

Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο



Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού

Διδάσκοντας λογοτεχνία στο Γυμνάσιο

Προτάσεις για την αξιοποίηση
του διδακτικού υλικού



—Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου—

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2005 - 2007

ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ

Υπεύθυνες Έργου: Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό
Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους

ΔΡΑΣΗ 1.Α5

Επιστημονικές υπεύθυνες δράσης: Βενετία Αποστολίδου
Ελένη Χοντολίδου

Σύμβουλος σειράς: Γρηγόρης Πασχαλίδης

Επιμέλεια κειμένων: Ευαγγελία Βενιζελέα

Συγγραφείς: Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ξεκίνησε το 1996 και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δράσεων που αποσκοπούν στο να προάγουν την ελληνομάθεια των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και γενικότερα, να βελτιώσουν τους όρους, τις συνθήκες και την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους θητείας σε ολόκληρη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι *Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού* επιδιώκουν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία μιας ποικιλίας διδακτικών υλικών που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος και τα οποία σε άλλες περιπτώσεις μπορούν να υποκαταστήσουν τα ισχύοντα για όλα τα σχολεία της χώρας και σε άλλες να αξιοποιηθούν ως συμπληρωματικά τους. Ακολουθώντας τις γενικές προδιαγραφές της διδακτέας ύλης που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα υλικά αυτά ετοιμάστηκαν με ξεχωριστή φροντίδα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες των μειονοτικών μαθητών οι οποίοι, ιδιαίτερα όταν φτάνουν στο Γυμνάσιο, αντιμετωπίζουν οξυμένα γλωσσικά προβλήματα. Οι δύο βασικές κατευθύνσεις στις οποίες κινήθηκε η ετοιμασία των διδακτικών υλικών είναι οι εξής:

- ⇒ αναθεώρηση, αναδιοργάνωση και εμπλουτισμός του περιεχομένου ώστε να καταστεί πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον
- ⇒ ανασχεδιασμός και διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή και ενεργοποίηση των μαθητών μέσα στην τάξη, αλλά και η εμπλοκή τους σε μορφωτικές και πολιτισμικές διαδικασίες έξω από αυτήν

Παρόμοια προσανατολισμένα είναι, επίσης, τα συνοδευτικά διδακτικά υλικά, όπως, μουσικοί και οπτικοακουστικοί ψηφιακοί δίσκοι, διαδραστικό τρίγλωσσο λεξικό όρων και άλλα εποπτικά μέσα, που σχεδιάστηκαν για την υποστήριξη και τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Οδηγητικό ρόλο τόσο στην παραγωγή των παραπάνω υλικών όσο και στη διαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας τους διαδραμάτισαν βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η πολυτροπικότητα των διδακτικών υλικών και η προαγωγή του πολυγραμματισμού, η διαθεματική προσέγγιση των

γνωστικών αντικειμένων προκειμένου να αναδειχθούν οι συνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις τους, η έμφαση όχι στη μετάδοση της γνώσης αλλά στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», στη δραστηριοποίηση των μαθητών σε εργασίες ερευνητικού και δημιουργικού χαρακτήρα, η ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων και ενδιαφερόντων για μάθηση, η καλλιέργεια της κριτικής και αυτόνομης σκέψης, καθώς και η συνεχής και πολυδιάστατη αξιολόγηση ως μέσο επανατροφοδότησης. Αυτές και άλλες βασικές αρχές της παιδαγωγικής του προγράμματος παρουσιάζονται αναλυτικά στη σειρά των εγχειριδίων *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί επιπλέον να βρει χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής τους, καθώς και συζητήσεις σχετικά με τα προβλήματα που ενδέχεται να συναντήσει κατά την εφαρμογή τους¹.

Μια ακόμα σημαντική αρχή της παιδαγωγικής φιλοσοφίας που διαπνέει αυτά τα διδακτικά υλικά, η οποία συνδέεται άμεσα με τη φιλοδοξία τους να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για ουσιαστική μόρφωση και δυνατότητες για προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική πρόοδο, έγκειται στην υιοθέτηση των αρχών και αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην εποχή μας, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, μια σχολική τάξη δεν είναι απόλυτα ομοιογενής πολιτισμικά. Υπάρχουν πάντοτε διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο, τις ιδιαίτερες πολιτισμικές εμπειρίες, συνήθειες και ταυτότητες των μαθητών. Η σχολική τάξη αποτελεί, έτσι, μια μικρογραφία της ευρύτερης πολιτισμικής ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν όλες οι σύγχρονες κοινωνίες, ιδιαίτερα μάλιστα τα τελευταία χρόνια, κατά τα οποία ενισχύθηκαν τα ρεύματα των μεταναστών και της διασποράς. Από τα ευρέως χρησιμοποιούμενα σχολικά εγχειρίδια, ωστόσο, απουσιάζουν αναφορές στην παρουσία, τη ζωή και την ιδιαίτερη κουλτούρα των διάφορων μειονοτικών ομάδων που ζουν στη χώρα μας. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα προβληματικό. Όταν η γλώσσα, η κουλτούρα και η εμπειρία που μεταφέρει κάθε παιδί αγνοούνται ή, χειρότερα, αποκλείονται και υποτιμούνται, οι μαθητές τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση. Ό,τι έχουν μάθει για

¹ Τα εγχειρίδια είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών (βλ. στην ιστοσελίδα www.kleidiakaiantikleidia.net). Εκείνα που αφορούν τις παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος περιλαμβάνονται στη θεματική κατηγορία «Διδακτική μεθοδολογία».

τη ζωή και τον κόσμο περιθωριοποιείται, τα σημεία σύνδεσης με τη διδασκόμενη ύλη περιορίζονται ασφυκτικά και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία παίρνει για αυτούς τη μορφή της υποβάθμισης του οικείου περιβάλλοντός τους, της ίδιας της ταυτότητάς τους.

Οι εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος επιχειρούν να αντιμετωπίσουν αυτήν την κατάσταση, παίρνοντας καταρχήν υπόψη ότι οι μειονοτικοί μαθητές διδάσκονται τα μαθήματά τους σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους, στοιχείο που δημιουργεί από μόνο του μια ιδιόρρυθμη συνθήκη ετερότητας μέσα στην τάξη. Η πρώτη, επομένως, μέριμνα αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης. Στη συνέχεια, οι διδακτικές προτάσεις ενσωματώνουν, –όπου αυτό ήταν δυνατό– στοιχεία από τις καθημερινές πρακτικές και την κουλτούρα της μουσουλμανικής μειονότητας, και πάνω από όλα, προσεγγίζουν με σεβασμό και ευαισθησία τα έθιμα, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τις αξίες της. Βασισμένη στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, καθώς και στην παιδαγωγική αξιοποίηση του βιωματικού και μορφωτικού κεφαλαίου του ‘διαφορετικού’ μαθητή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ευαγγελίζεται μια δημοκρατική, πλουραλιστική κοινωνία, που εξασφαλίζει σε όλους ισότητα ευκαιριών για μόρφωση και επιλογές ζωής, χωρίς προκαταλήψεις, στιγματισμούς και αποκλεισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί, συνεπώς, προς όφελος όχι μόνον των μαθητών που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά προς όφελος του συνόλου των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν δημιουργικά στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες πρόκειται να ζήσουν ως ενήλικες².

Αλλά εάν η αναγνώριση και ο σεβασμός των ποικίλων πολιτισμικών παραδόσεων και ταυτοτήτων αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την ανάπτυξη μιας νηφάλιας και ισορροπημένης αυτοεικόνας, που δεν αισθάνεται να απειλείται από το διαφορετικό, ούτε το απαξιώνει με αυτάρεσκες διακηρύξεις υπεροχής, εξίσου θεμελιώδης είναι και η καλλιέργεια μιας κριτικής και αναστοχαστικής στάσης απέναντί τους, όπως εξάλλου και απέναντι στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον μας. Οι κουλτούρες και οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν είναι στατικές

2 Για μια λεπτομερέστερη πραγμάτευση των διαφορετικών πτυχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλ. τα εγχειρίδια που περιλαμβάνονται στη θεματική κατηγορία «Ταυτότητες και Ετερότητες» της ανωτέρω ιστοσελίδας.

ή παγιωμένες αλλά μεταλλάσσονται συνεχώς μέσα από τις κοινωνικές και ιστορικές εξελίξεις, τις εμπειρίες και επιλογές μας. Επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αμφισβητήσει κάθε περιχαράκωση των ταυτοτήτων γύρω από απόλυτες και αγεφύρωτες διαφορές καθώς και να προάγει ένα πλαίσιο συνέκφρασης, συνομιλίας και συνδιαλλαγής των διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών και αναφορών που να επιτρέπει σε κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό να διαπλάσουν και να διεκδικήσουν ταυτότητες που να τους εκφράζουν και να τους ενδυναμώνουν παρά να τους εγκλωβίζουν σε απλουστευτικά στερεότυπα, γραφικότητες και τυπολατρικές αντιλήψεις.

Τα διδακτικά υλικά του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» συνιστούν μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, αν αφορούν δηλαδή στη γλώσσα και στη λογοτεχνία ή στην ιστορία, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνουν υπόψη τους την επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μπορεί να τα καθιστά λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικά από εκείνα που έχει συνηθίσει ο εκπαιδευτικός και είναι πολύ πιθανό να του προκαλέσουν κάποια αμηχανία ή δυσκολία. Οι *Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού*, που τα συνοδεύουν, έχουν στόχο να τον βοηθήσουν να κατανοήσει τις όποιες καινοτομίες παρουσιάζουν στη διαμόρφωση και οργάνωση της διδακτέας ύλης καθώς επίσης και τη λογική που διέπει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και γενικότερα τη διδακτική μεθοδολογία τους. Όλα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρόν βιβλίο ενώ εξίσου χρήσιμο θα βρει ο εκπαιδευτικός και το κεφάλαιο εκείνο, όπου τίθενται ερωτήματα και προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προτείνονται λύσεις.

Γρηγόρης Πασχαλίδης

Κοινωνιολόγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Περιεχόμενα

1. Βασικές αρχές εκπόνησης του διδακτικού υλικού.....	9
Ποια λογοτεχνία διδάσκουμε και σε ποιους;	
2. Οργάνωση του διδακτικού υλικού.....	17
Για την Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου	
Για την Γ΄ Γυμνασίου	
3. Διδακτική μεθοδολογία.....	25
Πώς διδάσκουμε λογοτεχνία;	
Σχόλιο για τη διδακτική μεθοδολογία της Γ΄ Γυμνασίου	
4. Αξιολόγηση στο μάθημα της λογοτεχνίας.....	31
5. Συνήθη ερωτήματα – προβλήματα της διδακτικής πράξης. .	33
Βιβλιογραφία.....	41

1. Βασικές αρχές εκπόνησης του διδακτικού υλικού

Ποια λογοτεχνία διδάσκουμε και σε ποιους;

Η παρέμβαση του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» στο μάθημα της λογοτεχνίας εκκινεί από μια διαπιστωμένη αδυναμία και μια συνεπαγόμενη ανάγκη: την αδυναμία των μειονοτικών μαθητών¹ να διαβάσουν εκτενή κείμενα, λογοτεχνικά ή άλλα, που σημαίνει αδυναμία να τα κατανοήσουν, να «βγάλουν κάποιο νόημα» από αυτά και να τα αξιοποιήσουν με ουσιαστικό τρόπο στη ζωή τους και στην υπόλοιπη μαθησιακή τους πορεία (Smith 2006). Χρειάζεται, λοιπόν, οι μαθητές να βοηθηθούν, με παρεμβάσεις στο περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας, στον τρόπο οργάνωσής του και στη διδακτική μεθοδολογία, ώστε να εξοικειωθούν, σταδιακά, με την ανάγνωση ποικίλων, όλο και μεγαλύτερων ή συνθετότερων κειμένων και να αναπτύξουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τις εκφραστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση και την κριτική τους ικανότητα.

Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, όπως είναι οργανωμένο γύρω από ένα ανθολόγιο που σχεδιάστηκε κεντρικά, απευθύνεται σε ένα μέσο μαθητή ο οποίος, κατά τεκμήριο, έχει ορισμένα δεδομένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά: έχει την ελληνική ως μητρική γλώσσα, είναι χριστιανός ορθόδοξος, έχει παρακολουθήσει χωρίς κενά όλες τις προηγούμενες τάξεις, έχει εμπεδώσει και οικειωθεί τα σύμβολα και τους μύθους της εθνικής ιδεολογίας και ανήκει σε μια οικογένεια η οποία μπορεί στοιχειωδώς να του εξασφαλίσει χώρο και χρόνο μελέτης αλλά και να τον βοηθήσει στην αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών ή απαιτήσεων συνεπάγεται αυτή. Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί, καθώς και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα, βάσει ερωταποκρίσεων, διαπνέονται από τη λογική της, σύμφωνα με τα παραπάνω, ομοιομορφίας².

1 Στα κείμενά μας κάνουμε χρήση του γενικευτικού αρσενικού, κυρίως για την ευκολία της ανάγνωσης.

2 Τα νέα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου που είναι εν χρήση από τη σχολική χρονιά 2006-07 είναι περισσότερο ανεξίθρησκα, λιγότερο εθνοκεντρικά και προτείνουν μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων για τους μαθητές.

Τι γίνεται όμως, όταν οι εκπαιδευτικοί βρεθούν σε τάξη που έχει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό μειονοτικούς μαθητές, αλλά και γενικότερα μαθητές οι οποίοι δεν καλύπτουν μία από τις παραπάνω προϋποθέσεις; Πόσο αποτελεσματικά μπορούν να κάνουν τη δουλειά τους με τα εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους; Στα γυμνάσια της Θράκης φοιτούν μαθητές της μειονότητας που έχουν άλλες μητρικές γλώσσες, άλλη θρησκεία, έχουν φοιτήσει σε υψηλό ποσοστό σε μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο ενώ πολλοί ζουν σε ορεινά χωριά με αποκλειστικά μειονοτικό πληθυσμό και με πολιτισμικά ερεθίσματα χωρίς ποικιλία. Αν η Θράκη, ωστόσο, είναι μια περιοχή όπου η πολιτισμική διαφορά των μαθητών είναι εμφανής και κατοχυρωμένη από διεθνείς συνθήκες, στα περισσότερα σχολεία της χώρας πλέον οι σχολικές τάξεις δεν είναι ομοιογενείς πολιτισμικά. Υπάρχουν πάντοτε διαφορές στο πολιτισμικό κεφάλαιο, στις ιδιαίτερες πολιτισμικές εμπειρίες, στις συνήθειες και στις ταυτότητες των μαθητών. Η σχολική τάξη αποτελεί, έτσι, μια μικρογραφία της ευρύτερης πολιτισμικής ποικιλομορφίας, που παρουσιάζουν όλες οι σύγχρονες κοινωνίες, ιδιαίτερα μάλιστα τα τελευταία χρόνια, καθώς ενισχύθηκαν τα μεταναστευτικά ρεύματα αλλά και τα ρεύματα της διασποράς.

Επανερχόμαστε επομένως στο αρχικό μας ερώτημα: Πώς θα διδάξουν οι εκπαιδευτικοί λογοτεχνία με το συγκεκριμένο ανθολόγιο και τις μεθόδους που του αντιστοιχούν σε μαθητές που ολοφάνερα ξεφεύγουν από το μοντέλο του μαθητή για τον οποίο έχει σχεδιαστεί το μάθημα; Ας δούμε όμως συγκεκριμένα ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο μειονοτικός, ο αλλόγλωσσος, ο αλλοεθνής μαθητής σε ένα συνηθισμένο μάθημα λογοτεχνίας, όπως μας τις περιγράφουν συνήθως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Θα τις αναφέρουμε εδώ επιγραμματικά και θα τις αναλύσουμε παρακάτω. Πρώτα-πρώτα έχουν γλωσσικές δυσκολίες με τα κείμενα του ανθολογίου. Η γλώσσα των κειμένων είναι εκλεπτυσμένη, λογοτεχνική, μεταφορική, απαιτεί οπωσδήποτε ένα γλωσσικό επίπεδο ανώτερο από αυτό που κατέχουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, ιδιαίτερα στην Α΄ Γυμνασίου, με αποτέλεσμα να μην καταλαβαίνουν ακόμα και βασικά στοιχεία του κειμένου. Πολλά κείμενα των ανθολογίων αναφέρονται σε επεισόδια ή σύμβολα της εθνικής ιστορίας τα οποία είναι ανοίκεια στους μειονοτικούς ή αλλοεθνείς μαθητές με αποτέλεσμα, ακόμα κι αν ξέρουν το σχετικό ιστορικό συμβάν, να μην μπορούν να συμμεριστούν το συναισθηματικό κλίμα του κειμένου. Το ίδιο ισχύει με

τα κείμενα που αναφέρονται στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία (και τέτοιες θεματικές ενότητες υπάρχουν σε όλα τα ανθολόγια) τα οποία, προφανώς, είναι εντελώς ακατάλληλα για τους αλλόθρησκους μαθητές. Συχνά επίσης, τα κείμενα περιέχουν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς για εθνότητες οικείες προς τους μαθητές, οπότε καταλαμβάνονται από αμηχανία ή δυσαρέσκεια για το μάθημα συνολικά. Τέλος, σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις και την εξαγωγή νοήματος, οι μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν, τόσο γιατί ο προφορικός και γραπτός τους λόγος στην ελληνική δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένος, όσο και διότι φοβούνται ότι το συναίσθημα ή η άποψη που θέλουν να εκφράσουν δεν είναι τα αναμενόμενα και πιθανόν να μην είναι αποδεκτή από τον καθηγητή ή την καθηγήτριά τους. Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι μαθητές που παρουσιάζονται αδιάφοροι, σιωπηλοί, δυσκίνητοι και προκαλούν στους εκπαιδευτικούς τους αισθήματα ματαίωσης, απελπισίας και παραίτησης.

Όλα τα παραπάνω προβλήματα μπορούν να αναλυθούν με βάση παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες και έρευνες, ενώ με τη συνδρομή της θεωρίας της λογοτεχνίας μπορούμε να προσεγγίσουμε το φαινόμενο της «κατανόησης» του λογοτεχνικού κειμένου. Οι σχετικές προσεγγίσεις βρίσκονται ανεπτυγμένες στα βιβλία *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο* (Χοντολίδου 2003) και *Ανάγνωση και ετερότητα* (Αποστολίδου 2003) της επιμορφωτικής σειράς του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) *Κλειδιά και αντικλειδιά* και δεν είναι αναγκαίο να επαναληφθούν. Θα ήταν χρήσιμο, ωστόσο, να υπενθυμίσουμε ότι ο θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας δηλαδή η ανάγνωση, είναι ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας των ανθρώπων για την οποία μιλούμε. Η επιθυμία για ανάγνωση μεταδίδεται μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις και ριζώνει στην εκτίμηση που έχει ο εν λόγω πολιτισμός στην ανάγνωση. Αν δηλαδή δίδονται στο παιδί μηνύματα ότι η ανάγνωση είναι καλή και σπουδαία ενασχόληση που βοηθά τους ανθρώπους να βελτιωθούν, να μάθουν, να προκόψουν, και αν του δίδονται βιβλία από μικρή ηλικία, τότε είναι πιθανόν το παιδί αυτό να αποκτήσει τη συνήθεια να διαβάσει. Επίσης, ο τρόπος ζωής μιας οικογένειας, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το είδος των εργασιών που κάνουν τα μέλη της, τον τρόπο διαχείρισης του εργάσιμου και του ελεύθερου χρόνου, τις οικιστικές συνθήκες, επηρεάζει τη διάθεση για ανάγνωση. Αν λ.χ. οι χειρωνακτικές εργασίες

που πρέπει να γίνουν είναι ατελείωτες και τα παιδιά βοηθούν σε αυτές, όπως γίνεται στις αγροτικές οικογένειες, και αν, επιπλέον, δεν υπάρχει στο σπίτι ένας ήσυχος χώρος να συγκεντρωθεί κανείς για να διαβάσει, είναι φανερό ότι σε τέτοιες συνθήκες η ανάγνωση εκ των πραγμάτων αποθαρρύνεται. Έρευνες που έχουν γίνει για τις αναγνωστικές συμπεριφορές διάφορων πληθυσμιακών ομάδων, έχουν δείξει ότι γενικά η ανάγνωση δεν ευδοκιμεί στις εργατικές και αγροτικές τάξεις³. Ταυτόχρονα, οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι οι συστηματικοί αναγνώστες απολαμβάνουν παράλληλα και πολλά άλλα πολιτισμικά προϊόντα: πηγαίνουν στο θέατρο, στον κινηματογράφο, σε μουσεία και εκθέσεις, συμμετέχουν, δηλαδή, σε αυτό που ονομάζουμε συνήθως κυρίαρχο πολιτισμό (Passeron 2000: 103-118).

Αν τα προαναφερθέντα αφορούν όλους τους μαθητές και εξηγούν ως ένα βαθμό την αδύναμη σχέση με την ανάγνωση που έχουν οι μαθητές των εργατικών τάξεων, οι αλλόγλωσσοι και μειονοτικοί μαθητές καλούνται να γίνουν αναγνώστες στη δεύτερη γλώσσα τους, χωρίς, τις περισσότερες φορές, να έχουν ήδη αποκτήσει αναγνωστικές συνήθειες στη μητρική τους γλώσσα. Είναι προφανές πως ένας ώριμος στη μητρική του γλώσσα αναγνώστης, έχει να ξεπεράσει μόνον γλωσσικές δυσκολίες στην ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα. Όσοι όμως, είτε λόγω της μικρής τους ηλικίας είτε λόγω της έλλειψης συστηματικής διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα, δεν έχουν προλάβει να αποκτήσουν αναγνωστικές συνήθειες στην πρώτη γλώσσα, τότε η ανάγνωση για αυτούς είναι στην ουσία μετάβαση σε έναν άλλο πολιτισμό, τον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας, που συνήθως συμβαίνει να είναι η γλώσσα του σχολείου (Φραγκουδάκη 2003). Στην περίπτωση αυτή, η επιθυμία για ανάγνωση είναι επιθυμία να γνωρίσουν και να συμμετάσχουν σε έναν άλλο πολιτισμό που δεν είναι ο δικός τους. Είναι ευνόητο πως σε τέτοιες περιπτώσεις, η επιθυμία για ανάγνωση μπορεί να ενισχυθεί ή να ανακοπεί από τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με τον άλλο πολιτισμό, αν

3 Στην Ελλάδα έχουν γίνει τρεις έρευνες αναγνωστικής συμπεριφοράς από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ). Δύο γενικές, Παπαμιχαήλ, Ιωάννης & Νικήτας Πατινιώτης (επιμ.) (1999). *Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς. Σύνοψη αποτελεσμάτων*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ και Β' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών (2004) στο www.ekebi.gr, όπου είναι αναρτημένη και η πρώτη. Μία παλαιότερη έρευνα στο μαθητικό πληθυσμό του Νομού Εβρου, Κάτσικας, Χρήστος & Μαίρη Λεοντσίνη (επιμ.) (1996). *Η αναγνωστική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο Νομό Εβρου*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ. Ανάλογη έρευνα, με μικρότερο δείγμα, έχει κάνει και ο Κωνσταντίνος Μαλαφάντης (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

δηλαδή έχουν αισθήματα έλξης ή απώθησης για αυτόν. Το σχολείο και ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η ανάγνωση μέσα σε αυτό, αποτελεί, στα μάτια των δίγλωσσων μαθητών, το σύμβολο και την ενσάρκωση ενός άλλου πολιτισμού. Επομένως, όσο κι αν οι μαθητές επηρεάζονται από τα οικογενειακά πρότυπα στην αναγνωστική τους συμπεριφορά, το σχολείο είναι ο χώρος όπου καθορίζεται το παιχνίδι της ανάγνωσης. Αν τα μηνύματα που θα δώσει το σχολείο για την ανάγνωση είναι ελκυστικά, αν δηλαδή η ανάγνωση φανεί ως ο δρόμος που θα εισαγάγει τα παιδιά σε έναν πολιτισμό όχι αυτάρκη, κλειστό, υπεροπτικό και αυτάρεσκο αλλά ανοικτό προς τους άλλους και με σεβασμό στο διαφορετικό, αν η ανάγνωση είναι το διαβατήριο για να συμμετάσχουν σε μια πολύχρωμη ομάδα στην οποία η ετερότητα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση, τότε είναι πιθανόν να θέλουν να διαβάσουν.

Αν τα παραπάνω γράφτηκαν για να περιγράψουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πιστεύουμε ότι θα πρέπει να κινηθεί η παρέμβασή μας στο μάθημα της λογοτεχνίας, εκείνο που χρειάζεται επιπλέον να διευκρινιστεί είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη λογοτεχνία, μια έννοια περίπλοκη και ιστορική που δεν έχει βρει ως τώρα, και ούτε θα βρει ποτέ, τον καθολικό και διαχρονικό ορισμό της. Το μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση βασίζεται στην επικρατούσα από τον 19ο αιώνα αντίληψη για τη λογοτεχνία, η οποία συνδέει την τελευταία με το έθνος μέσα από το δόγμα: *η λογοτεχνία εκφράζει την εθνική ψυχή* (Κουντουρά 2006). Για αυτό και αντιλαμβάνεται τη λογοτεχνία κυρίως και πρωτίστως ως εθνική λογοτεχνία, η οποία ενσαρκώνεται σε ένα σώμα κειμένων που αποτελεί τον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα και περιλαμβάνει τα μεγαλύτερα ή μικρότερα αριστουργήματα της λογοτεχνικής παραγωγής του έθνους (Αποστολίδου 1995). Είναι αυτονόητο ότι η αντίληψη αυτή συνάδει απόλυτα με τις επιδιώξεις του εθνικού κράτους και του εκπαιδευτικού του συστήματος. Η οργάνωση του μαθήματος στη βάση ενός κοινού για όλους ανθολογίου, που σχεδιάζεται κεντρικά και το οποίο περιέχει σε συντριπτικό ποσοστό ελληνική λογοτεχνία, αποκλείοντας τις ξένες λογοτεχνίες και, επομένως, τις ξένες κουλτούρες, δίνει στην ουσία σάρκα και οστά σε αυτή την αντίληψη της λογοτεχνίας.

Χωρίς να ξεχνούμε ή να διαγράφουμε την εθνική διάσταση της λογοτεχνίας, η οποία τεκμηριώνεται ιστορικά και αποτελεί πάντα μια πλευρά της λογοτεχνίας, στο βαθμό που τα άτομα ταυτίζονται με εθνικές ταυτότητες, θέλουμε να προβάλλουμε κάποιες άλλες πλευρές

και ορισμούς της λογοτεχνίας, οι οποίες είναι υποφωτισμένες στο υπάρχον μάθημα, αλλά νομίζουμε ότι βοηθούν στα συγκεκριμένα προβλήματα που έχουμε να αντιμετωπίσουμε σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η λογοτεχνία έχει μια προσωπική διάσταση. Σε αυτή στρεφόμαστε προκειμένου να καταλάβουμε και να ερμηνεύσουμε την καθημερινότητά μας και τη θέση μας σε έναν κόσμο πολύπλοκο και πολύφωνο. Η σχέση μας με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μια σχέση φιλοξενίας ενός Άλλου που μας βοηθά να δώσουμε σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να προσανατολιστούμε σε ένα ολοένα και πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να πλάσουμε την ατομική αλλά και τη συλλογική μας ταυτότητα.

Στην ίδια τη σχέση μας, συνεπώς, με τη λογοτεχνία ανακαλύπτουμε έναν κώδικα συμπεριφοράς, έναν ηθικό κανόνα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό Άλλο. Εδώ και πολλούς αιώνες, το είδος λόγου που μεταφράζεται περισσότερο από κάθε άλλον είναι η λογοτεχνία. Παρά τις ενστάσεις όλων εκείνων που τονίζουν ότι η λογοτεχνία, ως εκφραστής της πολιτισμικής ιδιοπροσωπίας κάθε λαού, είναι ριζικά αμετάφραστη, αυτή συνεχίζει –και μάλιστα με ολοένα αυξανόμενους ρυθμούς στην εποχή μας– να μεταφράζεται, προσφέροντας την καλύτερη απόδειξη του γεγονότος ότι οι πολιτισμοί δεν ζουν και δεν αναπτύσσονται μέσα σε μια αυτάρεσκη και αυτάρκη εσωστρέφεια αλλά μέσω ενός διαρκούς διαλόγου και της αλληλοτροφοδότησής τους και ότι οι γλώσσες δεν συνιστούν κλειστούς, αυτο-ανακλώμενους κόσμους, αλλά μέσα επικοινωνίας, μέσα επαφής και προσοικειώσης. Η λογοτεχνία είναι, λοιπόν, το πιο συχνά μεταφραζόμενο είδος λόγου, γιατί αποτελεί έναν τόπο συνάντησης, όχι απλώς ενός συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά, κυρίως, των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών και υπαγωγών τους, γιατί, επίσης, το λογοτεχνικό κείμενο συντελεί στην κατανόηση άλλων τρόπων ζωής, και κατά προέκταση, στην από-φυσικοποίηση⁴ και σχετικοποίηση του δικού μας.

Κατά την τελευταία εικοσαετία περίπου, εξαιτίας όλων των προηγούμενων ιδιοτήτων της λογοτεχνίας, της έχει ανατεθεί ένας πρωταγωνιστικός ρόλος, τόσο στα ποικίλα προγράμματα μειονοτικής

4 Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ιδεολογικών-διαλογικών συστημάτων είναι και η ικανότητά τους να «φυσικοποιούν» τις ιδεολογίες, να καταφέρνουν δηλαδή να κερδίσουν για αυτές την αποδοχή τους ως μη ιδεολογικές και, τελικά, να τις μετατρέπουν σε «κοινή λογική» (Fairclough 1995: 27 κ.ε.).

εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς (Rendon 1995), όσο και σε κάθε εθνικό σχολικό πρόγραμμα που έχει αναθεωρηθεί στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁵. Και στις δύο περιπτώσεις, το μάθημα της λογοτεχνίας έχει προκριθεί ως προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας· της κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς. Είναι σε αυτήν ακριβώς τη βάση που πιστεύουμε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας έχει ένα ζωτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μειονοτικών μαθητών της Θράκης, ότι μπορεί να συμβάλει με τον δικό του τρόπο στην πραγματοποίηση του θεμελιακού γενικού στόχου αυτού του προγράμματος: να γίνουν, δηλαδή, οι μαθητές αυτών των σχολείων ικανοί να ενταχθούν και να συμβάλουν ισότιμα και δημιουργικά στις κάθε είδους διαδικασίες, εξελίξεις και θεσμούς που διαμορφώνουν και μεταμορφώνουν καθημερινά τόσο το άμεσο, όσο και το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους.

Με βάση τα προηγούμενα, οι ιδιαίτεροι στόχοι που έχουμε θέσει για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικές τάξεις είναι οι εξής:

- ⇒ Η καλλιέργεια σύνθετων (πολυτροπικών) γραμματισμών· με άλλα λόγια, μιας πλατιάς ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας κείμενα όχι μόνο λογοτεχνικά, αλλά και από τους χώρους της προφορικής και της εικονικής επικοινωνίας (λ.χ. τραγούδια, κόμικς, θέατρο, κινηματογραφικές ταινίες, ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές) (Χοντολίδου 1999α: 115-118).
- ⇒ Αξιοποίηση της παραπάνω ποικιλίας κειμένων προκειμένου να αναπτυχθεί η κριτική και ταυτόχρονα δημιουργική σχέση των εκπαιδευομένων με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι δεν μας ενδιαφέρει ο προσπολιτισμός (acculturation) των μειονοτικών μαθητών στα ήθη και στις αξίες της «πλειονότητας», αλλά η ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού τους για τις κοινωνικές αξίες, τους ρόλους,

5 Βλ. ενδεικτικά Australian Education Council and Curriculum Corporation (1994) για την περίπτωση της Αυστραλίας και Protherough (1995) για την περίπτωση της Αγγλίας.

τις σχέσεις και τους θεσμούς, από όπου κι αν προέρχονται. Στο πλαίσιο αυτό και, χωρίς να παραβλέπουμε ή να υποβαθμίζουμε την υπαγωγή των μαθητών στη μουσουλμανική ταυτότητα, η βασική ταυτότητά τους για μας είναι αυτή του παιδιού. Τα λογοτεχνικά και άλλα κείμενα που αξιοποιούμε επιλέγονται με κριτήριο όχι τη λογοτεχνική ή αισθητική τους αξία, αλλά τις ιδιαίτερες ανάγκες και εμπειρίες των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα που αυτά τα ίδια έχουν. Αλλά και αναφορικά με το τελευταίο κριτήριο, δεν αναζητούμε κείμενα που μιλούν αποκλειστικά για πολιτισμικά χαρακτηριστικά των νέων της μειονότητας. Αντίθετα, επιλέγουμε κείμενα που μιλούν για εμπειρίες και ανάγκες των παιδιών και των εφήβων, κοινές στο σύγχρονο κόσμο, ενώ η πολιτισμική διαφορά που οπωσδήποτε θα αναδειχθεί, θα αναδειχθεί, με φυσικό τρόπο, μέσω της πολλαπλής ανάγνωσης.

⇒ Συμβολική ενδυνάμωση και περαιτέρω ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μειονοτικών μαθητών. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάση της μειονοτικής εκπαίδευσης να προϋποθέτει την πολιτισμική ελλειμματικότητα των μαθητών, υποτιμώντας ή παραβλέποντας εντελώς τις γλωσσικές δεξιότητες και πολιτισμικές εμπειρίες που αυτοί διαθέτουν, το ζητούμενο εδώ είναι να τις αναγνωρίσουμε, να τις επιβεβαιώσουμε και να τις αξιοποιήσουμε προκειμένου να επιτύχουμε τον περαιτέρω εμπλουτισμό και ανάπτυξή τους (Alan & Jeffcoate 1981, Burgess 1984: 56-69, Cummins 1999, Mac Dougal 1981: 19-24, Trueba 1989).

2. Οργάνωση του διδακτικού υλικού

Για την Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου

Στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχετικό Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων που το συνοδεύει προβλέπει μια θεματική οργάνωση των κειμένων. Συγκεκριμένα, συγκροτεί θεματικές ενότητες, οι οποίες, ωστόσο, δεν προτείνουν με ορισμένη διδακτική μεθοδολογία, την παράλληλη ανάγνωση και τη σύγκριση των κειμένων που τις συναποτελούν, με αποτέλεσμα να διδάσκονται ανακατεμένα κείμενα από διαφορετικές θεματικές ενότητες χωρίς καμιά αναγκαία σύνδεση μεταξύ τους. Εμείς, επειδή πιστεύουμε στη λογική των θεματικών ενότητων, με την προϋπόθεση βέβαια να σημαίνει αυτό κάτι και για τη διδακτική πράξη, συγκροτήσαμε τρεις επιπλέον ενότητες κειμένων για κάθε τάξη, τις οποίες θα περιγράψουμε αμέσως παρακάτω⁶. Προηγουμένως ας διευκρινιστεί ότι θεωρούμε πολύ χρήσιμο να ασχολούνται οι μαθητές με έναν κύκλο ομοειδών-ομόθεμων κειμένων για αρκετό χρονικό διάστημα, διότι έτσι έχουν τον χρόνο να μπου σε έναν ορισμένο προβληματισμό και στα κοινά στοιχεία που συνδέουν τα κείμενα, ενώ η παράλληλη ανάγνωση ομοειδών κειμένων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, μέσα από την αξιοποίηση των διακειμενικών σχέσεων, να εξάγουν ευκολότερα νόημα.

Ταυτόχρονα διευρύνουμε την έννοια της θεματικής ενότητας αναζητώντας και άλλα κοινά στοιχεία στα κείμενα πέρα από το θέμα τους, όπως είναι η μορφή ή το είδος στο οποίο ανήκουν. Για αυτό το λόγο ονομάζουμε τις ενότητες των κειμένων *διδακτικές ενότητες* και δίνουμε σε αυτές ένα ευρύτερο παιδαγωγικό περιεχόμενο. Η διδακτική ενότητα είναι, λοιπόν, μία ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία, η οποία συνδυάζει γλωσσικές με μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τα κείμενα, λογοτεχνικά ή μη, μεταξύ τους σε ένα επικοινωνιακό σύνολο. Η διδακτική ενότητα δομείται ακριβώς γύρω από ένα σύνολο κειμένων τα οποία σχετίζονται με βάση κάποιο

6 Η οργάνωση του διδακτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας, στο πλαίσιο του ΠΕΜ, βασίζεται στη διδακτική πρόταση της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όπως αποτυπώθηκε στο: Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

κοινό στοιχείο τους: το θέμα, το είδος στο οποίο ανήκουν, την οπτική γωνία, το ύφος, κ.λπ. Τα κείμενα, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, δεν διαβάζονται χωριστά ή το ένα μετά το άλλο, αλλά ταυτόχρονα, από διαφορετικές ομάδες μαθητών, οι οποίοι ανταλλάσσουν την εμπειρία τους στο ευρύ πλαίσιο προβληματισμού της ενότητας⁷.

Τα κείμενα διαφόρων ειδών, που προτείνουμε στο πλαίσιο των διδακτικών ενότητων, επιλέχθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: η γλώσσα τους να είναι ομαλή, δηλαδή να είναι η κοινή νεοελληνική χωρίς αρχαϊκά, καθαρευουσιάνικα ή ιδιωματικά στοιχεία τα οποία θα δυσκόλευαν μαθητές με ελλιπή γνώση της ελληνικής. Τα θέματά τους να είναι ελκυστικά και κοντά στα ενδιαφέροντα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Προσπαθήσαμε, όπου αυτό ήταν δυνατόν, να περιλάβουμε κείμενα που μιλούν για εμπειρίες νέων μουσουλμάνων, όπως λ.χ. ένα κείμενο που μιλά για το προσκύνημα στη Μέκκα ή ένα άλλο με τίτλο *Με μπλουτζίν και φερετζέ* που μιλά για τις εμπειρίες μιας έφηβης μουσουλμάνας σε μια δυτικοευρωπαϊκή χώρα. Το σπουδαιότερο όμως κριτήριο είναι η ίδια η ποικιλία των κειμένων, έτσι ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη (ποίηση, διήγημα, μυθιστόρημα, βιογραφία και αυτοβιογραφία, χιουμοριστικό κείμενο, τραγούδια, θέατρο, κόμικς) και να αναπτύξουν –όπως σημειώθηκε παραπάνω– ποικίλες στρατηγικές ανάγνωσης. Άλλο σημαντικό κριτήριο είναι η συνομιλία και η σύγκριση των κειμένων στο πλαίσιο της ίδιας ενότητας έτσι ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι παιδαγωγικοί της σκοποί. Ένα κείμενο, δηλαδή, περιλαμβάνεται στο βαθμό που προσθέτει μία επιπλέον όψη στο θέμα της ενότητας. Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, κριτήρια όπως ορισμένη ποσόστωση ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας ή προαποφασισμένη λίστα μεγάλων λογοτεχνών που θα έπρεπε οπωσδήποτε να διδαχθούν δεν ήταν στον ορίζοντά μας, τουλάχιστον όχι για τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

Πολλά από τα κείμενα των σχολικών ανθολογίων μπορούν να περιληφθούν στις διδακτικές ενότητες που προτείνουμε, άλλες φορές βγαίνοντας από τη θεματική ενότητα στην οποία βρίσκονταν στο

⁷ Οι διδακτικές μας ενότητες (unit approach) συμβαδίζουν με τον τρόπο διδασκαλίας που αναπτύσσει η Sloan Davis, G. S. (1991). *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle School*. New York: Teachers College Press, 154. Ο Jim Cummins, χρησιμοποιώντας παραδείγματα πολλών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, επισημαίνει πόσο βοηθητική είναι η θεματικά βασισμένη μάθηση και οι θεματικές ενότητες (Cummins 1999: 130-131).

ανθολόγιο και εντασσόμενα σε νέα και, άλλες φορές, κρατώντας την ίδια θεματική δεσπόζουσα. Ούτως ή άλλως, καθώς εντάσσονται σε διαφορετικό αναγνωστικό πλαίσιο, θα έχουν μια διαφορετική χρήση. Οι διδακτικές ενότητες που σχεδιάσαμε έχουν πάρει υπόψη τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της λογοτεχνίας και, σε καμιά περίπτωση, δεν σκοπεύουν να αντικαταστήσουν το σύνολο της διδακτέας ύλης του μαθήματος. Εκείνο το οποίο επιδιώξαμε είναι να προτείνουμε μια νέα οργάνωση του μαθήματος που να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της διδασκαλίας σε τάξεις με διαφοροποιημένο, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητικό πληθυσμό προσφέροντας στον εκπαιδευτικό μια σαφή σκοποθεσία και μεθοδολογία.

Για κάθε τάξη σχεδιάσαμε τρεις διδακτικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα της Α΄ Γυμνασίου έχει τίτλο *Λόγος και εικόνα: τα κόμικς* και συγκεντρώνει κείμενα του είδους που αποκαλείται κόμικ ή εικονογραφήγημα και το οποίο επιλέχθηκε ακριβώς γιατί περιέχει μικρής έκτασης κείμενο που μπορεί να γίνει κατανοητό από μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες, με τη βοήθεια της εικόνας. Η δεύτερη ενότητα που προτείνουμε με τίτλο *Ποίηση και τραγούδι* δεν είναι θεματική ενότητα, απλώς στεγάζει ένα σύνολο ποιημάτων και τραγουδιών υψηλής ποιότητας που διδάσκονται και αυτά ως ποιήματα. Η συσχέτιση με το τραγούδι αποτελεί απλώς έναν τρόπο για να έρθει η ποίηση πιο κοντά στους μαθητές. Η τρίτη ενότητα με τίτλο *Το παιχνίδι στη λογοτεχνία* στεγάζει πεζά κείμενα, διηγήματα και αποσπάσματα μυθιστορημάτων, που έχουν ως συνισταμένη το παιχνίδι για να ελκύσουν τους μαθητές.

Η πρώτη ενότητα της Β΄ Γυμνασίου έχει τον τίτλο *Το ταξίδι: εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης*. Στεγάζει κείμενα που αναφέρονται στο ταξίδι ως μια πολύμορφη εμπειρία ζωής, με έκδηλο το στοιχείο της περιπέτειας και της φαντασίας. Επιδιώκει να ανοίξει τους ορίζοντες των μειονοτικών μαθητών γνωρίζοντάς τους άλλους τόπους και άλλες κουλτούρες. Η δεύτερη ενότητα έχει τον τίτλο *Η περιπέτεια της ενηλικίωσης* και περιλαμβάνει κείμενα που ασχολούνται με τα προβλήματα της εφηβικής ηλικίας. Καθώς οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου βρίσκονται πλέον στην εφηβεία, ένα ισχυρό κίνητρο για ανάγνωση αλλά και μια ουσιαστική βοήθεια για τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους θα είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων που παρουσιάζουν ποικίλα

πορτρέτα εφήβων σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η τρίτη, τέλος, ενότητα έχει τον τίτλο *Εικόνα και λόγος: το οπτικο-ακουστικό αφήγημα* και αποτελεί συνέχεια, κατά κάποιον τρόπο, της πρώτης ενότητας της Α΄ Γυμνασίου *Λόγος και εικόνα: τα κόμικς*. Αυτή τη φορά η έμφαση δίνεται στην παράλληλη μελέτη λογοτεχνικών και οπτικο-ακουστικών αφηγημάτων που προέρχονται από τον κινηματογράφο και την τηλεόραση. Χρησιμοποιούμε την κινηματογραφική και τηλεοπτική εικόνα για να προάγουμε την ελληνομάθεια των μαθητών με προσιτούς τρόπους και να τους φέρουμε σε επαφή με τις αξίες και τις αναζητήσεις της ελληνικής κοινωνίας.

Οι παραπάνω προτάσεις προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές με την ακόλουθη μορφή:

Για τους εκπαιδευτικούς δημιουργήσαμε δύο βιβλία οδηγιών (για την Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου) με τίτλο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας*. Εκεί αναπτύσσεται κάθε διδακτική ενότητα χωριστά ως εξής:

- ⇒ Προτάσσεται μια εισαγωγή που εκθέτει την προβληματική του είδους των κειμένων που προτείνονται καθώς και την παιδαγωγική τους χρησιμότητα. Επίσης, αναδεικνύει όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες συνδυασμού των κειμένων του σχολικού ανθολογίου με εκείνα του προτεινόμενου υλικού, έτσι ώστε οι μειονοτικοί μαθητές να περνούν σταδιακά από μικρότερα, απλούστερα κείμενα σε ολοένα μεγαλύτερα και συνθετότερα ως προς τη γλώσσα και το περιεχόμενο.
- ⇒ Περιγράφονται οι διδακτικοί σκοποί και αναπτύσσονται οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές.
- ⇒ Παρατίθενται οι τίτλοι των κειμένων που προτείνουμε να διαβάσουν οι μαθητές, συνήθως χωρισμένοι σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους.
- ⇒ Αναλύεται η μέθοδος διδασκαλίας, η οποία αναπτύσσεται σε φάσεις και περιγράφονται οι δραστηριότητες που προτείνονται για τους μαθητές. Οι δραστηριότητες κατανέμονται σε κάθε φάση και σε κάθε κείμενο ξεχωριστά.
- ⇒ Παρατίθεται βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό.

Για τους μαθητές ετοιμάσαμε ένα φάκελο που περιλαμβάνει τρία τεύχη (ένα για κάθε διδακτική ενότητα) με μερικά ενδεικτικά κείμενα από όσα προτείνουμε, συνοδευμένα από εικόνες. Ο λόγος ύπαρξης αυτού του φακέλου είναι καθαρά πρακτικός: σκοπεύει να βοηθήσει στη διεξαγωγή του μαθήματος σε εκείνα τα σχολεία της Θράκης που δεν έχουν βιβλιοθήκες αλλά και να απαλλάξει τους εκπαιδευτικούς από το άγχος της συνεχούς παραγωγής φωτοτυπιών. Ωστόσο, ο φάκελος αυτός με τα λογοτεχνικά κείμενα για τον μαθητή δεν αποτελεί ανθολόγιο και δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως τέτοιο. Δεν επιδιώκει να δεσμεύσει τους καθηγητές παρά μόνο να τους βοηθήσει. Ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης είναι εκείνος που θα αποφασίσει ποια κείμενα από το φάκελο και ποια κείμενα από τη βιβλιοθήκη είναι κατάλληλα για τους δικούς του μαθητές.

Κρίσιμος είναι, στο σημείο αυτό, ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» περιέλαβε στις δράσεις του τη συγκρότηση σχολικών βιβλιοθηκών (ή την ενίσχυση όσων υπήρχαν) στα σχολεία με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό αλλά και σε αρκετά μεικτά σχολεία (συνολικά είκοσι δύο) στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης. Στις βιβλιοθήκες αυτές περιλαμβάνονται τα βιβλία που προτείνουμε στις διδακτικές προτάσεις, σε πολλαπλά, μάλιστα, αντίτυπα. Θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε τη σημασία που έχει για τους μειονοτικούς μαθητές η χρήση της βιβλιοθήκης, ο δανεισμός βιβλίων και η ανάγνωση στο σπίτι. Ο τρόπος εργασίας που προτείνουμε οδηγεί στη βιβλιοθήκη και αυτό είναι ένα στοιχείο της πρότασής μας που επιθυμούμε να ενισχυθεί ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς.

Για την Γ΄ Γυμνασίου

Στη Γ΄ τάξη το Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτει ως βασικό σκοπό του μαθήματος της λογοτεχνίας τη γνωριμία με την εξέλιξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας, τη διδασκαλία, με άλλα λόγια, της ιστορίας της. Ο σκοπός αυτός προσδιορίζει και την ιστορική οργάνωση της ύλης του μαθήματος κατά την οποία, τα κείμενα είναι αντιπροσωπευτικά της κάθε περιόδου και τίθενται, στο σχολικό ανθολόγιο, σε χρονολογική σειρά. Για το λόγο αυτό και η δική μας παρέμβαση σε αυτή την τάξη έχει μια διαφορετική μορφή σε σχέση με τις προηγούμενες δύο τάξεις.

Μερικές προκαταρκτικές διευκρινίσεις: η διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας αποτελεί πάντα ένα δύσκολο στοίχημα για τη διδακτική της λογοτεχνίας γενικά, πόσο μάλλον για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μειονοτικούς μαθητές, οι οποίοι έχουν τόσο γλωσσικές δυσκολίες στο να προσεγγίσουν κείμενα παλαιότερων περιόδων όσο και έλλειψη εξοικείωσης με το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα κείμενα. Ας μη ξεχνούμε πως η ιστορία της λογοτεχνίας ακολουθεί το βηματισμό της εθνικής ιστορίας και προϋποθέτει όχι μόνο τη γνώση της, αλλά και την εξοικείωση με τα σύμβολα, τους μύθους και τις αξίες της.

Η πρόκληση που είχαμε, επομένως, να αντιμετωπίσουμε κατά την εκπόνηση των διδακτικών προτάσεων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου σε σχολεία με μειονοτικούς μαθητές συνίστατο, κατ' αρχήν, στον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουμε την ιστορικότητα της λογοτεχνίας έτσι ώστε ο στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας της να γίνει πιο απτός και προσιτός. Επιπλέον, η μεθόδευση της διδασκαλίας θα πρέπει να προσφέρει στους μειονοτικούς μαθητές όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να αντιληφθούν τη σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας στη συνθετότητά της πέρα από εύκολες αναγωγές και προκαταλήψεις (Κουντουρά 1999).

Μετά τις σύντομες αυτές διευκρινίσεις, για τη διδακτική μας πρόταση ιστορική προσέγγιση της λογοτεχνίας σημαίνει:

- ⇒ Ανάδειξη της ιστορικότητας των ποικίλων παραμέτρων του λογοτεχνικού φαινομένου: ιστορικότητα συγγραφέα, κειμένου, αναγνώστη.
- ⇒ Ανάδειξη της ιστορικότητας ενός θέματος.
- ⇒ Ανάδειξη της ιστορικότητας των λογοτεχνικών ειδών και τεχνοτροπιών.
- ⇒ Παρακολούθηση της ιστορικής συνέχειας μέσα από την εναλλαγή της παράδοσης και της μεταβολής, σε επίπεδο ατόμων, έργων, θεμάτων, ρευμάτων και ειδών.

Κατά το σχεδιασμό των διδακτικών προτάσεων λάβαμε σταθερά υπόψη, πέρα από τις θεωρητικές αρχές, τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθυνόμαστε: το γλωσσικό τους

πρόβλημα, την ανύπαρκτη, συχνά, αναγνωστική τους ιστορία, το διαφοροποιημένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Από το περιεχόμενο των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου* επιλέξαμε ενδεικτικά δέκα κείμενα υπολογίζοντας ότι τόσα περίπου είναι τα κείμενα που διδάσκονται σε μια σχολική χρονιά. Φροντίσαμε τα επιλεγμένα κείμενα να αντιπροσωπεύουν, κατά το δυνατόν, όλες τις περιόδους της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Τα κριτήρια επιλογής μας επιπλέον ήταν: έλλειψη ιδιαίτερων γλωσσικών δυσκολιών, εκπροσώπηση όλων των ειδών (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο), ελκυστικό, για τους μαθητές και τις μαθήτριες, θέμα, κοντά στις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους (σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια, σχολική ζωή, ερωτική αγάπη, ταξίδι, ξενιτιά, αναζήτηση στάσεων ζωής).

Το διδακτικό υλικό επομένως για τη Γ' Γυμνασίου παίρνει την ακόλουθη μορφή: στο βιβλίο του καθηγητή με τίτλο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας*, για κάθε προτεινόμενο κείμενο προσφέρουμε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εργασίας που περιλαμβάνει τα ακόλουθα μέρη:

- ⇒ Προτάσσεται μια εισαγωγή με διευκρινιστικές παρατηρήσεις για το θέμα, το είδος, το περιεχόμενο του κειμένου, καθώς και την παιδαγωγική προσέγγιση που προτείνεται.
- ⇒ Περιγράφονται οι διδακτικοί σκοποί και αναπτύσσονται οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε σε κάθε κείμενο η διδακτική προσέγγιση να εστιάζει στην ανάδειξη μιας παραμέτρου της ιστορικότητας του λογοτεχνικού φαινομένου. Έτσι, άλλοτε προβάλλεται περισσότερο η ιστορικότητα ενός θέματος, άλλοτε η αλλαγή ενός λογοτεχνικού είδους ή η μετάβαση από μια τεχνοτροπία σε άλλη, άλλοτε οι διαφορετικές αναγνώσεις του κειμένου ή η σχέση του με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες.
- ⇒ Προτείνονται παράλληλα κείμενα που συνομιλούν με το αρχικό και βοηθούν, με τη συγκριτική ανάγνωσή τους, στο φωτισμό της ιστορικότητας του θέματος ή, ανάλογα με τη σκοποθεσία, στην καλύτερη γνωριμία με μια τεχνοτροπία, ένα ρεύμα ή μια ιστορική εποχή. Προκρίνεται, ως ιδιαίτερα σημαντική, η παράλληλη ανάγνωση κειμένων, που σχετίζονται με διάφορους τρόπους μεταξύ τους, διότι μόνο μέσω της σύγκρισης μπορεί να αναδειχθεί η ιστορικότητά τους. Ταυτόχρονα, εμπλουτίζεται έτσι η αναγνωστική εμπειρία

των μαθητών αφού, τα δέκα αρχικά κείμενα που επιλέχθηκαν, πολλαπλασιάζονται με τα παράλληλά τους. Προτείνονται, επιπλέον, εικόνες, τραγούδια και οπτική αφήγηση (όπου αυτό είναι δυνατόν) για να υποστηριχθεί η όλη αναγνωστική διαδικασία.

⇒ Αναλύεται η μέθοδος διδασκαλίας, η οποία αναπτύσσεται σε φράσεις και περιγράφονται οι δραστηριότητες που προτείνονται για τους μαθητές. Επιδιώκουμε τη σταδιακή προσέγγιση του κειμένου, ξεκινώντας από αναγνώσεις άλλων κειμένων που προετοιμάζουν το έδαφος, συνεχίζουμε με το αρχικό μας κείμενο-στόχο και ολοκληρώνουμε με τις αναγνώσεις των παράλληλων κειμένων και τη σύγκριση. Στις προτεινόμενες δραστηριότητες φροντίζουμε να συνδέουμε τις διαθεματικές και ερευνητικές εργασίες με εμπειρίες της ζωής και της καθημερινότητάς των μαθητών, έτσι ώστε να μπορούν να αντλήσουν και να επεξεργασθούν βιωματικά δεδομένα.

⇒ Παρατίθεται βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό.

Το βιβλίο του μαθητή εξυπηρετεί βασικά την ανάγκη να δοθούν στους μαθητές αλλά και στους καθηγητές τα παράλληλα κείμενα που συνοδεύουν το κάθε κείμενο-στόχο. Ο τρόπος επομένως με τον οποίο παρατίθενται τα κείμενα είναι ο εξής: προτάσσεται το κείμενο του ανθολογίου με τη σειρά που βρίσκεται στο σχολικό ανθολόγιο και ακολουθούν τα συνοδευτικά του κείμενα, με γλωσσάρι και φωτογραφίες.

Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, το διδακτικό μας υλικό και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, παρ' όλες τις διαφορές της Γ' τάξης, διέπεται από μερικές κοινές αρχές που καταλήγουν και σε ομοιότητες στη μορφή του: δίνεται στον εκπαιδευτικό ένα πλήρες διδακτικό πλαίσιο με θεωρητική και παιδαγωγική υποστήριξη, σαφή σκοποθεσία και μεθοδολογικό χειρισμό, που περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές. Έμφαση δίνεται στην παράλληλη ανάγνωση κειμένων, έτσι ώστε να φωτίζει το ένα κείμενο το άλλο και να έχει ο κάθε μαθητής (σε μια τάξη με δεδομένη την ανομοιομορφία) περισσότερες πιθανότητες να συναντήσει το κείμενο που θα είναι το καταλληλότερο για αυτόν.

3. Διδακτική μεθοδολογία

Πώς διδάσκουμε λογοτεχνία;

Δύο παιδαγωγικές μέθοδοι στις οποίες βασίζεται η μεθοδολογική μας προσέγγιση είναι η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project (Χοντολίδου 2004α & Μάγος 2003). Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν επίσης την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί.

Ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες, παρουσιάζουν ανετότερα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Σε συνδυασμό με τη μέθοδο project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει στους μαθητές την αίσθηση της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη, αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας.

Η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project αναδεικνύουν τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των 'ικανών' όσο και των 'αδύνατων' μαθητών, αναδεικνύουν αυτούς που γράφουν και μιλούν ορθά, αλλά και αυτούς που εκφράζονται αμήχανα ή και ποιητικά, αυτούς που είναι οργανωμένοι αλλά και τους αφηρημένους ονειροπόλους, τους ικανούς σε πρακτικά ζητήματα αλλά και τους λιγότερο ικανούς, τους κοινωνικούς αλλά και τους στοχαστικούς μαθητές, τους έξυπνους αλλά και τους λιγότερο έξυπνους, τους επιδέξιους αλλά και τους αδέξιους. Προκειμένου μία τάξη να είναι σε

θέση να διεκπεραιώσει ένα μάθημα ομαδικής διδασκαλίας σωστά, θα χρειαστεί όλα τα διαφορετικά ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών της. Η διδασκαλία σε ομάδες λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και αυτήν της διεπιστημονικότητας.

Πώς όμως εφαρμόζονται οι δύο αυτές μέθοδοι διδασκαλίας σ' ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Κάθε διδακτική ενότητα της Α' και της Β' Γυμνασίου είναι σχεδιασμένη στα χνάρια ενός project, προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνίας. Η διάρκειά του είναι δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα γίνουν. Όπως σε όλα τα projects, η διδασκαλία των εννοιών μας αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην κάθε μία. Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις⁸ και διακρίνονται από μια λογική διαφορετική από την τυποποιημένη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο ή από αυτήν που παραπέμπει στην «τριμερή» πορεία διδασκαλίας.

Αναλυτικότερα, κάθε ενότητα ξεκινά με τη φάση που ονομάζουμε συνήθως: *πριν από την ανάγνωση*. Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών μας. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος (Anderson κ.ά. 1994). Δεν θεωρούμε ότι οι μαθητές έρχονται στο μάθημα έχοντας ήδη την επιθυμία να διαβάσουν, ούτε ότι θα διαπιστώσουν, με αυτονόητο και φυσικό τρόπο, τη λογοτεχνική αξία των κειμένων. Άρα, οι προσπάθειές μας σε αυτή τη φάση κατατείνουν στο να εισαγάγουμε τους μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Πραγματοποιούνται στην τάξη συζητήσεις και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή

⁸ Κατά περίπτωση οι φάσεις είναι περισσότερες ή δεν ονοματίζονται έτσι, λ.χ. στην ενότητα της Α' τάξης «Ποίηση και τραγούδι». Αυτή η διαφορά προκύπτει από το είδος της ενότητας (ειδολογική, λ.χ. κόμικς, ποίηση και τραγούδι ή θεματική, λ.χ. το ταξίδι, η ενηλικίωση).

ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσης (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Δεν αποκλείεται σε αυτή τη φάση να διαβαστούν από τους μαθητές στην τάξη μικρά λογοτεχνικά κείμενα που προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται, όταν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές μας έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν.

Τότε περνούμε στη φάση της *κυρίως ανάγνωσης*, που είναι και η σημαντικότερη φάση. Σε αυτή, οι μαθητές διαβάζουν μικρά κείμενα ή/και αποσπάσματα, μεγαλύτερα κείμενα (διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος και ολόκληρα βιβλία) στο σχολείο ή στο σπίτι τους. Αυτή η φάση έχει μεγάλη διάρκεια γιατί περιλαμβάνει πολλά υποστάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ξεκινούμε δηλαδή από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνώντας σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Η κάθε τάξη, ανάλογα με τις δυνατότητές της, μπορεί να προχωρήσει σε όσα περισσότερα στάδια μπορεί.

Σε αυτή τη φάση είναι που αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία. Αυτή συνήθως οργανώνεται ως εξής: η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να επιτευχθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει ένα κείμενο που να ταιριάζει στις δυνατότητές της και στις επιθυμίες της. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: άλλος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, άλλος κάποιο άλλο, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας. Όταν εν τέλει εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν πιθανεύσει κάπως το «άγχος του νοήματος» που τυραννά όλους τους μαθητές και ιδίως τους αδύνατους, εκείνους που υστερούν στη γλώσσα ή στο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Οι εργασίες που συνοδεύουν την παρουσίαση του κειμένου σχετίζονται στενότερα ή ευρύτερα με το κείμενο· για παράδειγμα, οι εργασίες επιδιώκουν οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για αυτά που διαβάζουν, να αναγνωρίζουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία που

υπάρχουν στα κείμενα και να προσδιορίζουν την ιστορικότητά τους. Να περιγράφουν και να ερμηνεύουν την εποχή, το κοινό και τις συνθήκες παραγωγής ενός έργου, να επισημαίνουν τους συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς και τις αξίες που εκφράζονται από τους ήρωες, να διατυπώνουν προτάσεις και πιθανές λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες, όσο και για τις επιλογές που πρέπει να πραγματοποιήσουν, να συγκρίνουν κείμενα (λογοτεχνικά και οπτικο-ακουστικά, πεζά και ποιητικά) ως προς έναν παράγοντα (π.χ. κοινή θεματική). Άλλες εργασίες αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, και αντίστροφα, λεκτικοποίησης οπτικο-ακουστικών κειμένων. Άλλες εργασίες επικεντρώνονται στην οπτική γωνία από την οποία μιλά ο αφηγητής, στη συγκεκριμένη στάση ζωής στην οποία παραπέμπει και ζητούν να σχολιαστούν οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης, οι διαφορετικές αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων. Εννοείται πως στο βιβλίο του καθηγητή προτείνεται για κάθε κείμενο μια ποικιλία εργασιών από την οποία ο καθηγητής μπορεί να διαλέξει όποιες θεωρεί κατάλληλες για τους δικούς του μαθητές.

Τέλος, περνούμε στην τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: *μετά την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο, όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά σε σχέση με το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Η παραγωγή λόγου εννοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Σε αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και παρέμβαση στο πεδίο, να οργανώσουν μια έκθεση ή μια εκδήλωση στο σχολείο τους. Στις εργασίες αυτής της φάσης αξιοποιούνται συνήθως με απρόσμενο τρόπο μοτίβα, λογοτεχνικοί χαρακτήρες και επεισόδια από τα βιβλία που διαβάστηκαν. Με τις τελικές αυτές δραστηριότητες, άλλοτε πιο κοινωνικές και δημόσιες και άλλοτε πιο εσωστρεφείς, ολοκληρώνεται η διδακτική ενότητα ή, αν προτιμούμε, το project.

Σχόλιο για τη διδακτική μεθοδολογία της Γ΄ Γυμνασίου

Όπως έγινε φανερό από την περιγραφή του διδακτικού υλικού, η Γ΄ τάξη έχει αρκετές ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από τη διαφορετική σκοποθεσία που θέτει για την τάξη αυτή το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ανάλογα, και το συμπληρωματικό υλικό που εκπονήσαμε δεν είναι οργανωμένο σε διδακτικές ενότητες και επομένως δεν ακολουθείται στην τάξη αυτή η λογική της μεθόδου project. Μονάδα οργάνωσης του υλικού –αλλά και της διδασκαλίας– είναι το επιλεγμένο από το σχολικό ανθολόγιο κείμενο. Οι προσπάθειές μας κατατείνουν στο πώς θα φωτίσουμε την ιστορικότητα του κειμένου, επιλέγοντας, όπως εξηγήθηκε παραπάνω, μία παράμετρο της ιστορικότητας κάθε φορά. Ωστόσο, μερικές βασικές αρχές της διδασκαλίας που εφαρμόσαμε στις προηγούμενες δύο τάξεις φαίνονται και σε αυτήν χρήσιμες.

Η πορεία της διδασκαλίας αναπτύσσεται και εδώ σε φάσεις που ακολουθούν σε γενικές γραμμές την εξής διαδρομή: α) προετοιμάζουμε τους μαθητές πριν από την ανάγνωση του κειμένου-στόχου είτε με συζήτηση γύρω από τις εμπειρίες στις οποίες αναφέρεται το κείμενο είτε με την ανάγνωση άλλων λογοτεχνικών κειμένων που συνδέονται θεματικά ή τεχνοτροπικά με αυτό. β) Διαβάζουμε το κείμενο και οι μαθητές εκπονούν ατομικά ή ομαδικά ερμηνευτικές εργασίες. γ) Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διαβάζουν παράλληλα κείμενα εκπονώντας εργασίες που σκοπεύουν, μέσω της σύγκρισης, στην περαιτέρω κατανόηση και εμβάθυνση στο θέμα, το είδος, την εποχή που μας απασχολεί. δ) Οι μαθητές καλούνται να παράγουν δικά τους κείμενα με ανάλογο περιεχόμενο ή μορφή.

Εννοείται πως έχουμε ενσωματώσει στις προτάσεις μας αρκετές εργασίες και διαθεματικές δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου αλλά ενταγμένες στη διδακτική πορεία που περιγράφηκε παραπάνω. Οπωσδήποτε, επιμένουμε, όπου αυτό είναι δυνατόν, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά όπως γίνεται κατανοητό, η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται στη Γ΄ Γυμνασίου είναι περισσότερο κειμενοκεντρική και ερμηνευτική.

4. Αξιολόγηση στο μάθημα της λογοτεχνίας

Πολύ συχνά δεν γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση και στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μία παιδαγωγική και όχι μία φιλολογική διαδικασία (Χοντολίδου 1999β, 2004β). Στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία μας· ζητούμε να αξιολογήσουμε όχι κάποιες αόριστες ικανότητες φιλολογικής κριτικής ή κάποιες δυνατότητες κειμενικής αποκωδικοποίησης, αλλά τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών ενοτήτων και οι οποίες είχαν τεθεί στη σκοποθεσία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Για να γίνει πιο σαφές, οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούνται όχι με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα τους (η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση των μειονοτικών μαθητών είναι πολύ διαφορετική από αυτήν του συμβατικού σχολείου), αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη. Οι μαθητές μας αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Οι μαθητές μας αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στην εργασία της ομάδας τους.

Όπως γνωρίζει ο κάθε εκπαιδευτικός, η αξιολόγηση του μαθητή εξαρτάται από το είδος της εργασίας που του αναθέτει. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας σύμφωνα με τις οποίες θα αξιολογηθούν οι μαθητές μας –όπως είδαμε προηγουμένως– είναι σκόπιμα σχεδιασμένες να είναι πολλές και ποικίλες και δεν αφορούν μόνο σε ό,τι θα ονομάζαμε στενά φιλολογικού τύπου εργασίες. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με κριτήριο την παραγωγή προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα στο οποίο αναφέρεται το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που βρίσκονται στα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων, τις οποίες κάποιος διαθέτουν και «φέρνουν» στο σχολείο από το σπίτι τους, όσο κι αν παίζουν βεβαίως ρόλο οι πολιτισμικές αποσκευές και η αυτοπεποίθηση που έχουν ήδη οι

μαθητές. Περισσότερο είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης στη γλώσσα κάθε μαθήματος. Η άρθρωση αυτού του λόγου είναι ζήτημα μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα οικειώ-σης και εξοικειώσης με τα κείμενα κάθε μαθήματος ως πολιτισμικά προϊόντα. Επίσης, είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ιστοριμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης (Kress 1995).

Η αξιολόγηση προκύπτει από τις εργασίες των μαθητών και δεν ελέγχει ποτέ άγνωστα στοιχεία, λ.χ. άγνωστα κείμενα που ζητούν να αιφνιδιάσουν τους μαθητές με προσεγγίσεις καθαρά φιλολογικού χαρακτήρα, πραγματολογικά στοιχεία, κ.λπ. Οι μαθητές αξιολογούνται, μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μία αντιστοίχως πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού).

Είναι όμως όλα αυτά πραγματικά συστατικά της λογοτεχνίας; Είναι δεξιότητες που σχετίζονται αποκλειστικά με τη λογοτεχνία; Η απάντηση είναι ότι οι ποικίλες δεξιότητες που επιχειρείται να αναπτυχθούν μέσω της συγκεκριμένης διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι λογοτεχνικές με έναν ευρύτερο τρόπο (της λογοτεχνίας εννοούμενης ως κοινωνικού και όχι στενά φιλολογικού μαθήματος που έχει σχέση με την καθημερινή ζωή και κουλτούρα των μαθητών). Μην ξεχνούμε ότι αναφερόμαστε στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση στην οποία πρέπει να φοιτήσουν όλοι οι μαθητές και να αποκομίσουν μορφωτικά οφέλη, ιδιαίτερα εκείνοι που συνήθως χαρακτηρίζονται «αδύνατοι» και δεν τα καταφέρνουν με τις φιλολογικού τύπου ερωτήσεις-ασκήσεις που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία. Είναι, επιπλέον, μέσα στο πνεύμα της διαθεματικότητας που διέπει τα σύγχρονα ΑΠ, την οποία και εμπλουτίζουν συστηματικά. Τέλος, πιστεύουμε ότι η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών μας στις προηγούμενες δραστηριότητες αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία του εδάφους, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας.

5. Συνήθη ερωτήματα-προβλήματα της διδακτικής πράξης

Το διδακτικό υλικό του ΠΕΜ για το μάθημα της λογοτεχνίας δοκιμάστηκε στα Γυμνάσια της Θράκης πειραματικά κατά τα σχολικά έτη 2002-2003 και 2003-2004. Η δοκιμαστική του εφαρμογή ξανάρχισε το σχολικό έτος 2006-2007. Από τη συνεργασία μας με τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν το διδακτικό υλικό και τις επιμορφώσεις που πραγματοποιήσαμε όλα αυτό το διάστημα συγκεντρώσαμε ερωτήματα και προβλήματα που προκύπτουν πιο συχνά και τα οποία θα θέλαμε να τεθούν και να απαντηθούν εδώ, όσο κάτι τέτοιο είναι δυνατό, καθώς δεν θα υπάρχει πάντοτε η ευκαιρία να γίνονται επιμορφωτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς που θα χρησιμοποιήσουν αυτό το υλικό στο μέλλον. Τα ερωτήματα αφορούν τόσο στη γενική ωφέλεια που προκύπτει από τέτοιου είδους υλικό όσο και σε επιμέρους διδακτικούς χειρισμούς. Θα ξεκινήσουμε από τα γενικότερα και θα προχωρήσουμε σε ειδικότερα ερωτήματα.

⇒ *Βασικός σκοπός του ΠΕΜ είναι η ανάπτυξη της ελληνομάθειας των μειονοτικών μαθητών. Το διδακτικό υλικό της λογοτεχνίας περιέχει σε μεγάλο ποσοστό μεταφρασμένα κείμενα ξένων λογοτεχνιών και, επομένως, δεν κατορθώνουν να εισαγάγουν ικανοποιητικά τους μαθητές στον ελληνικό πολιτισμό. Όπως είπε μία καθηγήτρια: «Δεν αισθάνομαι ότι διδάσκω νεοελληνική λογοτεχνία».*

Η λογοτεχνία δεν έχει «διαβατήριο» για τους ενήλικους αναγνώστες της. Γιατί θα έπρεπε να έχει για τους μαθητές; Ο βασικότερος σκοπός διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι να μάθουν τα παιδιά να αγαπούν και να διαβάζουν λογοτεχνία. Ο σκοπός αυτός μπορεί να εξυπηρετηθεί το ίδιο με ελληνικά και με μεταφρασμένα κείμενα. Δεν είναι τυχαίο ότι το πλέον διεθνοποιημένο μέρος της λογοτεχνίας, ήδη από το 19ο αιώνα, είναι η παιδική και εφηβική λογοτεχνία. Η ίδια η ποικιλία των κειμένων εξασφαλίζει τη δυνατότητα να συναντήσει ο κάθε μαθητής το κείμενο που θα του «μιλήσει». Η εισαγωγή στον ελληνικό πολιτισμό γίνεται άλλωστε όχι μέσω του κειμένου καθεαυτού (γιατί κανένα κείμενο, ακόμη και το πιο αξιόλογο ή «εθνικό» δεν μιλά από μόνο του), αλλά μέσω του τρόπου που πλησιάζουμε και οικειωνόμαστε τα κείμενα την ώρα της διδασκαλίας τους. Τα πλησιάζουμε ως αναγνώστες που

συμμετέχουμε στον ελληνικό πολιτισμό και η ίδια η ανάγνωση (καλώντας μας να πάρουμε θέσεις απέναντί τους) είναι αυτή που προωθεί την αυτογνωσία μας αλλά και τη γνώση του πολιτισμού μας.

⇒ Ένας άλλος βασικός σκοπός του ΠΕΜ είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Το διδακτικό αυτό υλικό προτείνει όμως δραστηριότητες για τους μαθητές αρκετά διαφορετικές από τις συνήθειες των ανθολογιών στις οποίες θα εξεταστούν οι μαθητές για να βαθμολογηθούν και να περάσουν τις τάξεις. Αν επομένως τους ασκήσουμε σε έναν τρόπο εργασίας που δεν είναι αυτός που κυριαρχεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, πώς είμαστε σίγουροι ότι θα μπορούν να ανταποκριθούν στις εξεταστικές απαιτήσεις του σχολείου και να πάρουν καλύτερους βαθμούς;

Αυτό δεν είναι απολύτως ακριβές. Οι δραστηριότητες που προτείνουμε είναι πολλές και ποικίλες, οι ασκήσεις που ζητούνται στις εξετάσεις αποτελούν ένα μέρος αυτών. Οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας με το διδακτικό υλικό του ΠΕΜ είναι περισσότερες και πιο σύνθετες από αυτές που καλλιεργούν οι ασκήσεις του σχολικού ανθολογίου. Εάν ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτές, είναι σίγουρο ότι θα επιτύχουν και στις εξετάσεις. Εξάλλου η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους και η γενικότερη καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού τους λόγου στην οποία στοχεύουμε είναι αποφασιστικοί παράγοντες επιτυχίας στις εξετάσεις.

⇒ Πολλοί συγγραφείς των κειμένων που προτείνονται στο διδακτικό υλικό είναι εντελώς άγνωστοι. Δεν πρέπει οι μαθητές να γνωρίσουν πρώτα τους σημαντικούς λογοτέχνες;

«Η όρεξη έρχεται τρώγοντας» και η επιθυμία να γνωρίσουμε «σπουδαίους» συγγραφείς δεν είναι μία πραγματική επιθυμία των μικρών μαθητών, αλλά δική μας αγωνία, μήπως οι μαθητές μας δεν γνωρίσουν τους σπουδαίους συγγραφείς και τα σπουδαία κείμενα. Στη φάση αυτή επιδιώκουμε οι μαθητές να αγαπήσουν τη λογοτεχνία μέσω κατάλληλων κειμένων για την ηλικία, τα βιώματα και τις ανάγκες τους. Όταν αυτό εμποδωθεί και οι μαθητές μας έχουν γίνει αναγνώστες, μπορούμε να προχωρήσουμε με περισσότερο φιλολογικά και ιστορικά κριτήρια και στη διδασκαλία των «σημαντικών» λογοτεχνιών. Τούτο εξάλλου γίνεται ήδη στη Γ' τάξη του Γυμνασίου, όπου ακολουθείται ο λογοτεχνικός κανόνας. Και εκεί, ωστόσο, η «σπουδαιότητα» των κειμένων δεν είναι αυτονόητη για τους μικρούς μαθητές αλλά

αναδεικνύεται από το μεσολαβητικό μας ρόλο στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, η σπουδαιότητα των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία για τους φιλόλογους είναι αυτονόητη και για τους φοιτητές της Φιλολογίας υποχρεωτική, για τους μαθητές μας είναι ένα στοίχημα που θα κερδίσουν ή όχι μέσω της διδασκαλίας μας και του τρόπου με τον οποίον θα συστήσουμε τα «σπουδαία» λογοτεχνικά κείμενα.

⇒ Το διδακτικό υλικό της λογοτεχνίας περιλαμβάνει κυρίως μεγάλα σε έκταση κείμενα και φθάνει στο σημείο να προτείνει μέχρι και ολόκληρα μυθιστορήματα! Οι μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες κουράζονται εύκολα και δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τέτοιες απαιτητικές αναγνώσεις.

Τα μεγάλα κείμενα και τα ολόκληρα βιβλία είναι ο απώτατος στόχος μας. Σε πολλές περιπτώσεις, δυστυχώς, δεν θα κατακτηθεί. Αυτό δεν πρέπει να μας αποθαρρύνει διόλου. Αν βλέπουμε ότι οι μαθητές διαβάζουν όλο και μεγαλύτερο κείμενο κάθε φορά, τότε θα πρέπει να είμαστε ευχαριστημένοι. Μόνο μέσω των μεγάλων σε έκταση κειμένων χτίζεται –η αλήθεια είναι με πολύ κόπο– η αναγνωστική συνήθεια και η αγάπη για τη λογοτεχνία, γιατί στην ουσία, μόνο τα ολοκληρωμένα κείμενα κατορθώνουν να αναπτύξουν δράση, να στήσουν τους ήρωες, κ.λπ. Από την άλλη, είναι ζωτικής σημασίας κίνηση να δανειστούν οι μαθητές βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και να τα πάρουν στο σπίτι τους. Για κάποιες περιπτώσεις, η οικογένεια, απομακρυσμένη από αυτές τις πρακτικές γραμματισμού, θα είναι η πρώτη φορά που θα δει λογοτεχνικό βιβλίο. Και μόνο από την άποψη αυτή αξίζει τον κόπο η προσπάθεια.

⇒ Πολλές από τις αναγνώσεις προτείνεται να γίνονται από τους μαθητές στο σπίτι. Αυτό είναι πολύ δύσκολο. Η εξωσχολική ζωή των μαθητών δεν μπορεί να χωρέσει και την ανάγνωση. Το αποτέλεσμα είναι να χρειάζεται στο σχολείο να καλυφθεί η ανάγνωση που έπρεπε να είχε γίνει στο σπίτι και έτσι να χάνεται πολύτιμος χρόνος από τις δραστηριότητες.

Αυτό κατ' αρχήν είναι σωστό αλλά, εάν οι μαθητές μας δεν διαβάσουν λογοτεχνία μόνοι τους, στο σπίτι τους, δεν θα γίνουν ποτέ πραγματικοί αναγνώστες. Θα μείνουν για πάντα με τα σχολικά κείμενα, τις σχολικές πρακτικές, οι οποίες όσο καλές, ευφάνταστες και

δημιουργικές κι αν είναι, δεν οικοδομούν την πρακτική γραμματισμού που λέγεται ανάγνωση λογοτεχνίας για την προσωπική μου απόλαυση και ενδυνάμωση.

⇒ Στις μικτές τάξεις με μειονοτικούς και πλειονοτικούς μαθητές πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το υλικό αυτό; Μήπως είναι πολύ εύκολο για τους πλειονοτικούς μαθητές και άρα δεν θα τους ωφελήσει αρκετά;

Το υλικό αυτό δεν είναι ελλειμματικό. Είναι οργανωμένο με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υψηλής ποιότητας και από παιδαγωγική άποψη κατάλληλο για όλους τους μαθητές, σε όλα τα σχολεία της χώρας, με την προϋπόθεση, βεβαίως, ότι θα υποστηριχθεί από τη χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης και θα εμπλουτιστεί από τον εκπαιδευτικό, διότι μόνον αυτός γνωρίζει το επίπεδο, τις ανάγκες και τις ιδιομορφίες της τάξης του. Ούτως ή άλλως στόχος μας είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία και η διδασκαλία σε ομάδες. Άλλοι μαθητές θα διαβάσουν μόνο μικρά κείμενα και κάποιοι άλλοι θα διαβάσουν και ολόκληρα βιβλία. Η τάξη όμως ως σύνολο θα συζητήσει όλα τα βιβλία και αυτό είναι μεγάλο κέρδος, γιατί με τον τρόπο αυτό όλα τα παιδιά εκτίθενται σε συζητήσεις και ενδεχομένως κάποια από αυτά να επιθυμήσουν να διαβάσουν τα βιβλία που γνώρισαν από τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους.

⇒ Οι μαθητές δεν συνεργάζονται εύκολα μεταξύ τους. Δεν έχουν μάθει να δουλεύουν σε ομάδες όπως προτείνει η μεθοδολογία του υλικού. Πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τις συνεργατικές τους δεξιότητες;

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί την ομαδική εργασία. Όμως εμείς γνωρίζουμε πολύ καλά και η Παιδαγωγική έχει αποδείξει επιστημονικά ότι η ομαδική εργασία –η οποία απαιτεί κόπο από την πλευρά των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών προκειμένου να παγιωθεί ως διδακτική πρακτική– έχει πολύ καλά αποτελέσματα τόσο στο σχολικό κλίμα στην τάξη, όσο και στις επιδόσεις ειδικά των αδύνατων μαθητών. Οι συνεργατικές δεξιότητες θα βελτιωθούν, όταν πειστούν οι μαθητές μας ότι ο ρόλος που τους αναθέτουμε στην ομάδα είναι ανάλογος των προσόντων και των δεξιοτήτων τους και οι δραστηριότητες που τους αναθέτουμε μπορούν να διεκπεραιωθούν από αυτούς. Σιγά-σιγά οι μαθητές, βλέποντας ότι βελτιώνεται η επίδοσή τους και ότι αποκτούν κάποιο σημαντικό ρόλο στην ομάδα τους, θα αρχίσουν να υπερασπίζονται την ομαδική εργασία και να

την προτιμούν από την –ούτως ή άλλως– αδιάφορη και σε γενικές γραμμές βαρετή μετωπική διδασκαλία.

⇒ Τα κείμενα που προτείνονται, ενώ έχουν επιλεγεί για μαθητές με γλωσσικές αδυναμίες, εξακολουθούν να παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες για τους μαθητές και έτσι χρειάζονται γλωσσική εξομάλυνση πράγμα που ροκανίζει το διδακτικό χρόνο και δεν αφήνει πολλά περιθώρια για τις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

Τα λογοτεχνικά κείμενα –στη δική μας γλώσσα είτε σε μία ξένη– ποτέ δεν τα διαβάζουμε με λεξικό στο χέρι, όπως λ.χ. οφείλουμε να διαβάζουμε συνταγές μαγειρικής ή ιατρικές γνωματεύσεις. Αφήνουμε τη ροή του λογοτεχνικού κειμένου να μας παρασύρει και εξομαλύνουμε μόνο τις λέξεις εκείνες που είναι κομβικής σημασίας για την κατανόηση της πλοκής και της δράσης του κειμένου, του νοήματός του. Οι αποχρώσεις των λογοτεχνικών κειμένων είναι κατανοητές σε διαφορετικό βαθμό από τους διάφορους αναγνώστες, ανάλογα με το βαθμό εξοικειώσής τους με το θέμα, με τη διάλεκτο, το ιδιόλεκτο ή τη δυσκολία της γλώσσας, εν τέλει από τη γλωσσική τους επάρκεια. Όμως, η χαρά και η απόλαυση της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων δεν εξαρτάται τόσο πολύ από την κατανόηση επακριβώς όλων των λέξεων (λ.χ. πόσο καλά ο μέσος αναγνώστης κατανοεί όλες τις λέξεις στο Άξιον Εστί του Ελύτη ή στα πεζογραφήματα του Σωτήρη Δημητρίου;). Συνεπώς, η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων ακολουθεί όχι τη γραμμή της λεπτομερούς λεκτικής εξομάλυνσης αλλά τη γραμμή που καλλιέργησαν οι Άγγλοι φιλόλογοι εδώ και χρόνια «ανάγνωση για κατανόηση» (reading for meaning).

⇒ Οι διδακτικές ενότητες που προτείνονται για κάθε τάξη πρέπει να διδάσκονται με τη σειρά που προτείνονται; Μπορεί να μεταβληθεί η σειρά ή να μεταφερθεί μια διδακτική ενότητα από μια τάξη σε μια άλλη;

Οι ενότητες που έχουμε σχεδιάσει έχουν μία λογική σειρά δυσκολίας και καλό είναι να ακολουθούνται όπως αυτές προτείνονται. Ειδικά στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, όπου παρουσιάζονται και τα περισσότερα προβλήματα, καλό είναι να διατηρείται η σειρά που προτείνεται. Από την άλλη, οι ενότητες είναι παραδειγματικές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τελευταίο λόγο. Εάν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι η τάξη του είναι πολύ αδύναμη και της ταιριάζει μια ενότητα που έχει σχεδιαστεί για μικρότερη τάξη ή αντίθετα, ότι είναι πολύ προχωρημένη και μπορεί να

ασχοληθεί με ενότητα μεγαλύτερης τάξης, τότε μπορεί να το κάνει.

⇒ Τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται σε μια διδακτική ενότητα πρέπει να διδαχθούν στο σύνολό τους; Είναι δυνατό να επιλεχθούν για διδασκαλία κείμενα από διαφορετικές διδακτικές ενότητες;

Τα κείμενα των ενοτήτων δεν είναι απαραίτητο να διδαχθούν όλα, εάν αυτό δεν είναι εφικτό. Τα κείμενα είναι διαφορετικού μεγέθους και δυσκολίας και «διδάσκονται» δηλαδή διαβάζονται από όλη την τάξη ή από διαφορετικές ομάδες μαθητών. Όλοι οι μαθητές είναι μάλλον αδύνατο να διαβάσουν όλα τα κείμενα. Θα καταβληθεί προσπάθεια όμως ακόμη και οι πιο αδύναμοι μαθητές μας να αναμετρηθούν με αρκετά κείμενα διαφορετικής δυσκολίας.

Τα κείμενα των ενοτήτων συνομιλούν μεταξύ τους είτε ειδολογικά είτε θεματικά. Αυτός είναι ο λόγος που έχουν μπει στη συγκεκριμένη ενότητα. Συνεπώς καλό είναι να μην μεταφέρονται κείμενα από τη μία ενότητα στην άλλη, εκτός και αν είμαστε σίγουροι ότι αυτό εξυπηρετεί κάποια λογική.

⇒ Οι διδακτικές ενότητες απαιτούν πολύ χρόνο για να ολοκληρωθούν. Τι γίνεται, αν στην πορεία οι μαθητές χάσουν το ενδιαφέρον τους για το θέμα;

Θα ήταν εύκολο να ειπωθεί ότι το ενδιαφέρον των μαθητών εξαρτάται από τη ζωντάνια και το ταλέντο του εκπαιδευτικού, αλλά θα ήταν σαν να εναποθέταμε σε αυτόν ολόκληρη την ευθύνη. Όπως είναι γνωστό από τη διδασκαλία με τη μέθοδο project, μερικές φορές ένα θέμα δεν εξελίσσεται τόσο καλά είτε γιατί δεν υπήρχε από την αρχή το κίνητρο είτε γιατί μεσολάβησαν γεγονότα που απέσπασαν το ενδιαφέρον των μαθητών. Όταν συνειδητοποιηθεί αυτό, μπορεί να ολοκληρωθεί η αναγνωστική διαδικασία, όχι όμως ξαφνικά και χωρίς συζήτηση, αλλά προχωρώντας κατευθείαν στην τρίτη φάση, σε κάποιες δραστηριότητες δηλαδή «κλεισίματος». Ακόμη όμως και σε μια τέτοια περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι όση εργασία έγινε πήγε χαμένη. Η φύση του project είναι τόσο ευέλικτη ώστε και μια συντομευμένη μορφή του επιτυγχάνει τους βασικούς στόχους.

⇒ Στη Γ' Γυμνασίου, τα κείμενα είναι οργανωμένα με ιστορική σειρά, σύμφωνα με τη θέση τους σε μια ιστορία της λογοτεχνίας. Τούτο σημαίνει ότι πρέπει και να διδάσκονται με την ιστορική τους σειρά;

Αν ερμηνεύαμε με «στενό» τρόπο τη διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας, θα λέγαμε πως ναι, έχει κάποια σημασία να ξεκινήσει κανείς από τα παλαιότερα κείμενα και να ακολουθήσει την ιστορική σειρά των περιόδων, των κινημάτων και των έργων. Ωστόσο, όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε παραπάνω, η αντίληψη της ιστορικότητας των λογοτεχνικών κειμένων έχει διευρυνθεί και η διδασκαλία της επιτυγχάνεται με μια σειρά μεθοδεύσεις, όπως η ανάγνωση παράλληλων κειμένων και το είδος των εργασιών που ζητούνται από τους μαθητές. Άρα, η ίδια η σειρά της διδασκαλίας των κειμένων δεν επηρεάζει σημαντικά την επιτυχία των σκοπών του μαθήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Alan, Jamer & Robert Jeffocoate (eds.) (1981). *School in a Multicultural Society*. London: Harper and Row.

Australian Education Council and Curriculum Corporation (1994). *English: A Curriculum Profile for Australian Schools*. Carlton: Victoria.

Burgess, Tony (1984). "Diverse Melodies", Miller Jane (ed.). *Eccentric Propositions: Essays on Literature and the Curriculum*. London: RKP, 56-69.

Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of the Language*. Australia: Macquarie University.

Kress, Gunther (1995). *Making Signs and Making Subjects: The English Curriculum and Social Futures. An Inaugural Lecture*. Institute of Education, University of London.

Mac Dougal, Carol (1981). "The Role of Literature in a Multicultural Society", *English in Education*, 15(3), 19-24.

Protherough, Robert (1995). *The Challenge of English in the National Curriculum*. London: Routledge.

Rendon, Laura (1995). *Educating a New Majority: Transforming America's Educational System for Diversity*. Wiley: Jossey Bass.

Sloan Davis, Glenna (1991). *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle School*. New York: Teachers College Press.

Trueba, H.T. (1989). *Raising Silent Voices: Educating Linguistic Minorities for the 21st Century*. New York: Harper & Row.

Ελληνόγλωσση

Anderson, R. κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φ. Παπαδημητρίου, Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Αποστολίδου, Βενετία (1995). «Η συγκρότηση και οι σημασίες της εθνικής λογοτεχνίας», στο *Εθνος-Κράτος-Εθνικισμός*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 15-39.

Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας* Αθήνα: τυπωθήτω.

Β' Πανελλήνια Έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών (2004), www.ekebi.gr

Cummins, Jim (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χρήστος & Μαίρη Λεοντοσίνη (επιμ.) (1996). *Η αναγνωστική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο Νομό Έβρου*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Κουντουρά, Λίνα (1999). «Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της: ένα παλιό σχολικό είδος μπροστά στη σύγχρονη προβληματική», στο Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω, 349-357.

Κουντουρά, Λίνα (2006). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884-1983). Η πρόσληψη και αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαμιχαήλ, Ιωάννης & Νικήτας Πατινιώτης (επιμ.) (1999). *Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς. Σύνοψη αποτελεσμάτων*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Passeron, Jean-Claude (2000). «Ο πολιτιστικός πολυμορφισμός της ανάγνωσης. Σχετικά με τον αναλφαβητισμό», μτφρ. Φώτης Σιατίτσας, στο Λεοντοσίνη, Μαίρη (επιμ.). *Όψεις της ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος, 103-118.

Smith, Frank (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*, επιμ.-προλ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Α. Χατζαθανασίου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χοντολίδου, Ελένη (1999α). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-118.

Χοντολίδου, Ελένη (1999β). «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω, 379-392.

Στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ,

Πανεπιστήμιο Αθηνών

www.kleidiakaiantikleidia.net:

Αποστολίδου, Βενετία (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα*.

Μάγος, Κώστας (2003). *Για τη μέθοδο project*.

Φραγκουδάκη, Άννα (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*.

Χοντολίδου, Ελένη (2003). *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004α). *Διδασκαλία σε ομάδες*.

Χοντολίδου, Ελένη (2004β). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*.

Συγγραφείς:

Βενετία Αποστολίδου, φιλόλογος, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Α.Π.Θ.

Ελένη Χοντολίδου, φιλόλογος-παιδαγωγός, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Α.Π.Θ.

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2005 - 2007

ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ

Υπεύθυνες Έργου: Άννα Φραγκουδάκη - Θάλεια Δραγώνα

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους