Λευκαδική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: οι φωνές των εκπαιδευτικών

Κατερίνα Δημητριάδου, Νεκταρία Παλαιολόγου

Περίληψη

Το μάθημα της Λογοτεχνίας προσφέρεται για προσεγγίσεις που απομακρύ- 
νονται από τον τεχνικό ορθολογισμό της διδακτικής πράξης, ο οποίος απο- 
βλέπει σε ένα προδιαγραφομένο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αξιοποιώντας την 
πεποίθηση αυτή, δύο φιλόλογοι ανέπτυξαν μια προτύπωση διδακτική παρέμ- 
βαση σε δύο τάξεις με μαθητικό δυναμικό μικτής κοινωνικο-πολιτισμικής 
προέλευσης και μικτής μαθησιακής ικανότητας. Με βάση τη διδασκαλία 
ενός ολόκληρου μυθιστορήματος, οι μαθητές δημιούργησαν και δραματο- 
ποίησαν ένα δικό τους μετα-κείμενο, το οποίο αναφέρεται σε προσωπικές 
και κοινωνικές σχέσεις του χώρου ζωής τους. Το γεγονός αυτό αναπροσδιο- 
ρίστη τη θέση τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και είχε πλούσιες 
διδακτικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις, σε ό,τι αφορά κυρίως τη διαφο- 
ροποίηση των διαδικασιών μάθησης και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτι- 
kών. Με βάση τις συνεντεύξεις των δύο εκπαιδευτικών που πραγματοποιή- 
σαν την εκπαιδευτική παρέμβαση, στην παρούσα εργασία αναλύεται η μέ- 
thοδος ερευνητικής προσέγγισης που κρίθηκε κατάλληλη για τη μελέτη αυ- 
tόν των προεκτάσεων και καταγράφονται τα αποτελέσματα και τα συμπε- 
ράσματα που προέκυψαν.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές στις δομές της κοινωνίας απαιτούν μια νέα θεώρηση 
για το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου διδασκαλία και μια νέα στάση 
μάθημα της Λογοτεχνίας, που χάρη στην ασθενή του ταξινόμηση (classification) 
και περιγραφή (framing) (Bernstein, 1991) προσφέρει πολλές ευκαιρί- 
es για διεξαγωγή των ορίων προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μα- 

1 Οι αριθμογράφοι εκφράζουν τις θέμες ευχαριστίες τους στο διευθυντή του 1ου Γυμνασίου Ευκαρίας Θεσσαλονίκης Νικόλαο Σαμαρίνα, καθώς και στις καθηγήτριες του σχολείου Μαρίνα Καραφολίδου και Ιόλη Παλοδωρίδου, που δέχθηκαν να μας αφιερώσουν πολύτιμο χρόνο για την ερευνητική προσέγγιση της παρέμβασής τους.
θητών, σε αντίθεση με γνωστικά αντικείμενα που διαθέτουν ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο και αυστηρούς επιστημολογικούς όρους (Dimitriadou & Solachidou, 2010).


1. Το μάθημα της Λογοτεχνίας ως πεδίο εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων

Σήμερα η διδασκαλία της λογοτεχνίας εν πολλοίς είχε αντικατασταθεί από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, της οποίας η νοηματοδότηση είχε περάσει από την έννοια του «προϋπόπτου» στην έννοια της «δραστηριότητας». Οι εκπαιδευτικοί συχνά προβληματίζονται αν θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το αντικείμενο της λογοτεχνίας ως ιστορικό ντοκουμέντο ή ως ενεργό κείμενο: επιπλέον, αν η χρήση των κειμένων από τους μαθητές είναι

---

2 Στην παιδαγωγική ορολογία το πρόθεμα μετά υποδεικνύει την επανάληψη της έννοιας που ακολουθεί και σημαίνει τη διαδικασία ή τη λειτουργία που «ελέγχει» αυτήν την έννοια (πρ.βλ. μετά-γνώση, μετα-αξιολόγηση) (Κοτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008: 10). Στην περίπτωση που εξετάζουμε διαπροσανεμίζουμε τον όρο «μετα-κείμενο», τον οποίο είχαν χρησιμοποιήσει και οι δύο καθηγητές για την παρέμβασή τους, καθώς αναφέρεται σε ένα θεατρικό δρόμον που ζοντανεύει όχι τόσο την υπόθεση ενός μυθιστορηματικού κειμένου, αλλά κυρίως την ενεργό διάδραση των μαθητών με αυτό.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης


Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
2. Το πλαίσιο εφαρμογής της παρεμβάσης

Κατά τη σχολική χρονιά 2008-09 δύο φιλόλογοι σε Γυμνάσιο της δυτικής Θεσσαλονίκης συνεργάστηκαν για να εφαρμόσουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας μια καινοτομία: α) διδάχθηκαν σε 16 διδακτικά δίωρα ταυτόχρονα σε δύο τμήματα της Β' τάξης ολόκληρο το μυθιστόρημα της Αλκης Ζέη (2007) «Ο ψεύτης παππούς» και β) χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικές μεθόδους, όπως τεχνικές εκπαιδευτικού δραμάτων, δημιουργική γραφή, επικουρική χρήση άλλων τεχνών, υποστήριξη από ΤΠΕ κ.λπ. Από τη δυναμική που διαμορφώθηκε οι μαθητές δημιούργησαν πολύ υλικό: κείμενα κάθε έδους (επιστολές, ημερολόγια, ιστορίες, διαλόγους), καταγραφές αντιδράσεων, φόβοι, σκέψεις, αλλά και εικαστικές αποτυπώσεις, κινητικές δράσεις κ.λπ. Το υλικό αυτό αποτέλεσε τον καμβά για την κατασκευή ενός μετα-κειμένου, δηλαδή ενός θεατρικού δρομέαν που ζούσε να υπόθεσε του μυθιστορήματος, αλλά μια «συνουσία» και διάδραση των μαθητών με το κείμενο.


Η ιδέα της καινοτομίας βασίστηκε στη διαπίστωση προβλημάτων κατά τη διάδικαλα της Λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που επαληθεύεται και σε σχετικά πορίσματα της βιβλιογραφίας (Chelard-Mandroux, 1998, στο Φρουδάκη, 2003: 70). Όπως δήλωσαν οι ίδιοι, «διαπίστωσαν συνεχώς ότι τα αποστάματα δεν κατάφεραν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να προκαλέσουν τη γοητεία, να πείσουν ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας μπορεί να είναι επιλογή και όχι μάθημα» (Ε1). Ακόμη, «το μάθημα αυτό είναι το κατεξοχήν προσφέρον σε αναθεώρηση τον τρόπο προσέγγισης, χωρίς προσαπαιτούμενα, ...πιο ενέλκο σε θέματα ύλης, ...ανοικτά σε διαθεματικά-διεπιστημονικά απλόματα, ... έτσι αγαπήσουμε περισσότερο ως δάσκαλοι γιατί πιστεύουμε στην εσωτερική εκφραστική δυναμική του" (Ε2). Ετσι, οι εκ-
Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης

παιδευτικοί ενέταξαν την επεξεργασία ολόκληρου του μυθιστορήματος στην καθημερινή τους πρακτική, με στόχο την εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων στο μάθημα και την ανάδειξη ενός παραδείγματος καλής πρακτικής (Biesta, 2010). Ως αντιστάθμισμα, το οφαριώ τους στο σχολείο μειώθηκε κατά 2 διδακτικές ώρες.


Πίν. 1.

Κατανομή των μαθητών ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά

<table>
<thead>
<tr>
<th>Αλλοδαποί</th>
<th>Διετές</th>
<th>Πολύ χαμηλά επίδεδος</th>
<th>Πολύ υψηλά επίδεδος</th>
<th>Μέσον επίδεδος</th>
<th>Με μαθησιακά προβλήματα</th>
<th>Διαφορική νοημοσύνης</th>
<th>Σύνολο</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>10</td>
<td>16</td>
<td>13</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>55</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Στόχος της μελέτης μας είναι να αναδειχτεί η απόχηση της παρέμβασης στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τεθήκαν ήταν τα εξής:

- Κατά πόσο επιτεύχθηκε διαφοροποιημένη μάθηση στη διάρκεια υλοποίησης της εναλλακτικής πρότασης διαδικασίας της Λογοτεχνίας;

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
- Ποια απόχρηση είχε στους μαθητές η δραματοποίηση του μετα-κειμένου, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που την διάδεξαν;
- Ποια οφέλη προσοπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς, όπως καταγράφοντας στις δηλώσεις των ιδιών πάνω στο όλο εγχείρημα;

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής προσέγγισης

Η έρευνά μας αφορά ένα μόνο λειτουργικό κομμάτι της παρέμβασης: τη δημιουργία του μετα-κειμένου και τη δραματοποίηση του ως διαδικασίας αλλά και ως «προϊόντος» μιας συλλογικής προσπάθειας. Επιχειρεί να αποτυπώσει τις περιπλοκές, δυναμικές και εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις γεγονότων και ανθρώπινων σχέσεων σε μια μοναδική περίπτωση. Έχει χαρακτήρα μελέτης περίπτωσης (Cohens et al., 2008: 309-325; Basin, 2010: 19-21; Ιωσηφίδης, 2008: 147-149), καθώς επιχειρεί να κατανοήσει τη διαμόρφωση μιας κατάστασης και τα αποτελέσματα που συνόδευσαν με αυτή μέσα από τις «φωνές» των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση σε ερμηνευτικές και υποκειμενικές διαστάσεις. Εστιάζει σε δύο παραμέτρους, οι οποίοι κρίνονται ικανοί να σηματοδοτήσουν αλλαγές στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο: τη διαφωνία σχέσης της διδασκαλίας, που αποβιβάζει στην καλύτερη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, που αποτελεί μοχλό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

3.1. Δείγμα και εργαλεία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι δύο γνωάκες εκπαιδευτικοί που διδάσκαν την παρέμβαση, με προϋπηρεσία 22 (E1) και 13 (E2) έτη αντίστοιχα. Καταγόντωσαν πτυχίο φιλολογίας με ειδικευτική στη Νεοελληνική Φιλολογία, ενώ η E1 διέθετε και σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο. Στα τμήματα της παρέμβασης (B1 και B3) διδάσκαν ανάμεσα στους επιλεγμένους Ελληνικά Γλώσσα και Αρχαία Ελληνικά κατά τα τρία (E1) και δύο (E2) τελευταία χρόνια. Ο αριθμός των μαθητών στα τμήματα αυτά ήταν 27 και 28 (N=55) αντίστοιχα, ενώ στη θεατρική παράσταση έλαβαν μέρος 15 μαθητές. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν έλαβαν μέρος στην παράσταση, ωστόσο οι άλλοι είχαν συνδρομεί στη δημιουργία της, καθώς φωτογράφησαν στα τμήματα από τα οποία προέκυψε το υλικό της.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μία ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία εφαρμόστηκε στις καθηγήτριες τρεις μήνες μετά την παράσταση και περιλάμβανε 25 ερωτήματα πάνω στους εξής θεματικούς άξονες: σκοποί και στόχοι της παρέμβασης, λόγοι που οδήγησαν στην ανάπτυξη της, θεωρητικό υπόβαθρο των καθηγητριών, ανταπόκρισης των μαθητών, πλεονεκτή-

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου
σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης

μπατ της παρέμβασης, δυσκολίες υλοποίησης της παράστασης, ρόλος των
gονέων, συνολικός απολογισμός, επίδραση της παρέμβασης στην επιστημο-
νική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μελλοντικές προοπτι-
kές.

3.2. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (Cohen et al., 479-480·
Basil, 2010: 194-197· Ιοσηφίδης, 2008: 147-149) στις συνεντεύξεις των
ekπαιδευτικών. Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν καταγράφηκαν,
αναλύθηκαν και ταξινομήθηκαν για να συγκροτήσουν δύο μεγάλες θεματι-
kές κατηγορίες ανάλυσης (μέθοδος bottom-up): στην πρώτη οι μονάδες α-
νάλυσης αναφέρονται σε επιλεγμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που
νομιμοποιούν αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης, όπως καταγράφονται
στη σχετική βιβλιογραφία. στη δεύτερη περιλαμβάνονται αποσπάσματα των
συνεντεύξεων που αποκαλύπτουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σε
σχέση με το ανέβασμα της παράστασης.

4. Αποτελέσματα

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που παραπέμπουν σε αρχές της διαφορο-
pοιημένης μάθησης φαίνονται στον Πίν. 2.
Πίν. 2.
Αποτελέσματα των συνεντεύξεων με άξονα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

<table>
<thead>
<tr>
<th>Αποσπάσματα συνέντευξης</th>
<th>Νομιμοδοτήσεις αρχών της διαφοροποιημένης μάθησης</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Η πρώτη αντίδραση ήταν θετική και μόνο για το γεγονός ότι θα ήταν κάτι διαφορετικό από το καθημερινό.</td>
<td>Ενδιαφέρον των μαθητών για αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές.</td>
</tr>
<tr>
<td>Τους φώτιζε η ιδέα του διαφορετικού, του μη πληροφορικικής ιδέας, του καινοτόμου, της απόπειρας.</td>
<td>Απαλλαγή από την ομοιομορφία, τη συνήθεια, την επανάληψη, την πλήξη του μαθήματος.</td>
</tr>
<tr>
<td>Η ποικιλία των μεθόδων και των τεχνικών, η αξιοποίηση περισσότερων χειριστών στη σχολική (π.χ. μάθημα επί σκηνής), το σπάσιμο του μονομερούς του καθηκόντος (π.χ. μάθημα με έναν σχηματισμό-πατσό, ή με έναν αληθινό πατσό), η παρακολούθηση παράλληλων με το θέμα έργων (π.χ. «Το μόνο της ζωής του ταξίδιον» στο ΚΘΕ)…λήτε την προσοχή για το επόμενο μάθημα.</td>
<td>Ποικιλία σε περιστάσεις, εργαλεία, εργασίες και χώρος δράσης. Ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργία και επαλήθευση προσδοκιών. Ανοιχτή της σχολικής στην κοινωνία, μη τυπικές μορφές μάθησης.</td>
</tr>
<tr>
<td>…λιαφύλα εμπλοκή μοιρασικής, φοινικών, φροτισμού</td>
<td>Αξιοποίηση πολυτελικών πόρων.</td>
</tr>
<tr>
<td>Τη λογοτεχνία κληρίχθηκαν να τη χορέψουν, να τη δέξουν με κίνηση, να την παίξουν σε σκηνές.</td>
<td>Εμπλοκή του σώματος (πολλαπλή νοημοσύνη).</td>
</tr>
<tr>
<td>…πρόταση τους συστηματικά την προσοπική τους κατάσταση, βγάζοντας τους από τη συνήθη αυτολογορμία και αναδεικνύοντας επιμέρους ικανότητες, τις αξιότητες.</td>
<td>Ενθάρρυνση στην αυτοέκφραση, ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων στην ίδιογνωσία και τη συμπεριφορά των μαθητών. Μάθηση με νόημα.</td>
</tr>
<tr>
<td>Είναι χαρακτηριστική η επαναστατικήτης πάνω στο θέμα της ανάπαυσης μητέρας-υιοθεσίας...</td>
<td>Αποδόμηση αντιλήψεων σε ζητήματα κοινωνικών συμβάσεων. Αναπροσδιορισμός συστήματος αξών.</td>
</tr>
<tr>
<td>Περισσότερο διακολλούνταν η πολύ δυνατή και η πολύ αδύνατη ομάδα. Οι μικτές ομάδες δηλώνουν πολύ καλύτερα...</td>
<td>Γόνιμη συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα. Ενελκτική ομαδοποίηση.</td>
</tr>
<tr>
<td>Το δικό μου τέμπερα παρήχθη από τη συνένοια παιδιών σκότωσαν σε άλλα τμήματα την προηγούμενη χρονιά... έτσι, στην αρχή δεν υπήρχε καμία συνοχή... εθιμοτυπικές σχέσεις και έντονοι καθαρισμοί. Το πρόγραμμα έπαψε καθοριστικό ρόλο στη μεταμόρφωσή του κλίματος. Η εξέλιξη των σχέσεων ήταν ένα θαύμα.</td>
<td>Αμφισβήτηση συγκρούσεων, αρμονική συνεργασία, συνοχή.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης

| Η γκρίζα τάξη που γεμίζει χρώματα, οι ομοιομορφίες που αποκτούν πρόσωπο, οι αφρόνες που παίρνουν φωνή, οι φωσφοριές φαντασίες που ζεσφαράζονται, οι καλοχρωσμένες απολύτοπες που δυναμίζονται, οι αυτοαρχικεμένες προσωπικές ιστορίες που βρίσκουν το χώρο τους, οι επιφάνειες που βαθαίνουν... | Λέξεις που γεμίζουν την επανάληψη: απολύτοπα, επιφάνειες, βαθαίνουν. Αντιστοιχίες και επανάληψη των λεξικονομικών υποτακτικών. Αντιστοιχίες και επανάληψη των προσωπικών ιστοριών. Αντιστοιχίες και επανάληψη των επιφανειών. Αντιστοιχίες και επανάληψη των απολύτοπων.

| Στη διακοσμητική του ανεβάλλοντα μαθητές έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του προταγωνιστή, κινηματογράφηση. Σχεδόν διαρθρώνει φυσικός η λεκτικό το κείμενο ώστε να αντανακλά χωρίς αποκλίσεις τον εφηβικό λόγο (κεφαλή δεν το λέει έτσι, συγκεκριμένα). | Οι μαθητές ανέλαβαν την ευθύνη της μάθησης τους. Καταμετρημένος, συνειδητοποιεί, αυτοεξισσόμενο, αυτοεξερεύνηση, αυτοεξερεύνηση, αυτοεξερεύνηση, αυτοεξερεύνηση. Παιδικοκεντρικήτητα, δημιουργικότητα, παραμορφώμενες προτομές, ευρηματικότητα.

| Στη μεγάλη οφέλη είναι... Η απόκτηση σταδιακά συνεπών, ανατρομάλων υποχρέωσης απέναντι στην ομάδα που ανήκει, στο έργο που ανέλαβαν, στον εαυτό τους τον ιό, για να του αποδείξουν ότι μπορούν. | Δέσμευση, ανάληψη ευθύνης, συνέπεια, προσφέρειση, προτομές, βίαμε επιτυχίες, επιτυχίες.

| Στα μεγάλα οφέλη είναι... Η συνεργασία ως οργανισμός τους και η έκταση στην ομαδικότητα και τη συνεργασία για κοινό σκοπό. | Συνεργασία ετερογένεων μαθητών για έναν κοινό σκοπό, αμφιλεγόμενη εγκέφαλο, ομαδικό πνεύμα, προσφήνηση στο στόχο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

| Στα μεγάλα οφέλη είναι... Η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αυτοπροσώπησης (η παράσταση ζητούσε όχι μόνο να παζίζουν ένα δομικό ρόλο, αλλά σχεδόν να τον κατακεκλάδουν οι ιδιών σε επίπεδο και λόγο και εκφράσεις). | Ενεργός απόκρισης των μαθητών. Ανάπτυξη δημιουργικότητας, καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων.

| Στα μεγάλα οφέλη είναι... Η αποτίμηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αφού έπρεπε να διευθετήσεις συνενταξεις ζητήματα και διαφορές μεταξύ τους και με μας... | Επιλογή διαφόρων, υπευθυνότητα, κοινο-νοποιοποίηση, υπερβολική προσωπικών αδυναμιών, προσφήνηση στο κοινό καλό.

| Τέλος, στα μεγάλα οφέλη είναι... το αίσθημα ικανοποίησης και επιτυχίας που επέβαλαν όταν κατάφεραν να φέρουν σε πέρα την παράσταση τους, τους ίδιους τόση αυτοκύκλιση... | Αυτοεξερεύνηση, ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση.

| Η συμπεριφορά τους είναι πιο συμπεριφορικά παρά τους που ακύρωσε επικοινωνεί με ατάκες του θεατρικού κειμένου. | Συνοχή, χρήση εφηβικών κωδικών επικοινωνίας.

| Και τα δύο τμήματα αποτελούν τα πιο παρεμβατικά τμήματα σε επίπεδο πρωτοβουλιών (σε σύνολο 17 τμημάτων) – παρόλο που δεν είναι τα καλύτερα σε θέματα επίδοσης (το B3 ήταν ένα από αυτά τα πιο προβληματικά τμήματα του σχολείου). | Ενεργητική μάθηση σε κοινοπλαίσιο. Ανάπτυξη παρεμβατικών πρωτοβουλιών και ανάληψη ευθύνης ανεξάρτητη από επιδόσεις.

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
Αναφορικά με τον αναστοχάσιμο των εκπαιδευτικών πάνω στην παρέμβαση – ως περιεχόμενο αλλά και ως διαδικασία –, τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίν. 3:

**Πίν. 3.**
Αποτελέσματα των συνεντεύξεων με άξονα του αναστοχασιμού των εκπαιδευτικών

<table>
<thead>
<tr>
<th>Αποσπάσματα συνέντευξης</th>
<th>Νομιμοδοτήσεις αναστοχασιμού των εκπαιδευτικών</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Αυτό είχε να κάνει και με τη δίκη μας πρόθεση να χορεύσουμε συγχα πολλές δράσεις σε ένα διόρο, κάτι που μάλλον είναι λάθος.</td>
<td>Επισήμανση οργανωτικού σφάλματος, αυτοκριτή.</td>
</tr>
<tr>
<td>Εκεί δοκιμάστηκαν τα όρια του καθενός, καθώς και τα όρια της αμάδας να αυτοπενθαρίσει σε είδι δειπνήτηκε, χωρίς να διαλυθεί. Η ημερία μάας βοηθούσε να λειτουργήσων προεδρευτικά και προεδρουσατικά σ’ αυτό που αναμένεμε να συσσωρεύσει η ανθρώπινη αδύναμη και κούραση.</td>
<td>Αυτοέλεγχος, επισήμανση κρίσιμων παραμέτρων.</td>
</tr>
<tr>
<td>Διαβιβάζοντας τον κίνδυνο αποδοξασμός αναθεωρήσεων κάθες από της αρχές μας επιλογές (πχ. υποθέσεις φακέλων οργανώσεων) ή αφήναμε εκτός εφαρμογής αρκετά σχέδια μας</td>
<td>Ανατροφοδότηση, αναθέωρηση και αλλαγή τακτικής.</td>
</tr>
<tr>
<td>Κατά τις πρόβες όμως ήρθαν αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα, αναμε- νόμενα από 14 Σεπτεμβρίου παιδιά: ασυνέπεια στη συμμετοχή, αλλαγή διάθεσης και αποχωρήσεις (αστερός λίγος), μικροσ- γερμίσεις, επιχειρήσεις για την παρεία του άρχου, κοίρας κ.λ.π.</td>
<td>Επισήμανση προβλημάτων κατά τη διαδικασία προετοιμασίας της παράστασης</td>
</tr>
<tr>
<td>Συγκά σαν διάστημα πάνω των εαυτού μας να ακριβείαν χωρίς στις παι- δαγωγικές μας προτεραιότητες και την επιθυμία για ένα ανθρωπικό αποτέλεσμα που δεν θα αδέιει την έμπνευσή του.</td>
<td>Επίλυση δια-παλικής σύγκρουσης.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Λόγω της ιδιαιτερής φύσης της περίπτωσης που εξετάσαμε, συνάγονται συμπεράσματα με βάση δύο άξονες: τον λογοτεχνικό και τον παιδαγωγικό. Σε ό,τι αφορά τον λογοτεχνικό, η πραγμάτευση του κειμένου βασίστηκε στην αντίληψη του κειμένου νοημάτως ως αποτελέσματος διάδρασης μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Ο κύριος εστιασμός αφορούσε τον ρόλο που κλήθηκε να παίξει οι μαθητές ως αναγνώστες του κειμένου, αλλά και την αναγνωστική διαδικασία που εγκανδύστηκε μέσα από αυτόν τον ρόλο. Η στέγαση αυτή υπερβαίνει την αισθητική πρόσληψη του κειμένου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να ξεσηκωθεί ο δυναμικός χαρακτήρας του και να ενεργοποιηθεί η αισθητική ανταπόκριση των αναγνώστων του, καθώς αντιμετωπίστηκε «όχι ως αισθητικό κείμενο που πρέπει να ορίστε, αλλά ως εμπειρία που πρέπει να βιωθεί» (Iser, 1978:10 στο Παπαντωνάκης κ. ά., 2010: 84-85).

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014

Αναφορικά με την παιδαγωγική της διάσταση, η πρωτοβουλία των δύο εκπαιδευτικών αποκρίνεται στην ανάγκη να αποκτήσει η φαντασία και η δημιουργικότητα τη θέση της στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Εξω από παραδοσιακά σωματικά πρότυπα, η διδακτική αντιμετώπιση εγκαθίδρυσε την επικοινωνία των μαθητών με τον κόσμο του κειμένου. Επιπλέον, οι μαθητές αξιοποιούνταν οι θεατικοί κώδικες συνέδεσε τις γραπτές λέξεις με τα προσωπικά τους βιώματα και πέτυχε τη μεταφορά των βιωμάτων αυτών σε μια σκηνική πραγματικότητα (Τσαρμπούλου, 2000: 185).

Το θεματικό υλικό του κειμένου τροφοδοτήσει την φαντασία και την ευρηματικότητα των μαθητών, με αποτέλεσμα να προσδιδούν διαχρονικό χαρακτήρα στο ιστορικό και πολιτισμικό του συγκείμενο και να επηρεάζει σκηνικές ερμηνείες που αξιοποιούν τη θεατικότητά του. Το πέτυχε αυτό με την ενσωμάτωση σκηνικών, αφαιρετικών, παράλογων ή υπερεπιλεκτικών στοιχείων, όπου ο ιδίως των μαθητών δημιουργήσει μια λεκτική και δομική διαφοροποίηση στο κείμενο, περιγράφοντας «όχι μόνο τα φαινόμενα αλλά και τις διαδικασίες σύλληψης των φαινομένων» (Χορτάτη, 1991: 61). Εν κατάλειψη, η «ανάγνωση» του μυθιστορήματος ολοκληρώθηκε μέσα από την παράσταση· μια παράσταση που συνδέει τη δραματολογική δυναμική του κειμένου με τις χορο-χορωδικές συμβάσεις της σκηνής, αλλά και τις ανατροπές της δράσης και των δεδομένων που απορρέουν από το κείμενο.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Κατά πόσο επιπλήρωσε διαφοροποιημένη μάθηση...), θα υποστηρίζαμε ότι και μόνον η ανάδομηση του κειμενικού νομίματος από τους μαθητές συνιστά διαδικασία διαφοροποίησης. Μέσα από ποικίλες περιστάσεις, εμπειρίες, χώρους και δράσεις δημιουργήθηκαν «ανάπαυσης» στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών: αξιοποιήθηκαν πολυτελεία κείμενα, αναδειχθηκαν ποιωτικά στοιχεία της αισθητικής και της συμπεριφοράς τους, επιληφθηκαν προσδοκίες και δόθηκε «τόπος» σε ιδέες και συναισθήματα, καθώς και ευκαιρίες για γόνιμη συνεργασία και αυτόκρατρηση. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να βιώσουν καταπτάσεις μάθησης με νόημα, να απαντήσουν σε προκλήσεις, να αφηγη-
Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης

...θεούς προσωπικές ιστορίες, να τροποποιήσουν/αποδομήσουν αντιλήψεις που αφορούν κοινωνικές συμβάσεις, να άρουν βεβαιότητες και να αναπροσδιο-

ρίσουν τα συστήματα αξιών τα οποία πρεσβεύουν· και όλα αυτά σε ένα κλί-

μα ασφάλειας και ηθικής ενδυνάμωσης. Εξυπάρκεια είναι ημέρα δόθηκε στο βαθμό συμμετοχής των μαθητών και όχι στην ποιότητα της δραματικής τέχνης τους (Τσαρμπατούλου, 2000: 188).

 Το κείμενο προσεγγίστηκε ως πολυεπίπεδο, πολυτροπικό και πολύσημο σημειωτικό προϊόν, με στόχο την εμβάθυνση των μαθητών στην κοινωνική εμπειρία, την αξιοποίηση της πολυπληρής τους νοημοσύνης (Gardner, 1993) και την κατασκευή προσωπικού νόηματος. Οι επιδιώξεις αυτές συνάδον με μια γλωσσοδидακτική τάση που βασίζεται στην άσπιση ότι ο κόσμος είναι πολύμορφος και η διδασκαλία θα πρέπει να δίνει έμφαση στην κατανόηση των διαφόρων επιπέδων νόηματος που περιέχει κάθε κείμενο (Χατζήσαββι-

δης, 2005: 42-45).

 Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Ποια απήχηση είχε στους μαθητές η δραματοποίηση του μετα-κειμένου ...), οι μαθητές φαίνεται να ανταποκρίθηκαν από την αρχή με ενθουσιασμό στην πρόκληση, προκει-

μένουν να απαλάγηξε το μάθημα από την ομοιωμορφία, τη συνήθεια, την επα-

νάλη και την πληρές. Η σχέση ανάμεσα στα εμφανείς και τις υπονοούμε-

νες νοηματοδοτήσεις του κειμένου αποκαλύπτει τους λόγους για την ανα-

γνωστική δραστηριοποίηση των μαθητών και τη μετάπλασή του σε ένα νέο, δικό τους κείμενο. Οι μαθητές κλήθηκαν να προσλάβουν ό,τι ήταν παρόν

στο κείμενο, να συμπληρώσουν ό,τι απουσιάζει και να ανασύρουν ό,τι υπο-

νοούνταν από τα κειμενικά σημεία του (Παπαντωνάκης κ.ά., 2010: 86· Πα-

παδάτος, 2001: 63). Πηγάζοντας ακόμη παραπέμποντα, με το ανέβασμα της πα-

ράστασης οι μαθητές αξιοποιήσαν αυτό που ο Ιστος ονομάζει «λογοτεχνικό ρεπερτόριο» του κείμενου: απέσπασαν λογοτεχνικές, κοινωνικές και πολιτι-

σιμικές υποδομές από τα συμφραζόμενα και τις τοποθέτησαν σε ένα νέο συγκείμενο, με αποτέλεσμα να προδοτηθεί μια επικοινωνιακή διάδοση με καινούριο νόημα (Παπαντωνάκης κ.ά., 2010: 88· Παπαδάτος, 2001: 67). Ανταποκρίθηκαν έτσι στον μετανεωτικό ορισμό της διδασκαλίας, που θέ-

λει τον μαθητή να συν-διοργανώνει και να συμμετέχει σε διάδοσεις που

έχουν στόχο την απόκτηση, τροποποίηση και αποδομή αντιλήψεων, στά-

σεων και πρακτικών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιτρέπει τη συμ-

μετοχή της επιλογή και την απόφαση (Κοσσυβάκη, 2003).

 Άξιζε να σημειωθεί ότι η διάδοση αυτή, καθώς συνέδθηκε με ένα συ-

γκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, δημιούργησε για τους μαθη-

τές ευκαιρίες για επιρροές στην εμπέδωση ή αναπροσανατολίσμο των κοινωνικών και πολι-

τισμικών αξιών· είχε επομένως και μία σημαντική ιδεολογική διάσταση (Α-


Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Ποια οφέλη προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς...), αυτά τα οφέλη προκύπτουν άμεσα από τις διαδικασίες αναστολήσματος στις οποίες ενεπλάκησαν οι εκπαιδευτικοί, που αφορούν την επισήμανση θετικών αλλά και αρνητικών στοιχείων της παρέμβασης, τον εντοπισμό προβλημάτων και την αναθεώρηση ή αυτοοδύναμης, την ανάθεση της ευθύνης σχεδιασμού στους μαθητές, την αναγνώριση της υπέρβασης των προσδοκιών τους, αλλά και τη δημιουργία οράματος για το μέλλον των μαθητών. Παραθέτουμε εδώ αυτόσως αποσπώματα από τις συνεντεύξεις, όπου ο πλούσιος λόγος των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και χειραφέτηση.

Σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική:

«...Όταν προσεγγίσαμε τα θέματα της ετερότητας και δόθηκε η ευκαιρία να καταταθένει η προσωπική ιστορία των αλλοδαπών μαθητών μας, βρεθήκαμε μπροστά σε ομολογίες που πρόπτη φορά έβγαιναν στο φως. Κάθε διάκριση αποχροματίστηκε. Κανένας δεν περιφρονούσε την Πελάγη που είναι τρεις, κανένας δεν ενέπνευσε τη διαστακτικότητα της Γιώτας, κανένας δεν επιτόνιζε την νευρικότητα της Λισίδωρας... ακόμα κι εμείς οι δάσκαλοι τους δεν έχουμε ξεκαθαρίσει εάν ο προσαγωγισμός μας είναι αλλοδαπός.» (Ε2)

Σε αναφορά με τις στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση:

«Για μένα η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν να καταφέρουμε τις 12 αυτές ερημικές, εκρηκτικές προσοπικότητες που είχαμε στα χέρια μας να τις «χειριστούμε» έτσι ώστε να οδηγηθούν να δουλέψουν ως ομάδα, να πιεστούν να είναι συνεπείς, να υπερβρούν τον «κακό» τους εαυτό, να βγάλουν ό,τι πιο όμορφο από μέσα τους. Κατά το ανέβασμα της παράστασης ήμασταν όλοι ένα σφρηγωδένων σύνολο που αγνοούσε, έδειξε όλο τον εαυτό και στο τέλος πανηγυρίζουν κλαίγοντας αγκαλιασμένο από χαρά και ικανοποίηση» (Ε1).

Σε σχέση με τις προσωπικές ανάγκες, την αυτοεπίγνωση, την αυτοκριτική, την επαγγελματική χειραφέτηση των εκπαιδευτικών:

«Προφανώς θα θέλαμε... εγχειρήματα ανάλογα και στις τρεις τάξεις. Απλώς αυτή τη στιγμή αισθάνομαι την ανάγκη προς μια ενδοστρέφεια και αναπροσαρμογή ώστε να μην επαναληφθεί... Θέλω να μιλήσουμε για τις δυσκολίες που έχει η διάχυσή αυτών των εγχειρημάτων. Ενώ θα μπορούσαμε να μοιραστούμε κάποιας καινοτομίας δρόμους στα διδακτικά αδιέξοδα, δεν έχουμε τον τρόπο... που να διατηρεί τη δύναμη της έμπρακτης εφαρμογής και δεν θα εκτίθεται στην έπαρση της υπόδειξης» (Ε2)
Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης

Σε σχέση με την παιδαγωγικής προοπτικής που διανοήγει το εγχείρημα της εναλλακτικής πρότασης:

«Αυτό που θα ελέγει είναι ‘τολμήστε το’... Όσο για την παραπάνω προε-τομίσμα, που σήμερα απαιτείται, θα ελέγει ότι αντισταθμίζεται από το αίσθημα ανανέωσης, και από την πολύ θετική ανταπόκριση των παι-διών. Δεν γκρινίζουμε όλοι συνεχώς για αδιάφορους μαθητές; Δε είναι υπέροχο να βλέπεις ξαφνικά τους μαθητές που να είναι όλοι εκεί, δρα-στήριοι και δημιουργικοί.»(E1)

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εγχειρήματος στο σύνολο του:

«Η χρονική εφαρμογής της πρότασής μας μέσα στην τάξη, στο μάθημα της λογοτεχνίας, έχει για μένα εξίσου μεγάλη και ίσως μεγαλύτερη σημασία από την παράσταση. Και εξέγιο το γιατί: αφορούσε το σύνολο των μαθη-τών μιας τάξης, δοκίμασε μεγάλη ποικιλία μεθόδων, πραγματοποιήθη-κε μέσα στο οργανισμό πρόγραμμα αξιοποιώντας μόνο τις διδακτικές ύ-ρες του μαθήματος, προώθησε ονυστικά την έκφραση των παιδιών σε προφορικό και γραπτό λόγο... αποτελεί εν τέλει μια ολοκληρωμένη και έτοιμη προς εφαρμογή πρόταση από τον καθένα. Ας μη θεωρηθούν αξιο-λογικές και υπερβολικά αυτο-αναφορικές, αλλά καθαρά περιγραφικές οι παραπάνω παρατηρήσεις...»(E1) 4

Η παρέμβαση ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της κριτικής παιδα-γωγικής (McLaren, 2003) και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως παράδειγμα κα-λής πρακτικής, καθώς ήταν επιτυχής (Biesta, 2010). Αξιζεί όμως να γίνει αναφορά και στις προεκτάσεις της σε επίπεδο ηθικής ενδυνάμωσης των μα-θητών. Το μάθημα μεταποίησης από ηθικοπλαστικές και φρονηματιστικές σε χειραφετικές επιδιώξεις: όχι μόνο άλλαξε γνωστικό προσανατολισμό, αλλά και διενεργήθηκε στο πλαίσιο μιας «επικοινωνιακής ηθικής» που προ-ποθέτησε εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αναζήτησε σε καινούργιους τρόπους πραγμάτευσης του γνωστικού αντικειμένου και διάθε-ση για αναστοχαστικές διαδικασίες (Φρυδάκη, 2003: 112-113 Παλαιολογού & Dimitriadou, 2010). Η καθέρωση αυτής της ηθικής έχει ιδιαίτερη αξία στο μάθημα της λογοτεχνίας, επειδή ακριβώς σε αυτό θίγονται και ζητήμα-τα αξίων και ιδεολογιών, όπως είναι το έθνος, το φύλο ή τα ανθρώπινα δι-καιώματα, συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Παλαιο-


Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014

Κλείνουμε με κάποιες ενδεικτικές φράσεις στις «φωνές» των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης παρόμοιων εγχειρημάτων στο μέλλον: «Το κείμενο να ’ναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να έχει νόημα γι’ αυτούς... Να αξιοποιούνται τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, να γίνεται εμβολιασμός με άλλες τέχνες – μουσική, φωτογραφία, κίνηση, θέατρο κλπ. –, χρήση τεχνολογίας, ανοιχτής της τάξης σε ότι ευρύτερα ονομάζονται περιβάλλον, σύνδεση με τη ζωή τους... Και οι εκπαιδευτικοί να είναι ανοιχτοί στην έμπνευσή! (Ε2)

Βιβλιογραφία


Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014
Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης


Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57/2014


Πλαστίδου, Μ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μετάφρασης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Αθήνα: Gutenberg.


Abstract

Literature course provides a context for teaching approaches that go beyond a technical rationalism, which aims at a prescribed desirable result. In congruence with this belief, two teachers of philology developed an innovative teaching intervention in two classes of mixed learning ability. Students created and played though drama their own meta-text, which refers to personal and social issues concerning their own lives. This event redefined their attitudes toward the teaching-learning process and had fruitful pedagogical consequences, especially with regard to procedures of students’ differentiated learning and teachers’ reflection. In this article is presented the method of the research approach that was implemented, as well as the results and conclusions of the intervention.

Κατερίνα Δημητριάδου
Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΠΔΕ, ΠΔΜ
E-mail: adimitriadou@uown.gr

Νεκταρία Παλαιολόγου
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΠΝ, ΠΔΜ
E-mail: nekpalaioLOGou@uowm.gr