18746, 18747, 18748,</p>	<p>18781</p>
<p>1.1.3.2. Εμπέδωση ειδικών εννοιών των διαφόρων μαθημάτων, με χρήση ανάλογου λεξιλογίου</p>		<p>18738, 18740, 18758, 18760, 18762</p>	<p>18792</p>
<p>1.1.3.3. Διατύπωση εμπειρικών ορισμών</p>		<p>18738, 18741, 18760</p>	
<p>1.1.3.4. Πορτογρίηση και χρήση των γλωσσικών δομών οι οποίες υπηρετούν τα «ιδιώματα» των διάφορων μαθημάτων</p>		<p>18750, 18753</p>	<p>18786, 18788, 18798</p>
<p>1.1.4. ΣΤΟΧΟΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ</p>		<p>18736, 18770</p>	
<p>1.1.4.1. Μορφωτική και ιστορική αξία της γλώσσας</p>		<p>18736, 18755, 18756, 18757</p>	<p>18782</p>

Η γλώσσα ως στοιχείο εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και ως πολιτισμικό αγαθό	18736, 18755, 18756, 18757	18781
1.1.4.2. Κριτική-γλωσσική επίγνωση (knowledge about language-critical language awareness) <i>βλ. και Κριτική επίγνωση 1.2.3.3., 1.2.3.4.</i>	18736, 18774	18786
Ανάγνωση της εθνικής του λόγου	18751, 18754, 18771	18794
Γλωσσική αντίσταση»	18738, 18745, 18746, 18747	18785
Διάκριση γεγονότος, σχολιασμού, γνώμης, αξίας	18739, 18741	18784, 18790
Κριτική της γλώσσας των Μ.Μ.Ε.	18747, 18746, 18739, 18741	18783
Διάκριση μεταξύ λόγου αναφορικού, διαφημιστικού κ.τ.ό.	18736, 18739, 18755, 18756, 18757, 18772	Περιλαμβάνεται σε Εξωτερικό Πρόγραμμα
1.1.4.3. Αισθητική απόλαυση του λόγου	18739, 18741, 18755, 18756, 18757, 18775	
Σύνθετη αισθητική καλλιέργεια		
Λόγος και εικαστικά	18738, 18740, 18772, 18775	18786
Λόγος και μουσική	18755, 18756, 18757, 18772, 18775	18796
Λόγος και χορός	18775, 18777	
Λόγος και θέατρο	18737, 18739, 18740, 18741, 18772, 18775	18787, 18796
Λόγος και άσμα	18775, 18777	
1.1.5. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ	18736, 18768, 18769	
Πρόβαση σε πηγές και μέσα πληροφόρησης	18736, 18745, 18747, 18768, 18769	18782, 18796
-βιβλιοθήκες	18746, 18748, 18773, 18777	18789
-βάσεις δεδομένων	18768, 18769	18796
-συλλογή υλικού	18746, 18747, 18748, 18768, 18769	18798
Επεξεργασία πληροφοριών (π.χ. ταξινόμηση), σύνταξη και μορφοποίηση κειμένου με ηλεκτρονικό υπολογιστή <i>βλ. και Σύγχρονη Τεχνολογία 2.2.6.</i>	18736, 18768, 18769	18782, 18794, 18795, 18799

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<p>1.2. ΑΠΟΤΕΡΟΙ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΣΤΟΧΟΙ</p>	<p>ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ Θεωρητικό πλαίσιο Θεωρητικό πλαίσιο</p>	<p>18736, 18772</p>
<p>1.2.1. ΓΕΝΙΚΟΙ ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ</p>	<p>Σύνταγμα του 1975 (όπως συμβεβαίωθηκε) 1986, 2001 Νόμος 1566/1983, 2413/1996, 2525/1997 κ.ά. Γλωσσικός Σχεδιασμός (language planning)</p>	<p>18736, 18772, 18776, 18777</p>
<p>1.2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ</p>	<p>Κοινωνιολογία του Σχολείου, Κοινωνιολογία της Σχολικής Ταξής, Παιδαγωγική Ψυχολογία</p>	<p>18736, 18772, 18776, 18777</p>
<p>1.2.2.1. Αποδοχή της ετερότητας</p>	<p>Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εθνολογία</p>	<p>18736, 18772, 18775, 18777</p>
<p>Γνωριμία και συνύληψη με -αλλόλωσσους -αλλοεθνείς -αλλόθρησκους</p>	<p>Εθνογλωσσολογία Εθνοπολιολογία</p>	<p>18736, 18776, 18777</p>
<p>Προσέγγιση του σύγχρονου ισλαμισμού</p>		<p>18776, 18777</p>
<p>Γνωριμία με τους γειτονικούς και γενικά τους άλλους λαούς -βιβάικανική λογοτεχνία</p>	<p>Γλωσσική Ανθρωπολογία, Εθνογραφία της Γαλλοφωνίας Συγκριτική Λογοτεχνία</p>	<p>18755, 18775, 18776, 18777 18755, 18756, 18757, 18775, 18777</p>
<p>-ευρωπαϊκή και παγκόσμια λογοτεχνία</p>		<p>18755, 18756, 18757, 18775, 18776, 18777</p>
<p>1.2.3. ΚΡΙΤΙΚΗ -ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΥΗ βλ. και Κριτική γλωσσική επίγνωση 1.1.4.2.</p>	<p>Γνωστική Ψυχολογία</p>	<p>18736</p>
<p>1.2.3.1. Επικοινωνιακή σκέψη –«σημιασιολογική πορεία» του λόγου</p>	<p>Ψυχολογία της Αναγωγής Θεωρία της Προσώλης</p>	<p>18745, 18746, 18747, 18748</p>
<p>Κατανόηση της γλωσσικής δομής</p>	<p>Συμπαραγωγικές και παραθεωρηματικές σκέψεις</p>	<p>18763, 18764, 18766</p>
		<p>18784, 18785</p>
		<p>18784</p>

Κατανόηση του συστήματος υπεγωγής του μερικού στο γενικό Βλ. και Κλασικό σύστημα 1.1.2.2.		18763, 18764, 18765, 18766, 18767	
1.2.3.2. Απαγωγική σκέψη - «ονομασιολογική πορεία» του λόγου	Γνωσμηματική θεωρία (Hjelmslev) Θεωρία γλωσσικών πράξεων Κοινωνιογλωσσολογία Αισθηθητική (επικοινωνιακή) προσέγγιση	19749, 18750, 18751, 18752, 18753, 18754	
Παραγωγή λόγου (προφορικού-γραπτού), δόμηση κειμένου Βλ. και Είδη λόγου ως γλωσσικές πράξεις σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες 1.1.1.3.	Πραγμασιολογία Γνωστική Ψυχολογία Ψυχολογία της Γραφής	18737, 18738, 18739, 18740, 18741, 18749, 18750, 18751, 18752, 18754	18785, 18786, 18787, 18797
1.2.3.3. Κριτική ακρόαση Βλ. και Κριτική γλωσσική επίγνωση 1.1.4.2.		18740, 18742, 18745	18783, 18784
1.2.3.4. Κριτική στάση απέναντι στο βιβλίο Βλ. και Κριτική γλωσσική επίγνωση 1.1.4.2.		18745, 18746	
1.2.3.5. Έλεγχος και διόρθωση, αυτοέλεγχος και αυτοδιόρθωση του λόγου Βλ. και Αξιολόγηση 3.1.2.3.		18739, 18741, 18749, 18750, 18752	18783, 18786
1.2.3.6. Καλλιέργεια της φαντασίας Βλ. και Δημιουργία κρηματικών κειμένων 1.1.1.1.		18775, 18777	
1.2.3.7. Ανάπτυξη της εικόνησης του χιούμορ		18755	
1.2.3.8. Απόκτηση εμπιστοσύνης του μοθητή στον προσωπικό του λόγο		18751, 18754	18794

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ Θεσμικό πλαίσιο Θεωρητικό πλαίσιο	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ευρετήριο	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ Ευρετήριο
2.1. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	Επισκοπική – Λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας Στοιχεία διδακτικού δρωσιού Παραδοσιακή διδασκαλία	18770	Ευρετήριο
2.1.1. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ (ΓΕΝΔΙΚΤΙΚΑ)	Άμεση διδασκαλία, Ομαδοκεντρική διδασκαλία, Συνεργατική διδασκαλία, φύλοισα καθοδήγηση	18770	
2.1.1.1. Συμμετοχή του μαθητή σε διάφορες δραστηριότητες και συζητήσεις στην τάξη		18737, 18738, 18740	18786, 18788
2.1.1.2. Προσομοίωση στην τάξη διάφορων επικοινωνιακών περιπτώσεων, ώστε να παράγουν οι μαθητές λόγο, ανάλογα με αντίστοιχους, νεερούς επικοινωνιακούς ρόλους		18737, 18738, 18740, 18741	18782, 18785, 18786
2.1.1.3. Αξιοποίηση καμένου από τα υπόλοιπα μαθήματα <i>βλ. και Διαθεματικοί «οριζόντιοι» στόχοι 1.1.3.</i>		18738, 18740, 18746, 18747, 18748, 18760, 18761, 18763, 18770	18796, 18788, 18798, 18793
Διασφάλιση ειδικής επιστημονικής έννοιας <i>βλ. και Διαθεματικοί στόχοι 1.1.3</i>	Τυπική λογική	18740, 18742, 18770	
2.1.1.4. Αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή στον κοινωνικό χώρο για παραγωγή λόγου <i>βλ. και Επικοινωνιακές/γλωσσικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ανέλιξης ζώνης 1.1.4.</i>		18737, 18738, 18740, 18741, 18742, 18749, 18750, 18753	18795
2.1.2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ ↔ «ονομασιολογική» και «σημασιολογική» πορεία	Θεωρητική Γλωσσολογία, Δομολογία, Αναλυτική Φιλολογία Επικοινωνιακή προσέγγιση, Δομολειτουργική προσέγγιση	18737 - 18742, 18742 - 18748, 18749 - 18754, 18755 - 18757	
2.1.2.1. Προφορικός λόγος		18737, 18738, 18740	

Ακρόαση-κατανόηση	18737, 18738, 18740, 18741, 18755	18783
Απόδοση και επεξεργασία διαφόρων ειδών προφορικού λόγου	18737, 18738, 18739, 18740, 18741	18786
Παραγωγή	18737, 18738, 18739, 18740, 18741	18785, 18786, 18787
Σφραγισμένες προφορικής επικοινωνίας Β1 και χρήση παραφραστικών μέσων επικοινωνίας, I.I.I.1.	18737, 18738, 18739, 18740, 18741	18785, 18786
Απροσχεδιαστές ή προσχεδιασμένοι λόγος διαφόρων τύπων για πραγματικό ή νοερό ακροατήριο Β1 και Επικοινωνιακές-γλωσσικές δεξιότητες στο πλαίσιο της ενόχλητης ζωής, I.I.I.4.	18737, 18738, 18739, 18740, 18741	18785, 18786, 18787
Καλλιέργεια του διαλόγου	18737, 18738, 18739, 18740, 18741	18782, 18783, 18786
2.1.2.2. Γραπτός λόγος		
Διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου	18742, 18745, 18747, 18749, 18750, 18752, 18755, 18756, 18757	18788
Αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση γραφημάτων Β1 και φωνητική επίγνωση I.I.2.4	18743, 18746, 18748	18794
-πρόβλεψη ανάγνωση	18742, 18743	
-πρόβλεψη γραφή	18742, 18743	
Ορθογραφία	18749	
Καλλιγραφία	18749, 18750, 18752, 18774, 18775	
Είδη ανώνυμης: ανάρτηση με στόχο:	18749, 18750, 18752	
-τη σύλληψη του γενικού νοήματος (skimming)	18743, 18745, 18747	
-τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών ή πληροφοριών συγκεκριμένου τύπου (skanning)	18743, 18745, 18747	18788

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

-την εκτέλεση ενεργειών	18743		
-τη σβόληψη υποδηλώσεων, υπονοουμένων, συναγομένων (between the lines) Βλ. και Κριτική γλωσσική επίκρουση I.1.4.2.	18739, 18741		
-την αναγνώριση των τρόπων οργάνωσης του περιεχομένου Βλ. και τοπολογία κειμένων I.1.4.	18746, 18747		18788, 18797
-τον σκόλασμο και την αξιολόγηση του περιεχομένου	18745, 18746, 18747		18788
- τη σύγκριση γλωσσικών μέσων και νοσηροτικών μεταζών συγγραφών και λογοτεχνικών	18777		18795, 18798
-Στοιχηρή ανάγνωση			
«Ανάγνωση» λογοτεχνικού κειμένου	18743, 18746, 18748, 18755, 18756, 18757		18788
«Ανάγνωση» νεοσηροτικού κειμένου	18755, 18756, 18757, 18775, 18776, 18777	εισηρές, ανάγνωση της λογοτεχνίας, Κριτική ανάγνωση κειμένων	18789
«Ανάγνωση» πολυσηροτικού κειμένου	18743, 18745, 18747, 18776, 18777		
Ανάπτυξη-απόδοση κειμένου	18743, 18746, 18747, 18775		
-από σημειώσεις-παραγόμενος	18747		18788
-από άλλη οσητική γωνία	18747, 18751, 18754, 18765		18797
-ελεύθερη	18750, 18753		
Σύνθεση κειμένου	18745, 18747		
-με δεδομένα από άλλα κειμένα	18737		18797
-βίση δεδομένου θέματος	18745		18788, 18789, 18796, 18800
-βίση άλλων περισηριών, λ.χ. φανσησητική ιστορία	18737		18800
-βίση πληροφοριών που εκφράζονται με μη γλωσσικά μέση (λ.χ. κόμικ)	18751		18794, 18797, 18800
Σημηση κειμένου	18751		
-παραγόμενοι	18745		
-σημηση	18765, 18766		18793, 18797
	18739, 18741, 18746, 18750, 18752		18790, 18793, 18798

<p>Η σύνθετη-παρατετατή γραπτού λόγου ως συστηματική διαδικασία</p>	<p>18750, 18752</p>	<p>Επίσημη προβλήματα, Ψυχολογία Αναγωγής και Γραφής</p>	<p>18787, 18793, 18797</p>
<p>2.1.3. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ - ΧΡΗΣΗ ΔΕΞΙΩΝ, ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΛΟΠΩΝ ΜΕΣΩΝ βλ. και Διαχείριση της Πληροφορίας 1.1.3.4.</p>	<p>18750, 18752, 18768, 18769</p>		
<p>2.1.4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ «ΛΛΟΦΟΥΣ» βλ. και Είδη αξιολόγησης 3.1.</p>	<p>18771, 18779, 18780</p>		
<p>2.1.4.1. Διγλωσσία (interlanguage)</p>	<p>18736, 18771</p>	<p>Θεωρία της γλωσσικής επίκτησης (language acquisition)</p>	
<p>2.1.4.2. Διόρθωση</p>	<p>18779</p>		
<p>2.1.4.3. Ανάλυση των γλωσσικών λαθών (error analysis)</p>	<p>18779, 18780</p>		
<p>2.1.4.4. Αναδοσιακές δραστηριότητες</p>	<p>18771, 18780</p>		<p>18799</p>
<p>2.1.5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</p>	<p>18736, 18771</p>	<p>Ειδική θεωρία γλωσσών Θεωρία της γλωσσικής επίκτησης Κοινωνιολογία</p>	<p>18782</p>
<p>2.1.5.1. Ειδικά χαρακτηριστικά της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας</p>	<p>18771, 18774</p>		
<p>2.1.5.2. Γλωσσικές ανάγκες αλλοδαπών: διόρθωση και κώλυση</p>	<p>18779</p>		<p>18799</p>
<p>2.1.6. ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ</p>	<p>18780, 18776</p>	<p>Ειδική Αγωγή, Θεωρία των Μειωμένων Δοσοτήτων, Ψυχολογία</p>	
<p>2.1.6.1. Γλωσσικές ανάγκες παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες: διόρθωση και κώλυση</p>	<p>18780</p>		

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΕΣΑ		18772	
2.2.1. ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ:		18772 - 18775 18778 - 18779	18799
Εγχειρίδιο για τον μαθητή, εγχειρίδιο Γραμματικής Ε' & ΣΤ', Ανθολόγιο Α' & Β', Γ' & Δ' και Ε' & ΣΤ', Παίδικο Λεξικό της Κοινής Νέας Ελληνικής Γλώσσας, φύλλα οδηγιών για το δάσκαλο.		18772 - 18775 18778 - 18779	
2.2.2. ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ		18746, 18747	18799
2.2.3. ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ αφίσες, πινακίδες, συσκευασίες κτλ.		18743, 18746, 18747, 18768, 18769	
2.2.4. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (λ.χ. με κάρτες)		18743, 18768, 18769	
2.2.5. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (λ.χ. δραματοποίηση)			18798
2.2.6. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ	Κυβερνητική, Πληροφορική	18736	18794
Σύνθεση κειμένων στον Η/Υ		18769	18796
Διαδίκτυο		18736, 19769	18788
Πολυμέσα, ψηφιακοί δίσκοι (CD-ROM)		18768, 18769, 18774	18799
Οπτικοακουστικά μέσα		18774	18799

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ Θεσμικό πλαίσιο Θεωρητικό πλαίσιο	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ευρετήριο	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ Ευρετήριο
3.1. ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Επιστήμη της Αγωγής	18779	
3.1.1. ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ		19779	
3.1.1.1. Διέγνωση γλωσσικών αναγκών-Εντοπισμός προβλημάτων	Εθολογία, Εθνογλωσσολογία Κοινωνιολογία	18779	18799, 18800
3.1.1.2. Μαθητές αλλόγλωσσοι	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Διαδικασία της αλληλεπίδρασης ως διδακτικής Υπόθεσης	18779	18782, 18799
3.1.1.3. Μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες	Ειδική Αγωγή, Ψυχολογολογία	18780	18799
3.1.2. ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ-ΑΝΑΔΡΑΣΤΙΚΗ	Παιδαγωγική του αλφάβητου, Ψυχολογολογία	18780	
3.1.2.1. Αξιολόγηση των γλωσσικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά την ανάπτυξη τους <i>βλ. και Παράρτημα του αλφάβητου 2.1.4.</i>		18780	
3.1.2.2. Αξιολόγηση του παραγόμενου από τον μαθητή λόγου <i>βλ. και Κριτική-Φυλακιστική σελίδα 1.2.3.</i>		18739, 18741, 18750, 18751, 18752, 18754	18785, 18787, 18794, 18800
Κριτήρια αξιολόγησης:		18739, 18741, 18750, 18752	18800
-αποτελεσματικότητα		18739, 18741, 18750, 18752	18789
-καταλληλότητα γλωσσικών, εξογλωσσικών και παραγλωσσικών μέσων		18739, 18741, 18750, 18752	18800
-αποδεκτότητα		18739, 18741, 18750, 18752	18784, 18794
-γρηγορότητα		18739, 18741, 18744, 18750, 18752	
-γενική εικόνα		18739, 18741, 18750, 18752	

ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1.2.3. Μεταγλωσσική και μεταγνωστική επίγνωση <i>βλ. και Κριτική γλωσσική επίγνωση Γ.Γ.4.2.</i>		18738, 18740, 18741, 18739, 18741, 18743, 18744	18785
3.1.2.4. Αυτοαξιολόγηση του μαθητή Κριτήρια αξιολόγησης <i>βλ. 3.1.2.2.</i>		18739, 18741, 18751, 18754, 18780 18739, 18741	18787, 18794, 18800 18800
3.1.2.5. Ανάπτυξη προσωπικής ευθύνης του μαθητή για τον λόγο του <i>βλ. και Κριτική γλωσσική επίγνωση Γ.Γ.4.2.</i>		18771	18784, 18787
3.1.2.6. Αξιολόγηση από τον μαθητή του λόγου άλλων ομάδων ή συντακτών		18738, 18741, 18743, 18744, 18746, 18747, 18749	18785, 18786, 18788, 18789
3.2. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (σε δασκαλοκεντρικό και σε συνεργατικό/ομαδοκεντρικό πλαίσιο)	Παιδαγωγική	18780	
Προφορικές διαπιστώσεις		18780	
Ερωτήσεις όλων των τύπων για προφορική ή γραπτή απάντηση		18780	18794, 18799
Αναδιάρθρωση		18751, 18754	18800
Συνθετικές-δημιουργικές εργασίες		18780	18796, 18799
Κριτήρια (δοκιμασίες) ολιγόλεπτα ή μεγαλύτερης διάρκειας		18780	18799
Διαθεματικές δραστηριότητες		18770	18782, 18799

Αναστασία Πατούνα

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ Π.Σ. ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα –παραδοσιακού ή νέου τύπου– συνιστά ένα γενικό πλαίσιο οργάνωσης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας που μπορεί να μελετηθεί από διάφορες οπτικές: ως προς την εγκυρότητα και τη νομιμότητα στη λήψη αποφάσεων κατά τη σύνταξή του (Βρεττός 1985: 117-133, Ξωχέλλης 1989: 169, Μαρμαρινός 1992: 9-11, Βρεττός & Καψάλης 1994: 122-134), τη σαφήνεια και τη λειτουργικότητα των στόχων (Mager 1985: 20, Χατζηδήμου 1988: 111, Φλουρής 1983: 69), την αλληλεξάρτηση των σκοπών και των στόχων με τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας κλπ.

Στο συγκεκριμένο δημοσίευμα θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε, αδρομερώς, τα σημεία εκείνα του αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδής¹ (ΠΣ) της Γλώσσας για το Δημοτικό, τα οποία σχετίζονται με την αξιολόγηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου από μέρος του μαθητή. Η παρουσίαση αυτή –αναγκαστικά αποσπασματική– παρέχει, νομίζουμε, τη δυνατότητα να προβληθούν και να σχολιασθούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της φυσιολογίας του, αλλά και να συνειδητοποιηθεί ότι η αξιολόγηση –έννοια ευρύτερη της βαθμολόγησης– συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και ότι η αξιολογική κρίση δεν είναι αποκλειστικό έργο του εκπαιδευτικού-«ειδικού», αλλά και επιδίωξη, δικαίωμα και υποχρέωση του «ειδικευμένου» μαθητή. Η ταξινόμηση και η σειρά παρουσίασης των σχετικών διδακτικών στόχων και των μεθοδολογικών υποδείξεων ακολουθούν τις αντίστοιχες στο ΠΣ της γλώσσας του Δημοτικού.

Το αναθεωρημένο ΠΣ της Γλώσσας για το Δημοτικό, απαρτίζεται από τα ακόλουθα δομικά στοιχεία:

- διδακτικούς στόχους, κοινούς ανά δύο τάξεις του Δημοτικού, που αφορούν στον

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

προφορικό και στον γραπτό λόγο (ανάγκωση, γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου, λογοτεχνία), στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και στη διαχείριση της πληροφορίας²,

- περιεχόμενα,
- μεθοδολογικές υποδείξεις που ορίζονται ως «ενδεικτικές δραστηριότητες», εφόσον δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα,
- επισημάνσεις για τη διαθεματικότητα, τη διδακτική προσέγγιση, τα διδακτικά μέσα, τις προδιαγραφές των σχολικών εγχειριδίων και την αξιολόγηση.

Η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθοδολογικές υποδείξεις υποδηλώνεται στο ΠΣ με τη διάρθρωσή τους σε τρεις στήλες³ για κάθε ευρύτερη κατηγορία διδακτικών στόχων.

Ο μαθητής του Δημοτικού επιδιώκεται να λειτουργήσει ως φορέας αξιολόγησης στα πλαίσια:

- της κατανόησης και επεξεργασίας προφορικών ή γραπτών κειμένων (κάθε τύπου και είδους⁴),
- της εκτέλεσης ποικίλων ασκήσεων λεξιλογίου και γραμματικής, και
- της σύνθεσης κειμένων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του προφορικού λόγου από μέρος του μαθητή, τα σχετικά χωρία του ΠΣ είναι τα ακόλουθα (ΦΕΚ 1373/18.10.01, σσ. 18738-1842).

Διδακτικοί Στόχοι σχετικοί με την Αξιολόγηση Προφορικού Λόγου	Ενδεικτικές Δραστηριότητες ⁵
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:	
i. αναλύει και αξιολογεί τις πληροφορίες που του δίνονται, εκτιμώντας όλα τα στοιχεία του λόγου (γλωσσικά, όπως η χρήση των μορφασυντακτικών δομών, εξωγλωσσικά, όπως τα πρόσωπα και η κατάσταση της ομιλίας και παραγλωσσικά, όπως ο τόνος της φωνής, η στάση του σώματος κ.τ.ά.) (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού),	• (...) εισήγηση στην κριτική ακρόαση (Προφορικός λόγος Γ'-ΣΤ' Δημοτικού)
ii. ελέγχει αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού).	• αξιολόγηση προσώπου ή και κατάστασης, για την οποία έγινε λόγος σε κείμενο που άκουσε (Προφορικός λόγος Γ'-ΣΤ' Δημοτικού)
iii. εντοπίζει και αποφεύγει συνήθη φραστικά σφάλματα (Γ'- ΣΤ' Δημοτικού),	• εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας (Προφορικός λόγος Γ'-ΣΤ' Δημοτικού)
iv. επιλέγει και χρησιμοποιεί ορθά το επίπεδο ύφους που επιβάλλει η κατάσταση επικοινωνίας (Ε'-ΣΤ' Δημοτικού).	

Όπως προκύπτει από τον ανωτέρω πίνακα, ο μαθητής αναμένεται να λειτουργήσει ως φορέας αξιολόγησης του προφορικού λόγου από την τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Η «καθυστέρηση» αυτή προφανώς συνδέεται και με τη δυσκολία αξιολόγησης του προφορικού λόγου, αν λάβουμε υπόψη μας τον «εφήμερο» χαρακτήρα του. Σύμφωνα με τον πρώτο από τους στόχους αυτούς, ο μαθητής ως κριτικός ακροατής εκτιμά τις πληροφορίες που του δίνονται, ενώ με τους επόμενους αναμένεται να εκφώνει και να αξιολογεί την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα του λόγου του. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης στην περίπτωση αυτή στηρίζεται είτε στις «αντιδράσεις» των ακροατών-συμμαθητών ή και του δασκάλου του (στόχος ii) είτε στο γλωσσικό του αισθητήριο και στις απαιτήσεις της περιστάσης επικοινωνίας για την οποία τον εκφώνει (στόχος iv). Επισημαίνεται, όμως, ότι η διαδικασία, μέσω της οποίας ο μαθητής του Δημοτικού θα προβεί στην αυτοαξιολόγηση του προφορικού του λόγου, δεν διευκρινίζεται στις αναφερόμενες δραστηριότητες.

Όσον αφορά στην ανάγνωση και αξιολόγηση του γραπτού λόγου, οι διδακτικοί-μαθησιακοί στόχοι και οι αντίστοιχες δραστηριότητες (ΦΕΚ 1373/18.10.01, σσ.18744-48, 18756, 18759 και 18761) παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Διδακτικοί Στόχοι σχετικοί με την Ανάγνωση και Αξιολόγηση Γραπτού Λόγου	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>i. διαπιστώνει αν ένα κείμενο έχει ανακριβείς ή ανακολουθίες (Α'-Β' Δημοτικού),</p> <p>ii. εντοπίζει σε χειρόγραφα κείμενα λάθη συντακτικά, λεκτικά, ορθογραφικά κτλ. (Α'-Β' Δημοτικού),</p> <p>iii. αναζητά, αξιολογεί, επιλέγει και χρησιμοποιεί την πληροφορία (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού),</p> <p>iv. χαίρεται και να εκτιμά τη γλωσσική ποικιλία (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού),</p> <p>v. αναγνωρίζει το επίπεδο ύψους ενός κειμένου και κρίνει αν είναι κατάλληλο για το θέμα του κειμένου (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού),</p> <p>vi. αναγνωρίζει τον τρόπο οργάνωσης ενός κειμένου (με αιτιολόγηση, σύγκριση, ορισμό κτλ.) και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του τρόπου οργάνωσης (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • καλλιέργεια «γλωσσικών αντιστάσεων» και κριτικής στάσης απέναντι στο λόγο των άλλων (Γραπτός λόγος- Ανάγνωση Γ'-ΣΤ' Δημοτικού)⁸, • σχολιασμός και διατύπωση απόψεων για το περιεχόμενο κειμένου (Γραπτός λόγος - Ανάγνωση Γ'-ΣΤ' Δημοτικού), • εντοπισμός και αξιολόγηση των βασικών ιδεών και των επιχειρημάτων του συγγραφέα. Διάκριση πράξεων, απόψεων και αξιών (Γραπτός λόγος - Ανάγνωση Γ'-ΣΤ' Δημοτικού), • διατύπωση επιχειρηματολογίας και αξιολογικών κρίσεων για λογοτεχνικά κείμενα (Γραπτός λόγος- Λογοτεχνία Γ'-ΣΤ' Δημοτικού), • ασκήσεις επιλογής του κατάλληλου συνώνυμου με μορφή παιχνιδιού. (...) Επίκληση των περιστάσεων επικοινωνίας και των επιπέδων λόγου (Λεξιλόγιο Γ'-ΣΤ' Δημοτικού)

Όπως προκύπτει από μια πρώτη ανάγνωση των σχετικών χωρίων, ο μαθητής αναμένεται να εντοπίζει και να διορθώνει τις ανακρίβειες, τις ανοσκολοιθίες, τα ορθογραφικά, συντακτικά ή εκφραστικά σφάλματα σε γραπτά κείμενα ήδη από την πρώτη τάξη του Δημοτικού. Οι διδακτικοί στόχοι είναι διαφορετικών επιπέδων αφαιρέσης, εφόσον ο τρίτος διδακτικός στόχος, που αποτελεί και «οριζόντιο στόχο» του Προγράμματος, είναι αυξημένου βαθμού γενικότητας σε σχέση με τους υπόλοιπους. Η κλιμάκωση⁷ των διδακτικών στόχων ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους είναι αναμενόμενη, εφόσον ο εντοπισμός και η διόρθωση ορθογραφικών ή συντακτικών σφαλμάτων μπορεί να υλοποιηθεί εύκολα από μαθητές Α-Β Δημοτικού⁸ με τη βοήθεια ενός συμβατικού ή ηλεκτρονικού λεξικού, αλλά και με την αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου, αν και οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν κατονομάζονται στο σημείο αυτό. Αντίθετα, η καταλληλότητα του επιπέδου ύψους ή του τρόπου οργάνωσης ενός κειμένου αναμένεται να μπορεί να εκτιμηθεί από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού, οι οποίοι έχουν, πλέον, αναπτύξει μεταγλωσσικές⁹ δεξιότητες. Από το άλλο μέρος, οι αναφερόμενες δραστηριότητες κάλλιστα θα μπορούσαν να θεωρηθούν διδακτικοί στόχοι. Η «κριτική στάση απέναντι στο λόγο των άλλων», λ.χ., ανήκει στους γενικούς σκοπούς¹⁰ όχι μόνο του γλωσσικού μαθήματος αλλά και ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιτυγχάνεται με την ενθάρρυνση του μαθητή να διατυπώνει αξιολογικές κρίσεις για το περιεχόμενο, την επιχειρηματολογία, τη γλωσσική ποιότητα και το ύφος ενός κειμένου, όπως δηλώνεται στις υπόλοιπες δραστηριότητες.

Όσον αφορά στη γραφή και στην αξιολόγηση κειμένων οι σχετικοί διδακτικοί στόχοι και οι αντίστοιχες δραστηριότητες (ΦΕΚ 1373/18.10.01, σσ.18749-54, 18759, 18761, 18765-66, 18767) παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Όπως προκύπτει από τον κατωτέρω πίνακα, τα καινοτομικά στοιχεία στο ΠΣ είναι:

- η αντίληψη¹¹ της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων (προσυγγραφικού-συγγραφικού-μετασυγγραφικού). Σύμφωνα με τις αναφερόμενες δραστηριότητες, κατά την προσυγγραφική φάση υλοποιείται η παραγωγή και οργάνωση των ιδεών, κατά το συγγραφικό στάδιο γράφεται η πρώτη εκδοχή του κειμένου, ενώ κατά τη μετασυγγραφική φάση γίνονται όλες οι βελτιωτικές παρεμβάσεις που καθιστούν το κείμενο κατάλληλο και αποτελεσματικό για την κατάσταση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται (Ματσαγγούρας 1998: 450-490, Kellogg 1994: 16-17, Hayes & Flower 1980, Flower & Hayes 1981, Hayes 1996). Η θεώρηση αυτή προσδιάζει –κατά τη γνώμη μας– στις πραγματικές συνθήκες παραγωγής γραπτού λόγου, ακόμα και για τους πλέον ασκημένους ή ταλαντούχους συγγραφείς.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΤΟΥΝΑ

Διδακτικοί στόχοι σχετικοί με την Γραφή και την Αξιολόγηση Κειμένων	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>i. αντιλαμβάνεται την ανάγκη να ξαναγράφει ένα κείμενο, α να το βελτιώνει με βάση τις παρατηρήσεις τις δικές του ή των άλλων (Α'-Β' Δημοτικού),</p> <p>ii. σχολιάζει τα γραπτά των συμμαθητών του. Συνειδητοποιεί ότι γράφει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς κτλ.) (Α'-Β' Δημοτικού),</p> <p>iii. συμβουλευέται πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και λεξικά για να ελέγχει και διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού),</p> <p>iv. κρίνει ο ίδιος αν χρειάζεται να ξαναγράφει για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού),</p> <p>v. προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του. Επικαλείται το γλωσσικό του αίσθημα (Γ'-ΣΤ' Δημοτικού).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • αυτοδιόρθωση (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Α'-ΣΤ' Δημοτικού), • αναδιτύπωση κειμένου (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Α'-ΣΤ' Δημοτικού), • εξάσκηση στη χρήση λεξικών, συμβατικών ή ηλεκτρονικών (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Γ'-Δ' Δημοτικού), • αυτοδιόρθωση και αλληλοδιόρθωση με το κριτήριο «πώς θα ταίριαζε καλύτερα» (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Γ'-ΣΤ' Δημοτικού), • τεχνικές σχεδιασμού του γραψίματος: προσχέδιο κειμένου-πρόχειρο-επεξεργασμένο-καθαρό (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Γ'-ΣΤ' Δημοτικού), • εξάσκηση στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου γραμματικής, ως βιβλίου αναφοράς, καθώς και στη χρήση λεξικών, συμβατικών ή ηλεκτρονικών (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Ε'-ΣΤ' Δημοτικού), • παραγωγή και οργάνωση ιδεών, κειμενοποίηση και αυτοδιόρθωση-αυτοβελτίωση (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Ε'-ΣΤ' Δημοτικού), • διαδικασίες και τεχνικές γραψίματος: προσυγγραφικές φάσεις, φάση σύνθεσης αρχικού κειμένου και μετασυγγραφικές φάσεις βελτίωσης και τελικής επιμέλειας (Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου Ε'-ΣΤ' Δημοτικού), • άσκηση στην κατάλληλη χρήση των λέξεων εντός κειμένου. Σύνδεση της χρήσης των λέξεων με τα επίπεδα λόγου και τις περιστάσεις επικοινωνίας (Λεξιλόγιο Γ'-ΣΤ' Δημοτικού), • επίκληση των περιστάσεων επικοινωνίας και των επιπέδων λόγου (Λεξιλόγιο Ε'-ΣΤ' Δημοτικού), • άσκηση στη διαδοχική αναπροσαρμογή της διατύπωσης του λόγου του μαθητή, ώστε να επιτευχθεί η πιο κατάλληλη για την περίπτωση μορφή εκφωνήματος (Γραμματική Γ'-ΣΤ' Δημοτικού) • χρήση εναλλακτικών επιπέδων ύφους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας (οικεία, φιλική, επίσημο κτλ.) και ανάλογη προσαρμογή του λόγου των παιδιών, γραπτού και προφορικού (Γραμματική Γ'-ΣΤ' Δημοτικού).

Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί (Hayes & Flower 1986: 110) ότι όσο πιο επιδέξιος είναι ο συντάκτης ενός κειμένου, τόσο μεγαλύτερη είναι η αναλογία του συνολικού χρόνου γραφής που ξοδεύει στην αναθεώρηση¹².

- η αξιοποίηση του μαθητή ως φορέα αξιολόγησης της προσπάθειάς του (περίπτωση αυτοαξιολόγησης) ή εκείνης των συμμαθητών του (περίπτωση αλληλοαξιολόγησης, Δημητρόπουλος 1989: 178-79, Αθανασίου 2001: 218, Χαραλαμπίδου 2001: 80). Οι διαδικασίες αυτές, που εισάγονται από την πρώτη τάξη του Δημοτικού, αφενός μετατρέπουν τους μαθητές από παθητικούς δέκτες διδασκαλικών υποδείξεων σε ενεργητικούς συμμετόχους της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και αφετέρου συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας 1998: 492, Couzijn 1995: 96). Έχει άλλωστε, διαπιστωθεί ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού (Δ-ΣΤ), όχι μόνο μπορούν να αποτιμήσουν την ποιότητα του λόγου τους και εκείνου των συμμαθητών τους σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (μορφολογία, διατύπωση, δομή κ.ο.κ.), αλλά και η εκτίμησή τους συμπίπτει με εκείνη του «ειδικού» (Θηβαίος 2001: 358-360)¹³.

Όσον αφορά, ειδικότερα, στους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και τις αντίστοιχες διδακτικές ενέργειες, παρατηρούμε τα εξής:

- Ο τρίτος στόχος (διόρθωση ορθογραφικών σφαλμάτων) μπορεί να επιτευχθεί και από μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, αν ως μέσο για τη διόρθωση χρησιμοποιηθεί το σχολικό εγχειρίδιο.
- Ενώ ο μαθητής των πρώτων τάξεων του Δημοτικού προβλέπεται να σχολιάζει τα γραπτά των συμμαθητών του (στόχος ii), η διαδικασία της αλληλοδιόρθωσης εισάγεται από την Γ' τάξη.
- Οι αναφερόμενες δραστηριότητες δεν είναι του ίδιου επιπέδου απαίρησης, εφόσον η αυτοδιόρθωση και η αλληλοδιόρθωση προϋποθέτουν τη διαδικασία «γραφής-επαναγραφής» κειμένων, στηρίζονται –εν μέσω άλλων– στη χρήση λεξικών ή του σχολικού εγχειριδίου της γραμματικής ως βιβλίου αναφοράς, και έχουν ως αποτέλεσμα την αναδιτύπωση και βελτίωση του κειμένου.
- Δεν δηλώνεται ρητά, ως στόχος ή δραστηριότητα, η πιθανότητα αναδιοργάνωσης ή εμπλουτισμού του περιεχομένου ενός κειμένου, αν και, βέβαια, οι βελτιωτικές αυτές παρεμβάσεις δεν αποκλείονται κατά την εφαρμογή της αυτοδιόρθωσης ή και της αλληλοδιόρθωσης (Ματσαγγούρας 1998: 475-484, Gage 1986: 27, Bizzell 1986: 58, Chanquoy 1997: 180).
- Η έμφαση στους διδακτικούς στόχους και τις αντίστοιχες ενέργειες φαίνεται να δίνεται στη βελτίωση της διατύπωσης, του επιπέδου λόγου και του ύφους ενός μαθητικού κειμένου (στόχοι iii και iv καθώς και έξι στις δώδεκα δραστηριότητες).

Τέλος, το ειδικότερο κεφάλαιο που αφιερώνεται στην αξιολόγηση αναπτύσ-

σεται από την οπτική του δασκάλου ως φορέα αξιολόγησης. Σ' αυτό ορίζονται κυρίως¹⁴ τα είδη αξιολόγησης (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική) και η χρησιμότητά τους στη διδακτική πράξη, καθώς και οι μορφές και τα μέσα υλοποίησης της αξιολόγησης από τον δάσκαλο, όχι όμως και της αυτοαξιολόγησης ή αλληλοαξιολόγησης των μαθητών (ΦΕΚ 1373/18.10.01, σσ. 18779-80). Στην ουσία γίνεται αναφορά σε γραπτές δοκιμασίες (ολιγόλεπτες ή διάρκειας μιας διδακτικής ώρας) και σε είδη ερωτήσεων (προφορικές, γραπτές, σύντομης απάντησης, σύμπτυξης περιεχομένου, κρίσης ή ανάπτυξης, αντικειμενικού ή ανοικτού τύπου, συνθετικές δημιουργικές εργασίες κλπ) που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον δάσκαλο για την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και τον προγραμματισμό των διδακτικών του ενεργειών. Μόνο προς το τέλος τονίζεται η σημασία της αυτοαξιολόγησης-αυτοδιόρθωσης, που θεωρείται «μόνιμος στόχος του δασκάλου» (ΦΕΚ 1373/18.10.01, σσ. 18780).

Επειδή πιστεύουμε ότι ο ρόλος του μαθητή ως φορέα αξιολόγησης του λόγου του ή των συμμαθητών του είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αν και αρκετά αναξιοποίητος στη δική μας εκπαιδευτική πρακτική, νομίζουμε ότι το νέο ΠΣ θα μπορούσε να αναφερθεί διεξοδικότερα σ' αυτόν, περιγράφοντας τις εναλλακτικές μεθόδους, τεχνικές και τα μέσα με τα οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί με τον αποτελεσματικότερο τρόπο¹⁵. Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσαν να συμβάλουν οι σκέψεις που ακολουθούν.

- Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και της αλληλοαξιολόγησης εφαρμόζονται και κατά το προσυγγραφικό στάδιο, όταν η παραγωγή και η οργάνωση των ιδεών γίνεται στο πλαίσιο μαθητικών ομάδων.
- Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και της αλληλοαξιολόγησης συστηματοποιούνται με την αξιοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Η οριοθέτηση των κριτηρίων αυτών, μπορεί να επιτευχθεί είτε με κατάλληλες ερωτήσεις-κατευθύνσεις (προφορικές ή γραπτές) του δασκάλου, είτε και με τη χρήση καταλόγου σημείων ελέγχου (check list), που προσφέρεται ιδιαίτερα για τους περισσότερο ώριμους και ασκημένους μαθητές (Ματσαγγούρας 1998: 485-486)¹⁶.
- Η αλληλοδιόρθωση των μαθητικών κειμένων μπορεί να επιτευχθεί –κατά το μετασυγγραφικό στάδιο– με τις ακόλουθες δραστηριότητες:
 - ανταλλαγή και αξιολόγηση μαθητικών κειμένων μέσα στην τάξη από τους ίδιους τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή, η οποία μπορεί να συνοδεύεται και από τη χρήση καταλόγου σημείων ελέγχου, όταν γίνεται στο πλαίσιο μαθητικών ομάδων, αυξάνει τις μεταγλωσσικές και

μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Ματσαγγούρας 1998: 492, Johnson & Johnson 1994, Couzijn 1995: 96, Flower & Higgins 1991, Milian-Cubern 1996: 375). Επειδή η αλληλοδιόρθωση εξασφαλίζει τη δυνατότητα αποστασιοποίησης από το υπό επεξεργασία κείμενο, κάτι που δεν υφίσταται στη περίπτωση της αυτοαξιολόγησης (Ματσαγγούρας 1998: 486, 492, Παπασταμάτης 2001: 262-263), προσφέρεται για τη διόρθωση σφαλμάτων όπως τη χρήση αντωνυμιών χωρίς να διευκρινίζεται σε ποιους απευθύνονται, τον εντοπισμό περιττών ή ακατάλληλων λέξεων ή επαναλήψεων, την ολοκλήρωση προτάσεων, την παραγραφοποίηση, ή τον εμπλουτισμό του περιεχομένου, την αφαίρεση περιττών στοιχείων και τη βελτίωση της δομής.

- σύγκριση μαθητικών κειμένων ή αποσπασμάτων τους¹⁷ από την ομάδα-τάξη και αξιολόγηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητάς τους. Η επιλογή και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων είναι σκόπιμο να βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας που προηγήθηκε, όπως και το επίπεδο των μαθητών.
- Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να υποβοηθηθεί με τα σχόλια του εκπαιδευτικού, προφορικά (κατά τη διάρκεια γραφής) ή και γραπτά (μετά την ολοκλήρωση της πρώτης εκδοχής του κειμένου). Τα σχόλια αυτά για να είναι αποτελεσματικά, θα πρέπει να είναι, ανάμεσα στα άλλα, αναλυτικά και να συντελούν στην «αποποινικοποίηση του λάθους» (Αθανασίου 2001: 217-220).

Κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως κείμενο ιδιαίτερα περιεκτικό, επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις από διάφορες οπτικές. Η προσέγγιση που επιχειρήθηκε εδώ, συνιστά μια πρώτη προσπάθεια παρουσίασης και όχι συστηματική μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος. Δεν παραγνωρίζουμε, άλλωστε, το γεγονός ότι η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα ενός Προγράμματος Σπουδών, δεν εξαρτάται μόνο από τα κειμενικά του χαρακτηριστικά αλλά και από την εφαρμογή του στην πράξη.

1. Προτιμήθηκε ο όρος «Πρόγραμμα Σπουδής» αντί του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα», επειδή θεωρήθηκε ότι αποδίδει καλύτερα την ευελιξία, ή αντίστροφα, την περιορισμένη αναλυτικότητα του προγράμματος. Η ευελιξία, ως χαρακτηριστικό των Προγραμμάτων Σπουδών κάθε μαθήματος, υπήρξε βασική επιδίωξη κατά τη σύνταξή τους, για την εξασφάλιση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 1998: 11). Επισημαίνεται, πάντως, ότι στη διεθνή πρακτική ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα» χρησιμοποιείται για προγράμματα, παραδοσιακού ή νέου τύπου, διαφορετικών βαθμών «ανοικτότητας» και ευελιξίας (Βρεττός & Καψάλης 1994: 13-25). Επομένως, ο βαθμός ευελιξίας ενός Αναλυτικού Προγράμματος φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τα χαρακτηριστικά του (λ.χ. «ανοικτότητα» σκοπών και στόχων, εναλλακτικές δυνατότητες οργάνωσης της διδασκαλίας, δυνατότητα λειτουργικής διαφοροποίησης του προγράμματος) και το ρόλο του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αρχικής σύνταξης, αξιολόγησης, αναθεώρησης και βελτίωσής του, και λιγότερο από τον τρόπο με τον οποίο ονομάζεται.
2. Για τη διάκριση στις συγκεκριμένες κατηγορίες διδακτικών στόχων και τη λειτουργικότητά της βλ. Χαραλαμπίδης 2001: 67.
3. Τα Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή Curriculum αποτελούνται από τέσσερα δομικά στοιχεία: σαφώς διατυπωμένους στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις, έλεγχο του αποτελέσματος της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης 1994: 37, Ξωχέλλης 1989: 161-168, Μαρμαρινός 1992: 7), διαρθρωμένα συνήθως σε τέσσερις στήλες. Στο αναθεωρημένο ΠΣ της γλώσσας, όμως, η τέταρτη στήλη προβλέπεται να συμπληρωθεί με το χρόνο διδασκαλίας των γλωσσικών φαινομένων σε κάθε ζευγάρι τάξεων.
4. Για τη διάκριση σε τύπους και είδη κειμένων βλ. Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Beaugrande & Dressler 1981: 184-185, Biber 1989: 3-43, Cook 1990: 51-52, Eggins & Martin 1998: 230-256, Faigley & Meyer 1983: 305-325, Virtanen 1992: 293-310.
5. Για πρακτικούς λόγους γίνεται καταγραφή μόνο όσων δραστηριοτήτων σχετίζονται άμεσα με τους αναφερόμενους στόχους. Αυτό σημαίνει ότι οι αναφερόμενες δραστηριότητες δεν είναι οι μόνες με τις οποίες μπορούν να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι. Η δραστηριότητα λ.χ. «εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας», με την οποία ο μαθητής ασκείται στην εναρμόνιση και στην αξιολόγηση του λόγου του ανάλογα με τις απαιτήσεις που επιβάλλει η κατάσταση επικοινωνίας, μπορεί να επιτευχθεί με δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων κλπ.
6. Σημειώνεται ότι ως διδακτικός στόχος στις αντίστοιχες τάξεις θεωρείται η άσκηση του μαθητή ώστε να είναι σε θέση να «διαμορφώνει βαθμιαία θετική, αλλά και κριτική στάση απέναντι στο βιβλίο...». Η ταύτιση στόχων και ενεργειών είναι νομίζουμε προφανής.
7. Επισημαίνεται, όμως, η επανάληψη των ίδιων στόχων από την Γ στην ΣΤ τάξη του Δημοτικού σχολείου.
8. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η ικανότητα των μαθητών να κρίνουν τη γραμ-

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ματικότητα των προτάσεων του λόγου τους εμφανίζεται ήδη από τα 6,6 έτη, ηλικία από την οποία κατανοούν τις παραβιάσεις συμφωνίας των όρων μιας πρότασης (ενδο-συνταγματικές παραβιάσεις, Διακογιώργη 2001: 88-93, Hakes et al 1980, Pratt et al 1984, Combert 1992).

9. Ο όρος «μεταγλωσσικές δεξιότητες» αναφέρεται στον ελεγχόμενο και ενσυνείδητο χειρισμό της γλώσσας ως αντικειμένου (Flavel 1979: 906-911, Crombert 1992, Διακογιώργη 2001: 83, Θηβαίος 2001: 355), καθώς και στη γνώση των δομών και των λειτουργιών του γλωσσικού συστήματος και των κειμενικών ειδών («cognition about language», Bredart & Ronsl 1982). Αντίθετα, ο όρος «μεταγνώσεις» αναφέρεται στις γνώσεις του ατόμου σχετικά με τις δικές του γνωστικές διεργασίες, καθώς και στην ανάπτυξη αυτής της αυτογνωσίας.
10. Ένας από τους γενικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό θεωρείται: «να αποκτήσει(το παιδί) τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα» (ΦΕΚ 1373, σ. 18736).
11. Η αντίληψη αυτή περιγράφεται σε τρεις δραστηριότητες. Στην πρώτη αναφέρεται: «τεχνικές σχεδιασμού του γραψίματος: προσχέδιο κειμένου- πρόχειρο- επεξεργασμένο- καθαρό», στη δεύτερη «παραγωγή και οργάνωση ιδεών, κειμενοποίηση και αυτοδιόρθωση- αυτοβελτίωση» και στην τρίτη «διαδικασίες και τεχνικές γραψίματος: προσυγγραφικές φάσεις, φάση σύνθεσης αρχικού κειμένου και μετασυγγραφικές φάσεις βελτίωσης και τελικής επιμέλειας». Η επανάληψη αυτή πιθανόν ερμηνεύεται από την ανάγκη διεκρίνισης των όρων «προσυγγραφικό», «συγγραφικό», και «μετασυγγραφικό στάδιο».
12. Οι Faigley & Witte (1983: 400-414) συνέκριναν τις αναθεωρήσεις που έκαναν συντάκτες διαφορετικού επιπέδου επάρκειας. Ανακάλυψαν ότι 34% στις αναθεωρήσεις των επιδέξιων συντακτών σχετίζονταν με αλλαγές του νοήματος, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αδέξιων συντακτών ήταν μόλις 12%. Αυτή η διαφορά πιθανότατα παρατηρήθηκε, επειδή ο έμπειροι συντάκτες ασχολούνται περισσότερο με τη συνεκτικότητα και τη δομή των εκφραζόμενων επιχειρημάτων, ενώ οι αδέξιοι με τις μεμονωμένες λέξεις και φράσεις. Είναι, άλλωστε πολύ πιο χρονοβόρο να μετατρέψει κανείς την ιεραρχική δομή του κειμένου από το να αλλάξει μεμονωμένες λέξεις (Hayes & Flower 1986: 110, Eysenck & Keane 2000: 378-379).
13. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι, όταν οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν την κρίση τους, για τις θετικές κρίσεις χρησιμοποιούν ποικιλία κριτηρίων που σχετίζονται όχι μόνο με εξωτερικά χαρακτηριστικά του γραπτού, αλλά και με τον τρόπο χρήσης λέξεων και την αντιστοιχία τίτλου και κειμένου. Από την άλλη η αρνητική άποψη δείχνει να σχηματίζεται κυρίως από εξωτερικά χαρακτηριστικά και την ορθογραφία (Θηβαίος 2001: 358-360).
14. Στο ΠΣ αναφέρεται και η αξιολόγηση εγχειριδίων και ΑΠ, αλλά οι διαδικασίες αυτές δεν εμπíπτουν στον προβληματισμό αυτού του άρθρου.
15. Είναι σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι, όπως προβλέπεται στο ΠΣ, παράλληλα με τα εγχειρίδια του μαθητή θα υπάρξουν και Φυλλάδια Οδηγίων για το δάσκαλο, όπου με-

ταξύ άλλων θα παρέχονται και γενικές οδηγίες για τη χρήση των προτεινόμενων μορφών αξιολόγησης σε κάθε ενότητα. Πιθανόν, επομένως, στα Φυλλάδια αυτά να περιέχονται οι σχετικές οδηγίες για την αξιοποίηση και του μαθητή ως φορέα αξιολόγησης. Άλλωστε, η «ασάφεια» αυτή μάλλον συνιστά σκόπιμη επιδίωξη όσων συμμετείχαν στην εκπόνηση του συγκεκριμένου ΠΣ, επειδή θεωρείται ότι έτσι εξασφαλίζεται η ελευθερία κινήσεων του εκπαιδευτικού και αποφεύγεται η ομοιομορφία στις ακολουθούμενες μεθόδους διδασκαλίας και οργάνωσης της μάθησης. Η πείρα, όμως, έχει δείξει ότι οι ελλείψεις στη βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την «αοριστία» των μεθοδολογικών κατευθύνσεων ευνοούν την αναπαραγωγή παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών, ορισμένες από τις οποίες ελάχιστοι συνάδουν με βασικές αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Η αναπαραγωγή αυτή, τελικά, οδηγεί σε μία άλλοι είδους ομοιομορφία της διδακτικής πράξης, η οποία δεν επιδιώκεται «άνωθεν», αλλά προκύπτει («εκ των έσω»).

16. Για την πορεία στη διαδικασία αναθεώρησης της πρώτης εκδοχής του κειμένου από την παράγραφο, στην πρόταση και μετά στη λέξη βλ. Ματσαγούρας 1998: 495, Timbal-Duclaux 1996: 164.
17. Τα μαθητικά κείμενα ή τα αποσπάσματά τους είναι σκόπιμο να μοιράζονται στους μαθητές, αφού οι δάσκαλοι τα έχουν ξαναγράψει ή τα έχουν πληκτρολογήσει, ώστε να αποφεύγεται η ταυτοποίησή τους. Υποστηρίζεται, άλλωστε, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις και ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους, εξυπηρετεί η εκ των προτέρων διόρθωση των ορθογραφικών τους σφαλμάτων από τον δάσκαλο, ώστε οι μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους στο περιεχόμενο και στην οργάνωση των κειμένων τους και όχι στην ορθογραφία (Παπασταμάτης 2001: 262).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Α) ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αθανασίου, Α. (2001). «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, τ. Α', Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο - Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 203-221.
- Βρεττός, Ε. Γ. & Καψάλης, Γ. Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: «Art of Text».
- Βρεττός, Ε. Γ. (1985). «Το Πρόβλημα της Εγκυρότητας και της Νομιμότητας στη Λήψη Αποφάσεων κατά τη Σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 3, σσ. 117-133.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μέρος Δεύτερο. Η Αξιολόγηση του Μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Μέρος Πρώτο. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διακογιώργη, Κ. (2001). «Ανάπτυξη των Επεξεργαστικών Ικανοτήτων των Παιδιών στη γλώσσα και Διδασκαλία της γλώσσας». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (2001) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, τ. Α', Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, σσ. 83-94.
- Ηλεκτρονικός κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (2000). *Γένη και Είδη Λόγου*. www.komvos.edu.gr
- Θηβαίος, Κ. (2001). «Οι μαθητές κριτές και σύμβουλοι των συμμαθητών τους στο γραπτό λόγο, όπως αυτός παράγεται στο γλωσσικό μάθημα». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, τ. Α', 354-361.
- Mager R. F (1985). *Διδακτικοί Στόχοι και Διδασκαλία* (μετάφραση Ι. Βρεττός). Θεσσαλονίκη.
- Μαρμαρινός, Ι. Γ. (1992). *Το Σχολικό Πρόγραμμα*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (1998). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα.
- Ξωχέλλης Π. (1989). «Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 11, σσ. 161-171.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). «Η Επεξεργασία της Γραπτής Έκφρασης των Παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο». Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, τ. Α', 253-267.
- Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το Δημιουργικό Γράψιμο*, μτφρ. Ι. Παρίση. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (1998). *Εναιό Λύκειο. Εναιό Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών. Η Εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*.
- Φλουρής, Σ. Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2001). «Το Πρόγραμμα της Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: Μια Κριτική Προσέγγιση». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ρέθυμνο: Ατραπός, τ. Α', 66-82.
- Χατζηδήμου, Δ. (1988). *Σχέδιο και Προετοιμασία Μαθήματος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

B) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Biber, D. (1989). «A typology of english texts», *Linguistics*, 27, 3-43.
- Bizzell, P. (1986). «Composing Process». Στο A. Petrosky & D. Bartholomae (eds). *The Teaching of Writing*. Chicago: NSSE.
- Bredart, S., Rondsl, J. A. (1982). *L' analyse du langage chez l'enfant: les activités metalinguistiques*. Brussels: Mardaga.
- Chanquoy, L. (1997). «Thinking Skills and Composing». Στο J. Hamers & T. Overtoom (eds). *Teaching Thinking in Europe*. Utrecht: Sardes.
- Combert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- Cook, G. (1990). *Discourse Language Teaching A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Couzijn, M. (1995). *Observation of Writing and Reading Activities*. Amsterdam: Dorfix.
- de Beaugrande, R. & Dressler W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Eggins, S. & Martin, J. R. (1998). «Genres and Registers of Discourse». Στο: van Dijk T. (επιμ.) *Discourse as Structure and Process*, London: Sage Publ., 230-256.
- Faigley, L. & Meyer, P. (1983). «Rhetorical Theory and Readers' Classifications of Text Types», *Text*, vol. 3 (4), 305-325.
- Flavel, J. H. (1979). «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry». *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flower, L. & Higgins. L. (1991). *Collaboration and the Construction of Meaning*. Berkeley CA: Centre for the Study of Writing.
- Flower, L. S. & Hayes, T. (1981). «A Cognitive Process Theory of Writing». *College Composition and Communication*, 32.
- Gage, J. (1986). «Why Write». Στο A. Petrosky & D. Bartholomae (eds). *The Teaching of Writing*. Chicago: NSSE.
- Hakes, D. T., Evans, J. S. & Tunmer, W. E. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin, Heidelberg, New York, Springer- Verlag.
- Hayes, J. R. & Flower. L. S. (1980). «Identifying the Organization of Writing Process». Στο L. Gregg & E. Steinberg (eds). *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- (1986). «Writing research and the writer», *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hayes, J. R. (1996). «A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing». Στο M. Levy & S. Rausdell (eds). *The Science of Writing*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Milian Gubern, M. (1996). «Contexted Factors Enhancing Cognitive and

Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Metacognitive Activity During the Process of Collaborative Writing». Στο: G. Rijlaarsdam et al (eds). *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam University Press.

- Pratt, C., Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). «Children's Capacity to Correct Grammatical Violations in Sentences», *Journal of Child Language*, 11, 129-141.
- Virtanen, T. (1992). «Issues of Text Typology: Narrative- A "Basic" Type of Text?», *Text*, 12/2, 293-310.

Σωφρόνης Χατζησαββίδης

ΔΟΜΗ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΕΙΔΗ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι διάχυτη η αίσθηση στους ασχολούμενους με τη γλωσσική διδασκαλία ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την τελευταία πενταετία δείχνει μια έντονη διάθεση να κάνει το τολμηρό άλμα προς τον πλήρη εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της νέας ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο. Αυτή η διάθεση γίνεται εμφανής κυρίως στα προγράμματα διδασκαλίας της νέας ελληνικής που δημοσιεύτηκαν το 1999 και το 2001¹. Η ίδια όμως διάθεση αναιρείται εν μέρει στην πράξη, λόγω ορισμένων ασαφών ή αμφίσημων διατυπώσεων, γενικεύσεων, επαναλήψεων, ελλείψεων που παρατηρούνται μέσα στα κείμενα των πρόσφατων Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος. Το κείμενο που ακολουθεί στοχεύει πρωτίστως να επισημάνει τα εκσυγχρονιστικά στοιχεία των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά παράλληλα να τονίσει τα στοιχεία εκείνα που προκαλούν τη μερική αναίρεσή της εκσυγχρονιστικής προσπάθειας. Η ανάλυση θα στηριχτεί σε τέσσερις όρους που αποτελούν, κατά τη γνώμη μου, τέσσερις από τις θεμελιώδεις εκσυγχρονιστικές έννοιες που διατρέχουν τα υπό συζήτηση Προγράμματα Σπουδών: τη δομή, την επικοινωνία, τα είδη λόγου και το γραμματισμό.

Γνωρίζει ο κάθε μυημένος στην επιστήμη της σύγχρονης Γλωσσολογίας ότι δομή μιας γλώσσας είναι το δίκτυο των σχέσεων και των κανονικότητων που τη διέπουν και ότι τα γλωσσικά στοιχεία που συμμετέχουν επιτελούν ορισμένες λειτουργίες. Με την έννοια αυτή, το ζητούμενο προς διδασκαλία δεν είναι η δομή και η λειτουργία της γλώσσας ως αφηρημένες οντότητες, αλλά η δομή ως δίκτυο σχέσεων στον παραδειγματικό και στο συνταγματικό άξονα και η λει-

1. Αναφέρομαι στα Προγράμματα Σπουδών που δημοσιεύτηκαν στο ΦΕΚ 93, τ. Β/10/2/1999 και στο ΦΕΚ 1376, τ. Β/18/10/2001.

τουργία των γλωσσικών στοιχείων που συνεχονται και διαπλέκονται στους άξονες αυτούς και οι άξονες αυτοί λειτουργούν στη γλώσσα τόσο σε επίπεδο λέξης και πρότασης όσο και σε επίπεδο κειμένου. Ερμηνεύοντας με την έννοια αυτή τη δομή και τη λειτουργία οδηγούμαστε φυσιολογικά στην ερμηνεία του όρου «σύστημα» με τη σωστική έννοια, δηλαδή ως ένα σύνολο από στοιχεία που διέπονται από σχέσεις, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν ένα πλέγμα. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι, σύμφωνα με τα διαλαμβανόμενα στα κείμενα των υπό συζήτηση Προγραμμάτων Σπουδών, το προς μετάδοση και μάθηση αντικείμενο της δομής αποτελεί το όλο σύστημα της ελληνικής γλώσσας σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο, η δε μάθηση και η συνειδητοποίηση (θεωρητική ή πρακτική) αποτελούν τους σκοπούς της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών, η διδασκαλία της δομής είτε μπορεί να οδηγήσει σε ορισμένους τομείς στη δημιουργία προϋποθέσεων και σε άλλους στην απόκτηση δεξιοτήτων είτε αφήνονται επίτηδες ορισμένες προϋποθέσεις να καλλιεργηθούν σε ανώτερη σχολική βαθμίδα, ώστε να γίνουν δεξιότητες. Πάντως, είτε πρόκειται για το ένα είτε για το άλλο, δε φαίνεται μέσα στα Προγράμματα Σπουδών να συνδέεται ρητά η διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής με τη χρήση αποτελεσματικού λόγου, κάτι που τονίζεται με έμφαση με τα εξής λόγια: «Η γραμματική των δύο πρώτων επιπέδων (γραμματική του γλωσσικού συστήματος) διδάσκεται προκειμένου να υπηρετήσει τη γραμματική της επικοινωνίας».

Εκείνο που φαίνεται από την προσεκτική ανάγκωση των κειμένων είναι ότι οι συντάκτες του Προγράμματος Σπουδών έχουν μια οργανωμένη σε δύο (ή και σε τρία) επίπεδα αντίληψη για τη διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο: ένα επίπεδο που αφορά την εκμάθηση από τους μαθητές των κανονικοτήτων που διέπουν τη δομή της νέας ελληνικής, την απόκτηση από τους μαθητές των προϋποθέσεων εκείνων που θα τους επιτρέψουν να παράγουν αποτελεσματικό προφορικό και γραπτό λόγο, τη σύλληψη του συστήματος της νέας ελληνικής ως αφηρημένης αλλά οργανωμένης οντότητας, που αφορά τη δομή και τις σχέσεις που τη διέπουν σε μικροεπίπεδο (μικροδομή) και ένα άλλο επίπεδο, που αφορά τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων και σχέσεων που διέπουν τη δομή της νέας ελληνικής, την απόκτηση από τους μαθητές ορισμένων δεξιοτήτων σχετικών με τη δομή της νέας ελληνικής που αφορά τη χρήση της κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας και τη σύλληψη του συστήματος της νέας ελληνικής ως αφηρημένης αλλά οργανωμένης οντότητας, που αφορά τη δομή και τις σχέσεις που τη διέπουν σε μακροεπίπεδο (μακροδομή). Τα δύο όμως αυτά επίπεδα με τα επιμέρους στοι-

χεία που παρουσιάζουν, συχνά συγχέονται μέσα στα κείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να δημιουργείται κάποια σύγχυση και στο μνημένο ακόμη αναγνώστη. Χρειάζεται λοιπόν μια σαφής διάκριση αυτών των επιπέδων στον τομέα της στοχοθεσίας, για να αποσαφηνιστεί και η φιλοσοφία των μεθοδολογικών αρχών, με τις οποίες θα γίνουν επιτεύξιμοι οι στόχοι. Είναι προφανές ότι οι μεθοδολογικές αρχές κατανοούνται μόνο με τη σαφή διατύπωση των στόχων και αντίστροφα. Για να καταστούν επιτεύξιμοι αυτοί οι στόχοι θα πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να δοθεί ευκαιρία ανάδυσης της γνώσης που έχουν οι μαθητές για τις σχέσεις που διέπουν τη δομή της γλώσσας σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής, αφού πρόκειται για μητρική γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να καλλιεργηθεί μια κριτική στάση απέναντι στις σχέσεις που διέπουν τη δομή της γλώσσας και τότε θα έρθει ως επακόλουθο και η εκμάθηση της ορολογίας αλλά και η αναζήτηση συμβουλών στα βιβλία αναφοράς.

Η επικοινωνία ως έννοια απασχόλησε τους διανοούμενους από πολύ παλιά. Από την εποχή όμως που οι κοινωνικές επιστήμες άρχισαν να κερδίζουν έδαφος στο επιστημονικό στερέωμα και από την εποχή που άρχισαν να αναπτύσσονται οι τηλεπικοινωνίες, η έννοια άρχισε να αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων και διά του λόγου των ειδικών η έννοια να αποκτά όλο και περισσότερες διαστάσεις και να γίνεται όλο και πιο δυσεξήγητη. Παρά τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία πληροφόρησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα μέσω της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών σημείων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία περιέχει κανονικότητες και η οποία προσδιορίζεται από βιολογικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα προβλέψιμοι. Οι κανονικότητες στις οποίες στηρίζεται η επικοινωνία είναι υπαρκτές, γιατί αλλιώς δε θα ήταν δυνατή η επίτευξή της. Οι κανονικότητες όμως αυτές, εκτός από τις βασικές, είναι δύσκολα περιγράψιμες. Με την έννοια αυτή θα λέγαμε ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα σύστημα άρρητων κανονικοτήτων, οι οποίες μεταβιβάζονται και κατακτώνται διά της χρήσης. Σε τελευταία ανάλυση, λοιπόν, η επικοινωνία είναι χρήση και όχι γνώση αλλά είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου, διαμορφώνονται στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα. Σύμφωνα με τις γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν στο μεταξύ, στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι σήμερα η απόκτηση εκ μέρους των μαθητών της απαραίτητης επικοινωνιακής ικανότητας ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας των απαραίτητων επικοινωνιακών δε-

ξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της επικοινωνίας ως αρχή και ως διαδικασία στη διδασκαλία της γλώσσας γίνεται κυρίαρχη. Το πρόβλημα που ανακύπτει όμως με την έννοια της επικοινωνίας είναι πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί ως διαδικασία μέσα σε μία τάξη διδασκαλίας, όπου σπάνια δημιουργούνται καταστάσεις πραγματικής επικοινωνίας. Συνήθως σε μια τάξη, όπως τη γνωρίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, παράγεται ένα είδος λόγου, το οποίο δεν περιέχει παρά ελάχιστες από τις κανονικότητες που περιέχει μια επικοινωνία μεταξύ ατόμων στην καθημερινή ζωή. Το πρόβλημα αυτό επιχειρείται-φραστικά τουλάχιστον-να λύσουν οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών, αφού βάζουν ως αρχές των Προγραμμάτων τη διαμόρφωση πραγματολογικής στάσης του δασκάλου απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία. Και με τον όρο «πραγματολογική στάση» εννοείται, όπως διατυπώνεται σε άλλα σημεία των Προγραμμάτων Σπουδών, η χρήση κειμένων που καλύπτουν ευρύ φάσμα γλωσσικής ποικιλίας, η εκμετάλλευση των περιστάσεων επικοινωνίας, η συχνή χρήση του λόγου από τους μαθητές και η εμπλοκή τους στα δρώμενα. Η διάθεση για καλλιέργεια της επικοινωνίας γίνεται εμφανής και στο κεφάλαιο των στόχων και των δραστηριοτήτων, όπου τονίζεται η χρήση διαφόρων μορφών προφορικής και γραπτής γλωσσικής χρήσης, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε διάφορες μορφές επικοινωνίας, τις οποίες πρόκειται να συναντήσει ο μαθητής στη ζωή του. Η απόδοση νοήματος, η αγγελία, το άρθρο, η πρόσκληση, η διαφήμιση, οι επιστολές, η τιτλοφόρηση κειμένου, η συμμετοχή σε συζητήσεις, η συλλογή στοιχείων με περιλήψεις και ένας ακόμη τεράστιος αριθμός ανάλογων διατυπώσεων που προτείνονται στα Προγράμματα Σπουδών συνθέτουν μια τεράστια γκάμα λεκτικών προϊόντων λεκτικής επικοινωνίας, τα οποία συμβάλλουν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Η τεράστια όμως γκάμα των αναφερόμενων προϊόντων γλωσσικής επικοινωνίας αναιρείται μέσω των προτεινόμενων σχολικών εγχειριδίων, τα οποία, σύμφωνα με τη σαφή διατύπωση, θα περιέχουν κείμενα, ασκήσεις, πίνακες και θα περιορίζουν την επικοινωνία στα πλαίσια που θα έχουν αποφασίσει οι συντάκτες των εγχειριδίων, αλλά και η διδακτέα ύλη που θα ορίζεται από το σχολικό εγχειρίδιο. Η επικοινωνία δεν μπορεί, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς από τα παραπάνω, να γίνει μέσα σε πλαίσια καθορισμένα, με εκφωνήσεις δοσμένες εκ των προτέρων, με την πίεση της διδακτέας ύλης που θα αντιπροσωπεύουν οι σελίδες του τυπωμένου βιβλίου, με κείμενα πιθανόν με ανεπίκαιρο περιεχόμενο και αμφιβόλου ενδιαφέροντος για τους μαθητές και –το σπουδαιότερο– με μια σειρά που θα έχει καθοριστεί από ένα κεντρικό όργανο. Η επικοινωνία πραγματοποιείται για να λύσουμε διά του λόγου ζητήματα και προβλήματα, δεν πραγματοποιείται για

διεκπεραίωση μαθημάτων. Το πρόβλημα της «αυθεντικής» επικοινωνίας μπορεί να αμβλυωθεί μερικώς με την εκμετάλλευση της προτεινόμενης χρήσης «αυθεντικών» και προφανώς επίκαιρων κειμένων σε ποσοστό 25%, αλλά και οι προτάσεις για δημιουργική διδακτική εκμετάλλευση της λογοτεχνίας. Απλώς, οι τελευταίες αυτές προτάσεις δίνονται χωρίς πρόσθετες μεθοδολογικές διευκρινίσεις, με αποτέλεσμα να επικρατεί ασάφεια και στον τομέα αυτό.

Πολύ στενά δεμένος με την επικοινωνία όρος που επαναλαμβάνεται στα Προγράμματα Σπουδών είναι τα «είδη λόγου». Τα είδη λόγου είναι κατηγορίες, οι οποίες παράγονται μέσα από την αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του κειμένου και των αναγνωστικών συνηθειών. Τα είδη διαμορφώνουν αλλά και περιορίζουν τα μηνύματα που δέχεται ο αναγνώστης από το κείμενο. Η διάκριση των ειδών δε γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά τους αλλά με βάση τους κανόνες για την ανάγνωσή τους, που είναι κοινοί για τα μέλη μιας «αναγνωστικής» κοινότητας. Τα είδη λόγου είναι κανόνες, οι οποίοι περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας και ο αναγνώστης κατασκευάζουν το νόημα στα κείμενα, αλλά ταυτόχρονα είναι απαραίτητοι, αφού μας καθιστούν ικανούς να τα διαβάζουμε. Τα κείμενα διαβάζονται και κατανοούνται μέσω του είδους στο οποίο ανήκουν, π.χ. ο Ύμνος εις την Ελευθερίαν του Δ. Σολωμού έχει διαφορετική σημασία ως εθνικός ύμνος και διαφορετική ως λογοτέχνημα.

Για τον Swales (1997) τα είδη τα κατασκευάζουν οι γλωσσικές κοινότητες. Για τον Kress (1989) το είδος αποτελεί ένα είδος κειμένου και το κείμενο αποτελεί τη σημαντική ενότητα της γλώσσας. Το είδος αποτελεί έναν αριθμό υποδειγματικών διαδικασιών, από τις οποίες κατασκευάζονται, μεταφέρονται και συντηρούνται τα συστήματα των ιδεών και των πεποιθήσεων. Με αυτήν την έννοια τα είδη προέρχονται από τις κοινωνικές περιστάσεις και ενσωματώνουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τις σημασίες αυτών των περιστάσεων. Για τον Kress το είδος αποτελεί μια υποχρεωτική ιδιότητα κάθε κειμένου και κανένα κείμενο δεν μπορεί να αποφύγει τη διαδικασία κατασκευής του. Για το Fairclough (1992) το είδος είναι ένα σχετικά σταθερό σύνολο συμβάσεων, το οποίο σχετίζεται με έναν κοινωνικά επικυρωμένο τύπο δραστηριότητας. Ο κόσμος δεν κατασκευάζει το λόγο, αλλά αυτός κατασκευάζεται από το λόγο. Οι χειριστές ενός είδους λόγου έχουν πρόσβαση στον αντίστοιχο τομέα κοινωνικής δράσης, π.χ. το είδος λόγου που παράγει ο δάσκαλος είναι ένα είδος από το οποίο αποκλείονται όσα άτομα δεν είναι εξοικειωμένα με αυτό. Γνωρίζοντας λοιπόν ο μαθητής νέα είδη λόγου αποκτά τη δυνατότητα να ενσωματωθεί γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης. Και από αυτήν την άποψη η ανα-

φορά και μόνο των Προγραμμάτων Σπουδών στα είδη λόγου αποτελεί μια σημαντική εκσυγχρονιστική κατεύθυνση. Η αναίρεση όμως αυτής της εκσυγχρονιστικής κατεύθυνσης προέρχεται από την παντελή έλλειψη μεθοδολογικής πρόβλεψης για την εξοικείωση των μαθητών με αυτά τα είδη λόγου και τη χρησιμοποίησή τους σε συγκεκριμένες κοινωνικές δράσεις. Φαίνεται να αντιμετωπίζονται τα είδη λόγου ως αφηρημένες κατασκευές, κατάλληλες για διδακτική επεξεργασία και όχι ως οργανικά στοιχεία της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αν οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών τα αντιμετωπίζουν ως τέτοια θα επιχειρούσαν μια σύνδεση των ειδών λόγου με καθημερινές κοινωνικές πρακτικές.

Στο σκοπό του Προγράμματος Σπουδών του 2001 κάνει την εμφάνισή του και ο όρος «εγγραμματοσύνη» (Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι... ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη), ο οποίος στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται ως ταυτόσημος του όρου γραμματισμός, τον οποίο προτιμώ στο κείμενο αυτό. Ο όρος γραμματισμός –μετάφραση του αγγλικού literacy– αποτελεί σήμερα έναν όρο εννοιολογικά αρκετά ευρύ και γι' αυτό ίσως δύσκολα οριοθετούμενο. Η έννοια του γραμματισμού αποτελούσε πάντα τον κύριο σκοπό του σχολείου, αλλά με μία έννοια στενότερη από αυτήν που έχει αποκτήσει σήμερα –η οποία στα ελληνικά αποδιδόταν με τον όρο αλφαριθμητισμός–, αφού στην πλειονότητά τους τα εκπαιδευτικά συστήματα έθεταν ως στόχο έως πρόσφατα –και ορισμένα θέτουν και σήμερα– την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας.

Όμως, σήμερα, στην αναπτυγμένη τεχνολογικά κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του γραπτού λόγου. Όσον αφορά το γραπτό λόγο, γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η γνώση ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο, με το ρόλο που αυτό έχει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μία επιστολή και διαφορετικά μια διαφήμιση κτλ. Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Για τον Gee (1993: 262) γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της

γλώσσας, ο οποίος κατακτιέται με ανάλογο τρόπο που κατακτιέται ο προφορικός λόγος από το παιδί. Για τους Barton και Hamilton (1998:3) γραμματισμός είναι μια δραστηριότητα ανθρώπινη που τοποθετείται μεταξύ σκέψης και κειμένου, είναι ένας θεσμός που βρίσκεται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Οι N. Elsassser και V. John-Steiner (1993:276) θεωρούν ότι ο γραμματισμός αποτελεί για τον άνθρωπο τη γνώση εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων, που του επιτρέπουν να εξετάζει κριτικά και να επεξεργάζεται θεωρητικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες. Ο G. Kress (1994: 209) διαχωρίζει το γραμματισμό σε εκείνον που αφορά το λόγο και σ' αυτόν που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης. Ακόμη, γίνεται λόγος στη σχετική βιβλιογραφία για γλωσσικό γραμματισμό, για πολιτισμικό γραμματισμό, για ηθικό γραμματισμό κτλ. Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι ο γλωσσικός γραμματισμός, που μας ενδιαφέρει εδώ, είναι μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι:

- α) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και
- β) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων και
- γ) η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων και
- δ) η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο και
- ε) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, και
- στ) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, και
- ζ) η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και
- η) η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε και το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education). Σύμφωνα με αυτήν, τα κείμενα προς διδασκαλία είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή και ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές. Η γλώσσα νοηματοδοτείται σύμφωνα με αυτά που πιστεύει το παιδί. Η διδασκαλία, λοιπόν, της γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα σημειωτικό σύστημα που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας.

Η έννοια του γραμματισμού και οι συναφείς με αυτόν έννοιες κάνουν την εμφάνισή τους ρητά ή υπαινικτικά σε διάφορα σημεία του κειμένου, κυρίως του Προγράμματος Σπουδών του 2001. Ορισμένα από αυτά τα σημεία παραθέτω επιγραμματικά παρακάτω: αναφορά στην «κριτική γλωσσική επίγνωση», στις «γλωσσικές δομές και συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιούν διάφορες «κοινοότητες λόγου», αναφορά στους βασικούς χώρους από τους οποίους έχει επιλεγεί το περιεχόμενο του Π.Σ., όπως είναι η «ανάλυση λόγου», η «Κοινωνιογλωσσολογία», η «Κειμενογλωσσολογία», αναφορά σε «ενδοκειμενικές, διακειμενικές και περικειμενικές διαστάσεις του κειμένου», αναφορά σε «κειμενικές συμβάσεις» κτλ. Αντίθετα, λείπουν εντελώς αναφορές στον αρχικό γραμματισμό (εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης). Το σύνολο αυτών των σημείων συγκροτεί αφενός μια νέα διάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία όμως έχει πολλά κενά στη συνοχή της, ώστε να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη πρόταση για την καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών. Από την άλλη, παραμένει, κατά τη γνώμη μου, μια απλή αίσθηση, γιατί δεν πραγματώνεται μέσω της παιδαγωγικής του γραμματισμού, η οποία συνδέεται με την προοδευτική παιδαγωγική, που υποστηρίζει έννοιες όπως την αυτενέργεια, τη βιωματικότητα, τη δημιουργικότητα και την καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης. Οι έννοιες της επικοινωνίας και των ειδών λόγου, οι οποίες διατρέχουν-τουλάχιστον φραστικά-τα Προγράμματα Σπουδών δεν είναι αρκετές για να συγκροτήσουν μια παιδαγωγική του γραμματισμού για την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας.

Με βάση τέσσερις θεμελιακές έννοιες επιχειρήθηκε να προσεγγισθούν οι αρχές και η φιλοσοφία των νέων Π.Σ. και διαπιστώθηκε ότι παρά τις πολύ καλές προσπάθειες αυτά παραμένουν σε ένα σημείο, όπου μετεωρίζονται μεταξύ των γενικών διακηρύξεων εκσυγχρονιστικού χαρακτήρα και των ειδικών διατυπώσεων που γεννούν υποψίες οπισθοδρόμησης, μεταξύ μιας δυναμικής αναμόρφωσης του μαθήματος και μιας επικίνδυνης στατικότητας και, σε τελευταία ανάλυση, μεταξύ του νέου και του παλιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ΦΕΚ 93-B/10-2-1999 «Προγράμματα Σπουδής της νεοελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο».
- ΦΕΚ 1376-B/18-10-2001 «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό» και «Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού».
- Elasser-Steiner, N. & V. John-Steiner (1993) «An Interactionist Approach to Advancing Literacy» στο L.-M. Cleary & M. Linn (eds.) *Linguistics for Teachers*. New York: Mc Graw-Hill, pp. 265-281.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- Kress, G. (1989) *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- (1994) *Learning to write*. London: Routledge.
- Swales, J. (1997) *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Γ. Κατσιμαλή
Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Φιλολογίας

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η διατήρηση και διάδοση της Ελληνικής στο εξωτερικό καθώς και η διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για εκμάθηση της γλώσσας από ξένους (μαθητές και ενήλικες) που διαβιούν στη χώρα, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση τόσο των Αναλυτικών Προγραμμάτων όσο και των διδακτικών υλικών που διατίθενται από το ΥΠΕΠΘ ή κυκλοφορούν στο εμπόριο.

Ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum) συνήθως αναφέρεται σε αρχές και διαδικασίες για σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση και διοίκηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει σχεδιασμό της διδακτέας ύλης (επιλογή και διαβάθμιση) και μεθοδολογία (επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων tasks and activities).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο διακρίσεις:

A) το **αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών** (analytical syllabus) το οποίο ως προς την ύλη βασίζεται σε μη γλωσσικά στοιχεία, όπως θέματα, περιστάσεις και καταστάσεις. Οι μαθητές εκτίθενται σε κομμάτια λόγου από τα οποία συνάγουν κανονικότητες.

B) το **συνθετικό πρόγραμμα σπουδών** (synthetic syllabus) το οποίο ως προς την ύλη περιέχει διακριτά στοιχεία τα οποία διδάσκονται μεμονωμένα και τα οποία ο μαθητής ενσωματώνει στη συνέχεια στην επικοινωνία.

Επίσης γίνεται διάκριση ανάμεσα σε προγράμματα τα οποία δίνουν **έμφαση στη διαδικασία** και προγράμματα που δίνουν **έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης** (process syllabus – product syllabus).

Σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα αναγράφεται ο γενικός σκοπός (aim), οι ειδικοί στόχοι (objectives) ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, βιβλίο ή ενότητα και τα

περιεχόμενα που αφορούν:

- το γλωσσικό υλικό (κείμενα),
- τα γλωσσικά στοιχεία (δομικά στοιχεία: φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά),
- επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας.

Η διαφορετική έμφαση που δίνεται σ' ένα μεμονωμένο τομέα ή σε συνδυασμό περισσότερων δίνει τη μεθοδολογία και το χαρακτήρα της διδακτικής προσέγγισης. Συνήθως όμως υφίσταται η πόλωση: κατεξοχήν επικοινωνιακά vs. κατεξοχήν γραμματικοκεντρικά. Στα πρώτα η έμφαση δίνεται στην πετυχημένη μετάδοση του μηνύματος (what is being said) χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα λάθη (how it is being said) τα οποία διορθώνονται στα δεύτερα. Οι όροι οι οποίοι έχουν χρησιμοποιηθεί συνοψίζονται στον πίνακα:

	Language knowledge	Language use
Stern (1978)	formal	functional
Widdowson (1978)	usage	use
Rivers (1981)	skill-getting	skill-using
Brumfit (1984)	accuracy	fluency
Stern (1983, 1990)	analytic	experiential

Η κριτική που υφίστανται τα αναλυτικά προγράμματα είναι ότι αυτά είναι φιλόδοξα, ασαφή ή συγκεχυμένα ως προς τις θεωρητικές αρχές και ότι δεν πραγματώνονται στα διδακτικά υλικά με τα οποία συνδέονται.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε επιγραμματικά το Αναλυτικό πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, που είναι ο επίσημος φορέας για την **Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας** (1997). Σ αυτό το πλαίσιο διακρίνονται τέσσερα επίπεδα γλωσσομάθειας και το αναλυτικό πρόγραμμα δομείται ανά επίπεδο ως εξής:

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

ΚΕΓ, 1997

Α. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

1. **Κοινωνικές επαφές:** χαιρετισμοί, συστάσεις, ζητώ συγνώμη, δίνω ευχές, επικοινωνώ με γράμμα ή τηλεφωνικά

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

2. **Ανταλλαγή πληροφοριών:** ζητώ και δίνω πληροφορίες για πρόσωπα, πράγματα, το χρόνο, τόπο, τρόπο, ποσό, αιτία, απαντώ θετικά, αρνητικά

3. **Απόψεις και κρίσεις:** λέω ό,τι ξέρω για πρόσωπα, πράγματα, εκφράζω αναγκαιότητα, πιθανότητα, δυνατότητα

4. **Αισθήματα και συναισθήματα:** εκφράζω χαρά, λύπη, συμπάθεια, αντιπάθεια, επιδοκιμασία, αποδοκιμασία

5. **Πράξεις λόγου:** εκφράζω επιθυμία, απόφαση, υποχρέωση, ικανότητα, ζητώ και δίνω συμβουλή, οδηγία, βοήθεια, άδεια, δέχομαι ή αρνούμαι πρόσκληση

6. **Τεχνικές λόγου:** διακρίνω προφορικό από γραπτό λόγο

7. **Προβλήματα στην επικοινωνία:** ζητώ από το συνομιλητή μου να μιλήσει πιο αργά, να επαναλάβει πώς γράφεται μία λέξη

Β. ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Δημόσιες υπηρεσίες

Κρατικές υπηρεσίες

Μετακίνηση, ταξίδια

Διαμονή

Διατροφή

Αγορά

Κοινωνικές επαφές

Ιδιωτική ζωή

Ψυχαγωγία

Γ. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σύνταξη, μορφολογία, λεξιλόγιο, φωνητική, κοινωνιογλωσσικά στοιχεία

Το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ απευθύνεται σ' όλα τα άτομα άνω των δώδεκα ετών που επιθυμούν να αποκτήσουν οποιοδήποτε από τα τέσσερα προβλεπόμενα διπλώματα, ταιριάζει περισσότερο σε ενήλικες ως προς την ύλη (βλ. για παράδειγμα δημόσιες-κρατικές υπηρεσίες).

Από την άλλη πλευρά το αναλυτικό πρόγραμμα που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καλύπτει ουσιαστικά μαθητές μόνο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως αλβανικής και ρωσικής καταγωγής. Διακρίνει δύο επίπεδα (**αρχάριοι, προχωρημένοι**) για τις μικρές (Α', Β' τάξεις) και τις μεγάλες τάξεις (Δ', Ε', ΣΤ') και δομείται ως ακολούθως:

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΚΑΙ
ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Π.Ι., 1999

Διαγνωστικά κριτήρια: αρχική εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας (φυλλάδια για το μαθητή και το δάσκαλο)

Α. ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΤΑ ΤΟΜΕΑ

1. Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου
2. Προφορική έκφραση και ομιλία
3. Ανάγνωση και κατανόηση γραπτού λόγου
4. Παραγωγή γραπτού λόγου
5. Λεξιλόγιο
6. Γραμματική / Σύνταξη

Β. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Γενικές παρατηρήσεις
Μέθοδος διδασκαλίας

Γ. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

Οι μαθητές και το σχολείο, η οικογένειά τους, η ζωή τους στον τόπο εγκατάστασης, ο ελεύθερος χρόνος τους, η σχέση τους με τη φύση, γνωριμία με την Ελλάδα, γιορτές και λαϊκός πολιτισμός, σύγκριση με τη χώρα προέλευσης.

Τα εγχειρίδια που έχουν εκδοθεί στην Ελλάδα (και παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία) έχουν ως στόχο κυρίως ενήλικες αλλοδαπούς που διαμένουν στη χώρα μας ή επαναπατριζόμενους και όχι παιδιά. Ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να χρησιμοποιεί αποσπάσματα από διάφορα υλικά με αποτέλεσμα να αναμειγνύει μεθόδους, στρατηγικές, επιμέρους στόχους των ασκήσεων που δανείζεται και γραμματικο-συντακτικά στοιχεία.

Υπάρχει ασάφεια ως προς τη δεύτερη και ξένη γλώσσα. Πολλές φορές χρησιμοποιούνται κείμενα αυτούσια που είναι γραμμένα για ιθαγενείς ομιλητές της ελληνικής και δεν έχουν προσαρμοστεί-διασκευαστεί σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Αν πάρουμε ως δεδομένο ότι η Ελληνική γλώσσα διδάσκεται όχι μόνο στο εσωτερικό αλλά και στο εξωτερικό, η ταξινόμηση που προκύπτει αναπαρίσταται στον πίνακα 1:

Ηλικιακές ομάδες	Κίνητρα -	-Λόγοι	Μορφές	Εκπαίδευσης
	εσωτερικό	εξωτερικό	εσωτερικό	εξωτερικό
1.Μαθητές Α/βάθμιας	αποτελεσματική επικοινωνία για κοινωνικοποίηση με ομηλικούς και	άσκηση νοητικών διεργασιών και βιωματικοί λόγοι	ενισχυτική διδασκαλία διαπολιτισμικά σχολεία	Ημερήσια δίγλωσσα, Ενταγμένες τάξεις,απογευματινά
Β/βάθμιας	ομαλή παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος	διασφάλιση πτυχίου ξένης γλώσσας	σχολεία παλιννοστούντων Ιδιωτικοί φορείς	
2.φοιτητές	+ επιστημονική ορολογία σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα		Παν/μια (Θεσ/νίκη, Αθήνα, Κρήτη)	Παν/μια
3.ενήλικες	ομαλή ένταξη και εργασιακή χρήση	οικογενειακές κοινωνικές συναναστροφές, hobby		ιδιωτικός φορέας
4.ομάδες με ειδικό επαγγελματικό ενδιαφέρον	άντληση πηγών και επαγγελματικές συναλλαγές			ιδιωτικός φορέας

Η πληθώρα των εγχειριδίων, η πολυμορφία των αναγκών, των επιπέδων γλωσσομάθειας των διδασκομένων τα ελληνικά και των απαιτήσεων του εκάστοτε ευρύτερου θεσμικού πλαισίου (του πώς δηλαδή διδάσκονται οι άλλες ξένες γλώσσες στις χώρες υποδοχής ή το τι απαιτείται από το νόμο να κατέχει ο ξένος στην Ελλάδα) δημιουργούν το ερώτημα ποιες είναι οι ομοιότητες (αν υπάρχουν) και οι διαφορές ως προς τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής;

Εφόσον τα αναλυτικά προγράμματα συνδέονται άρρηκτα με τα διδακτικά υλικά αλλά και με τις εξετάσεις των μαθητών, ας δούμε ενδεικτικά όχι τις θεωρητικές αρχές των προγραμμάτων, αλλά το τι ζητείται από τους μαθητές να έχουν κατακτήσει ως προς τα ελληνικά.

Θα πάρουμε παραδείγματα από εξετάσεις στην Αγγλία, Αυστραλία και Αμερική (Νέα Υόρκη)

Αγγλικά: GCSE : basic and higher		Διάρκεια - Γενικό	
Paper 1	listening comprehension	30'	(κασέτα και 15 ερωτήσεις)
	listening comprehension	30'	(κασέτα και 20 ερωτήσεις)
Paper 2	conversation/role-play cards	10-12'	
Paper 3	reading and responding	55'	
Paper 4	writing	1.15'	

Παρατηρήσεις

- υπάρχουν τμήματα του τεστ τα οποία οι μαθητές τα απαντάνε στα αγγλικά (listening: 6 από 33 ερωτήσεις μόνο απαντώνται στα ελληνικά)
- πολλές εντολές είναι γραμμένες πρώτα στα αγγλικά και μετά στα ελληνικά
- υπάρχει διαβάθμιση ως προς τον αριθμό των ερωτήσεων, το εύρος του λεξιλογίου και την έκταση της γραπτής παραγωγής.

Αυστραλία: Victoria LOTE (Languages Other Than English) HSCE (Higher School Certificate Examination)

2 unit Z

ακρόαση/κατανόηση 25 μόρια 12 διάλογοι με διάφορες περιστάσεις

οι απαντήσεις πολλαπλής επιλογής ή συμπλήρωσης στα αγγλικά

ανέγνωστη/κατανόηση 10 μόρια μία παράγραφος ενδιαμέσου επιπέδου

παραγωγή προφορικού λόγου 10 μόρια 5 περιστάσεις στις οποίες ο

μαθητής καθοδηγείται στα αγγλικά τι θα πει στα ελληνικά (π.χ. πες σ' ένα φίλο σου ότι είσαι πολύ κουρασμένος, γιατί πήγες σ' ένα πάρτι χτες βράδυ, κάθισες στην πρώτη σειρά και η μουσική ήταν πολύ δυνατή)

2/3 unit (common)

ακρόαση/κατανόηση 25 μόρια 10 διάλογοι με διάφορες περιστάσεις

πολλαπλής επιλογής ή συμπλήρωσης στα αγγλικά

παραγωγή προφορικού λόγου 15 μόρια 15' και προετοιμασία 5' εννιά

ερωτήσεις με οπτικό ερέθισμα (σκίτσο) διατυπωμένες στα ελληνικά

Παρατηρήσεις

- η παραγωγή γραπτού λόγου περιορίζεται σε μία λέξη ως μια πρόταση
- οι εντολές είναι μόνο στα αγγλικά και τις περισσότερες φορές οι απαντήσεις είναι επίσης στα αγγλικά.

U.S.A. – New York–Comprehensive Examination for Regents credit
(= συμβούλιο παιδείας)

1. προφορική παραγωγή που προϋποτίθεται	24 μόρια
2. ακρόαση/κατανόηση 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στα αγγλικά και 5 στα ελληνικά	30 μόρια
3. ανάγνωση/κατανόηση χρηστικά κείμενα στα ελληνικά (διαφήμιση, συνδρομή, με 15 ερωτήσεις στα αγγλικά που ελέγχουν λεξιλόγιο) συμπλήρωση ελληνικού κειμένου με 5 λεξιλογικά κενά	30 μόρια
4. παραγωγή γραπτού κειμένου επιλογή θέματος και συγγραφή παραγράφων με δεδομένη έκταση (6, 10 προτάσεις). Σύνταξη επιστολής	16 μόρια

Οι διαφορές που διαπιστώνονται από τη σύγκριση αναλυτικών προγραμμάτων και τεστ σε Αγγλία, Αμερική, Αυστραλία, Καναδά κ.τ.λ. αφορούν τη χρήση ή όχι της κυρίαρχης γλώσσας κατά τη διδακτική πράξη (εντολές δασκάλου ή βιβλίου/τεστ), την προβολή περισσότερο ή λιγότερο του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, τη διαφορετική έμφαση σε χρηστικά καθημερινά κείμενα επικοινωνίας ή κείμενα λογοτεχνίας.

Μαθαίνω ελληνικά στην Ελλάδα και μαθαίνω ελληνικά στο εξωτερικό είναι διαφορετικής υφής προβλήματα. Όταν στο περιβάλλον μιλιέται η γλώσσα ίσως δεν είναι τόσο απαραίτητα τα επικοινωνιακά στοιχεία, διότι αυτά με περιβάλλουν (τηλεόραση, γειτονιά, σχολείο κ.τ.λ.) και μαθαίνω και μέσω της επικοινωνίας μου με τους φυσικούς χρήστες της γλώσσας. Τα επικοινωνιακά κείμενα (διάλογοι) είναι πιο απαραίτητα για το μαθητικό κοινό του εξωτερικού όπου τα γλωσσικά ερεθίσματα είναι περιορισμένα.

Επιπλέον σε σχέση με τον τρόπο που διδάσκονται οι άλλες ξένες γλώσσες σε διάφορες χώρες διαπιστώνουμε ότι στην Αυστραλία, για παράδειγμα, είναι έντονη η ανάγκη για σύγκριση της ελληνικής κουλτούρας με τις άλλες (πολυπολιτισμική διάσταση, γλωσσική συνειδητότητα /language awareness), ενώ στην Αμερική ή περισσότερο στον Καναδά υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για αμιγώς ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία.

Κατά συνέπεια, τα κείμενα τα οποία είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά.

Όμως κάθε γλώσσα πέρα από το λεξιλόγιο, τις φράσεις που πραγματώνουν το περιεχόμενο, συνίσταται και σε δομικά σχήματα τα οποία είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο θα πρέπει να πραγματεύονται επαρκώς σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους. Αυτά τα δομικά σχήματα (και εννοώ τη μορφολογία και τη σύνταξη) αποτελούν και το κοινό και θεμελιακό στοιχείο του οιοδήποτε αναλυτικού προγράμματος. Δηλαδή, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη φιλοσοφία, μεθοδολογία, τον προσανατολισμό και την αντίληψη για τη γλώσσα που περνάει, κάθε αναλυτικό πρόγραμμα προϋποθέτει το γλωσσικό σύστημα. Παρά το γεγονός, ότι η γραμματική εξετάζεται έμμεσα μόνο στις επιμέρους εξετάσεις, ειδικά για την ελληνική ως ξένη αποτελεί μία παράμετρο που πρέπει να προσεχθεί. Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής που είναι απόρροια και της ιστορικής εξέλιξης της γλώσσας και διαπιστώνεται από τη σύγκριση/αντιπαραβολή με άλλες γλώσσες.

Για το σύστημα της Ν.Ε., θα δώσουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Η δομή της Ν.Ε. εμφανίζει ελαστική σειρά των κύριων όρων της πρότασης. Είναι ένα χαρακτηριστικό, εύκολο να κατακτηθεί από τους διδασκόμενους, οι οποίοι εμπλουτίζουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες, διακρίνοντας τη διαφορετική έμφαση που θέλει να δώσει ο ομιλητής όταν επιλέγει ανάμεσα στις ακόλουθες, για παράδειγμα, εναλλακτικές σειρές:

προχθές τα ξημερώματα έγινε βομβαρδισμός αμάχων από τις δυνάμεις του ΝΑΤΟ στο Αφγανιστάν

έγινε, προχθές τα ξημερώματα, από τις δυνάμεις του ΝΑΤΟ βομβαρδισμός αμάχων στο Αφγανιστάν

στο Αφγανιστάν, από τις δυνάμεις του ΝΑΤΟ, έγινε βομβαρδισμός αμάχων προχθές τα ξημερώματα

Η ελαστικότητα στην πρόταση απορρέει από την πληθώρα των καταλήξεων σε ονόματα και ρήματα για να δηλωθούν διαφορετικές πτώσεις, χρόνοι και εγκλίσεις. Έτσι ανακύπτει η δυσκολία να επιλεγεί από το διδάσκοντα η κατάλληλη μεθοδολογία ώστε οι μαθητές να μην απομνημονεύουν μηχανικά τα γραμματικά παραδείγματα (όπως: γράφω, γράφεις, γράφει) αλλά να εσωτερικεύουν το μορφολογικό σύστημα με τρόπο ευχάριστο γι αυτούς, με ολόκληρες φράσεις, ώστε να συνδέουν τις μεμονωμένες λέξεις μεταξύ τους και με το ευρύτερο κειμενικό περιβάλλον.

Ένα δύσκολο χαρακτηριστικό της Ελληνικής είναι ο καθορισμός και η χρήση του άρθρου. Ο μαθητής διακρίνει ανάμεσα στα φυσικά γένη άνδρας/γυναίκα, αλλά είναι λογικά ακατανόητη η διαφοροποίηση του άρθρου ανάμεσα στις ομάδες (η ΑΕΚ αλλά ο Ολυμπιακός) και πολύ περισσότερο στις χώρες (π.χ. πη-

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

γαμε στην Αίγυπτο αλλά *στη Μαρόκο). Αν και μπορούν να γίνουν κάποιες γενικεύσεις ως προς το γραμματικό γένος στα ελληνικά (π.χ. τα υποκοριστικά είναι συνήθως ουδετέρου γένους ο κροκόδειλος-το κροκοδειλάκι, η γάτα-το γατάκι), η απόδοση του γένους είναι στα ελληνικά λεξιλογική και ως εκ τούτου μη προβλέψιμη. Επίσης αξιοσημείωτη είναι η χρήση του άρθρου στα κύρια ονόματα (η Αθήνα αλλά *Αθήνα) σε αντίθεση με άλλες γλώσσες (πρβλ. αγγλικά *the Athens) όπως και το μηδενικό άρθρο σε διάφορα περιβάλλοντα (π.χ. δεν έχω δραχμή-I don't have a penny).

Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω και με δεδομένο ότι κάθε αναλυτικό πρόγραμμα προϋποθέτει στη βάση του τα βασικά σημεία του γλωσσικού συστήματος, στο πλαίσιο του «Παιδεία Ομογενών» δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα διδακτικά εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής για ξένους:

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΟΥ. 1., ΟΕΔΒ, 1999

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ: Επικοινωνιακά αναγκαίο
Γραμματικά βασικό

ΔΟΜΗΣΗ ΥΛΙΚΟΥ: Διαγνωστικό τεστ
15 ενότητες
επαναληπτικές ασκήσεις
Λεξιλόγιο (999 λέξεις σε έξι γλώσσες)
Συνοδευτικό τεύχος για τον Εκπαιδευτικό
Προαιρετικές ασκήσεις για πολλαπλά επίπεδα

Χρήση διαλογικών κειμένων

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΕΑ ΜΟΥ. 2.

Επικοινωνιακά κατάλληλο
Γραμματικά επαρκές

Διεύρυνση στους τύπους κειμένων

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΚΟΝΤΑ. 20 γλωσσικά μυστήρια για τον επαθεωρητή

Σαχίνη, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. 2001

Φιλοσοφία: Ακρίβεια

Δόμηση υλικού: Σπονδυλωτή δομή (μεμονωμένα φαινόμενα)

Τα παραπάνω βιβλία Ελληνικής ως ξένης απευθύνονται κυρίως σε εφήβους, είναι ταχύρρυθμα, λειτουργούν ανεξάρτητα από τη γλώσσα της χώρα όπου διδάσκεται η ελληνική

Ειδικότερα με το βιβλίο **Ελληνικά από Κοντά** προσελκύουμε την προσοχή των προχωρημένων μαθητών σε φαινόμενα στα οποία παρατηρούνται λάθη κατά τη διαδικασία της προφορικής-γραπτής χρήσης της γλώσσας, με σκοπό να κατανοήσουν τον πυρήνα του φαινομένου και να χειριστούν σωστά και συνειδητοποιημένα τη γλώσσα. Τα λάθη που παρατηρούνται εμποδίζουν την επιτυχή επικοινωνία και οφείλονται κατεξοχήν στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής. Η δόμηση κάθε ενότητας περιέχει το κλειδί για την επίλυση του προβλήματος σε ένα κεντρικό σημείο που απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή (focal attention) και περισσότερα περιφερειακά που χρειάζονται μερικότερη προσοχή (subsidiary/peripheral attention).

Εφιστώ/εστιάζω την προσοχή σημαίνει ότι: 1) ξεχωρίζω και προσδιορίζω ένα φαινόμενο, 2) καλώ τις διανοητικές διαδικασίες να το χειριστούν με λεπτομερειακό τρόπο, συγκρίνοντάς το με άλλα και εντοπίζοντας διαφορές και ομοιότητες και 3) εδραιώνω τη γνώση στη μνήμη.

Ελπίζουμε ότι αυτή η σειρά θα προωθήσει τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνική

- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) 1999: *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε., Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. & Θ. Μιχαλακάκη (επιμ.) 1999: *Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε., Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) 2001: *Επίπεδα και κριτήρια Διαπίστωσης / Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε., Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, 1, 1998: *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*, Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, 2, Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. κ. ά. (επιμ.) 1998: *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης. Θεωρία-Ασκήσεις*, Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα.
- Holton, D., P. Mackridge & Ir. Philippaki-Warburton, 1999: *Ελληνικά: Συνοπτική Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, Πατάκης, Αθήνα.
- Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 1996: *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας*, Αθήνα.
- Κατσιμαλή, Γ. & Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.) 1996: *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Διδακτική Προσέγγιση*, Παν/μιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1997: *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*, Θεσ/νίκη.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Αντωνοπούλου, Ν. κ. ά. (επιμ.) 2000: *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης / Δεύτερης Γλώσσας. Αρχές - Προβλήματα - Προοπτικές*, Θεσ/νίκη.
- Κλαίρης, Χρ. & Γ. Μπαμπινιώτης 1996: *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. 1. Το όνομα. 2. Το ρήμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Mackridge, P. 1990: *Η Νεοελληνική Γλώσσα. Περιγραφική Ανάλυση της Νεοελληνικής Κοινής*, Πατάκης, Αθήνα.
- Μήτσης, Ν. 1998: *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, Gutenberg. Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. 1941 (και ανατύπωση 1978): *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

B. Ξένη

- Celce-Murcia, M. (ed.) 1991 *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle Publ., Boston.
- Corder, S. P. 1975 «Applied Linguistics and Language Teaching» στο Allen, J.P.B & S. P. Corder (εκδ.) *Papers in Applied Linguistics*, τόμ.2, O.U.P.

- Corder, P. 1974 «Error Analysis» στο Allen, J. P. B. & P. Corder, *Techniques in Applied linguistics*, τόμ. 3, σελ. 122-154, O.U.P.
- Cook, V. 1991 *Second Language Learning & Language Teaching*, Ed. Arnold.
- Ellis, R. 1985 *Understanding Second Language Acquisition*, O.U.P.
- Howatt, A. 1974 «The Background to Course Design» στο Allen, J.P.B. & S.P. Corder (εκδ.) *Techniques in Applied Linguistics*, τόμ. 3 σελ. 1-23, O.U.P.
- Johnson, K. & H. Johnson (eds.) 1998: *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Blackwell, Oxford.
- Nunan, D. 1988 *Syllabus Design*, O.U.P.
- 1991 *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall.
- Klein, W. 1986 *Second Language Acquisition*, C.U.P. London
- Lightbown, P. & N. Spada 1993 *How Languages are learned*, C.U.P. London.
- Mc Donough, J. & Chr. Shaw 1993 *Materials and Methods in ELT*, σελ. 101-201, Blackwell, Oxford.
- Rutherford, W. & M. Sharwood Smith (eds.) 1988 *Grammar and Second Language Teaching*, Heinle & Heinle Publ., Boston.
- Sanders, C. 1987 «Applied Linguistics», στο Lyons J., R. Coates, M. Deuchar & G. Gazdar (εκδ.) *New Horizons in Linguistics*, τόμ. 2, σελ. 200-225, Penguin.
- Stern, H. H. 1992 «Defining Objectives», στο Allen, P. & B. Harley (εκδ.) *Issues and Options in Language Teaching*, σελ. 63-107, O.U.P.
- Wilkins, D. A. 1979 *Grammatical, Situational & Notional Syllabuses*.

Γ. Εγχειρίδια Ελληνικής ως Ξένης

- Αρβανιτάκης, Κ. - Φρ. Αρβανιτάκη: *Επικοινωνήστε Ελληνικά*, τόμ. 1, 2, 3, Βιβλία Ασκήσεων - κασέτες, Αθήνα.
- Ασημακοπούλου, Α. - Αγγ. Ψυλλοπούλου, 1990: *Βελτιώνει τα Νέα Ελληνικά*, Αθήνα.
- Βαλοσαμάκη-Τζεκάκη, Φ. κ.ά., 1983: *Πλουτίζω τα ελληνικά μου*, University Studio Press, Θεσ/νίκη.
- κ.ά., 1996: *Τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, β' κύκλος*, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη.
- Βορεοπούλου, Μ. Αγγ. Κανελλακοπούλου και Φρ. Λάνγκερας, 1994: *Η Σοφία και η Αίνα*, Γερμανική Σχολή Αθηνών, Αθήνα.
- Καβουκόπουλος, Φ. κ.ά., 1997: *Τα Νέα Ελληνικά για αρχάριους. Επαναληπτικές ασκήσεις*. 2 κασέτες, Νεφέλη, Αθήνα.
- κ.ά., 1999: *Νέα Ελληνικά για κλασικούς φιλόλογους*, Παν/μια Κρήτης, Χώρας των Βάσκων, Νεφέλη, Αθήνα.
- Μαυρούλια, Σ., Γεωργατζή, Ε., 1997: *Τα Ελληνικά για Ξενόγλωσσους. Τετράδια ασκήσεων. Λύσεις ασκήσεων. Γλώσσα και Πολιτισμός*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. κ.ά., 1997: *Ελληνική Γλώσσα. Λεξιλόγια*. Κασέτες, Ίδρυμα Λαμπράκη, Αθήνα.
- Παναγοπούλου, Ευ. - Α. Χατζηπαναγιωτίδη, 1997: *Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος*, Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

- Χαραλαμποπούλου, Ν. και Α. Χαραλαμπίδης, 1996: *Επικοινωνώ στα Ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Επίπεδο Αρχαρίων*. Βιβλίο για το δάσκαλο. Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.
- Χατζηπαναγιωτίδη, Α., 1992: *Τα νέα ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά 8-12 χρονών*. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσ/νίκη. Βιβλίο δασκάλου.

Φώτης Α. Καβουκόπουλος

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΙ Η ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας του δημοτικού αποτελεί ένα σύνολο από διδακτικές προτάσεις για όσα εγχειρίδια γλώσσας θα συνταχθούν στο μέλλον με προορισμό την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα αυτό είναι δεσμευτικό σε ό,τι αφορά τις παιδαγωγικές του κατευθύνσεις, άσχετα από τη μεθοδολογία που θα εφαρμόσει και την έκφραση που θα επιλέξει να δώσει κάθε συγγραφέας σε επιμέρους σημεία υλοποίησής του. Έτσι, λ.χ., είναι σαφές από την ανάγνωση του Π.Σ. α) ότι τα εγχειρίδια πρέπει να παρέχουν στους μαθητές το υλικό για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων με σκοπό τη λειτουργική χρήση του λόγου κι όχι απλά τη συσσώρευση γραμματικών και λεξιλογικών γνώσεων του τύπου της «γλωσσικής επάρκειας» (linguistic competence)· β) ότι η γραμματική παράμετρος του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί ένα οριοθετημένο υπο-πρόγραμμα που τείνει προς μια ενιαία και σφαιρική αναπαράσταση του γλωσσικού συστήματος κι όχι προς μια πολυδιασπασμένη εικόνα του· γ) ότι η εξοικείωση με το γραπτό λόγο δεν είναι καθόλου ο αποκλειστικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος και μάλιστα ότι προϋποθέτει την εξοικείωση με τις τροπικότητες του προφορικού κ.ο.κ.

Από την άποψη του θεσμικού χαρακτήρα με τον οποίο περιβάλλεται το Π.Σ., οι συζητήσεις που θα γίνουν θα έχουν ίσως μεγαλύτερη χρησιμότητα αν επικεντρωθούν στους τρόπους με τους οποίους θα το εκμεταλλεύονταν καλύτερα οι αποδέκτες του, συγγραφείς και εκπαιδευτικοί, στην τελική μορφή του, παρά σε διάφορες πλευρές του σε σχέση με τις οποίες θα υπήρχαν ενδεχόμενα (θεωρητικές) διαφωνίες. Η παρατήρηση αυτή δεν εννοείται, βέβαια, ως προτροπή να γίνει συνοπτικά αποδεκτό αυτό το Π.Σ. αλλά ως διαπίστωση ότι προηγείται ο επιδιωκόμενος σκοπός, κάτι που απαιτεί κρι-

τική με αίσθημα ευθύνης. Από τις επισημάνσεις που θα ακολουθήσουν ενδέχεται να φανεί ότι υπάρχουν κάποιες πλευρές του Π.Σ. που δεν παραπέμπουν επακριβώς σε επιστημονικά desiderata του υπογράφοντος. Ωστόσο, οι επισημάνσεις αυτές έχουν κατά βάση μακροσκοπική στόχευση και αφορούν προβληματισμούς, με αφορμήση αυτό το Π.Σ., πάνω σε ευρύτερες επιλογές για τη διδασκαλία της ελληνικής κι όχι υποδείξεις βελτιώσεων.

Ένα σημείο που πρέπει να επισημανθεί είναι η “πολυσυλλεκτικότητα” αυτού του Π.Σ., τόσο σε ό,τι αφορά τις διάφορες γλωσσολογικές θεωρίες (ευρωπαϊκές αλλά και αγγλοσαξωνικές) που υπόκεινται στη διατύπωση στόχων του όσο και τον εμφανώς διεπιστημονικό του χαρακτήρα (διδακτικό υλικό που διαμορφώνεται με βάση τις αρχές της κοινωνιο-, ψυχο-, πραγματο- κ.λπ. γλωσσολογίας). Είναι φανερό ότι ο πυρήνας του Π.Σ. είναι κατά βάση γλωσσολογικός κι ότι η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος (κοινός τόπος όλων των γλωσσολογικών σχολών) τίθεται ως προϋπόθεση για να μάθει το παιδί να παράγει (λόγο αποτελεσματικών). Για το σκοπό όμως αυτό, το Π.Σ., ακολουθώντας τη σύγχρονη γλωσσική διδακτική, εκμεταλλεύεται διεπιστημονικές προσεγγίσεις που αποκαλύπτουν τον πολυπρισματικό χαρακτήρα της ανθρώπινης επικοινωνίας.

Το να επηρεάζεται η εκπαίδευση από αυτό που διάφορες επιστήμες ή έστω διεπιστημονικές προσεγγίσεις έχουν να πουν για τη γλώσσα είναι κάτι θεμιτό αλλά και αναμενόμενο. Τόσο η κοινωνιολογία όσο κι η ψυχολογία ή η αναλυτική φιλοσοφία – η τελευταία ενέπνευσε τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων και την πραγματολογία (pragmatics)– μελετούν από τη σκοπιά τους πλευρές του ανθρώπινου λόγου. Ωστόσο, θα ήταν λάθος να λησμονείται ότι η γλωσσολογία είναι, λόγω της ίδιας της οριοθέτησής της, η μοναδική επιστήμη που μελετά το λόγο ως ενιαίο και αυτόνομο σύστημα (γλωσσικών) σημείων κι ως γραμματική δομή. Επιπλέον, στο μέτρο που εμφανίζονται δομικές (συστηματικές) παραλλαγές που σχετίζονται με κοινωνικές ή ψυχολογικές, λ.χ., αιτιότητες η γλωσσολογία είναι σε θέση να μελετήσει τις παραλλαγές αυτές ως επιμέρους πεδία χρήσεων. Για παράδειγμα, η εξέταση κοινωνιογλωσσικών μεταβλητών που αφορούν το φωνητικό ή το μορφολογικό επίπεδο έχει νόημα από την πλευρά της γλωσσολογίας αν μπορεί να ενταχθεί σε μια ενιαία φωνολογική ή μορφολογική θεώρηση της ελληνικής. Διαφορετικά, το γεγονός και μόνο ότι εξετάζονται γλωσσικά υλικά δε μας λέει κάτι για το σύστημα της ελληνικής (και τις παραλλαγές του) αλλά απλά για τη σχέση ορισμένων γλωσσικών δεικτών με κάποιες κοινωνικές ομάδες (κοινωνιολογία της γλώσσας).

Οι προσεγγίσεις αυτού του τύπου, που προέρχονται από άλλες χώρες της Ευρώπης κι ευρύτερα της προηγμένης Δύσης, τείνουν στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας προς την περιθωριοποίηση της γραμματικής κι ευρύτερα του γλωσσικού συστήματος ως αυτόνομου όλου σε όφελος των εξωγλωσσικών αιτιοτήτων. Ωστόσο, στο μέτρο που το γλωσσικό σύστημα απλώς αγνοείται από τις σκοπιές αυτές, είναι αναμενόμενο ότι, όταν και όποτε κλείσει ο επιστημολογικός αυτός κύκλος της διεπιστημονικής θεώρησης του λόγου, θα ανακούψουν μάλλον ξανά τα προβλήματα περιγραφής του γλωσσικού συστήματος παρά ότι οι προσεγγίσεις αυτές θα αφομοιώσουν στη δική τους λογική το γλωσσικό σύστημα ως έχει...

Η τελευταία επισήμανση δεν ισχύει βέβαια για το παρόν Π.Σ., στο οποίο ήδη αναφέρθηκε ότι περιέχεται ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα γραμματικής, ενώ εξάλλου όλο το Π.Σ. διατρέχεται, για χάρη της διδακτικής προϋπόθεσης που ήδη αναφέρθηκε, από την αναγνώριση και επεξεργασία των διάφορων επιπέδων γλωσσικής περιγραφής, από την ανάλυση σε φθόγγους ή γράμματα μέχρι τις σημασιακές σχέσεις. Όμως, σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η ονομαστική χωροθέτηση της γραμματικής ως συγκεκριμένου τμήματος του Π.Σ. (και μάλιστα μικρού αριθμού σελίδων...) αποτελεί ρηξικέλευθη τομή που ίσως παρεξηγηθεί από ορισμένους παλιότερους ειδικά εκπαιδευτικούς, στο μέτρο που επιτρέπει πρακτικά τη σύνταξη μη «γραμματικοκεντρικών» εγχειριδίων. Είναι ευρέως γνωστό ότι στη χώρα μας υπάρχει ισχυρή γλωσσολογική παράδοση που ξεκινά από το πρωτοποριακό έργο του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και εξακολουθεί να επηρεάζει μέχρι σήμερα τη γλωσσική διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, το πρόβλημα δεν είναι απλά εκείνο μιας αντιπαράθεσης ανάμεσα σε παραδοσιακούς-υπερασπιστές της γραμματικής διδασκαλίας και νεοτεριστές-υπερασπιστές της νέας διδακτικής. Αν δεχτούμε ότι, ακολουθώντας τις ευρύτερες διεθνείς τάσεις, πρέπει να εμπλουτίσουμε τη γλωσσική διδασκαλία με άλλες διαστάσεις που αφορούν τη χρήση του λόγου, από την άλλη μεριά η γραμματική διάσταση οφείλει να παραμείνει σαφώς διακριτή, τόσο για λόγους που αφορούν το επιστημονικό αντικείμενο της γλώσσας αυτό καθαυτό όσο και για λόγους ιστορικής συνέχειας: από την άλλη όμως, η σχολική γραμματική δύσκολα μπορεί να συμβαδίσει με την ξεπερασμένη σήμερα τόσο γλωσσολογικά όσο και παιδαγωγικά Νεοελληνική γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη. Είναι, δηλαδή, σαφές ότι πρέπει να συνταχθεί μια νέα σχολική γραμματική που θα είναι συμβατή με τους γενικότερους και

ειδικότερους όρους του νέου Π.Σ., που θα είναι λ.χ. εννοιοκεντρική κι όχι μορφοκεντρική όπως αυτή του Τριανταφυλλίδη. Έργο αναφοράς για μια τέτοια μελλοντική σχολική γραμματική θα μπορούσε να είναι η *Γραμματική της νέας ελληνικής των καθηγητών Χρήστου Κλαίρη και Γεωργίου Μπαμπινιώτη*, έργο πολύτομο του οποίου η δημοσίευση δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Η αναγκαιότητα μιας νέας σχολικής γραμματικής αναγνωρίζεται από το ίδιο το Π.Σ., το οποίο δίνει για το μελλοντικό εγχειρίδιο τις προδιαγραφές που εναρμονίζονται με τα δικά του περιεχόμενα.

Το γενικότερο πρόβλημα που τίθεται για τη χώρα μας και την εκπαίδευσή της με την ευκαιρία της δημοσίευσης του νέου Π.Σ. γλώσσας δημοτικού είναι ότι οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις είναι πολύ λίγο ανεπτυγμένες στην Ελλάδα —όπου ακόμα κι η γλωσσολογία στην πλειονότητα των περιπτώσεων ακολουθεί πιστά ξένα πρότυπα—, χωρίς να γίνονται παρά σποραδικά προσπάθειες να δειχθεί κατά πόσο οι θεωρίες αυτές είναι εφαρμόσιμες στην ελληνική και σε κάθε περίπτωση να περιγραφεί η γλώσσα μας κάτω από τις διαφορετικές αυτές σκοπιές. Από την άλλη μεριά, το Π.Σ. γλώσσας δημοτικού, στηριγμένο στην επιστημονική κι εκπαιδευτική εμπειρία των συντακτών του, αποτελεί την πρώτη αξιόλογη προσπάθεια στον τομέα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για την εκμετάλλευση των πορισμάτων της διεπιστημονικής έρευνας και για τη σύνδεσή τους με τις πρακτικές της τάξης. Όσο για τα εγχειρίδια που θα παραχθούν, θ' αποτελέσουν ενδεχόμενα την τελική απόδειξη ότι η θεσμοθέτηση ενός τομικού για τα εγχώρια δεδομένα Π.Σ. γλώσσας αποτελούσε αίτημα των καιρών.

Θανάσης Νάκας
Αν. Καθηγητής Γλωσσολογίας
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΩΣ ΟΡΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

0. Προλογικό

Προβαίνουμε σήμερα, με –ομολογουμένως– σημαντική καθυστέρηση, στη δημοσίευση της επεξεργασίας μέρους του ερευνητικού υλικού στο οποίο βασίστηκε πριν από αρκετά χρόνια το τηλεπαιχνίδι του Κωστή Ζώη «Τα παιδιά παίζει», όπου ερωτώμενοι-θύματα των παιδιών ήταν οι γονείς τους ή άλλοι ενήλικοι¹. Το ερευνητικό αυτό υλικό το ενισχύσαμε με το υλικό δύο ακόμα ερευνών, μιας έρευνας που διεξήχθη ταυτόχρονα σχεδόν με την προβολή της εκπομπής και μιας σχετικά πρόσφατης. Την ανέλαβαν –στα πλαίσια σχετικού μαθήματος στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης– μια ομάδα επιμορφούμενων δασκάλων και νηπιαγωγών που δούλεψαν με παιδιά σχολικής ηλικίας (κυρίως, και λιγότερο προσχολικής)².

Στο μεγαλύτερο ποσοστό, πρόκειται για (απο)μαγνητοφωνημένο παιδικό λόγο (κυρίως ορισμούς, σχόλια, παρατηρήσεις κτλ.). Είναι λυπηρό το γεγονός ότι, για τεχνικούς λόγους, δεν είναι δυνατή η παρουσίαση, έστω και ενός μέρους, του βιντεοσκοπημένου υλικού, με αποτέλεσμα να χάνονται τα διάφορα παραγλωσσικά στοιχεία (χρωματισμοί της φωνής, κινήσεις του προσώπου ή των χεριών κτλ.) με τα οποία τα παιδιά συνόδευαν τους ορισμούς (μερικές, μάλιστα, φορές ‘τα έδιναν όλα’, χρησιμοποιώντας όλο τους το σώμα) –έστω και αν, πολλά απ’ αυτά τα στοιχεία, οφείλονται σε καθαρή μίμηση του κώδικα επικοινωνίας των ενηλίκων.

Αυτό που επιχειρείται εδώ δεν είναι παρά μια πρώτη προσπάθεια κατάταξης / υποκατηγοριοποίησης των ορισμών που έδωσαν τα παιδιά για λέξεις που, εκτός από λίγες, είναι αρκετά κοινές και συνηθισμένες.

1. Ορισμοί και «ορισμοί»

Ας ξεκινήσουμε με την παράθεση μερικών από τους ορισμούς αυτούς, τους οποίους έδωσαν, αντίστοιχα, ένα 9*χρονο αγόρι, ένα 8χρονο κορίτσι κι ένα 6*χρονο αγόρι:

N.B. Ας σημειωθεί ότι στα παιδιά είχε δοθεί σαφής οδηγία να μην κατονομάζουν το οριζόμενο, αλλά να χρησιμοποιούν υποκατάστατα του τύπου “αυτός ο άνθρωπος”, “αυτό το πράγμα”, “αυτός / αυτή / αυτό” κ.τ.ό. Μέσα σε τετράγωνες παρενθέσεις περικλείονται η αριθμητική ένδειξη της ηλικίας : [6 = έξι ετών] ή / και η ένδειξη του φύλου : [α = αγόρι, κ = κορίτσι] του κάθε παιδιού, ή άλλα δικά μας διευκρινιστικά σχόλια, προσθήκες κτλ. Εννοείται ότι, εκτός από την ορθογραφική ενοποίηση, δεν παρεμβαίνουμε καθόλου μορφολογικά ή συντακτικά στο λόγο των παιδιών.

◀ (i- ii)

- [Αυτός ο άνθρωπος, ο οριζόμενος δηλαδή] είναι πιο έξυπνος από τον Έλληνα, παντρεύεται πιο μικρός, δεν πάει πολύ σχολείο, σταματάει μέχρι την έκτη τάξη <οδηγεί DATSUN, πουλάει πατάτες> και βγάζει πολλά λεφτά.

- [Αυτός] είναι ένας που δεν δουλεύει, μόνο τον παίρνει η τηλεόραση όταν βγάζει λόγο. Λέει για τους γεωργούς, τι θα πάρουν οι γεωργοί, πόσα θα πάρουν οι γεωργοί, τι φτιάχνουν οι γεωργοί...

◀ (iii)

- [Αυτός] είναι ένας άνθρωπος που έχει μια γυναίκα και αν περάσουν μερικά χρόνια και έχουν κάνει πάρα πολλά χαλάσματα, χωρίζουν. Ή είναι μια ευτυχισμένη οικογένεια, με παιδιά, μ' ένα σκυλάκι, με την πεθερά, και έχει μια λιμουζίνα και πίσω έχει μια θέση για την πεθερά του.

Στην πρώτη περίπτωση (<1i>), ο οριζόμενος δεν είναι άλλος από τον παιγγάνο. Στη δεύτερη (<1ii>), ορίζεται ο πολιτικός. Η εμμονή εδώ σε μία μόνον τάξη εργαζομένων (είναι χαρακτηριστικό ότι δεν αναφέρονται άλλες) έχει σχέση με την τότε επικαιρότητα των αγροτικών κινητοποιήσεων (όταν τα τρακτέρ είχαν βγει στους δρόμους των πόλεων ή απέκλειαν τις εθνικές οδούς). Στην τρίτη περίπτωση (<1iii>), έχουμε δύο εκδοχές για τον παντρεμένο.

Είναι προφανές, και μόνον από τους λίγους αυτούς ορισμούς (αλλά και από όσους θα ακολουθήσουν), ότι το παιδί, ιδίως στις μικρότερες ηλικίες, γενικεύει το ατομικό ή το ειδικό, ανάγει σε γενικότητα το προσωπικό του

βίωμα, ορίζει τις λέξεις-έννοιες οικογένεια, παντρεμένος, μπαμπάς, πεθερά κ.τ.ό. ανάλογα με τις σχέσεις μεταξύ των δικών του γονιών ή ανάλογα με την προσωπική του σχέση με τα άλλα μέλη της οικογένειας ή του άμεσου περιβάλλοντος. Ενίοτε συμπεριλαμβάνει –επειδή προκαλούν τη δική του προσοχή ή κινούν τη δική του περιέργεια– λεπτομέρειες σχετικά με αντικείμενα ή γνωρίσματα που δεν ανήκουν στην οριζόμενη έννοια. (Για λόγους που εξηγούνται καλύτερα πιο κάτω, τα παραδείγματα των ορισμών παρατίθενται, κατά κανόνα, με αντίστροφη / κατιούσα ηλικιακή σειρά, που θα πει ότι προηγείται ο ορισμός του μεγαλύτερου σε ηλικία παιδιού και ακολουθεί ο ορισμός του μικρότερου):

◀ (i- iv) οικογένεια:

- ένα ζευγάρι με παιδιά ή χωρίς παιδιά [κ10] # είναι οι καλοί άνθρωποι που γεννούν παιδιά κι αυτά άλλα κι έτσι φτιάχνεται ο κόσμος [α9] # σημαίνει ότι παντρεύτηκαν ένας άντρας και μια γυναίκα και γέννησαν παιδιά [α8] # τρία ή τέσσερα άτομα, δυο μεγάλοι και δύο ή ένας μικρός [7] # μπαμπάς και παιδί [4] #
- σχηματίζεται όταν δύο άνθρωποι παντρευτούν και κάνουν παιδί (ή και χωρίς παιδί), ζουν στο ίδιο σπίτι και αγαπάει ο ένας τον άλλο [10] # είναι οι γονείς και τα παιδιά που είναι φίλοι και συνέχεια σκέφτεται ο ένας τον άλλο και ποτέ δε μένουν μόνοι. οι γονείς κουράζονται για να μορφώσουν τα παιδιά τους και να τα ταΐζουν καλά [κ9] # κάτι πολύ όμορφο, γιατί άμα αγαπιούνται οι γονείς φτιάχνουν εμάς τα παιδιά [α9] # όσοι κάθονται στο ίδιο σπίτι και όλα τα μοιράζονται [κ8] # έχει πολλά παιδιά και είναι πολύ αγαπημένοι όπως εμείς [7,5] #
- οι άνθρωποι που ζουν πάντα μαζί και δε χωρίζουν [α9] # ο γονιός με τα παιδιά, που χωρίζουν μόνο άμα πεθάνουν, εκτός αν παντρευτούν τα παιδιά [κ9] # οι συμφιλιωμένοι άνθρωποι που δε μαλώνουν και λύνουν μαζί τα προβλήματά τους. δεν πρέπει να χωρίζουν, γιατί τα παιδιά θέλουν να μένουν και στους δύο [α9] #
- οι γονείς και τα παιδιά, αλλά μπορεί να 'χουν παππού και γιαγιά και δεν πρέπει να τους διώχνουν [α9] #

◀ (i- ii) παντρεμένος:

- είναι αυτός που αφήνει την οικογένειά του, γιατί αγαπάει μια κοπέλα και την παντρεύεται [κ9] # αυτός που αγαπάει μια γυναίκα και την παίρνει στο σπίτι του. ό.τι έχει το μοιράζεται [α9] # οι παντρεμένοι μοιράζονται την αγάπη και θα κάνουν πολλές οικογένειες [κ9] # για κάποιους είναι καλό και για κάποιους όχι. κάποιιοι το διασκεδάζουν, κάποιιοι όχι. ε... η παντρεψιά είναι ωραίο πράγμα, απ' ό,τι έχω πάει, και σε πολλούς γάμους... ε... είναι ωραίο, ειδικά όταν εί-

ΠΩΣ ΟΡΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ

σαι κουμπάρο , παίρνεις δώρα, δίνεις δώρα... ε... είναι ωραία να τρως κουφέτα ...κι αυτά... και να πηγαίνεις πιο πολύ σε εκκλησία [α8] # έχει οικογένεια, πρέπει να τρέφει τα παιδιά, γι' αυτό εγώ δε θέλω να το κάνω ποτέ [7,5] # είναι που κάνει παιδάκια [κ5].

• παντρεμένοι είναι αυτοί που ζουν πάντα μαζί και δε μαλώνουν [α9] # [κ9] # για να παντρευτούν κάποιοι, πρέπει να ταιριάζουν, γιατί αλλιώς θα μαλώνουν, κι όταν γεννήσουν παιδί, θα τους ακούει και θα πληγώνεται [κ9].

◀4> (i- iv) πεθερά:

• όταν δύο παντρευτούν, ο άντρας λέει πεθερά του τη μητέρα της γυναίκας του και η γυναίκα τη μητέρα του άντρα της [10] # είναι μια γυναίκα που είναι ή η μάνα του άντρα ή η μάνα της γυναίκας, άμα είναι η μάνα της γυναίκας ο άντρας την έχει πεθερά, άμα όμως είναι η μάνα του άντρα την έχει πεθερά η γυναίκα. και πεθερά είναι και μια στρίγγλα γυναίκα [κ8] # είναι η μάνα του πατέρα μου [κ8] # η γιαγιά μιας οικογένειας, και ο πατέρας είναι της άλλης οικογένειας, η γυναίκα είναι από την οικογένεια της γιαγιάς [7] # η δεύτερη μάνα. αγαπάει όπως η μάνα και πρέπει να την αγαπάμε [α9].

• μια γιαγιά που μεγαλώνει τα παιδιά της οικογένειας [κ7,5] # μια γιαγιά που μας κάνει τα πάντα ! [α5] #

• είναι και καλή, αλλά όταν ανακατεύεται στα προβλήματά τους, δημιουργεί διάφορες φασαρίες στο ζευγάρι [κ9] # αν η πεθερά είναι του μπαμπά, ο μπαμπάς μαλώνει άμα ανακατεύεται στα οικογενειακά του, τη μαμά του όμως δεν τη μαλώνει [κ9] # μια γυναίκα συνήθως γριά και όλο ανακατεύεται στις υποθέσεις του γιου της [7,5] # η νύφη πρέπει ν' αγαπάει την πεθερά και να μη τη μαλώνει, αν δε λέει και πολύ σωστά πράγματα [α9].

• μια μεγάλη γυναίκα που μπορεί και να κουτσομπολεύει. αν γεννηθεί ένα μωρό οι πεθερές θέλουν κι οι δύο τ' όνομά τους και μαλώνουν [α9].

◀5> (i- iv) μπαμπάς:

• πολλές φορές σου κάνει τις χάρες, σου αγοράζει παγωτό και σε πάει βόλτα με το αυτοκίνητο. είναι σαν να έχεις ένα υπηρέτη και κάνει ό,τι θέλεις [α7*] # ο συγγενής των παιδιών ο πολύ κοντινός [κ6,5] # ο μπαμπάς είναι που πηγαίνει στην Τράπεζα και δουλεύει για να 'χει λεφτά να τρώνε τα παιδιά του, να αγοράζει καινούργιο αυτοκίνητο και να το πηγαίνει στη θάλασσα το καλοκαίρι [α5,5] # δουλεύει αλλά δεν μαγειρεύει, ούτε γεννάει [κ5].

Όπως βλέπουμε, για κάθε λέξη-έννοια οι ορισμοί όχι μόνο κατατάσσο-

νται με κριτήριο την ηλικία του κάθε παιδιού αλλά και ομαδοποιούνται με βάση το περιεχόμενό τους. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ερευνητική ομάδα δεν εξεπλάγη από αυτό το περιεχόμενο, δεδομένου ότι είχε στη διάθεσή της στοιχεία για την οικογενειακή κατάσταση του κάθε παιδιού, για το μορφωτικό επίπεδο ή το επάγγελμα των γονιών, κτλ.

Απ' αυτή την άποψη, δεν είναι περιεργό που ένα πενταμισάρι (ο «Τ»), ορίζει με ομόλογο τρόπο τόσο την αγάπη (ένα παιδί ν' αγαπάει τη μαμά του κι η μαμά του ν' αγαπάει το παιδί της. και ο μπαμπάς ν' αγαπάει το παιδί του και να και ο μπαμπάς ν' αγαπάει το παιδί του και να το δείχνει, με φαί, με φως, με νερό και με παίξιμο) όσο και την τιμωρία (τη βάζουνε οι μπαμπάδες, οι μαμάδες κι οι κυρίες. βάζουν, να μην τρώνε τα παιδιά, να μην πίνουνε νερό και να μην έχουνε φως). Ας δούμε, όμως, μερικούς ακόμη ορισμούς για την αγάπη, τη μοναξιά, την τιμωρία και την καταπίεση:

◀ (i- iii) αγάπη:

- ένα συναίσθημα [κ10] # είναι κάτι καλό που συμφιλιώνει τους ανθρώπους και ο ένας φέρεται καλά στον άλλον και παίζει και με τα παιδιά [κ9] # είναι η ευτυχία [κ9] # είναι να βοηθάς [κ9] # είναι να βοηθάει ο μπαμπάς τη μαμά και να την αγαπάει και όμα γράσσει [κ9] # αυτό το πράγμα το αισθάνομαι για την οικογένειά μου και για τους φίλους μου [7,5] # είναι αυτό που νιώθω απ' τη μάνα μου [κ7,5] # η καρδιά είναι που έχει μέσα την αγάπη κι ο άνθρωπος όταν τρώει μεγαλώνει και η αγάπη συνεχίζει [α5,5] # ε... αυτό ειλικρινά δεν το ξέρω [κ4,5] #
- όταν έχεις κάποιο άψυχο ή με ψυχή και το θέλεις, το προσέχεις, το συντηρείς [κ10] # όταν κάποιος τα μοιράζεται όλα και δεν τα θέλει όλα δικά του [α9] # ένα πράγμα που το χρειαζόμαστε όλοι [α8] # αγάπη έχουν αυτοί που δε χωρίζουν [κ7,5] #
- αυτό που νιώθουν δυο άνθρωποι πριν παντρευτούν [α9] # η αγάπη για τους νέους είναι καλή, αλλά τώρα με το ΕΪΤΖ δε νομίζω, ε... έχει τα προφυλακτικά τώρα. η αγάπη είναι καλή αρκεί να αγαπάς με την ψυχή, όχι με τα χρήματα. ε... χμ πιστεύω η αγάπη τώρα είναι για τους πιο μεγάλους, για τους πιο ηλικιωμένους. αυτά [α8] # αγάπη έχουν αυτοί που φιλιούνται [κ7,5] # είναι σεξ, όταν κάποιος είναι γλυκός, δε σου λέει κακές βρωμολέξεις, τον αγαπάς [κ7].

◀ (i- ii) μοναξιά:

- όταν κάποιος νιώθει μόνος [κ10] # όταν κάποιος είναι μόνος του, χωρίς να μιλάει με κανέναν άλλο [10] # όταν κανείς είναι μόνος του και νιώθει δυστυχία,

γιατί θέλει ένα φίλο κοντά του [κ9] # άμα είσαι όλο μόνος σου, ή άμα οι φίλοι σου παίζουν με τους άλλους συνέχεια [κ9] # όποιος είναι απομονωμένος και δεν έχει φίλους είναι στενοχωρημένος. μπορεί να είναι κλειστός ο χαρακτήρας του και να διώχνει τους φίλους [κ9] # άμα είσαι μόνος κι έχεις λύπη δεν μπορείς να την πεις. κι όταν γράφεις και διαβάζεις και δεν ξέρεις κάτι, δεν έχεις ποιος να σου το πει. ενώ άμα έχεις φίλους θα ξεσπάσεις [α9] # είναι κάτι κακό, γιατί δε σου μιλάει κανένας κι ούτε σου κάνει παρέα [κ9] # άμα γιορτάζεις και δεν έρθουν οι φίλοι σου ή φύγουν αυτοί που ήρθαν [9] # είναι να μη σε φροντίζει κανένας. είναι η χειρότερη παρέα [και διακείμενο! -α9] # μοναξιά; μήπως είναι ένα τραγούδι που λέει η γιαγιά μου; «μοναξιά, φτάνεις κάποτε μοιραία...»; [πβ. με το προηγούμενο -κ8] # το κώθεις όταν χωρίσεις από κάποιο φίλο [κ7,5] # είσαι μόνος σου και δε θες να είσαι μόνος, θέλεις κάποιον άλλο να σου μιλάει, να κάνετε αστεία [7] # όταν κάποιος έχει χωρίσει με κάποιον άλλο και μένει μόνος του αυτός που έχει χωρίσει, ή άμα κάποιος, σ' όλο το σχολείο, δεν έχει φίλους και είναι μόνος του, δε μπορεί να παίξει [κ6,5] #

- το κώθει αυτός που δεν παντρεύτηκε [α8].

◀ τιμωρία:

να λέει η δασκάλα «γράψε 100 φορές κάτι το οποίο δε διάβασες» [12] # αυτό που κάνουν οι γονείς στα παιδιά ή το αντίθετο ή οι άνθρωποι στους ανθρώπους όταν δεν τους αρέσει κάτι [10] # αν δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους οι μεγάλοι, τους διώχνουν και τα παιδιά τα βάζουν να το κάνουν πολλές φορές [κ9] # όταν φταίξουμε κάπου μας καταδικάζουν και μας βάζουν να κάνουμε πράγματα που δεν τα θέλουμε [α9] # άμα κάνουμε ζημιά, μας κλείνουνε για μερικές μέρες [κ9] # άμα κάνει κάποιος ζημιά, τον συμβουλεύουν να μη την ξανακάνει [α9] # αν κάνω κάποια ζημιά, η μαμά δε μου δίνει φιλή το βράδυ, όπως τις άλλες φορές [α8,5] # αν δεν τρώμε το φαγητό που μας δίνουν, δεν μας αφήνει η μαμά να φάμε κάτι άλλο ή μας δέρνει [α8,5] # άμα δε γράψω ωραία γράμματα, η μαμά με βάζει να τα ξαναγράψω [κ8,5] # άμα ζητάμε πολλές φορές να μας αγοράσουν κάτι, μπροστά στους άλλους,, μας τιμωρούν. σε μας ξαναπαίρνουν τίποτα [α8,5] # είναι αυτό που μου λέει η μάνα μου «αν δεν διαβάσεις, δεν θα καλέσεις εδώ τις φίλες σου» [κ8] # η δασκάλα μου και η μαμά μου, μού το κάνουν πολλές φορές όταν είμαι άτακτος [α7,5] # κάθομαι με ένα πόδι, φωνάζω, κλαίω, δεν θέλω να σηκωθώ και αυτοί που με βάζουν είναι κακοί κι αν είχα παιδιά δεν θα 'βαζα ποτέ [7*] # όταν κάνει κάποιος κακή πράξη, λέμε θα τον βάλω τιμωρία [7] # έχει το παιδί και το τιμωράει... ναι, με δέρνει κιόλας [4].

☞ καταπίεση:

[μητέρα:] τι είναι η καταπίεση; [κόρη, 12:] εσύ ξέρεις τι είναι; [μητέρα:] και. [κόρη:] ε τότε να μη την κάνεις! # αυτό που κάνουν οι γονείς στα παιδιά ή το αντίθετο, για να τα κάνουν να διαβάσουν, ή τα παιδιά στους γονείς για να τους πάρουν κάτι, ή οι άνθρωποι στους ανθρώπους [10] όταν κάνει ένας μια κακή πράξη, του λένε να κάνει κάτι που δεν του είναι ευχάριστο [10] # όταν ένας άνθρωπος στη δουλειά του ή στο σπίτι του μένει μαζί με κάποιον άλλον και ο άλλος του λέει συνέχεια τι να κάνει [10] # άμα ζορίζουν πολύ κάποιον και τον στενοχωρούν [x9] # όταν σε διατάζουν να κάνεις κάτι που δεν μπορείς [α9] # να μας λένε συνέχεια, διάβαζε [x9] # αν δεν μπορείς να φας όλο το φαγητό σου, σου λένε «δε θα σηκωθείς απ' το τραπέζι» [α9] # άμα σε στενοχωρούν, αλλά είναι και η καλή καταπίεση, που σου λένε, προσπάθησε και θα τα καταφέρεις [α9] # να κάνεις κάτι που δεν είναι για το καλό σου, αλλά κάτι που θα σου κάνει κακό [α9] # άμα το παιδί κλαίει, για να πείσει το μπαμπά του να του αγοράσει κάτι, εκείνος δεν του αγοράζει [α9] # όταν δε θέλω να διαβάσω και με βάζουν να το κάνω με το ζόρι [x8] # ένας δάσκαλος που λέει στο παιδί να κάνει πράγματα που δεν μπορεί να τα κάνει όλα μαζί κι αυτό καταπιέζεται [7,5] # το πρώι, όταν δε θέλω να φάω άλλο, η μαμά μου μού κάνει αυτό το πράγμα [7,5].

2. Πώς τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να ορίζουν

Αν τους εξετάσουμε με το πρίσμα της λογικής, οι ορισμοί που δίνουν τα παιδιά (αλλά, σ' ένα μεγάλο βαθμό, και εμείς οι ενήλικοι, ιδίως όταν δεν είμαστε προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο), είναι κατά κανόνα ορισμοί εμπειρικοί και βιωματικοί ή, για να χρησιμοποιήσουμε την καθιερωμένη ορολογία της λογικής επιστήμης, είναι ορισμοί όχι 'κατ' ουσίαν' αλλά 'κατά συμβεβηκός', 'εξηγητικοί' ή 'περιγραφικοί' και όχι 'συνθετικοί' ή 'γενετικοί'—άλλοτε 'πλατύτεροι' και άλλοτε 'στενότεροι' απ' ό,τι απαιτείται. Όπως θα φανεί καλύτερα στη συνέχεια, θα μπορούσαν, σ' ορισμένες περιπτώσεις, να ονομαστούν και 'ρητορικοί', δεδομένου ότι περιλαμβάνουν ιδιότητες του οριζομένου, και μεν χαρακτηριστικές, αλλά άλλοτε αξιέπαινες και άλλοτε αξιοκατάκριτες, ανάλογα με τον προκείμενο σκοπό—εκτός του ότι οι ορισμοί αυτοί ενδέχεται να μην αποφεύγουν το λογικό σφάλμα να χρησιμοποιούν ειδική παράσταση ή παρομοίωση—κ.τ.ό.

Σε μελέτες και έρευνες σχετικές με το θέμα που μας απασχολεί, δηλαδή την ανάπτυξη και εξέλιξη της ικανότητας των παιδιών να δίνουν ορισμούς

(αγγλιστί 'the development of definitional skill' -αναφέρομαι σε εργασίες δημοσιευμένες στο *Journal of Child Language*- βλ. βιβλιογραφία στο τέλος), οι ορισμοί που δίνουν τα παιδιά χαρακτηρίζονται 'συμβατικοί' και 'συμπτωματικοί' ('incidental' -αναπαράγουν το 'κατά συμβεβηκός' που είπαμε) και 'λειτουργικοί' ('functional'). Παράλληλα, επισημαίνεται το γεγονός ότι, μολονότι τα παιδιά κατακτούν τις σημασίες των λέξεων με μια διαδικασία που η πορεία της ακολουθεί σε πολύ γενικές γραμμές τη λογική συνοχή και ακολουθία που συνδέει τις έννοιες³, και μολονότι δίνουν συνήθως σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις ταξινομικές του τύπου «η γάτα είναι ζώο;», εντούτοις δεν ενσωματώνουν αυτές τις ταξινομικές τους γνώσεις στους ορισμούς που δίνουν.

Βεβαίως, ύστερα από μερικά χρόνια εμπειρίας μέσα σε μια τάξη όπου διάφοροι ορισμοί δίνονται, ακούγονται, συζητούνται ή ζητούνται από το δάσκαλο, τα παιδιά φτάνουν στο σημείο να έχουν δομήσει τις πληροφορίες και αυτοματοποιήσει επαρκώς τις ψυχολinguιστικές διαδικασίες ανάκτησης της έννοιας- γένους που απαιτείται κάθε φορά (π.χ. της υπερκείμενης έννοιας / υπερωνύμου "εργαλείο" ή "όχημα" προκειμένου να οριστούν το μαχαίρι και το ποδήλατο, αντίστοιχα), δηλαδή ακόμη και όταν πρόκειται για έννοιες λιγότερο απλές σε σύγκριση π.χ. με τις έννοιες άνθρωπος και ζώο που είχαν κατακτήσει και συνηθίσει νωρίτερα.

Σχετικά πειράματα έδειξαν, μάλιστα, ότι τα παιδιά βοηθούνται σημαντικά στο να συνειδητοποιήσουν τι είναι ή πώς ξεκινάει ένας σωστός ορισμός, όταν εκτίθενται συχνά στην ερώτηση «τι είναι το X;» και, ακόμη καλύτερα, όταν η πρώτη αυτή ερώτηση συνοδεύεται (ανάλογα με την απάντηση που δίνεται) από την επανάληψή της όπου όμως δίνεται έμφαση στο συνδετικό: «ναι, αλλά τι είναι το X;». (Άλλες ερωτήσεις που ενδέχεται ν' ακολουθούν -π.χ. «μπορείς να μου πεις περισσότερα για το X;» αποδείχθηκε ότι δεν ανασύρουν περισσότερες υπερκείμενες έννοιες / υπερώνυμα, 'superordinates').

Σε άλλα πειράματα, ορισμοί που δόθηκαν από παιδιά αξιολογήθηκαν και βαθμολογήθηκαν με μια 4βαθμη κλίμακα, ανάλογα με το αν χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη / ιδεώδης για έναν ορισμό σύνταξη, τα απαιτούμενα ορίσματα και, βέβαια, το κατάλληλο υπερώνυμο (η βαθμολογία ήταν κατά τι μικρότερη, όταν αντί του "άνθρωπος", "ζώο", "εργαλείο" χρησιμοποιήθηκε κάποιο αντωνυμικό υποκατάστατο: "κάτι", "κάτι σαν", "κάποιος", "ένα πράγμα", κ.τ.ό. -στο πρώτο μέρος της έρευνας, εφόσον παρουσιάστηκε με μορφή τηλεπαιχνιδιού, ζητήθηκε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν 'επί

τούτου' τέτοια υποκατάστατα, για να μη διευκολύνονται οι ενήλικοι παίκτες.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Δες και Κωστής Ζώης (επιμ.), *Τα Παιδιά Παίζει*, Βιβλιοπωλείον της "Εστίας", 1988. (Οι ορισμοί που αντλούνται από το βιβλίο αυτό σημαδεύονται με έναν αστερίσκο [*] μετά την αριθμητική ένδειξη της ηλικίας του κάθε παιδιού). - Στις 30.3.89 έγινε, σχετικά με το επιτυχημένο τηλεπαιχνίδι, συζήτηση σε απευθείας μετάδοση από την ΕΤ2, με τους Κ. Γεωργουσόπουλο, Θαν. Νάκα, Φ. Τσαλίκoglου, Ε. Σαραντίτη, Ι. Σαλβαρά και τον σκηνοθέτη Κ. Ζώνη.
2. Μιαν ανάλογη έρευνα διενήργησαν και οι Χρ. Ιωαννίδης και Στ. Βοσνιάδου, για ορισμένα από τα πορίσματα της οποίας βλ. εφ. *Το Βήμα*, 20.1.2002, σ. 40.
3. Βλ. Ευθυμίου 1996.

(Συνεχίζεται)

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ

Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζίνα Καλογήρου, Γιάννης Παπαδάτος, Στέλλα Πρωτονοταρίου, Θεοδόσης Πυλαρινός, «Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Έ και ΣΤ τάξη Δημοτικού». Έκδοση: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Γενική Επιστοασία: Εκδόσεις Πατάκη, σελ. 302.

«Βροτοίσιν ουδέν εστ' απόμοτον. Ψεύδει γαρ η 'πίνοια την γνώμην» (Σοφοκλή, *Αντιγόνη*, στ. 388-389)

Οι παραπάνω στίχοι του Σοφοκλή ήρθαν αυθόρμητα στη σκέψη μου την ώρα που πήρα στα χέρια μου και άρχισα να φυλλομετρώ το σχολικό *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* για τους μαθητές της Έ και Στ' τάξης του Δημοτικού. Γιατί, μέχρι εκείνη τη στιγμή θα οραζόμουν ότι ένα σχολικό ανθολόγιο δεν θα μπορούσε να αντέξει –και να υπερισχύσει– στη σύγκριση με ένα αντίστοιχο βιβλίο από το ελεύθερο εμπόριο. Κι όχι, βέβαια, επειδή πιστεύω ότι οι δημιουργοί των σχολικών βιβλίων υπολείπονται σε ικανότητες από τους άλλους, αλλά γιατί η μακρόχρονη θητεία μου στην εκπαίδευση μου έδειξε ότι τη συγγραφή των εγχειριδίων καθόριζε –μέχρι τώρα τουλάχιστον– μια μονοσήμαντη γνωσιοθηρική λογική, η οποία άφηνε απέξω τα ζητήματα της αισθητικής καλλιέργειας και της αναγνωστικής απόλαυσης.

Και για μεν τα άλλα σχολικά βιβλία αυτή η έλλειψη του αισθητικού μέρους θα μπορούσε να ερμηνευθεί (όχι να δικαιολογηθεί) από τη θέση ενός πρωταρχικού στόχου να συγκροτήσουν οι μαθητές ένα όγκο γνώσης, απαραίτητο για το επόμενο στάδιο της εκπαίδευσής τους, για το μάθημα όμως της λογοτεχνίας η απουσία ή και η συρρίκνωση του αισθητικού στοιχείου ακυρώνει συνολικά και το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και το μάθημα της λογοτεχνίας ως αισθητικής δραστηριότητας.

Η ευχάριστη έκπληξη ήρθε, λοιπόν, από μια συγγραφική ομάδα που απέδειξε πως είχε και το δικαίωμα και την ικανότητα να γράψει ένα ξεχωριστό βιβλίο για παιδιά: Η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας με στέρεη γνώση και αποδεδειγμένη ευαισθησία στο θέμα της λογοτεχνίας για παιδιά, η Τζίνα Καλογήρου, επίκουρη καθηγήτρια στη Διδακτική της Λογοτεχνίας με αυξημένο ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική διάσταση του παιδικού βιβλίου, ο διδάκτωρ Θεοδόσης Πυλαρινός, φιλόλογος και με την κλασική έννοια της λέξης, και δυο μάχιμοι, και κυρίως αξιόμαχοι, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο σχολικός σύμβουλος Γιάννης Παπαδάτος και η δασκάλα Στέλλα Πρωτονοταρίου, δούλεψαν με αφετηρία τον εμπνευσμένο σχε-

διασμό του υπεύθυνου Συμβούλου του Π.Ι., Χ. Παπαρίζου και έγραψαν ένα βιβλίο «φτερωτό» όπως θα έλεγε και ο Παλαμάς. Και να ποια είναι τα «φτερά» του.

Θεώρησαν αρχικά ότι η λογοτεχνία είναι μια έκφανση του ανθρώπινου πολιτισμού και ως τέτοια περιλαμβάνει όλους τους συγγραφείς και τα κείμενα που διέσωσε η προφορική και η γραπτή παράδοση. Με βάση αυτή τη διαπολιτισμική αντίληψη συμπεριέλαβαν στο Ανθολόγιο, εκτός από τα ελληνικά, και αρκετά καταξιωμένα κείμενα της ξενόγλωσσης δημιουργίας.

Απόφυγαν την προκρούστεια λογική της κατάκτησης της ελληνικής λογοτεχνικής δημιουργίας σε ιστορικές περιόδους και κατένειμαν τα κείμενα από όλη την ελληνική και ελληνόγλωσση παραγωγή σε θεματικούς κύκλους. Η ταξινομήση αυτή βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν την έννοια της συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας των κειμένων, αλλά, κυρίως, να κατανοήσουν ότι το λογοτεχνικό φαινόμενο ανεξάρτητα από ιστορικές και άλλες συγκυρίες απηχεί την εναγώνια προσπάθεια του ανθρώπου να δώσει διέξοδο στις ψυχικές του αναζητήσεις. Όσο, λοιπόν, υπάρχουν άνθρωποι και αισθήματα που ζητούν να εκφραστούν, τόσο θα υπάρχει και λογοτεχνία.

Οι θεματικοί κύκλοι χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό. Μια γραφική διάταξη των θεμάτων θα έβαζε στο κέντρο το παιδί, και σε ομόκεντρους κύκλους τον κόσμο του παιδιού, τον ανθρώπινο πολιτισμό και τη φύση. Κοινή παράμετρος όλων των επιλεγμένων κειμένων είναι από τη μια η αισθητική τους αρτιότητα και από την άλλη η παιδαγωγική τους αξία. Τονίζω την αρμονική συνύπαρξη των δυο όρων που διέπουν το καλό λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά, ελπίζοντας να είναι κατανοητό ότι το «καλό» για το παιδί είναι ταυτόχρονα «ωραίο», αφού η ομορφιά και η καλοσύνη είναι τα μοναδικά συστατικά της ψυχής του.

Ανάλογος πλουραλισμός υπάρχει και στους πεζογράφους και ποιητές που ανθολογούνται. Παλιοί και σύγχρονοι δημιουργοί παρουσιάζονται με κάποιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της τέχνης τους, δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να γνωρίσει το ίδιο θέμα μέσα από διαφορετικές κειμενικές εκδοχές.

Τα κείμενα συνοδεύονται από ερωτήσεις και δραστηριότητες. «Διδάσκει» η λογοτεχνία; Ναι «όταν δε διδάσκει», όπως παρατηρεί ο Γ. Θέμελης. Οι ανθολόγοι φαίνεται να ενοστερνίζονται αυτή την αρχή και γι' αυτό δημιούργησαν ερωτήσεις (οι οποίες, εξάλλου προβλέπονταν στη σχετική προκήρυξη) που όχι μόνο δεν «κατεβάζουν» το κείμενο στο επίπεδο της έδρας, αλλά το απογειώνουν στη σφαίρα της παιδικής φαντασίας. Τι μπορεί να συζητούν δυο χαμόγελα που επισκέπονται μια κυπριακή και μια τουρκική οικογένεια (σ. 255) ή πώς θα ήταν ένας έλεγχος επίδοσης ζωγραφισμένος από τα παιδιά (σ. 111), είναι δύο μόνο παραδείγματα αυτών των ερωτήσεων.

Ιδιαίτερη πρωτοτυπία και μέτρο για κάθε μεταγενέστερο ανθολόγιο αποτελεί η παράθεση στο τέλος του βιβλίου τίτλων παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας που έχουν την ίδια θεματική με τα κείμενα των ενοτήτων. Προτείνονται δηλαδή στα παιδιά για διαβασμα και άλλα καλά βιβλία, και ταυτόχρονα δίνεται στους μαθητές και στους δασκάλους το πρώτο υλικό για μια εργασία ή μελέτη. Αυτό που κυρίως κερδίζει το παι-

δί είναι η αίσθηση ότι το διάβασμα της λογοτεχνίας δε σταματά στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά συνεχίζεται πέρα από αυτό. Πρόκειται για μια λειτουργική στρατηγική φιλοαναγνωσίας!

Η αισθητική των κειμένων υπήρξε αναγκαία συνθήκη αλλά όχι και ικανή για το είδος του ανθολογίου που θέλησε να δημιουργήσει η συγγραφική ομάδα. Η εικαστική συμπλήρωση κρίθηκε απαραίτητη –και πολύ σωστά. Με τις εξαιρετικές εικόνες από την ελληνική και παγκόσμια καλλιτεχνική δημιουργία, όσο και με τη φιλική για το χρήστη σελιδοποίηση, πλουτίστηκε ο κειμενικός κόσμος του βιβλίου, απόκτησε χρώμα, μορφή, αίσθηση. Ο ανθρώπινος νους και το ανθρώπινο χέρι δίπλα-δίπλα στη μακριά διαδρομή του πολιτισμού.

Ένα βιβλίο γραμμένο «με λογισμό και μ' όνειρο», λοιπόν, όπως σημειωτικά δηλώνει και ο τίτλος του. Τυχερά τα παιδιά που θα το βάλουν μέσα στην σάκα τους. Ίσως λίγο από το άρωμά του σκορπιστεί και σε άλλα σχολικά βιβλία – για να θυμηθώ την πρώτη στροφή από ένα παλιό, γλυκό ποίημα του Μ. Μαλακάση:

*Στον κήπο μια μέρα μπήκα /
και κάποια λούλουδα που βρήκα, /
με χέρι τάκοψα δειλό /
και τάβαλα στη σάκα μου όλα /
και τα βιβλία μου μυροβόλα /*

ΣΟΦΙΑ ΧΑΤΖΗΔΗΜΗΤΡΙΟΥ-ΠΑΡΑΣΧΟΥ

Λίζα Παύζη - Φώτης Καβουκόπουλος, «Η Γλώσσα στο Σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Εκδ. Νεφέλη, 2001, Γλωσσολογία / 11, σελ. 378.

Ο μαθητής πηγαίνει στο σχολείο με προκαθορισμένες από το κοινωνικό του περιβάλλον ιδιαίτερες γλωσσικές δομές και συμπεριφορές. Ο σεβασμός τους είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας, η αξία της οποίας έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να κατακτήσει εκείνες τις επιπλέον δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να χειριστεί με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τις διάφορες κοινωνιογλωσσικές περιστάσεις και μάλιστα εκείνες όπου κρίνεται η κοινωνική επάρκεια του λόγου του. Αλλά για να επιτευχθεί αυτό, ο μαθητής πρέπει πρώτα να μάθει να χρησιμοποιεί συνειδητά τους λεξιλογικούς και γραμματικούς μηχανισμούς της γλώσσας του.

Στη μακρόχρονη συστηματική του επίδραση το σχολείο, διδάσκοντας ένα συγκεκριμένο γλωσσικό πρότυπο, τείνει να εξομοιώσει τις μεταξύ των μαθητών γλωσσικές αποκλίσεις. Ωστόσο, όσο κι αν η συστηματική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην

άμβλυνση των κοινωνιογλωσσικών διαφορών, τα παιδιά μεσοαστικής προέλευσης είναι αυτά που παράγουν κατά κανόνα τον πλησιέστερο στα κοινωνιογλωσσικά πρότυπα λόγο τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο. Έτσι, οι προκαθορισμένες από το περιβάλλον γλωσσικές δομές τα ακολουθούν ως την αποφοίτησή τους, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα πρόδου τους. Αυτά είναι πάνω κάτω τα γενικά συμπεράσματα και, συγχρόνως, η υπόθεση της εργασίας.

Οι συγγραφείς διενήργησαν εκτεταμένη έρευνα στον Νομό Χαονίων, με σκοπό να διαπιστώσουν τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών γυμνασίου και λυκείου στις σχολικές εργασίες και, συγχρόνως, να επιχειρήσουν τον πρώτο στη χώρα μας προσδιορισμό της λεγόμενης «γλώσσας του σχολείου». Οι παράμετροι της έρευνας αφορούν γλωσσικά δεδομένα του σχολικού –προφορικού και γραπτού– λόγου μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Εξετάζονται το λεξιλόγιο, η σύνταξη και η μορφολογία, ενώ παραμένουν εκτός πεδίου της έρευνας οι κοινωνιολεκτικοί ρόλοι της προφοράς και των πραγματολογικών ενδεικτών. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ποσοτική ανάλυση, βασισμένη στην ποσοστιαία αναλογία.

Αν επιχειρούσε κανείς να διαχωρίσει τα ευρήματα σε κεντρικά και σε παρεπόμενα, θα διαπίστωνε ότι τα κεντρικά, αν και σημαντικά, ήταν λίγο πολύ αναμενόμενα, ενώ τα παρεπόμενα συχνά αιφνιδιάζουν προκαλώντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε κάθε περίπτωση, αφορούν τόσο την προ-μεθοδολογία όσο και τη διδασκαλία. Από το εντυπωσιακό εύρος των ευρημάτων – συμπερασμάτων επιλέγουμε ενδεικτικά τα ακόλουθα:

– Τό είδος του λόγου που διδάσκεται στο σχολείο δεν είναι ένα συγκεκριμένο κοινωνιόλεκτο – όσο κι αν η σχολική παραλλαγή της κοινής μοιάζει να είναι σε πολλά σημεία ομοιούσα με το κοινωνιόλεκτο της μεσοαστικής τάξης– αλλά μία ιδιαίτερη σχολική εκδοχή της κοινής που πηγάζει από τους διδακτικούς και κοινωνικοπολιτικούς στόχους του σχολικού θεσμού. Πρόκειται μάλλον για μια μορφή τεχνικής διαγλώσσας, παιδαγωγικό μέσο και ταυτόχρονα σκοπό της διαπαιδαγώγησης. Ενδιαφέρον είναι ότι η δυναμική της ομοιογένειας του σχολικού λόγου είναι μεγαλύτερη στον προφορικό λόγο.

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης από την α γυμνασίου ως τη β λυκείου, βελτιώνουν σημαντικά το επίπεδο του λόγου τους όλοι οι μαθητές. Όμως, τη μεγαλύτερη πρόοδο παρουσιάζουν οι μαθητές μεσοαστικής προέλευσης, οι οποίοι υπερτερούν σε όλες σχεδόν τις παραμέτρους. Με άλλα λόγια, οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνονται στη γλωσσική τους επίδοση και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητά τους για σχολική πρόοδο. Έτσι αιτιολογείται η γνωστή θέση ότι –λίγο πολύ– το σχολείο εξ ορισμού λειτουργεί ως «παραράγων συντήρησης και αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας».

– Ένα από τα σημεία που το σχολείο δυσκολεύεται περισσότερο να έχει αποτελέσματα είναι το λεξιλόγιο, το οποίο εμφανίζεται ως το προνομακό πεδίο κοινωνιογλωσσικής υπεροχής της μεσοαστικής τάξης, όπως προκύπτει από τις σχολικές εργασίες. Αυτό αποδίδεται σε δύο συναφείς λόγους: ενώ η σύνταξη έχει να κάνει με πεπερασμένο τυπικά αριθμό δομών, οι οποίες διδάσκονται και επαναλαμβάνονται με τη χρή-

ση, το λεξιλόγιο αφορά «άπειρο» σχεδόν αριθμό λέξεων, τις οποίες ο μαθητής οφείλει να κατακτήσει. Το ουσιαστικότερο όμως από κοινωνιογλωσσική άποψη είναι το γεγονός ότι η ενεργητική χρήση του λεξιλογίου σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα περιεχόμενα που διαθέτουν οι μαθητές, τα οποία είναι συνάρτηση των κοινωνιογλωσσικών τους βιωμάτων. Σε αυτό αποδίδεται η δυσκολία στη διδασκαλία του λεξιλογίου, καθώς τα περιεχόμενα που προϋποθέτει και επιχειρεί να καλλιεργήσει στο σχολείο αφορούν τη ζωή και τις κοινωνικές εμπειρίες γενικά των κατοίκων των αστικών κέντρων κι ειδικότερα των μορφωμένων στρωμάτων τους. Γι αυτό και η αναποτελεσματικότητα της σχολικής διδασκαλίας εμφανίζεται χαρακτηριστική: ενώ ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου συνιστά βασικό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας κι ενώ σε ένα σημαντικό τμήμα της προσανατολίζεται σε αυτό, τα λεξιλόγια κυρίως επιθέτων κι επιρρημάτων αποτελούν περιφερειακό συστατικό του σχολικού λόγου και παράμετρο έντονης κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης. Εδώ φαίνεται να δικαιώνεται η πρόταση της σύγχρονης Διδακτικής για τη διδασκαλία θεματικών λεξιλογίων.

- Άξιος προσοχής είναι και ο τομέας της σύνταξης, κυρίως διότι στο επίπεδο αυτό δεν παρουσιάζεται εμφανής πρόοδος στη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αποδίδεται στην πιθανότητα η ρυθμιστική παρέμβαση του σχολείου να ασκείται ήδη από το δημοτικό, αν και είναι γνωστό ότι η διδασκαλία της σύνταξης στην πρώτη βαθμίδα ούτε συστηματική ούτε συνειδητή είναι πολλές φορές. Πάντως, η συντακτική πολυπλοκότητα αποτελεί κατεξοχήν δείκτη κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης, ενώ το συντακτικό είναι το επίπεδο όπου υστερούν περισσότερο τα παιδιά της αγροτικής τάξης. Σε ό,τι αφορά ειδικά την απρόσωπη σύνταξη, φαίνεται ότι αυτή διδάσκεται πολύ λίγο στο σχολείο.

- Ως προς τη μορφολογία, αυτό που κυρίως προσελκύει την προσοχή του αναγνώστη είναι η διαπίστωση μιας αδυναμίας στη χρήση ορισμένων λόγων μορφολογικών κατηγοριών. Αυτές ενώ έχουν κοινωνιολεκτική αξία αγνοούνται από το σχολείο, ίσως επειδή είναι λόγιες.

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι τα ευρήματα εδώ δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η αιτία θα μπορούσε να αναζητηθεί ίσως στο γεγονός ότι η μορφολογία, σε αντίθεση προς τη σύνταξη, είναι το μόνο επίπεδο που κατά παράδοση διδάσκεται συστηματικά από το δημοτικό -δηλαδή, σε όλες τις βαθμίδες και σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, με τον τρόπο που διδάσκεται- και ότι με τη διδασκαλία της είναι εξαιρεωμένο το σύνολο του διδακτικού προσωπικού. Αν τα ευρήματα οδηγήσουν στη βεβαιότητα ότι η μορφολογία στο ελληνικό σχολείο διδάσκεται αποτελεσματικά, τότε τυχόν σχεδιασμοί για αναθεώρηση της διδακτικής της προσέγγισης στην Ελλάδα θα χρειάζονταν ίσως να επανεξεταστούν.

Όπως οι ίδιοι οι συγγραφείς δηλώνουν ρητά, πρόκειται για καθαρά γλωσσολογική ανάλυση. Θα προσθέταμε ότι πρόκειται για την πρώτη στη χώρα μας συστηματική περιγραφή σχολικού λόγου βασισμένη σε έρευνα πεδίου: αν και έμμεσα προκύπτουν ενδείξεις με γενικότερο ενδιαφέρον και διατυπώνονται παρατηρήσεις για τη σημερινή

γλώσσα, όπως διαμορφώνεται ακολουθώντας τη δική της δυναμική μετά την καθιέρωση της δημοτικής.

Το περιεχόμενο του βιβλίου προσφέρει ευρύ φάσμα δεδομένων στη γλωσσική έρευνα. Ωστόσο, επωφελούνται άμεσα κλάδοι όπως η κοινωνιογλωσσολογία και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης· πεδίο και τελικός αποδέκτης είναι η ίδια η εκπαίδευση, είτε ως εκπαιδευτική πολιτική είτε ως Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία - Διδακτική της Γλώσσας. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν μεταξύ άλλων σε ποιους τομείς της διδασκαλίας επιδρά το σχολείο. Σε ποια επίπεδα της γλώσσας η συστηματική αγωγή φαίνεται αποτελεσματική και, ειδικότερα π.χ., για ποιες γλωσσικές δομές προκύπτουν ενδείξεις ότι ευνοούνται από τη διδασκαλία και για ποιες όχι παραμελούνται. Συνακόλουθα, παρέχονται άμεσα ή έμμεσα απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: σε ποια συγκεκριμένα σημεία πρέπει να δώσει έμφαση η γλωσσική διδασκαλία, προκειμένου να εξασφαλίσει ισόρροπη καλλιέργεια του φάσματος δομών και ικανοτήτων και, παράλληλα, πού χρειάζεται εστίαση της σχολικής επίδρασης, ώστε να μειωθούν οι κοινωνιογλωσσικές αποκλίσεις και κατά πόσο το τελευταίο είναι εφικτό, σκόπιμο και δικαιολογεί «επιχειρησιακό» κόστος.

Η έκταση, η ποικιλία του περιεχομένου, τα πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης και η διεισδυτικότητα των παρατηρήσεων παρουσιάζονται με ιδιαίζοντα λόγο, σύνθετο και πυκνό. [Έμμεσο δείγμα της γραφής παρέχεται πιο πάνω με τη σκόπιμη ένταξη αυτούσιων σχεδόν αποσπασμάτων από συμπεράσματα του βιβλίου]. Γι' αυτό –πιστεύω– οι συγγραφείς θα αξιοποιούσαν καλύτερα τις θεματικές του βιβλίου τους, αν ήταν λιγότερο φειδωλοί στη χρήση παραδειγμάτων και το συμπλήρωναν με ευρετήριο.

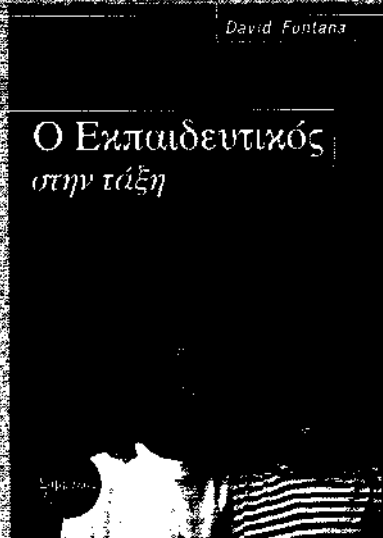
Κοντολογία, προστίθεται στη βιβλιογραφία ένα έργο με ευρήματα απαραίτητα και ερμηνείες σε ποικίλες παραμέτρους και υπο-παραμέτρους του αντικειμένου του. Οι συγγραφείς διανοούνται πάνω στα πορίσματα, μεταφέροντας συγχρόνως τον προβληματισμό τους στον αναγνώστη.

ΧΡΙΣΤΟΣ ΠΑΡΑΡΙΖΟΣ

Κυκλοφορούν
από τις Εκδόσεις Σαββάλα



Η "Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς" είναι ένα εξαιρετικό περιεκτικό βιβλίο που εστιάζει το σύνολο των παραγόντων που ενέχονται στο διδακτικό έργο και απευθύνεται τόσο στους αναγνώστες όσο και στους ενεργούς εκπαιδευτικούς.



Ο "Εκπαιδευτικός στην τάξη" έρχεται να σπασήσει σε ένα κομμάτι και διαχρονικό ερώτημα κάθε εκπαιδευτικού: πώς διευθύνεται μια τάξη, ώστε να ελαχιστοποιούνται τα προβλήματα και να προάγεται το διδακτικό έργο προς όφελος των μαθητών.

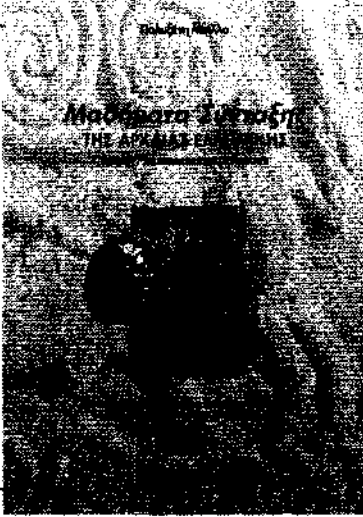
 **Σαββάλας**
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Δημιέο αναφοράς στο εκπαιδευτικό βιβλίο

Ζωοδ. Πηγής 18, Αθήνα 106 81 Τηλ.: 010 33 01 251 Fax: 010 33 06 918 www.savvalas.gr

Πολυξένη Μπίλλα

"Μαθήματα Σύνταξης" και "Μαθήματα Γραμματικής" ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

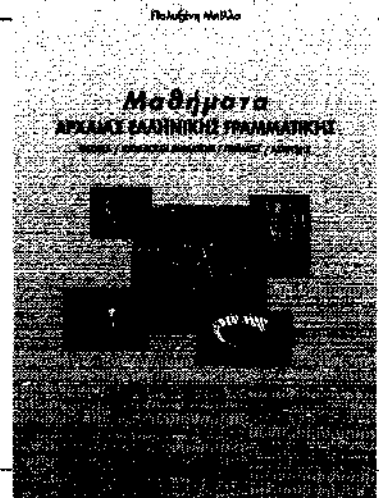


Αν η μελέτη της σύνταξης του αρχαίου ελληνικού λόγου συνιστά όχι μόνο εξοικείωση με τη δομή της γλώσσας, αλλά και επαφή με τη δυναμική του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, η προσπάθεια περιγραφής των συντακτικών φαινομένων στο πλαίσιο ενός βιβλίου μπορεί να βιωθεί μόνο ως μέθεξη στην αρτιότητα και τη σοφία του ελληνικού στοχασμού.

Φιλοδοξία μας κατ' επέκταση είναι να αποτελέσει το βιβλίο αυτό το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής ή ο μελετητής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας θα επιχειρήσει να εμβαθύνει στη δομή της και στη συνέχεια να προσπελάσει επιτυχώς τα αρχαία ελληνικά κείμενα.

Γραμμένο σύμφωνα με το νέο σύστημα διδασκαλίας και αξιολόγησης το βιβλίο αυτό επιτρέπει τη μελέτη των γραμματικών φαινομένων κατά τρόπο μεθοδικό. Δεν πρόκειται για ένα βιβλίο-καταγραφή των γραμματικών κανόνων σε ογκώδη κεφάλαια και κατά τρόπο σωρευτικό, αλλά για ένα βιβλίο στο οποίο το υλικό οργανώνεται σε ενότητες-μαθήματα καθένα από τα οποία μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα.

Υπό αυτό το πρίσμα, το βιβλίο τούτο αποτελεί μια πλήρη σειρά μαθημάτων για προγραμματισμένη αυτοδιδασκαλία, αλλά κι ένα πολύτιμο βοήθημα τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό.



ISSN 1106-3971-54

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΒΙΒΛΙΟρυθμός

ΑΘΗΝΑ: Ζωοδόχου Πηγής 18, 106 81 Τηλ. κέντρο: (01) 33.01.251 Fax: (01) 33.06.918

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Βασ. Ηρακλείου 47, 546 23 Τηλ. (031) 270.226 Fax: (031) 250.972

€ 3,96

Κ.Α. 22973