

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ**



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3
«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450
Με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450

Με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

Το παρόν έργο έχει παραχθεί στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «**ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη**», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «**Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων**» με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ	4
1.1. Σκοποί & δεξιότητες	4
1.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές	6
1.3. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες	10
1.4. Βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.....	12
1.4.1. Η μέθοδος σχεδίων εργασίας (project)	12
1.4.2. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	14
1.4.3. Η παρουσίαση βιβλίου	17
1.4.4. Η μέθοδος της δραματοποίησης	19
1.5. Συνήθη ερωτήματα-προβλήματα της διδακτικής πράξης.....	23
1.6. Διδακτικά σενάρια	30
1.6.1. Σημείωση για την Α΄ Δημοτικού	31
1.6.2. Β΄ Δημοτικού: <i>Ποίηση και τραγούδι</i>	34
1.6.3. Γ΄ Δημοτικού: <i>Ταξιδεύουμε με τα βιβλία</i>	42
1.6.4. Δ΄ Δημοτικού: <i>Κόμικς</i>	49
1.6.5. Ε΄ Δημοτικού: <i>Χιουμοριστικές ιστορίες</i>	56
1.6.6. Στ΄ Δημοτικού: <i>Επιστημονική φαντασία</i>	62
1.7. Βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και τη	
Φιλαναγνωσία	68
2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	71
2.1. Σκοποί & δεξιότητες	71
2.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές	73
2.3. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες	77
2.4. Βασικές πρακτικές για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.....	79
2.4.1. Η μέθοδος σχεδίων εργασίας (project)	79
2.4.2. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	82
2.4.3. Η παρουσίαση βιβλίου	85
2.4.4. Η μέθοδος της δραματοποίησης	87
2.5. Συνήθη ερωτήματα-προβλήματα της διδακτικής πράξης.....	91
2.6. Διδακτικά σενάρια	98
2.6.1. Εισαγωγή	98
2.6.2. Α΄ τάξη: <i>Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση</i>	99
2.6.3. Β΄ τάξη: <i>Πορτρέτα εφήβων</i>	103
2.6.4. Γ΄ τάξη: <i>Άτομο και κοινωνία</i>	113
2.7. Βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και τη	
Φιλαναγνωσία	120

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

1.1. ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΛΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι σκοποί της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών. Επομένως πρέπει, πριν από οτιδήποτε άλλο, να παραθέσουμε τους σκοπούς που ορίζει το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.¹

Σκοποί

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Στον παραπάνω σκοπό περιλαμβάνονται τα εξής:

- ✓ Η συνειδητοποίηση, η διερεύνηση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας.
- ✓ Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης.
- ✓ Η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών». Στην Ελλάδα η κρίσιμη μάζα των αναγνωστών είναι πολύ μικρή και το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, τη δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους.
- ✓ Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας.
- ✓ Η καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας αναδεικνύεται στρατηγικός, καθώς αυτή έχει αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας –λ.χ. τα διαφορετικά είδη οπτικής αφήγησης και αναπαράστασης της υποκειμενικής εμπειρίας.

¹ Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση, σσ. 25-26.

- ✓ Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.
- ✓ Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της.
- ✓ Η ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό.

Ειδικότερα, οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας *ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων* είναι:

- ✓ Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.
- ✓ Να είναι σε θέση να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.
- ✓ Να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Να είναι σε θέση να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.
- ✓ Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων.

Μετά τους σκοπούς, στο νέο ΠΣ αναφέρονται οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Με τον όρο «δεξιότητες» εννοούμε όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση. Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών².

Δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες

- ✓ Ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Αξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών και συμμαθητριών τους.

² Πρόγραμμα Σπουδών, σσ. 26-27.

- ✓ Αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα.
- ✓ Εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης: ιδιωτική, συν-ανάγνωση, δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάγνωση ύστερα από προτροπή, σύσταση, ανάθεση, δραματοποιημένη ανάγνωση, ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων κτλ.
- ✓ Αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και προσδιορισμός της ιστορικότητάς τους. Αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου: χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τους χαρακτήρες, καθώς και την οπτική γωνία του συγγραφέα.
- ✓ Αναγνώριση και περιγραφή των συμβάσεων και τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων. Συσχέτιση με τις χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις των διαφορετικών ειδών της λογοτεχνίας.
- ✓ Ανίχνευση της μυθοπλαστικής επέμβασης της λογοτεχνίας, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που μας παρέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα (λ.χ. το ιστορικό μυθιστόρημα) με ανάλογες από ιστορικά βιβλία ή δημοσιογραφικές πηγές. Διάκριση φανταστικών από πραγματικά γεγονότα.
- ✓ Επισήμανση των συγκρουόμενων κωδίκων συμπεριφοράς ανάμεσα π.χ. σε ήρωες διαφορετικής ηλικίας ή φύλου.
- ✓ Αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.
- ✓ Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

Για ειδικότερους σκοπούς θα γίνει λόγος παρακάτω σε σχέση με ειδικά θέματα όπως η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

1.2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

*Διδάσκοντας τον μαθητή και τη μαθήτριά, όχι το κείμενο*³

Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η *ανάγνωση*, 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 μέσω των *ανθρώπινων σχέσεων*: των σχέσεων του μαθητικού κοινού με τον εκπαιδευτικό, των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους, των μαθητών και μαθητριών με την οικογένειά τους. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τη σπουδή της Φιλολογίας και δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα. Δεν διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του.

Το νέο ΠΣ για το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι, λοιπόν, κειμενοκεντρικό, αλλά μαθητοκεντρικό. Τούτο σημαίνει πως δεν βασίζεται σε ένα συμπαγή όγκο λογοτεχνικών κειμένων τα οποία έχουν προαποφασιστεί από ομάδα ειδικών και περιλαμβάνονται στα γνωστά σχολικά ανθολόγια ούτε θέτει ως προτεραιότητα τη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμένων. Είναι ανοικτό ως προς τα κείμενα, δηλαδή

³ Στο ΠΣ αναφέρονται οι βασικές μεθοδολογικές αρχές σσ. 35-37, αλλά εδώ επεξηγούνται περισσότερο κάποια σημεία.

προτείνει είδη κειμένων, κατάλληλων να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες κάθε διδακτικής ενότητας, αλλά επιτρέπει και συστήνει την επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων που θα αναγνωστούν στην τάξη να την κάνει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών της κάθε τάξης. Τούτο συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της μεθόδου σχεδίου εργασίας (project) που αποτελούν τις μεθοδολογικές επιλογές του ΠΣ. Εννοείται πως στα σενάρια που παρατίθενται παρακάτω στον *Οδηγό*, προτείνονται συγκεκριμένα κείμενα αλλά η σημασία τους είναι παραδειγματική, όπως παραδειγματική είναι η σημασία των ίδιων των σεναρίων.

Εκείνο που συστήνει με έμφαση το νέο ΠΣ είναι η ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Είναι ένα βήμα προς την κατεύθυνση της αλλαγής της σχέσης με το βιβλίο, της σχέσης τελικά με την ίδια τη γνώση και την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο δεν θα επηρεάσει μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά αποτελεί το προοίμιο αφενός για μια συνολικότερη αλλαγή κλίματος στην εκπαίδευση και στη σχέση διδασκόντων-διδασκόμενων και αφετέρου για τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή.⁴ Το νέο ΠΣ, χωρίς να απαξιώνει τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, δεν τα θεωρεί αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ούτε προτείνει τη συγγραφή νέων. Αντίθετα, συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της ενώ, ταυτόχρονα, μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια. Η βασική διαφορά του νέου ΠΣ από το προηγούμενο είναι ότι, ενώ και το προηγούμενο συνιστούσε την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, ο τρόπος που δομούσε το μάθημα βάσει ανθολογίου, δεν άφηνε χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των ολόκληρων έργων. Το νέο ΠΣ είναι δομημένο έτσι ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές.

Η μεθοδολογική μας προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη *διδασκαλία σε ομάδες* και τη *μέθοδο project*. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Παρακάτω θα γίνει εκτενής λόγος για τις δύο αυτές παιδαγωγικές μεθόδους.

Η μονάδα οργάνωσης του νέου ΠΣ είναι η *διδακτική ενότητα*. Διδακτική ενότητα ονομάζουμε μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η

⁴ Το κρίσιμο ερώτημα είναι πάντα πού θα βρεθούν τα λογοτεχνικά βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο, καθώς σχολικές βιβλιοθήκες δεν υπάρχουν σε πολλά σχολεία. Μια μικρή βιβλιοθήκη τάξης είναι επιθυμητό όμως να δημιουργηθεί εκ των ενόντων. Επίσης στο διαδίκτυο είναι σήμερα διαθέσιμα αρκετά λογοτεχνικά κείμενα. Λ.χ. μπορεί να αξιοποιηθεί ο κόμβος για παιδιά του ΕΚΕΒΙ «Μικρός Αναγνώστης» στον οποίο ολόκληρα βιβλία διαβάζονται και φυλλομετρούνται.
<http://www.mikrosanagnostis.gr/>

οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα. Για κάθε τάξη προτείνονται τρεις διδακτικές ενότητες. Κάθε διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη ως σχέδιο εργασίας (project), προσαρμοσμένο 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 σχέδια εργασίας, η διδασκαλία των ενότητων μας αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην καθεμία. Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις. 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 και μαθητριών 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 και μαθητριών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έρχονται στο μάθημα έχοντας ήδη την επιθυμία να διαβάσουν και δεν διαπιστώνουν με αυτονόητο και φυσικό τρόπο τη λογοτεχνική αξία των κειμένων. Οι προσπάθειές μας σ' αυτή τη φάση κατατείνουν στο να εισαγάγουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Γίνονται συζητήσεις στην τάξη και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσεως (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (σύντομες ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα και τραγούδια) που διαβάζονται μέσα στην τάξη και προετοιμαζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται όταν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές μας έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν. Οποσδήποτε χρειάζονται το λιγότερο τέσσερις διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί.

Τότε περνούμε στη *φάση της κυρίως ανάγνωσης*, που είναι και η σημαντικότερη φάση. Εδώ οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν μεγαλύτερα κείμενα (διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος ολόκληρα βιβλία) στο σπίτι τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει ιδιαίτερος να τονιστεί πως έχει μεγάλη σημασία το σχολείο να ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα στο σπίτι. Δεν γίνεται κανείς αναγνώστης μόνο με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο, όσο πετυχημένη κι αν είναι αυτή. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι κατά βάση μια μοναχική δραστηριότητα η οποία γίνεται σε προσωπικό χρόνο, επειδή αποτελεί ανάγκη του αναγνώστη. Σκοπός μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τη συνήθεια να διαβάζουν λογοτεχνία στον προσωπικό τους χρόνο. Μεγάλη βοήθεια και κίνητρα θα προσφέρει προς την κατεύθυνση αυτή η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ή στην τάξη, στην οποία μπορεί να καταφεύγει το μαθητικό κοινό σε ολόημερη βάση.

Η φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει μεγάλη διάρκεια, γιατί περιλαμβάνει πολλά υπο-στάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ξεκινούμε δηλαδή από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνάμε 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. Πρέπει όμως να καταβάλλεται προσπάθεια σε μόνιμη βάση, έτσι ώστε η ανάγνωση ολόκληρων

λογοτεχνικών βιβλίων να ενταχθεί σταθερά και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα ακριβώς από τη μεθόδευση της διδασκαλίας σε διδακτικές ενότητες-project.

Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία, η οποία 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 και οι μαθήτριες 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 εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν τιθασεύσει 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, λ.χ. επιδιώκουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη γι' 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 εστιάζουν στην οπτική γωνία από την οποία μιλά ο αφηγητής, στη συγκεκριμένη στάση ζωής στην οποία παραπέμπει και ζητούν να σχολιάσουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τις διαφορετικές αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων.

Τέλος, περνούμε στην τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: *μετά την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριές μας παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από 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 νοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες 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 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, δηλ. το σχέδιο εργασίας (project).

Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας

Πολύ συχνά δεν γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση **και** στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία. Στο μάθημα

της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών μας από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία μας. Ζητούμε να αξιολογήσουμε τις *δεξιότητες* που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών μας ενοτήτων και είχαν τεθεί από την αρχή στη σκοποθεσία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές και οι μαθήτριες στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν αξιολογούνται με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα τους, 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. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους.

Η αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας εξαρτάται από το είδος της εργασίας που του/της αναθέτουμε. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι σκόπιμα σχεδιασμένες να είναι πολλές και ποικίλες. Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά 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. Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι μαθητές και οι μαθήτριές μας αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μια, 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). Η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών και μαθητριών μας στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας.

1.3. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Το νέο ΠΣ δίνει μεγάλη έμφαση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και επισημαίνει την ειδική χρήση των ΤΠΕ σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, στη συνέχεια του Οδηγού παρατίθενται σενάρια διδασκαλίας στα οποία προτείνονται δραστηριότητες για τους μαθητές που εμπλέκουν τις ΤΠΕ. Είναι απαραίτητο επομένως, για να γίνει κατανοητή η χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας, να παραθέσουμε το σχετικό απόσπασμα από το ΠΣ που αναφέρεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ⁵.

«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ακόμη και της γλώσσας, χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ. Οι λόγοι είναι πολλοί: Για μεγάλο χρονικό διάστημα η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κατανοούνταν ως μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος που καμιά σχέση δεν μπορεί να έχει με τον κόσμο της τεχνολογίας, ο οποίος αντιμετωπιζόταν, στο πλαίσιο

⁵ Πρόγραμμα Σπουδών, σσ. 32-33.

μιας άγονης αντιπαράθεσης τέχνης και τεχνολογίας, ως τεχνοκρατικός, χρηστικός, με προσωρινή αξία που δε συγκρίνεται με την αιώνια αξία των κλασικών κειμένων και των έργων τέχνης.

Ο οποιοσδήποτε εκσυγχρονισμός του μαθήματος προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης και δημιουργικής χρήσης των ΤΠΕ θα πρέπει να ξεκινήσει από έναν αναπροσδιορισμό των σκοπών και των μεθόδων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Όπως έχει δείξει η έρευνα, όταν δεν γίνεται αυτό, οι διδακτικές προτάσεις που εμφανίζονται (σενάρια) το μόνο που κατορθώνουν είναι να «βάζουν το παλιό κρασί σε καινούρια φλασκιά», να αναπαράγουν δηλαδή το ίδιο διδακτικό μοντέλο με ένα εκσυγχρονισμένο ένδυμα που είναι οι ΤΠΕ.

Αν δεχόμαστε ότι η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας και, προπαντός, να δουν το σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπούν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού, τότε είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν, με την παραπάνω προοπτική, στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους· από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων.

Τα τελευταία χρόνια, δύο εξελίξεις σχετικά με τη λογοτεχνία και τις ΤΠΕ μονοπωλούν τη συζήτηση: τα e-books και η κυβερνολογοτεχνία ή υπερλογοτεχνία (cyberliterature ή hyperliterature). Η μεταξύ τους διαφορά είναι κεφαλαιώδης, είναι η διαφορά ανάμεσα σε ψηφιοποιημένη και ψηφιακή λογοτεχνία. Τα ηλεκτρονικά βιβλία είναι η ηλεκτρονική μεταφορά (ψηφιοποιημένη λογοτεχνία) αυτούσιων λογοτεχνικών βιβλίων, παλαιότερων ή σύγχρονων, τα οποία είναι διαθέσιμα για αγορά μέσω του διαδικτύου και τα οποία διαβάζονται στον υπολογιστή ή από τις συσκευές ψηφιακής ανάγνωσης. Στην ελληνική αγορά διατίθενται κάποια ηλεκτρονικά λογοτεχνικά βιβλία, αλλά οι τίτλοι είναι περιορισμένοι. Αν κάποτε γενικευτεί η χρήση του ηλεκτρονικού βιβλίου, τότε το μάθημα της λογοτεχνίας θα έχει πρόσβαση σε έναν μεγάλο αριθμό τίτλων, γεγονός που θα λειτουργούσε απελευθερωτικά αλλά θα θεράπευε, εν μέρει, και το χρόνιο ελληνικό πρόβλημα της ανυπαρξίας σχολικών βιβλιοθηκών. Σε κάθε περίπτωση, όταν αναζητούμε ένα βιβλίο, ελέγχουμε εάν διατίθεται σε e-book, έτσι ώστε να έχουμε ευκολότερη πρόσβαση.

Στο επιστημονικό πεδίο γίνεται πολύς λόγος για την επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων και του νέου ψηφιακού περιβάλλοντος στην ίδια τη συγγραφή και τη διάδοση της λογοτεχνίας, την εμφάνιση δηλαδή ενός νέου είδους, της κυβερνολογοτεχνίας ή υπερλογοτεχνίας. Πρόκειται για τη λογοτεχνία εκείνη που παράγεται από την αρχή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, κατά την ανάγνωσή της υποστηρίζεται από ειδικά λογισμικά και δε μπορεί να παρουσιαστεί σε έντυπη μορφή. Η κυβερνολογοτεχνία είναι ένα ορισμένο είδος λογοτεχνίας το οποίο, προς το παρόν, δεν έχει αναπτυχθεί στην ελληνική γλώσσα και δε χρειάζεται να μας απασχολήσει εδώ. Οι ιδιότητές της ωστόσο εμπνέουν κάποιες νεότερες προτάσεις για την

αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα έχουν προταθεί στην βιβλιογραφία η αξιοποίηση καταρχήν του επεξεργαστή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές («δημιουργική γραφή»), των πολυμέσων για την κατασκευή από τους μαθητές πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ασύγχρονης επικοινωνίας και των ιστολογίων για την ευκολότερη συνεργασία των μαθητών, τη σύνταξη από κοινού κειμένων και τη διαπραγμάτευση του νοήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θέτουμε ως σκοπό την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας η οποία θα περιλαμβάνει τους εξής στόχους:

- ✓ Να πολλαπλασιάσει τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους που έχει στη διάθεσή του τώρα ο/η εκπαιδευτικός και το μαθητικό κοινό.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού προσφέροντάς του/της ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο οποίο θα εντάσσεται ομαλά και με συνέπεια η χρήση των ΤΠΕ.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και της μαθήτριας στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα.
- ✓ Να διευρύνει το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και της μαθήτριας προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο.
- ✓ Να φέρει σε επαφή το μαθητικό κοινό με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια.
- ✓ Να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι/ες με τη δημιουργική γραφή.
- ✓ Να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, facebook, twitter, wikis).
- ✓ Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με διαθεματικές εργασίες, πολυμεσικά παρουσιασμένες».

1.4. ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

1.4.1. Η μέθοδος σχεδίων εργασίας (project)

Η μέθοδος project είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχει αποφασιστικά όλη η τάξη και είναι στο σύνολό της υπεύθυνη για τη διαμόρφωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Η βασική δομή της μεθόδου project συνίσταται στα ακόλουθα στάδια:

1) έναρξη του project με δύο χαρακτηριστικά:

- ✓ αδέσμευτη έκβαση: η πρόταση για διεξαγωγή ενός project και η σχετική συζήτηση δεν εξασφαλίζουν τη σίγουρη διεξαγωγή του. Όλοι οι συμμετέχοντες αποφασίζουν αν συμφωνούν για τη διεκπεραίωσή του και για τη μορφωτική αξία της διαδικασίας διεκπεραίωσής του.

- ✓ όχι απαραίτητη γνωστική αξία: Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη διεξαγωγή ενός project. Η πρωτοβουλία από μόνη της αποκτά μορφωτική και παιδαγωγική αξία, καθώς τα μέλη ασχολούνται με την επεξεργασία της και εργάζονται για την πραγμάτωσή της. Θεωρείται σκόπιμο να ενθαρρύνεται από την αρχή η ελεύθερη έκφραση από όλα τα μέλη.
 - 2) ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία:
 - ✓ καθορισμός χρονικών ορίων και κανόνων διεξαγωγής (καθορισμός πλαισίων) της συζήτησης
 - ✓ καθαυτή διαδικασία ανταλλαγής απόψεων κατά την οποία εξετάζεται κριτικά το περιεχόμενο της πρότασης
 - 3) από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης που οδηγεί στον ακριβή και λεπτομερή προγραμματισμό των ενεργειών. Αποτελεί την αρχή του σταδίου πραγμάτωσης: ποιος θα κάνει τι, ποιες ακριβώς δραστηριότητες θα γίνουν, ρυθμός εργασίας, χρονική διάρκεια των εργασιών, τι θα προκύψει.
 - 4) υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί-εκτέλεση project: Το στάδιο αυτό διακόπτεται από τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και –όπως αναμένεται– παίρνει τον περισσότερο χρόνο.
 - 5) περάτωση του project
κατά τη διάρκεια του project παρεμβάλλονται:
 - 6) διαλείμματα ενημέρωσης που στόχο έχουν
 - ✓ την ανταλλαγή πληροφοριών και την αμοιβαία πληροφόρηση σχετικά με την εξέλιξη των εργασιών στην ολομέλεια.
 - ✓ οργάνωση επόμενων βημάτων, αλλαγή ρυθμού, προγραμματισμός χρόνου, ψηφοφορίες, πρωτόκολλα και πρακτικά.
 - ✓ διαπίστωση και σχολιασμός προόδου σε σχέση με τον προσδοκώμενο στόχο.
 - 7) διαλείμματα ανατροφοδότησης-ανατροφοδοτικής επισκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Κατά τη διάρκειά τους τα μέλη συζητούν, σχολιάζουν κριτικά τις ενέργειές τους καθώς και τους όρους και το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Θέτουν στο προσκήνιο ασυμφωνίες, παράπονα και προσπαθούν να λύσουν τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς που δυσχεραίνουν τη συνέχιση των εργασιών τους. Το στάδιο αυτό έχει μεγάλη σημασία και μετατρέπει το project σε παιδαγωγική πράξη με ευρύτερη μορφωτική αξία.
- Με βάση τα παραπάνω στάδια οι μαθητές και μαθήτριες:
- ✓ παίρνουν αφορμή από ένα βίωμα, ένα πρόβλημα ή ένα σημαντικό γεγονός και αποφασίζουν οι ίδιοι ή οι ίδιες για το θέμα του project
 - ✓ συζητούν και προσδιορίζουν μόνοι τους για το είδος των σχέσεων και τη δομή των ομάδων που θα οργανώσουν
 - ✓ επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, ώστε να έχει λογικό περιεχόμενο
 - ✓ αυτο-οργανώνονται σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια και κατανέμουν τις διάφορες ενέργειες
 - ✓ ανταλλάσσουν πληροφορίες, συζητούν τα προβλήματα ομαδικές και ατομικές καταστάσεις καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Σ' αυτή τη βάση επαναπροσδιορίζουν τους αρχικούς τους στόχους και θέτουν νέους στόχους εργασίας, αν το κρίνουν απαραίτητο, μετά από κάθε συνάντηση
 - ✓ επινοούν δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους
 - ✓ επιδιώκουν την κάλυψη ομαδικών και ατομικών ενδιαφερόντων προσπαθώντας να βρουν ισορροπία σε τυχόν διαφωνίες
 - ✓ όλες οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που προκύπτουν διευθετούνται από τα μέλη βάσει δημοκρατικών διαδικασιών

- ✓ ασχολούνται με αυθεντικές καταστάσεις και επίκαιρα προβλήματα που ζητούν λύση. Δεν συλλέγουν απλώς γνώση που σχετίζεται με τις τωρινές περιστάσεις μάθησης, αλλά κάνουν τη σύνδεση σχολείου-πραγματικότητας και αποκτούν χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες
- ✓ απώτερος σκοπός είναι να μάθουν να συνεργάζονται, να σκέφτονται ομαδικά, να εργάζονται για έναν κοινό σκοπό καθώς και να θέτουν οι ίδιοι και οι ίδιες τις δημοκρατικές διαδικασίες και τους κανόνες τους οποίους στη συνέχεια πρέπει να τηρούν.

Με την υιοθέτηση της μεθόδου project γίνεται μεταφορά βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την *ανακαλυπτική μάθηση* (discovery learning), την ομαδική εργασία των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση στην στενότερη (τάξη ή και σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη), την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμψυχωτή της σχολικής εργασίας. Με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο 'πεδίο' (για την περίπτωση μας πεδίο συνιστούν οι προφορικοί πληροφορητές τραγουδιών, παραμυθιών, κ.ο.κ.) ή τις βιβλιοθήκες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί. Επίσης, αναδεικνύει τα talέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των 'ακαδημαϊκά ικανών', όσο και των 'αδύνατων' μαθητών: αναδεικνύει 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 χειρωνακτικά ικανούς 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 μια τάξη να είναι σε θέση να διεκπεραιώσει ένα project σωστά, θα χρειαστεί τα talέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών της. Το project λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: την αρχή της *κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης* και την αρχή της *διεπιστημονικότητας*.

1.4.2 Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η μέθοδος project πραγματώνεται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έτσι ονομάζεται η διδασκαλία σε ομάδες, όταν δηλαδή οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων και αναλαμβάνουν ομαδικά να φέρουν εις πέρας κάποιες εργασίες. Οι μαθητές της ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτήν (αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα και αν είναι απαραίτητο), προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία τους, την οποία, στη συνέχεια, παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη. Στο πλαίσιο της ομάδας, κάθε μαθητής αναλαμβάνει κάποιο ρόλο ή κάποια επιμέρους εργασία και όλη η ομάδα μαζί κάνει την τελική σύνθεση.

Συνήθως η διδασκαλία σε ομάδες αντιπαράθεται στη μετωπική διδασκαλία αλλά η αντιπαράθεση αυτή δε σημαίνει πως, σε μια τάξη, δεν εναλλάσσονται σε διαφορετικές στιγμές η μετωπική με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με τη δεύτερη να καταλαμβάνει, σταδιακά, όλο και περισσότερο διδακτικό χρόνο. Οι ωφέλειες της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πολλές:

- ✓ δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα, ενώ μπορεί να δίσταζαν προηγουμένως μπροστά σε ολόκληρη την τάξη,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μην είναι καθηλωμένοι στα θρανία τους,

- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών,
- ✓ δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί,
- ✓ ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο,
- ✓ αυξάνει τη διάθεση και την ικανότητα των ομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους,
- ✓ οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο,
- ✓ οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη,
- ✓ βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών και εξοικειώνονται στη δημόσια παρουσίαση,
- ✓ οι διαφορετικές απόψεις στο εσωτερικό των ομάδων αποτελούν πηγή μάθησης,
- ✓ οι χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου μαθητές δραστηριοποιούνται από τις απόψεις και τη δραστηριότητα των μαθητών που έχουν καλύτερη επίδοση,
- ✓ προάγεται η συνεργατική ικανότητα,
- ✓ εξασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά,
- ✓ εξασφαλίζει θετικές εμπειρίες από την κοινωνική ζωή,
- ✓ αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους,
- ✓ συμβάλλει στην αποδοχή των μειονοτικών μαθητών,
- ✓ καλλιεργεί την πρωτοβουλία,
- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής αυτοαντίληψης,
- ✓ μειώνει το άγχος που έχουν οι μαθητές για το σχολείο,
- ✓ δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές, ακόμη και τους συνεσταλμένους,
- ✓ μαθαίνει στους μαθητές το διάλογο και το σεβασμό των απόψεων των άλλων.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στη σχέση των μαθητών με τα βιβλία, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:

- ✓ μειώνεται το άγχος του νοήματος, το άγχος δηλαδή που προκαλεί στο μαθητή η αίσθηση ότι πρέπει, με το τέλος της ανάγνωσης, να μπορεί να απαντήσει μόνος του στο δάσκαλο για το τι κατάλαβε
- ✓ ασκείται ένας ήπιος έλεγχος στον μαθητή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως προς το αν διάβασε το λογοτεχνικό κείμενο που έχουν αναλάβει
- ✓ οι μαθητές, στο εσωτερικό της ομάδας, διαπραγματεύονται τα νοήματα του κειμένου και, μέσα από τη συζήτηση, φθάνουν σε μια πιο ολοκληρωμένη προσωπική ερμηνεία
- ✓ υπάρχει η δυνατότητα η τάξη, στο σύνολο της, να ασχοληθεί με περισσότερα κείμενα, καθώς η κάθε ομάδα θα μελετήσει διαφορετικό κείμενο
- ✓ δίνονται κίνητρα για ανάγνωση, καθώς οι μαθητές ακούν τους συμμαθητές τους να παρουσιάζουν και να συστήνουν λογοτεχνικά βιβλία.

Ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει.

Πώς όμως γίνεται ο χωρισμός σε ομάδες; Πολλά κριτήρια για την ομαδοποίηση των μαθητών έχουν προταθεί, όπως βαθμός νοημοσύνης, σχολική επίδοση, ηλικία, φύλο, ενδιαφέροντα. Ανεξάρτητα από τη γνώμη που μπορεί να έχει ο καθένας για τα κριτήρια αυτά, οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, σταθερές ή μεταβλητές, ελεύθερες ή καθορισμένες. Βασικό ρόλο στο πώς θα χωριστούν οι ομάδες παίζει η εμπειρία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική του στόχευση, καθώς και το είδος του μαθήματος. Λ.χ. σε ένα μάθημα Μαθηματικών, στο οποίο θέλει ο εκπαιδευτικός να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, αλλά ταυτοχρόνως να λύσουν τις ασκήσεις τους, ο χωρισμός σε ομάδες με κριτήριο τη σχολική επίδοση

μοιάζει φυσικός, αρκεί να μη σταθεροποιηθεί. Σε μάθημα λογοτεχνίας, όμως, οι ομάδες είναι συνήθως καλό να σχηματίζονται με κριτήριο το ενδιαφέρον των μαθητών μας για τα προτεινόμενα για διδασκαλία κείμενα αλλά και τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Διότι, σημαντικό για να λειτουργήσει μια ομάδα ανάγνωσης είναι να νιώθουν οι μαθητές άνεση και ασφάλεια μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούν να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και να μοιραστούν εκτιμήσεις. Από την άλλη, σε μάθημα λογοτεχνίας πάλι, μπορεί να αναθέσουμε σε μικτές ομάδες αγοριών-κοριτσιών ή σε αμιγείς ομάδες αγοριών και κοριτσιών να επεξεργαστούν κείμενα που έχουν «έμφυλο» προβληματισμό και θεματική, προκειμένου να δούμε τον τρόπο πρόσληψης των κειμένων από παιδιά διαφορετικών φύλων.

Σταθερός γνώμονας για την εργασία σε ομάδες είναι να μην διατηρηθούν οι ίδιες στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους και να μη δημιουργηθούν «κλίκες», ούτε να ενισχυθούν περισσότερο από όσο πρέπει οι ήδη υπάρχουσες φιλίες. Οι ομάδες δεν πρέπει να υποκαταστήσουν σε καμία περίπτωση την ολομέλεια της τάξης. Γι' αυτό και πάντοτε, στο τέλος της ομαδικής εργασίας, κύριο μέλημά μας είναι η αναφορά όλων μας στο σύνολο της τάξης. Μόνο τότε μπορούμε να πούμε πως έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία η διδασκαλία σε ομάδες.

Οι ομάδες δεν μπορεί να είναι πολυπληθείς, αλλά δε νοείται και ομάδα των δύο ατόμων. Ο κάθε εκπαιδευτικός κρίνει κατά περίπτωση το μέγεθος που πρέπει να έχει η ομάδα εργασίας. Εάν η εργασία η οποία έχει ανατεθεί απαιτεί συγκεκριμένα ταλέντα, δεξιότητες και ικανότητες, ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να υπάρχουν σε κάθε ομάδα μαθητές με αυτές τις ικανότητες και τα ταλέντα. Εάν, από την άλλη πλευρά, η εργασία που έχει ανατεθεί είναι μικρής διάρκειας, μία μεγάλη ομάδα δε θα είναι λειτουργική.

Οι φάσεις της διδασκαλίας σε ομάδες είναι οι εξής: Προετοιμασία της διδασκαλίας στην ολομέλεια της τάξης (προβληματισμός για το θέμα που επιλέξαμε, διατύπωση του θέματος, διάλογος για τον τρόπο επεξεργασίας του). Ακολουθεί η εργασία στις ομάδες, με την οργάνωση της εργασίας και την ανάληψη διάφορων ρόλων από τους μαθητές. Ακολουθεί συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη, με παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών, ανακεφαλαίωση, σύνοψη των συμπερασμάτων. Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση της εργασίας είτε από τους ίδιους τους μαθητές είτε από τους συμμαθητές τους. Στην ομαδική εργασία ο εκπαιδευτικός έχει λιγότερο σαφή εικόνα για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό όμως δε δημιουργεί πρόβλημα, αφενός γιατί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι ο μοναδικός που χρησιμοποιείται και αφετέρου γιατί η τελική αξιολόγηση του μαθητή δεν κρίνεται από τη συμμετοχή του σε μια ομάδα αλλά από το σύνολο της συμμετοχής του σε διαφορετικές ομάδες και από ατομικές εργασίες.

Κατ' αναλογία, και ο ρόλος του δασκάλου στις διάφορες φάσεις των εργασιών είναι διαφορετικός. Στη φάση της προετοιμασίας προγραμματίζει και οργανώνει, μόνος του ή σε συνεργασία με τους μαθητές του, τις δραστηριότητες κάθε ομάδας. Στη δεύτερη φάση (εργασία στις ομάδες) της διδασκαλίας, όταν οι ομάδες αρχίσουν να εργάζονται, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και βοηθητικός. Εδώ ο εκπαιδευτικός κινείται σε μία πολύ λεπτή ισορροπία: δεν πρέπει να χάσει τον έλεγχο της τάξης αλλά ούτε και να είναι ο εκπαιδευτικός υπερβολικά καθοδηγητικός (από φόβο μήπως χάνεται χρόνος, μήπως γίνεται φασαρία). Κατά τη διάρκεια της συστηματοποίησης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης, αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. Υπενθυμίζει τους κανόνες της συζήτησης σε όσους τους παραβαίνουν και ενθαρρύνει

τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους. Κάθε γνώμη γίνεται αποδεκτή ή απορρίπτεται ύστερα από συζήτηση. Με τον τρόπο αυτόν αποφεύγεται η επίδειξη των ικανοτήτων των «καλών» μαθητών και μόνον αυτών.

Στην τελευταία φάση, της αξιολόγησης της εργασίας, ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται, αναλόγως με τη φύση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση πάντως υποβοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν τις εργασίες τους και να αντιληφθούν εάν πέτυχαν το σκοπό τους.

Για να είναι μια διδασκαλία σε ομάδες επιτυχημένη πρέπει να εξασφαλιστούν οι παρακάτω παράγοντες: ένας κατάλληλος χώρος (αίθουσα με μετακινούμενα θρανία τα οποία θα ενώνονται κατά περίπτωση, ώστε να συνεργάζονται οι μαθητές μιας ομάδας), κατάλληλος χρόνος για την εργασία των μαθητών (τα γνωστά 45λεπτα μαθήματα δεν προσφέρονται, γι' αυτό πολλές φορές τα συνεχόμενα δίωρα είναι μία πρόσφορη λύση), η συναίνεση και η κατανόηση του διευθυντή του σχολείου και των άλλων συναδέλφων, η κατανόηση της σημασίας της διδασκαλίας σε ομάδες από την πλευρά των μαθητών αλλά και των γονιών τους. Η εργασία σε ομάδες είναι χρονοβόρα καταρχήν και τα αποτελέσματά της φαίνονται πολύ αργότερα. Γι' αυτό πρέπει τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς τους, να είναι πεισμένοι για την καινοτομία αυτή. Αλλιώς, πριν καλά καλά αρχίσουν να φαίνονται τα αποτελέσματα της μεθόδου, θα αρχίσουν οι διαμαρτυρίες για το «χαμένο χρόνο» στις συζητήσεις και στις χρονοβόρες μεν, αλλά από παιδαγωγική άποψη πολύ σημαντικές, διαδικασίες.

Για να είναι επιτυχημένη μια διδασκαλία σε ομάδες πρέπει να γνωρίζονται καλά μεταξύ τους οι μαθητές και αυτό, αν είναι αρχή της χρονιάς, δεν είναι πάντοτε βέβαιο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να φτιάξει ομαδικό κλίμα με παιχνίδια γνωριμίας κτλ. Επίσης, θα πρέπει να έχει ασκήσει τους μαθητές του στο διάλογο και στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αλλιώς, κινδυνεύει η διδασκαλία να καταλήξει σε παταγώδη αποτυχία. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να καταστήσει από την αρχή σαφή τη στόχευση της ομαδικής εργασίας. Στα σενάρια που ακολουθούν γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τις δραστηριότητες των ομάδων.

1.4.3 Η παρουσίαση βιβλίου

Μια σημαντική, ίσως η σημαντικότερη, πρακτική που εισάγει το νέο ΠΣ είναι η παρουσίαση ενός ολόκληρου βιβλίου από ομάδα μαθητών στην υπόλοιπη τάξη. Πρόκειται για μια συνθετική εργασία η οποία αποτελεί το κέντρο των σεναρίων μάθησης που παρατίθενται παρακάτω και, γενικότερα, την ουσία της μεθόδου project για το μάθημα της λογοτεχνίας. Όταν αναφερόμαστε σε παρουσίαση βιβλίου, εννοούμε παρουσίαση ενός ολόκληρου πεζού κειμένου στους μαθητές μιας τάξης, οι οποίοι δεν έχουν διαβάσει το παρουσιαζόμενο κείμενο. Μπορεί να είναι μυθιστόρημα, διήγημα, εικονογραφημένη ιστορία, κόμικ μεγάλης έκτασης, θεατρικό έργο. Η παρουσίαση βιβλίου δεν είναι εξέταση της ομάδας μαθητών, αλλά δεν είναι και επίδειξη ικανοτήτων των παρουσιαστών. Δεν σκοπεύει δηλαδή ούτε στον έλεγχο αν έχουν διαβάσει οι μαθητές το βιβλίο ούτε στον εντυπωσιασμό του ακροατηρίου με καταγισμό εικόνων και πληροφοριών. Ο σκοπός της είναι πολύ ουσιαστικός: να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν μέσα στην ομάδα τους ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό έργο και να διαπραγματευτούν το νόημα σε μια διάρκεια χρόνου, καθώς θα ετοιμάζουν την παρουσίασή τους: ταυτόχρονα, να δώσει την ευκαιρία σε ολόκληρη την τάξη να γνωρίσει περισσότερα λογοτεχνικά έργα τα οποία να συγκρίνει μεταξύ τους. Πετυχημένη είναι εκείνη η παρουσίαση βιβλίου η οποία κατορθώνει: α) να δώσει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για το βιβλίο με σαφήνεια, έτσι ώστε οι ακροατές να κατανοήσουν περί τίνος πρόκειται, β) να εκφράσει τις

προσωπικές ερμηνείες των μελών της ομάδας, γ) να θέσει ερωτήματα προς συζήτηση στην οποία θα εμπλακεί όλη η τάξη. Έτσι, ο κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του τριμήνου, θα ασχοληθεί μεν ιδιαίτερα με ένα βιβλίο, αλλά θα ακούσει τις παρουσιάσεις άλλων πέντε, έξι ή επτά βιβλίων ανάλογα με το πόσες ομάδες μαθητών θα δημιουργηθούν. Συχνά συμβαίνει οι παρουσιάσεις να λειτουργούν και ως κίνητρο για μελλοντική ανάγνωση του βιβλίου.

Όπως εξηγήθηκε ήδη σε τούτο τον *Οδηγό*, η ανάγνωση των ολόκληρων βιβλίων εντάσσεται στη δεύτερη φάση του project. Οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί με τον προβληματισμό της διδακτικής ενότητας, έχουν διαβάσει πιθανόν μέσα στην τάξη μικρά κείμενα ή αποσπάσματα και τώρα καλούνται να επιλέξουν ένα βιβλίο από τα προτεινόμενα, το οποίο θα διαβάσουν στο σπίτι. Στο σχολείο θα δοθεί χρόνος για να δουλέψουν οι ομάδες, με την καθοδήγηση του δασκάλου. Να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιράσουν τις εργασίες που θα κάνει ο καθένας, να οργανώσουν την παρουσίασή τους. Ο δάσκαλος προτείνει σε κάθε ομάδα δραστηριότητες και οι μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους, επιλέγουν εκείνες που θα κάνουν τελικά. Από την πείρα μας όλοι γνωρίζουμε ότι οι παρουσιάσεις μυθοπλαστικών βιβλίων συχνά χαρακτηρίζονται από ασάφεια, σύγχυση, φλυαρία. Ο λόγος είναι πως οι παρουσιαστές μπερδεύουν τα αντικειμενικά στοιχεία μιας ιστορίας με τις προσωπικές τους ερμηνείες και εκτιμήσεις. Οι ακροατές, μη έχοντας διαβάσει την ιστορία, αδυνατούν να ξεχωρίσουν το υποκειμενικό από το αντικειμενικό, αδυνατούν να διαμορφώσουν ίδια γνώμη και να πάρουν μέρος εν τέλει στη συζήτηση. Ολόκληρη η διαδικασία αφήνει συχνά την αίσθηση της ματαιότητας.

Για να αποφευχθεί αυτό, η παρουσίαση καλό είναι να έχει τα εξής διακριτά μέρη:

α) *Σύντομη αναφορά στα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας*. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σύντομα στις εξής ερωτήσεις:

- ✓ Πού εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Πότε εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες;
- ✓ Ποιος μιλά, ποιος είναι ο αφηγητής;
- ✓ Τι συμβαίνει στην ιστορία; Ποια είναι τα βασικά γεγονότα της πλοκής;
- ✓ Ποια είναι η δομή του βιβλίου; (από πόσα μέρη, κεφάλαια αποτελείται;)
- ✓ Ποιο είναι το θέμα του βιβλίου;

Οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις είναι απαραίτητο να δοθούν σε όλες τις παρουσιάσεις, όλων των πεζών βιβλίων, σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Το μέρος αυτό δεν διαρκεί πάνω από δέκα λεπτά. Μπορεί να συνοδεύεται και από λίγα βιογραφικά στοιχεία για τον συγγραφέα. Οι απαντήσεις δεν επιδέχονται αμφισβήτηση και διαφορετικές ερμηνείες (εκτός ίσως από τη διατύπωση του θέματος). Οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στο να βρίσκουν αυτές τις απαντήσεις σε όλα τα πεζά κείμενα που διαβάζονται μέσα στην τάξη, μικρά ή μεγάλα. Θα μπορούσε μάλιστα η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζει να ετοιμάσει και δύο διαγράμματα, ένα με τους βασικούς ήρωες (λ.χ. στο κέντρο της σελίδας οι πρωταγωνιστές και γύρω γύρω οι άλλοι ήρωες ενωμένοι με τόξα, ανάλογα με τις σχέσεις τους) και ένα με τα βασικά γεγονότα της πλοκής, επιγραμματικά, σε χρονική διαδοχή. Τα διαγράμματα θα μπορούσαν να μοιραστούν σε φωτοτυπία σε όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να παρακολουθούν καλύτερα την υπόθεση.

β) *Ανάγνωση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από το βιβλίο*. Τα παιδιά της ομάδας παρουσίασης έχουν επιλέξει 2-3 αποσπάσματα από το βιβλίο που τους άρεσαν ιδιαίτερα, που νομίζουν ότι αποδίδουν καλύτερα την προσωπικότητα του ήρωα ή κάποιο εντυπωσιακό επεισόδιο της πλοκής. Τα διαβάζουν με όσο το δυνατόν

αρτιότερο τρόπο: επιτονισμένα, με αλλαγές φωνών στους διαλόγους, με τη συνοδεία μουσικής ή κάποιων κινήσεων. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι η φωναχτή ανάγνωση έχει απαιτήσεις και χρειάζεται κάποια προετοιμασία και πρόβες.

γ) Στο τρίτο μέρος τα παιδιά της ομάδας παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερευνητικών τους εργασιών αλλά κυρίως εκφράζουν τις ερμηνείες, τις απόψεις, τις εκτιμήσεις τους για το θέμα του βιβλίου, για τους ήρωες. Το μέρος αυτό διαρκεί περισσότερο από τα δύο προηγούμενα αλλά είναι και το πιο ευέλικτο, διότι μπορεί να παρουσιαστούν πολύ διαφορετικές εργασίες: εικαστικές, δραματικές, κειμενικές, ερευνητικές, γραπτές εργασίες. Τα σενάρια που ακολουθούν προτείνουν δραστηριότητες για τους μαθητές, κατάλληλες για την κάθε διδακτική ενότητα.

Ο ρόλος του δασκάλου, όπως αναφέρθηκε, είναι να βοηθά τις ομάδες κατά την προετοιμασία των παρουσιάσεων ενώ, κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, να προσέχει εάν η τάξη καταλαβαίνει όσα λέγονται, να παρεμβαίνει για τις απαραίτητες διευκρινίσεις αλλά και να εμψυχώνει τους παρουσιαστές αν κάπου κολλούν. Επίσης, να θέτει ερωτήματα συγκριτικής φύσεως ανάμεσα στα βιβλία που έχουν παρουσιαστεί, να παρακινεί όλα τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επιβραβεύει τις προσπάθειες των παρουσιαστών. Προσδοκούμε ότι μέσα από την επανάληψη της διαδικασίας, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις παρουσιάσεις βιβλίων, θα συνεργάζονται καλύτερα, θα επινοούν και δικές τους δραστηριότητες για την παρουσίαση και, εν τέλει, θα αναπτύξουν πολλές δεξιότητες συνεργασίας, έκθεσης σε κοινό, υποστήριξης των απόψεών τους και διαλόγου.

1.4.4 Η μέθοδος της δραματοποίησης

Το «θέατρο στην εκπαίδευση» αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευρύ όρο στον οποίο οι θεωρητικοί του θεάτρου, οι θεατράνθρωποι και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις, δίνουν διαφορετικό περιεχόμενο. Μία από τις μορφές «θεάτρου στην εκπαίδευση» είναι η «διερευνητική δραματοποίηση»⁶. Παλαιότερα, με τον όρο «δραματοποίηση» αποδιδόταν η μετατροπή και μεταγραφή ενός μη θεατρικού κειμένου σε θεατρικό και η μετέπειτα αναπαράστασή του από τα παιδιά στην υπόλοιπη τάξη ή σε κάποιο κοινό. Χωρίς να απαξιώνουμε τη συγκεκριμένη μορφή δραματοποίησης (εξάλλου, στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται και τέτοιες δραστηριότητες), η «διερευνητική δραματοποίηση» την οποία κυρίως θέλουμε να προβάλουμε εδώ νοείται ως μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος, παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές, υποδυόμενοι ρόλους, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, δρουν, αποφασίζουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους⁷. Είναι ένα διδακτικό μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Στην περίπτωση μας, χρησιμοποιείται ως μέσο για: α) να εξοικειωθούν οι μαθητές με διάφορα κοινωνικά ζητήματα και πρακτικές που σχετίζονται με τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων που προβλέπει το νέο ΠΣ, β) να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και να τις συνδέσουν με τα λογοτεχνικά κείμενα που θα διαβάσουν, γ) να εκφράσουν την ανταπόκριση και τις ερμηνείες τους για τα λογοτεχνικά κείμενα. Μπορεί, επομένως, να χρησιμοποιηθεί και στις τρεις φάσεις του project (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση, μετά την ανάγνωση).

⁶ Σίμος Παπαδόπουλος (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

⁷ Αύρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου της δραματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα χρειάζεται οπωσδήποτε ιδιαίτερη εξοικείωση που μπορεί να επιτευχθεί με επιμόρφωση, μελέτη και συμμετοχή σε ειδικά εργαστήρια⁸. Ωστόσο, επειδή στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται κάποιες δραστηριότητες δραματοποίησης, ο *Οδηγός* οφείλει να δώσει κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με αυτές και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τις εντάξουν άμεσα στις καθημερινές πρακτικές τους.

Προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν τον φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο θα εξελιχθεί η δραματική δραστηριότητα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία του θεάτρου. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες δραματοποίησης χρησιμοποιούν κάποιες θεατρικές φόρμες, προκειμένου οι συμμετέχοντες να διερευνήσουν το νόημα. Οι φόρμες αυτές, που περιέχουν τα στοιχεία του θεάτρου, ονομάζονται τεχνικές δραματοποίησης. Επομένως, για να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της δραματοποίησης χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε κάποια βασικά στοιχεία του θεάτρου τα οποία θα μας δώσουν το υπόβαθρο για να μπούμε στον κόσμο του θεάτρου και στη συνέχεια να αναφέρουμε μερικές από τις τεχνικές δραματοποίησης που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε πράξη τη μέθοδο της δραματοποίησης.

Τα στοιχεία του θεάτρου είναι:

α) *το δραματικό περιβάλλον* που αποτελεί το μυθοπλαστικό κόσμο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η δραματική δραστηριότητα. Το πραγματικό περιβάλλον των παιδιών, μέσα από θεατρικές συμβάσεις και κώδικες, μεταμορφώνεται σε δραματικό περιβάλλον. Το τελευταίο πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένο, να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, να μην είναι ανακόλουθο στην κυριολεκτική ή μεταφορική του έννοια και, για να έχει ισχύ, πρέπει να τηρούνται οι βασικές αρχές του «συμβολαίου» που συνάπτεται μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου πριν εμπλακούν στη δραματική διαδικασία.

β) *Οι ρόλοι*, δηλαδή η συμπεριφορά των χαρακτήρων. Στη δραματοποίηση το ενδιαφέρον του ρόλου δεν εστιάζεται στις υποκριτικές ικανότητες του παιδιού ούτε στο χτίσιμο μιας πολύπλοκης προσωπικότητας. Η ανάληψη του ρόλου από τον συμμετέχοντα έχει σκοπό τη βίωση μιας εμπειρίας, προκειμένου, μέσα από αυθόρμητες δράσεις, να οδηγηθεί στη συνειδητοποίηση και στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Κατά την ανάληψη ρόλου, ο μαθητής καλείται να υιοθετήσει την οπτική γωνία του ρόλου του απέναντι σ' ένα θέμα και να καθορίσει τα κίνητρά του.

γ) *Η εστίαση* αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του θεάτρου. Η απομόνωση μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής παραπέμπει σε μια ευρύτερη ανθρώπινη εμπειρία και δίνει νύξεις για ό,τι υπονοείται πίσω από αυτήν. Η δραματική δραστηριότητα εστιάζει σε μια συγκεκριμένη στιγμή ή πλευρά ενός γενικότερου θέματος και έτσι αποφεύγεται η σύγχυση και επιτυγχάνεται η δυναμικότερη εμπλοκή των συμμετεχόντων.

δ) *Η δραματική ένταση* είναι από τα λιγότερο προσδιορίσιμα στοιχεία του θεάτρου. Είναι οι τρόποι με τους οποίους μια σταθερή κατάσταση μετασχηματίζεται σε γεγονός που να ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών: θέτοντας ερωτήματα,

⁸ Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το θέατρο στην εκπαίδευση και τη μέθοδο της δραματοποίησης θα βρουν χρήσιμη την ιστοσελίδα του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση www.theatroedu.gr, όπου υπάρχει πλούσιο υλικό για επιμορφωτικά προγράμματα, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, καινοτόμα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα και το ετήσιο περιοδικό του Δικτύου *Εκπαίδευση και Θέατρο*.

δημιουργώντας σασπένς, τονίζοντας καταστάσεις αναμονής ή αγνώστου, θέτοντας απαγορεύσεις και δημιουργώντας συγκρούσεις και διλήμματα.

ε) *Ο χρόνος και ο χώρος*, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένοι.

στ) *Ο λόγος και η κίνηση του σώματος*.

ζ) *Τα σύμβολα* που είναι συνήθως αντικείμενα, εικόνες, μουσική ή κινήσεις. Οι μαθητές επιλέγουν και συμφωνούν από κοινού σε κάποια σύμβολα, προκειμένου να οριοθετήσουν ένα χαρακτήρα, ένα χώρο ή μια συμπεριφορά.

η) *Το νόημα* το οποίο είναι ο στόχος της όλης διαδικασίας. Οι μαθητές οδηγούνται, με τη συμβολή των προηγούμενων συστατικών στοιχείων του δράματος, στη βίωση νέων εμπειριών και στη νοηματοδότησή τους. Το δραματικό νόημα αναδύεται από το σύνολο της δραστηριότητας, είναι διαπραγματεύσιμο μεταξύ των συμμετεχόντων και όχι πάντα ελέγξιμο· αυτή είναι και η γοητεία του θεάτρου.

Οι τεχνικές δραματοποίησης είναι πάρα πολλές και δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν εδώ όλες. Θα αναφερθούν μόνον όσες χρησιμοποιούνται συχνότερα και όσες αναφέρονται στα σενάρια αυτού του *Οδηγού*.⁹

1. *Παγωμένες εικόνες*: τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικόνα η οποία αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή δράσης ή μια γενικότερη έννοια ή ιδέα. Η εικόνα αυτή, που πρέπει να είναι ακίνητη, ενέχει μια δυναμική, καθώς αποκρυσταλλώνει όλο το νόημα της δράσης.

2. *Ομαδική διαμόρφωση χώρου*: τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το περιβάλλον στο οποίο θα διαδραματιστεί η δραματοποίηση. Για να μεταμορφώσουν την αίθουσα στον επιθυμητό μυθοπλαστικό χώρο χρησιμοποιούν τα κατάλληλα αντικείμενα: υφάσματα, χαρτόνια, μικροαντικείμενα, μουσικά όργανα

3. *Περίγραμμα χαρακτήρα*: οι μαθητές σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα ενός ρόλου που τους ενδιαφέρει. Προσθέτουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν το συγκεκριμένο ρόλο, του χαρίζουν ποιήματα, τραγούδια και συμβουλές ή συνθέτουν γι' αυτόν, ατομικά ή ομαδικά, κείμενα όπως επιστολές, γράμματα, ευχές και οδηγίες.

4. *Χάρτης της ιστορίας*: συνήθως σχεδιάζεται από τα παιδιά, πριν ασχοληθούν με τη δράση της ιστορίας και αναλάβουν ρόλους. Σε αυτόν, εκτός από το περιβάλλον, τοποθετούν τα σημαντικότερα γεγονότα και επεισόδια.

5. *Αντικείμενα του χαρακτήρα*: μια σειρά αντικειμένων (φωτογραφίες, γράμματα, ρούχα, ημερολόγια, μικροαντικείμενα) χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό-εμπνευστή, προκειμένου να εισαγάγει ένα καινούριο ρόλο. Τα αντικείμενα χρειάζεται να είναι συνδεδεμένα νοηματικά μεταξύ τους, με τρόπο που, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, να οδηγούν τους μαθητές σε συμπεράσματα για το ρόλο.

6. *Ξεμάγνηση*: με μια μορφή αφήγησης, μια ομάδα μαθητών παρέχει πληροφορίες για το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται το δράμα. Καθώς παρέχει τη δυνατότητα για μια λεπτομερή περιγραφή του δραματικού χώρου, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να προσεγγίσουν οι μαθητές ένα διδακτικό αντικείμενο (τόπο, μνημείο, κτήριο) και να το παρουσιάσουν θεατρικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

7. *Συνέντευξη*: κάποιοι μαθητές επιλέγονται να εκμαιεύσουν πληροφορίες, κίνητρα, συμπεριφορές, δυνατότητες θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι καλούνται να απαντήσουν.

8. *Τηλεφωνική επικοινωνία*: ένα ζευγάρι συμμετέχει σε ρόλο σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη, ενώ η υπόλοιπη τάξη παρακολουθεί. Μέσα από την *τηλεφωνική*

⁹ Για πληρέστερη αναφορά και περιγραφή τεχνικών δραματοποίησης, εκτός των βιβλίων που αναφέρθηκαν ήδη, βλ. την διδ. διατριβή της Μάρθας Κατσαρίδου *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, 2011.
<http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>

επικοινωνία δίνονται πληροφορίες, αναζητούνται συμβουλές, δημιουργείται δραματική ένταση και παράλληλα εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας.

9. *Ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή*: οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου ή τηλεοπτικού παρουσιαστή καλούνται να παρουσιάσουν την ιστορία από μια νέα οπτική γωνία που τους προσφέρει απόσταση από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Στην εκπομπή μπορούν να συμμετέχουν ειδικοί προσκεκλημένοι (επιστήμονες, καλλιτέχνες, πολιτικοί), οπότε φωτίζονται διαφορετικές πλευρές της υπόθεσης.

10. *Καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα*: μια ομάδα μαθητών, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις σε ένα χαρακτήρα του δράματος που παραμένει σε ρόλο. Ο χαρακτήρας αυτός κάθεται στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* και συνήθως βρίσκεται απέναντι από την υπόλοιπη ομάδα που θέτει ερωτήσεις. Μέσα από την τεχνική φωτίζονται τα κίνητρα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του χαρακτήρα.

11. *Μια μέρα στη ζωή*: μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, προκειμένου να παρουσιαστούν διάφορα στιγμιότυπα από την καθημερινότητα ενός ρόλου. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν την τεχνική, προκειμένου να αναζητήσουν στοιχεία και να διερευνήσουν γεγονότα που οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

12. *Μανδύας του ειδικού*: οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρόλους «ειδικών» (επιστημόνων, επαγγελματιών) και με τη γνώση που τους παρέχει ο ρόλος τους να αναλάβουν ένα συγκεκριμένο έργο. Ο *μανδύας του ειδικού* ενισχύει την ενιαιοποίηση της γνώσης, το συνδυασμό των γνωστικών αντικειμένων, την ολόπλευρη αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμάτων των παιδιών. Είναι ένας θαυμάσιος τρόπος για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έχουν κάνει.

13. *Μεταμόρφωση*: οι συμμετέχοντες, είτε ατομικά είτε ομαδικά, αναπαριστούν με τα σώματά τους αντικείμενα, περιβάλλοντα ή πλάσματα της φαντασίας, μέσα από τα οποία μιλούν και εκφράζουν ιδέες και απόψεις σε σχέση πάντα με το θέμα του δράματος.

14. *Δραματοποιημένη αφήγηση*: παράλληλα με την αναπαράσταση των γεγονότων μιας ιστορίας από μαθητές υπάρχει και η αφήγησή της από ένα μαθητή εκτός ρόλου ή από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, η ομάδα έχει τη δυνατότητα να καθυστερήσει αρκετά τη δράση και να εστιάσει σε γεγονότα που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικά.

15. *Τελετή*: τα παιδιά αναπαριστούν τη διαδικασία διάφορων τελετών, προκειμένου να σηματοδοτήσουν κάποια σημαντικά γεγονότα (γάμο, μνημόσυνο, γιορτή, γενέθλια, παρέλαση, χρησιμοδοσία). Η συγκεκριμένη τεχνική έχει πολιτισμική και ιστορική αξία, καθώς εμπλέκονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

16. *Αναδρομή στο παρελθόν*: χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή του δράματος, όπου τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν σκηνές του παρελθόντος, που προηγούνται δηλαδή της δεδομένης στιγμής. Μέσα από την *αναδρομή στο παρελθόν* σκοπός είναι να φωτιστούν γεγονότα που ερμηνεύουν και ενισχύουν τη σχέση του παρόντος με την ιστορία.

17. *Ανίχνευση της σκέψης*: η δράση των παιδιών παγώνει από τον εκπαιδευτικό σε κάποιο κρίσιμο και ενδιαφέρον σημείο. Τότε, τα παιδιά καλούνται να μπουν σε ρόλο και να αποκαλύψουν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τα συναισθήματά τους. Απαραίτητο είναι να εκφραστούν σε πρώτο πρόσωπο ενικού.

18. *Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές*: οι συμμετέχοντες, είτε σε ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα που καλείται να πάρει μια καθοριστική απόφαση ή βρίσκεται σε ένα μεγάλο δίλημμα είτε εκτός ρόλου, προτείνουν στο χαρακτήρα λύσεις, του δίνουν συμβουλές ή εκφράζουν τη σκέψη του. Σαφώς, οι σκέψεις και οι

συμβουλές που προτείνονται μπορεί να είναι αντικρουόμενες, οπότε ο χαρακτήρας καλείται να εξετάσει όλες τις παραμέτρους, να αναπτύξει κριτική σκέψη και να προβεί σε συνειδητές επιλογές.

19. *Υποστήριξη θέσης-σύγκρουση*: οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε μια νοητή γραμμή που συνδέει δύο άτομα τα οποία βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Όσο πιο κοντά βρίσκονται στον έναν πόλο, τόσο πιο πολύ δηλώνουν ότι υποστηρίζουν το ρόλο που βρίσκεται στον πόλο αυτό. Στο κέντρο της νοητής γραμμής τοποθετούνται οι αναποφάσιστοι.

20. *Οπτική γωνία* (ή *αλλαγή οπτικής γωνίας*): αποκαλύπτει ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις των ατόμων που εκφράζονται κάθε φορά. Μπορεί να εφαρμοστεί με αφηγηματική μορφή ενός μονολόγου, όπου ένας ήρωας παρουσιάζει την ιστορία από τη δική του *οπτική* ή με τη μορφή θεατρικής αναπαράστασης, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν με δράσεις τις διάφορες εκδοχές μιας ιστορίας.

21. *Θέατρο φόρουμ ή θέατρο της αγοράς (forum theatre)*: χρησιμοποιείται για να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους ένας καταπιεσμένος μπορεί να άρει μια καταπιεστική συμπεριφορά ή ευρύτερα για να διερευνήσει ένα θέμα, μια κατάσταση, ένα πρόβλημα. Σε γενικές γραμμές, μια ομάδα παρουσιάζει στο κοινό μια σκηνή στην οποία υπάρχει ένα κοινωνικό ή πολιτικό πρόβλημα (διαμάχη). Η σκηνή τελειώνει με μια λύση που δίνεται στο πρόβλημα. Σαφώς, δεν συμφωνούν όλοι οι θεατές με τη λύση που δόθηκε. Τότε η σκηνή παίζεται από την αρχή, μόνο που τη δεύτερη φορά, οι θεατές μπορούν να συμμετέχουν: έχουν το δικαίωμα να σταματήσουν τη δράση και να αντικαταστήσουν τους ηθοποιούς, δοκιμάζοντας οι ίδιοι τις προτάσεις τους. Το *Forum Theatre* δεν επιδιώκει να βρει την καταλληλότερη λύση στο πρόβλημα, αλλά να ερευνήσει τα αίτια που οδηγούν στην καταπίεση και να προτείνει εναλλακτικές δράσεις, ενδυναμώνοντας τον καταπιεσμένο.

Οι παραπάνω τεχνικές προτείνονται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το σκοπό και την περίπτωση. Οι μαθητές, καθώς εξοικειώνονται με αυτές, είναι σε θέση να βρίσκουν μόνοι τους την κατάλληλη τεχνική για να εκφράσουν αυτά που θέλουν. Τέλος, να μη ξεχνούμε ότι η δραματοποίηση ετοιμάζεται από ομάδα μαθητών σε λίγο χρόνο, δεν πρέπει να χάνει τον αυθόρμητο χαρακτήρα της και ακολουθείται οπωσδήποτε από συζήτηση και νοηματοδότηση.

1.5. ΣΥΝΗΘΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Μεθόδευση διδασκαλίας

1. Πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια;

Όπως φαίνεται και στα προτεινόμενα σενάρια διδασκαλίας, το υλικό των σχολικών εγχειριδίων είναι το πρώτο διδακτικό υλικό που προτείνουμε για τη διδασκαλία της ενότητας. Δεν μένουμε, βέβαια, σε αυτό. Προχωρούμε στην ανάγνωση και άλλων κειμένων και ολόκληρων βιβλίων. Οπωσδήποτε, όμως, για την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το σύνολο των κειμένων που περιέχονται σε αυτά, για να τα εντάσσει ο ίδιος στις προτεινόμενες ενότητες. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα κείμενα πρέπει να τα αξιοποιούμε αντιμετωπίζοντάς τα ως σύνολο κειμένων που «συνομιλούν» μεταξύ τους, και όχι με τη λογική ένα κείμενο ανά διδακτική ώρα, ακολουθώντας μια πάγια έως τώρα διδακτική πρακτική. Μπορούμε να αξιοποιούμε κείμενα από όλα τα τεύχη της *Νεοελληνικής Γλώσσας* αλλά και από τα *Ανθολόγια*, ενώ το ίδιο κείμενο ο εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει σε περισσότερες από μία ενότητες.

Προφανώς, η καλή γνώση του περιεχομένου των εγχειριδίων είναι προϋπόθεση για την αξιοποίησή του.

2. Πώς μπορώ να διαφοροποιήσω και να εξατομικεύσω τη διδασκαλία μου;

Το ερώτημα αυτό είναι ερώτημα για κάθε διδασκαλία. Και στο πλέον παραδοσιακό μάθημα ένα βασικό ερώτημα του εκπαιδευτικού είναι πώς μπορεί να διαφοροποιήσει και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του προς όφελος κάθε μαθητή του. Το νέο πρόγραμμα της Λογοτεχνίας προτείνει λύσεις στο θέμα αυτό: αρχικά, τα προτεινόμενα κείμενα είναι πολλά και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει επιλογές λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών. Στη συνέχεια, ο ρόλος του κάθε μαθητή μέσα στην ομάδα μπορεί να ξεκινήσει με επιλογές που θα προσαρμοσθούν στο αναγνωστικό παρελθόν του, ενώ οι δραστηριότητες, ομαδικές και ατομικές, έχουν σχεδιασθεί έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει μερίδιο ρόλου σε αυτές. Είναι καλό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη το σύνολο των προτάσεων του προγράμματος, αλλά και να σχεδιάζει ανάλογες δραστηριότητες για την τάξη του. Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό κειμένων και δραστηριοτήτων, η διαφοροποίηση και εξατομικεύση της διδασκαλίας είναι ευκολότερη.

3. Εάν σε μια τάξη έχω πολύ καλούς και πολύ αδύναμους μαθητές, πώς να επιλέξω τι θα διδάξω ώστε να ωφεληθούν και οι δύο κατηγορίες;

Το διδακτικό υλικό και η μεθόδευση της διδασκαλίας που προτείνονται είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθούν, θα εμπλουτισθούν και θα κατανεμηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες της τάξης του. Ούτως ή άλλως, στόχος μας είναι και η εξατομικευμένη διδασκαλία και η διδασκαλία σε ομάδες. Όποια ενότητα και εάν διαλέξουμε, άλλοι μαθητές θα διαβάσουν μόνο μικρά κείμενα, κάποιοι ολόκληρα, και η τάξη ως σύνολο θα συζητήσει για όλα τα βιβλία. Αυτό αποτελεί κέρδος για όλους. Είναι πολύ βασικό να μη μειώνουμε τις προσδοκίες μας ως εκπαιδευτικοί και πολύ περισσότερο να μην τις μηδενίζουμε, επειδή συναντούμε αδύναμους μαθητές.

4. Τι θα κάνω σε περίπτωση μικτής τάξης (συμφοίτηση αλλοδαπών-γηγενών);

Η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση ισχύει και για τη ερώτηση αυτή. Το προτεινόμενο διδακτικό υλικό και η προτεινόμενη μεθόδευση λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθούν και θα κατανεμηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό. Βασική πεποίθηση του νέου ΠΣ είναι ότι για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό επίπεδο, την κουλτούρα και τη σχολική τους επίδοση, υπάρχουν κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα.

5. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες συνήθως κάνουν περισσότερη φασαρία, τι να κάνω για να οργανώσω την τάξη με σωστό τρόπο;

Το πρόβλημα δεν είναι η φασαρία γενικά, αλλά εάν η «φασαρία» γίνεται για λόγους ανεξάρτητους από το μάθημα. Εάν οι μαθητές συζητούν για την εργασία τους, ανταλλάσσουν απόψεις, γελούν γιατί λέγεται κάτι αστείο κατά την ανταλλαγή αυτή, κτλ., εάν δηλαδή πρόκειται για τον «παιδαγωγικό θόρυβο», δεν υπάρχει πρόβλημα, αρκεί να επιτρέπουν την εργασία στις άλλες ομάδες. Η εμπειρία δείχνει πως θόρυβος δημιουργείται συνήθως στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας, όταν όλη η διαδικασία φαίνεται καινούρια και όλοι αισθάνονται μια αμηχανία στην αναζήτηση του νέου ρόλου τους μέσα στην ομάδα. Αυτό που αλλάζει αυτή τη στάση των μαθητών είναι η

σταθερή και αποφασιστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού που θέτει τους όρους της εργασίας, ξεκαθαρίζει τους στόχους και βάζει σαφή χρονοδιαγράμματα που τηρεί με συνέπεια. Όταν συνειδητοποιούν οι μαθητές πως η ομαδική εργασία έχει απαιτήσεις, ότι όλοι έχουν ρόλο και ότι η συμμετοχή «ελέγχεται» από τα «παραδοτέα» της ομάδας αλλά και από τη γραπτή ατομική εργασία, καθώς και από την προφορική υποστήριξη των εργασιών, το πρόβλημα αυτό παρακάμπτεται. *Οργάνωση της τάξης, συνεπώς, σημαίνει πρώτα απ' όλα οργάνωση της εργασίας.* Και αυτό είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού.

6. Αν οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, τι να κάνω;

Φυσικά, σε κάθε τμήμα μπορεί να υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν να διαβάσουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Το νέο πρόγραμμα της λογοτεχνίας δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προτείνει στα παιδιά αυτά, αρχικά τουλάχιστον, μικρότερα κείμενα π.χ. κείμενα των εγχειριδίων, ενώ παράλληλα δεν αδικεί έναν άλλο μαθητή που έχει πλούσιο αναγνωστικό παρελθόν και μπορεί την ίδια περίοδο να διαβάσει ολόκληρα βιβλία. Η αδυναμία των πρώτων μαθητών δεν πρέπει να μας πτοεί. Ακόμη και το ότι θα ακούσουν από συμμαθητές τους βιβλιοπαρουσιάσεις και εργασίες για ολόκληρα βιβλία είναι σημαντικό βήμα για αυτούς. Είναι, επίσης, σημαντικό να δανειστούν βιβλίο της σχολικής βιβλιοθήκης και να το φέρουν στο σπίτι τους, το οποίο ενδέχεται, επίσης, να έχει ένα αδύναμο αναγνωστικό παρελθόν. Και ένα μικρό βιβλίο να διαβάσει ένας τέτοιος μαθητής έως το τέλος της χρονιάς, ακόμη και ένα εικονογραφημένο περιοδικό, έχουμε πρόοδο, γιατί μας ενδιαφέρει η πρόοδος κάθε μαθητή πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του. Για τα παιδιά αυτά είναι σημαντική και η ακρόαση ολόκληρου βιβλίου π.χ. από τη *σελίδα του Μικρού Αναγνώστη* του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου. Η ακρόαση εξάλλου του λογοτεχνικού κειμένου προσφέρει αναγνωστική εμπειρία με τρόπο εύκολο και ευχάριστο σε όλους. Το βέβαιο είναι πως με κάθε τρόπο πρέπει να αναζητήσουμε μερίδιο και συμμετοχή κάθε μαθητή στην επαφή με το βιβλίο. Εμείς, ελπίζουμε. «Ψαρεύοντας έρχεται η θάλασσα...».

7. Το σχολείο μας δεν έχει βιβλιοθήκη. Πώς θα δουλέψω στο μάθημα της λογοτεχνίας με ολόκληρα βιβλία;

Εκμεταλλευόμαστε κάθε δυνατότητα που έχουμε. Τα αγαπημένα βιβλία των μαθητών, οι δανειστικές βιβλιοθήκες του δήμου, οι κινητές βιβλιοθήκες, οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, βιβλιοθήκες άλλων σχολείων, πρέπει να αξιοποιηθούν. Άλλωστε, η αναζήτηση του υλικού αυτού δεν προηγείται των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με την ανάγνωση. Η ίδια η αναζήτηση βιβλίων αποτελεί μέρος των δραστηριοτήτων, γιατί φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις πηγές.

8. Ποια η διαφορά μεταξύ της φιλαναγνωσίας και του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Δημοτικό;

Καμία απολύτως. Ώρα φιλαναγνωσίας ονομάστηκε η μία ώρα που αφιερώνεται στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο πρόγραμμα των ολοήμερων Δημοτικών. Ονομάστηκε έτσι πιθανώς για να διακριθεί από το μάθημα της Γλώσσας και τα σχολικά εγχειρίδια. Το νέο ΠΣ της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας εξασφαλίζει μία ώρα απαραίτητως την εβδομάδα για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις τάξεις. Η προώθηση της φιλαναγνωσίας είναι ο σκοπός όλων των σχετικών δράσεων και προγραμμάτων.

9. Τι κίνητρα μπορώ να δώσω στους μαθητές και τις μαθήτριές μου για ανάγνωση;

Τα κίνητρα για ανάγνωση που μπορεί να δώσει το σχολείο προκύπτουν αποκλειστικά από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Τα ωραιότερα και σημαντικότερα βιβλία μπορούν στο σχολείο να αχρηστευθούν λόγω κακών διδακτικών πρακτικών. Το νέο ΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας προβλέπει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παρουσιάσεις λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη, ποικίλες εικαστικές, μουσικές, δραματικές δραστηριότητες. Το κυριότερο όλων όμως είναι ότι οι μαθητές εμπλέκονται στην επιλογή των βιβλίων, των δραστηριοτήτων, έχουν λόγο και ακούγεται η φωνή τους. Η εμπειρία με μικρούς αναγνώστες δείχνει πως πριν από την απόλαυση της ανάγνωσης είναι η απόλαυση της συμμετοχής. Αυτό επιδιώκουμε και μπορούμε να ενισχύσουμε τις προσπάθειές μας με τη δημιουργία βιβλιοθήκης τάξης, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο και, γενικότερα, τη φυσική παρουσία των βιβλίων σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

10. Ποια είναι η θέση της ποίησης στις θεματικές διδακτικές ενότητες;

Η ποίηση είναι παρούσα σε όλο το Δημοτικό σχολείο, το ίδιο και το τραγούδι. Πρόθεσή μας είναι η γνωριμία των παιδιών με την ποίηση και το τραγούδι και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντός τους γι' αυτά. Το γεγονός ότι στο Δημοτικό ο δάσκαλος έχει σχεδόν την πλήρη εποπτεία της τάξης, του δίνει τη δυνατότητα να εντάξει ποιήματα σε όλο το πρόγραμμα διδασκαλίας, κυρίως στην Α' Φάση: πριν την ανάγνωση. Έτσι, η ποίηση έχει τη δυνατότητα να διατρέχει όλο το πρόγραμμα μιας σχολικής τάξης, δίνοντάς μας τη δική της οπτική για τα πράγματα και τον κόσμο. Η διαφορά ανάμεσα στις θεματικές ενότητες και στις ενότητες που είναι ειδικά αφιερωμένες στην ποίηση είναι στην έμφαση, καθώς στις δεύτερες επιχειρούμε να μυσήσουμε τα παιδιά στα βασικά χαρακτηριστικά της ποίησης, τη μουσικότητα, το ρυθμό, την εικονοποιία, κτλ., ενώ στις θεματικές ενότητες το εντασσόμενο ποίημα βρίσκει τη θέση του εξαιτίας του θέματός του κυρίως.

11. Κάποιες φορές, διδάσκοντας λογοτεχνία, έχω την αίσθηση ότι διδάσκω γλώσσα. Είναι λάθος αυτό;

Δεν είναι εντελώς λάθος, με την έννοια ότι το όχημα της λογοτεχνίας είναι η γλώσσα και αναπόφευκτα θα μιλήσουμε για τη χρήση της, λ.χ. πρόσωπα, αριθμοί, χρόνοι για την αφήγηση, διαφορά αφήγησης-περιγραφής κτλ. Σε καμία περίπτωση όμως στη λογοτεχνία δεν διδάσκουμε γραμματική και δεν επιμένουμε στην αποσαφήνιση όλων των άγνωστων λέξεων. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων δεν ακολουθεί τη γραμμή της λεπτομερούς λεκτικής εξομάλυνσης αλλά τη γραμμή που καλλιέργησαν οι άγγλοι φιλόλογοι εδώ και χρόνια «ανάγνωση για κατανόηση» (reading for meaning).

Ενότητες, σενάρια, μέθοδος project

12. Μπορώ να σχεδιάσω δικά μου σενάρια;

Επιβάλλεται να σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους σενάρια, προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τόσο των μαθητών τους όσο και τα δικά τους. Μόνον ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει επακριβώς το επίπεδο της τάξης του και μόνον ο ίδιος είναι σε θέση να σχεδιάζει με επιτυχία και νόημα τη διδασκαλία του. Συνεπώς, ναι, είναι σε θέση κάθε εκπαιδευτικός να σχεδιάσει είτε εντελώς προτότυπα σενάρια είτε να μετατρέψει ήδη υπάρχοντα.

13. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ σκοποθεσίας και δεξιοτήτων των μαθητών;

Η σκοποθεσία περιλαμβάνει τους γνωστικούς, αξιακούς, συναισθηματικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Διαμορφώνει το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας και υπαγορεύει τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις εργασίες των μαθητών.

Οι δεξιότητες σχετίζονται με τα όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση (υπάρχουν και αποτελέσματα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας τα οποία δεν είναι ούτε δυνατό ούτε ίσως επιθυμητό να αξιολογηθούν, όπως λ.χ. η απόκτηση της επιθυμίας για διάβασμα και έξω από το σχολείο). Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών.

14. Μπορώ να εμπλουτίζω το περιεχόμενο ενός σεναρίου με δικά μου κείμενα;

Η απάντηση είναι απολύτως καταφατική. Καταρχήν μπορεί να διαθέτει η βιβλιοθήκη του σχολείου, της τάξης ή οι οικογενειακές βιβλιοθήκες κείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο σενάριο που έχει αποφασίσει ο εκπαιδευτικός να διδάξει. Από την άλλη, μόνον εγώ γνωρίζω τις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών μου και μπορώ να εμπλουτίζω τα προτεινόμενα κείμενα με άλλα πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους, πιο εύκολα, κ.ο.κ.

15. Για κάθε τάξη προβλέπονται τρεις διδακτικές ενότητες με μια ορισμένη σειρά. Μπορώ να αλλάξω τη σειρά των διδακτικών εννοιών;

Οι ενότητες που έχουμε σχεδιάσει έχουν μια λογική σειρά δυσκολίας και καλό είναι να ακολουθούνται όπως αυτές προτείνονται. Από την άλλη, οι ενότητες είναι παραδειγματικές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τελευταίο λόγο. Εάν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος να αλλάξει η σειρά των εννοιών μπορεί να το κάνει.

16. Μπορώ να παραλείψω την ενότητα των κόμικς, του κινηματογράφου, ή/και της επιστημονικής φαντασίας γιατί δεν αισθάνομαι αρκετά ασφαλής να τη διδάξω;

Είναι καλό να είμαστε όλοι ριψοκίνδυνοι και ανοικτοί στα διαβάσματά μας. Δεν είναι σωστό ούτε εμείς ούτε οι αναγνώστες μαθητές μας να είναι προσκολλημένοι σε ένα δύο κειμενικά είδη, λ.χ. τα αγόρια στην επιστημονική φαντασία και τα κορίτσια στο μυθιστόρημα εφηβείας. Πώς άλλωστε θα πείσουμε τους μαθητές μας να τολμούν και οι ίδιοι να ανοίγονται σε νέες «αναγνωστικές περιπέτειες»; Πρώτος και καλύτερος ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει διαβάσει τα βιβλία που προτείνει στους μαθητές του και να τους εμπνέει να τα διαβάσουν, μεταδίδοντάς τους την αγάπη του γι' αυτά.

17. Δεν χάνουν πολύ χρόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες βλέποντας μία ολόκληρη ταινία;

Ο «χαμένος χρόνος» στην εκπαίδευση είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα παράμετρος και συνιστά θέμα ερμηνείας. Χαμένος είναι ο χρόνος στον οποίον οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολούνται με κάτι που τους έχει ανατεθεί χωρίς

πρόγραμμα και στόχευση. Εκτός από το ότι ο κινηματογράφος είναι μια πολύ σοβαρή τέχνη που αξίζει να της αφιερώνει κανείς χρόνο διδακτικά, ο τρόπος που εντάσσονται οι ταινίες στη διδασκαλία μας είναι λειτουργικός-οργανικός και όχι διακοσμητικός. Οι ταινίες πλαισιώνουν τα βιβλία που διαβάσαμε ή είναι η μεταφορά του λογοτεχνικού κειμένου στην οθόνη. Σε κάθε περίπτωση, την ταινία θα παρακολουθήσουν οι μαθητές μας μετά από συγκεκριμένη εισαγωγή και πλαισίωσή της και με συγκεκριμένα καθήκοντα η κάθε ομάδα.

18. Στις εικόνες του τόπου μου, οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με τον δικό τους τόπο;

Ο βασικός σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι να γνωρίσουν, να οικειωθούν οι μαθητές τον τόπο στον οποίο ζουν, τον τόπο στον οποίο βρίσκεται το σχολείο τους. Τούτο είναι σημαντικό και για όσους έχουν γεννηθεί στον τόπο αυτόν και για όσους έχουν έρθει από αλλού. Στην πρώτη όμως φάση (πριν από την ανάγνωση) και στην τρίτη (μετά την ανάγνωση) οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν, να γράψουν και να φέρουν υλικά για όποιον άλλον τόπο θέλουν: εκείνον από τον οποίο κατάγονται οι γονείς τους, έχουν γεννηθεί οι ίδιοι ή σχετίζονται με οποιονδήποτε τρόπο.

19. Πόσες διδακτικές ώρες κρατάει μία διδακτική ενότητα; Πώς μπορώ να τις εξασφαλίσω στο ωρολόγιο πρόγραμμα;

Τα σενάρια που προτείνονται εδώ ως παραδειγματικά σχεδιάστηκαν για περίπου 20 διδακτικές ώρες. Ο αριθμός αυτός προκύπτει ως εξής: Μία διδακτική ενότητα αντιστοιχεί σε ένα τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, δηλαδή 12 εβδομάδες. Το νέο ΠΣ προβλέπει μία ώρα λογοτεχνία την εβδομάδα, άρα 12 ώρες είναι εξασφαλισμένες για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Οι υπόλοιπες 8 ώρες που μας χρειάζονται για να αναπτύξουμε ένα σχέδιο εργασίας μπορούν να εξασφαλισθούν, στη διάρκεια ενός τριμήνου, από τις ώρες των υπολοίπων μαθημάτων στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης, καθώς τα θέματα των διδακτικών ενότητων που προτείνονται σχετίζονται με άλλα μαθήματα του σχολείου, ενώ πολλές δραστηριότητες είναι καλλιτεχνικές και μπορούν να πραγματοποιηθούν τις ώρες των καλλιτεχνικών μαθημάτων.

20. Στις διδακτικές ενότητες εμπλέκονται γνώσεις από άλλα μαθήματα, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Μελέτη Περιβάλλοντος. Δεν υπάρχει ο κίνδυνος να ξεφύγουμε από τη λογοτεχνία και να διδάσκουμε άλλα γνωστικά αντικείμενα;

Η λογοτεχνία μιλάει για όλα τα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο και δεν είναι δυνατόν, ούτε επιθυμητό, κατά την ανάγνωσή της, να απομονώσουμε την αισθητική ανταπόκριση από τις γνώσεις για διάφορα θέματα που μας δίνει ή τους κοινωνικούς προβληματισμούς που μας δημιουργεί. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας αποτελεί μια ολοκληρωμένη γνωστική και αισθητική εμπειρία για τον αναγνώστη και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται. Εκείνο στο οποίο διαφέρει ένα μάθημα λογοτεχνίας από ένα μάθημα Ιστορίας λ.χ. ή Γεωγραφίας είναι ότι η κατάκτηση της γνώσης δεν αποτελεί προτεραιότητα αλλά *συνέπεια* μιας πολύπλευρης προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Αντιμετωπίζουμε το λογοτεχνικό κείμενο ως έναν ολόκληρο κόσμο ο οποίος δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό, αλλά αποτελεί εκδοχή του. Δεν ζητούμε να αλιεύσουμε σε αυτό γνώσεις, αλλά προσπαθούμε να πλουτίσουμε τις γνωστικές και εμπειρικές μας αποσκευές για να ερμηνεύσουμε το κείμενο.

ΤΠΕ

21. Τι να κάνω εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ στο σχολείο;

Οποσδήποτε, κάθε έλλειψη δημιουργεί προβλήματα. Εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ, θα αξιοποιήσουμε τους διαδραστικούς πίνακες στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, για να δούμε όλοι μαζί σελίδες από το διαδίκτυο ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό και να δώσουμε κατευθύνσεις στους μαθητές πώς να εργαστούν με τον υπολογιστή στο σπίτι τους, να ετοιμάσουν τις εργασίες και να δείξουν τις παρουσιάσεις στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, οι δραστηριότητες με ΤΠΕ είναι μια επιλογή που επιδιώκει να αξιοποιήσει και να προωθήσει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών, αλλά δεν εξαρτάται από αυτές η παιδαγωγική επιτυχία ενός σεναρίου μάθησης.

22. Δεν είμαι καλός χρήστης των ΤΠΕ, να αποτολμήσω τη χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι μια χρήση μονότροπη. Έχει πολλές διαβαθμίσεις. Σε πρώτη φάση, αν δεν είμαστε καλοί χρήστες των ΤΠΕ, μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε μόνο ως μέσο αναζήτησης πηγών και βιβλιογραφίας. Μπορούμε ακόμη να τις αξιοποιήσουμε για να ακούσουμε αναγνώσεις κειμένων ή να γνωρίσουμε έτοιμο υλικό σε ιστοσελίδες που συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες τέχνες, π.χ. ζωγραφική, τραγούδι κτλ. Οι δραστηριότητες αυτές, αν και είναι δραστηριότητες απλές, και μπορούν να υποστηριχθούν και από εκπαιδευτικούς που δεν είναι καλοί χρήστες των ΤΠΕ, εισάγουν τους μαθητές στον κόσμο της ηλεκτρονικής λογοτεχνικής βιβλιοθήκης και του ηλεκτρονικού λογοτεχνικού βιβλίου. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητες και αξίζει να προηγηθούν. Όταν σπάσει ο πρώτος πάγος, θα περάσουμε σε πιο σύνθετες εργασίες, δηλαδή σε δημιουργία δικών μας σελίδων, blogs, βίντεο, σύνθετες παρουσιάσεις κτλ. Ας δούμε αυτό το έλλειμμα και ως ένα σημαντικό λόγο για την αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων.

23. Φοβάμαι πως, εάν αναθέσω πολλές εργασίες που προϋποθέτουν τη χρήση Η/Υ, οι μαθητές και οι μαθήτρές μου θα απομακρυνθούν από τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα.

Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ο στόχος μας είναι τα κείμενα και η ανταπόκριση του κάθε μαθητή αλλά και όλων των μαθητών σε αυτά. Ό,τι κι αν κάνουμε εκεί στοχεύει. Εάν ο σχεδιασμός της εργασίας μας είναι σαφής και η σκοποθεσία μας ξεκάθαρη, αυτά θα τηρηθούν και δεν πρέπει να έχουμε ενδοιασμούς. Ένα είναι βέβαιο: η σχέση λογοτεχνίας και ΤΠΕ δεν είναι σχέση αντιθετική αλλά σχέση επικουρική. Η τεχνολογία υπηρετεί τη σκοποθεσία μας και εμείς την αντιμετωπίζουμε ως πολύτιμο αρωγό που προσφέρει πολλές πηγές αλλά και δυνατότητα δημιουργικής παρέμβασης. Εάν η προσέγγιση και η γνώση των ΤΠΕ απαιτεί κάποιο χρόνο, δεν πρέπει να μας ξενίζει. Πάντοτε ανάμεσα στη σκέψη και τη γραφή παρεμβάλλεται μια μορφή τεχνολογίας. Ας μη ξεχνούμε: και το χαρτί και το μολύβι υπήρξαν μορφές προχωρημένης τεχνολογίας σε κάποια χρονική περίοδο.

Αξιολόγηση

24. Έχω προβλήματα στην αξιολόγηση των μαθητών μου. Δεν ξέρω τι έχει προτεραιότητα στη λογοτεχνία. Αξιολογώ διαφορετικά απ' ό,τι στη γλώσσα;

Η αξιολόγηση στη λογοτεχνία δεν είναι πλέον ριζικά διαφορετική από την αξιολόγηση στη γλώσσα με την έννοια ότι και στη λογοτεχνία η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στη βάση της παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου (ατομικού ή

ομαδικού) σε σχέση με την ενότητα που έχει διδαχθεί. Στη λογοτεχνία όμως δίνουμε έμφαση στην αξιολόγηση συνολικά μιας δραστηριότητας και όχι στα παραμικρά συντακτικά ή γραμματικά λάθη που κάνουν. Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά 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. Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού.

25. Στις ομαδικές εργασίες πώς θα αξιολογήσω τη συμβολή κάθε μαθητή χωριστά;

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά το επίπεδο του κάθε μαθητή του και εξ άλλου οι ομαδικές εργασίες παρουσιάζονται στην τάξη και μπορούμε να διαπιστώσουμε το μέγεθος και την ποιότητα της συμβολής του κάθε μέλους της ομάδας. Συνεπώς, η βαθμολογία της ομαδικής εργασίας μπορεί να μην είναι πάντοτε ίδια για όλους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το επίπεδο του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, καθώς σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς οι εργασίες είναι ποικίλες και αναδεικνύουν επιμέρους δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών. Οι μαθητές αξιολογούνται για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες, για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους, για την προθυμία που δείχνουν και για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας τους.

1.6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

Εισαγωγή

Το σενάριο ή «σενάριο μάθησης» είναι ένας δομημένος τρόπος σχεδιασμού δραστηριοτήτων μάθησης, που μας βοηθά να οργανώσουμε τα μαθήματα στη βάση των δραστηριοτήτων των μαθητών. Το σενάριο περιγράφει αυτό που γίνεται στην τάξη όχι από τη σκοπιά του «τι διδάσκω;» αλλά από τη σκοπιά του «τι κάνουν οι μαθητές» και «τι θέλω να αποκομίσουν από αυτή τους τη δραστηριότητα;».¹⁰ Το σενάριο απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό που θα διδάξει το συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αποτελεί έναν σαφή και πρακτικό τρόπο να εξειδικευτούν οι εξαγγελίες και οι γενικές αρχές του ΠΣ και να δοθούν παραδείγματα οργάνωσης της διδασκαλίας και δραστηριοτήτων των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια έχουν παραχθεί αρκετά σενάρια από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο διαφόρων μορφών επιμόρφωσης, κυρίως για να διευκολύνουν την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, και έχει επικρατήσει μια ορισμένη δομή του σεναρίου. Ο παρών *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* υιοθετεί τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της δομής και τα προσαρμόζει στη φιλοσοφία του νέου ΠΣ.

Όπως έχει εξηγηθεί παραπάνω, το νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία προτείνει την οργάνωση της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε τρεις διδακτικές ενότητες, με βάση ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος. Επίσης, υιοθετεί δύο

¹⁰ Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2011). «Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων», στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02 Πάτρα: EAITY, 360-385.

μεθοδολογικές επιλογές, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο project. Με βάση τα παραπάνω, τα σενάρια που ακολουθούν, ένα για κάθε τάξη, σκοπεύουν να προτείνουν μια ορισμένη οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας, με τη μέθοδο project. Η μέθοδος project είναι δηλαδή η παιδαγωγική μέθοδος που αποτελεί το υπόβαθρο για όλα τα σενάρια της λογοτεχνίας. Η διδακτική ενότητα, όπως αναπτύσσεται στους πίνακες του ΠΣ, δίνει το γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο και το σενάριο αποτελεί μια εκδοχή, μια πρόταση για την οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας. Τα σενάρια που ακολουθούν είναι επομένως παραδειγματικά. Τούτο σημαίνει πως για μια διδακτική ενότητα μπορούμε να έχουμε περισσότερα του ενός σενάρια και σημαίνει επίσης πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει σημεία των προτεινόμενων σεναρίων, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Ποια σημεία μπορεί να αλλάζει; Μπορεί να αλλάζει τα προτεινόμενα κείμενα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Μπορεί δηλαδή να κάνει επιλογή από τα προτεινόμενα βιβλία και να προσθέσει και άλλα από τα πολλά ομόθεμα ή ομοειδή που υπάρχουν στη βιβλιογορά. Μπορεί επίσης να επιλέξει κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ή να επινοήσει άλλες, στο πνεύμα πάντα της ενεργητικής μάθησης. Εκείνα τα οποία πρέπει να ακολουθούνται, σε κάθε περίπτωση, διότι αποτελούν τη βάση του νέου ΠΣ είναι: α) η εργασία των μαθητών σε ομάδες (χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν ατομικές εργασίες), β) η οργάνωση της διδασκαλίας σε μεγάλες χρονικά ενότητες, γ) η διάκριση της διαδικασίας σε τρεις διακριτές φάσεις (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση – παρουσίαση, μετά την ανάγνωση).

Τέλος μια διευκρίνιση για τη χρήση των ΤΠΕ: Σε αρκετά Δημοτικά Σχολεία υπάρχουν εργαστήρια υπολογιστών, ενώ τελευταία έχουν διαδοθεί και οι διαδραστικοί πίνακες, οι οποίοι διευκολύνουν την προβολή βίντεο και άλλων ψηφιακών πηγών από το διαδίκτυο. Οπωσδήποτε όμως δεν έχουν όλα τα σχολεία τέτοιες δυνατότητες. Το ζητούμενο είναι όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν, κατά ομάδες, με υπολογιστές μέσα στο σχολείο. Έως ότου επιτευχθεί αυτό, οι δραστηριότητες με ΤΠΕ που προτείνονται στα σενάρια μπορούν να ετοιμαστούν είτε στο εργαστήριο υπολογιστών εάν υπάρχει, είτε να δοθούν κατευθύνσεις μέσω του διαδραστικού πίνακα, είτε να ετοιμαστούν στο σπίτι από όσα παιδιά μπορούν και να προβληθούν στο σχολείο. Ούτως ή άλλως, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μεν οργανικό μέρος των σεναρίων, αλλά ο εκπαιδευτικός έχει άφθονες επιλογές δραστηριοτήτων για να διαλέξει τις καταλληλότερες για τους δικούς του μαθητές.

1.6.1 Σημείωση για την Α΄ Δημοτικού

Το νέο ΠΣ δεν προτείνει θεματικές ή ειδολογικές διδακτικές ενότητες για την Α΄ Δημοτικού. Ο λόγος είναι προφανής: καθώς τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να διαβάζουν και να γράφουν, είναι προσφορότερο να έρθουν σε επαφή με μια ποικιλία αφηγηματικών, ποιητικών και πολυτροπικών κειμένων χωρίς θεματικούς περιορισμούς. Οπωσδήποτε, ανήκει πλέον στο παρελθόν η αντίληψη ότι προηγείται η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και μετά έρχεται η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για το βιβλίο. Όλα γίνονται ταυτόχρονα και παράλληλα. Το ενδιαφέρον μας στην τάξη αυτή εστιάζεται στο πώς θα καταφέρει το παιδί να περάσει από τον προφορικό στο γραπτό λόγο, από την εικόνα στη γραπτή αναπαράσταση της εικόνας. Ξεκινούμε από την παρατήρηση και περιγραφή εικόνων και την ακρόαση παραμυθιών, μικρών ιστοριών και ποιημάτων και περνούμε σταδιακά, παράλληλα με την πρόοδο των παιδιών στη γραφή και στην ανάγνωση,

στην προσωπική ανάγνωση και στη συγγραφή μικρών κειμένων. Ανεξάρτητα αν τη λογοτεχνία την ακούμε ή τη διαβάζουμε, το είδος των δραστηριοτήτων που ακολουθούν μια ακρόαση ή μια ανάγνωση είναι αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία για να τεθούν οι βάσεις μιας βιωματικής και ταυτόχρονα κριτικής πρόσληψης του λογοτεχνικού λόγου.

Καθώς λοιπόν δεν προτείνουμε θεματικές διδακτικές ενότητες για την Α' Δημοτικού, θεωρήσαμε ότι ένα σενάριο γι' αυτήν την τάξη θα ήταν εξαιρετικά συμβατικό και θα δημιουργούσε ίσως περισσότερα προβλήματα από όσα θα έλυνε, καθώς, από τη φύση του, δε θα μπορούσε να ανταποκριθεί στην πολύ μεγάλη διαφοροποίηση των επιπέδων και των ρυθμών ανάγνωσης των μαθητών αυτής της τάξης. Αντ' αυτού, παρατίθενται η σκοποθεσία, οι δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν, τα είδη των βιβλίων και οι δραστηριότητες για τους μαθητές. Ο δάσκαλος, γνωρίζοντας τι επιδιώκουμε σ' αυτή την τάξη, κάθε μέρα, με διάφορες ευκαιρίες, μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές του στον κόσμο των βιβλίων.

Α' τάξη: από την προφορική στη γραπτή λογοτεχνία

Σκοποθεσία

- ✓ Να αντιλαμβάνονται οι μαθητές μια ιστορία προφορική, γραπτή ή εικονική ως σύνολο με αλληλουχία γεγονότων.
- ✓ Να εξοικειωθούν με πολυτροπικά κείμενα.
- ✓ Να κατανοήσουν τα στοιχεία μιας αφήγησης: χρόνος, χώρος, χαρακτήρες, πλοκή, αφηγητής.
- ✓ Να κατανοήσουν τι είναι η περιγραφή μιας εικόνας ή ενός προσώπου.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη αφήγησης που ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς.
- ✓ Να διακρίνουν ένα παραμύθι από άλλα είδη αφήγησης.
- ✓ Να διακρίνουν τα φανταστικά από τα πραγματικά γεγονότα, τις πραγματικές από τις φανταστικές ιστορίες.
- ✓ Να κατανοήσουν πώς δημιουργείται ρυθμός με τη χρήση επαναλαμβανόμενων μοτίβων.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλά είδη βιβλίων και να μάθουν να τα ξεχωρίζουν.

Δεξιότητες

- ✓ Να μπορούν να αφηγηθούν μικρές ιστορίες της καθημερινής τους ζωής.
- ✓ Να συσχετίζουν τις ιστορίες που διαβάζουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- ✓ Να μπορούν να αφηγηθούν μια ιστορία μόνο από μια εικόνα ή μια σειρά εικόνων.
- ✓ Να αναπαριστούν ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο σε εικόνες.
- ✓ Να αναδιηγούνται μια ιστορία ή ένα παραμύθι παίρνοντας το ρόλο ενός προσώπου της ιστορίας.
- ✓ Να διακρίνουν το χιουμοριστικό στοιχείο στα ποιητικά και πεζά κείμενα.
- ✓ Να διακρίνουν τους δημιουργούς ενός βιβλίου: συγγραφέας, εκδότης, εικονογράφος, μεταφραστής.
- ✓ Να ανταλλάσσουν απόψεις για ένα βιβλίο που διάβασαν και να λένε τη γνώμη τους γι' αυτό.
- ✓ Να αναγνωρίζουν και να απολαμβάνουν το ρυθμό στα ποιήματα

Είδη κειμένων και βιβλίων

- ✓ ελληνικά λαϊκά παραμύθια
- ✓ ευρωπαϊκά κλασικά παραμύθια
- ✓ παραμύθια άλλων λαών

- ✓ «ανατρεπτικά» παραμύθια
- ✓ εικονογραφημένες μικρές ιστορίες
- ✓ ζωόμορφες ιστορίες
- ✓ ιστορίες από την αρχαία ελληνική μυθολογία
- ✓ μύθοι του Αισώπου
- ✓ κόμικς
- ✓ τραγούδια
- ✓ παιχνιδόλεξα
- ✓ αφηγηματικά ποιήματα
- ✓ δημοτικά τραγούδια
- ✓ νανουρίσματα
- ✓ κάλαντα
- ✓ παιδική ποίηση
- ✓ επιλογές από την ποίηση για ενήλικες.

Άλλο εκπαιδευτικό υλικό

Παιδικά βιβλία γνώσεων.

Κασέτες με ηχογραφημένες ιστορίες-παραμύθια.

DVD με ιστορίες για παιδιά.

Εκπαιδευτικά διαδραστικά λογισμικά με παιδικές ιστορίες

Δραστηριότητες

- ✓ Ακρόαση παραμυθιών, μικρών ιστοριών, τραγουδιών- ποιημάτων.
- ✓ Αφήγηση μιας ιστορίας με βάση σειρά εικόνων.
- ✓ Αναδιήγηση μιας ιστορίας.
- ✓ Αλλαγή στοιχείων της ιστορίας: πρόσθεση ή αφαίρεση ηρώων, επεισοδίων, αλλαγή τέλους, αλλαγή αφηγητή, αλλαγή τόπου.
- ✓ Δραματοποίηση μιας ιστορίας.
- ✓ Υπόδυση ρόλων.
- ✓ Ζωγραφική ή εικονογράφηση μιας ιστορίας.
- ✓ Μετατροπή μιας αφηγημένης ιστορίας σε κόμικς, κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών.
- ✓ Ομαδική σύνθεση μιας πρωτότυπης ιστορίας ή «παραμυθοσαλάτας».
- ✓ Συγγραφή κειμένου για οπισθόφυλλο βιβλίου.
- ✓ Ποιητικά παιχνίδια: μπερδεμένα ποιήματα, αλλαγή λέξεων, παιχνίδια με τις ομοιοκαταληξίες, σύνθεση ποιημάτων με βάση εικόνες, μελοποίηση ποιημάτων με απλά όργανα.

1.6.2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Ποίηση και τραγούδι

Τίτλος: Ποίηση και τραγούδι

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: προβλέπεται ομότιτλη διδακτική ενότητα

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Πρόθεση της ενότητας αυτής είναι να γνωρίσουν οι μαθητές μας όσο το δυνατόν πιο όμορφα ποιήματα και τραγούδια και να τραβήξουμε το ενδιαφέρον τους για την ποίηση και τη μουσικότητά της. Η ποίηση στο Δημοτικό έχει ως επίκεντρο το παιδί και στόχο της την εξοικείωσή του αρχικά με το ρυθμό και με τα παιγνίδια της γλώσσας, που μπορούν να προκαλούν έκπληξη κι ευχαρίστηση. Όσο προχωρούν οι τάξεις, στοχεύουμε και στην εξοικείωση του παιδιού με τις δυνατότητες της γλώσσας να καταγράφει, με τη συνδρομή της φαντασίας, τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας συμπυκνωμένα κι αφαιρετικά. Η πρότασή μας αποτελεί μια απάντηση στην παλιά εμμονή στη διδασκαλία υψηλής ποίησης στα παιδιά αλλά και στην νεώτερη να διδάσκεται στις μικρές τάξεις μόνο η λεγόμενη «παιδική ποίηση», με μοναδικό κριτήριο επιλογής των κειμένων την απλή γλώσσα, το μέτρο και την ομοιοκαταληξία αλλά και τα εύκολα θέματα.

Η πρότασή μας ξεκινά από την αφετηρία της απόλαυσης και δε θέτει αυστηρά διαχωριστικά όρια ανάμεσα στα παιδικά τραγούδια και στα τραγούδια για μεγάλους. Τα τραγούδια που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός για την τάξη του φροντίζει να σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών, να είναι ελκυστικά, (γλώσσα απλή, κατανοητή), με στίχους που να στέκονται και από μόνοι τους και να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιλέγοντας και προτείνοντας τραγούδια, χρησιμοποιώντας δηλαδή ως γέφυρα τη μουσική, επιδιώκουμε να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές στην ακρόαση τραγουδιών (εάν δεν είναι ήδη ευαισθητοποιημένοι), να τους κάνουμε να κατανοήσουν την πολυμορφία του στιχουργικού/ποιητικού λόγου, να γνωρίσουν ποιήματα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Τα ποιήματα προέρχονται τόσο από την ελληνική όσο και από την ξένη παράδοση, είναι εξίσου παραδοσιακά ή νεότερα (δυστυχώς τα μεταφρασμένα ξένα ποιήματα για την ηλικία αυτή δεν είναι πολλά), εκθέτουν τους μαθητές σε μια ποικιλία γραφών και προσεγγίσεων, φωνών και ειδών γραφής.

Ο δάσκαλος χτίζει την ποιητική γνώση των μαθητών από τα εύκολα στα δύσκολα ποιήματα. Αρχίζουμε με κείμενα που έχουν ρυθμό και ομοιοκαταληξία και είναι κάπως προβλέψιμη η εξέλιξή τους. Τα *Ποιήματα για παιδιά* του Σεφέρη, μας βοηθούν στην εισαγωγή στο limerick, το οποίο εύκολα οι μαθητές μιμούνται, καθώς είναι αστείου περιεχομένου και περιγραφικό. Παράλληλα με την ανάγνωση, ο δάσκαλος επιδιώκει να βάλει τα παιδιά να γράφουν τα δικά τους ποιήματα, μαθαίνοντάς τους κάποιους βασικούς μηχανισμούς της ποιητικής γραφής.

Τα παιδιά σπανίως δείχνουν τα ποιήματα που γράφουν και ακόμη σπανιότερα διαβάζουν ποίηση, ακούνε όμως σε μεγάλο βαθμό τραγούδια. Ενώ η διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο (ποίησης του λογοτεχνικού κανόνα) είναι δασκαλοκεντρική, η διδασκαλία αυτής της ενότητας έχει ως επίκεντρο το παιδί και στόχο της την εξοικείωσή του αρχικά με το ρυθμό και με τα παιγνίδια της γλώσσας, που μπορούν να προκαλούν έκπληξη κι ευχαρίστηση. Στο βαθμό που η τάξη μας το επιτρέπει στοχεύουμε και στην εξοικείωση του παιδιού με τις δυνατότητες της γλώσσας να

καταγράφει, με τη συνδρομή της φαντασίας, τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας συμπυκνωμένα κι αφαιρετικά.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να καλλιεργήσουν την αγάπη για την ποίηση και το τραγούδι.
- ✓ Να κατανοήσουν το ρυθμό και τη μουσικότητα της «ποιητικής γλώσσας» και το ρυθμό της.
- ✓ Να αρχίσουν να εξοικειώνονται με βασικά στοιχεία των ποιητικών μορφών (στίχος, ρυθμός, μέτρο, ομοιοκαταληξία κτλ.).
- ✓ Να εξοικειωθούν με τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.
- ✓ Να εξοικειωθούν με διαφορετικά είδη ποίησης (αφηγηματικής, λυρικής, για παιδιά, για ενήλικους, σοβαρής, σκωπτικής).
- ✓ Να αρχίσουν να κατανοούν την πολυσημία του ποιητικού λόγου.
- ✓ Να απομυθοποιήσουν τη ‘δυσκολία’ της ποίησης.

Δεξιότητες

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

- ✓ Να διαβάζουν ποιήματα με επιτόνιση.
- ✓ Να διαβάζουν σιωπηλά και δυνατά διαφόρων ειδών ποιήματα.
- ✓ Να απομνημονεύουν ποιήματα και να τα απαγγέλλουν στην τάξη.
- ✓ Να εντοπίζουν βασικά στοιχεία της στιχουργίας (επαναλήψεις λέξεων, αριθμός συλλαβών, ομοιοκαταληξίες).
- ✓ Να αναγνωρίζουν την ‘προσωπική φωνή’ στην ποίηση (ποιος μιλά;).
- ✓ Ακούγοντας διάφορα τραγούδια να αναγνωρίζουν κάθε φορά τη συμβολή όλων των συντελεστών τους.
- ✓ Να συγκρίνουν τα τραγούδια με τα ποιήματα.
- ✓ Να δημιουργούν «εύκολα» και αστεία ποιήματα, λ.χ. limerics.
- ✓ Να καλλιεργούν τα δομικά στοιχεία του ποιητικού λόγου και του στίχου με σκοπό τη γραφή ποιημάτων και στίχων για τραγούδια.
- ✓ Να αναπτύσσουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη για τα ποιήματα που διαβάζουν.

Κείμενα

Συλλογές παιδικής ποίησης

Βιζυηνός, Γεώργιος (1997). *Παιδικαί Ποιήσεις/εισαγ.* Ανδρέας Καρακίτσιος.

Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτρος

Βοκοτοπούλου, Ειρήνη (1998). *Γ.Μ. Βιζυηνός, τα ταξίδια του.* Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Βοκοτοπούλου, Ειρήνη (1998). *Γιώργος Σεφέρης, ο θαλασσινός φίλος μας.* Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

Βρετάκος, Νικηφόρος (1997). *Ανθολογία για παιδιά και νέους-εισαγωγή στην ποίηση.* Αθήνα: Κέδρος.

Παμπούδη, Παυλίνα (2000). *Παραμυθοτραγούδα και καληνύχτες.* Αθήνα: Πατάκης.

Σειρά: «6 νέες ιστορίες για γέλια και για χρώματα», Παμπούδη, Παυλίνα (1999). *Η γκρι ιστορία/Η πολύχρωμη ιστορία/Η άσπρη ιστορία/Η χρυσή ιστορία/ Η μωβ ιστορία/Η πορτοκαλιά ιστορία/Η καφέ ιστορία/Η μπλε ιστορία/Η πράσινη ιστορία/Η κίτρινη ιστορία/Η μαύρη ιστορία.* Αθήνα: Libro.

Ρίτσος, Γιάννης (1978). *Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα/σχέδια Τζένη Δρόσου.* Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γιάννης (1979). *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού / σχέδια Τζένη Δρόσου*. Αθήνα: Κέδρος.
 Ρίτσος, Γιάννης (1982). *Πρωινό άστρο/σχέδια Τζένη Δρόσου*. Αθήνα: Κέδρος.
 Ρίτσος, Γιάννης (1985[1964]). *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού/σχέδια Τζένη Δρόσου*. Αθήνα: Κέδρος.
 Ρίτσος, Γιάννης (1992¹¹). «Έξι ποιήματα του Φωτούλη» στο: *Ποιήματα Δ'*. Αθήνα: Κέδρος, 160-165.
 Σεφέρης, Γιώργος (1992). *Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά*. Αθήνα: Ερμής.

Ανθολογίες τραγουδιών

Γκανάς, Μιχάλης (2002). *Στίχοι*. Αθήνα: Μελάρι.
 Γκάτσος, Νίκος (1992). *Φύσα, αεράκι, φύσα με μη χαμηλώνεις ίσαμε*. Αθήνα: Ίκαρος.
 Ελύτης, Οδυσσέας (1972). *Τα ρω του έρωτα*. Αθήνα: Ερμείας.
 Ρίτσος, Γιάννης (1973). *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*. Αθήνα: Κέδρος.
 Ελύτης, Οδυσσέας (1991). *Η ποδηλάτισσα/εικόνες Ελένη Καλοκύρη και Δημήτρης Καλοκύρης*. Αθήνα: Εστία.
 Θεοδωράκης, Μίκης (1997). *Μελοποιημένη ποίηση Α' τόμος τραγούδια*. Αθήνα: Ύψιλον.
 Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991). *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μεταφρασμένη ξένη ποίηση

Έλιοτ. Τ. Σ. (2005). *Το εγχειρίδιο γατικής πρακτικής του γερο-Πόσουμ/μτφρ. Παυλίνα Παμπούδη & Γιάννης Ζέρβας*. Αθήνα: Άγρα.
 Morgenstern, Christian (1995). *Παιδικά τραγούδια: νανουρίσματα, ονειροτράγουδα και παρατράγουδα/μτφρ. Μαριανίνα Κριεζή & Κωστάκης Ι. Κριεζής*. Αθήνα: Άμμος.

Δημοτικά τραγούδια

Τραγούδια από παιδικές εκπομπές ή θεατρικά έργα για παιδιά

Λιλιπούπολη

Μυθολογία του Διονύση Σαββόπουλου

Εκπαιδευτικό υλικό

✓ Ποιήματα από τα σχολικά ανθολόγια

✓ Μελοποιημένα ποιήματα

Από την πλουσιότετη ελληνική δισκογραφία μπορούμε να διαλέξουμε κάποια τραγούδια που θα θέλαμε να ακουστούν στην τάξη. Μπορούμε να χωρίσουμε τα τραγούδια σε τρεις κατηγορίες: *μελοποιημένη ποίηση, σύγχρονο ελληνικό τραγούδι και παιδικά*. Οι κατηγορίες αυτές δεν έχουν την αυστηρότητα ειδολογικών κατηγοριών, είναι περισσότερο χρηστικές. Λ.χ. τα τραγούδια της μελοποιημένης ποίησης χτίζουν γέφυρες για τα βιβλία των ποιητών και το υπόλοιπο έργο τους. Τα *παιδικά* από την άλλη, είναι μια αμφίβολης ευκρίνειας κατηγορία. Στόχος είναι να διαλέξουμε κατάλληλα τραγούδια, για να δημιουργήσουν στην τάξη ένα κλίμα που θα διευκολύνει την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των παιδιών.

✓ cd

✓ τραγούδια από το youtube

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Προκειμένου να φτιαχτεί ατμόσφαιρα, τα ποιήματα που θα διαβαστούν συγκεντρώνονται σ' έναν «ιδιαιτέρο» χώρο, λ.χ. σε ένα βαλιτσάκι ή τα τοποθετούμε σε πολύχρωμα κουτιά, σε ένα μέρος της τάξης, στην «ποιητική γωνιά». Η ποιητική αυτή γωνιά είναι χρήσιμη σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς ποιήματα διαβάζουμε πάντα. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να φέρουν ποιητικά βιβλία από το σπίτι.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(4 διδακτικές ώρες)

Πρέπει να τονίσουμε ότι θα πρέπει η τάξη μας να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα από εμάς τους ίδιους, πριν επιχειρήσουμε να διδάξουμε τραγούδι, γιατί υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος τα παιδιά να θεωρήσουν τη δραστηριότητα λιγότερο σοβαρή από άλλες. Οι παιδαγωγικοί χειρισμοί του εκπαιδευτικού μπορούν να ποικίλλουν, φυσικά, ανάλογα με την τάξη, τη δουλειά που έχει προηγηθεί καθώς και τη σχέση του με τους μαθητές και τις μαθήτριές του. Μπορεί να έρθει φυσιολογικά ως συνέχεια των όσων κάνει ή θα πρέπει να τους εξηγήσει ότι και αυτό που θα κάνουν είναι «μάθημα». Συζητούμε, λοιπόν, με τους μαθητές και τις μαθήτριές μας για τραγούδια. Ακούνε τραγούδια; Ποια τραγούδια αγαπούν; Τους ζητάμε να φέρουν, εάν μπορούν, ένα τραγούδι που τους αρέσει (ή και περισσότερα). Μέχρι να γίνει αυτό τους λέμε ότι έχουμε φέρει εμείς κάποια τραγούδια που αγαπάμε και θέλουμε να ακούσουμε μαζί τους. Ακούμε κάποια τραγούδια και μιλάμε γι' αυτά χαλαρά.

Β΄ Φάση: Ανάγνωση

(12 διδακτικές ώρες)

1. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και η κάθε ομάδα διαλέγει μια *ομάδα τραγουδιών* που συνδέεται με κάποιον τρόπο: λ.χ. ο ίδιος τραγουδιστής, το ίδιο θέμα, ο ίδιος συνθέτης, κ.ο.κ. Στη συνέχεια, γράφουμε τους στίχους στα τετράδιά μας. Εάν το επίπεδο της τάξης το επιβάλλει και ο δάσκαλος επιθυμεί, μπορεί να δοθεί ένα τραγούδι με κενά να συμπληρωθούν. Η άσκηση αυτή είναι πολλαπλή: ασκούμεστε στην ακρόαση και μαθαίνουμε να χωρίζουμε αυτά που ακούμε σε στίχους.

Συζητούμε για το *μήνυμα* των τραγουδιών:

- ✓ Εξηγούμε στα παιδιά με συγκεκριμένα παραδείγματα τραγουδιών ότι άλλα είναι *αφηγηματικά* (μπορούμε να τα πούμε σαν να ήταν πεζά), άλλα είναι εντελώς *λυρικά* (εκφράζουν συναισθήματα ή εικόνες), άλλα είναι σοβαρά, άλλα σκωπτικά, άλλα διδακτικά, άλλα εντελώς ανάλαφρα...

Επιστρέφουμε στις ομάδες μας και προσπαθούμε να κατηγοριοποιήσουμε τα τραγούδια μας. Διαβάζοντας τους στίχους ενός ποιήματος/τραγουδιού και ψάχνουμε να βρούμε:

- ✓ τις εικόνες του
- ✓ τη διάθεσή του (είναι λυπημένο, χαρούμενο)
- ✓ λέει αλήθειες ή όχι
- ✓ εάν μας αρέσει και γιατί

Το ακούμε και:

- ✓ συζητάμε για τη μουσική του (του ταιριάζει;)
- ✓ μαθαίνουμε να το τραγουδάμε

Επιστρέφοντας στην ολομέλεια:

- ✓ Διαβάζουμε τους στίχους από τα τραγούδια σιωπηλά ή φωναχτά, ολόκληρο το τραγούδι ένας ή πολλοί εναλλάξ, συζητώντας για τη διαφορά μεταξύ ακρόασης του τραγουδιού και φωναχτής του απαγγελίας.

2. *Επιλέγουμε μια σειρά μελοποιημένων ποιημάτων.* Από υπάρχουσες συλλογές (λ.χ. τα *Ρω του Έρωτα* του Ελύτη) ακούμε μελοποιημένα κάποια ποιήματα και συζητούμε τη μελοποίησή τους. Στη συνέχεια, ακούμε τραγούδια που μας αρέσουν και γράφουμε τους στίχους τους στα τετράδιά μας. Συγκρίνουμε τα ποιήματα με τα τραγούδια. Και τα τραγούδια ποιήματα είναι!

Κάποιες φορές θα θελήσουμε πρώτα να διαβάσουμε τους στίχους ή το ποίημα και μετά να το ακούσουμε και τότε θα μιλήσουμε για το πώς αισθανθήκαμε ακούγοντας τη μελοποίηση αυτού που διαβάσαμε. Αφού μοιραστούμε τη χαρά της ακρόασης με τα παιδιά τους δίνουμε να καταλάβουν πως η συγκεκριμένη μελοποίηση δεν είναι και η μόνη δυνατή, παρά είναι μία ‘ανάγνωση’, μία εκδοχή του συγκεκριμένου ποιήματος. Κάποιος άλλος συνθέτης θα μπορούσε να είχε μελοποιήσει διαφορετικά τους στίχους αυτούς (εάν μπορούμε δίνουμε και συγκεκριμένα παραδείγματα). Συζητούμε το ενδεχόμενο σε επόμενο στάδιο να ντύσουμε τους στίχους (ποίημα) με διαφορετική μελωδία είτε υπαρκτή είτε δική μας, εάν αυτό είναι δυνατό. Εξηγούμε τους συντελεστές του τραγουδιού: *πομπός* ο συνθέτης και ο στιχουργός/ποιητής (που μπορεί να μην είναι ευχαριστημένος από τη μεταφορά του ποιήματός του σε μουσική), *μέσον* η φωνή του τραγουδιστή αλλά και το μέσον διά του οποίου ακούμε το τραγούδι.

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν αρκετά παραδείγματα «αποτυχημένων» προσπαθειών να μελοποιηθεί η ποίηση, υπάρχουν όμως αρκετά παραδείγματα εξαιρετικής συνένυσης ποιητικής έμπνευσης και μουσικής απόδοσής της, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τον μη επαρκή αναγνώστη να εξοικειωθεί με το είδος.

Δραστηριότητες για μελοποιημένα ποιήματα:

- ✓ Τα ντύνουμε με άλλη μουσική.
- ✓ Βάζουμε δικά μας λόγια στην υπάρχουσα μουσική.
- ✓ Εάν το τραγούδι έχει ομοιοκαταληξία, «δανειζόμαστε» τις ομοιοκαταληξίες και γράφουμε δικά μας ποιήματα ή με τα ίδια τραγούδια βάζουμε άλλες λέξεις στις ομοιοκαταληξίες.
- ✓ «Γράφουμε» δικά μας τραγούδια αστεία και λυπημένα, δύσκολα και εύκολα, περιπαικτικά και σκωπτικά, μόνοι μας ή μαζί με άλλους συμμαθητές μας, σε ελεύθερο ή σε παραδοσιακό στίχο.

3. Φέρνουμε *βιβλία ποίησης* για μεγάλους ή για παιδιά και η κάθε ομάδα διαλέγει ένα βιβλίο ή μία σειρά ποιημάτων.

- ✓ Εάν υπάρχουν αναγνώσεις ποιημάτων, τις ακούμε και γράφουμε τη δική μας φωνή, διαβάζοντας και εμείς τα ποιήματα που αγαπούμε.
- ✓ Αξιολογούμε και διορθώνουμε τις αναγνώσεις μας, προσπαθώντας να τις κάνουμε όσο γίνεται πιο εκφραστικές.
- ✓ Ψάχνουμε σε ποιητικές συλλογές να βρούμε ποιήματα που μας αρέσουν ή κατά θέματα.
- ✓ Απομνημονεύουμε ποιήματα και τα απαγγέλλουμε στην τάξη.
- ✓ Διαβάζουμε ένα ποίημα και γράφουμε και ένα δικό μας.

Σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της ποίησης είναι το γράψιμο ποιημάτων από τα ίδια τα παιδιά. Υπάρχουν πολλές ιδέες στη σχετική βιβλιογραφία με δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να γράψουν τα δικά τους ποιήματα (βλ. Γιαννικοπούλου 1999, Σουλιώτης 1995² κ.ά.).

- ✓ Διαβάζουμε μια ιστορία και την μετατρέπουμε σε ποίημα.
- ✓ Γράφουμε δικά μας ποιήματα αστεία και λυπημένα, δύσκολα και εύκολα, περιπαικτικά και σκωπτικά, μόνοι μας ή μαζί με άλλους συμμαθητές μας σε ελεύθερο ή σε παραδοσιακό στίχο.
- ✓ Δραματοποιούμε τα τραγούδια που μας αρέσουν.

4. *Φτιάχνουμε και εικονογραφούμε τη δική μας ανθολογία ποίησης με τα αγαπημένα μας τραγούδια και τους αγαπημένους μας στίχους.* Ο δάσκαλος αγοράζει ένα καλό τετράδιο ή δένει ένα απλό ‘σώμα φύλλων’. Δίνεται έμφαση στην εμφάνιση του λευκώματος για λόγους αισθητικούς. Καλούμε τους μαθητές της τάξης να συγκεντρώνουν εκτός από τα ποιήματα και ζωγραφιές, σκίτσα καθώς και να φτιάχνουν ό,τι από τα παραπάνω μπορούν. Μπορεί να γίνει έκθεση του λευκώματος στη σχολική γιορτή στο τέλος του χρόνου ή και διαφόρων τάξεων (αν γίνεται και σε άλλες). Εάν τα παιδιά είναι προχωρημένα στη χρήση του Η/Υ αυτό μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά. Ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να βρουν εικόνες (από βιβλία, από το διαδίκτυο κτλ.) που να μπορούν να συνοδεύσουν τα ποιήματα και τους ζητούμε να σχολιάσουν τις φωτογραφίες που οι ίδιοι οι μαθητές και οι συμμαθητές τους επέλεξαν.

5. *Εικονογραφούμε τα τραγούδια/ποιήματα που ακούμε.* Η εικονογράφηση γενικώς στη λογοτεχνία και ειδικότερα στην ποίηση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Ενίστε, η εικονογράφηση είναι περισσότερο επιβλητική απ’ ό,τι χρειάζεται. Δίνουμε στους μαθητές μας να κατανοήσουν, όπως και στην περίπτωση της μελοποίησης, πως η κάθε εικονογράφηση δεν είναι η μόνη δυνατή, παρά είναι μια ‘ανάγνωση’, μια εκδοχή του συγκεκριμένου ποιήματος/τραγουδιού. Επιχειρούμε να συζητήσουμε κριτικά εάν η συγκεκριμένη εικονογράφηση μας αρέσει, εάν ταιριάζει στο ποίημα ή την ποιητική συλλογή και φτιάχνουμε την αντιπρότασή μας. Τα ποιήματα του Ρίτσου που έχει εικονογραφήσει η Τζένη Δρόσου είναι μια καλή περίπτωση εικονογράφησης που δεν είναι επιβλητική και επιτρέπει άλλες λύσεις, εκδοχές.

Γ΄ Φάση: Μετά την ανάγνωση

(4 διδακτικές ώρες)

Από την αρχή της ενότητας καλούμε τους μαθητές της τάξης να συγκεντρώνουν τα τραγούδια που τους αρέσουν, προκειμένου να φτιάξει η τάξη τη δική της ανθολογία, συνοδευμένη από ‘βιβλίο’ με τους στίχους και όλες τις πληροφορίες των συντελεστών. Η ανθολογία αυτή είναι ομαδικό project που αναλαμβάνει η τάξη. Στο τέλος της ενότητας παρουσιάζουμε την ανθολογία στο σχολείο και ανταλλάσσουμε τις ανθολογίες μας με άλλες τάξεις.

Φτιάχνουμε ‘ραδιοφωνική εκπομπή’

Υπάρχει περίπτωση κάποια από τα παιδιά μας να φτιάχνουν CD για τους φίλους τους ή τον εαυτό τους. Ενθαρρύνουμε αυτή τη δραστηριότητα. Εάν υπάρξουν περισσότερα του ενός παιδιά, διαλέγουμε με κριτική επιτροπή την καλύτερη ‘εκπομπή’. Όσα παιδιά το επιθυμούν μπορούν να ‘χρεωθούν’ τη συστηματική ακρόαση μουσικών εκπομπών στο ραδιόφωνο ή την τηλεόραση. Καταγράφουν τα είδη των τραγουδιών, τους συνθέτες, τους στιχουργούς, τους τραγουδιστές. Η άτυπη αυτή έρευνα παρουσιάζεται στην τάξη και σχολιάζεται από όλους.

Η τελική έκθεση

Η τελική έκθεση συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω. Δηλαδή, εκθέτουμε την ανθολογία με τα αγαπημένα μας τραγούδια, ακούγεται το CD με τα αγαπημένα μας

τραγούδια, απαγγέλλουμε οι ίδιοι τους στίχους των τραγουδιών που θέλουμε, εκθέτουμε σε ταμπλό τα ποιήματα που έχουμε γράψει, τις εικονογραφήσεις που κάναμε...

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Είναι αυτονόητο πως, λόγω της φύσης του αντικειμένου της ποίησης, η αξιολόγηση είναι 'χαλαρή'. Δεν υπάρχει ούτε ως ή άλλως σωστό ή λάθος στην έκφραση των απόψεων των μαθητών. Υπάρχει όμως απαίτηση από την πλευρά του δασκάλου να αιτιολογούν την άποψή τους. Οι εργασίες των μαθητών και ενδεχομένως τα ποιήματα που θα γράψουν δεν κρίνονται με κριτήρια ενηλίκων, αλλά για το αν είναι σύμφωνα με αυτά που τους ζητήθηκαν. Αξιολογείται η προθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν στην ομαδική εργασία, να απαντούν στις ερωτήσεις, να συμμετέχουν.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Mace, Gerard (1985). «Να διδάξουμε την ποίηση για να ξαναμάθουμε στους μαθητές ανάγνωση», *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας/μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 189-199.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1995). *Ποίηση και Σχολείο: συμβολή στη διδακτική της λογοτεχνίας, τ.α΄*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Αγγελική (1999). «Τα Ποιήματα της βροχής: μια απόπειρα παρουσίασης της ποίησης στο Νηπιαγωγείο», στο Αποστολίδου, Βενετία και Ελένη Χοντολίδου επιμ. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 199-219.
- Ζωγραφάκη, Μαρία & Ελένη Χοντολίδου «Ποίηση και τραγούδι», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΔΡΑΣΗ 2.5 Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου Υπεύθυνες δράσης: Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου, διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, http://www.museduc.gr/docs/new/A_gimnasiou.doc, εκεί μπορεί να βρει ο εκπαιδευτικός και πολλά τραγούδια.
- Καλογήρου, Τζίνα (1994). «'Τύχη, τέχνη, τόλμη': τα παιδιά ως δημιουργοί ποιημάτων», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αφιέρωμα: «Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία», 114-135.
- Καπλάνη, Βικτωρία (1999). «Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές», στο Αποστολίδου Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 359-367.
- Καρακίτσος, Ανδρέας (1996). *Το limerick: Ποίηση για μικρά παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1994). «Η διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης στο δημοτικό σχολείο», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 104-113.
- Μιχαήλ-Δέδε, Μαρία (1987). *Γιορτές-έθιμα και τα τραγούδια τους*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Ξανθάκου, Γ., Καϊλα, Μ. και Μ. Ανδρεαδάκης (1990). «Ποίηση και δημιουργική έκφραση των παιδιών (έρευνα)», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 160-191.
- Παπαδάτος, Γιάννης (1999). «Η ποίηση στο Δημοτικό σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια μεθοδολογία συνάντησης με το Ποίημα», στο Αποστολίδου, Βενετία και Ελένη Χοντολίδου επιμ. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 221-240.

- Παπανικολάου, Ρ. και Τ. Τσιλιμένη (1988). *Ποίηση και Φαντασία σε Μικρά Παιδιά*. Θεσσαλονίκη.
- Χοντολίδου, Ελένη (2000). «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι με τα ποιήματα», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*/Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (επιμ). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 147-157

1.6.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Ταξιδεύουμε με τα βιβλία

Τίτλος: Ταξιδεύουμε με τα βιβλία

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με θέμα «Το ταξίδι» στην Γ' Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Το ταξίδι υπήρξε μια εμπειρία που ερέθιζε τη φαντασία των ανθρώπων, από τα πολύ παλιά χρόνια έως σήμερα, και έχει τροφοδοτήσει μια μεγάλη ποικιλία κειμένων, αρχής γενομένης από την Οδύσσεια, που εξιστορούν ταξίδια, όλα επενδυμένα με τα όνειρα, τις προσδοκίες και την περιέργεια, τη νοσταλγία, τα προβλήματα και τους φόβους των ανθρώπων. Το ταξίδι είναι μια κρίσιμη πολιτισμική εμπειρία σε όλες τις εποχές και ως τέτοια αντιμετωπίζεται σε αυτό το σχέδιο εργασίας.

Πανάρχαιο θέμα πολλών μύθων και λογοτεχνικών αφηγήσεων, το ταξίδι μάς δίνει τη δυνατότητα να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες και την ποικιλομορφία του αφηγηματικού λόγου, με τις μυθολογίες των διαφόρων λαών, καθώς και με τη γεωγραφία και την ιστορία. Επιπλέον μάς δίνει την ευκαιρία να τους ασκήσουμε στην προσεκτική παρατήρηση προσώπων και πραγμάτων, ενώ παράλληλα παρέχει αφορμές για να αξιοποιήσουν αλλά και να καλλιεργήσουν τα παιδιά τις ερευνητικές τους ικανότητες και τη φαντασία τους, καθώς θα προσπαθούν να ανασυνθέσουν και να ξαναζήσουν διάφορα ταξίδια μέσα από λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και μέσα από την προσπάθειά τους να επινοήσουν ταξίδια που θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να πραγματοποιηθούν. Επιλέγουμε κείμενα που έχουν ως θεματικό τους άξονα το ταξίδι ως αναζήτηση και περιπέτεια, στοιχεία ικανά να γοητεύσουν τους μικρούς μαθητές και να τους παρακινήσουν να βιώσουν τη μαγεία του ταξιδιού. Μέσα από την ανάγνωση ποικίλων κειμένων, πέρα από την ψυχαγωγία, τα παιδιά μαθαίνουν για τις διαδικασίες και τις παραμέτρους ενός ταξιδιού, για τη ζωή σε άλλες χώρες, σε άλλες εποχές, εξοικειώνονται με την ιδέα του άλλου, του διαφορετικού από μας, καλλιεργούν τη φαντασία τους.

Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας δε μπορεί να εκπληρώσει τους σκοπούς του, αν δεν δημιουργηθεί στην τάξη ένα κλίμα ενθουσιασμού, γοητείας και μάθησης γύρω από το ταξίδι. Με τη βοήθεια χαρτών, εικόνων, ημερολογίων, ταξιδιωτικών οδηγών, βιβλίων γνώσεων, θα εμπλακούμε στα ταξίδια των κειμένων και ελπίζουμε να έχουν και οι μαθητές μας αναγνωστικές εμπειρίες τόσο έντονες, όσο είναι και τα πραγματικά ταξίδια για τους ταξιδιώτες.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να αντιληφθούν τα είδη, τους στόχους και τα κίνητρα των διαφόρων ταξιδιών.
- ✓ Να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες κάθε ταξιδιού ανάλογα με την εποχή του.
- ✓ Να γνωρίσουν την ποικιλία των μεταφορικών μέσων και τη σχέση τους με τον πολιτισμό και την τεχνολογία της κάθε εποχής.
- ✓ Να αποκτήσουν τη συνείδηση του ταξιδιώτη-παρατηρητή και όχι του τουρίστα.
- ✓ Να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς.

- ✓ Να αντιληφθούν ότι το ταξίδι μας φέρνει σε επαφή με τον ξένο, μας βοηθά να άρουμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και να συμφιλιωθούμε με την έννοια της ετερότητας.
- ✓ Να διαμορφώσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα μέσα από τη γνωριμία με τον «άλλο».
- ✓ Να κατανοήσουν ότι σε ένα ταξίδι δε γνωρίζουμε μόνον άλλους ανθρώπους αλλά και τον εαυτό μας.
- ✓ Να συνδέσουν το ταξίδι με ιστορικές παραμέτρους (πόλεμος, προσφυγιά).
- ✓ Να προσεγγίσουν το ταξίδι διαθεματικά με τη βοήθεια του μαθήματος της Ιστορίας και της Γεωγραφίας.

Δεξιότητες

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

- ✓ Να διακρίνουν τις παραμέτρους της προετοιμασίας και της πραγματοποίησης ενός ταξιδιού (κόστος, οργάνωση).
- ✓ Να ανιχνεύουν την επίδραση του ταξιδιού στην εμπειρία, στα συναισθήματα και στην οπτική των ηρώων.
- ✓ Να εντάσσουν το λογοτεχνικό ταξίδι στο ιστορικό του πλαίσιο.
- ✓ Να προετοιμάζουν ένα αφηγηματικό ταξίδι στον κόσμο αλλά και σε διάφορες εποχές λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που απαιτούνται.
- ✓ Να συλλέγουν πληροφορίες και υλικό για διάφορους τόπους, χώρες και εποχές αξιοποιώντας τις γεωγραφικές και ιστορικές τους γνώσεις.
- ✓ Να προσανατολίζονται στο χώρο, να διαβάζουν και να σχεδιάζουν χάρτες.

Κείμενα

Από τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*

Ιούλιος Βερν, «Περίπατος στο βυθό της θάλασσας» (Γ'-Δ' Δημοτικού).

Κίρα Σίνου, «Συνάντηση στο διάστημα» (Γ'-Δ' Δημοτικού).

Αντώνης Σαμαράκης, «Σ' ένα συνοριακό σταθμό» (Ε'-ΣΤ' Δημοτικού).

Λουκιανός, «Ταξίδια γεμάτα περιπέτειες» (Ε'-ΣΤ' Δημοτικού).

Ολόκληρα κείμενα

(Οι διευθύνσεις του διαδικτύου που σημειώνονται είναι για πληροφορίες ή trailer κινηματογραφικής μεταφοράς. Για βιβλία που κυκλοφορούν σε πολλές εκδόσεις δεν δίνεται παραπομπή. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί όποια είναι πιο προσιτή στα παιδιά).

Στα ίχνη του Οδυσσέα, αφήγηση: Marie-Therese Davidson. Αθήνα: έκδ. Ερευνητές, 2003 (μυθολογικό ταξίδι).

Βαρελλά, Αγγελική (2008), *Ταξίδι χωρίς βαλίτσα*, Πατάκης. (σύγχρονο ταξίδι).

Βερν, Ιούλιος, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες*.

http://matttrailer.com/around_the_world_in_80_days_1956

Βιζυηνός, Γεώργιος (1999). *Το μόνο ταξίδι της ζωής του*, εκδ. Παπαδόπουλος (το απραγματοποίητο ταξίδι) <http://www.cinemanews.gr/v5/movies.php?n=267>

Εξυπερύ, Αντουάν ντε Σαιντ (1983). *Ο μικρός πρίγκιπας*/μτφρ. Στρατής Τσίρκας. Αθήνα: Ηριδανός. (φανταστικό ταξίδι, ταξίδι ως μεταφορά της πορείας προς την αυτογνωσία) <http://greece.forum3.biz/t1050-topic>

Ζαραμπούκα, Σοφία (1998). *Η Αργοναυτική εκστρατεία*. Αθήνα: Κέδρος.

Καλογεροπούλου, Ξένια (2009). *Οδυσσεβάχ*, θεατρικό έργο. Αθήνα: Κέδρος (ανάμειξη μοτίβων από την Οδύσσεια και τον Σεβάχ τον θαλασσινό).

- Κρεμμυδάς, Βασίλης (2010), *Ώρα καλή στην πρύμνη σου κι αέρας στα πανιά σου...*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός. (η ιστορία της ναυτοσύνης με αφήγηση).
- Λεμπλάν, Λουίζ (1998). *Η Σοφί ταξιδεύει/μτφρ. Μαρία Παπανδρέου*. Αθήνα: Κέδρος (σύγχρονο ταξίδι).
- Λιούις, Κάρολ, *Η Αλίκη στη χώρα των Θαυμάτων* (φανταστικό ταξίδι) http://www.videolesxi.gr/index.php?view_option=viewsp&for_sale=1&id=2046&adult=0
- Μπλάκερ, Τέρενς (2005). *Και ταξίδι μαγικό με τη Μάγια το τολμώ/μτφρ. Ρ. Μπουμπουρή*. Αθήνα: Ψυχογιός (ταξίδι στο χρόνο).
- Σαίξπηρ, Ουίλιαμ (1999). *Η Τρικυμία/μτφρ. Μαρία Αγγελίδου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος. Ή σε μτφρ. Αγγελικής Βαρελά. Αθήνα: Αγκυρα 1996.
- Σεβάχ ο θαλασσινός, διασκευή Κώστας Πούλος, Παπαδόπουλος, 2006. http://www.videolesxi.gr/index.php?view_option=viewsp&for_sale=0&id=2146
- Σερέφας, Σάκης (2008). *Ένας δεινόσαυρος στο μπαλκόνι μου*. Αθήνα: Πατάκης (σύγχρονο ταξίδι μέσα στη Θεσσαλονίκη).
- Τουρνιέ, Μισέλ (2000). *Ο Παρασκευάς ή η πρωτόγονη ζωή/μτφρ. Δημήτρης Ραυτόπουλος*. Αθήνα: Πατάκης (το ταξίδι ως μαθητεία).
- Τριβιζάς, Ευγένιος (1991). *Ο ναυαγός κοκκινوترίχης. Ιστορίες από το νησί των πυροτεχνημάτων*. Αθήνα: Κέδρος (ναυάγιο σε ένα ερημικό νησί).
- Λίτσα Ψαραύτη (1987). *Το διπλό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης (ταξίδι της προσφυγιάς).

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Σημασία έχει να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικά είδη ταξιδιών και να αντιμετωπίσουν τα λογοτεχνικά ταξίδια των κειμένων που θα διαβάσουν ως πολύπλευρες πολιτισμικές εμπειρίες. Τούτο δε μπορεί να γίνει βέβαια με αποσπάσματα, τα οποία αφηγούνται μόνο μια σκηνή ενός μεγαλύτερου ταξιδιού. Γι αυτό το λόγο, τα κείμενα των ανθολογιών παίζουν το ρόλο της «προθέρμανσης», προκειμένου οι μαθητές να αναμετρηθούν με ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό ταξίδι και να ασκηθούν στην παρουσίασή του. Τα παραπάνω προτεινόμενα βιβλία αναφέρονται σε πολλά είδη ταξιδιών, ενώ πολλά μοτίβα επαναλαμβάνονται σε περισσότερα έργα (όπως το ναυάγιο σε ένα ερημικό νησί). Ο *Οδυσσεβάχ* της Ξένιας Καλογεροπούλου μπορεί είτε να αποτελέσει αποκλειστική επιλογή μιας ομάδας είτε να χρησιμοποιηθεί ως πόλος σύγκρισης για την ομάδα που θα επιλέξει την *Οδύσσεια* ή τον *Σεβάχ τον θαλασσινό*. Μπορούμε να προτείνουμε στους μαθητές να κρατούν, καθόλη τη διάρκεια του πρότζεκτ, ένα ημερολόγιο ταξιδιού ή ημερολόγιο καταστρώματος, όπου θα γράφουν τις εντυπώσεις τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου τους καθώς και από όσα γίνονται στην τάξη.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(περίπου 4 ώρες)

Ξεκινούμε ζητώντας από τα παιδιά να φέρουν ό,τι υλικό έχουν από ταξίδια της οικογένειας ή δικά τους: φωτογραφίες, ταξιδιωτικούς οδηγούς, βιβλία γνώσεων, χάρτες πόλεων ή χωρών, ένθετα εφημερίδων και περιοδικών για ταξιδιωτικούς προορισμούς. Εννοείται πως και ο εκπαιδευτικός φέρνει ανάλογο υλικό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα μέρος αυτού του υλικού με βάση κάποια ερωτήματα: Π.χ. Σε ποια μέρη αναφέρεται το έντυπο υλικό; Πού βρίσκονται αυτά τα μέρη στο χάρτη; Με ποια μέσα μεταφοράς μπορεί να πάει κανείς εκεί; Τι πρέπει να πάρει μαζί του; Τι θα συναντήσει εκεί; Τι θα φέρει ως σουβενίρ;

κ.ο.κ. Ο σκοπός μας είναι από αυτή τη συζήτηση να αναδειχθούν οι διαφορετικοί λόγοι που οι άνθρωποι ταξιδεύουν, τα μέσα μεταφοράς και η εξέλιξή τους στο χρόνο, η συναισθηματική επένδυση που έχει κάθε ταξίδι για τον ταξιδιώτη.

Ακολουθούν μία ή περισσότερες από τις παρακάτω δραστηριότητες, ανάλογα με το χρόνο που μπορούμε να διαθέσουμε:

1. Ακούμε κάποια τραγούδια με θέμα το ταξίδι. Για κάθε ένα δίνεται η διεύθυνση από το youtube όπου μπορούμε να το ακούσουμε και να δούμε και το συνοδευτικό βίντεο, ενώ προτείνεται και μία δραστηριότητα:

«Με την Ελλάδα караβοκύρη» (Μάνος Χατζιδάκις)

<http://www.youtube.com/watch?v=zkbIGLCYfV0> . Μπορούμε να το ακούσουμε αρκετές φορές και να ζητήσουμε από τα παιδιά να σημειώσουν λέξεις πλοίων και τόπων που αναφέρονται στο τραγούδι: *μπρίκι, φρεγάδα, σκούνα, Βεγγάζη, Μαρόκο, Αλγέρι* κτλ. Βρίσκουμε τα μέρη στο χάρτη και γνωρίζουμε τα είδη των πλοίων.

«Ταξίδι στα Κύθηρα» (Ελένη Καραϊνδρου) <http://www.youtube.com/watch?v=sO1574VbVM4>.

Το βίντεο δείχνει σκηνές από την ταινία του Αγγελόπουλου με τον Μάνο Κατράκη. Μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να φανταστούν μια ιστορία με τον συγκεκριμένο ήρωα: Τι είδους ταξιδιώτης είναι, από πού έρχεται, πού πηγαίνει, ποια είναι τα συναισθήματά του.

«Θα πάω σ' άλλες πολιτείες» (Στέλιος Καζαντζίδης).

<http://www.youtube.com/watch?v=4tNNn0ndZFA> και «Φεύγουν οι μετανάστες», του ίδιου.

<http://www.youtube.com/watch?v=VLdXLDuM8GE>. Μπορούμε να συζητήσουμε με βάση τα δυο αυτά τραγούδια: Ποιοι είναι οι λόγοι της μετανάστευσης; Ποια τα συναισθήματα του μετανάστη; Γιατί έχουμε τόσα τραγούδια για μετανάστευση;

« Τρελοβάπορο» (Ελύτης-Λάγιος) <http://www.youtube.com/watch?v= vmANPRjQJw>. Φτιάξτε

μια ιστορία με το τρελό αυτό βαπόρι. Τι μπορεί να συμβολίζει;

«Κρουαζιέρα θα σε πάω» (Βαγγέλης Γερμανός).

<http://www.youtube.com/watch?v=3pExRpbsAK8> Σχεδιάστε την κρουαζιέρα που θα θέλατε να

πάτε στο Αιγαίο. Σε ποια νησιά θα σταματούσατε;

«Το ταξίδι» (Φατμέ) <http://www.youtube.com/watch?v=IsfcsRy3jGU> Πώς καταλαβαίνετε τους στίχους «Μην ψάχνεις για αλλού/ εδώ είναι το ταξίδι»;

2. Γνωριμία με τους μεγάλους εξερευνητές (Κολόμβο, Μάρκο Πόλο, Μαγγελάνο). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί η σειρά των εκδόσεων 'Αμμος. Μπορεί να γίνει φωναχτή ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν οι μαθητές να σημειώσουν σε ένα παγκόσμιο χάρτη την πορεία του ταξιδιού, να αναζητήσουν πληροφορίες για τον θαλασσοπόρο-ήρωα (λ.χ. στη Wikipedia), για τους λαούς και τους πολιτισμούς που συναντά. Τέλος, να σχολιάσουν τα αποτελέσματα του εξερευνητικού ταξιδιού και να δραματοποιήσουν ένα επεισόδιο που τους έκανε εντύπωση. Εναλλακτικά, μπορούμε να δούμε σκηνές από την ταινία *Χριστόφορος Κολόμβος: Η ανακάλυψη*, του John Glen (1992). Προτείνεται η σκηνή που ο Κολόμβος παρουσιάζει την άποψή του για τη χαρτογράφηση του κόσμου και το μεγαλόπνοο σχέδιό του στο πλήρωμα και η σκηνή της αναχώρησης των τριών караβιών. Συζητούμε για τους στόχους του Κολόμβου και ζητούμε από τα παιδιά να υποθέσουν την εξέλιξη του ταξιδιού.

3. Διαβάζει ο εκπαιδευτικός σε όλη την τάξη το κείμενο του Αντώνη Σαμαράκη από το σχολικό ανθολόγιο «Σ' ένα συνοριακό σταθμό» και τα παιδιά, σε ομάδες, αναλαμβάνουν να παραστήσουν σκηνές που διαδραματίζονται σε σιδηροδρομικούς σταθμούς.

Β' Φάση: Ανάγνωση

(περίπου 13 ώρες)

Ανάγνωση μικρών κειμένων (περίπου 2 ώρες)

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα επιλέγει ένα κείμενο από τα τρία προτεινόμενα των σχολικών ανθολογίων. Δίνεται χρόνος να το διαβάσουν σιωπηλά και να το παρουσιάσουν στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης. Πρέπει να

αναφέρουν: Τι είδους ταξίδι είναι; Ποιοι είναι οι ήρωες; Με τι μεταφορικά μέσα ταξίδεψαν; Τι τους έκανε εντύπωση από όσα συναντούν οι ήρωες στο ταξίδι αυτό; Ποια άλλη περιπέτεια μπορεί να συνέβη στους ήρωες που δεν αναφέρεται στο κείμενο; Τα παιδιά ζωγραφίζουν εικόνες από τα φανταστικά ταξίδια των τριών κειμένων.

Ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων (11 ώρες)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επιλέγει ένα ολόκληρο βιβλίο το οποίο θα διαβαστεί στο σπίτι. Στο σχολείο δουλεύουν οι ομάδες και ετοιμάζουν την παρουσίασή τους. Γίνεται ο προγραμματισμός των παρουσιάσεων. Ο δάσκαλος φροντίζει η κάθε ομάδα να έχει ένα διαφορετικό βιβλίο που να αντιστοιχεί σε διαφορετικό είδος ταξιδιού (βλ. παραπάνω, τον κατάλογο των βιβλίων). Όλες οι ομάδες:

✓ Θα παρουσιάσουν το ταξίδι του λογοτεχνικού κειμένου που διάβασαν: το λόγο για τον οποίο γίνεται, την αφετηρία του, την πορεία με τη βοήθεια πραγματικού χάρτη (αν το ταξίδι είναι πραγματικό) ή σχεδιαγράμματος εάν είναι φανταστικό, τους ήρωες που ταξιδεύουν, τα μέσα μεταφοράς που χρησιμοποιούνται, τις περιπέτειες που γνωρίζουν κατά τη διάρκειά του, το τέλος του. Η παρουσίαση μπορεί να πλαισιωθεί με φωτογραφίες, χάρτες, τουριστικούς οδηγούς. Εάν το ταξίδι αναφέρεται σε πραγματικούς τόπους, θα πρέπει να συγκεντρωθούν κάποιες πληροφορίες για τη χώρα και τον πολιτισμό, είτε από το διαδίκτυο είτε από βιβλία γνώσεων (μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι δραματικές τεχνικές «μανδύας του ειδικού» ή «ξενάγηση»). Ακόμη, η παρουσίαση μπορεί να συνοδεύεται από βίντεο από το youtube με μουσική από τις χώρες-τόπους που αναφέρονται. Εάν υπάρχει η δυνατότητα, η παρουσίαση μπορεί να γίνει με τη χρήση λογισμικού παρουσίασης (power point).

✓ Μπορούν να τροποποιήσουν στοιχεία της ιστορίας: πρόσθεση/αφαίρεση ηρώων, επεισοδίων, αλλαγή τέλους, αλλαγή αφηγητή, μεταφορά από το χτες στο σήμερα ή στο μέλλον. Τούτο μπορεί να γίνει είτε με δραματοποιημένη αφήγηση είτε με γραπτή εργασία.

✓ Μπορούν να υιοθετήσουν το ρόλο του ήρωα γράφοντας ημερολόγιο ή στέλνοντας ανταποκρίσεις, κάρτες και γράμματα από τα ταξίδια του.

✓ Μπορούν να δραματοποιήσουν σκηνές από το ταξίδι με τις τεχνικές της παγωμένης εικόνας, της τεχνικής «μια μέρα στη ζωή του ήρωα», της «καρέκλας των αποκαλύψεων».

✓ Αν το βιβλίο τους έχει γυριστεί σε κινηματογραφική ταινία (βλ. παραπάνω στα *Κείμενα*), μπορούν να συγκρίνουν τη λογοτεχνική με την κινηματογραφική αφήγηση: Τι παραλείπεται, τι προστίθεται, γιατί, ποια στοιχεία της ταινίας μας δίνουν να καταλάβουμε την ιστορία και τους χαρακτήρες, πού εστιάζει η κάμερα, τι φωτισμός υπάρχει, το χρώμα, το σκηνικό, πώς αλλάζουν οι σκηνές, πώς καταλαβαίνουμε τις σκέψεις των ηρώων, τι εντύπωση μας δημιουργεί η μουσική;

Από κει και πέρα, ανάλογα με το κάθε βιβλίο, μπορούν να προταθούν στις ομάδες των μαθητών και πιο ειδικές δραστηριότητες, οι οποίες στην ουσία βοηθούν στο να συγκεκριμενοποιηθούν τα παραπάνω. Π.χ.

✓ Για τον *Μικρό πρίγκιπα*: α) Φανταστείτε ότι αναχωρείτε για ένα έρημο νησί. Ποια αντικείμενα θα θέλατε να πάρετε; Προσοχή, να μη διαλέξετε περισσότερα από το μικρό πρίγκιπα, πέντε όλα κι όλα... Γράψτε ένα μικρό κείμενο για να ονομάσετε αυτά τα αντικείμενα και να δικαιολογήσετε γιατί σας φαίνονται αναγκαία, απαραίτητα. [Η δραστηριότητα αυτή ταιριάζει και σε όσα άλλα βιβλία μιλούν για ναυάγια σε έρημο νησιά]. β) Βρείτε για τον κάθε κάτοικο που συναντά ο μικρός πρίγκιπας το αντικείμενο που τον χαρακτηρίζει. Μπορείτε να βοηθηθείτε από το ίδιο το κείμενο, τις ζωγραφίες που υπάρχουν αλλά και από τη φαντασία σας.

- ✓ Για την *Οδύσσεια*: Να αξιολογήσετε τους σταθμούς του ταξιδιού του Οδυσσέα: ποιες περιπέτειες θεωρείτε πιο επικίνδυνες/δύσκολες, που απομάκρυναν τον Οδυσσέα από το στόχο του ταξιδιού του και ποιες ευνοϊκές. Να χρησιμοποιήσετε τον παρακάτω πίνακα:

ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ-ΣΤΑΘΜΟΙ ΤΟΥ ΤΑΞΙΔΙΟΥ	ΠΟΛΥ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΗ	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΗ	ΕΥΝΟΙΚΗ
Κίκονες	✓		
Λωτοφάγοι		✓	
κτλ.			

- ✓ Για το βιβλίο *Το διπλό ταξίδι*: α) Όταν σ' έναν τόπο γίνεται πόλεμος, οι άνθρωποι έρχονται σε ένα τρομερό δίλημμα: να μείνουν ή να φύγουν; Σκεφτείτε τα υπέρ και τα κατά της κάθε λύσης. (δραματική τεχνική «υποστήριξη θέσης»). Τι παίρνουν μαζί τους οι άνθρωποι όταν φεύγουν σε καιρό πολέμου; Ποια συναισθήματα κυριαρχούν στο ταξίδι της προσφυγιάς; Ποιες δυσκολίες συναντούν οι πρόσφυγες όταν φτάνουν στον ξένο τόπο, συνήθως ένα στρατόπεδο προσφύγων; Πώς φαντάζεστε ότι θα εξελιχθεί η ζωή της οικογένειας των προσφύγων στο βιβλίο;
- ✓ Για το βιβλίο *Η τρικυμία*: Εδώ, μιας και έχουμε να κάνουμε με θεατρικό έργο ενός κλασικού συγγραφέα, θα πρέπει να προταθεί στα παιδιά να κάνουν μια έρευνα για τον Σαίξπηρ. Στη Wikipedia μπορούν να βρουν τα βιογραφικά του και την περιγραφή της πλοκής της *Τρικυμίας* καθώς και κάποιες φωτογραφίες από σχετικούς ζωγραφικούς πίνακες. Επίσης μπορούν να κάνουν μια έρευνα στο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου για παραστάσεις του έργου και να σχολιάσουν τις φωτογραφίες που θα βρουν από τις παραστάσεις:

<http://www.nt-archive.gr/workDetails.aspx?workID=3850> Π.χ. σε ποιες σκηνές του έργου μπορεί να αναφέρονται οι φωτογραφίες; Έχει και αρχεία ήχου από κάποια σημεία των παραστάσεων που θα μπορούσαν επίσης να τα ταυτίσουν με σημεία της πλοκής, όπως τη γνωρίζουν από το δικό τους βιβλίο. Επίσης, μπορούν να δείξουν στους συμμαθητές τους ένα βίντεο από το Globe theater του Λονδίνου που είναι φτιαγμένο όπως το σαιξπηρικό και να δουν πώς ήταν το θέατρο την εποχή του Σαίξπηρ: <http://www.youtube.com/watch?v=z8GVuuIW6YE>. Στιγμιότυπα από παράσταση στο Globe: <http://www.youtube.com/watch?v=YWdTyIRemcE>.

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση

(3 ώρες)

- ✓ Αν κάποια παιδιά έχουν κρατήσει ημερολόγιο του ταξιδιού και θέλουν, μπορούν να διαβάσουν σε ολόκληρη την τάξη τι έχουν γράψει. Είναι μια θαυμάσια ευκαιρία για αναστοχασμό και συζήτηση κάποιων σημείων από τα βιβλία ή τις εργασίες των παιδιών που παρουσιάστηκαν.
- ✓ Ζητάμε από τα παιδιά ατομικά να επιλέξουν έναν ταξιδιώτη από όλα τα λογοτεχνικά ταξίδια που παρουσιάστηκαν και να γράψουν ένα μικρό κείμενο στο οποίο να εξηγούν τους λόγους για τους οποίους τον ξεχώρισαν και ποια είναι η γνώμη τους γι' αυτόν.
- ✓ Όλη η τάξη μαζί επιλέγει έναν προορισμό, πραγματικό ή φανταστικό, και σχεδιάζει το ταξίδι της τάξης. Μπορεί να χωριστεί σε νέες ομάδες και κάθε ομάδα να αναλάβει έναν ρόλο: άλλη θα κάνει την έρευνα για τα μέσα ταξιδιού και το κόστος, άλλη θα συγκεντρώσει πληροφορίες για τον τόπο προορισμού και την κουλτούρα του, άλλη θα επινοήσει φανταστικές περιπέτειες που μπορούν να συμβούν στο ταξίδι και θα τις αφηγηθεί με δραματοποιημένη αφήγηση κ.ο.κ. Στο τέλος μπορεί το φανταστικό αυτό ταξίδι της τάξης να γίνει αντικείμενο συγγραφής μιας ιστορίας από κοινού. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν το εικονικό τους ταξίδι μέσα από τη δημιουργία ψηφιακών cartoons με χαρακτήρες που θα επιλέξουν να

διαμορφώσουν και με τους οποίους θα ταυτιστούν (βλ. και το σενάριο για τα κόμικς για πληροφορίες για το λογισμικό).

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους. Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή:

- ✓ Να αντιλαμβάνεται το λογοτεχνικό ταξίδι του κειμένου ως μια ολοκληρωμένη πολιτισμική εμπειρία, να μπορεί να το αναδιηγηθεί και να εντοπίζει το σκοπό και τις συνέπειες για την προσωπικότητα των ηρώων.
- ✓ Να ερευνά, να βρίσκει και να συνθέτει πληροφορίες για μέσα μεταφοράς, για τόπους και πολιτισμούς.
- ✓ Να χρησιμοποιήσει το μοτίβο του ταξιδιού γενικά ή και ειδικότερα ταξιδιωτικά μοτίβα (ναυάγιο σε ερημικό νησί, ονειρικό ταξίδι κτλ.), για να εκφράσει τις δικές του επιθυμίες, περιέργειες, φόβους και όνειρα.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Αποστολίδου, Βενετία, Δημήτρης Αδαμίδης & Μαρία Ζωγραφάκη (2004). «Το ταξίδι: εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης», στο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας, Β΄ Γυμνασίου*, Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων
http://www.museduc.gr/docs/new/%CE%92_gimnasiou.doc
- Καπλάνη, Βικτωρία (2000). «Όταν η τάξη μας πάει ταξίδι: το ταξίδι ως περιπέτεια και εξερεύνηση», στο Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 99-110.
- Κατσαρίδου, Μάρθα (2001). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: διδ. διατριβή, 180-350.
- Ταμπούκι, Αντόνιο (2011). *Ταξίδια κι άλλα ταξίδια* /μτφρ. Ανταίος Χρυσοστομίδης. Αθήνα: Αγρα.

1.6.4 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Κόμικς

Τίτλος: Κόμικς

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην Δ' Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: σχέδιο εργασίας (project), ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των κόμικς στη διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με τις παιδαγωγικές και διδακτικές δυνατότητες της εικονογραφήγησης (κόμικς). Τα κόμικς είναι φορείς αξιών, προσφέρονται για την ανάλυση των κοινωνικών στερεοτύπων, αξιών, σχέσεων και συμπεριφορών. Βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν τον εαυτό τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Εξασφαλίζουν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών και, επειδή είναι δημοφιλή στις νεαρές ηλικίες, δίνουν τη δυνατότητα να γεφυρώσουμε το χάσμα ανάμεσα στη ζωή εντός και εκτός του σχολείου, ανάμεσα στην επίσημη σχολική κουλτούρα και στην ανεπίσημη εξωσχολική, να επιτύχουμε την αρμονία μεταξύ των δραστηριοτήτων της ζωής και της σχολικής εμπειρίας και να παρέχουμε τη νέα μάθηση ως συνέχεια ή ως επέκταση της μάθησης, που ήδη κατέχει ο μαθητής. Παρέχουν τη δυνατότητα καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού, απαραίτητου στο σύγχρονο πολιτισμό, στον οποίο η οπτική επικοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο. Καλλιεργούν τη φαντασία, στοιχείο απαραίτητο για τη μύηση των μαθητών στη λογοτεχνία.

Τα κόμικς αποτελούν ένα ιδιόμορφο είδος «κειμένου», όπου η αφηγηματική λειτουργία διεκπεραιώνεται μέσω της διαδοχής εικόνων. Ο όρος στην ελληνική αποδίδεται με τη λέξη εικονογραφήγηση, που υποδεικνύει τις δύο τέχνες, τη λογοτεχνία και τη ζωγραφική, από τη σύνθεση των οποίων προέρχεται η τέχνη των κόμικς.

Έχουμε δύο βασικές κατηγορίες κόμικς ανάλογα με την έκτασή τους:

- ✓ *εικονογραφήματα (κόμικς) σύντομης έκτασης:* είναι μονοθεματικά, αποτελούνται από 1-2 σκηνές, από ένα καρέ έως δύο σελίδες, δεν περιλαμβάνουν αφηγηματικό λόγο, έχουν λιτή εικονογράφηση με χαμηλό βαθμό ρεαλισμού, και εστιάζονται στην εύγλωττη δράση –ενίοτε και χωρίς λόγια– και το λεκτικό χιούμορ.
- ✓ *εικονογραφήματα (κόμικς) μεγάλης έκτασης:* πραγματεύονται ποικιλία θεμάτων, περιλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά των εκτενών αφηγημάτων.
- ✓ Η στοιχειώδης αφηγηματική μονάδα των κόμικς είναι το καρέ ή τετράγωνο.

Οι συμβάσεις των κόμικς είναι οι εξής:

Ηχητικοί κώδικες

- ✓ η φωνή του αφηγητή: αποδίδεται με κεφαλαία γράμματα
- ✓ οι φωνές των ηρώων: εκφέρονται μέσα σε μπαλονάκια
- ✓ η ένταση της φωνής: αποδίδεται με το μέγεθος των γραμμάτων π.χ. μικρά γράμματα = ψιθύρισμα, μεγάλα γράμματα = βροντερή φωνή
- ✓ η σκέψη: αποδίδεται με συννεφάκια
- ✓ η χροιά της φωνής: αποδίδεται με εξεικονίσεις λογοτεχνικών μεταφορών π.χ. λουλουδάκια, νότες, αστραπές, νεκροκεφαλές κτλ.
- ✓ οι ήχοι του περιβάλλοντος: αποτυπώνονται πάνω στα σκίτσα και χρησιμοποιούνται ηχοποίητες λέξεις π.χ. *τσαφ-τσουφ* = τρένο, *γκαπ* = χτύπημα.

Οπτικοί κώδικες:

τεχνάσματα για την απόδοση της κίνησης π.χ. χάραξη τροχιάς.

Ψυχολογικοί κώδικες (= οι ψυχολογικές ταυτίσεις ηρώων-αναγνωστών)

✓ οπτική γωνία:

- εστίαση από το ύψος του ανθρώπου = ουδέτερη παρουσίαση του ήρωα
- εστίαση από ψηλά = απόδοση στιγμών έντασης, ο ήρωας φαίνεται μικρότερος
- εστίαση από χαμηλά = δραματική ένταση, ο ήρωας φαίνεται μεγαλύτερος

✓ ταυτότητα ματιάς εικονογραφητή:

- αντικειμενικός παρατηρητής (παντογνώστης αφηγητής)
- υποκειμενικός παρατηρητής (ταυτίζεται με τη ματιά των ηρώων)

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Εξοικείωση με τις τεχνικές, τους κώδικες και τα είδη των κόμικς.
- ✓ Κατανόηση του τρόπου συλλειτουργίας εικόνας και λόγου.
- ✓ Ανάλυση των χαρακτήρων και των στερεότυπων που προβάλλονται στα κόμικς.
- ✓ Αξιοποίηση της τεχνικής των κόμικς για την έκφραση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των μαθητών

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Ικανότητα εντοπισμού και ανάλυσης των συμβάσεων της εικονογραφήγησης.
- ✓ Ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων μέσα από την ανάγνωση και τη δημιουργία κόμικς.
- ✓ Εκτίμηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που έχουν τα λεκτικά και τα εικονικά μέσα έκφρασης.
- ✓ Παραγωγή κειμένων, όπου λόγος και εικόνα συλλειτουργούν.
- ✓ Συσχέτιση των προσωπικών εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων των μαθητών με τη θεματική των κόμικς.
- ✓ Αξιοποίηση της τεχνικής των κόμικς για την έκφραση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των μαθητών γύρω από μια ποικιλία θεμάτων.
- ✓ Ικανότητα δημιουργίας κόμικς είτε σχεδιάζοντάς το είτε με τη βοήθεια Η/Υ, χρησιμοποιώντας λογισμικό δημιουργίας κόμικς.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Οι μαθητές που δεν έχουν την ικανότητα της σχεδίασης, μπορούν να αξιοποιήσουν το λογισμικό δημιουργίας κόμικς και να δημιουργήσουν τα δικά τους σύντομης έκτασης κόμικς στη διεύθυνση

- ✓ <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/>
- ✓ <http://www.stripcreator.com/make.php>

Κόμικς

Από το Ανθολόγιο της Γ' και Δ' Δημοτικού:

«Λιοντάρι και αγριογούρουνο» των Τάσου Αποστολίδη & Κώστα Βουτσά

Από το ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού:

Αστερίζ, [Στρατός για... κλάματα] των Ρενέ Γκοσινύ & Αλμπέρ Ουντερζό

Άλλα κόμικς και κείμενα

Fantazoo (2009). *Ο κόσμος του ΑΛΒΑΡΟ* (κόμικς σύντομης έκτασης, χωρίς λόγια).

Θεσσαλονίκη: εκδόσεις europress comics.

Quino (1991). *Μαφάλντα*. Αθήνα: Παραπέντε-Μέδουσα.

Αρκάς (1991). *Χαμηλές πτήσεις*. Αθήνα: Γράμματα.

Τριβιζάς, Ευγένιος & Νίκος Μαρουλάκης. *Φρουτοπία: Τα σκληρά καρύδια*, τεύχος 4.

Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ 1987.

Αποστολίδης, Τάσος & Γιάννης Ακοκαλίδης (2007). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Όρνιθες, Νεφέλες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σφαρ, Τζοάν (2009). *Ο μικρός πρίγκιπας: κόμικς βασισμένο στο αριστούργημα του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ*. Αθήνα: Πατάκης.

Εξυπερύ, Αντουάν ντε Σαιντ (1967). *Ο μικρός πρίγκιπας/μτφρ. Στρατής Τσίρκας*. Αθήνα: Ηριδανός.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Η διδακτική μας προσέγγιση συνδυάζει την εξοικείωση των μαθητών με τις συμβάσεις της εικονογραφήγησης (κόμικς) με μια θεματική επιλογή και ο στόχος μας είναι η ανάπτυξη των αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών στο επίπεδο του λόγου και της εικόνας μέσα από την ανάγνωση και τη δημιουργία κόμικς. Επιλέγουμε:

(α) *εικονογραφηγήματα (κόμικς) σύντομης έκτασης*, για να εξοικειώσουμε τους μαθητές με τις συμβάσεις των κόμικς.

(β) *εικονογραφηγήματα (κόμικς) μεγάλης έκτασης*, για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι αυτού του είδους τα κόμικς έχουν όλα τα χαρακτηριστικά των εκτενών αφηγημάτων, όπως αναπτυγμένη πλοκή, ολοκληρωμένους χαρακτήρες, ποικιλία οπτικών γωνιών, ποικιλία θεμάτων, ευρύ γλωσσικό ρεπερτόριο.

(γ) *διασκευές λογοτεχνικών έργων σε κόμικς*, για να επιχειρήσουμε τη σύγκριση του λογοτεχνικού κειμένου με τη μεταφορά του σε κόμικς, ώστε να κατανοηθούν οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της εικονογραφήγησης.

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη γλώσσα της εικονογραφήγησης συμμετέχοντας σε παιχνίδια μετασχηματισμού κόμικς, διασκευάζοντας παραμύθια σε κόμικς, δημιουργώντας αυτοβιογραφικά κόμικς, δραματοποιώντας κόμικς, αξιοποιώντας στις δραστηριότητές τους ιστοσελίδες δημιουργών κόμικς.

Για την αναζήτηση υλικού και τη δημιουργία κόμικς οι ομάδες επισκέπτονται τις εξής διευθύνσεις:

http://www.renoircomics.it/IT/CATALOGO/Fantazoo_6_it_new.html Fantazoo «Ο κόσμος του ΑΛΒΑΡΟ» (κόμικς σύντομης έκτασης, χωρίς λόγια)

<http://el.wikipedia.org/wiki/Μαφάλντα>

<http://www.quino.com.ar/> Quino

<http://www.scribd.com/doc/3044898/-1-> Quino, Μαφάλντα «Συγχαρητήρια στους αισιόδοξους», τεύχος 1.

<http://www.scribd.com/doc/9983664/-4-> Quino, Μαφάλντα «Αγαπάω μια ταμειακή μηχανή», τεύχος 4.

<http://www.arkas.gr/>

<http://el.wikipedia.org/wiki/Αστερίξ>

<http://www.goscinnny.net/> Ρενέ Γκοσινύ

<http://el.wikipedia.org/wiki/Φρουτοπία>

http://www.youtube.com/watch?v=ts_7n6LP-8&feature=related Φρουτοπία: το τραγούδι της εισαγωγής

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project:

Α΄ φάση: Γνωριμία με τα κόμικς (περίπου 5 ώρες)

Μιλούμε για κόμικς, συγκεντρώνουμε όσα περισσότερα κόμικς μπορούμε στην τάξη, συζητούμε τις προτιμήσεις των μαθητών και αρχίζουμε με κάποια

χιουμοριστικά, για να κερδίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών μας και να επισημάνουμε τις βασικές εκφραστικές συμβάσεις των κόμικς.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, κάθε μία από τις οποίες δουλεύει με διαφορετικά κόμικς σύντομης έκτασης π.χ. *Μαφάλντα*, *Χαμηλές πτήσεις*, *Το λιοντάρι και το αγριογούρουνο*, *Fantazoo*. Τα κόμικς σύντομης έκτασης λόγω του απλού και προσιτού χαρακτήρα τους είναι κατάλληλα, για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα εκφραστικά μέσα και τις δυνατότητες του είδους.

Οι μαθητές:

- ✓ εντοπίζουν στοιχεία που τους φάνηκαν αστεία και εξηγούν το λόγο για τον οποίο τους φάνηκαν αστεία.
- ✓ εντοπίζουν και σχολιάζουν τις βασικές εκφραστικές συμβάσεις των κόμικς (τα καρέ ή τετράγωνα, τους ηχητικούς, τους οπτικούς και τους ψυχολογικούς κώδικες).

Σχολιάζουν το πώς αποδίδεται: η φωνή του αφηγητή, οι φωνές των ηρώων, η σκέψη, η ένταση και η χροιά της φωνής, οι ήχοι του περιβάλλοντος, η κίνηση, η οπτική γωνία του αφηγητή

- ✓ διαβάζουν κόμικς χωρίς διαλόγους και επινοούν το διάλογο.
- ✓ διαβάζουν κόμικς από τα οποία έχουμε αφαιρέσει προηγουμένως το διάλογο. Δίνουμε σε κάθε ομάδα τα κομμάτια του διαλόγου ανακατεμένα και οι μαθητές βρίσκουν πώς πρέπει να συνταιριάξουν τους διαλόγους με το κόμικ, ώστε να βγαίνει νόημα.
- ✓ διαβάζουν ένα μύθο του Αισώπου και τον διασκευάζουν σε κόμικς ακολουθώντας το παράδειγμα των Τ. Αποστολίδη και Κ. Βουτσά στο *Λιοντάρι και αγριογούρουνο*.

Οι ομάδες δουλεύουν με δημοφιλή κόμικς π.χ. *Μίκυ Μάους*, *Ραντανπλάν*, *Λούκυ Λουκ*, *Αστερίξ*, *Ποπάν*, κτλ.

- ✓ παρουσιάζουν στην τάξη
 - ο την ηθογράφιση των ηρώων
 - ο τον τρόπο αναπαράστασης των χαρακτήρων (ρεαλιστικός, καρικατούρα)
 - ο τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων
 - ο τις στερεοτυπικές αντιλήψεις
 - ο τον τρόπο εξέλιξης της υπόθεσης
 - ο παιχνίδια μετασχηματισμού των κόμικς που διάβασαν:
 - ο τοποθέτηση των καρέ ενός κόμικ, που τους έχουν δοθεί ανακατεμένα, στη σωστή σειρά, ώστε να δημιουργηθεί αφήγηση.
 - ο προσθαφαίρεση καρέ, ώστε να αποδοθεί περιληπτικά ή εκτεταμένα η αφήγηση.
 - ο δημιουργία ενός νέου ήρωα, περιγραφή του χαρακτήρα του και ένταξή του στην υπόθεση αγαπημένου κόμικ
- ✓ συσχετίζουν τη συμπεριφορά των ηρώων των κόμικς, που διάβασαν, με προσωπικές τους εμπειρίες
- ✓ δημιουργούν τον δικό τους ήρωα-παιδί και αφηγούνται μια μέρα από τη ζωή του σε κόμικ που κατασκευάζουν.
- ✓ διαβάζουν από το Ανθολόγιο Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού το κόμικς *Αστερίξ, [Στρατός για... κλάματα]* των Ρενέ Γκοσινύ & Αλμπέρ Ουντερζό και το μετατρέπουν σε αφήγηση.

Β΄ Φάση: Ανάγνωση κόμικς-διασκευών λογοτεχνικών έργων (περίπου 10 ώρες)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και μελετούν:

(α) επιλογές από τις σειρές «*Μαφάλντα*» του Quino, «*Χαμηλές πτήσεις*» του Αρκά καθώς και τις «*Νεφέλες*» από τις κωμωδίες του Αριστοφάνη (κείμενο Τάσου Αποστολίδη, εικόνες Γιώργου Ακοκαλίδη).

Δουλεύουν ατομικά και ομαδικά τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ από τις *Νεφέλες* απομονώνουν τα καρέ στα οποία παρουσιάζεται η συμπεριφορά του Φειδιππίδη προς τους γονείς και τους ενήλικες πριν και μετά τη μόρφωσή του και τη σχολιάζουν
- ✓ καταγράφουν τη συμπεριφορά προς τους γονείς, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της *Μαφάλντα*, του σπουργιτιού και του Φειδιππίδη από τους γονείς τους, για να συζητήσουμε στην τάξη τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν
- ✓ συσχετίζουν τη συμπεριφορά των ηρώων των κόμικς που διάβασαν με προσωπικές τους εμπειρίες
- ✓ δημιουργούν τον δικό τους ήρωα-παιδί και αφηγούνται μια μέρα από τη ζωή του σε κόμικ που κατασκευάζουν.

(β) «*Φρουτοπία, Το πρώτο ταξίδι του Πίκου Απίκου στη θρυλική Φρουτοπία, Τα σκληρά καρύδια*» (κείμενο Ευγένιου Τριβιζά, σκίτσο Νίκου Μαρουλάκη) και «*Ορνιθες*» από τις κωμωδίες του Αριστοφάνη (κείμενο Τάσου Αποστολίδη, εικόνες Γιώργου Ακοκαλίδη)

Δουλεύουν ατομικά και ομαδικά τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ εντοπίζουν στη *Φρουτοπία* τα φρούτα χαρακτήρες και συνδέουν τα χαρακτηριστικά των φρούτων με το χαρακτήρα των ηρώων
- ✓ καταγράφουν τους βασικούς ήρωες στους *Ορνιθες*
- ✓ εντοπίζουν στους *Ορνιθες* και απομονώνουν τα καρέ στα οποία ο Πεισέταιρος και ο Ευελπίδης εκθέτουν τους λόγους για τους οποίους εγκαταλείπουν την Αθηνά, για να ζήσουν σε μια πόλη, όπου την εξουσία έχουν τα πουλιά
- ✓ δημιουργούν κόμικ με κολάζ, στο οποίο ένα φρούτο εκθέτει τους λόγους για τους οποίους τα φρούτα πήραν την εξουσία στη *Φρουτοπία*
- ✓ αφαιρούν καρέ από τους *Ορνιθες* με σκοπό να αποδώσουν περιληπτικά την υπόθεση.
- ✓ συγκρίνουν τα δύο κόμικς ως προς τη θεματική τους και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές
- ✓ δημιουργούν κόμικς με τίτλο «*Τα παιδιά στην εξουσία*», «*Παιδοτοπία*».

(γ) *Ο μικρός πρίγκιπας* κόμικ του Τζοάν Σφαρ βασισμένο στο έργο του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ καθώς και το ίδιο το λογοτεχνικό έργο σε μετάφραση του Στρατή Τσίρκα από τις εκδόσεις Ηριδανός.

Δουλεύουν ομαδικά τις δραστηριότητες:

- ✓ συγκρίνουν το λογοτεχνικό έργο με το κόμικς, εντοπίζουν διαφορές και αιτιολογούν την προτίμησή τους σε ένα από τα δύο. Συζητούν στην τάξη για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εικονογραφήγησης.
- ✓ δημιουργούν κόμικς με σκηνές από τον πλανήτη και το ταξίδι του μικρού πρίγκιπα με εικόνες που βρίσκουν από το διαδίκτυο ή με δικά τους σχέδια.
- ✓ δημιουργούν κόμικς με θέμα τον μικρό πρίγκιπα να έχει επιστρέψει στον πλανήτη του και να συνομιλεί με το λουλούδι του, ξέροντας πια πώς να αγαπά.
- ✓ δημιουργούν κόμικς ή γράφουν κείμενο με θέμα τα δικά τους «μπαομπάμπ» και η καθημερινή τους φροντίδα να τα ξεριζώσουν

- ✓ δημιουργούν αφίσες με τα καρέ που περιλαμβάνουν αγαπημένα τους χωρία π.χ. το καρέ με την αλεπού να λέει «θα είσαι για πάντα υπεύθυνος για ό,τι έχεις εξημερώσει».

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 5 ώρες)

Οι μαθητές σε ομάδες:

- ✓ δημιουργούν αυτοβιογραφικά κόμικς με θέμα:
 - ο μια συνηθισμένη μέρα μου
 - ο τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής μου
 - ο το κατοικίδιό μου
 - ο μια μέρα παρέα με τον αγαπημένο μου ήρωα κόμικς
 - ο το διάλειμμα
- ✓ κατασκευάζουν αφίσα με θέμα «Αγαπημένα κόμικς» που θα διαφημίζει την έκθεση των έργων τους, την οποία θα οργανώσουν στο σχολείο
- ✓ συγκεντρώνουν τα κόμικς και τα κείμενα που δημιούργησαν κατά τις Α, Β, Γ φάσεις με σκοπό:
 - ο την κατασκευή ανθολογίου, το οποίο θα παραδοθεί στη βιβλιοθήκη του σχολείου και θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου
 - ο τη δημιουργία έκθεσης στο σχολείο με θέμα «Αγαπημένα κόμικς»

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει και να αναλύει τις εκφραστικές και αφηγηματικές συμβάσεις των κόμικς.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητά του να συσχετίζει τις προσωπικές του εμπειρίες, βιώματα, συναισθήματα με τη θεματική των κόμικς που διαβάζει
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αναλύει τους χαρακτήρες και τα στερεότυπα των κόμικς που διαβάζει
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εκφράσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του δημιουργώντας κόμικς είτε ζωγραφίζοντας είτε χρησιμοποιώντας λογισμικό δημιουργίας κόμικς

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Μαρτινίδης, Πέτρος. *Κόμικς: Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφήγησης*.

Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ 1990.

Κολιοδήμος, Δήμος. *Τα Κόμικς*. Αθήνα: Αιγόκερως 1982.

Sabin, Roger. *Κόμικς: Ιστορία μιας σχεδόν τέχνης*. Αθήνα: Terzobooks 1988.

Αντωνίου, Χρήστος Ηρ. *Η μεταφορά των κωμωδιών του Αριστοφάνη σε κόμικς*.

Αθήνα: Ύψιλον 1989.

Μουλά, Ευαγγελία & Χαρά Κοσεγιάν. *Η αξιοποίηση των κόμικς στην Εκπαίδευση*.

Αθήνα: Κριτική 2010.

Μίσιου, Μαριάννα. *Από το περίπτερο στη σχολική τάξη*. Αθήνα: ΚΨΜ 2010.

Μίσιου, Μαριάννα. *Σκέψεις για το μετασχηματισμό κλασικών λογοτεχνικών έργων σε κόμικς* http://agapotabiblia.blogspot.com/2011/03/blog-post_5052.html

(τελευταία επίσκεψη ιστοσελίδας 26-5-2011)

- Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000). «Κόμικς» στο Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 169-174.
- Πασχαλίδης, Γρηγόρης & Χρήστος Δανιήλ «Λόγος και εικόνα: τα κόμικς», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΔΡΑΣΗ 2.5 Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου Υπεύθυνες δράσης: Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου, διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, http://www.museduc.gr/docs/new/A_gimnasiou.doc

1.6.5 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Χιουμοριστικές ιστορίες

Τίτλος: Χιουμοριστικές ιστορίες

Γνωστικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην Ε΄ Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: σχέδιο εργασίας (project), ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Η θεματική ενότητα για την Ε΄ Δημοτικού *Χιουμοριστικές ιστορίες* επιθυμεί να κάνει αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας ένα από τα πλέον προσφιλή αναγνώσματα των παιδιών, τα χιουμοριστικά κείμενα, και παράλληλα να εκμεταλλευθεί τις θετικές λειτουργίες του γέλιου στη σχολική τάξη. Η επιστημονική έρευνα έχει πλέον ελέγξει αυτό που πιστοποιεί και η εμπειρία: η χρησιμοποίηση του αστείου και του γέλιου ενισχύει τη συναισθηματική αποφόρτιση των αναγνωστών, ενώ βελτιώνει παράλληλα τις σχέσεις μέσα στην ομάδα-τάξη, δημιουργώντας κλίμα οικειότητας. Ταυτόχρονα ευνοεί την ομαλότερη κοινωνικοποίηση μέσα από το κλίμα αποφόρτισης που δημιουργεί. Είναι, επίσης, αποδεδειγμένο πως η προβολή μιας αισιόδοξης προοπτικής στον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης των ανθρώπινων σχέσεων και προβλημάτων βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Αυτό το πετυχαίνει πιο εύκολα ο νεαρός αναγνώστης μέσα από τη συγκριτική εξέταση του «σοβαρού ή σοβαροφανούς» μοντέλου αναπαράστασης του κόσμου και του δυνητικά «ανατρεπτικού» μοντέλου που προβάλλεται στο αστείο κείμενο.

Η ενασχόληση με την ενότητα αυτή επιβάλλει εκτός από την αναφορά στην ψυχολογική διάσταση του χιούμορ, την εξέταση της φύσης και της τεχνικής του. Το χιούμορ, λεκτικό και καταστασιακό, δημιουργημένο με το λόγο ή μέσω του λόγου, βασισμένο στο παιχνίδι των επαναλήψεων ήχων, λέξεων και πράξεων, στην ανατροπή ρόλων και στερεοτύπων, στην ανατροπή της ομαλής ροής της φυσικής τάξης και στη σύγκρουση ασυμβίβαστων κωδίκων, απαιτεί τόσο τον έλεγχο του γλωσσικού κώδικα, όσο και την κατανόηση της κοινωνικής φύσης του αστείου. Προφανώς ο μαθητής του δημοτικού δε χρειάζεται να κατακτήσει τη θεωρητική γνώση για τη φύση του χιουμοριστικού στοιχείου, όμως η μεθόδευση της εργασίας μπορεί να εκμεταλλευθεί τα παραπάνω σημεία και να λειτουργήσει διττά: Να κάνει τους μαθητές πιο παρατηρητικούς στη χρήση της γλώσσας αλλά να τους βοηθήσει και στην κατανόηση της κοινωνικής φύσης του αστείου. Οι σκοποί αυτοί μετατρέπουν την ενότητα σε χρήσιμο διδακτικό μέσο, καθώς ευαισθητοποιούν τους μικρούς αναγνώστες στον έλεγχο της γλώσσας, των ρόλων, των σχέσεων και των στερεοτύπων, μέσα από τον ασφαλή, συμβολικό και απολαυστικό χώρο των χιουμοριστικών κειμένων.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου αυτού επιδιώκουμε οι μαθητές:

- ✓ Να κατανοήσουν πως ο χώρος, ο χρόνος, το φύλο, η ηλικία, ο κοινωνικός ρόλος είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαφορετική πρόσληψη του χιουμοριστικού στοιχείου.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν τη νέα οπτική, συνήθως ανατρεπτική, μέσα από την οποία προβάλλονται στο κείμενο οι άνθρωποι, οι ιδέες, η γλώσσα.

- ✓ Να εξοικειωθούν οι μαθητές με το γλωσσικό κώδικα που παράγει το χιουμοριστικό στοιχείο μέσα από επαναλήψεις, παρηχήσεις, μεταφορικές χρήσεις λέξεων και φράσεων.
- ✓ Να γνωρίσουν άλλες τεχνικές με τις οποίες παράγεται το κωμικό στοιχείο (επαναλήψεις καταστάσεων, αντιστροφή ρόλων, δίσσημη ερμηνεία του ίδιου γεγονότος).
- ✓ Να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους το ίδιο θέμα μετατρέπεται από κωμικό σε σοβαρό και αντίστροφα.

Δεξιότητες

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

- ✓ Να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους παράγεται το χιουμοριστικό στοιχείο στο κείμενο.
- ✓ Να συγκρίνουν το «σοβαρό μοντέλο» αναπαράστασης του κόσμου με το δυνητικά ανατρεπτικό του χιουμοριστικού κειμένου.
- ✓ Να μετατρέπουν ένα χιουμοριστικό κείμενο σε «σοβαρό» και αντίστροφα.
- ✓ Να αναγνωρίζουν την κοινωνική φύση του αστείου με την ανάπλαση των όρων της επικοινωνιακής σχέσης πομπού, αποδέκτη, χώρου, χρόνου.
- ✓ Να δημιουργούν χιουμοριστικά κείμενα.
- ✓ Να συνδέουν τις παρατηρήσεις από τα κείμενα με καθημερινές εμπειρίες τους.

Κείμενα

Από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού, *Με λογισμό και μ' όνειρο*

Δημήτρης Ποταμίτης, *Τα πουλιά*, σελ. 51

Αγγελική Βαρελλά, *Δρακοπαραμύθι*, σελ. 57

Μάνος Κοντολέων, *[Αποκριάτικη ιστορία]*, σελ. 90

Ζαν Ζακ Σαμπέ, *Οι έλεγχοι*, σελ. 108

Ντιμίτερ Ινκίφ, *Οι κάλοι της Κλάρας*, σελ. 133

Ρενέ Γκοσινί & Αλμπέρ Ουντερζό, *[Στρατός για ...κλάματα]*, σελ. 268

Ευγένιος Τριβιζάς, *[Η θλιμμένη αγελάδα]*, σελ. 273.

Από τα τεύχη Γλώσσας της Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι

Ο Τεντέν και ο Μιλού (α' τεύχος, σελ. 53)

Ευγένιου Τριβιζά, *Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα* (β' τεύχος, σελ. 26)

Ρενέ Γκοσινί, Σανπέ Ζαν Ζακ, *Και τα παιδιά αθλούνται* (γ' τεύχος, σελ. 67)

Άλλα κείμενα

Αισώπου μύθοι, You Tube, wmv-Windows Internet Explorer

Βαρελλά, Αγγελική (1986). *Δράκε, δράκε είς' εδώ;* Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.

Κίνι, Τζεφ (2008). *Το ημερολόγιο ενός σπασίκλα 1: Τα χρονικά του Γκρεγκ Χέφλι*/μτφρ. Χαρά Γιαννακοπούλου. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μέγας, Γ.Α. (1990⁷). *Ελληνικά παραμύθια*. Αθήνα: Εστία.

Ντελόπουλος, Κυριάκος (1983). *Ο Άκης και οι άλλοι*. Αθήνα: Γνώση.

Ποταμίτης, Δημήτρης (χ.χ.). *Ιστορίες του παππού Αριστοφάνη*. Αθήνα: Διαχρονική.

Σαμπέ, Ζαν-Ζακ (1980). *Ο Μαρσελέν που κοκκινίζει*/μτφρ. Νίκος Δαμιανίδης. Αθήνα: Τεκμήριο.

Σαμπέ, Ζαν-Ζακ & Ρενέ Γκοσινί (1978 [1960]). *Οι περιπέτειες του μικρού Νικόλα*/μτφρ. Νίκος Δαμιανίδης. Αθήνα: Τεκμήριο.

Τριβιζάς, Ευγένιος (1993). *Το σεντούκι με τις πέντε κλειδαριές*. Αθήνα: Τεκμήριο.
Τριβιζάς Ευγένιος (1996⁴). *Ο ταύρος που έπαιζε πίπιζα*. Αθήνα: Κέδρος.
(Βλ. και προτεινόμενα βιβλία στην ενότητα των κόμικς.)

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με χιουμοριστικά κείμενα και, απολαμβάνοντας την ευθυμία που αυτά προσφέρουν, να κατανοήσουν τον κοινωνικό ρόλο του αστείου, την ανατρεπτική οπτική του, τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται. Οι σκοποί αυτοί απαιτούν αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών, προσεκτική ανάγνωση, εξέταση πολλών κειμένων και συγκριτικές παρατηρήσεις. Η εργασία με το σύνολο της τάξης αλλά και η εργασία σε ομάδες μπορεί να ακολουθήσει την παραπάνω σειρά δραστηριοτήτων και να καλύψει τη σκοποθεσία.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του σχεδίου εργασίας

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(2-4 διδακτικές ώρες)

Η τάξη παρακολουθεί μια χιουμοριστική ιστορία και αξιοποιεί προσωπικές εμπειρίες

Ο δάσκαλος διαβάζει στην τάξη μια χιουμοριστική ιστορία ή η τάξη ακούει μια χιουμοριστική ιστορία από τον ίδιο το συγγραφέα, αξιοποιώντας υλικό από το σύνδεσμο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, *Ο μικρός Αναγνώστης*. Μπορεί ακόμη να ακούσει ή να παρακολουθήσει ένα μύθο του Αισώπου από το YouTube ή μια ιστορία του Αστερίξ και Οβελίξ. Μετά την ανάγνωση ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να μιλήσουν για το κείμενο που παρακολούθησαν, να πουν εάν ήταν μια ιστορία που τους έκανε να γελάσουν, να εξηγήσουν γιατί βρήκαν μια σκηνή, μια εικόνα, μια συζήτηση αστεία. Τους ζητά ακόμη να θυμηθούν σημεία από άλλα κείμενα ή και προσωπικά βιώματα και θέτει τα ίδια ερωτήματα. Οι απαντήσεις, αν και πρωτόλειες στη φάση αυτή, αποτελούν μια πρώτη προσπάθεια για την προσέγγιση της φύσης και της τεχνικής του χιουμοριστικού στοιχείου.

Β΄ φάση: Ανάγνωση

Ανάγνωση του πρώτου κειμένου. Μια πρώτη προσέγγιση της φύσης και τεχνικής του χιουμοριστικού στοιχείου

(2 ώρες)

Όλη η τάξη διαβάζει ένα κείμενο του Ανθολογίου και σχολιάζει σημεία του κειμένου με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, π.χ. εάν το κείμενο είναι το *[Στρατός για... κλάματα]* των Ρενέ Γκοσινύ & Αλμπέρ Ουντερζό από το περιοδικό Αστερίξ (*Ανθολόγιο Ε΄ Δημοτικού*, σσ. 268-269), τα σημεία σχολιασμού μπορεί να είναι τα εξής:

- 1) Προσέξτε την εξωτερική εμφάνιση των δύο φίλων, Αστερίξ και Οβελίξ. Έχει σημεία αντίθεσης;
- 2) Σχολιάστε τον τίτλο του κειμένου. Έχει κάτι αντιφατικό; Ο στρατός πρέπει να είναι *στρατός για... κλάματα*;
- 3) Παρατηρήστε την πρώτη και πέμπτη εικόνα του κειμένου. Υπάρχει κάποια αντίθεση σε αυτό που βλέπουμε και σε αυτό που συμβαίνει πραγματικά στη ζωή μας; Έχουν οι άνθρωποι τόσο μεγάλες φυσικές δυνάμεις;
- 4) Παρατηρήστε την τέταρτη και έκτη εικόνα (επίθεση και υποχώρηση των Ρωμαίων). Σημειώστε αντιθέσεις που υπάρχουν στην κίνηση, στην ονομασία του επιθετικού σχεδιασμού και στην ονομασία της «τακτικής» αποχώρησης;
- 5) Ο ρόλος των ρωμαίων στρατιωτών είναι να πολεμήσουν γενναία, να καταλάβουν τη θέση των αντιπάλων. Γίνεται αυτό ή ανατρέπεται ο ρόλος τους; Χαίρονται που

έφθασαν στο στόχο τους, δηλ. στο σημείο που είναι οχυρωμένοι οι Γαλάτες; (εικ. 8, 11).

6) Στην 10^η εικόνα ο ρωμαίος στρατηγός φωνάζει: «Νίκη! Έτσι αποφάσισαν οι θεοί!». Ισχύει η νίκη για το στρατό του; Μήπως αυτό ταιριάζει να το φωνάξουν οι αντίπαλοί του, ο Αστερίξ και ο Οβελίξ;

7) Ποιοι, ενδεχομένως, δεν θα γελούσαν εάν διάβαζαν αυτό το κείμενο;

Οι παρατηρήσεις στα παραπάνω σημεία αποδεικνύουν πως το χιουμοριστικό στοιχείο δημιουργείται, όταν έχουμε ανατροπή της φυσικής τάξης (υπερφυσικές δυνάμεις του Οβελίξ, βλ. 1^η ερώτηση), βασίζεται στις αντιθέσεις (αντιθέσεις στην εμφάνιση, κίνηση, αντιθετική χρήση λέξεων, βλ. ερ. 2^η, 5^η), προκαλείται από την ανατροπή ρόλων (βλ. ερ. 3^η, 4^η) και αφορά πάντοτε το ρόλο μιας ομάδας, αποκλείοντας από αυτό άλλες (π.χ. δεν θα γελούσε με αυτά ένας ρωμαίος στρατηγός). Τα παραπάνω σημεία συζητούνται με όλη την τάξη και προετοιμάζουν τους μαθητές για μια προσεκτική ανάγνωση χιουμοριστικών κειμένων μέσα στις ομάδες.

Β' φάση: Η ανάγνωση παράλληλων κειμένων

(10 διδακτικές ώρες)

Η τάξη είναι έτοιμη να περάσει στην ανάγνωση παράλληλων κειμένων (ολόκληρων βιβλίων και κειμένων του Ανθολογίου). Η επιλογή των κειμένων της ομάδας μπορεί να βασίζεται στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, στην αξιοποίηση του αναγνωστικού παρελθόντος τους, στην αξιοποίηση βιβλίων που βρίσκουν εκείνη τη στιγμή στην ιστοσελίδα του ΕΚΕΒΙ, στη βιβλιοθήκη του σχολείου κτλ. Η ανάγνωση γίνεται στο σπίτι και στο σχολείο. Στο σχολείο, επίσης, οι μαθητές συζητούν μέσα στην ομάδα, κρατούν σημειώσεις και ετοιμάζονται να δώσουν την ομαδική εργασία τους.

Στην παρακολούθηση του κειμένου θα τους βοηθήσουν οι παρακάτω άξονες παρατήρησης που ελέγχουν τον τρόπο παραγωγής του κωμικού στοιχείου και εξετάζουν την κοινωνική φύση του. Οι άξονες θα δοθούν εξαρχής. Κάποιοι από αυτούς θα χρησιμοποιηθούν λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με το κείμενο.

Βασικοί άξονες παρατήρησης:

- ✓ Παρατηρούμε τη γλώσσα του κειμένου: Υπάρχουν επαναλήψεις λέξεων, φράσεων, φθόγγων; Υπάρχει παιχνίδι ανάμεσα στη μεταφορική και κυριολεκτική χρήση του λόγου; Δημιουργεί ο συγγραφέας νέες λέξεις; Με ποιο τρόπο;
- ✓ Ελέγχουμε τη χρήση των επαναλήψεων: Το κείμενο χρησιμοποιεί επαναλήψεις; (λέξεων, φράσεων, καταστάσεων;)
- ✓ Ελέγχουμε τις αντιθέσεις (αντιθέσεις στην εξωτερική εμφάνιση και το λόγο των ηρώων, τον τρόπο ομιλίας των διαφορετικών ηρώων, την αναμενόμενη φυσική ροή της ζωής και την ανατροπή της στο κείμενο κτλ.).
- ✓ Εξετάζουμε την ανατροπή ρόλων, στερεοτύπων, συμπεριφορών (π.χ. η συμπεριφορά του ήρωα είναι η αναμενόμενη ή διαφέρει από αυτό που περιμένουν όσοι είναι γύρω του;)
- ✓ Εξετάζουμε τη σύγκρουση κωδίκων πολιτισμού (π.χ. υπάρχουν στο κείμενο εικόνες, πράξεις, συμπεριφορές ή αντικείμενα που δεν ανήκουν στην εποχή στην οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα;)

Προφανώς οι μαθητές θα αξιοποιήσουν περισσότερους από έναν άξονες για την απάντησή τους, καθώς στα εκτενή κείμενα οι περισσότεροι από τους παραπάνω παράγοντες συν-λειτουργούν. Ενδεικτικά στα κείμενα:

- ✓ Στα έργα *Τα πουλιά* του Ποταμίτη και το *Δρακοπαραμύθι* της Βαρελλά η σύγκρουση πολιτισμικών κωδίκων αποτελεί το βασικό στοιχείο παραγωγής του

χιουμοριστικού στοιχείου, αλλά και το παιχνίδι με το γλωσσικό κώδικα αξιοποιείται επίσης.

✓ Στα κείμενα του *Μικρού Νικόλα* των Σαμπέ, Γκοσινί η αντιστροφή ρόλων και καταστάσεων αποτελεί το μόνιμο τρόπο παραγωγής του χιουμοριστικού στοιχείου, αλλά και η χρήση του γλωσσικού κώδικα συνεπικουρεί στον ίδιο σκοπό με τις επαναλήψεις φράσεων, τη χρήση αντιθετικών σχημάτων κτλ.

✓ Στη *Φρικαντέλα* του Τριβιζά το παιχνίδι με τις λέξεις αποτελεί βασικό τρόπο παραγωγής του χιουμοριστικού στοιχείου, ενώ

✓ Στη *Θλιμμένη αγελάδα* του ίδιου και *Στους κάλους της Κλάρας* του Ινκίοφ η αντιστροφή των ρόλων και των καταστάσεων αποτελεί βασικό παράγοντα παραγωγής του χιούμορ.

✓ Τα *πολυτροπικά* κείμενα αξιοποιούν για το στόχο αυτό και την εικόνα και οδηγούν στο γέλιο με ποικιλία λειτουργιών: εξωτερικές αντιθέσεις, κινήσεις που ανατρέπουν τους φυσικούς νόμους, παιχνίδι με τους ήχους, τις παρηχήσεις, τις ανατροπές ρόλων κτλ.

Μετά την ανάγνωση οι μαθητές πρέπει να καταθέσουν γραπτά και προφορικά τη βασική εργασία που ζητά:

✓ Παρουσίαση του κειμένου που διάβασαν στους συμμαθητές τους.

✓ Επιτονισμένη ανάγνωση σύντομων σκηνών και διαλόγων.

✓ Δραματοποίηση μιας χιουμοριστικής σκηνής.

✓ Αιτιολόγηση της χιουμοριστικής ιδιότητας του κειμένου που διάβασαν.

Άλλες δραστηριότητες που μπορεί να ακολουθήσουν είναι οι εξής:

✓ Ανάγνωση του κειμένου, αφηγηματικού και θεατρικού, και μαγνητοφώνηση για ραδιοφωνική εκπομπή.

✓ Σκιαγράφηση του πορτρέτου ενός χιουμοριστικού ήρωα.

✓ Βιβλιοπαρουσίαση στο περιοδικό του σχολείου.

✓ Συγγραφή κειμένου για το οπισθόφυλλο του βιβλίου, το οποίο προσπαθεί να αναδείξει το χιουμοριστικό χαρακτήρα του κειμένου και να προσελκύσει την ανάγνωση των συμμαθητών.

✓ Μετατροπή του αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό.

✓ Μετατροπή του πολυτροπικού κειμένου σε αφηγηματικό και αντίστροφα.

✓ Προσθήκη και αφαίρεση σκηνών και χαρακτήρων από το κείμενο είτε για ενίσχυση είτε για εξάλειψη του χιουμοριστικού στοιχείου.

Γ' Στάδιο: Μετά την ανάγνωση

(2-4 ώρες)

Ατομικές δραστηριότητες

Στο στάδιο αυτό ο κάθε μαθητής καταθέτει γραπτά τις προσωπικές του παρατηρήσεις από τα δύο προηγούμενα στάδια διδασκαλίας επιλέγοντας κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

✓ «Το κείμενο που θα ήθελα να διαβάσω» (από αυτά που πρότειναν οι συμμαθητές μου).

✓ «Σας παρουσιάζω τον ήρωα που μου έκανε εντύπωση».

Επίσης προτείνονται:

✓ Δημιουργία εξώφυλλου για το αγαπημένο μου βιβλίο.

✓ Δημιουργία μιας διαφημιστικής αφίσας για ένα αγαπημένο βιβλίο.

✓ Δημιουργία χιουμοριστικού κειμένου.

Ομαδικές δραστηριότητες

- ✓ Δημιουργία ανθολογίας χιουμοριστικών κειμένων. (Η ανθολογία θα περιλαμβάνει βιβλιοπαρουσιάσεις και αποσπάσματα των κειμένων που παρουσιάστηκαν.)
- ✓ Αναζήτηση ανάλογων κειμένων στην ιστοσελίδα του Μικρού Αναγνώστη του ΕΚΕΒΙ ή σε ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων.
- ✓ Ζωγραφική απόδοση σκηνών από τα κείμενα και δημιουργία της «χιουμοριστικής γωνιά» της τάξης.
- ✓ Παρακολούθηση ανάλογης χιουμοριστικής ταινίας ή θεατρικής παράστασης και σχολιασμός των εντυπώσεων.
- ✓ Σύγκριση κινηματογραφικής και γραπτής απόδοσης της ίδιας ιστορίας (ενδεικτικά: *Ο μικρός Νικόλας*, *Το ημερολόγιο ενός σπασίικλα*, *Ο Αστερίξ και Οβελίξ*, *Οι Μύθοι του Αισώπου* υπάρχουν και στις δυο εκδοχές).

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η επιστροφή και ο επανέλεγχος του αρχικού σταδίου αποτελεί καλό δείκτη για την πορεία των εργασιών μας. Ζητούμε από τους μαθητές να εξηγήσουν για ποιους λόγους τους έκανε να γελάσουν το πρώτο κείμενο που παρακολούθησαν στην τάξη (αυτό της α' φάσης). Αν είναι σε θέση να προσθέσουν νέες συνθετότερες παραμέτρους για την αιτιολόγηση των απαντήσεών τους, αυτό σημαίνει πως η ενότητα υπήρξε χρήσιμη γι' αυτούς.

Αξιολογούμε επίσης την ικανότητα των μαθητών:

- ✓ να αναγνωρίζουν τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το χιουμοριστικό στοιχείο
- ✓ να αναγνωρίζουν την ανατρεπτική οπτική μέσα από την οποία προβάλλονται στο χιουμοριστικό κείμενο οι άνθρωποι, οι ιδέες, η γλώσσα
- ✓ να εξηγούν την κοινωνική φύση του αστείου
- ✓ να παράγουν ανάλογα κείμενα.

Βιβλιογραφία

- Bergson, H. (1998). *Το γέλιο*/μτφρ. Βασίλης Τομανάς. Αθήνα: Εξάντας.
- «Ματιές στο χιούμορ» (1991). *Διαδρομές*, 23.
- Escarpit, R. (1963). *Το χιούμορ*/μτφρ. Ι.Μ. Γαλανός. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Freud, S. (1976). *Jokes and the relation to the unconscious*. Λονδίνο: Penguin.
- Κανατσούλη, Μ. (1993). *Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κουντουρά, Λίνα (2000), «Χιούμορ και λογοτεχνία», στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 215-223.

1.6.6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Στ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Επιστημονική φαντασία

Τίτλος: Επιστημονική Φαντασία

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην ΣΤ' Δημοτικού

Είδος διδακτικής πρακτικής: σχέδιο εργασίας (project), ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 20 ώρες

Εισαγωγή

Η επιστημονική φαντασία (ΕΦ) αποτελεί είδος της φανταστικής λογοτεχνίας και είναι πολιτισμικό προϊόν της νεωτερικής κοινωνίας καθώς πήρε συγκεκριμένη μορφή τον 20^ο αιώνα, αν και οι απαρχές ανάγονται στον «Ίκαρομένιππο» του Λουκιανού. Αξιοποιώντας όλες τις αφηγηματικές μορφές της μυθιστορηματικής παράδοσης (έπος, περιπέτεια, ταξίδι, αλληγορία, σάτιρα, ψυχογραφία), επιχειρεί να συλλάβει το μέλλον της ανθρωπότητας και να εξοικειώσει το αναγνωστικό κοινό με την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, ασκώντας ταυτόχρονα κριτική στον παρόντα κόσμο και δημιουργώντας –έστω και εξεζητημένες– εναλλακτικές προτάσεις με επίκεντρο πάντα τον άνθρωπο.

Η παιδαγωγική σημασία του παιδικού βιβλίου επιστημονικής φαντασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα κείμενα επιστημονικής φαντασίας μυούν τα παιδιά, αποφεύγοντας τον διδακτισμό, σε έννοιες όπως δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, φιλία, συνεργασία, ειρήνη, ελευθερία· θίγουν κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας, όπως υπερπληθυσμός, ολοκληρωτισμός, πυρηνική καταστροφή, σχέση ανθρώπου-φύσης, σχέση ανθρώπου-τεχνολογίας· προτείνουν εναλλακτικούς ή ιδανικούς κοινωνικούς θεσμούς και αξίες ενισχύουν την οικολογική συνείδηση του παιδιού, καθώς αρκετά κείμενα επιστημονικής φαντασίας παρουσιάζουν ένα εντελώς κατεστραμμένο περιβάλλον σε μια μεταπυρηνική περίοδο, γεγονός που αναγκάζει τους ανθρώπους να ζουν κάτω από την επιφάνεια της Γης· καλλιεργούν τη φαντασία των παιδιών και τα εξοικειώνουν με την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Ακόμη η παιδική λογοτεχνία επιστημονικής φαντασίας μας δίνει τη δυνατότητα να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες και την ποικιλομορφία του αφηγηματικού λόγου.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Συνειδητοποίηση και διερεύνηση θεμάτων επιστημονικής φαντασίας.
- ✓ Κατανόηση στερεοτύπων (θετικοί/αρνητικοί ήρωες, περιπετειώδη επεισόδια).
- ✓ Καλλιέργεια της φαντασίας, οραματισμός της μελλοντικής κοινωνίας.
- ✓ Εντοπισμός των πολιτικοκοινωνικών συμφραζομένων μέσα στα οποία εκτυλίσσεται μια ιστορία επιστημονικής φαντασίας.
- ✓ Κριτικός έλεγχος των αξιών της επιστημονικής φαντασίας.
- ✓ Συνειδητοποίηση των σύγχρονων προβλημάτων (ενεργειακό, οικολογικό, υπερπληθυσμός, σχέση ανθρώπου-τεχνολογίας).
- ✓ Εξοικείωση με την ιδέα της αλλαγής που επιφέρει η τεχνολογική εξέλιξη στη ζωή μας.
- ✓ Διερεύνηση των πολιτικών συστημάτων και διάκρισή τους από τα ουτοπικά πολιτικά οράματα.
- ✓ Γνωριμία με τους βασικούς νόμους των (φυσικών) επιστημών.

- ✓ Διάκριση της σύγχρονης από τη φουτουριστική τεχνολογία.
- ✓ Συνειδητοποίηση των γλωσσικών υπερβάσεων της επιστημονικής φαντασίας.
- ✓ Διαθεματική προσέγγιση των θεμάτων της επιστημονικής φαντασίας.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε τα εξής:

- ✓ Εντοπισμό και ανάλυση των βασικών θεμάτων της ΕΦ (ταξίδι στο χρόνο/διάστημα, φουτουριστική τεχνολογία, παρουσία εξωγήινων, χρήση ρομπότ κ.ά.).
- ✓ Αξιοποίηση συμβάσεων ΕΦ για τη σύνθεση ιστορίας ΕΦ (με διαστημικό ταξίδι ή ρομπότ, ή εξωγήινους).
- ✓ Προφορική, γραπτή και δραματοποιημένη αναδιήγηση ιστοριών ΕΦ.
- ✓ Διάκριση θετικών/αρνητικών ηρώων και σχολιασμός στάσεων/αξιών.
- ✓ Αναζήτηση, αξιολόγηση, κριτική επιλογή και συγκέντρωση πληροφοριών από γραπτές /ηλεκτρονικές πηγές για φυσική επιστήμη, τεχνολογία, αστρονομία, πηγές ενέργειας, μόλυνση περιβάλλοντος, γενετική.
- ✓ Διερεύνηση των ζητημάτων που θέτει η ΕΦ και εξεύρεση λύσεων.
- ✓ Αναγνώριση και αποδόμηση στερεοτύπων σχετικών με τα φύλα.
- ✓ Εντοπισμό νεολογισμών που αποδίδουν την εξέλιξη της τεχνολογίας και συνειδητοποίηση της πλαστικής δύναμης της γλώσσας.

Κείμενα

Από το Ανθολόγιο της Γ' και Δ' Δημοτικού:

Ιούλιος Βέρν «Είκοσι χιλιάδες λέυγες κάτω από τις θάλασσες», «Περίπατος στο βυθό της θάλασσας»

Ντιντιέ Λεβύ «Αντζελμαν»

Κίρα Σίνου «Συνάντηση στο διάστημα»

Ολόκληρα κείμενα

1. με θέμα τα ρομπότ

Δρίτσα-Τσιουλάκη, Λ. (1998). *Ο Μιχανούλης*. Αθήνα: Μίνωας.

Σακελλαρίου, Χ. (1998). *Ένα τρελούτσικο ρομποτάκι*. Αθήνα: Δωδώνη.

Βαλαβάνη, Ελένη (1983). *Εγώ το σούπερ ρομπότ*. Αθήνα: Κέδρος.

2. με θέμα τους εξωγήινους

Κοντολέων, Μάνος (1989). *Ο Εέ από τ' άστρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Φυτίλης, Γιώργος (2007). *Τα παιδιά από τον πλανήτη Ιγκάρρετ*. Αθήνα: Λογοσοφία.

3. με θέμα τα διαπλανητικά ταξίδια

Τζώρτζογλου, Ν. (1980). *Εδώ Σελήνη*. Αθήνα: Κέδρος.

Τζώρτζογλου, Ν. (1984). *Εδώ Κρόνος*. Αθήνα: Κέδρος.

Βερν, Ιούλιος (2007). *Από τη Γη στη Σελήνη*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

4. με θέματα επιστημονικά

Σίνου, Κ. (1980). *Το μεγάλο πείραμα*. Αθήνα: Κέδρος.

Ραΐσμαν, Μ. (2008). *Ο φύλακας της βαρύτητας*. Αθήνα: Πατάκης.

5. με θέματα κοινωνικά

Μαυροκεφάλου, Λιλή (1985). *Το άλλο*. Αθήνα: Κέδρος.

Σιμάτου, Χριστίνα (1991). *Τα παιδιά των Μουλτιβόλων*. Αθήνα: Ειρμός.

6. με θέμα τη μηχανή του χρόνου:

Ιωαννίδης, Ι.Δ. (1987). *Καβάλα στο χρονοδιαβήτη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δημοκίδης, Άρης (2010). *Η παράξενη χρονομηχανή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

7. Κόμικς με υπερήρωες

Σούπερμαν, Μπάτμαν, Σπάιντερμαν. Αθήνα: Ψυχογιός 2010.

Ο απίθανος Σπάιντερ-Μαν. Αθήνα: Σαββάλας 2008.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την επιστημονική φαντασία μπορεί να γίνει με την ακρόαση τραγουδιών ή με την προβολή κινηματογραφικής ταινίας, που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πετύχουν μέσα από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει μια γενική θεώρηση του θέματος. Στη συνέχεια περνάμε στην ανάγνωση κειμένων του σχολικού ανθολογίου, για να προσεγγίσουμε τη θεματική της επιστημονικής φαντασίας. Ακολουθούμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Καλό θα ήταν κάθε ομάδα να διαλέξει βιβλίο με διαφορετική θεματική, για να το παρουσιάσει στην τάξη και να προσεγγίσουμε, αν είναι δυνατό, όλα τα θέματα της επιστημονικής φαντασίας.

Οι μαθητές γνωρίζουν τη θεματική της επιστημονικής φαντασίας συμμετέχοντας σε ποικίλες δραστηριότητες όπως ανάγνωση και παρουσίαση λογοτεχνικού έργου επιστημονικής φαντασίας, συγγραφή ιστορίας επιστημονικής φαντασίας, εικονογραφήσεις έργων και ουτοπικών κοινωνιών, που περιγράφονται στα έργα ΕΦ, κατασκευή μηχανών, συλλογή πληροφοριών σχετικών με τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα. Τέλος παράγουν το δικό τους λόγο γύρω από τα θέματα της Επιστημονικής Φαντασίας με ατομικές και ομαδικές εργασίες.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του σχεδίου εργασίας

Α΄ φάση: πριν από την ανάγνωση (περίπου 5 ώρες)

✓ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως αφορμή:

• την ακρόαση του τραγουδιού της Τατιάνας Ζωγράφου «Στους πλανήτες».

(http://www.youtube.com/watch?v=lfiGB_bQtzY το τραγούδι «Στους πλανήτες» Στίχοι-μουσική: Τατιάνα Ζωγράφου. Εκτέλεση Φιόρη-Αναστασία Μεταλληνού

http://www.stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=33944 οι στίχοι του τραγουδιού)

• την προβολή της κινηματογραφικής ταινίας (ή του τρέιλερ της ταινίας) «ΕΤ ο Εξωγήινος» ή «Wall-e»

(<http://www.youtube.com/watch?v=taMnCjzKgd8> το τρέιλερ της ταινίας «ΕΤ ο εξωγήινος»

<http://el.wikipedia.org/wiki/WALL-E> πληροφορίες για την ταινία Wall-e,

<http://www.youtube.com/watch?v=eu2AyDHq8UM&feature=related> το τρέιλερ της ταινίας “Wall-e”)

Ακολουθεί συζήτηση για το θέμα του τραγουδιού και της κινηματογραφικής ταινίας, για αγαπημένα βιβλία, ταινίες, τηλεοπτικές σειρές, κόμικς επιστημονικής φαντασίας και για αγαπημένους υπερήρωες.

✓ Διαβάζουμε στην τάξη τα κείμενα επιστημονικής φαντασίας του σχολικού Ανθολογίου της Γ΄ και Δ΄ τάξης και καταγράφουμε τη θεματολογία τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν λογοτεχνικά έργα επιστημονικής φαντασίας στη σχολική βιβλιοθήκη, στη δημοτική βιβλιοθήκη, στο διαδίκτυο και στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, στον κόμβο για παιδιά, Ο μικρός αναγνώστης (<http://www.mikrosanagnostis.gr/>), για να κάνουν έναν κατάλογο με τίτλους και θέματα της επιστημονικής φαντασίας. Χρήσιμες ιστοσελίδες:

http://www.livepedia.gr/index.php/Επιστημονική_Φαντασία

[http://el.wikipedia.org/wiki/Μυθιστόρημα_επιστημονικής_φαντασίας_\(για_παιδιά\)](http://el.wikipedia.org/wiki/Μυθιστόρημα_επιστημονικής_φαντασίας_(για_παιδιά))

http://www.altfactor.ath.cx/library/stuff/katsavos/20_themata.html Γιώργος Κατσαβός, 20 Κύρια Θέματα Επιστημονικής Φαντασίας και η Καταγωγή τους.

Β΄ Φάση: Ανάγνωση (περίπου 10 ώρες)

Οι μαθητές φέρνουν στην τάξη τα βιβλία ΕΦ και τίτλους βιβλίων, που συγκέντρωσαν κατά την έρευνά τους στις βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο και γίνεται η καταγραφή των θεμάτων της Επιστημονικής φαντασίας. Χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα επιλέγει να μελετήσει στο σπίτι ένα βιβλίο από μια θεματική ενότητα (εφόσον είναι δυνατό κάθε ομάδα διαλέγει βιβλίο με διαφορετική θεματική). Στο σχολείο οι ομάδες δουλεύουν και ετοιμάζουν την παρουσίαση του βιβλίου που διάβασαν στο σπίτι, επιλέγοντας κάποιες από τις δραστηριότητες που ακολουθούν.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο από τον παραπάνω κατάλογο με θέμα τα ρομπότ μπορούν να οργανώσουν την παρουσίασή τους με δραστηριότητες όπως οι παρακάτω:

- ✓ αντλούν πληροφορίες για τα ρομπότ από το βιβλίο *Η εξέγερση των ρομπότ*, Ερευνητές, 2010
- ✓ γράφουν κείμενα στα οποία αναφέρουν τα θετικά ή τις επιφυλάξεις τους για τη χρήση των ρομπότ, τις προβλέψεις τους για την εξέλιξη των ρομπότ
- ✓ γράφουν μια ιστορία με πρωταγωνιστή ρομπότ, στην οποία περιγράφουν την ανάγκη που το δημιούργησε, την κατασκευή του και τις ικανότητές του
- ✓ κατασκευάζουν το δικό τους ρομπότ με υλικά που έχουν στο σπίτι. Βιντεοσκοπούν την κατασκευή του, για να την παρουσιάσουν στην τάξη.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ με θέμα τους εξωγήινους

- ✓ διερευνούν τη σχέση γήινων-εξωγήινων, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο, τη θέση των εξωγήινων απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης Γη, και συγκρίνουν το γήινο με τον εξωγήινο πολιτισμό που περιγράφεται στο βιβλίο
- ✓ γράφουν κείμενο στο οποίο εκθέτουν και αιτιολογούν την άποψή τους για τον αν υπάρχει εξωγήινη ζωή

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ με θέμα τα διαπλανητικά ταξίδια:

- ✓ αντλούν πληροφορίες για το πλανητικό μας σύστημα από βιβλία γνώσεων και από το διαδίκτυο

http://el.wikipedia.org/wiki/Ηλιακό_σύστημα

<http://www.greekastronomy.gr/solarsystem/solarsystem.htm> για το ηλιακό σύστημα

<http://www.astronomia.gr/>

<http://www.eugenfound.edu.gr/> Ίδρυμα Ευγενίδου, Πλανητάριο

<http://www.tmt.h.edu.gr/> Νόησις, κέντρο διάδοσης επιστημών και μουσείο τεχνολογίας, Θεσ/νίκη.

<http://www.nasa.gov/> ΝΑΣΑ (Εθνική Υπηρεσία Αεροναυτικής και Διαστήματος)

<http://www.nasa.gov/audience/forkids/kidsclub/flash/index.html> ΝΑΣΑ για παιδιά

- ✓ γράφουν κείμενο στο οποίο αναφέρουν τους λόγους, τις ανάγκες, τα προβλήματα του πλανήτη Γη (π.χ. ενεργειακό), που οδηγούν στην οργάνωση διαπλανητικών ταξιδιών και τους κινδύνους που εγκυμονούν αυτού του είδους τα ταξίδια.
- ✓ Αν επιλέξουν το βιβλίο του Ιουλίου Βερν «Από τη Γη στη Σελήνη», γράφουν κείμενο στο οποίο καταγράφουν την εξέλιξη της τεχνολογίας από την εποχή του Ιουλίου Βερν μέχρι σήμερα.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ που θίγει κοινωνικά θέματα:

- ✓ γράφουν κείμενο στο οποίο περιγράφουν το πώς φαντάζονται μια ουτοπική κοινωνία
- ✓ ζωγραφίζουν την ουτοπική κοινωνία του βιβλίου που διάβασαν, ή την ουτοπική κοινωνία γενικά, όπως τη φαντάζονται.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ που αναφέρεται σε επιστημονικά θέματα: φυσικής, βιοϊατρικής, γενετικής, βιοτεχνολογίας, κρυογονικής, κλωνοποίησης:

- ✓ αντλούν πληροφορίες για τα θέματα που θίγονται από βιβλία γνώσεων και από το διαδίκτυο.

(www.physics4u.gr Η Φυσική στο διαδίκτυο, <http://el.wikipedia.org/wiki/Γενετική> ,

<http://el.wikipedia.org/wiki/Κλωνοποίηση>

http://www.edutv.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=285&Itemid=72 Εκπαιδευτική τηλεόραση. Σειρά 4 επεισοδίων που έχει ως στόχο να ενημερώσει τα παιδιά για θέματα βιολογίας για τα οποία ακούν και διαβάζουν καθημερινά.)

- ✓ γράφουν κείμενο στο οποίο αναφέρονται στους κινδύνους που ενδέχεται να επιφυλάσσει η εξέλιξη της τεχνολογίας και οι επεμβάσεις του ανθρώπου στους κανόνες της φύσης.
- ✓ ζωγραφίζουν την πόλη του μέλλοντος, όπως τη φαντάζονται.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν ένα βιβλίο ΕΦ με θέμα τη μηχανή του χρόνου:

- ✓ γράφουν κείμενο με θέμα: «Αν είχατε τη δυνατότητα να ταξιδέψετε στο χρόνο πού θα θέλατε να πάτε και τι θα θέλατε να κάνετε εκεί που θα πάτε;»
- ✓ ζωγραφίζουν το μεταφορικό μέσο με το οποίο πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να κάνουν ταξίδια στο χρόνο.

Οι μαθητές που θα επιλέξουν να διαβάσουν κόμικς με υπερήρωες, Σούπερμαν, Σπάιντερμαν:

- ✓ γράφουν κείμενα στα οποία παρουσιάζουν έναν υπερήρωα, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του και τη δράση του και τον διακρίνουν από έναν ήρωα.
- ✓ επινοούν τον δικό τους υπερήρωα, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του και δημιουργούν κόμικς με πρωταγωνιστή τον δικό τους υπερήρωα.

Οι ομάδες παρουσιάζουν στην τάξη:

- ✓ τα βιβλία και τα κόμικς που διάβασαν με κείμενο στο οποίο θα παρακινούν τους συμμαθητές τους να το διαβάσουν κι εκείνοι
- ✓ τα κείμενα που έγραψαν με αφορμή την ανάγνωση των βιβλίων και τους προβληματισμούς τους γύρω από τα θέματα τα οποία πραγματεύονται τα βιβλία που διάβασαν.
- ✓ τα κόμικς με υπερήρωες που δημιούργησαν

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 5 ώρες)

Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν κάποιες από τις παρακάτω ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες:

- ✓ γράφουν ομαδικά κείμενο στο οποίο παρουσιάζουν τα σημαντικότερα προβλήματα του πλανήτη Γη, όπως υπερπληθυσμός, πυρηνική καταστροφή, σχέση ανθρώπου-φύσης, σχέση ανθρώπου-τεχνολογίας, ενεργειακό, και προτείνουν λύσεις που βασίζονται στην πραγματικότητα ή στη φαντασία.
- ✓ γράφουν ομαδικά μια δική τους ιστορία επιστημονικής φαντασίας που να πραγματεύεται ένα από τα θέματα του είδους και την εικονογραφούν.

- ✓ γράφουν ομαδικά μια ιστορία στην οποία περιγράφουν κριτικά τη ζωή στον πλανήτη Γη μέσα από τα μάτια του εξωγήινου πρωταγωνιστή.
- ✓ δημιουργούν ομαδικά λεξικό όρων που συναντώνται στη λογοτεχνία ΕΦ και αποδίδουν την εξέλιξη της τεχνολογίας.
- ✓ γράφουν κείμενο στο οποίο περιγράφουν το πώς φαντάζονται τον κόσμο μας μετά από εκατό χρόνια
- ✓ εικονογραφούν το αγαπημένο τους βιβλίο επιστημονικής φαντασίας.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει και να αναλύει τα βασικά θέματα της επιστημονικής φαντασίας.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αξιοποιεί τις συμβάσεις της επιστημονικής φαντασίας στη σύνθεση δικής του ιστορίας ΕΦ.
- ✓ Αξιοποιούμε την ικανότητα του μαθητή να σχολιάζει τις αξίες και τα ζητήματα που θίγει η λογοτεχνία επιστημονικής φαντασίας.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αναζητά, να αξιολογεί και να επιλέγει πληροφορίες από γραπτές και ηλεκτρονικές πηγές για επιστημονικά και τεχνολογικά θέματα.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Παπαντωνάκης, Γεώργιος (2001). *Εισαγωγή στο ελληνικό παιδικό μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας. Απο τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000). «Επιστημονική Φαντασία» στο Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 317-321.

1.7 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

(Αναφέρονται μόνο αυτοτελή έργα)

- 12+1 μικροί συγγραφείς: Βραβευμένα διηγήματα με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου της Άλκης Ζέη «Ο ψεύτης παππούς», συλλογικό έργο (2008). Αθήνα: Κέδρος.
- Anderson, Richard κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες/επιμ.* Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ. Ανθή Αρχοντίδου κ.ά. Αθήνα: Gutenberg.
- Browne, Neil M. & Stuart M. Keeley (2004). *Οδηγός κριτικής σκέψης: 11 ερωτήσεις για μια κριτική ακρόαση ή ανάγνωση/μτφρ.* Γιώργος Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.
- Doubrovsky, Serge & Tzvetan Todorov επιμ. (1985). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας: Συνέδριο στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας, 22-29 Ιουλίου 1969/μετάφραση* I. N. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Escarpit, Denise (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη: ιστορική επισκόπηση/μτφρ.* Αθήνη Στέση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Frey, Karl (1986). *Η μέθοδος 'project' /μτφρ.* Κλεονίκη Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Maingain, Alain, Barbara Dufour & Gerard Fourez (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας/μτφρ.* Χαράλαμπος Ράπτης. Αθήνα: Πατάκης.
- Propp, Vladimir J. (1991²). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρώς και άλλα κείμενα/μτφρ.* Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Χρυσafίδης, Κώστας (1994). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.
- Αγγελάκος, Κώστας επιμ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.
- Αντλερ Μόρτιμερ Τζ. & Τσαρλς Βαν Ντόρεν (1998). *Πώς να διαβάσετε ένα βιβλίο/μτφρ.* Δημοσθένης Αυγερινός. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου επιμ. (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αυδή, Αύρα & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλάκη, Ασπασία & Λευτέρης Γιαννακουδάκης (2009). *Η δημιουργική γραφή στο Δημοτικό σχολείο. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.* Αθήνα: Κέδρος.
- Γκετμανένκο, Ναταλία & Γιουλιάννα Πογκόσοβα (2009). *Ακούμε, διαβάζουμε, σκεφτόμαστε. Εγχειρίδιο της ενωμένης διαθεματικής ανάγνωσης.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαθεματικότητα και εκπαίδευση: Διδακτικές εφαρμογές στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά 8ου Επιμορφωτικού σεμιναρίου (Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, 6-8 Νοεμβρίου 2003).* Αθήνα: Πατάκης.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1992). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη.* Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων: το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών ενηλίκων.* Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλία, Ελένη επιμ. (2007). *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση.* Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.

- Κακλαμανίδου, Δέσποινα (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και συγκριτικές αναλύσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καλογήρου, Τζίνα & Κική Λαλαγιάννη επιμ. (2005). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/εις*. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τζίνα (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κάλφας, Αντώνης (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: τα Τραμάκια.
- Κανατσούλη, Μένη & Δημήτρης Πολίτης επιμ. (2011). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μένη (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μένη (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας (2008), *Ποίηση για παιδιά και νέους. Αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρπόζηλου, Μάρθα (1994). *Το Παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσαρίδου, Μάρθα (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
<http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2004). *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές, Πρακτικά Γ' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (29, 30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, Τζίνα Καλογήρου & Άβα Χαλκιαδάκη (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κόκορης, Δημήτρης (2007). *Μεταφρασμένη ποίηση. Διδακτικές και κριτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας.
- Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι*. Αθήνα: Πατάκης, 2007.
- Λεοντσίνη, Μαίρη επιμ. (2000). *Όψεις της ανάγνωσης/μτφρ. Κώστας Αθανασίου & Φώτης Σιατίτσας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2008³). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλάσκας, Κώστας & Κώστας Αγγελάκος επιμ. (2005). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σοφία (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. (2009), *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις: Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σίμος (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαντωνάκης, Γεώργιος επιμ. (2006). *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πενάκ, Ντανιέλ (1996). *Σαν ένα μυθιστόρημα/μτφρ. Ρένα Χάτχουτ*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ποσλιανέκ, Κριστιάν (1996). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα/μτφρ. Στέση Αθήνη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τζάνι (2003[1993]). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες/μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλάριου, Χάρης (2003). *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της καλλιέπειας με την παιδική λογοτεχνία*, επιμ. Θανάσης Ντζούφρας. Αθήνα: Μελωδία- Καψάσκη.
- Σουλιώτης, Μίμης (2010). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σπινκ, Τζων (Spink, John) (1989). *Τα παιδιά ως αναγνώστες/μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά. Συμβολή στην έρευνα και στη μελέτη της τέχνης και της τεχνικής της εικονογράφησης* (2006). Αθήνα: Ο Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.
- Τσιλιμένη, Τασούλα επιμ. (2009). *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία. Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών www.kleidiakaiaantikleidia.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*.

2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

2.1 ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι σκοποί της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τη διδακτική μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών. Επομένως πρέπει, πριν από οτιδήποτε άλλο, να παραθέσουμε τους σκοπούς που ορίζει το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.¹¹

Σκοποί

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Στον παραπάνω σκοπό περιλαμβάνονται τα εξής:

- ✓ *Η συνειδητοποίηση, η διερεύνηση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας.*
- ✓ *Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης.*
- ✓ *Η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών». Στην Ελλάδα η κρίσιμη μάζα των αναγνωστών είναι πολύ μικρή και το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, τη δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους.*
- ✓ *Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας.*
- ✓ *Η καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας αναδεικνύεται στρατηγικός, καθώς αυτή έχει αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας –λ.χ. τα διαφορετικά είδη οπτικής αφήγησης και αναπαράστασης της υποκειμενικής εμπειρίας.*

¹¹ *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση, σσ. 25-26.*

- ✓ Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού.
- ✓ Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της.
- ✓ Η ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό.

Ειδικότερα, οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας *ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων* είναι:

- ✓ Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.
- ✓ Να είναι σε θέση να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.
- ✓ Να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Να είναι σε θέση να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.
- ✓ Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων.

Μετά τους σκοπούς, στο νέο ΠΣ αναφέρονται οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Με τον όρο «δεξιότητες» εννοούμε όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση. Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών¹².

Δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες

- ✓ Ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Αξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών και συμμαθητριών τους.

¹² Πρόγραμμα Σπουδών, σσ. 26-27.

- ✓ Αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα.
- ✓ Εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης: ιδιωτική, συν-ανάγνωση, δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάγνωση ύστερα από προτροπή, σύσταση, ανάθεση, δραματοποιημένη ανάγνωση, ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων κτλ.
- ✓ Αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και προσδιορισμός της ιστορικότητάς τους. Αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου: χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τους χαρακτήρες, καθώς και την οπτική γωνία του συγγραφέα.
- ✓ Αναγνώριση και περιγραφή των συμβάσεων και τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων. Συσχέτιση με τις χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις των διαφορετικών ειδών της λογοτεχνίας.
- ✓ Ανίχνευση της μυθοπλαστικής επέμβασης της λογοτεχνίας, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που μας παρέχουν τα λογοτεχνικά κείμενα (λ.χ. το ιστορικό μυθιστόρημα) με ανάλογες από ιστορικά βιβλία ή δημοσιογραφικές πηγές. Διάκριση φανταστικών από πραγματικά γεγονότα.
- ✓ Επισήμανση των συγκρουόμενων κωδίκων συμπεριφοράς ανάμεσα π.χ. σε ήρωες διαφορετικής ηλικίας ή φύλου.
- ✓ Αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας.
- ✓ Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

Για ειδικότερους σκοπούς θα γίνει λόγος παρακάτω σε σχέση με ειδικά θέματα όπως η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

2.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

Διδάσκοντας τον μαθητή και τη μαθήτριά, όχι το κείμενο ¹³

Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η *ανάγνωση*, 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 μέσω των *ανθρώπινων σχέσεων*: των σχέσεων του μαθητικού κοινού με τον εκπαιδευτικό, των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους, των μαθητών και μαθητριών με την οικογένειά τους. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τη σπουδή της Φιλολογίας και δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα. Δεν διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του.

Το νέο ΠΣ για το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι, λοιπόν, κειμενοκεντρικό, αλλά μαθητοκεντρικό. Τούτο σημαίνει πως δεν βασίζεται σε ένα συμπαγή όγκο λογοτεχνικών κειμένων τα οποία έχουν προαποφασιστεί από ομάδα ειδικών και περιλαμβάνονται στα γνωστά σχολικά ανθολόγια ούτε θέτει ως προτεραιότητα τη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμένων. Είναι ανοικτό ως προς τα κείμενα, δηλαδή

¹³ Στο Πρόγραμμα αναφέρονται οι βασικές μεθοδολογικές αρχές σσ. 35-37, αλλά εδώ επεξηγούνται περισσότερο κάποια σημεία.

προτείνει είδη κειμένων, κατάλληλων να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς και τις επιδιωκόμενες δεξιότητες κάθε διδακτικής ενότητας, αλλά επιτρέπει και συστήνει την επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων που θα αναγνωστούν στην τάξη να την κάνει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών της κάθε τάξης. Τούτο συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της μεθόδου σχεδίου εργασίας (project) που αποτελούν τις μεθοδολογικές επιλογές του ΠΣ. Εννοείται πως στα σενάρια που παρατίθενται παρακάτω στον *Οδηγό*, προτείνονται συγκεκριμένα κείμενα αλλά η σημασία τους είναι παραδειγματική, όπως παραδειγματική είναι η σημασία των ίδιων των σεναρίων.

Εκείνο που συστήνει με έμφαση το νέο ΠΣ είναι η ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στην καθημερινή πρακτική του σχολείου. Είναι ένα βήμα προς την κατεύθυνση της αλλαγής της σχέσης με το βιβλίο, της σχέσης τελικά με την ίδια τη γνώση και την προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο δεν θα επηρεάσει μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά αποτελεί το προοίμιο τόσο για μια συνολικότερη αλλαγή κλίματος στην εκπαίδευση και στη σχέση διδασκόντων-διδασκομένων όσο και για τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή.¹⁴ Το νέο ΠΣ, χωρίς να απαξιώνει τα εν χρήσει σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, δεν τα θεωρεί αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ούτε προτείνει τη συγγραφή νέων. Αντίθετα, συνιστά τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια, μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, κτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νεαρούς αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια. Η βασική διαφορά του νέου ΠΣ από το προηγούμενο είναι ότι, ενώ και το προηγούμενο συνιστούσε την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, ο τρόπος που δομούσε το μάθημα βάσει ανθολογίου, δεν άφηνε χώρο, ούτε πρότεινε τρόπους διδασκαλίας των ολόκληρων έργων. Το νέο ΠΣ είναι δομημένο έτσι ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές.

Η μεθοδολογική μας προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη *διδασκαλία σε ομάδες* και τη *μέθοδο σχεδίων εργασίας (project)*. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Παρακάτω θα γίνει εκτενής λόγος για τις δύο αυτές παιδαγωγικές μεθόδους.

Η μονάδα οργάνωσης του νέου Π.Σ. είναι η διδακτική ενότητα. Διδακτική ενότητα ονομάζουμε μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και

¹⁴ Το κρίσιμο ερώτημα είναι πάντα πού θα βρεθούν τα λογοτεχνικά βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν στο σχολείο, καθώς σχολικές βιβλιοθήκες δεν υπάρχουν σε πολλά σχολεία. Μια μικρή βιβλιοθήκη τάξης είναι εφικτό όμως να δημιουργηθεί εκ των ενόντων. Επίσης στο διαδίκτυο είναι σήμερα διαθέσιμα αρκετά λογοτεχνικά κείμενα.

διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα. Για κάθε τάξη προτείνονται τρεις διδακτικές ενότητες. Κάθε διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη ως σχέδιο εργασίας (project), προσαρμοσμένο 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 project, η διδασκαλία των εννοιών μας αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην καθεμία. Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις. 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 και μαθητριών 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 και μαθητριών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έρχονται στο μάθημα έχοντας ήδη την επιθυμία να διαβάσουν και δεν διαπιστώνουν με αυτονόητο και φυσικό τρόπο τη λογοτεχνική αξία των κειμένων. Οι προσπάθειές μας σ' αυτή τη φάση κατατείνουν στο να εισαγάγουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Γίνονται συζητήσεις στην τάξη και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσεως (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (σύντομες ιστορίες, διηγήματα, ποιήματα και τραγούδια) που διαβάζονται μέσα στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται, όταν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές μας έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν. Οποσδήποτε χρειάζονται το λιγότερο τέσσερις διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί.

Τότε περνούμε στη *φάση της κυρίως ανάγνωσης*, που είναι και η σημαντικότερη φάση. Εδώ οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν μεγαλύτερα κείμενα (διηγήματα, κεφάλαια από μυθιστορήματα και στο τέλος ολόκληρα βιβλία) στο σπίτι τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει ιδιαιτέρως να τονιστεί πως έχει μεγάλη σημασία το σχολείο να ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα στο σπίτι. Δεν γίνεται κανείς αναγνώστης μόνο με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο, όσο πετυχημένη κι αν είναι αυτή. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι κατά βάση μια μοναχική δραστηριότητα η οποία γίνεται σε προσωπικό χρόνο, επειδή αποτελεί ανάγκη του αναγνώστη. Σκοπός μας είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν τη συνήθεια να διαβάζουν λογοτεχνία στον προσωπικό τους χρόνο. Μεγάλη βοήθεια και κίνητρα θα προσφέρει προς την κατεύθυνση αυτή η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σχολείο ή στην τάξη, στην οποία μπορεί να καταφεύγει το μαθητικό κοινό σε ολοήμερη βάση.

Η φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει μεγάλη διάρκεια, γιατί περιλαμβάνει πολλά υπο-στάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ξεκινούμε δηλαδή από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνάμε 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. Πρέπει όμως να καταβάλλεται προσπάθεια σε μόνιμη βάση, έτσι ώστε η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων να ενταχθεί σταθερά και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα ακριβώς από τη μεθόδευση της διδασκαλίας σε διδακτικές ενότητες-project.

Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία, η οποία 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 και οι μαθήτριες 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. Τα παιδιά, όταν εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν τιθασεύσει 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, λ.χ. επιδιώκουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη γι' 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 εστιάζουν στην οπτική γωνία από την οποία μιλά ο αφηγητής, στη συγκεκριμένη στάση ζωής στην οποία παραπέμπει και ζητούν να σχολιάσουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τις διαφορετικές αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων.

Τέλος, περνούμε στην τρίτη και τελευταία φάση, που συνήθως ονομάζεται: *μετά την ανάγνωση*. Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριές μας παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από 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 νοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες 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 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, δηλ. το σχέδιο εργασίας (project).

Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας

Πολύ συχνά δεν γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση **και** στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία. Στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών και

μαθητριών μας από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία μας. Ζητούμε να αξιολογήσουμε τις *δεξιότητες* που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών μας ενοτήτων και είχαν τεθεί από την αρχή στη *σκοποθεσία* της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές και οι μαθήτριες στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν αξιολογούνται με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα τους, 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. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους.

Η αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας εξαρτάται από το είδος της εργασίας που του/της αναθέτουμε. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι σκόπιμα σχεδιασμένες να είναι πολλές και ποικίλες. Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά 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. Στις γραπτές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς προτείνεται να εξετάζεται άγνωστο κείμενο, ομόθεμο ή ομοειδές με αυτά που διαβάστηκαν και με ασκήσεις ανάλογες με αυτές που επεξεργάστηκαν οι μαθητές στη διάρκεια της χρονιάς.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι μαθητές και οι μαθήτριές μας αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μια, 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). Η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών και μαθητριών μας στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας.

2.3 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Το νέο ΠΣ δίνει μεγάλη έμφαση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και επισημαίνει την ειδική χρήση των ΤΠΕ σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, στη συνέχεια του Οδηγού παρατίθενται σενάρια διδασκαλίας στα οποία προτείνονται δραστηριότητες για τους μαθητές που εμπλέκουν τις ΤΠΕ. Είναι απαραίτητο επομένως, για να γίνει κατανοητή η χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας, να παραθέσουμε το σχετικό απόσπασμα από το ΠΣ που αναφέρεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.¹⁵

«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ακόμη και της γλώσσας, χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ. Οι λόγοι είναι πολλοί: Για μεγάλο χρονικό διάστημα η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κατανοούνταν ως μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος που καμιά σχέση δεν μπορεί να έχει με τον κόσμο της τεχνολογίας, ο οποίος αντιμετωπιζόταν, στο πλαίσιο μιας άγονης αντιπαράθεσης τέχνης και τεχνολογίας, ως τεχνοκρατικός, χρηστικός, με

¹⁵ Πρόγραμμα Σπουδών, σσ. 32-33.

προσωρινή αξία που δε συγκρίνεται με την αιώνια αξία των κλασικών κειμένων και των έργων τέχνης.

Ο οποιοσδήποτε εκσυγχρονισμός του μαθήματος προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης και δημιουργικής χρήσης των ΤΠΕ θα πρέπει να ξεκινήσει από έναν αναπροσδιορισμό των σκοπών και των μεθόδων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Όπως έχει δείξει η έρευνα, όταν δεν γίνεται αυτό, οι διδακτικές προτάσεις που εμφανίζονται (σενάρια) το μόνο που κατορθώνουν είναι να «βάζουν το παλιό κρασί σε καινούρια φλασκιά», να αναπαράγουν δηλαδή το ίδιο διδακτικό μοντέλο με ένα εκσυγχρονισμένο ένδυμα που είναι οι ΤΠΕ.

Αν δεχόμαστε ότι η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας και, προπαντός, να δουν το σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπούν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού, τότε είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν, με την παραπάνω προοπτική, στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους· από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων.

Τα τελευταία χρόνια, δύο εξελίξεις σχετικά με τη λογοτεχνία και τις ΤΠΕ μονοπωλούν τη συζήτηση: τα e-books και η κυβερνολογοτεχνία ή υπερλογοτεχνία (cyberliterature ή hyperliterature). Η μεταξύ τους διαφορά είναι κεφαλαιώδης, είναι η διαφορά ανάμεσα σε ψηφιοποιημένη και ψηφιακή λογοτεχνία. Τα ηλεκτρονικά βιβλία είναι η ηλεκτρονική μεταφορά (ψηφιοποιημένη λογοτεχνία) αυτούσιων λογοτεχνικών βιβλίων, παλαιότερων ή σύγχρονων, τα οποία είναι διαθέσιμα για αγορά μέσω του διαδικτύου και τα οποία διαβάζονται στον υπολογιστή ή από τις συσκευές ψηφιακής ανάγνωσης. Στην ελληνική αγορά διατίθενται κάποια ηλεκτρονικά λογοτεχνικά βιβλία, αλλά οι τίτλοι είναι περιορισμένοι. Αν κάποτε γενικευτεί η χρήση του ηλεκτρονικού βιβλίου, τότε το μάθημα της λογοτεχνίας θα έχει πρόσβαση σε έναν μεγάλο αριθμό τίτλων, γεγονός που θα λειτουργούσε απελευθερωτικά αλλά θα θεράπευε, εν μέρει, και το χρόνιο ελληνικό πρόβλημα της ανυπαρξίας σχολικών βιβλιοθηκών. Σε κάθε περίπτωση, όταν αναζητούμε ένα βιβλίο καλό είναι να ελέγχουμε εάν κυκλοφορεί σε e-book έτσι ώστε η πρόσβασή του να είναι ευκολότερη.

Στο επιστημονικό πεδίο γίνεται πολύς λόγος για την επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων και του νέου ψηφιακού περιβάλλοντος στην ίδια τη συγγραφή και τη διάδοση της λογοτεχνίας, την εμφάνιση δηλαδή ενός νέου είδους, της κυβερνολογοτεχνίας ή υπερλογοτεχνίας. Πρόκειται για τη λογοτεχνία εκείνη που παράγεται από την αρχή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, κατά την ανάγνωσή της υποστηρίζεται από ειδικά λογισμικά και δε μπορεί να παρουσιαστεί σε έντυπη μορφή. Η κυβερνολογοτεχνία είναι ένα ορισμένο είδος λογοτεχνίας το οποίο, προς το παρόν, δεν έχει αναπτυχθεί στην ελληνική γλώσσα και δε χρειάζεται να μας απασχολήσει εδώ. Οι ιδιότητές της ωστόσο εμπνέουν κάποιες νεότερες προτάσεις για την

αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα έχουν προταθεί στην βιβλιογραφία η αξιοποίηση καταρχήν του επεξεργαστή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές («δημιουργική γραφή»), των πολυμέσων για την κατασκευή από τους μαθητές πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ασύγχρονης επικοινωνίας και των ιστολογίων για την ευκολότερη συνεργασία των μαθητών, τη σύνταξη από κοινού κειμένων και τη διαπραγμάτευση του νοήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θέτουμε ως σκοπό την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας η οποία θα περιλαμβάνει τους εξής στόχους:

- ✓ Να πολλαπλασιάσει τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους που έχει στη διάθεσή του τώρα ο εκπαιδευτικός και το μαθητικό κοινό.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο οποίο θα εντάσσεται ομαλά και με συνέπεια η χρήση των ΤΠΕ.
- ✓ Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και της μαθήτριας στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα.
- ✓ Να διευρύνει το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και της μαθήτριας προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο.
- ✓ Να φέρει σε επαφή το μαθητικό κοινό με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια.
- ✓ Να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι/ες με τη δημιουργική γραφή.
- ✓ Να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, facebook, twitter, wikis).
- ✓ Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με διαθεματικές εργασίες, πολυμεσικά παρουσιασμένες.

2.4 ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

2.4.1. Η μέθοδος σχεδίων εργασίας (project)

Η μέθοδος project είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχει αποφασιστικά όλη η τάξη και είναι στο σύνολό της υπεύθυνη για τη διαμόρφωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Η βασική δομή της μεθόδου project συνίσταται στα ακόλουθα στάδια:

1) έναρξη του project με δύο χαρακτηριστικά:

- ✓ αδέσμευτη έκβαση: η πρόταση για διεξαγωγή ενός project και η σχετική συζήτηση δεν εξασφαλίζουν τη σίγουρη διεξαγωγή του. Όλοι οι συμμετέχοντες αποφασίζουν αν συμφωνούν για τη διεκπεραίωσή του και για τη μορφωτική αξία της διαδικασίας διεκπεραίωσής του.

- ✓ όχι απαραίτητη γνωστική αξία: Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη διεξαγωγή ενός project. Η πρωτοβουλία από μόνη της αποκτά μορφωτική και παιδαγωγική αξία, καθώς τα μέλη ασχολούνται με την επεξεργασία της και εργάζονται για την πραγμάτωσή της. Θεωρείται σκόπιμο να ενθαρρύνεται από την αρχή η ελεύθερη έκφραση από όλα τα μέλη.
 - 2) ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία:
 - ✓ καθορισμός χρονικών ορίων και κανόνων διεξαγωγής (καθορισμός πλαισίων) της συζήτησης
 - ✓ καθαυτή διαδικασία ανταλλαγής απόψεων κατά την οποία εξετάζεται κριτικά το περιεχόμενο της πρότασης
 - 3) από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης που οδηγεί στον ακριβή και λεπτομερή προγραμματισμό των ενεργειών. Αποτελεί την αρχή του σταδίου πραγμάτωσης: ποιος θα κάνει τι, ποιες ακριβώς δραστηριότητες θα γίνουν, ρυθμός εργασίας, χρονική διάρκεια των εργασιών, τι θα προκύψει.
 - 4) υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί-εκτέλεση project: Το στάδιο αυτό διακόπτεται από τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και –όπως αναμένεται– παίρνει τον περισσότερο χρόνο.
 - 5) περάτωση του project
κατά τη διάρκεια του project παρεμβάλλονται:
 - 6) διαλείμματα ενημέρωσης που στόχο έχουν
 - ✓ την ανταλλαγή πληροφοριών και την αμοιβαία πληροφόρηση σχετικά με την εξέλιξη των εργασιών στην ολομέλεια.
 - ✓ οργάνωση επόμενων βημάτων, αλλαγή ρυθμού, προγραμματισμός χρόνου, ψηφοφορίες, πρωτόκολλα και πρακτικά.
 - ✓ διαπίστωση και σχολιασμός προόδου σε σχέση με τον προσδοκώμενο στόχο.
 - 7) διαλείμματα ανατροφοδότησης-ανατροφοδοτικής επισκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Κατά τη διάρκειά τους τα μέλη συζητούν, σχολιάζουν κριτικά τις ενέργειές τους καθώς και τους όρους και το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Θέτουν στο προσκήνιο ασυμφωνίες, παράπονα, και προσπαθούν να λύσουν τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς που δυσχεραίνουν τη συνέχιση των εργασιών τους. Το στάδιο αυτό έχει μεγάλη σημασία και μετατρέπει το project σε παιδαγωγική πράξη με ευρύτερη μορφωτική αξία.
- Με βάση τα παραπάνω στάδια οι μαθητές και μαθήτριες:
- ✓ παίρνουν αφορμή από ένα βίωμα, ένα πρόβλημα ή ένα σημαντικό γεγονός και αποφασίζουν οι ίδιοι ή οι ίδιες για το θέμα του project
 - ✓ συζητούν και προσδιορίζουν μόνοι τους για το είδος των σχέσεων και τη δομή των ομάδων που θα οργανώσουν
 - ✓ επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, ώστε να έχει λογικό περιεχόμενο
 - ✓ αυτο-οργανώνονται σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια και κατανέμουν τις διάφορες ενέργειες
 - ✓ ανταλλάσσουν πληροφορίες, συζητούν τα προβλήματα ομαδικές και ατομικές καταστάσεις καθώς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Σ' αυτή τη βάση επαναπροσδιορίζουν τους αρχικούς τους στόχους και θέτουν νέους στόχους εργασίας, αν το κρίνουν απαραίτητο, μετά από κάθε συνάντηση
 - ✓ επινοούν δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους
 - ✓ επιδιώκουν την κάλυψη ομαδικών και ατομικών ενδιαφερόντων προσπαθώντας να βρουν ισορροπία σε τυχόν διαφωνίες
 - ✓ όλες οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που προκύπτουν διευθετούνται από τα μέλη βάσει δημοκρατικών διαδικασιών

- ✓ ασχολούνται με αυθεντικές καταστάσεις και επίκαιρα προβλήματα που ζητούν λύση. Δεν συλλέγουν απλώς γνώση που σχετίζεται με τις τωρινές περιστάσεις μάθησης, αλλά κάνουν τη σύνδεση σχολείου-πραγματικότητας και αποκτούν χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες
- ✓ απώτερος σκοπός είναι να μάθουν να συνεργάζονται, να σκέφτονται ομαδικά, να εργάζονται για έναν κοινό σκοπό καθώς και να θέτουν οι ίδιοι και οι ίδιες τις δημοκρατικές διαδικασίες και τους κανόνες, τους οποίους στη συνέχεια πρέπει να τηρούν.

Με την υιοθέτηση της μεθόδου project γίνεται μεταφορά βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την *ανακαλυπτική μάθηση* (discovery learning), την ομαδική εργασία των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε πάνω από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση στη στενότερη (τάξη ή και σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη), την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμψυχωτή της σχολικής εργασίας. Με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο 'πεδίο' (για την περίπτωση μας πεδίο συνιστούν οι προφορικοί πληροφορητές τραγουδιών, παραμυθιών, κ.ο.κ.) ή τις βιβλιοθήκες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί. Επίσης, αναδεικνύει τα talέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των 'ακαδημαϊκά ικανών', όσο και των 'αδύνατων' μαθητών: αναδεικνύει 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 χειρωνακτικά ικανούς 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 μια τάξη να είναι σε θέση να διεκπεραιώσει ένα project σωστά, θα χρειαστεί τα talέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών της. Το project λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: την αρχή της *κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης* και την αρχή της *διεπιστημονικότητας*.

2.4.2. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η μέθοδος project πραγματώνεται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έτσι ονομάζεται η διδασκαλία σε ομάδες, όταν δηλαδή οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων και αναλαμβάνουν ομαδικά να φέρουν εις πέρας κάποιες εργασίες. Οι μαθητές της ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτήν (αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα και αν είναι απαραίτητο), προκειμένου να ολοκληρώσουν την εργασία τους, την οποία, στη συνέχεια, παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη. Στο πλαίσιο της ομάδας, κάθε μαθητής αναλαμβάνει κάποιο ρόλο ή κάποια επιμέρους εργασία και όλη η ομάδα μαζί κάνει την τελική σύνθεση.

Συνήθως η διδασκαλία σε ομάδες αντιπαρατίθεται στη μετωπική διδασκαλία, αλλά η αντιπαράθεση αυτή δε σημαίνει πως σε μια τάξη δεν εναλλάσσονται σε διαφορετικές στιγμές η μετωπική με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με τη δεύτερη να καταλαμβάνει, σταδιακά, όλο και περισσότερο διδακτικό χρόνο. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ωφελεί πολλαπλώς:

- ✓ δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα, ενώ μπορεί να δίσταζαν προηγουμένως μπροστά σε ολόκληρη την τάξη,
- ✓ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μην είναι καθηλωμένοι στα θρανία τους,

- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών,
- ✓ δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί,
- ✓ ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο,
- ✓ αυξάνει τη διάθεση και την ικανότητα των ομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους,
- ✓ οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο,
- ✓ οι μαθητές αναπτύσσουν κριτική σκέψη,
- ✓ βελτιώνεται ο προφορικός λόγος των μαθητών και εξοικειώνονται στη δημόσια παρουσίαση,
- ✓ οι διαφορετικές απόψεις στο εσωτερικό των ομάδων αποτελούν πηγή μάθησης,
- ✓ οι χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου μαθητές δραστηριοποιούνται από τις απόψεις και τη δραστηριότητα των μαθητών που έχουν καλύτερη επίδοση,
- ✓ προάγεται η συνεργατική ικανότητα,
- ✓ εξασκεί τη δημοκρατική συμπεριφορά,
- ✓ εξασφαλίζει θετικές εμπειρίες από την κοινωνική ζωή,
- ✓ αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους,
- ✓ συμβάλλει στην αποδοχή των μειονοτικών μαθητών,
- ✓ καλλιεργεί την πρωτοβουλία,
- ✓ συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής αυτοαντίληψης,
- ✓ μειώνει το άγχος που έχουν οι μαθητές για το σχολείο,
- ✓ δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές, ακόμη και τους συνεσταλμένους,
- ✓ μαθαίνει στους μαθητές το διάλογο και το σεβασμό των απόψεων των άλλων.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη σχέση των μαθητών με τα βιβλία, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:

- ✓ Μειώνεται το άγχος του νοήματος, το άγχος δηλαδή που προκαλεί στο μαθητή η αίσθηση ότι πρέπει, με το τέλος της ανάγνωσης, να μπορεί να απαντήσει μόνος του στο δάσκαλο για το τι κατάλαβε.
- ✓ Ασκείται ένας ήπιος έλεγχος στον μαθητή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως προς το αν διάβασε το λογοτεχνικό κείμενο που έχουν αναλάβει.
- ✓ Οι μαθητές, στο εσωτερικό της ομάδας, διαπραγματεύονται τα νοήματα του κειμένου και, μέσα από τη συζήτηση, φθάνουν σε μια πιο ολοκληρωμένη προσωπική ερμηνεία.
- ✓ Υπάρχει η δυνατότητα η τάξη, στο σύνολό της, να ασχοληθεί με περισσότερα κείμενα, καθώς η κάθε ομάδα θα μελετήσει διαφορετικό κείμενο.
- ✓ Δίνονται κίνητρα για ανάγνωση, καθώς οι μαθητές ακούν τους συμμαθητές τους να παρουσιάζουν και να συστήνουν λογοτεχνικά βιβλία.

Ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει.

Πώς όμως γίνεται ο χωρισμός σε ομάδες; Πολλά κριτήρια για την ομαδοποίηση των μαθητών έχουν προταθεί, όπως βαθμός νοημοσύνης, σχολική επίδοση, ηλικία, φύλο, ενδιαφέροντα. Ανεξάρτητα από τη γνώμη που μπορεί να έχει ο καθένας για τα κριτήρια αυτά, οι ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, σταθερές ή μεταβλητές, ελεύθερες ή καθορισμένες. Βασικό ρόλο στο πώς θα χωριστούν οι ομάδες παίζει η εμπειρία του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική του στόχευση, καθώς και το είδος του μαθήματος. Λ.χ. σε ένα μάθημα Μαθηματικών, στο οποίο θέλει ο εκπαιδευτικός να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, αλλά ταυτόχρονα να λύσουν τις ασκήσεις τους, ο χωρισμός σε ομάδες με κριτήριο τη σχολική επίδοση

μοιάζει φυσικός, αρκεί να μη σταθεροποιηθεί. Σε μάθημα λογοτεχνίας, όμως, οι ομάδες είναι συνήθως καλό να σχηματίζονται με κριτήριο το ενδιαφέρον των μαθητών μας για τα προτεινόμενα για διδασκαλία κείμενα αλλά και τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Διότι, σημαντικό για να λειτουργήσει μια ομάδα ανάγνωσης είναι να νιώθουν οι μαθητές άνεση και ασφάλεια μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούν να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και να μοιραστούν εκτιμήσεις. Από την άλλη, σε μάθημα λογοτεχνίας πάλι, μπορεί να αναθέσουμε σε μικτές ομάδες αγοριών-κοριτσιών ή σε αμιγείς ομάδες αγοριών και κοριτσιών να επεξεργαστούν κείμενα που έχουν «έμφυλο» προβληματισμό και θεματική, προκειμένου να δούμε τον τρόπο πρόσληψης των κειμένων από παιδιά διαφορετικών φύλων.

Σταθερός γνώμονας για την εργασία σε ομάδες είναι να μην διατηρηθούν οι ίδιες στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους και να μη δημιουργηθούν «κλίκες», ούτε να ενισχυθούν περισσότερο από όσο πρέπει οι ήδη υπάρχουσες φιλίες. Οι ομάδες δεν πρέπει να υποκαταστήσουν σε καμία περίπτωση την ολομέλεια της τάξης. Γι' αυτό και πάντοτε, στο τέλος της ομαδικής εργασίας, κύριο μέλημά μας είναι η αναφορά όλων μας στο σύνολο της τάξης. Μόνο τότε μπορούμε να πούμε πως έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία η διδασκαλία σε ομάδες.

Οι ομάδες δεν μπορεί να είναι πολυπληθείς, αλλά δε νοείται και ομάδα των δύο ατόμων. Ο κάθε εκπαιδευτικός κρίνει κατά περίπτωση το μέγεθος που πρέπει να έχει η ομάδα εργασίας. Εάν η εργασία η οποία έχει ανατεθεί απαιτεί συγκεκριμένα ταλέντα, δεξιότητες και ικανότητες, ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να υπάρχουν σε κάθε ομάδα μαθητές με αυτές τις ικανότητες και τα ταλέντα. Εάν, από την άλλη πλευρά, η εργασία που έχει ανατεθεί είναι μικρής διάρκειας, μια μεγάλη ομάδα δε θα είναι λειτουργική.

Οι φάσεις της διδασκαλίας σε ομάδες είναι οι εξής: Προετοιμασία της διδασκαλίας στην ολομέλεια της τάξης (προβληματισμός για το θέμα που επιλέξαμε, διατύπωση του θέματος, διάλογος για τον τρόπο επεξεργασίας του). Ακολουθεί η εργασία στις ομάδες, με την οργάνωση της εργασίας και την ανάληψη διάφορων ρόλων από τους μαθητές. Ακολουθεί συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων με όλη την τάξη, με παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας, συζήτηση, συσχέτιση και επεξεργασία των εργασιών, ανακεφαλαίωση, σύνοψη των συμπερασμάτων. Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση της εργασίας είτε από τους ίδιους τους μαθητές είτε από τους συμμαθητές τους. Στην ομαδική εργασία ο εκπαιδευτικός έχει λιγότερο σαφή εικόνα για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό όμως δε δημιουργεί πρόβλημα, αφενός γιατί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι ο μοναδικός που χρησιμοποιείται και αφετέρου γιατί η τελική αξιολόγηση του μαθητή δεν κρίνεται από τη συμμετοχή του σε μια ομάδα αλλά από το σύνολο της συμμετοχής του σε διαφορετικές ομάδες και από ατομικές εργασίες.

Κατ' αναλογία, και ο ρόλος του δασκάλου στις διάφορες φάσεις των εργασιών είναι διαφορετικός. Στη φάση της προετοιμασίας προγραμματίζει και οργανώνει, μόνος του ή σε συνεργασία με τους μαθητές του, τις δραστηριότητες κάθε ομάδας. Στη δεύτερη φάση (εργασία στις ομάδες) της διδασκαλίας, όταν οι ομάδες αρχίσουν να εργάζονται, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και βοηθητικός. Εδώ ο εκπαιδευτικός κινείται σε μια πολύ λεπτή ισορροπία: δεν πρέπει να χάσει τον έλεγχο της τάξης, αλλά ούτε και να είναι ο εκπαιδευτικός υπερβολικά καθοδηγητικός (από φόβο μήπως χάνεται χρόνος, μήπως γίνεται φασαρία). Κατά τη διάρκεια της συστηματοποίησης των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης, αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. Υπενθυμίζει τους κανόνες της συζήτησης σε όσους τους παραβαίνουν και ενθαρρύνει

τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους. Κάθε γνώμη γίνεται αποδεκτή ή απορρίπτεται ύστερα από συζήτηση. Με τον τρόπο αυτόν αποφεύγεται η επίδειξη των ικανοτήτων των «καλών» μαθητών και μόνον αυτών.

Στην τελευταία φάση, της αξιολόγησης της εργασίας, ο ρόλος του δασκάλου διαφοροποιείται, αναλόγως με τη φύση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση πάντως υποβοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν τις εργασίες τους και να αντιληφθούν εάν πέτυχαν το σκοπό τους.

Για να είναι μια διδασκαλία σε ομάδες επιτυχημένη πρέπει να εξασφαλιστούν οι παρακάτω παράγοντες: ένας κατάλληλος χώρος (αίθουσα με μετακινούμενα θρανία τα οποία θα ενώνονται κατά περίπτωση, ώστε να συνεργάζονται οι μαθητές μιας ομάδας), κατάλληλος χρόνος για την εργασία των μαθητών (τα γνωστά 45λεπτα μαθήματα δεν προσφέρονται, γι' αυτό πολλές φορές τα συνεχόμενα δίωρα είναι μια πρόσφορη λύση), η συναίνεση και η κατανόηση του διευθυντή του σχολείου και των άλλων συναδέλφων, η κατανόηση της σημασίας της διδασκαλίας σε ομάδες από την πλευρά των μαθητών αλλά και των γονιών τους. Η εργασία σε ομάδες είναι χρονοβόρα καταρχήν και τα αποτελέσματά της φαίνονται πολύ αργότερα. Γι' αυτό πρέπει τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους να είναι πεισμένοι για την καινοτομία αυτή. Αλλιώς, πριν καλά καλά αρχίσουν να φαίνονται τα αποτελέσματα της μεθόδου, θα αρχίσουν οι διαμαρτυρίες για το «χαμένο χρόνο» στις συζητήσεις και στις, χρονοβόρες μεν, αλλά από παιδαγωγική άποψη πολύ σημαντικές, διαδικασίες.

Για να είναι επιτυχημένη μια διδασκαλία σε ομάδες πρέπει να γνωρίζονται καλά μεταξύ τους οι μαθητές και αυτό, αν είναι αρχή της χρονιάς, δεν είναι πάντοτε βέβαιο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να φτιάξει ομαδικό κλίμα με παιχνίδια γνωριμίας κτλ. Επίσης, θα πρέπει να έχει ασκήσει τους μαθητές του στο διάλογο και στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αλλιώς, κινδυνεύει η διδασκαλία να καταλήξει σε παταγώδη αποτυχία. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να καταστήσει από την αρχή σαφή τη στόχευση της ομαδικής εργασίας. Στα σενάρια που ακολουθούν γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τις δραστηριότητες των ομάδων.

2.4.3. Η παρουσίαση βιβλίου

Μια σημαντική, ίσως η σημαντικότερη, πρακτική που εισάγει το νέο ΠΣ είναι η παρουσίαση ενός ολόκληρου βιβλίου από ομάδα μαθητών στην υπόλοιπη τάξη. Πρόκειται για μια συνθετική εργασία που αποτελεί το κέντρο των σεναρίων μάθησης που παρατίθενται παρακάτω και, γενικότερα, την ουσία της μεθόδου project για το μάθημα της λογοτεχνίας. Όταν αναφερόμαστε σε παρουσίαση βιβλίου, εννοούμε παρουσίαση ενός ολόκληρου πεζού κειμένου στους μαθητές μιας τάξης, οι οποίοι δεν έχουν διαβάσει το παρουσιαζόμενο κείμενο. Μπορεί να είναι μυθιστόρημα, διήγημα, εικονογραφημένη ιστορία, κόμικ μεγάλης έκτασης, θεατρικό έργο. Η παρουσίαση βιβλίου δεν είναι εξέταση της ομάδας μαθητών, αλλά δεν είναι και επίδειξη ικανοτήτων των παρουσιαστών. Δεν σκοπεύει δηλαδή ούτε στον έλεγχο αν έχουν διαβάσει οι μαθητές το βιβλίο ούτε στον εντυπωσιασμό του ακροατηρίου με καταγισμό εικόνων και πληροφοριών. Ο σκοπός της είναι πολύ ουσιαστικός: να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν μέσα στην ομάδα τους ένα ολοκληρωμένο λογοτεχνικό έργο και να διαπραγματευτούν το νόημα σε μια διάρκεια χρόνου, καθώς θα ετοιμάζουν την παρουσίασή τους: ταυτόχρονα, να δώσει την ευκαιρία σε ολόκληρη την τάξη να γνωρίσει περισσότερα λογοτεχνικά έργα, τα οποία να συγκρίνει μεταξύ τους. Πετυχημένη είναι εκείνη η παρουσίαση βιβλίου η οποία κατορθώνει: α) να δώσει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για το βιβλίο με σαφήνεια, έτσι ώστε οι ακροατές να κατανοήσουν περί τίνος πρόκειται, β) να εκφράσει τις

προσωπικές ερμηνείες των μελών της ομάδας, γ) να θέσει ερωτήματα προς συζήτηση στην οποία θα εμπλακεί όλη η τάξη. Έτσι, ο κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του τριμήνου, θα ασχοληθεί μεν ιδιαίτερα με ένα βιβλίο, αλλά θα ακούσει τις παρουσιάσεις άλλων πέντε, έξι ή επτά βιβλίων ανάλογα με το πόσες ομάδες μαθητών θα δημιουργηθούν. Συχνά συμβαίνει οι παρουσιάσεις να λειτουργούν και ως κίνητρο για μελλοντική ανάγνωση του βιβλίου.

Όπως εξηγήθηκε ήδη σε τούτο τον *Οδηγό*, η ανάγνωση των ολόκληρων βιβλίων εντάσσεται στη δεύτερη φάση του project. Οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί με τον προβληματισμό της διδακτικής ενότητας, έχουν διαβάσει πιθανόν μέσα στην τάξη μικρά κείμενα ή αποσπάσματα και τώρα καλούνται να επιλέξουν ένα βιβλίο από τα προτεινόμενα το οποίο θα διαβάσουν στο σπίτι. Στο σχολείο θα δοθεί χρόνος για να δουλέψουν οι ομάδες, με την καθοδήγηση του δασκάλου. Να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιράσουν τις εργασίες που θα κάνει ο καθένας, να οργανώσουν την παρουσίασή τους. Ο δάσκαλος προτείνει σε κάθε ομάδα δραστηριότητες και οι μαθητές, ανάλογα με τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους, επιλέγουν εκείνες που θα κάνουν τελικά. Από την πείρα μας όλοι γνωρίζουμε ότι οι παρουσιάσεις μυθοπλαστικών βιβλίων συχνά χαρακτηρίζονται από ασάφεια, σύγχυση, φλυαρία. Ο λόγος είναι πως οι παρουσιαστές μπερδεύουν τα αντικειμενικά στοιχεία μιας ιστορίας με τις προσωπικές τους ερμηνείες και εκτιμήσεις. Οι ακροατές, μη έχοντας διαβάσει την ιστορία, αδυνατούν να ξεχωρίσουν το υποκειμενικό από το αντικειμενικό, αδυνατούν να διαμορφώσουν ίδια γνώμη και να πάρουν μέρος εν τέλει στη συζήτηση. Ολόκληρη η διαδικασία αφήνει συχνά την αίσθηση της ματαιότητας.

Για να αποφευχθεί αυτό, η παρουσίαση καλό είναι να έχει τα εξής διακριτά μέρη:

α) *Σύντομη αναφορά στα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας*. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σύντομα στις εξής ερωτήσεις:

- ✓ Πού εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Πότε εκτυλίσσεται η ιστορία;
- ✓ Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες;
- ✓ Ποιος μιλά, ποιος είναι ο αφηγητής;
- ✓ Τι συμβαίνει στην ιστορία; Ποια είναι τα βασικά γεγονότα της πλοκής;
- ✓ Ποια είναι η δομή του βιβλίου; (από πόσα μέρη, κεφάλαια αποτελείται;)
- ✓ Ποιο είναι το θέμα του βιβλίου;

Οι απαντήσεις στις παραπάνω ερωτήσεις είναι απαραίτητο να δοθούν σε όλες τις παρουσιάσεις, όλων των πεζών βιβλίων, σε όλες τις διδακτικές ενότητες. Το μέρος αυτό δεν διαρκεί πάνω από δέκα λεπτά. Μπορεί να συνοδεύεται από λίγα βιογραφικά στοιχεία για τον συγγραφέα. Οι απαντήσεις δεν επιδέχονται αμφισβήτηση και διαφορετικές ερμηνείες (εκτός ίσως από τη διατύπωση του θέματος). Οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στο να βρίσκουν αυτές τις απαντήσεις σε όλα τα πεζά κείμενα που διαβάζονται μέσα στην τάξη, μικρά ή μεγάλα. Θα μπορούσε μάλιστα η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζει να ετοιμάσει και δύο διαγράμματα, ένα με τους βασικούς ήρωες (λ.χ. στο κέντρο της σελίδας οι πρωταγωνιστές και γύρω γύρω οι άλλοι ήρωες ενωμένοι με τόξα, ανάλογα με τις σχέσεις τους) και ένα με τα βασικά γεγονότα της πλοκής, επιγραμματικά, σε χρονική διαδοχή. Τα διαγράμματα θα μπορούσαν να μοιραστούν σε φωτοτυπία σε όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να παρακολουθούν καλύτερα την υπόθεση.

β) *Ανάγνωση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από το βιβλίο*. Τα παιδιά της ομάδας παρουσίασης έχουν επιλέξει 2-3 αποσπάσματα από το βιβλίο που τους άρεσαν ιδιαίτερα, που νομίζουν ότι αποδίδουν καλύτερα την προσωπικότητα του ήρωα ή κάποιο εντυπωσιακό επεισόδιο της πλοκής. Τα διαβάζουν με όσο το δυνατόν

αρτιότερο τρόπο: επιτονισμένα, με αλλαγές φωνών στους διαλόγους, με τη συνοδεία μουσικής ή κάποιων κινήσεων. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι η φωναχτή ανάγνωση έχει απαιτήσεις και χρειάζεται κάποια προετοιμασία και πρόβες.

γ) Στο τρίτο μέρος τα παιδιά της ομάδας παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερευνητικών τους εργασιών, αλλά κυρίως εκφράζουν τις ερμηνείες, τις απόψεις, τις εκτιμήσεις τους για το θέμα του βιβλίου, για τους ήρωες. Το μέρος αυτό διαρκεί περισσότερο από τα δύο προηγούμενα, αλλά είναι και το πιο ευέλικτο, διότι μπορεί να παρουσιαστούν πολύ διαφορετικές εργασίες: εικαστικές, δραματικές, κειμενικές, ερευνητικές, γραπτές εργασίες. Τα σενάρια που ακολουθούν προτείνουν δραστηριότητες για τους μαθητές, κατάλληλες για την κάθε διδακτική ενότητα.

Ο ρόλος του δασκάλου, όπως αναφέρθηκε, είναι να βοηθά τις ομάδες κατά την προετοιμασία των παρουσιάσεων ενώ, κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, να προσέχει εάν η τάξη καταλαβαίνει όσα λέγονται, να παρεμβαίνει για τις απαραίτητες διευκρινίσεις, αλλά και να εμπνέει τους παρουσιαστές αν κάπου κολλάνε. Επίσης, να θέτει ερωτήματα συγκριτικής φύσεως ανάμεσα στα βιβλία που έχουν παρουσιαστεί, να παρακινεί όλα τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επιβραβεύει τις προσπάθειες των παρουσιαστών. Προσδοκούμε ότι μέσα από την επανάληψη της διαδικασίας, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις παρουσιάσεις βιβλίων, θα συνεργάζονται καλύτερα, θα επινοούν και δικές τους δραστηριότητες για την παρουσίαση και, εν τέλει, θα αναπτύξουν πολλές δεξιότητες συνεργασίας, έκθεσης σε κοινό, υποστήριξης των απόψεών τους και διαλόγου.

2.4.4. Η μέθοδος της δραματοποίησης

Το «θέατρο στην εκπαίδευση» αποτελεί έναν ιδιαίτερα ευρύ όρο στον οποίο οι θεωρητικοί του θεάτρου, οι θεατράνθρωποι και οι εκπαιδευτικοί, μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις, δίνουν διαφορετικό περιεχόμενο. Μία από τις μορφές «θεάτρου στην εκπαίδευση» είναι η «διερευνητική δραματοποίηση»¹⁶. Παλαιότερα, με τον όρο «δραματοποίηση» αποδιδόταν η μετατροπή και μεταγραφή ενός μη θεατρικού κειμένου σε θεατρικό και η μετέπειτα αναπαράστασή του από τα παιδιά στην υπόλοιπη τάξη ή σε κάποιο κοινό. Χωρίς να απαξιώνουμε τη συγκεκριμένη μορφή δραματοποίησης (εξάλλου, στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται και τέτοιες δραστηριότητες), η «διερευνητική δραματοποίηση», την οποία κυρίως θέλουμε να προβάλλουμε εδώ, νοείται ως μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος, παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές, υποδύομενοι ρόλους, αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, δρουν, αποφασίζουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους¹⁷. Είναι ένα διδακτικό μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Στην περίπτωση μας, χρησιμοποιείται ως μέσο για: α) να εξοικειωθούν οι μαθητές με διάφορα κοινωνικά ζητήματα και πρακτικές που σχετίζονται με τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων που προβλέπει το νέο ΠΣ, β) να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και να τις συνδέσουν με τα λογοτεχνικά κείμενα που θα διαβάσουν, γ) να εκφράσουν την ανταπόκριση και τις ερμηνείες τους για τα λογοτεχνικά κείμενα. Μπορεί, επομένως, να χρησιμοποιηθεί και στις τρεις φάσεις του project (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση, μετά την ανάγνωση).

¹⁶ Σίμος Παπαδόπουλος (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

¹⁷ Αύρα Αυδή & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η συστηματική αξιοποίηση της μεθόδου της δραματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα χρειάζεται οπωσδήποτε ιδιαίτερη εξοικείωση που μπορεί να επιτευχθεί με επιμόρφωση, μελέτη και συμμετοχή σε ειδικά εργαστήρια¹⁸. Ωστόσο, επειδή στα σενάρια που ακολουθούν προτείνονται κάποιες δραστηριότητες δραματοποίησης, ο *Οδηγός* οφείλει να δώσει κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με αυτές και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τις εντάξουν άμεσα στις καθημερινές πρακτικές τους.

Προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν τον φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο θα εξελιχθεί η δραματική δραστηριότητα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία του θεάτρου. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες δραματοποίησης χρησιμοποιούν κάποιες θεατρικές φόρμες, προκειμένου οι συμμετέχοντες να διερευνήσουν το νόημα. Οι φόρμες αυτές, που περιέχουν τα στοιχεία του θεάτρου, ονομάζονται τεχνικές δραματοποίησης. Επομένως, για να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της δραματοποίησης, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε κάποια βασικά στοιχεία του θεάτρου τα οποία θα μας δώσουν το υπόβαθρο για να μπούμε στον κόσμο του θεάτρου και στη συνέχεια να αναφέρουμε μερικές από τις τεχνικές δραματοποίησης που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε πράξη τη μέθοδο της δραματοποίησης.

Τα στοιχεία του θεάτρου είναι:

α) *το δραματικό περιβάλλον* που αποτελεί το μυθοπλαστικό κόσμο μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η δραματική δραστηριότητα. Το πραγματικό περιβάλλον των παιδιών, μέσα από θεατρικές συμβάσεις και κώδικες, μεταμορφώνεται σε δραματικό περιβάλλον. Το τελευταίο πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένο, να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, να μην είναι ανακόλουθο στην κυριολεκτική ή μεταφορική του έννοια και, για να έχει ισχύ, πρέπει να τηρούνται οι βασικές αρχές του «συμβολαίου» που συνάπτεται μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου, πριν εμπλακούν στη δραματική διαδικασία.

β) *Οι ρόλοι*, δηλαδή η συμπεριφορά των χαρακτήρων. Στη δραματοποίηση το ενδιαφέρον του ρόλου δεν εστιάζεται στις υποκριτικές ικανότητες του παιδιού ούτε στο χτίσιμο μιας πολύπλοκης προσωπικότητας. Η ανάληψη του ρόλου από τον συμμετέχοντα έχει σκοπό τη βίωση μιας εμπειρίας, προκειμένου, μέσα από αυθόρμητες δράσεις, να οδηγηθεί στη συνειδητοποίηση και στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου. Κατά την ανάληψη ρόλου, ο μαθητής καλείται να υιοθετήσει την οπτική γωνία του ρόλου του απέναντι σ' ένα θέμα και να καθορίσει τα κίνητρά του.

γ) *Η εστίαση* αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του θεάτρου. Η απομόνωση μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής παραπέμπει σε μια ευρύτερη ανθρώπινη εμπειρία και δίνει νύξεις για ό,τι υπονοείται πίσω από αυτήν. Η δραματική δραστηριότητα εστιάζει σε μια συγκεκριμένη στιγμή ή πλευρά ενός γενικότερου θέματος και έτσι αποφεύγεται η σύγχυση και επιτυγχάνεται η δυναμικότερη εμπλοκή των συμμετεχόντων.

δ) *Η δραματική ένταση* είναι από τα λιγότερο προσδιορίσιμα στοιχεία του θεάτρου. Είναι οι τρόποι με τους οποίους μια σταθερή κατάσταση μετασχηματίζεται σε γεγονός που να ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών: θέτοντας ερωτήματα,

¹⁸ Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το θέατρο στην εκπαίδευση και τη μέθοδο της δραματοποίησης θα βρουν χρήσιμη την ιστοσελίδα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση www.theatroedu.gr όπου υπάρχει πλούσιο υλικό για επιμορφωτικά προγράμματα, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, καινοτόμα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα και το ετήσιο περιοδικό του Δικτύου *Εκπαίδευση και Θέατρο*.

δημιουργώντας σασπένς, τονίζοντας καταστάσεις αναμονής ή αγνώστου, θέτοντας απαγορεύσεις και δημιουργώντας συγκρούσεις και διλήμματα.

ε) *Ο χρόνος και ο χώρος*, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφώς οριοθετημένοι.

στ) *Ο λόγος και η κίνηση του σώματος*.

ζ) *Τα σύμβολα*, που είναι συνήθως αντικείμενα, εικόνες, μουσική ή κινήσεις. Οι μαθητές επιλέγουν και συμφωνούν από κοινού σε κάποια σύμβολα, προκειμένου να οριοθετήσουν ένα χαρακτήρα, ένα χώρο ή μια συμπεριφορά.

η) *Το νόημα*, το οποίο είναι ο στόχος της όλης διαδικασίας. Οι μαθητές οδηγούνται, με τη συμβολή των προηγούμενων συστατικών στοιχείων του δράματος, στη βίωση νέων εμπειριών και στη νοηματοδότησή τους. Το δραματικό νόημα αναδύεται από το σύνολο της δραστηριότητας, είναι διαπραγματεύσιμο μεταξύ των συμμετεχόντων και όχι πάντα ελέγξιμο· αυτή είναι και η γοητεία του θεάτρου.

Οι τεχνικές δραματοποίησης είναι πάρα πολλές και δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν εδώ όλες. Θα αναφερθούν μόνον όσες χρησιμοποιούνται συχνότερα και όσες αναφέρονται στα σενάρια αυτού του *Οδηγού*.¹⁹

1. *Παγωμένες εικόνες*: τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μια εικόνα η οποία αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή δράσης ή μια γενικότερη έννοια ή ιδέα. Η εικόνα αυτή, που πρέπει να είναι ακίνητη, ενέχει μια δυναμική, καθώς αποκρυσταλλώνει όλο το νόημα της δράσης.

2. *Ομαδική διαμόρφωση χώρου*: τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το περιβάλλον στο οποίο θα διαδραματιστεί η δραματοποίηση. Για να μεταμορφώσουν την αίθουσα στον επιθυμητό μυθοπλαστικό χώρο, χρησιμοποιούν τα κατάλληλα αντικείμενα: υφάσματα, χαρτόνια, μικροαντικείμενα, μουσικά όργανα

3. *Περίγραμμα χαρακτήρα*: οι μαθητές σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα ενός ρόλου που τους ενδιαφέρει. Προσθέτουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν το συγκεκριμένο ρόλο, του χαρίζουν ποιήματα, τραγούδια και συμβουλές ή συνθέτουν γι' αυτόν, ατομικά ή ομαδικά, κείμενα όπως επιστολές, γράμματα, ευχές και οδηγίες.

4. *Χάρτης της ιστορίας*: συνήθως σχεδιάζεται από τα παιδιά, πριν ασχοληθούν με τη δράση της ιστορίας και αναλάβουν ρόλους. Σε αυτόν, εκτός από το περιβάλλον, τοποθετούν τα σημαντικότερα γεγονότα και επεισόδια.

5. *Αντικείμενα του χαρακτήρα*: μια σειρά αντικειμένων (φωτογραφίες, γράμματα, ρούχα, ημερολόγια, μικροαντικείμενα) χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό-εμπνευστή, προκειμένου να εισαγάγει έναν καινούριο ρόλο. Τα αντικείμενα χρειάζεται να είναι συνδεδεμένα νοηματικά μεταξύ τους, με τρόπο που, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, να οδηγούν τους μαθητές σε συμπεράσματα για το ρόλο.

6. *Ξενάγηση*: με μια μορφή αφήγησης, μια ομάδα μαθητών παρέχει πληροφορίες για το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται το δράμα. Καθώς παρέχει τη δυνατότητα για μια λεπτομερή περιγραφή του δραματικού χώρου, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να προσεγγίσουν οι μαθητές ένα διδακτικό αντικείμενο (τόπο, μνημείο, κτήριο) και να το παρουσιάσουν θεατρικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

7. *Συνέντευξη*: κάποιοι μαθητές επιλέγονται να εκμαιεύσουν πληροφορίες, κίνητρα, συμπεριφορές, δυνατότητες θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι καλούνται να απαντήσουν.

8. *Τηλεφωνική επικοινωνία*: ένα ζευγάρι συμμετέχει σε ρόλο σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη, ενώ η υπόλοιπη τάξη παρακολουθεί. Μέσα από την *τηλεφωνική*

¹⁹ Για πληρέστερη αναφορά και περιγραφή τεχνικών δραματοποίησης, εκτός των βιβλίων που αναφέρθηκαν ήδη, βλ. την διδακτορική διατριβή της Μάρθας Κατσαρίδου, *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, 2011.
<http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>

επικοινωνία δίνονται πληροφορίες, αναζητούνται συμβουλές, δημιουργείται δραματική ένταση και παράλληλα εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας.

9. *Ρεπορτάζ-τηλεοπτική εκπομπή*: οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου ή τηλεοπτικού παρουσιαστή καλούνται να παρουσιάσουν την ιστορία από μια νέα οπτική γωνία που τους προσφέρει απόσταση από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Στην εκπομπή μπορούν να συμμετέχουν ειδικοί προσκεκλημένοι (επιστήμονες, καλλιτέχνες, πολιτικοί), οπότε φωτίζονται διαφορετικές πλευρές της υπόθεσης.

10. *Καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα*: μια ομάδα μαθητών, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις σε ένα χαρακτήρα του δράματος που παραμένει σε ρόλο. Ο χαρακτήρας αυτός κάθεται στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* και συνήθως βρίσκεται απέναντι από την υπόλοιπη ομάδα που θέτει ερωτήσεις. Μέσα από την τεχνική φωτίζονται τα κίνητρα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του χαρακτήρα.

11. *Μια μέρα στη ζωή*: μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά, προκειμένου να παρουσιαστούν διάφορα στιγμιότυπα από την καθημερινότητα ενός ρόλου. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν την τεχνική, προκειμένου να αναζητήσουν στοιχεία και να διερευνήσουν γεγονότα που οδήγησαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

12. *Μανδύας του ειδικού*: οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρόλους «ειδικών» (επιστημόνων, επαγγελματιών) και με τη γνώση που τους παρέχει ο ρόλος τους να αναλάβουν ένα συγκεκριμένο έργο. Ο *μανδύας του ειδικού* ενισχύει την ενιαιοποίηση της γνώσης, το συνδυασμό των γνωστικών αντικειμένων, την ολόπλευρη αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμάτων των παιδιών. Είναι ένας θαυμάσιος τρόπος για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έχουν κάνει.

13. *Μεταμόρφωση*: οι συμμετέχοντες, είτε ατομικά είτε ομαδικά, αναπαριστούν με τα σώματά τους αντικείμενα, περιβάλλοντα ή πλάσματα της φαντασίας, μέσα από τα οποία μιλούν και εκφράζουν ιδέες και απόψεις σε σχέση πάντα με το θέμα του δράματος.

14. *Δραματοποιημένη αφήγηση*: παράλληλα με την αναπαράσταση των γεγονότων μιας ιστορίας από μαθητές υπάρχει και η αφήγησή της από ένα μαθητή εκτός ρόλου ή από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, η ομάδα έχει τη δυνατότητα να καθυστερήσει αρκετά τη δράση και να εστιάσει σε γεγονότα που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικά.

15. *Τελετή*: τα παιδιά αναπαριστούν τη διαδικασία διάφορων τελετών, προκειμένου να σηματοδοτήσουν κάποια σημαντικά γεγονότα (γάμο, μνημόσυνο, γιορτή, γενέθλια, παρέλαση, χρησιμοδοσία). Η συγκεκριμένη τεχνική έχει πολιτισμική και ιστορική αξία, καθώς εμπλέκονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

16. *Αναδρομή στο παρελθόν*: χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή του δράματος, όπου τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν σκηνές του παρελθόντος, που προηγούνται δηλαδή της δεδομένης στιγμής. Μέσα από την *αναδρομή στο παρελθόν* σκοπός είναι να φωτιστούν γεγονότα που ερμηνεύουν και ενισχύουν τη σχέση του παρόντος με την ιστορία.

17. *Ανίχνευση της σκέψης*: η δράση των παιδιών παγώνει από τον εκπαιδευτικό σε κάποιο κρίσιμο και ενδιαφέρον σημείο. Τότε, τα παιδιά καλούνται να μπουν σε ρόλο και να αποκαλύψουν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τα συναισθήματά τους. Απαραίτητο είναι να εκφραστούν σε πρώτο πρόσωπο ενικού.

18. *Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές*: οι συμμετέχοντες, είτε σε ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα που καλείται να πάρει μια καθοριστική απόφαση ή βρίσκεται σε ένα μεγάλο δίλημμα είτε εκτός ρόλου, προτείνουν στο χαρακτήρα λύσεις, του δίνουν συμβουλές ή εκφράζουν τη σκέψη του. Σαφώς, οι σκέψεις και οι

συμβουλές που προτείνονται μπορεί να είναι αντικρουόμενες, οπότε ο χαρακτήρας καλείται να εξετάσει όλες τις παραμέτρους, να αναπτύξει κριτική σκέψη και να προβεί σε συνειδητές επιλογές.

19. *Υποστήριξη θέσης-σύγκρουση*: οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε μια νοητή γραμμή που συνδέει δύο άτομα τα οποία βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Όσο πιο κοντά βρίσκονται στον έναν πόλο, τόσο πιο πολύ δηλώνουν ότι υποστηρίζουν το ρόλο που βρίσκεται στον πόλο αυτό. Στο κέντρο της νοητής γραμμής τοποθετούνται οι αναποφάσιστοι.

20. *Οπτική γωνία* (ή *αλλαγή οπτικής γωνίας*): αποκαλύπτει ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις των ατόμων που εκφράζονται κάθε φορά. Μπορεί να εφαρμοστεί με αφηγηματική μορφή ενός μονολόγου, όπου ένας ήρωας παρουσιάζει την ιστορία από τη δική του *οπτική* ή με τη μορφή θεατρικής αναπαράστασης, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν με δράσεις τις διάφορες εκδοχές μιας ιστορίας.

21. *Θέατρο φόρουμ* ή *θέατρο της αγοράς* (*forum theatre*): χρησιμοποιείται για να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους ένας καταπιεσμένος μπορεί να άρει μια καταπιεστική συμπεριφορά ή ευρύτερα για να διερευνήσει ένα θέμα, μια κατάσταση, ένα πρόβλημα. Σε γενικές γραμμές, μια ομάδα παρουσιάζει στο κοινό μια σκηνή στην οποία υπάρχει ένα κοινωνικό ή πολιτικό πρόβλημα (διαμάχη). Η σκηνή τελειώνει με μια λύση που δίνεται στο πρόβλημα. Σαφώς, δεν συμφωνούν όλοι οι θεατές με τη λύση που δόθηκε. Τότε η σκηνή παίζεται από την αρχή, μόνο που τη δεύτερη φορά οι θεατές μπορούν να συμμετέχουν: έχουν το δικαίωμα να σταματήσουν τη δράση και να αντικαταστήσουν τους ηθοποιούς, δοκιμάζοντας οι ίδιοι τις προτάσεις τους. Το *Forum Theatre* δεν επιδιώκει να βρει την καταλληλότερη λύση στο πρόβλημα, αλλά να ερευνήσει τα αίτια που οδηγούν στην καταπίεση και να προτείνει εναλλακτικές δράσεις, ενδυναμώνοντας τον καταπιεσμένο.

Οι παραπάνω τεχνικές προτείνονται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το σκοπό και την περίπτωση. Οι μαθητές, καθώς εξοικειώνονται με αυτές, είναι σε θέση να βρίσκουν μόνοι τους την κατάλληλη τεχνική για να εκφράσουν αυτά που θέλουν. Τέλος, να μη ξεχνούμε ότι η δραματοποίηση ετοιμάζεται από ομάδα μαθητών σε λίγο χρόνο, δεν πρέπει να χάνει τον αυθόρμητο χαρακτήρα της και ακολουθείται οπωσδήποτε από συζήτηση και νοηματοδότηση.

2.5 ΣΥΝΗΘΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Μεθόδευση διδασκαλίας

1. Πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα ήδη υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια;

Όπως φαίνεται και στα προτεινόμενα σενάρια διδασκαλίας, το υλικό των σχολικών εγχειριδίων είναι το πρώτο διδακτικό υλικό που προτείνουμε για τη διδασκαλία της ενότητας. Δεν μένουμε, βέβαια, σε αυτό. Προχωρούμε στην ανάγνωση και άλλων κειμένων και ολόκληρων βιβλίων. Οπωσδήποτε, όμως, για την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το σύνολο των κειμένων που περιέχονται σε αυτά, για να τα εντάσσει ο ίδιος στις προτεινόμενες ενότητες. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα κείμενα πρέπει να τα αξιοποιούμε αντιμετωπίζοντάς τα ως σύνολο κειμένων που «συνομιλούν» μεταξύ τους, και όχι με τη λογική ένα κείμενο ανά διδακτική ώρα, ακολουθώντας μια πάγια έως τώρα διδακτική πρακτική. Από τα εγχειρίδια της Α' και Β' Γυμνασίου που περιέχουν κείμενα ήδη οργανωμένα σε ενότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να επιλέγει κείμενα και να τα εντάσσει στις νέες ενότητες, με άλλη προτεινόμενη θεματική.

Προφανώς, η καλή γνώση του περιεχομένου των εγχειριδίων είναι προϋπόθεση για την αξιοποίησή τους.

2. Πώς μπορώ να διαφοροποιήσω και να εξατομικεύσω τη διδασκαλία μου;

Το ερώτημα αυτό είναι ερώτημα για κάθε διδασκαλία. Και στο πλέον παραδοσιακό μάθημα ένα βασικό ερώτημα του εκπαιδευτικού είναι πώς μπορεί να διαφοροποιήσει και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του προς όφελος κάθε μαθητή του. Το νέο ΠΣ της Λογοτεχνίας προτείνει λύσεις στο θέμα αυτό: αρχικά, τα προτεινόμενα κείμενα είναι πολλά και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει επιλογές λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών. Στη συνέχεια, ο ρόλος του κάθε μαθητή μέσα στην ομάδα μπορεί να ξεκινήσει με επιλογές που θα προσαρμοσθούν στο αναγνωστικό παρελθόν του, ενώ οι δραστηριότητες, ομαδικές και ατομικές, έχουν σχεδιασθεί, έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει μερίδιο ρόλου σε αυτές. Είναι καλό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη το σύνολο των προτάσεων του προγράμματος, αλλά και να σχεδιάζει ανάλογες δραστηριότητες για την τάξη του. Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό κειμένων και δραστηριοτήτων, η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι ευκολότερη.

3. Εάν σε μια τάξη έχω πολύ καλούς και πολύ αδύναμους μαθητές, πώς να επιλέξω τι θα διδάξω ώστε να ωφεληθούν και οι δύο κατηγορίες;

Το διδακτικό υλικό και η μεθόδευση της διδασκαλίας που προτείνονται είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθούν, θα εμπλουτισθούν και θα κατανεμηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες της τάξης του. Ούτως ή άλλως, στόχος μας είναι και η εξατομικευμένη διδασκαλία και η διδασκαλία σε ομάδες. Όποια ενότητα και εάν διαλέξουμε, άλλοι μαθητές θα διαβάσουν μόνο μικρά κείμενα, κάποιοι ολόκληρα, και η τάξη ως σύνολο θα συζητήσει για όλα τα βιβλία. Αυτό αποτελεί κέρδος για όλους. Είναι πολύ βασικό να μη μειώνουμε τις προσδοκίες μας ως εκπαιδευτικοί και πολύ περισσότερο να μην τις μηδενίζουμε, επειδή συναντούμε αδύναμους μαθητές.

4. Τι θα κάνω σε περίπτωση μικτής τάξης (συμφοίτηση αλλοδαπών-γηγενών);

Η απάντηση στην προηγούμενη ερώτηση ισχύει και για τη ερώτηση αυτή. Το προτεινόμενο διδακτικό υλικό και η προτεινόμενη μεθόδευση λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, με την προϋπόθεση ότι θα υποστηριχθούν και θα κατανεμηθούν ανάλογα από τον εκπαιδευτικό. Βασική πεποίθηση του νέου ΠΣ είναι ότι για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό επίπεδο, την κουλτούρα και τη σχολική τους επίδοση, υπάρχουν κατάλληλα λογοτεχνικά κείμενα.

5. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες συνήθως κάνουν περισσότερη φασαρία, τι να κάνω για να οργανώσω την τάξη με σωστό τρόπο;

Το πρόβλημα δεν είναι η φασαρία γενικά, αλλά εάν η «φασαρία» γίνεται για λόγους ανεξάρτητους από το μάθημα. Εάν οι μαθητές συζητούν για την εργασία τους, ανταλλάσσουν απόψεις, γελούν γιατί λέγεται κάτι αστείο κατά την ανταλλαγή αυτή, κτλ., εάν δηλαδή πρόκειται για τον «παιδαγωγικό θόρυβο», δεν υπάρχει πρόβλημα, αρκεί να επιτρέπουν την εργασία στις άλλες ομάδες. Η εμπειρία δείχνει πως θόρυβος δημιουργείται συνήθως στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας, όταν όλη η διαδικασία φαίνεται καινούρια και όλοι αισθάνονται μια αμηχανία στην αναζήτηση του νέου ρόλου τους μέσα στην ομάδα. Αυτό που αλλάζει τη στάση των μαθητών είναι η

σταθερή και αποφασιστική παρέμβαση του εκπαιδευτικού που θέτει τους όρους της εργασίας, ξεκαθαρίζει τους στόχους και βάζει σαφή χρονοδιαγράμματα που τηρεί με συνέπεια. Όταν συνειδητοποιούν οι μαθητές πως η ομαδική εργασία έχει απαιτήσεις, ότι όλοι έχουν ρόλο και ότι η συμμετοχή «ελέγχεται» από τα «παραδοτέα» της ομάδας αλλά και από τη γραπτή ατομική εργασία, καθώς και από την προφορική υποστήριξη των εργασιών, το πρόβλημα αυτό παρακάμπτεται. Οργάνωση της τάξης, συνεπώς, σημαίνει πρώτα απ' όλα οργάνωση της εργασίας. Και αυτό είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού.

6. Αν οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάζουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, τι να κάνουν;

Φυσικά, σε κάθε τμήμα μπορεί να υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν να διαβάσουν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία. Το νέο ΠΣ της λογοτεχνίας δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προτείνει στα παιδιά αυτά, αρχικά τουλάχιστον, μικρότερα κείμενα π.χ. κείμενα των εγχειριδίων, ενώ παράλληλα δεν αδικεί έναν άλλο μαθητή που έχει πλούσιο αναγνωστικό παρελθόν και μπορεί την ίδια περίοδο να διαβάσει ολόκληρα βιβλία. Η αδυναμία των πρώτων μαθητών δεν πρέπει να μας πτοεί. Ακόμη και το ότι θα ακούσουν από συμμαθητές τους βιβλιοπαρουσιάσεις και εργασίες για ολόκληρα βιβλία είναι σημαντικό βήμα για αυτούς. Είναι, επίσης, σημαντικό να δανειστούν βιβλίο της σχολικής βιβλιοθήκης και να το φέρουν στο σπίτι τους, το οποίο ενδέχεται, επίσης, να έχει ένα αδύναμο αναγνωστικό παρελθόν. Και ένα μικρό βιβλίο να διαβάσει ένας τέτοιος μαθητής έως το τέλος της χρονιάς, ακόμη και ένα εικονογραφημένο περιοδικό, έχουμε πρόοδο, γιατί μας ενδιαφέρει η πρόοδος κάθε μαθητή πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του. Το βέβαιο είναι πως με κάθε τρόπο πρέπει να αναζητήσουμε μερίδιο και συμμετοχή κάθε μαθητή στην επαφή με το βιβλίο. Εμείς, ελπίζουμε. «Ψαρεύοντας έρχεται η θάλασσα...».

7. Το σχολείο μας δεν έχει βιβλιοθήκη. Πώς θα δουλέψω στο μάθημα της λογοτεχνίας με ολόκληρα βιβλία;

Εκμεταλλευόμαστε κάθε δυνατότητα που έχουμε. Τα αγαπημένα βιβλία των μαθητών, οι δανειστικές βιβλιοθήκες του δήμου, οι κινητές βιβλιοθήκες, οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, βιβλιοθήκες άλλων σχολείων, πρέπει να αξιοποιηθούν. Άλλωστε, η αναζήτηση του υλικού αυτού δεν προηγείται των δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με την ανάγνωση. Η ίδια η αναζήτηση βιβλίων αποτελεί μέρος των δραστηριοτήτων, γιατί φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις πηγές.

8. Τι κίνητρα μπορώ να δώσω στους μαθητές και τις μαθήτριές μου για ανάγνωση;

Τα κίνητρα για ανάγνωση που μπορεί να δώσει το σχολείο προκύπτουν αποκλειστικά από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Τα ωραιότερα και σημαντικότερα βιβλία μπορούν στο σχολείο να αχρηστευθούν λόγω κακών διδακτικών πρακτικών. Το νέο ΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας προβλέπει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παρουσιάσεις λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στην τάξη, ποικίλες εικαστικές, μουσικές, δραματικές δραστηριότητες. Το κυριότερο όλων όμως είναι ότι οι μαθητές εμπλέκονται στην επιλογή των βιβλίων, των δραστηριοτήτων, έχουν λόγο και ακούγεται η φωνή τους. Η εμπειρία με μικρούς αναγνώστες δείχνει πως πριν από την απόλαυση της ανάγνωσης είναι η απόλαυση της συμμετοχής. Αυτό επιδιώκουμε και μπορούμε να ενισχύσουμε τις προσπάθειές μας με τη δημιουργία βιβλιοθήκης τάξης, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, επισκέψεις συγγραφέων στο σχολείο και, γενικότερα, τη φυσική παρουσία των βιβλίων σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

9. Ποια είναι η θέση της ποίησης στις θεματικές διδακτικές ενότητες;

Η ποίηση μπορεί να υπάρχει σε όλες τις ενότητες σχεδόν, καθώς θεματικά μπορεί να βρούμε ποιήματα το θέμα των οποίων αναφέρεται σε αυτές. Σε κάθε ενότητα, στην Φάση Α': πριν την ανάγνωση, φροντίζουμε να εμπλουτίζουμε την εισαγωγή μας στην ενότητα με όσο το δυνατόν περισσότερες αναφορές και κειμενικά είδη: πεζό λόγο (διήγημα, μυθιστόρημα), πολυτροπικά κείμενα και ποίηση. Έτσι, η ποίηση έχει τη

δυνατότητα να διατρέχει όλο το πρόγραμμα μιας σχολικής τάξης, δίνοντάς μας τη δική της οπτική για τα πράγματα και τον κόσμο.

10. Κάποιες φορές, διδάσκοντας λογοτεχνία, έχω την αίσθηση ότι διδάσκω γλώσσα. Είναι λάθος αυτό;

Δεν είναι εντελώς λάθος, με την έννοια ότι το όχημα της λογοτεχνίας είναι η γλώσσα και αναπόφευκτα θα μιλήσουμε για τη χρήση της, λ.χ. πρόσωπα, αριθμοί, χρόνοι για την αφήγηση, διαφορά αφήγησης-περιγραφής κτλ. Σε καμία περίπτωση όμως στη λογοτεχνία δεν διδάσκουμε γραμματική και δεν επιμένουμε στην αποσαφήνιση όλων των άγνωστων λέξεων. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων δεν ακολουθεί τη γραμμή της λεπτομερούς λεκτικής εξομάλυνσης αλλά τη γραμμή που καλλιέργησαν οι άγγλοι φιλόλογοι εδώ και χρόνια «ανάγνωση για κατανόηση» (reading for meaning).

Ενότητες, σενάρια, μέθοδος project

11. Μπορώ να σχεδιάσω δικά μου σενάρια;

Επιβάλλεται να σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους σενάρια, προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τόσο των μαθητών τους όσο και τα δικά τους. Μόνον ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει επακριβώς το επίπεδο της τάξης του και μόνον ο ίδιος είναι σε θέση να σχεδιάζει με επιτυχία και νόημα τη διδασκαλία του. Συνεπώς, ναι, είναι σε θέση κάθε εκπαιδευτικός να σχεδιάσει είτε εντελώς πρωτότυπα σενάρια είτε να μετατρέψει ήδη υπάρχοντα.

12. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ σκοποθεσίας και δεξιοτήτων των μαθητών;

Η σκοποθεσία περιλαμβάνει τους γνωστικούς, αξιακούς, συναισθηματικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Διαμορφώνει το παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας και υπαγορεύει τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις εργασίες των μαθητών.

Οι δεξιότητες σχετίζονται με τα όσα οι μαθητές θα είναι σε θέση να κάνουν πάνω στα κείμενα ή γύρω από τα κείμενα με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας της ενότητας και μπορούν να πιστοποιηθούν με την αξιολόγηση (υπάρχουν και αποτελέσματα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας τα οποία δεν είναι ούτε δυνατό ούτε ίσως επιθυμητό να αξιολογηθούν, όπως λ.χ. η απόκτηση της επιθυμίας για διάβασμα και έξω από το σχολείο). Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών.

13. Μπορώ να εμπλουτίσω το περιεχόμενο ενός σεναρίου με δικά μου κείμενα;

Η απάντηση είναι απολύτως καταφατική. Καταρχήν μπορεί να διαθέτει η βιβλιοθήκη του σχολείου, της τάξης ή οι οικογενειακές βιβλιοθήκες κείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο προτεινόμενο σενάριο. Από την άλλη, μόνον ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών του και μπορεί να εμπλουτίζει τα προτεινόμενα κείμενα με άλλα πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους, πιο εύκολα, κ.ο.κ.

14. Για κάθε τάξη προβλέπονται τρεις διδακτικές ενότητες με μια ορισμένη σειρά. Μπορώ να αλλάξω τη σειρά των διδακτικών ενότητων;

Οι ενότητες που έχουμε σχεδιάσει έχουν μια λογική σειρά δυσκολίας και καλό είναι να ακολουθούνται όπως αυτές προτείνονται. Από την άλλη, οι ενότητες είναι παραδειγματικές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τελευταίο λόγο. Ο εκπαιδευτικός, εάν θεωρήσει ότι υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος να αλλάξει η σειρά των ενότητων, μπορεί να το κάνει.

15. Δεν χάνουν πολύ χρόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες βλέποντας μια ολόκληρη ταινία;

Ο «χαμένος χρόνος» στην εκπαίδευση είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα παράμετρος και συνιστά θέμα ερμηνείας. Χαμένος είναι ο χρόνος στον οποίον οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολούνται με κάτι που τους έχει ανατεθεί χωρίς πρόγραμμα και στόχευση. Εκτός από το ότι ο κινηματογράφος είναι μια πολύ σοβαρή τέχνη που αξίζει να της αφιερώνει κανείς χρόνο διδακτικά, ο τρόπος που εντάσσονται οι ταινίες στη διδασκαλία μας είναι λειτουργικός-οργανικός και όχι διακοσμητικός. Οι ταινίες πλαισιώνουν τα βιβλία που διαβάσαμε ή είναι η μεταφορά του λογοτεχνικού κειμένου στην οθόνη. Σε κάθε περίπτωση την ταινία θα παρακολουθήσουν οι μαθητές μας μετά από συγκεκριμένη εισαγωγή και πλαισίωσή της και με συγκεκριμένα καθήκοντα η κάθε ομάδα.

16. Πόσες διδακτικές ώρες κρατάει μια διδακτική ενότητα;

Μια διδακτική ενότητα κρατάει το ένα τρίτο της σχολικής χρονιάς, αυτό σημαίνει ότι διαρκεί περίπου 24 διδακτικές ώρες. Ο χρόνος αυτός μπορεί ελαφρώς να αυξομειωθεί, εάν η προηγούμενη ή επόμενη ενότητα που θέλουμε να διδάξουμε υπολογίζουμε για κάποιον λόγο να χρειαστεί περισσότερο ή λιγότερο χρόνο. Πάντως, καλό είναι στις τρεις ενότητες κάθε χρονιά να διαθέτουμε περίπου τον ίδιο χρόνο.

17. Με δεδομένο ότι δεν λαμβάνεται μέριμνα για τη διδασκαλία συγκεκριμένων συγγραφέων ή σταθμών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, πώς διασφαλίζουμε το ότι οι μαθητές, αποφοιτώντας από το Γυμνάσιο, έχουν γνωρίσει τους κυριότερους νεοέλληνες συγγραφείς;

Το νέο ΠΣ δεν βασίζεται σε ένα ορισμένο corpus κειμένων που πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν (ποιος μπορεί άλλωστε να το ορίσει αυτό;) και, επομένως, δε μπορεί να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές θα γνωρίσουν συγκεκριμένους νεοέλληνες συγγραφείς. Τούτο δεν πρέπει να μας προκαλεί άγχος ή ανασφάλεια. Βασικός σκοπός του ΠΣ είναι η συγκρότηση αναγνωστών και αυτό γίνεται, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες διαβάζουν βιβλία, βιβλία ολόκληρα, ελληνικά και ξένα, κοντά στα ενδιαφέροντά τους, αναπτύσσουν και καλλιεργούν το λογοτεχνικό τους γούστο. Εμείς φροντίζουμε, σε όλες τις διδακτικές ενότητες και σε όλα τα σενάρια, να περιλαμβάνουμε αξιόλογα κείμενα ελλήνων συγγραφέων, με γνώμονα τη σκοποθεσία της ενότητας. Εάν και εφόσον επιτύχουμε στα παραπάνω, υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να έχουν γνωρίσει αρκετούς νεοέλληνες συγγραφείς και να έχουν αναπτύξει πραγματικό ενδιαφέρον για πολλούς άλλους.

18. Οι εργασίες που προτείνονται στην τρίτη φάση δεν μου φαίνονται πολύ «φιλολογικές».

Στο σχολείο, και μάλιστα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, διδάσκουμε μαθητές και μαθήτριες όλων των ικανοτήτων, αυτούς που θα βγουν απευθείας στην αγορά εργασίας, αυτούς που θα φοιτήσουν στο Λύκειο και θα τερματίσουν εκεί τις σπουδές τους και αυτούς που θα φοιτήσουν σε διάφορα ΤΕΙ και ΑΕΙ της χώρας ή του εξωτερικού. Κάποιοι από αυτούς θα σπουδάσουν Φιλολογία και εκεί θα έχουν όλο το

χρόνο να συγγράψουν «φιλολογικές» εργασίες. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι εργασίες των μαθητών και μαθητριών, ειδικά της τρίτης φάσης, αφορούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας σειράς ποικίλων δραστηριοτήτων και εργασιών με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα, χωρίς να συνιστούν όμως λογοτεχνική κριτική ή συγγραφή φιλολογικών δοκιμίων. Με τις εργασίες αυτές αποσκοπούμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να συσχετιστούν με τα κείμενα, να τα νιώσουν δικά τους και να μιλήσουν γι' αυτά ή γύρω από αυτά ή μέσω αυτών για όλα τα θέματα με τα οποία καταπιάνεται η λογοτεχνία. Αυτό είναι το μεγαλύτερο «μάθημα» του μαθήματος της λογοτεχνίας και εξάλλου, αυτός είναι πάνω κάτω ο τρόπος με τον οποίο ασχολούνται και μιλούν οι ενήλικες για τη λογοτεχνία.

19. Πώς θα εισαγάγουμε τους μαθητές σε κάποια στοιχεία Θεωρίας της Λογοτεχνίας για να μη δυσκολευτούν υπερβολικά στο Λύκειο;

Στο νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία, από την Α΄ Δημοτικού εισάγονται έννοιες όπως ο αφηγητής, η οπτική γωνία, το λογοτεχνικό είδος, η διασκευή, η ιστορικότητα. Η διαφορά είναι πως οι βασικές αυτές έννοιες δεν διδάσκονται οι ίδιες, αλλά εμπνέουν τη σκοποθεσία των διδακτικών ενοτήτων και τις δραστηριότητες των μαθητών. Οι μαθητές οικειώνονται τα βασικά στοιχεία της αφήγησης και της ποιητικής γλώσσας στην πράξη, καθώς ασχολούνται με παιγνιώδεις δραστηριότητες και όχι μαθαίνοντας ορισμούς. Όταν θα έρθει η ώρα, στο Λύκειο, να χρησιμοποιήσουν πιο εξειδικευμένη ορολογία, θα έχουν την απαραίτητη υποδομή, έτσι ώστε να συνδέσουν τους νέους όρους με κάτι που ήδη γνωρίζουν εμπειρικά.

ΤΠΕ

20. Τι να κάνω εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ στο σχολείο;

Οποσδήποτε, κάθε έλλειψη δημιουργεί προβλήματα. Εάν δεν υπάρχει εργαστήριο ΤΠΕ, θα αξιοποιήσουμε τους διαδραστικούς πίνακες στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, για να δούμε όλοι μαζί σελίδες από το διαδίκτυο ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό και να δώσουμε κατευθύνσεις στους μαθητές πώς να εργαστούν με τον υπολογιστή στο σπίτι τους, να ετοιμάσουν τις εργασίες και να δείξουν τις παρουσιάσεις στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, οι δραστηριότητες με ΤΠΕ είναι μια επιλογή που επιδιώκει να αξιοποιήσει και να προωθήσει τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών, αλλά δεν εξαρτάται από αυτές η παιδαγωγική επιτυχία ενός σεναρίου μάθησης.

21. Δεν είμαι καλός χρήστης των ΤΠΕ, να αποτολμήσω τη χρήση τους στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι μια χρήση μονότροπη. Έχει πολλές διαβαθμίσεις. Σε πρώτη φάση, αν δεν είμαστε καλοί χρήστες των ΤΠΕ, μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε μόνο ως μέσο αναζήτησης πηγών και βιβλιογραφίας. Μπορούμε ακόμη να τις αξιοποιήσουμε για να ακούσουμε αναγνώσεις κειμένων ή να γνωρίσουμε έτοιμο υλικό σε ιστοσελίδες που συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες τέχνες, π.χ. ζωγραφική, τραγούδι κτλ. Οι δραστηριότητες αυτές, αν και είναι δραστηριότητες απλές, και μπορούν να υποστηριχθούν και από εκπαιδευτικούς που δεν είναι καλοί χρήστες των ΤΠΕ, εισάγουν τους μαθητές στον κόσμο της ηλεκτρονικής λογοτεχνικής βιβλιοθήκης και του ηλεκτρονικού λογοτεχνικού βιβλίου. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητες και αξίζει να προηγηθούν. Όταν σπάσει ο πρώτος πάγος, θα περάσουμε σε πιο σύνθετες εργασίες, δηλαδή σε δημιουργία δικών μας σελίδων, blogs, βίντεο, σύνθετες παρουσιάσεις κτλ. Ας δούμε

αυτό το έλλειμμα και ως ένα σημαντικό λόγο για την αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων.

22. Φοβάμαι πως, εάν αναθέσω πολλές εργασίες που προϋποθέτουν τη χρήση Η/Υ, οι μαθητές και οι μαθήτριές μου θα απομακρυνθούν από τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα.

Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ο στόχος μας είναι τα κείμενα και η ανταπόκριση του κάθε μαθητή αλλά και όλων των μαθητών σε αυτά. Ό,τι κι αν κάνουμε εκεί στοχεύει. Εάν ο σχεδιασμός της εργασίας μας είναι σαφής και η σκοποθεσία μας ξεκάθαρη, αυτά θα τηρηθούν και δεν πρέπει να έχουμε ενδοιασμούς. Ένα είναι βέβαιο: η σχέση λογοτεχνίας και ΤΠΕ δεν είναι σχέση αντιθετική αλλά σχέση επικουρική. Η τεχνολογία υπηρετεί τη σκοποθεσία μας και εμείς την αντιμετωπίζουμε ως πολύτιμο αρωγό που προσφέρει πολλές πηγές αλλά και δυνατότητα δημιουργικής παρέμβασης. Εάν η προσέγγιση και η γνώση των ΤΠΕ απαιτεί κάποιο χρόνο, δεν πρέπει να μας ξενίζει. Πάντοτε ανάμεσα στη σκέψη και τη γραφή παρεμβάλλεται μια μορφή τεχνολογίας. Ας μη ξεχνούμε: και το χαρτί και το μολύβι υπήρξαν μορφές προχωρημένης τεχνολογίας σε κάποια χρονική περίοδο.

Αξιολόγηση

23. Έχω προβλήματα στην αξιολόγηση των μαθητών μου. Δεν ξέρω τι έχει προτεραιότητα στη λογοτεχνία. Αξιολογώ διαφορετικά απ' ό,τι στη γλώσσα;

Η αξιολόγηση στη λογοτεχνία δεν είναι πλέον ριζικά διαφορετική από την αξιολόγηση στη γλώσσα, με την έννοια ότι και στη λογοτεχνία η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στη βάση της παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου (ατομικού ή ομαδικού) σε σχέση με την ενότητα που έχει διδαχθεί. Στη λογοτεχνία όμως αξιολογούμε συνολικά τη δραστηριότητα που ζητούμε από τους μαθητές μας και όχι τα παραμικρά συντακτικά ή γραμματικά λάθη που κάνουν. Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά 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. Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών και μαθητριών είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού.

24. Στις ομαδικές εργασίες πώς θα αξιολογήσω τη συμβολή κάθε μαθητή χωριστά;

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά το επίπεδο του κάθε μαθητή του και εξ άλλου οι ομαδικές εργασίες παρουσιάζονται στην τάξη και μπορούμε να διαπιστώσουμε το μέγεθος και την ποιότητα της συμβολής του κάθε μέλους της ομάδας. Συνεπώς, η βαθμολογία της ομαδικής εργασίας μπορεί να μην είναι πάντοτε ίδια για όλους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το επίπεδο του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, καθώς σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς οι εργασίες είναι ποικίλες και αναδεικνύουν επιμέρους δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών. Οι μαθητές αξιολογούνται για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες, για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους, για την προθυμία που δείχνουν και για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας τους.

25. Θα αλλάξει ο τρόπος εξέτασης των μαθητών στη διάρκεια της χρονιάς και στις τελικές εξετάσεις;

Η αξιολόγηση των μαθητών αντιστοιχεί στη σκοποθεσία και στο περιεχόμενο του ΠΣ. Επομένως, δεν είναι δυνατόν να εξετάζουμε τους μαθητές στη λογοτεχνία με τον τρόπο που το κάναμε έως τώρα. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τις ατομικές και ομαδικές εργασίες όπως περιγράφονται στο ΠΣ και στα προτεινόμενα σενάρια. Στο τέλος της χρονιάς εξετάζονται σε άγνωστο κείμενο, ομόθεμο ή ομοειδές με αυτά που διάβασαν και με ερωτήσεις ανάλογες με τις δραστηριότητες που δούλεψαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

2.6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

2.6.1. Εισαγωγή

Το σενάριο ή «σενάριο μάθησης» είναι ένας δομημένος τρόπος σχεδιασμού δραστηριοτήτων μάθησης, που μας βοηθά να οργανώσουμε τα μαθήματα στη βάση των δραστηριοτήτων των μαθητών. Το σενάριο περιγράφει αυτό που γίνεται στην τάξη όχι από τη σκοπιά του «τι διδάσκω;» αλλά από τη σκοπιά του «τι κάνουν οι μαθητές;» και «τι θέλω να αποκομίσουν από αυτή τους τη δραστηριότητα;».²⁰ Το σενάριο απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό που θα διδάξει το συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά και γενικότερα στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αποτελεί έναν σαφή και πρακτικό τρόπο να εξειδικευτούν οι εξαγγελίες και οι γενικές αρχές του ΠΣ και να δοθούν παραδείγματα οργάνωσης της διδασκαλίας και δραστηριοτήτων των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια έχουν παραχθεί αρκετά σενάρια από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο διαφόρων μορφών επιμόρφωσης, κυρίως για να διευκολύνουν την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, και έχει επικρατήσει μια ορισμένη δομή του σεναρίου. Ο παρών *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό* υιοθετεί τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της δομής και τα προσαρμόζει στη φιλοσοφία του νέου ΠΣ.

Όπως έχει εξηγηθεί παραπάνω, το νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία προτείνει την οργάνωση της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε τρεις διδακτικές ενότητες, με βάση ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος. Επίσης, υιοθετεί δύο μεθοδολογικές επιλογές, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project). Με βάση τα παραπάνω, τα σενάρια που ακολουθούν, ένα για κάθε τάξη, σκοπεύουν να προτείνουν μια ορισμένη οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας, με τη μέθοδο project. Η μέθοδος project είναι δηλαδή η παιδαγωγική μέθοδος που αποτελεί το υπόβαθρο για όλα τα σενάρια της λογοτεχνίας. Η διδακτική ενότητα, όπως αναπτύσσεται στους πίνακες του ΠΣ, δίνει το γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο και το σενάριο αποτελεί μια εκδοχή, μια πρόταση για την οργάνωση της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας. Τα σενάρια που ακολουθούν είναι επομένως παραδειγματικά. Τούτο σημαίνει πως για μια διδακτική ενότητα μπορούμε να έχουμε περισσότερα του ενός σενάρια και σημαίνει επίσης πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει σημεία των προτεινόμενων σεναρίων, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Ποια σημεία μπορεί να αλλάζει; Μπορεί να αλλάζει τα προτεινόμενα κείμενα και τις δραστηριότητες των μαθητών. Μπορεί δηλαδή να κάνει επιλογή από τα προτεινόμενα βιβλία και να προσθέσει και άλλα από τα πολλά ομόθεμα ή ομοειδή που υπάρχουν στη βιβλιογορά. Μπορεί επίσης να επιλέξει κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες ή να επινοήσει άλλες, στο πνεύμα

²⁰ Κουτσογιάννης, Δ. (2011). «Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων», στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 3, Κλάδος ΠΕ02 Πάτρα: ΕΑΙΤΥ, 360-385.

πάντα της ενεργητικής μάθησης. Εκείνα τα οποία πρέπει να ακολουθούνται, σε κάθε περίπτωση, διότι αποτελούν τη βάση του νέου ΠΣ είναι: α) η εργασία των μαθητών σε ομάδες (χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν ατομικές εργασίες), β) η οργάνωση της διδασκαλίας σε μεγάλες χρονικά ενότητες, γ) η διάκριση της διαδικασίας σε τρεις διακριτές φάσεις (πριν από την ανάγνωση, ανάγνωση – παρουσίαση, μετά την ανάγνωση).

2.6.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση

Τίτλος: Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στην Α΄ Γυμνασίου

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 ώρες

Εισαγωγή

Βασικό στοιχείο της ποίησης είναι η εικονοποιία, ενώ, ταυτόχρονα, ο τόπος είναι για τον ποιητή σταθερή πηγή έμπνευσης· λειτουργεί κυρίως ως μεταφορά συναισθημάτων, ιδεών, μνημών, προσδοκιών για το μέλλον. Η ποίηση, μαζί με πολλά άλλα «κείμενα», δημιουργήσε και δημιουργεί την αίσθηση της «πατρίδας». Ένας τόπος, για να γίνει πατρίδα, πρέπει να τοπογραφηθεί συναισθηματικά. Η ποίηση, δημιουργώντας εικόνες για διάφορους τόπους της Ελλάδας, δημιουργεί συναισθηματικές τοπογραφίες στις οποίες συγχωνεύονται ατομικές και συλλογικές μνήμες, ιστορικά γεγονότα, ιδεολογήματα για το παρελθόν, ουτοπίες για το μέλλον. Οι ποιητικές εικόνες των τόπων συντίθενται από μια τεράστια ποικιλία συμβόλων, που μπορεί να είναι αντικείμενα, στοιχεία της μορφολογίας του εδάφους, φυτά και ζώα, χρώματα και φως, γεύσεις, μνημεία, άνθρωποι. Μέσα από τις εικόνες για συγκεκριμένους τόπους, και την Ελλάδα γενικότερα, που δημιουργεί ο κάθε ποιητής εκφράζεται η ποιητική και η ιδεολογία του, δίνεται το στίγμα του. Επειδή μάλιστα οι ποιητικές εικόνες έχουν μεγάλη δύναμη επίδρασης στον αναγνώστη, συμβαίνει συχνά να γίνονται οι ίδιες *τόποι* μέσα από την επανάληψη, δηλαδή, ανεξαρτητοποιούνται από το αρχικό ποιητικό έργο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το Αιγαίο του Οδυσσέα Ελύτη. Μάλιστα, οι ποιητικές εικόνες για συγκεκριμένους τόπους και για την πατρίδα φυσικοποιούνται, μας μεταδίδουν τρόπους όρασης του φυσικού κόσμου και μας κάνουν να ξεχνούμε πως είναι λογοτεχνικά δημιουργήματα.

Η διδακτική ενότητα του νέου ΠΣ «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» επιλέχθηκε καταρχήν για να προβληματιστούν οι μαθητές για την ποικιλία των εικόνων της Ελλάδας που παρουσιάζει η ποίηση και ταυτόχρονα να εμβαθύνουν στην ίδια τη δημιουργία των ποιητικών εικόνων. Συγκρίνοντας μάλιστα μεταξύ τους τις τοπογραφίες του ελληνισμού που δημιούργησαν οι ποιητές, επεξεργάζονται τα στερεότυπα, επιλέγουν τι εκφράζει τους ίδιους καλύτερα και οδηγούνται στην αυτογνωσία και στη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές:

- ✓ Να γνωρίσουν την Ελλάδα μέσα από:
 - το φυσικό της περιβάλλον και τις ιδιαιτερότητές του
 - την κοινωνική ζωή, τον πολιτισμό της και την ιστορία τηςόπως παρουσιάζονται στην ποίηση.
- ✓ Να συγκροτήσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα μέσα από τη συνείδηση του τόπου και της ιστορίας του.
- ✓ Να γνωρίσουν την ποιητική προσέγγιση των σημαντικότερων γεγονότων της ελληνικής ιστορίας.
- ✓ Να γνωρίσουν διαφορετικές προσεγγίσεις και «εικόνες» της Ελλάδας μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των ποιητών.

- ✓ Να παρακολουθήσουν διαχρονικά τον μετασχηματισμό της «εικόνας» της Ελλάδας μέσα στην ποίηση.
- ✓ Να συγκρίνουν τη δική τους «εικόνα» της Ελλάδας με αυτή των ποιητών με σκοπό την ανάδειξη της πολυσημίας των «εικόνων» της Ελλάδας και την έκφραση των προσωπικών τους εμπειριών.
- ✓ Να διερευνήσουν διαχρονικά τα χαρακτηριστικά (θετικά και αρνητικά) και τις αξίες των Ελλήνων, όπως παρουσιάζονται στην ποίηση.
- ✓ Να διερευνήσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Έλληνες και την Ελλάδα, όπως εκφράζονται στην ποίηση.
- ✓ Να προσεγγίσουν διαθεματικά τις εικόνες της Ελλάδας με τη βοήθεια του μαθήματος της Ιστορίας και της Γεωγραφίας.

Δεξιότητες

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές:

- ✓ Να ερμηνεύουν την «εικόνα» της Ελλάδας που παρουσιάζει ο κάθε ποιητής με βάση τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής του.
- ✓ Να διακρίνουν τη διαφορετική προσέγγιση και οπτική γωνία του κάθε ποιητή όσον αφορά την «εικόνα» της Ελλάδας.
- ✓ Να συσχετίζουν τη θεματική του ποιήματος με τα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα της εποχής, αξιοποιώντας τις ιστορικές τους γνώσεις.
- ✓ Να συγκρίνουν τις ποιητικές εικόνες της Ελλάδας με τις εικόνες της σημερινής πραγματικότητας.
- ✓ Να συγκρίνουν τα χαρακτηριστικά και τις αξίες του ελληνισμού που προβάλλονται στην ποίηση, με αυτές του σήμερα.
- ✓ Να αξιοποιήσουν τις γεωγραφικές τους γνώσεις και να τις συνδυάσουν με το ποίημα, αναζητώντας φωτογραφίες τοπίων της Ελλάδας στο διαδίκτυο.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

- ✓ Να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής αναζήτησης στο διαδίκτυο και επιλογής της κατάλληλης πληροφορίας.
- ✓ Να ασκηθούν στις τεχνικές διαχείρισης, αξιολόγησης και αξιοποίησης της πληροφορίας.
- ✓ Να εξασκηθούν στην παραγωγή λόγου και υλικού (φωτογραφίες, μουσική, αφίσα, video, digital storytelling κτλ.) με τα μέσα που τους προσφέρει η τεχνολογία.

Κείμενα

Από τα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Γυμνασίου:

Κώστας Κρυστάλλης, «Ηλιοβασίλεμα».

Μιχάλης Γκανάς, «Γυάλινα Γιάννενα», «Στα καμένα».

Οδυσσέας Ελύτης, «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό», «Το άξιον Εστί: Η Γένεσις».

Νίκος-Αλέξης Ασλάνογλου, «Αθήνα».

Γιάννης Ρίτσος, «Τ' άσπρο ξωκλήσι», «Αρχαίο θέατρο», «Ρωμιοσύνη» (δεύτερο μέρος).

Ανδρέας Κάλβος, «Εις Σάμον».

Διονύσιος Σολωμός, «Η καταστροφή των Ψαρών», «Ελεύθεροι πολιορκημένοι: σχεδιάσμα Β' 1, 2».

Γιώργος Σεφέρης, «Με τον τρόπο του ΓΣ».

Παράλληλα κείμενα

Ανδρέας Κάλβος, «Ο Φιλόπατρις». Βιβλιοπωλείο «Εστίας».

Ούγκο Φώσκολο, «Ύμνος στη Ζάκυνθο»

<http://www.greeklanguage.gr/greekLang/literature/anthologies/european/11.html>

Σολωμός, Διονύσιος (1991). «Κρητικός» (απόσπασμα). Αθήνα: Γράμματα.

Παλαμάς, Κωστής (2004). «Ασάλευτη ζωή, Πατρίδες, 2ο σονέτο. Αθήνα: Ιδεόγραμμα.

«Η φλογέρα του βασιλιά, Λόγος έβδομος, 1-128» Αθήνα: Γράμματα 1993.

«Ύμνος των αιώνων». Αθήνα: Γκοβόστης (<http://www.snhell.gr>)

Καρυντάκης, Κώστας (2004). «Πρέβεζα», «Αθήνα». Αθήνα: Εστία.

Ελύτης, Οδυσσέας (1998). «Ο ήλιος ο ηλιάτορας», «Προσανατολισμοί I, Η ηλικία της γλαυκής θύμησης». Αθήνα: Έκαρος.

Ρίτσος, Γιάννης (1991). «Ρωμιοσύνη I», «Ο τόπος μας». Αθήνα: Κέδρος.

Σεφέρης, Γιώργος (1998). «Μυθιστόρημα Γ'», «Μυθιστόρημα IB' Μποτίλια στο πέλαγο», «Επί Ασπαλάθων...». Αθήνα: Έκαρος.

Εγγονόπουλος, Νίκος (1999). «Τραμ και Ακρόπολις». Αθήνα: Έκαρος.

Αναγνωστάκης, Μανόλης (2000). «Θεσσαλονίκη μέρες του 1969 μΧ», «Δρόμοι παλιοί». Αθήνα: Νεφέλη.

Καβαδίας, Νίκος (1990). «Θεσσαλονίκη II». Τραβέρσο. Αθήνα: Άγρα.

Πεντζίκης, Νίκος-Γαβριήλ. «Συμβάν» Ποιήματα. Θεσσαλονίκη, ΑΣΕ, 1988.

Νικηφόρου, Τόλης (1994). «Γενέθλια πόλη Ι» (από τη συλλογή Το διπλό άλφα της αγάπης) Θεσσαλονίκη: Νέα Πορεία.

Σουλιώτης, Μίμης (2002). «Πρέσπες» από τη συλλογή Παλιές ηλικίες. Αθήνα: Ερμής-Ιστός.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός, για να εισαγάγει τους μαθητές του στο θέμα που θα πραγματευτούν κατά το επόμενο τρίμηνο και για να δημιουργήσει κίνητρα για ανάγνωση, φέρνει στην τάξη τα έργα των ποιητών που έχει επιλέξει, οργανώνει έκθεση φωτογραφίας με τοπία της Ελλάδας, επιστρατεύει τα προσωπικά βιώματα των μαθητών από ταξίδια και εκδρομές. Δημιουργεί ένα πλαίσιο προβληματισμού με την ανάγνωση ποιημάτων και αποσπασμάτων, με την προβολή ντοκιμαντέρ καθώς και με διάφορες δραστηριότητες ερευνητικής φύσεως, με στόχο να αναδυθούν ερωτήματα, τις απαντήσεις των οποίων θα αναζητήσουν οι μαθητές στα ποιήματα που θα διαβάσουν.

Έπειτα περνά στην ομαδική εργασία. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες, οι οποίες μελετούν τα έργα και ετοιμάζουν τις εργασίες, από τις οποίες άλλες σχετίζονται με τα κείμενα και άλλες αναπτύσσουν δεξιότητες εικονοποίησης και δραματοποίησης των κειμένων. Παρουσιάζουν τη δουλειά τους στην τάξη και τη συμπληρώνουν με στοιχεία από τις παρατηρήσεις των άλλων ομάδων.

Στη συνέχεια, οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με ατομικές και ομαδικές εργασίες.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project:

Α' φάση: Πριν από την ανάγνωση (περίπου 2-3 διδακτικές ώρες)

- ✓ Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές του το θέμα που θέλει να ερευνήσουν από κοινού για το επόμενο τρίμηνο και τους παρουσιάζει τα ποιήματα που έχει επιλέξει.
- ✓ Παρουσιάζει στους μαθητές φωτογραφίες ελληνικών περιοχών από το διαδίκτυο ή από φωτογραφικά λευκώματα, διαβάζει μικρά αποσπάσματα από ταξιδιωτική λογοτεχνία ή ταξιδιωτικούς οδηγούς.
- ✓ Επισκέπτεται με τους μαθητές το ιστολόγιο <http://travelling-by-literature.blogspot.com>

- ✓ Αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών. Ζητά από τους μαθητές να αφηγηθούν ταξίδια ή εκδρομές τους και να περιγράψουν τοπία από περιοχές της Ελλάδας που έχουν επισκεφθεί.
- ✓ Διαβάζει στην τάξη το ποίημα του Ι. Πολέμη «Τι είναι η πατρίδα μου».
- ✓ Προβάλλει από το αρχείο της ΕΡΤ απόσπασμα (0.2,44-0.10,16) από το ντοκιμαντέρ του Γ. Καρυπίδη «Της πατρίδος μου πάλι ομοιώθηκα» στη διεύθυνση <http://www.ert-archives.gr/V3/public/pop-view.aspx?tid=6690&tsz=0&act=mMainView>
Ο Οδυσσέας Ελύτης στην εκπομπή αυτή μιλά λίγο μετά τη βράβευσή του με το Βραβείο ΝΟΜΠΕΛ Λογοτεχνίας (1979). Η αφήγησή του ξεκινά με πληροφορίες που αφορούν τη ζωή του και τον καταλυτικό ρόλο της παρουσίας της ελληνικής θάλασσας και των τοπίων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και κατ' επέκταση στη διατύπωση ανάλογων εικόνων στην ποίησή του.
- ✓ Μετά την ανάγνωση του ποιήματος του Πολέμη και την προβολή του ντοκιμαντέρ ακολουθεί συζήτηση στην τάξη για το αν ανάλογα ερωτήματα που απασχολούν τον Πολέμη απασχολούν και άλλους ποιητές και αν το ελληνικό τοπίο παίζει καταλυτικό ρόλο και σε άλλους ποιητές όσο στον Ελύτη. Μετά από αυτή τη συζήτηση έχει διαμορφωθεί πια ένα πλαίσιο προβληματισμού και έχουν διατυπωθεί τα ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων θα αναζητηθούν στα ποιήματα που θα διαβαστούν.
- ✓ Οι μαθητές αναζητούν ποιήματα με ανάλογο θέμα σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, σχολικά εγχειρίδια, ιστολόγια και τα φέρνουν στην τάξη, για να χρησιμοποιηθούν στη Β' φάση.

Β' Φάση: Ανάγνωση (περίπου 13 διδακτικές ώρες)

- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα μελετά, για να παρουσιάσει στην τάξη, τα ποιήματα ενός ποιητή ή ομάδας ποιητών, που πραγματεύονται το ίδιο θέμα ή τόπο π.χ. Κάλβος-Φώσκολο-Σολωμός: Ζάκυνθος, Παλαμάς-Καρυωτάκης-Εγγονόπουλος-Ασλάνογλου: Αθήνα, Αναγνωστάκης-Καββαδίας-Πεντζίκης-Νικηφόρου: Θεσσαλονίκη.
- ✓ Αναζήτηση υλικού:
 - Εντοπισμός των ποιημάτων, των μελοποιήσεων και των αναγνώσεων μέσα από την αναζήτηση στα ΚΝΛ του Γυμνασίου και στο διαδίκτυο.
 - Συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού που αφορά το ιστορικό πλαίσιο των ποιημάτων, τη βιογραφία του ποιητή.
 - Αναζήτηση εικονογραφικού και φωτογραφικού υλικού σχετικού με το περιεχόμενο του ποιήματος.
 - Εντοπισμός του τόπου στο χάρτη της Ελλάδας.
- ✓ Για την αναζήτηση υλικού οι ομάδες επισκέπτονται τις εξής διευθύνσεις:
 - www.komvos.edu.gr/ Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα.
 - <http://www.greek-language.gr/> Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.
 - <http://www.snhell.gr> Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού.
 - <http://www.e-history.gr/> Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Ελληνική Ιστορία.
 - <http://users.uoa.gr/~nektar/arts/poetry>
 - <http://douridasliterature.com>
 - <http://el.wikipedia.org>
 - <http://www.ert-archives.gr/V3/public/pop-info.aspx?tid=0000008083&tsz=0&act=mInfo>
 ντοκιμαντέρ-κινηματογραφικό δοκίμιο από το αρχείο της ΕΡΤ «Η δε πόλις ελάλησεν: Ζάκυνθος-Κάλβος-Σολωμός» του Γιάννη Σμαραγδή.
<http://www.youtube.com/watch?v=FxIRmUqC-xY&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος του Κάλβου «Ο Φιλόπατρις».
<http://www.youtube.com/watch?v=HixbEg4iM5k&feature=related> βίντεο «Μια βόλτα στο Μεσολόγγι», το σπίτι του Παλαμά, το Μεσολόγγι και η λιμνοθάλασσα.

<http://www.youtube.com/watch?v=Fhigvf4CQmQ&feature=related> «Γιάννης Ρίτσος: Οι ρίζες». Γαλλία-Ελλάδα-Ελβετία-Βέλγιο, 1985, ντοκιμαντέρ του Ροβήρου Μανθούλη, μια τετραεθνής συμπαραγωγή για ένα πορτρέτο της Ελλάδας από το 1936 έως το 1974 μέσα από την ποίηση του Ρίτσου.

<http://www.youtube.com/watch?v=YCauHPMK5jA&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος «Ρωμιοσύνη» από τον Μ. Θεοδωράκη.

http://www.youtube.com/watch?v=7RGXNUsHBw&feature=watch_response ανάγνωση των ποιημάτων «Μυθιστόρημα Ι», «Μποτλία στο πέλαγο» από τον Σεφέρη.

<http://www.youtube.com/watch?v=phkc5aUMc3g&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος του Σεφέρη «Μυθιστόρημα Ι'».

<http://www.3gymnasio-toumpas-thessalonikis.blogspot.com/> «Ο ήλιος ο ηλιάτορας», «Το άξιον Εστί: Η Γένεσις».

<http://www.youtube.com/watch?v=-V2EcWTB9wE> μελοποίηση του ποιήματος του Γκανά «Στα καμένα».

<http://www.youtube.com/watch?v=q-WbsKO0AMU&feature=related> μελοποίηση του ποιήματος «Θεσσαλονίκη» του Καβαφίδη από τον Θάνο Μικρούτσικο.

<http://maps.google.com/> χάρτης Ελλάδας.

- ✓ Για τη διερεύνηση του θέματος οι ομάδες μπορούν να προετοιμάσουν κάποιες από τις παρακάτω, γλωσσικές και μη, δραστηριότητες:
1. Να εντοπίσετε τα γνωρίσματα του φυσικού περιβάλλοντος του τόπου που προβάλλονται στο ποίημα.
 2. Να καταγράψετε τις εικόνες του ποιήματος.
 3. Να εντοπίσετε, όπου είναι δυνατόν, μοτίβα που χρησιμοποιεί ο ποιητής για την απόδοση του τοπίου και να ερευνήσετε αν τα μοτίβα αυτά χρησιμοποιούνται και από άλλους ποιητές.
 4. Να βρείτε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού τοπίου και των ανθρώπων του, όπως επισημαίνονται στο ποίημα.
 5. Να καταγράψετε τις πληροφορίες από την ιστορική και πολιτισμική πορεία του τόπου που ενσωματώνονται στο ποίημα.
 6. Να συσχετίσετε, όπου είναι δυνατόν, τα συναισθήματα και την ψυχική κατάσταση του ποιητή με τις εικόνες του ποιήματος.
 7. Πώς συνδέεται το ποίημα με την εποχή που γράφτηκε;
 8. Να ερμηνεύσετε την οπτική του κάθε ποιητή λαμβάνοντας υπόψη σας τα ιστορικά, ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής του.
 9. Να διερευνήσετε την επίδραση της ελληνικής αρχαιότητας στη διαμόρφωση της ελληνικής ταυτότητας στα ποιήματα του Κάλβου, του Παλαμά, του Ρίτσου και του Σεφέρη.
 10. Να συγκρίνετε ποιήματα διαφορετικών ποιητών που πραγματεύονται εικόνες του ίδιου τόπου (π.χ. η Ζάκυνθος στον Κάλβο και στον Φώσκολο, το Μεσολόγγι στον Σολωμό και στον Παλαμά, η Αθήνα στον Παλαμά, στον Καρυωτάκη, στον Εγγονόπουλο και στον Ασλάνογλου, η Θεσσαλονίκη στον Αναγνωστάκη, στον Καβαφίδη, στον Πεντζίκη και στον Νικηφόρου).
 11. Να αιτιολογήσετε την προτίμησή σας στην εικόνα της Ελλάδας, όπως προβάλλεται στο έργο ενός συγκεκριμένου ποιητή.
 12. Να αναπαραστήσετε ζωγραφικά το ποίημα, επικεντρώνοντας την προσοχή σας σε εκείνα τα φυσικά στοιχεία που μπορούν να αναπαρασταθούν.
 13. Να βρείτε στο διαδίκτυο φωτογραφίες, έργα ζωγραφικής, κολάζ, να τα συνταιριάζετε με στίχους του ποιήματος σε μια παρουσίαση power point.
 14. Να χρησιμοποιήσετε το υλικό των παραπάνω δραστηριοτήτων και να δημιουργήσετε βίντεο, κολάζ, αφίσα, έργα ζωγραφικής με θέμα «Η Ελλάδα του Ελύτη» ή «Η Ελλάδα του Σεφέρη» ή «Η Ελλάδα του Ρίτσου» ή «Η Ζάκυνθος του Κάλβου» ή «Η Ελλάδα του Σολωμού» ή «Η Ελλάδα του Παλαμά».
 15. Να εντοπίσετε στο χάρτη τον τόπο στον οποίο αναφέρεται το ποίημα.
 16. Να δραματοποιήσετε το έργο του Οδ. Ελύτη «Ο ήλιος ο ηλιάτορας».

Κάθε απάντηση πρέπει να βασίζεται στο κείμενο, στο οποίο οι μαθητές κάνουν συνεχώς παραπομπές. Μέσα στην ομάδα ο κάθε μαθητής κρατά σημειώσεις και βασίζει τις απαντήσεις του στις παρατηρήσεις όλων των μελών της ομάδας.

Στο τέλος αυτής της φάσης κάθε ομάδα:

- ✓ Παρουσιάζει τις παρατηρήσεις της στην τάξη και τις αιτιολογεί με παραπομπές στο κείμενο.
- ✓ Συμπληρώνει την εργασία της με στοιχεία από τις παρατηρήσεις των άλλων ομάδων.
- ✓ Ασκει κριτική στις παρατηρήσεις άλλων ομάδων.
- ✓ Συγκρίνει τις απαντήσεις, ερμηνεύει τις τυχόν διαφοροποιήσεις.

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση (περίπου 8 διδακτικές ώρες)

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά και ατομικά και παράγουν το δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της Ελλάδας και των Ελλήνων που προβάλλονται στην ποίηση και τις συγκρίνουν με αυτές του σήμερα.
- ✓ εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της «εικόνας» της Ελλάδας των ποιημάτων και της Ελλάδας του σήμερα.
- ✓ συγκρίνουν τη δική τους εικόνα της Ελλάδας με αυτή των ποιητών.
- ✓ γράφουν ποίημα ή πεζό με θέμα «Η δική μου Ελλάδα», «Η πόλη μου», «Η γειτονιά μου».

Μη γλωσσικές δραστηριότητες: χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους

- ✓ ομάδα οπτικοποίησης: δημιουργούν βίντεο, αφίσες, έργα ζωγραφικής, κολάζ με θέμα «Η δική μου Ελλάδα», «Η πόλη μου», «Η γειτονιά μου» (για τη σύνθεση αυτών των έργων χρησιμοποιούν και το υλικό που παρήγαγαν ή συγκέντρωσαν στη Β' Φάση).
- ✓ ομάδα digital storytelling. Βιντεοσκοπούν:
 - ο αφηγήσεις για το τι σημαίνει γι' αυτούς η Ελλάδα, για αγαπημένους προορισμούς, εκδρομές, γειτονιές της πόλης τους
 - ο αφηγήσεις μαθητών-μεταναστών για τις πρώτες τους εντυπώσεις από την Ελλάδα
- ✓ ομάδα συγκέντρωσης ποιημάτων, κειμένων και έργων μαθητών
 - ο για τη δημιουργία έντυπου και ψηφιακού ανθολογίου, το οποίο θα παραδοθεί στη βιβλιοθήκη του σχολείου και θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου
 - ο για τη δημιουργία έκθεσης στο σχολείο με θέμα «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση».

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να ερμηνεύσει την εικόνα της Ελλάδας που παρουσιάζει ο κάθε ποιητής, παίρνοντας υπόψη του τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να σχολιάζει την οπτική γωνία του ποιητή και να αξιολογεί τις παραμέτρους που διαμορφώνουν αυτή την οπτική.

- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να επισημάνει τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της Ελλάδας/των Ελλήνων που προβάλλει ο κάθε ποιητής και να τις συγκρίνει με αυτές του σήμερα.
- ✓ Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να αναζητά, να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί τις πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Λεοντή, Άρτεμις (1998). *Τοπογραφίες του Ελληνισμού. Χαρτογραφώντας την πατρίδα*. Αθήνα: Scripta.
- Τζιόβας, Δημήτρης (1989). *Οι Μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Vitti, Mario (1979). *Η γενιά του τριάντα. Ιδεολογία και μορφή*. Αθήνα: Ερμής.
- Καραντώνης, Ανδρέας (1980). *Γύρω από το «Άξιον Εστί». Για τον Οδυσσέα Ελύτη*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Λυχνάρα, Λίνα (1986). *Το μεσογειακό τοπίο στην ποίηση του Γιώργου Σεφέρη και του Οδυσσέα Ελύτη*. Αθήνα: Εστία.
- Καμάρα, Αφροδίτη & Αιμιλία Σαλβάνου (2007). «Η αισθητική και ιδεολογική ανακάλυψη του Αιγαίου», Πολιτιστική Πύλη του Αρχιπελάγους του Αιγαίου <http://www2.egeonet.gr/aigaio/forms/fLemmaBodyExtended.aspx?lemmaID=7000> (τελευταία επίσκεψη 2-6-2011).

2.6.3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Πορτρέτα εφήβων

Τίτλος: Πορτρέτα εφήβων

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στη Β΄ Γυμνασίου

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 ώρες

Εισαγωγή

Η διδακτική ενότητα «Πορτρέτα εφήβων» στη Β΄ Γυμνασίου επιλέχθηκε με κριτήριο την ηλικία των αναγνωστών μαθητών. Οι μαθητές του Γυμνασίου βιώνουν την ηλικία της εφηβείας με τις ιδιαιτερότητες, τις δυσκολίες αλλά και τη γοητεία της και είναι πολύ πιθανόν να ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν άλλους εφήβους στην πορεία της ενηλικίωσής τους. Σε αυτήν την περίπτωση το μυθιστόρημα με ήρωες εφήβους μπορεί να γίνει ένας τρόπος κοινωνικοποίησης για τους νεαρούς αναγνώστες, απαντώντας θετικά στο παλιό αλλά πάντοτε επίκαιρο ερώτημα της σχέσης της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα. Άλλωστε, πέρα από την εμπειρική παρατήρηση, πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ νέων αναγνωστών και εφηβικών μυθιστορημάτων. Από τις έρευνες φαίνεται πως οι έφηβοι αναγνώστες χρησιμοποιούν τις προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες για να ερμηνεύσουν όσα διαβάζουν, μέσω του βιβλίου μιλούν για τον εαυτό τους, ενώ οι χαρακτήρες της ιστορίας αποτελούν για τους ίδιους μια καλή αφορμή, καθώς, σχολιάζοντας τις αντιδράσεις των ηρώων, μιλούν για το ποιες συμπεριφορές προς τα αδέρφια, φίλους, γονείς είναι αποδεκτές.

Η επιλογή της ενότητας δεν αγνοεί το γεγονός πως η παιδική και η εφηβική ηλικία προσδιορίζεται ιστορικά, δηλαδή πως ένας πλήθος παραγόντων (χώρος, χρόνος, φύλο, κοινωνικές συνθήκες) καθορίζουν τα χαρακτηριστικά των ηλικιακών φάσεων, τα όριά τους ή και την απουσία τους και πως οι διαφοροποιήσεις αυτές ισχύουν και στη διαχρονία και στη συγχρονία. Παρόλα αυτά, εκτιμούμε πως τα κοινά χαρακτηριστικά της ηλικιακής φάσης της εφηβείας αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων της σχολικής τάξης στην οποία απευθυνόμαστε. Εκτιμούμε, επίσης, πως οι ήρωες έφηβοι, είτε αυτοί πρωταγωνιστούν στο κλασικό *bildungsroman* και τις αποκλίσεις του, είτε σε μυθιστορήματα που ανήκουν σε μια διευρυμένη ερμηνεία του όρου της σύγχρονης εφηβικής λογοτεχνίας, βοηθούν τους νεαρούς αναγνώστες στη διαδικασία απόκτησης ταυτότητας, δηλαδή στον πιο σημαντικό αναπτυξιακό στόχο της εφηβικής ηλικίας. Ήρωες έφηβοι, σε μια αφήγηση που τους παρακολουθεί άλλοτε σε μια ευρύτερη ηλικιακή γκάμα από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση, άλλοτε σε ένα μόνο κομμάτι της ζωής τους, κάποτε με εμφανή την πρόθεση να οδηγήσει σε λύση προβλημάτων που βιώνει ο έφηβος και άλλοτε για να φθάσει σε μια πιο άμεσα διδακτική και παιδαγωγική χρησιμότητα, αποτελούν χρήσιμα παραδείγματα για την ανάπτυξη της αυτοσυνειδησίας των εφήβων αναγνωστών.

Οι στόχοι και οι δραστηριότητες που προτείνονται στην ενότητα επιθυμούν αρχικά να ενισχύσουν μέσω της ανάγνωσης κειμένων την ικανότητα του εφήβου να ελέγχει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, στοχεύουν, όμως, και σε ένα ανώτερο επίπεδο αναγνωστικής ωριμότητας, κατά το οποίο ο μαθητής μαθαίνει να βλέπει τις απόψεις άλλων εφήβων, να τις κρίνει και να τις αποτιμά.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται μέσα στο κείμενο η ατομική ταυτότητα των ηρώων εφήβων.
- ✓ Να ενισχύσουν την αυτοσυνειδησία τους μέσα από αυτή τη διερεύνηση.
- ✓ Να επισημάνουν τα προβλήματα της παλαιότερης και της σύγχρονης ζωής και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των εφήβων.
- ✓ Να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα και να εξετάσουν τις επιπτώσεις τους στους ήρωες εφήβους.
- ✓ Να εξετάσουν τις αντιθέσεις-συγκρούσεις που βιώνει ο ήρωας έφηβος με τον εαυτό του, τους άλλους (συνομηλίκους, μεγαλύτερους, άλλο φύλο) και την κοινωνία.
- ✓ Να κατανοήσουν ότι ανάλογα με το χρόνο, το χώρο, τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις, τον κοινωνικό περίγυρο, τις ιδιαίτερες κλίσεις του εφήβου, προκύπτουν ποικίλα εφηβικά πορτρέτα τόσο μέσα στα κείμενα, όσο και στην ίδια τη ζωή.

Δεξιότητες

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

- ✓ Να σχολιάζουν τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας μέσα στο κείμενο.
- ✓ Να σχολιάζουν τους συγκρουόμενους κώδικες συμπεριφοράς στη ζωή του ήρωα.
- ✓ Να ερμηνεύουν την αλλαγή ή μη της στάσης του ήρωα μέσα στο κείμενο.
- ✓ Να συγκρίνουν τα διαφορετικά εφηβικά πορτρέτα σε μια συγκριτική ανάγνωση.
- ✓ Να συνδέουν το κείμενο με τη δική τους ζωή για να αναστοχαστούν τις δικές τους εμπειρίες.

Κείμενα

Από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου:

Άννα Φρανκ, «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ».

Μαργαρίτα Λυμπεράκη, «Οι Κυριακές στη θάλασσα».

Άλκη Ζέη, «Αναμνήσεις της Κωνσταντίνας από τη Γερμανία».

Ζωρζ Σαρή, «Και πάλι στο σχολείο...».

Διαμαντής Αξιώτης, «Η Άννα του Κλήδονα».

Γιώργος Ιωάννου, «Να 'σαι καλά, δάσκαλε».

Από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου

Ζωρζ Σαρή, «Νινέτ».

Τούλα Τίγκα, «Τα πράγματα στρώνουν περισσότερο».

Ελένη Σαραντίτη, «Όπως τα βλέπει κανείς...».

Άλλα κείμενα:

Θεοτοκάς, Γιώργος (1976[1940]). *Λεωνής*. Αθήνα: Εστία.

Άλκη Ζέη (2002). *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*. Αθήνα: Κέδρος.

Λυμπεράκη, Μαργαρίτα (1974[1946]). *Τα ψάθινα καπέλα*. Αθήνα: Κέδρος.

Μόργκενστερν, Σούζι και Αλιγιά (1992). *Τέρμα! Εδώ κατεβαίνουν όλοι!* Απόδοση Μαρούλα Κλιάφα. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάστορη, Βούλα (1991). *Στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Πατάκης.

Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. (1971²[1945]). *Η Αστροφεγγιά*. Αθήνα: Αστήρ.

Πέτροβιτς, Λότη (1987²). *Σπίτι για πέντε*. Αθήνα: Πατάκης.

Πέτροβιτς, Λότη (1991). *Το τσιμεντένιο δάσος*. Αθήνα: Πατάκης.
Σαρή, Ζωρζ (1995). *Ε.Π.* Αθήνα: Πατάκης.
Σαρή, Ζωρζ (1993). *Νινέτ*. Αθήνα: Πατάκης.
Σαρογιάν, Ουίλιαμ (1994 [1937]). *Το όνομά μου είναι Αράμ*, μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
Τίγκα, Τούλα (1993). *Η εποχή των νακίνθων*. Αθήνα: Πατάκης.
Φρανκ, Άννα [1997(1944)]. *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*/μτφρ. Ρένα Χατχούτ. Αθήνα: Πατάκης.

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Η θεματική και η σκοποθεσία της ενότητας καθορίζουν τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουμε κατά την πορεία της διδασκαλίας. Εφόσον η εξέταση πολλών εφηβικών πορτρέτων και η κατανόηση της διαδικασίας με την οποία διαμορφώνεται η ατομική τους ταυτότητα αποτελούν βασικό μας ζητούμενο, θα διαβάσουμε αρκετά κείμενα με ανάλογο περιεχόμενο και θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε μέσα σε αυτά όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των ηρώων εφήβων. Θα ακολουθήσει η συγκριτική εξέταση η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ανάλογα με το χρόνο, το χώρο, τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις, τον κοινωνικό περίγυρο, τις ιδιαίτερες κλίσεις του εφήβου, προκύπτουν ποικίλα εφηβικά πορτρέτα τόσο μέσα στα κείμενα, όσο και στην ίδια τη ζωή.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(2-4 διδακτικές ώρες)

Η ομάδα συζητά για αναγνωστικές της εμπειρίες και θυμάται εφηβικά πορτρέτα

Η ομάδα καλείται να συζητήσει για ένα επιμέρους θέμα της αναγνωστικής εμπειρίας της, το θέμα των εφηβικών πορτρέτων. Όλοι οι μαθητές πρέπει να παρουσιάσουν στην ομάδα τους τον έφηβο ήρωα ή ηρωίδα που έχουν ξεχωρίσει από ένα βιβλίο που διάβασαν μόνοι ή από ένα κείμενο που διάβασαν στην τάξη ή από μια κινηματογραφική ταινία που είδαν και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Αυτή η αιτιολόγηση, έστω και σε πρωτόλεια φάση, οδηγεί σε μια πρώτη ανίχνευση των χαρακτηριστικών που σκιαγραφούν και προσδιορίζουν ένα εφηβικό πορτρέτο, ενώ η παρουσίαση ποικίλων εφήβων ηρώων από τους μαθητές, οδηγεί σε μια πρώτη συγκριτική θεώρηση του θέματος. Στη φάση αυτή είναι καλό κάποιοι μαθητές, αν όχι όλοι, να διαβάσουν στους συμμαθητές τους σύντομα κείμενα με ανάλογη θεματική από αναγνώσματα που ξεχώρισαν οι ίδιοι.

Β΄ φάση: Ανάγνωση

Ανάγνωση του πρώτου κειμένου και σκιαγράφηση ενός εφηβικού πορτρέτου

(4 διδακτικές ώρες)

Η τάξη περνά στην ανάγνωση του πρώτου κειμένου. Όλοι οι μαθητές διαβάζουν αρχικά το ίδιο κείμενο (οποιοδήποτε από τα προτεινόμενα κείμενα της ενότητας) και στη συνέχεια καλούνται να συζητήσουν μέσα στην ομάδα για τα παρακάτω σημεία, τα οποία θα οδηγήσουν στη σκιαγράφηση του πορτρέτου του ήρωα εφήβου. Προφανώς, ανάλογα με το κείμενο, κάποια από τα παρακάτω σημεία θα αναπτυχθούν λιγότερο ή περισσότερο:

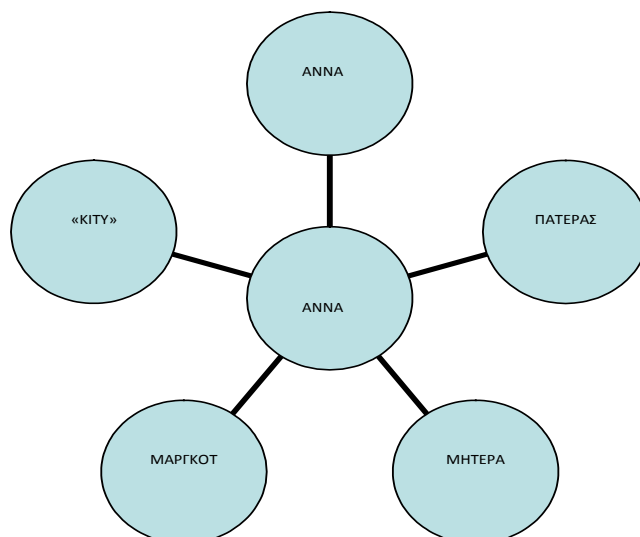
✓ Ποια η σχέση του ήρωα με τα άλλα πρόσωπα του κειμένου; (γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους, άλλα πρόσωπα).

- ✓ Με ποια από τα πρόσωπα αυτά ο ήρωας δημιουργεί θετικές σχέσεις και με ποια αρνητικές, ουδέτερες; Γιατί;
- ✓ Οι σχέσεις αυτές μένουν πάντοτε σταθερές; Διαφοροποιούνται; Περνούν διακυμάνσεις; Γιατί; Επηρεάζει αυτό τον ψυχισμό των ηρώων;
- ✓ Ποιες αντιθέσεις, συγκρούσεις, βιώνει ο ήρωας έφηβος με τους άλλους, με τον εαυτό του, με την κοινωνία;
- ✓ Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ο ήρωας; Τι φύσεως προβλήματα είναι; (Προβλήματα προσωπικά, κοινωνικά, προβλήματα επικοινωνίας, προβλήματα πρακτικά, οικονομικά κτλ.)
- ✓ Ποιες καταστάσεις και ποια προβλήματα τον δυσκολεύουν περισσότερο και γιατί;
- ✓ Ποια πρόσωπα, πράγματα, καταστάσεις τον επηρεάζουν θετικά; Ποια πράγματα αγαπά περισσότερο;
- ✓ Ποιοι οι στόχοι, οι φιλοδοξίες, τα όνειρά του;
- ✓ Ποια η άποψή του για τον εαυτό του; Τι θεωρεί πλεονέκτημα ή μειονέκτημά του;
- ✓ Πώς διαμορφώνουν οι σχέσεις του, τα προβλήματά του, τα σχέδια και οι επιθυμίες του την προσωπικότητά του;
- ✓ Πώς προσδιορίζει η οικογένεια, το σχολείο, ο κοινωνικός περίγυρος, η εποχή, την προσωπικότητά του εφήβου;

Κάθε απάντηση πρέπει να βασίζεται στο κείμενο στο οποίο οι μαθητές κάνουν συνεχώς παραπομπές. Μέσα στην ομάδα ο κάθε μαθητής κρατά σημειώσεις και βασίζει τις απαντήσεις του στις παρατηρήσεις όλων των μελών της ομάδας. Στο τέλος του τετραώρου οι μαθητές πρέπει να έχουν απαντήσει προφορικά και γραπτά στα παραπάνω θέματα.

Στην παρακολούθηση των παραπάνω σημείων μπορούν να βοηθήσουν τα σχήματα που ακολουθούν:

Σχήμα Α'. Αν η εργασία ξεκινήσει π.χ. με το κείμενο «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ», το σχήμα μπορεί να είναι το εξής:



Οι μαθητές θεωρούν πως στον κεντρικό κύκλο βρίσκεται ο βασικός ήρωας, η Άννα, ενώ στους περιφερειακούς κύκλους σημειώνονται τα ονόματα των άλλων ηρώων, του πατέρα, της μητέρας, της Μαργκότ, της «Κίτυ». Μέσα στους αντίστοιχους κύκλους οι μαθητές σημειώνουν φράσεις του κειμένου που δείχνουν τα συναισθήματα και τις απόψεις της Άννας για τα πρόσωπα αυτά. Σημειώνουν ακόμη

φράσεις που δείχνουν τις προσδοκίες της από τα πρόσωπα αυτά, τα παράπονά της ή τις απογοητεύσεις που εισπράττει εξαιτίας τους. Σημειώνουν τέλος τις επιπτώσεις αυτών των σκέψεων και συναισθημάτων στην ίδια και στη στάση που διαμορφώνει για τη ζωή της. Ανάλογα με τις εκτιμήσεις και παρατηρήσεις της Άννας βάζουμε ένα ή περισσότερα συν και/ή πλην στη σχέση που διαμορφώνεται με κάθε ήρωα. Στον τελευταίο κύκλο οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν τις απόψεις της Άννας για την Άννα, δηλαδή φράσεις που δείχνουν την άποψή της για τον εαυτό της, τη στάση της απέναντι στη ζωή και σκέψεις της που αιτιολογούν την παραπάνω στάση. Με ανάλογο σχήμα και βάζοντας στον κεντρικό κύκλο άλλους ήρωες, οι μαθητές μπορούν να ελέγξουν την άποψη π.χ. του πατέρα για την Άννα, τη μητέρα, τη Μαργκότ κτλ.

Σχήμα Β΄



Απλούστερο σχήμα μπορεί να αποδώσει οπτικά μια εικόνα της Άννας για τον εαυτό της. Στο κεντρικό παραλληλόγραμμο θεωρούμε πως βρίσκεται η ίδια, ενώ στα άλλα δύο μπαίνουν αντίστοιχα τα στοιχεία που η Άννα θεωρεί πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματά της. Εδώ καταγράφονται και τα όνειρα και οι φιλοδοξίες της, τα παράπονα και οι απογοητεύσεις της ως θετικά ή αρνητικά σημεία της. Η απλή καταγραφή των στοιχείων αυτών χαρτογραφεί την εικόνα που έχει η Άννα για τον εαυτό της αυτή τη στιγμή, αλλά και την εικόνα που πλάθει η ίδια για το μέλλον της.

Γενικά, τα σχεδιαγράμματα (τα οποία πρέπει να προσαρμοστούν σε ανάλογο μέγεθος) βοηθούν τους μαθητές να εξετάσουν προσεκτικά το κείμενο, να παρακολουθήσουν το σύνολο των σχέσεων του βασικού ήρωα εφήβου με τα άλλα πρόσωπα του έργου αλλά και να «οπτικοποιήσουν» τις παρατηρήσεις τους. Μέσα από τη χαρτογράφηση οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν το σύνθετο τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις της Άννας με την οικογένειά της, τις επιπτώσεις αυτών των σχέσεων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της, τις αντιθέσεις και συγκρούσεις που βιώνει η ίδια και εντέλει να σχολιάσουν πιο εύκολα τις παραμέτρους που προσδιορίζουν την υποκειμενικότητά της.

Στο τέλος αυτής της φάσης κάθε μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- ✓ να παρουσιάσει τις παρατηρήσεις του για το πορτρέτο της ηρωίδας,
- ✓ να αιτιολογήσει τις παρατηρήσεις με παραπομπές στο κείμενο.

Παράλληλα, μπορεί:

- ✓ να συμπληρώνει την εργασία του με στοιχεία από τις παρατηρήσεις των συμμαθητών του,
- ✓ να ασκεί κριτική στις παρατηρήσεις άλλων,
- ✓ να συγκρίνει τις απαντήσεις, να ερμηνεύσει τις τυχόν διαφοροποιήσεις και εντέλει
- ✓ να διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το πορτρέτο της ηρωίδας.

Η ανάγνωση παράλληλων κειμένων και η ανάδειξη των πολλαπλών εφηβικών πορτρέτων

(12-14 διδακτικές ώρες)

Η τάξη είναι έτοιμη να περάσει στη συγκριτική ανάγνωση κειμένων. Κάθε ομάδα καλείται να διαβάσει ένα κείμενο από τα προτεινόμενα (αν πρόκειται για ολόκληρο μυθιστόρημα) ή δύο κείμενα από τα ΚΝΛ και να σκιαγραφήσει τα εφηβικά

πορτρέτα που παρουσιάζονται σε αυτά. Η επιλογή των κειμένων και οι συγκριτικές παρατηρήσεις μπορεί να γίνουν με βάση μια συγκεκριμένη θεματολογία ή οπτική την οποία συνοδεύουν ανάλογες δραστηριότητες. Η ανάγνωση γίνεται στο σπίτι και στο σχολείο. Στο σχολείο, επίσης, οι μαθητές συζητούν μέσα στην ομάδα, ανταλλάσσουν απόψεις, κρατούν σημειώσεις και λειτουργώντας συμπληρωματικά ετοιμάζονται να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εργασία. Οι ερωτήσεις που προηγήθηκαν για την εξέταση του αρχικού κειμένου μπορούν να αποτελέσουν ένα πρώτο βοήθημα για την ανάγνωση που ξεκινά.

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές πρέπει να καταθέσουν προφορικά και γραπτά τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης των εφηβικών πορτρέτων, εξετάζοντας και αιτιολογώντας ομοιότητες και διαφορές στα χαρακτηριστικά τους. Πρέπει επίσης να έχουν ετοιμασθεί, ώστε να ανταποκριθούν σε ποικίλες προτεινόμενες δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν μετά την ανάγνωση.

Προτεινόμενα θέματα τα οποία μπορούν να καθοδηγήσουν την ανάγνωση των μαθητών είναι τα εξής: *Οικογένεια και έφηβοι, Η μύηση σε έναν επιμέρους χώρο (συντροφιά, σχολείο), Η συσχέτιση της ζωής των εφήβων με τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα μέσα στα οποία αυτός μεγαλώνει, Τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής και οι επιπτώσεις τους στη ζωή των εφήβων, Το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβική, Η περίπτωση της γυναικείας ή/και ανδρικής ένταξης στον κοινωνικό περίγυρο.* Βασικές δραστηριότητες που αντιστοιχούν στις παραπάνω υπο-ενότητες είναι η εξέταση των σχέσεων των εφήβων με τα άλλα μέλη της οικογένειας και η αιτιολόγηση ομοιοτήτων και διαφορών, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο εντάσσεται ο ήρωας στο νέο χώρο και οι συνέπειες αυτής της ένταξης στην προσωπικότητά του, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο σημαντικά ιστορικά γεγονότα ή προβλήματα της σύγχρονης ζωής καθορίζουν την εφηβική μορφή, η σημασία της παιδικής ηλικίας για τον τρόπο βίωσης της εφηβικής, η συγκριτική εξέταση μεταξύ ηρωίδων και ηρώων του ίδιου έργου στην πορεία τους προς την ενηλικίωση ή η συγκριτική εξέταση μεταξύ ηρωίδων διαφορετικών εποχών στην ίδια πορεία.

Προφανώς, ανάλογα με το κείμενο, κάποια από τα παραπάνω υποθέματα θα αξιοποιηθούν λιγότερο ή περισσότερο, σε κάποια κείμενα οι μαθητές θα επικεντρωθούν στην εξέταση ενός μόνο θέματος, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες τα περισσότερα από τα παραπάνω υποθέματα μπορούν να συνεξετασθούν κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου. Σε κάθε περίπτωση, εκτός από τη βασική δραστηριότητα της υπο-ενότητας για την οποία πρέπει οι μαθητές να εργασθούν, και άλλες δραστηριότητες μπορεί να ακολουθήσουν την ανάγνωση κάθε κειμένου:

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από αυτές:

- ✓ Βιβλιοπαρουσίαση σε λογοτεχνικό περιοδικό.
- ✓ Συγγραφή κειμένου για το οπισθόφυλλο του βιβλίου, το οποίο προσπαθεί να προσελκύσει εφήβους αναγνώστες.
- ✓ Αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας από την οπτική γωνία ενός ενήλικα ή ενός άλλου εφήβου.
- ✓ Δημιουργία μιας σκηνής στην οποία ο αναγνώστης συναντιέται με τον ήρωα (π.χ. με μορφή συνέντευξης ή αφήγησης).
- ✓ Γραφή ανάλογου κειμένου με προσωπικές παρατηρήσεις από την καθημερινή ζωή.
- ✓ Αλλαγή του τέλους της ιστορίας.
- ✓ Αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας από την οπτική μιας σημερινής έφηβης.

Στο τέλος αυτής της φάσης οι ομάδες παρουσιάζουν στην τάξη τα κείμενα που διάβασαν –αξιοποιώντας τις βιβλιοπαρουσιάσεις και τα κείμενα για το οπισθόφυλλο, σκιαγραφούν το πορτρέτο του δικού τους ή των «δικών τους» εφήβων, τα συγκρίνουν με τα εφηβικά πορτρέτα των άλλων ομάδων, παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές στην προσωπικότητα των ηρώων, συνεκτιμούν τις ιδιαιτερότητες του στενού και ευρύτερου περιβάλλοντος των ηρώων αλλά και τις ιδιαιτερότητες του ίδιου του ήρωα για την ερμηνεία των συμπερασμάτων τους. Λαμβάνουν, επίσης, υπόψη τους την οπτική γωνία από την οποία ο αφηγητής κατασκευάζει το εφηβικό πορτρέτο, αξιοποιώντας εργασίες βασισμένες στην αλλαγή της οπτικής γωνίας της αφήγησης. Παράλληλα, καταθέτουν απόψεις για την προσωπική ανταπόκρισή τους προς το κείμενο, αξιοποιώντας δραστηριότητες που ζητούν τη συνάντηση του αναγνώστη με ήρωα της ιστορίας.

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες οδηγούν τους μαθητές σε ομαδικές συγκριτικές εργασίες και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για άλλες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν μετά την ανάγνωση.

Γ' Στάδιο: Μετά την ανάγνωση

(2-6 διδακτικές ώρες)

Ατομικές δραστηριότητες

Στο στάδιο αυτό ο κάθε μαθητής καταθέτει γραπτά τις προσωπικές παρατηρήσεις του από τα δύο προηγούμενα στάδια διδασκαλίας, επιλέγοντας κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

✓ «Το βιβλίο που θα ήθελα να διαβάσω ή ο ήρωας που θα ήθελα να παρακολουθήσω».

Οι μαθητές εξηγούν ποιο από τα κείμενα που παρουσίασαν οι συμμαθητές τους θα ήθελαν να διαβάσουν, και αιτιολογούν τις επιλογές τους. Η αιτιολόγηση παραπέμπει στα κριτήρια με τα οποία επιλέγουμε βιβλία. (Επιλέγουμε ένα βιβλίο επειδή ταυτιζόμαστε με τον ήρωα, επειδή διαφοροποιούμαστε, επειδή τον θαυμάζουμε, επειδή είναι ήρωας του ίδιου φύλου, επειδή το κείμενο μιλά για σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι μαθητές, επειδή παραπέμπει σε παλαιότερες εποχές και αποτελεί τρόπο φυγής, επειδή το κείμενο είναι γραμμένο με χιουμοριστικό τρόπο κτλ.)

✓ «Το κείμενο που μου έκανε εντύπωση».

Οι μαθητές εξηγούν ποιο από τα δύο κείμενα που διάβασαν οι ίδιοι τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και γιατί. (Η ερώτηση παραπέμπει σε παρατηρήσεις ανάλογες με αυτές της προηγούμενης εργασίας αλλά και σε παρατηρήσεις για τη γραφή του κειμένου (σοβαρό, οικείο, χιουμοριστικό κτλ.).

Ομαδικές δραστηριότητες

✓ Με βάση τις παραπάνω εργασίες η τάξη δημιουργεί μια «βιβλιοθήκη» εφηβικού μυθιστορήματος. Η βιβλιοθήκη μπορεί να περιλαμβάνει τις βιβλιοπαρουσιάσεις, τα οπισθόφυλλα και αποσπάσματα των κειμένων με περιγραφές εφήβων. Αναρτά την εργασία αυτή στην ιστοσελίδα της για ενημέρωση άλλων αναγνωστών.

✓ Εμπλουτίζει τη βιβλιοθήκη με ανάλογα κείμενα που αναζητά στην ιστοσελίδα του ΕΚΕΒΙ ή σε ιστοσελίδες εκδοτικών οίκων.

✓ Ζητά από μαθητές άλλων σχολείων την υπόδειξη βιβλίων με ανάλογη θεματική για εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης.

✓ Δημιουργεί το λογοτεχνικό έντυπο του σχολείου ή της τάξης με αφιέρωμα στο θέμα «Πινακοθήκη εφηβικών πορτρέτων».

- ✓ Αναζητά διάφορα είδη κειμένων που αναφέρονται σε εφήβους σε βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, σχολικά εγχειρίδια, ιστολόγια.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η επιστροφή και ο επανέλεγχος του αρχικού σταδίου αποτελεί καλό δείκτη για την πορεία των εργασιών μας. Ζητούμε από τους μαθητές να εξετάσουν και πάλι τους ήρωες που παρουσίασαν κατά την πρώτη φάση. Αν είναι σε θέση να δώσουν πληροφορίες περισσότερες και συνθετότερες για την επιλογή τους, αν μπορούν να προσθέσουν νέες παραμέτρους κατά τη σκιαγράφιση του εφηβικού πορτρέτου που επέλεξαν να παρουσιάσουν κατά την πρώτη φάση, είμαστε βέβαιοι πως η ενότητα υπήρξε χρήσιμη γι' αυτούς. Και εάν πάλι η αρχική τους απάντηση ήταν ήδη αρκετά ικανοποιητική, η δυνατότητα που είχαν να προβούν σε πολλές συγκριτικές αναγνώσεις είναι πάλι μια κατάκτηση, γιατί η σύγκριση οδηγεί σε αναγνωστική ωριμότητα.

Αξιολογούμε την ικανότητα των μαθητών:

- ✓ Να κατανοούν τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται μέσα στο κείμενο η ατομική ταυτότητα των ηρώων εφήβων.
- ✓ Να σχολιάζουν και να αξιολογούν τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας μέσα στο κείμενο.
- ✓ Να συγκρίνουν τα διαφορετικά εφηβικά πορτρέτα σε μια συγκριτική ανάγνωση και να αιτιολογούν τις διαφοροποιήσεις.
- ✓ Να επισημαίνουν και να σχολιάζουν τα προβλήματα της παλαιότερης και της σύγχρονης ζωής και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των εφήβων.
- ✓ Να διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα σε ποικίλα περιβάλλοντα και να εξετάζουν τις επιπτώσεις τους στους ήρωες εφήβους.
- ✓ Να καταθέτουν τις παραπάνω παρατηρήσεις σε γραπτά κείμενα αλλά και σε συζητήσεις της τάξης.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (1994). «Αυτοβιογραφικός λόγος: ιστορικοί και μυθιστορηματικοί βίοι στο μυθιστόρημα εφηβείας», *Εντευκτήριο*, 28-29 (Φθ.-Χειμ. 1994), 74-88.
- Κανατσούλη, Μένη & Δημήτρης Πολίτης επιμ. (2011). *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καστρινάκη, Αγγέλα (1995). *Οι περιπέτειες της νεότητας. Η αντίθεση των γενεών στην ελληνική πεζογραφία (1890-1945)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

6.4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Άτομο και κοινωνία

Τίτλος: Άτομο και κοινωνία

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική λογοτεχνία

Συμβατότητα με το νέο ΠΣ: Προβλέπεται διδακτική ενότητα με αυτό το θέμα στη Γ' Γυμνασίου

Είδος διδακτικής πρακτικής: project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Προτεινόμενη διάρκεια: 24 ώρες

Εισαγωγή

Το θέμα της ενότητας αυτής είναι πολύ ευρύ τόσο από την άποψη του πόσο μπορεί να επεκταθεί χρονικά, όσο και από άποψη εκπροσώπησης συγγραφέων και κειμένων. Δυνητικά, θα μπορούσε ένα σενάριο στην ενότητα αυτή να καλύπτει την εποχή από το ηθογραφικό διήγημα του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις μέρες μας. Θα μπορούσε να συμπεριλάβει τόσο κοινωνικά όσο και ιστορικά μυθιστορήματα, καθώς αυτά είναι τα δύο βασικά πεζογραφικά είδη στα οποία το άτομο και η κοινωνία αναπαρίστανται σε μια ποικιλία σχέσεων, με την παρουσία της ιστορίας να διεκδικεί ισχυρό ρόλο. Η νεοελληνική λογοτεχνία έχει γονιμοποιηθεί πολύ ευεργετικά από προβληματισμούς που πηγάζουν από ιστορικά γεγονότα όπως οι δύο μεγάλοι πόλεμοι, η μικρασιατική καταστροφή, η προσφυγιά, η Κατοχή του '40, ο Εμφύλιος. Η ηθογραφία όπως και τα καθαρώς «ιστορικά» μυθιστορήματα θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν πολλά επιμέρους σενάρια, καθώς κάθε σενάριο υλοποιεί με διαφορετικό τρόπο την ενότητα και αναδεικνύει συγκεκριμένες πλευρές της.

Εδώ, αποφασίσαμε να περιορίσουμε χρονικά τα κείμενά μας και να αρχίσουμε λίγο πριν από τη γενιά του '30 με κείμενα κοινωνικού προβληματισμού και να σταματήσουμε λίγο μετά τη δικτατορία του 1967. Είναι σαφές ότι για την ευρύτατη αυτή ενότητα μπορούν να γραφτούν πολλά διαφορετικά σενάρια με έμφαση κάθε φορά σε μια διαφορετική διάσταση. Στο δικό μας σενάριο η έμφαση βρίσκεται στη σχέση ατόμου και κοινωνίας σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Η σχέση αυτή είναι πολύπλοκη και όχι γραμμική: άλλοτε το άτομο βρίσκεται ομαλά ενταγμένο στην κοινωνία, ευημερεί, άλλοτε το άτομο λόγω της φυλής, του φύλου, της κοινωνικής του καταγωγής βρίσκεται σε υποδεέστερη θέση (γενικότερα οι ταξικές σχέσεις επηρεάζουν έντονα τη ζωή του ήρωα), αντιμετωπίζει προβλήματα στο περιβάλλον εργασίας του και συχνά φτώχεια, ανέχεια, ανυπαρξία πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Άλλες φορές το άτομο έχει έναν έντονο πολιτικό προβληματισμό, είναι ενταγμένο στην πολιτική ζωή του τόπου, άλλοτε ανήκει σε περιθωριακές ομάδες ή είναι εντελώς απομονωμένο. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στον κύριο όγκο τόσο του ελληνικού όσο και του ξένου μυθιστορήματος, το επονομαζόμενο *κοινωνικό μυθιστόρημα*. Το κοινωνικό μυθιστόρημα είναι έργο μυθοπλασίας στο οποίο επικρατεί κάποιο κοινωνικό πρόβλημα, σχετικά με το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη και αναδεικνύει τις σχέσεις του ατόμου καθώς και τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτό ζει.

Το σενάριο προτείνει τη διδασκαλία κειμένων που αναδεικνύουν τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής τους, παρουσιάζουν ένα «πρόβλημα» και συνήθως τελειώνουν με την επίλυσή του. Παρά το γεγονός ότι έμφαση δίνουμε στο μυθιστόρημα, δεν αποκλείουμε και την ποίηση, η οποία έχει δώσει εξαιρετικά δείγματα γραφής στο ζήτημα που εξετάζουμε. Το χρονικό άνυσμα των προτεινόμενων κειμένων δίνει τη δυνατότητα να δούμε και την εξέλιξη της λογοτεχνικής παραγωγής που ασχολείται με κοινωνικά ζητήματα και να καλύψουμε

έτσι ένα βασικό στόχο μας, που είναι η ιστορικότητα μιας κατηγορίας κειμένων και ενός θέματος.

Σκοποθεσία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ✓ Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας.
- ✓ Να κατανοήσουν τη σημασία των κοινωνικών αγώνων και τη μετουσίωσή τους στη λογοτεχνία.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν ότι η λογοτεχνία και ειδικά το μυθιστόρημα ασχολείται κυρίως με τη διερεύνηση της σχέσης ατόμου-κοινωνίας.
- ✓ Να αντιληφθούν την κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας, ιδίως σε δύσκολες ιστορικές στιγμές.
- ✓ Να γνωρίσουν τις διαβαθμίσεις της σχέσης ατόμου-κοινωνίας: από την απόλυτη απομόνωση ορισμένων λογοτεχνικών ηρώων έως τη στράτευση άλλων ηρώων σε κοινωνικούς αγώνες και ιδεολογίες.
- ✓ Να αναδειχθεί η ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη.

Δεξιότητες

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

- ✓ Να εντοπίζουν τις τεχνικές με τις οποίες η λογοτεχνία έχει αποδώσει τη σχέση ατόμου και κοινωνίας.
- ✓ Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ένας λογοτεχνικός ήρωας καθορίζει και καθορίζεται από το κοινωνικό του περιβάλλον.
- ✓ Να εντοπίζουν τις ιδέες των ηρώων και να τις συσχετίζουν με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες.
- ✓ Να ερμηνεύουν την αντίδραση των ηρώων σε συνθήκες κοινωνικής καταπίεσης και μεγάλης προσωπικής πίεσης.

Κείμενα

Από ΚΝΑ της Γ' Γυμνασίου:

Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, «Τ' αγνάντευμα».

Άντον Τσέχωφ, «Ο παχύς και ο αδύνατος».

Ανδρέας Καρκαβίτσας, «Ο ζητιάνος».

Κ.Π. Καβάφης, «Όσο μπορείς».

Γρηγόριος Ξενόπουλος, «Ο τύπος και η ουσία».

Άγγελος Τερζάκης, «Ο ματωμένος λυρισμός».

Μανόλης Αναγνωστάκης, «Στο παιδί».

Δημήτρης Χατζής, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου».

Αντώνης Σαμαράκης, «Ζητείται ελπίς».

Κώστας Ταχτσής, «Κι έχουμε πόλεμο!».

Ρέα Γαλανάκη, «Η μεταμφίεση».

Ποιητικά:

Αναγνωστάκης, Μανόλης (2000[1979]). *Το περιθώριο '68-'69*. Αθήνα: Νεφέλη.

Αναγνωστάκης, Μανόλης (2000[1971]). *Τα Ποιήματα: 1941-1971*. Αθήνα: Νεφέλη.

Πατρίκιος, Τίτος (1981). *Αντιδικίες*. Αθήνα: Ύψιλον.

Πατρίκιος, Τίτος (1981). *Ποιήματα: 1948-1954*. Αθήνα: Ύψιλον.

Αλεξάνδρου, Άρης (1991[1972]). *Ποιήματα: 1941-1974*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κύρου, Κλείτος (1997). *Εν όλω: Συγκομιδή 1943-1997*. Αθήνα: Άγρα.

Σινόπουλος, Τάκης (1991). *Νεκρόδειπνος*. Αθήνα: Ερμής.

Σινόπουλος, Τάκης (1990³). *Νυχτολόγιο*. Αθήνα: Κέδρος.

Σεφέρης, Γιώργος (1998). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.

Πεζά (με ιστορική σειρά):

Πικρός, Πέτρος (2010[1927]). *Τουμπεκί*. Αθήνα: Άγρα.

Πικρός, Πέτρος (2009). *Σα θα γίνουμε άνθρωποι/επιμ.* Χριστίνα Ντουνιά. Αθήνα: Άγρα.

Πικρός, Πέτρος (2009). *Χαμένα κορμιά/επιμ.* Χριστίνα Ντουνιά. Αθήνα: Άγρα.

Βουτυράς, Δημοσθένης (1994 [1903]), «Ο Λαγκάς», *Άπαντα*, τ. Α΄, εισαγ. επιμ. Βάσιος Τσοκόπουλος, Αθήνα: Δελφίνι, σ. 55-138.

Βουτυράς, Δημοσθένης (1994 [1908]), «Παραρλάμα», *Άπαντα*, τ. Α΄, εισαγ. επιμ. Βάσιος Τσοκόπουλος, Αθήνα: Δελφίνι, σ. 139-142.

Θεοτοκάς, Γιώργος (1998 [1933]), *Αργώ*, Αθήνα: Εστία.

Θεοτοκάς, Γιώργος (2005[1964]). *Ασθενείς και οδοιπόροι*. Αθήνα: βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Αναγνωστάκης, Μανόλης κ.ά. επιμ. (1994[1970]). *Δεκαοχτώ Κείμενα* Αθήνα: Κέδρος.

Αναγνωστάκης, Μανόλης κ.ά. επιμ. *Νέα Κείμενα 1* (1971³). Αθήνα: Κέδρος.

Αναγνωστάκης, Μανόλης κ.ά. επιμ. *Νέα Κείμενα 2* (1972²). Αθήνα: Κέδρος.

Κατάθεση (1973). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Χατζής, Δημήτρης (2007[1953]). *Το τέλος της μικρής μας πόλης*. Αθήνα: το Ροδακίό.

Χατζής, Δημήτρης (2000[1966]). *Ανυπεράσπιστοι*. Αθήνα: το Ροδακίό.

Πλασκοβίτης, Σπύρος (1996 [1980]). *Η πόλη*, Αθήνα: Κέδρος.

Σαμαράκης, Αντώνης (1998⁵²). *Ζητείται ελπίς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σαμαράκης, Αντώνης (1998⁵¹). *Το λάθος*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βασιλικός, Βασίλης (2007). «Το φύλλο», στο *Τριλογία: Το φύλο. Το πηγάδι. Το αγέλιασμα*, Αθήνα: Τόπος.

Βαλτινός, Θανάσης (2007 [1964]), *Συναξάρι Ανδρέα Κορδοπάτη: Η Αμερική*, Αθήνα: Εστία

Βασιλικός, Βασίλης (2008[1966]). *Ζ*. Αθήνα: Ελευθεροτυπία.

Βαλτινός, Θανάσης (2006[1989]). *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*. Αθήνα: Εστία.

Βαλτινός, Θανάσης (2007[1992]). *Θα βρείτε τα οστά μου υπό βροχήν*. Αθήνα: Εστία.

Κουμανταρέας, Μένης (2007 [1962]), *Τα μηχανάκια*, Αθήνα: Κέδρος.

Ταχτσής, Κώστας (2009[1962]). *Το τρίτο στεφάνι*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Ιωάννου, Γιώργος (1997 [1964]), *Για ένα φιλότιμο*, Αθήνα: Κέδρος.

Χάκκας, Μάριος (1994). *Ο μπιντές και άλλες ιστορίες*. Αθήνα: Κέδρος.

Λαϊκά τραγούδια

Όλα σχεδόν τα έντεχνα αλλά κυρίως τα λαϊκά τραγούδια της δεκαετίας του '60 είναι κοινωνικού περιεχομένου: Θεοδωράκης, Καζαντζίδης, Λοΐζος, κτλ. τα οποία πολύ εύκολα βρίσκονται στο youtube αλλά και σε cd.

Μελοποιημένη ποίηση

Η στροφή του Θεοδωράκη προς τη μελοποίηση ποίησης που βρήκε στη συνέχεια πολλούς συνεχιστές (Λοΐζος, Μαρκόπουλος, Σαμοΐλης, κ.ά.) έκανε γνωστούς στο ευρύ κοινό πολλούς ποιητές μας (Σεφέρης, Ελύτης, Βάρναλης, Λειβαδίτης, Αναγνωστάκης κ.ά) αλλά και ξένους (Pablo Neruda, Federico Garthia Lorca). Στη συντριπτική τους πλειονότητα τα τραγούδια αυτά είναι κοινωνικού περιεχομένου και μπορούν πολύ ικανοποιητικά να στηρίξουν τη διδασκαλία μας.

Ταινίες

Κάποια από τα προτεινόμενα βιβλία έχουν γυριστεί σε ταινίες και είναι σκόπιμο να τις δούμε με τους μαθητές μας (Ζ, το Λάθος, κτλ.).

Εκπαιδευτικό υλικό

Αντίστοιχα με το μυθιστόρημα και στη *φωτογραφία* βρίσκουμε μια διακεκριμένη κατηγορία, την «κοινωνική φωτογραφία». Έλληνες παλαιότεροι κοινωνικοί φωτογράφοι: Βούλα Παπαϊωάννου, Σπύρος Μελετζής, Τάκης Τλούπας, Κώστας Μπαλάφας, Δημήτρης Χαρισιάδης αλλά και από τη νεότερη γενιά: Κωνσταντίνος Μάνος κ.ά. μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ενότητας. Για όλους αυτούς και για πολλούς ακόμη, υπάρχει άφθονο υλικό στο διαδίκτυο το οποίο μπορεί να στηρίζει τη διδασκαλία των κειμένων και τις εργασίες των μαθητών, λ.χ. <http://www.fotoart.gr/istoria/photographers/greeks/index.htm>
<http://www.dpgr.gr/forum/index.php?board=118>

Αλλά και ξένοι φωτογράφοι έχουν αποτυπώσει την Ελλάδα σε παλιότερες εποχές με πολύ ενδιαφέροντα τρόπο: Frederic Boissonnas, Sebastiao Salgado, κ.ο.κ.

Μπορούμε να επεκταθούμε και σε νεώτερους Έλληνες κοινωνικούς φωτογράφους: Νίκος Οικονομόπουλος, Γιάννης Κοντός, Γιώργος Κατσάγγελος, κ.ά. http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%88%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82_%CF%86%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%BF%CE%B9

Καλλιτεχνικό υλικό (εικαστικό, γραφιστικό) με ανάλογα θέματα από πινακοθήκες ελληνικές και ξένες στις οποίες υπάρχει εύκολη πρόσβαση, λ.χ. www.googleartproject.com

Μεθόδευση της διδασκαλίας

Στόχος μας είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επαφή των μαθητών και μαθητριών μας με κείμενα που αναδεικνύουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία. Υπάρχει ο κίνδυνος το σενάριο να πέσει σε ιστορικισμό και να καταλήξει να γίνει μάθημα ιστορίας. Αυτό πρέπει να το προσέξουμε: ενώ βεβαίως το πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο πρέπει να δίνεται ως φόντο και ως συμφραζόμενα για το κείμενο που διαβάζουμε, δεν πρέπει η εξέταση των ιστορικών στοιχείων να κυριαρχήσει στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ένα παράδειγμα: «Ο τελευταίος σταθμός» του Σεφέρη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας για να τεκμηριώσει και λογοτεχνικά τα γεγονότα της εξόριστης κυβέρνησης στην Ιταλία, και να διαβαστεί συμπληρωματικά, ενώ το αντίθετο ακριβώς θα συμβεί στο παρόν σενάριο. Διαβάζουμε το κείμενο του Σεφέρη, εφόσον το έχουμε εντάξει στο σενάριό μας και δίνουμε τα πραγματολογικά στοιχεία για να πλαισιώσουμε το κείμενο. Επίσης, επειδή θα ασχοληθούμε με κοινωνικά προβλήματα, αυτονόητα θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις γνώσεις τους από άλλα σχετικά μαθήματα, αλλά επιδιώκουμε και να κατανοήσουν τη διαφορά του λογοτεχνικού από τον ιστορικό ή τον κοινωνιολογικό λόγο.

Αναλυτική περιγραφή των φάσεων υλοποίησης του project

Α΄ φάση: Πριν από την ανάγνωση

(4 ώρες)

Η τάξη συζητά για τα διαβάσματα που έχει σχετικά με το θέμα μας. Σε ποια «προβλήματα» αναφέρονται τα κείμενα που έχουμε διαβάσει; Σε ποιες εποχές αναφέρονται; Έχουμε δει αντίστοιχες ταινίες; Μπορούμε να κάνουμε μια πρώτη κατηγοριοποίηση του θέματος «άτομο και κοινωνία»; Μπορούμε να διακρίνουμε το

άτομο σε άνδρες, γυναίκες και παιδιά; Υπάρχει κάποια διαφορά, εάν το άτομο είναι πλούσιο ή φτωχό;

Όλη η τάξη διαβάζει δύο κείμενα

Από τα κείμενα του βιβλίου μας διαβάζουμε ως ολομέλεια τα εξής κείμενα: Μανόλης Αναγνωστάκης, «Στο παιδί», Αντώνης Σαμαράκης, «Ζητείται ελπίς», Ρέα Γαλανάκη, «Η μεταμφίεση». Συζητούμε τη σχέση ατόμου και κοινωνίας στα κείμενα αυτά. Εντοπίζουμε το πρόβλημα και προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς βιώνει το κάθε άτομο τη σχέση αυτή. Ποια είναι η «κοινωνία» σε κάθε κείμενο; Οι μαθητές και οι μαθήτριες γράφουν ατομικές συγκριτικές εργασίες των κειμένων που διάβασαν.

Χρησιμοποιώντας το φωτογραφικό μας υλικό

Από λευκώματα φωτογράφων που υπάρχουν στο σχολείο ή από το διαδίκτυο, βρίσκουμε όσο περισσότερες «κοινωνικές» φωτογραφίες μπορούμε. Τις κατατάσσουμε σε κατηγορίες: παιδιά, παιδιά με ενήλικες, άνθρωποι εν ώρα εργασίας, πορτρέτα, άνθρωποι σε ώρα διασκέδασης, πολιτικές φωτογραφίες κτλ. Προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς αποτυπώνεται η σχέση ατόμου και κοινωνίας στις συγκεκριμένες φωτογραφίες. Φτιάχνουμε ένα power point με τις φωτογραφίες μας ταξινομημένες και το επενδύουμε με μουσική

Β' Φάση: Ανάγνωση

Η τάξη σε ομάδες μελετά ολόκληρα κείμενα (16 ώρες)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και μελετούν ολόκληρα κείμενα. Ο χωρισμός μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: κατά συγγραφέα (βλ. παρακάτω Σεφέρης, Χάκκας, Σαμαράκης), κατά περιόδους ή κατά θέμα. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να γίνουν από κάθε ομάδα τα παρακάτω:

- ✓ Περιγραφή και σχολιασμός της σχέσης των ηρώων του κειμένου με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (για τα πεζά).
- ✓ Έρευνα για την ιστορικότητα του συγγραφέα (βιογραφικά στοιχεία που να σχετίζονται με τα κείμενά του), της εποχής του κειμένου και των ηρώων.
- ✓ Δραματοποίηση συγκρουσιακών καταστάσεων (εσωτερική σύγκρουση των χαρακτήρων, συνειδησιακά διλήμματα, καταπίεση των ατόμων από αυταρχικές εξουσίες).
- ✓ Κατασκευή εννοιολογικών χαρτών για την αναπαράσταση των διαφόρων ειδών σχέσεων που πιστεύουν οι μαθητές ότι αναπτύσσονται ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες την εποχή αναφοράς του κειμένου. Επίσης, δημιουργία και σύγκριση με αντίστοιχο εννοιολογικό χάρτη της σύγχρονης εποχής όπως οι μαθητές πιστεύουν ότι αυτός διαμορφώνεται.

Ιδέες για τις ομάδες

Διαβάζοντας κείμενα από τη δικτατορία του '67

Η περίοδος της δικτατορίας και η αντίστοιχη λογοτεχνική παραγωγή μπορούν να αποτελέσουν το αντικείμενο μιας ομάδας. Υλικό μπορεί να βρεθεί στα *Δεκαοχτώ Κείμενα*, στα *Κείμενα 1* και *2* και στην *Κατάθεση '73*. Η ανάγνωση πλαισιώνεται από τα ιστορικά στοιχεία της εποχής και γίνεται κατάλογος των ηρώων και της στάσης τους απέναντι στην εποχή τους. Έμφαση δίνεται στη συγκριτική μελέτη των κειμένων.

Ο πολιτικός Σεφέρης

Ο Σεφέρης είναι ένας στοχαστικός ποιητής και δοκιμογράφος, κρατούσε και εξέδωσε πολιτικά ημερολόγια, υπήρξε διπλωμάτης, πραγματοποίησε την περίφημη

δήλωση στη δικτατορία, αρνήθηκε επί δικτατορίας υποτροφία στην Αμερική και η ποίησή του γονιμοποιήθηκε από την εποχή του με τρόπο πολύ σημαντικό. Μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει τη συνολική παρουσίαση του ποιητή ως προς τη διάσταση της ενότητας: ο πολιτικός Σεφέρης ή ο Σεφέρης και οι πολιτικές του απόψεις, η σχέση του με την πολιτική. Σημαντικά ποιήματα είναι «Ο Τελευταίος Σταθμός», το «Επί Ασπαλάθων» κ.ά.

Τα τελευταία σημάδια ενός κόσμου που χάνεται: το έργο του Δημήτρη Χατζή

Το έργο του Χατζή αποτυπώνει με το δραματικότερο τρόπο την αλλαγή ενός κόσμου, την εξαφάνιση επαγγελματιών, τη μετανάστευση και τα προβλήματά της. Οι μαθητές της ομάδας αυτής θα ασχοληθούν με την καταγραφή του «προβλήματος» σε κάθε διήγημα και στην κατανόηση των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Η περίπτωση του Μάριου Χάκκα: ένταξη και εντοπιότητα

Στα διηγήματα του Μάριου Χάκκα πρωταγωνιστεί η εποχή του, η αριστερά και η Καισαριανή. Από την άποψη αυτή μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει το έργο του Χάκκα με παράλληλη αναζήτηση σε εφημερίδες και περιοδικά της εποχής πληροφορίες και εικονιστικό υλικό. Η παρουσίαση στην ολομέλεια θα γίνει ψηφιακά.

Διαβάζοντας τα έργα του Αντώνη Σαμαράκη

Τα έργα του Σαμαράκη διαβάζονται εύκολα, μπορούμε να δούμε τη σχετική ταινία, να κατανοήσουμε την τοποθέτηση των ηρώων του σχεδόν εκτός τόπου και χρόνου (αναφορά στο «Καθεστώς», χωρίς ιστορικό πλαίσιο), να εντοπίσουμε την παγκοσμιότητα του «μηνύματος» των κειμένων του.

Διαβάζοντας τους κοινωνικούς μας ποιητές: «ποιητική και πολιτική ηθική»

Μια ομάδα μπορεί να εξετάσει τους «κοινωνικούς» μας ποιητές Αναγνωστάκη, Πατρίκιο, Αλεξάνδρου, Σινόπουλο, Κύρου, και να εντοπίσει την κοινωνική ποιητική φωνή, τη στάση του ποιητικού υποκειμένου. Η ομάδα αυτή θα πρέπει οπωσδήποτε να συνδυάσει την εργασία της και με ανάγνωση πεζών κειμένων, λ.χ. από τα κείμενα της δικτατορίας (*Δεκαοχτώ Κείμενα*).

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση

(4 ώρες)

Στοιχεία για τη δεκαετία του...

✓ Με βάση το βιβλίο του Θανάση Βαλτινού *Στοιχεία για τη δεκαετία του '60*, η κάθε ομάδα που έχει συγκροτηθεί γύρω από έναν συγγραφέα ή μια ομάδα βιβλίων ή ένα θέμα, μπορεί να κάνει έρευνα σε εφημερίδες της εποχής στην οποία διαδραματίζονται τα κείμενα που εξετάζουν. Το υλικό αυτό μπορεί να πλαισιωθεί από φωτογραφίες και αποσπάσματα ταινιών της εποχής.

✓ Ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να κατασκευάσουν μια πινακοθήκη ηρώων από τα κείμενα που παρουσιάστηκαν και να τους χαρακτηρίσουν ως προς τη σχέση τους με την κοινωνία: ο αγωνιστής, ο περιθωριοποιημένος, ο καταπιεσμένος, ο ατομικιστής κτλ. Θα μπορούσαν να πλαισιώσουν κάθε πορτρέτο με παράλληλη έκθεση καλλιτεχνικού και φωτογραφικού υλικού από την εποχή και την κοινωνία στην οποία ζει ο ήρωας. Αυτό μπορεί να εξελιχθεί πολλαπλώς: να γίνει μικρό βιβλίο που θα εκδώσουμε ιδίως αναλώμασιν, μικρό video στο youtube, poster για να κρεμαστεί στην τάξη ή στο διάδρομο του σχολείου κτλ. Ανάλογα με τις διαθέσεις και τις ικανότητες των παιδιών, το project μπορεί να μεγαλώσει και να πλαισιωθεί από δραματοποίηση μερικών σκηνών, να επενδυθεί με μουσική.

✓ Ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να συγγράψουν ερευνητικές εργασίες για το κεντρικό θέμα των κειμένων που έχουν επεξεργαστεί ως ομάδα (λ.χ. καταπίεση γυναικών, φτώχεια, έλλειψη πολιτικών δικαιωμάτων, οικονομικές αλλαγές και οι συνέπειές τους) με παράλληλη σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας και πλαισίωση με φωτογραφίες και μουσική. Η παρουσίαση της εργασίας είναι καλό να γίνει ψηφιακά με υλικό από το διαδίκτυο.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Οι μαθητές αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Αξιολογούνται για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους. Αξιολογούμε την ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει το «πρόβλημα» στο κείμενο που εξετάζεται, την κατανόησή του στη σχέση του ατόμου με την κοινωνία, την ερμηνεία που κάνει για τα κοινωνικά φαινόμενα, την ποιότητα των κειμένων που παράγει στην τρίτη φάση (κατά πόσο έχουν ενσωματώσει στοιχεία κοινωνικού προβληματισμού, κατά πόσο τα κείμενά του αναδεικνύουν το «πρόβλημα»).

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Αργυρίου, Αλέξανδρος (1996³). Εισαγωγή στον τ. *Η μεταπολεμική πεζογραφία: Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*, τ. 1, Αθήνα: Σοκόλης.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (1976). *Πολιτική και ποιητική ηθική. Πρώτη μεταπολεμική γενιά. Αλεξάνδρου-Αναγνωστάκης-Πατρίκιος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Mills, C.W. (1985). *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*/μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα & Σ. Τσακνιάς. Αθήνα Παπαζήσης.
- Μουλλάς, Πάνος (1996). Εισαγωγή στον τ. *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο 1914-1939*, Αθήνα: Σοκόλης.

2.7 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

(Αναφέρονται μόνο αυτοτελή έργα)

- 12+1 μικροί συγγραφείς: Βραβευμένα διηγήματα με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου της Άλκης Ζέη «Ο ψεύτης παππούς», συλλογικό έργο (2008). Αθήνα: Κέδρος.
- Anderson, Richard κ.ά. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες/επιμ.* Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ. Ανθή Αρχοντίδου κ.ά. Αθήνα: Gutenberg.
- Browne, Neil M. & Stuart M. Keeley (2004). *Οδηγός κριτικής σκέψης: 11 ερωτήσεις για μια κριτική ακρόαση ή ανάγνωση/μτφρ.* Γιώργος Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.
- Doubrovsky, Serge & Tzvetan Todorov επιμ. (1985). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας: Συνέδριο στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας, 22-29 Ιουλίου 1969/μετάφραση* Ι. Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Escarpit, Denise (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη: ιστορική επισκόπηση/μτφρ.* Αθήνη Στέση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Frey, Karl (1986). *Η μέθοδος 'project' /μτφρ.* Κλεονίκη Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Maingain, Alain, Barbara Dufour & Gerard Fourez (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας/μτφρ.* Χαράλαμπος Ράπτης. Αθήνα: Πατάκης.
- Propp, Vladimir J. (1991²). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρώς και άλλα κείμενα/μτφρ.* Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Χρυσοφίδης, Κώστας (1994). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.
- Αγγελάκος, Κώστας επιμ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντλερ Μόρτιμερ Τζ. & Τσαρλς Βαν Ντόρεν (1998). *Πώς να διαβάσετε ένα βιβλίο/μτφρ.* Δημοσθένης Αυγερινός. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου επιμ. (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αργυροπούλου, Χριστίνα (2006). *Η ανθολογημένη ποίηση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αργυροπούλου, Χριστίνα (2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αργυροπούλου, Χριστίνα (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.* Στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes>
- Αυδή, Αύρα & Μελίνα Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρελάς, Λάμπρος (2007). *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001).* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γκετμανένκο, Ναταλία & Γιουλιάννα Πογκόσοβα (2009). *Ακούμε, διαβάζουμε, σκεφτόμαστε. Εγχειρίδιο της ενωμένης διαθεματικής ανάγνωσης.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαθεματικότητα και εκπαίδευση: Διδακτικές εφαρμογές στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά 8ου Επιμορφωτικού σεμιναρίου (Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, 6-8 Νοεμβρίου 2003).* Αθήνα: Πατάκης.

- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1992). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων: το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ηλία, Ελένη επιμ. (2007). *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.
- Κακλαμανίδου, Δέσποινα (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και συγκριτικές αναλύσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Καλογήρου, Τζίνα & Κική Λαλαγιάννη επιμ. (2005). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/εις*. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τζίνα (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κάλφας, Αντώνης (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: τα Τραμάκια.
- Κανατσούλη, Μένη & Δημήτρης Πολίτης επιμ. (2011). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μένη (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μένη (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας (2008), *Ποίηση για παιδιά και νέους. Αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρπόζηλου, Μάρθα (1994). *Το Παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσαρίδου, Μάρθα (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
<http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/GRI-2011-7351.pdf>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα επιμ. (2004). *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές, Πρακτικά Γ' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (29, 30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, Τζίνα Καλογήρου & Άβα Χαλκιαδάκη (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κόκορης, Δημήτρης (2007). *Μεταφρασμένη ποίηση. Διδακτικές και κριτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας.
- Κουντουρά, Νικολίνα (2006). *Η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884-1983): η πρόσληψη και αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. *Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι*. Αθήνα: Πατάκης, 2007.
- Λεοντίνη, Μαίρη επιμ. (2000). *Όψεις της ανάγνωσης/μτφρ. Κώστας Αθανασίου & Φώτης Σιατίτσας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2008³). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα*

- περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλάσκας, Κώστας & Κώστας Αγγελάκος επιμ. (2005). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυρογιάννη, Έλσα & Δημήτρης Μαυροσκούφης (2004). *Φιλολογοί στον υπολογιστή. Μια επιμόρφωση, 15 διδακτικές προτάσεις και 99 φύλλα εργασίας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Νικολαΐδου, Σοφία (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδάτος, Γιάννης Σ. (2009), *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις: Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σίμος (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαντωνάκης, Γεώργιος επιμ. (2006). *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πενάκ, Ντανιέλ (1996). *Σαν ένα μυθιστόρημα/μτφρ. Ρένα Χάτχουτ*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολίτης, Αλέξης (2005). *Εγχειρίδιο του Νεοελληνιστή. Βιβλιογραφίες-Λεξικά-Εγχειρίδια-Κατάλογοι-Ευρετήρια-Χρονολόγια κ.ά.* Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.
- Ποσλιανέκ, Κριστιάν (1996). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα/μτφρ. Στέση Αθήνη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τζάνι (2003[1993]). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες/μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Χάρης (2003). *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της καλλιέργειας με την παιδική λογοτεχνία*, επιμ. Θανάσης Ντζούφρας. Αθήνα: Μελωδία- Καψάσκη.
- Σουλιώτης, Μίμης (2010). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σπινκ, Τζων (Spink, John) (1989). *Τα παιδιά ως αναγνώστες/μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά. Συμβολή στην έρευνα και στη μελέτη της τέχνης και της τεχνικής της εικονογράφησης* (2006). Αθήνα: Ο Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.
- Τσιλιμένη, Τασούλα επιμ. (2009). *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία. Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΠΕΜ, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών www.kleidikaiaantikleidia.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*.