

Ο ρόλος της Σχολικής Βιβλιοθήκης στην ανάπτυξη φιλαναγνωσίας και δημιουργικής έκφρασης: μια διδακτική εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Τάσος Μιχαηλίδης

Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

tasmichailides@yahoo.gr

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί μια διαθεματική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας, καθώς επιχειρεί να προτείνει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναδιοργάνωσης των διδακτικών στόχων και μεθόδων, με σκοπό την ανάδειξη της Σχολικής Βιβλιοθήκης ως εκπαιδευτικό μέσο. Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά, το σχολικό έτος 2019-2020, σε τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, και εκτείνεται τυπικά σε όλο σχεδόν το πρώτο τετράμηνο (μέσα Οκτωβρίου-αρχές Ιανουαρίου), έχοντας ως βασικό στόχο να αναπτυχθεί η φιλαναγνωσία στη σχολική κοινότητα. Εμπλέκει τη μέθοδο project, τη συνεργατική γραφή σε ψηφιακό περιβάλλον (Google Drive) και την οργάνωση μιας ιδιαίτερης παρουσίασης βιβλίων του παγκόσμιου και εγχώριου λογοτεχνικού κανόνα από τις ομάδες των μαθητών, χρησιμοποιώντας αρχές δημιουργικής έκφρασης και θεατρικής ανάγνωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, Σχολική Βιβλιοθήκη, φιλαναγνωσία, δημιουργικός λόγος, συνεργατική γραφή

➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΣΚΟΠΟΣ, ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ, ΣΗΜΑΣΙΑ

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1784/2003, που περιγράφει το πλαίσιο λειτουργίας των Σχολικών Βιβλιοθηκών (ΣΒ), ορίζεται ότι βασικός σκοπός τους είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών της σχολικής κοινότητας που ανήκει και η διευκόλυνση της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) (2011). Συγκεκριμένα, η ΣΒ συνιστά σημείο πρόσβασης στην πληροφορία που αναζητούν μαθητές και διδάσκοντες, λειτουργώντας ως μέσο ενίσχυσης της κριτικής σκέψης, της αυτενέργειας και της φιλαναγνωσίας. Κατ' επέκταση, οφείλει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να διευκολύνει με το υλικό της ευρύτερες σχολικές δραστηριότητες (Lowrie, 1992).

Το ΥΠΕΠΘ την περίοδο 1996-2000 ίδρυσε συνολικά 499 σχολικές βιβλιοθήκες ΕΠΕΑΕΚ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έργο που συγχρηματοδοτήθηκε από το Β΄



Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ). Οι 49 ΣΒ λειτούργησαν πιλοτικά και στελεχώθηκαν από βιβλιοθηκονόμους, ενώ οι υπόλοιπες 450 στελεχώθηκαν με εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, όμως τα τελευταία χρόνια πολλές υπολείπονται (Αναστασάκης, 2003). Η ΣΒ, ωστόσο, του Ζαννείου Πειραματικού Γυμνασίου Πειραιά δεν εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο και δεν πληροί προς το παρόν τις προδιαγραφές που ορίζει το Υπουργείο, αναφορικά με τον χώρο. Αποτελεί, όμως, ένα εγχείρημα της σχολικής μονάδας που στηρίζει το σύνολο των διδασκόντων, εφόσον έχουν κατανοήσει ότι είναι αναγκαία η λειτουργία μιας ΣΒ σε ένα σχολείο με αυξημένες διδακτικές ανάγκες (ΥΠΕΠΘ, 2002).

Η συγκεκριμένη δράση είχε ως βασικό σκοπό να αυξηθεί η εμπλοκή των μαθητών και να βιώσουν τα οφέλη της ενεργητικής ανάγνωσης, συνεργατικής γραφής, όπως και να αντιληφθούν την εκπαιδευτική χρήση της ΣΒ. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα προσέγγιση δεν προϋποθέτει μόνο τη μελέτη των αρχών της λογοτεχνικής θεωρίας περί οργάνωσης των λογοτεχνικών ειδών, της αφηγηματικής δομής και των μυθοπλαστικών προσώπων, αλλά ισοδυναμεί με πειραματισμό σχετικά με τη λογοτεχνική γραφή και τους μηχανισμούς παραγωγής αισθητικού λόγου. Γι' αυτό από τις 7 διδακτικές ώρες που χρειάστηκαν, οι δύο πρώτες πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο Πληροφορικής και οι υπόλοιπες επιλέχθηκε να υλοποιηθούν στον χώρο της ΣΒ. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές απέκτησαν μια νέα διάσταση του ρόλου της βιβλιοθήκης και της δυναμικής των λογοτεχνικών έργων.

Έτσι, η εν λόγω διδακτική πρόταση είναι μια εφαρμοσμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο της σύνδεσης της ΣΒ με τη σχολική και την κοινωνική ζωή. Η προσέγγιση αυτή επιμένει σε μια παραδειγματική διδακτική εφαρμογή της Λογοτεχνίας, εφόσον οι μαθητές, χωρισμένοι σε ανομοιογενείς ομάδες, μελέτησαν στο πρώτο τετράμηνο κλασικά βιβλία λογοτεχνίας, απάντησαν σε φύλλα εργασίας με κριτικά ερωτήματα που ήταν αναρτημένα σε έγγραφα Google και στη συνέχεια στον χώρο της ΣΒ έγινε η παρουσίαση των βιβλίων (Τοδούλου, 2011). Η κάθε ομάδα δημιούργησε από κοινού σε ψηφιακό περιβάλλον έναν θεατρικό μονόλογο του κεντρικού χαρακτήρα που αυτοπαρουσιάζεται στις άλλες ομάδες, χωρίς να αναφέρει σε ποιο βιβλίο ανήκει. Στόχος ήταν οι υπόλοιπες ομάδες να αναγνωρίσουν επιτυχώς σε ποιο από τα βιβλία που είχαν μπροστά τους ανήκε ο/η ήρωας/ηρωίδα και στη συνέχεια έπρεπε να συμπληρώσουν φύλλα εργασίας για το είδος του χαρακτήρα και το ρεύμα που ανήκει το έργο, αιτιολογώντας τις επιλογές τους (Κατσαρίδου, 2011). Ως βασικοί στόχοι της δράσης ορίστηκαν οι ακόλουθοι:

Α) σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές:

- ♦ να αντιληφθούν πως η λογοτεχνία είναι ο καθρέφτης κάθε πολιτισμικού συστήματος, εποχής και κοινωνικής αλλαγής
- ♦ να μελετήσουν σημαντικά λογοτεχνικά έργα, τα οποία καταφέρνουν να διατηρούν άρρηκτα ανοιχτό διάλογο επικοινωνίας με τη δική μας εποχή μέσω της αισθητικής τους αξία (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2013)
- ♦ να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία της οργάνωσης των λογοτεχνικών προσώπων και τα διάφορα είδη τους με συγκεκριμένα κριτήρια (ήθος, εξέλιξη, αφήγηση)
- ♦ να ενισχύσουν τις δεξιότητες κριτικής ανάλυσης έργων και να εξελίξουν τη γλωσσική τους έκφραση



- ♦ να χρησιμοποιήσουν συνεργατικά τεχνολογικά εργαλεία μάθησης (Google Drive), κατανοώντας ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να είναι χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία (Rheingold, 1993).

B) σε επίπεδο συναισθηματικών δεξιοτήτων:

- ♦ να συνεργαστούν δημιουργικά μεταξύ τους και να ανακαλύψουν την ομορφιά της Λογοτεχνίας και του βιβλίου (ως υλικό αντικείμενο και περιεχόμενο)
- ♦ να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε ανομοιογενείς ομάδες με καθορισμένους στόχους και ρόλους (Τοδούλου, 2011)
- ♦ να αισθανθούν ότι οι χώροι της βιβλιοθήκης δεν είναι αποστειρωμένοι και εξοβελισμένοι από την πραγματική ζωή, αλλά μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και δημιουργικής έκφρασης, που είναι ταυτόχρονα ωφέλιμες και ευχάριστες (Tilke, 1998).

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο συνιστά μια ιδιότυπη σύνθεση εννοιών, μεθοδολογικών εργαλείων και εκπαιδευτικών τεχνικών, κατά τρόπο που προαπαιτεί μια συστηματική εργασία από τον εκπαιδευτικό, όπως και κατάλληλη προετοιμασία της ομάδας των εκπαιδευόμενων που απευθύνεται. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο βαθμός δυσκολίας καθιστά την εν λόγω πρόταση αποθαρρυντική και ανεφάρμοστη, εφόσον η προσέγγιση εντάσσεται σε ένα γενικότερο πνεύμα οδηγιών και θεωριών της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής. Ακολουθεί, δηλαδή, υποδείξεις των ΑΠΣ, τα οποία περιγράφουν στόχους που αποβλέπουν σε μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσω της εμπλοκής των τεχνών ή άλλων επιστημών (διαθεματικότητα) (Maingain & Dufour, 2002).

➤ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ: ΣΥΝΤΟΜΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η συστηματική ανάλυση των σταδίων μιας τέτοιας προσέγγισης οφείλει να διασφαλίσει το πώς ορίζεται και προσεγγίζεται σήμερα η έννοια της φιλιανγνωσίας και τη σχέση της με τη δημιουργική γραφή, ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο και ανερχόμενη εκπαιδευτική μέθοδος στο ελληνικό σχολείο (Μαραγκουδάκη, 1994). Στη συνέχεια, είναι κρίσιμο να εξεταστεί ο βαθμός που οι δύο έννοιες ως εργαλεία εφαρμογής της βιωματικής μάθησης συνδέονται στενά -και σε επίπεδο σημασιακής λειτουργίας και σε επίπεδο μεθοδολογικής οργάνωσης- με τη διερευνητική μάθηση ως διδακτική μέθοδο των Ανθρωπιστικών μαθημάτων και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η συνεργατική γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Τέλος, ένα τρίτο ζήτημα είναι να δοθεί ένα από παράδειγμα αξιοποίησης της ΣΒ, φανερώνοντας έμμεσα τις δυσκολίες και προοπτικές ένταξής τους στην παιδαγωγική διαδικασία στην Ελλάδα του σήμερα και πώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εκπαιδευτικής ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας (Σίσκα-Γιαννοπούλου κ.ά, 1994).

Συγκεκριμένα, οι ίδιοι οι ορισμοί των τριών όρων, είτε περιγράφουν επιστημολογικές έννοιες και πεδία έρευνας είτε οριοθετούν διδακτικούς στόχους και μεθό-



δους, ανοίγονται σε ένα ευρύτερο φάσμα νοητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, δίνοντας έναν πιο σύνθετο και απαιτητικό τρόπο νοηματοδότησης της γνώσης σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο. Κατ' επέκταση, συχνά διαφορετικές δεξιότητες εμπλέκονται και αλληλενεργούν σε συνθετότερες δομές σκέψης, με αποτέλεσμα να αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων (Καρακίσιος, 2011).

Αναλυτικότερα, εφόσον η δημιουργική σκέψη σημαίνει τόσο την κριτική, όσο και την πρωτότυπη προσέγγιση μιας κατάστασης, ενώ η κριτική ικανότητα αναφέρεται σε αναστοχαστικές λογικές λειτουργίες, αλλά και σε αναπροσδιοριστικές ερμηνείες προϋπαρχουσών δομών, γίνεται αντιληπτό ότι δημιουργικότητα και κριτική ικανότητα αλληλεπιδρούν βιολογικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά. Άρα, αν η διερευνητική μάθηση έχει θεωρηθεί ως μέσο επίτευξης της κριτικής σκέψης και η δημιουργική έκφραση ως εργαλείο καλλιέργειας της δημιουργικότητας και αξιοποίησης της πρότερης εμπειρίας στην πρόσληψη της νέας γνώσης, οι δύο μέθοδοι δεν αποκλίνουν (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2002). Αντίθετα, σε κάποιον έστω βαθμό αλληλενεργούν και εμπεικλείονται σε επιμέρους διαδικασίες, αλλάζοντας τον ρόλο που έχει η καθεμία, ανάλογα με το πλαίσιο και την πρόθεση του εκπαιδευτή. Πάντως, η διαφοροποίηση σε αυτή την εκπαιδευτική πρόταση είναι ότι προεξαγγελλικά λαμβάνουμε υπόψη αυτήν τη διάδραση και ο ίδιος ο σχεδιασμός αποσκοπεί στο να την αναδείξει, δίνοντας ισότιμο ρόλο στις δύο μεθόδους.

Άλλωστε, ο ίδιος ο ορισμός της φιλιαναγνωσίας δείχνει ακριβώς αυτήν τη συσχέτιση, εφόσον ως διαδικασία συνιστά μια έμπρακτη αξιοποίηση της συλλειτουργίας των δύο δομών σκέψης σε ένα καθορισμένο πεδίο: την ενίσχυση της συνδυαστικής, συνθετικής και συγκριτικής ερμηνείας γραπτών (και όχι μόνο) κειμένων στους εκπαιδευόμενους. Υπό αυτή την έννοια, η έμφαση που δίνεται στη Λογοτεχνία σχετίζεται με την πολυπλοκότητα των λογοτεχνικών έργων και την αντίστασή τους σε μονομερείς ερμηνείες λόγω της πολυσημίας που χαρακτηρίζει τη λογοτεχνική γραφή, και απαιτεί μεγαλύτερη πνευματική ετοιμότητα από τον αναγνώστη (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2002.)

Συνεπώς, η φιλιαναγνωσία ως έννοια αποτελεί μια γνωστική λειτουργία βαθύτερης και συσχετιστικής επεξεργασίας κειμένων, ενώ ως εκπαιδευτικός στόχος περιγράφει τις ενέργειες που καλείται να υλοποιήσει ένας εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να ενισχύσει τις δυνατότητές τους να μελετούν κείμενα σε βάθος ως προϋπόθεση για να θέλουν να διαβάζουν συχνότερα βιβλία. Αυτή η διαπίστωση βασίζεται στην αρχή ότι οι άνθρωποι τείνουμε να επιθυμούμε περισσότερο κάτι που καταλαβαίνουμε ότι μας είναι χρήσιμο και την ίδια στιγμή, όταν μας προκαλεί αίσθημα ικανοποίησης, ότι ανταποκρινόμαστε ικανοποιητικά σε κάτι δύσκολο (Καρακίσιος, 2011).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτουν στη βάση παραδοχής ότι: α) η ανάγνωση βιβλίων είναι κρίσιμη για την πνευματική συγκρότηση των εφήβων, β) η Λογοτεχνία αποτελεί μια νοητική και ψυχική έκφραση της ανθρώπινης φύσης με ποικίλες ατομικές και κοινωνικές συνδηλώσεις, γ' αυτό η μελέτη της αναπτύσσει διαφορετικές δεξιότητες (Μαλαφάντης, 2005,) γ) η συνεργατική γραφή κριτικής ανάλυσης ή δημι-



ουργικής έκφρασης σε ψηφιακό περιβάλλον συμβάλλει στην αυτενέργεια των μαθητών, όπως και στη διαδραστική καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και δ) οι καινοτόμες προσεγγίσεις απαιτούν μια αναδιαμόρφωση της σχολικής αίθουσας ή τη μετακίνηση των μαθητών σε άλλο χώρο, ώστε η ολομέλεια να απεμπλακεί από τον συνήθη ρυθμό της σχολικής τάξης, γεγονός που θα βοηθήσει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Ξωχέλης, 2002).

Θεωρώντας, επομένως, ότι οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες είναι ένας προνομιακός χώρος ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η παρούσα διδακτική πρόταση μεταφέρει τη μαθησιακή διαδικασία από την αίθουσα της σχολικής τάξης: α) σε ψηφιακό περιβάλλον (έγγραφα Google), όπου οι ομάδες συνέγραψαν τις δραστηριότητες που αναρτούσε ο εκπαιδευτικός και β) τη μετακίνηση στον χώρο της ΣΒ. Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε εξ ορισμού καταλληλότερη για πειραματισμό, αφού προκαλεί την απεμπλοκή των μαθητών από το πλαίσιο της πειθαρχίας που έχουν συνηθίσει να ταυτίζονται, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τη διδασκαλία στην αίθουσα με τη συγκεκριμένη διάταξη θρανίων, όπου κατά κάποιον τρόπο η αρχιτεκτονική της επηρεάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων (Κανάκης, 1987; Γρόσδος, 2011).

➤ ΜΕΘΟΔΟΣ, ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Τα κύρια χαρακτηριστικά των μαθητών του τμήματος της Γ' Γυμνασίου (25 μαθητές), που κλήθηκε να πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ήταν τα εξής: α) οι μαθητές είχαν ασκηθεί στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για καινοτόμες δραστηριότητες, β) είχαν ήδη λογαριασμούς gmail και σχετική εξοικείωση με τους κανόνες της συνεργατικής γραφής σε έγγραφα Google, αφού με ανάλογο τρόπο είχαν ολοκληρώσει ερευνητική εργασία το προηγούμενο σχολικό έτος, γ) είχαν εξοικειωθεί με χαρακτηριστικά λογοτεχνικών ρευμάτων και είχαν εργαστεί συστηματικά στην κατανόηση βασικών όρων αφηγηματολογίας τα προηγούμενα δύο χρόνια, δ) είχαν ήδη κατανοήσει από προηγούμενες διδακτικές προσπάθειες τους τρόπους προσέγγισης δραστηριοτήτων δημιουργικού λόγου ή θεατροκεντρικής διδασκαλίας. Τέλος, ευνοϊκή συγκυρία υπήρξε η διασφάλιση δώρου συνεχόμενου στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο μπορούσε να αξιοποιηθεί για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

Η υπό διαμόρφωση ΣΒ του Ζαννείου Πειραματικού Γυμνασίου Πειραιά θεωρήθηκε η καταλληλότερη επιλογή, γιατί, για να διαμορφωθεί μια ποιοτική και ανθεκτική στον χρόνο σχέση των μαθητών με το βιβλίο, χρειάζεται να συνδέσουν τη βιβλιοθήκη με θετικές εμπειρίες. Μάλιστα, εφόσον υπάρχει ΣΒ, είναι ακόμα πιο αποτελεσματική η επιλογή της, επειδή απαιτεί λιγότερη δαπάνη χρόνου σε μετακινήσεις, είναι πιο εύκολο να επαναληφθεί μια τέτοια διαδικασία και είναι και πιο οικείο το περιβάλλον στους μαθητές. Μαθαίνουν, έτσι, να βιώνουν θετικά τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη γνώση και τη ΣΒ, συνδέοντάς τη με παιγνιώδεις διαδικασίες που ανατρέπουν τη ρουτίνα της σχολικής ζωής και επομένως συμβάλλουν στην άρση στερεοτύ-



πων πρόσληψης της βιβλιοθήκης ως ψυχρού και αφιλόξενου χώρου (Καρακίτσιος, 2011; Κανάκης, 1987).

Σε κάθε περίπτωση, η ΣΒ του συγκεκριμένου σχολείου έχει αρκετές ιδιαιτερότητες. Καταρχάς, είναι μια νέα πρωτοβουλία του Συλλόγου που βασίζεται σε ένα υπάρχον υλικό, αλλά γίνεται προσπάθεια από τη διεύθυνση, τους διδάσκοντες και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων να ενισχυθεί, όπως και να αποκτήσει έναν πιο δυναμικό ρόλο στη σχολική κοινότητα (Γρόσδος, 2011). Έτσι, η ανάπτυξη της συνεχίζεται στα πλαίσια Πολιτιστικού Προγράμματος που προωθεί με την εποπτεία πληροφορικού την αρχειοθέτησή της και καταλογογράφηση των βιβλίων και με τον συντονισμό ομάδας μαθητών από τρεις φιλολόγους επιδιώκεται η ομαλή λειτουργία και ο εμπλουτισμός της.

Όμως, η πιο ενδιαφέρουσα παράμετρος ως προς την παρούσα διδακτική δράση ήταν το πλέον τρωτό της σημείο: η έλλειψη ανεξάρτητου χώρου για την εύρυθμη λειτουργία της και η προσωρινή χρήση της αίθουσας εκδηλώσεων που διαθέτει καρέκλες και σκηνή. Αυτή ακριβώς η έλλειψη, παρά τα όσα σοβαρά προβλήματα λειτουργίας προκαλεί, οδήγησε στην κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου για ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και θεατρική/δημιουργική προσέγγιση των παρουσιάσεων (Ξωχέλλης, 2002).

▼ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Όπως αναφέρθηκε, η καινοτομία αυτής της δράσης δεν είναι η χρήση των αποσπασματικών εργαλείων και μεθοδολογικών αρχών, αλλά η σχεδίαση μιας συνδυαστικής διδακτικής πρότασης που ενσωματώνει λειτουργικά μια σειρά εκπαιδευτικών πρακτικών, κατά τρόπο ώστε να διατηρείται η προστιθέμενη αξία που φέρνει η καθεμιά στη σχολική ζωή. Πάντως, αν και κανένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκε δεν αποτελούσε άγνωστη διαδικασία για το τμήμα, η εν λόγω δράση αποτελούσε μια μεθοδολογική πρόκληση αναφορικά με την ενάργεια της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που απαιτούσε, τόσο ανάμεσα στους μαθητές της κάθε ομάδας, όσο και στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό (Κόκκος, 1999).

Σε ένα τέτοιο εγχείρημα οι συμμετοχικές και ερωτηματικές μέθοδοι που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μπορούν να συνδυαστούν με τις ευρετικές μεθόδους (εκπόνηση εργασιών) και τις ενεργητικές μεθόδους (συνδυασμός πράξης και λόγου) (Wood, Bruner & Ross, 1976; Κόκκος, 1999). Έτσι, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκε, πέρα από το διαλεκτικό μοντέλο, η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, η βιωματική μάθηση και η διερευνητική μέθοδος, καθώς οι μαθητές είχαν συγκεκριμένα καθήκοντα και ρόλους από την αρχή μέχρι το πέρας της διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοια διδακτική δράση χρειάζεται να γίνει δεκτή από τη μαθητική κοινότητα και να συναποφασιστεί ως προς τα επιμέρους στάδια, προκειμένου να κινητοποιήσει πολυδύναμα τους διδασκόμενους και να επιτευχθεί το αναγκαίο κλίμα δημιουργικής διαχείρισης της νέας γνώσης (Γουρνάς, 2011; Χρυσάφιδης, 2002).



Πρώτο στάδιο (2 διαδοχικές διδακτικές ώρες): διδασκική της συνεργατικής γραφής

Στις αρχές Οκτωβρίου 2019 οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους διδακτικούς στόχους της δράσης και αποφασίστηκαν από κοινού τα ενδιάμεσα στάδια υλοποίησης, επιλέγοντας ως ολομέλεια να αξιοποιηθούν οι έξι ομάδες που είχαν διαμορφωθεί από την αρχή της χρονιάς. Μέσω διαλογικής προσέγγισης, έγινε μικρή εισαγωγή στους τρόπους και τα κριτήρια επιλογής έργων, που θα ολοκληρωνόταν το δώρο της επόμενης εβδομάδας στον χώρο της ΣΒ.

Ως βασικά κριτήρια ορίστηκαν: α) να υπάρχει το βιβλίο στη ΣΒ, β) να είναι πεζογραφικό έργο και κατά προτίμηση μυθιστόρημα ή εκτενές διήγημα, γ) κάθε ομάδα να διαλέξει αρχικά τρία βιβλία, επιλέγοντας την επόμενη εβδομάδα το έργο που θα μελετήσει και να το ανακοινώσει μόνο στον εκπαιδευτικό, δ) να ανήκει σε συγγραφέα, του οποίου κείμενα συμπεριλαμβάνονται σε κάποιο από τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου ή να έχει προσεγγιστεί ερμηνευτικά στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός έδωσε μια πρώτη λίστα με προτεινόμενους τίτλους, για να διευκολύνει την επιλογή των τίτλων.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συντόνισε τη διαδικασία ελέγχου των λογαριασμών τους και την πρόσβαση των μελών κάθε ομάδας σε έγγραφο Google και τη σύνδεσή τους με τον δικό του. Ήδη από τα τέλη Σεπτεμβρίου, με αφορμή μια σύνομη δραστηριότητα στη Νεοελληνική Γλώσσα, είχε ζητηθεί από τους γονείς και κηδεμόνες η άδειά τους μέσω της υπογραφής υπεύθυνων δηλώσεων, προκειμένου να επιτρέψουν στα παιδιά τους τη χρήση ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Έτσι, τα μέλη της κάθε ομάδας δημιούργησαν κλειστή ομάδα εργασίας στο Drive και ενημερώθηκαν από τον εκπαιδευτικό ότι ανάλογα με την επιλογή τους θα τους αναρτηθεί σχετικό φύλλο εργασίας και μικρά κείμενα με πληροφορίες για τον συγγραφέα και το έργο του.

Η απάντηση των κριτικών ερωτημάτων ήταν το πρώτο παραδοτέο της δράσης και το δεύτερο ήταν η συγγραφή ενός θεατρικού μονολόγου σε πρώτο πρόσωπο, όπου ο/η πρωταγωνιστής/στρια αυτοπαρουσιάστηκε στην ολομέλεια και οι υπόλοιπες ομάδες έπρεπε να εντοπίσουν το βιβλίο και να συμπληρώσουν στον χώρο της ΣΒ σχετικό φύλλο εργασίας. Κριτήριο θετικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ανάμεσα στις ομάδες ήταν: α) η επιτυχής ανάλυση του έργου στους βασικούς του άξονες ως προϋπόθεση ολοκληρωμένης παρουσίασης του χαρακτήρα, β) η αλληλεπίδραση των μελών και γ) η σαφήνεια και πληρότητα του θεατρικού τους μονολόγου, που θα βοηθούσε τις άλλες ομάδες να εντοπίσουν το έργο και να συμπληρώσουν κατάλληλα τα φύλλα εργασίας τους (Κατσαρίδου, 2011).

Συμφωνήθηκε η εργασία σε ψηφιακό περιβάλλον να γίνεται εξ αποστάσεως και όχι στο σχολείο. Ωστόσο, δέκα λεπτά κάθε εβδομάδας αφιερώνονταν σε συζήτηση σχετικά με τη δράση. Γενικότερα σχόλια και πληροφορίες αναρτόνταν στο κοινό έγγραφο κάθε ομάδας από τον εκπαιδευτικό που παρακολουθούσε τη διαδικασία, χωρίς να συμμετέχει. Ο εκπαιδευτικός υπενθύμισε ότι η συνεργατική γραφή μπορούσε να γίνει με δύο βασικούς τρόπους: α) τα μέλη ασύγχρονα μπορούσαν να γράφουν



παράλληλα ο καθένας τις δικές του απαντήσεις στα ερωτήματα και ένα μέλος αναλάμβανε να τις ενώσει και να τις διορθώσει, β) τα μέλη μπορούσαν να συμφωνήσουν ώρα και μέρα, ώστε να δουλεύουν σύγχρονα τις απαντήσεις και να τις ενοποιούν σε ενιαίο κείμενο (Γρόσδος, 2014; Chu & Kennedy, 2011).

Κατ' επέκταση, διαμορφώθηκαν οι εξής ρόλοι σε κάθε ομάδα: ο συντονιστής, ο ερευνητής που θα μελετούσε προσεκτικά το πληροφοριακό υλικό, ο επιμελητής, ο οποίος θα διόρθωνε το κείμενο και θα έλεγχε τις πηγές που χρησιμοποιούνταν και, τέλος, ο εκπρόσωπος-ηθοποιός που θα παρουσίαζε τον τελικό θεατρικό μονόλογο στην ολομέλεια (Γουρνάς, 2011). Οι ομάδες έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει το διάβασμα του βιβλίου και την απάντηση των φύλλων έως τα τέλη Νοεμβρίου και μέχρι τα τέλη Δεκεμβρίου να έχουν τελειώσει και την τελική αυτοπαρουσίαση του χαρακτήρα τους.

Η δομή των φύλλων εργασίας (Χρυσαφίδης, 2002), όσον αφορά τα κριτικά ερωτήματα που αναρτήθηκαν, διαμορφώθηκε ως εξής:

- ◆ Σύντομη παρουσίαση του συγγραφέα και του έργου του (200 λέξεις περίπου)
- ◆ Τρεις λόγοι/κριτήρια που τους οδήγησαν στην επιλογή του βιβλίου (επιγραμματικά)
- ◆ Νοηματική απόδοση της πλοκής σε 300 λέξεις
- ◆ Βασικά στοιχεία σύντομης παρουσίασης του κεντρικού χαρακτήρα με όρους αφήγησης (εστίαση, άμεση ή έμμεση παρουσίαση, είδος αφηγητή κ.ά.) και αναφορά σε χαρακτηριστικά αποσπάσματα (500 λέξεις περίπου)
- ◆ Ταξινόμηση χαρακτήρα σε βασικές κατηγορίες με κριτήριο το ήθος (ήρωας, αντι-ήρωας, αρνητικό πρόσωπο), με κριτήριο την εξέλιξη (σφαιρικός/στατικός), με κριτήριο τη διάδρασή του με τους άλλους (περιθωριακός, συγκρουσιακός, δημοφιλής κ.α.), συνολικά έως 200 λέξεις
- ◆ Ένταξη του έργου σε λογοτεχνικό ρεύμα και γενιά (ενδεικτική αναφορά σε άλλα έργα και συγγραφείς ίδιας ταξινόμησης, έως 100 λέξεις

Δεύτερο στάδιο (2 διαδοχικές διδακτικές ώρες): επιλογή βιβλίου στη ΣΒ

Την επόμενη εβδομάδα, στα μέσα Οκτωβρίου, το δίωρο μάθημα πραγματοποιήθηκε στον χώρο της ΣΒ. Οι ομάδες, αφού μελέτησαν τη λίστα των βιβλίων, κλήθηκαν να εντοπίσουν τρία της επιλογής τους και να συζητήσουν ποιο θα επέλεγαν τελικά και γιατί. Τονίστηκε ότι η κάθε ομάδα πρέπει να διαλέξει διαφορετικό βιβλίο. Σε περίπτωση που γινόταν φανερό ότι διεκδικούσαν το ίδιο, θα γινόταν συζήτηση ανάμεσα στους εκπροσώπους και τον εκπαιδευτικό. Η τελική επιλογή θα δηλωνόταν την επόμενη εβδομάδα στον εκπαιδευτικό.

Οι ομάδες μπορούσαν να προτείνουν στον εκπαιδευτικό κάποιο βιβλίο που εκείνες ξεχώριζαν και θα συζητούσαν μαζί του την απόφασή τους. Ο εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να ξεφυλλίσουν τα βιβλία, να παρατηρήσουν τη γλώσσα, το ύφος, το εξώφυλλο και να του αναφέρουν τους προβληματισμούς και τα κριτήριά τους. Κάθε βιβλίο που δεν επιλέχθηκε, επιστράφηκε στη θέση του και τα τρία επι-



κρατέστερα καταχωρήθηκαν στο βιβλίο δανεισμού. Βασικός στόχος ήταν οι μαθητές να αντιληφθούν το βιβλίο ως αισθητικό αντικείμενο και να καταλάβουν τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης μιας βιβλιοθήκης. Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντικό να βιώσουν τη βιβλιοθήκη όχι ως αποθήκη βιβλίων, αλλά ως αίθουσα συνάθροισης και εργασίας (Tilke, 1998).

Στον πίνακα 1 παρατίθεται η λίστα των πρώτων τριών επιλογών, ενώ με έντονα γράμματα είναι όσα τελικά επιλέχθηκαν από τις ομάδες. Οι μαθητές έδειξαν σαφή προτίμηση προς τα ελληνικά έργα, ακόμα και αν η γλώσσα και το ύφος τούς έμοιαζαν ανοίκεια. Το κύριο επιχείρημα ήταν ότι θεώρησαν πως θα καταλάβουν καλύτερα τον χαρακτήρα, εφόσον το βιβλίο αναφέρεται στην ελληνική πραγματικότητα, ενώ έκριναν ότι θα βρουν ευκολότερα σχετικό υλικό.

Πίνακας 1

Αστροφεγγιά, Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος: 1η ομ.	1984, Τ. Όργουελ: 2η ομ.
Ελένη ή ο Κανένας, Ρ. Γαλανάκη: 3η ομ.	Η μεταμόρφωση, Φ. Κάφκα: 5η ομ.
Ο βίος του Ισμαήλ Φερικ Πασά, Ρ. Γαλανάκη	Νινέτ, Α. Ζέη
Ματωμένα χώματα, Δ. Σωτηρίου	Τα ψάθινα καπέλα, Μ. Λυμπεράκη
Αστραδενή, Ε. Φακίνου	Καπετάν Μιχάλης, Ν. Καζαντζάκης
Η αυλή μας, Μ. Ιορδανίδου	Ο Χριστός ξανασταυρώνεται, Ν. Καζαντζάκης
Η φόνισσα, Αλ. Παπαδιαμάντης	Το αμάρτημα της μητρός μου, Γ. Βιζυηνός: 4η ομ.
Το λάθος, Α. Σαμαράκη	Ο γέρος και η θάλασσα, Ε. Χέμινγουεϊ
Μάσκα στο φεγγάρι, Μ. Κοντολέων	Η τιμή και το χρήμα, Ν. Θεοτόκης: 6η ομ.

Στις πρώτες αυτές φάσεις επιλέχθηκε συνδυασμός καταιγισμού ιδεών, συζήτησης και εμπλουτισμένης εισήγησης σχετικά με τα έργα και τα χαρακτηριστικά των προσώπων, για να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η μελέτη και οι δημιουργικές δραστηριότητες ακολούθησαν τις γνωσιακές και λογοτεχνικές θεωρίες που συναντώνται στην κοινή αρχή πρόσληψης της δημιουργικότητας ως επίλυση προβλημάτων, η οποία δίνει όχι μόνο μια αισθητική διάσταση στην αυτοέκφραση, αλλά και κοινωνική (Κόκκος, 1999).

Τρίτο στάδιο (3 διαδοχικές διδακτικές ώρες): δημιουργική παρουσίαση, συζήτηση και αξιολόγηση της δράσης

Στα τέλη Νοεμβρίου, οι μαθητές απάντησαν στα κριτικά ερωτήματα, τα οποία τους βοήθησαν να εμβαθύνουν στην προσωπικότητα του χαρακτήρα τους και να αντιληφθούν σε βάθος το κοινωνικό πλαίσιο και τις αφηγηματικές συμβάσεις της πλοκής. Έτσι, στις διακοπές των Χριστουγέννων δημιούργησαν, χωρίς ουσιαστική παρέμβαση του διδάσκοντος, τη δραστηριότητα δημιουργικής έκφρασης και με την



έναρξη των σχολείων οι εκπρόσωποι των ομάδων διάβασαν εκφραστικά σε πρώτο πρόσωπο τον λόγο του πρωταγωνιστή τους στον χώρο της ΣΒ. Για την τελική παρουσίαση χρειάστηκε να προστεθεί στο υπάρχον δίσωρο η έβδομη ώρα, που ο εκπαιδευτικός δανείστηκε από άλλον εκπαιδευτικό του σχολείου.

Στον Πίνακα 2 παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που αναρτήθηκε στις ομάδες, για να προσαρμόσουν κατάλληλα τον τρόπο παρουσίασης των χαρακτήρων τους, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πλήρες και ζωντανό πορτρέτο (Κατσαρίδου, 2011).

Πίνακας 2

♦ Πώς ονομάζεστε και ποια είναι η ηλικία σας (το όνομα μπορεί να αναφερθεί μόνο, αν δεν αποκαλύπτει τον τίτλο του βιβλίου). Πού γεννηθήκατε και πού μένετε;
♦ Να χαρακτηρίσετε τον εαυτό σας με πέντε επίθετα και να εξηγήσετε τις επιλογές σας. (αναπτύξτε)
♦ Να διηγηθείτε ένα περιστατικό από την παιδική σας ηλικία, που σας σημάδεψε.
♦ Περιγράψτε την καθημερινότητά σας.
♦ Ποιο είναι το μότο σας για τη ζωή (μια φράση που αποτελεί μέσο αυτο-ενθάρρυνσής σας) και γιατί; (καλύτερα από το ίδιο το κείμενο)
♦ Είστε ικανοποιημένοι από την πραγματικότητα γύρω σας; Περιγράψτε μου τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία σας και τι κάνετε εσείς γι' αυτά.
♦ Ποιον θεωρείτε τον πιο σημαντικό άνθρωπο στη ζωή σας; Εξηγήστε πώς σας έχει στηρίξει στις προσπάθειές σας και στις δυσκολίες σας.
♦ Διαβάστε μας ένα κομμάτι του βιβλίου που πιστεύετε ότι φανερώνει την πιο βαθιά αλήθεια της προσωπικότητάς σας και ένα που θεωρείτε ότι σας αδικεί.
♦ Τι πιστεύετε ότι προσελκύει το αναγνωστικό κοινό στην ιστορία σας;

Στο τελικό στάδιο, οι μαθητές κάθισαν σε ημικύκλιο κοιτάζοντας προς τη σκηνή και τους εκπροσώπους, έχοντας πίσω τους τα ράφια των βιβλίων. Ο εκπαιδευτικός τοποθέτησε σε δύο θρανία τα 18 βιβλία (Πίνακας 2) της τελικής λίστας και μοίρασε ένα φύλλο εργασίας στην κάθε ομάδα για να το συμπληρώσει. Η παρουσίαση της κάθε ομάδας διαρκούσε 5-7 λεπτά και μετά ο εκπρόσωπος παρέμενε σιωπηλός. Οι ομάδες είχαν 7 λεπτά να ξεφυλλίσουν τα βιβλία των θρανίων και να συμπληρώσουν επιγραμματικά τις απαντήσεις τους. Επιπλέον, η κάθε ομάδα μπορούσε να ρωτήσει μία διευκρινιστική ερώτηση τον εκπρόσωπο, προκειμένου να καταλήξει στην απόφασή της (Χρυσσαφίδης, 2002). Ακολουθούν αποσπάσματα από τις παρουσιάσεις των ομάδων:

2η ομάδα: «Δεν υπάρχω “εγώ” και “εσύ” στον κόσμο μου. Υπάρχει μόνο το Κράτος. Η φωνή που κυβερνά τα πάντα. Αυτό αποφασίζει τι θα νιώσω και θα νιώσεις. Ο κόσμος μου είναι ένας κόσμος που δεν θέλεις να γνωρίσεις. Πίστεια στην αλλαγή, αλλά η ελπίδα δεν είναι αρκετή. Ξέρουν πώς να σε λυγίζουν. Χρειάζονται ήρωες κι εγώ φοβάμαι πολύ. Τα παρατάω εύκολα και είμαι εύπιστος. [...] Όλοι έτσι είμαστε



εδώ. [...] Κάθε μέρα είναι μια επανάληψη της παλιάς μέρας. [...] Αρκετά είπαμε. Χρειάζεται να σιωπήσω. Χρειάζεται να μην σκέφτομαι. Είναι επικίνδυνο [...]» (1984).

3η ομάδα: «[...] είμαι ένα άτομο που δεν τα παρατάω. Κάποτε αφήφισα κάθε κίνδυνο, για να σπουδάσω αυτό που αγαπούσα. [...] Θυμάμαι το ταξίδι από τις Σπέτσες. Η μεγάλη περιπέτεια στο άγνωστο. [...] Την επιμονή μου να μάθω την τέχνη μου. Σχεδιάζα ακατάπαυστα στα κρυφά. Τα χρόνια με τον δάσκαλό μου και οι σπουδές στο εξωτερικό. Κάθε μέρα μια μάχη με τα κοινωνικά “πρέπει” της εποχής. [...] Η ζωή έχει τον τρόπο της, όμως, να σε καταβάλλει. Ακόμα και τα έργα μου δεν γέμιζαν πια το κενό. [...] Σκέφτομαι καθημερινά όσους έχασα και ο πόνος είναι αφόρητος. [...] Περιμένω τη συνάντησή με τ’ αγαπημένα πρόσωπα, πέρα από αυτή τη ζωή» (Ελένη ή ο Κανέναν).

4η ομάδα: «Αδυνατώ να βγάλω νόημα και να καταλάβω τη συμπεριφορά της. [...] Δεν ξέρω, ίσως αν ήταν ο πατέρας μου εδώ... όλα να ήταν ευκολότερα. Θα ήθελα επιτέλους να δει εμένα και τα αδέρφια μου γι’ αυτό που είμαστε. [...] Πολλές φορές αισθάνομαι ότι μας βλέπει σαν βάρος. [...] Κι εμείς πονάμε για την απώλεια της Αννιώς και για την απώλεια του πατέρα. «Πονάμε από τη θλίψη σου, μητέρα», θέλω να της πω συχνά, αλλά μετά νιώθω τύψεις, επειδή θα πονέσει κι άλλο εξαιτίας μου. [...]» (Το αμάρτημα της μητρός μου).

Όταν τελείωσαν οι παρουσιάσεις, ακολούθησε διάλογος για τις επιλογές και η κάθε ομάδα σχολίασε με τη σειρά τις παρουσιάσεις των άλλων, αιτιολογώντας τις θέσεις της. Τα μέλη της ομάδας που παρουσίασε, ανέφεραν στο τέλος τον τίτλο και τις σωστές απαντήσεις στα κριτικά ερωτήματα περί συγγραφέα, λογοτεχνικού ρεύματος και ειδολογίας χαρακτήρα. Οι απαντήσεις βασίζονταν στις εργασίες που είχε ήδη διορθώσει ο εκπαιδευτικός και είχαν προηγηθεί της δημιουργικής έκφρασης. Τον διάλογο συντόνισε ο εκπαιδευτικός και φρόντισε όλα τα μέλη των ομάδων να εκφράσουν τις απόψεις τους, αναδεικνύοντας τα θετικά και τις ελλείψεις τόσο των παρουσιάσεων, όσο και των απαντήσεων. Κάθε ομάδα εξήγησε τις δύο επιλογές για τα βιβλία που είχε αναγράψει. Όταν αποκαλύφθηκε το λογοτεχνικό έργο της κάθε ομάδας, οι εκπρόσωποι ανέλαβαν να τοποθετήσουν στα ράφια όσα βιβλία αναφέρθηκαν λανθασμένα, μέχρι να μείνουν τα έξι σωστά. Τα φύλλα εργασίας ανέγραφαν τις εξής θεματικές κατηγορίες ερωτήσεων: επιλογή δύο τίτλων, τόπος, χρόνος, λογοτεχνικό ρεύμα, συγγραφέας, πέντε ιδιότητες χαρακτήρα, είδη χαρακτήρα με βάση το ήθος και την εξέλιξή τους.

Ως τελευταία δραστηριότητα, οι ομάδες συμπλήρωσαν τη φόρμα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, απαντώντας σε ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (1: καθόλου - 5: πάρα πολύ) αναφορικά με την εργασία της δικής τους και των άλλων ομάδων, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (ποιότητα και πληρότητα της παρουσίασης, κινητοποίηση των μελών, αιτιολόγηση των σωστών απαντήσεων, ικανότητα εντοπισμού των βιβλίων κ.ά.). Ο εκπαιδευτικός, σε αυτήν τη φάση, πρότεινε διαθεματικές δραστηριότητες ανά ομάδα, που μπορούσαν να τις αναρτήσουν στους λογαριασμούς τους, όπως η συγγραφή εναλλακτικού τέλους στο βιβλίο που διάβασαν ή μια υποθετική συνάντηση με έναν άλλον χαρακτήρα από τα έξι λογοτεχνικά έργα (Adler & Clark, 2018; Χρυσσαφίδης, 2002).



➤ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές έδειξαν να ακολουθούν χωρίς δυσκολίες τα επιμέρους στάδια, λόγω της σταδιακής προσαρμογής τους με παρόμοιες δραστηριότητες, τις καλές επιδόσεις τους, αλλά και το ενδιαφέρον του τμήματος για καινοτόμες δραστηριότητες. Προφανώς, αυτή η τάση είναι αποτέλεσμα της γενικότερης κουλτούρας και λειτουργίας του Πειραματικού σχολείου που ανήκουν. Αναφορικά τώρα με τη συνεργατική γραφή, οι ομάδες φαίνεται να συνεργάστηκαν καλύτερα από παλαιότερες απόπειρες, χωρίς να λείπουν, όμως, τα προβλήματα. Ως προς τη θετική διάθεση για συνεργασία, βοήθησε η ευρύτητα χρόνου και ταυτόχρονα η συχνή υπενθύμιση των χρονοδιαγραμμάτων, όπως και οι οδηγίες και οι συγκεκριμένες ερωτήσεις των φύλλων εργασίας.

Πρακτικά, από τις έξι ομάδες, οι τέσσερις επέλεξαν να συνεργαστούν συγχρονικά σε επίπεδο συνεργατικής γραφής. Αυτή η μέθοδος, με βάση την πρόδοό τους, αποδείχθηκε η πιο αποτελεσματική μέθοδος εργασίας. Αντίθετα, οι δύο ομάδες που επέλεξαν να εργάζονται ασύγχρονα δεν ήταν επαρκώς αποτελεσματικές και κάποια από τα μέλη τους σταδιακά αδιαφόρησαν, δηλώνοντας ότι έχουν πολλές εξωσχολικές υποχρεώσεις. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι κάποιοι γονείς επέβλεπαν ή υλοποιούσαν τις διορθώσεις. Παρόλο που οι μαθητές δεν το παραδέχτηκαν, μετά από τις υποδείξεις και την αλλαγή του τρόπου συνεργασίας, οι δυσκολίες έδειξαν να μειώνονται, χωρίς να εξαλειφθούν τελείως.

Από τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά στη ΣΒ φάνηκε ότι οι μαθητές επιθυμούν αλλαγές στη σχολική ρουτίνα, αν και ο μεγάλος άδειος χώρος της ακατάλληλης αίθουσας για βιβλιοθήκη δεν βοήθησε το κλίμα που επιδιώχθηκε να οικοδομηθεί. Δυσκολίες, επίσης, δεν έλειψαν στον συντονισμό και την οργανωμένη μετακίνηση των βιβλίων κάθε φορά που αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Ειδικά η επιστροφή των βιβλίων στη σωστή θέση υπήρξε πρόκληση και για τον εκπαιδευτικό. Χρειάστηκαν επιμέρους οδηγίες, παρατηρήσεις και συνεργασία με τους συντονιστές για να υλοποιηθεί επιτυχώς η εκάστοτε διαδικασία (Adler & Clark, 2018). Ενδιαφέρουσα ήταν, όμως, η ανταπόκρισή τους στην κατανόηση της υλικής υπόστασης του βιβλίου. Τα φθαρμένα, παλαιότερα βιβλία και με μικρά γράμματα δεν τα επέλεξαν, ακόμα και αν ήταν πιο σύγχρονα, σε σχέση με εκδόσεις βιβλίων του Παπαδιαμάντη, που ήταν σχετικά πρόσφατες και πιο ελκυστικές. Συνεπώς και για τους εφήβους η επιλογή βιβλίου σχετίζεται ιδιαίτερα με το εξώφυλλο, το σχήμα, τη γραμματοσειρά και την εικονογράφηση του.

Επιπλέον, η παρουσίαση μέσω δραματοποίησης αποτέλεσε έναν πιο ελκυστικό τρόπο παρουσίασης των εργασιών τους, αφού όχι μόνο δεν τους μπερδέψε, αλλά έδειξαν να ξεχνούν τη δημόσια έκθεση και την αξιολόγηση. Ωστόσο, αν και όλες οι ομάδες προσπάθησαν πολύ στη δική τους παρουσίαση και στον εντοπισμό των βιβλίων που μελέτησαν οι άλλες ομάδες, δεν φαίνεται να προσπάθησαν το ίδιο για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων στα τελικά φύλλα της τρίτης φάσης. Αυτό που τους κινητοποίησε, δηλαδή, ήταν κυρίως η σωστή επιλογή και η επεξήγησή της, αλλά όχι η απάντηση των ερωτήσεων σχετικά με το ρεύμα και το είδος του χαρακτήρα. Μάλιστα, οι ομάδες που δεν βρήκαν το βιβλίο αποθαρρύνονταν ακόμα περισσότερο



στην περαιτέρω δικαιολόγηση των επιλογών τους, ενώ συγκριτικά αυξημένο κίνητρο διατηρούσαν οι ομάδες που επέλεξαν σωστά (Μαλαφάντης, 2005).

Πράγματι, οι έξι ομάδες έδωσαν πέντε απαντήσεις με δύο εκδοχές η καθεμία για το ποιο ήταν το βιβλίο των υπόλοιπων πέντε ομάδων. Άρα, η κάθε ομάδα ανέγραψε δέκα προτάσεις τίτλων (δύο για κάθε παρουσίαση). Συνολικά συγκεντρώθηκαν εξήντα απαντήσεις-προσπάθειες, από τις οποίες όσες αναφέρονταν στη Μεταμόρφωση του Κάφκα και στο Τιμή και το χρήμα του Θεοτόκη είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας: περίπου οι δύο ομάδες από τις πέντε βρήκαν την απάντηση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας είχε Το αμάρτημα της μητρός μου του Βιζυηνού, ίσως λόγω αξιοποίησής του σε περσινή ερευνητική εργασία (πέντε στις πέντε ομάδες εντόπισαν το βιβλίο). Μη ικανοποιητική, ωστόσο, στάθηκε η ολοκλήρωση των μεταναγνωστικών δραστηριοτήτων, αφού 12 από τους 26 μαθητές δεν είχαν υλοποιήσει τις δραστηριότητες και 7 τις ολοκλήρωσαν βιαστικά. Με λίγα λόγια, ο ζήλος για την υλοποίηση της δράσης δεν διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκειά της. Κατ' επέκταση, η προσοχή του εκπαιδευτή χρειάζεται να στραφεί στη διατήρηση κινήτρου σε όλα τα μέρη της διαδικασίας, εφόσον τείνει να κορυφώνεται πριν και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Η παραπάνω διαπίστωση, επίσης, δείχνει ότι οι μαθητές τείνουν να κινητοποιούνται σε μια προσέγγιση που μοιάζει πρόκληση, αλλά αντιμετωπίζουν τη μετάβαση στην κανονικότητα της τάξης ως απογοητευτική, γεγονός που οφείλει να προβληματίσει τους διδάσκοντες.-

▼ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση παρουσιάζει μια σύνθετη διάρθρωση, αποσκοπώντας να συνδέσει αρχές ενίσχυσης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, εφόσον αυτές οι δύο νοητικές λειτουργίες αποτελούν τις δύο βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη της φιλιαναγνωσίας (Morley, 2007). Την ίδια στιγμή, οι αντιληπτικές αυτές διαδικασίες περιγράφουν πολύπλοκες γνωστικές ακολουθίες που εμπλέκουν και συναισθηματικής φύσεως δεξιότητες, διατηρώντας ένα δυναμικό δίκτυο συσχετίσεων με την κοινωνική ζωή, μέσω της μνήμης, των βιωμάτων και των κινήτρων που κινητοποιούν κάθε άτομο (Pope, 2005). Το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας ως μορφή αισθητικής έκφρασης επιτρέπει μια μεγάλη γκάμα θεωρητικών αρχών και εκπαιδευτικών τεχνικών, εφόσον οι διδακτικοί στόχοι της συνθέτουν ένα ιδιαίτερο μείγμα γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που ενεργοποιούνται.-

Στην παρούσα εφαρμογή, αυτή η αλληλεπίδραση κριτικής και δημιουργικής σκέψης επιδιώχθηκε μέσω της συμπλήρωσης φύλλων εργασίας με κριτικά ερωτήματα, που λειτούργησαν ως προστάδιο παραγωγής ενός θεατρικού μονολόγου του χαρακτήρα του βιβλίου που οι ομάδες μελέτησαν. Έτσι, οι μαθητές από την κριτική ανάλυση και ερμηνεία οδηγήθηκαν στη δημιουργική ανασύνθεση-παρουσίαση, για να επιστρέψουν μέσα στο πλαίσιο της συζήτησης σε μια αναστοχαστική διαδικασία σχετικά με τα κείμενα, τα πρόσωπα και τους όρους προσέγγισής τους. Οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν ότι αυτή η σταδιακή μετάβαση από την ανάλυση στον δημιουργικό



πειραματισμό βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα το έργο και άρα να δημιουργήσουν πειστικά τον μονόλογό τους (Κατσαρίδου, 2011; Hornbrook, 1998). Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνει τη θεωρία της δημιουργικής γραφής και της ενεργητικής ανάγνωσης ότι η κριτική ερμηνεία και η εξοικείωση με τεχνικές είναι προϋπόθεση για την υπέρβαση των προτύπων και τη διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων. Είναι σαφές ότι οφείλουμε να εντάσσουμε τις δημιουργικές δραστηριότητες μετά την κριτική ερμηνεία ως μεταναγνώστικη τεχνική και όχι αυθαίρετα (Williams, 1983).

Την ίδια στιγμή, γίνεται φανερό ότι συχνά ο αυξημένος αριθμός των δράσεων που εφαρμόζονται στα σχολεία, από τη μία ενεργοποιεί τους μαθητές και από την άλλη χάνουν το ενδιαφέρον τους αμέσως μετά. Έτσι, το αρχικά αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για δράσεις οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε οργάνωση περισσότερων ανάλογων σχεδιασμών, άρα γίνεται όλο και πιο εντατικός ο ρυθμός υλοποίησής τους. Χρειάζεται να επιδιωχθεί μια μορφή ισορροπίας και να σχεδιαστούν πρακτικές διατήρησης μιας σταθερής απόδοσης του συνόλου των μαθητών. Αναμφίβολα, σε αυτή την κατεύθυνση, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να λειτουργεί ως συντονιστής και εμπυχωτής (Κόκκος, 1999). Ειδικά για τη Λογοτεχνία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επικοινωνεί τα θεωρητικά σχήματα ως αφορμή ενασχόλησης με τα κείμενα και να επιδιώκεται η προσέγγισή τους ως έργα ζωντανού λόγου. Αναλαμβάνει, επίσης, και την ευθύνη να καλλιεργηθούν σχέσεις συνεργασίας και σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευόμενων, ως προϋπόθεση για να επιτευχθεί η αυτοέκφραση και η εξεύρεση δημιουργικών λύσεων στα ερωτήματα-ζητήματα που θέτει η διδακτέα ύλη (Φρυδάκη, 2003).

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Adler, E.S. & Clark, R. (2018). Κοινωνική έρευνα. Μια ξενάγηση στις μεθόδους και τις τεχνικές. (Επιμ. Γ. Τσίρμπας. Μτφ. Α. Χράπαλος). Αθήνα: Τζιόλας.
- Chu, S.K.W. & Kennedy, D.M. (2011). Using online collaboration tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35(4), 581-597.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. London and New York: Routledge.
- Lowrie, J. (1992). Σχολική βιβλιοθήκη (κέντρο πηγών ή μέσων πληροφόρησης), Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, 8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maingain, A. & Dufour, B. (2002). Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας. (Επιμ. G. Fourez. Μτφ. Χ. Ράπτης). Αθήνα: Πατάκης.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community – Homesteading on the Electronic Frontier*. Ανακτήθηκε από <http://www.rheingold.com/vc/book/> (10-2-2020).
- Tilke, A. (1998). *Library Association Guidelines for Secondary School Libraries*, London: Library Association Publishing.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. 2nd edn, London: Flamingo.
- Wood, D.J., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.



Ελληνόγλωσσα

- Αναστασάκης, Μ. (2003). *Ανασχεδιάζοντας τη βιβλιοθήκη στο σχολείο. Μια πρόταση για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Γουρνάς, Γ. (2011). *Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μ.Π.Ε.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρακίτσιος, Α. Α. (2011). *Παιχνίδια φιλιανγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κελεπούρη, Μ. & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ.
- Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. (πρόλογος Μ.Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). *Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλιανγνωσία*. Στο Αγγελοπούλου, Β. & Ι. Ν. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλιανγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι, 31-45.
- Ξωχέλης, Π. (2002). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ε.Π.Ε. & ΔΒΜ.
- Σίσκα-Γιαννοπούλου, Μ., Ιωάννου Ν., & Τζάνου, Α. (1994). *Ο ρόλος της βιβλιοθήκης. Εισηγήσεις στο 5ο σεμινάριο του ΚΕΠΘ*. Ιωάννινα 8-9 Μαΐου 1993. Αθήνα: Δελφίνι.
- Τοδούλου, Μ. (2011). *Διαμόρφωση ομάδας: βήματα και αρχές*. Αθήνα: Μ.Π.Ε.
- ΥΠΕΠΘ, (2002). *Οδηγός Σχολικών Βιβλιοθηκών που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- ΦΕΚ 1784/Τ.Β', 2.12.2003: *Πλαίσιο λειτουργίας σχολικών βιβλιοθηκών*.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.