



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική,

Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

**Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική και
Ελληνικές ανταποκρίσεις: το μάθημα της
Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια υποχρεωτική
εκπαίδευση**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Βαλασοπούλου Αναστασία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια

Μέλη τριμελούς Επιτροπής:

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Κουλαϊδής Βασίλειος, Καθηγητής

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2014

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πάρα πολύ μέσα από την καρδιά μου, πρώτα, φυσικά, την κα Τσατσαρώνη όχι μόνο γιατί υπήρξε η επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας αλλά γιατί με τη διδασκαλία της άνοιξε καινούργιους δρόμους στη σκέψη μου για την εκπαίδευση και για τη ζωή. Καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου με καθοδήγησε με αδιάλειπτο ενδιαφέρον και με υποστήριξε θερμά σε κάθε μου βήμα φωτίζοντας όλες τις απορίες μου με κατανόηση.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον κύριο Κωνσταντίνο Δημόπουλο και τον κύριο Βασίλειο Κουλαϊδή που δέχτηκαν να συμπληρώσουν την τριμελή επιτροπή και να συνεξετάσουν με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου την παρούσα εργασία. Τους ευχαριστώ, όπως και τους υπόλοιπους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος για τη συμβολή τους στη διεύρυνση των γνώσεών μας.

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν με κατανόηση και ενδιαφέρον στο κάλεσμά μου να συμμετάσχουν στην έρευνα και δέχτηκαν με πολύ μεγάλη προθυμία και φιλική διάθεση να παραχωρήσουν συνεντεύξεις αφιερώνοντας τον χρόνο τους.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου για την ευχάριστη επικοινωνία και την αρμονική συνεργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών μας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση, την υπομονή και την αγάπη τους καθώς και τους φίλους μου για την εμπιστοσύνη τους σε μένα και την ηθική τους υποστήριξη.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο: 1 ^ο Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας για τις Ευρωπαϊκές πολιτικές και την ιδιότητα του πολίτη.....	12
1.1. Εισαγωγή.....	12
1.2. Όψεις της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο των πολιτικών της ΕΕ.....	13
1.3. Η ιδιότητα του πολίτη στην Ευρώπη της οικονομίας της γνώσης.....	19
1.4. Η εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη.....	21
1.5. Οι πολιτικές και οι πρακτικές της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη σήμερα.....	40
1.6. Σύνοψη 1 ^{ου} κεφαλαίου.....	42
Κεφάλαιο: 2 ^ο Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας για τη θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τη σχέση της με τη διαμόρφωση του πολίτη.....	43
2.1. Εισαγωγή.....	43
2.2. Μία ιστορική αναδρομή στις πολιτικές της Ελληνικής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη.....	44
2.3. Μια ιστορική αναδρομή για τη θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	52
2.4. Η σχέση της Λογοτεχνίας με τη διαμόρφωση του πολίτη.....	54
2.5. Σύνοψη 2 ^{ου} κεφαλαίου.....	64
Κεφάλαιο 3 ^ο : Θεωρητικό πλαίσιο.....	65
3.1. Εισαγωγή.....	5
3.2. Έννοιες του θεωρητικού έργου του Bernstein.....	66
3.2.1. Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου.....	66
3.2.2. Παιδαγωγικός μηχανισμός - Παιδαγωγικός λόγος – αρχή της αναπλαισίωσης.....	68
3.2.3. Παιδαγωγικά μοντέλα ικανότητας και επιτέλεσης.....	71
3.2.4. Νέες εθνικές πολιτικές επαναχάραξης των συνόρων και επαναδιάταξης των αρχών κοινωνικής τάξης πραγμάτων στην εθνικά συστήματα εκπαίδευσης.....	73

3.2.5. Τάσεις αποεθνοποίησης στο έργο των εκπαιδευτικών και μετασχηματισμοί στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου.....	77
3.2.6.Σύνοψη κεφαλαίου.....	80
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία.....	81
4.1.Εισαγωγή.....	81
4.2. Οι πολιτικές του Νέου Σχολείου και οι νέες πολιτικές για το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Υποχρεωτική Εκπαίδευση.....	81
4.3. Τα Νέα Προγράμματα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία του Γυμνασίου. Γιατί Νέα Προγράμματα Σπουδών.....	83
4.4. Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο-Σκοποί του νέου ΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας- Βασικές μεθοδολογικές αρχές.....	85
4.5. Σύνοψη ενότητας – Συμπεράσματα.....	88
4.6.Ερευνητικά Ερωτήματα.....	90
4.7. Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	91
4.8. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας.....	91
4.8.1. Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	91
4.8.2. Η επιλογή των σχολείων της έρευνας.....	95
4.8.3. Η διαδικασία της έρευνας – Περιορισμοί.....	95
Κεφάλαιο 5 ^ο : Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας.....	98
5.1. Εισαγωγή.....	98
5.2. Το μάθημα της Λογοτεχνίας στις Ιστοσελίδες των πιλοτικών σχολείων της έρευνας.....	99
5.3. Παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.....	100
5.4. Σύνοψη κεφαλαίου.....	129
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση – ερμηνεία των δεδομένων.....	130
6.1. Εισαγωγή.....	130
6.2. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	131
Κεφάλαιο 7 ^ο : Γενικά Συμπεράσματα - προτάσεις για περαιτέρω έρευνα - Επίλογος.....	151
Βιβλιογραφία.....	155

Παραρτήματα: Παράρτημα Ι.....	161
Παράρτημα ΙΙ.....	163
Παράρτημα ΙΙΙ.....	168
Παράρτημα ΙV.....	180

Περίληψη

Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αναδεικνύεται ως ένα κεντρικό θέμα της Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο του σχεδιασμού νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα πλαίσια των αλλαγών στην παγκόσμια οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Η φιλοσοφία των Προγραμμάτων αυτών που δημιουργούν μια νέα προοπτική για το σχολείο του 21ου αιώνα εκφράζεται στην Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική με την εισαγωγή και υλοποίηση των νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να διερευνηθεί το πρότυπο μαθητή και πολίτη που διαμορφώνεται στο πλαίσιο των νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών όπως αποτυπώνεται στη συγκρότηση και πραγμάτωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης διερευνώνται οι νοσηματοδοτήσεις των διδασκόντων εκπαιδευτικών και έμμεσα των μαθητών τους καθώς και η στάση τους απέναντι στο πρότυπο αυτό. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων που έδωσαν εκπαιδευτικοί πέντε Πιλοτικών Γυμνασίων της χώρας μας που υλοποιούν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Abstract

Citizenship education has emerged as a central issue of European and national education policy on school curricula, in the context of global political, economic, social and cultural change. The underpinning rationale of changes in curricula which opens up new perspectives for 21st century Schooling is expressed in Greek education policy with – among other initiatives - the introduction and implementation of a new “pilot” curriculum for lower Secondary Schools. The present study attempts to investigate the model of pupil and citizen that is shaped in the context of the new “pilot” curriculum, focusing on the construction and enactment of the Greek Literature course in lower secondary schools. The study investigates teachers’ - and indirectly pupils’- conceptions and attitudes in relation to this course and more generally the new pilot curriculum. Research data has been produced through interviews with teachers of five Greek “pilot” Schools which are implementing the Greek Literature course. Content analysis was used in order to treat the research questions of this study.

Εισαγωγή

Οι οικονομικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών σε παγκόσμιο επίπεδο ανέδειξαν νέα δεδομένα και υπαγόρευαν τη χάραξη νέων πολιτικών στην Ευρωπαϊκή εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η ελληνική εκπαίδευση καλείται στα πλαίσια της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας να ανταποκριθεί στις αλλαγές αυτές εναρμονίζοντας την εθνική της πολιτική προς τα κελεύσματα των υπερεθνικών και διεθνών αυτών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η φιλοσοφία του «Νέου σχολείου» αποτυπώνεται στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική με την εισαγωγή και υλοποίηση νέων Πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών κατά την τριετία 2011-2014 τα οποία φαίνεται να απηχούν το πνεύμα των γενικότερων αλλαγών στο διεθνές τοπίο και τις νέες τάσεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στα πλαίσια των επιδράσεων αυτών και των προοπτικών που διανοίγονται και στο εθνικό πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής στην εργασία αυτή μελετούμε τη συγκρότηση και τις πραγματώσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα Πιλοτικά Γυμνάσια με βάση τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τις νέες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης προτύπου μαθητή και πολίτη.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας, κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας μελετούμε όψεις της ιδιότητας του πολίτη στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως αυτές αποτυπώνονται κατά την ιστορική μετεξέλιξη της ΕΕ (Πασιάς,2013). Η ευρωπαϊκή πολιτική στον σχεδιασμό της για την εκπαίδευση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη συνδυάζοντάς την με την Ευρωπαϊκή ταυτότητα και καθορίζοντας πλαίσιο βασικών ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα στα πλαίσια της επίτευξης της ανταγωνιστικότερης οικονομίας της γνώσης, σύμφωνα με τους στόχους της Λισαβόνας (2000). Παρατηρείται, επίσης, ότι η ευρωπαϊκή εκπαίδευση τείνει να προσδιορίζεται από τη δράση παγκόσμιων φορέων που εισάγουν τη λογική των δεικτών και των αριθμητικών δεδομένων και καθορίζουν κριτήρια επίτευξης στα πλαίσια της δημιουργίας αξιολογήσιμων δεδομένων, επιπέδων σύγκρισης και μετρήσιμης αποτελεσματικότητας. Στη συνέχεια, εξετάζουμε

ερευνητικές μελέτες που αποτυπώνουν τις τάσεις οι οποίες αναπτύσσονται στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σε παγκόσμιο επίπεδο και τον ρόλο τους στον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

Διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνονται δύο βασικές προσεγγίσεις ως προς τους λόγους σχετικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σε παγκόσμιο επίπεδο, μία (νέο-)φιλελεύθερη που προσανατολίζεται προς τις λογικές της αγοράς και μία περισσότερο δημοκρατική που υπαγορεύει τη δημιουργία μιας συνείδησης ηθικής και κριτικής με διάθεση αναστοχαστική απέναντι στις παγκόσμιες μεταβολές προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας συμμετοχικής κοινωνίας πολιτών. Παρακολουθούμε επίσης πολιτικές και πρακτικές της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης που στοχεύουν στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σήμερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρούμε πρώτα μία ιστορική αναδρομή στις πολιτικές της Ελληνικής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη ως σήμερα. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μελέτες σχετικά με τη θέση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Υποχρεωτική Εκπαίδευση στην ιστορική του εξέλιξη και το ρόλο του στη διαμόρφωση του πολίτη. Αναδεικνύεται η δύναμη του λογοτεχνικού κειμένου να ενεργοποιεί πνευματικές και συναισθηματικές διεργασίες στους μαθητές και να αναπτύσσει την κριτική σκέψη και συνείδηση στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας μέσα στη σχολική τάξη. Επισημαίνεται επίσης η δυνατότητα της λογοτεχνικής αφήγησης να συνδέει τους μαθητές με τη ζωή καθώς έρχονται σε επαφή μέσω της ανάγνωσης με βιωμένες εμπειρίες των ηρώων των κειμένων. Τονίζεται η αναγκαιότητα το μάθημα της Λογοτεχνίας να ανοίγει προοπτικές με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τον εαυτό τους και την ιδιότητά τους ως πολίτες μέσα στον σύγχρονο μεταβαλλόμενο κόσμο της ετερότητας και της συνάντησης των πολιτισμών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας με επισήμανση εννοιών από το έργο του Bernstein όπως ο παιδαγωγικός μηχανισμός, ο παιδαγωγικός λόγος και η αρχή της αναπλαισίωσης, ο συμβολικός έλεγχος, τα μοντέλα ικανότητας και επιτέλεσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μελέτες που αξιοποιούν τις έννοιες αυτές ως βάση για να διευρύνουν το πεδίο έρευνάς τους στην προσπάθειά τους να περιγράψουν και να αποτυπώσουν τις επιδράσεις των οικονομικοκοινωνικών αλλαγών στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, παρουσιάζουμε αρχικά τις πολιτικές του «Νέου Σχολείου» και την επίδρασή τους στον σχεδιασμό νέων πολιτικών για το

Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει καθώς και τη μεθοδολογική προσέγγιση για την είσοδό μας στο ερευνητικό πεδίο. Περιγράφουμε τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέξαμε, το σκεπτικό της επιλογής των σχολείων των οποίων εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα, τη διαδικασία της έρευνας και τους περιορισμούς που συναντήσαμε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα δεδομένα της έρευνας περιγράφοντας πρώτα πώς παρουσιάζεται το μάθημα της Λογοτεχνίας στις ιστοσελίδες των Πιλοτικών Γυμνασίων και στη συνέχεια παρουσιάζουμε και αναλύουμε τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους άξονες και τα ερωτήματα του πρωτόκολλου της συνέντευξης που διαμορφώσαμε.

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρούμε να συζητήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει γενικά συμπεράσματα, προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και τον επίλογο της μελέτης μας.

Κεφάλαιο: 1^ο Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας για τις Ευρωπαϊκές πολιτικές και την ιδιότητα του πολίτη

1.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε όψεις της ιδιότητας του πολίτη στα πλαίσια των πολιτικών της ΕΕ, εστιάζοντας στη σύνδεση της ιδιότητας αυτής με την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Από τη δεκαετία του '70 (Πασιάς, 2013) έως και τα τέλη της δεκαετίας του '90 και τις αρχές της δεκαετίας του 2000 η ιδιότητα του πολίτη συνδέεται με την Ευρώπη της γνώσης (Πασιάς, 2013). Το πλαίσιο αναφοράς και των πολιτικών για τις ικανότητες για τη δεκαετία 2010-2020 ολοκληρώθηκε, -με το κείμενο της Επιτροπής - «Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει» (Επιτροπή, 2009,όπ. αναφ στο. Πασιάς, 2013, σ.145) και αποτυπώνει την προσπάθεια για τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη μέσα στην Ευρωπαϊκή οικονομία της γνώσης. Εξετάζεται, στη συνέχεια, ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ιδιότητας του Ευρωπαίου και παγκόσμιου πολίτη. Ειδικότερα είναι σημαντικές οι διάφορες τάσεις και κατευθύνσεις που αναδύονται στην δημόσια εκπαίδευση με στόχο την παραγωγή γνώσης και κριτικής σκέψης του πολίτη για παγκόσμια θέματα λαμβάνοντας υπόψη και την επίδραση φορέων έξω από την εκπαίδευση και των διεθνών οργανισμών μέσα στο πλαίσιο τις γεωπολιτικών αλλαγών που επαναπροσδιορίζουν τη φύση των εθνικών και οικονομικών συνόρων (Balarin,2011). Στην Έκθεση του Δικτύου Ευριδίκη με τίτλο Citizenship Education in Europe (2012, όπ. αναφ. στο Ματθαίου, 2013, σ.288) καταγράφονται οι πολιτικές και οι πρακτικές της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη σήμερα.

Στη συνέχεια, μέσα από την ιστορική αναδρομή που επιχειρείται στις πολιτικές της Ελληνικής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη αναδεικνύεται η αναγκαιότητα δημιουργίας πολιτών και διερευνάται ο βαθμός προώθησης ενός διευρυμένου ενεργού χαρακτήρα του πολίτη μέσα από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' Γυμνασίου, στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών μέσα σε ενεργητικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

1.2. Όψεις της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο των πολιτικών της ΕΕ

Σύμφωνα με τον Πασιά (2013), η Ευρώπη θεωρείται ένα δυναμικό και μεταλλασσόμενο μόρφωμα. Ο κεντρικός λόγος για αυτήν διαμορφώνεται μέσα από μια σειρά λόγων: τον πολιτικό, τον φαντασιακό, τον ιστορικό, τον συμβολικό και τον θεσμικό, που αναφέρονται στην ιστορικό μετασχηματισμό της (Καζαμιάς,1995, Φλουρής & Πασιάς, 1997, Παντίδης & Πασιάς 2004, όπως αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ. 130). Η ιδέα της Ευρώπης παρουσίασε διαφοροποιήσεις κατά την ιστορική της μετεξέλιξη και επηρεάστηκε από τις πολιτικές, ιδεολογικές και εθνο-πολιτισμικές διαφορές των κρατών – μελών της ενώ στην προσπάθεια για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση υπήρξε έντονη η ανάγκη να νομιμοποιηθεί ο λόγος σχετικά με την ιδέα και την ταυτότητα της ενωμένης Ευρώπης καθώς και τη συγκρότηση και λειτουργία των θεσμών της (Παντίδης & Πασιάς,2004, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ. 130). Οι έννοιες της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαίου πολίτη ακολούθησαν παράλληλη πορεία με αυτήν της ευρωπαϊκής ιδέας και συνδέθηκαν στενά με το περιεχόμενο του ιδεολογικού, πολιτικού, και οικονομικού μετασχηματισμού της Κοινότητας στα διάφορα στάδια της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Οι ιδρυτικές συνθήκες δίνουν έμφαση αποκλειστικά στους οικονομικούς στόχους χωρίς ουσιαστικές αναφορές σε πολιτικούς και κοινωνικούς στόχους ή στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι έννοιες/χαρακτηριστικά της ταυτότητας και του πολίτη θα είναι ελλειμματικές και θα ερμηνεύονται με βάση δικαιώματα όπως η ισότητα της μεταχείρισης, η ελευθερία και η αξιοπρέπεια του ατόμου, ενώ τα δικαιώματα του πολίτη συνδέονται σταδιακά με την πρόθεση της κοινότητας για διεύρυνση και την νομιμοποίηση των πολιτικών της σε νέα πεδία αρμοδιοτήτων, πχ. εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Πασιάς 2006α, Shore 2006, όπως αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.131). Οι έννοιες της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαίου πολίτη εμφανίστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '70 και συνδέθηκαν με την πρώτη απόπειρα για τη συγκρότηση της πολιτικής και πολιτισμικής διάστασης του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Shore 1993, Strath 2000, Πασιάς 2005, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.131). Το 1973, στη διακήρυξη της Κοπεγχάγης, η διαμόρφωση της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» συνδέθηκε με τη διατήρηση και την υποστήριξη της εθνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ τα δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη που στηρίζονται στις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου,

ισχυροποιήθηκαν στο συμβολικό επίπεδο τόσο με την έκθεση Tindemans (1975, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.131) που αναφερόταν στην προώθηση της πολιτικής ενοποίησης της Ευρώπης, όσο και, κυρίως, με την εκλογή, για πρώτη φορά των βουλευτών για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (1979) (Hansen 2000, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.131). Τη δεκαετία του '80 οι έννοιες του πολίτη και της ταυτότητας συνδέθηκαν με το μετασχηματισμό της ΕΟΚ σε ΕΕ και εμπλούτισαν τον κοινοτικό λόγο με χαρακτηριστικά πολιτικά, πολιτιστικά, συμβολικά, εκπαιδευτικά και εργασιακά. Την περίοδο αυτή, κατά την πορεία προς την ένωση, κυρίαρχη έννοια είναι η Ευρώπη των πολιτών(Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, 1986, όπως αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.131) και υποστηρίχθηκε από δράσεις της Επιτροπής, όπως η καθιέρωση των ευρωπαϊκών συμβόλων και η ενίσχυση κάποιων δικαιωμάτων πολιτικού χαρακτήρα.(Πασιάς, 2005^α,Olsen,2008, όπ. αναφ. στο Πασιάς 2013, σ. 131). Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ(1993) η ΕΕ απέκτησε νομική υπόσταση και διαμόρφωσε ενιαίο πρόσωπο, ενώ οι συμβολικοί στόχοι απέκτησαν κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο καθώς συνδέθηκαν με την ιδεολογία του ευρωπαϊσμού και της ευρωπαϊκής ταυτότητας(Shaw 1998, Bellamy et al. 2006, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.133). Η έννοια του πολίτη, επίσης, θα αποκτήσει πολιτική και νομική υπόσταση και θα καθοριστεί ως πεδίο πολιτικής πρακτικής στα προγράμματα δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής(Wiener, 1997, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013,σ.133). Συγκεκριμένα, πολίτης της Ένωσης θεωρείται κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους μέλους της Ένωσης και έχει τα δικαιώματα: της ελεύθερης κυκλοφορίας και διαμονής, του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, της διπλωματικής και προξενικής προστασίας, της αναφοράς στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Η σύνδεση όμως αυτή της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη με τις έννοιες της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και της εθνικής υπηκοότητας θεωρείται ότι έδωσε μια αποσπασματικότητα στην έννοια της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, απογυμνώνοντάς την από την πολιτική της διάσταση(Φλουρής & Πασιάς, 2003, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.135). Ουσιαστικά, η Συνθήκη του Μάαστριχτ θα καθιερώσει έναν τύπο οικονομικής ευρωπαϊκής υπηκοότητας με έμφαση στη νομική διάσταση των δικαιωμάτων στο πλαίσιο της εγκαθίδρυσης της ενιαίας εσωτερικής αγοράς (Meehan, 1993, Everson,1995, Pasias, 2007, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.134) και της συγκρότησης της Ευρώπης ως χώρου εσωτερικής ασφάλειας (Σταυρόπουλος, 1992, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013,σ.134). Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, το πολιτικό-ιδεολογικό πρόταγμα της Ευρώπης των πολιτών μετατράπηκε στην εργαλειακή

ιδιότητα μιας Ευρώπης των δικαιωμάτων (Baratta & Γιαννούλη 1997, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.135) τα οποία αποκτούν υπόσταση στο πλαίσιο της κινητικότητας. Η κριτική που αναπτύχθηκε πάνω στη νέα γεωγραφία του ευρωπαϊού πολίτη, το θεσμικό πλαίσιο και τη διαμόρφωση του λόγου και των πολιτικών της Επιτροπής εστιάζεται στις διαφορές ανάμεσα στον εθνικό και υπερεθνικό χαρακτήρα και στο ελλείμματα που ανέκυψαν, δημοκρατικό, πολιτιστικό, διαφάνειας (Pasias,2009, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.135). Σταδιακά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέπτυξε μια σειρά από παρεμβάσεις, και στο επίπεδο του λόγου, με δημοσίευση κειμένων, και στο επίπεδο των πολιτικών, με προγράμματα δράσης με σκοπό να δοθεί μια ιδεολογική βαρύτητα στο εγχείρημα της ένωσης προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής κοινωνίας των πολιτών. Κατά τη δεκαετία του 2000, όπως επισημαίνει ο Πασιάς (2013), η ιδέα της Ευρώπης και οι έννοιες της ταυτότητας και του πολίτη συνδέονται με την παγκοσμιοποίηση(γεωπολιτικές αλλαγές, μετάβαση προς οικονομίες της γνώσης) (Kazamias, 2008, Καζαμιάς, 2008, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013,σ.137), τη διεύρυνση (συγκρότηση νέου ευρωπαϊκού χώρου: μετανάστευση, δημογραφικό πρόβλημα, κοινωνική συνοχή, πολιτιστική διάσταση), (Πασιάς, 2006β, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.137) και την πολιτικοποίηση. Η πολιτικοποίηση της ΕΕ, σύμφωνα με τον Πασιά (2013) συνδέθηκε κατά κύριο λόγο με τον πολιτικό μετασχηματισμό της ΕΕ στο πλαίσιο της θέσπισης της Συνταγματικής Συνθήκης, τις σχέσεις υπερεθνικού-εθνικού και τις έννοιες της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, της διαφάνειας των θεσμών, της δημοκρατικής νομιμοποίησης, της συμμετοχής και των δικαιωμάτων του πολίτη καθώς και με το νέο κυρίαρχο σημειολογικό ζεύγμα γνώση-διακυβέρνηση. Οι τέσσερις στρατηγικοί στόχοι της ΕΕ για την περίοδο 2000-2005, σύμφωνα με τον Πασιά (2013) είναι: α) η προαγωγή νέων ευρωπαϊκών μορφών διακυβέρνησης με τη συμμετοχή του πολίτη στις αποφάσεις και τη διαφάνεια στις αποφάσεις των θεσμικών οργάνων, β) η ενίσχυση της θέσης της Ευρώπης στον κόσμο(επιτυχής διεύρυνση, ενίσχυση πολιτικής συνεργασίας, ηγετικός ρόλος στη νέα παγκόσμια οικονομία), γ) ο εκσυγχρονισμός της οικονομίας για τη νέα εποχή, η προώθηση της απασχόλησης, της ανάπτυξης και της κοινωνικής προστασίας και δ) η βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών(προστασία περιβάλλοντος, προαγωγή της δικαιοσύνης και ασφάλειας). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επικύρωσε τη θεσμική ενίσχυση της έννοιας του πολίτη με τον Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης και τη Συνθήκη της Νίκαιας. Ιδιαίτερα στο προοίμιο του Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης, σύμφωνα με τον Πασιά (2013), διαφαίνεται

ότι αξίες όπως η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η δημοκρατία, η ισότητα είναι θεμέλια της Ένωσης και ότι ο άνθρωπος τοποθετείται στο κέντρο της δράσης της Ένωσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000β, . όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.138). Με στόχο να γνωρίσουν οι ευρωπαίοι πολίτες περισσότερο τις πολιτικές της ΕΕ και να συνεργαστούν για την οικοδόμηση της Ευρώπης, αναπτύχθηκαν, όπως αναφέρει ο Πασιάς (2013), σειρά προγραμμάτων δράσης της Επιτροπής, από τα οποία διακρίνονται το πρόγραμμα για την προώθηση της συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη(2004-2006) και τα προγράμματα: ‘‘Citizens and Governance in a knowledge based society’’(2004-2006), «Ευρώπη για τους πολίτες»(2007-2013), «Θεμελιώδη δικαιώματα και ιθαγένεια»(2007-13) καθώς και η ένταξη του «Πολίτη στην Ευρωπαϊκή Ένωση» στη θεματική ενότητα «Κοινωνικοοικονομικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες» στο 7^ο πρόγραμμα-πλαίσιο για την έρευνα(2007-2013).

Στο πεδίο της απήχησης των πολιτικών της περιόδου τώρα, σύμφωνα με τον Πασιά (2013), ασκήθηκε έντονη κριτική σε αυτές καθώς η αδυναμία ουσιαστικής επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας, οι διαφωνίες στη διευρυμένη Ευρώπη των 27 και η αδυναμία επικύρωσης της Συνταγματικής Συνθήκης κατέδειξαν ότι στο ενωσιακό επίπεδο εξακολουθούν να αναπαράγονται το πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και δημοκρατικό έλλειμμα (Πασιάς 2006, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.139). Ιδιαίτερα η κριτική εστιάστηκε γύρω από ουσιαστικές έννοιες που συνδέονται άμεσα με την ιδιότητα του πολίτη, όπως για παράδειγμα, η κυριαρχία, η εξουσία, η δημοκρατία, οι αξίες, η διαφάνεια, η υπέρβαση του εθνικού αλλά και γύρω από τον στόχο της Ένωσης για μια ανταγωνιστική οικονομία της αγοράς (Πασιάς, 2006β, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.140). Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και ύστερα, σύμφωνα με τον Πασιά (2013), η έννοια του ευρωπαίου πολίτη συνδέθηκε άμεσα με την έννοια της Ευρώπης της γνώσης. Το 2000 στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη, όπως επισημαίνει ο Πασιάς (2013), προσδιορίστηκε μια πιο ολιστική αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη με βασικές διαστάσεις της, τη νομική (δικαιώματα), τη συναισθηματική (κοινωνική ένταξη, ταυτότητα), τη γνωστική (πληροφόρηση γνώση) και την πρακτική(συμμετοχή στα κοινά) ενώ τον ίδιο χρόνο στη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας, τέθηκε ως στρατηγικός στόχος η δυνατότητα να αναδειχθεί η Ευρώπη ως η ανταγωνιστικότερη οικονομία της γνώσης στον κόσμο. Το 2001, σύμφωνα με τον Πασιά (2013) το Συμβούλιο προσδιόρισε στόχους για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, επιτευκτέους ως το 2010 με άξονα τον ενεργό

πολίτη και το 2005, στα πλαίσια των στόχων αυτών, εκπονήθηκε ένα πρόγραμμα σχετικά με τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Το αποτέλεσμα του ερευνητικού προγράμματος ήταν η δημιουργία, η ανάπτυξη και η χαρτογράφηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο δύο σύνθετων δεικτών: α) του ενεργού πολίτη και β) της ικανότητας του πολίτη. Τον Φεβρουάριο του 2007, όπως αναφέρει ο Πασιάς (2013), η Επιτροπή υπέβαλε ένα συνεκτικό πλαίσιο 20 δεικτών στους οποίους περιλαμβάνεται και η ικανότητα του πολίτη και 5 σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας. Τον ίδιο χρόνο στην ετήσια Έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την Πρόοδο που είχε επιτευχθεί στους στόχους της Λισαβόνας, επισημάνθηκε η ουσιαστική θέση του ενεργού πολίτη στη Στρατηγική της Λισαβόνας με στόχο τη συμμετοχή στη δημοκρατία και την κοινωνία των πολιτών. Η έννοια της ικανότητας (competence), τονίζει ο Πασιάς (2013), που διαδέχθηκε την έννοια των 'δεξιοτήτων' (skills) αποτέλεσε διακριτό πεδίο αιχμής στο λόγο της Επιτροπής και στη στρατηγική της Λισαβόνας, εφόσον συνδέθηκε: α) ως ακαδημαϊκή ικανότητα με τις έννοιες της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της μάθησης στο σχολείο και β) ως εργασιακή με τις απαιτήσεις στην ένταξη της αγοράς εργασίας. Η ιδιότητα του πολίτη συμπεριλαμβάνεται στην ικανότητα με τίτλο 'Διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και ικανότητα του πολίτη' και ορίζεται ως η ικανότητα που εξοπλίζει τα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στη ζωή των πολιτών, με βάση τη γνώση των κοινωνικών και πολιτικών εννοιών και δομών και την υποχρέωση ενεργού και δημοκρατικής συμμετοχής (Συμβούλιο της ΕΕ, 2006β, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.144). Τα επόμενα χρόνια, επισημαίνει ο Πασιάς (2013), η έννοια του ενεργού πολίτη θα ενταχθεί στις λεγόμενες εγκάρσιες ικανότητες που στοχεύουν στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών και εργαζομένων και θα αποτελέσει μια από τις βασικές προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της κοινότητας για την επίτευξη του στόχου Ευρώπη 2020. Τον Δεκέμβριο του 2008 η Επιτροπή αναθεώρησε τη στρατηγική της Λισαβόνας στην εκπαίδευση και πρότεινε τη συνεργασία για την αντιμετώπιση τεσσάρων στρατηγικών προκλήσεων για την περίοδο 2010-2020: τη δια βίου μάθηση, τη βελτίωση της ποιότητας, την προώθηση της ισότητας, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την ενίσχυση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Το πλαίσιο αναφοράς και των πολιτικών για τις ικανότητες για τη δεκαετία 2010-2020 ολοκληρώθηκε, όπως αναφέρει ο Πασιάς (2013) στο τέλος του 2009 με το κείμενο της Επιτροπής, «Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει» (Επιτροπή, 2009,

όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.145). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο κείμενο της ανακοίνωσης της Επιτροπής, οι οκτώ βασικές αναγκαίες ικανότητες για την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης είναι οι εξής: 'Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, η μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία, η ψηφιακή ικανότητα, ικανότητες της μεθοδολογίας της μάθησης, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, η πρωτοβουλία και η επιχειρηματικότητα, η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση' (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Ο Πασιάς (2013) επισημαίνει ότι το πλαίσιο της διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ως βασικός στόχος των πολιτικών της ΕΕ για τη δημιουργία μιας μετρήσιμης Ευρώπης της γνώσης, κατά τη δεκαετία του 2000 χαρακτηρίστηκε από τα εξής: τις νέες σχέσεις εξουσίας- γνώσης (Ozga, 2008, όπ. αναφ. στο. Πασιάς, 2013, σ.146), την επικράτηση αντιλήψεων από διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΔΝΤ) και τη σύσταση δικτύων τεχνοκρατών σε επίπεδο εθνικό και διακρατικό (Lawn & Lingard, 2002, Rinne,2008, Normand,2010, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.146) με σκοπό την προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου παγκόσμιων προτύπων γύρω από όρους όπως αγοραιοποίηση, ιδιωτικοποίηση,(από)ρύθμιση, τεχνοκρατία, επιτέλεση/απόδοση, αξιολόγηση, επιτήρηση, απολογιστικός έλεγχος, λογοδοσία(Dale,2000, Bonal, 2003, Antunes, 2006, Shore, 2008, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013,σ.146). Η ιδιότητα του πολίτη συνδέεται άμεσα με ένα σύστημα τεχνολογιών επιτήρησης που συγκροτήθηκε και αναπαράγεται από τη νομιμοποίηση της διακυβέρνησης των αριθμών σε αυτό το πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας αγοραίας και μετρήσιμης Ευρώπης της γνώσης(Pasias, 2009, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013,σ.147). Σύμφωνα με τον Πασιά (2013), υποστηρίζεται από πολλούς ότι η μετρήσιμη Ευρώπη της γνώσης, όπου οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας κυριαρχούν στην εκπαίδευση(Ozga et al., 2011, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ. 147) αποτελεί μια κατασκευή συμβολικού και πραγματικού ελέγχου και συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού Πανοπτικού με σκοπό τον έλεγχο των πολιτικών της γνώσης σε εθνικό επίπεδο.(Novoa & Lawn, 2002, Πασιάς, 2005, Pasias & Roussakis, 2009, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013, σ.147) (Πασιάς, 2013)

1.3 Η ιδιότητα του πολίτη στην Ευρώπη της οικονομίας της γνώσης

Η μελέτη των Novoa και Lawn (2002) αναδεικνύει περαιτέρω την Ευρωπαϊκή Ένωση ως μια πολιτική συγκρότηση που στοχεύει με πολυεπίπεδη διακυβέρνηση, ρυθμιστικές λειτουργίες (Roberts & Springer, 2001, όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ.136) και πρακτικές απόδοσης αξίας να αναδειχθεί πρωταγωνιστική δύναμη στις οικονομίες της γνώσης. Για την επίτευξη του στόχου αυτού αναπτύσσονται στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι και αντικείμενο μελέτης της εργασίας μας, κοινοί σκοποί και στρατηγικές για τη διαμόρφωση της ταυτότητας των πολιτών, εφόσον η ιδιότητα του πολίτη αποκτά πλέον μια περισσότερο διευρυμένη διάσταση, όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Novoa και Lawn (2002). Καθώς εξελίσσεται η δημιουργία μιας πολιτιστικά και πολιτικά θεσμοθετημένης γειτονιάς εθνών ανάμεσα στα κράτη (Brubaker, 1996, όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ.138,) διαφαίνεται έντονα η τάση για ενοποίηση των αποσπασματικών ταυτοτήτων και η δημιουργία μιας μετα-εθνικής, ρευστής, συλλεκτικής ταυτότητας (Eder & Giesen, 2001, όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ.137). Στην έννοια της ταυτότητας του πολίτη στην Ευρώπη εμπεριέχονται στοιχεία του παρελθόντος σχετικά με την παράδοση και τον προορισμό της και στοιχεία του μέλλοντος με στόχο μια κοινωνία μάθησης μέσα στο έθνος-Ευρώπη. Οι Novoa και Lawn(2002) τονίζουν την επισήμανση του Meyer (Meyer,1999, όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ.138-139) ότι ο επαναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης προς την παγκόσμια κοινωνία εμπεριέχει αλλαγές στις προοπτικές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επηρεάζουν άμεσα και τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων. Στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων εξακολουθούν βέβαια να είναι οι αποτελεσματικοί εργάτες και οι καλοί πολίτες αλλά καθώς μετακινούμαστε από τις γεωγραφικές μορφές της ιδιότητας του πολίτη (Cellner,1983 όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ.139) ή σε νέους μη εδαφικού τύπου δεσμούς (Smith, 1991 ό.π. Novoa και Lawn, 2002, σ.139) αναδύονται ως βασικοί πυλώνες της εκπαιδευτικής πολιτικής η απασχολησιμότητα, η συγκρισιμότητα και η κινητικότητα, σύμφωνα με τους Novoa και Lawn (2002). Ο πολίτης στον νέο αυτόν κόσμο της εργασίας χρειάζεται να εμπλέκεται σε μια ακατάπαυστη διαδικασία εκπαίδευσης για την απόκτηση δεξιοτήτων και μεταδεξιοτήτων ώστε να επιλύει προβλήματα μόνος του, με αποτέλεσμα η ενεργή ιδιότητα του πολίτη, ο επιχειρηματικός πολιτισμός, και η δια

βίου μάθηση να είναι μέρος της επαναδιαμόρφωσης του εαυτού, η ζωή γίνεται μια διαρκής κεφαλαιοκρατικοποίηση του εαυτού (Rose,1999, όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ.142). Η συγκρισιμότητα, σύμφωνα με τους Novoa και Lawn (2002), ως τρόπος διακυβέρνησης υπαγορεύει τη διασπορά καλών πρακτικών(νέες τεχνολογίες, δείκτες, αποτελέσματα, δεδομένα) ανάμεσα στα κράτη καθώς και τον διαρκή αναστοχασμό με στόχο την αποτελεσματική συνεργασία τους ιδίως στο χώρο της εκπαίδευσης. Η κινητικότητα αναδεικνύεται ως βασικό μέσο για τη σύλληψη της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη και σύμφωνα με τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνδέεται άμεσα με τη δημόσια εκπαίδευση καθώς οι άνθρωποι πρέπει να είναι εξοπλισμένοι να διαχειρίζονται τις ζωές τους στα πολιτιστικά και πολιτικά περιβάλλοντα όπου βρίσκουν τους εαυτούς τους, ικανότητα που αποκτιέται μέσα από τη μάθηση(Learning for active citizenship, 1998, όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ.145) . Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη στην Ευρώπη, όπως αναφέρουν οι Novoa και Lawn (2002), είναι σύνθετη γιατί αφενός, τοποθετεί τον πολίτη στο έθνος και στο νέο διεθνικό κράτος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αφετέρου οι παλιές συλλήψεις του έθνους και του εαυτού διαχωρίζονται καθώς οι άνθρωποι αναφαντάζονται τους εαυτούς τους μέσα από μια συλλογική αφήγηση που συνδέει τις πολιτικές δράσεις(projects) με τις πολιτιστικές ταυτότητες (Popkewitz, Lindblad & Strandberg,1999, όπ. αναφ. στο Novoa και Lawn, 2002, σ. 145). Η έννοια της κινητικότητας, σύμφωνα με τους Novoa και Lawn(2002), δηλώνει ένα πνεύμα ελευθερίας και ανοίγματος στο μέλλον και εμπεριέχει την πολιτιστική αλληλεπίδραση μέσα από τη διάσχιση όχι μόνο των εδαφικών αλλά επίσης των κοινωνικών και πολιτιστικών συνόρων. (Novoa and Lawn (eds.), 2002).

Σχετικά με τη συγκρισιμότητα, από την εξέλιξη της έρευνας, σύμφωνα με τους Grek, Lawn, Lingard, Varjo (2009) διαπιστώνεται επίσης, ότι η κυριαρχία των διεθνών ροών και των δικτύων ανθρώπων, ιδεών και πρακτικών που διαπερνά τα σύνορα της Ευρωπαϊκής Ηπείρου στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, προωθεί νέες μορφές διακυβέρνησης με στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου ως θεμελιακού παράγοντα στην δημιουργία μιας Ευρώπης βασισμένης στην οικονομία της γνώσης όπου δείκτες, αριθμητικά και συγκριτικά δεδομένα επιβεβαίωσης της ποιότητας χρησιμοποιούνται ως κριτήρια επίτευξης και απόδοσης αξίας. Καθώς επανασυγκροτούνται οι σχέσεις ανάμεσα στο τοπικό, εθνικό, υπερεθνικό και παγκόσμιο, οι κυρίαρχοι λόγοι δημιουργούν σταδιακά τον πολιτισμό των αριθμών και της σύγκρισης αντίστοιχα και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η νέα τεχνολογία, λοιπόν,

της διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης μέσω διαδικασιών πιστοποίησης ποιότητας γίνεται η πιο συνειδητά διαμορφωμένη επιχείρηση δημιουργίας νέων κατηγοριών εκπαιδευτικής σκέψης και δράσης, η επανεφεύρεση μιας νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας, με κυρίαρχο το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και την υπεύθυνη ατομικότητα. Οι Grek, Lawn, Lingard, Varjo, (2009) τονίζουν ότι, σύμφωνα με τον Shore, η δημιουργία της Ευρώπης χρειάζεται τη δημιουργία των Ευρωπαίων όχι ως μια κατηγορία κατόχων διαβατηρίων και πολιτών, αλλά ως μια κατηγορία υποκειμενικότητας,(Shore 2000, όπ. αναφ. στο Grek, Lawn, Lingard, Varjo, 2009, σ. 128). Οι Grek, Lawn, Lingard, Varjo, (2009) αναφέρουν ότι, σύμφωνα με τον Hacking (1991), η γραφειοκρατία της στατιστικής επιβάλλεται όχι μέσω της δημιουργίας διαχειριστικών κανόνων αλλά μέσω αποφασιστικών ταξινομήσεων μέσα στις οποίες οι άνθρωποι πρέπει να σκεφτούν τους εαυτούς τους και τις πράξεις που είναι πρόσφορες σε αυτούς (Hacking,1991, ό.π. Grek, Lawn, Lingard, Varjo, 2009, σ. 129). Βλ. επίσης (Grek , Lawn , Lingard , Varjo , 2009).

1.4 Η εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε μελέτες που ερευνούν τις τάσεις που διαμορφώνονται στην εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη στα πλαίσια και της δράσης διαφόρων εξωεκπαιδευτικών φορέων και διεθνών οργανισμών στο πεδίο των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών και γεωπολιτικών αλλαγών.

Η πρώτη μελέτη που θα παρουσιάσουμε αναφέρεται στις ανταποκρίσεις των εφήβων στον πολιτιστικό και οικονομικό εκσυγχρονισμό, από το 1972 έως σήμερα, στην Αγγλία, καθώς και τις ανταποκρίσεις και πρακτικές της εκπαίδευσης με στόχο οι νέοι να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους και να αποκτήσουν τα εφόδια για την ένταξή τους στον ανταγωνισμό του διεθνούς βιομηχανικού κόσμου. Ο Willis (2006), παρουσιάζει τρεις τάσεις που καταγράφονται κατά την προσπάθεια αυτή: κατά την πρώτη, οι έφηβοι της εργατικής τάξης αντιστέκονται στην πνευματικότητα του σχολείου, αντιτάσσοντας μια έντονη αρρενωπότητα στη συμπεριφορά τους, κύριο χαρακτηριστικό της ταξικής τους ταυτότητας και

προσανατολίζονται σε χειρωνακτικές εργασίες συμβάλλοντας στην ενίσχυση της κοινωνικής αναπαραγωγής (Learning to Labour, Willis, 1977, όπ. αναφ. στο Willis, 2006, σ. 509-511). Κατά τη δεύτερη τάση, που αφορά ανταποκρίσεις των εφήβων στη μεταβιομηχανική κοινωνία, παρατηρείται, σύμφωνα με τον Willis, ότι μετά το 1980 οι νέοι της εργατικής τάξης δοκιμάζονται περισσότερο από την ανεργία και τις συνέπειες της μείωσης των μισθών με αποτέλεσμα την ελάττωση της αγοραστικής τους ικανότητας, την αδυναμία συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και στην απόλαυση των καταναλωτικών αγαθών, και την αντίστοιχη βίωση συναισθημάτων κοινωνικής ντροπής και απαισιοδοξίας για το μέλλον και όσον αφορά στην εκπαίδευση, αισθημάτων κυνισμού και αδιαφορίας που απορρέουν από την αμφισβήτηση της δύναμης του σχολείου να οδηγήσει τους νέους στην αγορά εργασίας. Κατά την τρίτη τάση, γίνεται αντιληπτό ότι οι έφηβοι της εργατικής τάξης υιοθετούν ένθερμα τα προϊόντα του καταναλωτικού πολιτισμού, ως αντιστάθμισμα της έλλειψης πολιτιστικού κεφαλαίου με στόχο τη νομιμοποίηση της θέσης τους στα σχήματα του αστικού πολιτισμού με αποτέλεσμα η οικονομία της αγοράς να προσφέρει μια συμβολική ανεξαρτησία για τους καταναλωτές που προσδιορίζονται ως πολίτες. Σύμφωνα με τον Willis, διαπιστώνεται ότι στο σύγχρονο σχολείο γεννιούνται συμβολικές σχέσεις (πχ ομάδες αθλημάτων κλπ.) και διαμορφώνονται πολιτιστικές μικροοικολογίες καθώς άτομα της ίδιας ηλικίας με ετερογενή υπόβαθρα και διαφορετικές κουλτούρες προσπαθούν να βρουν μια ταυτότητα σε μία σύνθετη μήτρα με αποτέλεσμα να αναδύεται αθροιστικά μια κοινωνική ατμόσφαιρα μέσα από τον σχολικό θεσμό.

Οι εμπειρίες και οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές, “ασυναίσθητοι πεζοπόροι στρατιώτες στη μακρά οδό του εκσυγχρονισμού (modernity)” μας βοηθούν να καταλάβουμε πώς αυτοί τοποθετούνται και πώς διαμορφώνονται μέσα στις ροές του πολιτιστικού εκσυγχρονισμού. (Willis, 2006, σ. 507 και σ.522).

Η μελέτη των Mundy & Murphy (2006) σκοπό έχει να μας δείξει την επίδραση του έργου των διεθνών οργανισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία σήμερα. Συγκεκριμένα, στο σύγχρονο κόσμο, στα πλαίσια της πολιτικής, οικονομικής και πολιτιστικής παγκοσμιοποίησης μη κυβερνητικοί παράγοντες και δίκτυα υπερεθνικής υπεράσπισης εμπλέκονται στη διεθνή εκπαιδευτική συνεργασία. Οι φορείς αυτοί χρησιμοποιώντας τηλεπικοινωνίες και τεχνολογίες διασύνδεσης εστιάζουν στα ανθρώπινα δικαιώματα και συμβάλλουν σύμφωνα με κάποιους επιστήμονες-αν και κάποιοι άλλοι προβάλλουν αντιρρήσεις για τις ικανότητές τους- στον βαθύτερο

εκδημοκρατισμό των διεθνών οργανισμών και των διακυβερνητικών συσκέψεων ως προάγγελοι της παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών. Μελετώντας το εύρος της προσέγγισης των δικτύων αυτών στην παγκόσμια κοινωνία των πολιτών αναδύονται, σύμφωνα με τους Mundy & Murphy (2006) οι εξής θεωρητικές παραδόσεις: Η φιλελεύθερη παράδοση που αξιολογεί την κοινωνία των πολιτών ως έναν έλεγχο στις υπερβολές του κράτους και ως μία αρένα παραγωγής της συναίνεσης και της ιδιότητας του πολίτη, αναγκαία για την αντιπροσωπευτική δημοκρατία και για μια κοινωνία πλουραλιστική και οι παραδόσεις κριτικού χαρακτήρα που προβάλλουν κυρίως τις συγκρούσεις που συμβαίνουν σε μια κοινωνία πολιτών (υποσημείωση 18, όπ. αναφ. στο Mundy & Murphy, 2006, σ. 994). Οι Mundy & Murphy (2006), επισημαίνουν ότι οι έννοιες: ιδιότητα του πολίτη, δημοκρατία και διαμάχη διερευνώνται μέσα από πρωτοβουλίες διεθνούς μη κυβερνητικής υποστήριξης στην εκπαίδευση και συλλογικών προσπαθειών στις διεθνείς σχέσεις ως προς την έκτασή τους, τη δημοκρατικότητά τους (δυνατότητα λήψης αποφάσεων και άμεσης συμμετοχής), τη δυνατότητα παγκόσμιας ισότιμης συμμετοχής των χωρών, καθώς το ιδανικό της δημοκρατίας στις φιλελεύθερες κοινωνίες των πολιτών διατρέχει ένα μεγάλο φάσμα από τη ριζική συμμετοχική δημοκρατία σε μια πιο θεσμοθετημένη μορφή αντιπροσωπευτικής διακυβέρνησης (υποσημείωση 24, όπ. αναφ. στο Mundy & Murphy, 2006, σ. 995). Κριτήρια μέτρησης μπορεί να είναι η έκταση και η δύναμη των πρωτοβουλιών αυτών να αλλάξουν τις παγκόσμιες δομές λήψης αποφάσεων και την υποστήριξη των αγώνων σε τοπικό επίπεδο (υποσημείωση 25, όπ. αναφ. στο Mundy & Murphy, 2006, σ. 995)

Η εργασία των Camicia & Franklin (2011) μας παρουσιάζει την αντιπαράθεση των δύο λόγων, του νεοφιλελεύθερου και του δημοκρατικού, που αναδύονται στην προσπάθεια των σχολείων να διαμορφώσουν το πρόγραμμά τους κάτω από τις νέες πιέσεις της παγκοσμιοποίησης. Η διαμάχη ανάμεσα στους δύο λόγους είναι σημαντική καθώς τα δημόσια σχολεία είναι μια ισχυρή ρυθμιστική δύναμη μέσα στην κοινωνία. Ένας νεοφιλελεύθερος λόγος για την παγκόσμια κοινωνία δίνει έμφαση στη λογική της αγοράς, όπου οι μαθητές και οι εργάτες συνδέονται με την παγκόσμια κοινότητα μέσω τεχνολογιών τυποποίησης, επιτήρησης και λογοδοσίας και είναι αυτοδιαχειριζόμενοι επιχειρηματίες. Αντίθετα, ένας κριτικός δημοκρατικός κοσμοπολίτικος λόγος εστιάζει στην παγκόσμια κοινότητα βασισμένος στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και σε μια ηθική της αναγνώρισης. Οι μαθητές και οι εργάτες επικοινωνούν μέσω αυτού που, όπως αναφέρουν οι Camicia

& Franklin (2011), ορίζει ο Habermas ως επικοινωνιακή δράση και συμβουλευτική δημοκρατία (Habermas (1990, 1996, όπ. αναφ. στο. Camicia & Franklin, 2011, σ.314). Οι Camicia & Franklin (2011), υποστηρίζουν ότι οι παγκόσμιοι πολίτες, κατά την επικοινωνία τους με τους άλλους στοχεύουν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τους άλλους παγκόσμιους πολίτες, νιώθοντας βαθιά δέσμευση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, στην κριτική ενημέρωση σχετικά με τις ασυμμετρίες της παγκόσμιας εξουσίας, τη χειραφέτηση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η αλληλεπίδραση των δύο λόγων στον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό είναι ορατή με την εμφάνιση πλήθους πρωτοβουλιών, όπως αυτής του ιδιωτικού τομέα που επιχειρεί ως εταιρεία ανάμεσα στο κράτος και την αγορά αλλά ταυτοχρόνως βάζει στο παιχνίδι και ένα τρίτο τομέα, την κοινωνία των πολιτών που αναφέρεται και ως μη-κρατικές δραστηριότητες (Rose 1991, όπ. αναφ. στο. Camicia & Franklin, 2011, σ.315) και εμφανίζονται με τη μορφή λεσχών, ομάδων πολιτών ή άλλων μη κυβερνητικών οργανισμών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κράτη, η κοινωνία των πολιτών, και οι αγορές να συνιστούν αυτό που η κοινωνιολόγος Somers (2008), σύμφωνα με τους Camicia & Franklin (2011) αναφέρει στην ερμηνεία της για τα δικαιώματα των πολιτών, μια τριαδική συνάθροιση που επιδρά στο πεδίο του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού (Somers, 2008, όπ. αναφ. στο Camicia & Franklin, 2011, σ.315) και συμβάλει να αναπτυχθούν εξισορροπητικές τάσεις ανάμεσα στους φορείς αυτούς που δραστηριοποιούνται (Camicia, Franklin, 2011).

Οι Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt, Biesta (2013), στην εργασία τους, θεωρούν ότι είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική έρευνα να στραφεί στην ταυτοποίηση και την εξερεύνηση των διαφορετικών μορφών της ιδιότητας του πολίτη στην οποία οι μαθητές ήδη εμπλέκονται. Οι συγγραφείς αυτοί επισημαίνουν ότι όταν εξερευνούμε τις κανονικότητες των λόγων σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη, μπορεί να μας φανεί χρήσιμη η ιδέα του Foucault για την εξουσία, στο τελευταίο του γενεαλογικό έργο, καθώς μας δίνεται η δυνατότητα να καταλάβουμε πώς η εξουσία επενεργεί δια μέσω αυτών των λόγων στις κοινωνίες μας καθώς σύμφωνα με τον Foucault (1982) η εξουσία υπάρχει μόνο όταν βρίσκεται μέσα στην πράξη (Foucault, in Dreyfys and Rabinow 1982, όπ. αναφ. στο Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt, Biesta, 2013, σ. 837). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή του Foucault, όπως σημειώνουν οι Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt, Biesta (2013), οι λόγοι για την ιδιότητα του πολίτη είναι ένα όχημα για την άσκηση της εξουσίας στις κοινωνίες, για τον σχηματισμό των κοινωνιών και των υποκειμενικοτήτων. Έτσι, λοιπόν, σε ότι ένας μαθητής ή ένας πολίτης περιγράφει

ως ιδιότητα του πολίτη η δύναμη ασκείται δια μέσου της κινητοποίησης της γνώσης και της εσωτερικεύσής της στη σύσταση του υποκειμένου. Η άσκηση της εξουσίας, σύμφωνα με τον Foucault, παράγει υποκείμενα που επιλέγουν να ενεργήσουν δια μέσου του πεδίου των δυνατών ανταποκρίσεων που ανοίγονται μέσω των συγκεκριμένων λόγων της ιδιότητας του πολίτη. Ο άλλος, πάνω στον οποίο ασκείται η εξουσία, αναγνωρίζεται και διατηρείται ως το τέλος ως ένα πρόσωπο που δρα ενώ οι σχέσεις εξουσίας, ως ένα ολόκληρο πεδίο από απαντήσεις, αντιδράσεις, αποτελέσματα και δυνατές επινοήσεις που μπορεί να είναι ανοιχτές (Foucault in Dreyfus and Rabinow 1982, όπ. αναφ. στο Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt, Biesta, 2013, σ. 838). Η εστίαση έτσι μετακινείται από τη σύσταση της ιδιότητας του πολίτη και τον πολίτη ως φορέα, σε λόγους και πράξεις της ιδιότητας του πολίτη και στις σχέσεις εξουσίας που εφαρμόζονται και κυριαρχούν (Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt, Biesta, 2013)

Ο Friedrich (2010) στη μελέτη του, θεωρεί ότι είναι σημαντικό να εξετάσουμε τη σημασία που έχει η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης ως μια στρατηγική που σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Ο Friedrich (2010) αναφερόμενος και στο θεωρητικό πλαίσιο του Foucault (Foucault, 1997, Rose, 1990,1999, όπ. αναφ. στο Friedrich, 2010, σ. 650) θεωρεί ότι η ιδιότητα του πολίτη ως «τεχνολογία διακυβέρνησης» συνδέεται άμεσα με την εγκαθίδρυση ταυτοτήτων, μια διαδικασία που πραγματοποιείται στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Οι μαθητές, συγκεκριμένα, μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας εντάσσονται στο συλλογικό τους παρελθόν συναινώντας να δουν τον εαυτόν τους ως μέρος αυτής της ιστορικής αφήγησης. Η κινητοποίηση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών χρησιμοποιείται στην ουσία ως παιδαγωγικός έλεγχος για να μετασχηματιστούν τα υποκείμενα σε πολίτες. Σύμφωνα με τη θεωρία της φιλελεύθερης κυβερνησιμότητας, όπως αναφέρει ο Friedrich (2010), τα υποκείμενα χρησιμοποιούν την ελευθερία τους για να πετύχουν το κοινό καλό που σχετίζεται άμεσα και με το κύριο ενδιαφέρον τους με όρους νομιμοφροσύνης. Στο πλαίσιο αυτό τα υποκείμενα εμπιστευόμενα τη λογική, την εγκαθιδρυμένη γνώση και την πραγματογνωμοσύνη, μέσα στις διαδικασίες του έθνους αποσκοπούν πέρα από την απόλαυση των πολιτικών, πολιτειακών και κοινωνικών δικαιωμάτων τους στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Η τεχνολογία της ιδιότητας του πολίτη, σύμφωνα με τον Friedrich (2010), στοχεύει στη διακυβέρνηση της συμπεριφοράς των υποκειμένων με στόχο τη διαίωξη μιας συγκεκριμένης τάξης πραγμάτων με τη συναίνεση όμως να παίζει βασικό ρόλο ως

εργαλείο που καταστέλλει τις εξαρθρώσεις της κοινωνικής ροής. Συγκεκριμένα η συναίνεση αμβλύνει, τις κοινωνικές συγκρούσεις προσαρμόζοντας τα ενδιαφέροντα των ομάδων μέσω της διαπραγμάτευσης και εκδιώκοντας τα πλεονάζοντα υποκείμενα, τα επανατοποθετεί σε κοινωνικές ομάδες και ομάδες ταυτοτήτων (Ranciere, 2004, όπ. αναφ. στο Friedrich, 2010,σ.658). Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, ο ρόλος του κράτους στη σύσταση της ιδιότητας του πολίτη σχετίζεται με την ανάγκη να εξασφαλιστούν τα ειδικά χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας και να προστατευτούν από τις παγκόσμιες δυνάμεις της αφομοίωσης (Friedrich, 2010).

Ο Veugelers (2011) στη μελέτη του σχετικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη παρουσιάζει το θεωρητικό προσανατολισμό προς τις τρεις μορφές της μοντέρνας ιδιότητας του πολίτη: την ανοιχτή, την ηθική και την κοινωνικοπολιτική. Στη συνέχεια στο εμπειρικό μέρος της μελέτης διερευνώνται οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών οι οποίες προσανατολίζονται περισσότερο προς την ηθική διάσταση της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη. Καθώς, σύμφωνα με τον Veugelers (2011), η ιδιότητα του πολίτη σήμερα ερμηνεύεται ως τρόπος να υπάρξεις στον κόσμο (Haste 2004, Veugelers 2007, όπ. αναφ. στο Veugelers, 2011, σ.473) το περιεχόμενό της που παραδοσιακά συνδέεται με την εθνικότητα και την πολιτική συμμετοχή (Isin and Turner, 2002, Veugelers, 2011, σ.473) διευρύνεται με αποτέλεσμα η ιδιότητα του πολίτη να εισχωρεί βαθύτερα στις προσωπικές ταυτότητες των ανθρώπων και ουσιαστικά να συμπίπτει με την ηθική ανάπτυξή τους (Oser and Veugelers 2008, όπ. αναφ. στο Veugelers, 2011, σ. 473). Η Ευρωπαϊκή και κυρίως η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη συνδέεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα έτσι ώστε να αποτελεί μια ηθική κατηγορία (Nussbaum 1997, Suransky and Manschot 2005, όπ. αναφ. στο Veugelers, 2011, σ. 475). Ωστόσο μέσα από το συνολικότερη θεώρηση αναδεικνύεται ότι η ηθική προσέγγιση δεν αρκεί από μόνη της για να ενδυναμώσει τους ανθρώπους ώστε να συμβιώσουν σε ένα πιο ανθρώπινο κόσμο αλλά χρειάζεται και η συμμετοχή σε κοινωνική δράση και σε κοινωνικές πρακτικές, η ένωση δηλαδή του ηθικού με το πολιτικό (Veugelers 2007, Westheimer 2008, όπ. αναφ. στο Veugelers, 2011, σ. 475). Από το θεωρητικό μέρος της έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη που διεξήχθη στην Ολλανδία (Goodson, 2005, όπ. αναφ. στο Veugelers, 2011, σ.476), με κεντρικό ερώτημα: ποια έννοια θα είχε για την Ολλανδική εκπαίδευση μια περισσότερο πολιτική μορφή στην παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη σήμερα σε σχέση με τη

δεκαετία του '80 αναδεικνύονται τα εξής από την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας: Ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης οι άνθρωποι, καθώς συνδέονται περισσότερο μεταξύ τους, χρειάζονται να γνωρίζουν και άλλους πολιτισμούς και να ανοίγουν τους εαυτούς τους σε νέες εμπειρίες ώστε να εργάζονται μαζί (ανοιχτή παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη). Είναι αναγκαίο οι άνθρωποι να αναλάβουν την ευθύνη για την ανθρωπότητα, ως σύνολο, να κατανοούν τη διαφορετικότητα και να έχουν τη διάθεση να εργάζονται για ένα κόσμο που θα προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους ανθρώπους για μια ευπρεπή ζωή (ηθική ιδιότητα του πολίτη). Οι άνθρωποι χρειάζεται να γνωρίζουν τις κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις και να αγωνίζονται για περισσότερη ισότητα (κοινωνική και πολιτική ιδιότητα πολίτη). Ο Spring (2004, όπ. αναφ. στο Veugelers, 2011, σ.476-477) παρουσιάζει τέσσερις κυρίαρχες ιδεολογίες στους παγκόσμιους εκπαιδευτικούς λόγους που συνιστούν μια εκπαιδευτική πολιτική: το χτίσιμο της εθνότητας μέσω της εκπαίδευσης με έμφαση στην ιστορία, γλώσσα και πολιτισμό, την εκπαίδευση των ανθρώπων για την παγκόσμια ελεύθερη αγορά τυποποιώντας την εκπαίδευση, με έμφαση στον αναστοχασμό, στην ανταλλαγή και στην πίστη στην τεχνολογική πρόοδο, την παγκοσμιοποίηση του ηθικού με τη διδασκαλία για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προώθηση της δημοκρατίας και της ειρήνης και την έμφαση στην προστασία του περιβάλλοντος και στις σχέσεις ανθρωπότητας και φύσης. Ο Veugelers (2011) αναφέρει ότι τα εμπειρικά αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία σχετικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη δείχνουν ότι σήμερα η συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτιστικών προσανατολισμών στην τάξη επεκτείνει τις συλλογικές διαδικασίες μάθησης, η παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη αξίζει μια στοχευμένη θέση στο εθνικό πρόγραμμα και συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών. Επίσης αναδεικνύεται από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να ενεργοποιούν μια ανοιχτή και κριτική στάση στους μαθητές με στόχο την προώθηση της ισότητας μέσα από την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την επιθυμία για δικαιοσύνη. Ωστόσο προκύπτει ότι χρειάζεται να ενταχθεί στο πρόγραμμα η άσκηση των ηθικών αυτών αξιών μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων, μέσα από την προοπτική της ένωσης των στοιχείων της ανοιχτής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτικής παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη που προαναφέρθηκαν (Veugelers, 2011).

Σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή της εργασίας της Parmenter (2011) καθώς εστιάζει σε περιοχές που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης χρησιμοποιώντας μια χαρτογράφηση της βιβλιογραφίας των πολιτικών που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη με στόχο την παραγωγή της γνώσης. Οι βασικοί περιορισμοί της χαρτογράφησης αυτής, σύμφωνα με την Parmenter (2011) είναι ότι στηρίζεται κατά το μεγαλύτερο μέρος σε αγγλόφωνη βιβλιογραφία που απευθύνεται κυρίως σε ομιλητές της αγγλικής γλώσσας καθώς και η περιληπτική παρουσίαση των βιογραφικών των συγγραφέων των άρθρων. Η χαρτογράφηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη εμπλέκεται σε ένα ευρύ φάσμα προοπτικών και οι γνώσεις που παράγονται αφορούν σε μια ποικιλία από πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιεχόμενα, καθώς η ιδιότητα του πολίτη έχει γίνει αντικείμενο αναφοράς για κυβερνήσεις, ερευνητές, εκπαιδευτές, γονείς και παιδιά ευρύτερα στον κόσμο. Στη συνέχεια η Parmenter (2011) παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας διεθνούς έρευνας με ερωτηματολόγια σε φοιτητές από 642 πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο που διενεργήθηκε το 2007-08 σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη: η έννοια της ανθρωπιάς εκφράστηκε με την ιδέα να διαμοιράζεσαι κοινές εμπειρίες και κοινή μοίρα ως ανθρώπινη ύπαρξη, με το αίσθημα σεβασμού για την ανθρωπότητα, την ιερότητα της ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δεύτερη πυρηνική έννοια που αναδύεται από την έρευνα είναι η συνδεσιμότητα: η συμπάθεια, ο διαμοιρασμός ευθύνης και κοινού προορισμού, η αναγνώριση της αλληλεξάρτησης, η διάθεση για συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, τα διαπολιτισμικά ενδιαφέροντα. Η έννοια της εμπλοκής αναδεικνύεται ως ικανότητα επικοινωνίας και κριτικής σκέψης, γνώσης για παγκόσμια θέματα, συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες, υποστήριξη, διαπολιτισμική φιλία, συμμετοχή σε διαδικτυακά φόρα συζητήσεων και τέλος ο μετασχηματισμός με την έννοια της κοινωνικής αλλαγής και της προσπάθειας για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας αλλά και την έννοια της αλλαγής του εαυτού ως επιτομή των λόγων του Gandhi: (όπ. αναφ. σ. 375) αν δεν μπορείς να αλλάξεις τον εαυτό σου, πώς μπορείς να αλλάξεις τον κόσμο, που σχετίζεται με τον αναστοχασμό, τον αυτομετασχηματισμό και την αυτοβελτίωση. Το ισχυρό πρότυπο του παγκόσμιου πολίτη είναι εκείνο που εμπλέκεται ευθέως στα ζητήματα του παγκόσμιου περιβάλλοντος και επιζητεί βαθύτερες σχέσεις πολιτισμού ανάμεσα στον άνθρωπο και τον πλανήτη ενώ απώτερος στόχος της έρευνας είναι να εμπλακεί η πλειοψηφία ενεργά στη

συνεργατική προσπάθεια αυτού που, οι Pieterse και Parekh (1995, όπ. αναφ. στο Parmenter, 2011, σ.379) ονομάζουν η ευφάνταστη δημιουργία μιας νέας μορφής συναίσθησης.

Οι Mannion, Biesta., Priestley, Ross (2011), στην εργασία τους παρουσιάζουν την προσπάθεια που γίνεται στο Ηνωμένο Βασίλειο να ενταχθεί στα σχολικά και πανεπιστημιακά προγράμματα μια παγκόσμια διάσταση και εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη που θα προετοιμάζει τους μαθητές και σπουδαστές για μια ζωή στην παγκόσμια κοινωνία και εργασία σε μια παγκόσμια οικονομία. Συγκεκριμένα οι συγγραφείς αυτοί επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη, όπως εμφανίζεται στα επίσημα εθνικά προγράμματα, περιέχει στοιχεία από τρία βασικά υποθέματα της εκπαίδευσης, την περιβαλλοντική, την εκπαίδευση για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Σύμφωνα με το κείμενο «Putting the World into World-Class Education» (DfES 2004, όπ. αναφ. στο Mannion, Biesta, Priestley, Ross, 2011, σ.450) οι τρεις σκοποί-κλειδιά για την παγκόσμια εκπαίδευση είναι ο εφοδιασμός παιδιών και ενηλίκων για μια παγκόσμια κοινωνία και οικονομία, η εργασία με άλλα έθνη και περιοχές για κοινά οφέλη και η διατήρηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα εξυπηρετεί τους κοινούς παγκόσμιους οικονομικούς στόχους. Η Andreotti (2007, όπ. αναφ. στο Mannion, Biesta., Priestley, Ross, 2011, σ.452) προτείνει μια κριτική, αναστοχαστική προσέγγιση στην εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη με στόχο την αποκάλυψη διαφορών, ανισοτήτων και εκμετάλλευσης και την αντίστοιχη αλλαγή των στάσεων, των ταυτοτήτων και των σχέσεων εξουσίας και ταυτόχρονα μια εργασία κριτική και δημιουργική, προσανατολισμένη σε νέους τρόπους για να 'ασκείται' η εκπαίδευση που ανταποκρίνονται κατάλληλα στις νέες συνθήκες της ιδιότητας του πολίτη στο παγκόσμιο πλαίσιο (Mannion, Biesta, Priestley, Ross, 2011).

Ο Edelstein (2011) στη μελέτη του αναφέρεται στη σπουδαιότητα της εκμάθησης της δημοκρατίας θεωρώντας την βασική εργασία της μάθησης για τη ζωή, ιδιαίτερα σήμερα σε μια εποχή όπου πέρα από την οικονομική κρίση οι σύγχρονες δημοκρατίες απειλούνται από τον ατομικισμό, την παγκοσμιοποίηση, τη διεθνή τρομοκρατία και την οικολογική κρίση (Munkler & Wassermann 2008, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.128). Και ο Crouch (2004, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.128) αναφέρεται σε μια εποχή μετα-δημοκρατίας με χαρακτηριστικά της τη διάβρωση της εμπιστοσύνης στις κυβερνητικές θεσπίσεις, την παρακμή των βασικών

ρυθμιστικών αρχών της ισότητας, της δικαιοσύνης και της τιμότητας, την κυριαρχία των νέων οικονομικών elite, το χάσμα πλουσίων- φτωχών και την αύξηση της ανεργίας. Ο Edelstein (2011) θεωρεί ότι ο μόνος θεσμός που δίνει τις ευκαιρίες για καλλιέργεια της δημοκρατικής εμπειρίας είναι το σχολείο καθώς προετοιμάζει τους νέους για τη μελλοντική τους ζωή ως δημοκρατικοί ενήλικοι. Σύμφωνα με τις αρχές της Συνθήκης της Λισαβόνας η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνική ένταξη και η ουσιαστική ανάπτυξη παρουσιάζονται ως κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο ΟΟΣΑ ορίζει αντίστοιχα ως 'ικανότητες- κλειδιά για μια επιτυχημένη ζωή και λειτουργική κοινωνία'(Rychen & Salganik, 2003, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.129): την ικανότητα για αυτόνομη δράση, τη χρήση εργαλείων συμβολικής δράσης- γλώσσα, αριθμούς, πληροφορίες τεχνολογίας, τη διάδραση σε ετερογενείς ομάδες και τη συμμετοχή σε κοινή δράση, ικανότητες που το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει. Στην πραγματικότητα, όπως επισημαίνει ο Edelstein (2011), η εκμάθηση της δημοκρατίας περιέχει την εκμάθηση σχετικά με τη δημοκρατία για τη διάπλαση ενός ενσυνείδητου δημοκρατικού δρώντος στις μελλοντικές κοινωνικές και πολιτικές αποφάσεις (Rawls, 1971, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.130), δια μέσου της δημοκρατίας με τη συμμετοχή σε μία δημοκρατική σχολική κοινότητα και την απόκτηση δημοκρατικών συνηθειών (Dewey, 1963, 2004, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011,σ.130), και για τη δημοκρατία, περιλαμβάνοντας την διαρκή οικοδόμηση δημοκρατικών μορφών ζωής σε τοπικά, εθνικά και διεθνή περιεχόμενα (Himmelman, 2007, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.130). Αυτές οι διαδικασίες συνδέονται με περιβάλλοντα μάθησης εγχαραγμένα σε μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα που προβλέπει ένα περιβάλλον σκαλωσιάς(Vygotski, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.130), όπου κάτω από συνθήκες ανταπόκρισης (Habermas, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.130), τα παιδιά θα αντιμετωπίσουν την υπαρξιστική και την κοινωνική εμπειρία ως βάση για μια δημοκρατική μορφή ζωής (Dewey, 1963, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.131). Τέτοιες εμπειρίες είναι η αποδοχή, η αυτάρκεια, η εμπειρία του να γίνεσαι αποδεκτός και η υπευθυνότητα με την έννοια της μοιρασμένης κοινωνικής δράσης. Τα σχολεία, σύμφωνα με τον Edelstein (2011), μπορούν να ενισχύσουν τέτοιες μορφές δημοκρατικής δράσης ακολουθώντας τις δημοκρατικές πρακτικές της δημοκρατικής αυτοκυβέρνησης, τις κοινωνικές ερευνητικές εργασίες και την πολιτική εμπλοκή ή εθελοντισμό. Το συμβούλιο της τάξης ως ένα εργαλείο δημοκρατικής αυτορρύθμισης που αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιω. από τον Freinet για να συζητηθούν θέματα

διδασκαλίας και να οργανωθούν πρακτικές τάξεις στην αίθουσα (Freinet,1979, όπ. αναφ. στο Edelstein, 2011, σ.131) εκπαιδεύει τα μέλη του για συμμετοχή και κοινωνική υπευθυνότητα, για συλλογική διευθέτηση των συγκρούσεων και αντιπροσωπευτική διακυβέρνηση με τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης και αξιολόγησης κανόνων μέσα από τη εμπειρική εφαρμογή τους. Στις εκπαιδευτικές ερευνητικές εργασίες τα μαθητικά πλέον συμβούλια αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση για το κοινό καλό και την ευτυχία των άλλων εστιάζοντας στην επίλυση ενός οικείου κοινωνικού προβλήματος που στη συνέχεια γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας με αποτέλεσμα να διασυνδέεται αμοιβαία το σχολείο με την κοινωνία. Ο εθελοντισμός μπορεί να εννοηθεί ως μεταφορά υπευθυνότητας που έχει ληφθεί μέσα στο σχολείο σε μια αρένα έξω και γύρω από το σχολείο και συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές ερευνητικές εργασίες. Οι εργασίες αυτές, όπως υποστηρίζει ο Edelstein (2011), οδηγούν την ομάδα να υποκινήσει φορείς έξω από το σχολείο: πολίτες, ειδικούς, υπεύθυνους επιχειρήσεων, κοινωνικούς λειτουργούς ή καλλιτέχνες να συμμετέχουν σε δράσεις για το καλό του σχολείου. Όταν το συμβούλιο της τάξης, σύμφωνα με τον Edelstein (2011), σε ένα δημοκρατικό σχολείο αποκτά μια προνομιούχα θέση ως ένα στρατηγικό κέντρο δράσης, με την οργάνωση και τον σχεδιασμό των κοινωνικών ερευνητικών εργασιών και των εθελοντικών πρωτοβουλιών της τάξης, ασκεί τους μαθητές στην κοινωνική επιχειρηματικότητα και τους εκπαιδεύει να αναπτύξουν τις ικανότητές τους ως ενεργοί πολίτες στην υπηρεσία των κοινωνικά επιθυμητών σκοπών (Edelstein, 2011).

Η Marshall (2011), στη μελέτη της, αναφέρει ότι υπάρχουν διάφορες μορφές εκπαίδευσης σχετικά με την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη με διαφορετικές ατζέντες οι οποίες παρουσιάζουν ομοιότητες, όταν μιλάμε για δυτικές φιλελεύθερες οικονομίες. Συγκεκριμένα, ο Weenink (2008, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.416-417) παρουσιάζει τρεις μορφές κοσμοπολιτισμού που μπορούν να θεωρηθούν ως διαφορετικές πλευρές του κοσμοπολιτικού κεφαλαίου και ως κατηγορίες για να δούμε πως δομούνται οι ατζέντες για την παγκόσμια εκπαίδευση: την παγκόσμια γνώση, την παγκόσμια εμπλοκή και τις παγκόσμιες ικανότητες. Οι τεχνικές οικονομικές ατζέντες εστιάζουν σε πρόγραμμα σχετιζόμενο με οικονομικές αλλαγές (Young,2008,ό.π. Marshall,2011,σ.417) και απαιτούν από τους μαθητές μια πραγματιστική και νεοφιλελεύθερη σύλληψη των νομικών δομών, δικαιωμάτων και υπευθυνότητων. Οι τεχνικές οικονομικές ατζέντες στοχεύουν να ετοιμάσουν τους νέους για μια ζωή στη παγκόσμια κοινωνία, εργασία και οικονομία με

προσανατολισμό στους νόμους της αγοράς και να διαβεβαιώσουν ότι η Ευρώπη γίνεται η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία γνώσης στον κόσμο (DfES 2004, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.418). Άλλη ατζέντα δίνει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Διακρίνεται η ανάγκη για κοσμοπολίτικη μάθηση και μια περισσότερο κριτική θεώρηση της εκπαίδευσης που απαιτεί μια αποαποικιοποίηση της εκπαίδευσης (Rizvi, 2009, Todd, 2008 & Andreotti, 2010a, 010b, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.420). Η Marshall(2011) τονίζει ότι οι ιδέες του παγκόσμιου καθώς και της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη είναι ανάγκη να ιδωθούν ως κοινωνικές κατασκευές θέτοντάς μας υπόψη την υπενθύμιση του Rizvi (2008, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.420): διαφορετικές κοσμοπολίτικες ιδέες καθώς και ιδέες για την παγκόσμια συνδεσιμότητα τείνουν να σχετίζονται με τα συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτικά περιεχόμενα, στοιχείο που δίνει νέα έμφαση στο ρόλο της φαντασίας στην κοινωνική ζωή. Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον η άποψη της Andreotti(2006, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.420) ότι οι διαφορετικές κουλτούρες, έχουν παραδόσεις, πιστεύω και αξίες, ενώ η Δυτική έχει μόνο διεθνή γνώση. Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη της Todd (2008, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.421) ότι αν η εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη στοχεύει σε μια πιο ειρηνική ύπαρξη που αναγνωρίζει την πολλαπλότητα της ανθρώπινης ζωής τότε είναι αναγκαία μια φιλοσοφία μάθησης στηριγμένη στον πλουραλισμό, τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη, την συνθετότητα και την ποικιλομορφία. Η άποψη του Rizvi (2009) σύμφωνα με την Marshall (2011) για την μάθηση του κοσμοπολιτισμού εμπλέκει την ανάπτυξη μιας πιο κριτικής παγκόσμιας φαντασίας που να αναγνωρίζει τις πολιτιστικές διαφορές, ενώ θεωρεί αναγκαία τη σύλληψη του κοσμοπολιτισμού μέσα από ένα υπόβαθρο ηθικό αλλά και εμπειρικά ενημερωμένο (Rizvi, 2009, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.421). Αυτό θα γίνει, όπως παραθέτει η Marshall (2011), αντικρύζοντας την ανθρωπότητα σε όλη της την πολλαπλότητα (Todd 2008, x, όπ. αναφ. στο Marshall, 2011, σ.424),αξιοποιώντας μια εννοιολογική γλώσσα της φαντασίας και του κοσμοπολίτικου κεφαλαίου και αναγνωρίζοντας τις πολιτικές, οικονομικές, γεωγραφικές και ιστορικές συνθήκες όλων των τέτοιου είδους εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών (Marshall, 2011).

Η Langmann (2011) θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική, στην εκπαίδευση για τη διαμόρφωση της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη, η διάσταση της πρόσκλησης και της αποδοχής της φιλοξενίας ανθρώπων διαφορετικών από εμάς μέσα στις ήδη υπάρχουσες εδαφικές-τυπικές οικονομίες. Όπως αναφέρει η Langmann (2011) εάν η

φιλοξενία θέτει την ερώτηση πώς να καλωσορίσουμε τον άλλο, αυτό προϋποθέτει υπέρβαση συνόρων είτε του σπιτιού είτε του έθνους είτε της κοσμοπολίτικης γειτονιάς. Σύμφωνα με την άποψη του Derida (1998, όπ. αναφ. στο Langmann , 2011, σ.404) πριν ρωτήσουμε το όνομα ή την ταυτότητα του άλλου πρέπει να είμαστε ανοιχτοί να τον φιλοξενήσουμε νιώθοντας την απόλυτη έκπληξη. Η φιλοξενία για τον Derida (2000, όπ. αναφ. στο Langmann, 2011, σ.404) είναι μια εμπειρία πέρα από γνώσεις και κατηγοριοποιήσεις. Αντίστοιχα το διακύβευμα της παγκόσμιας φιλοξενίας δεν είναι να εντάξουμε ή να αποκλείσουμε τους μη όμοιούς μας αλλά να είμαστε πρόθυμοι για το ρίσκο να αποδεχτούμε ότι ο άλλος είναι τόσο διαφορετικός και άρα ανοιχτοί και θαρραλέοι να αναγνωρίσουμε την παιδαγωγική σπουδαιότητα του ξένου και του μη οικείου. Με βάση την οπτική αυτή, η εκπαίδευση για τη φιλοξενία, σύμφωνα με την Langmann (2011), εμπεριέχει μια άρνηση να συλλάβουμε τον οικοδεσπότη και τον φιλοξενούμενο ως προεγκαθιδρυμένες ταυτότητες. Το επίμαχο ζήτημα στην κοσμοπολίτικη φιλοξενία δεν είναι ο αποκλεισμός ή η ένταξη κάποιου που δεν είναι ίδιος με εμάς αλλά η προθυμία μας να υπομείνουμε την αδυναμία μας να γνωρίζουμε ποιος είναι ο άλλος. Η Langmann (2011) επισημαίνει ότι σύμφωνα με τον Todd (2009), η συνάντηση με έναν άλλον που δεν μοιάζει με εμάς δεν είναι μόνο η απροσδόκητη αναμέτρηση με ένα άλλο ανθρώπινο υποκείμενο ή με την κουλτούρα ενός άλλου προσώπου ή με μια κοινωνική ταυτότητα, αλλά μια ανταλλαγή μέσα στο πιο βαθύ πνεύμα του κόσμου (Todd 2009, όπ. αναφ. στο Langmann, 2011, σ.407)). Από τη σκοπιά αυτή το καλωσόρισμα του άλλου στη εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη δεν είναι τόσο η επαφή με μια επιστήμη ή η τήρηση ενός ηθικού νόμου όσο μια τέχνη και μια ποιητική (Derrida cited in Naas 2008, όπ. αναφ. στο Langmann, 2011, σ.408). Η φιλοξενία δεν μας δίνει ό,τι είναι ήδη γνωστό και εννοιολογημένο αλλά περισσότερο μπορεί να ιδωθεί ως ένας τρόπος μάθησης από τον άλλον (Todd 2003, όπ. αναφ. στο Langmann, 2011, σ.408) καθώς όταν καλωσορίζουμε τον άλλον ο εαυτός ποτέ δε μένει χωρίς αλλαγή, αλλά φτάνει σε κάτι καινούργιο(Langmann, 2011).

Η Balarin (2011) αναφέρει ότι ο λόγος για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη και την εκπαίδευση για αυτήν αναδύθηκε στο πλαίσιο των δομικών γεωπολιτικών αλλαγών που έχουν επηρεάσει την εθνική βάση της ιδιότητας του πολίτη και έχουν επαναπροσδιορίσει τη φύση των συνόρων των κρατών, των πληθυσμών και των οικονομιών. Η πρόκληση που αναπτύσσεται αφορά στην πολυπολιτισμικότητα, και στις νέες κοινωνικές μετακινήσεις και κοινωνικές θεωρίες για την ταυτότητα και τη

γνώση σχετικά με τις αρχές και τη φύση της ιδέας της ιδιότητας του πολίτη. Ο παγκόσμιος πολίτης (Oxfam, 1997, 2006, όπ. αναφ. στο Balarin, 2011, σ.357) ορίζεται ως κάποιος που: είναι ενήμερος για τον ευρύτερο κόσμο και έχει την αίσθηση του δικού του ρόλου ως παγκόσμιου πολίτη, που σέβεται και αναγνωρίζει την αξία της διαφορετικότητας, που έχει μια αντίληψη πώς ο κόσμος λειτουργεί, που θίγεται με την κοινωνική αδικία, που συμμετέχει στην κοινωνία σε μια κλίμακα από το τοπικό στο παγκόσμιο, που είναι πρόθυμος να δράσει για να κάνει τον κόσμο ένα πιο δίκαιο και βιώσιμο μέρος και που αναλαμβάνει ευθύνη για τις πράξεις του.

Η Balarin (2011) επισημαίνει ότι είναι αναγκαίο να επανεξετάσουμε όχι μόνο το περιεχόμενο ή τις πρακτικές της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, τις μορφές γνώσης και τις επιστημικές αξίες που η εκπαίδευση εμπρικλείει ή αποκλείει αλλά επίσης και τον ρόλο που η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική παίζει, ως ένας μεσολαβητής στις κοινωνικές σχέσεις της σύγχρονης υπερεθνικής σκηνής του παγκόσμιου καπιταλισμού. Αυτός ο ρόλος στο πλαίσιο των νέο- φιλελεύθερων παγκόσμιων πολιτικών όχι μόνο στοχεύει σε κοινωνικές υπηρεσίες αλλά επίσης συμβάλλει στην επισημοποίηση της ιδέας ότι το ιδιωτικό είναι καλύτερο, ενθαρρύνοντας τη στροφή των πολιτών στον ιδιωτικό τομέα αντί της διεκδίκησης καλύτερων υπηρεσιών. Το πρόβλημα όμως εδώ είναι, σύμφωνα με την Balarin (2011) ότι ο αυξανόμενος αριθμός των περιθωριοποιημένων πολιτών σε όλο τον κόσμο δεν μπορεί να στραφεί στον ιδιωτικό τομέα και περιορίζεται στις κρατικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες που συχνά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας περιθωριοποίησής τους. Είναι αναγκαία, λοιπόν, όπως τονίζει η Balarin (2011) για να αποφευχθεί ένας τέτοιος αποικιακός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, μια κριτική πολιτική οικονομική θεώρηση που επανεξετάζει τις σχέσεις ανάμεσα στο κράτος και τα άτομα και μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη.(Balarin, 2011).

Η Pashby (2011), στη μελέτη της, επισημαίνει την αναγκαιότητα, σύμφωνα με τις προτάσεις πολλών θεωρητικών, για μια κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης για τον πολίτη. Η θεωρία του Glass (2000, όπ. αναφ. στο Pashby, 2011, σ. 432) για την εκπαίδευση βλέπει τη διεύρυνση ενός πολυφωνικού λόγου όπου πολλαπλές, σύνθετες και αντιφατικές ταυτότητες αποκτούν φωνή και τα σύνορα μετακινούνται και προκαλούν καταπιεστικούς κυρίαρχους κανόνες και επίπεδα. Έτσι μια περιεκτική θέαση της ιδιότητας του πολίτη και αντίστοιχα της ταυτότητας του πλαταίνει τις δυνατότητες για το ποιος ανήκει ως 'πολίτης' και πώς και αυτό μπορεί να επιτευχθεί

μέσα από την εκπαίδευση. Η Pashby (2011) σημειώνει την άποψη του Pike (2008, όπ. αναφ. στο Pashby, 2011, σ. 433) να εστιάσει η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στους παγκόσμιους άλλους, καθώς και του Golmohamad (2004, όπ. αναφ. στο Pashby, 2011, σ. 433) ο οποίος βλέπει την εκπαίδευση αυτή ως ένα τόπο δυνατοτήτων για περισσότερο σύνθετη θέαση της ταυτότητας. Ο Glass δίνει μεγάλη σημασία στην ιδέα της γνώσης της ταυτότητας (2000, όπ. αναφ. στο Pashby, 2011, σ. 434). Η Pashby (2011) υποστηρίζει, εξετάζοντας και το έργο της Nussbaum (2002) ότι η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη χρειάζεται να θεωρηθεί μέσα από ένα πλαίσιο κριτικής ώστε να γίνει κατανοητό ότι οι παραδόσεις για την ιδιότητα του πολίτη καθορίζονται από κοινωνικές δυναμικές, ότι υπάρχει μια σύνθετη κληρονομιά στις κοινωνικές σχέσεις και ότι είναι σκόπιμο να προωθηθεί μια εμπλοκή με τους άλλους και με το διαφορετικό (Nussbaum 2002, όπ. αναφ. στο Pashby, 2011, σ. 435). Έτσι, σύμφωνα με την Pashby (2011), θεωρώντας τους παγκόσμιους Άλλους, θα μπορούμε να αναγνωρίσουμε τα όρια της συνθετότητας των παγκόσμιων σχέσεων εξουσίας. Οι κριτικές ερωτήσεις που προκαλούνται είναι: η ιδιότητα του πολίτη να περιχαρακωθεί σε ένα εθνικό πλαίσιο που προεκτείνεται στο παγκόσμιο ή να το δούμε πρώτα ως παγκόσμιο και μετά ως εθνικό και τοπικό. Χρειάζεται μια κριτική δουλειά για τους παγκόσμιους προσανατολισμούς στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Η Pashby (2011) αναστοχάζεται εάν μέσα στον κήπο της δημοκρατίας η εκπαίδευση για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη κλαδεύει τα αιώνια ή φυτεύει νέους σπόρους για να καλλιεργήσει παγκόσμιους πολίτες (Pashby, 2011).

Η Daniele Archibugi (2012) θεωρεί ότι η κοσμοπολίτικη δημοκρατία έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση του πολίτη, καθώς πρώτον, στοχεύει να εκπαιδεύονται πολίτες για να ζουν σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο όπου καθημερινά θα συναντούν πολυφυλετικές, πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές ομάδες με απώτερο στόχο την ενοποίηση αυτών των ομάδων και την εκμάθηση στα μέλη τους να αντιμετωπίζουν αυτήν την πολυμορφία και να χειρίζονται τις τάσεις της. Δεύτερος στόχος είναι να γίνουν οι νέοι κοινωνιολογικά ενθουσιώδεις να ασχοληθούν με την ποικιλομορφία ώστε να εφαρμόσουν με προθυμία τις αξίες και τους κανόνες της δημοκρατίας, όταν θα χρειαστεί να παρθούν αποφάσεις δια μέσω των κοινοτήτων. Το να μαθαίνεις μέσω της εκπαίδευσης να χρησιμοποιείς τον πολιτικό χώρο για να προσαρμόζεις απρόσμενους επισκέπτες και ενδιαφέροντα είναι ένα πολύ χρήσιμο κεφάλαιο για διεθνείς οργανισμούς, μη κυβερνητικές οργανώσεις, υπερεθνικές κινήσεις και πολυεθνικές ενώσεις. Τρίτον, με τη διδασκαλία μαθημάτων

από το πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οι μαθητές αποκτούν μια εσωτερική ματιά στα συστήματα ζωής των μαθητών των άλλων κοινωνιών. Τέταρτον, καθώς η εκπαίδευση έχει υπάρξει μια σπουδαία αρένα για υπερεθνικές ανταλλαγές, τα διεθνή προγράμματα ανταλλαγών των μαθητών για σπουδές ή διακοπές φυτεύουν τους σπόρους για μια κοσμοπολίτικη κοινωνία (Archibugi, 2012).

Ο Biesta (2009) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή είναι κεντρική έννοια για την διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. Σύμφωνα με τον Hoskins et al. (2006, όπ. αναφ. στο Biesta, 2009, σ.148) η ενεργή ιδιότητα του πολίτη οριοθετείται από ένα πλαίσιο κοινωνικών αξιών και ηθικών συνόρων που προβλέπουν ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες υποστηρίζουν την κοινότητα και δεν αντιτίθενται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τους νομικούς κανόνες ενώ ταυτόχρονα αποκλείουν κάθε συμμετοχή σε εξτρεμιστικές ομάδες που προωθούν την αδιαλλαξία και τη βία. Η ιδέα της ενεργούς ιδιότητας του πολίτη, σύμφωνα με τον Biesta (2009), όπως αρθρώνεται στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής, διακρίνεται στο λειτουργισμό (functionalism), στον ατομικισμό (individualism) και στη συναίνεση (consensus). Ο λειτουργιστικός προσανατολισμός της ενεργής ιδιότητας του πολίτη, σύμφωνα και με τους Hoskins & Mascherini (2009, όπ. αναφ. στο Biesta, 2009, σ.149) εμπλέκεται στη διατήρηση των αξιών της ισότητας και της ποικιλομορφίας συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή. Η αξιακή αυτή διάσταση δηλώνει ότι η ενεργή ιδιότητα του πολίτη μέσω των δραστηριοτήτων και επινοήσεων των ατόμων στοχεύει στην αναπαραγωγή της συγκεκριμένης κοινωνικο-πολιτικής τάξης πραγμάτων. Κατά συνέπεια ο ατομικισμός εξετάζει την ικανότητα και την προθυμία των ατόμων να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία των πολιτών περισσότερο παρά τη συλλογική δράση ή τις υπευθυνότητες του κράτους. Τέλος διακρίνεται η τάση, η ιδέα της ενεργής ιδιότητας του πολίτη να βλέπει τη δημοκρατία μέσα από τους όρους της συναίνεσης και όχι της σύγκρουσης. Ο Biesta (2009) θεωρεί ότι το κέντρο της δράσης του πολίτη δεν βρίσκεται απλά και λειτουργιστικά στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας δημοκρατικής τάξης πραγμάτων αλλά σχετίζεται με διαφορετικές ερμηνείες της ελευθερίας, της ισότητας και της δημοκρατίας, κατευθύνεται όχι τόσο από ατομικιστικά αλλά πολιτικά και συλλογικά ενδιαφέροντα και αναγνωρίζει τη δυνατότητα του πλουραλισμού μέσα στις δημοκρατικές διευθετήσεις. Η ιδέα της ενεργής ιδιότητας του πολίτη συνδέεται με τη μάθηση για τον πολίτη και με την εκπαίδευση για το πολιτικό, με την ικανότητα, δηλαδή, του πολίτη έτσι όπως αναδύεται και έχει ταυτοποιηθεί μέσα από τα Ευρωπαϊκά κείμενα και συλλαμβάνεται

ως η ικανότητα που προετοιμάζει τα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στη ζωή του πολίτη που είναι βασισμένη στη γνώση των κοινωνικών και πολιτικών περιεχομένων και δομών και ως μια δέσμευση για ενεργή και δημοκρατική συμμετοχή (Education Council, 2006, quoted in Hoskins, 2008, όπ. αναφ. στο Biesta, 2009, σ.153).

Οι Lock και Martins αναφέρουν ότι σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Politics 1972, 1275a. όπ. αναφ. στο Lock, Martins, 2009,σ.160), ο γνήσιος και απλός πολίτης περισσότερο από οτιδήποτε άλλο ορίζεται από το δικαίωμα συμμετοχής του στις νόμιμες λειτουργίες και στα αξιώματα (Colins, 2006, όπ. αναφ. στο Lock, Martins, 2009,σ.160). Οι πολίτες κατά τον Αριστοτέλη(1972, VII, 1329a, όπ. αναφ. στο Lock, Martins, 2009, σ.160), δεν πρέπει να ζουν στη μηχανική ή εμπορική ζωή γιατί μια τέτοια ζωή δεν είναι ευγενική και αντιμάχεται την αρετή, καθώς ο πολίτης είναι ένας ελεύθερος άνθρωπος. Έτσι η ιδιότητα του πολίτη δεν είναι μόνο πάντα μια ενεργή αρετή αλλά και ένας χώρος καθαρά διαφοροποιημένος από τη μηχανική ή την εμπορική ζωή (Lock, Martins, 2009).

Ο Zgaga (2009) στην εργασία του, υποστηρίζει ότι παρατηρώντας τα τέσσερα αρχετυπικά μοντέλα εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν στα πανεπιστήμια κατά τον 19^ο και 20^ο αι., το μοντέλο που παρήγαγε εξειδικευμένους επιστήμονες με προσόντα για τις ανάγκες της βιομηχανικής εποχής και της οικονομίας της, το μοντέλο εκείνο που εστίαζε στις υψηλότερες μορφές της γνώσης για την ανάπτυξη πνευματικών δυνάμεων, το μοντέλο που στόχευε σε ανθρώπους με καλλιεργημένη διάνοια ικανούς και χρήσιμους σε οποιαδήποτε εργασία και το μοντέλο του Dewey που παρουσιάζει την απομάκρυνση από τον ηγεμονικό ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση βλέπουμε ότι το τελευταίο αυτό μοντέλο προσφέρεται για αναζήτηση αντιστοιχιών και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σήμερα το εθνικό αμφισβητείται σταδιακά από το διεθνικό και το παγκόσμιο καθώς, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, διεθνείς πολιτικές και εμπορικές συμφωνίες και συμφωνίες για προσόντα έχουν διαρρήξει τα σύνορα ανάμεσα σε πολιτικούς συνασπισμούς, οικονομικές ζώνες και μεταξύ συστημάτων εκπαιδευτικών προσόντων. Η Ευρωπαϊκοποίηση στα εκπαιδευτικά συστήματα στις Ευρωπαϊκές χώρες και η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη όπως και ευρύτερα στον κόσμο είναι οι δύο κυρίαρχες διαδικασίες σήμερα όπως φαίνεται και από το έργο των διεθνών οργανισμών OECD, UNESCO και από τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Erasmus). Η συμφιλίωση ανάμεσα στο εθνικό και το παγκόσμιο πήρε τη μορφή της ‘κοινωνίας που μαθαίνει’ της ‘δια βίου εκπαίδευσης’ και ‘αναδύεται ως ένα από τα

κλειδιά του 21^{ου} αιώνα' (Delors et al, 1996, όπ. αναφ. στο Zgaga, 2009, σ.183). Στο σημείο αυτό η αναφορά Delor εισάγει την περίφημη μεταφορά των τεσσάρων πυλώνων: μάθηση για να ζούμε μαζί, μάθηση για να γνωρίζουμε, μάθηση για να πράττουμε, και με παραπομπή σε μία άλλη γνωστή αναφορά της UNESCO (Faure et al, 1972, όπ. αναφ. στο Zgaga, 2009, σ.183) μάθηση για να υπάρχουμε. Σήμερα, σύμφωνα με τον Gert Biesta (2009, όπ. αναφ. στο Zgaga, 2009, σ.185) προσβλέποντας σε μια εκπαίδευση, με αναφορά στο μοντέλο του Dewey, που έχει στόχο να προετοιμάσει μαθητές που θα ζουν ως ενεργοί πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η αγορά τείνει να αντικαταστήσει το κράτος και στο χώρο της εκπαίδευσης, με πιθανή αντίστοιχα συνέπεια, η ιδιότητα του πολίτη να αποκτά χαρακτηριστικά καταναλωτισμού. Η ιδιότητα του πολίτη δεν πρέπει να γίνεται αντικείμενο οικειοποίησης γιατί απειλεί τη δημοκρατία, ούτε και η γνώση, γιατί έχει δημιουργηθεί ως αποτέλεσμα συλλογικής μάθησης βασισμένη στην αμφισβήτηση (Zgaga, 2009).

Οι Kazamias, Ifanti και Triga (2013), στην εργασία τους, συνοψίζουν τα βασικά σημεία της θεωρίας Αμερικανού θετικού φιλοσόφου John Dewey (19^{ου}-20^{ου} αι.) για τη δημιουργική συμμετοχική δημοκρατία ως εξής: α) μια δημοκρατία είναι περισσότερο από μια μορφή διακυβέρνησης, είναι πρωτίστως ένας τρόπος συνδεδεμένης ζωής, μια συνάρθρωση μεταβιβαζόμενης εμπειρίας (Dewey 1916, όπ. αναφ. στο Kazamias, Ifanti και Triga, 2013, σ.88), β) ένας πολίτης δεν είναι απλά ένας ψηφοφόρος, χρειάζεται να είναι ένα μέλος κάποιας συγκεκριμένης γειτονιάς και κοινωνίας και πρέπει να συμβάλει στις αξίες της ζωής, να προσθέτει στην ευπρέπεια και τις χάρες του πολιτισμού στον οποίο ζει (Dewey 1897, όπ. αναφ. στο Kazamias, Ifanti και Triga, 2013, σ.88), γ) το σχολείο θα μπορούσε να είναι μια μικρογραφία δημοκρατικής κοινωνίας, ένα εργαστήριο δημοκρατίας (Carpenter 2006, όπ. αναφ. στο Kazamias, Ifanti και Triga, 2013, σ.88), Όπως έχει εξηγήσει ο H. Good (1962, όπ. αναφ. στο Kazamias, Ifanti και Triga, 2013, σ.88), τα σχολεία δεν μπορούν υπηρετήσουν ως κοινωνικοποιητικοί φορείς εάν δεν εμπλέκουν τα παιδιά σε διαμοιραζόμενες συνεργατικές δραστηριότητες, δ) η τυπική σχέση της ιδιότητας του πολίτη πρέπει να υφανθεί μέσα στην κοινωνική ζωή του σχολείου (Dewey 1909, όπ. αναφ. στο Kazamias, Ifanti και Triga, 2013, σ.88), ε) εκτός από τις κοινωνικές επιστήμες, όπως η ιστορία και η γεωγραφία που θα πρέπει να συνιστούν τον πυρήνα του προγράμματος για την εκπαίδευση του πολίτη, ο Dewey οραματίζεται την τέχνη ως μια αισθητική εμπειρία για την καλλιέργεια της δημοκρατικής ιδιότητας του

πολίτη (Dewey, 1934, όπ. αναφ. στο Kazamias,. Ifanti και Triga, 2013, σ.88), στ) ο σκοπός της παιδαγωγικής, ως ένας ενεργός τρόπος μάθησης, είναι να καλλιεργήσει την ‘κοινωνική/ πρακτική ευφυΐα’ και έναν ‘αναστοχαστικό τρόπο της σκέψης (Dewey 1910, όπ. αναφ. στο Kazamias,. Ifanti και Triga, 2013, σ.88).

Οι Flear & Vakulenko (2010), στη μελέτη τους, υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των πολιτών στη φιλελεύθερη διακυβέρνηση των νέων τεχνολογιών στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα κεντρικό θέμα, που αναδεικνύεται από τη μελέτη για την εκπαίδευση του πολίτη. Αναλύοντας κείμενα-κλειδιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι Flear & Vakulenko (2010) διαπιστώνουν ότι υπάρχει ένα ελλειμματικό μοντέλο συμμετοχής των πολιτών στη διακυβέρνηση των νέων τεχνολογιών που υποστηρίζεται από τις λογικές των ειδικών και τις δημόσιες απόψεις. Η παράμετρος της βιοηθικής που αντιπροσωπεύει τις θέσεις των πολιτών σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διακυβέρνηση των νέων τεχνολογιών και προσδίδει μια δημοκρατική βάση στη διαδικασία έρχεται αντιμέτωπη με τον λόγο των ειδικών που καθησυχάζουν τις αμφιβολίες γύρω από τις νέες τεχνολογίες. Η εκπαίδευση των πολιτών, σύμφωνα με τους Flear & Vakulenko (2010), θα προσφέρει την αναγκαία ενδυνάμωση για να κατανοήσουν οι πολίτες τα ανθρώπινα δικαιώματά και να εμπλακούν κριτικά με τους λόγους που κατασκευάζουν τη συμμετοχή τους στην Ευρωπαϊκή διακυβέρνηση και στο σχεδιασμό των νέων τεχνολογιών (Flear & Vakulenko 2010).

Ο Hung (2012) υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατόν να θεωρούνται ισοδύναμες η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του πολίτη, καθώς το να είσαι άνθρωπος είναι μία κατάσταση της ύπαρξης που δεν μπορεί να αποφασιστεί από τους άλλους, με βάση και την ιδέα ότι κάθε ατομική-ανθρώπινη ύπαρξη είναι ένα σώμα- υποκείμενο που ζει τη δική του αναντικατάστατη, μοναδική και ασύγκριτη ζωή εν μέσω συνεχών και ποικίλων διαδράσεων με τον κόσμο (Merleau-Ponty, 1962, όπ. αναφ. στο Hung, 2012, σ. 48). Η υπάρχουσα εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σκοπεύει να περάσει στις νεότερες γενιές την κοινή γνώση και τις συμπεριφορές που είναι αναγκαίες για να πιστοποιηθούν ως πολίτες σε αυτήν την κοινωνία απομακρύνοντάς τους από οτιδήποτε αποκηρυγμένο. Ο Hung (2012) προτείνει να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί σε μία παιδαγωγική που αναγνωρίζει και καλωσορίζει τις διαφορές τις ριζωμένες μέσα στις διαδικασίες της ζωής. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον Hung (2012) τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρούνται ως στατικοί τόποι για κανονικοποίηση, κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίηση των νέων γενεών, αλλά περισσότερο ως ένας ευλύγιστος χώρος όπου

εγχαράσσεται το ατομικό και μπορεί να υπάρξει δυναμική εμπλοκή και συμμετοχή, ένας χώρος όπου τα άτομα ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν και να αντιμετωπίσουν τα εγκαταστημένα σύνορα, όρια και στερεότυπα. Χρειάζεται μια προσέγγιση της εκπαίδευσης πέρα από την αδιαλλαξία: το καλωσόρισμα μιας ευρύτερης σειράς διαφορών σε πραγματικές συνθήκες. Αυτή η αντίληψη μπορεί να οδηγήσει την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα όπως και για την ιδιότητα του πολίτη προς ένα πλατύτερο, περισσότερο ανοιχτό και ελεύθερο μέλλον (Hung, 2012).

1.5. Οι πολιτικές και οι πρακτικές της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη σήμερα

Στην ενότητα αυτή θα παραθέσουμε μια αποτύπωση των εκπαιδευτικών διευθετήσεων που στοχεύουν στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στην Ευρώπη σήμερα.

Η προσπάθεια που καταβάλλεται στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ενεργοποίηση της ιδιότητας του πολίτη, την ενεργή συμμετοχή των νέων στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών τους και της Ευρώπης γενικότερα καταγράφεται στην Έκθεση του Δικτύου Ευριδίκη με τίτλο Citizenship Education in Europe (2012, όπ. αναφ. στο. Ματθαίου, 2013, σ.288). Η Έκθεση αυτή εντάσσεται, όπως επισημαίνει η Ματθαίου (2013) στη λογική της ευρωπαϊκής Στρατηγικής 2010-2018 για τη Νεότητα που θεωρεί την ενεργοποίηση της ιδιότητας του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την αλληλεγγύη μεταξύ όλων των νέων ως έναν από τους κυριότερους στόχους της. Σημειώνεται ότι το 2013 αποτέλεσε το Ευρωπαϊκό Έτος για τους πολίτες στην Ευρώπη. Η παρούσα μελέτη καλύπτει 31 χώρες, αφορά στο σχολικό έτος 2010-2011 και έχει εννοιολογικό πλαίσιο ανάλυσης παρόμοιο με εκείνο της ανάλογης μελέτης του Δικτύου Ευριδίκη το 2005. Αν και αναφέρεται μόνο στα δημοτικά σχολεία, η εν λόγω έκθεση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Βασική παραδοχή της είναι η πεποίθηση ότι η αποτελεσματική αγωγή του πολίτη πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων (σχετικών με κοινωνικές εξελίξεις, την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση κλπ), την καλλιέργεια ικανοτήτων (κριτική σκέψη), τη διαμόρφωση στάσεων και την υιοθέτηση δημοκρατικών αξιών (σεβασμός διαφορετικότητας). Το πρώτο από τα πέντε κεφάλαια της Έκθεσης, επικεντρώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα: μορφή

διδασκαλίας προσέγγισης, στόχοι, διαθέσιμος χρόνος, επίπεδο εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Το δεύτερο, εστιάζεται στις ευκαιρίες συμμετοχής μαθητών και γονέων στη διοίκηση των σχολείων ως ένα μέτρο ανάπτυξης ικανοτήτων και απόκτησης γνώσεων σχετικών με την ιδιότητα του πολίτη. Το τρίτο αποτυπώνει τον χαρακτήρα της συμμετοχικής κουλτούρας που καλλιεργείται τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, με την παροχή ευκαιριών συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικοπολιτικές δραστηριότητες. Το τέταρτο καταγράφει και αναλύει τους τρόπους και τα εργαλεία αποτίμησης τόσο της παροχής όσο και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης για πολιτειότητα. Το πέμπτο, τέλος, κεφάλαιο εστιάζει στους βασικούς παράγοντες της επιτυχημένης πολιτικής αγωγής στα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων: τη βασική κατάρτιση και διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη, το χαρακτήρα, την καταλληλότητα και την επάρκεια των προσόντων που διαθέτουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα βασικά συμπεράσματα της έκθεσης: η αγωγή του πολίτη αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των σχολικών προγραμμάτων σπουδών σε όλες ανεξαιρέτως τις χώρες με τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της να συγκλίνουν στοχεύοντας στον πολιτικό εγγραμματισμό (political literacy), την κριτική σκέψη και τις αναλυτικές δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις, την ενεργό συμμετοχή στην πολιτική και κοινωνική ζωή. Σχετικά με τον τρόπο παροχής πολιτικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Ματθαίου (2013), τρεις είναι οι βασικές προσεγγίσεις: η αγωγή του πολίτη εμφανίζεται ως αυτοτελές μάθημα, αποτελεί τμήμα άλλου μαθήματος ή ευρύτερης γνωστικής περιοχής, προσφέρεται με διαθεματικό τρόπο, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός και των τριών προσεγγίσεων. Σε 20 από 31 χώρες η αγωγή του πολίτη εμφανίζεται ως αυτοτελές μάθημα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά στο χρόνο αυτός κυμαίνεται από λίγες ώρες (Κύπρος) έως 30 ώρες (γαλλικό πρωτοβάθμιο σχολείο). Στις περιπτώσεις διαθεματικής προσέγγισης, η αγωγή του πολίτη προσφέρεται στο πλαίσιο μαθημάτων, όπως οι κοινωνικές επιστήμες, η ιστορία, η γεωγραφία, τα γλωσσικά, τα θρησκευτικά ή ενεργού συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες συμμετοχικού/πολιτικοκοινωνικού χαρακτήρα. Από τους βασικούς στόχους της αγωγής του πολίτη που προαναφέρθηκαν «η ανάπτυξη αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς (αίσθηση σεβασμού κλπ.) είναι ο πλέον διαδεδομένος σε όλες σχεδόν τις χώρες, ενώ « η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής και ανάμειξης στα κοινοτικά πράγματα» ο λιγότερο προβλεπόμενος. Σε ό,τι αφορά στις δεξιότητες που

συνδέονται με την πολιτειότητα, προτεραιότητα στο πρωτοβάθμιο σχολείο έχουν οι κοινωνικές, οι επικοινωνιακές και οι διαπολιτισμικές, ενώ η καλλιέργεια των πολιτικών δεξιοτήτων μετατίθεται για το δευτεροβάθμιο, ίσως γιατί οι δεξιότητες αυτές συνδέονται με περισσότερο αφηρημένες πολιτικές έννοιες. Η Έκθεση Ευριδίκη κλείνει με μια ενδιαφέρουσα καταγραφή των θέσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους που πρέπει να έχει το μάθημα της πολιτικής αγωγής. Στο ερώτημα: ποιες τρεις από τις παρακάτω θεματικές περιοχές κρίνουν ότι προσφέρονται περισσότερο για την απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη στάσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη: α) Κοινωνικοί, πολιτικοί και αστικοί θεσμοί β) σεβασμός και προστασία περιβάλλοντος, γ) υποστήριξη της προσωπικής άποψης, δ) διευθέτηση κρίσεων, ε) δικαιώματα και υποχρεώσεις πολιτών, στ) συμμετοχή στην τοπική κοινωνία, ζ) κριτική και ανεξάρτητη σκέψη, η) συμμετοχή στη σχολική ζωή, θ) αποτελεσματικές στρατηγικές καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, ι) μελλοντική ανάμειξη στην πολιτική. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι: το μάθημα της πολιτικής αγωγής οφείλει κατά προτεραιότητα (62,8%) να παρέχει γνώσεις σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, με δεύτερη στη σειρά την καλλιέργεια της κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης (57,9%). Στο κατώτατο άκρο της ιεράρχησης, μόνο το 4,4% των εκπαιδευτικών θεώρησαν σημαντικό το στόχο της προετοιμασίας των μαθητών για μελλοντική ανάμειξή τους στην πολιτική (Ματθαίου, 2013).

1.6. Σύνοψη 1^{ου} κεφαλαίου

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι πολιτικές της ΕΕ όπως διαφαίνεται από τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση προσανατολίζονται στη διαμόρφωση ενός πολίτη με βασικές ικανότητες στα πλαίσια μιας μετρήσιμης Ευρώπης της γνώσης, Γενικότερα οι πολιτικές της εκπαίδευσης για την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη αναφέρονται στη διαμόρφωση ενός πολίτη με κριτική συνείδηση απέναντι στα πρότυπα του φιλελευθερισμού και συμμετοχική δράση στη δημοκρατία και την κοινωνία των πολιτών μέσα σε ένα περιβάλλον κοινωνικών αλλαγών που μετασχηματίζουν και επανακαθορίζουν τα πολιτικά, εθνικά, εδαφικά και οικονομικά σύνορα. Στα πλαίσια

αυτά η δράση διεθνών φορέων και οργανισμών λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στις πολιτικές για την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη.

Κεφάλαιο 2^ο: Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας για τη θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τη σχέση της με τη διαμόρφωση του πολίτη

2.1. Εισαγωγή

Οι ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς διαφαίνεται στην ιστορική τους πορεία, έχουν ως βασικό τους στόχο την αγωγή και τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή στην παρουσία του μαθήματος της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση αναδεικνύεται ότι λειτούργησε κυρίως ως συμπληρωματικό του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας υπηρετώντας γλωσσικούς, αισθητικούς και μορφωτικούς σκοπούς. Παρά το ότι είχε δοθεί λιγότερη έμφαση στη δυνατότητα της λογοτεχνίας να διαμορφώσει τον πολίτη, λόγω του βοηθητικού ρόλου του στο σχολικό πρόγραμμα, εντούτοις φαίνεται ότι από νωρίς είχε εντοπιστεί η συμβολή του στη διάπλαση του ήθους και τον εμπλουτισμό του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών. Συγκεκριμένα ο Συκουτρής, το 1932, έγραφε ότι η λογοτεχνία είναι πρώτα γλωσσικό μάθημα και μάθημα πολιτισμού και μετά αισθητικό (όπ. αναφ. στο Αγγελόπουλος, 2004,σ.12). Στη χρονική πορεία της διδασκαλίας του μαθήματος μέσα από τις αλλαγές στη διδακτική του αναδεικνύεται, όπως φαίνεται από τις μελέτες, ότι έπαιξε και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του πολίτη νοηματοδοτώντας διαφορετικά την ιδιότητα του πολίτη στις διάφορες χρονικές στιγμές στη ροή των κοινωνικοπολιτιστικών εξελίξεων.

2.2. Μια ιστορική αναδρομή στις πολιτικές της Ελληνικής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη

Θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, μια ιστορική αναδρομή στις πρακτικές και τις πολιτικές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως σήμερα λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα την επίδραση του ευρωπαϊκού και διεθνούς περιβάλλοντος στην άσκηση των πολιτικών για την ιδιότητα του πολίτη. Οι Makrinioti & Solomon (1999) επιχειρώντας, μια κριτική αποτύπωση της κουλτούρας του πολιτικού στα πλαίσια της σχέσης του πολίτη με το κράτος επισημαίνουν ότι έχει συμβεί μια σταδιακή μετατόπιση της εξουσίας από το κεντρικό εθνικό κράτος προς υπερεθνικούς θεσμούς και ενώσεις όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (ILO). Η παγκοσμιοποίηση του λόγου για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η αναγνώριση του δικαιώματος για ατομική ανεξαρτησία κάθε μέλους σε κάθε έθνος-κράτος καλούν για εναρμόνιση των νόμων του κράτους με τις διεθνείς συμβάσεις. Με βάση τα δεδομένα αυτά η ιδιότητα του πολίτη καθορίζεται σε ένα υπερεθνικό επίπεδο και τα δικαιώματα και τα προνόμια συνδέονται με διαδικασίες που υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα (Verney, 1990, όπ. αναφ. στο Makrinioti & Solomon, 1999 σ. 290). Όλοι αυτοί οι αναδυόμενοι παράγοντες τοποθετούν την Ελλάδα σε ένα υπερεθνικό πλαίσιο που αναφέρεται στα θέματα της εθνικότητας, της ιδιότητας του πολίτη και της μετανάστευσης (Guild, 1996, όπ. αναφ. στο Makrinioti & Solomon, 1999, σ.290).

Η Καρακατσάνη (2013), επιχειρώντας, στην εργασία της, μια ιστορική αναδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει τη συμβολή του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Η ύπαρξη στο σχολικό πρόγραμμα ενός μαθήματος για τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη θεωρήθηκε ήδη θεμελιώδης μετά την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και μάλιστα κατά την εποχή της διαμόρφωσής και συγκρότησής του, τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αι., αν και το περιεχόμενο και οι σκοποί του αποτέλεσαν αντικείμενο αντιπαράθεσων μεταξύ των εκπροσώπων της πολιτικής και της παιδαγωγικής σκέψης και στη χώρα μας.

Από τη δεκαετία του 1880 συζητείται, λοιπόν, σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2013), η αναγκαιότητα δημιουργίας πολιτών καθώς στις 'Στοιχειώδεις Πρακτικά

Οδηγία της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις' του 1880 τονίζεται ότι ιδανικό της αγωγής είναι η πνευματική και ηθική ελευθερία του ατόμου και η ηθικοποίηση του μαθητή, ενώ το 1882 μεταφράζεται το βιβλίο του Jules Simon 'Ο μικρός πολίτης' από τον Εμμ. Γαλάνη για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου (Karakatsani,1999, όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη, 2013, σ.157). Στα νομοσχέδια του Α. Ευταξία, του 1899, τονίζεται η αναγκαιότητα να ενταχθεί στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου η στοιχειώδης πολιτική και αστική διδασκαλία, ενώ προτείνεται να διδάσκονται μαθήματα σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του συνταγματικού πολίτου. Την ίδια περίοδο επιβάλλεται το βιβλίο του Νεοκλή Καζάζη, Εθνική Κατήχησις, ως εγχειρίδιο πολιτικής αγωγής για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των στρατιωτών. Εκδίδονται επίσης εκλαϊκευτικά έντυπα, όπως το φυλλάδιο του Εμμ. Λυκούδη το 1900 με τίτλο Τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του πολίτου. Το 1904 κατατίθεται πρόταση στο Α' Ελληνικό Εκπαιδευτικό συνέδριο για εισαγωγή του μαθήματος: περί δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνο πολίτου και εθνικής κατήχησεως (άρθρο κα') και το 1907 εισάγονται στο Αναγνωστικό της Στ' τάξης τα Καθήκοντα και δικαιώματα του συνταγματικού πολίτου (Karakatsani, 1999, όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη, 2013, σ.158). Στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου, μετά από εισήγηση του Δ. Γληνού, το 1913, τονίζεται ότι η διδασκαλία των δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνα πολίτη θα πρέπει να καλύπτεται από τα μαθήματα της ιστορίας και ανάγνωσης, καθώς ένα ιδιαίτερο μάθημα θα ήταν άγονο και ανιαρό, ενώ στο Εθνικό Συνέδριο στις 23 Απριλίου 1925, προτείνεται η διδασκαλία των Υποχρεώσεων και των Δικαιωμάτων του Πολίτου (Μπουζάκης, 1994, όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη, 2013, σ.158). Η πολιτική αγωγή εισάγεται στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό τον τίτλο Αγωγή του Πολίτου (ο τίτλος είχε υιοθετηθεί αρχικά από τον Βολανάκη το 1911 στο εγχειρίδιό του για το πανεπιστημιακό μάθημα ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών), με το ΑΠ του 1931, ως απόρροια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929. Κατά την περίοδο 1936-1939 και μέχρι το τέλος του εμφυλίου πολέμου το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου δεν διδάσκεται συστηματικά και σχεδόν καθόλου. Το θέμα της πολιτικής αγωγής επανέρχεται στο προσκήνιο, όπως σημειώνει η Καρακατσάνη (2013), κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο λόγω των νέων κοινωνικοπολιτικών δεδομένων και της ανάγκης να διαδραματίσει το σχολείο ένα καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια εθνικών αξιών και τη μετάδοση δημοκρατικών αρχών με κυρίαρχο το τρίπτυχο Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια (Γαζή, 2011, όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη,

2013, σ.159). Η αναγκαιότητα του μαθήματος της πολιτικής αγωγής και η υποβολή προτάσεων για την εισαγωγή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν από τα κυρίαρχα θέματα στο συνέδριο των Επιθεωρητών (17-22 Οκτωβρίου 1949), με πρωτοβουλία του τότε υπουργού παιδείας Κ. Τσάτσου). Το 1955, με σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου παιδείας εισάγεται η διδασκαλία του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να μεταδοθούν τα βασικά στοιχεία της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και να τονιστεί η ανωτερότητα της ελληνικής πατρίδας. Στα εγχειρίδια της περιόδου υπογραμμίζεται η σημασία της οικογένειας, του Ελληνικού κράτους, της ανθρώπινης κοινότητας και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας επισημαίνεται η ηθική διαπαιδαγώγηση και ο σεβασμός των νόμων και η αποτροπή συμπεριφορών επιζήμιων για την κοινωνική ισορροπία. Ο ηθικοπλαστικός χαρακτήρας των σχολικών εγχειριδίων της εποχής αυτής προωθεί έναν εξιδανικευμένο πρότυπο πολίτη με υποχρεώσεις μόνο και όχι δικαιώματα, θαυμαστή του ένδοξου παρελθόντος αλλά παθητικού παρατηρητή της εξωτερικής πραγματικότητας. Στόχος των Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος που εισάγονται στην εκπαίδευση το 1975, τονίζει η Καρακατσάνη (2013), είναι η ενίσχυση της γνώσης και εμπέδωσης των αρχών του δημοκρατικού πολιτεύματος, της δομής και λειτουργίας της δημοκρατικής πολιτείας και η καλλιέργεια συνείδησης ευθύνης προς την πολιτεία και την κοινωνία με στόχο τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών(Νόμος 309/1976, όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη, 2013, σ.164). Μέχρι το 1982, το κυρίαρχο μοντέλο πολιτικής αγωγής είναι το μοντέλο της «Αγωγής του Πολίτη» με κύριο στόχο τον εθνικό φρονηματισμό των μαθητών και την εμπέδωση του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Μετά το 1982 οι σκοποί και οι στόχοι της πολιτικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται αισθητά, καθώς οι αρχές της διαπαιδαγώγησης του πολίτη επιχειρείται να συνδεθούν με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και με τις δραστηριότητες του σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Νόμος 1566/1985, όπως αναφέρει η Καρακατσάνη (2013), ορίζει ως βασικούς άξονες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με βάση την καλλιέργεια δημοκρατικού και υπεύθυνου πνεύματος και κριτικής σκέψης καθώς και τη διαμόρφωση συλλογικής συνείδησης με στόχο τη συμβολή τους στην κοινωνική πρόοδο. Επιμέρους στόχοι είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την οργάνωση της ελληνικής κοινωνίας και των αξιών της, το ρόλο και τη σημασία των κοινωνικών θεσμών, τον ρόλο της Ευρώπης και να μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα διάφορα προβλήματα

αναζητώντας λύσεις μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας (Νόμος 1566/85, άρθ.5, παρ. 1 εδ.β', όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη, 2013, σ.165). Με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997-98 επιδιώχθηκε η εδραίωση μιας δημοκρατικής και ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, με διαπολιτισμική οπτική για την κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος με σεβασμό στη διαφορετικότητα και με βασικό το ρόλο της δια βίου μάθησης για την ανταπόκριση των μαθητών στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Το 1998 εισάγεται το μάθημα 'Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς', με κύριο στόχο να εκπαιδεύσει τους νέους να ασκούν συνειδητά τα δικαιώματα και να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους. Γενικότερα θεωρήθηκε, σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2013), ότι μέσω της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής θα μπορούσε ο μαθητής να προσεγγίζει και να επεξεργάζεται διάφορα θέματα, όπως η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, για παράδειγμα, με διεπιστημονικό τρόπο με στόχο να αποκτήσει μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Προωθήθηκε έτσι η οριζόντια θεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και η διδασκαλία εννοιών στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων. Τα νέα προγράμματα για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη που τέθηκαν σε εφαρμογή από το 2004-2005 και εντάχθηκαν στο περιεχόμενο των νέων εγχειριδίων από το 2006-2007 σχεδιάστηκαν με βάση την αρχή της διαθεματικότητας. Σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά, όπως αναφέρει η Καρακατσάνη (2013), με το μάθημα της ΚΠΑ επιδιώκεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, η ενεργοποίηση της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης καθώς και της κριτικής ικανότητας με στόχο την καλλιέργεια και την εφαρμογή οικουμενικών αξιών. Τονίζεται επίσης η σημασία ανάπτυξης της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης αλλά και της Ευρωπαϊκής και οικουμενικής συνείδησης όπως επίσης και του σεβασμού στις αξίες της ελευθερίας δημοκρατίας, ισότητας, ανοχής και αποδοχής του άλλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρηνικής συμβίωσης (Καζαμιάς, Πετρονικολός, 2003, όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη, 2013, σ.167) με στόχο την ανάπτυξη του σεβασμού στην ετερότητα καθώς και πρακτικών για αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιδιώκεται επίσης η ευαισθητοποίηση των μαθητών συγκεκριμένα σε θέματα προστασίας περιβάλλοντος, κυκλοφοριακής αγωγής, αγωγής υγείας και καταναλωτή και η ενεργοποίηση για την αναζήτηση των αιτιών, συνεπειών και των τρόπων αντιμετώπισής τους. Για την ουσιαστική επίτευξη των παραπάνω στόχων, όπως αναφέρει η Καρακατσάνη (2013), είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν πιο ευέλικτοι τρόποι διαχείρισης της γνώσης, όπως ομαδο-

συνεργατική διδασκαλία, σχέδια δράσης, δραστηριότητες προσομοίωσης καταστάσεων, διλημματικά και αμφιλεγόμενα θέματα και διαθεματική προσέγγιση με στόχο τον προβληματισμό και την δραστηριοποίηση των μαθητών απέναντι στα διάφορα ζητήματα με κριτικό τρόπο (Καρακατσάνη 2013).

Η Σωτηρίου (2013), στην εργασία της, διερευνά το βαθμό προώθησης του ενεργητικού χαρακτήρα του πολίτη μέσα από το μάθημα: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Γ' Γυμνασίου, στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών και του προσανατολισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς την κατεύθυνση μιας διευρυμένης ιδιότητας του ενεργού πολίτη σε ενεργητικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

Στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής, από την πρώτη εισαγωγή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα τέλη του 19^{ου} αι. έως και τα τέλη του 20^{ου}, αποτυπώνονται τόσο οι νεωτεριστικές τάσεις, όπως ο κοινοβουλευτισμός και το κράτος δικαίου όσο και τα εθνοκεντρικά πρότυπα. Η εκσυγχρονιστική τάση αποτυπώνεται, όπως τονίζει η Σωτηρίου (2013), και στην τιτλοδότηση του μαθήματος το 1998, ως Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, καθώς εμπεριέχεται το στοιχείο της κοινωνικής διάστασης που στοχεύει να συνδέσει το μάθημα με την κοινωνική πραγματικότητα και να απομακρύνει από τον αυτοσκοπό του πολιτικού φρονηματισμού. Η Σωτηρίου (2013), σημειώνει για την έκδοση του 1998, ότι δημιουργείται μια υπερβολικά εκτεταμένη ύλη στα πλαίσια ενός δίωρου μαθήματος που περιέχει τις βασικές κοινωνιολογικές έννοιες του βιβλίου της Γ' Λυκείου με αποτέλεσμα να εισάγονται κοινωνιολογικοί όροι δυσνόητοι για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών της Γ' Γυμνασίου(ομάδες, θεσμοί, κοινωνικοποίηση). Στη διάρκεια των 40 χρόνων (1960-2000) το μάθημα, μέσα από έξι Αναλυτικά Προγράμματα και αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια(1961 και 1970 για το εξατάξιο γυμνάσιο και 1979,1990,1996,1998 για τη Γ' Γυμνασίου), φαίνεται να διατηρεί ένα συντηρητικό κανονιστικό μοντέλο βασισμένο στην ακαδημαϊκή γνώση πολιτικών συστημάτων και πολιτικών θεσμών που είναι απομακρυσμένα από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών (Gotonos 1998, όπ. αναφ. στο Σωτηρίου, 2013, σ.249). Για το μάθημα υπάρχει ένα μοναδικό εγχειρίδιο που διανέμεται από το ΥΠΕΠΘ, και ουσιαστικά αναδεικνύεται ως βιβλίο της επίσημης γνώσης. Οι αλλαγές του βιβλίου στη διετία 1996-1998 δείχνουν το ενδιαφέρον των Κυβερνήσεων για μια πιο επιστημονική οπτική της ελληνικής ιστορίας και της ετερότητας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005, όπ. αναφ. στο Σωτηρίου, 2013, σ.249). Το 2000, όπως αναφέρει η Σωτηρίου(2013), στα πλαίσια του σχεδιασμού των νέων ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικά

Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών) διαμορφώνεται το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της ΚΠΑ (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-03, 1196/26-8-03) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Το νέο ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ της ΚΠΑ διακρίνεται σε 4 ενότητες (το άτομο και η κοινωνία, το άτομο και η πολιτεία, Ευρωπαϊκή Ένωση) και όπως και το προηγούμενο προβλέπει Στόχους, Θεματικές Ενότητες και Προτεινόμενες Δραστηριότητες. Περιέχει αντικείμενα από την Κοινωνιολογία, την Πολιτική επιστήμη, το Ευρωπαϊκό και το Διεθνές δίκαιο και εφαρμόζει τη δεσμευτική σύνδεση των περιεχομένων με διδακτικές ώρες με αποτέλεσμα την κατάκτηση της γνώσης της ΚΠΑ σε 55 διακριτά μαθήματα στα πλαίσια της δίωρης διδασκαλίας του μαθήματος εβδομαδιαίως. Το έργο της συγγραφικής ομάδας, μέλος της οποίας είναι η Σωτηρίου, μετά τη δημοσίευση Οδηγιών Συγγραφής των νέων βιβλίων και διαδικασίες προκήρυξης του διαγωνισμού, ολοκληρώνεται, εγκρίνεται το 2004 και διδάσκεται στα Γυμνάσια της χώρας από το σχολικό έτος 2006-07. Η Σωτηρίου (2013) επισημαίνει ότι το μάθημα εξακολουθεί να παραμένει στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος με χαρακτηριστικά: να διδάσκεται από φιλόλογους συμπληρωματικά στα πρωτεύοντα γλωσσικά μαθήματα, να απουσιάζουν εκπαιδευτικά σεμινάρια και επιμορφώσεις των διδασκόντων που θα επέτρεπαν μεγαλύτερη αυτονομία στο βηματισμό και τον έλεγχο της τάξης και γνησιότερη έκφραση των μαθητών (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1992, όπ. αναφ. στο Σωτηρίου, 2013, σ.252) και να είναι περιορισμένες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα προγράμματα που ασκούν τους μαθητές στις δεξιότητες του ενεργού πολίτη λόγω του χρησιμοθηρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η Σωτηρίου (2013), τώρα, σχετικά με τη διερεύνηση του βαθμού προώθησης του ενεργητικού χαρακτήρα του πολίτη στο νέο διδακτικό πακέτο της ΚΠΑ καθορίζει δύο πεδία αναφοράς: τον άξονα του ερμηνευτικού πλαισίου της γνώσης και τον άξονα του παιδαγωγικού πλαισίου. Ως προς το ερμηνευτικό πλαίσιο, οι έρευνες αλλά και οι απόψεις των θεωρητικών έχουν δείξει ότι είναι αναγκαία μέσα από ένα βιβλίο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τα εξής: η κατάδειξη μιας κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που είναι αποτέλεσμα συγκρούσεων και δυναμικών αλληλεπιδράσεων, ο βαθμός προβολής των ετερογενών πολιτισμικών ταυτοτήτων ως ευκαιρία δημιουργικών αναστοχασμών και πολιτισμικών οικειώσεων της πολιτικής και κοινωνικής γνώσης και ο βαθμός προβολής και των τεσσάρων επιπέδων (τοπικού, εθνικού, ευρωπαϊκού, παγκόσμιου) δραστηριοποίησης του σύγχρονου ενεργού πολίτη. Ως προς το παιδαγωγικό πλαίσιο οι έρευνες έχουν δείξει, σύμφωνα με τη Σωτηρίου (2013), ότι το

αντικείμενο της ΚΠΑ ως περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος επαναπροσδιορίζεται από τον καθηγητή και το κλίμα της τάξης του σχολείου, άρα είναι σημαντικός ο βαθμός περιορισμού της ισχυρής περιχάραξης και ταξινόμησης που χαρακτηρίζει μέχρι σήμερα τα βιβλία της ΚΠΑ. Επίσης είναι αναγκαίο να ερευνηθεί ο βαθμός προώθησης του πολυγραμματισμού μέσω της εξειδίκευσης των μαθητών με διάφορα περιβάλλοντα και η ένταξη στο μάθημα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αντιπαρατίθενται στην αυθεντία του καθηγητή και βοηθούν μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να διαμορφώνουν δημιουργικούς αναστοχασμούς γνώσης και να αποκτούν δεξιότητες συμμετοχής και επικοινωνίας (Χοντολίδου 2005, όπ. αναφ. στο Σωτηρίου, 2013, σ.255-256). Για την έρευνα περιεχομένου του διδακτικού πακέτου της ΚΠΑ της Γ΄ Γυμνασίου, έκδ.2006, η Σωτηρίου (2013) επιλέγει ως δείγμα ανάλυσης το κεφάλαιο 12 με τίτλο Δικαιώματα και Υποχρεώσεις του πολίτη καθώς, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και τους άλλους Διεθνείς Οργανισμούς (Council of Europe 2002, Unesco 1998, ΕΕ 2002, όπ. αναφ. στο Σωτηρίου, 2013, σ.256) η εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στοχεύει στη γνώση και κατανόησή τους, στην καλλιέργεια του σεβασμού προς αυτά και στην απόκτηση δεξιοτήτων για την προάσπισή τους. Ως προς το ερμηνευτικό πλαίσιο, από την ανάλυση του περιεχομένου αναδεικνύεται σύμφωνα με την Σωτηρίου (2013) ότι ικανοποιούνται οι προαναφερθέντες δείκτες και ως προς την ανάλυση του παιδαγωγικού πλαισίου προκύπτει ότι παρατηρείται μια προσπάθεια μείωσης της ισχυρής ταξινόμησης του βιβλίου του μαθητή και ότι η εισαγωγή μιας χαλαρότερης περιχάραξης στο βηματισμό και την οργάνωση της ύλης συνδέεται και με την προώθηση του πολυγραμματισμού. Η Σωτηρίου (2013) συμπεραίνει ότι αν και το ΑΠΣ παρέμεινε ισχυρά ταξινομητικό και κανονιστικό παρά τον λεκτικά εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα των νέων ΔΕΠΠΣ το βιβλίο του μαθητή φαίνεται να απομακρύνεται από τις τυπικές εννοιολογήσεις και να προωθεί μέσω των κειμένων, σχολίων, πινάκων-εργασιών την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την απόκτηση δεξιοτήτων συμμετοχής. Το βιβλίο με αυτόν τον τρόπο, όπως επισημαίνει η Σωτηρίου (2013), αυτοαναιρείται ως πηγή της μιας και αδιάψευστης γνώσης και διαμορφώνεται ως βοηθητικό εργαλείο αυτομόρφωσης των αυριανών πολιτών στο να διαχειρίζονται τα προβλήματα και να συμμετέχουν ουσιαστικά στην επίλυσή τους. Το γεγονός αυτό όμως τελικά, σύμφωνα με τη Σωτηρίου (2013), συμβάλλει στη διαμόρφωση δύο επιπέδων ανάγνωσης: της ανάγνωσης της επίσημης γνώσης που συνθέτουν η ισχυρή ταξινόμηση που εισάγεται από το ΑΠΣ και ακολουθείται

αναγκαστικά από το βιβλίο του μαθητή και της δεύτερης ανάγνωσης του σχολικού βιβλίου της ΚΠΑ που νομιμοποιεί τον διάλογο, τις πολλαπλές πηγές γνώσης και συνδέεται με τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εδώ ανακύπτει το ερώτημα, ποια ανάγνωση θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί και πόσο θα είναι έτοιμοι να αντιπαρατεθούν στην εγκυρότητα της επίσημης γνώσης και να εισάγουν το διάλογο και τις πρακτικές του πολυγραμματισμού στα πλαίσια που προβλέπει ο ρόλος τους. Βέβαια τα ζητήματα αυτά συνδέονται με την επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών αλλά και με τον χαρακτήρα του σχολείου ο οποίος αν και έχει θεσμοθετηθεί ως ανοιχτός με δραστηριότητες και συνεργασία διδασκόντων, γονέων και της τοπικής κοινότητας στην ουσία παραμένει μακριά από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Η Σωτηρίου (2013) επισημαίνει ότι μέσα από την εμπειρία της εξαιρετικής εφαρμογής του διδακτικού πακέτου προκύπτει η ανάγκη για αλλαγές στα ΑΠΣ και στον τρόπο αξιολόγησης που ως τώρα είναι εξετασιοκεντρικός, καθώς με το σύστημα των εννέα ερωτήσεων ευνοεί την αποστήθιση και δεν προβλέπει την εφαρμογή των προτεινόμενων από το βιβλίο του καθηγητή διδακτικών σεναρίων. Επίσης αναδύεται η ανάγκη για ουσιαστική επιμόρφωση των διδασκόντων εκπαιδευτικών, για διδακτική σχετικών μαθημάτων στις Πανεπιστημιακές Σχολές και διενέργεια ευρύτερου διαλόγου από την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα με στόχο τη χάραξη μιας ομόφωνης πολιτικής στην διδασκαλία της ΚΠΑ. Η Σωτηρίου (2013) επισημαίνει ότι παρόλα αυτά και μετά τη δημοσίευση της έκθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής(ό.π. Σωτηρίου,2013, σ.268) που κατέδειξε την ανάγκη η αγωγή του πολίτη να επιδιώκει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ώστε να προάγεται η ενεργός συμμετοχή στο σχολείο και την κοινωνία, το Υπουργείο προώθησε την πιλοτική διδασκαλία του μαθήματος σε μία αντί δύο ωρών την εβδομάδα (ΥΑ104868/Γ2/13-9-2011,όπ. αναφ. στο Σωτηρίου, 2013, σ.268). Η Σωτηρίου (2013) κρίνει εύλογη την ανάπτυξη του μαθήματος σε όλο το Γυμνάσιο με την εφαρμογή των βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων και των projects που ήδη προβλέπονται από το διδακτικό πακέτο, ιδιαίτερα στις σημερινές συνθήκες κρίσης όπου είναι αναγκαία η καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης των πολιτών. Αυτές οι λύσεις προϋποθέτουν, βέβαια, όπως τονίζει η Σωτηρίου (2013), οργανωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές βασισμένες στην έρευνα, τον προσεκτικό σχεδιασμό και κυρίως στην αξιολόγηση (Σωτηρίου 2013).

2.3. Μια ιστορική αναδρομή για τη θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Σωτηροπούλου (2010), εστιάζοντας στο ζήτημα της ταυτότητας του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο και της διαφοροποίησης του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα στις διάφορες ιστορικές στιγμές, επισημαίνει ότι η ταυτότητα του μαθήματος της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην περίπου εκατόχρονη παρουσία του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως επισημαίνει η Σωτηροπούλου (2010), παρέμεινε συγκεχυμένη και ασαφής ενώ ακόμα και σήμερα παρά την πολύχρονη παρουσία του εξακολουθεί να μην είναι αυτόνομο αλλά κλάδος του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, μαζί με τη Γλωσσική Διδασκαλία. Εξετάζοντας, λοιπόν, την ιστορία του μαθήματος, διαπιστώνεται ότι ο ορισμός του αντικείμενου της λογοτεχνίας δεν είναι στατικός και κανονιστικός αλλά ιστορικός καθώς το περιεχόμενο της έννοιας λογοτεχνία μεταβάλλεται διαχρονικά. Διαπιστώνεται επίσης ότι το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είχε ποτέ διακριτή ταυτότητα ούτε και αυτοτέλεια καθώς λειτούργησε ως βοηθητικό άλλων μαθημάτων, κυρίως της ιστορίας και είχε σκοπούς γλωσσικούς και χαρακτήρα φρονηματιστικό. Αν κοιτάξουμε τι συνέβαινε στα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα θα δούμε ότι το μάθημα από τον 19^ο αιώνα θεωρήθηκε το σπουδαιότερο για την ηθική εκπαίδευση των μαζών. Στην Ελλάδα, όμως, επειδή το μάθημα άργησε πολύ να καθιερωθεί στην εκπαίδευση, για πολλές δεκαετίες, το βάρος της ηθικής αλλά εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης το έφεραν κυρίως τα Αρχαία Ελληνικά και η Ιστορία. Η λογοτεχνία υπηρέτησε τη διαπαιδαγώγηση αυτή με το να παρέχει στους μαθητές τις ηθικές και αισθητικές νόρμες της τελειότητας εξοικειώνοντάς τους με τον λογοτεχνικό κανόνα. Το 1884 εισάγονται για πρώτη φορά τα Νεοελληνικά κείμενα στο Ελληνικό Σχολείο ενταγμένα στο μάθημα των Ελληνικών. Η σύνδεση του μαθήματος, όπως σημειώνει η Σωτηροπούλου (2010), με την κυριαρχία του δημοτικισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, η σχέση του με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όπως και η διαμάχη για τις ώρες διδασκαλίας, το εμπόδισαν να αποκτήσει συγκεκριμένη φυσιογνωμία και αυτοτέλεια και υπονόμευσαν το παιδαγωγικό αίτημα για τη διαμόρφωση συγκεκριμένης ταυτότητας. Ως προς τη δόμηση του χρόνου της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα σχολικά εγχειρίδια που κυκλοφορούν με τον τίτλο Νεοελληνικά Αναγνώσματα παρατηρείται μια μετατόπιση των αρχών της

νεοελληνικής λογοτεχνίας στα πλαίσια της αναζήτησης των ριζών του νεοελληνικού πολιτισμού. Έτσι τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα του 1884 περιέχουν σχεδόν αποκλειστικά κείμενα του 19^{ου} αιώνα. Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα του 1913 μεταθέτουν τα όρια των αρχών της νέας ελληνικής λογοτεχνίας στον 15^ο αιώνα εξασφαλίζοντας έτσι τη συνέχεια της πνευματικής παράδοσης του ελληνισμού στο σχολικό λογοτεχνικό κανόνα, καθώς καλύπτεται η περίοδος από το 1453 έως τον 19^ο αιώνα που εμφάνιζε ένα κενό ως τότε. Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα του 1930 μεταθέτουν τα όρια στον 10^ο αιώνα και οριστικά οριοθετούν χρονικά τη λογοτεχνία. Ως προς τη διαδικασία πρόσληψης του λογοτεχνικού δημοτικισμού εμφανίζονται, όπως αναφέρει η Σωτηροπούλου (2010) τα εξής στάδια: αρχική πρόσληψη (1913-1938), αμφισβήτηση (1938-1976), τελική αποδοχή (1975 και εξής). Βέβαια η σταδιακή πρόσληψη της νεοελληνικής λογοτεχνίας από τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα δε συνδέεται μόνο με το γλωσσικό ζήτημα και με τη διάχυση του δημοτικισμού στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και με τον ριζικό ιδεολογικό αναπροσανατολισμό του κράτους, ο οποίος στη θέση του κλασικισμού τοποθετεί το παρόν, τον νέο Ελληνισμό (Κουντουρά 2002,όπ. αναφ. στο Σωτηροπούλου, 2010, σ.101). Η ιστορία της Λογοτεχνίας, όπως επισημαίνει η Σωτηροπούλου (2010), αποκαλύπτει τις διαδοχικές καταγραφές της από τα σχολικά εγχειρίδια από το 1884 έως το 2006 στα 97 περίπου Νεοελληνικά Αναγνώσματα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν τις καταγραφές αυτές καθορίζονται από τις επιλογές τόσο του λογοτεχνικού όσο και του σχολικού θεσμού. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το περιεχόμενο της έννοιας της λογοτεχνίας μεταβάλλεται καθώς είναι κοινωνικά προσδιορισμένο με αποτέλεσμα κάθε γραφή της ιστορίας της λογοτεχνίας να διαφοροποιείται από την προηγούμενη και την επόμενη (Σωτηροπούλου 2010).

Στα πλαίσια της διερεύνησης της ιστορικής αναδρομής του μαθήματος της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η Κουμπάρου- Χανιώτη (2010) στην εισήγησή της, επισημαίνει ότι σοβαρή θετική αλλαγή για τη διδασκαλία του μαθήματος σημειώνεται το 1978 που τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα αντικαθίστανται από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Κ.Ν.Λ), καθώς τα κριτήρια της χρονολόγησης είναι πλέον κυρίως λογοτεχνικά και παιδαγωγικά. Νέα, σοβαρή αλλαγή για τη διδασκαλία του μαθήματος σημειώνεται το 2006, οπότε εισάγονται και διδάσκονται στο Γυμνάσιο νέα Κ.Ν.Λ, τα οποία έχουν εκπονηθεί στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, ΕΠΕΑΕΚ 2 Αναμόρφωση των προγραμμάτων

σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων σπουδών διατυπώνεται ένας νέος εκπαιδευτικός προσανατολισμός και επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση της γνωστικής ύλης με βάση την αρχή της διαθεματικότητας (Κουμπάρου- Χανιώτη 2010).

2.4. Η σχέση της Λογοτεχνίας με τη διαμόρφωση του πολίτη

Αίσχυλος:

«...ἵνα μὴ φάσκη δ' ἄπορεῖν με,
ἀπόκριναί μοι, τίνος οὖνεκα χρὴ θαυμάζειν ἄνδρα ποιητήν;»

Εὐριπίδης:

«δεξιότητος καὶ νουθεσίας, ὅτι βελτίους τε ποιοῦμεν 1010
τοὺς ἀνθρώπους ἐν ταῖς πόλεσιν.»

Ἀριστοφάνους, Βάτραχοι

(ed. F.W. Hall and W.M. Geldart, Oxford. 1907)

Θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, να διερευνήσουμε το ρόλο που αποδίδεται στη λογοτεχνία ως προς τη διαμόρφωση του πολίτη και στο είδος πολίτη που διαμορφώνεται μέσα από την επαφή του μαθητή αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο, κυρίως στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αναδεικνύεται από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Θα αρχίσουμε από τη μελέτη του Τζιόβα (1987), ο οποίος εξετάζει όψεις της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο. Ο Τζιόβας (1987), αναφορικά με τη σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο την οποία ο ίδιος αποκαλεί αναγνωστική ανταπόκριση, επισημαίνει ότι η σχέση αυτή έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης ήδη από την αρχαιότητα. Συγκεκριμένα, στα κείμενα του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη και του Λογγίνου, η διερεύνηση εστιάζεται κυρίως στο βαθμό επίδρασης του λογοτεχνικού κειμένου στους αναγνώστες και όχι τόσο στο νόημα του κειμένου. Βασική επιδίωξη της λογοτεχνίας ήταν ο αναγνώστης

να συμμετέχει στη δράση και να συμπάσχει με τα δρώμενα. Στον ορισμό της τραγωδίας από τον Αριστοτέλη, άλλωστε, η φράση «δι' ελέου και φόβου περαίνουσα τήν των τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν» προϋποθέτει τη μέθεξι και τη συμπάθεια του θεατή. Ο Τζιόβας (1987) επισημαίνει ότι η όλη αντιμετώπιση του θεατή-αναγνώστη στην αρχαιότητα συνδέεται και με τη σύλληψη της γλώσσας ως μορφής δράσης, ως εξουσιαστικής δύναμης και όχι ως σύστημα σημείων, που επέτρεπε σε αυτόν που την εξουσίαζε να ασκεί δυναστική επιρροή και στο αναγνωστικό κοινό ή το ακροατήριο, αντίληψη που δικαιολογεί και την ανάπτυξη της ρητορικής στην αρχαιότητα. Η εμμονή, άλλωστε, όπως αναφέρει ο Τζιόβας (1987), σε ζητήματα τεχνικής του λόγου και οι συζητήσεις για την ηθικότητα της λογοτεχνίας αποδεικνύουν την προτεραιότητα των επιπτώσεων του έντεχνου λόγου στο αναγνωστικό κοινό. Η εκδίωξη, άλλωστε, των ποιητών από την ιδεατή πολιτεία του Πλάτωνα προβάλλει τον ρόλο της λογοτεχνίας ως διαμορφωτή του δημόσιου ήθους με την αξιοποίηση της διεισδυτικής και δραστηκής δύναμης της γλώσσας. Στην αρχαιότητα, λοιπόν, ο αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως πολίτης, ο συγγραφέας ως ο διαμορφωτής του δημόσιου ήθους και ο κριτικός ως ο φύλακας του. Και κατά την Αναγέννηση η λογοτεχνία, όπως σημειώνει ο Τζιόβας (1987), θεωρείται διαμορφωτής του ήθους του αναγνωστικού κοινού. Ιδιαίτερα η ιδιότητα αυτή διευκολύνεται με τη διάδοση της τυπογραφίας καθώς το λογοτεχνικό έργο είναι ευρύτερα διαθέσιμο για ανάγνωση από πολλούς αναγνώστες και σε διαφορετικές εποχές. Κατά τους επόμενους αιώνες, με αποκορύφωμα τον 20^ο, διατυπώθηκαν διάφορες κριτικές θεωρίες για τη σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο και τον ρόλο του ως διαμορφωτή του νοήματος του κειμένου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη μας παρουσιάζει η άποψη του Iser (όπ. αναφ. στο Τζιόβας, 1987, σ.243) εκπροσώπου της φαινομενολογικής σχολής, ο οποίος, όπως αναφέρει ο Τζιόβας (1987), επισημαίνει ότι σκοπός της ανάγνωσης δεν είναι να γνωρίσουμε το κείμενο αλλά να αισθανθούμε ως ενεργά και δημιουργικά υποκείμενα και ότι ο συγγραφέας αφήνοντας σιωπές στο κείμενό του ενθαρρύνει τον αναγνώστη σε δημιουργικές συνθέσεις. Εδώ είναι σημαντικό να σταθούμε στο στοιχείο της ιστορικότητας του αναγνώστη. Στη θεωρία του Iser, όπως αναφέρει ο Τζιόβας (1987), το υποκείμενο που διαβάσει δεν είναι ιστορικά προσδιορισμένο αλλά είναι υπεριστορικό. Ο Iser (όπ. αναφ. στο Τζιόβας, 1987, σσ.244-245) διακρίνει τον υπεριστορικό αναγνώστη σε σύγχρονο που μπορεί να αντιληφθεί τις ελλείψεις των συστημάτων σκέψης της εποχής του που η καθημερινή ζωή συσκοτίζει, ενώ το κείμενο φέρνει στην επιφάνεια, και σε

μεταγενέστερο αναγνώστη, που στηριγμένος στο κείμενο, μπορεί να αναπλάσει τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που προκάλεσαν τα προβλήματα ή τα συστήματα σκέψης στα οποία αναφέρεται το κείμενο. Άρα η ανάγνωση, σύμφωνα με τον Iser, όπως αναφέρει ο Τζιόβας (1987), μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε έναν εσώτερο κόσμο τον οποίο μέχρι τώρα δεν υποψιαζόμαστε, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στο κείμενο. Στον κοινωνιολογικό τομέα, τώρα, της θεωρίας για τον αναγνώστη, ο Τζιόβας (1987) αναφέρει ότι αρκετοί από τους σύγχρονους Μαρξιστές θεωρητικούς βλέπουν τη λογοτεχνία ως μέρος του ιδεολογικού μηχανισμού της εκπαίδευσης και σύμφωνα με την θεωρία του Αλτούσερ (όπ. αναφ. στο Τζιόβας, 1987, σ. 251) ο αναγνώστης δεν θεωρείται ανεξάρτητο υποκείμενο αλλά διαμορφωμένο και καταπιεσμένο από τους ποικίλους ιδεολογικούς μηχανισμούς (Τζιόβας 1987).

Στη συνέχεια, στόχος της επισκόπησής μας είναι να αναδειχθεί πόσο συμβάλει η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σύνδεση των μαθητών με την κοινωνική πραγματικότητα και τον πολιτισμό και την απόκτηση της ικανότητας για ενεργή συμμετοχή σε αυτόν τον πολιτισμό.

Βασικός στόχος της διερεύνησης στην εισήγηση της Βέικου (2010) αναδεικνύεται η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών μέσα από την επαφή τους με τα λογοτεχνικά έργα στα πλαίσια μιας διδασκαλίας που προωθεί την ανακαλυπτική μάθηση. Η Βέικου (2010) τονίζει τη σημασία που έχει πρωτίστως η αξιοποίηση του λόγου και της παγκόσμιας ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα στη σχολική τάξη καθώς η γνώση έχει μια ιστορία, είναι αποτέλεσμα του κοινού πολιτισμού των ανθρώπων. Κάθε μαθητής είναι φορέας ενός πολιτισμικού συμβολικού κεφαλαίου που το αναπαριστά αλλά και το εμπλουτίζει στην αλληλεπίδρασή του με τους άλλους στο σχολείο. Η σύνδεση με τον κόσμο του παρελθόντος μέσα από τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων επαυξάνει τις αντιληπτικές και γνωστικές δυνατότητες των μαθητών διευρύνοντας όχι μόνο τα όρια της σκέψης τους αλλά και της αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Bruner (όπ. αναφ. στο Βέικου, 2010, σ. 36) η απάντηση στο πιθανό ερώτημα κάποιων για πιο λόγο η λογοτεχνία και το θέατρο παίζουν τόσο σημαντικό λόγο είναι ότι οι αφηγήσεις που περιέχουν, παρά τα σταθερά σενάρια τους για τη ζωή, αφήνουν χώρο για ρήξεις και παραβιάσεις. Έτσι παρόλο που η εξιστόρηση της πραγματικότητας διατρέχει τον κίνδυνο να κάνει την πραγματικότητα ηγεμονική, οι σπουδαίες αφηγήσεις την ανοίγουν ξανά σε νέες διερευνήσεις. Για το λόγο αυτό,

άλλωστε, οι τύραννοι έβαζαν πρώτους στη φυλακή τους μυθιστοριογράφους και τους ποιητές, ενώ οι θέσεις τους, σύμφωνα με τον Bruner, είναι μέσα σε δημοκρατικές σχολικές τάξεις για να μας βοηθήσουν να δούμε τα πράγματα ξανά από την αρχή. Η λογοτεχνία, όπως αναφέρει η Βέικου (2010), αναδύεται, λοιπόν, ως ο κατεξοχήν τύπος για τη συνάντηση και αμοιβαία κατανόηση των ανθρώπων, ως ένα από τα πιο δραστικά συστήματα επικοινωνίας. Οι άνθρωποι σχετίζονται με τα κείμενα ως άτομα, ως κοινότητες, ως έθνη, ως αναγνώστες, ως συγγραφείς, ως δάσκαλοι, ενώ μέσα από τη λογοτεχνία αναδύεται μια θεώρηση του ανθρώπου όχι με ενιαία και μοναδική ταυτότητα αλλά με ποικιλία φωνών, λόγων και εποχών. Αντίθετα με τις παλαιότερες αντιλήψεις που θεωρούσαν ότι η λογοτεχνία δεν ήταν ακριβώς μάθημα γιατί δεν εξηγούσε τίποτα, εμπλούτιζε απλά τον νου των μαθητών, τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα έγινε αντιληπτό ότι η σημαντική προσφορά της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είναι η ερμηνευτική αφήγηση. Όπως σημειώνει η Βέικου, το αντικείμενο της ερμηνείας είναι η κατανόηση ως αποτέλεσμα της οργάνωσης και ένταξης των κειμένων στην κατάλληλη συνάφεια κάθε φορά με έναν πειθαρχημένο τρόπο. Καθώς μέσα από τα κείμενα αναδεικνύονται ποικίλα ερμηνευτικά πεδία και οι αφηγήσεις και οι ερμηνείες διαπλέκονται με τα νοήματα η προσπάθεια ανάδυσης όλων των πιθανών ερμηνειών και οι διαδοχικές αναγνώσεις των λογοτεχνικών κειμένων εγκαθιστούν την αφήγηση ως τρόπο σκέψης και ως δομή για την οργάνωση των γνώσεών μας ένα ευέλικτο όχημα της εκπαιδευτικής και μορφωτικής διαδικασίας. Η ερμηνευτική αφήγηση, όπως επισημαίνει η Βέικου (2010), κινητοποιεί όλες τις συνιστώσες της νοητικής δραστηριότητας: μάθηση, μνήμη, ομιλία και φαντασία και θέτει ερωτήματα σχετικά με την κατασκευή και διαπραγμάτευση νοημάτων και την πρόσκτηση συμβολικών δεξιοτήτων. Οι διεργασίες αυτές για ερμηνεία και απόδοση νοήματος συνδέονται ευθέως με τη δημιουργία της γλώσσας, της τέχνης, και του πολιτισμού.

Ο στόχος είναι να βελτιώσουν οι νέοι άνθρωποι την ικανότητά τους να ερμηνεύουν κείμενα, να κρίνουν και να αναθεωρούν τις ερμηνείες τους, να ελέγχουν τη διαδικασία της σκέψης τους αναπτύσσοντας έτσι τον αναστοχασμό, γνώρισμα της δημιουργικής σκέψης και της ενεργής συνείδησης. Η αφήγηση πέρα από τρόπο σκέψης παρουσιάζεται και ως έκφραση της κοσμοθεωρίας ενός πολιτισμού εφόσον μέσω των αφηγήσεών μας κατασκευάζουμε, όπως αναφέρει η Βέικου (2010), μια εκδοχή του εαυτού μας μέσα στον κόσμο, προτείνοντας πρότυπα ταυτότητας και δράσης. Η λογοτεχνία μέσω της αφήγησης γίνεται μια πολιτιστική πρακτική που μας εντάσσει σε μια κοινότητα ανθρώπων, ομοίων και διαφορετικών. Μέσα από την

αφήγηση αναδύονται και προσφέρονται στον αναγνώστη προς θέαση διαφορετικές ταυτότητες, άρα και διαφορετικές θεωρήσεις του κόσμου ή και διαφορετικές πρακτικές επικοινωνίας και επεξεργασίας των βιωμένων εμπειριών. Ο λογοτέχνης αλλά και ο αναγνώστης εκφράζουν μέσω της αφήγησης σημασίες και νοήματα αντλημένα από τα βιώματά τους, γνωστικά και συγκινησιακά που είναι πολιτισμικά καθορισμένα. Τα νοήματα αυτά που μπορεί να είναι ιδέες ή οράματα για τον κόσμο ή και στάσεις ζωής μεταδίδονται ως μηνύματα που τα προσλαμβάνουν άλλοι αναγνώστες, τα εμπλουτίζουν και τα αναδιαρθρώνουν ή τα μετασχηματίζουν. Καθώς οι ανθρώπινες κοινωνίες δεν παρουσιάζουν μια σταθερή ή μια οικουμενική ταυτότητα αλλά μια ποικιλία φωνών, συμπεριφορών και ρόλων μέσα από την ανάγνωση των κειμένων μπορούν οι μαθητές αναγνώστες να γνωρίσουν τη βιωμένη ανθρώπινη εμπειρία, να γίνουν κοινωνοί των βιωμάτων αυτών, να συμπάσχουν αλλά και να διευρύνουν τη σκέψη τους προσπαθώντας να γίνουν οι ίδιοι διαχειριστές των προβλημάτων που ανακύπτουν από το κείμενο. Αυτό θα επιτευχθεί όταν ο μαθητής διευκολύνεται μέσω της διδασκαλίας να ανακαλύπτει ο ίδιος το κείμενο αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις του. Μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν τα μοντέλα ή πρότυπα σκέψης που έχουν ανάγκη για να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους. Τελικά τα παιδιά αναγιγνώσκοντας, επεξεργαζόμενα νοητικά τα κείμενα και συμπάσχοντας, μαθαίνουν με βιοματικό τρόπο μέσα σε αυθεντικές συνθήκες μάθησης εφόσον ενεργοποιούν τις πνευματικές και συναισθηματικές τους λειτουργίες. Με αυτόν τον τρόπο, επισημαίνει η Βέικου (2010) τα παιδιά παρακινούνται να αυτενεργήσουν δημιουργικά, να παράγουν τελικά τη δική τους αφήγηση, συντάσσοντας ένα κείμενο, προβάλλοντας τους δικούς τους συνειρμούς, επιχειρώντας να καλύψουν τα κενά του κειμένου.

Η επίδραση της λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερα ευεργετική στην εφηβική ηλικία κατά την οποία ο μαθητής-αναγνώστης βρίσκεται σε διαδικασία αναζήτησης της ταυτότητάς του και συγκρότησης του προσωπικού του λόγου. Η Βέικου (2010) υπογραμμίζει ότι η λογοτεχνία παρέχοντας στο μαθητή ένα ευρύ φάσμα αναπαραστάσεων της οικείας εμπειρίας αλλά και των πλέον διαφορετικών μορφών ζωής αποτελεί ένα ολιστικό μέσο αναπαράστασης του βιωμένου κόσμου που συμβάλλει στη νοηματοδότηση, κατανόηση και διεύρυνση του εαυτού και του κόσμου. Αντίστοιχα και η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα πρέπει να έχει ένα σφαιρικό χαρακτήρα με στόχο την ενίσχυση της αφηγηματικής εγγραμματοσύνης των μαθητών, να αναπτύσσει την ικανότητά τους να κατανοούν τα έργα και τη θέση τους

μέσα στον κόσμο, να διερευνούν τις πρακτικές και τις αξίες που συνθέτουν τον πολιτισμό και να διατυπώνουν την προσωπική τους άποψη. Στην προσπάθεια αυτή, η λογοτεχνία μπορεί να έχει αρωγούς της και τις άλλες επιστήμες, την φιλολογία, την ιστορία, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία ακόμα και την επιστήμη των ΤΠΕ καθώς έτσι το λογοτεχνικό έργο εγγράφεται σε μια γενική ανάλυση που αφορά την ολική ιστορία του πολιτισμού μιας ή περισσοτέρων κοινωνιών (Βέικου 2010).

Σχετικά με τη συμβολή της λογοτεχνίας στην ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων των νέων στα πλαίσια της διδασκαλίας της στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο Μουτζούρης (2010), στην εισήγησή του παραθέτει την άποψη του Σάρτρ (όπ. αναφ. στο Μουντζούρης, 2010, σ.56): “το αντικείμενο της λογοτεχνίας είναι μια περίεργη σβούρα που δεν υπάρχει παρά μόνο σε κίνηση. Για να αναφανεί χρειάζεται μια συγκεκριμένη ενέργεια, που ονομάζουμε ανάγνωση και η εμφάνιση αυτή διαρκεί τόσο όσο μπορεί να διαρκέσει η ανάγνωση[...]. Διαβάζοντας προβλέπει κανείς, περιμένει[...], περιμένει να επιβεβαιωθούν οι προβλέψεις του. Η ανάγνωση είναι μια σύνθεση από άπειρες υποθέσεις, από όνειρα που τα ακολουθούν αφυπνίσεις, από ελπίδες και απογοητεύσεις.[...] Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα. Ο συγγραφέας τον οδηγεί.[...] Τα στοιχεία που δίνει ο συγγραφέας χωρίζονται από ένα κενό, πρέπει να τα συναντήσει κανείς, πρέπει να πάει πέρα από αυτά. Με δυο λόγια η ανάγνωση είναι κατευθυνόμενη δημιουργία” (Μουτζούρης 2010, σ. 56).

Η Πολατίδου (2010), στην εισήγησή της, επικεντρώνεται σε προβλήματα της διδακτικής της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εστιάζοντας στην πράξη της ανάγνωσης και τη συμβολή της στην ενεργοποίηση των δυνάμεων των μαθητών στην ερμηνεία του κειμένου και του κόσμου. Αναφέρει βασικές θεωρίες της ανάγνωσης και διερευνά τρόπους εφαρμογής τους στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον H.R. Jauss (όπ. αναφ. στο Πολατίδου, 2010, σ.220) η πρόσληψη του κειμένου θεωρείται μια δισυπόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται, ανάλογα, δηλαδή, με τις πολιτιστικές, ιστορικές και κοινωνικές καταβολές. Ο αναγνώστης, σύμφωνα με την Πολατίδου (2010) προσεγγίζει το κείμενο φορτωμένος με την προσωπική και κοινωνική του ιστορία, με τον δικό του ορίζοντα προσδοκιών. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο ιστορικός ορίζοντας του έργου και ο ορίζοντας προσδοκιών του αναγνώστη τείνουν προς συγχώνευση. Ο αναγνώστης φαίνεται να μοιράζεται με τον συγγραφέα τη συμβολή του στην

παραγωγή του νοήματος. Ο Iser (όπ. αναφ. στο Πολατίδου, 2010, σ.220), εστιάζοντας στη φαινομενολογία της ανάγνωσης επισημαίνει ότι το λογοτεχνικό κείμενο ελέγχει εν μέρει τις ανταποκρίσεις του αναγνώστη, αλλά ταυτόχρονα παρέχει ένα πλήθος χασμάτων ή απροσδιόριστων στοιχείων τα οποία ο αναγνώστης οφείλει να συμπληρώσει μετέχοντας ενεργητικά. Η απροσδιοριστία της ανάγνωσης είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει εικασίες, διαψεύσεις, απογοητεύσεις. Η Πολατίδου (2010) επισημαίνει ότι με βάση τις γενικότερες θέσεις των θεωρητικών της ανάγνωσης για τους στόχους της ερμηνείας είναι δυνατόν να σκιαγραφηθούν ορισμένες φάσεις που μπορεί να περιληφθούν στη διδασκαλία: προτείνεται μια πρώτη φάση, όπου ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με το κείμενο με ενεργοποιημένες τις προσδοκίες και τις προτιμήσεις του και επιχειρεί με φανταστικές προβολές την πλήρωση των κενών απροσδιοριστίας του κειμένου(πρόσληψη-ερμηνεία/κατανόηση), μια δεύτερη φάση επιστροφής και συσχετισμού των στοιχείων του κειμένου(επιστροφή/εξήγηση) και μια τρίτη, στην οποία διατυπώνει συνθετότερες σκέψεις για τις προθέσεις του κειμένου ή μεταφέρει στο δικό του κόσμο την κειμενική εμπειρία(κατανόηση/εφαρμογή). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης αναδεικνύεται ότι ο αναγνώστης μαθητής εμφανίζεται δυναμικά στο προσκήνιο. Η ερμηνεία του κειμένου, επισημαίνει η Πολατίδου (2010), αποκτά μια ανοικτότητα, που δεν γίνεται ερήμην του κειμένου, αποκαλύπτει τις προσλαμβάνουσες των υποκειμένων, στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών, τις προτιμήσεις ή τις απαρέσκευές τους και προσδίδει στη διδακτική προσέγγιση έναν άλλο χαρακτήρα, ένα άλλο ήθος, όπως το αποκαλεί η Πολατίδου (2010) τέτοιο που να στηρίζεται στην ισοτιμία και την αποδοχή της ετερότητας των ερμηνειών. Βέβαια για την επίτευξη αυτού του στόχου, όπως προκύπτει, απαιτείται οι διδάσκοντες να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτιστικό κεφάλαιο, τις εμπειρίες και τις προτιμήσεις της νέας γενιάς των μελλοντικών πολιτών που έχει τις δικές της αναγνωστικές συνήθειες ή δυσκολίες και που πιθανόν να αναζητά στο κείμενο άλλου είδους ερωτήματα (Πολατίδου 2010).

Η Σπαθάρη- Μπεγλίτη (2010), στην εισήγησή της, εστιάζει στο ρόλο που διαδραματίζει η λογοτεχνία στην ανάπτυξη της συλλογικής μνήμης των μαθητών μελλοντικών πολιτών και στην προετοιμασία τους να ενταχθούν στη ζωή. Η κάθε κοινωνία, σύμφωνα με την Σπαθάρη- Μπεγλίτη (2010), εκφράζεται με τη συλλογική μνήμη, ενώ τα μέλη της, οι ενεργές δυνάμεις, με την ατομική, που δεν είναι αυτοτελής αλλά διαπλέκεται με τη συλλογική: οι μνήμες αυτές μπορούν να

ανιχνευτούν στα κείμενα, λογοτεχνικά, αυτοβιογραφικά κ.ά. Αυτό που επιθυμούμε ως συλλογικότητες το κατασκευάζουμε μέσω των αφηγήσεων, έτσι το βιωμένο παρελθόν μπορεί να αποκαλυφθεί με την εξέταση των αφηγήσεων που διαμορφώνουν την πραγματικότητα, ενώ κάθε άλλο μη αφηγημένο παρελθόν είναι απλά μη ορατό (Maurice Bloch, όπ. αναφ. στο Σπαθάρη- Μπεγλίτη, 2010, σημ. 12, σ.235-236). Οι αφηγήσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων διατρέχονται από εγκάρσιες αξίες όπως η πολιτιστική κληρονομιά που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά μέσω της αφηγημένης συλλογικής μνήμης. Στην εποχή μας, τονίζει η Σπαθάρη-Μπεγλίτη (2010), οι κοινωνίες βιώνουν την καθολική συγχρονικότητα που στενεύει τον χρονικό τους ορίζοντα. Θέλοντας να τονίσει πόσο σημαντικό είναι να αποκτήσουμε συνείδηση της ύπαρξής μας μέσα στη ροή του χρόνου αναφέρει τον βασικότερο από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης τον 21^ο αιώνα, σύμφωνα με την έκθεση της UNESCO (όπ. αναφ. στο Σπαθάρη- Μπεγλίτη, 2010, σ.235), και τον δυσκολότερο να εισαχθεί στην εκπαίδευση, τον 'μαθαίνω να υπάρχω'. Η θέαση του χρόνου μέσω της αφήγησης, που εμπεριέχεται στη λογοτεχνία, χρησιμεύει τελικά, ως ρυθμιστικό μέσο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο όσον αφορά στη σχέση των ανθρώπων μεταξύ τους όσο και στη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και το φυσικό γίγνεσθαι. Στην εποχή μας, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες βιώνουν την καθολική συγχρονικότητα που στενεύει τον χρονικό τους ορίζοντα η λογοτεχνία, επισημαίνει η Σπαθάρη-Μπεγλίτη (2010), εμπεριέχοντας αφηγήσεις του βιωμένου χρόνου, δεν είναι απλώς άλλο ένα μάθημα μέσω του οποίου μεταδίδουμε γνώσεις στους μαθητές και τις μαθήτριές μας. Η Λογοτεχνία μας εισάγει στη ζωή (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2010).

Ο Πασχαλίδης (1999), στην εργασία του, επιχειρεί να επανακαθορίσει τους στόχους αλλά και τις βασικές αρχές μιας νέας διδακτικής πρότασης της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που θα προχωρεί πέρα από το μέχρι τώρα διαμορφωμένο πλαίσιο της αισθητικής και της εθνικής παράδοσης και θα έχει ως στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές τον εαυτό τους και την ιδιότητά τους ως πολίτες μέσα στον σύγχρονο μεταβαλλόμενο κόσμο της ετερότητας και της συνάντησης των πολιτισμών. Στα πλαίσια της πρότασης αυτής ο Πασχαλίδης (1999) προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση των πολιτιστικών σπουδών οι οποίες προτείνουν τον πολιτισμό ως το συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος. Επισημαίνει ότι μέσα σε αυτό το ετερόκλητο, δυναμικό και διαρκώς μετασχηματιζόμενο πεδίο που ασκούνται ποικίλες μορφές και σχέσεις εξουσίας, ανισότητας και ανταγωνισμού διαμορφώνονται αλλά και διακυβεύονται καθημερινά τόσο οι ατομικές όσο και οι

συλλογικές ταυτότητες, τα υποκείμενα, με άλλα λόγια, του φύλου, της φυλής, του έθνους, της τάξης, της πολιτικής. Εδώ αναδεικνύεται σημαντικός ο ρόλος της Παιδαγωγικής, συγκεκριμένα της Κριτικής Παιδαγωγικής, που μακριά από το να είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός μετάδοσης γνώσεων μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση του κόσμου και των ιδιαίτερων μορφών υποκειμενικότητας. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτής της προοπτικής, όπως τονίζει ο Πασχαλίδης (1999) προτείνεται να αξιοποιηθεί το μάθημα της λογοτεχνίας ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την πολιτισμική μας ταυτότητα. Βασικός στόχος της πρότασης αυτής είναι να γίνει η σχολική τάξη ένας χώρος ανάπτυξης κριτικού διαλόγου γύρω από ζητήματα διαμόρφωσης του πολιτιστικού περιβάλλοντός μας ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να συμβάλλουν κριτικά, ισότιμα και δημιουργικά στη διαμόρφωση μιας διαλογικής και πλουραλιστικής κουλτούρας και μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθήσει η αναμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας ώστε να αναδειχθεί στους μαθητές η συμβολή της λογοτεχνίας ως μάθημα ουσιαστικό για την κατανόηση του εαυτού τους, της εμπειρίας τους και του κόσμου στον οποίο ζουν με στόχο να αποκτήσουν κριτική αυτογνωσία και διαπολιτισμική συνείδηση. Στα πλαίσια αυτά, τονίζει ο Πασχαλίδης (1999), ως βασική αρχή της αναμορφωμένης διδασκαλίας προβάλλει η ανάδειξη του κειμένου ως ένας σύνθετος πολιτισμικός τόπος που μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τις κοινωνικές σχέσεις και τον τρόπο που αυτές επιδρούν στο να κατανοήσουμε τον κόσμο, να διαμορφωθούμε ως υποκείμενα αλλά και να αντιπαρατεθούμε σε αυτόν διεκδικώντας μια άλλη θέση και σχέση με αυτόν. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη της σχέσης ανάμεσα σε διαφορετικά κείμενα, η διακειμενικότητα, δεν ενδιαφέρει ως ένας στενά ενδολογοτεχνικός διάλογος αλλά ως μία διάδραση, με στόχο την ανάδειξη μιας ευρύτερης πολιτισμικής διακειμενικότητας. Ο προσανατολισμός αυτός κατευθύνει την ανάγνωση να απομακρυνθεί από τον κειμενοκεντρισμό που διέπει τις σύγχρονες εκδοχές θεωρίας της λογοτεχνίας και να τοποθετήσει το νόημα του κειμένου στην κοινωνική διαδικασία παραγωγής του. Ο Πασχαλίδης (1999) επισημαίνει ότι το αρχικό κείμενο λειτουργεί ως μέσο για να περάσουμε στη μελέτη κάποιων άλλων κειμένων, εκείνων που συνθέτουν οι διαφορετικές ερμηνείες που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές. Η

παιδαγωγική πρακτική που ενσαρκώνει αυτή η πολιτιστική ερμηνευτική είναι να ξεκινούν οι μαθητές ως ερμηνευτές ενός κειμένου για να καταλήξουν να γίνουν ερμηνευτές της δικής τους ερμηνείας όσο και της ερμηνείας των συμμαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό το ερμηνεύον υποκείμενο κατανοεί τον εαυτόν του ως φορέα και ταυτόχρονα παραγωγό ερμηνειών και κειμένων, αυτοσυνειδητοποιείται ως προϊόν αλλά και ως αυτουργός του σύμπαντος των κοινωνικών σημασιών στο οποίο συνοικούμε. Βασική προϋπόθεση, αναφέρει ο Πασχαλίδης (1999), για να επιτευχθεί αυτό είναι να αποκτήσουν οι μαθητές πολιτιστική εγγραμματοσύνη, διευρυμένες, δηλαδή, αναγνωστικές δεξιότητες σχετικές όχι μόνο με το γραπτό κείμενο αλλά και με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, με όλα τα είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Η προσέγγιση, βέβαια, των κειμένων θα πρέπει να γίνεται με κριτικό τρόπο ώστε να αναπτύσσονται και αντιθετικές αναγνώσεις που αντιβαίνουν την κοινή δόξα ή τη συγγραφική δοξασία με στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής συνείδησης των μαθητών αυριανών πολιτών. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο ρόλος της λογοτεχνίας, όπως επισημαίνει ο Πασχαλίδης (1999), μέσα σε αυτήν τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων είναι στρατηγικός, καθώς αποτελεί το συμβολικό εκείνο μέσο που έχοντας διακριθεί ιστορικά για τη φιλοδοξία και τη δυνατότητά του να αναπαριστά όλα τα διαφορετικά είδη επικοινωνίας, έχει αναπτύξει ένα σύστημα συμβολικών μορφών και τρόπων που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας, για παράδειγμα, τα διαφορετικά είδη αφηγηματικής αναπαράστασης της υποκειμενικής και κοινωνικοπολιτικής εμπειρίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν την παιδαγωγική διαδικασία θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός. Απορρίπτοντας τον αυταρχικό ρόλο του πρότυπου ή ιδανικού αναγνώστη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ως ένας ιδανικός συνομιλητής επιδιώκοντας να μετατρέψει την τάξη σε μια πλουραλιστική και αναστοχαστική αναγνωστική κοινότητα στην οποία οι μαθητές θα είναι συνερευνητές και συνερμηνευτές τόσο του κοινού πολιτισμικού περιβάλλοντος όσο και των εαυτών τους ως αναγνωστών που διαμορφώθηκαν από αυτό το περιβάλλον. Η διδακτική πρόταση αυτής της αναμορφωμένης διδασκαλίας έχει στόχο να θέσει το μαθητικό λόγο στο επίκεντρο της καθημερινής διδακτικής πράξης και επιδιώκει να ακουστούν οι μαθητικές φωνές σε όλο το φάσμα των δυνατοτήτων και της διαφοροποίησής τους καθώς η πολιτιστική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών αποτελεί βασική τροφοδοτική πηγή του όλου εγχειρήματος.

Ο Πασχαλίδης (1999) τονίζει ότι η νέα διδακτική πρόταση

επαναπροσδιορίζει το μάθημα της λογοτεχνίας ως αγωγή στον πολιτισμό και θέτει το παρόν ως κέντρο αφετηρίας αλλά και κατάληξης κάθε ιστορικής αναφοράς. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής πρότασης έχει επιλεγεί η αρχή της διαπολιτισμικότητας καθώς αποδέχεται τον διάλογο ανάμεσα στις πολιτισμικές ταυτότητες, προάγει την αλληλοκατανόηση και στοχεύει στη διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας πολιτών που όχι μόνο αναγνωρίζει την ετερότητα και τη διαφορά αλλά την ενσωματώνει ως αναγκαίο όρο της δυναμικής της (Πασχαλίδης 1999).

2.5. Σύνοψη 2^ο κεφαλαίου

Συνοψίζοντας την ενότητα αυτή παρατηρούμε ότι οι ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως φαίνεται στην ιστορική τους πορεία, έχουν θέσει ως κεντρικό τους στόχο την αγωγή και τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη. Εστιάζοντας στο μάθημα της λογοτεχνίας διαπιστώνουμε ότι παραμένει ως σήμερα κλάδος του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας αλλά ότι το περιεχόμενό του μεταβάλλεται καθώς παρουσιάζεται να είναι κοινωνικά προσδιορισμένο. Διαφαίνεται ότι βασική επιδίωξη της λογοτεχνίας ήταν και είναι η συμμετοχή του αναγνώστη στη δράση και η εμπλοκή του στα δρώμενα που επιτυγχάνεται μέσω της λογοτεχνικής αφήγησης. Η λογοτεχνία μέσω της αφήγησης γίνεται μια πολιτιστική πρακτική που μας εντάσσει σε μια κοινότητα ανθρώπων και προσφέρει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να μοιραστεί και να επεξεργαστεί τις βιωμένες εμπειρίες των πρωταγωνιστών της δράσης.(Βέικου 2010) Με τον τρόπο αυτό το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να αποβεί ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την πολιτισμική μας ταυτότητα (Πασχαλίδης 1999).

Κεφάλαιο 3^ο: Θεωρητικό πλαίσιο

3.1. Εισαγωγή

Καθώς μελετούμε τις επιδράσεις που έχουν στα πλαίσια των παγκόσμιων αλλαγών οι ευρωπαϊκές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και συγκεκριμένα στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι θεμιτό να εξετάσουμε έννοιες πρώτα από το θεωρητικό έργο του Bernstein ως βάση για να κατανοήσουμε τις διαδικασίες πραγμάτωσης των παραπάνω διεργασιών. Εστιάζουμε πρώτα στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και την επίδρασή του στις σχέσεις των δρώντων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια βλέπουμε πώς λειτουργεί ο παιδαγωγικός μηχανισμός κατά τη συγκρότηση και αναπλαισίωση του παιδαγωγικού λόγου, τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης που προσδιορίζουν αντίστοιχα περιεχόμενα, κατηγορίες, φορείς η πρώτη και τρόπους μετάδοσης και σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους δρώντες και τους φορείς η δεύτερη. Αναφερόμαστε στα μοντέλα ικανότητας και επιτέλεσης, εστιάζοντας κυρίως στα μοντέλα επιτέλεσης που είναι προσανατολισμένα προς τις λογικές της αγοράς και υπαγορεύουν τη διαρκή εκπαιδευσιμότητα του ατόμου στα πλαίσια των κοινωνιών της γνώσης. Καθώς η μελέτη μας εστιάζει στην επίδραση των Ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών στη εθνική εκπαίδευση, την εκπαιδευτική γνώση και τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών θα εξετάσουμε στη συνέχεια πώς οι θεωρητικές έννοιες από το έργο του Bernstein αξιοποιούνται από τους μελετητές για να αποτυπωθούν οι μετασχηματισμοί στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου που προκαλούν μετατοπίσεις της δυναμικής των αποφάσεων από το εθνικό προς το παγκόσμιο και μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές καθώς και το είδος των αλλαγών αυτών.

3.2. Έννοιες του θεωρητικού έργου του Bernstein

3.2.1. Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου

Με βάση το γεγονός ότι η παρούσα μελέτη λαμβάνει υπόψη και τη δράση και την επίδραση ποικίλων φορέων στην πραγμάτωση¹ του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίο να επισημανθεί μια βασική έννοια στο έργο του Bernstein, η έννοια του συμβολικού ελέγχου και η σχέση του εκπαιδευτικού έργου με αυτήν.

Ο Bernstein (1990:134-134) ορίζει τον συμβολικό έλεγχο ως τα μέσα εκείνα με τα οποία δημιουργείται μια συνείδηση εξειδικευμένης μορφής και κατανέμεται μέσω μορφών επικοινωνίας που αναμεταδίδουν μία δοσμένη κατανομή εξουσίας και τις κυρίαρχες πολιτισμικές κατηγορίες. Ο συμβολικός έλεγχος μεταφράζει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγο και τον λόγο σε σχέση εξουσίας και μπορεί επίσης, να μετασχηματίσει ακόμα και αυτές τις σχέσεις εξουσίας. Το πεδίο λοιπόν του συμβολικού ελέγχου περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων και φορέων που εξειδικεύονται στη δημιουργία κωδίκων λόγου που είναι κυρίαρχοι. Αυτοί οι κώδικες λόγου ως τρόποι σχέσεων, σκέψης και αισθημάτων εξειδικεύουν και διανέμουν τις μορφές της συνείδησης, τις κοινωνικές σχέσεις και τις διαθέσεις. Ο Bernstein (1990: 138-139) ορίζοντας κατηγορίες φορέων στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς στους φορείς της αναπαραγωγής. Οι εκπαιδευτικοί όπως και οι άλλοι φορείς μπορεί να ελέγχονται από το Κράτος αλλά είναι κρίσιμο θέμα ο βαθμός αυτονομίας ή εξάρτησής τους από αυτό καθώς όλοι αυτοί οι φορείς σχετίζονται με τη διατήρηση και την αλλαγή της κοινωνικής τάξης πραγμάτων μέσα από τη χρήση του λόγου:

¹ Σύμφωνα με τους Braun, Maguire and Ball,(2012:3) η πραγμάτωση(enactment) της πολιτικής εμπεριέχει δημιουργικές διαδικασίες ερμηνείας και αναπλαισίωσης, δηλαδή μετάφρασης των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων εννοιών της πολιτικής σε εμπλαισιωμένες πρακτικές. Οι πραγματώσεις των πολιτικών περικλείουν τη διάδραση και τη διασύνδεση ποικίλων δρώντων, κειμένων, συζητήσεων, τεχνολογίας και τεχνουργημάτων που συνιστούν εν εξελίξει ανταποκρίσεις στη διαδικασία της πολιτικής

«Ο συμβολικός έλεγχος ο οποίος εγγράφει το θεμιτό μεταφράζει την εξουσία σε λόγο και το λόγο σε πρακτικές της κουλτούρας..... Ο έλεγχος δεν μπορεί να ελέγξει τον εαυτόν του, όπως ακριβώς ο λόγος δεν μπορεί να ελέγξει τον λόγο. Ο συμβολικός έλεγχος, πάντα μια συνθήκη για την (επικράτηση) της τάξης πραγμάτων κάποιου άλλου, μεταφέρει μέσα του τη δυναμική μετασχηματισμού της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που αντιπροσωπεύει την επιβολή των άλλων.» (Bernstein, 1990:159)

Προκύπτει, κατά συνέπεια ότι οι φορείς του συμβολικού ελέγχου είναι τόποι πολιτισμικής αναπαραγωγής αλλά δυνάμει και τόποι για τη διατάραξή της (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010). Οι εκπαιδευτικοί δεσμοί είναι οι σημαντικότεροι τόποι άσκησης συμβολικού ελέγχου εφόσον μέσω της εκπαίδευσης διαμορφώνεται η οριζόντια μορφή αλληλεγγύης που αφορά στην εθνική ταυτότητα αλλά αναπαράγονται και οι υπάρχοντες κάθετοι διαχωρισμοί μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Bernstein, 2000, σ. xx-xxvi, όπ. αναφ. στο, Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010). Εφόσον η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση της ταυτότητας, της συνείδησης, των διαθέσεων και των πρακτικών όλων των φορέων του συμβολικού ελέγχου δρα καθοριστικά στον τρόπο που οι φορείς αυτοί σχετίζονται μεταξύ τους αλλά και με φορείς που επιτελούν λειτουργίες άλλες, διοικητικής ή οικονομικής φύσης. (Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής, 2010).

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός παράγει τον συμβολικό έλεγχο και τις τροπές του και καθιστά διαθέσιμες κατά τη διαδικασία της μεταβίβασής του τις αρχές μέσω των οποίων διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται οι συνειδήσεις (Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής, 2010). Κατά τη διαδικασία μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης έχει σημασία πώς το παιδαγωγικό υποκείμενο, ο μαθητής τοποθετείται σε σχέση προς το προνομοδοτικό κείμενο² στον επίσημο δηλαδή παιδαγωγικό λόγο, τόσο στο μακρο επίπεδο (εργασία, κράτος) όσο και στο μικροεπίπεδο (κοινωνική τάξη, κοινωνικό φύλο, εθνοτικές σχέσεις κλπ) και πώς τοποθετείται το παιδαγωγικό υποκείμενο εντός του προνομοδοτικού κειμένου τόσο στο μικρο-(σχολική τάξη, σχολείο) όσο και στο μακρο-επίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα) (Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής, 2010)

Με βάση την προσέγγιση αυτή του Bernstein μπορούμε να μελετήσουμε την επίδραση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και των επιλογών τους στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος Σπουδών και των μεθόδων που προωθούνται για το μάθημα της λογοτεχνίας καθώς και το πρότυπο μαθητή-πολίτη που

² Το προνομοδοτικό κείμενο είναι το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, η κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική, τα προνομοδικά για ορισμένες ομάδες μαθητών χαρακτηριστικά του χώρου (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010:29)

διαμορφώνουν οι πρακτικές αυτές. Ιδιαίτερα είναι σημαντικό και θεμελιακό να μελετήσουμε τους μετασχηματισμούς που προκαλεί στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου η δραστηριότητα διεθνών φορέων και οργανισμών που επιδρά και αλλάζει τις ατζέντες των εκπαιδευτικών πολιτικών σε επίπεδο παγκόσμιο και Ευρωπαϊκό καθώς και τις ανταποκρίσεις της ελληνικής εκπαίδευσης στις πολιτικές αυτές.

3.2.2. Παιδαγωγικός μηχανισμός - Παιδαγωγικός λόγος – αρχή της αναπλαισίωσης

Για να κατανοήσουμε την έννοια του παιδαγωγικού λόγου, όπως επισημαίνουν οι Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής (2010), απαιτείται να κατανοήσουμε την έννοια του παιδαγωγικού μηχανισμού πρώτα ο οποίος συγκροτεί την εσωτερική λογική του παιδαγωγικού λόγου. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελείται από τους κανόνες της κατανομής, της αναπλαισίωσης και της αξιολόγησης οι οποίοι διαμορφώνουν τα αντίστοιχα πεδία λόγου, της παραγωγής, αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής. Η ιδέα του παιδαγωγικού μηχανισμού υποδηλώνει ότι ανάμεσα στη σχέση εξουσίας, γνώσης και μορφών συνείδησης υπάρχει πάντα ένα σύνολο κανόνων που εξειδικεύουν τις μορφές συνείδησης (Bernstein, 1990, όπ. αναφ. στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010) και κατά συνέπεια ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελεί τη συνθήκη για την παραγωγή, αναπαραγωγή και την αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας. Ο παιδαγωγικός λόγος, είναι η αρχή η οποία ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανοργανώνονται δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών. Με την συγκρότηση του παιδαγωγικού λόγου ο λόγος των δεξιοτήτων και των γνώσεων εντάσσεται και θεμελιώνεται σε ένα λόγο ηθικής και κοινωνικής τάξης. Ο λόγος που μεταδίδει εξειδικευμένα γνωστικά περιεχόμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις συνιστά τον διδακτικό λόγο ενώ ο ηθικός λόγος που δημιουργεί και διατηρεί την κοινωνική τάξη είναι ο ρυθμιστικός λόγος (Bernstein, 1990, όπ. αναφ. στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010). Ο παιδαγωγικός λόγος είναι μια αρχή αναπλαισίωσης η οποία ουσιαστικά στοχεύει στη δημιουργία μιας δικής της τάξης και δικούς της κανόνες, καθώς επιλεκτικά οικειοποιείται, επανατοποθετεί και συνδέει εξειδικευμένους λόγους. Σύμφωνα με την Singh (2002) μέσω της αναπλαισίωσης ένας λόγος μετακινείται από την αρχική του θέση παραγωγής σε μια

άλλη θέση όπου μεταβάλλεται καθώς σχετίζεται με άλλους λόγους. Ο αναπλαισιωμένος λόγος δεν μοιάζει πλέον στον αρχικό γιατί έχει μετατραπεί σε παιδαγωγικό λόγο (Singh 2002: 573). Η ηθική τάξη που δημιουργεί η αναπλαισίωση των εξειδικευμένων γνώσεων για παιδαγωγικούς σκοπούς αποτελεί βασική συνθήκη για τη διαδικασία μετάδοσης και πρόσκτησης των γνώσεων. Η επιλογή των στοιχείων του διδακτικού λόγου, όπως επισημαίνουν οι Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής (2010), πραγματοποιείται με τη μεσολάβηση του ρυθμιστικού λόγου με βάση τον οποίο επιλέγεται και ρυθμίζεται η διδακτική μεθοδολογία η οποία παρέχει τη βάση για τη διαμόρφωση των προτύπων του διδάσκοντος, του μαθητή, του πλαισίου μετάδοσης και της επικοινωνιακής παιδαγωγικής ικανότητας. Εδώ διακρίνονται δύο τροπές διδακτικών θεωριών, μια παιδαγωγική μετάδοσης που ευνοεί τις διαβαθμισμένες επιτελέσεις ή το αποτέλεσμα που παράγει ο μαθητής και μία παιδαγωγική της πρόσληψης που προμοδοτεί τις ικανότητες που είναι κοινές μεταξύ των διδασκομένων (Bernstein, 1990,σ., 212-214,ό.π. Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010).

Στο πεδίο της αναπλαισίωσης των λόγων για παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως αναφέρουν οι Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής (2010), χρησιμοποιούνται οι όροι ³επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης και παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης. Ο πρώτος αναφέρεται στους επίσημους κρατικούς φορείς και παράγοντες σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο και έχει την ευθύνη της δημιουργίας, διατήρησης και αλλαγής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου και εξετάζεται παράλληλα με τους επίσημους κανόνες που ρυθμίζουν την παραγωγή, κατανομή, αναπαραγωγή, αλλαγή του θεμιτού παιδαγωγικού κειμένου. Το επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης ρυθμίζεται ευθέως από το κράτος πολιτικά μέσω της νομοθετικής λειτουργίας και διοικητικά μέσω των δημόσιων υπηρεσιών. Το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης αναφέρεται σε κείνους τους φορείς και παράγοντες που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα και αναλαμβάνουν ερευνητικό ή επιμορφωτικό έργο. Είναι βασικό να λάβουμε υπόψη μας ότι η κύρια αποστολή του πεδίου αναπλαισίωσης είναι να συγκροτεί το τι και το πώς του παιδαγωγικού λόγου (Morais, Neves & Pires, 2004, ό.π. Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής, 2010). Το τι αναφέρεται στις κατηγορίες, στα περιεχόμενα και στις σχέσεις που αποτελούν αντικείμενο μετάδοσης, δηλαδή αφορούν στην ταξινόμηση. Το πώς αναφέρεται στον τρόπο μετάδοσής τους δηλαδή

³ Ο Bernstein(2000) αναφέρει τους όρους: official recontextualising field(ORF): Επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης και pedagogic recontextualising field(PRF): παιδαγωγικό πλαίσιο αναπλαισίωσης

στις αρχές της περιχάραξης. Η ταξινόμηση προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών, περιεχομένων, δράσεων, δρώντων, λόγων, πρακτικών και των πλαισίων μετάδοσής τους (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής 2010). Όταν τα σύνορα είναι ισχυρά, η ταξινόμηση είναι ισχυρή, αντίθετα η χαλάρωση των συνόρων σημαίνει μείωση του βαθμού ταξινόμησης. Αντίστοιχα η ταξινόμηση παρέχει στους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες τους κανόνες αναγνώρισης, την ικανότητα να προσανατολίζονται και να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός πλαισίου που το καθιστούν διακριτό σε σχέση με άλλα πλαίσια (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής, 2010). Η περιχάραξη αναφέρεται στον βαθμό ελέγχου που έχουν ο διδάσκων και ο μαθητής, στην επιλογή, την οργάνωση, τη διαδοχή, τον βηματισμό και τα κριτήρια κατά τη μετάδοση και την πρόσληψη των γνώσεων μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Η ισχύς της περιχάραξης σχετίζεται έμμεσα με τον βαθμό μόνωσης μεταξύ της εκπαιδευτικής και της καθημερινής ή έξω εκπαιδευτικής γνώσης, δηλαδή με την ισχύ της ταξινόμησης (Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής 2010). Κάθε οργάνωση εκπαιδευτικής γνώσης στην οποία υπάρχει ισχυρή ταξινόμηση επιφέρει αυτό που αποκαλείται κώδικας συλλογής ενώ κάθε οργάνωση εκπαιδευτικής γνώσης όπου υπάρχει μια έντονη απόπειρα να μειωθεί η ισχύς της ταξινόμησης αποκαλείται συγχωνευμένος κώδικας (Bernstein, 1991) Σε μία παιδαγωγική πρακτική μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη κανόνων, τους ιεραρχικούς κανόνες που αποκαλούνται ρυθμιστικοί κανόνες (regulative rules) και καθορίζουν πόσο ρητή η άρρητη είναι η ιεραρχία και τους κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων που θα αποκαλούνται διδακτικοί κανόνες ή κανόνες λόγου (instructional ή discursive rules) και μπορεί να εγγραφονται σε ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, σε κανόνες συμπεριφοράς, ποινών και αμοιβών. (Bernstein 1991).

Επειδή η περιχάραξη προσδιορίζει το εύρος των επιλογών, παρέχει τους κανόνες πραγμάτωσης για την παραγωγή των κειμένων των διδασκόμενων και διδασκόντων. Οι κανόνες αναγνώρισης ρυθμίζουν ποια νοήματα είναι συναφή με βάση το παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς ενώ οι κανόνες πραγμάτωσης ρυθμίζουν τον τρόπο σύνδεσης των νοημάτων. Βέβαια είναι σημαντική εδώ η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού που αναφέρεται στις προνομιακές και προνομιοδοτούσες αναφορικές σχέσεις (Bernstein, 1991, όπ. αναφ. στο Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής 2010) ή στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού κώδικα που στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης αποτελεί σχεδόν πάντα μια εκδοχή του επεξεργασμένου κώδικα. Ο

εκπαιδευτικός κώδικας με τις συγκεκριμένες ταξινομήσεις, τις περιχαράξεις και τον νοηματικό προσανατολισμό του διαμορφώνει και οριοθετεί το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, προσδιορίζοντας τη δράση και αλληλεπίδραση των υποκειμένων (κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991:165) τα κατάλληλα νοήματα ή νοηματικοί προσανατολισμοί ορίζονται ως προνομιοδοτούσες και προνομιούχες αναφορικές σχέσεις περιορισμένες/ επεξεργασμένες. Έτσι τα νοήματα είναι προνομιοδοτούντα καθώς αποφέρουν εξουσία στον ομιλούντα, η οποία πηγάζει από ένα άλλο πλαίσιο, είναι στοιχείο της αρχής ταξινόμησης και της κατανομής εξουσίας που εκδηλώνεται. Άρα οι προνομιόδοτοι πηγάζει από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ πλαισίων και αναφέρεται στον έλεγχο πάνω στην επιλογή, οργάνωση και διαδοχή των νοημάτων εντός του πλαισίου που ρυθμίζονται από την περιχάραξη του πλαισίου. Όσο πιο απλή είναι η κοινωνική διαίρεση της εργασίας τόσο πιο απλή η κωδίκωση, όσο πιο περίπλοκη είναι η κοινωνική διαίρεση εργασίας τόσο μεγαλώνει η πιθανότητα μιας επεξεργασμένης κωδίκωσης. (Bernstein, 1991:171). Οι φορείς του συμβολικού ελέγχου ειδικεύονται στην παραγωγή συγκεκριμένων λόγων που πηγάζουν από επεξεργασμένους κώδικες (Bernstein 1991:174). Στο σχολείο η κοινωνική διαίρεση εργασίας συγκροτείται από την κατηγορική ενότητα των δασκάλων (μεταδοτών) και των δεκτών(μαθητών), όπου οι πρακτικές είναι η πραγμάτωση των κατηγοριών. Η πρακτική είναι το 'μήνυμα' της κατηγορίας καθώς και το μέσον πρόσληψής της, εξειδικευμένες κατηγορίες συνεπάγονται εξειδικευμένες 'φωνές'. Οι σχέσεις εξουσίας εγκαθιδρύουν τη φωνή μιας κατηγορίας (υποκειμένων/λόγου) αλλά όχι το μήνυμα (πρακτική) και με τον τρόπο αυτό εγκαθιδρύουν αρχές ταξινομήσεων. (Bernstein 1991:175-176, 178-179).

3.2.3. Παιδαγωγικά μοντέλα ικανότητας και επιτέλεσης

Ο Bernstein (1991:122-123) ορίζοντας τύπους παιδαγωγικών πρακτικών επισημαίνει ότι αν οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι ρητοί(ιεραρχία, διαδοχή/βηματισμός, κριτήρια), τότε έχουμε Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική (Ο.Π) και αν οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και λόγου είναι άρρητοι τότε έχουμε Αόρατη Παιδαγωγική Πρακτική (Α.Π.). Μια ορατή παιδαγωγική δίνει πάντα έμφαση στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, στο κείμενο που δημιουργεί και

στο βαθμό που ικανοποιεί τα κριτήρια. Στην περίπτωση, σύμφωνα με τον Bernstein(1991) μιας αόρατης παιδαγωγικής οι κανόνες λόγου είναι γνωστοί μόνο στον μεταδότη. Οι αόρατες παιδαγωγικές στοχεύουν σε διαδικασίες εσωτερικές στον δέκτη, ικανότητες, νοητικές, γλωσσικές, συναισθηματικές κινητροδοτικές ως αποτέλεσμα των οποίων δημιουργείται και βιώνεται ένα κείμενο. Αυτές οι διαδικασίες πρόσληψης θεωρούνται κοινές για όλους τους δέκτες. Οι δύο αυτοί τύποι παιδαγωγικής πρακτικής επαναπροσδιορίζονται από τον Bernstein στο βιβλίο του «Pedagogy, Symbolic control and identity»(2000) ως παιδαγωγικά μοντέλα της ικανότητας (competence) που λειτουργούν σύμφωνα με τις μορφές των Αόρατων Παιδαγωγικών και παιδαγωγικά μοντέλα της επιτέλεσης (performance) που λειτουργούν με τις μορφές των Ορατών Παιδαγωγικών. Σύμφωνα με τον Bernstein (2000) τα μοντέλα της ικανότητας είναι θεραπευτικά ενώ τα επιτελεστικά μοντέλα συνδέονται με την οικονομία. Κυρίως η μορφή του επιτελεστικού μοντέλου που ορίζεται ως γενικισμός αφορά σε ένα σύνολο ικανοτήτων και επιδόσεων ευέλικτων που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις εργαλειακότητες της αγοράς καθώς τα άτομα θα πρέπει να διαμορφώνονται και να αναδιαμορφώνονται με βάση στα απρόοπτα του συστήματος της αγοράς. Τα γενικιστικά μοντέλα βασίζονται σε ένα νέο πλαίσιο εργασίας' και 'ζωής' όπου η εμπειρία της ζωής για τα άτομα δεν βασίζεται σε σταθερές προσδοκίες για το μέλλον με αποτέλεσμα να πρέπει να αναπτύξουν μια νέα, ζωτικής σημασίας ικανότητα, την 'εκπαιδευσιμότητα' (trainability). Είναι η δεξιότητα να προβάλλει το άτομο τον εαυτόν του μέσα στο μέλλον, ως αποτέλεσμα μιας εξειδικευμένης ταυτότητας που το προετοιμάζει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις νέες εκπαιδεύσεις. Οι ταυτότητες που παράγονται εδώ είναι συνέπεια της προβολής (projection) αυτής της γνώσης ως πρακτική σε κάποιο περιεχόμενο. Ο Bernstein(2000) επισημαίνει ότι οι ταυτότητες εσωτερικής προβολής είναι ναρκισσιστικές, ιεραρχικές και ελιτίστικες, ενώ οι ταυτότητες εξωτερικής προβολής διαβρώνουν μια συλλογική βάση και αντικαθιστούν εσωτερικές δεσμεύσεις και αφιερώσεις με εργαλειακότητες σύντομης διάρκειας (Bernstein, 2000:62).

Το ζήτημα αυτό θα μας απασχολήσει στη μελέτη μας, κυρίως στο είδος των ικανοτήτων που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές στα πλαίσια του νέου πιλοτικού προγράμματος Σπουδών.

Η κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein θα αξιοποιηθεί για να μελετηθεί στη συνέχεια το θέμα της επαναχάραξης των συνόρων μέσα στις σύγχρονες συνθήκες παγκοσμιοποίησης.

3.2.4. Νέες εθνικές πολιτικές επαναχάραξης των συνόρων και επαναδιάταξης των αρχών κοινωνικής τάξης πραγμάτων στην εθνικά συστήματα εκπαίδευσης

Βασικό αντικείμενο στη μελέτη της Robertson (2011) είναι οι αλλαγές που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση στην επαναδιάταξη των αρχών της κοινωνικής τάξης πραγμάτων με τη δημιουργία νέων κατηγοριών ή τον επαναπροσδιορισμό των ήδη υφισταμένων στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης καθώς και την επαναχάραξη των συνόρων ελέγχου των φορέων εξουσίας.

Συγκεκριμένα στη μελέτη της Robertson (2011) επισημαίνει ότι η παγκοσμιοποίηση (Mittelman 2004, όπ. αναφ. στο Robertson, 2011) ως αποτέλεσμα κοινωνικών και πολιτικών μετασχηματισμών, έχει αναδείξει μια νέα σειρά εννοιών όπως κινητικότητα, υπερεθνικότητα,, δίκτυα διακυβέρνησης, ευέλικτη ιδιότητα του πολίτη (Urry 2000, Dunn 2010, Bauman 2000, Ong 1999, όπ. αναφ. στο Robertson 2011). Στα πλαίσια των αλλαγών της παγκοσμιοποίησης και του κοσμοπολιτισμού οι επιστημονικές έρευνες εστίασαν και πάλι στα σύνορα. Η επαναχάραξη των συνόρων, σύμφωνα με την Robertson (2011), δεν σχετίζεται μόνο με το στοιχείο τη εθνικής επικράτειας αλλά εστιάζει και στην παραγωγή κατηγοριών κοινωνικών και ταυτοτήτων και τελικά σε νέους τρόπους ένταξης και αποκλεισμού. Το κοινωνιολογικό έργο του Bernstein (1990,1999,2000,2001) σύμφωνα με την Robertson (2011), που αναφέρεται στους τύπους της εκπαιδευτικής μεταβίβασης παρουσιάζει ένα σύνθετο σύστημα κοινωνικών σχέσεων και δίνει εξηγήσεις για τη σχέση των συνόρων με την εξουσία, τον έλεγχο, την κοινωνική τάξη πραγμάτων και την κοινωνική ταυτότητα και τον ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων σε αυτή τη διαδικασία. Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), όπως επισημαίνει η Robertson (2011) οι σχέσεις εξουσίας είναι αυτές που δημιουργούν , νομιμοποιούν και αναπαράγουν τα σύνορα ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες ομάδων, φύλου, φυλής, τάξης, εθνότητας, ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες λόγου και διαμορφώνουν ξεχωριστά είδη τάξεων με διαφορετικές σχέσεις και ταυτότητες. Ο έλεγχος δίνει στην φωνή κάθε κατηγορίας την ικανότητα να πραγματοποιήσει εξειδικευμένα μηνύματα, θέτοντας

σχέσεις συνόρων και κοινωνικοποιώντας τα άτομα στις σχέσεις αυτές. Η Power et al. (2003 όπ. αναφ. στο Robertson, 2011), αναφέρει ότι οι κοινωνικές τάξεις θέλοντας να προστατέψουν τα προνόμια της τάξης τους στην εκπαίδευση είναι δυνατό να εξασφαλίσουν αυτούς τους επιλεκτικούς μηχανισμούς ώστε να συνεχίσουν να αναπαράγουν την πρόσβαση της κοινωνικής τους τάξης στα προνόμια αυτά. Η van Zanten (2004: 168,175, όπ. αναφ. στο Gewirtz, Crib 2011:118-119) στη μελέτη της, δείχνει ότι οι πολιτικές που εντείνουν τις κοινωνικές ανισότητες στη Γαλλία παράγονται από μια ‘σύνθετη διαντίδραση ανάμεσα στις επιρροές στο επίπεδο της βάσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση στις πράξεις των μεσοαστών γονιών, και στις αποφάσεις σε εθνικό επίπεδο. Για παράδειγμα, οι παρεμβάσεις των γονέων στις σχολικές διαδικασίες, σε ατομικό επίπεδο, μέσα από συζητήσεις με το διδακτικό προσωπικό και οι δράσεις τους σε συλλογικό επίπεδο στους συλλόγους γονέων, είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση των κατατάξεων των μαθητών σε ομάδες με βάση την ικανότητα, τη συχνότερη χρήση γραπτών και προφορικών διαγωνισμάτων στα σχολεία και τις περισσότερες εργασίες για το σπίτι. Μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις και μέσα από την άσκηση της πολιτικής επιλογής σχολείου, οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανισότητες και οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί αποκλεισμοί ‘διατηρούνται και ενισχύονται’ και πιο συγκεκριμένα ‘η επιρροή των μεσοαστών γονιών ενισχύει τον κοινωνικό, εθνοτικό και ακαδημαϊκό διαχωρισμό μέσα και ανάμεσα στα σχολεία’. (van Zanten, 2004:168,175,όπ. αναφ. στο. Gewirtz, Crib 2011). Η Robertson (2011) επισημαίνει ότι ο νεοφιλελευθερισμός δημιουργεί νέα πιο εξασθενημένα σύνορα με στόχο να εξαλείψει επιλεκτικά τα σύνορα που παρεμποδίζουν τη μετακίνηση αγαθών, υπηρεσιών, οικονομικών συναλλαγών. Το εθνικό και το παγκόσμιο διαιρούνται σε δύο αμοιβαία αποκλειστικές επικράτειες. Μια σειρά από διαδικασίες πολιτικές, ή πολιτικές υποκεμενικότητες, είτε οικονομικές ή οποιεσδήποτε επικράτειες αποεθνοποιούν ό,τι έχει χτιστεί ως εθνικό και επαναχαράζουν τα σύνορα θεσμών και πρακτικών μακριά από εθνικά σχεδιασμένες λογικές προς την κατεύθυνση παγκόσμιων λογικών. Οι κανόνες της εδαφικής και εθνικής κυριαρχίας έχουν μετασχηματιστεί μετά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες καθώς τα κράτη διεκδικούν να αναχθούν από τη γειτονιά του κράτους τους σε ευρύτερη περιφερειακή κλίμακα κρατών όπως η Ευρώπη. Διεθνείς φορείς επίσης, διεκδικώντας μεγαλύτερες στατιστικές επιτυχίες παρεμβαίνουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των εθνικών συστημάτων και την κατευθύνουν εντάσσοντας σε αυτήν την εκπαιδευτική επίδοση, μετακινώντας την εξουσία και τις πολιτικές σε

χώρους που κυριαρχούνται από λογικές και σχέσεις της αγοράς, όπως το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών, το PISA(Programme of International Student Assessment) του ΟΟΣΑ.

Η Robertson (2011) διακρίνει τέσσερις τάσεις κατά τη διαδικασία επαναχάραξης συνόρων στην εκπαίδευση που συντελείται λόγω των αλλαγών σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο οι οποίες θα αξιοποιηθούν στη μελέτη μας για να διαφωτιστούν σημεία της έρευνάς μας.

Η *από/ανακρατικοποίηση* (de/re-statisation) αναφέρεται στον επαναπροσδιορισμό των συνόρων ανάμεσα στο κράτος, στην κοινωνία των πολιτών και στην οικονομία. Τα κράτη σήμερα αντιμετωπίζουν νέες γεωγραφίες εξουσίας, επισημαίνει η Sassen (2006:222, όπ. αναφ. στο Robertson 2011). Ως αποτέλεσμα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών μορφές εξουσίας μετακινούνται στην ιδιωτική σφαίρα των αγορών, η ιδιωτική επικράτεια δεν φαίνεται πλέον απολιτική, η δημόσια εξουσία και το εθνικό κράτος εξακολουθούν βέβαια να είναι εμβληματικά αλλά η ανάπτυξη των ιδιωτικών αγορών έχει ενδυναμωθεί από ένα ισχυρό δημόσιο χώρο και από ένα ισχυρό πλαίσιο εθνικού ενδιαφέροντος, καθώς το εθνικό κράτος περιλαμβάνει μια ανάπτυξη του ιδιωτικού χώρου, με νέα είδη ιδιωτικών – δημόσιων συμφωνιών. Η αγορά παρουσιάζεται ως η κυρίαρχη δύναμη οργάνωσης όλων των πλευρών της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Εταιρείες εισάγονται στις εθνικές επικράτειες, με αποτέλεσμα ιδιωτικοί φορείς να διαχειρίζονται θέματα άλλοτε κυβερνητικής αρμοδιότητας, η εμπορικοποίηση των δημοσίων λειτουργιών σε εθνικές και διεθνείς κλίμακες, η διεθνοποίηση της ιδιωτικής εξουσίας ιδιωτικών εταιριών (Microsoft, κλπ), η κυκλοφορία ιδιωτικών προτύπων και σκοπών και μια μετατόπιση γενικότερα από το δημόσιο στο ιδιωτικό πεδίο, πχ λειτουργίες των υπουργείων της εκπαίδευσης έχουν μετακινηθεί προς ιδιωτικές λογιστικές εταιρίες. Η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς του κράτους που επαναοριοθετεί το πρόγραμμα και τις πολιτικές της προς τις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας.

Η *από/ανα-εθνοποίηση* (de/renationalization) περιλαμβάνει διαδικασίες όπου η εθνική κλίμακα αναδιαμορφώνεται μέσα από σειρές επιπέδων χώρου, εθνικό, υπερεθνικό με αποτέλεσμα οι έννοιες εθνική επικράτεια και κρατική εξουσία να επανασημασιοδοτούνται. Το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ, διάφοροι διεθνείς συνασπισμοί, οι συγκρίσεις ανταγωνιστικότητας, η έρευνα, η ανάπτυξη κλπ. είναι ένας δυναμικός τρόπος έκθεσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην παγκόσμια ημερήσια διάταξη μέσω τεχνολογιών.

Η *από/ανα-τομεοποίηση* (de/re-sectoralisation) αναφέρεται σε μια σειρά θεσμών και φορέων που οι δραστηριότητές τους ανάγονται στο επίπεδο της αντιπροσώπευσης και στο επίπεδο της πρακτικής και νομιμοποιούνται ουσιαστικά από την ύπαρξη των συνόρων. Για παράδειγμα σε διαγωνισμούς για σπουδαστές κάποιοι θεσμοί επεκτείνουν τα σύνορά τους και σε γειτονικούς τομείς, πχ κολλέγια τεχνολογικά προσανατολισμένα αναλαμβάνουν να διδάξουν πανεπιστημιακού επιπέδου κατευθύνσεις για να επεκτείνουν τις προσφορές και την πελατειακή τους δύναμη.

Η *από/ανα-πολιτικοποίηση* (de/re-politicisation) αναφέρεται στην ποσοτικοποίηση της ποιότητας. Αυτό προκύπτει ως ένα αποτέλεσμα ενός είδους οικονομικής συνταγματικότητας που δίνει ένα νομικό χαρακτηριστικό σε οικονομικούς θεσμούς, τοποθετώντας τους πέρα από τους πολιτικούς όπως επισημαίνει ο Javasariva (2005:443, όπ. αναφ. στο Robertson, 2011). Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, δια μέσω της εμπορικοποίησης και της κατάταξής της σε άλλη κλίμακα (rescaling), επίσης έχει άμεσες συνέπειες στα δικαιώματα των πολιτών και στην ικανότητά καθώς οι υπάρχουσες συνθήκες είναι πιθανό να δώσουν προνόμια στο διεθνές κεφάλαιο και σε άλλους ισχυρούς πολιτικούς φορείς εις βάρος των πολιτών. Εδώ υπάρχει σε ανταπόκριση ένα κάλεσμα για αποκατάσταση της ιδιότητας του πολίτη (Magalhaes and Stoer 2006, όπ. αναφ. στο Robertson 2011) ή ένα άνοιγμα στην ιδιότητα του πολίτη και ακολούθως δυνατότητες για δημιουργία διεκδικήσεων από μέρος των πολιτών αφού διασαφηνιστεί η σχέση ανάμεσα στην εθνικότητα και την ιδιότητα του πολίτη (Sassen 2005 κ.ά., όπ. αναφ. στο Robertson 2011) Η Nancy Fraser (2005, όπ. αναφ. στο Robertson, 2011) μας καλεί, σε νέες πολιτικές αντιπροσώπευσης, θεωρώντας ότι η δημιουργία διεκδικήσεων των πολιτών είναι ακόμα εγκαταστημένη στα κράτη-εθνότητες. Στον χώρο της εκπαίδευσης με δεδομένη μια αναδιανομή στο εκπαιδευτικό έργο μέσα από κλίμακες η δημιουργία διεκδικήσεων παγκοσμιοποιείται σε υπερεθνική κλίμακα (Robertson, 2011).

Οι αλλαγές αυτές έχουν επιφέρει ανακατατάξεις στα εθνικά προγράμματα Σπουδών, όπως και στα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών όπως θα φανεί στη μελέτη μας.

3.2.5. Τάσεις αποεθνοποίησης στο έργο των εκπαιδευτικών και μετασχηματισμοί στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου

Καθώς, σύμφωνα με τον Bernstein (1990, 2000), ο χώρος της εκπαίδευσης είναι πεδίο άσκησης συμβολικού ελέγχου και επιδρά στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μαθητών(βλ. και Κουλαιδής, Τσατσαρώνη 2010) είναι σημαντικό για τη μελέτη μας να εξετάσουμε πώς η παγκοσμιοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών, η αντίστοιχη αποεθνοποίηση του έργου των εκπαιδευτικών και οι νέες μορφές ιδιωτικοποίησης επιδρούν στο έργο της εκπαίδευσης.

Η Robertson (2013) στη μελέτη της παρουσιάζει πώς οι πρακτικές της αγοράς με την είσοδο νέων ιδιωτικών μορφών εξουσίας τείνουν να αποεθνοποιήσουν το έργο των διδασκόντων και προκαλούν μετατοπίσεις στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου προς υπερεθνικούς, παγκόσμιους φορείς.

Παρατηρείται, σήμερα, σε όλο τον κόσμο, όπως επισημαίνει η Robertson (2013), ένα πρωτοφανές ενδιαφέρον από παγκοσμίους οργανισμούς και εταιρείες όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα κ.ά. για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τον ρόλο του στην ανάπτυξη οικονομιών ανταγωνιστικής γνώσης. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές από τη δεκαετία του '80 και ύστερα εστιάζουν επίσης στη μετρησιμότητα και προωθούν την επικράτηση πρακτικών της αγοράς και για τους εκπαιδευτικούς. Η Robertson (2013:80) χρησιμοποιεί τις έννοιες του συμβολικού ελέγχου, της ταξινόμησης και της περιχάραξης από το έργο του B.Bernstein(1990,2000) για να αναπτύξει τους μετασχηματισμούς στη διακυβέρνηση των διδασκόντων σε εθνικούς εδαφικούς χώρους. Καθώς στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου (Bernstein,1990:134-5, όπ. αναφ. στο Robertson, 2013) τοποθετούνται εκείνοι οι φορείς που διαμορφώνουν τις πολιτικές για τους διδάσκοντες και ρυθμίζουν τις πρακτικές τους σύμφωνα με τη δική τους οπτική η αποεθνοποίηση του έργου των διδασκόντων, σύμφωνα με την Robertson (2013), αντανακλά μία επαναξιοδότηση (recalibration) στις σχέσεις εξουσίας πέρα από τους κώδικες λόγου, στο πεδίο του συμβολικού έλεγχου. Όπως προαναφέρθηκε, με την ταξινόμηση ο Bernstein (2000:6, όπ. αναφ. στο Robertson 2013:80) εννοεί το τι και το ποιος της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας,, ο επικεφαλής καθηγητής, το επίσημο υπουργείο, κλπ. όπου κάθε κατηγορία από αυτές έχει μια ειδική ταυτότητα, φωνή. Με την περιχάραξη ο Bernstein (2000:12, όπ. αναφ. στο 2013:80) αναφέρεται στο ποιος έχει τον έλεγχο, οι διδάσκοντες ως ειδικοί επαγγελματίες έχουν το δικαίωμα να

αποφασίζουν για τους κανόνες με τους οποίους αντιλαμβάνονται τις πρακτικές στην τάξη ή οι φορείς, όπως το εθνικό κράτος και οι διεθνείς εταιρείες περιχαράζουν ισχυρά τις πολιτικές των διδασκόντων περιορίζοντας τις δυνατότητες για ερμηνεία και πραγμάτωση. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα η Παγκόσμια Τράπεζα χρηματοδοτεί την εκπαίδευση για την ανάπτυξη της θεωρώντας την ως μια επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και η UNESCO προωθώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα των εκπαιδευτικών. Η απουσία ενός εθνικού διαλόγου, όμως, προκάλεσε ασάφεια ως προς το πρότυπο του καλού δασκάλου, υποστηρίζει η Robertson (2013). Η πρόοδος του νεοφιλελευθερισμού αναδιοργάνωσε νέες μορφές ιδιωτικών αρχών προς την κατεύθυνση των υπηρεσιών της αγοράς δημιουργώντας ένα τομέα εκπαιδευτικών υπηρεσιών ανοιχτό στο εμπόριο. Μέσα στο πλαίσιο διαφοροποιήσεων που αναπτύχθηκαν στις απόψεις των νεοφιλελευθεριστών η World Bank Group τείνει να δει τα εκπαιδευτικά προβλήματα και τις λύσεις τους μέσα σε ένα πλαίσιο εργασίας ελεύθερης αγοράς, ενώ ο OECD (ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας για την Ανάπτυξη) έχει μια φιλελεύθερη ματιά με βάση τις αρχές της κοινωνικής τάξης μέσα στην οποία διατηρεί ανοιχτό ένα ρόλο για το κράτος στην διαχείριση της αγοράς. Οι μετασχηματισμοί αυτοί δοκιμάζουν το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών.. Η Robertson (2013) επισημαίνει ότι η τελική αναφορά του project που λάνσαρε το 2002 ο ΟΟΣΑ σε 25 χώρες-μέλη, το Teachers Matter που δημοσιεύθηκε το 2005 τοποθετεί ψηλά στις εθνικές ατζέντες το έργο και το ερώτημα σχετικά με την πολιτική για τη ρύθμιση των διδασκόντων. Το TALIS, το εργαλείο του ΟΟΣΑ για την προώθηση της επαναχάραξης της πολιτικής των διδασκόντων μέσα σε εθνικά εδαφικά σύνορα, ταξινομεί και περιχαράζει ισχυρά τον καλό δάσκαλο ως έναν ικανό, συνεχή μαθαίνοντα. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν μια μεταβολή από την εκπαίδευση ως ανάπτυξη στη μάθηση ως παράδειγμα ανάπτυξης. Στο TALIS σχετικά με τα πιστεύω των καθηγητών υπάρχουν δύο αντιθετικοί δείκτες: άμεση μεταβίβαση με συνέπεια έναν κακό δάσκαλο και ο κωνστρουκτιβισμός (εποικοδομισμός) με συνέπεια έναν καλό δάσκαλο. Ο ΟΟΣΑ δηλώνει ότι ο κωνστρουκτιβισμός που είναι θεμελιακός στο παιδαγωγικό του project βλέπει τον διδάσκοντα ως ένα διευκολυντή της μάθησης που δημιουργεί γνώση δίνοντας περισσότερη αυτονομία στους μαθητές ενώ οι προσεγγίσεις της άμεσης μεταβίβασης για τη μάθηση έχουν την έννοια της 'πρόσληψης της μάθησης'. Μια κωνστρουκτιβιστική παιδαγωγική κοινωνική γνώση έρχεται σε αντίθεση με την επιστημονική ή πειθαρχημένη γνώση και με τις παιδαγωγικές αντίστοιχα πρακτικές

που προορίζονται να δημιουργήσουν τον ικανό μαθητή για μια οικονομία βασισμένη στην γνώση (Rata, 2011:2, όπ. αναφ. στο Robertson, 2013) την οποία υποστηρίζει η Παγκόσμια Τράπεζα που είναι προσανατολισμένη σε ένα ελεύθερο μοντέλο αγοράς. Η Τράπεζα προτείνει η πληρωμή των διδασκόντων να συνδέεται όχι με τα προσόντα τους αλλά με την επίδοση των μαθητών για επίτευξη καλών αποτελεσμάτων, στοιχείο που δείχνει ένα αυξημένο επίπεδο ελέγχου και επιτήρησης για τους διδάσκοντες. Στη δεκαετία του '90 βλέπουμε ένα σημαντικό μετασχηματισμό στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου σε παγκόσμιο επίπεδο για την επίτευξη του καλού δασκάλου σε εθνικά εκπαιδευτικά πλαίσια., όπως δείχνει το έργο των OECD, UNESCO, World Bank, ILO, παγκόσμιων οργανισμών που διαχειρίζονται, αξιολογούν και αναπαριστούν στατιστικά δεδομένα πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι διαδικασίες αποεθνοποίησης, σύμφωνα με την Robertson (2013) επανασυγκροτούν το πεδίο του συμβολικού ελέγχου πάνω από τη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών επανατοποθετώντας την εξουσία και τον έλεγχο των παγκόσμιων φορέων. Αυτές οι διαδικασίες εμπεριέχουν την ανάδυση νέων τύπων υπερεθνικών σχέσεων που διαβρώνουν το εθνικό, τη διασυνδεδεμένη φύση της παγκόσμιας μάθησης των διδασκόντων και την ανάδυση νέων τύπων ιδιωτικών αρχών που τοποθετούνται πέρα από τα εθνικούς χώρους της αντιπροσώπευσης και της δημοκρατικής μετρησιμότητας. Αρχικά, σύμφωνα με την Robertson(2013), ο εκσυγχρονισμός του έργου των εκπαιδευτικών συνδέεται με την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών συστημάτων παγκόσμιας τάξης για μια παγκόσμια ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση. Δεύτερον οι διαδικασίες της αποεθνοποίησης ενδυναμώνουν ταχύτατα τις υπερσυννοριακές σχέσεις των εκπαιδευτικών και των προμηθευτών της επαγγελματικής εκπαιδευτικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα να επαναχαράσσονται τα σύνορα καθώς επεκτείνεται το έργο δασκάλων και μαθητών έξω από τα εθνικά συστήματα μετρήσεων δια μέσου μεγάλων βάσεων δεδομένων, σύμφωνα με τις θέσεις και στόχους του νεοφιλελευθερισμού. Η εθνικά προορισμένη φύση του έργου των διδασκόντων και η ιδέα του 'καλού εκπαιδευτικού ξαναδουλεύεται καθώς σχεδιάζονται οι διδάσκοντες μέσα στις παγκόσμιες αφηγήσεις με ευκαιρίες για περισσότερη παγκόσμια μάθηση. Τρίτον, οι ανταγωνιστικές συγκρίσεις στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης μάθησης υπονομεύουν την ιδέα της εθνικής ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού έργου, με αποτέλεσμα η μία χώρα με τους διδάσκοντές της να ρίχνεται εναντίον της άλλης με όρους μιας παγκόσμιας ιεραρχικής επαναδιάταξης των αρχών κοινωνικής τάξης. Αναπτύσσονται

τεχνολογίες παγκόσμιας διακυβέρνησης ως δηλώσεις ενός μετασχηματισμού στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου που μετακινούν εκ περιτροπής την εθνική κυριαρχία, την εξουσία και τον διδάσκοντα μακριά από το εθνικό, στο παγκόσμιο και τους παγκόσμιους φορείς. Τέταρτον, αποτέλεσμα αυτής της αποεθνοποιημένης παγκόσμιας δυναμικής είναι η είσοδος των νέων μορφών ιδιωτικής εξουσίας στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου όπως ιδιωτικές εταιρείες συμβουλευτικής με σημαντική εξουσία στον επανασχεδιασμό του έργου των διδασκόντων όταν απουσιάζουν οι δημόσιοι μηχανισμοί απόδοσης αξίας με αποτέλεσμα οι διδάσκοντες ως επαγγελματίες με πείρα να είναι ορατά απόντες από τη διαδικασία. Σύμφωνα με την Robertson (2013) η αποεθνοποίηση του έργου των διδασκόντων που δρομολογείται ήδη, έχει ως αποτέλεσμα την παγκοσμιοποίηση των εθνικά προσανατολισμένων ικανοτήτων και τη μετατόπιση της βαρύτητας στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου προς την κατεύθυνση των παγκόσμιων φορέων. Με βάση αυτές τις εξελίξεις είναι σημαντικό το διακύβευμα που εγγράφεται για τους εκπαιδευτικούς της τάξης καθώς ο ρόλος τους είναι 'κεντρικός για τη μάθηση και τις ζωές των μαθητών και βοηθάει τους διδάσκοντες να αναπτύξουν τις ικανότητες για να αντιπαραθέσουν τη δική τους δυναμική στάση απέναντι σε ένα μεγάλο παγκόσμιο ζήτημα υψηλής προτεραιότητας (Robertson, 2013).

Οι μετατοπίσεις αυτές στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο είναι σημαντικές για τη μελέτη μας σχετικά με τις επιλογές και πρακτικές των διδασκόντων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου.

3.2.6. Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι οι έννοιες από το κοινωνιολογικό έργο του Bernstein του συμβολικού ελέγχου, της ταξινόμησης, της περιχάραξης του παιδαγωγικού μηχανισμού και του παιδαγωγικού λόγου προσφέρουν το θεωρητικό έδαφος για να μελετήσουμε τις νέες τάσεις και πολιτικές που ασκούνται στο χώρο της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μελέτη των μετασχηματισμών στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και στις σχέσεις εξουσίας που επιδρούν στο έργο των εκπαιδευτικών και προκαλούν νέες ταξινομήσεις και επαναχαράξεις συνόρων

ελέγχου, καλώντας τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκριθούν στις παγκόσμιες επιλογές και διευθετήσεις αποτελεί την απαραίτητη βάση για να αναλύσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας και να εξάγουμε τα συμπεράσματά μας.

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε πρώτα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται τα πιλοτικά προγράμματα Σπουδών, πεδίο στο οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνά μας με αντικείμενο μελέτης το μάθημα της Λογοτεχνίας. Το πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται από την πολιτική του «Νέου σχολείου» που καθορίζει τις αλλαγές που διαμορφώνουν το πιλοτικό πρόγραμμα και την πραγμάτωση, την εκδίπλωσή τους στη σχολική διαδικασία. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, θα περιγράψουμε τα ερευνητικά μας εργαλεία, τα κριτήρια επιλογής των σχολείων της έρευνας καθώς και τη διαδικασία της έρευνας.

4.2. Οι πολιτικές του «Νέου Σχολείου» και οι νέες πολιτικές για το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Το 2010 η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ανταποκρινόμενη στις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21^ο αιώνα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ιούλιος 2008)⁴ και έχοντας λάβει

⁴Καθορίστηκε το ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων(Σύσταση 2006/962/ΕΚ) σύμφωνα με το οποίο περιγράφονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη ζωή στην κοινωνία της γνώσης. Οι μαθητές πρέπει, ήδη από μικρή ηλικία, να «μάθουν πώς να μαθαίνουν» προβληματιζόμενοι κατά τρόπο κριτικό σχετικά με τους μαθησιακούς τους στόχους, διαχειριζόμενοι τη μάθησή τους με αυτοπειθαρχία, εργαζόμενοι τόσο αυτόνομα όσο και σε

υπόψη τις εργασίες στο χώρο της Ελληνικής εκπαίδευσης με στόχο ευρύτερες αλλαγές (συμπεράσματα Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Νοέμβριος 2009, μελέτες αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) προχώρησε σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων. Η άσκηση πολιτικής για την εκπαίδευση προετοιμάζεται από το επίσημο κράτος με στόχο τον έλεγχο, τη διοίκηση και τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη κριτηρίων επίτευξης (Ball 2008, στο Ball, Maguire, Braun, 2012: 9). Οι αλλαγές του ΥΠ εστιάζονται στα Προγράμματα Σπουδών τα οποία εμφανίζονται ως Πιλοτικά Προγράμματα, εντάχθηκαν σε μια πολιτική η οποία εμφανίζεται στο φυλλάδιο που εξέδωσε το ΥΠ ως πολιτική του Νέου Σχολείου (Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ΥΠ.ΔΒ.Μ.Θ, 2010) και αποβλέπουν με βάση και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναπτύσσουν οι νέοι ταυτόχρονα αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα, και περιβαλλοντική συνείδηση. Οι στόχοι αυτοί διαμορφώθηκαν με βάση τη στρατηγική της Λισσαβόνας (2000)⁵ που αναγνωρίζει το ρόλο της εκπαίδευσης για την οικονομία και την κοινωνία της γνώσης με κέντρο τον άνθρωπο και στόχο την ανάπτυξη και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Νέο Σχολείο υπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, με βάση το «ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων»⁶, το οποίο ζητήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000, με σκοπό να προσδιοριστούν οι ικανότητες που θα πρέπει να αποκτήσει κάθε πολίτης για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας της γνώσης. Προωθείται λοιπόν η δια βίου μάθηση, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος. Με βάση το πλαίσιο αυτό (Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής, ΥΠ.ΔΒ.Μ.Θ, 2010):

συνεργασία, αναζητώντας πληροφορίες και υποστήριξη, όταν χρειάζεται, και χρησιμοποιώντας όλες τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες.

⁵ Η στρατηγική της Λισσαβόνας (Μάρτιος 2000) είχε ως βασικό στόχο να γίνει η ΕΕ η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο έως το 2010.

⁶ Το «πλαίσιο βασικών ικανοτήτων» που περιλαμβάνει τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση δημοσιεύθηκε στην Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ στις 30/12/2006/L394. Διατίθεται στη διεύθυνση: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/oj/2006/L_394/L_39420061230eI00100018.pdf

- ο μαθητής γίνεται «μικρός διανοούμενος» αποκτώντας μεγαλύτερη ικανότητα και άνεση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.
- Ο μαθητής γίνεται «μικρός επιστήμονας». Αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση και εφαρμογή των μαθηματικών καθώς και στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία.
- Ο μαθητής γίνεται «μικρός ερευνητής». Αποκτά ποιότητα και ταχύτητα στην ανάλυση και στη σκέψη, επάρκεια στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ώστε με κριτική ικανότητα να μπορεί να επιλέγει μέσα από την πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που έχει πλέον στην διάθεση του.
- ο μαθητής γίνεται «γλωσσομαθής» χρησιμοποιώντας επαρκώς τον γραπτό και προφορικό λόγο
- ο μαθητής κατακτά το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», και δίνεται τέλος στη αποστήθιση με την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, εκπαιδευτικών υλικών και ψηφιακών εργαλείων.
- ο μαθητής γίνεται συνειδητός Έλληνας πολίτης και πολίτης του κόσμου καθώς ενδυναμώνει την ελληνική του ταυτότητα με βάση τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης. Γνωρίζει την ιστορία και τον πολιτισμό μαθαίνοντας να ζει και προοδεύει μέσα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

4.3. Τα Νέα Προγράμματα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία του Γυμνασίου. Γιατί Νέα Προγράμματα Σπουδών

Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Πιλοτική Εφαρμογή του διδακτικού πεδίου «Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο» (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334) μεταρρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας με την έκδοση νέων ΠΣ το 1999(ΥΠΕΠΘ: ΦΕΚ 344 Β΄ 13/04/1999 ΥΠ Γ2/1091) και το 2003 (ΔΕΠΣ:ΦΕΚ 303 Β΄13-03-2003 και ΑΠΣ:ΦΕΚ 304 Β΄13-03-2003) καθώς και διδακτικών βιβλίων (2006-2007). Οι νέες προσεγγίσεις της διδασκαλίας είναι κειμενοκεντρικές και επικοινωνιακές σε αντίθεση με τις παλαιότερες γραμματικοκεντρικές. Όπως

αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών(113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334) οι αλλαγές που σημειώνονται από τη δεκαετία του '90 στην παγκόσμια σκηνή, όπως οι διεκδικήσεις εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων, η αμφισβήτηση των συνόρων, η ανάδυση νέων κρατών-εθνών, η κλιματική αλλαγή, η παγκοσμιοποίηση και οι μεταβολές στις εδραιωμένες εργασιακές σχέσεις, οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών, η διεύρυνση της οικονομικής ανισότητας, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών, προϊόντων και υπηρεσιών επηρέασαν τις αξίες, τις συμπεριφορές, τους τρόπους προσέγγισης των πολιτισμικών αγαθών καθώς και τη θέαση παρελθόντος και μέλλοντος. Στο επίπεδο της γλώσσας ο άνθρωπος γίνεται αποδέκτης μιας τεράστιας ποσότητας προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων. Στον τομέα της λογοτεχνίας αντίστοιχα ο αναγνώστης κατακλύζεται σήμερα από έναν όγκο προτάσεων για ανάγνωση και αξιολογικών κριτηρίων επειδή η αγορά του λογοτεχνικού βιβλίου αλλά και η κριτική αξιολόγησή του έχει διευρυνθεί με την ανάπτυξη της διαδικτυακής επικοινωνίας.

Το σχολείο μέσα σε αυτές τις μεταβαλλόμενες συνθήκες καλείται να αναπτύξει στους μαθητές ένα εύρος δεξιοτήτων ώστε να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα στο σύγχρονο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον. 'Ο ευέλικτος εργαζόμενος ταιριάζει στη σύγχρονη απρόβλεπτη αγορά εργασίας: υπερδραστήριος, έτοιμος για αλλαγές, μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες και να αυτοσχεδιάσει' (Dyer and Shafer, 2003 στο Gillies 2011:210). Για τον σκοπό αυτό το σχολείο, όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334), υιοθετεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις με επίκεντρο τον μαθητή που δίνουν έμφαση στην καινοτομία, ενισχύουν το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα αλλά και αποβλέπουν να εδραιωθούν στη συνείδηση των μαθητών οι δημοκρατικές αξίες, η αρχή της διαφορετικότητας, της αειφόρου ανάπτυξης και της ανθρώπινης αλληλεγγύης. Στα πλαίσια αυτά το σχολικό σύστημα, παραμένοντας ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, ενθαρρύνοντας τη συνάντηση, την επικοινωνία και τη γνώση της ιδιαίτερης ταυτότητας των πολιτισμών αλλά και να στηρίξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες με απώτερο στόχο να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν τον σύγχρονο πολίτη μέσα σε ένα ανθρωποκεντρικό περιβάλλον.

4.4. Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο-Σκοποί του νέου ΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Βασικές μεθοδολογικές αρχές

Όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Πιλοτική Εφαρμογή του διδακτικού πεδίου «Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο», στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β' 2334), βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η κριτική αγωγή στον πολιτισμό, με στόχο την ανάδειξη της Λογοτεχνίας ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού και που μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και την υποκειμενικότητά μας. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται:

- Η συνειδητοποίηση και κριτική κατανόηση του τρόπου αντίληψης της κοινωνικής, ιστορικής, πολιτισμικής εμπειρίας και συγκρότηση της ταυτότητάς μας.
- Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών με βάση τις αξίες της δημοκρατίας, ισότητας, σεβασμού της διαφοράς, της κριτικής αυτογνωσίας και της διαπολιτισμικής συνείδησης.
- Η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών» καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία
- Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία
- Η καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αξιοποιώντας κείμενα από όλο το φάσμα της πολιτιστικής παραγωγής.
- Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.
- Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της.

- Η απόλαυση των δυνατοτήτων της γλώσσας μέσα από την ανάγνωση της λογοτεχνίας, η απόκτηση πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών καθώς και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για την έρευνα και το στοχασμό.

Ειδικότερα οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, σύμφωνα με τον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334), ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων είναι: να κατανοήσουν οι μαθητές την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, να διερευνούν όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων, να αναγνωρίζουν τις αξίες και ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα και να κατανοήσουν ότι σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει και τέλος να εξοικειωθούν με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη.

Θεμελιακό στοιχείο του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, η επιθυμία της οποίας μεταδίδεται μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων: των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών με την οικογένειά τους. Δεν διδάσκεται το κείμενο αλλά ο μαθητής με την υποκειμενικότητά του (κοινωνική προέλευση, μορφωτικό επίπεδο οικογένειας, θρησκευτική και κοινωνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του). Το νέο ΠΣ είναι μαθητοκεντρικό και όχι κειμενοκεντρικό. Αυτό σημαίνει ότι συστήνει η επιλογή των κειμένων που θα αναγνωστούν στην τάξη και θα εξυπηρετήσουν τους στόχους κάθε διδακτικής ενότητας να γίνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ώστε να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης. Το νέο Π.Σ, όπως αναφέρεται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334), χωρίς να απαξιώνει τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια, δεν τα θεωρεί αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ούτε προτείνει τη συγγραφή νέων, αλλά συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποιων και από τα σχολικά ανθολόγια μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά έργα και άλλα είδη «κειμένων» που εισάγουν νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια) και δομείται έτσι ώστε να τα συνθέτει σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες χωρίς να επιβάλλει κάποια συγκεκριμένα. Η μεθοδολογική προσέγγιση για τη

διδασκαλία βασίζεται στη μέθοδο project καθώς το project λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας, βασιζόμενο στις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της διεπιστημονικότητας και στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και εμπνευστικός. Η μονάδα οργάνωσης του νέου Π.Σ είναι η διδακτική ενότητα, μια αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία που έχει ως βάση μια αρχική ιδέα: ένα θέμα ή λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων, διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα και διακρίνεται σε τρεις φάσεις: πριν από την ανάγνωση (εισαγωγή στο θέμα της διδακτικής ενότητας, κίνητρα για ανάγνωση), φάση κυρίως ανάγνωσης (ανάγνωση μεγαλύτερων ή και ολόκληρων κειμένων με στόχο τη φιλιαναγνωσία), μετά την ανάγνωση (παραγωγή λόγου των μαθητών γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν). Η αξιολόγηση στη συνέχεια των μαθητών γίνεται μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών που αποσκοπούν στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και των αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων. Το νέο Π.Σ, όπως αναφέρεται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334), στοχεύοντας στην ένταξη των μαθητών και των μαθητριών στον σύγχρονο πολιτισμό και την άσκησή τους στα σύγχρονα μέσα και κώδικες επικοινωνίας θέτει ως σκοπό την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέρος αυτού του πολιτισμού αναγνωρίζοντας τον πολυδιάστατο ρόλο τους καθώς είναι η θύρα προς την ψηφιακή επικοινωνία με αποτέλεσμα νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, όπως αναφέρεται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334, σ. 90), προτείνει τις εξής βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: τη μέθοδο project, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την παρουσίαση βιβλίου(σύντομη αναφορά βασικών στοιχείων μιας ιστορίας-ανάγνωση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από το βιβλίο-παραγωγή αποτελεσμάτων των ερευνητικών εργασιών) και τη μέθοδο της δραματοποίησης η οποία περιλαμβάνει τις εξής τεχνικές: Παγωμένες εικόνες, ομαδική διαμόρφωση χώρου, περίγραμμα χαρακτήρα, χάρτης της ιστορίας, αντικείμενα του χαρακτήρα, ξενάγηση, συνέντευξη, τηλεφωνική επικοινωνία, ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή, καρέκλα των αποκαλύψεων, μια μέρα στη ζωή, μανδύας του ειδικού, μεταμόρφωση, δραματοποιημένη αφήγηση, τελετή,

αναδρομή στο παρελθόν, ανίχνευση της σκέψης, αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές, υποστήριξη θέσης-σύγκρουση, οπτική γωνία, θέατρο forum.

Όπως αναφέρεται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334) του νέου Προγράμματος Σπουδών, συνήθη ερωτήματα-προβλήματα που ανακύπτουν από τη διδακτική πράξη σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας αφορούν στα εξής: αξιοποίηση των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων, τρόπο εξατομίκευσης της διδασκαλίας, επιλογή διδακτικού υλικού για την υποστήριξη και των αδύναμων και των καλών μαθητών, αντιμετώπιση της μικτής τάξης: αλλοδαπών-γγενών, αντιμετώπιση προβλημάτων κατά την εργασία των μαθητών σε ομάδες, απουσία βιβλιοθήκης, κίνητρα για ανάγνωση, σχέση της γλώσσας με τη λογοτεχνία, εμπλουτισμός σεναρίων, οργάνωση χρονικά των διδακτικών ενοτήτων, βαθμός απόκτησης σφαιρικής εικόνας των μαθητών για τους συγγραφείς, χρήση ΤΠΕ, ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών.

Το ΠΣ προτείνει τα εξής διδακτικά σενάρια για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου:

Α΄ τάξη: Διδακτικές Ενότητες: Σχολική ζωή – Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση- Φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον

Β΄ τάξη: Διδακτικές Ενότητες: Πορτρέτα εφήβων, Ετερότητα στη λογοτεχνία, Θέατρο

Γ΄ τάξη: Διδακτικές Ενότητες: Στάσεις ζωής σε ποιητικά κείμενα, Χιούμορ/ σάτιρα, Άτομο και κοινωνία.

4.5. Σύνοψη ενότητας - Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας συμπεραίνουμε ότι η πολιτική του Νέου σχολείου στοχεύει στην καλλιέργεια εκείνων των ικανοτήτων που θα πρέπει να αποκτήσει κάθε πολίτης για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας της γνώσης. Σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών επιλέγει να μην επιμείνει στην ιστορική παράταξη της λογοτεχνίας με τον κλασικό τρόπο αλλά να εστιάσει στην ιστορικότητα του αναγνώστη, του μαθητή και της μαθήτριας της σημερινής τάξης, ενός τόπου, δηλαδή, που ενσωματώνει και απηχεί τα νέα κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά και εργασιακά δεδομένα της κοινωνίας της Γνώσης. Η επιλογή αυτή είναι σύμφωνη με τις νεότερες απόψεις που θεωρούν ότι η

ιστορία της λογοτεχνίας θα πρέπει να αντιμετωπίζει ένα δεδομένο λογοτεχνικό φαινόμενο ως επικοινωνιακό σύνολο μέσα στην ιστορική και κοινωνική λειτουργία του, όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ (113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334). Η θέαση του μαθητή από το νέο Π.Σ ως ιστορικού υποκειμένου και η τοποθέτησή του στο κέντρο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας με το λογοτεχνικό κείμενο ως εν δυνάμει ενεργού πολίτη με κριτική συνείδηση καθώς και οι υπόλοιποι γενικοί και οι επιμέρους στόχοι του νέου Π.Σ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, το περιεχόμενο και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας που προβλέπει μεταφέρουν την Ευρωπαϊκή ατζέντα, στα πλαίσια των νέων προκλήσεων και δεδομένων της παγκοσμιοποίησης προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης της ιδιότητας του Ευρωπαίου αλλά και του παγκόσμιου πολίτη. Πρέπει να επισημάνουμε όμως εδώ ότι, είναι πολύ πιθανό ακόμα και τα πιο προοδευτικά στοιχεία του πιλοτικού προγράμματος της λογοτεχνίας να χάνουν τη δυναμική τους καθώς εντάσσονται μέσα στο ευρύτερο Πρόγραμμα Σπουδών και υποτάσσονται στις αρχές του οι οποίες είναι πολύ πιθανό να έχουν έναν εργαλειακό χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό στηρίζουν και αναπαράγουν μια εκδοχή της Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας νεοφιλελεύθερης και συντηρητικής ατζέντας καθώς αποβλέπουν στη διαμόρφωση ατόμων αποεθνικοποιημένων που μπορούν να επιβιώσουν σε όλες τις συνθήκες. Σύμφωνα με τους Simons and Masschelein 'ο επιχειρηματικός εαυτός είναι μία φιλελεύθερη σύλληψη της ανάπτυξης του εαυτού ως ένα απείρως ευπροσάρμοστο προϊόν που επαναδιαμορφώνεται για να αντιμετωπίζει τις ανάγκες της αγοράς' (Simons and Masschelein 2008, 54, στο Gillies 2011:214). Ο νεοφιλελεύθερος εαυτός είναι ατομικός, όχι κοινωνικός και η ευελιξία του προορίζεται για τη διαρκή επιβίωσή του ως οικονομική οντότητα και όχι για κάθε είδους πνεύμα κοινότητας (Ardagh 2000, σ.3 στο Gillies 2011:217)

Αποτελεί αντικείμενο έρευνας της εργασίας μας, όπως θα φανεί και από τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά πόσο είναι εφικτή και εφαρμόσιμη στην πράξη η δυνατότητα του μαθήματος της Λογοτεχνίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών να διαμορφώσει τη συνείδηση του πολίτη μέσα στα επιτελεστικά πρότυπα που προωθεί η Ευρωπαϊκή ατζέντα της οικονομίας της γνώσης και της ποιότητας.

4.6. Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές για την ιδιότητα του πολίτη καθώς και ο ρόλος της εκπαίδευσης για την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη μέσα στην οικονομία της γνώσης, όπως ήδη έχει δειχθεί από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, έχουν αποτελέσει το βασικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό της παρούσας μελέτης. Το θεωρητικό πλαίσιο, επίσης, το οποίο αξιοποιεί θεωρητικά εργαλεία και έννοιες από την κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein για να ερμηνεύσει φαινόμενα μετασχηματισμών και αλλαγών στο πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών σε παγκόσμιο επίπεδο καθοδηγεί τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων μας και τη στόχευση του ερευνητικού μας έργου. Η πολιτική του Νέου σχολείου η οποία μεταφέρει την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα στα πλαίσια των νέων προκλήσεων και δεδομένων της παγκοσμιοποίησης προς την κατεύθυνση της ιδιότητας του πολίτη καθορίζει επίσης τόσο τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων όσο και τον σχεδιασμό και το αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο διατυπώνουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς συγκροτείται η Λογοτεχνία ως μάθημα στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών;
2. Πώς πραγματώνεται η Λογοτεχνία ως μάθημα στο πλαίσιο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προωθεί νέα Προγράμματα Σπουδών και νέες διδακτικές μεθοδολογίες για την υλοποίησή τους;
3. Τι πρότυπο μαθητή διαμορφώνουν τα Νέα αυτά Προγράμματα Σπουδών όπως αποτυπώνεται στη συγκρότηση και τις πραγματώσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας;
4. Τι πρότυπο πολίτη διαμορφώνουν;
5. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναγνωρίζουν το πρότυπο αυτό και σε ποιο βαθμό; Τείνουν να το υιοθετούν ή αντίθετα αντιστέκονται σε αυτό εμμένοντας σε προϋπάρχοντα πρότυπα μαθητή και πολίτη; Με ποιους τρόπους το διαπραγματεύονται;

4.7. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Στο ερευνητικό μας μέρος συλλέγονται στοιχεία κατά βάση ποιοτικού χαρακτήρα και είναι τα εξής:

- Η θέση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στις ιστοσελίδες των πιλοτικών Γυμνασίων της έρευνας
- Ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους φιλόλογους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Λογοτεχνίας την σχολική χρονιά 2013- 2014 σε Γυμνάσια που εφαρμόζουν το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Οι συνεντεύξεις διερευνούν την πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και τη συμβολή του στη διαμόρφωση προτύπου μαθητή και πολίτη. Η ανάλυση των δεδομένων θα εστιαστεί στους άξονες σχεδιασμού των ερωτημάτων της συνέντευξης και στις απαντήσεις που αναδεικνύονται για τα ερευνητικά μας ερωτήματα βάσει των οποίων σχεδιάστηκε η έρευνα.

Επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη ως μέθοδο για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων παρουσιάζει, όμως, μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008:112).

4.8. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας

4.8.1. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Επιλέξαμε τη συνέντευξη ως μέθοδο συλλογής των δεδομένων και διεξαγωγής της έρευνάς μας καθώς ενδιαφέρει η προσωπική οπτική των φορέων της δράσης, των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πιλοτικό πρόγραμμα στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εστιάζοντας στο «υποκειμενικό νόημα» του διερευνώμενου φαινομένου (Ιωσηφίδης 2008:114). Η συνέντευξη, όπως επισημαίνει ο Ιωσηφίδης (2008) επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος

ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Επίσης η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων. Βέβαια η συνέντευξη παρουσιάζει και βασικά μειονεκτήματα (Stewart και Cash 1991, Kvale 1996, όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης (2008:113) τα οποία αντιμετωπίσαμε και στην παρούσα έρευνά μας. Είναι μια μέθοδος εξαιρετικά χρονοβόρα όχι μόνο ως προς την υλοποίησή της, αλλά και ως προς τη φάση του σχεδιασμού και της απόκτησης πρόσβασης στους ερωτώμενους. Προϋποθέτει επίσης η συνέντευξη και αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα του ερευνητή, όπως ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον και ευελιξία (Ιωσηφίδης 2008). Χρονοβόρα είναι επίσης, - όπως έγινε αισθητό και στη μελέτη μας-, η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η διαχείριση του υλικού των δεδομένων για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Στην έρευνά μας κατασκευάσαμε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Λογοτεχνίας σε πιλοτικά Γυμνάσια με ερωτήσεις που ανταποκρίνονταν στο έργο τους. Ταυτόχρονα, συμπληρώσαμε σε συνεργασία με τους συνεντευξιαζόμενους ένα ατομικό δελτίο με στοιχεία για τη ζωή τους και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία με σκοπό να έχουμε μια εικόνα των εκπαιδευτικών και να τα αξιοποιήσουμε σε κάποιο βαθμό κατά την ανάλυση των δεδομένων, αν εκρίνετο σκόπιμο. Ως πρότυπο χρησιμοποιήσαμε το ατομικό δελτίο συνεντευξιαζόμενου (βλ. Παράρτημα I) που χρησιμοποιήθηκε στη Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Μίχα (Μίχα, 2013). Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πρώτα αναλυτικά για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας και για τη σημασία της ανταπόκρισής τους στην έρευνα. Επίσης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιτραπεί η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι για λόγους ηθικής τάξης και για τη απόλυτη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων η αναφορά στον κάθε εκπαιδευτικό θα γίνεται ανώνυμα και με χρήση κωδικοποίησης.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων οργανώθηκαν σε επτά άξονες με στόχο να αντιστοιχηθούν με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να διευκολυνθούμε στην οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων που θα συλλέξουμε και την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκε το εξής πρωτόκολλο συνέντευξης. (βλ. Παράρτημα II).

Πρωτόκολλο Συνέντευξης με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς

1^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Το πλαίσιο υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον

Στις ερωτήσεις αυτού του άξονα οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών καλούνται να απαντήσουν σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των Γυμνασίων στα οποία διδάσκουν για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος και για τη θέση τους απέναντι στην επιλογή αυτή.

2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Στα ερωτήματα του άξονα αυτού οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σχετικά με τη θέση της Λογοτεχνίας στο πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών, για τα στοιχεία που αναγνωρίζουν ως νέα και που διαφοροποιούν το μάθημα της Λογοτεχνίας σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα Σπουδών, αλλά και την άποψή τους για τις διαδικασίες, τις πρακτικές και τις μεθόδους που αναδεικνύει το πιλοτικό πρόγραμμα για την προσέγγιση και διεξαγωγή του μαθήματος καθώς και για το βαθμό προώθησης ικανοτήτων στους μαθητές σύμφωνα με τις τάσεις που αναπτύσσονται στην Ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική.

3ος Άξονας ερωτήσεων: Παιδαγωγική δραστηριότητα

Τα ερωτήματα του άξονα αυτού προς τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στα ζητήματα της παιδαγωγικής δράσης, κατά τη διαδικασία εφαρμογής του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Λογοτεχνίας, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τον τρόπο διαχείρισής τους, στον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών καθώς και στις επιλογές του υλικού της διδασκαλίας από τους διδάσκοντες και στα κριτήρια των επιλογών αυτών.

4^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Αξιολόγηση

Στα ερωτήματα αυτού του άξονα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών για την κριτική κατανόηση του σύγχρονου κόσμου, καθώς και τη δική τους άποψη σχετικά με την έννοια της κριτικής κατανόησης.

5^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Λογοτεχνία και ιδιότητα του (παγκόσμιου) πολίτη

Οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα αυτού του άξονα καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τη συμβολή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος στην ανάπτυξη διαδικασιών για την κριτική εμπλοκή των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα. Επίσης καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα αν το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών μέσω της λογοτεχνίας μπορεί να διαμορφώσει προοδευτικά πρότυπα μαθητή και πολίτη και αν οι νέοι τρόποι διδασκαλίας που προτείνει το πιλοτικό πρόγραμμα συμβάλλουν στην αλλαγή και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου στη συνείδηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επίσης ερωτώνται για τη σχέση του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών με τη φιλοσοφία του Νέου σχολείου και τα νέα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης που προβάλλει, για το είδος της γνώσης που αξιολογείται στα πλαίσια της πολιτικής αυτής και το πρότυπο πολίτη που προβάλλει. Τέλος ζητείται η άποψη των διδασκόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τα κοσμοπολιτικά πρότυπα που προβάλλει το πιλοτικό πρόγραμμα για τη λογοτεχνία και τις συνέπειές τους για την εθνική ταυτότητα των μαθητών.

6^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Δημόσιοι – ιδιωτικοί φορείς και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Στα ερωτήματα του άξονα αυτού οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν αν έχουν εφαρμόσει δραστηριότητες πέρα από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που δίνουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, όπως συμμετοχή των μαθητών σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς εκδοτικών οίκων, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο κλπ. και να εκφράσουν την άποψή τους για τους σκοπούς και τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών καθώς και για τις προοπτικές που ανοίγονται και τα προβλήματα ή κινδύνους που ενδέχεται να εγκυμονούν.

7^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Προτάσεις

Στα πλαίσια του άξονα αυτού ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν τροποποιήσεις στο πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και συνολικά στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

4.8.2. Η επιλογή των σχολείων της έρευνας

Ως πεδίο της έρευνας επιλέγονται πιλοτικά Γυμνάσια της Περιφέρειας Πελοποννήσου και της Περιφέρειας Αττικής. Η επιλογή αυτή έγινε για να είναι ευκολότερη η πρόσβαση για την ερευνήτρια ώστε να είναι δυνατή η συλλογή των δεδομένων σε ένα εύλογο για τη διεκπεραίωση της μελέτης μας χρονικό διάστημα. Τα Γυμνάσια που εφαρμόζουν το πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών είναι 68 συνολικά σε όλη την Ελλάδα και είναι κατανομημένα σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της χώρας, όπως ορίστηκαν σύμφωνα με την ΥΑ97911/ΓΙ/31-8-2011 (Ορισμός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την Πιλοτική Εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών)⁷. Βέβαια, οι συνεντεύξεις θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και εξ αποστάσεως ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος, με τη χρήση skype, όπως και έγινε με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών των δύο εκ των πέντε σχολείων της έρευνάς μας. Ένα αντικειμενικό κριτήριο λοιπόν, της επιλογής αυτής των σχολείων ήταν η πιθανότητα άρνησης των εκπαιδευτικών να συνομιλήσουν με τη χρήση skype με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η έγκαιρη πρόσβαση της ερευνήτριας στα απομακρυσμένα πιλοτικά σχολεία στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας. Ένας άλλος λόγος για την συγκεκριμένη επιλογή είναι ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο των εξετάσεων όπου υπήρχε πίεση χρόνου λόγω του εξεταστικού προγράμματος και του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών.

4.8.3. Η διαδικασία της έρευνας - Περιορισμοί

Κατά την πρώτη φάση της έρευνάς μας εξετάσαμε την εικόνα του μαθήματος της Λογοτεχνίας όπως παρουσιάζεται στις ιστοσελίδες των σχολείων που επιλέξαμε. Τα στοιχεία αυτά θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων.

Ακολουθεί η κύρια φάση του ερευνητικού μας μέρους που περιλαμβάνει την επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των σχολείων για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Με την τηλεφωνική επικοινωνία άρχισαν να διερευνούνται οι προθέσεις των συναδέλφων των πιλοτικών σχολείων που επελέγησαν με τα κριτήρια που εξηγήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, να παραχωρήσουν τις συνεντεύξεις.

⁷ Διατίθεται στην ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>

Συνολικά επελέγησαν πέντε πιλοτικά σχολεία αστικών περιοχών. Τα τρία πιλοτικά σχολεία βρίσκονται στις πρωτεύουσες των νομών της Περιφέρειας Πελοποννήσου, το τέταρτο είναι κεντρικό σχολείο των Αθηνών, πειραματικό, και το πέμπτο είναι σχολείο αστικής περιοχής στα προάστια της περιφέρειας Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί δύο σχολείων από την Περιφέρεια Πελοποννήσου, συνολικά πέντε στον αριθμό, συμφώνησαν και παραχώρησαν τις συνεντεύξεις μέσω skype με τη χρήση ψηφιακού μαγνητόφωνου. Με τους συναδέλφους των υπολοίπων σχολείων, συνολικά επτά στον αριθμό, οι συνεντεύξεις έγιναν και μαγνητοφωνήθηκαν κατόπιν επιθυμίας τους διαζώσης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα από δώδεκα έως είκοσι Ιουνίου 2014. Οι δύο έγιναν στον ελεύθερο χρόνο των συναδέλφων με skype, ενώ όλες οι υπόλοιπες έγιναν κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου τους σε ελεύθερο, κενό χρόνο εργασίας των συναδέλφων με τη συγκατάθεση και των διευθυντών των σχολείων τους. Θεωρούμε, στο σημείο αυτό, ότι είναι θεμιτό να σημειώσουμε, για να ληφθεί υπόψη από τους μελλοντικούς ερευνητές, ότι οι συνεντεύξεις με χρήση skype είναι περισσότερο συμφέρουσες για τον ερευνητή λόγω κέρδους χρόνου και μηδενικού οικονομικού κόστους. Μπορεί, όμως, να είναι χρονοβόρες κατά την απομαγνητοφώνησή τους λόγω τεχνικών προβλημάτων σύνδεσης, ή προβλημάτων που αφορούν την θέση του ερωτώμενου στο μικρόφωνο ή την αυξομείωση της φωνής του ερωτώμενου ή την ιδιαιτερότητα της φωνητικής χροιάς του με αποτέλεσμα να μην είναι καλή η ποιότητα ήχου και να μην γίνεται άμεσα αντιληπτή η εκφορά του λόγου του. Αντίστοιχο πρόβλημα με τη χροιά της φωνής αντιμετωπίσαμε σε δύο συνεντεύξεις, ευτυχώς σε πολύ λίγα σημεία, και το επιλύσαμε ακούγοντας πολλές φορές το ηχητικό κομμάτι έως ότου διευκρινίσαμε και κατανοήσαμε επακριβώς και ορθά το περιεχόμενό του. Για λόγους ηθικής δεοντολογίας διατηρήσαμε την ανωνυμία των σχολείων και των συναδέλφων που πήραν μέρος στην έρευνα. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα συνεντεύξεις. Επιλέχθηκε μια κωδικοποιημένη ονομασία για τα σχολεία και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα πέντε πιλοτικά Γυμνάσια προσδιορίζονται στη μελέτη μας ως εξής: Α, Β, Γ, Δ, Ε. Οι εκπαιδευτικοί των πιλοτικών Γυμνασίων που μας παραχώρησαν τις συνεντεύξεις προσδιορίζονται αντίστοιχα με βάση την κωδικοποίηση των σχολείων τους ως εξής: Α1, Α2, Α3, Β1, Β2, Γ1, Γ2, Δ1, Δ2, Δ3, Ε1, Ε2.

Από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα δύο είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ο ένας είναι και μεταπτυχιακός φοιτητής εκ

νέου, δύο είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και ένας είναι μεταπτυχιακός φοιτητής.

Η έρευνά μας εστιάστηκε στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών της Β' και Γ' τάξης των πιλοτικών σχολείων, άρα όλοι οι ερωτώμενοι ήταν εκπαιδευτικοί που δίδαξαν το μάθημα της Λογοτεχνίας για το σχολικό έτος 2103-14 στις τάξεις αυτές. Η επιλογή αυτή έγινε για τους εξής λόγους: Πρώτον, γιατί κατά το σχολικό έτος 2103-14, οπότε διεξήχθη η έρευνά μας, η Α' τάξη Γυμνασίου δεν εφάρμοσε το πιλοτικό πρόγραμμα σύμφωνα με την Απόφαση 124060/Γ2 / 06-09-13 του ΥΠΑΙΘ, όπου αναφέρεται ότι για τις σχολικές μονάδες Δ/θμιας Εκπ/σης (Γυμνάσια) που αναφέρονται στη με αρ. πρωτ. 97911/Γ1/31-08-2011 Υ.Α. (Β' 2121) θα ισχύσουν τα εξής: Στην Α' τάξη Γυμνασίου από το σχολικό έτος 2013-2014 ισχύει το Ωρολόγιο πρόγραμμα που καθορίζεται με τη με αρ. πρωτ. 115475/Γ2/21-08-2013 Υ.Α. (Β' 2121). Δεύτερον, διότι η Α' Γυμνασίου είναι μια τάξη προσαρμογής καθώς αποτελεί ένα στάδιο μετάβασης των παιδιών από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο και χρειάζεται ένας εύλογος χρόνος για την προετοιμασία και οργάνωση των μαθητών αυτών ώστε να κατανοήσουν τις μεθόδους και τις διαδικασίες του πιλοτικού προγράμματος Σπουδών, όπως είναι για παράδειγμα η μέθοδος εργασίας σε ομάδες, και να διεξαχθεί η ομαλά η μαθησιακή διαδικασία. Για τον λόγο αυτό επειδή η Α' Γυμνασίου είναι μια τάξη προπαρασκευής περισσότερο και εξοικείωσης των μαθητών δεν θα μπορούσαμε να έχουμε μια σαφή ή και τόσο αντικειμενική εικόνα για το παραγόμενο έργο και τα αποτελέσματά του. Οι μαθητές της Β' και Γ' Γυμνασίου είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις μεθόδους του Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών και αποτελούν ένα προσφορότερο πεδίο μελέτης καθώς βρίσκονται στην εφηβική ηλικία, σε ένα στάδιο αναζήτησης της προσωπικής τους ταυτότητας και προσπαθούν να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν τόσο στον εαυτόν τους όσο και στον έξω κόσμο. Ο Παρασκευόπουλος (1985) επισημαίνει ότι κατά την εφηβεία συμβαίνουν σημαντικές μεταβολές με κορυφαία την κατάκτηση της αφαιρετικής σκέψης με τη βοήθεια της οποίας ο έφηβος μπορεί να προβεί σε ενδοσκόπηση και αυτοκριτική. Επίσης κατά την εφηβεία η ταυτότητα του Εγώ παίρνει κάποια σταθερή μορφή την οποία το άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί για να δώσει νόημα και κατεύθυνση στη ζωή του (Παρασκευόπουλος, 1985). Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι το Γυμνάσιο επιλέχθηκε από την επίσημη πολιτική για να εφαρμοστούν οι πρακτικές του Νέου Σχολείου, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Το Γυμνάσιο, σε σχέση με το Λύκειο που δίνει έμφαση περισσότερο στην επαγγελματική

αναζήτηση και στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, είναι ακριβώς ο χώρος που αντανακλά τις εσωτερικές αναζητήσεις και συγκρούσεις των εφήβων καθώς και την υπαρξιακή τους αγωνία για να κατανοήσουν τον εαυτόν τους, να ερμηνεύσουν την εξωτερική πραγματικότητα και να προσδιορίσουν τη θέση τους στην οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων τους και στον κόσμο γενικότερα.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα III) κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα μας δημιουργώντας μια εσχάρα κωδικοποίησης σε ένα αρχείο excel όπου ο κάθετος άξονας περιείχε τις ερωτήσεις της συνέντευξης και ο οριζόντιος κωδικοποιημένες τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα IV). Με τις δυνατότητες που παρέχει το πρόγραμμα excel κωδικοποιήσαμε όλα τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών εστιάζοντας σε λέξεις και φράσεις που είχαν κεντρική σημασία για την έρευνά μας.

Το εργαλείο αυτό μας βοήθησε να οργανώσουμε τα δεδομένα μας και να έχουμε μια συνολική εικόνα των στοιχείων που προέκυψαν από την έρευνα ώστε να προχωρήσουμε συστηματικά στην παρουσίαση, περιγραφή και ερμηνεία των δεδομένων αξιοποιώντας τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο και διερευνώντας τα σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Κεφάλαιο 5^ο: Παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ως εξής: Θα παρουσιάσουμε πρώτα στοιχεία σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας όπως προβάλλεται στις ιστοσελίδες των επιλεγέντων πιλοτικών Γυμνασίων των οποίων εκπαιδευτικοί μας παραχώρησαν συνεντεύξεις. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς με βάση τα ερωτήματα των αξόνων σύμφωνα με το πρωτόκολλο της συνέντευξης.

5.2. Το μάθημα της Λογοτεχνίας στις Ιστοσελίδες των πιλοτικών σχολείων της έρευνας

Θα εστιάσουμε πρώτα στις ιστοσελίδες των σχολείων επιδιώκοντας να εξετάσουμε τη θέση που κατέχει το μάθημα της λογοτεχνίας σε αυτές και αν είναι ή όχι προβεβλημένο συνάγοντας συμπεράσματα για τη θέση του μαθήματος μέσα στο συνολικό πρόγραμμα Σπουδών των πιλοτικών Γυμνασίων.

Όπως αναφέρει η Μίχα (2013) τα στοιχεία που παρουσιάζονται στις ιστοσελίδες αφορούν στην ‘κατασκευή’ και ‘ρητορική’ των σχολείων σύμφωνα με την περιγραφή των Maguire et al. (2011a, όπ. αναφ. στο Μίχα, 2013, σ. 146). Με τον όρο «κατασκευή» οι Maguire et al. εννοούν τους τρόπους με τους οποίους επιχειρούν τα σχολεία όχι απλά να ενημερώσουν τους γονείς και κάθε ενδιαφερόμενο αλλά και να αυτοπροβληθούν μέσω της επισήμανσης των δραστηριοτήτων και των επιτευγμάτων τους, δημιουργώντας μια συγκεκριμένη εκδοχή του εαυτού τους. Η Μίχα (2013) επισημαίνει επίσης ότι, αν εξετάσουμε τα ‘υλικά’ που παράγουν τα σχολεία, όπως είναι οι ιστοσελίδες, ως ‘κείμενα’, είναι δυνατό να τα δούμε ως παραδείγματα ‘δικανικής’ και ‘επιδεικτικής ρητορικής’ (Edwards et al., στο Maguire et al., 2011a, όπ. αναφ. στο Μίχα, 2013, σ.146), όπου ‘η δικανική ρητορική επικεντρώνεται σε γεγονότα του παρελθόντος και επιχειρεί να παρουσιάσει μια εικόνα που θεωρείται ότι είναι αληθινή ... ενώ το επιδεικτικό είδος σχετίζεται με εθιμοτυπικές εκδηλώσεις ή γεγονότα που αξίζουν έπαινο’ (ό.π).

Στην ιστοσελίδα του σχολείου Α το μάθημα της Λογοτεχνίας προβάλλεται στην τοποθεσία: ‘Μαθητικές εργασίες’, όπου αναρτάται μία μαθητική εργασία των μαθητών της Β’ Γυμνασίου του περυσινού σχολικού έτους, 2012-13, στη Νεοελληνική Λογοτεχνία μαζί με άλλες επίσης εργασίες άλλων μαθημάτων. Στην ιστοσελίδα του σχολείου Β στην τοποθεσία ‘Εκπαιδευτικό υλικό’ αναρτώνται τρία σχέδια διδασκαλίας για το μάθημα της Νεοελληνικής Γραμματείας από αντίστοιχους διδάσκοντες σε διαφορετικές θεματικές ενότητες και τάξεις το σχολικό έτος 2013-14. Επίσης στην τοποθεσία ‘Μαθητικές εργασίες’ αναρτώνται δύο εργασίες μαθητών της Α’ τάξης σχολικού έτους 2013-14 καθώς και διδακτικό υλικό θεωρίας, μαζί με υλικό και εργασίες άλλων μαθημάτων. Στην ιστοσελίδα του σχολείου Γ αναρτάται στην τοποθεσία Μαθήματα, υλικό για το στάδιο της προανάγνωσης του μαθήματος της

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου, για το σχολικό έτος 2011-2012, ένα αφιέρωμα στον Ν. Γκάτσο του ίδιου σχολικού έτους και δύο εργασίες μαθητών της Α' Γυμνασίου χωρίς ένδειξη ημερομηνίας. Στην τοποθεσία αυτή υπάρχει επίσης υλικό και για άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στην ιστοσελίδα του σχολείου Δ δεν έχουν αναρτηθεί εργασίες ή άλλο υλικό για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας παρά υπάρχει μια ανάρτηση για τη συμμετοχή του σχολείου στον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης, 21-3-2014 με συγγραφή ποιημάτων των μαθητών και ανάρτηση στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Το σχολείο Ε δεν έχει αναρτήσει εργασίες ή άλλο υλικό για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην ιστοσελίδα του ενώ έχουν αναρτηθεί εκπαιδευτικό υλικό για άλλα μαθήματα. Με βάση τα στοιχεία αυτά βλέπουμε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας προβάλλεται ικανοποιητικά στα τρία εκ των πέντε σχολείων της έρευνάς μας παράλληλα με τα άλλα μαθήματα. Στο σχολείο Δ επιδεικνύεται ευαισθητοποίηση του σχολείου σε συμμετοχή σε εορτασμό ημέρας Ποίησης, δραστηριότητα λογοτεχνικού περιεχομένου.

5.3. Παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα χρησιμοποιώντας τους άξονες του πρωτοκόλου συνέντευξης, όπως σημειώσαμε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας και παραθέτοντας χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

A. Το πλαίσιο υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του σχολείου για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος οι απαντήσεις ποικίλλουν και κατηγοριοποιούνται ως εξής: τρεις συνάδελφοι αναφέρουν την υποδομή, ένας την κεντρική θέση του σχολείου, δύο ότι δεν γνωρίζουν, τρεις την ιδιότητα του σχολείου ως πειραματικό ή πρώην πειραματικό, δύο ότι επιβλήθηκε κεντρικά από επίσημες πολιτικές, και δύο την τυχειότητα:

Δ2: «θεωρώ ότι η επιλογή του έγινε ως πρώην πειραματικό γυμνάσιο και επειδή έχει και την υλικοτεχνική υποδομή...».

A1: «με κριτήρια κεντρικού σχολείου στην πόλη».

A2 : «δεν το ξέρω γιατί φέτος ήρθα σχολείο»

Γ1: «το σχολείο μας είναι πειραματικό, άρα είναι μέσα στον σχεδιασμό του και τον προγραμματισμό του να εφαρμόζει πιλοτικά τα νέα Προγράμματα Σπουδών... «

B1: «από όσο γνωρίζω δεν επιλέχθηκε, επιβλήθηκε, μας τηλεφώνησαν από τη Δ/ση και είπαν θα γίνετε πιλοτικό, αυτό»

E2: «...η επίσημη εκδοχή είναι ότι ήταν μια τυχαία επιλογή».

Στην ερώτηση σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιλογή αυτή, υπάρχει αρκετά μεγάλη ομοιογένεια απαντήσεων καθώς οι εννέα απάντησαν ότι συμφώνησαν και αποδέχτηκαν την επιλογή αυτή, ένας ότι ήταν απών τότε και ανέφερε την πληροφόρησή του για διαφωνία του συλλόγου και δύο απάντησαν ότι δεν ρωτήθηκαν και ότι απλά επεβλήθη:

A2:... « συμφωνώ με την επιλογή»...

E1:... «το δέχτηκα εκ των υστέρων...»

Γ2: «συμφωνούσα εντελώς»

A1: «δεν ήμουν εδώ τη χρονιά που καθιερώθηκε το πιλοτικό, έμαθα ότι ο σύλλογος διαφώνησε με την επιλογή...»

Δ1: «...αλλά μας επιβλήθηκε τρόπον τινά, να είναι πιλοτικό»

Δ3: « μας επιβλήθηκε».

B. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Στην ερώτηση σχετικά με τη θέση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τον τρόπο ένταξής της μέσα συνολικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εκτός από μία, συνέκλιναν στο ότι η Λογοτεχνία κατέχει κεντρική θέση στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, έχει δουλευτεί περισσότερο από πλευράς οργάνωσης, οδηγιών και ανάλυσης, είναι το πλέον προσφερόμενο μάθημα για το πιλοτικό και ότι η Λογοτεχνία είναι σημαντική γιατί εφαρμόζει καλύτερα τις μεθόδους του πιλοτικού και ότι ουσιαστικά υλοποιεί το πιλοτικό. Έχουμε μία απάντηση ότι δεν έχει δεσπόζουσα θέση και σε άλλες δύο απαντήσεις αναγνωρίζεται ότι η Λογοτεχνία πάντα είχε και έχει σημαντική θέση διότι

φέρει σε επαφή τα παιδιά με τον έντεχνο λόγο και ότι τώρα έχει αναδειχθεί περισσότερο η Λογοτεχνία λόγω του πιλοτικού:

A1: «η θέση ειδικά της λογοτεχνίας είναι εξαιρετικά κεντρική γιατί υλοποιεί καθαρά το πιλοτικό πρόγραμμα από τη στιγμή που ανοίγει το αναλυτικό πρόγραμμα και ζητάει εφαρμογή νέων μεθόδων...»

B2: «νομίζω, όσο αφορά τα δικά μας μαθήματα, δηλ τα φιλολογικά, είναι το πλέον προσφερόμενο για την πιλοτική διδασκαλία... εκεί θα αυτοσχεδιάσεις..»

Γ2: «Η Λογοτεχνία είναι το πιο δουλεμένο από άποψη οδηγιών και ανάλυσης πρόγραμμα όσο αναφορά στα φιλολογικά...»

Δ3: «..είναι από τα σημαντικότερα μαθήματα με τα οποία προχωράει το πιλοτικό πρόγραμμα...»

E2: «...θεωρώ ότι παίζει έναν ρόλο που έπαιζε πάντοτε, κυρίαρχα, της επικοινωνίας των παιδιών με τον έντεχνο γραπτό λόγο...»

E1: «η θέση της λογοτεχνίας είναι αυτή που ήταν πάντοτε,..ένας από τους δυο κλάδους της Νεοελληνικής. Γλώσσας και Γραμματείας και λόγω των καινούργιων δεδομένων νομίζω ότι εεε... είχαν μια προσέγγιση διαφορετική...»

A3: «δεν βλέπω ότι έχει κάποια δεσπόζουσα θέση».

Σχετικά με το αν παρατηρούν διαφοροποιήσεις και νέα στοιχεία στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν ότι το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, διαφοροποιείται από τα προηγούμενα καθώς αφήνει ελευθερία στον διδάσκοντα να επιλέξει κείμενα έξω από το σχολικό βιβλίο. Τα νέα στοιχεία που διαφοροποιούν το πρόγραμμα αυτό, σύμφωνα με τις απαντήσεις επτά διδασκόντων, είναι ο ορισμός θεματικών ενοτήτων ως άξονας για την επιλογή των προς διδασκαλία κειμένων, τρεις διδάσκοντες ανέφεραν τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ενώ η εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη διδασκαλία επισημάνθηκε από τέσσερις διδάσκοντες, ενώ ένας διδάσκων επεσήμανε ειδικότερα την μαθητοκεντρικότητα:

A1: «Τα νέα στοιχεία ... είναι το ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα, είναι οι θεματικοί κύκλοι σε αντίθεση με την κειμενοκεντρική διδασκαλία...»

Γ1: «Η μεγάλη διαφορά είναι ότι μας θέτει μεν θεματικούς άξονες, τρεις, ανά τάξη, αλλά ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός αποδεσμεύεται από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, καλείται να επιλέξει εκείνος κείμενα που κατά την κρίση του βοηθούν τον στόχο,

εξυπηρετούν τη θεματική ενότητα αλλά είναι απόλυτα ελεύθερος να παράξει, βέβαια, εκπαιδευτικό υλικό....»

E2: «Η βασική διαφορά είναι ότι η διδασκαλία γίνεται πάνω σε θεματικές ενότητες, δηλαδή η διδασκαλία γίνεται πάνω σε ένα επίπεδο project....»

Δ1: «Τα νέα στοιχεία είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ότι ο μαθητής μπαίνει στο κέντρο, ο καθηγητής κάθεται στην άκρη, χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες....»

Δ3: «Τα νέα στοιχεία είναι ότι χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες...».

E1: «Αρκετά είναι τα νέα στοιχεία.... τώρα έχουμε τη δυνατότητα να επιλέξουμε εμείς τα κείμενα όπως και η διαδικασία του μαθήματος, η ομαδοσυνεργατική κυρίως.»

Στην ερώτηση πώς αντιλαμβάνονται τον χαρακτηρισμό του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία από τα επίσημα κείμενα ως μαθητοκεντρικό και όχι κειμενοκεντρικό οι έξι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι στο νέο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών ο μαθητής μπαίνει στο κέντρο της διδασκαλίας, με την έννοια ότι του παρέχεται η δυνατότητα να ανακαλύπτει, να αυτενεργεί, να επεξεργάζεται ο ίδιος τα κείμενα, ενώ δύο άλλοι διδάσκοντες θεωρούν ότι η μαθητοκεντρικότητα δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες του μαθητή και ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις δυνατότητες και τις ανάγκες του. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς τέσσερις τόνισαν ότι ο καθηγητής είναι καθοδηγητής και εμπυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας. Οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τη μαθητοκεντρικότητα κυρίως με την αυτενέργεια του μαθητή μέσα από τις ομάδες και τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες:

A3: « Ότι ο μαθητής είναι το κέντρο του μαθήματος και όχι ο καθηγητής, όχι το βιβλίο, εε.. ο δάσκαλος καθοδηγεί τα παιδιά...»

Δ1: «ο μαθητής είναι στο κέντρο της διδασκαλίας, ψάχνει, ανακαλύπτει ε.. και καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα, πάντα με τη διακριτική καθοδήγηση του καθηγητή...»

Δ2: «...οι μαθητές ανακαλύπτουν τα στοιχεία εκείνα που θέλουν μέσα στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, το κέντρο είναι ο μαθητής, και σκοπός είναι όχι τόσο να αναδειχτεί το κείμενο, όσο η κριτική ικανότητα, η σκέψη των μαθητών, η δυνατότητα να ανακαλύπτουν τη γνώση, ο καθηγητής εε.. μπορεί να παίζει το ρόλο του καθοδηγητή, ή του εμπυχωτή...»

E2: «Πρώτον το βασικό πράγμα είναι ότι σχεδιάζουμε τη διδασκαλία η οποία έχει να κάνει με τις δυνατότητες του μαθητού...»

B2: «Ότι αναθέτεις πολλές ομαδοσυνεργατικές εργασίες στα παιδιά, σε ομάδες, αυτά.»

B1: « Δίνει πάρα πολλές δυνατότητες στον μαθητή να αυτενεργήσει... παίρνει το παιδί πρωτοβουλίες μέσα από τις ομάδες να δουλέψει...»

Οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν σχετικά με την έμφαση που δίνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στη σημασία της ανάγνωσης, για τις ικανότητες που αναπτύσσει καθώς και για ποιους λόγους χρειάζεται να αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες, απάντησαν όλοι ότι συμφωνούν με την προσέγγιση της ανάγνωσης ως θεμελιακή διαδικασία εκτός από μία απάντηση που εξέφραζε αβεβαιότητα. Οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ικανότητες δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα στις απαντήσεις τους αλλά εξέφρασαν την άποψη ότι η ανάγνωση καλλιεργεί ικανότητες πολυγραμματισμού, ερμηνείας και κατανόησης, αυτενέργεια των αδυνάτων ή δυσλεξικών παιδιών, κριτική ικανότητα, ικανότητα εμβάθυνσης στο κείμενο. Οι εξηγήσεις που δόθηκαν, κυρίως σε τέσσερις απαντήσεις που εστίασαν πιο επεξηγηματικά σε αυτό, ήταν ότι καλλιεργούνται ικανότητες μέσω της ανάγνωσης λόγω των διαφοροποιημένων πηγών ανάγνωσης στα πλαίσια του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών, από την επιβράβευση του καθηγητή ιδιαίτερα προς ένα αδύνατο μαθητή στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, λόγω της αναζήτησης των σχέσεων μέσα στα λογοτεχνικά έργα, λόγω του επανασχεδιασμού της διαδικασίας της ανάγνωσης στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών με τα τρία στάδια της ανάγνωσης και λόγω του μεγαλύτερου αριθμού κειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή ο μαθητής στα πλαίσια του πιλοτικού Π Σ:

A1: «Ναι, συμφωνώ με την προσέγγιση γιατί, ε... καταρχάς υπάρχουν διαφοροποιημένες πηγές ανάγνωσης, μπορεί ένας μαθητής να διαβάσει αα... λογοτεχνικό κείμενο αλλά να διαβάσει κι ένα κόμικ ή μπορεί να δει και ένα έργο, έτσι, και αναπτύσσει ικανότητες πολυγραμματισμού.»

B1: «Ναι ,ναι είναι η ανάγνωση θεμελιακή διαδικασία και πρέπει να είναι, δεδομένης και της αδυναμίας των παιδιών σε αυτή τη δεξιότητα,[...] Εε .. δίνει ευκαιρία στα παιδιά να αυτενεργήσουν, μπορεί, ας πούμε, ακόμα κι ένα παιδί που έχει δυσλεξία... και έτσι με το «μπράβο» που θα πάρει,... να λειτουργήσει καλύτερα στην ομάδα...»

Γ1: «Ναι, βεβαίως, η ανάγνωση γιατί καλλιεργεί και την κριτική ικανότητα και

σκέψη του μαθητή που είναι ζητούμενο...»

Δ3: «Σίγουρα έρχεται σε επαφή με περισσότερα κείμενα... και η ανάγνωση ικανότητα είναι, το παιδί αποκτά μια πιο ευρεία γνώση της λογοτεχνίας, βρίσκει τις σχέσεις ανάμεσα σε έργα... Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν οι μαθητές τη συνδυαστική, την κριτική τους ικανότητα, σίγουρα.»

Γ2: «...και σε αυτό στοχεύει να αποκτήσουν δεξιότητες στοιχείων ανάγνωσης μόνα τους, δηλ στοιχεία και χαρακτηριστικά των θεματικών ενοτήτων να τα βρίσκουν μόνα τους.»

Στην ερώτηση σχετικά με την ανάγνωση ολόκληρων έργων που προβάλλεται από το πιλοτικό ΠΣ ως στοιχείο που διαφοροποιεί την προσέγγιση αυτή από προηγούμενες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, σχετικά με τη θέση των διδασκόντων απέναντι στην προσέγγιση αυτή, το σκεπτικό, τους σκοπούς και την αξία της προσέγγισης αυτής παρατηρήθηκε ταύτιση στις απόψεις όλων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ότι συμφωνούν οπωσδήποτε για το ότι διαφοροποιείται από προηγούμενες προσεγγίσεις. Σχετικά με τα υπόλοιπα ερωτήματα πέντε εκπαιδευτικοί εστίασαν στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας ως βάση και στόχος και αξία αυτής της προσέγγισης με απώτερο όφελος την εμπάθυνση των μαθητών στη Λογοτεχνία, έξι άλλοι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην συνολική θεώρηση των έργων που βασίζεται σε ένα ολιστικό μοντέλο προσέγγισης με στόχο και αξία την κατανόηση και εμπάθυνση στο λογοτεχνικό έργο, ένας εξ αυτών επέμεινε και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή μέσα από τη διαδικασία αυτή και ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε αποκλειστικά την απόκτηση κριτικής ικανότητας του μαθητή:

A1: «Συμφωνώ αρκετά γιατί έχεις μια ολιστική προσέγγιση αν διαβάσεις ένα ολόκληρο βιβλίο και καλλιεργείς και μια γενικότερη αναγνωστική ικανότητα του μαθητή...- Βασίζεται σε ένα ολιστικό μοντέλο...- τώρα διδάσκεται μοντέλο ανάγνωσης και κατανόησης ενός θέματος, μιας πραγματικότητας...»

A3: «Συμφωνώ απολύτως, ... είναι γενική θεώρηση και όχι αποσπασματική.»

B2: «Μου αρέσει, συμφωνώ απολύτως, ...- συνήθως είναι αποσπασματικά, κατά τη γνώμη μου, γιατί καλλιεργεί την ανάγνωση, τη φιλαναγνωσία εννοώ.»

Γ2: «Συμφωνώ απολύτως,... - αποσκοπεί στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, στην κατανόηση των κειμένων ευρύτερα και αυτό το πετυχαίνει σε πολύ μεγάλο βαθμό,

δηλαδή τα παιδιά αποκτούν επαφή με βιβλία, μπαίνουν στη βιβλιοθήκη, μαθαίνουν να διαβάζουν και τους αρέσει κιόλας...»

E2: «...Άρα θεωρώ λοιπόν ότι είναι βασικό και ολόκληρα βιβλία να διαβάζουν και να έχουν την αίσθηση του συνολικού έργου... θεωρώ ότι αυτό μπορεί να παίζει μεγάλο ρόλο στην προσπάθεια των παιδιών να αποκτήσουν μια κριτική σχέση απέναντι στο διάβασμα...»

Στην ερώτηση σχετικά με τις εμφάνσεις του Νέου Πιλοτικού Προγράμματος στον κριτικό γραμματισμό, τη χρήση ΤΠΕ και γενικότερα τον πολυγραμματισμό και στους λόγους των αλλαγών αυτών όλοι οι διδάσκοντες απάντησαν ότι συμφωνούν με την προώθηση των αλλαγών αυτών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών επικεντρώνοντας στον ψηφιακό γραμματισμό. Βέβαια εννέα διδάσκοντες επισήμαναν ότι η χρήση των ΤΠΕ πρέπει να γίνεται με μέτρο και να μην γίνει αυτοσκοπός και ότι στόχος είναι ο μαθητής και η μάθηση και ιδιαίτερα στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Σχετικά με τους λόγους που συνέβαλαν στις αλλαγές αυτές οι περισσότεροι διδάσκοντες, δέκα, συγκεκριμένα, απέδωσαν τις αλλαγές αυτές στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, στην κοινωνία της πληροφορίας, στην κοινωνία της γνώσης και στην τάση ανταπόκρισης και συμπόρευσης της Ελληνικής εκπαίδευσης με τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας. Ένας εκπαιδευτικός εξ αυτών απέδωσε τις αλλαγές, επίσης, σε πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη στήριξη των κρατών μελών τους ,π.χ., πακέτο ΕΣΠΑ, και ένας άλλος εξ αυτών σε Ευρωπαϊκές πολιτικές στήριξης ,επίσης, αλλά και σε επίσημες πολιτικές της χώρας μας.:

A2: «Εε.. κοίταξε...εε.. ναι, σε μεγάλο βαθμό, θα έλεγα, ότι συμφωνώ, γιατί σύμφωνα με το πρόγραμμα το νέο... εγείρεται και το ζήτημα της ψηφιακής λογοτεχνίας, μπορείς να αναζητήσεις τις πηγές ψηφιακές, να οργανώσεις το μάθημά σου βασιζόμενος στις εε.. ΤΠΕ... να αποκτήσουν αυτό που λέμε πάντα κριτική σκέψη πολυγραμματικού χαρακτήρα, να μπορούν να ανταποκριθούν, ας πούμε, έτσι στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης.»

B2: «Συμφωνώ, συμφωνώ ναι, τώρα, αυτό δεν έχει γίνει μόνο στα πιλοτικά, είναι και στην προσπάθεια που γίνεται για να πάμε κι εμείς στο Β' Επίπεδο, για να συμβαδίσουμε και με την εποχή μας, τίποτα άλλο, τι να πω, για να καταναλώσουμε το πακέτο του ΕΣΠΑ, ας πούμε...»

Δ2: «Ιδιαίτερα το μάθημα της λογοτεχνίας ευνοεί πάρα πολύ τη χρήση των ΤΠΕ, εε..

συμφωνώ αρκεί να μη γίνεται αυτοσκοπός... αλλά να γίνεται επικουρικά για να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν καλύτερα ένα κείμενο...»

E1: «Οι αλλαγές έγιναν με αυτό το στόχο να μουν περισσότερο οι τεχνολογίες της πληροφορίας μέσα στη διαδικασία του μαθήματος, αν δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία είμαστε αναξιόπιστοι... Όλα αυτά θα πρέπει να γίνονται με ένα μέτρο γιατί στόχος είναι ο μαθητής, όχι ο Η/Υ...»

Δ3: «Οι αλλαγές αυτές έγιναν γιατί ζούμε σε μια εποχή στην οποία παίζει ρόλο η πληροφορική, η επικοινωνία...»

E2: «Κοιτάξτε να δείτε, είναι βέβαιο ότι η λογοτεχνία έρχεται και συνδυάζεται σε μεγάλο βαθμό με τις ΤΠΕ. Εε.. θεωρώ ότι όλες οι μαθήσεις συνδυάζονται πλέον με τις ΤΠΕ... Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική πολιτική ρητορική η οποία εμφανίζεται στην Ελλάδα ...προσπαθεί να ερμηνεύσει ή να καθιερώσει μια σειρά από δεδομένα της ελληνικής πλέον εκπαιδευτικής πραγματικότητας τα οποία πρέπει να συμφωνούν με αυτά που η Ευρωπαϊκή και η παγκόσμια πραγματικότητα ορίζει... θεωρώ ότι πρέπει να είναι λελογισμένη η χρήση των ΤΠΕ, ιδιαίτερα σε θέματα που σχετίζονται με τη Λογοτεχνία...»

Σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία στις τάσεις των Ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών που καλλιεργούν ικανότητες στους μαθητές, κριτική ικανότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, αυτενέργεια για επίλυση προβλημάτων και για τους τρόπους ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων στο μάθημα της Λογοτεχνίας όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία καλλιεργεί σίγουρα τέτοιου είδους ικανότητες σε καλό, αρκετά μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Επτά διδάσκοντες απάντησαν ότι η ανάπτυξη ικανοτήτων στην πράξη επιδιώκεται και επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να αυτενεργούν μέσα στην ομάδα, τρεις διδάσκοντες επικέντρωσαν αντίστοιχα στις μαθητοκεντρικές μεθόδους που ευνοούν τη διερευνητική μάθηση, στην παρακίνηση των μαθητών να αναζητήσουν λύσεις για την επίλυση προβλημάτων που συναντούν μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα και την αυτενέργεια των μαθητών μέσα από δημιουργικές εργασίες. Ένας διδάσκων επεσήμανε ότι η απόκτηση ικανοτήτων είναι διαρκής στόχος της εκπαίδευσης από παλιά και στα πλαίσια του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ. Ένας, τέλος, διδάσκων εστίασε στη χρήση στρατηγικών το

εκπαιδευτικού που προβάλλει ο Οδηγός για τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για την ανάπτυξη ικανοτήτων στους μαθητές:

A1: «Σε μεγάλο βαθμό, σε πολύ μεγάλο βαθμό... στον νέο τρόπο οι μαθητές μέσα από την ομάδα επεξεργάζονται από κοινού ζητήματα, θέματα, βρίσκουν λύσεις, ανιχνεύουν καταστάσεις, μπορείς αν θες να τους πεις να συνεχίσουν την ιστορία....»

A2: «επιτυγχάνεται ως ένα βαθμό με πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, με διερευνητική, ας πούμε, μάθηση...»

Γ2: «Εε.. η κριτική ικανότητα από τη στιγμή που όχι μόνο μαθαίνουν να αναλύουν άλλα και να συγκρίνουν κείμενα μεταξύ τους ομοειδή, πάρα πολύ, να βγάζουν κοινά χαρακτηριστικά και μέσα από τις εργασίες πάρα πολύ, η ανάληψη πρωτοβουλιών το ίδιο γιατί δίνει έμφαση στον μαθητή... και η δυνατότητα αυτενέργειας για επίλυση προβλημάτων το ίδιο...»

Δ1: «Τις καλλιεργεί, τις καλλιεργεί, κυρίως μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο η οποία ως μέθοδος με βρίσκει απόλυτα σύμφωνη...»

Δ2: «Εε.. είναι σίγουρο ότι η Λογοτεχνία τα ευνοεί όλα αυτά και μπορεί να καλλιεργήσει όλες αυτές τις ικανότητες και θεωρώ ότι τις καλλιεργεί σε πολύ υψηλό βαθμό σε σχέση με άλλα μαθήματα, διότι αυτή η ομαδοσυνεργατική διαδικασία η οποία προτείνεται και εφαρμόζεται στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της Λογοτεχνίας καλλιεργεί δεξιότητες όπως την συνεργατικότητα, την ομαδικότητα...»

E2: «Εε.. αυτό το οποίο υπάρχει είναι ότι χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες στρατηγικές, ο Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, προβάλλει συγκεκριμένες στρατηγικές που ο καθηγητής πρέπει να χρησιμοποιήσει και να βάλει με βάση αυτές την τάξη να λειτουργήσει ...»

E1: «Ένας τρόπος είναι το διαδίκτυο, να βρύνε τις πληροφορίες, να τις επεξεργαστούν...»

Στην ερώτηση για τις μεθόδους διδασκαλίας που προωθούνται στο μάθημα της Λογοτεχνίας και για την κριτική που ασκείται στην επιστημονική βιβλιογραφία για κατακερματισμό των μεθόδων και δραστηριοτήτων στα νέα Προγράμματα Σπουδών διεθνή και ελληνικά, όλοι οι διδάσκοντες απάντησαν ότι προωθείται κυρίως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και είναι σύμφωνοι όλοι με αυτήν καθώς μαθαίνει τους μαθητές μέσω διαφόρων εργασιών και δραστηριοτήτων να λειτουργούν μέσα στην ομάδα και να συνεργάζονται με υπευθυνότητα για ανεύρεση λύσεων.

Σχετικά με την ομαδοσυνεργατική πρόσθεσαν ότι πρέπει να εφαρμόζεται με μέτρο και σωστή οργάνωση από τον διδάσκοντα ώστε να μην εκλαμβάνεται ως ευκαιρία διασκέδασης από του μαθητές καθώς και να οργανώνεται από τον διδάσκοντα ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται για να εξοικειωθούν σε αυτό τον τρόπο δουλειάς. Τρεις εξ αυτών ανέφεραν και τη μέθοδο project με τη χρήση των ΤΠΕ. Ένας διδάσκων δεν βλέπει κατακερματισμό, αλλά συνθετότητα μεθόδων. Στις απαντήσεις των υπολοίπων εννέα διδασκόντων παρατηρήθηκε μια ομοιογένεια σχετικά με τον κατακερματισμό καθώς αντίστοιχα επεσήμαναν ότι πραγματικά υπάρχει ένας κατακερματισμός, συμφωνούν με τις κριτικές γιατί ο κατακερματισμός μπορεί να προκαλέσει μια σύγχυση ή αμηχανία στους μαθητές και να απομακρύνει από το στόχο που είναι η ανακάλυψη της γνώσης, η εμπάθυνση και η κριτική στάση του μαθητή απέναντι σε αυτήν. Ένας διδάσκων επεσήμανε ότι εναπόκειται στους χειρισμούς και την εμπειρία του διδάσκοντα να κρατήσει την ισορροπία για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων ενώ ένας άλλος διδάσκων τόνισε ότι στη Λογοτεχνία ελέγχεται περισσότερο το θέμα του κατακερματισμού. Ένας διδάσκων απάντησε ότι οι πολλές μέθοδοι δεν είναι αρνητικό στοιχείο γιατί επιτρέπουν στον διδάσκοντα να επιλέξει, αλλά ότι δεν έχουν βοηθηθεί οι εκπαιδευτικοί αρκετά. Ένας διδάσκων, τέλος, συμφώνησε μονολεκτικά με τη κριτική για τον κατακερματισμό χωρίς να σχολιάσει περαιτέρω:

A1: «Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project, αντίστοιχα όλα αυτά μέσα από μια ψηφιακή, ηλεκτρονική συνεργασία, δηλαδή μπορείς να εντάξεις τις ΤΠΕ, συμφωνώ στον βαθμό που τα παιδιά έχουν εξασκηθεί και έχουν εξοικειωθεί με αυτό το.. με αυτό το νέο τρόπο.... δηλαδή διαφωνώ με τον χαρακτηρισμό, προτιμώ μια... μια απόδοση συνθετότητας...»

B1: «Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι αυτή, η βασική είναι αυτή, ότι τα παιδιά λειτουργούν ως ομάδα...»

B2: «...τη μαθητοκεντρική πρώτα, μετά θα πω ομαδοσυνεργατική, μετά θα πω την χρήση των ΤΠΕ στην έρευνα και την παρουσίαση των εργασιών, τώρα ποια άλλη μέθοδος... μπορείς να τους πεις να κάνουν ένα Power Point, μικρά πράγματα, μικρά παιδιά που είναι, να παρουσιάσουν βιογραφικά συγγραφέων, τη ζωή του Μακρυγιάννη, ας πούμε, φέτος κάναμε έκθεση φωτογραφίας, project, δεν το λες; - ε.. θα συμφωνήσω, θα συμφωνήσω ότι μπορείς να χάσουμε και το νόημα τελικά, τον προσανατολισμό μας, αλλά στη λογοτεχνία δεν θα συμφωνήσω τόσο πολύ, μπορείς να το ελέγξεις.»

Γ2: «... Αυτή η μέθοδος που προωθείται πάρα πολύ είναι η ομαδοσυνεργατική... πρέπει να εφαρμόζεται με μέτρο, κατά περίπτωση και όχι απόλυτα.... κατακερματισμένες σημαίνει ότι είναι πολλές μέθοδοι, δεν είναι κακό γιατί ανάλογα με την τάξη, το υλικό, τον διδάσκοντα και τις δικές του απόψεις μπορεί να επιλέξει... Νομίζω ότι η έμφαση δίνεται στην ομαδοσυνεργατική και όχι στον κατακερματισμό η οποία και επαρκώς δεν στηρίζεται, ούτε στην επιμόρφωση βοηθήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και από μόνη της δεν μπορεί να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.»

Α3: «- εε.. είναι θέμα χειρισμού του διδάσκοντα, ούτε να μπλέξει τα παιδιά με τις πολλές μεθόδους ούτε να χρησιμοποιεί πάντα τις ίδιες.»

Δ2: Σίγουρα» η ομαδοσυνεργατική στο μάθημα αυτό ενδείκνυται... – εε.. ένα είναι σίγουρο... ο στόχος είναι... να ανακαλύπτει ο μαθητής τη γνώση και όχι να περνάνε οι μαθητές ωραία στις ομάδες...»

Ε2: «Θα έλεγα ότι προωθούνται κυρίαρχα, η ομαδοσυνεργατικότητα, η δημιουργία ομάδων εργασίας με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας.... ε, τώρα.., η κριτική θεωρώ ότι είναι πολύ λογικό να ασκείται ..., διότι αποδομείται η έννοια της εκμάθησης της γλώσσας και της λογοτεχνίας όπως παραδοσιακά είχε λειτουργήσει για αιώνες...»

Γ. Παιδαγωγική δραστηριότητα

Σχετικά με δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισαν στην εφαρμογή του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία και τον τρόπο διαχείρισής τους οι δέκα εκπαιδευτικοί απάντησαν αντίστοιχα, ότι συνάντησαν δυσκολίες ιδιαίτερα στην αρχή της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος, πριν επιμορφωθούν, ένας, δυσκολίες λόγω έλλειψης υλικού για επιλογή κειμένων, λόγω πρακτικών θεμάτων, φωτοτυπίες κλπ. και δυσκολίες με την οργάνωση των ομάδων. Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες λόγω εμπειρίας και επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, ο δεύτερος, Β' Επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αντίστοιχα ότι διαχειρίστηκαν τις δυσκολίες με σαφείς οδηγίες προς τους μαθητές, με περισσότερες ώρες προσωπικής εργασίας, αξιοποιώντας την υποδομή του σχολείου και την εμπειρία τους, συνεργαζόμενοι με τους άλλους συναδέλφους:

Α2: «Κοίταξε, δυσκολίες οπωσδήποτε αντιμετώπισα γιατί σε τόσο μεγάλο βαθμό δεν τις είχα εφαρμόσει αυτές τις πρακτικές στην τάξη - τις διαχειρίστηκα συζητώντας με τους άλλους συναδέλφους..»

B2: «Πολλές δυσκολίες, δεν ξέραμε τι θα γίνει, δεν είχαμε ενημέρωση, δεν είχαμε μια τράπεζα κειμένων που να μπορούμε να αντλήσουμε...»

Γ1: «Ιδιαίτερες δυσκολίες, όχι, το διαχειριστήκαμε πάντως με βάση την εμπειρία μας, δηλαδή εμείς βάλαμε τελικά τους στόχους και τους άξονες τους οποίους θα κινηθούμε.»

Γ2: «Η πρώτη δυσκολία που είναι και το καλό σημείο δηλαδή, την επιλογή των κειμένων την αφήνει στον διδάσκοντα ...από την άλλη έχει πάρα πολλές δυσκολίες, πρέπει να φτιάξει δικό του υλικό...»

Δ2: «Οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν στην αρχή της χρονιάς, την πρώτη χρονιά, όταν δεν είχαμε σαφείς οδηγίες και σαφή ενημέρωση»

Δ3: «Δυσκολίες την πρώτη χρονιά, ναι, κυρίως είναι οι δυσκολίες, ξέρετε πότε; Όταν δίνουμε σε κάθε ομάδα διαφορετικό κείμενο, εκεί δηλαδή θέλει μεγαλύτερη οργάνωση...»

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία και στους τρόπους που χρησιμοποίησαν για να τους διευκολύνουν για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται αρκετά έως πολύ καλά. Ένας διδάσκων απάντησε ότι η ανταπόκριση σχετίζεται με τη χρήση ΤΠΕ αλλά ότι οι αδύνατοι μαθητές εκμεταλλεύονται τις ομάδες για να κρύψουν την αδυναμία τους, ενώ ένας άλλος ότι οι μαθητές δεν έχουν μάθει να εργάζονται ομαδικά. Οι διδάσκοντες απάντησαν αντίστοιχα ότι τελικά ανταποκρίνονται οι μαθητές με αποτελεσματική οργάνωση των ομάδων από τον διδάσκοντα, με σαφείς οδηγίες, το τόνισαν δύο εκπαιδευτικοί, με τη χρήση των μεθόδων του πιλοτικού που κάνουν το μάθημα ελκυστικότερο, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών:

A1: «Υπήρχε σχετικά καλή ανταπόκριση, ναι - εε... οι τρόποι με τους οποίους τους διευκόλυνα ήταν να τους εξηγήσω ακριβώς τι τους ζητάω...»

B1: «Οι μαθητές στην αρχή του προγράμματος, πριν από τρία χρόνια... και στην αρχή κάθε χρονιάς,... στη Γ΄ Γυμνασίου, δεν είχαν μάθει να συνεργάζονται, δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται...»

B2: «Αν υπάρχει μέσα στην τάξη Η/Υ ανταποκρίνονται...- τους πήγα στο εργαστήριο πληροφορικής, τους πήγα σε διαδραστικό πίνακα στην τάξη, τους ανέθεσα δουλειά στο σπίτι, την παρουσιάσαμε στην τάξη δουλέψαμε κι ένα δίωρο μέσα στην τάξη...»

Γ1: «Γενικά ανταποκρίνονται... – ο τρόπος να διαχειρίζεται κανείς τις δυσκολίες είναι να ακούει τα παιδιά, να αφοιγκράζεται... είναι κουραστικό, ένα τρίμηνο να κάνουν μόνο πεζό, το ζητάνε τα ίδια τα παιδιά, θέλουν αλλαγή, πρέπει να τους κερδίσεις τους μαθητές, να τους πάρεις μαζί.»

Γ2: «Ναι, ναι ανταποκρίνονται πάρα πολύ καλά...– με πολύ περισσότερο υλικό, με χρήση των ΤΠΕ... με πολύ περισσότερη οργάνωση της διδασκαλίας..»

Δ2: «Νομίζω ότι οι μαθητές με την εφαρμογή του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών είναι ενθουσιασμένοι και το έχουν δηλώσει και σε κάποια έρευνα που κάναμε για την αυτοαξιολόγηση, ότι αυτή η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που εφαρμόζεται η οποία ξεφεύγει από την παραδοσιακή μετωπική τους έχει ενθουσιάσει»

Ε1: «Ανταποκρίνονται, βέβαια μοίρασα τις ομάδες με τρόπο που δεν μπορούσαν να διαμαρτυρηθούν καθώς γνώριζα τις επιδόσεις τους άριστους, τους καλούς, τους μέτριους και με κλήρωση, έγιναν ομάδες ισοδύναμες, έγιναν ομάδες όλων των επιδόσεων.... – τους διευκόλυνα ως εξής: για να μην έχουν την αίσθηση ότι χάνονται μέσα στην ομάδα τους έλεγα κάποια αξιολόγηση για την ομαδοσυνεργατική τους ανταπόκριση, για τη συνεργατικότητα τους, εσύ αριστεύεις, εσύ είσαι αδιάφορος...»

Στην ερώτηση σχετικά με τις επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς τα κείμενα διδασκαλίας με δεδομένη την ενθάρρυνση του Νέου Προγράμματος Σπουδών καθώς και τα κριτήρια των επιλογών αυτών οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής: ότι επέλεξαν κείμενα από το/α σχολικό/ά βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου, ακόμα και του Λυκείου, - ένας εκπαιδευτικός το ανέφερε-, αλλά και εκτός σχολικών βιβλίων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μιλώντας γενικά για επιλογή κειμένων. Τα κριτήρια σύμφωνα με τις απαντήσεις εννέα εκπαιδευτικών ήταν οι θεματικές ενότητες ή κύκλοι που ορίζει το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία. Την ηλικία, επίσης, των παιδιών ανέφεραν ως κριτήριο δύο συνάδελφοι εξ αυτών. Τα κριτήρια για τους υπόλοιπους τρεις εκπαιδευτικούς ήταν αντίστοιχα η εγγύτητα στο θέμα και η ευρύτητα, η αξία των παράλληλων αυτών κειμένων και η εύκολη πρόσβαση για τους μαθητές:

Α1: «Το βασικό λοιπόν, χαρακτηριστικό των επιλογών μου είναι η διαφοροποίηση, δηλαδή μπορώ να πάρω από το βιβλίο, μπορώ όμως να πάρω και εκτός βιβλίου, ένα χαρακτηριστικό, δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η διαφοροποίηση ως προς το είδος

του κειμένου, δηλαδή μπορώ να πάρω ένα καθαρά λογοτεχνικό κείμενο ή ένα παραλογοτεχνικό, πχ. κόμικ ή κάτι άλλο ή μπορώ να πάρω ψηφιακό υλικό. -Εεεε... τα κριτήρια με τα οποία το επιλέγω είναι η εγγύτητα στο θέμα και η ευρύτητα του θέματος»

A2: «...ένα θέμα βασικό, να είναι να είναι εύκολα προσβάσιμα τα κείμενα αυτά... οπότε στράφηκα πολύ στα σχολικά βιβλία των άλλων τάξεων... - ...να έχουν συνάφεια με το θέμα γιατί υπάρχουν κάποιες θεματικές ενότητες και φυσικά να απευθύνονται σε παιδιά αυτής της ηλικίας.»

B2: «Εγώ έκανα τις τρεις ενότητες που είχα, την ετερότητα στη λογοτεχνία κλπ., επέλεξα μόνο από το βιβλίο της Β' Γυμνασίου, προσφέρεται...»

Δ1: «Τα κείμενα επιλέγονται με βάση τη θεματική ενότητα, ένα, άρα δεν μπορώ να διαλέξω κείμενα εκτός θέματος, ένα, είναι βασικό. Το δεύτερο είναι, κοιτάζεις την ηλικία των παιδιών...»

Δ2: «Τα κριτήρια επιλογής των κειμένων είναι καθαρά οι θεματικές ενότητες...»

E1: «Το κριτήριο που μας έχει δοθεί είναι οι θεματικοί κύκλοι...»

E2: «Ένα πράγμα που κάνω συχνά είναι ότι δεν χρησιμοποιώ μόνο το σχολικό βιβλίο της τάξης αλλά και τα σχολικά βιβλία άλλων τάξεων ...γιατί τα παιδιά έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτά τα κείμενα ακόμα κι αν χάσουν τη φωτοτυπία τους...»

Δ. Αξιολόγηση

Στην ερώτηση σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και σχετικά με την επιλογή τρόπων αξιολόγησης για την προώθηση των στόχων της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και για ποιους λόγους έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στους ποικίλους τρόπους αξιολόγησης που προβλέπονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, την καθημερινή προφορική, το διαγώνισμα σε άγνωστο κείμενο, τις ατομικές εργασίες στο σπίτι, τις ομαδικές εργασίες, την ετεροαξιολόγηση και αυτό αξιολόγηση του μαθητή και την αξιολόγηση του καθηγητή από την ομάδα. Επεσήμαναν όμως ότι η τελική αξιολόγηση γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο, με διαγώνισμα σε γνωστό κείμενο. Οι διδάσκοντες αυτοί απάντησαν ότι θεωρούν ως κατάλληλους τρόπους αντίστοιχα, την καθημερινή συμμετοχή των παιδιών, τον βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στις ομάδες (τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα), την εξέταση των παιδιών σε άγνωστο κείμενο και ένας εκπαιδευτικός τον ατομικό φάκελο (portfolio) του μαθητή. Οι υπόλοιποι έξι

εκπαιδευτικοί ανέφεραν στην απάντησή τους πρώτα στην αναντιστοιχία της αξιολόγησης ετήσιας σε άγνωστο κείμενο και τελικής σε γνωστό, με τον παραδοσιακό τρόπο, και δήλωσαν ότι θα πρέπει να υπάρχει συνάφεια στον τρόπο αξιολόγησης στο πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία και ότι προτιμούν την εξέταση σε άγνωστο:

B1: «Προβλέπει και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή και την ετεροαξιολόγηση και φυσικά την αξιολόγηση και του καθηγητή σε κάθε ομάδα... όταν πήγαμε να αξιολογήσουν η μία ομάδα της άλλης την εργασία, ήταν αντικειμενικά τα παιδιά...».

Γ2: «Προβλέπει πέρα από το διαγώνισμα και τη διδασκαλία την προφορική, τις εργασίες, πάρα πολύ θετικό, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση που σαφώς δεν εφαρμόζονται... θεωρώ κατάλληλη και την προφορική και την καθημερινή επαφή με την τάξη και τις εργασίες και το άγνωστο διαγώνισμα...»

Δ2: «Η τελική αξιολόγηση των μαθητών τον Ιούνιο γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο παρόλο που η διδασκαλία γίνεται με τον νέο τρόπο... Έχουμε λοιπόν, και τις συλλογικές εργασίες σε ομάδες, τις εργασίες μέσα στην τάξη ..., τις ατομικές σε καθημερινή βάση στο σπίτι, άρα έχουμε διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης και η τελική με τον παραδοσιακό τρόπο. – Νομίζω ότι οι ομάδες κινούν το ενδιαφέρον γιατί οι μαθητές συνεργάζονται και είναι καλό για την κοινωνικοποίησή τους ... με την τεχνολογία να συνεργαστούν και εξ αποστάσεως, ε.. και η ομαδική στην τάξη.»

E2: «Κοιτάζτε να δείτε, ο Οδηγός ορίζει μια αξιολόγηση ιδιαίτερα σύνθετη... η τελική αξιολόγηση του μαθήματος συνεχίζει πάντα να λειτουργεί με το ίδιο ΠΔ το οποίο αν δεν κάνω λάθος είναι το του 2000... αξιολόγησης θεωρώ ότι αυτός ο οποίος είναι ο πιο κατάλληλος είναι η αξιολόγηση ενός ατομικού portfolio, δηλαδή ενός φακέλου εργασιών του μαθητή...»

A1: «Κοίτα, εδώ υπάρχει ένα μπέρδεμα γιατί ενώ ο τρόπος διδασκαλίας έχει αναμορφωθεί δεν έχει αντιστοίχως αναμορφωθεί ο τρόπος αξιολόγησης τον Ιούνιο... πρέπει να υπάρχει εναρμόνιση του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης και του τρόπου αξιολόγησης...»

Σχετικά με το αν το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει με ένα κριτικό τρόπο τον σύγχρονο κόσμο και πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται αυτήν την κατανόηση όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από έναν που εξέφρασε αβεβαιότητα, απάντησαν καταφατικά, γιατί, όπως υποστήριξαν, σε σχέση με το μάθημα της Λογοτεχνίας, το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών καλλιεργεί την

κριτική στάση των παιδιών μέσα από τις εργασίες που καλούνται να πραγματοποιήσουν πάνω σε ζητήματα που ανακύπτουν στα κείμενα και μέσα από την συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους στην τάξη και την ομάδα. Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι δεν αρκούν οι μέθοδοι αλλά και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους από τον διδάσκοντα. Ένας άλλος εκπαιδευτικός τόνισε ότι για την κριτική κατανόηση του σύγχρονου κόσμου από τους μαθητές η Λογοτεχνία βοηθάει αν φέρνουμε τις θεματικές ενότητες κοντά στη σύγχρονη πραγματικότητα. Ως προς το πώς το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, ένας διδάσκων ερμήνευσε την κριτική κατανόηση ως τρόπο ποιητικής, μεταφορικής σύλληψης του κόσμου, ενώ μια άλλη απάντηση εστίασε στη σύνδεση των ζητημάτων των λογοτεχνικών κειμένων με την εποχή μας, και στο πώς βλέπει τον εαυτόν του ο μαθητής μέσα στο κείμενο. Ένας άλλος διδάσκων, τέλος, παρουσίασε την έννοια της κριτικής κατανόησης ως αντίληψη, επεξεργασία, κατανόηση, δημιουργία. Τέλος ένας άλλος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η λογοτεχνία ευαισθητοποιεί τους μαθητές πάνω σε κοινωνικά θέματα αλλά δεν πρέπει να είναι αυτός ο στόχος του μαθήματος της Λογοτεχνίας, καθώς, όπως υποστήριξε ο διδάσκων αυτός η Λογοτεχνία δεν είναι κοινωνιολογία:

A1: «**Ναι**, πιστεύω ότι τον βοηθούν... Να..να το βλέπει ως ένα γενικότερο τρόπο παρουσίασης της πραγματικότητας... εννοώ τον τρόπο τον ε.. τον ποιητικό, τον μεταφορικό τρόπο...»

B1: «Εε.. ναι, ναι, ναι, ναι, αναπτύσσουν κριτική τα παιδιά..., ναι, ότι το να τα βάλεις σε αυτήν την ηλικία στη διαδικασία να κρίνουν, τον διπλανό τους, τον συμμαθητή τους, τον φίλο τους, ξέρω εγώ, πιστεύω ότι είναι σημαντικό στη διαμόρφωση.. και του ίδιου του παιδιού,... βέβαια από τα πολλά κείμενα που διαβάξει και έρχεται σε επαφή ,μπορεί να κρίνει και την εποχή, να κάνει συγκρίσεις... με την καθοδήγηση πάντα του διδάσκοντα..»

B2: « σημαίνει να μην αποστηθίζουν... να καταλάβουν βαθύτερα το κείμενο, να το συσχετίζουν με το σήμερα, με την εμπειρία τους, να το αγαπήσουν..»

Γ1: «... Ναι, η λογοτεχνία βοηθάει στο βαθμό που οι θεματικές είναι μέσα στη ζωή ή τις φέρνουμε εμείς κοντά στη σύγχρονη πραγματικότητα και μέσα από τις συζητήσεις ή τις εργασίες που αναθέτεις στα παιδιά ή τις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη, θεωρώ ότι προωθείται..»

Δ2: «... - ναι, είναι βασικό ότι πρέπει να φέρνουμε ένα πρόβλημα στην εποχή μας και να κατανοούμε καλύτερα τον κόσμο μας, ίσως συνδέεται με το πώς βλέπει τον εαυτόν του ο μαθητής μέσα στο κείμενο.»

Δ3 «... να συμπάσχει με τους ήρωες, να ταυτιστεί με τους ήρωες, να απορρίψει κάποιους άλλους ήρωες, προβληματίζεται γενικά με διάφορα ζητήματα κοινωνικά».

E2: «- εε... πώς την αντιλαμβάνομαι εγώ ή πώς την αντιλαμβάνεται το νέο πρόγραμμα; Θεωρώ ότι την αντιλαμβανόμαστε με τον ίδιο περίπου τρόπο, δηλαδή αντιλαμβάνομαι, επεξεργάζομαι, κατανοώ, δημιουργώ...»

Γ2: «... κάποια στιγμή πρέπει να εκφράσουμε τη λογοτεχνικότητα του κειμένου, δεν έχουμε σκοπό να τους μάθουμε τη μόλυνση του περιβάλλοντος, έτσι, πρέπει να γίνει μια διάκριση σε αυτό, σαφώς η λογοτεχνία ευαισθητοποιεί γιατί οι συγγραφείς γράφουν για προβλήματα του καιρού, δεν είναι κοινωνιολογία η λογοτεχνία, τα βοηθάει η λογοτεχνία, είναι ο καλύτερος τρόπος να προσεγγίσουν το πρόβλημα με μια ματιά πιο ευχάριστη, πιο προσιτό για αυτό...»

E. Λογοτεχνία και ιδιότητα του (παγκόσμιου) πολίτη

Στο ερώτημα σχετικά με το αν το μάθημα της Λογοτεχνίας δημιουργεί στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος σπουδών τις προϋποθέσεις για κριτική εμπλοκή των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα, αν διαπιστώνουν αλλαγές στις τάξεις τους, με αναφορά κάποιων παραδειγμάτων όλοι οι διδάσκοντες, εκτός ενός που έδειξε μια αμηχανία να απαντήσει, επεσήμαναν ότι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος Σπουδών και οι μαθητές εμπλέκονται κριτικά με τα λογοτεχνικά κείμενα σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές μέσω των μεθόδων του πιλοτικού προγράμματος για τη Λογοτεχνία, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η χρήση ΤΠΕ, η μέθοδος project, η ανάγνωση ολόκληρων κειμένων, το γεγονός ότι καλούνται να κάνουν συγκρίσεις παράλληλων κειμένων βοηθούν τα παιδιά να κρίνουν, να ενεργοποιούνται, να δίνουν προεκτάσεις, να παρεμβαίνουν στην εξέλιξη μιας ιστορίας, προτείνοντας πιθανές εκδοχές, προσεγγίζοντας περισσότερο βιωματικά τη Λογοτεχνία.

A1: «Σε έναν.. σε έναν αρκετά σημαντικό βαθμό...- κάποια παραδείγματα: εντάξαμε πολλά κείμενα μέσα σε θεματικές ενότητες παραδείγματος χάρη, συζητήσαμε φέτος για τα εφηβικά πορτραίτα και αναφέραμε κείμενα και διαφορετικών περιόδων και διαφορετικών συγγραφέων και προσεγγίσαμε το θέμα περισσότερο κοινωνικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και έτσι μπορέσαμε να εκτιμήσουμε ακόμα και τη λογοτεχνική παρουσίαση όλων αυτών, ας πούμε είδαμε το κείμενο της Άννας Φρανκ

ή είδαμε το κείμενο της Άλκης Ζέη, μιλήσαμε για την εφηβική Λογοτεχνία και πώς παρουσιάζει τον έφηβο, το πρόσωπο του εφήβου, λαμβάνοντας έτσι την παρουσίαση».

A3: «εε εμπλέκονται κριτικά.. νομίζω μόνο κριτικά μπορούν να εμπλακούν, είναι ένα μάθημα που γλυτώνουμε την αποστήθιση... τους βάλαμε το «Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται» του Θανάση Βαλτινού και μία ερώτηση, ας πούμε, τους βάλαμε, να βρουν στο κείμενο στοιχεία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα, μία ερώτηση που καλλιεργούσε το κριτικό πνεύμα των παιδιών, τους ζητούσε να συγκρίνουν την Ελλάδα του σήμερα».

Γ2: Σαφώς δημιουργεί πολύ μεγάλες διαφοροποιήσεις για την κριτική εμπλοκή γιατί δίνεται έμφαση και το τονίζω αυτό μέσω των κειμένων που μπορούν να συγκριθούν και είναι εντυπωσιακό γιατί βλέπεις μετά το 4^ο κείμενο προσπαθούν να το αναλύσουν αναγόμενα στα προηγούμενα και βρίσκοντας συγκρίσεις, ομοιότητες και διαφορές, δηλ. προσπαθούν τα εργαλεία που έχουν πάρει στην ανάλυση να τα εφαρμόσουν μόνο τους μετά, πολύ σημαντικό και μέσα από τις εργασίες που κάνουν... ενεργοποιούνται, κρίνουν, σκέπτονται, αναπαράγουν..»

Δ2: «...θεωρώ ότι σίγουρα αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις για την κριτική εμπλοκή των μαθητών, αναπτύσσεται η κριτική τους ικανότητα... – κάποια παραδείγματα: δίνουμε στην ομάδα ερωτήσεις πιο ελεύθερες και πιο δημιουργικές που δε μένουν στο κείμενο, καλούμε ας πούμε, τους μαθητές να δημιουργήσουν και οι ίδιοι λογοτεχνία, να δώσουν προεκτάσεις, να δώσουν το δικό τους τέλος, ε.. να συνεχίσουν ένα ποίημα... Δεν θα ξεχάσω, σε μια περίπτωση, ανέθεσα στους μαθητές, μια ομάδα ήταν οι ζωγράφοι, άλλοι ήταν οι ψυχολόγοι, κλπ. τέλος πάντων, χωρίστηκαν σε διάφορες κατηγορίες επιστημόνων και προσέγγισαν ένα κείμενο με βάση την ειδικότητα που τους διέκρινε, το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό, που σημαίνει ότι τα παιδιά το έχουν μέσα τους και ότι θα πρέπει να τα ανασύρουμε αυτά».

E2: «Σε μεγάλο βαθμό, το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει βασική αρχή του να μπορέσει να δημιουργήσει, τελικά, κριτικούς αναγνώστες... Όσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από μια, αν θέλεις, στημένη ιστορικοφιλολογική ερμηνεία και περνάμε σε μια διάθεση υποκειμενικής προσέγγισης του λόγου τόσο περισσότερο κριτικό γίνεται το διάβασμα... να πω ένα παράδειγμα: παίρνω ένα κείμενο, τυχαία τελείως, τον Θούριο του Ρήγα... όσο βλέπεις τον Θούριο στα πλαίσια της προσέγγισης της έννοιας της ελευθερίας και το πώς αυτή διαμορφώνει συνειδήσεις

τόσο περισσότερο βιωματικό γίνεται και τόσο κριτικός γίνεται ο μαθητής απέναντι σε αυτό».

Σχετικά με την δυνατότητα του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών μέσω της Λογοτεχνίας να διαμορφώσει προοδευτικά πρότυπα μαθητή και πολίτη όλοι οι διδάσκοντες απάντησαν ότι αυτό είναι εφικτό μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης που προωθεί το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών με την οργάνωση των θεματικών ενοτήτων, την ανάγνωση ολόκληρων έργων, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη μέθοδο project, τη χρήση των ΤΠΕ. Τρεις εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν επίσης ότι στη διαμόρφωση προτύπων επιδρά επίσης το κοινωνικό κλίμα της τάξης, οι πληροφορίες και τα ερεθίσματα που δέχεται ο μαθητής εκτός του σχολείου και ένας έθεσε τον περιορισμό του είδους των κειμένων που επιλέγονται και αναφέρθηκε στην έννοια του προοδευτικού σε αντιδιαστολή με το συντηρητικό. Ένας διδάσκων, τέλος, τόνισε ότι η ανάπτυξη του διαλόγου στην τάξη και η ενεργοποίηση των μαθητών προωθεί τη δημοκρατικότητα αλλά η δημοκρατία δεν μπορεί να γίνει και πρώτος στόχος της Λογοτεχνίας:

A1: «θα μπορούσε, ενδεχομένως, θετικά να συμβάλει... στο βαθμό της κριτικής σκέψης... ναι, εεε... στο βαθμό της κατανόησης του κόσμου μέσα από ένα συγκεκριμένο πρίσμα λογοτεχνικό... έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κριτικής σκέψης και με αυτή τη λογική, ναι, βοηθάει το Πρόγραμμα Σπουδών»

B1: «...ναι μπορεί ...με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, με τη συνεργασία, το βοηθάει να κάνει την αυτοκριτική του να μπορεί να δέχεται την κριτική των άλλων, ναι σαφώς, με την ομαδοσυνεργατική, το πιλοτικό δηλαδή, βάζει σε ομάδες παιδιά που μπορεί να είναι αντίπαλοι ... αναγκαστικά θα συνεργαστούν...»

Γ1: «Ναι, βέβαια, μπορεί, όταν έχεις θεματική ενότητα για την ετερότητα και πώς η ετερότητα προβάλλεται μέσα από τη λογοτεχνία, προφανώς όταν οδηγήσεις τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι ρατσιστικές συμπεριφορές προς οποιονδήποτε, προς τους ξένους, προς τις γυναίκες ...ε, προφανώς δημιουργείς σκεπτόμενους πολίτες και ανθρώπους... πιθανώς καταλήγεις να διαμορφώσεις υγιώς σκεπτόμενους ανθρώπους, αυτό είναι το ζητούμενο, πάντως».

Δ1: «... ναι, ο στόχος είναι από ότι έχω καταλάβει, να δημιουργήσουν ένα μαθητή ενεργό ...που μπορεί να συνεργάζεται με τον διπλανό του, που έρχεται σε επαφή με προβλήματα σύγχρονα και καλείται να εκφράσει άποψη, να αναθεωρήσει ίσως κάποιες απόψεις... να προσεγγίσει πιο ουσιαστικά και πιο βαθιά αυτά τα θέματα,

όπως ποια στάση κρατάω απέναντι στο κοινωνικό αυτό πρόβλημα...»

Δ3: Αναλόγως τα κείμενα... δεν είναι απαραίτητο να είναι προοδευτικό το παιδί, πρέπει να είναι συντηρητικό σε κάποια πράγματα...»

E1: «...αλλά τα παιδιά δεν τα διαπαιδαγωγούμε μόνο εμείς, είναι τόσο μεγάλος ο καταγισμός πληροφοριών... - βέβαια αυτό είναι το μόνο σίγουρο, η ομαδοσυνεργατική είναι πολύ σημαντική όπου τα παιδιά διαμαρτύρονται, 'όχι δεν θέλω να είμαι σε αυτή την ομάδα', 'όχι θα είσαι σε αυτή την ομάδα γιατί μεθαύριο ο προϊστάμενος θα σου πει πήγαινε σπίτι σου, οπότε θα αναγκαστείς να συνεργαστείς με πρόσωπα που δεν σου αρέσουν...»

E2: Η έννοια της δημοκρατικότητας και πώς αυτή ορίζεται δεν είναι μόνο το πιο κείμενο κάνεις και τι νοήματα έχει αλλά θα έλεγα ότι διδάσκεται μέσα από τη στάση του καθηγητή και.... αδιόρατη ατμόσφαιρα που αποπνέει η τάξη, είναι περισσότερο, λοιπόν, ένα κοινωνικό κλίμα, θα έλεγα, παρά μια διδακτέα ύλη.»

Γ2: «Πιστεύω ότι αναπτύσσει την κριτική σκέψη, οπωσδήποτε... φτιάχνει πρότυπα μαθητή και πολίτη...» - Ερευνητής: «- άρα δηλαδή προς προοδευτικές κατευθύνσεις δίνει ώθηση;» - Γ2: « από τη στιγμή που ενεργοποιεί την τάξη... ο διδάσκων θα πρέπει στη συζήτηση να κάνει πίσω, σαφώς είναι πιο δημοκρατικό, με τις δυσκολίες που έχει αυτό.... σαφώς η δημοκρατία και η ελευθερία είναι βασικό θέμα της Λογοτεχνίας, σαφώς το προωθεί, αλλά από την άλλη δεν μπορεί να γίνει και πρώτος στόχος της Λογοτεχνίας, έτσι; Η διδασκαλία κοινωνιολογικών φαινομένων είναι μέσα στα δεδομένα της Αγωγής.»

Στην ερώτηση για το αν συμβάλλουν οι νέοι τρόποι διδασκαλίας που προτείνονται από το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως η άμεση επαφή των μαθητών με τις συνθήκες παραγωγής του λογοτεχνικού έργου με ανάληψη συνθετότερων εργασιών, η ανάγνωση ολόκληρων έργων, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου στη συνείδηση των μαθητών και σε ποιο βαθμό στις τάξεις των εκπαιδευτικών, οι εννέα εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική άποψη και συγκεκριμένα ανέφεραν το βαθμό επίτευξης στις δικές τους τάξεις. Τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφύλαξη αν μπορεί το σχολείο μόνο να το καταφέρει υποστηρίζοντας αντίστοιχα ότι συμβάλλουν διάφορες συνισταμένες, ότι δεν αρκεί μόνο ένα μάθημα, η Λογοτεχνία, και ότι παίζει ρόλο πώς το κοινωνικό περιβάλλον έχει ορίσει το ρόλο του σχολείου:

A1: Ναι, υπό την προϋπόθεση της συνέχειας και της εε ...και της διάρκειας,

αποσπασματικά και στο πιλοτικό και σε ένα σχολείο δε γίνεται, τα παιδιά αντιμετωπίζουν πριν και μετά άλλες βαθμίδες...»

B1: «Ναι, ναι, συμβάλλουν, κοιτάζτε, τα παιδιά το χαίρονται γιατί αισθάνονται πρωταγωνιστές και αισθάνονται ότι το σχολείο τα αγκαλιάζει, τους δίνει πρωτεύοντα ρόλο, περισσότερο ίσως.»

Γ1: Εε..σίγουρα τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι κάτι αλλάζει, ότι είναι διαφορετικός ο τρόπος που προσεγγίζουμε, νομίζω εε.. τους αρέσει, νομίζω ότι εε.., για μένα το μεγαλύτερο κομπλιμέντο που μου κάνανε οι μαθητές μου φέτος είναι ότι αγαπήσουνε τη λογοτεχνία και δεν οφείλεται σε μένα αυτό, οφείλεται στον τρόπο που προσεγγίσαμε τα κείμενα,

Γ2: «Σαφώς γιατί πρώτα -πρώτα γιατί οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για το μάθημα και σε μερικές περιπτώσεις καταπληκτική διάθεση, ιδιαίτερα με τις δημιουργικές εργασίες έχει αυξηθεί πολύ η συμμετοχή τους. Εε.. είναι κάποιες ώρες που περνάνε πιο ευχάριστα, πιο δημιουργικά, νιώθουνε πιο δημοκρατική διαδικασία, σαφώς τους κάνει καλό στην επαφή τους με τα άλλα μαθήματα».

Δ2: «Νομίζω ότι ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο μάθημα αυτό ισχύει απόλυτα, το αποδεικνύουν περίτρανα οι μαθητές με τις δραστηριότητες τους και με το ενδιαφέρον τους και ιδιαίτερα σχετικά με την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων... Μάλιστα φέτος ... ήρθαν οι ίδιοι και μου είπαν: «ολόκληρο έργο δε θα διαβάσουμε φέτος;»... άρα λειτούργησε... Πολλοί μαθητές δεν έμειναν στο ένα βιβλίο... συνέχισαν να ανταλλάσσουν λογοτεχνικά βιβλία ή από τη σχολική ή τη δημοτική βιβλιοθήκη, δηλαδή συνέχισαν να δραστηριοποιούνται και έξω από τα πλαίσια του μαθήματος».

E1: «Δεν ξέρω, αμφιβάλω πάρα πολύ για αυτό... θα το βιώσουν όχι μέσα από ένα μάθημα αλλά από άλλες δραστηριότητες του σχολείου...»

E2: Ασφαλώς, σίγουρα αυτό το πράγμα αναδιαμορφώνει λιγάκι τον ρόλο του σχολείου, αλλά το θέμα είναι πώς τα παιδιά ή μάλλον το κοινωνικό πλαίσιο που ζουν τα παιδιά έχει ορίσει αυτόν το ρόλο, εάν τον είχε ορίσει μέχρι τώρα ως ένα ρόλο παιδονόμου ή θα έλεγα καταπιεστικού διαμορφωτή συνείδησης, σίγουρα αυτές οι νέες τακτικές αλλάζουν και το πώς αντιλαμβάνεσαι το ρόλο πλέον...»

Όσον αφορά στο πώς σχετίζεται το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τη φιλοσοφία του Νέου σχολείου που προβάλλει νέα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης και ποια γνώση αξιοδοτείται στα πλαίσια της πολιτικής αυτής και τι πρότυπο πολίτη προβάλλει οι εκπαιδευτικοί ως προς το πρώτο

ερώτημα απάντησαν ότι σχετίζεται άμεσα καθώς οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο πιλοτικό εκφράζουν ευθέως τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου:
A1: «Σχετίζεται αρκετά, το ανέφερα και στην αρχή, ότι.. στην ουσία υλοποιεί το πιλοτικό η Λογοτεχνία.»

A2: Εε.. νομίζω ότι συνδέεται άμεσα γιατί και αυτά τα πρότυπα που προβάλλονται, αυτά που είπαμε πριν, ο κριτικός γραμματισμός, οι εφαρμογές συγκεκριμένων και νέων μεθόδων που δεν εφαρμόζονταν στο παρελθόν, αυτή η, ας το πούμε έτσι, ανοιχτότητα του νέου προγράμματος για τη Λογοτεχνία..»

Γ2: «...σχετίζεται σαφώς με τη φιλοσοφία του Νέου σχολείου από τη στιγμή που βάζει τον μαθητή στο κέντρο και ενεργοποιεί την κριτική ικανότητα, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα...»

Δ2: «Νομίζω ότι σχετίζεται διότι, καταρχάς, χρησιμοποιείται κατά βάση η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αυτός είναι ένας από τους βασικούς στόχους των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται, να κοινωνικοποιούνται, να παίζουν ενεργό ρόλο, να κινητοποιούνται...»

E1: «Ναι, σχετίζεται άμεσα και εφόσον έχει υποστεί τόσο μεγάλες καινοτομίες... Ουσιαστικά είναι ένα μάθημα όπου μπορείς να εφαρμόσεις άνετα αυτές τις νέες μεθόδους και να προσανατολίσεις τους μαθητές σου σε νέα δεδομένα και νέα εργαλεία δουλειάς..»

Σχετικά με το είδος της γνώσης που αξιοδοτείται, οι απαντήσεις των έξι εκπαιδευτικών σημείωσαν σύγκλιση και ομοιογένεια καθώς αυτοί υποστήριξαν ότι αξιοδοτείται η γνώση που αναδεικνύει την κριτική ικανότητα και βοηθάει τη μάθηση, η γνώση του τρόπου να μαθαίνεις, η αυτοανακάλυψη της γνώσης, η κριτική γνώση, η μεταγνώση. Τρεις διδάσκοντες δεν εστίασαν στο θέμα της γνώσης κατά την απάντησή τους, ενώ οι υπόλοιποι τρεις απάντησαν ότι αξιοδοτείται η χρηστική κυρίως γνώση:

A2: «-αξιοδοτείται;-.. η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας»

A3: «- αξιοδοτείται η γνώση πουθα βοηθάει τη μάθηση και όχι να είναι. αα.. στείρα γνώση».

B2: «...- οπωσδήποτε δεν παίρνει αξία η παπαγαλία και η αποστήθιση, παίρνει αξία η αυτοανακάλυψη της γνώσης..»

Γ1: « - στη γνώση που προέρχεται μέσα από την έρευνα»

Γ2: «-ναι - δεν αξιοδοτεί μόνο τη γνώση αλλά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει τα παιδιά να προσεγγίζουν τη γνώση μόνα τους... περισσότερο να την αναπαράγουν και

να την κρίνουν»

Δ2: «... – σίγουρα η κριτική γνώση και αυτό που λέμε μεταγνώση, στο να ανακαλύπτω πώς να μαθαίνω...»

Ε2: «- ναι, να δούμε λιγάκι, θα έλεγα ότι είναι μια γνώση περισσότερο χρηστική και λειτουργική, έτσι θα την ονόμαζα.»

Σχετικά τώρα με το πρότυπο του πολίτη που προβάλλει, οι απαντήσεις των ένδεκα διδασκόντων σημείωσαν ομοιογένεια με κάποιες πολύ μικρές διαφοροποιήσεις καθώς εστίασαν στο πρότυπο του σκεπτόμενου, ενεργού και συνεργαζόμενου πολίτη, αλλά μία εκ των άνω επικέντρωσε στον πολίτη που συνεργάζεται αλλά που ταυτόχρονα μπορεί να διατηρεί και την ταυτότητά του μέσα στην ομάδα, μία εξ αυτών επίσης στον ενεργό πολίτη που έχει ανθρωπιστικά και πολιτιστικά ενδιαφέροντα και μία άλλη εξ αυτών στον ενεργό αλλά και ευπροσάρμοστο πολίτη. Τέλος ένας συμμετέχων στην έρευνα εκπαιδευτικός έδωσε έμφαση στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει το σχολείο για τη διαρκή βελτίωση του ανθρώπου πέρα και πάνω από τις επιταγές της χρηστικής γνώσης που υπαγορεύει η σύγχρονη κοινωνία:

A1: «-για μένα προβάλλει το πρότυπο του σκεπτόμενου πολίτη, του σκεπτόμενου με διάφορους τρόπους εεε ... του σκεπτόμενου ομαδικά και συνεργατικά ..αυτά.»

A2: πρότυπο που να μπορεί...να συνεργάζεται, να συμβιώνει με τους άλλους αρμονικά...»

A3: «- προβάλλει ο ενεργός πολίτης, αυτός που έχει πολιτιστικά ενδιαφέροντα, ανθρωπιστικά ενδιαφέροντα»

B2: «- το πρότυπο του ενεργού»

Γ1: «- του κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου γενικότερα σε όλα τα θέματα...»

Γ2: «- του φιλελεύθερου ανθρώπου που ξέρει να σκέπτεται και να κρίνει...» –

Δ2: «...σίγουρα, το πρότυπο του πολίτη που είναι καταρχάς ενεργός γιατί μέσα στην ομάδα πρέπει να είναι όλοι ενεργοί, να δουλεύουν, του πολίτη ο οποίος προσαρμόζεται εύκολα, ε, κοινωνικοποιείται μάλλον εύκολα γιατί όλα αυτά πρέπει να γίνουν σε συγκεκριμένο χρόνο που σημαίνει ότι πρέπει να είναι ευπροσάρμοστος...»

Δ3: – το πρότυπο του μαθητή είναι το παιδί που συγκροτείται με τους άλλους... κυρίως, αυτό, ότι δημιουργεί πολίτες οι οποίοι έχουν πολλές γνώσεις σίγουρα, να συνεργάζονται, να φαίνεται και η δική τους ταυτότητα όμως, δηλαδή στην ομάδα να μην χάνεται όμως και το πρόσωπο του κάθε παιδιού...»

Στο ερώτημα αναφορικά με το αν συμβαίνει ένα άνοιγμα στον κοσμοπολιτισμό και σε ποιο βαθμό με βάση αντίστοιχα πρότυπα που φαίνεται να προβάλλονται στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία και ποια είναι η στάση των διδασκόντων απέναντι στις επιλογές αυτές καθώς και εάν σηματοδοτεί κάποια μορφή απειλής για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών οι εκπαιδευτικοί απάντησαν όλοι καταφατικά. Παρατηρήθηκε λοιπόν, ομοιογένεια στις απόψεις τους δηλώνοντας ότι πραγματικά συμβαίνει άνοιγμα στον κοσμοπολιτισμό σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Υπήρξε ομοιογένεια ως προς τη γνώμη τους και για τον βαθμό, εκτός από έναν εκπαιδευτικό που βρίσκει πολύ μικρό άνοιγμα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις εμφάσεις αυτές στον κοσμοπολιτισμό και δεν θεωρούν ότι αποτελούν απειλή για την εθνική ταυτότητα των μαθητών, γιατί τα παιδιά ζουν σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική και βιώνουν στην πραγματικότητα τους φαινόμενα παγκοσμιοποίησης, αρκεί βέβαια να είναι ασφαλώς και ορθά διαμορφωμένη η εθνική ταυτότητα των μαθητών για να μπορούν να εκτιμήσουν και να σεβαστούν και τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των άλλων. Ένας διδάσκων υποστήριξε ότι θέλει να μετασχηματίζει το παγκόσμιο στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας. Ένας άλλος διδάσκων επεσήμανε ότι η έμφαση στο άνοιγμα αποτελεί από μόνη της διάκριση γιατί τονίζει περισσότερο από όσο χρειάζεται κάτι που είναι καθημερινό πλέον φαινόμενο και αμφισβήτησε την ύπαρξη διαμορφωμένης συνείδησης στους μαθητές ώστε να κινδυνεύει. Ένας άλλος διδάσκων, τέλος, υποστήριξε ότι δεν πρέπει να προβάλλονται μόνο κοσμοπολιτικά πρότυπα αλλά και εθνικά γιατί διαβλέπει τον κίνδυνο να συνηθίσουν οι μαθητές στην ανοχή και τη μη αντίδραση σε ενδεχόμενη απειλή της εθνικής ταυτότητας:

A1: «Συμφωνώ γιατί το ζήτημα της ετερότητας και της διαφορετικότητας τίθεται πάντα σε στενά πλαίσια από ένα στενό εθνικό και μην ξεχνάς και ότι οι κοινωνίες σήμερα δεν είναι οι κλειστές κοινωνίες που γνωρίσαμε σε παλιότερες γενιές. – Όχι, δε νομίζω είναι αρκετά τα κείμενα.. εε.. που διδάσκονται στη γλώσσα μας, δίνεται έμφαση στην εθνική λογοτεχνία...»

B1: «Ναι, συμφωνώ, σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες ζούμε, τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται, η σχολική βία είναι εδώ... - δεν νομίζω ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι η απειλή από μόνη της..»

Γ1: «Ναι, συμβαίνεισυμφωνώ δηλ ότι θα πρέπει να έχει αυτόν τον προσανατολισμό ίσως όχι έμφαση, αλλά οπωσδήποτε να είναι και ένας από τους άξονες. – α, όχι εγώ δεν είμαι αυτής της λογικής για οτιδήποτε, ας πούμε, ναι,

συνιστά απειλή...»

Δ1: «Σε μεγάλο βαθμό, όντως... και συμφωνώ...— όχι, όχι, όχι, υπάρχουν άλλα πράγματα από τα οποία μπορεί να κινδυνεύουμε, όχι όμως από αυτό.»

Δ2: «Εε.,νομίζω ότι δίνεται η δυνατότητα μέσα από όλες τις ενότητες να θίξουμε θέματα που έχουν να κάνουν με τη σημερινή πραγματικότητα και με τη σύγχρονη κοινωνία που είναι ανοιχτή και πολυπολιτισμική... - ε, αυτό νομίζω εξαρτάται από το πώς θα το χειριστούμε εμείς οι εκπ/κοί το θέμα αυτό και τι διάσταση θα δώσουμε, να μην υπερτονίσουμε κάποια θέματα, να μην θεωρήσουμε άλλα υποδεέστερα...»

Δ3: «Ναι, ότι υπάρχει άνοιγμα στον κοσμοπολιτισμό, υπάρχει,— εγώ δε συμφωνώ να προβάλλονται μόνο αυτά, υπάρχουν και πολλές άλλες αξίες που δεν προβάλλονται: η δικαιοσύνη, η πειθαρχία, ο ηθικός κώδικας, η ηθική, η ανθρωπιά...— αυτό είναι εμφανές σιγουρότατα, δηλαδή όταν προβάλλονται κείμενα μόνο για την ετερότητα, δεν προβάλλονται κείμενα για την κανονικότητα, ε, βέβαια είναι επικίνδυνο για τα παιδιά, να γίνουν ανεκτικοί σε οτιδήποτε, να μην αντιδρούν καθόλου, εννοείται»

E1: «- αμέσως κάνουμε διακρίσεις όταν μιλάμε για την ετερότητα...— ας είχαν εθνική ταυτότητα οι μαθητές και ας απειλείτο, δεν νομίζω ότι έχουμε σήμερα τέτοιο θέμα, το κάναμε εμείς θέμα οι μεγαλύτεροι, βγάζουμε κάποια συμπλέγματα μη μας πουν ρατσιστές...»

E2: «Εε..το άνοιγμα ε., μπορεί να πει κάποιος, ότι δημιουργείται με κάποια ερεθίσματα τα οποία αναφέρονται σε μία συνείδηση των πραγμάτων που δεν είναι τόσο πολύ εθνοκεντρική... η άποψή μου η προσωπική, αν θέλετε, είναι ότι ξεκινάμε από το έξω, από το παγκόσμιο, από το γενικότερο και καταλήγουμε στο δικό μας. Δηλαδή δεν κρύβουμε στα παιδιά αυτό το τι συμβαίνει διεθνώς... αυτό το οποίο γενικότερα υφίσταται θέλω, εγώ τουλάχιστον προσωπικά, να το μετασχηματίζω και να το αξιολογώ στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας».

ΣΤ. Δημόσιοι – ιδιωτικοί φορείς και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Όταν οι διδάσκοντες ρωτήθηκαν εάν έχουν εφαρμόσει πρακτικές που ξεφεύγουν από παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και αν ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν, σύμφωνα με το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, όπως προγράμματα φιλιαναγνωσίας, συμμετοχή σε λέσχες ανάγνωσης, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο, συμμετοχή μαθητών σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς εκδοτικών οίκων, κλπ, πέντε εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν εφαρμόσει τέτοιες

πρακτικές. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τις θεωρούν ιδιαίτερα θετικές και θα ήθελαν να έχουν εφαρμόσει αλλά δεν πρόλαβαν ή δεν μπόρεσαν ως τώρα και ότι είναι στα σχέδιά τους να εφαρμόσουν την επόμενη ή τις επόμενες σχολικές χρονιές. Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι αποσκοπούν και έχουν ως αποτέλεσμα την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αποσκοπούν και έχουν ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια της αγάπης του παιδιού προς το βιβλίο, τη φιλιαναγνωσία, έξι εκπαιδευτικοί εστίασαν στη προέκταση και συνέχεια του Προγράμματος Σπουδών και μετά το σχολείο και στη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή με αποτέλεσμα η Λογοτεχνία να μην είναι μόνο ένα μάθημα αλλά μια γενικότερη στάση ζωής. Δύο εκπαιδευτικοί, τέλος, βλέπουν ως στόχο και αποτέλεσμα το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και μάλιστα ο ένας εξ αυτών εξέφρασε την άποψη ότι χρειάζονται και υποστηρικτικές δομές, δημόσιες ή και ιδιωτικές, πέρα από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο για την επιτυχία των πρακτικών αυτών:

A1: Εε...δεν έχω εφαρμόσει τέτοιες τεχνικές με την έννοια ότι εε... δεν πρόλαβα...- εε... αποτελέσματα γενικότερης αισθητικής καλλιέργειας, αισθητικής ικανότητας.

B1: «Ναι, έχουμε φέρει, φέτος φέραμε την Άλκη Ζέη... είναι η φιλιαναγνωσία, είναι η επαφή, και με ξένη λογοτεχνία πολλές φορές, γενικότερα η επαφή με τη λογοτεχνία.

B2: «Ε, βέβαια, φέραμε την Άλκη Ζέη στο σχολείο μας , συμμετέχουμε και σε λογοτεχνικό διαγωνισμό. – σε αυτό που είπες πριν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας».

Γ1: «-Εε.. αποσκοπούν στο να καταλάβουν τα παιδιά και νομίζω το καταλαβαίνουν ότι η Λογοτεχνία δεν μπορεί να είναι μόνο ένα μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος, η Λογοτεχνία είναι απόλαυση, είναι στάση ζωής...- εε.. προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε, να καλέσουμε συγγραφείς κλπ αλλά δεν στάθηκε εφικτό λόγω χρόνου.

Γ2: «Ναι, στα πειραματικά, δεν ξέρω αν το ξέρετε, υπάρχουν και οι όμιλοι και υπάρχει και όμιλος δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής και όμιλοι φιλιαναγνωσίας που είναι εκτός ωραρίου για τα παιδιά και είναι και πάρα πολύ καλό. Τώρα έχουμε εφαρμόσει. - αποσκοπούν στο να συνηθίσουν τα παιδιά αυτό που λέμε να συνεχίσουν να μαθαίνουν όταν φεύγουν από την τάξη...»

Δ2: Από όλα αυτά εμείς έχουμε κάνει προγράμματα φιλιαναγνωσίας, ανάγνωσης λογοτεχνικού έργου ...- σίγουρα αποσκοπούν στο να εμπλουτίσουν , να συνδέσουν το μάθημα και να το εντάξουν το μάθημα στη σύγχρονη πραγματικότητα... για

παράδειγμα η επίσκεψη συγγραφέων είναι κάτι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί βλέπουν ότι είναι μια συνέχεια η λογοτεχνία, δεν είναι μια διαδικασία του παρελθόντος».

E1: «Δεν έχω εφαρμόσει τέτοιες πρακτικές, δεν πρόλαβα, τις θεωρώ όμως εξαιρετικές... - αποσκοπούν στο άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω, αυτό μάλιστα είναι μια πολύ διευρυμένη διαδικασία του μαθήματος, δεν είναι ότι το σχολείο ανοίγει και δέχεται αλλά ότι βγαίνει και το ίδιο προς τα έξω Αν υπήρχαν δομές θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε σε μία υπηρεσία ή κεντρική, το Υπουργείο για παράδειγμα, ή τοπική να μας κατευθύνει για παράδειγμα πώς θα οργανώσουμε έναν διαγωνισμό ή πως θα καλέσουμε έναν συγγραφέα - σε δημόσιους φορείς μόνο ή και σε ιδιωτικούς φορείς; - και ιδιωτικούς δεν έχω αντίρρηση, όποιος μπορεί να μας βοηθήσει...»

E2: «Έχω εφαρμόσει, για παράδειγμα, ...το 'λογοτεχνικό καφενείο', το litterae café το οποίο ήταν, αν δεν κάνω λάθος, στα πλαίσια του e- twinning, πιστεύω ότι..., επιδιώκουν να ανοίξουν λιγάκι το σχολείο προς την κοινωνία, να δουν, λοιπόν, το σχολείο με λιγότερη περιχαράκωση, με λιγότερη, αν θέλετε, οχύρωση, με περισσότερο άνοιγμα προς τον έξω κόσμο. ... ως αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά ασχολούνται με ένα λογοτεχνικό εργαστήρι...»

Στην ερώτηση σχετικά με τις προοπτικές που ανοίγονται αν οι πρακτικές αυτές εφαρμοστούν σε όλα τα σχολεία της χώρας και αν το εγχείρημα αυτό εγκυμονεί κινδύνους, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα διδάσκοντες έδωσαν θετική απάντηση για τις προοπτικές, ότι θα ήταν ευοίωνες: Ένας διδάσκων απάντησε ότι το σχολείο θα γινόταν πιο ανοιχτό με εμπλοκή και εξωσχολικών παραγόντων, βιβλιοθηκών, συλλόγων, φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης, κλπ. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν αντίστοιχα ότι το σχολείο θα καλλιεργούσε στους μαθητές ένα πνεύμα κριτικής σκέψης μακριά από την αποστήθιση και το βαρετό μάθημα, το Πρόγραμμα θα ήταν ευχάριστο και αποδοτικό και για τους διδάσκοντες και για τους μαθητές και ότι θα άλλαζε θετικά η διάθεση του μαθητή προς το μάθημα και το σχολείο και ότι θα μπορούσε να υπάρξει και συνεργασία μεταξύ σχολείων. Τρεις εκπαιδευτικοί δεν διαβλέπουν κανένα κίνδυνο. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διαβλέπουν αντίστοιχα ότι θα υπήρχαν κίνδυνοι αν φύγει από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών η ευθύνη για τις επιλογές των πρακτικών, εάν δεν αξιοποιηθεί η εμπειρία και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα και δεν εξαλειφθεί ο φόβος των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του, εάν ξεφύγουν οι εκπαιδευτικοί από κάποια

κοινή γραμμή και δεν υπάρξει επαρκής ενημέρωση, αν μείνουν χωρίς έλεγχο οι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να κάνουν μονόπλευρες υποκειμενικές επιλογές κειμένων, θεμάτων, συγγραφέων κλπ. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν αντίστοιχα ότι τυχόν κίνδυνοι θα προκύψουν αν δεν υπάρξει η κατάλληλη υποδομή για την εφαρμογή των πρακτικών αυτών εξ ίσου σε όλα τα σχολεία της χώρας και εάν ξεφύγει το σχολείο από το στόχο του να διαμορφώνει ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να δίνει ισχυρή κοινωνική γνώση στον μαθητή:

A1: «Εε.. το σύνολο του δημόσιου σχολείου νομίζω ότι θα..θα καλλιεργούσε ένα πνεύμα κριτικής σκέψης και ικανότητας...»

A2: «Το δημόσιο σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό και ίσως να εκληφθούν περισσότερο παράγοντες εξωσχολικοί, που μπορεί να είναι, για παράδειγμα,... η τοπική, ασ πούμε, αυτοδιοίκηση, κάποιες βιβλιοθήκες, κάποιιο σύλλογοι, δηλαδή ο κίνδυνος ότι μπορεί να φύγει από τα χέρια των εκπαιδευτικών η ευθύνη για το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές, τις επιλογές των πρακτικών...»

B1: «...θα μπορούσε να ανοίξει προοπτικές και ως προς την εφαρμογή του προγράμματος.... γιατί θα μπορούσε να γίνει και πλέον ανάμεσα σε σχολεία η συνεργασία...»

Γ1: «Δεν νομίζω ότι εγκυμονούν κινδύνους πέρα από το φόβο των συναδέλφων ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν...- οι προοπτικές είναι πάρα πολύ καλές ε.. αρκεί να λαμβάνει κανείς υπόψη τις παρατηρήσεις των ανθρώπων... που το έχουνε ήδη εφαρμόσει, για τους εκπαιδευτικούς είναι ευχάριστο, αποδοτικό και νομίζω εξίσου ευχάριστο και αποδοτικό ...είναι και για τους μαθητές.»

Γ2: «- αυτοί είναι οι κίνδυνοι... από τη στιγμή που αφήνεις τον διδάσκοντα χωρίς έλεγχο... δεν υπάρχει καμία ασφαλιστική δικλείδα, μπορεί να κάνει ό,τι θέλει με την στέγη του πιλοτικού και δεν υπάρχει και βοήθεια πρακτική, δεν υπάρχουν διαδικτυακές πηγές ενισχυμένες δεν υπάρχουν τράπεζες υλικού...»

Δ2: «Τα θεωρώ πολύ σημαντικά όλα αυτά,... και όλες αυτές οι πρακτικές θα πρέπει να εφαρμόζονται ιδιαίτερα στη σημερινή πραγματικότητα που.... οι μαθητές δέχονται ένα καταγισμό ερεθισμάτων στην καθημερινότητά τους, το σχολείο θα πρέπει αν όχι να προσαρμοστεί, να εκσυγχρονιστεί σε σχέση με το τί υπάρχει γύρω του...- ε.. κίνδυνοι θα υπάρξουν μόνο όταν ξεφύγουμε από τον στόχο που έχουμε θέσει που είναι η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων...» E1: «Θα άλλαζε η διαδικασία και η διάθεση απέναντι στο μάθημα θετικά.... αν αξιοποιούσανε τις δικές μας τις εμπειρίες, οι κίνδυνοι και οι δυσκολίες θα ήταν μικρότερες γενικότερα».

E2: «Θεωρώ ότι ...όλες αυτές οι διαδικασίες ... ανοίγουν το σχολείο προς την κοινωνία. Κοιτάξτε να δείτε, η προσωπική μου άποψη είναι η εξής: ότι το σχολείο δεν υπάρχει για να προετοιμάζει τον μαθητή, όπως θα έλεγε και ο Bernstein, σε ‘φαντασιακές μαθητείες’ ...Θεωρώ ότι το α... σχολείο πρέπει να δίνει αυτό που θα ονομάζαμε ισχυρή κοινωνική γνώση ... είναι η γνώση εκείνη εννοιών που καθιστά τον άνθρωπο ικανό όχι απλά να επεξεργάζεται αλλά να μπορεί να μπαίνει σε συνθετότερες συνειδητοποιήσεις εννοιών– υπάρχουν κίνδυνοι ουσιαστικά να καταστεί το σχολείο ένα πεδίο φαντασιακής μαθητείας.»

Z. Προτάσεις

Σχετικά, τέλος, με τροποποιήσεις που θα πρότειναν στο Πρόγραμμα Σπουδών διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και συνολικά στο πιλοτικό Πρόγραμμα, αν είχαν τη δυνατότητα οι διδάσκοντες, τέσσερις εκπαιδευτικοί θα πρότειναν εναρμόνιση της τελικής αξιολόγησης με την ετήσια διδασκαλία και παιδαγωγική δράση, ένας διδάσκων εξ αυτών πρότεινε, επίσης, μικρότερη έμφαση στον ψηφιακό εγγραμματισμό ένας άλλος περισσότερη ευελιξία στο πρόγραμμα και ένας άλλος εκλογίκευση των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων και ύπαρξη διαθέσιμου υλικού για τους μαθητές. Επτά διδάσκοντες θα πρότειναν τροποποίηση στις θεματικές ενότητες, είτε ως προς τον αριθμό, είτε ως προς τον βαθμό ελευθερίας που μπορεί να αφήνουν στον διδάσκοντα, είτε ως προς τα θέματα και τους συγγραφείς. Ένας εξ αυτών θα πρότεινε επίσης και τράπεζα κειμένων για άντληση υλικού και ενημέρωση από εμπειρότερους συναδέλφους. Τέλος, ένας διδάσκων θα πρότεινε αύξηση ωρών διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και δημιουργία λέσχης ανάγνωσης:

A1: «Συσχέτιση και εναρμόνιση με τον τρόπο αξιολόγησης, πολύ βασικό αυτό.» A2: «... ίσως να μην καθορίζονταν καθόλου οι ενότητες, να ήταν στη δική μας επιλογή, να είμαστε πιο ελεύθεροι...»

B2: «Θα πρότεινα... το συνεχόμενο δίωρο, θα πρότεινα μια τράπεζα κειμένων, θα πρότεινα μια μεγαλύτερη ενημέρωση από ανθρώπους που το έχουν δουλέψει περισσότερο, θα πρότεινα ίσως και κάποια έκδοση με βάση τις ενότητες τις διδακτικές

Γ1: «Εε... θα έλεγα ότι οι τρεις θεματικές ενότητες ίσως είναι πολλές ...και από καιρού εις καιρόν να αλλάζουνε οι θεματικές,.. ή να προτείνουν αρκετούς πάνω από τρεις για κάθε τάξη θεματικούς άξονες και ας επιλέξει ο διδάσκων...»

Γ2: «Περιορισμό, εκλογίκευση των ομαδοσυνεργατικών, της αξιολόγησης όπως την είπαμε που δεν υπάρχει άνθρωπος να την εφαρμόσει, όπως πιστεύω και δυνατότητα να υπάρχει υλικό στα σχολεία...»

Δ2: «Νομίζω ότι η μόνη αλλαγή πρέπει να είναι στην επιλογή κάποιων θεματικών και την τροποποίησή τους, ίσως θα μπορούσαν να δοθούν επιπλέον θεματικές ενότητες των τριών σε κάθε τάξη...».

Ε1: «Στη Λογοτεχνία,... θα έλεγα ελεύθερα να επιλέγουμε ό,τι κείμενο νομίζουμε ότι είναι αξιόλογο με τη δική μας, βεβαίως, ευθύνη και ίσως να είμαστε και υπόλογοι στο σύμβουλό μας... για να μην αυθαιρετούμε κιόλας, να είχαμε και μια λογοδοσία...»

Ε2: «Σύνδεση της παιδαγωγικής δράσης με την αξιολόγηση, αυτό για μένα είναι βασικό πράγμα, δεν μπορείς να ορίζεις παιδαγωγική πραγματικότητα χωρίς να τροποποιείς κατ' ουσία τις αξιολογητικές μεθόδους... Να γίνει σίγουρα μια αλλαγή λιγάκι στις οδηγίες που αφορούν στο λεγόμενο ψηφιακό εγγραμματισμό. Θεωρώ ότι η μεγάλη έμφαση που δίνεται στον ψηφιακό εγγραμματισμό σε σχέση με τις άλλες μαθήσεις εγκυμονεί κάποιους κινδύνους».

5.4. Σύνοψη κεφαλαίου

Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου της παρουσίασης των δεδομένων της έρευνας διαπιστώσαμε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει προβεβλημένη θέση στις ιστοσελίδες των πιλοτικών Γυμνασίων παράλληλα με τα άλλα μαθήματα τόσοσον αφορά στην παιδαγωγική δράση των διδασκόντων όσο και στην ανταπόκριση των μαθητών. Όσον αφορά στα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Λογοτεχνίας στα σχολεία αυτά διαπιστώσαμε ότι οι απόψεις των περισσότερων διδασκόντων συμφωνούν στα περισσότερα ζητήματα. Μικρές είναι οι διαφοροποιήσεις που δεν συνιστούν στην ουσία ευθείες αντιπαραθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν αντιληφθεί ότι το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών ειδικά στο μάθημα της Λογοτεχνίας είναι μια διαφορετική πολιτική με πολλά νέα στοιχεία που συνιστούν αλλαγή προς τη διαμόρφωση προτύπου μαθητή και πολίτη. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε αναλυτικά

τα συμπεράσματα αξιοποιώντας τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το θεωρητικό μέρος και διερευνώντας τα σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Κεφάλαιο 6^ο : Συζήτηση – ερμηνεία των δεδομένων

6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας, που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αξιοποιώντας βασικές έννοιες του θεωρητικού μας μέρους αλλά και στοιχεία από το κεφάλαιο της βιβλιογραφικής μας επισκόπησης. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τον βαθμό κατά τον οποίο απαντήθηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα καθώς και να αξιοποιήσουμε επιπλέον πτυχές του αντικειμένου μελέτης μας που τυχόν αναδύθηκαν από την έρευνα και μας βοηθούν να ενισχύσουμε και να τεκμηριώσουμε περαιτέρω τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να διευρύνουμε τα συμπεράσματά μας. Στόχος μας, επίσης, είναι να εντοπίσουμε σημεία που δεν διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη και θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο έρευνας για τους επόμενους μελετητές στο μέλλον. Συνοπτικά, θα αναφερθούμε στον τρόπο συγκρότησης της Λογοτεχνίας ως μαθήματος στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στον τρόπο πραγμάτωσής της στο πλαίσιο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προωθεί νέα προγράμματα Σπουδών και νέες διδακτικές μεθοδολογίες υλοποίησής τους. Θα αναφερθούμε στο πρότυπο μαθητή που διαμορφώνουν τα νέα αυτά προγράμματα Σπουδών όπως αποτυπώνεται στη συγκρότηση και τις πραγματώσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας και στο πρότυπο πολίτη που διαμορφώνουν. Θα αναφερθούμε, επίσης, στον βαθμό αναγνώρισης του προτύπου αυτού από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, τη στάση τους απέναντι σε αυτό το πρότυπο και τους τρόπους διαπραγμάτευσής του. Στη συνέχεια θα διατυπωθούν γενικότερα συμπεράσματα καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

6.2. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα

6.2.1. Πώς συγκροτείται η Λογοτεχνία ως μάθημα στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Ένα κεντρικό ζήτημα της μελέτης μας είναι να διερευνηθεί η θέση της και η συγκρότηση της Λογοτεχνίας ως μαθήματος στο Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών(113734/Γ2/03-10-2011 Υ.Α. ΦΕΚ Β΄ 2334). Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αρχικά πώς οι ίδιοι οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί ως φορείς της παιδαγωγικής δράσης αναγνωρίζουν πρώτα το πλαίσιο ένταξης και υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος μέσα στο οποίο καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Λογοτεχνίας εφαρμόζοντας συγκεκριμένες πρακτικές και δράσεις. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν απηχούν μια σίγουρη άποψη και βεβαιότητα και στις περισσότερες περιπτώσεις εκφράζουν άγνοια σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των σχολείων τους να γίνουν πιλοτικά, στοιχείο που δείχνει ότι δεν φαίνεται να έχουν καταστεί σαφή, ορατά για τους εκπαιδευτικούς τα κριτήρια αυτής της επιλογής από τον επίσημο φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, το Υπουργείο Παιδείας. Το γεγονός αυτό μπορεί να επιδρά στον βαθμό εμπιστοσύνης με τον οποίο υποδέχονται το νέο πρόγραμμα και τις πολιτικές του.

Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την πολιτική του Νέου Πιλοτικού Προγράμματος, η οποία ουσιαστικά επεβλήθη όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους και αναγνωρίζουν ότι είναι ένα εγχείρημα που περιέχει καινοτόμα στοιχεία στη φιλοσοφία του:

B1: «από όσο γνωρίζω δεν επιλέχθηκε, επιβλήθηκε, μας τηλεφώνησαν από τη Δ/νση και είπαν θα γίνετε πιλοτικό, αυτό. Στην αρχή δεν γνωρίζαμε τι ήτανε και είχαμε κάποια επιφυλακτικότητα γιατί ήταν κάτι καινούργιο και δεν το ξέραμε βέβαια το στηρίζαμε όσο μπορούσαμε γιατί δεν είναι εφικτό σε όλα τα μαθήματα.»

Δ2: «θεωρώ ότι η επιλογή του έγινε ως πρώην πειραματικό γυμνάσιο και επειδή έχει και την υλικοτεχνική υποδομή κάποια στοιχεία που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, νέες τεχνολογίες, διαδραστικούς πίνακες, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, φορητούς υπολογιστές. Ναι εγώ προσωπικά συμφώνησα μου άρεσε ως ιδέα,...»

Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι συνάντησαν δυσκολίες ιδιαίτερα κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος, συγκεκριμένα για το μάθημα της Λογοτεχνίας έως ότου γίνει η αντίστοιχη ενημέρωση και επιμόρφωση για την εφαρμογή του, τις οποίες διαχειρίστηκαν αναλαμβάνοντας οι ίδιοι σημαντικό μερίδιο ελέγχου στα χέρια τους, χρησιμοποιώντας τη διδακτική τους εμπειρία, και συνεργαζόμενοι με τους συναδέλφους. Επίσης, φαίνεται ότι θέλησαν να καταστήσουν ρητά και σαφή τα κριτήρια και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης στους μαθητές δίνοντας οι ίδιοι οδηγίες, εφαρμόζοντας μια ορατή παιδαγωγική (Bernstein, 1991:122-123). Οι ενέργειες αυτές δείχνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν ένα σταθερό πλαίσιο δράσης για τη διδασκαλία του μαθήματος καθώς και την επιθυμία τους να μάθουν τις αρχές θεμελίωσης του νέου Προγράμματος. Έτσι εγείρονται θέματα προέλευσης των προγραμμάτων και άρα ανάγκη προσδιορισμού πηγών συμβολικού ελέγχου που μπορεί να διαμορφώνουν τέτοιου είδους πολιτικές:

A2: «Κοίταξε, δυσκολίες οπωσδήποτε αντιμετώπισα γιατί σε τόσο μεγάλο βαθμό δεν τις είχα εφαρμόσει αυτές τις πρακτικές στην τάξη - τις διαχειρίστηκα συζητώντας με τους άλλους συναδέλφους που είχαν εφαρμόσει το πρόγραμμα και τα προηγούμενα χρόνια, ψάχνοντας, αναζητώντας υλικό, μελετώντας τη φιλοσοφία των προγραμμάτων, τη λογική της θεμελίωσης τους.»

Δ2: «... βέβαια το δύσκολο ήταν ότι δεν είχαμε σαφείς οδηγίες, ενημέρωση αρχικά, και έπρεπε να αυτοσχεδιάσουμε έως την ώρα της επιμόρφωσης στην εφαρμογή του νέου πιλοτικού προγράμματος, οπότε υπήρχε ένα ξάφνιασμα, μια απορία, όμως το είδα ως μια πρόκληση θετική»

Γ1: «Ιδιαίτερες δυσκολίες, όχι, το διαχειριστήκαμε πάντως με βάση την εμπειρία μας, δηλαδή εμείς βάλαμε τελικά τους στόχους και τους άξονες τους οποίους θα κινηθούμε».

A1: «εε... οι τρόποι με τους οποίους τους διευκόλυνα ήταν να τους εξηγήσω ακριβώς τι τους ζητάω...»

E2: «Ένας τρόπος τώρα, βέβαια, να διευκολύνεις την όλη διαδικασία είναι να δίνεις στα παιδιά σαφείς οδηγίες...»

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας αν και εξακολουθεί να είναι ένας κλάδος του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας έχει κεντρική θέση στο πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών και είναι το πιο δουλεμένο από πλευράς οργάνωσης και οδηγιών μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας ουσιαστικά είναι το μάθημα εκείνο

που πραγματώνει και άρα προβάλλει την πολιτική και την φιλοσοφία του νέου σχολείου. Οι διαπιστώσεις αυτές των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι το Υπουργείο Παιδείας ως εκφραστής της επίσημης εθνικής πολιτικής και σχεδιαστής του πλαισίου δράσης των διδασκόντων ως επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010) έχει επιχειρήσει να καταστήσει σαφείς για τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς τους κανόνες της αναγνώρισης (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής 2010) ως προς τη διαφορετικότητα στον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο πιλοτικό Πρόγραμμα σε σχέση με το έως τώρα ισχύον ακολουθώντας μια ξεκάθαρη ταξινομητική τακτική:

A1: «η θέση ειδικά της λογοτεχνίας είναι εξαιρετικά κεντρική γιατί υλοποιεί καθαρά το πιλοτικό πρόγραμμα από τη στιγμή που ανοίγει το αναλυτικό πρόγραμμα και ζητάει εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών είναι θεσμός αν θέλεις του πιλοτικού προγράμματος.»

Γι: «εεε..., ..., επειδή είδα και το σχεδιασμό για τα αρχαία και για την τοπική ιστορία κλπ, εκτιμώ ότι στο κομμάτι της λογοτεχνίας, και πιο πολύ δουλειά είχε γίνει και οι οδηγίες ήταν πιο σαφείς σε σχέση με άλλα μαθήματα άρα εκτιμώ ότι ήταν κεντρικό κομμάτι αυτού του πιλοτικού προγράμματος η λογοτεχνία, ήταν κατά τη γνώμη μου πολύ καλά στημένο, οργανωμένο το πιλοτικό στη λογοτεχνία.»

6.2.2 Πώς πραγματώνεται η Λογοτεχνία ως μάθημα στο πλαίσιο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προωθεί νέα Προγράμματα Σπουδών και νέες διδακτικές μεθοδολογίες για την υλοποίησή τους;

Το κύριο χαρακτηριστικό του μαθήματος της Λογοτεχνίας ως προς την πραγμάτωσή του στο πλαίσιο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η διαφοροποίηση σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα. Τα βασικά στοιχεία αυτής της διαφοροποίησης εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο οργάνωσης του γνωστικού αντικείμενου και στη χρήση νέων μεθόδων και πρακτικών. Ουσιαστικά η Λογοτεχνία σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των διδασκόντων είναι το μάθημα στο οποίο αποτυπώνονται ευκρινέστερα οι τάσεις των νέων προγραμμάτων Σπουδών που στοχεύουν να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες στα πλαίσια των Ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων σπουδών. Τα προγράμματα αυτά αποτυπώνουν όψεις και πρακτικές της διεθνούς εκπαιδευτικής

πολιτικής που στοχεύει στην δημιουργία πολιτών προορισμένων να ανταποκριθούν στην οικονομία και κοινωνία της γνώσης.

Τα κύρια νέα στοιχεία που διαφοροποιούν το πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα του διδάσκοντα να επιλέξει κείμενα από τρεις θεματικές ενότητες, κατά την κρίση του, έξω από το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο υπάρχει και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου ενδεικτικά και βοηθητικά, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η χρήση των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Το νέο πιλοτικό πρόγραμμα για τη Λογοτεχνία φαίνεται ότι αφήνει περισσότερα περιθώρια ελέγχου στον διδάσκοντα, η περιχάραξη (Bernstein,1991:68) είναι χαλαρότερη ως προς τον έλεγχο της επίσημης πολιτικής και επίσης παρατηρείται χαλαρή ταξινόμηση (Bernstein,1991:67) καθώς τα σύνορα ανάμεσα στα διδακτικά εγχειρίδια των τριών τάξεων είναι διαπερατά με τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής υλικού και διευρύνονται περισσότερο με την χρήση βιβλιοθήκης και ψηφιακών πηγών. Ωστόσο ο σαφής καθορισμός τριών θεματικών ενοτήτων από το Πρόγραμμα Σπουδών για τον εκπαιδευτικό δημιουργεί ένα ισχυρό πλαίσιο περιχάραξης για την επίσημη πολιτική καθώς και ένα ορατό ταξινομητικό πλαίσιο θεματικών κατηγοριών για κάθε τάξη του Γυμνασίου. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η εξοικείωση στη χρήση των ΤΠΕ για το μάθημα της Λογοτεχνίας στοχεύει να θέσει τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας και να καλλιεργήσει ικανότητες και δεξιότητες κοινωνικής δράσης ενεργητικότητας, πρωτοβουλίας αυτενέργειας μέσα στην ομάδα, στο πνεύμα των ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει (Επιτροπή, 2009, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2013,σ.145).

Δ2: Εε.. είναι σίγουρο ότι η Λογοτεχνία τα ευνοεί όλα αυτά και μπορεί να καλλιεργήσει όλες αυτές τις ικανότητες και θεωρώ ότι τις καλλιεργεί σε πολύ υψηλό βαθμό σε σχέση με άλλα μαθήματα, διότι αυτή η ομαδοσυνεργατική διαδικασία η οποία προτείνεται και εφαρμόζεται στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο μάθημα της Λογοτεχνίας καλλιεργεί δεξιότητες όπως την συνεργατικότητα, την ομαδικότητα, την ανταλλαγή απόψεων, κρίσεων σε ένα συγκεκριμένο θέμα που έχει να αντιμετωπίσει η ομάδα. Αυτό θεωρώ ότι είναι μια δεξιότητα πάρα πολύ σπουδαία, δηλαδή ο διάλογος ο οποίος διεξάγεται ανάμεσα στους μαθητές για τη διατύπωση και καταγραφή μιας απάντησης, οι διαφωνίες οι οποίες αναπτύσσονται και πρέπει να επιλυθούν στα πλαίσια της ομάδας είναι δεξιότητες που τους βοηθούν και στην καθημερινότητά τους, νομίζω.»

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, προβάλλουν επιφυλάξεις και αντιστάσεις στην απεριόριστη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ιδιαίτερα καθώς μπορεί να προκαλέσει σύγχυση, κάλυψη αδιάφορων μαθητών και απομάκρυνση από τον στόχο αν λείψουν η οργάνωση και οι σαφείς οδηγίες.

Δ3: «... Λοιπόν, εγώ πιστεύω το εξής τώρα, μόνο αυτός που είναι μέτριος και καλός μαθητής μπορεί να εργαστεί σε ομάδες, οι άλλοι δε συμμετέχουν, το έχω παρατηρήσει όχι μόνο στη λογοτεχνία αλλά και σε άλλα μαθήματα και μάλιστα πολλές φορές δεν ξέρουν και σε ποια ομάδα είναι»

Επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι θεμιτή η καθοδήγηση και η εφαρμογή στρατηγικών από τον διδάσκοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή των μεθόδων του Πιλοτικού Προγράμματος στη Λογοτεχνία:

Ε2:«...ο Οδηγός για τον εκπ/κό, λοιπόν, προβάλλει συγκεκριμένες στρατηγικές που ο καθηγητής πρέπει να χρησιμοποιήσει και να βάλει με βάση αυτές την τάξη να λειτουργήσει...»

Α2: «...πιστεύω με βάση αυτά που έχω διαβάσει κι εγώ, ότι υπάρχει ένας κατακερματισμός,.. γιατί θα έπρεπε να 'ναι πιο ενιαία η φιλοσοφία, ας πούμε, της διδασκαλίας των μαθημάτων,...ότι ίσως δεν χρειάζεται να δίνουμε τόσο μεγάλη έμφαση στις πρακτικές και τις μεθόδους όσο περισσότερο στην εσωτερική ας το πούμε έτσι λογική κάθε αντικειμένου

Α3: «- εε.. είναι θέμα χειρισμού του διδάσκοντα, ούτε να μπλέξει τα παιδιά με τις πολλές μεθόδους ούτε να χρησιμοποιεί πάντα τις ίδιες.»

Β2: «- ε.. θα συμφωνήσω, θα συμφωνήσω ότι μπορείς να χάσουμε και το νόημα τελικά, τον προσανατολισμό μας, αλλά στη λογοτεχνία δεν θα συμφωνήσω τόσο πολύ, μπορείς να το ελέγξεις.»

Οι μαθητές μέσω της ανάγνωσης ολόκληρων έργων παρακινούνται να αυτενεργήσουν παίρνοντας θέση πάνω σε προβλήματα που θέτει το κείμενο και αναπτύσσουν ικανότητες κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμού γενικότερα καθώς μπορούν να χρησιμοποιούν πολλές πηγές ανάγνωσης. Η εφαρμογή της μεθόδου project με τα τρία στάδια ανάγνωσης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας φαίνεται να χαλαρώνει την περιχάραξη της μετωπικής διδασκαλίας καθώς τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες να αυτενεργήσουν.

Το μάθημα της Λογοτεχνίας φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με τις εμπειρίες των ηρώων που συναντούν στα κείμενα έρχεται πιο κοντά στο βιωματικό πεδίο και

τον ψυχισμό των μαθητών προσφέροντάς τους ευκαιρίες για δημιουργική συμμετοχή και αυτενεργό δράση.

Η Λογοτεχνία με τον τρόπο αυτόν είναι το μάθημα που καθώς ενεργοποιεί τον συναισθηματισμό των μαθητών κινητροδοτεί τα παιδιά να ανταποκριθούν στις μεθόδους του πιλοτικού που στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η κριτική ικανότητα. Το στοιχείο αυτό μας επιτρέπει να σκεφθούμε ότι οι μέθοδοι διερεύνησης που προτείνει το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών ωθούν προς τη χαλάρωση της μόνωσης ανάμεσα στην εξειδικευμένη γνώση - που στην προκειμένη περίπτωση εκφράζεται από τα γραμματολογικά στοιχεία ή τα στοιχεία θεωρίας της Λογοτεχνίας- και στην καθημερινή πρακτικοβιωματική γνώση και εμπειρία των παιδιών που εκφράζεται με δραστηριότητες τύπου συνέχισης της ιστορίας ή επίλυσης προβλημάτων του κειμένου, ή συγγραφής πρωτότυπου λογοτεχνικού κειμένου (Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής, 2010:36).

Δ2: «Εε.. νομίζω ότι είναι ξεκάθαρο, οι μαθητές ανακαλύπτουν τα στοιχεία εκείνα που θέλουν μέσα στα κείμενα Νεοελληνικής, το κέντρο είναι ο μαθητής, και σκοπός είναι όχι τόσο να αναδειχτεί το κείμενο, όσο η κριτική ικανότητα, η σκέψη των μαθητών, η δυνατότητα να ανακαλύπτουν τη γνώση. Λογοτεχνίας, ο καθηγητής εε.. μπορεί να παίζει το ρόλο του καθοδηγητή ή του εμπυχωτή, όμως την ανακάλυψη όλων των στοιχείων που απαιτούνται την κάνουν οι μαθητές»

Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας αλλά μόνο για να υπηρετηθούν οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος και αναγνωρίζουν ότι η προώθηση των ΤΠΕ και γενικότερα του πολυγραμματισμού έγινε στα πλαίσια Ευρωπαϊκών πολιτικών και στα πλαίσια μιας γενικότερης Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας συναπόφασης:

Ε2: «θεωρώ ότι όλες οι μαθήσεις συνδυάζονται πλέον με τις ΤΠΕ και λέω πλέον γιατί θεωρώ ότι όλο αυτό το πράγμα ξεκινάει από μια γενικότερη συναπόφαση για τη σημασία που έχει ο ψηφιακός πλέον εγγραμματισμός, μια συναπόφαση που πλέον υπερβαίνει τα όρια της Ελλάδας και υπερβαίνει, αν θέλετε, και τις πολιτικές αποφάσεις της Ελλάδας. Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική πολιτική ρητορική η οποία εμφανίζεται στην Ελλάδα δεν κάνει τίποτα άλλο παρά να προσπαθεί να ερμηνεύσει ή να καθιερώσει μια σειρά από δεδομένα της ελληνικής πλέον εκπαιδευτικής πραγματικότητας τα οποία πρέπει να συμφωνούν με αυτά που η Ευρωπαϊκή και η παγκόσμια πραγματικότητα ορίζει... θεωρώ ότι πρέπει να είναι λελογισμένη η χρήση των ΤΠΕ, ιδιαίτερα σε θέματα που σχετίζονται με τη Λογοτεχνία»

E1:«.. Όλα αυτά θα πρέπει να γίνονται με ένα μέτρο γιατί στόχος είναι ο μαθητής, όχι ο Η/Υ....»

Δ2: Ιδιαίτερα το μάθημα της λογοτεχνίας ευνοεί πάρα πολύ τη χρήση των ΤΠΕ, εε.. συμφωνώ αρκεί να μη γίνεται αυτοσκοπός, να μη γίνεται μια προσπάθεια επίδειξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων μας, αλλά να γίνεται επικουρικά για να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν καλύτερα ένα κείμενο.»

Η Λογοτεχνία φαίνεται να πραγματώνεται μέσα στο πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών ως ένα μάθημα που καλλιεργεί δεξιότητες στους μαθητές στα πλαίσια ενός μοντέλου ολιστικής ανάπτυξης που σκοπεύει να καλλιεργήσει γενικές ικανότητες στους μαθητές:

A1: «Σε μεγάλο βαθμό, σε πολύ μεγάλο βαθμό. Θα σου δώσω δύο παραδείγματα χαρακτηριστικά: Στον παραδοσιακό τρόπο οι μαθητές σημειώνουν τα πέντε λογοτεχνικά σχήματα μεταφοράς, τα μαθαίνουν απέξω και τα γράφουνε, στον εε.. στον νέο τρόπο οι μαθητές μέσα από την ομάδα επεξεργάζονται από κοινού ζητήματα, θέματα, βρίσκουν λύσεις, ανιχνεύουν καταστάσεις, μπορείς αν θες να τους πεις να συνεχίσουν την ιστορία, άρα να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, δηλαδή υπάρχουν νέες τάσεις και νέα πράγματα που καλλιεργούνται μέσα από το πιλοτικό.»

A3: Ναι, νομίζω ότι είναι ένα μάθημα που προσφέρεται για συζητήσεις, για να αα..τίθενται ερωτήματα και να εε..προτείνονται λύσεις από τα ίδια τα παιδιά σε συνεργασία με τον διδάσκοντα, να τίθενται επίκαιρα θέματα με αφορμή τα κείμενα και να προβληματίζονται και να αναλαμβάνουνε..., να ενεργοποιούνται γενικώς.»

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια επιφυλακτικότητα απέναντι στην ποικιλία των μεθόδων και επιθυμούν εκλογικευμένη χρήση καθώς θεωρούν ότι μπορεί να προκαλέσουν αμηχανία και σύγχυση στους μαθητές. Η καλλιέργεια γενικών ικανοτήτων δεν συνδέεται με την ανάδειξη προσωπικών εσωτερικευμένων στοιχείων ταυτότητας αλλά κυρίως συνδέεται με ανάπτυξη ικανοτήτων εργαλειακού τύπου προσανατολισμένων στις ανάγκες της αγοράς, υπαγορεύεται δε από παιδαγωγικά μοντέλα επιτέλεσης (Bernstein,2000).

E2: « –ε, ... η κριτική θεωρώ ότι είναι πού λογικό να ασκείται, ασκείται, κυρίαρχα, διότι αποδομείται η έννοια της εκμάθησης της γλώσσας και της λογοτεχνίας όπως παραδοσιακά είχε λειτουργήσει για αιώνες. Ε.. δηλαδή όταν φεύγουμε από ένα συγκεκριμένο κείμενο που πρέπει να αναλυθεί και να διδαχθεί... , όπως και το πώς θα σταθούμε απέναντι στο κείμενο έχει αλλάξει και όταν

ταυτόχρονα μπαίνουν νέα μέσα στην επεξεργασία των κειμένων είναι βέβαιο ότι η εκπαιδευτική κοινότητα θα εγείρει κάποιες αντιστάσεις.»

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι για την πραγμάτωση συνθετότερων διαδικασιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι αναγκαία η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς τα Νέα Προγράμματα Σπουδών τείνουν να συνδέουν το σχολείο περισσότερο με την κοινωνία και το παιδαγωγικό έργο με υλικές, οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες και πραγματώσεις:

E1: «- αποσκοπούν στο άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω, αυτό μάλιστα είναι μια πολύ διευρυμένη διαδικασία του μαθήματος, δεν είναι ότι το σχολείο ανοίγει και δέχεται αλλά ότι βγαίνει και το ίδιο προς τα έξω, πάρα πολύ σημαντικό και το αποτέλεσμα θα ήταν εξαιρετικό νομίζω γιατί θα έβγαιναν οι δεξιότητες μέσα από τους μαθητές που έχουν η διάθεση, η ικανότητα να γράψουν, θα το έκαναν αυτό, ειδικά αν έρχονταν σε επαφή με συγγραφείς ή αν έπαιρναν μέρος σε διαγωνισμό βέβαια. Δεν υπάρχουν βέβαια δομές, ο καθένας πρέπει να παλέψει μόνος του..... Αν υπήρχαν δομές θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε σε μία υπηρεσία ή κεντρική, το Υπουργείο για παράδειγμα, ή τοπική να μας κατευθύνει για παράδειγμα πώς θα οργανώσουμε έναν διαγωνισμό ή πως θα καλέσουμε έναν συγγραφέα.»

Ερευνητής: «-σε δημόσιους φορείς μόνο ή και σε ιδιωτικούς φορείς;» E1: «- και ιδιωτικούς δεν έχω αντίρρηση, όποιος μπορεί να μας βοηθήσει, πάσα προσφορά εκτιμάται.»

E2: «.... επιδιώκουν να ανοίξουν λιγάκι το σχολείο προς την κοινωνία, να δουν, λοιπόν, το σχολείο με λιγότερη περιχαράκωση, με λιγότερη, αν θέλετε, οχύρωση, με περισσότερο άνοιγμα προς τον έξω κόσμο....»

Οι πραγματώσεις αυτές μπορεί να συνδέονται με τη δράση ποικίλων παραγόντων που δραστηριοποιούνται και εισάγουν νέα δεδομένα επιχειρηματικού κυρίως τύπου στην οικονομική ζωή και στον χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα οι ιδιωτικοί φορείς, όπως για παράδειγμα εκδοτικοί οίκοι ή οργανισμοί όταν εμπλακούν στην εκπαίδευση θα εισάγουν δεδομένα και πολιτικές από τον χώρο της αγοράς και της εμπορικής ζωής. Οι πολιτικές αυτές εισάγουν έναν ανταγωνιστικό χαρακτήρα και απαιτούν πολίτες που έχουν ποικίλες ικανότητες και είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στα δεδομένα αυτά. Έτσι στα πλαίσια των φιλελεύθερων πολιτικών που καθορίζει η διεύθυνση και η δράση των ιδιωτικών φορέων διαμορφώνεται το πρότυπο του πολίτη με πολλαπλές ικανότητες που πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία εκπαιδευσιμότητας (Bernstein 2000), σε μια διαδικασία να μαθαίνει πώς να μαθαίνει

για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός μεταβαλλόμενου κόσμου (Robertson, 2011). Καθώς τα κράτη ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές προσανατολίζονται προς πολιτικές που χαράζονται σε παγκόσμιο επίπεδο πέρα από το εθνικό με βάση τις πολιτικές φορέων που ρυθμίζουν τους νόμους της παγκόσμιας αγοράς, της διακίνησης προϊόντων και αγαθών. Η δράση των φορέων καθορίζει το πλαίσιο των ικανοτήτων που πρέπει να αποκτούν τα άτομα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συναισθάνονται και αναγνωρίζουν μετασχηματισμούς και επιρροές στον σχεδιασμό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου από φορείς που δρουν έξω από εθνικά πλαίσια στο Ευρωπαϊκό και διεθνικό επίπεδο. Τα σύνορα εξουσίας επαναχαράσσονται στα πλαίσια των αναγκών ενός παγκόσμιου συστήματος οικονομίας που αποεθνοποιεί τα εθνικά συστήματα και υπαγορεύει την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων που απαιτούν οι τεχνολογίες της παγκόσμιας διακυβέρνησης (Robertson, 2013, σ.93).

6.2.3 Τι πρότυπο μαθητή διαμορφώνουν τα Νέα αυτά Προγράμματα Σπουδών όπως αποτυπώνεται στη συγκρότηση και τις πραγματώσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα Νέα Προγράμματα Σπουδών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι σημαντική για τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον μαθητή και επιδρά στη δημιουργία προτύπων μαθητή στα πλαίσια της πραγμάτωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι τα πρότυπα αυτά αφ ενός επιβάλλονται από φορείς εξωτερικούς και αφ ετέρου ότι προωθούνται μέσω των νέων προγραμμάτων τα οποία όπως είναι σχεδιασμένα από την επίσημη εθνική πολιτική παρέχουν δυνατότητες ελευθερίας στους μαθητές να αυτενεργήσουν, δημιουργώντας στοιχεία χαλαρής περιχάραξης. Δηλαδή φτιάχνονται προγράμματα στο πνεύμα των τάσεων της Ευρωπαϊκής και της διεθνούς πολιτικής που καλλιεργούν ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες στα πλαίσια της διαρκούς εκπαιδευσιμότητας για τις ανάγκες της αγοράς αλλά ταυτοχρόνως τα προγράμματα αυτά στα πλαίσια αυτού του πολυγραμματισμού και του εύρους των μεθόδων αφήνουν και δυνατότητες

παρέμβασης και ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς για παρεμβάσεις και εφαρμογή πρακτικών και στρατηγικών. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, υποδεικνύει και την αναγκαιότητα της καθοδήγησης για αυτό και επιχείρησαν να οργανώσουν την διδασκαλία δίνοντας σαφείς οδηγίες στους μαθητές ώστε να εξοικειωθούν και να ανταποκριθούν με επιτυχία στο νέο τρόπο εργασίας. Οι διδάσκοντες αναγνωρίζουν ότι οι κυριότερες δυσκολίες είναι στη διαχείριση, στην οργάνωση των ομάδων κατά τη διαδικασία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης η οποία θέτει ως βασική προϋπόθεση τη συνεργασία για την επίτευξη της μάθησης. Οι διδάσκοντες φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι είναι αναγκαίο να νιώθουν οι μαθητές ότι ο δάσκαλος εξακολουθεί να λειτουργεί με όρους εξουσίας και αυτό γίνεται ιδιαίτερα ορατό στην περίπτωση που επισημαίνεται η εφαρμογή μιας έμμεσης πίεσης, ενός ήπιου εξαναγκασμού στις ομάδες από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας ουσιαστικά μια αόρατη παιδαγωγική (Bernstein,1991:122-123) αλλά ενισχύοντας την περιχάραξη ως προς ορισμένα σημεία και διατηρώντας τον έλεγχο πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία συμβάλλει με τις παρεμβάσεις του στο πρότυπο μαθητή που διαμορφώνεται. Βασική προϋπόθεση όμως για να επιτευχθεί αυτό είναι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναγνωρίζουν τις αρχές των προγραμμάτων (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010) και να λειτουργούν με ένα τέτοιο τρόπο ώστε να διαμορφώνουν μια δική τους πρακτική που να στοχεύει στον κριτικό πολίτη και να δημιουργεί τον κριτικό πολιτισμό.

Μερικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι μπορούν να πραγματοποιούν δράσεις που τους επιτρέπει το ανοιχτό πρόγραμμα, ότι μπορούν να παρεμβαίνουν και βλέπουν το νέο πρόγραμμα όχι τρόπο επιβολής των πολιτικών του νεοφιλελευθερισμού αλλά ως πεδίο προοπτικής, ως δυνατότητα παρέμβασης.

Οι μαθητές στα πλαίσια των νέων μεθόδων του πιλοτικού προγράμματος παρακινούνται να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο εργασίας που έχει σχεδιαστεί από τον διδάσκοντα ώστε να αναδείξει όσο το δυνατόν περισσότερο τη δυναμική όλων των μετεχόντων μαθητών. Η οργάνωση της παιδαγωγικής δράσης στα διάφορα στάδιά της, το παιδαγωγικό και το στάδιο αξιολόγησης και ο βαθμός αναστοχασμού του εκπαιδευτικού στα διάφορα επίπεδα των ενεργειών του διαμορφώνει και τον βαθμό ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία:

E2: «Δεν ξέρω αν ήταν παιδαγωγικά το πιο σωστό, προσπάθησα να διαμορφώσω τις ομάδες με μια έμμεση πίεση και να τις βάλω να δουλέψουν πάλι μέσα από μια

έμμεση πίεση, δεν θα έλεγα ότι ήταν εκφοβισμός, ήταν μια μορφή περισσότερο, ήπιου εξαναγκασμού των παιδιών να λειτουργήσουν με ένα νέο τρόπο εργασίας, αυτό το έκανα προβάλλοντας την ανάγκη και την υποχρέωσή μας να το κάνουμε ή και τη διάθεση να δοκιμάσουμε κάτι καινούργιο.»

A2: «Δεν είναι εύκολο, δεν ανταποκρίνονται όλα τα παιδιά, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δεν μπορεί να ανταποκριθεί γιατί δεν έχει μάθει να δουλεύει με αυτόν τον τρόπο και γιατί ίσως δεν έχει ... την κριτική σκέψη, την κριτική ικανότητα για να το κάνει. - περισσότερο με την καθοδήγηση,και στις ομάδες, στηρίχτηκα σε κάποια παιδιά που ήταν πιο ικανά, αυτά βοήθησαν και τα υπόλοιπα..»

Γ2 «... με πολύ περισσότερη οργάνωση της διδασκαλίας, θέλει πολύ καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας...».

E1: «...έγιναν ομάδες ισοδύναμες, έγιναν ομάδες όλων των επιδόσεων και οι μαθητές προσπάθησαν να ανταποκριθούν, οι φιλότιμοι περισσότερο αν είχαν συγκεκριμένη κατάρτισή. – τους διευκόλυνα ως εξής: για να μην έχουν την αίσθηση ότι χάνονται μέσα στην ομάδα τους έλεγα κάποια αξιολόγηση για την ομαδοσυνεργατική τους ανταπόκριση, για τη συνεργατικότητα τους, εσύ αριστεύεις, εσύ είσαι αδιάφορος...»

Οι εκπαιδευτικοί, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους αναγνωρίζουν ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών μέσα από τις μεθόδους του, τη μέθοδο project, τα τρία στάδια ανάγνωσης, την ανάγνωση και επεξεργασία ολόκληρων έργων με περισσότερο βιωματικό τρόπο μέσα από δημιουργικές εργασίες, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη χρήση ΤΠΕ και τους τρόπους αξιολόγησης αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός προτύπου μαθητή που διαθέτει κριτική ικανότητα. Αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός προτύπου μαθητή που να μπορεί να κατανοεί πρώτα τον εαυτόν του και να τον τοποθετεί μέσα στην προβληματική του κειμένου και ταυτόχρονα να κατανοεί με κριτικό τρόπο την πραγματικότητα και τον κόσμο γύρω του, ενός μαθητή που νιώθει έτοιμος να αναλάβει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει στην ομάδα για επίλυση προβλημάτων.

6.2.4. Τι πρότυπο πολίτη διαμορφώνουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι μέθοδοι του Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών που εκφράζουν τη φιλοσοφία του Νέου σχολείου αποσκοπούν στη

διαμόρφωση ενός προτύπου μαθητή με κριτική συνείδηση απέναντι σε όσα διαδραματίζονται γύρω του και με διάθεση εμπλοκής για την αλλαγή καταστάσεων ή την επίλυση προβλημάτων:

Δ2: «.. Δεν θα ξεχάσω, σε μια περίπτωση ανέθεσα στους μαθητές, μια ομάδα ήταν οι ζωγράφοι, άλλοι ήταν οι ψυχολόγοι, κλπ. τέλος πάντων, χωρίστηκαν σε διάφορες κατηγορίες επιστημόνων και προσέγγισαν ένα κείμενο με βάση την ειδικότητα που τους διέκρινε, το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό, που σημαίνει ότι τα παιδιά το έχουν μέσα τους και ότι θα πρέπει να τα ανασύρουμε αυτά.»

Δ3: Μπορούμε να δώσουμε τη δυνατότητα σε ένα παιδί να συνεχίσει ένα έργο, αν εννοείτε αυτό, να πει και να γράψει μια διαφορετική εξέλιξη στην πλοκή ενός έργου, να γίνει κι αυτός ένας δημιουργός, ένας συγγραφέας.»

E2: Σε μεγάλο βαθμό, το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει βασική αρχή του να μπορέσει να δημιουργήσει, τελικά, κριτικούς αναγνώστες, αν δεν μπορέσει να δημιουργήσει, τελικά, κριτικούς αναγνώστες, τότε νομίζω ότι έχει αποτύχει... Όσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από μια, αν θέλεις, στημένη ιστοριοφιλολογική ερμηνεία και περνάμε σε μια διάθεση υποκειμενικής προσέγγισης του λόγου τόσο περισσότερο κριτικό γίνεται το διάβασμα - παραδείγματα; να πω ένα παράδειγμα: ...όσο βλέπεις τον Θούριο στα πλαίσια της προσέγγισης της έννοιας της ελευθερίας και το πώς αυτή διαμορφώνει συνειδήσεις τόσο περισσότερο βιωματικό γίνεται και τόσο κριτικός γίνεται ο μαθητής απέναντι σε αυτό.»

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας που έχει κατεξοχήν ως κέντρο τον άνθρωπο, καθώς πραγματώνεται μέσω των μεθόδων του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών διαμορφώνει έναν τύπο πολίτη ανοιχτό προς τα νέα δεδομένα, με προοδευτικό προσανατολισμό, που μαθαίνει να αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες του άλλου, να κρίνει τον εαυτόν του και τους άλλους στα πλαίσια της ομάδας και να δέχεται την κριτική των άλλων. Επίσης διαμορφώνεται ένα πρότυπο πολίτη φιλελεύθερου, ανοιχτού στην ετερότητα και τη διαφορετικότητα που εκπαιδεύεται να συνυπάρχει σε μια κοινωνία διαφόρων πολιτισμικών τάσεων και εμπειριών, σε μια κοινωνία παγκοσμιοποιημένη και κοσμοπολιτική που να μπορεί να δέχεται το καλωσόρισμα του άλλου ως μια τέχνη και μια ποιητική. (Derrida στο Naas 2008, στο Langmann, 2011, σ.408) και ταυτόχρονα ενός πολίτη που έχει την κριτική συνείδηση να ερμηνεύει τον εαυτόν του μέσα σε αυτήν την σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα (Πασχαλίδης, 1999) χωρίς να αλλοιώνεται βέβαια η ιδιαίτερή του ταυτότητα.

Γ1: « Ναι, βέβαια, μπορεί, όταν έχεις θεματική ενότητα για την ετερότητα και πώς η ετερότητα προβάλλεται μέσα από τη λογοτεχνία, προφανώς όταν οδηγήσεις τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι ρατσιστικές συμπεριφορές προς οποιονδήποτε, προς τους ξένους, προς τις γυναίκες, προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι απορριπτέες, ε, προφανώς δημιουργείς σκεπτόμενους πολίτες και ανθρώπους.... πιθανώς καταλήγεις να διαμορφώσεις υγιώς σκεπτόμενους ανθρώπους, αυτό είναι το ζητούμενο, πάντως.»

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών, διαφαίνεται, σύμφωνα με την οπτική των ανθρώπων που επιχειρούν να τα υλοποιούν στην πράξη, των εκπαιδευτικών, ότι τείνουν να διαμορφώνουν ένα πρότυπο πολίτη ενεργού, υπεύθυνου, σκεπτόμενου και έτοιμου να υπηρετήσει τις αρχές της λειτουργίας ενός συνόλου που η συνέχιση της ύπαρξης και εύρυθμης λειτουργίας του, η αποτελεσματική λειτουργία της εξαρτάται άμεσα από τη δική του δράση και συμμετοχή και ταυτόχρονα είναι προϋπόθεση και για τη δική του ατομική ύπαρξη και επιτυχία αν όχι επιβίωση. Διαμορφώνεται το πρότυπο του σκεπτόμενου αλλά και συνεργαζόμενου πολίτη που πρέπει διαρκώς να βελτιώνεται και να επινοεί λύσεις για τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία δρα και συνυπάρχει αλλά και να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες και επιταγές της. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν επίσης ότι τα νέα Προγράμματα δίνουν το μήνυμα στον μαθητή να κατανοήσει ότι η εκπαίδευση σκοπεύει να θέσει τον μαθητή στο κέντρο, να του δώσει πρωταγωνιστικό ρόλο για να είναι ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας και ότι συνδέουν τη γνώση με μια χρηστική και λειτουργική αξία, εφόδιο ενός πολίτη ευπροσάρμοστου στις αναγκαιότητες και προτεραιότητες που προβάλλει η κοινωνία:

Δ2: « – σίγουρα, το πρότυπο του πολίτη που είναι καταρχάς ενεργός γιατί μέσα στην ομάδα πρέπει να είναι όλοι ενεργοί να δουλεύουν, του πολίτη ο οποίος προσαρμόζεται εύκολα, ε, κοινωνικοποιείται μάλλον εύκολα γιατί όλα αυτά πρέπει να γίνουν σε συγκεκριμένο χρόνο που σημαίνει ότι πρέπει να είναι ευπροσάρμοστος και να δέχεται αυτές τις ε.. ανακατατάξεις....»

Ο πολίτης που διαθέτει βασικές δεξιότητες και ικανότητες μπορεί να επιβιώσει σε διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα σύμφωνα με τις ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς και θα είναι ικανός να επανακατασκευάζει τον εαυτόν του, έναν επιχειρηματικό εαυτό, ένα επιχειρηματικό υποκείμενο (Robertson, 2011), σύμφωνα με τα πρότυπα των ανταγωνιστικών οικονομιών της γνώσης (Robertson, 2013) που προωθούν τη λογική των αριθμών και της μετρησιμότητας.

6.2.5. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναγνωρίζουν το πρότυπο αυτό και σε ποιο βαθμό; Τείνουν να το υιοθετούν ή αντίθετα αντιστέκονται σε αυτό εμμένοντας σε προϋπάρχοντα πρότυπα μαθητή και πολίτη; Με ποιους τρόπους το διαπραγματεύονται;

Από τις επισημάνσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών μέσα από τις μεθόδους τους επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός πολίτη ενεργού που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και έχει επίγνωση ότι κατέχει συγκεκριμένη υπεύθυνη θέση μέσα στην ομάδα και στο πλαίσιο της τάξης του.

Γ2: «... προσπαθούν τα εργαλεία που έχουν πάρει στην ανάλυση να τα εφαρμόσουν μόνα τους μετά, πολύ σημαντικό και μέσα από τις εργασίες που κάνουν, ενεργοποιούνται, κρίνουν, σκέπτονται, αναπαράγουν, οπωσδήποτε.»

Ωστόσο οι διδάσκοντες παρατηρούν ότι διακρίνονται κυρίως οι επιμελείς μαθητές, αυτοί που έχουν διαμορφωμένο ήδη από το σπίτι ένα κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2006) οι οποίοι λόγω ακριβώς της κοινωνικής τους θέσης (*habitus*), σύμφωνα με τους όρους του Bourdieu, τοποθετούνται ευνοϊκά απέναντι στο προνομιοδοτικό κείμενο (Τσατσαρώνη, Κουλαϊδής, 2010:29) που στην προκειμένη περίπτωση είναι η συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Ε1: «.. ο μαθητής που έρχεται ήδη καλλιεργημένος από το σπίτι, από το δημοτικό, αυτός θα συνεχίσει να ανταποκρίνεται...»

Δ3: «Λοιπόν, εγώ πιστεύω το εξής τώρα, μόνο αυτός που είναι μέτριος και καλός μαθητής μπορεί να εργαστεί σε ομάδες, οι άλλοι δε συμμετέχουν... Δεν είναι εύκολο να αλληλοσυμπληρώνεσαι, υπάρχουν ορισμένοι που παίζουν τον αποκλειστικό ρόλο, οι άλλοι κάθονται σιωπηροί ή μπορεί να προσφέρουν λίγα, λιγότεροι είναι εκείνοι που μπορούν να συμμετέχουν στην πράξη ενεργά...»

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν δυσκολία οργάνωσης των μαθητών στις ομάδες και εκεί επικέντρωσαν την προσοχή τους και προσπάθησαν να εφαρμόσουν ένα ρητό και ορατό μοντέλο διαχείρισης.

B1: «Οι μαθητές στην αρχή του προγράμματος, πριν από τρία χρόνια, δεν είχαν μάθει και στην αρχή κάθε χρονιάς που το πρωτοκάναμε, στη Γ΄ Γυμνασίου, δεν είχαν μάθει να συνεργάζονται, δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται...»

E2: «Η μεγαλύτερη δυσκολία που τουλάχιστον εγώ αντιμετώπισα δεν ήταν τόσο η χρήση, αν θέλετε, των νέων ψηφιακών εργαλείων, κυρίως, το πρόβλημα ήταν η οργάνωση των ομάδων. Τα παιδιά δυσκολεύονται να δουλέψουν τρεις- τρεις, τέσσερις- τέσσερις, πέντε- πέντε...».

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι μέθοδοι του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Λογοτεχνίας κινητροδοτούν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ιδιαίτερα μαθητές με μαθησιακές αδυναμίες να εκφράσουν δυνατότητες που δεν εκδήλωναν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας: Ερευνητής: «... - σε μια σχολική χρονιά μέσω των μεθόδων αυτών project, ΤΠΕ, θέλουν να εμπλακούν, να γράψουν οι ίδιοι ένα κείμενο, να τα αγγίξει ένα κοινωνικό πρόβλημα;»

B2: «-τόρα που το λες κάναμε μια εκδήλωση, και τα έβαλα να γράψουν ένα ποίημα σε μια ώρα και γράψανε πολύ καλά, αν αυτό είναι αποτέλεσμα του πιλοτικού, με ξάφνιασε αυτό που έγραψαν, γιατί ήταν και από αδύναμους μαθητές, το παράδειγμα είναι αυτό γιατί είδα προθυμία και αποτελέσματα...»

Οι μαθητές ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στο νέο πρότυπο όπως τείνει να πραγματώνεται μέσα από τις νέες μεθόδους και δεν φαίνεται να εκφράζουν σημαντικές αντιστάσεις. Η στάση τους φαίνεται να είναι θετική απέναντι στις καινοτόμες μεθόδους γιατί τείνουν να ξεφεύγουν από το παραδοσιακό και γνώριμο μοντέλο, είναι περισσότερο ελκυστικές προς τους μαθητές.

Γ1: Εε..σίγουρα τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι κάτι αλλάζει, ότι είναι διαφορετικός ο τρόπος που προσεγγίζουμε, νομίζω εε.. τους αρέσει, νομίζω ότι εε.., για μένα το μεγαλύτερο κομπλιμέντο που μου κάνανε οι μαθητές μου φέτος είναι ότι αγαπήσουνε τη λογοτεχνία και δεν οφείλεται σε μένα αυτό, οφείλεται στον τρόπο που προσεγγίσαμε τα κείμενα, στο ότι τα παιδιά ένιωθαν ελεύθερα να πούνε 'α, κυρία αυτό το κείμενο που κάναμε δεν μας άρεσε ή αυτό μας άρεσε.

Γ1: « Γενικά ανταποκρίνονται – ο τρόπος να διαχειρίζεται κανείς τις δυσκολίες είναι να ακούει τα παιδιά, να αφουγκράζεται, ... είναι κουραστικό, ένα τρίμηνο να κάνουν μόνο πεζό, το ζητάνε τα ίδια τα παιδιά, θέλουν αλλαγή...»

Γ2: «Σαφώς γιατί πρώτα -πρώτα γιατί οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για το μάθημα και σε μερικές περιπτώσεις καταπληκτική διάθεση...»

Δ2: «Νομίζω ότι οι μαθητές με την εφαρμογή του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών είναι ενθουσιασμένοι και το έχουν δηλώσει και σε κάποια έρευνα που κάναμε για την αυτοαξιολόγηση, ότι αυτή η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που εφαρμόζεται η οποία ξεφεύγει από την παραδοσιακή μετωπική τους έχει ενθουσιάσει...»

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, κατ αρχήν, ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας το οποίο επιλέχθηκε συγκεκριμένα να μελετηθεί στα πλαίσια της έρευνάς μας για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις ανταποκρίσεις τους στην ελληνική πραγματικότητα έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του πολίτη, όπως διερευνήθηκε στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση. Γνωρίζουν, όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις τους, ότι είναι ένα μάθημα που πέρα από το ρόλο του στην επαφή των παιδιών με τον έντεχνο λόγο ανέκαθεν στόχευε και στοχεύει στην καλλιέργεια στάσεων, στην ανάπτυξη αξιών και στη διαμόρφωση ήθους για τον μαθητή και μελλοντικό πολίτη, καθώς κέντρο της θεματικής του είναι ο άνθρωπος, η δράση και η αλληλεπίδρασή του μέσα στην κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα σε όλες της εκφάνσεις τους, όπως αποτυπώνεται τόσο στις αφηγήσεις όσο και στην ποιητική δημιουργία.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η Λογοτεχνία μέσω της ανάγνωσης και των διεργασιών που αυτή κινητοποιεί, ιδιαίτερα με τον τρόπο που προωθούνται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, μπορεί να διαμορφώσει ένα πρότυπο του πολίτη με κριτική συνείδηση που τοποθετεί τον εαυτόν του κριτικά απέναντι στα προβλήματα που απασχολούν τον άνθρωπο, καθώς μέσα από τα κείμενα έρχεται σε επαφή με ολοκληρωμένες ανθρώπινες εμπειρίες, στοιχείο που καταδεικνύει ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει τη δυνατότητα και την προοπτική να διαμορφώσει συνείδηση και ιδιότητα του πολίτη.

Διερευνήθηκε προηγουμένως τι πρότυπο πολίτη διαμορφώνουν οι συγκεκριμένες αυτές πρακτικές και μέθοδοι του Νέου πιλοτικού Προγράμματος όπως αποτυπώνεται στη συγκρότηση και τις πραγματώσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν, αφ ενός ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προέρχονται από εξωτερικές πιέσεις, υπερεθνικές οικονομικές δυνάμεις που τείνουν να επιβάλλονται στα σύγχρονα κράτη και προσανατολίζονται στη διαμόρφωση ενός πολίτη με προσόντα και ικανότητες, για να ανταποκριθεί στις σύνθετες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις μιας κοινωνίας της γνώσης με στοχεύσεις και αξιώσεις που διαρκώς αναδιαμορφώνονται στα πλαίσια παγκόσμιων αλλαγών

όπου τα επίπεδα επιτυχίας και επιδόσεων καθορίζονται από διεθνείς κλίμακες και δεδομένα. Τα διεθνή αυτά δεδομένα απαιτούν οι πολίτες να είναι ικανοί να διαχειρίζονται προβλήματα, να δίνουν λύσεις και να προβάλλουν αυτήν την επιτυχημένη εικόνα του εαυτού τους, την εικόνα ενός επιχειρηματικού εαυτού (Simons and Masschelein, 2008, 54, στο Gillies 2011:214).

Ταυτόχρονα, από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα προγράμματα αυτά, όπως έχουν σχεδιαστεί στα πλαίσια της επίσημης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής παρέχουν την ελευθερία στους μαθητές να αυτενεργούν, να επιλέγουν, να αποκτούν ρόλους στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και να προβάλλουν άρρητες ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, λοιπόν, ότι τα νέα Προγράμματα καθώς τείνουν να διαμορφώνουν ένα πρότυπο πολίτη ενεργού, με ικανότητες ανάληψης πρωτοβουλιών για επίλυση προβλημάτων, σκεπτόμενου, με κριτική ικανότητα που δρα συνεργατικά στο πλαίσιο της ομάδας αποδεχόμενος τις ιδιαιτερότητες όλων των μελών της, προσπαθώντας ταυτόχρονα να αναδείξει την προσωπικές του ικανότητες και την ταυτότητά του, δίνουν τη δυνατότητα για την ανάπτυξη μιας πιο κριτικής συνείδησης του πολίτη.

Εδώ φαίνεται να αναδύεται μια αντίφαση στον χαρακτήρα των νέων προγραμμάτων. Η αντίφαση αυτή ίσως είναι φαινομενική, στην ουσία πρόκειται για δύο ροπές που αναδύονται, μια διπλή οπτική, ο επιχειρηματικός εαυτός που ανταποκρίνεται στις πρακτικές των διεθνών φορέων και τις αναγκαιότητες της αγοράς και ο κριτικός πολίτης που διαμορφώνεται στα πλαίσια της ανοιχτότητας των νέων Προγραμμάτων και των παιδαγωγικών παρεμβάσεων των διδασκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών στοχεύουν να εφοδιάσουν τον σύγχρονο μαθητή και μελλοντικό πολίτη με προσόντα και βασικές ικανότητες για να αναδειχθεί η ταυτότητά του μέσα στην πολυπλοκότητα και συνθετότητα των κοινωνικών απαιτήσεων.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα νέα Προγράμματα αξιοδοτούν μια γνώση χρηστική και λειτουργική, μια γνώση εξαργυρώσιμη που μπορεί να καθιστά τον πολίτη αλώσιμο από την κοινωνική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, βέβαια, ότι είναι θεμιτό να αποκτά ο μαθητής και πολίτης ικανότητες αλλά θεωρούν ότι το σχολείο θα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θα πρέπει να έχουν θεμελιώσει ακέραια την εσωτερική τους ταυτότητα.

Ε1: «...– σήμερα αξιοδοτείται ότι μπορεί να γίνει χρήμα και το ρωτάνε τα παιδιά, αυτό γιατί το μαθαίνουμε, τώρα θα μιλήσουμε για Αρχαία ή Λογοτεχνία; τι μας νοιάζει να το διδασκόμαστε; Το σχολείο βέβαια προσπαθεί να μην κατευθύνεται προς τα εκεί, όπως προσπαθεί να δώσει αξία στη γνώση που καλλιεργεί τον άνθρωπο ως χαρακτήρα, εκεί που τον κάνει καλύτερο μέρα με τη μέρα, καλύτερος μπορεί να σημαίνει σοφότερος, αρτιότερος, εξυπνότερος μπορούν όλα να γίνουν με την επιφύλαξη κατά πόσο είναι αυτό εφικτό.»

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εγείρουν αντιστάσεις σε μια γνώση χρηστική που καθιστά τον πολίτη μια οντότητα με μετρήσιμη αξία, σύμφωνα με τις λογικές της αγοράς. Δεν είναι αρνητικοί απέναντι σε καινοτομίες που αναδιαμορφώνουν τον ρόλο του σχολείου και το πρότυπο του μαθητή που στοχεύουν να δημιουργήσουν ούτε εμμένουν σε προϋπάρχοντα πρότυπα μαθητή και πολίτη, τουλάχιστον στην πλειονότητά τους. Θεωρούν όμως ότι στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η μάθηση και όχι η έμφαση στην εφαρμογή των πρακτικών. Και δείχνουν να κατανοούν ότι μια σειρά διεργασιών σε παγκόσμιο επίπεδο στο χώρο της οικονομίας επιδρούν και στην εκπαίδευση και τείνουν να επαναχαράζουν και να μετατοπίζουν τα σύνορα ελέγχου και εξουσίας των εκπαιδευτικών σε οργανισμούς και οντότητες και φορείς, κυρίως τώρα ιδιωτικούς που δρουν πέρα από το εθνικό σε ένα παγκόσμιο επίπεδο επιτήρησης, επιβάλλοντας δεδομένα μετρησιμότητας και λογοδοσίας (Robertson, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί έχοντας επίγνωση του ρόλου τους στην παιδαγωγική διαδικασία και τη διαμόρφωση σταθερών και υγιών προτύπων πολιτών φαίνεται ότι εμφανίζουν αντιστάσεις και εκδηλώνουν μια κριτική στάση προς αυτή τη λογική των παγκόσμιων αφηγήσεων και σχεδιασμών. Φαίνεται να προτείνουν στα πλαίσια της εφαρμογής των νέων μεθόδων και πρακτικών ο ρόλος του διδάσκοντα να είναι ορατός και να διατηρεί τον βαθμό του συμβολικού ελέγχου που του αναλογεί, λειτουργώντας ως ένας παράγοντας ισορροπίας στο πεδίο αυτό των μετασχηματισμών.

Ε2: «...η άποψή μου η προσωπική, αν θέλετε, είναι ότι ξεκινάμε από το έξω, από το παγκόσμιο, από το γενικότερο και καταλήγουμε στο δικό μας. Δηλαδή δεν κρύβουμε στα παιδιά αυτό το τι συμβαίνει διεθνώς, αυτό το οποίο παντού υπάρχει, αυτό το οποίο γενικότερα υφίσταται θέλω, εγώ τουλάχιστον προσωπικά, να το μετασχηματίζω και να το αξιολογώ στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας...» Θεωρούν θεμιτή, λοιπόν, την χρήση των νέων πρακτικών με την κατάλληλη υποστήριξη και αξιοποίησή τους από τον διδάσκοντα ώστε αυτές να λειτουργούν

μέσα στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών για να είναι αυτές οι μέθοδοι αποτελεσματικές.

E2: Κοιτάξτε να δείτε, για μένα δεν είναι τόσο πολύ αν βοηθάει η μέθοδος αυτή καθαυτή αλλά πώς θα την αξιοποιεί ο δάσκαλος, δηλαδή η μέθοδος ή οι μέθοδοι ή οι τάσεις αυτές εάν δεν λειτουργήσουν μέσα σε μια κατάλληλη δυναμική τάξης, ή εάν δεν εμπνευσθούν και δεν στηριχτούν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, θεωρώ ότι δεν θα μπορούν να έχουν κανένα εξασφαλισμένο αποτέλεσμα από μόνες τους, είναι ζήτημα δηλαδή το πώς ο δάσκαλος αυτό το πράγμα που λέγεται νέα μέθοδος να το κάνει να αποδώσει...»

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αντίστοιχα προς τις πρακτικές και τις στρατηγικές που καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός και τις Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό, βλέπουν τον διδάσκοντα σε ένα ρόλο εμπνευστή (Rata, 2011:2, στο Robertson, 2013) κυρίως που θα στέκεται αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών για την ανακάλυψη και κατάκτηση της γνώσης και στη μετάβασή τους στην μεταγνώση, στην κριτική γνώση.

E2: «...Θεωρώ ότι το Πρόγραμμα Σπουδών δεν μπορείς να το δεις ξεχωριστά από τους Οδηγούς για τον εκπαιδευτικό και μάλιστα εμένα με είχε απασχολήσει πολύ κάποτε η έννοια του Οδηγού. Εε.. αυτό το οποίο υπάρχει είναι ότιο Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, προβάλλει συγκεκριμένες στρατηγικές που ο καθηγητής πρέπει να χρησιμοποιήσει και να βάλει με βάση αυτές την τάξη να λειτουργήσει...»

E2: Θα μπορούσε ε.. να διαμορφώσει πολλά πράγματα, αυτό όμως έχει να κάνει, κυρίως, με την επιλογή των κειμένων, ένα, αλλά περισσότερο έχει να κάνει με το αίσθημα και με την ατμόσφαιρα της τάξης. Η έννοια της δημοκρατικότητας και πώς αυτή ορίζεται δεν είναι μόνο το πιο κείμενο κάνεις και τι νοήματα έχει αλλά θα έλεγα ότι διδάσκεται μέσα από τη στάση του καθηγητή και μέσα από τον αέρα και τη γενικότερη, αν θέλεις, αδιόρατη ατμόσφαιρα που αποπνέει η τάξη, είναι περισσότερο, λοιπόν, ένα κοινωνικό κλίμα, θα έλεγα, παρά μια διδακτέα ύλη.»

Παρατηρείται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συμβολή του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου (Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη, 2010), όπως εκφράζεται μέσα από τις δομές συμβουλής και καθοδήγησης του εκπαιδευτικού έργου, για την επικύρωση και την αξιολόγηση των επιλογών τους και γενικότερα του έργου τους:

E1: «..θα έλεγα ελεύθερα να επιλέγουμε ό,τι κείμενο νομίζουμε ότι είναι αξιόλογο με τη δική μας, βεβαίως, ευθύνη και ίσως να είμαστε και υπόλογοι στο σύμβουλό

μας, τι κείμενα διάλεξε ο καθένας και για πιο λόγο για να μην αυθαιρετούμε κιόλας, να είχαμε και μια λογοδοσία...»

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το σχολείο πέρα και πάνω από τις πρακτικές και τις μεθόδους πρέπει να μεταδίδει ισχυρή κοινωνική γνώση στους μαθητές και να διαμορφώνει ένα πρότυπο πολίτη με σταθερές και ισχυρές αξίες και προοπτικές διαμόρφωσης της παιδαγωγικής του πορείας και της προσωπικότητάς του και όχι να προετοιμάζει τον μαθητή για την ανάπτυξη κατά φαντασία μαθητειών προσανατολισμένων προς τις αναγκαιότητες της αγοράς, με αποτέλεσμα το σχολείο να αποτελεί ένα τόπο και έναν μηχανισμό αναπαραγωγής των ιεραρχικών σχέσεων της οικονομίας (Bernstein 1991:146-150). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η βάση για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που συμβάλλει στην απόκτηση ισχυρής γνώσης είναι η συνειδητοποίηση και η βαθύτερη γνώση εννοιών, η δυνατότητα του μαθητή να εμπλακεί σε ερμηνεία εννοιών. Σύμφωνα και με την Gamble (2014), ο σκοπός της παιδαγωγικής είναι να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα με τρόπους που τους καθιστούν ικανούς να συλλαμβάνουν τη φύση θεωρητικών γενικεύσεων:

E2: «... Κοιτάζτε να δείτε, η προσωπική μου άποψη είναι η εξής: ότι το σχολείο δεν υπάρχει για να προετοιμάζει τον μαθητή, όπως θα έλεγε και ο Bernstein, σε 'φανταστικές μαθητείες', εάν αυτός είναι ο στόχος του να προετοιμάζουμε για κάτι το οποίο δεν ξέρουμε τι είναι, τότε το σχολείο απέτυχε γιατί πραγματικά έχω την αίσθηση ότι οι μαθητείες αυτές, οι προετοιμασίες αυτές δεν έχουν αντικειμενική σχέση με την πραγματικότητα έξω, αλλά λέμε ότι μπορεί και να έχουν. Θεωρώ ότι το α.. σχολείο πρέπει να δίνει αυτό που θα ονομάζαμε ισχυρή κοινωνική γνώση και ισχυρή κοινωνική γνώση είναι η γνώση εκείνη εννοιών που καθιστά τον άνθρωπο ικανό όχι απλά να επεξεργάζεται αλλά να μπορεί να μπαίνει σε συνθετότερες συνειδητοποιήσεις εννοιών...»

A2: «...ίσως δεν χρειάζεται να δίνουμε τόσο μεγάλη έμφαση στις πρακτικές και τις μεθόδους όσο περισσότερο στην εσωτερική ας το πούμε έτσι λογική κάθε αντικειμένου...»

Δ2: «... το σχολείο θα πρέπει αν όχι να προσαρμοστεί, να εκσυγχρονιστεί σε σχέση με το τί υπάρχει γύρω του, απλώς να μη χάσει το στόχο του...– ε.. κίνδυνοι θα υπάρξουν μόνο όταν ξεφύγουμε από τον στόχο που έχουμε θέσει που είναι η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και όχι να επιλέξουμε τους δευτερεύοντες στόχους εις βάρος των κυρίων.»

Οι εκπαιδευτικοί, τέλος εκτιμούν ότι για τη συγκρότηση και αποτελεσματική αξιοποίηση ενός παιδαγωγικού λόγου που στοχεύει προς τη μετάδοση ισχυρής κοινωνικής γνώσης στους μαθητές και συμβάλλει στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους ως πολίτες είναι αναγκαίο να υπάρχει εναρμόνιση της παιδαγωγικής δραστηριότητας με την αξιολόγηση των παιδαγωγικών υποκειμένων της παιδαγωγικής δράσης, των μαθητών:

A1: «Συσχέτιση και εναρμόνιση με τον τρόπο αξιολόγησης, πολύ βασικό αυτό.»

E2: Σύνδεση της παιδαγωγικής δράσης με την αξιολόγηση, αυτό για μένα είναι βασικό πράγμα, δεν μπορείς να ορίζεις παιδαγωγική πραγματικότητα χωρίς να τροποποιείς κατ' ουσία τις αξιολογητικές μεθόδους...»

Η αξιολόγηση είναι ένας από τους κανόνες, άλλωστε, του παιδαγωγικού μηχανισμού, ο οποίος συγκροτεί την εσωτερική λογική του παιδαγωγικού λόγου και των παιδαγωγικών πρακτικών (Bernstein,1990, 2000. Σολομών, 1997, όπ. αναφ. στο. Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010) και στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να αποτελέσει έναν αντικειμενικό δείκτη για την αποτελεσματικότητα, περαιτέρω βελτίωση και επέκταση των εκπαιδευτικών αυτών πολιτικών όπως εκφράζονται μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και τις νέες μεθοδολογίες υλοποίησής τους.

Κεφάλαιο 7^ο: Γενικά Συμπεράσματα - προτάσεις για περαιτέρω έρευνα - Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας την εργασία μας εστιάζουμε στην κεντρική μας στοχοθεσία που αναφερόταν στις όψεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής ιδιαίτερα στο ζήτημα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και τις αντίστοιχες Ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές όπως αυτές πραγματώνονται συγκεκριμένα στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Υποχρεωτική εκπαίδευση προς την κατεύθυνση αυτή. Ως πεδίο της έρευνάς μας επιλέξαμε τα Γυμνάσια που εφάρμοσαν κατά το σχολικό έτος 2013-14 το Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθώς σε αυτό απηχούνται οι αλλαγές και οι νέες τάσεις στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση. Επιχειρήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο να συζητήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας συσχετίζοντάς τα με συμπεράσματα

προηγούμενων ερευνών και αξιοποιώντας πτυχές της θεωρίας συναφείς προς την προβληματική της μελέτης μας.

Με την ολοκλήρωση της έρευνάς μας αναδεικνύονται προβληματισμοί που συμπορεύονται με έρευνες και μια γενικότερη προβληματική που αναπτύσσεται διεθνώς σχετικά με τις συνέπειες των αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο στις διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, τα Προγράμματα Σπουδών και τους ρόλους των εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η επικράτηση λογικών της αγοράς σε παγκόσμιο επίπεδο που καθορίζει δείκτες μετρησιμότητας και αριθμητικών δεδομένων στην οικονομική και κοινωνική ζωή των κρατών εντάσσει και τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αυτήν την πολιτική ανάπτυξης εισάγοντας επίπεδα συγκρισιμότητας και επιδόσεων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι πολιτικές αυτές επαναπροσδιορίζουν τα σύνορα ανάμεσα στο κράτος, στην κοινωνία των πολιτών και στην οικονομία (Robertson, 2011) με αποτέλεσμα τα κράτη σήμερα να αντιμετωπίζουν νέες γεωγραφίες εξουσίας (Sassen, 2006, σ.222, στο Robertson, 2011, σελ. 290). Νέες προκλήσεις αναδεικνύονται τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές καθώς οι νέες συνθήκες υπαγορεύουν μια διαδικασία διαρκούς επαναδιαμόρφωσης και αυτορρύθμισης του εαυτού μέσα από μια διαρκή εκπαιδευσιμότητα στα πλαίσια της παιδαγωγικής γνώσης (Bernstein, 2000) σε μια απόλυτα παιδαγωγούμενη κοινωνία (Bernstein, 2001, στο Bonal & Rambla, 2003).

Μέσα σε έναν κόσμο που αλλάζει με τη δράση διεθνών φορέων να καθορίζουν νέα σύνορα ελέγχου και εξουσίας και νέες μορφές διακυβέρνησης στο χώρο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων νέα διακυβεύματα φαίνεται να εγγράφονται για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τα όρια της εξουσίας του. Σε μια κοινωνία παγκόσμιας μάθησης όπου αναπτύσσονται μηχανισμοί και τεχνολογίες διαμόρφωσης στατιστικών βάσεων δεδομένων για την επίδοση και την απόδοση αξίας εγγράφονται νέα διακυβεύματα για τους μαθητές που διαμορφώνονται ως μελλοντικοί πολίτες.

Στα πλαίσια των οικονομικο-κοινωνικών αλλαγών οι νέες προοπτικές που διαφαίνονται στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, όπως αποτυπώνονται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, προσανατολίζονται προς τη διαμόρφωση προτύπου πολίτη με ικανότητες σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις και τις απαιτήσεις της αγοράς. Ταυτόχρονα τα Νέα Προγράμματα παρέχουν τη δυνατότητα για τη συγκρότηση ταυτόχρονα ενός πολίτη με κριτική συνείδηση και εσωτερική συγκρότηση ώστε να μπορεί να προβάλλει αντιστάσεις και διεκδικήσεις. Καθώς

επανακαθορίζεται η κοινωνική τάξη πραγμάτων δημιουργείται ένα άνοιγμα στην ιδιότητα του πολίτη (Sassen et. al., 2005, στο Robertson, 2011, σελ. 294) και επαναπροσδιορίζονται και τα δικαιώματα των πολιτών και η ικανότητά τους να προβάλλουν διεκδικήσεις (Robertson, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ουσιαστικός στη διαμόρφωση προτύπου πολίτη με κριτική σκέψη και συνείδηση. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, πρέπει να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αρχές αυτών των προγραμμάτων (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο. Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη 2010), να αναγνωρίζουν ότι το ανοιχτό πρόγραμμα τους δίνει περισσότερες δυνατότητες να διαδραματίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο καθορίζοντας οι ίδιοι το πεδίο της δικής τους δράσης στην παιδαγωγική διαδικασία και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πολίτη που αντιλαμβάνεται κριτικά την πραγματικότητα.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη μας θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα της πραγμάτωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας σύμφωνα με τις μεθόδους του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης προτύπου μαθητή και πολίτη εστιάζοντας πρώτα στο επίπεδο επιστημονικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε να διερευνηθεί πώς επιδρά το επίπεδο επιστημονικής ανάπτυξης και των προσόντων των εκπαιδευτικών στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις νέες μεθοδολογίες και στον τρόπο αναγνώρισης του προτύπου πολίτη που προωθούν τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Επίσης, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις και οι νοηματοδοτήσεις των συμβούλων των φιλολόγων εκπαιδευτικών καθώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το υλικό της εμπειρίας τους τόσο από τις επιμορφωτικές συναντήσεις και την προσωπική επικοινωνία με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς στα σχολεία όσο και οι γνώσεις και η εμπειρία των συμβούλων από τις ενημερωτικές συναντήσεις τους με φορείς του επίσημου παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης, για παράδειγμα, με φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα παρουσίαζε επίσης ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το πρότυπο το πολίτη που αναγνωρίζουν οι ίδιοι να διαμορφώνεται μέσα από τις μεθόδους και τις πρακτικές του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών καθώς και η στάση τους απέναντι σε αυτό το πρότυπο. Η προσέγγιση αυτή θα είχε ενδιαφέρον γιατί θα διαφαινόταν και η επίδραση του οικονομικού, μορφωτικού και πολιτιστικού επιπέδου των παιδιών στην προσέγγιση των μαθητών. Μια άλλη ακόμα ενδιαφέρουσα ερευνητική πτυχή, περισσότερο εξειδικευμένη θα ήταν να

διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών που έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες που προβλέπει το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως συμμετοχή σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς συγγραφής πρωτότυπων έργων, κλπ. και η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών από την επαφή τους με διάφορους φορείς, πχ. τοπικούς ή ιδιωτικούς.

Καθίσταται εμφανές ότι διανοίγονται πολλές πτυχές για τη διερεύνηση της πραγμάτωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης προτύπου μαθητή και πολίτη το φάσμα των οποίων η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να καλύψει στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί για την ολοκλήρωσή της. Το γεγονός, άλλωστε, ότι εισήχθησαν ήδη μέθοδοι των νέων πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών, η ερευνητική εργασία(project), για παράδειγμα, σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας, από την παρελθούσα χρονιά, υποδεικνύει την αναγκαιότητα να διευρύνεται το πεδίο των ερευνών ώστε να φωτίζονται όλες οι διαστάσεις και να ανιχνεύονται βαθύτερα οι τάσεις στον σχεδιασμό, τις προοπτικές και τις πραγματώσεις των πολιτικών για την εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Π.,(2004), Σημειώσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Φιλολογική* (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων), έτος 22, τεύχ. 87, σσ.12-17

Άριστοφάνους, Βάτραχοι, ed. F.W. Hall and W.M. Geldart, Oxford. 1907, ανακτήθηκε στις 3/8/2014 από την ιστοσελίδα: www.hellinon.net/EllinikiGrammateia.htm

Βέικου, Χ., (2010) Τι διδάσκουμε στο «μάθημα» της Λογοτεχνίας; Ένα συνεχώς επίκαιρο και αναπάντητο ερώτημα, *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων-Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37*, σσ:35-43

Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή-μετάφραση-σημειώσεις Ι. Σολομών, 2^η έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Ιούλιος 2008) Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21^ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα, COM (2008) 425 τελικό, ανακτήθηκε στις 28/8/2014 από την ιστοσελίδα:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EL:PDF>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2009), Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει, COM(2009) 640 τελικό, Βρυξέλλες, 25.11.2009

Gewirtz, S., Cribb, A., *Κατανοώντας την εκπαίδευση*, (2011), *Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, μτφ: Ελεάννα Πανάγου, Επιστημονική Επιμέλεια - Εισαγωγή: Άννα Τσατσαρώνη, 1^η έκδοση, Αθήνα, Μεταίχμιο

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Καρακατσάνη, Δ., (2013), Ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20^ο αιώνα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 20^ο- 21^ο, σσ: 156-173

Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ., (2010) Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο με τα νέα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια*

Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων-Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37, σσ: 124-133

Ματθαίου, Χ., (2013), Έκθεση δικτύου Ευριδίκη, Παρατηρητήριο Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 20^ο- 21^ο, σσ: 288-294

Μίχα, Β.,(2013) Αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών: Η πολιτική και πρακτική της «Ερευνητικής Εργασίας» στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια του νομού Κορινθίας, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Κόρινθος

Μουτζούρης, Κ. Δ.,(2010) Γιατί η Λογοτεχνία, *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων-Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37, σσ: 51-61)*

Παρασκευόπουλος, Ι., (1985) *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμ. Δ, Αθήνα

Πασιάς, Γ., (2013) Το διακύβευμα του «πολίτη» στο πλαίσιο του ιστορικού μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεωρήσεις και ζητήματα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 20^ο- 21^ο,σσ: 128-154

Πασχαλίδης, Γ.,(1999), Γενικές αρχές του προγράμματος, ανακτήθηκε στις 24/4/2014 από την ιστοσελίδα:

www.fryktories.gr/sites/fryktories.gr/files/downloads/genikes_arxes.doc

Πολατίδου, Α., (2010) Ανάλυσέ το, ανάλυσέ το! (Α)διέξοδα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων-Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37, σσ: 219-228)*

Σπαθάρη- Μπεγλίτη, Ελ.,(2010) Η καλλιέργεια της αντίληψης του χρόνου μέσω των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων-Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37, σσ: 229-236*

Σωτηρίου, Σ., (2013), Το βιβλίο «Κοινωνική και πολιτική αγωγή» της Γ΄ Γυμνασίου στην κατεύθυνση της πολιτειακής εκπαίδευσης του ενεργού πολίτη(Active citizenship education), *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 20^ο- 21^ο,σσ:245-271

Σωτηροπούλου, Χ., (2010) Η ταυτότητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο, *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων-Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37, σσ: 100-112*

Τσατσαρώνη, Α. και Κουλαϊδής, Β. (2010) Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική

πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Τζιόβας, Δ.,(1987), Η έννοια του αναγνώστη στη Θεωρία της Λογοτεχνίας στο: *Μετά την Αισθητική*, σσ:223-258

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), Προγράμματα Σπουδών: ΦΕΚ 344 Β' 13/04/1999 ΥΠ Γ2/1091

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(ΠΙ) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα,(ΦΕΚ 303&304/13/3/03, 1196/26-8-03)

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΔΒΜ), **ΥΑ 11279/28-7-2010: Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής** (2010),

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΔΒΜΘ): Ορισμός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική Εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΑ97911/ΓΙ/31-8-2011) ανακτήθηκε στις 29-8-2014 από την ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΔΒΜΘ) « Νέο Σχολείο(Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450 Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα- Λογοτεχνία Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Υ.Α 113734/Γ2/03-10-2011. ΦΕΚ Β' 2334)

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΔΒΜΘ) « Νέο Σχολείο(Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450 Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα- Λογοτεχνία Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Υ.Α 113734/Γ2/03-10-2011. ΦΕΚ Β' 2334) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό

ΥΠΑΙΘ, Ωρολόγια Προγράμματα των Γυμνασίων που εφαρμόζουν πιλοτικά τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, ΥΑ 124060/Γ2 / 06-09-13, ανακτήθηκε στις 5-8- 2014 από την ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>

Ξενόγλωσση

Archibugi, D., (2012) Cosmopolitan democracy: a restatement, *Cambridge Journal of Education*, Vol.42, No. 1, pp: 9-20

Balarin, M., (2011) Global citizenship and marginalization: contributions towards a political economy of global citizenship, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.9, Nos. 3-4, pp: 355-366

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, London, England: Routledge

Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control*, Vol. IV. *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.

Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique, Revised edition*, London: New York: Rowman and Littlefield Publishers

Biesta, G., (2009) What Kind of Citizenship for European Higher Education? Beyond the Competent Active Citizen, *European Educational Research Journal*, Vol.8, No.2, pp: 146-158

Bonal, X. & Rambla, X., (2003) Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.1, No.2, pp: 169-184

Bourdieu, P., (2006) The Forms of Capital, στο: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A and Halsey, A.H, (eds) *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, ch. 5, pp: 105- 117

Camicia, S.P., Franklin B. M., (2011) What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, Nos. 3-4, pp: 311-322

Edelstein, W., (2011) Education for Democracy: reasons and strategies, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 1, Part II, pp: 127-137

Flear, M. L. & Vakulenko, A.(2010) A Human Rights Perspective on Citizen Participation in the EU's Governance of New Technologies, *Human Rights Law Review* 10: 4, pp: 661-688

Friedrich, D., (2010) Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 31, No. 5, pp: 649-663

- Gamble, J.**, (2014), ‘Approaching the sacred’: directionality in the relation between curriculum and knowledge structure, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 35, No. 1, pp:56-72
- Gillies, D.**, (2011) Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance, *Journal of Education Policy*, Vol. 26, No. 2, pp: 207–223
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., Varjo, J.**,(2009) North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education, *Journal of Education Policy*, Vol.24, No. 2, pp: 121-133
- Hung, R.**,(2012) Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 42, No. 1, pp:37-51
- Kazamias, A M., Ifanti, A A., Triga, D.**, (2013) Education and the Policy: A Comparative Historical Analysis of the Discourse on Education and Citizenship, from the Ancient Polis to the Modern Ethnopolis and the Cosmopolis of Late Modernity, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 20^ο- 21^ο, pp: 81-98
- Langmann, El.**,(2011) Representational and territorial economies in global citizenship education: welcoming the other at the limit of cosmopolitan hospitality, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, Nos. 3-4, pp: 399-409
- Lock, G., Martins, H.**, (2009) The European Universities, Citizenship and its Limits: what won’t solve the problems of our time, *European Educational Research Journal*, Vol.8, No.2, pp: 159-174
- Makrinioti, D., & Solomon, J.**, (1999) The discourse of citizenship education in Greece: National identity and social diversity, *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, pp: 286-311
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., Ross, H.**, (2011) The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, Nos. 3-4, pp:443-456
- Marshall, H.**, (2011) Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorizing the contested space of global citizenship education in schools, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.9, Nos. 3-4, pp: 411-426
- Mundy, K. and Murphy, L.**,(2006) Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education, στο H. Lauder et al., *Education, globalization and social change*, ch.69, pp.991-1015

- Nicoll, K., Fejes, An., Olson, M., Dahlstedt, M., Biesta, G.,** (2013) Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault, *Journal of Education Policy*, Vol. 28, No. 6, pp: 828-846
- Novoa, A.,** (2002) Ways of thinking about education in Europe, στο: **Novoa, A. and Lawn, M. (eds.),** *Fabricating Europe*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, ch.8, pp: 131-155
- Parmenter, L.,** (2011) Power and place in the discourse of global citizenship education, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, Nos. 3-4, pp: 367-380
- Pashby, K.,** (2011) Cultivating global citizens: planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, Nos. 3-4, pp: 427-442
- Robertson S. L.,** (2011) The new spatial politics of (re)bordering and (re)ordering the state-education-citizen relation, *International Review of Education*, Vol. 57, issue 3-4, pp: 277-297
- Robertson, S L.,** (2013) Teachers' Work, Denationalisation and Transformations in the Field of Symbolic Control, a Comparative Account, στο: *Educators Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*, World Yearbook of Education 2013, ed. by Terri Seddon and John Levin, Routledge, ch.5, pp.77-96
- Singh, P.,** (2002) Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.23, No.4, pp: 571-582
- Veugelers, W.,** (2011) The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.9, Nos. 3-4 pp: 473-485
- Willis, P.,** (2006) Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the Twenty- First-Century School, στο H. Lauder et al., *Education, globalization and social change*, ch.35, pp: 507-523
- Zgaga, P.,**(2009) Higher Education and Citizenship: 'the full range of purposes', *European Educational Research Journal*, Vol.8, No 2, pp:175-188

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι

Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιζόμενων

Όνομα:.....

.....

Επίθετο:.....

.....

Ειδικότητα:.....

.....

Ηλικία: 25-30 30-35 35-40 45-50 50+

Οργανική θέση Διάθεση Ε:

Αναπληρωτής/τρια:

Σε ποιο σχολείο είναι η οργανική του

θέση:.....

.....

Χρόνια

υπηρεσίας:.....

.....

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο

σχολείο:.....

...

Θέση στο συγκεκριμένο σχολείο: Διευθυντής Υποδιευθυντής

Εκπαιδευτικός

Σπουδές:.....

.....
.....
.....
.....

Άλλες γνώσεις: ΤΠΕ1 ΤΠΕ2 Ξένες γλώσσες

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Ταμπος/η Έγγαμος/η με

παιδιά

Τόπος

κατοικίας:.....

.....

Ενδιαφέροντα:.....

.....

Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις (Comenius, E-twinning, Περιβαλλοντικά ή

Πολιτιστικά Προγράμματα, Έρευνα Δράσης κλπ.):

.....

.....

.....

.....

.....

Παράρτημα II

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Προσφώνηση

Αγαπητέ/η συνάδελφε

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην πιλοτική εφαρμογή του επικεντρώνοντας στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Παράλληλα μελετάται η συμβολή του μαθήματος στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών ως αυριανών πολιτών.

Το θέμα της έρευνας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς εξετάζεται πώς και κατά πόσο οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, στη γνώση και τις πρακτικές επιδρούν στους μαθητές και στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν το σχολείο, τη γνώση, τον κόσμο και τον εαυτόν τους μέσα σε αυτόν.

Τα ερωτήματα της συνέντευξης επιχειρούν, ουσιαστικά, να αναδείξουν τις αλλαγές στα διδακτικά περιεχόμενα, τις διδακτικές πρακτικές και την αξιολόγηση. Επίσης διερευνούν τον τρόπο που οι οικονομικοκοινωνικές αλλαγές και οι συνακόλουθες ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές επιδρούν στην εκπαίδευση, την εκπαιδευτική γνώση και τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την προθυμία με την οποία δεχθήκατε να συμμετάσχετε σε αυτήν τη μικρή έρευνα. Η συμμετοχή σας αποτελεί προσφορά και συμβολή στην προσπάθεια να φωτιστούν πτυχές ενός σημαντικού ζητήματος και να εξελιχθεί περαιτέρω η έρευνα.

Σας παρακαλώ επίσης να μου επιτρέψετε τη μαγνητοφώνηση της συνομιλίας μας έτσι ώστε να αποτυπωθούν καλύτερα οι προσωπικές σας απόψεις για το θέμα που εξετάζουμε.

Πριν ξεκινήσουμε θέλω να σας διαβεβαιώσω ότι η ανωνυμία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα θα διασφαλιστεί απολύτως.

Άξονες που διερευνώνται:

1^{ος} Άξονας: Το πλαίσιο υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον

1. Με ποια κριτήρια, κατά τη γνώμη σας, επιλέχθηκε το σχολείο σας για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος;
2. Εσείς συμφωνήσατε ή διαφωνήσατε και γιατί με την επιλογή αυτή;

2^{ος} Άξονας: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

3. Ποια είναι η θέση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και πώς αυτή εντάσσεται μέσα στο συνολικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών;
4. Πώς το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία διαφοροποιείται σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα; Ποια είναι τα νέα στοιχεία;
5. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, όπως σημειώνεται στον Οδηγό, δεν είναι κειμενοκεντρικό αλλά μαθητοκεντρικό. Εσείς πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό;
6. Στον Οδηγό σημειώνεται ότι θεμελιακή διαδικασία του νέου ΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αποτελεί η ανάγνωση. Συμφωνείτε με αυτήν την προσέγγιση; Τι ικανότητες αναπτύσσει αυτή η προσέγγιση; - Γιατί;
7. Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων προβάλλεται στο πιλοτικό ΠΣ ως το στοιχείο που διαφοροποιεί αυτήν την προσέγγιση από προηγούμενες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με αυτήν την άποψη;
 - πού βασίζεται;
 - σε τι αποσκοπεί, κατά τη γνώμη σας;
 - γιατί είναι σημαντική σε σύγκριση με προηγούμενες πρακτικές διδασκαλίας της Λογοτεχνίας;

8. Το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας προωθεί τον κριτικό, ψηφιακό γραμματισμό (χρήση ΤΠΕ κλπ.) και γενικότερα τον πολυγραμματισμό. Εσείς συμφωνείτε με αυτές τις εμφάσεις;

- Για ποιο λόγο, κατά τη γνώμη σας, έγιναν οι αλλαγές αυτές;

9. Οι τάσεις στην Ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική είναι να δημιουργούνται προγράμματα σπουδών που καλλιεργούν ικανότητες στους μαθητές όπως η κριτική ικανότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η δυνατότητα αυτενέργειας για επίλυση προβλημάτων κλπ. Σε ποιο βαθμό το Νέο ΠΣ για τη Λογοτεχνία καλλιεργεί αυτές τις ιδιότητες; Με ποιους τρόπους στην πράξη επιδιώκεται, κατά τη γνώμη σας, να αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας;

10. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας προωθούνται στο μάθημα της Λογοτεχνίας;

- συμφωνείτε ή βλέπετε προβλήματα;

- στην επιστημονική βιβλιογραφία φαίνεται να ασκείται έντονη κριτική σχετικά με τον κατακερματισμό των μεθόδων και των δραστηριοτήτων που προβλέπουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών που δεν είναι μόνο ελληνικής επιμόρφωσης. Ποια είναι η γνώμη σας για αυτές τις κριτικές;

3^{ος} Άξονας: Παιδαγωγική δραστηριότητα

11. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στην εφαρμογή του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία;

- πώς τις διαχειριστήκατε;

12. Ανταποκρίνονται οι μαθητές στις απαιτήσεις του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία;

- εσείς με ποιους τρόπους τους διευκολύνετε ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του νέου ΠΣ της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο;

13. Με δεδομένο ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας σας ενθαρρύνει να κάνετε τις δικές σας επιλογές ως προς τα κείμενα που θα συμπεριλάβετε στη διδασκαλία σας, εσείς προσωπικά, τι επιλογές κάνατε την τρέχουσα σχολική χρονιά;

- και τελικά ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγετε τα κείμενα που διδάσκετε;

4^{ος} Άξονας: Αξιολόγηση

14. Τι προβλέπει ο Οδηγός του εκπαιδευτικού για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας;

- εσείς ποιους από αυτούς τους τρόπους θεωρείτε κατάλληλους για την προώθηση των στόχων της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και για ποιους λόγους;

15. Πιστεύετε ότι το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και οι τρόποι αξιολόγησης συνολικά βοηθούν τον μαθητή στην κριτική κατανόηση του σύγχρονου κόσμου;

- εσείς πώς αντιλαμβάνεστε αυτήν την έννοια της κριτικής κατανόησης σε σχέση με το μάθημα της Λογοτεχνίας;

5^{ος} Άξονας; Λογοτεχνία και ιδιότητα του (παγκόσμιου) πολίτη

16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του πιλοτικού Προγράμματος διδασκαλίας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την κριτική εμπλοκή των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα;

- στις δικές σας τάξεις διαπιστώνετε αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι μαθητές;

- μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;

17. Το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών μέσω της Λογοτεχνίας μπορεί να διαμορφώσει πρότυπα μαθητή και πολίτη προς προοδευτικές κατευθύνσεις;

- που στηρίζετε την άποψή σας;

18. Πιστεύετε ότι οι νέοι τρόποι διδασκαλίας που προτείνει το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία όπως η άμεση επαφή των μαθητών με τις συνθήκες παραγωγής του λογοτεχνικού έργου με ανάληψη συνθετότερων εργασιών, η ανάγνωση ολόκληρων έργων, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου στη συνείδηση των μαθητών;

- εσείς στις δικές σας τάξεις σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος;

19. Πώς, κατά τη γνώμη σας, σχετίζεται το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τη φιλοσοφία του Νέου σχολείου, η οποία προβάλλει νέα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης;

- ποια, κατά τη γνώμη σας, γνώση αξιοδοτείται στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής και τι πρότυπο πολίτη προβάλλει;

20. Στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία φαίνεται να προβάλλονται πρότυπα κοσμοπολιτισμού. Για παράδειγμα στη Β΄ τάξη Γυμνασίου καταλαμβάνει μία ολόκληρη διδακτική ενότητα η ετερότητα στη Λογοτεχνία. Σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, συμβαίνει αυτό, δηλαδή το άνοιγμα στον κοσμοπολιτισμό;

- Εσείς συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις επιλογές αυτές;

- Η έμφαση στον κοσμοπολιτισμό, κατά τη γνώμη σας, σηματοδοτεί κάποια μορφή απειλής για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών;

6^{ος} Άξονας: Δημόσιοι – ιδιωτικοί φορείς και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας

21. Το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία καλλιεργεί κάποιες δραστηριότητες οι οποίες ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν, όπως δημιουργία προγραμμάτων φιλιανγνωσίας εκτός σχολικού ωραρίου και ίσως εκτός σχολικού χώρου κάποιες φορές, συμμετοχή τους σε λέσχες ανάγνωσης, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο, συμμετοχή των μαθητών σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς συγγραφής κειμένων που διοργανώνουν εκδοτικοί οίκοι, κλπ. Έχετε εφαρμόσει τέτοιες πρακτικές;

- σε τι αποσκοπούν, κατά τη γνώμη σας;

- τι αποτελέσματα έχουν;

22. Αν οι πρακτικές αυτές εφαρμοστούν σε όλα τα σχολεία της χώρας τι προοπτικές ανοίγονται για το δημόσιο σχολείο, κατά τη γνώμη σας;

- τι κινδύνους ενδέχεται να εγκυμονούν;

7^{ος} Άξονας: Προτάσεις

23. Αν είχατε τη δυνατότητα, τι τροποποιήσεις θα προτείνατε στο Πρόγραμμα Σπουδών διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και συνολικά στο πιλοτικό Πρόγραμμα;

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

Παράρτημα III

Απομαγνητοφωνημένη ενδεικτική συνέντευξη εκπαιδευτικού

Εκπαιδευτικός Ε2

Άξονας 1^{ος}: Το πλαίσιο υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον

1. Με ποια κριτήρια, κατά τη γνώμη σας, επιλέχθηκε το σχολείο σας για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος;

E2: Η αλήθεια είναι ότι η επιλογή αυτή δεν ήταν ποτέ απολύτως ξεκάθαρη. Σε off the record συζήτηση με τη σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης που είχαμε κάνει κάποτε, δεν ήταν ξεκάθαρος ο τρόπος επιλογής του σχολείου, φρονώ ότι έχουν παίξει πολύ μεγάλο ρόλο οι απόψεις των συμβούλων, οι απόψεις του προϊσταμένου αλλά σε επίπεδο που δεν μπορεί να πιστοποιηθεί, η επίσημη εκδοχή είναι ότι ήταν μια τυχαία επιλογή.

2. Εσείς συμφωνήσατε ή διαφωνήσατε και γιατί με την επιλογή αυτή;

E2: ...

2^{ος} Άξονας: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

3. Ποια είναι η θέση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και πώς αυτή εντάσσεται μέσα στο συνολικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών;

E2: εε.. αν εννοείς αν είναι θεμελιώδης η όχι, θεωρώ ότι παίζει έναν ρόλο που έπαιζε πάντοτε, κυρίαρχα, της επικοινωνίας των παιδιών με τον έντεχνο γραπτό λόγο, ίσως τη μοναδική ευκαιρία να έχουν μια τέτοια επικοινωνία. Εεεε..ε τώρα αν εννοείς την πιθανή ααα..διάχυση της μάθησης της λογοτεχνίας και εε..διάθεση να συνδεθεί με άλλες μαθήσεις σίγουρα αυτό το πράγμα γίνεται, και όχι μόνο με τη γλώσσα, αλλά θα έλεγα ότι η λογοτεχνία πλέον συνδέεται και με μαθήσεις όπως είναι η ιστορία, όπως είναι η αρχαία ελληνική γραμματεία και γενικότερα θα έλεγα ότι διαχέεται σε όποιες,

σε όσες μάλλον, μαθήσεις μπορούνε λειτουργικά να εμπλακούν σε αυτό που ονομάζουμε γενικότερα ίσως κριτικό εγγραμματισμό.

4. Πώς το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία διαφοροποιείται σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα; Ποια είναι τα νέα στοιχεία;

E2: Η βασική διαφορά είναι ότι η διδασκαλία γίνεται πάνω σε θεματικές ενότητες, δηλαδή η διδασκαλία γίνεται πάνω σε ένα επίπεδο project, θα έλεγα ότι ουσιαστικά κάθε τρίμηνο είναι ένα θεματικό project, μέσα σε αυτό το θεματικό σύνολο εντάσσονται κείμενα που το υπηρετούν, ξέρω εγώ, Β' Γυμνασίου, σχολική ζωή, υπάρχουν κείμενα που θα επεξεργαστούμε στο πλαίσιο αυτού του project. Να πω κάτι όμως πολύ σημαντικό: τα κείμενα τα οποία έχουν τα σχολικά βιβλία είναι ενδεικτικά, στο πιλοτικό δεν υπάρχει ενδεδειγμένο κείμενο, μπορεί να είναι κείμενα από οπουδήποτε κυρίως όμως για αυτό συναινεί η ομάδα των φιλολόγων γιατί μην ξεχνάτε ότι οι καθηγητές της Β' και Γ' συνεργάζονται μεταξύ τους, το κριτήριο είναι αυτό.

5. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, όπως σημειώνεται στον Οδηγό, δεν είναι κειμενοκεντρικό αλλά μαθητοκεντρικό. Εσείς πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό;

E2: Πρώτον το βασικό πράγμα είναι ότι σχεδιάζουμε τη διδασκαλία η οποία έχει να κάνει με τις δυνατότητες του μαθητού, με τις δυνατότητες κατά πρώτο λόγο, με τα θέλω του, τις επιδιώξεις του και τις ιδιαίτερες αν θέλετε επιλογές του. Εε.. αυτό δε σημαίνει βέβαια, ότι θα κάνουμε τα κείμενα που τα παιδιά θέλουνε(συμβολικός έλεγχος), αλλά σίγουρα λαμβάνουμε υπόψη μας το γεγονός κατά πόσο ένα κείμενο μπορεί να αγγίξει τα παιδιά και μπορεί να ενδιαφέρει τα παιδιά. Για παράδειγμα στην Α' Γυμνασίου στο project Σχολική ζωή, το να κάνεις την εκδρομή του Δημητρού είναι ένα κείμενο που στα παιδιά αρέσει και τα εξιτάρει, θα μπορούσες, βέβαια, στη θέση του να κάνεις και κάτι άλλο, πάντως το κυριότερο πράγμα είναι ότι η μαθητοκεντρικότητα έχει να κάνει κυρίως με τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά και σύμφωνα με αυτές πρέπει να επιλέγουμε κείμενα

6. Στον Οδηγό σημειώνεται ότι θεμελιακή διαδικασία του νέου ΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αποτελεί η ανάγνωση. Συμφωνείτε με αυτήν την προσέγγιση; Τι ικανότητες αναπτύσσει αυτή η προσέγγιση; - Γιατί;

E2: Εε.. θα πω ότι σίγουρα είναι θεμελιακό με την έννοια ότι τα παιδιά, μη νομίζετε και γενικά, μη νομίζουμε ότι έχουν τη δεξιότητα αυτή κατακτημένη. Καταρχήν, έχουν δυσκολία να αναγινώσκουν ακόμα και της Β' Γυμνασίου, ίσως

ακόμα και στην Γ', τώρα, πάμε λίγο πάρα πέρα, αν περάσουμε σε αυτό που λέμε κριτική ανάγνωση, δηλαδή, ταυτόχρονα κατανοώ, θα έλεγα ότι αυτό είναι ακόμα πιο θεμελιακό με την έννοια ότι εκεί χρειάζεται άσκηση για να μπορούμε όχι απλά να διαβάζουμε αλλά και να κατανοούμε αυτό που διαβάζουμε, ναι, σίγουρα, παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο.

7. Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων προβάλλεται στο πιλοτικό ΠΣ ως το στοιχείο που διαφοροποιεί αυτήν την προσέγγιση από προηγούμενες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με αυτήν την άποψη;

- πού βασίζεται;
- σε τι αποσκοπεί, κατά τη γνώμη σας;
- γιατί είναι σημαντική σε σύγκριση με προηγούμενες πρακτικές διδασκαλίας της Λογοτεχνίας;

E2: Πάντοτε οι συνάδελφοι προτείνουν στα παιδιά έργα να διαβάσουν έργα ολοκληρωμένα και μεγάλα. Η διαφορά είναι ότι αυτό μπορεί να γίνει περισσότερο συστηματικά, παίρνει τη μορφή βιβλιοκριτικής ή μιας βιβλιοπαρουσίασης με απλό τρόπο. Εε.. σίγουρα παίζει μεγάλο ρόλο με την έννοια ότι τα παιδιά γενικά δεν διαβάζουν μεγάλα κείμενα, ε.. το θέμα είναι πώς θα μπορέσουν να εθιστούν σε ένα πληροφοριακό πακέτο που ξεπερνάει τα μία ή τις δύο γραμμές. Άρα θεωρώ λοιπόν ότι είναι βασικό και ολόκληρα βιβλία να διαβάζουν και να έχουν την αίσθηση του συνολικού έργου που δεν την έχουν εύκολα, τουλάχιστον σε ότι έχει να κάνει με τη Λογοτεχνία και κατά τρίτο λόγο θεωρώ ότι αυτό μπορεί να παίζει μεγάλο ρόλο στην προσπάθεια των παιδιών να αποκτήσουν μια κριτική σχέση απέναντι στο διάβασμα, ένα ολόκληρο έργο παίζει πού πιο εύκολα αυτόν τον ρόλο.

8. Το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας προωθεί τον κριτικό, ψηφιακό γραμματισμό (χρήση ΤΠΕ κλπ.) και γενικότερα τον πολυγραμματισμό. Εσείς συμφωνείτε με αυτές τις εμφάνσεις;

- Για ποιο λόγο, κατά τη γνώμη σας, έγιναν οι αλλαγές αυτές;

E2: Κοιτάζτε να δείτε, είναι βέβαιο ότι η λογοτεχνία έρχεται και συνδυάζεται σε μεγάλο βαθμό με τις ΤΠΕ. Εε.. θεωρώ ότι όλες οι μαθήσεις συνδυάζονται πλέον με τις ΤΠΕ και λέω πλέον γιατί θεωρώ ότι όλο αυτό το πράγμα ξεκινάει από μια γενικότερη συναπόφαση για τη σημασία που έχει ο ψηφιακός πλέον εγγραμματισμός, μια συναπόφαση που πλέον υπερβαίνει τα όρια της Ελλάδας και υπερβαίνει, αν θέλετε, και τις πολιτικές αποφάσεις της Ελλάδας. Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική πολιτική ρητορική η οποία εμφανίζεται στην Ελλάδα δεν κάνει τίποτα άλλο παρά να

προσπαθεί να ερμηνεύσει ή να καθιερώσει μια σειρά από δεδομένα της ελληνικής πλέον εκπαιδευτικής πραγματικότητας τα οποία πρέπει να συμφωνούν με αυτά που η Ευρωπαϊκή και η παγκόσμια πραγματικότητα ορίζει. Ο γενικότερος πλέον ψηφιακός εγγραμμιατισμός όπως ορίστηκε διεθνώς έρχεται πλέον να προβληθεί και στην Ελλάδα θεωρώντας ότι πρέπει και η Ελλάδα να ακολουθήσει και η Ελλάδα μια τέτοια διαδικασία. – τώρα αν συμφωνώ εγώ, θεωρώ ότι πρέπει να είναι λελογισμένη η χρήση των ΤΠΕ, ιδιαίτερα σε θέματα που σχετίζονται με τη Λογοτεχνία, το πολυτροπικό κείμενο πρέπει να χρησιμοποιηθεί αλλά δεν πρέπει να κάνουμε μόνο πολυτροπικό κείμενο, η χρήση των ψηφιακών μέσων είναι ωφέλιμη και μπορεί να δώσει ωραίες εργασίες, όπως ένα λογοτεχνικό blog για παράδειγμα, αλλά δεν πρέπει τα παιδιά να ασχολούνται μόνο με ένα τέτοιο πράγμα.

9. Οι τάσεις στην Ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική είναι να δημιουργούνται προγράμματα σπουδών που καλλιεργούν ικανότητες στους μαθητές όπως η κριτική ικανότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η δυνατότητα αυτενέργειας για επίλυση προβλημάτων κλπ. Σε ποιο βαθμό το Νέο ΠΣ για τη Λογοτεχνία καλλιεργεί αυτές τις ιδιότητες; Με ποιους τρόπους στην πράξη επιδιώκεται, κατά τη γνώμη σας, να αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας;

E2: Μάλιστα, πολύ ενδιαφέρουσα ερώτηση. Θεωρώ ότι το Πρόγραμμα Σπουδών δεν μπορείς ξεχωριστά από τους Οδηγούς για τον εκπαιδευτικό και μάλιστα εμένα με είχε απασχολήσει πολύ κάποτε η έννοια του Οδηγού. Εε.. αυτό το οποίο υπάρχει είναι ότι χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες στρατηγικές, ο Οδηγός για τον εκπ/κό, λοιπόν, προβάλλει συγκεκριμένες στρατηγικές που ο καθηγητής πρέπει να χρησιμοποιήσει και να βάλει με βάση αυτές την τάξη να λειτουργήσει. – τώρα, αν οι στρατηγικές αυτές χρησιμοποιούνται στην πράξη, θεωρώ ότι χρησιμοποιούνται λίγο, εγώ, προσωπικά, αν ρωτάτε τη γνώμη μου, χρησιμοποιώ κάποιες από αυτές τις στρατηγικές, έχω επινοήσει και μερικές παραλλαγές. Εάν, λοιπόν, οι στρατηγικές αποτελούν ένδειξη μιας διάθεσης, όσο αυτές επιβάλλονται τόσο και η διάθεση αυτή εκπληρώνεται.

10. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας προωθούνται στο μάθημα της Λογοτεχνίας;

- συμφωνείτε ή βλέπετε προβλήματα;

- στην επιστημονική βιβλιογραφία φαίνεται να ασκείται έντονη κριτική σχετικά με τον κατακερματισμό των μεθόδων και των δραστηριοτήτων που προβλέπουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών που δεν είναι μόνο ελληνικής επινοήσης. Ποια είναι η γνώμη σας για αυτές τις κριτικές;

E2: Θα έλεγα ότι προωθούνται κυρίως, η ομαδοσυνεργατικότητα, η δημιουργία ομάδων εργασίας με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας, αυτό, όσον αναφορά στις μεθόδους και σε δεύτερο επίπεδο θεωρώ ότι μεθοδολογικά επιβάλλεται πάρα πολύ η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων και νέου τύπου κειμένων, τα είπα και προηγουμένως αυτά τα δύο. –ε, τώρα η κριτική, η κριτική θεωρώ ότι είναι πού λογικό να ασκείται, ασκείται, κυρίως, διότι αποδομείται η έννοια της εκμάθησης της γλώσσας και της λογοτεχνίας όπως παραδοσιακά είχε λειτουργήσει για αιώνες. Ε.. δηλαδή όταν φεύγουμε από ένα συγκεκριμένο κείμενο που πρέπει να αναλυθεί και να διδαχθεί και πλέον αυτό το συγκεκριμένο κείμενο δεν υπάρχει, όπως και το πώς θα σταθούμε απέναντι στο κείμενο έχει αλλάξει και όταν ταυτόχρονα μπαίνουν νέα μέσα στην επεξεργασία των κειμένων των κειμένων είναι βέβαιο ότι η εκπαιδευτική κοινότητα θα εγείρει κάποιες αντιστάσεις. Μην ξεχνάμε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα όσο και να θέλει πολλές φορές οχυρώνεται στο παραδοσιακό και γίνεται αρκετά δύσκαμπτη, ίσως γιατί διαισθάνεται μια απειλή.

3^{ος} Άξονας: Παιδαγωγική δραστηριότητα

11. Αντιμετώπισατε δυσκολίες στην εφαρμογή του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία;

- πώς τις διαχειριστήκατε;

E2: Η μεγαλύτερη δυσκολία που τουλάχιστον εγώ αντιμετώπισα δεν ήταν τόσο η χρήση, αν θέλετε, των νέων ψηφιακών εργαλείων, κυρίως, το πρόβλημα ήταν η οργάνωση των ομάδων. Τα παιδιά δυσκολεύονται να δουλέψουν τρεις- τρεις, τέσσερις- τέσσερις, πέντε- πέντε. Θεωρώ ότι αυτό που μου δημιούργησε το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν αυτό. – πώς τις διαχειρίστηκα; Δεν ξέρω αν ήταν παιδαγωγικά το πιο σωστό, προσπάθησα να διαμορφώσω τις ομάδες με μια έμμεση πίεση και να τις βάλω να δουλέψουν πάλι μέσα από μια έμμεση πίεση, δεν θα έλεγα ότι ήταν εκφοβισμός, ήταν μια μορφή περισσότερο, ήπιου εξαναγκασμού των παιδιών να λειτουργήσουν με ένα νέο τρόπο εργασίας, αυτό το έκανα προβάλλοντας την ανάγκη και την υποχρέωσή μας να το κάνουμε ή και τη διάθεση να δοκιμάσουμε κάτι καινούργιο.

12. Ανταποκρίνονται οι μαθητές στις απαιτήσεις του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία;

- εσείς με ποιους τρόπους τους διευκολύνετε ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του νέου ΠΣ της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο;

E2: Αν το μετράγαμε το πράγμα ποσοτικά, λέω ότι ανταποκρίνονται τώρα στον ίδιο βαθμό που ανταποκρίνονταν και πριν. Ένας τρόπος τώρα, βέβαια, να διευκολύνεις την όλη διαδικασία είναι να δίνεις στα παιδιά σαφείς οδηγίες, επειδή πλέον το πράγμα είναι πολύ σύνθετο, ξέρω εγώ, ομάδες εργασίας, φύλλα αξιολόγησης, δες το βίντεο, κάνε το ένα, κάνε το άλλο, δηλαδή υπάρχουνε πάρα πολλές οδηγίες, θα έλεγα ότι αυτό το οποίο σε βοηθάει είναι οι οδηγίες να είναι μικρές, σύντομες και πάρα πολύ εύστοχες όντως ώστε να μπορούν και τα παιδιά να παρακολουθούνε.

13. Με δεδομένο ότι το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας σας ενθαρρύνει να κάνετε τις δικές σας επιλογές ως προς τα κείμενα που θα συμπεριλάβετε στη διδασκαλία σας, εσείς προσωπικά, τι επιλογές κάνατε την τρέχουσα σχολική χρονιά;

- και τελικά ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγετε τα κείμενα που διδάσκετε;

E2: Ένα πράγμα που κάνω συχνά είναι ότι δεν χρησιμοποιώ μόνο το σχολικό βιβλίο της τάξης αλλά και τα σχολικά βιβλία άλλων τάξεων. Θα μου πεις γιατί περιορίζεσαι στα σχολικά; Για έναν πάρα πολύ απλό λόγο, γιατί τα παιδιά έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτά τα κείμενα ακόμα κι αν χάσουν τη φωτοτυπία τους, ακόμα κι αν μπερδευτούν, μπορούνε να το ξαναβρουνε, τώρα αν πέρασα σε άλλες πηγές, πέρασα, στην ανάθεση εργασιών όμως, εκεί χρησιμοποίησα και μεγαλύτερες ποιητικές συλλογές, όπως συλλογές του Καββαδία κλπ.

4^{ος} Άξονας: Αξιολόγηση

14. Τι προβλέπει ο Οδηγός του εκπαιδευτικού για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας;

- εσείς ποιους από αυτούς τους τρόπους θεωρείτε κατάλληλους για την προώθηση των στόχων της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και για ποιους λόγους;

E2: Κοιτάζτε να δείτε, ο Οδηγός ορίζει μια αξιολόγηση ιδιαίτερα σύνθετη. Θα έλεγα ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του παραγόμενου έργου πατάνε πάνω σε συγκεκριμένες κατακτήσεις, κατακτάς κάποια πράγματα, αν τα κατακτάς, αυτό σημαίνει ότι πήγες καλά, δεν τα κατάκτησες, πρέπει να κάνεις έναν επανασχεδιασμό.

Εε.. αυτό το οποίο είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον και δεν άλλαξε ούτε πριν από έναν χρόνο, ούτε τώρα είναι ότι η τελική αξιολόγηση του μαθήματος συνεχίζει πάντα να λειτουργεί με το ίδιο ΠΔ το οποίο αν δεν κάνω λάθος είναι το του 2000, δηλαδή δεν λαμβάνει υπόψη αυτές τις οδηγίες. Η τελική λοιπόν αξιολόγηση του μαθήματος είναι ασύμβατη με τις οδηγίες αξιολόγησης που έχει οριστεί στο πιλοτικό πρόγραμμα Σπουδών, για παράδειγμα ενώ στο τρίμηνο λέει ότι θα αξιολογήσουμε και ατομικά portfolios των μαθητών, ε, η αξιολόγηση του Ιουνίου δε λαμβάνει υπόψη αυτά τα πράγματα, αλλά την απάντηση σε συγκεκριμένα θέματα. – από τους τρόπους αξιολόγησης θεωρώ ότι αυτός ο οποίος είναι ο πιο κατάλληλος είναι η αξιολόγηση ενός ατομικού portfolio, δηλαδή ενός φακέλου εργασιών του μαθητή, θεωρώ ότι αυτό θα ήταν ένα ωραίο κριτήριο να αξιολογήσουμε, όμως εάν δεν αλλάξει ο τρόπος προβιβασμού, ο τρόπος δηλαδή ανακεφαλαιωτικής εκτίμησης που γίνεται στο τέλος της χρονιάς, δεν μπορούμε να μιλάμε για κάτι τέτοιο.

15. Πιστεύετε ότι το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και οι τρόποι αξιολόγησης συνολικά βοηθούν τον μαθητή στην κριτική κατανόηση του σύγχρονου κόσμου;

- εσείς πώς αντιλαμβάνεστε αυτήν την έννοια της κριτικής κατανόησης σε σχέση με το μάθημα της Λογοτεχνίας;

E2: Κοιτάζτε να δείτε, για μένα δεν είναι τόσο πολύ αν βοηθάει η μέθοδος αυτή καθεαυτή αλλά πώς θα την αξιοποιεί ο δάσκαλος, δηλαδή η μέθοδος ή οι μέθοδοι ή οι τάσεις αυτές εάν δεν λειτουργήσουν μέσα σε μια κατάλληλη δυναμική τάξης, ή εάν δεν εμπνευσθούν και δεν στηριχτούν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό(συμβολικός έλεγχος) θεωρώ ότι δεν θα μπορούν να έχουν κανένα εξασφαλισμένο αποτέλεσμα από μόνες τους, είναι ζήτημα δηλαδή το πώς ο δάσκαλος αυτό το πράγμα που λέγεται νέα μέθοδος να το κάνει να αποδώσει, - εε... πώς την αντιλαμβάνομαι εγώ ή πώς την αντιλαμβάνεται το νέο πρόγραμμα; Θεωρώ ότι την αντιλαμβανόμαστε με τον ίδιο περίπου τρόπο, δηλαδή: μπορώ να καταλαβαίνω ένα κείμενο, να το αξιοποιώ και ταυτόχρονα να μπορώ να παραγάγω κι εγώ κείμενα αντιστοίχου ως ένα βαθμό ύφους και περιεχομένου, δηλαδή αντιλαμβάνομαι, επεξεργάζομαι, κατανοώ, δημιουργώ, νομίζω ότι αντιλαμβανόμαστε με περίπου τον ίδιο τρόπο, το θέμα είναι πώς θα το καταφέρουμε αυτό.

5^{ος} Άξονας; Λογοτεχνία και ιδιότητα του (παγκόσμιου) πολίτη

16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του πιλοτικού Προγράμματος διδασκαλίας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την κριτική εμπλοκή των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα;

- στις δικές σας τάξεις διαπιστώνετε αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι μαθητές;

- μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;

E2: Σε μεγάλο βαθμό, το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει βασική αρχή του να μπορέσει να δημιουργήσει, τελικά, κριτικούς αναγνώστες, αν δεν μπορέσει να δημιουργήσει, τελικά, κριτικούς αναγνώστες, τότε νομίζω ότι έχει αποτύχει. Τώρα το πώς εμπλέκονται οι μαθητές ή αν εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο.., κοίταξε να δεις, όσο περισσότερο δίνεις έμφαση στο σκέφτομαι σε σχέση με ένα κείμενο τόσο περισσότερο κάνεις κριτικό τον αναγνώστη απέναντι στο κείμενο. Όσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από μια, αν θέλεις, στημένη ιστορικοφιλολογική ερμηνεία και περνάμε σε μια διάθεση υποκειμενικής προσέγγισης του λόγου τόσο περισσότερο κριτικό γίνεται το διάβασμα - παραδείγματα; να πω ένα παράδειγμα: παίρνω ένα κείμενο, τυχαία τελείως, τον Θούριο του Ρήγα, όσο το κείμενο το ερμηνεύεις ιστορικοφιλολογικά, ιστορικοκριτικά, δηλαδή να το ερμηνεύσεις μέσα από το περιβάλλον μέσα από το οποίο δουλεύει και δρα ο Ρήγας τόσο περισσότερο περιορίζεις, αν θέλεις την κριτική σκέψη, όσο βλέπεις τον Θούριο στα πλαίσια της προσέγγισης της έννοιας της ελευθερίας και το πώς αυτή διαμορφώνει συνειδήσεις τόσο περισσότερο βιωματικό γίνεται και τόσο κριτικός γίνεται ο μαθητής απέναντι σε αυτό.

17. Το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών μέσω της Λογοτεχνίας μπορεί να διαμορφώσει πρότυπα μαθητή και πολίτη προς προοδευτικές κατευθύνσεις;

- που στηρίζετε την άποψή σας;

E2: Θα μπορούσε ε.. να διαμορφώσει πολλά πράγματα, αυτό όμως έχει να κάνει, κυρίως, με την επιλογή των κειμένων, ένα, αλλά περισσότερο έχει να κάνει με το αίσθημα και με την ατμόσφαιρα της τάξης. Η έννοια της δημοκρατικότητας και πώς αυτή ορίζεται δεν είναι μόνο το πιο κείμενο κάνεις και τι νοήματα έχει αλλά θα έλεγα ότι διδάσκεται μέσα από τη στάση του καθηγητή και μέσα από τον αέρα και τη γενικότερη, αν θέλεις, αν θέλεις αδιόρατη ατμόσφαιρα που αποπνέει η τάξη, είναι περισσότερο, λοιπόν, ένα κοινωνικό κλίμα, θα έλεγα, παρά μια διδακτέα ύλη.

18. Πιστεύετε ότι οι νέοι τρόποι διδασκαλίας που προτείνει το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία όπως η άμεση επαφή των μαθητών με τις συνθήκες

παραγωγής του λογοτεχνικού έργου με ανάληψη συνθετότερων εργασιών, η ανάγνωση ολόκληρων έργων, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου στη συνείδηση των μαθητών;

- εσείς στις δικές σας τάξεις σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος;

E2: Ασφαλώς, σίγουρα αυτό το πράγμα αναδιαμορφώνει λιγάκι τον ρόλο του σχολείου, αλλά το θέμα είναι πώς τα παιδιά ή μάλλον το κοινωνικό πλαίσιο που ζουν τα παιδιά έχει ορίσει αυτόν το ρόλο, εάν τον είχε ορίσει μέχρι τώρα ως ένα ρόλο παιδονόμου ή θα έλεγα καταπιεστικού διαμορφωτή συνείδησης, σίγουρα αυτές οι νέες τακτικές αλλάζουν και το πώς αντιλαμβάνεσαι το ρόλο πλέον, εάν όμως το σχολείο και το κοινωνικό πεδίο που λειτουργεί το σχολείο έπαιζε ήδη μέσα σε ένα πνεύμα διαλόγου, μέσα σε ένα πνεύμα, αν θέλεις, υποστήριξης της ατομικής ιδιαιτερότητας και προσόντων του ανθρώπου τότε η αλλαγή όσον αφορά στη συνείδηση για το ρόλο δεν είναι πάρα πολύ μεγάλη, έχει να κάνει δηλαδή με το πώς λειτουργεί το σχολείο μέσα στο κοινωνικό πεδίο το οποίο δρα παρά με το πόσο καινούργιο είναι κάτι το οποίο έρχεται. Ασφαλώς είναι καινούριο το θέμα όμως είναι ότι έρχεται να δράσει σε ποιο πεδίο αυτό το καινούργιο.

19. Πώς, κατά τη γνώμη σας, σχετίζεται το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τη φιλοσοφία του Νέου σχολείου, η οποία προβάλλει νέα πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης;

- ποια, κατά τη γνώμη σας, γνώση αξιοδοτείται στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής και τι πρότυπο πολίτη προβάλλει;

E2: Είναι τρία διαφορετικά πράγματα εδώ. Κοίταξε, έχει να κάνει πάρα πολύ στη μεθοδολογία και στα μέσα, δηλαδή οι μέθοδοι που είπαμε και προηγουμένως, η ομαδοσυνεργατικότητα, τα μέσα τα ψηφιακά κλπ, συμφωνεί με τη φιλοσοφία του νέου σχολείου. – κοιτάξτε, είπα προηγουμένως κάτι, η γνώση δεν είναι πλέον αυτό που μαθαίναμε κάποτε εμείς, γραμματολογία. Εμείς και οι δάσκαλοί μας δίναμε κάποτε έμφαση στη γραμματολογία το περιβάλλον που γραφόταν το έργο και οι συνθήκες του ποιητή ή του συγγραφέα που γράφει το έργο. Σίγουρα αυτή η γνώση δεν παίζει πλέον ιδιαίτερο ρόλο, τι παίζει ρόλο, πλέον, ο τρόπος να μπορώ να επεξεργάζομαι ένα κείμενο, τώρα καλλιεργείται αυτή η δεξιότητα εντός εισαγωγικών, καλλιεργείται στο βαθμό που κάπου ο δάσκαλος κάνει μια συστηματική δουλειά και μπορεί να καλλιεργήσει αυτό που ονομάζουμε κριτική ανάγνωση, σας είπα δεν είναι τόσο θέμα εργαλείων όσο είναι περισσότερο θέμα διάθεσης από μέρος του δασκάλου

και το πώς θα μπορέσει να διαμορφώσει ένα κλίμα για να λειτουργήσουν τα συγκεκριμένα μέσα. Η διαφορά είναι ότι φεύγουμε από μία προσέγγιση περισσότερο ιστορικοφιλολογική και μεταφερόμαστε σε μια διαδικασία περισσότερο χρηστική του κειμένου, δηλαδή να μπορώ να το καταλαβαίνω, να μπορώ να το επεξεργάζομαι. Ερευνητής: – και πέρα τώρα από το μάθημα της Λογοτεχνίας γενικά στα πλαίσια του νέου σχολείου ποια γνώση αξιοδοτείται και τι πρότυπο πολίτη μπορεί να προβάλλει;

E2: - ναι, να δούμε λιγάκι, θα έλεγα ότι είναι μια γνώση περισσότερο χρηστική και λειτουργική, έτσι θα την ονόμαζα. – τι πρότυπο; Ε, κοιτάζτε να δείτε, ίσως του συνεργαζόμενου,(ευέλικτος εργαζόμενος στη κοινωνία της γνώσης) είναι μία άποψη, ή του πολίτη που σκέπτεται περισσότερο, αυτό το πρότυπο προβάλλει το αν θα κατακτηθεί όμως αυτό το πράγμα και θα γίνει αν θέλεις ενδόμυχη ιδιότητα, εσωτερική ιδιότητα, ε, αυτό είναι λιγάκι κρινόμενο.

20. Στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία φαίνεται να προβάλλονται πρότυπα κοσμοπολιτισμού. Για παράδειγμα στη Β΄ τάξη Γυμνασίου καταλαμβάνει μία ολόκληρη διδακτική ενότητα η ετερότητα στη Λογοτεχνία. Σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, συμβαίνει αυτό, δηλαδή το άνοιγμα στον κοσμοπολιτισμό;

- Εσείς συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις επιλογές αυτές;

- Η έμφαση στον κοσμοπολιτισμό, κατά τη γνώμη σας, σηματοδοτεί κάποια μορφή απειλής για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών;

E2: Εε..το άνοιγμα ε., μπορεί να πει κάποιος, ότι δημιουργείται με κάποια ερεθίσματα τα οποία αναφέρονται σε μία συνείδηση των πραγμάτων που δεν είναι τόσο πολύ εθνοκεντρική. Δηλαδή άμα κάνεις κείμενα όπως είναι ο Βάνκας όπου αναφέρονται στην τσαρική Ρωσία μπορεί η επιλογή των κειμένων να είναι ένα άνοιγμα προς κάτι μη εθνοκεντρικό. Τώρα, όμως, κατά πόσο αυτό το άνοιγμα εσύ θέλεις να εδραιωθεί, να περάσει, δηλαδή, σε μια προβληματική υπερεθνική, κοσμοπολιτική ή διεθνιστική αυτό έχει να κάνει και με το πώς εσύ προβάλλεις αυτά τα πράγματα. Εάν επανέλθεις πάλι σε μια εθνοκεντρική προσέγγιση, άρα, ο αέρας του κοσμοπολιτισμού που αναφέρθηκες σίγουρα θα περιοριστεί. Τώρα, κατά πόσο το κάνω εγώ, η άποψή μου η προσωπική, αν θέλετε, είναι ότι ξεκινάμε από το έξω, από το παγκόσμιο, από το γενικότερο και καταλήγουμε στο δικό μας. Δηλαδή δεν κρύβουμε στα παιδιά αυτό το τι συμβαίνει διεθνώς, αυτό το οποίο παντού υπάρχει, αυτό το οποίο γενικότερα υφίσταται θέλω, εγώ τουλάχιστον προσωπικά, να το μετασχηματίζω και να το αξιολογώ στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας. – Εε.. εξαρτάται αυτό από το πόσο υπάρχουν πολιτισμικά αντίβαρα, δηλαδή, ένα

περιβάλλον κοινωνικό το οποίο έχει μέσα άμυνες διαφύλαξης μιας εθνικής ταυτότητας καμία απειλή δεν θα μπορεί να παραχθεί, δηλαδή να το πω αλλιώς, ένας άνθρωπος που πιστεύει στην ελληνική παράδοση όσο ξένη Λογοτεχνία και να διαβάσει δεν πρόκειται αυτήν την ελληνική παράδοση να την θεωρήσει ανούσια, αν όμως δεν υπάρχουν αυτές οι άμυνες τότε μια κοσμοπολίτικη προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει διαβρωτικά.

6^{ος} Άξονας: Δημόσιοι – ιδιωτικοί φορείς και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας

21. Το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία καλλιεργεί κάποιες δραστηριότητες οι οποίες ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν, όπως δημιουργία προγραμμάτων φιλαναγνωσίας εκτός σχολικού ωραρίου και ίσως εκτός σχολικού χώρου κάποιες φορές, συμμετοχή τους σε λέσχες ανάγνωσης, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο, συμμετοχή των μαθητών σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς συγγραφής κειμένων που διοργανώνουν εκδοτικοί οίκοι, κλπ. Έχετε εφαρμόσει τέτοιες πρακτικές;

- σε τι αποσκοπούν, κατά τη γνώμη σας;
- τι αποτελέσματα έχουν;

E2: Έχω εφαρμόσει, για παράδειγμα, τώρα μου έρχεται στο μυαλό το 'λογοτεχνικό καφενείο', το litterae café το οποίο ήταν, αν δεν κάνω λάθος, στα πλαίσια του e- twinning. – σε τι αποσκοπούν, κοιτάξτε να δείτε, αυτά τα προγράμματα, εάν σημαίνουν και εμπλοκή άλλων σχολείων, σίγουρα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός χαρακτήρα κινητικότητας, μιας διάθεσης μάλλον κινητικότητας εκπαιδευτικού χαρακτήρα και μια διάθεση διαμόρφωσης εκπαιδευτικών δικτύων, όσο τώρα όμως δεν έχουν αυτόν τον διεθνιστικό χαρακτήρα, πιστεύω, ότι επιθυμούν ,επιδιώκουν να ανοίξουν λιγάκι το σχολείο προς την κοινωνία, να δουν, λοιπόν, το σχολείο με λιγότερη περιχαράκωση, με λιγότερη, αν θέλετε, οχύρωση, με περισσότερο άνοιγμα προς τον έξω κόσμο. - Τώρα τι αποτελέσματα έχουν, ε.. αν εννοείτε μαθησιακού τύπου μετρήσιμα αποτελέσματα θεωρώ ότι είναι δύσκολο να μιλήσουμε για κάτι τέτοιο, αυτό το οποίο, σίγουρα, έχουν ως αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά ασχολούνται με ένα λογοτεχνικό εργαστήριο, όποια ποιότητα και να έχει αυτό, με ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν θέλετε, εξάπτει το ενδιαφέρον τους.

22. Αν οι πρακτικές αυτές εφαρμοστούν σε όλα τα σχολεία της χώρας τι προοπτικές ανοίγονται για το δημόσιο σχολείο, κατά τη γνώμη σας;

- τι κινδύνους ενδέχεται να εγκυμονούν;

E2: Θεωρώ ότι αυτό το οποίο κάνουνε όλες αυτές οι διαδικασίες είναι ότι ανοίγουν το σχολείο προς την κοινωνία, δηλαδή το σχολείο γίνεται να το πω 'αλώσιμο' από την κοινωνία, αν είμαι απαισιόδοξος θα πω αλώνεται, αν είμαι περισσότερο έτοιμος για την αλλαγή θα πω ότι απλά διαμορφώνει μια σύνδεση μια σύνδεση του σχολείου με τη ζωή. Το σχολείο και η ζωή γίνονται ένα και το αυτό. Τώρα το θέμα είναι κατά πόσο αυτό είναι το αιτούμενο. Αν θέλουμε, λοιπόν, κάτι τέτοιο, αν το σχολείο θέλουμε να συνδεθεί με τη ζωή, να γίνει ανοιχτό προς την κοινωνική πραγματικότητα, τότε καλά κάνουμε και τα κάνουμε όλα αυτά, το θέμα όμως είναι εάν αυτό το πράγμα είναι υποβάθμιση του κοινωνικού ρόλου. Κοιτάξτε να δείτε, η προσωπική μου άποψη είναι η εξής: ότι το σχολείο δεν υπάρχει για να προετοιμάζει τον μαθητή, όπως θα έλεγε και ο Bernstein, σε 'φαντασιακές μαθητείες', εάν αυτός είναι ο στόχος του να προετοιμάζουμε για κάτι το οποίο δεν ξέρουμε τι είναι, τότε το σχολείο απέτυχε γιατί πραγματικά έχω την αίσθηση ότι οι μαθητείες αυτές, οι προετοιμασίες αυτές δεν έχουν αντικειμενική σχέση με την πραγματικότητα έξω, αλλά λέμε ότι μπορεί και να έχουν. Θεωρώ ότι το α.. σχολείο πρέπει να δίνει αυτό που θα ονομάζαμε ισχυρή κοινωνική γνώση και ισχυρή κοινωνική γνώση είναι η γνώση εκείνη εννοιών που καθιστά τον άνθρωπο ικανό όχι απλά να επεξεργάζεται αλλά να μπορεί να μπαίνει σε συνθετότερες συνειδητοποιήσεις εννοιών. – υπάρχουν κίνδυνοι ουσιαστικά να καταστεί το σχολείο ένα πεδίο φαντασιακής μαθητείας.

7^{ος} Άξονας: Προτάσεις

23. Αν είχατε τη δυνατότητα, τι τροποποιήσεις θα προτείνατε στο Πρόγραμμα Σπουδών διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και συνολικά στο πιλοτικό Πρόγραμμα;

E2: Σύνδεση της παιδαγωγικής δράσης με την αξιολόγηση, αυτό για μένα είναι βασικό πράγμα, δεν μπορείς να ορίζεις παιδαγωγική πραγματικότητα χωρίς να τροποποιείς κατ' ουσία τις αξιολογητικές μεθόδους. Γιατί σας είπα το ΠΔ της αξιολόγησης των μαθητών ουσιαστικά παραμένει ίδιο. Το πρώτο πράγμα το οποίο πρέπει να γίνει είναι αυτό, βασικό αυτό. Από κει και πέρα ύστερα, θεωρώ, η άποψή μου είναι, ότι πρέπει να γίνει σίγουρα μια αλλαγή λιγάκι στις οδηγίες που αφορούν στο λεγόμενο ψηφιακό εγγραμματισμό. Θεωρώ ότι η μεγάλη έμφαση που δίνεται

στον ψηφιακό εγγραμματισμό σε σχέση με τις άλλες μαθήσεις εγκυμονεί κάποιους κινδύνους.

-Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία!

E2: Εγώ ευχαριστώ!

Παράρτημα IV

Εσχάρα κωδικοποίησης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στο excel

Το συγκεκριμένο δείγμα που παρατίθεται στις δύο επόμενες σελίδες αποτελεί μέρος του αρχείου κωδικοποίησης των δεδομένων μας στο excel.

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι των Πιλοτικών Γυμνασίων που διδάσκουν το μάθημα της Λογοτεχνίας:

A1, A2, A3, B1, B2, Γ1, Γ2, Δ1, Δ2, Δ3, E1, E2

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ -

	A	B	C	D	E
1		Πιλοτικά Γυμνάσια: Α, Β, Γ, Δ, Ε			
2	Ερωτήσεις συνέντευξης	Συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι των Πιλοτικών Γυμνασίων : Α1,			
3			A1	A2	A3
4	1.Με ποια κριτήρια, κατά τη γνώμη σας, επιλέχθηκε το σχολείο σας για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος;	κεντρικού σχολείου		άγνωστο	υποδομή
5	2.Εσείς συμφωνήσατε ή διαφωνήσατε και γιατί με την επιλογή αυτή;	απών,ο σύλλογος διαφώνησε		συμφωνώ	συμφωνώ
6	3.Ποια είναι η θέση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών και πώς αυτή εντάσσεται μέσα στο συνολικό πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών;	η λογοτεχνία έχει κεντρική θέση		πιο ανοιχτό το Αναλ. Πρόγραμμα της Λογ/χίας	δεν βλέπω δεσπόζουσα θέση
7	4.Πώς το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία διαφοροποιείται σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα; Ποια είναι τα νέα στοιχεία;	ανοιχτο αναλ.πρόγ/μα, θεματ. κύκλο,αποσύνδεση από σχ.βιβλίο		ανοιχτό αναλυτ. Πρόγ/μα, ελευθερία στον εκπ/κό	ελεύθερη επιλογή κειμένων,ελευθερία σε διδάσκοντα, μαθητή,χρήση ΤΠΕ
8	5. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, όπως σημειώνεται στον Οδηγό, δεν είναι κειμενοκεντρικό αλλά μαθητοκεντρικό. Εσείς πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό;	ως project οι μαθητές μελετούν,ερευνούν,συνκρίνουν		ομαδοσυν/κή μέθοδος,πρωτοβουλίες μαθητών	ο μαθητής το κέντρο του μαθήματος, ο δάσκαλος καθοδηγητής

Ετοίμο

	F	G	H	I	J	K
2	Δ3, Β1, Β2, Γ1, Γ2, Δ1, Δ2, Δ3, Ε1, Ε2					
3	Β1	Β2	Γ1	Γ2	Δ1	Δ2
4	επιβλήθηκε	επιλογή Περ/άρχη	πειραματικό	πειραματικό,καλή έκθ/ση αξιολόγησης	αγνωστο	πρώην πειραματ
5	το στηρίξαμε	δέχτηκα	συμφώνησα	συμφώνησα	επεβλήθη	συμφώνη
6	η λογ/νία μπορεί να δουλετεί με το πιλοτικό πολύ καλά	η λογ/νία, το πλέον προσφερόμενο για πιλοτικό,αυτοσχε διάζεις	το πιλοτικό για τη λογ/νία πιο πολυδουλεμένο και οργανωμένο	η λογ/νία το πιο δουλεμένο από οδηγίες και ανάλυση πρόγραμμα από τα φιλολογικά	κλάδος της Νεοελ/κής Γλώσσας και Γραμ/τειας με σημαντική θέση	κύρια θέση,εφα αι καλύτε πιλοτικό μάθημα τ Λο/νίας
7	μεγαλύτερη ελευθερία στον διδάσκοντα	ελεύθερη επιλογή κειμένων με βάση θεματικές ενότητες	ελευθερία στον εκπ/κό για επιλογή κειμ. Από ελλην. Και ξένη λογ/νία με βάση θεματικούς άξονες	επιλογή κειμ. από θεματ. Ενοτητες,τρία στάδια ανάγνωσης, γραπτή εξέτ.σε άγνωστο κείμ.	ομαδοσυνεργατι κή διδ/λία,ΤΠΕ, ο μαθητής στο κέντρο, μελέτη κειμ από θεματικές ενότητες	θεματικέ ενότητες, στάδια ανάγνωση ολόκληρη έργων, χρήσηΤΠΕ οσ/κή μέ
		πολλές ομαδοσυνεργατικ	το ζητούμενο είναι να επεξεργάζονται	δίνει έμφαση στην	ο μαθητής στο κέντρο της	οι μαθητε ανακαλύ στοιχεία θέλουν σ κείμενα, ανάδειξη κριτικής ικανότητα

Κεντρική Εισαγωγή Διάταξη σελίδας Τύποι Δεδομένα Αναθεώρηση Προβολή

Αποκοπή Αντιγραφή Επικόλληση Πινέλο μορφοποίησης Πρόχειρο

Calibri 11

Αναδίπλωση κειμένου Συγχώνευση και στοίχιση στο κέντρο

Γραμματοσειρά Στοιχισμός

	J	K	L	M	N	O
2						
3	Δ1	Δ2	Δ3	E1	E2	
4	αγνωστο	πρώην πειραματικό	υποδομη	σύμπτωση	τυχαία	
5	επεβλήθη	συμφώνησα	επεβλήθη	δέχτηκα	δέχτηκα	
6	κλάδος της Νεοελ/κής Γλώσσας και Γραμ/τείας με σημαντική θέση	κύρια θέση,εφαρμόζετ αι καλύτερα το πιλοτικό στο μάθημα της Λο/νίας	η λογ/νία ένα από τα πιο σημαντικά για την πορεία του Πιλοτικού	η θέση της λογ/νίας είναι ίδια, διαφορετική προσέγγιση λόγω πιλοτικού	ή λογ/νία φέρνει σε επικοινωνία τα παιδιά με τον έντεχνο λόγο, συμβάλλει στον κριτικό εγγρ/σμό	
7	ομαδοσυνεργατικη διδ/λία,ΤΠΕ, ο μαθητής στο κέντρο, μελέτη κειμ από θεματικές ενότητες	θεματικές ενότητες, τρία στάδια ανάγνωσης ολόκληρων έργων, χρήσηΤΠΕ,ομαδ οσ/κή μέθοδος	ομαδδυν/κή μέθοδος, περισσότερα κείμενα ταυτόχρονα,με γαλύτ. Εμβάθυνση στη λογ/νία	ομαδοσ/κή μέθοδος, ελευθερία επιλογής κειμένων και εκτός σχολ. Βιβλίου	ελεύθερη επιλογή κειμένων με βάση θεματικές ενότητες ως project	
	ο μαθητής στο κέντρο της	οι μαθητές ανακαλύπτουν στοιχεία που θέλουν στα κείμενα, ανάδειξη της κριτικής τους ικανότητας,ο	ομαδοκεντρικό είναι, διακρίνονται	στο κέντρο ο μαθητής με τις ιδιαιτερότητές του, στόχος να	σχεδιασμός διδασκαλίας με βάση τις δυνατότητες και επιδιώξεις του	

Ετοιμο

Φύλλο1 Φύλλο2 Φύλλο3

