

Δημητριάδου, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2014). *Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: Οι φωνές των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 57/58 (υπό δημοσίευση).

Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: Οι φωνές των εκπαιδευτικών

Κατερίνα Δημητριάδου, Νεκταρία Παλαιολόγου¹

Περίληψη

Το μάθημα της Λογοτεχνίας προσφέρεται για προσεγγίσεις που απομακρύνονται από τον τεχνικό ορθολογισμό της διδακτικής πράξης, ο οποίος αποβλέπει σε ένα προδιαγεγραμμένο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αξιοποιώντας την πεποίθηση αυτή, δύο φιλόλογοι ανέπτυξαν μια πρωτότυπη διδακτική παρέμβαση σε δύο τάξεις με μαθητικό δυναμικό μικτής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης και μικτής μαθησιακής ικανότητας. Με βάση τη διδασκαλία ενός ολόκληρου μυθιστορήματος, οι μαθητές δημιούργησαν και δραματοποίησαν ένα δικό τους μετα-κείμενο, το οποίο αναφέρεται σε προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις του χώρου ζωής τους. Το γεγονός αυτό αναπροσδιόρισε τη θέση τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και είχε πλούσιες διδακτικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις, σε ό,τι αφορά κυρίως τη διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Στο παρόν άρθρο αναλύεται η μέθοδος ερευνητικής προσέγγισης που κρίθηκε κατάλληλη για τη μελέτη αυτών των προεκτάσεων και καταγράφονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές στις δομές της κοινωνίας απαιτούν μια νέα θεώρηση για το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου διδασκαλία και μια νέα στάση στο πεδίο της πράξης (Φρυδάκη, 2009: 13-15). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για το μάθημα της Λογοτεχνίας, που χάρη στην ασθενή του ταξινόμηση (classification) και περιχάραξη (framing) (Bernstein, 1991) προσφέρει πολλές ευκαιρίες για διεύρυνση των ορίων προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών, σε αντίθεση με γνωστικά αντικείμενα που διαθέτουν ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο και αυστηρούς επιστημολογικούς όρους (Dimitriadou & Solachidou, 2010).

Σύμφωνα με τη μετανεωτερική αντίληψη για τη διδασκαλία, η λογοτεχνία δεν περιορίζεται στις γραμματολογικές κατηγορίες της αισθητικής ή της φιλολογίας και εκλαμβάνεται ως μέσο νοηματοδότησης, κατανόησης και διεύρυνσης του υπαρκτού κόσμου, δηλαδή ως κοινωνική πρακτική (Φρυδάκη, 2009). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας συχνά υπερβαίνει τις προδιαγραφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και προσκαλεί σε μια «ερμηνευτική ελευθερία» (Eco, 2002: 13) των αναγνωστών σε σχέση με το κείμενο, γεγονός που αναπροσδιορίζει τη θέση του μαθητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Φρυδάκη, 2003: 48-49).

¹ Οι αρθρογράφοι εκφράζουν τις θερμές ευχαριστίες τους στο διευθυντή του 1^{ου} Γυμνασίου Ευκαρπίας Θεσσαλονίκης Νικόλαο Σαμαρίνα, καθώς και στις καθηγήτριες του σχολείου Μαρίνα Καραφυλλίδου και Ιόλη Πολυδωρίδου, που δέχτηκαν να μας αφιερώσουν πολύτιμο χρόνο για την ερευνητική προσέγγιση της παρέμβασής τους.

Στοχεύοντας στην ανάδειξη των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της Λογοτεχνίας σε ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, στο παρόν άρθρο περιγράφονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας πρωτότυπης διδακτικής παρέμβασης: με αφετηρία τη διδασκαλία ενός ολόκληρου μυθιστορήματος, οι μαθητές δημιούργησαν και δραματοποίησαν ένα δικό τους μετα-κείμενο², στο οποίο παρουσιάζονται κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις «που εμπεριέχουν τις ανθρώπινες επιθυμίες και ανταποκρίσεις» (Κανατσούλη, 2000: 107-108). Στη συνέχεια αναλύεται η μέθοδος ερευνητικής προσέγγισης που κρίθηκε κατάλληλη για τη μελέτη της παρέμβασης και καταγράφονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

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

Σήμερα η διδασκαλία της λογοτεχνίας εν πολλοίς έχει αντικατασταθεί από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, της οποίας η νοηματοδότηση έχει περάσει από την έννοια του «προϊόντος» στην έννοια της «δραστηριότητας». Οι εκπαιδευτικοί συχνά προβληματίζονται αν θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το αντικείμενο της λογοτεχνίας ως ιστορικό ντοκουμέντο ή ως ενεργό κείμενο· επιπλέον, αν η *χρήση* των κειμένων από τους μαθητές είναι πιο σημαντική από τα ίδια τα κείμενα (Καπλάνη & Κουντουρά, 2000: 161-167).

Με τη νέα ταυτότητά του, το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει πάρει μία δυναμική θέση στη σχολική πραγματικότητα, καθώς αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως μέσο που εγγράφει την κοινωνική και ατομική εμπειρία των μαθητών, τις αγωνίες και τις προσωπικές αναζητήσεις τους· έτσι, μπορεί να πυροδοτήσει την αμφισβήτηση, αναδιαπραγμάτευση ή νομιμοποίηση κάθε είδους στερεοτύπων (Φρυδάκη, 2003: 48). Οι μαθητές ενεργοποιούνται για να επισημάνουν στο κείμενο προβλήματα της πραγματικής ζωής, να τα επεξεργαστούν, να τα προσαρμόσουν στις ιδιαιτερότητες και τις οπτικές τους και τέλος να τα βιώσουν ως προσωπική εμπειρία (Τσαρμποπούλου, 2000: 191).

Η παραπάνω πρακτική αντλεί τα επιχειρήματά της από σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες που μετατοπίζουν τη διαδικασία της μάθησης από την πληροφορία στη συγκρότηση βιοθεωρίας και κοσμοθεωρίας, από την καλλιέργεια δεξιοτήτων στην οντολογική, γνωσιολογική και ηθική ανάπτυξη των κοινωνικών υποκειμένων, από τη χειραγώγηση στη χειραφέτηση, από τη διάχυση πληροφοριών στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008: 9-14· Schön, 1983· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2007). Πρόκειται για επιστημονικές περιοχές όπως η θεωρία της λογοτεχνίας, που δίνει έμφαση στην έννοια της πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου (Jauss, 1995)· η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που δέχεται τη διαφορετικότητα χωρίς να την ενοχοποιεί (Tomlinson, 2004· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008)· η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αγκαλιάζει όλους τους μαθητές, μετανάστες και γηγενείς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008)· η κριτική παιδαγωγική, που βοηθά τους μαθητές να σταθούν

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

κριτικά απέναντι σε εγκαθιδρυμένες συμβάσεις και στερεότυπα (Χοντολίδου, 2002· Gundara, 2000)· η ψυχολογία, που αναγνωρίζει την ανάγκη για συναισθηματική ενδυνάμωση (Πλατσίδου, 2010· Δημητριάδου κ.ά., 2012) και άσκηση κριτικής (Moon, 2008) ως βασικές ανάγκες της εφηβικής ηλικίας.

Με αφετηρία τις παραπάνω παραδοχές, στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε την παιδαγωγική αξία μιας εναλλακτικής πρότασης διδακτικής παρέμβασης που αφορά τη μετάπλαση και δραματοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου από μαθητές. Κριτήριο για την ανάδειξη της αξίας αυτής θα είναι η ανταπόκριση της παρέμβασης σε δύο συστήματα αρχών με πολλές εκπαιδευτικές προεκτάσεις: τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε ό,τι αφορά τους μαθητές (Tomlinson, 2004· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008· Αργυρόπουλος, 2013) και τον αναστοχασμό σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς (Schön, 1983· Postholm, 2008).

2. Το πλαίσιο εφαρμογής της παρέμβασης

Κατά τη σχολική χρονιά 2008-09 δύο φιλόλογοι σε Γυμνάσιο της δυτικής Θεσσαλονίκης συνεργάστηκαν για να εφαρμόσουν στο μάθημα της Λογοτεχνίας μια καινοτομία: α) δίδαξαν σε 16 διδακτικά δίωρα ταυτόχρονα σε δύο τμήματα ολόκληρο το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη (2007) «Ο ψεύτης παππούς» και β) χρησιμοποίησαν εναλλακτικές μεθόδους, όπως τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, δημιουργική γραφή, επικουρική χρήση άλλων τεχνών, υποστήριξη από ΤΠΕ κ.λπ. Από τη δυναμική που διαμορφώθηκε οι μαθητές δημιούργησαν ποικίλο υλικό: κείμενα κάθε είδους (επιστολές, ημερολόγια, ιστορίες, διαλόγους), καταγραφές αντιδράσεων, φόβων, σκέψεων, αλλά και εικαστικές αποτυπώσεις, κινητικές δράσεις κ.λπ. Το υλικό αυτό αποτέλεσε τον καμβά για την κατασκευή ενός μετα-κειμένου, δηλαδή ενός θεατρικού δρωμένου που ζωντάνεψε όχι την υπόθεση του μυθιστορήματος, αλλά μια «συνομιλία» και διάδραση των μαθητών με το κείμενο.

Το θεατρικό μετα-κείμενο ζυμώθηκε από τους μαθητές με την καθοδήγηση των δύο φιλολόγων, εμπλουτίστηκε με κίνηση, μουσική, εικόνες και σκηνοθετικές λεπτομέρειες και ανέβηκε ως σχολική παράσταση την επόμενη χρονιά, με τον τίτλο «Ο δικός μας ψεύτης παππούς». Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μία πολυσημική συνομιλία με το κείμενο, κυρίως μέσα από την φιγούρα του ήρωα (Παπαδάτος, 2001: 68).³ Επιπλέον χρησιμοποίησαν θεατρικές συμβάσεις και σύμβολα και έδωσαν ρυθμό στη δράση τους επί σκηνής, με αποτέλεσμα να μεταφέρουν την αναγνωστική τους εμπειρία στην «εδώ και τώρα» εμπειρία της θεατρικής παράστασης (Τσαρμποπούλου 2000: 198).

Η ιδέα της καινοτομίας βασίστηκε στη διαπίστωση προβλημάτων κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που επαληθεύεται και σε σχετικά πορίσματα της βιβλιογραφίας (Chelard-Mandrourx, 1998, στο Φρυδάκη, 2003: 70). Όπως δήλωσαν οι ίδιοι, *«διαπίστωνα συνεχώς ότι τα αποσπάσματα δεν κατάφερναν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να προκαλέσουν τη γοητεία, να πείσουν ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας μπορεί να είναι επιλογή και όχι μάθημα»* (E1). *Ακόμη, «το μάθημα αυτό είναι το κατεξοχήν προσφερόμενο σε αναθεώρηση του τρόπου προσέγγισης, ...χωρίς προαπαιτούμενα, ...πιο ευέλικτο σε θέματα ύλης, ...ανοικτό σε διαθεματικά-διεπιστημονικά απλώματα, ... το αγαπούμε περισσότερο ως δάσκαλοι γιατί πιστεύουμε στην εσωτερική εκρηκτική δυναμική του»* (E2). Έτσι, οι

³ Αξίζει να σημειωθεί ότι ο παππούς είναι μια προσφιλής φιγούρα στην παιδική λογοτεχνία και έχει αξιοποιηθεί στο παρελθόν σε ανάλογες μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις (Παπαδάτος, 2001: 68).

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

Το κείμενο των μαθητών συνδύαζε το ρεαλισμό με τη φαντασία πέρα από τις προθέσεις της συγγραφέως, συνδυάζοντας αναπαραστάσεις της πραγματικής ζωής βάσει ιστορικών και κοινωνικών παραμέτρων με την αναζήτηση μιας βαθύτερης αλήθειας, που καταργεί τους χρονοτοπικούς περιορισμούς (Κανατσούλη, 2000: 113). Επιπλέον, οι μαθητές βρήκαν και υιοθέτησαν ρόλους για να εκφράσουν τον ψυχικό τους κόσμο, να ανατρέψουν ρόλους που δεν αποδέχονται, να επιλέξουν εκείνους που θέλουν, αλλά και να πλάσουν νέους ρόλους, εκφράζοντας κάτι από την προσωπική τους ζωή, τις ανθρώπινες σχέσεις ή τη φαντασία τους (Παπαδάτος, 2001: 70).

Η παρέμβαση συνάδει με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς εφάρμοσε ευέλικτες πρακτικές για τη διαχείριση της ετερότητας, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Επίσης ανταποκρίνεται στην «παιδαγωγική των πολυγραμματισμών», καθώς τους έφερε σε επαφή με ποικίλες πηγές νοήματος (οπτικές, ηχητικές, αρχιτεκτονικές κ.λπ.) και με πλούσιες νοημοτοδοτήσεις (Χατζησαββίδης, 2005: 42). Από άποψη μεθοδολογίας φέρει διακριτά χαρακτηριστικά έρευνας δράσης, με κομβικό σημείο τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευτικών για αλλαγές τόσο στην πρακτική τους όσο και στις γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις των συμμετεχόντων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ο μαθητικός πληθυσμός των δύο τμημάτων ήταν μικτός από άποψη εθνικότητας, επίδοσης, ηλικίας και μαθησιακής ετοιμότητας (βλ. Πίν. 1).

Πίν. 1. Κατανομή των μαθητών ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά

Αλλοδαποί	Διειτείες	Πολύ χαμηλών επιδόσεων	Πολύ υψηλών επιδόσεων	Μέσων επιδόσεων	Με μαθησιακά προβλήματα	Οριακής νοημοσύνης	Σύνολο
8	4	10	16	13	3	1	55

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

- Κατά πόσο επιτεύχθηκε διαφοροποιημένη μάθηση στη διάρκεια υλοποίησης της εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας της Λογοτεχνίας;
- Ποια απήχηση είχε στους μαθητές η δραματοποίηση του μετα-κειμένου, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που την δίδαξαν;
- Ποια οφέλη προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς, όπως καταγράφονται στις δηλώσεις των ιδίων πάνω στο όλο εγχείρημα;

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής προσέγγισης

Η έρευνά μας αφορά ένα μόνο λειτουργικό κομμάτι της παρέμβασης: τη δημιουργία του μετα-κειμένου και τη δραματοποίησή του ως διαδικασία αλλά και ως «προϊόντος» μιας συλλογικής προσπάθειας. Επιχειρεί να αποτυπώσει τις περίπλοκες, δυναμικές και εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις γεγονότων και ανθρώπινων σχέσεων σε μια μοναδική περίπτωση. Έχει χαρακτήρα μελέτης περίπτωσης (Cohen et al., 2008: 309-325· Basit, 2010: 19-21· Ιωσηφίδης, 2008: 147-149), καθώς επιχειρεί να κατανοήσει τη διαμόρφωση μιας κατάστασης και τα αποτελέσματα που συνδέονται

με αυτήν μέσα από τις «φωνές» των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση σε ερμηνευτικές και υποκειμενικές διαστάσεις. Εστιάζει σε δύο παραμέτρους, οι οποίες κρίνονται ικανές να σηματοδοτήσουν αλλαγές στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο: τη *διαφοροποίηση* της διδασκαλίας, που αποβλέπει στην καλύτερη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και τον *αναστοχασμό* των εκπαιδευτικών, που αποτελεί μοχλό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

3.1. Δείγμα και εργαλεία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί που δίδαξαν την παρέμβαση, με προϋπηρεσία 22 (E1) και 13 (E2) έτη αντίστοιχα. Κατείχαν πτυχίο φιλολογίας με ειδίκευση στη ΝΕ Γλώσσα, ενώ η E1 διέθετε και σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο. Στα τμήματα της παρέμβασης (B₁ και B₃) δίδασκαν οι ίδιες επιπλέον Ελληνική Γλώσσα και Αρχαία Ελληνικά κατά τα τρία (E1) και δύο (E2) τελευταία χρόνια. Ο αριθμός των μαθητών στα τμήματα αυτά ήταν 27 και 28 (N=55) αντίστοιχα, ενώ στη θεατρική παράσταση έλαβαν μέρος 15 μαθητές.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μία ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία εφαρμόστηκε στις καθηγήτριες τρεις μήνες μετά την παράσταση και περιλάμβανε 25 ερωτήματα πάνω στους εξής θεματικούς άξονες: σκοποί και στόχοι της παρέμβασης, λόγοι που οδήγησαν στην ανάπτυξή της, θεωρητικό υπόβαθρο των καθηγητριών, ανταπόκριση των μαθητών, πλεονεκτήματα της παρέμβασης, δυσκολίες υλοποίησης της παράστασης, ρόλος των γονέων, συνολικός απολογισμός, επίδραση της παρέμβασης στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μελλοντικές προοπτικές.

3.2. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

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

4. Αποτελέσματα

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που παραπέμπουν σε αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης φαίνονται στον Πίν. 2.

Πίν. 2. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων με άξονα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Αποσπάσματα συνέντευξης	Νοηματοδοτήσεις αρχών της διαφοροποιημένης μάθησης
<i>Η πρώτη αντίδραση ήταν θετική και μόνο για το γεγονός ότι θα ήταν κάτι διαφορετικό από το καθιερωμένο.</i>	Ενδιαφέρον των μαθητών για αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές.
<i>Τους φώτιζε η ιδέα του διαφορετικού, του μη πληκτικά ίδιου, του καινούριου, της απόπειρας.</i>	Απαλλαγή από την ομοιομορφία, τη συνήθεια, την επανάληψη, την πλήξη του μαθήματος.

<i>Η ποικιλία των μεθόδων και των τεχνικών, η αξιοποίηση περισσότερων χώρων του σχολείου (π.χ. μάθημα επί σκηνής), το σπάσιμο του μονοπωλίου του καθηγητή (πχ. μάθημα με έναν «ηθοποιό»- παππού, ή με έναν αληθινό παππού), η παρακολούθηση παράλληλων με το θέμα έργων (πχ. «Το μόνον της ζωής του ταξίδιον» στο ΚΘΒΕ) ...έχτιζε την προσδοκία για το επόμενο μάθημα.</i>	Ποικιλία σε περιστάσεις, εργαλεία, εργασίες και χώρους δράσης. Ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργία και επαλήθευση προσδοκιών. Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, μη τυπικές μορφές μάθησης.
<i>...Αιφνίδια εμπλοκή μουσικής, φωνών, φωτισμού</i>	Αξιοποίηση πολυτροπικών πόρων.
<i>Τη λογοτεχνία κληθήκαν να τη χορέψουν, να τη δείξουν με κίνηση, να την παίζουν σε σκηνές.</i>	Εμπλοκή του σώματος (πολλαπλή νοημοσύνη).
<i>...Ζητώντας τους συστηματικά την προσωπική τους κατάθεση, βγάζοντάς τους από τη συνήθη αυτολογοκρισία και αναδεικνύοντας επιμέρους ικανότητες, τις αξιότητες.</i>	Ενθάρρυνση στην αυτοέκφραση, ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων στην ιδιοσυγκρασία και τη συμπεριφορά των μαθητών. Μάθηση με νόημα.
<i>Είναι χαρακτηριστική η επανατοποθέτησή τους πάνω στο θέμα της ανύπαντρης μητέρας- υιοθεσίας.</i>	Αποδόμηση αντιλήψεων σε ζητήματα κοινωνικών συμβάσεων. Αναπροσδιορισμός συστήματος αξιών.
<i>Περισσότερο δυσκολεύονταν η πολύ δυνατή και η πολύ αδύνατη ομάδα. Οι μικτές ομάδες δούλευαν πολύ καλύτερα.</i>	Γόνιμη συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα. Ευέλικτη ομαδοποίηση.
<i>Το δικό μου τμήμα προήρθε από τη συνένωση παιδιών σκόρπιων σε άλλα τμήματα την προηγούμενη χρονιά... έτσι, στην αρχή δεν υπήρχε καμία συνοχή, ...εχθρικές σχέσεις και έντονοι καβγάδες. Το πρόγραμμα έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη μεταμόρφωση του κλίματος. Η εξέλιξη των σχέσεων ήταν ένα θαύμα.</i>	Άμβλυνση συγκρούσεων, αρμονική συνεργασία, συνοχή.
<i>Η γκριζα τάξη που γεμίζει χρώματα, οι ομοιομορφίες που αποκτούν πρόσωπο, οι αφωνίες που παίρνουν φωνή, οι φιωμένες φαντασίες που ξεσφραγίζονται, οι καλοχτισμένες απολυτότητες που δυναμιτίζονται, οι αυτολογοκριμένες προσωπικές ιστορίες που βρίσκουν το χώρο τους, οι επιφάνειες που βαθαίνουν...</i>	Αξιοποίηση της ετερογένειας, ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών. Άρση βεβαιοτήτων. Αντιμέτωπιση των μαθητών όπως πραγματικά είναι. Φαντασία, προσωπικές ιστορίες, ανάδυση ιδεών και συναισθημάτων. Ασφάλεια, ηθική ενδυνάμωση.
<i>Στη διαδικασία του ανεβάσματος οι μαθητές έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του πρωτογενούς κειμένου. Συχνά διόρθωναν υφολογικά ή λεκτικά το κείμενο ώστε να αντανακλά χωρίς αποκλίσεις τον εφηβικό λόγο («εμείς δεν το λέμε έτσι», σχολίαζαν).</i>	Οι μαθητές ανέλαβαν την ευθύνη της μάθησής τους. Καταμερισμός, συνεισφορά, αυτοοργάνωση, αυτοδιόρθωση, αυτενέργεια. Παιδοκεντρικότητα, δημιουργικότητα, παρεμβατικές πρωτοβουλίες, ευρηματικότητα.
<i>Στα μεγάλα οφέλη είναι... η απόκτηση σταδιακά συνέπειας, αισθήματος υποχρέωσης απέναντι στην ομάδα που ανήκαν, στο έργο που ανέλαβαν, στον εαυτό τους τον ίδιο, για να του αποδείξουν ότι μπορούν.</i>	Δέσμευση, ανάληψη ευθύνης, συνέπεια, προσήλωση, πρωτοβουλία, βίωμα επιτυχίας.
<i>Στα μεγάλα οφέλη είναι... ο παραμερισμός του εγωισμού τους και η άσκηση στην ομαδικότητα και τη συνεργασία για κοινό σκοπό.</i>	Συνεργασία ετερογενών μαθητών για έναν κοινό σκοπό, άμβλυνση εγωισμού, ομαδικό πνεύμα, προσήλωση στο στόχο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
<i>Στα μεγάλα οφέλη είναι... η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αυτοπεποίθησης (η παράσταση ζητούσε όχι μόνο να παίζουν ένα δοσμένο ρόλο, αλλά σχεδόν να τον κατασκευάσουν οι ίδιοι σε επίπεδο και λόγου και εκφοράς).</i>	Ενεργός απόκριση των μαθητών. Ανάδειξη δημιουργικότητας, καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων.
<i>Στα μεγάλα οφέλη είναι... η βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αφού έπρεπε να διευθετούν συνεχώς ζητήματα και διαφορές μεταξύ τους και με μας...</i>	Επίλυση διαφορών, υπευθυνότητα, κοινωνικοποίηση, υπέρβαση προσωπικών αδυναμιών, προσήλωση στο κοινό καλό.

<i>Τέλος, στα μεγάλα οφέλη είναι... το αίσθημα ικανοποίησης και επιτυχίας που εισέπραξαν όταν κατάφεραν να φέρουν σε πέρας την παράστασή τους, τους έδωσε τόση αυτοεκτίμηση...</i>	Αυτοεπιβεβαίωση, ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση.
<i>Η συμπεριφορά τους είναι πια συμπεριφορά πάρεας που ακόμα επικοινωνεί με ατάκες του θεατρικού κειμένου.</i>	Συνοχή, χρήση εφηβικών κωδικών επικοινωνίας.
<i>Και τα δύο τμήματα αποτελούν τα πιο παρεμβατικά τμήματα σε επίπεδο πρωτοβουλιών (σε σύνολο 17 τμημάτων) – παρόλο που δεν είναι τα καλύτερα σε θέματα επίδοσης (το Β3 ήταν ένα από τα πιο προβληματικά τμήματα του σχολείου).</i>	Ενεργητική μάθηση σε κοινωνικό πλαίσιο. Ανάπτυξη παρεμβατικών πρωτοβουλιών και ανάληψη ευθυνών ανεξάρτητα από επιδόσεις.

Αναφορικά με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στην παρέμβαση – ως περιεχόμενο αλλά και ως διαδικασία – , τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίν. 3:

Πίν. 3. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων με άξονα τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών

Αποσπάσματα συνέντευξης	Νοηματοδοτήσεις αναστοχασμού των εκπαιδευτικών
<i>Αυτό είχε να κάνει και με τη δική μας πρόθεση να χωρέσουμε συχνά πολλές δράσεις σε ένα δίωρο, κάτι που μάλλον είναι λάθος.</i>	Επισήμανση οργανωτικού σφάλματος, αυτοκριτική.
<i>Εκεί δοκιμάστηκαν τα όρια του καθενός, καθώς και τα όρια της ομάδας να αυτοπειθαρχήσει σε ό,τι δεσμεύτηκε, χωρίς να διαλυθεί. Η εμπειρία μάς βοηθούσε να λειτουργούμε προειδοποιητικά και προστατευτικά σ' αυτό που αναμέναμε να συσσωρεύσει η ανθρώπινη αδυναμία και κόυραση.</i>	Αυτοέλεγχος, επισήμανση κρίσιμων παραμέτρων.
<i>Διαβλέποντας τον κίνδυνο αποδιοργάνωσης αναθεωρήσαμε κάποιες από τις αρχικές μας επιλογές (πχ. υιοθετήσαμε φακέλους εργασίας) ή αφήσαμε εκτός εφαρμογής αρκετά σχέδιά μας</i>	Ανατροφοδότηση, αναθεώρηση και αλλαγή τακτικής.
<i>Κατά τις πρόβες όμως ήρθαμε αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα, αναμενόμενα από 14χρονα παιδιά: ασυνέπεια στη συμμετοχή, αλλαγή διάθεσης και αποχωρήσεις (ευτυχώς λίγες), μικροσυγκρούσεις, απογοητεύσεις για την πορεία του έργου, κόυραση κ.λ.π.</i>	Επισήμανση προβλημάτων κατά τη διαδικασία προετοιμασίας της παράστασης
<i>Συχνά σαν δάσκαλοι πιάσαμε τον εαυτό μας να ακροβατούμε ανάμεσα στις παιδαγωγικές μας προτεραιότητες και την επιθυμία για ένα αισθητικό αποτέλεσμα που δεν θα αδικεί την έμπνευσή του.</i>	Επίγνωση δια-ρολικής σύγκρουσης.
<i>Συχνά βρεθήκαμε μπροστά σε πλήρη αμηχανία απέναντι σε ένα κείμενο που δεν είναι θεατρικό, δεν έχει καμία σκηνοθετική οδηγία, και το δημιουργούσαμε εκ του μηδενός. Οποία γοητεία περιέχει η ομολογία του δασκάλου «δεν ξέρω πώς θα συνεχίσουμε ...ελάτε να το βρούμε όλοι μαζί ...ή πώς σας φαίνεται καλύτερο, δεν μπορώ να κρίνω!»... Οι μαθητές μας ήταν οι καλύτεροι διασώστες μας.</i>	Προβλήματα τεχνικά, παραχώρηση της ευθύνης σχεδιασμού στους μαθητές, αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας. Αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση.
<i>Η δημιουργική εμπλοκή των παιδιών σε όσα κάναμε ξεπέρασε τις προσδοκίες μου ... ακόμα και για όσους ήταν σε άλλα μαθήματα αδιάφοροι ή αδύνατοι.</i>	Υπέρβαση των προσδοκιών ως προς την εμπλοκή των αδιάφορων μαθητών.
<i>Ταυτόχρονα έπρεπε να υπερβώ κι εγώ τον εαυτό μου σε υπομονή, κατανόηση, κόυραση. Ήταν δύσκολη αλλά άκρως γοητευτική διαδικασία και, εκ των υστέρων μπορώ να πω, το πιο σημαντικό «μάθημα» τόσο για τα παιδιά όσο και για μένα.</i>	Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού.
<i>Τους έδωσε τόση αυτοεκτίμηση, που πιστεύω ότι θα τους κάνει περισσότερο αγωνιστές και για οτιδήποτε άλλο στοχεύσουν στη συνέχεια.</i>	Δημιουργία οράματος για το μέλλον των μαθητών.

5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

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

Μέσα από την αμοιβαία εξάρτηση πρόσληψης και επίδρασης του λογοτεχνικού έργου οι μαθητές έφεραν στο προσκήνιο την ερμηνεία του ως επικοινωνιακή διαδικασία ανάμεσα στη συγγραφέα, το έργο και το κοινό (Jauss, 1995: 94). Η ανάγνωση μεταμορφώθηκε σε έναν συγκερασμό κειμένου και φαντασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί μεθόδευσαν την ανταπόκριση των μαθητών δημιουργώντας ευκαιρίες για καινούριες νοηματοδοτήσεις. Στο φινάλε αυτής της διαδικασίας, η δραματοποίηση του μετα-κειμένου θα μπορούσαμε να πούμε ότι απαντά στο αίτημα για «εμπειρία της τέχνης» ως παραγωγικής, προσληπτικής και επικοινωνιακής δραστηριότητας (Jauss, 1995: 93).

Αναφορικά με την *παιδαγωγική* της διάσταση, η πρωτοβουλία των δύο εκπαιδευτικών αποκρίνεται στην ανάγκη να αποκτήσει η φαντασία και η δημιουργικότητα τη θέση της στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, έξω από παραδοσιακά συμβουλευτικά πρότυπα. Η διδακτική αντιμετώπιση εγκαθίδρυσε την επικοινωνία των μαθητών με τον κόσμο του κειμένου. Επιπλέον, αξιοποιώντας τον θεατρικό κώδικα συνέδεσε τις γραπτές λέξεις με τα προσωπικά τους βιώματα και πέτυχε τη μεταφορά των βιωμάτων αυτών σε μια σκηνική πραγματικότητα (Τσαρμποπούλου, 2000: 185).

Το θεματικό υλικό του κειμένου τροφοδότησε τη φαντασία και την ευρηματικότητα των μαθητών, με αποτέλεσμα να προσδώσει διαχρονικό χαρακτήρα στο ιστορικό και πολιτισμικό του συγκείμενο και να επιτρέψει σκηνικές ερμηνείες που αξιοποιούν τη θεατρικότητά του. Το πέτυχε αυτό με την ενσωμάτωση ποιητικών, αφαιρετικών, παράλογων ή υπερρεαλιστικών στοιχείων, όπου ο λόγος των μαθητών δημιούργησε μια λεκτική και δομική διαφοροποίηση στο κείμενο, περιγράφοντας «όχι μόνο τα φαινόμενα αλλά και τις διαδικασίες σύλληψης των φαινομένων» (Χορτιάτη, 1991: 61). Εν κατακλείδι, η «ανάγνωση» του μυθιστορήματος ολοκληρώθηκε μέσα από την παράσταση· μια παράσταση που συνδύασε τη δραματολογική δυναμική του κειμένου με τις χωρο-χρονικές συμβάσεις της σκηνης, αλλά και τις ανατροπές της δράσης και των δεδομένων που απορρέουν από το κείμενο.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (*Κατά πόσο επιτεύχθηκε διαφοροποιημένη μάθηση...*), θα υποστηρίζαμε ότι και μόνον η αναδόμηση του κειμενικού νοήματος από τους μαθητές συνιστά διαδικασία διαφοροποίησης. Μέσα από ποικίλες περιστάσεις, εργαλεία, χώρους και δράσεις δημιουργήθηκαν «ανταποκρίσεις» στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών: αξιοποιήθηκαν πολυτροπικά κείμενα, αναδείχθηκαν ποιοτικά στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας και της συμπεριφοράς τους, επαληθεύτηκαν προσδοκίες και δόθηκε «τόπος» σε ιδέες και συναισθήματα, καθώς και ευκαιρίες για γόνιμη συνεργασία και αυτοέκφραση. Τα

παιδιά είχαν την ευκαιρία να βιώσουν καταστάσεις μάθησης με νόημα, να απαντήσουν σε προκλήσεις, να αφηγηθούν προσωπικές ιστορίες, να τροποποιήσουν/αποδομήσουν αντιλήψεις που αφορούν κοινωνικές συμβάσεις, να άρουν βεβαιότητες και να αναπροσδιορίσουν τα συστήματα αξιών τα οποία πρεσβεύουν· και όλα αυτά σε ένα κλίμα ασφάλειας και ηθικής ενδυνάμωσης. Εξυπακούεται ότι έμφαση δόθηκε στο βαθμό συμμετοχής των μαθητών και όχι στην ποιότητα της δραματικής τέχνης τους (Τσαρμποπούλου, 2000: 188).

Το κείμενο προσεγγίστηκε ως πολυεπίπεδο, πολυτροπικό και πολύσημο σημειωτικό προϊόν, με στόχο την εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική εμπειρία, την αξιοποίηση της πολλαπλής τους νοημοσύνης (Gardner, 1993) και την κατασκευή προσωπικού νοήματος. Οι επιδιώξεις αυτές συνάδουν με μια γλωσσοδιδασκτική τάση που βασίζεται στην άποψη ότι ο κόσμος είναι πολύμορφος και η διδασκαλία θα πρέπει να δίνει έμφαση στην κατανόηση των διαφόρων επιπέδων νοήματος που περιέχει κάθε κείμενο (Χατζησαββίδης, 2005: 42-45).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*Ποια απήχηση είχε στους μαθητές η δραματοποίηση του μετα-κειμένου ...;*), οι μαθητές φαίνεται να ανταποκρίθηκαν από την αρχή με ενθουσιασμό στην πρόκληση, προκειμένου να απαλλαγεί το μάθημα από την ομοιομορφία, τη συνήθεια, την επανάληψη και την πλήξη. Η σχέση ανάμεσα στις εμφανείς και τις υπονοούμενες νοηματοδοτήσεις του κειμένου αποκαλύπτει τους λόγους για την αναγνωστική δραστηριοποίηση των μαθητών και τη μετάπλάσή του σε ένα νέο, δικό τους κείμενο. Οι μαθητές κλήθηκαν να προσλάβουν ό,τι ήταν παρόν στο κείμενο, να συμπληρώσουν ό,τι απουσίαζε και να ανασύρουν ό,τι υπονοούνταν από τα κειμενικά σημεία του (Παπαντωνάκης κ. ά., 2010: 86· Παπαδάτος, 2001: 63). Πηγαίνοντας ακόμη παραπέρα, με το ανέβασμα της παράστασης οι μαθητές αξιοποίησαν αυτό που ο Iser ονομάζει «λογοτεχνικό ρεπερτόριο» του κειμένου: απέσπασαν λογοτεχνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές υποδηλώσεις από τα συμφραζόμενα και τις τοποθέτησαν σε ένα νέο συγκείμενο, με αποτέλεσμα να πυροδοτηθεί μια επικοινωνιακή διαδικασία με καινούριο νόημα (Παπαντωνάκης κ. ά., 2010: 88· Παπαδάτος, 2001: 67). Ανταποκρίθηκαν έτσι στον μετανεωτερικό ορισμό της διδασκαλίας, που θέλει τον μαθητή να συν-διοργανώνει και να συμμετέχει σε διαδικασίες που έχουν στόχο την απόκτηση, τροποποίηση και αποδόμηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που επιτρέπει τη συμμετοχή, την επιλογή και την απόφαση (Κοσσυβάκη, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διάδραση αυτή, καθώς συνδέθηκε με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, δημιούργησε για τους μαθητές ευκαιρίες για επιρροές στην εμπέδωση ή ανατροπή κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών· είχε επομένως και μία σημαντική ιδεολογική διάσταση (Αποστολίδου, 2002· Κανατσούλη, 2000: 18-19).

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

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

«...Όταν προσεγγίσαμε τα θέματα της ετερότητας και δόθηκε η ευκαιρία να κατατεθεί η προσωπική ιστορία των αλλοδαπών μαθητών μας, βρεθήκαμε μπροστά σε ομολογίες που πρώτη φορά έβγαιναν στο φως. Κάθε διάκριση αποχρωματίστηκε. Κανένας δεν περιφρονούσε την Πελαγία που είναι τριετής, κανένας δεν ενέτεινε τη διστακτικότητα της Γιώτας, κανένας δεν επιτόνιζε την νευρική της Ισιδώρας... ακόμα κι εμείς οι δάσκαλοί τους δεν έχουμε ξεκαθαρίσει εάν ο πρωταγωνιστής μας είναι αλλοδαπός...»(E2).

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

«Για μένα η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν να καταφέρουμε τις 12 αυτές εφηβικές, εκρηκτικές προσωπικότητες που είχαμε στα χέρια μας να τις «χειριστούμε» έτσι ώστε να οδηγηθούν να δουλέψουν ως ομάδα, να πειστούν να είναι συνεπείς..., να υπερβούν τον «κακό» τους εαυτό, να βγάλουν ό,τι πιο όμορφο από μέσα τους... Κατά το ανέβασμα της παράστασης ήμασταν όλοι ένα σφιχτοδεμένο σύνολο που αγωνιούσε, έδινε όλο του τον εαυτό και στο τέλος πανηγύριζε κλαίγοντας αγκαλιασμένο από χαρά και ικανοποίηση»(E1).

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

«Προφανώς θα θέλαμε ...εγχειρήματα ανάλογα και στις τρεις τάξεις. Απλώς αυτή τη στιγμή αισθάνομαι την ανάγκη προς μια ενδοστρέφεια και ανατροφοδότηση ώστε να μην επαναληφθώ... Θέλω να μιλήσω για τις δυσκολίες που έχει η διάχυση αυτών των εγχειρημάτων. Ενώ θα μπορούσαμε να μοιραστούμε κάποιους καινούριους δρόμους στα διδακτικά αδιέξοδα, δεν ξέρουμε τον τρόπο... που να διατηρεί τη δύναμη της έμπρακτης εφαρμογής και δεν θα εκτίθεται στην έπαρση της υπόδειξης»(E2)

Σε σχέση με την παιδαγωγικές προοπτικές που διανοίγει το εγχείρημα της εναλλακτικής πρότασης:

«Αυτό που θα έλεγα είναι 'τολμήστε το'... Όσο για την παραπάνω προετοιμασία, που σίγουρα απαιτείται, θα έλεγα ότι αντισταθμίζεται από το αίσθημα ανανέωσης.. και από την πολύ θετική ανταπόκριση των παιδιών. Δεν γκρινιάζουμε όλοι συνεχώς για αδιάφορους μαθητές; Δε είναι υπέροχο να βλέπεις ξαφνικά τους μαθητές σου να είναι όλοι εκεί, δραστήριοι και δημιουργικοί;»(E1)

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εγχειρήματος στο σύνολό του:

«Η χρονιά εφαρμογής της πρότασής μας μέσα στην τάξη, στο μάθημα της λογοτεχνίας, έχει για μένα εξίσου μεγάλη και ίσως μεγαλύτερη σημασία από την παράσταση. Και εξηγώ το γιατί: αφορούσε το σύνολο των μαθητών μιας τάξης, δοκίμασε μεγάλη ποικιλία μεθόδων..., πραγματοποιήθηκε μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα αξιοποιώντας μόνο τις διδακτικές ώρες του μαθήματος, προώθησε ουσιαστικά την έκφραση των παιδιών σε προφορικό και γραπτό λόγο..., αποτελεί εν τέλει μια ολοκληρωμένη και έτοιμη προς εφαρμογή πρόταση από τον καθένα. Ας μη θεωρηθούν αξιολογικές και υπερφίαλα αυτο-αναφορικές, αλλά καθαρά περιγραφικές οι παραπάνω παρατηρήσεις...»(E1)

Η παρέμβαση ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της κριτικής παιδαγωγικής (McLaren, 2003) και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως παράδειγμα καλής πρακτικής, καθώς ήταν επιτυχής (Biesta, 2010). Αξίζει όμως να γίνει αναφορά και στις προεκτάσεις της σε επίπεδο ηθικής ενδυνάμωσης των μαθητών. Το μάθημα μετατοπίστηκε από ηθικοπλαστικές και φρονηματιστικές σε χειραφετικές επιδιώξεις: όχι μόνο άλλαξε γνωστικό προσανατολισμό, αλλά και διενεργήθηκε στο πλαίσιο μιας «επικοινωνιακής ηθικής» που προϋποθέτει εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητών και

εκπαιδευτικού, ανοιχτότητα σε καινούριους τρόπους πραγμάτευσης του γνωστικού αντικειμένου και διάθεση για αναστοχαστικές διαδικασίες (Φρυδάκη, 2003: 112-113· Palaiologou & Dimitriadou, 2010). Η καθιέρωση αυτής της ηθικής έχει ιδιαίτερη αξία στο μάθημα της Λογοτεχνίας, επειδή ακριβώς σε αυτό τίγονται και ζητήματα αξιών και ιδεολογίας, όπως είναι το έθνος, το φύλο ή τα ανθρώπινα δικαιώματα, συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011· Kesidou, 2004). Από την άλλη μεριά, έχει μεγάλη σημασία ο εκπαιδευτικός – ως συναναγνώστης και έντιμος συν-διαπραγματευτής του νοήματος του κειμένου – να είναι σε θέση να πραγματεύεται με ίσους όρους τις παραδοχές και αξίες των μαθητών του. Έτσι, αντί να επιδιώκει τη συμμόρφωσή τους στα δικά του πρότυπα κατανόησης και στο προσωπικό του σύστημα αξιών, να τους ασκεί σε διάλογο, ανάπτυξη επιχειρημάτων και κριτική σκέψη (Moon, 2008), με απώτερο στόχο τη χειραφέτησή τους.

Κλείνουμε με κάποιες ενδεικτικές φράσεις στις «φωνές» των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης παρόμοιων εγχειρημάτων στο μέλλον: «*Το κείμενο να 'ναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να έχει νόημα γι' αυτούς... Να αξιοποιούνται τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, να γίνεται εμβολιασμός με άλλες τέχνες – μουσική, φωτογραφία, κίνηση, θέατρο κλπ. –, χρήση τεχνολογίας, άνοιγμα της τάξης σε ότι ευρύτερα ονομάζουμε περιβάλλον, σύνδεση με τη ζωή τους... Και οι εκπαιδευτικοί να είναι ανοιχτοί στην έμπνευση!* (E2)

Βιβλιογραφία

- Basit, T. N. (2010). *Conducting Research in Educational Contexts*. London: Continuum.
- Bernstein, B. (1991)². *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29 (5), 491-503.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* /Μετάφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimitriadou, C. & Solachidou, A. (2010). Teacher's knowledge creation on students' moral problem-solving strategies: An action-research project. In: Montaneé, M.& Salazar, J. (ed.), *ATEE 2009 Annual Conference Proceedings*, 43-57.
<http://www.atee1.org/uploads/atee_2009_conference_proceedings_final_version.pdf>
- Eco, U. (2002). *Περί λογοτεχνίας* (Μτφ. Έφη Καλλιφατίδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gardner, H. (1993)¹⁰. *Frames of mind: The theory of multiple intelligence* New York: Basic Books.
- Gundara, J.S. (2000). *Intercultural Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jauss, H. R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης. Τρία Μελετήματα* (Μτφ. Μίλτος Πεχλιβάνος). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Kesidou, A. (2004). Intercultural Education: Main Aims and Practices. Στο: N. P. Terzis (ed.), *Intercultural Education in the Balkan Countries, Education and Pedagogy in Balkan Countries 4*, σσ. 97-105. Thessaloniki: Kyriakidis.

- McLaren, P. (2003)⁴. *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. Routledge: London.
- Palaiologou, N. & Dimitriadou, C. (2010), Social Transformation through Innovative Teaching Approaches: a Case Study in a Multicultural School in Greece. In: P. Mata (ed.), *Malta Conference Proceedings, Intercultural Education as a Project for Social Transformation. Linking Theory and Practice towards Equity and Social Justice*, 259-265. <http://www.uned.es/grupointer/malta_inter_network_conference_proceedings_sept_2010.pdf>.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teacher and Teacher Education* 24, 1717-1728.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith Ltd.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ελένη (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, σσ. 335-347. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2007). Ο αναστοχασμός ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πλαίσια επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο: *International Conference for Open and Distance Learning 2007 (ICODL 2007): Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση - Ανοικτή Πρόσβαση & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 335-342. Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2007
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 67-85). Υπ.Ε.Π.Θ.
- Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ. & Παπαϊωάννου, Κ. (2012). Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: Μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 54, 75-93.
- Ζέη, Ά. (2007). *Ο ψεύτης παππούς*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανατσούλη, Μ. Δ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Λ. (2000). Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο: Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, σσ. 161-168. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ένταξη και σχολικές επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδάτος, Γ. (2001). Λογοτεχνία και γεωγραφικός χώρος. Μια απόπειρα επικοινωνιακής παραγωγικής αναγνωστικής διαδικασίας ή από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στη συγγραφή. Στο: Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου (2001)(επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο*, σσ. 63-75. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ., Αθανασιάδης, Η., Καπλάνογλου, Μ. & Πολίτης, Δ. (2010). *Οι Ιδέες των Παιδιών για την Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Έρευνα της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης*. Αθήνα: Τόπος.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαρμποπούλου, Α. (2000). Θέατρο: Η κωμική σκηνή. Στο: Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, σσ. 185-200. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Κώστας Μπαλάσκας & Κώστας Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 39-45. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χοντολίδου, Ε. (2002). Ξένος: ο άλλος μου εαυτός. Στο: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, σσ. 111-122. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Χορτιάτη, Θ. (1991). Το διήγημα και το μυθιστόρημα για παιδιά και νέους στην τελευταία εικοσαετία. Στο: *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία, Πρακτικά του Δ' Σεμιναρίου του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, σσ. 57-64. Αθήνα, 9-10 Δεκεμβρίου 1989. Αθήνα: Ψυχογιός.

Abstract

Literature course provides a context for teaching approaches that go beyond a technical rationalism, which aims at a prescribed desirable result. In congruence with this belief, two teachers of philology developed an innovative teaching intervention in two classes of mixed learning ability. Students created and played through drama their own meta-text, which refers to personal and social issues concerning their own lives. This event redefined their attitudes toward the teaching-learning process and had fruitful pedagogical consequences, especially with regard to procedures of students'

differentiated learning and teachers' reflection. In this article is presented the method of the research approach that was implemented, as well as the results and conclusions of the intervention.

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

Νεκταρία Παλαιολόγου
Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΝ, ΠΔΜ
E-mail: nekpalaiologou@uowm.gr