

Βασίλης Τσάφος:

Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας. (Το παράδειγμα των φιλολογικών μαθημάτων)», *Νέα Παιδεία*, 111, Αθήνα 2004, σελίδες 18-25.

Η για χρόνια κυρίαρχη πρακτική στην ανάπτυξη των ΑΠ ήταν η ακόλουθη: Μια ομάδα τεχνοκρατών με ειδικές ακαδημαϊκές γνώσεις, που ωστόσο βρισκόταν μακριά από την πραγματικότητα της τάξης, σχεδίαζε το ΑΠ καθορίζοντας και τα κριτήρια εγκυρότητάς του. Το ΑΠ αυτό δινόταν στους εκπαιδευτικούς έτοιμο για να το εφαρμόσουν. Πρόκειται για μια προσέγγιση με φορά από την κορυφή της ιεραρχίας (θεωρητικοί – ακαδημαϊκοί) προς τα κάτω (εκπαιδευτικοί) και απηχεί μια στατική θεώρηση για την εκπαίδευση, τη γνώση και τους τρόπους κατάκτησής της (Κατσαρού & Τσάφος, 2001, σελ. 76). Ουσιαστικά απεδείκνυε τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων που την υιοθετούσαν και τον κανονιστικό – ρυθμιστικό ρόλο της κεντρικής εξουσίας σε ζητήματα λειτουργίας και στόχων. Μια τέτοια λογική σχεδιασμού και ανάπτυξης του ΑΠ προδιέγραφε για τον εκπαιδευτικό το ρόλο του εκτελεστή προδιαγεγραμμένων διαδικασιών ρουτίνας, αποξενωμένο ουσιαστικά από το έργο του, που απευθυνόταν σ' ένα αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών με συγκεκριμένο επίπεδο, με σαφείς δυνατότητες και εκφρασμένες κοινές προσδοκίες. Αυτή η πρακτική απηχούσε το θετικιστικό πνεύμα, που κοντά στις άλλες επιστήμες συνέιχε και την Παιδαγωγική, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο στόχευε στη μετάδοση συγκεκριμένης παγιωμένης και εργαλειακής γνώσης, που θα καθιστούσε τους μαθητές αποτελεσματικούς στους ρόλους που θα αναλάβουν στο ορθολογιστικό-τεχνοκρατούμενο σύστημα ανάπτυξης (Κουτσελίνη 1997, σελ. 37).

i. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών : Δέσμευση ή πρόκληση για τον εκπαιδευτικό;

Η πρόσφατη αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αποφασιστικό βήμα για την πορεία του μαθήματος στη Μέση Εκπαίδευση. Θα ήταν βέβαια κάπως βεβιασμένο να ασκήσει κάποιος κριτική στα προτεινόμενα ΠΣ, πριν ακόμη αυτά αναπτυχθούν από τους άμεσους αποδέκτες τους, τους διδάσκοντες και τους μαθητές. Αυτό όμως που θα έπρεπε να μας απασχολεί είναι με ποιον τρόπο θα αντιμετωπίσει ο διδάσκων τα συγκεκριμένα ΠΣ. Αν δηλαδή θα πάρουν γι' αυτόν δεσμευτικό και

καθοδηγητικό χαρακτήρα ή αν θα τα θεωρήσει ως ένα πλαίσιο δράσης που αφήνουν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό περιθώρια αναμόρφωσης τους. Σκοπός έτσι της συγκεκριμένης εισήγησης είναι να διερευνήσει το ρόλο που προδιαγράφουν τα ΠΣ στον διδάσκοντα, αλλά και να παρουσιάσουμε έναν τρόπο αντιμετώπισης των ΠΣ των φιλολογικών μαθημάτων, που ίσως να μπορεί να αναδείξει μια πιο σύγχρονη προσέγγιση των συγκεκριμένων μαθημάτων. Είναι κι αυτή μια πρόταση που εντάσσεται σε μια πορεία αναζήτησης τρόπων, για να προσεγγίσουμε διδάσκοντες και μαθητές την αρχαία ελληνική γραμματεία¹, ώστε τη μορφωτική δύναμη της γραμματείας αυτής να αναδεικνύουμε και να αξιοποιούμε² και παράλληλα να διαμορφώνουμε εκείνο το επικοινωνιακό κλίμα που κινεί το ενδιαφέρον και συγκινεί τους ίδιους τους μαθητές.

ii. Ορίζοντας συγκεκριμένους στόχους διδασκαλίας

Σε μια τέτοια προοπτική το ΑΠ των Αρχαίων Ελληνικών δεν μπορεί να είναι ένα κλειστό Αναλυτικό Πρόγραμμα³, ένα και μοναδικό για όλα τα σχολεία⁴, το οποίο θα προδιαγράφει με αυστηρό τρόπο το στοχοθετικό πλαίσιο, την πορεία και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η διάθεση για περισσότερη βοήθεια στον εκπαιδευτικό, που αναμφισβήτητα μαρτυρεί καλές προθέσεις, δεν οδηγεί απαραίτητως στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη του ΑΠ με βάση τις αρχές του στοχοθετικού μοντέλου⁵. Η μετάφραση των σκοπών και των στόχων σε μορφές αναμενόμενης συμπεριφοράς και ο αυστηρός προσδιορισμός περιεχομένων και μεθόδου που μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση της

¹ Το άρθρο αυτό αποτελεί απόρροια των ανησυχιών αλλά και ενός προβληματισμού που γεννήθηκε στην προσπάθειά μου να διερευνήσω τις δυνατότητες αναμόρφωσης του ΑΠ της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας με τρόπο που αυτό να ανταποκρίνεται στις ανησυχίες των μαθητών μου και ταυτόχρονα να τις επεκτείνει. Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε στη συγκρότηση ερευνητικής ομάδας από εκπαιδευτικούς βλ. σχετικά διδακτορική διατριβή Β. Τσάφος, *Ο Εκπαιδευτικός – Ερευνητής και η Διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης από Μετάφραση στο Γυμνάσιο*, Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα 1998.

² “Παρά την εμφανή εύνοια του νομοθέτη και παρά την ενίσχυση του μαθήματος από το σχολικό πρόγραμμα γενική είναι η παραδοχή ότι η ΑΕΓΓ ούτε παλαιότερα μπόρεσε να προσφέρει στο Νεότερο Ελληνισμό τη μορφωτική δύναμή της ούτε και σήμερα κατορθώνει να πραγματοποιήσει τους σκοπούς που της αναθέτουν ο νομοθέτης και το αναλυτικό πρόγραμμα”, Ν.Δ.Βαρμάζης, *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την Παράδοση στην Ανανέωση της Διδακτικής Μεθόδου*, Πατάκης, Αθήνα, 1999, σελ. 11.

³ Δες σχετικά Γ.Ε.Βρεττός & Α.Γ.Καψάλης, *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*, Αθήνα, 1999, σσ. 31-33.

⁴ “Όταν αυτό είναι μοναδικό και υποχρεωτικό για όλα τα σχολεία της επικράτειας λειτουργεί ισοπεδωτικά και δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις και διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο”, Βαρμάζης, *Διδακτική...*, ό.π., σελ.55.

συγκεκριμένης συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών δεν θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες για μια πιο σύγχρονη αντιμετώπιση του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη Μέση Εκπαίδευση, που θα συνεκτιμούσε τις σύγχρονες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Οι λόγοι μιας τέτοιας θεώρησης σχετίζονται όχι μόνο με τη θεωρία ανάπτυξης των ΑΠ που, συνειδητά ή ασυνείδητα, υιοθετεί κάποιος αλλά και με τις απόψεις του σχετικά με τη θέση και το ρόλο του συγκεκριμένου μαθήματος στο σύγχρονο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, είναι δύσκολο να θεωρήσουμε το ΑΠ ως προϊόν που παράγεται πριν από τη διαδικασία της διδασκαλίας και η αξιολόγησή του να συνίσταται στον έλεγχο επιτυχίας των προκαθορισμένων στόχων⁶. Σε μια τέτοια περίπτωση η διδασκαλία φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως εφαρμογή προσχεδιασμένων οδηγιών και όχι ως πράξη επικοινωνίας. Με αυτόν άλλωστε τον τρόπο παύει η διδακτική πρακτική να έχει από μόνη της αξία. Αποκτά αντίθετα αξία επειδή υπηρετεί κάποιο στόχο⁷. Ο αυστηρός επίσης αυτός καθορισμός μπορεί να δημιουργεί την αντίληψη ότι η γνώση συνίσταται σε σειρές από νόμους, διαδικασίες και αναμφισβήτητες αλήθειες, στοιχείο που δύσκολα θα αποδεχόμαστε σήμερα που η ραγδαία εξέλιξη ανατρέπει επιστημονικά πορίσματα και αποδεικνύει ότι ακόμη και η επιστημονική γνώση δεν μπορεί να είναι οριστική.

Οι μαθητές πάλι μπορούν να προσλάβουν το μήνυμα ότι *“το διδακτικό περιεχόμενο είναι ένα προϊόν προς κατανάλωση, που πρέπει να το καταναλώσουν με μια συγκεκριμένη σειρά, που ορίζει ελλείψεις στους μαθητές και εξάρτηση από το δάσκαλό τους για να τις καλύψουν”*⁸. Μια τέτοια αντιμετώπιση των μαθητών, εκτός από το γεγονός ότι φαίνεται αυθαίρετη και εξουσιαστική⁹, περιορίζει ως ένα βαθμό τις ικανότητες της σκέψης και της αντίληψής τους. Έτσι δεν δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν στο διδάσκοντα να αναζητά διδακτικούς τρόπους, που θα τον βοηθήσουν να είναι περισσότερο ερευνητής, αν όχι συνερευνητής μαζί με τους μαθητές του, ενός σύνθετου τομέα γνώσης. Είναι περισσότερο πιθανό να θεωρήσει ότι πρέπει να αναλάβει το ρόλο του διαχειριστή και ελεγκτή μιας συγκεκριμένης γνώσης, που είτε το σχολείο είτε και ο ίδιος θεωρεί εγκεκριμένη στο συγκεκριμένο τομέα. Με αυτόν τον τρόπο περιορίζονται τα περιθώρια αυτενέργειάς του,

⁵ Δες σχετικά Η.Γ.Ματσαγγούρας, *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, Gutenberg, Αθήνα, 1995, σσ. 64-66 και Γ.Φλουρής, *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1983, σσ. 19-23.

⁶ Grundy, , *Curriculum : Product or Praxis ?* The Falmer Press, London - New York & Philadelphia 1987, σσ. 29, 31, 37.

⁷ Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heineman, London, 1975, σελ. 84.

⁸ Elliott: “What Is a Good Action Research - Some Criteria”, *Action Researcher*, 2, 1995, σελ. 10.

⁹ Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 78.

καθώς ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί με βάση τους στόχους ίσως να διστάσει να εκμεταλλευτεί μian απρόσμενη συνθήκη, που θα δημιουργηθεί ή μια παρέκκλιση από την προσδοκώμενη πορεία, έστω κι αν αυτή αποτελεί μορφωτική εμπειρία¹⁰.

Η διαρκής λοιπόν και μόνιμη, χωρίς και άλλες εναλλακτικές επιλογές, υιοθέτηση του στοχοθετικού μοντέλου από τον εκπαιδευτικό, δεν του αφήνει παρά λίγα περιθώρια να λειτουργήσει και ως ερευνητής και ουσιαστικός αναμορφωτής του ΑΠ. Με αυτή μάλιστα τη διαδικασία το ΑΠ αποκτά μια δική του υπόσταση αποκομμένη από τους διδάσκοντες¹¹, οπότε ασκεί και μια κυριαρχία πάνω σε διδάσκοντες και μαθητές. Εφαρμόζουμε ένα ΑΠ, που δεν μας παρέχει τη δυνατότητα να το διαφοροποιήσουμε μέσω της πρακτικής μας, και στη συνέχεια να το αξιολογήσουμε.

iii. Η ανάγκη για ένα διευρυμένο σκοποθετικό πλαίσιο στα ανθρωπιστικά μαθήματα.

Αν όλα αυτά ισχύουν για τα ΑΠ ευρύτερα, φαίνεται να αφορούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ΑΠ των ανθρωπιστικών μαθημάτων, καθώς δεν μπορούν παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις να στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και την πρόσκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, όπου ίσως αποκτούσε κάποιο νόημα ο αυστηρός καθορισμός συγκεκριμένων στόχων. Αντίθετα αυτό που διαφοροποιεί τα μαθήματα αυτά είναι ότι προάγουν κυρίως τη διαδικασία της κατανόησης, και στοχεύουν στην πραγμάτωση των “*φυσικών δυνάμεων*” των μαθητών¹². Η κατανόηση άλλωστε είναι ένας σκοπός, που όχι μόνο ποτέ δεν επιτυγχάνεται πλήρως, αλλά παράλληλα εγείρει και προβληματισμό σχετικά με το τι συνιστά μια έγκυρη κατανόηση¹³. Έτσι η ίδια η διαδικασία αποκτά μεγαλύτερη σημασία από το αποτέλεσμα, καθώς δίνει στους μαθητές δυνατότητες για εμβάθυνση και κατανόηση. Διευρύνει τις αντιληπτικές τους ικανότητες και τους βοηθάει να αναπτύξουν γνωστικές στρατηγικές διερευνητικού κυρίως χαρακτήρα. Και η ποιότητα αυτής της διαδικασίας δεν κρίνεται από τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αποτελούν απλώς μια επιπρόσθετη ένδειξη¹⁴. Αξιολογούμε κυρίως τις δυνατότητες που παρέχει η διαδικασία για απελευθέρωση και

¹⁰ Ε. Δημητρόπουλος: “Οι Παιδαγωγικοί Σκοποί στο Διδακτικό Έργο”, *Φιλολόγος*, 25, 1981, σελ. 443.

¹¹ McKormick & James, *Curriculum Evaluation...*, ό.π., σελ. 33, πρβλ. Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Προϊόν...*, ό.π., σελ. 32.

¹² Elliott, *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Milton Keynes - Philadelphia, 1991, σελ. 10.

¹³ Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 94.

¹⁴ Elliott, *Action Research for ...*, ό.π., σελ. 50.

κρίση¹⁵. Μια τέτοια θεώρηση δεν αποκλείει σκοπούς, στόχους και προθέσεις, αλλά δεν μας επιτρέπει να τους θεωρήσουμε εξωγενείς σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία¹⁶ ούτε να ακολουθήσουμε μια και μοναδική προκαθορισμένη πορεία προς την επίτευξη συγκεκριμένων προδιατυπωμένων στόχων¹⁷.

Εκείνο που επίσης πρέπει να κινεί το διδάσκοντα σε αυτά τα μαθήματα, στα οποία ο μαθητής καλείται να προσεγγίσει συστήματα αξιών, να τα κρίνει και μαζί αναγνωρίζοντας το πνευματικό του περιβάλλον να προσπαθήσει αντιληφθεί και το δικό του κόσμο, είναι η αίσθηση της πολυπλοκότητας της αλήθειας. Ο Stenhouse, περιγράφοντας ίσως μια εξιδανικευμένη μορφή δασκάλου, υποστηρίζει ότι *“με δεδομένη τη διαφωνία σε μια κοινωνία σχετικά με την αλήθεια ενός θέματος, ο εκπαιδευτικός στο υποχρεωτικό δημόσιο σχολείο θα επιθυμούσε να διδάξει την ίδια τη διαφωνία παρά την αλήθεια, όπως αυτός την κατέχει”*¹⁸. Επικεντρώνοντας μάλιστα στο μάθημα της ΑΕΓ μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τόσο η διερεύνηση των αντιλήψεων, των αξιών και των στάσεων και όσο και η προσπάθεια να ερμηνεύσουμε τις διαφοροποιήσεις, που συντελούνται με το πέρασμα του χρόνου, αποτελούν στοιχεία, που δεν επιδέχονται καθορισμένη απάντηση. Το μόνο δεδομένο είναι το πληροφοριακό υλικό που μας παρέχει η επιστημονική έρευνα, για το γραμματειακό είδος, τα πολιτισμικά συμφραζόμενα, το μυθολογικό του κόσμο. Δεν είναι όμως υλικό προς αναπαραγωγή. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας αυτές τις πληροφορίες πρέπει να επικοινωνήσουν δημιουργικά με το κείμενο, μια δημιουργικότητα βέβαια που ίσως ορίζεται διαφορετικά από τον καθένα και αποτελεί ζητούμενο για την ίδια την πράξη της διδασκαλίας. Οι όποιες μελέτες προσεγγίζουν το έργο και τον κόσμο του μπορούν να δοθούν ως στοιχεία προς διερεύνηση. Κι είναι σημαντικό να παρατίθενται αντικρουόμενες απόψεις, όχι μόνο γιατί αποτελούν εναύσματα προβληματισμού για τους μαθητές, αλλά και τους αποκαλύπτουν τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών, ώστε να μη διστάσουν να επιχειρήσουν και οι ίδιοι μια προσωπική ανάγνωση.

Αυτό μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μια κριτική προσέγγιση της παράδοσης. Αν μάλιστα μπορέσουμε σε μια πιο δυναμική θεώρηση να προσλάβουμε ως κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη όχι μόνο την παράδοση αλλά και την αντιμετώπισή της¹⁹, τότε

¹⁵ Grundy, *Curriculum : Product ...*, ό.π., σελ. 77.

¹⁶ Ηλίας Χαραλάμπους: “Οι Έννοιες του Αναλυτικού Προγράμματος και της Ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων”, *Νέα Παιδεία*, 74, 1995, σελ. 131.

¹⁷ A.V.Kelly, *The Curriculum Theory and Practice*, στο Μαρμαρινός, *Το Σχολικό Πρόγραμμα*, Αθήνα 1992, σελ. 77.

¹⁸ Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 93.

¹⁹ “Ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός (έργο ανθρώπινο) αναμφισβήτητα είναι τροφή αναντικατάστατη για το σύγχρονο Έλληνα όμως ως ιστορική πραγματικότητα υπόκειται στις αυξομειώσεις της αποτίμησής του, ανάλογα

πραγματικά παρέχουμε στο μαθητή τη δυνατότητα να σταθεί κριτικά απέναντί της. Κάθε εποχή άλλωστε δημιουργεί και τη δική της εικόνα για την αρχαιότητα, με βάση και τις δικές της ανάγκες²⁰. Αυτή λοιπόν η συνειδητοποίηση μας βοηθά να αναγνωρίσουμε και στους μαθητές τη δυνατότητα αλλά και το δικαίωμα να επιχειρήσουν μια προσωπική ανάγνωση της αρχαιότητας μέσα από το κείμενο που προσεγγίζουμε. Συμμεριζόμαστε με αυτόν τον τρόπο την άποψη του Finley ότι *“οποιαδήποτε μελέτη και οποιαδήποτε μορφή παιδείας είναι πρωταρχικά ένας διάλογος. Αυτό που προσφέρει κανείς είναι εξίσου σημαντικό μ’ εκείνο που δέχεται”*²¹. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να δώσουμε κι έναν διαφορετικό προσανατολισμό στη διδακτική πρακτική, καθώς αναζητούμε διδακτικούς τρόπους που δεν θα οδηγήσουν στην πρόσκτηση μιας σχηματοποιημένης και αποκρυσταλλωμένης γνώσης, αλλά στις διαδικασίες συλλογής, οργάνωσης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων, που οδηγούν στη γνώση²².

iv. Η αξιοποίηση του μοντέλου διαδικασίας στην αναμόρφωση του ΑΠ

Το μοντέλο διαδικασίας²³, που εισηγήθηκε ο Stenhouse ως μοντέλο ανάπτυξης και αναμόρφωσης ΑΠ και δοκιμάστηκε στην πράξη με το Humanities Curriculum Project (Πρόγραμμα Σπουδών για τα Ανθρωπιστικά Μαθήματα)²⁴, αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση. Ο Stenhouse ασκώντας έντονη κριτική στο μοντέλο των στόχων, το οποίο κατά τη γνώμη του μετατρέπει το διδάσκοντα σε κυρίαρχο της σχολικής πραγματικότητας εισηγείται *“μια στρατηγική σχεδιασμού ΑΠ που επιχειρεί να φθάσει σε ένα χρήσιμο προσδιορισμό, χωρίς*

με τις συνθήκες, που σε κάθε εποχή διαμορφώνονται για ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο”, Σπυρόπουλος, *Αρχαιοελληνικός Λόγος και Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Θητεία στον Ανθρωπισμό, Γκοβόστης, Αθήνα, χ.χ., σελ. 25.

²⁰ *“Οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι στείχισαν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό σε όλες τις καίριες στιγμές της ιστορίας του. Η συνεχής αυτή παρουσία δεν είναι η παρουσία των παλιών φαντασμάτων, που μένουν ίδια και απαράλλαχτα, ούτε η παρουσία μιας πραγματικότητας που έχει δοθεί μια για πάντα ως παιδική ηλικία, ως πρότυπο ή ως ιδεώδες. Η Ευρώπη από αναγέννηση σε αναγέννηση επινόησε Αρχαιότητες όλων των ειδών. Επεξεργάστηκε ποικίλες εικόνες του παρελθόντος και της ταυτότητάς της, αφηγούμενη στον εαυτό της την ιστορία της καταγωγής της και το νόημα του πεπρωμένου της. Αρκετά πρόσφατα, ορισμένοι ερευνητές βάλθηκαν να μελετήσουν την εξέλιξη και τη σημασία αυτής της περίπλοκης ιστορίας που αφορά παραστάσεις της Αρχαιότητας. Αν τους πιστέψουμε, το παρελθόν αυτό φαντάζει περισσότερο σαν μια φανταστική κινούμενη πραγματικότητα παρά σαν ένα τελειωμένο ιστορικό δεδομένο”*, Roger-Pol Droit: *“Όπου διακρίνουμε το Σωκράτη να κάνει τα ψώνια του”*, στο Roger-Pol Droit (επ.), *Οι Έλληνες, οι Ρωμαίοι και Εμείς. Η Επικαιρότητα του αρχαίου Κόσμου*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992, σελ. 11.

²¹ Finley: *“Κρίση στα Κλασσικά Γράμματα”*, μετ. Ν.Χ.Χουρμουζιάδης, *Φιλολόγος*, 4, 1965, σελ. 161.

²² Ματσαγγούρας, *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-Κριτικής Ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα, 1998, σσ. 271-272.

²³ Ελένη Κατσαρού: *“Το Μοντέλο Διαδικασίας, Μια μη-Στοχοθετική Πρόταση”*, *Ακροκόρινθος*, 3, 1997, σσ.168-176.

²⁴ Ελένη Χειμαριού, *Αναλυτικά Προγράμματα : Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987, σσ. 168-176.

προηγουμένως να προκαθορίζει τα αναμενόμενα αποτελέσματα”²⁵. Σημαντικό δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα όσο η ίδια η δράση και η αλληλόδραση στην τάξη. Συνοπτικά σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η πορεία ανάπτυξης ή αναμόρφωσης του ΑΠ είναι η ακόλουθη: Ορίζουμε αρχικά **γενικούς σκοπούς** που δεν μεταφράζονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές αλλά αναφέρονται περισσότερο στη διαδικασία εμπάθυνας και κριτικής σκέψης²⁶. Για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ορίζουμε στη συνέχεια τις **αρχές διαδικασίας**, αρχές δηλαδή που προσδιορίζουν το ρόλο του διδάσκοντος και του μαθητή και όσους τομείς γνώσης θεωρούμε σχετικούς με το συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο. Πρόκειται για αρχές, που προκύπτουν από την ανάλυση των εκπαιδευτικών μας αξιών και μας δίνουν κριτήρια για ό,τι μετρά ως αξιολογητική εκπαιδευτική διαδικασία²⁷. Οι αρχές αυτές “*δε συνταγογραφούν συμπαγείς μορφές συμπεριφοράς, αλλά ποιότητες, τις οποίες κάθε μορφή συμπεριφοράς πρέπει να επιδειξεί*”²⁸. Ο καθορισμός του πλαισίου αυτού, που τελεί υπό συνεχή δοκιμασία και κρίση καθ’ όλη τη διαδικασία²⁹, δίνει στο διδάσκοντα δυνατότητες να κινηθεί περισσότερο ελεύθερα. Δεν καθορίζει συγκεκριμένο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό, αλλά του παρέχει τη δυνατότητα να το επιλέξει συγκεκριμενοποιώντας ο ίδιος τα κριτήρια και λαμβάνοντας υπόψη ότι μπορεί να το επιλέξει με κριτήριο τομείς γνώσεις, που έχουν εσωτερική αξία³⁰. Το πλαίσιο αυτό επιτρέπει τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους μαθητές να αντιμετωπίσουν το διδακτικό υλικό, ως έναυσμα προβληματισμού και όχι ως γνωστικό αντικείμενο, που πρέπει οι μαθητές να το αναπαράγουν³¹. Γι’ αυτό άλλωστε και οι διδάσκοντες είναι ελεύθεροι να αναζητήσουν τις μεθόδους που θεωρούν κατάλληλες για τις συγκεκριμένες συνθήκες. Το ΑΠ μπορεί να προτείνει ενδεικτικά κάποιες διδακτικές πορείες ή ένα διδακτικό ρεπερτόριο, πάντα βέβαια στο πνεύμα της δοκιμής και της αναμόρφωσης.

Αλλά και οι τομείς της γνώσης, στους οποίους αναφέρεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, αποτελούν ένα πλαίσιο, εφόσον μας απασχολεί κυρίως η διαδικασία, μέσω της οποίας δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις νοητικές και γνωστικές τους

²⁵ Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 84.

²⁶ Ο ανάλογος προτεινόμενος σκοπός στο Η.С.Р. ήταν: “*Να αναπτύξουν οι μαθητές κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων, των ανθρώπινων δράσεων και της αντιφατικότητας των ζητημάτων, που αυτές προκαλούν, και σχετίζονται με τις αξίες μας*”, Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 93.

²⁷ John Elliott: “*Are Performance Indicators Educational Quality Indicators?*” στο Elliott (ed.), *Reconstructing Teacher Education, Teacher Development*, The Falmer Press, London 1993, σσ. 56, 59, σσ. 51-64.

²⁸ ό.π., σελ. 57.

²⁹ Τα ΑΠ είναι κατά την γνώμη του Stenhouse υποθετικές διαδικασίες που μπορούν να ελεγχθούν μόνο στην τάξη. Δες σχετικά Lawrence Stenhouse: “*What is a Curriculum*”, στο Rudduck & Hopkins, *Research as a Basis for Teaching : Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*, Heinemann, Oxford, 1985, όπου σελ. 68: “*Όλες οι εκπαιδευτικές ιδέες πρέπει να βρουν την έκφρασή τους στα ΑΠ για να μπορούμε να πούμε αν αποτελούν ουτοπικές προτάσεις ή συμβάλλουν στην πρακτική*”.

³⁰ Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 85.

ικανότητες, και όχι η πρόσκτηση συγκεκριμένων γνώσεων. Μέσω του μοντέλου διαδικασίας επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε εκείνες τις συνθήκες, που δίνουν δυνατότητα για κατανόηση και σκέψη, υποστηρίζει ο Elliott³², καθώς περισσότερο μας ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές σκέπτονται παρά το αποτέλεσμα της σκέψης τους. Γι' αυτό και ο Stenhouse θεωρεί απαραίτητο βήμα τον **καθορισμό εννοιών-κλειδιών**, που είναι βασικές για έναν τομέα γνώσης και μπορούν να αποτελέσουν τους κεντρικούς άξονες για την οργάνωση και το συσχετισμό των διαδικασιών. Τέτοιες έννοιες-κλειδιά, *“όπως η αιτιότητα, το πείραμα, η δομή, η τραγωδία...είναι σημαντικές γιατί είναι οι ίδιες προβληματικές και αποτελούν περισσότερο την εστία του προβληματισμού και όχι την πλήρη γνώση ενός γνωστικού αντικειμένου”*³³. Αποτελούν άξονες διδασκαλίας για τους διδάσκοντες, εφόσον σε αυτές βασίζονται για να φωτίσουν γνωστικά πεδία ή να εγείρουν άλλες γνωστικές διαδικασίες. Είναι όμως και κίνητρα μάθησης για τους μαθητές, με την έννοια ότι δίνουν νόημα στη διαδικασία της μάθησης. Οι έννοιες αυτές μπορεί να μην αφορούν ένα μόνο γνωστικό τομέα³⁴, οπότε δεν αντιμετωπίζονται ως συγκεκριμένα προκωδικοποιημένα γνωστικά αντικείμενα. Είναι λοιπόν εύλογο ότι οι έννοιες αυτές δεν αποτελούν ένα μόνο εργαλείο για την εκδίπλωση προσεγγίσεων και την ενοποίηση των διαδικασιών, αλλά δίνουν και μια τέτοια μορφή στη διαδικασία, που ευνοεί την κριτική σκέψη.

Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια αναπτύσσει **στρατηγικές δράσης**, που σέβονται το πλαίσιο των αρχών και τις οποίες οργανώνει με βάση τις έννοιες-κλειδιά. Οι αρχές και οι έννοιες κατευθύνουν τη διδασκαλία, αλλά δεν περιγράφουν εκ των προτέρων στρατηγικές με τη μορφή νόμων. Ο Stenhouse πίστευε ότι τέτοιες στρατηγικές εξαρτώνται από το περιβάλλον³⁵. Μπορούμε λοιπόν να γενικεύσουμε στρατηγικές από προηγούμενη εμπειρία, αλλά η εφαρμογή τους σε οποιαδήποτε τάξη πρέπει να επανεξεταστεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται διαφορετικά απ' ότι συνήθως το ρόλο του. Δεν είναι μόνο ο ειδικός, που κατέχει τη γνώση, ούτε ο “προπονητής” που βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες για την ανακάλυψή της. Ο εκπαιδευτικός γίνεται συν-ερευνητής με τους μαθητές του, όχι μόνο στα πλαίσια της διερευνητικής ή της αποκαλυπτικής μάθησης. Αποσκοπεί *“σε ένα συνεχές ραφινάρισμα, σε μια φιλοσοφική*

³¹ Μαρμαρινός, *Το Σχολικό Πρόγραμμα ...*, ό.π., σελ. 78.

³² Elliott, *Action Research for...*, ό.π., σελ. 143.

³³ Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 85.

³⁴ Για παράδειγμα η έννοια της αιτιότητας.

³⁵ L. Stenhouse, G. Verma, R. D. Wild & J. Nixon, *Teaching about Race Relations : Problems and Effects*, Routledge and Kegan Paul, London 1982, σελ. 29.

κατανόηση τόσο του θέματος που διδάσκει και ταυτόχρονα μαθαίνει, όσο και των βαθύτερων δομών αυτού του θέματος και της λογικής, που το διέπει”³⁶. Γίνεται όμως ταυτόχρονα και ερευνητής, καθώς καλείται να κάνει “διαγνωστικές υποθέσεις, σχετικά με το ποια στοιχεία της δράσης ευθυγραμμίζονται ή όχι με τις αρχές διαδικασίας”³⁷ Το μοντέλο διαδικασίας, βέβαια, προϋποθέτει έναν αναπτυγμένο εκπαιδευτικό και παράλληλα αποσκοπεί στη διεύρυνση αυτής του της ανάπτυξης³⁸.

Το μοντέλο διαδικασίας, επίσης, αναγνωρίζει έναν διαφορετικό ρόλο για το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Καθώς δεν έχουμε προβλέψει γι’ αυτόν συγκεκριμένες και μετρήσιμες προσδοκώμενες συμπεριφορές, αισθάνεται την ελευθερία να προσεγγίσει τη γνώση, με τρόπο που να έχει προσωπικό νόημα για τον ίδιο³⁹. Και καθώς ο ίδιος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ευθύνη και δράση, αναπτύσσει τις φυσικές του δυνάμεις για κατανόηση⁴⁰ και παράλληλα αρχίζει να κατανοεί τις σύνθετες σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και το περιβάλλον τους μέσω έρευνας, που είναι ταυτόχρονα και μάθηση.

Πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι μια τέτοια θεώρηση δεν αντιμετωπίζει το ΑΠ ως σωστό ή λανθασμένο αλλά ως μέσο και για την επέκταση της γνώσης μας με τη διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων. Αποδεχόμαστε έτσι έμπρακτα την άποψη ότι κάθε πρόταση για την ανάπτυξη ΑΠ έχει τη μορφή υπόθεσης, που πρέπει να ελεγχθεί στην τάξη⁴¹. Και τελικός μας στόχος δεν είναι ο καθορισμός ενός ιδιαίτερου ΑΠ ή η διαμόρφωση της κατάλληλης προσέγγισης αλλά η γνώση και η κατανόηση της διαδικασίας και της δράσης μας μέσα σε αυτή. Αποδεχόμαστε έτσι ότι οι ίδιοι οι διδάσκοντες έχουν την ευθύνη για την αναμόρφωση του ΑΠ.

v. Η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και το μοντέλο διαδικασίας: Τα σημεία συνάντησης.

Με αυτά τα δεδομένα λοιπόν μπορούμε να καταλάβουμε γιατί θα είχε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τρόπους που θα μπορούσαν να μας επιτρέψουν να δοκιμάσουμε την

³⁶ *ί.μ.*

³⁷ Elliott: “Are Performance Indicators Educational Quality Indicators?” στο Elliott J., (ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, The Falmer Press, London 1993, σελ. 57.

³⁸ Stenhouse, *An Introduction...*, *ό.π.*, σελ. 96.

³⁹ Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Προϊόν και ως Πράξη. Ανάπτυξη Προγραμμάτων σε Μακροεπίπεδο, σε Μικροεπίπεδο, χ.ε.*, Λευκωσία, 1997, σελ. 38.

⁴⁰ Elliott, *Action Research for...*, *ό.π.*, σελ. 143, πρβλ. A.V.Kelly, *The Curriculum Theory and Practice...*, *ό.π.*, σελ. 13.

⁴¹ McKormick & James, *Curriculum Evaluation in Schools*, Routledge, London & New York, 1990, σελ. 105.

ανάπτυξη ή την αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών της ΑΕΓ, με βάση το μοντέλο διαδικασίας. Συνοψίζοντας τους λόγους μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι:

- Καθώς το μοντέλο διαδικασίας δεν κατευθύνει σε μετάδοση παγιωμένης γνώσης, αλλά κινεί τους μαθητές περισσότερο σε διερεύνηση και αναζήτηση, φαίνεται να συστοιχεί στην προσέγγιση του αρχαίου κόσμου μέσω των κειμένων, που αφενός προϋποθέτει εμβάθυνση και κατανόηση και αφετέρου δεν οδηγεί σε αναπαραγωγή της γνώσης αλλά επιτρέπει πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες. Καθώς μάλιστα δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο προϊόν, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες κυρίως για ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών. Συνειδητοποιούν για παράδειγμα οι μαθητές ότι στην ανίχνευση του αρχαίου κόσμου συμβάλλει η αντιπαραβολή του με το σύγχρονο, όχι όμως απαραίτητως και μόνο μέσω της αναζήτησης των διαχρονικών στοιχείων. Κι η σύγκριση αυτή αποκτά ένα νόημα ως διαδικασία, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οριοθετήσουν όχι μόνο το αξιακό σύστημα του αρχαίου κόσμου στην εξέλιξη του αλλά και το δικό τους. Ή ακόμη συνειδητοποιούν οι μαθητές ότι η προσέγγιση του κειμένου είναι μια απαιτητική διαδικασία και η οποιαδήποτε ανάγνωση, που συνήθως δεν ερμηνεύει πλήρως το κείμενο, σχετίζεται με τα κριτήρια και την οπτική προσέγγισης.

- Το μοντέλο διαδικασίας δεν προκωδικοποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών μέσω καθορισμού συγκεκριμένων στόχων, αλλά δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία με τον καθορισμό ενός πλαισίου σκοπών και αρχών. Προσεγγίζοντας αρχαιοελληνικά κείμενα και κρίνοντας την ανθρώπινη δράση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο δεν ενδιαφερόμαστε τόσο για το προϊόν αυτής της προσέγγισης, όσο για το βαθμό στον οποίο η επικοινωνία αυτή αποκτά για τον ίδιο το μαθητή κάποιο νόημα. Σε μια λοιπόν δυναμική θεώρηση των αρχαιοελληνικών κειμένων ίσως μπορούμε κι εμείς κι οι μαθητές μας να αντιληφθούμε ότι και ο *“αρχαίος ελληνικός πολιτισμός...δεν αποτελεί στατική κατασκευή, αλλά ζωντανό οργανισμό, που συνεχώς εξελίσσεται από κάποια αρχή προς κάποιο τέλος”*⁴². Η ΑΕΓ άλλωστε δεν είναι ούτε χρονικά ούτε από άποψη περιεχομένου στατική, καθώς στο πέρασμα των αιώνων ο κόσμος της παρουσιάζει πλούσια πολυμορφία, με αποτέλεσμα η κοσμοαντίληψη που προβάλλει να μην είναι μία και μοναδική⁴³. Μια τέτοια διαπίστωση μας επιτρέπει παράλληλα να σταθούμε κριτικά απέναντι σε αυτά, διερευνώντας τα με βάση

⁴² Φάνης Ι.Κακριδής: “Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το Πρωτότυπο”, *Φιλολογος*, 75, 1994, σελ. 13.

⁴³ Νίκος Βαρμάζης: “Η Μεταφρασμένη Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. Προβλήματα και Πλάνες”, *Φιλολογος*, 34, 1983, σσ. 309-310.

τα πολιτισμικά τους συμφραζόμενα⁴⁴ και να μην τα εντάξουμε σε ένα πλαίσιο ηθικολογίας και διδακτισμού⁴⁵.

▪ Η επικέντρωση βέβαια στην κατανόηση και στην κριτική στάση δεν σημαίνει την υποβάθμιση του αρχαίου κόσμου και την αποφυγή των αξιολογικών κρίσεων απέναντι στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, μέσα στα πλαίσια των ίσων αποστάσεων που σε ακραίες της μορφές επιβάλλει η “πολυπολιτισμική” ανάγνωση της αρχαιότητας⁴⁶. Περισσότερο όμως πρόσφορος για μια δυναμική προσέγγιση του αρχαίου κόσμου ίσως είναι ο ιστορικός τύπος προβολής και υποδοχής της ΑΕΓ⁴⁷. Με αυτόν τον τρόπο ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός, καθώς θεωρείται ως ένα ιστορικό γίνεσθαι σχετικό, δημιουργημένο σε συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες, δεν μπορεί να αποτελέσει πρότυπο και αξεπέραστο “υπόδειγμα”, αλλά σχετικό “παράδειγμα”⁴⁸. Αναδεικνύουμε έτσι την πολυπλοκότητά του και ανιχνεύουμε ταυτόχρονα τις συγκλίσεις και τις ιδιαιτερότητές του, που συνθέτουν την πολιτισμική του ταυτότητα⁴⁹, όχι όμως θεωρούμενη υπερχρονικά. Και μια τέτοια στάση μας επιτρέπει τη συνολική θεώρηση και ανασύνθεση του αρχαίου κόσμου⁵⁰, στο βαθμό βέβαια που μας την επιτρέπουν τόσο η εσκεμμένη επιλογή των κειμένων που τελικά διασώθηκαν⁵¹, όσο και η παραγωγή της συγκεκριμένης κάθε φορά θέασης της πραγματικότητας από την εκάστοτε πνευματική πρωτοπορία⁵².

▪ Η ευρύτητα άλλωστε των σκοπών που το μοντέλο διαδικασίας υπαγορεύει φαίνεται να συστοιχεί σε μεγάλο βαθμό στην ανθρωπιστική υφή του μαθήματος της ΑΕΓ. Μας επιτρέπει έτσι να πλησιάσουμε τον αρχαίο κόσμο “με την επίγνωση ότι το μορφωτικό ιδανικό δεν καθορίζεται μια για πάντα...Το μορφωτικό αγαθό δεν είναι τέλος ενός αγώνα

⁴⁴ Γληνός, “Εισαγωγή” στο Πλάτωνα, *Σοφιστής*, εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1976, σσ. 25 κεξ.

⁴⁵ Στέφος: “Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στο Γυμνάσιο από Μετάφραση: Διδακτική Προσέγγιση της Αρχαίας Τραγωδίας - Έξοδος της Ταυρικής Ιφιγένειας”, στο Νέα Εκπαιδευτήρια Γ.Μαλλιάρα, *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Ημερίδα Εκπαιδευτικού Προβληματισμού. Δευτέρα, 20 Μαρτίου 1995, Αθήνα 1995, σελ. 16.

⁴⁶ Τάσος Χρηστίδης: “Η “Πολυπολιτισμική” Ανάγνωση της Αρχαιότητας”, *Σύγχρονα Θέματα*, 64, Αθήνα, 1997, σσ. 46-48.

⁴⁷ Μαρωνίτης: “Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία: Προβολή και Υποδοχή της στην Εκπαίδευση”, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως, *Εισηγήσεις, Η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση. Η Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*, ΟΕΒΔ, Αθήνα, 1978², σσ. 40-42.

⁴⁸ Γληνός, “Εισαγωγή”..., *ό.π.*, σελ. 25.

⁴⁹ Γιώργος Μαλάμης: “Αρχαιο-λογήματα”, *Σύγχρονα Θέματα*, 64, Αθήνα, 1997, σελ. 23.

⁵⁰ Γληνός, “Εισαγωγή”..., *ό.π.*, σελ. 26.

⁵¹ Βλ. Remi Brague: “Οι Αθέατοι Μεσάζοντες. Ανάμεσα στους Έλληνες και Εμάς οι Ρωμαίοι και οι Άραβες”, στο Droit (επ), *Οι Έλληνες, οι Ρωμαίοι και Εμείς, Η Επικαιρότητα του Αρχαίου Κόσμου*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1992, σσ. 24-39.

⁵² Γληνός, “Εισαγωγή”..., *ό.π.*, σελ. 18.

είναι η αρχή του”⁵³. Τότε μπορούμε να ανιχνεύσουμε τα προβλήματα και τις κατακτήσεις του ανθρώπου, τον τρόπο σκέψης και ζωής του, τα κίνητρα και τους σκοπούς των ενεργειών του⁵⁴, όπως παρουσιάζονται στα αρχαιοελληνικά κείμενα. Θα ζήσουμε ίσως μαζί με τον άνθρωπο της αρχαιότητας τον αγώνα “να κατακτήσει από τη μια τον κόσμο, που τον κυκλώνει σα φύση, από την άλλη τον κόσμο, που τον κυκλώνει σαν κληρονομιά των πατέρων του, αυτό που λέμε πνευματική παράδοση”⁵⁵. Κι όλη αυτή η διαδικασία, όταν γίνεται με σωστό παιδαγωγικά τρόπο, όταν δεν επιβάλλεται⁵⁶, όταν δηλαδή επιτρέπει στο μαθητή “να ψάξει και να βρεί, να διαπιστώσει και να κρίνει, να μετατεθεί και να συγκρίνει, λειτουργεί ανθρωπιστικά”⁵⁷. Γίνεται πραγματικά επικοινωνία με φωνές από άλλες κουλτούρες και από άλλες εποχές και ταυτόχρονα επικοινωνία με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές τους⁵⁸.

▪ Καθώς μάλιστα, σύμφωνα με το μοντέλο διαδικασίας, το πλαίσιο σκοπών και αρχών είναι υπό συνεχή αναμόρφωση μέσω της δράσης, την όλη προσέγγιση συνέχει ένα ερευνητικό κλίμα. Κάτι τέτοιο όχι μόνο επιτρέπει στους διδάσκοντες να είναι δεκτικοί σε ποικίλες δραστηριότητες και προσεγγίσεις, που διασφαλίζουν και την πληρέστερη προσέγγιση του διδασκόμενου έργου, αλλά αναγνωρίζει και στους ίδιους τους μαθητές έναν πιο ενεργητικό και παρεμβατικό ρόλο και μια πιο κριτική αντιμετώπιση και της διαδικασίας προσέγγισης και της ίδιας της προσέγγισης. Άλλωτε το μάθημα της ΑΕΓ βασίζεται στην προσέγγιση και στην ερμηνεία κειμένων, και μάλιστα λογοτεχνικών, για την οποία όλο και περισσότερο πλέον αποδεχόμαστε ότι δεν υπάρχει μια δεδομένη αλήθεια⁵⁹. Ίσως βέβαια να πρέπει να μάθουμε τον τρόπο να οργανώνουμε την προσέγγιση

⁵³ Ιωάννης Θ.Κακριδής, *Ανθρωπιστικά. I.Ελληνική Κλασική Παιδεία. II. Φιλολογική Ερμηνεία*, Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου, Αθήνα, 1961³, σελ. 15.

⁵⁴ Μ. Σαμαρά : “Ερμηνευτική Προσέγγιση Αρχαίου Ελληνικού Κειμένου από Μετάφραση”, *Νέα Παιδεία*, 41, Αθήνα, 1987, σελ. 80.

⁵⁵ Κακριδής, *Ανθρωπιστικά...*, ό.π., σελ. 19.

⁵⁶ “Ο στείρος φρονηματισμός, η αναζήτηση διδαγμάτων, νοημάτων και μηνυμάτων, ακόμη κι εκεί που δεν υπάρχουν, καθώς και η τάση για εκλογίκευση, φαινόμενα που παρατηρούνται στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αναιρούν την ομορφιά και τη γοητεία του κειμένου”, Γ.Δ.Παγανός: “Λογοτεχνία και Σχολείο”, *Το Δέντρο*, 48-49, 1989, σελ. 96.

⁵⁷ Σαμαρά: “Ερμηνευτική Προσέγγιση...”, ό.π., σελ. 80.

⁵⁸ Βενετία Αποστολίδου /Γρηγόρης Πασχαλίδης & Ελένη Χοντολίδου: “Η Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας”, *Σύγχρονα Θέματα*, 57, 1995, σελ. 79.

⁵⁹ “Το κείμενο δεν αποτελεί μια κλειστή ενότητα σημασιόντων που παραπέμπουν μονοσήμαντα σε αυστηρά καθορισμένα σημασιόμενα...δε νοείται ως ταμείο μιας και μοναδικής αλήθειας, την οποία ο “ειδικός” κάτοχος των κανόνων μιας ιδανικής ανάγνωσης, καλείται να αποκαλύψει και να μεταδώσει στους άλλους. Είναι ένα δυναμικό πεδίο ανάπτυξης σημασιακών σχέσεων, μια σημαίνουσα πρακτική, που έχει ασφαλώς τους κοινωνικούς προσδιορισμούς της και τις κοινές προσλήψιμες αξίες της (κι εδώ μπαίνει ο ρόλος του ερευνητή και του δασκάλου), αλλά που διατηρεί παρ’ όλα αυτά ...ένα πυρήνα αυστηρά υποκειμενικού βιώματος, μη επικοινωνήσιμου, το οποίο ανοίγει αντίστοιχα προς την πλευρά

ή να κατακτούμε διάφορα κλειδιά ερμηνείας και να συνειδητοποιήσουμε τις στρατηγικές με τις οποίες παράγουμε τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε. Ίσως ακόμη μας δίνεται η ευκαιρία, προσεγγίζοντας τα γραμματειακά γένη που αναπτύχθηκαν κατά την ελληνική αρχαιότητα, να διευρύνουμε τη λογοτεχνική παιδεία των μαθητών μας, καθώς τους φέρουμε σε επαφή με “*βασικούς αρχέτυπους, όσον αφορά στη μεταγενέστερη ανάπτυξη και εξέλιξη της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας*”⁶⁰. Η τελική ανάγνωση όμως είναι και προσωπική του κάθε μαθητή υπόθεση⁶¹. Και “*όταν απαιτείται έμφαση στις απαντήσεις και στις κρίσεις των μαθητών, εκεί απαιτείται διερευνητική μάθηση.*”⁶² Κι η ερευνητική διάθεση που έτσι καλλιεργείται βοηθά και τους διδάσκοντες όχι μόνο να διερευνήσουν το νόημα της ανθρωπιστικής και λογοτεχνικής ανάγνωσης των αρχαιοελληνικών κειμένων αλλά και να σταθούν δίπλα στους μαθητές τους στην αναζήτηση μιας σύγχρονης ανάγνωσης της αρχαιότητας, που να επηρεάζεται όσο το δυνατόν λιγότερο από στερεότυπες αντιλήψεις.

- Παρόλο που το μοντέλο διαδικασίας δεν είναι καθοδηγητικό, ούτε δεσμευτικό της δράσης διδάσκοντος και μαθητή, παρέχει τη δυνατότητα διδακτικής οργάνωσης μέσω κυρίως των εννοιών-κλειδιών. Οι έννοιες-κλειδιά, που για το μάθημα της ΑΕΓ θα μπορούσαν ενδεικτικά να είναι *πολιτισμός, κείμενο, μύθος, άνθρωπος* ή διάφορες υποέννοιες ανάλογα με το γραμματειακό είδος (*αφήγηση για το έπος, όψη για την τραγωδία, αιτιότητα για τα ιστορικά κείμενα, δομή και ύφος για τα ρητορικά...*), αποτελούν τους κεντρικούς άξονες για την οργάνωση και το συσχετισμό των διαδικασιών, χωρίς να κατευθύνουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιτρέπουν έτσι τον καθορισμό ενός ερμηνευτικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα κινηθεί η προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου, χωρίς ταυτόχρονα να προϋποθέτουν συγκεκριμένη ερμηνεία και στάση απέναντι σε αυτό.

- Τέλος το μοντέλο διαδικασίας δεν αποσκοπεί ούτε προσανατολίζει στη διαμόρφωση μιας πρότασης που θα μπορούσε να υιοθετηθεί αλλά αλλά στη διερεύνηση και στον έλεγχο κάποιων υποθέσεων ως προς τη διαδικασία της διδασκαλίας και τη φιλοσοφία για το μάθημα

του αναγνώστη ένα ευρύτατο...πεδίο συνειρμών και σημασιοδοτικών λειτουργιών”, Ερατοσθένης Γ.Κατωμένος: “Λογοτεχνία και Εκπαίδευση”, *Θαλλώ*, 2, 1990, σελ. 32.

⁶⁰ Α.Ε.Πεπονή (επ.), *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από Μετάφραση στη Μέση Εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσ/νίκη, 1998, σελ. 55.

⁶¹ “...δεν είσαι μόνος σου με τα παιδιά και με το κείμενο που θα διδάξεις...Κι εσύ και τα παιδιά προϋπάρχετε του χώρου επικοινωνίας που είναι η τάξη, του χώρου της σελίδας που είναι το κείμενο. Προϋπάρχετε ως υποκείμενα ενός διαλόγου με το περιβάλλον της οικογένειας, των φίλων, του χωριού, της πόλης, της γλωσσικής κοινότητας, της ιστορίας, του πολιτισμικού χωροχρόνου...”, Ι.Ν.Βασιλαράκης: “Πριν και Γύρω από το Κείμενο. Όροι Προσδιοριστικοί κάποιων Σύγχρονων Προσεγγίσεων της Λογοτεχνίας μέσα στην Τάξη”, *Νέα Παιδεία*, 82, 1997, σελ. 75.

⁶² Stenhouse, *An Introduction...*, ό.π., σελ. 82.

που σε αυτή τη διαδικασία ανακλάται. Προτείνει έτσι αρχές για την αναμόρφωσή του ΑΠ χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο περισσότερο ως παράδειγμα εφαρμογής των αρχών αυτών στην πράξη. Αυτός ο προσανατολισμός προσδίδει ένα διερευνητικό κλίμα στη διαδικασία. Κι ίσως αυτό το κλίμα να αποτελεί ζητούμενο για την εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτερα κι όχι μόνο για τη διδασκαλία της ΑΕΓ.