

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΑΤΣΙΒΑ

ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ/ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ ΠΜΣ ΘΕΠΑΕΕ ΕΚΠΑ

***ΤΟ ΑΠΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ SCHIRO ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.***

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών της Γ' Λυκείου ομάδας προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών ως προς τις τέσσερις θεωρίες της τυπολογίας του Schiro για τα προγράμματα σπουδών. Εξετάζοντας το πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, όπως και το ΑΠΣ του μαθήματος, διαπιστώσαμε ότι από τις τέσσερις θεωρίες που περιλαμβάνει η τυπολογία εντοπίζουμε στοιχεία που ανήκουν σε τρεις από αυτές και συγκεκριμένα στην ακαδημαϊκή θεωρία, στη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και στη θεωρία της μελέτης του παιδιού. Ωστόσο, κρίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει στη διδακτική πράξη στοιχεία από τη θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την αξιοποίηση της δυνατότητας της διαφοροποίησης του ΑΠ μέσα στη σχολική τάξη και το παράδειγμα της αρχιτεκτονικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: ΑΠΣ, Αρχαία Ελληνικά, Schiro, διαφοροποίηση ΑΠ, αρχιτεκτονική διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1. Διασάφηση εννοιών και ορισμός ΑΠ

Τα αναλυτικά προγράμματα, εκτός από έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αποτελούν και μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής εκφράζοντας σχέσεις εξουσίας και γνώσης (Πασιάς, Φλουρής, και Φωτεινός, 2016). Συγκεκριμένα, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών έχει χρησιμοποιηθεί ως μοχλός άσκησης κοινωνικού ελέγχου αποτελώντας «κυρίαρχη γνώση»

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

(Νούτσος, 1979). Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την περίοδο της δικτατορίας είχε ενισχυθεί η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών με αύξηση των διδακτικών ωρών, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση του εθνικού φρονήματος των μαθητών (Φωτεινός, 2013). Επίσης, για πολλές δεκαετίες έχουν χρησιμοποιηθεί τα μαθήματα της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας ως μέσα μεταβίβασης εθνικών και θρησκευτικών αξιών, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας (Massialas & Flouris, 1994). Τα παραπάνω, λοιπόν, καταδεικνύουν το πώς μπορεί το αναλυτικό πρόγραμμα να λειτουργήσει ως μέσο εξυπηρέτησης πολιτικών επιδιώξεων.

Λόγω, λοιπόν, της ιδιαίτερης φύσης των αναλυτικών προγραμμάτων ως σύνθεσης εκπαιδευτικών στόχων και πολιτικών σκοπιμοτήτων είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής και περιεκτικός ορισμός. Συνθέτοντας κάποιους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, ως αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαμε να ορίσουμε ένα σύνολο εκπαιδευτικών δράσεων που στοχεύουν στη μάθηση, δηλαδή, στην απόκτηση από τους μαθητές, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται κοινωνικά αναγκαίες και ωφέλιμες (Φλουρής, 1983, 2006, 2012· Βρεττός & Καψάλης, 1994, 2009· Χατζηγεωργίου, 1998, 2004· Κουτσελίνη, 2013).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία διάκριση μεταξύ των συναφών όρων: αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ), curriculum ή πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ), διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ). Το curriculum διαφέρει από το αναλυτικό πρόγραμμα ως προς το ότι το βάρος για το σχεδιασμό μετατοπίζεται από τη διδακτέα ύλη στους σκοπούς της μάθησης (Φρυδάκη, 2009· Βρεττός & Καψάλης, 1994). Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009), τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα στην πραγματικότητα είναι curricula. Όσον αφορά στα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, αυτά αποτελούν μία σύγχρονη προσέγγιση των προγραμμάτων σπουδών υπό το πρίσμα της διεπιστημονικότητας. Ως διεπιστημονικότητα ορίζουμε την κατάργηση των διακριτών ορίων ανάμεσα στις επιστήμες και την προσπάθεια ολιστικής και σφαιρικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης (Πασιάς κ.ά., 2016).

Η στροφή αυτή προς τη διεπιστημονικότητα και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή ξεκινά στην Ελλάδα στις αρχές της χιλιετίας, οπότε ψηφίστηκε ο νόμος για τα νέα διαθεματικά ενιαία πλαίσια προγραμμάτων σπουδών στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ Β' 303/13-3-2003). Εκεί διευκρινίζεται ότι η ratio του νόμου βασίζεται στην αλλαγή των

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

κοινωνικών συνθηκών. Πιο συγκεκριμένα, η ραγδαία αύξηση της πληροφόρησης και η μεγάλη τεχνολογική ανάπτυξη ανέτρεψε τις ισορροπίες στην εκπαίδευση, καθώς ο καθένας έχει πλέον πρόσβαση σε διαφορετικού είδους πληροφόρηση ανά πάσα στιγμή, χωρίς να έχει ανάγκη την ύπαρξη του σχολείου. Επιπλέον, οι σύγχρονες μεταμοντέρνες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές και παγκοσμιοποιημένες (Frydaki & Mamoura, 2008). Έτσι, ο παραδοσιακός ρόλος του νεωτερικού σχολείου ως φορέα γνώσης (Φρυδάκη, 2009) μεταβλήθηκε. Το σχολείο αποδυναμώθηκε ως θεσμός, με αποτέλεσμα να χρειάζεται να ανανεωθεί ο ρόλος του και να αναθεωρηθεί η χρησιμότητα και ο τρόπος αξιοποίησής του.

Οι στόχοι που τίθενται με αυτό τον νόμο είναι ενδεικτικοί αυτής της θέλησης για σύμπλευση με το νέο κοινωνικό, οικονομικό και ιδεολογικό status quo. Είναι χαρακτηριστικό ότι πλέον κεντρικής σημασίας στόχος είναι η ανάπτυξη μιας ικανότητας κριτικής αξιοποίησης της πληροφορίας και της γνώσης μέσα από τις νέες τεχνολογίες (ΦΕΚ Β' 303/13-3-2003). Ακόμη, προβλέπεται προσπάθεια καλλιέργειας ευαισθητοποίησης σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παγκόσμιας ειρήνης, όπως επίσης και σε περιβαλλοντικά ζητήματα. Τέλος, διαβάζουμε ότι «η προσωπικότητα ενός ατόμου δομείται εν πολλοίς από γνωστικά στοιχεία, από εμπειρίες, βιώματα και αξίες που συνθέτουν μία ενιαία ολότητα» (ΦΕΚ Β' 303/13-3-2003: 3742). Όλα τα παραπάνω κάνουν εναργέστερη τη βούληση του νομοθέτη για επικαιροποίηση του σχολικού θεσμού μέσα στο νέο ιστορικοπολιτισμικό πλαίσιο (Φωτεινός, 2013) και για ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και εν δυνάμει πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας.

2. Το ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών Γ' Λυκείου ως προς το νόμο για τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Περνώντας τώρα στο ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών της Γ' Λυκείου ομάδας προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών, που αποτελεί και το αντικείμενο διερεύνησης αυτής της εργασίας, παρατηρούμε ότι οι στόχοι συμπλέουν προς την κατεύθυνση του νόμου του 2003. Δηλαδή, στην περιγραφή του γενικού σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος, που δεν είναι άλλος από την αρχαιογνωσία και την αρχαιογλωσσία, περιγράφεται η διεπιστημονική προσέγγιση που έχει συντελεστεί μέσα από την ιστορία, την τέχνη ή και τα μαθηματικά κατά τα προηγούμενα σχολικά χρόνια (ΦΕΚΒ' 4902/31-12-2019). Επίσης, τονίζεται ο βιωματικός χαρακτήρας της αρχαιογνωσίας για τους μαθητές στην Ελλάδα, αφού, σύμφωνα με το ΑΠΣ, ακόμα και στη διαδρομή προς το σχολείο οι μαθητές μπορεί να συναντούν κατάλοιπα του

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

υλικού πολιτισμού από την αρχαιότητα. Η σημασία της εμπειρίας για τη μαθησιακή διαδικασία και την ποιότητά της έχει αναδειχθεί ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα από τον Τζ. Ντιούι ([1938] 1980), που τονίζει ότι ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα, όταν η γνώση χτίζεται πάνω στις εμπειρίες του και στην αυτενέργεια. Νωρίτερα και το κίνημα της Νέας Αγωγής και πιο συγκεκριμένα η Μοντεσόρι (στο Κασσωτάκης, 2006) είχε συμβάλει σημαντικά στην ανάδειξη της σημασίας της αυτενέργειας του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Πασιάς κ.ά., 2016).

Αυτή η βασική αρχή του πραγματισμού ουσιαστικά επιστρέφει και εφαρμόζεται κάτω από την πίεση της αλλαγής των κοινωνικών συνθηκών παγκοσμίως που επέβαλλαν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων λόγω της διάχυσης της γνώσης μέσω των νέων τεχνολογιών. Η ανάγκη για κατάρτιση αποτελεσματικών επαγγελματιών και οικονομικής αξιοποίησης των δεξιοτήτων γίνεται φανερή και μέσα από τη *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση* (2002). Εκεί δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθούν τους μελλοντικούς επαγγελματίες να ελίσσονται και να είναι αποτελεσματικοί σε κάθε περίπτωση, αφού πλέον η γνώση από μόνη της δεν έχει τόση οικονομική αξία (Nussbaum, 2010), μιας και η πληροφορία είναι εύκολα προσβάσιμη.

3. Το ΑΠΣ των Αρχαίων και η τυπολογία των ΠΣ του Schiro

Για να κατηγοριοποιήσουμε θεωρητικά αυτόν τον τρόπο ανάπτυξης των ΑΠ, επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε την τυπολογία του Schiro (1978, στο Φλουρής, 1983, 2012·

Χατζηγεωργίου, 1998· Πασιάς κ.ά., 2016). Η τυπολογία των ΠΣ του Schiro είναι αρκετά

ενδιαφέρουσα, αφού δημιουργεί τέσσερα μοντέλα προγραμμάτων σπουδών που εκφράζουν και την ιστορική και κοινωνική εξέλιξη στο πεδίο της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών τάσεων.

Το πρώτο μοντέλο είναι το λεγόμενο ακαδημαϊκό (Schiro, 1978, στο Φλουρής, 2012· Πασιάς κ.ά., 2016). Βασική θέση του ακαδημαϊκού μοντέλου είναι η μετάδοση γνώσης. Επειδή ακριβώς είναι ένα μοντέλο που αναπτύχθηκε παράλληλα με τη δημιουργία του σχολικού θεσμού στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, σχετίζεται με το θετικισμό και το συμπεριφορισμό ως μέθοδο μάθησης (Φρυδάκη, 2009). Σκοπός του ακαδημαϊκού μοντέλου είναι η προαγωγή της επιστημονικής γνώσης. Η γνώση γίνεται αντιληπτή ως κάτι σταθερό, μοναδικό και αμετάβλητο υπό το πρίσμα του θετικισμού. Η μάθηση στο μοντέλο αυτό συντελείται, σύμφωνα με τη

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

διάκριση των ειδών μάθησης της Illeris (2007), μηχανικά – συσσωρευτικά ή, στην καλύτερη περίπτωση, αφομοιωτικά. Ο μαθητής θεωρείται κενό δοχείο και ο εκπαιδευτικός ο γνώστης που θα μεταδώσει το περιεχόμενο. Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τις γνωστικές τους επιδόσεις (Φλουρής, 2002· Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όπως σκιαγραφήθηκαν παραπάνω, δεν φαίνεται να είναι αυστηρά γνωσιοκεντρικοί και δεν στοχεύουν μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αποκλειστικά με την κατάκτηση του περιεχομένου. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι το ακαδημαϊκό μοντέλο για την ανάπτυξη ΑΠ δεν φαίνεται να είναι αυτό που χρησιμοποιείται για το ΑΠΣ των Αρχαίων σήμερα. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πράξη και ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος μέσω των πανελληνίων εξετάσεων, μοιάζει να στοχεύει σε μεγάλο βαθμό σε γνωστικούς στόχους και σε συσσωρευτική μάθηση με τη μηχανική αποστήθιση πληροφοριών, παρά το ότι γίνονται προσπάθειες αλλαγής της αξιολόγησης, ώστε να συμβαδίζει με τους στόχους του ΑΠΣ (ΦΕΚ Β'3807/4-9-2018).

Το δεύτερο μοντέλο ΑΠ στη διάκριση του Schiro είναι αυτό της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Schiro, 1978, στο Φλουρής, 2012· Πασιάς κ.ά., 2016). Βασική θέση αυτής της προσέγγισης είναι η εναρμόνιση των στόχων των ΑΠ με τις ανάγκες της κοινωνίας. Σκοπός είναι η κατάκτηση από τους μαθητές ορισμένων δεξιοτήτων που θα τους κάνουν κοινωνικά λειτουργικούς. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα ενεργό άτομο και η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την ένταξη στους κανόνες και τις νόρμες της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να καλλιεργεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στους μαθητές αξιοποιώντας τη σχολική γνώση. Τέλος, η αξιολόγηση συνίσταται στον έλεγχο κατάκτησης των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι αυτή η δεύτερη θεωρία για την ανάπτυξη των ΑΠ είναι αρκετά τεχνοκρατική και στοχεύει στη δημιουργία ενός μοντέλου λειτουργικών και αποτελεσματικών πολιτών και επαγγελματιών. Υπό αυτήν την έννοια, φαίνεται ότι εντοπίζεται μέσα στο ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο ανάπτυξης των ΠΣ. Όπως φάνηκε παραπάνω από το νόμο του 2003, καθώς και από τη συνθήκη για την ΕΕ, όπως ανανεώθηκε και συμπληρώθηκε το 2002 στη Νίκαια, οι τεχνοκρατικοί σκοποί δημιουργίας καταρτισμένων πολιτών με επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες πληρούνται μέσα σε αυτήν τη δεύτερη θεώρηση στη διάκριση του Schiro. Σε μια προσπάθεια σύμπτωσης με τις νέες ανάγκες των μετανεωτερικών κοινωνιών, το

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γνώση και την πληροφόρηση, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την οικονομική πρόοδο (Nussbaum, 2010).

Στο πλαίσιο του ΑΠΣ των Αρχαίων της Γ' Λυκείου προσανατολισμού, αυτό το διακρίνουμε μέσα από την τάση να παρουσιάζεται ως κύριος σκοπός του μαθήματος η κατάκτηση της δεξιότητας της αυτόνομης μελέτης αρχαίων κειμένων από πλευράς των μαθητών (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019). Ενώ, στη συνέχεια, στα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη διδασκαλία του μαθήματος, διαβάζουμε ότι περιλαμβάνεται ο εντοπισμός πληροφοριών σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο ενός κειμένου, τον πομπό κλπ. Επίσης, αναφέρεται ότι ακόμα ένας από τους στόχους είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας του κριτικού στοχασμού και της ανακάλυψης της προθετικότητας του συγγραφέα, όπως επίσης και της αντιπαραβολής και σύγκρισης πληροφοριών (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019). Αυτό το στοιχείο μας παραπέμπει και στο νόμο για τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, όπου είδαμε ότι ο σκοπός της ανανέωσης των ΠΣ ήταν η κατάκτηση της κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών που προέρχονται από τις νέες τεχνολογίες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί άριστα, καθώς ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με κείμενα στα οποία καλείται να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, καθώς και το ιστορικό και πολιτιστικό συγκείμενο αποκρυπτογραφώντας τη σημασία της ιδιαίτερης θέσης κάθε συγγραφέα και το πώς αυτή επηρεάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο σε κάθε διάσταση, καθώς και την επικοινωνία της πληροφορίας.

Η τρίτη θεωρία για τα ΑΠ του Schiro (1978, στο Φλουρής, 2012· Πασιάς κ.ά., 2016), είναι η θεωρία της μελέτης του παιδιού. Βασική θέση αυτής της θεώρησης είναι η έμφυτη ικανότητα του μαθητή για εξέλιξη και ανάπτυξη. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ενεργό υποκείμενο, το οποίο επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες και τα βιώματα. Γι' αυτό το λόγο, θα λέγαμε ότι σχετίζεται, ως προς τις θεωρίες μάθησης, με τον ατομικό κονστρουκτιβισμό του Piaget (στο Feldman, 2010). Δηλαδή, λαμβάνεται υπόψη ότι ο μαθητής έχει σχηματίσει μια δική του προσωπικότητα μέσα από τις εμπειρίες που έχει και τα νοητικά σχήματα που έχει διαμορφώσει, όπως επίσης και από τις δικές του έμφυτες κλίσεις. Έτσι, γίνεται αποδεκτό ότι ο κάθε μαθητής έχει έναν δικό του μοναδικό τρόπο να μαθαίνει και ότι το ΑΠ θα πρέπει να προσαρμόζεται και να σχεδιάζεται πάνω του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στη διαμεσολάβηση μεταξύ του μαθητή και της γνώσης.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η έννοια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (στο Φρυδάκη, 2009· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013), επεξηγεί πολύ εύστοχα το πώς ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο μαθητής, όπως και κάθε άνθρωπος, έχει ορισμένες κατεκτημένες δυνατότητες, που αποτελούν το πραγματικό του αναπτυξιακό επίπεδο. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιες άλλες δεξιότητες, οι οποίες βρίσκονται στο επίπεδο της δυνατότητας, το επίπεδο των δυνάμει δεξιοτήτων. Δηλαδή, είναι ικανότητες τις οποίες είναι πιθανό να κατακτήσει ο μαθητής στο μέλλον, όμως όσον αφορά στο παρόν μπορεί να τις αξιοποιήσει, αν λάβει μία μικρή ενίσχυση από έναν πιο έμπειρο μεγαλύτερο. Αυτό το έργο το επιτελεί ο εκπαιδευτικός ως πιο έμπειρος σε αυτό που καλεί τον μαθητή να εκτελέσει.

Αυτά τα χαρακτηριστικά εντοπίζονται στις εξαγγελίες του νόμου του 2003, αφού ευαγγελίζονται την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Ένα ΑΠ που έχει αναπτυχθεί με βασική του παραδοχή τη μοναδικότητα του μαθητή δεν μπορεί παρά να επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξή του ως προσωπικότητας. Ωστόσο, παρότι αυτό φαίνεται να συνάδει με όσα αναφέρονται στα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και στο ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών της Γ' Λυκείου, οι στόχοι που τίθενται είναι αρκετά τεχνοκρατικοί, ώστε να εξυπηρετήσουν το σκοπό της ολόπλευρης ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, στο ΑΠΣ του μαθήματος εντοπίζουμε κάποιες φράσεις που μας παραπέμπουν στον ατομικό κονστρουκτιβισμό, αλλά και στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky. Για παράδειγμα, μέσα από την εξής φράση «*αξιοποίηση ιδεών από τους μαθητές για δικό τους αναστοχασμό και δικές τους αναγνώσεις*» (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019: 55982) καταλαβαίνουμε ότι το ΑΠΣ στοχεύει στην οικοδόμηση της προσωπικής θέασης του κόσμου από τους μαθητές. Ενώ η φράση «*ο διδάσκων ασκεί μια διακριτική εμπνευστική καθοδήγηση*» (ΦΕΚ Β' 1902/31-12-2019: 55983) διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτικός εκτελεί έναν καθοδηγητικό ρόλο υποβοηθώντας τους μαθητές, όπως προτείνεται από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Τέλος, η «*σύνδεση με τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών*» (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019: 55985) φέρνει στην επιφάνεια τη σημασία της προηγούμενης εμπειρίας και της διδακτικής της αξιοποίησής της στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού.

Η τέταρτη θεωρία για την ανάπτυξη των ΑΠ του Schiro (1978, στο Φλουρής, 2012· Πασιάς κ.ά., 2016) είναι η λεγόμενη θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης. Βασική θέση αυτής της θεώρησης είναι η αναμόρφωση της κοινωνίας μέσα από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Η

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

γνώση θεωρείται ως μία υποκειμενική κατασκευή. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως δρων υποκείμενο και η μάθηση συντελείται μέσα από την οικοδόμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από τον ίδιο το μαθητή, καθώς αλληλεπιδρά με τους άλλους στην κοινότητα μάθησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία μαζί με τους μαθητές μέσα σε ένα συνεργατικό και ισότιμο πλαίσιο. Η αξιολόγηση των μαθητών προκύπτει από το βαθμό στον οποίο οικοδομούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες και προβληματοποιούν καταστάσεις και αξίες.

Η συγκεκριμένη θεωρία δεν μοιάζει να είναι έξω από το πλαίσιο που παρέχει ο νόμος για τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ. Αυτό συμβαίνει, γιατί η επίτευξη του σκοπού της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή προϋποθέτει την ένταξή του μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι, όπως προτείνεται από τη θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης. Το δρων υποκείμενο, για να είναι τέτοιο, πρέπει να μπορεί να αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους και να συνεργάζεται, ώστε να επιτυγχάνεται κάθε φορά το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Εξ άλλου, η κοινωνική αλληλεπίδραση των υποκειμένων είναι εκ των ων ουκ άνευ. Δεν πρόκειται για κάποιου είδους παραίνεση, αλλά η επικοινωνία των ατόμων στην κοινωνία είναι σύμφυτη με την έννοια του κοινωνικού υποκειμένου. Εξ άλλου, σύμφωνα με τον Daniels (1993: 69), συνεχιστή της παράδοσης του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Vygotsky, «*η κοινωνική διάσταση της συνείδησης είναι πρωταρχική, χρονικά και πραξιακά. Η ατομική διάσταση της συνείδησης είναι παράγωγη και δευτερεύουσα*». Πρώτα και κύρια βρισκόμαστε σε μία αλληλεπίδραση με τους άλλους, είτε είναι η οικογένεια είτε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση ξεκινάμε ήδη να διαμορφώνουμε τη συνείδησή μας.

Μέσα στο πλαίσιο, λοιπόν, των ΑΠ ιδωμένων υπό το πρίσμα της θεωρίας της κοινωνικής αναδόμησης, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner. Ο τύπος της διαπροσωπικής νοημοσύνης, που προτείνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο κοινωνικό περιβάλλον (Gardner, στο Φλουρής, 2020) είναι ένα ιδανικό εργαλείο, για να ξεφύγουμε από τα κλειστά πλαίσια και τις προκαταλήψεις σχετικά με τη μοναδική νοημοσύνη (Φλουρής, 2020), αλλά και να βοηθήσουμε τους μαθητές να ανακαλύψουν τη χαρά και τη δημιουργικότητα της συνεργασίας. Η θέαση των άλλων ανθρώπων είναι ένα καινούριο παράθυρο στον κόσμο. Μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής πολυπρισματικής

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

προσέγγισης – που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό διάλογο - βασική παραδοχή αποτελεί η μοναδικότητα της θέασης κάθε υποκειμένου μέσα στο μεταβαλλόμενο ιστορικοπολιτισμικό γίνεσθαι και η αξία της σύνθεσης των θεάσεων και του κριτικού στοχαστικού διαλόγου (Frydaki & Mamoura, 2008· Φωτεινός κ.ά. 2017).

Ωστόσο, το ΑΠΣ δεν φαίνεται να επιδιώκει τη δημιουργία μιας συνεργατικής κοινότητας μάθησης ανάμεσα στους μαθητές. Δεν αναφέρεται κάπου η οικοδόμηση της γνώσης μέσα από μία συλλογική διαδικασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Το μόνο στοιχείο που μοιάζει να εφάπτεται με αυτήν τη θεωρία για τα ΑΠ είναι η «βίωση του σήμερα σε σχέση με την πολιτική πράξη» (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019: 55982), το οποίο θα μπορούσε να παραπέμπει στην κοινωνική και ιστορική διάσταση του παρόντος και στην ανακάλυψή του από τους μαθητές. Ωστόσο, μπορούμε, επίσης, να θεωρήσουμε ότι μπορεί να συνδεθεί με την τεχνοκρατική αντίληψη που προβάλλει η δεύτερη θεωρία, δηλαδή αυτή της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, υποθέτοντας ότι αυτή η βίωση του σήμερα θα μπορούσε να αποτελεί μία ατομική δεξιότητα που θα κάνει πιο αποτελεσματικούς τους μαθητές συνειδητοποιώντας τους ρόλους των κοινωνικών υποκειμένων στο σήμερα.

Συμπερασματικά, ως προς τη σχέση του ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών της Γ' Λυκείου προσανατολισμού με τη διάκριση που προτείνει ο Schiro για την ανάπτυξη των ΑΠ καταλαβαίνουμε ότι συνυπάρχουν στοιχεία της ακαδημαϊκής θεωρίας, της θεωρίας της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και της θεωρίας της μελέτης του παιδιού. Το ΑΠΣ φαίνεται ότι βασίζεται κυρίως στη θεωρία της μελέτης του παιδιού προβάλλοντας τη σημασία του ατομικού κονστρουκτιβισμού στη μαθησιακή και διδακτική πράξη. Παράλληλα, φαίνεται ότι βασική επιδίωξη του ΑΠΣ είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές, κάτι που σχετίζεται με την πιο τεχνοκρατική προσέγγιση της θεωρίας της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και, τέλος, ενυπάρχουν στοιχεία της ακαδημαϊκής θεωρίας που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθήματος και την - σε λίγα και ορισμένα σημεία - εμμονή στη γνωσιοκεντρική στοχοθεσία.

4. Η διαφοροποίηση του ΑΠ στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης

Τα ΠΣ, όπως διαμορφώθηκαν, ειδικά στις ΗΠΑ, θέτοντας πολλές φορές πολύ συγκεκριμένους στόχους και ορίζοντας με τεχνικούς όρους το περιεχόμενό τους, τείνουν να μετατρέψουν το ρόλο του εκπαιδευτικού σε μία ρυθμισμένη μηχανή και τη διδασκαλία σε ένα

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

εργαλείο μέσα σε ένα θετικιστικό πλαίσιο (Φλουρής & Γιώτη, 2013α· Φρυδάκη, 2009). Ωστόσο, στην Ευρώπη η ελευθερία που δινόταν μέσα από τα ΑΠ στον εκπαιδευτικό ήταν πάντοτε μεγαλύτερη (Φρυδάκη, 2009). Εξ άλλου, η διδασκαλία είναι μία διαδικασία που αφενός προϋποθέτει το ΑΠ, αφετέρου, όμως, αποτελεί εφαρμογή του στη διδακτική πράξη. Οι σκοποί και οι στόχοι που περιγράφονται στα ΑΠ είναι αρκετά γενικοί και ασαφείς, ώστε να αποτελέσουν και στόχους μιας διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2009). Εξ άλλου, οι εκπαιδευτικοί φιλτράρουν και αξιοποιούν τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται μέσα από τα ΑΠ, που, όπως αναφέραμε και στο πρώτο κεφάλαιο, διαμορφώνονται ιστορικοκοινωνικά και πολιτικά, μέσα από τις δικές τους πεποιθήσεις, αξίες και αντιλήψεις για το τι αξίζει να διδάσκεται (Φρυδάκη, 2009· Frydaki & Mamoura, 2008). Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να γίνουν «*από απλοί υλοποιητές του ΑΠ σε διανοούμενους και ηγέτες της κουλτούρας με νέους ηθικούς κώδικες, ήθος και ιδεολογία*» (Φλουρής & Πασιάς, 2005, στο Φλουρής & Γιώτη, 2013β).

Σαφώς, λοιπόν, και το συγκεκριμένο ΑΠΣ δίνει την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς για μία πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση και μια βασισμένη στον κονστρουκτιβισμό (ατομικό και κοινωνικό) διδασκαλία. Μπορεί οι στόχοι να είναι περισσότερο εστιασμένοι στο άτομο, όμως τα διδακτικά εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν και προς την κατεύθυνση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, που εκφράζεται μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης (Schiro, 1978, στο Φλουρής, 2012· Πασιάς κ.ά., 2016). Οι οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος (Αρ.Πρωτ.2376/Δ2/09-01-2020/ΥΠΑΙΘ) επίσης δίνουν περιθώρια ελευθερίας στο διδάσκοντα. Για παράδειγμα, διαβάζουμε ότι «*Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει επιπλέον «περικειμενικό» υλικό, στον βαθμό που κρίνει ότι είναι απαραίτητο για την υποστήριξη των μαθητών και των μαθητριών στην κατανόηση των κειμένων*» ή ακόμα διαβάζουμε ότι «*Οι ερμηνευτικές ερωτήσεις που θέτουν οι διδάσκοντες/-ουσες στις γραπτές δοκιμασίες πρέπει κατά κύριο λόγο να στοχεύουν στη δημιουργική αξιοποίηση του περιεχομένου των κειμένων αναφοράς*». Επίσης, η έννοια της υποστήριξης και της δημιουργικότητας παραπέμπουν άμεσα στην υποστηρικτική διδασκαλία (scaffolding) και στις σύγχρονες προσεγγίσεις στη μάθηση σχετικά με τη δημιουργικότητα.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο έχουν την ευχέρεια να προσαρμόζουν τα ΑΠ στις ανάγκες της διδασκαλίας τους, αλλά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ουσιαστικά αυτό είναι κάτι επιβεβλημένο και αποτελεί βασικό στοιχείο του έργου ενός εκπαιδευτικού. Τα σύγχρονα

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

σχολεία έχουν ένα αρκετά ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό. Οι μαθητές διαφέρουν λόγω χαρακτήρα, εθνοτικής καταγωγής, κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης, μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου κ.α. (Φλουρής & Γιώτη, 2013α). Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συμπεριληπτική μάθηση διορθώνουν τις ανισοροπίες που προκύπτουν μέσα από τη διαφορετικότητα των μαθητών (Φλουρής & Γιώτη, 2013α). Εξ άλλου, η αλλαγή παραδείγματος στην εκπαίδευση με τη μετάβαση από το θετικισμό και τον ακαδημαϊσμό (δασκαλοκεντρική θεωρία) στην εποχή της μετανεωτερικότητας και τον κονστρουκτιβισμό έχει αναδείξει τη σημασία και το ρόλο του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέποντάς τον σε πρωταγωνιστή της, στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Φλουρής & Γιώτη, 2013α). Έτσι, σε αντίθεση με το νεωτερικό σχολείο που ο μαθητής προσαρμόζοταν στο μάθημα, πλέον το μάθημα προσαρμόζεται στο μαθητή (Κουτσελίνη, 2006, στο Φλουρής & Γιώτη, 2013α). Επίσης, σε αυτό το νέο παράδειγμα αμφισβητείται ο θετικισμός και, κατά συνέπεια, η προσπάθεια προώθησης ως αληθινής μόνο της «επίσημης σχολικής γνώσης» (Φλουρής & Γιώτη, 2013α· Φρυδάκη, 2009).

Με αυτά τα δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν το σχεδιασμό του ΑΠ στο διδακτικό προγραμματισμό στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης (Φλουρής & Γιώτη, 2013α). Επομένως, το πρώτο στοιχείο που λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς σε αυτήν την προσαρμογή είναι η διαφορετικότητα των μαθητών. Δεύτερον, η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Τρίτον, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να θέτει μία ποικιλία στόχων στη διδασκαλία του, οι οποίοι να ταιριάζουν με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (Φλουρής & Γιώτη, 2013α). Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να δημιουργούν ένα περιβάλλον συνεργασίας μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μαθαίνουν και μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, αφού θα βοηθούν ο ένας τον άλλον αξιοποιώντας τις διαφορετικές δεξιότητες, γνώσεις και κλίσεις τους. Δηλαδή, ένας μαθητής που μπορεί καλύτερα να λύνει προβλήματα και ένας που μπορεί να ανακαλεί πληροφορίες μπορούν να συνεργαστούν, για παράδειγμα, για να απαντήσουν σε μία ιστορική ερώτηση που απαιτεί σχολιασμό ενός ιστορικού γεγονότος στο πλαίσιο παιχνιδιού ρόλων (πχ αν ήσασταν το τάδε ιστορικό πρόσωπο πώς θα πράττατε και ποια διαφορά πιστεύετε ότι θα επερχόταν στην ιστορική πραγματικότητα σε σχέση με αυτό που γνωρίζουμε ότι συνέβη;). Τέλος, σημαντικό είναι να αξιοποιούνται διαφορετικά

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

μέσα στη διδασκαλία με ιδιαίτερη έμφαση στις νέες τεχνολογίες που μαγνητίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

5. Η διαφοροποίηση του ΑΠ μέσα από την αρχιτεκτονική της διδασκαλίας

Με βάση τα παραπάνω, σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να γίνει και μία αναφορά στο μοντέλο της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας (Φλουρής, 1986, 2006· Φλουρής & Γιώτη, 2013β), που συμπλέκει με εύστοχο τρόπο την εφαρμογή του ΑΠ με τη διδακτική πράξη μέσα στο πλαίσιο των σύγχρονων αναγκών της διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός, για να είναι σε θέση να εκτελέσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μια επιτυχημένη διδασκαλία, βασισμένη στις αρετές που αναλύσαμε στην προηγούμενη παράγραφο, οφείλει να κάνει έναν σχεδιασμό, ο οποίος θα αποτελεί και την αφετηρία για τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου (Φλουρής, 2006· Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Δηλαδή, η δράση αφορά σε τρία επίπεδα: το προδιδακτικό, το διδακτικό και το μεταδιδακτικό. Στο προδιδακτικό ο εκπαιδευτικός εξετάζει ένα πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία του και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εμείς θα επικεντρωθούμε στο πώς προσαρμόζει το ΑΠ στις ιδιαίτερες συνθήκες του μικροεπίπεδου της σχολικής τάξης, λαμβάνοντας υπόψη του όλους τους παράγοντες που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο και το δικό του προφίλ. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός οργανώνει το υλικό του. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ξεχνούν να εξετάσουν τις δικές τους παραδοχές και εστιάζουν μόνο στους μαθητές ή στο διδακτικό έργο. Ωστόσο, οι παραδοχές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν κατά πολύ την εφαρμογή του ΑΠ στη σχολική τάξη και τη διδακτική πράξη (Φρυδάκη, 2009). Οι αξίες των εκπαιδευτικών διαπερνούν το ΑΠ και τη διδασκαλία (Frydaki & Mamoura, 2008). Επομένως, είναι απαραίτητο και οι ίδιοι να στρέφονται στον εαυτό τους και να εξετάζουν προσεκτικά τις πεποιθήσεις τους για αυτό που πρόκειται να διδάξουν προσδιορίζοντας με σαφήνεια ποιος πιστεύουν ότι είναι ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά στην προσαρμογή του ΑΠ στο μικροεπίπεδο της τάξης ενδείκνυται να γίνεται σε 8 στάδια (Φλουρής, 2006· Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Το πρώτο από αυτά είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου ΑΠ που θα αποφεύγει τη μοναδιάσταση γνώση, θα συμπλέκει τα διδακτικά αντικείμενα σε ένα πλαίσιο διεπιστημονικότητας και θα συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Φλουρής, 2006· Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Στο δεύτερο στάδιο, ο

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

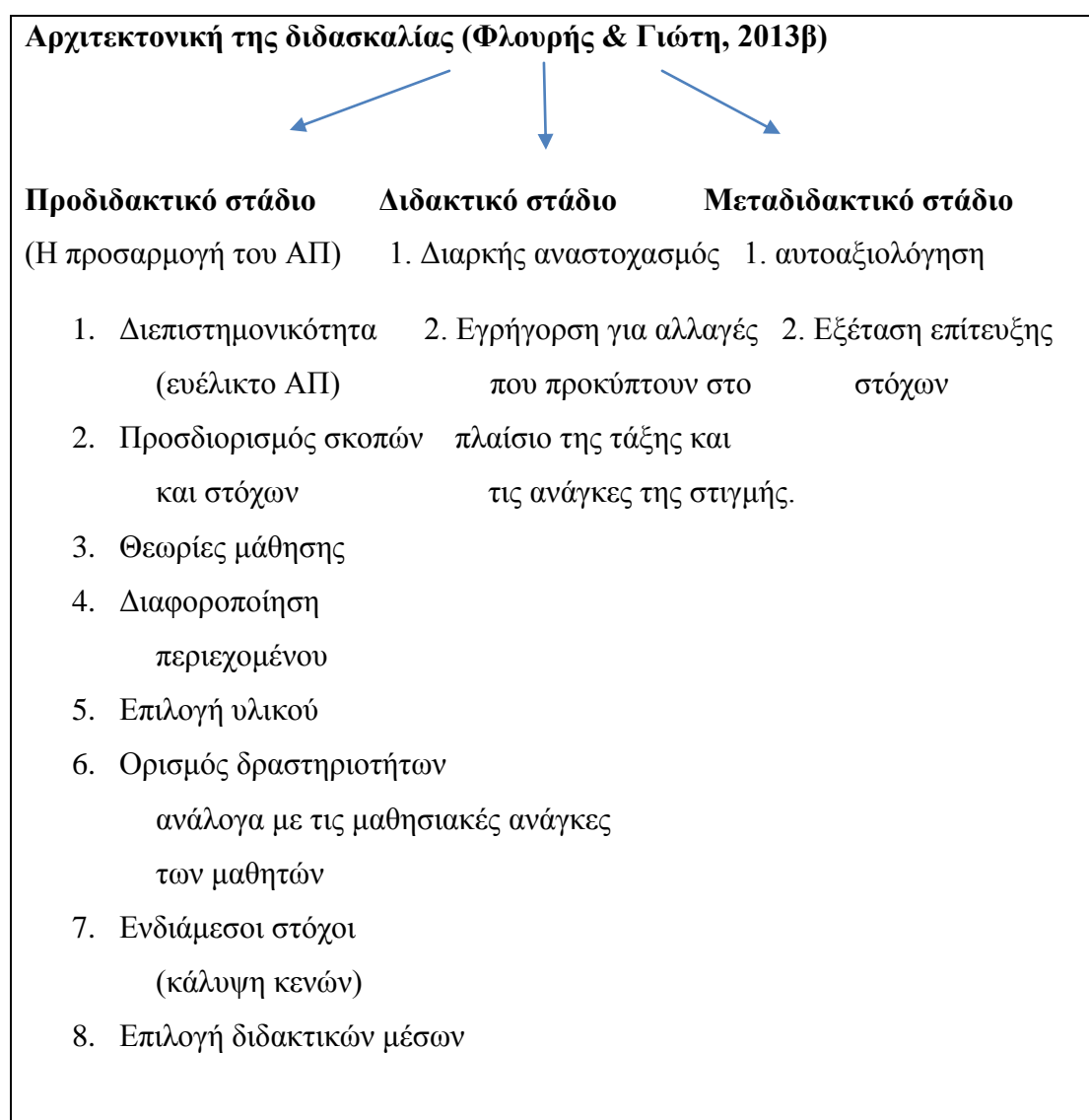
εκπαιδευτικός δημιουργεί τον σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας του, οι οποίοι προσαρμόζονται πάνω στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Μάλιστα, μία πολύ χρήσιμη θεωρία μάθησης που μπορεί να αξιοποιηθεί σε αυτό το πλαίσιο είναι η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, η οποία προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο κατάλληλο για αξιοποίηση στη διδακτική πράξη. Είναι φανερό ότι κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και έχει ανεπτυγμένες σε διαφορετικό βαθμό τις δεξιότητές του, όπως τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, τη διαπροσωπική, τη χωροταξική κλπ (Gardner, στο Φλουρής, 2020· Φλουρής, 2005).

Το τρίτο μέχρι και το έβδομο στάδιο αφορούν στη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική. Η διδακτική μετάθεση (Verret, στο Κάββουρα, 2010) ως έννοια μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα. Η έννοια αυτή αφορά στη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε γνώση πρόσφορη για τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μετατρέψει τη διδάξιμη γνώση σε γνώση μαθεύσιμη (Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Για να το επιτύχει αυτό στο πλαίσιο της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας οφείλει να προσδιορίσει τους τομείς της μάθησης, να ιεραρχήσει και να οργανώσει την ύλη, να διατυπώσει το σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας, να θέσει ενδιάμεσους στόχους και να αναπτύξει το κατάλληλο υλικό (Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Τέλος, πρέπει να εντοπίσει τα κατάλληλα διδακτικά μέσα. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιήσει τις θεωρίες μάθησης που ανταποκρίνονται καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Έπειτα, να συλλέξει τις θεματικές στις οποίες ο ίδιος αλλά και οι μαθητές του θα έχουν την καλύτερη ανταπόκριση, να θέσει και ενδιάμεσους στόχους, ώστε να καλυφθούν τυχόν κενά των μαθητών ή ανισορροπίες μεταξύ τους σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών. Τέλος, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει το υλικό που θα εξυπηρετήσει όλα τα παραπάνω και το μέσο της διδασκαλίας που θα ερεθίσει περισσότερο τους μαθητές διανοητικά.

Στο διδακτικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε έναν διαρκή αναστοχασμό και σε εγρήγορση, ώστε να προσαρμόζει το σχεδιασμό του σε οποιοδήποτε γεγονός μπορεί να επηρεάσει την πορεία της διδασκαλίας. Ενώ τελικά, στο μεταδιδασκτικό στάδιο προβαίνει σε μία συνολική αξιολόγηση του έργου του, αλλά και των επιδόσεων των μαθητών (Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Με αυτόν τον τρόπο, το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται μια έρευνα – δράση (Κατσαρού, 2016). Αυτό εξυπηρετεί άριστα το εκπαιδευτικό έργο, καθώς ο διδάσκων έχει συνεχώς τη

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

δυνατότητα να ερευνά, να παρατηρεί και να δρα βελτιώνοντάς το διαρκώς και καθιστώντας τον εαυτό του διαμορφωτή μίας καλύτερης σχολικής πραγματικότητας που ευνοεί την ανάπτυξη των μαθητών.



Σχήμα 1. Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας με τα οκτώ στάδια της διαφοροποίησης του ΑΠ κατά το προδιδασκτικό στάδιο.

6. Μια διδακτική πρόταση για το μάθημα του Φιλοσοφικού Λόγου της Γ' Λυκείου

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας το παραπάνω μοντέλο και το ΑΠΣ, δημιουργήσαμε μία διδακτική πρόταση. Το κεφάλαιο που επιλέξαμε να επεξεργαστούμε είναι η τρίτη διδακτική ενότητα από την πρώτη θεματική, με τίτλο «Η φιλοσοφία ως προϋπόθεση για την ευδαιμονία» (ΙΕΠ, 2019: 30). Η διδασκαλία αυτή προορίζεται για τουλάχιστον 3 διδακτικές ώρες, σύμφωνα και με το ισχύον ΑΠΣ. Φυσικά, εφόσον δεν γνωρίζουμε σε ποιον μαθητικό πληθυσμό θα εφαρμοστεί αυτός ο σχεδιασμός, δεν μπορούμε να προσαρμόσουμε τα στοιχεία που αφορούν στον πιο σημαντικό παράγοντα της διδασκαλίας, δηλαδή στο μαθητή. Ωστόσο, υποθέτουμε ότι πρόκειται για τυπικούς μαθητές μέσης επίδοσης και προχωρούμε στο σχεδιασμό με αυτά τα δεδομένα.

Στο πρώτο στάδιο της προδιδασκτικής φάσης της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας μας θα περιλάβουμε τη διεπιστημονικότητα. Συγκεκριμένα, θα αξιοποιήσουμε τη λογοτεχνία, συμπεριλαμβάνοντας το ποίημα του Καβάφη (Από την σχολή του περιώνυμου φιλοσόφου) από το σχολικό εγχειρίδιο ως παράλληλο κείμενο από την αντίστοιχη ενότητα. Ένας από τους σκοπούς της διδασκαλίας θα είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς μπορεί να συμπλέκεται η ποίηση με τη φιλοσοφία, ειδικά μέσα από το έργο του Καβάφη.

Κάπως έτσι έχουμε περάσει ήδη στο δεύτερο στάδιο της προδιδασκτικής φάσης που είναι ο καθορισμός των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας. Ο πρώτος σκοπός ήδη αναφέρθηκε. Ο στόχος που τον εξυπηρετεί είναι «να προβληματιστούν οι μαθητές για το πώς ο Καβάφης αξιοποιεί τη φιλοσοφία στο ποίημα του και τι λειτουργεί διαφορετικά σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο σε σχέση με την επιστολή που έγραψε ο Επίκουρος». Ο δεύτερος σκοπός, γλωσσικός αυτή τη φορά (Βερτσέτης, 1994), είναι η αντίληψη της έννοιας και της διαφοροποίησης των λέξεων μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Αυτός επιτυγχάνεται μέσα από τους εξής στόχους που υπηρετούνται από τις δραστηριότητες 1, 2 και 3 (βλ. φύλλο εργασίας – Παράρτημα): «οι μαθητές να αισθανθούν ικανοί να παραγάγουν μία μετάφραση συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους», «οι μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα να ερευνούν χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά λεξικά και ψηφιακά ανθρωπιστικά εργαλεία», «οι μαθητές να αξιολογούν τη χρήση της λέξης «φιλοσοφία» και «ευδαιμονία» μέσα στα συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κειμενικά πλαίσια και να μπορούν να εξηγήσουν τη διαφοροποίηση στο περιεχόμενο της λέξης». Μέσα στο συνεργατικό πλαίσιο

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

που προτείνεται (βλ. φύλλο εργασίας – παράρτημα) θα αναπτυχθεί και η διαπροσωπική νοημοσύνη των μαθητών (Gardner, στο Φλουρής, 2020· Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012).

Στη συνέχεια, οι επόμενες δραστηριότητες θέτουν στόχους που αφορούν στον αναστοχασμό (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019). Οι μαθητές θα πρέπει να σκεφτούν τη σημασία που έχει γι' αυτούς σήμερα η φιλοσοφία σε σχέση με την ευδαιμονία, διαβάζοντας και ερμηνεύοντας ομαδικά την άποψη του Αριστοτέλη, του Ράσελ και του Βιτγκενστάιν πάνω σε αυτό το ζήτημα. Για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες και θα επεξεργαστούν κάθε κείμενο σε σχέση με τις δικές τους πεποιθήσεις που θα έχουν εκφραστεί ήδη από την αρχή του μαθήματος πριν από τη μελέτη του κειμένου αναφοράς (Επίκουρος), κάτι που θα λειτουργήσει και ως αφορμή για αυτήν τη διδακτική ενότητα.

Σύμφωνα με το Μήτση (1995: 237), ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει ποικιλία και κλιμάκωση στις δραστηριότητες που επιλέγει και να τις βασίζει πάντοτε στις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών, όπως μας προτρέπει και το μοντέλο της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας (Φλουρής & Γιώτη, 2013β). Επομένως, φροντίσαμε να θέσουμε τις ερωτήσεις που αφορούν σε γνώση, κατανόηση και εφαρμογή (Bloom, στο Φρυδάκη, 2009) πιο πριν από τις δραστηριότητες που απαιτούν ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και δημιουργία. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν στοιχεία που έχουν συζητηθεί, ώστε να φτάσουν σε μια πιο σύνθετη ανάλυση και στην ανασύνθεση της δικής τους οπτικής μέσα από την αλληλεπίδραση στο τέλος της διδακτικής ενότητας. Φυσικά, καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων παρεμβάλλεται και η φιλολογική προσέγγιση (λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό) που εξυπηρετεί τους στόχους δομής και οργάνωσης των κειμένων (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019), αξιοποιώντας την, δηλαδή, ως εργαλείο και όχι ως αυτοσκοπό.

Κάπως έτσι, ολοκληρώνουμε το προδιδακτικό στάδιο της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας μας, ορίζοντας ότι στα μέσα που θα χρησιμοποιήσουμε θα είναι το σχολικό εγχειρίδιο και το φύλλο εργασίας, τα νέα μέσα τεχνολογίας, δηλαδή ο υπολογιστής, το τάμπλετ ή το κινητό για την πρόσβαση στο ηλεκτρονικό λεξικό και η φωτογραφική μηχανή. Αυτά τα μέσα μπορούν να εξάψουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Ειδικά η τελευταία δραστηριότητα (δραστηριότητα 5) στοχεύει στο να κινητοποιήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η φιλοσοφία ανήκει στο κομμάτι της καθημερινής τους εμπειρίας και να συνεργαστούν ανακαλύπτοντας ότι οι οπτικές των άλλων είναι μία ευκαιρία για διάνοιξη καινούριων δρόμων

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

στη σκέψη μας, αλλά και αποτελεί ένα κομμάτι του κοινωνικοπολιτισμικού μας παρόντος. Αυτό φανερώνει ξεκάθαρα πώς μέσα σε στόχους που εμπίπτουν στο ΑΠΣ μπορούν να προσαρμοστούν τα στοιχεία της θεωρίας της κοινωνικής αναδόμησης (Schiro, 1978, στο Φλουρής, 2012· Πασιάς κ.ά., 2016).

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σχεδιασμού	Σκοποί και στόχοι των ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ (ΦΕΚ Β' 303/13-3-2003) και του ΑΠΣ (ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019: 55983-55984)
<p>1. Σκοπός: να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς μπορεί να συμπλέκεται η ποίηση με τη φιλοσοφία, ειδικά μέσα από το έργο του Καβάφη.</p> <p>2. Στόχος: να προβληματιστούν οι μαθητές για το πώς ο Καβάφης αξιοποιεί τη φιλοσοφία στο ποίημά του και τι λειτουργεί διαφορετικά σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο σε σχέση με την επιστολή που έγραψε ο Επίκουρος</p>	<p>1. Διεπιστημονικότητα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ</p> <p>2. «να συνδέουν μεταξύ τους τα μελετώμενα κείμενα κάνοντας διακειμενικές αναφορές, όσον αφορά τις γνώσεις που παρέχουν, τις στάσεις και τις αξίες που υποστηρίζουν», «να αντιπαραβάλλουν και να συγκρίνουν πληροφορίες και στοιχεία μεταξύ των κειμένων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα ως προς την προθετικότητα, τις ιδεολογικές θέσεις, το ύφος</p>

<p>3. Σκοπός: να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια των λέξεων και τη διαφοροποίησή τους μέσα σε διαφορετικά πλαίσια.</p> <p>4. Στόχος: οι μαθητές να αισθανθούν ικανοί να παραγάγουν μία μετάφραση συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους», «οι μαθητές να αναπτύξουν τη δεξιότητα να ερευνούν χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά λεξικά και ψηφιακά ανθρωπιστικά εργαλεία</p> <p>5. να αξιολογούν τη χρήση της λέξης «φιλοσοφία» και «ευδαιμονία» μέσα στα συγκεκριμένα επικοινωνιακά και</p>	<p>και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά τους».</p> <p>3. «να αναγνωρίζουν τη συνεισφορά του λεξιλογίου και των μορφοσυντακτικών δομών στη νοηματοδότηση του κειμένου»</p> <p>4. «να αναγνωρίζουν τους κύριους όρους της πρότασης»</p> <p>5. «να ερμηνεύουν λέξεις, φράσεις, προτάσεις, περιόδους του κειμένου αξιοποιώντας κειμενικά,</p>
--	---

<p>κειμενικά πλαίσια και να μπορούν να εξηγήσουν τη διαφοροποίηση στο περιεχόμενο της λέξης</p> <p>6. να σκεφτούν τη σημασία που έχει γι' αυτούς σήμερα η φιλοσοφία σε σχέση με την ευδαιμονία, διαβάζοντας και ερμηνεύοντας ομαδικά την άποψη του Αριστοτέλη, του Ράσελ και του Βιτγκενστάιν πάνω σε αυτό το ζήτημα</p> <p>7. να συνειδητοποιήσουν ότι η φιλοσοφία ανήκει στο κομμάτι της καθημερινής τους εμπειρίας και να συνεργαστούν ανακαλύπτοντας ότι οι οπτικές των άλλων είναι μία ευκαιρία για διάνοιξη καινούριων δρόμων στη σκέψη μας</p>	<p><i>επικοινωνιακά και ιστορικά συμφραζόμενα».</i></p> <p>6. <i>«να συνδέουν γνώσεις, στάσεις και αξίες που υποστηρίζονται στα αρχαία ελληνικά κείμενα με τη σύγχρονη πραγματικότητα, διακρίνοντας τη διαχρονική αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων».</i></p> <p>7. <i>«να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των διαδικασιών κατανόησης ... με δημιουργικές εργασίες», «να συνειδητοποιούν με (αυτό-, ετερο-) αξιολογικές αναστοχαστικές διαδικασίες α) τι έμαθαν, τι άλλο θέλουν να μάθουν ή τι άλλο χρειάζεται να μάθουν, β) τους τρόπους προσέγγισης των κειμένων</i></p>
---	---

	<p><i>που ακολούθησαν».</i></p>
--	---------------------------------

Πίνακας 1. Αντιστοιχία των σκοπών και στόχων της πρότασης διδασκαλίας με αυτούς του νόμου για τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και το ΑΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών Γ' Λυκείου

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το ΑΠΣ δίνει αρκετή ελευθερία στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας στο μάθημά του. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι μπορεί να προσαρμόσει και δραστηριότητες που αφορούν στη θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης. Η θεωρία αυτή δεν ενσωματώνεται στο ΑΠΣ, αλλά υπάρχουν νύξεις που επιτρέπουν την αξιοποίησή της και την εναρμόνισή της με το ΑΠΣ. Επίσης, το μοντέλο της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσαρμογή του ΑΠ στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός όχι μόνο μπορεί να διαφοροποιήσει το ΑΠ και τη διδασκαλία του, αλλά είναι μάλιστα επιβεβλημένο κάτι τέτοιο στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών μας.

Παράρτημα

Κείμενα αναφοράς

1. Επίκουρος, Επιστολή στον Μενουκέα

Μήτε νέος τις ὦν μελλέτω φιλοσοφεῖν, μήτε γέρων ὑπάρχων κοπιάτω φιλοσοφῶν· οὔτε γὰρ ἄωρος οὐδεὶς ἐστὶν οὔτε πάρωρος πρὸς τὸ κατὰ ψυχὴν ὑγιαῖνον. Ὁ δὲ λέγων ἢ μήπω τοῦ φιλοσοφεῖν ὑπάρχειν ὥραν ἢ παρεληλυθέναι τὴν ὥραν, ὁμοίος ἐστὶν τῷ λέγοντι πρὸς εὐδαιμονίαν ἢ μήπω παρεῖναι τὴν ὥραν ἢ μηκέτι εἶναι. Ὡστε φιλοσοφητέον καὶ νέῳ καὶ γέροντι, τῷ μὲν ὅπως γηράσκων νεάζῃ τοῖς ἀγαθοῖς διὰ τὴν χάριν τῶν γεγονότων, τῷ δὲ ὅπως νέος ἅμα καὶ παλαιὸς ἦ διὰ τὴν ἀφοβίαν τῶν μελλόντων. Μελετᾷν οὖν χρὴ τὰ ποιοῦντα τὴν εὐδαιμονίαν, εἴπερ παρούσης μὲν αὐτῆς πάντα ἔχομεν, ἀπούσης δὲ πάντα πράττομεν εἰς τὸ ταύτην ἔχειν.

2. Κ.Π. Καβάφης, Από την σχολή του περιώνυμου φιλοσόφου

Ἐμεινε μαθητὴς του Ἀμμωνίου Σακκά δυο χρόνια .
αλλά βαρέθηκε και την φιλοσοφία και τον Σακκά.

Κατόπι μπήκε στα πολιτικά.

Μα τα παραίτησεν. Ἦταν ὁ Ἐπαρχος μωρός.
κ' οἱ πέριξ του ξόανα επίσημα και σοβαροφανή.
τρειςβάρβαρα τα ελληνικά των, οἱ ἄθλιοι.

Την περιέργειάν του εἴλκυσε
κομμάτ' ἡ Εκκλησία. να βαπτισθεῖ
και να περάσει Χριστιανός. Μα γρήγορα
την γνώμη του ἄλλαξε. Θα κάκιωνε ἀσφαλῶς
με τους γονεῖς του, ἐπιδεικτικά ἐθνικούς.
και θα του ἔπαυαν - πράγμα φρικτόν -
ευθύς τα λίαν γενναῖα δοσίματα.

Ἐπρεπεν ὁμως και να κάμει κάτι. Ἐγινε ο θαμῶν
των διεφθαρμένων οίκων της Αλεξανδρείας,
κάθε κρυφού καταγωγίου κραιπάλης.

Η τύχη τού εφάν' εις τούτο ευμενής.
τον ἔδοσε μορφήν εις ἄκρον ευειδή.
Και χαίρονταν την θεϊαν δωρεάν.
Τουλάχιστον για δέκα χρόνια ἀκόμη
η καλλονή του θα διαρκούσεν. Ἐπειτα -
ἴσως εκ νέου στον Σακκά να πήγαινε.
Κι αν εν τω μεταξύ ἀπέθνησεν ο γέρος,
πήγαινε σ' ἄλλου φιλοσόφου ἢ σοφιστοῦ.
πάντοτε βρίσκεται κατάλληλος κανεῖς.

Ἡ τέλος, δυνατόν και στα πολιτικά
να επέστρεφεν - ἀξιεπαίνως ενθυμούμενος
τες οικογενειακές του παραδόσεις,
το χρέος προς την πατρίδα, κι ἄλλα ηχηρά παρόμοια

Φύλλο εργασίας

Δραστηριότητα 1

Να κάνετε τη δική σας μεταφραστική πρόταση για το παρακάτω χωρίο: «μήτε νέος τις ὦν μελλέτω φιλοσοφεῖν, μήτε γέρων ὑπάρχων κοπιάτω φιλοσοφῶν».

Δραστηριότητα 2

Ερευνήστε μέσα ἀπό την ηλεκτρονική ἀναζήτηση της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» το λεξικό Liddell–Scott και σημειώστε τη σημασία της λέξης «φιλοσοφεῖν» και «εὐδαιμονία».

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

Δραστηριότητα 3

Σε ποιους συγγραφείς συναντώνται αυτές οι λέξεις και με ποια σημασία; Πώς πιστεύετε ότι εμφανίζονται μέσα στο κείμενο του Επίκουρου και τι σας κάνει να έχετε αυτήν την εντύπωση;

Δραστηριότητα 4

Προτείνετε μία μετάφραση για το παρακάτω απόσπασμα. Έπειτα κάθε ομάδα θα διαβάσει το δικό της απόσπασμα και θα το συσχετίσει με την οπτική της ομάδας σας για τη φιλοσοφία. Στη συνέχεια συνδέστε το με αυτή του Επίκουρου, όπως διαφαίνεται από το κείμενο αναφοράς. Τι καινούριο έχετε προσθέσει και σε ποια σημεία συγκλίνετε με τον εκάστοτε φιλόσοφο;

Ομάδα 1 *«έρωτηθείς τί ποτ' αὐτῷ περιγέγονεν ἐκ φιλοσοφίας, ἔφη, «τὸ ἀνεπιτάκτως ποιεῖν ἅ τινες διὰ τὸν ἀπὸ τῶν νόμων φόβον ποιοῦσιν.»*

Διογένης Λαέρτιος, Βίοι φιλοσόφων, Αριστοτέλης.

Ομάδα 2 «Όταν φιλοσοφείς είναι σαν να προσπαθείς να ανοίξεις ένα χρηματοκιβώτιο με συνδυασμό. Όλες οι μικρές μετατοπίσεις του δίσκου δεν φαίνεται να έχουν αποτέλεσμα. Μόνο όταν όλα μπουν στη θέση τους, η πόρτα ανοίγει».

Λούντβιχ Βιτγκενστάϊν, 1889-1951, Αυστριακός φιλόσοφος

Ομάδα 3 «Ένα δυνατό μυαλό στα είκοσί του χρόνια μπορεί να ασχολείται με τα μαθηματικά, στα τριάντα με τη φιλοσοφία και στα σαράντα με την πολιτική».

Μπέρτραντ Ράσελ, 1872-1970, Βρετανός φιλόσοφος

Δραστηριότητα 5

Αξιοποιώντας όλα όσα είπατε σχετικά με την ευδαιμονία μέσα από τη φιλοσοφία φωτογραφίστε κάτι από την καθημερινότητά σας που πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει την άποψή σας για τη σύνδεση αυτών των δύο εννοιών. Οι φωτογραφίες σας θα ενωθούν σε ένα βίντεο στο οποίο θα βάλουμε λεζάντες ομαδικά στην τάξη. Έπειτα θα γράψουμε μία αφήγηση που θα συνδέεται με τη σύνθεση των απόψεών σας, όπως αυτή προκύπτει από το βίντεο.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bertréty, A. (1994). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Γ. Α. (1994/2009). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Daniels, H. (Ed.). (1993). *Charting the agenda, educational activity after Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Dewey, J. ([1938] 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Feldman, R. (2010). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Frydaki, E.& Mamoura M. (2008). Exploring teachers' value orientation in literature and history secondary classrooms, *Teaching and Teacher Education*, 24, pp 1487-1501.
- ΙΕΠ (2019). *Αρχαία ελληνικά γ' τάξη γενικού λυκείου: Φάκελος υλικού*, Αθήνα: Διόφαντος.
- Ανακτήθηκε από:
http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Archaia-Ellinika_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou.pdf
- Illeris, K. (2007). *Learning and not learning in school and beyond*. London and New York: Routledge.
- Κάββουρα, Δ. (2010). *Διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18^ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Massialas, B. G. & Flouris, G. (1994). Education and the emerging concept of national identity in Greece. In paper delivered at *the Annual conference of the comparative and international education society*. San Diego, 21-24 March.
- Μήτσης, Ν. (1995). *Η διδασκαλία της γραμματικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

Nussbaum, M. (2010). *Why democracy needs humanities*. Princeton and Oxford: Oxford University Press.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Φλουρής, Γ. (1983, 2012). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. (1986, 2006). *Η Αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. (2002). “Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα”. Στο: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Συμπόσιο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκ.1998, Κ.Ε.Ε., Αθήνα, σ.σ. 13-46.

Φλουρής, Γ. (2005). Από το Παραδοσιακό Σχολείο στο Σχολείο των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. Μια Πρόκληση για το Μέλλον. Στο: Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 487-516.

Φλουρής, Γ. (2006). “Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών”. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 1, Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 93 – 125.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013α). Η διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Θεωρητικές και εμπειρικές συμβολές. Στο Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χ.& Μηλίγκου, Ε. (επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013β). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη ‘καλών πρακτικών’. Στο Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χ. & Μηλίγκου, Ε. (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012). Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

Αλεξόπουλος. (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 11-13 Μαΐου 2012. Τόμος Α' Αθήνα: Ε. Κ. Π. Α., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης σ.σ. 356-368.*

Φλουρής, Γ. (2020). *Πολλαπλή νοημοσύνη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980)*. Αθήνα: Gutenberg.

Φωτεινός, Δ., Παπαδάκης, Ν., Σιμένη, Π. (επιμ.) (2017). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηγεωργίου, Ι. (1998, 2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Νομοθετήματα

Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (2002). Νίκαια. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12002M/TXT&from=EL>

ΦΕΚ Β' 303/13-3-2003

ΦΕΚ Β' 3807/4-9-2018

ΦΕΚ Β' 4902/31-12-2019

ΥΑ Αρ.Πρωτ.2376/Δ2/09-01-2020/ΥΠΙΑΙΘ¹

Abstract: This study analyzes the ancient Greek language and literature curriculum applied in the final year of Greek high school for humanities' orientation group students. We examine the curriculum through the lens of Schiro's theory about curricula. By studying the Greek legal texts concerning this subject we conclude that we can find elements of scholar academic, social efficiency and learner centered educational vision which are three out of four educational visions in Schiro's theory about curricula. However, we hold that teachers have the flexibility to adapt elements of the social reconstruction educational vision through the act of teaching. This can be achieved by in class curriculum differentiation and by applying the theory of differentiated teaching architecture.

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 13, 2022

Key words: curricula, ancient Greek language and literature, Schiro, curriculum differentiation, differentiated teaching architecture.