

Ανδρονίκη Βερέμη¹
Ιουλία Κανδήλα²
Αναστάσιος Μάτος³

Μαθητές Λυκείου συζητούν με αφορμή τον Συνταγματάρχη Λιάπκιν του Καραγάτση για τη μυθοπλαστική κατεργασία της πραγματικότητας από τον αφηγητή

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις για την διδασκαλία της λογοτεχνίας η αξιοποίηση των λεγόμενων αναγνωστικών κύκλων, έχει προκαλέσει σημαντική ανανέωση στην διδασκαλία της λογοτεχνίας και έχει συνεισφέρει στην δημιουργία φιλαναγνωστικών μαθητικών ταυτοτήτων (Daniels, 2002). Παράλληλα για την διδασκαλία του μαθήματος αυτού αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια οι λεγόμενες ψηφιακές τεχνολογίες δευτέρου ιστού (Web 2.0), όπως λ.χ. wikis, ιστολόγια κ.λπ., για την δημιουργία εικονικών περιβαλλόντων μάθησης με στόχο να αναπτύξουν την κινητοποίηση και τον ενδιαφέρον των μαθητών. Παρόλα αυτά σπάνιες είναι οι περιπτώσεις της συνδυασμένης αξιοποίησης των δύο παραπάνω διδακτικών πρακτικών, δηλαδή αφενός της χρήσης ενός μέσου κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. facebook), ως περιβάλλοντος που θα υποστηρίζει την επικοινωνία ενός αναγνωστικού κύκλου μαθητών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας σχετικής διδακτικής παρέμβασης κι επιδιώκουμε να προσφέρουμε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που τα ψηφιακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη αναγνωστικών κύκλων για το μάθημα της λογοτεχνίας

Λέξεις - κλειδιά: ψηφιακές αναγνωστικές κοινότητες, διδασκαλία λογοτεχνίας, μυθοπλασία, Καραγάτσης

¹ Β'θμια Εκπαίδευση, rver67@gmail.com

² Β'θμια Εκπαίδευση, ioulia.kandila@hotmail.com

³ Β'θμια Εκπαίδευση, anmatos@sch.gr

Για την διδασκαλία της λογοτεχνίας

Ο σχεδιασμός της παρούσας διδακτικής πρότασης ξεκίνησε από δύο αρχικές παραδοχές: η πρώτη αφορά στην αναγκαιότητα της αλλαγής των κυρίαρχων διδακτικών πρακτικών για το μάθημα της λογοτεχνίας μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η δεύτερη – πιο ειδική – έχει να κάνει με το διδακτικό ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές θα προσεγγίσουν το θέμα της κατασκευής του μυθοπλαστικού κόσμου της αφήγησης.

Η πρώτη παραδοχή σχετίζεται με τις εμπειρίες των περισσότερων φιλολόγων της εκπαιδευτικής πράξης: η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στις αίθουσες συνήθως υποτάσσεται στην επίτευξη γνωστικών στόχων και υποβαθμίζει την αναγνωστική απόλαυση, ενώ ο εκπαιδευτικός – σε ρόλο κυριαρχικό, ως κάτοχος ενός γενικής ισχύος νοήματος – ενορχηστρώνει τις δραστηριότητες των μαθητών με στόχο την προσέγγιση της μίας «ορθής» ερμηνείας του κειμένου (Φρυδάκη, 2003). Τις περισσότερες φορές στις τάξεις μας προωθούμε ιδιαίτερα «κλειστές» και ελάχιστα δημιουργικές δραστηριότητες: «εκβιάζουμε» την μία ερμηνεία την οποία απλοποιούμε και τυποποιούμε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χωράει στα μέτρα του κειμενικού είδους «ορθή απάντηση σε ερωτήματα σχολικών εξετάσεων». Δεν είναι σπάνια επίσης η μετατροπή της λογοτεχνικής έκφρασης σε δεοντολογικές αξίες και η σπασμωδική αναζήτηση ενός «δήθεν κεντρικού νοήματος» και μιας διάφανης συγγραφικής πρότασης. Με όλα αυτά το μάθημα της λογοτεχνίας έχει τυποποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι μαθητές μη αποκομίζοντας αναγνωστική απόλαυση, χάνουν την ευκαιρία να εξελιχθούν σε φιλαναγνώστες και βιβλιόφιλους.

Για να σχεδιάσουμε την παρούσα διδακτική πρόταση λάβαμε υπόψη πως κάθε διδασκαλία αποτελεί κείμενο (ή καλύτερα μακρο-κείμενο) που αποτελείται από διδακτικά συμβάντα (Christie, 2002) και το οποίο βέβαια δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο, αλλά ανήκει σε κάποια/ες διδακτική/ές παράδοση/εις, που με τη σειρά τους εντάσσονται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη λογοτεχνία και τη μάθηση, ανήκει δηλαδή σε κάποιον ή κάποιους παιδαγωγικούς λόγους (Ivanič, 2004). Επιδιώξαμε λοιπόν να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν μια αναγνωστική εμπειρία του Μ. Καραγάτση, σχεδιάζοντας ένα διδακτικό μακροκείμενο, το οποίο θα βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από το κυρίαρχο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έτσι αξιοποιώντας ιδέες από το μοντέλο του ρόμβου της (λογοτεχνικής) εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης, Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης, 2012), επιδιώξαμε να κατασκευάσουμε μια διδασκαλία ανοιχτή, με επίκεντρο την εμπλοκή των παιδιών σε διερεύνηση και προβληματισμό για τα ζητήματα (α) της σχέσης ανάμεσα στον κόσμο της μυθοπλαστικής αφήγησης και στον πραγματικό κόσμο του συγγραφέα και (β) του κατά πόσο οι πράξεις, τα κίνητρα, ο χώρος και ο χρόνος μέσα στον οποίο κινούνται τα πρόσωπα μιας ιστορίας μιμούνται την αληθινή ζωή. Το «διαφορετικό» διδακτικό μακροκείμενο που κατασκευάσαμε αξιοποιεί την ψηφιακή κοινωνική δικτύωση και έχει χαρακτηριστικά άτυπης, αυθεντικής και «πανταχού παρούσας» διαδικασίας, με στόχο να εμπλέξουμε τα παιδιά σε περισσότερους γραμματισμούς σε σύγκριση με αυτούς στους οποίους εμπλέκονται στο σχολικό πλαίσιο, παράγοντας κείμενα όσο το δυνατόν πιο απομακρυσμένα από τον «ξύλινο λόγο» των διδακτικών βοηθημάτων.

Γυρίζοντας ξανά στην λογοτεχνία: επιδιώξαμε να μιλήσουν τα παιδιά σχετικά με την «διασταύρωση» του πραγματικού κόσμου στον οποίο ζουν οι συγγραφείς με την μυθικό κόσμο που κατασκευάζουν στις αφηγήσεις τους, ή αλλιώς σχετικά με το αν η μυθοπλασία οικοδομείται από υλικά της μνήμης ή της φαντασίας. Η εμπειρία μας από την διδασκαλία του μαθήματος έχει αναδείξει πως οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με παρόμοιες διακρίσεις και πως συνήθως αποφοιτούν από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς καν να αποκτούν την υποψία πως «η μυθοπλαστική αφήγηση δεν αφηγείται το πραγματικό, παρόλο που διεκδικεί την αληθοφάνεια αλλά συστήνει έναν ολόκληρο καινούριο κόσμο προσώπων και καταστάσεων από το μηδέν» (Πολίτης, 2006). Παρά το γεγονός ότι σε διεθνές επίπεδο η λεγόμενη φιλολογική / ερμηνευτική

προσέγγιση για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου υποχωρεί, στα ελληνικά συμφραζόμενα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Λογοτεχνίας, 2004), η εποχή, η βιογραφία του/της δημιουργού καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες έγραψε το έργο, αποτελούν κλειδί για την ανάγνωση και την «κατανόησή» του (Γκίκας, 1995).

Για τους παραπάνω λόγους αξιοποιήσαμε έναν συνδυασμό δύο διδακτικών πρακτικών που έχουν αρχίσει και χρησιμοποιούνται σε κάποιο βαθμό – κυρίως στο εξωτερικό – για την διδασκαλία της λογοτεχνίας: τους αναγνωστικούς κύκλους και τα ψηφιακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Διά ζώσης και διαδικτυακοί αναγνωστικοί κύκλοι

Σύμφωνα με τον (Daniels, 2002) οι συμβατικοί (διά ζώσης) αναγνωστικοί κύκλοι, ως διδακτική πρακτική, έχουν εισαχθεί στην διδασκαλία της λογοτεχνίας με στόχο να προωθήσουν την αναγνωστική αυτονομία των μαθητών, κάνοντάς τους ικανούς να συμμετέχουν σε μικρές ομάδες στις οποίες οι επιλογές του τι θα διαβαστεί και πώς θα συζητηθεί γίνεται μετά από προσωπικές επιλογές χωρίς την άμεση και πιεστική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο στόχος είναι οι μαθητές να διαβάσουν βιβλία της επιλογής τους, οι ίδιοι να συντονίσουν την διαδικασία και η όλη διαδικασία να αποφέρει «αυθόρμητες αλλά και επεξεργασμένες» (natural and sophisticated) συζητήσεις για την λογοτεχνία (Daniels, ο.π. σ. 100)

Πολλοί είναι εκείνοι που διαβλέπουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην αξιοποίηση των αναγνωστικών κύκλων στην τάξη, όπως για παράδειγμα ο (Almasi, 1995) που υποστηρίζει ότι «οι μαθητές που μιλούν για αυτό που διαβάζουν είναι πιο πιθανό να εμπλακούν ενεργά στην ανάγνωση» (σ. 20) ή οι (Klages, Pate, & Conforti, 2007) που ισχυρίζονται ότι η συνεργασία που απαιτείται για να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες σε αναγνωστικούς κύκλους, δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο από ποικίλες οπτικές γωνίες και να κατακτήσουν περισσότερες ερμηνείες. Παράλληλα οι (Eeds & Wells, 1989) αναφέρουν ότι οι μαθητές που εμπλέκονται στις δραστηριότητες των αναγνωστικών κύκλων δείχνουν αυξημένη κατανόηση, υψηλότερο επίπεδο σκέψης, και ικανότητα να εμπλακούν πιο βαθιά με το λογοτεχνικό κείμενο.

Για τους αναγνωστικούς κύκλους βέβαια έχουν διατυπωθεί και αρκετές επιφυλάξεις όπως λ.χ. του (Wolsey, 2004) που ισχυρίζεται ότι πολύ συχνά η συζήτηση αποκτά χαρακτηριστικά δύσκαμπτης και επιτηδευμένης διαδικασίας, στην οποία δεν παρατηρείται ουσιαστική και εποικοδομητική αλληλεπίδραση, καθώς οι συμμετέχοντες δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση τις απαντήσεις των άλλων, αλλά ανταλλάσσουν απλώς απαντήσεις με βάση μια εργαλειώδη λογική. Σημαντικές επίσης είναι και οι απογοητεύσεις που δοκίμασαν πολλοί εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να οργανώσουν αναγνωστικούς κύκλους στην Β'θμια εκπαίδευση καθώς με την αποχώρησή τους η συνοχή της ομάδας κατέρρευσε και οι μαθητές επιδόθηκαν σε μεταξύ τους εκφοβισμό και χαρακτηρισμούς (Clarke & Holwadel, 2007).

Φαίνεται ότι με βάση τόσο τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς των διά ζώσης αναγνωστικών κύκλων, σήμερα παρατηρείται ένας προσανατολισμός προς τις πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού για την συμπλήρωση της ανάγνωσης στην τάξη (Larson, 2009). Έτσι κι αλλιώς σήμερα οι μαθητές περνούν ιδιαίτερα πολλές ώρες την εβδομάδα σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης ανταλλάσσοντας γραπτά μηνύματα, φωτογραφίες, βίντεο κ.λπ., γεγονός που έχει επιδράσει καταλυτικά και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την σχολική μάθηση. Όλο και περισσότεροι ισχυρίζονται ότι η ψηφιακή εμπειρία των παιδιών έξω από το σχολείο πρέπει να συνδεθεί με την σχολικού τύπου μάθηση, καθώς το συνεχές των πρακτικών του ψηφιακού γραμματισμού **μέσα-και-έξω** από το σχολείο προωθεί σε σημαντικό βαθμό την μάθηση (Κουτσογιάννης, Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες, 2011)

Κατά συνέπεια η υποστήριξη ενός αναγνωστικού κύκλου από μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης, μπορεί να λειτουργήσει θετικά, καθώς στον κυβερνοχώρο, τα οφέλη από μια διαδικασία όπου ο/η διδάσκων συντονίζει μια ομάδα μαθητών που

διαβάζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, μπορεί να είναι σημαντικότερα σε σύγκριση με τους προαναφερθέντες περιορισμούς. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι (Thomas & Hofmeister, 2002) εξετάζοντας τις δραστηριότητες μαθητών οι οποίοι συμμετέχουν σε ψηφιακά νήματα συζητήσεων με καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν πως με αυτόν τον τρόπο καλλιεργήθηκε και αναπτύχθηκε κριτική και στοχαστική αναγνωστική συμπεριφορά από τα μέλη της ομάδας. Υπολογίζοντας μάλιστα με ποσοτικό τρόπο τα «γνωστικά επίπεδα» τα οποία προσέγγισαν οι απαντήσεις των μαθητών, αφού τις κατένειμαν σε μία κλίμακα τεσσάρων βαθμών ξεκινώντας από τις «απλοϊκές και προσκολλημένες στο κείμενο» (βαθμός 1) μέχρι τις «συνθετικές και ανεξάρτητες από το κείμενο» (βαθμός 4), (σ. 237) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος συντονισμού και οι κατάλληλες προτροπές για εμπάθυνση της συζήτησης από τους εκπαιδευτικούς, μπορούν, με την πάροδο του χρόνου, να επιδράσουν στην ποιότητα της συζήτησης που διεξάγεται στον αναγνωστικό κύκλο. Παρόμοια και η (Larson, Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities, 2009) ισχυρίζεται ότι οι αναγνωστικοί κύκλοι πρέπει σταδιακά από κατευθυνόμενοι-από-τον-εκπαιδευτικό να μετατρέπονται σε αυτόνομους / μαθητοκεντρικούς, εφόσον οι μαθητές που κάνουν προσωπικές επιλογές κατά την συζήτηση, αποκτούν αίσθηση κοινωνικά κατασκευασμένων νοημάτων, τα οποία εκτιμούν ως χρήσιμα για τους ίδιους.

Παρόλη όμως την διάδοση των διαδικτυακών αναγνωστικών κύκλων, λίγες είναι οι μελέτες και για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές ανταποκρίνονται ο ένας στον άλλον, αλλά και για τους φόβους πολλών εκπαιδευτικών οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ο κυβερνοχώρος μπορεί να προκαλέσει απομόνωση αλλά και διαφορετική σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο σε σύγκριση με εκείνη του διά ζώσης αναγνωστικού κύκλου. Ως εκ τούτου, ο σκοπός του σχεδιασμού αυτής της διδακτικής πρότασης και της μελέτης των αποτελεσμάτων της, είναι να συνεισφέρει με πληροφόρηση (α) για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικτυακές συζητήσεις στο πλαίσιο ψηφιακών αναγνωστικών κύκλων, (β) νοηματοδοτούν τα λογοτεχνικά κείμενα και μοιράζονται ιδέες σχετικές με αυτά, και (γ) το είδος του συντονισμού των διαδικτυακών συζητήσεων από πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα.

Σχεδιασμός και προετοιμασία της «διδασκαλίας»

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω το βασικό μας ερώτημα με βάση το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά στο τι συμβαίνει όταν εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές για την λογοτεχνία που είναι σε πολύ διαφορετική κατεύθυνση από εκείνη που εφαρμόζεται σήμερα στις αίθουσες διδασκαλίας της λογοτεχνίας στα ελληνικά συμφραζόμενα. Πώς δηλαδή ανταποκρίνονται οι μαθητές εάν αντί να συμμετέχουν σε μια διδασκαλία λογοτεχνίας η οποία εγγράφεται στην διδακτική παράδοση της λεγόμενης «ερμηνευτικής μεθόδου», ενταχθούν σε ψηφιακούς αναγνωστικούς κύκλους και μάλιστα σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης. Η αφορμή δόθηκε με το μυθιστόρημα «Συνταγματάρχης Λιάπκιν» του Μ. Καραγάτση, το οποίο προτείναμε να διαβάσουν ολόκληρο οι μαθητές ενός τμήματος της Β' τάξης του Λυκείου σε σχολείο του αστικού κέντρου επαρχιακής πόλης.

Η διδασκαλία έγινε εφαρμόζοντας το λεγόμενο μεικτό περιβάλλον μάθησης (blended learning) (Gosper, Green, McNeill, Phillips, Preston, & Woo, 2008) με την αξιοποίηση συμβατικού τύπου διδασκαλίας αλλά και ψηφιακών μέσων. Αρχικά καλέσαμε τους μαθητές να διαβάσουν ολόκληρο το έργο «Συνταγματάρχης Λιάπκιν» στο σπίτι τους. Στην συνέχεια και στη διάρκεια ενός συμβατικού διδακτικού συνεχόμενου δίωρου διαβάσαμε μαζί με τους μαθητές ενός τμήματος της Β' Λυκείου, εκτενή αποσπάσματα του «Συνταγματάρχη Λιάπκιν» στην τάξη για να εξασφαλίσουμε ότι όλοι γνωρίζουν το έργο ή έστω έχουν εξοικειωθεί με τα βασικά του θέματα. Η ανάγνωση συνοδεύτηκε από μια αρχική συζήτηση μαζί τους, με στόχο να εξασφαλιστεί ότι έχει δημιουργηθεί από όλους μια κοινή βάση εκκίνησης για την προσέγγιση του αφηγήματος και για την

συζήτηση που θα ακολουθήσει. Στην συνέχεια παρουσιάσαμε στους μαθητές τον διαδικτυακό τόπο που είχαμε προηγουμένως δημιουργήσει για τη διδασκαλία του «Συνταγματάρχη Λιάπκιν»⁴. Στο χώρο αυτόν συμπεριλάβαμε (α) μεγάλα αποσπάσματα του έργου, (β) μια βιογραφία του συγγραφέα, (γ) την αυτοβιογραφία του Μ. Καραγάτση, (δ) φωτογραφίες από την Αβερλώφειο Γεωργική Σχολή της Λάρισας και στιγμιότυπα οθόνης από τον Γεωγραφικό Άτλαντα Google Earth, όπου αναδεικνύεται η γεωγραφική εγγύτητα της Σχολής με την πόλη της Λάρισας (ε) φωτογραφίες από τον σταθμό των επιβητόρων ίππων της Αβερλώφειου Γεωργικής Σχολής (στ) φωτογραφία του Βασίλι Βασιλίεβιτς Δαβίδωφ, ο οποίος λέγεται ότι υπήρξε το πρόσωπο που ενέπνευσε στον συγγραφέα την μυθοπλαστική κατασκευή του βασικού του ήρωα Συνταγματάρχη Λιάπκιν, (ζ) φωτογραφία του Διευθυντή της Σχολής (Φ. Τζουλιιάδη) και της κυρίας Διευθυντού (Ροδόπης Ροδοπούλου, αδελφής του συγγραφέα), (η) φωτογραφία της πρώτης σελίδα του Συνταγματάρχη Λιάπκιν με ιδιόχειρη αφιέρωση του Καραγάτση στο ζεύγος Τζουλιιάδη, με το κείμενο «Στο Φιλοποίμενα και στην Ροδόπη, και να με συγχωρούν αν τους κακομεταχειρίζουμε λιγάκι σ' αφτές τις σελίδες. Ο Δημητράκης», και (θ) μαρτυρίες τρίτων για τη σχέση πραγματικότητας στην Αβερλώφειο Σχολή της Λάρισας και μυθοπλασίας του «Συνταγματάρχη Λιάπκιν». Όλο αυτό το υλικό ήταν στη διάθεση των μαθητών όποτε το χρειάζονταν ανεξάρτητα από το ωρολόγιο πρόγραμμα της διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο. Τέλος στο τέλος του διδακτικού δίωρου, δόθηκαν οδηγίες στους μαθητές για την είσοδό τους στο ψηφιακό περιβάλλον που θα αποτελούσε τον χώρο συμμετοχής στον αναγνωστικό μας κύκλο.

Στη συνέχεια η μαθησιακή διαδικασία μεταφέρθηκε στο περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης edmodo⁵ (το οποίο επιλέχτηκε λόγω της ομοιότητάς της διεπαφής του με το facebook με το οποίο είναι εξοικειωμένοι όλοι σχεδόν οι μαθητές) και επεκτάθηκε καταλαμβάνοντας το χρονικό διάστημα ενός μήνα. Στο διάστημα αυτό τροφοδοτούσαμε τους/τις μαθητές/τριες με κατάλληλα ερωτήματα σχετικά με τους αρχικούς μας στόχους, ζητώντας να συζητούν με βάση επιχειρήματα αντλημένα από τη συνδυαστική μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου αλλά και των μαρτυριών για το πλαίσιο της δημιουργίας του.

Η συζήτηση στον ψηφιακό αναγνωστικό κύκλο

Ο τρόπος συντονισμού της συζήτησης από πλευρά των εκπαιδευτικών αφενός ακολούθησε το μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης και αφετέρου επικεντρώθηκε σε παρεμβάσεις οι οποίες στόχευαν στην επεξήγηση της σημασίας των εννοιών που διατύπωναν οι μαθητές και στην αιτιολόγηση των απαντήσεών τους, ώστε να αναδειχθεί η βαθύτερη λογική που συνέχει τα επιχειρήματα και τις απόψεις τους. Κάθε φορά που φαινόταν ότι είχαν εξαντληθεί όλες οι γνώμες που ήταν πιθανόν να καταθέσουν οι μαθητές ή όταν η συζήτηση – παρά τις προτροπές μας για στοχαστικότερη και πιο κριτική προσέγγιση – δεν προκαλούσε περαιτέρω ανταποκρίσεις μεταξύ των μαθητών, θεωρούνταν ότι το συγκεκριμένο θέμα είχε συζητηθεί επαρκώς και οι διδάσκοντες ξεκινούσαν το επόμενο. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν ανοιχτά και δεν απηχούσαν το γλωσσικό ύφος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων των σχολικών εγχειριδίων ή του λόγου της τυπικής σχολικής διδασκαλίας. Εκείνο για το οποίο υπήρξε συνειδητή και επίμονη προσπάθεια ήταν να δοθούν οι απαραίτητες ενδείξεις και προτροπές στους μαθητές για να μιλήσουν περισσότερο και βαθύτερα για πτυχές του έργου που εξεταζόταν κάθε φορά Έτσι σχεδόν σε κάθε ερώτημα υπήρχαν προσωπικές επικλήσεις προς έναν ή περισσότερους μαθητές για να συμμετέχουν στον διάλογο, γεγονός που απέδωσε σε μεγάλο βαθμό, προκαλώντας την ανταπόκρισή τους, ενώ το γλωσσικό ύφος των εκφωνημάτων του διδάσκοντα ήταν αυτό που χρησιμοποιείται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

⁴ <http://karagatsis.webnode.gr/>

⁵ <https://www.edmodo.com/home>

[...] Μαρία εκείνο που σκέφτομαι εγώ (και θα ήθελα να με βοηθήσεις μαζί με την Γεωργία και όποιον/α άλλο/η θέλει) είναι: ποιος λέει τη φράση "Το βασικό είναι να ζει κανείς. Τ' άλλα είναι φιλολογία..."; Ο Καραγάτσης ή ο Λιάπκιν;

[...] παιδιά, έχω ένα δίλημμα: από τη μια διαβάζοντας το κείμενο του Κώστα Περραιβού σκέφτομαι ότι ο Καραγάτσης κατέγραψε σαν ένας καλός ρεπόρτερ τι συνέβαινε στη Γεωργική Σχολή της Λάρισας στη δεκαετία του 1920-30. Από την άλλη ο κριτικός λογοτεχνίας Μιχάλης Ροδάς γράφει ότι ο Λιάπκιν είναι "έργον ζωντανής φαντασίας". Τι είναι τελικά ο "Συνταγματάρχης Λιάπκιν», απόσταγμα μνήμης ή γέννημα φαντασίας;

ερωτήσεις διδάσκοντος

Σε γενικές γραμμές ο συντονισμός της δραστηριότητας των παιδιών στο πλαίσιο του ψηφιακού αναγνωστικού κύκλου από την πλευρά των εκπαιδευτικών, επικεντρώθηκε στο να εμβαθύνουν τα παιδιά στον τρόπο με τον οποίο το λογοτεχνικό κείμενο συνομιλεί με τις μαρτυρίες για το πραγματικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η αφήγηση. Με το ξεκίνημα της συζήτησης φαίνεται ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι ο «συγγραφέας» είναι διαφορετική οντότητα από τον «αφηγητή», και πως δεν είναι σε θέση να διαβάσουν το κείμενο διατηρώντας αυτή την υποψία, παρά το ότι πολύ συχνά σε θεωρητικό επίπεδο έχουν ενημερωθεί για την διάκριση αυτή. Στο παρακάτω απόσπασμα από το νήμα της συζήτησης φαίνεται ότι η μαθήτριά θεωρεί ότι ο συγγραφέας / αφηγητής είναι σε μεγάλο βαθμό δέσμιος της πραγματικότητας στην οποία ζει, ότι αυτή καθορίζει εκτός από τις επιλογές του βίου του και τα αφηγηματικά του θέματα και τους αφηγηματικούς του τρόπους. Το μοντέλο σκέψης που διαφαίνεται είναι ότι το αφήγημα δεν μπορεί παρά να καθρεφτίζει την πραγματικότητα την οποία βιώνει ο συγγραφέας

[...] Εκπαιδευτικός: «Ξαναδιάβασε» την σκηνή στο Υπουργείο όπου ο Λιάπκιν διορίζεται με ρουσφέτι, λαμβάνοντας υπόψη τη συγγένεια του Μ. Καραγάτση με υπουργό και αντιπρόεδρο της Βουλής των Ελλήνων.

[...] Η: επειδή και ο ίδιος ο Καραγάτσης σχετιζόταν με τον χώρο της πολιτικής δεν μπορούσε μέσω του έργου του να κάνει ολομέτωπη επίθεση στην πολιτική διαφθορά της εποχής του. Ωστόσο δεν θα ήταν δυνατό να την αφήσει ασχολίαστη. Εξάλλου καταγόταν από οικογένεια που ασχολούνταν ενεργά με την πολιτική και γνώριζε από "πρώτο χέρι" την κατάσταση που επικρατούσε. Αυτό ίσως και να τον απέτρεψε από την ενασχόληση με την πολιτική.

Αφού λοιπόν έγινε σαφές ότι ερωτήσεις γενικού χαρακτήρα δεν βοηθά ώστε η συζήτηση να μπει σε μεγάλο βάθος σκέψης / ανάλυσης, η καθοδήγηση από πλευράς των εκπαιδευτικών έγινε περισσότερο στοχευόμενη, με την επιδίωξη να αρχίσουν οι μαθητές να σκέφτονται περισσότερο κριτικά πάνω στο ζήτημα των σχέσεων μνήμης / φαντασίας. Έτσι λοιπόν τους επισημάνθηκαν συγκεκριμένα σημεία του έργου και τους ζητήθηκε να τα συσχετίσουν με αντίστοιχες πηγές και στη συνέχεια κλήθηκαν να δώσουν επιχειρήματα για τις απαντήσεις τους και, κυρίως, να επιχειρηματολογήσουν απέναντι σε συμμαθητές τους. Το αποτέλεσμα ήταν να αρχίσουν να αξιοποιούν σταδιακά όλο και περισσότερο αυτό το αναλυτικό εργαλείο (διάκριση συγγραφέα / αφηγητή) και να ανταποκρίνονται περισσότερο επεξεργασμένα και στοχαστικά και απέναντι στο κείμενο και απέναντι στους συμμαθητές τους. Στις απαντήσεις τους σε αυτή την φάση άρχισε να διακρίνεται η αντίληψη ότι οι εμπειρίες του συγγραφέα από την πραγματική τους ζωή αποτελούν την αφηγηματική πρώτη ύλη, αλλά ότι ο ίδιος την επεξεργάζεται μυθοπλαστικά και ότι ο «αφηγητής» αποτελεί μία από τις αφηγηματικές τους τεχνικές. Το κυρίαρχο μοντέλο σκέψης των μαθητών έχει να κάνει με το ότι η μυθιστορηματική κατεργασία συνήθως γίνεται με όρους «μεγέθυνσης» της πραγματικότητας του συγγραφέα.

[...] Χ: Αυτό που επιχειρεί να κάνει ο Καραγάτσης πιστεύω πως έχει πολλές οπτικές. Αντιλαμβάνομαι ότι το πρώτο χαρακτηριστικό είναι να δώσει το πρωταγωνιστικό ρόλο στο Λιάπκιν έναν υπαρκτό άνθρωπο. Βέβαια κρατάει και πολλά χαρακτηριστικά κυρίως της Αβερώφειου Γεωργικής Σχολής, τα υπόλοιπα στοιχεία φαίνεται να είναι εμπλουτισμένα από την φαντασία.

[...] A: Η γνώμη μου συμπίπτει με του Χ... Σίγουρα για να δώσει έμφαση και να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη θα προσθέτει και γεγονότα που δεν έχουν συμβεί ή θα μεγαλοποιεί αυτά που ήδη υπάρχουν.

[...] M: για να πετύχει ένα λογοτεχνικό έργο αλλά και μια ταινία χρειάζεται αληθοφάνεια και στοιχεία φαντασίας που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών ή θεατών αντίστοιχα. Έτσι και ο Καραγάτσης κράτησε σαν βάση κάποια πραγματικά πρόσωπα και καταστάσεις και στην συνέχεια άφησε το ταλέντο και την φαντασία του να δημιουργήσουν πάνω σε αυτά!

Στην πορεία της συζήτησης στο πλαίσιο του αναγνωστικού κύκλου κάποια μαθήτρια (η Α.) εντυπωσιάζεται από την φράση «ο Λιάπκιν δεν είχε πάρει δώσε με τους ντόπιους Λαρισαίους (και γιατί άλλωστε τέτοιοι που είναι); και την σχολιάζει εκτενώς προσθέτοντας τις διαμαρτυρίες της. Η δυσαρέσκεια της μαθήτριας προκάλεσε ένα σημαντικό σε μήκος νήμα συζήτησης το οποίο οι διδάσκοντες εκμεταλλεύτηκαν για να προωθήσουν τους στόχους του μαθήματος. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω στιγμιότυπο οθόνης (Εικόνα 1) η απάντηση της μαθήτριας Μ. αποκαλύπτει ότι η ίδια έχει ξεκινήσει σημαντικές αναλυτικές και στοχαστικές διακρίσεις: κατ' αρχάς από τη μια διαβλέπει την δύναμη του αυτοσαρκασμού στην λογοτεχνία (η οποία χρειάζεται δύο οντότητες για να λειτουργήσει: την ζωή των προσώπων σε μυθοπλαστικό αλλά και σε πραγματικό επίπεδο). Από την άλλη κατανοεί ότι τα εκφωνήματα των πρωταγωνιστών ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν απηχούν κατ' ανάγκη προσωπικές απόψεις του συγγραφέα και πως μεταφέρουν ποικίλες φωνές, προβάλλοντας τον λεγόμενο πολυφωνικό εαυτό (Μπαχτίν, 2000 (1929)). Έχοντας προσεγγίσει η Μ. – έστω και σε πολύ αρχικό στάδιο – παρόμοιες διακρίσεις είναι πολύ εύκολο με κατάλληλες νύξεις από τους εκπαιδευτικούς να προχωρήσει και στην διερεύνηση αφηγηματικών τεχνικών όπως ο ελεύθερος πλάγιος λόγος (ίσως να θέλει να μας δείξει πώς σκέφτονται οι άλλοι για εμάς). Με την απάντησή της η Μ. υποψιάζεται πως ο αφηγητής ανάλογα με τους στόχους του αξιοποιεί ποικίλα αφηγηματικά εργαλεία και στήνει με θεατρικό τρόπο «σκηνές» στις οποίες οι ήρωές του παίζουν ρόλους. Παράλληλα αντιλαμβάνεται ότι ο συγγραφέας για να κάνει 'αληθινή' την αφήγησή του, πρέπει να κατασκευάσει όσο το δυνατό πιο 'πραγματικά' πρόσωπα. Έτσι για να κατασκευάσει την αληθοφανή περσόνα του μοναχικού και εσωστρεφούς ήρωα, πρέπει να αξιοποιήσει μια αντίστροφη περσόνα των επιφανειακών και 'δήθεν' Λαρισαίων τοποθετώντας τες αντιθετικά.



Εικόνα 1: στιγμιότυπο οθόνης από την συζήτηση του αναγνωστικού κύκλου

Αντί επιλόγου

Με την παραπάνω διδακτική πρόταση και την εφαρμογή της δώσαμε έμφαση στην απόλαυση της ανάγνωσης και επιδίωξαμε το «μάθημα» να τοποθετηθεί στο επικοινωνιακό πλαίσιο «συζήτηση με φίλους με βάση την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου». Η βασική μας επιδίωξη ήταν να αποφύγουμε την διδασκαλία του στυλ «διαβάζουμε / ακούμε τον εκπαιδευτικό - δίνουμε τις σωστές απαντήσεις» καθώς θεωρούμε ότι μια τέτοια διαδικασία εκβάλλει σε μαθητικές ταυτότητες που αποστρέφονται την ανάγνωση. Με την παρέμβασή μας θεωρούμε ότι πετύχαμε ένα μικρό ρήγμα στην πραγμάτωση μαθητικών ταυτοτήτων τέτοιων που συντονίζονται με τις κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές για τη λογοτεχνία στα ελληνικά συμφραζόμενα.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός να στοχεύει στην ανάπτυξη παρόμοιων προβληματισμών στους μαθητές του, ώστε να αντιλαμβάνονται ότι η μυθοπλαστική δύναμη του συγγραφέα είναι ο αποφασιστικός παράγοντας που μετατρέπει τα γεγονότα της άμεσης εμπειρίας του σε μυθιστορηματικό κόσμο. Ο τρόπος με τον οποίο συμμετείχαν και ανταποκρίθηκαν οι μαθητές δεν ήταν γραμμικός και «ομαλός» εξ αρχής: στα πρώτα στάδια η συμμετοχή των μαθητών στο ψηφιακό περιβάλλον ανέδειξε το χάσμα μεταξύ «τυπικών» και «ημιτυπικών» / «άτυπων» διδακτικών πρακτικών, καθώς οι μαθητές δεν μπορούσαν να «διαβάσουν» το διδακτικό μακροκείμενο που είχαν μπροστά τους και δεν ήξεραν ακριβώς τι έπρεπε να κάνουν και τι ζητούσαμε από αυτούς. Έτσι υπήρξαν ερωτήσεις που αφορούσαν τον τρόπο βαθμολόγησης για την δραστηριότητα αυτή ή για τη συχνότητα με την οποία πρέπει να γράφουν και την ποσότητα σε λέξεις των μηνυμάτων τους. Παράλληλα σε αρκετά σημεία των συζητήσεων, ιδίως στο αρχικό

στάδιο, η παραδοσιακού τύπου διδασκαλία της λογοτεχνίας διαπερνά τη διαδικασία και ο λόγος των παιδιών θυμίζει ανάπτυξη ερώτησης του βιβλίου.

Παρόλα αυτά όταν η διαδικασία προχώρησε περισσότερο και οι εκπαιδευτικοί έθεταν περισσότερο στοχαστικά ερωτήματα, με τα οποία ζητούσαν από τα παιδιά επιχειρήματα ή απόψεις πάνω στην «συνομιλία» του κειμένου με τις μαρτυρίες για το πραγματικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η αφήγηση, οι απαντήσεις τους έγιναν πιο επεξεργασμένες και η ανάγνωση απέκτησε πιο ουσιαστικά χαρακτηριστικά, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους. Ένα βασικό συμπέρασμα στο οποίο έχουμε καταλήξει είναι πως ακόμη κι αν διδακτικές πρακτικές σαν αυτές που προτείνουμε δεν εντάσσονται σε καθημερινή βάση στην τάξη, σίγουρα μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα αρχικό στάδιο (π.χ. με την έναρξη της σχολικής χρονιάς) για την ανίχνευση των «αναγνωστικών ταυτοτήτων» των μαθητών και την ανάλογη προσαρμογή της διδασκαλίας.

Η αξιοποίηση εργαλείου κοινωνικής δικτύωσης αποδείχτηκε αρκετά ωφέλιμη για την «διδασκαλία» καθώς βελτίωσε την ποιότητα και το βάθος της αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσα και έξω από την τάξη που διδάχτηκε το μάθημα της λογοτεχνίας (Holland & Muilenburg, 2011). Οι μαθητές αποκτώντας όλο και μεγαλύτερη εμπειρία αυτών των εργαλείων έμαθαν να λειτουργούν στο νέο τρόπο διδασκαλίας και βελτίωσαν την δεξιότητά τους να κάνουν «έξυπνες» ερωτήσεις και να αντλούν απαντήσεις με κατανόηση χωρίς να απαιτείται άμεση διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό (Parkes & Kajder, 2010).

Εκείνο όμως που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη είναι ότι οι καθημερινές ψυχαγωγικού τύπου πρακτικές γραμματισμού (ψηφιακές ή μη) των παιδιών είναι συνήθως πιο δημιουργικές σε σχέση με αυτές του σχολείου και το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, να υποστηρίζει την αξιοποίηση αυτών των «πλούσιων» εξωσχολικών πρακτικών για την αναζωογόνηση και των σχολικών διδακτικών πρακτικών (Κουτσογιάννης, Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες, 2011). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι δυνατόν στις μέρες μας – κατά το σχεδιασμό οποιασδήποτε διδασκαλίας – να μην λαμβάνουμε υπόψη το γεγονός ότι τα ψηφιακά μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν σημαντικότατο παράγοντα κοινωνικοποίησης για τον σημερινό μαθητικό πληθυσμό καθώς και ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν λειτουργικά και δημιουργικά σε πλήθος καθημερινών κοινωνικών πρακτικών τα μέσα αυτά. Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιδιώχθηκε να αξιοποιηθεί η δυναμική των εξωσχολικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού για να αναζωογονηθεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας με προσανατολισμό προς την φιλιαναγνωσία και την κατασκευή μαθητικών ταυτοτήτων μελλοντικών αναγνωστών.

Βιβλιογραφία

- Almasi, J. (1995). The nature of forth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), σσ. 314–351.
- Andresen, M. (2009). Asynchronous discussion forums: Success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Educational Technology & Society*, 12(1), σσ. 249-257.
- Beeghly, D. (2005). It's about time: Using electronic literature discussion groups with adult learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), σσ. 12-21.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. London: Continuum.
- Clarke, L., & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them? *The Reading Teacher*, 61(1), σσ. 20-29.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups (2nd ed.)*. Portland: ME: Stenhouse.
- Eeds, M., & Wells, D. (1989). Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23(1), σσ. 4-29.
- Gosper, M., Green, D., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G., & Woo, K. (2008). *Final Report: The Impact of Web-Based Lecture Technologies on Current and Future Practices in Learning*

- and Teaching*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 15, 2014, από Australian Learning and Teaching Council, Sydney: http://mq.edu.au/ltc/altc/wblt/docs/report/ce6-22_final2.pdf
- Holland, C., & Muilenburg, L. (2011). Supporting Student Collaboration: Edmodo in the Classroom. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2011*(1), σσ. 3232-3236.
- Holt, J., & Bell, B. (2000). Good books, good talk, good readers. *Primary Voices K-6*, 9(1), σσ. 3-8.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), σσ. 220-245.
- Klages, C., Pate, S., & Conforti, P. (2007). Virtual literature circles: A study of learning, collaboration, and synthesis in using collaborative classrooms in cyberspace. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9(1-2), σσ. 293-309.
- Larson, L. (2009). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *The Reading Teacher*, 62(8), σσ. 638-648.
- Larson, L. (2009). Reader response meets new literacies: Empowering readers in online learning communities. *The Reading Teacher*, 62(8), σσ. 638-648.
- Love, K. (2006). APPRAISAL in online discussions of literary texts. *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 26(2), σσ. 217-244.
- NSBA. (2007). *National School Boards Association*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 15, 2014, από Creating & connecting: Research and guidelines on online social-and educational-networking: <http://www.nsba.org/sites/default/files/reports/CREATING-CONNECTING-Research-and-Guidelines-on-Online-Social-and-Educational-Networking.pdf>
- Parkes, K., & Kajder, S. (2010). Eliciting and assessing reflective practice: A case study in Web 2.0 technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), σσ. 218-228.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), σσ. 1-6.
- Thomas, M., & Hofmeister, D. (2002). Assessing the effectiveness of technology integration: Message boards for strengthening literacy. *Computers & Education*, 38(1-3), σσ. 233-240.
- Wolsey, T. (2004). *Reading Online 7*(4). Ανάκτηση Δεκέμβριος 12, 2014, από Literature discussion in cyberspace: Young adolescents using threaded discussion groups to talk about books: www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=wolsey/index.html
- Γκίκας, Σ. (1995). *Θεωρίες Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σαβάλας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). *Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση Οκτώβριος 5, 2014, από Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, ΙΝΣ, 32, σσ. 208-222 Θεσσαλονίκη: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_32_208_222.pdf
- Μπαχτίν, Μ. (2000 (1929)). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. Αθήνα: Πόλις.
- Πολίτης, Π. (2006). *Ο λογοτεχνικός λόγος*. Ανάκτηση Δεκεμβρίου 15, 2014, από Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/2_2_5/2_2_5pdf.pdf
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

