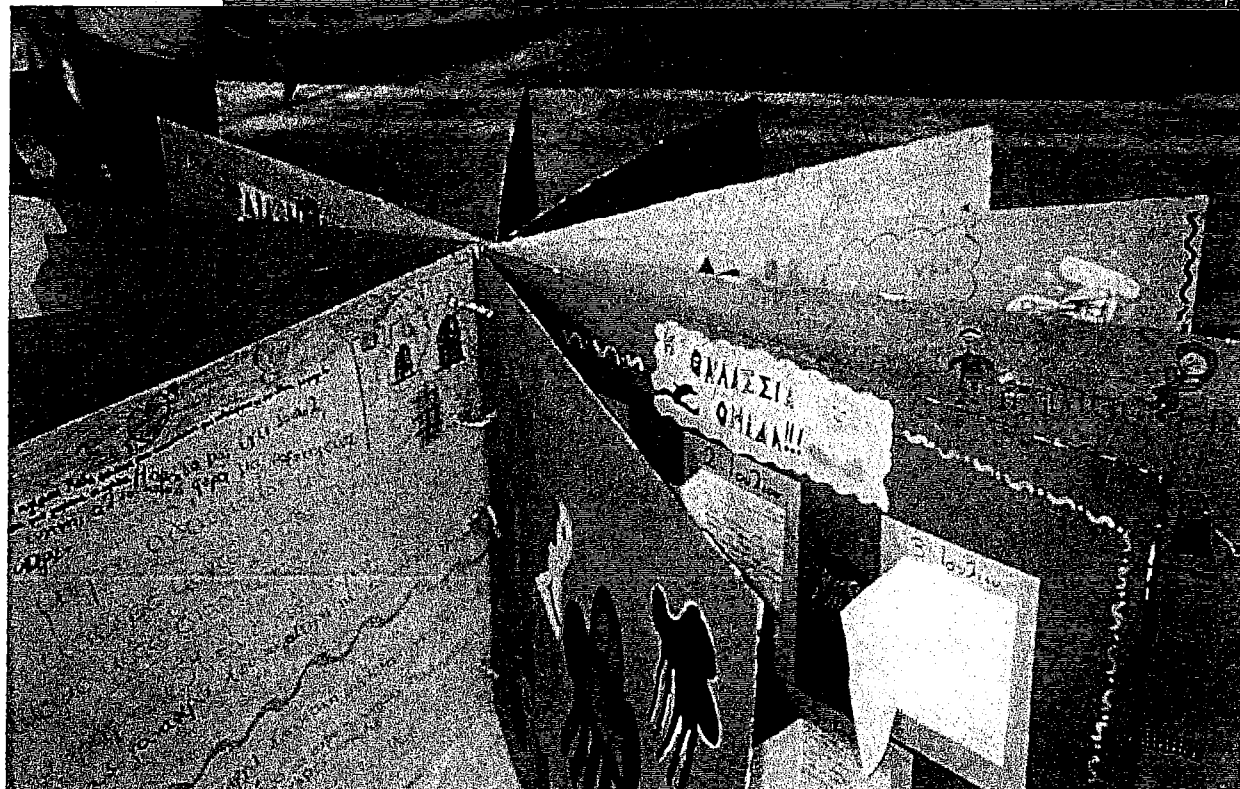


Εγγραμματισμός μέσα από ένα πρόγραμμα για τη γλώσσα

του Πέτρου Χαραβιτσόδη¹



Η παιδαγωγική της ομοιομορφίας, με την οποία συγκροτείται και λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, είναι ένας από τους λόγους που αναπόφευκτα οδηγούν τους μαθητές σε σχολική διαρροή και αποτυχία. Η έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (1996) τονίζει ότι η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα ασφυκτικά ομοιόμορφο και τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη ενός προγράμματος μαθημάτων με βάση τις ανάγκες των μαθητών και αποθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης 2002).

Η παιδαγωγική αυτή εκφράζεται με ποικίλους τρόπους στην καθημερινή πρακτική των σχολείων, διακατέχει ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα και ενδυναμώνεται με την αυστηρή περιχάραξη και ταξινόμηση των μαθημάτων (Bernstein 1989). Παράλληλα, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης σε μια «τραπεζική αντίληψη» (Freire 1977) παροχής πληροφοριών και γνώσεων είναι εμφανής.

¹ Ο Πέτρος Χαραβιτσόδης είναι δάσκαλος στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας.

1000

Με βάση τις αντιλήψεις αυτές, οι οποίες συγκροτούν εκπαιδευτική-πολιτική άποψη, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), παραγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών, προχώρησε και πάλι, με τη λογική του ενός «μοναδικού» εγχειρίδιου, στη συγγραφή και έκδοση των νέων βιβλίων, τα οποία τη φετινή σχολική χρονιά εμφανίζονται στα σχολεία μας. Τα περιθώρια ελευθερίας των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστα και δεν μπορεί κανείς να μην επισημάνει, παρά τις βελτιωτικές προσπάθειες κάποιων συγγραφικών ομάδων, ένα σημαντικό και σοβαρό πρόβλημα: Για μια ακόμα φορά, οι εκπαιδευτικοί δεν ρωτήθηκαν, δεν εκφράστηκαν οι ανάγκες τους και δεν αξιοποιήθηκε η εμπειρία τους.²

Η επανάληψη αυτής της στάσης από το ΠΙ, αλλά και από το Υπουργείο Παιδείας, κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς τόσο σε επίπεδο συνδικαλιστικής-παιδαγωγικής παρέμβασης όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης. Η κατάθεση αυτών των πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική κοινότητα αποδεικνύει την αγωνία, αλλά και την αισιοδοξία πολλών εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιστέκονται αναπτύσσοντας στα σχολεία τους πρωτοβουλίες και δεξιότητες³ που αναβαθμίζουν τον ρόλο τους, παράγοντας θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές τους και αναλαμβάνοντας οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους.⁴

Μέσα σε αυτή τη συγκυρία, θεώρησα σημαντικό να καταθέσω την προσωπική μου εμπειρία για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισα το μάθημα της

γλώσσας στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, στις οποίες δούλεψα αρκετά χρόνια.

Εκπαίδευση και κοινωνικός εγγραμματισμός

Ο κοινωνικός εγγραμματισμός δεν είναι απλώς η ικανότητα κατανόησης ενός πολύπλοκου και αλληλεξαρτώμενου κοινωνικά κόσμου. Δεν αφορά μόνο αντιλήψεις που έχουν σχέση με τις διαφορές φύλου, θρησκείας, εθνότητας. Είναι πολύ περισσότερο μια διαδικασία, η οποία εμπεριέχει δραστηριότητες κοινωνικής δράσης, με την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής συμμετοχής. Οι μαθητές, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, καθίστανται ικανοί να παράγουν δική τους γνώση, να αποκτούν εμπειρία και να δρουν κοινωνικά, να εμπλέκονται δηλαδή σε κοινωνικές δραστηριότητες (Cope & Kalantzis 2002).

Η εκπαίδευση πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να ανταποκρίνονται σε οποιαδήποτε περίσταση επικοινωνίας, να είναι δηλαδή σε θέση να διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά, να συμπληρώνουν έντυπα, να προετοιμάζουν ομιλίες, να βρίσκουν πληροφορίες από πηγές· πρέπει να γίνουν κριτικοί αναγνώστες, να αναπτύξουν σχέση με τη λογοτεχνία, την παράδοση της χώρας τους, να γνωρίζουν και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

Βασικά στοιχεία που προτείνονται μέσα από το σχήμα της παιδαγωγικής των πολυεγγραμματισμών είναι η έμφαση στα ενδιαφέροντα των ίδιων των μα-

2 Η ελληνική βιβλιογραφία που αναφέρεται σε εμπειρίες εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Ο Τσιάκαλος (2004: 19) τονίζει ότι η αναφορά στην εμπειρία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή «με τη βοήθειά της οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώνουν ότι στις παρατηρήσεις τους, στις σκέψεις τους, στις συγκρούσεις τους, αλλά και στις απογοητεύσεις τους, στην οργή τους, ακόμα και στην "ακατανόητη" μερικές φορές αισιοδοξία τους, δεν αποτελούν μεμονωμένη περίπτωση, αλλά, αντίθετα, είναι τμήμα ενός κόσμου που μάχεται με όπλα τις αξίες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις του για τη γενική μόρφωση όλων των παιδιών». Επισημαίνει επίσης ότι η παντελής απουσία καταγραφών της εμπειρίας αυτής δεν είναι τυχαία. «Χάρη σε αυτό το γεγονός, η ακαδημαϊκή κοινότητα επιβάλλεται ως μοναδικός φορέας γνώσης, και οι προτάσεις της σε θέματα εκπαίδευσης δεν υποβάλλονται στη μοναδική έγκυρη αξιολόγηση που είναι η εκπαιδευτική πράξη» (όπ.π., σελ. 20).

3 Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ποικιλία συμπεριφορών και κάποιοι από αυτούς αγωνίζονται κατά της σχολικής αποτυχίας, αποδεικνύοντας τα σχετικά όρια αυτονομίας, τα οποία κάθε άτομο έχει στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών και τα οποία του επιτρέπουν να δρα και αντίθετα με τις επιθυμίες του συστήματος. Βλ. σχετικά Charlot (1993), Ζαματί (1985) και Perrenoud (1996).

4 Ο McLaren και ο Kris Gutierrez (1997) συμφωνούν ότι οι σπουδές των δασκάλων, με τη μονοδιάστατη γνώση που προσφέρουν, περιορίζουν τα αντικείμενα της γνώσης και αναπαράγουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας. Αυτό, σε συνδυασμό με τις κακές συνθήκες εργασίας και την ελλιπή προετοιμασία οδηγεί σε αδυναμία των δασκάλων να αναπτύξουν κριτική πρακτική. Οι δάσκαλοι πρέπει να αποκτήσουν θεωρητικές βάσεις, ώστε να μπορούν να εξετάσουν την τοπική κουλτούρα, η οποία τροφοδοτεί τη γνώση σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν. Είναι ανάγκη να αναπτυχθεί μια θεωρία, η οποία να περιγράφει την ειδική διαδικασία που διαμορφώνει σχέσεις στα σχολεία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως διανοούμενοι. Σε έρευνα που έγινε σε ομάδα εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι, όταν αυτοί αντιμετωπίζονται ως διανοούμενοι, τους παρέχονται οι δυνατότητες να αναπτύξουν ανταντακλαστικές και σύγχρονες πρακτικές στο «να ξέρεις και να δρας ως εκπαιδευτικός». Έτσι μπορούν να κατανοήσουν τις κοινωνικές, πολιτικές και γνωστικές συνέπειες της σχολικής ζωής, να αναγνωρίσουν τους μηχανισμούς που απαγορεύουν την πρόσβαση σε ειδικές μορφές εγγραμματισμού και να ανακαλύψουν καινούριες αξίες για τον εαυτό τους και για τους μαθητές τους, αναδομώντας, ανασκευάζοντας και ανακαλύπτοντας τον λόγο θεωρίας και πράξης.

Για ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και για την αναλυτική περιγραφή της εμπειρίας από την απόπειρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, βλ. σχετικά Ανδρούσου (2005).

θητών, η αξιοποίηση των εμπειριών τους, η συστηματική, αναλυτική και συνειδητή κατανόηση του εξωτερικού κόσμου, η κριτική στάση τους στα θέματα που ερευνούν και επεξεργάζονται, καθώς και η δυνατότητά τους να παράγουν πρωτότυπο υλικό, αξιοποιώντας τη γνώση που έχουν κατακτήσει (Gee 1992).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι, ξεπερνώντας τις κλασικές μεθόδους μάθησης και εκμεταλλευόμενοι κυρίως τις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, να αναπτύξουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες επεκτείνουν τις ατομικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών τους (Cope & Kalantzis 2002).

Με βάση τις αρχές αυτές και τις αναφορές στις συναφείς θεωρίες προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος (επικοινωνιακή⁵ και ολιστική προσέγγιση της γλώσσας⁶) προχώρησα στην υλοποίηση του πα-

ρακάτω προγράμματος, το οποίο με διαφοροποιήσεις εφάρμοσα σε σχολεία της Αθήνας.

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα της γλώσσας⁷

Καταρχήν, ξεπερνώντας το άγχος και την αγωνία της ύλης, το μάθημα οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνουν σημαντικές περικοπές κειμένων, ασκήσεων και καθορισμένων εννοιών που εμπειρέχονταν στο βιβλίο της Γλώσσας⁸. Για την απόφαση αυτή, συνεργάστηκα με τους γονείς των μαθητών μου. Τους εξήγησα τις δυσκολίες και την έλλειψη αποτελεσματικότητας από τη χρήση αποκλειστικά και μόνο του επίσημου βιβλίου και, αφού τους ανέλυσα με λεπτομέρεια τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμουν να δουλέψω, ζήτησα την υποστήριξή

5 Η επικοινωνιακή προσέγγιση κυριαρχεί στη διδασκαλία της γλώσσας από τις αρχές της δεκαετίας του '70 και μετά σε διεθνές επίπεδο. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες του γλωσσικού μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί ο «μαθητευόμενος» σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η χρήση ανάλογου διδακτικού υλικού. Είναι, λοιπόν, απαραίτητα τα «αυθεντικά» κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά, επιστολές, προσκλήσεις κτλ. Τα κείμενα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν παράλληλα σε πολλά είδη δραστηριοτήτων π.χ., σε προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις κτλ. Ιδιαίτερη σημασία στην επικοινωνιακή προσέγγιση κατέχει και η αξιολόγηση του παραγόμενου μαθησιακού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση αυτή αφορά το σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη δημιουργική αντιμετώπιση των λαθών, η οποία θα οδηγήσει τον μαθητή στο να «μάθει πώς να μαθαίνει». Για τη διδασκαλία μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, βλ. αναλυτικά Χαράλαμπίδου-Λος & Χατζησαββίδης (1997).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας έχει δεχτεί άμεσες και έμμεσες επικρίσεις, κυρίως γιατί θεωρήθηκε ότι υποβαθμίζει την ποιότητα της διδασκαλίας. Στις επικρίσεις αυτές η Francois-Geiger (1991: 89) απαντά: «Ας ησυχάσουν όσοι φοβούνται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας θα πέσει αν συμπεριλάβει τις πραγματικές χρήσεις της γλώσσας. Η διαφορική παιδαγωγική δεν είναι παιδαγωγική των φτωχών, ούτε ισοπεδώνει τη διδασκαλία, αλλά είναι μέσο εμπλουτισμού, στον βαθμό που, όταν απλοποιούμε ένα πολύπλοκο αντικείμενο (γλώσσα) για λόγους διδασκαλίας, το προδίδουμε, και μαζί με αυτό προδίδουμε και την ουσία της εκπαίδευσης. Πόσο μάλλον που αυτή η απλούστευση δεν είναι αθώα, αλλά ευνοεί ορισμένες κοινωνικές τάξεις με τις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής τους και γίνεται μέσο επιλογής. Ας απαλλαγούμε από τον μύθο της "τετραγωνισμένης" (ή της σφαιρικής) παιδαγωγικής, που ελκύει και καθηροχάζει μια και προτείνει κανόνες απλούστευσης και γραμμική πρόοδο, και ας βρούμε μεθόδους που να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στην πολυπλοκότητά τους και να δέχονται ότι κάθε βήμα εμπρός, κάθε καινούρια γνώση, περιέχουν αναπόφευκτα και καινούρια λάθη, καινούριες πιθανότητες λαθών, που και αυτές με τη σειρά τους είναι νέες αφετηρίες πρόόδου».

6 Ο Goodman (1986), αναφερόμενος στις ολιστικές προσεγγίσεις στην

εκμάθηση της γλώσσας, θεωρεί ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να στηρίζεται σε τέσσερις άξονες:

- Η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται πιο εύκολα όταν συντελείται ολιστικά, πραγματικά, όταν έχει νόημα και είναι λειτουργική μέσα στο πλαίσιο χρήσης της.
- Η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της χρήσης της σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνιακών γεγονότων.
- Η γλώσσα είναι τόσο προσωπική όσο και κοινωνική.
- Η διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης ενδυναμώνει τους μαθητές που γίνονται κάτοχοι της διαδικασίας αυτής.
- Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μάθηση με σκοπό τη δημιουργία νοήματος. Η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη είναι αλληλοεξαρτώμενες.

7 Το πρόγραμμα το οποίο προτείνεται καταγράφεται με τον τρόπο ακριβώς που εφαρμόστηκε. Παράλληλα, με τη λειτουργία του δίνονται και χρόνος για τη διδασκαλία και του σχολικού εγχειριδίου. Ακόμα, ενσωματώνονταν ώρες και άλλων μαθημάτων, στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων.

8 Η ανάγκη ανάπτυξης πρωτοβουλιών αναγνωρίζεται και από το ΔΕΠΠΣ και ΑΓΣ. Συγκεκριμένα, στο ΑΓΣ του 1999 αναφέρεται ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει:

- Να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις επικοινωνίας:
- «Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις, ώστε, όποτε ο μαθητής βρεθεί στο επίκεντρο γεγονότος, να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη» (σελ. 42).
- Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες:
- «Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών για τον δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και τους στόχους του κάθε μαθήματος» (σελ. 41).
- Να αντικαθιστά, όπου κρίνεται απαραίτητο, τα κείμενα του εγχειριδίου με υλικό δικής του/της επιλογής (όταν αυτό δεν ξεπερνά το 25%):

«Τα κείμενα των εγχειριδίων μπορούν να αντικαθίστανται από άλλα (άρθρα, ανακρίσεις, επιστολές, έντυπα για συμπλήρωση, διαφημίσεις, λογοτεχνήματα κτλ.). Τα κείμενα αυτά δεν μπορούν να υποκαταστήσουν ποσοστό μεγαλύτερο του 25% του συνόλου των κειμένων του βιβλίου» (σελ. 42).

τους στην προσπάθεια αυτή. Συμφώνησαν στην εφαρμογή του Προγράμματος και ορίσαμε τακτικές συναντήσεις, όπου θα παρακολουθούσαμε την πορεία εξέλιξής του⁹. Παράλληλα, ενημέρωσα και τους συναδέλφους στο σχολείο, αναζητώντας ανάμεσά τους συνεργάτες. Επίσης, απευθύνθηκα και σε εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου για να συνεργαστούμε και να εφαρμόσουμε κοινές δράσεις.

Δευτέρα

Την πρώτη ημέρα της εβδομάδας αποφασίσαμε με τους μαθητές να ασχοληθούμε με τη συγγραφή ημερολογίων. Αφού μελετήσαμε διάφορα ημερολόγια και συζητήσαμε για τους σκοπούς που εξυπηρετεί ένα ημερολόγιο και τον τρόπο με τον οποίο γράφεται, αποφασίσαμε να οργανώσουμε τη συγγραφή δύο ειδών ημερολογίων: ενός ατομικού και ενός ομαδικού, του ημερολογίου της τάξης μας.

Το ατομικό ημερολόγιο ήταν αυστηρά προσωπικό, ο καθένας είχε μόνο του την ευθύνη συγγραφής του και μόνο αν ήθελε θα μπορούσε να ανακοινώσει το περιεχόμενό του στην τάξη. Αποφασίστηκε ακόμα το τετράδιο του ημερολογίου να περιέχει και σελίδες χωρίς γραμμές, ώστε όποιος ήθελε να μπορεί να το ζωγραφίσει. Για τη συγγραφή του, δινόταν περίπου ένα τέταρτο την πρώτη ώρα της Δευτέρας, και αμέσως μετά προχωρούσαμε στις ανακοινώσεις μέρους ή και ολόκληρου του περιεχομένου των ημερολογίων από όσους μαθητές το επιθυμούσαν.

Το ομαδικό ημερολόγιο αφορούσε όλη την τάξη. Τη συγγραφή του αναλάμβανε ένας μαθητής ή μία μικρή ομάδα από δύο ή τρεις μαθητές. Όποιος ή όποιοι είχαν αναλάβει αυτή την υποχρέωση έπρεπε για την εβδομάδα που περνούσε να κρατούν στοιχεία και σημειώσεις από την πορεία της τάξης, να καταγράφουν γενικά ό,τι συνέβαινε και να επικεντρώνονται σε ζητήματα που προέκυπταν. Αμέσως μετά την ανάγνωση των ατομικών ημερολογίων, παρουσιαζόταν το ομαδικό ημερολόγιο από τον μαθητή ή τους μαθητές που το προετοίμασαν και επακολουθούσε συζήτηση, η οποία στηριζόταν στα γεγονότα της εβδομάδας.

Επιπλέον, το ομαδικό ημερολόγιο είχε και άλλο στόχο: Να καταγραφούν οι δραστηριότητες της τάξης και στο τέλος της χρονιάς να γίνει ανταλλαγή ημερολογίων με άλλη τάξη, η οποία εφαρμόζεε ανάλογο πρόγραμμα, ώστε τα παιδιά να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο συμ-



Εισαγωγικό κείμενο ομαδικού ημερολογίου

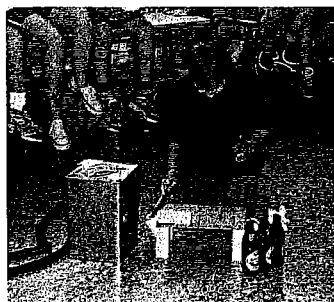
Το ημερολόγιο αυτό ανήκει στους μαθητές της Ε' τάξης του 132ου Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας.

Το ημερολόγιό μας θα το παίρνει κάθε εβδομάδα ένα παιδί. Μέσα στις σελίδες του θα γράφουμε τις δραστηριότητές μας, πολλά που θα συμβαίνουν στη διάρκεια της καινούριας χρονιάς στο σχολείο μας και στην τάξη μας και τα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίσουμε. Έχει, όμως, και έναν άλλο ορισμένο σκοπό. Κάθε φορά που θα συναντιόμαστε με κάποια άλλη τάξη, ίσως και κάποιου άλλου σχολείου, θα παρουσιάζουμε στα παιδιά το δικό μας ημερολόγιο και τα παιδιά το δικό τους σε μας. Έτσι θα ανταλλάσσονται οι ιδέες μας και θα βλέπουμε τις δραστηριότητες που κάνουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μιας άλλης τάξης.

φωνήθηκε το ομαδικό ημερολόγιο να γράφεται αρχικά πρόχειρα και να διορθώνεται ορθογραφικά και εκφραστικά, εφόσον ήταν ένα κείμενο το οποίο θα δινόταν και σε άλλους. Η διόρθωση αυτή γινόταν συνεργατικά με τη βοήθεια λεξικού, το οποίο είχαν προμηθευτεί όλοι οι μαθητές.

⁹ Ανάλογες προσπάθειες προς την ίδια κατεύθυνση αντιμετώπισης του γλωσσικού μαθήματος έχουν καταγραφεί και από άλλους συναδέλφους. Βλ. σχετικά Κόκκου, Ν. Κωνσταντιπούλου, Χ. Ρόζη & Ν. Μ. Σύφαντος (1966).

Αυτοσχέδια
όργανα για την
παρουσίαση
βιβλίων.



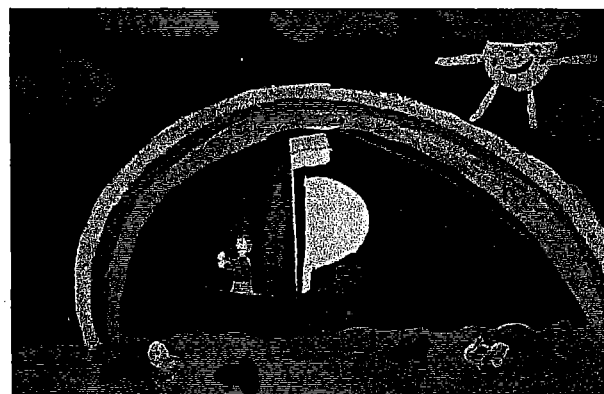
Βιβλία που έφτιαξαν
τα παιδιά.



Τρίτη

Την Τρίτη, η πρώτη ώρα του μαθήματος της Γλώσσας ήταν αφιερωμένη στην παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων.

Οι μαθητές δανείζονταν λογοτεχνικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου ή της τάξης. Για να υπάρχει η δυνατότητα προετοιμασίας, ο προγραμματισμός για την ημέρα της παρουσίασης γινόταν αρκετό διάστημα πριν. Οι υπεύθυνοι μπορούσαν να παρουσιάσουν το βιβλίο τους δοκιμάζοντας διάφορους τρόπους. Συνήθως επέλεγαν να κάνουν μια μικρή περίληψη, την οποία συνδύαζαν με παιχνίδια ρόλων ή με δραματοποιήσεις. Άλλες ομάδες ζητούσαν να εκκενωθεί για λίγο η τάξη και διαμόρφωναν κατάλληλα το περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ζωγραφιές, υφάσματα, μουσικές, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, έτσι ώστε να εισαγάγουν τους συμμαθητές τους στην



Από τη διαδικασία κατασκευής των βιβλίων



Παρουσιάζουν τα βιβλία που έφτιαξαν.

ατμόσφαιρα του βιβλίου. Συχνά έφτιαχναν και σχετικά σταυρόλεξα, ακροστιχίδες και διάφορα μικρά παιχνίδια, τα φωτοτυπούσαν, τα μοίραζαν και έπαιζαν με αυτά. Συνήθως οι παρουσιάσεις τελείωναν με ομαδική συζήτηση, ερωτήσεις και απαντήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο βιβλίο. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η ομάδα της παρουσίασης είχε την υποχρέωση να γράψει μια περίληψη του βιβλίου για να δημοσιευτεί στο περιοδικό της τάξης.

Η δεύτερη ώρα της Τρίτης ήταν αφιερωμένη στη μελέτη από ολόκληρη την τάξη ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, προτάθηκαν στους μαθητές κάποια βιβλία που θα μπορούσαμε να τα μελετήσουμε όλοι μαζί. Επέλεξαν κάποια από αυτά και φροντίσαμε να έχει κάθε παιδί από ένα αντίτυπο.

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν χωρίζονταν συνήθως σε κεφάλαια. Μια ομάδα μαθητών αναλάμβανε την ανάγνωση ενός συγκεκριμένου κεφαλαίου και είχε την υποχρέωση να το διαβάσει στην τάξη. Ήταν δηλαδή «οι αναγνώστες της εβδομάδας». Ο ρόλος αυτός κάθε εβδομάδα εναλλασσόταν, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορέσουν να τον αναλάβουν αρκετές φορές. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, προχωρούσαμε στη δημιουργική επεξεργασία του, χρησιμοποιώντας καλλιτεχνικές και βιωματικές δραστηριότητες. Ο σχεδιασμός αυτών των δραστηριοτήτων γινόταν από εμένα ή από την ομάδα των εκπαιδευτικών που συνεργαζόμασταν.

Ο μικρός πρίγκιπας Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ

Κεφάλαιο πέμπτο

- Δύο μαθητές, «οι αναγνώστες της εβδομάδας», διαβάζουν το συγκεκριμένο κεφάλαιο του βιβλίου.
- Ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης από την ομάδα παρουσίασης στους υπόλοιπους μαθητές.
- Τα παιδιά χωρίζονται σε σταθερές ομάδες (τέσσερις ή πέντε μαθητές κάθε ομάδα).
- Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ζωγραφίσει σε μεγάλο χαρτί ένα «καλό» και ένα «κακό» δέντρο μπαομπάπ (δέντρα που υπήρχαν στο πλανήτη του μικρού Πρίγκιπα).
- Στη συνέχεια, η ομάδα παρουσιάζει σε πρώτο πρόσωπο την ιστορία του «καλού» και του «κακού» δέντρου. Δηλαδή το ίδιο το δέντρο μιλά και διηγείται, συζητά με τα άλλα δέντρα, τα φυτά, τα ζώα, τον άνθρωπο. Η παρουσίαση αυτή γίνεται με τρόπους που τα παιδιά της ομάδας επιλέγουν: αφήγηση, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων κτλ.
- Τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τη δική της εκδοχή για τα δέντρα και την εξέλιξη της ιστορίας.

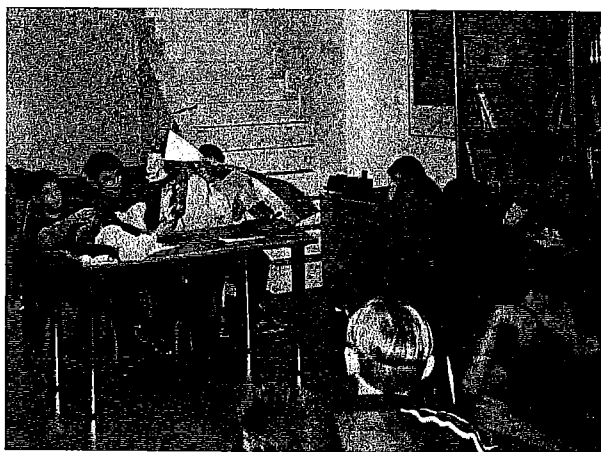


Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς εξελίσσονταν οι δραστηριότητες, παράλληλα με την επεξεργασία λογοτεχνικών βιβλίων οι μαθητές κατασκεύαζαν και τα δικά τους προσωπικά ή και ομαδικά βιβλία. Τα βιβλία αυτά και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή φτιάχνονταν αποκλειστικά από τα παιδιά, τα οποία στο τέλος τα παρουσίαζαν στην τάξη ή και σε άλλες τάξεις του σχολείου.¹⁰

10 Για τη διαδικασία με την οποία οι μαθητές δημιουργούσαν τα δικά τους βιβλία, βλ. σχετικά Χαραβτσιδής (2006).



Τα παιδιά παρουσιάζουν τις εργασίες τους στο σπουδαστήριο του σχολείου



Τετάρτη

Η Τετάρτη ήταν η ημέρα κατά την οποία είχαμε προγραμματίσει να παρουσιάζουν ομάδες μαθητών τις εργασίες τους.

Η προετοιμασία της συγκεκριμένης δραστηριότητας γινόταν ως εξής:

Σε συζητήσεις μέσα στην τάξη αναφερόμασταν σε ζητήματα που ενδιέφεραν τα παιδιά και φαινόταν ότι η ενασχόλησή τους με αυτά τα κινητοποιούσε και τα ενθουσίαζε. Αγαπημένα τους θέματα ήταν κυρίως όσα αφορούσαν τη γειτονιά τους, τα προβλήματά της όπως την έλλειψη χώρων παιχνιδιού, τη φύση,

τα ζώα και τα φυτά, σύγχρονα και επίκαιρα θέματα, όπως τα διαστημόπλοια και το διάστημα, ο πόλεμος, και άλλα όπως ο Καραγκιόζης. Κάποια θέματα προτεινόταν και από μένα. Για να συζητήσουν οι μαθητές και να αποφασίσουν με ποιο θέμα θα ήθελαν να ασχοληθούν, τους δινόταν ο απαραίτητος χρόνος. Μετά την επιλογή του θέματος, προχωρούσαν σε ένα είδος έρευνας. Θα έπρεπε να εξασφαλίσουν εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία ή και οπτικοακουστικό υλικό (κασέτες, βίντεο). Πολλές φορές, για τη συλλογή του υλικού τους έκαναν και επιτόπια έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων στους ανθρώπους της γειτονιάς, σε συγγενικά πρόσωπα ή και στους δασκάλους του σχολείου. Στη συλλογή του υλικού αυτού, οι μαθητές στηρίζονταν σε μένα, τον δάσκαλό τους, στους γονείς τους, αλλά και στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Διάφορα έντυπα, εφημερίδες, περιοδικά, κάρτες κ.ά. φροντίζαμε να υπάρχουν πάντα σε μια ειδική γωνιά στην τάξη.

Μετά τη συλλογή του υλικού, γινόταν η μελέτη και η επεξεργασία του. Οι ομάδες, μοιράζοντας ρόλους, ανέθιταν συγκεκριμένες εργασίες σε όλα τα μέλη τους και προετοίμαζαν ομαδικά την παρουσίαση των εργασιών τους στην τάξη.

Την ημέρα της παρουσίασης η ομάδα που είχε αναλάβει παρουσίαζε το θέμα της με όποιον τρόπο θεωρούσε καλύτερο. Όταν υπήρχε δυνατότητα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα γινόταν σε ειδικό χώρο, ο οποίος ευνοούσε τη διαδικασία και την ομαδική συζήτηση.¹¹ Συνήθως οι παρουσιάσεις ακολουθούσαν τη λογική ενός θεματικού κύκλου, π.χ. οι ομάδες που δούλεψαν πάνω σε ένα θέμα με κεντρικό άξονα τα φυτά παρουσίαζαν σε συνέχεια, η μία μετά την άλλη, την εργασία τους. Πριν όμως από την παρουσίαση, τα παιδιά κάθε ομάδας αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο συνεργάστηκαν, συνέλεξαν και επεξεργάστηκαν το υλικό. Ακολουθούσαν ερωτήσεις. Συνήθως η υπεύθυνη ομάδα μοίραζε στην τάξη και κάποιο έντυπο υλικό που παρήγαγε από τη δουλειά της, κατέθετε το υλικό της εργασίας της στη βιβλιοθήκη και έγραφε μια μικρή περιληψη για το περιοδικό της τάξης. Πολλές φορές, μάλιστα, βιντεοσκοπούσαμε τις παρουσιάσεις και βλέποντας συνολικά τη δουλειά μας την κρίναμε, κάνοντας παρατηρήσεις και προτάσεις για την καλύτερη παρουσίασή της.

¹¹ Στο 49ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το οποίο ήταν ένα από τα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το προτεινόμενο πρόγραμμα, βρισκόταν σε εξέλιξη το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με την επιστημονική ευθύνη της καθηγήτριας Τζέλας Βαρνάβα-Σκούρα. Το Πρόγραμμα προέβλεπε, μεταξύ άλλων, και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος με τη δημιουργία σπουδαστηρίου. Ο χώρος του σπουδαστηρίου αποτέλεσε σημείο αναφοράς πολλών δραστηριοτήτων από αυτές που περιγράφονται και αύξησε την αποτελεσματικότητά τους. Ιδιαίτερα σε σχολεία όπου τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, η εξασφάλιση τέτοιων χώρων είναι πολύ σημαντική, γιατί λύνει σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα της παροχής του απαραίτητου υλικού, πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε καθημερινά οι δάσκαλοι στη δουλειά μας.



Συνάντηση με τα παιδιά που αλληλογραφούσαμε.



Πέμπτη

Την Πέμπτη το γλωσσικό μάθημα αφορούσε την αλληλογραφία των μαθητών.

Η ιδέα να αλληλογραφήσουμε με τα παιδιά μιας άλλης τάξης ενός άλλου σχολείου, προκειμένου να γνωριστούμε μαζί τους και να ανταλλάξουμε εμπειρίες, προτάθηκε από εμένα. Τα παιδιά το δέχτηκαν με ενθουσιασμό και θεώρησαν ότι είναι καλύτερο να αλληλογραφήσουν με παιδιά της ίδιας ηλικίας. Στην επόμενη φάση, επικοινωνώντας με συναδέλφους που είχαν την ίδια τάξη και συνεργαζόμασταν, τους πρότεινα να αλληλογραφήσουν οι μαθητές μας.¹²

Συμφωνήσαμε και δεσμευτήκαμε να φροντίζουμε για την αποστολή των γραμμάτων και να ενισχύουμε με διάφορους τρόπους τη διάθεση για αλληλογραφία των μαθητών μας.

Η πρόσκληση για αλληλογραφία

Αγαπημένοι μας συμμαθητές, γεια σας!

Θα θέλαμε να γνωριστούμε, να μιλήσουμε για τη ζωή μας, το σχολείο μας, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και για πολλά άλλα πράγματα που μας απασχολούν. Να τα μοιραστούμε μαζί σας και να γίνουμε φίλοι.

Οι γειτονιές που κατοικούμε είναι το Μεταξουργείο, ο Κεραμεικός και το Ψυρρή. Κοντά μας υπάρχουν αρκετοί αρχαιολογικοί χώροι, όπως ο Κεραμεικός (αρχαίο νεκροταφείο), η αρχαία αγορά κ.ά.

Οι κάτοικοι της περιοχής αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Οι Κούρδοι έχουν βρει καταφύγιο στην πλατεία Κουμουνδούρου και η πλατεία δεν είναι πολύ καθαρή. Επίσης, μικρά παιδιά βγαίνουν στο δρόμο και ζητιανεύουν αντί να πηγαίνουν σχολείο. Χώροι διασκέδασης για μας τα παιδιά δεν υπάρχουν. Ακόμα στη γειτονιά μας υπάρχει και ένα άλλο πρόβλημα. Πολλά εγκαταλελειμμένα κτίρια έχουν γίνει στέκια ναρκομανών.

Έχουμε μάθει ότι στη γειτονιά μας υπήρχαν πολλά επαγγέλματα που τώρα κοντεύουν να χαθούν, γιατί κανείς δεν μαθαίνει πια την τέχνη τους.

Το σχολείο μας είναι πολύ μικρό, αλλά αυτό το πρόβλημα σύντομα θα λυθεί, γιατί χτίζεται καινούριο, πολύ πιο μεγάλο. Ελπίζουμε να χτιστεί γρήγορα, έστω και αν εμείς δεν το προλάβουμε.

Έξω από το σχολείο υπάρχει πολύ ηχορύπανση, γιατί έχει έναν κεντρικό δρόμο που περνούν πολλά αυτοκίνητα.

Στο σχολείο είμαστε 150 μαθητές περίπου και έχουμε επτά δασκάλους. Κάθε τάξη έχει ένα τμήμα, εκτός από τη δεύτερα που έχει δύο.

Ο κύριος μάς βοήθησε να διαμορφώσουμε ωραία την τάξη μας. Έχουμε φτιάξει διάφορα εκθέματα και προσαποθούμε όλοι να τα διατηρήσουμε σε καλή κατάσταση. Μέσα από τα εκθέματα αυτά, βλέπουμε τι γίνεται γύρω μας και τι γίνεται στις άλλες χώρες. Συχνά πηγαίνουμε και εκδρομές που μας αρέσουν πολύ, γιατί μαθαίνουμε καινούρια πράγματα. Πάντα περνάμε υπέροχα!

Θα θέλαμε να μας στείλετε και εσείς ανάλογες πληροφορίες για την περιοχή σας και το δικό σας σχολείο. Φιλικά

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης
του 49ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.

Στη συνέχεια, συντάξαμε με τους μαθητές μια ομαδική επιστολή που απευθυνόταν στα παιδιά με τα οποία θα αλληλογραφούσαμε. Στην επιστολή αυτή περιγράφαμε το περιβάλλον του σχολείου, τη γειτονιά μας και τα προβλήματά της, τα ενδιαφέροντά μας και καλούσαμε τα παιδιά να συνεργαστούν μαζί μας και να αλληλογραφήσουμε έχοντας απώτερο

¹² Τα σχολεία με τα οποία αλληλογραφούσαμε συστηματικά ήταν το 2ο Δημ. Σχολείο Αγ. Στεφάνου, με υπεύθυνη εκπαιδευτικό την Ντίνα Κόκαλη και το 6ο Δημ. Σχολείο Ν. Ιωνίας, με υπεύθυνη εκπαιδευτικό την Πόλα Καραντάνη.

στόχο κάποτε να συναντηθούμε. Η ανταπόκριση ήταν μεγάλη. Η αλληλογραφία ξεκίνησε με γράμματα ατομικά και ομαδικά και διήρκεσε ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Επίσης, στείλαμε και άλλες επιστολές-προσκλησεις για αλληλογραφία σε άλλα σχολεία, εντός και εκτός του ελληνικού χώρου.¹³

Το ενδιαφέρον των μαθητών φροντίζαμε, εμείς οι εκπαιδευτικοί που συνεργαστήκαμε, να το διατηρούμε ζωντανό με κάθε τρόπο. Το πρώτο μέλημα ήταν να αλληλογραφούν όλοι οι μαθητές και να μην είναι κανένας αδρανής. Παράλληλα, με την τάξη που αλληλογραφούσαμε εφαρμόζαμε κοινά project (περιβαλλοντικά προγράμματα, αγωγής υγείας, γιορτές κτλ.) και ανταλλάσσαμε τις εμπειρίες μας. Τα Χριστούγεννα ή και σε άλλες γιορτές ηχογραφούσαμε τραγούδια και τα στέλναμε μαζί με ευχετήριες κάρτες, τις οποίες έφτιαχναν μόνο τους τα παιδιά. Συχνά, για να γνωριστούμε καλύτερα, στέλναμε και βιντεοσκοπημένες, από τους ίδιους τους μαθητές, δραστηριότητες της τάξης μας. Και τέλος, στη λήξη της χρονιάς, οργανώναμε συνάντηση των παιδιών των δύο τάξεων.

Παρασκευή

Η Παρασκευή ήταν αφιερωμένη στην αξιολόγηση της δουλειάς της εβδομάδας και στη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούσαν τη συνεργασία και τη λειτουργία της ομάδας.

Ο τρόπος με τον οποίο δουλεύαμε ήταν ο εξής:

Τα παιδιά κατασκεύαζαν και τοποθέτησαν στην τάξη ένα κουτί χάρτινο, «το κουτί της τάξης», όπως το ονόμασαν. Μέσα στο κουτί, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, τοποθετούσαν σημειώματα με μικρά κείμενα ή ερωτήσεις με θέματα που τα απασχολούσαν. Τα κείμενα αυτά αναφέρονταν συνήθως σε προσωπικές ενστάσεις, συγκρούσεις και διαφωνίες, προβλήματα που παρουσιάζονταν στις σχέσεις τους, προτάσεις προς τον δάσκαλο και προς τα άλλα παιδιά, και ό,τι άλλο ήθελαν να μοιραστούν με την ομάδα τους. Τα σημειώματα αυτά ήταν ανώνυμα και διαβάζονταν από μένα, τον δάσκαλό τους. Γινόταν δηλαδή ένα είδος «συνέλευσης της τάξης». Τα παιδιά σε κύκλο συζητούσαν με υπευθυνότητα το κάθε θέμα, έπαιρναν αποφάσεις και έλυναν προβλήματα που προέκυπταν. Πολλές φορές μάλιστα,



«Συνέλευση της τάξης»

τα ζητήματα αυτά δεν τα συζητούσαμε μόνο, αλλά τα επεξεργαζόμασταν σε βιωματικά εργαστήρια, τα οποία στόχο είχαν την προσωπική και την κοινωνική τους εκπαίδευση.¹⁴

Το περιβάλλον της τάξης

Η αποτελεσματικότητα των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι πολύ μεγαλύτερη όταν το περιβάλλον της τάξης διαμορφώνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται και να κινητοποιούνται μέσα σε έναν χώρο χαρούμενο και ζωντανό, ο οποίος τους εμπνέει να δημιουργήσουν.

Συγκεκριμένα, μαζί με τους μαθητές μου φρόντιζα ώστε στο περιβάλλον των τάξεων, στις οποίες εφαρμόσα αντίστοιχα προγράμματα γλώσσας, να υπάρχουν:

- κέντρο ανάγνωσης, χώρος παρουσίασης βιβλίων και εργασιών
- διάφορες συλλογές (νομίσματα, γραμματόσημα κτλ.)
- δανειστική βιβλιοθήκη, η οποία να περιλαμβάνει και βιβλία κατασκευασμένα από τα παιδιά
- χώρος με περιοδικά, εφημερίδες, διαφημιστικά έντυπα, τηλεοπτικούς οδηγούς και οποιοδήποτε άλλο πληροφοριακό υλικό

13 Πολλοί μαθητές κατάγονταν από άλλες χώρες και η γνώση της γλώσσας καταγωγής τους μας έδωσε την ευκαιρία να πάρουμε σημαντικές πληροφορίες γι' αυτές τις χώρες και να τις αξιοποιήσουμε και σε άλλα μαθήματα. Σε όλες γενικά τις δράσεις του συγκεκριμένου προγράμματος, η κουλτούρα και η μητρική γλώσσα των μαθητών αξιοποιήθηκε με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Για τη σημαντικότητα της χρήσης και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, βλ. σχετικά Cummins (2002), Σκούρτου (2002) και Τσιάκαλος (2004).

14 Για τον ειδικό τρόπο με τον οποίο εξελίσσονταν οι δραστηριότητες αυτές, βλ. σχετικά Πρωτονοταρίου & Χαραβιτοΐδης (2005).



Το περιβάλλον της τάξης



- αφίσες και εικαστικά έργα των μαθητών
- γραμματοκιβώτιο ή χώρος τοποθέτησης της αλληλογραφίας
- πίνακες ανακοινώσεων
- ποικιλία υλικού (χρώματα, χαρτόνια διαφόρων ειδών, στίλ σε διάφορα χρώματα κτλ.)

Παράλληλα, προσπαθούσα πάντα, ώστε να εξασφαλίζονται δυνατότητες για την ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών, γεγονός αναγκαίο για την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων.

Αξιολόγηση του Προγράμματος

Με αμηχανία στην αρχή, με μεγάλο όμως ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα συγγραφής των ημερολογίων. Το ατομικό ημερολόγιο, άγνωστη εμπειρία για τα περισσότερα παιδιά, το έγραφαν σταθερά και με πολύ κέφι και συχνά ανακοίνωναν στους συμμαθητές τους πράγματα που γι' αυτά ήταν σημαντικά.

Η συγγραφή του ομαδικού ημερολογίου γινόταν με μεγάλη υπευθυνότητα. Τα παιδιά έμαθαν να κρατούν σημειώσεις, να συλλέγουν πληροφορίες, να τις συνθέτουν και να τις καταθέτουν στην τάξη. Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε συγχρόνως και πο-

λύ καλή άσκηση στη σύνταξη και στην αρθρογραφία, εφόσον τα ενδιαφέροντα για γραφτεί το κείμενό τους επεξεργασμένο συντακτικά και ορθογραφικά για να το μοιραστούν με άλλα παιδιά.

Θετική ήταν η ανταπόκριση των μαθητών και στις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν σχετικά με τη μελέτη της λογοτεχνίας. Απέκτησαν μια διαφορετική ματιά για το λογοτεχνικό βιβλίο, με αποτέλεσμα αρκετά παιδιά να γίνουν συστηματικοί αναγνώστες.

Η δραστηριότητα κατασκευής των δικών τους βιβλίων απελευθέρωσε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Η μελέτη επίσης των λογοτεχνικών βιβλίων με εναλλακτικούς τρόπους τα οδήγησε να εμπλακούν με το λογοτεχνικό κείμενο, να κινητοποιηθούν, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα τη σημαντική αύξηση δανεισμού βιβλίων από τη βιβλιοθήκη της τάξης και του σχολείου.

Η δημιουργία εργασιών από τους μαθητές ήταν μια δραστηριότητα που στην έναρξή της προβλημάτισε κυρίως τους γονείς. Υπήρχε η άποψη ότι «τέτοιου τύπου δουλειές» αφορούν περισσότερο την εκπαίδευση σε μεγαλύτερες βαθμίδες, ενώ τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Γρήγορα, όμως, οι ίδιοι οι γονείς διαπίστωσαν ότι τα παιδιά κινητοποιούνται ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες έρευνας, και τα αποτελέσματα που παράγουν είναι πολύ σημαντικά. Πολλές φορές οι μαθητές μάς εντυπωσίασαν με τις ικανότητές τους και τη δραστηριοποίησή τους στον τομέα αυτόν.

Σημαντική εμπειρία αποτέλεσε και η αλληλογραφία με άλλα σχολεία. Η αγωνία με την οποία περίμεναν τις απαντήσεις στα γράμματά τους ήταν μεγάλη, και με πολύ ενδιαφέρον ανταποκρίνονταν τα ίδια γράφοντας κείμενα, τα οποία κάποιες φορές τα μοιράζονταν και με τη δική τους τάξη. Η αλληλογραφία, όμως, είχε και ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα. Τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων μέσω της ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των παιδιών.

Παρακολουθώντας την πορεία ορισμένων παλαιότερων μαθητών μου, διαπιστώνω ότι διατηρούν ακόμη σχέσεις με παιδιά με τα οποία αλληλογραφούσαν.

Πολύ σημαντική, επίσης, ήταν και η τελευταία ημέρα της εβδομάδας, κατά τη οποία επεξεργαζόμασταν ζητήματα που αφορούσαν τη δυναμική της ομάδας της τάξης: συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις, συμφωνίες και διαφωνίες, προσαρμογές και επαναδιαπραγματεύσεις έβρισκαν χώρο έκφρασης την ώρα αυτή. Ο τρόπος με τον οποίο επεξεργαζόμασταν τα ζητήματα έδινε στα παιδιά ένα αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης. Το γεγονός ότι όλη η ομάδα της τάξης επεξεργαζόταν τα ζητήματα που προέκυπταν, όχι μόνο ατομικά, αλλά και ομαδικά, μείωνε τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών. Έτσι οι επιθετικές συμπεριφορές περιορίζονταν σταδιακά και τις αντικαθιστούσε διάλογος με επιχειρήματα, τα οποία οδηγούσαν συνήθως σε λύσεις. Η διαδικασία αυτή ενδυνάμωνε την ομάδα και δημιουργούσε ένα περιβάλλον που ευνοούσε την εξέλιξη οποιασδήποτε δραστηριότητας.

Θα ήθελα, επίσης, να τονίσω ότι άμεση συνέπεια της παιδαγωγικής αυτής αποτελεί και «η πολιτική και κοινωνική χειραφέτηση» των μαθητών, με την έννοια ότι τους βοηθά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Ενδεικτικά θα καταθέσω μια σημαντική εμπειρία σχετικά με το ζήτημα αυτό:

Σε σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, κοντά στο Υπουργείο Παιδείας, κάποιες μαθήτρές μου, στο πλαίσιο της προετοιμασίας της εργασίας τους, ετοίμασαν ένα ερωτηματολόγιο και ζήτησαν με αίτηση τους να συναντήσουν τον τότε υπουργό Γεράσιμο Αρσένη, να του πάρουν συνέντευξη και να διεκδικήσουν, μέσα από αυτή, καλύτερο κτίριο για το σχολείο τους. Οι μαθήτρες κινήθηκαν «αυτόνομα», χωρίς να ενημερώσουν τους γονείς τους, εμένα ή κάποιον άλλο από τη σχολική κοινότητα. Ήταν μια εντελώς απρόσμενη ενέργεια που μας εντυπωσίασε τόσο για την οργάνωσή της όσο και για την αποτελεσματικότητά της.

Πράγματι ο Υπουργός τις δέχτηκε, η συνέντευξη

έγινε, τους υποσχέθηκε ότι θα κάνει οτιδήποτε μπορεί για να κτιστεί το καινούριο σχολείο και φωτογραφήθηκε μαζί τους. Τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα από την προσπάθειά τους και η αποτελεσματικότητά της τόνωσε την αυτοεκτίμησή τους. Στο τέλος, απομαγνητοφώνησαν το περιεχόμενο της συνέντευξης, η οποία δημοσιεύτηκε στο περιοδικό της τάξης.

Το σχολείο, βέβαια, που τους υποσχέθηκε ο Υπουργός δεν έγινε. Όμως, οι μαθήτριες αυτές από τόσο μικρή ηλικία «κατέκτησαν» έναν τρόπο διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Η ικανοποίησή τους ήταν διάχυτη και το μάθημα που έδωσαν σε μας τους δασκάλους και στους συμμαθητές τους ήταν σπουδαίο. Το αισιόδοξο αυτό μήνυμα φανερώνει ότι το σχολείο μπορεί και οφείλει να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, αξιοποιώντας τα περιορισμένα έστω περιθώρια ελευθερίας που έχει.¹⁵

Επίλογος

Η περιγραφή του παραπάνω εβδομαδιαίου προγράμματος είναι σχηματική και δεν προτείνεται να εφαρμοστεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ούτε βέβαια και σε όλη του την ανάπτυξη χωρίς την ανάλογη προετοιμασία και τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζονται τέτοιες προσπάθειες. Η απόπειρα καταγραφής δεν είναι μια πρόταση που έχει χαρακτήρα «συνταγής», αλλά αφορά κυρίως την κατάθεση της φιλοσοφίας με την οποία προσεγγίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η ίδια, άλλωστε, η προσέγγιση απορρίπτει κάθε λογική «συνταγής». Οι προτάσεις που αναφέρθηκαν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για τέτοιου είδους προσεγγίσεις. Η αναπροσαρμογή, η αναθεώρηση, η κριτική, η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός παρόμοιων προσπαθειών είναι απαραίτητα στοιχεία για την απόδοση θετικών αποτελεσμάτων.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη εφαρμογή τέτοιων «εναλλακτικών» πρακτικών αποτελεί προφανώς

15 Στο διάλογο μεταξύ του McLaren και του Kris Gutierrez, ο Gutierrez αναφέρει: «Είναι αλήθεια ότι, αν δεν προκληθούν γενικότερες αλλαγές, λίγα πράγματα μπορούν να γίνουν. Παρόλο που υπάρχουν οι παραδοσιακές τάξεις, όπου ο εκπαιδευτικός είναι ο πληροφοριοδότης και ο μαθητής αποδέκτης, έχουμε προσδιορίσει κάποιες τάξεις με διαφορετικά περιεχόμενα διδασκαλίας, όπου ο μαθητής είναι ο συνδιοργανωτής του γλωσσικού μαθήματος. Οι τάξεις αυτές βασίζονται στη συνεργασία και στην ανταπόκριση. Προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές να λειτουργήσουν ως ανταμβανόμενα όντα και ως ειδικοί στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Δηλαδή οι μαθητές παίζουν ενεργό ρόλο σε μια κριτική διαδικασία που προσδιορίζει το περιεχόμενο του μαθήματος. Το κεφάλαιο της γνώσης αντλείται από τις οικογένειες και τις κοινότητες των μαθητών και μ' αυτόν τον τρόπο, η εγγραμματοσύνη απευθύνεται σε ζωντανές εμπειρίες. Αν και δεν έχουν λυθεί θέματα ρατσισμού, εξουσίας και σεξισμού, το σημαντικό είναι ότι τα θέματα αυτά συζητούνται σε μια διαδικασία όπου τίθενται προβλήματα και αυξάνουν τα προσδοκώμενα από μια ριζοσπαστική παιδαγωγική που αντιμετωπίζει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο, όπου ο μαθητής είναι ταυτόχρονα και δάσκαλος. Αυτό είναι σίγουρα μια ενθαρρυντική αρχή» (McLaren 1997: 164).

και η αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού. Μια αλλαγή στάσης που αφορά την αναβάθμιση του ρόλου του σε δάσκαλο ερευνητή, ο οποίος αναστοχάζεται τις προσπάθειές του, προσφέροντας έτσι πολ-

λαπλά ευεργετικά αποτελέσματα στους μαθητές του αλλά και στον εαυτό του, δηλαδή στην επαγγελματική του «ταυτότητα» και στην προσωπική του ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρούσου, Α. 2005. *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τζέλα & Δημήτρης Βεργίδης 2002. *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Charlot, B. 1993. Η σχολική αποτυχία στα μαθηματικά και η κοινωνική σχέση με τη γνώση. περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 73: 39-51.

Cope, B. & M. Kalantzis 2002. *Παιδαγωγικά πλαίσια εργασίας: από τη θεωρία στην πράξη μέσα στη σχολική αίθουσα*, μτφ. Μανόλης Αρκολάκης. Αθήνα: Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας ΑΠΘ.

Cummins, G. 2002. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Francois-Geiger, D. 1991. *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας. Συμβολή σε μια θεωρία της γλωσσικής πράξης*, μτφ. Φ. Καβουκόπουλος, Τ. Κόγος, Γ. Μαγούλας, Α. Μανουσπούλου και Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου. Αθήνα: Νεφέλη.

Freire, P. 1977. *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ. Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ζαματί, Β. 1985. *Εκπαιδευτικοί και ανισότητα, στο Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Goodman, K. 1986. *What's Whole in Whole Language? A Parent/teacher Guide to Children's Learning*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Κόκκου, Ν. Κωνσταντιπούλου, Χ. Ρόζη & Ν. Μ. Σύφαντος. 1966. Μαθαίνουμε να διαβάζουμε διαβάζοντας και να γράφουμε γράφοντας: ένα πείραμα σε ένα σχολείο της Αθήνας, περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 38: 26-32.

Mc Gee, L. M. 1992. Awareness of text structure: Effects on children of expository text, περ. *Reading Research Quarterly* 17: 571-590.

McLaren, P. 1997. *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Λονδίνο: Routledge.

Perrenoud, P. 1996. Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 88: 27-32.

Πρωτονοταρίου, Σ. & Π. Χαραβιτσιδής 2005. Ένα πρόγραμμα για την προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών, περ. *γέφυρες* 20: 22-31.

Σκούρτου, Ε. 2002. Η γλώσσα/οι γλώσσες ως μέσο κοινωνικής ένταξης. Πρακτικά συνεδρίου *Ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμικός ρατσισμός στην Ευρώπη* (Ρόδος, Νοέμβριος 2002) <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourto u/documents.asp>.

Τσιάκαλος, Γ. 2004. *Αντικατροπτισμοί της ανθρώπινης κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

—. 2004. Από την ειδική αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, στο *Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα για παιδιά μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός».

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2002. *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Η νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο - Διαχείριση της πληροφορίας*.

Χαραβιτσιδής, Π. 2006. Ένα βιβλίο γεννιέται: Ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας και παιδική λογοτεχνία, περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 77: 24-29.

Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

