

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



*Η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών
λογοτεχνικών κειμένων*

(ΕΙΔΙΚΟ) ΤΕΥΧΟΣ

26

2023

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

Αλεξιάδου Θεοδούλη (Λίλυ), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Αποστολόπουλος Κων/νος, Δρ. Φυσικών Επιστ., Συντονιστής Εκπ/κού Έργου
Διαμαντάκου Αικατερίνη (Καίτη), Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Καλογήρου Γεωργία (Τζίνα), Καθηγήτρια Νεοελ. Φιλολογίας & η Διδακτική της, ΕΚΠΑ
Καρβουνίδης Θεόδωρος, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Λαδιάς Αναστάσιος, Δρ. Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου
Μπαραλής Γεώργιος, Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.
Μπίκος Γιώργος, Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών
Μπίστα Πολυξένη, δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.
Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
Ρούσσος Γιάννης, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σεραλίδου Ελένη, Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής
Σπανός Ι. Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ
Φερεντίνος Σπύρος, Δρ. Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος
Δημητρόπουλος Βασίλης, Δρ. Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 26, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Κωτόπουλος, Τρ.. (2023). Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική πράξη. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Ειδικό Τεύχος 26, 7-18*. Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

Το **Ειδικό Τεύχος** περιέχει εισηγήσεις από την ολομέλεια και τα εργαστήρια της Διημερίδας:

**«Η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων:
διάλογος για τα νέα Π.Σ. Λογοτεχνίας»**

που πραγματοποιήθηκε στις 21 και 22 Οκτωβρίου 2022, στις εγκαταστάσεις της **Ελληνικής Παιδείας** στο Μαρούσι.

Τη Διημερίδα διοργάνωσε η ΠΑΠΕΔΕ, σε συνεργασία με:

- το Εργαστήριο “Θέατρο, Φιλοσοφία και Εκπαίδευση”,
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ
- το ΠΜΣ “Ρητορική” του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ
- το ΚΔΠΜΣ “Δημιουργική Γραφή” (Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας–
Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης)
- τα Εκπαιδευτήρια “Η Ελληνική Παιδεία” και
- το Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων

Επιπλέον, περιλαμβάνονται και εισηγήσεις που στάλθηκαν από εκπαιδευτικούς, μετά από ανοιχτή πρόσκληση της ΠΑΠΕΔΕ.

Επιστημονική Επιτροπή

Αγάθος Θανάσης, Αναπλ. Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Αλεξιάδου Λίλυ, Μέλος Ε.Δι.Π. Τμήμ. Θεατρικών Σπουδών Ε.Κ.Π.Α.

Αντωνίου Μιχαέλα, Μέλος Ε.Δι.Π. Τμήμ. Θεατρικών Σπουδών Ε.Κ.Π.Α.

Διαμαντάκου Καίτη, Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.

Καλογήρου Τζίνα, Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος Η., Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Πάνος Δημήτριος, Φιλολόγος, Εκπαιδευτήρια “Η Ελληνική Παιδεία”

Φανουράκη Κλειώ, Επίκουρη καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.

Μπίστα Πολυξένη Κ., Νεοελληνίστρια, Αντιπρόεδρος ΠΑΠΕΔΕ

Δημητρόπουλος Βασίλης, Πρόεδρος ΠΑΠΕΔΕ

Σπανός Γεώργιος Ι., Ομότιμος Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α. (**Συντονιστής**)

Ειδικό Τεύχος 26ο (2023)

Η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγικό Σημείωμα «Ο φιλόλογος μπροστά σε μια νέα πρόκληση»

Γεώργιος Ι. Σπανός

σ. 6

Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία εκτενών και αυτοτελών
λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική πράξη

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος

σ. 7-18

Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή στην προσέγγιση του ολόκληρου
λογοτεχνικού κειμένου στο Γυμνάσιο

Μαρίλη Δουζίνα

σ. 19-27

Διαδρομές αξιολόγησης στη διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού
κειμένου στο Γυμνάσιο: Ένα παράδειγμα με βάση τη φιλοσοφία και σκοποθεσία
του νέου Π.Σ Λογοτεχνίας

Κωνσταντίνα Καλαούζη

σ. 28-41

Διδάσκοντας ποιητική συλλογή στο Λύκειο

Στέλλα Νάκη

σ. 42-54

Η ανάγνωση, οι αναγνώστες και οι αναγνώσεις της Καθόδου των Εννιά του Θανάση
Βαλτινού: Μια πρόταση για τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου

Νίκη Μίγγα

σ. 55-65

Η ένταξη αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο Γυμνάσιο και οι προκλήσεις του
διδακτικού εγχειρήματος

Μαρία Κελεπούρη

σ. 66-75

Προσεγγίζοντας το εκτενές και αυτοτελές λογοτεχνικό έργο με τη χρήση των
Ψηφιακών Μέσων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ελευθερία Αλεξανδρή

σ. 76-82

Σχεδιασμός και οργάνωση της διδασκαλίας εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού
κειμένου για το Γυμνάσιο, αναφορά στο Παραμύθι χωρίς όνομα της Π. Δέλτα

Νεόφυτος Χαριλάου, Ελισάβετ Ξυραφίδου

σ. 83-92

Άντυ Μάλλιγκαν, «Σκουπίδια»

Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με άξονα τη διδασκαλία εκτενούς
αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου

Αικατερίνη Νικολοπούλου, Μαρία Πραγκαστή

σ. 93-103

Σε ποιον βαθμό προχωράμε προς την αλλαγή; Μερικές σκέψεις για το νέο
πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας

Ειρήνη Γαμβρού, Κατερίνα Γιωτοπούλου

σ. 104-112

Διδάσκοντας Λογοτεχνία σε ΕΠΑ.Λ.:

Το μυθιστόρημα της Μάρως Δούκα «Η Αρχαία Σκουριά»

Ασπασία Παπαναστασίου

σ. 113-123

Το αυτοτελές μυθιστόρημα στο Λύκειο: μια δημιουργική πρόκληση

Θεοδούλη (Λίλυ) Αλεξιάδου

σ. 124-132

Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία του αφηγήματος Μητριά Πατρίδα του Μιχάλη Γκανά
στη Β' λυκείου: Σκηνές και σκέψεις από ένα εργαστήριο

Ευαγγελία Καλούδη

σ. 133-144

Η διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνικού βιβλίου στην δευτεροβάθμια
εκπαίδευση: το εργαλείο της ατομικής προφορικής παρουσίασης

Παρασκευή Μπαξεβάνη

σ. 145-151

Διαβάζοντας το μυθιστόρημα, ολόκληρο, στο Γυμνάσιο

Τζίνα Καλογήρου

σ. 152-157

Ψυχοπαιδαγωγικές πτυχές της διδασκαλίας του εκτενούς αυτοτελούς
λογοτεχνήματος

Γεώργιος Ι. Σπανός

σ. 158-167

Η διδασκαλία του θεατρικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Κλειώ Φανουράκη

σ. 168-176

Από τη θεωρία στη διδασκαλία: παραδοχές και ερωτήματα για τη διδασκαλία
εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων

Δημήτρης Πάνος

σ. 177-184

Ο φιλόλογος μπροστά σε μια νέα πρόκληση

Είναι σημαντικό να επισημανθεί από την αρχή ότι οποιαδήποτε αλλαγή εισάγεται από ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών, δεν φθάνει στη σχολική τάξη και δεν αποβαίνει λειτουργικό δεδομένο της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης, αν δεν υιοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό που καλείται να την εφαρμόσει. Είναι, επίσης, σημαντικό να αποδεχθούμε ότι η υιοθέτηση κάποιας σημαντικής αλλαγής συναντά αντιδράσεις, επειδή «ξεβολεύει» τον εκπαιδευτικό και τον καλεί να ανατρέψει «την προσωπική του θεωρία» για τη διδασκαλία και την ποιότητά της.

Οι παραπάνω επισημάνσεις παραπέμπουν σε βασικές παραδοχές που προκύπτουν από την Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης και των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύμφωνα με αυτές εξαιρετικά Προγράμματα Σπουδών δεν μετέβαλαν την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έτυχαν της κατάλληλης επιμόρφωσης. Αποτελεί ερευνητικά διαπιστωμένο δεδομένο ότι κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα στη διδασκαλία ενός μορφωτικού αγαθού απαιτεί α) αξιολόγηση του προηγούμενου Προγράμματος Σπουδών, β) επιστημονικά οριοθετημένη διαμόρφωση του νέου Προγράμματος Σπουδών, γ) πιλοτική εφαρμογή του σε κατάλληλο αριθμό σχολείων, δ) συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η διεξαγωγή της διημερίδας που έλαβε χώρα τον Οκτώβριο του 2022 στα Εκπαιδευτήρια της «Ελληνικής Παιδείας» αποβλέπει στο να καλύψει στοιχειωδώς επιμορφωτικές ανάγκες των διδασκόντων τη Λογοτεχνία φιλολόγων, οι οποίοι βρίσκονται ενώπιον πρόκλησης, η οποία συνίσταται στο να υιοθετηθεί «αλλαγή παραδείγματος» που προωθείται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) σύμφωνα με το οποίο α) εισάγεται η υποχρεωτική διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνήματος και β) η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική διαλογικής συνάντησης των μαθητών/τριών με τη λογοτεχνία γίνεται μέσω της προσέγγισης οργανωμένων ενοτήτων, «συστάδων κειμένων».

Η διημερίδα με τη συμμετοχή περίπου διακοσίων φιλολόγων έδωσε την ευκαιρία για διάλογο και προβληματισμό. Παράλληλα, με τη συμμετοχή των συνέδρων σε προγραμματισμένη εργαστηριακή δράση δοκιμάστηκε η σχέση των κατευθύνσεων του Προγράμματος Σπουδών με τις θέσεις, τις στάσεις, τις δυνατότητες αλλά και τις αμφιβολίες των διδασκόντων. Με τη δημοσίευση των άρθρων και των εργασιών από το περιοδικό «Έρκυνα» ελπίζουμε ότι ο διάλογος θα διευρυνθεί και οι φωνές για συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων θα τύχουν της δέουσας προσοχής.

Ευχαριστούμε θερμά την ΠΑΠΕΔΕ, γιατί πρωτοστάτησε στην οργάνωση του συνεδρίου, στην επικοινωνία με τους συνέδρους, στην αγαστή συνεργασία με την Επιστημονική Επιτροπή και την «Ελληνική Παιδεία». Οφείλουμε, ακόμα, χάριτες στον Πρόεδρο της ΠΑΠΕΔΕ, συνάδελφο κ. Βασίλειο Δημητρόπουλο, για τη συμβολή του στην επιμορφωτική λειτουργία. Με το να αναλάβει, ακόμα, τον τεράστιο κόπο και την ευθύνη της έκδοσης του αφιερωματικού τόμου αποδεικνύει ότι παραμένει στις επάλξεις του καθήκοντος που υπηρέτησε με συνέπεια ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Από την Επιστημονική Επιτροπή

Γεώργιος Ι. Σπανός

Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική πράξη

Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος
tkotopou@gmail.com

Καθηγητής Δημιουργικής Γραφής και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη. Οι σημαντικότερες καινοτομίες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2021) για το Γυμνάσιο και το Λύκειο στο μάθημα της Λογοτεχνίας είναι η δυναμική εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής και η ένταξη της διδασκαλίας του εκτενούς και αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει την αναγκαιότητα της ένταξης «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων στις γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις, τα κριτήρια επιλογή τους και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει η Δημιουργική Γραφή στη διδακτική τους προσέγγιση.

Λέξεις κλειδιά: Εκτενές και Αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, Δημιουργική Γραφή, Διδακτική της Λογοτεχνίας

Αντί Εισαγωγικών

Η Δημιουργική Γραφή είναι εκείνο το γνωστικό αντικείμενο που προσφέρει τη βιωματική μύηση στα μυστικά του λόγου και τις δυνατότητές του και οδηγεί στην παραγωγή νέων κειμένων μέσα από εργαστηριακού τύπου διαδικασίες. Στη συγκεκριμένη εισήγηση μάς απασχολεί μόνο η εκπαιδευτική της αξιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία του εκτενούς και αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου.

Στο Νέο πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.). (2021) για τη Λογοτεχνία η Δημιουργική Γραφή νοείται ως άσκηση στη γραφή, ως λόγος αυτόνομος και πρωτογενής, που απαιτεί ιδιαίτερο διδακτικό χειρισμό. Ο/η εκπαιδευτικός μεριμνά για ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που καταπολεμά την τυποποίηση της σκέψης, τη «συμμόρφωση», τον φόβο του λάθους και την απόλυτη κυριαρχία της λογικής. Παράλληλα, αξιοποιεί παιδαγωγικά τις βασικές έννοιες και τις γενικές αρχές της διδασκαλίας των πολύσημων λογοτεχνικών κειμένων και απελευθερώνει τη δημιουργικότητα κάθε μαθητή/-τριας απολαμβάνοντας την παραγωγή του γραπτού λόγου. Το δημιουργικό γράψιμο προϋποθέτει ότι ο γράφων υιοθετεί μια ενεργό κριτική προσέγγιση έναντι της πραγματικότητας και των κειμένων, έτσι ώστε να είναι σε θέση:

- να συγγράψει,
- να επανεξετάσει,
- να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του/της,

Με τη Δημιουργική Γραφή δίνεται έμφαση στη δημιουργική δραστηριότητα, στην αυτο-αποκάλυψη μέσω της γλώσσας και στην ευφάνταστη αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων. Η διδασκαλία δεν εγκλωβίζει τον/την μαθητή/-τρια στην αναγνώριση

των γλωσσικών και δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου αλλά στην αξιοποίησή τους μέσα και από γλωσσικές ανατροπές με αφόρμηση τη λογοτεχνία, προκειμένου να παραγάγει τα δικά του/της κείμενα και να πειραματιστεί στον έλεγχο και τον ανασχεδιασμό ποικίλων λογοτεχνικών ειδών. Η Δημιουργική Γραφή ανοίγει νέες δυνατότητες στη διερευνητική, ερμηνευτική και αισθητική διάσταση του μαθήματος αλλά και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην τέχνη του λόγου και του πολιτισμού ευρύτερα. Παράλληλα, η Δημιουργική Γραφή λειτουργεί ως απελευθερωτική και θεραπευτική δραστηριότητα, που οδηγεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, καλλιεργώντας την αυτογνωσία και την κοινωνιογνωσία.

Η αναγκαιότητα της ένταξης της διδασκαλίας των εκτενών και αυτοτελών λογοτεχνικών έργων σε Γυμνάσιο και Λύκειο

Η αναγκαιότητα της ένταξης αυτοτελούς λογοτεχνικής παραγωγής στις γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις υποστηρίζεται από τις διεθνείς πρακτικές, τις θεωρητικές παραδοχές, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα. Η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίχτηκε μέχρι σήμερα στην επαφή των μαθητών/-τριών με αποσπάσματα εκτενέστερων λογοτεχνικών κειμένων ή σε ευσύνοπτα διηγήματα. Διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές θέσεις, ζητήματα δυσκολιών που είχαν να κάνουν με την τεχνολογική πρόοδο και ζητήματα υποδομών, αποτέλεσαν τα πιο σοβαρά εμπόδια στην επίσημη θεσμοθέτηση της διδασκαλίας αυτοτελών έργων. Η χρήση αποσπασμάτων στα σχολικά εγχειρίδια αναπλαισιώνει τα κείμενα μέσα από κάποια μορφή κυρίαρχο λόγο (Bernstein, 1990, σ. 168). Η διδασκαλία «ολόκληρων» έργων οδηγεί στη διδακτική αποπλαισίωση και συντελεί στην αναγνωστική επάρκεια των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες εντάσσουν τα έργα στο ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς τους (περικείμενο, συγκεκριμένο, διακείμενο) ως αυτόνομα σημειωτικά σύνολα (Eco, 1994), που προσφέρονται σε πολλαπλές αναγνώσεις με αρτιότερο αισθητικό αποτέλεσμα.

Η αρχή μιας διαφορετικής συζήτησης έγινε με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011 και το όραμα του Νέου Σχολείου (Σπανός & Μιχάλης, 2014, σ. 6-7). Χρειάστηκε όμως μια δεκαετής διαδρομή μέχρι το 2020 για να επιτευχθεί. Στο μεταξύ υπήρξαν αρκετές και πολύ ενδιαφέρουσες προσπάθειες εκπαιδευτικών που αποπειράθηκαν την ενσωμάτωσή τους, κοινοποιώντας τις δυσκολίες αλλά και τις ωφέλειες των εγχειρημάτων τους (Βλαχοδήμος, 2018, σ. 847-856; Γερακίνη, 2014, σ. 1-24).

Η σχολική κουλτούρα διδασκαλίας αυτοτελών λογοτεχνικών έργων έχει καλλιεργηθεί σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εστιάζουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση στη μελέτη της μέσα από κείμενα διαφορετικών χρονικών περιόδων και διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 25-26). Μάλιστα σε ορισμένες χώρες η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται σε προεπιλεγμένα, από εθνικά συμβούλια, λογοτεχνικά βιβλία: Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιχτενστάιν, Λουξεμβούργο, Πορτογαλία και οι εξετάσεις βασίζονται σε αυτά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 43). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν πάντως εδώ οι προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο που η διδασκαλία λογοτεχνικών έργων ενσωματώνεται στη διδασκαλία της γλώσσας, τους οποίους είναι σημαντικό να τους λάβουμε υπόψη. Η λογοτεχνική απόλαυση περιορίζεται κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο ελάχιστο, καθώς οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψης χρόνου διδάσκουν την ανάγνωση και

παραγωγή λόγου περιληπτικά και αποσπασματικά, δίνοντας έμφαση σε κειμενικά τεχνικά χαρακτηριστικά και εκφραστικά μέσα, στοχεύοντας στην εξετασιοκεντρική αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών τους, ενώ τα χαμηλά ποσοστά βαθμολογιών χρεώνονται στους διδάσκοντες και στις διδάσκουσες (Bousted 2003, σ. 72-77). Οι διδάσκοντες/-ουσες αντιδρούν στην υιοθέτηση αυτής της λογικής (Breedon & Jefferson, 2000, σ. 125-147), ενώ σημαντική είναι η διαπίστωση πως καθεαυτή η διδασκαλία της λογοτεχνικής παραγωγής με τον συγκεκριμένο τρόπο δεν επιφέρει βελτίωση στις επιδιωκόμενες δεξιότητες γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών/-τριών. Η ίδια λογική για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε εκτενή, αυτοτελή λογοτεχνικά έργα φαίνεται να επικρατεί και εκτός Ε.Ε., για παράδειγμα στο Αυστραλιανό Πρόγραμμα Σπουδών (ACARA). Αξιοσημείωτο είναι πάντως εδώ πως προτεραιότητα δίνεται σε έργα της σύγχρονης βιβλιοπαραγωγής (Κωτόπουλος & Σταματακάκη, 2023, υπό δημοσίευση).

Τα οφέλη από τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου είναι πολλαπλά και κωδικοποιούνται εδώ για λόγους συντομίας κατ' αντιστοιχία της αναλυτικής τους περιγραφής στον Οδηγό του/της Εκπαιδευτικού που συνοδεύει τα Ν.Π.Σ¹.

- Καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία, αφού οι μαθητές/-τριες διευκολύνονται να επικοινωνήσουν με το κείμενο με επαρκείς και ουσιαστικούς όρους, σε συνθήκες που ευνοούν την αναγνωστική αυτοδυναμία και απόλαυση, και να νιώσουν ότι έχουν δικαίωμα στην προσωπική τους ανάγνωση. Έτσι, κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναγνώστες αλλά και ως κοινωνικά και πολιτισμικά υποκείμενα. Με τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να οργανώσει μια διδασκαλία που να στοχεύει στην επικοινωνία των μαθητών/-τριών του με το λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να ωφεληθούν αισθητικά, πνευματικά και γλωσσικά, τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία μιας θετικής σχέσης με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, με απώτερο στόχο την αναγνωστική χειραφέτηση.
- Η επαφή με ολόκληρα λογοτεχνικά έργα διευκολύνει ιδιαίτερα την επαφή των μαθητών/-τριών με τα κύρια χαρακτηριστικά τους: σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή, αφηγητής, θέμα (δυνητικά αποκτούν εμπειρίες ποιοτικού χαρακτήρα που διευκολύνουν την ψυχροσυναισθηματική τους ανάπτυξη).
- Οι μαθητές/-τριες μπορούν να αποκτήσουν ευρύτερη εικόνα για τις εκφάνσεις του νεοελληνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου πολιτισμού σε σχέση με αυτή που δίνουν τα έργα που διδάσκονται από αποσπάσματα, γεγονός που διευρύνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες.
- Η τάξη διαμορφώνεται σταδιακά σε κοινότητα αναγνωστών, στην οποία οι μαθητές/-τριες και ο/η εκπαιδευτικός μαθαίνουν την σημασία τού να μοιράζονται τα λογοτεχνικά ενδιαφέροντά τους με άλλους και να κατανοούν την κοινωνική πλευρά της ανάγνωσης.
- Ο λογοτεχνικός διάλογος προωθείται μέσα στις αναγνωστικές κοινότητες, καθώς οι μαθητές/-τριες οικοδομούν το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, αυτό της τάξης τους, που λειτουργεί ως αναγνωστική κοινότητα.

¹ Ομάδα συγγραφής: Επόπτης – Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, Εκπονήτριες – Αλεξιάδου Θεοδούλη, Καλούδη Ευαγγελία, Κουμπάρου Χρυσάνθη, Νάκη Στέλλα, Ξέστερνου Μαρία, Σπυρέλη Χρυσούλα.

Σύμφωνα με τις Νευροπιστήμες

Η ανάγνωση, σε αντίθεση με τα γενετικά προγραμματισμένα συστατικά της μέρη, που είναι η όραση και η ομιλία, δεν κληροδοτείται και δεν κληρονομείται. Κάθε φορά που ένας εγκέφαλος μαθαίνει να διαβάζει, είναι υποχρεωμένος να δημιουργεί νέα κυκλώματα μάθησης συνδέοντας περιοχές αρχικά σχεδιασμένες για άλλες ενέργειες. Η αναγνωστική ανάπτυξη προϋποθέτει την αναδιάταξη υφιστάμενων δομών, την ικανότητα εξειδίκευσης των λειτουργικών ομάδων των νευρώνων εντός των δομών αυτών για την αναπαράσταση της πληροφορίας, και τον αυτοματισμό – την ιδιότητα, δηλαδή, ομάδας νευρώνων και κυκλωμάτων μάθησης να ανασύρουν και να συνδέουν, σχεδόν αυτόματα, τη συγκεκριμένη πληροφορία (Wolf, 2007, σ. 233). Αυτό ακριβώς είναι που διαφοροποιεί την ανάγνωση και κάθε άλλη πολιτισμική εφεύρεση από τις υπόλοιπες διεργασίες. Οι επιστημονικές ανακαλύψεις της γνωσιακής νευροεπιστήμης και τα πορίσματα της εξελικτικής ιστορίας μάς επιτρέπουν σήμερα να γνωρίζουμε πως τα συστήματα γραφής και η ανάγνωσή τους επινοήθηκαν μόλις λίγες χιλιάδες χρόνια και για να εξελιχθούν, χρειάστηκαν την προσαρμογή του ίδιου του εγκεφάλου μας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη διεύρυνση των ορίων της σκέψης μας και τη διανοητική εξέλιξη του είδους μας. Η πολύπλευρη ανάπτυξη της ανάγνωσης εκτείνεται από το βρεφικό της στάδιο μέχρι και τα υψηλότερα επίπεδα αρτιότητας και αποδεικνύει την εκπληκτική ικανότητα του εγκεφάλου να διευθετείται εκ νέου για να μαθαίνει καινούργιες νοητικές λειτουργίες.

Συχνά αναφέρεται πως κάποια μυθιστορήματα ή γενικά έργα μυθοπλασίας αλλάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τη ζωή. Σε μεγάλο βαθμό αυτό προκύπτει από τις ψυχολογικές επιδράσεις που προκαλούν τα έργα, γνωστές και παραδεκτές εδώ και εκατοντάδες χρόνια. Σήμερα οι νευροεπιστήμονες από το δικό τους πεδίο ερευνών έχουν αναλάβει τη διερεύνηση του κατά πόσο ένα μυθοπλαστικό έργο μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην λειτουργία και τη δομή του εγκεφάλου μέσω ελέγχων που πραγματοποιούν με νευροαπεικονιστικές μεθόδους fMRI (λειτουργική μαγνητική νευροαπεικόνιση). Νευροβιολογικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες αποδεικνύουν ότι η ανάγνωση ιστοριών διεγείρει τα εγκεφαλικά κύτταρα, καθώς οι αναγνωστικές εμπειρίες λειτουργούν ως προσομοιωτές των καταστάσεων που μελετάμε. Συγκεκριμένα η επενέργεια των μυθοπλασιών ενεργοποιεί το δίκτυο των εγκεφαλικών περιοχών τη στιγμή ακριβώς που μελετώνται οι ιστορίες (Gibbs & Matlock, 2008, σ. 161-176). Αν και δεν είναι ακόμη γνωστό πόσο διαρκεί η επίδραση αυτών των γνωστικών και συναισθηματικών αλλαγών είναι αποδεδειγμένες οι παροδικές αλλαγές που επιφέρουν (Lacey, Stilla, & Sathian, 2013, σ. 416-421; Zamrozik, McQuire, Cardillo, & Chatterjee, 2017, σ. 1080-890).

Εντυπωσιακά είναι τα ευρήματα σχετικής έρευνας που επέλεξε το μυθιστόρημα, με την υπόθεση ότι λόγω της έκτασής του θα προσέφερε περισσότερα επαναλαμβανόμενα ερεθίσματα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των κεφαλαίων του και θα έδινε ευκαιρία για εκτεταμένες σαρώσεις κατά τη δεσμευμένη σε αυτό ανάγνωση. Μελετήθηκε δείγμα 21 νέων με μέσο όρο ηλικίας τα 21,5 έτη (Berns, Blaine, Prietula, & Pye, 2013, σ. 590-600). Οι αλλαγές που επιφέρει στις εγκεφαλικές περιοχές η εκτεταμένη ανάγνωση ενός μυθιστορήματος με την ποικιλία των διαφορετικών εμπειριών που προσφέρει, έδειξε σημαντική ανιχνεύσιμη κοινή αλλαγή των RSN (Resting State Network – Δίκτυα Ηρεμίας) στα υποκείμενα του δείγματος και ενίσχυση των περιοχών επεξεργασίας της γλώσσας και της προσοχής.

Η καταλληλότητα των ολόκληρων λογοτεχνικών έργων για τη σχολική τάξη και τα κριτήρια επιλογής τους

Βαρύνουσας σημασίας προϋπόθεση είναι η κατανόηση πως η όποια λογοτεχνική επιλογή, δεν μπορεί να είναι απόδειξη της αυθεντίας των εκπαιδευτικών, επιβεβαίωση αναγνωστικών εμπειριών των διδασκόντων ή αναπαραγωγή του παιδαγωγικού ιδεώδους τους. Αφετηρία των επιλογών δεν μπορούν να είναι κοινοτοπίες για την εφηβεία ή παρωχημένες ανακλήσεις εφηβικών βιωμάτων των διδασκόντων, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι όλοι οι έφηβοι δεν ομοιάζουν ούτε μεταξύ τους ούτε κατά την πάροδο των δεκαετιών (Nodelman, 1992, σ. 72-74). Σε καμία πάντως περίπτωση δεν θα πρέπει οι μαθητές/-τριες να προσλαμβάνουν τη λογοτεχνική αυτή ανάγνωση ως εξαναγκασμένη απασχόλησης παρωχημένων θεματικών κειμένων μακριά από τον δικό τους παραστασιακό κύκλο και άρα με καχυποψία, απαξίωση ή ακόμη και εχθρική αντιμετώπιση.

Ο/η φιλόλογος που θα διδάξει αυτοτελές λογοτεχνικό έργο (ποιητική συλλογή, θεατρικό έργο, συλλογή διηγημάτων ή μυθιστόρημα) καλείται να ορίσει τα κριτήρια με βάση τα οποία θα επιλέξει το προς διδασκαλία έργο. Βασική προϋπόθεση για την επιλογή συγκεκριμένων κριτηρίων είναι η προσέγγιση της έννοιας «έφηβος αναγνώστης». Οι έφηβοι αναγνώστες/-τριες διαφοροποιούνται σε αναγνωστικές προτιμήσεις και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να θεωρηθούν επαρκείς αναγνώστες, άρα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως μέσα από διαμεσολαβημένες αναγνωστικές διαδικασίες οδηγούνται σταδιακά στην αυτόνομη κριτική ανάγνωση (Κωτόπουλος, 2011, σ. 5; Αποστολίδου, 1997, σ. 15-16)

Το έργο που θα διδαχθεί θα πρέπει, μεταξύ άλλων:

- να διαθέτει πλούτο και ποικιλία σε χαρακτήρες, πλοκή, σκηνές, διαλόγους, συγκρούσεις,
- να προσφέρεται για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, διακαλλιτεχνικής προσέγγισης, δραματοποίησης και άλλων θεατρικών, βιωματικών δραστηριοτήτων,
- να πραγματεύεται θέματα και «μεγάλα ερωτήματα» που έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/-τριες του σήμερα και οδηγούν σε συζήτηση και εμβάθυνση της σκέψης, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών.
- Κομβικό στοιχείο για την επιλογή κατάλληλου λογοτεχνικού έργου σε μία συγκεκριμένη τάξη, αποτελεί ο παράγοντας των ιδιαίτερων συνθηκών επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της, καθώς η πληθώρα διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθητών/τριών προκαλούν διακυμάνσεις στις αναγνωστικές τους στάσεις (Πασχαλίδης, 2002, σ. 319-333).
- Η θέση του στην εθνική λογοτεχνική παράδοση/ένταξη στον Λογοτεχνικό Κανόνα: σύμφωνα με τον Τοδογον (2013, σ. 95), είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να παροτρύνουν τους μαθητές/-τριες να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα της επιλογής τους, σύγχρονα ή παλαιότερα, ακόμα κι αν δεν θεωρούνται αριστουργήματα της λογοτεχνικής παραγωγής, προκειμένου να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και στη συνέχεια να έρθουν σε επαφή με δείγματα της κλασικής λογοτεχνίας, ώστε να αντιληφθούν την αξία τους. Λειτουργεί αποτελεσματικά ο συνδυασμός της διδασκαλίας σύγχρονων λογοτεχνικών έργων με παλαιότερα.

Ωστόσο, είναι δύσκολο να μιλάμε για αλάνθαστες επιλογές. Η κριτική ικανότητα, η διδακτική και παιδαγωγική εμπειρία των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις, τους παράγοντες και τα κριτήρια καταλληλότητας ενός εκτενούς, αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου θα καταλήξει σε μία επιλογή, που κάποιες φορές δύναται να απηχεί τη συμφωνία περισσότερων του ενός διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Είναι προφανές πως και οι ατυχείς επιλογές –υπό προϋποθέσεις– έχουν την αξία τους.

Η Δημιουργική Γραφή στη διδακτική μεθοδολογία των εκτενών, αυτοτελών λογοτεχνικών έργων

Η διδακτική μεθοδολογία «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων υποστηρίζεται από διδακτικά σενάρια με τα γνωστά προβλήματα της έλλειψης επαρκούς εκπαιδευτικού χρόνου ως προς την υλοποίησή τους (Γερακίνη, 2014, σ. 1-2; Βλαχοδήμος, 2018, σ. 847-856). Το γεγονός έχει αναδείξει την αναγκαιότητα της εξεύρεσης ευφάνταστων και αποδοτικών στρατηγικών για να διευκολυνθεί η αναγνωστική πρόσληψη των μεγάλων κειμένων. Θα πρέπει εδώ να παραδεχθούμε ότι η έλλειψη χρόνου επηρεάζει και την απρόσκοπτη εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας μέσα από τις οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν οι θεωρητικές παραδοχές της διαφοροποιημένης μάθησης, που περικλείει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983), την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία (Vygotsky, 1986) και τη θεωρία του εγκεφάλου (brain based learning) (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998, σ. 52-55) με τη φθίνουσα εκπαιδευτική καθοδήγηση. Πρακτικά αυτό μεταφράζεται σε εργασία μέσα σε ευέλικτες ομάδες με ποικίλες δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό (scaffolding), κλιμακούμενης δυσκολίας, ποικίλα εκπαιδευτικά εργαλεία, διάφορους τρόπους αξιολόγησης, προώθηση της ανεξάρτητης μάθησης (projects) και καλλιέργεια της κουλτούρας της συμμετοχικότητας (peer learning) (Subban, 2006, σ. 935-947).

Γενικότερα σε ένα διδακτικό σενάριο διδασκαλίας του εκτενούς και αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής αποδεικνύεται πολύτιμη. Το διδακτικό σενάριο τόσο στην Α' όσο και στη Β' Λυκείου προτείνεται να αναπτυχθεί σε 16 ώρες και στο χρονικό διάστημα από τις αρχές Δεκεμβρίου μέχρι τα τέλη Φεβρουαρίου. Δεν θα μπορούμε στο συγκεκριμένο άρθρο σε περιγραφές ιδεατών σεναρίων διδασκαλίας «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων. Άλλωστε στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού δίνεται αναλυτικό παράδειγμα, αλλά και γενικότερα με την ανακοίνωση των Ν.Π.Σ. έχουν εκπονηθεί διάφορα πρότυπα σε μεταπτυχιακές εργασίες. Θα επισημάνουμε όμως ότι –αν υποθέσουμε ότι αφορά μυθιστόρημα– ήδη πριν την ανάγνωση της 1ης ενότητας του έργου (ο χωρισμός θα πραγματοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης), προτρέπουμε τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν πώς φαντάζονται το περιεχόμενο και τη θεματολογία. Μπορούν να δίνονται δραστηριότητες (στην ουσία τους συνιστούν «ασκήσεις» Δημιουργικής Γραφής) δραματοποίησης (π.χ. συνάντησης χαρακτήρων), ψηφιακής αφήγησης (περιγραφή χώρου), διακαλλιτεχνικής συνέργειας (μετατροπής σε κόμικ της πρώτης σκηνής) και φυσικά καθ' εαυτού Δημιουργικής Γραφής (περιγραφής χαρακτήρων) διακριτές ανά ομάδα μαθητών/-τριών ή κοινές για το σύνολο της τάξης (π.χ. τι πιστεύετε ότι θα συμβεί στη συνέχεια). Οι δραστηριότητες μπορεί στη συνέχεια να αποκτούν έναν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας (π.χ. μετασχηματισμό του λόγου ενός ήρωα ή και των διαλογικών μερών, δημιουργία μιας σκηνής σε μορφή graphic novel, διαφοροποίηση του ήθους και της στάσης ενός ήρωα, διαλόγους μεταφερόμενους σε σύγχρονη ή παλαιότερη εποχή, απόδοση ενός διαφορετικού τέλους κτλ.). Μετά την ολοκλήρωση του έργου

συστήνεται μια συνολική θεώρηση του έργου μέσα από τη δημιουργική συμπλήρωση ενός χάρτη της ιστορίας (story map) (τόπος, χαρακτήρες, πρόβλημα, ενέργειες, λύση-έκβαση), η δημοσίευση μιας κριτικής για το έργο, η μεταφορά της υπόθεσης και των φιλοσοφικών προβλημάτων που θέτει στη σύγχρονη ή σε μια παλαιότερη ή και σε μία μελλοντική εποχή, η επινόηση ενός χαρακτήρα που τροποποιεί την πλοκή ή η ανάθεση σε έναν δευτερεύοντα ήρωα ενός ουσιαστικότερου ρόλου που τροποποιεί τη συνέχιση της ιστορίας κτλ.

Τα σχέδια δράσης (projects), τα οποία ενσωματώνουν και την εκτός τάξης εργασία και συνεργασία, είναι μία από τις πλέον ενδεδειγμένες μεθόδους διδασκαλίας των «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης των αρχικών επιλογών, την αυτορρύθμιση και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/-τριών. Η συμβολή της Δημιουργικής Γραφής είναι ουσιαστική εδώ, μέσα από την εργαστηριακή λογική που τη χαρακτηρίζει. Τα στάδια διεξαγωγής του σχεδίου δράσης: εισαγωγή, επεξεργασία, αξιολόγηση ανά ομάδα, συλλογική αξιολόγηση, αξιοποίηση αποτελεσμάτων σε επόμενα μαθήματα, μπορούν να συνεργαστούν με τα στάδια της Δημιουργικής Γραφής: προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό, παρουσιάζοντας αναλογίες στο παιδαγωγικό υπόβαθρο. Συνδυαστικά, οι μέθοδοι δραματοποίησης-χρήσης θεατρικών συμβάσεων (παιχνίδια ρόλων, τεχνική υπεράσπισης ή απόρριψης χαρακτήρα, θεατρικού φόρουμ κ.ά.) λειτουργούν ως «αντίβαρο της φαντασίας», αφήνοντας το γλωσσικό φαινόμενο να «σωματοποιείται» εναλλακτικά (Μανδηλαράς, 2010, σ. 135-136). Επιπλέον, η ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας εκτενών/αυτοτελών λογοτεχνικών έργων έγκειται στη διαχείριση μεγάλου όγκου πληροφορίας, για την οποία αποτελεσματική θεωρείται η χρήση σημειώσεων (γενικής και επιλεκτικής εστίασης). Για παράδειγμα μπορεί να συνταχθεί μία λίστα χρήσιμων φράσεων όπως: το πιο σημαντικό γεγονός ήταν, αξιοπρόσεκτη αντίδραση ήταν, ο ήρωας επιθυμεί, ο ήρωας αντιμετωπίζει εμπόδια κ.ά., προκειμένου να αξιοποιηθούν, κατά περίπτωση, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση, διευκολύνοντας την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών/τριών με κρίσιμες πληροφορίες για την κατανόηση του κειμένου. Συμπληρωματικά, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, μπορούν να αξιοποιηθούν οπτικές αναπαραστάσεις, εννοιολογικοί-σημασιολογικοί χάρτες και διαγράμματα (π.χ. για τμήματα της πλοκής, χρονικότητας της υπόθεσης κ.ά.) συμπληρωμένα από τους μαθητές/-τριες, συντελώντας στην εστίαση της προσοχής, στην οργάνωση ιδεών και στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

Αναγνωστικές Στρατηγικές Ψηφιακού Γραμματισμού. Ο/η εκπαιδευτικός θα κληθεί διδακτικά να διαχειριστεί ευρύ, συνεχές κειμενικό υλικό. Οι νέες τεχνολογίες, ενδεχομένως, να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, διευκολυντικά στις διδακτικές διαδικασίες (διαχείριση περιεχομένου, τις συνεργατικές διαδικασίες, την παραγωγή δημιουργικών εργασιών ή πολυτροπικών κειμένων) και να ενθαρρύνουν τις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών/-τριών που έχουν παγιωθεί γύρω από τα αποσπασματικά κείμενα. Οι στρατηγικές αυτές μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διδασκαλία «ολόκληρων» έργων μέσα από διασκεδαστικούς και ταυτόχρονα άμεσα ανατροφοδοτικούς τρόπους, όπως για παράδειγμα τα κουίζ ή οι κώδικες QR που παραπέμπουν σε ιστοσελίδες ή άλλες πληροφορίες με βίντεο ή δυνητικά και σε σύγχρονη επικοινωνία. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργίας αποθετηρίων μαθητικών εργασιών ή επικοινωνίας μέσω της σχολικής μονάδας ή και μεταξύ άλλων σχολείων και δομών (Green, Hannon, 2007, σ. 18-68), ενώ οι όποιες σχετικές δυνατότητες θα πολλαπλασιάζονται στο άμεσο μέλλον και θα είναι επαναδιαπραγματεύσιμες και αξιοποιήσιμες με τρόπους που τώρα δεν μπορούμε ούτε να φανταστούμε. Και οι μέχρι στιγμής πάντως κατακτήσεις όπως

ηλεκτρονικά βιβλία (e-books), ακουστικά βιβλία (audio-books), ιστολόγια (blogs), συνεργατική παραγωγή (wiki), ψηφιακός φάκελος εργασιών (e-portfolio), ημερολόγια ανάγνωσης τάξης, σημειωματάρια ανάγνωσης (learning journal) λειτουργούν εξαιρετικά βοηθητικά.

Στη διδασκαλία εκτενούς/αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου χρήσιμο αποδεικνύεται το εκπαιδευτικό μοντέλο της ανεστραμμένης ή ανάστροφης τάξης (flipped literature classroom) κατά το οποίο ο/η εκπαιδευτικός δεν πραγματοποιεί συμβατική παράδοση στην τάξη. Πρόκειται για στρατηγική μάθησης που προσφέρει προπαρασκευαστικό ή θεμελιώδες περιεχόμενο έξω από την τάξη (δυνητικά και αξιοποίηση ψηφιακής πλατφόρμας όπου ορίζονται τα κεφάλαια μελέτης με υποστηρικτικά στοιχεία λεξιλογίου, μορφής – περιεχομένου ή προβληματικά σημεία και ασκήσεις) και χρησιμοποιεί τον «μεγιστοποιημένο» χρόνο της τάξης για ενεργή μάθηση σε συνεργατικό περιβάλλον, π.χ. συζήτηση αποριών και προβληματισμών και ανάθεση εργασιών (Dawson, Forster, Reid, 2006: 345-363). Θεωρούμε πιο ενδιαφέρον οι εργασίες να αφορούν την παραγωγή λόγου με τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής. Έτσι, με τον/την εκπαιδευτικό ως ανατροφοδότη/-τρια δίνονται αφορμές και κίνητρα για βελτιωμένη σύνδεση των μαθητών/-τριών με το αναγινωσκόμενο κείμενο, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται λογοτεχνικές κριτικές και σχετικές με το κείμενο διαδικτυακές πηγές.

Θεωρούμε πολύ σημαντική στη διδασκαλία των «ολόκληρων» έργων τις στρατηγικές μεθόδων δραματοποίησης. Η ανάπτυξη άλλωστε της λεκτικής νοημοσύνης, της μνήμης και της μάθησης συμπορεύεται με την κίνηση. Όταν το ανθρώπινο σώμα κινείται, αναπτύσσεται στον εγκέφαλο μία πρωτεΐνη, η BDNF (Brain Derived Neurotrophic Factor), η οποία προκαλεί βιοχημικές αντιδράσεις που ευνοούν την νευρογένεση (Ratey, 2021: 1-6). Σχετικά παραδείγματα θα παρατεθούν παρακάτω.

Τα Κείμενα Καθοδήγησης (Mentor Texts). Δυο αξιοποιήσιμα δεδομένα στο μεθοδολογικό πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής είναι αφενός η άρρηκτη εμπλοκή ανάγνωσης και γραφής σε μία αναγνωστική κοινότητα λογοτεχνικών έργων, αφετέρου οι μεικτές τάξεις δεξιοτήτων και η πολυπολιτισμικότητα ως σημαίνοντες παράγοντες της διδακτικής πράξης. Ωστόσο, δεν είναι δεδομένο το εύρος εμπλοκής ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Συνήθως η μερίδα του λέοντος αφορά τη λογοτεχνική ανάγνωση, ενώ οι ασκήσεις της Δημιουργικής Γραφής έχουν μικρότερη συμμετοχή στα μαθήματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Με δεδομένο ότι ο γλωσσικός γραμματισμός είναι περιορισμένος σε αρκετές τάξεις, ορισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Iowa University, Georgia State University), πανεπιστημιακοί καθηγητές (Muhammad, 2017, σ. 1-14), ερευνητές (Liaghat & Biria, 2018, σ. 701-720), εκπαιδευτικοί που αρθρογραφούν, αλλά και εκπαιδευτικά συστήματα (Πολιτεία της Βικτώριας στην Αυστραλία), προτείνουν μία τεχνική της Δημιουργικής Γραφής με πρώτη αναφορά το 1967, τη χρήση κειμένων καθοδήγησης (mentor texts), τα οποία λειτουργούν ως μοντέλα γραψίματος ορισμένης συγγραφικής τεχνικής ή στοιχείου του περιεχομένου. Τότε η τάξη αποκτά μια νέα εκδοχή, γραφοκεντρική (writing centered classroom) και η ανάγνωση αποκτά νέους στόχους (reading like a writer).

Τα κείμενα καθοδήγησης που αξιοποιούνται μέσω της Δημιουργικής Γραφής δεν προτυποποιούνται, υπό την έννοια λογοτεχνικών προτύπων, με σκοπό να τα μιμηθεί λογοτεχνικά ο/η μαθητής/-τρια. Εάν συνέβαινε αυτό, τότε η γραφή θα αποκτούσε τον χαρακτήρα μιας στείρας αναπαραγωγής σχολειοποιημένων απομιμήσεων. Πρόκειται για μια μοντελοποίηση των γραπτών διαδικασιών, η επιλογή των οποίων εστιάζει στις συγγραφικές τεχνικές, συμβάλλει στην κατανόηση του γραπτού κειμένου και βελτιώνει τον

γλωσσικό γραμματισμό των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, με την κατάλληλη επιλογή καθοδηγητικών κειμένων οι μαθητές/-τριες μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε πρακτικά ζητήματα της καθημερινής ζωής (Culham, 2017). Εξάλλου, είναι δυνατό, σύμφωνα με όσους/-ες τα προτείνουν, να επιλέγονται τα κείμενα καθοδήγησης και από τους/τις μαθητές/-τριες, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ισχυρών εσωτερικών κινήτρων, καθώς τα κείμενα καθοδήγησης προέρχονται από λογοτεχνικά έργα με χαρακτήρες που οι μαθητές/-τριες ταυτίστηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους (Marchetti & O'Dell, 2015, σ. 1-60). Το ενδιαφέρον της τεχνικής είναι πως με βάση έρευνες σε μαθητές/-τριες με ελλείμματα στη γραπτή επίδοση, η εξάσκηση στους μέντορες έδωσε θετικά αποτελέσματα.

Οι αναγνωστικές στρατηγικές Οπτικού Γραμματισμού. Κατά τη διδασκαλία «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων, πέρα από τη χρησιμότητα σημειώσεων (γενικής και επιλεκτικής εστίασης), είναι βοηθητική η ύπαρξη μιας κοινής κωδικοποίησης στον τρόπο που η μαθητική ολομέλεια κρατά σημειώσεις, ώστε με συμφωνημένα από κοινού σύμβολα να καταχωρίζονται π.χ. ερωτηματικό για τα ασαφή σημεία, θαυμαστικό σε όσα δίνουν νοηματική βαρύτητα, αλλά και πιο κλασικές πρακτικές υπογράμμισης ή κύκλωσης στοιχείων για κύριες ή δευτερεύουσες ιδέες.

Οι οπτικές αναπαραστάσεις, εννοιολογικοί-σημασιολογικοί χάρτες και διαγράμματα είναι σημαντικά να συμπληρώνονται από τους/τις μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μέσα στην τάξη ή κατά την ιδιωτική ανάγνωση στο σπίτι ή στη φάση μετά την ανάγνωση. Αυτή η αναγνωστική πρακτική συντελεί στην εστίαση της προσοχής, στην οργάνωση ιδεών και στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Επίσης, συνδέεται με τη χρήση σημειώσεων. Για παράδειγμα, τα πιο κομβικά σημεία της αφήγησης ή των διαλόγων, δυνητικά θα μπορούσαν να οργανωθούν σχηματικά, ώστε να αναπαράγουν τμήματα της πλοκής ή της χρονικότητας της υπόθεσης. Η καταγραφή των ιδεών μπορεί να γίνεται ατομικά γύρω από κάποιο προβληματισμό που προκαταβολικά έχει τεθεί ή σε ομάδες μέσα στην τάξη και συζήτηση στην ολομέλεια με κατάλληλη τεκμηρίωση.

Μία επιπλέον πρακτική που εκμεταλλεύεται την οπτική αναπαράσταση σημειώσεων κάνοντας χρήση των λεκτικών και οπτικών σημειωτικών τρόπων είναι το Sketchnoting. Μόλις το 2006 ο Michael Rohde επινόησε αυτόν τον τύπο σημειώσεων, οι οποίες, όπως σημειώνει μένουν στη μνήμη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Rohde, 2013). Με αυτή την άποψη συντάσσονται και νευροεπιστήμονες, θεωρώντας ότι οι οπτικές σημειώσεις βοηθούν τους εκπαιδευόμενους κάνοντας ισχυρές συνδέσεις μεταξύ των υπαρχόντων γνώσεων και των νέων πληροφοριών (Zadina, 2014, σ. 18). Παράλληλα ασκούνται οι μεταγνωστικές θεωρίες και η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Dual Coding) ενεργοποιώντας ταυτόχρονα δυο κανάλια επικοινωνίας (Perry, 2018, σ. 2). Βασίζεται στη δημιουργία οπτικού λεξιλογίου (πχ. με σχήματα, σύμβολα, εικονίδια κ.ά., με χρώμα ή χωρίς) που ο κάθε μαθητής μπορεί να τα (επανα)συντάσσει και να τα ενημερώνει σύμφωνα με τις προτιμήσεις του. Επίσης μέσω ψηφιακών εργαλείων (διαθέσιμες βιβλιοθήκες γραφικών εικονιδίων) οι οπτικές σημειώσεις μπορούν να συνταχθούν συνεργατικά.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε πως τα Ν.Π.Σ. για τη Λογοτεχνία δεν στοχεύουν απλώς θεωρητικά στη διαμόρφωση ενός ενεργού και δημιουργικού περιβάλλοντος, αλλά το υποστηρίζουν έμπρακτα με την εκπόνηση ενός Νέου Εκπαιδευτικού Πακέτου ανά τάξη με σύνταξη και εκτέλεση ενιαίων Τεχνικών Προδιαγραφών, το οποίο κρίνεται αναγκαίο να περιλαμβάνει για τους μαθητές/-τριες:

- Βιβλίο μαθητή/-τριας (υβριδικού τύπου με κωδικοποιημένη διασύνδεση και ψηφιακό υλικό μέσω QR CODES)
- Συγγραφικό Σημειωματάριο (σε έντυπη και ψηφιακή μορφή)
- Λεξικό Λογοτεχνίας (έντυπο και ψηφιακό, με αντικατάσταση του υπάρχοντος «Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων»), ανταποκρινόμενα στη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών/τριών, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, καθώς και τις βασικές αρχές Διδακτικής της Λογοτεχνίας.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί κρίνεται σκόπιμο να έχουν πρόσβαση σε: α. Εγχειρίδιο Δημιουργικής Γραφής (έντυπο και ψηφιακό) και β. Ψηφιακό Οδηγό Εκπαιδευτικού.

Αντί Συμπερασματικών Παρατηρήσεων

Η ένταξη εκτενών, αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη σχολική πράξη αποτελεί τη μία από τις δύο σημαντικές καινοτομίες των Ν.Π.Σ. (2021) για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η δεύτερη είναι αυτή της εισόδου της Δημιουργικής². Η Δημιουργική Γραφή δεν είναι προφανώς η λυδία λίθος που θα μεταμορφώσει με ταχυδακτυλουργικό τρόπο το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Θα πρέπει η λογική και η δυναμική της να ενσωματωθεί και να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Σαφέστατα την τελευταία δεκαετία και μέσα από τη λειτουργία της Κατεύθυνσης της Εκπαίδευσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του

² Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού που θα έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί η ομάδα συγγραφής των Ν.Π.Σ. καταθέτει και κριτήρια αξιολόγησης της Δημιουργικής Γραφής τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με το δυναμικό της κάθε σχολικής τάξης.

Κριτήρια Αξιολόγησης της Δημιουργικής Γραφής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

- Ποικιλία και πρωτοτυπία ιδεών.
- Ανάδειξη θέματος/θεμάτων.
- Πρόκληση προβληματισμών.
- Συναισθηματική εγρήγορση.
- Νοηματική αλληλουχία.
- Φανταστική/επινοητική ανάπλαση της προσωπικής εμπειρίας.

ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

- Τεχνικές και επιλογές στη δόμηση/σύνθεση του κειμένου (χαρακτήρες, πλοκή, σκηνικό, επιλογή και χρήση αφηγηματικής φωνής και αφηγηματικών τεχνικών οπτική γωνία, μοτίβα κ.ά.).
- Εστίαση στο θέμα/στα θέματα.
- Ευρηματικότητα (π.χ. τίτλος, αρχή/τέλος του κειμένου).

ΓΛΩΣΣΑ – ΎΦΟΣ

- Γλωσσοπλαστική ικανότητα.
- Πρωτοτυπία στη χρήση των γλωσσικών συμβάσεων.
- Λειτουργική χρήση των σημείων στίξης.
- Προσωπικό ύφος.
- Πληρότητα.
- Γλωσσική επάρκεια.

ΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΥΜΒΑΣΕΩΝ ή ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΟΥΣ

- Λαμβάνεται υπόψη σε όλα τα παραπάνω.

ΚΡΙΤΙΚΗ/ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

- Ικανότητα κριτικής ανάγνωσης και αναθεώρησης του γραπτού (δεύτερη γραφή).
- Συνεργατική ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της ομάδας.
- Ικανότητα κατανόησης και αξιοποίησης της κριτικής της ολομέλειας.

Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και των δράσεων του (πολλοί/-ές απόφοιτοι μεταλαμπάδευσαν τις σχετικές γνώσεις σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα με διάφορα σχέδια δράσης-projects, ενώ αρκετοί/-ές προσφέρουν δικά τους εργαστήρια πια) η διδασκαλία της Λογοτεχνίας έχει αποκτήσει ένα διαφορετικό προσανατολισμό. Η Δημιουργική Γραφή, αξιοποιώντας σύγχρονα παιδαγωγικά δεδομένα, υπηρετεί με επιστημονική εγκυρότητα την καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων και συμβάλλει αποφασιστικά στον μετασχηματισμό των σχολικών τάξεων σε αλληλεπιδραστικές κοινότητες ανάγνωση και γραφής και προωθεί την ενεργητική ακρόαση, την κατανόηση διαφορετικών πολιτιστικών αξιών και την ενσυναίσθηση μέσα από υποστηρικτικές συνανagnώσεις (Κωτόπουλος, 2011, σ. 21-36). Μα πρωτίστως βοηθά μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν κριτική αναγνωστική συνείδηση και μέσα από τη βιωμένη προσωπική γραφή να αντιληφθούν την ποιητική των λογοτεχνικών έργων, τα μεγάλα φιλοσοφικά ερωτήματα που θέτουν και κυρίως την αισθητική απόλαυση που μας προσφέρουν.

Αναφορές

- Berns, G.S., Blaine, K., Prietula, M.J., & Pye, B.E. (2013). Brain Connectivity. Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity* 3(6), 590-600.
<https://doi.org/10.1089/brain.2013.0166>
- Bernstein, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, codes and control*. Λονδίνο: RKP.
- Bousted, M. (2003). English or literacy? – That is the question. *English Teaching: Practice and Critique* 2(3), 72-82.
- Breedon, P., & Jefferson, T. (2000). Το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας και πρακτικές γλωσσικής αγωγής σ' ένα σχολείο του Λονδίνου. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2), 125-147.
- Culham, R. (2017). *The writing Thief: Using Mentor Texts to Teach the Craft of Writing*. International Reading Association.
- Dawson, V., Forster, P., & Reid, D. (2006). Information communication technology (ICT) integration a science education unit for preservice science teachers; students' perceptions of their ICT skills, knowledge and pedagogy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 345-363. Ανακτήθηκε 21/06/2021 από <https://doi.org/10.1007/s10763-005-9003-x>
- Eco, U. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής*. Αθήνα: Γνώση.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (pp. 71-277). New York: Basic Books.
- Gibbs, RW, Matlock, T. (2008). Metaphor, imagination, and simulation. In: Gibbs RW (ed). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 161–176). New York: Cambridge University Press.
- Green, H., & Hannon, C. (2007). Their Space: Education for a digital generation (pp. 18-68). Ανακτήθηκε 21/06/2021 από <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/23215>
- Lacey, S., Stilla, R., & Sathian, K. (2013). Metaphorically Feeling: Comprehending Textural Metaphors Activates Somatosensory Cortex. *Brain Lang*, 120(3), 416–421. Doi: 10.1016/j.bandl.2011.12.016
- Liaghat, F., & Biria, R. (2018). A Comparative Study on Mentor Text Modelling and Common Approaches to Teaching Writing in Iranian EFL Context. *International Journal of Instruction*, 11(3), 701-720. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11347a>
- Marchetti, A., & O'Dell, R. (2015). *Writing with Mentors. How to Reach Every Writer in the Room Using Current, Engaging Mentor Texts* (pp. 1-60). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Muhammad, G.E., (2017). The Role of Literary Mentors in Writing Development: How African American Women's Literature Supported the Writings of Adolescent Girls. *Journal of Education*, 195(2), 5-14. <https://doi.org/10.1177/002205741519500203>
- Nodelman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. Longman.

- Rohde, M. (2013). *The sketchnote handbook: The illustrated guide to visual note taking*. New York, NY: Peachpit Press.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Ανακτήθηκε 30/12/2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tomlinson, C.A., & Kalbfleisch, M.L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55. Ανακτήθηκε 21/06/2022 από http://www.ibmidatlantic.org/Teach_Me_Teach_Brain.pdf
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press
- Wolf, M. (2007). *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*. (μτφ. Β. Σωσώνη-Δασκαλάκη). Αθήνα: Πατάκης.
- Zadina, J. (2014). *Multiple pathways to the student brain: Energizing and enhancing instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zamrozik, A., McQuire, M., Cardillo, E.R., & Chatterjee, A. (2017). Metaphor: Bridging embodiment to abstraction. *Psychon Bull Rev.*, 23(4), 1080–1089. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0861-0>
- Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ
- Βλαχοδήμος, Δ. (2018). Η τιμή και το χρήμα, Ο τελευταίος Βαρλάμης και άλλα βιβλία: Προς μία ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο. (Επιμ.) Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ.Γ., & Χοντολίδου, Ε. *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία* (σσ. 847- 856). Αθήνα: Gutenberg.
- Γερακίνη, Α. (2014). Σύγχρονη Λογοτεχνία. ΚΝΛ Γ' Λυκείου. Στο Πετρίδου, Ε. *Πιλοτική Εφαρμογή και Αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης* (σσ. 1-24). Αθήνα: ΚΕΓ, Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Κωτόπουλος Η. Τ., & Σταματακάκη Α. Μ. (υπό δημοσίευση). Η ένταξη της διδασκαλίας «ολόκληρων» λογοτεχνικών έργων στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Μεθοδολογία και δυνατότητες αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής. *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*. Παλέρμο (16-18 Σεπτεμβρίου 2022).
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ.Η. *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Αθήνα: Ίων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη: Αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα*. Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 12/1/2023 από http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi-in-Europe.htm
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2021). Νέο πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.). Ανάκτηση 29/01/2023 από <https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/index.php?>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003[1998]). *Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη: Αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα*. Ανακτήθηκε 30/12/2022 από http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi-in-Europe.htm
- Πασχαλίδης, Γ. (2002). Λογοτεχνικοί χάρτες/Χαρτογραφώντας τη λογοτεχνία: Η λογοτεχνική γεωγραφία ως ερευνητικό πρόγραμμα. Στο *Τα άφθονα σχήματα του παρελθόντος. Ζητήσεις της πολιτισμικής ιστορίας και της θεωρίας της λογοτεχνίας*. *Πρακτικά Ι' Επιστημονικής Συνάντησης* (3-6 Οκτωβρίου) (σσ 319-333). Θεσσαλονίκη: University Studio Press (2004).
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2014). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. *Πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης: «Ποια Γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*. Πάτρα (28-29 Ιουνίου).
- Τοντόροφ, Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. (Μτφρ. Βαγενά, Χρ.). Αθήνα: Πόλις.

Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή στην προσέγγιση του ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Γυμνάσιο

Μαρίλη Δουζίνα

marilidouzinis@yahoo.gr

Αρσάκειο Γενικό Λύκειο Ψυχικού

Περίληψη. Η ένταξη και γόνιμη προσέγγιση του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στο μάθημα της Λογοτεχνίας αποτελεί πάγιο ζητούμενο ερευνητικών ομάδων που επικεντρώνονται στη διδακτική της Λογοτεχνίας και στη συμβολή του σχολείου στην εξέλιξη του μαθητή σε αναγνώστη και «εγκαινιάζεται» με το νέο Π.Σ. Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Στην ανάλυση αυτή η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή προτείνονται ως εργαλεία προσέγγισης του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τις λογοτεχνικές τεχνικές και την εξομάλυνση της επικοινωνίας τους με το λογοτεχνικό κείμενο.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία αυτοτελούς κειμένου, Δημιουργική Ανάγνωση, Δημιουργική Γραφή

Εισαγωγή

Η ένταξη και γόνιμη προσέγγιση του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στο μάθημα της Λογοτεχνίας αποτελεί πάγιο ζητούμενο ερευνητικών ομάδων που επικεντρώνονται στη διδακτική της Λογοτεχνίας και στη συμβολή του σχολείου στην εξέλιξη του μαθητή σε αναγνώστη. Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (1999) εισάγει συγκρατημένα την προσέγγιση του ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου προτείνοντας με την ολοκλήρωση κάποιας ενότητας συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, όπως μελέτη μιας ολόκληρης ποιητικής συλλογής ή μυθιστορήματος κ.λπ. Αντίστοιχα το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003) προτείνει διαθεματικές - δημιουργικές εργασίες με την ολοκλήρωση διδασκαλίας μιας ενότητας, όπως μελέτη μιας ολόκληρης ποιητικής συλλογής ή μυθιστορήματος κτλ. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (2011) προτείνεται η την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων. Ανάλογα, το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011) σημειώνει πως η προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσα από Ανθολόγια που προτάσσεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντίκειται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και ότι εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών έχουν από δεκαετίες ενσωματώσει την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο. Με το νέο Π.Σ. Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2021) η διδασκαλία του ολόκληρου βιβλίου στο Γυμνάσιο εντάσσεται οργανικά στο μάθημα της Λογοτεχνίας ως μέρος της διδασκόμενης ύλης παράλληλα με τα κείμενα του Ανθολογίου κάθε τάξης. Απαραίτητη κρίνεται η ανάγνωση εκτενών αποσπασμάτων του έργου μέσα στη σχολική τάξη προκειμένου η τάξη να λειτουργήσει ως «κοινότητα αναγνωστών». Βασικό ζητούμενο η επίτευξη της αναγνωστικής

απόλαυσης και η εμπλοκή του μαθητή σε ατομικές ή ομαδικές, διακαλλιτεχνικές, διαθεματικές, δημιουργικές δραστηριότητες κ.ά.

Η εισαγωγή της προσέγγισης αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας από τα νέα Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου –που αποτελούσε ζητούμενο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας– συνιστά ένα θετικό βήμα προς τη γόνιμη προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο σχολείο· ταυτόχρονα εγείρει προκλήσεις ως προς την τεχνική προσέγγισης του ολόκληρου κειμένου, τεχνική με την οποία οι διδάσκοντες δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένοι, λόγω διδακτικής επαφής με αποσπάσματα βιβλίων και μικρά κείμενα.

Στην παρούσα ανάλυση, προτείνονται τρόποι –που έχουν εφαρμοστεί– προσέγγισης ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στην τάξη του Γυμνασίου μέσω των εργαλείων της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής. Οι τρόποι αυτοί αποτιμώνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Δημιουργικότητα, Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή στα Π.Σ.

Υπάρχει χώρος για τη δημιουργικότητα στο ελληνικό σχολείο; Πού τοποθετείται η δημιουργικότητα, και οι συναφείς με αυτή Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή από τα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας; Αν και για πρώτη φορά η Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται επίσημα στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για την Α' Λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-11) στο ελληνικό σχολείο, με προτεινόμενες δραστηριότητες και υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό για να συμπεριληφθούν στη μαθησιακή πράξη και με τη φιλοσοφία του Προγράμματος κατευθύνει στην εξάσκηση των μαθητών σε κειμενικούς τύπους που εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη κάθε φορά κοινωνική πραγματικότητα (Κωτόπουλος, 2014), η δημιουργικότητα στη λογοτεχνία, ως δημιουργική ανάγνωση και δημιουργική γραφή ακόμα κι αν οι όροι απουσιάζουν, διατρέχει τα Προγράμματα Σπουδών.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 (ΦΕΚ 344Β/ 13-04-1999) η δημιουργική ανάγνωση -χωρίς να χρησιμοποιείται ο όρος- εμπεριέχεται στην επικοινωνιακή διάσταση που αποδίδεται στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αφού ορίζεται ως «επικοινωνία με την έννοια της ανταλλαγής οπτικών με τις οποίες προσλαμβάνεται, κατανοείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα σε διαφορετικές εκδοχές ή σε διαφορετικά κείμενα της ίδιας ή και άλλης κουλτούρας»(4640). Στο Π.Σ. του 1999 εντοπίζονται ως προτεινόμενες δραστηριότητες ασκήσεις με έντονο το δημιουργικό πρόσημο, που εντάσσονται στις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής -κι αν μην χρησιμοποιείται ο όρος: τέτοιες δημιουργικές δραστηριότητες είναι να μετατρέψουν ένα είδος σε κάποιο άλλο (πχ διήγημα σε μονόπρακτο για Λύκειο) (4646), να υποθέσουν τίτλο, να προοικονομήσουν τέλος, να υποθέσουν τον χαρακτήρα των προσώπων, να προτείνουν άλλη εκδοχή εκδίπλωσης του κειμένου ή κατάληξης του επεισοδίου κ.ά. (4645).

Αντίστοιχα, στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003 (ΦΕΚ 303/Β'/13-03-2003), είναι έντονη η δημιουργική πνοή: επιδιώκεται οι μαθητές μέσω της δημιουργικής και ελεύθερης ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων να προσλαμβάνουν το κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του, να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής, να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα κείμενα, να ανακαλύψουν και να ασκήσουν καλλιτεχνικές δεξιότητες (66). Αναφορικά με τη δημιουργική -και κριτική- προσέγγιση της λογοτεχνίας προτείνονται διαθεματικές δημιουργίες, συγκρίσεις έργων

βασισμένες σε ποικίλους άξονες, μετατροπή ενός κειμένου σε άλλο (πχ μετασχηματισμός διηγήματος σε θεατρικό δρώμενο ή απόδοση θέματος σε στίχους) (76) κ.ά.

Στο νέο Π.Σ Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Λυκείου (2021) γίνεται σαφής αναφορά στη δημιουργική γραφή, που εισάγεται ως μέσο προσέγγισης και επικοινωνίας του μαθητή με το λογοτεχνικό κείμενο αλλά και με τον εαυτό του, την εποχή του και την αναγνωστική κοινότητα της τάξης. Στο Π.Σ. Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Λυκείου (2021) γίνεται αναφορά και στον όρο «δημιουργική ανάγνωση» (σ. 5, 6). Μέσω της δημιουργικής γραφής επιδιώκεται η απελευθέρωση της δημιουργικότητας των μαθητών, η ενδυνάμωση της κριτικής τους ικανότητας, η βιωματική προσέγγιση του λόγου και ο πειραματισμός με ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς τον φόβο του λάθους.

Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή

Η πατρότητα του όρου Δημιουργική Ανάγνωση ανήκει στον Ralph Waldo Emerson (2001, p. 60) και η συσχέτισή της με τον όρο «Δημιουργική Γραφή» εντοπίζεται στη φράση του «Υπάρχει συνεπώς δημιουργική ανάγνωση όπως επίσης δημιουργική γραφή» (Richardson, 2009, σ. 7). Η δημιουργική ανάγνωση προϋποθέτει τη συναλλαγή (transaction) μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου (Rosenblatt, 1994· 1995) και περιγράφεται ως δημιουργική περιπέτεια, ως «ποίημα» (poem), ως γεγονός (Rosenblatt, 1994, σσ. 12, 20-21). Η Rosenblatt εισάγει τον όρο «αισθητική ανάγνωση» (aesthetic reading) για να περιγράψει τι συμβαίνει στον αναγνώστη (νοητικά, συναισθηματικά, μνημονικά) όταν διαβάζει, καθοδηγούμενος από το κειμενικό πλέγμα. Η δημιουργική ανάγνωση αναδεικνύει τη νομιμοποίηση της ερμηνευτικής και εκφραστικής πολλαπλότητας (Αποστολίδου, 2003).

Η Δημιουργική Γραφή, μέσα από τους πολλαπλούς ορισμούς που την αφορούν, μπορεί να περιγραφεί τριπλά (Berry, 1994): ως η διαδικασία της δημιουργικής αντίδρασης που απαιτεί την ενεργοποίηση της φαντασίας και της κριτικής σκέψης, της αναγνωστικής επάρκειας και της κυμαινόμενης ελευθερίας (Harper, 2013· Gross, 2010)· ως παιδαγωγική μέθοδος εμπειρικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου και ως τρόπος ανάγνωσης της Λογοτεχνίας, ως μια νέα λογοτεχνική θεωρία που θεμελιώνεται στο βλέμμα του συγγραφέα/ λογοτέχνη (Κωτόπουλος, 2012· Kotopoulos & Nanou, 2015). Στόχος της δημιουργικής γραφής είναι οι μαθητές να εξελιχθούν σε επαρκέστερους αναγνώστες (Σουλιώτης, 2012).

Η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή προϋποθέτουν η μία την άλλη (Δουζίνα, 2020). Ακολουθούν επιλεγμένες δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, που έχουν εφαρμοστεί στη σχολική τάξη συμβάλλοντας στη θετικοποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη Λογοτεχνία (Δουζίνα, 2020· 2021) και που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την προσέγγιση του αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου.

Δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης

Σιωπηρή ανάγνωση

Η σιωπηρή, μοναχική ανάγνωση στην τάξη προσομοιάζει ως έναν βαθμό στη μοναχική αναγνωστική διαδρομή ενός αναγνώστη, στις στιγμές ιδιωτικής ανάγνωσης. Η εισαγωγή ενός μικρού νησιού μοναξιάς στη μέση μιας μέρας γεμάτης με άλλες φωνές (Probst, 2004: 98) μπορεί να αποδειχτεί επικερδής για τους μαθητές (Probst, 2004: 98). Προτείνεται η διαρκής

σιωπηλή ανάγνωση (sustained silent reading, SSR) (Μαλαφάντης, 2006· Μαλαφάντης, Φελούκα & Γαλανάκη, 2013a· 2013b) κειμένων που επιλέγουν και οι μαθητές, εκτός από τους διδάσκοντες.

Οπτική σάρωση κειμένου

Η Rosenblatt (1994· 1995) τονίζει την ανάγκη εκμάθησης από τους μαθητές της επιλεκτικής προσοχής (selective attention) που αφορά και στα εξωτερικά κειμενικά σημάδια· πρόκειται για σημάδια που προειδοποιούν για την ανάγκη υιοθέτησης μιας αισθητικής στάσης απέναντι στο κείμενο. Η δραστηριότητα της οπτικής σάρωσης του κειμένου προηγείται κατά κανόνα της ανάγνωσης του κειμένου, τοποθετείται δηλαδή στο προ-αναγνωστικό στάδιο. Ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τον περιβάλλοντα του κειμένου «χώρο»: τίτλο, συγγραφέα, τίτλο συλλογής, χρονολογία, εξώφυλλο, εικονογράφηση, έκταση κειμένου, μορφοποίηση-παραγραφοποίηση κειμένου κ.λπ. Το τρίπτυχο «αντίληψη, επιλογή, προσδοκίες» (perception, selection, expectations) (Iser, 1980: 94), σημαντικό για την πρόσληψη του κειμένου, τίθεται σε λειτουργία.

Υποθέσεις – Προβλέψεις («Μαντεψιές»)

Ζητείται από τους μαθητές να προβούν σε υποθέσεις, σε μαντεψιές για το κείμενο προς ανάγνωση. Το παιχνίδι των ερμηνευτικών υποθέσεων κινητοποιεί τους μαθητές, διεγείροντας την περιέργειά τους για την επαλήθευση ή μη των υποθέσεών τους. Με σημείο εκκίνησης τον τίτλο της συλλογής, μια συνοδευτική εικόνα, το όνομα ενός ήρωα, έναν υπαινιγμό, το γραμματειακό είδος κ.λπ., στο προ-αναγνωστικό στάδιο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να μαντέψουν, να προβλέψουν την ιστορία, την πλοκή, τους χαρακτήρες, την έκβαση· το σκηνικό, τον φωτισμό, την εποχή, τον τόπο· το ποιόν των χαρακτήρων, τα αντίπαλα ζεύγη (καλό-κακό), το μήνυμα. Οι προβλέψεις με εκκίνηση τον τίτλο του κειμένου είναι ένας συνηθισμένος και αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας της ανάγνωσης (Ποσλανιέκ, 1991: 45· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007: 62). Η απενοχοποίηση της άστοχης μαντεψιάς και η ενεργοποίηση της φαντασίας, ειδικά στις πρώτες εφαρμογές των παιχνιδιού των υποθέσεων, «νομιμοποιεί» την αναζήτηση της πιο ακραίας υπόθεσης ή την επιβράβευση της υπόθεσης που απέχει από αυτό που όντως συμβαίνει στην ιστορία. Η επαλήθευση ή όχι των προβλέψεων αποτελεί ούτως ή άλλως κομμάτι της αναγνωστικής διαδικασίας.

Τμηματική ανάγνωση

Στη δημιουργική δραστηριότητα της τμηματικής ανάγνωσης, η χρονική ροή της ανάγνωσης (time flow of reading) (Iser, 1980: 109) διακόπτεται –από τον καθηγητή– σε ένα προαποφασισμένο σημείο, επιλεγμένο για διαφορετικούς λόγους. Η σωστά «ενορχηστρωμένη» τμηματική ανάγνωση δημιουργεί αναμονή (σασπένς) ή πολλαπλασιάζει –ελλείψει επαρκών στοιχείων– τις μαθητικές υποθέσεις, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να λειτουργήσουν ως συν-συγγραφείς του κειμένου. Ο καθηγητής επιλέγει το κείμενο εκείνο του οποίου τα κενά, οι σιωπές και οι αφαιρέσεις βρίσκονται κοντά στις δυνατότητες και τις διαθέσεις των μαθητών του (Καλογήρου, 2009) και που θεωρεί πως γιγαντώνει την επιτυχία του τεστ παράλειψης/συμπλήρωσης (Σπανός, 2010). Με την κατά επίπεδο ανάγνωση (Σπανός, 2010) ο καθηγητής αποκαλύπτοντας λίγο λίγο το κείμενο αφήνει στον μαθητή περιθώρια για ευελιξία, καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης και της φαντασίας, και

διαμορφώνει μαθητές δέκτες της κειμενικής εμπειρίας και δημιουργούς των δικών τους κειμένων (Πεσκετζή, 1994: 70).

Νοερή αναπαράσταση (ακουστική ανάγνωση με κλειστά βιβλία)

Η ιεροτελεστία της ανάγνωσης δεν περιλαμβάνει μόνο την τέχνη της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης του οπτικού ερεθίσματος αλλά και την τέχνη της ακρόασης. Η ανάγνωση ενός βιβλίου από τον καθηγητή αποτελεί ένα βήμα προς την ανάγνωση του βιβλίου από το ίδιο το παιδί, σίγουρα στις ηλικίες όπου ωριμάζει η αναγνωστική ικανότητα, πιθανόν όμως και στις μεγαλύτερες, όπου έχει κατακτηθεί η αναγνωστική αυτονομία (Britton, 1970). Σημαντική πτυχή της αναγνωστικής διαδικασίας είναι η δημιουργία νοερών εικόνων κατά την ανταπόκριση στο κείμενο. Οι νοερές εικόνες των χαρακτήρων, των πράξεων, συνδέονται στενά με τις συναισθηματικές εμπειρίες του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο και την κατανόησή του (Nell, 1988). Δεν είναι δεδομένο ότι οι νεαροί μαθητές αναγνώστες έχουν εξασκήσει τη φαντασία τους, ώστε να διαμορφώσουν μια εικονοποιητική όραση (imagistic vision), τη δεξιότητα να μετατρέπει κανείς σε εικόνα (ideate) αυτό που δεν είναι εικόνα, αυτό που είναι απόν στο κείμενο (Iser, 1980: 136-137). Η ικανότητα αυτή, που παραμένει ανενεργή λόγω της απομάκρυνσης των μαθητών από την ανάγνωση βιβλίων και της υπερέκθεσης στην έτοιμη και αποκαλυπτική εικόνα, χρειάζεται αφύπνιση.

Μεγαλόφωνη ανάγνωση

Η ηχητική διαδικασία της ακρόασης συνδέεται με την ηχητική διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Μέσω της μεγαλόφωνης μαθητικής ανάγνωσης ο στόχος για τον μαθητή είναι να συνδυαστεί η εκτίμηση των συγγραφικών προθέσεων και η αναγνωστική ανταπόκριση· η «ηχητική» διαδικασία (sounding process) της ανάγνωσης και της ακρόασης είναι ένας τρόπος, για να γίνει αυτό (Alexander, 2015: 124). Το προνόμιο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ανήκει στον δάσκαλο (Alexander, 2015). Είναι σύνηθες ο καθηγητής να αναλαμβάνει να διαβάσει μεγαλόφωνα στους μαθητές το κείμενο, προκειμένου η ανάγνωσή του να εξομαλύνει τις αιχμές του κειμένου, να προλειάνει την ερμηνευτική διαδικασία, να προετοιμάσει την είσοδο των μαθητών στον κειμενικό κόσμο. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση πληροφορεί, επιβεβαιώνει, διασκεδάει, προκαλεί την περιέργεια και εμπνέει (Μαλαφάντης, 2006). Εναπόκειται στους χειρισμούς του διδάσκοντα αν και σε ποια στιγμή της αναγνωστικής συνάντησης θα αναθέσει στους μαθητές του να δώσουν εκείνοι φωνή στο κείμενο, να αφήσουν το κείμενο να ζήσει στη στοματική τους κοιλότητα (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007: 43).

Αναπαράσταση με ή χωρίς ήχο/αυτοσχέδια δραματοποίηση

Η επιλεκτική και στοχευμένη αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη Δημιουργική Ανάγνωση συμβάλλει επίσης στη σωματοποίηση, βίωση και οικειοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου. Η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών στην τάξη καλεί τους μαθητές να βγουν από τους παγιωμένους ρόλους τους, να παρεκκλίνουν από αυτούς μέσα από την ασφάλεια που τους παρέχει ο νέος τους ρόλος (Heathcote, 1984). Η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες δραματοποίησης είναι σημαντικό να τους επιτρέπει να οικοδομήσουν τις δικές τους καταστάσεις, να εφαρμόσουν τη δική τους γνώση και να δημιουργήσουν τη δική τους

ερμηνεία. Τέτοιες δραστηριότητες υπευθυνοποιούν, ενεργοποιούν και εμπλέκουν ουσιαστικά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (Heathcote, 1984).

Ανάκληση εικόνων

Ζητείται από τους μαθητές να φέρουν στον νου τις εικόνες που τους εντυπώθηκαν κατά την ανάγνωση του κειμένου (Anderson & Rubano, 1991). Η δεξαμενή εικόνων που δημιουργούν (pool of images) (Beach, 1993: 62) αποτελεί στη συνέχεια αντικείμενο μελέτης: ποιες εικόνες έχουν ιδιαίτερη σημασία, ποιες όντως αποδίδουν τον χαρακτήρα, το σκηνικό κ.λπ., ποια η σχέση μεταξύ των διαφορετικών εικονικών εκδοχών. Οι Anderson και Rubano (1991: 37, 39) διαπιστώνουν πως σπανίως οι μαθητές ερωτώνται τι εικόνες βλέπουν μετά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, ενώ η οικοδόμηση εικόνων είναι συστατικό στοιχείο της αναγνωστικής δραστηριότητας και της ανταπόκρισης, καθώς και προϋπόθεση της αναγνωστικής απόλαυσης. Η προτροπή προς τους μαθητές να εκφράσουν τις εικόνες που τους δημιουργούνται μετά την ανάγνωση ενός κειμένου ή ενός αποσπάσμάτος του αποτελεί μια μη απειλητική δραστηριότητα, χωρίς αποχρώσεις αξιολόγησης, που επιτρέπει την άμεση ανταπόκριση.

Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής

Παιχνίδια αναίρεσης

Τα παιχνίδια αναίρεσης εμπίπτουν σε μια γενικότερη κατηγορία δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής που αφορούν στην αντιστροφή (reversal) (Bishop, 1990). Τέτοιες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής αναδεικνύουν τις δυναμικές του κειμένου. Δημοφιλείς τεχνικές αναίρεσης είναι η ακύρωση του διαλόγου σε συγκεκριμένο σημείο του κειμένου ή της χρήσης της μεταφοράς. Η αναίρεση ενός τεχνικού χαρακτηριστικού του κειμένου όπως του διαλόγου αποκαλύπτει, εκ του αντιστρόφου, τη λειτουργία του (Gunsberg, 2016) και εξοικειώνει τους μαθητές με τεχνικές συγγραφικής ανάγνωσης.

Ξεχείλωμα του κειμένου

Το ξεχείλωμα του κειμένου παραδίδεται στη θετική του εκδοχή και ως φαντασική αναδόμηση του κειμένου (Adams, 1987), με την προσθήκη επεισοδίων, την επέκταση της ιστορίας, την αποκάλυψη των σκέψεων των ηρώων κ.ά.. Μορφή της άσκησης αυτής είναι η συνέχιση της ιστορίας ή η δημιουργία ενός εναλλακτικού τέλους. Οι Anderson και Rubano (1991) προτείνουν τη δημιουργία μιας εναλλακτικής εκδοχής μιας ιστορίας, δραστηριότητα ταιριαστή σε κείμενα που έχουν «ανοιχτό» τέλος. Μπορεί όμως οι μαθητές να επέμβουν στο κείμενο και να καλύψουν τις κειμενικές σιωπές και εκκρεμότητες, διαταράσσοντας την ισορροπία του κειμένου, συνειδητοποιώντας έτσι την αφηγηματική οικονομία.

Χαρακτήρες

Στην άσκηση αυτή ο μαθητής υιοθετεί τον ήδη λογοτεχνικό χαρακτήρα και τον ανασυνθέτει, τον «αποκαθιστά» προσθέτοντας πινελιές στα κειμενικά κενά. Καλείται να λειτουργήσει αναλυτικά, να φλυαρήσει για τον χαρακτήρα, να αποκαλύψει πλευρές του που παραμένουν φανερά αφανείς, να διατυπώσει αυτά που ο συγγραφέας διατηρεί ρητά και άρρητα μαζί. Με

αυτόν τον τρόπο ο μαθητής συνειδητοποιεί την αφηγηματική οικονομία –η προβολή πτυχών του χαρακτήρα παρέχει ξεχωριστά στοιχεία της γνώσης από τα οποία η συνολική εικόνα του χαρακτήρα πρέπει να διαμορφωθεί (Iser, 1980: 139)– αλλά και προβαίνει σε έναν λογοτεχνικό χαρακτηρισμό, σε μια δημιουργική ηθογράφιση του ήρωα.

Μετασχηματισμός αφήγησης

Μέσω του δημιουργικού μετασχηματισμού της αφήγησης επιδιώκεται ο μαθητής να πειραματιστεί με διάφορες αφηγηματικές τεχνικές και να συνειδητοποιήσει τη λειτουργία τους. Η αφηγηματική τεχνική αποτελεί μια διαδικασία αφαίρεσης, επιλογής και οργάνωσης που συγκαλύπτει ή αποκαλύπτει τις συγγραφικές προθέσεις (Τζιόβας, 2002). Στόχος επίσης είναι ο μαθητής να κατανοήσει το αφηγηματικό παιχνίδι, ότι δηλαδή οι αφηγηματολογικές επιλογές δεν γειτνιάζουν με την τυχαιότητα και αποτελούν ουσιαστικά έναν τρόπο χειραγώγησης του αναγνώστη, ότι η μετατροπή μιας ιστορίας σε αφήγηση ή διαφορετικά η «κατασκευή» μιας αφήγησης δεν είναι μια τεχνική παράμετρος αλλά μια θεμελιακή επιλογή με την οποία συναρτάται το ίδιο το νόημα του κειμένου (Φρυδάκη, 2003: 265).

Πρόκληση κενών

Στην άσκηση αυτή οι μαθητές καλούνται να αφαιρέσουν σημεία του κειμένου, προκαλώντας «τρύπες» στη δομή του, μικρότερες ή μεγαλύτερες· η αφαίρεση γίνεται συστηματικά και στοχευμένα: επιλεκτικά δηλαδή αφαιρούν ομοειδή στοιχεία (π.χ. σημεία με περιγραφή, με διάλογο, με σχόλιο, αφαίρεση των επιθέτων από όλο το κείμενο) ή συνδυασμό στοιχείων από ένα χωρίο με ενότητα (π.χ. αφαιρούν ταυτόχρονα την περιγραφή και τα σχόλια). Η δραστηριότητα αυτή, παιγνιώδης, απογυμνώνει το κείμενο από λειτουργικά του στοιχεία και αποσκοπεί στο να παρατηρήσει ο μαθητής την οργανική σύνδεση και τον συγκεκριμένο ρόλο που επιτελεί κάθε συστατικό του κειμένου.

Δημιουργική μίμηση (*à la manière de*)

Η δημιουργική μίμηση συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές (Morley, 2007: 114) ότι η συγγραφή επικοινωνεί με τη μίμηση, αφού οι συγγραφείς μεταβολίζουν και οικειοποιούνται (Morley, 2007: 113), μιμούνται δηλαδή με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικό βαθμό. Στη μίμηση που ο Τζάνι Ροντάρι (2003: 86-90) ονομάζει «ξεπατίκωμα», το κείμενο λειτουργεί ως οδηγός, ως έμπειρος άλλος. Οι δραστηριότητες μίμησης έχουν ως στόχο τη δημιουργία ενός νέου κειμένου (Morley, 2007: 84).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή μπορεί να αναβαθμίσει και να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές «επικοινωνούν» με τα λογοτεχνικά κείμενα και συγκεκριμένα με το αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο. Μέσα από προσεκτικά επιλεγμένες δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη μορφή και τη δύναμη της λογοτεχνικής γλώσσας, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους, την αποκλίνουσα σκέψη τους και να αναπτύξουν δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού αλλά και να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση της Λογοτεχνίας. Η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας προϋποθέτει έμπειρους διδάσκοντες, που πιστεύουν στη δημιουργική διδασκαλία και επιτρέπουν στις μαθητικές

φωνές να ακουστούν. Η συνύπαρξη Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής μπορεί να μεταμορφώσει θεαματικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν τη Λογοτεχνία και να λειτουργήσει ενισχυτικά προς τη φιλιανγνωσία.

Αναφορές

- Adams, P. (1987). Writing from reading: "Dependent authorship" as a response. In B. Corcoran & E. Evans (Eds.), *Readers, texts, teachers* (pp. 119-152). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Alexander, J. (2015). Hearing the Voice of Poetry. In Dymoke, S., Lambirth, A., Wilson, A. *Making Poetry Matter. International Research on Poetry Pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Anderson, P. M., & Rubano, G. (1991). *Enhancing Aesthetic Reading and Response. Theory and Research into Practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bishop, W. (1990). *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing*. Urbana, IL: NCTE.
- Britton, J. N. (1970). *Language and learning*. London: Penguin.
- Emerson, R. W. (2001). The American Scholar. In J. Porte & S. Morris (Ed.), *Emerson's Prose and Poetry* (pp. 56- 69). New York: Norton.
- Gunsberg, B. (2016). Schemes and Sense: Teaching Creative Writing with Design in Mind. *Journal of Creative Writing Studies*, 2(1), 5.
- Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama* (L. Johnson & C. O'Neill, Eds.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Kotopoulos, T., & Nanou, V. (2015) The Restitution of Creative Writing into Greek Educational Reality. In Harper, G. (ed.) *Exploring Creative Writing. Voices from the Great Writing International Creative Writing Conference* (pp. 147-160). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge UP.
- Nell, V. (1988). *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Probst, R. E. (1988b/2004). *Response and Analysis. Teaching Literature in Secondary School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Richardson, R. D. (2009). *First We Read, Then We Write: Emerson on the Creative Process*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Rosenblatt, L. M. (1978/1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press: Carbondale and Edwardsville.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.
- Αποστολίδου, Β. (2003/2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Διδακτική Μεθοδολογία. Ανάγνωση και Ετερότητα*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δουζίνα, Μ. (2020). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού κειμένου: επαναπροσδιορίζοντας την επικοινωνία των εφήβων μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δουζίνα, Μ. (2021). *Η Δημιουργικότητα στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Δημιουργική Διδασκαλία Δημιουργική Ανάγνωση Δημιουργική Γραφή*. Αθήνα: εκδ. Οσελότος.
- Καλογήρου, Τζ., & Βησσαράκη, Ε. (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (εισαγ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- Καλογήρου, Τζ. (2009). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής», *Κείμενα 15*.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλανανθρωπίας των παιδιών. Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (2013α). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών-μαθητριών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση. *Ιδρυματικό Αποθετήριο Ολυμπιάς, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη «Ηπειρομνήμων», Περιοδικές Εκδόσεις Επιστημονικές Επετηρίδες Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τόμος 25*, 145-166.
- Μαλαφάντης, Κ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (2013β). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση. *Επιστημονική Επετηρίδα Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμ. 25*, 145-166.
- Πεσκετζή, Μ. (1994). Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και η Ερμηνευτική Προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη Διδακτική Πράξη. *Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 18*. Αθήνα.
- Ποστανιέκ, Κ. (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Εμπυρώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος* (Σ. Αθήνη, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο και το Λύκειο* (ΦΕΚ 344/Β/13-4-1999).
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής] (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου*. Αθήνα.
- [Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής] (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Αθήνα.
- Ροντάρι, Τ., (1985/2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σουλιώτης, Μ. και ομάδα εργασίας (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία: Κύπρος.
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία. Η διδακτική του πεζού λογοτεχνήματος. Τ. Β'* Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τζιόβας, Δ. (2002). *Το Παλίμψηστο της Ελληνικής Αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στη διαλογικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Διαδρομές αξιολόγησης στη διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στο Γυμνάσιο: Ένα παράδειγμα με βάση τη φιλοσοφία και σκοποθεσία του νέου Π.Σ Λογοτεχνίας.

Κωνσταντίνα Καλαούζη

kalaouzi@hotmail.com

Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας ΑΠΘ – PostDoc Πανεπιστημίου Αιγαίου
ΣΕΕ ΠΕ02 – Φιλολόγων 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Περίληψη. Στην εργασία περιγράφονται οι πολλαπλές εναλλακτικές διαδρομές αξιολόγησης που μπορεί να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο, σύμφωνα με το νέο ΠΣ Λογοτεχνίας. Οι διαδρομές αξιολόγησης συνδέονται άρρηκτα με τη μέθοδο και τις τεχνικές διδασκαλίας που εναρμονίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους του νέου Π.Σ. Έτσι, περιγράφεται ένα αναλυτικό παράδειγμα για τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στην Α΄ Γυμνασίου με έμφαση στα τρία στάδια αξιολόγησης (διαγνωστική – διαμορφωτική – τελική), τα οποία σχεδιάζονται βάσει των αρχών της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, διαφοροποιημένη αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία και η αξιολόγηση αυτοτελούς εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου αποτελούν μία αχαρτογράφητη περιοχή, τουλάχιστον στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η αξιολόγηση του μαθήματος της λογοτεχνίας συνιστά από μόνη της ένα «πρόβλημα» που σχετίζεται με την ιδιαίτερη φυσιогνωμία του. Αυτό συμβαίνει επειδή η λογοτεχνία συνιστά ταυτόχρονα ένα πολιτισμικό και μορφωτικό αγαθό που, στο σχολικό πλαίσιο, αποσκοπεί να καταστήσει τους μαθητές/τριες ενεργούς αναγνώστες. Η ενεργοποίηση αυτή επιτυγχάνεται μόνον όταν κινητοποιείται η φαντασία, όταν ενθαρρύνεται η συναισθηματική εμπλοκή, όταν ανταλλάσσονται ερμηνευτικές διαδρομές και σχηματίζεται εν τέλει μία κοινότητα αναγνωστών. Συχνά, ωστόσο, η απόλαυση με την οποία - πρέπει να - συνδέεται η ανάγνωση της λογοτεχνίας συγκρούεται με την αξιολόγηση του μαθήματος που όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ του 2003 «πρέπει να ρίχνει το βάρος σε εκείνα ακριβώς τα στοιχεία που πιο δύσκολα ελέγχονται» (ΔΕΠΠΣ 2003, 76).

Το ισχύον ΠΣ (ΔΕΠΠΣ 2003) αν και αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του μαθήματος της λογοτεχνίας, δε δίνει αρκετές μεθοδολογικές προτάσεις που θα συνέτειναν σε μία πιο δημιουργική προσέγγιση και αξιολόγηση του μαθήματος. Στα Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα ΠΣ του 2011 προτείνεται η αξιολόγηση να είναι συνεχής, να πλαισιώνεται από ποικιλία δραστηριοτήτων που να συμβάλουν στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων, τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και εικόνας (ΠΣ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011, σ. 35-36) δίνοντας προφανώς εξέχοντα ρόλο στη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Στη σχολική πραγματικότητα, όμως, η αξιολόγηση του μαθήματος της λογοτεχνίας προκύπτει κατά κύριο λόγο μέσα από τις προφορικές και γραπτές εργασίες που βασίζονται ως επί το πλείστον σε ερωτήσεις κατανόησης και στις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες των τετραμήνων ή / και στις τελικές προαγωγικές/ απολυτήριες εξετάσεις. Η σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας αποκλειστικά με την τελική αξιολόγηση δημιουργεί μία στρέβλωση που συχνά συντελεί στην απομάκρυνση των μαθητών/τριών από τους βασικούς επιδιωκόμενους στόχους της αισθητικής, γλωσσικής, κοινωνικής και ηθικής καλλιέργειας (Νέο ΠΣ Λογοτεχνίας Γυμνασίου, 6). Ωστόσο, η αξιολόγηση δε μπορεί να αντιμετωπίζεται αποκομμένη από τους σκοπούς και στόχους του μαθήματος, ούτε από τις διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις του.

Άξονες αξιολόγησης της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου

Ο γενικός σκοπός που τίθεται στο νέο Π.Σ Λογοτεχνίας αφορά στην πνευματική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, ενώ οι γενικοί στόχοι αποσκοπούν στην επαφή και εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα, στην καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, της αισθητικής και της δημιουργικότητάς τους, του κριτικού τους πνεύματος που σε συνέργεια θα συμβάλουν στη δόμηση ενός προσωπικού κώδικα αξιών και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Παράλληλα, στους γενικούς στόχους προτάσσεται και η προώθηση τα φιλαναγνωσίας που σίγουρα συνιστά ένα βασικό ζητούμενο (ΦΕΚ 5871/ 15-12-21 τεύχος Β: 75016 – 75017).

Επομένως, τόσο ο σκοπός, όσο και οι γενικοί στόχοι περιγράφουν μία διαδικασία εξοικείωσης, ευαισθητοποίησης, εσωτερικής κινητοποίησης και εξέλιξης, αφορούν δηλαδή, πνευματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά και αντίστοιχες διεργασίες που συνδέονται άμεσα και άρρηκτα με τα ζητούμενα της απόλαυσης, της τόνωσης της φαντασίας και της δημιουργικότητας ως προϊόντων της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων. Αυτομάτως, αντιλαμβανόμαστε ότι οι στόχοι αυτοί, στην εκπαιδευτική πράξη, θα πρέπει να συνδεθούν με πολλαπλές δραστηριότητες που βασίζονται στα λογοτεχνικά κείμενα και σχεδιάζονται, ώστε να ικανοποιούν τα ζητούμενα της ψυχαγωγίας, της απόλαυσης, της κατανοούσας ανάγνωσης, παρέχοντας πολλαπλές ερμηνευτικές διαδρομές που απέχουν από τον φόβο του λάθους. Η παρακολούθηση – αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, επομένως, σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό επιτυχίας ολοκλήρωσης των ανατιθέμενων δραστηριοτήτων.

Για να προχωρήσουμε ένα βήμα παραπάνω: Ένα από τα νέα δεδομένα και βασική καινοτομία που εισάγει το νέο ΠΣ της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι η οργανική ένταξη της διδασκαλίας του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου σε όλες τις τάξεις. Χωρίς να παραγνωρίζουμε ότι και στα ΔΕΠΠΣ του 2003, αλλά κυρίως στα συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα ΠΣ του 2011 προτεινόταν η διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, το νέο ΠΣ προεκτείνει τις προτάσεις και προτείνει τη συστηματική διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου εντός του διδακτικού ωραρίου και μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο που εκτείνεται μεταξύ 12 και 15 διδακτικών ωρών.

Εύλογα γεννώνται ερωτήματα που αφορούν τόσο σε σημαντικά μεθοδολογικά ζητήματα προσέγγισης, όσο και στις διαδικασίες αξιολόγησής. Τα ερωτήματα που ανακύπτουν αφορούν τον ιδανικό χρόνο διδασκαλίας, τη δεξαμενή άντλησης των κειμένων, αλλά και τα

κριτήρια επιλογής τους. Αφορούν επιπλέον τον σχεδιασμό της προσέγγισης αλλά και της αξιολόγησης. Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δε μπορεί παρά να προκύψουν ως απόρροια της ενδελεχούς μελέτης της φιλοσοφίας, της σκοποθεσίας, του περιεχομένου και των προτεινόμενων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που περιγράφονται στο νέο ΠΣ.

Κατ' αρχάς, οι προϋποθέσεις επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων προκύπτουν – ή θα πρέπει να προκύπτουν – από τα ζητούμενα του ίδιου του Νέου ΠΣ λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Έτσι λοιπόν, η επιλογή του έργου χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένη στον παραστατικό κύκλο, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών/τριών, να συμβαδίζει με την ηλικία τους, να σχετίζεται με τις προτεραιότητες του ΠΣ, που είναι διαφορετικές για την κάθε τάξη του Γυμνασίου, και να εμπλέκει – ή να δύναται να εμπλέξει – τους μαθητές/τριες σε ποικίλες δραστηριότητες, προάγοντας τη συνεργασία, την αισθητική απόλαυση, την κατανοούσα ανάγνωση, τις ερμηνευτικές τους δυνατότητες και την κριτική τους σκέψη.

Το διακύβευμα είναι, ανάμεσα στα άλλα, πώς η διδασκαλία θα γίνει συστηματικά ώστε αφενός να προωθεί την φιλαναγνωσία, αφετέρου να εμπλέκει τους μαθητές/τριες σε δραστηριότητες που είναι συγκεκριμένες, ικανοποιούν τους στόχους του μαθήματος και παράγουν αξιολογήσιμα αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα η λύση του προβλήματος προτείνεται και πάλι μέσα από το ίδιο το νέο ΠΣ για τη Λογοτεχνία. Σε αυτό τίθεται το πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας, των προτεινόμενων διδακτικών στρατηγικών, αλλά και του ρόλου της αξιολόγησης που συνδέεται άρρηκτα με τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση συνιστά έναν πολύτιμο ανατροφοδοτικό μηχανισμό σε όλες της τις φάσεις. Πρόκειται για μία διαδικασία που αποτυπώνει τον βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας των στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που τίθενται κατά τον σχεδιασμό, και ένας μηχανισμός εντοπισμού των αδυναμιών, αλλά και των θετικών αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης.

Ως βασικούς δείκτες αξιολόγησης το νέο ΠΣ θέτει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στην ενεργητική ακρόαση των κειμένων, κατανοούν τα λογοτεχνικά κείμενα σε σχέση και με άλλα καλλιτεχνικά δημιουργήματα που αξιοποιούνται στο μάθημα, συνειδητοποιούν την ιδιαίτερη φύση του λογοτεχνικού λόγου και του πολιτισμικού ρόλου της λογοτεχνίας, αναγνωρίζουν την βασική αισθητική λειτουργία ποιητικών τρόπων και αφηγηματικών δομών, παράγουν λόγο ποιοτικό και συνεχή προφορικό ή γραπτό, προσεγγίζουν κριτικά τις ιδέες των λογοτεχνικών κειμένων, μπορούν να διαλέγονται και να επικοινωνούν με τα κείμενα και τους συναναγνώστες/στριές τους. Επιπλέον, ως δείκτης αξιολόγησης προσμετράται η συμβολή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής και η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησής τους. Οι δείκτες αξιολόγησης σχετίζονται με τη σκοποθεσία και υποδεικνύουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία.

Πρόταση διδασκαλίας και αξιολόγησης εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραδοχές και επισημάνσεις θα παρουσιάσουμε μία πρόταση που βασίζεται στη διδασκαλία ενός κειμένου που προτείνεται να διδαχθεί στην Α Γυμνασίου (Luis Sepulveda, *Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ'ένα γλάρο να πετάει*, μτφ. Αχιλλέας Κυριακίδης, Opera, Αθήνα, 2013), δίνοντας παραδείγματα που αναδεικνύουν

πολλαπλές διαδρομές αξιολόγησης που μπορεί να αξιοποιήσει ένας/μία εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του εκτενούς λογοτεχνικού έργου και βασίζονται στη λογική της διαφοροποιημένης αξιολόγησης (Χολέβας, Αλεξόπουλος & Αναστασόπουλος, 2018: 133).

Στο νέο ΠΣ ρητά αναφέρεται ότι «η προσέγγιση του εκτενούς αυτοτελούς κειμένου προσφέρεται για την αξιοποίηση τρόπων και πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με αποτέλεσμα να δίνει κίνητρα σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες» (Νέα ΠΣ Λογοτεχνίας Γυμνασίου, 2021: 14). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μια δεδομένη συνταγή προς υλοποίηση (Tomlinson, 2001), αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπου ο εκπαιδευτικός, λειτουργεί ως ο βασικός «ενορχηστρωτής», και με την έννοια αυτή θα πρέπει να προγραμματίζει και να σχεδιάσει την πορεία της, αφού πρώτα προσμετρήσει όλες τις πληροφορίες που αφορούν τους μαθητές του (Hall, 2002). Οι εκπαιδευτικοί, λειτουργούν ως συνεργάτες και υποστηρικτές της μαθησιακής διαδικασίας ενθαρρύνοντας και προωθώντας την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Κουτσελίνη, 2001). Παράλληλα, παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθοδηγούμενες από τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή (Willis & Mann, 2000).

Η τεχνική της διαφοροποίησης στηρίζεται στην αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του γνωστικού αντικειμένου (σκοπών και στόχων, περιεχομένου, πορείας, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης) με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του μαθητή (ετοιμότητα με βάση τις πυρηνικές γνώσεις, ενδιαφέροντα, στυλ μάθησης, είδη νοημοσύνης). Παρόλο που συχνά το κομμάτι της διαφοροποίησης της αξιολόγησης παραβλέπεται, (Noman & Kaur, 2014) στην πραγματικότητα χωρίς αυτό, είναι σαν να αποδεχόμαστε ότι μπορούμε να εφαρμόσουμε «ένα μέγεθος που ταιριάζει σε όλους» (one size fits all), γεγονός που σίγουρα δεν ισχύει (McBride, 2004). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση βασίζεται σε πολλαπλές διαδρομές που χτίζονται μέσω συνεχούς συλλογής δεδομένων από διαφορετικές πηγές. Τα δεδομένα αυτά προκύπτουν από την χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού και συνδυάζονται με τα ζητούμενα του ΠΣ. Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης παρέχει επιλογές στους μαθητές/τριες σχετικά με τον τρόπο που θα εργαστούν, πράγμα που οδηγεί με τη σειρά του στη διαφοροποίηση του παραγόμενου «μαθησιακού προϊόντος» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Noman & Kaur, 2014· Rock et al., 2008). Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση λειτουργεί ως σημείο σύγκρισης του/της μαθητή/τριας με τον εαυτό του, και αποσκοπεί στην σταδιακή εξέλιξή του βάσει του αρχικού σημείου εκκίνησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η ανατροφοδότηση επίσης, που παρέχεται με αφορμή την αξιολόγηση, συνιστά σημαντικό στοιχείο τόσο για την εξέλιξη του /της μαθητή/τριας, όσο και για τον/την εκπαιδευτικό. (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Black & Wiliam, 2009).

Συγκεκριμένα, τα παραδείγματα αφορούν τα τρία στάδια της αξιολόγησης (αρχική – διαμορφωτική – τελική) και σχετίζονται άμεσα με τον διδακτικό σχεδιασμό που λαμβάνει υπόψη του τις προτεραιότητες – ζητούμενα του νέου ΠΣ για την Α Γυμνασίου και τα αντίστοιχα διδακτικά μοντέλα, ενώ εμπεριέχουν δραστηριότητες αυτό – και ετεροαξιολόγησης, όπως και περιγραφικούς αποτιμητές αξιοποιούμενους από τον/την εκπαιδευτικό και στοχεύουν στην ανάδειξη της εξελικτικής πορείας των μαθητών/τριών.

Οι προτάσεις αξιολόγησης που περιγράφονται παρακάτω στηρίζονται σε βασικά ερωτήματα σχετιζόμενα με τη (συστηματική) διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου: Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε λοιπόν σε τρία ερωτήματα, συνδέοντας το καθένα με διαδικασίες αξιολόγησης.

α) Πότε θα διδάξω το αυτοτελές λογοτεχνικό και ποιο βιβλίο θα επιλέξω;

β) Πώς θα το διδάξω, ποια μέθοδο θα ακολουθήσω;

γ) Πώς θα αξιολογήσω τους μαθητές /τριές μου;

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα είναι αλληλεξαρτώμενα και οι απαντήσεις τους βασίζονται στη φιλοσοφία του νέου ΠΣ.

Ο χρόνος και το κείμενο

Τα ερωτήματα «πότε» θα διδάξω και ποιο βιβλίο θα επιλέξω σχετίζονται άμεσα με την τάξη στην οποία θα διδάξω και στη χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού. Το μαθητικό δυναμικό, οι δεξιότητες, οι γνώσεις, γενικά το επίπεδο ετοιμότητας που το χαρακτηρίζει αποτελούν την πυξίδα για την όποια επιλογή. Προκειμένου να εισαγάγουμε με τον πλέον ομαλό τρόπο τα παιδιά στον κόσμο της λογοτεχνίας σίγουρα θα πρέπει, από παιδαγωγικής απόψεως, να έχουμε στο νου μας αρκετά εργαλεία και τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Παράλληλα, οι προτεραιότητες που θέτει το ΠΣ για την κάθε τάξη, που ούτως ή άλλως λαμβάνουν υπόψη ακριβώς την γνωστική και ψυχολογική ετοιμότητα των μαθητών/τριών συνιστούν δείκτες που προσανατολίζουν τον /την εκπαιδευτικό για την ιδανικότερη επιλογή.

Συγκεκριμένα, η Α Γυμνασίου είναι, όπως με σαφήνεια τονίζεται και στο Π.Σ., εισαγωγική τάξη. Γι' αυτό, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάγνωση/ακρόαση λογοτεχνικών έργων και λιγότερο στην ερμηνευτική προσέγγιση. Επιδιώκεται, δηλαδή, πρωτίστως «η επαφή των μαθητών/-τριών με τον λογοτεχνικό λόγο και με κείμενα λαϊκής σοφίας να αποτελέσει εμπειρία ψυχαγωγική» (Π.Σ. 2021, 75018). Η μέθοδος προσέγγισης που προτιμάται βάσει της ετοιμότητας των μαθητών/τριών είναι το μοντέλο της αναγνωστικής ανταπόκρισης ενώ «τα εκτενή έργα που μπορεί να διδαχθούν (μυθιστορήματα, συλλογή διηγημάτων, ποιητική συλλογή, νουβέλα, θεατρικό έργο), επιλέγονται, ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τις ανησυχίες των εφήβων και να προωθούν τον στοχασμό».

Η διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου συνιστά μία περισσότερο σύνθετη διαδικασία σε σχέση με τη διδασκαλία μεμονωμένων αποσπασμάτων ή ποιημάτων στο πλαίσιο της συστάδας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες χρειάζονται χρόνο ώστε να εξοικειωθούν με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, με την εργασία σε ομάδες, με δημιουργικούς μετασχηματισμούς. Επομένως, η διδασκαλία του εκτενούς λογοτεχνικού θα ήταν καλό να ξεκινήσει τουλάχιστον δύο μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Σχετικά με το κομβικό ερώτημα «ποιο βιβλίο θα επιλέξω για την τάξη μου», η απάντηση δίνεται μέσα από την πρώτη διαδικασία αξιολόγησης που προτείνεται και δεν είναι άλλη από τη διαγνωστική.

Διαγνωστική αξιολόγηση

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση συνιστά μία απαραίτητη διερεύνηση. Η διερεύνηση αυτή αναζητά αφενός το εύρος ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, γνώσεων και εξοικείωσης με την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων. Επίσης, η αρχική αξιολόγηση μπορεί να αποδειχτεί πολύ χρήσιμος δείκτης ιχνηλάτησης των ιδιαίτερων τύπων νοημοσύνης των μαθητών/τριών (Gardner, 1999) και να βοηθήσει σημαντικά στον σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα συμπεριλαμβάνουν τα φύλλα εργασίας, αλλά να δώσει και τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία που θα βοηθήσουν στη συγκρότηση των ομάδων. Επομένως, η διαγνωστική αξιολόγηση συμβάλλει στον κατάλληλο προγραμματισμό και στην επιλογή

πραγματοποιήσιμων στόχων (Moon, 2005; Tomlinson & Moon, 2013). Η διαγνωστική αξιολόγηση χρειάζεται να είναι ευθυγραμμισμένη με συγκεκριμένους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και να προηγείται της διδασκαλίας, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να αναλύσει τα αποτελέσματα και να προβεί σε μετατροπές του διδακτικού του πλάνου, ενώ δεν πρέπει να είναι χρονοβόρα (Moon, 2005).

Πριν τη διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου θα ήταν καλό να δοθεί ένα φύλλο αξιολόγησης ενδιαφερόντων και ένα φύλλο ανίχνευσης μαθησιακής προτίμησης (βλ. Παράρτημα). Το πρώτο στοχεύει στη διερεύνηση των πρότερων αναγνωστικών εμπειριών των μαθητών/τριών, των θεματικών που τους ενδιαφέρουν, αποκαλύπτει την πιθανή εξοικείωσή τους με την ομαδική εργασία ή με τη χρήση ΤΠΕ. Το δεύτερο βασίζεται στη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη και στοχεύει στον εντοπισμό των βασικών τύπων νοημοσύνης που φέρουν οι μαθητές. Στο συγκεκριμένο φύλλο στόχος είναι να δούμε ποιοι μαθητές ανήκουν στο οπτικό, ποιοι στο ακουστικό και ποιοι στο κιναισθητικό στυλ μάθησης. Οι πληροφορίες που θα συλλεγούν μέσα από την διαγνωστική αξιολόγηση μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στον σχεδιασμό της πορείας διδασκαλίας και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση της αξιολόγησης.

Τα ερεθίσματα και οι προσλαμβάνουσες των μαθητών/τριών παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις ανάλογα με την περιοχή, τις κοινωνικο-οικονομικές οικογενειακές καταβολές, την καταγωγή που σχετίζεται με τον βαθμό γνώσης και χρήσης της γλώσσας, τα κίνητρα κ.λπ. Γι' αυτό, προκειμένου να σχεδιαστεί η πρόταση που ακολουθεί θεωρήθηκε απαραίτητο να περιγραφεί η ταυτότητα του τμήματος στο οποίο απευθύνεται. Έτσι, λοιπόν, η πρόταση σχεδιάστηκε έχοντας υπόψη ένα τμήμα που αποτελείται από παιδιά χωρίς ιδιαίτερη εξοικείωση με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (ας υποθέσουμε ότι η μοναδική τους επαφή είναι τα αποσπάσματα των ανθολογιών που επεξεργάστηκαν στο δημοτικό). Επίσης, θεωρήσαμε ότι το τμήμα φέρει να συνήθη χαρακτηριστικά ενός τμήματος σχολείου της επαρχίας, δηλαδή λίγα παιδιά υψηλής μαθησιακής ετοιμότητας, δύο τουλάχιστον περιπτώσεις με μαθησιακές δυσκολίες και αρκετά παιδιά με μέτριο ή χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας.

Η αξιολόγηση των παραπάνω στοιχείων μας οδηγεί και στην επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου επειδή: α) Δεν είναι πολύ εκτενές (150 σελίδες) και γι' αυτό μπορεί να αναγνωστεί όλο στην τάξη. Η ανάγνωση στην τάξη διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές /τριες που δεν είναι εξοικειωμένοι με την κατά μόνας ανάγνωση θα ακούσουν το σύνολο του κειμένου και θα μπορούν να συμμετέχουν προφορικά στις πρώτες ερωτήσεις αναγνωστικής ανταπόκρισης. Β) Είναι γλωσσικά βατό, μοιάζει με παραμύθι και δίνει πολλές αφορμές για ποικίλους μετασχηματισμούς, περιέχει αρκετούς διαλόγους που δίνουν την αφορμή για εκφραστική ανάγνωση και θεατρική μεταφορά. Γ) Είναι μία αλληγορία που αφορά στον σεβασμό του Άλλου, στην αγάπη που δεν έχει όρια, στη αυτοθυσία ενώ παράλληλα θίγει και περιβαλλοντικά προβλήματα. Το περιεχόμενό του με άλλα λόγια αγγίζει σε πολλαπλά επίπεδα τον παραστατικό κύκλο των μαθητών/τριών ενώ ο χιουμοριστικός του τόνος δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα. Επίσης, εντάσσεται οργανικά στον Άξονα: Κοινωνική ζωή του νέου ΠΣ και στο θεματικό πεδίο «Εγώ – ο Άλλος: Φιλία, Αγάπη, Αλtruισμός, Ξενοφοβία».

Το πώς της διδασκαλίας και η διαμορφωτική αξιολόγηση

Το πώς της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Κι εδώ ερχόμαστε στο κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση λειτουργεί ως συγκοινωνούν δοχείο με τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που αξιοποιούν, όπως με σαφήνεια θέτει και το ΠΣ, τη διαλογική φύση των λογοτεχνικών κειμένων, καλλιεργούν τις ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και ενισχύουν την αυτενέργεια. Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων (ατομικών και ομαδικών) που στοχεύουν στην καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και εστιάζουν στην κατανόηση και εμβάθυνση στο περιεχόμενο και τους τρόπους του κειμένου, στην εμπλοκή των μαθητών/τριών στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, στη συμμετοχή τους σε άλλες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης με αφορμή τα κείμενα.

Ως διαδικασία περιλαμβάνει όλους τους τομείς της μάθησης και εμπλέκει μεταγνωστικές προσεγγίσεις, καθώς δεν αναφέρεται μόνο σε γνώσεις και σε γνωστικά επιτεύγματα, αλλά και σε ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, διαδικασίες μάθησης, προσδοκίες, συναισθήματα, εντυπώσεις και δυσκολίες (Tomlinson & Moon, 2013). Κατά τη διάρκειά της κρίνεται αναγκαίο να παρέχεται στους μαθητές σαφής και συχνή ανατροφοδότηση (Black & William, 2009; Moon, 2005). Δεδομένης της σημαντικότητας της διαδικασίας, για την ανάπτυξη τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού, είναι σημαντικό οι σχετικές δραστηριότητες όχι μόνο να αξιολογούν αλλά και να «διδάσκουν», χωρίς να εμμένουν στους γνωστικούς στόχους (Hattie, 2012). Ενδεικτικό μέσο για την υλοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι το μαθητικό portfolio ενώ χαρακτηριστικές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση είναι το ημερολόγιο ανάγνωσης, φύλλα εργασίας ατομικά – ομαδικά, ιδεογράμματα – γραφικοί οργανωτές, δημιουργικοί μετασχηματισμοί, οι ασκήσεις που συντίθενται βάσει των αρχών της διαφοροποίησης της διδασκαλίας όπως του «Προβλέπω- Παρατηρώ- Εξηγώ», «Τρίλιζα», RAFT, διαφοροποίηση βάσει ταξινομίας του Bloom κ.α. (αναλυτικότερα στο Tomlinson & Moon, 2013).

Η μέθοδος διδασκαλίας και ο συνακόλουθος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, όμως, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις προτάσεις του ΠΣ ανά τάξη, αλλά και την ιδιαίτερη ταυτότητα, δυναμική της ομάδας / τμήματος όπου απευθυνόμαστε. Οι δραστηριότητες χρειάζεται να είναι έτσι σχεδιασμένες ώστε να συμβάλουν στη διαμόρφωση της αξιολογικής πορείας του κάθε μαθητή προσφέροντας πολλαπλές επιλογές που όμως θα πληρούν υψηλά κριτήρια και θα ανταποκρίνονται στους ίδιους γενικούς στόχους.

Για τη διδασκαλία, λοιπόν, του μυθιστορήματος του Sepúlveda η μέθοδος που προκρίνεται είναι η μαθητοκεντρική με αξιοποίηση ατομικών, αλλά κυρίως εργασιών / δραστηριοτήτων που ανατίθενται ανά δυάδες ή τετράδες, οι οποίες έχουν συγκροτηθεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Το μοντέλο που αξιοποιείται για την προσέγγιση είναι αυτό της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ενώ οι δραστηριότητες που προτείνονται σχεδιάστηκαν βάσει των αρχών της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Για τον σχεδιασμό τους λήφθηκε υπόψη η γενική ταυτότητα του τμήματος (μέτριο – χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς εξοικείωση με λογοτεχνικά κείμενα).

Σε ό,τι αφορά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αναμένεται οι μαθητές μαθήτριες να αναγινώσκουν εκφραστικά το κείμενο, να εντοπίζουν τα βασικά πρόσωπα, να διαχωρίζουν τους πρωταγωνιστές από τους δευτερεύοντες χαρακτήρες, να εντοπίζουν τον τόπο, τον χρόνο, να αναδείξουν τα θέματα και τα ερωτήματα που θέτει το κείμενο, να προβούν σε δημιουργικούς μετασχηματισμούς στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, να αξιοποιήσουν

ΤΠΕ με τρόπο ώστε να αναδεικνύεται ο διακαλλιτεχνικός διάλογος, να συζητήσουν τις ιδέες που απορρέουν από το κείμενο και να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπική τους τοποθέτηση.

Το έργο περιλαμβάνει 20 κεφάλαια (9 στο Α Μέρος και 11 στο Β Μέρος). Είναι σημαντικό να ξεκινήσει η διαδικασία με μία ενδιαφέρουσα αφορμή, που στην προκειμένη περίπτωση την προσφέρει ο τίτλος του βιβλίου που εμπεριέχει με την παραδοξότητά του δημιουργεί έκπληξη στον αναγνώστη/στρια. Με αφορμή τον τίτλο τίθενται ποικίλα ερωτήματα και καταγράφονται οι προσδοκίες και οι απόψεις των μαθητών/τριών. Προτείνεται να αναγιγνώσκονται στην τάξη δύο έως τρία κεφάλαια κάθε δ.ω. από τον/την εκπαιδευτικό με τρόπο εκφραστικό. Ο χρόνος της ανάγνωσης υπολογίζεται περίπου σε 15 λεπτά. Οι μαθητές/τριες δουλεύουν αρχικά σε δυάδες βάσει φύλλου εργασίας που αφορά κάθε φορά τα αντίστοιχα κεφάλαια που αναγιγνώσκονται. Μετά την πρώτη ανάγνωση γίνονται ερωτήσεις στην τάξη για πυροδότηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ερωτήματα όπως: τι σας έκανε εντύπωση, υπάρχει κάτι που σας κάνει να αναρωτιέστε για το τι θα ακολουθήσει; Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει; Είναι ενδεικτικά για την έναρξη μιας ελεύθερης συζήτησης με αφορμή το κείμενο. Οι εντυπώσεις τους πάντα ζητείται να καταγράφονται στο ημερολόγιο ανάγνωσης, το οποίο έχουν μαζί τους στην τάξη.

Το φύλλο εργασίας που δίνεται είναι δομημένο ως γραφικός οργανωτής και στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές/τριες στον εντοπισμό των βασικών στοιχείων της αφήγησης, δηλαδή, των πρωταγωνιστικών – δευτερευόντων προσώπων και των χαρακτηριστικών τους, του τόπου, του χρόνου και του βασικού προβλήματος που οριοθετεί και την πλοκή του έργου. Παράλληλα, σε κάθε φύλλο, ανάλογα με το περιεχόμενο του κεφαλαίου τίθενται ερωτήματα προβληματισμού και εκκίνησης της προσωπικής ανταπόκρισης. Τα φύλλα εργασίας συμπληρώνονται στην τάξη και μπαίνουν στο προσωπικό portfolio για τη λογοτεχνία που έχουν όλοι οι μαθητές/τριες.

Κάθε φορά που ολοκληρώνεται η ανάγνωση τεσσάρων (ή πέντε κατά περίπτωση) κεφαλαίων ανατίθενται δραστηριότητες που μπορεί να δουλευτούν ατομικά ή και σε ομάδες 4 με 5 ατόμων. Οι εργασίες αυτές έχουν δομηθεί βάσει των αρχών της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, εκκινούν από τα θέματα που συζητήθηκαν στην τάξη και δίνουν τη δυνατότητα για ποικιλία μετασχηματισμών, ανάλογα με τους τύπους νοημοσύνης που έχουν εντοπιστεί κατά τη διαγνωστική / αρχική αξιολόγηση. Η ποικιλομορφία τους δε συνεπάγεται, ωστόσο, την αδυναμία ισότιμης αξιολόγησης. Αντιθέτως, τα κριτήρια βάσει των οποίων δημιουργούνται οι δραστηριότητες είναι τέτοια που μπορούν να διαπιστώσουν τόσο τον βαθμό συμμετοχής, όσο και την επίτευξη συγκεκριμένων ζητούμενων που αφορούν στην κατανόηση, την ερμηνεία, την αξιολόγηση, και τον βαθμό επίτευξης δημιουργικών μετασχηματισμών.

Στη διαδικασία αυτή βοηθά η αξιοποίηση του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (Baker, 2000; Γαρίου et al., 2015) που αξιοποιείται μερικώς για την Α Γυμνασίου λόγω των ιδιαιτεροτήτων που περιγράψαμε προηγουμένως.

Η ανάθεση γίνεται με σαφείς οδηγίες που αναρτώνται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα που επιλέγει ο / η εκπαιδευτικός και παρουσιάζονται ή παραδίδονται στον/στην εκπαιδευτικό κάθε φορά που ολοκληρώνεται μία ενότητα. Συνολικά αφιερώνονται 4 δ.ω. στην παρουσίαση των εργασιών και 1 δ.ω. στην τελική αποτίμηση. Τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογούνται οι δραστηριότητες είναι περιγραφικά και γνωστοποιούνται εκ των προτέρων

στα παιδιά, ενώ παράλληλα έχουν αναρτηθεί και στην ηλεκτρονική τάξη. Με τον τρόπο αυτόν προωθείται σταδιακά η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.

Οι αποτιμητές για τη διαμορφωτική αξιολόγηση περιγράφουν τον βαθμό συμμετοχής στην ενεργητική ακρόαση που σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό ανταπόκρισης του/της κάθε μαθητή/τριας, τον βαθμό κατανόησης περιεχομένου – πλοκής και του ρόλου των προσώπων, του χρόνου, του τόπου στην αφήγηση (ελέγχονται με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας στην τάξη), τον βαθμό αναγνώρισης εκφραστικών μέσων, γλωσσικών επιλογών και αφηγηματικών τεχνικών (ελέγχονται με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας στην τάξη), τον βαθμό επίτευξης δημιουργικών μετασχηματισμών ανάλογα με τα προσωπικά ενδιαφέροντα (ελέγχεται η γλωσσική ακρίβεια, η εκφραστική ανάγνωση, η επιτυχημένη συμμετοχή σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής, οι συμβατοί με το κείμενο ζωγραφικοί μετασχηματισμοί ή η ενσωμάτωση ΤΠΕ, ο βαθμός αναγνώρισης ιδεών του λογοτεχνικού κειμένου και η έκφραση της προσωπικής γνώμης, ο βαθμός συμβολής και ανταπόκρισης στις ομαδικές εργασίες, η τακτική συμπλήρωση του προσωπικού ημερολογίου εντυπώσεων.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Πώς αξιολογώ τελικά τους μαθητές μου; Οι διαδικασίες που ακολουθούνται τόσο μέσα στην τάξη, όσο και μέσω της παρουσίασης των δραστηριοτήτων δομούν μία αρκετά πλήρη εικόνα ως προς την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες στην τάξη, αλλά και αυτές που αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες ως εργασίες, δίνουν έμφαση στον παιγνιώδη και ψυχαγωγικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Τα φύλλα εργασίας και οι ποικίλες δραστηριότητες μπαίνουν στον προσωπικό φάκελο του μαθητή/τριας και συμβάλλουν στην τελική αξιολόγηση που επιδιώκει να προσδιορίσει συνολικά το τι επιτεύχθηκε με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους (Tomlinson & Moon, 2013). Παρόλο που το ολόκληρο λογοτεχνικό δε μπορεί να συμμετάσχει ως κείμενο στην τελική αξιολόγηση υπό το παρόν αξιολογικό πλαίσιο, προφανώς θα ήταν χρήσιμο να προβλεφθεί η ποσοστιαία συμβολή του στη διαμόρφωσή της. Με τον τρόπο αυτόν θα μπορούσε να διασταυρωθεί η περιγραφική αποτίμηση με την αριθμητική και να υπάρξει μία υβριδική αξιολόγηση, η οποία θα συμπεριλαμβάνει όχι μόνο εργασίες κατανόησης, ή σχολιασμού, αλλά και δραστηριότητες που αναδεικνύουν την εξέλιξη του κάθε μαθητή/τριας ως προς τον τρόπο που αναλύει, συνθέτει, συνεργάζεται, διατυπώνει ελεύθερα κρίση με αφορμή τα κείμενα, ενσωματώνει και ενδυναμώνει δεξιότητες και εκφράζεται δημιουργικά απολαμβάνοντας την επαφή του με το κείμενο.

Αναφορές

- Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Community College at Jacksonville, pp. 9-17.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences in the 21st century*. New York: Basic Books.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 4(3), 226-233.

- Noman, M., & Kaur, A. (2014). Differentiated assessment: A new paradigm in assessment practices for diverse learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(4), 141-146.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.
- Willis, S. & Mann, L. (2000) *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs. Curriculum Update*. Alexandria, VA: ASCD.
- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία*, Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 121-134). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γαριού, Αγγελική, Μανούσου, Ευαγγελία, Αρλαπάνος, Γεώργιος, Σπανακά, Αδαμαντία (2015). [«Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης»](#) (στα gr). *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* 8 (2Α). doi:10.12681/icodl.35. ISSN 2459-4210
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009), Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου (σσ. 1-28). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Ανακτήθηκε στις 2-1-2018 από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: "One strategy fits all" doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους (σσ. 55-70). Αθήνα: Γράφημα.
- Χολέβας Ν., Αλεξόπουλος Δ., & Αναστασόπουλος Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 130-143. <https://doi.org/10.12681/dial.16126>

Παράρτημα

Φύλλο Αξιολόγησης ενδιαφερόντων με βάση το μάθημα της Λογοτεχνίας

ΟΝΟΜΑ:

ΕΠΩΝΥΜΟ:

ΤΑΞΗ:

ΜΑΘΗΜΑ: Λογοτεχνία

Συμπλήρωσε τις ακόλουθες προτάσεις:

1. Στον ελεύθερο χρόνο μου προτιμώ να
2. Στο ελεύθερό μου χρόνο διαβάζω μερικές φορές λογοτεχνικά βιβλία NAI _ OXI
3. Στο δημοτικό σχολείο είχα αναλάβει να διαβάσω ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο ως εργασία (π.χ. συμμετείχα σε όμιλο φιλιαναγνωσίας) NAI _ OXI
4. Στο δημοτικό σχολείο συνήθως διάβαζα λογοτεχνικά κείμενα μόνο στο μάθημα μαζί με τον/την δάσκαλο/α μου NAI _ OXI
5. Καταλαβαίνω εύκολα τα λογοτεχνικά κείμενα όταν τα διαβάζω μόνος/ μόνη μου NAI _ OXI
6. Μου αρέσει να διαβάζω λογοτεχνικά κείμενα NAI _ OXI
7. Μου αρέσει να ακούω να μου διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα NAI _ OXI
8. Αν έχεις διαβάσει ποτέ ένα λογοτεχνικό βιβλίο μπορείς να γράψεις τον τίτλο του και να σημειώσεις γιατί σου άρεσε;
9. Έχω συνηθίσει να δουλεύω σε ομάδες και να κάνω εργασίες μαζί με τους συμμαθητές μου NAI _ OXI
10. Μου αρέσουν περισσότερο: τα ποιήματα, τα πεζά λογοτεχνικά κείμενα, τα παραμύθια, το κόμικ ή άλλο. Γράψε αυτό που προτιμάς:
11. Γνωρίζω να χρησιμοποιώ τους υπολογιστές για να κάνω μία εργασία NAI _ OXI
12. Θα μου άρεσε να μάθω να χρησιμοποιώ τους υπολογιστές για να κάνω μία εργασία NAI _ OXI
- 13 Ταξινόμησε τα θέματα που ακολουθούν από αυτό που θεωρείς για σένα πιο ενδιαφέρον / σημαντικό (βάλε τον αριθμό 1 στο πιο σημαντικό και φτάσε έως και το νούμερο 7), στο λιγότερο σημαντικό.

Φιλία	
Αγάπη	
Φόβος για τον Άλλον	
Παιχνίδι	
Φανταστικές περιπέτειες	
Εφηβεία	
Ήρωες πραγματικοί και φανταστικοί	

Φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης (για τον εκπαιδευτικό με αντιστοιχίες σε βαθμολογίες)
Τα παρακάτω κριτήρια συνυπολογίζονται ώστε να παράσχουν μία συνολική εικόνα

	Συμμετοχή στην ενεργητική ακρόαση: Ο μαθητής/τρια ακούει προσεκτικά και ανταποκρίνεται ως αναγνώστης, αναπτύσσοντας αλληλεπίδραση	Βαθμός κατανόησης περιεχομένου – πλοκής (αναγνώριση πρωταγωνιστικών προσώπων, συσχετισμών προσώπων, τόπου, χρόνου κ.λπ.)	Εντοπισμός εκφραστικών μέσων (διαχωρισμός περιγραφής, αφήγησης, διαλόγων, εντοπισμός του «ποιος μιλά», της λειτουργίας του χρόνου)	Βαθμός επίτευξης μετασχηματισμών, δημιουργικών δραστηριοτήτων ¹	Βαθμός αναγνώρισης των ιδεών του λογοτεχνικού κειμένου – έκφραση προσωπικής γνώμης	Βαθμός συμβολής στις ομαδικές εργασίες	Συμπλήρωση προσωπικού ημερολογίου ανάγνωσης
Άριστα – πολύ καλά 9–10 (18–20)							
Πολύ καλά-Καλά 7–8 (14–16)							
Καλά – επαρκώς 5–6 (10–12)							
Επαρκώς – Ελλιπώς 3–4 (6–8)							
Ελλιπώς 1–2 (2–4)							

¹ Τα κριτήρια που μπορεί να λάβουμε υπόψη ώστε να αξιολογήσουμε ασκήσεις μετασχηματισμού ποικίλουν. Σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής μπορούμε ενδεικτικά να αξιοποιήσουμε τα περιγραφικά κριτήρια του ΙΕΠ που δίνονται στον παρακάτω πίνακα. Για ασκήσεις που ενσωματώνουν διακαλλιτεχνικές αναφορές, χρειάζεται να διαφαίνεται ο βαθμός συνομιλίας του λογοτεχνικού κειμένου με τα άλλα έργα τέχνης (μουσική, ζωγραφική, γλυπτική, κινηματογράφος). Επίσης, στις ασκήσεις που περιλαμβάνουν την αξιοποίηση ΤΠΕ αξιολογείται ο βαθμός επιτυχίας των επιλογών που αφορούν στο είδος της μετατροπής: Comics, παρουσιάσεις, podcasts, εννοιολογικοί χάρτες κ.λπ. Θα πρέπει εκτός από τη συνομιλία τους με το λογοτεχνικό κείμενο να ενσωματώνουν και τις συμβάσεις του είδους ώστε να θεωρούνται επιτυχημένα.

Δραστηριότητες για το λογοτεχνικό κείμενο του Luis Sepulveda, *Η ιστορία του γάτου που έμαθε σ' ένα γλάρο να πετάει*, μτφ. Αχιλλέας Κυριακίδης, Opera, Αθήνα: 2013. (Κεφάλαια 1 – 4)

Οι ασκήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές του τρόπου που ακολουθείται ώστε να διαφοροποιηθούν οι δραστηριότητες εμμένοντας στους στόχους της διδασκαλίας και δίνοντας την ευκαιρία να συμπεριληφθούν πολλά είδη νοημοσύνης, επομένως να έχουμε μεγαλύτερες πιθανότητες να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών/τριών. Με τη λογική αυτή οι παρακάτω ασκήσεις λειτουργούν ως παραδείγματα και σε καμία περίπτωση δε δίνονται όλες μαζί. Για παράδειγμα, για να κεφάλαια 1 -4 θα μπορούσαμε να αναθέσουμε μία από τις τρεις ασκήσεις ώστε να είναι και ευκολότερο στη συνέχεια να γίνει η παρουσίαση και η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

Το παράδειγμα 1 δημιουργήθηκε βάσει της ταξινόμιας του Bloom και χωρίζει τις δραστηριότητες σε τρεις κατηγορίες που ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς βαθμούς μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών/τριών, επιτρέποντας όμως στους ίδιους/ες να επιλέξουν, ανάλογα με το πόσο έτοιμοι/ες αισθάνονται αυτή που τους ταιριάζει περισσότερο.

Έχετε τη δυνατότητα να δουλέψετε είτε σε ομάδες (4 ατόμων) είτε σε дуάδες. Από τις ομάδες ερωτήσεων που ακολουθούν επιλέγετε αυτήν που σας αρέσει περισσότερο.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ 1	Γνωρίζω	Να εντοπίσετε και να περιγράψετε τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα της ιστορίας όπως παρουσιάζονται στα 4 πρώτα κεφάλαια.
	Καταννώ	Να γράψετε σε 8 – 10 σειρές τι συμβαίνει στα 4 πρώτα κεφάλαια του βιβλίου.
ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ 2	Εφαρμόζω	Ο Ζορμπάς δίνει μία υπόσχεση στην Κενγκά, μια υπόσχεση που δύσκολα μπορεί να τηρηθεί. Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να βρεθεί κάποιος/α στην ανάγκη / να χρειαστεί να δώσει μια υπόσχεση;
	Αναλύω	Σε ποια σημεία φαίνονται καθαρά τα συναισθήματα της Κενγκά; Πώς αντιμετωπίζει τη συμφορά της;
ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ 3	Αξιολογώ	Θα έπρεπε, κατά τη γνώμη σας, να δώσει αυτή την υπόσχεση ο Ζορμπάς στην Κενγκά; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.
	Δημιουργώ	Τι θα συνέβαινε αν οι άνθρωποι ήταν πιο προσεκτικοί με το περιβάλλον; Πώς θα άλλαζε το 3 ^ο κεφάλαιο του βιβλίου;

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

Τρίλιζα δραστηριοτήτων: Η Τρίλιζα είναι μία άσκηση που σχεδιάζεται έτσι ώστε να συμπεριλάβει το δυνατόν περισσότερους τύπους νοημοσύνης. Η ιδέα βασίζεται στο να κάνουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες τουλάχιστον μία βασική κοινή δραστηριότητα (εδώ ο κοινός στόχος είναι η εκφραστική ανάγνωση) και στη συνέχεια να επιλέξουν, ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους να κάνουν τρίλιζα, επιλέγοντας άλλες δύο δραστηριότητες που αντιστοιχούν στις δεξιότητές ή / και στα ενδιαφέροντά τους. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και όσα δεν έχουν ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, αξιοποιώντας τα βασικά στοιχεία της πλοκής που περιγράφηκαν στην τάξη και να εντοπίσουν ένα από τα κεντρικά θέματα προβληματισμού που θέτει το μυθιστόρημα. Οι δραστηριότητες ενσωματώνουν απλές εφαρμογές ΤΠΕ, και ενθαρρύνουν την ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, κιναισθητική νοημοσύνη, όπως και την έκφραση καλλιτεχνικών κλίσεων.

Διαλέξτε με την ομάδα σας δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα παρακάτω κουτάκια έτσι ώστε να κάνετε μία τρίλιζα. Όλοι σας θα πρέπει να περάσετε από το μεσαίο κουτάκι.

Μπορείς να μετατρέψεις την αφήγηση στο κεφάλαιο 3 (που βρίσκεται σε γ' ενικό πρόσωπο) και να αφηγηθείς ξανά το κεφάλαιο σε α' ενικό πρόσωπο; (σαν να μιλά η Κενγκά). Θα πρέπει να προετοιμαστείς να αφηγηθείς με δυνατή φωνή στην τάξη.	Δημιούργησε μια αφίσα (https://www.canva.com/), αξιοποιώντας μηνύματα για την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος που μπορείς να αντλήσεις από το κείμενο. Μπορείς να προσθέσεις εικόνες που ταιριάζουν με το περιεχόμενο της αφίσας, αντλώντας υλικό από το διαδίκτυο.	Γίνε ζωγράφος: Μπορείς να ζωγραφίσεις το στιγμιότυπο της «συνάντησης» της Κενγκά με το «μαύρο κύμα»
Ηχογράφησε με το εργαλείο audiorecorder της εμε την ιστορία της Κενγκά και του Ζορμπά σύμφωνα με όσα έμαθες στα 4 πρώτα κεφάλαια. (επεισόδιο 1)	Διάβασε δυνατά κι εκφραστικά ξανά το κεφάλαιο 2.	Χρησιμοποίησε το εργαλείο https://www.pixton.com/ ή το https://www.storyboardthat.com/ και μετέτρεψε σε comic ένα από τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια. Μην κάνεις περισσότερες από 8 βινιέτες για το κάθε κεφάλαιο.
Εντόπισε ποια είναι για σένα η πιο συγκινητική σκηνή, κατάγραψε την, και εξήγησε τον λόγο που σε συγκινεί ιδιαίτερα.	Μετάτρεψε σε θεατρικό διάλογο το κεφάλαιο 4 και παρουσίασέ το στην τάξη με τον/την συμμαθητή/ριά σου.	Γίνε ντετέκτιβ: Βρες τον μύθο στον οποίο αναφέρεται η Κενγκά (σ. 30) και προσπάθησε να υποθέσεις για ποιον λόγο τον αναφέρει;

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

Άσκηση RAFT (Role-Audience-Format-Topic)

Το RAFT (Ρόλος- Κοινό- Μορφή- Θέμα) είναι ένας πίνακας ή ένας γραφικός οργανωτής, ο οποίος καθοδηγεί τους μαθητές/τριες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όλοι ενθαρρύνονται να σκεφτούν και να κατανοήσουν το ρόλο τους ως συγγραφείς αναλαμβάνοντας συγκεκριμένο ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη το κοινό που θα απευθυνθούν, τη μορφή του κειμένου που θα δημιουργήσουν και το θέμα που θα προσεγγίσουν. Το συγκεκριμένο παράδειγμα μπορεί να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής.

	Ρόλος	Κοινό	Μορφή	Θέμα
1	Κενγκά	Άνθρωπος που καταλαβαίνει τη γλώσσα των γλάρων	Συνομιλία (διάλογος)	Μόλυνση των θαλασσών από τα απορρίμματα των ανθρώπων
2	Ζορμπάς	Κολονέλο	Αφήγηση σε α'ενικό πρόσωπο.	Εξηγεί το περιστατικό που έζησε με την Κενγκά και τον λόγο που της υποσχέθηκε να τη βοηθήσει
3	Συντρόφισσα απ' το σμήνος του Φάρου της κόκκινης άμμου	Σμήνος γλάρων	Ομιλία	Γιατί ενώ είδα την Κενγκά βουτηγμένη στο μαύρο κύμα δεν τη βοήθησα

Διδάσκοντας ποιητική συλλογή στο Λύκειο

Στέλλα Νάκη
stellanaki@yahoo.gr

Δρ Φιλόλογος, Α΄ Αρσάκειο Γ.Ε.Λ. Ψυχικού

Περίληψη. Η εισαγωγή ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Π.Σ. της Λογοτεχνίας για το Λύκειο συνιστά μία καινοτομία και μία διδακτική πρόκληση. Στην εργασία που ακολουθεί επιλέξαμε να παρουσιάσουμε μία διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση της ποιητικής συλλογής με κείμενο αναφοράς τη συλλογή του Τ. Πατρίκιου «Η Νέα Χάραξη». Οι μαθητές και οι μαθήτριες μελετούν επιλεγμένα ποιήματα ομαδοσυνεργατικά στην τάξη, εμπλέκονται σε ποικίλες ανά ομάδα δραστηριότητες, διακαλλιτεχνικές, κριτικής σκέψης, ρητορικής και στο τέλος αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούνται.

Λέξεις κλειδιά: ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο, ποιητική συλλογή, Πατρίκιος, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση

Εισαγωγή

Μία από τις καινοτομίες που εισάγει το νέο Π.Σ. για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο αφορά στη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, πεζού ή ποιητικής συλλογής στην Α΄ και Β΄ τάξη.

Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν μία ολοκληρωμένη επαφή με τη Λογοτεχνία, με τα κύρια χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού έργου, με την πλοκή, τους χαρακτήρες και τις ιδέες του κάτι που συμβάλλει, ώστε να καθίστανται σταδιακά αναγνώστες «διά βίου». (Πάνος 2003: 48-49)

Επιπλέον με την διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου οι μαθητές αποκτούν μία ευρύτερη εικόνα για τις εκφάνσεις του νεοελληνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου πολιτισμού από αυτή που δίνουν τα έργα, που διδάσκονται από αποσπάσματα γεγονός που διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντές τους.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι με το ολόκληρο λογοτεχνικό έργο η τάξη διαμορφώνεται σε κοινότητα αναγνωστών, σε μία λέσχη ανάγνωσης, γεγονός που προωθεί το λογοτεχνικό ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η φιλιαναγνώσια, αφού ο μαθητής διευκολύνεται να επικοινωνήσει με το κείμενο με επαρκείς και ουσιαστικούς όρους και να νιώσει ότι έχει δικαίωμα στην προσωπική του ανάγνωση, ότι έχει σημαντική αξία η δική του ανάγνωση. Έτσι κατασκευάζει την ταυτότητά του ως αναγνώστης, αλλά και ως κοινωνικό και πολιτισμικό υποκείμενο. Είναι εύλογο να θεωρήσουμε ότι η εξοικείωση αυτή του μαθητή με τη μελέτη ολοκληρωμένων έργων λογοτεχνίας, κάτω από συνθήκες που θα ευνοούν την αναγνωστική αυτοδυναμία και απόλαυση, μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον του και να γίνει, όπως προείπαμε, «δια βίου» αναγνώστης. (Καρτσάκης, χ.χ. : 2-3)

Στο νέο Π.Σ. ορίζεται για τη Β΄ Λυκείου η διδασκαλία ποιητικής συλλογής, καθώς και ενότητες κειμένων που έχουν στο κέντρο τους αυτοτελή διηγήματα ή νουβέλες και

πραγματεύονται θέματα/προβλήματα/ζητήματα που εντάσσονται στις εξής θεματικές περιοχές: i) Αγάπη και Έρωτας, ii) Ήρωες και Αντιήρωες, iii) Όνειρα και Όρια.

Η προσέγγιση ιδιαίτερα της ποιητικής συλλογής με την αξιοποίηση και λογοτεχνικών κριτικών δίνει τη δυνατότητα στη σχολική τάξη ως κοινότητα αναγνωστών να αναλάβει ατομικές και ομαδικές εργασίες με τις οποίες εκφράζονται απόψεις και θέσεις που προωθούν τη στοχαστική ανάγνωση και συμβάλλουν στην πραγμάτωση του κριτικού γραμματισμού.

Στο επίκεντρο του διδακτικού σχεδιασμού βρίσκεται η βαθμιαία μετεξέλιξη των μαθητών σε μέλη κοινότητας αναγνωστών. Η εφαρμογή πρακτικών που ευνοούν τον διάλογο αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τον μετασχηματισμό μιας τάξης σε αναγνωστική κοινότητα. Ο διάλογος με καίριες, ενδιαφέρουσες ερωτήσεις που επιδέχονται περισσότερες της μίας απαντήσεις κινητοποιεί την προσωπική έκφραση και αναδεικνύει τις πολλαπλές προσλήψεις των κειμένων.

Θεμέλιο της εδραίωσης του διαλόγου με αυτόν τον τρόπο στην αναγνωστική κοινότητα αποτελεί η σταδιακή καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, ώστε οι μαθητές/-τριες να λαμβάνουν υπόψη τις παρεμβάσεις των άλλων. Αναπτύσσουν, έτσι, την ικανότητα με τη σταδιακά μειούμενη διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού να συνομιλούν άμεσα μεταξύ τους στην ολομέλεια της κοινότητας και σε βαθμιαία διευρυνόμενες ομάδες. Στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο ρητορικές τεχνικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, που συνδυάζονται στο πλαίσιο της κατανόησης των κειμένων, της υποστήριξης διαφορετικών ερμηνειών, της έκφρασης συναισθηματικών αντιδράσεων, σε μονολογικό και διαλογικό επίπεδο. Η διάρθρωση, τελικά, της διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου θα μπορούσε να προσλάβει ποικίλες μορφές, που υποδεικνύονται από το ίδιο το κείμενο, τη στοχοθεσία και τη δυναμική της τάξης». (Π.Σ., 2022: 13)

Με τη συμβολή του δασκάλου, ο οποίος οφείλει να οργανώσει μία τέτοια διδασκαλία που να στοχεύει στην επικοινωνία των μαθητών του με τον λόγο της τέχνης, ώστε να ωφεληθούν αισθητικά, πνευματικά και γλωσσικά (Σπανός, 2010: 31) τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία μίας θετικής σχέσης με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Τέλος, με την διδασκαλία της λογοτεχνίας - και ειδικότερα ολόκληρου λογοτεχνικού έργου- οι έφηβοι μαθητές που βρίσκονται στο στάδιο ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης αποκτούν εμπειρίες ποιοτικού χαρακτήρα που λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στην ωφελμιστική εποχή στην οποία ζουν. (Σπανός, ό.π., 35).

Η πράξη της λογοτεχνικής ανάγνωσης στη σχολική τάξη δεν αποτελεί μια ιδιωτική πρακτική, αλλά συντελείται ως πράξη συνανάγνωσης, που, στην επιθυμητή της μορφή, διαμορφώνει όρους κοινότητας αναγνωστών. Οι προθέσεις, τα χαρακτηριστικά και οι αναγνωστικές δεξιότητες του αποδέκτη των έργων δέχονται γόνιμες επιδράσεις. Ο/Η αναγνώστης/-στρια ανιχνεύει στο κείμενο τη βιωμένη εμπειρία άλλων εποχών και αναζητεί σημεία αναφοράς για τη δική του/της ζωή. Στην ουσία προβαίνει σε μία συνάντηση με το «οικείο», αλλά και το «άλλο» ή τον «Άλλο», ακόμα και αν το «ανοίκιο»/«ξένο» αφορά τον ίδιο του/της τον εαυτό.

Η καλλιτεχνική, κοινωνική και επικοινωνιακή δυναμική της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί, ώστε να βοηθήσει τους/τις εφήβους να αντιληφθούν ότι η Λογοτεχνία δε «μιλά» μόνο για τις «ζωές των άλλων» αλλά και για τη δική τους. Να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν και οι ίδιοι/ίδιες να μιλήσουν και να

γράφουν γι' αυτή. Με τη συνεπικουρία μάλιστα των ψηφιακών μέσων και της κοινωνικής δικτύωσης η λογοτεχνική επικοινωνία, αποτελεσματικότερα από άλλοτε, δύναται να καταργήσει τις αποστάσεις και να ενδυναμώσει πανανθρώπινους δεσμούς.

Τα κριτήρια επιλογής των κειμένων

Ο δάσκαλος που καλείται να διδάξει ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο έρχεται αντιμέτωπος με μία πληθώρα ζητημάτων. Αρχικά, καλείται να ορίσει τα κριτήρια με βάση τα οποία θα επιλέξει το έργο που θα διδάξει. Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια, όπως η ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τα προηγούμενα διαβάσματά των μαθητών, το γνωστικό υπόβαθρό τους και η σχέση τους με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μία επιτυχή επιλογή του προς διδασκαλία έργου. Επίσης ο εκπαιδευτικός οφείλει αφενός να γνωρίζει από πού προέρχεται ο ίδιος αναγνωστικά και από πού οι μαθητές του, αφετέρου με ποια προδιάθεση έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τα κείμενα και πώς αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό λόγο. (Παπαγεωργάκης, 1999: 77). Ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια κατά την επιλογή του λογοτεχνικού έργου και την οργάνωση της διδασκαλίας θέτει τις βάσεις για την επιτυχία της.

Το ενδιαφέρον αναδεικνύεται σε ψυχοπαιδαγωγικό παράγοντα, που λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση, ενώ παράλληλα αποτελεί και μια από τις αρχές ενθάρρυνσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών αρχικά εξωτερικά· επισημαίνοντας δηλαδή το «καινούργιες» της όλης διαδικασίας, ότι δηλαδή θα προσεγγίσουν με τους μαθητές τους ένα ολόκληρο λογοτεχνικό κείμενο σε αντίθεση με την γνωστή τους πρακτική, αυτή της αξιοποίησης του σχολικού εγχειριδίου. Παράλληλα, η δημιουργία μιας διδακτικής ατμόσφαιρας τέτοιας, που να ευνοεί το διάλογο και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, συμβάλλει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το μάθημα, γεγονός που κρίνεται θετικό για τη διδασκαλία. Όλα αυτά, βέβαια, αποβλέπουν στο να καταστεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη λογοτεχνία ενδεικτικό της ανάγκης τους ν' ασχολούνται μ' αυτή. (Νάκη, 2005: 53-54)

Εναλλακτικά, στην αρχή του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές να φέρουν στην τάξη τα αγαπημένα τους λογοτεχνικά βιβλία και να τα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους και να επιλέξουν από κοινού ένα από αυτά. Χρήσιμη, στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσε να είναι και μία περιήγηση στο διαδίκτυο σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων στις οποίες μπορεί να δουν μαζί με τους μαθητές το εξώφυλλο, να διαβάσουν το οπισθόφυλλο, ώστε να βοηθηθούν στην επιλογή τους.

Ο φιλόλογος που θα διδάξει αυτοτελές λογοτεχνικό έργο, εν προκειμένω μία ποιητική συλλογή, καλείται να ορίσει τα κριτήρια με βάση τα οποία θα επιλέξει το προς διδασκαλία έργο. Βασική προϋπόθεση για την επιλογή συγκεκριμένων κριτηρίων είναι η προσέγγιση της έννοιας «έφηβος αναγνώστης». Όταν μιλάμε για εφήβους αναγνώστες, δεν αναφερόμαστε σε επαρκείς αναγνώστες αλλά σε αναγνώστες εν τω γίνεσθαι, με ποικίλα αναγνωστικά κίνητρα, συγκεκριμένες προτιμήσεις, συνήθειες, αναγνωστικές εμπειρίες, που μέσα από διαμεσολαβημένες αναγνωστικές διαδικασίες θα οδηγηθούν σταδιακά στην αυτόνομη, κριτική ανάγνωση. (Κωτόπουλος, 2011: 25)

Το έργο που θα διδαχθεί θα πρέπει:

- ✓ Να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών

- ✓ Να πραγματεύεται θέματα και «μεγάλα ερωτήματα» που έχουν νόημα για τους μαθητές του σήμερα και οδηγούν σε συζήτηση και εμβάθυνση της σκέψης, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών.
- ✓ Να προσφέρεται για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, διακαλλιτεχνικής προσέγγισης, δραματοποίησης και άλλων θεατρικών, βιωματικών δραστηριοτήτων.

Η ποιητική συλλογή

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διδακτική αξιοποίηση της ποιητικής συλλογής ως ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου. Μέσω αυτής οι μαθητές αποκτούν μία πληρέστερη εικόνα για το ποιητικό έργο, τη θεματική, τη γλώσσα και τις επιρροές του ποιητή στη διαμόρφωση του έργου του. Επίσης, η ποιητική συλλογή προσφέρεται για ανάγνωση στο σχολείο, καθώς, λόγω της έκτασής της μπορεί να διαβαστεί ακόμα και εξ ολοκλήρου στην τάξη, που έτσι μετατρέπεται σταδιακά σε λέσχη ανάγνωσης. Ακόμη, το ευσύνοπτο της ποιητικής συλλογής μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τους μαθητές, για να αποκτήσουν μία θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, αφού συχνά ο όγκος των σελίδων ενός λογοτεχνικού βιβλίου λειτουργεί αποτρεπτικά για την ανάγνωσή του. Τέλος, το γεγονός ότι τα ποιήματα μπορούν να διαβαστούν και αυτοτελώς ευνοεί τον διδάσκοντα στην οργάνωση της διδασκαλίας, στην διαχείριση του διδακτικού χρόνου και στην αξιοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων σχετικών με αυτά.

Η διδακτική πρόταση

Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιλέξαμε να παρουσιάσουμε την ποιητική συλλογή του Τ. Πατρίκου Η Νέα Χάραξη. Στην ποιητική συλλογή αυτή «το ζήτημα του αναπόφευκτου τέλους επανέρχεται συχνά, με έναν ιδιότυπο τρόπο: πουθενά δεν υπάρχει η λύπη της απώλειας, ο φόβος του άγνωστου, η αγωνία του θανάτου, αλλά η αποστασιοποιημένη αγέρωχη βεβαιότητα μιας διαδρομής οδυνηρής, ωστόσο κερδισμένης μέσα από την «απτή» πραγματικότητα «των εφήμερων»», σημειώνει η Κατερίνα Κωστίου .

Τάξη: Β' Λυκείου

Ώρες διδασκαλίας: 8-10

Στόχοι

Γνώσεις για τον κόσμο:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν ότι οι εμπειρίες και τα βιώματα, ο χρόνος που περνά ωριμάζουν τον άνθρωπο και τον οδηγούν σταδιακά στην αυτογνωσία.
- ✓ Να προβληματιστούν για τη σχέση της ποίησης με την πραγματικότητα.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν βασικά στοιχεία της Ποιητικής τέχνης του Τ. Πατρίκιου.

- ✓ Να ασκούνται στην υποβολή ερωτημάτων που προκύπτουν από το κείμενο και να διατυπώνουν το θέμα / τα θέματα που, κατά τη γνώμη τους, αυτό πραγματεύεται.
- ✓ Να αναπτύσσουν την προσωπική τους άποψη για τον κόσμο των λογοτεχνικών κειμένων και να την τεκμηριώνουν με στοιχεία που απορρέουν από αυτά.
- ✓ Να αξιοποιούν λογοτεχνικές κριτικές που τους επιτρέπουν να διευρύνουν τον αναγνωστικό τους ορίζοντα και να επικοινωνούν βαθύτερα με τα λογοτεχνικά κείμενα.
- ✓ Να κατανοήσουν στο πλαίσιο της διαλογικότητας των κειμένων τα ποιήματα ως «σταυροδρόμια» φωνών που συμβαδίζουν ή συγκρούονται.
- ✓ Να μάθουν ότι τα ποιήματα που περιλαμβάνονται σε μία ποιητική συλλογή έχουν μία κοινή θεματική και να την αναγνωρίσουν στα ποιήματα που θα μελετήσουν.
- ✓ Να βιώσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως απόλαυση, καθημερινή συνήθεια και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους.

Δεξιότητες:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να διαλέγονται με το κείμενο και τους συν-αναγνώστες και να λειτουργούν ως ανοικτοί και δημιουργικοί συνομιλητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης που εξελίσσεται σταδιακά σε κοινότητα αναγνωστών.
- ✓ Να μετέχουν στην ανάγνωση ποιητικής συλλογής αναλαμβάνοντας ατομικές ή ομαδικές εργασίες, από τις οποίες θα ενισχύονται οι αναγνωστικές εμπειρίες και οι εκφραστικές δεξιότητές τους.
- ✓ Να εντάσσονται οργανικά σε ομάδες, συνεργαζόμενοι για την ερμηνεία των κειμένων, επικοινωνώντας προφορικά μεταξύ τους και διατυπώνοντας γραπτώς τα αποτελέσματα της συνεργασίας.
- ✓ Να καλλιεργήσουν την ενεργητική ακρόαση.
- ✓ Να δημιουργούν τα δικά τους κείμενα, αξιοποιώντας την αναγνωστική εμπειρία τους.

Η τάξη χωρίζεται σε 4 ομάδες και κάθε ομάδα μελετά συγκεκριμένα ποιήματα. Όλα τα ποιήματα (12) που έχουν επιλεγεί διαβάζονται στην ολομέλεια, με την αξιοποίηση από τους μαθητές του δελτίου ανάγνωσης. Στη συνέχεια οι μαθητές εργάζονται ανά ομάδα και στο τέλος παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις εργασίες τους. Προτείνεται να υπάρχει συνεχόμενο δώρο για τη διδασκαλία της διδακτικής πρότασης.

Προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα ο καθηγητής τονίζει στους μαθητές ότι θα διαχθούν μία ποιητική συλλογή και όχι μεμονωμένα ποιήματα, όπως έχουν συνηθίσει. Επίσης, τους ενημερώνει ότι τα ποιήματα θα διαβαστούν στην τάξη και οι ίδιοι θα έχουν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στην ανάγνωσή τους, αν το επιθυμούν, στο σπίτι. Για τη διευκόλυνση της όλης διαδικασίας ο διδάσκων δημιουργεί ένα wiki, ένα

περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αναρτούν – ανά ομάδες – τις εργασίες τους και να διαβάζουν και τις εργασίες των συμμαθητών τους.

Πριν την ανάγνωση:

Αφόρμηση: Ο τίτλος της συλλογής, Η Νέα Χάραξη. -Τι έρχεται στο νου σας ακούγοντας τη φράση « Η Νέα Χάραξη»; - Πού και από ποιους χρησιμοποιείται κυρίως η φράση; Ο διδάσκων σημειώνει στον πίνακα τις αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών και στη συνέχεια τους χωρίζει σε ομάδες. Τους ενημερώνει, επίσης, για το δελτίο ανάγνωσης που θα πρέπει να τηρούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να μη χάνουν την επαφή με το κείμενο, να οργανώνουν καλύτερα τη σκέψη τους, να κρατούν σημειώσεις και να διευκολύνεται έτσι και η συζήτηση στην τάξη.

Δελτίο ανάγνωσης

Συγγραφέας...	
Τίτλος ποιητικής συλλογής....	
Ημερομηνίες ανάγνωσης...	
Ποιήματα που μελέτησα...	
Ποιήματα που μου άρεσαν...	Γιατί....
Τι με εντυπωσίασε....	
Στίχοι που μου άρεσαν....	
Σκέψεις που μου γεννήθηκαν από τη μελέτη του ποιήματος...	
Σκέψεις που μου γεννήθηκαν από τις παρεμβάσεις των συμμαθητών μου, συν - αναγνωστών μου...	
Τι θα ήθελα να ρωτήσω τον ποιητή....	

Κατά την ανάγνωση:

Ο διδάσκων προβάλλει στους μαθητές το παρακάτω βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=EGXo94EwMYM> για μία πρώτη γνωριμία με τον Τίτο Πατρίκιο και τους ζητά να κρατούν σημειώσεις με τα σημεία του βίντεο που τους κίνησαν περισσότερο το ενδιαφέρον. Μετά την προβολή ακολουθεί σύντομη συζήτηση για το τι τους κινητοποίησε το ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, προτρέπει τους μαθητές να γνωρίσουν τον ίδιο μέσω της ποίησής του και τους μοιράζει ανά ομάδα τα ποιήματα. Διαβάζει όλα τα ποιήματα που έχει επιλέξει να διδαχθούν και υποβάλλει ερωτήσεις, όπως: -Τι αισθανθήκατε μετά την ανάγνωση των ποιημάτων; -Ποιο από τα ποιήματα σας κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον και γιατί; ώστε οι μαθητές να εκφράσουν την αρχική τους ανταπόκριση. Κάθε ομάδα συμπληρώνει παράλληλα με την μελέτη των ποιημάτων τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας.

1Η ΟΜΑΔΑ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ: Η επόμενη φάση, Δώρο γενεθλίων, Τ' αστέρια που ονειρευτήκαμε.

Δραστηριότητες 1ης ομάδας:

- ✓ Στο ποίημα «Η επόμενη φάση» διακρίνονται τρία χρονικά επίπεδα. Τι αφηγείται ο ποιητής σε καθένα από αυτά; Ποιο είναι -κατά τη γνώμη σας -το κεντρικό θέμα σε καθένα από αυτά; Με ποιες γλωσσικές επιλογές το μεταφέρει ο ποιητής στον αναγνώστη; Μπορείτε να συμπληρώσετε τον πίνακα:

Χρονικά επίπεδα	Θέμα	Γλωσσικές επιλογές

- ✓ Σε ποιον απευθύνεται ο ποιητής στο ποίημα «Τα αστέρια που ονειρευτήκαμε»; Να στηρίξετε την απάντησή σας σε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές.
- ✓ Ποιο είναι το δώρο γενεθλίων που παίρνει το ποιητικό υποκείμενο στο ομώνυμο ποίημα; Πώς το αντιμετωπίζει; Ποια είναι τα συναισθήματά του;
- ✓ Γιατί επιλέγει το α' ενικό πρόσωπο; Πώς λειτουργεί αυτό στο ύφος του ποιήματος;
- ✓ Ποιο είναι - κατά τη γνώμη σας - το κοινό σημείο/ το νήμα που δένει τα τρία ποιήματα; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
- ✓ (Δημιουργική γραφή) «Σαν ήμουν παιδί κι εγώ...» να συνεχίσετε τη φράση σε ένα κείμενο ποιητικό ή πεζό.
- ✓ (Διακαλλιτεχνική δραστηριότητα) Να μελοποιήσετε το ποίημα που σας άρεσε ή να φτιάξετε μία ψηφιακή αφήγηση με αυτό.

2Η ΟΜΑΔΑ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ: Το φίδι, Έρωτες, Τα δυο αγάλματα.

Δραστηριότητες 2ης ομάδας:

- ✓ Ποια είναι η σχέση ποιητή και πραγματικότητας, όπως περιγράφεται στα ποιήματα «το φίδι» και «τα δύο αγάλματα»; Να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο παρουσίασής της.
- ✓ Ποια είναι η σχέση της ποίησης με τον έρωτα και τις γυναίκες, όπως παρουσιάζεται στο ποίημα Έρωτας; Γιατί, νομίζετε, ότι ο ποιητής επιλέγει να συγκρίνει την ποίηση με τις γυναίκες;
- ✓ Να μελετήσετε το ποίημα «Στάσεις» και να αναζητήσετε ομοιότητες με το ποίημα το φίδι ως προς το περιεχόμενο. Ποιο από τα δύο ποιήματα σας συγκινεί περισσότερο και γιατί;
- ✓ Ποιο ρηματικό πρόσωπο κυριαρχεί στο ποίημα Έρωτες; Τι πετυχαίνεται με τη χρήση του;
- ✓ Ποιο είναι - κατά τη γνώμη σας - το κοινό σημείο ανάμεσα στα τρία ποιήματα; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

- ✓ Να δημιουργήσετε ένα συννεφόλεξο με τα ποιήματα αξιοποιώντας την εφαρμογή wordart. Γιατί νομίζετε ότι η λέξη «ποίημα» βρίσκεται στο κέντρο του συννεφόλεξου;
- ✓ Χρησιμοποιώντας την λέξη ΕΡΩΤΕΣ να κάνετε μία ακροστιχίδα. (Δημιουργική γραφή)
- ✓ Να γράψετε ένα δικό σας κείμενο, πεζό ή ποιητικό, στο οποίο να περιέχονται οι λέξεις: Το φίδι, Έρωτες, Τα δύο αγάλματα. (Δημιουργική γραφή)

3Η ΟΜΑΔΑ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ: Ιστορία του Σίσυφου, Η Τρίτη τάξη, Κυκλικό

Δραστηριότητες 3ης ομάδας:

- ✓ Να αναζητήσετε πληροφορίες για τον Σίσυφο <https://antikleidi.com/2011/09/30/sisifos-2/> . Ποια στοιχεία του αρχαίου μύθου αξιοποιεί ο Πατρίκιος στο ποίημά του;
- ✓ Να δραματοποιήσετε την Ιστορία του Σίσυφου, όπως παρουσιάζεται στο ποίημα.
- ✓ Τι καταφέρνει ο Σίσυφος; Ποια είναι τα συναισθήματά του και με ποιες γλωσσικές/εκφραστικές επιλογές τα μεταφέρει σε εμάς ο ποιητής;
- ✓ Τι επιλέγει να κάνει τελικά; Γιατί; Τι θα κάνετε εσείς στη θέση του;
- ✓ Να συγκρίνετε το ποίημα Το πρώτο σκαλί του Καβάφη με την Ιστορία του Σίσυφου. Υπάρχουν κοινά σημεία στο περιεχόμενο; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Σε τι διαφοροποιούνται τα δύο ποιήματα; Ποιο σας αρέσει περισσότερο και γιατί;
- ✓ Να συγκρίνετε τα ποιήματα Η Τρίτη τάξη και Η ιστορία του Σίσυφου ως προς το περιεχόμενο. Ποιο σας συγκίνησε περισσότερο και γιατί;
- ✓ Ποιο είναι - κατά τη γνώμη σας - το κοινό σημείο ανάμεσα στα τρία ποιήματα; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
- ✓ Να μελετήσετε τι είναι τα καλλιγραφήματα και στη συνέχεια να μετατρέψετε σε καλλιγράφημα το ποίημα «Κυκλικό».

4Η ΟΜΑΔΑ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ: Τιμωροί, Επανερχόμενα ερωτήματα, Η απελευθέρωση του Μινώταυρου.

Δραστηριότητες 4ης ομάδας:

- ✓ Τι φοβάται το ποιητικό υποκείμενο στο ποίημα «Τιμωροί»; Ποιοι τιμωρούν; Ποιοι και γιατί είναι οι πιο βίαιοι;
- ✓ Ποιο ρηματικό πρόσωπο κυριαρχεί στο ποίημα και τι πετυχαίνεται με τη χρήση του;
- ✓ Στο ποίημα «Επανερχόμενα ερωτήματα», ποια είναι τα ερωτήματα που επανέρχονται στον ποιητικό υποκείμενο; Δίνει απάντηση σε αυτά;
- ✓ Ποια είναι η συναισθηματική του κατάσταση, ενώ «επανέρχονται τα ερωτήματα»; Πώς δηλώνεται στον αναγνώστη;
- ✓ Να μελετήσετε τον μύθο του Μινώταυρου μεταβαίνοντας στην παρακάτω ιστοσελίδα:

https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/crete/page_027.html Ποια στοιχεία του αρχαίου μύθου αξιοποιεί ο ποιητής στο ποίημά του, Η απελευθέρωση του Μινώταυρου;».

- ✓ Ποια ερωτήματα απασχολούν το ποιητικό υποκείμενο το ποίημα «Η απελευθέρωση του Μινώταυρου»; Δίνει απάντηση σε αυτά;
- ✓ Ποια ανάγκη μας οδηγεί, κατά το ποιητικό υποκείμενο, -στο ίδιο ποίημα- να «φτιάξουμε περίτεχνους λαβυρίνθους»;
- ✓ Γιατί νομίζετε ότι ο ποιητής χρησιμοποιεί στο ποίημα «Η απελευθέρωση του Μινώταυρου», το α' πληθυντικό πρόσωπο; Τι πετυχαίνεται με αυτό;
- ✓ Ποιο είναι - κατά τη γνώμη σας - το κοινό σημείο ανάμεσα στα τρία ποιήματα; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
- ✓ (δημιουργική γραφή) Επιλέγοντας έναν στίχο από τα ποιήματα που μελετήσατε να γράψετε ένα δικό σας κείμενο πεζό ή ποιητικό.

Μετά την ανάγνωση:

ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΜΕ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

1. Να βάλετε τον ποιητή στην ανακριτική καρέκλα. Τι θα τον ρωτούσατε;
2. Να δημιουργήσετε ένα συννεφώλεξο με τα βασικά θέματα της ποιητικής συλλογής που μελετήσατε.
3. Να δημιουργήσετε μία ψηφιακή αφήγηση με ένα ή περισσότερα από τα ποιήματα που σας άρεσαν.
4. Να μελετήσετε τα υπόλοιπα ποιήματα της συλλογής Η Νέα Χάραξη και να παρουσιάσετε σε μια « ποιητική ημέρα» που θα οργανώσετε στην τάξη σας τα αγαπημένα σας. Μπορείτε να επενδύσετε μουσικά τα ποιήματα και να προσκαλέσετε και τον ίδιο τον ποιητή, για να σας ακούσει.
5. Να μελετήσετε τα παρακάτω αποσπάσματα από συνέντευξη που παραχώρησε ο ποιητής στην Καθημερινή και τη δημοσιογράφο Τ. Επτακοίλη το 2020. Συμμερίζετε την άποψή του ότι η καλή ποίηση δεν είναι (μόνο) αυτοβιογραφία του ποιητή, αλλά δίνει στον αναγνώστη την ευκαιρία να ανακαλύψει τον εαυτό του και να συνθέσει, κατά κάποιον τρόπο, τη δική του αυτοβιογραφία μετά τη μελέτη των ποιημάτων του; Νιώσατε ότι ανακαλύψατε τον εαυτό σας; Αν ναι, τι ήταν αυτό που ανακαλύψατε;

« – Η νέα γενιά σας αγαπάει πολύ ακόμα και εικοσάρηδες, που έχουν μεγαλώσει με ένα τάμπλετ στα χέρια. Πού το αποδίδετε;

– Ώρες ώρες σκέφτομαι ότι ίσως τα ποιήματά μου λειτουργούν όπως αυτά των καλών ποιητών. Ένα καλό ποίημα αποτελεί αυτοβιογραφική ανάλυση – συχνά μάλιστα επικρίνεται η ποίηση για υπερβολικό υποκειμενισμό, ιδιαίτερα από μια παλιά αριστερή δογματική άποψη. Με τα χρόνια έχω καταλάβει ότι η καλή ποίηση δεν είναι (μόνο) αυτοβιογραφία του ποιητή, αλλά δίνει στον αναγνώστη την ευκαιρία να ανακαλύψει τον εαυτό του και να συνθέσει, κατά κάποιον τρόπο, τη δική του αυτοβιογραφία. Αν κάποιοι στίχοι μου δίνουν τη δυνατότητα στους νέους να ανακαλύψουν κομμάτια του εαυτού τους που ίσως αγνοούσαν

προηγουμένως, είναι ό,τι καλύτερο μπορούσα να πετύχω. Μου δίνει τεράστια χαρά, αν ισχύει, αλλά δεν μπορώ να είμαι σίγουρος και κυρίως προσέχω να μην το διατυμπανίζω, γιατί θα είναι μια μορφή καβαλήματος του καλαμιού». (Γέλια)<https://www.kathimerini.gr/opinion/geyma-me-thn-k/561130657/titos-patrikios-stin-k-o-poiitis-na-kataggelei-ti-mikropsychia/>

6. Αφού μελετήσετε το παρακάτω απόσπασμα από την λογοτεχνική κριτική του Νάσου Βαγενά να σημειώσετε τα θέματα με τα οποία ασχολείται. Μπορείτε να ανατρέξετε και στο σχετικό κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου της Έκφρασης – Έκθεσης εδώ.

«Όλη η μετέπειτα ποίηση του Πατρίκιου παρά τις όποιες αναφορές ή επιστροφές της σε πολιτικά μοτίβα, την ανθρώπινη κατάσταση εκφράζει με τον πλέον ποιητικό τρόπο της εποχής μας που είναι ο τρόπος μιας ρεαλιστικής απεικόνισης όχι ο τρόπος μιας υπέρ τα αισθητά αναζήτησης. Πρόκειται για την ανίχνευση της πραγματικότητας μέσα από την ανίχνευση του ανθρώπινου σώματος και των φυσικών ορίων του ανθρώπου τα οποία είναι για τον Πατρίκιο το μόνο πεδίο εντός του οποίου μπορεί να τελεστεί η όποια ανθρώπινη υπέρβαση. Με αυτά δεν θα ήθελα να πω ότι θα πρέπει να χαρακτηρίσουμε τον Πατρίκιο ερωτικό ποιητή παρότι το ερωτικό στοιχείο διατρέχει ολόκληρη την ποίησή του αυτό που θα ήθελα να υπογραμμίσω είναι ότι η ποιητική αναζήτηση του Πατρίκιου ακριβώς επειδή τελείται σε ένα πεδίο που δεν υπερβαίνει τα όρια της ανθρώπινης περιοχής και εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε το λεπτό υποδόριο χιούμορ του Πατρίκιου που διαποτίζει και γειώνει αποφασιστικά σε βαθιά ρεαλιστικά εδάφη την ποιητική πραγματογνωμοσύνη του η ποιητική αναζήτηση του Πατρίκιου είναι μια αναζήτηση δραματικότερη ή αν θέλετε τραγικότερη από εκείνη που της ποθούνε απαντήσεις στο ανώτερο ποιητικό ερώτημα της αναζητεί σε περιοχές υπερβατικές».(Βαγενάς,2009:

7. Να γράψετε μία λογοτεχνική κριτική για την ποιητική συλλογή που μελετήσατε. Μπορείτε να λάβετε υπόψη σας, το περιεχόμενο των ποιημάτων, το ύφος, τη γλώσσα κ.λπ. Στο τέλος του κειμένου σας να γράψετε και την προσωπική σας γνώμη για την ποίησή του, σας συγκινεί ή όχι και γιατί; Μπορείτε να ανατρέξετε στο σχετικό κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου της Έκφρασης – Έκθεσης και να αξιοποιήσετε τη δομή και το λεξιλόγιο που προτείνεται εκεί.

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση για αυτές στην τάξη.

Ως τελική δραστηριότητα και επιστροφή στο όλο τίθεται στους μαθητές το καταληκτικό – κομβικό για την όλη διαδικασία ερώτημα : «Να επιλέξετε τρία από τα ποιήματα που προσεγγίσατε στην τάξη που θεωρείτε τα πιο αντιπροσωπευτικά της συλλογής. Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας». Με τον τρόπο αυτό και έχοντας ολοκληρώσει και τις συνολικές δραστηριότητες οι μαθητές αποκτούν μια συνολική εικόνα των ποιημάτων που μελέτησαν και πετυχαίνεται η επιστροφή στο όλο.

Στο τέλος της όλης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τους μαθητές του και οι μαθητές τον εαυτό τους με βάση τα ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης που ακολουθούν.

Ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης (ανάλογα με το είδος της ζητούμενης δραστηριότητας)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ				
	Καθόλου	Μέτρια	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
Συμμετοχή στο μάθημα/ ενδιαφέρον					
Ανταπόκριση του/της μαθητή/-τριας στα ερωτήματα/ερεθίσματα του λογοτεχνικού κειμένου					
Τεκμηρίωση των απόψεών του/της με βάση το κείμενο/αξιοποίηση γνώσεων για τη Λογοτεχνία					
Πρωτοτυπία και δημιουργικότητα/ άρθρωση προσωπικού λόγου					
Συνοχή/ ορθή γλωσσική έκφραση					
Πρωτοτυπία και δημιουργικότητα στη διακαλλιτεχνική προσέγγιση της Λογοτεχνίας					
Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων					
Συνεργασία μελών ομάδας					
Συγκέντρωση πληροφοριών, οργάνωση δεδομένων					
Παρουσίαση στην ολομέλεια					
Πρόοδος στην επίδοση του/της μαθητή/-τριας					

Ενδεικτικά κριτήρια αυτοαξιολόγησης μαθητή/-τριας (στο τέλος κάθε ενότητας/ομαδικής δραστηριότητας)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ				
	Καθόλου	Μέτρια	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
Συμμετείχα ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος;					
Εξέφρασα τις απορίες μου για κάτι που δεν κατανόησα;					
Ανέπτυξα πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος/της ομαδικής					

δραστηριότητας;					
Αξιοποίησα τις γνώσεις μου για τη Λογοτεχνία στην ατομική εργασία/ομαδική δραστηριότητα;					
Αξιοποίησα στοιχεία του λογοτεχνικού κειμένου στην εργασία μου;					
Μπορώ να αναδιηγηθώ το περιεχόμενο του κειμένου που μελετήσαμε;					
Μπορώ να εντοπίσω το βασικό θέμα/τα θέματα του κειμένου που μελετήσαμε;					
Μπορώ να εντοπίσω μια αφηγηματική τεχνική και να εξηγήσω τη λειτουργία της στο κείμενο;					
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στον διάλογο/Συνέβαλα ικανοποιητικά στην ομαδική δραστηριότητα;					
Ένα δυνατό σημείο στη δουλειά μου είναι:					
Πρέπει να εργαστώ περισσότερο πάνω σε/ Αυτό που με προβληματίζει ακόμα είναι:					
Αυτό που μου άρεσε/με ενδιέφερε περισσότερο στην ενότητα που ολοκληρώσαμε/ στην εργασία που κάναμε (ατομική/ομαδική) είναι:					
Προβληματισμός σχετικά με την αξία της δημιουργικής γραφής στο μάθημα της λογοτεχνίας σε σχέση - με την κατανόηση των προσώπων,					

-με την κατανόηση της δυσκολίας της γραφής, -με την κατανόηση του εαυτού μας, την ελεύθερη έκφραση και τη συνοχή της κοινότητας αναγνωστών.	
---	--

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η διδασκαλία της ποιητικής συλλογής που εισάγεται στο Λύκειο με το Νέο Π.Σ. της Λογοτεχνίας αποτελεί πρόκληση για τον διδάσκοντα και για τους μαθητές. Είναι ένα στοίχημα, μαζί με αυτό της διδασκαλίας ολόκληρου πεζού λογοτεχνικού έργου, των νέων Π.Σ. για τη Λογοτεχνία που πρέπει να κερδηθεί, για να δημιουργήσουμε νέους ανθρώπους, καλλιεργημένους, με αγάπη και ενδιαφέρον για τη Λογοτεχνία.

Αναφορές

- Βαγενάς, Ν.(2009). *Για τον Τίτο Πατρίκιο, Στο: Διαβάζω*, τχ. 500. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου 2022, από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/464_issue_500
- Καρτσάκης, Αντ. (χ.χ.). *Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου. Όροι και όρια*. Από <http://users.sch.gr/sfscholiki/files/mathimata/didaskalia-olokl-logotexn-ergou.pdf>
- Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής, στο Γ. Παπαντωνάκης, Τ.Η.Κωτόπουλος, *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Αθήνα: Ίων.
- Νάκη, Στ. (2005). *Η Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία ως μάθημα επιλογής στο Ενιαίο Λύκειο*. Διδακτορική Διατριβή. Στο: www.thesis.ekt.gr
- Πάνος, Δ. (2003). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: όρια και δυνατότητες. στο Σπανός Γ., Φρυδάκη Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. 39-65.
- Παπαγεωργάκης, Δ. (1999). Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 73-90), Αθήνα: Τυπωθήτω (Πάνος 2001: 48-49)
- Πατρίκιος, Τ. (2020). Ο ποιητής να καταγγέλλει την μικροψυχία. *Συνέντευξη στην Τ. Επτακοίλη, Η Καθημερινή*, 20.10.2020. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://www.kathimerini.gr/opinion/geyma-me-thn-k/561130657/titos-patrikios-stin-k-o-poiitis-na-kataggellei-ti-mikropsychia/>
- Πατρίκιος, Τ. (2018). *Ποιήματα Β (1959-2017)*. Αθήνα: Κίχλη.
- Σπανός, Γ. Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία*, τ.Β., Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φ.Ε.Κ. 10.12.2021. Τεύχος Β' 5769/10.12.2021., *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Λυκείου*.

Η ανάγνωση, οι αναγνώστες και οι αναγνώσεις της *Καθόδου των Εννιά του Θανάση Βαλτινού*: Μια πρόταση για τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου

Νίκη Μίγγα

nikiminga@gmail.com

Φιλολόγος, Δρ. Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περίληψη. Η *Καθόδος των εννιά* του Θανάση Βαλτινού αναδεικνύει τη δυναμική συμβολή της τέχνης στην αξιοποίηση της εμπειρίας του πολέμου ως φίλτρου αποτίμησης του παρόντος, προβολής του μέλλοντος και συνακόλουθα διαμόρφωσης ταυτοτήτων. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, η καλλιτεχνική ανάγνωση της ιστορίας που προτείνεται μέσα από την *Καθόδο των εννιά* βγάζει τα γεγονότα από το στενό ιστορικοκοινωνικό τους πλαίσιο και τα γενικεύει, ανάγοντάς στα σε ευρύτερα επεισόδια του αέναου ανθρώπινου αγώνα για επιβίωση.

Λέξεις κλειδιά: αυτοτελές κείμενο, Βαλτινός, *Καθόδος των Εννιά*

Εισαγωγή

Η συμπερίληψη της *Καθόδου των εννιά* του Θανάση Βαλτινού στα κείμενα που προτείνονται για τη διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Γενικό Λύκειο, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, είναι μια επιλογή που μπορεί να δικαιώσει ένα σχέδιο γνήσια φιλόδοξο και ουσιαστικά λειτουργικό, τα οφέλη του οποίου πρέπει να θεωρούνται δεδομένα.

Η *Καθόδος των εννιά*, ένα από τα σημαντικότερα κείμενα της μεταπολεμικής λογοτεχνίας, στο οποίο διοχετεύτηκε η πολλαπλά φορτισμένη ιστορική αφήγηση του ελληνικού Εμφυλίου, φέρνει στο προσκήνιο την κομβικότητα του πολέμου ως πρωταρχικής αφήγησης, στο πλαίσιο της προσέγγισης του τραυματικού παρελθόντος (Μίγγα, 2019, σσ. 95 κ.ε.). Το κείμενο παρακολουθεί την πρωτοπρόσωπη αφήγηση του νεότερου μέλους μιας ομάδας εννιά ανταρτών του Δημοκρατικού Στρατού, εγκλωβισμένων στα βουνά της Πελοποννήσου, στο τέλος του Εμφυλίου. Η συνεχής καταδίωξη, οι ενέδρες, η κούραση, η δίψα και η απογοήτευση του χαμένου αγώνα αφανίζουν τους οχτώ, για να μείνει μοναδικός επιζών ο αφηγητής.

Η σχέση της *Καθόδου των εννιά* με το ιστορικό διακείμενο αποκτά ιδιαίτερη σημασιολογική βαρύτητα, μέσω της επιλογής της συγκεκριμένης όψης του Εμφυλίου. Η περιοχή της Πελοποννήσου και το διάστημα του τέλους των στρατιωτικών επιχειρήσεων είναι ένα πολύ ιδιαίτερο κομμάτι της πραγματικότητας του πολέμου, δεδομένου ότι οι νικητές και οι ηττημένοι κατά την περίοδο 1948-1949 στην Πελοπόννησο είχαν πλέον μετατραπεί σε διώκτες και διωκόμενους. Η ήττα στην περίπτωση αυτή, μέσω της ένταξής της σε ένα ιδιαίτερα φορτισμένο χωροχρονικό πλαίσιο, παίρνει τη μορφή ενός πολλαπλού αδιεξόδου και αποκτά διαστάσεις σαφώς υπαρξιακές.

Η πρόταση που ακολουθεί, βασισμένη σε ένα πλήρες διδακτικό σενάριο, για λόγους οικονομίας έχει εδώ τη μορφή ενός σύντομου πρακτικού οδηγού προσέγγισης του

κειμένου.¹ Παρόλο που το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προτείνει τη διδασκαλία νουβέλας στην Α΄ Λυκείου, οι ιδιαιτερότητες της *Καθόδου των εννιά* και το τραυματικό εμφυλιοπολεμικό κλίμα στο οποίο αναπτύσσεται η αφήγηση καθιστούν το κείμενο καταλληλότερο για μαθητές της Β΄ Λυκείου.

Μία διδακτική πρόταση: Αναγνώσεις του τραύματος

Οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται για τις ανάγκες της πρότασης αυτής συμπεριλαμβάνουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την αξιοποίηση της βιωματικής προσέγγισης, μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, θεατρικών τεχνικών κ.ά. και τη χρήση Τ.Π.Ε.. Ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση του σεναρίου υπολογίζεται σε 16 διδακτικές ώρες. Η διδακτική πορεία που προτείνεται προβλέπει τον χωρισμό του κειμένου σε πέντε ενότητες. Για κάθε ενότητα δίνεται ένας ενδεικτικός τίτλος, ο οποίος συμπυκνώνει το θεματικό κέντρο, μία σύντομη παρουσίαση της υπόθεσης και ο απαραίτητος σχολιασμός των βασικών παραμέτρων της αφήγησης. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, που ακολουθούν, μπορούν να ενταχθούν και σε άλλα σημεία της προσέγγισης του κειμένου.

Πριν την ανάγνωση

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και ως αφόρμηση αξιοποιείται αρχικά ο τίτλος. Προτείνεται επίσης η προβολή του ντοκιμαντέρ του Ρ. Μανθούλη *Ο Ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος* (1997). Εξαιρετικά χρήσιμος οδηγός για τη διασαφήνιση του ιστορικού πλαισίου της εποχής είναι η *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949* του Γ. Μαργαρίτη (Μαργαρίτης, 2005).

Ενδεικτικές ερωτήσεις αφόρμησης:

- Πού σας παραπέμπει ο τίτλος του κειμένου;
- Τι φαντάζεστε ότι μπορεί να περιλαμβάνει ένα λογοτεχνικό κείμενο σχετικά με τον ελληνικό Εμφύλιο;
- Τι γνωρίζετε για τον εμφύλιο πόλεμο του 1945-1949;

Ενότητα πρώτη: Ο τόπος, ο χρόνος, οι άνθρωποι

Υπόθεση της ενότητας (Βαλτινός, 2004, σσ. 9-22): Εννιά αντάρτες, ο καπετάν Νικήτας, ο Γιωργουλέας, ο Μπρατίτσας (Κωστής), ο Κωστανταράκος, ο Κουτσός (Σαράντος), ο Λυγκίτσος, ο Κατσάνης, ο Γυαλής και ο Νάσιος, εγκλωβισμένοι στο τέλος του Εμφυλίου στον Ταΰγετο, αποφασίζουν να αποκοπούν από τους υπόλοιπους συντρόφους τους και να κατευθυνθούν προς τη Σπάρτη, αναζητώντας διέξοδο.

Στην ενότητα αυτή ουσιαστικά συστήνονται στον αναγνώστη ο χρόνος, ο τόπος και οι πρωταγωνιστές της αφήγησης. Η αξιοποίηση της παραμέτρου του χώρου μέσω της χρήσης συγκεκριμένων τοπωνυμίων, τα οποία αντιστοιχούν στην πραγματική τοπογραφία της

¹ Για τον λόγο αυτό παραλείπεται και το θεωρητικό πλαίσιο της στοχοθεσίας, το οποίο εξάλλου παρουσιάζεται εκτενώς στον *Νέο Οδηγό Εκπαιδευτικού*.

περιοχής, διαμορφώνει παράλληλα με την αφήγηση έναν λεκτικό χάρτη (Peuquet, 2002, σ. 27), πάνω στον οποίο προβάλλονται οι κινήσεις και η πορεία των ανταρτών.² Οι διακυμάνσεις στην περιπέτεια των ηρώων συνοδεύονται και από αντίστοιχες αλλαγές σε αυτόν τον χάρτη. Προς την έξοδο της αφήγησης, δεν κινούνται πλέον στο γνώριμο έδαφος της πατρίδας τους, αλλά σε ένα αφιλόξενο μέρος, το οποίο τους οδηγεί αργά και βασανιστικά προς τον θάνατο, με συνέπεια ο τόπος να αντιμετωπίζεται ως παράγοντας εναρμονισμένος με την τραγική μοίρα των εννέα ανταρτών.

Ο χρόνος στην *Κάθοδο των εννιά* συμπυκνώνεται, δίνοντας την εντύπωση ότι η περιπέτεια του Εμφυλίου, έτσι όπως αποδίδεται μέσα από τη διαρκή καταδίωξη των ανταρτών, παρασύρει και τον χρόνο σε αναπόφευκτο εγκλωβισμό. Έτσι, ο χρόνος των εννιά κυριολεκτικά και συμβολικά συρρικνώνεται, μέχρι να καταλήξει να ταυτιστεί με τη στιγμή του θανάτου τους, που επισφραγίζει και αναδρομικά νοηματοδοτεί το σύνολο της εμπειρίας τους.

Τα πρόσωπα στην *Κάθοδο των εννιά* έχουν απεκδυθεί την πραγματική τους ταυτότητα και έχουν υιοθετήσει τη συμπεριφορά που επιβάλλει ο ρόλος τους. Δεν είναι απλώς αντάρτες, αλλά μέλη μιας ολιγομελούς ομάδας, εγκλωβισμένης στα βουνά της Πελοποννήσου στο τέλος του Εμφυλίου και γνωρίζουν ότι αργά ή γρήγορα θα πεθάνουν.

Οι περιγραφές είναι ελάχιστες –για κάποιους εντελώς ανύπαρκτες– και αφήνουν τον αναγνώστη με την εντύπωση ότι πρόκειται για σκιές ή απλές φωνές. Η πιο σταθερή πληροφορία που παρέχεται για όλους είναι η στιγμή και οι συνθήκες του θανάτου τους ή της αποχώρησης από την ομάδα, η οποία τελικά ισοδυναμεί με θάνατο (Μίγγα, 2019, σ. 118).

Πριν την ανάγνωση

Οι μαθητές ανακαλούν το ιστορικό πλαίσιο και εξοικειώνονται με τον χάρτη της Πελοποννήσου, προκειμένου να μπορέσουν να παρακολουθήσουν την υπόθεση.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Προτείνονται οι εξής ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες θα συμπληρώνονται σε κάθε ενότητα:

1η δραστηριότητα: Να κρατήσετε σημειώσεις με σκοπό τη σύνταξη του ημερολογίου πορείας ενός αντάρτη. Εντοπίστε τις χρονικές σημάνσεις που σηματοδοτούν το πέρασμα του χρόνου και σημειώστε τα βασικά γεγονότα. Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από τις πρώτες μέρες της πορείας;

2η δραστηριότητα: Να κρατήσετε σημειώσεις για τη δημιουργία του χάρτη της πορείας των ανταρτών. Να σημειώσετε τα τοπωνύμια που εμφανίζονται στην αφήγηση και να σχεδιάσετε την πορεία της ομάδας πάνω σε έναν χάρτη της περιοχής. Τι παρατηρείτε σχετικά με τον τρόπο που κινούνται οι αντάρτες στον χώρο;

3η δραστηριότητα: Να κρατήσετε σημειώσεις για τη σκιαγράφηση του πορτρέτου των ανταρτών, οργανώνοντας σε δελτία τα στοιχεία που δίνει η αφήγηση για αυτούς. Πώς θα σχολιάζατε το γεγονός ότι δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για όλους;

² Ο χάρτης χρησιμοποιείται με την έννοια και τη λειτουργία της οπτικής εικόνας που εξαρτάται από την υποκειμενική ερμηνεία του κόσμου για να φτάσει στην παραγωγή μηνύματος.

Μετά την ανάγνωση

Προτείνονται δραστηριότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του έργου.

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Ένας από τους αντάρτες γράφει γράμμα σε κάποιο αγαπημένο πρόσωπο.

Δραστηριότητα δραματοποίησης: Να φτιάξετε μια μικρή θεατρική ομάδα και να δραματοποιήσετε τον διάλογο ανάμεσα στον Νάσιο και τον Νικήτα.

Δραστηριότητα καλλιτεχνικής έκφρασης: Να ζωγραφίσετε έναν από τους αντάρτες.

Δραστηριότητα Τ.Π.Ε./Διακαλλιτεχνική: Αξιοποιώντας το κατάλληλο λογισμικό δημιουργίας κόμικ (π.χ. rixton) να μετατρέψετε σε κόμικ τη σκηνή της συνάντησης του Γιωργουλέα με τον αγρότη.

Ενότητα δεύτερη: Εμείς, οι άλλοι, ο άλλος

Υπόθεση της ενότητας (Βαλτινός, 2004, σσ. 22-33): Καθώς οι συνθήκες δυσκολεύουν, αρχίζουν να διαφαίνονται οι πρώτοι τριγμοί στη συνοχή της ομάδας. Κατά τη διάρκεια μιας επίθεσης τραυματίζεται θανάσιμα ο Κατσάνης. Συναντούν ένα φορτηγό και ο Κουτσός σκοτώνει τον ιδιοκτήτη του, προκειμένου να συνεχίσουν για λίγο οδηγώντας.

Στην ενότητα αυτή έρχεται στην επιφάνεια το εμφυλιοπολεμικό κλίμα μέσα από την πρώτη απώλεια για την ομάδα αλλά και τον πρώτο θάνατο που προκαλείται από την ομάδα. Παράλληλα προσφέρεται μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις γλωσσικές επιλογές και το αφηγηματικό προφίλ του κειμένου.

Έπειτα από τον θάνατο του Κατσάνη, ο Γιωργουλέας τραγουδάει ένα δημοτικό τραγούδι: «Βγήκεν ο ήλιος κόκκινος – και το φεγγάρι μαύρο/κι ο λαμπερός αυγερινός – δε λέει να βασιλέψει» (Βαλτινός, 2003, σ. 24). Το κλέφτικο τραγούδι στο στόμα ενός αντάρτη υποδεικνύει την ομόλογη ιδεολογική λειτουργία κλέφτικων και αντάρτικων δημοτικών τραγουδιών, με την παρουσία κοινών ιδεών και αξιών (Van Boeschoten, 1991, σσ. 266-285). Η σύνδεση της *Καθόδου των εννιά* με το δημοτικό τραγούδι τονίζει τη φυσική ροή του προφορικότροπου λόγου, τον οποίο μιμείται το κείμενο, εισηγούμενο την αναβίωση του ύφους της προφορικής μαρτυρίας,³ αλλά σε επεξεργασμένη μορφή (Ραυτόπουλος, 2012, σ. 135). Η αυστηρά γραμμική αφήγηση, εναρμονισμένη με τη φυσιολογία του λαϊκού λόγου, αν και φαινομενικά λιτή, καταφέρνει να αποδώσει στον μέγιστο βαθμό την ένταση και τη δραματικότητα των γεγονότων.

Ο θάνατος στο κείμενο πέρα από αναπόδραστο μέλλον γίνεται και τετελεσμένο παρόν, στο οποίο οι αντάρτες υποκύπτουν ο ένας μετά τον άλλο. Φέροντας ήδη από τον τίτλο της⁴ τα χαρακτηριστικά μιας Νέκυιας, η *Κάθοδος των εννιά* λειτουργεί και ως μακάβρια αντίστροφη μέτρηση προς τον πλήρη αφανισμό της ομάδας, παρακολουθώντας από ένα σημείο και

³ Μιμούμενη το μυθιστόρημα τεκμηρίων, η *Κάθοδος των εννιά* παρουσιάζεται ως πιστά αναπαραγόμενη αφήγηση υπαρκτού προσώπου που μεταφέρει την προσωπική μνήμη σε κείμενο.

⁴ Ο τίτλος είναι νοηματικά πολύσημος: Με τη δηλωτική σημασία παραπέμπει σε κατάβαση από το δύσβατο βουνό στη λυτρωτική θάλασσα, ενώ με την παραδηλωτική σημασία στην τελεσίδικη πτώση προς την αμετάκλητη ήττα.

μετά τις απώλειες των ανταρτών, ώσπου να απομείνει μοναδικός επιζών ο αφηγητής (Μίγγα, 2016, σ. 78).

Πριν την ανάγνωση

Οι μαθητές κάνουν μια μικρή ανακεφαλαίωση και παράλληλα εμβαθύνουν λίγο περισσότερο στις λεπτομέρειες του Εμφυλίου και ειδικότερα στο ζήτημα των σχέσεων των ανταρτών με τους ντόπιους πληθυσμούς (Μαργαρίτης, 2005, σσ. 302-305).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Προτείνονται οι εξής δραστηριότητες:

1η δραστηριότητα: Συνεχίζετε να κρατάτε σημειώσεις για το ημερολόγιο πορείας. Παρατηρείτε κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον τρόπο που σημαίνεται το πέρασμα του χρόνου;

2η δραστηριότητα: Εξακολουθείτε να κρατάτε σημειώσεις για τον χάρτη της διαδρομής. Πώς επιδρά η κούραση και η συνεχής καταδίωξη στον τρόπο που κινούνται οι αντάρτες;

3η δραστηριότητα: Να κρατήσετε σημειώσεις σχετικά με τους θανάτους των ανταρτών, προκειμένου να παρουσιάσετε στο τέλος ένα ημερολόγιο απωλειών, στο οποίο θα καταγράφονται οι συνθήκες θανάτου κάθε αντάρτη και ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνεται κάθε απώλεια στην αφήγηση.

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Την αφήγηση αναλαμβάνει ένας νεαρός χωρικός, ο Νάσιος. Αφού επιλέξετε ένα απόσπασμα, να το παρουσιάσετε από την οπτική ενός άλλου αντάρτη. Να μην παραλείψετε να αιτιολογήσετε την επιλογή τόσο του αποσπάσματος όσο και του αντάρτη.

Δραστηριότητα δραματοποίησης: Να δραματοποιήσετε τη σκηνή της συνάντησης των ανταρτών με τους κατοίκους του χωριού. Μπορείτε, αν το κρίνετε απαραίτητο, να προσθέσετε και άλλα πρόσωπα καθώς και να αυτοσχεδιάσετε.

Δραστηριότητα καλλιτεχνικής έκφρασης: Ο Γιωργουλέας τραγουδάει μετά τον θάνατο του συντρόφου του ένα δημοτικό τραγούδι. Να γράψετε τους στίχους (και αν υπάρχει η δυνατότητα και τη μουσική) για ένα δικό σας τραγούδι, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μουσική επένδυση του συγκεκριμένου επεισοδίου της αφήγησης.

Δραστηριότητα ιστορικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης (ατομική): Ο Κουτσός σκοτώνει τον οδηγό του φορτηγού, προκειμένου να δώσει την ευκαιρία στην ομάδα του να ξεφύγει. Πώς σας κάνει να νιώθετε αυτή η πράξη; Πώς μπορείτε να την τοποθετήσετε στο δεδομένο εμφυλιοπολεμικό πλαίσιο και τι σημαίνει κάτι τέτοιο; Ο θάνατος του οδηγού διαφέρει από τον θάνατο του Κατσάνη;

Ενότητα Τρίτη: Ο Εμφύλιος

Υπόθεση της ενότητας (Βαλτινός, 2004, σσ. 33-48): Η ομάδα πέφτει σε ενέδρα και σκοτώνεται ο Γιωργουλέας. Τότε οι αντάρτες αποφασίζουν να χωριστούν και να σκορπιστούν. Ο Νάσιος φεύγει με τον Κουτσό και φτάνουν σε ένα αγροτόσπιτο. Ο ιδιοκτήτης, αφού πρώτα τους δώσει να φάνε και να πιουν, τους επιτίθεται, τραυματίζοντας

βαριά τον Κουτσό. Ο Νάσιος αντεπιτίθεται σκοτώνοντας αυτόν και τους δύο γιους του. Συνεχίζει την πορεία κουβαλώντας τον ημιλιπόθυμο Κουτσό, αλλά σύντομα αναγκάζεται να τον τουφεκίσει.

Η απόφαση του Νάσιου να πυροβολήσει τον τραυματισμένο σύντροφό του, ορόσημο στην αφήγηση, θα μπορούσε να θεωρηθεί μία αλληγορία του εμφύλιου δράματος, ενώ παράλληλα παραπέμπει σε διαδικασία ενηλικίωσης. Έχει μόλις προηγηθεί η σύγκρουση στο χωριατόσπιτο και η μύηση του Νάσιου στην πρακτική του πολέμου. Η συντροφοκτονία παρουσιάζεται με λιτό τρόπο, απόλυτα ενταγμένη στη φυσική ροή των πραγμάτων. Ο Νάσιος δεν βρίσκεται μπροστά σε κάποιο δίλημμα, γιατί πρακτικά δεν έχει επιλογή, καθώς ο σύντροφός του δεν μπορεί να αναρρώσει κάτω από τέτοιες συνθήκες και απλώς υποφέρει, ενώ το κουβάλημά του κάνει την πορεία δύσκολη και επικίνδυνη. Ο νεαρός αντάρτης εξελίσσεται σε έναν άντρα έτοιμο να αποδεχτεί τον ρόλο που του αναλογεί, να αντιμετωπίσει με ωριμότητα την ίδια τη φύση του πολέμου και να αποδεχτεί με αξιοπρέπεια την ήττα σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο.

Πριν την ανάγνωση

Στην ενότητα αυτή, ο Νάσιος έρχεται στο προσκήνιο, επιφέροντας αλλαγές στον τρόπο διαμόρφωσης του αφηγηματικού προφίλ, οι οποίες καλό θα ήταν να εξεταστούν συνολικά, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του έργου. Οι μαθητές θα προετοιμαστούν για την επαφή με την πλέον σκληρή εκδοχή του πολέμου, όπως αυτή θεματοποιείται από την αφήγηση στο σημείο αυτό.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

1η δραστηριότητα: Συνεχίζετε να κρατάτε σημειώσεις για το ημερολόγιο πορείας. Λάβετε υπόψη ότι πλέον δεν παρακολουθείτε μια ολόκληρη ομάδα αλλά επικεντρώνεστε σε ένα δίδυμο.

2η δραστηριότητα: Εξακολουθείτε να κρατάτε σημειώσεις για τον χάρτη της διαδρομής. Παρατηρείτε κάποιες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο κινούνται οι αντάρτες από τον χωρισμό της ομάδας και μετά;

3η δραστηριότητα: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνεχίζετε να κρατάτε σημειώσεις σχετικά με τον θάνατο των ανταρτών. Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται στην αφήγηση οι απώλειες της ομάδας;

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Πώς σας φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο χωρίζεται η ομάδα; Εσείς πώς θα τη χωρίζατε;

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Υποθέστε ότι η αφήγηση ακολουθεί κάποια άλλα μέλη της ομάδας. Να αφηγηθείτε τα γεγονότα της ενότητας από τη σκοπιά τους.

Δραστηριότητα διακαλλιτεχνική: Να επιλέξετε την κατάλληλη κατά τη γνώμη σας μουσική υπόκρουση για να συνοδεύσει την ανάγνωση αυτής της ενότητας. Πώς θα σχολιάζατε μουσικά τη σκηνή της συντροφοκτονίας;

Δραστηριότητα βιωματικής προσέγγισης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης (ομαδική): Η συντροφοκτονία στην ουσία είναι μια πράξη συμπόνοιας, δεδομένης της έλλειψης ιατρικής

βοήθειας και φέρνει στη συζήτηση το ζήτημα της ευθανασίας. Να οργανώσετε έναν μικρό αγώνα λόγου (debate) σχετικά το ζήτημα αυτό.

Ενότητα τέταρτη: Η αρχή του τέλους

Υπόθεση της ενότητας (Βαλτινός, 2004, σσ. 48-62): Έχοντας πια απομείνει μόνος, ο αφηγητής συναντιέται τυχαία με τον Νικήτα και τον Μπρατίτσα. Οι τρεις τους συμπορεύονται με προορισμό τη θάλασσα, ενώ τα περιθώρια στενεύουν ασφυκτικά και οι αντοχές τους εξαντλούνται. Όταν φτάνουν επιτέλους στη θάλασσα, ο Νικήτας τραυματίζεται σοβαρά.

Σε αυτή την ενότητα, ο χώρος μετατρέπεται σε αφιλόξενο και εχθρικό τοπίο. Οι αντάρτες καλούνται να επιβιώσουν με όποιο μέσο μπορούν και για όσο αντέξουν, εντελώς ανυπεράσπιστοι απέναντι στη φύση, που μέχρι πριν από λίγο ήταν το σπίτι τους. Η πατρίδα μεταμορφώνεται πλέον σε ξένο τόπο (Μίγγα, 2019, σ. 371).

Ανάλογος είναι και ο ρόλος της θάλασσας, η οποία θα σημάνει τον οριστικό εγκλωβισμό των ανταρτών. Από σύμβολο ελπίδας και διαφυγής γίνεται συνώνυμη της ήττας, επαναφέροντας διαρκώς στην αφήγηση την έννοια της πολλαπλής διάψευσης, την οποία βιώνουν οι αντάρτες.

Πριν την ανάγνωση

Οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν μια σκληρή αφήγηση πορείας και περιπλάνησης. Θα ήταν επομένως χρήσιμο να γίνουν αναφορές σε ομόθεμα λογοτεχνικά κείμενα, όπως είναι η *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα και το *Νούμερο 31328* του Ηλία Βενέζη.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

1η δραστηριότητα: Συνεχίζετε να κρατάτε σημειώσεις για το ημερολόγιο πορείας. Όσο προχωράει η αφήγηση, ο Νάσιος γίνεται το μόνο σταθερό σημείο αναφοράς.

2η δραστηριότητα: Εξακολουθείτε να κρατάτε σημειώσεις για τον χάρτη της διαδρομής. Η έλευση της ομάδας στη θάλασσα λειτουργεί όπως θα περιμένατε;

3η δραστηριότητα: Να κρατήσετε σημειώσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η φύση συμμετέχει στο δράμα των ανταρτών. Μπορείτε να τη φανταστείτε ως ένα από τα πρόσωπα της αφήγησης;

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Ο Νικήτας συναντά επιτέλους τη θάλασσα. Μπορείτε να φανταστείτε τις σκέψεις του; Πώς θα τις κατέγραφε σε μια σελίδα προσωπικού ημερολογίου;

Δραστηριότητα καλλιτεχνικής έκφρασης: Στη θέα της τραυματισμένης χελώνας (Βαλτινός, 2004, σ. 56), οι αντάρτες βλέπουν μια αλληγορία της μοίρας τους. Πώς θα αποδίδατε ζωγραφικά αυτή την εικόνα;

Δραστηριότητα δημιουργικής έκφρασης: Οι ήχοι της φύσης χωρίς το οπτικό έρεισμα θα μπορούσαν να συγκροτήσουν μια εναλλακτική αφήγηση. Καταγράψτε ήχους του περιβάλλοντός σας και προσπαθήστε να αφηγηθείτε μια ιστορία χωρίς λέξεις.

Δραστηριότητα συγκριτικής ανάγνωσης: Να επιλέξετε και να διαβάστε παράλληλα αποσπάσματα από την *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα και το *Νούμερο 31328* του Ηλία Βενέζη. Σε τι συγκλίνουν και σε τι αποκλίνουν από την *Κάθοδο των Εννιά* αυτές οι αφηγήσεις πορείας;

Ενότητα Πέμπτη: Το τέλος

Υπόθεση της ενότητας: (Βαλτινός, 2004, σσ. 62-74). Οι τρεις εναπομείναντες αντάρτες καταδιώκονται ανελέητα. Ο Μπρατίτσας σκοτώνεται τη στιγμή που έχει σκύψει για να πιει νερό από μια μικρή λακκούβα. Ο Νικήτας προτρέπει τον Νάσιο να φύγει και αυτοκτονεί. Λίγο αργότερα ο Νάσιος αφήνεται να τον συλλάβουν.

Η αφήγηση ολοκληρώνεται με τον θάνατο των τελευταίων ανταρτών και τη σύλληψη του Νάσιου, η οποία θα μπορούσε επίσης να αναγνωστεί ως ένα είδος θανάτου. Ο Μπρατίτσας και ο Νικήτας σκοτώνονται δίπλα σε μια μικρή λίμνη με νερό και με τον τρόπο αυτό κλείνει ο ιδιότυπος κύκλος του νερού που είχε ξεκινήσει μαζί με την πορεία των ανταρτών. Σε όλη τη διάρκεια της περιπέτειας των εννέα, το νερό παρουσιάζεται ως αρνητική παράμετρος. Απειλητικά λειτουργεί σε πρώτη φάση η έλλειψή του, αφού η δίψα είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια. Παράλληλα, η ανάγκη για νερό καθιστά όλες τις πηγές νερού ιδανικά σημεία για να στηθούν ενέδρες. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί από τους θανάτους των ανταρτών θα συνδεθούν με πηγές και σημεία με πόσιμο νερό, ενώ ακόμα και ο αφηγητής συλλαμβάνεται κοντά σε μια βρύση.

Η ολοκλήρωση της ανάγνωσης επιτρέπει να γίνουν κάποιες πολύ χρήσιμες παρατηρήσεις σχετικά με τις αφηγηματικές επιλογές του κειμένου (Μίγγα, 2021). Ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής, αν και σταθερά ομοδιηγητικός, σπάνια κάνει χρήση της εσωτερικής του εστίασης (Genette, 1972, σσ. 206-212). Τις περισσότερες φορές, αποδίδει όσα συμβαίνουν από τη σκοπιά του εξωτερικού παρατηρητή⁵ που βιώνει τα γεγονότα ως μέρος των γενικότερων συνθηκών, χωρίς να αντιλαμβάνεται πάντα τη σημασία τους. Ο Νάσιος εξελίσσεται σε πρωταγωνιστή της ιστορίας και άρα σε αυτοδιηγητικό αφηγητή, όταν απομένει μόνος του και αναγκάζεται να πάρει πρωτοβουλίες, με αποκορύφωμα την απόφαση να πυροβολήσει τον Κουτσό. Ακόμα και στο σημείο αυτό, όμως, επιλέγεται ένας αποστασιοποιημένος τρόπος βίωσης των γεγονότων, ο οποίος τοποθετεί τον δράστη σε απόσταση από τα συμβαίνοντα. Το σημείο, στο οποίο η εσωτερική εστίαση φαίνεται να έρχεται σε πρώτο πλάνο, είναι η σκηνή της αυτοκτονίας του Νικήτα. Εκεί, για πρώτη φορά επιτρέπεται στον πρωτοπρόσωπο αφηγητή και μοναδικό μάρτυρα της σκηνής, που μέχρι τότε παρατηρούσε τους θανάτους από απόσταση, να αξιοποιήσει την εσωτερική του εστίαση και να περιγράψει όχι τον τρόπο με τον οποίο αυτοκτόνησε ο Νικήτας, αλλά το πώς είδε ο ίδιος τον Νικήτα να πεθαίνει (Βαλτινός, 2004, σ. 73). Η ιδιαιτερότητα της αφήγησης στην *Κάθοδο των εννιά* έγκειται ακριβώς σε αυτή την ιδιόμορφη παλινωδία του αφηγητή και στην προσεκτική χρήση της εστίασης ως παράγοντα παραγωγής νοήματος. Η φαινομενική απλότητα, με την οποία επενδύεται η προφορικότροπη αφήγηση, σε καμία περίπτωση δεν ισοδυναμεί με απλοϊκότητα στον τρόπο προσέγγισης και απόδοσης της πραγματικότητας.

⁵ Στο πλαίσιο του πολυτροπισμού, η χρήση πρωτοπρόσωπου αφηγητή δεν συνεπάγεται και την εστίαση πάνω σε αυτόν τον ήρωα.

Πριν την ανάγνωση

Πριν διαβαστεί η τελευταία αυτή ενότητα, η οποία περιλαμβάνει τον αφανισμό της ομάδας και το τέλος της περιπέτειας των ανταρτών, οι μαθητές ανακεφαλαιώνουν και εξηγούν ποια εξέλιξη θεωρούν περισσότερο αναμενόμενη. Με αφορμή μια τέτοια συζήτηση μπορεί να γίνει αναφορά στα γεγονότα που επισφράγισαν την ήττα των ανταρτών στην Πελοπόννησο (Μαργαρίτης, 2005, σσ. 314-320).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

1η δραστηριότητα: Να ολοκληρώσετε το ημερολόγιο πορείας, που πλέον αφορά μόνο τις κινήσεις του Νάσιου.

2η δραστηριότητα: Να ολοκληρώσετε τον χάρτη της διαδρομής, η οποία φτάνει πια στο τέλος της.

3η δραστηριότητα: Να κρατήσετε σημειώσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το νερό συμμετέχει στο δράμα των ανταρτών. Με τι είδους γεγονότα συνδέεται;

4η δραστηριότητα: Να συνεχίσετε και να ολοκληρώσετε το ημερολόγιο των θανάτων. Θα μπορούσε να συμπεριληφθεί έστω και σε καθαρά συμβολικό επίπεδο η σύλληψη του Νάσιου;

Μετά την ανάγνωση

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Η αφήγηση ολοκληρώθηκε με τη σύλληψη του Νάσιου. Μπορείτε να γράψετε τη συνέχεια της περιπέτειάς του;

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Να φανταστείτε ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία.

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Ο αφηγητής Νάσιος καθώς προχωράει μέσα σε αυτή την περιπέτεια αλλάζει, ωριμάζει και προσαρμόζει την αφηγηματική του φωνή. Να επιλέξετε ένα κομμάτι από την αρχή της αφήγησης και να το παρουσιάσετε από την οπτική του ωριμότερου πλέον αντάρτη.

Δραστηριότητα καλλιτεχνικής έκφρασης: Η εικόνα με τα δύο τελευταία πτώματα στη λίμνη είναι σίγουρα από τις πιο συγκλονιστικές του κειμένου. Μπορείτε να την αποδώσετε ζωγραφικά;

Συνολική θεώρηση

Η συνολική θεώρηση του κειμένου μπορεί να ξεκινήσει με την παρουσίαση των ομαδικών δραστηριοτήτων που απαιτούσαν τη συλλογή στοιχείων και την καταγραφή υλικού από όλες τις ενότητες: ημερολόγιο πορείας ανταρτών, σχεδιασμός χάρτη πορείας, ημερολόγιο θανάτων.

Δραστηριότητες συνολικής θεώρησης

Η *Κάθοδος των εννιά* του Βαλτινού επεξεργάζεται σε βάθος το ατομικό και το συλλογικό τραύμα των ηττημένων, στο πολύ ιδιαίτερο σημείο συνάντησης της ήττας της αριστερής παράταξης με το ανθρώπινο δράμα στην ολότητά του και αυτή είναι η ουσιαστική συμβολή της νουβέλας στην επεξεργασία του τραύματος του Εμφυλίου. Οι πολλαπλοί τρόποι

εγγραφής του βιώματος του ελληνικού Εμφυλίου στην τέχνη κινούνται προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μίας ενιαίας, αρχετυπικής κατά κάποιο τρόπο αφήγησης, με ζητούμενο την αποτελεσματική –και ενδεχομένως τη μόνη δυνατή– απόδοση μιας τέτοιας τραυματικής εμπειρίας. Αναδεικνύεται, επομένως, η δυναμική συνεισφορά της τέχνης στην αξιοποίηση της εμπειρίας του πολέμου ως φίλτρου αποτίμησης του παρόντος, προβολής του μέλλοντος και συνακόλουθα διαμόρφωσης ταυτοτήτων.

Δραστηριότητα κοινωνικής ευαισθητοποίησης: Να οργανώσετε μια συζήτηση στρογγυλής τραπέζης πάνω στο θέμα του τραυματικού παρελθόντος και του ρόλου που η λογοτεχνία του Εμφυλίου μπορεί να παίξει στην αναγνώριση του τραύματος του Άλλου (Αποστολίδου, 2010, σσ. 49-72).

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Να φανταστείτε ότι συναντάτε έπειτα από πολλά χρόνια τον Νάσιο και αποφασίζετε να του πάρετε συνέντευξη. Να καταγράψετε αυτή τη φανταστική συνέντευξη.

Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Να γράψετε μια βιβλιοκριτική για την *Καθόδο των Εννιά*, η οποία θα δημοσιευτεί σε ένα λογοτεχνικό περιοδικό.

Δραστηριότητα καλλιτεχνικής έκφρασης: Να σχεδιάσετε ένα καινούργιο εξώφυλλο για το βιβλίο.

Δραστηριότητα αξιοποίησης ΤΠΕ: Να φτιάξετε ένα podcast με το οποίο θα παρουσιάζετε το βιβλίο στο κοινό.

Δραστηριότητα συγκριτικής ανάγνωσης: Ο Βαλτινός θα επιστρέψει στο θέμα του Εμφυλίου με το διήγημα «Εθισμός στη νικοτίνη», μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση, η οποία καλύπτει τα χρόνια από το 1943 ως το τέλος της δεκαετίας του 1960. Αφού διαβάσετε το διήγημα να εντοπίσετε τα σημεία συνομιλίας του με την *Καθόδο των Εννιά*.

Δραστηριότητες συγκριτικής προσέγγισης λογοτεχνίας και κινηματογράφου

Στο πλαίσιο της συνολικής θεώρησης της *Καθόδου των Εννιά* προτείνεται και η προβολή της ομότιτλης ταινίας του Χρίστου Σιοπαχά. Το σενάριο είναι γραμμένο από τον ίδιο τον Βαλτινό και τα γυρίσματα έγιναν στα τοπία της Πελοποννήσου, όπου τοποθετείται η υπόθεση. Η κινηματογραφική αφήγηση βαδίζει πάνω στα χνάρια της λιτής και σε σημεία ελλειπτικής αφήγησης του Βαλτινού, μεταφέροντας σχεδόν όλα τα επεισόδια, με ελάχιστες προσθαφαιρέσεις, διατηρώντας σε γενικές γραμμές τη χρονική σειρά. Η προφορικότητα του λόγου του Βαλτινού αποδίδεται με τη ρεαλιστική γραμμικότητα του Σιοπαχά, η οποία σε κάποια σημεία αγγίζει νατουραλιστικές κορυφώσεις. Οι αποκλίσεις που σημειώνονται όχι μόνο αναδεικνύουν τις διαφορετικές διαδρομές που μπορεί να ακολουθήσει η μεταφορά του αφηγηματικού υλικού από τον λόγο στην εικόνα, αλλά είναι και ενδεικτικές της συνύπαρξης πολλαπλών καλλιτεχνικών αναγνώσεων σε ό,τι αφορά τις διάφορες παραμέτρους του ελληνικού Εμφυλίου και ειδικά το ζήτημα της ήττας της αριστερής παράταξης, το οποίο εξάλλου είναι βασικό συστατικό στοιχείο και των δύο αφηγήσεων.

1η δραστηριότητα: Να επιλέξετε ένα επεισόδιο από την αφήγηση του Βαλτινού και να περιγράψετε τον τρόπο με τον οποίο διοχετεύεται στην κινηματογραφική αφήγηση του Σιοπαχά.

2η δραστηριότητα: Να εντοπίσετε την αλλαγή-αναστροφή στο τέλος της ταινίας, όταν οι εννιά αντάρτες εμφανίζονται και πάλι ζωντανοί και ακούγεται από τη φωνή ενός αθέατου αφηγητή η εισαγωγική αφήγηση. Πώς επιδρά κατά τη γνώμη σας αυτή η διαφοροποίηση

στον τρόπο που τελικά τα δύο έργα (το λογοτεχνικό και το κινηματογραφικό) παρουσιάζουν το θέμα της ήττας;

3η δραστηριότητα: Να εντοπίσετε στην ταινία ένα επεισόδιο το οποίο δεν υπάρχει στο κείμενο του Βαλτινού. Τι προσφέρει κατά τη γνώμη σας αυτή η προσθήκη;

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της επεξεργασίας και της καλλιτεχνικής μετουσίωσης του τραύματος του ελληνικού Εμφυλίου, η καλλιτεχνική ανάγνωση της ιστορίας που προτείνεται μέσα από την *Κάθοδο των εννιά* βγάζει τα γεγονότα από το στενό ιστορικοκοινωνικό τους πλαίσιο και τα γενικεύει, ανάγοντάς στα σε ευρύτερα επεισόδια του αέναου ανθρώπινου αγώνα για επιβίωση. Αυτή η ανάγνωση και η αναγνώριση της αναγκαιότητας για μια πολυπρισματική προσέγγιση της τέχνης καθιστούν το κείμενο του Βαλτινού ιδανική επιλογή για τη διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου.

Αναφορές

- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Peuquet, D. J. (2002). *Representations of Space and Time*. New York: Guilford Press.
- Van Boeschoten, R. (1991). *From Armatolik to People's Rule: Investigation into the Collective Memory of Rural Greece, 1750-1949*. Amsterdam: Adolf M. Hakkert.
- Αποστολίδου, Β. (2010). *Τραύμα και μνήμη: Η πεζογραφία των πολιτικών προσφύγων*. Αθήνα: Πόλις.
- Βαλτινός, Θ. (2004). *Η κάθοδος των εννιά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαργαρίτης, Γ (2005). *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μίγγα Ν. (2016) Στοιχηματίζοντας στην ήττα: Προσημάνσεις ήττας και σήματα θανάτου στην *Κάθοδο των εννιά*. Από τη λογοτεχνική αφαίρεση στην κινηματογραφική γλαφυρότητα. *Ανθρώπινο*, 2, 71-83.
- Μίγγα Ν. (2021). Λογοτεχνικός και κινηματογραφικός αφηγητής: Προς τη σύγκλιση λόγου και εικόνας στην *Κάθοδο των Εννιά*. *Σύγκριση*, 30, 143–152.
<https://doi.org/10.12681/comparison.26926>
- Μίγγα, Ν. (2019). *Η φιλοσοφία της αφήγησης από τον λόγο στην εικόνα: Κινηματογραφικές μεταφορές νεοελληνικών πεζογραφημάτων για τον Εμφύλιο*. (διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας.
- Ραυτόπουλος, Δ. (2012). *Εμφύλιος και λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Η ένταξη αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στο Γυμνάσιο και οι προκλήσεις του διδακτικού εγχειρήματος

Μαρία Κελεπούρη
mkelep@gmail.com

Φιλολόγος στο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

Περίληψη. Το άρθρο επιχειρεί να συζητήσει την καινοτόμο διδακτική πρόταση του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αναφορικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο. Αρχικά, γίνεται μία σύντομη αναδρομή στις προτάσεις των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών σε σχέση με το ίδιο θέμα, εστιάζοντας σε κοινά σημεία, αλλά και σημαντικές διαφορές. Στη συνέχεια, τίθενται ερωτήματα και προβληματισμοί που προκύπτουν από επιμέρους στοιχεία του περιεχομένου και των διδακτικών προτάσεων του νέου Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας, τα οποία προκαλούν έντονες συζητήσεις εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως τα κριτήρια επιλογής των κειμένων, το διδακτικό πλαίσιο, η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου κτλ. Βασικό στόχο αποτελεί η ανάδειξη διάφορων σημαντικών πτυχών του νέου Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας και η πρόκληση γόνιμου διαλόγου πάνω σε ζητήματα που άπτονται της διδακτικής προσέγγισης ενός εκτενούς λογοτεχνικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό έργο, διδακτικές προτάσεις, Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας

Εισαγωγή

Το μάθημα της λογοτεχνίας υπήρξε ανέκαθεν πεδίο πυροδότησης έντονων συζητήσεων και αναζητήσεων αναφορικά με τον τρόπο της διδακτικής του πραγμάτωσης. Αν και κανείς σχεδόν δεν αμφισβητούσε την παιδευτική του αξία, αποτελούσε κοινό μυστικό πως το λογοτεχνικό μάθημα ήταν, τρόπον τινά, δευτερεύον μεταξύ των υπόλοιπων φιλολογικών μαθημάτων, ενώ χωρίς ιδιαίτερες ενοχές, οι διδάσκοντες θυσίαζαν τις ώρες του για την κάλυψη και εμπέδωση της διδακτέας ύλης των Αρχαίων Ελληνικών ή της Γλώσσας. Την τελευταία δεκαετία, ωστόσο, το μάθημα της λογοτεχνίας βρέθηκε στο επίκεντρο μιας σειράς μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στον χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από τις οποίες γινόταν σαφής η πρόθεση αναγνώρισης της ιδιαίτερης μορφωτικής αξίας της λογοτεχνίας και η αναβάθμιση του μαθήματος ως βασικού παιδευτικού εργαλείου για τη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων πολιτών.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων εκφράστηκαν σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη σύνταξη και εφαρμογή Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Ειδικότερα για το μάθημα της λογοτεχνίας, σημαντικότερος σταθμός υπήρξε το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, το οποίο αν και δεν εφαρμόστηκε γενικευμένα στη Μέση Εκπαίδευση, αποτέλεσε τη βάση και την έμπνευση για όλες τις διδακτικές οδηγίες που εκδόθηκαν έκτοτε σε σχέση με τη διδασκαλία του μαθήματος. Η επίδρασή του μάλιστα υπήρξε εμφανής και καθοριστική τόσο στο αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου, (2010), όσο και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, το οποίο δημοσιεύτηκε το 2021 και διανύει ήδη τη

φάση της πιλοτικής του εφαρμογής. Σε όλα αυτά τα Προγράμματα Σπουδών, διαφαίνεται ως κοινός παρονομαστής η προσπάθεια ανανέωσης του μαθήματος και απαγκίστρωσής του από παγιωμένες αδυναμίες, όπως η στείρα εξιδανίκευση και η διδακτική τυποποίηση.

Για περισσότερο από έναν αιώνα, το μάθημα της λογοτεχνίας έπαιρνε τη μορφή του μέσα από τον στενό εναγκαλισμό του με την εθνική ιδεολογία. Ως βασικό εργαλείο εδραίωσης της εθνικής ταυτότητας, όφειλε να καταδεικνύει μέσα από το περιεχόμενό του την υψηλή αξία του πνευματικού μας πολιτισμού και την αδιάλειπτη συνέχειά του. Το απαράβατο αυτό καθήκον, είχε οδηγήσει, μεταξύ άλλων, στην αποκλειστική σχεδόν διδασκαλία του μαθήματος μέσω ανθολογιών, τα οποία έπρεπε να περιλαμβάνουν αντιπροσωπευτικά δείγματα του εθνικού λογοτεχνικού μας κανόνα (Κελεπούρη 2006). Κατά συνέπεια, ολόκληρες γενιές μαθητών διδάχθηκαν το μάθημα της λογοτεχνίας μόνο μέσω ανθολογούμενων αποσπασμάτων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό όχι μόνον προέρχονταν από πολύ παλαιότερες ιστορικές περιόδους, αλλά επιπλέον συνοδεύονταν από ανεπαρκή ή ασαφή εισαγωγικά σημειώματα και προκατασκευασμένα ερωτήματα κατανόησης.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες και κάτω από την επίδραση των λογοτεχνικών θεωριών της αναγνωστικής πρόσληψης και ανταπόκρισης, τα Προγράμματα Σπουδών και οι οδηγίες που αφορούσαν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο άρχισαν σταδιακά να ενσωματώνουν στους διδακτικούς τους στόχους την έννοια του επαρκούς αναγνώστη, της κριτικής εγγραμματοσύνης και της φιλαναγνωσίας. Η αρχή γίνεται με το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών (2001), το οποίο κάνει ένα πρώτο βήμα απομάκρυνσης από την παγιωμένη αποσπασματικότητα προτάσσοντας την πρακτική της ευρύτερης διδακτικής ενότητας, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Θα πρέπει, ωστόσο, να φτάσουμε στο μαθητοκεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, το οποίο εμφανώς επηρεασμένο από τις Πολιτισμικές Σπουδές θέτει ως βασικό άξονα του μαθήματος την απαγκίστρωση από τα κείμενα των σχολικών ανθολογιών και προωθεί τη διδακτική ανανέωση μέσω της εισαγωγής ολόκληρων βιβλίων μέσα στις σχολικές τάξεις. Οι μαθητές της τάξης, χωρισμένοι σε ομάδες, επιλέγουν μέσα από μία λίστα προτεινόμενων βιβλίων, ποιο πεζό κείμενο επιθυμούν να διαβάσουν στον εξωσχολικό τους χρόνο και στη συνέχεια εργάζονται εντός της τάξης δημιουργώντας βιβλιοπαρουσιάσεις με βάση τη μέθοδο project. Παρόμοια διδακτική πρακτική υιοθετεί και το Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου προωθώντας τη λειτουργία λέσχης ανάγνωσης παράλληλα με την διδασκαλία ανθολογούμενων κειμένων εντός της τάξης. Οι λέσχες ανάγνωσης προωθούν την ελεύθερη ανάγνωση δύο τουλάχιστον λογοτεχνικών βιβλίων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δραστηριότητες βιβλιοπαρουσίασης από τη μεριά των μαθητών εντός της τάξης.

Η διδασκαλία εκτενούς λογοτεχνικού έργου ως πρόταση του Νέου Προγράμματος Σπουδών

Ενσωματώνοντας πολλές από τις θεωρητικές παραδοχές και τις διδακτικές πρακτικές των προηγούμενων προγραμμάτων, το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας του 2021, έρχεται να συμπεριλάβει με σαφήνεια στον γενικό του σκοπό την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών του Γυμνασίου για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση. Ως μέλη μιας ερμηνευτικής κοινότητας αναγνωστών, οι μαθητές θα προσλάβουν τα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από συνεργατικές αναγνωστικές διαδικασίες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στον κριτικό στοχασμό, τη λογοτεχνική απόλαυση και εν τέλει την παραμόνιμη φιλαναγνωσία.

Η συνάντηση των μαθητών με τη λογοτεχνία υπό αυτούς τους όρους, δηλαδή η καλλιέργεια μιας προσωπικής και ανθεκτικής στον χρόνο σχέσης, η οποία θα ξεπεράσει τα όρια της σχολικής ζωής και θα διέπεται από ελευθερία σκέψης, αισθητική απόλαυση και ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας τους, αποτελεί σίγουρα έναν ποθητό αλλά και φιλόδοξο εκπαιδευτικό στόχο, ο οποίος είναι μάλλον αδύνατον να επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας αποσπασματικών λογοτεχνικών κειμένων, ενταγμένων σε πολυκαιρισμένα σχολικά ανθολόγια. Με άλλα λόγια, είναι ουτοπικό να πιστεύει κάποιος πως οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου θα μπορέσουν να ταυτιστούν, να συγκινηθούν, να ταξιδέψουν και να απολαύσουν το οτιδήποτε χωρίς να γνωρίσουν τον κόσμο που δημιουργεί ένα ολόκληρο λογοτεχνικό βιβλίο (Ακρίβος 2010, Γερακίνη 2016, Καρτσάκης 2010).

Η πεποίθηση αυτή, φαίνεται πως έχει ωριμάσει πλέον αρκετά με αποτέλεσμα την έμπρακτη αποτύπωσή της στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021, το οποίο προβλέπει σαφώς τη διδασκαλία ενός αυτοτελούς εκτενούς λογοτεχνικού έργου σε κάθε μία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Ειδικότερα για την Α' και Β' Γυμνασίου προτείνεται η κατ' επιλογή διδασκαλία μυθιστορήματος, θεατρικού έργου, νουβέλας, συλλογής διηγημάτων ή γκράφικ νόβελ, ενώ για τη Γ' Γυμνασίου προκρίνεται η διδασκαλία θεατρικού έργου. Αν και αυτό δεν διασαφηνίζεται με απόλυτο τρόπο, προκύπτει λογικά πως η επιλογή του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου θα πρέπει να σχετίζεται με τον κύκλο θεμάτων και τους άξονες προβληματισμού που ορίζονται για την κάθε τάξη χωριστά, (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2021: 10-11).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει και να ολοκληρώσει τη διδασκαλία του εκτενούς λογοτεχνικού έργου σε βάθος τριμήνου, ακολουθώντας τη τριμερή διάρθρωση της μεθόδου Project, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Το αυτοτελές λογοτεχνικό έργο διαβάζεται σταδιακά εντός της τάξης και η μελέτη του γίνεται επίσης προοδευτικά με βάση τον ρυθμό ανάγνωσής του, αξιοποιώντας κατάλληλα φύλλα εργασίας. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και η επεξεργασία του λογοτεχνικού έργου ολοκληρώνεται με την εκπόνηση δημιουργικών εργασιών, οι οποίες μπορούν να είναι γραπτές, προφορικές, θεατρικές ή εικαστικές (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2021: 14).

Παρά την ευσύνοπτη και κατανοητή διατύπωση του νέου Προγράμματος Σπουδών, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πολλοί φιλόλογοι εκπαιδευτικοί θα αισθανθούν για άλλη μία φορά αμηχανία μπροστά στη συγκεκριμένη διδακτική καινοτομία, η οποία αποτελεί αυτονόητη και θεμελιώδη πρακτική στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Για παράδειγμα στη Μεγάλη Βρετανία, μία χώρα με τεράστια παράδοση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, το μάθημα και η αξιολόγησή του στηρίζεται αποκλειστικά στην ανάγνωση και μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, (Πεσκετζή 1996). Οι έλληνες φιλόλογοι, ωστόσο, διαποτισμένοι με τον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα και εν μέρει την έννοια της αποσπασματικότητας ήδη από τα μαθητικά και φοιτητικά τους χρόνια, δεν μπορούν παρά να διαπιστώνουν και να επισημαίνουν, δικαιολογημένα σε κάποιο βαθμό, δυσκολίες και προβλήματα στην εφαρμογή του εγχειρήματος.

Ερωτήματα και Προβληματισμοί

Είναι γεγονός πως υπαρκτά προβλήματα, εύλογες απορίες και δυσκολίες ανακύπτουν σε όλες σχεδόν τις φάσεις υλοποίησης της διδασκαλίας ενός εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου. Τα περισσότερα από αυτά έχουν καταγραφεί και συζητηθεί αρκετές φορές στο παρελθόν, ανακύπτουν ωστόσο επιτακτικά κάθε φορά που βρισκόμαστε μπροστά στην πρόκληση μιας συστηματικής και καθολικής εφαρμογής του εγχειρήματος (Ακρίβος 2010, Καρτσάκης 2010,

Πασχαλίδης 2000: 29-31). Τα βασικότερα ερωτήματα που προβληματίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να είναι τα εξής:

- Ποιος και πώς θα επιλέξει το λογοτεχνικό έργο;
- Ποια θα είναι τα κριτήρια αυτής της επιλογής;
- Πόσος διδακτικός χρόνος θα πρέπει να αφιερωθεί για όλο το διδακτικό εγχείρημα;
- Πώς θα έχουν τα παιδιά πρόσβαση στο κείμενο;
- Πού, πότε και πώς θα διαβαστεί το λογοτεχνικό έργο;
- Πώς θα πλαισιωθεί η διδασκαλία του λογοτεχνικού έργου πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσής του;
- Πώς θα οργανωθεί η εργασία της τάξης;
- Θα αξιολογηθούν εν τέλει οι μαθητές και με ποιον τρόπο;

Η παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσει στη συνέχεια να συζητήσει τους παραπάνω προβληματισμούς διατυπώνοντας σκέψεις και προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως περαιτέρω ερεθίσματα διαλόγου πάνω στα συγκεκριμένα ερωτήματα με παράλληλο σημείο αναφοράς τα όσα προβλέπονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Η επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού έργου, αποτελεί αναμφίβολα τον καθοριστικότερο παράγοντα μιας πετυχημένης διδασκαλίας και η ευθύνη της επιλογής θα πρέπει να αφορά τον διδάσκοντα του μαθήματος. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ορίζει σαφώς τη διδασκαλία ενός αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου και όχι απλώς την ανάγνωσή του στο πλαίσιο μιας μαθητικής λέσχης. Ως αντικείμενο και υλικό διδασκαλίας θα πρέπει επομένως να βρίσκεται σε άμεση σχέση με τη σκοποθεσία, τις προσδοκώμενες δεξιότητες και τη διδακτική μεθοδολογία που ο διδάσκων έχει θέσει εκ των προτέρων. Εντός αυτού του πλαισίου, πολύ δύσκολα θα μπορούσαν να εμπλακούν οι μαθητές στη διαδικασία επιλογής. Ωστόσο, αυτό το ενδεχόμενο θα μπορούσε να μην αποκλειστεί, υπό την προϋπόθεση ότι ο διδάσκων θα φρόντιζε εγκαίρως να διερευνήσει και να καταγράψει τις αναγνωστικές εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, εντάσσοντάς τες στη συνέχεια στον διδακτικό του σχεδιασμό.

Το γεγονός πως ο διδάσκων φέρει την κύρια ευθύνη επιλογής του λογοτεχνικού έργου, δεν πρέπει να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως η επιλογή αυτή θα συμβεί ερήμην των μαθητών. Αντιθέτως, ως κύριος γνώμονας αυτής της επιλογής θα πρέπει να τεθούν οι ίδιοι οι αποδέκτες του διδακτικού εγχειρήματος, λαμβάνοντας υπόψη ως κριτήρια όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως την ηλικία, τις προηγούμενες γνώσεις, την κοινωνική προέλευση, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις διδακτικές ανάγκες, το γενικότερο μαθησιακό επίπεδο κτλ. Η μεγαλύτερη διδακτική πρόκληση είναι ίσως η επίτευξη μιας ισορροπίας ανάμεσα στους μαθησιακούς σκοπούς που θέτει ο διδάσκων και τα ενδιαφέροντα της τάξης του. Αυτό σημαίνει πως μαζί με το ζητούμενο της λογοτεχνικής αξίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνυπολογίσει ως εξίσου ή και περισσότερο σημαντικά, ζητήματα, όπως το θέμα, η έκταση και το είδος του κειμένου που θα επιλέξει (Μαλαφάντης – Γκούνη 2012).

Αυτονόητη προϋπόθεση βεβαίως είναι η συστηματική ενημέρωση του διδάσκοντος αναφορικά με την λογοτεχνική παραγωγή που απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους καθώς και η δεκτικότητά του στο να διδάξει κείμενα που βρίσκονται έξω από τον παγιωμένο

«σχολικό» λογοτεχνικό κανόνα (Πασχαλίδης 2000). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας προβλέπει την εμπλοκή των αναγνωστικών ενδιαφερόντων των μαθητών στη διαδικασία επιλογής των λογοτεχνικών έργων, προτείνοντας μάλιστα μέσα από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού και τα παραδειγματικά του σενάρια, χαρακτηριστικά δείγματα της σύγχρονης εφηβικής και νεανικής λογοτεχνίας, (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2021, Οδηγός Εκπαιδευτικού: 43-88). Ωστόσο, με βάση τις προσωρινές οδηγίες κατά τη φάση πιλοτικής εφαρμογής του Νέου Προγράμματος, διαφαίνεται πως ο εκπαιδευτικός δεν θα είναι ελεύθερος να επιλέξει τα αυτοτελή έργα που θα διδάξει καθώς το πιθανότερο είναι πως θα δεσμεύεται από κάποιον εγκεκριμένο κατάλογο προεπιλεγμένων έργων. Αδιευκρίνιστο ακόμη παραμένει το αν και σε ποιο βαθμό η επιλογή και διδασκαλία του αυτοτελούς έργου θα σχετίζεται με τη διδασκαλία των συστάδων κειμένων ανά θεματική ενότητα. Επίσης, απαρατήρητες δεν μπορούν να περάσουν κάποιες διατυπώσεις, οι οποίες υποδηλώνουν ίσως μία δυσκολία αποδέσμευσης από το στερεοτυπικό ζητούμενο της «καλής» ή «υψηλής» λογοτεχνίας:

Η διδασκαλία ολόκληρου έργου θα φέρει σε επαφή τους μαθητές με σπουδαία έργα του παρελθόντος που ανήκουν στον λογοτεχνικό κανόνα αλλά και με σύγχρονα έργα υψηλής αισθητικής συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη της λογοτεχνικής παιδείας στους έφηβους αναγνώστες, (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2021, Οδηγός Εκπαιδευτικού: 47)

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί η σημασία της ένταξης του εφηβικού μυθιστορήματος μέσα στον διδακτικό σχεδιασμό ενός αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου. Οι μαθητές του Γυμνασίου αγαπούν τα αφηγηματικά κείμενα και ιδίως αυτά στα οποία πρωταγωνιστούν ήρωες εφηβικής ηλικίας, καθώς ασκούν πάνω τους μεγάλη επίδραση προσφέροντάς τους έναν αποτελεσματικό και ελκυστικό τρόπο να γνωρίσουν τη ζωή και να ενισχύσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους. Η αξιοποίηση έργων εφηβικής λογοτεχνίας συνιστά έναν από τους αποτελεσματικότερους και αμεσότερους τρόπους προσέλευσης των παιδιών στον κόσμο της λογοτεχνικής ανάγνωσης, καθώς τους ξανασυστήνει τη λογοτεχνία ως μια μορφή τέχνης που αφορά και τη δική τους ζωή, έξω από το αποστειρωμένο περιβάλλον του σχολείου (Κιοσσές 2018). Το εφηβικό – νεανικό μυθιστόρημα, ως το δημοφιλέστερο ανάγνωσμα των μαθητών/τριών δεν μπορεί παρά να κατέχει πρωταγωνιστική θέση εντός των διδακτικών μας επιλογών, έναντι των άλλων λογοτεχνικών ειδών, ακόμη και αν οι διδάσκοντες, ως έμπειροι και επαρκείς αναγνώστες μπαίνουν κάποιες φορές στον πειρασμό να το αποκλείσουν ως άτεχνο ή αμφίβολης ποιότητας λογοτεχνικό είδος (Αποστολίδου κ.ά 2010; Spink 1990: 114-129).

Ένα ακόμη ζήτημα που συνιστά σχεδόν άλυτο γρίφο σε κάθε διδακτική απόπειρα διδασκαλίας ενός αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου, είναι ο τρόπος πρόσβασης των μαθητών/τριών σε αυτό. Η οικονομική δυσχέρεια πολλών οικογενειών και η αδυναμία συνεννόησης μεταξύ πολιτείας και εκδοτικών οίκων για την παραγωγή φθηνότερων εκδόσεων για σχολική χρήση οδηγεί τους διδάσκοντες σε αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, όπως αναπαραγωγή φωτοτυπημένων αντιγράφων, δωρεές, δανεισμό από βιβλιοθήκες, χρήση e- books κτλ. Οι περισσότερες από αυτές τις επιλογές, όχι μόνο προκαλούν πονοκέφαλο στον διδάσκοντα αλλά είναι σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματικές, εάν θέλουμε όντως να οδηγήσουμε τους μαθητές σε μία γνήσια εμπειρία αναγνωστικής απόλαυσης. Καμία λύση ανάγκης δεν θα πρέπει βεβαίως να απορριφθεί, ωστόσο οι συχνά ενοχικά αισθανόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υπενθυμίζουν στον εαυτό τους πως ο οικογενειακός προϋπολογισμός των μαθητών επιβαρύνεται ούτως ή άλλως από πλήθος

άλλων δαπανών, όπως η αγορά σχολικών βοηθημάτων, γραφικής ύλης, πανάκριβων ξενόγλωσσων βιβλίων κ.ά. Αυτονόητο είναι πως θα πρέπει να υπάρξει σχετική μέριμνα για τους αδύναμους οικονομικά μαθητές. Σημαντική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν οι σύλλογοι γονέων, οι σχολικές επιτροπές αλλά και ιδιωτικές επιχειρήσεις μέσω χορηγιών. Ιδανικά, οι μαθητές πρέπει να έχουν στην κατοχή τους ολόκληρο το λογοτεχνικό βιβλίο στην έντυπή του μορφή, διαθέσιμο τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, έτοιμο πάντα να ανοιχτεί, να διαβαστεί, να σημειωθεί και ενίοτε να μουντζουρωθεί ή να εγκαταλειφθεί ξεχασμένο για μέρες στο κομοδίνο ή τη σχολική τσάντα. Μόνον έτσι θα μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει μία γνήσια προσωπική σχέση με το λογοτεχνικό έργο και την ανάγνωσή του (Βλαχοδήμος 2015).

Σημαντικό ερώτημα, που φαίνεται να διχάζει σε κάποιο βαθμό τους διδάσκοντες, είναι το πού και πότε θα πραγματοποιηθεί η ανάγνωση του εκτενούς λογοτεχνικού έργου. Μέσα από τη βιβλιογραφία φαίνεται να επικρατούν δύο αντίθετες απόψεις. Από τη μια υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν πως το λογοτεχνικό έργο θα πρέπει διαβαστεί από τους μαθητές σε εξωσχολικό χρόνο και στην άνεση του προσωπικού τους χώρου, προτού ξεκινήσει η διδασκαλία του μέσα στην τάξη και από την άλλη υπάρχει η άποψη που θέλει τους μαθητές να διαβάζουν και να μελετούν το λογοτεχνικό έργο τμηματικά μέσα στην τάξη υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Ρεππας 2000; Sacks 2013). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών φαίνεται να προτάσσει τη δεύτερη άποψη, δηλαδή την τμηματική ανάγνωση του κειμένου εντός της τάξης σε αντίθεση με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 που επέλεγε την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ιδιωτικά πριν την έναρξη της διδασκαλίας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της πράξης μαθαίνουν πολύ σύντομα στην καριέρα τους ότι ο σχολικός- διδακτικός χρόνος είναι ένα μέγεθος πολύ σχετικό και ευμετάβλητο. Τα 45 λεπτά της διδακτικής ώρας μετά βίας αντιστοιχούν σε 35 λεπτά πραγματικού διδακτικού χρόνου, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που ο διδακτικός προγραμματισμός ανατρέπεται λόγω διάφορων αιτιών, όπως οι εξωδιδασκτικές εκδηλώσεις, οι σχολικοί περίπατοι, οι επισκέψεις κτλ. Υπό αυτές τις συνθήκες η ανάγνωση ενός εκτενούς αυτοτελούς έργου εντός της σχολικής τάξης μοιάζει πρακτικά ανέφικτη. Αν ακόμη υπολογίσει κάποιος ότι η απλή ανάγνωση ενός αφηγηματικού λογοτεχνικού κειμένου 200 σελίδων απαιτεί περισσότερες από εννιά διδακτικές ώρες, ακολουθώντας ένα ρυθμό ανάγνωσης δύο λεπτών ανά σελίδα, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι οι 15 διδακτικές ώρες που προβλέπονται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών ως μέγιστος χρόνος για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του κειμένου, δεν επαρκούν σε καμία περίπτωση (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2021 Οδηγός Εκπαιδευτικού: 8).

Στην παραπάνω δύσκολη εξίσωση θα μπορούσαν να προστεθούν παράγοντες όπως η αναγκαιότητα της εκφραστικής νοηματοδοτημένης ανάγνωσης του κειμένου και οι ενδεχόμενες διακοπές για επίλυση αποριών πραγματολογικού ή λεξιλογικού περιεχομένου από τη μεριά των μαθητών, καθιστώντας την κατάσταση ακόμη πιο περίπλοκη. Εάν ο εκπαιδευτικός μείνει πιστός στην οδηγία να πραγματοποιηθεί η ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου μέσα στην τάξη, τότε ως μόνη επιλογή θα επιλέξει πιθανότατα τη διδασκαλία ενός αυτοτελούς κειμένου μικρής έκτασης, (διήγημα, νουβέλα κτλ.) αποκλείοντας από τον διδακτικό σχεδιασμό του τα εκτενή μυθιστορήματα. Μία τέτοια επιλογή θα στερούσε βεβαίως από τους μαθητές τη διδασκαλία του κορυφαίου λογοτεχνικού είδους, του οποίου η μορφωτική αξία ως προς τη δημιουργία κριτικά εγγράμμων υποκειμένων, είναι αδιαμφισβήτητη. Εξάλλου, όπως τονίστηκε και παραπάνω, το μυθιστόρημα αποτελεί το αγαπημένο αφηγηματικό είδος των νεαρών

αναγνωστών, καθώς τους βοηθάει να δομήσουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις και εν τέλει τη σκέψη τους (Αποστολίδου 2018).

Επιπλέον, η τμηματική ανάγνωση και διδασκαλία ενός εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου εντός της τάξης ενδεχομένως να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς έναν από τους βασικότερες διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος, αυτόν της αισθητικής απόλαυσης και της μόνιμης φιλαναγνωσίας. Ο μαθητής αναγνώστης έχει ανάγκη να ακολουθήσει έναν προσωπικό και αυτόνομο δρόμο ανάγνωσης, ο οποίος θα του επιτρέψει να συναντηθεί για πρώτη φορά με το λογοτεχνικό έργο και τους ήρωές του χωρίς διδακτικές παρεμβάσεις, σχόλια και εξωτερικές ερμηνείες (Καρτσάκης 2010). Μόνον έτσι θα ταυτιστεί, θα αμφισβητήσει αλλά και θα αναπτύξει μία προσωπική σχέση με το κείμενο, το οποίο πριν και πάνω απ' όλα συνιστά ένα ολοκληρωμένο έργο τέχνης. Η Sacks (2013) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η τμηματική διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου μοιάζει με προβολή κινηματογραφικής ταινίας, την οποία κάποιος σταματάει κάθε 15 λεπτά για να μας ρωτήσει τι καταλάβαμε, ποια η γνώμη μας για τις σκηνοθετικές οδηγίες και πως αισθανόμαστε για τους πρωταγωνιστές!

Ενδεχομένως, θα μπορούσαμε να σκεφτούμε την επιλογή ενός μεικτού μοντέλου διδασκαλίας. Για παράδειγμα, θα μπορούσε ο διδάσκων να ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου στην τάξη, προκαλώντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών και στη συνέχεια να αναθέσει στους μαθητές να ολοκληρώσουν την ανάγνωση στο σπίτι (Βασιλειάδης 2018). Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών μοιάζει να αφήνεται ανοιχτό ένα τέτοιο ενδεχόμενο μέσα στο πλαίσιο πρακτικών και μεθόδων όπως η ανεστραμμένη τάξη (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2021: 14). Θα άξιζε επίσης να σκεφθούμε πως η εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου μέσα από την αύξηση των ωρών της ιδιωτικής ανάγνωσης, θα μπορούσε να επενδυθεί στη διδασκαλία και ενός δεύτερου εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Σε κάθε περίπτωση, η ανάγνωση του εκτενούς λογοτεχνικού έργου, είτε αυτή γίνεται εντός ή εκτός της σχολικής τάξης, θα πρέπει να συνοδεύεται από έναν αναγνωστικό πλοηγό, ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήματα, φύλλα εργασίας, καταγραφή ημερολογίου ανάγνωσης, υπογράμμιση χωρίων και σημείωση προσωπικών σχολίων πάνω στο κείμενο κ. ά. Ο αναγνωστικός πλοηγός θα δίνεται υπό την προϋπόθεση πως δεν θα επιχειρεί να οδηγήσει τον μαθητή σε μία προδιατυπωμένη ερμηνευτική κατεύθυνση αλλά θα τον βοηθήσει να εμπλακεί περισσότερο ενεργητικά με το κείμενο κατά τη φάση της ανάγνωσής του (Sacks 2013).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας δίνει πολλές και χρήσιμες διδακτικές οδηγίες ως προς αυτήν την κατεύθυνση. Επιπλέον, φαίνεται πως ενσωματώνει με γόνιμο τρόπο πολλές από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδακτική του μαθήματος και ειδικά για τη διδασκαλία του αυτοτελούς έργου, η οποία πρέπει να γίνεται πάντα αντιληπτή ως μία εκτενής διαδικασία που απαιτεί καλό σχεδιασμό και αρκετό διδακτικό χρόνο. Τόσο η έμφαση με την οποία προκρίνεται η εφαρμογή των αρχών της συνεργατικής μάθησης, όσο και η στήριξη όλου του διδακτικού σχεδιασμού πάνω στα τρία στάδια της μεθόδου project, καταδεικνύουν την πρόθεση του νέου Προγράμματος να εδραιώσει τη διδασκαλία του μαθήματος και ειδικότερα του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου πάνω σε γερά θεμέλια (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας 2021: 13-14). Καλλιέργεια δεξιοτήτων και κινήτρων, ανάδειξη ταλέντων και δημιουργικής σκέψης, συνεργατική αλληλεπίδραση και εν τέλει διαμόρφωση μιας αναγνωστικής κοινότητας κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών είναι μερικοί από τους στόχους του νέου Προγράμματος που

μπορούν να υλοποιηθούν μόνο μέσα από την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, όπως η μέθοδος project (Χρυσαφίδης 2006).

Η προσέγγιση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου από μία τάξη που εργάζεται χωρισμένη σε ομάδες, δεν είναι βεβαίως μία εύκολη υπόθεση για κανέναν διδάσκοντα, ο οποίος αναπόφευκτα θα βρεθεί και πάλι μπροστά σε μία σειρά προκλήσεων. Με ποια κριτήρια θα δημιουργηθούν οι ομάδες; Θα είναι σταθερές, ομοιογενείς, θα τις δημιουργούν μόνοι τους οι μαθητές ή θα παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός; Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφουγκραστεί τις ιδιαιτερότητες της τάξης του και να προσαρμόσει αναλόγως τους χειρισμούς του (Meyer 1987). Το γεγονός πάντως πως το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει υποχρεωτικά τη διδασκαλία του ίδιου λογοτεχνικού έργου για όλες τις ομάδες της τάξης, είναι ένα ζήτημα που θα μπορούσε να επιδράσει δυσλειτουργικά μέσα σε ένα ετερογενές σχολικό περιβάλλον. Η επιλογή της διδασκαλίας ενός και μόνο λογοτεχνικού έργου για ολόκληρη την τάξη δεν αφήνει πολλά περιθώρια εφαρμογής των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενδεχομένως να χαθεί μία μοναδική ευκαιρία να προσελκύσουμε το αναγνωστικό ενδιαφέρον κάποιων μελών της τάξης με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ικανότητες (Μαλαφάντης – Γκούνη 2012).

Τέλος, σημαντικό ερώτημα στο οποίο θα πρέπει να δοθεί απάντηση είναι η θέση της διδασκαλίας του εκτενούς - αυτοτελούς έργου στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθήματος. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση του μαθήματος ως μία συνεχή και σύνθετη διαδικασία που διαπερνά συνολικά την εκπαιδευτική πράξη και την πορεία / εξέλιξη της μάθησης, διακρίνοντας έτσι τρεις φάσεις υλοποίησής της: αρχική, διαμορφωτική και τελική. Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής φάσης προσφέρονται πολλές δυνατότητες αξιολόγησης της διδασκαλίας του αυτοτελούς έργου, καθώς οι μαθητές χτίζουν σταδιακά το προσωπικό τους portfolio με δραστηριότητες, ασκήσεις και δημιουργικές εργασίες. Στη φάση της τελικής όμως αξιολόγησης του μαθήματος, δεν προβλέπεται κάποια διασύνδεση με το αυτοτελές έργο που διδάχτηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Μία τέτοια πρόβλεψη θα ήταν ίσως σημαντική καθώς θα εδραίωνε στη συνείδηση μαθητών αλλά και διδασκόντων την παιδαγωγική αξία της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής (Πρόγραμμα Σπουδών 2021: 15-16). Εξάλλου πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος να θεωρηθεί, η διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, ένα ακόμη παιδαγωγικό άρτυμα, μία περιστασιακή πρακτική που απλώς διακόπτει τη μονοτονία του «κανονικού» μαθήματος.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Ο κατάλογος των προκλήσεων και των διλημάτων που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός που θα βάλει σε εφαρμογή το εγχείρημα της διδασκαλίας ενός ολόκληρου λογοτεχνικού έργου είναι όντως μακρύς. Σε όλα αυτά τα ερωτήματα που γεννά η συστηματική εμπλοκή με τη διδασκαλία αυτοτελών και εκτενών λογοτεχνικών έργων, το μεγαλύτερο ίσως απόηχο θα ήταν το να επιχειρήσει κάποιος να δώσει οριστικές και τελεσίδικες απαντήσεις. Αυτά τα ερωτήματα θα πρέπει να μένουν διαρκώς ανοιχτά και σε μόνιμη διαπραγμάτευση ανάμεσα στις διδακτικές μας επιλογές και τους μαθητές που καλούμαστε κάθε φορά να διδάξουμε. Ακόμη και αν δεν θέλουμε να υιοθετήσουμε την άποψη πως ο κατευθυντήριος άξονας του μαθήματός μας πρέπει να είναι πρωτίστως ο ίδιος ο μαθητής και οι εκπαιδευτικές του ανάγκες, σημαντικό είναι να προσέξουμε, ώστε να μην διολισθήσουμε στο άλλο άκρο, επιλέγοντας να διδάξουμε λογοτεχνικά κείμενα μόνο

προς όφελος της ίδιας της λογοτεχνίας, ερήμην των μαθητών μας. Οι διδακτικές μας πρακτικές θα πρέπει πάντοτε να ισορροπούν ανάμεσα στις ανάγκες των μαθητών και τη λογοτεχνική παιδεία, στοχεύοντας στη γόνιμη αλληλεπίδραση και των δύο.

Αναφορές

- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα*. (Μτφρ. Κουτσούκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Pennac, D. (2000). *Σαν ένα μυθιστόρημα*. (Μτφρ. Ρ. Χατχούτ). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sacks, A. (2013). *Whole novels for the whole class: A student centered approach*. N.Y.: Jossey – Bass.
- Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. (Μτφρ. Κ. Ντελόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ακριβός, Κ. (2010). *Να δώσουμε στα παιδιά τα πλήρη κείμενα*. Εφημερίδα Καθημερινή, 24.04.2010, <https://www.kathimerini.gr/culture/391491/apopsi-na-dosoyme-sta-paidia-ta-pliri-keimena/>
- Αποστολίδου, Β. (2018). Το μυθιστόρημα στο στόχαστρο: Ο δημόσιος λόγος περί νεοελληνικού μυθιστορήματος και η απουσία του από την εκπαίδευση. Στο Αποστολίδου, Β. κ. ά. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 154-164.
- Αποστολίδου, Β. κ.ά (2010). Η διδασκαλία του εφηβικού μυθιστορήματος στο γυμνάσιο. Στο Κανατσούλη Μ., & Δ., Πολίτης, *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία: από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης, 57-69.
- Βλαχοδήμος, Δ. (2015). Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: λογοτεχνικός κανόνας, σχολικά βιβλία, πραγματικότητα. *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου, Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Γερακίνη, Α. (2016). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου, Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*. Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ, том. Α', 315-321.
- Καρτσάκης, Α. (2010). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου: όροι και όρια. Στην Ημερίδα Διδακτικής Φιλολογικών Μαθημάτων του Ν. Ηρακλείου, *Το ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στη σχολική τάξη*. <http://users.sch.gr/sfscholiki/files/mathimata/didaskalia-olokl-logotexn-ergou.pdf>
- Κελεπούρη, Μ. (2006). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η συγκρότηση του εθνικού εαυτού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η εθνική διάσταση της κοινωνικής λειτουργίας του λογοτεχνικού φαινομένου*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κιοσσές, Σ. (2018). Λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους: σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις σε διεθνές επίπεδο. Στο *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2018.641>
- Μαλαφάντης Κ., & Β. Γκούνη (2012). Το αυτό λογοτέχνημα για ποικιλία αναγκών: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική της λογοτεχνίας. *Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, том. Β', 433-446.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές αρχές του Προγράμματος, στο Β. Αποστολίδου, Ε.
- Πεσκετζή, Μ. (1996). *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητές ηλικίας 15 – 18 ετών στην Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία κατά τη δεκαετία του '80: Σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χοντολίδου κ.ά (επιμ.), (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 21-36.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2006). Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Πηγές

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, (2001).
http://www.pischools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας (2010). Επιστημονική Επιτροπή Σύνταξης: Αφροδίτη Αθανασοπούλου, Παντελής Βουτουρής & Μίμης Σουλιώτης. Λευκωσία: Υ.Π.Π. & Π. Ι.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2011). Ομάδα Εργασίας: Βενετία Αποστολίδου, Ελένη Χοντολίδου κ.ά. Συντονισμός: Άννα Αναστασιάδη- Συμεωνίδη. Θεσσαλονίκη.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018 (3/10/2017). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του Γυμνασίου (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του Γυμνασίου (2021). Οδηγός Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Προσεγγίζοντας το εκτενές και αυτοτελές λογοτεχνικό έργο με τη χρήση των Ψηφιακών Μέσων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ελευθερία Αλεξανδρή

lealexandri@gmail.com

Φιλολόγος ΠΕ02, MSc Ψηφιακά συστήματα - e learning

Περίληψη. Η Λογοτεχνία αποτελεί ένα μάθημα που έχει προβληματίσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών αναφορικά με ζητήματα διδακτικών πρακτικών, αλλά και αξιολόγησης. Η αποσπασματικότητα των λογοτεχνικών κειμένων, η αγκύλωση στη διδασκαλία της Λογοτεχνικής θεωρίας είναι μερικά από τα θέματα που προβληματίζουν και ανησυχούν τους εμπλεκόμενους με το μάθημα αυτό. Η προοπτική διδασκαλίας ενός αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου, όπως καθορίζεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών γίνεται αφετηρία ενός διαλόγου για τον επαναπροσδιορισμό και του μαθήματος. Η παρούσα εργασία αναζητά μια μεθοδολογία ανανοηματοδότησης τους μαθήματος με τη διδακτική πλαισίωσή των ψηφιακών μέσων, εργαλείων και εφαρμογών. Αποτελεί μια πρόταση που αφορά το ρόλο που καλούνται να αποκτήσουν τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα ως νέα σύμπαντα λόγων στη προσέγγιση της διδασκαλίας των έργων της Λογοτεχνίας.

Λέξεις κλειδιά: εκτενές-αυτοτελές λογοτεχνικό έργο, ψηφιακά μέσα, τεχνητή νοημοσύνη

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η διδασκαλία ενός εκτενούς και αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εντοπίζεται ως προτροπή στα προγράμματα σπουδών, συχνά συνοδευόμενη από οδηγίες διδασκαλίας που διατυπώνονται με «δεοντική τροπικότητα» (οι μαθητές θα μπορούσαν να μελετήσουν δύο (2) το πολύ λογοτεχνικά βιβλία...), στοχεύοντας κυρίως στην πολυσυζητημένη φιλαναγνωσία (Νέα προγράμματα Σπουδών 2011). Αυτό το θολό τοπίο που προκαλούσε απορίες, αμηχανία ή και μια αδιάφορη στάση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι πλέον ξεκαθαρίζει με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Η καινοτόμα προσέγγιση προσβλέπει στην οικοδόμηση μιας δια βίου σχέσης με το βιβλίο, κατασκευάζοντας μια ατομική αναγνωστική ταυτότητα για κάθε μαθητή ¹, η οποία θα τον ολοκληρώσει αισθητικά, πνευματικά και γλωσσικά (Σπανός, 2010). Όπως αναφέρεται και στον οδηγό εκπαιδευτικού του μαθήματος της Λογοτεχνίας Λυκείου, κομβικό σημείο στην όλη διαδικασία είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία, το οποίο λειτουργεί και ως κίνητρο μάθησης. Παράλληλα, δημιουργικότητα και κριτική αντίληψη της πραγματικότητας συμπορεύονται, έτσι ώστε ο μαθητής συγγράφοντας, επανεξετάζοντας και αναθεωρώντας να πραγματοποιεί μια «εμβύθυνση» στον κόσμο της Λογοτεχνίας, αξιοποιώντας και προσωπικές εμπειρίες. Με όχημα τη δημιουργική γραφή πειραματίζεται σε μια βιωματική προσέγγιση του εκτενούς λογοτεχνικού έργου, την ίδια στιγμή που σταδιακά «ξεκλειδώνει» το έργο, καθώς μυείται σε βασικές γνώσεις θεωρίας της

¹ Για λόγους απλοποίησης του κειμένου χρησιμοποιείται ο γενικός (αρσενικός) τύπος, ως ουδέτερη ή συμπεριληπτική ως προς το φύλο γλώσσα, χωρίς σεξιστική διάκριση.

Λογοτεχνίας. Η συνομιλία του μαθητή- αναγνώστη με το έργο μπορεί να διευκολυνθεί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προτείνει ψηφιακά εργαλεία και την κατάλληλη αξιοποίηση τους στη διδασκαλία ενός εκτενούς και αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου.

Ο ρόλος των ψηφιακών μέσων στην ερμηνευτική προσέγγιση του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου.

Η Λογοτεχνία στα ψηφιακά περιβάλλοντα αποκτά μια νέα διάσταση στο πλαίσιο μιας περισσότερο ευέλικτης προσέγγισης, είτε μέσω λειτουργιών υπερκειμένου και διακειμενικών υπερσυνδέσεων, είτε μέσω της ανάδειξης της κατασκευαστικής πλευράς της που καθιστά τον αναγνώστη συν-δημιουργό και προσδίδει ευκαιρίες συν-οικοδόμησης των νοημάτων, διευκολύνοντας τη συνεργατική γραφή. Έτσι το λογοτεχνικό μάθημα κινείται προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού (Αποστολίδου, 2012).

Η τεχνολογία καλείται να αποτελέσει συστατικό στοιχείο του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης του λογοτεχνικού κειμένου, ως εργαλείο για την πρόσληψη νέων, πολυτροπικών κειμενικών ειδών, ως τρόπος εισαγωγής των μαθητών στη φιλολογική έρευνα των πηγών και στην παραγωγή κριτικού και δημιουργικού λόγου, ως τρόπος συνομιλίας του κειμένου με τις άλλες τέχνες, αλλά και ως τρόπος ανάδειξης του πολυμεσικού χαρακτήρα της Λογοτεχνίας (Νικολαΐδου 2007).

Η πρό(σ)κληση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι να ενσωματώσει τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων σε μια καινοτόμο διδακτική προσέγγιση που θα εκμεταλλεύεται τα πλεονεκτήματα των νέων μέσων, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης. Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών περιβαλλόντων στην ανάπτυξη των οποίων αποβλέπει η εισαγωγή των ΝΤ είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, η ανάδειξη πολλαπλών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, η δημιουργία αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης, η αναστοχαστική σκέψη και η συνεργατική μάθηση (Αλεξανδρή, 2010)

Η χρήση Ψηφιακών Μέσων στο πλαίσιο αυτής της οπτικής εντάσσεται σε ένα πλέγμα δεικτών, που προσδιορίζουν την εκάστοτε αναγνωστική ανταπόκριση: ο τρόπος αξιοποίησης των μέσων από μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, το αξιολογικό φορτίο των σημειωτικών τρόπων που επιλέγονται, οι ταυτότητες που πραγματώνονται στο πεδίο της ψηφιακής διαμεσολάβησης. Η διδακτική αυτή πρακτική δεν αντιτίθεται στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας ή στη μελέτη της λογοτεχνικότητας. Σύμφωνα με την Ακριτίδου (2014) η μετάβαση από την αναγνωστική ταυτότητα σε μια περισσότερο κριτική ταυτότητα επιτυγχάνεται, καθώς συνδυάζονται τα ΨΜ με τα εργαλεία της ερμηνευτικής, της αφηγηματολογίας κ.λπ., εντάσσοντας σε αυτό το πλαίσιο δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Όπως γίνεται αντιληπτό τα Ψηφιακά Μέσα έρχονται να υποστηρίξουν και τη διδασκαλία εκτενούς λογοτεχνικού έργου ως :

- πεδίο συγκρότησης κοινοτήτων αναγνωστών
- εργαλεία συν- ανάγνωσης και συν- ερμηνείας
- μέσα συγκρότησης ημερολογίου/ σημειωματαρίου ανάγνωσης
- μέσα εμπέδωσης λογοτεχνικής θεωρίας

- μέσα υποστήριξης ασκήσεων δημιουργικής γραφής

Την ίδια στιγμή μεθοδολογικά και αναφορικά με την αναγνωστική πρόσληψη των μαθητών τα Ψηφιακά Μέσα θα μπορούσαν να διευκολύνουν τους εξής άξονες αναγνωστικών στρατηγικών (Σταματάκη, 2021):

1) Κριτικός Γραμματισμός: μέσα από τη διαδικασία προσέγγισης ενός εκτενούς λογοτεχνικού έργου οι μαθητές καλούνται, για παράδειγμα να μελετήσουν τους λογοτεχνικούς ήρωες και να προβούν σε έναν αγώνα επιχειρηματολογίας (debate) αναφορικά με την υπεράσπιση ή όχι ενός ήρωα με την αξιοποίηση της διαδικτυακής εφαρμογής [tricider](#).

2) Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος: οι μαθητές προσεγγίζουν ένα έργο εντασσόμενοι σε ομάδες ειδικών (ψυχολόγοι, λαογράφοι, ιστορικοί, δημοσιογράφοι), αναπλαισιώνοντας τη διδακτική πρακτική jigsaw. Έτσι συναρμολογούν τα νοήματα με τη χρήση συνεργατικών φύλλων εργασίας google docs ([Jigsaw ομάδες](#))

3) Δραματοποίηση: με τη χρήση της εφαρμογής [padlet](#) οι μαθητές αναρτούν το σκίτσο ή το περίγραμμα του σώματος ενός λογοτεχνικού ήρωα και συμπληρώνουν το εσωτερικό του με τα στοιχεία του χαρακτήρα του, τις σκέψεις, τους προβληματισμούς, τις αποφάσεις του, ενώ περιμετρικά από το σκίτσο καταγράφουν τις σκέψεις και τις απόψεις των άλλων ηρώων γι' αυτόν μέσω της διδακτικής στρατηγικής «ρόλος στον τοίχο».

4) Οπτικός γραμματισμός: αναφορικά με την παρουσίαση λογοτεχνικών ηρώων οι εννοιολογικοί χάρτες μπορεί να υποστηρίξουν τη διαγραμματική παρουσίαση ενός λογοτεχνικού ήρωα σχηματοποιώντας το μοντέλο δράσης του με την εφαρμογή [bubbl.us](#) (Γεωργιάδου κ.α., 2022)

Ταυτόχρονα με τη χρήση χρονογραμμών μπορούν να σχηματοποιηθούν σημεία της αφήγησης, ακολουθώντας αφενός τη χρονολογική σειρά που έχει επιλέξει ο συγγραφέας (πρόδρομη-αναδρομή αφήγηση), αλλά και να οργανωθεί εναλλακτικά η αναπαραγωγή μιας γραμμικής σειράς γεγονότων. Ψηφιακά εργαλεία που μπορεί να αξιοποιηθούν είναι εκτός των άλλων και το αντίστοιχο εργαλείο [timeline](#) της πλατφόρμας eme.

Αλλά, και η δημιουργία οπτικού λεξιλογίου αποτελεί μια μορφή οπτικοποίησης κατά την οποία ο μαθητής επεμβαίνει στο λογοτεχνικό κείμενο με τη χρήση εικονιδίων, σχημάτων, χρωμάτων, συμβόλων, προκειμένου να απεικονίσει τη δική του αναγνωστική πρόσληψη.

5) Ψηφιακός γραμματισμός: επιτυγχάνεται, μέσω της μεταγραφής αποσπασμάτων του λογοτεχνικού κειμένου σε ψηφιακή αφήγηση (comics) με τη βοήθεια, για παράδειγμα του διαδικτυακού εργαλείου [pixton](#).

Τα ψηφιακά μέσα ως πεδίο συγκρότησης Κοινοτήτων Αναγνωστών

Το εγχείρημα της διδασκαλίας ενός εκτενούς λογοτεχνικού έργου και μάλιστα μέσα σε αυστηρά καθορισμένο αριθμό ωρών (15 ώρες) αναδεικνύει σοβαρούς προβληματισμούς ως προς τη διαχείριση χρόνου. Σε αυτό το ζήτημα οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης μπορούν να διευκολύνουν, αποτελώντας ένα πεδίο συγκρότησης μιας διαδικτυακής Κοινότητας Αναγνωστών (Αποστολίδου, 2012), παρέχοντας ευκαιρίες επικοινωνίας και διαλόγου αναφορικά με τα λογοτεχνικά έργα, πέρα από τις χρονικές συμβάσεις του σχολικού διδακτικού χρόνου. Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης μπορεί να ενορχηστρώσει τη μελέτη ορισμένων τμημάτων του λογοτεχνικού έργου ασύγχρονα. Ενσωματώνοντας τα εργαλεία που παρέχουν οι

πλατφόρμες, δύναται να θέσει ερωτήματα που θα εγείρουν συζητήσεις και οι μαθητές στο χρόνο που επιλέγουν θα συνεισφέρουν στο διάλογο. Στο πεδίο Συνομιλίες στην πλατφόρμα [e class](#) ή στον Τοίχο μιας κυψέλης στην [e me](#) οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν, για παράδειγμα, τα κίνητρα δράσης ενός ήρωα του λογοτεχνικού έργου και να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις επιλογές του. Έτσι δίνεται η ευκαιρία ισότιμης συμμετοχής στον ερμηνευτικό διάλογο, κινητοποιείται η προσωπική έκφραση, καθώς μαθητές που ίσως στη τάξη διστάζουν να εκφραστούν, νιώθουν περισσότερη ασφάλεια να καταθέσουν τις απόψεις τους, αλλά και δικά τους ερωτήματα, διαδικτυακά. Εξάλλου, είναι εξοικειωμένοι να εκφράζονται με ανάλογο τρόπο και στα φόρουμ των κοινωνικών δικτύων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργία κλίματος σεβασμού στις διαφορετικές απόψεις και ταυτότητες (netiquette).

Τα ψηφιακά μέσα ως εργαλεία συν- ανάγνωσης και συν- ερμηνείας

Η προσέγγιση ενός αυτοτελούς έργου, όπως προτείνεται και στα Νέα Προγράμματα Σπουδών προσφέρεται για τη δημιουργία μιας Κοινότητας Αναγνωστών στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές καλούνται σε διαδικασίες κοινής ανάγνωσης και ερμηνείας. Η εφαρμογή Ομαδοσυνεργατικών Μεθόδων υποστηρίζεται από Ψηφιακά Μέσα, έτσι, ώστε να διευκολυνθεί η αλληλεπίδραση σε δραστηριότητες συν- ανάγνωσης και συν- παραγωγής γραπτού λόγου. Ξεκινώντας με τη χρήση συνεργατικών εγγράφων, τα google docs ή τα wikis οι ομάδες συγκροτούν τα κείμενά τους σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη ρευστότητα κειμένου. Ταυτόχρονα αποτυπώνονται οι όποιες αλλαγές γίνονται, ανιχνεύεται ποιος έχει προσθέσει ή αφαιρέσει κάτι, ενσωματώνονται σχόλια τα οποία μπορεί να αξιοποιηθούν από τα μέλη της ομάδας και τέλος αξιολογούνται τα τελικά προϊόντα από κοινού. Τα ψηφιακά φύλλα εργασίας μπορεί να είναι κοινά σε όλες τις ομάδες, αλλά και αλληλοσυμπληρωματικά, εάν εφαρμόζεται το διδακτικό μοντέλο της συναρμολόγησης (jigsaw model). Έτσι, για παράδειγμα στο προ-αναγνωστικό στάδιο μπορεί να αξιοποιηθεί το εργαλείο padlet, για να καταγράψουν οι μαθητές τις αναγνωστικές προσδοκίες αναφορικά με το εξώφυλλο του βιβλίου ή με τη διδακτική πλαισίωση της διαδικτυακής εφαρμογής [mindmeister](#) (εργαλείο κατασκευής συνεργατικών εννοιολογικών χαρτών, διαγραμμάτων) μπορούν να συμμετέχουν σε καταιγισμό ιδεών, για να προβλέψουν τη δράση ενός λογοτεχνικού ήρωα.

Τα ψηφιακά μέσα ως μέσα συγκρότησης Ημερολογίου Ανάγνωσης

Η χρήση του Ημερολογίου Ανάγνωσης Τάξης προσφέρεται για τον συντονισμό της αναγνωστικής εμπειρίας: Υπάρχουν διάφορα πρότυπα ημερολογίων που μπορούν να υποστηρίξουν τις διαδικασίες ανάγνωσης ενός εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου τόσο σε επίπεδο ολομέλειας όσο και σε ατομικό επίπεδο (Σταματάκη, 2021) για να κοινοποιούνται οι αναγνωστικές δραστηριότητες της τάξης. Σε αυτό οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες, καταγράφουν σημειώσεις αναφορικά με τα συναισθήματά τους, προσωπικές/ βιωματικές εμπειρίες, οπτικοποιήσεις/ εικαστικά έργα που εμπνεύστηκαν με αφορμή το κείμενο, αγαπημένα αποσπάσματα, ιδέες που προκάλεσαν σκέψεις και αναζητήσεις, εργασίες που ολοκλήρωσαν στο πλαίσιο κατάκτησης της λογοτεχνικής θεωρίας. Αυτές οι διαδικασίες μπορεί να καταγραφούν και σε ένα ψηφιακό σημειωματάριο ανάγνωσης με τη χρήση της εφαρμογής [PENZU](#).

Τα ψηφιακά μέσα ως εργαλεία εμπέδωσης λογοτεχνικής θεωρίας

Τα εργαλεία του e-me content μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία μιας σειράς ασκήσεων με τις οποίες οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο θα κατακτήσουν για παράδειγμα στοιχεία της αφηγηματικής θεωρίας. Πιο συγκεκριμένα με τη βοήθεια του εργαλείου [Sort the Paragraphs](#) ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να τοποθετήσουν τα γεγονότα της αφήγησης στη χρονολογική σειρά που επιλέγει ο συγγραφέας και να αιτιολογήσουν τις επιλογές του.

Συνδυάζοντας δύο εργαλεία της πλατφόρμας e me ο μαθητής καλείται να ενώσει αποσπάσματα του λογοτεχνικού κειμένου με τις αντίστοιχες αφηγηματικές τεχνικές ([Drag the Words](#)), που εντοπίζει σε αυτά και στη συνέχεια να αιτιολογήσει τις επιλογές αυτές του συγγραφέα ([Interactive Book](#)). Εναλλακτικά, στο πλαίσιο της μελέτης της λογοτεχνικής περιγραφής ο μαθητής εντοπίζοντας τα σημεία του λογοτεχνικού έργου δοκιμάζει να επισυνάψει τα περιγραφικά αποσπάσματα, δημιουργώντας μια οπτική λογοτεχνική εικόνα με το εργαλείο [Image Hotspots](#).

Τα ψηφιακά μέσα ως εργαλεία δημιουργικής γραφής

Αναμφίβολα, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κατέχουν καθοριστικό ρόλο και στην αναγνωστική εμπειρία του εκτενούς λογοτεχνικού έργου σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα σπουδών ως μία διδακτική πρακτική που εμπλουτίζει τόσο την αναζήτηση των μηχανισμών του κειμένου, όσο και την ανίχνευση του τρόπου κατασκευής των νοημάτων (Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας, 2021). Τα ψηφιακά μέσα έρχονται να λειτουργήσουν όχι μόνο υποστηρικτικά, αλλά και να προσφέρουν ευκαιρίες ευφάνταστων και καινοτόμων ευκαιριών προσωπικής έκφρασης των μαθητών. Εξάλλου, το ζητούμενο δεν είναι η ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων, αλλά η δυνατότητα ελεύθερης αποτύπωσης ιδεών συναισθημάτων, εντυπώσεων, χωρίς το φόβο του λάθους και η αύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και της συναισθηματικής, γλωσσικής και διανοητικής εξέλιξης του μαθητή (Κωτόπουλος, 2014). Έτσι, με τη χρήση ψηφιακών αντιπροσώπων οι λογοτεχνικοί ήρωες ζωντανεύουν και οι μαθητές αποκτούν ενσυναίσθηση, καθώς καλούνται να αναδιηγηθούν τα διλήμματα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα των λογοτεχνικών χαρακτήρων με τη διδακτική αναπλαισίωση του εργαλείου [Voki](#). [Παράδειγμα δραστηριότητας](#)²: “Γράφω ένα κείμενο αυτοπαρουσίασης της ηρωίδας σε άνικό πρόσωπο, υποθέτοντας ότι έχει επισκεφτεί έναν ειδικό ψυχικής υγείας, προκειμένου να τη βοηθήσει να πάρει μια απόφαση”.

Ενδιαφέρον ως προς τη διδακτική αξιοποίηση παρουσιάζουν τα εργαλεία που προσομοιώνουν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη χρήση αυτών των δικτύων στην καθημερινή τους επικοινωνία, επομένως αποτελεί πρόκληση γι’ αυτούς να εκφραστούν μέσα από αυτά με το προσωπείο των λογοτεχνικών ηρώων του έργου που μελετούν. Το [Fakebook](#) είναι μια εκπαιδευτική εφαρμογή που δίνει τη δυνατότητα κατασκευής ψηφιακών προφίλ, θυμίζοντας το αντίστοιχο κοινωνικό δίκτυο. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τον ήρωα, είτε με την ανάρτηση προσωπικών σκέψεων εν είδει ημερολογίου, είτε για τη δημιουργία εικονικών συζητήσεων με άλλα πρόσωπα του λογοτεχνικού έργου. [Παράδειγμα δραστηριότητας](#): «δημιουργήστε το ψηφιακό προφίλ της ηρωίδας η οποία επικοινωνεί το πρόβλημά της με τους

² Τα παραδείγματα δραστηριοτήτων αφορούν το λογοτεχνικό βιβλίο του Κιοσσέ Σπύρου: «Τα Πρωτοβρόχια» εκδ. Μεταίχμιο (2022)

διαδικτυακούς της φίλους». Αντίστοιχα, μπορούν με μια άλλη εφαρμογή προσομοιωτή ανταλλαγής μηνυμάτων, το [sms_generator](#) να ανταλλάξουν σύντομα μηνύματα, υποδύμενοι κάποιο λογοτεχνικό ήρωα. Η δραστηριότητα αυτή ([παράδειγμα](#)) διευκολύνει την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας σύντομων φράσεων διαλογικής μορφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αλλόγλωσσους.

Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορούν να πραγματοποιηθούν και με την καταγραφή συνέντευξης ενός ήρωα του λογοτεχνικού κειμένου και μάλιστα με τη χρήση ενός εργαλείου ηχογράφησης και την παρουσίαση ως podcast. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να αξιοποιηθούν τα ακόλουθα εργαλεία: από την πλατφόρμα [eme](#) το [audio recorder](#) και διαδικτυακά: <https://www.audacityteam.org/>, <https://anchor.fm/>, <https://soundcloud.com/>.

Τέλος συνδυάζοντας τη δημιουργικότητα με τη διακαλλιτεχνικότητα στην ανάγνωση εκτενούς λογοτεχνικού έργου, υπάρχει η δυνατότητα κατασκευής ενός εικονικού ψηφιακού μουσείου με εκθέματα μαθητικές δημιουργίες εμπνευσμένες από το κείμενο που μελέτησαν. Το εργαλείο [Artstep](#) προσφέρει τη δυνατότητα σχεδιασμού και στη συνέχεια εικονικής περιήγησης στο μαθητικό μουσείο.

Ενδεχομένως, θα ήταν σοβαρή παράληψη αν δεν γινόταν αναφορά, στην παρούσα εργασία, στις εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης που αποτελούν την τελευταία εξέλιξη στο χώρο της μηχανικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα η κυκλοφορία και ευρεία χρήση του γλωσσικού μοντέλου [ChatGPT](#) εγείρει ασφαλώς προβληματισμούς και επιφυλάξεις ως προς την αξιοποίησή του στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι σημαντικό άμεσα να αναπλαισιωθεί δημιουργικά στη διδασκαλία μαθημάτων, όπως η Λογοτεχνία, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι πρόκειται για ένα εργαλείο που εκπαιδεύεται με ικανότητα να εκτελεί ένα μεγάλο φάσμα γλωσσικών εργασιών και να παράγει κείμενα που μοιάζουν σαν να τα έχει συντάξει άνθρωπος και όχι μηχανή. Το γεγονός αυτό έχει πολλές αναγνώσεις, το ζητούμενο είναι πώς θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εντάξει αποτελεσματικά αυτή τη δυνατότητα στη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου, ώστε να ανοίξει νέους δρόμους στη δημιουργικότητα των μαθητών. Μέσω αυτού του γλωσσικού μοντέλου οι μαθητές, παρέχοντας τα κατάλληλα δεδομένα θα μπορούσαν να ασκηθούν στη διατύπωση ερωτήσεων αναφορικά με κάποια λογοτεχνικά έργα, ακόμη και να συνομιλήσουν με κάποιο συγγραφέα που δεν βρίσκεται εν ζωή για το έργο του και τις απόψεις του. Επίσης, θα μπορούσαν να παράξουν μικροκείμενα που να προσιδιάζουν στη γλώσσα, στο ύφος, στο συγγραφικό στυλ κάποιου ποιητή (π.χ. Καβάφης), πεζογράφου (π.χ. Παπαδιαμάντης) ή θεατρικού συγγραφέα (π.χ. Σαίξπηρ) με βάση μια θεματική που απορρέει από τη μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου. Στη συνέχεια, μπορούν να συνδέσουν τα κείμενά αυτά με έργα τέχνης π.χ. ζωγραφικοί πίνακες που θα τους προτείνει το μοντέλο τεχνητής νοημοσύνης και αναφέρονται στην ίδια θεματική. Τα παραδείγματα που προαναφέρθηκαν είναι ενδεικτικά των δυνατοτήτων του γλωσσικού μοντέλου, καθώς οι δυνατότητές του βρίσκονται σε εξέλιξη.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Συμπερασματικά, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας με την εισαγωγή του εκτενούς/ αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, αναμένεται να

συμβάλλουν σε μια αλλαγή που η εκπαιδευτική κοινότητα «σαν έτοιμη από καιρό», παραφράζοντας τον Καβάφη, θα υποδεχτεί με πολλές προσδοκίες, θεωρώντας ότι θα πνεύσει ένα αέρας ανανέωσης που θα απελευθερώσει το μάθημα από αγκυλώσεις του παρελθόντος. Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, τα οποία δύναται να αποτελέσουν το όχημα για ένα πιο διαδραστικό και δημιουργικό ταξίδι των μαθητών στον κόσμο των λογοτεχνικών έργων. Πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αποτελεί η αναμέτρηση με τις «οθόνες» που κατακλύζουν την καθημερινότητα των εφήβων, καθώς θα κληθεί να τους μνήσει στη μαγεία του ξεφυλλίσματος της χάρτινης σελίδας γεμάτης με τυπογραφικά στοιχεία, χωρίς πολυτροπικά στοιχεία. Συνδυάζοντας, ωστόσο εργαλεία και εφαρμογές με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές αναμένεται να ενισχύσει τα κίνητρα, φέρνοντας τη Λογοτεχνική παραγωγή πιο κοντά στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. Παρέχει ευκαιρίες συγκρότησης γνώσεων με βιωματικές τεχνικές και ανακαλυπτικές μεθόδους, καθιστώντας τους μαθητές υπευθύνους για τη μάθηση τους, αναπτύσσοντας μεταγνωστικές δεξιότητες. Προδίδει ευκαιρίες προσωπικής ανταπόκρισης, ενώ στο πλαίσιο αναγνωστικών κοινοτήτων συντελεί στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και συν-γραφής νέων κειμένων που προκύπτουν, αναδεικνύοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Αναφορές

- Ακριτίδου, Μ. (2014). ΤΠΕ και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού Γραμματισμού: *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3 (Κλάδος ΠΕ02) γ' έκδοση 2014*
- Αλεξανδρή, Ε. (2010). Τεχνολογικά υποστηριζόμενη διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Πώς οι υπηρεσίες του διαδικτύου μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου. *Η θέση της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σεμινάριο ΠΕΦ*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Αποστολίδου, Β. (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: *Κυβερνολογιστική και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2023, από http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf
- Γεωργιάδου, Α., Δεμερτζή, Κ., & Κιοσσές, Σ. (2022). *Η διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΙΕΠ, Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α' Β' και Γ' τάξεις του Λυκείου, πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021
- Κιοσσές, Σ. (2022). *Τα πρωτοβρόχια*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική Πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2023, από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triантаfyllou.pdf
- Νικολαΐδου, Σ. (2007). ΤΠΕ και Λογοτεχνία, Κλικ στη Λογοτεχνία. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ*, Τεύχος 3-Ειδικό μέρος-Κλάδος ΠΕ02, Πάτρα.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική Εκπαίδευση, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, ΕΣΠΑ 2007-2013\Ε.Π.Ε & ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3\«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα, 2011.
- Σπανός, Γ. Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Β' . Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα
- Σταματάκη, Μ. (2021). *Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής στη Διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Η ένταξη στη διδασκόμενη ύλη του αυτοτελούς έργου*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία ΕΑΠ). Ανακτήθηκε στις 17 Ιανουαρίου 2023, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/51284>

Σχεδιασμός και οργάνωση της διδασκαλίας εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου για το Γυμνάσιο, αναφορά στο *Παραμύθι χωρίς όνομα* της Π. Δέλτα

Νεόφυτος Χαριλάου¹, Ελισάβετ Ξυραφίδου²
akisdoukas@gmail.com, xyrafidou@gmail.com

¹Φιλόλογος 6^{ου} Γυμνασίου Νέου Ηρακλείου, Δρ. ΝΕ Φιλολογίας,

²Φιλόλογος Εκπαιδευτηρίων «Η Ελληνική Παιδεία»

Περίληψη. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΠΣ) της Λογοτεχνίας Γυμνασίου καθιερώνει την υποχρεωτική διδασκαλία αυτοτελούς, εκτενούς λογοτεχνικού έργου. Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται στις ανησυχίες των εφήβων και προωθεί τον κριτικό στοχασμό και την ενσυναίσθηση μέσα από τη διδασκαλία μιας ποικιλίας λογοτεχνικών ειδών. Το εγχείρημα απαιτεί ειδικό σχεδιασμό που λαμβάνει υπόψη συγκεκριμένες παραμέτρους, ώστε να καλλιεργηθεί η αγάπη για τη Λογοτεχνία και η φιλαναγνωσία. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας εκτενούς λογοτεχνικού κειμένου για το Γυμνάσιο ακολουθεί τους γενικούς και ειδικούς στόχους του ΠΣ και βασίζεται στην Ερμηνευτική μέθοδο, όπου η πράξη της ανάγνωσης απαιτεί μια συνεχή κίνηση ανάμεσα στα μέρη και στο όλο, προκειμένου να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί το κείμενο. Στο πλαίσιο αυτό στο νέο ΠΣ προτείνονται τρία μοντέλα διδασκαλίας: Το μοντέλο του Ερμηνευτικού Κύκλου, το παράδειγμα της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και το παράδειγμα της Τετραπλής Ανάγνωσης. Η εφαρμογή των θεωρητικών αρχών και στρατηγικών του ΠΣ επιχειρήθηκε με το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο στο «Παραμύθι χωρίς όνομα» της Π. Δέλτα. Η διδασκαλία του έργου διακρίνεται σε τρεις φάσεις (προαναγνωστική – αναγνωστική – μετααναγνωστική) με αντίστοιχες δραστηριότητες και φύλλα εργασίας, όπως παρατίθενται και στο παράρτημα.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας, Διδασκαλία εκτενούς, αυτοτελούς κειμένου, Εργαστήριο.

Εισαγωγή

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (ΙΕΠ: 2021), μεταξύ των άλλων, εισάγει μια καινοτομία για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Καθιερώνει την υποχρεωτική διδασκαλία αυτοτελούς, εκτενούς έργου. Η διδασκαλία ολόκληρου βιβλίου είχε προβλεφθεί και με τα προηγούμενα Πρόγραμμα Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ: 2002, *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας*: 2011). Η βασική διαφορά του παρόντος Προγράμματος Σπουδών από τα προηγούμενα είναι ότι, ενώ τα προηγούμενα συνιστούσαν την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, ο τρόπος που δομούσαν το μάθημα βάσει ανθολογίου, δεν άφηνε χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των ολόκληρων έργων. Μεμονωμένες εφαρμογές εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στα Πειραματικά σχολεία, ήταν η εξαίρεση και όχι ο κανόνας (Αρμελινιού, 2013; Πάνος: 2003).

Για τη διδασκαλία του αυτοτελούς, εκτενούς έργου στο Γυμνάσιο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μεταξύ μιας ποικιλίας αφηγηματικών, ποιητικών και θεατρικών κειμένων, δηλαδή ένα μυθιστόρημα, μια νουβέλα, ένα εκτενές διήγημα ή μια συλλογή

διηγημάτων, ένα θεατρικό έργο, μια ποιητική συλλογή ή ακόμη και ένα γκράφικ νόβελ. Εφόσον είναι εφικτό, το αυτοτελές θεατρικό κείμενο μπορεί να προσεγγίζεται και με δυνατότητα πραγματοποίησης θεατρικής παράστασης. Τα αυτοτελή εκτενή κείμενα θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιλεγμένα, ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τις ανησυχίες των εφήβων και να προωθούν τον κριτικό στοχασμό.

Για τη διδασκαλία του εκτενούς, αυτοτελούς κειμένου, με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΠΣ) του Γυμνασίου, απαιτείται ιδιαίτερα προσεκτικός σχεδιασμός κυρίως λόγω του μεγάλου όγκου της διδασκόμενης ύλης και της χρονικής έκτασης της διδασκαλίας που αυτή συνεπάγεται. Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει στον διδακτικό σχεδιασμό να λαμβάνει υπόψη πολλές παραμέτρους για να μπορεί να είναι αποτελεσματικός/η στην πράξη, αλλά κυρίως να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες την αγάπη για τη Λογοτεχνία και κατ' επέκταση να επιτύχει έναν από τους βασικούς στόχους του νέου ΠΣ, τη φιλιαναγνωσία.

Πώς σχεδιάζουμε, όμως, τη διδασκαλία του αυτοτελούς, εκτενούς κειμένου;

Η διδασκαλία του αυτοτελούς, εκτενούς κειμένου στο Γυμνάσιο ακολουθεί τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους, όπως έχουν τεθεί από το νέο ΠΣ, που αφορούν την απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, τη συστηματική καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες, την καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο και της φιλιαναγνωσίας, τη συστηματική άσκηση στην ανάγνωση και στην ακρόαση εκτενών λογοτεχνικών κειμένων, την αναγνώριση των λογοτεχνικών ειδών και των συμβάσεων του λογοτεχνικού λόγου.

Οι διδακτικές στρατηγικές και η μεθοδολογία διδασκαλίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρονται στην Ερμηνευτική μέθοδο, όπου η πράξη της ανάγνωσης απαιτεί μια συνεχή κίνηση ανάμεσα στα μέρη και στο όλο, προκειμένου να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί το κείμενο. Οι τρόποι, οι τεχνικές και οι μέθοδοι απορρέουν από το νέο ΠΣ και βασίζονται αφενός στις αναγνωστικές θεωρίες, όπου το ενδιαφέρον στρέφεται στο πώς ο ίδιος ο αναγνώστης προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο με βάση τα προσωπικά του βιώματα, τις αναπαραστάσεις από τις οποίες εμφορείται ως μέλος μιας ερμηνευτικής κοινότητας ή την ενεργοποίηση των οριζόντων εμπειρίας και προσδοκίας και αφετέρου στη Νέα Κριτική θεωρία (σύμφωνα με την οποία αξιοποιείται η ενδοκειμενική ανάγνωση, ειδικά για τη διδασκαλία των ποιημάτων. Στο πλαίσιο αυτό στο νέο ΠΣ προτείνονται τρία μοντέλα/παραδείγματα διδασκαλίας:

- Το μοντέλο που αξιοποιεί τον **Ερμηνευτικό κύκλο** μέσα από το σχήμα: όλο – μέρη – όλο
- το παράδειγμα της **αναγνωστικής ανταπόκρισης**, το οποίο στοχεύει στην ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών/τριών και στην αξιοποίηση των βιωμάτων τους προκειμένου να αποδώσουν νόημα στο κείμενο και να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα (Σπανός, 2018)
- Το παράδειγμα της **τετραπλής ανάγνωσης**, το οποίο συνιστά εφαρμογή της **Νέας Κριτικής** και υποδεικνύει την ενδοκειμενική ανάγνωση, κατά την οποία δεν αξιοποιούνται εξωκειμενικά στοιχεία (όπως πληροφορίες για τον/την ποιητή/τρια και την εποχή του/της (Φρυδάκη, 2003).

Τα παραπάνω μοντέλα/παραδείγματα διδασκαλίας μπορούν –και ενδείκνυται– να χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ενεργητικής/διαλογικής διδασκαλίας που υπηρετεί τη συνεργατική μάθηση (Hawthorn, 1993).

Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας αυτοτελούς, εκτενούς έργου τίθενται επίσης και άλλα συναφή ερωτήματα, όπως γιατί επιλέγουμε ένα συγκεκριμένο βιβλίο, ποια είναι τα κριτήρια με τα οποία προσεγγίζουμε το ολόκληρο, εκτενές έργο; Η επιλογή ενός βιβλίου για σχολική διδασκαλία ασφαλώς συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών/τριών, τις αναπαραστάσεις τους, το θέμα ή τα θέματα που πραγματεύεται το κείμενο, τα στοιχεία διακειμενικότητας που ενυπάρχουν σ' αυτό, τους στόχους που θέτουμε και πολλά άλλα που οφείλει ο/η εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του για να σχεδιάσει και να προγραμματίσει τη διδασκαλία του, η οποία μπορεί να εκτείνεται από δέκα έως δεκαπέντε διδακτικές ώρες.

Κατά τον σχεδιασμό ο/η διδάσκων/ουσα προσδιορίζει με ακρίβεια τις φάσεις ανάγνωσης (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση) και τον διδακτικό χρόνο που χρειάζεται ανά ώρα ή δίωρο. Επίσης, είναι αναγκαίο να αποφασίσει από πριν ποια αποσπάσματα θα διαβαστούν στην τάξη και ποια θα διαβάσουν στο σπίτι, ώστε να ενισχύει συνεχώς το αναγνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Σημαντική για την πορεία της διδασκαλίας είναι η επιλογή των δραστηριοτήτων και των ερωτήσεων που θα καλούνται οι μαθητές/τριες να απαντήσουν, ώστε να παραμένει το ενδιαφέρον τους ζωντανό. Γι' αυτό ο/η διδάσκων/ουσα είναι σημαντικό να εναλλάσσει τις δραστηριότητες σε κάθε διδασκαλία. Οι ερωτήσεις εμβάθυνσης στο κείμενο (δομή και θέματα), οι γλωσσικές ή αφηγηματικές ασκήσεις, οι διαθεματικές και οι διακαλλιτεχνικές μπορούν να συνδυαστούν με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία αποκτά το στοιχείο της έκπληξης και καθιστά το μάθημα παιγνιώδες και ενδιαφέρον. Οι δραστηριότητες και οι ερωτήσεις θα μπορούσαν να δίνονται υπό τη μορφή φύλλων εργασίας στις ομάδες, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν έναν οδοδείκτη για την εργασία τους που τους προσδιορίζει τους χρόνους εργασίας και τα παραδοτέα τους.

Σημαντική για την πορεία της διδασκαλίας είναι και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων κάθε φορά. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις από τις ομάδες των μαθητών/τριών, η ενεργητική και συνεργατική τους στάση μέσα στην ομάδα, οι αναγνωστικές και δημιουργικές τους δεξιότητες είναι μερικές από τις παραμέτρους που οφείλει να λάβει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, ώστε να μπορεί να τους ανατροφοδοτήσει θετικά και να τους βοηθήσει να εξελιχθούν κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι σημαντικό ο/η διδάσκων/ουσα μέσα από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων να επιστρέφει από το μερικό στο όλον και το μερικό να γίνεται κτήμα της τάξης.

Οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις, που βασίζονται εν πολλοίς στο νέο ΠΣ, αποτυπώνονται στο σενάριο διδασκαλίας του μυθιστορήματος της **Π. Δέλτα Παραμύθι χωρίς όνομα** (Δέλτα, 2020, ανατύπωση Μίνωας) που ακολουθεί, το οποίο οι συγγραφείς παρουσίασαν στην ημερίδα της ΠΑΠΕΔΕ που ήταν αφιερωμένη στη διδασκαλία του αυτοτελούς, εκτενούς λογοτεχνικού έργου. Στο παράρτημα παρατίθενται δύο ενδεικτικά φύλλα εργασίας.

Σενάριο Διδασκαλίας αυτοτελούς, εκτενούς κειμένου

Κείμενο: Παραμύθι χωρίς όνομα, Πηνελόπη Δέλτα

Προτεινόμενες διδακτικές ώρες: 14 ώρες

Άξονες προβληματισμού: Κοινωνική ζωή, φαντασία, περιπέτεια, παιχνίδι

Θεματική ενότητα: Εγώ, ο άλλος (φιλία, αγάπη, αλτρουισμός, ξενοφοβία), Φαντασία, περιπέτεια και παιχνίδι / Εφηβεία, ήρωες και ηρωίδες

Σχετικές θεματικές ενότητες: Εφηβεία, ήρωες και ηρωίδες (Β΄ Γυμνασίου)

Στρατηγική: Εναλλαγή της άμεσης/κατευθυνόμενης διδασκαλίας με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Μεθοδολογία: αισθητική - αναγνωστική ανταπόκριση, σταδιακή ανάγνωση εκτενούς έργου, κειμενοκεντρική ερμηνευτική μέθοδος

Στόχοι

Με τη διδακτική αυτή πρόταση επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- να απολαύσουν ένα σημαντικό έργο της Ν.Ε. Λογοτεχνίας
- να ασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση ενός εκτενούς κειμένου, στην ανάγνωση στην ολομέλεια της τάξης, στη σιωπηλή κατ' ιδίαν ανάγνωση, στην ανάγνωση κατά ομάδες και στην εκφραστική ανάγνωση
- να μάθουν να εντοπίζουν τα βασικά συστατικά της ιστορίας (σκηνικό, χρόνος, πρόσωπα)
- να προβληματιστούν για ζητήματα της σύγχρονης ζωής που θίγει το μυθιστόρημα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους γι' αυτά
- να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους
- να αναπαραστήσουν με τη μορφή δραματοποίησης σκηνές της ιστορίας

Σκεπτικό

Το *Παραμύθι χωρίς όνομα* είναι ένα εφηβικό μυθιστόρημα, μια πολυεπίπεδη διαχρονική αλληγορία με την οποία η Π. Δέλτα επιχειρεί να μεταφέρει με συμβολικό τρόπο την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της εποχής της, μετά την ταπεινωτική ήττα του 1897, όπου κυριαρχούσε η διαφθορά και η έκπτωση των αξιών και να αφυπνίσει τη νέα γενιά. Μέσω της διδασκαλίας του σημαντικού αυτού έργου, στο οποίο οι πρωταγωνιστές είναι κυρίως έφηβοι, οι μαθητές/-τριες θα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τις ιδέες του κειμένου, να ταυτιστούν με τους ήρωες και τις ηρωίδες και να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα για τη ζωή.

Η ανάγνωση και μελέτη από τους/τις μαθητές/τριες ενός εκτενούς πεζογραφικού έργου και η επαφή τους με το μυθοπλαστικό κόσμο κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικές διαδικασίες για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Η αναλυτική παρουσίαση του συγκεκριμένου σεναρίου σκοπό έχει αφενός να τονίσει τη σταδιακή επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου να αναδείξει το πραγματοποιήσιμο του εγχειρήματος: ένα μυθιστόρημα μπορεί να διαβαστεί μέσα στην τάξη (σε ένα μεγάλο μέρος του), να γίνει αντικείμενο μελέτης και αφορμή για ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Πορεία διδασκαλίας / Δραστηριότητες

- Προτείνεται να υπάρχει ψηφιακός χώρος (ψηφιακή τάξη του μαθήματος, wiki) όπου οι μαθητές/τριες θα αναρτούν τις σκέψεις τους για το έργο καθώς και τις ατομικές ή ομαδικές εργασίες τους. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί στην τάξη μέρος αυτού του υλικού εφόσον το θεωρεί χρήσιμο για σχολιασμό.
- Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να κρατούν ένα τετράδιο ή ημερολόγιο ανάγνωσης, όπου θα καταγράφουν την πορεία της ανάγνωσης του μυθιστορήματος καθώς και τις σκέψεις τους για τα πρόσωπα και την πλοκή του.
- Ο/Η εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις δραστηριότητες που αρέσουν και ταιριάζουν στην τάξη του και τις οποίες μπορεί να πραγματοποιήσει στον διδακτικό χρόνο που θα αφιερώσει για τη διδασκαλία του μυθιστορήματος.
- Η διδακτική πορεία του σεναρίου προσδιορίζεται από τρεις παράγοντες:
 1. Η ανάγνωση του μυθιστορήματος πραγματοποιείται κατά ένα μεγάλο μέρος στην τάξη (χωρίς να αποκλείεται και η ανάγνωση στο σπίτι).
 2. Ο ρυθμός επεξεργασίας των κεφαλαίων στην αρχή είναι αργός και στη συνέχεια επιταχύνεται.
 3. Οι μαθητές λειτουργούν ως ανεξάρτητοι αναγνώστες και αναλαμβάνουν την επεξεργασία των κεφαλαίων (εργασία ομάδων).

A. Προαναγνωστική φάση:

- Σύντομη περιγραφή του τρόπου εργασίας από τον διδάσκοντα/ουσα κατά την διδασκαλία του έργου: Εργασία στην τάξη και στο σπίτι, ανάγνωση, επεξεργασία του κειμένου σε ομάδες.
- Ανακοίνωση του βιβλίου και σύντομη αναφορά στην Π. Δέλτα. Επίδειξη του βιβλίου στους μαθητές/τριες.
- Ερώτηση προς τους μαθητές/τριες αν γνωρίζουν κάποια άλλα έργα της συγγραφέως.
- Αναζήτηση της πρώτης ανταπόκρισης των μαθητών/τριών από τον τίτλο του βιβλίου:

Ερωτήματα: Ποια είναι η πρώτη σας σκέψη από τον τίτλο του βιβλίου; Τι αναμένετε να ακούσετε; Γιατί χωρίς όνομα το παραμύθι; Τι θέλει να μεταφέρει στον αναγνώστη η συγγραφέας με αυτόν τον τίτλο;

B. Αναγνωστική φάση:

- Εναλλαγή εκφραστικής ανάγνωσης στην τάξη από τον διδάσκοντα (στην αρχή) και από τους μαθητές/τριες (στη συνέχεια).
- Εργασία σε ομάδες μέσω φύλλων εργασίας.
- Ενασχόληση των μαθητών/τριών με ποικίλες δραστηριότητες.
- Συνεχής ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα/ουσα προς τους μαθητές/τριες και αντίστροφα, ώστε να ανανεώνεται το ενδιαφέρον τους.

Γ. Μετά την ανάγνωση: (δύο τελευταίες ώρες)

- Γενική ανασκόπηση της ιστορίας,
- Αποτίμηση της συμπεριφοράς των ηρώων και των ιδεών του κειμένου,
- Προβολή σχετικής κινηματογραφικής ταινίας,

- Εναλλακτικά: Δραματοποίηση 1-2 κεφαλαίων από κάθε ομάδα, που να δείχνει χαρακτηριστικές στιγμές του έργου ή να επιλέξουν τα ίδια τα παιδιά σκηνές του έργου.

Διδακτικές οδηγίες:

Το πρώτο δώρο συνιστάται να γίνει με άμεση/κατευθυνόμενη διδασκαλία, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν πιο εύκολα πώς θα εργαστούν και πώς θα προσεγγίσουν το κείμενο. Τα υπόλοιπα έξι (6) δώρα είναι δυνατόν ο διδάσκων/ουσα να ακολουθήσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας.

Παράρτημα

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (1^ο κεφάλαιο: «Το δάσος», 2^ο κεφάλαιο: «Παλάτι και παλατιανοί»)

(Γίνεται χρήση μόνο από τον διδάσκοντα/ουσα)

Ανάγνωση από τον/τη διδάσκοντα/ουσα των δύο πρώτων κεφαλαίων, τα οποία στην ουσία είναι εισαγωγικά για όλη την ιστορία.

Μετά την ανάγνωση, αναπτύσσεται ένας καθοδηγούμενος διάλογος και ο διδάσκων/ουσα ερωτά:

- Πώς σας φάνηκαν αυτά τα δύο πρώτα κεφάλαια; Τι νιώσατε και τι σας έκανε εντύπωση;
- Ποια είναι τα πρόσωπα της ιστορίας και τι αξιοσημείωτο έχουν τα ονόματά τους;
- Γιατί η συγγραφέας επιλέγει αυτά τα ονόματα; Τι, κατά τη γνώμη σας, θέλει να δείξει;
- Στο 1^ο κεφάλαιο: «Το δάσος» ο αφηγητής μας παρουσιάζει αντιθετικά δύο διαφορετικές όψεις του βασιλείου. Στη μια υπάρχει ευημερία και χαρά και στην άλλη φτώχεια και ερημιά. Με ποιες λέξεις περιγράφονται οι διαφορετικές καταστάσεις του βασιλείου;
- Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Πώς είναι η κατάσταση του δάσους κατά την περίοδο της βασιλείας του Αστόχαστου;
- Τι είναι αυτό που διακόπτει την ηρεμία των πλασμάτων του δάσους ξαφνικά;
- Πώς αντιμετώπισαν το βασιλόπουλο τα πλάσματα του δάσους;
- Πώς παρουσιάζεται το βασίλειο την εποχή του βασιλιά Αστόχαστου;
- Πώς συμπεριφέρεται ο βασιλιάς Αστόχαστος; Ποιες ευθύνες έχει για την κατάσταση του βασιλείου του;
- Πώς αντιμετωπίζει τη δυσμενή κατάσταση του βασιλείου το βασιλόπουλο;
- Γιατί το βασιλόπουλο δεν έχει όνομα;

Επισήμανση: Το έργο αυτό είναι μυθιστόρημα αλλά διαθέτει και στοιχεία παραμυθιού. Δίνουμε κάποιες πληροφορίες στα παιδιά για τα γνωρίσματα του παραμυθιού, τις οποίες μπορούν να αναζητήσουν και στο μυθιστόρημα στη συνέχεια.

Ερωτήσεις/δραστηριότητες για το σπίτι:

1. Να αλλάξετε τα ονόματα των ηρώων με άλλα ονόματα που να ταιριάζουν στον χαρακτήρα τους. Ποιο όνομα θα δίνετε στο βασιλόπουλο;
2. Γιατί το βασίλειο του Αστόχαστου βρίσκεται σε παρακμή; Ποιος ευθύνεται γι' αυτό; Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συμπεριφορά του βασιλιά;
3. Να περιγράψετε τις δύο εικόνες του βασιλείου κατά την περίοδο της βασιλείας του Συνετού και κατά την περίοδο της βασιλείας του Αστόχαστου, αξιοποιώντας λέξεις και εκφράσεις του κειμένου.
4. Γιατί το βασιλόπουλο εναντιώνεται στον πατέρα του, τον βασιλιά Αστόχαστο; Τι δείχνει για τον χαρακτήρα του; Είναι δικαιολογημένη η στάση του;

2^ο Φύλλο Εργασίας. (Κεφάλαια: 19^ο : Ο θείος Βασιλιάς & 20^ο : Συνετός Β')**Κείμενο: Πηνελόπης Δέλτα, Παραμύθι χωρίς όνομα****Φύλλο Εργασίας** (Ομαδικό – Απαιτεί συνεχές δίκωρο)**Κεφάλαια: 19^ο : Ο θείος Βασιλιάς & 20^ο : Συνετός Β'****Χρονοδιάγραμμα**

- Ανάγνωση του κειμένου στην τάξη (10')
- Συνεργασία ομάδων για Δραστηριότητα Α' (30')
- Ανακοίνωση στην ολομέλεια ομάδων (25')
- Συνεργασία ομάδων για Δραστηριότητα Β' (15')

(Εργασία σε ομάδες)

Α. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής:**ΟΜΑΔΑ 1. Δραστηριότητα Α' : Συναισθηματική ανταπόκριση**

Να καταγράψετε σε έναν πίνακα τα διαφορετικά συναισθήματα του θείου Βασιλιά με τη χρονική σειρά που εξελίσσονται και να δηλώσετε α. με ποιες λέξεις - φράσεις εκφράζονται, β. ποιες αιτίες τα προκάλεσαν και γ. με ποιες ενέργειες εκδηλώνει ο θείος Βασιλιάς το κάθε του συναίσθημα.

Έπειτα – έχοντας υπόψη σας τα στοιχεία του πίνακά σας – αναλαμβάνετε το ρόλο του προσωπικού υπασπιστή του θείου Βασιλιά και τον συμβουλευέτε πώς να αντιμετωπίσει κάθε φάση των συναισθημάτων του; Γράψτε έναν φανταστικό διάλογο.

	Χαρακτηρισμός	Λέξεις – φράσεις που το φανερώνουν	Αιτίες που το προκαλούν	Ενέργειες με τις οποίες το εκδηλώνει ο Βασιλιάς
1 ^ο Συναίσθημα				
2 ^ο Συναίσθημα				
3 ^ο Συναίσθημα				

4° Συναίσθημα				
5° Συναίσθημα				

ΟΜΑΔΑ 2. Δραστηριότητα Α' Κατανόηση σε συνδυασμό

Είστε οι βασικοί αρθρογράφοι στην εφημερίδα «Βασιλικά Νέα» και αναλαμβάνετε να καλύψετε με ρεπορτάζ τις δύο πιο σημαντικές κατά την άποψή σας ενέργειες στις οποίες προχώρησε ο διάδοχος, αμέσως μόλις φόρεσε το στέμμα. Να συντάξετε ένα άρθρο 100 λέξεων, τονίζοντας τη μεγάλη σημασία και τα αποτελέσματα που είχαν και θα έχουν οι ενέργειες αυτές.

ΟΜΑΔΑ 3. Δραστηριότητα Α' Ερμηνευτική προσέγγιση

Υποθέστε ότι είστε η συγγραφέας του έργου και δίνετε συνέντευξη στον δημοσιογράφο της εφημερίδας «Παραμύθια για όλους», απαντώντας στις παρακάτω καίριες ερωτήσεις:

- Με ποιο γεγονός / περιστατικό τελειώνει το παραμύθι σας;
- Γιατί επιλέξατε αυτό το τέλος;
- Ποια θα ήταν η συνέχεια της ιστορίας, αν ο Συνετός Β' δεν παντρευόταν τη Γνώση;
- Ποια θα ήταν η συνέχεια της ιστορίας, εάν το βασιλόπουλο δεν αποδεχόταν το θρόνο;

ΟΜΑΔΑ 4. Δραστηριότητα Α' Εμβάθυνση και ερμηνεία

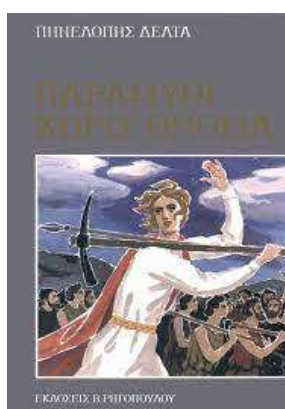
Ποιοι είναι οι τρεις βασιλείς που εμφανίζονται στο τελευταίο κεφάλαιο του έργου; Γιατί κάποιοι αναφέρονται με τα ονόματά τους και κάποιοι όχι; Ποια διαφορά παρατηρείτε στη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα προηγούμενα κεφάλαια και την αρχή της Ιστορίας; Να καταγράψετε τα βασικά γεγονότα που συνετέλεσαν στην αλλαγή αυτή.

Β. Δραστηριότητα Β (κοινή για όλες τις ομάδες) Διακαλλιτεχνικές και κριτικές προσεγγίσεις

Το «Παραμύθι χωρίς όνομα» κυκλοφόρησε πρώτη φορά το 1910. Εκδόθηκε στο Λονδίνο από το τυπογραφείο του Γ.Σ. Βελώνη με εικονογράφιση του Δ. Λ. Κωνσταντινίδη. Από τότε και ως σήμερα πολλοί άλλοι εκδοτικοί οίκοι έχουν εκδώσει και κυκλοφορήσει το ίδιο έργο. Κάθε έκδοση έχει το δικό της εξώφυλλο. Παρακάτω θα βρείτε ορισμένα από τα εξώφυλλα με τα οποία κυκλοφόρησε το έργο.

Αφού τα παρατηρήσετε προσεκτικά και έχοντας πια υπόψη σας το σύνολο του έργου,

- α. Να εξηγήσετε ποιο σημείο και ποιο θέμα του παραμυθιού τονίζει κάθε εξώφυλλο.
- β. Ποιο εξώφυλλο σας αρέσει περισσότερο; Γιατί;
- γ. Ποια εξώφυλλα νομίζετε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στο περιεχόμενο του έργου και ποια όχι; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
- δ. Εάν ήσασταν οι γραφίστες στην επόμενη έκδοση του έργου, τι εξώφυλλο θα σχεδιάζατε; Να σχεδιάσετε ένα (ίσως και διαφορετικό από τα υπάρχοντα) και να εξηγήσετε / αιτιολογήσετε την επιλογή σας.



Δραστηριότητες για το σπίτι (κοινή για όλες τις ομάδες). Συνολική θεώρηση.

1. Με ποιον ήρωα της ιστορίας ταυτίζεστε και γιατί;
2. Να αναφέρετε δύο ή τρία σημεία του κειμένου που σας έκαναν εντύπωση και να δικαιολογήσετε την επιλογή σας.
3. Η κάθε ομάδα να επιλέξει ένα ή δύο κεφάλαια τα οποία, αφού μελετήσει καλά, να τα παρουσιάσει στην τάξη με τη μορφή δραματοποίησης.

Αναφορές

- Hawthorn, J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ..
- Αρμελινιού, Σ. (2013). Απροσδόκητες συναντήσεις. Ένας περίπατος από και προς το Λεμονοδάσος: Το μυθιστόρημα (ολόκληρο) στη σχολική τάξη. Διδακτικές προσεγγίσεις-υποστηρικτικό υλικό. Στο *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο)*. (Εισαγωγή-επιστημονική επιμέλεια Β. Πάτσιου – Τζ. Καλογήρου). Αθήνα: Gutenberg, 2013, σ. 229-256.
- Δέλτα, Π. (2020). *Παραμύθι χωρίς όνομα*. Μίνωας.
- Πάνος, Δ. Σ. (2003). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: όρια και δυνατότητες. Στον τόμο Γ. Σπανός, Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 2003, σ. 39-65.
- Σπανός, Γ. Ι. (2018). Η αναγνωστική – αισθητική ανταπόκριση ως δυνατότητα για άσκηση μαθητών στη δημιουργική ανάγνωση. *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*,

Λογοτεχνία και Παιδεία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής, 4-6 Νοεμβρίου 2016, τόμ. Α΄. (Επιμ. Κων/νος Κ. Μαλαφάντης). Αθήνα: Διάδραση, 2018, σ. 238-250.

Υ.ΠΑΙ.Θ. – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου*, 2021.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄, Αθήνα, 2002.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα, 2011.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Άντυ Μάλλιγκαν, «Σκουπίδια». Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με άξονα τη διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου

Αικατερίνη Νικολοπούλου¹, Μαρία Πραγκαστή²
nikoloaig@gmail.com, mariapragasti@gmail.com

¹ΠΕ02, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, Δρ. Παιδαγωγικής

²ΠΕ02, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, Ms Σπουδές στην Εκπαίδευση

Περίληψη. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο παρουσιάζονται αρχικά οι στόχοι του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη μελέτη ενός αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στη Λογοτεχνία του Γυμνασίου. Στη συνέχεια, με αφορμή ορισμένα αποσπάσματα από το βιβλίο του Άντυ Μάλλιγκαν «Σκουπίδια» επιχειρούμε να σχεδιάσουμε την πορεία διδασκαλίας του βιβλίου στο χρονικό βάθος που προβλέπεται. Τέλος, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προσπαθούμε να «εφεύρουμε» ποικίλες δημιουργικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για τους μαθητές, ενδεχομένως κατάλληλες για πολλά και διαφορετικά λογοτεχνικά βιβλία και παρουσιάζουμε εκείνες τις οποίες εμείς αναθέσαμε κατά τη διδασκαλία του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: εκτενές/αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, νέα Προγράμματα Σπουδών, «Σκουπίδια», εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Παρά το γεγονός ότι το ζήτημα της διδασκαλίας ενός αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου έχει απασχολήσει τις ομάδες σχεδιασμού των Προγραμμάτων Σπουδών εδώ και αρκετά χρόνια και έχει ήδη θεσμοθετηθεί, με το παρόν Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία αυτή συστηματοποιείται και τίθεται υποχρεωτικά σε εφαρμογή στην τάξη κατ' αποκλειστικότητα για τους μήνες Δεκέμβριο–Φεβρουάριο κάθε σχολικού έτους. Η υποχρεωτικότητα αυτή ενδέχεται να φέρει σε αμηχανία κάποιους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό, το εργαστήριό μας, αφού παρουσιάσει τους στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών για το εκτενές/αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο συνολικά και ανά τάξη, θα εστιάσει σε πρακτικές πτυχές της διδασκαλίας αυτής και συγκεκριμένα στην ανάθεση δημιουργικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές με αφορμή το βιβλίο «Σκουπίδια» του Άντυ Μάλλιγκαν, το οποίο διδάξαμε κατά το σχολικό έτος 2021-2022 στα δύο από τα τρία τμήματα της Α' Γυμνασίου του σχολείου μας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο βιβλίο είναι κατάλληλο για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, καθώς συνδυάζει τον γρήγορο ρυθμό και την πρωτότυπη, περιπετειώδη πλοκή με μηνύματα ανθρωπισμού και ζητήματα παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού.

Στόχοι για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών

Σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (<http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>) επιχειρείται μια σφαιρική προσέγγιση στη διδασκαλία του εκτενούς/αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με πολλαπλούς στόχους. Συγκεκριμένα, οι στόχοι που τίθενται είναι οι εξής:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με το λογοτεχνικό βιβλίο και να αποκτήσουν τη **συνήθεια** της ανάγνωσης
- Να εμπλακούν σε **παιγνιώδεις δραστηριότητες** με αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο, ώστε να δημιουργείται στην τάξη ατμόσφαιρα επικοινωνιακής ελευθερίας και ψυχαγωγίας
- Να συμμετέχουν σε **ομάδες ανάγνωσης** πέραν του σχολείου και να ευνοούν με τη δράση τους τη **συνεργατική σχολική εργασία**
- Να εκφράζουν τα **συναισθήματα** που τους προκαλούν τα λογοτεχνικά κείμενα και να τα αξιοποιούν ως αφετηρία για συνεργασία με τους συμμαθητές και καθηγητές τους σε δραστηριότητες που προάγουν τη φιλιαναγνωσία
- Να αξιοποιούν **ψηφιακά εργαλεία** και να εμπλέκονται σε **ερευνητικές δραστηριότητες** ανάγνωσης, δημιουργικής γραφής, καλλιτεχνικής δράσης, διαδικτυακής επικοινωνίας και στον χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου

Πιο συγκεκριμένα, για την **Α΄ Γυμνασίου** η διδασκαλία του εκτενούς/αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου στοχεύει:

- ο στον εντοπισμό και σχολιασμό της αλληλουχίας γεγονότων,
- ο στην άσκηση στην ανάγνωση και κατανόηση,
- ο στην ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης,
- ο στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Για την **Β΄ Γυμνασίου** ορίζονται ως στόχοι:

- ο η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και αναγνωστικής εμπειρίας,
- ο η αναγνώριση της σχέσης όλου-μέρους στη λογοτεχνία.

Για την **Γ΄ Γυμνασίου** τίθενται οι παρακάτω στόχοι:

- ο αναγνώριση των λογοτεχνικών κειμένων ως πολιτισμικών αγαθών,
- ο αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων,
- ο αναγνώριση της σχέσης όλου-μέρους
- ο διάκριση των ποικίλων στάσεων ζωής και επιλογών του ανθρώπου.

Χρονοπρογραμματισμός και μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών

Για τη διδασκαλία του εκτενούς/αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου προβλέπεται, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών, **χρονική διάρκεια τριών μηνών** και συγκεκριμένα

αποκλειστική ενασχόληση της τάξης τους μήνες από τον Δεκέμβριο έως και τον Φεβρουάριο κάθε σχολικού έτους, δηλαδή για **20 περίπου διδακτικές ώρες**. Η διδασκαλία προτείνεται να διαρθρωθεί σε τρεις φάσεις: α) πριν την ανάγνωση, β) κατά την ανάγνωση και γ) μετά την ανάγνωση. Και στις τρεις αυτές φάσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλες μεθόδους συνδυαστικά και μη, προκειμένου να ενεργοποιήσει τον ενδιαφέρον των μαθητών και να το διατηρήσει, ανάλογα με τις προτιμήσεις και την εξοικείωση που έχει με την κάθε μέθοδο. Πιο συγκεκριμένα, στα νέα Προγράμματα Σπουδών (<http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>) αναφέρονται οι παρακάτω μέθοδοι:

- Μέθοδος Project
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Ανεστραμμένη τάξη
- Ανάκληση βιωμάτων των μαθητών
- Σταδιακή ανάγνωση και μελέτη του βιβλίου εντός (και εκτός) της τάξης
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Φύλλα εργασίας (ίδια ή διαφορετικά για κάθε ομάδα)
- Δημιουργική έκφραση των μαθητών (γραφτή, προφορική, θεατρική, εικαστική)

Όλες οι μέθοδοι παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού, όμως, η επιλογή ή/και ο συνδυασμός των μεθόδων εκείνων που προσιδιάζουν στο συγκεκριμένο τμήμα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Άλλωστε, και ο πειραματισμός του εκπαιδευτικού είναι θεμιτός και αναμενόμενος.

Το βιβλίο «Σκουπίδια» του Άντυ Μάλλιγκαν

Για τη σχολική χρονιά 2021-2022 επιλέξαμε να διαβάσουμε και να μελετήσουμε το βιβλίο «Σκουπίδια» του Άντυ Μάλλιγκαν με δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου. Πρόκειται για ένα βιβλίο, του οποίου η πλοκή εκτυλίσσεται στη Μπεχάλα, μία σκουπιδοπούλη στη Μανίλα των Φιλιππίνων, πριν το 2010 με κεντρικούς ήρωες εφήβους 14-15 ετών, τον Ραφαέλ, τον Γκάρντο, τον Χουν-Χουν και την Πία. Τα θέματα που θίγονται αφορούν στην παιδική εργασία, στην εκμετάλλευση, τη φτώχεια, την εξαθλίωση, τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης, τη διαφθορά, αλλά και τη φιλία και την αλληλεγγύη. Το κεντρικό ζήτημα που ταλανίζει τους πρωταγωνιστές του βιβλίου μας είναι η εύρεση μίας τσάντας με χρήματα, ένα κλειδί, έναν χάρτη και έναν κώδικα, η αποκρυπτογράφηση αυτού του κώδικα και η λύση του «μυστηρίου».

Η υπόθεση του βιβλίου εν συνόψει έχει ως εξής:

Ο Ραφαέλ και ο Γκάρντο, δύο παιδιά 14 ετών, ζουν στη χωματερή της Μπεχάλα και βγάζουν τα προς το ζην πουλώντας υλικά που συλλέγουν από τα σκουπίδια. Μια μέρα βρίσκουν μια τσάντα με ένα πορτοφόλι, την ταυτότητα ενός άνδρα, έναν χάρτη και ένα κλειδί. Όταν η αστυνομία φτάνει στη Μπεχάλα αναζητώντας την τσάντα αντιλαμβάνονται ότι κάτι σοβαρό συμβαίνει. Από το σημείο αυτό αρχίζει η περιπέτεια... Συνεργό τους κάνουν ένα ακόμη αγόρι, τον Χουν – Χουν ή Αρουαίο, που τους οδηγεί στη θυρίδα στην οποία αντιστοιχεί το κλειδί. Εκεί βρίσκουν κάποια ακόμα στοιχεία, αλλά και έναν γρίφο που πρέπει να λύσουν. (1^ο μέρος)

Η αστυνομία τους υποψιάζεται. Συλλαμβάνει τον Ραφαέλ και παρόλο που τον ανακρίνει βάνουσα αυτός δεν ομολογεί. Όμως τα παιδιά ξέρουν: ο κάτοχος της τσάντας, υπηρέτης στο σπίτι του αντιπροέδρου της κυβέρνησης και καταχραστή του δημοσίου χρήματος, έκλεψε από το αφεντικό του ένα μεγάλο χρηματικό ποσό που εκείνος είχε υπεξαιρέσει, και αφού συνελήφθη, πέθανε κατά την ανάκριση. Στη θυρίδα είχε αφήσει ένα γράμμα προς κάποιον φυλακισμένο, αλλά και τον γρίφο που ο τελευταίος θα έλυνε για την εύρεση των χρημάτων. (2^ο μέρος)

Ο Γκάρντο, με τη βοήθεια της Ολίβια η οποία εργάζεται εθελοντικά στο σχολείο της Ιεραποστολής, φτάνει στις φυλακές Κόλβα και μέσα σε άθλιες συνθήκες συναντά τον φυλακισμένο Γκαμπριέλ Ολόντρις. Οι φρουροί αντιλαμβάνονται ότι κάτι συμβαίνει και λίγο πριν δοθεί η λύση απομακρύνουν τους δύο επισκέπτες. Ο Γκαμπριέλ πεθαίνει μέσα στη φυλακή. (3^ο μέρος)

Τα παιδιά και πάλι δεν τα παρατούν. Μετά από αρκετές περιπέτειες και κινδύνους καταφέρνουν να λύσουν τον γρίφο και να ανακαλύψουν τα χρήματα. Το μεγαλύτερο μέρος τους το μοιράζουν στους ανθρώπους της Μπεχάλα και με αυτό που τους απομένει φεύγουν μακριά μαζί με τη μικρή τους φίλη Πία, για να ζήσουν μια ήρεμη και απλή ζωή. (4^ο & 5^ο μέρος)

Χαρακτηριστικό του βιβλίου είναι όχι μόνο η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, αλλά και η εναλλαγή του αφηγητή από κεφάλαιο σε κεφάλαιο. Δηλαδή, σε κάποια κεφάλαια «μιλάει» ο Γκάρντο, σε άλλα ο Ραφαέλ και ούτω καθεξής, με αποτέλεσμα να βλέπουμε τις ποικίλες οπτικές της ιστορίας. Το συγκεκριμένο εύρημα σε συνδυασμό με την καταγιστική πλοκή κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως άλλωστε διαπιστώσαμε στην πράξη την περασμένη σχολική χρονιά.

Ενδεικτική προσέγγιση του βιβλίου «Σκουπίδια» του Άντυ Μάλλικαν

Α. φάση: Για να προσεγγίσουμε το συγκεκριμένο βιβλίο στην φάση προ της ανάγνωσης μοιράσαμε έντυπο υλικό με τη **Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού**, άρθρα της οποίας σχολιάσαμε και προβληματιστήκαμε σχετικά με τον βαθμό καταπάτησής τους μέχρι και σήμερα. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε ως προϋδεασμός και προετοιμασία των μαθητών για το περιεχόμενο του βιβλίου που επρόκειτο να μελετήσουμε και για τα κυρίαρχα θέματα που τίγονται σε αυτό.

Β. φάση: Στη συνέχεια, ξεκινήσαμε με **εκφραστική ανάγνωση** στην τάξη των πρώτων σημαντικών κεφαλαίων, όπου γίνεται η «δέση» του μύθου, από εμάς τις εκπαιδευτικούς. Κατόπιν, αναθέσαμε κεφάλαια για ανάγνωση στο σπίτι με σκοπό την παρουσίασή τους στην τάξη με τη **χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου**. Στο σημείο αυτό, μπορούμε να μοιράσουμε φύλλα εργασίας ή ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες είτε σε ομάδες είτε σε ατομικό επίπεδο και να αφήσουμε τους μαθητές να επιλέξουν αυτές που τους ταιριάζουν και τους ενδιαφέρουν πιο πολύ. Μέσα στην τάξη μπορούμε να κάνουμε εκφραστική ανάγνωση είτε εμείς οι εκπαιδευτικοί είτε οι μαθητές (πιθανόν κατόπιν προετοιμασίας, αλλά χωρίς να είναι απαραίτητο) των κεφαλαίων εκείνων που κρίνουμε ως σημαντικά για την εξέλιξη της πλοκής.

Γ. φάση: Στη φάση μετά την ανάγνωση του βιβλίου, αναθέσαμε **συνολικές δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες** κατ' επιλογήν των μαθητών. Μάλιστα, αρκετές περιλάμβαναν και δημιουργία παιχνιδιών. Στην ολομέλεια ακολούθησε η **παρουσίαση των**

εργασιών που επέλεξαν οι μαθητές, καθώς και «**συλλογικό παιχνίδι**» των σταυρόλεξων, κρυπτόλεξων, ακροστιχίδων ... που δημιούργησαν οι ίδιοι. Στο σημείο αυτό ενεργοποιήθηκαν πολύ οι μαθητές, όταν διαπίστωσαν ότι όλοι μαζί θα παίξουν τα παιχνίδια που οι ίδιοι κατασκεύασαν! Παράλληλα, υλοποιήθηκε **project** για τη Διεθνή Σύμβαση με τα Δικαιώματα του Παιδιού με δημιουργία αφίσας και μπλούζας που διανεμήθηκε στους μαθητές. Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης της **κινηματογραφικής ταινίας**, η οποία είναι βασισμένη στο βιβλίο, καθώς και σύγκριση μεταξύ τους.

Γενικά, κρίνεται σκόπιμο να εστιάσουμε σε **τέσσερα (4) βασικά σημεία** του έργου:

1. στην αρχή του: κεφάλαια 1-3 του 1^{ου} μέρους (η «δέση» του μύθου: τα ευρήματα των παιδιών-ηρώων και το πρόβλημα/γρίφος που έχουν να λύσουν),
2. στα κεφάλαια 2 και 3 του 2^{ου} μέρους (πρώτη κορύφωση: σύλληψη, κράτηση, ανάκριση του κεντρικού ήρωα από την αστυνομία και απελευθέρωσή του),
3. στα κεφάλαια 4-7 του 3^{ου} μέρους (δεύτερη κορύφωση: επίσκεψη στις φυλακές Κόλβα – αναζήτηση απαντήσεων/λύσεων για το πρόβλημα) και
4. στο τέλος του: κεφάλαια 3-6 του 5^{ου} μέρους (η οριστική λύση του προβλήματος, η απόφαση και η στάση των παιδιών).

Η αναλυτική πορεία της διδασκαλίας μας, προσαρμοσμένη στις **20 διδακτικές ώρες** που προβλέπονται μπορεί να είναι η ακόλουθη:

A. Φάση:	Ανάγνωση άρθρων από τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού και σχολιασμός τους (προϊδεασμός – προβληματισμός).	1 ώρα
B. Φάση:	1. Ανάγνωση στην τάξη: κεφάλαια 1,2,3 του 1 ^{ου} μέρους & σύντομος σχολιασμός – ανάθεση μελέτης στο σπίτι κεφαλαίων 4-6 και εργασιών.	2 ώρες
	2. Παρουσίαση από τους μαθητές/τριες των κεφαλαίων που μελέτησαν – παρουσίαση εργασιών – συνολική αποτίμηση 1ου μέρους.	2 ώρες
	3. Ανάγνωση στην τάξη: κεφάλαια 1-3, 2 ^{ου} μέρους & σχολιασμός (πρώτη κορύφωση της εξέλιξης)– ανάθεση μελέτης στο σπίτι (κεφ. 3-4) – φύλλο εργασίας για το 2 ^ο μέρος συνολικά – δημιουργικές δραστηριότητες.	2 ώρες
	4. Παρουσίαση/σχολιασμός κεφαλαίων – παρουσίαση εργασιών – συνολική αποτίμηση 2 ^{ου} μέρους– συναισθήματα. Μελέτη για το σπίτι: κεφάλαια 1-3 του 3 ^{ου} μέρους.	2 ώρες
	5. Σύντομη παρουσίαση από τους μαθητές/τριες των κεφαλαίων που μελέτησαν – ανάγνωση στην τάξη των κεφαλαίων 4-7 του 3 ^{ου} μέρους (δεύτερη κορύφωση). Ανάθεση μελέτης στο σπίτι κεφαλαίων 8-10 – φύλλο εργασίας για το 3 ^ο μέρος – δημιουργικές δραστηριότητες.	2 ώρες
	6. Παρουσίαση/σχολιασμός κεφαλαίων – παρουσίαση εργασιών – συνολική αποτίμηση 3ου μέρους – συναισθήματα. Μελέτη στο σπίτι: κεφάλαια 1-3 του 4ου μέρους.	2 ώρες
	7. Παρουσίαση/συζήτηση. Ανάγνωση/σχολιασμός κεφαλαίων 4-7 του 4ου μέρους. Ανάγνωση στο σπίτι: κεφάλαια 1-2 του 5ου μέρους.	2 ώρες

	8. Παρουσίαση/συζήτηση. Ανάγνωση/σχολιασμός τελευταίων κεφαλαίων (3-6) του 5 ^{ου} μέρους. Ανάθεση εργασιών.	2 ώρες
Γ. Φάση:	Παρουσίαση εργασιών / συλλογικό παιχνίδι / project / προβολή ταινίας & σύγκριση με το έργο (επιλέγουμε) - συνολική αποτίμηση & συναισθήματα	3 ώρες
	ΣΥΝΟΛΟ:	20 ώρες

Ακολουθούν ενδεικτικά **Φύλλα Εργασίας** που εφαρμόστηκαν με ομαδοσυνεργατική μέθοδο και παρουσιάστηκαν στην τάξη:

1^ο φύλλο εργασίας - 2^ο Μέρος

(Οι μαθητές έχουν χωριστεί σε 5 ομάδες 4-5 ατόμων)

1^η Ομάδα: Να δώσετε έναν τίτλο σε κάθε κεφάλαιο προσδιορίζοντας με σαφήνεια το θέμα του.

2^η Ομάδα: Ποια καινούργια στοιχεία, σχετικά με την υπόθεση στην οποία έχουν εμπλακεί οι πρωταγωνιστές της ιστορίας μας, έρχονται στο φως στο 2^ο μέρος; Να τα αναφέρετε με συντομία.

3^η Ομάδα: Να παρουσιάσετε τη συναισθηματική κατάσταση του Ραφαέλ τόσο κατά τη διάρκεια της κράτησης και ανάκρισής του από τους αστυνομικούς, όσο και μετά την απελευθέρωσή του, κατά την επιστροφή του στην Μπεχάλα.

4^η Ομάδα: Μια πρωτοτυπία του κειμένου είναι η **εναλλαγή των αφηγητών**. Ποιος είναι ο βασικός αφηγητής στο 2^ο μέρος του βιβλίου; Πρόκειται για το ίδιο πρόσωπο που συναντήσαμε στον ρόλο αυτό και στο 1^ο μέρος; Ποια άλλα πρόσωπα αναλαμβάνουν τον ίδιο ρόλο; Τι είδους αφηγητές είναι (ομοδιηγητικοί–ετεροδιηγητικοί); Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο συγγραφέας επιλέγει αυτή την εναλλαγή των αφηγητών; σε τι τον εξυπηρετεί;

5^η Ομάδα: Ο τίτλος του βιβλίου «Σκουπίδια» προφανώς αναφέρεται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν τα παιδιά – πρωταγωνιστές της ιστορίας. Ποιο διαφορετικό νόημα αποκτά, πιστεύετε, στα λόγια των ηρώων της σελίδας 82 και 85;

2^ο φύλλο εργασίας – 3^ο Μέρος

(Εργασία σε ομάδες)

Ομάδα 1^η: Ποιο πρόσωπο έχει τον ρόλο του βασικού αφηγητή στο 3^ο μέρος του βιβλίου; Με ποιον τρόπο ενεπλάκη στην ιστορία;

Ομάδα 2^η : Να παρουσιάσετε τα νέα πρόσωπα της ιστορίας, την Ολίβια Ουέστον και τον Γκαμπριέλ Ολόντρις. Ποιες πληροφορίες δίνονται για τη ζωή τους; Πώς συμπεριφέρονται και πώς ενεργούν στο συγκεκριμένο απόσπασμα; Προσπαθήστε να χαρακτηρίσετε σύντομα το καθένα από αυτά.

Ομάδα 3^η : Ποια είναι η εικόνα των φυλακών Κόλβα την οποία αντικρίζει η Ολίβια; Ποιες συνθήκες επικρατούν σε αυτές;

Ομάδα 4^η : Πώς αισθάνεται η Ολίβια όταν βρίσκεται σε αυτό το περιβάλλον; Τι την ενοχλεί περισσότερο;

Ομάδα 5^η: Ποιες πληροφορίες δίνει ο Γκαμπριέλ Ολόντρις στους δύο επισκέπτες του; Ποια επιπλέον στοιχεία σχετικά με την υπόθεση έρχονται στο φως στο τρίτο μέρος του βιβλίου; Να τα αναφέρετε με συντομία.

Τέλος, παραθέτουμε και ενδεικτικές **συνολικές δραστηριότητες** που αναθέσαμε στους μαθητές και τους ζητήσαμε να επιλέξουν αυτές που τους ενδιαφέρουν:

Διαλέξτε τουλάχιστον μία από τις παρακάτω εργασίες:

1. Πώς φαντάζεστε τους ήρωες του βιβλίου; Περιγράψτε και ζωγραφίστε έναν ή περισσότερους.
2. Γράψτε ποια σκηνή σας εντυπωσίασε περισσότερο και ποια συναισθήματα σας γέννησε. Πώς θα την αποδίδετε ζωγραφικά;
3. Φτιάξτε ένα σταυρόλεξο για τα γεγονότα/ήρωες του βιβλίου με τη βοήθεια της παρακάτω εφαρμογής: <https://crosswordlabs.com/>
4. Φτιάξτε ένα επιτραπέζιο ή ψηφιακό παιχνίδι με αφορμή το βιβλίο.
5. Φτιάξτε ένα σύνθημα, ένα σκίτσο ή μια ζωγραφιά με αφορμή τα Δικαιώματα του Παιδιού που βλέπετε ότι καταπατούνται στο βιβλίο. Μετά, θα τα χρησιμοποιήσουμε για να τυπώσουμε κούπες ή μπλουζάκια ή ό,τι άλλο θέλετε...
6. Αναζητήστε στον Τύπο ή στο διαδίκτυο κείμενα και φωτογραφίες σχετικά με τα παιδιά του δρόμου ή εκείνα που ζουν σε παραγκουπόλεις. Δημιουργήστε ένα κολάζ με τις φωτογραφίες και παρουσιάστε το υλικό σας στην τάξη.
7. Δημιουργήστε το δικό σας ποίημα (σε ελεύθερο στίχο ή με ομοιοκαταληξία) με αφορμή τα γεγονότα που έχουμε διαβάσει και τα συναισθήματα που σας έχουν γεννηθεί.
8. Να φτιάξετε ένα δικό σας τραγούδι με αφορμή το βιβλίο.
9. Φτιάξτε ένα δικό σας κόμικ (scratch) με εργαλεία όπως το storybird, storyboard, makebeliefscommix ή όποιο άλλο θέλετε...
10. Κατασκευάστε το δικό σας kahoot για το βιβλίο μας.
11. Γράψτε ένα άλλο τέλος για το βιβλίο μας.
12. Φτιάξτε το δικό σας εξώφυλλο για το βιβλίο μας.
13. Δραματοποιήστε κάποια σκηνή του βιβλίου μας.

Κάθε άλλη ιδέα είναι ευπρόσδεκτη!

Οι συνάδελφοι στο εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε διάβασαν ορισμένα αποσπάσματα και πρότειναν ποικίλες επιπρόσθετες δραστηριότητες, όπως ρητορικούς αγώνες, αγώνες αντιλογίας, ψηφιακές αφηγήσεις, αναδιηγήσεις από έναν δημοσιογράφο, δημιουργική γραφή με αφορμή προτάσεις του βιβλίου, ηχογραφήσεις και δραστηριότητες αισθητικής ανταπόκρισης. Όλα τα παραπάνω μας έδωσαν ακόμη περισσότερες ιδέες για εφαρμογή κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Συμπερασματικά μιλώντας, η προσέγγιση ενός εκτενούς/αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου αποτελεί μία πρόκληση για κάθε συνάδελφο, αλλά και μια ενδιαφέρουσα και δημιουργική 'άσκηση' για τους μαθητές. Με τα νέα Προγράμματα Σπουδών η διδασκαλία αυτή εισάγεται σε υποχρεωτικό επίπεδο, συστηματοποιείται και ορίζεται χρονικά. Η εφαρμογή της στην τάξη την προηγούμενη χρονιά, παρά την απουσία του χρονικού πλαισίου από Δεκέμβριο έως Φεβρουάριο, ήταν ιδιαίτερος εποικοδομητική και ευχάριστη τόσο για τους μαθητές όσο και για μας τις εκπαιδευτικούς: προβληματιστήκαμε, συγκινηθήκαμε, παίξαμε... Στο εργαστήριο που υλοποιήθηκε, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν μια ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες ιδέες. Θεωρούμε ότι η εφαρμογή των 20 περίπου συναπτών ωρών διδασκαλίας θα δώσει ακόμη μεγαλύτερη συνοχή στην επεξεργασία κάθε αυτοτελούς/εκτενούς λογοτεχνικού βιβλίου με πολλαπλάσια αποτελέσματα.

Αναφορές

- Unicef, Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, διαθέσιμο στο <https://www.unicef.org/greece/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D>
- ΙΕΠ, (2021). *Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Λογοτεχνία Γυμνασίου*, διαθέσιμα στο <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Μάλλικαν, Άντυ. (2013). *Σκουπίδια*. Αθήνα, Πατάκης

Παράρτημα

Ενδεικτικά αποσπάσματα του βιβλίου «Σκουπίδια» του Άντυ Μάλλιγκαν (κεφ. 1, 2)

1

Το όνομά μου είναι Ραφαέλ Φεργάντες και είμαι παιδί της χωματερής.

Πολλοί μου λένε: «Ποτέ δεν ξέρεις τι θα βρεις ψάχνοντας στα σκουπίδια! Σήμερα μπορεί να είναι η τυχερή σου μέρα». Αλλά εγώ τους λέω: «Φίλε μου, νομίζω πως ξέρω τι θα βρω». Και ξέρω τι μπορεί να βρει κανείς, γιατί ξέρω τι βρίσκω εγώ όλα αυτά τα χρόνια που δουλεύω εδώ πέρα, έντεκα ολόκληρα χρόνια. Με μια λέξη: *στούπα*. Τι σημαίνει αυτό; *Στούπα* – και συγγνώμη αν σας προσβάλλω –, *στούπα* είναι η λέξη που χρησιμοποιούμε για τις ανθρώπινες ακαθαρσίες. Δε θέλω να φέρω μπελάδες σε κανέναν, δεν είναι αυτή η δουλειά μου. Όμως υπάρχουν πολλά πράγματα που είναι δύσκολο να βρεις στην αγαπημένη μας πόλη, κι ένα από τα πράγματα που δεν έχουν πολλοί άνθρωποι είναι τουαλέτα και νερό τρεχούμενο. Οπότε, όταν ο κόσμος πρέπει να κάνει την ανάγκη του, την κάνει όπου μπορεί. Οι περισσότεροι μένουν μέσα σε κουτιά και τα κουτιά αυτά είναι στοιβαγμένα το ένα πάνω στο άλλο, έως απάνω ψηλά. Έτσι, όταν πρέπει να πας στην τουαλέτα, τα κάνεις πάνω σ' ένα κομμάτι χαρτί και μετά το τυλίγεις και το πετάς στα σκουπίδια. Τις σκουπιδόσακούλες τις μαζεύουν όλες μαζί. Τα σκουπίδια ολόκληρης της πόλης τα φορτώνουν πάνω σε καρότσια κι από τα καρότσια τις πάνε σε φορτηγά ή ακόμα και σε τρένα – δε θα το πιστέψεις πόσα σκουπίδια μάς φέρνει

9

αυτή η πόλη. Σωροί και σωροί, και όλα καταλήγουν εδώ σε εμάς. Τα φορτηγά και τα τρένα δε σταματούν ποτέ, όπως κι εμείς. Σερνόμεστε και ξανασηρνόμεστε, και ξεδιαλέγουμε και ξεδιαλέγουμε συνέχεια.

Αυτό το μέρος το αποκαλούν Μπεχάλα και είναι σκουπιδούπολη. Πριν από τρία χρόνια υπήρχε το Κατασμένο Βουνό, αλλά καταστράφηκε, κι έτσι το έκλεισαν και μας μετέφεραν όλους πιο πέρα. Οι σωροί μαζεύονται – και μιλάμε για ολόκληρα Ιμαλάια! Θα μπορούσες να σκαφαλώσεις χωρίς τέλος, κι αυτό ακριβώς κάνουν πολλοί... πάνω κάτω, μέσα από τις κοιλάδες. Τα βουνά αρχίζουν απ' το λιμάνι και φτάνουν ως τα βάλτοτόπια, ένας ολόκληρος κόσμος από αγχωτά σκουπίδια. Εγώ είμαι ένα απ' τα παιδιά των σκουπιδιών, εμείς ψάχνουμε μέσα σ' αυτά τα πράγματα που πετάει η πόλη.

«Όμως πρέπει να βρίσκεις και ενδιαφέροντα πράγματα» μου είπε κάποιος κάποτε. «Πότε πότε, έτσι δεν είναι».

Μας έρχονται και επισκέπτες, βλέπεις. Κυρίως ξένοι που επισκέπτονται το Σχολείο της Ιερουσαλήμ, που δημιουργήθηκε πριν από χρόνια και με τα χίλια ξόρια μένει ανοιχτό. Πάντα χαμογελώ και τους λέω: «Μερικές φορές, κύριε! Μερικές φορές, κυρία!».

Αλλά αυτό που πραγματικά εννοώ είναι: *Όχι, ποτέ – γιατί αυτό που βρίσκουμε είναι κυρίως στούπα*.

«Τι έχεις εκεί» λέω στον Γκάρντο.

«Εσύ τι λες, αγόρι;» λέει ο Γκάρντο.

Και ξέρω. Το ενδιαφέρον πακέτο που έδειχνε σαν να είχε κάτι ωραίο τυλιγμένο μέσα του. Τι έπληξη! Είναι στούπα, και ο Γκάρντο προχωράει πιο κάτω, σκουπίζοντας τα χέρια του στην μπλούζα του και ελπίζοντας ότι θα βρει κάτι που

θα μπορούσαμε να πουλήσουμε. Όλη μέρα, βρέχει χιονίζει, ανεβαίνουμε στους λόφους.

Θέλετε να έρθετε να δείτε; Ε, λοιπόν, την Μπεχάλα μπορείτε να τη μυρίσετε πριν καν τη δείτε. Πρέπει να έχει έκταση διακοσίων ποδοσφαιρικών γηπέδων ή ίσως χιλίων γηπέδων μιάσκει – δεν ξέρω; φαίνεται σαν να μην τελειώνει. Ούτε που ξέρω πόσος απ' αυτόν τον χώρο είναι στούπα, αλλά τις κακές μέρες είναι σαν να αποτελείται μόνο από στούπα, και περνάς τη ζωή σου τσαλαβουτώντας μέσα στη στούπα, αναπνέοντας στούπα, παίρνοντας έναν υπνάκο δίπλα στη στούπα – ναι... Ίσως μια μέρα βρεις «κάτι ωραίο». Ναι, καλά.

Και κάποτε, μια μέρα, βρήκα στ' αλήθεια.

Ήμουν παιδί των σκουπιδιών από τότε που μπορούσα να περπατάω μόνος μου και να μαζεύω πράγματα. Πόσο να ήμουν; Τριών χρονών, και είχα αρχίσει να ξεδιαλέγω.

Θα σας πω για τα πράγματα ψάχνουμε.

Πλαστικό, γιατί το πλαστικό μπορείς να το πουλήσεις στα γρήγορα – με το καλό. Το άσπρο πλαστικό είναι το καλύτερο και πάει σ' έναν σωρό – το μπλε πλαστικό πάει στον διπλανό σωρό.

Χαρτί, αν είναι άσπρο και καθαρό – δηλαδή αν το πλύνουμε και το στεγνώσουμε. Και χαρτόνι.

Κονσέρβες – σιδήρεες μεταλλικές. Γυαλί, αν είναι μπουκάλι. Υφάσματα ή κουρέλια σε οποιαδήποτε μορφή – πότε πότε κανένα μπλουζάκι, παντελόνια, κάποιο τσουβάλι όπου ήταν τυλιγμένο κάτι. Εμείς... τα παιδιά εδώ πέρα, τα μισά απ' αυτά που φοράμε είναι πράγματα που έχουμε βρει, αλλά τα περισσότερα τα μαζεύουμε, τα ζυγίζουμε και τα πουλάμε.

Πρέπει να με δείτε ντυμένο στην τρέχα. Φοράω ένα τζιν παντελόνι κομμένο κι ένα μπλουζάκι μεγαλύτερο για να μπορώ να κουκουλώσω το κεφάλι μου όταν ο ήλιος καίει πολύ. Δε φοράω παπούτσια – πρώτον, γιατί δεν έχω και, δεύτερον, γιατί πρέπει να αισθάνομαι τι πατάς. Το Σχολείο της Ιεραποστολής μετά από πολλές προσπάθειες μας αγόρασε μπιτόνια, αλλά τα περισσότερα παιδιά τα πούλησαν. Τα σκουπίδια είναι μαλακά και τα πόδια μας είναι σκληρά σαν οπλές.

Και το λάστιχο είναι καλό. Την προηγούμενη εβδομάδα μόνος έπεσε από το πονθονά ένα φορτίο από καλιά λάστιχα. Τα κομμάτισαμε στο λεπτό, αν και οι μεγάλοι έφτασαν πρώτοι και μας έδωξαν. Ένα σχετικά καλό λάστιχο μπορεί να πιάνει μισό δολάριο, ενώ ένα χαλασμένο μπορεί να το βάλεις να κρατάει τη στήλη του σπιτιού σου. Επίσης ξεδιαλέγουμε και τα σκουπίδια από τα φαστφουντάκια, που είναι μια μικρή επιχείρηση από μόνα τους. Δεν περνάνε από μένα και τον Γκάρντο, πάνε στην άλλη άκρη, κι εκεί καμιά εκατοστή παιδιά ξεδιαλέγουν τα καλαμάκια, τα κυπελλάκια και τα κόκαλα των κοτόπουλων. Τα μαζεύουν όλα, τα καθαρίζουν και τα βάζουν σε σακούλες – έπειτα τα στέλνουν στους ζυγιάτες: ζυγίζονται και πουλιούνται. Και τα ανεβάζουν πάνω στα φορτηγά που τα πάνε στην πόλη, από εκεί που ήρθαν. Μια καλή μέρα μπορεί να βγάλω και διακόσια πιάσος. Μια κακή πενήντα ίσως. Έτσι ζεις, μέρα με τη μέρα, κι εσύ έχεις να μην ανησυχήσεις. Η ζωή σου είναι ο γάντζος που κουβαλάς στο χέρι σου, γυρνώντας ανάμεσα στα σκουπίδια.

«Τι έχεις εκεί, Γκάρντο»

«Στούπα. Εσύ»

Αναποδογυρίζεις το χαρτί «Στούπα».

Πρέπει να σας το πω: είμαι παιδί των σκουπιδιών με

12

2

Από πού ν' αρχίσω;

Από την άτυχη-τυχερή μου μέρα, τη μέρα που ο κόσμος ήρθε τα πάνω κάτω; Ήταν Πέμπτη. Εγώ και ο Γκάρντο ήμασταν πάνω σ' έναν από τους ανηφορικούς μιάντες των γερανών. Αυτά τα πράγματα είναι τεράστια και ανεβοκατεβαίνουν στους λόφους πάνω σε δώδεκα μεγάλες ρόδες. Παιρνούν τα σκουπίδια και τα ανεβάζουν τόσο ψηλά, που με δυσκολία τα βλέπεις, και μετά τα ξαναρχίζουν κάτω και αναλαμβάνουν τα καινούρια σκουπίδια, και λένε πως δεν πρέπει να δουλεύεις εκεί κοντά γιατί είναι επικίνδυνο. Δουλεύεις κάτω από σκουπίδια που πέφτουν από ψηλά σαν βροχή και οι φρουροί προσπαθούν να σε διώξουν. Αν όμως θέλεις να είσαι ο πρώτος στη σειρά κι αν δεν μπορείς να μπεις μέσα στην καρότσα – βέβαια, αυτό είναι πολύ επικίνδυνο: ξέρω ένα παιδί που έχασε το μπράτσο του έτσι -, τότε αξίζει τον κόπο να ανέβεις στον μιάντη. Τα φορτηγά ξεφορτώνουν, οι μπουλντόζες τα σπρώχνουν όλα πάνω στους μιάντες κι αυτά έρχονται προς το μέρος σου, που είσαι στην κορυφή του βουνού και τα περιμένεις.

Εκεί βρισκόμαστε τώρα, με θέα τη θάλασσα.

Ο Γκάρντο είναι δεκατεσσάρων, ίδια ηλικία με μένα. Είναι λεπτός σαν ξυλαράκι, με μακριά χέρια. Γεννήθηκε εφτά ώρες πριν από μένα, πάνω στα ίδια σεντόνια, έτσι μου λένε. Δεν είναι αδερφός μου, αλλά είναι σαν αδερφός μου, γιατί

14

σorgetάα, με τα όλα μου. Τον περισσότερο καιρό είμαι με τον Γκάρντο, κι οι δυο μας δουλεύουμε γρήγορα. Μερικά από τα μικρότερα παιδιά και κάποιος γέρος απλώς σκαλίζουν και σκαλίζουν, λες και πρέπει να τα αναποδογυρίσουν όλα – όμως εγώ μέσα στη στούπα μπορώ να ξεχωρίζω αμέσως το χαρτί και το πλαστικό, οπότε δεν τα πάω κι άσχημα. Ο Γκάρντο είναι συνεργάτης μου, δουλεύουμε πάντα μαζί. Με προσέχει.

13

πάντα ξέρει τι σκέφτομαι, τι αισθάνομαι – ακόμα και τι πρόκειται να πω. Επειδή είναι μεγαλύτερος, με καταπίζει πότε πότε, μου λέει τι να κάνω, και τις περισσότερες φορές τον αφήνω να μου φέρεται έτσι. Ο κόσμος λέει ότι παραινίαι σοβαρός, είναι ένα αγόρι που δε χαμογελάει ποτέ, κι εκείνος απαντάει: «Τότε βρες μου έναν λόγο για να χαμογελάσω». Μπορεί να γίνει καιρός, αυτό είναι αλήθεια – αλλά βέβαια έχει φράει περισσότερο ξύλο απ' ό,τι εγώ, οπότε ίσως μεγάλωσε πιο γρήγορα. Αυτό που ξέρω είναι ότι τον θέλω πάντα δίπλα μου.

Δουλεύουμε μαζί και οι σακούλες έρχονται κάτω – μερικές σκουμένες, άλλες όχι – και τότε βεήκα κάτω «ξεχωριστό». Το ξεχωριστό είναι μια σκουπιδοσακούλα που δεν έχει σαστεί και προέρχεται από πλούσια περιοχή. Πάντα έχεις τα μάτια σου ανοιχτά για κάτι τέτοιο. Θυμάμαι ακόμη και τώρα τι βρήκαμε εκεί. Ένα πακέτο τσιγάρα, με ένα τσιγάρο μέσα – αυτό ήταν δώρο. Ένα κολοκυθίδα αρκετά φρέσκο για να γίνει σούπα κι ένα κόρο χτυπημένες κονσέρβες. Ένα σιλό, που μάλλον δεν έγραφε – και σιλό έτσι κι αλλιώς βρίσκεις εύκολα – και μερικά στεγνά χαρτιά που πήγαν κατευθείαν μέσα στον σάκο μου – μετά σκουπίδια και σκουπίδια, δηλαδή χαλασμένα φαγητά, έναν στασιμένο καθαρέφτη ή κάτι τέτοιο, και ύστερα στο χέρι μου έπεσε... Ξέρω ότι είπα πως δε βρίσκεις ενδιαφέροντα πράγματα, αλλά... εντάξει – μία φορά στη ζωή σου...

Έπεσε μέσα στο χέρι μου: μια μικρή δεξαμήνη τσάντα, με κλειστό φερμουάρ, καλυμμένη από κόκκους καφέ. Άνοιξα το φερμουάρ και βρήκα ένα πορτοφόλι. Δίπλα του έναν διπλωμένο χάρτη – και μέσα στον χάρτη ένα κλειδί. Ο Γκάρντο ήρθε αμέσως δίπλα μου και καθίσαμε κάτω μαζί, πάνω

15

στον λόφο. Τα δάχτυλά μου έτρεμαν, γιατί το πορτοφόλι ήταν γεμάτο. Μέσα είχε χίλια εκατό πέσος που –πιστέψτε με– είναι καλά λεφτά. Ένα κοτόπουλο κοστίζει ένα και ογδόντα, μια μπίρα δεκαπέντε. Μια ώρα στο μαγαζί με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, είκοσι πέντε.

Στάθηκα εκεί πέρα γελώντας και είπα μια προσευχή. Ο Γκάρντο μού έρχανε μπουνιές και δεν ντρέπομαι να σας πω ότι σχεδόν χορεύαμε. Του έδωσα τα πεντακόσια, κι αυτό ήταν δίκαιο, γιατί εγώ βρήκα το πορτοφόλι. Εμένα μου έμειναν εξακόσια. Κοτάξαμε μήπως είχε κάτι άλλο μέσα, αλλά βρήκαμε μόνο μερικά παλιόχαρτα, φωτογραφίες και μια ταυτότητα – ενδιαφέρον... Ήταν λίγο τοσαυτωμένη και ταλαιπωρημένη, αλλά φαινόταν καθαρά ο άντρας. Κοιτούσε προς το μέρος μας, κατευθείαν στον φαιό, με εκείνα τα τρομαγμένα μάτια που έχεις πάντα όταν ανάβει το φως της φωτογραφικής μηχανής. Όνομα; Χοσέ Ανχέλικο. Ηλικία; Τριάντα τριών, επάγγελμα υπηρέτης. Άγαμος, κατοικία ένα μέρος που λεγόταν Πράσινοι Λόφοι – δεν ήταν πλούσιος, κι αυτό σε κάνει να στενοχωριέσαι. Αλλά τι να κάνεις; Να τον βρεις στην πόλη και να του πεις: «Κύριε Ανχέλικο, παρακαλώ – θα θέλαμε να σας επιστρέψουμε τα πράγματά σας».

Δύο μικρές φωτογραφίες ενός κοριτσιού με σχολική ποδιά. Δύσκολο να μαντέψεις την ηλικία της, αλλά υπολόγισα ότι θα ήταν γύρω στα επτά με οχτώ, με μακριά μαύρα μαλλιά και όμορφα μάτια. Σοβαρό πρόσωπο, σαν του Γκάρντο – λες και κανένας δεν της είχε πει να χαμογελάσει.

Τότε είδαμε το κλειδί. Είχε μια μικρή ταμπελίτσα από κίτρινο πλαστικό. Και από τις δύο πλευρές είχε έναν αριθμό: 101.

Ο χάρτης ήταν ένας χάρτης της πόλης.

Τα πήρα όλα και τα έχωσα μέσα στο πορτοφόι μου – και μετά συνεχίσαμε να ξεδιαλέγουμε. Δεν πρέπει να τραβάς την προσοχή, γιατί μπορεί να σου πάρουν αυτά που βρήκες. Όμως είχα ενθουσιαστεί. Και οι δυο μας είχαμε ενθουσιαστεί κι είχαμε κάθε δικαίωμα, γιατί αυτή η τσάντα θα άλλαζε τα πάντα. Ύστερα από καιρό θα σκεφτόμουν: Όλοι χρειάζονται ένα κλειδί.

Με το σωστό κλειδί μπορείς ν' ανοίξεις μια πόρτα διάπλατα. Γιατί κανένας δεν πρόκειται ν' ανοίξει την πόρτα για σένα.

Σε ποιον βαθμό προχωράμε προς την αλλαγή; Μερικές σκέψεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών της λογοτεχνίας

Ειρήνη Γαμβρού, Κατερίνα Γιωτοπούλου
egamvrou@gmail.com, kgioto@hotmail.com

φιλόλογοι, διδακτόρισες λογοτεχνικής εκπαίδευσης

Περίληψη. Στο άρθρο επιχειρούμε μια κριτική ανάγνωση ορισμένων πτυχών του νέου προγράμματος σπουδών της λογοτεχνίας για το γυμνάσιο και το λύκειο. Εστιάζουμε στον τρόπο που το νέο πρόγραμμα συνομιλεί με τα προηγούμενα και υιοθετεί κατακτήσεις που έχουν παγιωθεί στη σχολική εμπειρία, στη σημαντική για το νέο πρόγραμμα έννοια της αισθητικής απόλαυσης και στις οδηγίες και το πλαίσιο στα οποία εντάσσεται η διδασκαλία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου.¹

Λέξεις κλειδιά: υποκειμενικότητα, αισθητική απόλαυση, κοινότητα αναγνωστών

Εισαγωγή

Η διαχρονική επιμονή στη λογοτεχνική εκπαίδευση αλλά και οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους νοηματοδοτείται κάθε φορά η αξία και η ανάγκη της παρουσίας της στο σχολείο (Πασχαλίδης, 2018) είναι γνωστές πτυχές ενός προβληματισμού που φαίνεται να απασχολεί τους διδάσκοντες το αντικείμενο αλλά και τους επίσημους φορείς, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως η θεσμοθέτηση και η επικείμενη εφαρμογή ενός νέου προγράμματος σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας δίνει την ευκαιρία για αναστοχασμό και συζήτηση. Παρακολουθώντας λοιπόν την πορεία του μαθήματος της λογοτεχνίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στα θεσμικά κείμενα, στο επίκεντρο της παρούσας πραγμάτευσης αρχικά θα τεθούν τάσεις και πρακτικές που εμφανίζονται σταθερά στα προγράμματα σπουδών (στο εξής ΠΣ) από το 2003, πιστεύοντας ότι η παρουσία τους δηλώνει την αναμφισβήτητη σημασία τους για την προσφορά του μαθήματος, ενώ στη συνέχεια θα σχολιαστούν επιλεγμένα σημεία του πρόσφατου προγράμματος σπουδών σε συσχέτισμό με τις τάσεις αυτές. Αναφερόμαστε ειδικότερα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (στο εξής ΔΕΠΠΣ) για το Γυμνάσιο, στο ΠΣ για την Α' Λυκείου (στο εξής ΠΣ 2011), στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γ' Λυκείου (στο εξής ΠΣ 2019) και, τέλος, στο πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας για τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου (στο εξής ΠΣ 2021 Γυμνάσιο και ΠΣ 2021 Λύκειο).

Η συνομιλία με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών

Η ανάγνωση και οι μαθητές ως αναγνώστες, η *θεματική οργάνωση* και η προσφορά του εκάστοτε κείμενου ως μέρους ενός θεματικού κύκλου και, τέλος, ο *διάλογος*, ο οποίος θέτει

¹ Κατά τη συγγραφή του παρόντος άρθρου λάβαμε υπόψη τα Π.Σ. που είχαν δημοσιευτεί τον Δεκέμβριο του 2021. Στις 10/2/2023 δημοσιεύτηκε μια αναθεωρημένη μορφή των Π.Σ.

στο κέντρο την υποκειμενικότητα των μαθητών και τη δυνατότητά τους να κομίσουν στην αίθουσα τις εμπειρίες τους ώστε να μετέχουν ως ισότιμοι συζητητές σε αυτόν, θα αποτελέσουν τους τρεις άξονες στους οποίους θα στηριχθεί ο σχολιασμός των προηγούμενων προγραμμαμάτων σπουδών.

Η αναφορά στην ανάγνωση και στον μαθητή αναγνώστη βρίσκεται ήδη στο ΔΕΠΠΣ που φαίνεται να είναι ακόμη σε ισχύ. Όπως αναφέρεται, «κάθε αναγνώστης επιχειρεί τη δική του ανάγνωση και διαμορφώνει τους δικούς του τρόπους επικοινωνίας με το κείμενο» (ΔΕΠΠΣ, 3806).² Αναγνωρίζεται η ελευθερία στη συνάντηση του μαθητή με το κείμενο κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, ενώ επισημαίνεται η δυνατότητά του να διατυπώνει «ελεύθερα την άποψή του χωρίς το φόβο του λάθους, [...] μέσα σε κλίμα ελευθερίας, αποδοχής και πνευματικότητας. Έτσι η διδασκαλία ολοκληρώνεται ως συλλογική ανάγνωση και συνάντηση του μαθητή με το κείμενο» (ΔΕΠΠΣ, 3806).

Η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων που προκύπτουν από τις αναγνώσεις των μαθητών επισημαίνεται με τον όρο «ερμηνευτικές εκδοχές» (ΔΕΠΠΣ, 3806) και είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που κομίζουν οι μαθητές, στις οποίες το ΔΕΠΠΣ αναφέρεται σχετικά δειλά: «η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών [...]» (ΔΕΠΠΣ, 3795).

Η θεματική οργάνωση υπονοείται ήδη από την αξιοποίηση του όρου διαθεματικότητα σε διάφορα σημεία του ΔΕΠΠΣ αλλά και από τη μεσαία στήλη των περιεχομένων του στην οποία προτείνεται, υπό τον τίτλο «Θεματικές Ενότητες» (ΔΕΠΠΣ, 3797-3802), ένας τρόπος οργάνωσης των περιεχομένων με βάση θεματικούς άξονες που υπάρχουν και στα Ανθολόγια των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Το σκεπτικό με βάση το οποίο η θεματική οργάνωση είναι η προσφορότερη οργάνωση της διδασκαλίας παρουσιάζεται στην ενότητα «Οργάνωση της διδασκαλίας» (ΔΕΠΠΣ, 3806). Εδώ μάλιστα συνιστάται να παραβιάζεται η σειρά των κειμένων στα Ανθολόγια ώστε να συγκροτηθούν οι θεματικοί κύκλοι, οι οποίοι τίθενται στο κέντρο του ενδιαφέροντος της διδασκαλίας. Σε αυτό το σημείο προσφέρονται τρία είδη οργάνωσης των θεματικών ενοτήτων· θεματική, ιστορική και ειδολογική. «Με τη θεματική οργάνωση επικεντρώνεται η προσοχή σ' ένα θέμα και στις πιθανές παραλλαγές του, μέσα από κείμενα διαφορετικών εποχών, συγγραφέων, γλώσσας ή και είδους [...] Μέσα από τη συνεξέταση αντιπροσωπευτικών λογοτεχνικών κειμένων μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου διαφαίνονται ποικίλες ιδεολογικές τάσεις και αισθητικές επιλογές [...] Παρουσιάζεται η εξέλιξη ενός είδους στην εποχή του αλλά και μέσα στην ιστορική του εξέλιξη [...]» (ΔΕΠΠΣ, 3806).

Σε μια πρώτη απόπειρα οργάνωσης των περιεχομένων του μαθήματος το ΔΕΠΠΣ προτείνει τη διδασκαλία ολοκληρωμένου λογοτεχνικού κειμένου: «Περιεχόμενα του προγράμματος αποτελούν επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα, δημοτικά ή λόγια, καθιερωμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων ή σύγχρονων, σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή με σχετική αυτοτέλεια, τα οποία καλύπτουν ποίηση, πεζογραφία, θέατρο, σενάριο, λογοτεχνικό δοκίμιο, τόσο από τη νεοελληνική όσο και από την ξένη λογοτεχνία» (ΔΕΠΠΣ, 3795). Αυτό όμως δεν διευκρινίζεται περαιτέρω σε άλλο σημείο.

Τέλος, φαίνεται ότι γίνεται μια πρώτη προσπάθεια μεθοδολογικής καθοδήγησης του διδάσκοντα σχετικά με την πορεία της ανάγνωσης, αφού καταγράφεται μια απόπειρα να

² Οι αριθμοί παραπέμπουν στις σελίδες των οικείων ΦΕΚ (βλ. αναφορές).

οργανωθεί αυτή με αναφορά στην «πρώτη ανάγνωση», κάτι που υπονοεί ότι θα ακολουθηθεί μια πορεία για την επικοινωνία του αναγνώστη μαθητή με το κείμενο με απώτερο σκοπό τον διάλογο και την κατάθεση της προσωπικής άποψης (ΔΕΠΠΣ, 3805).

Το ΠΣ του 2011, το οποίο εφαρμόστηκε στην Α' Λυκείου, ενώ παρουσιάστηκαν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (ΠΣ 2011 Γυμνάσιο) και για την Β' και Γ' τάξη του Λυκείου (Αποστολίδου κ.ά., 2013), φαίνεται ότι επαναφέρει τους εν λόγω άξονες, θέτοντάς τους στο πλαίσιο των αρχών των αγγλοσαξονικών πολιτισμικών σπουδών. Όσα είχαν έμμεσα λοιπόν φανεί στο ΔΕΠΠΣ γίνονται στο ΠΣ του 2011 ξεκάθαρα και λόγω της εξαρχής και χωρίς περιστροφές ιδεολογικής τοποθέτησής του. Εδώ συσχετίζεται η λογοτεχνία με τον κόσμο, αφού αναφέρεται ότι «αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου [...]» (ΠΣ 2011, 21068). Συσχετίζεται έτσι και με την προσωπική εμπειρία με απώτερο σκοπό την σύσταση της τάξης ως κοινότητας. Μάλιστα η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης της λογοτεχνίας με τον κόσμο και την προσωπική εμπειρία επαναπλαισιώνει τη θεματική, ιστορική και ειδολογική οργάνωση των περιεχομένων του μαθήματος. Επομένως, τα περιεχόμενα φιλτράρονται από την υποκειμενικότητα του ατόμου και τη σχέση του με το τώρα. Η μονάδα οργάνωσης του ΠΣ του 2011 είναι η Διδακτική Ενότητα (ΠΣ 2011, 21072). Μέσω της δήλωσης αυτής, ο θεματικός και διαθεματικός προσανατολισμός του ΔΕΠΠΣ αποσαφηνίζεται, αφού μια προσεκτική μελέτη δείχνει ότι το περιεχόμενο της ενότητας αποτελεί «ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων», ενώ προτείνονται από τους συντάκτες θεματικές ενότητες για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και για το Λύκειο.

Η ανάγνωση είναι το κέντρο του ΠΣ 2011,³ για την οποία παρουσιάζονται τα ζητούμενα που οφείλει να έχει αυτή στο πλαίσιο του σχολείου: «Θα πρέπει να προσπαθήσουμε να απαγκιστρωθούμε από την εξάρτηση από το σχολικό Ανθολόγιο, να χρησιμοποιήσουμε πολλά παράλληλα κείμενα και, το κυριότερο, να εισαγάγουμε την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων» (ΠΣ 2011, 21070). Προτείνεται μια ορισμένη μεθοδολογική επιλογή, η οποία βασίζεται σε τρεις φάσεις· πριν από την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση και μετά την ανάγνωση (ΠΣ 2011, 21073-21074), στις οποίες κέντρο είναι ο μαθητής και η αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη άποψή του για όσα συζητιούνται στην τάξη. Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο αρχικός σκοπός της ανασύστασης της τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών (ΠΣ 2011, 21069) ερμηνεύεται και, έτσι, αποκτά πιο ουσιαστικό περιεχόμενο.

Τα παραπάνω συγκροτούν ένα αναγκαίο βήμα στον προβληματισμό γύρω από την προσφορά του λογοτεχνικού κειμένου, διότι ρητά δηλώνουν τη σημασία της προσωπικής γνώμης του παιδιού και, άρα, το πέρασμα από το αντικείμενο στο υποκείμενο (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022). Το πέρασμα αυτό εκφράστηκε ευκρινέστερα και αργότερα μέσω της εισαγωγής του ερμηνευτικού διαλόγου (ΠΣ 2019, 56083) και του ερμηνευτικού σχολίου, ως αποτελέσματός του διαλόγου αυτού (ΠΣ 2019, 56084), στο ΠΣ του 2019. Το ερμηνευτικό σχόλιο πέρασε βέβαια απευθείας στον τρόπο εξέτασης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου αποτελεί όμως μια απόληξη όσων ήδη ειπώθηκαν παραπάνω και, ακόμη περισσότερο, εκφράζει πια ώριμα τη δυνατότητα της λογοτεχνίας να συναντά τη βιοθεωρία του αναγνώστη, να την κινητοποιεί απευθείας και να την θέτει σε συμφωνία ή αντιπαράθεση με τον εαυτό της.

³ Η δημιουργία ενός έθνους αναγνωστών είναι ένα από τα κομβικά ζητούμενα (ΠΣ 2011, 21069).

Οι παραπάνω άξονες ανιχνεύονται και στα πρόσφατα Προγράμματα Σπουδών του 2021. Αξιοποιώντας εδώ ως παρακαταθήκη όσα ήδη βρίσκονται στα προηγούμενα προγράμματα, η ανάγνωση εμφανίζεται ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σταδιακά μετασχηματίζεται σε ελεύθερη δραστηριότητα. Στην ενότητα της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75020) το νέο ΠΣ συνιστά «τις διαλογικές μορφές», ενώ η «Κοινότητα Αναγνωστών» αποτελεί ένα από τα Θεματικά Πεδία στο Γυμνάσιο (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75023).

Ο διάλογος, ο οποίος είναι μέρος της ερμηνευτικής διαδικασίας και μηχανισμός ανάδειξης της προσωπικής έκφρασης, συνδέεται στο Λύκειο περισσότερο με την υποκειμενικότητα: «Ο διάλογος με καίριες, ενδιαφέρουσες ερωτήσεις που επιδέχονται περισσότερες της μίας απαντήσεις κινητοποιεί την προσωπική έκφραση και αναδεικνύει τις πολλαπλές προσλήψεις των κειμένων» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73662). Με τη «Διαλογικότητα» να αποτελεί ένα από τα Θεματικά Πεδία του Λυκείου και να εξειδικεύεται σε επιμέρους Θεματικές Ενότητες, μια από τις οποίες είναι «η σχολική τάξη ως κοινότητα αναγνωστών» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73665), ο διάλογος εξελίσσεται και εδώ μέσα στην αναγνωστική κοινότητα. Μάλιστα ο διάλογος είναι αυτός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινότητας των αναγνωστών, η οποία αποτελεί επίκεντρο της «Μορφής της Διδασκαλίας» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73662).

Το ζήτημα της θεματικής οργάνωσης -παρόλο που εδώ επισκιάζεται από την οργανική ένταξη της ανάγνωσης ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου- εμφανίζεται στο Γυμνάσιο μέσω των συστάδων (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75018): «Η διδασκαλία σε κάθε τάξη οργανώνεται σε κύκλους ανάγνωσης και μελέτης που περιλαμβάνουν τόσο συστάδες κειμένων γύρω από ένα κοινό θέμα όσο και αυτοτελή εκτενή έργα [...]». Αντίστοιχα στο Λύκειο αναφέρεται ότι τα κείμενα που θα βρεθούν στο κέντρο του διαλόγου «διέπονται από εσωτερική και εξωτερική αλληλουχία. Προσφέρονται για ερμηνευτική προσέγγιση, αναγνωστική/αισθητική ανταπόκριση και συγκριτική διερεύνηση [...]» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73661). Τόσο στο Γυμνάσιο όσο και Λύκειο προτείνονται ορισμένες θεματικές περιοχές στις οποίες μπορούν να ενταχθούν ομάδες κειμένων.

Θεωρώντας λοιπόν ότι η επισήμανση των παραπάνω αξόνων αναδεικνύει ορισμένα σταθερά παρόντα και εξελισσόμενα από το 2003 σημεία προβληματισμού μέσω των οποίων επιβεβαιώνεται ένας σταθερός προσανατολισμός προς τη σημασία της ανάγνωσης και της ανάδειξης της υποκειμενικότητας, θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με τον όρο αισθητική απόλαυση, ο οποίος επανέρχεται συχνά στον λόγο του ΠΣ του 2021 και των επιστημονικών υπευθύνων και εκπονητών του, θα αναζητήσουμε πώς απηχεί τις διεργασίες που γίνονται κατά τη διάρκεια της προσέγγισης του κειμένου και πώς συσχετίζεται με τους παραπάνω άξονες.

Το αίτημα για αισθητική απόλαυση

Διατρέχοντας όλες τις αναφορές του προγράμματος σπουδών για την αισθητική απόλαυση, διαπιστώνουμε αδυναμία να της αποδοθούν σαφή χαρακτηριστικά, αδυναμία που είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των εκπονητών να συμπεριλάβουν στο ΠΣ του 2021 τις διαφορετικές ιδεολογικές, θεωρητικές και διδακτικές κατευθύνσεις που είχαν προταθεί στα προηγούμενα ΠΣ και της επιλογής τους να μην δώσουν στο πρόσφατο ΠΣ ένα ξεκάθαρο ιδεολογικό και παιδαγωγικό στίγμα.

Παρόλο που η έννοια της αισθητικής απόλαυσης εγείρει πολλά ερωτήματα, τα οποία υπερβαίνουν τα όρια του κειμένου αυτού, σωστά, κατά τη γνώμη μας, συνδέεται στο ΠΣ του 2021 με την εμπλοκή του μαθητή και της μαθήτριας σε βιωματική ανάγνωση, αφού αυτός είναι ίσως ο μοναδικός δρόμος για τη δημιουργία σταθερών αναγνώστων. Θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε ορισμένους προβληματισμούς, οι οποίοι προκύπτουν από την παρουσία του όρου αισθητική απόλαυση στα ΠΣ του 2021, διερευνώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις ενδεικτικές δραστηριότητες με τις οποίες αυτή συσχετίζεται.

Η αισθητική απόλαυσή ως Θεματική Ενότητα εντάσσεται στο Θεματικό πεδίο «Ψυχαγωγική λειτουργία της λογοτεχνίας» και αφορά και τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Στο πλαίσιο του παραπάνω Θεματικού Πεδίου συνδέεται με διαφορετικών ειδών Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, τα οποία επεξηγούνται περαιτέρω σε Ενδεικτικές Δραστηριότητες.⁴

Σε κάποια σημεία η αισθητική απόλαυση συνδέεται με την κατανόηση του λογοτεχνικού φαινομένου, αποσκοπεί στο «να εξοικειώνονται με τη γλώσσα των αφηγηματικών και ποιητικών κειμένων» (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75024), «να βιώνουν τη λογοτεχνική ατμόσφαιρα αποστασιοποιημένοι/ες ή ταυτιζόμενοι/ες με πρόσωπα των κειμένων» (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75031) και συσχετίζεται με Ενδεικτικές Δραστηριότητες που ανιχνεύουν γνώσεις για τη λογοτεχνία: «να διακρίνουν τον τρόπο οργάνωσης των κειμένων ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος» (ΠΣ 2021 ΙΕΠ, Γυμνάσιο, 24).

Σε άλλα σημεία η αισθητική απόλαυση μεταφράζεται ως προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη, «[...] βιώνοντας με ενσυναίσθηση τα κείμενα μέσα από τις ποικίλες αφηγηματικές φωνές (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75027) ή καλεί τον αναγνώστη «[...] να αναπτύξει την ενσυναίσθησή του πειραματιζόμενος με τη λειτουργία και τα όρια των αφηγηματικών φωνών» (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75031) και συναντά Ενδεικτικές Δραστηριότητες που αποσκοπούν σε γνώσεις για τον κόσμο: «σχολιάζουν τη διαφορετική στάση της πρωταγωνίστριας από τον σύντροφό της για τις συμβάσεις της εποχής, [...] το ζήτημα της προίκας [...]» (ΠΣ 2021 ΙΕΠ, Γυμνάσιο, 39).

Ταυτόχρονα στηρίζεται τόσο σε σημεία της αναγνωστικής θεωρίας: «να κατανοούν ότι κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει διαφορετικά τα κείμενα λόγω της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής», όσο και της κριτικής προσέγγισης: «να καταστούν δημιουργικοί και κριτικοί αναγνώστες ζητημάτων και συμπεριφορών που θίγει το κείμενο» (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75031). Κατά τη γνώμη μας, το ΠΣ του 2021 για το Γυμνάσιο κατευθύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες στην επεξεργασία του κειμένου δίνοντάς τους λιγότερες ευκαιρίες πραγματικής προσωπικής ερμηνείας, επομένως δεν τους αντιμετωπίζει ως ώριμους αναγνώστες.

Από την άλλη, στο Λύκειο οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται ότι αντιμετωπίζονται ως πιο έμπειροι αναγνώστες και η αισθητική απόλαυση συνδέεται με πιο αναβαθμισμένους στόχους. Διατρέχοντας τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα ανά τάξη του Λυκείου, παρατηρούμε ότι γίνεται συχνή αναφορά στη διαμόρφωση προσωπικών και κοινών κριτηρίων: «να εξελίσσονται σε αναγνώστες ικανούς να επιλέγουν τα λογοτεχνικά τους αναγνώσματα βάσει προσωπικών κριτηρίων που αναπτύσσουν σταδιακά» (ΠΣ 2021

⁴ Οι Ενδεικτικές Δραστηριότητες δεν βρίσκονται στο ΦΕΚ αλλά στην πιο αναπτυγμένη μορφή των ΠΣ που είναι αναρτημένη στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Οι αναφορές στις Ενδεικτικές Δραστηριότητες υιοθετούν την αρίθμηση των σελίδων της αναπτυγμένης αυτής μορφής (στο εξής ΠΣ 2021 ΙΕΠ Γυμνάσιο και ΠΣ 2021 ΙΕΠ Λύκειο).

Λύκειο, 73666), «να οικοδομούν σταδιακά αισθητικά κριτήρια κοινώς αποδεκτά από τα μέλη της κοινότητας» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73671), που συναντούν Ενδεικτικές Δραστηριότητες οι οποίες πάλι εστιάζουν κυρίως στη δομή του λογοτεχνικού φαινομένου, όπως προκύπτει από την αναζήτηση «του ρυθμού ανάγνωσης που υπαγορεύει το κείμενο», «λέξεων και φράσεων που αποδίδουν την ψυχική κατάσταση των ηρώων» (ΠΣ 2021 ΙΕΠ Λύκειο, 27), «την διαφορά αισθητικής ανάμεσα σε εποχές και ρεύματα» (ΠΣ 2021 ΙΕΠ Λύκειο, 40).

Η είσοδος στον κόσμο του κειμένου με πιο βιωματικούς τρόπους ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων καλώς συνδέεται και εδώ με την ενσυναίσθηση: «να γίνουν δημιουργικοί αναγνώστες υποδυόμενοι ρόλους αφού προηγουμένως θα έχουν κατανοήσει με ενσυναίσθηση τον κόσμο των αφηγητών και των ηρώων και των ποιητικών υποκείμενων των λογοτεχνικών έργων» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73668), «να συζητούν και να προβληματίζονται για την επιρροή των συναισθημάτων που νιώθουν κατά την ανάγνωση συγκεκριμένων σημείων των λογοτεχνικών κειμένων» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73671), περιορίζεται ωστόσο σε Ενδεικτικές Δραστηριότητες που αφορούν μόνο «τον τρόπο σκέψης και δράσης των ηρώων», «την ψυχική κατάσταση των ηρώων» (ΠΣ 2021 ΙΕΠ Λύκειο, 27).

Παρακολουθώντας την παρουσία του όρου αισθητική απόλαυση στο ΠΣ του 2021 παρατηρούμε επομένως ότι, αν θεωρείται ότι αναφέρεται στο παραγόμενο από την ανάγνωση αποτέλεσμα, δεν λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης. Ειδικότερα, μοιάζει να αγνοεί τη συναλλαγή μεταξύ κειμένου, αναγνώστη και συγκεκριμένου (Παπαρούση, 2019) και να βλέπει το κείμενο ως μια οντότητα, η οποία εκπέμπει σημασία και οδηγεί υποχρεωτικά σε συναισθήματα παθητικής ευφορίας ανεξάρτητα από τις συνθήκες ανάγνωσης και την ιστορικότητα του αναγνώστη. Υπονοώντας ότι η αισθητική απόλαυση είναι μια κατάσταση στην οποία φτάνει ο αναγνώστης μέσω της ανάγνωσης, βρίσκεται αυτή τελικά σε ευθεία αντίθεση με ορισμένα από τα κεφαλαιώδη αιτούμενα του ΠΣ του 2021.

Ειδικότερα, με την επιμονή στην αισθητική απόλαυση υπονομεύεται ο στόχος της δημιουργίας κοινότητας αναγνωστών, καθώς η έννοια κοινότητα υπονοεί μια σχέση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της επικοινωνίας των μελών σε πλαίσιο διαλόγου. Επίσης, υποβαθμίζεται σημαντικά η αξία της προσωπικής εμπλοκής, αφού η σχέση με το κείμενο, το προσωπικό βίωμα και η συμμετοχή προέρχονται από την προσωπική σχέση του ατόμου με την κοινωνία, κινητοποιούνται με τη συνάντηση με τα κείμενα, ανταλλάσσονται δια των διαδικασιών του διαλόγου και αποσκοπούν στη συνάντηση του συστήματος ιδεών του κειμένου με το προσωπικό σύστημα των αναγνωστών.

Επίσης η προσωπική εμπλοκή δεν ευνοείται από την ανάδειξη της απόλαυσης σε μια παθητική κατάσταση που δεν υπονοεί ενεργητική αναγνωστική σχέση των μαθητών και μαθητριών με τα λογοτεχνικά κείμενα. Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, η αντιμετώπιση από τους μαθητές, επομένως, νέων οπτικών και η αναγνώριση της κοινής πολιτισμικής βάσης ή της μερικότητας της δικής τους ανάγνωσης και εμπειρίας και η ενδεχόμενη συλλογική διαμόρφωση του νοήματος από τις ατομικές ερμηνείες (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012; Γίρουκ, 1994; Αποστολίδου, 1999; Πασχαλίδης, 1999) μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλα συναισθήματα, νοητικές διεργασίες που δεν αποδίδουν πάντα ευχαρίστηση.

Η ευχαρίστηση από την ανάγνωση της λογοτεχνίας, η προσωπική εμπλοκή στα λογοτεχνικά κείμενα δεν επιτυγχάνεται στο σχολικό περιβάλλον ούτε αυτόματα ούτε αναγκαστικά. Επομένως, είναι κομβικής σημασίας ζητούμενο ο προσδιορισμός των δραστηριοτήτων, δηλαδή είναι σκόπιμο να τεθούν πιο ελεύθερες δραστηριότητες ατομικής ανάγνωσης

συνεπείς με τη λογική της μεθόδου project, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες και τις αναγνωστικές εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και θα αποσκοπούν στην απόλαυση όχι ως αόριστο συναίσθημα αλλά ως ενεργητική εμπλοκή. Μαζί με την ουσιαστική αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, κάτι τέτοιο θα τους κάνει να νιώσουν μέλη μιας αναγνωστικής κοινότητας στην οποία θα επιτευχθεί ο στόχος της ατομικής συναισθηματικής εμπλοκής, και ενδεχομένως και της απόλαυσης και, τελικά, θα υλοποιηθεί το κεφαλαιώδους σημασίας για την εκπαίδευση εγχείρημα της ανάγνωσης ολόκληρου κειμένου.

Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών κείμενων

Το ζήτημα της ανάγνωσης ολόκληρου κειμένου εμφανίστηκε δειλά, όπως είδαμε, ήδη από το 2003, ενώ έχει απασχολήσει στην πράξη τον εκπαιδευτικό κόσμο με αποτέλεσμα να κατατίθενται πολλές και αξιόλογες παρατηρήσεις και καλές πρακτικές από την υλοποίησή του. Κατέχει επομένως κεντρική θέση στον επιστημονικό διάλογο που σχετίζεται με την ουσία του ΠΣ του 2021 και αποτελεί εξαιρετικά ώριμο προς εφαρμογή στόχο.

Το ΠΣ του 2021 λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θέτει στο επίκεντρο την ανάγνωση ολόκληρων κειμένων. Μάλιστα η ανάγνωση συνδέεται με τις προσωπικές εμπειρίες και συνοδεύεται από τον διάλογο στην κοινότητα των αναγνωστών. Σημειώνεται ωστόσο διαφορά στον τρόπο με τον οποίο αναμένεται να προσεγγίζουν την ανάγνωση οι μαθητές του Γυμνασίου σε σύγκριση με αυτούς του Λυκείου.

Στο Γυμνάσιο φαίνεται να προκρίνεται σαφής οδηγία όσον αφορά την οργάνωση της διδασκαλίας με τη μέθοδο πρότζεκτ, τη διάρκειά της και τη διαίρεσή της σε τρεις φάσεις. Η ανάγνωση συνδέεται με την «ανάκληση των βιωμάτων, την ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών-τριών (και μέσω ποικίλου οπτικοακουστικού υλικού)», συνοδεύεται όμως με την οδηγία να «ακολουθείται από τη σταδιακή ανάγνωση και μελέτη του βιβλίου εντός της σχολικής τάξης [...]» (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75021). Ωστόσο, μετά από αυτήν την μεθοδολογική καθοδήγηση σημειώνεται αμφιταλάντευση όσον αφορά τον χώρο στον οποίο εξελίσσεται η ανάγνωση: «Να απολαμβάνουν το βιβλίο εντός και εκτός τάξης και να αποκτούν αναγνωστικές συνήθειες (ΠΣ 2021 Γυμνάσιο, 75032), ενώ στις αντίστοιχες Ενδεικτικές Δραστηριότητες επανέρχεται ο περιορισμός: «Εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα για τα λογοτεχνικά κείμενα που διάβασαν εντός της σχολικής τάξης και προτείνουν δικά τους αναγνώσματα [...]» (ΠΣ 2021 ΙΕΠ Γυμνάσιο, 25).

Αντίθετα στο ΠΣ του Λυκείου η μορφή της διδασκαλίας θέτει στο επίκεντρο πιο ελεύθερα «την μετεξέλιξη των μαθητών/τριών σε μέλη της κοινότητας των αναγνωστών. Η αναγνωστική κοινότητα θεμελιώνεται σε συνεργατικές πρακτικές [...]» (ΠΣ 2021 Λύκειο, 73662), γεγονός που απορρέει και από τις Ενδεικτικές Δραστηριότητες. Ενδεικτικά: «Συνεργάζονται σε ομάδες μέσα στη σχολική τάξη και επεξεργάζονται ερμηνευτικά θέματα που τους/τις αφορούν, όπως π.χ. η έννοια του ήρωα και του αντιήρωα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. (ΠΣ 2021 ΙΕΠ Λύκειο, 27)

Ο χώρος και ο ρυθμός ανάγνωσης του κειμένου θίγεται κυρίως στο Γυμνάσιο. Στο πλαίσιο αυτό η ανάγνωση μέσα στην τάξη φαίνεται να αξιολογείται ως απαραίτητη για το Γυμνάσιο μεθοδολογική επιλογή. Η παρώθηση των εκπαιδευτικών να αναγιγνώσκουν τα κείμενα μόνον ή κυρίως στην τάξη συγκρούεται με τον στόχο της ανάπτυξης αναγνωστών και την

προώθηση της φιλαναγνωσίας. Δεν παραγνωρίζουμε βέβαια την ανάγκη να ασκηθούν οι μαθητές κάποιες φορές στην ανάγνωση του κειμένου μέσα στην τάξη τμηματικά ή ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορούν να χωρίσουν το κείμενο σε μέρη ώστε να μην είναι βαρετή η συνεχής ανάγνωση. Νομίζουμε όμως ότι η πραγματική σχέση με την ανάγνωση ξεκινάει από την οικείωση του νοήματος στον ιδιωτικό χώρο πολύ πριν την απαραίτητη επικοινωνία με τους συναναγνώστες στο πλαίσιο της κοινότητας. Η παράλειψη του σταδίου της απόσυρσης στον ιδιωτικό χώρο δεν διευκολύνει την εμπλοκή που είναι το πρώτο βήμα για στοχασμό και ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας.

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω πρέπει να τεθεί και από εμάς το ζήτημα του τρόπου απόκτησης των βιβλίων και η συνδεόμενη με αυτό κανονικοποίηση. Στον βαθμό που δεν έχει ληφθεί μέριμνα ύπαρξης «σχολικών εκδόσεων», οι οποίες και θα έφτιαχναν μια μικρή βιβλιοθήκη σε κάθε σπίτι, μια βιβλιοθήκη πάντως αναγκαία για την επικοινωνία του νέου ανθρώπου με τη λογοτεχνία, είναι μείζονος σημασίας αίτημα να εξασφαλιστεί η παρουσία του αναγκαίου αριθμού ανατύπων, παράγοντα απόλυτα συνδεδεμένου με την επιτυχία του εγχειρήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η ειλικρινής επιθυμία των εκπαιδευτικών να φέρουν τους μαθητές τους σε επαφή με την ανάγνωση ολόκληρων κειμένων ενεργοποίησε σε πολλές περιπτώσεις την επινοητικότητά τους, κάτι που όμως είναι καλό να μην αποτελεί προϋπόθεση του εγχειρήματος. Τέλος, η πιθανή πρόταση συγκεκριμένων αναγνωσμάτων προκειμένου να λυθεί το πρόβλημα των ανατύπων θα νομιμοποιήσει έναν μικρότερης κλίμακας κανόνα που σταδιακά θα εξαφανίσει τη διάθεση για δημιουργική αναζήτηση ενδιαφερόντων λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη. Γνωρίζουμε καλά πόσο βλάπτει την δημιουργικότητα η κανονικοποίηση.

Συμπερασματικά

Τα νέα προγράμματα σπουδών της λογοτεχνίας συνεχίζουν και επιβεβαιώνουν τις κατακτήσεις που ωρίμασαν την τελευταία εικοσαετία από τις τάσεις και πρακτικές που είχαν εισαγάγει προηγούμενα ΠΣ και έχουν εφαρμόσει σε σημαντικό βαθμό οι φιλόλογοι στις σχολικές τάξεις. Προκρίνει ωστόσο ορισμένους στόχους και προσανατολισμούς που χρήζουν πιο λεπτομερούς διευκρίνισης. Πιστεύουμε ότι ο οδηγός του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να αποσαφηνίσει ζητήματα που θίξαμε ώστε να είναι πιο εφικτή η επιτυχία του εγχειρήματος της ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας και της πρόκλησης να δημιουργηθεί σταθερή σχέση με την ανάγνωση.

Η πρόσφατη έρευνα για την αναγνωστική συμπεριφορά στην Ελλάδα (Παναγιωτόπουλος, 2022) έδειξε ότι παραμένουν οι ανισότητες, οι οποίες συνδέονται με κοινωνικούς και οικονομικούς όρους. Επομένως ο ρόλος του σχολείου στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας είναι κρίσιμος, κυρίως για τους λιγότερο προνομιούχους μαθητές.

Αναφορές

- Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Cultures*. New York-London: Routledge.
- Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 335-347.

- Αποστολίδου, Β. (συντονίστρια), Βασιλειάδης, Β., Γαμβρού, Ε., Γεωργιάδου, Α., Κουντουρά, Ν., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2013). «Οδηγίες για τη διδασκαλία νέας Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου», *Νέα Παιδεία*, 45, 28- 53.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). «Λογοτεχνία & Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας». Στο *Επιμορφωτικό υλικό. Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις, βασικές έννοιες, ιδέες, πρακτικές προτάσεις*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ, 11-19.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιστημονική διεύθυνση) (2022). *Αναγνώσεις, αναγνώστες και αναγνώστριες. Έρευνα του ΟΣΔΕΛ για την αναγνωστική συμπεριφορά. Σύνοψη*. Αθήνα: ΟΣΔΕΛ
- Παπαρούση, Μ. (2019). *Η Λογοτεχνία στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 319-333.
- Πασχαλίδης, Γ. (2018). «Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης». Στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ., Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg, 37-48.
- Φρυδάκη, Ε., & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

Θεσμικά κείμενα κατά χρονολογική σειρά

- ΔΕΠΠΣ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, ΦΕΚ 303/3-03-03. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΠΣ 2011. Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 1562/27-06-2011.
- ΠΣ 2011 Γυμνάσιο. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Τρόπος εξέτασης του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Γ' και Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 3164/12.08.2019.
- ΠΣ 2019. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/31-12-2019.
- ΠΣ 2021 Γυμνάσιο. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου, ΦΕΚ 5871/15-12-2021.
- ΠΣ 2021 Λύκειο. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας των Α' Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 5769/10-12-2021.
- ΠΣ 2021 ΙΕΠ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α' Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Διδάσκοντας Λογοτεχνία σε ΕΠΑ.Λ.: Το μυθιστόρημα της Μάρως Δούκα «Η Αρχαία Σκουριά»

Ασπασία Παπαναστασίου
aspa_papanastasiou@yahoo.com

Φιλολόγος στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας

Περίληψη. Η διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο Λύκειο, στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αποτελεί επιδίωξη της εκπαιδευτικής κοινότητας κυρίως την τελευταία δεκαετία. Τα νέα προγράμματα σπουδών που εκπονούνται υπό την αιγίδα του ΙΕΠ διαπνέονται από αυτή τη φιλοσοφία. Μεγάλο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία δείχνουν, όμως, και οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ, καθώς νιώθουν πως μπορούν, με αφορμή ένα λογοτεχνικό έργο, να εκφράσουν με ελευθερία τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο διδασκαλίας εκτενούς λογοτεχνικού έργου. Πρόκειται για το μυθιστόρημα της Μάρως Δούκα, Η Αρχαία Σκουριά και απευθύνεται σε μαθητές της Β' τάξης ΕΠΑ.Λ. Παρουσιάζεται η ταυτότητα του σεναρίου, το πιθανό προφίλ του τμήματος διδασκαλίας, καθώς και οι τρεις φάσεις διδασκαλίας του (προαναγνωστική, αναγνωστική και μετά- αναγνωστική). Επιδιώκεται έτσι το κείμενο αυτό να γίνει όχι μόνο ένα μέσο γνώσης και απόλαυσης για τους μαθητές, αλλά και όχημα γνωριμίας με τον εαυτό τους.

Λέξεις- Κλειδιά: μυθιστόρημα, ΕΠΑ.Λ., Μάρω Δούκα, Αρχαία Σκουριά

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μυθιστορήματος στη Μέση Εκπαίδευση

Το 2011, στα πλαίσια της θεσμοθέτησης του λεγόμενου «*Νέου Σχολείου*» το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με την Υπουργική Απόφαση υπ' αρ. 70001/Γ2/2011 (ΦΕΚ 1562, τ. 2/27-6-2011), πρότεινε και την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, όπως του μυθιστορήματος, «*το οποίο, μέσα από την περιπλοκότητα της σύνθεσής του, είναι ικανό να ασκήσει τους αναγνώστες του σε προωθημένες αναγνωστικές πρακτικές*». Άλλωστε, ένας από τους σκοπούς της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι και «*η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών»*».

Παρόλη την ευφορία με την οποία υποδέχτηκε η εκπαιδευτική κοινότητα τις επαγγελίες αυτές, υπήρξε αντίλογος και προβληματισμός μεμονωμένων φιλολόγων, αλλά και της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (Στέφος, 2011), όπως και των τοπικών Ενώσεων της. Ως προς το συγκεκριμένο σημείο, την ανάγνωση, δηλαδή, ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο, επισημαίνεται πως η εισήγηση αυτή προσέκρουε στο διπλό (θεσμικό και πρακτικό) εμπόδιο: 1) της δωρεάν παιδείας και των πνευματικών δικαιωμάτων για τα περισσότερα έργα και 2) στο ασφυκτικό ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα και τις αντιδράσεις για τα επιλεγόμενα έργα (Πτολεμαίου, 2012; Παγανός, 2013).

Στην πράξη αποδείχτηκε πως η μεταρρύθμιση του 2011 δεν είχε διάρκεια και σύντομα ατόνησε, όμως, η σύσταση για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και με «*την ανάγνωση πιο εκτεταμένων κειμένων όπως είναι ένα διήγημα, ένα*

μυθιστόρημα, μια ποιητική συλλογή, ένα θεατρικό έργο», παραμένει ενεργή στο Γενικό, αλλά και στο Επαγγελματικό Λύκειο (Βλ. ενδεικτικά: έγγραφο του ΥΠΑΙΘ, με αρ. πρωτ.: Φ3/125811/Δ4/21-09-2020 και θέμα: Διδακτέα Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2020-2021).

Βέβαια, ίσως στο Γυμνάσιο να είναι προσφορότερο το έδαφος για τη δραστηριότητα αυτή, καθώς οι μαθητές δεν διακατέχονται τόσο από το άγχος της ύλης και των Πανελληνίων εξετάσεων, όπως μαρτυρούν υλοποιημένα σενάρια φιλολόγων σε Γυμνάσια δημόσια (Αλεξανδροπούλου & Ψυχογιουπούλου, 2018) ή ιδιωτικά (Παπαναστασίου, 2014).

Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, κυρίως σε κοινωνικά μέσα δικτύωσης, επανήλθε έντονα η συζήτηση για την αναγκαιότητα της εισαγωγής της υποχρεωτικής διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως συμβαίνει εδώ και χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, που θα οδηγήσει τους μαθητές στη φιλαναγνωσία (<https://www.facebook.com/groups/diavazontas>). Σ' αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και τα νέα προγράμματα σπουδών που εκπονούνται αυτήν την περίοδο για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο από το ΙΕΠ (alfavita, 2022).

Οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Υπάρχει διάχυτη η άποψη στην κοινή γνώμη, και η εμπειρία σε γενικές γραμμές το επιβεβαιώνει, πως τα επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) λειτουργούν σαν ένα Λύκειο «δεύτερης ευκαιρίας», για μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, παρά τον αρχικό σχεδιασμό τους που ήταν η σύνδεση θεωρίας και πράξης, γνώσης και παραγωγής. Οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτά προέρχονται στην πλειονότητά τους από χαμηλά εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα, με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, αρκετοί μαθητές είναι αλλοδαποί και αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα: μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά και οικογενειακά (Χατζηαναστασίου, 2001; 2011).

Τα συμπεράσματα της έρευνας, άλλωστε, που κατατέθηκε το 2011 από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχετικά με την «*αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ–ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*» (<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/meleth-techniki-epaggelmatiki-ekpaidefsi.pdf>) είναι τουλάχιστον αποθαρρυντικά για τη σχέση των μαθητών αυτών με τα γενικά μαθήματα (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά κτλ). Στην ερώτηση «*Τα διδακτικά βιβλία γενικής παιδείας των ΕΠΑΛ (Μαθηματικά, Γλώσσα, κλπ.) είναι κατανοητά;*», μόλις το 5% των μαθητών απάντησε: «Πολύ», 35% «Αρκετά», 35% «Λίγο», 13% καθόλου και οι υπόλοιποι δεν απάντησαν.

Κι όμως, η διδακτική πράξη αποδεικνύει πως ειδικά η Λογοτεχνία είναι ένα μάθημα που οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. βρίσκουν πιο οικείο σε σχέση με την απαιτητική Νεοελληνική Γλώσσα, καθώς τους γοητεύουν οι αφηγήσεις, συμμερίζονται τις τύχες των ηρώων των βιβλίων και νιώθουν πιο ελεύθεροι να διατυπώσουν απόψεις και κρίσεις για τα γραφόμενα (Παπαναστασίου, 2019).

Το σενάριο που ακολουθεί δεν έχει εφαρμοστεί (ακόμη) σε τάξη, ακολουθεί, όμως, τη ροή που έχουμε διαπιστώσει ότι είναι πιο προσιτή για τους μαθητές μας και με την οποία μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Σενάριο Διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Ταυτότητα Σεναρίου

Τάξη: Β' Λυκείου ΕΠΑ.Λ.

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο:

Λογοτεχνία

Θεματική ενότητα 5 «Ταξίδι στην Ιστορία»

Η Αρχαία Σκουριά της Μάρως Δούκα

Διάρκεια υλοποίησης: 24- 25 διδακτικές ώρες σύγχρονης διδασκαλίας (3 ώρες την εβδομάδα, σύνολο 8 εβδομάδες και κάτι).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές:

1. Να έρθουν σε επαφή με το πρώτο μυθιστόρημα της αξιόλογης συγγραφέως Μάρως Δούκα και να απολαύσουν την τέχνη της δημιουργού του,
2. να ασκηθούν στην ανάγνωση ενός μεγάλου κειμένου και να καλλιεργήσουν ικανότητες κατανόησης και ερμηνευτικής προσέγγισης του,
3. να οδηγηθούν στην παραγωγή, με τη σειρά τους, δικών τους κειμένων, αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη δύναμη του λόγου και την κρίση τους, ενεργοποιώντας τα βιώματα και τις εμπειρίες τους,
4. να καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα, προσφέροντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στο κοινό καλό και
5. να εξοικειωθούν με τους ψηφιακούς πόρους και να τους αξιοποιούν, όπου χρειάζεται.

Καλλιέργεια Δεξιοτήτων:

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές να είναι σε θέση:

1. Να εντοπίζουν τα βασικά σημεία του περιεχομένου και της πλοκής του κειμένου και να απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης,
2. να αναγνωρίζουν τους αφηγηματικούς τρόπους του λογοτεχνικού κειμένου και να αντιλαμβάνονται πώς οι τρόποι αυτοί παράγουν νοήματα και σημασίες,
3. να ερμηνεύουν το λογοτεχνικό κείμενο σε σχέση με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα της εποχής δημιουργίας του αλλά και της σύγχρονης εποχής,
4. να απαντούν αιτιολογημένα και με συγκροτημένο λόγο σε ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο,
5. να συνειδητοποιούν τη σχέση του λογοτεχνικού κειμένου με την ανθρώπινη εμπειρία και να το συνδέουν με τις δικές τους εμπειρίες,
6. να μεταφέρουν τους προβληματισμούς αλλά και τα συναισθήματά τους σε νέο δικό τους ερμηνευτικό, κριτικό ή και λογοτεχνικό κείμενο.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

Κατά τη σύγχρονη διδασκαλία, οι μαθητές, έχοντας χωριστεί σε ομάδες, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν από κοινού τα σημεία που τους ζητούνται στο βιβλίο τους. Επίσης, κατά τη φάση της παρουσίασης των ομαδικών

εργασιών, οι μαθητές διατυπώνουν σύντομη κριτική για τη δική τους δουλειά, αλλά και των συμμαθητών τους, δραστηριότητα που εξασφαλίζει την ενεργητική ακρόαση και δημιουργική συμμετοχή στις δραστηριότητες.

Προφίλ τμήματος :

Το συνεργαζόμενο τμήμα πιθανολογούμε πως αποτελείται από 22 μαθητές, όπως συνήθως συμβαίνει στις τάξεις μας,

Αγόρια 19 (86%)/ Κορίτσια 3 (14%)

Ενήλικοι 2/22 (9% του συνόλου)

Αλλοδαποί 7/22 (32% του συνόλου, σχεδόν το 1/3 του συνόλου) (6 αλβανικής καταγωγής, 1 βουλγαρικής).

Μαθητές με διάγνωση για ειδικές μαθησιακές ανάγκες 5 /22 (23% του συνόλου, σχεδόν το ¼ του συνόλου). Οι μαθητές αυτοί έχουν προσκομίσει έγκυρα δικαιολογητικά για διαγνωσθείσες δυσκολίες (μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές).

Μαθητές που έχουν επαναλάβει κάποια τάξη (του Γυμνασίου) 6/22 (27% του συνόλου). Από αυτούς, οι 2 έχουν επαναλάβει 2 τάξεις, ενώ 1 αλλοδαπή μαθήτρια ήρθε στην Ελλάδα στην 4^η δημοτικού, την οποία και επανέλαβε λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας.

Μαθητές που κατοικούν σε απόσταση > 10 χμ από το σχολείο 10 /22 (45% του συνόλου, σχεδόν το ½, το ήμισυ του συνόλου).

Χρησιμοποιούμενο υλικό:

Μάρω Δούκα, *Η αρχαία σκουριά*, Αθήνα: Πατάκης, 2020⁴

Ασύγχρονη διδασκαλία

Συμμετοχή σε κυψέλη της ψηφιακής πλατφόρμας e-me.

Μέθοδος διδασκαλίας:

Ομαδοσυνεργατική και ερμηνευτική μέθοδος.

Ροή σεναρίου

Α' Φάση: Προαναγνωστική

3 διδακτικές ώρες

Ο/η εκπαιδευτικός δείχνει στην ολομέλεια της τάξης το βιβλίο «*Η αρχαία σκουριά*» και ζητά από τους μαθητές να υποθέσουν σε τι μπορεί να αναφέρεται ο τίτλος. Οι μαθητές απαντούν με τη μορφή ιδεοθύελλας. Ο/η εκπαιδευτικός γράφει τις διαφορετικές εκδοχές στον πίνακα. Στη συνέχεια, παρουσιάζει την περίληψη του μυθιστορήματος και διαβάζει το 1^ο κεφάλαιο. Γίνεται μία πρώτη συζήτηση με τους μαθητές για τον χρόνο και τα πρόσωπα της αφήγησης. Επισημαίνεται, επίσης, ο ρόλος της αφηγήτριας- κεντρικής ηρωίδας του έργου.

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει την κριτική του Κώστα Σταματίου στην πρώτη έκδοση του μυθιστορήματος (Δούκα, 2020: 339-341), για να δώσει περισσότερη τροφή για σκέψη στους μαθητές και ακολουθεί συζήτηση για τον χαρακτηρισμό της ηρωίδας ως

«αστής» και το περιεχόμενο του όρου αυτού, καθώς και για την αντίσταση την περίοδο της επταετίας και για τη Μεταπολίτευση. Οι μαθητές ανακαλούν τις γενικές γνώσεις τους, αλλά και τις ειδικότερες από τα σχετικά κεφάλαια της Ιστορίας της Α' Λυκείου.

Έπειτα, γίνεται χωρισμός των μαθητών σε τέσσερις ομάδες, για να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά κατά τις επόμενες φάσεις διεξαγωγής του σεναρίου. Ο διαχωρισμός σε ομάδες γίνεται με κριτήριο τη σύνθεση των μαθητών της τάξης.

Ενδεικτικά:

Ομάδα Α: 1 κορίτσι αλλοδαπό που επαναλαμβάνει την τάξη, 2 μαθητές που επαναλαμβάνουν την τάξη, 2 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, 1 αγόρι (σύνολο 6).

Ομάδα Β: 1 κορίτσι, 2 αλλοδαποί, 1 ενήλικας, 1 μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες (σύνολο 5).

Ομάδα Γ: 1 κορίτσι, 1 ενήλικας που επαναλαμβάνει την τάξη, 2 αλλοδαποί, 1 μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, 1 αγόρι (σύνολο 6).

Ομάδα Δ: 1 ενήλικας που επαναλαμβάνει την τάξη, 2 αλλοδαποί, 1 μαθητής που επαναλαμβάνει την τάξη, 1 μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες (σύνολο 5).

Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε πέντε (5) ομάδες, ως εξής:

Τρεις ομάδες των 4^{ων} μαθητών

Δύο ομάδες των 5 μαθητών.

Οι 3 κοπέλες μοιράζονται στις 3 ομάδες των τεσσάρων μαθητών. Οι 5 μαθητές με τις μαθησιακές δυσκολίες μοιράζονται από έναν σε κάθε ομάδα. Οι 7 αλλοδαποί μοιράζονται ως εξής: 1-1-1-2-2. Στην ομάδα με την αλλοδαπή κοπέλλα, υπάρχει άλλος ένας αλλοδαπός μαθητής.

Ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει και δίνει οδηγίες για τον τρόπο εργασίας των μαθητών για τις υπόλοιπες τέσσερις εβδομάδες.

Οι μαθητές έχουν την υποχρέωση, κατά μόνας στο σπίτι τους, να διαβάζουν συγκεκριμένο αριθμό κεφαλαίων του βιβλίου κάθε εβδομάδα και θα ακολουθεί επεξεργασία τους στην τάξη δια ζώσης. Αναμένεται πως θα επικοινωνούν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους, όπως μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Έχουν τη δυνατότητα, δε, να επικοινωνούν και με τον/την εκπαιδευτικό ασύγχρονα, μέσω της κυψέλης στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me που έχει δημιουργηθεί για τον σκοπό αυτό.

Η πορεία μελέτης του μυθιστορήματος ορίζεται ως εξής:

Την 1^η εβδομάδα θα διαβάσουν από το 2^ο κεφάλαιο (σελ. 12) έως το 5^ο κεφάλαιο (σελ. 86).

Την 2^η εβδομάδα θα διαβάσουν από το 6^ο κεφάλαιο (σελ. 87) έως το 10^ο κεφάλαιο (σελ. 186).

Την 3^η εβδομάδα θα διαβάσουν από το 11^ο κεφάλαιο (σελ. 187) έως το 15^ο κεφάλαιο (σελ. 270).

Την 4^η εβδομάδα θα διαβάσουν από το 16^ο κεφάλαιο (σελ. 271) έως το 18^ο κεφάλαιο (σελ. 327).

Η διαδικασία της ανάγνωσης ολόκληρου μεγάλου κειμένου δεν είναι εύκολη υπόθεση για πολλούς μαθητές των ΕΠΑ.Λ, οπότε, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης μάθησης, σε κάθε ομάδα οι πιο «δυνατοί» μαθητές καλούνται να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους, διαβάζοντάς τους ορισμένα κεφάλαια του βιβλίου ή δημιουργώντας μικρές περιλήψεις για να τους επιτρέψουν να συνδέσουν μεταξύ τους τα επεισόδια ή τις σκηνές των κεφαλαίων που μελετούν (Χοντολίδου, 2012).

Β' Φάση - Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

1^ο μέρος

12 διδακτικές ώρες- 4 εβδομάδες

Αφού προηγηθεί η κατά μόναν ανάγνωση των κεφαλαίων από τους μαθητές, στην τάξη πια ο/η εκπαιδευτικός συζητά μαζί τους, για ένα τρίωρο την κάθε εβδομάδα, στοιχεία που αφορούν την κατανόηση του κειμένου και αξιολογεί την αναγνωστική επάρκειά τους.

Γίνεται εκτεταμένη συζήτηση που αφορά:

- την ελεύθερη απόδοση του περιεχομένου των κεφαλαίων από τους μαθητές,
- τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις που δημιουργούνται στους μαθητές από την ανάγνωση,
- τον προσδιορισμό του χώρου, του χρόνου, των προσώπων, των ιδεών που απασχολούν τη συγγραφέα και των ιστορικών γεγονότων που υπάρχουν στην αφήγηση,
- τον εντοπισμό της αφηγηματικής δομής, δηλαδή των επιμέρους σκηνών και επεισοδίων στο κάθε κεφάλαιο,
- τη συνειδητοποίηση της πλοκής του κάθε κεφαλαίου, αν, δηλαδή, η ιστορία εξελίσσεται γραμμικά, εάν υπάρχουν αναχρονίες ή «παράλληλες» ιστορίες, πώς η αφηγήτρια διακόπτει την παραδοσιακή αφήγηση με τις παρεμβολές της,
- την αναγνώριση του ρόλου της αφηγήτριας στην ιστορία που διηγείται και το ρηματικό πρόσωπο της αφήγησης.

Παράλληλα, αν κριθεί απαραίτητο, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει κάποια «σκοτεινά» σημεία ή όσα χρειάζονται επιπλέον διευκρινήσεις, σε θέματα γλώσσας ή ιστορικών γεγονότων, ώστε να προχωρά ομαλά η συζήτηση.

Κάθε εβδομάδα προστίθενται νέες πληροφορίες για τον χαρακτήρα και τη δράση των προσώπων του μυθιστορήματος, για τις σχέσεις μεταξύ τους, για την ωρίμανση τους μέσα από τις επιλογές τους, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν πάνω τους τα ιστορικά γεγονότα (κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά).

Τα αποτελέσματα της συζήτησης καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό στον πίνακα και οι μαθητές τα αντιγράφουν στο τετράδιό τους.

Β' Φάση - Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

2^ο μέρος – Εργασίες

2 διδακτικές ώρες

Όταν ολοκληρωθεί η ανάγνωση του μυθιστορήματος από τους μαθητές και η συζήτηση στην τάξη, τότε ο/η εκπαιδευτικός δίνει από ένα Φύλλο εργασίας στην κάθε ομάδα

μαθητών, με δύο δραστηριότητες, για να το επεξεργαστούν στην τάξη και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια. Στην κάθε ομάδα δύο μαθητές ερευνούν το κείμενο, ένας υπαγορεύει και ένας ή δύο καταγράφουν τις απαντήσεις. Ο/η εκπαιδευτικός πηγαίνει από ομάδα σε ομάδα, διευθετεί τα προβλήματα που προκύπτουν, απαντά σε ερωτήσεις των μαθητών και τους στηρίζει στη διατύπωση των απόψεών τους.

Η επεξεργασία των θεμάτων διαρκεί δύο διδακτικές ώρες.

Οι δραστηριότητες των ομάδων αφορούν κυρίως τον λογοτεχνικό γραμματισμό και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στη νεοελληνική πεζογραφία (Αποστολίδου και Κουντουρά, 2012).

Ομάδα Α: (Η ομάδα φέρει το όνομα «Αναγνώστες»)

1. Ποια συγκεκριμένα στοιχεία του πεζού λογοτεχνικού είδους του μυθιστορήματος, όπως διατυπώνονται στο *Λεξικό των Λογοτεχνικών όρων* (Παρίσης & Παρίσης, 2007⁸). (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/4716/Lexiko-Logotechnikon-Oron_Gymnasiou-Lykeiou_html-apli/index11.htm), μπορούμε να επισημάνουμε στην «Αρχαία σκουριά»;
2. Ποιο είναι το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στην «Αρχαία σκουριά»; Να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα σημεία του μυθιστορήματος.

Ομάδα Β: (Η ομάδα φέρει την επωνυμία «Αναλυτές»)

1. Γιατί το μυθιστόρημα έχει τον τίτλο «Η Αρχαία σκουριά» και πώς αυτό τεκμηριώνεται από συγκεκριμένα σημεία στο κείμενο; Να επιβεβαιώσετε ή να διαψεύσετε τις αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν για το θέμα αυτό.
2. Πώς οι λογοτεχνικοί ήρωες της «Αρχαίας σκουριάς» καθορίζουν και καθορίζονται από την ιστορική συγκυρία στην οποία ζουν; Να εντοπίσετε συγκεκριμένα στοιχεία στο κείμενο.

Ομάδα Γ: (Η ομάδα φέρει την επωνυμία: Ανιχνευτές)

1. Ποιος αφηγείται την ιστορία της «Αρχαίας σκουριάς»; Συμμετέχει στην αφήγηση; Τι αφηγείται και με ποιον τρόπο; Γιατί κάνει την επιλογή αυτή η συγγραφέας; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας, με συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου.
2. Η Καίη Τσιτσέλη (Δούκα, 2020: 332), στην κριτική για την «Αρχαία σκουριά», γράφει πως «τα μυθιστορηματικά πρόσωπα είναι ακαθόριστα, δεν στρογγυλεύουν, δεν ολοκληρώνονται (με μόνη εξαίρεση, ίσως τον πατέρα)». Συμφωνείτε με την άποψη αυτή; Να εντοπίσετε ενδεικτικά συγκεκριμένες συμπεριφορές δύο τουλάχιστον μυθιστορηματικών προσώπων, όπως της Μυρσίνης, του Τέλη-πατέρα, της Ναταλίας-μητέρας, της Καλλιόπης-οικονόμου, της Βικτωρίας-θείας, της Λουκίας-φίλης, του Γιώργου, του Φώντα-συντρόφων και να διαπιστώσετε εάν ο κάθε χαρακτήρας εξελίσσεται ή όχι καθώς ξετυλίγεται η πλοκή του μυθιστορήματος.

Ομάδα Δ: (Η ομάδα φέρει το όνομα: «Ερμηνευτές»)

1. Ποια είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί η συγγραφέας για να αναπαραστήσει πειστικά, τόσο τον εξωτερικό κόσμο όσο και τον εσωτερικό κόσμο των χαρακτήρων που πλάθει; (Αναμένεται να παρουσιαστούν συγκεκριμένοι αφηγηματικοί τρόποι και αφηγηματικές τεχνικές που εξυπηρετούν τον στόχο αυτόν). Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας, με συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο.
2. Ποιες είναι οι αξίες που διατρέχουν το μυθιστόρημα; Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα; Η απόρριψη του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας; Το

δημοκρατικό φρόνημα; Ή κάτι άλλο; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας, με συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο.

Β' Φάση - Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

3^ο μέρος – Παρουσίαση εργασιών

3 διδακτικές ώρες

Αφού οι ομάδες ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, σε τρεις διδακτικές ώρες, τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Ο/ η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει κατά την παρουσίαση των εργασιών με διευκρινιστικές ερωτήσεις προς την ομάδα και συντονίζει τη συζήτηση που διεξάγεται μεταξύ των μαθητών. Τέλος, τα αποτελέσματα των εργασιών τους καταγράφονται από την/ τον εκπαιδευτικό στο πίνακα.

Αξιολόγηση

Οι εργασίες αξιολογούνται από την ολομέλεια με συγκεκριμένα κριτήρια:

Ως προς το περιεχόμενο

Κρίνεται κατά πόσο η κάθε ομάδα:

-Υποστηρίζει τις απόψεις της με λεπτομέρειες και παραδείγματα και το κείμενό της έχει πρωτότυπα και δημιουργικά χαρακτηριστικά.

Ως προς την οργάνωση

Ελέγχεται κατά πόσο η κάθε ομάδα:

-Οργανώνει το κείμενό της, έτσι ώστε να έχει λογική συνοχή.

Ως προς τη χρήση της γλώσσας

Εκτιμάται κατά πόσο η κάθε ομάδα :

-Χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλόγιο, σωστά γραμματικούς τύπους και σύνταξη.

Γ' Φάση: Μετα-αναγνωστική

1^ο μέρος

2 διδακτικές ώρες

Παραγωγή λόγου / Δημιουργική Γραφή

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν το δικό τους πρωτότυπο κείμενο ατομικά.

Προτείνουμε δραστηριότητες για παραγωγή γραπτού λόγου ή και προφορικού για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Δίνεται στον/στην κάθε μαθητή/μαθήτρια Φύλλο εργασίας με τις εξής δραστηριότητες:

Από τις παρακάτω τέσσερις δραστηριότητες επιλέξτε στις δύο.

1. Το μυθιστόρημα «*Η αρχαία σκουριά*» ξεκινά με μια σειρά ερωτήσεων στις οποίες η αφηγήτρια απαντά στο τέλος του βιβλίου. Να δώσετε εσείς ένα διαφορετικό τέλος στο μυθιστόρημα, προτείνοντας τη δική σας εκδοχή για την πορεία της ζωής που παίρνει η αφηγήτρια – κεντρική ηρωίδα.
2. Αφού ξαναδιαβάσετε το κεφ. 12, να ξαναγράψετε τα κυριότερα σημεία του σε ένα κείμενο 200-250 λέξεων με αφηγήτρια τη Λουκία.
3. Αφού ξαναδιαβάσετε το κεφ. 17, να μετατρέψετε την αφήγηση σε διάλογο, με τις σκηνές και τα πρόσωπα που εσείς θα επιλέξετε.

4. Φανταστείτε ότι είστε η Μυρσίνη και δημιουργείτε ένα προφίλ σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Ποια στοιχεία της ζωής σας θα θελήσετε να κοινοποιήσετε στους φίλους ή ακολούθους σας και γιατί;

Στο τέλος των διδακτικών ωρών συγκεντρώνονται τα γραπτά των μαθητών, ενώ οι μαθητές που εξετάζονται προφορικά παραμένουν στην αίθουσα και έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις σκέψεις τους προφορικά στον/ στην εκπαιδευτικό.

Μετα-αναγνωστική φάση

2^ο μέρος

2 διδακτικές ώρες

Αξιολόγηση του γραπτού λόγου που παράγαγαν οι μαθητές:

Ο / η εκπαιδευτικός διαβάζει στην ολομέλεια όσο περισσότερες εργασίες δημιουργικής γραφής των μαθητών τού επιτρέπει ο διαθέσιμος χρόνος και ζητά από τους συμμαθητές τους να τις αξιολογήσουν. Δίνεται στους μαθητές Φύλλο εργασίας με τρία κριτήρια αξιολόγησης, προκειμένου να διαπιστώσουν πόσο καλύφθηκε από την κάθε εργασία.

Τα κριτήρια είναι τα εξής: 1. Ως προς το περιεχόμενο, ελέγχεται κατά πόσο αξιοποιήθηκαν ευρηματικά τα δεδομένα του κειμένου, 2. ως προς τη δομή της εργασίας, ελέγχεται εάν ανταποκρίθηκαν οι μαθητές επαρκώς στο κειμενικό είδος που τους ζητείται και 3. ως προς την έκφραση παρατηρείται κατά πόσο χρησιμοποίησαν το κατάλληλο ύφος (το λεξιλόγιο και τη σύνταξη που υπηρετεί τον σκοπό του νέου κειμένου) και εάν η χρήση της γλώσσας υπήρξε εύστοχη.

Τα αποτελέσματα της κρίσης των μαθητών διατυπώνονται στο τέλος αυτής της εργασίας στην ολομέλεια προφορικά.

Μετα-αναγνωστική φάση

3^ο μέρος

1 διδακτική ώρα

Το 1983 το μυθιστόρημα *Η αρχαία σκουριά* γυρίστηκε σε τηλεοπτική σειρά που προβλήθηκε από την ΕΡΤ 2, ακολουθώντας την παράδοση των τηλεοπτικών μεταφορών κορυφαίων μυθιστορημάτων της νεοελληνικής πεζογραφίας, όπως του Γιούγκερμαν και του Συνταγματάρχη Λιάπκιν του Μ. Καραγάτση, των Πανθέων του Τάσου Αθανασιάδη, της Γαλήνης του Ηλία Βενέζη κ.α.

(https://www.retrodb.gr/wiki/index.php/%CE%97_%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1_%CE%A3%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%AC). Αξιόλογοι ηθοποιοί υποδύονται τους ρόλους των χαρακτήρων του μυθιστορήματος της Μάρως Δούκα και θα είχε ενδιαφέρον να προταθεί στους μαθητές, με την ολοκλήρωση του σεναρίου, να παρακολουθήσουν κάποια επεισόδια της σειράς για να απολαύσουν όμορφες ερμηνείες και να παρατηρήσουν πώς μπορεί ένα μυθιστόρημα να μεταφερθεί από το χαρτί στην οθόνη. Τις εντυπώσεις τους θα μπορούσαν να τις συζητήσουν σε μία ακόμη διδακτική ώρα.

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Πιστεύω πως το Φύλλο παρατήρησης για το λογοτεχνικό κείμενο που πρότεινε το ΙΕΠ, στα πλαίσια της επιμόρφωσης *Μια Νέα αρχή για τα ΕΠΑΛ*, και αναμένεται να αναρτηθεί στο διαδίκτυο, είναι το καταλληλότερο για να αξιολογηθεί από τον/την εκπαιδευτικό η ανταπόκριση των μαθητών της Β΄τάξης ΕΠΑ.Λ. στην κατανόηση και επεξεργασία της *Αρχαίας σκουριάς* της Μάρως Δούκα. Το παραθέτω αυτούσιο, με κάποια σχόλια.

Φύλλο παρατήρησης για το λογοτεχνικό κείμενο	
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
Κατανόησαν οι μαθητές κι επεξεργάστηκαν το λογοτεχνικό κείμενο;	
Αναγνώρισαν το λογοτεχνικό είδος του κειμένου;	
Βρήκαν σχέσεις στο λογοτεχνικό κείμενο με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο;	
Κατόρθωσαν να ερμηνεύσουν το κείμενο προφορικά και γραπτά; Πόσο εύστοχα σχόλια κάνουν για τις επιλογές του κειμένου;	
Εκδήλωσαν ενδιαφέρον; Συμμετείχαν στις δραστηριότητες; Εκφράζονται ειλικρινά κι αυθεντικά ή ως υποχρέωση προς τον/την εκπαιδευτικό;	
Συνεργάστηκαν μεταξύ τους;	
Ανέλαβαν πρωτοβουλίες;	
ΣΧΟΛΙΑ	
Δυνατά σημεία	Η ελεύθερη παραγωγή λόγου, κυρίως στις εργασίες της δημιουργικής γραφής
Σημεία και τομείς που χρειάζονται βελτίωση	Συνήθως οι αφηγηματικοί τρόποι και τεχνικές δυσκολεύουν τους μαθητές να τους εντοπίσουν και να συζητήσουν γι' αυτούς

Συμπεράσματα

Στις μέρες μας, ο χρόνος δεν επαρκεί, η λογοτεχνία την εποχή της κρίσης μπορεί να θεωρείται πολυτέλεια, αλλά πιστεύουμε πως δεν παύει να βοηθά τους νέους να βρουν νόημα ζωής και να αυτοπροσδιοριστούν. Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων είναι βέβαιο πως δεν παγιδεύεται σε ένα σκληρό, άκαμπτο και δυναστικά επιβαλλόμενο διδακτικό μοντέλο κι αυτό θα φανεί σύντομα στην πράξη, με την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο. Αντιθέτως, προσφέρει ευρύ χώρο διδακτικής άνεσης και ευκινήσιας και ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κρατήσει τον ρόλο του εμπυχωτή ή εξισορροπιστή, όταν κάποιος μαθητής μονοπωλεί τον λόγο στις συζητήσεις. Οι παρεμβάσεις γίνονται διακριτικά, αλλά όχι απροσχεδίαστα. Η ισορροπία, άλλωστε,

ανάμεσα στο ενδιαφέρον και τη γνώση, τη γνώση και την απόλαυση είναι πάντοτε επίπονη και επισφαλής.

Για τον/ την εκπαιδευτικό, είναι πολύ χρήσιμο να γνωρίσει την προσωπικότητα των μαθητών του και μέσα από ανάλογες δραστηριότητες. Να συνδιαμορφώσει σχέσεις κατανόησης κι εμπιστοσύνης. Είναι, εξάλλου, συγκινητική η διάθεσή των μαθητών ν' αναζητούν στο κείμενο δικά τους ερωτήματα, να επιδιώκουν την επιβεβαίωση στην κατανόηση των συνομηλίκων τους και να ταυτίζονται συναισθηματικά με πρόσωπα του έργου. Σίγουρα, θα ήταν ουτοπία να πιστεύει κανείς πως με παρόμοιους τρόπους οδηγεί στη φιλαναγνωσία μαθητές που δεν έχουν καμιά σχέση με τα βιβλία ή ότι δημιουργεί επαρκείς αναγνώστες. Είναι, όμως, σημαντικό οι νέοι άνθρωποι να έρχονται σε επαφή με ένα πολιτιστικό προϊόν, να συνομιλούν μαζί του, να επικοινωνούν με τους άλλους και με τον κόσμο. Να αποδέχονται χωρίς ενοχές τις πνευματικές τους αναζητήσεις και τους προβληματισμούς τους και να εκφράζονται αυθεντικά. Η γνωριμία με τους εαυτούς τους αποτελεί, άλλωστε, το ζητούμενο μιας ολόκληρης ζωής και τα κείμενα γίνονται οι πιστοί συνοδοιπόροι τους (Παπαναστασίου, 2014).

Αναφορές

- Alfavita Newsroom, (2022). *Τα Νέα προγράμματα σπουδών στο μάθημα της Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε στις 11-01-2023, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/378382_nea-programmata-spydon-sto-mathima-tis-logotehnias
- Αλεξανδροπούλου, Α., & Ψυχογιουπούλου, Π. (2018). Σενάριο Διδασκαλίας ολόκληρου λογοτεχνικού έργου: «Ο Άκης στα όπλα». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 14ο, 19-31. Ανακτήθηκε από <https://erkyna.gr/>
- Αποστολίδου, Β., & Κουντουρά, Ν. (2012). Κοινωνικές αναπαραστάσεις στη ρεαλιστική νεοελληνική πεζογραφία. Στις *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου*, Θεσσαλονίκη, 25-31.
- Δούκα, Μ. (2020⁴). *Η αρχαία σκουριά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παγανός, Γιώργος, Δ. (2013). «Από τον άκαιρο πειραματισμό στο δημιουργικό σχολείο αλληλεγγύης», *Φιλολόγος*, τεύχ. 154, 633-637.
- Παπαναστασίου, Α. (2014). Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σημερινό σχολείο. Ένα παράδειγμα ανάγνωσης του «Λεωνή» του Γ. Θεοτοκά από μαθητές Β' Γυμνασίου. *Πρακτικά του Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"* (Επιμ. Φ. Γούσιας). Αθήνα, 3 και 4 Μαΐου, 1350-1356.
- Παπαναστασίου, Α. (2019). Ο Γιούγκερμαν του Μ. Καραγάτση στα ΕΠΑ.Λ. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*. (Επιμ. Φ. Γούσιας) τεύχ. 12, Απρίλιος, 295- 301. Ανακτήθηκε στις 30-08-2021, από <http://neospaidagogos.online>
- Παρίσης, Ι., & Ν. Παρίσης (2007⁸). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*¹⁶. ΟΕΔΒ.
- Πτολεμαίου, Δ. (2012). Ενάντια στην Αισιοδοξία. *Φιλολόγος*, τεύχ. 148, 194-206.
- Στέφος, Αν. (2012). Έλεος κυρία Υπουργέ. *Φιλολόγος*, τεύχ. 148, 163-164.
- Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο, πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Χατζηαναστασίου, Τ. (2011). *Το σχολείο είναι γυρισμένο ανάποδα*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Χοντολίδου, Ε. (2012). Μέρος II. Τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο στο Κελεπούρη, Μ. & Χοντολίδου, Ε. *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 57-72.

Το αυτοτελές μυθιστόρημα στο Λύκειο: μια δημιουργική πρόκληση

Θεοδούλη (Λίλυ) Αλεξιάδου

alexiad@theatre.uoa.gr

Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, ΕΔΙΠ Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Περίληψη: Σημαντική καινοτομία του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο (2021) αποτελεί η διδασκαλία του εκτενούς, αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου, με απώτερο στόχο την αναγνωστική χειραφέτηση και απόλαυση. Στο παρόν άρθρο θα τεθούν καίρια ζητήματα και προβληματισμοί που σχετίζονται με τη διδασκαλία του αυτοτελούς μυθιστορήματος, όπως τα κριτήρια επιλογής του λογοτεχνικού έργου, οι πολλαπλοί ρόλοι τους οποίους καλούνται να υπηρετήσουν οι φιλόλογοι και ζητήματα διδασκαλίας του αυτοτελούς μυθιστορήματος.

Λέξεις κλειδιά: εκτενές, αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, μυθιστόρημα, Λύκειο, Πρόγραμμα Σπουδών

«σελίδες στριμωγμένες με γραμμές συμπιεσμένες ανάμεσα σε μικροσκοπικά περιθώρια, μαύρες παράγραφοι στοιβαγμένες η μία πάνω στην άλλη, και εδώ κι εκεί η γενναιοδωρία ενός διαλόγου»

D. Pennac, *Comme un roman*

Εισαγωγή

Μετά από μια μακρόχρονη παράδοση αποσπασμάτων και κειμένων μικρής έκτασης, η συστηματική διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς μυθιστορήματος εισάγεται για πρώτη φορά στο Λύκειο, με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 5769/Β/10.12.2021), δημιουργώντας μια ρήξη, ένα είδος ασυνέχειας στις έως τώρα πρακτικές και παραδοχές για την προσέγγιση της Λογοτεχνίας. Δημιουργώντας, επίσης, ως καινοτομία, προσδοκίες αλλά, εξίσου, ίσως και περισσότερο, αβεβαιότητα και απορίες.

Τα οφέλη από τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου είναι πολλαπλά. Καλλιεργείται η φιλαναγνωσία, αφού οι μαθητές/-τριες διευκολύνονται να επικοινωνήσουν με το κείμενο σε συνθήκες που ευνοούν την αναγνωστική αυτοδυναμία και απόλαυση και να νιώσουν ότι έχουν δικαίωμα στην προσωπική τους ανάγνωση. Έτσι, κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναγνώστες αλλά και ως κοινωνικά και πολιτισμικά υποκείμενα και τίθενται οι βάσεις για τη δημιουργία μιας θετικής σχέσης με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Σπανός, 2010, σ. 31), με απώτερο στόχο την αναγνωστική χειραφέτηση. Οι έφηβοι αναγνώστες του Λυκείου, δεν είναι ασφαλώς επαρκείς αναγνώστες αλλά αναγνώστες εν τω γίνεσθαι, με ποικίλα αναγνωστικά κίνητρα, συγκεκριμένες προτιμήσεις, συνήθειες, αναγνωστικές εμπειρίες, που μέσα από διαμεσολαβημένες αναγνωστικές διαδικασίες θα οδηγηθούν σταδιακά στην αυτόνομη, κριτική ανάγνωση (Κωτόπουλος, 2011, σ. 5; Αποστολίδου, 1997, σ. 15-16). Οι έφηβοι μαθητές, που βρίσκονται στο στάδιο ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, αποκτούν εμπειρίες ποιοτικού χαρακτήρα, οι οποίες λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στην ωφελμιστική εποχή στην οποία ζουν (Σπανός, 2010, σ. 35).

Μέχρι σήμερα προσπαθούσαμε να επιλέξουμε κατάλληλα αποσπάσματα έργων, με αντιπροσωπευτικότητα, «λογοτεχνικότητα», σχετική αυτοτέλεια, ικανό περιεχόμενο και, φυσικά, ενδιαφέρον για τους μαθητές. Με τα νέα δεδομένα, όμως, οι φιλόλογοι θα κληθούν, πλέον, να επιλέξουν (ίσως) και, σε κάθε περίπτωση, να διαχειριστούν διδακτικά ένα ολόκληρο, εκτεταμένο λογοτεχνικό έργο, εγχείρημα που θέτει νέα διλήμματα, δυσκολίες και δημιουργικές προκλήσεις. Τα διλήμματα, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις δεν αφορούν βέβαια μόνο τους διδάσκοντες και τους μαθητές. Αφορούν και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς θεσμούς και φορείς, που θα χρειαστεί να αποφασίσουν για το, πολύ σημαντικό, πρακτικό μέρος της υπόθεσης, κυρίως ως προς ζητήματα επιλογής και προμήθειας των βιβλίων. Ας επικεντρώσουμε όμως επί του παρόντος την προσοχή μας σε κάποια ζητήματα που αφορούν το διδακτικό προκείμενο του εγχειρήματος, το οποίο εναποτίθεται στους ώμους των φιλόλογων, στην ετοιμότητα και στη δυναμική εμπλοκή τους.

Αποσπασματικότητα και αυτοτέλεια

Κατ' αρχάς, δεν τίθεται ζήτημα επιλογής μεταξύ αποσπασμάτων και αυτοτελών κειμένων. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, «στην Α' Λυκείου διδάσκονται ποιήματα, διηγήματα, νουβέλες, αποσπάσματα από μυθιστορήματα και θεατρικά έργα», αλλά, επιπλέον, «στις Α' και Β' τάξεις του Λυκείου διδάσκεται σε ορισμένο χρονικό διάστημα εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, κατά προτίμηση μυθιστόρημα και θεατρικό έργο, αντίστοιχα.» (ΦΕΚ 2021, σ. 73661) Επομένως, είναι δεδομένη μια συνομιλία μεταξύ της αποσπασματικής και της αυτοτελούς μορφής. Άλλωστε το όλον του αυτοτελούς έργου συντίθεται συνήθως από επιμέρους ενότητες, σκηνές, ποιήματα, που συναρμολογούνται σε ένα ενιαίο κειμενικό πλαίσιο με αρχή και τέλος.¹

Ωστόσο, η ανάγνωση ενός πλήρους λογοτεχνικού έργου απαιτεί μια προσέγγιση διαφορετική από εκείνη του αποσπάσματος: μια ανάγνωση που ισορροπεί μεταξύ λεπτομερούς παρατήρησης και σφαιρικής κατανόησης του έργου και απαιτεί διάφορες γνωστικές λειτουργίες υψηλού επιπέδου, όπως η *σύνθεση* (Van Dijk, 1976) και η *γενίκευση* (Veck, 1998). Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με νέες αναγνωστικές προκλήσεις, ανάλογα με το έργο που διαβάζουν και τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται. Η διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να τους ασκήσει ώστε να κινητοποιούν ένα πλήθος πόρων, που συμβάλλουν στην κατανόηση και την ερμηνεία ενός εκτενούς κειμένου (Sauvaire, 2015), να τους διδάξει να εστιάζουν στη μακροδομή, διατηρώντας παράλληλα την προοδευτική ερμηνεία των μικροστοιχείων που βρίσκονται σε σχέση μεταξύ τους και με το σύνολο του έργου. Ένας σύνθετος μηχανισμός διέπει αυτές τις λειτουργίες: οι πληροφορίες που διαβάζονται και συγκεντρώνονται αναπροσαρμόζονται, αναθεωρούνται και προστίθενται συνεχώς, σύμφωνα με τις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη και με αυτές που συσσωρεύει καθώς διαβάζει (Dufays, 2010; Babin & Dezutter, 2017).

¹ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εγχείρημα του Diego Buendia, μηχανικού και πληροφορικού από τη Βαρκελώνη, ο οποίος ανάρτησε στο Twitter τον *Δον Κιχώτη* του Θερβάντες σε 17.000 tweets. Το 2014, ο Buendia επινόησε έναν αλγόριθμο, για να μπορέσει να «κόψει» το έργο σε tweets των 140 χαρακτήρων το καθένα, ανεβάζοντας το τελευταίο την ημέρα της επετείου των 400 χρόνων από τον θάνατο του συγγραφέα. Ο λογαριασμός δημοσιεύει αυτόματα, σε συγκεκριμένες ώρες κάθε μέρα, 28 αποσπάσματα του έργου. Ανακτήθηκε στις 26.9.2022, από <https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/il-rend-hommage-a-cervantes-en-publiant-don-quichotte-en-17000-tweets-19-04-2016-5728735.php>

Η αποσπασματικότητα, πέρα από την όποια αναγκαιότητά της, έρχεται σε μερική αντίθεση με το αίτημα της *αυθεντικότητας*, καθώς κάθε λογοτεχνικό έργο αποτελεί ένα αυτοτελές σύνολο, ένα αληθινό και αυθεντικό γεγονός, η ολοκληρωμένη νοηματοδότηση του οποίου μπορεί να οδηγήσει στην αναγνωστική απόλαυση. Η Isabelle Gruca ονομάζει το λογοτεχνικό κείμενο «αυθεντικό έγγραφο» και θεωρεί τη λογοτεχνία ως ένα «πραγματικό γλωσσικό εργαστήριο, [καθώς] σε αντίθεση με τα λειτουργικά ή ενημερωτικά κείμενα που μεταφέρουν ένα μήνυμα το οποίο προσφέρεται προς θέαση στη διαφάνειά του, το λογοτεχνικό κείμενο [...] δίνει δυνατότητες πολλαπλής ανάγνωσης και ζητά τη συνεργασία του αναγνώστη για να μοιραστεί ή να χτίσει το νόημά του» (Gruca, 2009; Αλεξιάδου, 2017, σ. 24). Τα ολοκληρωμένα νοήματα, όμως, προϋποθέτουν και ολοκληρωμένες αναγνώσεις από τις οποίες θα προκύψουν. Στο αυτοτελές λογοτεχνικό έργο –όπως άλλωστε και σε κάθε έργο τέχνης– μικροδομή και μακροδομή συμβάλλουν σε μια σφαιρική θεώρηση, αναδεικνύοντας το κείμενο ως κατασκευή² που συντελείται μέσα από τη συνάρμωση κομβικών σημείων δομής και περιεχομένου: χαρακτήρες, πρόβλημα, απόφαση για επίλυση, συγκρούσεις, κορύφωση, τελική έκβαση, λύση (Παπαντωνάκης, Κωτόπουλος, 2011, σ. 145-190).

Κριτήρια επιλογής του μυθιστορήματος

Πολλά είναι τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί των φιλολόγων σε αυτή τη νέα αναμέτρηση με το αυτοτελές, εκτενές κείμενο και, συγκεκριμένα, με το μυθιστόρημα. Πολλές οι παράμετροι που θα πρέπει να συνυπολογιστούν και να ζυγιαστούν εξ αρχής, ώστε να αισθανθούν ασφαλείς και επαρκείς στη διδασκαλία του.

Πρώτα-πρώτα, τίθεται το ζήτημα της επιλογής του κειμένου:

- Να αρέσει κυρίως σε μένα ή στην τάξη;
- Να είναι παλαιότερο ή νεότερο/σύγχρονο;
- Δύσκολο ή «εύκολο»;
- Πολυσέλιδο ή λιγότερο εκτεταμένο;
- Έλληνα ή ξένου συγγραφέα;
- Εντός ή εκτός του «λογοτεχνικού κανόνα»; Και αν είναι πολύ σύγχρονο και, άρα, αναγκαστικά εκτός «λογοτεχνικού κανόνα», με ποια κριτήρια το αξιολογούμε για τον συγκεκριμένο σκοπό;
- Ποια θέματα ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές και τις μαθήτριά μου, ώστε να εμπλακούν και να ανταποκριθούν;³
- Ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά θα ήθελα να έχει, ώστε να τα αξιοποιήσω στη διδασκαλία (ποικιλία σε χαρακτήρες, ενδιαφέρουσα πλοκή, σκηνές, διαλόγους, συγκρούσεις, να προσφέρεται για πραγματοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, διακαλλιτεχνικής προσέγγισης, δραματοποίησης και άλλων θεατρικών δραστηριοτήτων);

² Αν και μοιάζει οξύμωρη η σχέση «κατασκευής» και «αυθεντικότητας», στο έργο τέχνης θεωρούμε ότι δεν πρόκειται για μια σχέση αναίρεσης αλλά προϋπόθεσης.

³ Σύμφωνα με τον Todorov (2013, σ. 95), είναι αναγκαίο να παροτρύνονται οι μαθητές να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα της επιλογής τους, ακόμα κι αν αυτά δεν θεωρούνται αριστουργήματα της λογοτεχνικής παραγωγής, προκειμένου να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και να έρθουν στη συνέχεια σε επαφή με έργα της κλασικής λογοτεχνίας, ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν την αξία τους.

Και ένα δίλημμα που σίγουρα θα μας απασχολήσει και το οποίο, ενώ με τα αποσπάσματα μπορούσαμε να το αποσοβήσουμε με ευκολία, με το αυτοτελές επανέρχεται στο προσκήνιο σε πρωταγωνιστικό ρόλο:

- Ποια έργα θα θεωρήσω 'σχολικώς ορθά' ή 'καθαρά' και ποια θα απορρίψω, επειδή περιέχουν, για παράδειγμα, βωμολοχίες ή κάποιες λέξεις ή σκηνές σεξουαλικού περιεχομένου ή αναφορές και στάσεις που κρίνονται ως μη πολιτικά ορθές στην εποχή μας; Σε ποιο βαθμό είναι αυτές επιτρεπτές και σε ποιο βαθμό αρκούν για να με αποτρέψουν από την επιλογή ενός μυθιστορήματος καθόλα λογοτεχνικού; Έχω το δικαίωμα να λογοκρίνω το έργο τέχνης και να το 'καθαρίσω', αφαιρώντας λέξεις ή φράσεις για να μην σκανδαλίσω ή να μην σοκάρω τους μαθητές, και πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό εφόσον έχουν στα χέρια τους το βιβλίο; Πρέπει ή δεν πρέπει, τελικά, να βάλουμε κάποια όρια στο λογοτεχνικό κείμενο της τάξης και να απορρίψουμε κείμενα που θα άξιζε πραγματικά να διδαχθούν ή πρόκειται για ένα ξεπερασμένο ψευδοδίλλημα – αφού οι μαθητές έχουν απεριόριστη πρόσβαση σε αυτά που σκεφτόμαστε να αποφύγουμε;

Σχετικά με το τελευταίο ερώτημα, ο Robert E. Scholes αναφέρει το παράδειγμα του Hemingway, για τον οποίο υποστηρίζει ότι θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται «σε ένα βασικό αναλυτικό πρόγραμμα των γραμμάτων». Επισημαίνει, όμως, την «φυλετικά προσδιοριζόμενη σφαίρα επιρροής του συγγραφέα», με ελάχιστη ή αμφιλεγόμενη την παρουσία της γυναίκας στο έργο του. Αναρωτιέται, λοιπόν, ο Scholes: «Αφού ο Hemingway θίγει ή αφήνει αδιάφορες τις γυναίκες, υπάρχει κανένας λόγος για να τον διδάξουμε οπωσδήποτε;». Για να απαντήσει ο ίδιος στη συνέχεια: «Η απάντησή μου σ' αυτή την ερώτηση είναι ότι το σχολείο αποτελεί τον μοναδικό χώρο όπου επιβάλλεται ως κυρίαρχος σκοπός μας να μελετήσουμε ό,τι δεν γνωρίζουμε, να έρθουμε αντιμέτωποι με την Ετερότητα κι όχι να την αγνοήσουμε ή να την μετατρέψουμε κατ' εικόνα και ομοίωσή μας. [...] Ως ένα βαθμό είναι η εσφαλμένη στάση του ίδιου του Hemingway που τον καθιστά τόσο χρήσιμο σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Ή, καλύτερα, είναι το ότι συνδυάζει τη δύναμη με την αδυναμία, τη μεγάλη ρητορική του δεινότητα και τον έλεγχο της μορφής με ένα σύνολο εξαιρετικά διφορούμενων αξιών – είναι, αν θέλετε, η ανθρώπινη διάστασή του που κινεί τον ενδιαφέρον μας.» (Scholes, 2007, σ. 93-95)

Και εδώ, βέβαια, ανοίγεται ευρύ το πεδίο για την *ηθική διάσταση της ανάγνωσης*, για την οποία, μεταξύ άλλων ερμηνευτικών και θεωρητικών πλαισίων, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς η «ηθική της ανάγνωσης» προσφέρεται για ουσιαστικό διάλογο με τα κείμενα, με τη σχολική αναγνωστική κοινότητα αλλά και με τον εαυτό, επαναφέροντας το συναίσθημα στην αναγνωστική διαδικασία. Η διερεύνηση πτυχών του εαυτού και η αναγνώριση-αποδοχή του άλλου ως έτερου, μείζονα ζητούμενα στη λυκειακή ηλικία, περνούν μέσα από τη λογοτεχνική εκπαίδευση και βέβαια από το μυθιστόρημα, με την πληθώρα χαρακτήρων, καταστάσεων και στάσεων που φιλοξενεί το συγκεκριμένο είδος.⁴ Η Felski, υποστηρίζοντας ότι δεν πρέπει να παραβλέπουμε τη σχέση της λογοτεχνίας με την καθημερινότητά μας, επισημαίνει: «Αντί να την τοποθετούμε σε ένα φανταστικό μουσείο, προστατευμένη από τα βρώμικα αποτυπώματα της καθημερινής ζωής, θα πρέπει να

⁴ «Η ανάγνωση του κειμένου στο Λύκειο με αφετηρία τον κόσμο του/της μαθητή/-τριας μπορεί να κινηθεί σε ποικίλα ερμηνευτικά πλαίσια, με έμφαση στην ηθική, στην κοινωνιοκριτική, στη σημειωτική και στην ψυχολογική / ψυχαναλυτική διάσταση της προσέγγισης. Μπορεί ακόμη να πάρει τη μορφή της αναγνωστικής ανταπόκρισης με διαδοχικές δημιουργικές παρεμβάσεις των μαθητών/-τριών στο επίπεδο των οριζόντων εμπειρίας και προσδοκίας τους.» (ΦΕΚ 5769, σ. 73662)

αναγνωρίσουμε την αξία της λογοτεχνίας στις καθημερινές της χρήσεις και στη στενή εμπλοκή της στις ζωές μας.» (Τζιόβας, 2017, σ. 547). Στον ίδιο τόνο η Φρυδάκη θεωρεί ότι η κοινωνική δύναμη της λογοτεχνίας την καθιστά ικανή να λειτουργεί όχι ως μνημείο αλλά ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας των νέων ανθρώπων, που διαμορφώνει και χειραφετεί τη σκέψη τους (Φρυδάκη, 1999, σ. 44).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι το ζήτημα της «ορθότητας» μας απασχόλησε αρκετά ως ομάδα σύνταξης του Προγράμματος Σπουδών και του *Οδηγού Εκπαιδευτικού*,⁵ όταν χρειάστηκε να επιλέξουμε κείμενο για την πρόταση διδασκαλίας αυτοτελούς μυθιστορήματος. Η επιλογή μας, τελικά, λόγω της πανελλαδικής εμβέλειας που θα έχει η πρόταση διδασκαλίας και όχι επειδή υποστηρίζουμε την άνευ όρων απόρριψη ενός λογοτεχνήματος για λόγους σεμνοτυφίας, απάντησε στην πρόκληση με την επιλογή του *Ζητιάνου* του Αντρέα Καρκαβίτσα, ενός έργου μη προκλητικού μεν ως προς το λεξιλόγιο και τις καταστάσεις, ιδιαίτερα ανατρεπτικού και ανοιχτού δε σε σύγχρονες ερμηνείες ως προς τις αξίες που ενσαρκώνουν οι χαρακτήρες και την τελική αποκατάσταση ή μη του δικαίου.⁶

Και ένα ακόμα δίλημμα, που άπτεται της θεωρίας της λογοτεχνίας και των κριτηρίων λογοτεχνικότητας. Ο Roland Barthes έκανε τη διάκριση ανάμεσα σε «εγγράψιμα» και σε «αναγνώσιμα» κείμενα, υποστηρίζοντας ότι τα πρώτα, τα εγγράψιμα, δημιουργούν στον αναγνώστη την αίσθηση της απώλειας, κλονίζουν τις γνώσεις μας, τους πολιτισμικούς μας κώδικες (τα ονομάζει και κείμενα της ηδονής ή της απόλαυσης). Τα δεύτερα, τα αναγνώσιμα, είναι για τον Barthes τα κείμενα που αναγνωρίζονται, που διαβάζονται παθητικά (Barthes, 1970).⁷ Εγγράψιμο ή αναγνώσιμο, λοιπόν; Πού βρίσκεται το όριο μεταξύ των δύο; Και πώς ισορροπούμε μεταξύ αναγνωσιμότητας και λογοτεχνικότητας στη σύγχρονη σχολική τάξη, όπου ελάχιστοι είναι οι σχετικά εξοικειωμένοι με τη λογοτεχνία μαθητές; Είναι το εγγράψιμο κείμενο απαραίτητα και δύσκολο;

Η διδασκαλία του μυθιστορήματος

Οι πολλαπλοί ρόλοι του/της εκπαιδευτικού

Αφού προσδιορίσαμε αδρομερώς τους βασικούς προβληματισμούς που προκύπτουν ως προς τα κριτήρια επιλογής του μυθιστορήματος, θα αναφερθούμε συνοπτικά και σχηματικά στους ρόλους που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός κατά την ανάγνωση του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου (Tardif, 1997; Babin, 2016; Babin & Dezutter, 2017). Η αποτύπωση των

⁵ Επόπτης: Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος. Εκπονήτριες: Θ. Αλεξιάδου, Λ. Καλούδη, Χ. Κουμπάρου, Σ. Νάκη, Μ. Ξέστερνου, Χ. Σπυρέλη.

⁶ Ένα νέο νομοσχέδιο τέθηκε πρόσφατα σε ισχύ στα σχολεία της κομητείας Manatee της Φλόριντα, σύμφωνα με το οποίο οι δάσκαλοι απαγορεύεται να συμπεριλαμβάνουν στο εκπαιδευτικό υλικό τους βιβλία που δεν είναι εγκεκριμένα από πιστοποιημένους ειδικούς. Ο νέος νόμος ορίζει ότι τα βιβλία που μπαίνουν στις σχολικές τάξεις πρέπει να μην περιλαμβάνουν πορνογραφικό περιεχόμενο, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και στην ικανότητά τους να κατανοήσουν το υλικό και να είναι κατάλληλα για την ηλικία και το επίπεδό τους. Προκειμένου όμως να πιστοποιηθεί η καταλληλότητά τους, θα πρέπει το κάθε βιβλίο να εγκριθεί από πιστοποιημένους ειδικούς, γεγονός που προκαλεί την διαμαρτυρία της ένωσης δασκάλων για αμφισβήτηση της επαγγελματικής τους κρίσης. Ανακτήθηκε στις 26.1.2023, από <https://diastixo.gr/epikaira/eidiseis/19698-florinta-nomo-sxoleia>

⁷ Βλ. Αρσενίου (2012, σ. 257-258): «Αντιστοίχως, τα κείμενα μπορούν να διακριθούν [σύμφωνα με τον Barthes] σε εγγράψιμα (scriptibles) και αναγνώσιμα (lisibles). Εγγράψιμο είναι το κείμενο που μας δημιουργεί την αίσθηση της απώλειας, μας κάνει να χάνουμε την άνεσή μας με τον γραπτό λόγο, μας σοκάρει, κλονίζει τις γνώσεις μας [...] Αναγνώσιμο είναι το κείμενο που διαβάζεται παθητικά.»

πολλαπλών ρόλων του/της εκπαιδευτικού στο εγχείρημα αυτό απαιτεί να λαμβάνεται υπόψη και η λειτουργία της «ανεστραμμένης» ή «αντίστροφης τάξης», στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, δηλαδή το γεγονός ότι το διδακτικό αντικείμενο δεν αναπτύσσεται μόνο στην τάξη αλλά και κατά την ανάγνωση του έργου στο σπίτι (Aeby Daghe, 2008, σ. 120-121; Babin & Dezutter, 2017).

Κατά τη διδασκαλία, λοιπόν, του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου ο/η εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις επιδιώξεις του, αναλαμβάνει διαφορετικούς και αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους, ως:

- *ειδικός περιεχομένου*, όταν μεταφέρει πληροφορίες στους μαθητές για γνώσεις σχετικά με τη λογοτεχνία, τις διαδικασίες ανάγνωσης, τη γλώσσα, τον κόσμο και σχεδιάζει την πορεία της διδασκαλίας,
- *πολιτισμικός διαμεσολαβητής*, όταν επιδιώκει να δημιουργηθούν δεσμοί μεταξύ του περιεχομένου του λογοτεχνικού έργου και των γνώσεων από τον σύγχρονο πολιτισμό που βιώνουν οι μαθητές: τρέχοντα γεγονότα, σύγχρονες δραστηριότητες ή λογοτεχνικά έργα κ.λπ.,
- *διεπιστημονικός διαμεσολαβητής*, όταν η πρόθεσή του είναι να δημιουργηθούν γέφυρες μεταξύ του γνωστικού αντικείμενου και των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών από διάφορα γνωστικά αντικείμενα,
- *ρυθμιστής*, όταν δίνει οδηγίες σχετικά με μια μη αξιολογούμενη εργασία, επιβλέπει την εργασία αυτή ή παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με μια προηγούμενη δραστηριότητα,
- *αξιολογητής*, όταν η πρόθεσή του είναι να καθοδηγήσει τους μαθητές σε μια αξιολογούμενη εργασία, να επιβλέψει την εργασία αυτή ή να παράσχει ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με ένα προηγούμενο στοιχείο συνοπτικής αξιολόγησης,
- *παρακινητής-εμψυχωτής*, όταν γνωστοποιεί τον σκοπό των δραστηριοτήτων που πρόκειται να πραγματοποιηθούν, ενθαρρύνει τους μαθητές, τους δίνει δυνατότητες επιλογής και περιθώρια για τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση του έργου.

Ζητήματα διδασκαλίας

Η καινοτομία, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, της εισαγωγής του εκτενούς, αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας θέτει ορισμένα σημαντικά ζητήματα που αφορούν τη καθαυτή διδασκαλία του αυτοτελούς μυθιστορήματος, τα οποία συνοψίζουμε ως εξής:

- Προβληματίζει πρωτίστως το ζήτημα της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, δεδομένου ότι είναι ειδοποιός η διαφορά μεταξύ του να *διδάσκεται* το έργο στην τάξη και του να *ανατίθεται* να το διαβάσουν οι μαθητές εκτός διδακτικού χρόνου και να γράψουν μια εργασία πάνω σ' αυτό – μια περίληψη, ένα δικό τους τέλος κ.ά. Απομένει, βέβαια, να διαπιστωθεί πώς μεταφράζεται σε διδακτικές ώρες αυτό το «ορισμένο χρονικό διάστημα» που αναφέρεται στο ΦΕΚ για το αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο. Μια ρεαλιστική κατανομή θα ήταν οι 14-16 ώρες,⁸ ωστόσο θεωρούμε ότι στην πραγματικότητα χρειάζεται περισσότερος διδακτικός χρόνος, δεδομένων των ποικίλων δραστηριοτήτων που προτείνει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη λογοτεχνική εκπαίδευση

⁸ «Καλό θα ήταν η ανάγνωση του μυθιστορήματος να πραγματοποιείται σε συνεχόμενο δίωρο, προκειμένου να μην διακόπτεται η ροή του κειμένου και να διευκολύνεται η διδασκαλία.» (*Οδηγός Εκπαιδευτικού*)

και οι οποίες απαιτούν χρόνο για να υλοποιηθούν με σωστό και ολοκληρωμένο τρόπο στην τάξη (πχ. θεατρικές τεχνικές, δημιουργική γραφή κ.ά.).

- Σε συνέχεια των παραπάνω, τίθεται το ερώτημα: «Στην τάξη αποκλειστικά ή/και στο σπίτι;» Στόχος είναι η τάξη να γίνει σταδιακά μια κοινότητα ανάγνωσης, όπου οι μαθητές/-τριες οικοδομούν το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.⁹ Παράλληλα, όμως, είναι θεμιτό ο/η εκπαιδευτικός να επιλέγει κατά διαστήματα τη λειτουργία της «ανεστραμμένης» ή «αντίστροφης τάξης», αναθέτοντας για το σπίτι, ενδεικτικά, την ανάγνωση μιας ενότητας ή μιας λογοτεχνικής κριτικής ή την έρευνα διαδικτυακών πηγών κ.ά., ώστε να εξοικονομείται χρόνος για την τάξη. Προτείνεται, επίσης, η ανάγνωση ορισμένων διαλογικών μερών να ανατίθεται για προετοιμασία από το προηγούμενο μάθημα στις ομάδες και να πραγματοποιείται στην τάξη από τους/τις μαθητές/-τριες, ενώ την αφήγηση μπορεί να αναλάβει και ο/η διδάσκων/-ουσα.¹⁰ Άρα, το επίκεντρο είναι η τάξη, αλλά αξιοποιείται και η προπαρασκευαστική εργασία στο σπίτι, ώστε να ενθαρρύνεται η προσωπική ανάγνωση αλλά και να μεγιστοποιείται ο παραγωγικός χρόνος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, για εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Dawson, Forster & Reid, 2006, σ. 345-363).
- Εξαιρετικά σημαντική είναι βέβαια η αρχική κινητοποίηση των μαθητών αλλά και η διατήρηση του ενδιαφέροντος σε όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος. Το χτίσιμο ενός «ορίζοντα προσδοκίας» (Jauss, 2013, σ. 336-337), ατομικού και συλλογικού, μπορεί να ξεκινήσει με μια δυνατή εικόνα, με ένα σύντομο απόσπασμα που εξάπτει την περιέργεια και, ενδεχομένως, σχετίζεται με δικά τους βιώματα, ακόμα και με ένα φιλοσοφικό ερώτημα που θα πυροδοτήσει μια σύντομη αντιπαράθεση λόγων, πχ. «Γεννιέσαι ή γίνεσαι;», «Ποιο νικά στο τέλος, το καλό ή το κακό;» (με αφορμή τον *Ζητιάνο* του Καρκαβίτσα). Στην πορεία της διδασκαλίας, ο αρχικός ορίζοντας προσδοκίας ανανεώνεται με το σταμάτημα της ανάγνωσης σε κομβικά για την εξέλιξη σημεία και με την ερώτηση: «Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί παρακάτω;»
- Ιδιαίτερη σημασία δίνουμε και στα «ίχνη της ανάγνωσης», προτρέποντας τους μαθητές να κρατούν σημειώσεις, με συγκεκριμένη ή όχι οδηγία, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, για παράδειγμα: «Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, σημειώστε στοιχεία από την αρχική περιγραφή του Τζιριτόκωστα την ώρα που κοιμάται ακόμα στον αχυρώνα. Τι σας κάνει εντύπωση στην περιγραφή αυτή; Ταιριάζει με την εικόνα που έχετε σχηματίσει για τον ζητιάνο έως αυτό το σημείο;». Οι σημειώσεις μπορεί να είναι ακόμα και «οπτικές», για

⁹ «Στο επίκεντρο του σχεδιασμού βρίσκεται η βαθμιαία μετεξέλιξη των μαθητών/-τριών σε μέλη μιας κοινότητας αναγνωστών. Η αναγνωστική κοινότητα θεμελιώνεται σε συνεργατικές πρακτικές που καθιστούν τα μέλη της ενεργητικά, δημιουργικά και ικανά να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Βασικό γνώρισμα της κοινότητας είναι η ισότιμη συμμετοχή στον ερμηνευτικό λόγο και τους αναγνωστικούς πόρους, στη βάση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας στις απόψεις και στις ταυτότητες.» (ΦΕΚ 5769, σ. 73662)

¹⁰ «Με τα νέα δεδομένα μάλιστα που δημιουργεί η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών κειμένων ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τη λειτουργία της ανεστραμμένης ή αναστροφής τάξης. Πρόκειται για στρατηγική μάθησης που προσφέρει προπαρασκευαστικό ή θεμελιώδες περιεχόμενο έξω από την τάξη και χρησιμοποιεί τον χρόνο της τάξης για ενεργή μάθηση. Έτσι, με τον/την εκπαιδευτικό ως ανατροφοδότη/-τρια δίνονται αφορμές και κίνητρα για βελτιωμένη σύνδεση των μαθητών/-τριών με το αναγινωσκόμενο κείμενο, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται λογοτεχνικές κριτικές και σχετικές με το κείμενο διαδικτυακές πηγές.» (ΦΕΚ 5769, σ. 73663)

παράδειγμα, με κάποια γρήγορα σκίτσα, τα οποία μπορούν να μείνουν στη μνήμη για μεγαλύτερο διάστημα (Rohde, 2013; Σταματάκη, 2021, σ. 27).¹¹

- Τέλος, στη διδασκαλία του αυτοτελούς μυθιστορήματος απαραίτητες είναι και οι δραστηριότητες συνολικής θεώρησης μετά την ολοκλήρωση του έργου, ώστε να επανέλθει η έμφαση από το μερικό στο ολόκληρο, όπως για παράδειγμα: «Να μεταφέρετε τον Ζητιάνο στο σήμερα: Να γράψετε ένα κείμενο στο οποίο ο ζητιάνος ζει και ασκεί το “επάγγελμά” του στην Ελλάδα του σήμερα. Πώς θα τον αντιμετωπίζαν οι άλλοι; Τι τεχνάσματα θα επινοούσε για να έχει ένα πιο επικερδές επάγγελμα;» ή «Να αναζητήσετε στο βιβλίο όλες τις περιγραφές της εξωτερικής εμφάνισης του ζητιάνου και να καταγράψετε τις παρατηρήσεις σας για τη λειτουργία τους: σύνδεση εξωτερικής εμφάνισης και στοιχείων της προσωπικότητάς του, αλλαγές κατά την εξέλιξη της ιστορίας, συσχέτιση με το συγκεκριμένο σημείο της ιστορίας, απόδοση και προσήμανση των προθέσεων του ζητιάνου μέσω της περιγραφής του. Ποια είναι τα συμπεράσματά σας; Πιστεύετε ότι η περιγραφή του ζητιάνου έχει, τελικά, λειτουργικό ρόλο ή αποσκοπεί απλώς στην απόδοση κάποιων εξωτερικών χαρακτηριστικών;»¹² Οι δραστηριότητες συνολικής θεώρησης, η σύνδεση της αρχής με το τέλος αλλά και οι δραστηριότητες που συσχετίζουν προηγούμενα σημεία του κειμένου με μεταγενέστερα, σε όλη την πορεία της διδασκαλίας, αποτελούν σημαντική παράμετρο του εγχειρήματος για να κερδηθεί το ‘στοίχημα’ του αυτοτελούς.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Αποκλειστικές επιλογές δεν ενδείκνυνται στην ανάγνωση του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου, εφόσον τόσο το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο που κάθε φορά προσεγγίζεται όσο και η ιδιομορφία της κάθε τάξης αλλά και η προσωπικότητα και η σκευή των διδασκόντων υποδεικνύουν τις διδακτικές επιδιώξεις και τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Το σημαντικό είναι ο/η εκπαιδευτικός να κάνει, σε κάθε περίπτωση, συνειδητοποιημένες διδακτικές επιλογές, που δεν θα προδίδουν το λογοτεχνικό κείμενο, τη σφαιρική ανάγνωσή του και, φυσικά, την ανεμπόδιστη αλληλεπίδραση με τον αναγνώστη-μαθητή σε ένα περιβάλλον διδακτικής απόλαυσης. Η άμεση επιμόρφωση των φιλολόγων στο συγκεκριμένο πεδίο καθίσταται, βέβαια, αναγκαία, προκειμένου η συγκεκριμένη καινοτομία του νέου Προγράμματος Σπουδών να κατανοηθεί και να αγκαλιαστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αποδώσει καρπούς.

Αναφορές

Aeby Daghe, S. (2008). *Candide, La fée Carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

¹¹ Το Sketchnoting επινοήθηκε το 2006 από τον Michael Rohde και βασίζεται στη δημιουργία «οπτικού λεξιλογίου» (πχ. με σχήματα, σύμβολα, εικονίδια κ.ά.), που ο μαθητής μπορεί στην πορεία να ανασυντάσσει και να ενημερώνει.

¹² Αντλούμε από το «Σενάριο διδασκαλίας για το αυτοτελές λογοτεχνικό έργο» του *Οδηγού Εκπαιδευτικού*, που εκπόνησε η ομάδα μας, στο οποίο δίνονται πλείστες επιλογές δραστηριοτήτων και προτείνεται μια ολοκληρωμένη διδακτική πορεία.

- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- Babin, J., & Dezutter, O. (2017). Des cas d'enseignement de la lecture d'une œuvre littéraire complète dans le premier cours de français au cégep. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* [en ligne] (σ. 273-295). Namur: Presses universitaires de Namur. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://books.openedition.org/pun/5133>
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil/ «Tell Quel».
- Dawson, V., Forster, P., & Reid, D. (2006). Information communication technology (ICT) integration a science education unit for preservice science teachers; students' perceptions of their ICT skills, knowledge and pedagogy (σ. 345-363). *International Journal of Science and Mathematics Education* 4(2). Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2022, από <https://doi.org/10.1007/s10763-005-9003-x>
- Jauss, H.R. (2013). Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές. (Επιμ.) Κ.Μ. Newton. *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*. Ανθολόγιο κειμένων. (Μτφρ. Α. Κατσικερός – Κ. Σπαθαράκης, Πρόλογος Αλέξης Καλοκαιρινός). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Rohde, M. (2013). *The sketchnote handbook: The illustrated guide to visual note taking*. New York, NY: Peachpit Press.
- Scholes, E.R. (2005). *Η δύναμη του κειμένου*. (Μτφρ. Ζ. Μπέλλα-Αρμάου). Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (2e éd.). Montréal : Éditions Logiques.
- Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. (Μτφρ. Χρ. Βαγενάς). Αθήνα: Πόλις.
- Αλεξιάδου, Θ. (2017). Διδάσκοντας Νέα Ελληνικά στα ΕΠΑΛ: Για μια κουλτούρα διαλόγου στη σχολική τάξη με όχημα τη λογοτεχνία. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, 20-29. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2022, από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-13-13_2017.pdf
- Αποστολίδου, Β. (1997). *Κριτήρια Επιλογής Λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.
- Αρσενίου, Ε. (2012). *Πρακτική εισαγωγή στη μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Ορολογία, μεθοδολογία, θεωρία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Παπαντωνάκης, Γ., Κωτόπουλος Τ.Η. (2011). *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Νάκη, Σ. (2019). Λογοτεχνία – σχολείο – φιλοαναγνωσία. Στο Μπίκος, Γ., Νάκη, Σ., & Παπαδημητρίου, Γ. (2019). *Για την ανάπτυξη της φιλοαναγνωσίας*. (σ. 38-77). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πάνος, Δ.Σ. (2003). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: όρια και δυνατότητες. (Επιμ.) Γ. Σπανός, Ε. Φρυδάκη. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, (σ. 39-65). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Σπανός, Γ.Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Β', Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταματάκη, Μ. (2021). *Η συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής στη Διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Η ένταξη στη διδασκόμενη ύλη του αυτοτελούς έργου*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τζιόβας, Δ. (2017). *Η πολιτισμική ποιητική της ελληνικής πεζογραφίας*. Από την ερμηνεία στην ηθική. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Φ.Ε.Κ. 5769/Β/10.12.2021. *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Λυκείου*.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία του αφηγήματος *Μητριά Πατρίδα* του Μιχάλη Γκανά στη Β΄ λυκείου: Σκηνές και σκέψεις από ένα εργαστήριο

Ευαγγελία Καλούδη
ekaloudi@gmail.com

Φιλολόγος στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, Δρ Παιδαγωγικής

Περίληψη. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την προετοιμασία και την υλοποίηση ενός εργαστηρίου για τη διδασκαλία ενός εκτενούς αφηγηματικού κειμένου στη Β΄ λυκείου. Επιπλέον, προβάλλει αναδυόμενα στοιχεία που προέκυψαν στο πεδίο και που μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνα και διάλογο την εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας λογοτεχνικών βιβλίων, τη συμβολή των εργαστηρίων στην επιμόρφωση, τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: αυτοτελές εκτενές αφήγημα, επιμόρφωση, εργαστήριο, σχεδιασμός, διδασκαλία, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Ένα επιμορφωτικό εργαστήριο είναι μία διαδικασία που προσχεδιάζεται έτσι ώστε να μπορεί να υπερβεί τις υποθέσεις εργασίας πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε. Η διοργάνωσή του απαιτεί σαφή προγραμματισμό σταδίων και δραστηριοτήτων, λιτό αλλά καίριο υποστηρικτικό υλικό καθώς και προβλέψεις για τη συνεργασία και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών που θα λάβουν μέρος, ώστε η παρουσία τους να αποβεί όντως δημιουργική τόσο για τη διεξαγωγή του όσο και για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης στο σχολείο. Ένα εργαστήριο, παράλληλα, είναι «ανοικτό» στις προτάσεις, τις προτιμήσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, ώστε να εξασφαλίζει τους αναγκαίους όρους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει την προεργασία αλλά και την υλοποίηση ενός εργαστηρίου που είχε ως άξονα τη διδασκαλία ενός εκτενούς αφηγηματικού κειμένου στη Β΄ λυκείου. Επιπλέον, να προβάλλει αναδυόμενα στοιχεία που προέκυψαν στο πεδίο και που μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνα και διάλογο την εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τη συμβολή των εργαστηρίων στη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών.

Στη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφαίνεται μία γενικότερα αυξητική τάση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε εργαστήρια έναντι των παραδοσιακών μορφών επιμόρφωσης, όπως λ.χ., οι διαλέξεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και οι τελευταίες εκλείπουν. Τα ερευνητικά δεδομένα μάλλον συνηγορούν για τη συνύπαρξη καθιερωμένων επιμορφωτικών πρακτικών με μία ευρεία ποικιλία από νεότερες που εξασφαλίζουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο ενεργή παρουσία σε συνθήκες διάδρασης με τους συναδέλφους τους και με τα στελέχη της εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν επιμορφωτικό έργο (εκτός των εργαστηρίων που ήδη αναφέραμε, σημαντική θέση κατέχουν οι

συνεργατικές έρευνες, τα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης, το mentoring και η αλληλο-παρατήρηση στην ίδια ή άλλη σχολική μονάδα, κ.ά.)¹. Στη διημερίδα όπου εντάσσεται το εργαστήριο που θα παρουσιάσουμε, προηγήθηκαν διαλέξεις ακαδημαϊκών, συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, λογοτεχνών και εκπαιδευτικών με τις οποίες τέθηκαν οι βασικοί θεωρητικοί άξονες και προβληματισμοί σχετικά με τη διδασκαλία των αυτοτελών κειμένων με συγκροτημένες μάλιστα προτάσεις για την εφαρμογή του εγχειρήματος στην πράξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο εργαστήριο ήταν επαρκώς ενημερωμένοι για το θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας αυτοτελών κειμένων αλλά και για τη φιλοσοφία γενικότερα των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επίσης, έγκαιρα τους γνωστοποιήθηκε και το βιβλίο στο οποίο θα επικεντρώναμε τις προσπάθειές μας.

Η προετοιμασία: Η επιλογή και η μελέτη του βιβλίου

Το βιβλίο *Μητριά πατρίδα* του Μιχάλη Γκανά επιλέχθηκε από την ενδεικτική λίστα που εμπεριέχεται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (ΟΕ) για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο (ΟΕ 2022, υπό δημοσίευση, σελ. 32), καθώς σκοπός ήταν να αξιοποιηθεί ο περιορισμένος κατάλογος που είχε συγκροτηθεί από τους ίδιους τους συντάκτες του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ). Άλλωστε, στο κρίσιμο στάδιο της «επίσημης πρώτης» όσον αφορά τη συστηματική διδασκαλία ολόκληρου εκτενούς έργου στη σχολική τάξη, ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να προτείνουμε γνωστά στους φιλόλογους κείμενα και συγγραφείς του κανόνα αλλά και νεότερα, και να τους παρακινήσουμε να ξεκινήσουν από αυτά, ώστε να διευκολυνθεί και η μεταξύ τους συνεννόηση και συνεργασία πάνω σε ένα κοινό corpus. Η εμψυχώτρια διέτρεξε εκ των προτέρων τα προτεινόμενα κείμενα της κατηγορίας (συλλογές διηγημάτων, νουβέλες και αφηγήματα) και διερεύνησε ποια από αυτά ήταν διαθέσιμα σε έγχαρτη αλλά και σε ψηφιακή κειμενική ή ακουστική μορφή². Μετά από μια σύντομη περιήγηση έκρινε ότι η «μικρή φόρμα» της Μητριάς Πατρίδας του Μιχάλη Γκανά – μόλις 66 μικρού μεγέθους σελίδες μοιρασμένες σε 13 μικρές ενότητες - θα μπορούσε καταρχάς να αποτελέσει ενθαρρυντικό παράγοντα για τη διδασκαλία του βιβλίου. Επιπλέον, το επέλεξε ως πρόκληση και για την ίδια, καθώς το διάβαζε για πρώτη φορά, άρα θα μπορούσε να μοιραστεί και να αφουγκραστεί ευκολότερα τις δυσκολίες που έθετε το αφήγημα και σε έναν πιο άπειρο αναγνώστη, από την άποψη μορφής και περιεχομένου, αλλά και γιατί η

¹ Βλ. τα πορίσματα σχετικής έρευνας του Ο.Ε.Κ.Δ. (2009) σε 22 χώρες στο:

<https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>. Πιο πρόσφατη έρευνα εστιάζεται στον προβληματισμό για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών πρακτικών που υιοθετούνται από 14 χώρες ανά τον κόσμο, στο: Porona et al. 2022, <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>.

² Οι σχετικές διερευνήσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς εξυπηρετούν με πολλαπλούς τρόπους την οργάνωση της διδασκαλίας. Λ.χ., τη διαθεσιμότητα των κειμένων από όλους τους μαθητές, τη διαφοροποίηση της μάθησης (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία ή προβλήματα όρασης), την διευκόλυνση της προβολής ή ακρόασης στην τάξη, κ.λπ. Ακόμα και μαθητές που δεν παρουσιάζουν τις παραπάνω δυσχέρειες εκφράζουν την ικανοποίησή τους όταν έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν κάποια ή κάποιες ενότητες μέσα από τις οικείες για αυτούς ηλεκτρονικές συσκευές ή να τις ακούσουν με τη φωνή κάποιου γνωστού ηθοποιού. Για την αναδυόμενη εκ νέου πρακτική της λογοτεχνικής ακρόασης, βλ. <https://jukebooks.gr/> και <https://bookvoice.gr/> (με συνδρομή), <https://www.ebooks4greeks.gr/tag/audiobooks> (δωρεάν) αλλά και την ιστοσελίδα <https://greads.gr/> (δωρεάν), όπου με σκοπό τον προϋδεασμό των αναγνωστών επιχειρείται μία «πολυτροπική εισαγωγή» στην ατμόσφαιρα των βιβλίων με σύντομα βίντεο και ανάγνωση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων τους.

ίδια συγκλονίστηκε από την πρώτη σελίδα του. Την εποχή που ξεκίνησε την ανάγνωση του βιβλίου δεν υπήρχε πρόβλημα διαθεσιμότητας από τον εκδότη αλλά και τα βιβλιοπωλεία της Αθήνας. Επιπλέον, το κόστος αγοράς ήταν μικρό και το βιβλίο ήταν διαθέσιμο σε έγχαρτη έκδοση από την Εθνική Βιβλιοθήκη³.

Για την τελική επιλογή, ωστόσο, της *Μητριάς Πατρίδας* έπρεπε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στις ιδιωτικές/προσωπικές και στις διδακτικές επιλογές. Βασικές πηγές κριτηρίων εδώ ήταν:

-οι μαθητές /-τριες, από την άποψη της ηλικίας/τάξης (Β' λυκείου), της αναγνωστικής εμπειρίας και των αντίστοιχων δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με

-το ίδιο το βιβλίο ως λογοτεχνικό και εκδοτικό γεγονός.

Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, η εμψυχώτρια χρησιμοποίησε ως σημείο αναφοράς τους μαθητές του δικού της σχολείου με τους οποίους είχε συνεργαστεί τα τελευταία δύο έτη⁴. Η *Μητριά Πατρίδα* ως ιστορία είναι μία διαδρομή από την εξορία του εμφυλίου στον επαναπατρισμό και από αυτόν στη νέα μετανάστευση της δεκαετίας του '60. «Ήρωες του αφηγήματος μια μάνα με τα παιδιά της κι ένας παππούς, που αναγκάζονται στα χρόνια του εμφυλίου να φύγουν από την πατρίδα γιατί δεν γίνεται αλλιώς. Περνούν τα σύνορα και πηγαίνουν στο χωριό Μπελογιάννης της Ουγγαρίας. Εκεί μένουν μέχρι το 1954. Όταν επιστρέφουν στην Ελλάδα, ζουν σε μια πατρίδα που δεν είναι πια μάνα, αλλά μητριά, αφού ακόμα κι εδώ όπου γεννήθηκαν αντιμετωπίζονται ως μετανάστες για δεύτερη φορά.»⁵

Όσον αφορά στα θέματα που θέτει το βιβλίο και τα οποία μπορούν να αποτελέσουν άξονες της διδακτικής προσέγγισης, ενδεικτικά αναφέρουμε την αναζήτηση ταυτότητας, την εφηβεία/ενηλικίωση, τη σεξουαλική αφύπνιση, την προσφυγιά εκτός και εντός των συνόρων, το πρόβλημα της μνήμης, το αποτύπωμα της γυναίκας /μητέρας, την απώλεια και τη ματαίωση. Και βέβαια πίσω και πάνω από όλα, τη βασανιστική και πολλαπλή σημασιοδότηση της έννοιας «πατρίδα» ως σημείο αναφοράς για τον αγωνιώδη αυτοπροσδιορισμό των προσώπων. Όλα αυτά εξυφαίνονται πάνω στον διάφανο καμβά της Ιστορίας, που με την «βαριά μπότα» της τσαλαπατά τους ήρωες και τους καταδικάζει σε μια αέναη τραγωδία αλλά και σε μια ζωή που ανθίζει αδιάλειπτα μέσα στην παγωνιά και τη στέρση. Το αφήγημα έχει το χαρακτήρα «ανοικτού έργου» που θέτει προκλητικά «μεγάλα

³ Δυστυχώς, και ενώ η διοργάνωση του εργαστηρίου ήταν σε προχωρημένο στάδιο, η εμψυχώτρια αντιλήφθηκε ότι το βιβλίο ήταν εξαντλημένο και επικοινωνήσε με τον εκδοτικό οίκο από όπου ενημερώθηκε ότι βρίσκεται σε διαδικασία ανατύπωσης. Παρά τις διαβεβαιώσεις, δεν κατέστη δυνατόν να είναι διαθέσιμο μέχρι την υλοποίηση του εργαστηρίου. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες το είχαν ήδη στη βιβλιοθήκη τους και μάλιστα το ξαναδιάβασαν εν όψει της συμμετοχής τους, παράγοντας που ενίσχυσε πολύ τη δυναμική της ομάδας. Φροντίσαμε ωστόσο να φωτοτυπήσουμε για όλους κάποια εντελώς απαραίτητα αποσπάσματα. Αναφέρουμε το περιστατικό, επειδή θέτει ακόμη μία πρακτική διάσταση που οφείλει ο εκπαιδευτικός να συνεκτιμήσει όσον αφορά την επιλογή βιβλίου. Για δανεισμό της έγχαρτης έκδοσης από την Εθνική Βιβλιοθήκη Ελλάδος (Ε.Β.Ε.), στο: [Holdings: Μητριά πατρίδα \(nlg.gr\)](http://nlg.gr)

⁴ Η διδάσκουσα είχε αναλάβει τα εν λόγω τμήματα στην Γ' γυμνασίου και στην Α' λυκείου στην Νεοελληνική Γλώσσα και στην Νεοελληνική Λογοτεχνία (ενιαίο μάθημα για το λύκειο). Οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό είναι αναγνώστες στον ελεύθερο χρόνο τους ενώ και τις δύο χρονιές πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες φιλαναγνωσίας (αναγνώσεις και παρουσιάσεις βιβλίων).

⁵ Για τη χαρακτηριστικά λιτή και απολύτως ακριβή αυτή απόδοση του περιεχομένου, βλ. <http://lou-read100.blogspot.com/2012/07/blog-post.htm>

ερωτήματα», σύμφωνα με τη σκοποθεσία του ΠΣ, χωρίς να προσφέρει όμως απαντήσεις, πολύ δε περισσότερο εύκολες απαντήσεις. Ενώ, όπως αναφέραμε, δείχνει «φιλικό» λόγω της συντομίας του, πρόκειται στην ουσία για ένα πυκνό αφηγηματικό ποίημα που θέτει στον αναγνώστη προβλήματα κατανόησης και ερμηνείας και απαιτεί την απόλυτη προσήλωσή του.

Ο ιστορικός χρόνος είναι θολός αλλά καθοριστικός ως συγκείμενο για όσα ραγδαία συμβαίνουν διογκώνοντας το τραύμα των ηρώων. Τα γεγονότα αναδύονται σαν θραύσματα ζωής μέσα από τα μάτια ενός παιδιού που μπαίνει οδυνηρά στην εφηβεία, ενώ παράλληλα διωλίζονται από την οπτική του ενήλικα αφηγητή που επιστρέφει στην παιδική ηλικία αναζητώντας το «χαμένο χρόνο». Ο αφηγητής «αποφεύγοντας τον πειρασμό του μελοδραματισμού» κατά τους κριτικούς⁶, μιλά με λόγο ελλειπτικό, απλό, παρατακτικό, με σύντομες και κοφτές συχνά περιόδους. Η μοντέρνα γραφή του Γκανά προσφέρεται, επομένως, για αναγνωστικού τύπου ερμηνευτικές προσεγγίσεις του έργου ενώ η πληθώρα κριτικών σημειωμάτων και δημοσιεύσεων στο διαδίκτυο εξυπηρετούν το σχεδιασμό πολυποίκιλων δραστηριοτήτων. Το αφήγημα μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για συνδέσεις και με άλλα λογοτεχνικά κείμενα και μορφές τέχνης.

Σημαντική παράμετρος, τέλος, για την επιλογή αλλά και τη διδακτική του αξιοποίηση αποτέλεσε το γεγονός ότι ο πεζογράφος και ποιητής Μιχάλης Γκανάς είναι βραβευμένος, με διεθνή απήχηση και παραμένει δημιουργικός, συνθήκη που μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία ενισχύοντας ποικιλοτρόπως τα κίνητρα των μαθητών⁷. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτη είναι η υψηλή αισθητική αξία της έκδοσης του 2007, από τον εκδοτικό οίκο Μελάνι, που φιλοτεχνήθηκε από το Γιάννη Αδαμάκη, ζωγράφο σύγχρονο με διαθέσιμο ψηφιακά μεγάλο μέρος του έργου του.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εργαστηρίου

Χρειάστηκαν διαδοχικές αναγνώσεις για να επισημανθούν και να προσεγγιστούν τα βασικά ερμηνευτικά προβλήματα που έθετε η αφήγηση, και τα οποία οφείλονταν στο ισχυρό ιστορικό υπόβαθρο των γεγονότων που εξελίσσονται ραγδαία από ενότητα σε ενότητα αλλά και στην αφαιρετική ποιητική του γλώσσα. Για αυτό το λόγο, έπρεπε η μελέτη του να πλαισιωθεί με οικονομία από τη μελέτη επιλεγμένων παράλληλων κειμένων λογοτεχνικών, κριτικών και ιστορικών. Οι σχετικές αναζητήσεις διευκόλυναν την ερμηνεία αλλά και την εστίαση του ενδιαφέροντος στα πιο κρίσιμα πράγματα ζητήματα που θα προέκυπταν κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του από τον εκπαιδευτικό της πράξης. Με βάση αυτή την επιδίωξη, συγκροτήσαμε έναν ευσύνοπτο πίνακα θεμάτων/ερωτημάτων προς συζήτηση, τα οποία επεξεργαστήκαμε διεξοδικά κατά την προετοιμασία του εργαστηρίου. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής:

-Πώς προετοιμάζω τους μαθητές;

⁶ Βλ. ενδεικτικά Ευριπίδης Γαραντούδης, «Αγαπημένη, απωθμένη και μισητή πατρίδα». Εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 2 Φεβρουαρίου 2008, ανακτημένο στο: <https://www.tanea.gr/2008/02/02/lifearts/by-the-book/agapimeni-apwthimenei-kai-misiti-patrida/>.

⁷ Συναντήσεις δια ζώσης ή διαδικτυακά με τον συγγραφέα, πλούσιο υλικό έγχαρτο ή ψηφιακό με κριτικές, συνεντεύξεις, κ.ά. που μπορεί να δώσει έμπνευση ή να πλαισιώσει υποστηρικτικά ποικίλες δραστηριότητες.

- Πώς οργανώνω τη διδασκαλία;
- Με ποιες διδακτικές ενέργειες διατηρώ την ενότητα του κειμένου και το ενδιαφέρον των μαθητών;
- Πώς αξιολογώ την εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες;

Παράλληλα, σχεδιάστηκε η δομή του εργαστηρίου με προβλέψεις για την οργάνωση του χρόνου και τον τρόπο συνεργασίας των συμμετεχόντων στο εργαστήριο. Στη συνέχεια, προετοιμάστηκε εποπτικό υλικό με τη μορφή ψηφιακών διαφανειών (Ppt) και φωτοτυπίες με υποστηρικτικό υλικό. Το υλικό αυτό περιείχε αποσπάσματα από επιλεγμένα κεφάλαια πάνω στα οποία θα εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και ένα αναγνωστικό ημερολόγιο ενδεικτικά συμπληρωμένο, ώστε να παρακολουθούν εύκολα την ιστορία, ακόμα και όσοι δεν θα είχαν διαβάσει το βιβλίο. Επιπλέον, δόθηκε στους συμμετέχοντες ενδεικτικό φύλλο εργασίας για διδασκαλία ενότητας με μικτή μάθηση.

Συγκεκριμένα, δομήσαμε το χρόνο έτσι ώστε να εξασφαλίζεται επαρκής ενημέρωση αλλά και να ενθαρρύνεται η συνεργασία και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, με εναλλαγές στην ανάληψη ρόλων ομιλητών και ακροατών σε όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου (90'). Στο πρώτο μέρος (15'), η εμπυχώτρια εστίασε στη γνωριμία των μελών και κάλυψε το θέμα της επιλογής του κειμένου που θα τους απασχολούσε, παρουσιάζοντας συστηματικά μέσα από το σχετικό προβληματισμό τα κύρια στοιχεία της ταυτότητας του βιβλίου. Στη συνέχεια, ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν ατομικά, να καταγράψουν και να προτείνουν 4 θέματα που θα προβλημάτιζαν περισσότερο τους ίδιους στην περίπτωση που θα σχεδίαζαν τη διδασκαλία του κειμένου, χωρίς να επιβάλει τα δικά της ερωτήματα. Με την πρακτική του καταιγισμού ιδεών, διατυπώθηκαν και καταγράφηκαν στον πίνακα οι προτάσεις των συμμετεχόντων. Βάσει της συχνότητας, αποφασίστηκαν τα θέματα που θα επεξεργάζονταν πλέον ομαδοσυνεργατικά (10').

Οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν σε 4 τυχαίες ομάδες βάσει της θέσης τους και τους δόθηκε επαρκής χρόνος (20') ώστε να διαμορφώσουν συγκροτημένες προτάσεις για το θέμα που η κάθε μια θα αναλάμβανε. Η εμπυχώτρια υποστήριξε τις ομάδες ανατροφοδοτώντας συστηματικά τις αναζητήσεις τους. Κάθε ομάδα δι' αντιπροσώπου ή διαλογικά παρουσίασε τις προτάσεις της ενώ οι υπόλοιπες κρατούσαν σημειώσεις αλλά και ζητούσαν διευκρινίσεις ή συμπλήρωναν σε κλίμα φιλικό, με προσήλωση στον κοινό στόχο. Σε όλη τη διαδικασία ήταν αισθητό ότι οι συμμετέχοντες είχαν την αίσθηση ότι συμβάλλουν στην επίλυση ενός αυθεντικού προβλήματος και ότι βασίζονται στη συνεργασία των συναδέλφων τους με απόλυτη εμπιστοσύνη.

Τα ερωτήματα τα οποία προέκριναν οι εκπαιδευτικοί σε ένα βαθμό συνέπεσαν με τα δικά μας, αλλά παράλληλα άνοιξαν και νέους άξονες προβληματισμού. Αφορούσαν στα εξής θέματα:

- Πώς διαχειρίζομαι τις ενότητες του αφηγήματος ώστε να συνδυάσω ανάγνωση στο σπίτι και στο σχολείο;
- Ποιους θεματικούς άξονες προκρίνω ώστε να απευθυνθώ στους μαθητές του σήμερα;
- Με ποιο τρόπο μπορώ να συνδυάσω την ανάγνωση με την απόλαυση του κειμένου;
- Πώς θα αντιμετωπίσω την ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με το ιστορικό υπόβαθρο της ιστορίας;

Η «κοινή γνώση» τη οποία παρήγαγαν οι ομάδες σε πολύ σύντομο χρόνο ήταν ποσοτικά και ποιοτικά αξιοσημείωτη. Θα αναφέρω παρακάτω ενδεικτικά σημεία των προτάσεων στις οποίες κατέληξαν οι ομάδες:

-Διαχείριση ενότητων: Οι αρχικές ενότητες (1 και 2) θεωρήθηκαν κομβικές, καθώς θέτουν το πλαίσιο και επιπλέον αφηγηματικά και γλωσσικά είναι απαιτητικές. Από τις επόμενες, άλλες μπορούν να ανατεθούν για ανάγνωση στο σπίτι -οι πιο βατές (λ.χ., 3-6)- και οι πιο απαιτητικές (λ.χ., 7, 10, 13) στην τάξη. Στην αρχή προτιμότερο είναι να αναλάβει την ανάγνωση ο εκπαιδευτικός, στις επόμενες ενότητες μπορεί μετά από κατάλληλη προετοιμασία ένας μαθητής και στα διαλογικά μέρη αντίστοιχα περισσότεροι μαθητές.

-Επίκαιροι θεματικοί άξονες: Τέθηκαν εύστοχα ως κεντρικοί άξονες η πολυσημία των κεντρικών στο αφήγημα εννοιών «πατρίδα» και «γονείς», και η διερεύνηση του περιεχομένου τους κατά την ανάγνωση του αφηγήματος (χαρακτηριστικές επισημάνσεις: «“Πατρίδα” είναι αυτή που με τρέφει ή αυτή που τρέφει τις φιλοδοξίες μου;» και «“Γονείς” είναι οι βιολογικοί μου πατέρας και μάνα ή αυτοί που με μεγαλώνουν;»). Άξονες που προτάθηκαν επίσης: η παιδική ηλικία ως πατρίδα, η ερωτική αφύπνιση, η μνήμη ως ταυτότητα, η αναπηρία ως διαφορετικότητα, η φτώχεια και η προσφυγιά.

-Συνδυασμός συν-ανάγνωσης με την απόλαυση: Οι προτάσεις επικεντρώθηκαν στην ανάγκη αναγνώρισης και ανάδειξης των κύριων αφηγηματικών χαρακτηριστικών του κειμένου από τους μαθητές μέσω διακαλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Λ.χ., η αναδρομική αφήγηση στις ενότητες 4 και 7 μπορεί να συνδυαστεί με την τεχνική του flash-back στον κινηματογράφο, ώστε να κατανοηθεί η διαχρονικότητα της τεχνικής αλλά και η λειτουργία της. Μπορούμε στη συνέχεια να παρακινήσουμε τους μαθητές να παραγάγουν ψηφιακές αφηγήσεις φωτίζοντας αντίστοιχα σημεία του κειμένου. Ο ελλειπτικός λόγος, παράλληλα, του αφηγητή μπορεί να αξιοποιηθεί ως εφελκυστικό για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με παραγωγή κειμένων στα οποία οι μαθητές θα συμπληρώνουν τα «κενά απροσδιοριστίας» του κειμένου, ώστε το πρόσωπο που αφηγείται να «ζωντανεύει» μέσα στην τάξη και η αφήγηση να μετατρέπεται σε θεατρικό ρόλο. Τέλος, η ομάδα πρότεινε τη συν-ανάγνωση κειμένων με συγγένεια στις τεχνικές γραφής ή στο περιεχόμενο⁸.

-Ιστορικό πλαίσιο και ιστορικό συγκείμενο: Οι εκπαιδευτικοί διέγνωσαν άμεσα τον κίνδυνο διολίσθησης της λογοτεχνικής ανάγνωσης σε μάθημα ιστορίας, μιας και το ιστορικό συγκείμενο αφορά σε ιστορικές περιόδους οι οποίες κατά κύριο λόγο είναι ελάχιστα γνωστές στους μαθητές της Β΄ λυκείου. Προτάθηκε μία εισαγωγική δραστηριότητα διερευνητικού τύπου με άξονα την παθολογία της προσφυγιάς και έμφαση σε μαρτυρίες και φωτογραφίες εποχής ως υποστηρικτικά υλικά, ώστε να συνδεθούν οι μαθητές γνωστικά αλλά και βιωματικά με τα αντίστοιχα ιστορικά γεγονότα. Κρίθηκε αναγκαία η χρήση χαρτών αλλά και χρονογραμμής, η οποία να «παρακολουθεί» τα γεγονότα της ιστορίας ώστε να διατηρείται η ενότητα του περιεχομένου. Τέλος, κρίθηκε αναγκαίο ένα γλωσσάρι όρων που να διαφωτίζει σχετικά με αναφερόμενα ιστορικά πρόσωπα, τοπωνύμια αλλά και ιδιωματικές ή ξενόγλωσσες λέξεις/φράσεις του κειμένου.

⁸ Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν ως κατάλληλα για συν-ανάγνωση τα κείμενα του Θανάση Βαλτινού, όπως *Η κάθοδος των εννιά* και *Νέα σελήνη*, *Ημέρα πρώτη*, τα ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, *Παιδί με μια φωτογραφία* και *Γλυκό του κουταλιού*, και το διήγημα του Στρατή Τσίρκα, *Μνήμη*.

Αφού όλες οι ομάδες πραγματοποίησαν τις εισηγήσεις τους, η εμψυχώτρια παρουσίασε συστηματικά με τη χρήση διαφανειών προτάσεις από τα δικά της ερωτήματα εστιάζοντας σε στοιχεία που δεν είχαν καλυφθεί από τις ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν ολοκληρωμένες προτάσεις για τα παρακάτω θέματα.

1. Προετοιμασία των μαθητών

α. Από την αρχή του σχολικού έτους φροντίζουμε για τη δημιουργία «κλίματος» σχετικά με τη διδασκαλία του αυτοτελούς. Λ.χ., αναπαράγουμε το εικαστικό υλικό του βιβλίου και διακοσμούμε κάποια γωνιά της τάξης («σκηνικό») ή κάποιους συγκεκριμένους χώρους του σχολείου προκαλώντας δημιουργικές ανταποκρίσεις των μαθητών σε αυτά (π.χ., τίτλους/λεζάντες ή μικρά δημιουργικά κείμενα). Σκοπός των σχετικών δραστηριοτήτων είναι η ένταξη στη βιωματική πλευρά του περιεχομένου και τα βασικά θέματα του βιβλίου.

β. Καλούμε τα παιδιά να φέρουν ιστορίες και φωτογραφικό υλικό από τις οικογένειές τους σχετικό με τον Εμφύλιο και τη μετανάστευση. Μια καλή ιδέα είναι να αφηγηθούμε/δείξουμε στην αρχή κάποια δική μας για να «σπάσει» ο πάγος.

γ. Κατά τη διδασκαλία των ενοτήτων από την αρχή της χρονιάς και πριν ξεκινήσουμε το αυτοτελές κείμενο επιλέγουμε να διδάξουμε κείμενα που παρουσιάζουν συναφή αφηγηματικά χαρακτηριστικά και οργανώνουμε αντίστοιχες δραστηριότητες (λ.χ., διακαλλιτεχνικές, δημιουργικής γραφής, κ.ά), ώστε να ενισχύσουμε την αυτοδυναμία ατόμων και ομάδων.

δ. Για την εξοικείωση των μαθητών με το ιστορικό πλαίσιο επιλέγουμε διερευνητικού τύπου προσεγγίσεις με προσεκτικά επιλεγμένες και απολύτως εστιασμένες και λιτές πηγές στις οποίες και εμείς αλλά και οι μαθητές μπορούμε να έχουμε εύκολη πρόσβαση⁹. Εννοείται ότι οι ιστορικές πηγές μπορούν να αξιοποιηθούν και παράλληλα με την ανάγνωση του αφηγήματος σε καίρια σημεία, όπου θα προκύψουν δυσκολίες/απορίες.

ε. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το κείμενο είναι αυτοβιογραφικό, μπορούμε να αξιοποιήσουμε κινηματογραφικό αρχειακό υλικό, προκειμένου να υποστηρίξουμε την κατανόηση στις πρώτες ενότητες, σχεδιάζοντας αντίστοιχη δραστηριότητα παράλληλα με την ανάγνωση¹⁰.

2. Οργάνωση της διδασκαλίας

Ο διδάσκων καλείται να αποφασίσει εάν θα οργανώσει ένα project ή ένα σενάριο, εκτιμώντας το χρόνο και τα μέσα που έχει στη διάθεσή του, τη δυνατότητα αυτενέργειας

⁹ Για παράδειγμα, παρουσιάσαμε δύο εξαιρετικά σύντομες και περιεκτικές πηγές από το Φωτόδεντρο που εισάγουν στην παθογένεια του Εμφυλίου, η μία κείμενο από σύγχρονη ιστορικό, η άλλη μαρτυρία της εποχής (Βερβενιώτη, Τ., «Ορφανοί και ανέστιοι», *Η Καθημερινή, Η Ελλάδα τον 20ό αιώνα: 1945-1950*, Επτά Ημέρες, 21.11.1999, σ. 22 και Βαν Μπουσχότεν, Ρ., *Περάσαμε μπόρες πολλές κορίτσι μου* Πλέθρον, Αθήνα 1988, σελ. 250, στο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-11262>).

¹⁰ Αξιοποιώντας βίντεο που είναι διαθέσιμο ψηφιακά από το Αρχείο της ΕΡΤ, προβάλλουμε συγκεκριμένα μόνο αποσπάσματα στα οποία ο συγγραφέας μιλά για τα γεγονότα και τις τοποθεσίες που εμφανίζονται στην εισαγωγική ενότητα του βιβλίου και πιθανότατα θα δυσκολέψουν τους μαθητές (στο: [ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΜΟΥ, Η - archive.ert.gr](http://ιστορια.τον.χρονων.μoy.η-archiv.ert.gr), 34'.21" έως τέλος, αρχικά η αναφορά στη Μουργκάνα και στο 36' η αναφορά στη Λακκότρυπα). Μία σύντομη δραστηριότητα θα μπορούσε να δοθεί ως εξής:

«Παρακολουθήστε το απόσπασμα από το βίντεο και ακούστε τον ίδιο τον συγγραφέα να μιλά για τα μέρη του. Ποιες σκέψεις και συναισθήματα σας γεννούν τα λόγια του; Σας βοήθησε να συμπληρώσετε τα κενά που έχει η αφήγησή του στο κείμενο και με ποιο τρόπο; (χρόνος, τόπος, πρόσωπα/ταυτότητες)».

και τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών του. Κατά κανόνα, η συγκρότηση ενός σεναρίου παρέχει μεγαλύτερη ασφάλεια ως προς την οριοθέτηση του χρόνου, χωρίς παράλληλα να αποκλείει τη δυνατότητα για ενδιάμεσες προσαρμογές στις ανάγκες και τις προτάσεις των μαθητών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα λάβει υπόψη του τις διαφοροποιημένες ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών, όσον αφορά το είδος των πηγών (κειμενικών έγχαρτων ή ψηφιακών και πολυτροπικών) και των δραστηριοτήτων¹¹.

Ένα σενάριο με μικτό μοντέλο ανάγνωσης – σύγχρονης και α-σύγχρονης μπορεί να εξυπηρετήσει στην κατεύθυνση αυτή, με την προϋπόθεση ότι οι αρχικές και οι πιο «δύσκολες» ερμηνευτικά ενότητες προσεγγίζονται στην τάξη (λ.χ., η εισαγωγική). Σταδιακά, αυτονομούνται οι αναγνώστες, διαβάζουν ατομικά/ομαδικά και υλοποιούν ερμηνευτικές και δημιουργικές εργασίες στο σπίτι/α-σύγχρονα. Επιπλέον, αξιοποιούνται οι προσβάσιμες σε όλους δυνατότητες της ηλεκτρονικής τάξης (ο τοίχος, το σύστημα wiki) αλλά και του διαδικτύου (π.χ., τα συνεργατικά έγγραφα) για την ατομική εργασία, τη συνεργασία και τις δημοσιεύσεις των εργασιών. Σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο, σταδιακά η ανάγνωση του κειμένου περνά στα χέρια των μαθητών και γίνεται με διάφορους τρόπους, λ.χ., ανάγνωση μέσα στην ομάδα, από εκπρόσωπο ομάδας ή ομάδα μαθητών στην τάξη (στα διαλογικά αποσπάσματα), ηχογράφιση, κατά μόνας στο σπίτι, σιωπηρή ανάγνωση στην τάξη, κ.λπ. Στην περίπτωση της φωναχτής ανάγνωσης, προηγείται προετοιμασία από τους μαθητές που εμπλέκονται. Επιπλέον, κατά την ολοκλήρωση της προσέγγισης μίας ενότητας μπορούμε να ασκούμε τους μαθητές μας στην εκφραστική ανάγνωση του κειμένου.

3. Διατήρηση της ενότητας του κειμένου και του ενδιαφέροντος των μαθητών

Παρά τη μικρή έκταση του αφηγήματος *Μητριά Πατρίδα*, προβάλλει η αναγκαιότητα να οικοδομηθούν διδακτικές «γέφυρες» μεταξύ των δεκατριών ενοτήτων, ώστε οι αναγνώστες να έχουν την αίσθηση ότι κινούνται σε έναν ενιαίο μυθοπλαστικό χώρο. Για να συμβεί αυτή η εμπέδωση και διατήρηση, μπορούμε να ενεργοποιήσουμε εξ αρχής τρία εργαλεία:

α. **το αναγνωστικό ημερολόγιο:** πρόκειται για ένα απλό πίνακα έγχαρτο ή ψηφιακό, τον οποίο συμπληρώνουν οι μαθητές με τα βασικά στοιχεία της ιστορίας, της αφήγησης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (χρόνος, τόπος, πρόσωπα, γεγονότα, αφηγητής, σημεία που τους συγκίνησαν, κ.ά.).

β. **χάρτης/-ες** που συνδέονται με τα αναφερόμενα ιστορικά γεγονότα: οι μαθητές σημειώνουν/εντοπίζουν τα τοπωνύμια πάνω σε ψηφιακό χάρτη αναρτημένο στην e-class, ενώ παράλληλα φροντίζουμε να υπάρχει και στην τάξη έγχαρτος παγκόσμιος χάρτης πάνω στον οποίο θα μπορούν να επισημαίνουν/σημειώνουν την πορεία που ακολουθούν τα πρόσωπα (εξορία, επαναπατρισμός, μετανάστευση).

γ. **χάρτη προσώπων ή γενεαλογικό δένδρο:** ένα απλό σχεδιάγραμμα πάνω στο οποίο ο μαθητής συμπληρώνουν τα ονόματα των προσώπων, αναρτημένο στην ηλεκτρονική τάξη (εδώ: οικογένεια, φίλοι, συγχωριανοί, αντάρτες και απαχθέντες). Όπως και στην περίπτωση

¹¹ Γίνεται κατανοητό ότι στην περίπτωση της διδασκαλίας εκτενούς αυτοτελούς – όσο ευσύνοπτο και αν είναι αυτό – απαιτείται πολύωρη προετοιμασία του εκπαιδευτικού για τη σύνθεση του σεναρίου πριν την εκκίνηση του εγχειρήματος, καθώς πρέπει με σαφήνεια και ανά διδακτική ώρα να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι διδακτικές ενέργειες, οι πηγές, τα μέσα αλλά και ο τρόπος εργασίας των μαθητών καθώς και τα κείμενα ή άλλα προϊόντα που εκείνοι θα παραγάγουν.

των χαρτών, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και ένα γενεαλογικό δέντρο μέσα στην τάξη, όπου θα χτίζεται σταδιακά η προσωπογραφία της ιστορίας¹².

Πολύ βασική παράμετρος για τη διατήρηση της ενότητας των βασικών συστατικών της ιστορίας είναι η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και των φύλλων εργασίας ανά ενότητα /-ες με αντίστοιχη πρόβλεψη, ώστε οι μαθητές να παρακινούνται να αξιοποιούν και να αναβαθμίζουν τη «γνώση» τους για το αφήγημα σταδιακά συνειδητοποιώντας ότι κάθε νέο κεφάλαιο προσθέτει στην αρχική κατανόηση. Λ.χ., ένα εισαγωγικό μέρος σε φύλλο εργασίας θα μπορούσε να έχει την εξής μορφή:

Πριν από όλα

- σημειώνω τον αριθμό της ενότητας (11) στους τόπους που αναφέρονται εδώ, πάνω στο χάρτη που είναι αναρτημένος στην e-class.
- συμπληρώνω τα πρόσωπα και τις σχέσεις τους στο γενεαλογικό δέντρο.
- αναγράφω τα βασικά γεγονότα στο αναγνωστικό ημερολόγιο.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και οι ερμηνευτικές «γέφυρες» μεταξύ των ενοτήτων στο τέλος κάθε επιμέρους διδακτικής ενότητας. Καταρχάς, δραστηριότητες και ερωτήματα που απαιτούν προβλέψεις για τη συνέχεια της ιστορίας ή εναλλακτικές ιδέες για την επίλυση συγκρούσεων και διλημάτων πρέπει να βρίσκονται στην πρώτη γραμμή. Ερωτήματα, επίσης, που συνδέουν κάθε ενότητα με τον τίτλο ή βασικούς άξονες που έχουμε θέσει. Ενδεικτικά «ερωτήματα – γέφυρες» για τη Μητριά Πατρίδα, θα μπορούσαν να είναι τα εξής:

«Ποια διάσταση φαίνεται να έχει η «πατρίδα» και πώς βιώνεται το «τραύμα» από τα πρόσωπα που εμφανίζονται στην ενότητα αυτή;», ή
«Πώς συνδέεται κατά την άποψή σας ο τίτλος του αφηγήματος με την ενότητα;».

Τέλος, είναι απαραίτητο στο σενάριο να προβλέπεται χρόνος για συνολική ανακεφαλαίωση του κειμένου, με δραστηριότητες που συνδέουν τα μέρη με το ΟΛΟΝ, επεκτείνουν την εμβάθυνση στο έργο αλλά και στις γνώσεις για τη λογοτεχνία. Ενδεικτικές δραστηριότητες στην κατεύθυνση αυτή από φύλλο εργασίας που συνθέσαμε για το τελικό διδακτικό δίωρο παρουσιάζουμε παρακάτω:

¹² Λύνει βασικά προβλήματα κατανόησης, ιδιαιτέρως στα κείμενα όπου τα πρόσωπα δεν αναφέρονται με σταθερό όνομα, αλλά και με προσωνύμια ή χαϊδευτικά, τίτλους συγγένειας, επώνυμα, κ.ά.

ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ
Οι κριτικοί ισχυρίζονται ότι οι γυναίκες είναι οι κυρίαρχες φιγούρες των κειμένων του Μ. Γκανά. Ποιες 2-3 από αυτές τις μορφές αισθανθήκατε ως κεντρικές στο αφήγημα και γιατί;» [κριτικό δοκίμιο, 250-300 λέξεις]	«Μία φορά ξένος, ξένος για πάντα» [Αγώνας αντιλογίας]	«Και τώρα, τι;» Προσδοκίες για το τέλος της ιστορίας. [Δημιουργική γραφή 250-300 λέξεις]	«Πατρίδα μου είναι ...» [Αυθόρμητος λόγος, 1' προετοιμασία και 2' εκφορά]

Κίνητρα στους μαθητές μπορούν να παράσχουν και σχεδιασμοί σεναρίων που προβλέπουν στο τέλος της όλης διαδικασίας την πραγματοποίηση μιας εκδήλωσης, την επίσκεψη ή επικοινωνία με τον συγγραφέα, τον εκδότη, τον εικαστικό που φιλοτέχνησε το βιβλίο ή έναν κριτικό που έγραψε για αυτό.

4. Αξιολόγηση

Η ανοικτότητα του νέου Π.Σ. για το Λύκειο προϋποθέτει σύνθετες διαδικασίες αξιολόγησης και στην περίπτωση του σεναρίου που θα σχεδιάσουμε για το εκτενές αυτοτελές έργο. Αυτό που αξιολογείται είναι καταρχάς η παραγωγή λόγου γραπτού και προφορικού, κριτικού αλλά και δημιουργικού που αφορά την κατανόηση και ερμηνεία, τη δημιουργική γραφή, τις προφορικές ανακοινώσεις, τις δραστηριότητες και τις δράσεις, και υλοποιείται με κείμενα έγχαρτα, ψηφιακά και πολυτροπικά. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει σαφώς και τις διαδικασίες μέσα στις οποίες παρήχθησαν τα προϊόντα του λόγου και συνεκτικά την ποιότητα της συνεργασίας αλλά και την πρωτοβουλία των ατόμων και ομάδων. Ο ΟΕ παρέχει υποστηρικτικό υλικό για την ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών αλλά και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν, το οποίο καλύπτει την αυτο-αξιολόγηση αλλά και την ετερο-αξιολόγηση ατόμων και ομάδων. Τα παραπάνω κατευθύνουν αναγκαστικά στην τήρηση φακέλων (portfolios) από τον εκπαιδευτικό ώστε να συνεκτιμά δεδομένα και εκτός της ατομικής επίδοσης.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το εργαστήριο σχεδιάστηκε με σκοπό να προϊδεάσει, να προβληματίσει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς για ένα ζητούμενο που επί δεκαετίες απομένει μετέωρο στην ελληνική εκπαίδευση: τη δυνατότητα εισαγωγής στα προγράμματα σπουδών του λογοτεχνικού βιβλίου. Αυτό που φάνηκε εξαρχής να κλονίζεται στο πλαίσιο της διημερίδας ήταν ο περιρρέων ισχυρισμός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι για αλλαγές και ανέτοιμοι να υποδεχτούν και να πλαισιώσουν δημιουργικά ένα τέτοιο εγχείρημα. Στο πλαίσιο ειδικότερα του εργαστηρίου, η ποσότητα και η ποιότητα της συμμετοχής στις διαδικασίες αλλά και ο πλούτος ως προς την παραγωγή ιδεών αποτελούν μία σοβαρή ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης – όσο και αν το δείγμα των συμμετεχόντων δεν είναι αντιπροσωπευτικό – έχουν και τη διάθεση αλλά και τα εφόδια να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις που θέτει ο

μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και η δέσμευση σε ένα αυτοτελές κείμενο. Καταρχάς έθεσαν ενδιαφέροντες άξονες συζήτησης και διατύπωσαν ουσιαστικές προτάσεις συμπληρώνοντας και προεκτείνοντας τις δικές μας προβλέψεις, ενώ στη συνέχεια επιδίωξαν περαιτέρω μακροπρόθεσμη συνεργασία μεταξύ τους και με την εμψυχώτρια.

Σημαντικές παράμετροι για την επιτυχία του εργαστηρίου ήταν ότι ένας ικανός αριθμός εκπαιδευτικών είχε διαβάσει το βιβλίο στο οποίο εστιάσαμε και ήταν εξοικειωμένοι και με άλλα βιβλία του συγγραφέα ή γενικότερα με αντίστοιχες τεχνικές γραφής. Επιπλέον, το ότι προσφέρθηκε υποστηρικτικό υλικό ώστε όλοι ανεξαιρέτως να ενημερωθούν συστηματικά για το περιεχόμενο του αφηγήματος ανά ενότητα. Η προεργασία εκ μέρους των συμμετεχόντων αναβαθμίζει σαφέστατα την ποιότητα της συνεργασίας, η οποία στην περίπτωση των εργαστηρίων απαιτεί άνεση χρόνου μεγαλύτερου από τα προβλεπόμενα 90' για να ολοκληρωθεί χωρίς να περικοπεί κάποιο τμήμα της¹³, το οποίο είναι δυνατόν να εγείρει νέους κύκλους συζητήσεων σε πιο εξειδικευμένα ζητήματα. Περισσότερο από όλα τα επιμέρους θέματα, όμως, αξίζει να κερδίσει την προσοχή μας η αποτελεσματικότητα του εργαστηρίου ως εργαλείου διαδραστικής επιμόρφωσης και εκπαιδευτικού διαλόγου επί της ουσίας καινοτομιών και καλών πρακτικών. Εάν τα νέα ΠΣ απαιτούν έναν δημιουργικότερο εκπαιδευτικό για να εφαρμοστούν στο ελληνικό σχολείο, τότε σε τοπικό αλλά και σε ενδοσχολικό επίπεδο η πρακτική του εργαστηρίου μπορεί να τονώσει το ενδιαφέρον, την αυτοπεποίθηση και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που έχουν κλονισθεί σοβαρά από την απομόνωση, την εργασιακή εξάντληση και τη ματαίωση μέσα στο δύσβατο τοπίο των λυκειακών τάξεων. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που παρεμβαίνουν δημιουργικά και ωριμάζουν διδακτικά μπορεί να είναι η απάντηση στον υποστηρικτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η συλλογικότητα και στον τομέα της επιμόρφωσης.

Αναφορές

- O.E.C.D. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, chapter 3, pp. 47-86. Ανακτημένο από <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>
- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.A., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. In: *The World Bank Research Observer*, Volume 37, Issue 1, February 2022, pp. 107–136. Ανακτημένο από <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Γκανάς, Μ. (1978). *Η ιστορία των χρόνων μου*. Ντοκιμαντέρ. Αρχείο της ΕΡΤ. Ανάκτηση από [ISTORIA TON XPONON MOY, H - archive.ert.gr](https://www.archive.ert.gr/ISTORIA-TON-XPONON-MOY)
- Γκανάς, Μ. (2007). *Μητριά πατρίδα*. Αθήνα: Μελάνι
- Ευριπίδης Γαραντούδης. Αγαπημένη, απωθημένη και μισητή πατρίδα. *Εφημ. ΤΑ ΝΕΑ*, 2 Φεβρουαρίου 2008. Ανακτημένο από <https://www.tanea.gr/2008/02/02/lifearts/by-the-book/agapimeni-apwthimeni-kai-misiti-patrida/>
- Ι.Ε.Π. (2021). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Λογοτεχνία στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Αθήνα. (υπό δημοσίευση)
- Ι.Ε.Π. (2021¹). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*. Αθήνα. Αναρτημένο από <http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>

¹³ Στο συγκεκριμένο εργαστήριο, λόγω και του πλούτου των παρεμβάσεων δεν προλάβαμε να συζητήσουμε τα φύλλα εργασίας, τα οποία όμως είχαμε προβλέψει να φωτοτυπήσουμε για την ενημέρωση των συναδέλφων.

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, (2022). Ιστορία και Λογοτεχνία: μια αμφίδρομη σχέση. Η Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση: αναστοχασμοί και σύγχρονες προσεγγίσεις. Διεθνές Συνέδριο Λόγου και Σκέψης. Αθήνα, Σχολή Μωραΐτη. Ανακτημένο από [Νέα Παιδεία - Γλώσσα - Διεθνές συνέδριο Λόγου και Σκέψης: Ιστορία και Λογοτεχνία \(neapaideia-glossa.gr\)](https://neapaideia-glossa.gr)

ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ, *Εμφύλιος Πόλεμος – Οι συνέπειες*. Στο: [Εμφύλιος πόλεμος - Οι συνέπειες | ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ \(photodentro.edu.gr\)](https://photodentro.edu.gr)

Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα, *Πρόσωπα και Θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γκανάς Μιχάλης*. Εργοβιογραφικά και κριτικά κείμενα. Στο: https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?details=27

Η διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνικού βιβλίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το εργαλείο της ατομικής προφορικής παρουσίασης

Παρασκευή Μπαξεβάνη
evibaxevani1966@gmail.com

Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, Ιστορικός – Φιλολόγος (M.A., Ph.D)

Περίληψη. Η εισήγηση στοχεύει στην κατάθεση μιας διδακτικής πρότασης για τη διδασκαλία και αξιολόγηση του αυτοτελούς λογοτεχνικού βιβλίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ανασχεδιασμός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας θεωρείται αναγκαίος σε μια εποχή κατά την οποία ο καταιγισμός των ψηφιακών μέσων και η αποσπασματική διδασκαλία της λογοτεχνίας κάνουν «επισφαλή» ακόμη και την ίδια την ύπαρξη των σχολικών ανθολογίων λογοτεχνίας. Στόχος της πρότασης είναι να γίνει έκδηλη η αναγκαιότητα της διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων όπου - σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολικό ανθολόγιο – οι μαθητές/τριες θα προσεγγίζουν το λογοτεχνικό έργο στην ολότητα και πληρότητά του, βοηθούμενοι από το διδακτικό εργαλείο της ατομικής προφορικής παρουσίασης (Individual Oral Presentation – IOP), που εδώ και δεκαετίες αποτελεί έναν θεμελιώδη πυλώνα διδασκαλίας και αξιολόγησης της Λογοτεχνίας στο πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου (IB). Το εργαλείο της Ατομικής Προφορικής Παρουσίασης (ΑΠΕ) εφαρμόζεται στη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών έργων στη Γ' τάξη του Προτύπου Γυμνασίου Αναβρύτων εδώ και επτά χρόνια.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, Θεωρία της Γνώσης, Ατομική Προφορική Παρουσίαση, Ενσυναίσθηση, Δεξιότητες, Φιλαναγνωσία, Βιωματική Μάθηση.

Εισαγωγή

Η φύση και η φυσιогνωμία των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούμε για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει αντικείμενο έντονης συζήτησης εδώ και αρκετά χρόνια – γεγονός που πιστοποιείται και από τις πρόσφατες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Χαρακτηριστικό αυτών των αλλαγών ήταν και η συγχώνευση/συνδιδασκαλία και συνεξέταση της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, κατά τα διεθνή πρότυπα. Ο προβληματισμός για τη διδασκαλία αυτοτελών λογοτεχνικών έργων επανήλθε προσφάτως δριμύτερος, καθώς σε πολλές σχολικές μονάδες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη διδασκαλία/αξιοποίηση «εξωσχολικών» λογοτεχνικών βιβλίων (εκτός του αναλυτικού προγράμματος) προκειμένου να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία και να βοηθήσουν τον μαθητικό πληθυσμό να βιώσει πληρέστερα την αισθητική εμπειρία ενός ολοκληρωμένου λογοτεχνικού έργου. Εν τούτοις, αν και γίνονται πολλές προσπάθειες, αυτές παραμένουν θλιβερά αποσπασματικές, καθώς δεν υπάρχει ένα ενιαίο πλαίσιο σπουδών που να περιλαμβάνει προτεινόμενα αυτοτελή λογοτεχνικά κείμενα και αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις και εργαλεία. Δύο είναι οι διαπιστώσεις που γίνονται καθημερινά σε σχέση με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο: (α) κάποιιοι φιλόλογοι χρησιμοποιούν - στην καλύτερη περίπτωση - φύλλα εργασίας, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο του κειμένου, ή δραματοποιήσεις κειμένων, και (β) οι περισσότεροι φιλόλογοι

αρκούνται στην καθοδηγούμενη ανάλυση των έργων. Και αυτό, τη στιγμή που το μάθημα της Λογοτεχνίας, αποδεδειγμένα αποτελεί τον μόνο τρόπο για την καλλιέργεια του γλωσσικού αισθητηρίου των νέων.

Είναι γεγονός ότι, η πρόσφατη συζήτηση για την εισαγωγή της διδασκαλίας αυτοτελών έργων αποτελεί μία σοβαρή διεύρυνση της προσέγγισης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Εν τούτοις, η προσπάθεια κινδυνεύει να μείνει ημιτελής, εάν δεν συνοδεύεται από προτεινόμενα διδακτικά εργαλεία για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Η έννοια του «αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου»

Εφόσον δεχόμαστε ότι η σχολική διδασκαλία είναι ένα «οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων διανοητικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης» (Χατζηδήμου, 2011: 26), μπορούμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια στροφή σε πιο «ανοικτές» μορφές διδασκαλίας, που συνυπάρχουν με την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Αν και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, η τεχνολογία και τα projects «άνοιξαν» το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα κατεχοχόν διδακτικά εργαλεία, δηλαδή τα βιβλία της Λογοτεχνίας, δεν ακολούθησαν. Δεν βασίζονται σε ενιαία μεθοδολογικά κριτήρια επιλογής κειμένων, ενώ σε κανένα δεν γίνεται συστηματική βιβλιογραφική ενημέρωση, ιδιαιτέρως για τις ανώτερες βαθμίδες. Επίσης, τα όποια παραθέματα από παράλληλα κείμενα εμπεριέχονται, συνοδεύονται μόνον από ερωτήσεις γενικής φύσεως, ενώ το εποπτικό υλικό στερείται εικαστικού – αναπαραστατικού υλικού που θα συνέδραμε στην αισθητική εμπειρία των κειμένων. Οι ασκήσεις/ερωτήσεις καταλήγουν να είναι συμπληρωματικές και «ξεκάρφωτες», χωρίς εμφανή σύνδεση με το περιεχόμενο της λογοτεχνικής αφήγησης. Αποτελεί πλέον ώριμο αίτημα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αυτό που ονομάζουμε «λογοτεχνικό βιβλίο», να είναι αυτοτελές και ολοκληρωμένο, ώστε να αποτελέσει ένα πραγματικό «έργο τέχνης» που να στοχεύει στην ενσυναισθητική καλλιέργεια της σκέψης και τον λογοτεχνικό γραμματισμό και όχι στην απλή αναπαραγωγή του περιεχομένου.

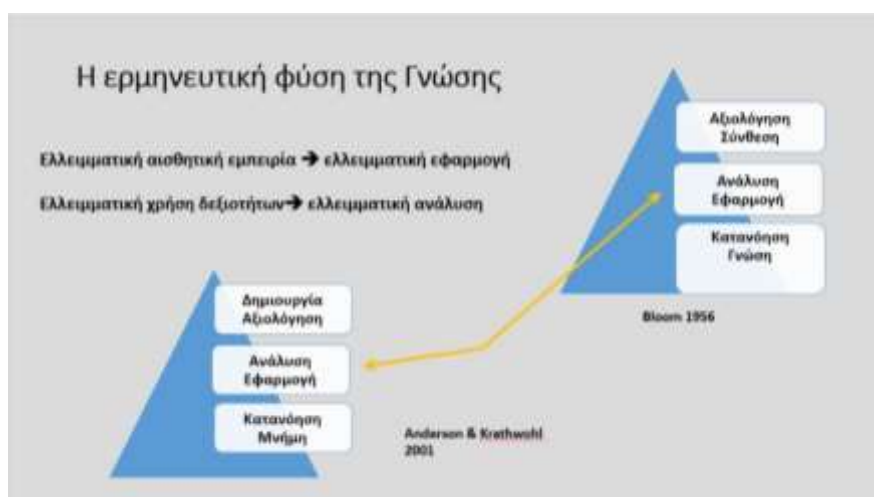
Θεωρία της Γνώσης και αισθητική εμπειρία

Αφετηρία αυτής της εισήγησης υπήρξαν τρία βασικά ερωτήματα: (1) «Πώς αποκτάμε Γνώση;», (2) «Τι είναι η Λογοτεχνία;», και (3) «Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας της;». Διαπιστώσαμε ότι αυτό που λείπει από τη διδασκαλία του μαθήματος είναι η – καταρχήν - αναγνώριση των τρόπων μέσω των οποίων αποκτάμε γνώση: δηλαδή, μέσω της αίσθησης, της λογικής, του συναισθήματος, της πίστης, της φαντασίας, της διαίσθησης, της μνήμης και της γλώσσας. Ήδη από την εποχή του εμβληματικού έργου του Piaget (1969) είχαμε μάθει ότι ως άνθρωποι μαθαίνουμε με περισσότερους - από έναν - τρόπους, καθώς και ότι η Λογική (αίτιο – αιτιατό) μόνη της δεν επαρκεί για να εξηγήσει όλες τις όψεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, ενώ το γεγονός ότι η αισθητική εμπειρία είναι απαραίτητη για να συντελεστεί ουσιαστική μάθηση είναι πλέον αποδεκτό για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ανηλίκων και ενηλίκων (για μια εκτενή αναφορά στη βιβλιογραφία της αισθητικής εμπειρίας βλ. Κόκκος, 2011: 73-80). Και ενώ η χρήση της αισθητικής εμπειρίας μέσα από τις Τέχνες, φαίνεται να έχει αρχίσει να «διεισδύει» με συγκεκριμένη μέθοδο και τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Κόκκος κ.ά., 2011), είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι ο ρόλος της δεν θα έπρεπε να είναι απλώς ένα συμπληρωματικό κομμάτι στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αλλά βασικός πυλώνας μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων. Όπως ήδη

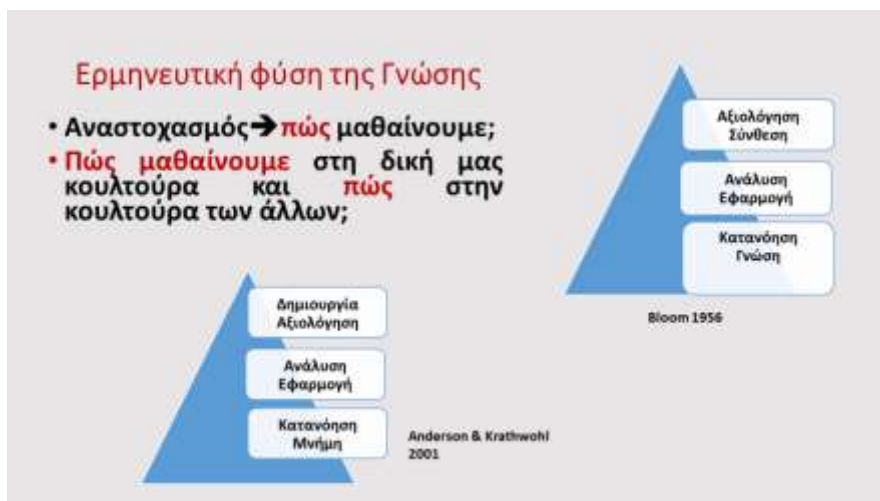
αναφέραμε, άλλωστε, ο ρόλος του εποπτικού υλικού, ακόμη και των παράλληλων κειμένων, στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να είναι, συνήθως, ελάχιστα οργανικός.

Οδηγούμαστε έτσι στο συμπέρασμα ότι το σχολικό εγχειρίδιο Λογοτεχνίας θα πρέπει να ενσωματώνει όλους τους τρόπους πρόσληψης της Γνώσης, ώστε να απευθύνεται στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης των μαθητών/τριών, κατά το μοντέλο του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομητισμού (Vygotsky 1993) ενώ η αισθητική εμπειρία που κινητοποιεί το συναίσθημα και την φαντασία, είναι σημαντικό να αποτελεί έναν βασικό τρόπο μέσα από τον οποίο επιχειρείται η μάθηση. Η αναγκαιότητα της χρήσης της αισθητικής εμπειρίας μέσα από τις Τέχνες κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη σε σχέση με την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι μαθητές – εφόσον έχουν ήδη, από την υποχρεωτική εκπαίδευση, «εθιστεί» σε καλές πρακτικές - ενεργοποιούν όλους τους τρόπους πρόσληψης της γνώσης.

Στο ερώτημα «Τι είναι η Λογοτεχνία;» και «Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας της;» απαντάμε πως η Λογοτεχνία είναι η κατεξοχήν αποτύπωση της ανθρώπινης κουλτούρας μέσα στο χρόνο. Με βάση αυτήν την παραδοχή και την ερμηνευτική φύση της Γνώσης, αν χρησιμοποιήσει κανείς ως βάση την «πυραμίδα» του Bloom (εικόνα 1), ή την αναθεωρημένη της εκδοχή των Anderson & Krathwohl (2001) (Εικ. 2), το έλλειμμα των σχολικών βιβλίων της Λογοτεχνίας εδράζεται κυρίως στην ανάλυση και την εφαρμογή της Γνώσης.



Εικόνα 1: Η ταξινόμηση του Bloom (1956)



Εικόνα 2: Η ταξινόμηση των Anderson & Krathwohl (2001)

Πώς «μαθαίνουν» οι μαθητές;

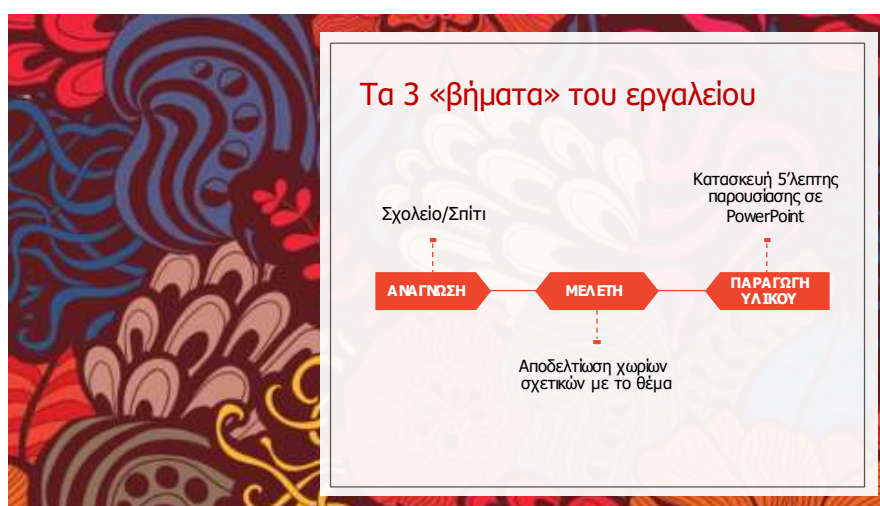
Βάσει των ανωτέρω παραδοχών και της ακόλουθης «πυραμίδας του Dale» (Εικ. 3), οι μαθητές θυμούνται καλύτερα το 90% όταν: (α) προσομοιώνουν μία πραγματική κατάσταση σχετική με ένα θέμα, (β) όταν καλούνται να κατασκευάσουν μία παρουσίαση σχετική με ένα θέμα. Επομένως, ένα εργαλείο διδασκαλίας αυτοτελούς λογοτεχνικού βιβλίου θα μπορούσε να λάβει τη μορφή είτε του (α), είτε του (β). Η περίπτωση (β) είναι αυτή της Ατομικής Προφορικής Παρουσίασης, όπου ο/η μαθητής/τρια καλείται να δομήσει και να παρουσιάσει στο τμήμα του σε οργανωμένη, οπτικοποιημένη μορφή και με τεκμηρίωση από το κείμενο, ένα θέμα του ενδιαφέροντός του/της μέσα από το αυτοτελές έργο. Βασικά κριτήρια αξιολόγησης είναι ότι η παρουσίαση αυτή δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα 5 – 7 λεπτά και ότι ο/η μαθητής/τρια θα πρέπει να είναι ανοικτός/ή σε ερωτήσεις και συζήτηση από τους συμμαθητές για ακόμη 5 – 7 λεπτά μετά την παρουσίαση.



Εικόνα 3: Η «πυραμίδα του Dale»

Τα τρία βήματα της Ατομικής Προφορικής Παρουσίασης (ΑΠΕ) (Εικ. 4)

Σε συνθήκες τάξης, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να δώσει στους μαθητές του το αυτοτελές κείμενο για ανάγνωση στο σπίτι. Παράλληλα δίνει στους μαθητές μία σειρά προτεινόμενων θεμάτων για την Ατομική Προφορική τους Παρουσίαση, χωρίς να δεσμεύει τους μαθητές στους συγκεκριμένους τίτλους: αν, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, κάποιοι μαθητές θελήσουν να διερευνήσουν μία άλλη θεματική του βιβλίου, μπορούν να το κάνουν. Παρότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ανάγνωση μέσα στην τάξη, οι σχολικές τάξεις στα ελληνικά εκπαιδευτήρια σπάνια πληρούν τις προϋποθέσεις για μία λογοτεχνική ανάγνωση που να αποδίδει την «ατμόσφαιρα» των έργων. Εξάλλου, ένας από τους στόχους της διδασκαλίας είναι να συνηθίσουν οι μαθητές να διαβάζουν στο σπίτι ένα βιβλίο - πέρα από τα σχολικά ή φροντιστηριακά τους μαθήματα. Επομένως, στην πρώτη φάση, ο μαθητής έχει στα χέρια του ένα πλήρες λογοτεχνικό ανάγνωσμα και έναν κατάλογο προτεινόμενων θεμάτων για την εργασία του.

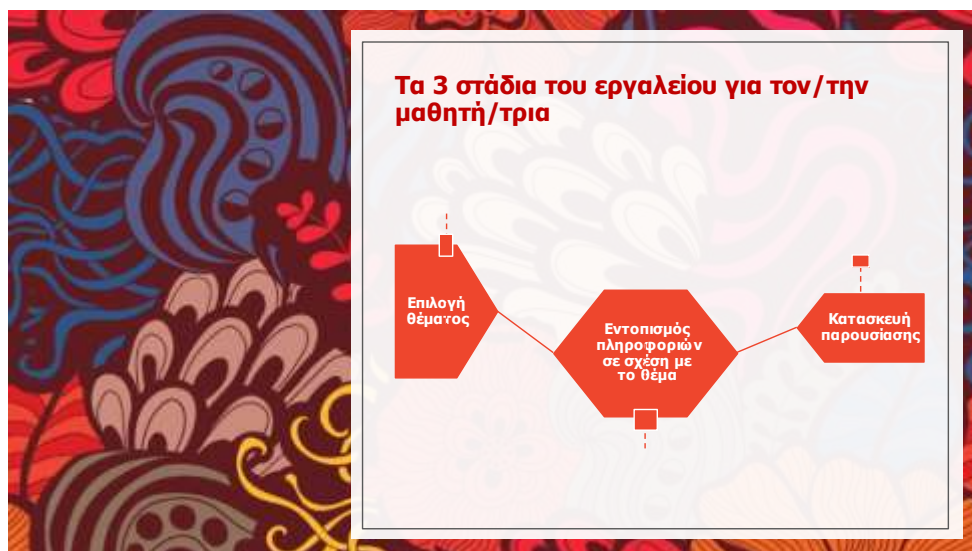


Εικόνα 4: Τα 3 «βήματα» της ΑΠΕ για τον/την εκπαιδευτικό

Σε δεύτερη φάση – και μετά την πρώτη ανάγνωση του έργου – οι μαθητές καλούνται να αποδελτιώσουν (με καρτέλες, υπογραμμίσεις, “post it”), χωρία του κειμένου που σχετίζονται με το θέμα που έχουν επιλέξει για την Ατομική Προφορική Παρουσίαση. Η επιτυχία του εγχειρήματος σε αυτή τη φάση, εδράζεται στην κατάλληλη επιλογή θεμάτων από τον/την εκπαιδευτικό. Πρέπει να αποφεύγονται οι μακροσκελείς και γενικόλογες εκφωνήσεις τίτλων θεμάτων και, αντίθετα, να επιλέγονται συγκεκριμένα θέματα, με τη μορφή ερωτήσεων (π.χ. «Πώς βλέπουν οι άλλοι ήρωες τον πρωταγωνιστή;», «Ποια είναι η σχέση του ήρωα με τη μητέρα του στο έργο;»).

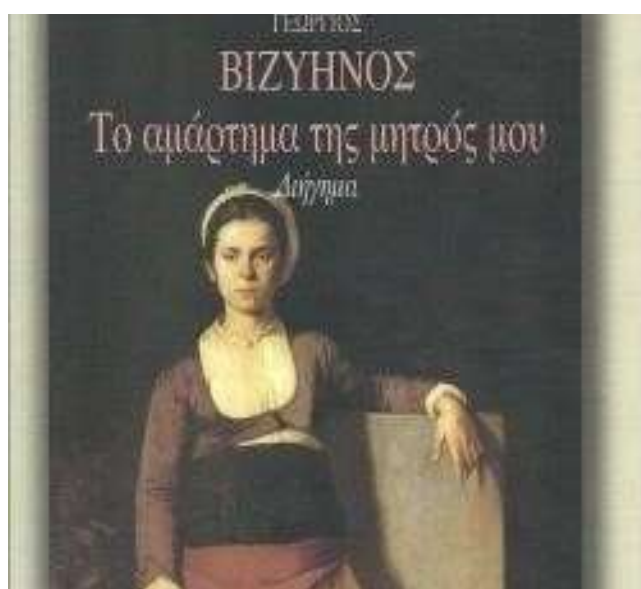
Η τρίτη φάση για τον εκπαιδευτικό είναι η βοήθεια που θα παράσχει στην παραγωγή υλικού του/της μαθητή/τριας. Εδώ οι οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς και, μάλιστα, είναι σκόπιμο να δοθεί στους μαθητές ένα υπόδειγμα Ατομικής Προφορικής Παρουσίασης 5 λεπτών (5 – 7 διαφάνειες).

Αντιστοίχως, οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν τρία στάδια κατά την εκπόνηση της εργασίας τους (Εικ. 5): αρχικά επιλέγουν το θέμα που τους ενδιαφέρει από τον κατάλογο προτεινόμενων θεμάτων, στη συνέχεια εντοπίζουν τις πληροφορίες που είναι σχετικές με το θέμα της παρουσίασής τους στο κείμενο και, τέλος, κατασκευάζουν την παρουσίαση.



Εικόνα 5: Τα 3 στάδια της ΑΠΕ για τον/την μαθητή/τρια

Στην ακόλουθη εικόνα (Εικ. 6) παρατίθεται μία σύντομη οπτικοποίηση της διαδικασίας κατασκευής μιας Ατομικής Προφορικής Παρουσίασης. Παρατηρούμε ότι, οι μαθητές καλούνται να θέσουν οι ίδιοι επιμέρους ερωτήματα και προβληματισμούς πάνω στο θέμα που έχουν επιλέξει. Αυτή η διαδικασία αποτελεί και την ουσιαστική διάδραση ανάμεσα στον μαθητή και το έργο. Ποια ερωτήματα γεννήθηκαν στο μυαλό του μαθητή; Ποια έμειναν αναπάντητα από το έργο; Τι του έκανε εντύπωση; Τι τον απώθησε; Τι τον ξένισε; Τέτοιου είδους ερωτήματα είναι αυτά που βοηθούν τους μαθητές να προσπελάσουν ουσιαστικά το λογοτεχνικό κείμενο και να το βιώσουν. Ο βαθμός της «προσωπικής ανταπόκρισης» του μαθητή στο έργο – μέσω της Ατομικής Προφορικής Παρουσίασης – αποτελεί και το βασικό κριτήριο αξιολόγησης της εργασίας του.



28/1/2023

Ατομική Προφορική Παρουσίαση (α.π.π.)

♦ **Προτεινόμενα θέματα υπό τη μορφή ερωτημάτων** π.χ.
«Πώς βιώνουν τα αγόρια την υιοθεσία των κοριτσιών από τη μητέρα τους;»

♦ **Οδηγίες για την κατασκευή της παρουσίασης**

- 5' λεπτή ppt
- Διαφάνειες (5 – 6)
- Ερωτήματα/Προβληματισμοί μαθητή/τριας (3 – 5)
- Χαρακτηριστικά χωρία (3 – 4)
- Συμπεράσματα (3 – 4)

♦ **Παρουσίαση στην τάξη**
2 παρουσιάσεις ανά διδακτική ώρα

Συζήτηση στην τάξη
Οι συμμαθητές με τον/την μαθητή/τρια που παρουσιάζει. Διακριτική συμμετοχή εκπαιδευτικού.

Εικόνα 6: Η οπτικοποίηση των οδηγιών

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Συνοψίζοντας, η εισαγωγή της διδασκαλίας αυτοτελών λογοτεχνικών έργων αποτελεί ένα ώριμο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας και, ταυτόχρονα, μία αναγκαιότητα ενόψει της θλιβερής απαξίωσης της φιλαναγνωσίας από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Είναι κοινό «μυστικό» ότι η πλειονότητα των νέων ανθρώπων που γεννήθηκαν από το 2000 και μετά, έχει αναπτύξει εκπληκτικές ψηφιακές δεξιότητες, αλλά έχει απωλέσει το γλωσσικό της αισθητήριο. Η ταυτόχρονη και πιεστική απόκτηση πτυχίων ξένων γλωσσών στις ηλικίες του Γυμνασίου, υπό τον φόβο της έλλειψης χρόνου στο Λύκειο, στην πραγματικότητα υπονομεύει την επικοινωνία με την ελληνική γλώσσα. Είναι σαφές ότι το σχολείο οφείλει να επιτελέσει τον ρόλο του ως προς αυτό στη βάση μιας φιλοσοφίας που θα βλέπει τη Λογοτεχνία ως μια προσπάθεια συνεχούς διάδρασης με τον κόσμο και όχι ως κείμενο προς εξέταση ή αποστήθιση σημειώσεων. Η οργανική σχέση αφήγησης – εποπτικού υλικού – δραστηριοτήτων και η οργανική ένταξη της αισθητικής εμπειρίας στα λογοτεχνικά βιβλία αποτελούν δύο κρίσιμους πυλώνες για την πρόσληψη της γνώσης, στη βάση των ευρέως αποδεκτών στόχων που έχει η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας: δηλαδή, της δημιουργίας ενσυναίσθησης στους μαθητές, της μάθησης που απευθύνεται σε πολλαπλές νοημοσύνες και της προαγωγής του λογοτεχνικού γραμματισμού. Σε αυτήν την κατεύθυνση είναι καίριας σημασίας η θέαση της Λογοτεχνίας τόσο ως προϊόν, όσον αφορά στο περιεχόμενο της λογοτεχνικής αφήγησης, όσο και ως διαδικασία, όσον αφορά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων εφαρμογής στους μαθητές.

Αναφορές

- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- International Baccalaureate Organization (IBO), (2012). *Individual Oral Presentation, Language and Literature Guide for the IB Diploma*. Cardiff.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος (κ.ά) (επιμ.). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές Μορφές, τεχνικές και μέθοδος διδασκαλίας και Μάθησης. Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Τόμος Α' (σ.σ. 26-41). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Διαβάζοντας το μυθιστόρημα, ολόκληρο, στο Γυμνάσιο

Τζίνα Καλογήρου
gkalog@primedu.uoa.gr

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη. Το μυθιστόρημα, κυρίαρχο λογοτεχνικό είδος της εποχής μας, χαιρετίστηκε από πολλούς συγγραφείς και θεωρητικούς της λογοτεχνίας (χαρακτηριστικότερος ίσως όλων ο Μ. Μ. Bakhtin) ως είδος δυναμικό και πλουραλιστικό, ανοιχτό στην ετερότητα, συνδεδεμένο άμεσα με τη σύγχρονη πραγματικότητα, ικανό να αναδείξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη διαλογική φύση της γλώσσας, τον πλούτο και την πολυφωνία της ανθρώπινης έκφρασης. Η εισήγηση αναφέρεται στη διδασκαλία του μυθιστορήματος ως εμβληματικής μορφής του αυτοτελούς εκτενούς έργου μέσα στη σχολική τάξη, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο. Διερευνώνται ζητήματα αναγνωστικής πρόσληψης, λογοτεχνικής θεωρίας και διδακτικής πράξης. Το μυθιστόρημα συνδέεται με θεωρητικές παραδοχές και διδακτικές προσεγγίσεις που τροποποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο της διδασκαλίας και αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως επικοινωνιακή διαδικασία με χαρακτήρα δημιουργικό, στοχαστικό, ανακαλυπτικό.

Λέξεις κλειδιά: Ολόκληρο μυθιστόρημα, Πρόγραμμα Σπουδών, Γυμνάσιο.

Εισαγωγικά

Η εισήγηση αυτή σχετίζεται άμεσα με την ιδιότητά μου ως επόπτριας στο έργο αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών(ΠΣ)¹ για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Στη βάση της διεθνούς πρακτικής και της σημαντικής συσσωρευμένης εμπειρίας των προηγούμενων ΠΣ για τη λογοτεχνία, βάσει των θεωρητικών και επιστημολογικών αναζητήσεων στον τομέα της θεωρίας, κριτικής και διδακτικής της λογοτεχνίας κληθήκαμε να σχεδιάσουμε τους στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, όπως και τη διδακτέα ύλη και το συναφές υποστηρικτικό υλικό που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί στο ΠΣ για τη λογοτεχνία στο Γυμνάσιο.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις δυνατότητες των εφήβων μαθητών και μαθητριών, τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, καθώς και τα ενδιαφέροντά τους, με τον τρόπο που αυτά διαμορφώνονται από τον ψυχικό και αξιακό τους κόσμο. Ως φορείς της εφηβικής κουλτούρας, αλλά ταυτόχρονα και ως κληρονόμοι παραδεδομένων κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών ζουν και μεγαλώνουν σε μια ευμετάβλητη πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από απεριόριστη πρόσβαση στην πληροφορία και από υπερ-έκθεση στον ψηφιακό κόσμο. Τα παραπάνω δεδομένα επηρεάζουν ασφαλώς τις ανταποκρίσεις τους στα λογοτεχνικά κείμενα και πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τη διαμόρφωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

¹ Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για τις Α',Β', και Γ' Τάξεις Γυμνασίου. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα,2021, <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

Η λογοτεχνία ως ύψιστη εκδήλωση της ανθρώπινης δημιουργικότητας αναδεικνύει, συστηματοποιεί και μεγεθύνει τα όρια και τις δυνατότητες της γλώσσας. Το λογοτεχνικό κείμενο ως αισθητικό αντικείμενο ενεργοποιεί γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες του συγγραφέα και του αναγνώστη. Η επαφή του ατόμου με τον λογοτεχνικό λόγο συνιστά εξ ορισμού «δημιουργική πράξη», καθώς ισοδυναμεί με μια πολύπλοκη διαδικασία διαλόγου με το αξιακό πεδίο του κειμένου.

Η λογοτεχνία συνιστά, επίσης, πολιτισμικό πεδίο με τεράστια ανθρωπολογική σημασία που επιτρέπει στον αναγνώστη να αντιληφθεί τη ζωή στην πολλαπλότητά της. Ο λόγος των κειμένων απηχεί, μορφοποιεί, τροποποιεί και ανασυνθέτει την κοινωνική εμπειρία ατόμων και ομάδων. Η διάδραση με το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια υψηλή πνευματική και ψυχαγωγική εμπειρία που κινητοποιεί πολυδύναμα την ανθρώπινη νόηση και αναδιοργανώνει τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και τον Κόσμο.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικότερα, αποσκοπεί στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών με την αισθητική εμπειρία της ανάγνωσης. Ο σκοπός, οι στόχοι και οι διδακτικές μέθοδοι συμβάλλουν τόσο στην πολύμορφη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές-αναγνώστες και τα λογοτεχνικά κείμενα, όσο και στον διάλογο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Μέσω της συστηματικής συναναστροφής τους με τα λογοτεχνικά κείμενα οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις βαθύτερες συναισθηματικές ανάγκες τους και να δραστηριοποιηθούν κοινωνικά σε ένα παραγωγικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης.

Το μυθιστόρημα

Το 1933, έτος που θεωρήθηκε ως η απαρχή της εποχής του μυθιστορήματος για τη νεοελληνική λογοτεχνία του μεσοπολέμου, ο Άγγελος Τερζάκης σημείωνε χαρακτηριστικά πως

«το σύγχρονο μυθιστόρημα, βαθιά, πυκνά ζυμωμένο με τη νεότερη ψυχική ζωή μας, δύσκολα μπορεί να παραλληλιστεί με τα κλασικά πρότυπα. Έχει μια χαρακτηριστική ιδιομορφία, έντονα προσωπικό χαρακτήρα, και γι' αυτό, από τα είδη του λόγου σαν το πιο νέο, παρουσιάζεται και το ικανότερο ν' αντιπροσωπεύσει το σύγχρονο ζωϊκό παλμό» (Δημητρακόπουλος, 1990, 96).

Οι συγγραφείς της λεγόμενης γενιάς του '30, που καθιέρωσαν το μυθιστόρημα ως το κυρίαρχο λογοτεχνικό είδος και το χαιρέτησαν ως λογοτεχνική μορφή με ιδιαίτερα πρωτοποριακές συνδηλώσεις, εξέφρασαν συχνά εκτιμήσεις παρόμοιες με αυτές του Τερζάκη. Απόψεις όπως οι παραπάνω παρουσιάζουν ωστόσο εντυπωσιακή ομοιότητα με τις ιδέες του Ρώσου στοχαστή Μ.Μ. Bakhtin για το μυθιστόρημα ως είδος δυναμικό και πλουραλιστικό, ανοιχτό στην ετερότητα, συνδεδεμένο άμεσα με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Με το έργο του Bakhtin εισάγονται για πρώτη φορά στη θεωρία της λογοτεχνίας οι έννοιες της πολυφωνίας και της διαλογικότητας, έννοιες που αποτελούν κυρίαρχες κατηγορίες στον εν γένει φιλοσοφικό στοχασμό του Bakhtin.

Ο Ρώσος στοχαστής, μελετητής της λογοτεχνίας με ανθρωπολογικά και γλωσσολογικά ενδιαφέροντα, θεώρησε το μυθιστόρημα ως το λογοτεχνικό είδος που μπορεί να αναδείξει τη διαλογική φύση της γλώσσας, τον πλούτο και την πολυφωνία της ανθρώπινης έκφρασης. Το μυθιστόρημα είναι είδος εν τω γίνεσθαι, ρευστό και ιδιόμορφο, πολυφωνικά και πολυγλωσσικά διαστρωματωμένο, το οποίο βρίσκεται σε μέγιστη επαφή με το παρόν σε όλο

του τον ανοιχτό και ανολοκλήρωτο χαρακτήρα (Bakhtin, 1995, 33). Η μονίμως ανοιχτή προοπτική του μυθιστορήματος έγκειται στο ότι το νόημα του μυθιστορηματικού λόγου δεν παράγεται από μία μεμονωμένη φωνή, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση των φωνών και την ύπαρξη ισηγορίας, η οποία εκφέρει το διάλογο.

Το μυθιστόρημα αναδύεται μέσα από τις νέες κοινωνικές συνθήκες των διεθνών και διαγλωσσικών σχέσεων και σηματοδοτεί ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές στην ιστορία των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Η πολυφωνική ενορχήστρωση του μυθιστορηματικού λόγου προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικο-πολιτισμικής συνείδησης και το πέρασμα σε μια νέα εποχή που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία, ρευστότητα, γλωσσική πολλαπλότητα. Σύμφωνα με τον Bakhtin «η εποχή μας διακρίνεται από την εξαιρετική πολυπλοκότητα και εμβάθυνση της αντίληψης που έχουμε για τον κόσμο» (Bakhtin, 1995, 88) και είναι αυτά ακριβώς τα γνωρίσματα που ορίζουν την εξέλιξη του μυθιστορήματος, του πιο “ευλύγιστου” από τα λογοτεχνικά είδη, του είδους που αιωνίως αναζητά τον εαυτό του, αυτοαναλύεται και παρωδεί τις παρωχημένες ή απολιθωμένες προγενέστερες λογοτεχνικές μορφές.

Επίσης, από τη στιγμή της εμφάνισής του στα μέσα του 18^{ου} αιώνα και ενώ η ανθρωπότητα μπαίνει σε μια νέα φάση με την ολοκλήρωση της βιομηχανικής επανάστασης και τη δημιουργία των μεγάλων αστικών κέντρων, το μυθιστόρημα εμφανίζεται ως η νέα λογοτεχνική μορφή που αγκαλιάζει τον απέραντο χώρο της ανθρώπινης δράσης και εμπειρίας. Ο τυπικός ρεαλισμός του μυθιστορήματος στην ακμή του, η καλοσχηματισμένη και γεμάτη συγκρούσεις πλοκή, η σφαιρικότητα των χαρακτήρων, η εναρμόνισή του με τις γνωστικές και πολιτισμικές συμβάσεις της εποχής του, είναι στοιχεία που θα διασφαλίσουν την επιτυχία και την πλατιά διάδοση του μυθιστορήματος ως αναγνώσματος, θα το καταστήσουν στη συνέχεια σε κυρίαρχο λογοτεχνικό είδος και θα επιτρέψουν την εσαεί σύνδεσή του με την απόλαυση της ανάγνωσης. Το μυθιστόρημα διαβάζεται απολαυστικά και καθηλώνει τον αναγνώστη, βυθίζοντάς τον σε ένα δευτερογενές σύμπαν, σε μία «άλλη» πραγματικότητα, γεμάτη τέρψεις, εκπλήξεις και συγκινήσεις.

Η απόδραση (escapism)(Radway,1991) από την πραγματικότητα αποτελεί άλλωστε ένα από τα κύρια γνωρίσματα της αναγνωστικής πρόσληψης του μυθιστορήματος, το οποίο, ακριβώς λόγω (και) της έκτασής του μπορεί να δημιουργήσει στον αναγνώστη την απολαυστική αίσθηση «lost in a book»(Nell,1988)..Το διάβασμα του μυθιστορήματος προβάλλεται ως πεδίο διαλογικότητας της φαντασίας με την πραγματικότητα, ως φαντασιακό ταξίδι που δρασκελίζει τα σύνορα, καταργεί τα όρια ανάμεσα στο εδώ και το αλλού, το οικείο και το ξένο. Με άλλα λόγια, το πιο σαγηνευτικό και ταυτόχρονα το πιο “επικίνδυνο” (σύμφωνα κυρίως με την ανδρική αντίληψη) χαρακτηριστικό της ανάγνωσης του μυθιστορήματος είναι η *απόδραση* από την πραγματικότητα. Στη σχετική βιβλιογραφία για τη γυναίκα ως αναγνώστρια υπάρχει πληθώρα θεωρητικών αναφορών στο περίπλοκο ζήτημα της “επικινδυνότητας” της ανάγνωσης μέσω της οποίας η γυναίκα αποδρά από την συχνά καταπιεστική καθημερινότητα (Losano, 2006).

Το μυθιστόρημα και η διδασκαλία του στο Γυμνάσιο

Η εισαγωγή ολόκληρων έργων στο μάθημα της Λογοτεχνίας εμφανίζεται ως στόχος και ως επιθυμητή διδακτική πρακτική στα Προγράμματα Σπουδών από το 1999 και εξής. Με το παρόν ΠΣ όμως η ανάγνωση και μελέτη ολόκληρου έργου, αυτοτελούς εκτενούς έργου,

εντάσσεται οργανικά στη διδασκαλία του μαθήματος και αποτελεί μέρος της διδασκόμενης ύλης παράλληλα με τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο *Ανθολόγιο* κάθε τάξης.

Έτσι, η διδασκαλία του ολόκληρου βιβλίου στο Γυμνάσιο ακολουθεί τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους, όπως έχουν τεθεί από το ΠΣ, που αφορούν καταρχάς στην απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη και στην απόκτηση αναγνωστικών συνηθειών από τους μαθητές/μαθήτριες. Η καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο και της φιλαναγνωσίας γενικότερα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο μέσα από τη συστηματική καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων εντός της σχολικής τάξης. Η συστηματική άσκηση στην ανάγνωση και στην ακρόαση εκτενών λογοτεχνικών κειμένων, η αναγνώριση των λογοτεχνικών ειδών και των συμβάσεων του λογοτεχνικού λόγου αποτελούν ειδικούς στόχους που μπορούν να επιτευχθούν με την ανάγνωση του ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου.

Είτε πρόκειται για μυθιστόρημα, νουβέλα ή συλλογή διηγημάτων είτε για θεατρικό έργο ή ποιητική σύνθεση/συλλογή, η προσέγγιση του ολόκληρου έργου στη σχολική τάξη ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να διαλέγονται κριτικά και δημιουργικά με τα κείμενα στην ολότητά τους και όχι αποσπασματικά. Με την ανάγνωση και τη μελέτη του έργου, οι μαθητές/τριες εισέρχονται στον κόσμο του, γνωρίζουν τα πρόσωπα/ήρωες της πλασματικής αφήγησης, συνδιαλέγονται με τις ιδέες του κειμένου, εξοικειώνονται με τα διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, αντιλαμβάνονται στοιχεία της τεχνικής του λογοτέχνη, της δομής και της σύνθεσης του έργου, αναπτύσσουν τη φαντασία και την ερμηνευτική ικανότητά τους, ενώ διαμορφώνουν κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και της κοινωνικής ζωής.

Οι διδακτικές ώρες που ο/η εκπαιδευτικός θα αφιερώσει για την ανάγνωση και τη μελέτη ολόκληρου έργου θα είναι αρκετές (γύρω στις 15 διδακτικές ώρες) έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αναγνωστική πρόσληψη εντός της σχολικής τάξης. Προτείνεται η διδασκαλία του ολόκληρου έργου να γίνεται σε συνεχόμενο δίωρο, εφόσον αυτό είναι εφικτό. Η ανάγνωση εκτενών αποσπασμάτων του έργου μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να εξασφαλίσει μια βασική κατανόηση του έργου από το σύνολο των μαθητών/τριών. Έτσι, θα πραγματοποιηθούν αποτελεσματικότερα οι ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που προβλέπονται κατά τη διδασκαλία. Η αναγνωστική πρόσληψη του έργου στο συλλογικό επίπεδο της τάξης δημιουργεί επίσης τις προϋποθέσεις για την μετατροπή της τάξης σε μια 'κοινότητα αναγνωστών'. Η σταδιακή ανάγνωση και επεξεργασία του έργου επιδιώκει τη συζήτηση και τη δημιουργική ανταπόκριση της 'κοινότητας αναγνωστών' αλλά και την αποδοχή του διαφορετικού τρόπου ανάγνωσης και πρόσληψης του κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες με στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων. Η ολοκλήρωση της ανάγνωσης εντός της σχολικής τάξης μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση στους μαθητές/τριες· εξάλλου, συχνά η αναγνωστική απόλαυση, συνδέεται με το γεγονός ότι φτάνουμε στο τέλος του έργου, μαθαίνουμε το τέλος της ιστορίας.

Επιτυγχάνονται έτσι, καταρχήν, τα ζητούμενα της διαλογικότητας των κειμένων και της διακειμενικότητας. Βασικά κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων που προσεγγίζονται ως αυτοτελή εκτενή έργα συνιστούν: η λογοτεχνική τους αξία, η ανταπόκρισή τους στους διδακτικούς στόχους της ενότητας και η αντιστοιχία τους με το γνωστικό-ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει (μόνος ή μαζί με τους μαθητές/τριες του) το έργο και το μελετά έτσι ώστε να οργανώσει την ανάγνωση και τη διδασκαλία του εκτενούς κειμένου, να

αναδείξει την ιδιαιτερότητα του έργου ως κειμενική κατασκευή, να ετοιμάσει ποικίλες δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο σχολικό τμήμα στο οποίο διδάσκει.

Τα κριτήρια με τα οποία ο/η εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει το ολόκληρο έργο σχετίζονται με την αναγνωστική ανταπόκριση, τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των εφήβων, το λογοτεχνικό είδος, τη δομή, το θέμα/τα θέματα που πραγματεύεται το κείμενο, τις τεχνικές αφήγησης, τα στοιχεία διακειμενικότητας, τη διαπλοκή με άλλες τέχνες. Επιλέγει έτσι τις δραστηριότητες που βοηθούν την αναγνωστική πρόσληψη και την ελεύθερη ανταπόκριση τόσο στο συλλογικό επίπεδο της ομάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο: με ερωτήσεις εμβάθυνσης στο κείμενο (δομή και θέματα), με διαθεματικές/διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες, με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης, με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Δεν αποκλείεται και η σύμπραξη του φιλολόγου με τις άλλες ειδικότητες.

Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι η εισαγωγή του αυτοτελούς εκτενούς έργου και δη του μυθιστορήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί σημαντικά να συμβάλει στην ευόδωση της γενικότερης αποστολής του εκπαιδευτικού, η οποία έγκειται στο να βοηθήσει τον μαθητή/τρια να καλλιεργηθεί μέσα από τη λογοτεχνία, να χειραφετηθεί και να ατενίσει με στοχαστικό βλέμμα τον κόσμο. Το νέο ΠΣ για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο, με το σύνολο των θεωρητικών και πρακτικών προτάσεών του, πιστεύουμε ότι χτυπά στην καρδιά της αποστολής του εκπαιδευτικού. Υπηρετεί τόσο το 'διδάσκω' όσο και το 'μαθαίνω'. Διότι, αναμφίβολα, το 'διδάσκω', στην ακατάλυτη πάντοτε συμπόρευσή του με το 'μαθαίνω', σημαίνει βοηθώ τον μαθητή να συγκροτήσει τη γνώση μέσα από την εμπειρία, την ανακάλυψη και την περιπέτεια· τον βοηθώ να αναπτύξει αυτοσυνειδησία, ευρύτητα πνεύματος και νέους κώδικες κατανόησης του κόσμου, στοιχεία που θα εμποτίσουν τον αυριανό ενήλικο δημοκρατικό πολίτη και θα διαμορφώσουν ως ένα βαθμό την προσωπικότητά του.

Αναφορές

- Bakhtin, M.M. (1995). *Έπος και Μυθιστόρημα*. (Μτφρ. Γ. Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις.
- Losano, A. (2006). Reading Women/Reading Pictures: Textual and Visual Reading in Charlotte Brontë's Fiction and Nineteenth-Century Painting. Στον τόμο J. Phegley– J. Badia, *Reading Women. Literary Figures and Cultural Icons from the Victorian Age to the Present*, Toronto: University of Toronto Press 2006, 27-52.
- Nell, Ph. (1988). *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. Yale University Press.
- Radway, J. A. (1991). *Reading the Romance. Women, Patriarchy and Popular Literatur.*, Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.
- Δημητρακόπουλος, Φ. (1990). *Η Πρωτοπορική Κίνηση του '30 και το Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Bakhtin, M.M. (1968). *Rabelais and his World*, translated by H. Iswolsky, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and other late Essays*, edited by C. Emerson and M. Holquist, translated by V. W. Mc Gee, Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1987). *The Dialogic Imagination*, edited by M. Holquist, translated by C. Emerson – M. Holquist, Austin: University of Texas Press.

- Bakhtin, M.M. (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*, μετάφραση Αλ. Ιωαννίδου, επιμέλεια Β. Χατζηβασιλείου, επίμετρο Δ. Τζιόβας, Αθήνα: Πόλις.
- Bennett, T. (1983). *Φορμαλισμός και Μαρξισμός*, μετάφραση Σπ. Τσακνιάς, Αθήνα: Νεφέλη.
- Lynch, D. (2001). *Janeites: Austen's Disciples and Devotees*. Princeton and London: Princeton University Press.
- Scott Chessman, H. (2002). *Η Λύντια Κασσάτ Διαβάζει την Πρωινή Εφημερίδα*, μετάφραση Π. Ισμουρίδου, Αθήνα: Άγρα .
- Vernier, J. «Ανάγνωση μυθιστορημάτων», στο Συνέδριο του Σεριζί, Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης, Αθήνα: Επικαιρότητα, 1985, σ. 178-188.
- Αρμελινιού, Σ., «Απροσδόκητες συναντήσεις. Ένας περίπατος από και προς το Λεμονοδάσος: Το μυθιστόρημα (ολόκληρο) στη σχολική τάξη. Διδακτικές προσεγγίσεις-υποστηρικτικό υλικό», στο *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο)*, εισαγωγή-επιστημονική επιμέλεια Β. Πάτσιου – Τζ. Καλογήρου, Αθήνα: Gutenberg, 2013, σ. 229-256.
- Βαρμάζης, Ν.Δ., «Η διδασκαλία εκτενών λογοτεχνικών έργων στο γυμνάσιο και στο λύκειο: Ερωτήματα και απαντήσεις», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* 21, 1998, σ. 32-34.
- Καλογήρου, Τζ., «Διδασκαλία του μυθιστορήματος (διδακτικό υλικό και πολύτροπες αναγνωστικές προσεγγίσεις) [Η Μαριόν στ' Ασημένια Νησιά και στα Κόκκινα Δάση της Σώτης Τριανταφύλλου], *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Επτάλοφος, 2016, σ. 407-416.
- Καλογήρου, Τζ. (2016). *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Νέζη, Μ., «Στη διαπάσών: Αναπαραστάσεις της εφηβικής κουλτούρας σε ένα σύγχρονο μυθιστόρημα για νέους», Π.3.2.1 Εκπαιδευτικά σενάρια και μαθησιακές δραστηριότητες σύμφωνα με τις συγκεκριμένες προδιαγραφές, που αντιστοιχούν σε 30 διδακτικές ώρες ανά τάξη, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου, Θεματική ενότητα: Πορτρέτα εφήβων. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2012. Ανάκτηση στις 14/05/2021 από: <http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=140>
- Πάνος, Δ.Σ., «Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: όρια και δυνατότητες», στον τόμο Γ. Σπανός, Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 2003, σ. 39-65.
- Πάνος, Δ.Σ., *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης για «Το τέλος της μικρής μας πόλης» του Δημήτρη Χατζή*, Αθήνα: Αρμός, 1998.
- Παπαγεωργάκης, Δ., «Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο», στον τόμο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 1999, σ. 73-90.

Ψυχοπαιδαγωγικές πτυχές της διδασκαλίας του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνήματος

Γεώργιος Ι. Σπανός

gspan@ppp.uoa.gr

Ομότιμος Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη. Στο άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζεται προβληματισμός που αφορά μια σημαντική τομή του νέου Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας στη Β' βάρθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τίθενται ερωτήματα και ανιχνεύονται απαντήσεις σε θέματα διδασκαλίας του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου. Πρόκειται για αναπροσανατολισμό της θέσης της Λογοτεχνίας στη σχολική τάξη που συνδέεται με τη βιωματική προσέγγιση, τη διερευνητική και διαλογική συνάντηση με έργα που μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές/τριες να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και την αναγνωστική απόλαυση να συμβάλουν στην αλλαγή ποιότητας της αναγνωστικής ανταπόκρισης στον σχολικό χώρο. Η παρουσιαζόμενη πρόταση διδασκαλίας της Νουβέλας του Στρ. Μυριβήλη «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης» αποτελεί μόνο μια δοκιμή.

Λέξεις- κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας, Εκτενές αυτοτελές λογοτέχνημα, σχεδιασμός διδασκαλίας, «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης».

Εισαγωγικά

Στην περιπετειώδη πορεία (από το 1884) της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Τόγιας, 1988, σ.438) αποτελούν σταθμούς ερευνητικά καταξιωμένους η έκδοση της σειράς σχολικών βιβλίων με τον τίτλο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της μεταρρυθμιστικής παρέμβασης των ετών 1976- 1984 (Σπανός, 1991, σ. 257) και η διαμόρφωση του ΑΠΣ- ΔΕΠΠΣ των ετών 1999- 2002. Αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών έχοντας ως βάση τη διεπιστημονική θεώρηση της Εκπαίδευσης συνέδεσε τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, την Παιδαγωγική Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Σημαντικό στοιχείο για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνιστά η πρόβλεψη του προαναφερθέντος Προγράμματος για διδασκαλία εκτενούς αυτοτελούς Λογοτεχνήματος (Πάνος, 1998, σ. 35- 43) που τέθηκε σε προαιρετική βάση, εγγραφή που επανέρχεται και στο πιλοτικό Π.Σ. του 2011. Στην Έκθεση Αξιολόγησης που κατέθεσε (2019) η Επιτροπή Αξιολόγησης των Π.Σ. Λογοτεχνίας επισημάνθηκε η ιδιαίτερη αξία της υποχρεωτικής εισαγωγής της διδασκαλίας του εκτενούς αυτοτελούς Λογοτεχνήματος στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και συνδέθηκε με την ανάγκη να δοθούν κίνητρα στους μαθητές για κατάκτηση της φιλιαναγνωσίας και, παράλληλα, να λειτουργήσει η σχολική τάξη ως «κοινότητα αναγνωστών».

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που δίνει έμφαση στη διερευνητική μάθηση, στη μεταφορά της γνώσης, στην άσκηση για κατάκτηση δεξιοτήτων και, επιπλέον, υιοθετεί πρακτικές ανοικτών οριζόντων, συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας αναγνωρίζει την ανάγκη συστηματικής υποχρεωτικής διδασκαλίας του εκτενούς αυτοτελούς κειμένου στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου.(ΙΕΠ, 2021, σ.11). Η επιλογή του κατ' έτος

διδασκόμενου αυτοτελούς λογοτεχνήματος θα γίνεται από πίνακα 30 κειμένων για κάθε σχολική βαθμίδα. Ο κατάλογος των κειμένων αυτών ισχύει για τρία σχολικά έτη και, στη συνέχεια, θα προσφέρεται για ανανέωση, ανά τριετία, και συμπλήρωση. Ο διατιθέμενος χρόνος για τη διδασκαλία του επιλεγόμενου κειμένου ορίζεται σε 16- 18 ώρες με προγραμματισμό δώρων διδασκαλιών.

Με την ελπίδα ότι η διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνήματος θα προετοιμαστεί κατάλληλα με την απαιτούμενη επιμόρφωση των διδασκόντων, ζητείται να εξελιχθεί η σχολική τάξη κατά το δώρο της Λογοτεχνίας σε εργαστήριο καλλιέργειας της ολικής γλώσσας (Σπανός & Μιχάλης, 2012, σ. 229- 236), έκφρασης, επικοινωνίας, δράσης και συνεργασίας.

Ανταποκρινόμενο το νέο Π.Σ. στο διαχρονικό ερευνητικό και κοινωνικό αίτημα για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και δημιουργικής έκφρασης στο σχολείο προβάλλει το να διδάσκονται τα λογοτεχνικά κείμενα ως οργανωμένες ολότητες, ώστε να ευνοούνται ο διάλογος, η σύγκριση, η συνανάγνωση, η συνεχής άσκηση των μαθητών/τριών στην υπόδυση ρόλων και στη βιωματική συνάντηση με τον κόσμο των κειμένων.

Προβλήματα και προτάγματα

Οι διδάσκοντες είναι απαραίτητο, κατά την οργάνωση της διδασκαλίας εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνήματος, να λαμβάνουν υπόψη τους τα εξής:

- Η μορφική ποιότητα του έργου, η οργανωμένη δομή, η Gestalt, προκύπτει από τον λειτουργικό αλληλοεπηρεασμό των μερών, τα οποία αποκτούν νόημα μόνο μέσα στο όλο, αφού το λογοτεχνικό έργο είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών (Bigge, 2008, σ. 248),
- Η σταδιακή ανάγνωση, ακρόαση, ερμηνεία του διδασκόμενου λογοτεχνικού έργου στην ολότητά του συναρτήσει της ενότητας του λογοτεχνικού μύθου καθιστά τους μαθητές/τριες διερευνητικούς και ευαίσθητους αναγνώστες (Φρειδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022, σ. 66-67).
- Η διαθέσιμη ποσότητα χρόνου συνιστά ευκαιρία- δυνατότητα αλλά και κίνδυνο: όσο περισσότερες ευκαιρίες δίνει για ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος των μαθητών η συστηματική εμπλοκή στην ανάγνωση του έργου άλλο τόσους κινδύνους ενέχει για χαλάρωση, αν η αποσπασματικότητα της ανάγνωσης απομακρύνει τους μαθητές από τον πυρήνα του λογοτεχνήματος (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020, σ. 391-395).
- Ενισχυτικά εργαλεία στην προσέγγιση αποτελούν οι νόμοι της μορφολογικής ψυχολογίας. Η εντελέχεια ή κυοφορία, η καλή συνέχεια, η εγγύτητα, η ομοιότητα, η αντίθεση δίνουν τη δυνατότητα στον δάσκαλο να θέτει τους μαθητές ενώπιον προβληματικών καταστάσεων, να αναζητούν απαντήσεις και να διατυπώνουν τον δικό τους δημιουργικό προφορικό και γραπτό λόγο (Θεοφιλίδης κ.ά., 1991, σ.168- 171).
- Η σύλληψη της προβληματικής κατάστασης προωθεί το διερώτημα, τροφοδοτεί τους μετέχοντες με ενδιαφέρον, αυξάνει την περιέργεια και ωθεί στη συνανάγνωση και τον διάλογο δημιουργώντας ερευνητική διάθεση κι αγωνία για την εξέλιξη του λογοτεχνικού μύθου ανάλογη με αυτήν που επιδιώκουν να επιτύχουν οι προβάλλοντες τα *serials* (Δανασσής- Αφεντάκης, 1996, σ. 69- 75).
- Συμβολικά, εικονιστικά και λεκτικά πρότυπα απορρέουν από την παρακολούθηση του μύθου και εμπνέουν τον ενδιαφερόμενο αναγνώστη (Μουδατσάκης, 2005, σ. 161- 162),

όπως τονίζει ο Πλάτων με την κλασσική φράση «*Και ψυχή ει μέλλει γνώσεσθαι αυτήν ες ψυχήν βλέπτεον*»).

- Η κατανοούσα ανάγνωση αποβαίνει άσκηση αντίληψης, ενόρασης και βίωσης του κόσμου του κειμένου και δυνατότητα κοινωνικοποίησης των αναγνωστών/στριών που επικοινωνούν εξαιτίας του κειμένου ως δρώντα μέλη της κοινότητας των αναγνωστών.

- Η ποιότητα πρόσληψης του κειμένου ενισχύεται με την επιλογή και την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών με τις οποίες λειτουργεί το κείμενο ως, θέσει και δυνάμει, επικοινωνιακή δομή και καθίσταται η κοινότητα των δρώντων μαθητών ψυχαγωγικό εργαστήριο (Σπανός, 2010, σ. 97-101).

Κατευθύνσεις προσδιοριστικές του σχεδιασμού των διδασκαλιών

- Προκρίνεται η κοχλιωτή/σπειροειδής οργάνωση της ανάγνωσης, που συμβάλλει στην επαναανάγνωση και ανατροφοδότηση, στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στέρεα μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 117- 118).

- Επιδιώκεται η ανάπτυξη ενσυναίσθησης από τους μαθητές/τριες που εκφράζεται λειτουργικά ως μετακίνηση από το τώρα στο άλλοτε, από το εδώ στο αλλού, από το εμείς στους άλλους, στον κόσμο του κειμένου (Σπανού, 2017, σ. 56).

- Μέρος της συνεργασίας των μαθητών περιλαμβάνει τον διάλογο για τον Λογοτέχνη, το έργο του, την υπόθεση του έργου εν σχεδίω, τα ιστορικά συμφραζόμενα.

- Ο διδάσκων μελετάει προσεκτικά το κείμενο, όχι μόνο ως διδασκόμενο υλικό, διαμορφώνει ένα διάγραμμα σχεδίων δώρων διδασκαλιών, βρίσκει τους συνεκτικούς δείκτες (Καλογήρου, 1999, σ. 140- 144), συμμετέχει στη διαδικασία της κατανοούσας ανάγνωσης με τις κατάλληλες ερωτήσεις και δράσεις.

- Ο διδάσκων συμβάλλει, χωρίς να περιορίζει την αυτενέργεια των μαθητών, στην ερμηνεία, στην κατανόηση των δρώντων και της δράσης τους, της σχέσης υποκειμένου δράσης, κινούντος αιτίου, συμμάχων και αντιμάχων (Θωμαδάκη, 1993, σ. 105- 112).

- Προσανατολίζει τους μαθητές στην αναζήτηση των λειτουργικών αρθρώσεων των μερών βάσει των οποίων θα υπηρετηθεί η κατανόηση του όλου έργου, θα προκύψει «η οικεία ηδονή», η αισθητική απόλαυση και η δημιουργική ανταπόκριση (Βακάλη κ.ά., 2013, σσ. 40-41) των αναγνωστών.

- Προωθεί την αναζήτηση βασικών ερμηνευτικών κλειδιών που αφορούν την κατανόηση της πλοκής (θέση- κορύφωση- λύση) και την αναγνώριση της περιπέτειας, ειρωνείας, του πάθους, της ύβρεως, του ήθους των δρώντων, του τόνου, της πρόθεσης του κειμένου (Ιωαννίδης, 1988, σ. 36- 38).

- Επιλέγει τις θεατρικές τεχνικές για ενίσχυση της επικοινωνίας και της δράσης των συναναγνωστών εντός του κειμενικού πλαισίου και πέραν αυτού, σύμφωνα με την ενορατική δυναμική που προσφέρουν τα ζεύγματα: εμπειρία- προσδοκία, μύθος- φαντασία, γλωσσικές επιλογές-αισθητικό αποτέλεσμα (Σιαφλέκης, 1994, σ. 23- 25).

- Επιμένει στην άσκηση των μαθητών στην εκφραστική ανάγνωση και ακρόαση ιδιαίτερα έπειτα από ολοκλήρωση ομαδικών εργασιών των οποίων οι ανακοινώσεις δεν μπορούν να γίνουν ερήμην του κειμένου αναφοράς.

- Δίνει χρόνο στους μαθητές για αξιοποίηση του διαλόγου ιδιαίτερα στα σημεία όπου διλημματικές καταστάσεις δημιουργούν έντονες συγκινήσεις, συναισθηματική μετάσταση των αναγνωστών και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις (Πελασγός, 2008, σ. 70- 75).
- Δίνει αφορμές και κίνητρα για καταγραφή κύριων μερών/ενοτήτων, σκηνών, προσώπων, για ανταπόκριση στη δραματική ανέλιξη της υπόθεσης, στον τρόπο έκφρασης, στο ήθος του λόγου και στο ύφος του κειμένου.
- Με την ανάθεση των κατάλληλων εργασιών στη σχολική τάξη ή στο σπίτι (Φύκαρης, 2008, σ. 60-64) επιδιώκει να διευρύνει τους γλωσσικούς, συνεργατικούς και αισθητικούς ορίζοντες των μαθητών και επιτυγχάνει να αξιοποιεί τις παιδαγωγικές αρχές του ενδιαφέροντος και του αποτελέσματος.

Επιλογή αυτοτελούς λογοτεχνήματος και αξιοποίησή του

Σχολική τάξη Γ΄ Γυμνασίου ή Α΄ Λυκείου

Τίτλος κειμένου: Βασίλης ο Αρβανίτης του Στρατή Μυριβήλη (1939,1943) (Μυριβήλης, 1978),

Η ταυτότητα του λογοτεχνήματος: πρόκειται για νουβέλα που συνιστά μυθική – ιστορική προσωπογραφία, την οποία χαρακτηρίζουν η περιπετειώδης ηρωική δράση και η απουσία επιμελημένης πλοκής (Αθανασόπουλος, 1992, σ. 62-63). Αποτελείται από δεκαπέντε αριθμημένες ενότητες, που η καθεμιά λειτουργεί και ως αυτοτελές «διήγημα» κατά κάποιο τρόπο. Όλες μαζί ως μέρη ενός όλου πλάθουν τη ζωή ενός προσώπου που πορεύθηκε μέσα από δρόμους γεμάτους δυσκολίες και κινδύνους, για να οδηγήσουν στην απόλυτη αποδοχή , «στο φούσκωμα της ζωής» και στο ναυάγιο -αυτοθάνατο.

Ιστορικά – κοινωνικά συμφραζόμενα: Ο χρόνος αναφοράς του αφηγητή είναι οι αρχές του εικοστού αιώνα , μια περίοδος μεταβατική, κατά την οποία η τουρκική κυριαρχία αμφισβητείται και οι Έλληνες (και ιδιαίτερα της γενέθλιας γης, της Λέσβου) οργανώνουν εστίες αντίδρασης και αντίστασης.

Κριτήρια επιλογής: Η αφήγηση εστιάζεται σε διάφορα επεισόδια που τεκμηριώνουν τη βασική ιδιότητα του πρωταγωνιστή , του Βασίλη Αρβανίτη, την παλικάριά του. Πρόκειται , δηλαδή, από ψυχοπαιδαγωγική άποψη , για ένα λογοτέχνημα κατάλληλο και ενδιαφέρον για εφήβους 15-16 ετών , των οποίων η φαντασία , η περιέργεια και η διάθεση για περιπετειώδη ζωή ικανοποιούνται και ενισχύονται από την ανάγνωσή του (Dunning, 1981, σ. 48- 51).

Από άποψη έκτασης προσφέρεται για τον διατιθέμενο από το Πρόγραμμα Σπουδών διδακτικό χρόνο. Η γλώσσα γλαφυρή και μεστή με κάποιες δυσκολίες ως προς την κατανόηση του διαλεκτικού λεξιλογίου προσφέρει δυνατότητα για διερεύνηση και κατανόηση των αισθητικών πραγματώσεων του Μυριβήλη, του διακεκριμένου πεζογράφου. Η μελέτη του κειμένου επιβεβαιώνει τη λογοτεχνική κριτική που του αποδίδει ότι αναμετρήθηκε δημιουργικά με την έκφραση των βιωμάτων και τον πόθο να καταγράψει τις μαρτυρίες της μνήμης του (Vitti, 1980, σ. 48- 49) για μια ζωή που διεκδικεί τα δικαιώματα και την επικράτηση της Δικαιοσύνης.

Την ίδια στιγμή , όμως , μετεωρίζεται παλεύοντας να ισορροπήσει ανάμεσα σε δύο κόσμους, τον ελληνικό και τον τουρκικό, που αναζητούν τις ηρωικές μορφές που θα αναλάβουν να εκφράσουν εν τοις πράγμασι το ζητούμενο, την εκπλήρωση του ονείρου.

Σκοποθεσία: Λαμβάνοντας υπόψη μας και τις απαιτήσεις του νέου Προγράμματος Σπουδών, που θέτει ως βασικές ορίζουσες του διδακτικού προσανατολισμού την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές θα λειτουργούν ως μέλη κοινότητας αναγνωστών, οι οποίοι εκφράζονται **για** και διαλέγονται **με** το κείμενο και μεταξύ τους **εξαιτίας** ή **χάριν** του κειμένου, θεωρούμε ποιοτικό κριτήριο τον μύθο, την εξέλιξη της δράσης, τις σχέσεις των δρώντων, την «πιθανότητα» των δρωμένων. Ο μύθος, που τροφοδότησε τη λογοτεχνική έκφραση ως μια «ρηματική πρώτη ύλη στην οποία η αφήγηση και η τάξη, το δράμα και η μεταφυσική, το αρχέγονο γλωσσικό και ανυπέρβλητα άφατο» (Mc Connell, 1979, p. 285- 287) λειτουργούν όλα μαζί, προσελκύει τον αναγνώστη και του ενισχύει τη διάθεση για επικοινωνία ανάμεσα στον εαυτό και τον άλλο, στη λέξη και τον κόσμο.

Η πρόθεση του Προγράμματος Σπουδών να δημιουργήσουμε, προϊόντος του χρόνου, ενδιαφερόμενους αναγνώστες υπηρετείται, έτσι, από αυτό το ποιοτικό δεδομένο, αφού ο μύθος συνιστά ελκυστικό στοιχείο που προωθεί τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη συνάντησή τους με τη νουβέλα του Στρατή Μυριβήλη.

Είναι στις δυνατότητες του δασκάλου, επιλέγοντας να οργανώσει τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς κειμένου να δώσει με την αξιοποίηση των διδακτικών ενεργειών έμφαση στη διερευνητική ανάγνωση που είναι συγχρόνως κριτική και ψυχαγωγία, απόλαυση και διάλογος, βίωση του ιστορικού και του αισθητικού χαρακτήρα του κόσμου που φανέρωσε ο μύθος (Τζιόβας, 1987, σ. 224).

Παράμετροι προσδιοριστικές του μακρο- σχεδιασμού της διδασκαλίας

Διατιθέμενος Χρόνος οκτώ-εννέα δίωρες διδασκαλίες (16-18 ώρες)

Διαδικασία ανάγνωσης και ερμηνείας: σπειροειδής, κοχλιωτή, διακλαδωτή (όχι ευθύγραμμη) πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου με έμφαση στην αναζήτηση και ανάδειξη των συνοχικών δεσμών – συνεκτικών αρμών που εξασφαλίζουν τη σταδιακή κατανόηση του όλου, την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, την παρακολούθηση της πλοκής (Dipple, 1972, σ. 83- 85) την αποτίμηση της λογοτεχνικότητας και τη βίωση του κόσμου του κειμένου.

Αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών του ενδιαφέροντος και του αποτελέσματος με παράλληλη διερεύνηση του κειμένου με χρήση λειτουργικών στοιχείων των θεωριών μάθησης α) της μορφής και β) του αθροιστικού μοντέλου μάθησης (σύγκριση και κριτική, γνωστική στρατηγική, πληροφορίες, στάσεις, ψυχοκινητική έκφραση) (Πάνος, 1998, σ. 137-138).

Ο δάσκαλος: λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, επινοητής, συνομιλητής και αντιλαμβάνεται το αναγιγνωσκόμενο κείμενο ως αδιάσπαστο σύνολο από το οποίο απορρέει ό,τι συντελείται στην τάξη των μαθητών με δημιουργία πραγματικών και εικονικών επικοινωνιακών συνθηκών.

Ο κόσμος του λογοτεχνήματος: «Ο Βασίλης ο Αρβανίτης».

Αξιοποίηση της δομής και πλοκής του κειμένου

- Οι δύο πρώτες ενότητες οργανώνουν τον διάλογο του αφηγητή με τον αναγνώστη. Φιλοσοφικός στοχασμός, πόνος και μνήμη, νοσταλγική παρουσίαση ενός κόσμου ονειρικού συνδέονται με τα παιδικά και εφηβικά χρόνια μέσα στον χώρο της οικογένειας.
- Η τρίτη ενότητα αποτελεί την εισαγωγική συνάντηση-σύσταση με τον Βασίλη τον Αρβανίτη, ο οποίος, μέσα στην εφηβική ανεμελιά και το παιχνίδι, βρίσκει τον χώρο να κάνει την πρώτη του διακριτική φανέρωση παλεύοντας νικηφόρα με το φίδι.
- Η τέταρτη ενότητα, έντονα δραματική και εξάισια υπαινικτική, συνιστά το ξεπέταγμα ενός εφήβου, την έκρηξη μιας προσωπικής δυναμικής που προοιωνίζεται αγώνες με θάρρος και θέρμη για την τιμή και την ευθύνη, ενώ συγχρόνως ρίχνει τον σπόρο για το ενδεχόμενο της πιο αντιθετικής έκβασης (Campbell Jos, 1968, p. 384).
- Οι ενότητες πέντε, έξι και επτά προωθούν την υπόθεση με κέντρο τις καθημερινές ηρωικές πράξεις ενός ανήσυχου ανθρώπου που μεστώνει συμμετέχοντας και διακρινόμενος στον μακεδονικό αγώνα ως πρωτοπαλικάρο του καπετάν Γαρέφη.
- Στην όγδοη ενότητα, σταθμό της ζωής του Βασίλη του Αρβανίτη, παρουσιάζεται η συμμετοχή στους αγώνες για το Τουρκικό Σύνταγμα και η επιστροφή του διπλά παρασημοφορεμένου Βασίλη στο χωριό, όπου τον υποδέχονται ως ήρωα που εμπνέει σιγουριά -καστρόπυργος- και η παρουσία του δίνει χαρά και υπερηφάνια (Grand, 1972, σ. 28- 31).
- Στις ενότητες εννέα έως δώδεκα παρουσιάζονται τα ανδραγαθήματα του κοινωνικού χαρακτήρα του Βασίλη του Αρβανίτη που κατακτά την εμπιστοσύνη και τον θαυμασμό των συμπατριωτών του αναλαμβάνοντας δράσεις και αντιμετωπίζοντας με ξεχωριστή λεβεντιά τους κινδύνους που απειλούν τον συνειδητό αγωνιστή της ανθρωπιάς, της τιμής και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Μητσάκης, 1977).
- Η δέκατη Τρίτη ενότητα, μετά την κορύφωση και την απόλυτη αναγνώριση, προωθεί τη λύση του ηρωικού δράματος με «στροφή ες το εναντίον». Ο Βασίλης ο Αρβανίτης **τη Μεγάλη Παρασκευή** ορθώνει, εντελώς αναπάντεχα, το ανάστημά του ενάντια στο πνεύμα και στο δρώμενο της περιφοράς του Επιταφίου «Για μια στιγμή όλα κράτησαν την ανάσα, ήταν σαν να σταμάτησε η τάξη της ζωής...». Ο Βασίλης Αρβανίτης διέπραξε την Ύβριν, «γκρεμίστηκε σαν το ξεριζωμένο δρυ».
- Οι δύο τελευταίες ενότητες αποτελούν την έκβαση, το δράμα του Βασίλη του Αρβανίτη, το πέραςμα στον κόσμο του αβάστακτου πόνου, της αγωνίας και της παραφοράς. Παλεύει χωρίς ελπίδα να αναμετρηθεί με τον Θεό και οδηγείται στον αυτο-θάνατο.

Οργάνωση της διδακτικής δράσης (μια εκδοχή)

- **Πρώτο δίωρο:** α) Γίνεται εισαγωγή στη διδασκαλία, στη λογική λειτουργικής αφόρμησης, με την τεχνική του αιφνιδιασμού και της έξαψης της περιέργειας. Ο διδάσκων αναγιγνώσκει μετ'ήθους **την τέταρτη ενότητα** και εμπλέκει τους μαθητές με τα κατάλληλα ερωτήματα, στην ερμηνευτική προσέγγιση των δύο επεισοδιακών περιστατικών με τη Ραλλού και τον μαστρο-Γιαννακό Αρβανίτη (τον πατέρα του Βασίλη). Με αφετηρία την αναγνωστική εργασία

δίνονται πληροφορίες για το έργο και τα ιστορικά – κοινωνικά συμφραζόμενα και καλούνται οι μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες για το λογοτεχνικό υποκείμενο (συγγραφέα, αφηγητή) από τα όσα λέει και πώς τα λέει στις δύο πρώτες ενότητες.

Αναθέτει εργασία κατ'οίκον σχετική με τη διερεύνηση της στοχαστικής εισαγωγής της νουβέλας, των ενοτήτων 1 και 2, την ανίχνευση της πρόθεσης του συγγραφέα .

- **Δεύτερο δώρο:** Γίνεται συζήτηση πάνω στις εργασίες των μαθητών και ανάγνωση της τρίτης ενότητας με θέμα «ο Βασίλης και το φίδι». Επιδιώκεται βιωματική προσέγγιση, συνανάγνωση και διάλογος, επισήμανση χαρακτηριστικών της εφηβικής δράσης και του φρονήματος του νικητή. Ανατίθεται ομαδο-συνεργατική εργασία η οποία αφορά τη διερεύνηση των συνοχικών αρμών που συνδέουν την τρίτη και την τέταρτη ενότητα για την οποία έχει γίνει δημιουργικός διάλογος στην αφετηριακή ανάγνωση στο πρώτο δώρο. Επιλέγονται και εμψυχώνονται θεατρικές τεχνικές: το περίγραμμα του χαρακτήρα, των ενοτήτων 3 και 4 και υπόδυση ρόλων. Στη συνέχεια, καλούνται οι μαθητές/τριες να μιλήσουν για την προσδοκώμενη συνέχεια του μύθου/υπόθεση του έργου.

- **Τρίτο δώρο:** Αναλαμβάνουν οι μαθητές να διαβάσουν τις δύο επόμενες, 5^η και 6^η, ενότητες και να καταγράψουν ομαδοσυνεργατικά α) αισθητικές παρατηρήσεις, β) κριτικές επισημάνσεις, γ) ιδεολογικο-κοινωνικά στοιχεία και δ) στοιχεία χαρακτήρα του Βασίλη του Αρβανίτη. Έτσι, αξιοποιούν τα επεισόδια με Ζαχαριά, Σαμπρή, Δημογεροντία και διερευνούν καλύτερα το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ο ήρωας.

- **Τέταρτο δώρο:** Προσεγγίζονται με ανάγνωση στη σχολική τάξη οι ενότητες 7^η και 8^η . Συμμετοχή στον Μακεδονικό Αγώνα και στο Τούρκικο Σύνταγμα. Ο διδάσκων αναθέτει ρόλους, επιλέγει θεατρικές τεχνικές, ιδίως τον διάδρομο της συνείδησης και το περίγραμμα του χαρακτήρα. Καλλιεργείται, έτσι, η ενσυναισθητική λειτουργία των αναγνωστών, που επισημαίνουν την απόλυτη αναγνώριση του Βασίλη Αρβανίτη, ο οποίος δηλώνει «Εγώ Αρτέμη μου είναι γραμμένο να ζήσω και να πεθάνω όρθιος....όρθιο θα με θάψετε».

- **Πέμπτο δώρο:** Στον χώρο της σχολικής τάξης οργανώνεται δημιουργική αναδρομή με ανάγνωση/συνεξέταση των ενοτήτων, 4 και 8 και διερεύνηση λειτουργικών στοιχείων της πλοκής (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011, σ. 176- 177) που εξασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του λογοτεχνικού κειμένου. Ανατίθενται στους μαθητές εργασίες που αφορούν τη δημιουργική γραφή, τη σύνδεση των οριζόντων εμπειρίας και προσδοκίας, την αποτίμηση βασικών λαβών και στοιχείων απροσδιοριστίας του κειμένου. Στη συνέχεια, αναγιγνώσκεται η ενότητα 9 και προβληματίζεται η σχολική τάξη με αφορμή το επεισόδιο με τον Σωτήρη Γιούταφο, την απόδοση δικαιοσύνης μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που «από τη μέρα που γύρισε ο Βασίλης στο χωριό όλα πήραν θαρρείς άλλο νόημα. Ήταν τα νιάτα του...». Δίνονται οδηγίες στους μαθητές για αξιοποίηση πηγών ιστορικού, κοινωνικού και αισθητικού χαρακτήρα, για να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά και να παρουσιάσουν μέσω ανεστραμμένης διδακτικής πρακτικής τις επόμενες τρεις ενότητες, κάθε ομάδα από μια ενότητα.

- **Έκτο δώρο:** Το πανηγύρι της Καρύνης, η μορφή του Θεόφιλου του Τσολιά, ο χορός με τις Λαμπρινές, η σύγκρουσή του με τη Ραζή, τη Γαλλική Εταιρεία...αποτελούν κορυφαία επεισόδια που αναδεικνύουν την αγωνιστική μορφή του ήρωα και τον καταξιώνουν ως κεντρική μορφή μέσα στον κόσμο που τον περιβάλλει, τον θαυμάζει ή τον πολεμά «να ζήσεις σαν τα βουνά σταυραϊτέ». Το καφενεδάκι του Διαμαντόγλου, οι λεβέντικες μουσικές και το μεράκι του γυρισμού συνθέτουν τον χώρο δράσης ενός ήρωα, που συγκινεί τους αναγνώστες

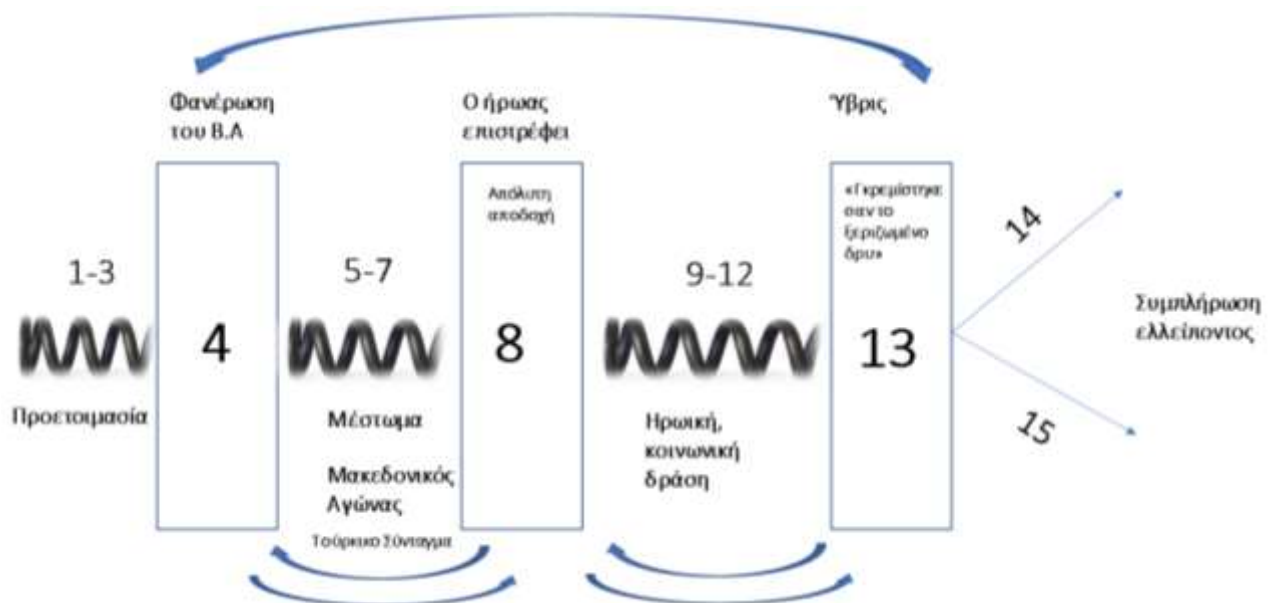
και η λογοτεχνική αξιοποίησή του δημιουργεί αγωνία και προσδοκίες για την έκβαση «Κανέναν δεν το 'ξερε σε ποιο χωριό θα κονέψει...».

- **Έβδομο δώρο: α)** Ο διδάσκων αναγινώσκει μετ' ήθους τη δέκατη τρίτη ενότητα και προσκαλεί τους μαθητές/τριες να διατυπώσουν προφορικά και γραπτά τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ενότητα αυτή : Μεγάλη Εβδομάδα, Μεγάλη Παρασκευή «Για μια στιγμή όλα κράτησαν την ανάσα, ήταν σαν να σταμάτησε η τάξη της ζωής...» Παπα-Στέφανος : Ο Θεός είναι , παιδί μου , που θέλει να περάσει». «Γκρεμίστηκε σαν το ξεριζωμένο δρυ» ο Βασίλης ο Αρβανίτης , ο καστρόπυργος , ο σταυραιτός.....ο μπροστολάτης. **β)** Τη δεύτερη ώρα συνεργάζονται τα μέλη της κάθε ομάδας και δημιουργούν τη δική τους έκβαση της νουβέλας με αξιοποίηση της αναγνωστικής, προσληπτικής εμπειρίας του λογοτεχνικού μύθου με βάση τη συναισθηματική έκρηξη που προκάλεσε «η στροφή ες το εναντίον», η οποία εκφράστηκε με την αναγνωσθείσα ενότητα. Οι ομάδες ανακοινώνουν τα δικά τους κείμενα με τα οποία συμπληρώνουν την ελλείπουσα έκβαση.

- **Όγδοο δώρο:** Συγκινημένοι οι αναγνώστες μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν την εικόνα του μύθου που έχουν προσλάβει με ανάγνωση των δύο τελευταίων ενοτήτων και καλούνται στην **ολομέλεια της τάξης** την επόμενη εβδομάδα να αναστοχαστούν , να διαλεχθούν με το κείμενο και μεταξύ τους, να μιλήσουν για το αναγνωστικό ταξίδι τους και την εμπλοκή με τον κόσμο του κειμένου.

Πρόκειται για κλείσιμο της συναναγνωστικής λειτουργίας με αποτιμητικό χαρακτήρα και ανάθεση τελικής εργασίας κριτικού-δημιουργικού λόγου, που θα απηχεί την προσωπική πρόσληψη και τη συνολική επίδραση του λογοτεχνήματος .

- Στο γράφημα που ακολουθεί εικονίζεται η οργάνωση της διδασκαλίας των εννέα συνολικά δώρων διδασκαλιών που αξιοποιούμε για την πληρέστερη επικοινωνία των μαθητών/μελών της κοινότητας των αναγνωστών με τη νουβέλα του Μυριβήλη.



Αναφορές

- Benoist, L. (1992). *Σημεία, Σύμβολα και Μύθοι*. (Μτφρ. Παρίση Αρ.). Καρδαμίτσα, Αθήνα
- Bigge, L.M. (2008). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. (Μτφρ. Κάντας Αρ. και Χαντζή Αλ.). Πατάκης, Αθήνα
- Campbell, Jos (1968). *The hero with a thousand faces*. Princeton Univ. Press
- Dipple, Eliz. (1972). *Πλοκή*. (Μτφρ. Ιορδανίδης Κ.). Ερμής, Αθήνα
- Dunning, St. (1981). *Teaching Literature to Adolescents*. Scott Foresman and Company, Michigan
- Grand, D. (1972). *Ρεαλισμός*. (Μτφρ. Ράλλη Ι. και Χατζηδήμου Κ.). Ερμής, Αθήνα
- Kalantzis Mary and Cope Bill (2013). *Νέα Μάθηση- Βασικές αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. (Επιμ.) Αρβανίτη Ευγ., (Μτφρ. Χρηστίδης Γ.). Κριτική, Αθήνα
- Mc Connell, Fr. (1979). *Storytelling and Mythmaking Images from film and Literature*. Oxford Univ. Press, New York
- Ruthven, K.K. (1977). *Ο μύθος*. (Μτφρ. Ράλλη Ι. και Χατζηδήμου Κ.). Ερμής, Αθήνα
- Vitti, M. (1980). *Ιδεολογική λειτουργία της Ελληνικής Ηθογραφίας*. Κέδρος, Αθήνα
- Αθανασόπουλος, Ευ. (1992). *Η Πολιτική διάσταση της «Μυθικής Μεθόδου», Στρατής Μυριβήλης-Στρατής Τσίκρας*. Καρδαμίτσα, Αθήνα
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος, Τρ. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Επίκεντρο, Θεσ/νίκη, σ. 40-41
- Αθανασίου- Αφεντάκης, Κ. Αντ. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία, Μάθηση και Διδασκαλία* τ. Α., Αθήνα
- Θεοφιλίδης, Χρ., Δαμιανού, Α., Μαυρίδου, Αν. (1991). *Προς μια Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία
- Θωμαδάκη, Μ. (1993). *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*. Αθ. Δόμος, Αθήνα
- ΙΕΠ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Αθήνα
- Ιωαννίδης, Κ.Γ. (1988). *Ο Οιδίπους Τύραννος του Σοφοκλέους*. Προετοιμασία για τη Διδακτική Πράξη, Λευκωσία
- Καλογηράτου, Ε. (1999). *Τα στάδια της Ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemit και η Διδασκαλία της Ιστορίας*. π. Σεμινάριο 21, Γρηγόρη, Αθήνα
- Καλογήρου, Τζ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες Ανάγνωσης*. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα
- Κιοσσές, Σπ., & Χατζημαυρουδή (2020). *Η Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Κριτική, Αθήνα
- Μητσάκης, Κ. (1977). *Νεοελληνική Πεζογραφία*. Η γενιά του '30. Ελληνική Παιδεία, Αθήνα
- Μουδατσάκης, Τηλ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Εξάντας, Αθήνα
- Μυριβήλης, Στρ. (1978). *Ο Βασίλης ο Αρβανίτης*. Βιβλιοπωλείον της Εστίας- Ι.Δ. Κολλάρου και Σίας ΑΕ, Αθήνα
- Πάνος, Στ. Δημ. (1998). *Η Διδασκαλία της Πεζογραφίας στη Μέση Εκπαίδευση. Μια Πρόταση Διδακτικής Αξιοποίησης για «το Τέλος της Μικρής μας Πόλης» του Δημ. Χατζή*. Αρμός, Αθήνα
- Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τρ. (2011). *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή*. Ίων, Αθήνα, σ. 176- 177
- Πελασγός, Στ. (2008). *Τα μυστικά του Παραμυθά*. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Σιαφλέκης, Ζ. (1994). *Η εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*. Gutenberg, Αθήνα
- Σπανός, Ι. Γ., & Μιχάλης, Ν. Αθ. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Κριτική, Αθήνα
- Σπανός, Ι. Γ., (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. β' Η Διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα
- Σπανός, Ι. Γ. *Παιδαγωγική, Διδακτική και Ψυχολογική Θεώρηση της Οργάνωσης του Μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος (1884- 1984)*. Διδακτορική Διατριβή.
- Σπανού, Χαρ. (2017). *Αξιοποίηση Θεατρικών Τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο*. Διπλωματική εργασία στο ΕΚΠΑ, Αθήνα
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική*. Γνώση, Αθήνα

- Τόγιας, Β. (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Βιβλιογονία, Θεσσαλονίκη
- Φρειδάκη, Ευ., & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*. Κριτική, Αθήνα
- Φύκαρης, Ι. (2008). *Οι κατ' οίκον εργασίες ως Διδακτική Στρατηγική*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Η διδασκαλία του θεατρικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Κλειώ Φανουράκη

kfanouraki@theatre.uoa.gr

Επίκουρη καθηγήτρια Θεατρολογίας-Διδακτικής του θεάτρου (θεωρία και πράξη), Σκηνοθέτις-Δραματογράφος-Περφόρμερ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

Περίληψη. Το παρόν μελέτημα παρουσιάζει και συζητά τη δημιουργική ένταξη του αυτοτελούς θεατρικού έργου, στο πλαίσιο των προτάσεων των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψιν τη μη συστηματική παρουσία της θεατρικής αγωγής και παιδείας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται τρόποι οικείωσης των εφήβων με το θεατρικό έργο, ενώ παράλληλα η θεατρική γραφή αποτελεί αντικείμενο μελέτης και δημιουργικής έκφρασης στο πλαίσιο διεπιστημονικών και διακαλλιτεχνικών μεταγραφών και όψεων του πρωτότυπου κειμένου.

Λέξεις κλειδιά: δραματοποίηση, θεατρικό έργο, θεατρική γραφή, δημιουργική γραφή, θεατρική αγωγή

Εισαγωγή

Ευχαριστώ θερμά τον Ομότιμο Καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α., κ. Γεώργιο Σπανό, και την ΠΑΠΕΔΕ για την τιμητική πρόσκληση συμμετοχής μου στην αποψινή σημαντική και συμπαντική ημερίδα που ανοίγει νέους ορίζοντες πρωτίστως στη διδακτική της λογοτεχνίας αλλά εναγκαλιάζει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τη διδακτική του θεάτρου και των τεχνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το νέο ΦΕΚ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Τεύχος Β' 694/10.02.2023) και στο Λύκειο (Τεύχος Β' 2953/04.05.2023), το ολοκληρωμένο, το αυτοτελές θεατρικό έργο αποκτά ξεχωριστό, αυτόνομο, αυτοτελή θα λέγαμε χρόνο διδασκαλίας και μάθησης: α. στην Α' & Β' Γυμνασίου ως επιλογή ανάμεσα σε άλλα είδη: «Συστάδες κειμένων (ποίηση, διήγημα, απόσπασμα μυθιστορήματος, μύθοι, παραμύθια, παροιμίες, στίχοι τραγουδιών, κόμικς) και αυτοτελές εκτενές έργο (μυθιστόρημα, θεατρικό έργο, νουβέλα, συλλογή διηγημάτων, εκτενές διήγημα, γκράφικ νόβελ, σ. 6519), β. στη Γ' Γυμνασίου (Συστάδες κειμένων (ποιητικών, πεζών και θεατρικών) παρουσιαζόμενων σε χρονολογική σειρά, με βάση ιστορικο-γραμματολογικά κριτήρια, την αντιπροσωπευτικότητα των δημιουργών, την ποιότητα των έργων και την καταλληλότητά τους βάσει των προτεινόμενων θεμάτων και αυτοτελές εκτενές έργο (μυθιστόρημα, νουβέλα, θεατρικό έργο, συλλογή διηγημάτων, εκτενές διήγημα, ποιητική συλλογή, σ. 6519), γ. και στο Λύκειο ως ακολούθως:

[...] Στην Α' Λυκείου διδάσκονται ποιήματα, διηγήματα, νουβέλες, αποσπάσματα από μυθιστορήματα και θεατρικά έργα που ανταποκρίνονται στα κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού υλικού, της αντιπροσωπευτικότητας λογοτεχνών, σχολών και νοοτροπιών. Παράλληλα, ως προς τα θέματα/ζητήματα που πραγματεύονται, επιλέγονται κείμενα που καλύπτουν τις εξής περιοχές: Στην Α' Λυκείου διδάσκονται ποιήματα, διηγήματα, νουβέλες,

αποσπάσματα από μυθιστορήματα και θεατρικά έργα που ανταποκρίνονται στα κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού υλικού, της αντιπροσωπευτικότητας λογοτεχνών, σχολών και τεχνοτροπιών. Παράλληλα, ως προς τα θέματα/ζητήματα που πραγματεύονται, επιλέγονται κείμενα που καλύπτουν τις εξής περιοχές: i) Με τη λογική ή με το συναίσθημα; ii) Τι πραγματικά αξίζει; (διλήμματα, προκλήσεις, αποφάσεις), iii) Ποιος από τους δυο μας είναι ο άλλος; και iv) Λογοτεχνικά κείμενα για τη Λογοτεχνία.

[...] Στις Α' και Β' τάξεις του Λυκείου διδάσκεται σε ορισμένο χρονικό διάστημα εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, κατά προτίμηση μυθιστόρημα και θεατρικό έργο, αντίστοιχα. Η επιλογή των κειμένων αυτών, ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας και η ενεργοποίηση των μαθητών/-τριών κατά την ανάγνωση, συζήτηση και διερεύνηση της μορφής και του περιεχομένου τους μπορούν να ισχυροποιήσουν την άποψη ότι η λογοτεχνία συνιστά μορφωτικό αγαθό κατάλληλο για καλλιέργεια της δημιουργικής κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών και αισθητική απόλαυση (Τεύχος Β' 2953/04.05.2023, σ. 30399).

Είναι ευκρινής και αισθητή η παρουσία της διδασκαλίας του θεατρικού έργου στα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με σύγχρονες διεπιστημονικές και διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις της διδακτικής της Λογοτεχνίας, δίνοντας, παράλληλα με τους ειδικούς στόχους του μαθήματος, έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητών, στη κριτική σκέψη και στη δημιουργικότητα. Διαφαίνεται αισθητά ένα “παράθυρο επικοινωνίας” της διδακτικής διαδικασίας με τη Λογοτεχνία ως Τέχνη, σε όλες τις εκφάνσεις της. Στο πλαίσιο αυτό, το παράλληλο “άνοιγμα” των Προγραμμάτων Σπουδών της Λογοτεχνίας στο θεατρικό έργο, ανοίγει ένα κρίσιμο διάλογο για την ανάγκη παρουσίας της θεατρικής αγωγής στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Η φιλοσοφία προσέγγισης του ολοκληρωμένου θεατρικού έργου

Με την εισαγωγή της επιλογής διδασκαλίας ολοκληρωμένου θεατρικού έργου στα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο: α. καλλιεργείται ξεχωριστό ενδιαφέρον στους εφήβους για την τέχνη του θεάτρου και του δράματος, β. δίνεται χώρος για να κατανοήσουν τις προϋποθέσεις της τέχνης του θεάτρου, τόσο ως προς τη δραματοουργία όσο και ως προς την παράσταση [συχνά συνειδητοποιούν οι μαθητές ότι υπάρχει δραματικό κείμενο πριν από την παράσταση], γ. οι έφηβοι οικειοποιούνται ένα βιωματικό τρόπο προσέγγισης της Λογοτεχνίας, καθώς και έναν εναλλακτικό τρόπο προσωπικής και ομαδικής έκφρασης, με όχημα τη θεατρική γραφή και τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος, δ. οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συνολική δομή του θεατρικού έργου και δομικά στοιχεία του δράματος (έκθεση, πλοκή, σύγκρουση, χαρακτήρες, κορύφωση, λύση κ.ά.) τα οποία δεν είναι πάντοτε αισθητά στη διδασκαλία αποσπάσματος από θεατρικό έργο, ε. παράλληλα ανοίγει ένας φωτεινός δρόμος συνεργασίας ειδικοτήτων, φιλολόγων και θεατρολόγων-εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής, και έρχεται στο προσκήνιο η ανάγκη παρουσίας εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε στην πορεία του χρόνου να μπορέσει να εφαρμοστεί στην ολότητά της, διεπιστημονικά και διακαλλιτεχνικά, η πρόταση εισαγωγής της διδασκαλίας του θεατρικού έργου.

Τι καλούμαστε όμως να διδάξουμε με το ολοκληρωμένο, αυτοτελές, θεατρικό έργο; Φυσικά το «τι» καθορίζεται από το είδος και τη μορφή των θεατρικών έργων που προτείνονται για το Γυμνάσιο και το Λύκειο και το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται. Από την επιστημονική ομάδα και ομάδα συγγραφής των Προγραμμάτων Σπουδών προτείνεται ο κατάλογος των ενδεικτικών, προτεινόμενων έργων να ανανεώνεται ανά τριετία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, σε συνεργασία με τους μαθητές, να επιλέξουν ένα διαφορετικό έργο.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσω σε προτάσεις προσέγγισης του αυτοτελούς θεατρικού έργου οι οποίες συνάδουν με τους στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας, στο πλαίσιο του οποίου έχει ενταχθεί το θεατρικό έργο, και που αποτελούν «δρόμους» για ποικίλους σχεδιασμούς σχετικών δραστηριοτήτων και σίγουρα όχι κλειστές δομές προσέγγισης του θεατρικού έργου. Δεδομένης της έλλειψης θεατρικής παιδείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν γίνεται λόγος για την επαφή των εφήβων με θεωρίες και εφαρμογές δραματουργικής ανάλυσης που άπτονται της σημειωτικής, της παραστασιολογίας και της επιστήμης της θεατρολογίας, προσεγγίσεις οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος της ύλης της θεατρικής αγωγής στο Λύκειο, εάν φυσικά υπήρχε συστηματική παρουσία του θεάτρου στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Θεατροπαιδαγωγικές και βιωματικές προσεγγίσεις οικείωσης των εφήβων με το θεατρικό έργο

Α. Εντάσσοντας δημιουργικά τη βιογραφία και εργογραφία του συγγραφέα στις διεργασίες προσέγγισης του θεατρικού έργου (χωρίς να είναι προαπαιτούμενα σύμφωνα με τις προτάσεις του νέου ΦΕΚ διδασκαλίας για τη λογοτεχνία), η γνωριμία των μαθητών με στοιχεία της βιογραφίας και εργογραφίας μπορεί να υλοποιηθεί δια του θεάτρου, με θεατρικές δραστηριότητες, τεχνικές ή και συγκεκριμένες προσεγγίσεις του σύγχρονου θεάτρου στην εκπαίδευση. Ο «εκπαιδευτικός στον ρόλο του θεατρικού συγγραφέα» που έχει ρίζες στη μέθοδο της Dorothy Heathcote «teacher in role» (δάσκαλος σε ρόλο), αποτελεί μια μέθοδο ιδιαίτερα αγαπητή στους μαθητές, μέσα από την οποία προκαλείται ένας γόνιμος διάλογος μαθητών-εκπαιδευτικού σε ρόλο, με εστίαση στα βιογραφικά στοιχεία. Επίσης, η γνωριμία των μαθητών με τον συγγραφέα και το έργο του προτείνεται να υλοποιηθεί με θεατροπαιδαγωγικά/εκπαιδευτικά προγράμματα (Φανουράκη, 2010, σσ. 71-75; Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ποταμούση, 2015), οικείωσης των μαθητών με το συνολικό έργο του δημιουργού, και στη συνέχεια με την εισαγωγή σε ένα ή περισσότερα από τα θεατρικά του έργα, γεγονός το οποίο μπορεί διαδοχικά να προκαλέσει τη μελέτη και περισσότερων έργων. Πρόκειται για μεικτά εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπεριέχουν παραστατικά και θεατροπαιδαγωγικά μέρη με σκοπό να αναδείξουν το συνολικό έργο του θεατρικού συγγραφέα.¹ Μια ομάδα εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής ή μια μεικτή ομάδα εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αισθητικής αγωγής και καλλιτεχνών, σχεδιάζει ένα πρόγραμμα ειδικά για το συνολικό έργο, για παράδειγμα, του Ιάκωβου Καμπανέλλη και πιο συγκεκριμένα για το θεατρικό του έργο *Η Αυλή των Θαυμάτων*. Το συγκεκριμένο

¹ Πρόκειται για θεατροπαιδαγωγικά/εκπαιδευτικά προγράμματα μεικτών τεχνικών, τα οποία εμπεριέχουν στοιχεία θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων θεάτρου για την κοινότητα (Τ.Ι.Ε.), καθώς και ποικίλες θεατρικές τεχνικές από το παγκόσμιο θέατρο που συνάδουν με το συγκεκριμένο ύφος και είδος της εκάστοτε θεατρικής γραφής. Είναι μια προσωπική προσέγγιση στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με εστίαση στη δραματουργία, όπου οι κοινοτικές και διαδραστικές τεχνικές αλληλεπιδρούν με δομικά στοιχεία του δράματος.

εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελείται από θεατρικές δράσεις γνωριμίας με το έργο του συγγραφέα, καθώς και από παραστατικά μέρη κατά τα οποία οι μαθητές παρακολουθούν μέρη του έργου ή και ολόκληρο το έργο, συμμετέχουν στα διαδραστικά μέρη, ενώ στο τελικό στάδιο της ανατροφοδότησης, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν στοιχεία πρόσληψης του έργου μέσω της τέχνης. Παράλληλα, ένα αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη γνωριμία των μαθητών, για παράδειγμα με τη βιογραφία και το έργο του Μολιέρου, μπορεί να αποτελείται από διαδραστικές, βιωματικές δραστηριότητες, με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, δίχως να εμπεριέχει παραστατικά στοιχεία ή σκηνικές αποδόσεις του έργου. Η εισαγωγή του εκπαιδευτικού σε ρόλο θεατρικού συγγραφέα, όσο και οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις –με την παρουσία περισσότερων ή λιγότερων συνδημιουργών– ενισχύουν αποτελεσματικά την εμπύθιση των μαθητών στον κόσμο του συγγραφέα. Υπό αυτό το πρίσμα, κάθε δυνατότητα παρακολούθησης θεατρικής παράστασης ή δρώμενου στον χώρο του σχολείου ή του θεάτρου μπορεί να ενταχθεί από τον εκπαιδευτικό στη δημιουργική προσέγγιση του θεατρικού έργου και να αξιοποιηθεί γόνιμα στη μαθησιακή-διδακτική διαδικασία, σχεδιάζοντας ειδικές ασκήσεις, βασισμένες στην παρακολούθηση της παράστασης: πριν, κατά τη διάρκεια, μετά.

Για παράδειγμα, η γνωριμία με το συνολικό έργο του Γρηγόριου Ξενόπουλου μπορεί να γίνει με ένα σύνθετο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα όπου, μέσα από ρόλους και θεατρικά παιχνίδια, οι μαθητές διερευνούν και αναγνωρίζουν τη συμβολή του θεατρικού συγγραφέα στην ελληνική και διεθνή δραματολογία. Το πρώτο στάδιο γνωριμίας με στοιχεία της εργογραφίας και βιογραφίας του συγγραφέα, αποτυπώνεται σε σκηνικά αντικείμενα, όπως μία βαλίτσα, μία τσάντα, ένα κουτί κ.ά. Τόσο οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο ή μια ομάδα εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών μπορούν να σχεδιάσουν σχετικές θεατρικές δράσεις στο πλαίσιο του μαθήματος ή παράλληλων καλλιτεχνικών δρώμενων. Οι ψηφιακές τεχνολογίες και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια πρόσθετη δυναμική στον σχεδιασμό, καθώς ντοκουμέντα, εφημερίδες, αποκόμματα, αντικείμενα και υλικό που αφορά στους θεατρικούς συγγραφείς και στο έργο τους μπορούν να παρουσιαστούν ψηφιακά και να αντληθούν από ψηφιακές, εκπαιδευτικές πηγές (Φανουράκη, 2016, σ. 69-70). Στην περίπτωση του Ξενόπουλου ο ιστότοπος του Μουσείου Σολωμού & Επιφανών Ζακυνθίων (<https://zakynthos-museumsolomos.gr/>) μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά στις θεατρικές προσεγγίσεις του έργου του συγγραφέα και να προκαλέσει σχεδιασμούς που απαντούν σε κοινά μεθοδολογικά στοιχεία στο εφαρμοσμένο θέατρο για την εκπαίδευση και για το μουσείο.

Οι μαθητές σε ομάδες ψάχνουν, διερευνούν, δραματοποιούν και καλούνται να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν, να εκφράσουν με δραματοποιημένο τρόπο μέρος της βιογραφίας και εργογραφίας του συγγραφέα, με ή χωρίς τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Οι πιο ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι που προτείνονται από τα νέα Προγράμματα Σπουδών οδηγούν σε ομαδοσυνεργατικές προτάσεις θεατροπαιδαγωγικής παρουσίασης του θεατρικού συγγραφέα, με τους εκπαιδευτικούς ή και τους μαθητές εντός και εκτός «ρόλου».

Β. Σε μια πρώτη οριζόντια διάταξη της δομής του έργου σε φάσεις ή στάδια, ακολουθώντας τη δομή του έργου (σε πράξεις, σκηνές, μέρη) ή του μαθήματος (άρα την επιλογή του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού), το ολοκληρωμένο θεατρικό έργο χωρίς να χάσει την αυτοτέλειά του, διασπάται όχι σε αποσπάσματα αλλά σε χρονικές διάρκειες: της διδακτικής ώρας, των διδακτικών ωρών, γεγονός που οδηγεί σε έναν πρώτο εμφανή διαχωρισμό φάσεων της διδασκαλίας:

- α. αρχή-μέση-τέλος του έργου, με διαφορετικές αφηγηματικές ακολουθίες πλοκής και ιστορίας,
- β. αφόρμηση, καθαυτή διδασκαλία-κεντρικό «σώμα κειμένου», αξιολόγηση & στάδιο επέκτασης.

Σε κάθε περίπτωση, απώτερος σκοπός είναι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η καλλιέργεια της αγάπης για το δραματικό κείμενο και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για την τέχνη του θεάτρου και του δράματος, στοχεύοντας στην κριτική ανατροφοδότηση και στην ενίσχυση της ατομικής και ομαδικής πρόσληψης του κειμένου, καθώς και στην απόλαυση του κειμένου (Μπαρτ, 1977) μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης και της βιωματικής μάθησης.

Δράσεις πριν από τη διδασκαλία

Το στάδιο αυτό κινητοποιεί με θαυμαστό τρόπο τους νέους στο να θέλουν να διαβάσουν, να ερευνήσουν τους χαρακτήρες. Η εργασία και η ανάλυση της περίληψης του έργου ή του τίτλου του έργου από τους μαθητές είναι δραστηριότητες με εξαιρετικά αποτελέσματα στη διδακτική πράξη, όπως είναι για παράδειγμα ενδιαφέρουσες ιστορίες που αγγίζουν ή απομακρύνονται από την ιστορία του συγγραφέα.

Οι μεταδραματικές προσεγγίσεις και διασκευές (ως μαθησιακές «αναγνώσεις») που φέρνουν τους μαθητές κοντά στα στοιχεία πλοκής και στους χαρακτήρες του έργου πριν τη διδασκαλία και την επαφή με το κείμενο, μπορεί να υλοποιηθούν με μεικτές ασκήσεις αυτοσχεδιασμού και παρουσίασης υλικού που οδηγούν σταδιακά στην έναρξη της ανάγνωσης του έργου. Οι μαθητές αποκτούν μια νέα εμπειρία, έχουν ήδη παίξει με το «υλικό» του συγγραφέα, έχουν ζωντανέψει με αυτοσχεδιασμούς και θεατρικά παιχνίδια τα πρόσωπα του έργου, τα αντικείμενα, τους φόβους και τις ιστορίες τους, γεγονός το οποίο εντείνει την ενεργητική ακρόαση και τη μέθεξη στη διαδικασία της μελέτης του έργου που ακολουθεί.

Η καθαυτή διδασκαλία/προσέγγιση του θεατρικού έργου

Προσεγγίζοντας το σώμα του κειμένου, οι δυνατότητες είναι πολλές και μεικτές και εξαρτώμενες από το είδος της δραματουργίας, τον χωρισμό του έργου σε πράξεις, καθώς και από τις επιλογές μεικτής διδασκαλίας δραματικού κειμένου και «κειμένου παράστασης». Ενδεικτικά αναφέρονται, οι ακόλουθες προσεγγίσεις:

–Εκφραστική ανάγνωση, ανάλυση, ερμηνεία με θεατρικές τεχνικές με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών

–Ανάγνωση με παράλληλη δραματοποίηση και αυτοσχεδιασμό

–Ανάγνωση, ερμηνεία, ανάλυση με θεατρικές ασκήσεις και παράλληλη χρήση ασκήσεων θεατρικής και δημιουργικής γραφής, ως ανατροφοδότηση στο ερευνώμενο κείμενο μέσα από εφηβικές γραφές

–Διακεκομμένη ανάγνωση/μελέτη του έργου ανά σημεία και εφαρμογή θεατρικών και διακαλλιτεχνικών τεχνικών

–Επιμέρους μελέτη δομικών στοιχείων του δραματικού κειμένου, με βιωματικές δράσεις και τεχνικές: «παίζοντας» με τους χαρακτήρες, τις συγκρούσεις, τα διλήμματα, τις πιθανές λύσεις κ.ά.

–Παρακολούθηση παράστασης ή μαγνητοσκοπημένης παράστασης και μετέπειτα εισαγωγή στο δραματικό κείμενο ή αντίστροφα κ.ά.

–Μελέτη της τέχνης του θεάτρου, γνωριμία με τις ειδικότητες του θεάτρου, συζήτηση για το όραμα του σκηνοθέτη και άλλες σκηνοθετικές οπτικές του έργου

–Μεταγραφές και διασκευές με βάση τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές των εφήβων

Η ανάγνωση του θεατρικού έργου μπορεί να γίνει από ομάδες μαθητών (εργασία σε ομάδες/ ανά σκηνές ή πράξεις) και στη συνέχεια να παρουσιάζεται στην ολομέλεια, σε μορφή θεατρικού αναλογίου ή αυτοσχεδιάζοντας κάθε ομάδα με την περίληψη των ξεχωριστών ενοτήτων που της αντιστοιχούν. Η ανάγνωση μπορεί να γίνει αρχικά από τον εκπαιδευτικό ή τις ομάδες των μαθητών και παράλληλα κάθε πράξη ή σκηνή να δουλεύεται εστιασμένα με θεατρικές τεχνικές (ανάδειξης περιεχομένου, εμβάθυνσης, πολλαπλής οπτικής γωνίας κ.ά.). Πώς, για παράδειγμα, σκιαγραφείται η σχέση Καπουλέτων-Μοντέγων στο *Ρωμαίος & Ιουλιέττα*; Οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν τη σχέση με παγωμένες εικόνες (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 247-248), σωματικό θέατρο, δραματοποιημένη δημόσια συζήτηση κ.ά. Ποια είναι η θέση της μητέρας-Βιολάντη ως προς τις αποφάσεις του πατέρα-Βιολάντη για τη *Στέλλα*; Οι μαθητές μπορούν να ενταχθούν σε «συλλογικό χαρακτήρα» (Neelands & Goode, 2000, σ. 13), σε συλλογικό ρόλο, και να αποπειραθούν να ερμηνεύσουν τον χαρακτήρα, τις αξίες και τη θέση της μητέρας-Βιολάντη, είτε κινούμενοι στο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής είτε μεταφέροντας την όλη θεατρική δράση στο σήμερα ή σε άλλη εποχή (χωροχρονικές μετατοπίσεις και μεταμορφώσεις, αφηγηματικά παιχνίδια και παιχνίδια πλοκής & διασκευής ιστορίας). Η δραματολογική ανάλυση στοιχείων του δραματικού κειμένου (χαρακτήρας, συγκρούσεις, δραματική ένταση, λύση, κ.ά.) μέσα από τις ίδιες τις ποιότητες της πράξης και της τέχνης του θεάτρου απαντά στη φιλοσοφία του θεάτρου στην εκπαίδευση ήδη από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα (και βρίσκει πολυεπίπεδη εφαρμογή στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα και στην ανάλυση των θεατρικών έργων όχι μόνο για την τυπική αλλά και για τη μη τυπική εκπαίδευση (θεατρικές ομάδες, αναγνώσεις-διασκευές θεατρικών έργων από επαγγελματικούς θιάσους), με κορυφαία δείγματα στο ερευνητικό έργο των Wooland (1993), Kempe & Warner (Kempe & Warner, 2002), Mike Fleming (Fleming, 1997, 2001), Bennathan (2000), Kempe&Ashwell (2000) κ.ά. καθώς και στις εκδόσεις τόσο του Cambridge School Shakespeare (Cambridge School Shakespeare Series) για έργα του Σαίξπηρ, όπου ανάλυση σκηνών και το βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό αποδίδονται με ασκήσεις που έχουν δραματολογικό και πρακτικό, βιωματικό περιεχόμενο και χαρακτήρα, όσο και της Comédie Française με την έκδοση εγχειριδίων που αφορούν σε δράσεις πριν ή μετά την παρακολούθηση της παράστασης, με τα Dossiers Pédagogiques (εκπαιδευτικά τετράδια) που αναδεικνύουν συνολικά πτυχές του συγγραφέα, της εποχής, και του έργου ή των έργων, στοχεύοντας σε μια βιωματική εμπειρία τέχνης και μάθησης.

https://www.comedie-francaise.fr/fr/ressources-numeriques?type=pdf&category=mediatype_6

Οι ασκήσεις αυτές στο στάδιο της διδασκαλίας του θεατρικού έργου βοηθούν στην κατανόηση, οικείωση των χαρακτήρων και της ιστορίας, καθώς και σε κάθε ενδεχόμενη σκηνική προσπάθεια «ανεβάσματος» του έργου από τις εφηβικές ομάδες-«τάξεις». Πρόκειται για θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες με διττό περιεχόμενο και σκοπό: θεατροπαιδαγωγικό (με ειδικούς διεπιστημονικούς στόχους λογοτεχνίας & θεάτρου) και καλλιτεχνικό/αισθητικό/παραστασιακό. Υπάρχουν σημεία κορύφωσης ή συγκρούσεων ή

διλημμάτων των κεντρικών χαρακτήρων, τα οποία κρίνονται ως «κατάλληλα» σημεία για να σταματήσει η διαδικασία της από κοινού μελέτης με τους μαθητές και να ξεκινήσει η επιμέρους εργασία σε ομάδες ή πρόσωπα, με σκοπό την ανάδειξη από τους μαθητές της εμβάθυνσης στα κίνητρα, τα συναισθήματα και την ανάλυση των χαρακτήρων, της συνέχειας της ιστορίας του έργου, τις πολλαπλές οπτικές γωνίες του τι μέλει γενέσθαι. Στάδιο ιδιαιτέρως δημιουργικό όχι μόνο ως προς τη θεατρική στόχευση και παραγωγή θεατρικού λόγου αλλά και ως προς την παραγωγή έντεχνου λόγου στην οποία οδηγούνται παράλληλα οι μαθητές (ελευθερία επιλογής στην έκφραση ή καθοδηγούμενη άσκηση θεατρικού λόγου ή άλλου είδους έντεχνου λόγου). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές παρουσιάζουν αυτοσχεδιασμούς και δραματοποιήσεις, διαβάζουν σκηνές, διασκευάζουν ιδέες και ιστορίες, επιλέγουν να προτείνουν το δικό τους τέλος ή τις σκέψεις τους για το τι θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια, η επαναφορά στο έργο του συγγραφέα (στο σημείο όπου διεκόπη η μελέτη και ξεκίνησε η δραματοποίηση) γίνεται με γέφυρες σχετικές με την ανατροφοδότηση στο έργο που παρήγαγαν/δημιούργησαν οι μαθητές, οι οποίες ενισχύουν την εκ νέου σύνδεση με τη ροή του πρωτότυπου θεατρικού έργου και τη συνέχεια της μελέτης των τελευταίων πράξεων και του τέλους του έργου, όπως αποδίδονται από τον θεατρικό συγγραφέα.

Η όλη μελέτη των θεατρικών έργων μπορεί να στηριχθεί ή να συνδυαστεί με συστήματα και μεθόδους υποκριτικής και σκηνοθεσίας, με κορυφαίες εφαρμογές και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της μεθόδου του Κονταντίν Στανισλάβσκι (Neelands&Dobson, 2000, σσ. 50-65) καθώς και της φιλοσοφίας και προσέγγισης του θεάτρου και του δράματος από τον Μπέρτολτ Μπρεχτ (Neelands&Dobson, 2000, σσ. 65-87), θέμα που αποτελεί από μόνο του χωριστή μελέτη και προϋποθέτει την αναγκαία παρουσία της ειδικότητας των εκπαιδευτικών θεατρικής αγωγής στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Πριν το τέλος & τέλος του έργου

Με την εργασία και την εμπλοκή που έχει προηγηθεί, η συμμετοχή είναι πάντοτε πιο ενεργητική και δημιουργική από την ολομέλεια της τάξης. Στο τελευταίο και εξίσου σημαντικό στάδιο² του τέλους και «μετά το τέλος τι;», η ίδια η τέχνη του θεάτρου «προτείνει» δραστηριότητες ανατροφοδότησης στο συνολικό πλέον έργο, καθώς και ασκήσεις εναλλακτικής γραφής, άλλου τέλους, διασκευής, μεταφοράς, μεταγραφής σε άλλο είδος γραφής ή άλλο είδος τέχνης. Στο στάδιο αυτό ή ίδια η παράσταση, είτε από αυτοσχεδιασμούς που έχουν προηγηθεί από τη διαδικασία ή ως μια τελική εκδοχή-«έργο» των μαθητών αποτελεί ιδανικό δρόμο αξιολόγησης της όλης εργασίας με το θεατρικό αυτοτελές έργο και τη διάχυση στην εφηβική και σχολική κοινότητα.

Η παράσταση, όπως προτείνεται στο νέο πρόγραμμα σπουδών για τη Γ' Γυμνασίου όχι μόνο λειτουργεί ανατροφοδοτικά στην όλη πρόταση διδασκαλίας του αυτοτελούς θεατρικού έργου, ενισχύει τη συνολική γνώση για την τέχνη του θεάτρου και του δράματος, καθώς βιωματικά βλέπουν οι μαθητές το δραματικό κείμενο να μεταμορφώνεται σε κείμενο για παράσταση (με ό,τι αυτό συνεπάγεται συνεπικουρία των τεχνών που συναπαρτίζουν την

² Όπως επισημαίνεται και στην αρχή του κειμένου, τα προτεινόμενα στάδια και οι τρόποι εργασίας είναι προαιρετικά, ενδεικτικοί τρόποι συνάντησης των μαθητών με το θεατρικό έργο, οι οποίοι σχετίζονται με ζητήματα σχεδιασμού, στο πλαίσιο συγκεκριμένων διδακτικών ωρών (χρονική διάρκεια μαθήματος) καθώς και με επιλογές εστίασης σε ένα ή σε όλα τα στάδια, αυτόνομα ή συνθετικά (πριν την επεξεργασία του κειμένου, κατά τη διάρκεια, μετά ή ενιαία).

παράσταση), και δίνει χώρο εμπράκτως για τις «πολλαπλές νοημοσύνες» των μαθητών, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (Gardner, 1993), καθώς βρίσκουν άλλους δρόμους έκφρασης και κάποιοι από αυτούς βρίσκουν παράλληλα και δρόμους ζωής.

Σε όλες αυτές τις διεργασίες, οι ψηφιακές τεχνολογίες και η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) προσφέρουν δυνατότητες εύρεσης πηγών, όπως ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες: θεατρικές παραστάσεις που συνάδουν με το υπό διδασκαλία κείμενο, θέαση δράσεων άλλων σχολείων, ανταλλαγή πρακτικών με άλλα σχολεία και τάξεις, συνδημιουργίες θεατρικών κειμένων-θεατρικής γραφής με εφήβους από διαφορετικές πόλεις, παραγωγή ψηφιακών δρώμενων και μικρού μήκους ταινιών ενταγμένων στη θεατρική παράσταση ή δράση ή στα αποτελέσματα της διδασκαλίας του αυτοτελούς θεατρικού έργου κ.ά. Συνεπώς, οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν παράλληλα και ένα δρόμο μελέτης του θεατρικού έργου, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία και ως μορφές θεατρικής έκφρασης και ψηφιακού θεάτρου: ηχητικές αναγνώσεις και πειραματισμοί, ψηφιακή αφήγηση, μαγνητοσκοπημένες παραστάσεις, on line θεατρικές δράσεις, ψηφιακά δρώμενα, συνδυασμοί ζωντανής και εξ αποστάσεως θεατρικής δράσης κ.ά.

Ταυτόχρονα, η όλη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχει τεχνιέντως τη φιλοσοφία του «παιχνιδιού» και της βιωματικής μάθησης γεγονός που ευνοεί τη διδασκαλία του δραματικού κειμένου μέσω θεατρικών τεχνικών αλλά και της λογοτεχνίας και ανοίγει πραγματικά συγκινησιακούς φάρους στην τυπική εκπαίδευση, προσδίδοντας στη Λογοτεχνία αυτό που της ανήκει...είναι τέχνη και όχι μόνο μάθημα, και αντίστοιχα δίνοντας χώρο στην τέχνη του θεάτρου και του δράματος να ενταχθεί (στη συνέχεια;) σε μάθημα και τέχνη στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Επακολούθως, οι έφηβοι αποκτούν κίνητρα ανάγνωσης και μελέτης του θεατρικού έργου, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν στοιχεία του δραματικού κειμένου πριν από την παρακολούθηση της παράστασης, καλλιεργούν δεξιότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης και παράγουν μορφές πρωτότυπου έντεχνου λόγου (Grainger, Goouch, & Lambirth 2005, σσ. 10-25) που άπτονται εφηβικών θεμάτων και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.

Φυσικά, εάν υπήρχε παρουσία και μάθημα της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αυτή την διεπιστημονική και «αισθητική» πρόταση από τα νέα προγράμματα σπουδών για τη Λογοτεχνία, οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής θα συνεργάζονταν πολύ γόνιμα με φιλόλογους και οι ώρες του αυτοτελούς θεατρικού έργου θα μπορούσαν να δοθούν στην ειδικότητα της θεατρικής αγωγής, ανοίγοντας ουσιαστικό διεπιστημονικό και έμπρακτο διάλογο βιωματικής διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων αλλά και ενίσχυσης της δημοκρατικής κουλτούρας μάθησης του κάθε σχολείου, δίνοντας χώρο στις φωνές των εφήβων να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από τις τέχνες.

Ελπίζω και εύχομαι η πρόταση των νέων προγραμμάτων να έχει δημιουργική εφαρμογή στις τάξεις και στις καρδιές των μαθητών και των συναφών ειδικοτήτων.

Αναφορές

- Bennathan, J. (2000). *Developing Drama Skills*. London: Heinemann.
- Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools. An Integrated Approach*. London: David Fulton Publishers.
- Fleming, M., (1997). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Gardner, H., (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A reader*. New York: Basic Books.
- Gibson, R. (επιμ.) (2005γ). *Romeo and Juliet (Cambridge School Shakespeare)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grainger, T., Goouch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and Writing. Developing voice and verve in the classroom*. London & New York: Routledge.
- Kempe, A., & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*. London: Heinemann.
- Kempe, A., & Warner, L., (2002b). *Starting with Scripts*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., & Ποταμούση, Η. (2015). *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του» ένα θεατροπαιγωγικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Μπαρτ, Ρ. (1977). *Η απόλαυση του κειμένου*, (Μτφρ. Ρούλα Χατζιδάκη & Γιάννης Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Neelands, J., & Dobson, W. (2000). *Drama and Theatre Studies at AS/A level*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J., & Goode, T., (2000). *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre&drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, (Μτφρ. Ελένη Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σύνδεσμοι

<https://zakynthos-museumsolomos.gr/>

https://www.comedie-francaise.fr/fr/ressources-numeriques?type=pdf&category=mediatype_6

Από τη θεωρία στη διδασκαλία: παραδοχές και ερωτήματα για τη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων

Δημήτρης Πάνος
distpanos@gmail.com

Φιλολόγος ΠΕ02 Ιδ. ΓΕΛ “Η Ελληνική Παιδεία”, επιστ. συνεργάτης ΠαιΤΔΕ - ΕΚΠΑ

Περίληψη. Η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών αφηγηματικών κειμένων δεν είναι μια καινούργια προοπτική στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα: Είναι ένα εκπαιδευτικό –όχι απλώς φιλολογικό– αίτημα δεκαετιών, το οποίο, ενώ στις περισσότερες χώρες έχει βρει ως αυτονόητη την έκφρασή του, στη δική μας εξακολουθεί να αποτελεί ένα όραμα που όλο και πλησιάζει, αλλά πάντοτε κάτι συμβαίνει και η εκπλήρωσή του αναβάλλεται... Η δομή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Λογοτεχνίας, ωστόσο, φαίνεται ότι φέρνει την υλοποίηση του στόχου αυτού πολύ πιο κοντά· εγείροντας όμως και μια σειρά από χειροπιαστά πλέον ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής της καινοτομίας αυτής. Στο κείμενο που ακολουθεί θα προσπαθήσουμε, να συζητήσουμε τις διδακτικές αλλά και τις προσωπικές «μετακινήσεις» που συνυφαίνονται με τη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία εκτενών αφηγηματικών κειμένων, νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας, διδασκαλία Λογοτεχνίας, διδακτική μεθοδολογία, επαρκής αναγνώστης

Εισαγωγή

Αν και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας κοντεύει να ξεπεράσει τα εξήντα χρόνια ιστορίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (αν θεωρήσουμε, συμβατικά, ως γενέθλια πράξη της αυτοτέλειάς της τα «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» της δεκαετίας του ’60), ακόμη και σήμερα μπορούμε να ακούσουμε φωνές που αμφισβητούν το «διδακτόν» του λογοτεχνικού κειμένου σε συνθήκες συνανάγνωσης, άλλες που αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος – με διάφορες (επι)κριτικές εστιάσεις κάθε φορά (π.χ. Σουλιώτης, 1994) - και, βέβαια, περισσότερες οι οποίες αναζητούν μια «καλύτερη» μεθόδευση, ώστε να πετυχαίνουμε με μεγαλύτερη αξιοπιστία τις επιδιώξεις του μαθήματος. Αν εξαιρέσουμε τις πρώτες φωνές και επιμείνουμε στις τελευταίες, θα συνειδητοποιήσουμε αίφνης ότι λέξεις όπως «αποτελεσματικότητα», «καλύτερη» και «μεθόδευση» δεν σημαίνουν το ίδιο για όλους· μάλλον δεν ξέρουμε με βεβαιότητα τι ακριβώς σημαίνουν για εμάς τους ίδιους, ειδικά όταν αναφερόμαστε στη Λογοτεχνία – και ακόμη ειδικότερα, όταν μιλάμε για τη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων.

Μια μακρά διαδρομή

Με την εισαγωγική επισήμανση, βρεθήκαμε ήδη μπροστά στο πρώτο μεγάλο πρόβλημα κάθε διδακτικού σχεδιασμού στη Λογοτεχνία: τις διαφορετικές εννοιολογήσεις. Το

πρόβλημα αυτό επεδίωξε να λύσει πρώτη η γαλλική λογοτεχνική και διδακτική πρακτική, με αφετηρίες, ωστόσο, που δύσκολα θα μπορούσαν να συγκλίνουν¹. Τουλάχιστον έμειναν μερικοί κοινοί τόποι: η παραδοχή του τεράστιου μορφωτικού και πολιτισμικού ρόλου του λογοτεχνικού κειμένου για τον μαθητή, και η ανάγκη να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα σημαντικότερα (από ποιοτική και αισθητική άποψη) κείμενα της εθνικής και παγκόσμιας λογοτεχνικής δημιουργίας.

Αν η προηγούμενη παραδοχή οδηγεί αναπόφευκτα στην ενθουσιώδη σκέψη ότι οι μαθητές θα γνωρίσουν από πρώτο χέρι τις καλύτερες στιγμές του ανθρώπινου πνεύματος, η πρακτική διάσταση του θέματος δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη. Αν μάλιστα μιλάμε για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα «δύσκολα» άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων φαίνεται πως μετατρέπονται σε «αδύνατα» για το δικό μας. Έτσι, η διεθνής πρακτική δεκαετιών να διδάσκονται εκτενή αυτοτελή λογοτεχνικά κείμενα (ο πυρήνας, δηλαδή, της καταξίωσης της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού) ως προϋπόθεση ακόμη και για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στη χώρα μας οδήγησε σε δύο αντιφατικές προοπτικές:

- από τη μια ένα διαρκές και τεκμηριωμένο αίτημα για τη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1970,

- από την άλλη μια σειρά από (καλοπροαίρετες) απαντήσεις, οι οποίες όμως δεν διασφάλιζαν την ικανοποίηση του αιτήματος: εκτενή πεζογραφικά κείμενα δοσμένα εν συνόψει μέσα από «συνδετικές περιλήψεις» (στα Ανθολόγια του 1976 κ.ε.), μικρός αριθμός κάπως πιο εκτενών ποιητικών ή πεζογραφικών συνθέσεων, στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνεται η «μεγάλη» μυθιστορηματική λογοτεχνία και οι οποίες τελικά δεν εμπλουτίζονται ποτέ (Λογοτεχνία Κατεύθυνσης του 1999), προτροπές και «ευχολόγια» στις Οδηγίες και τα λοιπά κανονιστικά κείμενα για την ανάθεση μελέτης εκτενών λογοτεχνικών βιβλίων (χωρίς άλλες μεθοδολογικές και διδακτικές υποδείξεις).

Στη μακρά αυτή διαδρομή των τελευταίων σχεδόν πενήντα ετών δεν έλειψαν ασφαλώς και οι πειστικές απαντήσεις. Απαντήσεις οι οποίες δίνονταν μέσα από τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης, από την ικανότητα ή τη φιλοτιμία των εκπαιδευτικών, από την ανησυχία και τον ζήλο των μαθητών. Απαντήσεις, όμως, οι οποίες – ακριβώς επειδή δεν είχαν ουσιαστική θεωρητική και θεσμική κατοχύρωση – δεν μπορούσαν να έχουν διάρκεια ή γενικευμένο χαρακτήρα.

Το γεγονός, λοιπόν, ότι τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας ρητά περιλαμβάνουν τη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών κειμένων στη δομή του προγραμματισμού κάθε τάξης, αποτελεί μια σημαντική πρόκληση – και γεννά μια μεγάλη ελπίδα: να δοθούν, έστω και τώρα, οι απαντήσεις στο κοινό εκπαιδευτικό αίτημα δεκαετιών.

Ας δούμε μερικές από τις προκλήσεις που έχουμε μπροστά μας· πρώτα σε θεωρητικό επίπεδο και μετά ως προς τη μεθόδευση του εγχειρήματος.

¹ Χαρακτηριστικό παράδειγμα το Συνέδριο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Σεριζί (1969), με την ποικιλομορφία των απόψεων και την πολυσυλλεκτικότητα των οπτικών.

Γιατί να διδάσκουμε εκτενή αυτοτελή κείμενα;

Όπως υποδηλώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ένα πρώτο σημαντικό ζήτημα που θέτει η επιλογή να διδάσκουμε εκτενή αυτοτελή λογοτεχνικά κείμενα, αφορά την ίδια την επιλογή αυτή. Κάθε φιλόλογος – και κάθε άνθρωπος που «αγαπά το διάβασμα» - δεν μπορεί παρά να αποδέχεται τη χρησιμότητα της ανάγνωσης ως πολιτισμικής πράξης· αλλά τι διασφαλίζει ότι αυτό που εκτιμούμε ως ατομική πολιτισμική στάση μπορεί να αποτελέσει και συλλογική εκπαιδευτική πρακτική; Ας δούμε μερικά επιχειρήματα υπέρ αυτής της οπτικής²:

Α. Ένας από τους συχνότερα δηλούμενους στόχους του μαθήματος είναι η προσδοκία διαμόρφωσης «δια βίου αναγνωστών». Ο στόχος αυτός, όσο ευγενής και επιθυμητός κι αν θεωρείται, ασφαλώς δεν μπορεί να γίνει αμέθοδα: ιδιωτική πράξη είναι η «δια βίου» ανάγνωση, αλλά καλούμαστε να την υποστηρίξουμε στο σχολείο με συλλογικές μορφές ανάγνωσης. Βεβαίως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η όποια αναγνωστική οικείωση επιτεύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, επιτεύχθηκε μέσω της συλλογικής ανάγνωσης αυτών των αποσπασματικών ανθολογήσεων: αυτή η πενιχρή οικείωση, ωστόσο, δεν μας έχει αναδείξει σε «έθνος αναγνωστών»! Εύλογα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ισχυρότερη πιθανότητα να πετύχουμε τη διαμόρφωση «αναγνωστικών έξεων» έχουμε αν υπερβούμε και το αποσπασματικό αλλά και το συλλογικό στοιχείο: διδάσκοντας αυτοτελή εκτενή κείμενα, αλλά και καλλιεργώντας όρους μετάβασης από τη συλλογική ανάγνωση στην ατομική ανάγνωση.

Β. Τι περιμένουμε ότι θα προσφέρει στους μαθητές η επαφή τους με το εκτενές αυτοτελές κείμενο; Προφανώς δεν μας αρκεί ο «διά βίου αναγνώστης», αν αυτός δεν είναι και «ποιοτικός», και «κριτικός» αναγνώστης· αναγνώστης που δεν «καταναλώνει» απλώς λογοτεχνία, αλλά αξιολογεί και απολαμβάνει και μοιράζεται τη λογοτεχνική δημιουργία ως πολιτιστικό μέγεθος. Σε σχέση με τη μελέτη, συνεπώς, αποσπασματικών δειγμάτων λογοτεχνικής παραγωγής, η μελέτη εκτενών αυτοτελών κειμένων προσδοκούμε ότι θα αποφέρει εμβάθυνση στην αλληλεπίδρασή μας με το κείμενο, και συγκεκριμένα:

- Ενίσχυση του προβληματισμού, ο οποίος πλέον μπορεί να γίνεται σε περισσότερα και ουσιαστικότερα επίπεδα, με βάση τη συνεκτίμηση όλων εκείνων των ποιοτήτων της «ποιητικής» του κειμένου που ο σύνθετος χαρακτήρας του αναδεικνύει.

- Ουσιαστικότερη «μέθεξη» του μαθητή – αναγνώστη στο βίωμα, τις εμπειρίες, τη δυναμική των χαρακτήρων και των ρόλων, στην ιστορικότητα και την αναπαράσταση· ως ερέθισμα για μια πολύ πιο ουσιαστική αυτογνωσία και ανθρωπογνωσία, μια διαδικασία κριτικής κατανόησης του κόσμου και του εαυτού.

- Διαμόρφωση κριτηρίων «επαρκούς» ανάγνωσης, όπου η πολυεπίπεδη κατανόηση του κειμένου και η αισθητική αποτίμησή του γίνεται με όρους πληρότητας, αλλά και με επίγνωση των ποιοτικών διαφοροποιήσεων που καταξιώνουν ένα έργο σε σύγκριση με ένα άλλο. Πρόκειται για μια εργασία στην οποία το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά, προσφέροντας τη μέθοδο και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αυτών των δυνατοτήτων στους, σχετικά άπειρους, μαθητές-αναγνώστες.

² Προτάσεις για την ένταξη των εκτενών αυτοτελών κειμένων στο Πρόγραμμα Σπουδών έχουν εδώ και χρόνια κατατεθεί στη χώρα μας, με πιο χαρακτηριστικές αυτές που συμπεριλαμβάνονται στους συλλογικούς τόμους που επιμελήθηκαν οι Αποστολίδου και Χοντολίδου (1999) και Αποστολίδου, Καπλάνη και Χοντολίδου (2000), καθώς και στις εργασίες του Πάνου (1998) και (2001)· πρόσφατα (και με χρηστικό χαρακτήρα κυρίως) στην εργασία των Γεωργιάδου, Δεμερτζή και Κιοσσέ (2022).

Γ. Εκεί, ωστόσο, όπου ο υποβοηθητικός ρόλος του σχολείου υπερβαίνει τις δυνατότητες της απλής ιδιωτικής ανάγνωσης, είναι στην ανάδειξη της λογοτεχνίας ως ευρύτερου πολιτισμικού, αξιακού και γενικότερα μορφωτικού σηματοδότη³. Αν θεωρούμε ότι το σχολείο έχει και ρυθμιστικό ρόλο, κατευθύνοντας τις κοινωνικές εξελίξεις και νοηματοδοτώντας συντεταγμένα την κοινωνική ύπαρξη του ατόμου, τότε το μάθημα της Λογοτεχνίας δεν μπορεί παρά να έχει κομβικό ρόλο· όχι με την φρονηματιστική λογική του παρελθόντος, αλλά με τη βεβαιότητα ότι αν το πολιτισμικό και αξιακό κενό δεν το καλύψει το σχολείο – η Πολιτεία και η κοινωνική βούληση που την νομιμοποιεί, εν προκειμένω – αυτό το κενό θα καλυφθεί αναπόφευκτα από άλλες πηγές, αμφίβολης νομιμοποίησης και προθέσεων (Galston 2004). Με την έννοια αυτή το μάθημα της Λογοτεχνίας γίνεται φορέας των πολιτισμικών συνδηλώσεων που το συνοδεύουν, σε ένα εκπληκτικό ταξίδι συνειρμών και συσχετίσεων με ιστορικό, κοινωνικό και συγκριτικό περιεχόμενο. Αν και η διάσταση αυτή της διδασκαλίας εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων φαίνεται να υπηρετεί σκοπούς που υπερβαίνουν την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, εντούτοις δεν μπορούμε να ξεχνάμε τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνική ανάγνωση έχει «καθορίσει» πολλούς από εμάς με όρους ταυτοτικούς· πρόκειται συνεπώς, για την αναβαθμισμένη δυνατότητα του λογοτεχνικού κειμένου να συμβάλλει ουσιαδώς στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του μαθητή δια της ανάγνωσης.

Από το «Γιατί;» στο «Πώς;»: Μερικές επισημάνσεις για τα νέα Προγράμματα Σπουδών

Υπαινιχθήκαμε προηγουμένως ότι η επιτυχία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, ειδικά στην πιο απαιτητική εκδοχή της διδασκαλίας αυτοτελών εκτενών κειμένων, προϋποθέτει μέθοδο· όχι με την έννοια της δέσμευσης και του φορμαλισμού, αλλά με την έννοια της σκοπούμενης προμελέτης ενδεχόμενων και προσχεδιασμού εναλλακτικών διαδρομών. Ο ρόλος των κανονιστικών κειμένων, στο ζήτημα αυτό, είναι αναμφίβολα ουσιαδής – και τα νέα Προγράμματα Σπουδών φαίνεται πως εντάσσουν τη διδασκαλία των κειμένων (αποσπασμάτων και αυτοτελών) σε ένα πολύ πιο υποστηρικτικό πλαίσιο κατανόησης του τι σημαίνει «διδάσκω λογοτεχνία» σε σχέση με το παρελθόν. Δύο μόνο (ισχυρές) ενδείξεις:

A. Μια προσεκτική μελέτη του νέου Προγράμματος (Γυμνασίου και Λυκείου) μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε μια σοβαρή διαφορά, ίσως με όλα τα προηγούμενα Προγράμματα: την προσπάθεια σύνθεσης αντί για εξαρχής επαναδόμηση. Ενώ όλες οι προσπάθειες που έγιναν μέχρι σήμερα από το 1976 είχαν ένα διακριτό στίγμα βασισμένο σε μια συγκεκριμένη θεωρητική ιδεολογική ή παιδαγωγική παραδοχή, το νέο Πρόγραμμα φαίνεται ότι – αν και δεν στερείται παραδοχών και θεωρητικής σκευής (κάθε άλλο!) – επιλέγει να συναίρεσει στοιχεία από τις προηγούμενες προσπάθειες. Για κάποιους μια τέτοια διαπίστωση ίσως αποτελεί ανάθεμα: τι μπορεί να δομηθεί με τρόπο αποτελεσματικό, αν δεν βασίζεται σε ξεκάθαρες αρχές; Από την άλλη, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε βάσιμα ότι η συναίρεση είναι από μόνη της μια ισχυρή θεωρητική παραδοχή: επιλέγω να αξιοποιήσω τις διαπιστωμένα αποδοτικές επιλογές και πρακτικές, οικοδομώντας πάνω στο γνωστό και αποδεκτό και προχωρώντας παραπέρα· αντί να

³ Ενδεικτική, μεταξύ πολλών άλλων, αλλά ιδιαίτερα συστηματική καταγραφή μορφών και ρόλων παρέμβασης του λογοτεχνικού λόγου στο Comraghon (2003).

προσπαθώ να χτίσω κάτι καινούργιο, συνεπές θεωρητικά ίσως, αλλά αποσπασματικό στην οπτική του και ανοίκειο στην εκπαιδευτική κοινότητα. Άλλωστε, ο «δαίμων» της θεωρίας μάλλον δεν δεσμεύει την εκπαιδευτική πράξη – αλλιώς το σχολείο θα έχανε την παιδαγωγική του πρωταρχή και ευελιξία. Μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα, η δυνατότητα του νέου Προγράμματος να διαλέγεται με σύγχρονες οπτικές για το κείμενο (π.χ. αναγνωστικές θεωρίες, πολιτισμικές σπουδές, διαλογικότητα - ερμηνευτικός διάλογος κ.ά.), αλλά και να μην καταργεί παλιότερες (π.χ. ερμηνευτικός κύκλος, ιστοριοκεντρική οπτική για το κείμενο), ίσως καταλήγει πλεονέκτημα για την επίτευξη των επιδιώξεων του μαθήματος, αν οδηγεί σε επιλεκτικές και στοχευμένες διδακτικές μεθοδεύσεις⁴.

Β. Η δεύτερη ένδειξη αφορά την επιλογή του Προγράμματος να «ανοίξει» το λογοτεχνικό κείμενο σε ένα εύρος συσχετίσεων με «όμορους» χώρους, διευρύνοντας το ορίζοντα του κειμένου και ενσωματώνοντας μια σειρά από νεότερες εξελίξεις. Έτσι το Πρόγραμμα επιλέγει να ενισχύσει την παρουσία των (μονίμως αδικημένων) θεατρικών κειμένων, να επιδιώξει μια πολύ ισχυρή διασύνδεση της λογοτεχνικής ανάγνωσης με τη δημιουργική γραφή, να τονίσει έμπρακτα το ρόλο των ψηφιακών εργαλείων και της ψηφιακής λογοτεχνίας στο νέο τοπίο της ανάγνωσης, να αναγνωρίσει την ύπαρξη των λεγόμενων «υβριδικών» μορφών λογοτεχνίας· με λίγα λόγια να επικαιροποιήσει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο βλέπει τη Λογοτεχνία, ώστε να συγκλίνει με τρόπους οι οποίοι μπορούν να φέρουν τους μαθητές πιο κοντά στο κείμενο.

Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία εκτενών ολοκληρωμένων κειμένων όχι μόνο γίνεται πιο επίκαιρη και αναγκαία, αλλά υποστηρίζεται και από εργαλεία και οπτικές που καθιστούν πιο πιθανή τη βιωσιμότητα του εγχειρήματος. Έχουμε πια την ευκαιρία να δούμε το κείμενο ξανά, με μια ματιά που φαίνεται επίκαιρη, «φρέσκια», και μεθοδολογικά ισχυρή όσο και ευέλικτη.

Από το «Γιατί;» στο «Πώς;»: Μερικά κομβικά ερωτήματα

Αν η μια όψη της διδακτικής μεθόδευσης αφορά το πλαίσιο (κανονιστικό και μη) μέσα στο οποίο καλείται ο εκπαιδευτικός να διδάξει το εκτενές αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο, η άλλη όψη αφορά τις παραδοχές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός προσέρχεται στη διδασκαλία, καθώς και τα πραγματικά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει. Ας δούμε, καταγραφικά έστω, μερικά από αυτά τα κομβικά ζητήματα, των οποίων η επίλυση (ή έστω ο προβληματισμός γύρω από αυτά) προαπαιτείται:

Α. Πώς επιλέγω τα κείμενα που θα διδάξω; Όσο κι αν το Πρόγραμμα Σπουδών έχει προβλέψει λίστες προτεινόμενων κειμένων για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ακόμη κι αν θεωρήσουμε ότι η λίστα αυτή θα παραμείνει ενεργός ή δεσμευτική, ως εκπαιδευτικός καλούμαι να επιλέξω ποιο από αυτά τα κείμενα είναι καταλληλότερο για την τάξη μου: να θέσω κριτήρια, να διακρίνω τις αντικειμενικές προϋποθέσεις, να μη δεσμευτώ από τις προσωπικές μου προτιμήσεις αλλά να επιλέξω με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών...

⁴ Χαρακτηριστικό δείγμα μιας τέτοιου είδους λογικής θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε μια γόνιμη όσο και ευέλικτη συμπερίληψη στοιχείων από την εξαιρετική σε βάθος εργασία των Φρυδάκη και Παπαγεωργάκη (2022), η οποία εξαντλεί με μεθοδικότητα τη δυνατότητα αξιοποίησης της μπαχτινικής «Διαλογικότητας» στη λογοτεχνική διδασκαλία, αλλά ασφαλώς δεν μπορεί από μόνη της να αποτελέσει το μοναδικό «παράδειγμα» για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων σε όλες τις τάξεις και διδακτικές περιστάσεις.

Β. Πώς προετοιμάζω τους μαθητές για την ανάγνωση – ένα εγχείρημα εμφανώς πιο απαιτητικό και σύνθετο σε σχέση με τη μελέτη μεμονωμένων και αποσπασματικών κειμένων; Εδώ χρειάζεται να είμαι σε θέση να διαχειρίζομαι πρακτικές όπως οι διαμόρφωση προοργανωτών μάθησης, να επιλέγω κατάλληλα αφορμητικά ερεθίσματα προοργάνωσης, να είμαι σε θέση να σχεδιάσω όχι απλώς ένα «σενάριο» αλλά πιθανώς ένα ολόκληρο διδακτικό «project» - κατανέμοντας, ενδεικτικά έστω, διδακτικές ώρες και διδακτικές ενέργειες, φάσεις μελέτης και δραστηριότητες ανά διδακτική ώρα (αφού η διάρκεια της διδασκαλίας προβλέπεται να φτάνει ακόμη και τις 20 ώρες διδασκαλίας)....

Γ. Θα διαβάσουμε το κείμενο μαζί με τα παιδιά στην τάξη ή θα αναθέσουμε τη μελέτη του για το σπίτι; Ποιες δραστηριότητες θα συνεξετάσουμε με τους μαθητές μας στο πλαίσιο της σχολικής ανάγνωσης και τι θα αποτελέσει αντικείμενο ατομικής διαχείρισης; Ασφαλώς, κάθε επιλογή έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα – αλλά ακόμη και η «δοσολογία» στην εφαρμογή της δεν είναι αυτονόητη και γενικεύσιμη.

Δ. Πώς ετοιμάζω φύλλα εργασίας και επιλέγω τις υποχρεωτικές, προαιρετικές ή κατ' επιλογήν δραστηριότητες; Ποιες από αυτές είναι ομαδικές και ποιες ατομικές; Ποιες δεσμεύσεις και ποια περιθώρια ελευθερίας επιτρέπει η ανάγνωση ενός εκτενούς αυτοτελούς κειμένου, ώστε να καταλήγει σε μια συνεκτική ανάγνωση με ατομικές αλλά και συλλογικές επιτεύξεις;

Ε. Πώς θα καταφέρω, μέσα σε ένα τόσο ευρύ χρονικό διάστημα, να διατηρώ αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών; Είναι φανερό ότι ένας τέτοιος διδακτικός στόχος απαιτεί την χρήση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών και τεχνασμάτων, που δεν μπορούν να αποτελούν απόρροια στιγμιαίου αυτοσχεδιασμού.

Στ. Ποια και πόσα θα πρέπει να είναι τα παραδοτέα; Ποιος βαθμός αυτενέργειας είναι επιτεύξιμος ή επιθυμητός και σε ποιον βαθμό θα πρέπει να κατανέμονται αυτά τα παραδοτέα σε επιμέρους δραστηριότητες κατανόησης, ερμηνείας και (δημιουργικής) γραφής;

Ζ. Με δεδομένη την (ασυνήθιστη για τα σχολικά μας ήθη) ανατροπή της «φυσικής» ροής του σχολικού χρόνου, το σημαντικότερο διακύβευμα ίσως είναι ο τρόπος με τον οποίο το «μερικό» - αποσπασματικό – ατομικό θα μπορέσει παράλληλα (σε κάποια σημεία του προφανώς) να γίνει συλλογικό κτήμα της τάξης. Πρόκειται για άλλο ένα σημείο που απαιτεί έγκαιρη διδακτική μεθόδευση και στρατηγικό σχεδιασμό εξ αρχής.

Η. Κοιτάζοντας ευρύτερα τα διδακτικά και παιδαγωγικά διλήμματα που θέτει η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων, αναμφίβολα βρισκόμαστε μπροστά στο διαρκές ερώτημα – πειρασμό: πώς θα αξιολογηθεί το όλο εγχείρημα; Αν η απάντηση αφορά μόνο το πλαίσιο της τάξης μας, πιθανώς οι τρόποι ή τα κίνητρα να μπορούν εύκολα να αναζητηθούν. Αν όμως πρόκειται για συμμετοχή της μελέτης του κειμένου στη συνολική βαθμολογία τετραμήνων ή και στην εξέταση των μαθητών, τότε πολλές από τις παραδοχές που έχουμε διατυπώσει ανατρέπονται ριζικά.

Θ. Ακόμη ευρύτερα: σχέσεις που μέχρι τώρα είχαν δεδομένο χαρακτήρα, ανασηματοδοτούνται: η σχέση του εκπαιδευτικού με το κείμενο αλλάζει, η σχέση του εκπαιδευτικού με την τάξη αλλάζει, η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές - αναγνώστες αλλάζει· με ποιον τρόπο; Είμαστε έτοιμοι για αλλαγές που πιθανότατα μας φέρνουν μπροστά σε μια νέα μορφή πολυφωνίας, συνεργατικότητας και καθοδήγησης, κλονίζοντας τις παραδοχές και τους ρόλους μας;

Από το «Γιατί;» στο «Πώς;»: Ενδεικτικές μεθοδολογικές και διδακτικές επισημάνσεις

Τα ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως δεν μπορούν να απαντηθούν ούτε ομοιόμορφα ούτε οριστικά – όπως καθετί στη διδασκαλία. Το μόνο ίσως που μπορεί να βοηθήσει – πέρα από την διδακτική πράξη, τον αψευδή κριτή κάθε μεθόδευσης και θεωρητικού σχεδιασμού – είναι κάποιες βασικές, όσο και ενδεικτικές, επισημάνσεις, που μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηριακές παραδοχές.

Α. Η οργάνωση διδασκαλίας εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων είναι μια σύνθετη διδακτική διαδικασία, η οποία απαιτεί συστηματική και οργανωμένη μεθόδευση με πρόβλεψη και προσχεδιασμό. Αυτό σημαίνει ότι αυτοσχεδιασμοί και πρόχειρες λύσεις δεν μπορούν να βοηθήσουν εδώ – καθιστώντας απολύτως αναγκαία τη μεθοδολογική και διδακτική υποστήριξη που προσφέρει το Πρόγραμμα Σπουδών και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού.

Β. Στο νέο, απαιτητικό από διδακτική, μεθοδολογική και παιδαγωγική άποψη τοπίο, που εισάγει η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων, ιδιαίτερη σημασία έχει να διαμορφώσουμε έγκαιρα κλίμα μελέτης και κίνητρα ανάγνωσης, τα οποία θα ενθαρρύνουν και θα παρακινούν, χωρίς όμως να προκαταλαμβάνουν την ανάγνωση. Η αφετηριακή αυτή ισορροπία ίσως κρίνει σε μεγάλο ποσοστό την επιτυχία του εγχειρήματος. Αντίστοιχη σημασία έχει και η εξασφάλιση διαρκούς ανατροφοδότησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, με όρους, ωστόσο, που δεν θα καταργούν την ιδιαίτερη οπτική που μπορεί να αναπτύξει για το κείμενο ένας μαθητής ή ομάδα μαθητών.

Γ. Το πρόβλημα της οργάνωσης του διδακτικού χρόνου αντιμετωπίζεται μόνο με τον συνδυασμό ακρίβειας στην πρόβλεψη, αλλά και ευελιξίας – εναλλακτικών διαδρομών (ανάλογα με την ανταποκριτικότητα των μαθητών, αλλά και τις γενικότερες παραμέτρους της κάθε σχολικής πραγματικότητας).

Δ. Η συλλογική ανάγνωση (το «τι γίνεται και διαβάζεται μέσα στην τάξη») και η ιδιωτική ανάγνωση (το «τι κάνει ο μαθητής στο σπίτι του») δεν πρέπει να λειτουργούν ανταγωνιστικά αλλά συμπληρωματικά. Η εξουδετέρωση της μιας ή της άλλης μορφής ανάγνωσης περιορίζει το εύρος των επιδιωκόμενων στόχων που μπορούν να υλοποιηθούν. Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση ανάμεσα στις ατομικές και τις συνεργατικές δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές.

Ε. Ασφαλώς όλο το εγχείρημα χάνει την βαρύτητά του αν ο συνολικός μας σχεδιασμός δεν κατατείνει στην “επιστροφή στην τάξη”, με δραστηριότητες που δεν θα αποτελούν απλώς “ανακοίνωση” των όσων έγιναν ατομικά ή συνεργατικά, αλλά με ουσιαστική εμπλοκή όλων των μαθητών στις επιμέρους δράσεις. Χωρίς μια τέτοια διαρκή υπόμνηση, η επιδίωξη της καλλιέργειας φιλαναγνωστικών «έξεων» μπορεί να επιτευχθεί για ορισμένους μαθητές, αλλά η κριτική αναγνωστική επάρκεια και η ανάδειξη της πολιτισμικής σημασίας της μελέτης του εκτενούς αυτοτελούς κειμένου θα περιοριστούν, ίσως μέχρις εξαφάνισις.

Συμπέρασμα – Καταληκτικό σχόλιο

Είναι φανερό ότι η συζήτηση για τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου θα ανοίξει διάπλατα μόλις το ζήτημα αποκτήσει πρακτική υπόσταση με την

εφαρμογή της καινοτομίας αυτής στη σχολική τάξη. Τότε θα φανεί αν βρισκόμαστε μπροστά σε μια αλλαγή ιστορικών διαστάσεων, η οποία θα φέρει το μάθημα πιο κοντά στο σήμερα επιταχύνοντας τον σχολικό χρόνο της αδράνειας, ή αν θα μιλάμε για μια ακόμη χαμένη ευκαιρία. Το μόνο εχέγγυο του εκπαιδευτικού μπροστά στην καινοτομία είναι η γνώση και η μέθοδος: το κείμενο αυτό προσπάθησε να συμβάλει στη διαμόρφωση όρων προσέγγισης του προβλήματος με αυτούς τους όρους.

Αναφορές

- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Γεωργιάδου, Α., Δεμερτζή, Κ., & Κιοσσές, Σ. (2022). *Η διδασκαλία του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comragnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*, (Μτφρ. Απ. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Doubrovsky, S., Todorov, T. (επιμ.) (1985). *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μτφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης). Αθήνα: Επικαιρότητα
- Galston, W. (2004). Civic Education in the Liberal State. *Philosophers on Education. Historical Perspectives* (ed. A. Oksenberg Rorty) p. 470-480. London and New York: Routledge.
- Πάνος, Δ. (1998). *Η διδασκαλία της πεζογραφίας στη Μέση Εκπαίδευση: Μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης για «Το τέλος της μικρής μας πόλης» του Δημήτρη Χατζή*. Αθήνα: Αρμός.
- Πάνος, Δ. (2001). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: Όρια και Δυνατότητες. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. (Επιμ.) Γεώργιος Ι. Σπανός & Ευαγγελία Φρυδάκη, σ. 37-65. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν.
- Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (2022). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Προγράμματα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου (2022). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σουλιώτης, Μ. (1994). Διδακτόν η Λογοτεχνία; *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 8, σ. 21-22.
- Φρυδάκη, Ε., & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.