

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

Θ' ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Η γλώσσα του σχολείου

ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΣΤΟΝ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟ ΔΕΛΜΟΥΖΟ

ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ

Αϊδίνης Αθανάσιος
Αρβελέρ Ελένη
Γεωργουσόπουλος Κώστας
Γραμματικάκης Γεώργιος
Γρόλλιος Γεώργιος
Δημαράς Αλέξης
Κανάλη Ευαγγελία
Καραβιδόπουλος Ιωάννης
Καφά-Κουρή Ανδρούλα
Κέκια Αιμιλία
Κουμαράς Παναγιώτης
Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη Έφη
Κούρφαλη Χριστίνα
Κωστούλη Τριανταφυλλιά
Μητελούδης Πανταζής
Μοσχόπουλος Αναστάσιος

Μπακογιάννης Μιχάλης
Μπαλάσκας Κώστας
Μπιτσιάνης Αντώνιος
Ναχόπουλος Νίκος
Ντίνας Κωνσταντίνος
Οικονομίδου Μαρία
Παπαδοπούλου Σμαράγδα
Παπαθανασίου Γιάννης
Σαββόπουλος Πάνος
Στοιδης Πέτρος
Τερζής Νικόλαος
Τζιώκα-Ευαγγέλου Πηνελόπη
Τουλούμης Κοσμάς
Τσολάκης Χρίστος
Χαρίτος Χαράλαμπος
Χατζάκης Μιχάλης
Χρυσοστόμου Άγγελος

Επιμέλεια: Χρίστος Λ. Τσολάκης

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ Α.Π.Θ. «ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ»

IANOS ΕΚΔΟΣΕΙΣ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	11
«Αλέξανδρος Δελμούζος–Ο δάσκαλος των δασκάλων»	
ΠΡΟΛΟΓΙΚΑ–ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ	12
<i>Χρίστος Λ. Τσολάκης</i>	
Πρόσκληση – πρόγραμμα	25
Θ΄ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ. ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΟ ΣΤΑ 50 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΑΝΑΤΟ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ	32
<i>Επιμέλεια-επιλογή: Χρίστος Λ. Τσολάκης</i>	
Ο Δελμούζος σήμερα	108
<i>Αλέξης Δημαράς</i>	
Ο Δελμούζος και το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης	120
<i>Νίκος Π. Τερζής</i>	
Το παρθεναγωγείο του Βόλου και η δίκη του Ναυπλίου	123
Χρήσιμα σχόλια σε κρίσιμα γεγονότα <i>Χαράλαμπος Χαρίτος</i>	
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	135
«Η γλώσσα του σχολείου»	
Η γλώσσα και τα υπονοούμενα των προγραμμάτων σπουδών	136
<i>Κώστας Δ. Ντίνας</i>	
Μια δημιουργική πρόσεγγιση της διδακτικής ενότητας «βιογραφικά είδη» (Έκφραση – Έκθεση Β΄ Λυκείου)	153
<i>Χριστίνα Κούρφαλη</i>	
Δοκιμές ρόλων στη νεοελληνική γλώσσα και στην ιστορία:	165
Μια πρόταση για το γυμνάσιο <i>Μιχάλης Γ. Μπακογιάννης, Κοσμάς Τουλούμης</i>	

Έκφραση-έκθεση της Γ' λυκείου «Ο Δίκαιος λόγος και ο άδικος λόγος» Αντώνης Μπιτσιάνης	176
Γλωσσικές και άλλες δραστηριότητες των μαθητών μου στο Γυμνάσιο Μηλιάς με αφετηρία τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου Ευαγγελία Κανάλη	192
Αίθουσες Γλωσσών στην Κυπριακή Εκπαίδευση Μαρία Οικονομίδου, Μαρία Συμεωνίδου, Ανδρούλα Καφά-Κουρή, Βαλεντίνια Δημητριάδου-Σαλτέ, Άγγελος Χρυσαστόμου	212
Διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεδιάσκεψης Πανταζής Μητελούδης, Γιάννης Παπαθανασίου	257
«Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» Αναστάσιος Μασχόπουλος, Πέτρος Στοϊδης	261
Η Διδακτική της γλώσσας στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο εξωτερικό: συγκριτική μελέτη Σμαράγδα Παπαδοπούλου	267
Από το σχολείο στην πανεπιστημιακή κοινότητα: πλαίσια γλωσσικής χρήσης και πολυγραμματισμών Τριανταφυλλιά Κωστούλη	277
Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Αθανάσιος Αϊδίνης, Γεώργιος Γρόλλιος	301
Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου Αθανάσιος Αϊδίνης, Γεώργιος Γρόλλιος	321
Διαβάζοντας και γράφοντας ποικίλα είδη κειμένων στην πρώτη Δημοτικού Αιμιλία Κέκια	351
Τα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου: Μια κριτική θεώρηση Παναγιώτης Κουμαράς	378

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ	395
«... και άλλες γλώσσες»	
«Η γλώσσα της εικόνας» <i>Ελένη Αρβελέρ</i>	396
«Η γλώσσα των άστρων» <i>Γιώργος Γραμματικάκης</i>	406
«Οι γλώσσες της θεατρικής σιωπής» <i>Κώστας Γεωργουσόπουλος</i>	425
Παρατηρήσεις για τη γλώσσα στη νεοελληνική ποίηση <i>Κώστας Μπαλάσκας</i>	435
Η γλώσσα της Αγίας Γραφής <i>Ιωάννης Δ. Καραβιδόπουλος</i>	447
Γλώσσα και ιδεολογία στον αστικό κώδικα – το παράδειγμα του οικογενειακού δικαίου <i>Έφη Κουνουγέρη-Μανωλεδάκη</i>	459
Η γλώσσα της πολιτικής και η πολιτική λειτουργία της γλώσσας στον Αριστοτέλη <i>Πηνελόπη Τζιώκα-Ευαγγέλου</i>	473
Από τη γλώσσα της εκκλησίας στη γλώσσα του λαού <i>Νίκος Ναχόπουλος</i>	489
Η γλώσσα των ρεμπέτικων <i>Πάνος Σαββόπουλος</i>	503
Η ποιητική διάσταση του ελληνικού θεάτρου σκιών <i>Μιχάλης Χατζάκης</i>	520

Η ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΥΠΟΝΟΟΥΜΕΝΑ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κώστας Δ. Ντίνας

*Καθηγητής Γλωσσολογίας - Ελληνικής Γλώσσας
και Διδακτικής*

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Το Πρόγραμμα Σπουδών, αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής (πβ. Βρεττός και Καψάλης 1997), αποτελεί για τον εκπαιδευτικό της τάξης ένα εν πολλοίς δεσμευτικό και σε κάθε περίπτωση καθοδηγητικό κείμενο, με βάση το οποίο οργανώνει τον ετήσιο αλλά και τον καθημερινό του προγραμματισμό, προκειμένου να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Με την έννοια αυτή το Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να περιγράφει με ενάργεια τους στόχους που επιδιώκονται μέσα από το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο και με τη μεθοδολογία που προτείνεται, να δίνει πληροφορίες για τις θεωρητικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται οι προτεινόμενες επιλογές και γενικά να εμπνέει ασφάλεια και σιγουριά.

Τι γίνεται όμως όταν το Πρόγραμμα Σπουδών δεν πληροί αυτές τις προϋποθέσεις ή -το χειρότερο- δημιουργεί σύγχυση και ανασφάλεια σ' εκείνον τον εκπαιδευτικό που θα στηριχτεί πάνω του;

Το θέμα αυτό θα απασχολήσει την εισήγηση αυτή, η οποία θα καλύψει τις εξής δύο περιπτώσεις:

α) το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο των ετών 1999, 2001 και 2003, διαπιστώνοντας παλινωδίες και προσθαφαιρέσεις όσον αφορά το θέμα της «διαθεματικότητας», και

β) την εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την «Προσχολική αγωγή και εκπαίδευση» (Φ. 32/344/85330/Γ1/31-8-2005), η οποία προβλέπει για το Νηπιαγωγείο την ταυτόχρονη ισχύ κατά το σχολικό έτος 2005-2006 δύο προγραμμάτων, του 1989 και του ΔΕΠΠΣ του 2001,

προγραμμάτων πολύ διαφορετικών μεταξύ τους, γεγονός που μόνο σύγχυση και προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει στη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Α. ΕΠΣ ΚΑΙ ΕΠΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 1999, 2001, 2003

Ένα από τα κυριότερα στοιχεία της πολυσυζητημένης εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης Αρσένη» ήταν η υιοθέτηση του «Ενιαίου Πλαίσιου Προγραμμάτων Σπουδών» (ΕΠΣ). Το χαρακτηριστικό αυτό υπήρξε πρωτοποριακό για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς αντιμετώπιζε το πρόγραμμα σπουδών με ενιαίο τρόπο κατά διδακτικό αντικείμενο από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο. Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εξειδικεύτηκε, όσον αφορά τη γλώσσα, με την έκδοση ενός νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, (Υπ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι. 1999), το οποίο δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 93/τ. Β' (10-2-1999).

Από δω και έπειτα αρχίζουν τα δύσκολα.

Ι. Οι «Συμπληρωματικές οδηγίες»

Το πρώτο πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπισθεί ήταν αυτό της μεταβατικής περιόδου, ενός μεσοδιαστήματος που κρατάει μέχρι αυτή τη στιγμή που μιλάμε (Απρίλιο του 2006), για εφτά περίπου χρόνια. Μέχρι λοιπόν να εκδοθούν τα νέα βιβλία, τα οποία θα συμβάδιζαν με τη στοχοθεσία του νέου προγράμματος, θεωρήθηκε απαραίτητο να εξακολουθήσουν να χρησιμοποιούνται στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης τα «παλιά» πλέον βιβλία της μεταρρύθμισης του 1982-85 για το Δημοτικό και το βιβλίο-εγχειρίδιο της νηπιαγωγού του Α.Π. του 1989 για το νηπιαγωγείο. Τα βιβλία όμως αυτά δεν μπορούσαν πλέον να υπηρετούν το νέο πνεύμα της μεταρρύθμισης και γι' αυτό έπρεπε να προσαρμοστούν προς το πιο «επικοινωνιακό», αφού αυτό θεωρήθηκε ότι είναι το κυρίαρχο στοιχείο της νέας γλωσσικής πραγματικότητας.

Η προσαρμογή αυτή επιχειρήθηκε με την έκδοση «Συμπληρωματικών Οδηγιών» για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο (Υπ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι. 2001), οι οποίες εκδόθηκαν από τον Ο.Ε.Δ.Β. Όπως προέκυψε από έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήμα-

τος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας (βλ. Δαϊκόπουλος, Κασίδου & Ντίνας 2003), οι προτάσεις των «Συμπληρωματικών Οδηγιών» δε φαίνεται να κινούνται προς πιο «επικοινωνιακή» κατεύθυνση, αντίθετα –κι αυτό είναι το εκπληκτικό– μετά τις αφαιρέσεις ασκήσεων που προτείνονται, το διδακτικό υλικό γίνεται πιο συντηρητικό, πάει προς τα πίσω αντί προς τα μπρος. Και εξηγούμαι, δανειζόμενος τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία απ' αυτή την έρευνα.

Μία πρώτη έρευνα

Το ζητούμενο της έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο η μεταβολή που προκλήθηκε με τις «Συμπληρωματικές Οδηγίες» στις ασκήσεις όλων των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου είναι σύμφωνη με το νέο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 1999, το οποίο τις προκάλεσε, και δη με τη Διαθεματική νεότερη εκδοχή του 2001.

Καταγράφηκαν αρχικώς όλες οι ασκήσεις (674 συνολικά) οι οποίες, σύμφωνα με τις Συμπληρωματικές Οδηγίες, δε διδάχτηκαν από τη σχολική χρονιά 2000-2001 και έπειτα στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου και σε όλα τα (22 τον αριθμό) τεύχη του εγχειριδίου «Η Γλώσσα μου». Στη συνέχεια οι ασκήσεις ταξινομήθηκαν ανά είδος, ανά μορφή, ανά τύπο, ανά γλωσσικό επίπεδο και ανά κατηγορία (βλ. Κατζηγεωργίου 2001:77).

Αποτελέσματα – Ανάλυση δεδομένων

1. Παρόλο που το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1983 διακήρυξε ότι ο προφορικός λόγος «ως ομιλία και ακρόαση πρέπει να έχει κεντρική θέση στη διδασκαλία, όπως έχει και στη ζωή» (Π.Δ. 449/83), στα βιβλία του Δημοτικού σχολείου το 96,2% των ασκήσεων ήταν γραπτές. Θα περίμενε κανείς, είκοσι χρόνια περίπου αργότερα και με σαφέστατη την αναγωγή του προφορικού λόγου σε ισότιμο εταίρο του γραπτού στο Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 για τη γλωσσική διδασκαλία (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 1999:19) και στο Διαθεματικό αντίστοιχο του 2001 (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001: 114), οι «Συμπληρωματικές Οδηγίες» να διορθώνουν στο μέτρο του δυνατού αυτή την ανισομέρεια. Αντ' αυτού όμως η κατάσταση επιδεινώνεται, όπως δείχνουν τα ποσοστά στον πίνακα 1: μετά το 2000 οι γραπτές

ασκήσεις είναι πλέον το 97,3% έναντι μόλις 2,5% των προφορικών.

Πίνακας 1

Κατανομή των ασκήσεων ανά μορφή πριν και μετά το 2000

Μορφή	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Γραπτές	96,2	97,3
Προφορικές	3,3	2,5
Συνδυασμού	0,6	0,3
Σύνολο	100	100

2. Ως προς τον τύπο οι ασκήσεις διακρίνονται σε ανοιχτές και κλειστές ή «δεδομένης απάντησης» (βλ. σχετικά Ματσαγγούρας 1994. Γιοκαρίνης 1988. Κασσωτάκης 1997. Στο Χατζηγεωργίου 2001:34-37). Αξιολογικά οι κλειστές ερωτήσεις σαφώς υστερούν έναντι των ανοιχτών, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας, αφού δε δίνουν τη δυνατότητα ελεύθερης γλωσσικής έκφρασης και δεν προκαλούν την παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών, αλλά τους υποτάσσουν στη σχολική γλωσσική νόρμα. (πβ. και Χατζηγεωργίου 2001:113-114). Όπως δείχνει ο πίνακας 2,

Πίνακας 2

Κατανομή των ασκήσεων ανά τύπο πριν και μετά το 2000

Τύπος	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Ανοιχτές	2,8	1,9
Κλειστές	97,2	98,1
Σύνολο	100	100

οι κλειστές ερωτήσεις στα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου αντιπροσωπεύουν το 97,2% του συνόλου αφήνοντας ένα ποσοστό 2,8% για τις ανοιχτές. Μετά την έκδοση των «Συμπληρωματικών Οδηγιών» η σχέση αυτή επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο, αφού διαμορφώνεται πλέον σε 98,1% κλειστές προς μόλις 1,9% ανοιχτές.

3. Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των ασκήσεων κατά είδος, δομής (ελέγχου των γραμματικοσυντακτικών κανόνων) και λόγου (παραγωγής αυθεντικού προφορικού ή γραπτού λόγου).

Πίνακας 3

Κατανομή των ασκήσεων ανά είδος πριν και μετά το 2000

Είδος	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Δομής	94,3	95,6
Λόγου	5,7	4,4
Σύνολο	100	100

Παρά τις προγραμματικές διακηρύξεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1983 για γλωσσική μάθηση μέσα από τη χρήση της γλώσσας και σπουδή της γλώσσας πάνω στη χρήση (Π.Δ. 449/83), στα σχολικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν οι δομικού τύπου ασκήσεις υπερτερούν συντριπτικά (ποσοστό 94,3%) έναντι των ασκήσεων λόγου (5,7%). Παρά τις επί το βέλτιον διακηρύξεις των νέων προγραμμάτων σπουδών (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001: 126), με τις Συμπληρωματικές Οδηγίες αυξάνεται η υπεροχή των ασκήσεων δομής σε σχέση με τις ασκήσεις που σκοπό έχουν την παραγωγή αυθεντικού λόγου από τους μαθητές (95,6% δομής έναντι μόλις 4,4% λόγου).

4. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει την κατανομή των ασκήσεων κατά γλωσσικό πεδίο το οποίο ελέγχουν, φωνητικής- φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης προτάσεων, λεξιλογίου- σημασιολογίας, σύνταξης κειμένου ή μακροδομής.

Πίνακας 4

Κατανομή των ασκήσεων ανά γλωσσικό επίπεδο πριν και μετά το 2000

Γλωσσικό επίπεδο	Ποσοστά %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Φωνητική-Φωνολογία	10,0	11,3
Μορφολογία	26,4	17,2
Σύνταξη προτάσεων	15,4	15,9
Σύνταξη κειμένων	0,7	0,2
Λεξιλόγιο-Σημασιολογία	47,6	55,3
Σύνολο	100	100

Εντύπωση εδώ προκαλεί το πολύ μικρό ποσοστό (0,7%) των ασκήσεων σύνταξης κειμένου, ποσοστό το οποίο απομειώθηκε δραματικά (κατά 75%) με την πρόταση των «Συμπληρωματικών Οδηγιών» και μηδένισε σχεδόν (0,2%) το ενδιαφέρον των βιβλίων αυτών για την μακροδομή της γλώσσας. Κι αυτό, ενώ έχει τονιστεί από την κριτική ότι οι μαθητές υστερούν στη σύνταξη κειμένων και όχι στην επίλυση ασκήσεων που αφορούν αποσπασματικές προτάσεις ή φράσεις (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 71-72). Η γνώση της μικροδομής μιας γλώσσας, παρότι σημαντική, δεν αρκεί, αν δεν συνδυάζεται με την εφαρμογή των κανόνων αυτών στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Η «γνώση» πρέπει πάντοτε, σύμφωνα και με τις διακηρύξεις των Προγραμμάτων Σπουδών (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001: 125), να υπηρετεί την «εφαρμογή» και τη «χρήση» κι όχι να τις επικαλύπτει.

5. Ο 5ος πίνακας εμφανίζει την κατανομή των ασκήσεων ανά κατηγορία.

Πίνακας 5

Κατανομή των ασκήσεων ανά κατηγορία πριν και μετά το 2000

Κατηγορίες	Ποσοστό %	
	πριν το 2000	μετά το 2000
Συμπλήρωση	16,7	15,2
Σύζευξη	3,4	3,0
Διάταξη	7,1	5,2
Αντικατάσταση	2,8	3,0
Μετασχηματισμού	17,0	17,5
Παραγωγή-Σύνθεση-Ανάλυση	5,6	4,9
Εύρεση Υπογράμμιση	5,2	4,6
Ορθογραφία	39,9	45,2
Αντιστοίχιση	1,1	0,2
Ανάπτυξη	0,4	0,4
Επικοινωνιακή δεξιότητα	0,8	0,7
Σύνολο	100	100

Το σημαντικότερο εύρημα αυτού του πίνακα είναι ότι υπάρχουν μόλις 21 ασκήσεις (ποσοστό 0,8%) που αφορούν την επικοινων-

νιακή δεξιότητα των μαθητών. Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει για άλλη μια φορά την αντίφαση μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και σχολικών εγχειριδίων. Το πιο εντυπωσιακό όμως είναι ότι κι από τις λίγες αυτές ασκήσεις αφαιρείται η μία στις τρεις (ποσοστό 33,3%), παρά τη διακήρυξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών ότι σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι «να χρησιμοποιεί ο μαθητής τη γλώσσα, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές και πνευματικές του ανάγκες καθώς και να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας» (Υπ.Ε.Π.Θ. 2001: 111).

Μετά τα όσα αναφέρθηκαν προκύπτει αβίαστα ότι υπάρχει φανερή αναντιστοιχία μεταξύ όσων διακηρύσσονται από τους συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων της δεκαετίας του 1980 για τη γλωσσική διδασκαλία και των βιβλίων «Η γλώσσα μου», που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να τα υλοποιήσουν. Το πιο εντυπωσιακό και ανησυχητικό εύρημα όμως είναι ότι οι συντάκτες των «Συμπληρωματικών Οδηγιών» του 2001 δεν έκαναν κάποια προσπάθεια εκσυγχρονισμού -στο μέτρο του δυνατού- της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά τουναντίον σε μερικές περιπτώσεις επιδείνωσαν την ήδη κακή κατάσταση.

II. Τρεις εκδόσεις για ένα πρόγραμμα

Ένα θέμα που αξίζει ιδιαίτερο σχολιασμό και προκαλεί εύλογη απορία είναι οι τρεις αλληπάλληλες «εκδόσεις» των νέων προγραμμάτων της «Μεταρρύθμισης Αρσένη». Η πρώτη έγινε το 1999 με το ΦΕΚ 93/τ.Β΄, 10-2-1999 («Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο») και ήταν η από καιρό αναμενόμενη αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος του 1982-85. Η δεύτερη, δύο χρόνια και οχτώ μήνες αργότερα, με το ΦΕΚ 1376/τ.Β΄ 18-10-2001 («Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο... Η γλώσσα στο Νηπιαγωγείο», του 2001), και το ΦΕΚ 1373/τ.Β΄, 18-10-2001 («Προγράμματα Σπουδών... Γλώσσας Δη-

μοτικού...», του 2001), επαγγέλθηκε την εισαγωγή της «διαθεματικότητας» ως βασικής συνιστώσας του ΕΠΠΣ μετατρέποντάς το σε ΔΕΠΠΣ. Η τρίτη, μόλις 17 μήνες μετά τη δεύτερη, με τα ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003.

Μία ακόμα έρευνα

Τα τρία αυτά κείμενα αποτελούν στην ουσία ένα και το αυτό πρόγραμμα, όπως θα προσπαθήσω στη συνέχεια να δείξω, αντλώντας επιλεκτικά κάποια στοιχεία από μία ακόμα έρευνα στο πλαίσιο του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας στο Μεταπτυχιακό Τμήμα του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2002-2003 (βλ. Ντίνας, Αλεξίου κ.λπ. 2003 και 2005). Με την έρευνα αυτή επιδιώξαμε να καταγράψουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας, του 1999 και του 2001, για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα θελήσαμε:

α. να αξιολογήσουμε τις προσθαφαιρέσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα του 1999, για να προκύψει κυρίως αυτό του 2001, προκειμένου να δούμε αν είναι ριζικές και ανατρέπουν τη φιλοσοφία του ή είναι επουσιώδεις και άρα έχουμε στην ουσία δυο όμοια κείμενα, και

β. να διερευνήσουμε αν και στο πρόγραμμα του 1999 υπήρχαν στοιχεία “διαθεματικότητας”, οριζόντιας προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος σε σχέση με τα άλλα του υπόλοιπου προγράμματος.

Χρησιμοποιήθηκαν ως κείμενα αναφοράς τα ΦΕΚ στα οποία βρίσκονται δημοσιευμένα τα διερευνώμενα αναλυτικά προγράμματα (ΦΕΚ 93/τ.Β΄, 10-2-1999, ΦΕΚ 1376/τ.Β΄, 18-10-2001, Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002, και ΦΕΚ 1373/τ.Β΄, 18-10-2001, ΦΕΚ 303/13-3-2003 και ΦΕΚ 304/13-3-2003).

Η (οπτική κυρίως) διαφοροποίηση των τριών ανωτέρω εκδόσεων του (Δ)ΕΠΠΣ επιχειρήθηκε με την τεχνική των προσθαφαιρέσεων, των επαναλήψεων και της αναδιάταξης της ύλης.

α. Αφαιρέσεις

Στο ΔΕΠΠΣ του 2001, συγκρινόμενο με αυτό του 1999, παρατηρούνται κάποιες αφαιρέσεις στόχων ή δραστηριοτήτων, περισσό-

τερες στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, πολύ λιγότερες σ' αυτό του δημοτικού. Αν προσπαθήσει να δει κανείς αυτές τις αφαιρέσεις υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας, δε θα τα καταφέρει. Η εξήγηση είναι πολύ πιο απλή: ξεχάστηκαν(!), αφού στην τελευταία έκδοση του Προγράμματος (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002 και ΦΕΚ 303, 304/13-3-2003) επανέρχονται. Για του ισχυρισμού το ασφαλές:

I) Ενότητα «Ανάγνωση»: ο στόχος και η αντίστοιχη δραστηριότητα «Να διακρίνουν, σε ένα αφηγηματικό κείμενο που τους διαβάζεται, τα καθαρά περιγραφικά μέρη του από τα σημεία εκείνα στα οποία επεμβαίνει ο/η συγγραφέας και σχολιάζει», ΦΕΚ 93/τ. Β' (10-2-1999), σελ. 1525, στο πρόγραμμα του 2001 και στο αντίστοιχο σημείο λείπει εντελώς, βλ. ΦΕΚ 1376/τ.Β', 18-10-2001, σελ. 19573, για να επανέλθει στο Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002:11.

II) Ενότητα «Γραφή και γραπτή έκφραση»: ο στόχος και η αντίστοιχη δραστηριότητα «Εξελικτικά συνειδητοποιούν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους κάθε φορά αναγνώστες και μαθαίνουν να τα βελτιώνουν ακούγοντας το αποτέλεσμα της υπαγόρευσης, κάνοντας επιλογές λεξιλογίου και διατύπωσης. Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και κατευθύνει την συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών στην προσπάθειά τους να διορθώσουν και να αναθεωρήσουν τα κείμενα χωρίς να επιβάλλει τη σωστή εκδοχή, αλλά υποδεικνύοντας τρόπους με τους οποίους μπορούν να αποτυπωθούν οι ιδέες στο χαρτί. Σ' αυτά τα πλαίσια ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν με τη γλώσσα...», που υπάρχει στο ΦΕΚ 93/τ. Β' /10-2-1999, σελ. 1526-27, στο πρόγραμμα του 2001 και στο αντίστοιχο σημείο λείπει εντελώς, βλ. ΦΕΚ 1376/τ.Β', 18-10-2001, σελ. 19576, για να επανέλθει στο Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002:13-4, κ.λπ.

β. Προσθήσεις

Στο Διαθεματικό Πρόγραμμα του 2001/2003 προστίθενται νέα στοιχεία σε σύγκριση με αυτό του 1999. Οι προσθήκες αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: πρόκειται α) για εντελώς νέα κεφάλαια, και β) για προσθήκες που έγιναν σε κοινά κεφάλαια των δυο Π.Σ.

Το μόνο ουσιαστικά νέο κεφάλαιο είναι αυτό με τον τίτλο «Οριζόντιοι στόχοι», ωστόσο, όπως δείχνουν τα εντελώς ενδεικτικά παραδείγματα που παραθέτω, η διαθεματικότητα, έστω κι αν έλειπε

ως όρος, δεν απουσίαζε ως ουσία και από το Π.Σ. του 1999:

ι) «Η διαχείριση της πληροφορίας αποτελεί “οριζόντιο στόχο” όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Γι’ αυτό δεν περιορίζεται στο γλωσσικό μάθημα» (ΦΕΚ 93 του 1999, σελ. 1548).

ιι) Υπενθυμίζεται, τέλος, ότι κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται «οριζόντιος στόχος» όλων των μαθημάτων. Με άλλα λόγια, ως μέσο και αντικείμενο γλωσσικής άσκησης, ιδιαίτερα για την επεξεργασία του περιεχομένου και των φραστικών επιλογών, πρέπει να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή (ΦΕΚ 93 του 1999, σελ. 1551, ΦΕΚ 1373 του 2001, σελ. 18772).

Στη «βελτιωμένη» ωστόσο έκδοση του ΔΕΠΠΣ (Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002) διακρίνεται (σε σύγκριση με το δημοσιευμένο στο ΦΕΚ 1376/τ.Β΄, 18-10-2001) μια αγωνία να αποκτήσει το πρόγραμμα όσο γίνεται μεγαλύτερη διαθεματικότητα. Έτσι π.χ.

Ι) στην «Προφορική Επικοινωνία» και στη στήλη «Ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», μετά τη δραστηριότητα «Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διηγούνται εμπειρίες τους επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και να χρησιμοποιούν λέξεις όπως πρώτα, μετά, ύστερα, μετά από αυτό κτλ.» προστέθηκε σε παρένθεση: [«Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική»], Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002:9.

ΙΙ) η ίδια προσθήκη επαναλαμβάνεται αυτούσια στην ενότητα «Ανάγνωση στη δραστηριότητα» «Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με εικονογραφημένα βιβλία...», Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002:11, και

ΙΙΙ) στην ενότητα «Γραφή και γραπτή έκφραση» στη δραστηριότητα «Τα παιδιά σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο ελκυστικών...», Υπ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. 2002:13.

Με τέτοιες απλές υπομνηματιστικού τύπου προσθήκες –και μάλιστα εντός παρενθέσεως– δε μεταμορφώνεται ένα πρόγραμμα σε «διαθεματικό».

Ας έρθουμε τώρα στις προσθήκες στα κοινά κεφάλαια των δύο Π.Σ. Παρότι προφανής και διακηρυγμένος στόχος στο πρόγραμμα του 2001 είναι η προβολή της διαθεματικότητας, οι προσθήκες στην πλειονότητά τους αφορούν άλλα πεδία, όπως π.χ. τις «προδιαγραφές των μέσων διδασκαλίας», ενώ άλλες φαίνεται να συμπληρώνουν κάποιες ελλείψεις που διαπιστώθηκαν μετά την προσεκτικότερη ανάγνωση του προγράμματος του 1999 από τους

συντάκτες του και πάντως όχι τη διαθεματικότητα.

Στο πρόγραμμα του 2001 για το δημοτικό σχολείο έχουμε συνολικά 80 νέες προσθήκες, αν όμως υπολογίσουμε μία μόνο φορά τις προσθήκες που επαναλαμβάνονται δύο ή και τρεις φορές (αν αφορούν δηλαδή τις δύο ή και τις τρεις ομάδες τάξεων, Α&Β, Γ&Δ, Ε&ΣΤ), τότε είναι 54. Οι προσθήκες που εξυπηρετούν πραγματικά τη διαθεματικότητα, αφαιρούμενων των άλλων που δεν είναι διαθεματικές, είναι συνολικά 38. Αν όμως υπολογίσουμε μία μόνο φορά τις επαναλαμβανόμενες προσθήκες (αφού 3 αφορούν και τις τρεις ομάδες τάξεων, 13 αφορούν τις δύο από τις τρεις ομάδες, ενώ μόνο 3 αναφέρονται μόνο μία φορά, δηλ. $3 \times 3 + 13 \times 2 + 3 \times 1 = 38$), τότε είναι μόλις 19. Από αυτό συνάγεται ότι οι έτσι κι αλλιώς περιορισμένες -και σε απόλυτους αριθμούς αλλά και σε ποσοστά- προσθήκες στα κοινά κεφάλαια των δυο Π.Σ. συνάδουν πιο πολύ με τη φιλοσοφία του παλαιότερου Π.Σ., λειτουργώντας ως επί το πλείστον επικουρικά και συμπληρωματικά σε αυτό και πάντως σε καμία περίπτωση δεν δικαιώνουν τη συγγραφή ενός «νέου» προγράμματος σπουδών.

γ. Αναδιάταξη της ύλης

Η ποσοτική υπεροχή (σε αριθμό σελίδων) του Π.Σ. του 2001 δεν σημαίνει και ποιοτική του υπεροχή ούτε νέες και καινοτόμες προτάσεις σε σχέση με εκείνο του 1999. Η ποσοτική υπεροχή εξηγείται κυρίως από την εισαγωγή των προδιαγραφών για τα διδακτικά μέσα και από τον χωρισμό των τάξεων του δημοτικού σε τρεις ομάδες, γεγονός που οδηγεί σε επανάληψη των ίδιων σχεδόν προτάσεων για τις δυο “μεγάλες” ομάδες, Γ’-Δ’, Ε’-ΣΤ’. Να πώς επιτυγχάνεται αυτό:

I) Το πρόγραμμα του 1999 παρουσιάζεται σε δύο στήλες (στόχοι/δεξιότητες και περιεχόμενο - ενδεικτικές δραστηριότητες) ενώ του 2001 σε τέσσερις (Στόχοι - Περιεχόμενο - Ενδεικτικές δραστηριότητες - Χρόνος). Παρότι είναι εποπτικότερη η παρουσίαση, δεν πρόκειται για κάτι ουσιαστικώς καινούργιο -εντύπωση μάλιστα προκαλεί ότι η τέταρτη στήλη (χρόνος) είναι παντού κενή(!).

II) Το πρόγραμμα του 1999 χωρίζει τις τάξεις του δημοτικού σε δύο ομάδες (Α&Β, Γ-ΣΤ), του 2001 σε τρεις (Α&Β, Γ&Δ, Ε&ΣΤ).

III) Ο σκοπός, ο οποίος στο πρόγραμμα του 1999 προτάσσονταν του αναλυτικού δίστηλου πίνακα κατά κεφάλαιο και ομάδα τάξεων (π.χ. ΦΕΚ 93/τ. Β’, 10-2-1999, σελ. 1529), στο νέο του 2001 εντάσσ-

σεται πρώτος στη στήλη των στόχων του νέου τετράστηλου πίνακα (π.χ. ΦΕΚ 1373/τ. Β΄, 18-10-2001, σελ. 18737).

Τελικό συμπέρασμα για το (Δ)ΕΠΠΣ:

I) Διαπιστώνουμε ότι μέσα σε ένα διάστημα μικρότερο των 17 μηνών το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναθεώρησαν (Μάρτιος 2003) για δεύτερη φορά το Ε.Π.Π.Σ. του 1999, το οποίο στην πρώτη του αναθεώρηση (Οκτώβριος 2001) μόλις είχε κλείσει τα δύο του χρόνια και δεν είχε ακόμη εφαρμοστεί στη σχολική πράξη.

II) Η αιφνιδιαστική και απροσδόκητη αυτή αλλαγή έχει και άλλες παράπλευρες ανεπιθύμητες παρενέργειες: οι συνεχείς προσθαφαιρέσεις στο σώμα του ΔΕΠΠΣ αποθαρρύνουν έναν συνεπή εκπαιδευτικό από την προσπάθειά του να έχει πλήρη ενημέρωση για όσα προγραμματίζονται, σχεδιάζονται και τίθενται σε εφαρμογή από τους υπεύθυνους φορείς της πολιτείας. Κι ο λόγος είναι απλός: για τους συντάκτες η διαδικασία μικροαναθεώρησης των Π.Σ. είναι απλή, καθώς η νέα τεχνολογία, προσφέροντας τη δυνατότητα «κοπής» και «επικόλλησης», κάνει εύκολη τη σύνταξη ή ανασύνταξη ενός «νέου» Π.Σ.· για τον συνειδητό εκπαιδευτικό όμως, η ανάγνωση και μελέτη όλων αυτών των χιλιάδων, τελικά, σελίδων, που είναι πολύ πιθανό να λένε τα ίδια, συνεπάγεται μεγάλο κόστος και σε χρόνο και σε χρήμα και, τελικά, σε ενδιαφέρον.

III) Ως προς την ουσία του πράγματος στα ΦΕΚ 303 και 304 του Μαρτίου του 2003 απλώς επαναλαμβάνεται το Π.Σ. του 1999 με πολύ ελαφρές παραλλαγές, οι οποίες επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, ότι δηλαδή η μεν διαθεματικότητα ήταν παρούσα -χωρίς ρητά να δηλώνεται- ήδη στο Π.Σ. του 1999, οι δε προσθαφαιρέσεις στόχων και δραστηριοτήτων δεν αφορούν κατά βάση ούτε τη διαθεματικότητα, στο όνομα της οποίας γίνονται, ούτε άλλους μείζονος σημασίας γλωσσικούς στόχους, οι οποίοι θα εξηγήσαν ικανοποιητικά την ανάγκη αυτής της ταλαιπωρίας όλων.

Συμπερασματικά, το «βάλε», «βγάλε» και «ξαναβάλε» από έκδοση σε έκδοση μας επιτρέπει να μιλήσουμε ακόμα και για βιασύνη και προχειρότητα στη σύνταξη του Π.Σ., πράγμα που, αν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες, συνιστά ασύγγνωστη πλημμέλεια σε ένα πολύ σοβαρό θέμα, γεγονός που νομίζουμε ότι πρέπει να μας προβληματίσει όλους -και κυρίως τους υπεύθυνους συντάκτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Β. Η ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ «ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Το δεύτερο θέμα αφορά την εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την «Προσχολική αγωγή και εκπαίδευση» (Φ. 32/344/85330/Γ1/31-8-2005), η οποία προβλέπει για το Νηπιαγωγείο την ταυτόχρονη(!) ισχύ κατά το σχολικό έτος 2005-2006 δύο προγραμμάτων: α) του 1989 (Π.Δ. 486/1989, ΦΕΚ 208 Α' /12-9-1989), και β). του ΔΕΠΠΣ του 2001 (Υ.Α. Γ2/5051ε, ΦΕΚ 1376/18-10-2001).

Εύκολα μπορεί κανείς να συμφωνήσει πως η ταυτόχρονη ισχύς δύο προγραμμάτων, τα οποία μάλιστα είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους, μόνο σύγχυση και προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει στη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Ένα στοιχείο που επιτείνει ακόμη περισσότερο τη σύγχυση είναι το ότι, παρόλο που υπάρχει νεότερη και βελτιωμένη έκδοση (πβ. Ντίνας, Αλεξίου κ.λπ. 2003 και 2005) του προγράμματος του 2001 (βλ. Υ.Α. 21072α/Γ2, Φ.Ε.Κ. 303 τ. Β' 13-3-2003), η εγκύκλιος αναφέρεται στην παλιότερη έκδοση (βλ. Φ.Ε.Κ. 1366 τ. Β' 18-10-2001) του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και επιπλέον ανασύρει από τη λήθη το ακόμη παλιότερο πρόγραμμα του 1989. Η απορία αφορά στο εξής: αν ήταν «καλό» το πρόγραμμα του 1989, τότε γιατί άλλαξε; Κι αφού άλλαξε, γιατί ξαναγυρνάμε στο 1989;

Μία τρίτη έρευνα

Για να απαντήσω σ' αυτά τα ερωτήματα, θα δανειστώ ελάχιστα στοιχεία από μια αδημοσίευτη ακόμα έρευνα (Ντίνας, Κυρίδης κ.λπ. 2006) που έγινε στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας και προσπαθεί, αντιπαραθέτοντας τα δύο προγράμματα, να αποδείξει το αληθές του ισχυρισμού ότι τα προγράμματα αυτά είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους και άρα δεν μπορούν να συνυπάρχουν και να συν-ισχύουν.

α. Γενικά στοιχεία των δύο προγραμμάτων σπουδών

Από τον τίτλο τους γίνεται κιόλας αντιληπτό ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά προγράμματα, αφού το πρόγραμμα του 2001 χαρακτηρίζεται «διαθεματικό» και ενιαίο, στο πλαίσιο μιας ενιαίας προσέγγισης της προσχολικής αγωγής, ενταγμένης πλέον σ'

όλο το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, στοιχείο που λείπει από αυτό του 1989.

Ως προς την εσωτερική τους δομή έχουμε να κάνουμε στη μία περίπτωση με τομείς και δεξιότητες ανάπτυξης και στην άλλη με γνωστικά αντικείμενα. Το Α.Π. του 1989 καταγράφει σαφείς και τεκμηριωμένους στόχους, περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων και επικεντρώνεται στη δομή και το περιεχόμενο (βλ. και Χατζηγεωργίου 1998). Το ΔΕΠΠΣ του 2001 είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας στο οποίο αναφέρεται τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά και περιγράφονται οι διαδικασίες επίτευξης των γενικών επιδιώξεων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία (Γκλιάου 2002: 68-73).

Όσον αφορά το ρόλο της νηπιαγωγού, το Α.Π. του 1989 ανήκει στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Η διάκριση αυτή αφορά κυρίως στην νηπιαγωγό, καθώς το πρόγραμμα αυτού του τύπου είναι «δασκαλο-αδιαπέραστο». Στο Α.Π. του 2001 η νηπιαγωγός είναι ο συνεργάτης και διαμεσολαβητής διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Γκλιάου 2002: 68-73).

β. Η γλωσσική αγωγή

Όσον αφορά το σκοπό της γλωσσικής αγωγής, στο πρόγραμμα του 1989 έχουμε να κάνουμε περισσότερο με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και με μία προαναγνωστική και προγραφική προσέγγιση που περιορίζεται στην αναφορά των αντίστοιχων δεξιοτήτων και είναι περιορισμένης στοχοθεσίας. Αντίθετα στο πρόγραμμα του 2001 ο γλωσσικός σκοπός προσεγγίζεται διεξοδικά και τίθενται τα πλαίσια μέσα στα οποία επιτυγχάνεται. Στηρίζεται στη δομητική προσέγγιση, κατά την οποία η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται εξελικτικά, αντιμετωπίζει ως φυσικά τα λάθη των μαθητών, δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές σχέσεις, αλλά κυρίως προσεγγίζει τη γραφή όχι ως δεξιότητα αλλά ως προετοιμασία για την εισαγωγή των παιδιών σε μια εγγράμματη κοινωνία (γραμματισμός- αναδυόμενος γραμματισμός).

Με παρόμοιο τρόπο επιδιώκεται και η καλλιέργεια της γραπτής ικανότητας των νηπίων, η οποία στο πρόγραμμα του 1989 προϋποθέτει μια αντιληπτικοκινητική δεξιότητα στοχεύοντας έτσι στην προγραφική δεξιότητα, ενώ στο πρόγραμμα του 2001 η γραφή επι-

διώκεται μέσα από την ευαισθητοποίηση και την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου (γραμματισμός- αναδυόμενος γραμματισμός). Γραφή και γραπτή έκφραση στο πρόγραμμα του 2001 είναι όχι μόνο οι λέξεις αλλά και οι ψευδο-λέξεις και ακόμη ό,τι έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Στο επίκεντρό του βρίσκεται το πλήρες «κείμενο» και όχι οι αποσπασματικές φράσεις (πβ. και Μήτσης 1996).

Στο πρόγραμμα του 1989 οι δραστηριότητες για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αντιμετωπίζονται σαν μια μηχανιστική, αντιληπτικοκινητική διαδικασία και παραμελείται ο λειτουργικός χαρακτήρας της γλώσσας. Για την ανάγνωση και τη γραφή απαιτούνται δραστηριότητες απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων, στις οποίες είναι αναγκαία η εμπλοκή του νηπίου με τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματός του (βλ. Κιτσαράς 2001).

Για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου στο πρόγραμμα του 2001 τα παιδιά δραστηριοποιούνται αναφορικά με το «γιατί» και το «πώς» γράφουμε και η γραφή αντιμετωπίζεται ως μέσο επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή, αναδύονται με την υποστήριξη ενός «εγγράμματος» σχολικού περιβάλλοντος και το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη στοιχειώδη διδασκαλία δομής της γλώσσας, όπως φθόγγοι, φωνήματα, σύνδεσμοι, μεταφορές κ.λπ. Επίσης στα πλαίσια των οργανωμένων δραστηριοτήτων αξιοποιείται διδακτικά η θεωρία των ειδών λόγου (βλ. Swales 1990) με την επαφή των παιδιών με διάφορες μορφές λόγου, οι οποίες προσφέρουν ευχαρίστηση, μεταφέρουν πληροφορίες, δίνουν οδηγίες χρήσης κ.λπ.

Εν τέλει

Πρέπει να δώσει κανείς λογικές εξηγήσεις σε ερωτήσεις όπως:

- Γιατί ισχύουν ταυτόχρονα δύο διαφορετικές θεμελιώδεις θεωρίες για τη γνωστική ανάπτυξη του ίδιου μαθητικού πληθυσμού;
- Γιατί στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος εφαρμόζονται δύο διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα;
- Γιατί παραγνωρίζεται ως μάλλον μη υφιστάμενη νεότερη έκδοση του αναλυτικού προγράμματος που προτείνεται; (βλ. 2001 & 2003).
- Γιατί αυτό πρέπει να συμβαίνει στην εκπαιδευτική βαθμίδα που είναι επιφορτισμένη με την αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ευκαιριών των παιδιών;

Αντί επιλόγου

Ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει να είναι στο επίκεντρο της φροντίδας όσων σχεδιάζουν, αποφασίζουν και θέτουν σε εφαρμογή καινοτομίες, οι οποίες επιβάλλονται κάθε φορά από τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο ελληνικό ή στο διεθνές περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται με γνώμονα την υποβοήθηση και ενίσχυσή του στο έργο κι αλλιώς δύσκολο και σύνθετο έργο του, γεγονός που επιβάλλει σύνεση και σοβαρότητα από την πλευρά της πολιτείας και των θεσμών που την υπηρετούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. Γ.** 1997. Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης, Θεσσαλονίκη.
- Γιοκαρίνης, Κ.** 1988. Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση, Δράμα, Μέλισσα.
- Γκλιάου, Ν.,** (2002). Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 28: 68–73.
- Δαϊκόπουλος, Ι., Κασίδου, Σ. Ντίνας, Κ.** 2003. Καινούργιο κρασί σε παλιό ασκή; Έρευνα καταγραφής των μεταβολών στις γλωσσικές ασκήσεις του Δημοτικού Σχολείου. Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Βιβλιολογίον.
- Κασσωτάκης, Μ.** 1997. Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κιτσαράς, Γ. Δ.** 2001. Προσχολική Παιδαγωγική, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.** 1994. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στη κριτική σκέψη. Τόμος β'. Αθήνα.
- Μήτσης, Ν.** 1996. Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, Gutenberg, Αθήνα.
- Ντίνας Κ., Αλεξίου Β., Γαλάνη Α., Ξανθόπουλος Α.** 2003. Πόσο πιο “διαθεματικό” και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.; Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 131.
- Ντίνας Κ., Αλεξίου Β., Γαλάνη Α., Ξανθόπουλος Α.** 2005. Πόσο πιο “διαθεματικό” και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.; φιλόλογος 122 (αναδημοσίευση από τη Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 131)
- Ντίνας, Κ., Κυρίδης Α., Αλεξίου, Β., Γώτη, Έ.** 2006. Η σισύφεια διαδρομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Παλινωδίες και οξύμωρα σχήματα στο

εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την Προσχολική Εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση 146, σσ. 55-67.

Π.Δ. 449/83

Swales, J-M. 1990. Genre Analysis. English in academic and research settings, Cambridge University Press.

Υ.Α. 21072α/Γ2

Υπ.Ε.Π.Θ. 1994. Νεοελληνική γλώσσα. Βιβλίο του δασκάλου. Στ' τάξη. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπ.Ε.Π.Θ. 1998. Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.), Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπ.Ε.Π.Θ. 2001. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αρ. φύλλου 1376. Τεύχος Β', (18/10/2001). Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι. 1998. Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι. 1999. Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα - Ιστορία. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι. 2001. Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο. Σχολικό Έτος 2000 - 2001. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Υπ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι. 2002. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι.

Φ.Ε.Κ. 303 και Φ.Ε.Κ. 304 τ. Β' 13-3-2003.

Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ., 1997. Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία & Πρακτική Εφαρμογή. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

Χατζηγεωργίου, Β., 2001. Οι γλωσσικές ασκήσεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Ταξινόμηση γλωσσικών ασκήσεων των εγχειριδίων "Η Γλώσσα μου". Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). Γνώθι το curriculum, Αθήνα, Ατραπός.