

Διακειμενικότητα, είδη λόγου και κοινωνικές σχέσεις: τα κείμενα της Ευέλικτης Ζώνης

Φίλιππος Τεντολούρης

*Department of Byzantine and Modern Greek Studies
King's College London*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα πιο σημαντικά θέματα της κειμενικής έρευνας και των προσεγγίσεών της (π.χ. εθνογραφία της επικοινωνίας) αφορά τη σχέση μεταξύ του γραπτού/προφορικού λόγου (λόγος-discourse) και του πλαισίου που τον περιβάλλει (περικείμενο-context). Παρά την κοινά αποδεκτή θέση ότι το νόημα του λόγου συνδέεται με το μικρο-περικείμενό του (micro-context), το οποίο ταυτόχρονα τον συγκροτεί, αλλά και παράλληλα συγκροτείται από αυτόν (για παράδειγμα η περιγραφή και ανάλυση των συμφραστικών ενδείξεων –contextualisation cues– από τον Gumperz 1982), δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητριών¹ όσον αφορά το αν το μικρο-περικείμενο του λόγου (micro-context) μπορεί να επεκταθεί και να συνδεθεί με διαστάσεις του λεγόμενου μακρο-περικειμένου (macro-context), όπως για παράδειγμα την ιδεολογία, τους λόγους (με την έννοια του Foucault 1972) ή τις σχέσεις δύναμης.

Αυτό το ζήτημα αποτελεί ένα σημαντικό επιστημολογικό δίλημμα: θα πρέπει η κειμενική έρευνα να επικεντρωθεί μόνο στο μικρο-περικείμενο του λόγου πλαισιωμένη από τις δικές της αρχές, θέματα και μεθόδους (Schiffrin 1994) ή θα πρέπει να επιχειρήσει να συνδέσει το λόγο με την κοινωνική θεωρία (social theory) ερευνώντας το λόγο ως εν μέρει κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και αντίστροφα τα κοινωνικά φαινόμενα ως εν μέρει φαινόμενα του λόγου (Fairclough 1992); Οι προσεγγίσεις που επιχειρήσαν συστηματικά να θεμελιώσουν την τελευταία σχέση κυρίως στο επίπεδο του γραπτού λόγου ήταν πρώτα η Κριτική Γλωσσολογία -Critical Linguistics (Fowler et al. 1979) και στη συνέχεια η Κριτική Ανάλυση Λόγου -Critical Discourse Analysis (Fairclough and Wodak 1997).



Όμως, αν και οι προσεγγίσεις αυτές έχουν συνεισφέρει στην κατανόηση του γραπτού λόγου όχι ως ουδέτερου συνδυασμού λέξεων, φράσεων και προτάσεων, αλλά ως αναπαράστασης ιδεών επιστημολογικά και ιδεολογικά φορτισμένων, τείνουν να υιοθετούν μια γλωσσολογική οπτική η οποία παρέχει περιορισμένη περιγραφή και ανάλυση του περικειμένου του λόγου (δες τις κριτικές των Kress 1996 και Blommaert and Bulcaen 2000). Αυτή η οπτική –στηριζόμενη κυρίως στη λειτουργική γλωσσολογία του Halliday (1973)– απομονώνει πρώτα το λόγο από την κοινωνική πράξη, τον αναλύει γλωσσολογικά και στη συνέχεια τον επανατοποθετεί στο περικείμενο της περίπτωσης, ώστε να κατανοηθεί η κοινωνική λειτουργία του. Με αυτό τον τρόπο ο λόγος φαίνεται να εκπληρώνει τελεολογικές κοινωνικές λειτουργίες (Silverstein 1987), καθώς, για παράδειγμα, στην περίπτωση του γραπτού λόγου, δεν ερευνάται η διαδικασία της εν-κειμενικοποίησης – *extexualization* (Slembrouck 2001), πώς δηλαδή μέσα από τη διαρκή διαδικασία της από-κειμενικοποίησης – *decontextualization* και επανα-κειμενικοποίησης – *recontextualization* του γραπτού λόγου (Silverstein and Urban 1996) οι συγγραφείς «αποστάζουν» άλλες πηγές και είδη λόγου για να συγκροτήσουν το κείμενο και τον προσανατολισμό ερμηνείας του.

Ένας διαφορετικός τρόπος για τη σύνδεση του λεγόμενου μακρο-περικειμένου με το γραπτό λόγο έχει προταθεί στο πλαίσιο της Θεσμικής Εθνογραφίας (Institutional Ethnography), η οποία έχει αναπτυχθεί από την επεξεργασία και τη σύνδεση εθνομεθοδολογικών και μαρξιστικών ιδεών από τη Smith (1990, 1999, 2005). Η Θεσμική Εθνογραφία ερευνά πώς τα κείμενα εισέρχονται στην οργάνωση των κοινωνικών δραστηριοτήτων και συντονίζουν τις ανθρώπινες πρακτικές μέσω σχέσεων ισχύος (*relations of ruling*). Οι σχέσεις αυτές, οι οποίες κατασκευάζονται μέσω κειμενικά-βασισμένων πραγματικοτήτων (Smith 1999), έχουν τη δύναμη να συντονίζουν τις ανθρώπινες πρακτικές στα διάφορα τοπικά περιβάλλοντα (*local settings*) με βάση τους σκοπούς σύμφωνα με τους οποίους οργανώθηκαν στα διάφορα υπερτοπικά περιβάλλοντα (*trans-local settings*).

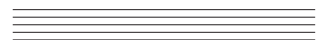
Οι κειμενικά βασισμένες σχέσεις μπορεί να είναι: α) ρητές, για παράδειγμα ένα επίσημο νομικό πλαίσιο –τα κείμενα των νόμων– που κατασκευάζει τις «νομικά σωστές» σχέσεις σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια, π.χ. εμπορικό ή σχολικό ή β) άρρητες, η κοινή αίσθηση που έχουν οι άνθρωποι από προηγούμενες εμπειρίες. Αυτή η κειμενική διαμεσολάβηση οργανώνει την κοινωνική



ζωή σε υλικό και συμβολικό επίπεδο και συνήθως θεωρείται ως «φυσική» ή δεδομένη (Smith 1990), π.χ. τα κείμενα των διαβατηρίων, πιστοποιητικών γέννησης, εισιτηρίων, πτυχίων, λογαριασμών, εκκαθαριστικών εφορίας κλπ.

Τα κείμενα, επομένως, είναι σημαντικά στο να καταλάβουμε πώς οι σχέσεις στα τοπικά θεσμικά περιβάλλοντα συντονίζονται και οργανώνονται από τα υπερτοπικά-περιβάλλοντα μέσα από κειμενικά-βασισμένες «πραγματικότητες». Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι διαβάζουν τα κείμενα με το ίδιο τρόπο ούτε ότι τα κείμενα έχουν ένα «μοναδικό» νόημα, αφού είναι κοινά αποδεκτό ότι ο λόγος βασίζεται σε διαλογικές και υπερυποκειμενικές σχέσεις (δες Hanks 2000 για λεπτομέρειες). Όπως η Smith (2005) εξηγεί, αν και διαφορετικές αναγνώσεις των κειμένων είναι δυνατές, η προϋπόθεση της λειτουργίας των θεσμικών κειμένων δεν είναι το σχετικό στο χωροχρόνο νόημα, αλλά το κοινό και συγκεκριμένο νόημα που προσπαθεί να κρύψει την ιδεολογική και θεσμική πλαίσιωσή του, όταν θα διαβαστεί από τις διάφορες αναγνώστρες, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί και να αναπαραχθεί η υφιστάμενη οργάνωση των θεσμικών σχέσεων.

Με βάση την περιγραφή της Smith θα προσπαθήσω να δείξω πως οι διαφορετικές διακειμενικές σχέσεις των κειμένων της Ευέλικτης Ζώνης² (EZ), τα οποία οργανώνονται ως διαφορετικά είδη λόγου, δεν συγκροτούν έναν ανομοιογενή ή αντιφατικό λόγο με τελεολογική ιδεολογική σκοπιμότητα,³ αλλά σχετίζονται με την οργάνωση διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων –με την έννοια της Smith (1990, 2005) ως διαφορετικές ακολουθίες πράξεων που συντονίζονται σε διάφορα τοπικά περιβάλλοντα με βάση τους σκοπούς υπερτοπικών περιβάλλοντων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος θα παρουσιάσω: α) το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και τα δεδομένα, β) τις στρατηγικές διασφάλισης της ποιότητάς της και γ) τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που βασίζεται στις έννοιες της «διακειμενικότητας» και του «είδους λόγου». Μετά θα περιγράψω: α) τις διακειμενικές σχέσεις των κειμένων της EZ αναφορικά με τη μεθοδολογία της EZ και β) την οργάνωση των κειμένων ως διαφορετικών ειδών λόγου. Στη συνέχεια θα επιχειρήσω να συσχετίσω τα ευρήματα με τις κοινωνικές σχέσεις στις οποίες κατασκευάστηκαν τα κείμενα της EZ. Τέλος, θα υποστηρίξω ότι η Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να περιγραφεί καλύτερα ως «Ευέλικτες Ζώνες», ως διαφορετικές ιδεολογικές κατασκευές και πρακτικές οι οποίες μπορούν αποτελεσματικότερα να αναδειχτούν από το επιστημολογικό πλαίσιο της Θεσμικής Εθνογραφίας.



ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της συλλογής των δεδομένων μπορεί να περιγραφεί ως έρευνα βασισμένη σε έγγραφα (document-based investigation) (Lankshear and Knobel 2004), με στόχο την κατανόηση της δραστηριότητας της ΕΖ, όπως παρουσιάζεται στα διάφορα κείμενα. Ο σχεδιασμός της έρευνας για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου είχε την ακόλουθη διαδικασία: Πρώτα συλλέχθηκαν όλα τα κείμενα αναφορικά με την ΕΖ: α) εκπαιδευτικό υλικό που στάλθηκε στα σχολεία, β) όλες οι υπουργικές αποφάσεις και οι εγκύκλιοι και γ) όλα τα ακαδημαϊκά κείμενα. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν κάποια κείμενα-κλειδιά, καθώς ο μεγάλος αριθμός των κειμένων της ΕΖ καθιστούσε αδύνατη την ανάλυση όλων. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν και ο λόγος επιλογής τους παρατίθενται στον Πίνακα 1:

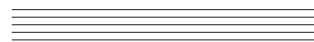
Πίνακας 1: Τα κείμενα του δείγματος και ο λόγος επιλογής τους

Κατηγορίες Κείμενων	Κείμενα	Λόγος Επιλογής
Επίσημα κείμενα	Οι Εγκύκλιοι Φ 12.1/739/Γ1/675/17/7/2001 και Φ.12.1/659/117786/Γ1/21-10-2004	Έχουν αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο εφαρμογής της ΕΖ.
Σχολικά κείμενα	Η Εισαγωγή του Οδηγού για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης: Βιβλίο για το δάσκαλο (2001) ⁴	
	Ένα ενδεικτικό σχέδιο εργασίας με θέμα τις φανταστικές ιστορίες (παραμύθια), το οποίο σχεδιάστηκε από μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.	Το σχέδιο βρίσκεται τόσο στο Βιβλίο για το δάσκαλο (2001) όσο και στις οδηγίες της ΕΖ στην Εγκύκλιο του 2001, άρα ίσως μπορεί να θεωρηθεί ως «πρότυπο».
	Ένα αντιπροσωπευτικό σχέδιο εργασίας (εμπεριέχεται στο βιβλίο ⁵ των αντιπροσωπευτικών σχεδίων εργασίας ⁶ της περιφέρειας Πελοποννήσου) με θέμα το παραμύθι, το οποίο εφαρμόστηκε από μία εκπαιδευτικό.	Α) Έχει το ίδιο θέμα και απευθύνεται σε μαθητές της ίδιας ηλικίας όπως και το παραπάνω σχέδιο, άρα είναι δυνατή η σύγκριση και Β) έχει ενσωματωμένο στην περιγραφή του το τελικό κείμενο που έγραψαν οι μαθητές – άρα μπορούμε να έχουμε μια εικόνα του τελικού «προϊόντος» του σχεδίου εργασίας.

Ακαδημαϊκά κείμενα	A) Ένα ακαδημαϊκό άρθρο δημοσιευμένο σε τεύχος αφιερωμένο στην EZ και B) ένα βιβλίο για την EZ.	Αναφέρονται στο θεωρητικό υπόβαθρο της EZ και γράφτηκαν από τον καθ. Ματσαγγούρα, τον σχεδιαστή και τότε συντονιστή της EZ.
Εισαγωγικά σημειώματα	A) Το εισαγωγικό σημείωμα του τεύχους όπου ήταν ενταγμένο το παραπάνω ακαδημαϊκό άρθρο και B) η εισαγωγή στα βιβλία των αντιπροσωπευτικών σχεδίων εργασίας	Παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για το περιεχόμενο και την πλαισίωση της ερμηνείας (ως μετα-κειμενικά ⁷ σχόλια) των αντίστοιχων κειμένων.

Για την ποιότητα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο στρατηγικές. Η πρώτη είναι η *επικοινωνιακή εγκυρότητα* (communicative validity) που οργανώνεται γύρω από την αναλυτική περιγραφή και τα επαρκή στοιχεία που θα δημιουργήσουν τη συνοχή της έρευνας και θα κερδίσουν το consensus των αναγνώστων (Carspecken 1996). Αν και υπάρχουν πολλοί τρόποι για την εξασφάλιση αυτής της συνοχής (δες Lincoln and Guba 1985, Carspecken 1996) ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η χρήση διαφορετικών τύπων τριγωνοποίησης και συγκεκριμένα (βασισμένες στον Denzin 1970): α) τριγωνοποίηση δεδομένων που αφορά τις διαφορετικές πηγές από τις οποίες αντλήθηκαν τα κείμενα και β) θεωρητική τριγωνοποίηση, η οποία αφορούσε τη χρήση θεωρητικών ιδεών και προτάσεων που αλληλοσυμπληρώνονται, π.χ. η κοινωνιολογική ανάλυση της Smith που βασίζεται σε ευρετικές (heuristic) γλωσσολογικές κατασκευές μπορεί να αλληλοσυμπληρωθεί με το θεωρητικό πλαίσιο του Hanks (1996, 2000) – η επικοινωνία ως κοινωνική πρακτική.

Η δεύτερη στρατηγική, η *αξιοπιστία* (trustworthiness) βασίζεται στην ικανότητα του ερευνητή να δημιουργήσει μια «πιστευτή» ανάλυση στην οποία θα στηρίζει τα ευρήματά του. Δύο κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν για την αξιοπιστία της έρευνας, η *επάρκεια* (sufficiency) και η *συνεκτικότητα* (coherence) των δεδομένων (Lankshear and Knobel 2004). Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, καθώς ο σκοπός της έρευνας αυτής δεν είναι η ολική και γενική περιγραφή της EZ ή η ανάδειξη όλων των κοινωνικών σχέσεων που συνδέονται με τα κείμενα της EZ, τα κείμενα-κλειδιά που επιλέχτηκαν φαίνονται να είναι επαρκή για την ανάδειξη της διασύνδεσης των κειμένων της EZ με συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις χωρίς να συνεπάγεται ότι: α) αυτές οι σχέσεις είναι οι μοναδικές και β) ότι οι σχέσεις αυτές μπορούν να γενικευτούν για όλα τα κείμενα της EZ. Αναφορικά με το δεύτερο κριτήριο, η συνεκτικότητα διασφαλίζεται τόσο με τη



χρήση ευρετικών κατηγοριών και την αποφυγή a priori ταξινομήσεων που πολλές φορές υποκύπτουν στον θεωρητικισμό (Smith 2005) (ταίριασμα της ανάλυσης δεδομένων σε συγκεκριμένες θεωρίες), όσο και με τη χρήση ενός λεξιλογίου που μετριάζει τη συναγωγή δυνατών συμπερασμάτων (a low-inference vocabulary) (Carspecken 1996), π.χ. «φαίνεται να...», «αν η παραπάνω ανάλυση είναι σωστή», γιατί η ανάλυση και ερμηνεία της έρευνας αυτής στηρίζεται αποκλειστικά σε κείμενα και σε όχι σε συνδυασμό κειμένων και σχολίων των συγγραφέων που πιθανόν θα μπορούσαν να φωτίσουν διάφορα σημεία των κειμένων που έγραψαν.

Επειδή η Θεσμική Εθνογραφία είναι μια κοινωνιολογική προσέγγιση στην οποία η γλωσσική ανάλυση των φαινομένων βασίζεται σε εθνομεθοδολογικούς και ευρετικούς τρόπους, το πλαίσιο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για τη συσχέτιση των κειμένων της EZ με τις κοινωνικές σχέσεις βασίστηκε στις αλληλοσυσχετιζόμενες έννοιες της διακειμενικότητας και του είδους λόγου, οι οποίες μπορούν να αναδείξουν αναλυτικότερα τη σύνδεση των κειμένων της EZ με τις κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον Hanks (2000: 168), οι δύο έννοιες εστιάζουν όχι μόνο στην περιγραφή της κειμενικής μορφής (όπως προσπαθούν οι γλωσσολογικές προσεγγίσεις), αλλά και στη σύνδεση της μορφής αυτής με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (όπως προσπαθούν οι κοινωνικές προσεγγίσεις του λόγου). Αναλυτικά:

Διακειμενικότητα (intertextuality): Η βασική χρήση της έννοιας της διακειμενικότητας –η σύνδεση ενός κειμένου με άλλα κείμενα– αφορά στην παρούσα έρευνα τη διακειμενική σχέση των κειμένων της EZ μεταξύ τους. Επειδή οι διάφορες ταξινομήσεις για την εύρεση της διακειμενικότητας φαίνονται να μην είναι αποτελεσματικές (δες Ivani_ 2004 για λεπτομέρειες), η ανάλυση της διακειμενικότητας στην έρευνα αυτή βασίστηκε σε ένα ευρετικό μοντέλο (Shuart-Faris and Bloome 2004) που εστίασε στις πραγματικές διακειμενικές πρακτικές (actual intertextual practices) (Ivani_ 2004), οι οποίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές απευθείας από τον ερευνητή και αναφέρονται είτε στην εισαγωγή αποσπασμάτων λόγου από άλλα κείμενα, π.χ. παραπομπές, χρήση των ίδιων αποσπασμάτων λόγου (επισημασμένα ή όχι), είτε στη μερική αναπροσαρμογή τους.

Συγκεκριμένα, η αναζήτηση των διακειμενικών σχέσεων βασίστηκε σε πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων και στη σημείωση των αποσπασμάτων λόγου που ανήκουν στο ίδιο θέμα της EZ. Στη συνέχεια τα αποσπάσματα συγκεντρώ-



θηκαν και οργανώθηκαν σε διαφορετικά ευρετικά συμπλέγματα. Ιδιαίτερα σημαντική βοήθεια για την οργάνωση των συμπλεγμάτων ήταν τα αντίστοιχα συμπλέγματα της έρευνας του Μενδώνη (2004), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθητικοί τρόποι οργάνωσης. Μετά την προκαταρκτική οργάνωση των συμπλεγμάτων, οι κατηγορίες περιορίστηκαν σε μικρότερες, ώστε να εντοπιστούν αναλυτικότερα οι διακειμενικές σχέσεις κάθε κατηγορίας. Η κατηγορία στην οποία εστάζει η έρευνα αυτή αφορά μόνο τη μεθοδολογία της ΕΖ, που είναι ίσως η πιο σημαντική παράμετρος της ΕΖ, αφού καθορίζει πώς θα εργάζονται οι συμμετέχοντες και πώς θα οργανώνεται η υπο διαπραγματεύση γνώση.

Είδος λόγου (genre): Η έννοια του είδους λόγου δεν χρησιμοποιήθηκε ως κατηγορία κειμένων με σχετικά σταθερά υφολογικά, θεματικά και δομικά χαρακτηριστικά, όπως γίνεται στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (Systemic Functional Linguistics) (Halliday 1985), ούτε ως κείμενα τα οποία μοιράζονται τον ίδιο επικοινωνιακό σκοπό και ρητορικές πρακτικές, όπως έχει προταθεί στο πλαίσιο της ρητορικής προσέγγισης (New Rhetoric) (Berkenkotter and Huckin 1995). Αντίθετα, θεωρήθηκαν ως δυναμικοί γλωσσικοί και ιστορικοί προσανατολισμοί αντίληψης (Bakhtin 1986) της σχέσης κειμένου με το περιεχόμενο (Hanks 2000).⁸ Η εύρεση των προσανατολισμών του είδους λόγου στα κείμενα της ΕΖ βασίστηκε: α) στην περιγραφή της διακειμενικότητας με άλλα κείμενα, τα οποία χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους για την κατασκευή του προσανατολισμού αντίληψης (Briggs and Bauman 1992 και Hyland 2000), και β) στην περιγραφή των επικοινωνιακών πρακτικών (Hanks 1996, 2000) που αναδεικνύουν τις κοινωνικές σχέσεις των κειμένων, π.χ. η επισημοποίηση (officialization) και η κανονικοποίηση (regularization) της γλώσσας σε σχέση με τις κυρίαρχες δομές της ισχύος στις οποίες εντάσσεται.

Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η διακειμενότητα μεταξύ των κειμένων της ΕΖ: η διαφοροποίηση της μεθοδολογίας

Αναφορικά με τις διακειμενικές σχέσεις της μεθοδολογίας των κειμένων της ΕΖ μεταξύ τους, από την ανάλυση των κειμένων μόνο μία πραγματική διακειμενική σύνδεση μπορεί να βρεθεί και αφορά τις οδηγίες της Εγκυκλίου του 2001 και την Εισαγωγή του Βιβλίου για το δάσκαλο (2001). Και τα δύο αυτά

κείμενα περιέχουν την ίδια περιγραφή⁹ της μεθοδολογίας της ΕΖ, αυτή των Σχεδίων Εργασίας,¹⁰ σε αντίθεση με το βιβλίο του 2006 που εμφανίζει την ίδια μεθοδολογία αλλά με περισσότερες λεπτομέρειες, π.χ. αναφέρει στην πρώτη φάση των Σχεδίων Εργασίας για τον καθορισμό του θέματος και της παισιώσής του τρεις διαφορετικές παισιώσεις που δεν περιγράφονται στα κείμενα της Εγκυκλίου και του Βιβλίου του δασκάλου: α) τα μαθητικά ενδιαφέροντα, β) τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και γ) τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Τα βασικά βήματα των δύο αυτών μεθοδολογικών περιγραφών παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2: Η διαφορετική περιγραφή της μεθοδολογίας των Σχεδίων Εργασίας

Όνομασία της μεθοδολογίας	Σχέδια Εργασίας	Σχέδια Εργασίας
Κείμενο	Εγκύκλιος του 2001 και Εισαγωγή του Βιβλίου για το δάσκαλο (2001)	Βιβλίο του 2006
Βήματα	<p>Πρωτοβουλία-Πρόταση</p> <p>Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία</p> <p>Συλλογική διαμόρφωση πλαισίων δράσης</p> <p>Υλοποίηση του προγράμματος-Εκτέλεση του Σχεδίου Εργασίας</p> <p>Ενδιάμεσα στάδια: Διαλείμματα ενημέρωσης Διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων</p> <p>Περάτωση του Σχεδίου Εργασίας</p>	<p>Πρώτη Φάση: Συλλογικός προγραμματισμός</p> <p>Δεύτερη Φάση: Ενδο-ομαδικός προγραμματισμός</p> <p>Τρίτη Φάση: Συλλογική διεξαγωγή έργου</p> <p>Τέταρτη Φάση: Παρουσίαση του έργου των ομάδων</p> <p>Πέμπτη Φάση: Αξιολόγηση έργου και λειτουργικότητας της ομάδας</p>

Σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω κείμενα που παρουσιάζουν μόνο τη μεθοδολογία των Σχεδίων Εργασίας, το ακαδημαϊκό άρθρο του 2002 εμφανίζει μια ποικιλία μεθόδων που μπορούν να εφαρμοστούν στην ΕΖ, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στα άλλα κείμενα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο η μεθοδολογική περιγραφή της ΕΖ δεν περιορίζεται μόνο στα Σχέδια Εργασίας, αλλά μπορεί να συμπεριλάβει και άλλες παραπλήσιες μεθοδολογίες που δεν είναι όμως ταυτόσημες με τα Σχέδια Εργασίας.¹¹ Ενδεικτικά, η μεθοδολογική αυτή «ποικιλία» περιλαμβάνει:

Διερευνητικές δραστηριότητες: Πρόκειται για μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που αφορούν (1) την αναζήτηση και καταγραφή πληροφοριακών δεδομένων, όπως η αποδελτίωση πληροφοριακών πηγών, η παρατήρηση και η μέτρηση φυσικών φαινομένων μέσω οργάνων και κοινωνικών μέσω ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων, (2) την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων, όπως η μαθηματικοποίηση των δεδομένων, ο πειραματικός έλεγχος και η εξαγωγή συμπερασμάτων και (3) την παρουσίαση των ερευνητικών συμπερασμάτων, όπως είναι η συγγραφή μιας ερευνητικής έκθεσης και η σχηματική μοντελοποίηση των ευρημάτων.

Όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν όλες τις δραστηριότητες προγραμματισμένα για τη επίλυση κάποιου προβλήματος, οδηγούμαστε στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, ενώ όταν εκτελούν μόνον μέρος αυτών κάνουμε λόγο για απλές δραστηριότητες.

Αξιοποίηση του προφορικού λόγου: Η αξιοποίηση του προφορικού λόγου δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλέξει τους μαθητές:

- σε συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, όπου κατατίθενται στοιχεία και αναπτύσσονται απόψεις
- σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, όπου δύο μαθητές παρουσιάζουν τις αντίθετες θέσεις σε ένα διλημματικό θέμα και ακολουθεί η συζήτηση μεταξύ των δύο εισηγητών και των υπόλοιπων μαθητών
- σε απλές εισηγήσεις σύντομης έκτασης, με ερωτήσεις και κρίσεις εκ μέρους των υπόλοιπων μαθητών και
- σε συνεντεύξεις, σχολιασμούς, ανταποκρίσεις και τα λοιπά είδη του δημοσιογραφικού λόγου
- σε εκφωνήσεις, απαγγελίες, θεατρικούς διαλόγους, σε περιγραφές και σχολιασμούς του θεατρικού αφηγητή και σε αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών, που απαιτούν την έντεχνη αξιοποίηση της ορθής εκφοράς του λόγου και

την αξιοποίηση των εκφραστικών δυνατοτήτων της φωνής σύμφωνα με τις αρχές της υποκριτικής τέχνης.

Ενεργοποίηση δημιουργικότητας: Η δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να λάβει τη μορφή αφηγηματικού λόγου (ιστορικό μυθιστόρημα ή φανταστικό διήγημα), θεατρικού λόγου (διάλογος, συγκρούσεις, χαρακτήρες) ή τη μορφή ποιητικής, εικαστικής ή, τέλος, μουσικοκινητικής έκφρασης. Εδώ θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τις χρηστικές χειροκατασκευές (Ματσαγγούρας 2002: 21-22, έμφαση στο πρωτότυπο)

Η μεθοδολογική αυτή ποικιλία που εμφανίζεται σε θεωρητικό επίπεδο παραπάνω φαίνεται να διευρύνεται και σε «πρακτικό» επίπεδο στο ενδεικτικό και το αντιπροσωπευτικό Σχέδιο Εργασίας, τα οποία ταυτίζουν τη μεθοδολογία της ΕΖ με τις τεχνικές του Ροντάρι (2001) για τη γραφή φανταστικών ιστοριών. Συγκεκριμένα, ο Πίνακας 3 παρουσιάζει περιληπτικά την μεθοδολογική οργάνωση των δύο αυτών Σχεδίων Εργασίας:

Πίνακας 3: Η μεθοδολογία των πρακτικών Σχεδίων Εργασίας

Σχέδιο Εργασίας	Ενδεικτικό	Αντιπροσωπευτικό
Τάξη	A και B	A
Θέμα	Φανταστικές ιστορίες (παραμύθια)	Παραμύθι
Βήματα	<p>Η δασκάλα ή οι μαθήτριες επιλέγουν δύο λέξεις, για παράδειγμα «σκύλος» και «αυτοκίνητο».</p> <p>Η πρώτη μαθήτρια κατασκευάζει την πρώτη πρόταση που είναι η αρχή της ιστορίας. Η δασκάλα την καταγράφει και δίπλα γράφει το όνομά της.</p> <p>Η δεύτερη μαθήτρια συνεχίζει την ιστορία κ.ο.κ</p> <p>(εναλλακτικά μπορεί να γίνει με ομάδες. Επίσης η δασκάλα μπορεί να αρχίσει την ιστορία και να ζητήσει από τις μαθήτριες να την ολοκληρώσουν ή να καθοδηγήσει τα παιδιά στο να χρησιμοποιήσουν λέξεις και φράσεις που δείχνουν χρόνο.)</p>	<p><i>Εισαγωγή:</i> η δασκάλα και οι μαθήτριες επέλεξαν το θέμα και οργάνωσαν τις δραστηριότητες.</p> <p><i>Πρώτη φάση:</i> οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 8 ατόμων. Οι μαθήτριες της πρώτης ομάδας ανέλαβαν να φέρουν στη τάξη δικά τους παραμύθια, ενώ η δεύτερη ομάδα διάλεξε παραμύθια από τη βιβλιοθήκη του κοντινού Λυκείου.</p> <p><i>Δεύτερη φάση:</i> Οι μαθήτριες συζήτησαν την ιστορία των παραμυθιών, διάβασαν διαφορετικά είδη, π.χ. λαϊκά, σύγχρονα, και συζήτησαν διάφορα θέματα, π.χ. τις ομοιότητες και τις διαφορές των παραμυθιών, τον τρόπο γραφής.</p>

<p>Στο επόμενο μάθημα η δασκάλα μοιράζει την ιστορία την οποία έχει καθαρογράψει και επιμεληθεί και δίπλα στην κάθε πρόταση ή παράγραφο έχει σημειωμένο το όνομα της μαθήτριας που την συνέθεσε.</p> <p>Στη συνέχεια οι μαθήτριες διαβάζουν την ιστορία και ζωγραφίζουν κάτι σχετικά με την πρόταση ή την παράγραφο που συνέθεσαν.</p> <p>Η δασκάλα κολλάει με τη σειρά τις ζωγραφιές σε μια μεγάλη κόλλα ή τις καρφίτσωνει στο φανελοπίνακα της τάξης.</p>	<p><i>Τρίτη φάση:</i> Μια συγγραφέας παιδικών παραμυθιών επισκέφτηκε το σχολείο και παρουσίασε το δικό της παραμύθι με εποπτικά μέσα και έφτιαξε ένα παραμύθι με τις μαθήτριες. Επίσης, οι μαθήτριες με βάση τις τεχνικές του Ροντάρι έγραψαν σύντομες φανταστικές ιστορίες.</p> <p><i>Τέταρτη φάση:</i> Όλες μαζί οι μαθήτριες χρησιμοποιώντας την τεχνική του Ροντάρι «Παραμυθοσαλάτα» έγραψαν το δικό τους παραμύθι με τίτλο «η Πεντάμορφη και ο Ντόναλντ».</p> <p><i>Πέμπτη φάση:</i> Η φάση αυτή προέκυψε μετά το γράψιμο του παραμυθιού και αφορούσε τη δραματοποίηση του παραμυθιού. Οι μαθήτριες έφτιαξαν τα σκηνικά του «θεάτρου» και δραματοποίησαν το δικό τους παραμύθι.</p>
---	--

Το ερώτημα που προκύπτει από την περιγραφή για το ενδεικτικό Σχέδιο Εργασίας αφορά τον τρόπο συσχέτισης της τεχνικής του Ροντάρι: α) με τη μεθοδολογική περιγραφή των Σχεδίων Εργασίας, όπως παρουσιάστηκαν στην Εγκύκλιο και το Βιβλίο του δασκάλου (α) Πρωτοβουλία-Πρόταση, β) Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία, γ) Συλλογική διαμόρφωση πλαισίων δράσης, δ) Υλοποίηση του προγράμματος-Εκτέλεση του Σχεδίου Εργασίας, ε) Ενδιάμεσα στάδια, στ) Περάτωση του Σχεδίου Εργασίας), β) με τις εναλλακτικές μεθοδολογίες π.χ. Αξιοποίηση του προφορικού λόγου ή Ενεργοποίηση δημιουργικότητας, οι οποίες αποκλίνουν από τα Σχέδια Εργασίας, αλλά καλύπτουν το κοινό σχήμα της γνωστικής διαδικασίας.

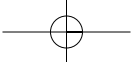
Το ίδιο ερώτημα προκύπτει και για το αντιπροσωπευτικό σχέδιο εργασίας, καθώς εμφανίζει παρόμοιες δυσκολίες συσχέτισης με το θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο της ΕΖ. Αν και ακολουθεί σε γενικές γραμμές τις μεθοδολογικές αρχές της ΕΖ, όπως η συλλογή πληροφοριών και η οργάνωση δραστηριοτήτων, το σχέδιο αυτό φαίνεται να απλοποιεί τη μεθοδολογία της ΕΖ διότι: 1. δεν υπάρχουν ενδιάμεσα στάδια αξιολόγησης που οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι οι μοναδικές ομαδικές εργασίες έγιναν στην πρώτη φάση, ενώ στις υπόλοιπες φάσεις τα παιδιά της τάξης δούλεψαν συλλογικά σαν μία ομάδα (για τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων στη διαθεματική προσέγγιση δεξ Ματσαγ-

γούρας 2006: 241-252), 2. δεν εμφανίζεται ξεκάθαρα η διάσταση της διαθεματικότητας, αφού η γνώση που διαπραγματεύτηκε είναι αυστηρά πλαισιωμένη από την προσέγγιση του παραμυθιού στο πλαίσιο του κλάδου της Λαογραφίας (δες Αυδίκος 1997 για λεπτομέρειες) και των τεχνικών γραφής φανταστικών ιστοριών του Ροντάρι.¹² Αν η προσέγγιση της διαθεματικότητας που είναι η βάση της ΕΖ σημαίνει υπέρβαση του πλαισίων οργάνωσης γνώσης, τότε τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα: α) Επαρκούν οι τεχνικές του Ροντάρι για την υπέρβαση των λαογραφικών πλαισίων οργάνωσης της γνώσης στη δεύτερη ή τέταρτη φάση του Σχεδίου Εργασίας; β) Μπορεί να θεωρηθεί ως διαθεματική προσέγγιση της γνώσης η δραματοποίηση ενός παραμυθιού, η οποία δεν ήταν στους αρχικούς στόχους αλλά προέκυψε εκ των υστέρων¹³ ή είναι καλύτερα να περιγράψουμε αυτό το σχέδιο ως απλή διαθεματική προέκταση, η οποία έχει κάποια κοινά σημεία, αλλά δεν ταυτίζεται με τη διαθεματική προσέγγιση; (Ματσαγγούρας 2006: 51)

Τα κείμενα της ΕΖ ως διαφορετικά είδη λόγου

Η κάθε μία από τις παραπάνω περιγραφές της μεθοδολογίας της ΕΖ εμφανίζεται σε κείμενα που κατασκευάζονται ως διαφορετικά είδη λόγου. Η πρώτη περιγραφή κατασκευάζεται με την ονομασία είδους γένους (genre label), «οδηγίες», σύμφωνα με τον τίτλο που δίνεται στο κείμενο της Εγκυκλίου Φ 12.1/739/Γ1/675/17/7/2001 που περιγράφει την ΕΖ. Αυτός ο προσανατολισμός ανάγνωσης και ερμηνείας του κειμένου ως «οδηγίες» επιτυγχάνεται κυρίως μέσω δύο επικοινωνιακών πρακτικών:

Επισημοποίηση: Η παρουσίαση της ΕΖ είναι μέρος επίσημου εγγράφου (Εγκύκλιος) του υπουργείου, του οποίου η επισημοποίηση κατασκευάζεται μέσω αναφορών στη διοικητική πλαισίωσή του, για παράδειγμα ο αριθμός του εγγράφου Φ 12.1/739/Γ1/675, ή αναφορά στη νόμιμη και προβλεπόμενη διαδικασία της οργάνωσης των σχολικών δραστηριοτήτων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «[...] επιχειρείται, ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η δημιουργία ευέλικτης ζώνης».¹⁵ Επομένως η παρουσίαση της ΕΖ, ενταγμένη σε επίσημο έγγραφο (Εγκύκλιος), προσανατολίζει την ανάγνωσή του ως κειμένου που η εκπαιδευτικός πρέπει να διαβάσει και να εφαρμόσει με βάση την περιγραφή που δίνεται, αφού η εκπαιδευτική πρακτική στο ελληνικό



εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί προσωπική επιλογή αλλά συντονίζεται από το υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Έλλειψη δεικτικότητας: Η έλλειψη πραγματικών διακειμενικών συνδέσεων του κειμένου με άλλα κείμενα και η χρήση αφηρημένων διακειμενικών αναφορών τόσο στην Εγκύκλιο όσο και στο Βιβλίο του δασκάλου αφαιρεί την «ακαδημαϊκότητά» του λόγου της ΕΖ και την παρουσιάζει ως οδηγίες «φυσικοποιημένης» ανιστόρητης στο χωροχρόνο εφαρμογής χωρίς να δίνονται λεπτομέρειες για το πεδίο και την εξέλιξή του, στο οποίο οργανώθηκαν οι αντίστοιχες ιδέες. Κάποια παραδείγματα αφηρημένων διακειμενικών αναφορών που χρησιμοποιούνται στα κείμενα αυτά είναι τα ακόλουθα:

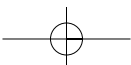
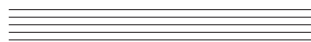
Έρευνες σε διάφορες χώρες τονίζουν τη σημαντική συμβολή του χρόνου των διαλειμμάτων στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών (Οδηγίες της Εγκυκλίου 2001: 13)

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι μέθοδοι αυτές ερεθίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθούν τη συνεργασία και καλλιεργούν στους μαθητές ... (Βιβλίου του δασκάλου, 2001: 15)

Αντίθετα με την παραπάνω περιγραφή της ΕΖ ως αποπλαισιωμένες «οδηγίες», το άρθρο του 2002 και το βιβλίο του 2006 κατασκευάζουν μέσω συγκεκριμένων πρακτικών την ΕΖ ως ακαδημαϊκή περιγραφή σε ακαδημαϊκά είδη λόγου (άρθρο-βιβλίο). Δύο παραδείγματα πρακτικών που δηλώνουν την ακαδημαϊκότητα των κειμένων και εμφανίζονται στο άρθρο του 2002 είναι:

Κανονικοποίηση: Το σύνολο των εκφωνημάτων κανονικοποιείται ως ακαδημαϊκό καθώς κατασκευάζεται ως μια ακαδημαϊκή μακροδομή (Swales 1990) –ακαδημαϊκό άρθρο– που χτίζεται με μικρότερες σημασιολογικές και πραγματολογικές μικροδομές-δομές: 1. Περίληψη, 2. Ενότητες Α-Ι [η καθεμία ενότητα διαπραγματεύεται μια διαφορετική πτυχή της ΕΖ], 3. Συμπέρασμα, 4. Βιβλιογραφία.

Ακαδημαϊκή αντίληψη του λόγου: Η αναφορά σε ακαδημαϊκές και ερευνητικές ιδέες, θεωρίες και ορισμούς οι οποίες πλαισιώνουν –μέσω βιβλιογραφικών αναφορών– ως «ακαδημαϊκή» περιγραφή το τι διαβάζουμε ως αναγνώστριες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της κειμενικής στρατηγικής της αποδειξιμότητας (evidentials) (Hyland 2000) –στρατηγικής που οργανώνεται γύρω από την αναφορά άλλων κειμένων που χρησιμοποιούνται ως πηγές πληροφοριών, π.χ. «σύμφωνα με τη Χ...», «όπως η Χ αναφέρει...». Τέτοιες στρατηγικές αποτελούν τα ακόλουθα παραδείγματα στο άρθρο του 2002:



1) Με αυτή την έννοια οι πάντες, άτομα και σύστημα, είναι «δέσμιοι του χρόνου», όπως συχνά αναφέρει η σύγχρονη βιβλιογραφία (βλ. και Σοφού στον παρόντα τόμο) [σ. 23]

2) Ο Bernstein έχει αναλυτικά αναφερθεί στην κατάτμηση και την ανελαστικότητα του διδακτικού χρόνου... [σ. 27]

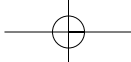
3) Αυτό διασφαλίζεται, διότι η Ευέλικτη Ζώνη, σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein, κάνει υπέρβαση της «περικάραξης» (framing), δηλαδή του αυστηρού εξωτερικού ελέγχου στην επιλογή, την οργάνωση και το ρυθμό προσέγγισης της γνώσης που επιβάλλει το συμβατικό πρόγραμμα σπουδών.

4) Για το πώς συντελείται η μάθηση και η ανάπτυξη στα πλαίσια της αλληλεπικοινωνίας και της συλλογικής εργασίας έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες με γνωστότερες τις θεωρίες του J. Piaget και του L. Vygotsky [σ. 23]

5) Μέσα στα ανελαστικά τεκνοκρατικά πλαίσια επιβάλλεται εξωτερικά η «χρονοκοκονσέρβα» κατά την έκφραση του G. Haenrtner, του ωρολόγιου προγράμματος [σελ. 23]

Αν και το άρθρο του 2002 και το βιβλίο του 2006 έχουν έναν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, αυτός του βιβλίου μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο «τυπικός» λόγω της διαφορετικής χρήσης της διακειμενικότητας η οποία σημαίνεται αναλυτικά. Συγκεκριμένα, στο άρθρο μολονότι γίνονται διακειμενικές αναφορές σε ακαδημαϊκές και ερευνητικές ιδέες, θεωρίες και ορισμούς, όπως φαίνεται στα προηγούμενα παραδείγματα, η παραπομπή αυτών των αναφορών δεν παρατίθεται στην τελική βιβλιογραφία στο τέλος του άρθρου. Αλλά και αντίστροφα, οι βιβλιογραφικές παραπομπές στο τέλος του άρθρου δεν εμφανίζονται εντός του κειμένου. Αυτή η στρατηγική μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο ακαδημαϊκά τυπική, γιατί από τη μία συνδέει μέσω της τελικής βιβλιογραφίας τις απόψεις του κειμένου με το ιστορικό ακαδημαϊκό ειδολογικό πλαίσιο των απόψεων αυτών (maximizing generic intertextuality) (Briggs and Bauman 1992), αλλά από την άλλη δεν δείχνει αυτή τη σύνδεση (minimizing generic intertextuality) (Briggs and Bauman 1992) εντός του κειμένου αλλά την υπονοεί. Για παράδειγμα, στο άρθρο του 2002 οι αναφορές στον Bernstein δεν περιέχουν χρονολογία, οπότε δεν είναι ξεκάθαρο αν η αναφορά γίνεται άμεσα σε κείμενο του Bernstein ή σε άλλη συγγραφέα που παρουσιάζει τις ιδέες του. Αντίθετα, στο βιβλίο του 2006 η παραπομπή γίνεται απευθείας σε συγκεκριμένο κείμενο του Bernstein μεταφρασμένο στα ελληνικά:





Άρθρο του 2002

Ο Bernstein έχει αναλυτικά αναφερθεί στην κατάτμηση και την ανελαστικότητα του διδακτικού χρόνου... [σ. 27]

Αυτό διασφαλίζεται, διότι η Ευέλικτη Ζώνη, σύμφωνα με την ορολογία του Bernstein, κάνει υπέρβαση της «περιχάραξης» (framing), δηλαδή του αυστηρού εξωτερικού ελέγχου στην επιλογή, την οργάνωση και το ρυθμό προσέγγισης της γνώσης που επιβάλλει το συμβατικό πρόγραμμα σπουδών [σ. 28]

Βιβλίο του 2002

Επειδή, μάλιστα, τα σχέδια εργασίας εφαρμόζονται συνήθως σε παιδαγωγικο-διδακτικά πλαίσια χαλαρής καθοδήγησης ή κατά την ορολογία του Bernstein (1991) σε πλαίσια μη ορατής παιδαγωγικής με χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη... [σ. 254]

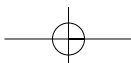
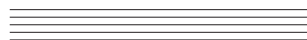
Τέλος, ο διαφορετικός ειδολογικός προσανατολισμός των κειμένων που περιγράφουν στην πράξη την εφαρμογή της ΕΖ φαίνεται μέσω των διαφορετικών ονομασιών είδους λόγου (genre label) που αποδίδονται στα δύο κείμενα. Το πρώτο κείμενο ονομάζεται στις οδηγίες της εγκυκλίου «ενδεικτικό σχέδιο εργασίας/δραστηριότητα» και αποτελεί το «πρακτικό» μέρος των οδηγιών της εγκυκλίου. Ενώ οι οδηγίες της Εγκυκλίου που περιγράφηκαν στην αρχή της ενότητας συζητάνε τη «θεωρητική» πλευρά της εφαρμογής της ΕΖ, το ενδεικτικό σχέδιο εργασίας δείχνει την πρακτική εφαρμογή του. Η προσπάθεια πλαισίωσης της αντίληψης των οδηγιών ως πρακτικών που προσπαθεί να κατευθύνουν τις αναγνώστριες ως προς την εφαρμογή τους φαίνεται από τη χρήση ρημάτων ενεστώτα χρόνου (πλάγια γράμματα) και τη χρήση μικροδομών (υπογραμμισμένες φράσεις) (με την έννοια του Swales 1990), τα οποία δηλώνουν τι πρέπει ή μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός σε κάθε στάδιο (καταμερισμός της εργασίας ανά διαφορετικό στάδιο):

Στην αρχή διευκρινίζεται ότι κάθε μαθητής θα διατυπώνει μια σύντομη ιδέα, η οποία ακολουθείται από την εξής διαδικασία...

Στη συνέχεια το πρώτο παιδί παραδίνει το καπέλο...

Την άλλη μέρα, ο δάσκαλος μοιράζει καθαρογραμμένη...

Στη συνέχεια ο δάσκαλος μοιράζει...



Αντίθετα, το δεύτερο κείμενο κατασκευάζεται μέσω της ονομασίας είδους λόγου (genre label) «αντιπροσωπευτικές εργασίες μαθητών» και περιέχει την αφήγηση παρελθοντικής εφαρμογής συγκεκριμένου Σχέδιου Εργασίας, η οποία ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει τον πρακτικό οδηγό για το πώς μπορεί να γίνει ένα παρόμοιο σχέδιο εργασίας. Η αφηγηματική πλαισίωση της εφαρμογής της ΕΖ φαίνεται από τη χρήση ρημάτων παρελθοντικών χρόνων (με πλάγια γράμματα) και τη χρήση μικροδομών (υπογραμμισμένες φράσεις με έντονα γράμματα όπως στο πρωτότυπο) που αφηγούνται τη διαδικασία του σχεδίου εργασίας όπως εφαρμόστηκε στο παρελθόν:

1η φάση:

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες εργασίας...

2η φάση:

Έγινε στην τάξη αναδρομή στην ιστορία των παραμυθιών...

[...]

5η φάση:

Αφού ολοκληρώθηκε το παραμύθι και το διαβάσαμε...

ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΖ ΩΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Η ανάλυση των διακειμενικών σχέσεων των κειμένων της ΕΖ και της οργάνωσής τους ως ειδών λόγου θέτει το ερώτημα αν η ΕΖ είναι μια αυστηρά οροθετημένη δραστηριότητα με προκαθορισμένο «νόημα». Θα ήταν ιδεαλιστική πρακτική να θεωρήσουμε ότι το διαφορετικό νόημα που προκύπτει από τις διαφορετικές μεθοδολογικές περιγραφές της ΕΖ βασίζεται σε θεωρητικές ή ιδεολογικές «αντιφάσεις» ή σκοπιμότητες, οι οποίες μπορούν να εξαχθούν από το αντικειμενικό «νόημα» των κειμένων της ΕΖ. Αντίθετα, μια συσχεσιακή (relational) αντίληψη του «νοήματος» των κειμένων, βασισμένη στις κοινωνικές σχέσεις, που εισέρχονται τα κείμενα αυτά μπορεί να δια φωτίσει αποτελεσματικότερα τις προηγούμενες διαφορές.

Συγκεκριμένα, η πρώτη και λιγότερο αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας της ΕΖ (αυτή της Εγκυκλίου και του Βιβλίου του δασκάλου) πλαισιώνεται από έναν διοικητικά επισημοποιημένο εργαλειακό λόγο. Αυτός ο λόγος συνδέεται με τις ιστορικά οργανωμένες διοικητικές σχέσεις του ελληνικού εκπαι-

δευτικού συστήματος και την «ενιαιοποιημένη» λειτουργία των σχολείων που οργανώνεται από το υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω της κατασκευής κοινού σχολικού υλικού και του συντονισμού των σχολείων μέσω εγγράφων, όπως οι υπουργικές αποφάσεις και οι εγκύκλιοι.

Αν η περιγραφή της μεθοδολογίας της ΕΖ στα αποπλαισιωμένα, κανονιστικά και εργαλειακά κείμενα της Εγκυκλίου και του Βιβλίου του δασκάλου «δείχνουν» την προσπάθεια ενοποίησης της σχολικής πρακτικής μέσω κοινών «οδηγιών» για την ΕΖ, τα ακαδημαϊκά κείμενα και οι περιγραφές τους «δείχνουν» διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις που νοηματοδοτούν διαφορετικά την ΕΖ. Το άρθρο του 2002 δεν είναι απλώς μια περιγραφή της μεθοδολογικής ποικιλίας της ΕΖ, αλλά περιγράφει την ΕΖ ως μια συλλογική κατασκευή του υπερτοπικού περιβάλλοντος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το ακόλουθο μετα-κειμενικό σχόλιο στην εισαγωγή του τεύχους από τον τότε πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πλαισιώνει την ερμηνεία μας για την ΕΖ και το περιεχόμενο στο οποίο συγκροτήθηκε:

Θα ήταν παράλειψή μας να μην εκφράσουμε και από αυτή τη θέση τις ιδιαίτερες και θερμές ευχαριστίες μας προς τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που συνέβαλαν στην προσπάθεια να μορφοποιήσουμε την πρότασή μας για την Ευέλικτη Ζώνη σε καινοτόμο πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα [...] Θερμές ευχαριστίες εκφράζουμε, επίσης, προς τους αρθρογράφους και σε όσους συνετέλεσαν στην παρουσίαση και επιμέλεια αυτής της συλλογικής προσπάθειας. Με την πεποίθηση ότι οι εργασίες που δημοσιεύονται θα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην εξοικείωση με τους βασικούς άξονες της Ευέλικτης Ζώνης, προσδοκούμε στην επιτυχή εφαρμογή της και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Η συλλογικότητα που εμφανίζεται στο προηγούμενο μετα-κειμενικό σχόλιο φαίνεται στο άρθρο του 2002 όχι μόνο μέσω της μεθοδολογικής ποικιλίας της ΕΖ, αλλά και μέσω ενδοφορικών διακειμενικών συνδέσεων ή ενδοφορικών δεικτών (endophoric markers) (Hyland 2000) με άλλα κείμενα του ίδιου τεύχους που συνδιαμορφώνουν μεθοδολογικά την ΕΖ:

Τα σχέδια εργασίας, όπως αυτά που δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο, συγκροτούν σε ενιαία προσέγγιση όλα τα παραπάνω στοιχεία [τα γενικά στάδια της μεθοδολογίας της ΕΖ] [σ. 20]

Εκτός από τα σχέδια εργασίας, που αναφέρονται συνήθως σε θεωρητικές μελέτες ή σε έρευνες πεδίου, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης χρησιμοποι-

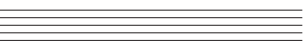
ούνται και άλλες δραστηριότητες, που συγγενεύουν στη λογική με τα σχέδια εργασίας, αλλά διαφοροποιούνται από αυτά (Δεδούλη: 20)

Αντίθετα με τη συλλογική αυτή κατασκευή της ΕΖ στο πλαίσιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η περιγραφή της ΕΖ στο βιβλίο του 2006 μπορεί να θεωρηθεί ως προσωπική κατασκευή στο πλαίσιο επεξεργασίας ακαδημαϊκών απόψεων. Το παρακάτω μετα-κειμενικό σχόλιο του Ματσαγγούρα στην εισαγωγή του βιβλίου δείχνει ότι οι απόψεις του βιβλίου είναι προσωπικές και δεν ταυτίζονται απαραίτητα με τις επίσημες θέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:

[...]επιθυμούμε να διευκρινίσουμε ότι, ενώ η συνεργασία μας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσέφερε το πλαίσιο για τη συγγραφή του παρόντος πονήματος, οι απόψεις και οι προτάσεις που διατυπώνονται εδώ δεν εκφράζουν υποχρεωτικά τις επίσημες θέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και δεν το δεσμεύουν. Αυτές διατυπώνονται στα κείμενα που υπογράφει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το βιβλίο αυτό εκφράζει προσωπικές θέσεις και προτάσεις [σ. 10]

Τέλος, τα κείμενα του ενδεικτικού και αντιπροσωπευτικού σχεδίων εργασίας θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι συνδέονται με ένα πλέγμα σχέσεων συλλογικής πρακτικής κατασκευής της ΕΖ. Αναλυτικά, το ενδεικτικό σχέδιο εργασίας περιλαμβάνεται και στις οδηγίες της Εγκυκλίου Φ 12.1/739/Γ1/675/17/7/2001 και στον Οδηγό για την Ευέλικτη Ζώνη: Βιβλίο για το δάσκαλο (2001). Και στα δύο αυτά κείμενα στην αρχή παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ΕΖ και στη συνέχεια ενδεικτικά σχέδια εργασίας – 3 στην Εγκύκλιο και 12 στον Οδηγό. Κάθε Σχέδιο Εργασίας βασίζεται σε διαφορετική θεματική ενότητα, όπως μουσική, μαθηματικά, και περιλαμβάνει το όνομα ή τα ονόματα των σχεδιαστών που μπορεί να είναι ακαδημαϊκοί, μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχολικοί σύμβουλοι ή δάσκαλοι. Επομένως, τα ενδεικτικά Σχέδια Εργασίας φαίνεται να αποτελούν ερμηνείες των σχεδιαστών του θεωρητικού πλαισίου της ΕΖ.

Αυτή η ερμηνεία μπορεί άλλοτε να εμφανίζει δυσκολίες συσχέτισης με το θεωρητικό πλαίσιο των Σχεδίων Εργασίας (όπως συνέβη με το ενδεικτικό και αντιπροσωπευτικό Σχέδιο Εργασίας παραπάνω) και άλλοτε να συσχετίζεται ευκολότερα, όπως συμβαίνει με άλλα σχέδια εργασίας.¹⁶ Πιθανώς αυτό συμβαίνει γιατί η θεωρία της μεθοδολογίας των Σχεδίων Εργασίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένη και δίνει τη δυνατότητα για διαφορετικές ερμηνείες και εφαρμογές στους εκπαιδευτικούς λόγω:



α) της εμφάνισης στα «θεωρητικά» κείμενα της ΕΖ διαπροσωπικών στρατηγικών μετα-λόγου χαλαρής πλαισίωσης (παρόμοια με αυτό που ο Hyland ονομάζει «hedges»).

Στα παρακάτω παραδείγματα, ο Ματσαγγούρας πλαισιώνει την ΕΖ ως μια ανοικτή μέθοδο την οποία μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει ανάλογα με τις σχολικές συνθήκες που αντιμετωπίζει και όχι ως μία αυστηρή τυπολογία προκαθορισμένων βημάτων:

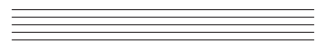
Η μέθοδος αυτή βέβαια θεωρείται μια ανοικτή διαδικασία μάθησης της οποίας τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και που εξελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών [Βιβλίο του δασκάλου, 2001: 20]

Πιο κάτω παρατίθενται συνοπτικά ορισμένα κοινά στοιχεία που εμφανίζουν συνήθως τα διάφορα παραδείγματα Σχεδίων Εργασίας, τα οποία είναι δυνατόν να ποικίλουν τόσο ως προς της χρονική διάρκεια όσο και προς την οργάνωση και το περιεχόμενό τους [Βιβλίο του δασκάλου, 2001: 20]

β) του γενικού παιδαγωγικού λόγου (pedagogic discourse) μέσω του οποίου θεμελιώνεται επιστημολογικά η ΕΖ. Αυτός ο παιδαγωγικός λόγος που μπορεί να ονομαστεί λόγος της Διδακτικής (Didactics) και συνδέεται με τη γερμανική επιστημολογία της Παιδαγωγικής (Uljens 1997), αναφέρεται στις γενικές αρχές της μάθησης και διδασκαλίας και καλύπτει ιδέες από διαφορετικά πεδία της παιδαγωγικής, όπως τις σπουδές αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπαιδευτική ψυχολογία (Menck 1995).

Οι διαφορετικές ερμηνείες, οι οποίες παράλληλα επισημοποιούνται ως εφαρμογές της ΕΖ αφού εντάσσονται στο επίσημο υλικό της, φαίνονται και μέσω των κοινωνικών σχέσεων οι οποίες οργανώνουν τα αντιπροσωπευτικά Σχέδια Εργασίας ως συλλογική πρακτική κατασκευή. Τα σχέδια αυτά που είναι ενταγμένα σε βιβλία ανά γεωγραφική περιοχή, π.χ. Θεσσαλία, Ήπειρος, αποτελούν «πρότυπο υλικό», όπως εξηγεί ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα μετα-κειμενικά του σχόλια παρακάτω, που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς: *Το περιεχόμενο του περιοδικού αποτελεί ένα πρωτογενές σχολικό υλικό το οποίο θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει αφορμή για την ανάληψη παρόμοιων πρωτοβουλιών και από άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας [σ. 5]*

Η επιλογή αυτών των σχεδίων εργασίας ως αντιπροσωπευτικών και η ένταξή τους στο βιβλίο της αντίστοιχης περιφέρειας έγινε μέσω της ακόλουθης διαδικασίας:



Η επιλογή του υλικού πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους κατά τόπους σχολικούς συμβούλους, τα μέλη των Τοπικών Επιτροπών Στήριξης και το μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ήταν υπεύθυνο στην αντίστοιχη διοικητική περιφέρεια [σ. 5]

Επομένως, ο ορισμός ενός σχεδίου εργασίας ως αντιπροσωπευτικού και η ένταξή του στα αντίστοιχα βιβλία βασίστηκε σε μια διαπραγμάτευση για το τι συνιστά «αντιπροσωπευτική» αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΖ μεταξύ:

α) ατόμων που έχουν τη δύναμη σε «τοπικό» περιβάλλον – σχολικοί σύμβουλοι, μέλη των Τοπικών Επιτροπών Στήριξης να ορίσουν την «αντιπροσωπευτικότητα»

και β) ενός μέλους του υπερτοπικού-περιβάλλοντος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αντλεί τη δύναμή του από το γεγονός ότι είναι μέλος του οργανισμού που διαμόρφωσε και συντονίζει πανελληνίως την ΕΖ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να δείξει πώς οι διαφορετικές διακειμενικές σχέσεις της μεθοδολογίας της ΕΖ και οι διαφορετικοί ειδολογικοί προσανατολισμοί των κειμένων της ΕΖ συσχετίζονται με διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις που νοηματοδοτούν διαφορετικά την ΕΖ. Επειδή η έρευνα στηρίχτηκε σε συγκεκριμένα κείμενα, η περιγραφή και η ερμηνεία αυτών των σχέσεων δεν μπορεί να γενικευτεί σε όλα τα κείμενα της ΕΖ. Παρά τους περιορισμούς αυτούς το σημαντικό θέμα που φαίνεται να προέκυψε συνδέεται με τη νοηματοδότηση της ΕΖ. Παραφράζοντας το διαχωρισμό του Street (1984) μεταξύ «αυτόνομου» και «ιδεολογικού» μοντέλου της εγγραμματοσύνης, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι φαίνεται να μην υπάρχει ένας αυτόνομος τρόπος περιγραφής και ερμηνείας της ΕΖ, αλλά ένας ιδεολογικός ως «Ευέλικτες Ζώνες», ιδεολογικές κατασκευές και πρακτικές που βασίζονται σε συγκεκριμένες ερμηνείες της ΕΖ ανάλογα με τις κοινωνικές σχέσεις στις οποίες εισέρχονται οι ιδέες της ΕΖ.

Για παράδειγμα, η απουσία άμεσων διακειμενικών συνδέσεων με άλλα κείμενα και η αόριστη αναφορά σε «έρευνες» φυσικοποιεί, κατασκευάζει και ταυτόχρονα νομιμοποιεί την ΕΖ ως «οδηγίες» στο επίπεδο του είδους λόγου, δείχνοντας ουσιαστικά τις κοινωνικές σχέσεις όπως έχουν τυπικά διαμορφωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – η δασκάλα εφαρμόζει τις ιδέες και πρα-

κτικές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου χωρίς το δικαίωμα αμφισβήτησής τους. Αντίθετα η νοηματοδότηση της ΕΖ μέσω πραγματικών ακαδημαϊκών διακειμενικών στρατηγικών, ενταγμένη σε ακαδημαϊκό είδος λόγου, επιτρέπει μια πιο συσχεσιακή αντίληψη της ΕΖ. Η ερευνήτρια θα πρέπει να δείξει στο αναγνωστικό της κοινό τη λεπτομερή συγκρότηση των ιδεών της και ακολουθώντας τις σχετικά παγιωμένες κοινωνικές σχέσεις του ακαδημαϊκού πεδίου θα πρέπει να ακαδημαϊκοποιεί τις ιδέες της, ώστε να της αναγνωρίζεται η ακαδημαϊκή της ταυτότητα και ο αντίστοιχος ρόλος.

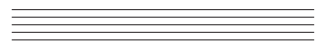
Αν το παραπάνω συμπέρασμα είναι σωστό –η ΕΖ ως «Ευέλικτες Ζώνες»– τότε το τελικό ερώτημα που προκύπτει αφορά την επιστημολογική προσέγγιση της κατανόησης αυτών των Ευέλικτων Ζωνών. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να στηριχτεί στο επιστημολογικό πλαίσιο της Θεσμικής Εθνογραφίας (Smith 2005), η οποία δεν εστιάζει στην εύρεση των ντετερμινιστικών λόγων, οι οποίοι «μιλάνε» μέσω των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, εμπειριών και πρακτικών, αλλά αναζητά μέσω ευρετικών τρόπων (και πάντα σε σχέση με τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή) τον τρόπο οργάνωσης των ιδεολογικών νοημάτων που κρύβουν τη θεσμική πλαισίωση των παραπάνω δραστηριοτήτων, εμπειριών και πρακτικών. Στην περίπτωση της ΕΖ αυτό που θα πρέπει να μελετηθεί δεν είναι μόνο οι διαφορετικές επιστημολογικές και ιδεολογικές κατασκευές της ΕΖ ως Ευέλεκτης Ζώνες στα διάφορα κείμενα, αλλά και γιατί αυτό συνέβη με τον τρόπο που συνέβη μέσα στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις στις οποίες κατασκευάζονται τα κείμενα αυτά.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ελένη Γιαννακοπούλου, που με ενθάρρυνε να δουλέψω πάνω στις ιδέες της Smith και να τις παρουσιάσω, και την Αλεξάνδρα Γεωργακοπούλου, που διάβασε το κείμενο και έκανε χρήσιμα σχόλια.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Σε κάθε ενότητα θα χρησιμοποιώ εναλλάξ τον θηλυκό και αρσενικό τύπο του ουσιαστικού για γενικές αναφορές.



² Η δραστηριότητα της ΕΖ στο δημοτικό σχολείο (Ματσαγγούρας 2002, 2006) αποτελείται από δύο ως τέσσερις διδακτικές ώρες την εβδομάδα ανάλογα με την κάθε τάξη, π.χ. τέσσερις ώρες για την Πρώτη Τάξη, 3 για την Τετάρτη Τάξη, και αφορά τη διεξαγωγή Σχεδίων Εργασίας (projects) από τις μαθήτριες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

³ Για παράδειγμα, το κείμενο του Θεριανού (2007) αναδεικνύει τις θεωρητικές διαφοροποιήσεις και τις ιδεολογικές αποχρώσεις στα κείμενα της διαθεματικής προσέγγισης και τις συνδέει με μια συντηρητική παιδαγωγική πράξη και τη νέα ιδεολογία του σύγχρονου καπιταλισμού και του ρόλου των σχολείων σε αυτόν.

⁴ Συγκεκριμένα, το κείμενο «Η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: μια Καινοτομία στο Ελληνικό Σχολείο» που γράφτηκε από τον Ματσαγγούρα (καθηγητή Διδακτικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών), τότε συντονιστή της ΕΖ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

⁵ Ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην εισαγωγή της συλλογής των σχεδίων αυτών τα ονομάζει «περιοδικά».

⁶ Εφαρμόστηκαν το σχολικό έτος 2003-2004 και δημοσιεύτηκαν το 2005 ανά διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές π.χ. Θεσσαλία, Ήπειρος, Κρήτη κλπ.

⁷ Για το πώς η κειμενικότητα και το κείμενο είναι μέρος ενός πλέγματος εννοιών, όπως μετα-κείμενο, περι-κείμενο, προ-κείμενο δες Hanks (2000: 166).

⁸ Με άλλα λόγια, αυτή η οπτική των ειδών λόγου δεν εστιάζει στην εύρεση των τυπικών χαρακτηριστικών που αντιστοιχούν σε κάθε είδος λόγου, αλλά προσπαθεί να μελετήσει πώς οργανώνονται τα είδη λόγου ως τέτοια μέσα από κειμενικές πρακτικές, π.χ. η ονομασία είδους λόγου (genre label) που δίνουν συνήθως οι συγγραφείς για να πλαισιώσουν το περιεχόμενο του κειμένου.

⁹ Βλ. σ. 22 στις Οδηγίες της Εγκυκλίου και σ. 20-21 στο βιβλίο του δασκάλου. Η μόνη διαφορά στην περιγραφή είναι η διαφορετική ονομασία του τρίτου σταδίου. Στο πρώτο κείμενο ορίζεται ως «Από κοινού διαμόρφωση πλαισίων δράσης», ενώ στο δεύτερο «Συλλογική διαμόρφωση πλαισίων δράσης». Η περιγραφή που παραθέτω είναι του Βιβλίου του δασκάλου με έμφαση, όπως στο πρωτότυπο.

¹⁰ Εν συντομία οι μαθήτριες στα Σχέδια Εργασίας (βασισμένα στις παιδαγωγικές ιδέες του Dewey) ερευνούν ένα θέμα ή προσπαθούν να λύσουν ένα «πρόβλημα» με τη βοήθεια της δασκάλας (δες Kerry and Eggleston 1988 για περισσότερες λεπτομέρειες).

¹¹ Το επιχείρημα για τη συμβατικότητα των διαφορετικών μεθοδολογιών με τη μεθοδολογία των Σχεδίων Εργασίας βασίζεται στο κοινό σχήμα της γνωστικής διαδικασίας το οποίο καλύπτει «όλες τις φάσεις παραγωγής της γνώσης που προκύπτει από τη διαδικασία της επεξεργασίας, η διαχείριση της παραγόμενης γνώσης και η αξιολόγησή της» (Ματσαγγούρας 2002: 20)

¹² Αυτή η ταύτιση της διαθεματικής προσέγγισης με τις τεχνικές Ροντάρι δεν συνεπάγεται απαραίτητα μια συντηρητική ιδεολογία και πρακτική. Απεναντίας οι τεχνικές του Ροντάρι έχουν θεωρηθεί μια πρακτική εν-δυνάμωσης (empowerment) (Zipes 2002) για τις μαθήτριες, καθώς τις επιτρέπει να αποδομήσουν, να ανασυνθέσουν γνωστά παραμύθια μέσα από ποικίλες τεχνικές και να μάθουν ότι τα λόγια, τα μοτίβα και οι αξίες των παραμυθιών δεν είναι αυστηρά καθορισμένα αλλά μπορούν να επαναπροσδιοριστούν από τα ίδια τα υποκείμενα.

¹³ Φυσικά είναι αυτονόητο ότι η διαθεματική προσέγγιση όπως έχει περιγραφεί συστηματικά από τον Ματσαγγούρα (2006 [2002]) είναι ένα δύσκολο εγχείρημα για τις μαθήτριες και ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις στις οποίες η καθοδήγηση της δασκάλας είναι αυξημένη αλλά αργότερα φθίνει.

¹⁴ Στο Βιβλίο του δασκάλου περίπου το ίδιο κείμενο περιγράφεται ως «εισαγωγικό σημείωμα», το οποίο προηγείται των διάφορων περιγραφών εφαρμογής Σχεδίων Εργασίας στην ΕΖ.

¹⁵ Τα παραδείγματα βρίσκονται στην Εγκύκλιο Φ 12.1/739/Γ1/675/17/7/2001.

¹⁶ Δες για παράδειγμα Κουλουμπαρίτση (2002) για ένα σχέδιο εργασίας το οποίο κατά την άποψή μου είναι ένα από τα αντιπροσωπευτικά σχέδια, όχι μόνο γιατί εφαρμόζει πιστά τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης αλλά και γιατί δείχνει στην πράξη τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν στα σχέδια αυτά και πως μπορούν να αντιμετωπιστούν.

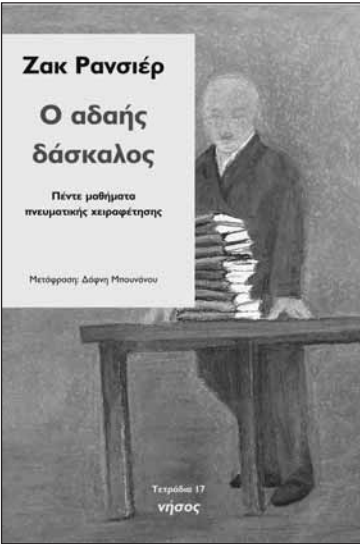
ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλαχιώτης, Στ. (2002), «Πρόλογος», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σ. 4.
- Αυδίκος, Ε. (1997), *Το Λαϊκό Παραμύθι: θεωρητικές προσεγγίσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Θεριανός, Κ. (2007), «Διαθεματικότητα, σχολική γνώση και εκπαιδευτικοί», Κάτσικας, Χ. και Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 54-80.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002), «Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σ. 57-79.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001), «Η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: μια Καινοτομία στο Ελληνικό Σχολείο», *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης: Βιβλίο για το δάσκαλο*, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σ. 10-21.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σ. 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μενδώνης, Π. (2004), *Ευέλικτη Ζώνη: Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική πράξη*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005), *Η Ευέλικτη Ζώνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Περιφέρεια Πελοποννήσου Σχολικό έτος 2003-2004*, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2005), «Πρόλογος», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005), *Η Ευέλικτη Ζώνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Περιφέρεια Πελοποννήσου Σχολικό έτος 2003-2004*, Αθήνα, σ. 5.
- Ροντάρι, Τ. (2001), *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εγκύκλιος (17-7-2001): Φ.12.1/739/Γ1/675/, Εφαρμογή προγράμματος ευέλικτης ζώνης, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εγκύκλιος (21-10-2004): Φ.12.1/659/117786/Γ1, Εφαρμογή προγράμματος ευέλικτης ζώνης, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001), *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης: Βιβλίο για το δάσκαλο*, Αθήνα.
- Bakhtin, M. (1986), *The problem of Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin.
- Berkenkotter, C., Huckin, T.N. (1995), *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*, L. Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.; Hove.
- Blommaert, J., Bulcaen, C. (2000), "Critical Discourse Analysis", *Annual Review of Anthropology*, 29, σ. 447-466.
- Briggs, Ch.L., Bauman R. (1992), "Genre, Intertextuality, and Social Power", *Journal of Linguistic Anthropology*, 2(2), σ. 131-172.
- Carspecken, P.F. (1996), *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*, Routledge, New York, London.
- Denzin, N.K. (1970), *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*, Butterworths, London.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.
- Fairclough, N., Wodak, R. (1997), "Critical Discourse Analysis", van Dijk, T.A. (ed.), *Discourse as Social Interaction, Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, Volume 2, Sage London.
- Foucault, M. (1972), *The archaeology of knowledge*, Tavistock Publications, London.
- Fowler, G., Hodge, R., Kress, G., Trew, T. (1979), *Language and Control*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Halliday, M.A.K. (1973), *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.
- Halliday, M.A.K. (1985), *An introduction to functional grammar*, Edward Arnold, London.
- Hanks, W.F. (2000), *Intertexts: Writings on Language, Utterance and Context*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.
- Hyland, K. (2000), *Disciplinary Discourses: Social Interaction in Academic Writing*, Longman, Harlow, Essex.
- Ivani, R. (2004), "Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning", Shuart-Faris, N., Bloome, D. (eds), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*, Information Age Publishing, Greenwich, CT, σ. 279-314.
- Kerry, T., Eggleston, J. (1988), *Topic work in the Primary Education*, Routledge, London.

- Kress, K. (1996), "Representational resources and the production of subjectivity: Questions for the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural society", Caldas-Coulthard, C.M., Coulthard, M. (eds), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, Routledge, New York and London, σ. 13-31.
- Lankshear, C., Knobel, M. (2004), *A Handbook of teacher research: from design to implementation*, Open University Press, Maidenhead.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park.
- Menck, P. (1995), "Didactics as construction of content", *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), σ. 353-371.
- Schiffrin, D. (1994), *Approaches to Discourse*, Blackwell, Massachusetts and Oxford.
- Slembrouck, S. (2001), "Explanation, Interpretation and Critique in the Analysis of Discourse", *Critique of Anthropology*, 21(1), σ. 33-57.
- Shuart-Faris, N., Bloome, D. (2004), "Introduction", Shuart-Faris, N., Bloome, D. (eds), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*, Information Age Publishing, Greenwich, CT, σ. ix-xviii.
- Silverstein, M. (1987), "The Three Faces of 'Function': Preliminaries to a Psychology of Language", Hickman, M. (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*, Academic Press, Orlando, London, σ. 17-38.
- Silverstein, M., Urban, G. (1996), "The Natural History of Discourse", Silverstein, M., Urban, G. (eds), *Natural histories of discourse*, University of Chicago, Chicago, σ. 1-17.
- Smith, D. (1990), *Texts, facts, and femininity: Exploring the relations of ruling*, Routledge, London.
- Smith, D. (1999), *Writing the Social: Critique, Theory and Investigations*, University of Toronto Press, Toronto.
- Smith, D. (2005), *Institutional Ethnography: A Sociology for People*, Altamira, Oxford.
- Street, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Swales, J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Uljens, M. (1997), *School didactics and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*, Psychology Press, East Sussex.
- Zipes, J. (2002), *Breaking the magic spell: radical theories of folk and fairy tales, revised and expanded edition*, University Press of Kentucky, Lexington.

κυκλοφορεί από τις εκδόσεις **νήσος**



Ζακ Ρανσιέρ Ο αδαής δάσκαλος

Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης

Με αυτό το βιβλίο ο Ρανσιέρ επιτίθεται στις τρέχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνιολογικές θεωρίες προτείνοντας μια ριζοσπαστική αναδιατύπωση των όρων εξασφάλισης της ισότητας αλλά και της ελευθερίας.

Ο αδαής δάσκαλος μπορεί να διαβαστεί σε πολλαπλά επίπεδα. Πρώτα από όλα είναι η ιστορία του Ζοζέφ Ζακοτό, ενός εξόριστου Γάλλου δασκάλου στο Πανεπιστήμιο της Λουβέν, ο οποίος το 1818 ανακάλυψε μια αντισυμβατική μέθοδο διδασκαλίας που έσπειρε τον πανικό στη μορφωμένη Ευρώπη. Μη γνωρίζοντας φλαμανδικά, ο Ζακοτό κατάφερε να διδάξει στα γαλλικά Φλαμανδούς μαθητές που δεν γνώριζαν γαλλικά. Η γνώση, συμπέρανε ο Ζακοτό, δεν είναι απαραίτητη στη διδασκαλία, ούτε η εξήγηση απαραίτητη στη μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτού του ασυνήθιστου πειράματος παιδαγωγικής τον οδήγησαν στη διαπίστωση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι εξίσου νοήμονες. Βασισμένος σε αυτήν τη διαπίστωση, ο Ζακοτό επινόησε μια φιλοσοφία και μια μέθοδο που ονόμασε πνευματική χειραφέτηση, μια μέθοδο που επιτρέπει, για παράδειγμα, σε αναλφάβητους γονείς να διδάξουν οι ίδιοι τα παιδιά τους.

**Κεντρική διάθεση: Σαρρή 14, 10553 Αθήνα,
τηλ./φαξ 210 3250058
Βιβιοπωλείο: Πεσμαζόγλου 5 (Στοά του βιβλίου)
τηλ.: 210 3213583**

www.nissos.gr