

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»
Γ΄ ΤΑΞΗ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» αφορά στη γλωσσική και λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών της Γ΄ Λυκείου.

Το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» αποβλέπει στην ενίσχυση της γλωσσικής ετοιμότητας των μαθητών και μαθητριών, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού, είτε αυτό συμβαίνει στον δημόσιο είτε στον σχολικό ή ιδιωτικό χώρο, τόσο στο επίπεδο κατανόησης όσο και στο επίπεδο παραγωγής λόγου.

Στο παρόν πρόγραμμα, σύμφωνα με το παράδειγμα του «κοινωνικού εποικοδομισμού», δίνεται έμφαση περισσότερο στην κατανόηση και στις μαθησιακές διαδικασίες, μέσω των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες ενισχύονται στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Συγχρόνως, δίνεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το πρόγραμμα που θα ακολουθήσει με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, της σχολικής μονάδας, της τοπικής κοινωνίας.

Διαλογικότητα, κριτικός στοχασμός και δημιουργικότητα αποτελούν λέξεις – κλειδιά για το παρόν ΠΣ. Οι αρχές και οι έννοιες – κλειδιά, καθώς και οι διαδικασίες που προτείνονται, δεν υπαγορεύουν συγκεκριμένες στρατηγικές για την ανάπτυξη του ΠΣ, αλλά παραπέμπουν σε δόκιμες στην εκπαιδευτική πράξη διδακτικές πορείες, που μπορούν να ενισχύσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να χαράξουν τη δική τους εγγράμματη πορεία. Γ΄ αυτό τον λόγο το παρόν ΠΣ είναι «ανοικτό» ως προς τα περιεχόμενα, δίνοντας έτσι δυνατότητες επιλογής κειμενικού υλικού με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, και υποστηρικτικό ως προς τις ενδεικτικές διδακτικές πορείες που προτείνει με στρατηγικές και παραδείγματα.

Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την εφαρμογή και αξιοποίηση του ΠΣ, αφού καλείται ως «μεσάζων» να υπηρετήσει τη γενικότερη στόχευση του ΠΣ και να ενισχύσει τις ομάδες των μαθητών και των μαθητριών στην επίτευξη των στόχων που τίθενται από κοινού στο πλαίσιο του παρόντος ΠΣ. Ο σχεδιασμός πρέπει να οδηγεί στον ανασχεδιασμό με βάση την ανατροφοδότηση από τη διδακτική πράξη, η αξιολόγηση να είναι διαρκής και διαμορφωτική, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνειδητοποιούν την εξέλιξή τους και η/ο εκπαιδευτικός να έχει δεδομένα για τον ανασχεδιασμό του διδακτικού του/της προγράμματος.

Βασικός στόχος της τελικής αξιολόγησης είναι η αποτίμηση των μαθητών και των μαθητριών ως προς την ικανότητά τους να κατανοούν, να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να μετασχηματίζουν τον λόγο των κειμένων και να δημιουργούν τα δικά τους κείμενα.

II. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

1. Σκοπός και πλαίσιο αρχών

Ο βασικός σκοπός της γλωσσικής εκπαίδευσης των μαθητών και των μαθητριών της Γ' Λυκείου παραμένει η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού, που έχουν κατακτήσει τα προηγούμενα χρόνια, σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική, επικοινωνιακή και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Υπ' αυτή την έννοια το παρόν ΠΣ αποτελεί συνέχεια των προγραμμάτων που έχουν προηγηθεί από το 1999 έως το 2011.

Ο γλωσσικός γραμματισμός δεν εκλαμβάνεται ως σύνολο ουδέτερων και αποσπασματικών ικανοτήτων γραφής, ανάγνωσης και κειμενικής οργάνωσης, αλλά συνδέεται με το ενδιαφέρον για κοινωνική συμμετοχή, με στόχο τη διαμόρφωση σχέσεων ανάμεσα στα άτομα και το κοινωνικό, πολιτικό, φυσικό και τεχνολογικό περιβάλλον τους, εντός του οποίου αισθάνονται, σκέπτονται, δρουν και αλληλεπιδρούν. Έτσι, ο γραμματισμός αποτελεί μια ικανότητα νοηματοδότησης της κοινωνικής πραγματικότητας και αποκτά κριτική/αναστοχαστική διάσταση · συνεπώς οδηγεί στη χειραφέτηση μέσω του κριτικού στοχασμού και στην ενεργητική στάση ζωής · σχετίζεται με τις κοινωνικές γνώσεις, τις αξίες της δημοκρατίας, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Υπό το πρίσμα αυτό, η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στο να καταστήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές της Γ' Λυκείου αναστοχαστικές/ούς παραγωγούς αποτελεσματικών προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων σε ένα ευρύ φάσμα, όχι μόνο σχετικά οικείων και καθημερινών, αλλά και πιο τεχνικών/«απαιτητικών» κειμένων που συνδέονται με τον επιστημονικό και φιλοσοφικό λόγο.

Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης θα μπορούσαν να συνοψίζονται στα εξής:

- Τα κείμενα προσεγγίζονται όχι ως αυτόνομες και αφηρημένες κατασκευές αλλά ως πόροι αναπαραγωγής, διαπραγμάτευσης και κατασκευής κοινωνικού νοήματος σε σχέση με τα εκάστοτε κοινωνικά συμφραζόμενα (συγκείμενο).
- Η ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών με συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα και μεταγλωσσικούς όρους αποτελεί μέσο για την κατάκτηση δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας και κριτικού/αναστοχαστικού γραμματισμού και δεν συνιστά αυτοσκοπό.
- Το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται γύρω από δραστηριότητες ανάγνωσης κειμένων, που εκκινούν από ερωτήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών, τους/τις ενθαρρύνουν στην απόκτηση ενεργητικής στάσης κατά τη διαδικασία κατανόησης των κειμένων και τους/τις παρακινούν σε κριτικό στοχασμό μέσα από διαλογικές διαδικασίες.
 - Γι' αυτό οι θεματικοί άξονες στους οποίους αναφέρονται τα κείμενα και γύρω από τους οποίους περιστρέφεται ο προβληματισμός μαθητών και

μαθητριών είναι ευρείς, ώστε να μην περιορίζεται η σκέψη και το ενδιαφέρον τους σε προκαθορισμένη θεματολογία και να μην προτάσσονται «οι γνώσεις για τον κόσμο» έναντι των μαθησιακών διαδικασιών, μέσω των οποίων αναμένεται οι μαθήτριες και οι μαθητές να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα γραμματισμού.

- Για τον ίδιο λόγο τα κείμενα προέρχονται από διάφορες πηγές έντυπου, προφορικού, ψηφιακού και πολυτροπικού λόγου.
- Σε αυτό το πλαίσιο η μαθησιακή διαδικασία πραγματώνεται σταδιακά με την αξιοποίηση του οικείου για την προσέγγιση του ανοίκειου, του προφορικού για την προσέγγιση του γραπτού και αντίστροφα, του καθημερινού για την προσέγγιση του σχολικού και επιστημονικού λόγου και αντίστροφα, με σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών και μαθητριών και αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές εγγράμματες διαδρομές τους.
- Κατά συνέπεια, οι διαδικασίες ανάγνωσης με σκοπό την κατανόηση και παραγωγή λόγου οργανώνονται έτσι, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τον χρόνο να αναστοχάζονται σχετικά με τα κείμενα σε διάφορα επίπεδα: νοηματοδότηση και χρήση των κειμένων, στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής λόγου.

Τέλος, η γλωσσική εκπαίδευση διατρέχει όλο το ΠΣ, καθώς η γλώσσα είναι ο σημαντικότερος πόρος για τη δόμηση των κειμένων οποιασδήποτε περιοχής και ο κυριότερος πόρος διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, τα κείμενα στο γλωσσικό μάθημα μπορούν να συνδιαλέγονται με τα κείμενα άλλων μαθημάτων και με αυτόν τον τρόπο να αξιοποιείται δημιουργικά η ποικιλία της γλώσσας και η κειμενικότητα· ομοίως και στα άλλα μαθήματα του ΠΣ πρέπει να δίνεται η δυνατότητα γλωσσικής εκπαίδευσης με την αξιοποίηση διαδικασιών για την κατανόηση και παραγωγή λόγου που προτείνονται στο ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα.

2. Μαθησιακές διαδικασίες - Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών καταγράφονται σχηματικά διαδικασίες μέσω των οποίων αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο/Η εκπαιδευτικός μέσα από ένα φάσμα προτεινόμενων διαδικασιών επιλέγει εκείνη που μπορεί να υποστηρίξει την πραγμάτωση των διδακτικών στόχων που έχει θέσει. Όλες οι προτεινόμενες διαδικασίες είναι αλληλένδετες και δεν προσεγγίζονται κατ' ανάγκη με τη σειρά που παρουσιάζονται στο παρόν πρόγραμμα, αλλά αποτελούν παραδειγματικό χώρο.

Οι διαδικασίες διακρίνονται σε δύο επίπεδα: α) διαδικασίες κατανόησης κειμένων και β) διαδικασίες παραγωγής γραπτού, προφορικού και πολυτροπικού λόγου και σχηματικά αποδίδονται ως εξής:

A. Διαδικασίες κατανόησης του νοήματος, της οργάνωσης και της μορφής των κειμένων
A1. Εντοπισμός και αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών των κειμένων
A2. Ερμηνεία και μετασχηματισμοί των κειμένων

A3. Κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση των κειμένων
A4. Αναστοχασμός σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένων που αξιοποιούνται.
B. Διαδικασίες παραγωγής γραπτού, προφορικού και πολυτροπικού λόγου: Μετασχηματισμοί κειμένων
B1. Σχεδιασμός και οργάνωση των κειμένων
B2. Σύνθεση κειμένων (συγγραφική φάση)
B3. Αναθεώρηση – Δημοσίευση των κειμένων
B4. Αναστοχασμός σχετικά με τις στρατηγικές παραγωγής λόγου / μετασχηματισμού των κειμένων που αξιοποιούνται.

Σε καθένα από τα δύο παραπάνω επίπεδα, οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο, αναλύονται ως εξής:

A. Διαδικασίες κατανόησης του νοήματος, της οργάνωσης και της μορφής των κειμένων
--

A1. Εντοπισμός και αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών των κειμένων

Οι μαθήτριες και οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν βασικές πληροφορίες που αφορούν:

- το περιεχόμενο (θέμα, πρόσωπα, χώρος, χρόνος, βασικές ιδέες-επιχειρήματα)
- το επικοινωνιακό πλαίσιο [πομπός/οί, δέκτης/ες, θέμα, σκοπός-πρόθεση, χώρος και χρόνος, μέσα (γραπτό, προφορικό, εικονιστικό, υβριδικό κ.ά.)]
- τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των κειμένων
- το κειμενικό είδος και τις βασικές συμβάσεις που απορρέουν από αυτό, όπως πραγματώνονται στα μελετώμενα κάθε φορά κείμενα
- τη γλώσσα του κειμένου (λεξιλόγιο, στίξη, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, γλωσσικές ποικιλίες, λειτουργίες της γλώσσας, ύφος κ.ά.).

A2. Ερμηνεία και μετασχηματισμοί των κειμένων
--

Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν προσεγγίζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποσπασματικά αλλά στη συνάρθρωσή τους μέσα στα κείμενα. Γι' αυτό και αναμένεται να είναι σε θέση:

- να εξηγούν με ποιον τρόπο οι γλωσσικές επιλογές ή οι βασικές πληροφορίες που εντόπισαν στα κείμενα υπηρετούν την πρόθεση του εκάστοτε πομπού, τις ιδεολογικές θέσεις και τους κοινωνικούς του σκοπούς

- να μετασχηματίζουν γλωσσικά και κειμενικά στοιχεία και να εξηγούν πώς αυτοί οι μετασχηματισμοί αλλάζουν με τη σειρά τους το νόημα και τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων.

Ενδεικτικά στο πλαίσιο των παραπάνω διαδικασιών μπορούν:

- να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά που δανείζονται οι συντάκτες των κειμένων από διαφορετικά κειμενικά είδη ή γένη λόγου και σημειωτικούς πόρους και να εξηγούν τι προσφέρουν κατά τη γνώμη τους στο νόημα του μελετώμενου κάθε φορά κειμένου και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά του
- να μετασχηματίζουν τα κείμενα ως προς μία ή περισσότερες γλωσσικές επιλογές (περιεχόμενο, επικοινωνιακό πλαίσιο, ύφος κ.λπ.)
- να ερμηνεύουν λέξεις, φράσεις, προτάσεις, περιόδους των κειμένων αξιοποιώντας κειμενικά, επικοινωνιακά και ιστορικά συμφραζόμενα
- να αποδίδουν το νόημα λέξεων, φράσεων, προτάσεων, περιόδων των κειμένων με συνώνυμες λέξεις ή περιφραστικά.

A3. Κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση των κειμένων

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

α) Να αξιολογούν τα κείμενα ως προς τις ίδιες τις γλωσσικές επιλογές που εντοπίζονται σε αυτά, την αποτελεσματικότητα των σημειωτικών τρόπων και πόρων στη συγκρότηση του νοήματος και τον επικοινωνιακό στόχο.

Έτσι, για παράδειγμα, μπορούν να αξιολογούν τη σχέση της εικόνας / σκίτσου με τα γλωσσικά κείμενα ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εικόνας να αναδεικνύει, να συμπληρώνει ή να σχολιάζει τα γλωσσικά νοήματα.

β) Να προσεγγίζουν κριτικά και να αναστοχάζονται σχετικά με τρόπους με τους οποίους στερεοτυπικές οπτικές εγγράφονται και αναπαράγονται στις χρήσεις της γλώσσας και άλλων σημειωτικών κωδίκων.

Ως προς την παραπάνω διαδικασία αναμένεται να είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήματα όπως:

- Ποιοι δικαιώνονται και ποιοι αδικούνται στο κείμενο;
- Ποια πρόσωπα προβάλλονται στο κείμενο σε σχέση με το φύλο, τη φυλή ή την εθνικότητά τους κ.ά. και γιατί;
- Η κατάσταση των προσώπων στο κείμενο προβάλλεται ως «φυσική» ή όχι;
- Ποιες είναι οι προθέσεις του κειμένου; Είναι σκόπιμες από την πλευρά του συγγραφέα ή όχι;
- Ποια «φωνή» κυριαρχεί στο κείμενο και ποιες «φωνές» παραλείπονται ή περιθωριοποιούνται (σε σχέση με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα κ.ά.);
- Γιατί επιλέγονται συγκεκριμένες δομές έναντι άλλων; Γιατί επιλέγεται η συγκεκριμένη σύνδεση ανάμεσα στις προτάσεις, τις παραγράφους κτλ.;

γ) Να συγκρίνουν δύο ή περισσότερα κείμενα ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους:

- να συγκρίνουν πληροφορίες μεταξύ κειμένων που αφορούν παρόμοιο μελετώμενο θέμα ως προς την πληρότητα, την εγκυρότητα και αξιοπιστία του περιεχομένου, ως προς τις ιδεολογικές θέσεις που εγγράφονται κ.λπ.
- να συγκρίνουν κείμενα που αναφέρονται στο ίδιο θέμα ως προς την πρόθεση, τις ιδεολογικές θέσεις, το ύφος και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά τους
- να συσχετίζουν μεταξύ τους τα μελετώμενα πάνω σε ένα θέμα κείμενα κάνοντας διακειμενικές αναφορές, όσον αφορά τις γνώσεις που παρέχουν, τις στάσεις και τις αξίες που υποστηρίζουν.

A4. Αναστοχασμός σχετικά με τις στρατηγικές κατανόησης κειμένων που αξιοποιούνται

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

- να περιγράφουν τις στρατηγικές κατανόησης κειμένου που χρησιμοποιούν και να τις παρουσιάζουν στην ομάδα τους ή στην ολομέλεια, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης
- να αναγνωρίζουν τις προσωπικές αξίες, στάσεις, εμπειρίες, ιδεολογικές θέσεις που τους επηρεάζουν στη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου και να τις παρουσιάζουν στην ομάδα τους ή στην ολομέλεια, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης
- να αποτιμούν τις στρατηγικές σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ή και αυτοελέγχου.

B. Διαδικασίες παραγωγής γραπτού, προφορικού και πολυτροπικού λόγου: Μετασχηματισμοί κειμένων

B1. Σχεδιασμός και οργάνωση των κειμένων

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

- να κατανοούν τα ζητούμενα του θέματος και να προσδιορίζουν την επικοινωνιακή κατάσταση με βάση την οποία θα συνθέσουν τα κείμενά τους
- να οργανώνουν τη σκέψη τους, χρησιμοποιώντας ποικιλία στρατηγικών (π.χ. καταιγισμός ιδεών, γραφικοί οργανωτές κ.ά.), πηγών πληροφόρησης (έντυπων ή ηλεκτρονικών) και μέσων (μολύβι και χαρτί ή ηλεκτρονικά προγράμματα επεξεργασίας κειμένων)
- να λαμβάνουν υπόψη τους το γένος του λόγου (π.χ. αφήγηση, επιχειρηματολογία κ.ά.), το κειμενικό είδος (π.χ. άρθρο, προφορική παρουσίαση κ.ά.) και την παράμετρο της επικοινωνιακής περιστασης (θέμα, σκοπός, κοινό κ.ά.), προκειμένου να σχεδιάσουν τα κείμενά τους.

B2. Σύνθεση κειμένων (συγγραφική φάση)

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

- να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για το γένος του λόγου (π.χ. αφήγηση, επιχειρηματολογία κ.ά.), το κειμενικό είδος (π.χ. άρθρο, προφορική παρουσίαση

- κ.ά.) και την παράμετρο της επικοινωνιακής περίπτωσης (σκοπός, κοινό κ.ά.), προκειμένου να συντάξουν/εκφωνήσουν τα κείμενά τους
- να αξιοποιούν τις πληροφορίες και τις βασικές έννοιες που εντόπισαν στα κείμενα αναφοράς στη σύνθεση των δικών τους κειμένων
 - να εξασφαλίζουν τη συνοχή των προτάσεων και την αλληλουχία των νοημάτων τους (συνεκτικότητα) επιλέγοντας τις κατάλληλες τεχνικές
 - να χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές πύκνωσης ή παράφρασης, για να επιτύχουν την περιληπτική προφορική ή γραπτή απόδοση των κειμένων ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση
 - να προσαρμόζουν το ύφος του κειμένου τους (π.χ. ύφος οικείο, επίσημο κ.ά.) τροποποιώντας το λεξιλόγιο, τη δομή των προτάσεων κ.ά. ανάλογα με τον σκοπό (π.χ. να πείσουν, να διαμαρτυρηθούν, να συγκινήσουν κ.ά.) και το κοινό στο οποίο απευθύνονται
 - να αξιοποιούν στρατηγικές διαπροσωπικής προφορικής επικοινωνίας (π.χ. γλώσσα του σώματος, χιούμορ, διακοπή του συνομιλητή με ευγένεια) και προφορικής έκφρασης (π.χ. επιτονισμός, παύσεις, ένταση της φωνής κ.ά.) και να τις χρησιμοποιούν για την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων.

B3. Αναθεώρηση – Δημοσίευση των κειμένων

Αναμένεται οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:

- να χρησιμοποιούν ποικιλία πηγών αναφοράς (π.χ. λεξικά, εγχειρίδια γραμματικής και συντακτικού) ως προς τις γραμματικές επιλογές (λεξιλόγιο, ορθογραφία, στίξη κ.λπ.), τη συνοχή και τη συνεκτικότητα των κειμένων τους
- να αξιοποιούν τις παρατηρήσεις των άλλων (εκπαιδευτικού και συμμαθητών/-τριών) για τη βελτίωση του περιεχομένου, της τεκμηρίωσης, της οργάνωσης και της γλώσσας των κειμένων τους
- να επιλέγουν τον κατάλληλο τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους (π.χ. γραμματοσειρές, διαστήματα, γραφικά κ.ά.) χρησιμοποιώντας μια ποικιλία οπτικοακουστικών μέσων (π.χ. ηλεκτρονικά προγράμματα παρουσίασης, καταγραφής της φωνής κ.ά.), ώστε να την καταστήσουν περισσότερο επικοινωνιακή
- να δημοσιεύουν τα κείμενά τους με όποιον τρόπο θεωρούν ότι είναι κατάλληλος.

B4. Αναστοχασμός σχετικά με τις στρατηγικές και την αποτελεσματικότητα των παραγόμενων κειμένων που αξιοποιούνται

Αναμένεται οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:

- να αντιλαμβάνονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους ως συγγραφείς/ομιλητές/-τριες, ώστε να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα αναπτύξουν τις δεξιότητές τους να γράφουν και να μιλούν κατάλληλα και αποτελεσματικά
- να αναστοχάζονται αποτιμώντας την πορεία των ενεργειών τους με βάση πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις λύσεις τις οποίες επέλεξαν.

3. Διδακτική μεθοδολογία

Η έννοια του σχεδιασμού στη διδασκαλία με στόχο τον αναστοχαστικό/κριτικό γραμματισμό

Το ΠΣ για τη Νεοελληνική Γλώσσα αναγνωρίζει τη διδασκαλία ως αποτέλεσμα σχεδιασμού εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού, που απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη και μοναδική κάθε φορά σχολική τάξη. Με βάση τους θεματικούς άξονες, ο / η εκπαιδευτικός συγκροτεί διδακτικές ενότητες και σχεδιάζει τις δραστηριότητες που συνοδεύουν την επεξεργασία και παραγωγή κειμένων στη σχολική τάξη. Όσον αφορά την παιδαγωγική της διδασκαλίας προκρίνονται συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές που αναγνωρίζουν ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και διευκολύνουν τη συγκρότηση ενός όσο το δυνατό πιο αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενισχύει τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να γεφυρώνουν το οικείο με το νέο, τη διαισθητική γνώση με την επίγνωση και τον αναστοχασμό, καταλήγοντας στον μετασχηματισμό και την οικειοποίηση του ανοίκειου.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, που είναι γνώριμη από το Γυμνάσιο, προτείνεται και στο παρόν πρόγραμμα. Βασική επιδίωξη των πολυγραμματισμών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να πετύχουν τους ακόλουθους δύο στόχους για τον γραμματισμό: α) την προσέγγιση των κειμένων σε μορφολογικό, σημασιολογικό επίπεδο και σε επίπεδο οργάνωσης και β) την κριτική εμπλοκή με τον γραμματισμό, που είναι απαραίτητη για να σχεδιάσουν με επιτυχία το κοινωνικό τους μέλλον.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, η ομάδα του Νέου Λονδίνου προχώρησε στη θεωρητική σύλληψη τεσσάρων χαρακτηριστικών της παιδαγωγικής:

1. *Τοποθετημένη πρακτική*, που στηρίζεται στην εμπειρία της κατασκευής νοήματος μέσα από την κατανόηση των κειμενικών ειδών που υπάρχουν στην καθημερινότητα των μαθητών και μαθητριών αλλά κι ευρύτερα στη δημόσια σφαίρα και στα εργασιακά περιβάλλοντα.
2. *Ανοικτή διδασκαλία*, μέσω της οποίας οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν μια ρητή μεταγλώσσα για το «σχέδιο» του νοήματος. Ο/Η εκπαιδευτικός με συστηματικό και αναλυτικό τρόπο παρουσιάζει τις διαδικασίες νοήματος και τη σχετική μεταγλώσσα μέσα από την εξήγηση και τη μοντελοποίηση της γνώσης.
3. *Κριτική πλαισίωση*, η οποία ερμηνεύει το κοινωνικό συγκείμενο και τον σκοπό των σχεδίων του νοήματος.
4. *Μετασχηματισμένη πρακτική*, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες, ως κατασκευαστές νοήματος, γίνονται σχεδιαστές του κοινωνικού μέλλοντος.

Η διδακτική πορεία μπορεί να έχει τα χαρακτηριστικά σχεδίου εργασίας (project), στο πλαίσιο του οποίου δίνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες ρόλοι και προτείνονται προβλήματα προς διερεύνηση και επίλυση. Στο πλαίσιο των ρόλων τους και κατά την επίλυση των προβλημάτων, οι μαθήτριες και οι μαθητές εστιάζουν στην αναζήτηση και ανάγνωση

κειμένων και γενικότερα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου.

Στα βασικά πεδία του ΠΣ (δηλαδή κατανόηση και παραγωγή λόγου) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ποικίλες στρατηγικές για την ανάπτυξη της διδασκαλίας τους. Στο παράρτημα του παρόντος ΠΣ προτείνονται ενδεικτικά και αναπτύσσονται μερικές από αυτές τις στρατηγικές, όπως είναι το γνώριμο από το προηγούμενο ΠΣ διαδικαστικό κειμενοκεντρικό μοντέλο με τις τρεις φάσεις, προ-αναγνωστική, αναγνωστική, μετα-αναγνωστική, το μοντέλο των τεσσάρων πόρων του αναγνώστη για την κριτική ανάγνωση.

Η έννοια του «σχεδίου» προτείνεται ως βασική στρατηγική, στο πλαίσιο του παρόντος ΠΣ, για την παραγωγή λόγου. Το «σχέδιο» εμπλέκεται σε κάθε δημιουργία νοήματος ως μια δυναμική διαδικασία αναζήτησης πηγών, επιλογής, συνδυασμού και σύνθεσης και περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες:

- τα διαθέσιμα σχέδια (το σχεδιασμένο), τα οποία μπορεί να είναι γλωσσικά – γραπτά ή προφορικά – οπτικά, ηχητικά, αφής, σωματικής έκφρασης, χώρου ή πολυτροπικά,
- τον σχεδιασμό, μια νέα δημιουργία βασισμένη στα διαθέσιμα σχέδια, το οποίο εκφράζει την προσωπική φωνή, τις εμπειρίες και οδηγεί στον μετασχηματισμό, και
- το ανασχεδιασμένο, το οποίο συνιστά μια ανακατασκευή της αναπαράστασης του κόσμου και μια επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας, αποτελώντας ένα νέο διαθέσιμο σχέδιο για άλλους δημιουργούς νοήματος.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ποικίλες στρατηγικές, πέρα από τις προτεινόμενες, συνεπείς προς τον σκοπό και το πλαίσιο αρχών του παρόντος ΠΣ, ώστε με ευελιξία να οργανώσουν/σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους με στόχο να «συναντηθούν» με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους και να έχουν μια αποτελεσματική διά των κειμένων επικοινωνία, προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι που έχουν τεθεί.

5. Οργάνωση περιεχομένων

Η διδασκαλία περιλαμβάνει δυνάμει μία τεράστια ποικιλία προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων, τα οποία εμφανίζονται σε έντυπη, ψηφιακή ή και πολυτροπική μορφή και παράγονται είτε εντός είτε εκτός του σχολικού χώρου. Το ποια είναι, κάθε φορά, τα κείμενα αυτά καθορίζεται κατά κύριο λόγο από το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως ορίζονται στο ΠΣ.

Ακολουθώντας εν μέρει ένα οικο-συστημικό μοντέλο ως προς την ανάπτυξη και συγκρότηση των ταυτοτήτων των νέων, μαθητών και μαθητριών, μέσω των σχέσεων που αναπτύσσουν με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι θεματικές ενότητες που θα σχεδιάσουν οι εκπαιδευτικοί για τις μαθήτριες και τους μαθητές του Λυκείου κινούνται σε πέντε γενικούς θεματικούς άξονες:

- Άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, παρέες–κοινωνικές ομάδες)
- Ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο (κοινωνικοί θεσμοί, αγορά εργασίας, θεσμοί εξουσίας, αξίες)
- Φυσικό περιβάλλον

- Ψηφιακό περιβάλλον
- Ταυτότητες (κοινωνικές, εθνικές, πολιτισμικές)

Σε κάθε γενικό θεματικό άξονα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώνουν το δικό τους υλικό σε θεματικές ενότητες που συγκροτούν οι ίδιοι/-ες ή/και μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Κατά τη συγκρότηση της θεματικής ενότητας και κατά την επεξεργασία των κειμένων, επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες να αναπτύσσουν κριτικό προβληματισμό και όχι να κατακτούν τυποποιημένες γνώσεις σχετικά με τα παραπάνω θέματα και πολύ περισσότερο να αναπαράγουν μηχανιστικά συγκεκριμένες απόψεις/στερεότυπα.

Το περιεχόμενο κάθε θεματικής ενότητας μπορεί να αναπτύσσεται γύρω από βασικά ερωτήματα που απασχολούν μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, σε κάθε θεματική ενότητα μπορεί να τίγονται ζητήματα που αφορούν περισσότερους από έναν θεματικούς άξονες. Σημαντικό, επίσης, είναι να επιλέγονται κείμενα που θέτουν ερωτήματα, χωρίς απαραίτητα να δίνουν απαντήσεις, και ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη που συνδυάζουν ποικιλία γενών λόγου.

Κατά τον σχεδιασμό της θεματικής ενότητας, ο/η εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη τα ακόλουθα δομικά στοιχεία για τη συγκρότησή της (χωρίς να σημαίνει ότι κάθε θεματική ενότητα περιλαμβάνει όλα τα παρακάτω), που συνδέονται με τις διαδικασίες που έχουν παρουσιασθεί παραπάνω στη σχετική ενότητα:

- *Δραστηριότητες ανάλυσης κειμένων:* επιδιώκουν την κατανόηση της γλωσσικής τους μορφής και των κειμενικών τους χαρακτηριστικών. Αναλύονται κείμενα με στόχο την ανάδειξη της σχέσης που έχει η γλώσσα και η οργάνωση του κειμένου με την κατάσταση επικοινωνίας και τον σκοπό.
- *Δραστηριότητες ερμηνευτικής και κριτικής προσέγγισης των κειμένων:* Αποβλέπουν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο στα κείμενα αναπαριστώνται ιδέες, αντιλήψεις, προκαταλήψεις για τον άνθρωπο, την κοινωνία και τον κόσμο.
- *Δραστηριότητες συγκριτικής εξέτασης κειμένων ως προς τις δύο προηγούμενες διαστάσεις:* αναλύονται συστάδες (δίκτυα) κειμένων, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των κειμένων ως προς τη γλώσσα, το μέσο, τους σημειωτικούς τρόπους, το κειμενικό είδος, ως προς τα γένη του λόγου, τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, τον τρόπο προσέγγισης του θέματος κ.λπ.
- *Δραστηριότητες παραγωγής λόγου:* Οι μαθητές/-τριες καλούνται να ανταποκριθούν στα μελετώμενα κείμενα παράγοντας δημιουργικά λόγο, να μετασχηματίσουν τις γλωσσικές και νοηματικές δομές των κειμένων ή να παρουσιάσουν συνοπτικά το περιεχόμενο κειμένων και να διατυπώσουν τις δικές τους απόψεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα, σε καθορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.
- *Δραστηριότητες αναστοχασμού και ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων:* Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, τις στρατηγικές με τις οποίες προσέγγισαν τα κείμενα ή τα σχεδίασαν και δημοσίευσαν, τις δεξιότητες που αξιοποίησαν, για να έχουν καλύτερο αποτέλεσμα.

Επίσης, κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη γλωσσική και επικοινωνιακή ετοιμότητα των μαθητών/-τριών και να παρεμβαίνει στις περιπτώσεις που διαπιστώνει ελλείμματα γνώσης. Η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών

φαινομένων, του λεξιλογίου, των σημασιολογικών και πραγματολογικών στοιχείων συναρτάται πάντοτε με τη χρήση της γλώσσας στη νοηματοδότηση των κειμένων και δεν αποβλέπει στην απομνημόνευση μεταγλωσσικών όρων. Οι δραστηριότητες οργανώνονται σε επίπεδο κειμένου με προσομοίωση όσο το δυνατόν αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας· έχουν μετασημασιολογικό χαρακτήρα και ενθαρρύνουν τη χρησιμοποίηση εκ μέρους των μαθητών/-τριών βιβλίων αναφοράς σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (γραμματικές, λεξικά κ.λπ.).

6. Πηγές άντλησης υλικού για τη διαμόρφωση θεματικών ενοτήτων

Ο/Η εκπαιδευτικός για τη διαμόρφωση των θεματικών – διδακτικών ενοτήτων μπορεί να αντλήσει κείμενα και άλλο υλικό από ποικίλες πηγές. Τέτοιες πηγές, ενδεικτικά, μπορούν να είναι:

Α. Εκπαιδευτικό υλικό – διδακτικά βιβλία

Β. Έγκριτοι δικτυακοί τόποι, εκπαιδευτικοί και άλλοι (διεθνών οργανισμών, μουσείων κ.λπ.)

Γ. Έντυπες εκδόσεις ποικίλων κειμένων (δοκίμια στοχασμού, κείμενα επιστημονικού περιεχομένου, κοινωνικού προβληματισμού, δημοσιογραφικά κείμενα, αυτοβιογραφίες, βιογραφίες, επιστολές, ημερολόγια, λογοτεχνικά κείμενα, απομνημονεύματα, μαρτυρίες κ.λπ.)

Δ. Οπτικοακουστικό υλικό (ταινίες μυθοπλασίας, ντοκυμαντέρ, τραγούδια, ψηφιακές αφηγήσεις μαθητών/-τριών κ.λπ.)

Ε. Εικονιστικό υλικό (σκίτσα, γελοιογραφίες, κόμικς κ.ά)

ΣΤ. Έργα τέχνης, κατασκευές κ.λπ.

7. Ανάπτυξη του προγράμματος στη Γ' Λυκείου

Με βάση το γενικότερο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία μεταξύ τους, διαμορφώνουν το πρόγραμμα διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν σε γενικές γραμμές ως προς την οργάνωση του περιεχόμενου.

Κατά την ανάπτυξη του προγράμματος:

α) Λαμβάνουν υπόψη ανάγκες για αντισταθμιστική εκπαίδευση μαθητριών και μαθητών της Γ' Λυκείου.

β) Αξιοποιούν τον προφορικό λόγο των μαθητών και μαθητριών εξασφαλίζοντας συνθήκες και προβλέποντας διαδικασίες για την ανάπτυξή του, ώστε να λειτουργεί ως γέφυρα για την προσέγγιση του λόγου των κειμένων.

γ) Δίνουν έμφαση σε μορφές γραμματισμού, ψηφιακό, οπτικό, γραμματισμό στα Μ.Μ.Ε., στις οποίες γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο παρόν ΠΣ (βλ. παράρτημα).

δ) Εντάσσουν σταδιακά, και σύμφωνα με την ετοιμότητα των μαθητών, στη διδασκαλία στοιχεία νέων γραμματισμών.

ε) Δίνεται έμφαση στον «δίκαιο και άδικο λόγο», στη «γλώσσα της εξουσίας» και στη «γλώσσα της παιδείας», καθώς σε αυτή την τάξη ολοκληρώνονται οι εγκύκλιες σπουδές των μαθητών και των μαθητριών και μεταβαίνουν στην ενήλικη ζωή και στην ενεργό πολιτική δράση.

στ) Σε όλη την πορεία ανάπτυξης του προγράμματος στην Γ' Λυκείου επιλέγουν κείμενα που κινούνται ανάμεσα στον καθημερινό λόγο των μαθητριών και των μαθητών, τον σχολικό λόγο, τον στοχαστικό λόγο και τον λόγο της επιστήμης.

III. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

1. Πλαίσιο Αρχών

Το ΠΣ για τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών της Γ' Λυκείου αντλεί τις παιδαγωγικές αρχές του από τις θεωρίες εκείνες που ενεργοποιούν τη σκέψη, τη φαντασία και την κρίση· που συγκροτούν ελεύθερα και κριτικά υποκείμενα, μέσα από τη συνεργατική παραγωγή νοημάτων· που διευρύνουν την αντίληψη, την ευαισθησία και τη συνείδηση μέσα από ανοιχτές διαδικασίες αλληλεπίδρασης, διερώτησης, διαλόγου και διαπραγμάτευσης όλων «των λόγων για τον κόσμο».

Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές συγκλίνουν και εναρμονίζονται με τις σύγχρονες εξελίξεις των λογοτεχνικών σπουδών, των οποίων τα ερωτήματα και τα διακυβεύματα έχουν προχωρήσει όχι μόνο «μετά την αισθητική», αλλά και «μετά τη λογοτεχνική θεωρία». Μετά από μια σειρά στροφών, που έθεταν διαδοχικά στο επίκεντρο τη γραμματολογική, την αισθητική, την αυτοτελή-ενδοκειμενική ή την πολιτισμική διάσταση των κειμένων και υπαγόρευαν τους αντίστοιχους διδακτικούς σκοπούς και αναγνωστικές προτεραιότητες για τη διδασκαλία του μαθήματος, επανέρχεται το ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία ως «λόγο για τον κόσμο». Όλες οι προσεγγίσεις που συγκρότησαν το γνωστικό πεδίο της λογοτεχνίας διατηρούν την αξία τους, αλλά μόνο ως παρακαταθήκες αόρατων εργαλείων, το καθένα από τα οποία συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο στην κατανόηση και τη διαπραγμάτευση του νοήματος των έργων. Επομένως, το νόημα των έργων, οι κόσμοι που εκδιπλώνονται μέσα από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις γίνονται τα κυρίαρχα ζητούμενα της μελέτης της λογοτεχνίας. Οι αναγνώστες/τριες –και οι μαθητές/-τριες ως αναγνώστες/-τριες– ιχνηλατούν τους κόσμους των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων μέσα από τη λογοτεχνική γλώσσα, διαλέγονται με τα νοήματα και τις αξίες τους, μαθαίνουν να αποδέχονται την πολλαπλότητα των εκδοχών τους, ανανεώνοντας τη ζωή των κειμένων και ανοίγοντας δρόμους για τον αυτοπροσδιορισμό τους.

Στο πνεύμα αυτό, έρχονται –ή επανέρχονται– στο προσκήνιο επαναπλαισιωμένα τα εξής στοιχεία, τα οποία αποτελούν και το επιστημονικό πλαίσιο αρχών του ΠΣ:

α) Η *ερμηνευτική ανάγνωση* ως δραστηριότητα πολλαπλών και διαφορετικών αναγνώσεων του κειμένου, που συνδυάζει τις ιστορικοπολιτισμικές και κοινωνικο-πολιτικές συνιστώσες του με αυτές του/της εκάστοτε αναγνώστη/-τριας, και όχι ως κλειστή και σχολαστική ανασκαφή για αναζήτηση κρυμμένων νοημάτων· ως μια ανοιχτή δραστηριότητα με πολιτικές συνδηλώσεις.

β) Η *ηθική της ανάγνωσης* ως πράξη και όχι ως κανονιστική αρχή: δεν ενδιαφέρει πια το τι είναι τα κείμενα όσο το τι κάνουν· πώς επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του/της αναγνώστη/-τριας με τη λογοτεχνία, με όσα τα κείμενα κομίζουν, αλλά και με όσα κομίζει η συλλογική αναγνωστική διαδικασία. Μέσα από τις ανταποκρίσεις του/της (θυμικές ή ιδεολογικές) σε ερμηνευτικές απορίες, διλήμματα και ερωτήματα που προκύπτουν από την ανάγνωση και τον διάλογό του/της με τις ανταποκρίσεις των άλλων ο/η αναγνώστης/-τρια συγκροτείται και ως ηθικό και πολιτικό υποκείμενο.

γ) Η *επικαιροποιημένη ανάγνωση* ως μια ερμηνευτική πρακτική που επιτρέπει στους/στις αναγνώστες/-τριες –μαθητές/-τριες να διαλέγονται με τα κείμενα μέσα από τους δικούς τους προϋδασμούς, συνειρμούς και αναχρονισμούς. Από την επικαιροποιημένη ανάγνωση τροφοδοτείται η ίδια η ζωή της λογοτεχνίας.

δ) Ο *ερμηνευτικός διάλογος* ως μια διαδικασία ελεύθερης και μαζί τιθασειυμένης από τους κειμενικούς δείκτες διασταύρωσης των φωνών των μαθητών/-τριών πάνω στο κείμενο, με στόχο να επιτευχθούν οι περισσότερες δυνατές μετατοπίσεις από τις αρχικές απόψεις τους, η συλλογική σύνθεση των λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης και η ενεργητική συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους.

Η σύγκλιση των παιδαγωγικών και των επιστημονικών αρχών του προγράμματος βρίσκεται στην προοπτική μιας δυναμικής μετασχηματισμού: των νοημάτων, των αναγνωστικών συνθηκών, των σχέσεων και των ταυτοτήτων.

1.1. Η ιστορικότητα της λογοτεχνίας

Στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης εγγράφονται με ποικίλους τρόπους οι ιστορικοπολιτισμικοί όροι της παραγωγής τους, καθώς η λογοτεχνία, όπως και η τέχνη στο σύνολό της, είναι συστατικό μέρος της ιστορικής πραγματικότητας.

Η έννοια της ιστορικότητας ενός λογοτεχνικού έργου ανιχνεύεται, συνήθως, στο επίπεδο των ιδεών, όπως αυτές εγγράφονται στους αξιακούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς του έργου ή στην προτίμηση σε συγκεκριμένες θεματικές· επεκτείνεται στις αλλαγές των αισθητικών επιλογών και όλων των συμβάσεων της λογοτεχνικής γραφής, αφού κάθε ιστορική εποχή δημιουργεί νέα ερωτήματα, η δυναμική των οποίων αναζητεί και ανακαλύπτει νέες μορφές, νέους τρόπους έκφρασης. Εκτός από την ιστορικότητα των όρων παραγωγής των κειμένων, υπάρχει και η ιστορικότητα της στιγμής της ανάγνωσης. Η προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων μεταβάλλεται από γενιά σε γενιά ανάλογα με τα ερωτήματα που διατυπώνονται στο παρόν. Τα νέα ερωτήματα άλλοτε επικαιροποιούν, κατά κάποιο τρόπο, εκείνα της εποχής της παραγωγής των έργων και άλλοτε τα επισκιάζουν, καθώς τίθενται νέα ερωτήματα, στα οποία τα έργα φαίνεται να απαντούν.

Στο παρόν ΠΣ ως ιστορικότητα δεν νοείται η εικονογράφηση μιας δεδομένης ιστορικής στιγμής μιας κοινωνίας ούτε η έμφαση στις ιστορικές συνθήκες παραγωγής του έργου· νοείται κυρίως η προσέγγιση της ιστορικής διάστασης της ανθρώπινης κατάστασης, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο η ιστορική στιγμή διαμορφώνει συνειδήσεις, αξίες, ταυτότητες και ορίζει τη σχέση των ατόμων με το περιβάλλον τους και τις εκβάσεις της ατομικής τους πορείας. Η ερμηνεία των κειμένων στο πλαίσιο της ιστορικότητάς τους δεν ταυτίζεται, επομένως, με τη στατική και εκ των προτέρων περιχαράκωσή τους σ' ένα γραμματολογικό κέλυφος. Η ιστορικότητα μπορεί να αναγνωρίζεται δυναμικά στην ελαστική ζώνη της συνάντησής της με τους αναγνώστες και σε διαρκή διαλεκτική αλληλεπίδραση με τη δική τους ιστορικότητα. Όπως το θέτει ο Habermas, «ο κόσμος του κληρονομημένου νοήματος

αποκαλύπτεται στον ερμηνευτή μόνο στο μέτρο που διαφωτίζεται ταυτόχρονα και ο δικός του κόσμος. Αυτός που κατανοεί αποκαθιστά μια επικοινωνία ανάμεσα στους δύο κόσμους». Η ίδια η διαλογική αντίληψη που διαπερνά το προτεινόμενο ΠΣ υπαγορεύει η ανάδειξη της ιστορικότητας των κειμένων να ξεκινά από το παρόν και από την ιστορικότητα του/της αναγνώστη/-τριας. Το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και οι κύκλοι των αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών που ξεκινούν από τα αρχικά ερωτήματα έχουν τη δυναμική να οδηγήσουν στην ανίχνευση της ιστορικής διάστασης της δικής τους ανθρώπινης κατάστασης και της ιστορικής συγκρότησης των ταυτοτήτων τους. Η πορεία αυτή μπορεί να οδηγήσει με καλύτερους όρους και σε γνήσιες διερωτήσεις για την ιστορικότητα των θεμάτων, των ερωτημάτων και των λογοτεχνικών συμβάσεων άλλων εποχών. Εξάλλου, ο ερμηνευτικός διάλογος ενεργοποιεί και από διαφορετική διαδρομή την αλληλεπίδραση της ιστορικότητας κειμένου και αναγνώστη/-τριας. Η διαλογική - συνεργατική συγκρότηση του νοήματος, υποστηρίζοντας τον/την μαθητή/-τρια να νοηματοδοτεί πολύπλευρα και πολλαπλά τον εαυτό του/της και τον κόσμο, τον συγκροτεί ως ιστορικό υποκείμενο «εν τω γίνεσθαι», αναπτύσσοντας μέσα του και την αντίληψη της ιστορικότητας.

2. Αντικείμενο της λογοτεχνίας και σκοπός της διδασκαλίας της

Η λογοτεχνία είναι ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, μια κοινωνική πρακτική και, παράλληλα, μια ειδική γλώσσα, η οποία, όπως και οι γλώσσες των άλλων τεχνών, διαθλά και δίνει μορφή σε μια υποκειμενική εμπειρία για τον κόσμο με τη χρήση ενός υλικού.

Το αντικείμενο της λογοτεχνίας δεν είναι ο άνθρωπος ή ο κόσμος· είναι η ανθρώπινη κατάσταση, «η σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο ως εμπειρία», όπως αυτή διαθλάται μέσα από την υπαινικτική και αμφίσημη λογοτεχνική γλώσσα· είναι, δηλαδή, η λογοτεχνική αναπαράσταση της ανθρώπινης κατάστασης.

Ορίζοντας έτσι τη λογοτεχνία, ο πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας της δεν μπορεί να είναι παρά ο διάλογος με τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης στα κείμενα, ώστε οι μαθητές/-τριες:

- α) να βιώσουν τη λογοτεχνία ως πηγή εμπειριών, ως διαλεκτική συγκρότηση αισθητικών και διανοητικών συγκινήσεων και να αναγνωρίσουν τη δραστική αξία τους για τη ζωή τους,
- β) να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους εμπλουτίζοντας την κατανόησή τους για πτυχές του κόσμου που προϋπήρξε και εκείνου που τους περιβάλλει και ενισχύοντας την κριτική τους στάση απέναντι στον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία υποβάλλει νοήματα και αξίες.

Οι ειδικότεροι σκοποί διδασκαλίας δεν είναι αυτόνομοι ή ισοδύναμοι ως προς τον πρωταρχικό σκοπό, αλλά αποτελούν αναβαθμούς στην προσπάθεια της επίτευξής του. Για να επιτευχθεί σε μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα ο πρωταρχικός σκοπός, δηλαδή ο διάλογος με τα κείμενα και τον κόσμο, είναι σημαντικό να περιλάβει και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/-τριών.

Οι μαθητές/-τριες, επομένως, χρειάζεται να υποστηριχθούν στα ακόλουθα:

- α) να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες, ώστε να αξιοποιούν συνδυαστικά έναν αριθμό ενδοκειμενικών και εξωκειμενικών στοιχείων, για να ιχνηλατούν με μεγαλύτερη επάρκεια το

νοηματικό υπόστρωμα των κειμένων (διότι, για να συνομιλήσουμε με κάποιον/κάτι, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τι λέει)

β) να θέτουν κρίσιμα για εκείνους/εκείνες ερωτήματα/θέματα συζήτησης σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύονται τα κείμενα· τα ερωτήματα να λειτουργούν στη συνέχεια ως άξονες ή κέντρα αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών μεταξύ των μαθητών/-τριών, ελεύθερων τόσο στη διανοητική όσο και στη συναισθηματική τους διάσταση (διότι, για να συζητήσουμε για κάτι, χρειάζεται να αναρωτηθούμε πρώτα κάτι)

γ) να διαπραγματεύονται τις υποθέσεις τους στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής/ερμηνευτικής κοινότητας (διότι το νόημα που δίνουμε εμείς σε κάτι, ενδεχομένως, δεν είναι το ίδιο με εκείνο που δίνουν οι άλλοι).

Από τη διαδικασία αυτή αναμένεται:

ή η ανακάλυψη και η αποδοχή της ερμηνευτικής πολλαπλότητας και της πολλαπλότητας των απόψεων,

ή/και η διαμόρφωση πυρήνων κοινών θέσεων μέσα από σταδιακές μετατοπίσεις,

ή/και η από κοινού συγκρότηση μιας πιο πολύπλευρης ερμηνείας.

Γενικότερα, ο διάλογος για το νόημα των κειμένων αναμένεται να επιφέρει μετατοπίσεις στις απόψεις και στάσεις των μαθητών/-τριών, προς την κατεύθυνση του εμπλουτισμού της υποκειμενικότητάς τους και της σταδιακής συγκρότησής τους σε ιστορικά υποκείμενα.

Τα προηγούμενα εξειδικεύονται σε συγκεκριμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ως εξής:

A. Κατανόηση κειμένων (αντιστοιχεί στον πρώτο ειδικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος, την απόκτηση δηλαδή αναγνωστικών δεξιοτήτων)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναμένεται να είναι σε θέση:

i. να αναδιηγούνται την ιστορία που αφηγείται το κείμενο, χωρίς να ερμηνεύουν τα γεγονότα

ii. στην περίπτωση ποιητικού κειμένου, να αναγνωρίζουν τους ποικίλους ποιητικούς υπαινιγμούς μέσα από τον συνδυασμό συμβόλων, σχημάτων λόγου και κειμενικών δεικτών εν γένει, με σκοπό να εμπλουτίζουν την κατανόησή τους

iii. να χρησιμοποιούν κάποιο από τα λειτουργικά σχήματα και τα μοντέλα δράσης της αφηγηματολογίας, για να παρουσιάσουν την πλοκή

iv. να προσεγγίζουν τους χαρακτήρες με βάση τα δεδομένα του κειμένου (το όνομα, η εξωτερική εμφάνιση, οι ενέργειες, οι σχέσεις με τα άλλα πρόσωπα, τα δικά τους λόγια και οι σκέψεις, τα λόγια και οι σκέψεις των άλλων προσώπων γι' αυτούς και η στάση του αφηγητή), με σκοπό να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά τους στοιχεία που φωτίζουν τη δράση τους

v. να περιγράφουν τη συναισθηματική διάθεση του ποιητικού υποκειμένου στηριζόμενοι στα σύμβολα και τις γλωσσικές επιλογές (γραμματικά πρόσωπα, χρόνοι, εγκλίσεις των ρημάτων, στίξη)

vi. συνοπτικά, να εντοπίζουν και να συσχετίζουν τα κειμενικά στοιχεία που οργανώνουν το κείμενο ως σημασιοδοτημένη κατασκευή. Δηλαδή, να εντοπίζουν μέσα στο κείμενο στοιχεία του λόγου των προσώπων, αφηγηματικούς τρόπους, αφηγηματικές τεχνικές, ρηματικά πρόσωπα και εκφραστικά μέσα, και να αναγνωρίζουν το πώς αυτά παράγουν νόημα και παράλληλα να αξιοποιούν τα απολύτως απαραίτητα εξωκειμενικά στοιχεία για την κατανόηση του κειμένου.

B. Ερμηνεία κειμένων (αντιστοιχεί στον δεύτερο ειδικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος: την παραγωγή ερμηνευτικού λόγου)

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

- i. να τοποθετούνται/ανταποκρίνονται στο θέμα ή ερώτημα που οι ίδιοι/-ες πιστεύουν ότι θέτει το κείμενο: να απαντούν στην ερώτηση: «ποιο είναι για σας το κύριο θέμα που θέτει το κείμενο»
- ii. να αξιοποιούν στις ερμηνευτικές τους απόπειρες κειμενικά στοιχεία, μορφικές επιλογές και ιστορικά συμφραζόμενα, με σκοπό να τεκμηριώνουν τις θέσεις και τις ανταποκρίσεις τους στη χρυσή τομή της κειμενικότητας με την υποκειμενικότητα, της λογικής με το συναίσθημα
- iii. να συνυπολογίζουν τις απόψεις/ερμηνείες των συμμαθητών και συμμαθητριών τους και να οδηγούνται στην διαμόρφωση μιας πιο πολύπλευρης ερμηνείας
- iv. να μιλούν και να γράφουν με όρους υπόθεσης και όχι ερμηνευτικής βεβαιότητας («υποθέτω ότι ...» και όχι «σημαίνει ότι ...»)
- v. να ανασυνθέτουν σε γραπτό ερμηνευτικό σχόλιο την οπτική που οι ίδιοι/-ες διαμόρφωσαν με την ολοκλήρωση της διαλογικής διαδικασίας.

Γ. Μετασχηματισμός ή/και παραγωγή κειμένων (προεκτείνει τον δεύτερο ειδικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος: από την παραγωγή ερμηνευτικού στην παραγωγή δημιουργικού λόγου)

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

α. να επιφέρουν *τροποποιήσεις/συμπληρώσεις στο αρχικό κείμενο, μέσα από:*

- i. τροποποίηση των αφηγηματικών συμβάσεων του κειμένου: εστίασης, οπτικής γωνίας, αφηγητή, διαχείρισης αφηγηματικού χρόνου κ.ά.
- ii. συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας/σιωπών του κειμένου
- iii. προσθήκη ενός ήρωα ή ενός περιστατικού στην αρχική ιστορία
- iv. συνέχιση της ιστορίας ή συγγραφή εναλλακτικού τέλους.

β. να αλλάξουν το είδος του κειμένου: μετατροπή θεατρικού σε αφήγημα, αφηγήματος σε θεατρικό, συγγραφή ποιήματος με αφορμή πεζό, συγγραφή πεζού με αφορμή ποίημα

- γ. να συνθέτουν νέο κείμενο, όπως π.χ.:
- i. ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο που διευρύνει ή απαντά σε κάποιο κεντρικό ερώτημα του κειμένου που συζητήθηκε ή θέτει ένα παραπλήσιο ερώτημα
 - ii. ιστορία, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες θα χτίσουν έναν χαρακτήρα που δρα σε ανθρώπινες καταστάσεις παρόμοιες με αυτές του αρχικού κειμένου, αποκαλύπτοντας εναλλακτικούς τρόπους δράσης
 - iii. ποιητικό κείμενο με την κυρίαρχη τεχνική ή συναισθηματική διάθεση του αρχικού.

Δ. Αναστοχασμός σε σχέση με τις στρατηγικές ανάγνωσης / κατανόησης στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου

Οι μαθητές/-τριες αναμένεται να είναι σε θέση:

- i. να περιγράφουν τις στρατηγικές κατανόησης και ερμηνείας που χρησιμοποιούν και να τις συζητούν στο πλαίσιο της αναστοχαστικής φάσης του ερμηνευτικού διαλόγου
- ii. να αναγνωρίζουν τις προσωπικές αξίες, στάσεις, εμπειρίες, ιδεολογικές θέσεις που τους επηρεάζουν στη διαδικασία πρόσληψης των κειμένων και να τις παρουσιάζουν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης

iii. να αποτιμούν την πορεία που ακολούθησαν στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου, που προηγήθηκε, σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ή και αυτοελέγχου.

3. Οργάνωση περιεχομένων

Το Πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία στη Γ' Λυκείου, το οποίο διαπνέεται από τις προηγούμενες καταστατικές αρχές, μπορεί να οργανωθεί ως εξής:

Οι μαθητές/-τριες της Γ' Λυκείου μπορούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση του διαλόγου με ολόκληρα κείμενα μέσης και μεγαλύτερης έκτασης και περιπλοκότητας στη σύνθεση.

Οι κατηγορίες των ολόκληρων κειμένων που προτείνονται για την τάξη αυτή μπορούν να είναι:

- διήγημα ή συλλογή διηγημάτων
- ποίημα ή σελίδες από ποιητική συλλογή
- νουβέλα ή μυθιστόρημα (κατά προτίμηση, στο σύνολό τους)
- θεατρικό έργο (κατά προτίμηση, στο σύνολό του)
- δίκτυα κειμένων

Τα δίκτυα των κειμένων είναι μια ιδέα που στηρίζεται κυρίως στη θέση του Bakhtin ότι τα έργα είναι μονάδες λεκτικής ανταλλαγής και, ως εκ τούτου, διαλέγονται μεταξύ τους και ανανεώνουν διαρκώς τον διάλόγό τους με τον/την αναγνώστη/-τρια. Πρόκειται για κείμενα που θα μπορούσαν να θέτουν κοινά ερωτήματα σε άλλα κοινωνικο-ιστορικά συμφραζόμενα, σε άλλο είδος ή με διαφορετική αισθητική, και να δίνουν διαφορετικές απαντήσεις. Καθώς τα κείμενα φαίνεται να διαλέγονται μεταξύ τους, ενεργοποιούν πιο δραστικά και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/-τριών. Οι τελευταίοι/-ες οδηγούνται από την ίδια τη διασταύρωση των οπτικών να διασταυρώσουν και τις δικές τους φωνές, να επιλέξουν τις οπτικές που συμμαρρίζουν αλλά και να αναγνωρίσουν στοιχεία κατασκευής που κάνουν, ενδεχομένως, τις οπτικές αυτές πιο ελκυστικές ή πειστικές.

Τα δίκτυα των κειμένων μπορούν να κλιμακώνονται από μια συνεξέταση σύντομων κειμένων στη διάρκεια δύο διδακτικών ωρών μέχρι τη δημιουργία «κοινοτήτων μελέτης» και τη διενέργεια μικρών σχεδίων δράσης (projects).

Μια ειδική συσσωμάτωση κειμένων για ένα δίκτυο θα μπορούσε να έχει ως κέντρο και τα λογοτεχνικά μοτίβα που μένουν σταθερά ή εξελίσσονται μέσα στον χρόνο αποκαλύπτοντας μετατοπίσεις οπτικών και αναδεικνύοντας την ιστορικότητα θεμάτων και οπτικών (π.χ. Τα «τείχη» στη νεοελληνική λογοτεχνία, που ανήκει στα αρχαιόθεμα ποιήματα).

Το λογοτεχνικό μοτίβο δεν είναι θεματική ενότητα, αλλά αντλεί κατευθείαν από τη δεξαμενή των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων. Επί παραδείγματι, το θέμα «Εγώ και οι άλλοι» θα μπορούσε να είναι μια θεματική ενότητα που περιέχει μια ποικιλία λογοτεχνικών και μη αναπαραστάσεων για τη σχέση του ανθρώπου και ειδικά του/της εφήβου με τον εαυτό του/της και τους άλλους. Το μοτίβο του «καθρέφτη», από την άλλη, συναρθρώνει παρόμοια ζητήματα γύρω από το συγκεκριμένο λογοτεχνικό σύμβολο.

Τα κείμενα που επιλέγονται από ποικίλες κατηγορίες είναι σκόπιμο να είναι:

- σε ίση περίπου αναλογία τα πεζά με τα ποιητικά
- σε ίση περίπου αναλογία από ελληνική και ξένη λογοτεχνία
- περισσότερα σύγχρονα.

Πριν από την επιλογή των κειμένων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερευνούν τις αναγνωστικές εμπειρίες και κλίσεις των μαθητών/-τριών. Η επιλογή των κειμένων είναι σκόπιμο να γίνει με τη συμμετοχή τους.

Από μια συλλογή διηγημάτων και από μια ποιητική συλλογή οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διδάξουν κάποια αντιπροσωπευτικά ως προς τα θεματικά μοτίβα και τη λογοτεχνική γλώσσα του δημιουργού. Συμβαίνει συχνά τα κείμενα μιας συλλογής να μην παρουσιάζουν το ίδιο ενδιαφέρον ή να μην αποτελούν στον ίδιο βαθμό πηγή διερωτήσεων.

Στην περίπτωση του θεατρικού κειμένου, της νουβέλας, του διηγήματος, του μυθιστορήματος και πιο σπάνια του ποιήματος υπάρχει και η επιλογή της σύγκρισης με την κινηματογραφική μεταφορά του έργου.

Για τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υλικού ο/η διδάσκων/-ουσα μπορεί:

- να επιλέξει λογοτεχνικά κείμενα από έγκριτες πηγές, έντυπες ή/και ηλεκτρονικές
- να χρησιμοποιήσει, σε μια περιορισμένη κλίμακα, κείμενα από τα υπάρχοντα δίκτυα κειμένων, σχολικά ανθολόγια του Λυκείου, καθώς και το ανθολόγιο της Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας.

Το κριτήριο της επιλογής των κειμένων ο/η διδάσκων/-ουσα το συνδιαμορφώνει και με τους/τις συναδέλφους του/της στην ίδια σχολική μονάδα ή με συνεργασία με τον συντονιστή ή τη συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου.

Ορισμένα κριτήρια επιλογής κειμένων
Η δυνατότητα των κειμένων να αναδείξουν ενδιαφέροντα ή/και δυνητικά επικαιροποιησιμα ερωτήματα - θέματα συζήτησης,
Η λογοτεχνική αξία των κειμένων, ανεξάρτητα από το αν ανήκουν στον λογοτεχνικό κανόνα.
Η λειτουργία τους ως κειμένων ερεθιστικών για τη σκέψη και τον προβληματισμό, πιθανόν και «ανατρεπτικών», με την έννοια ότι υποδεικνύουν αμφισβητήσεις κυρίαρχων λογικών και μετατοπίσεις απόψεων,
Η αναλογία πεζών και ποιητικών κειμένων, παλαιών και σύγχρονων, ελληνικών και μεταφρασμένων (ως συμπληρωματικό κριτήριο).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να έχουν υπόψη ότι μοχλοί ενεργοποίησης του διαλόγου των κειμένων μεταξύ τους, των μαθητών/-τριών με τα κείμενα και των μαθητών/-τριών μεταξύ τους, είναι η ποικιλία και η πολυφωνία. Μια τέτοια επίγνωση θα τους/τις οδηγήσει να μην περιλαμβάνουν στις επιλογές τους μονοφωνικά κείμενα ή κείμενα που χαρακτηρίζονται από προφανή διδακτισμό, αλλά κείμενα ειδολογικής και υφολογικής ποικιλίας και διαφορετικής προσωπικής ή ιδεολογικής οπτικής. Συγκεκριμένα, να μην επιλέγονται μόνο κείμενα που αποτυπώνουν τη ρομαντική εκδοχή της ανιδιοτελούς φιλίας, αλλά και κείμενα που θέτουν ζητήματα συγκρούσεων και απογοητεύσεων και διατρέχουν όλους τους αφηγηματικούς τρόπους (ρομαντικό, ρεαλιστικό, κωμικό, σατιρικό-ανατρεπτικό).

Τα κείμενα που υπηρετούν τους σκοπούς του συγκεκριμένου ΠΣ είναι σε μια γενική θεώρηση «ανοιχτά» κείμενα που περισσότερο ανοίγουν ερωτήματα, παρά εγγράφουν τις απαντήσεις.

4. Διδακτική Μεθοδολογία

Ο ερμηνευτικός διάλογος

Κάθε προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία οφείλει να στηρίζεται στις ίδιες παραδοχές με εκείνες που θεμελιώνουν τους σκοπούς και τους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς δεν είναι παρά ένας ενδεδειγμένος τρόπος και, ταυτόχρονα, μια συνεπής πορεία για την επίτευξή τους. Στην περίπτωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, η ίδια η διατύπωση του σκοπού, καθώς και των στόχων-αναβαθμών προς την επίτευξή του, προδιαγράφει τον διαλογικό χαρακτήρα της μεθόδου. Ο διάλογος με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις θεμελιώνεται αναπόφευκτα στον γενικευμένο διάλογο των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό.

Θεωρούμε ως καταλληλότερο όρο για την προτεινόμενη μέθοδο τον «ερμηνευτικό διάλογο». Σύμφωνα με τις διαλογικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών σπουδών, ο διάλογος εμπεριέχει τη συγκρότηση και τη διαπραγμάτευση σημασιών. Ο διάλογος γίνεται ερμηνευτικός, όταν συναιρεί τους μηχανισμούς του κειμένου με το νόημα και την πρόσληψή του. Βασικές παράμετροι του ερμηνευτικού διαλόγου, δηλαδή, είναι: i) η απόδοση νοήματος στα κείμενα και η ανάδυση ερωτημάτων ή θεμάτων για συζήτηση και ii) η κατάθεση ποικίλων υποθέσεων για το νόημα και τα ερωτήματα/θέματα που αναδείχθηκαν, υποθέσεων που προκύπτουν από τους μηχανισμούς του κειμένου.

Αναλυτικότερα, ο διάλογος με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις προϋποθέτει και υπαγορεύει δύο παράλληλες διαδικασίες: α) την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών/-τριών να παράγουν σημασίες ιχνηλατώντας τους μηχανισμούς του κειμένου, και β) την καλλιέργεια και εκλέπτυνση της ικανότητάς τους για διαπραγμάτευση των ανταποκρίσεων και των ερμηνευτικών τους υποθέσεων στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής/ερμηνευτικής κοινότητας.

Τα προσδοκώμενα οφέλη του ερμηνευτικού διαλόγου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες επίγνωση ότι:

ένα πρόβλημα μπορεί να έχει περισσότερες από μία λύσεις και ένα ερώτημα περισσότερες από μία απαντήσεις· για να οδηγηθούν σε πιθανόν πληρέστερες απαντήσεις και λύσεις, χρειάζονται εργαλεία και κριτήρια, αλλά και ανοιχτή διάθεση στις απαντήσεις των άλλων και διαπραγμάτευση.

Ως βασικά σημεία-βήματα της διαλογικής διαδικασίας στην τάξη προτείνονται τα εξής:

α. Πρώτη –σύντομη– προσέγγιση του κειμένου με στόχο την αρχική κατανόηση. Μετά την ανάγνωση, ή και με τμηματική ανάγνωση, οι μαθητές/-τριες καλούνται να αποδώσουν με δικό τους λόγο και χωρίς ερμηνευτικά σχόλια «τι λέει το κείμενο».

Όπου χρειάζεται, οι μαθητές/τριες υποστηρίζονται με αναγνωστικές οδηγίες, μέσω των οποίων ο/η διδάσκων/ουσα τους υποδεικνύει να συσχετίσουν κειμενικά στοιχεία (αφηγηματικές επιλογές, χρόνους και εγκλίσεις των ρημάτων, στίχους κ.λπ.) μεταξύ τους, για να οδηγηθούν σε υποθέσεις για το περιεχόμενο. Υποθέσεις, όχι βεβαιότητες: «τι υποθέτετε;» και όχι «τι σημαίνει».

Διευκρίνιση: Οι αναγνωστικές οδηγίες είναι σκόπιμο να εκκινούν από κειμενικά στοιχεία και να οδηγούν τους/τις μαθητές/-τριες σε υποθέσεις για το περιεχόμενο, παρά το αντίστροφο:

από το να παρέχονται, δηλαδή, στοιχεία του περιεχομένου και να ζητείται η τεκμηρίωσή τους στην κειμενική πραγματικότητα. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές/-τριες εκπαιδεύονται να φτάνουν μόνοι/-ες τους σε μια ερμηνευτική υπόθεση, ενώ στη δεύτερη περιορίζονται στην επιβεβαίωση ενός νοηματικού/ερμηνευτικού στοιχείου, το οποίο έχει δοθεί σ' αυτούς/-ές έτοιμο.

Π.χ.: [Κ. Καρυωτάκη, «Είμαστε κάτι ...»]

Είναι προτιμότερη η ερώτηση:

- Αν συσχετίσετε μεταξύ τους τα κατηγορούμενα του «είμαστε» στις τρεις πρώτες στροφές, για ποιους υποθέτετε ότι μιλάει το ποιητικό υποκείμενο; Ποιο είναι, δηλαδή, το υποκείμενο του «είμαστε»; Ποια άλλη λέξη ενισχύει την υπόθεσή σας;

Αντί για την ερώτηση:

- Σε ποια σημεία του κειμένου θα στηριχτείτε, για να επιβεβαιώσετε ότι το ποιητικό υποκείμενο αναφέρεται εδώ στους ποιητές;

β. Άνοιγμα του θέματος ή διατύπωση του ερωτήματος που θα υποκινήσει τον διάλογο

Οι μαθητές/-τριες παρακινούνται να διατυπώνουν ερωτήματα ή θέματα για συζήτηση που τους δημιουργεί το κείμενο και δίνουν έναυσμα για διάλογο. Για παράδειγμα: «Υπάρχει κάποιο σημείο της ιστορίας ή του κειμένου που σας προκάλεσε το ενδιαφέρον; Ποιο; γιατί;» ή: «Ποιο βρίσκετε να είναι το κεντρικό ερώτημα/ θέμα συζήτησης που θέτει το κείμενο;».

Ο διάλογος αρχίζει με το ερώτημα που θέτει ο πρώτος/-η μαθητής/-τρια. Εναλλακτικά, μέχρι εκπαιδευτικός και μαθητές/-τριες να εξοικειωθούν με τον τρόπο εργασίας, τα ερωτήματα/θέματα μπορούν να προτείνονται:

i) Από τον/την διδάσκοντα/-ουσα, αλλά με διερευνητική διαδικασία και εναλλακτική πρόταση: π.χ.: «Στο συγκεκριμένο κείμενο, θα σας ενδιέφερε να συζητήσουμε περισσότερο για τις σχέσεις εξουσίας στην οικογένεια ή για τη γυναίκα που επαναστατεί;»

Μια εναλλακτική βοηθητική παρέμβαση του/της διδάσκοντος/-ουσας για την έναρξη του ερμηνευτικού διαλόγου είναι η υποστήριξη των μαθητών/-τριών μέσω αναγνωστικών οδηγιών, για την ανάδειξη από τους/τις ίδιους/ές ενός θέματος προς συζήτηση.

Για παράδειγμα: «Ο τίτλος του κειμένου σε συνδυασμό με τις εικόνες της αρχής (ή του τέλους) σας προκαλεί κάποιο ερώτημα ή κάτι που θα θέλατε να συζητηθεί;»

ii) Από τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες διατυπώνουν πιθανόν περισσότερα του ενός ερωτήματα/θέματα, και μετά συναποφασίζεται με ποιο θέμα θέλει περισσότερο να ασχοληθεί η τάξη. Οι μαθητές/-τριες, εναλλακτικά, μπορούν να επιλέξουν τα ερωτήματα ή θέματα για συζήτηση που απορρέουν από το κείμενο με ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Συζητώντας, δηλαδή, σε ολιγομελείς ομάδες αναδεικνύουν το πιο ενδιαφέρον ή σημαντικό θέμα για την ομάδα τους.

γ. Κυρίως διάλογος

Οι μαθητές/-τριες τοποθετούνται στο ερώτημα/ θέμα που έθεσε ο/η πρώτος/-η μαθητής/-τρια, συμπληρώνοντας, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας ό, τι ακούστηκε. Ο/Η διδάσκων/-ουσα αρχικά αξιοποιεί τον αυθορμητισμό των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες

καταθέτουν με τη δική τους σκευή ό, τι έχουν καταλάβει και αισθανθεί· συντονίζει τη συζήτηση, δίνοντας τον λόγο, ομαδοποιώντας, καθοδηγώντας από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα και τέλος συνοψίζοντας.

Οι παράλληλες τοποθετήσεις των μαθητών/-τριών δεν συνιστούν διάλογο· μετατρέπονται σε διαλογική διαδικασία, εφόσον ο/η διδάσκων/ουσα συμπλέκει συστηματικά τις ανταποκρίσεις, τις υποθέσεις και τις απόψεις τους· μετατρέπονται δε σε ερμηνευτική διαλογική διαδικασία, όταν τους υποδεικνύει να στρέφονται στο κείμενο, για να τις στηρίζουν.

Για παράδειγμα: «Αν καταλαβαίνω καλά, λες ότι [ο πρωταγωνιστής] δεν μεταμορφώθηκε, όπως είπε στην αρχή η Ελευθερία, με κάποια συνείδηση, όπως συμπλήρωσε η Νεφέλη, αλλά περνάς στη θέση του Νίκου: χαμένος πια, απλά επιβιώνει. Αυτό το στηρίζεις κάπου;».

Σε ορισμένες περιπτώσεις η στροφή στο κείμενο μπορεί να λαμβάνει τη μορφή συγκεκριμένης αναγνωστικής οδηγίας, έτσι ώστε να κινητοποιούνται όλοι/ες οι μαθητές/τριες να παίρνουν θέση στον ερμηνευτικό διάλογο, να μάθουν να παρατηρούν το κείμενο και να συνδυάζουν συγκεκριμένα στοιχεία/σημεία του, για να φτάσουν σε μία ερμηνεία του που θα συνομιλεί και με την εμπειρία τους. Αν π.χ. το θέμα που τέθηκε από κάποιον/α μαθητή/τρια στο ποίημα του Καρυωτάκη, «Είμαστε κάτι..», είναι κατά πόσο το ποίημα αφορά μόνο τους ποιητές ή και εμάς, ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να προσανατολίσει την προσοχή τους στην τρίτη στροφή του ποιήματος, η οποία πιθανόν να τους διευκολύνει να το συνδέσουν καλύτερα με την εμπειρία τους.

δ. Χρήση εργαλείων επέκτασης και εμπάθουσας του διαλόγου

Ο ερμηνευτικός διάλογος ενδέχεται να μην μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως μόνο με τις συνεισφορές των μαθητών/-τριών· ή να χρειάζεται εμπάθουσα, για την οποία, ούτως ή άλλως, οι μαθητές/-τριες χρειάζονται υποστήριξη. Τότε, ο/η διδάσκων/ουσα επιστρατεύει κάποια εργαλεία.

Κάνει, δηλαδή, μικρές παρεμβάσεις, στις οποίες μπορεί:

- να δώσει μια εξωκειμενική πληροφορία. Π.χ.: «αν λάβετε υπόψη ότι ο/η συγγραφέας έγραψε αυτό το κείμενο στην εξορία ή, ότι η εστίαση είναι εξωτερική κ.λπ., τι περισσότερο μπορείτε να σκεφτείτε πάνω στο θέμα που συζητάμε;»
- να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/-τριες με ένα ή περισσότερα παράλληλα κείμενα, στα οποία το υπό συζήτηση θέμα διακρίνεται καλύτερα ή προσεγγίζεται από διαφορετική οπτική ή τίθεται σε διαφορετικό ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο
- να πλαισιώσει το κείμενο με 2-3 δημοσιευμένα κριτικά σχόλια ή ερμηνευτικές απόψεις γι' αυτό·
- να παρουσιάσει μια διακειμενική θεματική ή μορφική αναλογία (από το θέατρο, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση, αν πρόκειται για αφηγηματικό έργο ή από τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες, αν πρόκειται για ποιητικό έργο)
- να παρακινήσει τους/τις μαθητές/-τριες να αφηγηθούν μια ιστορία την οποία ενδεχομένως τους ανακαλεί συνειρμικά το κείμενο. Η ιστορία μπορεί να είναι δική τους ή άλλων. Οι ιστορίες χρησιμεύουν ως εργαλεία κατανόησης του κειμένου και άρθρωσης μιας θέσης πάνω σε αυτό και, παράλληλα, το κείμενο λειτουργεί ως εργαλείο που φωτίζει διαφορετικά τις εμπειρίες της ζωής τους, επιφέροντας μεταποπίσεις και μετασχηματισμούς.

Για τη συνεξέταση παράλληλων ή κριτικών κειμένων, καθώς και την αξιοποίηση οποιουδήποτε άλλου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εργασθούν συνεργατικά. Κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει μια διαφορετική δέσμη εξωκειμενικών στοιχείων, κριτικών σχολίων, παράλληλων κειμένων και να συνθέσει διαλογικά και ομαδοσυνεργατικά μια θέση-απάντηση. Το ζητούμενο εδώ είναι να προωθηθεί η σκέψη κάθε μαθητή/-τριας μέσα από τη διαλογική διαδικασία.

Ο ερμηνευτικός διάλογος, που συνιστά την κύρια μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας πρότασης, μπορεί να δοκιμαστεί στο πλαίσιο της μικρής ομάδας και στη φάση του «κυρίως διαλόγου». Για παράδειγμα, μετά τη διατύπωση του κεντρικού ερωτήματος, οι μαθητές/-τριες μπορούν να κάνουν ερμηνευτικό διάλογο σε ολιγομελείς ομάδες για 15-20 λεπτά. Στη συνέχεια, θα συζητούν οι ομάδες μεταξύ τους ή μέσω των εκπροσώπων τους ή παίρνοντας όλοι/ες κατά σειρά τον λόγο.

ε. Νέοι διαλογικοί κύκλοι

Η εξέλιξη του διαλόγου αναδεικνύει νέα θέματα ή ερωτήματα που γίνονται κέντρα αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών και χτίζουν σταδιακά μια πολύπλευρη και δυναμική κατανόηση. Το αρχικό, λ.χ., ερώτημα μπορεί να εστιάζει σε ένα ζήτημα συναισθηματικό, κοινωνικό, ιστορικό ή ηθικό· η εξέλιξη του διαλόγου ενδέχεται να περιλάβει παρεμβάσεις μαθητών/-τριών που προκαλούν μια μετατόπιση προς το αισθητικό· αν η μορφή του κειμένου ενδυναμώνει τις θέσεις του, αν τους αρέσει, τους επηρεάζει κ.λπ.. Μπορεί, επίσης, μέσα από τις ανταποκρίσεις των μαθητών/-τριών στο αρχικό ερώτημα να ανακύψει ένα νέο. Από μια παραδειγματική εφαρμογή στο κείμενο του Ν. Σεβαστάκη «Οι ζωγραφιές», αντλούμε το ακόλουθο παράδειγμα: οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται αρχικά στη στάση των καθηγητών του διηγήματος απέναντι στη σιωπηλή και αμέτοχη ηρωίδα. Θέτουν, λοιπόν, το ερώτημα αν ισχύουν σήμερα παρόμοιοι μηχανισμοί απομόνωσης του «διαφορετικού» μαθητή, αυτού που δεν ελέγχεται. Μετά από μια σειρά τοποθετήσεων, το κέντρο του διαλόγου μετατοπίζεται στο πώς αντιστέκονται τα άτομα με ιδιαιτερότητες, που δεν συμφωνούν με το εκπαιδευτικό σύστημα (όπως η ηρωίδα του διηγήματος). Στη συνέχεια, ο διάλογος αρθρώνεται γύρω από τον αμφιλεγόμενο ρόλο του αφηγητή: είναι δυσδιάκριτο αν παίρνει θέση απέναντι σ' αυτά που αφηγείται ή παραμένει ουδέτερος.

στ. Ολοκλήρωση/Κλείσιμο της διδασκαλίας

Ο ερμηνευτικός διάλογος δεν αποσκοπεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα γενικά αποδεκτά από όλους, αλλά να δώσει χώρο στην ανάδυση της υποκειμενικότητας του/της μαθητή/τριας μέσα από αυτό που ο/η καθένας/καθεμιά αποκόμισε από τη συλλογική διαδικασία.

Αυτό, κατά κύριο λόγο, αποτυπώνεται στη σύνθεση ερμηνευτικού σχολίου:

1. Ερμηνευτικό σχόλιο

Πρόκειται για εργασία την οποία αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες στο τέλος της διδασκαλίας κάθε κειμένου, με σκοπό να ανασυνθέσουν στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου που προηγήθηκε, στην προοπτική που υπαγορεύει η προσωπική τους προσληπτική κλίση, η δική τους εμπειρία του κειμένου και της αναγνωστικής διαδικασίας, και η τελική άποψη που διαμόρφωσαν οι ίδιοι/ες. Μικρές ατομικές εργασίες στον τύπο του ερμηνευτικού σχολίου μπορούν να γίνουν στην τάξη, μεγαλύτερες και απαιτητικότερες στο σπίτι. Το ερμηνευτικό

σχόλιο μπορεί να αποτελεί ανάπτυξη του αρχικού ερωτήματος/θέματος ή κάποιου άλλου ερωτήματος που ανέκυψε στην πορεία.

Το ερμηνευτικό σχόλιο επεκτείνει την προσωπική έκφραση των μαθητών/τριών, όπως διατυπώθηκε κατά τη διαλογική διαδικασία, και προς τη γραπτή έκφραση· με αυτόν τον τρόπο, διευκολύνει και την ανάδυση του «εγώ» μέσα από το απόσταγμα που άφησε στον/στην καθένα/καθεμιά η διαλογική διαδικασία, «ελέγχοντας» σύνθετα τον βαθμό εκπλήρωσης από τον/την κάθε μαθητή/τρια του γενικού και των ειδικότερων σκοπών διδασκαλίας του μαθήματος.

2. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της διαλογικής διαδικασίας, που αποκόμισαν οι μαθητές/-τριες μπορούν να αποτυπωθούν και στους ακόλουθους τύπους εργασιών.

i. Πολυτροπική προσέγγιση/Δημιουργία πολυτροπικού κειμένου

Την αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες στο τέλος της διδασκαλίας κάθε κειμένου –ή σειράς κειμένων- με σκοπό ανάλογο με αυτόν του ερμηνευτικού σχολίου, αλλά χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές/-τριες τοποθετούνται στα ερωτήματα-θέματα του κειμένου με τα μέσα άλλων τεχνών (δραματοποίηση, ζωγραφική, παραγωγή πολυτροπικού κειμένου, κινηματογραφική αφήγηση)· ή μπορούν να αποδώσουν την αίσθηση την οποία τους άφησε το κείμενο με αφίσες, μουσικές συνθέσεις, ταινία μικρού μήκους ή βιντεοσκοπημένη δραματοποίηση, κ.λπ.

ii. Σχέδια δράσης (projects)

Το παρόν ΠΣ δεν προτείνει τη μέθοδο project ως μια εναλλακτική μέθοδο ως προς τον ερμηνευτικό διάλογο, αλλά ως μια πιθανή διαδικασία για την ολοκλήρωσή του ή για τον εμπλουτισμό των αποτελεσμάτων του· συχνά, και ως μια δίοδο διοχέτευσης της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, με αφετηρία το ζήτημα που άφησε μέσα τους ο ερμηνευτικός διάλογος. Προτείνεται, επομένως, ως μια δυνατότητα που μπορεί να αξιοποιηθεί σε κάποιες περιπτώσεις, προκειμένου να ολοκληρωθεί μια διδακτική ενότητα, και στο βαθμό που συμβάλλει είτε στον γενικότερο σκοπό της λογοτεχνικής εκπαίδευσης (διάλογος με τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης) είτε στην εξέλιξη του ερμηνευτικού διαλόγου.

Η μέθοδος project έχει συγκεκριμένες μεθοδεύσεις, τις οποίες μπορούμε να προσαρμόσουμε στη λογοτεχνική εκπαίδευση. Ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και φαίνεται να ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους μαθητές και τις μαθήτριες θα μπορούσαν να αποτελέσουν το αντικείμενο ενός σχεδίου δράσης. Το ερώτημα-θέμα προκαλεί ερευνητικά ερωτήματα και διατυπώνονται ερμηνευτικές υποθέσεις· στη συνέχεια οι μαθητές/τριες αναζητούν το υλικό, το επεξεργάζονται κατά ομάδες και, στο τέλος, γίνεται σύνθεση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σχέδια δράσης (projects) μπορούν να προκύψουν και από τις δραστηριότητες της προηγούμενης κατηγορίας [(i): απόδοση των όσων «κράτησε» με τα μέσα άλλων τεχνών]. Αυτό γίνεται στις περιπτώσεις στις οποίες, λόγω κάποιου ιδιαίτερου ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, οι δραστηριότητες αλλάζουν κλίμακα ή/και διευρύνουν τη θεματική τους· ενεργοποιούν, δηλαδή, όλους/ες τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης που συμμετέχουν στο έργο, με καταμερισμό δραστηριοτήτων ανά ομάδα, και φτάνουν σε μια ολοκληρωμένη παρουσίαση, π.χ. μαθητικό φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους με θέμα «Το γυναικείο έγκλημα στη λογοτεχνία».

Ιδέες για σχέδια δράσης απορρέουν και από τον τρόπο οργάνωσης των περιεχομένων της κάθε τάξης. Project μπορούν να αποτελέσουν η θεατρική ή κινηματογραφική μεταφορά ενός μυθιστορήματος ή μιας νουβέλας· αλλά και μια ανθολόγηση διηγημάτων, την οποία θα δημιουργήσουν οι μαθητές/-τριες επιλέγοντας διηγήματα από διαφορετικές συλλογές του/της συγγραφέα του/της οποίου/-ας διδάχθηκαν μέρος του έργου και εξηγώντας την επιλογή και την οργάνωση του υλικού.

Άλλες μορφές σχεδίων δράσης μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από ιστοσελίδες, τις οποίες «στήνουν» οι μαθητές-τριες, για να δημιουργήσουν δίκτυα κειμένων γύρω από κάποιο θέμα, ερώτημα ή άλλους άξονες, αλλά και τους διαδραστικούς ιστοχώρους που επιτρέπουν ευρύτερες και πιο ελεύθερες διαδράσεις.

iii. Δημιουργική γραφή

Μια άλλη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και ολοκλήρωσης ενός ερμηνευτικού διαλόγου μπορούν να αποτελέσουν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, στις οποίες οι μαθητές αποτυπώνουν με προσωπικό τρόπο το απόσταγμα που άφησε στον καθένα η διαλογική διαδικασία.

Η δημιουργική γραφή μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη των μαθητών για μια πιο προσωπική έκφραση, που διαλέγεται όμως με το αρχικό κείμενο και τη διαλογική διαδικασία που προηγήθηκε. Στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, που μπορούν να γίνονται στην τάξη, στο σπίτι, αλλά και να αποτελέσουν μέρος της αξιολόγησης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν: α. πλήθος ενδοκειμενικών στοιχείων και τεχνικών της λογοτεχνικής έκφρασης, β. το απόσταγμα των διαλογικών κύκλων που προηγήθηκαν, γ. την φαντασία τους, και μέσω αυτών να αποτυπώσουν την υποκειμενικότητά τους. Η ανάγνωση/παρουσίαση/σύγκριση των μαθητικών κειμένων στην τάξη αποκαλύπτει μέσα από την έκφραση της υποκειμενικότητας των μαθητών, την ερμηνευτική πολλαπλότητα και την πολλαπλότητα των τρόπων θέασης του κόσμου. Ουσιαστικά η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύνθεση όλης της προηγούμενης διαδικασίας, μια σύνθεση δηλαδή της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών, των ερωτημάτων που προέκυψαν και του ερμηνευτικού διαλόγου που ακολούθησε.

Παράλληλα, με τη δημιουργική γραφή, οι μαθητές συνειδητοποιούν στην πράξη τη διαδικασία της σύνθεσης ενός λογοτεχνικού έργου, και συγκεκριμένα τεχνικές και μηχανισμούς της λογοτεχνικής έκφρασης, τους τρόπους δηλαδή με τους οποίους η λογοτεχνία αναπαριστά την ανθρώπινη κατάσταση, όπως π.χ. τη διάκριση ιστορίας και αφήγησης/πλοκής, τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι χαρακτήρες, τι είναι η κορύφωση, πότε υπάρχει «κάθαρση» και πότε το τέλος παραμένει «ανοιχτό», πώς μετατρέπουμε μια γραμμική αφήγηση σε μη-γραμμική και το αντίστροφο, πώς ένα ποίημα μπορεί να γίνει διήγημα και πώς ένα διήγημα μπορεί να «δραματοποιηθεί» και να αποδοθεί με τη θεατρική σύμβαση κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές απομακρύνονται από την αυταπάτη της εξωτερικής αναφοράς και αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη κειμενική οργάνωση (του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και των δικών τους κειμένων) παράγει νόημα αναπαριστώντας με μοναδικό τρόπο την όποια ανθρώπινη κατάσταση.

iv. Η σύγκριση λογοτεχνικού κειμένου με την κινηματογραφική του μεταφορά

Στην περίπτωση του θεατρικού κειμένου, της νουβέλας, του διηγήματος, του μυθιστορήματος, και πιο σπάνια του ποιήματος, υπάρχει και η επιλογή της σύγκρισης με την κινηματογραφική μεταφορά του έργου. Το κείμενο συγκρίνεται με την ταινία είτε στην ολότητά του είτε σε επιμέρους σκηνές ανάλογα με το θέμα ή ερώτημα που εξετάζει η τάξη.

Σημεία αναφοράς για τη σύγκριση του λογοτεχνικού με τον κινηματογραφικό κόσμο μπορούν να είναι ζητήματα:

α) πιστότητας (από τη λέξη στην εικόνα: είναι το φιλμ πιστή μεταφορά, ελεύθερη ερμηνεία ή μια κινηματογραφική απόδοση του πνεύματος και της «ατμόσφαιρας» του κειμένου;)

β) οπτικής γωνίας (από τον τύπο του αφηγητή στην οπτική γωνία της κινηματογράφησης: ποια είναι η οπτική γωνία στο λογοτεχνικό και ποια υιοθετείται στο κινηματογραφικό κείμενο;)

γ) αφηγηματικής πλοκής (από την ιστορία στο «στόρυ»: ποια περιστατικά παραλείπονται, ποια επιλέγονται και ποια προστίθενται για την κινηματογραφική αφήγηση;)

δ) χρόνου (από τον ρηματικό χρόνο στο χρόνο του πλάνου: με ποιες κινηματογραφικές τεχνικές-μοντάζ, φίλτρα, δείκτες- αποδίδονται οι χρονικές ακολουθίες της λογοτεχνικής ιστορίας;)

ε) περιγραφής χώρου (από τον λόγο στην φωτογραφία και την εικαστική σύνθεση: πώς η περιγραφή και η αφήγηση του κειμενικού χώρου μετατρέπονται σε σκηνικό χώρο, πώς φωτίζεται εικαστικά η δράση και τι είδους πλάνα και κίνηση κάμερας επιλέγονται, για να αποδοθεί το λογοτεχνικό σκηνικό;)

στ) απόδοσης χαρακτήρων (από τα λόγια στην υποκριτική: πώς κινηματογραφούνται οι εσωτερικές σκέψεις του/της ήρωα/ηρωίδας, πόσο η εξωτερική εμφάνιση του/της ηθοποιού συμβαδίζει με τον/την λογοτεχνικό/ή ήρωα/ηρωίδα και ποια πλευρά του χαρακτήρα τονίζεται από την υποκριτική ερμηνεία;)

ζ) γραφής (από τη λογοτεχνική γραφή σε κινηματογραφικές τεχνικές: ήχος, μουσική κ.ά.: τι επικρατεί, ο λόγος ή η δράση; πώς ο ήχος και ο ρυθμός του λογοτεχνικού έργου μετατρέπονται σε ήχους και μουσική;).

5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιτυχία του σκοπού διδασκαλίας είναι να υποστηρίξουν τους τρεις επιμέρους σκοπούς, καθιερώνοντας ανοιχτές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και διαλόγου, προτάσσοντας την έκφραση της φωνής των μαθητών/-τριών απέναντι στην πρωτοκαθεδρία της δικής τους φωνής και λειτουργώντας σε κλίμα επικοινωνιακής ηθικής.

Πράγμα που σημαίνει ότι οι διδάσκοντες και διδάσκουσες:

- δεν καθοδηγούν τη σκέψη των μαθητών/-τριών σε προδιαμορφωμένες ερμηνείες
- δεν κάνουν προσχηματικές ερωτήσεις, αλλά λειτουργούν ως ισότιμοι συνομιλητές/-ήτριες των μαθητών και μαθητριών τους
- τους/τις προκαλούν να σκεφτούν, χωρίς να τους/τις εξαναγκάζουν
- τους/τις παρακινούν να συμμετέχουν άφοβα στο διάλογο, κινώντας τα νήματά του με φυσικότητα (λ.χ. «πώς το ακούτε αυτό που λέει ο Κώστας;»)
- διασταυρώνουν τις ανταποκρίσεις τους (λ.χ. «Αθηνά, αυτό που άκουσες από τον Φοίβο ενισχύει αυτό που είπες εσύ ή το αποδυναμώνει;»)
- τονίζουν τη συνεισφορά του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, επαναλαμβάνοντας ακόμη και τα λόγια τους, και επιχειρούν να χτίσουν τη συνέχεια του διαλόγου σε κάθε νέα άποψη που ακούγεται (λ.χ. «Νίκο, αυτό που είπε η Κατερίνα το άκουσες; Μπορείς να κάνεις μια υπόθεση τώρα;»)

- εκθέτουν κάποιες φορές και τη δική τους αμηχανία απέναντι στα ερωτήματα του κειμένου (λ.χ. «Η αλήθεια είναι ότι έτσι όπως το είπες δεν το είχα σκεφτεί»)
- επιχειρούν να διακρίνουν τις μετατοπίσεις των μαθητών και μαθητριών καταθέτοντας πρώτα τις δικές τους μετατοπίσεις (λ.χ. «Εγώ αρχικά πίστευα αυτό, αλλά η συζήτησή μας εδώ με οδήγησε να βρω αρκετό ενδιαφέρον και σε εκείνο»)
- φροντίζουν να ρωτούν, στο τέλος, αν ο μεταξύ τους διάλογος βοήθησε να κατανοήσουν ή να αισθανθούν κάτι διαφορετικό από ό, τι πίστευαν στην αρχή.

Η πιο κρίσιμη συνθήκη για την επιτυχία του ερμηνευτικού διαλόγου είναι η επικοινωνιακή ηθική των εκπαιδευτικών. Ο ερμηνευτικός διάλογος, μολονότι μπορεί να υποβοηθηθεί από κάποιες τεχνικές, δεν είναι τεχνική και δεν μπορεί να ασκηθεί μηχανικά· από την άλλη, δεν είναι αναμέτρηση, καθώς δεν αποσκοπεί στην ανάδειξη και επιβράβευση της ισχυρότερης ερμηνείας. Ο ερμηνευτικός διάλογος θεμελιώνεται στις ηθικές και πολιτικές αρχές της εμπιστοσύνης, της αλληλεγγύης, της αποδοχής της ποικιλομορφίας, της ανοιχτής και έντιμης προσέγγισης των κειμένων και των μαθητών και μαθητριών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να πείσουν, πρώτα τον εαυτό τους και μετά τους μαθητές και τις μαθήτριες τους, ότι δεν χρησιμοποιούν τον διάλογο ως τέχνασμα, αλλά αποποιούνται ειλικρινά τον ρυθμιστικό λόγο και τον ρόλο τους ως κατόχων όλων των έγκυρων απαντήσεων· ότι εμπλέκονται στον διάλογο με γνήσιο ενδιαφέρον και πιστεύοντας ότι έχουν και οι ίδιοι/-ες πολλά να κερδίσουν.

IV. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»

Η αξιολόγηση (*διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική/αθροιστική*) αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης για τον/την εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό και τον ανασχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και για την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών στις βασικές διαστάσεις της κατανόησης και παραγωγής προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων.

Αρχικά, η διαγνωστική αξιολόγηση είναι αυτή που δίνει την πρώτη εικόνα στον/στην εκπαιδευτικό για το επίπεδο γλωσσικής και επικοινωνιακής ετοιμότητας των μαθητών και μαθητριών της τάξης. Για τη διερεύνηση της επάρκειας στις δεξιότητες αυτές προτείνεται ποικιλία τρόπων αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση των μαθητών/-τριών στις πρώτες δραστηριότητες στην αρχή του σχολικού έτους, οι δομημένες συζητήσεις, συμπλήρωση ερωτηματολογίων κ.λπ.

Η παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών/-τριών με βάση τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον βαθμό και την έκταση της συνεργασίας με τον/την εκπαιδευτικό και τη βελτίωσή τους στους επιδιωκόμενους στόχους είναι ενσωματωμένη στη διδακτική διαδικασία, την οποία και τροφοδοτεί στην πράξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτιμήσουν τόσο την αποτελεσματικότητα της δικής τους διδασκαλίας όσο και τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών. Τονίζεται εδώ ότι σημαντική διάσταση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι όντως είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές/-τριες στις εργασίες τους και τι όχι, καθώς και να αξιοποιούν αυτή τη γνώση για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας τους. Τέλος, η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών/-τριών μέσω της

συμμετοχής τους σε διαδικασίες αναστοχασμού, προσωπικής στοχοθεσίας και εκπόνησης προσωπικού σχεδίου μάθησης.

Εργαλεία για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, εκτός από την παρατήρηση του/της εκπαιδευτικού, την αξιοποίηση δείγματος από εργασίες των μαθητών/-τριών του/της, και τις γραπτές δοκιμασίες, είναι επίσης: α) οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, που στηρίζονται σε συζητήσεις, συμπλήρωση φύλλων αυτοαξιολόγησης και σε έντυπο ή ηλεκτρονικό φάκελο (portfolio), όπου κάθε μαθητής/-τρια θα αποθηκεύει το υλικό που θα παράγει, β) οι δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης, σε τακτά επίσης χρονικά διαστήματα, μέσω της ανταλλαγής και του σχολιασμού γραπτών, προφορικών και πολυτροπικών κειμένων, που έχουν δημιουργήσει. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνεται στη φάση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, ανάλογα με το είδος και τη στόχευση της διδακτικής μεθόδου, και αποβλέπει στην άσκηση της αναστοχαστικής – μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, στον σεβασμό απέναντι στις απόψεις των συμμαθητών/-τριών, στην ενθάρρυνση για γόνιμη συνεισφορά και στο ομαδικό πνεύμα.¹

Η τελική-αθροιστική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των τετραμήνων και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, διαμορφώνεται έτσι ώστε να είναι συνεπής με τους στόχους του παρόντος Προγράμματος Σπουδών.

V. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»

A. Η ψηφιακή τεχνολογία ως μέσο πρακτικής γραμματισμού

Τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης αποτελούν εγγενές στοιχείο της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας και αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να προσλαμβάνονται οι συναφείς κειμενικές πρακτικές. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η έμφαση στην ανάδειξη της ρευστότητας των ψηφιακών κειμένων, της πολυτροπικότητας και υπερκειμενικότητας ως εγγενών συστατικών τους, οι νέοι τρόποι ανάγνωσης και η εστίαση στην ανάγκη για κριτική θεώρηση των ψηφιακών κειμένων συνιστούν σημαντικούς διδακτικούς στόχους. Ο γραμματισμός στα ψηφιακά μέσα συνδέεται άρρηκτα με τον οπτικό γραμματισμό και τον γραμματισμό στα Μέσα.

Στο παρόν ΠΣ, η ψηφιακή τεχνολογία αξιοποιείται ως μέσο πρακτικής γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή και επικοινωνία), χωρίς να αποκλείεται η χρήση της ως εργαλείο διευκόλυνσης των μαθητών/-τριών στη γλωσσική διδασκαλία για:

α) την αναζήτηση υλικού (αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων, των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων, των λογισμικών επεξεργασίας κειμένου, περιβαλλόντων του διαδικτύου για άντληση αυθεντικού υλικού)

β) τη χρήση υλικού στην τάξη, τον εμπλουτισμό, δηλαδή, της διδασκαλίας

¹ Περισσότερα για τη διαμορφωτική αξιολόγηση βλ. ΙΕΠ “Πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης» <http://iep.edu.gr/el/component/k2/287-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis>.

γ) τη συνέχιση του διαλόγου εκτός τάξης, ως εξακτίνωση των διαλογικών κύκλων μέσα από τα εργαλεία του Web 2.0 (blog, wiki, κοινωνικά δίκτυα, ιστολόγια ως περιβάλλοντα δημοσίευσης των μαθητικών εργασιών ή ως περιβάλλοντα συμπαραγωγής λόγου

δ) τη δημιουργία οπτικοακουστικών έργων (ταινιών μικρού μήκους, ντοκιμαντέρ, εικαστικών έργων, δραματοποιημένων μεταφορών), ως προσωπικές ή συλλογικές ανταποκρίσεις σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα κ.λπ.).

Ως μέσα πρακτικής γραμματισμού προτείνεται να αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα των ψηφιακών περιβαλλόντων κατά την παραγωγή και πρόσληψη λόγου (π.χ. ιδιαιτερότητες της παραγωγής λόγου σε περιβάλλοντα επεξεργασίας κειμένου και παρουσίασης, παραγωγή διαδικτυακών, πολυμεσικών κειμένων κ.λπ.).

B. Οπτικός Γραμματισμός

Εισαγωγή

Στον 21ο αιώνα η ικανότητα της κατανόησης, ερμηνείας και δημιουργίας οπτικών και οπτικο-ακουστικών μηνυμάτων συνιστά ένα είδος γραμματισμού εξίσου αναγκαίου με την κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή γραπτών κειμένων.

Η έννοια του οπτικού γραμματισμού χαρακτηρίζεται από την ευρύτητά της, καθώς συμπεριλαμβάνει τα άλλοτε διακριτά είδη του επικοινωνιακού γραμματισμού (ή γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας) και του εικαστικού γραμματισμού (γραμματισμός στην καλλιτεχνική ή έντεχνη εικόνα), έχοντας ταυτόχρονα κρίσιμα σημεία επικάλυψης με τον πληροφοριακό και τον ψηφιακό γραμματισμό. Η ευρύτητά της οφείλεται στην ολιστική προσέγγισή της στη σύγχρονη οπτική «οικολογία», όπως τη βιώνουμε στην καθημερινότητά μας, χωρίς άγονους κερματισμούς και τεχνητές οριοθετήσεις.

Η θέση του οπτικού γραμματισμού στο ΠΣ

Σύμφωνα με τη δεσπόζουσα διεθνώς εκπαιδευτική πρακτική, ο οπτικός γραμματισμός πρέπει να επιδιωχθεί όχι αποκλειστικά μέσω ενός ειδικού μαθήματος αλλά δια μέσου του αναλυτικού προγράμματος, και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο:

A. Των ιδιαίτερων ειδών οπτικής επικοινωνίας που εμπλέκονται σε διαφορετικά μαθήματα, λ.χ. η φωτογραφία στο μάθημα της Ιστορίας, τα σχεδιαγράμματα στα μαθήματα της Φυσικής και της Βιολογίας, οι χάρτες στο μάθημα της γεωγραφίας, τα πληροφοριογράμματα (infographics) στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, πίνακες ζωγραφικής στο μάθημα των Εικαστικών, εικονογραφήματα (pictograms) στο μάθημα της Πληροφορικής κ.λπ.

B. Των ιδιαίτερων ειδών οπτικής επικοινωνίας που πρέπει να αξιοποιούνται σε διαφορετικά μαθήματα, λ.χ. ταινίες μυθοπλασίες στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ταινίες τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ) στα μαθήματα των φυσικών επιστημών, της Ιστορίας και της Πολιτικής Παιδείας κ.λπ.

Γ. Των διαθεματικών εργασιών (τύπου project), ο διεπιστημονικός και ερευνητικός χαρακτήρας των οποίων ευνοεί ιδιαίτερα την αξιοποίηση μιας ποικιλίας οπτικών πηγών/υλικών αλλά και τεχνικών οπτικοποίησης των πληροφοριών/στοιχείων.

Δ. Της συμμετοχής των μαθητών/-τριών σε παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις (λ.χ. το «Πάμε Σινεμά», μουσειοπαιδαγωγικά και περιβαλλοντικά προγράμματα, δράσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης και αλληλεγγύης, μαθητικό θέατρο, έκδοση μαθητικών εντύπων κ.λπ.) που προσφέρουν ευκαιρίες για τη δημιουργική εμπλοκή τους στην ερμηνεία ή/και παραγωγή πρωτότυπου οπτικού ή οπτικο-ακουστικού υλικού (λ.χ. δημιουργία ταινιών, φωτογραφιών και ψηφιακών ιστοριών, σκηνογραφία, σχεδιασμός αφίσας, εντύπου και ιστοσελίδων).

Είναι φανερό ότι η ανωτέρω προσέγγιση, ειδικά σε ό,τι αφορά τα σημεία Α και Β, συνεπάγεται αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας μιας μεγάλης ποικιλίας μαθημάτων. Μια εναλλακτική προσέγγιση, που είναι δυνατό να υλοποιηθεί πιο άμεσα, συνίσταται στην ενσωμάτωση της διάστασης του οπτικού γραμματισμού στο μάθημα της γλώσσας. Αυτή η ενσωμάτωση ευνοείται ιδιαίτερα από την έμφαση του μαθήματος της γλώσσας στην ανάπτυξη κειμενο-αναλυτικών δεξιοτήτων και συνθετικο-εκφραστικών ικανοτήτων. Η βασικότερη ωφέλεια, ωστόσο, προκύπτει από τη δυνατότητα που δημιουργείται να προσεγγισθεί αποτελεσματικά η χαρακτηριστική πολυτροπικότητα των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας.

Θεωρητικά εργαλεία και μεθοδολογία

Ως βασικά θεωρητικά εργαλεία προτείνονται :

- Α. Η οπτική σημειωτική και η κοινωνιοσημειωτική
- Β. Η μη λεκτική επικοινωνία
- Γ. Η οπτική ανθρωπολογία
- Δ. Οι Πολιτισμικές Σπουδές
- Ε. Η εικονογραφική-εικονολογική ανάλυση

Σε κάθε περίπτωση, η ένταξη του οπτικού γραμματισμού στην ανώτερη βαθμίδα της Β/θμιας Εκπαίδευσης δεν πρέπει να βασισθεί σε μια εννοιοκεντρική διδακτική προσέγγιση ή στην αναγωγή του οπτικού γραμματισμού σε μια μέθοδο παντός καιρού. Προκειμένου να αναπτυχθεί ο κριτικός αναστοχασμός, η ερμηνευτική αυτονομία και δημιουργικότητα των μαθητών/-τριών, πρέπει να προκριθεί η μη κατευθυνόμενη διδασκαλία, στο πλαίσιο της οποίας ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διηθήσει και να μεταφράσει την προσωπική του/της θεωρητική κατάρτιση έτσι, ώστε να δράσει με τρόπο διευκολυντικό και συμβουλευτικό.

Στόχοι

Ο οπτικός γραμματισμός έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες:

- να κατανοήσουν τα οπτικά μηνύματα ως ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένες πράξεις επικοινωνίας, δηλαδή, ως συμβολικές κατασκευές που απευθύνονται σε συγκεκριμένες κοινότητες αποδεκτών, με συγκεκριμένους τρόπους, προθέσεις και σημασίες
- να αντιλαμβάνονται τις αξιακές και ιδεολογικές διαστάσεις και λειτουργίες των οπτικών μηνυμάτων

- να συνειδητοποιήσουν τη ρητορική δύναμη και λειτουργία της συναισθηματικής-συγκινησιακής διάστασης των οπτικών μηνυμάτων
- να εκτιμήσουν τις νοηματικές δυνατότητες και ερμηνευτικές απαιτήσεις της οπτικής, οπτικο-λεκτικής και οπτικο-ακουστικής επικοινωνίας
- να αναπτύξουν μια ενεργητική και δημιουργική στάση έναντι της σύγχρονης οπτικής επικοινωνίας.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι μαθητές/-τριες θα είναι ικανοί/-ές :

- να ερευνούν και να ανακαλύπτουν το ιστορικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο παραγωγής και νοηματοδότησης των οπτικών μηνυμάτων
- να εξηγούν τους τρόπους με τους οποίους τα οπτικά μηνύματα απευθύνονται, πληροφορούν, επηρεάζουν και κινητοποιούν τους αποδέκτες τους
- να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν μια ευρεία ποικιλία οπτικών μηνυμάτων
- να αναλύουν και να συνθέτουν πολυτροπικά κείμενα
- να δημιουργούν πρωτότυπες και αποτελεσματικές οπτικές, οπτικο-λεκτικές και οπτικο-ακουστικές αφηγήσεις.

Δραστηριότητες

Οι παρακάτω εκπαιδευτικές δραστηριότητες αντιπροσωπεύουν μια σειρά εφαρμογών κλιμακούμενης δυσκολίας, σε κάθε μια από τις οποίες προσφέρεται η ευκαιρία ανάπτυξης διαφορετικών πτυχών και δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού, από τις πιο απλές έως τις πιο σύνθετες. Η διαβάθμιση αυτή, διευκολύνει και την κατανομή αυτών των δραστηριοτήτων στις διαφορετικές τάξεις του Λυκείου.

Η ομάδα Α (1-3) περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν στη διάρκεια 2-3 μαθημάτων και στη βάση ταυτόχρονης, συλλογικής επεξεργασίας.

Η ομάδα Β (1-3) περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν ως ατομικές εργασίες διάρκειας 2 εβδομάδων.

Η ομάδα Γ (1-3) περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν ως ομαδοσυνεργατικές εργασίες διάρκειας 2-3 εβδομάδων.

Η ομάδα Δ (1-3) περιλαμβάνει δραστηριότητες διαθεματικού ή παράλληλου εκπαιδευτικού χαρακτήρα και μπορούν να υλοποιηθούν ως ομαδοσυνεργατικές εργασίες διάρκειας από έναν έως και περισσότερους μήνες.

A1. Συλλογικές Εικόνες

Στόχος: να αναπτυχθεί η κριτική κατανόηση των στερεότυπων (εθνικών, πολιτισμικών, φύλου και φυλής) ως οπτικές αναπαραστάσεις που αντανακλούν και εδραιώνουν κοινωνικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις και αυθαίρετες γενικεύσεις.

Εφαρμογή: αναζήτηση/εντοπισμός στερεότυπων σε κοινόχρηστα είδη οπτικής επικοινωνίας, όπως λ.χ. γελοιογραφίες, διαφημίσεις, εικονογράμματα.

A2. Η εικόνα και το κοινό της

Στόχος: να αναπτυχθεί επίγνωση του πώς οι εικόνες απευθύνονται σε συγκεκριμένες κοινότητες αποδεκτών.

Εφαρμογή: ποιο είναι το υπονοούμενο κοινό των εξωφύλλων διαφορετικού είδους βιβλίων, εντύπων ή μουσικών δίσκων;

A3. Μια εικόνα - πολλές λέξεις

Στόχος: να αναδειχθεί η εξάρτηση της ερμηνείας μιας εικόνας από τη λεζάντα της (λ.χ. φωτογραφίες στον τύπο) ή τον τίτλο της (λ.χ. πίνακες ζωγραφικής).

Εφαρμογή: δίνεται μια ποικιλία εικόνων –φωτογραφίες επίκαιρες ή παλαιότερες, πίνακες ζωγραφικής– και οι μαθητές/-τριες πρέπει να παραγάγουν λεζάντες και τίτλους αντίστοιχα.

B1. Μια εικόνα - μια ιστορία

Στόχος: να αναδειχθεί η ανάγκη της μεθοδικής ανάλυσης της παραγωγής και της σύνθεσης μιας εικόνας για την αποτελεσματική ερμηνεία της.

Εφαρμογή: δίνεται μια ποικιλία εικόνων –φωτογραφίες επίκαιρες ή παλαιότερες, πίνακες ζωγραφικής– και οι μαθητές/-τριες πρέπει να αναζητήσουν στοιχεία που φωτίζουν το πλαίσιο παραγωγής τους, τις προθέσεις του/της δημιουργού και των ποικιλόμορφων αναφορών και συμβολισμών που περιέχουν.

B2. Εικονογράφηση

Στόχος: ευαισθητοποίηση στις ερμηνευτικές αλληλεπιδράσεις που υφίστανται μεταξύ του λεκτικού και του οπτικού σκέλους ενός πολυτροπικού κειμένου.

Εφαρμογή: δίνεται μια ποικιλία σύντομων κειμένων (1-2 σελίδες) διαφορετικού είδους (μυθοπλασία, ποίηση, ιστορία, αυτοβιογραφία/απομνημόνευμα, επιστημονικό, πληροφοριακό) και οι μαθητές/-τριες πρέπει να αναζητήσουν και να επιλέξουν κατάλληλες συνοδευτικές εικόνες (4 εικόνες/σελίδα).

B3. Φωτοδοκίμιο

Στόχος: συνειδητοποίηση της αφηγηματικής δύναμης της εικόνας και ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας μέσω της συνδυαστικής χρήσης εικόνων και λόγου.

Εφαρμογή: οι μαθητές/-τριες πρέπει να παραγάγουν ένα εκτενές φωτορεπορτάζ (8-12 φωτογραφίες) συνοδευόμενο από παράλληλο κείμενο (800-1.000 λέξεις) για ένα θέμα που αφορά τη γειτονιά ή την πόλη τους.

Γ1. Ψηφιακή ιστορία

Στόχος: Δημιουργία σύντομου προσωπικού οπτικο-ακουστικού αφηγήματος.

Εφαρμογή: οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν μια ψηφιακή ιστορία (διάρκεια 2-3 λεπτά) σχετικά με μια προσωπική τους εμπειρία, συνδυάζοντας ψηφιοποιημένες φωτογραφίες/σχέδια/εικόνες, μαγνητοφωνημένη αφήγηση ή/και μουσική επένδυση.

Γ2. Σχεδιασμός αφίσας

Στόχος: συνειδητοποίηση των διαφορετικών λειτουργιών της εικόνας (πληροφορία, επιχείρημα, συναίσθημα).

Εφαρμογή: οι μαθητές/-τριες καλούνται να σχεδιάσουν μια πρωτότυπη αφίσα σχετικά με μια σχολική εκδήλωση (γιορτή, παράσταση, αθλητικό γεγονός κ.λπ.) ή ένα κοινωνικό ζήτημα (λ.χ. ανακύκλωση, προσφυγικό, ανεργία, περιβάλλον, ναρκωτικά κ.λπ.), η οποία θα αναπαραχθεί και θα αναρτηθεί δημόσια.

Γ3. Σχεδιασμός λογότυπου

Στόχος: κατανόηση της σχεδιαστικής οικονομίας αλλά και νοηματικής πυκνότητας που διακρίνει την αναγνωρισιμότητα και απήχηση των λογότυπων.

Εφαρμογή: οι μαθητές/-τριες καλούνται να σχεδιάσουν το λογότυπο του σχολείου τους ή της πόλης τους ή της θεατρικής ή μουσικής ομάδας του σχολείου τους.

Δ1. Ψηφιακός Μουσειακός Οδηγός

Στόχος: ανάπτυξη των ικανοτήτων έρευνας, επιλογής και σύνθεσης που απαιτεί η δημιουργία πληροφοριακών πολυτροπικών κειμένων.

Εφαρμογή: οι μαθητές/-τριες καλούνται να σχεδιάσουν ένα ψηφιακό Οδηγό σχετικά με τα εκθέματα του Μουσείου που πρόκειται να επισκεφτούν με την τάξη τους. Ο ψηφιακός Οδηγός πρέπει να γίνει με χρήση λογισμικού που να επιτρέπει την ανάγνωσή του από smartphones.

Δ2. Σχεδιασμός ιστοσελίδας

Στόχος: κατανόηση των βασικών πτυχών του σχεδιασμού (χρώμα, σχήματα, λογότυπο, γραμματοσειρές) και της πολυτροπικότητας της διαδικτυακής οπτικής επικοινωνίας.

Εφαρμογή: οι μαθητές/-τριες καλούνται να σχεδιάσουν μια ιστοσελίδα (λ.χ. της τάξης τους, των νέων της γειτονιάς τους), να ετοιμάσουν/επιμεληθούν/αναρτήσουν τα απαιτούμενα λεκτικά και οπτικά υλικά.

Δ3. Σχεδιασμός μαθητικού έντυπου

Στόχος: κατανόηση των βασικών πτυχών του έντυπου σχεδιασμού (εξώφυλλο, σελιδοποίηση, χρώμα, λογότυπο, γραμματοσειρές).

Εφαρμογή: οι μαθητές/-τριες καλούνται να σχεδιάσουν ένα μαθητικό έντυπο (εξειδικευμένης ή ποικίλης ύλης), να ετοιμάσουν/επιμεληθούν τα απαιτούμενα λεκτικά και οπτικά υλικά.

Γ. Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

Το ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας αντλεί πλήθος κειμένων από ψηφιακά, έντυπα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί έμφαση στη μορφή αυτή του γραμματισμού με επικαιροποιημένο σχετικό υλικό, καθώς επίσης και στον οπτικό γραμματισμό που αφορά όλα τα γλωσσικά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις προτάσεις για τον γραμματισμό στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και τον οπτικό γραμματισμό κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, ώστε, όπου προσφέρονται τα κείμενα, να προβλέψουν δραστηριότητες με τις οποίες θα ενισχύονται οι μαθητές και οι μαθήτριες στην κατάκτηση δεξιοτήτων στους συγκεκριμένους γραμματισμούς.

Γενικά

Η πληθώρα των μέσων ενημέρωσης, επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης έχει μεταβάλει ριζικά τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος. Το «σύνδρομο της υπερπληροφόρησης», οι επιπτώσεις στην όραση, το «σύνδρομο των selfies», ο εθισμός στο διαδίκτυο και το «σύνδρομο της απόσυρσης» αποτελούν μερικούς μόνο από τους όρους που η Ψυχολογία και η Ιατρική έχουν καθιερώσει, για να περιγράψουν συμπεριφορές και παθολογίες που συναρτώνται με τα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης στον σύγχρονο κόσμο.

Τα δεδομένα αυτά υπαγορεύουν την ανάγκη καλλιέργειας ικανοτήτων σχετικών με τη διαμόρφωση μιας νέας εγγράμματης ταυτότητας στον/-η σύγχρονο/-η νέο/-α, η οποία θα τον/την βοηθήσει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που ενυπάρχουν στην επικοινωνιακή καθημερινότητά του. Πρόκειται για την παιδεία ή γραμματισμό στα μέσα, η οποία προσδιορίζεται ως ένα σύνολο γνωστικών, τεχνικών, κοινωνικών, πολιτικών και δημιουργικών ικανοτήτων, με στόχο τόσο την κριτική πρόσληψη των πληροφοριών που διακινούνται στα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης όσο και τη δημιουργία αξιόλογου και αξιόπιστου περιεχομένου σε αντίστοιχα περιβάλλοντα. Αφορά, λοιπόν, η παιδεία στα μέσα τον σύγχρονο νέο ως κριτικό δέκτη, αλλά και ως υπεύθυνο και αποτελεσματικό πομπό σε μια δημοκρατική κοινωνία. Συνδέεται ως εκ τούτου με την έννοια της ψηφιακής πολιτεότητας, στοχεύοντας στο να εξοπλίσει τον νέο με κριτική ικανότητα και να διευκολύνει τη συμμετοχή του στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Αναφορικά δε με τα μέσα, αυτά μπορεί να είναι παραδοσιακά ή σύγχρονα, αναλογικά ή ψηφιακά και σε αυτά περιλαμβάνονται τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και οι κάθε είδους διαδικτυακές πλατφόρμες επικοινωνίας.

Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο γραμματισμός στα μέσα ορίζεται ως «η ικανότητα πρόσβασης στα μέσα επικοινωνίας, κατανόησης και κριτικής αξιολόγησης διαφόρων πτυχών των μέσων και των περιεχομένων τους, καθώς και η δυνατότητα έκφρασης (επικοινωνίας) σε διαφορετικά περιεχόμενα (επικοινωνιακές περιστάσεις)». Στα μέσα, κατά την Επιτροπή, περιλαμβάνονται η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, το βίντεο, οι δικτυακοί τόποι, τα βιντεοπαιχνίδια και οι εικονικές κοινότητες. Πρόκειται για εστίαση στα ψηφιακά μέσα, τα οποία έχουν καταστεί οργανικό μέρος της «οικολογίας του γραμματισμού», με άξονες την αποκωδικοποίηση της λειτουργίας και του περιεχομένου τους και την αξιοποίησή τους ως μέσων επικοινωνίας.

Στο πλαίσιο, ωστόσο, μιας ολιστικής θεώρησης, η κατάκτηση του γραμματισμού στα μέσα περιλαμβάνει ποικίλες διαστάσεις και διαβαθμίσεις:

- εξοικείωση με όλων των ειδών τα μέσα, έντυπα και ψηφιακά
- ενεργό χρήση των μέσων για επικοινωνία, ψυχαγωγία, ενημέρωση, γνώση, πρόσβαση στον πολιτισμό
- κριτική πρόσληψη του περιεχομένου με κριτήρια την αξιοπιστία και την ποιότητά του
- δημιουργική αξιοποίηση των μέσων για κοινοποίηση περιεχομένου
- διαχείριση ζητημάτων πνευματικής ιδιοκτησίας με την ιδιότητα του καταναλωτή αλλά και του δημιουργού περιεχομένου.

Οι επιμέρους ικανότητες που σχετίζονται με τον γραμματισμό στα μέσα, ομαδοποιημένες σε κατηγορίες, έχουν συγκροτήσει μοντέλα γραμματισμού. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι αυτό των δέκα ικανοτήτων, ομαδοποιημένων σε τέσσερις κατηγορίες, που έχει αναπτύξει το Εθνικό Κέντρο Εμπειρογνωμοσύνης του Υπουργείου Παιδείας της Ολλανδίας. Αποτελεί ενδεικτικό πλαίσιο που υπαγορεύει τους στόχους στους οποίους μπορεί να εστιάσει μια διαδικασία εκπαίδευσης των νέων. Αυτές οι ικανότητες-στόχοι μπορεί ανά κατηγορία να αποδοθούν ως εξής:

1. *Κατανόηση*

- Συνειδητοποίηση της αυξανόμενης επιρροής των μέσων στην κοινωνία.
- Επισήμανση της εσωτερικής λογικής που διέπει την κατασκευή ενός μέσου και του τρόπου που επηρεάζει τα μηνύματα που μεταδίδονται μέσω αυτού.
- Αποκωδικοποίηση του τρόπου με τον οποίο τα μέσα αναπαριστούν την πραγματικότητα.

2. *Χρήση*

- Αξιοποίηση του εξοπλισμού, του λογισμικού και των εφαρμογών κατά τρόπο ασφαλή και λελογισμένο.
- Διερεύνηση των δυνατοτήτων και ανάπτυξη δεξιοτήτων βέλτιστης περιήγησης στα περιβάλλοντα των μέσων.

3. *Επικοινωνία*

- Αποτελεσματική αναζήτηση πληροφοριών, επιλογή των χρήσιμων και έλεγχος της αξιοπιστίας τους.
- Δημιουργία περιεχομένου κατά τρόπο ελκυστικό και αποτελεσματικό ανάλογα με το κοινό-στόχο.
- Συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα (γνώση των συμβάσεων, αποφυγή ανεπιθύμητης επικοινωνίας, ανάπτυξη συλλογικών δράσεων, επιλογή υλικού για διαμοιρασμό).

4. *Στρατηγική*

- Αναστοχασμός στη χρήση (προτιμήσεις σε περιεχόμενο, αντίκτυπος στην προσωπική και κοινωνική ζωή, επιλογές στην επικοινωνία).
- Προσδιορισμός και επίτευξη στόχων (αξιολόγηση δυνατοτήτων και περιορισμών στην επίτευξη των στόχων).

Γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας και ΠΣ

Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, ο γραμματισμός στα μέσα συνδέεται με τις έννοιες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας. Οι ποικίλοι σημειωτικοί πόροι που χρησιμοποιούνται πλέον στα παραδοσιακά και πολύ περισσότερο στα ψηφιακά μέσα καθιστούν τα κείμενα πολυτροπικά, κατά τρόπο που η προσέγγιση και αποκωδικοποίησή τους να προϋποθέτει τον ψηφιακό, τον γλωσσικό, τον οπτικό, τον κοινωνικό και τον κριτικό γραμματισμό. Είναι, λοιπόν, η παιδεία στα μέσα ένας σύνθετος γραμματισμός, ο οποίος, για να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο του ΠΣ, προϋποθέτει την αξιοποίηση ποικιλίας ειδών και τύπων κειμένων.

Σκοπός

Σκοπός της καλλιέργειας της παιδείας στα μέσα στο πλαίσιο του ΠΣ είναι η απόκτηση από την πλευρά των μαθητών/-τριών δεξιοτήτων που θα τους καταστήσουν ικανούς να χρησιμοποιούν τα μέσα και την πληροφορία ως τρόπους βελτίωσης της συμμετοχής τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

Στόχοι

Μέσω της καλλιέργειας του γραμματισμού στα μέσα επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες:

Σε επίπεδο γνώσεων να:

- αναγνωρίζουν την οπτική από την οποία αναπαρίσταται η πραγματικότητα στα μέσα
- προσδιορίζουν την πρόθεση του πομπού
- κατονομάζουν διαφορές μεταξύ της πραγματικότητας και των κειμενικών εκδοχών της
- εξηγούν τις επιλογές μορφοποίησης του μηνύματος (χρώμα, φόντο, γραμματοσειρά, ήχο κ.λπ.)
- συγκρίνουν διάφορα μέσα ως προς το είδος, το περιεχόμενο και τους στόχους τους
- συνθέτουν πολλαπλές ροές παράλληλης πληροφόρησης και ενημέρωσης.

Σε επίπεδο ικανοτήτων να:

- χρησιμοποιούν την τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία ως μέσα πρακτικής γραμματισμού (μέσα για γραφή, ανάγνωση και επικοινωνία)
- να προβαίνουν στην επιλογή του κατάλληλου εργαλείου ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις
- αναζητούν και εντοπίζουν πληροφορίες σχετικές με τα θέματα ενδιαφέροντός τους
- ελέγχουν την αξιοπιστία των πληροφοριών και των πηγών τους, διακρίνοντας τις ψευδείς και παραπλανητικές ειδήσεις
- σχεδιάζουν περιεχόμενο αξιόπιστο, ελκυστικό και αποτελεσματικό
- επιλύουν προβλήματα, ώστε να λειτουργούν ως ανεξάρτητοι χρήστες.

Σε επίπεδο στάσεων να:

- ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τα μέσα επικοινωνίας, ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλεία και τρόπους προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης
- αμφισβητούν την ουδετερότητα των μέσων
- διερωτώνται για τους ρητούς και υπόρρητους στόχους και μηνυματά τους

- αναστοχάζονται τη σχέση τους με τα μέσα και την ψηφιακή τους ταυτότητα.

Κριτικές ερωτήσεις:

Βασική παράμετρος της παιδείας στα μέσα είναι η κριτική πρόσληψη της μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας. Οι μαθητές/οι μαθήτριες είναι σημαντικό να αναγνωρίσουν ότι τα μέσα αποτελούν μελετημένες κατασκευές που δημιουργούν εκδοχές της πραγματικότητας τόσο σε φανερό όσο και σε λανθάνον επίπεδο. Ως εκ τούτου, τα κείμενά τους συχνά έχουν περισσότερα από ένα σημασιολογικά επίπεδα και ποικίλους στόχους (να πληροφορήσουν, να πείσουν, να τέρψουν, να παραπλανήσουν...), ανάλογα με το αξιακό τους σύστημα και το κοινό-στόχο.

Υπό αυτό το πρίσμα, η παιδεία στα μέσα δεν εστιάζει τόσο στις απαντήσεις που μπορεί να δώσουν οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο της κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων, όσο στις ερωτήσεις που μπορούν να κάνουν στο πλαίσιο της κριτικής πρόσληψης του κειμενικού μηνύματος:

- Ποιος είναι ο πομπός του μηνύματος;
- Γιατί το δημιούργησε;
- Τι είδους κείμενο επέλεξε, για να μεταδώσει το μήνυμά του;
- Ποιες τεχνικές χρησιμοποίησε για να προσελκύσει την προσοχή μου;
- Υπάρχει λανθάνων εμπορικός στόχος;
- Ποια ιδεολογία, τρόπος ζωής και αξίες αντανακλώνται στο μήνυμα ή παραλείπονται από αυτό;
- Θα μπορούσαν διαφορετικοί άνθρωποι να προσλάβουν διαφορετικά το μήνυμα αυτό;

Υποστηρικτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις:

Ως υποστηρικτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την παιδεία στα μέσα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, σύμφωνα και με τον «Οδηγό σπουδών των εκπαιδευτικών για την παιδεία στα μέσα και την πληροφορία» που εξέδωσε το 2011 η UNESCO:

- η μάθηση βάσει διερεύνησης περιεχομένου και επίλυσης προβλήματος
- η επιστημονική διερεύνηση (κύκλος διερεύνησης)
- η μελέτη περίπτωσης
- η συνεργατική μάθηση
- η κειμενική και συγκεκριμενική ανάλυση
- η μετάφραση και απόδοση
- η προσομοίωση
- η παραγωγή περιεχομένου.

Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων

- Διερεύνηση της απεικόνισης του φύλου και της εθνότητας στα μέσα: διερεύνηση αντικειμένου.
- Εξέταση του ρόλου των ηλεκτρονικών κοινοτήτων στο διαδίκτυο: επιστημονική διερεύνηση.
- Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών, των δυνατοτήτων και των κινδύνων ενός μέσου κοινωνικής δικτύωσης: μελέτη περίπτωσης.

- Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του ειδησεογραφικού άρθρου: κειμενική ανάλυση.
- Συσχετισμός του συγκεντρωτισμού στην ιδιοκτησία των μέσων με τη δημοκρατία και την ελευθερία λόγου: συγκειμενική ανάλυση.
- Αξιοποίηση φωτογραφικού υλικού από τη ζωή προσώπων (μεταναστών, εργαζομένων...) και δημιουργία μικρού ντοκιμαντέρ: απόδοση – παραγωγή περιεχομένου.

VI. ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ»

1. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ανάγνωση

Ο όρος «ανάγνωση» (reading) αρχικά συνδέθηκε με γλωσσικά κείμενα, στη συνέχεια όμως μεταφέρθηκε και σε άλλους τρόπους κωδικοποίησης του μηνύματος (π.χ. ανάγνωση εικόνας, ταινίας, ιστοσελίδας, χαρτών, διαγραμμάτων κ.ά.). Στην ουσία, ο όρος αυτός είναι πιο γενικός· δεν περιλαμβάνει μόνο τη διαδικασία αποκωδικοποίησης των γλωσσικών/σημειωτικών στοιχείων ενός κειμένου, αλλά και την πρωτοβάθμια κατανόηση της μορφής και του περιεχομένου του, την ερμηνεία των νοημάτων του και την κριτική στάση ή «αντίσταση» του αναγνώστη προς αυτό. Μια σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία είναι καλό να αξιοποιεί όλους τους τρόπους και τα επίπεδα της ανάγνωσης.

Αναστοχασμός

Ο «αναστοχασμός» (reflective thinking) είναι η μεταγνωστική δραστηριότητα κατά την οποία εξετάζονται κριτικά οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, οι στρατηγικές κ.λπ. του ατόμου με στόχο τη συνειδητοποίηση και την αναθεώρησή τους. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία μάθησης μέσω των εμπειριών. Αναστοχαστικά ερωτήματα για την κατανόηση και την παραγωγή λόγου είναι τα εξής: Ποιες δυσκολίες συνάντησα στην ανάγνωση του κειμένου; Για ποια θέματα προβληματίστηκα; Ποιες ήταν οι συναισθηματικές μου αντιδράσεις και γιατί αισθάνθηκα έτσι; Ποιες λύσεις έδωσα στις δυσκολίες που αντιμετώπισα; κ.ά.

Αντισταθμιστική εκπαίδευση

Η αντισταθμιστική εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων που στοχεύουν στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (ιδιαίτερα σε εκείνους των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον αδυνατεί να εξασφαλίσει την επιτυχή τους ένταξη στους σχολικούς μηχανισμούς), ώστε να εξομοιωθούν οι διάφορες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού.

Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κρίνουν την επίδοσή τους και τα αποτελέσματα της προσπάθειας που κατέβαλαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής

διαδικασίας. Ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφενός για τον/την εκπαιδευτικό, στον οποίο προσφέρει ανατροφοδότηση του έργου του, αφετέρου για τον μαθητή/την μαθήτριά, ο οποίος/η οποία αυτονομείται και αποκτά επίγνωση των μέσων και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί για την επίτευξη των στόχων του/της.

Γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού (literacy) αντικατέστησε τα τελευταία χρόνια τον όρο «αλφαριθμητισμός», που παρέπεμπε απλώς στη γνώση γραφής και ανάγνωσης έξω από κοινωνικά συμφραζόμενα. Δηλώνει τη δυνατότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί, να αμφισβητεί, χρησιμοποιώντας έντυπο, γραπτό και οπτικό υλικό σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία μάθησης που επιτρέπει στους ανθρώπους να επιτύχουν την κοινωνικοοικονομική τους ανάπτυξη, να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αξίες τους, να αυξήσουν την ικανότητα για κριτική σκέψη και κοινωνική επίγνωση και να συμμετάσχουν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Ειδικότερα, ο «κριτικός γραμματισμός» (critical literacy), ως μέρος του κοινωνικού γραμματισμού, ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναλύει κριτικά τον γραπτό, τον προφορικό και τον πολυτροπικό λόγο, να αποκαλύπτει διακρίσεις, προκαταλήψεις, σχέσεις εξουσίας κ.λπ. που ενσωματώνονται με τρόπο «φυσικό» σε αυτόν, να αντιστέκεται και να τις αναδομεί. Ερωτήματα για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού σε κείμενα είναι τα εξής: Ποια «φωνή» κυριαρχεί στο κείμενο και ποιες «φωνές» αποσιωπώνται; Ποιες, κατά τη γνώμη σας, είναι οι προθέσεις και οι σκοπιμότητες του δημιουργού του κειμένου; Ποια θέματα θέλει να αναδείξει και με ποιους τρόπους; Πώς επιθυμεί να προσεταιριστεί τους αναγνώστες του; Ποια στερεότυπα προβάλλονται σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική, σωματική και διανοητική κατάσταση κάποιου κ.ά.

Οι «πολυγραμματισμοί» (multiliteracies) δημιουργήθηκαν από την «Ομάδα του Νέου Λονδίνου», μία ομάδα γλωσσολόγων που ασχολήθηκαν με τις συνέπειες της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία, στη διαμόρφωση νέων γραμματισμών και ταυτοτήτων. Συγκεκριμένα, ο όρος αναφέρεται στις νέες μορφές κειμένων που προέκυψαν χάρη στην ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας και στοχεύουν στην ανάπτυξη στους μαθητές/στις μαθήτριες δεξιοτήτων επεξεργασίας τους.

Διαθεματικότητα

Η διαθεματική προσέγγιση στη μάθηση πραγματεύεται ένα θέμα από ποικίλες οπτικές γωνίες με τη μορφή της διερευνητικής διαδικασίας γνωστής ως «μέθοδος Project» και με στόχο την πλήρη κατανόησή του. Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τόσο ως στρατηγικής όσο και ως μεθοδολογίας, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν γνωστικο-κοινωνικές και ερευνητικές δεξιότητες που τους/τις βοηθούν να συλλάβουν την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα.

Διακειμενικότητα

Ο όρος «διακειμενικότητα» (intertextuality), τον οποίο εισήγαγε η Julia Kristeva (1966) στη μελέτη της λογοτεχνίας, χρησιμοποιείται ευρύτερα στην αναζήτηση άλλων, προγενέστερων κειμένων, στα λογοτεχνικά ή μη κείμενα. Ο εντοπισμός της διακειμενικότητας συμβάλλει στη

νοηματοδότηση ενός κειμένου υπό το πρίσμα των άλλων «φωνών» τις οποίες ο συγγραφέας επέλεξε να συμπεριλάβει με οποιονδήποτε τρόπο στο κείμενό του. Ερωτήματα που εστιάζουν στην ανάδειξη της διακειμενικότητας σε κείμενα είναι τα εξής: Ποιες απόψεις διατυπώνονται στο κείμενο; Οι απόψεις αυτές είναι του δημιουργού του κειμένου ή άλλων δημιουργών; Πώς αξιοποιεί τις απόψεις αυτές ο δημιουργός του κειμένου; Για ποιον λόγο παραθέτει απόψεις άλλων στο κείμενό του;

Επίπεδο ύφους

Το επίπεδο ύφους (register) αναφέρεται σε μία συσχέτιση νοημάτων που συνδέονται και σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από τα στοιχεία του άμεσου συγκεκριμένου πλαισίου, και συγκεκριμένα από: 1) Το «πεδίο» (field), το οποίο αφορά στον σκοπό της εκφοράς λόγου και προσδιορίζει το περιεχόμενο του κειμένου (τι συμβαίνει). 2) Τους «συνομιλιακούς ρόλους» (tenor), που προσδιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις εκείνων που μετέχουν σε μια περίπτωση επικοινωνίας (ποιοι συμμετέχουν). 3) Τον «τρόπο» (mode) εκφοράς του λόγου που έχει σχέση με το κανάλι επικοινωνίας (πώς ανταλλάσσονται και διαπραγματεύονται τα νοήματα). Οι παράγοντες αυτοί του συγκεκριμένου της επικοινωνιακής περίπτωσης (context of situation) συνδέονται με τις γλωσσικές επιλογές και τις λειτουργίες που επιτελεί ένα κείμενο. Συγκεκριμένα: το «πεδίο» συνδέεται με την «αναπαραστατική μεταλειτουργία» (ideational metafunction), που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα αναπαριστά τον κόσμο· οι «συνομιλιακοί ρόλοι» με τη «διαπροσωπική μεταλειτουργία» (interpersonal metafunction), που αφορά τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στην επικοινωνία· ο «τρόπος» με την «κειμενική μεταλειτουργία» (textual metafunction), που αφορά τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο δόμησης του νοήματος.

Κειμενικά είδη

Τα κειμενικά είδη (genres) είναι, σύμφωνα με τους Knapp & Watkins (1994), «οι τρόποι με τους οποίους κάνουμε συγκεκριμένα πράγματα με τη γλώσσα, ανταλλάσσουμε και διαπραγματευόμαστε πληροφορίες και γνώσεις, οι τρόποι με τους οποίους αλληλεπιδρούμε κοινωνικά ως μέλη των πολιτισμικών ομάδων στις οποίες ανήκουμε». Σύμφωνα με τη διάσημη φράση του Martin (1989), «τα κειμενικά είδη είναι ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα, όταν χρησιμοποιείται η γλώσσα για την επίτευξή τους». Η θεώρηση των κειμενικών ειδών ως κοινωνικών διαδικασιών και όχι ως προϊόντων σημαίνει πως δεν αποτελούν σταθερές κατασκευές, αλλά υπόκεινται σε διαρκείς αλλαγές και διαφοροποιήσεις. Τα κειμενικά είδη που προτείνονται για σχολική χρήση είναι:

1. **Περιγραφή:** Κειμενικό είδος που αναφέρεται στην κοινωνική διαδικασία κατηγοριοποίησης αντικειμένων σε κοινά ή τεχνικά συστήματα νοήματος. Πρόκειται για μία γλωσσική αναπαράσταση των κύριων χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων ενός ατόμου, ενός αντικειμένου, ενός φαινομένου κ.λπ. με στόχο την κωδικοποίηση και μετάδοση των γνώσεων. Χρησιμοποιείται σε κειμενικούς τύπους όπως οι λογοτεχνικές περιγραφές, οι πληροφοριακές και επιστημονικές αναφορές, οι ορισμοί κ.ά.
2. **Εξήγηση:** Κειμενικό είδος που αναφέρεται στην κοινωνική διαδικασία διαδοχής φαινομένων σε χρονικές ή/και αιτιακές σχέσεις. Χρησιμοποιείται σε κειμενικούς τύπους όπως οι εξηγήσεις με προσανατολισμό στο «πώς» ή/και στο «γιατί», οι εξηγήσεις με παραδείγματα, οι αναφορές με εξήγηση, οι εκθέσεις εξήγησης κ.ά.

3. Οδηγίες: Κειμενικό είδος που αναφέρεται στην κοινωνική διαδικασία της λογικής διαδοχής πράξεων ή συμπεριφορών. Χρησιμοποιούνται σε κειμενικούς τύπους όπως τα εγχειρίδια χρήσης, οι συνταγές, οι οδηγίες κατεύθυνσης κ.ά.
4. Επιχειρηματολογία: Κειμενικό είδος που αναφέρεται στην κοινωνική διαδικασία της ανάπτυξης μιας θέσης προκειμένου να πειστούν οι αναγνώστες ως προς την ορθότητα της. Χρησιμοποιείται σε κειμενικούς τύπους όπως τα δοκίμια, οι εκθέσεις, οι συζητήσεις, οι ερμηνείες οι αξιολογήσεις κ.ά.
5. Αφήγηση: Κειμενικό είδος που αναφέρεται στην κοινωνική διαδικασία διαδοχής προσώπων και γεγονότων στον χρόνο και τον χώρο. Χρησιμοποιείται σε κειμενικούς τύπους όπως οι προσωπικές διηγήσεις, οι ιστορίες, οι μύθοι, τα παραμύθια κ.ά.

Κειμενικότητα

«Κειμενικότητα» (textuality) ονομάζεται το σύνολο των παραγόντων που καθιστούν ένα απόσπασμα λόγου κείμενο. Οι παράγοντες αυτοί είναι η συνοχή (σύνδεση γλωσσικών και δομικών στοιχείων του κειμένου), η συνεκτικότητα (αλληλουχία των νοημάτων), η προθετικότητα (στόχοι του πομπού), η αποδεκτότητα (προσδοκίες του δέκτη), η πληροφορικότητα (πληροφορίες του κειμένου που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τις προσδοκίες του δέκτη), η καταστασιακότητα (σύνδεση του κειμένου με το συγκεκριμένο) και η διακειμενικότητα (σχέση του κειμένου με άλλα ομοειδή).

Κείμενο

Το κείμενο (text) είναι η βασική μονάδα μέσω της οποίας η γλώσσα γίνεται διαπραγματεύσιμη, αφού η χρήση της γλώσσας για την παραγωγή, ανταλλαγή και ανάπτυξη νοημάτων δε γίνεται μέσω μεμονωμένων προτάσεων ή «ιδανικών» αποσπασμάτων λόγου, αλλά μέσω κειμένων. Η έννοια του κειμένου σήμερα έχει διευρυνθεί μέσω της πολυτροπικότητας, δηλαδή του συνδυασμού πολλών και διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στην επικοινωνία. Επομένως, δεν υπάρχουν μόνο γλωσσικά κείμενα, αλλά και σημειωτικά ή πολυτροπικά, τα οποία συνδυάζουν γραπτό, προφορικό λόγο, εικόνες, ήχους, κινήσεις κ.ά.

Μεταγλώσσα

Η «μεταγλώσσα» (metalanguage) αναφέρεται στο λεξιλόγιο και την ορολογία που χρησιμοποιείται για να συζητηθούν οι γλωσσικές συμβάσεις (π.χ. η γλώσσα που χρησιμοποιείται για να μιλήσουμε για τον γραμματικό όρο «πρόταση») ή ευρύτερα γλωσσικά ζητήματα (π.χ. η συζήτηση για την επίδραση του δανεισμού στη γλώσσα). Η χρήση της μεταγλώσσας θεωρείται σημαντική στην υλοποίηση της γνωστικής διαδικασίας της εννοιολόγησης στη θεωρία των πολυγραμματισμών της ομάδας του Νέου Λονδίνου. Η διατύπωση θεωριών, κατηγοριών και ο ορισμός εννοιών συνιστούν εργαλεία κριτικής σκέψης και δράσης.

Στρατηγικές ανάγνωσης και παραγωγής κειμένων

Η «στρατηγική διδασκαλίας» αναφέρεται στον σχεδιασμό μιας διδακτικής προσέγγισης, που ξεκινά από ένα θεωρητικό πλαίσιο και υλοποιείται μέσα από την εφαρμογή διάφορων διδακτικών τεχνικών και πρακτικών. Οι πρακτικές αυτές δεν είναι σταθερές αλλά

εμπλουτίζονται συνεχώς και προσαρμόζονται στα κάθε λογής κοινωνικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μερικές από αυτές είναι:

- 1. Διαδικαστικό μοντέλο κατανόησης κειμένων:** Το μοντέλο αναπτύσσεται σε τρία διδακτικά στάδια: α. Προαναγνωστικό στάδιο: Ο μαθητής/η μαθήτρια ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις σχετικές με το θέμα και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, προκειμένου να κάνει υποθέσεις για το περιεχόμενο, την περίσταση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος. Αξιοποιούνται ο τίτλος του κειμένου, οι εικόνες, τα διαγράμματα κ.λπ. β. Αναγνωστικό στάδιο: Ο μαθητής/η μαθήτρια εμπλέκεται σε δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας του κειμένου σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο: εντοπίζει τις άγνωστες λέξεις και τις ερμηνεύει με βάση τα συμφραζόμενά τους, επιβεβαιώνει ή όχι τις προσδοκίες του, αξιολογεί τις απόψεις του συγγραφέα, εξετάζει τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου καθώς και τις υφολογικές επιλογές του συγγραφέα. γ. Μεταναγνωστικό στάδιο: Ο μαθητής/η μαθήτρια αποκτά μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από τη συνολική θεώρηση του κειμένου, κατανοεί τις αναγνωστικές του πρακτικές και τις βελτιώνει, διατυπώνει εναλλακτικές οπτικές για το κείμενο ή συλλέγει το υλικό για να συντάξει ένα δικό του κείμενο.
- 2. Μοντέλο των τεσσάρων πόρων / ρόλων του αναγνώστη:** Το μοντέλο, που εισηγήθηκαν οι P. Freebody και Al. Luke, έχει ως στόχο την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να μετατραπούν σταδιακά σε επαρκείς αναγνώστες. Οι τέσσερις ρόλοι / δεξιότητες των επαρκών αναγνωστών είναι: α. Αποκωδικοποιητής (code breaker): Αναγνωρίζει τη σχέση μεταξύ του εκφωνούμενου λόγου και της γραπτής συμβολικής αναπαράστασής του, τη λεξικογραμματική μορφή των κειμένων, τα δομικά χαρακτηριστικά, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα των κειμένων. β. Χρήστης του κειμένου (text user): Γνωρίζει ότι διαφορετικοί τύποι κειμένων έχουν διαφορετική πρόθεση και ότι οι προθέσεις του δημιουργού διαφαίνονται στον τρόπο με τον οποίο δομείται και διαμορφώνεται το κείμενό του. Αξιοποιεί αυτή τη γνώση στην πράξη (π.χ. στην κατανόηση, στην παραγωγή λόγου, στη δημιουργική γραφή, στον μετασχηματισμό των κειμένων). γ. Ερμηνευτής του κειμένου (test participant): Ερμηνεύει το κείμενο βασιζόμενος σε δικές του εμπειρίες και προηγούμενες γνώσεις, αλλά και σε γνώσεις από παρεμφερή κείμενα. δ. Ο αναλυτής / αμφισβητίας του κειμένου (text analyst): Είναι σε θέση να αναγνωρίζει πως τα κείμενα δεν είναι πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα, αλλά αναπαριστούν απόψεις, αξίες, στερεοτυπικές αντιλήψεις του συγγραφέα, γεγονός που αφενός επηρεάζει και τις αντιλήψεις των αναγνωστών, αφετέρου ενισχύει αποδυναμώνει κοινωνικές ομάδες ή κοινωνικές ταυτότητες.
- 3. Διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής κειμένων:** Το μοντέλο αναπτύσσεται σε τρία διδακτικά στάδια: α. Προσυγγραφικό στάδιο: Επιλέγεται ένα θέμα που σχετίζεται με τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών της τάξης καθώς και οι πτυχές του θέματος θα διερευνηθούν. Αρχικά, οι μαθητές/-τριες ενισχύονται σε σχέση με τις συμβάσεις του κειμενικού είδους (σκοπός, ακροατήριο, δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά κ.λπ.) Στη συνέχεια, παράγονται από τους μαθητές/τις μαθήτριες ιδέες μέσα από διάφορες τεχνικές (π.χ. καταιγισμός ιδεών, φύλλα σκέψης κ.ά.). Ακολουθεί η οργάνωση των ιδεών με βάση το κειμενικό είδος (π.χ. περιγραφικό, αφηγηματικό ή επιχειρηματολογικό) και η παρουσίαση του κειμένου με τη χρήση διαγραμμάτων, εννοιολογικών χαρτών κ.ά. β. Συγγραφικό στάδιο: Στο κυρίως συγγραφικό στάδιο επιχειρείται η καταγραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου, με βάση τις συμβάσεις του

κειμενικού είδους. γ. Μετασυγγραφικό στάδιο: Γίνεται η βελτίωση / αναθεώρηση, η επιμέλεια και η αξιολόγηση του αρχικού κειμένου, στο επίπεδο του περιεχομένου (πληρότητα ανάπτυξης, ορθότητα των επιχειρημάτων κ.λπ.), της μορφής (ορθογραφικά λάθη, εκφραστικά μέσα κ.λπ.) και της δομής (συνοχή και συνεκτικότητα, παραγραφοποίηση κ.λπ.). Στη φάση αυτή το κείμενο ολοκληρώνεται και προωθούνται μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν τη διαδικασία της γραφής και τον τρόπο της σκέψης του συγγραφέα καθώς και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση).

4. **Σχέδιο:** Για την παραγωγή λόγου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν την προσέγγιση του «Σχεδίου» (design) που προτείνουν οι εισηγητές των πολυγραμματισμών. Ως όρος παραπέμπει όχι μόνο στον απλό αρχιτεκτονικό (δομικό) σχεδιασμό ενός προϊόντος, αλλά και στην εκμετάλλευση και αισθητικολειτουργική αξιοποίηση των υπαρχόντων πόρων για τη δόμηση και δημιουργία του προϊόντος, και -στην περίπτωση της γλώσσας- στη δόμηση και δημιουργία του κειμένου. Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός μιας διαφήμισης ή ενός σπιτιού δε σημαίνει -με την έννοια που δίνεται στον όρο- απλώς τη θέση και τη σειρά που πρέπει να πάρουν τα διάφορα μέρη που συναποτελούν τη διαφήμιση ή το σπίτι, ώστε να λειτουργούν αυτά ως σύνολα, αλλά και την αισθητική, τον βαθμό αποτελεσματικότητας που πρέπει να έχουν, αλλά και την προσαρμογή τους στο κοινωνικοπολιτισμικό και τοπικό περιβάλλον. Με αυτήν την έννοια το Σχέδιο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Γι' αυτό η έννοια του Σχεδίου περιλαμβάνει τρεις όψεις: το σχεδιασμένο (τα διαθέσιμα σχέδια) (the designed), τον σχεδιασμό (designing) και το ανασχεδιασμένο (the redesigned). Το σχεδιασμένο αναφέρεται στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι παράγουν νόημα. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται αυτά σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός. Τέλος, το ανασχεδιασμένο αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων.

Συγκείμενο

Η έννοια του «συγκειμένου» (context) αναφέρεται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα κείμενο παράγεται και νοηματοδοτείται. Σύμφωνα με τον Firth (1957), η σημασία των λέξεων και των προτάσεων συνδέεται με τον κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας, γι' αυτό και η μελέτη της γλώσσας δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί.

2. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Αναγνωστικές δεξιότητες - αναγνωστικές οδηγίες

Η λογοτεχνική γλώσσα είναι υπαινικτική και συχνά αμφίσημη. Αυτή είναι όμως και το κύριο όχημα, για να κατανοήσουμε το νόημα των κειμένων. Όσο καλύτερα αναγνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο ένα κείμενο και τον ρόλο που παίζουν οι μορφικές επιλογές στην κατασκευή του, τόσο εκλεπτύνονται οι αναγνωστικές μας δεξιότητες· η ικανότητά μας, δηλαδή, να το κατανοούμε πολύπλευρα και δυναμικά και να απαντούμε καλύτερα στα ερωτήματα που μας θέτει. Όσο πιο ανεπτυγμένες είναι οι αναγνωστικές μας

δεξιότητες, τόσο λιγότερο χρειαζόμαστε να μας «εξηγεί» κάποιος άλλος «τι λένε» τα κείμενα.

Οι αναγνωστικές οδηγίες είναι οδηγοί αναγνωστικής δράσης: υποδείξεις του εκπαιδευτικού προς τους αναγνώστες-μαθητές για τα κειμενικά στοιχεία τα οποία χρειάζεται να εντοπίσουν και να συσχετίσουν, προκειμένου να κάνουν πιο βάσιμες υποθέσεις για το νόημα και την πρόθεση κάποιων σημείων ή και ολόκληρου του κειμένου.

Π.χ., στο ποίημα «Επί Ασπαλάθων» του Γ. Σεφέρη θα μπορούσε να δοθεί η εξής αναγνωστική οδηγία: «Αν, στην πρώτη στροφή, συσχετίσετε τα *πράσινα φύλλα* που παρουσιάζονται *λιγοστά*, τις *πέτρες* που εμφανίζονται *σκουριασμένες* και τους *ασπάλαθους* που δείχνουν *έτοιμα τα μεγάλα τους βελόνια*,

- υποθέσετε ότι η *Γαλήνη* του ποιήματος είναι πραγματική; (η ερώτηση είναι πιο κλειστή και η απάντηση ενδέχεται να μην πυροδοτήσει διάλογο)

- (ή, εναλλακτικά:) τι υποθέσεις κάνετε για τη σημασία της λέξης *Γαλήνη*; (η ερώτηση είναι ανοιχτή και η απάντηση μπορεί να πυροδοτήσει διάλογο)».

Οι αναγνωστικές οδηγίες μπορούν να είναι ειδολογικές, υφολογικές, θεματικές, δομικές, αλλά μπορούν και να προτείνουν στους αναγνώστες-μαθητές πώς να εντάξουν στοιχεία του συγκεκριμένου στις υποθέσεις τους. Π.χ., στο έργο *Η Φόνισσα* του Α. Παπαδιαμάντη θα μπορούσε να δοθεί η οδηγία: «Αν λάβετε υπόψη τη σημασία της γης για τους αγρότες της εποχής της συγγραφής του κειμένου, πώς μπορείτε να αντιληφθείτε τα τελευταία λόγια της Φραγκογιαννούς πριν πεθάνει: *Ω! Να το προικιό μου!*».

Αναπαράσταση

Όταν γίνεται ένας φόνος, αυτό αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός, γιατί έχει θύμα και θύτη. Όταν όμως απαιτείται να γίνει αναπαράσταση του εγκλήματος (στις αίθουσες του δικαστηρίου ή το αστυνομικό τμήμα), τότε δεν συντελείται ένας δεύτερος φόνος, αλλά επαναλαμβάνεται το συμβάν, όπως περίπου έγινε· είναι σαν να το βλέπουμε. Αυτό το «σαν» είναι η αναπαράσταση στην τέχνη. Στη λογοτεχνία, το θέατρο και τον κινηματογράφο δεχόμαστε αυτό το «σαν», δεχόμαστε δηλαδή τη σύμβαση ότι διαβάζουμε ή βλέπουμε μία κατασκευή μέσα από τα μάτια του καλλιτέχνη· αυτός επέλεξε συγκεκριμένα στοιχεία από την πραγματικότητα μέσα από μια συγκεκριμένη φιλοσοφική θεώρηση και στάση ζωής, για να αποδώσει αυτό που πιστεύει ότι συνέβη. Η επιλογή, λοιπόν, που κάνει ο καλλιτέχνης γίνεται μέσα από το **είδος** που θα προτιμήσει (π.χ. αστυνομικό μυθιστόρημα), τον **τίτλο** που θα δώσει, τη **δομή** του έργου, τα στοιχεία της πραγματικότητας που επιλέγει να περάσει στο έργο του (**συγκεκριμένο**), τα άλλα λογοτεχνικά ή καλλιτεχνικά έργα με τα οποία συνομιλεί ρητά ή άρητα (**διακειμενικότητα**), τους **χαρακτήρες** που θα σκιαγραφήσει και θα παρουσιάσει, το **ύφος** του κειμένου, και κυρίως τα **ερωτήματα** που θέλει να προκαλέσει στους αναγνώστες ή θεατές, που δίνουν τις δικές τους απαντήσεις κάθε φορά (**αναγνωστική ανταπόκριση**). Όλα τα προηγούμενα συγκροτούν την έννοια της αναπαράστασης στη λογοτεχνία.

Ανάλογα με τη στάση ζωής που κρατάει ένας καλλιτέχνης απέναντι στην πραγματικότητα, η αναπαράσταση μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές, σύμφωνα με τη φαντασία, την ευρηματικότητα και την πρωτοτυπία των συγγραφέων, όπως, για παράδειγμα, τη μορφή της αλληγορίας ή του συμβολισμού (με κριτήριο τον βαθμό απόκρυψης της πραγματικότητας), του ρεαλισμού ή του νατουραλισμού ή του υπερρεαλισμού (με κριτήριο τον βαθμό μεταμόρφωσης της πραγματικότητας) ή της ειρωνείας (με κριτήριο τον βαθμό απόκρυψης και μεταμόρφωσης της πραγματικότητας).

Ερώτημα/θέμα για συζήτηση

Λέγεται ότι συνήθως τα έργα τέχνης θέτουν ερωτήματα που αναδύονται κατά την πρώτη ανάγνωση. Για παράδειγμα: τι γίνεται όταν ένα δραματικό πρόσωπο, όπως η Αντιγόνη, θέλει να θάψει τον αδερφό της, ενώ αυτό έχει απαγορευτεί από τον Κρέοντα; Αυτή η πρώτη διερώτηση οδηγεί τον αναγνώστη σε ένα γενικότερο ερώτημα: τι γίνεται όταν δύο άνθρωποι που λειτουργούν μέσα σε ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας θέλουν να ακολουθήσουν τις αξίες τους, οι οποίες είναι διαμετρικά αντίθετες; Οι απαντήσεις των αναγνωστών-μαθητών/-τριών οδηγούν σε αυτό που ο καθένας πιστεύει ότι είναι το θέμα του κειμένου που αξίζει να συζητηθεί περισσότερο. Επειδή το θέμα συνδέεται με την οπτική και τα επίπεδα ανάγνωσης του καθενός, τα θέματα είναι ρευστά και ποικίλλουν.

Διαλογικότητα

Η έννοια της διαλογικότητας ξεκίνησε από τη μελέτη της γλώσσας και της λογοτεχνίας, αλλά στη συνέχεια θεμελίωσε πολλές προσεγγίσεις στον πολιτισμό, τη διαμόρφωση του «εγώ» και της υποκειμενικότητας. Στις διαλογικές προσεγγίσεις δεσπόζει η σχέση *Εγώ - ο Άλλος*. Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα, το κείμενο αλλά και το ίδιο το «εγώ» δεν έχουν ένα δεδομένο νόημα, αλλά παίρνουν νόημα και αξία μέσα από τη ματιά που θα ρίξει πάνω τους ο Άλλος.

Ο λόγος σε μια ζωντανή συνομιλία οργανώνεται προσδοκώντας και προκαλώντας μια απάντηση. Οι άνθρωποι άλλοτε απορροφούν, άλλοτε αντιδρούν και παλεύουν με τις «φωνές» που τους απευθύνονται, και άλλοτε τις μετασηματίζουν δημιουργικά σε εσωτερικά πειστικές φωνές, που εκφράζουν τις δικές τους εμπειρίες και ιδέες. Σε κάθε περίπτωση, διαμορφώνονται σε σχέση με αυτές.

Στα λογοτεχνικά κείμενα συμβαίνει το ίδιο. Θέτουμε ερωτήματα και ζητούμε απαντήσεις. Ανάλογα με τον τρόπο που θέτουμε το ερώτημα, το κείμενο αποκρίνεται, αποκαλύπτοντας πλευρές που δεν διακρίνουμε εξ αρχής. Π.χ. το ποίημα του Κ.Π. Καβάφη «Περιμένοντας τους βαρβάρους» θα αποκριθεί διαφορετικά στο ερώτημα «*ποιοι μπορεί να είναι οι βάρβαροι/ τι μπορεί να συμβολίζουν;*» και διαφορετικά στο ερώτημα «*γιατί αυτοί που τους περιμένουν δείχνουν να τους έχουν τόση ανάγκη;*». Το νόημα των κειμένων, επομένως, διαμορφώνεται σε σχέση με τα ερωτήματα που μας προκαλούν.

Δεν αποκρίνονται, όμως, μόνο τα κείμενα, μέσα από τις εσωτερικές σχέσεις των κειμενικών τους στοιχείων ή του συγκεκριμένου τους, στα ερωτήματα που θέτουμε· αποκρίνονται και οι Άλλοι αναγνώστες· ή θέτουν διαφορετικά το ερώτημα. Σε μια αναγνωστική κοινότητα, η *απόκριση* ή το *ερώτημα* του κάθε Άλλου μπορεί να γίνει η αφορμή για ταύτιση, αντίθεση ή διαπραγματεύση· να μας οδηγήσει σε βαθύτερη ή πιο πολύπλευρη κατανόηση του κειμένου, του Άλλου και του εαυτού μας: «*αυτό που είδες εσύ στο κείμενο εγώ δεν το είχα δει, αλλά τώρα το καταλαβαίνω καλύτερα· καταλαβαίνω καλύτερα κι εσένα*». Μια τέτοια δήλωση δείχνει ότι έχουμε ήδη διευρύνει την αντίληψή μας· έχουμε υποστεί μια μικρή ή μεγαλύτερη μετατόπιση από κάτι που πιστεύαμε αρχικά. Έτσι μπορεί να εξηγηθεί η άποψη ότι «*το διαλογικό είναι δυνάμει μεταμορφωτικό*».

Επειδή η διαλογικότητα δεν έχει καμιά σχέση με την αντιπαράθεση ή την προσπάθεια επικράτησης του ισχυρότερου επιχειρήματος, ένα κείμενο ή/και η δική μας άποψή μας για αυτό καλούν σε διάλογο με τα ερωτήματα ή τα αποσιωπητικά τους. Η διαλογικότητα εμφανίζεται στην πιο αυθεντική μορφή της, όταν κάτι είναι ανοιχτό, ανολοκλήρωτο.

Δομή

Με τον όρο αυτό νοείται ο τρόπος με τον οποίο συντίθεται ένα ποιητικό ή αφηγηματικό έργο (πεζό ή θεατρικό), ώστε το τελικό κείμενο να αποτελεί ένα οργανωμένο και αποτελεσματικό σύνολο.

- Στα ποιητικά κείμενα, η δομή συνίσταται στην κατασκευή και τη στιχουργική τους (στροφικότητα, ομοιοκαταληξία/ελεύθερος στίχος, μέτρο/ρυθμός). Με τη μελέτη της δομής του ποιήματος φωτίζεται το νόημα, το συναίσθημα, ο τόνος και η πρόθεσή του.
- Στα αφηγηματικά κείμενα, η δομή συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα γεγονότα της ιστορίας σε μια συγκεκριμένη σειρά (πλοκή), όπως η αριστοτελική σειρά της αρχής, μέσης και τέλους (ή, διαφορετικά, αρχή και δέση, σταδιακή εξέλιξη και -τέλος- ή λύση), η αναδιάταξη των γεγονότων στον άξονα του χρόνου (γραμμική αφήγηση, αναδρομικές και προληπτικές αφηγήσεις). Η εξέταση του τρόπου οργάνωσης μιας αφήγησης υποστηρίζει την ερμηνεία.

Ο αναγνώστης-μαθητής θα μπορούσε να ιχνηλατεί τη δομή με ερωτήματα, όπως:

- *Γιατί έχει επιλεγεί αυτό ή το άλλο στοιχείο; Πώς λειτουργεί μέσα στο κείμενο;* (Αιτιολόγηση των επιλογών)
- *Επαναλαμβάνονται στοιχεία ή σχήματα στο κείμενο; Και αν ναι, σε ποια σημεία; Πώς λειτουργεί η επανάληψη;* (Εντοπισμός και λειτουργία ενός δομικού στοιχείου)
- *Πώς η σύγκριση της αρχής και του τέλους της αφήγησης αποκαλύπτει τη συνολική μορφή ή αναδεικνύει μεταβολές στον τρόπο που λειτουργούν, σκέφτονται ή αισθάνονται οι χαρακτήρες;* (Σύγκριση-αντίθεση)

Λογοτεχνικά γένη/είδη

Γένος/είδος είναι η κατηγορία του λογοτεχνικού, θεατρικού ή κινηματογραφικού έργου που έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τυπολογία ή συμβάσεις. Το γένος ως όρος χρησιμοποιείται για τις βασικές μορφές της λογοτεχνίας (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο). Το είδος ως όρος αναφέρεται στις υποδιαίρεσεις του κάθε γένους (π.χ. Το ιστορικό μυθιστόρημα είναι είδος στο γένος πεζογραφία). Η διάκριση του γένους ή είδους ορίζεται από κριτήρια, όπως:

- δομής (π.χ. το σονέτο, το επιστολικό μυθιστόρημα)
- έκτασης (π.χ. το διήγημα, η νουβέλα, το μονόπρακτο)
- σκοπού ή αποτελέσματος (π.χ. σάτιρα, παρωδία, κωμωδία, τραγωδία)
- θέματος (π.χ. μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας).

Σε πολλές ταξινομήσεις αναφέρονται και ορισμένες ενδιάμεσες μορφές μεταξύ λογοτεχνίας και γραμματείας: δοκίμιο, βιογραφία, αυτοβιογραφία, απομνημονεύματα κ.λπ.

Τα γένη και τα είδη χαρακτηρίζονται από συμβάσεις, δηλαδή από τυποποιημένα σχήματα που επαναλαμβάνονται στα έργα του ίδιου γένους ή είδους. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν αυτές τις συμβάσεις, άλλοτε υιοθετώντας τις πιστά, για να παρακολουθούν χωρίς παρανοήσεις οι αναγνώστες ή οι θεατές την ιστορία, και άλλοτε επεμβαίνοντας δημιουργικά, για να αποφύγουν στερεοτυπικές επαναλήψεις.

Οι αναγνώστες-μαθητές θα μπορούσαν να λαμβάνουν υπόψη τις συμβάσεις του γένους ή του είδους στον ερμηνευτικό διάλογο, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, απαντώντας σε

ερωτήματα, όπως:

- *Μέχρι ποιου σημείου ο χαρακτήρας κατασκευάζεται σύμφωνα με τις συμβάσεις του γένους ή του είδους;*
- *Γιατί η στιχουργική διαφοροποιείται ή υιοθετείται σε αυτό τον στίχο/στροφή/ποίημα;*

Πρόσληψη/ερμηνεία

Τα σημαντικά έργα τέχνης αναγιγνώσκονται συνήθως σε πολλά επίπεδα. Πέρα από το προφανές, την ιστορία, το ενδιαφέρον είναι να αναζητήσει κάποιος στα έργα τέχνης ό,τι τον συνδέει με αυτά και με τους άλλους ανθρώπους. Βέβαια, κάθε αναγνώστης (ή θεατής στο θέατρο και τον κινηματογράφο) έχει συγκροτήσει μια υποκειμενικότητα, που επηρεάζεται από κριτήρια, όπως οι αισθητικές προτιμήσεις του, το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει, το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός του, η πολιτική και ιδεολογική άποψή του κ.ά. Όποια και αν είναι η καταγωγή και οι διαδρομές της ανάγνωσης που κάνει ο καθένας, η πρωτοτυπία και η φαντασία στην ερμηνεία ενός κειμένου εδράζονται στην εύστοχη επιλογή ή στο συνδυασμό των κριτηρίων. Σε αυτό το πλαίσιο η ερμηνεία του κειμένου νοείται ως η προσπάθεια απόδοσης νοήματος σε αυτό με τη συνδρομή της κειμενικής γλώσσας / κατασκευής, της υποκειμενικής πρόσληψης του αναγνώστη, αλλά και της συνομιλίας με την πρόσληψη των άλλων.

Ερωτήσεις αναστοχασμού, στις οποίες θα μπορούσε να απαντά ο αναγνώστης-μαθητής κατά τη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου, είναι:

- *Ποια στοιχεία της προσωπικότητάς μου ανακαλύπτω στην ανάγνωση;*
- *Από πού επηρεάζονται τα κριτήρια που χρησιμοποιώ στην ανάγνωσή μου;*
- *Μπορώ να τεκμηριώσω την ανάγνωσή μου ή τις αναγνώσεις μου μέσα από στοιχεία του κειμένου και να μην κάνω παρανάγνωση;*

Ύφος

Ο τρόπος με τον οποίο ένας συγγραφέας χρησιμοποιεί τη γλώσσα, μεταγγίζοντας σ' αυτή την προσωπική του ιδιοτυπία, και κάνει το έργο του αναγνωρίσιμο, ονομάζεται ύφος. Στο ύφος συγκαταλέγονται η δομή και η σύνταξη της πρότασης (άλλη δομή έχει συνήθως η ποιητική γλώσσα από αυτή της πεζογραφίας), τα εκφραστικά μέσα / τα σχήματα λόγου, η εικονοποιία, το λεξιλόγιο. Όμως, το ύφος δεν παράγεται μόνον από αυτά.

Το ύφος δεν εξετάζεται αποσπασματικά και περιγραφικά, αλλά μέσα στη ροή του ερμηνευτικού διάλογου, εφόσον ο μαθητής/η μαθήτρια αναφέρεται σ' αυτό, για να ενισχύσει την άποψή του/της, απαντώντας σε ερωτήματα όπως:

- *Πώς συνδέεται ένα σχήμα λόγου που επικαλούμαι με το επιχείρημα που υποστηρίζω;*
- *Πώς η δομή των προτάσεων (παρατακτική υποτακτική σύνταξη, ασύνδετο) φωτίζει το συναίσθημα των ηρώων;*
- *Πώς τα ρήματα που δηλώνουν εικόνες αποκαλύπτουν/συμβολοποιούν τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα ή του ποιητικού υποκειμένου;*

Χαρακτήρας/Δραματικό πρόσωπο

Στα αφηγηματικά έργα οι χαρακτήρες αναπαριστώνται μέσα από την περιγραφή ή και τα σχόλια του αφηγητή, τη δράση και τα λόγια τους, τις σχέσεις που αναπτύσσουν με άλλους χαρακτήρες, αλλά και το πώς οι άλλοι τους βλέπουν, καθώς και μέσα από την κατανόηση της ονοματοδοσίας τους. Για να παρακολουθήσει ο μαθητής/η μαθήτρια την εξέλιξη ενός χαρακτήρα στην πορεία της πλοκής σε εκτενείς αφηγήσεις, μπορεί να αναζητήσει τα κίνητρα που έχει και τον στόχο που θέλει να πετύχει ο χαρακτήρας, την τακτική που ακολουθεί, την ηθική διαδρομή του, τις καταστάσεις ή τα πρόσωπα με τα οποία συνεργάζεται ή συγκρούεται για να πετύχει τον στόχο του. Πολλά από τα στοιχεία αυτά και οι συνδυασμοί τους μπορούν να αποκαλυφθούν με ερωτήσεις, όπως:

- *Ποια πορεία διήνυσε ο ήρωας από την αρχή ως το τέλος της αφήγησης;*
- *Τι αποκαλύπτει το τέλος της αφήγησης για την πορεία του χαρακτήρα και για τον ίδιο τον χαρακτήρα;*