

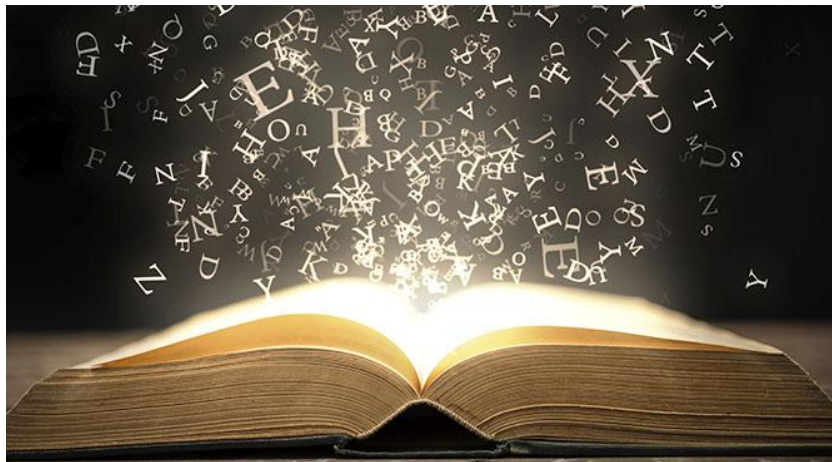
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ – ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ-
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

**Διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ του
Αναλυτικού Προγράμματος και των θεμάτων
των Πανελλαδικών Εξετάσεων, με άξονα την
καλλιέργεια των γραμματισμών και τους
προωθούμενους Λόγους**

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Μιχάλης
Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Δημήτριος Φωτεινός
Λαμπρίνα Γιώτη



Όνοματεπώνυμο: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΒΟΖΙΚΑΣ

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία

Αθήνα 2020

**ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο ΔΗΛΩΝ

Όνοματεπώνυμο: Δημήτριος Βοζίκας

Αριθμός Μητρώου: 217017

Υπογραφή:

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
1. Εισαγωγή	5
2. Θεωρητικό Πλαίσιο	9
2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	9
2.2 Ο γραμματισμός και τα επιμέρους είδη του.....	12
2.2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	12
2.2.2 Αναγνωριστικός/δεκτικός γραμματισμός	21
2.2.3 Λειτουργικός γραμματισμός	21
2.2.4 Κριτικός γραμματισμός	22
2.2.5 Σχολικός γραμματισμός.....	23
2.2.6 Κοινωνικός γραμματισμός	23
2.2.7 Οπτικός και ψηφιακός γραμματισμός	24
2.3 Ο θεσμός των Πανελλαδικών Εξετάσεων	25
3. Επισκόπηση βιβλιογραφίας	26
4. Μεθοδολογία	31
4.1 Παραδοχές της έρευνας.....	31
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	31
4.3. Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.....	32
4.4 Περιορισμοί της έρευνας	34
5. Ευρήματα της έρευνας.....	35
5.1. Αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός	35
5.2. Λειτουργικός γραμματισμός	49
5.3. Ψηφιακός και οπτικός γραμματισμός.....	53
5.4. Γλωσσική ιδεολογία	54
5.5. Πολιτική ιδεολογία.....	57
5.6. Εκπαιδευτική πολιτική	65
6. Συμπεράσματα – Συζήτηση	73
Βιβλιογραφικές αναφορές	79

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε έναν από τους θεμελιώδεις παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ειδικότερα, ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η ανίχνευση των γραμματισμών που προωθούνται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Γενικού Λυκείου, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Διερευνάται, ακόμη, το είδος του γραμματισμού που συναντάται συχνότερα. Δευτερευόντως, μελετώνται οι Λόγοι που λανθάνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα, σε επίπεδο γλωσσικής ιδεολογίας, πολιτικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξετάζεται, επίσης, αν υφίσταται αντιστοιχία μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων (έτη: 2002 – 2018), ως προς τους προωθούμενους γραμματισμούς και Λόγους. Για την έρευνα του ζητήματος αξιοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος, με χρήση κριτικής ανάλυσης λόγου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι κοινή συνισταμένη των εξεταζόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων και των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων αποτελούν οι αρχές του λειτουργικού γραμματισμού, του κριτικού γραμματισμού, της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας και του προοδευτισμού. Τέλος, όσον αφορά στην γλωσσική ιδεολογία, από τα αναφερόμενα Αναλυτικά Προγράμματα προωθείται η πλουραλιστική προσέγγιση.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Νεοελληνική Γλώσσα, γραμματισμός, Λόγος, γλωσσική ιδεολογία, πολιτική ιδεολογία, εκπαιδευτική πολιτική, ποιοτική μέθοδος, κριτική ανάλυση λόγου.

Abstract

The present study focuses on one of the fundamental factors of the educational process, the Curriculum. In particular, the research question of the present study is the detection of the literacies which are promoted by the Modern Greek Language Curriculum (Secondary Education – Lyceum). In addition, this study investigates which dimension of literacy is the most commonly detected in the above Curriculum. Secondly, the latent Curriculum discourses are studied, focusing on linguistic ideology, political ideology and educational policy. In addition, the present study examines if there is correspondence between the Curriculum and the Modern Greek Language exam topics (nationwide university entrance exams), concerning the promoted literacies and discourses. Qualitative research method and more specifically critical discourse analysis were used. According to the critical discourse analysis results, both the above Curriculum and the exam topics promote functional literacy, critical literacy, liberal political ideology and progressivism. Finally, as far as language ideology is concerned, linguistic pluralism is promoted by the above Curriculum.

KEYWORDS: Curriculum, Modern Greek Language, literacy, Discourse, language ideology, political ideology, educational policy, qualitative research method, critical discourse analysis.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από έντονη αστάθεια, καθώς οι εξελίξεις σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο είναι ραγδαίες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Παραδεδομένες αξίες τίθενται σε αμφισβήτηση, ενώ ταυτόχρονα ο άνθρωπος επιδιώκει ασθμαίνοντας να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται. Έτσι, διαγράφεται ένα καινούριο κοινωνικό πλαίσιο, με βασικά του χαρακτηριστικά την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, την ανάπτυξη της «κοινωνίας της πληροφορίας», την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τις συνεχείς κοινωνικές μεταβολές (Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2016, σ. 410-11).

Όπως εύλογα προκύπτει, η εκπαίδευση, ως ένας από τους βασικούς πυλώνες του κοινωνικού οικοδομήματος, δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις συνθήκες. Το εκπαιδευτικό όραμα της νεωτερικότητας, που κυριαρχούσε από τον 19^ο αιώνα έως πρόσφατα, αμφισβητείται πλέον έντονα. Παράλληλα, αναδεικνύονται νέες προσεγγίσεις, που ασκούν κριτική σε βασικές νεωτερικές παραδοχές. Αυτές εισηγούνται την αναδιαμόρφωση του πεδίου της εκπαίδευσης, σε επίπεδο ρόλου και χαρακτηριστικών, δίνοντας έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία εκπαιδευτικών και μαθητών (Φρυδάκη, 2009, σσ. 228, 232-38· Τσάφος, 2014, σσ. 78-79· Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2016, σ. 410-11· Κουτσογιάννης, 2017, σσ. 48-49). Η γνώση, πλέον, δεν προσεγγίζεται σε ένα ιδεαλιστικό πλαίσιο. Αντίθετα, συνδέεται στενά με την καθημερινή ζωή και αποσκοπεί στην ομαλή ένταξη του ανθρώπου, ως αυτόνομου και ενεργού υποκειμένου, στο κοινωνικό σύνολο.

Οι παραπάνω νέες προσεγγίσεις ασκούν έντονη επίδραση στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Χατζηγεωργίου, 2003, ό.α. στο Φρυδάκη, 2009, σσ. 237-38), όπου και αποτυπώνονται οι θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης, καθώς και οι σκοποί και στόχοι των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων. Υπό το φως αυτών των εξελίξεων, κρίνεται αναγκαία η μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, όπου αποτυπώνονται με ευκρίνεια οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Μέσω του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, συχνά προωθείται μια συγκεκριμένη οπτική του κόσμου, μεταδίδονται συγκεκριμένες ιδέες και αξίες (Φωτεινός, 2013, σ.

322). Εξάλλου, η διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών συνδέεται στενά με τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, η οποία εκλαμβάνεται ως μέσο επικοινωνίας και οργάνωσης της σκέψης (Νημά, 2004, σ. 27).

Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες μια διαρκής μεταβολή του περιεχομένου, καθώς και του χαρακτήρα της διδασκαλίας του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Πραγματοποιώντας μια σύντομη επισκόπηση, παρατηρούμε ότι, αρχικά, τα Αναλυτικά Προγράμματα της νέας ελληνικής γλώσσας ακολουθούν το υλοκεντρικό πρότυπο. Σε αυτά, μεγάλη έκταση καταλάμβανε η διδακτέα ύλη. Οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι ήταν σύντομοι και είχαν περιοριστικό χαρακτήρα, καθότι εστίαζαν αποκλειστικά στην αφομοίωση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της νέας ελληνικής από τους μαθητές. Εξίσου σύντομες ήταν και οι αναφορές στη διδακτική μεθοδολογία και στην αξιολόγηση των μαθητών (Σπανός και Μιχάλης, 2012, σσ. 111-12· Σπανός και Μιχάλης, 2014, σσ. 2-3). Σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, παρατηρούμε μια επιστημολογική μετατόπιση. Σταδιακά, εισάγονται στα Αναλυτικά Προγράμματα οι αρχές του δομισμού, ο οποίος έδινε έμφαση στην εκμάθηση των δομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας και στην καλλιέργεια των σχετικών δεξιοτήτων μέσα από φορμαλιστικού τύπου δραστηριότητες (Κονσούλη, 2011, σσ. 3-4). Σταδιακά, ωστόσο, στα Αναλυτικά Προγράμματα ενδυναμώνονται τα στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, που συσχετίζουν τη διδασκαλία και τη χρήση της γλώσσας με τις ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις, στις οποίες θα κληθεί να αντεπεξέλθει ο μαθητής κατά την ενήλικη ζωή του (Σπανός και Μιχάλης, 2012, σσ. 229-30· Κονσούλη, 2011, σ. 8). Υπό αυτό το πρίσμα αντιμετωπίζονται όλες οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, αναδύεται μια νέα έννοια στο πεδίο της διδακτικής της Γλώσσας, αυτή των γραμματισμών. Η έννοια του γραμματισμού, όπως θα καταδειχθεί και στη συνέχεια, είναι πολυεπίπεδη και πολλαπλή. Μέσω αυτής αποτυπώνονται οι πρόσφατες εξελίξεις σε επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στις ποικίλες διαστάσεις τόσο της γλώσσας, όσο και γενικότερα της ανθρώπινης υπόστασης. Για τον λόγο αυτό, ο όρος «γραμματισμός» εγγράφεται σε ποικίλα επιστημονικά και κοινωνικά πεδία και δεν περιορίζεται στο πεδίο της διδακτικής της Γλώσσας. Αντίθετα, στη σύγχρονη εποχή συναντώνται αναφορές σε διάφορα είδη γραμματισμών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο οικονομικός γραμματισμός, ο νομικός γραμματισμός, ο περιβαλλοντικός γραμματισμός (UNESCO, 2017, p. 15).

Με άξονα τις παραπάνω παρατηρήσεις, κατανοούμε τον πολιτικό χαρακτήρα των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ως κειμένων που διαμορφώνονται υπό την επίδραση κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων, αλλά και ικανών να διαμορφώσουν την κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα, σημαντικός είναι και ο ρόλος που διαδραματίζει η έννοια των γραμματισμών. Αυτή συμπυκνώνει τις εξελίξεις στο πεδίο της διδακτικής, που αποτελούν απόρροια των ραγδαίων μεταβολών σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, καθώς και του ευμετάβλητου χαρακτήρα της σύγχρονης πραγματικότητας. Συνεπώς, η εμβάθυνση στα είδη των γραμματισμών που εντοπίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κρίνεται αναγκαία, με στόχο την ανάδειξη των ποικίλων διαστάσεων της διδασκαλίας της γλώσσας. Δευτερευόντως, απαραίτητη κρίνεται και η εμβάθυνση στους λόγους (discourses) που λανθάνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Γλώσσας, οι οποίοι αναδεικνύουν και τη στενή σύνδεση της γλώσσας με τομείς όπως αυτός της πολιτικής ιδεολογίας και της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε πέντε επιμέρους κεφάλαια. Αρχικά παρατίθεται ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο, όπου και προσδιορίζεται το περιεχόμενο των βασικών εννοιών που πραγματεύεται η εργασία (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Γραμματισμός, Πανελλαδικές Εξετάσεις). Γίνεται αναφορά στη φύση του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς και στις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις του. Στη συνέχεια, αναλύεται το περιεχόμενο της έννοιας «γραμματισμός», καθώς και τα σημαντικότερα είδη του (αναγνωριστικός, λειτουργικός, κριτικός, σχολικός, κοινωνικός, οπτικός, ψηφιακός). Πραγματοποιείται, επίσης, μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον θεσμό των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ως διαδικασίας εισαγωγής των μαθητών από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται μια σύντομη επισκόπηση της προγενέστερης βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο (εντοπισμός στα Αναλυτικά Προγράμματα των γραμματισμών που αναδύονται, καθώς και των Λόγων που λανθάνουν).

Στο κεφάλαιο που αναφέρεται στη μεθοδολογία, παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Με το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα επιδιώκεται η ανάδειξη των γραμματισμών που προωθούνται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Γενικού Λυκείου, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Δευτερευόντως, μελετώνται οι Λόγοι που λανθάνουν στα παραπάνω Αναλυτικά Προγράμματα (γλωσσική ιδεολογία, πολιτική ιδεολογία και εκπαιδευτική

πολιτική). Τέλος εξετάζεται αν υφίσταται αντιστοιχία μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ως προς τους προωθούμενους γραμματισμούς και Λόγους. Υπογραμμίζεται ότι ως μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιείται η κριτική ανάλυση λόγου. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε λόγω της ποιοτικής φύσης της έρευνας, που αφορά στη διερεύνηση ιδεολογικών, φιλοσοφικών και πολιτικών παραμέτρων σε ένα θεσμικό κείμενο (Αναλυτικό Πρόγραμμα).

Μετά την ανάλυση των μεθοδολογικών εργαλείων που αξιοποιούνται, παρατίθενται τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά στα είδη των γραμματισμών που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα (αναγνωριστικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, λειτουργικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, οπτικός γραμματισμός). Επιπλέον, πραγματοποιείται επισκόπηση και των Λόγων που υπολανθάνουν σε αυτά, σε επίπεδο γλωσσικής ιδεολογίας, πολιτικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της έρευνας. Δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας και παρατίθενται ορισμένα πεδία τα οποία μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνητικών εγχειρημάτων.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Εκκινώντας την πραγμάτευση του θέματος, κρίνεται αναγκαίος ο προσδιορισμός των θεμελιωδών εννοιών που συνιστούν την προβληματική της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αυτές είναι το *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, οι *Γραμματισμοί*, καθώς και οι *Πανελλαδικές Εξετάσεις*. Οι παραπάνω όροι θα αποτελέσουν αντικείμενο διεξοδικής διερεύνησης, με στόχο την σε βάθος κατανόησή τους και την αποφυγή παρερμηνεύσεώς τους.

2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος¹ απασχολεί διαχρονικά τις Επιστήμες της Αγωγής, καθότι αποτελεί κεντρική έννοια της διδακτικής διαδικασίας και θέτει το πλαίσιο δράσης (π.χ. σκοποί και στόχοι διδασκαλίας) εντός του οποίου κινείται ο εκπαιδευτικός. Πολλοί ορισμοί έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δίνοντας ο καθένας διαφορετικό περιεχόμενο σε επιμέρους στοιχεία του (Τσάφος, 2014, σσ. 99-100). Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής:

(Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι) ένας κύκλος μελέτης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και ο οποίος παρουσιάζει υλικό που εκτείνεται απεριόριστα πίσω στο χρόνο και προς τα έξω στο χώρο (Dewey, 1902, ό.α. στο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 103).

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια προσπάθεια να διακοινώσει κανείς τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη (Stenhouse, 1975, ό.α. στο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 106).

¹ Ορισμένοι μελετητές υιοθετούν τον όρο «Πρόγραμμα Σπουδών».

(Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι) ένα οργανωμένο σύνολο από επίσημες παιδαγωγικές ή/και εκπαιδευτικές προθέσεις (Pratt, 1980, ό.α. στο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 103).

(Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι) ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης, είτε για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, είτε για ένα κύκλο σπουδών ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, ή ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων από πολλούς κύκλους σπουδών (Saylor, Alexander και Lewis, 1981, ό.α. στο Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 103).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Φλουρής, 1983, σ. 9).

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα –είτε παραδοσιακού είτε νέου τύπου– είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. (Βρεττός και Καψάλης, 1994, σ. 15).

Με τον όρο «αναλυτικό πρόγραμμα» εννοούμε κυρίως την επιλογή και την διάταξη των μορφωτικών αγαθών με βάση τα οποία επιδιώκουμε την επίτευξη των σκοπών της αγωγής (Καψάλης και Νημά, 2012, σ. 78).

Με τον όρο «Πρόγραμμα Διδασκαλίας» αποδίδονται όλες οι δραστηριότητες και διαδικασίες, οι οποίες εκβάλλουν στο μακροπρόθεσμο θεματικό σχεδιασμό της διδασκαλίας. Για αυτό και σε πολλές περιπτώσεις ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του Αναλυτικού Προγράμματος (Βρεττός, 2015, σ. 30).

Μελετώντας τους παραπάνω ορισμούς, παρατηρούμε ότι κάποιοι μελετητές κινούνται σε ένα πιο γενικό πλαίσιο και εκλαμβάνουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως φορέα παιδαγωγικών αρχών και προθέσεων της Πολιτείας (π.χ. ο ορισμός του Stenhouse και του Pratt). Ορισμένοι άλλοι επιστήμονες αντιμετωπίζουν το Αναλυτικό

Πρόγραμμα ως μεθοδολογικό εργαλείο, που θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές για την οργάνωση της διδασκαλίας κάθε επιμέρους διδακτικού αντικειμένου (π.χ. ο ορισμός του Φλουρή, καθώς και ο ορισμός των Βρεττού και Καψάλη). Ωστόσο, από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ως κοινό στοιχείο ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα στη διδακτική διαδικασία. Δεν αποτελούν έναν δευτερεύοντα προσδιοριστικό παράγοντα της Εκπαίδευσης, αλλά συστατικό στοιχείο της, δεδομένου ότι συμβάλλουν στον ορθό προγραμματισμό της διδακτικής διαδικασίας και αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό.

Εμβαθύνοντας περισσότερο στη δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, μπορούμε, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, να ταξινομήσουμε τα Αναλυτικά Προγράμματα σε δύο μεγάλες κατηγορίες, με κριτήριο τη μορφή που αυτά λαμβάνουν. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για *παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα* (Syllabus) και για *Curricula*.

Ειδικότερα, τα *παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα* δίνουν έμφαση στα περιεχόμενα διδασκαλίας, ορίζοντας με κάθε λεπτομέρεια την ύλη που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές. Η μεγάλη έκτασή και η εξαντλητική παρουσίαση των προς διδασκαλία διδακτικών ενοτήτων αποτελούσαν βασικά χαρακτηριστικά του Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με το πρότυπο που αρχικά είχε διαμορφωθεί από την επιστήμη της Παιδαγωγικής (Βρεττός και Καψάλης, 1994, σ. 16· Κασσωτάκης και Φλουρή, 2013, σ. 216).

Ωστόσο, σταδιακά αναδείχθηκε μια νέα κατηγορία Αναλυτικών Προγραμμάτων, που διαφέρουν ως προς τη μορφή τους, σε σχέση με τα προηγούμενα. Αυτή η νέα μορφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποδίδεται με τον όρο *curriculum*. Η δομή των *curricula* χαρακτηρίζεται από τέσσερα βασικά στοιχεία: α) τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, β) τα περιεχόμενα, δηλαδή τις προς διδασκαλία μαθησιακές ενότητες, γ) μεθοδολογικές υποδείξεις, για την οργάνωση και την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας, και δ) εναλλακτικές προτάσεις με γνώμονα τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας της παρούσας έρευνας (βλ. παρακάτω) εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Η εισαγωγή του όρου *curriculum* δεν δηλώνει απλώς μια καινούρια ονομασία για τα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά και μια επανομηματοδότηση της έννοιας αυτής. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, πλέον συνιστούν μια δυναμική οντότητα, με σαφώς διατυπωμένες διακηρύξεις, οι οποίες μεταβαίνουν από το επίπεδο των γενικόλογων

αρχών σε δεξιότητες και στόχους που αφορούν στο παρόν και στο μέλλον της κοινωνίας και συνδέονται άμεσα με τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται. Επιπλέον, παρέχουν και χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία στον εκπαιδευτικό, που αφορούν τόσο στη διαδικασία της διδασκαλίας, όσο και σε αυτήν της αξιολόγησης των μαθητών. Παράλληλα, δεδομένου ότι τα *curricula* δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον πολίτη του μέλλοντος, υπόκεινται συχνότερα σε ανανέωση και αναδιάρθρωση, συγκριτικά με τα *παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα*, με στόχο την προσαρμογή στα νέα κοινωνικά δεδομένα που διαμορφώνονται (Βρεττός και Καψάλης, 1994, σ. 16-19· Καψάλης και Νημά, 2012, σ. 78-82).

Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι, εκτός από τη θεμελιώδη διάκριση *παραδοσιακού Αναλυτικού Προγράμματος – Curriculum*, η επιστημονική βιβλιογραφία κατηγοριοποιεί τα Αναλυτικά Προγράμματα και με ορισμένα άλλα κριτήρια, όπως π.χ. τα περιθώρια ελευθερίας που παρέχουν στον εκπαιδευτικό (*ανοικτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα*), τον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου τους (*Αναλυτικά Προγράμματα γραμμικής και σπειροειδούς μορφής*), καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προωθούνται (*επίσημο και κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα*), (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 108-9). Άλλες, επίσης, κατηγοριοποιήσεις αφορούν στον άξονα οργάνωσης της ύλης (δομικά, εννοιολογικά/λειτουργικά, καταστασιακά) και στη μελέτη των μαθητικών αναγκών (διαδικαστικά κ.ά.), (Ζιάκα, 2005, σσ. 113-17· McDonough, Shaw & Masuhara, 2013, p. 13). Η αναλυτική παρουσίαση των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων υπερβαίνει τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, και για αυτό και δεν θα αναφερθούμε σε αυτές περαιτέρω.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα κατέχει κεντρική θέση στη διδακτική διαδικασία και οι στόχοι που αυτό θέτει είναι κρίσιμης σημασίας για τον εκπαιδευτικό. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ιδιαίτερη σημασία του εγχειρήματος της εμβάθυνσης σε αυτό, μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου, που θα λάβει χώρα σε επόμενη ενότητα.

2.2 Ο γραμματισμός και τα επιμέρους είδη του

2.2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ο γραμματισμός αποτελεί μια έννοια η οποία τα τελευταία χρόνια τίθεται στο επίκεντρο της επιστήμης της παιδαγωγικής, λόγω της ιδιαίτερης βαρύτητάς της και

των διαφορετικών σημασιών που έχει λάβει, στο πέρασμα του χρόνου. Αποτελεί την απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου *literacy*². Όσον αφορά στο περιεχόμενο του όρου αυτού, έχουν διατυπωθεί αρκετές απόψεις, από διάφορους μελετητές. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Χαραλαμπίδης (2006, σ. 7) και Baynham (2002, σ. 17), το περιεχόμενο της έννοιας αυτής δεν είναι στατικό, ούτε ουδέτερο, αλλά διαμορφώνεται υπό την επίδραση ιδεολογικών και πολιτικών παραγόντων. Σταδιακά διαμορφώθηκαν δύο διαφορετικές οπτικές. Η πρώτη εντάσσεται σε ένα πιο «παραδοσιακό» πλαίσιο και εκλαμβάνει τον *γραμματισμό* ως την ικανότητα του ανθρώπου να διαβάζει και να γράφει, αξιοποιώντας συγκεκριμένους γλωσσικούς κώδικες (Παπαδημητρίου, 2012, σ. 11· Χατζησαββίδης, 2007, σσ. 1-2). Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, ο γραμματισμός αποτελεί μια στατική έννοια, η οποία δεν διαφοροποιείται από αυτή του *αλφαριθμητισμού*, ούτε συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, εγγράφεται και το «αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού», που αντιμετωπίζει το γραμματισμό ως μια μεταβλητή που δεν διαμορφώνεται υπό την επίδραση της εκάστοτε κοινωνίας (Street, 1995, ό.α. στο Κουτσογιάννης, 2014, σ. 36). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο γραμματισμός αφορά αποκλειστικά στις διαδικασίες της γραφής και της ανάγνωσης και δεν επεκτείνεται σε άλλα πεδία (Cook - Gumperz, 2009, σ. 54). Η κατάκτηση της έννοιας του γραμματισμού έχει, κατά κύριο λόγο τεχνικό, μηχανιστικό χαρακτήρα.

Η δεύτερη άποψη εγγράφεται σε ένα πιο «εκσυγχρονιστικό» πλαίσιο. Διαμορφώθηκε ως αποτέλεσμα της κριτικής επεξεργασίας των σύγχρονων μεταβολών σε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Felini, 2008, ό.α. στο Παπαδημητρίου, 2012, σ. 11· Χατζησαββίδης, 2007, σ. 2-4). Οι μελετητές που υιοθετούν τον ορισμό αυτό, υποστηρίζουν ότι, στις σύγχρονες συνθήκες, ο όρος *γραμματισμός* συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δρα κάθε άνθρωπος. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στο «ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού». Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού υπογραμμίζουν την διαμόρφωση του περιεχομένου του όρου «*γραμματισμός*» υπό την επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων (Street, 1993, ό.α. στο Κουτσογιάννης, 2014, σσ. 36-7). Εκλαμβάνουν τον γραμματισμό όχι απλώς ως τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και ως την ικανότητα του ανθρώπου να

² Ορισμένοι μελετητές αποδίδουν την λέξη αυτή με τον όρο *εγγραμματοσύνη* που σε ορισμένα παιδαγωγικά λεξικά εμφανίζεται ως συνώνυμος του γραμματισμού (π.χ Χοντολίδου, 2015, σ. 197). Άλλοι, πάλι, χρησιμοποιούν τον περιφραστικό όρο *γλωσσικός γραμματισμός* (Χατζησαββίδης, 2007, σσ. 1-2), εστιάζοντας στον τομέα της διδασκαλίας της Γλώσσας.

χρησιμοποιεί τις παραπάνω δεξιότητες, προκειμένου να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να συμβάλει στην πρόοδο της κοινωνίας (Gee, 2006, σσ. 39-43). Με βάση την άποψή αυτή, λοιπόν, ο *γραμματισμός* διαθέτει μεγαλύτερο εύρος από τον όρο *αλφαριθμητισμός*, καθότι αναφέρεται και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής με γνώμονα την αποτελεσματική επικοινωνία και την κοινωνική εξέλιξη. Ο ορισμός αυτός υιοθετείται και από την UNESCO (Oxenham, 1980, ό.α. στο Baynham, 2002, σσ. 19-20). Σύμφωνα με αυτόν, «Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του». Ο ορισμός αυτός αποτελεί τον πυρήνα της σύγχρονης έννοιας του *γραμματισμού*. Η UNESCO, σε νεότερο ορισμό της, εμπλουτίζει, διευρύνει και εμβαθύνει την έννοια του γραμματισμού. Σύμφωνα με αυτόν, ο γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να πραγματοποιεί υπολογισμούς, χρησιμοποιώντας εκτυπωμένο και γραπτό υλικό, που αφορά σε ποικίλα συμφραζόμενα. Ο γραμματισμός, συνεπώς, αφορά σε μια «δια βίου» μάθηση, που επιτρέπει στα άτομα να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να συμμετέχουν πλήρως στα κοινωνικά δρώμενα, σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο (UNESCO, 2005, p. 21). Αντίστοιχος ορισμός³ δίνεται και από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό Ενηλίκων. Η νέα αυτή επιστημονική προσέγγιση, που έγινε γνωστή με τον όρο «σπουδές του νέου γραμματισμού», υπογραμμίζει ότι ο *γραμματισμός* διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενό του ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, και δεν πρέπει να εκληφθεί ως ένας όρος αποκομμένος από τις κοινωνικές εξελίξεις (Gee, 2006, σ. 55· Cook - Gumperz, 2009,

³ Ο ορισμός αυτός παρατίθεται από τον Baynham (2002, σ. 21): «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη· περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. [...] Στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία». Αξίζει να σημειώσουμε ότι στον ορισμό αυτό υπεισέρχεται και μια κριτική αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας, που ανάγεται στον κριτικό γραμματισμό (βλ. παρακάτω το σχετικό κεφάλαιο).

σ. 53). Αντίθετα, αποτελεί μια έννοια που ανάγεται σε σύνθετες γνωστικές διαδικασίες, όπως η κριτική σκέψη, καθώς και σε άλλα πεδία, πέρα από αυτό του γλωσσικού συστήματος. Ο Αγγελάκος υποστηρίζει ότι ο γραμματισμός «απαιτεί καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση, την κατανόηση, την κριτική προσέγγιση και την ανάπτυξη επιχειρημάτων, την κατάκτηση κανόνων ορθογραφίας, σύνταξης, στίξης και λεξιλογίου καθώς και την κατάκτηση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας» (Αγγελάκος, 2003, ό.α. στο Γεροστάθη, 2013, σσ. 10-11).

Κατανοούμε, λοιπόν ότι, ο γραμματισμός, στο σύγχρονο πλαίσιο, αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια, με ποικίλες διαστάσεις, που εγγράφονται σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Χατζησαββίδης, 2007α, σ. 80). Στο πλαίσιο αυτό εγγράφεται το μοντέλο του Kern, αλλά και άλλες προσεγγίσεις. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των ποικίλων διαστάσεων του γραμματισμού αποτελούν το γλωσσολογικό, το γνωστικό και το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο.

Αρχικά, επικεντρώνουμε στη γλωσσολογική διάσταση του γραμματισμού, που έχει τεθεί πολλές φορές στο επίκεντρο της ανάλυσης των μελετητών. Ο γραμματισμός εδώ συνδέεται στενά με την επιστήμη της γλωσσολογίας, καθότι αφορά στην χρήση γλωσσικών και σημειωτικών κωδίκων, με στόχο -σε ένα πρώτο επίπεδο- την αποτελεσματική επικοινωνία στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Ειδικότερα, ο Kern (2000, pp. 25-8), αναφέρεται σε γλωσσολογικές διαστάσεις του γραμματισμού (*linguistic dimensions of literacy*). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο γραμματισμός αφορά στην ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να παράγει γραφικές αναπαραστάσεις λέξεων και μορφημάτων, καθώς και στη γνώση των συμβάσεων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν για το σχηματισμό προτάσεων και κειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαία η κατανόηση των ποικίλων τύπων των σχέσεων εξάρτησης που αναπτύσσονται μεταξύ των συστατικών στοιχείων της πρότασης και συμβάλλουν στη συνοχή και στη συνεκτικότητα του λόγου. Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούμαστε στην κατανόηση των ποικίλων τρόπων με τους οποίους οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους, διαμορφώνοντας παραγράφους, οι οποίες με τη σειρά τους οργανώνονται σε μεγαλύτερες ενότητες γραπτού λόγου.

Βέβαια, ο γραμματισμός, όπως ορίστηκε παραπάνω, δεν αφορά μόνο στον γραπτό λόγο, αλλά επεκτείνεται και στο επίπεδο της προφορικής επικοινωνίας.

Προκύπτει, λοιπόν, η αναγκαία διάκριση μεταξύ μέσου και ύφους επικοινωνίας⁴. Το μέσο επικοινωνίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το μήνυμα του εκάστοτε πομπού (π.χ. η διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου) και σχετίζεται με γλωσσολογικές δεξιότητες. Αντίθετα, το ύφος επικοινωνίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται για να μεταφέρει μια συγκεκριμένη αίσθηση στον αποδέκτη του μηνύματος και σχετίζεται με επικοινωνιακές ικανότητες (Widdowson, 1978, ό.α. στο Kern, 2000, pp. 27-28). Παρότι έχουν καθιερωθεί ορισμένες συμβάσεις, αναφορικά με τη σχέση μέσου και ύφους επικοινωνίας⁵, αυτές δεν χαρακτηρίζονται από απολυτότητα. Ο Kern (2000, p. 27), στην προσπάθειά του να διακρίνει τους δύο παραπάνω όρους, αναφέρει το χαρακτηριστικό παράδειγμα της ομιλίας σε μια επίσημη εκδήλωση. Παρότι τα μηνύματα του πομπού μεταδίδονται μέσω του προφορικού λόγου, αν μελετήσουμε ένα απόσπασμα μιας επίσημης ομιλίας, θα εντοπίσουμε σε αυτό λεξιλόγιο που συνάδει περισσότερο με τον γραπτό λόγο, παρά με τον προφορικό. Αντίστοιχα, σε μια φιλική επιστολή (Kern, 2000, p. 27), συναντάμε λεξιλόγιο που προσιδιάζει περισσότερο στον προφορικό λόγο, παρά στον γραπτό. Όπως κατανοούμε, η επικοινωνιακή περίσταση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του κατάλληλου ύφους επικοινωνίας. Η ικανότητα, λοιπόν, του ατόμου να υιοθετεί το κατάλληλο κάθε φορά ύφος, με στόχο την αποτελεσματική μετάδοση του μηνύματός του, κρίνεται απαραίτητη στη σύγχρονη κοινωνία, και συνδέεται στενά με τη γλωσσολογική διάσταση του γραμματισμού. Συνεπώς, για την αποτελεσματική επικοινωνία δεν αρκεί η απλή γνώση των συστατικών στοιχείων της γλώσσας και του τρόπου με τον οποίο αυτά οργανώνονται σε ευρύτερες ενότητες νοήματος. Απαιτείται και η σε βάθος γνώση των συμβάσεων που χαρακτηρίζουν κάθε περίσταση επικοινωνίας, προκειμένου οι απόψεις του πομπού να γίνονται κατανοητές από τον δέκτη, στον οποίο αυτός απευθύνεται (Γεροστάθη, 2013, σσ. 9-10).

Παράλληλα, δεδομένου ότι η απόδοση του γραπτού λόγου σε προφορική μορφή (π.χ. με τη μορφή μιας περίληψης) ενέχει και το στοιχείο της ερμηνείας, αναδεικνύεται και η αναγκαιότητα ο άνθρωπος να διαθέτει όλα τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια, προκειμένου να μπορεί να αντεπεξέλθει στις καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό και την ερμηνεία

⁴ Ο Kern (2000, p. 27), αποδίδει τους παραπάνω όρους ως εξής: «*the medium and the mode of expression*».

⁵ Π.χ. ο γραπτός λόγος έχει συσχετισθεί με ένα επίσημο και σοβαρό ύφος, ενώ, αντίθετα, ο προφορικός λόγος συνήθως χαρακτηρίζεται από ένα πιο ανεπίσημο και οικείο ύφος.

προφορικού και γραπτού λόγου. Στο σημείο αυτό, αναδεικνύονται οι γνωστικές διαστάσεις του γραμματισμού (Kern, 2000, pp. 29-34). Αυτές απορρέουν από τον σύνθετο χαρακτήρα των νοητικών διεργασιών που απαιτούνται προκειμένου ο άνθρωπος να φέρει σε πέρας τις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάγνωση, οι λέξεις και τα μορφήματα διαθλώνται υπό το πρίσμα των ιδεολογικών θέσεων και των κοινωνικών συμβάσεων που χαρακτηρίζουν τον εκάστοτε άνθρωπο, αλλά και το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο. Η ανάγνωση σχετίζεται με την εις βάθος αποκωδικοποίηση του γραπτού κειμένου, με στόχο την κατανόηση του και δεν αφορά απλώς στην κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων. Ο Thorndike, μάλιστα, αποδίδει με εύστοχο τρόπο τον πολύπλοκο χαρακτήρα της ανάγνωσης, παρομοιάζοντας την κατανόηση του νοήματος μιας παραγράφου με την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος (Thorndike, 1917, ό.α. στο Kern, 2000, p. 29). Το κοινωνικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, βέβαια, επηρεάζει σημαντικά τόσο τον δέκτη του μηνύματος, όσο και τον πομπό. Κατ' αναλογία με τα παραπάνω, λοιπόν, μπορεί να υποστηριχθεί ότι και η διαδικασία της γραφής σχετίζεται με δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλήματος.

Συνεπώς, τόσο η γραφή, όσο και η ανάγνωση, αξιοποιώντας προγενέστερες γνώσεις τόσο του πομπού, όσο και του δέκτη, οδηγούν στην παραγωγή νοήματος. Σχετικά με αυτό, ο Kern (2000, pp. 30-31), αναφέρεται στην αναγκαία διάκριση μεταξύ δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης⁶. Η πρώτη κατηγορία αφορά κυρίως σε περιεχόμενο όρων, επιχειρήματα, γεγονότα κλπ. Η δεύτερη κατηγορία αφορά σε πιο σύνθετες διαδικασίες, που δεν απαιτούν απλώς την απομνημόνευση συγκεκριμένων δεδομένων, αλλά αντίθετα προϋποθέτουν την αξιοποίηση πολλαπλών γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπου. Με τη διάκριση αυτή, αναδύεται μια νέα πτυχή του γραμματισμού, που διευρύνει το περιεχόμενο του όρου, ενσωματώνοντας σε αυτόν και διαδικασίες όπως η κριτική επισκόπηση, και η μεταφορά της προϋπάρχουσας γνώσης σε διάφορα επίπεδα, καθώς και ο μετασχηματισμός της σε διάφορες μορφές, με στόχο την αποτελεσματική κοινοποίησή της σε άλλους ανθρώπους. Η συμβολή, λοιπόν, και άλλων επιστημονικών πεδίων, όπως της γνωστικής ψυχολογίας, κρίνεται απαραίτητη.

⁶ Πρβλ. και την παρεμφερή διάκριση του Ryle: Γνώση «ότι» - Γνώση «πώς» (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 489-90).

Βέβαια, οι γνώσεις αυτές δεν μπορούν να εξεταστούν αποκομμένες από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου εγγράφονται (Γεροστάθη, 2013, σ. 10). Η κατανόηση των παραπάνω δεδομένων αποτελεί μια κρίσιμη παράμετρο, που συμβάλλει στην γόνιμη εσωτερίκευση της γνώσης, είτε δηλωτικής, είτε διαδικαστικής. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα της γνώσης του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτισμικού περικειμένου, προκειμένου ο άνθρωπος να μπορεί να μεταφέρει με επιτυχημένο τρόπο το μήνυμα που επιθυμεί, μέσω της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς και να εξελίξει την προσωπικότητά του.

Με άξονα τις παραπάνω παρατηρήσεις, οδηγούμαστε, λοιπόν, στην επισκόπηση των κοινωνικοπολιτισμικών διαστάσεων του γραμματισμού (Kern, 2000, pp. 34-39). Το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, που αποτελεί βασική παράμετρο της κοινωνικής εξέλιξης (άτομο - κοινωνία), συναντάται έντονα και κατά τη διάδραση πομπού - δέκτη, στο πλαίσιο της γραφής και της ανάγνωσης. Αξιοποιώντας τις ψυχολογικές θεωρίες του Vygotsky, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο γραμματισμός δεν αποτελεί μια στενά ατομική δεξιότητα, αλλά ένα φαινόμενο με κοινωνική προέλευση, που προωθείται και μετασχηματίζεται από τα μέλη της κοινωνίας. Ο γραμματισμός, λοιπόν, δεν είναι μια μονόδρομη διαδικασία. Βασική παράμετρό του αποτελεί η μύηση στην κουλτούρα της κοινωνίας, μέσα από την επαφή με τις ιδιαίτερες συμβάσεις που εμπεριέχονται στα κείμενα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ή πολιτισμικής ομάδας. (Kern, 2000, pp. 34-35).

Οι συμβάσεις αυτές, βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τους λόγους (discourses), που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία. Ο Baynham, παραθέτει τον ορισμό του Kress για αυτή την περίπλοκη έννοια:

Λόγος είναι ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο παραδοχών, οι οποίες δίνουν έκφραση στα νοήματα και στις αξίες ενός θεσμού. Πέρα από αυτό, ορίζουν, περιγράφουν και οριοθετούν τι είναι δυνατό να ειπωθεί και τι όχι (και κατ' επέκταση τι είναι δυνατό να κάνει κανείς και τι όχι) σε σχέση με το πεδίο ενδιαφέροντος του συγκεκριμένου θεσμού, είτε περιθωριακά, είτε κεντρικά. Ένας λόγος [...] παρέχει περιγραφές, κανόνες, ελευθερίες και απαγορεύσεις για την κοινωνική και ατομική δράση (Kress, 1989, ό.α. στο Baynham, 2002, σ. 21).

Η Katsarou (2009, p. 54), εύστοχα επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, σταδιακά μετατοπίζεται από την αντίληψη της γλώσσας ως απλού μέσου έκφρασης ατομικών αντιλήψεων και ιδεών, στη γλώσσα ως φορέα κοινωνικών αντιλήψεων. Κατανοούμε, λοιπόν, ότι η κατάκτηση του γραμματισμού

από τον άνθρωπο τελεί σε άμεση συσχέτιση με την κατανόηση και την αφομοίωση των λόγων που χαρακτηρίζουν την κοινωνία εντός της οποίας δρα. Αυτό, σύμφωνα με τον Gee (1996, ό.α. στο Kern, 2000, pp. 35-36) επιτυγχάνεται μέσω της μαθητείας στις δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, δεδομένου ότι σε αυτές εντοπίζονται εκφάνσεις των κυρίαρχων λόγων. Η εσωτερίκευση των κυρίαρχων λόγων καθιστά, βαθμιαία, το άτομο φορέα του γραμματισμού. Βέβαια, όπως θα τονιστεί και παρακάτω, ο Freire υποστηρίζει μια διαφορετική οπτική για το γραμματισμό (κριτικός γραμματισμός), παροτρύνοντας τον άνθρωπο να μην αφομοιώνει άκριτα τους κυρίαρχους λόγους, αλλά να τους αντιμετωπίζει υπό ένα κριτικό πρίσμα. Οι δυο παραπάνω αντιλήψεις, βέβαια, παρά τις διαφορές τους, ταυτίζονται ως προς την αναγκαιότητα εντοπισμού και κατανόησης των λόγων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία, την οποία και θεωρούν προϋπόθεση για την κατάκτηση του γραμματισμού.

Η κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής πτυχής του γραμματισμού διεύρυνε το πεδίο του γραμματισμού, ο οποίος, πλέον, αντιμετωπίζεται όχι ως μια στενά ατομική δεξιότητα, αλλά ως το προϊόν ποικίλων κοινωνικών διεργασιών. Βέβαια, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Kern (2000, p. 37), οι παραπάνω θεωρήσεις του γραμματισμού δεν πρέπει να αντιμετωπιστούν ανεξάρτητα η μια από την άλλη, διότι με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε σε μια κατακερματισμένη επισκόπησή του. Η γλωσσολογική, η γνωστική και η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού βρίσκονται σε στενή σύνδεση μεταξύ τους και αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Για παράδειγμα, η γνωστική προσέγγιση του γραμματισμού δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την συνδρομή της γλωσσολογικής. Επιπρόσθετα, η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού αποτελεί το υπόβαθρο, με βάση το οποίο αναπτύσσονται οι προηγούμενες δύο διαστάσεις. Διαμορφώνεται με αυτόν τον τρόπο, ένας διευρυμένος ορισμός του γραμματισμού, που δεν αφορά απλώς στην ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα επιστημονικά πεδία.

Η διεύρυνση του περιεχομένου του όρου «γραμματισμός», σε συνδυασμό με τις κοινωνικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, συνέβαλαν στην ανάδειξη της έννοιας των «πολυγραμματισμών». Ειδικότερα, η εισαγωγή του όρου αυτού, από την ομάδα επιστημόνων του «New London Group» (Χατζησαββίδης, 2007α, σ. 81), αποτελεί απόρροια της εισαγωγής της τεχνολογίας σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής. Παράλληλα, η διεύρυνση των μορφών κειμένου που παράγονται (π.χ. πολυτροπικά κείμενα), στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας

διαμόρφωσε νέα δεδομένα. Στην καθημερινή μας ζωή, λοιπόν, δεν ερχόμαστε πλέον σε επαφή με μία μόνο μορφή κειμένου, αλλά με πολλές και διαφορετικές. Τα μηνύματα δεν μεταφέρονται αποκλειστικά μέσω της γλώσσας, αλλά αξιοποιούνται και άλλες μορφές επικοινωνίας, όπως η οπτική και η ακουστική (Γρόσδος, 2008, σ. 9). Απαιτείται, λοιπόν, η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, προκειμένου ο άνθρωπος να μπορεί να αντεπεξέλθει στο σύγχρονο πολυπρισματικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Στην ανάγκη αυτή του ανθρώπου επιχειρεί να ανταποκριθεί η θεωρία των πολυγραμματισμών και η συναφής παιδαγωγική μέθοδος.

Πιο συγκεκριμένα, η «παιδαγωγική των πολυγραμματισμών» εκλαμβάνει τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις ως ενδείξεις διαφορετικών ταυτοτήτων, κόσμων και τρόπων ζωής. Οι υποστηρικτές της σχολής αυτής υποστηρίζουν ότι «πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής, των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Kalatzis και Core, 1999, ό.α. στο Χατζησαββίδης, 2007, σ. 6). Η κατάκτηση του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνδεση της διδακτικής διαδικασίας με την κοινωνική πραγματικότητα, σε ένα συνεργατικό, κριτικό και διερευνητικό πλαίσιο. Στο επίκεντρο τίθενται πολυτροπικά κείμενα, τα οποία προσεγγίζονται σε πολλαπλά επίπεδα (Γεροστάθη, 2013, σ. 15).

Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία χρόνια, πολλά μέλη της επιστημονικής κοινότητας υποστηρίζουν ότι δεν μπορούμε, πλέον, να μιλάμε για ένα και μοναδικό είδος γραμματισμού. Υπογραμμίζουν ότι η γλώσσα αποτελεί ένα σημειωτικό σύστημα, το οποίο συναντάται σε ποικίλα κοινωνικά συμφραζόμενα και επιτελεί, κάθε φορά, και διαφορετικό σκοπό (Hasan, 2006, σσ. 141-43). Συνεπώς, υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη γραμματισμού, κάθε ένα από τα οποία αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά πλαίσια (Baynham, 2002, σ. 59). Βέβαια, οι γραμματισμοί κατέχουν κεντρική θέση στη διδασκαλία της Γλώσσας, καθότι, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, αποτελούν έναν από τους κεντρικούς πυλώνες των στόχων της γλωσσικής εκπαίδευσης⁷. Ωστόσο, η διάχυση του γραμματισμού δεν περιορίζεται, πλέον στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται και σε άλλες δεξιότητες (Χοντολίδου, 2015, σ. 198).

⁷ Οι στόχοι αυτοί ομαδοποιούνται από τον Κουτσογιάννη (2014, σσ. 368-73) ως εξής: α) Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, β) Γνώσεις για τη γλώσσα ή τα άλλα διδακτικά αντικείμενα, γ) Γραμματισμοί.

2.2.2 Αναγνωριστικός/δεκτικός γραμματισμός

Εκκινώντας από τη διδασκαλία της γλώσσας, εστιάζουμε στον αναγνωριστικό γραμματισμό. Ο συγκεκριμένος τύπος γραμματισμού αφορά στην αποκωδικοποίηση, δηλαδή στην αντιστοιχία ήχων και γραμμάτων (Hasan, 2006, σ. 147). Η προσέγγιση αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση, λοιπόν, στην ορθογραφία και στη φωνολογία, στους σχετικούς μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες, καθώς και σε δεξιότητες κατανόησης κειμένου (Γεροστάθη, 2013, σ. 11). Όσον αφορά στο επίπεδο του λεξιλογίου, δίνεται έμφαση στην εξεύρεση συνωνύμων και αντωνύμων, στην παραγωγή και στη σύνθεση λέξεων (Katsarou, 2009, p. 58). Ωστόσο, τίθεται σε δεύτερη μοίρα το νόημα των λέξεων. Με αυτόν τον τρόπο, η ενότητα του γλωσσικού συστήματος (μορφή + νόημα) διαρρηγνύεται. Παράλληλα, υποβαθμίζεται η λειτουργία της γλώσσας ως φορέα κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων, που εκφράζονται, για παράδειγμα, μέσα από τις κοινωνιολέκτους (Αρχάκης και Κονδύλη, 2011, σσ. 64-66). Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται αποσπασματικά, χωρίς να εντάσσει τα διδασκόμενα παραδείγματα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, είτε λεκτικό, είτε περιστασιακό (Hasan, 2006, σ 153). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει επικριθεί από πολλούς μελετητές για τον περιοριστικό του χαρακτήρα, ωστόσο αποτελεί το μοντέλο που συναντάται συχνότερα στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας. Παρά την δεδομένη χρησιμότητά του, η διδασκαλία της γλώσσας δεν μπορεί να περιορίζεται στο επίπεδο αυτό.

2.2.3 Λειτουργικός γραμματισμός

Μια πιο διευρυμένη εκδοχή του γραμματισμού, αποτελεί ο λειτουργικός γραμματισμός⁸. Η αντίληψη αυτή για τον γραμματισμό δεν περιορίζεται στη στεία εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, αλλά εντάσσει τη διδακτική διαδικασία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, που αφορά στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται με ορθό τρόπο τους γλωσσικούς κώδικες, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Μητσκοπούλου, 2001, σ. 3). Η εκμάθηση της γλώσσας, λοιπόν, δεν είναι μια διαδικασία αποκομμένη από την κοινωνία, αλλά

⁸ Ορισμένοι μελετητές (π.χ. Hasan, 2006, σ. 159) χρησιμοποιούν τον όρο *γραμματισμός δράσης* (action literacy).

διενεργείται με άξονα την αποτελεσματική επικοινωνία και δράση του ανθρώπου μέσα σε αυτή (Hasan, 2006, σ. 162). Η προσέγγιση αυτή αφορά στη διαφοροποίηση του ύφους, του λεξιλογίου και των γραμματικών επιλογών, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση ή το κειμενικό είδος. Επίσης, δίνει έμφαση στη συγγραφή κειμένων που θα διαθέτουν συνοχή και συνεκτικότητα και εντάσσονται σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια (Katsarou, 2009, p. 58). Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι ο λειτουργικός γραμματισμός κινείται σε ένα λιγότερο περιοριστικό πλαίσιο από τον αναγνωριστικό γραμματισμό, δεδομένου ότι συνδέει τη διδασκαλία της γλώσσας με την κοινωνική ζωή. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται εκ νέου στην αναπαραγωγή της γνώσης και δεν προωθείται ο κριτικός στοχασμός των μαθητών (Hasan, 2006, σ. 168).

2.2.4 Κριτικός γραμματισμός

Τα τελευταία χρόνια, μια διαφορετική οπτική του γραμματισμού αναδύεται στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας, μια οπτική που συνδέεται με την πολυπλοκότητα της γνώσης και τις πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, με τις οποίες ερχόμαστε σε επαφή στον σύγχρονο κόσμο. Η οπτική αυτή είναι γνωστή με τον όρο «κριτικός γραμματισμός» και συνδέεται με τις αντιλήψεις του Freire σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης. Ο Freire, αξιοποιώντας τις εμπειρίες του από την επαφή με ανθρώπους των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων της Βραζιλίας, απέδωσε στην έννοια «γραμματισμός» απελευθερωτικό περιεχόμενο (Παπαδημητρίου, 2012, σσ. 11-12). Για τον Freire, εγγράμματος άνθρωπος είναι ο άνθρωπος που κατανοεί τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κοινωνίας, αναπτύσσει κριτική στάση απέναντί τους και επιθυμεί την αλλαγή του κοινωνικού status quo. Ο κριτικός γραμματισμός, λοιπόν, επιδιώκει να εφοδιάσει τους μαθητές με τα γνωστικά εφόδια που απαιτούνται, προκειμένου να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας που υπολανθάνουν στην κοινωνία και προωθούνται μέσω της γλώσσας σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baynham (2002, σ. 12), ο κριτικός γραμματισμός «δεν αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους, αλλά τους θέτει σε αμφισβήτηση». Στο πλαίσιο αυτό, αναδύονται ερωτήματα⁹ όπως «Γιατί συμβαίνει αυτό;», «Τα συμφέροντα ποιου εξυπηρετεί;»

⁹ Στο σημείο αυτό, ο κριτικός γραμματισμός τέμνεται με τον στοχαστικό γραμματισμό της Hasan (Katsarou, 2009, p. 56), που αφορά στην ικανότητα να «χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα για στοχασμό,

(Baynham, 2002, σ. 13). Ο κριτικός γραμματισμός δίνει έμφαση στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα ενσωματώνει τους κυρίαρχους λόγους και ιδεολογίες. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως πολιτικές δράσεις, ως κοινωνικές κατασκευές, που αντικατοπτρίζουν μια συγκεκριμένη αναπαράσταση για τον κόσμο. Στα κείμενα ορισμένες «φωνές» αντιπροσωπεύονται, ενώ, αντίθετα, άλλες αποσιωπώνται. Οι μαθητές καλούνται να αποκωδικοποιήσουν τις κοινωνικές συμβάσεις που προωθούνται μέσω της γλώσσας, και, στη συνέχεια, να τις θέσουν υπό αμφισβήτηση (Δεδούλη και Κατσαρού, 2010, σσ. 10-11).

Οι παραπάνω κατηγορίες σηματοδοτούν τα βασικά είδη γραμματισμού που συναντάμε στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν περιοριζόμαστε σε αυτά, καθώς τα τελευταία χρόνια αναδύονται και άλλα είδη γραμματισμού.

2.2.5 Σχολικός γραμματισμός

Ο γραμματισμός αυτός αφορά στον εφοδιασμό των μαθητών με τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να μπορούν να επικοινωνούν με επιτυχία, γραπτώς ή προφορικώς, στο πλαίσιο του σχολικού τους περιβάλλοντος. Με τον όρο αυτόν, νοείται, επίσης, η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν αφηρημένες έννοιες, να επεξεργάζονται και να γράφουν κείμενα ποικίλων ειδών και τύπων, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούμαστε στην οικοδόμηση της σχολικής γνώσης (Ακάμπαλη, Βλάχου, Γιαννούλα et al., 2011, σ. 37). Το περιεχόμενο, βέβαια, του σχολικού γραμματισμού δεν μένει στατικό, αλλά μεταβάλλεται, με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας (Μητσικοπούλου, 2001, σσ. 209-10).

2.2.6 Κοινωνικός γραμματισμός

Ένας άλλος τύπος είναι αυτός του κοινωνικού γραμματισμού, ο οποίος δηλώνει την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να παράγει πολλά και διαφορετικά είδη κειμένων, προκειμένου να μπορεί να αναπτυχθεί σε ατομικό, επαγγελματικό και διαπροσωπικό επίπεδο (Μητσικοπούλου, 2001, σσ. 210-11). Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κατανόηση του εκάστοτε συγκεκριμένου πλαισίου (context), που αφορά στις ιστορικές και κοινωνικές

διερεύνηση και ανάλυση, απαραίτητες προϋποθέσεις δηλαδή προκειμένου να τεθούν υπό κριτικό έλεγχο αυτά που θεωρούνται ως γεγονότα» (Hasan, 2006, σ. 173).

συνθήκες της συγγραφής των κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο, ο άνθρωπος, αξιοποιώντας τις προγενέστερες γνώσεις του, κατανοεί εις βάθος τον χαρακτήρα των κειμενικών ειδών και αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Μιχάλης, 2016, σ. 166). Ο κοινωνικός γραμματισμός συνδέεται με τη λειτουργία της γλώσσας ως φορέα κοινωνικών αξιών και μπορεί να συσχετισθεί με την εκσυγχρονιστική οπτική για τον γραμματισμό, που περιγράφηκε παραπάνω. Προκύπτει ως γόνιμος συγκερασμός στοιχείων του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού.

2.2.7 Οπτικός και ψηφιακός γραμματισμός

Επιβάλλεται να γίνει αναφορά και στα είδη των γραμματισμών που αναδύονται, στο πλαίσιο της εισόδου των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή, και την συνεπακόλουθη παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Τα κείμενα αυτά αξιοποιούν πολλαπλά σημειωτικά συστήματα (π.χ. συνδυασμός γραπτού λόγου, εικόνων, βίντεο κ.λπ.), με στόχο την αποτελεσματικότερη μετάδοση του μηνύματός τους. Στο περιβάλλον αυτό, προκύπτουν νέα είδη γραμματισμών¹⁰ που δηλώνουν τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο άνθρωπος, προκειμένου να μπορεί να διαχειριστεί με επάρκεια τους πολλαπλούς τύπους πληροφοριών, με τους οποίους έρχεται σε επαφή κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται συχνά λόγος, λοιπόν, για οπτικό γραμματισμό, δηλαδή για την ικανότητα κατανόησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων, μέσω οπτικών εικόνων, καθώς και την κριτική αποτίμησή τους (Γρόσδος, 2008, σ. 19· Ετεοκλέους, Παύλου και Τσολακίδης, 2012, σ. 784). Επίσης, πολλά σύγχρονα προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση στον ψηφιακό γραμματισμό. Ο συγκεκριμένος όρος δεν περιορίζεται στην ικανότητα χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά επεκτείνεται και στην κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που υπολανθάνουν στο νέο δυναμικό-ψηφιακό περιβάλλον και επηρεάζουν τις πληροφορίες που διαδίδονται μέσω αυτού (Ετεοκλέους, Παύλου και Τσολακίδης, 2012, σ. 784· Μιχάλης, 2016, σσ. 172-73· Luke, 2006, σ. 197). Ορισμένοι μελετητές, μάλιστα, συσχετίζουν αυτό το είδος του γραμματισμού με δεξιότητες όπως η αναζήτηση, ο εντοπισμός και η οργάνωση των πληροφοριών που παρατίθενται σε ένα πολυτροπικό κείμενο, σε ένα ψηφιακό περιβάλλον (Κουτσογιάννης, 2014, σσ. 231-33).

¹⁰ Οι παραπάνω μορφές γραμματισμού συχνά τίθενται υπό την γενική κατηγορία «γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας», ο οποίος αφορά στην ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και παραγωγής έντυπων και ηλεκτρονικών κειμένων (Περτσινίδου, 2017, σ. 38).

2.3 Ο θεσμός των Πανελλαδικών Εξετάσεων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αντικείμενο επεξεργασίας θα αποτελέσουν, εκτός από δύο Αναλυτικά Πρόγραμμα, και τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων από το έτος 2002 έως το έτος 2018, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Με τον όρο «Πανελλαδικές Εξετάσεις» αναφερόμαστε στο σύστημα εισαγωγής των μαθητών από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στο Λύκειο¹¹. Η κατόπιν επιλογής εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ξεκίνησε να εφαρμόζεται σε ορισμένα ιδρύματα ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Αναφορικά με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, οι εισαγωγικές εξετάσεις θεσπίστηκαν το 1922. Ο θεσμός αυτός, βαθμιαία γενικεύτηκε και στα υπόλοιπα ιδρύματα και διατηρείται μέχρι σήμερα, με επιμέρους μεταβολές κατά διαστήματα, αναφορικά με τα εξεταζόμενα μαθήματα και τον τρόπο αξιολόγησης των υποψηφίων (Ζαγκλαρά, 2014, σσ. 12-15· Λάμπρος, Μιτσιάλη και Παπαμεντζελόπουλος, 2016, σσ. 4-6). Αξίζει να τονιστεί ότι διαχρονικά η Νεοελληνική Γλώσσα αποτελεί εξεταζόμενο μάθημα, σε όλες τις ομάδες προσανατολισμού (Λάμπρος, Μιτσιάλη και Παπαμεντζελόπουλος, 2016, σσ. 6-28).

¹¹ Στην παρούσα διπλωματική εργασία, δεδομένου ότι επεξεργαζόμαστε Αναλυτικά Πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου, εστιάζουμε στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων, τα οποία αφορούν στο Γενικό Λύκειο.

3. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος, και ειδικότερα των γραμματισμών που εντοπίζονται σε αυτό, αποτελεί ένα αναδυόμενο πεδίο στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας. Η συγκεκριμένη θεματική έχει αποτελέσει το επίκεντρο αρκετών πρόσφατων επιστημονικών εργασιών. Κάθε ερευνητής, βέβαια, προσεγγίζει το θέμα υπό ένα διαφορετικό πρίσμα, ανάλογα με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί, το επιστημονικό του υπόβαθρο και την ιδεολογική του τοποθέτηση. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών και το μεθοδολογικό τους υπόβαθρο αποτέλεσαν πολύτιμο υλικό που τροφοδότησε τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας και συνέβαλε στην επιλογή της μεθοδολογίας που θα παρουσιαστεί παρακάτω.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, επικεντρώνουμε στις έρευνες που έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα και εστιάζουν σε Αναλυτικά Προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, ο Χατζησαββίδης (2005), μελετά τις διδακτικές προσεγγίσεις και το είδος των γραμματισμών που προωθούνται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. του 2003), καθώς και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων. Μελετώντας τη διατύπωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, επισημαίνει ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και σε στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού, ενώ άλλες τάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (π.χ. πολυγραμματισμοί) τίθενται σε δεύτερη μοίρα. Στη συνέχεια, μελετώντας το θεωρητικό πλαίσιο και τα κείμενα που παρατίθενται στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, τονίζει ότι αυτά προωθούν τόσο τον λειτουργικό γραμματισμό, όσο και τις υπόλοιπες τάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, κάνοντας ιδιαίτερα μνεία στους πολυγραμματισμούς και στην πολυτροπικότητα. Ο Χατζησαββίδης υποστηρίζει ότι διαμορφώνεται μια σχέση αναντιστοιχίας μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικών εγχειριδίων, που υπονομεύει την καλλιέργεια των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων στους μαθητές.

Αντίστοιχο είναι και το ερευνητικό ενδιαφέρον της Katsarou (2009), που πραγματοποιεί ανάλυση περιεχομένου στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. του 2003). Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρεί να εντοπίσει τους γραμματισμούς που προωθούνται μέσω αυτού. Τονίζει ότι ο λειτουργικός γραμματισμός κατέχει εξέχουσα θέση στο παραπάνω Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ ο αναγνωριστικός γραμματισμός δεν προωθείται επαρκώς. Επιπλέον, παρότι γίνονται ορισμένες έμμεσες αναφορές στον κριτικό γραμματισμό,

αυτές είναι διάσπαρτες και δεν διαμορφώνουν ένα συνεκτικό σύνολο. Η απουσία ενός ξεκάθਾਰου ορισμού για τον γραμματισμό, σύμφωνα με την Katsarou, υπονομεύει την κατανόηση των παραπάνω εννοιών από τους διδάσκοντες και την πρόθηση των παραπάνω γραμματισμών, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Στη συνέχεια, εστιάζουμε στην έρευνα των Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα et al. (2011). Η συγκεκριμένη έρευνα συγκρίνει τα Αναλυτικά Προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο που διαμορφώθηκαν το 2003 (το Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ. που αναφέρθηκε παραπάνω), με τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα που θεσπίστηκαν το 2011. Εμβαθύνοντας στο επίπεδο των γραμματισμών, η ερευνητική ομάδα επισημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003 δίνουν έμφαση στον αναγνωστικό γραμματισμό και στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Αντίθετα, τα Αναλυτικά Προγράμματα του 2011 δίνουν έμφαση σε περισσότερα είδη γραμματισμών. Επιδιώκουν την πρόθηση του κριτικού γραμματισμού, την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με την έννοια των πολυτροπικών κειμένων. Για αυτόν τον λόγο, η ερευνητική ομάδα αποτιμά θετικά την παραπάνω αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Σε ένα συγκριτικό πλαίσιο εγγράφεται και η έρευνα της Κονσούλη (2011), που μελετά την εξέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό κατά την περίοδο 1982-2003, αναφορικά με τις διδακτικές τεχνικές και τους γραμματισμούς που προωθούνται από αυτά. Η Κονσούλη εστιάζει σε δύο Αναλυτικά Προγράμματα (τα Αναλυτικά Προγράμματα των ετών 1982-1984 και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003), από την μελέτη των οποίων γίνονται σαφείς οι σχετικές εξελίξεις σε επιστημονικό επίπεδο. Στα Αναλυτικά Προγράμματα των ετών 1982-1984 εντοπίζει κυρίως στοιχεία δομισμού και μηχανιστικού τύπου δραστηριότητες, οι οποίες παραπέμπουν στον αναγνωριστικό γραμματισμό. Επισημαίνει ότι υφίστανται και ορισμένες αναφορές στην επικοινωνιακή προσέγγιση, που παραπέμπει στον λειτουργικό γραμματισμό, οι οποίες όμως δεν χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα. Αναφορικά με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003, υπογραμμίζει την κυριαρχία του λειτουργικού γραμματισμού σε επίπεδο στοχοθεσίας, καθώς και την ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στοιχεία νεότερων προσεγγίσεων (π.χ. κειμενοκεντρικές και πολυγραμματιστικές τάσεις, κριτικός γραμματισμός), αν και περιορισμένα σε αριθμό.

Επιπλέον, σε μεταγενέστερη έρευνά της (2013), η Κονσούλη μελετά τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό, όπως αυτοί προωθούνται από τα Αναλυτικά Προγράμματα που θεσπίστηκαν το 2003 και το 2011 για το Δημοτικό Σχολείο. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιεί την Ανάλυση Περιεχομένου. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003 εντοπίζει, κατά κύριο λόγο, στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού, ενώ, αντίθετα, διακρίνει μία μόνο αναφορά στον κριτικό γραμματισμό. Αντίθετα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011 εντοπίζει συστηματικότερη προώθηση τόσο του λειτουργικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού, μέσα από σχετικές δραστηριότητες. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Ξανθόπουλος και Ντίνας (2013), καθώς και οι Οικονομάκου και Γρίβα (2013).

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναφορά και στην έρευνα της Τσιπλάκου (2015), η οποία εστιάζει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κύπρου. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι αυτό διέπεται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και προωθεί την αρμονική συνύπαρξη των δύο γλωσσικών ποικιλιών που ομιλούνται στην Κύπρο. Παράλληλα, υπογραμμίζει ότι η εκμάθηση των γλωσσικών ποικιλιών βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την ιδιαίτερη ταυτότητα του κάθε ομιλητή και μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των πολλαπλών οπτικών υπό τις οποίες μπορεί να προσεγγιστεί η κοινωνική πραγματικότητα.

Μεταβαίνοντας στο διεθνές επίπεδο, οι Wyatt - Smith και Cumming (2003) πραγματοποιούν μια σύνοψη των ερευνών που είχαν εκπονηθεί μέχρι τότε, αναφορικά με Αναλυτικά Προγράμματα τριών επιστημονικών πεδίων (ανθρωπιστικές, θετικές, τεχνολογικές σπουδές) και τους γραμματισμούς που προωθούνται μέσω αυτών. Στα συμπεράσματα της μελέτης τους επισημαίνουν ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα συχνά δεν παρέχουν επαρκή καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τον τρόπο προώθησης κάθε γραμματισμού. Παράλληλα, τονίζουν ότι συχνά διαμορφώνονται αναντιστοιχίες μεταξύ των επιδιωκόμενων γραμματισμών και του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, που υπονομεύουν τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τέλος, προτείνουν τη μετάβαση από το ρυθμιστικό πλαίσιο που επικρατεί, σε ένα πιο διερευνητικό και κριτικό πλαίσιο, που θα επιτρέψει την προώθηση των πολυγραμματισμών.

Η Taylor (2008), πραγματοποιεί κριτική ανάλυση του Αναλυτικού Προγράμματος για την καλλιέργεια του γραμματισμού στους ενήλικες που θεσπίστηκε στην Αγγλία το 2001. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιεί την

κριτική ανάλυση λόγου. Επισημαίνει ότι το παραπάνω Αναλυτικό Πρόγραμμα κινείται σε ένα περιοριστικό και ρυθμιστικό πλαίσιο, καθότι εστιάζει σε μηχανιστικές δεξιότητες και επιδιώκει την αναπαραγωγή των κυρίαρχων Λόγων, καθώς και της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τους γραμματισμούς.

Τέλος, η Fenwick (2018), μελετά την καλλιέργεια των γραμματισμών που προωθούνται, σε επίπεδο επίσημου και εφαρμοσμένου Αναλυτικού Προγράμματος της γλωσσικής διδασκαλίας στην Αυστραλία. Επισημαίνει την αναντιστοιχία μεταξύ της στοχοθεσίας του Αναλυτικού Προγράμματος και του τρόπου με τον οποίο αυτό εφαρμόζεται στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς. Το διερευνητικό και αναστοχαστικό πλαίσιο που ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν εντοπίζεται στα σχέδια διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η Fenwick αποδίδει την αναντιστοιχία αυτή στην ελλιπή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο του όρου «γραμματισμός» και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτός να καλλιεργηθεί στους μαθητές.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι η σχέση γραμματισμών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ένα σημαντικό επιστημονικό ζήτημα, που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Παράλληλα, παρατηρούμε ότι έχει δοθεί έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού και του Γυμνασίου, ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Λυκείου δεν έχει ερευνηθεί σε τόσο μεγάλο βαθμό. Για αυτό το λόγο, επελέγη και η συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα ως επίκεντρο της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, ένα δευτερεύον ερευνητικό ερώτημα θα αποτελέσει και το είδος των Λόγων που λανθάνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα, σε επίπεδο γλωσσικής ιδεολογίας, πολιτικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Όσον αφορά στον τομέα της γλωσσικής ιδεολογίας, εντοπίζουμε ορισμένες ενδιαφέρουσες ερευνητικές προσπάθειες, που εμβαθύνουν στην επίδραση ορισμένων προσεγγίσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Akinnaso (1990), που εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην επίδραση της πλουραλιστικής προσέγγισης στα Αναλυτικά Προγράμματα της Νιγηρίας. Οι Hadjioannou, Tsiplakou και Kappler (2011) επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον, μεταξύ άλλων, στα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου. Μελετούν την επίδραση των κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων σε αυτά, αναφερόμενοι και στα στοιχεία της πλουραλιστικής προσέγγισης που εντοπίζουν. Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στη διάσταση που

παρατηρούν μεταξύ θεωρίας και πράξης, όσον αφορά στο συγκεκριμένο πεδίο. Τέλος, οι Zilliacus, Paulsrud και Holm (2017), συγκρίνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα της Φινλανδίας και της Σουηδίας, επισημαίνοντας τις διαφορές που εντοπίζουν σε επίπεδο γλωσσικής ιδεολογίας, στο πλαίσιο διαμόρφωσης δύο διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Μεταβαίνοντας στον τομέα της πολιτικής ιδεολογίας, αρχικά κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε την έρευνα της Koutselini - Ioannidou (1997), που μελετά την επίδραση πολιτικών παραμέτρων και ιδεολογιών στα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου, κατά την περίοδο 1935-1990. Πιο εξειδικευμένο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον του Roberts (1998), που μελετά τα νεοφιλελεύθερα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν πρόσφατες μεταρρυθμίσεις του Αναλυτικού Προγράμματος της Νέας Ζηλανδίας. Αντίστοιχο είναι και το ερευνητικό ενδιαφέρον του Alam (2012), ο οποίος, ωστόσο, επικεντρώνεται στα νεοφιλελεύθερα χαρακτηριστικά του Αναλυτικού Προγράμματος του Μπαγκλαντές.

Τέλος, όσον αφορά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε στις Στάικου και Κουταλακίδου (2007), που μελετά τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις που λανθάνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών της Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Η Ζιάκα (2008), μελετά, μεταξύ άλλων, την επίδραση προσεγγίσεων όπως ο Ανθρωπισμός, ο Συμπεριφορισμός και ο Προοδευτισμός στα Αναλυτικά Προγράμματα της Βρετανίας, της Γαλλίας, της Ελλάδας και της Ισπανίας. Τέλος, η Τολόγλου (2016), αποτιμά το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας της Α΄ Τάξης του Δημοτικού σχολείου, ως προς τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις που εντοπίζονται σε αυτό και τις βασικές αρχές που το διέπουν.

4. Μεθοδολογία

4.1 Παραδοχές της έρευνας

Έπειτα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν προγενέστεροι μελετητές, κατανοούμε την πολιτική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, δεδομένου ότι αυτά διαμορφώνονται υπό την εποπτεία της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας (Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2016, σσ. 630-31· Σπανός και Μιχάλης, 2012, σσ. 110-11). Σε αυτά αποτυπώνονται ιδεολογικές και πολιτικές θέσεις και εκφράζεται μια ορισμένη φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου (Φωτεινός, 2013, σ. 213). Εστιάζουμε, λοιπόν, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο εκλαμβάνεται ως ένα πολιτικό κείμενο, όπου αποτυπώνεται το νομοθετικό πλαίσιο, αναφορικά με τους γραμματισμούς που προωθούνται, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Με άξονα την παραπάνω προσέγγιση, μελετάται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενός μαθήματος όπου κατέχουν κεντρική θέση οι γραμματισμοί, ιδιαίτερα ο κριτικός γραμματισμός, και επιχειρείται η κριτική ανάλυσή του. Τα είδη των γραμματισμών που προωθούνται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων σχετίζονται στενά με πολιτικές και ιδεολογικές παραμέτρους. Συνεπώς, κρίθηκε αναγκαία η κριτική προσέγγιση των σχετικών θεσμικών κειμένων.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα, επιδιώκεται η ανίχνευση των γραμματισμών που προωθούνται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όσον αφορά στο Γενικό Λύκειο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται ο εντοπισμός των Λόγων που υπολανθάνουν σε αυτό. Οι Λόγοι αυτοί αποτελούν βασικές παραμέτρους που επιδρούν στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, και παράλληλα συνδέονται στενά με το είδος των προωθούμενων γραμματισμών (Σπανός και Μιχάλης, 2012, σσ. 109-11). Επιπλέον, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνονται οι διακηρύξεις αυτές στα θέματα¹² των πανελλαδικών εξετάσεων των ετών 2002 - 2018.

Παρακάτω, παρατίθενται τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας:

¹² Τα θέματα αντλήθηκαν από τον σχετικό ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας (<http://apps1.minedu.gov.gr/efarmoges/themata.php>).

- Ποιοι γραμματισμοί προωθούνται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Γενικού Λυκείου, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- Ποιο είδος γραμματισμού συναντάται συχνότερα στα παραπάνω Αναλυτικά Προγράμματα;
- Ποιοι Λόγοι λανθάνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα, σε επίπεδο γλωσσικής ιδεολογίας, πολιτικής ιδεολογίας και εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Υφίσταται αντιστοιχία μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων, ως προς τους προωθούμενους γραμματισμούς και Λόγους;

Τα νομοθετικά κείμενα που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας είναι τα εξής:

- ✓ ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002 «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου» (σσ. 1340-1342).
- ✓ ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011 «Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α'¹³ τάξης Γενικού Λυκείου» (σσ. 21052-21068).

Προκειμένου να υφίσταται χρονολογική αντιστοιχία, επιλέχθηκαν προς επεξεργασία τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων Γ' Τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου των ετών 2002-2018, αναφορικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

4.3. Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Δεδομένων των πολιτικών, φιλοσοφικών και ιδεολογικών παραμέτρων που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία, αξιοποιούνται μεθοδολογικά εργαλεία που εντάσσονται στην ποιοτική έρευνα. Μέσω της ποιοτικής έρευνας είναι εφικτή η ανίχνευση παραγόντων που λανθάνουν στο ερευνητικό πεδίο. Αυτή δεν επιτυγχάνεται μέσω των ποσοτικών προσεγγίσεων, που διαθέτουν περιοριστικό χαρακτήρα και δεν

¹³ Για τις Β' και Γ' τάξεις του Ημερησίου Γενικού Λυκείου δεν έχουν εκδοθεί εξειδικευμένα Αναλυτικά Προγράμματα. Για τις τάξεις αυτές, αξιοποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α' Λυκείου, σε συνδυασμό με τις γενικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος του 2002, που αφορά συνολικά στο Γενικό Λύκειο.

ενδείκνυνται για τη μελέτη ζητημάτων που αφορούν στην ανάπτυξη μιας θεωρίας (Κυριαζή, 1998, σσ. 51-54· Robson, 2010, σσ. 194· Creswell, 2016, σσ. 65-66).

Κεντρική έννοια της μεθοδολογίας που υιοθετείται εδώ, είναι ο Λόγος (discourse). Για την έννοια αυτή έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, όπως π.χ. ο γλωσσολογικός ορισμός, που αντλείται από τον Baynham, (2002, σ. 16), ο οποίος τον ορίζει ως «οργάνωση της γλώσσας, προφορικής η γραπτής, πέρα από το επίπεδο της πρότασης, σε εκτεταμένες ενότητες». Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δεν περιοριζόμαστε στον παραπάνω ορισμό, αλλά ενσωματώνουμε σε αυτόν και στοιχεία από τον ορισμό του Kress (1989, p. 7), όπου γίνεται αναφορά και στις παραδοχές που υπολανθάνουν στη γλώσσα και εκφράζουν ιδεολογικές θέσεις. Οι παραδοχές αυτές αναδεικνύουν, σύμφωνα με τον Fairclough, την ιδιαίτερη οπτική γωνία υπό την οποία γίνεται αντιληπτή, κάθε φορά, η κοινωνική πραγματικότητα (Phillips και Jørgensen, 2009, σ. 126). Με αυτόν τον τρόπο, εκφράζεται, μέσω της γλώσσας, μια συγκεκριμένη θεώρηση του κόσμου, που συμβάλλει είτε στην αναπαραγωγή, είτε στη μεταβολή κοινωνικών πρακτικών (Phillips και Jørgensen, 2009, σ. 48). Οι κοινωνικές πρακτικές, μάλιστα, όπως δομούνται μέσω των λόγων, συνδέονται στενά και με ζητήματα εξουσίας, σύμφωνα με την προσέγγιση του Foucault (Phillips και Jørgensen, 2009, σσ. 39-41). Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιείται στα παραπάνω Αναλυτικά Προγράμματα κριτική ανάλυση λόγου.

Όπως ο λόγος, έτσι και η ανάλυση λόγου (discourse analysis) λαμβάνει δύο βασικές σημασίες. Και σε αυτή την περίπτωση, δεν περιοριζόμαστε στη μελέτη γλωσσικών μορφών και διαδικασιών καθαυτών, αλλά μελετάμε τις γλωσσικές επιλογές στα Αναλυτικά Προγράμματα, με στόχο τη διερεύνηση φαινομένων, τα οποία υπερβαίνουν το στενό γλωσσικό επίπεδο (Crawford και Valsiner, 1999, ό.α. στο Δαφέρμος, 2008, σ. 74).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κριτική ανάλυση λόγου¹⁴ (Critical discourse analysis). Η κριτική ανάλυση λόγου σχολιάζει τις σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών - υφολογικών επιλογών που εντοπίζονται στα γραπτά κείμενα, και των σχέσεων εξουσίας που υπολανθάνουν (Μιχάλης, 2013, σ. 1). Διερευνώνται, λοιπόν, στοιχεία όπως η υπερδομή των κειμένων, το περιεχόμενο των κειμένων, οι γραμματικές, υφολογικές και λεξιλογικές επιλογές του συγγραφέα (Van Dijk, 2001, pp. 356-57).

¹⁴ Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δεδομένου ότι μελετώνται κείμενα που σχετίζονται με ζητήματα εξουσίας και κοινωνικής δύναμης (τα Αναλυτικά Προγράμματα, που αποτελούν πολιτικά και θεσμικά κείμενα), αποφασίστηκε η κριτική ανάλυση λόγου να γίνει βάσει του προτύπου του Fairclough (2014), που δίνει έμφαση στον λόγο ως μέσο αποτύπωσης κοινωνικών πρακτικών.

Με αυτόν τον τρόπο, είναι εφικτή η εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με την επίδραση των λόγων που υπολανθάνουν στο κοινωνικό επίπεδο (Phillips και Jørgensen, 2009, σ. 52).

Συνοψίζοντας, τα Αναλυτικά Προγράμματα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δεν αντιμετωπίζονται ως ουδέτερα κείμενα, αλλά ως φορείς ιδεολογικοπολιτικών θέσεων. Για αυτόν τον λόγο, επιλέχθηκε η ανάλυση λόγου ως η μέθοδος που θα αξιοποιηθεί στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα.

4.4 Περιορισμοί της έρευνας

Είναι γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να καλύψει όλες της πτυχές του ερευνώμενου πεδίου. Η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου Αναλυτικού Προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Λύκειο αποτελεί έναν παράγοντα που δυσχεραίνει την εξαγωγή γενικότερων πορισμάτων, αναφορικά με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική στο πεδίο των γραμματισμών και των προωθούμενων Λόγων. Συνεπώς, τα εξαγόμενα συμπεράσματα μπορούν να αναχθούν μόνο στο επίπεδο των παραπάνω Αναλυτικών Προγραμμάτων και δεν είναι εφικτό να γενικευθούν σε ολόκληρη τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μπορούν, όμως να αποτελέσουν γόνιμη αφορμή για μια ενδελεχέστερη μελέτη του ερευνώμενου πεδίου στο άμεσο μέλλον.

5. Ευρήματα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστούν τα είδη των γραμματισμών και των Λόγων που ανιχνεύθηκαν κατά την μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς και των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

5.1. Αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός

Εκκινώντας από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002), μπορούμε να πούμε ότι εντοπίζουμε σε αυτό στοιχεία τόσο αναγνωριστικού, όσο και κριτικού γραμματισμού (σ. 1341). Αναφορικά με τον αναγνωριστικό γραμματισμό, αυτός συναντάται για πρώτη φορά στον δεύτερο διδακτικό στόχο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα οι μαθητές «να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο». Στοιχεία αναγνωριστικού γραμματισμού εντοπίζονται και στον έβδομο διδακτικό στόχο, δεδομένου ότι οι μαθητές καλούνται «να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας».

Παράλληλα, στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εντοπίζουμε και επιδράσεις από τον κριτικό γραμματισμό, παρότι αυτό εκπονήθηκε σε μια περίοδο όπου η έννοια του κριτικού γραμματισμού δεν είχε μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα, στοιχεία κριτικού γραμματισμού βρίσκουμε στον δεύτερο και στον τρίτο διδακτικό στόχο, όπου η αναγνώριση των επιμέρους στοιχείων της νεοελληνικής γλώσσας συνδέεται με την αναγκαιότητα οι μαθητές «να κατανοούν και να αιτιολογούν τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των στοιχείων αυτών», καθώς και «να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα». Προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω στόχων αποτελεί η κριτική επεξεργασία των επιμέρους μικροδομών της νεοελληνικής γλώσσας. Τέλος, ο δέκατος πέμπτος διδακτικός στόχος συνδέεται άμεσα με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, δεδομένου ότι οι μαθητές οφείλουν «να εξοικειωθούν με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις, με τη σύνδεση παραγωγής λόγου και δραματοποίησης»¹⁵.

¹⁵ Στον συγκεκριμένο στόχο εντοπίζουμε και επιδράσεις από τον λειτουργικό γραμματισμό (βλ. παρακάτω).

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011), εντοπίζουμε σε αυτό αρκετά στοιχεία κριτικού γραμματισμού, ενώ από την άλλη μεριά, ο αναγνωριστικός γραμματισμός απουσιάζει. Πιο συγκεκριμένα, κατά την παρουσίαση των γενικών αρχών που διέπουν τους διδακτικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος (σ. 21052-53), γίνεται αναφορά στην καλλιέργεια «της κριτικής και της στάσης απέναντι στην κοινωνία και στον κόσμο τόσο στις διάφορες διαστάσεις του όσο και στις διάφορες κοινωνικές τάσεις και οπτικές». Παράλληλα, τονίζεται ότι οι μαθητές είναι αναγκαίο όχι μόνο να κατανοήσουν την έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας, αλλά και «να μπορούν να την ερμηνεύουν (ιστορικά και κοινωνικά), [...] και να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα/τις ταυτότητες των ομιλητών και των ομιλητριών». Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές είναι αναγκαίο «να κατανοούν, να κρίνουν και να παράγουν με επάρκεια κείμενα», καθώς και να μπορούν να συνδέουν τα κειμενικά είδη «με τη συνθετότητα των κοινωνικών πρακτικών». Επιπλέον, οι μαθητές οφείλουν «να ερμηνεύουν τις διαφορές μεταξύ προφορικού, γραπτού, υβριδικού (μίξη προφορικού και γραπτού) και πολυτροπικού λόγου». Επιπλέον, στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται και στους αξιακούς στόχους που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του πέμπτου στόχου της κατηγορίας αυτής: «Οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται [...] να είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν και να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο (π.χ. κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, ΜΜΕ κ.λπ.)». Ο ρόλος του κριτικού γραμματισμού ως καθοριστικού πυλώνα του συγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών γίνεται ευδιάκριτος κατά την επεξήγηση των πινάκων όπου παρουσιάζεται το περιεχόμενό του (σ. 21055). Αναφορικά με τους γραμματισμούς, τονίζεται ότι «Βασικός στόχος του μαθήματος είναι από τη μια να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους γραμματισμούς —επομένως και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τους γραμματισμούς αυτούς— που εξασφαλίζουν την πλήρη και κριτική συμμετοχή τους ως μελλοντικών πολιτών σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι»¹⁶. Οι παραπάνω διαπιστώσεις συνοψίζονται χαρακτηριστικά σε μία από τις καταληκτικές παρατηρήσεις του υπό εξέταση Αναλυτικού Προγράμματος: «[...] οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν καλούνται απλώς να μάθουν μια “νέα ύλη”, αλλά τους ζητείται να είναι πρωταγωνιστές και

¹⁶ Στο συγκεκριμένο χωρίο, δεδομένου ότι γίνεται αναφορά και στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, εντοπίζουμε και ψήγματα λειτουργικού γραμματισμού (βλ. παρακάτω).

πρωταγωνίστριες στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων». Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα η επίδραση του κριτικού γραμματισμού στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθότι αυτό θέτει στο επίκεντρο τους μαθητές ως ενεργά υποκείμενα, που καλούνται να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να δραστηριοποιηθούν ενεργά, στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Σε σχέση με την τεχνολογική¹⁷ διάσταση του γραμματισμού, οι παραπάνω αναφορές δίνουν έμφαση στον γραπτό λόγο, δεδομένου ότι η παρουσία του ψηφιακού γραμματισμού στα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα είναι περιορισμένη. Όσον αφορά στη λειτουργική¹⁸ και στην κοινωνική¹⁹ διάσταση του γραμματισμού, αυτές είναι εύλογα ασθενείς στις αναφορές που εντάσσονται στον αναγνωριστικό γραμματισμό. Αντίθετα, οι διαστάσεις αυτές είναι πιο εμφανείς στις αναφορές που εντάσσονται στον κριτικό γραμματισμό.

Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων των ετών 2002 - 2018, με σκοπό να ανιχνεύσουμε τις τυχόν επιδράσεις που αυτά έχουν τόσο από τον αναγνωριστικό, όσο και από τον κριτικό γραμματισμό.

Όσον αφορά στα θέματα του έτους 2002, η επίδρασή του αναγνωριστικού γραμματισμού εντοπίζεται στην άσκηση Β3, καθότι ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στο κείμενο που τους δίνεται επιστημονικούς όρους που δηλώνουν την κατάρτιση του συγγραφέα. Αντίστοιχη επίδραση παρατηρείται και στην άσκηση Β4, όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο παραδείγματα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας και να αξιολογήσουν την επίδρασή τους στον συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη. Στις ασκήσεις αυτές, βέβαια, εντοπίζουμε και στοιχεία κριτικού γραμματισμού, καθότι οι μαθητές καλούνται να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τα δεδομένα που τους ζητούνται. Επιπλέον, η επίδραση του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται

¹⁷ Η τεχνολογική διάσταση του γραμματισμού (technological dimension) αφορά στα «μέσα σύνθεσης κειμένων και παραγωγής λόγου (το μολύβι, ο υπολογιστής ως εργαλεία οπτικής αποτύπωσης ενός γλωσσικού συστήματος)» (Μιχάλης, 2016, σ. 170).

¹⁸ Η λειτουργική διάσταση του γραμματισμού (functional dimension) αφορά στη «γνώση που κατέχουν οι ομιλητές σχετικά με τις κειμενικές συμβάσεις και τις γλωσσικές επιλογές που συνδέονται με κάθε είδος λόγου» (Μιχάλης, 2016, σ. 170).

¹⁹ Η κοινωνική διάσταση του γραμματισμού (social dimension), αφορά «στις κοινωνικοπολιτισμικές συνυποδηλώσεις που διέπουν κάθε κειμενικό είδος και κάθε μέσο κατασκευής νοήματος, τη σημειωτική ιστορία και τα ίχνη της σε κάθε επικοινωνιακή και σημειωτική συγχρονία» (Μιχάλης, 2016, σ. 171).

και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων. Η περιληπτική απόδοση του νοήματος ενός κειμένου (άσκηση Α) απαιτεί σύνθετες νοητικές διεργασίες, καθότι προϋποθέτει τον εντοπισμό των κύριων και των δευτερευουσών πληροφοριών και τη συμπύκνωση όρων και προτάσεων, προκειμένου η απάντηση να ανταποκρίνεται στο όριο λέξεων που τίθεται από την εκφώνηση της άσκησης. Η ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου (άσκηση Β1) απαιτεί την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης του μαθητή, προκειμένου να κατανοήσει το νόημα του συγκεκριμένου αποσπάσματος και να επεκτείνει τους συλλογισμούς που τίθενται σε αυτό²⁰. Επιπλέον, η επίδραση του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται και σε άλλα σημεία των υπό εξέταση θεμάτων. Ο εντοπισμός της συλλογιστικής πορείας ενός κειμένου (άσκηση Β2), αφορά στην γενικότερη επισκόπηση των εννοιών που αναλύονται σε αυτό, και προϋποθέτει την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης του μαθητή. Τέλος, στοιχεία τόσο κριτικού, όσο και λειτουργικού γραμματισμού (βλ. παρακάτω) εντοπίζονται στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ). Οι μαθητές καλούνται να επιχειρηματολογήσουν και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σε οργανωμένο λόγο, χρησιμοποιώντας τα πιο ισχυρά από τα επιχειρήματα που διαθέτουν και απορρίπτοντας τα πιο ασθενή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες αυτές (περιληπτική απόδοση του κειμένου, παραγωγή λόγου) αποτελούν βασικό και αμετάβλητο πυλώνα των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων όλων των ετών. Η ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου ζητείται στα θέματα των ετών 2002-2014.

Στα θέματα του έτους 2003, η επίδρασή του αναγνωριστικού γραμματισμού εντοπίζεται στην άσκηση Β2, καθότι ζητείται από τους μαθητές να γράψουν ένα αντώνυμο για κάθε μια από τις λέξεις που τους δίνονται. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει κάθε λέξη (π.χ. ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο), το αριθμό, την πτώση στην οποία αυτή βρίσκεται κ.ά. Παράλληλα, καλούνται να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων αυτών προκειμένου να διατυπώσουν με εύστοχο τρόπο τα αντώνυμα που ζητούνται (κριτικός γραμματισμός). Στοιχεία αναγνωριστικού γραμματισμού εντοπίζονται και στην άσκηση Β3, όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο που τους δίνεται τους τρόπους και τα μέσα πειθούς που αξιοποιεί ο συγγραφέας, προκειμένου να

²⁰ Στις ασκήσεις αυτές (Α, Β1), βέβαια, εντοπίζουμε και στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού (βλ. παρακάτω), δεδομένου ότι οι μαθητές, προκειμένου να απαντήσουν ολοκληρωμένα, καλούνται να λάβουν υπόψη τους και άλλα επιμέρους στοιχεία, που ανάγονται στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. επικοινωνιακή κατάσταση).

πετύχει τον σκοπό του. Και σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, απαραίτητη είναι η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης του μαθητή (κριτικός γραμματισμός). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο τις ερωτήσεις που θέτει ο συγγραφέας και να αξιολογήσουν την επίδρασή τους στον συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη. Οι μαθητές καλούνται, εκ νέου, να εντοπίσουν στο κείμενο συγκεκριμένες μονάδες λόγου και να τις επεξεργαστούν κριτικά, προκειμένου να κατανοήσουν τη λειτουργικότητά τους (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός). Επιπλέον, η επίδραση του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (άσκηση A – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση B1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Μεταβαίνοντας στα θέματα του έτους 2004, παρατηρούμε επίδρασή του αναγνωριστικού γραμματισμού στην άσκηση B2, καθότι ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τη δομή και τους τρόπους ανάπτυξης της δεύτερης παραγράφου του κειμένου. Οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν την παράγραφο στα συνθετικά της μέρη (θεματική περίοδος, λεπτομέρειες, κατακλείδα), λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερο ρόλο που επιτελεί κάθε επιμέρους περίοδος. Επιπρόσθετα, καλούνται να μελετήσουν τους συλλογισμούς που θέτει ο συγγραφέας, προκειμένου να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η συγκεκριμένη παράγραφος (κριτικός γραμματισμός). Στην άσκηση B3, όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τη συλλογιστική πορεία ενός επιχειρήματος που τους δίνεται, έμφαση δίνεται σε δεξιότητες που αφορούν στην κριτική ανάλυση επιχειρημάτων, δηλαδή στον κριτικό γραμματισμό. Στη συνέχεια, στην άσκηση B4α, ελέγχεται κατά πόσον οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν την αναφορική από την ποιητική λειτουργία της γλώσσας, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα. Οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν κριτικά τις φράσεις που τους δίνονται, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο και τη σημασία που λαμβάνει κάθε λέξη, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρότασης (κριτικός γραμματισμός). Η άσκηση B4β αφορά τόσο στη αναγνώριση βασικών στοιχείων της δομής της γλώσσας, όσο και στην κριτική επεξεργασία τους. Ειδικότερα, αυτή αφορά στην ανάλυση των λέξεων που δίνονται στα συνθετικά τους μέρη (αναγνωριστικός γραμματισμός), καθώς και στον σχηματισμό νέων σύνθετων λέξεων από το δεύτερο συνθετικό κάθε μιας από τις δοθείσες λέξεις (κριτικός

γραμματισμός). Επιπλέον, η επίδραση του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (άσκηση Α – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση Β1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, στοιχεία κριτικού γραμματισμού συναντάμε στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Ως προς τα θέματα του έτους 2005, η επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται στην άσκηση Β2, καθότι ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τη δομή και τους τρόπους ανάπτυξης της έβδομης παραγράφου του κειμένου (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση Β3, οι μαθητές καλούνται να γράψουν λέξεις συνώνυμες αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. τη αντίστοιχη άσκηση με τα αντώνυμα στα θέματα του έτους 2003). Στη συνέχεια, στην άσκηση Β4 (βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004), ζητείται η ανάλυση των λέξεων που δίνονται στα συνθετικά τους μέρη (αναγνωριστικός γραμματισμός), καθώς και ο σχηματισμός νέων σύνθετων λέξεων από το δεύτερο συνθετικό κάθε μιας από τις δοθείσες λέξεις (κριτικός γραμματισμός). Επιπλέον, επίδραση του κριτικού γραμματισμού βρίσκεται και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (άσκηση Α – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση Β1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Τέλος, στοιχεία κριτικού γραμματισμού υπάρχουν στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Σχετικά με τα θέματα του έτους 2006, επενέργεια τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού απαντάται στην άσκηση Β2, καθότι ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τους τρόπους και τα μέσα πειθούς που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση Β3, οι μαθητές καλούνται να γράψουν λέξεις συνώνυμες αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. τη αντίστοιχη άσκηση με τα αντώνυμα στα θέματα του έτους 2003). Στη συνέχεια, στην άσκηση Β4 (βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004), ζητείται η αναγνώριση μέσα στο κείμενο πέντε παραδειγμάτων μεταφορικής χρήσης της γλώσσας (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός). Επιπλέον, επήρεια του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (άσκηση Α – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση Β1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος

του κειμένου). Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, στοιχεία κριτικού γραμματισμού υπάρχουν στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Στα θέματα του έτους 2007, η παρουσία τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού βρίσκεται στην άσκηση Β2, καθότι ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στο κείμενο δύο περιπτώσεις επίκλησης στην αυθεντία (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Η άσκηση Β3 αφορά στον λειτουργικό γραμματισμό (βλ. παρακάτω). Στη συνέχεια, στην άσκηση Β4 οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν το ύφος του συγγραφέα και να βρουν τον ρόλο που επιτελεί η χρήση του α΄ πληθυντικού προσώπου (κριτικός γραμματισμός). Ο κριτικός γραμματισμός ενυπάρχει και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (άσκηση Α – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση Β1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Στοιχεία κριτικού γραμματισμού συναντώνται επίσης στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Συνεχίζοντας, στα θέματα του έτους 2008, η επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται στην άσκηση Β2, καθότι ζητείται από τους μαθητές να βρουν στο κείμενο δύο περιπτώσεις όπου γίνεται σαφής ο προσωπικός - βιωματικός χαρακτήρας του δοθέντος δοκιμίου (υποερώτημα α). Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τρία παραδείγματα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, από το κείμενο που τους δίνεται (υποερώτημα β). Οι παραπάνω δραστηριότητες αφορούν στην ανάλυση του κειμένου στα δομικά του μέρη και στην κριτική επεξεργασία του (βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση Β3, οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν προτάσεις ή περιόδους με καθεμιά από τις λέξεις που τους δίνονται. Οι μαθητές καλούνται, δηλαδή, να αναγνωρίσουν το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει κάθε λέξη (αναγνωριστικός γραμματισμός), και στη συνέχεια να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να σχηματίσουν προτάσεις με εσωτερική συνοχή και ολοκληρωμένο νόημα (κριτικός γραμματισμός). Στη συνέχεια, στην άσκηση Β4 (βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004), ζητείται η ανάλυση των λέξεων που δίνονται στα συνθετικά τους μέρη (αναγνωριστικός γραμματισμός), καθώς και ο σχηματισμός νέων σύνθετων λέξεων από το δεύτερο συνθετικό κάθε μιας από τις δοθείσες λέξεις (κριτικός γραμματισμός). Η επιρροή του κριτικού γραμματισμού συνεχίζεται και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (άσκηση Α – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση Β1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του

κειμένου). Στοιχεία κριτικού γραμματισμού παρατηρούνται και στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Φθάνοντας στα θέματα του έτους 2009, η επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται στην άσκηση B2, και στα δύο της υποερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές να αναγνωρίσουν στο κείμενο συγκεκριμένα χωρία όπου χρησιμοποιείται ως τρόπος πειθούς η επίκληση στην αυθεντία, καθώς και να αιτιολογήσουν τη συγκεκριμένη επιλογή του συγγραφέα (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B2β, οι μαθητές πρέπει να καταγράψουν τέσσερα παραδείγματα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, από το κείμενο που τους δίνεται (βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B3, οι μαθητές καλούνται να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. τη αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4 ζητείται να αναγνωριστεί το είδος της σύνταξης στις προτάσεις που δίνονται στην εκφώνηση, καθώς και να μετατραπεί η καθεμιά σύνταξη στην αντίθετή της. Η δραστηριότητα αυτή αφορά τόσο στη γνώση βασικών χαρακτηριστικών που διέπουν τη δομή της γλώσσας (αναγνωριστικός γραμματισμός), όσο και στην κριτική επεξεργασία και στον μετασχηματισμό προτάσεων, με βάση θεμελιώδεις κανόνες της σύνταξης (κριτικός γραμματισμός). Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται και στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (άσκηση Α – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση B1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Η επίδραση του κριτικού γραμματισμού ανιχνεύεται και στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Μεταβαίνοντας στα θέματα του έτους 2010, η επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού είναι εμφανής στην άσκηση B2 (υποερωτήματα α και β), καθότι ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τη δομή και τους τρόπους ανάπτυξης της τελευταίας παραγράφου του κειμένου (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B3, οι μαθητές πρέπει να γράψουν λέξεις είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο που

τους δίνεται τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα επιστημονικού λόγου (αναγνωριστικός γραμματισμός – βλ την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2002). Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων ανιχνεύεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού (άσκηση A1 – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση B1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται και στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Περνώντας στα θέματα του έτους 2011, επιδράσεις τόσο από τον αναγνωριστικό, όσο και από τον κριτικό γραμματισμό εντοπίζονται στην άσκηση B2 (υποερωτήματα α και β), καθότι ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τη δομή και τους τρόπους ανάπτυξης της τελευταίας παραγράφου του κειμένου (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B3, οι εξεταζόμενοι καλούνται να αιτιολογήσουν τη χρήση των εισαγωγικών σε συγκεκριμένες φράσεις του κειμένου (υποερώτημα B3α). Οι μαθητές, για να απαντήσουν ορθά στο συγκεκριμένο ερώτημα, καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τούς ρόλους που επιτελούν τα εισαγωγικά στον λόγο και να υποβάλουν σε κριτική επεξεργασία τα συγκεκριμένα χωρία (κριτικός γραμματισμός). Στο δεύτερο υποερώτημα της άσκησης αυτής (B3β), οι μαθητές καλούνται να βρουν στο κείμενο πέντε παραδείγματα μεταφορικής λειτουργίας της γλώσσας (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4, οι μαθητές πρέπει να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B4α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B4β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, τις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων εντοπίζεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού (άσκηση A1 – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση B1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Επιρροές από τον κριτικό γραμματισμό εντοπίζονται και στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Σχετικά με τα θέματα του έτους 2012, η επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται στην άσκηση B2 (υποερωτήματα α και β). Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στην τελευταία παράγραφο του κειμένου δύο τρόπους πειθούς, και να παραθέσουν τα σχετικά χωρία του κειμένου (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B2β, οι εξεταζόμενοι πρέπει να καταγράψουν τέσσερα

παραδείγματα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, από το κείμενο που τους δίνεται (βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B3, οι μαθητές καλούνται να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4, οι εξεταζόμενοι καλούνται να αναγνωρίσουν το είδος της σύνταξης στις προτάσεις που δίνονται στην εκφώνηση, καθώς και να μετατρέψουν καθεμιά σύνταξη στην αντίθετή της (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. και την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2009). Τέλος, στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων είναι φανερή η επιρροή του κριτικού γραμματισμού (άσκηση A1 – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση B1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Φθάνοντας στα θέματα του έτους 2013, ψήγματα τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στην άσκηση B2 και στα δύο της υποερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία της τρίτης παραγράφου του κειμένου (βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B2β, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τέσσερα παραδείγματα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, από το κείμενο που τους δίνεται (βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B3, οι εξεταζόμενοι πρέπει να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B4α, οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν τη χρήση του ερωτηματικού, καθώς και της διπλής παύλας, που υπάρχουν στην πρώτη παράγραφο του κειμένου. Οι εξεταζόμενοι οφείλουν να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να αναλύσουν τα σχετικά αποσπάσματα και να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα (κριτικός γραμματισμός). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4β, οι μαθητές πρέπει να μετατρέψουν την ενεργητική σύνταξη σε παθητική, στο απόσπασμα που τους δίνεται (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. και την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2009). Τέλος, στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων εντοπίζεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού (άσκηση A1 – περιληπτική απόδοση του

νοήματος του κειμένου, άσκηση B1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Η επίδραση του κριτικού γραμματισμού είναι εμφανής και στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Όσον αφορά στα θέματα του έτους 2014, η επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται στην άσκηση B2 και στα δύο της υποερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν δύο τρόπους ανάπτυξης της πρώτης παραγράφου του κειμένου (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B2β, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τη νοηματική σύνδεση που εκφράζουν οι λέξεις που τους δίνονται. Οι εξεταζόμενοι οφείλουν να μελετήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο των λέξεων αυτών, προκειμένου να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα (κριτικός γραμματισμός). Στην άσκηση B3, οι μαθητές καλούνται να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B4α, οι μαθητές πρέπει να αιτιολογήσουν τη χρήση των εισαγωγικών σε συγκεκριμένα χωρία του κειμένου. Οι μαθητές καλούνται να θέσουν σε λειτουργία την κριτική σκέψη, προκειμένου να αναλύσουν τα σχετικά αποσπάσματα και να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα (κριτικός γραμματισμός). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4β, καλούνται να καταγράψουν τρία παραδείγματα μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, από το κείμενο που τους δίνεται (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. και τη σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Τέλος, στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων εντοπίζεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού (άσκηση A1 – περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου, άσκηση B1 - ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Στα θέματα του έτους 2015, παρατηρούμε μια διαφοροποίηση σε σχέση με τα θέματα των προηγούμενων ετών. Στην άσκηση B1, η ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου, αντικαθίσταται από ένα ερώτημα κλειστού τύπου²¹ (χαρακτηρισμός προτάσεων ως Σωστών ή Λανθασμένων, με βάση το περιεχόμενο του δοθέντος κειμένου). Η σε βάθος μελέτη του κειμένου και η κριτική επεξεργασία

²¹ Η διαφοροποίηση αυτή διατηρείται και στα θέματα των ετών 2016-2018.

των προτάσεων που δίνονται από την εκφώνηση αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου οι μαθητές να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας αυτής (κριτικός γραμματισμός). Στη συνέχεια, στην άσκηση B2, εντοπίζεται η επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού, και στα δύο της υποερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τους τρόπους ανάπτυξης της έβδομης παράγραφο του κειμένου και να παραθέσουν τα σχετικά χωρία. (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B2β, οι μαθητές πρέπει να αντικαταστήσουν τις διαρθρωτικές λέξεις - εκφράσεις που τους δίνονται με άλλες (λέξεις - εκφράσεις) που να διατηρούν τη συνοχή του κειμένου. Οι εξεταζόμενοι οφείλουν να μελετήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο των λέξεων και των εκφράσεων αυτών, προκειμένου να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα και τη νοηματική σχέση που δηλώνουν οι λέξεις - εκφράσεις αυτές (κριτικός γραμματισμός). Στην άσκηση B3, οι μαθητές καλούνται να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B4α, οι μαθητές πρέπει να αιτιολογήσουν τη χρήση της διπλής παύλας σε συγκεκριμένο χωρίο του κειμένου. Οι μαθητές είναι αναγκαίο να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να αναλύσουν το σχετικό απόσπασμα και να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα (κριτικός γραμματισμός). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4β, οι εξεταζόμενοι καλούνται να εντοπίσουν το ρηματικό πρόσωπο που κυριαρχεί στο κείμενο και να δικαιολογήσουν την επιλογή του συγγραφέα. Και σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές οφείλουν να αξιοποιήσουν προγενέστερες γνώσεις τους σχετικά με τη δομή της γλώσσας και υποβάλουν σε κριτική επεξεργασία το κείμενο που τους δίνεται (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός). Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην άσκηση A1 (περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου) εντοπίζεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού. Στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Μεταβαίνοντας στα θέματα του έτους 2016, εκκινώντας από την άσκηση B2, εντοπίζουμε την επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού, και στα δύο της υποερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τους τρόπους ανάπτυξης της τρίτης

παραγράφου του κειμένου και να παραθέσουν τα σχετικά χωρία. (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B2β, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τη νοηματική σχέση που εκφράζουν οι διαρθρωτικές λέξεις που τους δίνονται. Οι μαθητές είναι αναγκαίο να μελετήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο των λέξεων και των εκφράσεων αυτών, προκειμένου να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα και τη νοηματική σχέση που δηλώνουν οι λέξεις αυτές (κριτικός γραμματισμός). Στην άσκηση B3, οι εξεταζόμενοι καλούνται να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B4α, οι μαθητές πρέπει να αιτιολογήσουν τη χρήση των εισαγωγικών και της παρένθεσης σε συγκεκριμένα χωρία του κειμένου. Οι μαθητές οφείλουν εκ νέου να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να αναλύσουν τα σχετικά χωρία και να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα (κριτικός γραμματισμός). Στη συνέχεια, στην άσκηση B4β, οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν τη λειτουργία του β' ενικού ρηματικού προσώπου στη δεύτερη παράγραφο και του α' πληθυντικού στην τρίτη παράγραφο. Και σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές οφείλουν να αξιοποιήσουν προγενέστερες γνώσεις τους σχετικά με τη δομή της γλώσσας και υποβάλουν σε κριτική επεξεργασία το κείμενο που τους δίνεται (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός). Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην άσκηση A1 (περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου) και στην άσκηση B1 (χαρακτηρισμός προτάσεων ως Σωστών ή Λανθασμένων, με βάση το περιεχόμενο του δοθέντος κειμένου) εντοπίζεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού. Η επίδραση του κριτικού γραμματισμού εντοπίζεται και στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Αναφορικά με τα θέματα του έτους 2017, εκκινώντας από την άσκηση B2, εντοπίζουμε την επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού, και στα δύο της υποερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τους τρόπους ανάπτυξης της τρίτης παραγράφου του κειμένου και να παραθέσουν τα σχετικά χωρία. (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B2β, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τη νοηματική σχέση που εκφράζουν οι διαρθρωτικές λέξεις που τους δίνονται. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο των λέξεων και των εκφράσεων αυτών, προκειμένου να

κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα και τη νοηματική σχέση που δηλώνουν οι λέξεις αυτές (κριτικός γραμματισμός). Στην άσκηση B3, οι εξεταζόμενοι πρέπει να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B4 (υποερωτήματα α' και β'), οι εξεταζόμενοι καλούνται να εντοπίσουν τον ρόλο που επιτελούν το ασύνδετο σχήμα και το ρητορικό ερώτημα σε συγκεκριμένα χωρία του κειμένου. Οι μαθητές πρέπει εκ νέου να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να αναλύσουν τα σχετικά χωρία και να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα (κριτικός γραμματισμός). Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην άσκηση A1 (περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου) και στην άσκηση B1 (χαρακτηρισμός προτάσεων ως Σωστών ή Λανθασμένων, με βάση το περιεχόμενο του δοθέντος κειμένου) εντοπίζεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού. Στοιχεία κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

Τέλος, όσον αφορά στα θέματα του έτους 2018, εκκινώντας από την άσκηση B2, εντοπίζουμε την επίδρασή τόσο του αναγνωριστικού, όσο και του κριτικού γραμματισμού, και στα δύο της υποερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση B2α ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τους τρόπους ανάπτυξης της τρίτης παραγράφου του κειμένου και να παραθέσουν τα σχετικά χωρία (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός - βλ. την σχετική άσκηση στα θέματα του έτους 2004). Στην άσκηση B2β, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τη νοηματική σχέση που εκφράζουν οι διαρθρωτικές λέξεις που τους δίνονται. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο των λέξεων και των εκφράσεων αυτών, προκειμένου να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα και τη νοηματική σχέση που δηλώνουν οι λέξεις αυτές (κριτικός γραμματισμός). Στην άσκηση B3, οι μαθητές πρέπει να γράψουν λέξεις είτε συνώνυμες (υποερώτημα B3α), είτε αντώνυμες (υποερώτημα B3β) αυτών που τους δίνονται στην εκφώνηση (αναγνωριστικός και κριτικός γραμματισμός – βλ. την αντίστοιχη άσκηση στα θέματα του έτους 2003). Στην άσκηση B4 (υποερωτήματα α' και β'), οι εξεταζόμενοι καλούνται να εντοπίσουν δύο ρήματα παθητικής φωνής στην πρώτη παράγραφο του κειμένου και να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο ο συγκεκριμένος τρόπος σύνταξης επηρεάζει το ύφος του κειμένου. Οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν προγενέστερες γνώσεις τους σχετικά με τη δομή της γλώσσας (αναγνωριστικός γραμματισμός). Παράλληλα,

οφείλουν να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους σκέψη, προκειμένου να αναλύσουν τα σχετικά χωρία και να κατανοήσουν την πρόθεση του συγγραφέα (κριτικός γραμματισμός). Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην άσκηση Α1 (περιληπτική απόδοση του νοήματος του κειμένου) και στην άσκηση Β1 (χαρακτηρισμός προτάσεων ως Σωστών ή Λανθασμένων, με βάση το περιεχόμενο του δοθέντος κειμένου) εντοπίζεται η επίδραση του κριτικού γραμματισμού. Επιδράσεις από τον κριτικό γραμματισμό εντοπίζονται και στην άσκηση που αφορά στην παραγωγή λόγου (άσκηση Γ).

5.2. Λειτουργικός γραμματισμός

Εκκινώντας από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002), εντοπίζουμε σε αυτό αρκετά στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού (σ. 1341). Ειδικότερα, επιδράσεις από τον λειτουργικό γραμματισμό εντοπίζουμε για πρώτη φορά στον πέμπτο διδακτικό στόχο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα οι μαθητές «να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας». Στη διατύπωση αυτή συμπυκνώνεται με συνοπτικό και ξεκάθαρο τρόπο το περιεχόμενο του λειτουργικού γραμματισμού και οι δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές, στο πλαίσιο αυτού. Στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού εντοπίζονται και στον έκτο διδακτικό στόχο, που αφορά στην ικανότητα των μαθητών «να αναγνωρίζουν τις διάφορες μορφές λόγου, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, είδηση, σχόλιο, κριτική, επιστολή κτλ., και να τις χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο σε κάθε περίπτωση επίπεδο λόγου». Στενά συνυφασμένος με τα παραπάνω είναι και ο όγδοος διδακτικός στόχος, που αφορά στην αναγκαιότητα οι μαθητές «να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου (βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος), καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση των διαφορετικών απόψεων». Παράλληλα, το υπό εξέταση Αναλυτικό Πρόγραμμα επιδιώκει οι μαθητές «να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών και στην παραγωγή λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου, με την καθιέρωση ερευνητικών εργασιών στη γλωσσική διδασκαλία», καθώς και «να μπορούν να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις

επεξεργάζονται και, τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες». Σε άλλο διδακτικό στόχο, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα οι μαθητές «να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα, καθώς και να επικοινωνούν ως πομποί ή δέκτες, μέσω Η/Υ»²². Κατανοούμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές, κατακτώντας τις παρακάτω δεξιότητες, θα μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής (λειτουργικός γραμματισμός). Τέλος, οι μαθητές καλούνται «να εξοικειωθούν με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις, με τη σύνδεση παραγωγής λόγου και δραματοποίησης». Η αναφορά στις ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα, μας παραπέμπει ευθέως στον λειτουργικό γραμματισμό.

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011), αναγνωρίζουμε σε αυτό αρκετά στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού²³. Πιο συγκεκριμένα, κατά την παρουσίαση των γενικών αρχών που διέπουν τους διδακτικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος (σ. 21052-53), γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα οι μαθητές να μπορούν να «διαχειρίζονται [ενν. τη γλωσσική ποικιλότητα] ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης». Παράλληλα, τονίζεται ότι οι μαθητές είναι αναγκαίο «να είναι σε θέση να κατανοούν, να κρίνουν και να παράγουν με επάρκεια κείμενα²⁴ (προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά) σε ευρεία έκταση κοινωνικών πρακτικών και περιστάσεων (σχολικών και εξωσχολικών)». Στον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, μάλιστα, συνυπάρχουν τόσο ο λειτουργικός (μελέτη κειμένων με στόχο την ομαλή ένταξη στην κοινωνία²⁵), όσο και ο κριτικός γραμματισμός (κριτική μελέτη κειμένων με στόχο την

²² Στο συγκεκριμένο διδακτικό στόχο εντοπίζονται επιδράσεις και από τον ψηφιακό γραμματισμό (βλ. παρακάτω).

²³ Ήδη από την πρώτη περίοδο του εισαγωγικού σημειώματος (σ. 21052), γίνεται σαφής η επίδραση στο συγκεκριμένο Α.Π. τόσο του κριτικού (βλ. παραπάνω), όσο και του λειτουργικού γραμματισμού: «Η σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πολιτική πραγματικότητα στις κοινωνίες δυτικού τύπου απαιτεί όλο και περισσότερο ανθρώπους οι οποίοι θα διαθέτουν αναπτυγμένες ικανότητες λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού».

²⁴ Πρβ. και τον τρίτο γλωσσικό στόχο, όπου γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα οι μαθητές «να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών [...] και κειμενικών τύπων [...]».

²⁵ Πρβ. και την επισήμανση στη σ. 21055: οι μαθητές κατακτούν τους γραμματισμούς (λειτουργικός, κριτικός, ψηφιακός), με στόχο «την πλήρη και κριτική συμμετοχή τους ως μελλοντικών πολιτών σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι». Στη διατύπωση αυτή συνενώνονται τόσο ο λειτουργικός, όσο και ο κριτικός γραμματισμός.

αποκωδικοποίησή τους). Ο πυρήνας της έννοιας του λειτουργικού γραμματισμού αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στον τρίτο γλωσσικό στόχο του Πρόγραμματος Σπουδών: οι μαθητές είναι αναγκαίο να κατανοήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών, «προκειμένου να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες». Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά και σε άλλους προσδιοριστικούς παράγοντες στους οποίους δίνει έμφαση ο λειτουργικός γραμματισμός, όπως η κοινωνική περίσταση («τα κείμενα είναι έτσι δομημένα, ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις»²⁶), και το επικοινωνιακό πλαίσιο/κανάλι επικοινωνίας («Να κατανοήσουν τον ρόλο που έχει το κανάλι της επικοινωνίας, σε συνάρτηση πάντα με την ιδιαιτερότητα των κοινωνικών πρακτικών, στο είδος του λόγου που παράγεται»). Η εξοικείωση με τη λειτουργία της γλώσσας σε ποικίλα περιβάλλοντα αποτελεί, επίσης, διακριτό στόχο του υπό εξέταση Αναλυτικού Προγράμματος («Να είναι σε θέση να κινούνται με άνεση ανάμεσα σε καθημερινού και ακαδημαϊκού [...] τύπου κείμενα για την περιγραφή και την υποστήριξη των απόψεών τους»), με γνώμονα την ενδυνάμωση της επιχειρηματολογίας των μαθητών.

Σε σχέση με την τεχνολογική διάσταση του γραμματισμού, μπορούμε να σημειώσουμε εδώ, όπως και πιο πριν, ότι οι παραπάνω αναφορές δίνουν έμφαση στον γραπτό λόγο, δεδομένου ότι η παρουσία του ψηφιακού γραμματισμού στα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα είναι περιορισμένη. Όσον αφορά στη λειτουργική και στην κοινωνική διάσταση του γραμματισμού, αυτές είναι αρκετά εμφανείς στις συγκεκριμένες αναφορές.

Στη συνέχεια, μεταβαίνοντας στα θέματα των Πανελλαδικών εξετάσεων, εντοπίζουμε την έντονη επίδραση του λειτουργικού γραμματισμού στην δραστηριότητα που αναφέρεται στην περιληπτική απόδοση του νοήματος του δοθέντος κειμένου (άσκηση «Α» στα θέματα των ετών 2002-2009, άσκηση «Α1» στα θέματα των ετών 2010-2018). Οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν τα βασικά επιχειρήματα του κειμένου και να τα αποδώσουν σε μικρής έκτασης κείμενο, που θα διέπεται από εσωτερική συνοχή²⁷. Η πύκνωση του λόγου και η συνόψιση των επιχειρημάτων που αναφέρονται σε ένα κείμενο αποτελούν βασικές δεξιότητες, τις

²⁶ Πρβ. και την παρατήρηση στη σ. 21055: «Το ίδιο φυσικά ισχύει και για την παραγωγή λόγου: η ανάλυση του εκάστοτε κοινωνικού συμβάντος είναι αυτή που υπαγορεύει, πέραν των άλλων, και το είδος του κειμένου που θα παραχθεί [...]».

²⁷ Όπως προαναφέρθηκε, για την επιτυχία στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, απαιτούνται και δεξιότητες κριτικού γραμματισμού.

οποίες καλείται να αναπτύξει ο άνθρωπος, στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία.

Στοιχεία λειτουργικού γραμματισμού εντοπίζουμε και στην άσκηση «B1», στα θέματα των ετών 2002-2014 (ανάπτυξη του νοήματος ενός αποσπάσματος του κειμένου). Οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη (κριτικός γραμματισμός), με στόχο την κατανόηση των σκέψεων του συγγραφέα. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει το κείμενο και μπορούν να επεκτείνουν τους συλλογισμούς τους συγγραφέα, παραθέτοντας συγκεκριμένα επιχειρήματα. Η συγκεκριμένη δεξιότητα είναι απαραίτητη, προκειμένου ο μαθητής να μπορεί να κατανοεί εις βάθος τα κείμενα με τα οποία θα έρχεται σε επαφή στη μετέπειτα ζωή του και να αξιολογεί τις πληροφορίες που αυτά παραθέτουν. Αντίστοιχο σκοπό επιτελεί και η δραστηριότητα «B1» στα θέματα των ετών 2015 - 2018 (χαρακτηρισμός προτάσεων ως Σωστών ή Λανθασμένων, με βάση το περιεχόμενο του δοθέντος κειμένου).

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει και στην άσκηση «B3» στα θέματα του έτους 2007, όπου η επίδραση του λειτουργικού γραμματισμού είναι ιδιαίτερα εμφανής. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να αποδώσουν με ύφος ανεπίσημο και οικείο τις υπογραμμισμένες λέξεις, που χαρακτηρίζουν ένα επίσημο ύφος λόγου. Η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο των ποικίλων κοινωνικών περιστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα, καθώς και των διαφορετικών επιπέδων ύφους που καλείται ο άνθρωπος να υιοθετήσει στην καθημερινότητά του, με κριτήριο το βαθμό οικειότητας με τον συνομιλητή του, την επικοινωνιακή περίσταση κ.ά.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι ο βασικότερος πυλώνας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων (2002-2018), στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, που είναι η παραγωγή λόγου (άσκηση «Γ»), εντάσσεται τόσο στον κριτικό γραμματισμό (βλ. παραπάνω), όσο και στον λειτουργικό γραμματισμό. Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους, λαμβάνοντας υπόψη την περίσταση επικοινωνίας που ορίζεται από την εκφώνηση και, συνεπώς, υιοθετώντας το κατάλληλο ύφος και λεξιλόγιο. Οι παραπάνω δεξιότητες εγγράφονται ευκρινώς στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού, καθότι συνδέονται άμεσα με την ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών και την αποτελεσματική επικοινωνία τους με τους συνανθρώπους τους.

5.3. Ψηφιακός και οπτικός γραμματισμός

Ξεκινώντας από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002), παρατηρούμε ότι οι αναφορές στον ψηφιακό γραμματισμό είναι εξαιρετικά περιορισμένες (σ. 1341). Αναφέρεται απλώς ότι οι μαθητές είναι αναγκαίο «να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα, καθώς και να επικοινωνούν ως πομποί ή δέκτες, μέσω Η/Υ»²⁸. Η ισχυρή παρουσία του ψηφιακού γραμματισμού στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς και η απουσία του οπτικού γραμματισμού δύναται να αποδοθεί στην περιορισμένο ρόλο που κατείχαν, κατά την περίοδο εκπόνησης του Αναλυτικού Προγράμματος (2003), οι Νέες Τεχνολογίες. Παράλληλα, ήταν εξαιρετικά περιορισμένη εκείνη την περίοδο και η διάδοση των πολυτροπικών κειμένων.

Εστιάζοντας στο δεύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/ 27.06.2011), εντοπίζουμε σε αυτό περισσότερα στοιχεία ψηφιακού γραμματισμού (σσ. 21052-53). Ήδη από την εισαγωγή (σ. 21052), γίνεται άμεση αναφορά στις εξελίξεις σε κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο: «η τεχνολογική στροφή των τελευταίων χρόνων στην επικοινωνία (π.χ. ο ρόλος των τηλεοπτικών μέσων ενημέρωσης και των Νέων Τεχνολογιών, γενικότερα) [...] απαιτούν από τον σύγχρονο άνθρωπο αφενός ευελιξία [...] και αφετέρου κριτική ικανότητα ανάγνωσης των ραγδαίων αυτών μεταβολών»²⁹. Στη συνέχεια, στους γλωσσικούς στόχους (σ. 21053), γίνεται άμεση αναφορά στην έννοια του ψηφιακού γραμματισμού: «οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται [...] να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού τέτοιες, ώστε να χρησιμοποιούν με επάρκεια τις Νέες Τεχνολογίες τόσο ως παιδαγωγικά μέσα, όσο και ως μέσα για γράψιμο/ προσωπική έκφραση, διάβασμα και επικοινωνία». Σε αντίθεση με το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2003), οι Νέες Τεχνολογίες κατέχουν κεντρική θέση και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση τους³⁰ και με τη μορφή των ηλεκτρονικών κειμένων.

²⁸ Στο συγκεκριμένο χωρίο εντοπίζουμε επιδράσεις και από τον λειτουργικό γραμματισμό (βλ. παραπάνω).

²⁹ Πρβ. και την αναφορά στη σ. 21053: «[...] τα νέα μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, Νέες Τεχνολογίες) αποτελούν εγγενές στοιχείο της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, στο πλαίσιο των οποίων πρέπει να κατανοούνται οι κειμενικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε αυτά».

³⁰ Πρβ. και τα σχόλια στη σ. 21055: «[...] χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία)».

Όσον αφορά στον οπτικό γραμματισμό, εντοπίζουμε στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα ορισμένες επιμέρους επιδράσεις, σε μικρότερο βαθμό όμως από τον ψηφιακό γραμματισμό. Οι επιδράσεις αυτές αφορούν κυρίως στην έννοια της πολυτροπικότητας που εισάγεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως συνέπεια των ραγδαίων εξελίξεων σε τεχνολογικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά (σ. 21053), στην «τεράστια ποικιλία προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων, τα οποία εμφανίζονται σε ψηφιακή ή/και πολυτροπική μορφή και παράγονται είτε εντός είτε εκτός σχολικού χώρου», καθώς και στην αναγκαιότητα για «ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας» (σ. 21055). Τα πολυτροπικά κείμενα, επειδή εμπεριέχουν εικόνες και οπτικοακουστικό υλικό, αποτελούν μέσα μετάδοσης νοήματος και συνδέονται άμεσα με την έννοια του οπτικού γραμματισμού.

Αναφορικά με τα θέματα των Πανελλαδικών εξετάσεων των ετών 2002-2018, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι δεν εντοπίζουμε σε αυτά επιδράσεις από τον ψηφιακό ή τον οπτικό γραμματισμό. Το περιοριστικό πλαίσιο που τίθεται, δεν επιτρέπει την εφαρμογή των εννοιών αυτών στις δραστηριότητες, στις οποίες καλούνται να αντεπεξέλθουν οι μαθητές.

Σε σχέση με την τεχνολογική διάσταση του γραμματισμού, οι παραπάνω αναφορές δίνουν έμφαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσο παραγωγής λόγου. Όσον αφορά στη λειτουργική και στην κοινωνική διάσταση του γραμματισμού, αυτές είναι λιγότερο εμφανείς στις συγκεκριμένες αναφορές.

5.4. Γλωσσική ιδεολογία

Όσον αφορά στη γλωσσική ιδεολογία³¹, αναζητούμε στα Αναλυτικά Προγράμματα στοιχεία από τις τέσσερις βασικές προσεγγίσεις που εντοπίζονται στο

³¹ Η γλωσσική ιδεολογία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις που διαμορφώνουν οι ομιλητές για τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες. Πιο συγκεκριμένα, «με τον όρο ιδεολογία νοούνται οι συνειδητές ή υποσυνείδητες απόψεις, αντιλήψεις, ιδέες, αξίες, νοοτροπίες βάσει των οποίων οι γλώσσες διακρίνονται σε ανώτερες και κατώτερες, επαρκείς και ανεπαρκείς, χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο ή μικρότερο κύρος και, αντίστοιχα, οι ομιλητές τους σε ανώτερους κοινωνικά ή μορφωτικά και σε κατώτερους ομιλητές» (Μιχάλης, Μιχελιουδάκης και Μότσιου, 2017, σ. 490). Στοιχεία γλωσσικής ιδεολογίας εντοπίζονται σε πολλές πτυχές του καθημερινού βίου, όπου αναδεικνύονται οι αντιλήψεις των ατόμων για τη γλώσσα και τις ποικίλες λειτουργίες της (Μοσχονάς, 2005, σ. 14).

πεδίο αυτό: την αφομοιωτική³² προσέγγιση, την πλουραλιστική³³ προσέγγιση, τη διεθνιστική³⁴ προσέγγιση και, τέλος, την εθνικιστική³⁵ προσέγγιση.

Εκκινώντας από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002), παρατηρούμε ότι σε αυτό ενυπάρχουν αρκετές αναφορές που ανάγονται στην πλουραλιστική προσέγγιση (σ. 1341). Οι μαθητές καλούνται «να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού», καθώς και «να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού του, προετοιμαζόμενοι να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη». Παράλληλα, μέσω του υπό εξέταση Αναλυτικού Προγράμματος, επιδιώκεται οι μαθητές «να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακροχρόνια πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών», καθώς και «να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα». Τέλος, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην εξοικείωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με την ελληνική γλώσσα, «με σεβασμό όμως συγχρόνως και προς την πρώτη/μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών αυτής της κατηγορίας». Φυσικά, δεν καθιερώνεται κάποια άλλη γλώσσα εκτός της πρότυπης ελληνικής ως επίσημη γλώσσα του κράτους, ωστόσο οι

³² Η αφομοιωτική προσέγγιση δίνει έμφαση σε μια συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία, την οποία και αναγνωρίζει ως πρότυπη γλώσσα. Οι υπόλοιπες γλωσσικές ποικιλίες τίθενται στο περιθώριο. Όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου οφείλουν να χρησιμοποιούν αυτή την πρότυπη μορφή γλώσσας στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο, επιδιώκεται η απορρόφηση των «ασθενών» γλωσσικών ποικιλιών από την κυρίαρχη ποικιλία (Zaidi, 2013, p. 9· Cobarrubias, 1983, pp. 63-64· Dyers και Abongdia, 2014, p. 8· Oyetade, 2003, p. 110), με στόχο τη διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας και ευημερίας (βλ. το σχετικό παράδειγμα των Η.Π.Α. στο Ferguson, 2006, p. 63).

³³ Η πλουραλιστική προσέγγιση αναγνωρίζει περισσότερες από μία γλωσσικές ποικιλίες ως ισότιμες μεταξύ τους, και προωθεί την χρησιμοποίησή τους στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Αναγνωρίζει το δικαίωμα διατήρησης και καλλιέργειας των γλωσσών αυτών, σε ένα πλαίσιο δημοκρατικής συνύπαρξης (Zaidi, 2013, p. 9· Cobarrubias, 1983, p. 65· Dyers και Abongdia, 2014, p. 8· Oyetade, 2003, p. 110).

³⁴ Η διεθνιστική προσέγγιση υιοθετεί μια «ξένη γλώσσα», μια γλώσσα με μη αυτόχθονα προέλευση, ως επίσημη γλώσσα του κρατικού μηχανισμού (π.χ. στις μετααποικιακές χώρες της Αφρικής), με στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και τη σύσφιγξη των σχέσεων με άλλες χώρες σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Δεν προωθείται η ανάπτυξη των μη αυτοχθόνων γλωσσικών ποικιλιών, με αποτέλεσμα η ισχύς τους, σταδιακά, να εξασθενεί (Zaidi, 2013, p. 9· Cobarrubias, 1983, p. 66· Dyers και Abongdia, 2014, p. 8· Oyetade, 2003, pp. 110-11).

³⁵ Η εθνικιστική προσέγγιση εκκινεί από τις βασικές παραδοχές του εθνικισμού ως πολιτικής ιδεολογίας (βλ. Βανδώρος, 2015, σσ. 109-29). Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γλώσσα ως συστατικό στοιχείο ενός έθνους και επιδιώκει τη σύζευξη μιας γλωσσικής ποικιλίας με τον κρατικό μηχανισμό, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ενός έθνους - κράτους (Maitz, 2008 pp. 23-24). Ορισμένες φορές, επιδιώκει και την κυριαρχία σε άλλα έθνη, σε επίπεδο γλώσσας, αναπτύσσοντας και τάσεις επεκτατισμού.

διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες που ενυπάρχουν αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δεν εκλαμβάνονται ως απειλή. Στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν εντοπίζονται αναφορές που ανάγονται στην αφομοιωτική, στη διεθνιστική, ή στην εθνικιστική προσέγγιση.

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011), εντοπίζουμε και σε αυτό αρκετές αναφορές που ανάγονται στην πλουραλιστική προσέγγιση (σσ. 21052-54, 21067). Ως βασικός γλωσσικός στόχος προτάσσεται η αναγκαιότητα οι μαθητές «να κατανοήσουν ότι η γλωσσική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών —άρα και της ελληνικής, να μπορούν να την ερμηνεύουν (ιστορικά και κοινωνικά), να μπορούν να τη διαχειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης και να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα/ τις ταυτότητες των ομιλητών και των ομιλητριών» (σ. 21052). Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται «να είναι σε θέση να εκτιμούν τη γλώσσα των άλλων ως ισότιμη, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η ελληνική, και γενικότερα να σέβονται και να εκτιμούν την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα». Ο σεβασμός προς τις υπόλοιπες γλωσσικές ποικιλίες διατυπώνεται με ρητό τρόπο στις περιπτώσεις αυτές. Επιπρόσθετα, κατά την ανάλυση των περιεχομένων του Προγράμματος Σπουδών, επισημαίνεται η ανάγκη για «ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού» (σ. 21054). Δεδομένου ότι η γλώσσα αποτελεί βασικό πυλώνα κάθε πολιτισμού, γίνεται κατανοητή η έμμεση αναφορά που γίνεται στην πλουραλιστική προσέγγιση. Στο κεφάλαιο της προτεινόμενης διδακτικής μεθοδολογίας (σ. 21067), οι αναφορές στην πλουραλιστική προσέγγιση γίνονται ακόμη πιο ρητές. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στις διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες εκκινούν οι μαθητές, σε γλωσσικό επίπεδο, «τις οποίες η διδασκαλία είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη της, να σέβεται, προσπαθώντας και να επενδύει στη διαφορά ως αφετηρία για δημιουργικότητα». Με αυτόν τον τρόπο, «αναγνωρίζεται όλο το εύρος της γλωσσικής ποικιλότητας και προτείνεται η προσέγγιση και αξιοποίησή της στην τάξη». Σε ευρύτερο πλαίσιο, παρατηρούμε ότι, και στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν καθιερώνεται κάποια άλλη γλώσσα εκτός της πρότυπης ελληνικής ως επίσημη γλώσσα του κράτους. Ωστόσο, οι διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες που ενυπάρχουν αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δεν εκλαμβάνονται ως απειλή. Επιπρόσθετα,

δίνεται ιδιαίτερη μέριμνα στην προάσπισή τους, και στην ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας με την πρότυπη γλωσσική ποικιλία, σύμφωνα με την πλουραλιστική προσέγγιση. Και σε αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν παρατηρούνται αναφορές που παραπέμπουν στην αφομοιωτική, στη διεθνιστική, ή στην εθνικιστική προσέγγιση.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε ότι στα θέματα των Πανελλαδικών εξετάσεων, λόγω του τεχνικού χαρακτήρα τους, δεν εντοπίζουμε αναφορές σε κάποια από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, που ανάγονται στην ευρύτερη κατηγορία της γλωσσικής ιδεολογίας.

5.5. Πολιτική ιδεολογία

Όσον αφορά στην πολιτική ιδεολογία³⁶, αναζητούμε στα Αναλυτικά Προγράμματα στοιχεία από δύο κύρια ζεύγη αντιτιθέμενων προσεγγίσεων που εντοπίζονται στο πεδίο αυτό: τον φιλελευθερισμό³⁷, τον συντηρητισμό³⁸ (πρώτο

³⁶ Σύμφωνα με τον Βανδώρο (2015, σ. 25), η έννοια της (πολιτικής) ιδεολογίας μπορεί να οριστεί ως εξής: «Ιδεολογία είναι ένα σχετικά συνεκτικό, ενιαίο και συστηματικό σύνολο πολιτικών ιδεών, το οποίο: (α) αναλύει τις σχέσεις που διέπουν τα άτομα, την κοινωνία και το κράτος, τουλάχιστον ως προς όλα τα θεμελιώδη ζητήματα, (β) προτείνει τη διατήρηση, τη μερική αλλαγή ή την ολοκληρωτική ανατροπή της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων προς την κατεύθυνση που υποδεικνύουν οι αρχές και οι αξίες του, με την ανάληψη σχετικής συλλογικής δράσης, (γ) το συμερίζεται μία ή περισσότερες κοινότητες ικανού αριθμού ανθρώπων, στο πλαίσιο της οποίας ή των οποίων γίνεται αντικείμενο συλλογικής πίστης και συνεχούς διανοητικής επεξεργασίας, και συνιστά βάση πολιτικής κινητοποίησης υπέρ των σκοπών του».

³⁷ Βασικές αρχές της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας είναι η ελευθερία, η αυτονομία του ατόμου, η ανεκτικότητα στο διαφορετικό, η εγκαθίδρυση της ελεύθερης αγοράς και η προστασία της ατομικής ιδιοκτησίας. Οι απαρχές της εντοπίζονται στο κίνημα του Διαφωτισμού, που αντιτάχθηκε στην απόλυτη μοναρχία και στη φεουδαρχία. Πιο αναλυτικά, σε πολιτικό επίπεδο, τίθενται στο επίκεντρο τα ατομικά δικαιώματα (ελευθερία συνείδησης, έκφρασης κ.α.), τα οποία πρέπει να γίνονται σεβαστά από όλους. Στο επίπεδο της οικονομίας, η φιλελεύθερη οπτική τίθεται υπέρ της ελεύθερης αγοράς. Το κράτος δεν αναπτύσσει οικονομική δραστηριότητα, αλλά παρεμβαίνει ρυθμιστικά στη λειτουργία των ιδιωτικών επιχειρήσεων, όταν το κρίνει απαραίτητο. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η παρέμβαση του κράτους στην ιδιωτική σφαίρα του βίου των πολιτών είναι περιορισμένη. Τα όρια μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας αποτυπώνονται στα Συντάγματα (Βανδώρος, 2015, σσ. 29-36). Με αφετηρία τη φιλελεύθερη ιδεολογία, διαμορφώνονται και άλλα ιδεολογικά ρεύματα, όπως ο νεοφιλελευθερισμός (βλ. παρακάτω).

³⁸ Ο συντηρητισμός δεν αποτελεί μια πολιτική ιδεολογία με συστηματικά διαμορφωμένο ιδεολογικό πλαίσιο. Επιχειρώντας να σταχυολογήσουμε ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι επιδιώκει την συντήρηση των καθιερωμένων αντιλήψεων και απορρίπτει τις επιστημονικές γενικεύσεις. Αρχικά, τάχθηκε υπέρ της φεουδαρχίας, εκφράζοντας την αντίθεσή του στη Γαλλική Επανάσταση και στο «περιοριστικό» κράτος. Υπερασπίστηκε τους παραδοσιακούς τρόπους καλλιέργειας της γης, αντιτασσόμενος στην εκβιομηχάνιση. Σταδιακά, βέβαια, συμβιβάστηκε

αντιτιθέμενο ζεύγος), τον νεοφιλελευθερισμό³⁹ και τον σοσιαλισμό⁴⁰ (δεύτερο αντιτιθέμενο ζεύγος).

Ωστόσο, προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι το εγχείρημα της αποτίμησης του πολιτικού χαρακτήρα των αναφερόμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων, μέσα από τα ίδια τα κείμενά τους, έχει αρκετές δυσκολίες. Αυτές μας εμποδίζουν να εξάγουμε συμπεράσματα απόλυτου χαρακτήρα, δεδομένου ότι ορισμένες γενικές αρχές συναντώνται σε περισσότερες από μία πολιτικές ιδεολογίες. Έτσι, προκειμένου να οδηγηθούμε στην τελική μας αποτίμηση, εκτός από τις αναφορές που μας παραπέμπουν σε μια συγκεκριμένη πολιτική ιδεολογία, λαμβάνουμε υπόψη και την απουσία στοιχείων που μας παραπέμπουν σε παρεμφερείς πολιτικές ιδεολογίες. Η παρατήρηση αυτή ισχύει και για τα θέματα των εξετάσεων, με την επιπλέον δυσκολία ότι εκεί το υπό εξέταση κείμενο είναι μικρής έκτασης.

Στο πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 131/Β/07.02.2002), παρατηρούμε ότι ενυπάρχουν αρκετές αναφορές που ανάγονται στη φιλελεύθερη προσέγγιση (σ.

με την κυριαρχία του καπιταλισμού και μετατοπίστηκε προς ηπιότερες θέσεις. Ο συντηρητισμός θεωρεί αναγκαία τη μη μεταβλητότητα στο πολιτικό και κοινωνικό πεδίο, θεωρώντας ως αστάθμητο τον χαρακτήρα των βαθιών πολιτικών τομών. Αντιμετωπίζει ως «υπάρχουσες εκ φύσεως» τις σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, από τις οποίες απορρέουν τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις κάθε ανθρώπου. Η οικογένεια, η ατομική ιδιοκτησία, η ασφάλεια και η θρησκεία αποτελούν βασικές αρχές του συντηρητισμού. Οι νόμοι αντιμετωπίζονται ως αποκρυστάλλωση των ηθών μιας κοινωνίας και ο συντηρητισμός απορρίπτει τη συχνή αναθεώρησή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο της παράδοσης και στην ανάγκη διαφύλαξής της (Βανδώρος, 2015, σσ. 51-64).

³⁹ Ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί ένα ιδεολογικό ρεύμα με απαρχές στον κλασικό φιλελευθερισμό (βλ. παραπάνω). Ωστόσο, σε αντίθεση με την κλασική εκδοχή του φιλελευθερισμού, δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα πολιτικά δικαιώματα. Δεν αποτελεί ένα ενιαίο θεωρητικά και πολιτικά σύνολο. Μπορούμε, όμως να διακρίνουμε ορισμένα χαρακτηριστικά που διέπουν όλες τις νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις. Στο επίκεντρό του νεοφιλελευθερισμού βρίσκεται η ανάγκη διασφάλισης της ατομικής οικονομικής ελευθερίας του ατόμου. Ως οικονομικό σύστημα ο νεοφιλελευθερισμός συνδέεται στενά με την ελεύθερη αγορά και επιδιώκει την ανεμπόδιστη λειτουργία των επιχειρήσεων, χωρίς την παρέμβαση του κράτους, το οποίο αντιμετωπίζεται ως «σπάταλο» και εστία διαφθοράς και περιορίζεται σε έναν αυστηρά εποπτικό ρόλο. Παράλληλα, ο νεοφιλελευθερισμός συνδέεται στενά με έννοιες όπως η τεχνολογία και η καινοτομία, που θεωρούνται κινητήριος δύναμη για την ανάπτυξη της οικονομίας (Βανδώρος, 2015, σσ. 37-40).

⁴⁰ Ο σοσιαλισμός διακρίνεται σε ποικίλα ιδεολογικά ρεύματα, κάθε ένα από τα διέπεται από διαφορετικά χαρακτηριστικά. Πυρήνας των σοσιαλιστικών προσεγγίσεων αποτελεί ο αγώνας για κοινωνικοοικονομική ισότητα, με στόχο την άρση της εκμετάλλευσης και των αδικιών. Οι ιδεολογικές απαρχές του σοσιαλισμού εντοπίζονται στους ουτοπικούς σοσιαλιστές (Fourier, Simon), που οραματίζονταν μια μελλοντική κοινωνία που θα χαρακτηριζόταν από κοινοκτημοσύνη και οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων θα διέπονταν από συντροφικότητα. Η σοσιαλιστική ιδεολογία απέκτησε συστηματικά χαρακτηριστικά χάρη στο έργο των Μαρξ και Ένγκελς. Στο επίκεντρο της μαρξιστικής θεωρίας βρίσκεται η πάλη των τάξεων και η επαναστατική αλλαγή των δομών της κοινωνίας. Σταδιακά, εμφανίστηκαν και σοσιαλδημοκρατικές προσεγγίσεις, που απέρριπταν την επανάσταση ως μέσο αλλαγής της κοινωνίας και επεδίωκαν τη μεταρρύθμιση του καπιταλισμού, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών ζωής της εργατικής τάξης (Βανδώρος, 2015, σσ. 71-89).

1341). Γίνεται αναφορά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, με στόχο τη συμμετοχή του στις κοινωνικές δραστηριότητες. Η γλώσσα εκλαμβάνεται ως «βασικό όργανο επικοινωνίας» και, μέσα από την κατάκτησή της, οι μαθητές θα «αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά» και θα κατορθώσουν να χρησιμοποιούν «με επάρκεια και συνείδηση το λόγο (προφορικό και γραπτό) στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις». Παράλληλα, τονίζεται ότι οι μαθητές είναι αναγκαίο «να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου». Η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται στο σχολικό επίπεδο. Αντίθετα, τονίζεται ότι «η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου [...] εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής». Η διδασκαλία της γλώσσας, λοιπόν, αποσκοπεί στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και υπεύθυνων πολιτών, σύμφωνα με τη φιλελεύθερη πολιτική ιδεολογία. Η αναφορά στην αξία του διαλόγου ως βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος (σ. 1341) βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές καλούνται «να αναπτύξουν [...] πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή». Παράλληλα, οι αναφορές στον σεβασμό απέναντι στις διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες και στην ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου που αυτές διαδραματίζουν στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε λαού⁴¹, παραπέμπουν σε ένα βασικό χαρακτηριστικό της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας, που είναι η ανεκτικότητα στο διαφορετικό. Στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν εντοπίζονται αναφορές που ανάγονται στη συντηρητική, στη νεοφιλελεύθερη, ή στη σοσιαλιστική προσέγγιση.

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011), εντοπίζουμε και σε αυτό αρκετές αναφορές που ανάγονται στη φιλελεύθερη προσέγγιση (σσ. 21052-55, 21067-68). Πιο συγκεκριμένα, ήδη από το εισαγωγικό σημείωμα (σ. 21052), γίνεται αναφορά στις ραγδαίες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί κατά τους τελευταίους αιώνες και στην ανάγκη του ανθρώπου να προσαρμοστεί σε αυτές. Οι αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο, λοιπόν, δεν αντιμετωπίζονται με δυσπιστία, όπως επιτάσσει ο συντηρητισμός, αλλά σύμφωνα με

⁴¹ Πρβλ. τις σχετικές αναφορές στην πλουραλιστική προσέγγιση (βλ. παραπάνω). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο πέμπτος διδακτικός σκοπός: «Να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού του» (σ. 1341).

την οπτική της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας⁴². Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι η διδασκαλία της γλώσσας αποβλέπει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων⁴³. Έτσι, ο πολίτης θα μπορεί «να λειτουργεί αποτελεσματικά [...] σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας (στον επαγγελματικό χώρο, στο καθημερινό κοινωνικό και πολιτικό πεδίο, στον χώρο του πολιτισμού κ.λπ.) προς όφελος δικό του και της κοινωνίας»⁴⁴. Παράλληλα, εστιάζοντας στην ενότητα των αξιακών στόχων (σ. 21053), παρατηρούμε ότι αυτή βρίθκει αναφορών που ανάγονται στη φιλελεύθερη οπτική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο πρώτος αξιακός στόχος⁴⁵, που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από άποψη γλωσσικής ιδεολογίας, εντάσσεται στην πλουραλιστική οπτική. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι, μέσω του συγκεκριμένου Αναλυτικού προγράμματος επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες «να χειρίζονται τον λόγο με δημοκρατικό τρόπο σεβόμενοι και σεβόμενες τις απόψεις των άλλων και κυρίως να είναι σε θέση να εκφράζουν με παρηρησία τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, χωρίς να προσβάλλουν τις πεποιθήσεις των άλλων», καθώς και «να μπορούν να αντιστέκονται διά του λόγου σε κάθε μορφή εξουσιαστικού αυθαίρετου λόγου και των παρεπόμενων αυτού». Αντίστοιχη αναφορά γίνεται και κατά την ανάλυση των περιεχομένων του Προγράμματος Σπουδών (σ. 21054): «Έμφαση στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού». Στους στόχους αυτούς

⁴² Πρβλ. τη χαρακτηριστική αναφορά, κατά την ανάλυση του βασικού διδακτικού σκοπού του μαθήματος (σ. 21052): «η διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών που ως μελλοντικοί πολίτες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς [...] στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες». Αντίστοιχη αναφορά γίνεται και στους αξιακούς στόχους του μαθήματος (σ. 21053): «να κατανοήσουν (ενν. οι μαθητές) ότι η νέα παγκόσμια πραγματικότητα με τη συρρίκνωση των αποστάσεων και τη συνεχή κίνηση ανθρώπων, κεφαλαίων, εικόνων και κειμένων αποτελεί στοιχείο που έχει τα θετικά και αρνητικά του και να είναι σε θέση να προάγουν τα θετικά», καθώς και κατά την ανάλυση των περιεχομένων του Προγράμματος Σπουδών (σ. 21054): «Βαρύτητα στην ανάδειξη του τοπικού, αλλά και ιδιαίτερη έμφαση στην εξωστρέφεια σε έναν διεθνοποιημένο πια κόσμο».

⁴³ Πρβλ. τη σχετική αναφορά στη σ. 21054: «με μια τέτοιου είδους προσέγγιση εξασφαλίζεται τόσο η παροχή γνώσεων όσο και η καλλιέργεια αξιών και προβληματισμού για τον άνθρωπο και τον κόσμο».

⁴⁴ Πρβλ. τις σχετικές αναφορές στη σ. 21055, όπου τονίζεται η αναγκαιότητα για «την πλήρη και κριτική συμμετοχή τους (ενν. των μαθητών) ως μελλοντικών πολιτών σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι». Έτσι, «οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν καλούνται απλώς να μάθουν μια “νέα ύλη”, αλλά τους ζητείται να είναι πρωταγωνιστές και πρωταγωνίστριες στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων».

⁴⁵ «Να είναι σε θέση να εκτιμούν τη γλώσσα των άλλων ως ισότιμη, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως η ελληνική, και γενικότερα να σέβονται και να εκτιμούν την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα» (σ. 21053). Πρβλ. και τις σχετικές αναφορές στη σ. 21067, που επίσης ανάγονται στην πλουραλιστική οπτική (βλ. παραπάνω).

γίνεται αναφορά στην ανεκτικότητα στο διαφορετικό και στην ανάγκη διάπλασης δημοκρατικού ήθους, που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας. Η ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη αναδεικνύεται και από την ιδιαίτερη αναφορά που γίνεται για «επιλογή κειμένων τα οποία εκφράζουν ποικιλία απόψεων για το θέμα που διερευνάται». Υπογραμμίζεται ότι «απώτερος στόχος του σχολείου είναι η παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές δεξιότητες στο παιδί, όπως: [...] γνώσεις και προβληματισμό που έχουν σχέση με την εθνική ιστορική ιδιομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και την ανοχή στο διαφορετικό. Βασικός στόχος δε θα είναι η απλή “έκθεση” των μαθητών και των μαθητριών σε μία μόνο από τις εκδοχές που κυκλοφορούν αλλά σε περισσότερες»⁴⁶. Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται από το υπό εξέταση Αναλυτικό Πρόγραμμα (σσ. 21067-68), αυτή διαπνέεται από φιλελεύθερα στοιχεία, καθώς δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή, τον οποίο και αντιμετωπίζει ως αυθύπαρκτη προσωπικότητα⁴⁷. Παράλληλα, η ανεκτικότητα στο διαφορετικό διαπνέει και τη συγκεκριμένη ενότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά στη σ. 21067: «Δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού». Και σε αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν εντοπίζονται αναφορές που ανάγονται στη συντηρητική, στη νεοφιλελεύθερη, ή στη σοσιαλιστική προσέγγιση.

Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων των ετών 2002 - 2018, και στα στοιχεία πολιτικής ιδεολογίας που εντοπίζουμε σε αυτά. Τα στοιχεία πολιτικής ιδεολογίας αφορούν στο θέμα Γ/Γ1, που η μορφή του είναι κοινή για όλα τα θέματα (Παραγωγή Λόγου).

Όσον αφορά στα θέματα του έτους 2002, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις ανησυχίες τους σχετικά με την «ενδεχόμενη κακή εφαρμογή της γνώσης» και να υποστηρίξουν με επιχειρήματα «ότι είναι αναγκαίο η επιστήμη να βρίσκεται διαρκώς

⁴⁶ Πρβλ. τη σχετική αναφορά στη σ. 21068: «βαρύτητα δίνεται [...] στον σεβασμό της άποψης των συμμαθητών, στη διάθεση για γόνιμη συνεισφορά και στο ομαδικό πνεύμα».

⁴⁷ Για μια πιο αναλυτική προσέγγιση του ρόλου του μαθητή στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, βλ. την ενότητα 4.6 (Εκπαιδευτική πολιτική). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά στη σ. 21068, όπου τονίζεται ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να «επενδύει στις προϋπάρχουσες γνώσεις και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών», καθώς και να «ενθαρρύνει την παραγωγή λόγου δίνοντας χρόνο και χώρο στα παιδιά».

στην υπηρεσία του ανθρώπου». Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας και ο κοινωνικός προβληματισμός διέπουν τη διατύπωση του θέματος.

Στα θέματα του έτους 2003, ζητείται από τους μαθητές, ως μέλη του δεκαπενταμελούς συμβουλίου του Λυκείου τους, να παρουσιάσουν, σε μια εισήγηση, τις «επιπτώσεις της υπερκατανάλωσης στον άνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον προτείνοντας και τρόπους αντιμετώπισής τους». Και εδώ, ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας και ο κοινωνικός προβληματισμός είναι εμφανείς.

Συνεχίζοντας, στα θέματα του έτους 2004, οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν «τι προσφέρει το σχολείο για την αντιμετώπιση του καθημερινού καταγισμού των πληροφοριών και την ένταξη των τελειοφοίτων στην κοινωνία», καθώς και να προτείνουν αλλαγές, με στόχο «τη βελτίωση αυτών των προσφορών του σχολείου». Δίνεται έμφαση στον άνθρωπο ως αναπόσπαστο τμήμα του κοινωνικού συνόλου και στην αναγκαιότητα διαρκούς προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Στα θέματα του έτους 2005, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα, «τη σημασία του ομαδικού παιχνιδιού στην ψυχική και σωματική διαμόρφωση και στη μελλοντική κοινωνικοποίηση των εφήβων». Εδώ, γίνεται αναφορά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, με στόχο τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ενταγμένης στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Όσον αφορά στα θέματα του έτους 2006, ζητείται από τους μαθητές, σε μια ομιλία τους που απευθύνεται σε παιδιά που προέρχονται από περιοχή της χώρας που έχει πληγεί από φυσική καταστροφή, να αναφερθούν στην «ψυχική δύναμη που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά με αισιοδοξία το μέλλον τους», και να προτείνουν τρόπους, με τους οποίους «θα μπορούσε η Πολιτεία να συμβάλει στην ανακούφισή τους». Το θέμα διέπεται από τις αρχές του ανθρωπισμού και γίνεται αναφορά στην ανάγκη για προστασία των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων από την Πολιτεία.

Σε αντίστοιχο πλαίσιο εντάσσονται και τα θέματα του έτους 2007. Τονίζεται ότι «σε μια εποχή με μεγάλο έλλειμμα ανθρωπιάς έχει σημασία να οργανώνονται εκδηλώσεις που βοηθούν όσους συνανθρώπους μας το έχουν ανάγκη». Η αναφορά αυτή διαπνέεται από ανθρωποκεντρικές αρχές και αξίες. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές πρέπει να υποστηρίξουν με επιχειρήματα «γιατί πρέπει να στηρίζονται τέτοιες προσπάθειες», καθώς και να αναφερθούν «στη συμβολή της παιδείας στην

καλλιέργεια της ανθρωπιστικής συνείδησης, ιδιαίτερα των νέων». Όπως γίνεται κατανοητό, και το συγκεκριμένο θέμα διέπεται από τις αρχές του ανθρωπισμού.

Μεταβαίνοντας στα θέματα του έτους 2008, διαπιστώνουμε σε αυτά στοιχεία κοινωνικού προβληματισμού. Οι μαθητές καλούνται να αναφερθούν στις «αιτίες για τις οποίες πολλοί νέοι σήμερα έχουν απομακρυνθεί από την παράδοση» και να προτείνουν «τρόπους επανασύνδεσής τους με αυτήν».

Στα θέματα του έτους 2009 αναφέρεται ότι «συχνά παρατηρείται πολλοί μαθητές να καταστρέφουν τα σχολικά τους βιβλία στα προαύλια των σχολείων κατά το τέλος του σχολικού έτους». Οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν το φαινόμενο αυτό και να αναφερθούν «στους τρόπους που θα συμβάλουν στην αρμονική συνύπαρξη του βιβλίου με τα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και γνώσης». Στην περίπτωση αυτή, οι αλλαγές σε κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο δεν αντιμετωπίζονται με δυσπιστία. Γίνεται αναφορά στην αρμονική συνύπαρξη παρελθόντος και παρόντος.

Στις Πανελλαδικές Εξετάσεις του έτους 2010 οι μαθητές πρέπει να αναφερθούν «στη σημασία της αυτομόρφωσης» και να προτείνουν «τρόπους πραγμάτωσής της σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου». Δίνεται έμφαση στη «διά βίου εκπαίδευση» και στην ανάγκη για αυτομόρφωση, με στόχο τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Το ζήτημα που τίγεται διαπνέεται από ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά.

Συνεχίζοντας, στα θέματα του έτους 2011, οι εξεταζόμενοι καλούνται να αναπτύξουν τις απόψεις τους, «σχετικά με τις υπηρεσίες που προσφέρει το διαδίκτυο στη διάδοση της γνώσης, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτό να αξιοποιηθεί δημιουργικά στο πλαίσιο του σχολείου». Και στην περίπτωση αυτή, οι εξελίξεις σε τεχνολογικό και κοινωνικό επίπεδο αντιμετωπίζονται υπό ένα αισιόδοξο πρίσμα.

Τα θέματα του έτους 2012, αναφέρονται «στην προσφορά της Τέχνης στους νέους σήμερα» και ζητείται από τους εξεταζόμενους να αναφερθούν «στους τρόπους με τους οποίους μπορεί το σχολείο να συμβάλλει στην ουσιαστική επαφή τους με αυτήν». Η συγκεκριμένη διατύπωση παραπέμπει έμμεσα στο ιδανικό του αναγεννησιακού ανθρώπου.

Όσον αφορά στα θέματα του έτους 2013, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τις «επιπτώσεις που έχει προκαλέσει η έλλειψη σεβασμού του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον» και τους «τρόπους με τους οποίους μπορεί ο άνθρωπος να

αποκαταστήσει τη σχέση του με αυτό». Και στην περίπτωση αυτή, είναι εμφανής η ανθρωποκεντρική φύση του θέματος και ο κοινωνικός προβληματισμός που το διέπει.

Κατά το έτος 2014, οι μαθητές κλήθηκαν να αναφερθούν «σε φαινόμενα που αποδεικνύουν το έλλειμμα ανθρωπιάς στην εποχή μας, αλλά και σε δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, που αποσκοπούν στον περιορισμό αυτού του ελλείμματος». Η προσέγγιση αυτή εμπνέεται από ανθρωποκεντρικές αρχές και αξίες, και θέτει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του.

Προχωρούμε, τώρα, στα θέματα του έτους 2015, όπου ζητείται να γίνει αναφορά στους «λόγους για τους οποίους πρέπει το ευρύ κοινό να πλησιάσει και να γνωρίσει τους χώρους και τα μνημεία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς» και στις «δραστηριότητες με τις οποίες οι πολίτες και ειδικότερα οι νέοι θα εξοικειωθούν με αυτά». Εδώ, γίνεται αναφορά στην αρμονική συνύπαρξη παρελθόντος και παρόντος.

Στα θέματα του έτους 2016, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν τα «χαρακτηριστικά της γνήσιας φιλίας», όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται, καθώς και να αναπτύξουν την άποψή τους «σχετικά με τον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης/διαδικτύου στη δημιουργία σχέσεων φιλίας». Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας του θέματος, δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση του ανθρώπου, ενώ ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στην προσαρμογή του ανθρώπου στις εξελίξεις σε τεχνολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Όσον αφορά στα θέματα του έτους 2017, οι μαθητές καλούνται να αναφερθούν «στον ρόλο της επιστήμης στην αντιμετώπιση των [...] σύγχρονων προβλημάτων» και «στα ηθικά εφόδια του επιστήμονα που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει αυτό τον στόχο». Η συγκεκριμένη διατύπωση μας παραπέμπει έμμεσα στην άσκηση Γ των θεμάτων του έτους 2002 (βλ. παραπάνω). Συνεπώς, και σε αυτή την περίπτωση, διακρίνουμε στοιχεία ανθρωπιστικής θεώρησης της ζωής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τονίζεται η ανάγκη για διαρκή βελτίωση των ανθρώπινων κοινωνιών, με την αξιοποίηση των πορισμάτων της επιστήμης.

Τέλος, όσον αφορά στα θέματα του έτους 2018, οι μαθητές καλούνται να υποστηρίξουν την άποψη «ότι το σχολείο οφείλει, παράλληλα με την εκπαιδευτική, να ασκεί και παιδευτική λειτουργία», καθώς και να προτείνουν «τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του παιδευτικού ρόλου του σχολείου». Παρατηρούμε ότι το σχολείο εκλαμβάνεται ως φορέας παιδείας, που οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Ανασκοπώντας τις παραπάνω επιμέρους παρατηρήσεις, συμπεραίνουμε ότι τα παραπάνω θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων εμπεριέχουν στοιχεία που ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, τις αρχές του φιλελευθερισμού (ανθρωπιστική θεώρηση της ζωής, κοινωνικός προβληματισμός, διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, συμμετοχή στην κοινωνική ζωή). Δεν εντοπίστηκαν αναφορές που να εντάσσονται σε άλλες πολιτικές προσεγγίσεις.

5.6. Εκπαιδευτική πολιτική

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική⁴⁸, αναζητούμε στα Αναλυτικά Προγράμματα στοιχεία από τις πέντε βασικές προσεγγίσεις που εντοπίζονται στο πεδίο αυτό, σύμφωνα με τον Clark (1987), καθώς και τους Elias και Merriam (2005): τον φιλελευθερισμό⁴⁹, τον προοδευτισμό⁵⁰, τον αναδομισμό⁵¹, τον ανθρωπισμό⁵² και τον ριζοσπαστισμό⁵³.

⁴⁸ Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008, σ. 4), η εκπαιδευτική πολιτική νοείται ως «το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων». Βασικός εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η Πολιτεία, που διαμορφώνει τα Αναλυτικά Προγράμματα με βάση συγκεκριμένες φιλοσοφικές και ιδεολογικές παραμέτρους (βλ. παρακάτω).

⁴⁹ Για την αποφυγή παρερμηνειών, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι ο φιλελευθερισμός, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας, δεν προσεγγίζεται ως πολιτικό ρεύμα, αλλά ως πολιτική συμπεριφορά. Στον πυρήνα του φιλελεύθερου ρεύματος σκέψης βρίσκεται το ιδανικό του καλού - αγαθού πολίτη, που έχει ως απώτερο στόχο την κατάκτηση της σοφίας. Θεμελιωτές του θεωρούνται ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και ο Σωκράτης. Ο Φιλελευθερισμός αναπτύχθηκε ιδιαίτερα κατά τον 17^ο αιώνα, με εξέχουσες μορφές τον Κομνένιο και τον Lock, που διατύπωσαν τις βασικές αρχές του (προστασία της ατομικής ιδιοκτησίας και της ελευθερίας του ατόμου, δημοκρατικός τρόπος διακυβέρνησης κ.ά.). Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η φιλελεύθερη εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη των διανοητικών δυνατοτήτων του ατόμου και την παροχή μιας στιβαρής γενικής παιδείας. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως ειδήμων, που κατέχει το διδακτικό αντικείμενο και μεταδίδει τη γνώση στους μαθητές. Καθορίζει τις βασικές αρχές της διδακτικής διαδικασίας και δεν παρεκκλίνει από αυτές. Στο επίκεντρο του φιλελευθερισμού βρίσκεται η «διά βίου» εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τον οδό προς την τελείωση του ανθρώπου (Γιώτη, 2011, σσ. 18 - 30).

⁵⁰ Ο Προοδευτισμός, ως κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής, εδράζεται στο φιλοσοφικό ρεύμα του Πραγματισμού (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 132 - 138). Οι απαρχές του εντοπίζονται στο έργο των Κομνένιου και Ρουσώ, ενώ βασικές αρχές που τον διέπουν είναι ο ορθολογισμός, ο εμπειρισμός και ο παιδοκεντρικισμός. Ο Προοδευτισμός αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως θεσμό που εξοπλίζει τους μαθητές με διανοητικά εφόδια που απαιτούνται για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων και την υπεύθυνη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας τίθενται οι ανάγκες και οι εμπειρίες των μαθητών, με άξονα τις οποίες δομείται η διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου, που επικουρεί τον μαθητή, χωρίς να επιβάλλει στους μαθητές την άποψή του. Εξέχουσες μορφές του προοδευτισμού αποτελούν οι Dewey και Killpatrick, οι οποίοι

Εκκινώντας από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002), παρατηρούμε ότι σε αυτό ενυπάρχουν αρκετές αναφορές που ανάγονται στην προοδευτική προσέγγιση (σ. 1341). Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται «να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση». Η διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Νεοελληνική Γλώσσα), αποσκοπεί στη συμμετοχή των μαθητών στις εξελίξεις του

προώθησαν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η μέθοδος project και η επίλυση προβλήματος, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική μάθηση (Γιώτη, 2011, σσ. 30-47).

⁵¹ Ο αναδομισμός αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός Προγράμματος Σπουδών που θα προετοιμάζει τους πολίτες κατάλληλα, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στα μελλοντικά τους καθήκοντα, μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Καίριας σημασίας είναι η ευθύνη του εκπαιδευτικού, που θέτει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους για κάθε διδακτική ενότητα και δεν παρεκκλίνει από αυτούς. Η διδακτική διαδικασία αποσκοπεί αποκλειστικά στην επίτευξη αυτών των συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και στη μεταβολή της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι μαθητές δεν συμμετέχουν στη διαμόρφωση των μαθησιακών στόχων και περιορίζονται σε έναν παθητικό ρόλο. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με κριτήριο την επίτευξη ή μη των στόχων που τέθηκαν κατά την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας από τον διδάσκοντα, μέσα από εξετάσεις τυποποιημένης μορφής (Clark, 1987, pp. 15-22).

⁵² Ο Ανθρωπισμός, ως ρεύμα σκέψης στην εκπαιδευτική πολιτική θεμελιώνεται στις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Pestalozzi και του Fröbel, στις αξίες της Ιταλικής Αναγέννησης και του Διαφωτισμού. Ισχυρές επιδράσεις, ωστόσο, έχει δεχθεί και από τον υπαρξισμό (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 132-38) και την ανθρωπιστική ψυχολογία. Η ανθρώπινη φύση εκλαμβάνεται ως ενδογενώς αγαθή. Στο επίκεντρό του ανθρωπισμού βρίσκονται οι αξίες της ατομικής ελευθερίας, της αξιοπρέπειας και της αυτενέργειας του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται η προσωπική εμπλοκή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία και η ενσυνείδητη απόφασή του για εξέλιξη, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός δρα υποστηρικτικά στον μαθητή, συμβάλλοντας στην εξέλιξή του και βοηθώντας τον όπου κρίνεται αναγκαίο. Τα βιώματα του μαθητή βρίσκονται, και σε αυτή την περίπτωση στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας. Ο μαθητής, ωστόσο, αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες, αξιολογώντας, παράλληλα και τον εαυτό του (αυτοαξιολόγηση του μαθητή). Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται η αυθεντικότητα και η ζωντάνια της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο την τελική αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου (Γιώτη, 2011, σσ. 68-89).

⁵³ Ο Ριζοσπαστισμός, ως ρεύμα σκέψης στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανάγεται σε διάφορες πολιτικές ιδεολογίες, με εξέχουσα αυτή του Μαρξισμού και των ποικίλων παραδόσεών του. Εξέχουσα μορφή του ριζοσπαστισμού αποτελεί ο Φρέιρε, ο οποίος συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση πρωτοπόρων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στην *Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (1977), διατυπώνονται οι απόψεις του Freire για μια εκπαίδευση που θα αποσκοπεί στην κοινωνική αλλαγή, με σοσιαλιστική προοπτική. Ο Ριζοσπαστισμός επιδιώκει τη δραστηριοποίηση των ανθρώπων, μέσα από τον αναστοχασμό, τη συνειδητοποίηση της καταπίεσης που βιώνουν από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις και τον αγώνα για την κατάκτηση της ελευθερίας τους, που αποτελεί και ιστορικό προορισμό τους. Η εκπαίδευση, λοιπόν, εκλαμβάνεται ως μέσο επίτευξης πολιτικών και οικονομικών αλλαγών σε κοινωνικό επίπεδο. Οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή διέπονται από ισοτιμία και αλληλεγγύη. Ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί μια προσχεδιασμένη διδακτική πορεία, αλλά τη συνδιαμορφώνει από κοινού με τον μαθητή, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως μια αυτόνομη και αυτόβουλη προσωπικότητα. Η προβληματοποίηση καταστάσεων της καθημερινής ζωής και η αμφισβήτηση των παραδομένων αξιών αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά μιας διδασκαλίας που δομείται με βάση τον ριζοσπαστισμό. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν αποτελεί διακριτό μέρος της διδακτικής διαδικασίας και αποβλέπει κυρίως στην αναδιαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, με κριτήριο την αποτελεσματικότητά τους (Γιώτη, 2011, σσ. 90-127).

κοινωνικού γίνεσθαι⁵⁴, μέσα από την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, σε αρμονία με τις διακηρύξεις της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Η συσχέτιση των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων με την καθημερινή ζωή και εμπειρία, γίνεται εμφανής και παρακάτω («η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου [...] εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής»). Δεν επιδιώκεται η μηχανιστική εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων, χωρίς να γίνεται κατανοητή η χρησιμότητά τους σε πρακτικό επίπεδο. Αντίθετα, οι μαθητές καλούνται «να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας»⁵⁵, με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Η ανάγκη για διαμόρφωση υπεύθυνων και ολοκληρωμένων δημοκρατικών προσωπικοτήτων, που θα μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, αναδεικνύεται και από τον όγδοο διδακτικό στόχο. Υπογραμμίζεται ότι μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας, επιδιώκεται οι μαθητές «να εκτιμήσουν την αξία του διαλόγου και να ασκηθούν στο είδος αυτό του λόγου (βασικού στοιχείου του δημοκρατικού πολιτεύματος), καθώς και στην κριτική⁵⁶ αντιμετώπιση των διάφορων απόψεων». Τέλος, στον δωδέκατο διδακτικό στόχο, γίνεται αναφορά στις ερευνητικές εργασίες (projects), που αποτελούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των μεθόδων που εισήγαγε το προοδευτικό ρεύμα σκέψης στην εκπαίδευση. Μέσω των ερευνητικών εργασιών, επιδιώκεται οι μαθητές «να αναπτύξουν [...] πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στη σχολική και εξωσχολική ζωή». Η στενή σύνδεση σχολείου και κοινωνίας, η οποία αποτελεί βασική αρχή του Προοδευτισμού, αναδεικνύεται με ενάργεια στη συγκεκριμένη διατύπωση.

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011), εντοπίζουμε και σε αυτό αρκετές αναφορές που ανάγονται στην

⁵⁴ Στη συγκεκριμένη διατύπωση, βέβαια, εντοπίζονται και στοιχεία που ανάγονται στον ριζοσπαστισμό, δεδομένου ότι δίνεται έμφαση στη συμμετοχή στα κοινά, σε ένα κριτικό πλαίσιο («με κριτική [...] στάση»). Αντίστοιχες αναφορές που ανάγονται στον ριζοσπαστισμό εντοπίζονται και σε άλλα σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος (βλ. παρακάτω).

⁵⁵ Πρβλ. τον έκτο διδακτικό στόχο («Να αναγνωρίζουν τις διάφορες μορφές λόγου, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, ειδήση, σχόλιο, κριτική, επιστολή κτλ., και να τις χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου»), καθώς και τον δέκατο πέμπτο διδακτικό στόχο («Να εξοικειωθούν με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις, με τη σύνδεση παραγωγής λόγου και δραματοποίησης»).

⁵⁶ Η αναφορά αυτή στην κριτική επεξεργασία των διάφορων απόψεων με τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή κατά την καθημερινή τους ζωή, μας παραπέμπει έμμεσα στον ριζοσπαστισμό.

προοδευτική προσέγγιση (σσ. 21052-55, 21067-68). Πιο συγκεκριμένα, διακρίνουμε έναν εκλεκτικισμό ως προς τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο εισαγωγικό σημείωμα (σ. 21052), γίνεται αναφορά στις ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις που έχουν συντελεστεί κατά τους τελευταίους αιώνες. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται ως ένα μέσο για την επίτευξη ενός θεμελιώδους στόχου της Εκπαίδευσης, που έχει τεθεί από την Πολιτεία. Δηλαδή, μέσω της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, επιδιώκεται η ανάπτυξη των αναγκαίων δεξιοτήτων - γραμματισμών (βλ. το σχετικό κεφάλαιο), που θα επιτρέψουν στους μαθητές να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά δεδομένα και να δραστηριοποιηθούν στην ενήλικη ζωή τους, ως ενεργοί πολίτες⁵⁷. Η διδακτική διαδικασία, λοιπόν, συνδέεται με την κοινωνική ζωή και με τη μελλοντική ζωή των μαθητών, σύμφωνα με τις βασικές αρχές του Προοδευτισμού. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τη διατύπωση του βασικού σκοπού του μαθήματος (σ. 21052): «Σκοπός, δηλαδή, του μαθήματος είναι η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και δεξιοτήτων γραμματισμού τέτοιων, που να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να κινούνται με άνεση στο σχολικό τους περιβάλλον (σχολικός λόγος), αλλά παράλληλα να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες του σήμερα και να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ότι οι συνθήκες και οι απαιτήσεις αυτές είναι υπό συνεχή διαμόρφωση και αλλαγή». Η στενή σύνδεση της διδακτικής διαδικασίας με την κοινωνική ζωή αναδεικνύεται και από τους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος (σ. 21053). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη, προκειμένου «να μπορούν να τα συνδέουν με τη συνθετότητα των κοινωνικών πρακτικών και να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιούν με επάρκεια, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες» και «να κατανοήσουν ότι τα κείμενα είναι έτσι δομημένα, ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές⁵⁸ περιστάσεις». Η διδασκαλία της γλώσσας είναι άρρηκτα

⁵⁷ Πρβλ. τη σχετική αναφορά στη σ. 21052: «Για όλους αυτούς τους λόγους, πρώτη ικανότητα που θα πρέπει να αποκτήσει είναι η επικοινωνιακή - γλωσσική του επάρκεια, η οποία θα του επιτρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά ως μελλοντικός πολίτης σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας (στον επαγγελματικό χώρο, στο καθημερινό κοινωνικό και πολιτικό πεδίο, στον χώρο του πολιτισμού κ.λπ.) προς όφελος δικό του και της κοινωνίας».

⁵⁸ Πρβλ. τις σχετικές αναφορές στη σ. 21053: «Να κατανοήσουν τον ρόλο που έχει το κανάλι της επικοινωνίας, σε συνάρτηση πάντα με την ιδιαιτερότητα των κοινωνικών πρακτικών, στο είδος του λόγου που παράγεται», «Να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού τέτοιες, ώστε να χρησιμοποιούν με επάρκεια τις Νέες Τεχνολογίες τόσο ως παιδαγωγικά μέσα, όσο και ως μέσα για γράψιμο/ προσωπική έκφραση, διάβασμα και επικοινωνία». Η στενή σύνδεση σχολείου - κοινωνίας και ο εξέχων ρόλος που διαδραματίζει το κοινωνικό πλαίσιο στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος αναδεικνύεται ξεκάθαρα από τη διατύπωση των διδακτικών στόχων Με αυτόν τον τρόπο, «το ενδιαφέρον του γλωσσικού μαθήματος στρέφεται πλέον προς την πραγματική ζωή και

συνδεδεμένη με την κοινωνική ζωή και δράση («η γλώσσα θεωρείται αδιαχώριστο στοιχείο από τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών»), και τα κείμενα που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «κοινωνικές μονάδες» (σ. 21067). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές, κατακτώντας τις αντίστοιχες δεξιότητες⁵⁹, θα μπορέσουν να ενταχθούν αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο, ως οργανικά μέλη του (σ. 21055). Σε αυτόν τον σκοπό αποβλέπει και η αξιολόγηση⁶⁰ του μαθήματος, καθώς απορρίπτονται οι μηχανιστικές προσεγγίσεις και δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας.

Παράλληλα, δίνεται έμφαση και στην ανάπτυξη κριτικού προβληματισμού από μέρους των μαθητών, προκειμένου να μπορούν να επεξεργάζονται⁶¹ τις ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές και να ανακαλύπτουν τα βαθύτερα αίτιά τους. Οι αναφορές⁶² αυτές μας παραπέμπουν στη ριζοσπαστική προσέγγιση. Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές «να μπορούν να αντιστέκονται διά του λόγου σε κάθε μορφή εξουσιαστικού αυθαίρετου λόγου και των παρεπόμενων αυτού» (σ. 21053). Η αντίσταση στην καταπιεστική μορφή της εξουσίας αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της ριζοσπαστικής προσέγγισης, η οποία αναδύεται στον συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα συναντάμε πιο ρητές αναφορές

απομακρύνεται από τις παραδοσιακές αποπλαισιωμένες από τα κοινωνικά συμφραζόμενα διδακτικές πρακτικές (σ. 21055).

⁵⁹ Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες αυτές «αποτελούν τα εργαλεία που προσφέρονται, για να καταστήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες επαρκείς εγγράμματους πολίτες σε μια κοινωνία όπου η χρήση του λόγου και των κειμένων παίζει καθοριστικό ρόλο (σ. 21055)».

⁶⁰ «Οι δοκιμασίες [...] επιβάλλεται να κινούνται στη λογική του Προγράμματος Σπουδών (π.χ. κατανόηση ή παραγωγή συγκεκριμένου κειμενικού είδους μονοτροπικού ή πολυτροπικού, για το οποίο θα παρέχεται το πλήρες επικοινωνιακό πλαίσιο) και να μην είναι αποκομμένα τεστ αποτύπωσης γνώσεων» (σ. 21068).

⁶¹ Πρβλ. τη χαρακτηριστική διατύπωση στη σ. 21055: «οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν καλούνται απλώς να μάθουν μια “νέα ύλη”, αλλά τους ζητείται να είναι πρωταγωνιστές και πρωταγωνίστριες στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων».

⁶² Π.χ. «οι συχνές αλλαγές των κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων απαιτούν από τον σύγχρονο άνθρωπο [...] κριτική ικανότητα ανάγνωσης των ραγδαίων αυτών μεταβολών», «το σύγχρονο άτομο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από [...] επικοινωνιακές και κριτικές αρετές», «Σκοπός, [...] του μαθήματος είναι [...] η διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών που ως μελλοντικοί πολίτες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς και με κριτικά αντανακλαστικά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες» (σ. 21052), «απώτερος στόχος του σχολείου είναι η παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές δεξιότητες στο παιδί, όπως: [...] δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού σε τρέχοντα (τοπικά και διεθνή) κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα» (σ. 21054), «Οι γνώσεις για τη γλώσσα προσφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε στόχος να είναι η εξυπηρέτηση της κατανόησης και της κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, επομένως και του κόσμου» (σ. 21067), «η βαρύτητα δίνεται στην άσκηση της κριτικής σκέψης των παιδιών» (σ. 21068).

στη ριζοσπαστική προσέγγιση (σ. 21053-54, 21056), που σχετίζονται με την κατανόηση της πολλαπλότητας των διαφορετικών οπτικών⁶³ για τον κόσμο και την κριτική αποτίμηση τους⁶⁴, από μέρους των μαθητών. Υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά ότι «δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων που υπάρχουν στα κείμενα, στην κατανόηση και συζήτηση της λογικής τους και στην ανάδειξη της βαθύτερης πολιτικής τους διάστασης» (σ. 21067), σύμφωνα με τις αρχές της ριζοσπαστικής προσέγγισης.

Στη συνέχεια, κατά την ανάλυση των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος (σ. 21054), συναντάμε και αναφορές που εντάσσονται, από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής, στη φιλελεύθερη προσέγγιση. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων σε διανοητικό και ηθικό επίπεδο, σύμφωνα με το φιλελεύθερο πρότυπο για την εκπαίδευση («απώτερος στόχος του σχολείου είναι η παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές δεξιότητες στο παιδί, όπως: ευαισθησία σε ζητήματα λογοτεχνίας και Τέχνης, [...] γνώσεις και προβληματισμό για τα τρέχοντα παγκόσμια και τοπικά προβλήματα»). Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται «τόσο η παροχή γνώσεων όσο και η καλλιέργεια αξιών και προβληματισμού για τον άνθρωπο και τον κόσμο».

Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται από το υπό εξέταση αναλυτικό πρόγραμμα (σσ. 21055-56, 21067-68), αυτή διέπεται από στοιχεία που εντάσσονται τόσο στην προοδευτική, όσο και στην ανθρωπιστική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της ερευνητικής εργασίας⁶⁵ (project) ως διδακτικής μεθόδου, που όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί βασικό πυλώνα του Προοδευτισμού. Οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και δομούνται με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Όπως άλλωστε

⁶³ Π.χ. «Να είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν και να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο (π.χ. κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, ΜΜΕ κ.λπ.)», «[...] επιλογή κειμένων τα οποία εκφράζουν ποικιλία απόψεων για το θέμα που διερευνάται». Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά (σ. 21056), «με την έρευνα [...] κατανοείται πολύ καλύτερα η ποικιλία των διαφορετικών οπτικών στην προσέγγιση των ζητημάτων». Στο πλαίσιο αυτό «επιχειρείται συχνά η συγκριτική μελέτη κειμένων που εκφράζουν διαφορετικές απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα και η διερεύνηση των αιτιών που τις προκαλούν».

⁶⁴ «[...] εστίαση στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα» (σ. 21054), «[...] κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων, επομένως και του κόσμου» (σ. 21055).

⁶⁵ Τονίζεται εμφατικά ότι «η έρευνα ως μαθησιακή διαδικασία θεωρείται κομβικής σημασίας, καθώς ενεργοποιεί μαθητές/τριες και διδάσκοντες/σες προς την κατεύθυνση της δημιουργικής ερευνητικής μάθησης» (σ. 21055).

αναφέρεται στο σχετικό εισαγωγικό σημείωμα (σ. 21067), «η διδακτική μεθοδολογία που υιοθετείται έχει τα στοιχεία των μαθητοκεντρικών [...] αντιλήψεων για τη διδασκαλία». Ο εκπαιδευτικός καλείται να εντάξει τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία, προκειμένου αυτοί να καταστούν ενεργά μέλη της⁶⁶. Σύμφωνα με τις αρχές του προοδευτικού ρεύματος σκέψης, τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών δομούνται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες⁶⁷ των μαθητών. Επιπρόσθετα, αξιοποιούνται και άλλες χαρακτηριστικές μέθοδοι του προοδευτικού ρεύματος σκέψης, όπως η επίλυση προβλήματος⁶⁸ (problem - solving).

Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή στη διδακτική διαδικασία. Ο μαθητής καλείται να αναλάβει σημαντικές πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σύμφωνα με τις αρχές της ανθρωπιστικής προσέγγισης. Οι συντάκτες του Αναλυτικού Προγράμματος τονίζουν εμφατικά ότι «οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν καλούνται απλώς να μάθουν μια “νέα ύλη”, αλλά τους ζητείται να είναι πρωταγωνιστές και πρωταγωνίστριες στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων»⁶⁹ (σ. 21055). Ο μαθητής, αντιμετωπίζεται ως μια υπεύθυνη και αυτόνομη προσωπικότητα, δεδομένου ότι συμμετέχει και στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, καλείται να συμπληρώνει τον σχετικό φάκελο υλικού (portfolio), στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησής του (σ. 21068), που αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της ανθρωπιστικής προσέγγισης (Γιώτη, 2011, σ. 79). Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει έναν νέο ρόλο, αυτόν του βοηθού και του συνεργάτη των μαθητών (σ. 21067). Μαθητές και εκπαιδευτικός συνεργάζονται, με σκοπό τη συνδιαμόρφωση⁷⁰ της διδακτικής διαδικασίας.

⁶⁶ Ειδικότερα (σ. 21068), ο εκπαιδευτικός καλείται να «ενθαρρύνει την παραγωγή λόγου δίνοντας χρόνο και χώρο στα παιδιά και [...] να συνδυάζει τη διδασκαλία ενώπιον όλης της τάξης (μετωπική διδασκαλία) με εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (π.χ. ομαδική)».

⁶⁷ Πρβλ. τις σχετικές επισημάνσεις στη σ. 21067: «Προτείνεται να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία κυρίως γλωσσικοί/ σημειωτικοί πόροι και θέματα με τα οποία έχουν εξοικείωση οι μαθητές και οι μαθήτριες», «προτείνεται μια σταδιακή μετάβαση από το οικείο στο λιγότερο οικείο και από τον καθημερινό στον σχολικό και επιστημονικό λόγο».

⁶⁸ Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής εργασίας, «δίνονται ρόλοι και προβλήματα προς διερεύνηση/ επίλυση στα παιδιά» (σ. 21067).

⁶⁹ Όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη διατύπωση, λόγω της ιδιαίτερης αναφοράς στην αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων, θα μπορούσε να ενταχθεί και στη ριζοσπαστική προσέγγιση.

Ολοκληρώνοντας την επεξεργασία της ενότητας αυτής, μεταβαίνουμε στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων των ετών 2002-2018. Παρατηρούμε ότι στο θέμα Γ/Γ1, που η μορφή του είναι κοινή για όλα τα θέματα (Παραγωγή Λόγου), ορίζεται πάντοτε με σαφήνεια ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτό ορίζεται είτε ως άρθρο (2002, 2004, 2007, 2009, 2010, 2013, 2014, 2018) είτε ως εισήγηση (2003, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012, 2015, 2016, 2017). Η έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και ο ορισμός μιας επικοινωνιακής περίπτωσης, εντός της οποίας εγγράφεται το κείμενο που καλούνται να παράγουν οι μαθητές, μας παραπέμπουν στην προοδευτική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στη σύνδεση διδακτικής διαδικασίας και κοινωνικής ζωής. Όσον αφορά στις υπόλοιπες ασκήσεις, λόγω του τυποποιημένου χαρακτήρα τους, δεν εντοπίζουμε σε αυτές στοιχεία που μπορούν να ενταχθούν σε κάποια από τις προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στην αρχή της ενότητας αυτής. Εξαιρέση αποτελούν τα θέματα του έτους 2002, όπου εντοπίζουμε στοιχεία που δύνανται να ενταχθούν στο προοδευτικό ρεύμα σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση Α, η συγγραφή της περίληψης εντάσσεται και αυτή σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο («Να γράψετε μια περίληψη του κειμένου αυτού με την οποία θα ενημερώσετε τους συμμαθητές σας για το περιεχόμενό του»), σε αντίθεση με τα θέματα των ετών 2003-2018.

⁷⁰ Με αυτόν τον τρόπο, τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών αποτελούν «αντικείμενα διαπραγμάτευσης στην τάξη» (σ. 21067), και δεν παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς ως ένα τυποποιημένο προϊόν, που οφείλουν να αναπαράγουν μηχανιστικά.

6. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Μετά την αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, μπορούμε να προβούμε σε μερικές παρατηρήσεις γενικότερου χαρακτήρα, που αφορούν στη φιλοσοφία που διέπει τα Αναλυτικά Προγράμματα που μελετήθηκαν, καθώς και τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων (έτη 2002 - 2018). Η συγκεκριμένη φιλοσοφία αποτυπώνεται μέσω των γραμματισμών που εντοπίζονται στα σχετικά κείμενα, καθώς και μέσω των Λόγων που ανάγονται στη γλωσσική ιδεολογία, στην πολιτική ιδεολογία και στην εκπαιδευτική πολιτική.

Εκκινώντας από το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002), παρατηρούμε ότι το είδος γραμματισμού που απαντάται συχνότερα είναι ο λειτουργικός γραμματισμός (7 αναφορές). Η παρουσία του κριτικού γραμματισμού (3 αναφορές), του αναγνωριστικού γραμματισμού (2 αναφορές) και του ψηφιακού γραμματισμού (1 αναφορά), χαρακτηρίζεται ως ισχνή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να αναχθούν στον οπτικό γραμματισμό.

Όσον αφορά στη γλωσσική ιδεολογία, έντονη είναι η επιρροή της πλουραλιστικής προσέγγισης. Δεν εντοπίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις άλλες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στην αρχή της σχετικής ενότητας (αφομοιωτική, διεθνιστική, εθνικιστική). Μεταβαίνοντας στον άξονα της πολιτικής ιδεολογίας, στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα εντοπίζουμε στοιχεία από τη φιλελεύθερη πολιτική ιδεολογία, τα χαρακτηριστικά της οποίας βρίσκονται σε αρμονία με την πλουραλιστική προσέγγιση που αναφέρθηκε προηγουμένως. Δεν εντοπίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις άλλες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στην αρχή της σχετικής ενότητας (νεοφιλελεύθερη, σοσιαλιστική, συντηρητική). Τέλος, όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική, βασικό πυλώνα του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί ο Προοδευτισμός, ο κοινωνικός χαρακτήρας του οποίου βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τον λειτουργικό γραμματισμό και τη φιλελεύθερη πολιτική ιδεολογία που τον διέπει. Ταυτόχρονα, εντοπίζονται και ορισμένα επιμέρους στοιχεία που δύνανται να αναχθούν στη ριζοσπαστική προσέγγιση⁷¹. Δεν εντοπίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις άλλες

⁷¹ Πρβλ. τις συναφείς αναφορές στον κριτικό γραμματισμό (βλ. παραπάνω).

προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στην αρχή της σχετικής ενότητας (Φιλελευθερισμός, Ανθρωπισμός, Αναδομισμός).

Συνοψίζοντας, το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα δομείται με βάση τις αρχές του λειτουργικού γραμματισμού και της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας. Αναφορικά με την γλωσσική ιδεολογία, προωθείται η πλουραλιστική προσέγγιση. Ταυτόχρονα, οι προτεινόμενοι διδακτικοί στόχοι διέπονται, σε μεγάλο βαθμό, από στοιχεία που ανάγονται στον Προοδευτισμό. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με το κοινωνικό πλαίσιο της περιόδου κατά την οποία εκπονήθηκε το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεδομένου ότι ο κριτικός γραμματισμός και το ριζοσπαστικό ρεύμα σκέψης, όσον αφορά στην εκπαίδευση, δεν είχαν αναπτυχθεί τότε σε μεγάλο βαθμό. Ταυτόχρονα, η ισχυρή επίδραση του ψηφιακού και του οπτικού γραμματισμού δύναται να αιτιολογηθεί λόγω της περιορισμένης ανάπτυξης της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής επικοινωνίας, δεδομένου ότι το διαδίκτυο βρισκόταν τότε σε εμβρυακό στάδιο.

Μεταβαίνοντας στο δεύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011), παρατηρούμε ότι το είδος γραμματισμού που απαντάται συχνότερα είναι ο λειτουργικός γραμματισμός (10 αναφορές). Ισχυρή, ωστόσο, είναι και η επίδραση του κριτικού γραμματισμού (8 αναφορές). Παράλληλα στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εντοπίζονται ρητές αναφορές στον ψηφιακό γραμματισμό (4 αναφορές), καθώς και στον οπτικό γραμματισμό (1 αναφορά). Δεν εντοπίζονται στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν στον αναγνωριστικό γραμματισμό.

Όσον αφορά στη γλωσσική ιδεολογία, έντονη είναι η επιρροή της πλουραλιστικής προσέγγισης. Δεν εντοπίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις άλλες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στην αρχή της σχετικής ενότητας (αφομοιωτική, διεθνιστική, εθνικιστική). Μεταβαίνοντας στον άξονα της πολιτικής ιδεολογίας, παρατηρούμε ότι και στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχουν στοιχεία από τη φιλελεύθερη πολιτική ιδεολογία, η παρουσία της οποίας είναι πιο εμφανής αυτή τη φορά. Δεν εντοπίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια από τις άλλες προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν στην αρχή της σχετικής ενότητας (νεοφιλελεύθερη, σοσιαλιστική, συντηρητική). Τέλος, όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική, βασικά δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος αποτελούν ο Προοδευτισμός και ο Ριζοσπαστισμός. Παράλληλα, εντοπίζονται και ορισμένες επιρροές από τον

Ανθρωπισμό και τον Φιλελευθερισμό. Δεν εντοπίστηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να ενταχθούν στη αναδομιστική προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα δομείται με βάση τις αρχές του λειτουργικού γραμματισμού και του κριτικού γραμματισμού. Εξετάζοντάς το συγκριτικά με το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα που αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι εμφανής η ενίσχυση της επίδρασης του κριτικού γραμματισμού, σε αντίθεση με αυτή του αναγνωριστικού γραμματισμού. Η μεταβολή αυτή αντανακλά και τις διεργασίες που είχαν συντελεστεί σε επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Η ταυτόχρονη ενδυνάμωση της παρουσίας του ψηφιακού και του οπτικού γραμματισμού, μπορεί να συσχετιστεί με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου, καθώς και με τη διάδοση των πολυτροπικών κειμένων. Ο λειτουργικός γραμματισμός, εξακολουθεί να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του Προγράμματος Σπουδών, με τις αναφορές σε αυτόν να αποκτούν συστηματικότερο και εκτενέστερο χαρακτήρα.

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι, στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, έντονη παραμένει και η επίδραση της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας, καθώς οι αναφορές⁷² στις βασικές αρχές της εντοπίζονται σε αρκετές ενότητές του. Αναφορικά με την γλωσσική ιδεολογία, προωθείται, και στην περίπτωση αυτή, η πλουραλιστική προσέγγιση, που συμβαδίζει με τον φιλελεύθερο χαρακτήρα του Αναλυτικού Προγράμματος Προγράμματος, από άποψη πολιτικής ιδεολογίας. Ταυτόχρονα, οι προτεινόμενοι διδακτικοί στόχοι διέπονται, σε μεγάλο βαθμό, από στοιχεία που ανάγονται τόσο στο προοδευτικό, όσο και στο ριζοσπαστικό ρεύμα σκέψης, όσον αφορά στην εκπαίδευση. Η σημαντική ενίσχυση της επίδρασης της ριζοσπαστικής προσέγγισης μπορεί να συσχετιστεί με την ενδυνάμωση των στοιχείων που ανάγονται στον κριτικό γραμματισμό, δεδομένου ότι κοινό χαρακτηριστικό και των δύο εννοιών είναι η κριτική επεξεργασία των κοινωνικών δεδομένων και η έμφαση στην κατανόηση των βαθύτερων αιτιών τους. Παράλληλα, στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εντοπίζουμε στοιχεία και από δύο άλλες προσεγγίσεις, τον Φιλελευθερισμό και τον Ανθρωπισμό, οι οποίες δεν είχαν επιδράσει στη διαμόρφωση του πρώτου Αναλυτικού Προγράμματος που αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας (ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002). Συνεπώς, το δεύτερο Αναλυτικό πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011) χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερο

⁷² Πρβλ. και τις σχετικές αναφορές στον λειτουργικό γραμματισμό, που βρίσκονται σε συνάφεια με τη φιλελεύθερη πολιτική ιδεολογία.

βαθμό εκλεκτικισμού, δεδομένου ότι διαμορφώθηκε υπό την επίδραση τεσσάρων διαφορετικών ρευμάτων σκέψης, συνδυάζοντας αρμονικά επιμέρους χαρακτηριστικά τους (Φουντοπούλου, 2006, σ. 10).

Τέλος, επικεντρωνόμαστε στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων των ετών 2002 - 2018. Παρατηρούμε ότι κυρίαρχος είναι ο κριτικός γραμματισμός (101 αναφορές), ωστόσο αξιοσημείωτη είναι και η επίδραση του λειτουργικού γραμματισμού (52 αναφορές), καθώς και του αναγνωριστικού γραμματισμού (46 αναφορές). Η έντονη παρουσία του κριτικού γραμματισμού μπορεί να γίνει εξηγηθεί, καθώς η επίδρασή του εντοπίζεται σε πολλούς από τους τύπους ασκήσεων. Εξάλλου, η κριτική σκέψη, η αξιοποίηση συγκεκριμένων δεδομένων που δίνονται από την εκφώνηση των θεμάτων, καθώς και η επιστράτευση των κατάλληλων επιχειρημάτων, είναι δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ο λειτουργικός γραμματισμός εντοπίζεται κυρίως στις ασκήσεις που αφορούν στην περιληπτική απόδοση ενός δοθέντος κειμένου (θέμα Α, εντοπίζεται στα θέματα όλων των ετών), στην ανάπτυξη του περιεχομένου ενός αποσπάσματος του κειμένου (θέμα Β1, εντοπίζεται στα θέματα των ετών 2002-2014), καθώς και στην παραγωγή λόγου (θέμα Γ, εντοπίζεται στα θέματα όλων των ετών). Στις εκφωνήσεις των ασκήσεων αυτών συχνά τίθεται ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιούνται δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και την προσαρμογή στον σύγχρονο ευμετάβλητο κόσμο (π.χ. επιλογή του κατάλληλου ύφους και λεξιλογίου, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας, διάκριση των κύριων και των δευτερευουσών πληροφοριών σε ένα κείμενο). Ο αναγνωριστικός γραμματισμός εντοπίζεται στις υπόλοιπες ασκήσεις των θεμάτων (Β2, Β3, Β4), που απαιτούν από τους μαθητές να εντοπίσουν στο κείμενο συγκεκριμένα δομικά, γραμματικά ή υφολογικά στοιχεία του λόγου (π.χ. αναγνώριση των τρόπου πειθούς και των τρόπων ανάπτυξης παραγράφου που επιστρατεύει ο συγγραφέας, εύρεση συνωνύμων ή αντωνύμων συγκεκριμένων λέξεων). Λόγω του τυποποιημένου χαρακτήρα των θεμάτων, των Πανελλαδικών εξετάσεων, δεν εντοπίζονται σε αυτά επιρροές από τον ψηφιακό ή τον οπτικό γραμματισμό (οι μαθητές εξετάζονται γραπτώς, ενώ ταυτόχρονα τα κείμενα που δίνονται προς επεξεργασία δεν διαθέτουν πολυτροπικά χαρακτηριστικά).

Επιπρόσθετα, ο φορμαλιστικός χαρακτήρας των θεμάτων των Πανελλαδικών εξετάσεων δύναται να αποτελεί την αιτία της απουσίας αναφορών που δύνανται να ενταχθούν σε κάποια από τις προσεγγίσεις που ανάγονται στη γλωσσική ιδεολογία.

Όσον αφορά στα στοιχεία πολιτικής ιδεολογίας, αυτά εντοπίζονται στις εκφωνήσεις των ασκήσεων που αφορούν στην παραγωγή λόγου (θέμα Γ/Γ1), όπου και παρατηρείται η επίδραση της φιλελεύθερης πολιτικής ιδεολογίας. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι απουσιάζουν οι ρητές αναφορές που δύνανται να ενταχθούν σε κάποια από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις. Στον συγκεκριμένο τύπο άσκησης (παραγωγή λόγου) εντοπίζονται και στοιχεία που εντάσσονται στο προοδευτικό ρεύμα σκέψης, όσον αφορά στην εκπαίδευση. Αυτά, όπως προαναφέρθηκε, αφορούν στον ορισμό από τη σχετική εκφώνηση, ενός επικοινωνιακού πλαισίου⁷³, εντός του οποίου εγγράφεται το κείμενο που καλούνται να παραγάγουν οι μαθητές. Δεν εντοπίζονται αναφορές που δύνανται να ενταχθούν σε κάποιο από τα άλλα ρεύματα σκέψης, όσον αφορά στην εκπαίδευση (Φιλελευθερισμός, Αναδομισμός, Ανθρωπισμός, Ριζοσπαστισμός).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο κριτικός και ο λειτουργικός γραμματισμός αποτελούν τα δύο βασικά είδη γραμματισμών που προωθούνται μέσω τόσο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όσο και των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Η παρουσία του αναγνωριστικού γραμματισμού είναι ιδιαίτερα ενισχυμένη στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων, σε αντίθεση με τα Αναλυτικά Προγράμματα, λόγω του τεχνοκρατικού χαρακτήρα που διέπει τον θεσμό των εξετάσεων. Για τον ίδιο λόγο, απουσιάζουν και οι αναφορές στον οπτικό ή στον ψηφιακό γραμματισμό. Όσον αφορά στην πολιτική ιδεολογία, η φιλελεύθερη προσέγγιση είναι εμφανής, τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα, όσο και στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Τέλος, όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική, εύλογα προκύπτει ότι το προοδευτικό ρεύμα σκέψης αποτελεί κοινό τόπο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων απουσιάζουν αναφορές που δύνανται να αναχθούν στα άλλα ρεύματα σκέψης που εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα (Ριζοσπαστισμός, Φιλελευθερισμός, Ανθρωπισμός), λόγω του φορμαλιστικού και τεχνικού χαρακτήρα που τα διέπει.

Βέβαια, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου Αναλυτικού Προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Λύκειο αποτελεί έναν παράγοντα που δυσχεραίνει την εξαγωγή γενικότερων πορισμάτων, αναφορικά με

⁷³ Όπως προαναφέρθηκε, επικοινωνιακό πλαίσιο ορίζεται και στην άσκηση Α των θεμάτων του έτους 2002.

την κρατική εκπαιδευτική πολιτική στο πεδίο των γραμματισμών και των προωθούμενων Λόγων. Ωστόσο, από την παρούσα έρευνα δύνανται να εξαχθούν πορίσματα αναφορικά με το είδος των γραμματισμών και των Λόγων που προωθούνται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Τα πορίσματα αυτά, μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφετηρία για την μελέτη και άλλων πτυχών του θέματος. Για παράδειγμα, με στόχο τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για αυτά τα θεσμικά κείμενα, είναι δυνατόν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών οι πολιτικές και κοινωνικές παράμετροι, καθώς και οι σχετικοί πολιτικοί και κοινωνικοί φορείς που επέδρασαν στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελάκος, Κ. (2003). Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχήν διαθεματικό αντικείμενο: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, σσ. 54-59. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ακάμπαλη, Ε., Βλάχου, Ε., Γιαννούλα, Γ., Λιάκου, Μ., Ματζόλη, Σ., Παπανικολάου, Μ., Σαατσόγλου, Ε. & Σαμαρά, Κ. (2011). *Ο κριτικός γραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για την Ε' Δημοτικού*. Ερευνητική Εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. & Τάντος, Α. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα. Στο *Επετειακό - Επιστημονικό Συνέδριο «1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ%20κ.ά..pdf.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (τρίτη αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.
- Βανδώρος, Σ. (2015). *Εισαγωγή στις πολιτικές ιδεολογίες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από <http://hdl.handle.net/11419/4733>.
- Βρεττός, Γ. Ε. & Καψάλης, Αχ. Γ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις «Art of Text».
- Βρεττός, Ι. Ε. (2015). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Πρόγραμμα Διδασκαλίας). Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 30-33). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γεροστάθη, Ζ. (2013). *Ο γραμματισμός στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Επιστημών - Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

- Γιώτη, Λ. (2011). *Ρεύματα Σκέψης που διαμόρφωσαν τη Θεωρία & την Πρακτική στο Σχεδιασμό & την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα, χ.ε.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στις Επιστήμες της Αγωγής.
- Δαφέρμος, Μ. (2008). Κοινωνικός κονστρουκτιονισμός και ανάλυση λόγου. *Ελεύθερα*, Vol. 4, σσ. 67-90.
- Δεδούλη, Μ. & Κατσαρού, Ε. (2010). Ο γλωσσικός γραμματισμός στο πλαίσιο του Προγράμματος PISA : κριτικές επισημάνσεις. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, No. 50, σσ. 7-24.
- Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β. & Τσολακίδης, Σ. (2012). Γραμματισμός και πολυτροπικότητα: Μελέτη Περίπτωσης για την αξιοποίηση του Multimedia Builder (MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο. Στο Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis – Vougiouklis (επιμ.), *Selected papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, σσ. 783-795. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2020, από https://www.icgl.gr/files/Selected_papers.zip.
- Ζαγκλαρά, Π. (2014). *Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής: η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών - Τμήμα Ψυχολογίας.
- Ζιάκα, Ι. (2008). *Διερεύνηση των συστημάτων αξιών στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ξένων γλωσσών*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας.
- Kalantzis, M. & Cope B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. - Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, σσ. 680-95. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της Μάθησης και τη μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. Γ. & Νημά, Ε.Α. (2012). *Σύγχρονη Διδακτική* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κονσούλη, Ε. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας των τελευταίων τριανταπέντε χρόνων για το Δημοτικό Σχολείο: Δείκτες μετάβασης από τον δομισμό στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την αξιοποίηση σύγχρονων θεωριών διδασκαλίας του γραμματισμού. Στο *Επετειακό - Επιστημονικό Συνέδριο «1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»*. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2020, από <http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/KONΣΟΥΛΗ.pdf>.
- Κονσούλη, Ε. (2013). Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια συγκριτική προσέγγιση. Καλλιέργεια Λειτουργικού και Κριτικού Γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου για το Δημοτικό: μια συγκριτική προσέγγιση. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Πανελλήνιο Συνέδριο. Δράμα: 1 – 3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/Κονσούλη.pdf.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). ΤΠΕ και γραμματισμός. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης – Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) γ' έκδοση*, σσ. 30-78. Πάτρα: ΙΤΥΕ – Διόφαντος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης – Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) γ' έκδοση*, σσ. 363-400. Πάτρα: ΙΤΥΕ – Διόφαντος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). 3. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης – Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) γ' έκδοση*, σσ. 211-236. Πάτρα: ΙΤΥΕ – Διόφαντος.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία. Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Λάμπος, Α., Μιτσιάλη, Χ. & Παπαμεντζελόπουλος, Κ. (2016). *Συστήματα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από http://eoe.minedu.gov.gr/images/greek_history_exams_since1964_ISBN.pdf.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. - Φ. Χριστίδης (Εκδ) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, σσ. 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μιχάλης, Α. (2013). Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Πανελλήνιο Συνέδριο. Δράμα: 1 – 3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/Θανάσης%20Μιχάλης2.pdf.
- Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Vol. 4, No. 1, σσ. 165-181.
- Μιχάλης, Α., Μιχελιουδάκης, Δ. & Μότσιου, Ε. (2017). Παραγλωσσολογικοί παράγοντες και μηχανισμοί αξιολόγησης της γλωσσικής χρήσης: κατηγοριοποίηση και κριτική επισκόπηση. Στο Μ. Chondrogianni, S. Courtenage, G. Horrocks, A. Arvaniti & I. Tsimpli (eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Greek Linguistics*. Πρακτικά 13^{ου} συνεδρίου ελληνικής γλωσσολογίας. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από http://icgl13.westminster.ac.uk/wp-content/uploads/sites/55/2019/09/ICGL2013_Proceedings.pdf.
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2005). *Ιδεολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό βήμα*, Vol. 3, σσ. 15-29.

- Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. (2013). «Δείγματα γραφής»: Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο». Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Πανελλήνιο Συνέδριο. Δράμα: 1 – 3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/Ξανθόπουλος%20%26%20Ντίνας.pdf.
- Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη. Στο *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη. Πανελλήνιο Συνέδριο. Δράμα: 1 – 3 Νοεμβρίου 2013*. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/Οικονομάκου%20%26%20Γρίβα.pdf.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2012). Εισαγωγή. Στο Φ. Παπαδημητρίου (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού. Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών* (μτφρ. Γ. Κουρμεντάλα, Δ. Μακρή, Ο. Παληκαρά, Φ. Παπαδημητρίου, Α. Παπαδοπούλου, Κ. Χρυσανθοπούλου), σσ. 11-22. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. Στυλ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Περτσινίδου, Κ. (2017). *Ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας ως απαραίτητο στοιχείο για την πλήρη ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη*. Διπλωματική εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς - Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών - Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από <http://repository.edulll.gr/1093>.

- Σπανός, Γ. Ι. & Μιχάλης, Α. Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2014). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. Στο *Πρακτικά 7ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014. Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου 2020, από <https://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/olomeleia.pdf>.
- Στάικου, Κ. & Κουταλακίδου, Β. (2007). Τα αναλυτικά προγράμματα της αγγλικής και της γαλλικής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση»*, Ιωάννινα, 19 - 21 Οκτωβρίου 2007. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/staikou-koutalakidou/staikou-koutalakidou.pdf>.
- Τολόγλου, Μ - Μ. (2016). Αναλυτικά Προγράμματα και Ενταξιακή Εκπαίδευση. Στο Σ. Γρόσδος (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμος Γ', σσ. 375-382. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2020, από <http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2016/11/Τόμος-γ.pdf>.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015). Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, σσ. 187-210. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φουντοπούλου, Μ. (2006). «Αρχές μάθησης και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: εφαρμογή στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών». Στο *Πρακτικά του*

Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», σσ. 58-73. Αθήνα, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fountopoulou.pdf.

- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980). Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής μεταρρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). Πρόλογος του επιμελητή. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (μτφρ.: Μ. Αραμποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη), σσ. 7-13. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική – οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 35-52. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο 6ο πανελλήνιο συνέδριο της OMEP. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2020, από http://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf?version=1.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007α). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο. *Σεμινάριο [Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων]*, Vol. 34, σσ. 80-90.

- Χοντολίδου, Ε. (2015). Εγγραμματοσύνη (Γραμματισμός), στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 197-199). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ξενόγλωσσες

- Akinnaso, F. N. (1990). The politics of language planning in education in Nigeria. *Word*, Vol. 41, No. 3, pp. 337-367.
- Alam, S. (2012). Neoliberalism and Citizenship in the Bangladesh Secondary School Curriculum. *Critical Literacy: Theories and Practices*, Vol. 6, No. 2, pp. 16-30.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cobarrubias, J. (1983). Ethical issues in status planning. In J. Cobarrubias & Joshua A. Fishman (Eds.), *Progress in language planning: International perspectives*, pp. 41-85. New York: Mouton Publishers.
- Crawford, V. & Valsiner, J. (1999). Varieties of Discursive Experience in Psychology: Culture Understood through the Language Used. *Culture & Psychology*, Vol. 5, No. 3, pp. 259-269.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dyers, C. & Abongdía, J. – F. (2014). Ideology, policy and implementation: Comparative perspectives from two African universities. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, Vol. 43, pp. 1-21.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Co.
- Fairclough, N. (2014). Critical discourse analysis. In Gee, J. P. & M. Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, pp. 9-20. New York: Routledge Handbooks.
- Felini, D. (2008). Crossing the bridge: Literacy between school education and contemporary cultures. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (Eds), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol. II), pp. 19-26. London: Routledge.

- Fenwick, L. (2018). Standards-based reform to senior-secondary curriculum and metacognition in the literacy domain. *The Curriculum Journal*, Vol. 29, No. 3, pp. 338-353.
- Ferguson, G. (2006). *Language Planning and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Second Edition. London: Taylor & Francis.
- Hadjioannou, X., Tsiplakou, S. & Kappler, M. (2011). Language policy and language planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 12, No. 4, pp. 503-569.
- Katsarou, E. (2009). Literacy teaching in the L1 Curriculum of Greek secondary education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, Vol. 9, No. 3, pp. 49-70.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Koutselini – Ioannidou, M. (1997). Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935 - 90). *History of Education*, Vol. 26, No. 4, pp. 395-407.
- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Maitz, P. (2008). Linguistic nationalism in nineteenth-century Hungary. Reconstructing a linguistic ideology. *Journal of Historical Pragmatics*, Vol. 9, No. 1, pp. 20–47.
- McDonough, J., Shaw, C & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT. A teacher's guide*. Third edition. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Oxenham, J. (1980). *Literacy: Reading, Writing, and Social Organization*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Oyetade, O. S. (2003). Language planning in a multi-ethnic state: the majority/minority dichotomy in Nigeria. *Nordic Journal of African Studies*, Vol 12, No. 1, pp. 105-117.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.

- Roberts, P. (1998). The politics of curriculum reform in New Zealand. *Curriculum Studies*, Vol. 6, No. 1, pp. 29-46.
- Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. London: Longman.
- Taylor, N. (2008). Critical analysis of the adult literacy curriculum: instructional or regulative? *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 13, No. 3, pp. 307-314.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading and reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 8, No. 6, pp. 323-32.
- UNESCO. (2005). *Aspects of Literacy Assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting 10-12 June 2003*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future: fifty years of promoting literacy*. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2020, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>.
- Van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Analysis. In Schiffrin, D. Tannen, D. & Hamilton, H. (2001), *The Handbook of Discourse Analysis*, pp. 352-371. Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wyatt-Smith, C. M. & Cumming J. J. (2003). Curriculum Literacies: Expanding domains of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 10, No. 1, pp. 47-59.
- Zaidi, A. (2013). Language Planning: An overview. *Pakistaniaat: A Journal of Pakistan Studies*, Vol. 5, No. 3. Ανακτήθηκε 14 Ιανουαρίου 2020, από <https://pakistaniaat.org/index.php/pak/article/view/239/250>.

- Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, Vol. 12, No. 2, pp. 166-180.

Μεταφρασμένες

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (μτφρ. Μαρία Αράπογλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook - Gumperz, J. (2009). Γραμματισμός και εκπαίδευση: μια αμετάβλητη εξίσωση. Στο Jenny Cook – Gumperz (επιμ.), *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* (μτφρ.: Ε. Κοτσουφού), β' έκδοση, σσ. 49-99. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Gee, J. P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (μτφρ.: Μ. Αραμποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη), σσ. 55-88. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (μτφρ.: Μ. Αραμποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη), σσ. 134-189. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Luke, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: πολυγλωσσισμοί για τη νέα εποχή. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (μτφρ.: Μ. Αραμποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη), σσ. 190-223. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

- Phillips, L. & Jørgensen, M. W. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος* (μτφρ.: Α. Κιουπκιολής, επιμ.: Γ. Σταυρακάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Βασιλική Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ.: Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.

Άλλες πηγές

- ΦΕΚ 131/Β'/07.02.2002 «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου» (σσ. 1340-1342).
- ΦΕΚ 1562/Β'/27.06.2011 «Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου» (σσ. 21052-21068).