

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΑΡΙΑΔΝΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ

Τ Ο Μ Ο Σ
ΔΕΚΑΤΟΣ ΤΡΙΤΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2007

Ο ρόλος του μαθητή όπως προδιαγράφεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο: κριτική θεώρηση

ΕΛΕΝΗ ΚΑΤΣΑΡΟΥ

1. Εισαγωγή

ΗΚΥΡΙΑΡΧΙΑ του σχολικού εγχειριδίου στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί συνθήκη κοινή για τα εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεκριμένο χαρακτήρα διοίκησης, όπως είναι το ελληνικό (Ξωχέλλης 2005, 33). Μία από τις συνέπειες της κυριαρχίας του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου ανά μάθημα αποτελεί ο προσανατολισμός –έως και εγκλωβισμός– της διδασκαλίας και της μάθησης στο εγχειρίδιο, το οποίο σταδιακά αποκτά θέση αυθεντίας ως προς το γνωστικό αντικείμενο. Επειδή μάλιστα το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί παράγοντα που διαμορφώνει κοινωνικές διαδικασίες (Μπονίδης 2004, 3), η κυριαρχία του στο σχολείο τού δίνει πρωταρχική θέση στην οργάνωση των τριών βασικών εκπαιδευτικών διαδικασιών: της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης. Έτσι καθορίζει τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τη σειρά με την οποία θα διδαχθούν και τις διδακτικές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν. Έχει ιδιαίτερη ισχύ και αποτελεί γενικά κύρια πηγή γνώσης για τους μαθητές (Ξωχέλλης 2005, 32), ενώ παράλληλα διαμορφώνει τις αξιολογικές διαδικασίες μέσα και έξω από την τάξη.

Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο κατασκευάζει και παρουσιάζει την «πραγματικότητα» στο μαθητή.¹ Αποτελεί μέσον που παρουσιάζει στο μαθητή μια επιστημονική περιοχή (Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, 132). Επειδή όμως δεν είναι δυνατό να παρουσιαστεί η επιστημονική περιοχή αυτούσια,

¹ Η χρήση του αρσενικού γίνεται αδιακρίτως φύλου των μαθητών και αφορά πάντα και τις μαθήτριες.

είναι απαραίτητο να μετασχηματιστεί, το σχολικό εγχειρίδιο κατασκευάζει μια νέα πραγματικότητα, ενδεχομένως πολύ διαφορετική από την «πραγματική» ή αυτήν που αντιλαμβάνεται κάθε μαθητής (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997, 205).

Παράλληλα, το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διάδοσης κουλτούρας, αξιών και στάσεων επιτελεί σημαντική κοινωνικοποιητική λειτουργία. Συχνά μάλιστα στα σχολικά εγχειρίδια, πέρα από το τυπικό περιεχόμενο που υλοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ), υπάρχει και κάποιο άτυπο που το πλαισιώνει, ανάλογο του παραπρογράμματος, και που μπορεί να αποτελεί και το κυρίαρχο από την πλευρά της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του βιβλίου (Κουζέλης 1990, 17). Έτσι τα σχολικά εγχειρίδια είναι δυνατόν να περιέχουν ιδεολογικά και πολιτικά μηνύματα, τα οποία δηλώνονται άμεσα ή έμμεσα (ρητά ή άρητα μέσα από το λόγο ή από την εικόνα) και έχουν ως στόχο να κοινωνικοποιήσουν αναλόγως τους αποδέκτες τους (Μπονίδης 2004, 127).

Τέλος, το σχολικό εγχειρίδιο δεν περιέχει απλώς την ύλη του ΑΠ, αλλά αποτελεί παιδαγωγικό κείμενο που συγκροτεί τόσο το μήνυμα (γνωστικό περιεχόμενο) όσο και τους δέκτες (αναγνώστες). Έτσι, από τη μια διαμορφώνει το γνωστικό περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα καθορίζει και τον τρόπο ανάγνωσης του κειμένου. Επίσης, το σχολικό εγχειρίδιο, ως παιδαγωγικό κείμενο που παράγει ένα μήνυμα (πομπός του οποίου είναι ο συγγραφέας και δέκτες ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές), επηρεάζει τις παιδαγωγικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Το μήνυμα αυτό υποβάλλει ενεργητικές ή παθητικές στάσεις και ορίζει τις θέσεις για το διδάσκοντα και τους μαθητές στην παιδαγωγική σχέση που είναι ανάλογα ιεραρχικά ή δημοκρατικά δομημένη (Κουλαϊδής κ.ά. 2002, 91-95). Καθορίζει, επομένως, και το βαθμό και την ποιότητα συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία οικοδόμησης του νοήματος και γενικότερα στους όρους πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να επιχειρήσει μια κριτική αποτίμηση του ρόλου που προδιαγράφουν για το μαθητή, που αποτελεί και το βασικό αποδέκτη τους, τα νέα σχολικά εγχειρίδια για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006). Εξετάζοντας τα εγχειρίδια αυτά ως κείμενα (και όχι ως προς τη λειτουργία τους μέσα στην τάξη), προσπαθήσαμε να διακρίνουμε ποιο ρόλο προδιαγράφουν για το μαθητή: σε ποιο βαθμό τον εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τι ποιότητα έχει η εμπλοκή του σε αυτήν, ποια θέση του υποβάλλουν σε σχέση με τα άλλα υποκείμενα της τάξης (εκπαιδευτικό και άλλους μαθητές) και πώς τον αντιμετωπίζουν ως μελλοντικό πολίτη. Έτσι αρχικά παρουσιάζονται οι κατηγορίες βάσει των οποίων αναλύθηκε ο ρόλος του μαθητή και αιτιολογείται η επιλογή τους. Στη συνέχεια εκτίθενται ορισμένες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την κριτική ανάγνωση των συγκεκριμένων εγχειριδίων και δίνονται παραδείγματα από τα ίδια τα εγχειρίδια που υποστηρίζουν τις διαπιστώσεις αυτές.

2. Κατηγορίες ανάλυσης του ρόλου του μαθητή

Το βασικό ερώτημα του ρόλου που αναθέτουν τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια στο μαθητή αναλύθηκε σε τέσσερα υποερωτήματα που αποτέλεσαν και τις κατηγορίες ανάλυσης:

α. *Ποια αντίληψη για το κείμενο υποβάλλει το σχολικό εγχειρίδιο στο μαθητή (τι παρουσιάζει στο μαθητή ως κείμενο) και τι είδους αναγνώστη κειμένων προσπαθεί να δημιουργήσει;* Το ερώτημα αυτό αφορά την κοινωνικοποίηση του μαθητή και τη σταδιακή διαμόρφωση της ταυτότητάς του ως μελλοντικού πολίτη. Στη ζωή του ο μαθητής έρχεται σε επαφή με ποικίλα είδη κειμένων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πολιτικής, κοινωνικής και ιδεολογικής του ταυτότητας. Είναι απαραίτητο μάλιστα να μπορεί να τα «διαβάσει» με επάρκεια, να μπορεί δηλαδή να αναγνωρίσει το πλήρες νόημά τους ώστε να νοηματοδοτήσει τον κόσμο γύρω του και να διαμορφώσει και να διατυπώσει τη δική του άποψη. Ο βαθμός στον οποίο το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας τού δίνει την ευκαιρία να μελετήσει αυτήν την πληθώρα κειμένων που συναντά στη ζωή του και η ποιότητα της διεπίδρασης που καλλιεργείται από αυτό ανάμεσα στο μαθητή και στο κείμενο επηρεάζουν το ρόλο που μπορεί να παίξει ο μαθητής στην τάξη: αν θα τον καταστήσει το σχολικό εγχειρίδιο παθητικό αποδέκτη κειμένων που κατασκευάστηκαν για διδακτική χρήση ή θα του δώσει την ευκαιρία να προσεγγίζει ενεργητικά και κριτικά πολλά είδη κειμένων και μάλιστα αυθεντικών, οργανωμένων εν χρήσει και για τις ανάγκες της χρήσης.

β. *Τι θεωρεί το σχολικό εγχειρίδιο γνώση και ποιους τρόπους συγκρότησης της γνώσης προκρίνει;* Το ζήτημα αυτό επίσης επηρεάζει άμεσα το ρόλο του μαθητή στην τάξη. Άλλο ρόλο προδιαγράφει για το μαθητή το εγχειρίδιο που θεωρεί τη γνώση ένα έτοιμο και προκαθορισμένο πακέτο πληροφοριών που πρέπει να μεταδοθεί στο μαθητή κι άλλον ένα εγχειρίδιο που οργανώνει διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης μέσα στην τάξη από τους μαθητές.

γ. *Με ποιους τρόπους επιχειρεί το σχολικό εγχειρίδιο την «αναπλαισίωση» της επιστημονικής γνώσης σε σχολική και ποια εκφραστικά μέσα χρησιμοποιεί;* Τα ερωτήματα εδώ αφορούν γενικότερα τη γλώσσα του εγχειριδίου και τις σχέσεις που διαμορφώνει ανάμεσα στο μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο, όπως και ανάμεσα στα υποκείμενα της τάξης. Το σχολικό εγχειρίδιο, για παράδειγμα, προβάλλει όρους της επιστήμης ενδυναμώνοντας στην τάξη τη θέση όσων τους γνωρίζουν (εκπαιδευτικού και μερικών μαθητών) ή μεταθέτει το ενδιαφέρον από τη γνώση της επιστημονικής

ορολογίας στη συνειδητοποίηση διαδικασιών που νοσηματοδοτούν το λόγο, όπως για παράδειγμα στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων μέσα στο κείμενο; Η γλώσσα του εγχειριδίου αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το βαθμό στον οποίο το εγχειρίδιο επιτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

δ. *Ποιες μορφές αξιολόγησης του μαθητή προτείνει;* Ο ρόλος που αναθέτει το σχολικό εγχειρίδιο στο μαθητή κατά την αξιολόγησή του επηρεάζει άμεσα το γενικότερο ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Περιορίζεται ο μαθητής μόνο στο ρόλο του αποδέκτη του αποτελέσματος της αξιολόγησης ή είναι συμμετέχων σε αξιολογική διαδικασία που γνωρίζει τους όρους της; Αξίζει δηλαδή να μελετηθεί κατά πόσον δίνει το σχολικό εγχειρίδιο ευκαιρίες στο μαθητή για ενεργή συμμετοχή στην αξιολόγησή του και επομένως για παρακολούθηση της μάθησής του ή αναθέτει την αξιολόγηση αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό με διαδικασίες και κριτήρια που αυτός γνωρίζει και ο μαθητής αγνοεί.

Θεωρούμε ότι οι τέσσερις αυτές κατηγορίες ανάλυσης μπορούν να φωτίσουν το ρόλο που προδιαγράφουν για το μαθητή τα νέα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Όμως επειδή η παρουσίαση των διαπιστώσεων που προέκυψαν από την εξέταση των τεσσάρων κατηγοριών απαιτεί πολύ περισσότερο χώρο από αυτόν που διαθέτει το συγκεκριμένο κείμενο, θα περιοριστούμε στην ανάλυση μόνο δύο κατηγοριών από αυτές: των β και γ.

3. Γλωσσική γνώση και τρόποι συγκρότησής της στα νέα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας

3.1. Τι θεωρείται γνώση στα νέα εγχειρίδια;

Για να απαντηθεί το ερώτημα εξετάστηκαν τα κείμενα που παρατίθενται στα σχολικά εγχειρίδια, οι δραστηριότητες που τα συνοδεύουν, όπως και όλα τα στοιχεία γλωσσικής θεωρίας που περιέχονται. Δεν εξετάστηκε το ουσιαστικό ζήτημα: «ποια γνώση ορίζεται προς διδασκαλία και μάθηση, δηλαδή ποια γνώση θεωρείται ότι αξίζει να διδαχθεί», γιατί αυτό είναι θέμα που αφορά επιλογές του ΑΠ. Μελετήθηκε όμως σε ποιες από τις προεπιλεγμένες γνώσεις δόθηκε έμφαση στα νέα σχολικά εγχειρίδια.

Κατά τη μελέτη φάνηκε ότι τα νέα βιβλία παρουσιάζουν ως γνώση:

α. Στοιχεία που αφορούν την οργάνωση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, καθώς και τους κοινωνικούς στόχους ενός κειμένου και γενικότερα την επίδραση των επικοινωνιακών συνθηκών στη διαμόρφωση ενός κειμένου (π.χ. *Α΄ Γυμνασίου*, σελ. 47: «*Η αφήγηση οργανώνεται με άξονα το χρόνο, αλλά οι καταστάσεις συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους. Η αφή-*

γηση ακολουθεί τη δομή που δίνεται στο παρακάτω σχήμα: α. πληροφορίες για τους ήρωες, το χώρο, το χρόνο και την κατάσταση από την οποία ξεκινά η αφήγηση, β. εξέλιξη της αφήγησης και έκβασή της, γ. η λύση»). Μερικές φορές τέτοια γνώση μπαίνει σε πλαίσιο θεωρίας στα βιβλία για να ξεχωρίζει. Ας την ονομάσουμε κειμενογλωσσολογική ή κοινωνιογλωσσολογική γνώση από τον αντίστοιχο επιστημονικό κλάδο της Γλωσσολογίας που μελετά τέτοια φαινόμενα.

β. Θέματα γραμματικής περιγραφής και στοιχεία λεξιλογίου. Οι γραμματικοί κανόνες περιλαμβάνονται πάντα σε χαρακτηριστικό πλαίσιο για να ξεχωρίζουν. Το ειδικό λεξιλόγιο που αφορά τη θεματική της ενότητας συνήθως το αναζητούν οι μαθητές στα κείμενα και το καταγράφουν σε ειδικούς πίνακες. Η πραγμάτευση άλλων θεμάτων λεξιλογίου (π.χ. πολυσημία της λέξης, συνωνυμία, αντωνυμία) καταλήγει σε γνώση που κι αυτή παρουσιάζεται σε πλαίσιο θεωρίας. Συνολικά αυτή τη γνώση ας την ονομάσουμε λεξικογραμματική.

γ. Πραγματολογικά στοιχεία που βρίσκονται στα κείμενα και μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στην τάξη (π.χ. *Γ' Γυμνασίου*, σελ. 30: «Οι γλώσσες που μιλούν οι άνθρωποι σε όλη την υφήλιο είναι σήμερα γύρω στις 6000»). Ας την ονομάσουμε πραγματολογική γνώση.

δ. Γνώση για τις κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται γύρω μας, γνώση του κόσμου. Για να πάει κάποιος σε μια θεατρική παράσταση ή συναυλία χρειάζεται να προμηθευτεί εκ των προτέρων τα εισιτήριά του είτε πηγαίνοντας σε κάποιο σημείο προπώλησης είτε ηλεκτρονικά (*Α' Γυμνασίου*, σελ. 96). Μπορεί να ονομαστεί κοινωνικο-πολιτισμική γνώση.

Παρατηρώντας κανείς τις τέσσερις αυτές κατηγορίες γνώσης διαπιστώνει ότι στα νέα βιβλία γίνεται μια προσπάθεια αλλαγής: συγκεκριμένα τα βιβλία επιχειρούν να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μονομερώς ήταν για χρόνια εστιασμένο στη γραμματική (βλ. ενδεικτικά Μήτσης 1996, 131-136, Αρχάκης 2005, 17-19, Χαραλαμπίδης 1985, 1988), σε άλλες μορφές γνώσης, ουσιαστικές για την επικοινωνία και κυρίως στην κειμενογλωσσολογική γνώση. Αυτή η προσπάθεια όμως δεν ολοκληρώνεται, γιατί, αν και δίνονται στοιχεία κειμενογλωσσολογικά, η εξονυχιστική παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων (ή και άλλοι παράγοντες που θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν) δεν αφήνουν ούτε χώρο ούτε χρόνο για τη συστηματική διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, δε γίνεται οργανωμένη προσπάθεια να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον τρόπο οργάνωσης και σύστασης ενός κειμένου ως ενότητας λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα. Γίνονται αρκετές νύξεις στα βιβλία αλλά μένει σε μεγάλο βαθμό στο χειρισμό του εκπαιδευτικού πώς οι νύξεις αυτές θα συγκροτηθούν σε σώμα γνώσης.

3.2. Πώς συγκροτείται η γνώση στα νέα εγχειρίδια;

Το ερώτημα αυτό συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες μάθησης βάσει των οποίων οργανώθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια. Στον αντίποδα συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης που θεωρούν τη γνώση μία και αδιαπραγμάτευτη και τη διδασκαλία ισοδύναμη με την μετάδοση αυτής της γνώσης στους μαθητές (Skinner 1968), αναπτύσσονται (ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες) θεωρίες εποικοδομιστικού χαρακτήρα. Ο Piaget αναγνωρίζει τη μάθηση ως προϊόν διαδικασιών δόμησης και αναδόμησης της γνώσης από το παιδί. Η μάθηση ως αποτέλεσμα της ανακάλυψης και της δόμησης εννοιών και κανόνων συνιστά ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο που δρα σκέπτεται σχετικά με τη δράση του (Κασσωτάκης & Φλουρής 2003, 118-122). Η ατομική αυτή προσέγγιση της μάθησης σταδιακά εμπλουτίστηκε από την κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση (Bruner 1997 και Vygotsky 1978, 1993). Στο πλαίσιο αυτό η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνική κατασκευή: κατασκευάζεται από άτομα και ομάδες σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και προκύπτει σταδιακά μέσω αλληλεπιδράσεων ατόμων και ομάδων που αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά. Η γνώση είναι –σε κάποιο βαθμό– υπό διαπραγμάτευση από διαφορετικά άτομα και ομάδες, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι είναι απόλυτα σχετική. Στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να δίνουν ευκαιρίες στο μαθητή να κατασκευάσει τη γνώση του με ενεργητικό τρόπο αλληλεπιδρώντας με εμπειρικές καταστάσεις και με τη γνώση άλλων ατόμων, όπως του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του (Glaserfeld 1989, 121-140).

Στα νέα εγχειρίδια αμέσως γίνεται αντιληπτό πως η γνώση συγκροτείται *μέσα από τη χρήση* κατά την πρόσληψη του λόγου (κατά την ανάγνωση και την ακρόαση) και κατά την παραγωγή (συγγραφή και ομιλία). Αυτό αποδεικνύει η συμπερίληψη πρώτον πολλών κειμένων (σε κάθε ενότητα του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου υπάρχουν κατά μέσο όρο τουλάχιστον 10 κείμενα) που δίνουν ευκαιρίες για ανάγνωση και παραγωγή λόγου και δεύτερον πολλών ασκήσεων που αναθέτουν στους μαθητές να μιλήσουν ή να γράψουν. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει κείμενα, να κάνει παρατηρήσεις στο λόγο και να ανακαλύψει επαγωγικά τους κανόνες, για να έχει στη συνέχεια την ευκαιρία να αξιοποιήσει την κειμενογλωσσολογική και λεξικογραμματική γνώση που προέκυψε σε δικά του κείμενα, είτε ακολουθώντας τους κανόνες είτε υπερβαίνοντάς τους. Στα κειμενά του μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει πραγματολογικές ή κοινωνικο-πολιτισμικές γνώσεις που βρήκε στα κείμενα ή που παρουσιάστηκαν στην τάξη με αφορμή τα κείμενα.

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια οι διάφορες μορφές γνώσης διεπιδρούν μεταξύ τους για να παραγάγουν προσλήψεις του λόγου και να διαμορφώσουν κείμενα.

Είναι φανερό ότι έτσι ο μαθητής δεν συγκροτεί απομονωμένα τη λεξικογραμματική γνώση και ύστερα γραμμικά άλλες γνώσεις (π.χ. κειμενογλωσσολογικές ή πραγματολογικές), αλλά χρησιμοποιεί γνώσεις που διαμορφώνονται διαδραστικά: οι πραγματολογικές γνώσεις βαθαίνουν τη γνώση του για τον κόσμο, οι κειμενογλωσσολογικές φωτίζουν και δίνουν νόημα στις λεξικογραμματικές κι όλες μαζί σταδιακά, αλληλεπιδρώντας η μια με την άλλη, διαμορφώνουν τη γλωσσική γνώση. Γι' αυτό άλλωστε στα εγχειρίδια δεν γίνεται γραμμική παράθεση κειμένων και των συνοδευτικών τους ασκήσεων, αλλά μια διαρκής μετατόπιση της εστίασης από το ένα κείμενο στο άλλο, από τη μια δραστηριότητα σε προηγούμενα κείμενα ή σε άλλες δραστηριότητες, σε ένα συνεχές «μπρος πίσω» μέσα σε κάθε ενότητα ή και σε διαφορετικές ενότητες του βιβλίου.

Η συγκρότηση της γνώσης μέσα από τη χρήση στην τάξη σημαίνει ταυτόχρονα και μάθηση συνεργατική. Άλλωστε η διαμαθητική επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς επιτρέπει την εμφάνιση κοινωνικο-γνωστικών συγκρούσεων, οι οποίες μπορούν –σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές θεωρίες– να οδηγήσουν σε νέα γνώση. Τα εγχειρίδια που μελετήθηκαν ευνοούν το διάλογο. Παραθέτοντας κείμενα που τα χαρακτηρίζει πολυφωνία και συνδέοντάς τα με σύνθετες διακειμενικές σχέσεις φέρνουν τους μαθητές μπροστά σε ένα πλήθος θέσεων και απόψεων που άλλες φορές αλληλοσυμπληρώνονται κι άλλες συγκρούονται μεταξύ τους και τους δίνουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε έναν πλουραλιστικό, πολυφωνικό διάλογο. Προς την ίδια κατεύθυνση στοχεύει και ο «διάλογος» που μπορεί μερικά κείμενα να έχουν μεταξύ τους. (π.χ. *Γ' Γυμνασίου*, σελ. 43: *Ποιον κίνδυνο για τη γλώσσα μας επισημαίνει ο Γιώργος Μπαμπινιώτης στο κείμενο 10; Ποιες αποδείξεις προβάλλει, για να πείσει τον αναγνώστη ότι ο κίνδυνος αυτός είναι υπαρκτός και άμεσος; // Ο Μάριος Πλωρίτης στο κείμενο 11 δε φαίνεται να συµμερίζεται τις ανησυχίες του Γιώργου Μπαμπινιώτη για τη γλώσσα μας και διατυπώνει μια άλλη άποψη. Ποια είναι αυτή; Με ποια στοιχεία στηρίζει την άποψή του;).* Συχνά μάλιστα κι όπου δεν υπάρχει απευθείας διάλογος μεταξύ των κειμένων, διαμορφώνονται οι συνθήκες ώστε να κατασκευάσουν οι μαθητές κείμενα που να διαλέγονται με αυτά του βιβλίου. (Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα κείμενο – απάντηση σε όσα διάβασαν σε κείμενο του εγχειριδίου. Βλ. ενδεικτικά *Γ' τάξη*, σελ.96). Τέτοιες ασκήσεις ουσιαστικά αποτελούν σύνθετες και συχνά απαιτητικές δραστηριότητες οικοδόμησης του νοήματος στην τάξη από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από διαδικασίες νοηματοδότησης του κειμένου που ταυτόχρονα αποτελούν ευκαιρίες για άρθρωση του δικού τους λόγου. Με λίγα λόγια το σχολικό εγχειρίδιο ζητά από τους μαθητές αναγνώστες όχι να «αντλήσουν» το νοηματικό περιεχόμενο από το κείμενο, αλλά να «συνδιαλεχθούν» μ' αυτό και από κοινού να «κατασκευάσουν» το νόημα.

Επειδή όμως η συγκρότηση της γνώσης συνδέεται τόσο εμφατικά με τη γλωσσική χρήση, θεωρούμε απαραίτητη μια διευκρίνιση. Σε καμιά περίπτωση συγκρότηση της γνώσης μέσα από τη χρήση δε σημαίνει μονομερή μελέτη αποκλειστικά των επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί σύστημα επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα επιτελεί και κοινωνικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές λειτουργίες. Η λατρεία της επικοινωνιακής προσέγγισης στην εποχή μας μπορεί να αποβεί στο σημείο αυτό επικίνδυνη για τη διδασκαλία. Η μετατόπιση του θεωρητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια από τη γραμματική μελέτη της πρότασης στην πραγματολογία και τη μελέτη της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνίας μπορεί να εγκλωβίσει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε μια εργαλειακή αντίληψη για τη γλώσσα (που απηχεί την ψυχολογική θεωρία της συμπεριφοράς) και σε τεχνική άσκηση δεξιοτήτων επικοινωνίας. Στο θέμα αυτό τα σχολικά εγχειρίδια τηρούν τις ισορροπίες: μάλλον βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τις πολυποίκιλες λειτουργίες της γλώσσας δίνοντάς τους ευκαιρίες για ποικίλες και διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας. *Ας δούμε ενδεικτικά τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου της 6^{ης} ενότητας του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου με θέμα την κοινωνική αλληλεγγύη (σσ. 118-120). Εκεί υπάρχουν συνολικά επτά δραστηριότητες που καλούν τους μαθητές:*

(α) να ερμηνεύσουν ένα σκίτσο,

(β) να κρίνουν πόσο επιτυχημένη είναι μια αφίσα (χρησιμοποιώντας κριτήρια αξιολόγησης) και να καταθέσουν τις δικές τους τεκμηριωμένες προτάσεις για σχεδιασμό άλλης,

(γ) να δραματοποιήσουν μια σκηνή που απαιτεί διαμόρφωση και διατύπωση της κατάλληλης επιχειρηματολογίας,

(δ) να «διαλεχτούν» με ένα απόσπασμα λογοτεχνικού έργου που θέτει σύγχρονους προβληματισμούς σχετικούς με θέματα κοινωνικής αλληλεγγύης,

(ε) να εκφραστούν ποιητικά σε λίγους στίχους για ανάλογο θέμα,

(στ) να γράψουν μια επίσημη επιστολή με την οποία να ζητούν τη συνεργασία ενός φορέα για την επίλυση ενός προβλήματος της περιοχής τους,

(ζ) να παρουσιάσουν περιπτώσεις καθημερινής ανθρώπινης αλληλεγγύης και να τις σχολιάσουν.

Ένα εύλογο συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη των δραστηριοτήτων αυτών είναι ότι εμπλέκουν τους μαθητές σε απαιτητικές από πλευράς σκέψης διαδικασίες.

Στη συγκρότηση της γνώσης μέσα από τη γλωσσική χρήση σημαντικό ρόλο παίζουν οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις των μαθητών, συγκεκριμένες αντιλήψεις ή ερμηνευτικά σχήματα που έχουν διαμορφώσει με βάση τις καθημερινές τους εμπειρίες (Ματσαγγούρας 2002, 146-147). Οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ως φυσικοί ομιλητές, έχουν πολλές εμπειρίες γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές, τις οποίες τα νέα εγχειρίδια τείνουν

να αξιοποιήσουν σε ένα εποικοδομιστικό πλαίσιο ακολουθώντας τη θέση ότι η γνώση αποτελεί αρχικά την οργάνωση των εμπειριών μας (von Glasersfeld 1995). Κι αυτό αποδεικνύεται από την επαγωγική προσέγγιση της νέας γνώσης (ο μαθητής χρησιμοποιεί το λόγο, κάνει παρατηρήσεις πάνω σε αυτόν και καταλήγει να διαπιστώνει πράγματα που γνωρίζει, ως φυσικός ομιλητής, αλλά δεν είχε συνειδητοποιήσει). Η γλωσσική χρήση ξεκινά από την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών, τις οποίες όμως κατά τις διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης αρχικά οργανώνει και στη συνέχεια διαρκώς εμπλουτίζει και αναδομεί. Αντίθετα, η παραγωγική προσέγγιση της νέας γνώσης και ο περιορισμός του ρόλου του μαθητή στην εφαρμογή της σε παραδείγματα θα μπορούσε να σημαίνει προσπάθεια ιεράρχησης της γνώσης (η επιστημονική γνώση τοποθετείται σε υψηλή θέση και η εμπειρική σε χαμηλή) και ισχυρής ταξινόμησης ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό του σχολείου. Κάτι τέτοιο φαίνεται ότι στα νέα βιβλία αποφεύγεται. Η νέα γνώση οικοδομείται πάνω σε αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής και μεταβάλλεται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες που αποκτά στη ζωή του, στο σχολείο και στην τάξη της γλωσσικής διδασκαλίας. Πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική θεώρηση της γνώσης που την καθιστά ρευστή και μεταβλητή: οι σημασίες, οι μορφές και οι λειτουργίες της γλώσσας των παιδιών εξαρτώνται από τις προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες τους (Egan-Robertson και Bloome 2003, 338-339). Επομένως, αν εμπλουτίσουμε τις εμπειρίες των μαθητών, υποβοηθούμε τη γλωσσική μάθηση.

Για το σκοπό αυτό (να εμπλουτιστούν οι εμπειρίες των μαθητών) παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο μια πληθώρα κειμένων και δραστηριοτήτων πρόσληψης και παραγωγής λόγου. Το μεγάλο αυτό πλήθος σε συνδυασμό με την πολλαπλότητα και την τεράστια ποικιλία των συνθηκών χρήσης της γλώσσας, καθώς και την ανοιχτότητα των θεμάτων που τίγουν οι ενότητες δίνουν το μήνυμα στους αποδέκτες των εγχειριδίων ότι η γλωσσική γνώση αποτελεί ανοιχτή διαδικασία χωρίς τέλος. Οικοδομείται σταδιακά από κάθε μαθητή με τον δικό του τρόπο, μέσα από την προσωπική του πορεία μάθησης και αναμορφώνεται διαρκώς καθώς βαθαίνουν οι εμπειρίες του.

Η αντίληψη της γνώσης ως διαδικασίας δίνει στη γνώση υποκειμενική διάσταση και αντικρούει τη γνωστή καταναλωτική αντίληψη για τη γνώση. Δεν την εξισώνει με ένα πακέτο πληροφοριών που πρέπει να μεταδοθεί στους μαθητές κι εκείνοι να το καταναλώσουν, αλλά περισσότερο προβάλλει μια θεώρηση της γνώσης όπου κυριαρχεί η εσωτερική, υποκειμενική της διάσταση (Stenhouse 2003, 113-128). Διαμορφώνοντας την αντίληψη ότι η γνώση ισοδυναμεί με διαδικασία, τα νέα σχολικά εγχειρίδια στοχεύουν στην οικοδόμηση της γνώσης στην τάξη μέσα από διαδικασίες που έχουν από μόνες τους αξία εσωτερική. Τι είδους είναι οι διαδικασίες αυτές;

α. διαδικασίες μετασχηματισμών: οι μαθητές καλούνται να κάνουν μετασχηματισμούς (π.χ. των κειμενογλωσσολογικών γνώσεων που αντλούν από τα κείμενα του βιβλίου σε νέα πλαίσια παραγωγής δικού τους λόγου), συγκρίσεις ανάμεσα σε εναλλάξιμες γλωσσικές δομές ή λεξιλογικούς τύπους και να μελετήσουν τις συνέπειες που έχουν οι όποιες αλλαγές στο λόγο.

β. επίλυση προβλήματος: πολλές δραστηριότητες παραγωγής λόγου θέτουν στους μαθητές επικοινωνιακά προβλήματα που ουσιαστικά είναι γλωσσικά και ταυτόχρονα γνωστικά, μια και απαιτούν για τη λύση τους γνώσεις πραγματολογικές, λεξικογραμματικές, κειμενικές και κοινωνιογλωσσικές. Η επίλυση τέτοιων προβλημάτων με τρόπο άμεσο και βιωματικό μπορεί να διευρύνει την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Έτσι το σχολικό εγχειρίδιο οργανώνει αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από την αληθινή κοινωνική ζωή (π.χ. *Α΄ Γυμνασίου*, σελ. 97: «*Η τάξη σας ετοιμάζει μια θεατρική παράσταση. Φτιάξτε μια πρόσκληση για όποιον ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει την παράστασή σας, δίνοντάς του όλες τις απαραίτητες πληροφορίες*»), πάντα σε επίπεδο προσομοίωσης πραγματικών συνθηκών εξαιτίας επίγνωσης και σεβασμού στους περιορισμούς μέσα στους οποίους λειτουργεί το σχολείο.

γ. διερευνητικές διαδικασίες: δεν ξεκινά η προσέγγιση του διδασκόμενου φαινομένου με μια δήλωση, με την παροχή έτοιμης γνώσης που θα εμπόδιζε την εφαρμογή διαδικασιών διερεύνησης, αλλά με δραστηριότητες που θέτουν ζητούμενα. Τα ζητούμενα αυτά άλλοτε παραπέμπουν τους μαθητές στα κείμενα (για να τα ξαναδιαβάσουν και να υπογραμμίσουν κάτι σ' αυτά, να μελετήσουν τις γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούν, να εξηγήσουν τις επιλογές του συγγραφέα κι έτσι σταδιακά να συγκροτήσουν τις απαντήσεις τους και να φτάσουν στα συμπεράσματά τους) κι άλλοτε –κυρίως στο πλαίσιο της διαθεματικής εργασίας, αλλά και αλλού– σε άλλες πηγές μάθησης: σε κείμενα άλλων βιβλίων ή του διαδικτύου, σε εικόνες, χάρτες, πίνακες, διαγράμματα κτλ. Άλλοτε πάλι τα ζητούμενα για να απαντηθούν απαιτούν από τους μαθητές την κατασκευή των δικών τους εργαλείων διερεύνησης, όπως ερωτηματολογίου ή σχεδίου συνέντευξης.

δ. διαδικασίες διαπραγμάτευσης του νοήματος: το νόημα του κειμένου και συνολικότερα η σύλληψη των πτυχών του θέματος που θέτει κάθε ενότητα αποτελούν ζητούμενα για το μαθητή που απαιτούν από αυτόν διαδικασίες διαπραγμάτευσης και εκμάθηση πρακτικών διαλόγου.

ε. ομαδο-συνεργατικές διαδικασίες: συχνά ανατίθενται εργασίες σε δμάδες ή ομάδες μαθητών που τους καλούν να συνεργαστούν, να φωτίσουν ο ένας την οπτική του άλλου και να αξιοποιήσουν τις νέες δυνατότητες που τους δίνει η συνεργασία. Γίνεται έτσι προσπάθεια να φανεί ότι η γλωσσική μάθηση είναι κοινωνική και συνεργατική.

στ. μέσα από διαδικασίες μεταγνωστικές: το σχολικό εγχειρίδιο προσπα-

θεί να αναπτύξει στους μαθητές αυτοσυναίσθηση στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, δηλαδή να αναπτύξει την ικανότητά τους να επιδρούν, να κατανοούν και να ρυθμίζουν τη διαδικασία της μάθησης (Flavell 1979). Έτσι, στις περισσότερες δραστηριότητες παραγωγής λόγου ζητείται είτε ρητά είτε άρρητα αυτοαξιολόγηση των μαθητών είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο (π.χ. Γ' Γυμνασίου, σελ. 103: «Αναζητήστε εικονογραφικό υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, το Διαδίκτυο κλπ. που θεωρείτε κατάλληλο για να οπτικοποιήσετε τις έννοιες της ειρήνης και του πολέμου. Γράψτε ένα σύνθημα σχετικό. Συνθέστε με αυτά μια αφίσα που να εκφράζει την προσωπική σας αντίληψη και στάση απέναντι στο θέμα ειρήνη – πόλεμος. Παρουσιάστε τα έργα σας στην τάξη και κάντε μια συζήτηση κριτικής πάνω σ' αυτά»).

3.3. Δυσκολίες και περιορισμοί

Ενώ όμως φαίνεται πως στα νέα εγχειρίδια συντελούνται βήματα προς εποικοδομιστικούς τρόπους συγκρότησης της γνώσης, η προσπάθεια τελικά δεν ολοκληρώνεται. Η προβολή της λεξικογραμματικής και κειμενογλωσσολογικής θεωρίας σε εμφατικά χρωματιστά πλαίσια υποβάλλει την αναγκαιότητα μεταβίβασης αυτού του σώματος αντικειμενικής γνώσης στους μαθητές (κάτι στο οποίο ρέπουν και οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου). Κι από το σημείο αυτό ξεκινούν ανακολουθίες που μπορεί να δημιουργήσουν δυσλειτουργίες στη διδακτική πράξη.

Οι ερωτήσεις που στοχεύουν στην επαγωγική προσέγγιση της νέας γνώσης παίρνουν μερικές φορές τη μορφή σχεδόν κλειστών ερωτήσεων κατευθυνόμενου διαλόγου, μια και πρέπει να καταλήξουν σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα συμπεράσματα κι όχι σε άλλα που θα μπορούσαν να είναι εξίσου αξιόλογα και ενδιαφέροντα, αλλά άσχετα με το διδασκόμενο φαινόμενο. Έτσι υπάρχει ο κίνδυνος η επαγωγική διδασκαλία, αντί να ενθαρρύνει την ελεύθερη σκέψη, να την τυποποιήσει. Επίσης, μερικές από τις ερωτήσεις που αποσκοπούν στην επαγωγική προσέγγιση φαινομένων μπορεί να είναι ερωτήσεις ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων (εφόσον ακολουθείται σπειροειδής διάταξη της ύλης και πολλά φαινόμενα έχουν διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις και σε μερικούς μαθητές είναι γνωστά), γεγονός που μπορεί να ενθαρρύνει την απομνημόνευση γραμματικών κανόνων, κάτι που ρητά δηλώνεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ότι είναι έξω από τους στόχους των νέων εγχειριδίων (π.χ. Α' Γυμνασίου, σελ. 115: «Στο κείμενο 1 υπογραμμίστε τα άρθρα, καθώς και τις λέξεις που προσδιορίζουν. Αυτές οι λέξεις είναι ονόματα ή ρήματα; Δηλώνουν πρόσωπα, πράγματα ή κάτι άλλο;»). Υπάρχουν βέβαια και εξαιρετικά πετυχημένες απόπειρες εφαρμογής της επαγωγικής προσέγγισης, ιδίως αυτές που στοχεύουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σε θέματα χρήσης της γλώσσας (π.χ. Α' Γυμνασίου για τη χρήση του ιστορικού ενεστώτα, σελ. 94: «Περίπου στα 1930, ο Καραγκιόζης πρωτοαντιμετωπίζει σοβαρή κρίση... παρασύροντας

στην αφάνεια και τους τεχνίτες του»: Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα του αποσπάσματος; Πότε έγιναν τα γεγονότα που αφηγείται το απόσπασμα; Σας φαίνεται λογική η επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου; Γιατί τον επέλεξε ο συγγραφέας;). Εδώ πραγματικά και ανοιχτές παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν από τους μαθητές και ενδιαφέροντα συμπεράσματα να εξαχθούν. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για κανόνες γραμματικής (είτε της λέξης είτε της πρότασης είτε του κειμένου) που φαίνεται να αποτελούν σώμα αντικειμενικής γνώσης που γίνεται μια μάλλον αυτοανααιρούμενη προσπάθεια να προσεγγιστεί επαγωγικά. Μια αιτία της ματαιότητας της προσπάθειας αυτής αποτελεί το γεγονός ότι η επαγωγική προσέγγιση προϋποθέτει μια περιγραφική αντίληψη για τη γραμματική, ενώ το πλαίσιο γλωσσικής θεωρίας που περιέχει τη μεταγλώσσα παραπέμπει σε μια ρυθμιστική αντίληψη γι' αυτήν.

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι μέσα στο διαδικαστικό και εποικοδομιστικό πλαίσιο που προδιαγράφουν τα νέα βιβλία υπάρχουν στοιχεία δηλωτικής γνώσης (με την έννοια της συστηματικής, αντικειμενικής γνώσης που αφορά το περιεχόμενο της επιστήμης) που δηλώνονται ρητά και δεν επιτρέπουν στα σχολικά εγχειρίδια να υιοθετήσουν με συνέπεια μια θεωρία μάθησης από την αρχή ως το τέλος της ενότητας. Έτσι ο μαθητής, ενώ βρίσκεται σε ένα εποικοδομιστικό πλαίσιο συγκρότησης της γνώσης, συναντά και την παραδοσιακή μεταβίβαση που τον μετατρέπει, σε κάποιες φάσεις της διδασκαλίας τουλάχιστον, από (συμ)παραγωγό γνώσης σε απλό καταναλωτή.

4. Τρόποι αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης σε σχολική – Τα εκφραστικά μέσα των σχολικών εγχειριδίων

4.1. Τρόποι αναπλαισίωσης²

Σχετικό με το ζήτημα συγκρότησης της γνώσης είναι και το ζήτημα των τρόπων αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης σε σχολική. Με τον όρο «αναπλαισίωση» εννοούμε τη διαδικασία κατασκευής γνώσεων προς διδασκαλία με αφετηρία τις γνώσεις της έρευνας, τις επιστημονικές γνώσεις, όπως και τους όρους και τις συνέπειες αυτής της κατασκευής. Αναπλαισίωση δε σημαίνει μόνο απλοποίηση αλλά μετασχηματισμός, εφόσον πρόκειται για διαδικασία που δεν περιλαμβάνει μόνο την απλούστευση, αλλά και την *επιλογή*, τη *συμπύκνωση* και την *επεξεργασία* μέσω της οποίας η επιστημονική γνώση μετασχηματίζεται στη σχολική της εκδοχή (Κουλαϊδής κ.ά. 2002, 93). Το σχολικό εγχειρίδιο σε κάθε περίπτωση αποτελεί συντελεστή αναπλαισίωσης η οποία μπορεί, βεβαίως, να γίνει με ποικίλους τρόπους.

² Εδώ χρησιμοποιούμε τον όρο του Bernstein (1971) *recontextualization*. Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί κι άλλοι όροι για την ίδια διαδικασία: βλ. 'διδασκτικός μετασχηματισμός' (Κόμης 2002) και 'διδασκτική μετάθεση' (Φρυδάκη 2003).

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια γίνεται αναπλαισίωση με έντονο το στοιχείο του μετασχηματισμού. Κι αυτό αποδεικνύεται όχι μόνο γιατί από την τεράστια γλωσσολογική γνώση έχουν επιλεγεί μόνο λίγα στοιχεία, αλλά επειδή συχνά έχουν επιλεγεί εκείνες οι ταξινομήσεις των στοιχείων αυτών που εξυπηρετούν τη διδασκαλία της χρήσης των φαινομένων και επειδή έχουν παρουσιαστεί τα φαινόμενα με τρόπο που υπογραμμίζει τη χρήση. Έτσι στην Α' Γυμνασίου (σελ.20: τα είδη των προτάσεων) επιλέχτηκε ο χωρισμός σε αποφαντικές, ερωτηματικές, προστακτικές και επιφωνηματικές, αντί άλλων χωρισμών, γιατί αυτός εξυπηρετούσε τη διδασκαλία της λειτουργικής τους αξίας. Ο χωρισμός που επιλέχθηκε αναδεικνύει ότι οι σημασίες των προτάσεων προσδιορίζονται όχι από το είδος τους αλλά από τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εκφέρονται.

Επίσης, κατά την αναπλαισίωση στα νέα σχολικά εγχειρίδια η γλωσσική γνώση παρουσιάζεται επεξεργασμένη σε μια ολιστική μορφή: τα διάφορα συστατικά της γλώσσας (η μορφή, η λειτουργία και η σημασία) μαθαίνονται παράλληλα και μάλιστα όχι με διαδικασίες άθροισης πληροφοριακών δεδομένων, αλλά με συνεχή αναφορά και συσχέτιση των νέων στοιχείων που αποτελούν το αντικείμενο της διδασκαλίας με τα ευρύτερα σύνολα και τις ολότητες στις οποίες ανήκουν, καθώς και με αναφορά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων μέσα στο πλαίσιο των σχέσεών τους, στην όλη επικοινωνιακή κατάσταση. (Έτσι στην Γ' Γυμνασίου στη γραμματική θεωρία για τις αιτιολογικές προτάσεις (σελ. 95) διαβάζουμε: «Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να δηλώσουμε την αιτία μιας κατάστασης. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με τους συνδέσμους: γιατί, διότι [...] Οι προτάσεις αυτές λέγονται αιτιολογικές και είναι επιρρηματικές»). Στο ίδιο πλαίσιο γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης όσων διδάσκονται οι μαθητές στη γραμματική στην κατανόηση και την παραγωγή λόγου, χωρίς όμως να είναι πάντα αυτή η σύνδεση πετυχημένη και φανερή στους μαθητές. Ένα παράδειγμα επιτυχούς τέτοιας προσπάθειας βρίσκεται στην 6^η Ενότητα της Γ' Γυμνασίου όπου διδάσκονται οι χρονικές προτάσεις και υπάρχει η εξής άσκηση: «Παρακάτω σας δίνεται η αφήγηση ενός παιδιού της Λιβερίας, από την οποία έχουν αφαιρεθεί όλες οι ενδείξεις του χρόνου. Αφού τη διαβάσετε, προσπαθήστε να την αποκαταστήσετε βάζοντας τις χρονικές ενδείξεις που σας δίνονται ανακατεμένες στη β' στήλη, στη σωστή τους θέση». Στη συνέχεια μάλιστα στο πλαίσιο της θεωρίας καθίσταται σαφής στους μαθητές η λειτουργική αξία των προσδιορισμών του χρόνου και των δευτερευουσών χρονικών προτάσεων στην οργάνωση του λόγου (σελ.111). Τέτοιες όμως ρητές αναφορές δεν γίνονται πάντα.

4.2. Τα εκφραστικά μέσα των νέων εγχειριδίων

Το πεδίο της αναπλαισίωσης αποτελεί παράγοντα που καθορίζει τη γλώσσα του σχολικού εγχειριδίου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε βέβαια ότι την πρώτη ανα-

πλαίσωση την έχει κάνει το ΑΠ και στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για μια αναπλαίσωση με πολύ παραδοσιακούς όρους, όρους της Γραμματικής του Τριανταφυλλίδη και του Τζάρτζανου. Στο πλαίσιο της γλωσσικής θεωρίας που παρατίθενται στα νέα βιβλία το πρώτο που παρατηρεί κανείς είναι ότι επιδιώκεται *απλότητα και οικονομία* στη χρήση μεταγλώσσας. Παρ' όλα αυτά όροι υπάρχουν αρκετοί (όλοι όσοι εμπεριέχονται στο ΑΠ) και μερικοί από αυτούς καινούργιοι και εκτός ΑΠ (π.χ. *Α' Γυμνασίου: πολυτροπικότητα στην 3^η ενότητα, αποφαντικές προτάσεις στην 1^η ενότητα / Γ' Γυμνασίου: επιθετικές και ελεύθερες αναφορικές προτάσεις στην 4^η ενότητα*) και παρουσιάζονται εμφατικά με συνέπεια να αισθάνεται ο μαθητής ότι υπάρχει συγκεκριμένη αντικειμενική γνώση που πρέπει να αποστηθίσει προκειμένου να μπορεί να συμμετάσχει στο μάθημα. Μερικές μάλιστα ενότητες είναι εξαιρετικά φορτωμένες από μεταγλώσσα κι ένας λόγος γ' αυτό ίσως είναι η έλλειψη συνοδευτικής σχολικής γραμματικής που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βιβλίο αναφοράς στο οποίο θα παρέπεμπε το εγχειρίδιο της Γλώσσας. Το επιπλέον αυτό βάρος με το οποίο επιφορτίζεται το σχολικό εγχειρίδιο γίνεται προσπάθεια να ελαφρύνει με τη συχνή επεξήγηση της μεταγλωσσικής ορολογίας σε ασκήσεις όπου αυτή χρησιμοποιείται. Αυτή η επεξήγηση μεταφέρει στους μαθητές ένα σημαντικό μήνυμα: ότι δεν έχει τόση σημασία η απομνημόνευση της μεταγλώσσας όσο η κατανόηση της λειτουργικής αξίας του φαινομένου που παρουσιάζει (π.χ. *Α' Γυμνασίου, σελ. 103: αποφεύγονται οι όροι υποκείμενο, αντικείμενο και κατηγορούμενο και οι ασκήσεις διατυπώνονται ως εξής: «Από τις υπογραμμισμένες λέξεις βρείτε ποιες απαντούν στην ερώτηση ποιος και πείτε σε ποια πτώση βρίσκονται» και «Από τις υπογραμμισμένες λέξεις βρείτε ποιες απαντούν στην ερώτηση ποιον ή τι και πείτε σε ποια πτώση βρίσκονται»*).

Πέρα από τη μεταγλώσσα, έχει ενδιαφέρον να δούμε, μελετώντας τον γλωσσικό κώδικα στα πλαίσια που περιλαμβάνουν τη γλωσσική θεωρία, κι άλλα γλωσσικά στοιχεία, που μπορούν να αυξάνουν ή να περιορίζουν την τυπικότητα της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Η τυπικότητα (formality) θεωρείται από τους γλωσσολόγους στοιχείο του ύφους και αναφέρεται στο βαθμό χρήσης λεξικογραμματικών επιλογών που διασφαλίζουν τη μονοσημία, την ακρίβεια, την πυκνότητα και το βαθμό αφαίρεσης και γενίκευσης των πληροφοριών (Halliday και Martin 2004, 111-134, Bernstein 1991). Έτσι υπάρχουν κείμενα χαμηλής τυπικότητας, που είναι κοντά στον καθημερινό λόγο, και κείμενα υψηλής τυπικότητας, που είναι κείμενα της επιστήμης, τα οποία χρησιμοποιούν με πολλή προσοχή έναν ιδιαίτερα επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Στο σχολικό εγχειρίδιο στοιχεία τα οποία αυξάνουν το βαθμό τυπικότητας του σχολικού κώδικα είναι, εκτός από τη μεταγλώσσα, η ονοματοποίηση (χρήση ονοματικών συνόλων αντί ρηματικών εκφράσεων), η πολύπλοκη συντακτική δομή (μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση υποτακτικής σύνδεσης των προτά-

σεων, επιθετικών και εμπρόθετων προσδιορισμών, μετοχών) και η παθητική φωνή (Halliday & Martin 2004, Κουλαϊδής κ.ά. 2002).

Στα συγκεκριμένα εγχειρίδια μάλλον υπάρχει λόγος χαμηλής τυπικότητας. Οι ονοματοποιήσεις αποφεύγονται, προτιμώνται οι ρηματικές διατυπώσεις και ο λόγος κερδίζει σε αμεσότητα και φυσικότητα (π.χ. *Α' Γυμνασίου*, σελ. 128: «Παρατακτικά συνδέονται όμοιες προτάσεις, δηλαδή κύριες με κύριες ή δευτερεύουσες με δευτερεύουσες» αντί: «Παρατακτική ονομάζεται η σύνδεση όμοιων προτάσεων»). Οι πολύπλοκες συντακτικές δομές απουσιάζουν εντελώς και χρησιμοποιούνται σύντομες προτάσεις συνήθως συνδεδεμένες παρατακτικά (π.χ. *Α' Γυμνασίου*, σελ. 43: «*Η περιγραφή ως είδος κειμένου συνδέεται κυρίως με το χώρο. Ακολουθεί πορεία από το γενικό στο ειδικό, από γενικές εικόνες σε λεπτομερειακές. Το σημείο της περιγραφής μπορεί να είναι σταθερό, όταν ο συγγραφέας μένει ακίνητος και αποκεί περιγράφει το χώρο, ή να κινείται μέσα στο χώρο. Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, ακρίβεια, ζωντάνια και παραστατικότητα*»). Επίσης, χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά η ενεργητική φωνή που κάνει το λόγο απλό και κατανοητό. Η χαμηλή τυπικότητα αποτελεί επιλογή που αποδεικνύει πρόθεση για πρόσβαση των περισσότερων μαθητών στο βιβλίο και όχι αποκλεισμό εξαιτίας έλλειψης της ικανότητας κατανόησης ενός λόγου υψηλής τυπικότητας.

Για να διερευνηθεί ο ρόλος που προδιαγράφουν για το μαθητή τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, κρίθηκε πρόσφορη η έννοια της περιχάραξης του B. Bernstein. Η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου των επικοινωνιακών σχέσεων κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Ισχυρή περιχάραξη σημαίνει ότι ο έλεγχος της επικοινωνίας ανήκει στο μεταδότη κι ο δέκτης (στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής) έχει ελάχιστες επιλογές, ενώ ασθενής περιχάραξη σημαίνει ότι ο δέκτης έχει κάποιες επιλογές (Bernstein 1991, 194-199). Οι παιδαγωγικές σχέσεις, λοιπόν, που προωθούνται από το σχολικό εγχειρίδιο μπορούν να ειδωθούν είτε ως σχέσεις ισχύος είτε ως σχέσεις συμμετοχής. Όταν είναι φανερή η ισχύς του μεταδότη στον τρόπο εκφοράς του κειμένου, η περιχάραξη είναι ισχυρή, ενώ αντίθετα, όταν η ισχύς δεν είναι φανερή, η περιχάραξη είναι ασθενής. Το σχολικό εγχειρίδιο εγκαθιστά άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο σαφώς τη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν το κείμενο τείνει να ορίζει σαφώς τους όρους αυτής της συμμετοχής, φαίνεται ότι ο έλεγχος της επικοινωνίας ανήκει στο μεταδότη, συνεπώς η περιχάραξη είναι ισχυρή. Αντίθετα, όταν το κείμενο αφήνει περιθώρια για τη διαπραγμάτευση των όρων συμμετοχής των μαθητών, δεν είναι φανερό ποιος έχει τον έλεγχο της επικοινωνίας και συνεπώς η περιχάραξη είναι ασθενής (Κουλαϊδής κ.ά. 2002, 123-127).

Επειδή ο γλωσσικός κώδικας έχει λειτουργικό ρόλο στη διαμόρφωση του νοήματος (Halliday 1994), για να διερευνήσουμε τις παιδαγωγικές σχέσεις που υποβάλλονται από το σχολικό εγχειρίδιο στους μαθητές εξετάζουμε τις

γλωσσικές επιλογές του και μάλιστα ορισμένα γραμματικά χαρακτηριστικά του. Μελετήσαμε έτσι τη διατύπωση των δραστηριοτήτων του εγχειριδίου επικεντρώνοντας αρχικά το ενδιαφέρον μας στο είδος των προτάσεων που χρησιμοποιούνται (προστακτικές, ερωτηματικές, προτάσεις κρίσεως). Το πρώτο που παρατηρήσαμε είναι η κυριαρχία των προστακτικών προτάσεων (π.χ. *Βρείτε και υπογραμμίστε τις δευτερεύουσες προτάσεις ... Κατατάξτε τις προτάσεις ...*). Μπορεί ο τρόπος αυτός διατύπωσης να εξασφαλίζει αμεσότητα, ταυτόχρονα όμως συμβάλλει στο να μετατραπεί ο μαθητής σε εκτελεστή εντολών. Το βιβλίο ρωτά και στην τάξη ο δάσκαλος. Ο μαθητής είναι αυτός που υποχρεούται να απαντήσει. Έτσι, στο κείμενο όπου χρησιμοποιούνται προστακτικές προτάσεις, φαίνεται σαφώς ότι η ισχύς ανήκει στο μεταδότη και η περιχάραξη θεωρείται ισχυρή (Κουλαϊδής κ.ά. 2002, 125).

Βέβαια, στα εγχειρίδια υπάρχουν και πολλές δραστηριότητες διατυπωμένες με μορφή ερωτηματικής πρότασης. Εδώ τα πράγματα παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γιατί στις ερωτηματικές προτάσεις το εγχειρίδιο και πάλι ελέγχει την επικοινωνιακή σχέση επιλέγοντας το περιεχόμενο της ερώτησης και ζητώντας τη συναφή απάντηση. Ο μεταδότης έχει τον έλεγχο της επικοινωνίας, αλλά δίνονται και κάποιες δυνατότητες στο δέκτη. Μπορεί δηλαδή μία ερώτηση να επιδέχεται περισσότερες από μία απαντήσεις (Κουλαϊδής κ.ά. 2002, 125). Γι' αυτό στις ερωτηματικές προτάσεις η περιχάραξη ποικίλλει. Στα συγκεκριμένα εγχειρίδια παρατηρούμε ότι υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις που στοχεύουν στην επαγωγική προσέγγιση και την εμπέδωση του γραμματικού φαινομένου μέσω καθοδηγούμενου διαλόγου. Οι ερωτήσεις αυτές συχνά επιδέχονται ως απάντηση ένα και μοναδικό σωστό (π.χ. *Α' Γυμνασίου, σελ. 104: Βρείτε ποιες λέξεις προσδιορίζουν τα υπογραμμισμένα ουσιαστικά. Τι μέρη του λόγου είναι;*) Σε αυτήν την περίπτωση η περιχάραξη είναι μάλλον ισχυρή. Αντίθετα, στην πλειονότητα των υπόλοιπων ερωτήσεων δίνεται το περιθώριο των πολλαπλών και ποικίλων απαντήσεων (π.χ. *Γ' Γυμνασίου, σελ. 73: Αν οι συγγραφείς των δύο κειμένων (6 και 7) είχαν έναν απευθείας διάλογο μεταξύ τους, σε ποιά σημεία νομίζετε ότι θα συμφωνούσαν και σε ποιά θα διαφωνούσαν τελικά; / Α' Γυμνασίου, σελ. 55: Σε ποιό συμπέρασμα-πρόβλεψη για το μέλλον βλέπετε να καταλήγει ο συγγραφέας; Συμμερίζετε την αισιοδοξία του για το μέλλον ή όχι;*). Μέσα σε αυτό το πλουραλιστικό πλαίσιο των αποδεκτών απαντήσεων συχνά κυρίαρχος παράγοντας στη διαμόρφωση των απαντήσεων είναι ο ίδιος ο μαθητής. Τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η περιχάραξη είναι ασθενής. Μία τέτοια πρακτική όμως, ενώ μάλλον είναι κυρίαρχη, δεν είναι αποκλειστική. Υπάρχουν και περιπτώσεις ερωτήσεων όπου είναι έντονη η παρουσία του πομπού και φανερή η απουσία του δέκτη: π.χ. *Α' Γυμνασίου (σελ. 115): Τι κατάφερε η συγγραφέας Τζόαν Ρόουλινγκ με τα βιβλία της;* Βέβαια, ο βαθμός περιχάραξης σε σημαντικό βαθμό προσδιορίζεται από το στόχο της ερώτησης. Αν υπηρετείται στόχος που βρίσκεται στις αρχικές θέσεις

της ταξινόμιας του Bloom (Bloom και Krathwohl 1986, 72-73) και αφορά στη γνώση (μάλλον ανάκληση) συγκεκριμένων στοιχείων ή στην κατανόηση ή στην εφαρμογή στοιχείων σε νέες περιοχές, τότε η ερώτηση σχεδόν μοιραία παρουσιάζει ισχυρή περιχάραξη. Αν αντίθετα υπηρετείται στόχος που βρίσκεται στις υψηλές θέσεις της ίδιας ταξινόμιας (στόχος *ανάλυσης, σύνθεσης ή αξιολόγησης*), η περιχάραξη είναι ασθενέστερη.

Επιπλέον, αποφασιστικής σημασίας για το βαθμό περιχάραξης είναι όχι μόνο το είδος των προτάσεων που χρησιμοποιούνται, αλλά και το πρόσωπο στο οποίο βρίσκεται το ρήμα της πρότασης. Στα παραπάνω παραδείγματα η χρήση του γ' προσώπου προβάλλει αποκλειστικά τα πρόσωπα για τα οποία γίνεται λόγος και εξαφανίζει το δέκτη-μαθητή, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ισχυρή περιχάραξη. Αντίθετα, το β' πληθυντικό πρόσωπο που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στα εγχειρίδια αυξάνει τις δυνατότητες συμμετοχής του μαθητή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αναδεικνύει το δέκτη. Η περιχάραξη όμως σε αυτήν την περίπτωση είναι μάλλον μέτρια, γιατί το β' πληθυντικό πρόσωπο δηλώνει το μαθητή-αναγνώστη που ανήκει σε ένα ευρύτερο σύνολο αλλά σε εμφανή απόσταση από το μεταδότη (διαχωρισμός που θα μπορούσε ίσως να αμβλυνθεί με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας είναι φανερή η προσπάθεια αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης σε σχολική με ποικίλους τρόπους. Ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται χαρακτηρίζεται από χαμηλή τυπικότητα και μάλλον μέτρια περιχάραξη.

5. Τελικές επισημάνσεις

Κατά τη μελέτη των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων διαπιστώθηκε ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα ενσωμάτωσης αρχών νεότερων εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης. Η επιλογή αυτή μπορεί να επιφέρει αλλαγή στον παραδοσιακό ρόλο του μαθητή και να τον εμπλέξει ενεργητικότερα στη διαδικασία της μάθησης. Στα νέα αυτά σχολικά εγχειρίδια προτεραιότητα δίνεται στη διαδικαστική γνώση, η δηλωτική γνώση είναι εμφανώς περιορισμένη, όπως και η μεταγλώσσα, χωρίς όμως να απουσιάζουν εντελώς. Η γνώση προσεγγίζεται σε κάποιο βαθμό ολιστικά, αλλά ταυτόχρονα διατηρείται ο παραδοσιακός χωρισμός κάθε ενότητας σε υποενότητες κατανόησης κειμένου, γραμματικής, λεξιλογίου και παραγωγής λόγου.

Σίγουρα πάντως τέτοια παιδαγωγικά κείμενα, όπως τα σχολικά εγχειρίδια, παίρνουν πνοή, αποδίδουν ρόλους, διαμορφώνουν σχέσεις και ασκούν λειτουργίες κατά την εφαρμογή τους μέσα στη σχολική τάξη. Τι είδους διαδικασίες θα οργανώσουν και πόσο θα επιτρέψουν στους μαθητές να οικοδομήσουν

τη γνώση μέσα στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν. Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έντονα εξεταστικοκεντρικό, που οργανώνει εξετάσεις πάνω σε συγκεκριμένη «ύλη», είναι πολύ δύσκολο εποικοδομιστικές προσπάθειες να ολοκληρωθούν και να επιτύχουν αλλαγές στο ρόλο του μαθητή στην τάξη, εκτός αν είναι συντονισμένες, αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια όλων των μαθημάτων και ξεκινούν από ένα αληθινά καινοτομικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών.

Επομένως, για να ολοκληρωθεί το εγχείρημά μας που αφορά το ρόλο που αποδίδουν στο μαθητή τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, θα είχε πραγματικό ερευνητικό ενδιαφέρον να δούμε αφενός πόσο εποικοδομιστικό είναι τα ισχύον ΑΠ του μαθήματος (ΦΕΚ 13-03-03) και αφετέρου πόσο τα καινοτόμα στοιχεία των νέων βιβλίων που υπηρετούν τον εποικοδομισμό έχουν επηρεάσει τη διδακτική πράξη.



Ελένη Κατσαρού

Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Κρήτης
741 00 Ρέθυμνο
analyst@hol.gr

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control, vol. 1*, London: Roulledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. ²1991. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Εισαγωγή, μετάφραση και σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. 1986. *Ταξινόμια διδαχτικών στόχων, Τόμος Α΄. Γνωστικός Τομέας*, μτφρ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bruner, J. 1997. *Πράξεις νοήματος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (επιμ.) 2003. *Γλώσσα και Πολιτισμός*, μτφρ. Μαντώ Κάραλη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Flavell, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist* 34: 906-911.
- Halliday, M. A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. 2004. *Η Γλώσσα της Επιστήμης*, μτφρ. Γιαννούλα Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Skinner, B. F. 1968. *The Technology of Teaching*. New York: Appleton.
- von Glasersfeld, E. 1989. Cognition, construction of knowledge and teaching. *Synthese* 80: 121-140.
- von Glasersfeld, E. 1995. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βυγκότσκι, Λ. 1993. *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. 2003. *Μάθηση και διδασκαλία*, τόμ. Α΄: Μάθηση. (Αυτοέκδοση.)
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. 1995. *Σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κόμης, Β. 2002. Ερευνητικοί Άξονες και Μεθοδολογικά Ζητήματα σχετικά με τη συγκρότηση του ερευνητικού πεδίου της Διδακτικής της Πληροφορικής. Στα πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Ρόδος. Αθήνα: Καστανιώτης, 219-228.

- Κουζέλης, Γ. 1990. Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο. Στο: *Σχολικό βιβλίο*, Πρακτικά διημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών. Αθήνα: Πατάκης, 14-21.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. & Χρηστίδου, Β. 2002. *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στον δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. 2002. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. 2004. *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. 1997. Έρευνα Διδακτικών Εγχειριδίων: Από την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένων σε Ποιοτικές Μεθόδους Ανάλυσης – Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο: Μ. Ι. Βάμβουκας και Α. Γ. Χουρδάκης (επιμ.), *Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νεοελληνική Γλώσσα* (βιβλίο μαθητή) 2006. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξωχέλλης, Π. 2005. Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο: *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – δυνατότητες – προοπτικές*, Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / ΠΙ: 32-38.
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03.
- Φρυδάκη, Ε. 2003. *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. 1985. Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. *Γλώσσα* 9: 38-53.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. 1988. Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Γλώσσα* 16: 5-28.



**The Role of Pupils as Prescribed in the New Modern Greek
Language Junior High School Textbooks:
A Critical Overview**

ELENI KATSAROU

Summary

THE SCHOOL textbook as a pedagogical text –especially in centralized educational systems where it has a dominant position– not only does it form the message but it also has a strong influence on its receivers. It suggests the way to be read and shapes the positions and roles in the classroom both for the teacher and the students. This paper aims to give the reader a critical review of the role that the new junior High School textbooks of Modern Greek Language attribute to the students. The theoretical context of the study consists of the learning theories of constructivism and B. Bernstein's theory of recontextualization of scientific knowledge into school knowledge. The criteria upon which the role attributed to students was examined derived from these theories and from the textbooks themselves. These criteria are: first, the ways and means through which knowledge is constructed in the classroom and second, the expressions and linguistic terminology used throughout these textbooks. Through many examples of activities included in the books, we discuss the degree to which these books offer the student an active and responsible role in learning.