



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

ΔΗΜΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

«Ας γίνουμε κριτικοί αναγνώστες: Ένα πιλοτικό πρόγραμμα ενίσχυσης στρατηγικών για την κριτική προσέγγιση κειμένων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη

Εξεταστές καθηγητές: Ντίνιας Κωνσταντίνος

Στάμου Αναστασία

Φλώρινα, 2017

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	8
1. Γλώσσα και Γραμματισμός στη Σχολική τάξη	13
1.1. Η έννοια του γραμματισμού	13
1.2. Η έννοια του κριτικού γραμματισμού	15
1.2.1. Ο κριτικός γραμματισμός στο σχολείο – μόδα ή αναγκαιότητα;.....	15
1.2.2. Ο Κριτικός γραμματισμός στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος.....	17
1.2.3. Η σχολική τάξη ως κοινότητα σχολικού γραμματισμού	21
2. Στρατηγικές επικοινωνίας και γλωσσικής ανάπτυξης	24
2.1. Επικοινωνιακές στρατηγικές	24
2.2. Στρατηγικές γλωσσικής μάθησης/ανάπτυξης	26
2.2.1. Αποσαφήνιση του όρου	26
2.2.2. Ταξινομίες στρατηγικών.....	27
2.2.3. Γενικά χαρακτηριστικά των στρατηγικών	30
2.2.4. Η σημασία του να χρησιμοποιούν τα παιδιά στρατηγικές	32
2.2.5. Η διδασκαλία των στρατηγικών στο σχολείο.....	34
3. Παιδική λογοτεχνία και διαπολιτισμική εκπαίδευση	40
3.1. Η έννοια της Παιδικής Λογοτεχνίας	40
3.1.1. Κριτική της παιδικής λογοτεχνίας	42
3.1.2. Η Παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση	45
3.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα	49
3.2.1. Παιδική λογοτεχνία και διαπολιτισμικότητα	51
3.2.2. Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία ως εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	52
3.2.3.Κριτική Αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας	54
4. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Ας γίνουμε κριτικοί αναγνώστες»	60
4.1. Σκοπός της παρέμβασης	62
4.2. Το διδακτικό πλαίσιο	66
4.3. Οι συμμετέχοντες	67
5. Σχεδιασμός κι εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος	69
5.1. Ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος	69
5.1.1. Διερεύνηση και καταγραφή αναγκών.....	69
5.1.2. Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού	70
5.1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν	91
5.1.4. Διδακτικά μέσα	95
5.1.5. Σχεδιασμός επιμέρους ενοτήτων.....	103
5.2. Εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος	114
5.2.1. Προ-στάδιο.....	119
5.2.2. Κυρίως στάδιο	124
5.2.3. Μετα-στάδιο	130
6. Αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος	136
6.1.Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν	137

6.1.1. Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης.....	137
6.1.2. Προέλεγχος- Μετέλεγχος	141
6.1.3. Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού	142
6.1.4. Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης	144
6.2. Αποτελέσματα	145
6.2.1. Αποτελέσματα από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης	145
6.2.2. Αποτελέσματα Προελέγχου – Μετελέγχου	156
6.2.3. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών	164
6.2.4. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης.....	179
7. Η συζήτηση	186
Αναφορές	193
Παράρτημα	208

Πίνακες

Πίνακας 1: Μοντέλα διδασκαλίας γλωσσικών στρατηγικών μάθησης (Harris, 2003)

Πίνακας 2: Τίτλοι βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα

Πίνακας 3: Διαφορετικότητα

Πίνακας 4: Ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης

Πίνακας 5: Καταγραφή στρατηγικών ανάγνωσης

Πίνακας 6: Καταγραφή των γραπτών απαντήσεων των παιδιών

Πίνακας 7: Στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές πριν την ανάγνωση (α)

Πίνακας 8: Στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές πριν την ανάγνωση (β)

Πίνακας 9: Στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση κειμένων

Πίνακας 10: Στρατηγικές ερμηνείας που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση κειμένων

Πίνακας 11: Στρατηγικές κριτικής προσέγγισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση κειμένων

Πίνακας 12: Στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές μετά την ανάγνωση

Πίνακας 13: Οργάνωση δεδομένων ερωτηματολογίων

Πίνακας 14: Αγαπημένες δραστηριότητες των μαθητών

Πίνακας 15: Αγαπημένες δραστηριότητες των μαθητών

Πίνακας 16: Σκέψεις μαθητών σχετικά με την εφαρμογή

Πίνακας 17: Χρησιμότητα Πληροφοριών

Πίνακας 18: Διάθεση συμμετοχής σε παρόμοια εφαρμογή

Ευχαριστίες

Θα ήθελα κατ' αρχήν να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Γρίβα Ελένη, για την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθειά της σε κάθε στάδιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Χωρίς τις γνώσεις και την εμπειρία της, αλλά και χωρίς την συναισθηματική της υποστήριξη, τίποτα από όλα όσα ακολουθούν δεν θα είχε πραγματοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τους επιτηρητές καθηγητές μου, κύριο Ντίνα Κωνσταντίνο και κυρία Στάμου Αναστασία, για την καλή συνεργασία και για όλα όσα με δίδαξαν στη διάρκεια των μαθημάτων.

Φυσικά, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένεια και τους φίλους μου, για την πολύπλευρη βοήθειά τους στα διάφορα στάδια της έρευνάς μου. Ιδιαίτερος ευχαριστώ τη μητέρα μου, τη φίλη μου Πόπη και τον Δημήτρη για τις αυστηρές συμβουλές και τις χρήσιμες επισημάνσεις σχετικά με την εργασία μου.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τους μαθητές και τις μαθήτριες μου, όχι μόνο για τη συμμετοχή στην έρευνα, αλλά κυρίως για την έμπνευση και το κουράγιο που μου δίνουν ώστε να συνεχίζω να προσπαθώ για το καλύτερο.

Περίληψη

Καθώς η ελληνική κοινωνία γίνεται πολυπολιτισμική, πλήθος παιδικών βιβλίων που διαφημίζονται ως διαπολιτισμικά κατακλύζουν την εκδοτική αγορά. Τα βιβλία αυτά, προορισμένα καθώς είναι να αποτελέσουν κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης, επιχειρούν με τρόπο σαφή να επικοινωνήσουν τις διακηρύξεις τους, καταλήγοντας πολλές φορές να υποσκάπτουν εμμέσως τα αντιρατσιστικά τους μηνύματα. Στο πλαίσιο του παρόντος πιλοτικού προγράμματος διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο μαθητές της Ε' δημοτικού, μέσω μίας παρέμβασης διαφοροποιημένης από την παραδοσιακή διδασκαλία, θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες αναφορικά με την ερμηνεία και κριτική επεξεργασία τέτοιου είδους κειμένων. Η αφήγηση, εντός της τάξης, «διαπολιτισμικών» κειμένων και το δραστηριοκεντρικό πλαίσιο υπό το οποίο αυτή διεξήχθη αποτέλεσαν τη βάση της παρέμβασης και προσέφεραν ένα ικανοποιητικό σώμα δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, της διαδικασίας της προφορικής εξωτερίκευσης καθώς και μέσα από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα που παρείχε η έρευνα απέδειξαν ότι, μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης, κατέστη δυνατόν να ενισχυθούν οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας κειμένων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα και ταυτόχρονα να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών. Με απλά λόγια, η σχολική τάξη μετατράπηκε από απλό άθροισμα υποκειμένων σε μία μικρή κοινότητα κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμική λογοτεχνία, κριτικός γραμματισμός, στρατηγικές κριτικής ερμηνείας, διαπολιτισμική συνείδηση

Abstract

As Greek society becomes more multicultural, a plethora of children books advertised as intercultural are flooding the publishing market. As these books are meant to become part of the educational process, they are also attempting to clearly communicate their didactic messages, but frequently end up indirectly undermining their anti-racist intentions. In the context of the current experimental educational project, it was explored how students in the 5th class of elementary school could develop their linguistic abilities regarding the interpretation and critical processing of excerpts from intercultural children books. This educational intervention differentiated itself from traditional teaching practices with the narration of “intercultural” excerpts taking place in class and with a task-based approach. Conducting the intervention on this basis allowed for the gathering of a satisfactory amount of data through questionnaires, think-aloud protocols, as well as through the tutor’s own journal logs. The obtained data from the conducted research proved that through the specific intervention it was possible to consolidate the students’ strategies of critical reading and interpreting texts on cultural diversity and, at the same time, cultivate their intercultural conscience. Simply put, the classroom was transformed from a simple gathering of individuals to a small community of critical literacy.

Key words: multicultural books, critical literacy, critical reading and interpreting strategies, intercultural conscience

Εισαγωγή

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα συνδέεται με την επικοινωνία και τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο γόνιμου προβληματισμού στους εκπαιδευτικούς κι επιστημονικούς κύκλους. Το «πώς θα μάθει το παιδί» είναι η βασική ερώτηση γύρω από την οποία έχουν δομηθεί πολλές θεωρίες μάθησης και έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις. Σε όλη αυτήν την πορεία των επιστημονικών εξελίξεων και ραγδαίων εκπαιδευτικών μεταβολών έρχονται να προστεθούν καλπάζουσες κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές. Οι πόλεμοι -στρατιωτικοί ή οικονομικοί- και τα αποτελέσματά τους, όπως η μετανάστευση και η εισροή προσφύγων, είναι μερικά μόνον από όσα μεταβάλλουν δραματικά και αμετάκλητα το περιβάλλον για το οποίο υποτίθεται ότι το σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές, επηρεάζοντας, έτσι, εκ νέου το διδακτικό σκηνικό.

Μέσα σε αυτό το συνεχώς διαμορφούμενο τοπίο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν βαρύνοντα ρόλο, καθώς εκείνοι και οι μαθητές τους ζουν συμυκνωμένες όλες τις αντιφάσεις, συγκρούσεις και παραδοξότητες όλου του κόσμου. Ο λόγος, που οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αισθάνονται από πολύ νωρίς τις αλλαγές που γεννιούνται στις κοινωνίες των λαών, είναι ότι το σχολείο -και δη το δημόσιο σχολείο- αποτελεί καθρέφτη όλων των κοινωνικών εξελίξεων, είτε το θέλουμε, είτε όχι (Τσιάκαλος, 2000). Έτσι, ενώ η πορεία της ανθρωπότητας φαίνεται να είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, που δρουν μακριά κι ανεξάρτητα από το σχολείο, στους εκπαιδευτικούς εναπόκειται να αποφασίσουν τον ρόλο που θα έχει το σχολείο στην πορεία αυτή. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα εάν το σχολείο θα είναι ένας θεσμός που θα αναπαράγει τα προβλήματα των ανθρώπων ή ένας χώρος επίλυσης αυτών των προβλημάτων. Ενώ η θετική απάντηση υπέρ της δευτέρης επιλογής είναι εύκολη σε θεωρητικό επίπεδο, στην πράξη η διαδικασία μετατροπής του σχολείου σε χώρο επίλυσης προβλημάτων είναι δύσκολη και συναρτάται, οπωσδήποτε, με τις συνθήκες υπό τις οποίες τελείται η επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, μολονότι θεωρείται γενικά λογικό πως η γλώσσα συναρτάται αυτόματα με την επικοινωνία, σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις έχουν καταδείξει ότι η επικοινωνία στο σχολικό πλαίσιο συνιστά μια σύνθετη διαδικασία παραγωγής και διαπραγμάτευσης νοημάτων μέσα από ποικίλα είδη προφορικών και γραπτών

κειμένων. Τα κείμενα αυτά, με τον τρόπο που χρησιμοποιούνται στο εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας, δεν συνιστούν ουδέτερα οχήματα μετάδοσης πληροφοριών, αλλά απηχούν ένα σύστημα πρακτικών γραμματισμού. Με άλλα λόγια, τα ποικίλα είδη των κειμένων που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά αλλά και ο τρόπος που τα παιδιά συμμετέχουν σε διαδικασίες παραγωγής και διαπραγμάτευσης των κειμένων αυτών δεν είναι ουδέτερες επιλογές. Απηχούν και διαμορφώνουν ένα σύστημα στάσεων απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο γενικότερα. Μέσα από τις στάσεις αυτές, οι μαθητές/μαθήτριες διαμορφώνονται σε συγκεκριμένης μορφής εγγράμματα υποκείμενα, με κριτική ή μη κριτική σκέψη (Κωστούλη, 2006).

Μία κατηγορία κειμένων που χρησιμοποιείται ανέκαθεν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και συνεχίζει μέχρι τις μέρες μας να τίθεται στην υπηρεσία του σχολικού γραμματισμού είναι τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των θεωρητικών της λογοτεχνίας αλλά και των εκπαιδευτικών γύρω από τους τρόπους με τους οποίους θα ήταν ιδανικό να γίνει η σύνδεση λογοτεχνίας κι εκπαίδευσης. Την εν λόγω συζήτηση έρχεται να πυροδοτήσει, η παραδοχή ότι η παιδική λογοτεχνία μπορεί, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, να αναδειχθεί σε ιδανικό μέσο για ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής διδακτικής, ικανής να δώσει λύσεις και απαντήσεις σχετικά με τη διαχείριση της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Το πλήθος πολυπολιτισμικών βιβλίων που έχουν κατακλύσει την ελληνική αγορά, λοιπόν, τίθεται στο επίκεντρο για να εξεταστεί κατά πόσον το ιδεολογικό τους στίγμα σχετικά με την παρουσίαση του «Ξένου» μπορεί να υπηρετήσει τους σκοπούς μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, υπό το πρίσμα της λογικής που αναπτύχθηκε παραπάνω, η έννοια του σχολικού γραμματισμού δεν έχει νόημα να εξεταστεί αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο, παρά μέσα από την ανάλυση των διαδικασιών στις οποίες τα μέλη της σχολικής κοινότητας (παιδιά κι εκπαιδευτικοί) εμπλέκονται καθώς επικοινωνούν μέσα από τα προφορικά και γραπτά κείμενα που διαβάζουν, αλλά και συν-δημιουργούν. Δηλαδή, μόνο μέσα από τη μετατροπή του εκπαιδευτικού σε ερευνητή και την αλλαγή θεώρησης της μαθησιακής τάξης από απλό άθροισμα υποκειμένων σε κοινότητα γραμματισμού, είναι δυνατό να δοθούν απαντήσεις και να βρεθούν λύσεις σχετικά με το πώς το σχολείο θα επιτελέσει τον ρόλο που του αναλογεί και πώς από απλός καθρέφτης της κοινωνίας θα μετατραπεί σε μοχλό πίεσης για την αλλαγή της.

Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η παρούσα έρευνα η οποία έθεσε ως προτεραιότητα να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο μία ομάδα μαθητών θα ανταποκριθεί στην επεξεργασία διαφόρων πολυπολιτισμικών κειμένων. Πρωτίστως, έγινε προσπάθεια να μετατραπεί η τάξη σε κοινότητα γραμματισμού και να εμπλακούν τα παιδιά σε διαδικασίες, οι οποίες θα τους έδιναν την ευκαιρία να ανταποκριθούν κριτικά σε μία ομάδα επιλεγμένων κειμένων. Στην ουσία, αυτό που επιχειρήθηκε ήταν να διερευνηθεί αν μέσω μίας παρέμβασης διαφοροποιημένης από την παραδοσιακή διδασκαλία κι αποδεσμευμένης από τα διδακτικά εγχειρίδια, θα ήταν δυνατόν να ενισχυθούν οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κι ερμηνείας κειμένων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα και ταυτόχρονα να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών.

Τα διάφορα στάδια που ακολουθήθηκαν προκειμένου να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί το πρόγραμμα, καθώς και η θεωρητική βάση από την οποία αφορμήθηκε το όλο εγχείρημα περιγράφονται αναλυτικότερα παρακάτω.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια του γραμματισμού και ειδικότερα του σχολικού γραμματισμού, που χρησιμοποιείται στη σύγχρονη βιβλιογραφία για να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο σε μια κοινότητα, όπως είναι η σχολική, διαπλέκονται οι δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής, παραγωγής και επεξεργασίας κειμένων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και τη διαμόρφωση εγγράμματων υποκειμένων. Έμφαση δίνεται στη σημασία που αποκτά η εφαρμογή προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού και στο πώς αυτά μπορούν να υλοποιηθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις συγκεκριμένες στρατηγικές επικοινωνίας και μάθησης που μπορούν να συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Αφού γίνει διαχωρισμός των εν λόγω στρατηγικών από τις αντίστοιχες επικοινωνιακές, περιγράφονται αναλυτικά οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τις στρατηγικές μάθησης από τους διάφορους ερευνητές, αλλά και οι ταξινομίες στις οποίες οι τελευταίοι τις έχουν κατηγοριοποιήσει. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα διάφορα μοντέλα διδασκαλίας που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία τους και εξηγείται για ποιον λόγο, αλλά και με ποιον τρόπο, οι τελευταίες μπορούν να τεθούν στην υπηρεσία προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναδεικνύεται η προβληματική που συνοδεύει τη δημιουργία και διδασκαλία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας στη σύγχρονη εποχή. Εκτεταμένη αναφορά γίνεται στην κριτική που έχει ασκηθεί από διάφορους ερευνητές στο πολυπολιτισμικό βιβλίο και στα αρνητικά ιδεολογικά μηνύματα που αυτό μπορεί να φέρει. Ωστόσο, αναγνωρίζεται η αξία της συνύπαρξης λογοτεχνίας και κριτικής παιδαγωγικής οπτικής, καρπός της οποίας μπορεί να αποδειχθεί, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, μία διαπολιτισμική και αντιρατσιστική διδασκαλία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, περιγράφονται διεξοδικότερα οι λόγοι που οδήγησαν στην εκπόνηση του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος, ενώ αναλύεται η στοχοθεσία πάνω στην οποία βασίστηκε η εφαρμογή του (σκοπός, στόχοι, επιμέρους επιδιώξεις) και το διδακτικό πλαίσιο υπό το οποίο διεξήχθη (σχολείο, συμμετέχοντες).

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται αναλυτική παρουσίαση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος. Στο στάδιο του σχεδιασμού, περιγράφεται ο τρόπος που συλλέχθηκε το υλικό, δηλαδή αναλύονται τα κριτήρια υπό τα οποία επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα κείμενα αντί άλλων και ακολουθεί μία προσεκτική αξιολόγησή τους από την εκπαιδευτικό, ώστε να αναδειχθούν τα «σφάλματα» και οι αδυναμίες τους, αναφορικά με την παρουσίαση της ετερότητας. Οι παρατηρήσεις που σημειώνονται σε αυτό το σημείο δικαιολογούν τη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και διδακτικών μέσων κατά την εφαρμογή. Ακολουθεί το πλάνο των δέκα ενοτήτων που συναποτελέσαν την παρέμβαση μαζί με τη διατύπωση των εκάστοτε στόχων που τέθηκαν. Στη συνέχεια, περιγράφεται το δραστηριοκεντρικό πλαίσιο υπό το οποίο διεξήχθη η εφαρμογή και παρατίθενται όσα υλοποιήθηκαν ανά στάδιο στις ενότητες της παρέμβασης.

Στο έκτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος όπως υλοποιήθηκε με τη βοήθεια συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, περιγράφονται αναλυτικά όσα ελήφθησαν υπόψη κατά την αρχική διαγνωστική αξιολόγηση και τα οποία συνέβαλαν στον σχεδιασμό των δράσεων. Επίσης, αναλύονται όσα προέκυψαν από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού σε μια προσπάθεια να υπάρξει διαρκής και διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση. Τέλος, έμφαση δίνεται στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος μέσω της σύγκρισης των αποτελεσμάτων του Προελέγχου και Μετελέγχου, αλλά και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων των Ερωτηματολογίων Ικανοποίησης.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα όσα προέκυψαν από την υλοποίηση του προγράμματος, ενώ δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία.

1. Γλώσσα και Γραμματισμός στη Σχολική τάξη

1.1. Η έννοια του γραμματισμού

Ο *γραμματισμός* είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά σήμερα κι είναι ευρύτερος του αντίστοιχου παλαιότερου *αλφαριθμητισμού*, τον οποίο άλλωστε και εμπερικλείει. Σε αντίθεση με τον αλφαριθμητισμό, που περιορίζεται στη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, αυτό που ενδιαφέρει μέσω του γραμματισμού είναι να εφοδιαστούν οι μελλοντικοί πολίτες με πλήθος ικανοτήτων ώστε να αντεπεξέρχονται με επιτυχία σε διάφορα περιβάλλοντα και επικοινωνιακές καταστάσεις κάνοντας χρήση γλωσσικών (προφορικών ή γραπτών) και μη γλωσσικών κειμένων (π.χ. εικόνων, σχεδιαγραμμάτων, χαρτών κλπ.) (Παπαδημητρίου, Μαρμαρινός & Παλόγου, 2007). Ο Χατζησαββίδης (2003) επιχειρεί να συνοψίσει το περιεχόμενο του όρου αναφέροντας ότι γλωσσικός γραμματισμός είναι: (α) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος και των λέξεων, (β) η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων, (γ) η ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων, (δ) η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, (ε) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, (στ) η ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, (ζ) η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και (η) η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

Ο Αϊδίνης και η Κωστούλη (2001) αναφέρουν ότι η έννοια του γραμματισμού προσδιορίζεται μέσα από δύο μοντέλα, το *γνωστικό-αυτόνομο μοντέλο* και το *κοινωνικο-πολιτισμικό ή ιδεολογικό μοντέλο*. Το τελευταίο μοντέλο ουσιαστικά αναφέρει ότι η έννοια του γραμματισμού ορίζεται βάσει διαφορετικών παραμέτρων: (α) Ανάλογα με τον τρόπο μετάδοσης του μηνύματος, οπότε και διακρίνουμε *λεκτικό, κειμενικό ή οπτικό γραμματισμό*. (β) Ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκφωνείται και διατυπώνεται το εκάστοτε μήνυμα οπότε και διακρίνουμε διάφορα είδη γραμματισμού, όπως π.χ. *κοινωνικό γραμματισμό, ακαδημαϊκό γραμματισμό, σχολικό γραμματισμό* κλπ. Αυτή είναι η αιτία που πλέον δεν γίνεται λόγος για γραμματισμό, αλλά για ποικίλες μορφές γραμματισμού ή *πολυγραμματισμούς*. Η έννοια αυτή έχει δημιουργηθεί, συν τοις άλλοις, για να καλύψει τις ανάγκες στην παραγωγή κειμένων

που προκλήθηκαν από τις νέες τεχνολογίες μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο, πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2003).

Αναλυτικότερα, ο *κοινωνικός γραμματισμός* αναφέρεται στις δεξιότητες που απαιτούνται από τα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών για να είναι παραγωγικά στην ιδιωτική, την κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή (Μητσικοπούλου, 2001). Διακρίνεται σε *λειτουργικό* και σε *κριτικό γραμματισμό*. Ο λειτουργικός γραμματισμός ωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή ικανοτήτων προκειμένου να ικανοποιηθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων και τα τελευταία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας. Από την άλλη, ο κριτικός γραμματισμός αποβλέπει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών σχετικά με τις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντι σε αυτές. Όπως εύστοχα το διατυπώνει ο Χατζησαββίδης ο κριτικός γραμματισμός (2003) θέτει ως στόχο όχι μόνο «*την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του*».

Ο *ακαδημαϊκός γραμματισμός* σχετίζεται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτείται να αναπτύξουν οι νέοι φοιτητές και φοιτήτριες για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού χώρου και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους, ενώ ο *σχολικός γραμματισμός* αναφέρεται σε εκείνα τα είδη γραμματισμού που είναι απαραίτητα για την επιτυχή επίδοση των παιδιών στα σχολικά μαθήματα (Μητσικοπούλου, 2001). Ενώ, όμως, παραδοσιακά η έννοια του σχολικού γραμματισμού είχε συνδεθεί με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων (ανάπτυξη της λογικής σκέψης, κατανόηση γραμματικών κανόνων), τα τελευταία χρόνια η στροφή των προγραμμάτων σπουδών προς την ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων νοητικών δραστηριοτήτων, καθώς και η ολοένα και μεγαλύτερη ανάγκη για σύνδεση της κοινωνίας με το σχολείο έχουν συμβάλλει ώστε πλέον να κάνουμε λόγο για *λειτουργικό ή κριτικό γραμματισμό στο σχολείο*.

1.2. Η έννοια του κριτικού γραμματισμού

Ο κριτικός γραμματισμός περιγράφει, όπως προαναφέρθηκε, την ικανότητα του ατόμου να προσεγγίζει κριτικά τα διάφορα είδη λόγου. Κάνοντας πιο συγκεκριμένο αυτό το «κριτικά», μπορούμε να πούμε ότι ο υπό μελέτη όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου «να διαβάσει τα κείμενα με έναν ενεργό, ανακλαστικό τρόπο, ώστε να κατανοήσει καλύτερα τη δύναμη, την ανισότητα και την αδικία στις ανθρώπινες σχέσεις» (Robinson & Robinson, 2003 στο Coffey, 2008). Για τους παραπάνω σκοπούς, το κείμενο ορίζεται ως ένα «όχημα μέσω του οποίου τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τους κώδικες και τις συμβάσεις της κοινωνίας». Συνεπώς, τραγούδια, μυθιστορήματα, εικόνες, ταινίες κλπ. εκλαμβάνονται όλα ως κείμενα.

Με άλλα λόγια, ο κριτικός γραμματισμός προχωρά πέρα από τη συμβατική κατάκτηση της «κριτικής σκέψης» (Κωστούλη, 2006), αφού η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτόν δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να ερμηνεύσουν τα μηνύματα του σύγχρονου κόσμου μέσω ενός κριτικού φακού και να αμφισβητήσουν τις σχέσεις εξουσίας που περιλαμβάνονται σε αυτά (Coffey, 2008). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να τον καθιερώσουν ως σχολική φιλοσοφία και πρακτική, οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να εξετάζουν κοινωνικά μηνύματα και θεσμούς όπως η οικογένεια, η φτώχεια, η εκπαίδευση προκειμένου να αξιολογήσουν τις δομές του και να αναδείξουν πώς επηρεάζονται από αυτές τα μέλη της κοινωνίας.

1.2.1. Ο κριτικός γραμματισμός στο σχολείο – μόδα ή αναγκαιότητα;

Η απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το αν ο κριτικός γραμματισμός οφείλει να μεταφερθεί από το πλαίσιο της κοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί πολύ εύκολα να δοθεί αν ανατρέξει κανείς στις σχολικές εμπειρίες των παιδικών του χρόνων ή αν με κάποιον τρόπο αποκτήσει πρόσβαση στα «άδυστα» των σημερινών σχολικών τάξεων. Σε κάθε περίπτωση, θα μπορέσει εύκολα να διαπιστώσει πως αρκετά από όσα λαμβάνουν χώρα στον κόσμο και στα σχολεία, καθώς και πολλές από τις γνώσεις που τα σχολεία προσφέρουν είναι απρόσιτες για κάποιες περιθωριοποιημένες ομάδες, όπως οι μειονότητες ή οι γυναίκες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές η ταυτότητα των παιδιών που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες να διαμορφώνεται μέσω της εκπαίδευσης ως

ατόμων χωρίς φωνή, ανίκανων να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των άλλων ή ακόμη και στη δική τους (Vasquez, 2001).

Τη λύση στο παραπάνω πρόβλημα σύμφωνα με τον Edelsky (1994) έρχεται να δώσει μια κριτική προοπτική στη διδασκαλία, καθώς εσκεμμένες προσπάθειες να εκτεθεί η αδικία στην τάξη μέσω της ανάδειξης θεμάτων όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη, το φύλο και η δικαιοσύνη, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα το να εκτεθεί η αδικία και στην κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν προκαλεί εντύπωση ότι ο όρος «κριτικός γραμματισμός» αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από θεωρητικούς της κοινωνικής κριτικής (social critical theorists) στην προσπάθειά τους να αποσυνθέσουν την κοινωνική αδικία και τις ανισότητες. Οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί υποστήριζαν ότι οι άνισες σχέσεις εξουσίας υπερίσχυαν, διότι αυτοί που κατείχαν την εξουσία ήταν αυτοί που γενικά διάλεγαν -κι εξακολουθούν να διαλέγουν- ποιες αλήθειες θα ευνοηθούν. Το πρόβλημα σήμερα έχει γίνει εντονότερο μέσω ιδρυμάτων και θεσμών, όπως η σχολική εκπαίδευση και η κυβέρνηση, όπου αυτές οι ιδεολογίες εξακολουθούν να υποστηρίζονται, διαιωνίζοντας το status quo. Μάλιστα, τα σχολεία νομιμοποιούν πολύ συγκεκριμένου είδους γνώση, εξοστρακίζοντας, όπως προαναφέρθηκε, ομάδες μαθητών που δεν μπορούν να συνεισφέρουν αποτελεσματικά σε αυτή τη διαδικασία.

Συνεπώς, η ανάληψη μιας κριτικής οπτικής στην παιδαγωγική που θα εφαρμόζει τα αξιώματα μιας κριτικής κοινωνικής θεωρίας στην εκπαιδευτική αρένα, θα αναλάβει ακριβώς αυτή την ευθύνη του να εξετάσει πώς τα σχολεία αναπαράγουν την κοινωνική αδικία (Beck, 2005). Στην *Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, ο Paulo Freire (1977) μας δίνει ένα παράδειγμα του πώς ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο και προτείνει ένα σύστημα στο οποίο οι μαθητές γίνονται κοινωνικά ενεργοί, μέσω της δυνατότητας που τους δίνεται να «φέρουν» τις κοινωνικοπολιτισμικές τους πραγματικότητες στην τάξη, να τις εξερευνήσουν και στη συνέχεια να κατασκευάσουν τη γνώση (Burnett, 2006). Η διαδικασία αυτή αντιπαρατίθεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση, την οποία ο Freire πολύ εύστοχα περιγράφει ως «τραπεζική», αφού μετατρέπει τους μαθητές σε δοχεία που περιμένουν να τα γεμίσει ο δάσκαλος. Αντίθετα, μέσω της κριτικής παιδαγωγικής ο διάλογος μεταξύ όλων των μαθητών και του εκπαιδευτικού παρέχει το σύνδεσμο μεταξύ της προφορικής και γραπτής μορφής κατανόησης, ερμηνείας και αλλαγής του κόσμου, έτσι ώστε «η ανάγνωση κάθε λέξης να προηγείται της ανάγνωσης του κόσμου» (Freire, 1993).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι τα θέματα που τίθενται υπό επεξεργασία στα σημερινά προγράμματα κριτικού γραμματισμού, οφείλουν να βασίζονται στις ερωτήσεις των παιδιών για την καθημερινή ζωή και γι' αυτόν τον λόγο δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να προαποφασίζονται από τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, προκύπτει ότι ένα κριτικός προσανατολισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί από τους δασκάλους και τα παιδιά να ξεδιπλώσουν εκείνους τους τομείς της κοινωνικής αδικίας που τους αφορούν, μέσω ομαδικών συζητήσεων και μέσω της υποβολής κριτικών ερωτήσεων. Μόνο τέτοιου είδους συζητήσεις είναι που οδηγούν σε ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα -εν προκειμένω οι μαθητές και η εκπαιδευτικός- είναι ήδη αναγνώστες ή συγγραφείς του κόσμου, αλλά και σε ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους που ισότιμα και δημοκρατικά μπορούν να ξαναδιαβάσουν και να ξαναγράψουν τον κόσμο, ώστε να τον αλλάξουν προς το καλύτερο.

Ωστόσο, ο κριτικός γραμματισμός δεν θα πρέπει να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση εργαλείο των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενδυναμώσουν αποκλειστικά τους περιθωριοποιημένους και αδικημένους μαθητές τους. Αντίθετα, η κριτική οπτική της εκπαίδευσης επιβάλλεται πια ως το καταλληλότερο είδος για όλους τους μαθητές, καθώς σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα αντίληψη για τον κόσμο, ο τελευταίος δεν θεωρείται ένα μέρος γεμάτο από κατανοήσιμες στιγμές, παρά βρίσκεται πάντα σε μια διαρκή ροή, γεμάτη από αντιθέσεις, ακρότητες και αλληλεπικαλυπτόμενα νοήματα (Cheah, 2001). Με απλά λόγια, ο κόσμος έχει γίνει πολύ σύνθετος και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αρκεστούν στον παραδοσιακό γραμματισμό, ούτε να οραματίζονται την εκπαίδευση ως μία διαδικασία συσσώρευσης πληροφοριών, παρά ως μια διαδικασία προσαρμογής και ανακατασκευής της γνώσης.

1.2.2. Ο Κριτικός γραμματισμός στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος

Οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή, τείνουν να εκλαμβάνουν την καλλιέργεια του γραμματισμού ως απόρροια εφαρμογής συγκεκριμένων προγραμμάτων διδακτικής της γλώσσας (βλ. Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997· Κωστούλη, 1999). Δεν είναι τυχαίο ότι πλήθος ερευνών κι εργασιών έχει διεξαχθεί, ώστε να διατυπωθούν με ακρίβεια οι βασικές αρχές τέτοιων προγραμμάτων, να ξεκαθαριστεί το πώς εκλαμβάνουν τη

γλώσσα και τη μάθηση και να προωθηθεί ένας συγκεκριμένος τρόπος εφαρμογής της διδασκαλίας. Τέτοιου είδους έρευνες είναι που έχουν περιγράψει τα παραδοσιακά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας ως περισσότερο προσανατολισμένα προς τη γραμματικοσυντακτική δομή της γλώσσας και τα έχουν ξεχωρίσει από τα μεταγενέστερά τους επικοινωνιακά ή κειμενοκεντρικά, που επικεντρώνονται στη διδασκαλία του γραμματισμού (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997· Κωστούλη, 2006).

Όπως, τονίζει και η Κωστούλη (2006) προφανώς ένα σημαντικό επίπεδο διαμόρφωσης της σχολικής γνώσης απορρέει και από την παραπάνω διάσταση, δηλαδή από το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που επιλέγει κανείς και τις θέσεις που το πρόγραμμα αυτό προβάλλει για την καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών και μαθητριών. Έτσι, σίγουρα εντοπίζονται διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ορίζουν τη γλώσσα μέσω των εκάστοτε προγραμμάτων, στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής και στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα επιλεγμένα κείμενα. Ωστόσο, παρά τις αδιαμφισβήτητες διαφορές μεταξύ των διδακτικών προγραμμάτων, τα σύγχρονα ευρήματα γύρω από τη Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος συνηγορούν προς τη διατύπωση ορισμένων «καθολικών» θέσεων και παραδοχών γύρω από την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού. Κάποιες από αυτές τις θέσεις διατυπώνονται παρακάτω:

(α) Απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να χαρακτηριστεί κάποιος ως επαρκής ομιλητής είναι να έχει κατακτήσει τη *γλωσσική* αλλά και *επικοινωνιακή ικανότητα*. Αυτή η παραδοχή δεν πρέπει να εξεταστεί ανεξάρτητα από το ότι η δομή της γλώσσας είναι αλληλένδετη με τη χρήση της. Με λίγα λόγια υπάρχει μία σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα δύο, γεγονός που πολύ εύστοχα είχε αναδείξει και ο ίδιος ο Saussure λέγοντας ότι η γλώσσα είναι ταυτόχρονα *«εργαλείο για την ομιλία και προϊόν της ομιλίας»* (1979, σ. 49). Αυτό σημαίνει ότι η χρήση είναι δυνατή χάρη στην ύπαρξη του συστήματος και αυτό με τη σειρά του επηρεάζεται και διαμορφώνεται με τη χρήση. Όπως το διατυπώνουν οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997, σ. 55) η *γλωσσική ικανότητα* βρίσκεται σε μία σχέση επικοινωνίας κι εξάρτησης με την *επικοινωνιακή ικανότητα*. Η πρώτη *«έγκειται στη γνώση του συστήματος»* και η κατάκτησή της *«αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία που συνίσταται σε αλληπάλλληλες προσαρμογές, ώσπου η γλώσσα του παιδιού*

να ταυτιστεί με τη γλώσσα των ενηλίκων», ενώ η δεύτερη έγκειται στη δυνατότητα που έχουν οι ομιλητές να προσαρμόζουν τον λόγο τους στις περιστάσεις επικοινωνίας.

(β) Καμία από τις δύο πλευρές της γλώσσας (προφορική-γραπτή) δεν θεωρείται πιο σημαντική από την άλλη. Αντίθετα, η διεύρυνση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών θεωρείται εξίσου σημαντική και συνιστά μία επικοινωνιακά δομούμενη διαδικασία. Έτσι, παρόλο που σε κοινωνίες, όπως η ελληνική, που έχουν μακρόχρονη γραπτή παράδοση, η γραπτή γλώσσα έχει αποκτήσει γόητρο στα μάτια των ομιλητών αφού θεωρείται πως αυτό που λέγεται είναι εφήμερο και παροδικό, ενώ αυτό που γράφεται παραμένει και διαρκεί (*verba volant, scripta manent*), σήμερα στις περιγραφές των γλωσσών λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η προφορική πλευρά χωρίς να αγνοείται η γραπτή (Χατζησαββίδης, 2009· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Μάλιστα, η διεύρυνση των δύο μορφών λόγου διαμορφώνεται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων κειμενικών – ειδών τόσο αυθεντικών κειμένων που μπορούν να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη, όσο και των κειμένων των ίδιων των μαθητών (Κωστούλη, 2006).

(γ) Η γλωσσική διδασκαλία, που θέτει πλέον στο επίκεντρο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, οφείλει να αξιοποιεί ποικίλα είδη αυθεντικών κι όχι κατασκευασμένων κειμένων (Κωστούλη, 2006· 2008). Η θέση αυτή οφείλει την ύπαρξή της στην προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες, η οποία και οδήγησε στη δημιουργία της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (*literacy education*). Σύμφωνα με αυτήν, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία θα πρέπει να είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή που ζουν και πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές, σε τελευταία ανάλυση τα κείμενα που ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για αυτούς (Χατζησαββίδης, 2003).

Ωστόσο, όσο κριτικά προσανατολισμένες κι αν φαίνονται οι θέσεις των σύγχρονων διδακτικών προγραμμάτων σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας, φαίνεται πως εξακολουθούν να εκλαμβάνουν τον γραμματισμό ως ένα ιδανικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ειδικά τα προγράμματα που δομούνται βάσει της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης φαίνεται να θέτουν ως στόχο την ανάπτυξη της «κριτικής σκέψης και στάσης των μαθητών» ή γενικότερα του «κριτικού γραμματισμού». Έτσι, όμως, αποδεικνύεται ότι η έννοια του κριτικού γραμματισμού προσδιορίζεται με έναν συγκεκριμένο, μετρήσιμο και κατά συνέπεια στατικό τρόπο

(Κωστούλη, 2008). Ενδεικτική αναφορά αξίζει να γίνει στη σχολή της Αυστραλίας, όπου η έννοια του κριτικού γραμματισμού προσδιορίζεται μέσα από ένα σύνολο κειμενικών δομών και σχημάτων που οι μαθητές και οι μαθήτριες –κυρίως χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου- καλούνται να κατακτήσουν προκειμένου να λειτουργήσουν με αποτελεσματικό τρόπο στο σχολικό και γενικότερο περιβάλλον τους (Cope & Kalantzis, 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η Κωστούλη (2008) «σύρει μία διαχωριστική γραμμή» ανάμεσα στην εκπόνηση προγραμμάτων που θέτουν ως στόχο τον γραμματισμό και στον ίδιο τον κριτικό γραμματισμό της σχολικής τάξης, τονίζοντας πως στην πρώτη περίπτωση, η έννοια που αποδίδεται είναι αυτή του προϊόντος, άρα κάτι στατικού και πλαισιωμένου. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση ο γραμματισμός νοείται ως διαδικασία και συνεπώς αναδεικνύεται η δυναμική πλευρά του. Σύμφωνα, πάντα, με την ίδια (2001) αναλύσεις αλληλεπιδράσεων από σχολικές τάξεις έχουν καταδείξει ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος γλώσσας και γραμματισμού, όσο καινοτόμες κι αν είναι οι θέσεις που υποστηρίζει, δεν συνιστά μια ευθύγραμμη διαδικασία. Αντιθέτως, τα παραγόμενα νοήματα αλλά και οι ίδιες οι θέσεις του προγράμματος, δεν μπορούν να προγραμματιστούν στο έπακρον ή να προεξοφληθούν, παρά συν-οικοδομούνται στο πεδίο της δράσης από όλα τα μέλη που συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία. Αυτή η συνοικοδόμηση δεν είναι ουδέτερη, αλλά απηχεί μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στη γλώσσα και τη γνώση και οδηγεί στη διαμόρφωση «ποικίλων -κι όχι της ίδιας – μορφών κριτικής στάσης».

Τελικά, αυτό που προτείνεται δεν είναι η εφαρμογή προγραμμάτων με προαποφασισμένους στόχους, ούτε, βέβαια, και η εγκατάλειψή τους. Αντίθετα, αυτό που προτείνεται είναι η εφαρμογή προγραμμάτων γραμματισμού, των οποίων οι θέσεις να επιτρέπεται να οικοδομηθούν σταδιακά μέσα από το σύνολο των δραστηριοτήτων (ή διεπιδράσεων) που οικοδομούνται στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριες (Κωστούλη, 2008). Αν μάλιστα συνυπολογίσουμε την άποψη ότι μία κριτική οπτική στην εκπαίδευση πηγάζει από την κριτική κοινωνιολογική ανάλυση των σύγχρονων οικονομικών και πολιτικών συνθηκών της εκάστοτε κοινωνίας (Comber & Kamler, 1997), προκύπτει το συμπέρασμα ότι κάθε πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού δεν μπορεί να διδαχθεί παραδοσιακά, αλλά πρέπει να «το ζήσει κανείς» (Vasquez, 2001, σ. 56).

Αναλυτικότερες πληροφορίες για το είδος της διεπίδρασης που προτείνεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης περιγράφονται παρακάτω.

1.2.3. Η σχολική τάξη ως κοινότητα σχολικού γραμματισμού

Όπως διατυπώθηκε παραπάνω, η δυναμική διάσταση του κριτικού γραμματισμού είναι μία διαδικασία συνδιαμόρφωσης νοημάτων και Λόγων (Gee, 1996) που αναδύεται και προσδιορίζεται μέσα από τη διαπλοκή κειμένων και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων καθώς και μέσα από την αλληλεπίδραση όλων των μελών της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η μελέτη του τρόπου με τον οποίο πτυχές ενός προγράμματος γραμματισμού συνδιαμορφώνονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης θεωρείται μεγάλης σημασίας, όχι τόσο γιατί δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν τα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν προγράμματα κριτικού γραμματισμού, όσο γιατί με αυτόν τον τρόπο τίθενται ζητήματα θεωρητικής υφής. Τα τελευταία σχετίζονται με τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες περνούν οι μαθητές προκειμένου να μεταβούν από κάποιο μαθησιακό πλαίσιο σε κάποιο άλλο (συνήθως πιο απαιτητικό).

Αναλυτικότερα, οι θέσεις των επικοινωνιακών και κειμενοκεντρικών προγραμμάτων διδασκαλίας επιβάλλουν τη χρήση στη διδακτική πράξη αυθεντικών κειμένων ενταγμένων σε θεματικές ενότητες και τη συνοδεία τους από δραστηριότητες επικοινωνιακής φύσης. Ωστόσο, ο τρόπος πλαισίωσης κάθε θεματικής ενότητας και κάθε δραστηριότητας, δηλαδή ο ακριβής τρόπος με τον οποίο η μία διαδέχεται την άλλη και τη διευρύνει, ενώ προετοιμάζει το έδαφος για την επόμενη, συντελείται κάθε φορά μοναδικά μέσω του τρόπου με τον οποίο συνδιαλέγονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα σύγχρονα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας φαίνεται να λαμβάνουν τις έννοιες της διεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και της συνεργασίας εκπαιδευτικού – μαθητών, ως εξ' ορισμού συσχετιζόμενες. Προωθούν, δηλαδή, τη θέση ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον δάσκαλο και στους μαθητές στηρίζεται στη μεταξύ τους συνεργασία και δεν απηχεί παραδοσιακές δομές του τύπου Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση. Ωστόσο, η θέση ότι η συνεργασιακή δόμηση της γνώσης απορρέει από την εφαρμογή ενός προγράμματος γραμματισμού έρχεται σε αντίθεση με τις θέσεις της επικοινωνιακής γλωσσολογίας, οι οποίες θέλουν τη συνεργασία να

οικοδομείται σταδιακά και να αποδυναμώνεται ή να ενισχύεται κάθε στιγμή κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης (Κωστούλη, 2001).

Πάντως, ακόμη κι αν θεωρείται δεδομένη αυτού του είδους η συνεργατική διαδικασία, ή ακόμη κι αν ταυτίζεται με τη «μαγεία του διδάσκειν» είναι κάτι που επιστημονικά δεν μπορεί να αποσιωπηθεί (Κωστούλη, 2008, 2006). Εν ολίγοις, είναι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/μαθητριών σε κάθε σχολική τάξη αυτή που οικοδομεί τα επιμέρους πλαίσια γραμματισμού που από άλλους καλούνται επικοινωνιακά (Hymes, 1974) ή κειμενικά γεγονότα (Heath, 1983). Και είναι αυτά τα κειμενικά γεγονότα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών, ως κεντρικών ή περιφερειακών ομιλητών στη σχολική τάξη (Κωστούλη, 2006), που διαφοροποιούν, δηλαδή, τον επικοινωνιακό ρόλο τους και συναρτώνται στενά με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

Με βάση τα παραπάνω, δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο ότι η σχολική τάξη θεωρήθηκε στο παρελθόν ως ένα σημαντικό πλαίσιο γλωσσικής χρήσης και επικοινωνίας, κάτι που αναδεικνύεται και στις πρόσφατες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις. Στις τελευταίες, παρόλο που η πρόταση για τη μελέτη της σχολικής τάξης διαφοροποιείται, εντοπίζονται κοινά σημεία που σχετίζονται κυρίως με τη θεώρηση της τάξης ως κειμενικής κοινότητας (Swales, 1990) ή τοπικής κουλτούρας (local culture) που εμπεριέχει πλαίσια επικοινωνίας και δεν αφορά απλώς σε ένα σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό περιβάλλον. Αντίθετα, οι έννοιες αποδίδουν τη διακειμενική (intertextual) ιστορία νοημάτων και Λόγων (Discourses) που τα άτομα αυτά συν-οικοδομούν, παύοντας πια να θεωρούνται οντότητες με προδιαγεγραμμένους ρόλους (Κωστούλη, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, για να προσδιοριστεί ή ακόμη να «αξιολογηθεί» η επικοινωνία στη (σχολική) κειμενική κοινότητα λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο τα παραγόμενα κείμενα των παιδιών, αλλά και οι κοινωνικά πλαισιωμένες διαδικασίες εντός των οποίων παρήχθησαν. Έτσι, αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι η απάντηση σε ερωτήματα στατικά σε σχέση με την ανάγνωση και τη συγγραφή, αλλά στο πώς οι ενέργειες που κάνουν τα παιδιά ορίζουν κι επαναορίζουν συνεχώς τα διάφορα είδη κειμένων (Bakhtin, 1986).

Με απλά λόγια, τα προγράμματα κριτικού γραμματισμού στα οποία διδάσκεται η γλώσσα με στόχο να συνδεθεί το πώς μέσα από αυτή θα μεταδοθούν ή θα αμφισβητηθούν νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δεν μπορούν να ωφελήσουν τα παιδιά, παρά μόνο αν τεθούν στην υπηρεσία των τελευταίων

με τρόπο που συμβάλλουν στη μεταδόμηση της σχολικής τάξης από ένα σύνολο ατόμων σε μια κειμενική κοινότητα καλλιέργειας του σχολικού γραμματισμού. Δηλαδή, ο κριτικός γραμματισμός απλά προτείνει -χωρίς να επιβάλλει- τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα- τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν τι υπονοούν κλπ. (Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011). Και οι ερωτήσεις που βοηθούν στο να κοιτά κανείς «κάτω από την επιφάνεια των κειμένων» (π.χ. Γιατί συμβαίνει αυτό; Ποιος είναι ο σκοπός του; Ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί; Θα μπορούσε να γίνει με άλλο τρόπο;) δεν έχει νόημα να τίθενται εκ των προτέρων από την εκπαιδευτικό, παρά από τα ίδια τα παιδιά, εάν και εφόσον τα τελευταία έχουν την ανάγκη να προβούν σε τέτοιου είδους κριτικές ερωτήσεις στην εκάστοτε φάση της διδασκαλίας.

Εν κατακλείδι, ο κριτικός γραμματισμός, όπως περιγράφηκε, δεν μπορεί να ταυτιστεί με την απλή μάθηση του γραπτού λόγου, παρά να θεωρηθεί μία συνεχής διαπραγμάτευση - κι όχι οπωσδήποτε κατάκτηση- των Λόγων του σχολικού γραμματισμού. Συνεπώς, ως τελικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν ορίζεται εκμάθηση συγκεκριμένων τεχνικών ή στρατηγικών από πλευράς των μαθητών και μαθητριών, παρά η εξασφάλιση της πρόσβασης των τελευταίων σε έναν κόσμο δυνατοτήτων.

2. Στρατηγικές επικοινωνίας και γλωσσικής ανάπτυξης

2.1. Επικοινωνιακές στρατηγικές

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και αυξάνεται ο αριθμός των ερευνών που τοποθετούν στο επίκεντρο την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους ικανοί μαθητές και μαθήτριες πετυχαίνουν τους στόχους τους κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με την παρατήρηση από πλευράς εκπαιδευτικών κι ερευνητών ότι κάποιοι μαθητές κατακτούν μια δεύτερη (ή τρίτη ή τέταρτη) γλώσσα πολύ πιο γρήγορα και αποτελεσματικά σε σχέση με άλλους συμμαθητές τους. Μελετώντας τις δράσεις αυτών των μαθητών, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που διαφοροποιούν τις επιδόσεις τους όπως: τα κίνητρα, ο χαρακτήρας και η ηλικία. Επιπλέον ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία των μαθητών είναι η χρήση *στρατηγικών μάθησης* (Shelley, 1999).

Οι στρατηγικές μάθησης πρωτοαναδείχθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέσα από έρευνες που διεξήχθησαν από τους Rubin (1975) και Stern (1975) και σε γενικές γραμμές θεωρείται ότι βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κάποιο γλωσσικό σύστημα (Rubin, 1987). Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με αυτές, μετά τη δεκαετία του 1970 έως και σήμερα, έχουν συμβάλει ώστε πλέον να αποτελεί κοινή παραδοχή ότι έχουν την προοπτική να αποτελέσουν «ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο μάθησης» (O' Malley, Chamot κ.α., 1985 στο Griffiths, 2004). Παρά το τεράστιο ενδιαφέρον των ερευνητών απέναντι στις εν λόγω στρατηγικές, όμως, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι αποτελούν μία μόνο από τις δύο μεγάλες κατηγορίες στρατηγικών που εντοπίζει η σύγχρονη επιστήμη.

Πιο αναλυτικά, οι στρατηγικές διακρίνονται συνήθως στις εξής κατηγορίες: (α) τις στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης/μάθησης και (β) τις επικοινωνιακές στρατηγικές (Ellis, 1994). Παρόλο που οι δεύτερες δεν θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αξίζει να αναφερθεί ότι από τους Faerch και Kasper (1983, σ. 36) ορίζονται ως «εν δυνάμει συνειδητά σχέδια για επίλυση καταστάσεων που ένα άτομο αντιλαμβάνεται για τον εαυτό του ως πρόβλημα όταν επιχειρεί να πετύχει κάποιον επικοινωνιακό στόχο». Οι ίδιοι ερευνητές επιχείρησαν και τον διαχωρισμό των επικοινωνιακών στρατηγικών σε *στρατηγικές αποφυγής* ή *περιορισμένης απόδοσης* - όπως τις ονόμασαν- καθώς και σε *στρατηγικές επίτευξης*. Οι δεύτερες, σε αντίθεση με

τις πρώτες, αναφέρονται στις τακτικές που χρησιμοποιούσαν οι ομιλητές κατά την προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν σε γλώσσα άλλη από τη μητρική τους και οι οποίες περιλάμβαναν τη χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων, τη χρήση της γλώσσας του σώματος κ.λπ.

Πάντως, το πληρέστερο και αναλυτικότερο μοντέλο των επικοινωνιακών στρατηγικών διατυπώθηκε από τους Dörnyei και Scott (1997), οι οποίοι τις διέκριναν σε τρεις κατηγορίες: (α) τις *Στρατηγικές που σχετίζονται με το γλωσσικό έλλειμμα* (π.χ. εγκατάλειψη ή αντικατάσταση μηνύματος, περιγραφική διατύπωση, σύνθεση λέξεων, κατά προσέγγιση απόδοση, χρήση ομόηχων λέξεων, μίμηση, αλλαγή γλωσσικού κώδικα), (β) τις *Στρατηγικές που σχετίζονται με δικά τους γλωσσικά λάθη* (π.χ. αυτοαναδιατύπωση, αυτοδιόρθωση) και (γ) τις *Στρατηγικές που σχετίζονται με προβλήματα κατανόησης στη γλώσσα των συνομιλητών ή Διαδραστικές στρατηγικές* (π.χ. έκκληση για βοήθεια, προσποίηση κατανόησης της γλώσσας, το να ζητούν επανάληψη, διευκρίνιση, επιβεβαίωση).

Υποκατηγορία των επικοινωνιακών στρατηγικών, οφείλουν να θεωρηθούν και οι *Στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας* (Cultural, Cross-Cultural ή Intercultural Communication Strategies), οι οποίες αναφέρονται σε όλες τις διαδικασίες που ακολουθούνται από τους ομιλητές στην προσπάθειά τους να επιτύχουν την επικοινωνία με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Seelye, 1993).

Βέβαια, η πρόταση του Ellis δεν αποτελεί τη μοναδική προσπάθεια για τον διαχωρισμό των στρατηγικών. Για παράδειγμα η Rubin (1987) τις διέκρινε σε τρεις κατηγορίες: (α) τις *γνωστικές στρατηγικές*, μαζί με τις οποίες τοποθέτησε και τις μεταγνωστικές, (β) τις *επικοινωνιακές*, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, δεν θεωρούνται άμεσα σχετιζόμενες με τη μάθηση και (γ) τις *κοινωνικές* στρατηγικές. Από την άλλη, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2000) επιχείρησε έναν τελείως άλλο διαχωρισμό. Συγκεκριμένα, ξεκινώντας από τις επικοινωνιακές και τις διαδραστικές προσεγγίσεις και εμπλέκοντας άμεσα τη γνωστική ψυχολογία και τις στρατηγικές μάθησης, τις κατηγοριοποίησε ανάλογα με το αν προορίζονται για (α) πρόσληψη, (β) παραγωγή ή (γ) διάδραση. Για λόγους ευκολίας, στην παρούσα εργασία υιοθετείται η πρόταση του Ellis, ενώ έμφαση δίνεται στη μία από τις δύο κατηγορίες που η ερευνήτρια όρισε, τις *Στρατηγικές γλωσσικής μάθησης ή ανάπτυξης*.

2.2. Στρατηγικές γλωσσικής μάθησης/ανάπτυξης

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τις πρώτες έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης κατά τη δεκαετία του 1970, ακολούθησε η σταδιακή ανάπτυξη του ενδιαφέροντος σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν. Έτσι, «εγκαταλείφθηκαν» σ' ένα βαθμό οι μελέτες αναφορικά με τις επικοινωνιακές στρατηγικές (Ο' Malley κ.α., 1985) και δόθηκε έμφαση στο άτομο που, πέρα από κάθε μέθοδο και κάθε βοήθεια, είναι το μοναδικό που τελικά μπορεί να επιτελέσει τη μάθηση, τον εκπαιδευόμενο. Όπως εύστοχα το διατυπώνουν και οι Nyikos και Oxford (1993, στο Griffiths, 2004, σ. 2) *«η μάθηση ξεκινά με τον μαθητή»*. Αυτή η έκρηξη του ενδιαφέροντος, ωστόσο, οδήγησε στην εκπόνηση τόσων πολλών εργασιών και ερευνών, ώστε το αποτέλεσμα ήταν να διατυπωθούν πλήθος διαφορετικών ορισμών για τους υπό μελέτη όρους και να προταθούν πολλές διαφορετικές ταξινομίες για τις στρατηγικές. Φυσικά, η δυσκολία του να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για τις στρατηγικές μάθησης μπορεί να σχετίζεται με την ασαφή φύση του όρου (Wenden & Rubin, 1987· Ellis, 1994), αλλά οπωσδήποτε δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ο εν λόγω προβληματισμός πολύ πετυχημένα συνοψίζεται στη διατύπωση του Ο' Malley και των συνεργατών του (1985, σ. 22) ως εξής: *«Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το τι συνιστά μια στρατηγική ανάπτυξης κατά τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας ή πως αυτή διαφέρει από άλλες μορφές δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές»*. Σε κάθε περίπτωση, παρακάτω επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου και η παρουσίαση των σημαντικότερων ορισμών που έχουν δοθεί γι' αυτόν, ενώ ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των κατηγοριών στις οποίες οι ερευνητές διαχωρίζουν τις διάφορες στρατηγικές.

2.2.1. Αποσαφήνιση του όρου

Το πρώτο θέμα που οφείλει να μας απασχολήσει, κατά τον προσδιορισμό της έννοια της στρατηγικής, είναι η έλλειψη, στις διάφορες μελέτες, σαφούς διαχωρισμού ανάμεσα στους όρους *στρατηγική*, *υποστρατηγική* (substrategy), *τεχνική*, *τακτική* και *ενέργεια*. Ο Cohen (1996) αναδεικνύει αυτό το πρόβλημα αναφέροντας ότι ο όρος *στρατηγικές* έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί τόσο σε γενικές προσεγγίσεις όσο και σε πιο συγκεκριμένες ενέργειες και τακτικές. Αναφέρει, μάλιστα, ένα πετυχημένο παράδειγμα σχετικά με το ότι η παραμικρή ενέργεια στην οποία προβαίνει το παιδί μπορεί να εκληφθεί ως χρήση μιας πιο εξειδικευμένης στρατηγικής σε σχέση με κάποια

άλλη λιγότερο εξειδικευμένη. Καταλήγει, λοιπόν, ότι η λύση στο πρόβλημα είναι να προτιμάται η έννοια της στρατηγικής έναντι όλων των άλλων, αφού τις υπερκαλύπτει, χωρίς, ωστόσο, να αγνοείται ότι όλες ανήκουν σε ένα συνεχές που ξεκινά από τις πιο ευρείες και καταλήγει στις πιο ειδικές ή χαμηλού επιπέδου.

Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί, πάντως, και για την ίδια την υπό μελέτη έννοια. Συγκεκριμένα, μία από τις πρώτες ερευνήτριες στον χώρο, η Rubin (1975, σ. 311) παρείχε έναν πολύ ευρύ ορισμό σχετικά με τις στρατηγικές περιγράφοντάς τις ως *«τεχνικές που ένας μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει προκειμένου να αποκτήσει τη γνώση»*, ενώ οι O' Malley και Chamot (1990, σ.1) τις ανέφεραν ως *«ειδικές σκέψεις ή συμπεριφορές που τα άτομα χρησιμοποιούν ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν, να μάθουν ή να αποκτήσουν νέες πληροφορίες»*. Αργότερα, ο Stern (1992, σ. 261) τις όρισε ως *«ευρέως χρησιμοποιούμενες σκόπιμες κατευθύνσεις»*, ένας ορισμός που, βέβαια, βρίσκεται πιο κοντά σε αυτό που ορίζουμε σήμερα ως *μαθησιακό στυλ* (Griffiths, 2004). Ο Rigney (1978, στο Oxford, 1989, σ. 235) τις περιέγραψε περίπου όπως θα περιγράφαμε τις ενέργειες ενός υπολογιστή, δηλαδή ως *«ενέργειες ή βήματα που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές προκειμένου να διευκολύνουν την πρόσκτηση, αποθήκευση ή ανάκτηση πληροφοριών»*. Ο ορισμός του Wendnen (1987 στο Shelley, 1999) είναι πιο ευρύς, καθώς εμπεριέχει όχι μόνο όσα οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μάθουν και να ρυθμίσουν μαθαίνοντας μια γλώσσα, αλλά και όσα ήδη ξέρουν για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, όπως και για τους παράγοντες που κάνουν τις διαδικασίες εκμάθησης πιο εύκολες. Η Oxford ορίζει τις στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης ως *«συμπεριφορές ή πράξεις που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να κάνουν τη μάθηση πιο επιτυχή, αυτοκατευθυνόμενη και ευχάριστη»* (1989, σ. 235). Σε αντίθεση, με την Oxford, τέλος, οι Weinstein και Mayer δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις στρατηγικές ως διαδικασίες νοητικές και ως εκ τούτου μη παρατηρήσιμες, δηλαδή: *«συμπεριφορές και σκέψεις που ένας μαθητής χρησιμοποιεί καθώς μαθαίνει»*. Παρόμοια προσανατολισμένος είναι και ο ορισμός του Ellis (1994).

2.2.2. Ταξινομίες στρατηγικών

Όπως οι διάφοροι ερευνητές ορίζουν με διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο του όρου στρατηγικές, έτσι με διαφορετικό τρόπο επιλέγουν να οργανώσουν και τις στρατηγικές στα εκάστοτε ερευνητικά πλαίσια. Αυτό δεν είναι, προφανώς, τυχαίο, παρά θεωρείται

αποτέλεσμα της ανάγκης να οργανωθεί ο μεγάλος όγκος πληροφοριών που προέρχονται από τις διάφορες περιγραφικές έρευνες σχετικά με τις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές από πλευράς των μαθητών. Όπως αναφέρει η Chamot (2004) παλαιότεροι ερευνητές χρησιμοποίησαν τις δικές τους παρατηρήσεις για να περιγράψουν τις στρατηγικές γλωσσικής μάθησης (π.χ. Rubin, 1975· Stern, 1975), άλλοι βασίστηκαν σε κατηγορίες που «δανείστηκαν» από μελέτες σε περιβάλλοντα εκμάθησης της πρώτης γλώσσας (π.χ. O' Malley & Chamot, 1990), ή ανέπτυξαν μία κατανοητή λίστα στρατηγικών την οποία συνέταξαν βασιζόμενοι σε διάφορες πηγές (π.χ. Oxford, 1990). Πιο πρόσφατες έρευνες, πάντως, επιχειρούν να καταγράψουν και να ταξινομήσουν τις στρατηγικές με βάση τα δεδομένα που συλλέγουν μέσω πρωτοκόλλων εξωτερικής εξωτερίκευσης (π.χ. Chamot & El-Dinary, 1999· Chamot κ.α. 1996).

Πιο συγκεκριμένα, στα περισσότερα συστήματα κατηγοριοποίησης των στρατηγικών, έχει επιδιωχθεί να ομαδοποιούνται πολλές διαφορετικές στρατηγικές και να εντάσσονται σε μεγάλες κατηγορίες. Αρχικά, λοιπόν, οι στρατηγικές διακρίθηκαν ανάμεσα σε αυτές που επηρεάζουν άμεσα μία μαθησιακή διαδικασία (π.χ. μνημονικές στρατηγικές για το λεξιλόγιο) και σε αυτές που προσφέρουν με πιο έμμεσο τρόπο (π.χ. ο σχεδιασμός μιας δράσης). Στην πορεία έγιναν περαιτέρω διαχωρισμοί από αρκετούς ερευνητές. Έτσι, όταν ο O' Malley και οι συνεργάτες του (1985) έκαναν τις έρευνές τους, ανέπτυξαν μια ταξινόμια στην οποία είκοσι έξι (26) στρατηγικές ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: (α) τις *γνωστικές στρατηγικές*, δηλαδή όσες σχετίζονται με τη διακριτές δραστηριότητες μάθησης, (β) τις *μεταγνωστικές*, όσες αφορούν την επίγνωση και τον έλεγχο της μάθησης και (γ) τις *κοινωνικές*, που αφορούν τη συνεργασία και την αλληλόδραση. Η Chamot (1987) διατήρησε τις παραπάνω τρεις κατηγορίες στην ταξινόμια της, εμπλουτίζοντας, όμως, την τρίτη κατηγορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει εκτός από τις κοινωνικές και τις *συναισθηματικές* στρατηγικές, που αφορούν τη χρήση συναισθηματικού ελέγχου για την επιβοήθηση της μάθησης.

Η Oxford (1990) λαμβάνοντας υπόψη τις εργασίες των προκατόχων της, κατάφερε να προχωρήσει «ένα βήμα παραπέρα» καθώς επέλεξε να δώσει έμφαση όχι μόνο στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως γινόταν συνήθως, αλλά και στις κοινωνικές και στις συναισθηματικές. Η ταξινόμια που πρότεινε, περιλαμβάνει τον διαχωρισμό των στρατηγικών σε έξι κατηγορίες και αποτέλεσε το λεγόμενο SILL (Strategy Inventory for Language Learning), που χρησιμοποιήθηκε σε πλήθος ερευνών που διεξήγαγε η ίδια, αλλά και πολλοί συνάδελφοί της, καθότι θεωρήθηκε πλήρες από

πολλές απόψεις. Οι έξι κατηγορίες που περιλαμβάνει το SILL αναλύονται παρακάτω. Οι πρώτες τρεις από αυτές θεωρούνται άμεσα παρατηρήσιμες και γι' αυτό από κάποιους καλούνται *άμεσες*, ενώ οι υπόλοιπες τρεις θεωρούνται *έμμεσες*:

(α) γνωστικές στρατηγικές, αυτές που δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να διαχειριστεί το υλικό που έχει στη διάθεσή του με άμεσους τρόπους, π.χ. αναλύοντας, κρατώντας σημειώσεις, υπογραμμίζοντας κλπ. (Oxford, 2003)

(β) μνημονικές στρατηγικές, όσες βοηθούν τους μαθητές να κάνουν νοερές συνδέσεις, οι οποίες όμως δεν προϋποθέτουν τη βαθιά κατανόηση, π.χ. χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξίες, εικόνες ή ήχους.

(γ) αντισταθμιστικές στρατηγικές, αυτές που βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς και τα προβλήματα στον προφορικό και γραπτό λόγο ή με απλά λόγια να καλύψουν το «κενό» σε σχέση με όσα δεν καταφέρνουν, π.χ. αναζητώντας βοήθεια, προσαρμόζοντας το μήνυμα, χρησιμοποιώντας συνώνυμα κλπ.

(δ) μεταγνωστικές στρατηγικές, όσες δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να διαχειριστεί συνολικά τη μάθησή του, π.χ. αναγνωρίζοντας το ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του, συγκεντρώνοντας και οργανώνοντας πληροφορίες, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα χρήσης κάποιας στρατηγικής κλπ.

(ε) συναισθηματικές στρατηγικές, όσες αφορούν την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, την περιγραφή της διάθεσής τους ή του επιπέδου του άγχους τους, την ανταμοιβή για τη χρήση μιας καλής συμπεριφοράς και τη χρήση αυτοενίσχυσης (Oxford, 2003).

(στ) κοινωνικές στρατηγικές, αυτές που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να δουλέψουν με άλλους και να καταλάβουν την κουλτούρα τους, πέρα από την ίδια τη γλώσσα, π.χ. ζητώντας εξηγήσεις ενός δύσκολου σημείου ή εξερευνώντας πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες.

Πάντως, ακόμη κι όταν οι ερευνητές συμφωνούν ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά αποτελεί στρατηγική μάθησης και την συμπεριλαμβάνουν στην ταξινόμιά τους, παρατηρείται το φαινόμενο να διαφωνούν σχετικά με το σε ποια κατηγορία εντάσσεται. Επίσης, ένα άλλο ζήτημα που αναδεικνύεται είναι κατά πόσο ορισμένες στρατηγικές μπορούν να καταχωρηθούν αποκλειστικά και μόνο σε μία κατηγορία -κι αν ναι, σε ποια. Η ίδια η Oxford τονίζει ότι οι κατηγορίες που έχει προτείνει αλληπικαλύπτονται και δίνει το χαρακτηριστικό παράδειγμα της

μεταγνωστικής στρατηγικής του σχεδιασμού, που μπορεί να καταχωρηθεί κάλλιστα και ως γνωστική στρατηγική (1990, στο Griffiths, 2004). Τελικά, και μολονότι η ταξινόμια της Oxford είναι «*ίσως η πιο κατανοητή κατηγοριοποίηση στρατηγικών*» (Ellis, 1994, σ. 539), εξακολουθεί να θεωρείται αναγκαία μια κάποια διαλογή καθώς «*υπάρχουν δεκάδες ή ίσως εκατοντάδες τέτοιες στρατηγικές*» (Oxford, Lavine & Crookall, 1989). Σε κάθε περίπτωση, δεν θα πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι ταξινομίες δημιουργήθηκαν για να καλύψουν την ανάγκη του να περιγραφούν τα σχήματα που μεταχειρίζονται οι μαθητές και ότι αυτό που ενδιαφέρει πάνω από όλα είναι οι τελευταίοι να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές προς όφελός τους για να γίνουν ικανοί αναγνώστες.

2.2.3. Γενικά χαρακτηριστικά των στρατηγικών

Έχοντας μελετήσει τους ορισμούς που έχουν δοθεί για της στρατηγικές από διάφορους ερευνητές, καθώς και τις ταξινομίες στις οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί, προκύπτει η ανάγκη να διατυπωθούν κάποια γενικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτές. Ταυτόχρονα, δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθεί ο προβληματισμός που έχει προκύψει γύρω από κάποια ζητήματα και να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι αιτίες, αλλά και οι τρόποι που οι στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά των στρατηγικών είναι τα εξής:

(α) Μπορεί να είναι συνειδητές ή ασυνείδητες (μέχρι έναν βαθμό). Τον προβληματισμό σχετικά με το αν οι στρατηγικές είναι ασυνείδητες (υποσυνείδητες) ή συνειδητές συμπεριφορές έθιξαν πολλοί ερευνητές είτε με άμεσο (βλ. Purpura, 1999), είτε με έμμεσο τρόπο. Πολλοί ήταν εκείνοι που τις περιέγραψαν εξ' αρχής ως «*διαδικασίες μάθησης, που επιλέγονται συνειδητά από τον μαθητή*» (Cohen, 1998), άλλοι υπονόησαν απλά ότι είναι συνειδητά χρησιμοποιούμενες, (π.χ. Skehan, 1996) και άλλοι παρέθεσαν τα λόγια των μαθητών τους, ως αποδείξεις ότι όταν μεταχειρίζονταν στρατηγικές το έκαναν ασυνείδητα. Σύμφωνα με τον Schmidt (1994 στο Cohen, 1996) οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους είτε εστιασμένα είτε περιφερειακά στη χρήση των στρατηγικών, με την έννοια ότι μπορούν να τις αναγνωρίσουν εάν ρωτηθούν τι ακριβώς έκαναν ή σκέφτηκαν. Εάν η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι τελείως ασυνείδητη, ώστε να μην μπορεί να περιγράψει ή να αναγνωρίσει τις κινήσεις του, τότε ίσως ο όρος διαδικασία έναντι της στρατηγικής να

είναι προτιμότερος. Ο Ellis (1994) τονίζει ότι εάν οι διαδικασίες στις οποίες προβαίνει ο μαθητής καταλήξουν να γίνονται τόσο αυτοματοποιημένα, ώστε να μην μπορούν να περιγραφούν κι άρα να καταγραφούν, τότε παύουν να έχουν αξία ως στρατηγικές. Αυτή η προσέγγιση κατά τον Cohen (1996) προτιμάται από ερευνητές που διεξάγουν εμπειρικές έρευνες στην προσπάθειά τους να προβούν σε περιγραφές σχετικές με το πώς πρέπει να διδάσκονται οι στρατηγικές.

(β) Ο βαθμός και ο τρόπος χρήσης τους μπορεί να επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, όπως το μαθησιακό στυλ, το φύλο, την ηλικία, το γλωσσικό επίπεδο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το διδακτικό στυλ, τις παρωθήσεις που προσφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, τις στάσεις και τα πιστεύω των μαθητών.

Για παράδειγμα, αναφορικά με τα μαθησιακά στυλ, η Oxford (2003) υποστηρίζει ότι, όταν τα παιδιά αφήνονται να ενεργήσουν μόνα τους, χωρίς την επίβλεψη ή καθοδήγηση των ενηλίκων, τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές που αντιπροσωπεύουν τα ιδιαίτερα μαθησιακά τους στυλ και τις προτιμήσεις τους (βλ. Ehrman & Oxford, 1989· Oxford, 1996). Για παράδειγμα οι αναλυτικού τύπου μαθητές προτιμούν στρατηγικές όπως αντιπαραθετική ανάλυση, αποκωδικοποίηση λέξεων και φράσεων, ενώ οι συνολικού τύπου μαθητές προτιμούν στρατηγικές όπως εικασία, εντοπισμός πληροφοριών, πρόβλεψη, παράφραση κλπ.

Βέβαια, εξετάζοντας τις διαφορές στη χρήση των στρατηγικών ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια δεν προέκυψαν τόσο σαφή συμπεράσματα. Έτσι, ενώ κάποιες έρευνες έδειξαν ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές (βλ. Kaylani, 1996· Oxford, Park-Oh, Ito & Sumrall, 1993), άλλες δεν εντόπισαν ιδιαίτερες διαφορές (βλ. Vandergrift, 1997), μία έδειξε ότι τα αγόρια υπερτερούν στη χρήση στρατηγικών (βλ. Wharton, 2000) και τέλος μια άλλη βρήκε διαφορές στο είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται, αλλά όχι στη συχνότητα χρήσης τους (El-Dib, 2004).

Πάντως, πιο ξεκάθαρη αποδείχθηκε η σύνδεση ανάμεσα στη χρήση των στρατηγικών μάθησης και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Με λίγα λόγια, έρευνες έδειξαν ότι ικανότεροι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές και μεγαλύτερη ποικιλία αυτών (βλ. Anderson, 2002. Bruen, 2001. Green & Oxford, 1995). Όπως σημειώνει η Chamot (2004), διαφορές, μεταξύ περισσότερο και λιγότερο ικανών

μαθητών, έχουν βρεθεί και στους τρόπους με τους οποίους οι στρατηγικές αξιοποιούνται στις εκάστοτε δραστηριότητες.

Η ίδια ερευνήτρια, αναφορικά με το διδακτικό στυλ και τις στάσεις των μαθητών, σημειώνει πως πολλές φορές μικρή προσοχή δίνεται στο πώς οι στόχοι που τίθενται κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν τη χρήση και την πρόσκτηση συγκεκριμένων στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές. Δηλαδή, πολλές φορές το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και από τον τρόπο που τις προωθούν στα παιδιά, επηρεάζει το αν και ποιες στρατηγικές θα μεταχειριστούν τα τελευταία. Έτσι, σε μία τάξη που προετοιμάζεται για εξετάσεις λεξιλογίου και γραμματικής, είναι πιθανότερο οι μαθητές να αναπτύξουν μνημονικές ή γνωστικές στρατηγικές. Αντίθετα, μαθητές στους οποίους παρέχονται περισσότερα κίνητρα για ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών, είναι πιθανότερο να αναπτύξουν εκείνες. Πάντως, η ύπαρξη αρνητικών στάσεων γύρω από τη μάθηση, είτε είναι απόρροια της στάσης του εκπαιδευτικού είτε όχι, έχει ως συνέπεια τη «φτωχή» χρήση στρατηγικών ή την έλλειψη συντονισμού τους.

(γ) Υποστηρίζουν τη μάθηση τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα. Σ' αυτό το σημείο έχει νόημα να ανατρέξει κανείς στην ταξινόμια της Oxford, η οποία ορίζει τις τρεις από τις έξι κατηγορίες στρατηγικών ως άμεσες (μνημονικές, γνωστικές, αντισταθμιστικές) και τις υπόλοιπες ως έμμεσες (μεταγνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές).

(δ) Δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν επακριβώς, γιατί αλληλοσχετίζονται και δεν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για ένα σκοπό κάθε φορά. (Το ζήτημα αυτό αναδείχθηκε παραπάνω).

(ε) Δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν ή να καταγραφούν πάντοτε, καθώς αφορούν σκέψεις και άρρητες ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι μαθητές.

2.2.4. Η σημασία του να χρησιμοποιούν τα παιδιά στρατηγικές

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω διαπίστωση, σχετικά με το ότι οι ικανοί μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές, θα μπορούσε κανείς διά της κοινής λογικής να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι «οι στρατηγικές είναι κάτι καλό». Ωστόσο, μία προσεκτικότερη ματιά στον ορισμό της Oxford αποδεικνύει ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει (1990, στο Oxford, 2003). Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια αναφέρει πως

η λέξη στρατηγική (strategy) προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «στρατηγία», που σημαίνει *«τα βήματα ή τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει κάποιος όταν επιθυμεί να κερδίσει έναν πόλεμο»*. Παρόλο που αυτό δεν είναι απόλυτα ακριβές για όσους γνωρίζουν καλά την ελληνική, η Oxford το χρησιμοποιεί ως παράδειγμα για να αναδείξει ότι η έννοια μεταφερόμενη στον επιστημονικό κλάδο εγκαταλείπει την πολεμική της «ενδυμασία», αλλά εξακολουθεί να φέρει νοήματα που σχετίζονται με την εκπλήρωση στόχων και την επιβολή ελέγχου. Μια «στοχοπροσηλωμένη» στρατηγική, ωστόσο, δεν μπορεί να είναι ούτε καλή, ούτε κακή. Είναι στην πραγματικότητα ουδέτερη, μέχρις ότου εξεταστεί το πλαίσιο χρήσης της και ο σκοπός στην υπηρεσία του οποίου τίθεται.

Σε αυτό το σημείο προκύπτει αυτόματα το ερώτημα σχετικά με το πότε μια στρατηγική κρίνεται ως βοηθητική και θετική για κάποιον μαθητή. Η Oxford (1990) αναφέρει τρεις ως τους βασικούς παράγοντες που πρέπει να συνυπάρχουν για να αποδειχθεί μια στρατηγική χρήσιμη για τον μαθητή: (α) (η στρατηγική) να είναι απόλυτα σχετική με την δραστηριότητα που εκπονείται, (β) να ανταποκρίνεται στο ιδιαίτερο μαθησιακό στυλ του μαθητή σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και (γ) ο μαθητής να τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και να τη συνδέει με άλλες σχετικές. Οι στρατηγικές που πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις κάνουν *«τη μάθηση ευκολότερη, γρηγορότερη, πιο απολαυστική, πιο αυτόνομη, πιο αποτελεσματική και πιο εύκολα μεταφερόμενη σε νέες καταστάσεις»* (σ. 8).

Όσα υποστηρίζει η Oxford «συναντούν» τα ευρήματα άλλων ερευνητών σχετικά με το ότι η χρήση στρατηγικών μάθησης μπορεί, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να καταστήσει τους μαθητές πιο ανεξάρτητους, αυτόνομους και δια βίου ικανούς να προσεγγίζουν τη γνώση (Allwright, 1990· Little, 1991). Συγκεκριμένα, σε μαθησιακές περιοχές που δεν αφορούν την πρόσκτηση μιας νέας γλώσσας, η χρήση των στρατηγικών σχετίζεται αποδεδειγμένα με τα κατορθώματα και την ικανότητα των μαθητών (Pressley & Associates, 1990), καθώς η έρευνα έχει επανειλημμένα αποδείξει ότι η εν λόγω σχέση υπάρχει σε διάφορα γνωστικά πεδία, που ποικίλλουν από το μάθημα της φυσικής στο γλωσσικό μάθημα και από τις κοινωνικές επιστήμες στις θετικές. Μάλιστα, ακόμη πιο πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει ιδιαιτέρως τη σημασία του να χρησιμοποιούν οι μαθητές μεταγνωστικές στρατηγικές, ώστε να μπορούν να κατανοούν, να αξιολογούν κι ακολούθως να ελέγχουν τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται καθώς δρουν (Mokhtari

&Reichard, 2002). Υπό αυτή τη λογική, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν συχνά στρατηγικές μάθησης απολαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό αισθήματα αυτοικανοποίησης, σχετικά με το ότι είναι αποτελεσματικοί ως μαθητές (Zimmerman & Pons, 1986 στο Oxford, 2003).

Παρόμοιο μοιάζει το τοπίο όσον αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Κι εδώ πλήθος ερευνών επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και της χρήσης στρατηγικών μάθησης (βλ. Green & Oxford, 1995. Nunan, 1991). Άλλωστε, οι πρώιμες μελέτες σχετικά με τις στρατηγικές πυροδοτήθηκαν από την ανάγκη μελέτης των μεθόδων που χρησιμοποιούσαν οι αποκαλούμενοι «καλοί» μαθητές. Μεταγενέστερες μελέτες, βέβαια, επιβεβαιώνουν για ακόμη μια φορά την παραπάνω διατυπωμένη παρατήρηση ότι οι στρατηγικές δεν είναι από μόνες τους καλές ή αναγκαίες, παρά προσφέρουν βοηθητικά αποτελέσματα μόνον όταν τίθενται στην υπηρεσία των αναγκών των μαθητών. Γι' αυτό και όπως προέκυψε δεν υπήρχε ένα συγκεκριμένο σετ στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν οι θεωρούμενοι «καλοί» μαθητές, παρά ο καθένας και η καθεμία είχε επιλέξει εκείνες που θεωρούσε κατάλληλες. Στον αντίποδα αυτού, οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες δεν ήξεραν πως να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές κι όταν το έκαναν το έκαναν με έναν τυχαίο, ασύνδετο και μη ελεγχόμενο τρόπο (Chamot κ.α. 1996).

2.2.5. Η διδασκαλία των στρατηγικών στο σχολείο

Λαμβάνοντας ως δεδομένη την αναγκαιότητα του να χρησιμοποιούν τα παιδιά στρατηγικές, αλλά κυρίως του να μάθουν να τις χειρίζονται προς όφελός τους, καθίσταται σαφές πως η διδασκαλία τους με κάποιον τρόπο οφείλει να αποτελέσει κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα σχετικά με διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα έχει, άλλωστε, συνηγορήσει προς αυτή την κατεύθυνση (βλ. Graham & Harris, 2000· National Reading Panel, 2000· Pressley, 2000). Σύμφωνα με τη Chamot (2004), φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία των ερευνητών ότι μια σαφής διδασκαλία των στρατηγικών μάθησης καλό θα ήταν να περιλαμβάνει πέρα από την διδασκαλία της στρατηγικής σκέψης από τους εκπαιδευτικούς, την ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, την εξάσκησή τους με νέες στρατηγικές, την αυτοαξιολόγηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν

και την εξάσκηση του να μεταφέρουν όσα έμαθαν σε νέες/διαφορετικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, δεν υπάρχει ανάλογη συμφωνία σχετικά με το αν οι στρατηγικές οφείλουν να διδάσκονται ξεχωριστά ή να εντάσσονται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Ο' Malley & Chamot, 1990 στο Shelley, 1999). Συγκεκριμένα, ενώ πολλοί υποστηρίζουν ότι η ένταξη των στρατηγικών στο γλωσσικό μάθημα θα μπορούσε να παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση σε δραστηριότητες που αφορούν αυθεντικά κείμενα (βλ. Chamot & Ο' Malley, 1994· Chamot et al., 1999· Cohen, 1998), άλλοι έχουν διατυπώσει τις ανησυχίες τους. Για παράδειγμα η Gu (1996) υποστηρίζει πως οι στρατηγικές που μαθαίνονται κατά τη διάρκεια γλωσσικού μαθήματος είναι λιγότερο πιθανόν να μεταφερθούν σε άλλα πεδία. Σύμφωνα με άλλους, είναι πρακτικότερο να προγραμματιστεί η διδασκαλία των στρατηγικών ως ενός αυτόνομου μαθήματος, από το να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, ώστε να μπορούν να τις διδάξουν παράλληλα με τα αντικείμενά τους.

Πάντως, η Chamot (2004) καταλήγει πως υπολογίζοντας τα μέχρι τώρα επιστημονικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προτιμήσουν τη διδασκαλία των στρατηγικών με τρόπο που να εμπλέκονται με τα εκάστοτε αντικείμενα. Μια ιδανική περίπτωση θα ήταν, κατά τα λεγόμενά της, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων να διδάσκουν παράλληλα τις στρατηγικές, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα ήταν εύκολο για τους μαθητές να μεταφέρουν τις γνώσεις τους από το ένα επιστημονικό πλαίσιο στο άλλο.

2.2.5.1. Μοντέλα διδασκαλίας

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές πολλά μοντέλα που αφορούν τη διδασκαλία στρατηγικών γλωσσικής μάθησης. Τα εν λόγω μοντέλα διδασκαλίας παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες, με τη βασικότερη όλων να αφορά τη σημασία της ανάπτυξης των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να εκτιμήσουν την αξία εκμάθησης στρατηγικών και να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους η διδασκαλία τους τίθεται στο επίκεντρο. Όλα, επίσης, δίνουν έμφαση στη σημασία του να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για εξάσκηση, ώστε οι τελευταίοι να αυτονομηθούν και σταδιακά να διαλέγουν από το ρεπερτόριό τους

εκείνες τις στρατηγικές που θα τους ωφελήσουν περισσότερο στη μάθηση και στην εκπόνηση κάθε δραστηριότητας.

Πιο αναλυτικά, τη δεκαετία του 1980, ο Weinstein ανέπτυξε και υλοποίησε ένα ξεχωριστό μάθημα που αφορούσε την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών. Το μάθημα ονομάστηκε *Individual Learning Skills* και αφορούσε μαθητές πανεπιστημίων, οι οποίοι μέσω αυτού είχαν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε άλλα μαθήματα. Δύο άλλες προσεγγίσεις που αφορούσαν την ξεχωριστή διδασκαλία των στρατηγικών αναπτύχθηκαν από τον Dansereau. Στην πρώτη, που ονομάστηκε *Computer-Assisted Cooperative Learning (CACL)*, οι φοιτητές διδάσκονταν κι εξασκούνταν στη χρήση στρατηγικών κατανόησης κειμένου μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στη δεύτερη, που ονομάστηκε *MURDER*, λόγω των διάφορων υποστρατηγικών που αντιπροσώπευαν τα αρχικά του, φοιτητές πανεπιστημίου διδάσκονταν στρατηγικές επί τριάντα επτά (37) ώρες την εβδομάδα για δεκαπέντε (15) βδομάδες. (Dansereau et. Al, 1979 στο Shelly, 1999). Αργότερα, διαπιστώθηκε, βέβαια, ότι οι φοιτητές δυσκολεύονταν να μεταφέρουν όσα είχαν μάθει σε άλλα πεδία (O' Malley & Chamot, 1990).

Τα πιο πρόσφατα προγράμματα που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, ωστόσο, επικεντρώνονται στη διδασκαλία τους σε συνάρτηση με το γλωσσικό μάθημα κι όχι ξεχωριστά από αυτό. Ένα παράδειγμα μιας τέτοια προσέγγισης είναι το Chicago Mastery Learning Reading Program with Learning Strategies (CMLR/LS) των Derry και Murphy (1986), στο οποίο η διδασκαλία στρατηγικών ενσωματώθηκε στο κλασικό πρόγραμμα διδασκαλίας, χωρίς μάλιστα να θεωρείται απαραίτητη η προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό. Το πρόγραμμα κρίθηκε επιτυχές από τους δημιουργούς του. Άλλο παρόμοιο μοντέλο ήταν το Strategic Teaching Model των Jones, Palinscar, Ogle και Garr (1987 στο Shelley, 1999). Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρωνόταν στη διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια ζητούνταν από τα παιδιά να εξασκηθούν στη χρήση τους, ζητώντας όλο και λιγότερη βοήθεια για να τα καταφέρουν.

Σύμφωνα με τη Chamot (2004), πάντως, τρία είναι τα δημοφιλέστερα μοντέλα διδασκαλίας στρατηγικών μάθησης, το *Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI)* του Cohen (1998), το *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* των Chamot και των συνεργατών της (1999) και το μοντέλο των *Grenfell και Harris*

(1999). Αυτά τα μοντέλα προτείνουν ότι πρώτο μέλημα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι να αξιολογήσουν με κάποιον τρόπο τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους (π.χ. με ερωτηματολόγια, συζητήσεις κλπ). Στη συνέχεια, κι αφού αποφασίσουν ποιες στρατηγικές επιθυμούν να διδάξουν, οφείλουν να κάνουν τη διδασκαλία τους σαφή, επιδεικνύοντας πρακτικά τα βήματα που πρέπει να γίνουν από τους μαθητές. Παρόλο που τα τρία μοντέλα παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες συνοψίζονται από τον Harris (2003) στον πίνακα που ακολουθεί, μοιάζουν ως προς τη φιλοσοφία που τα διακατέχει, διότι δίνουν σημασία στο να γίνουν οι μαθητές ανεξάρτητοι σε σχέση με τη διαχείριση των στρατηγικών και την προσέγγιση της γνώσης.

Πίνακας 1: Μοντέλα διδασκαλίας γλωσσικών στρατηγικών μάθησης (Harris, 2003)

Μοντέλο SSBI (Cohen, 1998)	Μοντέλο CALLA Model (Chamot, 2005; Chamot et al., 1999)	Μοντέλο των Grenfell & Harris (1999)
<i>Ο εκπαιδευτικός ως ειδικός για διαγνώσεις: βοηθάει τους μαθητές να ταυτοποιήσουν τρέχουσες στρατηγικές και τρόπους μάθησης.</i>	<i>Προετοιμασία: ο εκπαιδευτικός ταυτοποιεί τις τρέχουσες στρατηγικές μάθησης των μαθητών για γνώριμα εργασίες.</i>	<i>Εναισθητοποίηση: οι μαθητές ολοκληρώνουν μια εργασία και ταυτοποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν.</i>
<i>Ο εκπαιδευτικός ως μαθητευόμενος γλωσσών: μοιράζεται τις δικές του μαθητικές εμπειρίες και διεργασίες σκέψης.</i>	<i>Παρουσίαση: ο δάσκαλος μοντελοποιεί, κατονομάζει και εξηγεί νέες στρατηγικές· ρωτάει τους μαθητές εάν και πώς τις έχουν χρησιμοποιήσει.</i>	<i>Μοντελοποίηση: ο εκπαιδευτικός μοντελοποιεί και συζητά την αξία των νέων στρατηγικών, δημιουργεί λίστα στρατηγικών για ύστερη χρήση.</i>
<i>Ο εκπαιδευτικός ως εκπαιδευτής μάθησης: εκπαιδεύει τους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης.</i>	<i>Πρακτική: οι μαθητές εφαρμόζουν νέες στρατηγικές· σε ακόλουθες εφαρμογές τους, ο εκπαιδευτικός αραιώνει τις υπενθυμίσεις για να ενθαρρύνει την ανεξάρτητη εφαρμογή των στρατηγικών.</i>	<i>Γενική πρακτική: οι μαθητές εφαρμόζουν νέες πρακτικές σε νέες εργασίες.</i>
<i>Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής: επιβλέπει τα πλάνα μελέτης των μαθητών</i>	<i>Αυτο-αξιολόγηση: οι μαθητές αξιολογούν την χρήση των δικών τους στρατηγικών</i>	<i>Σχεδιασμός δράσης: οι μαθητές θέτουν στόχους και διαλέγουν</i>

και παρακολουθεί τις δυσκολίες τους.	αμέσως μετά την εφαρμογή τους.	στρατηγικές ώστε να του επιτύχουν.
<i>Ο εκπαιδευτικός ως προπονητής:</i> παρέχει συνεχόμενη καθοδήγηση για την πρόοδο των μαθητών.	<i>Επέκταση:</i> οι μαθητές μεταφέρουν τις στρατηγικές σε νέες εργασίες, τις συνδυάζουν σε νέα συμπλέγματα και αναπτύσσουν ένα ρεπερτόριο προτιμώμενων στρατηγικών.	<i>Επικεντρωμένη εφαρμογή:</i> οι μαθητές διεκπεραιώνουν ένα σχεδιασμό δράσης χρησιμοποιώντας επιλεγμένες στρατηγικές· ο εκπαιδευτικός αραιώνει τις παραινέσεις ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν πρακτικές αυτόματα.
	<i>Εκτίμηση:</i> ο εκπαιδευτικός εκτιμά την χρήση των στρατηγικών από τους μαθητές και τον αντίκτυπο που έχουν στην απόδοσή τους.	<i>Αξιολόγηση:</i> ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αξιολογούν την επιτυχία του σχεδίου δράσης· θέτουν νέους στόχους· ο κύκλος επαναξεκινά.

2.2.5.2. Οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης στην υπηρεσία του Κριτικού Γραμματισμού

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί ο κριτικός γραμματισμός ως μία σύνθετη μαθησιακή διαδικασία και να μη θεωρηθεί απλώς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας. Υποστηρίχθηκε, δηλαδή, ότι όσο τα άτομα μαθαίνουν, γίνονται εγγράμματα κι ότι όσο εμπλέκονται σε συζητήσεις για θέματα που τους αφορούν, τόσο πιο εύκολα μπορούν να διατυπώνουν κριτικές ερωτήσεις για να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και για να ανακατασκευάσουν τη γνώση που τους προσφέρεται. Στο πλαίσιο αυτό, όπως υποστηρίχθηκε, τελικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι τα παιδιά να εκπαιδευτούν στη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών ή στρατηγικών, παρά να αποκτήσουν πρόσβαση σ' έναν κόσμο δυνατοτήτων.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει το εύλογο ερώτημα σχετικά με το ποιόν ρόλο μπορεί να διαδραματίζουν οι στρατηγικές γλωσσικής μάθησης σε ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που δεν θέτει την κατάκτησή τους ως κεντρικό σκοπό. Η απάντηση σε αυτό μπορεί να δοθεί πολύ εύκολα βάσει της προβληματικής που αναδείχθηκε προηγουμένως και που αφορά τα χαρακτηριστικά των στρατηγικών, καθώς και τα ευρήματα που αφορούν τη χρήση και διδασκαλία τους. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίχθηκε, οι στρατηγικές δεν εκλαμβάνονται ως εξ' ορισμού καλές ή

βοηθητικές και η χρήση τους αποκτά νόημα μόνον όταν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και τα στυλ των μαθητών κι όταν τίθεται στην υπηρεσία ενός συγκεκριμένου σκοπού. Με λίγα λόγια, ακόμη και οι ερευνητές, που τις καθιέρωσαν στο ερευνητικό τοπίο και έχουν αποδείξει τη σημασία χρήσης τους, δεν τις θεωρούν αυτοσκοπό της μαθησιακής διαδικασίας παρά το μέσον για να επιτευχθούν άλλοι σκοποί. Σε αυτή τη λογική δεν είναι τυχαίο που τα πιο σύγχρονα και δημοφιλή μοντέλα διδασκαλίας επιχειρούν τη διδασκαλία τους παράλληλα με το γλωσσικό μάθημα και θεωρούν λανθασμένη μια αποσπασματική ενασχόληση μαζί τους.

Έτσι, θα τολμούσαμε να πούμε πως σ' ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού η χρήση κι η διδασκαλία στρατηγικών κρίνονται όχι απλά σημαντικές, αλλά απαραίτητες -αν όχι προαπαιτούμενες-, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν κάποια στιγμή να προχωρήσουν σε αποδόμηση των νοημάτων των κειμένων που τους περιβάλλουν και να συμβάλουν στην αλλαγή του περιβάλλοντός τους προς το καλύτερο. Σε αυτή τη διαδικασία, πρωτεύουσας σημασίας θεωρείται η ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών που θα επιτρέψει στα παιδιά να αποκωδικοποιούν τα νοήματα των κειμένων και να χειρίζονται με αποτελεσματικότητα τον έντυπο και μη λόγο. Κυρίως, όμως, τίθεται στο επίκεντρο η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, η χρήση των οποίων θα επιτρέψει στους μαθητές να *«αξιοποιήσουν τη γνώση τους για τον κόσμο, ώστε να καταλάβουν τι ακριβώς περιγράφει ένα κείμενο, αλλά κυρίως να εξάγουν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το πώς μπορούν να κατανοήσουν και να ελέγξουν καλύτερα τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν»* (Paris & Jacobs, 1984 στο Mokhtari & Reichard, 2002, σ. 249). Μόνο μέσω της σταδιακής εξοικείωσης των μαθητών και μαθητριών με τη χρήση απλών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών θα γίνουν οι μαθητές ικανοί να προχωρήσουν σταδιακά στην ερμηνεία και κριτική προσέγγιση κειμένων και να μετατραπεί η τάξη από σύνολο υποκειμένων σε κοινότητα κριτικού γραμματισμού.

3. Παιδική λογοτεχνία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1. Η έννοια της Παιδικής Λογοτεχνίας

Οι απόψεις που έχουν γραφτεί κατά καιρούς σχετικά με το τι ορίζεται ως *Παιδική λογοτεχνία* μαρτυρούν τον διχασμό των υποστηρικτών τους και αναδεικνύουν σύμφωνα με την Κανατσούλη (2002) ότι ο όρος *Παιδική Λογοτεχνία* όπως και ο όρος *Λογοτεχνία* είναι προβληματικός. Από τη στιγμή, μάλιστα, που το νόημα του όρου ποικίλλει από εποχή σε εποχή και από πολιτισμό σε πολιτισμό, ίσως ο σωστότερος τρόπος να φωτιστεί το περιεχόμενό του είναι μέσω της περιγραφής του πεδίου αναφοράς του.

Αρχικά, πάντως, έγινε προσπάθεια η Παιδική Λογοτεχνία να οριστεί συγκριτικά σε σχέση με τη λογοτεχνία των ενηλίκων. Την οριοθέτηση αυτή υποστήριξαν ξεκάθαρα οι θεωρητικοί του *πολυσυστήματος*, οι οποίοι θεωρούσαν ότι η λογοτεχνική παραγωγή είναι ένα πολυσύστημα που υποδιαιρείται σε σύστημα *κανονικό* (αναγνωρισμένο) και σε σύστημα *μη κανονικό* (μη αναγνωρισμένο). Υπάρχουν, δηλαδή, σύμφωνα με αυτούς, κώδικες που πρέπει στην «ενήλικη» (την κανονική) λογοτεχνία να τους σεβόμαστε και σε κάθε άλλη λογοτεχνία να μη μας νοιάζει. Έτσι, στην κατεστημένη και αναγνωρισμένη λογοτεχνία αντιπαρατίθενται άλλα είδη «περιθωριακών» λογοτεχνιών, στα οποία συγκαταλέγεται και η παιδική λογοτεχνία (Moisan, 1992). Στον αντίποδα αυτού, κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η Παιδική Λογοτεχνία «*διαφέρει από τη λογοτεχνία των ενηλίκων στο βαθμό, όχι στο είδος [...] και γράφοντας για παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα ίδια στάνταρ, όπως και στο γράψιμο για ενηλίκους*» (Lukens, *σχ* στο Κανατσούλη, 2002, σ. 24). Με αυτή την άποψη συντάχθηκαν κι άλλοι ερευνητές συμπληρώνοντας το πρόσθετο κριτήριο ότι τα παιδικά βιβλία πρέπει να είναι εύληπτα (Hunt, 1991).

Άλλοι μελετητές απέφυγαν να ορίσουν ολιγόλογα το περιεχόμενο της Παιδικής Λογοτεχνίας και προτίμησαν να καταγράψουν τα σημεία αναγνώρισής της στα βιβλία. Για παράδειγμα, κάποιοι αναφέρουν ότι τα παιδικά βιβλία είναι εν γένει συντομότερα και προτιμούν την ενεργό δράση από τη στασιμότητα, τους διαλόγους και τα γεγονότα από τις περιγραφές και τις ενδοσκοπήσεις· κατά κανόνα οι πρωταγωνιστές είναι παιδιά και η γλώσσα του βιβλίου είναι προσανατολισμένη στη γλώσσα του παιδιού· χρησιμοποιούνται συμβάσεις και η ιστορία εκτυλίσσεται με εμφανείς ηθικές σχηματοποιήσεις, ενώ πολλές φορές περιλαμβάνονται στοιχεία του μαγικού και

φανταστικού (Hunt, 1991). Η Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (1990) αναφέρει ότι ο λόγος που χρησιμοποιούν είναι λιτός· απουσιάζουν οι βωμολοχίες και ο σαρκασμός· οι περιγραφές χαρακτηρίζονται από συντομία· οι χαρακτήρες διαγράφονται χωρίς επιμονή στην ψυχογράφησή τους. Τέλος, ως προς την πλοκή αυτό που ενδιαφέρει κυρίως είναι η κάθαρση και το διάχυτο αίσθημα ότι ο αναγνώστης είναι αντικείμενο αγάπης από τον συγγραφέα.

Με λίγα λόγια, όσοι θίγουν το ζήτημα του τι είναι Παιδική Λογοτεχνία εξετάζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ζητήματα ιδεολογίας, αναφερόμενοι σε αυτά που «θα έπρεπε» ή «θα ήταν καλό» να περιλαμβάνουν τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά. Χαρακτηριστικά, ο Tucker (1976) ζητά από τους συγγραφείς παιδικών βιβλίων να περιορίζονται αναγκαστικά σε ορισμένες περιοχές της εμπειρίας και του λεξιλογίου, ενώ ο Καλλέργης (1989, 1992) εξαίρει την ανάγκη οι συγγραφείς να λάβουν υπόψη τους τη δραστικότητα του ωραίου λόγου και τις ψυχικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας, ώστε να παράγουν κείμενα που πρωτίστως θα προκαλέσουν αισθητικά τους μικρούς αναγνώστες και δευτερευόντως θα περιέχουν κάποια ιδεολογικά μηνύματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «ο λογοτέχνης που αποπειράται να γράψει για παιδιά αυτόματα συνειδητοποιεί την ευθύνη του και προσπαθεί να εκφράσει τον άγγελο και όχι τον δαίμονα που κρύβει μέσα του» (1992, σ. 33).

Οι παραπάνω διατυπώσεις έρχονται να συναντήσουν τις παρατηρήσεις ορισμένων μελετητών της Παιδικής Λογοτεχνίας, ο οποίοι στα παιδικά βιβλία «βλέπουν» κυρίως τους ενήλικες που τα συγγράφουν. Συγκεκριμένα, το παιδικό βιβλίο εξετάζόμενο σε προσωπικό επίπεδο φαίνεται να αποκτά μία νοσταλγική χροιά αναφορικά με τους στυλιστικούς άξονες στους οποίους δομείται, ενώ εξετάζόμενο ως δημόσιο κείμενο αποκτά ξεκάθαρα διδακτικό χαρακτήρα (Jan, 1985 στο Κανατσούλη, 2002). Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η παιδική λογοτεχνία δεν υφίσταται, αφού υπάρχει μόνο προς χρήση των ενηλίκων ή ότι πρόκειται απλά για μία μαζική προσπάθεια να πεισθούν τα παιδιά ότι οφείλουν να ανταποκρίνονται στα ιδεολογικά σχήματα με τα οποία φαντασιακά και εξιδανικευμένα οραματίζονται οι ενήλικοι την παιδική ηλικία (Rose, 1984 στο Κανατσούλη, 2002).

Στη βάση αυτή, ο Hollindale (1997) προσπαθεί να επαναορίσει το αντικείμενο της Παιδικής Λογοτεχνίας εξετάζοντας κατά πόσο τα παιδικά βιβλία αναφέρονται στα πραγματικά βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ή εάν απλώς αναπαράγουν την εικόνα που έχουν οι ενήλικοι στο μυαλό τους σχετικά με την παιδική ηλικία, αγνοώντας

τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους. Για τον σκοπό αυτό, εισάγει την έννοια της «παιδικότητας» (childness), την οποία και ορίζει ως την αυτόνομη φάση στη ζωή του παιδιού, κατά την οποία το τελευταίο πειραματίζεται και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, χάριν του ότι είναι παιδί κι όχι με σκοπό να συλλέξει γνώσεις κι εμπειρίες ώστε να προετοιμαστεί για τον κόσμο των ενηλίκων. Η παιδικότητα, λοιπόν, για τα παιδιά είναι αυτό που βιώνουν και η λογοτεχνία, για να θεωρηθεί παιδική, θα πρέπει απλά να διαβάζεται από εκείνα. Βέβαια, ο Hollindale δεν παραγνωρίζει το γεγονός ότι η παιδικότητα που απεικονίζεται στα παιδικά βιβλία είναι πολλές φορές η παιδικότητα των ενηλίκων, που έχει να κάνει κυρίως με τις αναμνήσεις τους ή με τα ιδανικά και τις προσδοκίες που σχηματίζουν για τα παιδιά τους. Και ότι αυτή η προβολή της πλασματικής παιδικότητας επηρεάζει και την πραγματική παιδικότητα των παιδιών. Καταλήγει, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το *γίνεσθαι* της παιδικής λογοτεχνίας έγκειται ακριβώς στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα εκάστοτε κείμενα, ώστε η παιδικότητα των ατόμων να επηρεάσει την παιδικότητα των κειμένων και αντιστρόφως.

3.1.1. Κριτική της παιδικής λογοτεχνίας

Διάφορες ενστάσεις έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς σχετικά με την ποιότητα (λογοτεχνικότητα, γραφή, σύνθεση, ύφος) της παιδικής λογοτεχνίας, οι οποίες εκκινούν αφενός από την εγγενή αδυναμία του μικρού παιδιού να αποτιμήσει αισθητικά τα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα· αφετέρου από την παρουσία ετερόκλητων παιδικών κειμένων με ελάχιστη ή καθόλου αισθητική αξία και λογοτεχνική αρτιότητα (Καρακίτσιος, 2008). Ο Καρακίτσιος φαίνεται να συντάσσεται με την άποψη της Mercier-Faivre (1999 στο Καρακίτσιος, 2008, σ. 27) ότι η λογοτεχνία για παιδιά είναι μια λογοτεχνία ελάσσων, διότι είναι «*υπό επίβλεψη και εποπτεία, έρμαιο τουλάχιστον τριών διαφορετικών μορφών λογοκρισίας που τραυματίζουν την ίδια την ψυχή της. Η πρώτη μορφή επηρεάζει το περιεχόμενο και το θέμα ή αποφασίζει για το τι θα μιλήσει ή για το τι δεν θα μιλήσει, η άλλη επιτηρεί τις αισθητικές της επιλογές και η τρίτη, που είναι και η πιο πανίσχυρη, είναι ιδεολογικής φύσεως και επιβάλλει το σύστημα των κατεστημένων ή απλά κοινωνικά αποδεκτών αξιών και προτύπων*».

Ωστόσο, ακόμη κι αν η λογοτεχνία δεν θεωρηθεί κατώτερη σε σχέση με τη λογοτεχνία των ενηλίκων, το πρόβλημα παραμένει πως στην κριτική της φαίνεται να

έχει καθιερωθεί μια λογική επιφανειακής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, μοιάζει να έχει διαμορφωθεί μία αντίληψη, η οποία εγκλωβίζει το κείμενο στα όρια της καταλληλότητας και της αποδοχής του από τον αναγνώστη, με βασικό αντίκτυπο τον περιορισμό της ελευθερίας της γραφής και της έκφρασης. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, ένα λογοτεχνικό κείμενο για να μετατραπεί σε παιδικό θα πρέπει να του αφαιρεθούν όλα όσα θα μπορούσαν να απειλήσουν το αποδεκτό σύστημα αξιών, όλα όσα ενδεχομένως προσθέτουν αμφισημία κι ερωτηματικά (Ζερβού, 1993· 1997). Αυτή η λογική, όμως, απειλεί τον ίδιο τον όρο της Παιδικής Λογοτεχνίας αφού όταν η τελευταία αρχίζει να υπακούει στις απαιτήσεις προσαρμογών και διασκευών έναντι της ιδέας του τι είναι και τι ταιριάζει στο παιδί, παύει να είναι λογοτεχνία (Καρακίτσιος, 2008). Όταν, μάλιστα, το λογοτεχνικό κείμενο σταματά να αντιμετωπίζεται ως λογοτεχνικό γεγονός, αλλά θεωρείται ένα εμπορικό προϊόν που υπακούει στη λογική της αγοράς, της ομοιομορφίας και της τυποποίησης, τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο επικίνδυνα (Τζιόβας, 1991 στο Καρακίτσιος, 2008).

Βέβαια, το ότι γύρω από την παιδική λογοτεχνία έχει αναπτυχθεί μία «καλοστημένη» βιομηχανική επιχείρηση, καθιστά επιτακτικότερο από ποτέ το ερώτημα σχετικά με το ποια βιβλία κρίνονται τελικά κατάλληλα για μικρά παιδιά και από ποιους. Η απάντηση είναι δύσκολο να δοθεί, γιατί δεν είναι σαφές αν η «παιδική» λεγόμενη λογοτεχνία παίρνει στα σοβαρά υπόψη της αυτό που δύναται ή επιθυμεί το παιδί ή εάν, αντίθετα, παίρνει κυρίως υπόψη αυτό που επιδιώκει και στοχεύει ο ενήλικος να πετύχει μέσω της λογοτεχνίας για το παιδί, αν, δηλαδή, διαμορφώνει και σχηματίζει εκ των προτέρων το νοητικό σχήμα περί παιδικότητας και παιδικής ηλικίας.

Γενικά, για τους υποστηρικτές της Λογοτεχνικής Κριτικής, ο όρος «κριτική» προσδιορίζεται σε σχέση με τους τρόπους προσέγγισης των παιδικών βιβλίων. Δηλαδή, την κριτική την ασκούν είτε αυτοί που τα χρησιμοποιούν, είτε αυτοί που κατ' επάγγελμα ασχολούνται με αυτά είτε με κριτήρια που ορίζει η Λογοτεχνική Κριτική. Οι πιο σύγχρονοι θεωρητικοί, κριτικοί και ιστορικοί της Παιδικής Λογοτεχνίας, πάντως, φαίνεται να έχουν εγκαταλείψει τον ελιτισμό που χαρακτήριζε τους προκατόχους τους σε σχέση με τα περιεχόμενα των παιδικών βιβλίων και να μετατοπίζουν όλο και περισσότερο το κέντρο βάρους της έρευνάς τους στο τι ζητά το παιδί-αναγνώστης. Άλλωστε, η σύγχρονη τάση θέλει το παιδί –που ασχολείται με τη λογοτεχνία – να ανταποκρίνεται εξίσου με τον ενήλικα στην κριτική της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Ταυτόχρονα, βέβαια, οι σύγχρονοι ερευνητές γνωρίζουν ότι η λογοτεχνική

ανάγνωση των παιδιών διαφέρει από την αντίστοιχη των ενηλίκων και προσπαθούν να μελετήσουν τους τρόπους με τους οποίους συμβαίνει αυτό.

Οι σχετικές μελέτες, λοιπόν, κλίνουν προς μια γενικότερη αμφισβήτηση ή και ανατροπή των στρατηγικών ανάλυσης που ακολουθούν οι ενήλικοι κατά την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας. Αυτή η στάση είναι αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι οι τελευταίοι βασίζονται περισσότερο στην ισχύουσα κουλτούρα, παρά στην κουλτούρα των αρχαίων αναγνωστών για να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους και ότι στοχεύουν στην «ορθή» χειραγώγηση των παιδιών. Για παράδειγμα, αποδεικνύεται ότι η πολύ προφανής διάρθρωση των παιδικών κειμένων (εισαγωγή, κλείσιμο κλπ) δεν είναι ούτε παγκόσμια, ούτε αυτονόητη για τον κάθε αναγνώστη (Fish, χχ στο Κανατσούλη, 2002). Επίσης, οι απόψεις που τείνουν να συνδέουν την ανταπόκριση του παιδιού στη λογοτεχνία με την ηλικιακή εξέλιξη σταδιακά εγκαταλείπονται, αφού παραγνωρίζουν το πεδίο δυνατοτήτων του κάθε ατόμου.

Εν ολίγοις, το προβάδισμα, πια, δίνεται στους αναγνώστες και σε αυτά που οι ίδιοι έχουν να πουν για τη λογοτεχνική τους εμπειρία. Έτσι, δεν είναι τυχαίο που η Rosenblatt μιλά για *συναλλαγή* κι όχι για απλή *αλληλεπίδραση* με το κείμενο και παρόλο που δεν υποτιμά το τελευταίο, τονίζει πως το αναγνωστικό γεγονός καθορίζεται από τους σκοπούς του αναγνώστη κατά την ανάγνωση (1978, στο Πολίτης, 1996). Με τη συγκεκριμένη ερευνητρια συντάσσονται κι άλλοι μελετητές που μελετούν το παιδί ως κριτικό της λογοτεχνίας και δίνουν έμφαση στο ότι η κριτική αρχίζει με την εμπειρία που σταδιακά αποκτά κανείς από τη λογοτεχνία και συμπληρώνεται από την προσωπική ανταπόκριση του καθενός σ' αυτήν. Η τελευταία, φυσικά, επηρεάζεται από τους τρόπους με τους οποίους το παιδί διαβάζει τη λογοτεχνία με την κάθε είδους «συνδρομή» κάποιου ενήλικα. Όπως αναφέρει η Sloan «*η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του παιδιού δεν κερδίζεται με μιας, κερδίζεται με τη μελέτη. Προϋποθέτει την απόκτηση και την καλλιέργεια των γνώσεων βάσει των οποίων κατανοεί το παιδί ότι το λογοτεχνικό έργο είναι περιεχόμενο και φόρμα και ότι το κάθε λογοτέχνημα δεν αποτελεί αυθύπαρκτο συμβάν, αλλά συνδέεται με όλη τη λογοτεχνία. Η ανταπόκριση λοιπόν του παιδιού στη λογοτεχνία είναι εν μέρει αυθόρμητη και εν μέρει καθοδηγούμενη, προφανώς από τον δάσκαλο που το βοηθά να οργανώσει τη δική του λογοτεχνική ανάγνωση*» (1991, στο Κανατσούλη, 2002, σ. 41).

3.1.2. Η Παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση

Κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι ο μικρός αναγνώστης ουσιαστικά δεν «διαβάζει» ποτέ μόνος του, διαβάζει συνήθως επηρεασμένος από τις επιθυμίες του ενήλικα, είτε αυτός είναι ο γονιός, είτε ο δάσκαλος, είτε, με μια άλλη έννοια, ο συγγραφέας που τον καλεί στο λογοτεχνικό ταξίδι. Σε αυτή την παραδοχή, όμως, κρύβονται και οι μεγαλύτερες δυσκολίες πάνω στις οποίες στήνεται όλο το οικοδόμημα της Παιδικής λογοτεχνίας: πρώτον, την αντίφαση του να πρέπει να συναντηθούν ο κόσμος του μικρού παιδιού με τον κόσμο των ενηλίκων, και δεύτερον το «*πώς η Λογοτεχνία, που είναι κατ' εξοχήν χώρος ελευθερίας, θα συνυπάρξει με αυτό που θεωρείται απαραίτητο για τον αποδέκτη αυτής της λογοτεχνίας, την αγωγή*» (Κανατσούλη, 2002, σ. 7).

Με δεδομένο το παραπάνω, το ζήτημα της σχέσης λογοτεχνίας και εκπαίδευσης έχει αναδειχθεί σε αντικείμενο γόνιμου προβληματισμού για έναν ικανό αριθμό νέων και ωριμότερων επιστημόνων, ενώ έχει διαπιστωθεί πως πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που πειραματίζονται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δείχνουν μεγάλη προθυμία να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς, να ανανεώσουν το περιεχόμενο και να εκσυγχρονίσουν τις μεθόδους του μαθήματος της λογοτεχνίας (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2006). Παρόλο που στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν επιχειρείται μια εξαντλητική παρουσίαση των ευρημάτων ή των απόψεων των επιστημόνων σχετικά με τη Διδακτική της Λογοτεχνίας, θίγονται εν συντομία ορισμένα ζητήματα που την αφορούν.

Συγκεκριμένα, η έρευνα σχετικά με το ελληνικό σχολείο έχει δείξει ότι η επαφή του παιδιού με τα λογοτεχνικά κείμενα είναι ποσοτικά περιορισμένη και ποιοτικά υποβαθμισμένη. Η καλλιέργεια, φιλιαναγνωσίας δε, σε μια εποχή που το ίδιο το λογοτεχνικό βιβλίο το αποδυναμώνουν εντελώς τα εξωσχολικά παράγωγά του, καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη, αν όχι αδύνατη (Ζερβού, 2006). Επιπλέον, η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, με τον τρόπο που γίνεται τις περισσότερες φορές, οδηγεί σε μια απομνημόνευση αναφομοιωτών γνώσεων και δεν καλλιεργεί τη συνδυαστική σκέψη και δημιουργική φαντασία. Όλα τα παραπάνω, όμως, είναι που επιβάλλουν τη διδασκαλία της και την καθιστούν ιδανικό τρόπο για την προώθηση της παιδείας. Αυτό δεν οφείλεται, τόσο, στην αισθητική συγκίνηση που μπορεί να προκαλέσει η λογοτεχνία, όσο στο ότι μέσω αυτής το παιδί μπορεί να οδηγηθεί στην

προσέγγιση της γνώσης, καθώς και να εξοικειωθεί με τον επικοινωνιακό και επιστημονικό λόγο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο οφείλει να διδαχθεί η λογοτεχνία, βέβαια, δεν μπορεί να υπακούει στην παραδοσιακή μέθοδο των συγκοινωνούντων δοχείων ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή. Αντίθετα, οφείλει να οδηγήσει σε παρακίνηση των μαθητών με πολύμορφα ερεθίσματα, ώστε αυτοί να αναπτύξουν μία θετική στάση για τη μάθηση και τη γνώση. *«Άλλωστε, το λογοτεχνικό βιβλίο δεν μεταδίδει μόνο πληροφορίες, αλλά προκαλεί την ευχαρίστηση μέσα από την εξερεύνηση των διαφορετικών ατραπών του λαβυρίνθου της γραφής, αλλά και των εικόνων»* (Αναγνωστοπούλου, 2006, σ. 267). Φυσικά, προτού προχωρήσει κανείς στην αναζήτηση αναγνωστικών πρακτικών και διδακτικών μεθόδων της διδασκαλίας, θα πρέπει να περιγράψει το ιδεολογικό πλέγμα το οποίο περιβάλλει το μάθημα της λογοτεχνίας και να ξεκαθαρίσει με ποιον τρόπο οι προτάσεις που θα γίνουν θα το επηρεάζουν ή θα το αμφισβητούν.

Πιο αναλυτικά, η Αποστολίδου (2006) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερις ιδεολογικές συνιστώσες οι οποίες φορτίζουν το μάθημα της λογοτεχνίας και τις οποίες οφείλει να λάβει υπόψη του όποιος επιθυμεί να το διδάξει. Η πρώτη αφορά την *ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος* και σχετικά με αυτήν η Αποστολίδου υποστηρίζει ότι ενώ θεωρητικά θα ήταν λάθος να οριστούν διδακτικοί σκοποί που να το υπερβαίνουν, στην πράξη θα είχε ενδιαφέρον μέσα στις δεδομένες συνθήκες το μάθημα της λογοτεχνίας να προσπαθήσει να ανατρέψει ή έστω να υπονομεύσει κάποια βασικά σημεία του γενικότερου σχολικού ιδεολογικού προσανατολισμού. Η δεύτερη αφορά την *ιδεολογία των κειμένων* και όσες αξίες, στάσεις, νοοτροπίες αυτά περιλαμβάνουν με σαφή ή ασαφή τρόπο. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι τα κείμενα αποκαλύπτουν τις βαθύτερες συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων κι εμπεριέχουν πολυφωνία σε σχέση με τα τεκταινόμενα, άρα μπορεί να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την υποκειμενικότητα των μαθητών. Συντάσσεται, λοιπόν, με την άποψη του Nodelman ότι θα πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος αξιοποίησης της λογοτεχνίας ο οποίος *«να ελαχιστοποιεί κατά το δυνατόν τη δύναμη επιβολής του κειμένου πάνω στον αναγνώστη και να επιτρέπει την ελεύθερη διαπραγμάτευση της υποκειμενικότητάς του»* (1992, στο Αποστολίδου, 2006, σ. 338).

Η τρίτη συνιστώσα σχετίζεται με την *ιδεολογία του ίδιου του λογοτεχνικού συστήματος*, τις εδραιωμένες, δηλαδή, αντιλήψεις σχετικά με το τι αντιπροσωπεύει η λογοτεχνία, πώς είναι συνδεδεμένη με την ιστορία, το έθνος, την κοινωνία κι άρα το

πώς θα πρέπει να διδάσκεται. Η ερευνήτρια σημειώνει πως πολλές φορές η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι δέσμια αντιλήψεων, τις οποίες και αναπαράγει. Για παράδειγμα, άμεσα συνδεδεμένη μοιάζει να είναι η διδασκαλία με την άποψη ότι το κείμενο πρέπει να κρίνεται από κάποιον κριτικό, όπως ακριβώς γίνεται στη δημόσια σφαίρα. Αυτό, όμως, στην τάξη φαίνεται να πραγματοποιείται πάντα από τον εκπαιδευτικό που επιβάλλει τον δικό του τρόπο κριτικής που οι μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν.

Σε σχέση με το παραπάνω βρίσκεται η τέταρτη συνιστώσα, η οποία θίγει το ζήτημα της *υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών και μαθητών* και το πώς αυτές οι δύο συνδυαζόμενες ή αντικρουόμενες διαμορφώνουν την ερμηνεία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Η Αποστολίδου επιμένει πως ο κάθε μαθητής, σε όποια ηλικία κι αν βρίσκεται, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός θα έρχεται σε διάλογο, κι όχι ως μία εύπλαστη μάζα στην οποία θα πρέπει να ασκηθεί συγκεκριμένη επιρροή. Από την άλλη, η υποκειμενικότητα των δασκάλων, σχετίζεται όχι τόσο με τον ρόλο που έχουν επωμιστεί λόγω του επαγγέλματός τους και με το κύρος που λαμβάνουν λόγω αυτού, όσο με τις αντιλήψεις που φέρουν σε σχέση με τους διδακτικούς σκοπούς των μαθημάτων που κάνουν. Αυτοί οι σκοποί δεν ταυτίζονται με τους σκοπούς των αναλυτικών προγραμμάτων και δίνουν διαφορετικό νόημα ακόμη και στις ίδιες διδακτικές μεθόδους. Η Αποστολίδου καταλήγει ότι ως εκπαιδευτικοί *«εκείνο που πρέπει να επιδιώκουμε είναι όχι κάποια αμφίβολη αντικειμενικότητα και αποσιώπηση των αληθινών μας πεποιθήσεων, αλλά αντίθετα την καθαρή έκφρασή τους, αλλά και την ετοιμότητα πρώτοι εμείς να τις θέσουμε σε κριτική και αμφισβήτηση, αν θέλουμε και οι μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους κριτική ικανότητα»* (2006, σ. 340).

Παρόμοια προσανατολισμένη φαίνεται να είναι η πρόταση του Πασχαλίδη (2006, σσ. 322-332) σε σχέση με τη διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας. Ο εν λόγω ερευνητής, μάλιστα, παραθέτει τις βασικές μεθοδολογικές αρχές, οι οποίες κατά την άποψή του πρέπει να διαπνέουν ένα πρόγραμμα Λογοτεχνίας και οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια:

(α) Αποκαθήλωση της λογοτεχνίας από τον θρόνο στον οποίο την τοποθέτησε τόσο η ανθρωπιστική, όσο και η ρομαντική παράδοση, ως της κιβωτού κάποιων οικουμενικών και διαχρονικών ηθικών και αισθητικών αξιών, αντίστοιχα, εστιάζοντας αντίθετα στον πολιτισμικό της χαρακτήρα, στην πολύριξη θεμελίωσή της μέσα στο συνολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

(β) Ριζική αλλαγή στο καθεστώς της ανάγνωσης του κειμένου, προσεγγίζοντάς το ως σύνθετο πολιτισμικό-κοινωνικό κόμβο. Αυτό σημαίνει ότι το κείμενο δεν θεωρείται μια πηγή αυθόρμητης ανάβλυσης κάποιου νοήματος, αλλά τόπος παραγωγής μιας πολιτισμικά και κοινωνικά μεσολαβημένης ερμηνείας.

(γ) Καλλιέργεια πολύμορφων αναγνωστικών δεξιοτήτων, αφού αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι το τι διαβάζουμε αλλά το πώς το διαβάζουμε. Η έμφαση στις αναγνωστικές δεξιότητες, όμως, δεν θα πρέπει να ληφθεί ως ένα μονομερές ενδιαφέρον για την απόκτηση και την εξάσκησή τους, Αντίθετα ο πάγιος παιδαγωγικός στόχος της εγγραμματοσύνης πρέπει να διερευνηθεί σ' εκείνον της *πολιτισμικής εγγραμματοσύνης* και η καλλιέργεια της τελευταίας πρέπει να γίνεται μέσα στο πλαίσιο μιας κριτικής προοπτικής.

(δ) Διεύρυνση του περιεχομένου του μαθήματος της λογοτεχνίας, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν κείμενα που είναι παραδοσιακά αποκλεισμένα από τον κυρίαρχο ελληνοκεντρισμό και ευρωκεντρισμό εξαιτίας της μη κανονικής ιθαγένειάς τους.

(ε) Αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού, ώστε ο τελευταίος να πάψει να αποτελεί ερμηνευτική αυθεντία. Στόχος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού «να γίνει ο ρόλος εκείνου που μαθαίνει, εκείνου που δεν διδάσκει παρά τον τρόπο που μαθαίνει» (Felman, 1982 στο Πασχαλίδης σ. 329).

(στ) Μεταφορά του μαθητικού λόγου στο επίκεντρο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης. Τα κείμενα των μαθητών πρέπει να ακουστούν, να διαβαστούν και να ερμηνευθούν μέσα στην τάξη με την ίδια επιμέλεια και μεθοδικότητα που επιφυλάσσουμε για τα πιο διακεκριμένα από τα λογοτεχνικά μας κείμενα.

(ζ) Κατάργηση των τακτικών που τονίζουν την απειρία παρά την εμπειρία των μαθητών, την άγνοια παρά τη γνώση τους και αντιστροφή των παραπάνω όρων, ώστε η *πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία* των μαθητών να αποτελεί τον πιο σημαντικό παιδαγωγικό πόρο της εκπαίδευσης.

(η) Έμφαση στο παρόν και απομάκρυνση από την παρελθοντολογία και νοσταλγία, που αφήνει τους μαθητές αβοήθητους μέσα σ' ένα παρόν που τους μοιάζει ολοένα πιο δυσνόητο, αλλά και πιο ασήμαντο.

(θ) Έμφαση στη διαπολιτισμικότητα κι επικέντρωση στην αλληλοκατανόηση και την αλληλογονιμοποίηση μεταξύ των πολιτισμών, καθώς και τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας που όχι μόνον αναγνωρίζει την ετερότητα και

τη διαφορά, αλλά και την ενσωματώνει ως αναγκαίο όρο της ζωτικότητας και της δυναμικής της.

3.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα

Το φαινόμενο της συμβίωσης των διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο δεν είναι νέο. Αντιθέτως, η ανθρώπινη ιστορία είναι μία συνεχής ιστορία μετακινήσεων, μετεγκαταστάσεων, επεκτάσεων και «κατοχών», δραστηριότητες που πάντοτε δημιουργούσαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις (Τσιάκαλος, 2000).

Βέβαια, στο παρελθόν τα νεωτερικά κράτη λειτούργησαν με τη λογική της ομογενοποίησης, διαδικασία που αφορά την *«ένταξη των μελών ή μέρους των μελών μιας κοινωνίας σε “συμπαγείς” ομάδες, έχοντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένα κοινωνικά-δομικά κριτήρια, όπως ο πολιτισμός, η γλώσσα, ή/και η θρησκεία»* (Γκόβαρης, 2001, σ.29). Δηλαδή, με όχημα την ιδέα ενός αδιάσπαστου έθνους-κράτους και με όπλο την εκπαίδευση, τα ζητήματα της ετερότητας είτε αποσιωπήθηκαν, είτε περιορίστηκαν ως προς τον τρόπο διαχείρισής τους στο πλαίσιο των διαφόρων κρατικών συνόρων. Έτσι υιοθετήθηκε ένας διαφορετικός τρόπος υπαγωγής τους, ώστε να εξυπηρετούνται οι εκάστοτε κυβερνήσεις και καταστάσεις. Στο παραπάνω πλαίσιο ακόμη κι η όποια προσπάθεια διαφοροποίησης (ετερογενοποίησης) έγινε μετά από ‘φιλτράρισμα’ κι αυστηρό έλεγχο. Έτσι ορίστηκαν το «ενιαίο» και το «διαφορετικό», γεγονός που οδήγησε στην κατασκευή μειονοτήτων και κοινωνικών ανισοτήτων. Πάντως με τις παραπάνω τακτικές εξασφαλίστηκε μία περίοδος ψευδούς «ηρεμίας» πέντε περίπου αιώνων (Νικολάου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί πως το σημαντικότερο που επιδιώχθηκε μέσω της εκπαίδευσης ήταν η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας ως αυτονόητης αποτύπωσης της εθνικής ομοψυχίας και συνοχής (Αβδελά, 1998).

Στον αντίποδα αυτής της πλάνης τοποθετείται, ωστόσο, η σύγχρονη σκέψη που λαμβάνει ως δεδομένη την πολιτισμική ετερότητα, στη λογική ότι κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος του, αλλά ότι όλοι αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Συνεπώς, εκείνο που μας ωθεί πλέον να εστιάσουμε στο φαινόμενο της μετανάστευσης και της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών ατόμων σε ένα μέρος, δεν είναι μόνο τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που έχουν ανακύψει, αλλά ο τρόπος με τον οποίο αυτά επιδρούν στο φάσμα των διαπροσωπικών σχέσεων, αφού το κάθε άτομο εκλαμβάνεται

πια ως ενεργός φορέας των κοινωνικών και πολιτισμικών προσδιορισμών του. Με απλά λόγια θεωρούμε πως το κάθε άτομο συναλλάσσεται δυναμικά με τα στοιχεία του περιβάλλοντός του, αναιρώντας την πολιτισμική στασιμότητα και καταρρίπτοντας ως ανέφικτη την ιδέα της ομογενοποίησης.

Ωστόσο, αυτή η νέα ασταθής πραγματικότητα βαραίνει τον ρόλο του σχολείου, αφού είναι εκείνο που καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής. Το γεγονός, όμως, ότι το σχολείο είναι κομμάτι της κοινωνίας που αλλάζει με τη μεγαλύτερη δυσκολία, δημιουργεί έναν λόγο αμφισβήτησής του. Τη στάση αμφισβήτησης ενισχύουν και οι διαμαρτυρίες εναντίον των εκπαιδευτικών που θεωρούνται υπεύθυνοι για την πτώση του επιπέδου, την ανεπάρκεια και την κακή λειτουργία του σχολικού θεσμού (Νικολάου, 2011).

Η απάντηση στα ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορεί το σχολείο να διαχειριστεί την υπάρχουσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα δίνεται μέσω της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι έννοιες της «διαπολιτισμικότητας» και της «πολυπολιτισμικότητας» στην εκπαίδευση είναι όροι διεθνείς και πλατιά χρησιμοποιούμενοι, που, όμως, δεν είναι πάντα διακριτοί εννοιολογικά. Όπως διατυπώνει ο Porcher «*το διαπολιτισμικό δεν είναι ταυτόσημο νοηματικά με το πολυπολιτισμικό*» (στο Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Άλλοι περιορίζουν τη χρήση του όρου διαπολιτισμικότητα στο επίπεδο της εκπαίδευσης, ενώ για την περιγραφή της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμικότητα. Τελικά φαίνεται πως η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, η καλλιέργεια δηλαδή της νοοτροπίας της αποδοχής της διαφορετικότητας (Μάρκου, 1998).

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πάντως, οι Grand, Sleeter και Anderson την περιγράφουν ως την εκπαίδευση που παρέχεται πρωτίστως σε όσους είναι πολιτισμικά διαφορετικοί (άρα και των μεταναστών) αλλά και σε όλους τους μαθητές με στόχο την οικοδόμηση θετικών σχέσεων ανάμεσα σε εκείνους και όσους προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Συνεπώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε το τελευταίο να αντανakλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες των μελών της κάθε ομάδας. Η κουλτούρα τους λαμβάνεται υπόψη από το διδακτικό υποστηρικτικό υλικό και ο τρόπος εκπαίδευσής τους προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους εμπειρίες και συνήθειες (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Δεν είναι τυχαίο ότι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα και με τον Helmut Essinger είναι οι εξής: Πρώτον η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy). Μέσω της ενσυναίσθησης προσπαθούμε να κατανοήσουμε, να δούμε και να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας απέναντι στα προβλήματα και στις καταστάσεις που βιώνουν οι άλλοι. Δεύτερον η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, εννοώντας την προώθηση παροχής ίσων ευκαιριών και την κατάργηση οποιονδήποτε διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων (Νικολάου, 2000). Τρίτον η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Για την καλλιέργεια και υιοθέτηση του διαπολιτισμικού σεβασμού απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής παράδοσης της κάθε πολιτιστικής ομάδας. Τέταρτον η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου και της επικοινωνίας μεταξύ των λαών διαφορετικής προέλευσης καταρρίπτονται στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην αμοιβαία αποδοχή, την ισοτιμία των διαφορετικών πολιτισμών και των λαών τους (Νικολάου, 2000, Μάρκου, 1998).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί πως κάποιοι ερευνητές αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ευκαιρία για κριτική και αποδόμηση του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου του έθνους-κράτους της νεωτερικής εποχής. Με αυτή την άποψη συντάσσεται και ο Γκότοβος, που αναρωτιέται *«μήπως, τελικά, διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εφαρμογή εκείνης της κριτικής παιδαγωγικής που αμφισβητεί τη μυθολογία πάνω στην οποία στηρίζονται οι φαντασιώσεις για τις ουσιαστικές πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μεν και τους δε;»* (2002, σ.71).

3.2.1. Παιδική λογοτεχνία και διαπολιτισμικότητα

Η λογοτεχνία είχε από πάντα, και συνεχίζει να έχει, ουσιαστικό ρόλο στη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών. Τα διαφορετικά ήθη, τα αλλότρια πολιτισμικά στοιχεία και οι ανοίκειες καταστάσεις και συνθήκες, και ακόμη, η μορφή του «Άλλου», του μη δικού μας, του ξένου, απασχόλησαν, ως λογοτεχνικά θέματα ή μοτίβα, λαϊκούς μύθους και αφηγήσεις. Ειδικά σήμερα, όμως, που η κινητικότητα μεγάλων εθνοτικών ομάδων οι οποίες, για οικονομικούς ή πολιτικούς λόγους, έχουν μεταναστεύσει στις δυτικές κοινωνίες κι έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μια νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η Λογοτεχνία δεν μπορεί να μείνει αμέτοχη. Αναπόφευκτα λόγω της

κοινωνικής λειτουργίας της, αναγνωρίζει και καταγράφει στις σελίδες της αυτή την αλληλεπίδραση. Άρα, η Λογοτεχνία είναι πολυπολιτισμική, αφού αφορά (έστω κάποια κείμενα από όσα ανήκουν στο ευρύ φάσμα της) τη γνωριμία και άρα την κατανόηση διαφορετικών εθνοτικών, φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων (Γαβριηλίδου, 2009).

Η παραπάνω διαπίστωση μεταφέρεται, βέβαια, και στο πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας, ωστόσο παραμένει το ερώτημα, εάν η Παιδική λογοτεχνία είναι διαπολιτισμική. Εξετάζοντας λίγο πιο προσεκτικά το περιεχόμενο που αποδίδεται στον συγκεκριμένο όρο, στο λογοτεχνικό περιβάλλον του, αποδεικνύεται ότι δεν περιορίζεται μόνο στη γνωριμία των διάφορων ομάδων, παρά επεκτείνεται και στην επικοινωνία με κάθε είδους νέα θέματα, νέες απόψεις και ιδέες, πολιτιστικά συστήματα, νέες τεχνικές αφήγησης. Υπό αυτή την οπτική, *«η παιδική λογοτεχνία είναι εγγενώς διαπολιτισμική επειδή απευθύνεται στο παιδί αναγνώστη- του οποίου η ιδέα για τον κόσμο του είναι υπό διαμόρφωση- και του προβάλλει ένα πλήθος από ιδεολογίες, εικόνες, πληροφορίες, προτάσεις, τεχνικές, στιλιστικές αποχρώσεις»* (Γαβριηλίδου, 2009, σ. 2). Μάλιστα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η διαπολιτισμική λειτουργία δεν αποτελεί μόνο μία από τις κύριες λειτουργίες της λογοτεχνίας, που μπορεί να εκπληρωθεί ή όχι, αλλά έναν βασικό στόχο της.

3.2.2. Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία ως εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ακόμη κι αν η Παιδική Λογοτεχνία θεωρείται εγγενώς διαπολιτισμική, υπάρχουν κάποια είδη κειμένων που, όπως προαναφέρθηκε, αναφέρονται με άμεσο τρόπο στις φυλετικές ή εθνικές μειονότητες που είναι διαφορετικές πολιτισμικά. Τα κείμενα αυτά ανήκουν στην λεγόμενη πολυπολιτισμική λογοτεχνία που η Harris ορίζει ως *«τη λογοτεχνία που επικεντρώνεται στους έγχρωμους ανθρώπους, στις θρησκευτικές μειονότητες, στις τοπικές κουλτούρες, στους ανθρώπους με αναπηρίες και στους ηλικιωμένους»* (1992, στο Norton, 2006 σ. 531).

Όπως αναφέρει η Norton (2006) πολλοί από τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας. Για παράδειγμα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποκαταστήσει τα πολιτισμικά δικαιώματα δίνοντας έμφαση στην πολιτισμική ισότητα και τον σεβασμό, μπορεί να διευρύνει τις προσωπικές ιδέες των μαθητών και να διδάξει τον σεβασμό για διάφορες κουλτούρες, ενώ διδάσκει βασικές ικανότητες. Οι στόχοι

αυτοί για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζουν ομοιότητες με τους ακόλουθους στόχους του Συνεδρίου του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού που παρατίθενται από τον Kobus (1992 στο Norton, 2006): (α) κατανόηση και σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού, (β) σεβασμός και ανεκτικότητα των πολιτισμικών διαφορών, συμπεριλαμβανομένης και της διαφορετικότητας στο γένος, τη γλώσσα, τη φυλή, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την περιοχή και τις αναπηρίες, (γ) κατανόηση και σεβασμός για τα παγκόσμια ανθρώπινα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, (δ) προετοιμασία των παιδιών για υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, (ε) γνώση των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της λήψης προοπτικής και των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων προκειμένου να διασφαλιστεί η κατανόηση, η ειρήνη, η ανεκτικότητα και η φιλία ανάμεσα στους ανθρώπους και τις ομάδες.

Βέβαια, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση και σεβασμό για τα άτομα από άλλες κουλτούρες, χρειάζεται να τους δοθούν πολλές ευκαιρίες ανάγνωσης κι ενασχόλησης με πολυπολιτισμικά κείμενα. Ακόμη κι έτσι να είναι, όμως, δεν είναι απαραίτητο ότι όλα τα βιβλία και ο τρόπος που προσεγγίζουν την πολιτισμική ετερότητα, συμβάλλουν θετικά ώστε οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που τέθηκαν παραπάνω να καλυφθούν, αλλά και να συναντήσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο λόγος είναι ότι, πέρα από το προφανές περιεχόμενο, που κατατάσσει ορισμένα κείμενα στην υπό μελέτη αφηγηματική κατηγορία, αυτό που διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο σε σχέση με την επιτέλεση ή όχι των διαπολιτισμικών τους στόχων είναι ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τις συνθήκες που περιγράφουν. Ειδικότερα αυτό ισχύει για την παιδική λογοτεχνία, επειδή κινείται ανάμεσα στην ψυχαγωγία και την εκπαίδευση κι έχει αναλάβει τον ειδικό ρόλο να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των μικρών αναγνωστών και να τους προετοιμάσει για την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα την οποία θα κληθούν να αντιμετωπίσουν (Γαβριηλίδου, 2009). Στο πλαίσιο αυτής της λογικής δεν είναι τυχαίο που τα πολυπολιτισμικά ή διαπολιτισμικά βιβλία (εφεξής θα χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι) έχουν τεθεί στο επίκεντρο της προσοχής των θεωρητικών και κριτικών της Παιδικής λογοτεχνίας. Η προβληματική γύρω από αυτό το ζήτημα αναπτύσσεται στη συνέχεια.

3.2.3. Κριτική Αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας

Τα τελευταία χρόνια, έχει κάνει την εμφάνιση του στην ελληνική αγορά πλήθος παιδικών βιβλίων που χαρακτηρίζονται ως «διαπολιτισμικά» και τα οποία θεωρούνται κατάλληλα για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης. Παρόλο που τα παιδικά βιβλία αυτής της κατηγορίας τείνουν να κατακλύσουν την αγορά με τους ρυθμούς που εμφανίζονται, η πιο προσεκτική μελέτη τους έχει αποκαλύψει μια σειρά από αδυναμίες. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2009), τα εν λόγω κείμενα υστερούν ποιοτικά κι αυτό αποδίδεται στην επιθυμία τους να προβάλλουν έντονα και χωρίς να υπάρχει καμία αμφιβολία τα «προοδευτικά» ιδεολογικά τους μηνύματα. Πιο συγκεκριμένα, υποταγμένα στη λογική του διδακτισμού, τα «διαπολιτισμικά» βιβλία κατασκευάζουν την ιδεολογία τους χρησιμοποιώντας προφανείς αφηγηματικές κατηγορίες όπως είναι το θέμα, η πλοκή και οι χαρακτήρες. Αντίθετα, δεν λαμβάνονται τόσο υπόψη ή αγνοούνται τελείως στοιχεία όπως η γλώσσα, η φωνή, η οπτική γωνία και η ιδιότητα του ανοικτού ή εγγράψιμου, τα οποία συνήθως ευθύνονται για υφέρποντα μηνύματα και για τη διαμόρφωση του τελικού ιδεολογικού στίγματος της ιστορίας.

Η Γιαννικοπούλου τονίζει πως η συνολική εξέταση των ‘διαπολιτισμικών’ παιδικών βιβλίων που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά δείχνει πως η διαμόρφωση της ιδεολογίας τους αποτελεί συνισταμένη τόσο των άμεσων όσο και των έμμεσων μηνυμάτων του κειμένου. Έτσι, είναι πολύ πιθανό κάποια βιβλία που με εμφανή και προφανή τρόπο διακηρύσσουν την διαπολιτισμική τους λειτουργία (μέσω του τίτλου, του θέματος, της πλοκής και των χαρακτήρων) στην πραγματικότητα να μην επιτυγχάνουν την κατασκευή αντίστοιχων ιδεολογιών, επειδή στα υπόλοιπα αφηγηματικά τους στοιχεία (γλώσσα, φωνή του αφηγητή, οπτική γωνία και το γεγονός ότι είναι κλειστά) ενυπάρχουν ρατσιστικά μηνύματα. Εν τέλει, δηλαδή, τα έμμεσα μηνύματα τέτοιων βιβλίων μπορεί να έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα άμεσα ιδεολογικά τους μηνύματα –ή με τις διακηρύξεις περί διαπολιτισμικότητας που υπάρχουν στα εξώφυλλά τους.

Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη ερευνήτρια διαχωρίζει τις αφηγηματικές κατηγορίες σε εκείνες που περνούν άμεσα ιδεολογικά μηνύματα και σ’ εκείνες που περνούν έμμεσα μηνύματα. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν κυρίως το θέμα, η πλοκή και η επιλογή χαρακτήρων. Σχετικά με το θέμα αναφέρει πως τα διαπολιτισμικά βιβλία παρουσιάζουν στο σύνολό τους μια κοινωνία ατόμων, εντοπίζουν εκείνον που είναι διαφορετικός κι επικεντρώνονται στη ζωή του. Έμμεσα το κρίνει αυτό αρνητικά καθώς

παραθέτει κι αξιολογεί ως καταλληλότερα βιβλία που είτε χρησιμοποίησαν μεταφορές ενός θεωρητικού στοχασμού (π.χ. salad bowl), είτε πρωτοτύπησαν χρησιμοποιώντας απλές εικόνες της καθημερινής ζωής όπως αυτή ενός παπλώματος ('patchwork quilt') για να βασίσουν το θέμα τους. Όπως και να 'χει καθιστά ξεκάθαρο πως βιβλία αυτής της κατηγορίας επιτρέπουν τη «διακριτή συνύπαρξη» κι αρνούνται την «ομογενοποιητική αφομοίωση».

Όσον αφορά στην πλοκή, δεν δίνει καθόλου ελαφρυντικά σε σχέση με το γεγονός πως είναι τυποποιημένες οι ιστορίες που κυκλοφορούν. Έτσι, ο διαφορετικός για να ενταχθεί πρέπει είτε να μεταμορφωθεί σε σωτήρα της κοινότητας, είτε να απαρνηθεί την ταυτότητά του και να γίνει όμοιος με την κυρίαρχη ομάδα (βλέπε Ασημόπαπο). Διαφορετικά, γίνεται αποδεκτός μόνο από τους ομοίους του. Η Γιαννικοπούλου, όμως, στέκεται κριτικά και απέναντι σε εκείνα τα βιβλία που υπεραπλουστεύουν τα πράγματα και στα οποία φαίνεται να αρκούν τα λόγια ενός σοφού για να αποδεχτεί η υπόλοιπη ομάδα τον Άλλο. Με την άποψη αυτή συντάσσεται και η Καλογήρου (2008) που αναφέρει πως θέλοντας οι συγγραφείς να δώσουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς προς τους νεαρούς αναγνώστες, ωραιοποιούν την πραγματικότητα και εξωραΐζουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει, η πραγματικότητα είναι πολύ σκληρή για να διδαχθεί στα παιδιά πως οι συγκρούσεις λύνονται με την παρέμβαση ενός γνώστη και πως η αποδοχή γίνεται αυτόματα.

Η επιλογή των χαρακτήρων, επίσης, κρύβει παγίδες καθώς ο διαφορετικός, οφείλει να μην είναι διαφορετικός, αλλά συνήθως είτε είναι αδιάφορος χαρακτήρας είτε είναι πολύ καλός και καταξιωμένος. Έτσι, επιχειρείται συνήθως μια διδακτική πρακτική του τύπου πως όποιοι υποστηρίζουν τον ξένο είναι καλοί ενώ οι ρατσιστές είναι κακοί. Αυτό συνήθως έχει αρνητικά αποτελέσματα γιατί αφενός αποσιωπά τις ρατσιστικές αντιλήψεις που όλοι μπορεί να κουβαλούμε, αφετέρου χρεώνει στα άτομα συμπεριφορές που τις κουβαλούν αιώνια.

Προχωρώντας, η Γιαννικοπούλου κάνει λόγο για όλες εκείνες τις αφηγηματικές κατηγορίες μέσω των οποίων δίνονται έμμεσα μηνύματα και στις οποίες πρέπει να δίνουμε σημασία. Συγκεκριμένα, τονίζει πως συχνά ο γλωσσικός ρατσισμός είναι εκείνος που 'φορτίζει' με συγκεκριμένα αρνητικά χαρακτηριστικά το διαφορετικό άτομο και τα οποία δεν μπορεί εύκολα εκείνο να αποβάλει άπαξ και του αποδοθούν. Από την άλλη, θεωρεί πως η υιοθέτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών σε ένα βιβλίο,

ενώ οφείλεται σε αγνά κίνητρα, μπορεί να υποδηλώνει ρατσισμό, αφού συνήθως είναι η ξένη γλώσσα εκείνη που ακολουθεί την ελληνική.

Και η φωνή του αφηγητή, όμως, και η οπτική γωνία από την οποία βλέπουμε τα πράγματα κατά την αφήγηση καθορίζουν την έμμεση ιδεολογία του κειμένου. Συνήθως, λείπει η *οπτική από μέσα* και το κείμενο παύει να είναι πολιτισμικά αυθεντικό. Αντίθετα, ο Άλλος παρουσιάζεται πάντοτε μέσα από τα μάτια κάποιου εκπροσώπου της κυρίαρχης ομάδας, όπως είναι και ο συγγραφέας, κι αυθόρμητα πραγματοποιείται η κατασκευή του ίδιου αλλά και της δικής του άποψης για την πραγματικότητα μέσα από τον «φιλάρεσκο ναρκισσισμό του Εμείς».

Τέλος, αναφερόμενη σε βιβλία ανοικτά και κλειστά η συγγραφέας τονίζει πως τελικά είναι η δυνατότητα που δίνει το βιβλίο στον αναγνώστη, ώστε να εγγράψει τη δική του εκδοχή των πραγμάτων εκείνη που καθορίζει το πόσο διαπολιτισμικό είναι. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο κείμενα που μοιάζουν ρατσιστικά (π.χ. «Το κομμάτι που λείπει συναντά το μεγάλο Ο») να είναι πολύ ανοικτά και κείμενα που θεωρούνται κατάλληλα για την αντιρατσιστική εκπαίδευση να αποθαρρύνουν τον αναγνώστη να εγγράψει τη δική του εκδοχή σε αυτά.

Γενικά, πάντως, τα τελευταία χρόνια η ακαδημαϊκή έρευνα έχει επικεντρωθεί γύρω απ' την παιδική λογοτεχνία δίνοντας σημασία στον τρόπο που αναπαράγονται, ιδιαίτερα μέσα σε σύγχρονα κοινωνικά μυθιστορήματα, τα στερεότυπα για τους ρόλους και τις ιδιότητες του χαρακτήρα των δύο φύλων, καθώς επίσης στον τρόπο που διακρίνονται οι ρατσιστικές προκαταλήψεις. Έτσι, η αμερικανική και αγγλική θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας αναφέρεται σε μια λογοτεχνία που θέλει να αποφύγει την στερεότυπη, τη ρατσιστική αντιμετώπιση και γι' αυτό οφείλει να προσέξει κάποια σημεία: να διαφυλάττει την πολιτιστική ταυτότητα των μειονοτήτων, να ωθεί τον αναγνώστη – μέλος μειονοτήτων, σε ρόλους πιο δημιουργικούς για τη δόμηση της κοινωνίας, να σέβεται την κάθε γλώσσα και γλωσσικό ιδίωμα και να εμβαθύνει στα πραγματικά προβλήματα της μειονότητας. Εάν, για παράδειγμα, ένας αλλοδαπός θέλει να μάθει άπταιστα αγγλικά για να γίνει ένας αληθινός Άγγλος, τότε αυτή η προοπτική του βιβλίου είναι η προοπτική ενός Άγγλου, όχι ενός μη Άγγλου (Κανατσούλη, 2002).

Νεότεροι μελετητές εντάσσουν τη συζήτηση των δεδομένων μιας λογοτεχνίας που τείνει να είναι ρατσιστική σε ένα πολύ ευρύτερο πλαίσιο. Οι Manna και Brodie

(1992, στο Κανατσούλη 2002) θέτουν τα βασικά ερωτήματα πάνω στα οποία θεμελιώνεται μια λογοτεχνία που θέλει να σέβεται την πολιτισμική διαφορετικότητα:

(α) Τι είδους εικόνες και μηνύματα μεταδίδει η λογοτεχνία στα παιδιά για τις εμπειρίες των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες και σύνολα;

(β) Ποιες όψεις της κουλτούρας, αξίες, πεποιθήσεις, σχέσεις, γλώσσα, ιστορία και παραδόσεις απεικονίζονται στη λογοτεχνία για παιδιά;

(γ) Μπορούν, άραγε, συγγραφείς και εικονογράφοι να αποδώσουν με αυθεντικό τρόπο μια κουλτούρα που δεν είναι δική τους;

(δ) Μπορεί η λογοτεχνία να ενθαρρύνει τους νέους να γίνουν πιο ευαίσθητοι σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα που αφορούν οποιαδήποτε πολιτισμική ομάδα;

Προκειμένου, λοιπόν, να αναδειχθεί η προβληματική γύρω από το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας -ή μη- των παιδικών βιβλίων θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, έτσι όπως αυτό επιχειρείται μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, σε σχέση με το τι είδους μηνύματα μεταδίδει η λογοτεχνία για τις εμπειρίες ατόμων άλλων πολιτισμικών ομάδων, κοινή παραδοχή είναι πως τα κείμενα που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά, στην πλειοψηφία τους αποσιωπούν τις ζωές των ανθρώπων πριν αυτές αρχίσουν να επηρεάζουν την κυρίαρχη ομάδα (Γιαννικοπούλου, 2009). Την άποψη αυτή ενισχύει η Ματθαίου (2006) λέγοντας πως ο Άλλος παρουσιάζεται αποκομμένος από τις πολιτισμικές του καταβολές, χωρίς εθνικές ρίζες, οι λόγοι που τον οδήγησαν στη μετανάστευση αποσιωπώνται και τα προβλήματά του μοιάζουν να μην αφορούν κανέναν άλλο πέραν από τον ίδιο. Αντίθετα, τα προβλήματά του ενδιαφέρουν πάντοτε σε σχέση με Εμάς. Ο Άλλος δεν υφίσταται χωρίς την ύπαρξη της κυρίαρχης ομάδας ούτε φυσικά και όταν απομακρυνθεί από αυτήν. Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός πως σχεδόν πάντοτε ο διαφορετικός παρουσιάζεται μέσα από τα μάτια κάποιου εκπροσώπου της κυρίαρχης ομάδας και πως κι ο ίδιος ο συγγραφέας είναι εκπρόσωπος της ίδιας ομάδας. Λείπει, δηλαδή, η *οπτική από μέσα* (ερώτημα γ).

Αναφορικά με ποιες αξίες, πεποιθήσεις, ποια γλώσσα, ιστορία και παραδόσεις παρουσιάζονται στα παιδικά διαπολιτισμικά βιβλία, συνήθως παρατηρείται η προβολή, για ακόμη μία φορά, της κυρίαρχης ομάδας. Πολύ συχνά, άλλωστε, η παιδική λογοτεχνία, παρακινούμενη από την εξωκειμενική κοινωνική πραγματικότητα, προτείνει την αφομοίωση του διαφορετικού και ανοίκειου. Η αφομοιωτική αυτή

διάθεση, προωθεί την επίσημη γλώσσα και το επίσημο σύστημα πολιτισμικών αξιών, ώστε οι διαφορετικοί να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό, αποκομμένοι όμως τελείως από το πολιτισμικό τους παρελθόν (Κουζέλη, 2007). Ωστόσο, αυτή η διάθεση, ιδεολογικά τουλάχιστον, τείνει στη μη αποδοχή της ετερότητας και εμμέσως δηλώνει προκατάληψη, εθνοκεντρισμό και δυσπιστία σε κάθε έναν που είναι διαφορετικός (Γαβριηλίδου, 2009). Πρόκειται για πολιτισμική ομογενοποίηση που οδηγεί στην απώλεια της διαφορετικότητας (Καστελλάνου, 2001).

Φυσικά, και λαμβάνοντας υπόψη τα όσα προαναφέρθηκαν για τη σχέση εκπαίδευσης και λογοτεχνίας, η τελευταία μπορεί να παίξει τεράστιο ρόλο σε σχέση με τη διαμόρφωση της ιδεολογίας των ατόμων. Αυτό που έχει βαρύνουσα σημασία, όμως, είναι ο τρόπος, με τον οποίο η λογοτεχνία διαχειρίζεται τους διαπολιτισμικούς ήρωες, αλλά και το κατά πόσον τέτοια κείμενα τίθενται υπό επεξεργασία υπό τη σκέπη μιας κριτικής προσέγγισης, που θα αναδείξει τις αδυναμίες τους και θα εκθέσει τις κρυμμένες ιδεολογίες τους. Από τη στιγμή, μάλιστα, που οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας την αδυναμία τους να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας μαθητών τους (είτε λόγω του ότι οι ίδιοι δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για κάποια ζητήματα είτε γιατί οι απόψεις των άλλων παιδιών και γονιών είναι παγιωμένες), καταφεύγουν συνειδητά στη χρήση ‘διαπολιτισμικών’ βιβλίων, καθίσταται επιτακτική η μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, ώστε οι τελευταίοι να έρθουν αντιμέτωποι με τις επιλογές και –γιατί όχι- να τις αναθεωρήσουν.

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό οι ενήλικες, ως γονείς, ως εκπαιδευτικοί, αλλά και ως καταναλωτές γενικότερα, να έχουν υπόψιν τους ότι οφείλουν να στέκονται κριτικά απέναντι στα βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο και προτείνονται ως διαπολιτισμικά. Τόσο στην ξένη όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα αξιόλογων μελετών και θεωρητικών κειμένων που αναφέρονται στη διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, τη σχέση λογοτεχνίας και ετερότητας ή στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του Άλλου, του διαφορετικού, του ξένου. Όπως πολύ σωστά αναφέρει η Καλογήρου (2008) «η σύγχρονη κριτική του παιδικού βιβλίου δεν παύει να αναστοχάζεται πάνω στο πολυεπίπεδο ζήτημα του ρατσισμού και να εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία απογυμνώνει τα ρατσιστικά στερεότυπα, αντιτάσσεται στην κοινωνική βία του στιγματισμού των ανθρώπων και ανασκευάζει τη

δυσπιστία απέναντι στην ετερότητα». Το ίδιο, λοιπόν, θα πρέπει να κάνουν και όλοι σε προσωπικό επίπεδο.

4. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Ας γίνουμε κριτικοί αναγνώστες»

Όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, η απάντηση στα ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορεί το σχολείο να διαχειριστεί την υπάρχουσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, δίνεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, και καθώς η ελληνική κοινωνία γίνεται πολυπολιτισμική, πλήθος παιδικών βιβλίων που διαφημίζονται ως διαπολιτισμικά κατακλύζουν την εκδοτική αγορά. Ωστόσο, τα προβαλλόμενα ως διαπολιτισμικά βιβλία, προορισμένα καθώς είναι να αποτελέσουν κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης, πολλές φορές υποτάσσονται σε ένα πνεύμα διδακτισμού και επιχειρούν με τρόπο σαφή και άμεσο να επικοινωνήσουν τις διακηρύξεις τους. Καταφεύγουν, έτσι, στην κατασκευή της ιδεολογίας τους μέσω συγκεκριμένων αφηγηματικών κατηγοριών, όπως είναι το θέμα, η πλοκή και οι χαρακτήρες, ενώ δείχνουν να αγνοούν άλλους παράγοντες όπως η γλώσσα, η φωνή, η οπτική γωνία και η ιδιότητα του ανοιχτού/κλειστού. Συνεπώς, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο τα άμεσα (αντιρατσιστικά) μηνύματα ενός κειμένου, να αναιρούνται από τα έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα που αυτό φέρει (Γιαννικοπούλου, 2009).

Γεγονός είναι πως με την εμφάνιση του διαπολιτισμικού παιδικού βιβλίου, δημιουργήθηκε η έντονη ανάγκη να εξεταστεί το ιδεολογικό του στίγμα σχετικά με την παρουσίαση του Άλλου (Κανατσούλη, 2002). Έτσι δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχθούν οι αδυναμίες και τα σφάλματα που προαναφέρθηκαν και που συχνά το συνοδεύουν. Ακόμη και στην ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι λίγες οι αναφορές που υπογραμμίζουν την ανα-παραγωγή στερεότυπων (αρνητικών) ιδεών και στάσεων απέναντι στον Ξένο καθώς και την προώθηση πρακτικών αφομοίωσής του, σε βιβλία που θεωρητικά επιδιώκεται το αντίθετο (Γαβριηλίδου 2009· Γιαννικοπούλου, 2009· Καλογήρου, 2008· Κανατσούλη, 1994, 2002· Κουζέλη, 2007). Παρά το γεγονός, όμως, ότι υπήρξε και συνεχίζει να υπάρχει τεράστιο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον γύρω από αυτά τα ζητήματα, αυτό δεν φαίνεται να έχει μεταφερθεί από τους ερευνητές στο «πεδίο της δράσης». Δηλαδή, η ανασκόπηση στη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι όσες σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί, εξαντλήθηκαν στην πλειοψηφία τους στην ανάλυση του περιεχομένου διαπολιτισμικών κειμένων και δε συνδέθηκαν άμεσα με τη διδακτική πράξη.

Η παραπάνω διαπίστωση έρχεται να προστεθεί σε ένα άλλο μεγάλο κενό που παρατηρείται στην ελληνική βιβλιογραφία, το οποίο αφορά έρευνες σχετικές με τις

στρατηγικές προσέγγισης κειμένων. Στην προκειμένη περίπτωση, μάλιστα, παρατηρείται το εξής οξύμωρο: ενώ τα προγράμματα σπουδών που αφορούν το γλωσσικό μάθημα κι έχουν τεθεί σε εφαρμογή ήδη από το 2003 έχουν δομηθεί στη λογική των στρατηγικών μάθησης, παραδόξως στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο δεν έχει εμφανιστεί κανός αριθμός ερευνών που να τις μελετούν. Αντίθετα, η ξενόγλωσση βιβλιογραφία βρίθει από τέτοιου είδους αναφορές (Mokhtari & Reichard, 2002· Chamot, 2004· Latif, 2006· Rajamoney, 2008). Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι και στην Ελλάδα έχουν δημοσιευτεί κάποιες έρευνες προσανατολισμένες στις στρατηγικές μάθησης. Οι εν λόγω έρευνες που αφορούν ως επί το πλείστον μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δίγλωσσους μαθητές, επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αναγκών των τελευταίων καθώς και στην καταγραφή των πρακτικών που αυτοί μεταχειρίζονται στα εκάστοτε στάδια της επεξεργασίας ή συγγραφής κειμένων (Πενέκελης & Γρίβα, 2013· Ταπουρίδου, 2014· Ραχανιώτη, 2016· Θεοχάρη, 2017). Ωστόσο, δεν περιλαμβάνουν την εκπόνηση διδακτικών προγραμμάτων που να σχετίζονται με τη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Εξαιρέση αποτελεί η περίπτωση της Αμπάτη (2014).

Με βάση τα προαναφερθέντα, το τοπίο αποδείχθηκε ιδανικό για την πραγματοποίηση μίας έρευνας που να θέτει στο επίκεντρο τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων. Η συγκεκριμένη ιδέα ήρθε μοιραία να συμπληρωθεί από την ανάγκη εξέτασης διαπολιτισμικών κειμένων ως προς τα ιδεολογικά μηνύματα που κουβαλούν, όχι από ενήλικες ερευνητές σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά από μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η έλλειψη ερευνών που να συνδυάζουν τα δύο παραπάνω θεωρητικά πεδία και να τα «μεταφράζουν» σε συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, καθώς και τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας ήταν οι βασικές αιτίες που οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Εν τέλει, αυτό που κρίθηκε σκόπιμο να γίνει θα περιλάμβανε την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, με στόχο την ενίσχυση των κριτικών στρατηγικών ανάγνωσης διαπολιτισμικών κειμένων από πλευράς τους. Τελική επιδίωξη θα ήταν η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης αναφορικά με την ενίσχυση ή μη των εν λόγω στρατηγικών.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε να πραγματοποιηθεί σε παιδιά ηλικίας έντεκα ετών, μαθητές και μαθήτριες της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Εκπονήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2016 –

2017, περίοδο στην οποία η ερευνήτρια ήταν και εκπαιδευτικός της τάξης. Στην πράξη, η διδακτική παρέμβαση για την οποία γίνεται λόγος, έλαβε τη μορφή ενός διαθεματικού πρότζεκτ που δομήθηκε στη βάση δέκα διδακτικών ενοτήτων. Κατά τη διδασκαλία των τελευταίων χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα από βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο ως «διαπολιτισμικά». Τα παιδιά μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων κλήθηκαν να τα επεξεργαστούν, με τρόπο που να επιχειρείται η ενίσχυση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσής τους. Αυτό, άλλωστε, υπαγορευόταν από τον γενικότερο σκοπό της έρευνας. Πιο αναλυτικά, όμως, ο σκοπός και οι στόχοι της παρέμβασης καθώς και αναλυτικές λεπτομέρειες για τον τρόπο που σχεδιάστηκε παρουσιάζονται παρακάτω.

4.1. Σκοπός της παρέμβασης

Όπως προδίδεται και από τον τίτλο της εργασίας που καλεί τα παιδιά να γίνουν κριτικοί αναγνώστες, ο κεντρικός σκοπός της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης. Η παραπάνω επιδίωξη ήρθε να γίνει πιο συγκεκριμένη, θέτοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κείμενα σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα. Δηλαδή, το ζητούμενο ήταν η ενίσχυση των στρατηγικών των μαθητών, προκειμένου οι τελευταίοι να προσεγγίσουν κριτικά ορισμένα κείμενα με διαπολιτισμικό «φορτίο». Πιο συγκεκριμένα, προσδοκία της ερευνήτριας ήταν, μέσω της παρέμβασης, οι μαθητές και οι μαθήτριες να καταστούν ικανοί ώστε να αξιολογούν φερόμενα ως διαπολιτισμικά κείμενα, αναφορικά με τα μηνύματα που αυτά φέρουν και ανάλογα με αν επιτυγχάνουν ή όχι τη διαπολιτισμική τους λειτουργία.

Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για να γίνει αυτό ήταν η οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος μάθησης που να παρέχει ευκαιρίες για ουσιαστική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμικό σεβασμό. Γι' αυτό και δεν είναι τυχαίο ότι ο σχεδιασμός όλων των δραστηριοτήτων έγινε υπό το πρίσμα των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τις ορίζει ο Hessinger (1990 στο Νικολάου, 2000). Δηλαδή, έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ότι το πιλοτικό πρόγραμμα θα αντανακλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες των παιδιών της τάξης, θα λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα τους και θα προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους εμπειρίες και συνθήκες. Ταυτόχρονα, επιχειρήθηκε η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της

αλληλεγγύης, στάσεις χωρίς τις οποίες θα ήταν αδύνατον να καταργηθούν οποιεσδήποτε διακρίσεις και κοινωνικές ανισότητες.

Τελικά, αυτό που ορίστηκε ως βασικός σκοπός της ενότητας δεν θα μπορούσε να συμπυκνωθεί στη διατύπωση απλών επιδιώξεων γνωστικής ή έστω μεταγνωστικής φύσεως, γιατί η παρέμβαση σκόπευε σε κάτι περισσότερο. Στην ουσία πρότεινε την αποδόμηση του παραδοσιακού τρόπου γραφής, του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας κι εν τέλει του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου. Συνεπώς, ο σκοπός της εφαρμογής του παρόντος προγράμματος δεν ήταν οι μαθητές απλά να μάθουν να διαβάζουν κριτικά, αλλά να μάθουν να διαβάζουν, να σκέπτονται και να δρουν δια/πολυπολιτισμικά.

Στόχοι και επιδιώξεις

Ο ανωτέρω διατυπωμένος σκοπός θα μπορούσε να αναλυθεί στη βάση τριών γενικών στόχων:

- την ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την ανάγνωση και κριτική ερμηνεία κειμένων,
- την ανάλυση και αποδόμηση της ιδεολογίας κειμένων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα,
- την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης.

Τα προαναφερθέντα, σε συνάρτηση με την υπόθεση ότι η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος θα συνέβαλε στην ανάπτυξη των στρατηγικών κριτικής προσέγγισης διαπολιτισμικών κειμένων, διαμόρφωσαν τους παρακάτω επιμέρους στόχους.

Επιμέρους στόχοι

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την ενίσχυση των στρατηγικών των μαθητών ορίστηκαν οι εξής στόχοι, ώστε τα παιδιά καθώς ή αφού διαβάσουν ένα κείμενο:

- να σκέφτονται αυτά που ξέρουν, τις εμπειρίες ή τις απόψεις τους και να τα συγκρίνουν με τις απόψεις του συγγραφέα,
- να είναι σε θέση να αλλάζουν την πρότερη θέση που μπορεί να είχαν για ένα ζήτημα,
- να προβληματίζονται για τις απόψεις και τις αξίες τους,
- να ανατρέχουν σε άλλα κείμενα και να συγκρίνουν το περιεχόμενο του κειμένου,

- να σκέφτονται και να προτείνουν άλλες πιθανές ερμηνείες,
- να αξιολογούν το κείμενο αναφορικά με το πόσο τους βοήθησε να μάθουν νέα πράγματα,
- να στοχάζονται πώς θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από την ανάγνωση.

Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι, πέρα από την ενίσχυση αυτών των συγκεκριμένων στρατηγικών, όλη η παρέμβαση σχεδιάστηκε «υπό τη σκέπη» του γλωσσικού μαθήματος. Άρα σ' ένα βαθμό επιχειρήθηκε η καλλιέργεια καθεμιάς από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Κυρίως οι δραστηριότητες ενέπλεξαν τα παιδιά σε διαδικασίες με στόχο:

- να εξασκηθούν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα,
- να εξασκηθούν στο να επιχειρηματολογούν με βάση μια συγκεκριμένη άποψη,
- να καλλιεργήσουν τον αφηγηματικό τους λόγο.

Αναφορικά με την αποδόμηση της ιδεολογίας των κειμένων που τέθηκαν υπό επεξεργασία, οι επιμέρους στόχοι μπορούν να ταυτιστούν με τους στόχους των δέκα διδακτικών ενοτήτων που συναποτελέσαν την παρέμβαση και είναι οι εξής:

- τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η φωνή του συγγραφέα-αφηγητή είναι εκείνη μέσα από την οποία 'φιλτράρονται' όλες οι φωνές του κειμένου προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος και να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το πώς περιγράφονται οι ήρωες στο υπό μελέτη κείμενο,
- να συνειδητοποιήσουν ότι σε μία ιστορία μυθοπλασίας υπάρχουν διάφορες οπτικές γωνίες μέσα από τις οποίες μπορούν να ερμηνευτούν οι καταστάσεις και οι συμπεριφορές των ηρώων,
- να αξιολογήσουν την πλοκή της αφήγησης (και ειδικότερα την έκβαση της πλοκής) αναφορικά με τα ιδεολογικά μηνύματα που προωθεί στον αναγνώστη,
- να αναγνωρίσουν ότι ο γλωσσικός ρατσισμός που χρησιμοποιείται σε ένα βιβλίο μπορεί να βλάπτει ανεπανόρθωτα την αξιοπρέπεια των ηρώων και να περνά με έμμεσο τρόπο αρνητικά μηνύματα για το διαφορετικό,

- να μετατρέψουν το κείμενο σε εγγράψιμο, δηλαδή δεκτικό σε πληθώρα ερμηνειών και προσεγγίσεων αναφορικά με τα τεκταινόμενα στο μυθοπλαστικό περιβάλλον του,
- να εγκαταστήσουν μια πολυπρισματική πραγματικότητα στην ανάγνωση,
- να συνειδητοποιήσουν ότι η αποσπασματική ανάγνωση αφηγημάτων, αλλά και γενικά η αποσπασματική εκδοχή της αλήθειας, κι εν προκειμένω της αλήθειας των μεταναστών, μπορεί να οδηγήσει σε πολύ λανθασμένα συμπεράσματα,
- να συνειδητοποιήσουν ότι ο φυλετικός ρατσισμός και γενικότερα ο ρατσισμός που συναρτάται με την εξωτερική εμφάνιση μπορεί να αναπαράγεται σε διαπολιτισμικά κείμενα,
- να ανατρέχουν σε όσα έχουν διαβάσει σχετικά και μέσω της σύγκρισης να καταλήγουν ως προς τις απόψεις τους.

Επιπλέον, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης εν γένει επιχειρήθηκε μέσω της υιοθέτησης των εξής επιμέρους στόχων ώστε τα παιδιά:

- να οικοδομήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους ανεξαρτήτως των πολιτισμικών τους παραδόσεων,
- να εξασκηθούν στην ομαδική δράση και στην από κοινού λήψη αποφάσεων,
- να καλλιεργήσουν μια στάση ενσυναίσθησης, δηλαδή να κατανοήσουν, να δουν και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους απέναντι στα προβλήματα και τις καταστάσεις που βιώνουν οι άλλοι,
- να αντιληφθούν τον Άλλο ως φορέα πολιτισμού,
- να εκπαιδευτούν σε μια λογική αλληλεγγύης, δηλαδή την κατάργηση οποιωνδήποτε διακρίσεων,
- να αποβάλουν την εθνοκεντρική προσέγγισης της πραγματικότητας.

Τέλος, παρόλο που δεν ορίστηκαν ως πρωτεύουσας σημασίας, υπήρχαν αρκετοί γνωστικοί στόχοι που επηρέασαν τον σχεδιασμό της παρέμβασης και παρουσιάζονται παρακάτω:

- (τα παιδιά) να γνωρίσουν πράγματα για άλλες χώρες και για τις συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων τους,
- να ενημερωθούν για το προσφυγικό ζήτημα που αποτελεί κομμάτι της ελληνικής πραγματικότητας,
- να διαχωρίσουν την έννοια του πρόσφυγα από αυτήν του μετανάστη.

4.2. Το διδακτικό πλαίσιο

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα πειραματική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε παιδιά δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα σε μαθητές και μαθήτριες της Ε' τάξης. Το σχολείο το οποίο «φιλοξένησε» την έρευνα βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής και κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 η ερευνήτρια διορίστηκε εκεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Όντας υπεύθυνη διδάσκουσα στην Ε' τάξη, η ερευνήτρια κατάφερε να διαμορφώσει το πρόγραμμα της τάξης με τέτοιον τρόπο ώστε κατά τους εαρινούς μήνες να υλοποιηθεί η παρέμβαση την οποία αποτέλεσαν δέκα διδακτικές ενότητες διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών.

Για την εξασφάλιση αυτών των ωρών και δεδομένου ότι από το πρόγραμμα της Ε' τάξης έχουν καταργηθεί οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, χρησιμοποιήθηκαν ώρες από το γλωσσικό μάθημα καθώς και από το μάθημα των Θρησκευτικών. Η τελευταία επιλογή ήρθε να συμφωνήσει με την ανακοίνωση του Υπουργείου ότι από τη σχολική χρονιά 2016-2017 *«το Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου χαρακτηρίζεται ως Πρόγραμμα Διαδικασίας, επειδή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το διδακτικό του έργο κάνοντας επιλογές από το Πρόγραμμα Σπουδών ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό και τις ανάγκες του»* και με τις οδηγίες για τη δράση των εκπαιδευτικών που πρέπει *«να οργανώσουν την τάξη τους και να προετοιμάσουν τους μαθητές για ομαδοσυνεργασίες (π.χ. εργασία σε ομάδες) και διερευνητικές δραστηριότητες [...], να (τους) καθοδηγήσουν για τους εναλλακτικούς τρόπους μαθησιακής εργασίας και αξιολόγησης»* (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, σσ. 166-167 και σσ. 229-244).

Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν έλαβαν χώρα ως επί το πλείστον εντός της αίθουσας διδασκαλίας, η οποία λόγω του μικρού μεγέθους της διαμορφωνόταν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούνται οι εκάστοτε ανάγκες. Δεν ήταν λίγες οι φορές, βέβαια, που τα παιδιά χρειάστηκε να μεταβούν στον διάδρομο ή στην αυλή για να λάβουν μέρος σε κάποια διαδικασία, συνηθέστερα σε κάποιο παιχνίδι. Τέλος, απαραίτητος για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων ήταν ένας φορητός υπολογιστής και ένας βιντεοπροβολέας, εποπτικά μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις ενότητες διδασκαλίας.

4.3. Οι συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δεν ήταν άλλοι από τους μαθητές και τις μαθήτριες του τμήματος στο οποίο υλοποιήθηκε η παρέμβαση. Το εν λόγω τμήμα αποτελούνταν από δεκατέσσερα (14) παιδιά, πέντε εκ των οποίων ήταν Αλβανικής καταγωγής και ένα Ινδικής καταγωγής. Επιπλέον, στο τμήμα φοιτούσε μία μαθήτρια Ρομά. Γενικά, το επίπεδο της τάξης αξιολογήθηκε από την πρώτη στιγμή ως ιδιαίτερα χαμηλό, καθώς αρκετοί μαθητές και μαθήτριες παρουσίαζαν δυσκολίες στις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, ενώ τέσσερις από αυτούς είχαν διαπιστωμένα προβλήματα σε ό,τι αφορά τη γραπτή έκφραση. Επιπλέον, η μαθήτρια Ρομά δεν ήξερε να διαβάζει και να γράφει. Η τελευταία, παρά τις αξιότιμες προσπάθειες των υπολοίπων να λάβει μέρος στις δραστηριότητες, στάθηκε αδύνατο να τις παρακολουθήσει. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το πλήθος των απουσιών που η μαθήτρια σημείωσε τους τελευταίους μήνες της φοίτησής της, οδήγησαν στην απόφαση να μην αξιολογηθεί αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Σε αυτό το σημείο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι μία ομάδα παιδιών, ανάμεσά τους και δύο μαθήτριες μεταναστευτικού προφίλ, είχε αρκετά υψηλό γνωστικό επίπεδο και σημείωνε εξαιρετικές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το τμήμα να είναι «μοιρασμένο στα δύο» όσον αφορά το μαθησιακό επίπεδο γενικά.

Σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές αξίζει να τονιστεί ότι όλοι και όλες, πλην ενός, είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν, πολλοί από αυτούς ταξίδευαν στην Αλβανία, αλλά δεν γνώριζαν καθόλου την αλβανική γλώσσα σε σημείο που να αδυνατούν να συνεννοηθούν με τους εκεί συγγενείς τους. Ως βασική αιτία γι' αυτό, αναγνώρισαν το ότι η αλβανική γλώσσα δεν ήταν η βασική γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι τους. Παρόμοια ήταν τα σχόλια της Ινδής μαθήτριας για τη γλώσσα των προγόνων της. Εδώ, ωστόσο, παρατηρήθηκε το εξής περίεργο: ενώ η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι δεν ήταν τα ελληνικά, αφού οι γονείς δεν τα γνώριζαν, η μαθήτρια δεν μιλούσε παρά μόνο αυτά. Στην απορία της διδάσκουσας για το πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία, η μικρή αποκρίθηκε ότι τον ρόλο διερμηνέα τελεί η μεγάλη της αδελφή, που μιλά και τις δύο γλώσσες. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η δήλωση του κοριτσιού ότι με *«τη μαμά και τον μπαμπά δεν μιλάμε πολύ»*. Επιπλέον η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν έχει επισκεφτεί ποτέ τη χώρα καταγωγής της. Γενικότερα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι ενώ τα αλλοδαπά παιδιά έφεραν τη «σφραγίδα» της καταγωγής τους, δηλαδή δήλωναν Αλβανοί (και Ινδή), στην πράξη πολύ λίγα πράγματα

έμοιαζαν να διαφοροποιούν την πολιτισμική τους ταυτότητα από αυτή των Ελλήνων μαθητών. Με μία λέξη, πέρα από μία ανάμνηση της καταγωγής τους, έμοιαζαν να έχουν αφομοιωθεί πλήρως από τον ντόπιο πληθυσμό.

Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός ήταν η βασική υπεύθυνη της τάξης προσέφερε το πλεονέκτημα του να υπάρχει μία σαφής και διαπιστωμένη γνώση του μαθησιακού επιπέδου των παιδιών καθώς και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Ωστόσο, στο πλαίσιο της εκπόνησης της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί περαιτέρω το προφίλ των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, μοιράστηκε ένα μικρό ερωτηματολόγιο, στο οποίο τους ζητήθηκε να σημειώσουν κάποια πράγματα για τους εαυτούς τους. Όσα προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια ήρθαν να επιβεβαιώσουν τις παραπάνω διαπιστώσεις της εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα προσέφεραν επιπλέον πληροφορίες για το μαθητικό δυναμικό.

Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως οι Αλβανοί μετανάστες και μετανάστριες της τάξης -παρόλο που προφορικά είχαν δηλώσει το αντίθετο- επικοινωνούσαν κάποιες φορές ή με κάποιον από τους δύο γονείς στην πρώτη τους γλώσσα. Βέβαια, για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στάθηκε αδύνατο να καταγράψουν έστω και μία λέξη στα αλβανικά. Ταυτόχρονα, σχεδόν κανείς δεν εκδήλωσε επιθυμία για εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας. Γενικότερα, οι περισσότεροι από τους μαθητές δεν παρακολουθούσαν μαθήματα ξένων γλωσσών εκτός του σχολείου και δεν είχαν άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. Η παρατήρηση αυτή ήρθε να προστεθεί στο γεγονός ότι μεγάλη μερίδα των γονιών των μαθητών ήταν άνεργοι ή μερικώς απασχολούμενοι. Όπως προέκυψε από αυτά που κατέγραψαν τα παιδιά οι περισσότεροι γονείς ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που είχαν πτυχίο από κάποιο Τεχνολογικό Ίδρυμα.

Πάντως, παρόλο που όπως κατέστη σαφές οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν είχαν πολλά ερεθίσματα, το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους περνούσαν πολλές ώρες της ημέρας παίζοντας εκτός σπιτιού, φάνηκε να τους εφοδιάζει με πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά αξιοποιήσιμα και στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ήταν παιδιά αυτόνομα και δυναμικά που όμως είχαν αίσθηση της ομάδας. Είχαν, δηλαδή, καταφέρει να μεταφέρουν το κλίμα της «παρέας» στην τάξη δομώντας ένα συνεργατικό κλίμα επικοινωνίας και αποφεύγοντας τις πολλές εντάσεις.

5. Σχεδιασμός κι εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος

5.1. Ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος

Υπό το πρίσμα της προαναφερθείσας στοχοθεσίας πραγματοποιήθηκε η οργάνωση και ο σχεδιασμός του προγράμματος «Ας γίνουμε κριτικοί αναγνώστες». Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται όλα τα επιμέρους στάδια που ακολουθήθηκαν, μέχρι να ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος και να τεθεί αυτό σε εφαρμογή. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για το πώς η καταγραφή των αναγκών των μαθητών επηρέασε την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ παρουσιάζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις και τα διδακτικά μέσα που αξιοποιήθηκαν κατά την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, γίνεται αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στις θεματικές ενότητες του προγράμματος.

5.1.1. Διερεύνηση και καταγραφή αναγκών

Πριν από τον σχεδιασμό της παρέμβασης και τη λεπτομερή διαμόρφωση του διδακτικού υλικού, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει ανίχνευση των αναγκών των παιδιών. Μόνο έτσι θα ήταν δυνατό να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση τους σχετικά με το βασικό θέμα το οποίο επρόκειτο να αποτελέσει τον άξονα όλων των διδακτικών ενοτήτων της παρέμβασης, αλλά και να γίνει διεξοδική καταγραφή και αποτίμηση των στρατηγικών ανάγνωσης -και δη κριτικής ανάγνωσης- κειμένων.

Βέβαια, αξίζει ν 'αναφερθεί ότι το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν η βασική εκπαιδευτικός της τάξης τής προσέφερε ένα εξαιρετικό πλεονέκτημα αφού ήταν σε θέση να γνωρίζει το επίπεδο των μαθητών και μαθητριών της πολύ πριν προχωρήσει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της υπό μελέτη παρέμβασης. Δεν είναι τυχαίο ότι μία από τις πιο κοινές μεθόδους συλλογής προφορικών δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες θεωρείται η ανάλυση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους ή με τους δασκάλους τους. Οπωσδήποτε, η χρήση της παραπάνω μεθόδου προσφέρει αφθονία λεκτικών δεδομένων, αλλά, όπως πολύ εύστοχα διατυπώνει και η Young (2005), η ερώτηση που προκύπτει είναι το τι αντιπροσωπεύουν αυτά τα δεδομένα. Δηλαδή, αν κάποιος ενδιαφέρεται ιδιαίτερος στο να κατανοήσει τις γνωστικές διεργασίες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα ή σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, οι κοινωνικές

αποχρώσεις που θα διασυνδεθούν με την εξωτερίκευση των σκέψεων από πλευράς των μαθητών είναι πολύ πιθανόν να υπερτερούν κι άρα να αποκρύπτουν τον γνωστικό παράγοντα.

Συνεπώς, ενώ το γλωσσικό μάθημα, αλλά και πλήθος άλλων μαθημάτων, προσέφεραν ευκαιρίες για συλλογή προφορικών δεδομένων, προτιμήθηκε μία μέθοδος που ναι μεν θα ενέπλεκε τους μαθητές σε μία ‘πραγματική’ δραστηριότητα, αλλά ταυτόχρονα θα επιχειρούσε να εξασφαλίσει την άντληση δεδομένων πιο συγκεκριμένων κι άρα πιο χρήσιμων για τον σκοπό της παρούσας εργασίας. Η διερεύνηση των αναγκών στην πράξη συμπεριέλαβε την εφαρμογή της μεθόδου της προφορικής εξωτερίκευσης (*think aloud*) σε κατ’ ιδίαν συναντήσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/ μαθητριών. Λεπτομερής περιγραφή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν καθώς και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν περιλαμβάνονται σε επόμενα κεφάλαια (βλ. κεφάλαια 6.1.1. και 6.2.1.).

Πάντως, συνδυαστικά με τα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης, χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της διαδικασίας του προελέγχου. Στον προέλεγχο χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των Γρίβα και Στάμου (2016) σχετικά με τις «*Στρατηγικές Κατανόησης - Ερμηνείας -Κριτικής Προσέγγισης του Κειμένου*» (βλ. Παράρτημα). Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες καθοδηγήθηκαν από την εκπαιδευτικό, ώστε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο τετραβάθμιας κλίμακας σχετικά με το πώς προσεγγίζουν ένα κείμενο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του προελέγχου (βλ. Κεφάλαια 6.2.3) προσέφερε σημαντικές πληροφορίες και συνέβαλε στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στον σχεδιασμό του προγράμματος στο σύνολό του.

5.1.2. Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, στο πλαίσιο της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος επρόκειτο εξ’ ορισμού να τεθούν υπό επεξεργασία κείμενα σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα. Στην πράξη, το πρόγραμμα οργανώθηκε γύρω από οκτώ διαφορετικά βιβλία αντίστοιχου περιεχομένου, τα οποία –ή αποσπάσματα των οποίων- πλαισιώθηκαν με δραστηριότητες και οδήγησαν στη δημιουργία δέκα διδακτικών ενοτήτων. Η επιλογή των βιβλίων που θα χρησιμοποιούνταν στην παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από την

εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις αρχικές επιδιώξεις της έρευνας, αλλά και με βάση όσα είχαν προκύψει από τη διερεύνηση των αναγκών των παιδιών.

Συγκεκριμένα, η επιλογή βασίστηκε αρχικά σε κριτήρια πρακτικής φύσεως. Έτσι, θεωρήθηκε σημαντικό τα κείμενα που θα αξιοποιούνταν στη διδασκαλία να προέρχονται από βιβλία που κυκλοφορούν ευρέως στο εμπόριο, οπότε και θα είχαν αρκετές πιθανότητες να «καταλήξουν» ούτως ή άλλως στα χέρια των παιδιών. Επιπλέον, επιθυμία της εκπαιδευτικού ήταν να επιλεγούν βιβλία που ανήκουν στην εμπορική κατηγορία των «διαπολιτισμικών», βιβλία που οι βιβλιοπώλες διαφημίζουν ως διαπολιτισμικά και που θεωρούνται κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών και μαθητριών του δείγματος.

Αναφορικά με την καταλληλότητα με βάση την ηλικία των αναγνώστων, αξίζει ν' αναφερθεί πως οι θεωρίες για τον αναγνώστη-παιδί μελετούν επισταμένως τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και σ' αυτά προσαρμόζουν τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Για παράδειγμα με βάση τη γνωστική/αναπτυξιακή ψυχολογία και το έργο του Piaget, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, δηλαδή από πέντε έως οκτώ ετών, χαρακτηρίζονται από κινητικότητα, ζωτικότητα, εγωκεντρισμό, φαντασία, ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τα ζώα, συγκεκριμενοποίηση κάποιων εννοιών, μνήμη, όρεξη για μάθηση. Συνεπώς τα κατάλληλα αναγνώσματα για την ηλικία αυτή είναι οι φανταστικές μικρές ιστορίες, παραμύθια και μύθοι ζώων, ιστορίες για τη φύση, ενώ η εικονογράφηση οφείλει να είναι πλούσια και να χρησιμοποιούνται μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία. Αντίθετα, για τα παιδιά μεσαίας σχολικής ηλικίας, εννέα έως έντεκα ετών, αποκτά ενδιαφέρον η κοινωνική ζωή και οι φιλικές σχέσεις, η διαμόρφωση προσωπικών ενδιαφερόντων, η απομάκρυνση από εγωισμούς και πείσματα. Ταυτόχρονα τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη απομνημονευτική ικανότητα, λογική σκέψη, συνείδηση των εννοιών του καλού και του κακού κι άρα τα κατάλληλα αναγνώσματα γι' αυτά είναι εύθυμες ιστορίες, ρυθμικά ποιήματα, ιστορικά μυθιστορήματα, περιπέτειες, αναγνώσματα με ηρωισμούς και ανθρωπιστικά ιδεώδη. Η πολύ πλούσια εικονογράφηση υποχωρεί και συχνά γίνεται ασπρόμαυρη. Τέλος, στην τελευταία σχολική ηλικία /προεφηβεία συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές στο σώμα των παιδιών, αφυπνίζονται τα σεξουαλικά τους ενδιαφέροντα και οι τάσεις επαναστατικότητάς τους, γίνεται κατανοητή η υποθετική σκέψη, το συναίσθημα εξακολουθεί να είναι κυρίαρχο, αναζητούνται πρότυπα και ιδανικά. Τα κατάλληλα αναγνώσματα για τα παιδιά δώδεκα με

δεκαεσσάρων ετών, συνεπώς, έχουν για θέματά τους τον έρωτα, την ισότητα των φύλων, κοινωνικούς προβληματισμούς. Η εικονογράφηση, όταν υπάρχει, είναι ασπρόμαυρη (Κανατσούλη, 2002).

Βάσει της παραπάνω θεωρίας ο Aplleyard (1991, στο Κανατσούλη 2002) διακρίνει πέντε ρόλους που χαρακτηρίζουν την εξέλιξη του αναγνώστη της λογοτεχνίας. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι ο «αναγνώστης – παίκτης», που είναι μόνον ακροατής και κυρίως παίζει με έναν κόσμο φανταστικό. Το παιδί του δημοτικού σχολείου είναι ο «αναγνώστης που ταυτίζεται με τον πλασματικό ήρωα ή ηρωίδα». Ο έφηβος αναγνώστης είναι ο «σκεπτόμενος» που αναζητά το νόημα της ζωής, ο συστηματικός μελετητής της λογοτεχνίας είναι ο «αναγνώστης-ερμηνευτής» και ο «πολυπράγμων αναγνώστης» είναι αυτός που γνωρίζει να διαβάζει με πολλούς τρόπους τη λογοτεχνία.

Οποσδήποτε, στην απόφαση για την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων έπαιξε ρόλο η διαπίστωση, με βάση τα παραπάνω, ότι τα παιδιά που επρόκειτο να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα ανήκαν πιθανότατα στην κατηγορία των αναγνωστών που «ταυτίζονται με τον πλασματικό ήρωα» ή αλλιώς στα παιδιά μεσαίας σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, θα ήταν τεράστια παράλειψη να μη ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της τάξης, όπως αυτές είχαν γίνει παρατηρήσιμες στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Έτσι πέρα από την πραγματική ηλικία των παιδιών, κρίθηκε σκόπιμο να συνυπολογιστεί και η κοινωνική ηλικία τους, δηλαδή ο βαθμός συγκρότησης της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, η νοητική τους ηλικία, δηλαδή, η δυνατότητά τους να συλλαμβάνουν έννοιες και σύνθετες καταστάσεις, η ψυχολογική τους εξέλιξη, δηλαδή τα προσωπικά και συγκρουσιακά προβλήματα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, και, τέλος, η γλωσσική τους εξέλιξη, δηλαδή ο βαθμός της γλωσσικής τους ικανότητας.

Με άλλα λόγια, αφού βασική επιδίωξη πέρα από όλες τις δυσκολίες, ήταν το πρόγραμμα να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση και να τους δώσει τα κίνητρα να παράγουν τον δικό τους λόγο, δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί το γεγονός ότι η τάξη στο σύνολό της αντιμετώπιζε δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα, δεν είχε εμπειρία στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και δεν είχε πολλά εξωσχολικά ερεθίσματα. Από την άλλη δεν θα μπορούσε να μη ληφθεί υπόψη το ότι η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού αποτελούνταν από μετανάστες μαθητές και μαθήτριες, οι

οποίοι λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους ήταν αρκετά ώριμοι και οι οποίοι, παρά τις πολλές διαφορές τους, είχαν καταφέρει να σχηματίσουν μία δυναμική ομάδα.

Οπότε, η επιλογή των κειμένων δεν έγινε με κριτήριο τη λογοτεχνική ή την αισθητική τους αξία, αλλά με γνώμονα την ανάπτυξη μιας δημιουργικής και ταυτόχρονα κριτικής σχέσης των εκπαιδευόμενων με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Τα κείμενα θα έπρεπε να προσφέρουν ερεθίσματα και να μιλούν για τις εμπειρίες και τις ανάγκες των παιδιών και εφήβων, κοινές μέσα στο σύγχρονο κόσμο, αφήνοντας την πολιτισμική διαφορά να αναδειχθεί μέσα από την ανάγνωση. Έτσι, χωρίς να επιχειρείται ο προσπολιτισμός (*acculturation*) των μειονοτικών ομάδων στα ήθη και στις αξίες της πλειονότητας, θα ήταν δυνατό να ενδυναμωθεί η υποκειμενικότητα των μαθητών και ταυτόχρονα να γίνει κριτικός αναστοχασμός πάνω στις κοινωνικές αξίες, τους ρόλους, τις σχέσεις και τους θεσμούς της ελληνικής κοινωνίας (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2002).

Οι παραπάνω επιδιώξεις στην πράξη επηρέασαν την επιλογή των βιβλίων με τον εξής τρόπο. Παρόλο που τηρήθηκαν σε γενικές γραμμές οι οδηγίες των βιβλιοπωλών σε σχέση με το ποια αναγνώσματα θεωρούνται κατάλληλα για παιδιά Ε' τάξης, προστέθηκαν στη λίστα των υποψηφίων κείμενα που απευθύνονταν σε μικρότερα παιδιά καθώς και κείμενα που απευθύνονται σε εφήβους. Τα πρώτα είχαν το πλεονέκτημα ότι θα μπορούσαν να διαβαστούν ολόκληρα και με ταυτόχρονη αξιολόγηση της εικονογράφησης τους. Τα δεύτερα, θα προσέφεραν ευκαιρίες για κριτική μέσω του διαφορετικού τρόπου που επιχειρούν να περάσουν τα ιδεολογικά τους μηνύματα. Σε κάθε περίπτωση η επιλογή της ερευνήτριας να καταστρατηγήσει τις οδηγίες των εμπόρων σχετικά με την καταλληλότητα των βιβλίων ανά ηλικία, ήρθε να βρει σύμφωνους ορισμένους μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας που θεωρούν ότι οι απόψεις που τείνουν να συνδέουν την ανταπόκριση του παιδιού στη λογοτεχνία με την ηλικιακή εξέλιξη αποτελούν γενικεύσεις και παραγνωρίζουν το πεδίο των δυνατοτήτων κάθε ατόμου (Rosenblatt, 1978 στο Πολίτης, 1996).

Επιπλέον, η επιλογή των βιβλίων ήρθε να λάβει υπόψη της τις αρχές τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού τα κείμενα θα έπρεπε να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά της τάξης, μισοί εκ των οποίων ήταν μετανάστες (Μάρκου, 1997· Γκόβαρης, 2001· Γκότοβος, 2002). Δηλαδή, τα βιβλία επιλέχθηκαν ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν (α) για να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν την έννοια της ποικιλομορφίας, (β) να τους προσφέρουν την ευκαιρία να

συζητήσουν στην τάξη θέματα σχετικά με τις διαφορετικές κουλτούρες (αξίες, συνήθειες, τρόπος ζωής κτλ.), (γ) να τους προβληματίσουν σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι των άλλων πολιτισμικών ομάδων στη σχολική ή ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα της χώρας που ζουν, (δ) να δώσουν την ευκαιρία στην κοινότητα να γνωρίσει τις διαφορετικές κουλτούρες των μελών της, και (ε) να προωθήσουν την ιδέα της συμφιλίωσης και συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Σακκά & Ψάλτη, 2004). Πρακτικά τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα να επιλεγούν κατά προτεραιότητα βιβλία με μετανάστες και μετανάστριες ως ήρωες και ηρωίδες, αντίστοιχα, από τις χώρες καταγωγής των μαθητών της τάξης (κυρίως Αλβανία). Ταυτόχρονα, επιχειρήθηκε τα βιβλία αυτά να εμπλέκουν με πολύ σαφή (και διαφορετικό κάθε φορά) τρόπο πρωταγωνιστές που να ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα.

Ωστόσο, πέρα από τα παραπάνω, δεν τέθηκαν πολύ συγκεκριμένα κριτήρια σε σχέση με την απεικόνιση της πολιτισμικής ετερότητας. Έτσι, τα κείμενα, πέρα από την προφανή θεματική κατηγορία στην οποία ανήκαν, επιλέχθηκαν λόγω της δυνατότητάς τους να δεχτούν πολυτροπική ανάλυση κι όχι επειδή κατηγοριοποιήθηκαν ως «καλά» ή ως «κακά» διαπολιτισμικά βιβλία. Ο λόγος για τον οποίο έγινε αυτό ήταν η προαναφερθείσα στροφή του ενδιαφέροντος στο πώς τα παιδιά περιγράφουν την ανταπόκρισή τους στη λογοτεχνία και στο ότι τα τελευταία έχουν καταλήξει να μελετώνται όχι μόνο ως αποδέκτες, αλλά ως κριτικοί της λογοτεχνίας. Η παραδοχή ότι η κριτική δεν είναι προνόμιο κάποιων ξεχωριστών προσωπικοτήτων, παρά μία διαδικασία που κερδίζεται με την εμπειρία (Sloan, 1991), οδήγησε την εκπαιδευτικό στο να επιλέξει βιβλία που να ποικίλλουν ως προς την παρουσίαση της ετερότητας για να τα θέσει στη διάθεση των παιδιών μέσω του πιλοτικού προγράμματος. Βέβαια, από τη στιγμή που η εκπαιδευτικός ήταν πρωτίστως ερευνήτρια, κρίθηκε απαραίτητο να προηγηθεί διεξοδική μελέτη των κειμένων καθώς και αξιολόγησή τους με βάση τα αφηγηματικά τους στοιχεία από μέρους της. Η εν λόγω αξιολόγηση, η περιγραφή του περιεχομένου των βιβλίων καθώς και οι λόγοι για τους οποίους τα βιβλία τέθηκαν υπό επεξεργασία με τη συγκεκριμένη σειρά παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Πίνακας 2: Τίτλοι βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα

Διδακτικές ενότητες	Τίτλος βιβλίου	Συγγραφέας
1 ^η	«Οι ιστορίες μεταναστεύουν».	Βαγγέλης Ηλιόπουλος
2 ^η – 3 ^η	«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές».	Πάνος Χριστοδούλου
4 ^η	«Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία».	Γιώργος Τούλας
5 ^η -6 ^η	«Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι».	Βαγγέλης Ηλιόπουλος
7 ^η	«Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα».	Κατερίνα Μουρίκη
8 ^η	«Το κορίτσι του Πέτρου».	Αργυρώ Μουντάκη
9 ^η	«Σχολική παράσταση».	Βασίλης Παπαθεοδώρου
10 ^η	«Θέλω να σας πω την αλήθεια».	Αλεξάνδρα Μητσιάλη

5.1.2.1. «Οι ιστορίες μεταναστεύουν»

Περιεχόμενο κειμένου: Το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Οι ιστορίες μεταναστεύουν» πραγματεύεται την ιστορία ενός κοριτσιού που αρχικά ζούσε στην Αίγυπτο και ήταν πολύ ευτυχισμένο. Εκεί είχε για φίλο ένα χελιδόνη με άσπρο φτερό και μαζί έφτιαχναν ιστορίες. Όλα άλλαξαν όταν η Φαουζέγια ήρθε στην Ελλάδα ως μετανάστρια. Η ζωή εκεί ήταν διαφορετική και της έλειπε πολύ ο φίλος της. Δυσκολευόταν πολύ με τη γλώσσα και ενώ κάποια παιδιά την αποδέχονταν, άλλα όχι. Το σημαντικό ήταν ότι είχε χάσει την ικανότητά της να γράφει ιστορίες. Μια φορά, όμως, διηγήθηκε στην τάξη την ιστορία με τον φίλο της, το χελιδόνη, και η δασκάλα της ζήτησε να την γράψει. Όσο προσπαθούσε, το χελιδόνη της, με το άσπρο φτερό, ήρθε και τη βοήθησε. Όλοι εντυπωσιάστηκαν και η Φαουζέγια έγραφε πια και στις δύο γλώσσες. Το χελιδόνη συνέχισε το ταξίδι του και βοήθησε πολλές ιστορίες να μεταναστεύσουν.

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Το βιβλίο αυτό επιλέχθηκε ως απολύτως κατάλληλο για επεξεργασία στην πρώτη ενότητα της παρέμβασης διότι προσεγγίζει τη διαφορετικότητα με έναν αρκετά ποιοτικό τρόπο. Δηλαδή, παρά το γεγονός ότι

απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και είναι περίτρανα δηλωμένο ως διαπολιτισμικό -στον τίτλο γίνεται λόγος για τη μετανάστευση- η αφήγηση εκτυλίσσεται με τέτοιο τρόπο που δεν αγνοείται η ζωή της μετανάστριας πριν έρθει στην Ελλάδα ούτε και ο συγγραφέας εστιάζει μόνο στη ζωή της ηρωίδας ως «διαφορετικής».

Συγκεκριμένα, ο τρόπος που είναι δομημένη η πλοκή και που σκιαγραφούνται οι χαρακτήρες ενισχύουν το γεγονός ότι η ετερότητα παρουσιάζεται ως κοινωνικός παράγοντας κι όχι ως προσωπική υπόθεση της Φαουζέγια. Έτσι, η μικρή Αιγύπτια δεν γίνεται ηρωίδα, ούτε αφομοιώνεται από την κυρίαρχη ομάδα προκειμένου να γίνει αποδεκτή. Από την άλλη, η κυρίαρχη ομάδα δεν παρουσιάζεται ως ενιαίο σύνολο που επιδεικνύει άσχημη συμπεριφορά στην «ξένη» Φαουζέγια. Έτσι κι αλλιώς, ο τρόπος που είναι γραμμένο το βιβλίο δίνει στον αναγνώστη να καταλάβει πως η μετανάστευση είναι κάτι που συμβαίνει και περιγράφει πώς όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές προσπαθούν να το συμπεριλάβουν στη ζωή τους. Δεν δίνεται βαρύτητα στον ρατσισμό που ασκείται σε ορισμένα σημεία, ούτε τόσο στην σκοπιά της κυρίαρχης ομάδας. Αντίθετα, στο επίκεντρο της ιστορίας τίθεται συνεχώς το πώς η μικρή Αιγύπτια θα καταφέρει να ξεπεράσει τις προσωπικές της δυσκολίες ώστε να γίνει το άτομο που ήταν πριν αλλάξει χώρα διαμονής και να καταφέρει να γράψει.

Η γλώσσα, είναι ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο ο συγγραφέας χειρίζεται, επίσης, με λεπτό τρόπο. Η Φαουζέγια παρουσιάζεται να κατέχει πολύ καλά τη γραπτή αιγυπτιακή γλώσσα και προσπαθεί να αγγίξει τα ίδια επίπεδα και στην ελληνική. Όταν το καταφέρνει αυτό τονίζεται: «έγραφε πια και ελληνικά και αιγυπτιακά» (σ. 31) ενώ στην ίδια σελίδα εμφανίζονται λέξεις γραμμένες και στις δύο γλώσσες και μάλιστα τα αιγυπτιακά προηγούνται των ελληνικών. Το αντίθετο ίσως να «καταδίκασε» την αιγυπτιακή γλώσσα σε μια υποτιμημένη θέασή της από το παιδί- αναγνώστη.

Γενικά, από όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό πως η πρωταγωνίστρια δεν είναι ένα αδιάφορο άτομο με μονοδιάστατο χαρακτήρα και ο συγγραφέας, παρόλο που είναι Έλληνας, προσεγγίζει με προσοχή την διαφορετική ταυτότητα (της ηρωίδας). Η οπτική μέσα από την οποία είναι γραμμένο το βιβλίο επιχειρεί να δώσει 'φωνή' στη Φαουζέγια και την οικογένειά της και δεν προβαίνει στην κατασκευή του

Άλλου. Δεν μπορεί να είναι τυχαία όσα δηλώνει ο συγγραφέας στην αφιέρωση του βιβλίου του.¹

Η εικονογράφηση έρχεται να προσθέσει σε όσα αναφέρθηκαν καθώς η ηρωίδα απεικονίζεται πολλές φορές στην Αίγυπτο με την οικογένειά της. Σημαντικό ρόλο στην εικονογράφηση, όπως και στην ιστορία, διαδραματίζει το χελιδόνη που ως βοηθός (κι όχι ως σοφός) πετά συμβολικά πάνω από θάλασσες κι ενώνει τους λαούς μεταφέροντας τις ιστορίες τους. Η θάλασσα, άλλωστε, απεικονίζεται συχνά ως στοιχείο που ενώνει τις δύο χώρες, τις δύο ζωές της Φαουζέγια.

5.1.2.2. «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές» περιγράφεται η ιστορία ενός μικρού πρόσφυγα από άλλη χώρα, που διαμένει πια στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Αθήνα μαζί με τη μητέρα του. Οι αναγνώστες γίνονται μέτοχοι της ιστορίας του Ναβίντ, μέσω του τετραδίου εκθέσεων ενός συμμαθητή του, του Άλκη. Ο τελευταίος τελεί χρέη αφηγητή και, με πρόσχημα κάποιο θέμα έκθεσης που του έχει ανατεθεί, μας μιλά για τον εαυτό του και την οικογένειά του, εξιστορεί τις περιπέτειες στις οποίες εμπλέκονται οι συμμαθητές και συμμαθήτριά του, ενώ βρίσκει την ευκαιρία να μιλήσει για τον νέο του φίλο που είναι πρόσφυγας. Ο Ναβίντ, λοιπόν, παρουσιάζεται να έχει έρθει στην Ελλάδα για πολιτικούς λόγους και φοιτά για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο σχολείο. Λόγω της ευγένειας και των ικανοτήτων του έχει καταφέρει να ενσωματωθεί πλήρως στην τάξη, με την συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών να τον εκτιμούν και να ενδιαφέρονται για τα προβλήματα που κουβαλά. Εξαιρεση αποτελεί ένας συμμαθητής του, ο Αλέξανδρος, που κρατά εχθρική στάση απέναντι στον Ναβίντ μέχρι τη στιγμή εκείνος τον σώζει από μια επίθεση ληστείας. Ύστερα από αυτό, ο αρχικά επιφυλακτικός Αλέξανδρος, αλλάζει γνώμη κι αποδέχεται τον ήρωα μετανιωμένος. Η σχολική χρονιά λήγει με τα νέα ότι ο Ναβίντ πρόκειται να επιστρέψει στη χώρα του, λόγω της βελτιωμένης πολιτικής κατάστασης που επικρατεί πια εκεί.

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Το συγκεκριμένο βιβλίο κρίθηκε ως ιδανικό για επεξεργασία στη δεύτερη ενότητα γιατί η ιστορία που πραγματεύεται παρουσιάζει

¹ «Στον Ηλία Πίτσικα, ο οποίος σε ένα ταξίδι με την ΕΨΥΠΕ στην Αίγυπτο μας έδειξε τη δική του Αλεξάνδρεια κι έγινε η αφορμή να φτιαχτεί το βιβλίο αυτό.»

αρκετές ομοιότητες σε επίπεδο πλοκής με την ιστορία της Φαουζέγια. Το γεγονός αυτό μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά να προβούν σε συγκρίσεις μεταξύ των δύο κειμένων ή να διαπιστώσουν ελλείψεις του ενός σε σχέση με το άλλο κατά την επεξεργασία. Επιπλέον λόγος για την επιλογή του βιβλίου αποτελεί το ότι πρόκειται για ένα από εμπορικότερα βιβλία που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και προτείνεται ως αντιρατσιστικό. Θα έχει ενδιαφέρον, λοιπόν, η διάθεσή του στην κριτική των παιδιών.

Αναφορικά με το περιεχόμενο του βιβλίου, αξίζει ν' αναφερθεί ότι η προσέγγιση της μετανάστευσης μέσα από τα μάτια ενός συνομηλίκου έχει ως αποτέλεσμα με ευρηματικό τρόπο να καθιερωθεί το προσφυγικό ζήτημα στη συνείδηση των παιδιών ως κομμάτι της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Η σχολική τάξη αποτελεί το περιβάλλον στο οποίο εμπλέκονται αβίαστα οι ζωές των ηρώων, καθένας από τους οποίους κουβαλά το παρελθόν του και προσπαθεί να αποκαταστήσει τις ισορροπίες του στο παρόν. Έτσι, η ιστορία του πρόσφυγα 'βρίσκει τη θέση της' στη σύγχρονη ζωή, όχι ως κάτι αξιοπερίεργο και μοναδικό, αλλά ως κάτι πραγματικό, καθημερινό που αφορά όλους. Βέβαια, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι χαρακτήρες και δομείται η εξέλιξη της ιστορίας αναδεικνύουν ορισμένα ζητήματα αναφορικά με τη 'διαπολιτισμικότητα' του κειμένου.

Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι στους αναγνώστες κοινοποιείται το παρελθόν του ήρωα και δεν αγνοούνται οι πολιτισμικές του συνήθειες και προτιμήσεις του, δε φαίνεται αυτές να τον συνοδεύουν στην καθημερινότητά του ή να τον χαρακτηρίζουν. Δηλαδή, ο Ναβίντ δεν 'κουβαλά' την ταυτότητά του και γενικά μοιάζει να είναι ένας επίπεδος χαρακτήρας. Εδώ η πλοκή έρχεται να συμπληρώσει το υπεραπλουστευτικό σχήμα που ενίοτε υιοθετείται στα διαπολιτισμικά κείμενα: ο πρόσφυγας έχει καταφέρει να ξεπεράσει σε χρόνο μηδέν όλες τις δυσκολίες σε γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικός χαρακτήρας και εξαιρετικός μαθητής (σημαιοφόρος), ένα υπόδειγμα ήθους και καλοσύνης, που τον συμπαθούν όλοι. Εχθρός του Ναβίντ, παρουσιάζεται να είναι ένας και μοναδικός μαθητής, ο οποίος παύει να είναι ο 'κακός' της υπόθεσης όταν ο Ναβίντ τον σώζει. Έτσι, αυτόματα επέρχεται η αποδοχή από μέρους του και δίνεται ένα καλό τέλος. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται να αναπαράγεται το δίπολο «Καλοί εναντίον κακών», όπου οι καλοί είναι όποιοι αποδέχονται το ξένο, το διαφορετικό, και κακοί όποιοι το εχθρεύονται για διάφορους λόγους. Βέβαια, αξίζει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι γίνεται μια αξιόλογη προσπάθεια -έστω κι αν ο τρόπος κρίνεται κατατά διδακτικός- να

καταστεί σαφές ότι η κακή συμπεριφορά δεν είναι εγγενής ιδιότητα κάποιων ατόμων και ότι όλοι μπορεί να έχουμε καλές ή κακές συμπεριφορές που μεταχειριζόμαστε ανάλογα με την περίσταση.

Τελικά, η εμφανής προσπάθεια του αφηγητή (Άλκη) να παρουσιάσει την ετερότητα με έναν θετικό τρόπο, φανερώνει πως η φωνή που ακούγεται στο κείμενο είναι η φωνή του κυρίαρχου Άλλου (του ενήλικα Έλληνα συγγραφέα) και λείπει η 'οπτική από μέσα'. Εξ' ορισμού, άλλωστε, ο πρόσφυγας -μιας και δεν είναι ο συγγραφέας των εκθέσεων- δεν μπορεί να πάρει τον λόγο για να μας παρουσιάσει την δική του εκδοχή της ιστορίας. Την παραπάνω ιδέα έρχεται να ενισχύσει η διαπίστωση ότι στο κείμενο υποκρύπτεται μια υποτιμητική στάση για την ξένη γλώσσα. Δηλαδή, ενώ αναφέρεται ότι ο Ναβίντ μιλάει άλλη γλώσσα που ακούγεται «σαν να στραμπούληξε τη γλώσσα του», δεν δηλώνεται πουθενά ποια είναι αυτή, και δεν παρουσιάζεται στην πραγματικότητα να τη χρησιμοποιεί σε κάποιο σημείο της πλοκής (ούτε στις συνομιλίες με τη μητέρα του). Επιπλέον, παρατηρείται το εξής οξύμωρο: ο μικρός, αν και σημαιοφόρος, επιδίδεται σε σοβαρά γλωσσικά λάθη στην ελληνική γλώσσα, ή όπως αναφέρεται «τα ελληνικά του είναι χάλια».

5.1.2.3. «Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζεται η ιστορία του Ελία, ενός παιδιού από την Αλβανία που έχει έρθει στην Ελλάδα και προσπαθεί να κάνει φίλους. Αυτοί δεν τον αποδέχονται και τον φωνάζουν κοροϊδευτικά «Τσουρέκη» (γιατί του αρέσουν τα τσουρέκια), ξένο και χοντρό. Αποφασίζει να περάσει την ώρα του ξεσκονίζοντας αστέρια, τρυπώνει κάθε βράδυ στους εφιάλτες των παιδιών που τον απορρίπτουν και τους σώζει. Έτσι, γίνεται αποδεκτός αλλά και ήρωας καθώς... «έκανε τον ουρανό να λάμπε».

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Το παρόν βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας αλλά κρίνεται κατάλληλο για επεξεργασία στην παρούσα ενότητα διότι θίγει το ζήτημα της ετερότητας μ' έναν τρόπο που επιδέχεται πολλές βελτιώσεις. Κυρίως έχει επιλεγθεί γιατί επιτρέπει να τεθούν στο κέντρο του ενδιαφέροντος οι γλωσσικοί χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται εις βάρος του ήρωα. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τον τίτλο, ξεκινά η ετικετοποίησή του, με τον χαρακτηρισμό «Τσουρέκης» που του έδωσαν οι συμμαθητές του κοροϊδευτικά να κατοχυρώνεται στη συνείδηση του

αναγνώστη ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας του ήρωα. Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός έχει επηρεάσει και την εικονογράφηση του βιβλίου καθώς ο ήρωας στην πλειοψηφία των περιπτώσεων εμφανίζεται δίπλα σε τσουρέκια, μοτίβο που επαναλαμβάνεται στο εξώφυλλο και στο τελικό εσώφυλλο του βιβλίου. Στον παραπάνω χαρακτηρισμό έρχονται να προστεθούν και οι συχνές αναφορές σε αυτόν ως «ξένο» και «χοντρό». Παρά το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια να καταργηθούν αυτοί οι χαρακτηρισμοί, η επιλογή των λέξεων φαίνεται να βλάπτει ανεπανόρθωτα την αξιοπρέπεια του ήρωα. Σε κάθε περίπτωση, ο γλωσσικός ρατσισμός που του ασκείται φαίνεται να κουβαλά με έμμεσο τρόπο αρνητικά ιδεολογικά μηνύματα σχετικά με το διαφορετικό.

Πέρα από τη γλώσσα, στην οποία εγγράφεται αναπόφευκτα η ιδεολογία του συγγραφέα, το θέμα και ο τρόπος που περιγράφονται οι ήρωες προδίδουν με πιο άμεσο τρόπο τα μειονεκτήματα του κειμένου ως προς τα μηνύματα που κουβαλά. Αναλυτικότερα, στο βιβλίο αναπαράγεται το μοτίβο της καλής πράξης του Διαφορετικού προκειμένου αυτός να γίνει αποδεκτός από την κυρίαρχη ομάδα. Αυτό παρουσιάζεται διπλά: ο Ελία μπαίνει στους εφιάλτες των παιδιών, τους σώζει και γίνεται αποδεκτός ενώ παράλληλα ξεσκονίζει τα αστέρια και ο ουρανός λάμπει. Ο κόσμος και τα παιδιά τον θαυμάζουν, γίνεται ήρωας. Συγχρόνως, παρατηρείται ότι πρόκειται για έναν μονοδιάστατο ήρωα, που του αρέσουν τα τσουρέκια, ενώ δεν γίνεται κάποια αναφορά στα συναισθήματα που βιώνει ακόμη και όταν τα παιδιά του απευθύνονται χρησιμοποιώντας μειωτικούς χαρακτηρισμούς. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι οι χαρακτηρισμοί που του αποδίδουν συνεχίζονται, με λιγότερη ένταση βέβαια, ακόμη και όταν σώζει κάποιο από τα παιδιά («Σ' ευχαριστώ χοντρό αγόρι»). Γενικά εκφράσεις όπως: «Και κανέναν ξένο δεν ήθελαν , πόσω μάλλον έναν χοντρό ξένο» και «Γιατί τις περισσότερες φορές δεν του μιλούσαν καν. Επειδή ήταν ξένος, επειδή ήταν χοντρός», φανερώνουν ρατσιστικές αντιλήψεις λόγω εθνικότητας και σωματικής διάπλασης. Ο ήρωας τοποθετείται συνεχώς σε μειονεκτική θέση και αυτό φαίνεται από τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται και από την αντιμετώπιση που τυγχάνει.

5.1.2.4. «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι» παρουσιάζεται η ιστορία του Τζέρι, ενός μικρού αγοριού από την Αλβανία, ο οποίος μαζί με την

οικογένειά του προσπαθεί να επιβιώσει στο εχθρικό περιβάλλον της Ελλάδας. Η οικογένεια εγκαθίσταται αρχικά στην Αθήνα, αλλά λόγω μιας άδικης κατηγορίας εις βάρος τους αναγκάζονται να μετακομίσουν σε μία μικρότερη πόλη και να κάνουν νέα αρχή. Στον νέο τόπο, η οικογένεια, πέρα από τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει, υπόκειται σε πολλές ταλαιπωρίες λόγω της καταγωγής της. Αρχικά, ο πρωταγωνιστής χρεώνεται χωρίς να φταίει μια επίθεση εις βάρος του Δημάρχου της περιοχής, περιστατικό που λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις και τελικά ξεχνιέται για να έρθει στην επιφάνεια αρκετά χρόνια μετά. Αυτή τη φορά ο μικρός Αλβανός βρίσκεται στο στόχαστρο επειδή διεκδικεί το δικαίωμά του να γίνει σημαιοφόρος. Μέσα από αρκετές περιπέτειες και ματαιώσεις, με τον περίγυρό του άλλοτε να τον στηρίζει και άλλοτε να τον περιφρονεί, ο Τζέρη προσπαθεί να κατοχυρώσει τη θέση του στην Ελλάδα του 1990, χτίζοντας παράλληλα την πολιτισμική του ταυτότητα. Κυρίαρχο ρόλο στη ζωή του διαδραματίζει και η μεγαλύτερή του αδελφή, που κατορθώνει παρά τις δυσκολίες να αναδειχθεί σε εξαιρετική αθλήτρια.

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Το βιβλίο έχει κριθεί ως κατάλληλο για επεξεργασία διότι το θέμα του βρίσκεται σε πλήρη συνάρτηση με το θέμα του κειμένου της προηγούμενης ενότητας. Η διαφορά, εδώ, είναι ότι τα ζητήματα της ετερότητας παρουσιάζονται με έναν πολυπλοκότερο τρόπο, αφού το βιβλίο απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά, ενώ λείπουν οι 'εξωπραγματικές' αναφορές και το παραμυθητικό (παρηγορητικό) τέλος που είχαν όλα τα προηγούμενα κείμενα. Για την ακρίβεια ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του αφηγήματος είναι ακριβώς ότι μοιάζει βγαλμένο από την «ωμή» ελληνική πραγματικότητα, ενώ εμφανέστατες είναι οι αναφορές σε περιστατικά που έχουν όντως συμβεί στην Ελλάδα και αφορούσαν αδικίες σε βάρος Αλβανών μεταναστών. Έτσι, το τετριμμένο του θέματος (Αλβανός μετανάστης που προσπαθεί να βρει τη θέση του στην Ελλάδα) αναδεικνύεται μέσω της πλοκής σε κάτι θετικό, γιατί δίνεται η ευκαιρία να δει κανείς «όλη την αλήθεια» για τον ρατσισμό που υπέστησαν οι αλβανικές οικογένειες που πρωτοήρθαν στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, απόγονοι των οποίων είναι οι περισσότεροι Αλβανοί μαθητές που φοιτούν σήμερα στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Σε αυτό το γεγονός έρχεται να προστεθεί πως, σε αντίθεση με ό, τι έχουμε συνηθίσει, η αφήγηση πραγματοποιείται από τον πρωταγωνιστή μετανάστη και όχι από κάποιον εκπρόσωπο της κύριας ομάδας ή από έναν παντογνώστη αφηγητή. Δηλαδή, ο συγγραφέας επιχειρεί με αξιολογικό τρόπο να αποδώσει την οπτική «από μέσα»,

περιγράφοντας όλα αυτά που βιώνει ο ήρωας: τα άγχη, τις απογοητεύσεις και τις χαρές του. Έτσι, ακόμη κι αν πίσω από τον μικρό μετανάστη κρύβεται η οπτική του γράφοντος, ο ήρωας προβάλλεται ως άτομο με ισχυρή προσωπικότητα που έχει άποψη για όσα γίνονται και, μάλιστα, αναλαμβάνει ενεργό δράση για να αλλάξει τα κακώς κείμενα. Δεν αναπαράγεται, δηλαδή, κανένα από τα χλιοχρησιμοποιημένα μοτίβα που θέλουν τον μετανάστη είτε να δέχεται άνευρα αυτά που του συμβαίνουν και να αφομοιώνεται, είτε να αναδεικνύεται σε ήρωα προκειμένου να γίνει αποδεκτός.

Η λογική της παρουσίασης του Διαφορετικού με τρόπο που να μη θίγεται η αξιοπρέπειά του και να μην αμφισβητείται η ταυτότητά του, δεν εξαντλείται στην περίπτωση του πρωταγωνιστή. Συγκεκριμένα, μέσα από τα μάτια του περιγράφονται οι στάσεις και των υπόλοιπων μελών της οικογένειάς του και αποδεικνύεται ότι το κάθε άτομο, αν και με κοινή καταγωγή, αντιδρά διαφορετικά στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και στα ρατσιστικά ξεσπάσματα. Έτσι, αφενός διευκολύνεται η σφαιρική θέαση των πραγμάτων από την πλευρά του Άλλου, αφετέρου δίνεται η ευκαιρία στον αναγνώστη να συνειδητοποιήσει ότι η ταυτότητα του μετανάστη δεν είναι μία «στολή» την οποία ενδύονται όλοι οι ξένοι με τον ίδιο τρόπο. Αντιθέτως, είναι κάτι που δομείται με πολύ προσωπικό κόπο και οδηγεί σε διαφορετικές συμπεριφορές.

Από την άλλη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι Έλληνες ήρωες δεν σκιαγραφούνται με την ίδια επιμέλεια. Δηλαδή, στο κείμενο δίνεται υπερβολική έμφαση στα ρατσιστικά περιστατικά χωρίς να συμβαίνει το ίδιο με όσα θετικά μοιάζει να έχει βιώσει ο ήρωας, γεγονός που οδηγεί την πλοκή να εξαντλείται στη λογική του «Καλοί» εναντίον «κακών». Σε αυτή την αντιπαράθεση, παρόλο που κάθε φορά οι «κακοί» είναι διαφορετικοί, η άσχημη συμπεριφορά τους μοιάζει να τους συνοδεύει μέχρι τέλους, ενώ οι ευκαιρίες που δίνονται μέσω της πλοκής για αλλαγή στάσης και «μετάνοια» μοιάζουν να είναι ελάχιστες. Σε κάθε περίπτωση, το ρεαλιστικό της αφήγησης, ακόμη και σε σχέση με τις συμπεριφορές των ηρώων, καθιστά το κείμενο ιδανικό για επεξεργασία.

5.1.2.5. «Γκασμέντ ο φυγάς με τη φλογέρα»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο «Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα» παρουσιάζεται η ιστορία ενός μικρού Αλβανού που προσπαθεί να μεταβεί και να εγκατασταθεί παράνομα στην Ελλάδα με τον πατέρα του. Μετά τον αιφνίδιο θάνατο του πατέρα,

λόγω της ταλαιπωρίας που υπέστη κατά τη μετάβαση προς την Ελλάδα, ο έφηβος ήρωας συνεχίζει μόνος το ταξίδι του. Φτάνοντας στον ξένο τόπο κάνει τα πάντα για να επιβιώσει, ώστε αργότερα να μεταφέρει εκεί και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του. Κατά την παραμονή του στην Ελλάδα αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα, αφού γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης από συμπατριώτες του και θύμα ρατσιστικών συμπεριφορών από κάποιους Έλληνες. Τελικά, καταφέρνει να «εδραιώσει» την παρουσία του στη χώρα μας έχοντας οδηγό του τη σκληρή δουλειά και την τιμιότητα, και σύμμαχό του τη φιλία με ανθρώπους καχύποπτους αρχικά, αλλά λογικούς και δίκαιους εν τέλει. Η αφήγηση κλείνει με τον ήρωα να καταφέρνει, έπειτα από πολλά χρόνια, να φέρει στην Ελλάδα το μοναδικό μέλος της οικογένειάς του που έχει απομείνει ζωντανό, τη μητέρα του.

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Το βιβλίο παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με αυτό της προηγούμενης ενότητας και συγκεντρώνει όλα τα θετικά που χαρακτήριζαν και το «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι», αφού η περιγραφή της μετανάστευσης δίνεται με έναν πολύπλοκο και ρεαλιστικό τρόπο. Ο λόγος που επιλέχθηκε, όμως, το βιβλίο δεν είναι ούτε οι εμφανείς αναφορές σε πραγματικά γεγονότα που έχουν συμβεί στη χώρα μας, ούτε ότι απουσιάζει το κλασικό, παιδικό, ‘καλό’ τέλος που συνήθως συναντάται σε τέτοιου είδους αφηγήσεις. Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτού του βιβλίου, και το κύριο σημείο στο οποίο διαφοροποιείται από το προηγούμενο, είναι ότι ο ήρωας καταφθάνει στην Ελλάδα μόνος του και καλείται να επιβιώσει σε συνθήκες στις οποίες δεν θα επιβίωνε ένα παιδί. Έτσι δικαιολογείται η επιλογή της συγγραφέως να ορίσει ως κεντρικό ήρωα του παιδικού αυτού βιβλίου, έναν έφηβο και να μετατρέψει την πορεία του προς τη «γη της Επαγγελίας» σε μία ιστορία ενηλικίωσης. Οι αναγνώστες-παιδιά, λοιπόν, απομακρύνονται από τον γνωστό σε αυτούς χώρο, τον χώρο του σχολείου, και μεταφέρονται στον χώρο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Σε αυτήν, η επιβίωση λαμβάνει σοβαρότερες διαστάσεις και δεν εξαντλείται σε προβλήματα της μορφής «σε ποιον θα δοθεί η σημαία» ή «πώς θα αποκαλέσουν οι συμμαθητές τον ξένο», αλλά στο αν ο Γκασμέντ θα καταφέρει να ολοκληρώσει την ‘αποστολή’ που είχε αναλάβει να φέρει εις πέρας μαζί με τον πατέρα του για το καλό όλης της οικογένειας.

Η απουσία του ενήλικα-προστάτη δημιουργεί το ιδανικό υπόβαθρο, ώστε οι αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με τους φόβους του ήρωα, τους προβληματισμούς και τα διλήμματά του. Έτσι, ενώ η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, στην ουσία όλο το κείμενο μοιάζει να ‘παρακολουθεί’ στενά τις ενδόμυχες σκέψεις του έφηβου Αλβανού,

αναδεικνύοντάς τον σε έναν χαρακτήρα με μεγάλη εσωτερική δύναμη και αυτοκυριαρχία. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι τα ρατσιστικά φαινόμενα που παρουσιάζονται δεν μονοπωλούν την αφήγηση, ούτε νοηματικά, αλλά ούτε και «χωρικά», αφού περιγράφονται κυρίως στο τελευταίο κομμάτι του βιβλίου.

Στην ποιοτική παρουσίαση της ιστορίας του Γκασμέντ έρχεται να προστεθεί το γεγονός ότι από την αρχή της αφήγησης, αλλά ειδικότερα στο τελευταίο κομμάτι όπου Έλληνες εκδηλώνουν ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στον Ξένο, οι ήρωες δεν σκιαγραφούνται με ένα απλοϊκό – στερεοτυπικό τρόπο. Δηλαδή, κανένας από τους χαρακτήρες που περιγράφονται δεν καταχωρούνται στη συνείδηση του αναγνώστη ως αποκλειστικά «καλοί» ή «κακοί». Κι αυτό γιατί οι άσχημες συμπεριφορές που μπορεί να έχουν μοιάζουν να εξηγούνται μέσω της προηγούμενης ζωής τους, την οποία η συγγραφέας έχει φροντίσει να μας παρουσιάσει με επιμέλεια. Επιπλέον, στην αφήγηση δίνονται πολλές ευκαιρίες για «απογύμνωση» και μεταμέλεια (αλλά όχι ισόβια καταδίκη) των ηρώων που αδίκησαν τον Γκασμέντ, γεγονός που αποπνέει ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Με αυτόν τον τρόπο η αφήγηση μετατρέπεται σε ένα εξαιρετικό διδακτικό κείμενο, το οποίο όμως δεν μεταχειρίζεται «δασκαλιστικούς» τρόπους επικοινωνίας των μηνυμάτων του. Το παρόν βιβλίο είναι, μάλιστα, το μοναδικό βιβλίο αυτής της παρέμβασης στο οποίο η συγγραφέας τολμά να περιγράψει την εγκληματική δράση ορισμένων Αλβανών. Έτσι, χωρίς υπεκφυγές ή γενικόλογες διατυπώσεις, περιγράφεται στα παιδιά η περιθωριακή δράση ορισμένων μεταναστών, χωρίς αυτή να καταχωρείται ως η «άλλη όψη του νομίσματος» της μετανάστευσης. Δηλαδή, η εγκληματικότητα δεν φαίνεται να συνδέεται εδώ με την εθνικότητα, παρά περιγράφεται ως ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο. Άλλωστε, παράνομη δράση τυχαίνει να έχει στο βιβλίο και κάποιος Έλληνας άνδρας.

Στα παραπάνω θετικά του βιβλίου, έρχεται να προστεθεί η γλώσσα που μεταχειρίζεται η συγγραφέας. Όπως προαναφέρθηκε, το κείμενο μεταδίδει τα μηνύματά του με έναν αβίαστο και αυθόρμητο τρόπο, με τις προφανείς διδακτικές διατυπώσεις να είναι πλήρως απύσες. Έτσι, και χωρίς καθόλου το κείμενο να στερείται λογοτεχνικά, η γράφουσα καταφέρνει να εμπνεύσει τον σεβασμό για κάθε συμμετέχοντα, όποια κι αν είναι τα προβλήματα που κουβαλά και όσο άσχημες κι αν είναι οι συμπεριφορές που επιδεικνύει. Συνεπώς, ενώ το βιβλίο δεν είναι απαλλαγμένο ιδεολογικών μηνυμάτων, αφήνεται στον αναγνώστη η τελική κρίση για τα περιεχόμενά του. Σε αυτό το σημείο δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ένα άλλο θετικό που αφορά

τη γλώσσα του μετανάστη: στο πλαίσιο της ρεαλιστικής και αξιοπρεπούς παρουσίασης του Διαφορετικού, η πρώτη γλώσσα του Γκασμέντ φαίνεται να καταλαμβάνει σημαντικό ρόλο. Έτσι, ο ήρωας παρουσιάζεται κάποιες φορές να μιλά αλβανικά και όσα λέει μεταφέρονται αυτούσια μέσα στο ελληνικό κείμενο. Ως αποτέλεσμα αυτού, η μητρική γλώσσα του Ξένου δεν καταδικάζεται εξ' ορισμού σε κατώτερη θέαση σε σχέση με την ελληνική.

5.1.2.6. « Το κορίτσι του Πέτρου »

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο «Το κορίτσι του Πέτρου» παρουσιάζεται η ιστορία μία Πακιστανής μετανάστριας(Αλίσα), η οποία έχει μεταβεί στην Αθήνα με την οικογένειά της προς αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Η κοπέλα αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα στο σχολείο, όχι μόνο λόγω της δυσκολίας της να ανταποκριθεί στα μαθήματα, αλλά κυρίως γιατί μετατρέπεται γρήγορα σε θύμα ρατσισμού εξαιτίας της διαφορετικής εξωτερικής της εμφάνισης και της καταγωγής της. Μοναδικός υποστηρικτής στον αγώνα της αποδεικνύεται ένας συμμαθητής της (Πέτρος), ο οποίος την ερωτεύεται και επιχειρεί με όποιον τρόπο μπορεί να τη βοηθήσει. Τελικά, έπειτα από τον σκληρό αγώνα του Πέτρου, την υπομονή και επιμονή της Αλίσα, αλλά και τη διακριτική παρέμβαση των ενηλίκων του βιβλίου, η Πακιστανή ηρωίδα καταφέρνει να 'βρει τη θέση' της στην τάξη της κι ακολούθως στην κοινωνία του σχολείου στο οποίο φοιτά.

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Μετά την ενασχόληση κατά την έβδομη ενότητα της παρέμβασης με τον Γκασμέντ, έναν ενήλικα μετανάστη, η παρούσα ενότητα επαναφέρει στο επίκεντρο μια μετανάστρια νεαρότερης ηλικίας που αντιμετωπίζει προβλήματα στον χώρο του σχολείου. Το βιβλίο θεωρήθηκε ιδανικό για διδασκαλία στα τελευταία στάδια της παρέμβασης αφενός διότι αφορά παιδιά γυμνασίου και τα προβλήματα των ηρώων λαμβάνουν μια πιο σοβαρή διάσταση λόγω της ηλικίας τους· αφετέρου γιατί σε αντίθεση με κείμενα προηγούμενων ενοτήτων, η πλοκή του παρόντος μοιάζει λίγο πιο σύνθετη και οι περιγραφές δεν εξαντλούνται σε όσα συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον, παρά σε όσα βιώνουν οι ήρωες σε κάθε φάση της καθημερινότητάς τους.

Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι, παρόλο που η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, η «παντογνώστρια αφηγήτρια» καταβάλει σοβαρή προσπάθεια να παρουσιάσει τα

γεγονότα με την οπτική αρκετών διαφορετικών προσώπων. Δηλαδή επιχειρείται, έστω και με απλό τρόπο, η αποτύπωση μιας πολυπρισματικής αλήθειας. Μάλιστα, το τέχνασμα που χρησιμοποιεί η συγγραφέας για να μετατρέψει το κείμενο σε κατάλληλο για μικρά παιδιά είναι ακριβώς η εναλλαγή της αφήγησης από τη σκοπιά του Πέτρου που είναι ο ώριμος (και βασικότερος) ήρωας και από τη σκοπιά της μικρής του αδερφής. Μέσω του χιούμορ και της αθωότητας της τελευταίας, στο κείμενο προσδίδεται μια πιο ευχάριστη νότα που το καθιστά αγαπητό στα παιδιά. Σε συνδυασμό με την εμπλοκή του ζητήματος του έρωτα, το βιβλίο ελκύει τους αναγνώστες και τους προκαλεί να παρακολουθήσουν στενά τις περιπέτειες της ηρωίδας και να ταυτιστούν με τον Πέτρο που προσπαθεί να την υπερασπιστεί.

Εδώ, ωστόσο, έγκειται και μία από τις μεγαλύτερες αδυναμίες του βιβλίου. Στην προσπάθεια να περιγραφεί μία ρατσιστική ιστορία την οποία τα παιδιά αντιμάχονται με τη «δύναμη της αγάπης», στην πραγματικότητα υπονοείται ότι ο λόγος που ο βασικός πρωταγωνιστής ασχολείται τόσο με το πρόβλημα της ηρωίδας είναι ακριβώς ότι την έχει ερωτευτεί. Κι αν αυτό από μόνο του δεν μπορεί να συγκαταλεχθεί στα αρνητικά του κειμένου, οι πολλαπλές αναφορές στην εξωτερική εμφάνιση της ηρωίδας και στο πόσο οι υπόλοιποι τη ζηλεύουν επειδή «τους πήρε τον Πέτρο», εγείρει ερωτήματα σχετικά με το πόσο αυθεντικά διαπολιτισμικό είναι το ανάγνωσμα.

Επιπροσθέτως, ο τρόπος που περιγράφεται η ηρωίδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επικίνδυνα απλοϊκός. Δηλαδή, η Αλίσα λόγω της καταγωγής της ή του φύλου της παρουσιάζεται δειλή, χωρίς έντονη προσωπικότητα, ενώ, πέρα από την εξωτερική της εμφάνιση δε φαίνεται να φέρει άλλο χαρακτηριστικό της καταγωγής της. Το τελευταίο όσο και αν εξυπηρετεί την πλοκή, αν συνδυαστεί με όσα προαναφέρθηκαν, καταχωρείται ως αρνητικό. Έτσι, ενώ παρακολουθούμε στενά τις αντιδράσεις του Πέτρου και της αδερφής του, με μια λέξη «της κυρίαρχης ομάδας», δεν συμβαίνει το ίδιο (ή έστω το ίδιο λεπτομερώς) για την μετανάστρια και τους δικούς της. Πάντως, αξίζει ν' αναφερθεί ότι ο τρόπος που παρουσιάζεται η στάση των ενηλίκων του κειμένου, και ειδικότερα των γονιών του Πέτρου, είναι εξαιρετικός. Οι τελευταίοι απεικονίζονται να επιδεικνύουν μια ψυχραιμία και μία σοβαρότητα ως προς τον χειρισμό των προβλημάτων που έχουν τα παιδιά τους, κάτι που δεν μπορεί παρά να αποτελέσει θετικό πρότυπο για τους αναγνώστες. Σπουδαίο είναι το γεγονός ότι δεν περιλαμβάνονται δασκαλίστικες διατυπώσεις και ακόμη και οι στάσεις των

εκπαιδευτικών είναι δίκαιες, αλλά όχι λογοτεχνικά βεβαιασμένες. Γενικά στη σκιαγράφηση των ενηλίκων ηρώων παρατηρείται μια ποιοτική απεικόνιση.

Σε κάθε περίπτωση, το παραπάνω βιβλίο, λόγω της απλής γραφής στην οποία είναι γραμμένο και της σύγχρονης πραγματικότητας την οποία αναπαριστάει, κρίνεται ως βιβλίο που μπορεί να πυροδοτήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους κινητοποιήσει θετικά. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει ορισμένα ζητήματα ως προς την απεικόνιση της ηρωίδας, αξίζει να τονιστεί ότι είναι από τα λίγα βιβλία που κυκλοφορούν στη ελληνική αγορά και θίγουν το ζήτημα του φυλετικού ρατσισμού. Σε αυτή τη λογική, κρίνεται εύστοχη η αναφορά στον όρο «Πακιστανός» και στο πώς οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες που θέλουν να προσβάλουν την κοπέλα τον χρησιμοποιούν κατά κόρον, ενώ οι υπόλοιποι αποφεύγουν να τον αναφέρουν ακριβώς επειδή μοιάζει προσβλητικός.

5.1.2.7. « Σχολική παράσταση»

Περιεχόμενο κειμένου: Το βιβλίο «Σχολική Παράσταση» του Βασίλη Παπαθεοδώρου περιγράφει τη ζωή του Γιώργου, μαθητή της Β' Γυμνασίου σε κάποιο σχολείο της Γερμανίας. Ο Γιώργος, παιδί Ελλήνων μεταναστών που πρόσφατα έχουν μεταβεί στην ξένη χώρα, καλείται να προσαρμοστεί στο γερμανικό σχολείο όπου έχει πάρει μεταγραφή από το ελληνικό στο οποίο φοιτούσε προηγουμένως. Ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο και γίνεται δέκτης ρατσιστικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές του όχι απλώς γιατί είναι Έλληνας και καινούριος στην τάξη, αλλά κυρίως γιατί λαμβάνει μέρος σε ένα θεατρικό στο οποίο ο καθηγητής τού έχει ζητήσει να είναι πρωταγωνιστής. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ήρωας, με συμμάχους του κάποιους συμμαθητές, τον δάσκαλό του και τους γονείς του, επιτυγχάνει να επιβιώσει στο ξένο περιβάλλον λαμβάνοντας ένα σημαντικό μάθημα σχετικά με τις προκαταλήψεις και την πραγματική φιλία. Ταυτόχρονα, όμως, καταφέρνει να δώσει στον περίγυρό του ένα ηχηρό μήνυμα σε σχέση με τη βία και την ξενοφοβία τη στιγμή μάλιστα που στο ευρύτερο φόντο της γερμανικής κοινωνίας φαίνεται να επικρατεί η βία και ο ρατσισμός.

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Οδεύοντας προς το τέλος της ενότητας κρίθηκε σκόπιμο να επιλεγεί ένα βιβλίο το οποίο θα χειρίζεται το ζήτημα της ετερότητας με έναν ώριμο, σχεδόν «ενήλικο» τρόπο. Υπό αυτή τη λογική η «Σχολική παράσταση»,

κρίθηκε κατάλληλη όχι γιατί είναι ένα βιβλίο αλάθητο ως προς την απεικόνιση της ετερότητας, αλλά γιατί χαρακτηρίζεται από ώριμη γραφή και ρεαλιστική τοποθέτηση των γεγονότων στο αφηγηματικό πλαίσιο. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ανάγνωσμα είναι από τα λίγα –αν όχι το μοναδικό– που θέτει στο επίκεντρο έναν Έλληνα μετανάστη και τα προβλήματα που εκείνος αντιμετωπίζει στη Γερμανία. Παρέχει, έτσι, τη μοναδική ευκαιρία στους Έλληνες αναγνώστες να απομακρυνθούν από τον ρόλο της κυρίαρχης ομάδας και να μπουν στη θέση του μετανάστη.

Όπως εξηγήθηκε και προηγουμένως, το μεγάλο θετικό αυτού του βιβλίου είναι ότι αποτελεί μία ώριμη ματιά στα ρατσιστικά φαινόμενα που εκτυλίσσονται τις τελευταίες δεκαετίες στη Γερμανία εις βάρος Ελλήνων και άλλων μεταναστών. Ενώ, όμως, ο συγγραφέας δεν διστάζει να αγγίξει ζητήματα πολύ σοβαρά, όπως η ύπαρξη του νεο-ναζισμού στη χώρα, ταυτόχρονα καταφέρνει, ώστε το βιβλίο να παραμείνει ένα βιβλίο παιδικό, αθώο, ουσιαστικά διδακτικό. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως γιατί ο τρόπος που αφηγείται την ιστορία ο έφηβος ήρωας μας δίνει το πλεονέκτημα της οπτικής από μέσα και μάλιστα ερήμην των ενηλίκων ηρώων της αφήγησης. Ταυτόχρονα, ενώ προφανώς δεν είναι τυχαία η επιλογή της αποσιώπησης κάποιων περιστατικών από πλευράς του Γιώργου προς τους γονείς του, οι τελευταίοι μοιάζουν να είναι οι πλέον κατάλληλοι σύμβουλοι για το παιδί τους που δέχεται ρατσισμό. Γενικά, ο τρόπος που έχει παρουσιαστεί η συμπεριφορά των ενηλίκων ηρώων του βιβλίου θεωρείται επιτυχημένη γιατί υπάρχει ποικιλία ως προς τον ρόλο που αυτοί καλούνται να διαδραματίσουν απέναντι στον κεντρικό ήρωα. Το σημαντικό είναι ότι, παρά την επιρροή που μοιραία ασκούν οι ενήλικες στα παιδιά κατά την αφήγηση, η τελική κρίση για τα συμβάντα αφήνεται σε εκείνα. Με αυτή την επιλογή του συγγραφέα, το βιβλίο λαμβάνει συγκαλυμμένα μα άκρως πετυχημένα εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Ως προς τη σκιαγράφηση του βασικού ήρωα, ο συγγραφέας τον παρουσιάζει ως έναν δυναμικό, δραστήριο και ανεξάρτητο νέο. Είναι ένας ακέραιος χαρακτήρας, που όμως δεν παραμένει εξωπραγματικά ατάραχος στον ρατσισμό που του ασκείται. Αντίθετα, τον βλέπουμε να σημειώνει ακραία ξεσπάσματα, όταν νιώθει ότι «τον πνίγει το δίκιο». Βέβαια, ένα αρνητικό που παρατηρείται είναι πως οι φίλοι που αποκτά ο Έλληνας στο καινούριο του σχολείο παρουσιάζονται στην πλειοψηφία τους περιθωριοποιημένοι από την υπόλοιπη ομάδα, είτε λόγω της καταγωγής τους, είτε λόγω κάποιας εμφανούς αναπηρίας. Αυτό ακόμη κι αν είναι ρεαλιστικό, θα έλεγε κανείς ότι

φέρει αρνητικά ιδεολογικά μηνύματα αφού ήδη από το ξεκίνημα της αφήγησης οι δύο ομάδες τοποθετούνται σε αντίπαλα στρατόπεδα. Ωστόσο, με την εξέλιξη της πλοκής, τα δεδομένα ανατρέπονται και οι χαρακτήρες δεν εμφανίζονται απλοϊκοί ως προς τη συμπεριφορά τους, ούτε μονωμένοι ως προς τη λήψη αποφάσεων.

Πάντως, αναμφίβολα αρνητικά κρίνεται η έμφαση στα ρατσιστικά περιστατικά, ακόμη κι αν αυτά μέσω της αφήγησης παρουσιάζονται ως «πρόβλημα» όλων των εμπλεκομένων κι όχι μόνον της ελληνικής μειονότητας. Βέβαια, μέσω της διαπίστωσης ότι ο ρατσισμός λειτουργεί βλαπτικά, δίνονται ευκαιρίες για αλλαγή στη συμπεριφορά κάποιων ηρώων. Η επιλογή, όμως, του συγγραφέα να υπερτονίσει τα αρνητικά περιστατικά που λαμβάνουν χώρα, ίσως είναι αυτή που τον ωθεί σε μια προσπάθεια να εξασφαλιστεί οπωσδήποτε ένα αίσιο τέλος. Γι' αυτό, κι ενώ θα έλεγε κανείς ότι δεν προκύπτει ομαλά από την εξέλιξη της πλοκής, ο Γιώργος εμφανίζεται να σώζει τους μεγαλύτερους αντιπάλους του. Αυτή η επιλογή κρίνεται ως αρνητική γιατί δίνει την λανθασμένη εντύπωση στους αναγνώστες ότι οι «κακοί» της υπόθεσης δεν είχαν σκοπό να παραδεχθούν τα λάθη τους εάν δεν ήταν εμφανώς υποχρεωμένοι απέναντι στον ήρωα.

5.1.2.8. «Θέλω να σας πω την αλήθεια»

Περιεχόμενο κειμένου: Το βιβλίο της Αλεξάνδρας Μητσιάλη «Θέλω να σας πω την αλήθεια» περιγράφει την ιστορία ενός μικρού αγοριού (Εμιγκλέ), μετανάστη από άλλη χώρα τον οποίο βλέπουμε να φοιτά σε μία ελληνική τάξη. Ο Εμιγκλέ, προκειμένου να επιβιώσει, πουλάει χαρτομάντιλα στο πάρκο, μυστικό το οποίο έχει τυχαία ανακαλύψει μία συμμαθήτριά του, η Δάφνη, η οποία και μας αφηγείται την ιστορία του. Σύμφωνα με τη Δάφνη ο μικρός μετανάστης δεν τα καταφέρνει στο σχολείο, έρχεται πολλές φορές άγραφος, μιλάει πολύ σπαστά την ελληνική γλώσσα και γίνεται αντικείμενο χλεύης και κατσάδων όχι μόνο από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά κυρίως από τον δάσκαλο. Το μόνο μάθημα στο οποίο τα καταφέρνει είναι τα μαθηματικά, αλλά κι αυτό δεν είναι αρκετό ώστε ο δάσκαλος να τον εκτιμήσει και να τον δει με αντικειμενικό μάτι. Έτσι, σε μία φασαρία που γίνεται στην τάξη ο δάσκαλος μαλώνει τον Εμιγκλέ χωρίς εκείνος να φταίει. Η Δάφνη βρίσκει το θάρρος να επισημάνει στον εκπαιδευτικό το σφάλμα του και αυτή της η πράξη σημάνει το ξεκίνημα μιας μεγάλης φιλίας.

Αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό: Το βιβλίο της Αλεξάνδρας Μητσιαλή «Θέλω να σας πω την αλήθεια», παρόλο που απευθύνεται σε μικρότερα παιδιά και δεν μοιάζει με τα κείμενα των ακριβώς προηγούμενων ενοτήτων, επιλέχθηκε γιατί θυμίζει αρκετά το βιβλίο που τέθηκε σε επεξεργασία στην πρώτη ενότητα («Και οι ιστορίες μεταναστεύουν»), επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο να διατηρηθεί ένα κυκλικό σχήμα στην υλοποίηση της παρέμβασης. Η μεγαλύτερη διαφορά του, ωστόσο, σε σχέση με το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου είναι ότι το παρόν αφήγημα καταφέρνει μέσα στις τετρακόσιες του λέξεις να ασκήσει δυνατή κριτική στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με έναν τρόπο ίσως πιο άμεσο και αυστηρό απ' αυτόν που έχουν πετύχει οι συγγραφείς των βιβλίων για «μεγάλα» παιδιά που μελετήθηκαν σε προηγούμενες ενότητες. Γι' αυτό κρίθηκε κατάλληλο για το «κλείσιμο» της παρέμβασης παρόλο που συγκεντρώνει και ορισμένα αρνητικά στοιχεία.

Συγκεκριμένα, εκ πρώτης όψεως το βιβλίο δεν μοιάζει να αφορά τη διαπολιτισμικότητα αφού δεν διαφημίζεται πουθενά ως διαπολιτισμικό και δεν επικεντρώνεται στη μετανάστευση. Και παρόλο που η απουσία της διαφήμισής του ως αντιρατσιστικό βιβλίο συγκαταλέγεται στα θετικά, γιατί δείχνει πως η ετερότητα δεν αντιμετωπίζεται εξ' ορισμού ως κάτι που χρήζει ξεχωριστής αναφοράς, στην αφήγηση αυτό μεταφράζεται με έναν αρνητικό τρόπο αφού δεν αναφέρονται πολλά πράγματα σχετικά με τη ζωή του μετανάστη πριν έρθει στην Ελλάδα, ούτε και γίνεται λόγος για την οικογένειά του, την καταγωγή του και τη γλώσσα του. Οι παραπάνω επιλογές της συγγραφέως, ωστόσο, θα μπορούσαν να δικαιολογηθούν μιας και η πλοκή αντλεί από το σχολικό περιβάλλον και το πώς βιώνει τα διαδραματιζόμενα σε αυτό μια ηρωίδα μικρής ηλικίας, η Δάφνη. Με αφηγήτρια τη Δάφνη θα ήταν εξωπραγματικό να παρουσιάζονται υπερβολικές λεπτομέρειες για τον Εμιγκλέ και το κείμενο θα έχανε τη ρεαλιστικότητά του.

Αντιθέτως, η δυναμική που δημιουργείται με την τοποθέτηση της μικρής Ελληνίδας στη θέση της αφηγήτριας επιτρέπει να παρουσιαστούν τα δρώμενα άμεσα και ουσιαδώς. Έτσι, ενώ στο κείμενο τίγονται πολλά φλέγοντα ζητήματα όπως η μετανάστευση, η παιδική εργασία, ο ρατσισμός, η απουσία υποστηρικτικών μηχανισμών στο σχολείο και το έλλειμμα στην επιμόρφωση (ίσως και στην ανθρωπιά) όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνεται η άσκηση κριτικής χωρίς αυτό να γίνεται με διδακτικό τρόπο. Γι' αυτόν τον λόγο κι ενώ σε κάποια σημεία δίνεται περισσή βαρύτητα στις παρατηρήσεις που δέχεται ο μικρός Εμιγκλέ από τον

δάσκαλο, σε γενικές γραμμές τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μικρός ήρωας παρουσιάζονται ως προβλήματα του συνόλου. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι η παιδική εργασία παρουσιάζεται ως κάτι μυστικό, αλλά απολύτως καθημερινό. Επιπλέον, ακόμη κι αν ασκείται ρατσισμός ή γίνονται άσχημοι χειρισμοί από τον εκπαιδευτικό, καθίσταται σαφές ότι όλες οι πλευρές προσπαθούν να συμπεριλάβουν το νέο άτομο στη ζωή τους με όποιον τρόπο μπορούν. Η Δάφνη, μάλιστα, πέρα από την κριτική που ασκεί αποτελεί ζωντανό παράδειγμα της ευθύνης που έχει ο καθένας μας ξεχωριστά αλλά και όλοι μαζί απέναντι στον Εμιγκλέ και στον κάθε Εμιγκλέ.

Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι δεν δίνεται ‘φωνή’ στον μετανάστη και ο μικρός μας παρουσιάζεται ως ένας όχι τόσο δυναμικός χαρακτήρας, αυτή του η στάση δεν είναι παρά το μέσον προκειμένου να ασκηθεί κριτική στον θεσμό του σχολείου και τους τρόπους που (δεν) αγκαλιάζει τα αλλοδαπά παιδιά. Πιο συγκεκριμένα τεράστια κριτική ασκείται στους εκπαιδευτικούς που άθελα ή ηθελημένα μπορεί να βλάψουν ανεπανόρθωτα τους μετανάστες μαθητές είτε γιατί δεν ξέρουν πώς να τους βοηθήσουν, είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται να γίνουν μέτοχοι της προσωπικής τους ιστορίας.

Την παραπάνω πεποίθηση για το ποιοτικό αποτέλεσμα που επιτυγχάνει το βιβλίο έρχεται να ενισχύσει το γεγονός ότι στο βιβλίο δεν γίνεται το «λάθος» να δοθεί στον ήρωα κάποιο χάρισμα ώστε να γίνει αποδεκτός, ούτε φυσικά παρουσιάζεται ως κάποιος που ως δια μαγείας ξεπερνά όλες τις δυσκολίες. Αντίθετα, ο Εμιγκλέ παρουσιάζεται ως ένας μικρός κι ευγενικός βιοπαλαιστής, που προσπαθεί να τα καταφέρει και στην δύσκολη ελληνική πραγματικότητα πουλώντας χαρτομάντιλα, αλλά και στη δύσκολη πραγματικότητα της ελληνικής τάξης όπου δεν του προσφέρεται αποτελεσματική βοήθεια. Στα παραπάνω έρχεται να προσθέσει η εξαιρετική εικονογράφηση της Ραφαέλλας Τσάτσι που αποδεικνύει με τα σκίτσα της ότι πολλές φορές, ειδικά όταν μιλάμε για παιδικά βιβλία, «μία εικόνα ίσον χίλιες λέξεις».

5.1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν

Παρά την άποψη του Galda ότι «το κείμενο καθοδηγεί την αντίδραση του αναγνώστη ως προς ότι παρουσιάζει το περιεχόμενο με ένα συγκεκριμένο ύφος και τρόπο, διαμορφώνοντας και τροποποιώντας τις προσδοκίες του» (1998, στο Norton, 2006, σ. 37), όταν πρόκειται για παιδιά η ανταπόκριση στη λογοτεχνία είναι μία περίπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει τους αναγνώστες, τα κείμενα και τα θέματά τους, αλλά

και τους εμπλεκόμενους ενήλικες. Συνεπώς, ένα από τα πιο σημαντικά καθήκοντα των ενηλίκων που έρχονται σε επαφή με τους μαθητές είναι η παρακίνηση για την ανταπόκριση στη λογοτεχνία.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθεί ότι σύμφωνα με τους ειδικούς και κριτικούς λογοτεχνικών κειμένων υπάρχουν δύο είδη αντιδράσεων των παιδιών ως προς τη λογοτεχνία: η αισθητική και η απαγωγική. Η Rosenblatt κάνει μία διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο είδη αναφέροντας ότι η «*αισθητική ανάγνωση επικεντρώνεται σε αυτά που βλέπει, σκέφτεται και αισθάνεται ο αναγνώστης*», ενώ «*η απαγωγική αντίδραση επικεντρώνεται σε πράξεις που είναι να γίνουν, πληροφορίες που είναι να αποκτηθούν, συμπεράσματα που είναι να βγουν, λύσεις που είναι να δοθούν, αναλυτικές έννοιες και προτάσεις που είναι να εφαρμοστούν*» (1985, στο Norton, 2006, σ.40). Η λογοτεχνία για να είναι ποιοτική ως διδασκόμενη ύλη θα πρέπει να περιλαμβάνει και τις δύο μορφές ανταπόκρισης.

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι στο πλαίσιο του υπό μελέτη προγράμματος η εμπλοκή της εκπαιδευτικού απέκτησε βαρύνουσα σημασία και συνδέθηκε με την επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, αφού, πέρα από την αισθητική και απαγωγική αντίδραση των παιδιών, επιχειρήθηκε η ανάδειξή τους σε συνειδητοποιημένους αναγνώστες ικανούς να επεξεργαστούν και να αναλύσουν αυτό που διαβάζουν. Το γεγονός ότι προτεραιότητα του προγράμματος ορίστηκε «*η ανάδειξη των κριτικών ικανοτήτων του αναγνώστη, χωρίς την οποία κανένα κείμενο δεν μπορεί να μας προσφέρει αυτά που μπορεί να δώσει*» (Cullingford, 1998, σ.193) ήταν που οδήγησε στην αξιοποίηση δύο βασικών διδακτικών προσεγγίσεων: τη διδασκαλία μέσα από την αφήγηση ιστοριών (*story- based learning*) και τη δραστηριοκεντρική διδασκαλία (*task- based learning*).

Η διδασκαλία μέσα από την αφήγηση ιστοριών

Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για τον όρο αφήγηση (ή διήγηση) είναι ότι πρόκειται για την έκθεση με γραπτό ή προφορικό λόγο ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων, δηλαδή την «αληθή» αφήγηση των ιστορικών καθώς και των «επινοημένων» αφηγήσεων των μυθιστοριογράφων, των θεατρικών συγγραφέων και των παραμυθοποιών (Αναγνωστόπουλος, 1997, σ.183). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια κινητικότητα γύρω από την εννοιολογική προσέγγιση του όρου

καθώς παρουσιάζονται μια σειρά από πολύμορφες χρήσεις, θεάσεις και εφαρμογές της προαναφερθείσας έννοιας (Προύσαλης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, σύγχρονες θεωρήσεις ταυτίζουν την αφήγηση ως μεταφορά μιας ιστορίας (πραγματικής ή κατασκευασμένης) με τη μορφή του δρώμενου (performance) που προϋποθέτει την παρουσία ενός κοινού – ακροατηρίου, δυνητικού να συμμετάσχει ως παθητικός ή ενεργητικός ακροατής (Πελασγός, 2008· Nanson, 2005). Στην ουσία, δεν πρόκειται μόνο για μία διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών, αλλά και για μια *«δυναμική σχέση μεταξύ αφηγούμενου, ιστορίας και κοινού»* (Προύσαλης, 2009, σ. 360). Η αφήγηση, δηλαδή, είναι μια συλλογική διαδικασία, όπου αφηγητής και ακροατής αποτελούν μια ενότητα και αναπτύσσουν μια σιωπηλή επικοινωνία μεταξύ τους, ένα είδος συναίνεσης όπου τα όρια μεταξύ ψεύδους και αλήθειας παραλείπονται (Μπάρμπα, 2015). Την ώρα της αφήγησης είναι πολύ σημαντικό για τον παραμυθά να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης κι αυτή η σχέση είναι καθοριστική εφόσον, κατά τον Κυριακίδη (1920), αυτό που καθιερώνεται ως παράδοση είναι αυτό που εγκρίνει η κοινότητα. *«Όπως και να 'χει το πράγμα, το παραμύθι στηρίζεται σε μια υψηλή, φορτισμένη επικοινωνία μεταξύ αφηγητή και ακροατή, ανάλογη πάντα και με τον ψυχισμό των δύο μερών»* (Κεφάλας, 1985, στο Μπάρμπα, 2015, σ.26).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι που έχουν αποδεσμεύσει την αφήγηση από τη λαϊκή λογοτεχνία και τη στενή φιλολογική προσέγγιση και έχουν οδηγήσει στην επαναφορά της με νέες μορφές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Η μεταλλαγμένη, όπως την ονομάζει η Τσιλιμένη (2007), μορφή της παραδοσιακής αφήγησης -η «νεο-αφήγηση»- σταδιακά κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος βρίσκοντας πεδίο σε βιβλιοθήκες, σε φυλακές, σε νοσοκομεία, σε μουσεία, σε πολυπολιτισμικούς χώρους και, φυσικά, σε σχολεία.

Ο λόγος για τον οποίο η αφήγηση αποκτά ιδιαίτερη λειτουργία στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου είναι ακριβώς ότι πρόκειται πάνω απ' όλα για μια σχέση η εμφάνιση της οποίας είναι άχρονη. Οι άνθρωποι από την πρώτη μέρα της ζωής τους έχουν την ανάγκη ν' ακούν ιστορίες ή να τις αφηγούνται, νοσηματοδοτώντας τα πράγματα που τους περιβάλλουν ή τους συμβαίνουν, με συμβολικό τρόπο. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Bruner (1997), η αφήγηση των ιστοριών μιμείται μεταφορικά την πραγματικότητα της ζωής όχι για να την αντιγράψει, αλλά για να της δώσει νέα ερμηνεία μέσω της περιγραφής αυτού που θα μπορούσε να είχε συμβεί.

Η δυνατότητα που προσφέρεται για ανασύνθεση της πραγματικότητας μέσω της αφήγησης αναδεικνύει τη σημασία αξιοποίησης της τελευταίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα ο ρόλος της στο σχολικό πλαίσιο μοιάζει να είναι διπλός: από τη μία χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και, από την άλλη, ως μέσο για το πέρασμα κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών (Gersie, 1992 στο Τσιλιμένη, 2007).

Στο πλαίσιο του παρόντος πιλοτικού προγράμματος, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε βασισμένη στην αφήγηση ιστοριών και για τους δύο προαναφερθέντες λόγους. Από τη μία, επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης διασκεδαστικό, επικοινωνιακό και εύφορο όσον αφορά την πρόσληψη της γνώσης από τα παιδιά. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια αυτά να ξεφύγουν από τετριμμένες και παρωχημένες διαδικασίες και να δραπετεύσουν από τον εκπαιδευτικό χρόνο, αυξάνοντας τον αυτοέλεγχό τους (Αυδίκος, 2002). Από την άλλη, δόθηκε η ευκαιρία τα παιδιά να αλλάξουν τις αναγνωστικές και άλλες συμπεριφορές τους, «να εξημερώσουν το απροσδόκητο», αφού η αφήγηση στην πράξη επιχειρήθηκε να είναι μια από τις πιο ισχυρές μορφές διαλόγου και να ταυτιστεί με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Δεν είναι τυχαίο που η σχέση με τη Λογοτεχνία γενικά θεωρείται «*μια σχέση φιλοξενίας ενός Άλλου που μας βοηθά να δώσουμε σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να προσανατολιστούμε μέσα σ' ένα ολοένα και πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να πλάσουμε την ατομική αλλά και τη συλλογική μας ταυτότητα*» (Αποστολίδου, Πασχαλίδου & Χοντολίδου, 2002, σ.1).

Βέβαια, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως η παρούσα παρέμβαση δεν έμοιαζε να πληροί τις προϋποθέσεις μιας διδασκαλίας βασισμένης στην αφήγηση ιστοριών, αφού το υλικό των διδακτικών ενοτήτων δεν είχε αντληθεί από τη λαϊκή παράδοση ή τη μυθολογία και η δασκάλα-αφηγήτρια δεν θα μπορούσε να έχει τα χαρακτηριστικά ούτε του λαϊκού αφηγητή, ούτε του σύγχρονου παραμυθά. Την απάντηση σε αυτές τις «αμφιβολίες» έρχεται να δώσει η Τσιλιμένη που αφενός διευκρινίζει ότι το αφηγηματικό υλικό μπορεί να αντληθεί και από τη σύγχρονη λογοτεχνία ή να αφορά αληθινές ιστορίες απλών και ανώνυμων ανθρώπων της καθημερινής ζωής· αφετέρου εξάρει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως αφηγητή και ως μοχλού επαφής της αφήγησης ξεκαθαρίζοντας, όμως, πως ο τελευταίος δεν χρειάζεται να αλλάξει ρόλο και να προσποιηθεί πως είναι ηθοποιός ή λαϊκός αφηγητής. Σε αυτό

το σημείο, η Τσιλιμένη συντάσσεται με τον Αναγνωστόπουλο που χαρακτηρίζει την αφήγηση στο σχολείο «έντεχνη», αλλά διαφορετική από τη λαϊκή. Δηλαδή η προετοιμασία και η γνώση είναι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαδικασίας, αλλά το κοινό γνωρίζει εκ των προτέρων ποιον έχει απέναντί του. Σ' αυτή τη λογική, ο εκπαιδευτικός είναι που θα επιλέξει τη μορφή μεταφοράς του υλικού, δηλαδή την προφορική αφήγηση ή την ανάγνωσή του.

Ωστόσο, αν και όλοι ανεξαιρέτως έμφυτου ταλέντου και φυσικού χαρίσματος, μπορούν να κάνουν προφορική αφήγηση ή «αφηγηματική ανάγνωση», όπως την αποκαλεί ο Ζ. Ζαν, προϋπόθεση μιας αφήγησης που θα κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών δεν είναι μόνο η γνώση της ιστορίας και η προετοιμασία, αλλά και η χρήση των κατάλληλων τακτικών εμπλοκής των παιδιών κατά την ώρα της αφήγησης. Σε έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α. σχετικά με το πώς θα μεταμορφωθεί το κειμενικό είδος της μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε συνεργασιακό, προέκυψε το συμπέρασμα ότι η προτροπή των μαθητών και μαθητριών να παρεμβαίνουν κατά την αφήγηση καθώς και η ενθάρρυνσή τους να απευθύνουν τις ερωτήσεις και τα σχόλιά τους ο ένας στον άλλο (διασταυρωμένη συζήτηση), οδήγησε στο να οικειοποιηθούν οι μαθητές τα νοήματα των κειμένων και να οικοδομήσουν την αντίστοιχη πολιτιστική γνώση. Οι έρευνες, ταυτόχρονα με το πόσο σύνθετο και δύσκολο είναι να απομακρυνθούν οι δάσκαλοι από μια διδακτική προσέγγιση της αφήγησης, έδειξαν ότι ο συνεργασιακός «χορός» (Oyler, 1996), αν επιτευχθεί, μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή συνοικοδόμηση νοημάτων μέσω της αφήγησης (Pappas, Hart, Escobar, Jones & O'Malley, 2006). Το ίδιο επιχειρήθηκε να γίνει και εδώ.

5.1.4. Διδακτικά μέσα

5.1.4.1. Το παιχνίδι

Ήδη από το 1924 ο Piaget αναγνώρισε ότι το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών βασίζεται στη μυθοπλασία, αλλά πρόσθεσε: «Είναι κάτι πολύ περισσότερο». Αργότερα, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να συγκεκριμενοποιήσουν αυτό το «περισσότερο» ισχυριζόμενοι, κυρίως, ότι τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού ανακαλύπτουν έναν κοινωνικό τρόπο ζωής, κινητοποιημένα από την ευχαρίστηση που αντλούν από τη θεώρηση της κοινωνίας ως αντικείμενο (Furth & Kane, 2001). Πιο συγκεκριμένα, η Schwartzman είναι αυτή που ανέδειξε την κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιδικού

παιχνιδιού, ορίζοντάς το ως το μέσο με το οποίο μαθαίνουν τα παιδιά για τα συναισθηματικά και γνωστικά συστήματα μιας συγκεκριμένης κουλτούρας (1978, στο James, 2001). Ο Smith, από την άλλη, πρότεινε τη θεώρηση του παιχνιδιού ως «γνωστική δραστηριότητα που απελευθερώνει τη σκέψη» κι επιτρέπει τη διερεύνηση τόσο των καινοτομιών όσο και των στερεότυπων ρόλων (Smith, 1977 στο James, 2001, σ. 60).

Όπως κι αν οριστεί, όμως, το παιχνίδι, η έρευνα έχει αποδείξει ότι είναι ουσιώδες για τη μάθηση. Η Αυγητίδου (2001) χαρακτηριστικά αναφέρει πως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν την ευκαιρία: (α) να συμμαρτυρούν και να ανταλλάξουν πληροφορίες, (β) να εμπλακούν σε καταστάσεις που αφορούν την επίλυση προβλημάτων (Vygotsky, 1976· Bruner, 1972), (γ) να ανακαλύψουν ιδέες και γνώσεις μέσα από την υιοθέτηση των συγκρούσεων (Sutton-Smith, 1979) (δ) να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Rubin, 1980), (ε) να μάθουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, (στ) να αποτελέσουν μέρος του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ζουν (Corsaro & Eder, 1990) και (ζ) να διαπραγματευτούν ή να διευθετήσουν ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας στις υπάρχουσες κοινωνικές τους σχέσεις (James, 1993).

Αξιοσημείωτο είναι ότι το παιχνίδι θεωρήθηκε στο παρελθόν βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών που ανήκουν στην ηλικιακή κλίμακα από δύο έως έξι ετών. Ωστόσο, η διάκρισή του σε «παιχνίδι εξάσκησης», «συμβολικό» και «οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες» ανέδειξε τη χρήση του τελευταίου από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Smith, 2001). Στο οργανωμένο παιχνίδι, παρόλο που τα βασικά χαρακτηριστικά της δράσης παραμένουν η φαντασιακή κατάσταση και η απελευθέρωση από περιορισμούς των καταστάσεων, το παιχνίδι αναλύεται ως σύστημα δραστηριότητας που αποκτά πλήρες νόημα (Hännikäinen, 2001). Δηλαδή, στα μεγαλύτερα παιδιά πρέπει να δίνονται κίνητρα που να συμφωνούν με τον αντικειμενικό σκοπό της δραστηριότητας του παιχνιδιού, έτσι ώστε οι μαθητές να εκφράζουν γνήσια συναισθήματα και να οικοδομούν τη γνώση.

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση οργανώθηκαν όλες οι παιγνιώδεις δραστηριότητες του πιλοτικού προγράμματος. Τα παιδιά δεν αφέθηκαν να παίξουν τελείως ελεύθερα, όπως θα γινόταν εν ώρα διαλείμματος, ούτε, βέβαια, εξαναγκάστηκαν να λάβουν μέρος σε μια κατευθυνόμενη σχολική εργασία που αναπτύχθηκε υπό τις αυστηρές οδηγίες της εκπαιδευτικού (Broström, 2001).

Αντιθέτως, το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό μέσο που κράτησε ενεργό το ενδιαφέρον τους, ώστε να «μάθουν» τη νέα γνώση μέσα σε ένα «χαλαρό» και διασκεδαστικό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013), ενώ η αυτενέργεια που τους δόθηκε τους επέτρεψε να συνοικοδομήσουν αυτή τη νέα γνώση με τη βοήθεια των συμμαθητών τους. Παιχνίδια ρόλων, κινητικά και γλωσσικά παιχνίδια, διεξήχθησαν με την ευθύνη και την υποστήριξη της δασκάλας, ωστόσο το πλαίσιο διατυπώθηκε από τα ίδια τα παιδιά. Έτσι, μπόρεσαν να εξυπηρετηθούν οι διαφορετικοί στόχοι του προγράμματος και να επιτευχθεί ανώδυνα η κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική, γλωσσική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών (Wood & Bennett, 2001). Η χρήση των παιχνιδιών, δηλαδή, δεν αναίρεσε τον ερμηνευτικό στόχο της παρέμβασης. Εξάλλου, «*η ίδια η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, όντας μια εκούσια και ανιδιοτελής δραστηριότητα που προσφέρει στην καθημερινή ζωή στοιχεία αρμονίας και απόλαυσης, είναι ένα παιχνίδι*» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001, σ.15).

5.1.4.2. Το οργανωμένο παιχνίδι ρόλων και η Δραματοποίηση

Το φαντασικό οργανωμένο παιχνίδι ρόλων ορίζεται ως «*οποιοδήποτε οργανωμένο παιχνίδι που δίνει σ' έναν αριθμό παικτών τη δυνατότητα να υποθέσουν ρόλους φαντασικών χαρακτήρων και να ενεργήσουν με κάποιο βαθμό ελευθερίας σε ένα φαντασικό περιβάλλον*» (Lortz, στο Broström, 2001, σ.284). Το παιχνίδι ρόλων, είτε διεξάγεται με τον παραδοσιακό τρόπο, είτε αναδεικνύεται σε παιχνίδι «πλαισίου», οπότε παιδιά κι εκπαιδευτικός το οργανώνουν και το παίζουν μαζί, βοηθάει ώστε όλοι να πλάσουν με τη φαντασία τους θέματα, ρόλους, δράσεις και να «*συμμεριστούν μια φαντασίωση, την οποία αφού δημιουργήσουν θα τροποποιήσουν συλλογικά*» (Fine, 1983, σ. 12).

Ο λόγος για τον οποίο γίνεται ξεχωριστή αναφορά σε αυτό το είδος παιχνιδιού δεν είναι για να αναδειχθεί η σημασία του, αφού αυτό επιχειρήθηκε παραπάνω, παρά για να γίνει αντιπαράθεση του όρου με αυτόν της «Δραματοποίησης». Η δραματοποίηση εμφανίζει ομοιότητες με το παιχνίδι ρόλων, με τον τρόπο, όμως, που το περιγράφει ο Bateson (1972, στο Broström, 2001), ο οποίος τονίζει ότι κατά τη διάρκειά του δεν εκφράζεται το περιεχόμενο του παιχνιδιού, αλλά το κείμενο. Δηλαδή, η δραματοποίηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει το παιχνίδι, αλλά προχωρά πέρα από αυτό. Η δράση δεν εξαντλείται στη δημιουργική παρουσίαση ενός

αυτοσχέδιου σεναρίου, αλλά εξασφαλίζει ότι, μέσω του ρόλου και της σκηνικής απόδοσης, ένα αφηγηματικό κείμενο θα μετατραπεί σε δραματικό. Ως στόχος της διαδικασίας δεν ορίζεται μόνο η δημιουργική έκφραση των παιδιών, αλλά και η γνώση των υπό μελέτη κειμένων (Μώρου, 2002).

Καθίσταται σαφές ότι στο πρόγραμμα «Ας γίνουμε κριτικοί αναγνώστες» η δραματοποίηση έπρεπε να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με το παιχνίδι ρόλων, αφού αφετηρία όλων των δράσεων ήταν τα κείμενα. Παρά το γεγονός, λοιπόν, ότι πολλές φορές στόχος ήταν το «δημιουργικό δράμα», ήταν απαραίτητο να έχει προηγηθεί η κατανόηση των δομών των εκάστοτε ιστοριών (Σέργη, 1991). Στην πραγματικότητα, αυτό που ζητήθηκε από τα παιδιά μπορεί να περιγραφεί με τον όρο «διερευνητική δραματοποίηση» των Κυριακοπούλου και Λάζαρη (2010). Σύμφωνα με αυτές ο όρος δεν αφορά την απλή μεταγραφή του αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό και τη μετέπειτα σκηνική του παρουσίαση, αφού σε αυτή δεν δίνεται έμφαση στη διερεύνηση της μυθοπλασίας μέσω αυτοσχέδιας δράσης και στοχασμού. Αντίθετα, *«η διερευνητική δραματοποίηση, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, δημιουργεί τις προϋποθέσεις σε ένα περιβάλλον έντονης αλληλόδρασης να χτίσει η ομάδα την δική της ιστορία, να τη ζωντανέψει μέσα από τη δράση, να στοχαστεί πάνω σε αυτή και να αξιολογήσει τις ποιότητες της βιωμένης εμπειρίας της»*.

Τα παιδαγωγικά γνωρίσματα της διερευνητικής δραματοποίησης συνιστούν και τους λόγους για τους οποίους η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε σε αρκετά σημεία του προγράμματος. Τα γνωρίσματα αυτά περιγράφονται παρακάτω:

(α) Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χειριστούν την κατάκτηση της γνώσης, χωρίς τον κίνδυνο του λάθους. Οι μαθητές αρχικά συνειδητοποιούν τη γνώση τους και εδραιώνουν την πεποίθηση πως την κατέχουν (Warren, 1999 · Gray, 2001 στο Ζαφειριάδης, 2010), ενώ στη συνέχεια ενδιαφέρονται να την εμπλουτίσουν μέσω του δράματος. Μάλιστα, αφού οι μαθητές μας έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν χωρίς τον κίνδυνο του λάθους και των συνεπειών της αληθινής ζωής, η γνώση γίνεται αξιοσημείωτη και εδραιώνεται για μεγαλύτερο διάστημα.

(β) Καλλιεργεί την επικοινωνία, τον διάλογο και τη στοχαστική σκέψη. Μέσα από τη σύμβαση του ρόλου, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους, οι οποίες γίνονται

αποδεκτές και σεβαστές. Η επικοινωνία καθίσταται αυθεντική, καθώς οι καταστάσεις που διερευνούν τα παιδιά αποτελούν μέρος της δικής τους πραγματικότητας, βιωμένες, ωστόσο, στο ασφαλές περιβάλλον ενός φανταστικού ρόλου (Martello, 2001· Cusworth & Simons, 1997 στο Ζαφειριάδης, 2010).

(γ) Δίνει προτεραιότητα στον στοχασμό σε σχέση με την εμπειρία. Τα παιδιά εμπλέκονται σε φανταστικές καταστάσεις, αλλά αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να προβληματιστούν σχετικά με αυτές. Δεν είναι η εμπειρία που από μόνη της έχει αξία, αλλά η σκέψη πάνω στην εμπειρία. Είναι ένας τρόπος να προκύψει η μάθηση (Κυριακοπούλου & Λάζαρη, 2010).

(δ) Δίνει έμφαση στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα παιδιά σε μια πορεία συλλογικής διαπραγμάτευσης, μοιράζονται τις ιδέες τους και χτίζουν την ιστορία της ομάδας. Έπειτα στοχάζονται σχετικά με τη δράση τους, προσπαθώντας να δώσουν νόημα σε αυτά που από κοινού δημιουργούν. Η συλλογική δράση και ο στοχασμός μέσα από αποστασιοποιητικές τεχνικές τους οδηγεί σε μια κριτική θεώρηση των χαρακτήρων της εσωτερικής τους πραγματικότητας, κι επομένως σε μια θεώρηση του κόσμου.

(ε) Αναπτύσσει την κοινωνική και διαπολιτισμική συνείδηση. Από τη στιγμή που επικρατεί ο πειραματισμός, το λάθος δεν είναι αυστηρά προσδιορισμένο και η ομάδα δεν εξομοιώνει, αλλά αφήνει την ευκαιρία της αποκάλυψης του Διαφορετικού και της ανάδειξης των ιδιαιτεροτήτων του. Μέσω της κατανόησης του Άλλου και της παραδοχής της ύπαρξής του, εδραιώνεται το ομαδικό πνεύμα κι επιτυγχάνεται η αλληλοαποδοχή. Υπό αυτή τη λογική δεν παραγκωνίζονται όσοι δεν ανταποκρίνονται στις αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις της ομάδας, αλλά αναλαμβάνουν διαφορετικό ρόλο (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010).

(στ) Δημιουργεί συνθήκες για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Τα παιδιά μπορούν να λάβουν μέρος στη δραματοποίηση μόνον αν είναι σε θέση να αναπαραστήσουν στη φαντασία τους τον ρόλο και τις πράξεις τους. Και μόνο μέσω της απόδοσης ενός άλλου νοήματος στις πράξεις και στα σύνεργα μπορούν να μετασχηματίσουν τις εμπειρίες τους και να τις προσαρμόσουν σε διαφορετικές μορφές έκφρασης και λόγου (Vygotsky, 1976 στο Broström, 2001).

(ζ) Αναπτύσσει τη γλώσσα, εμπλέκοντας τα παιδιά σε βιωματικά περιβάλλοντα όπου οι συγκρούσεις και ο διάλογος αποτελούν κύρια μέσα για την ανάπτυξη της δράσης (Παπαδόπουλος, 2007).

5.1.4.3. Παρακειμενικά στοιχεία στα παραμύθια και τα λογοτεχνικά αποσπάσματα

Η συνειδητοποίηση πως στις κοινωνίες μας η επικοινωνία δεν εμπλέκει μόνο τους λεκτικούς αλλά και άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως τον οπτικό, δεν είναι κάτι καινούριο. Ήδη από το 1996 οι Kress και Van Leeuwen είχαν επισημάνει τη σημασία της οπτικής επικοινωνίας στον χώρο της δημόσιας επικοινωνίας, με τρόπο που να αναγάγουν τον «οπτικό γραμματισμό» σε θέμα επιβίωσης. Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2007) ο «οπτικός γραμματισμός» αναφέρεται στις δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν τα άτομα για τη μετάδοση και κατανόηση μηνυμάτων που επιχειρείται μέσω οπτικών σημειωτικών τρόπων (εικόνα, φωτογραφία, πίνακας, σχεδιάγραμμα κλπ). Η έννοιά του ήρθε να διευρύνει την έννοια του παραδοσιακού γραμματισμού, αφού πλέον το να μάθουμε να κατανοούμε κείμενα σημαίνει να μάθουμε να «διαβάζουμε» λεκτικά και οπτικά μηνύματα (πολυτροπικότητα) (Χοντολίδου, 1999).

Στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος η καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της εικονογράφησης τους. Σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι αν και παλαιότερα η εικονογράφηση στα παιδικά βιβλία λειτουργούσε μόνο καταδηλωτικά, με αφετηρία το κύριο μήνυμα, δηλαδή το κείμενο, σήμερα η εικόνα λειτουργεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους σε σχέση με αυτό. Αντί μόνο να το διασαφηνίζει, άλλοτε το ερμηνεύει, το προεκτείνει, αποκαλύπτει το διαφορούμενο που πιθανόν εμπεριέχει, διευρύνοντάς το είτε αφηγηματικά είτε εισάγοντας νέα πρόσωπα (Αναγνωστοπούλου, 2000 στο Παπαδημητρίου, Μαρμαρινός & Παλόγου, 2007). Δεν είναι τυχαίο αυτό που αναφέρει ο Ασωνίτης (2001) ότι συχνά τα οπτικά ερεθίσματα προσελκύουν τους μαθητές και τους δίνουν αφορμή για χειραγώγηση περισσότερο απ' ό,τι τα κείμενα ή τα ίδια τα βιώματά τους, διεκδικώντας ένα νόημα φυσικό, αβίαστο, αυτονόητο.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις ήρθαν να «συναντήσουν» τη σκοποθεσία του πιλοτικού προγράμματος που έθετε στο επίκεντρο την κριτική ανάγνωση κειμένων.

Πρακτικά, αυτό που επιχειρήθηκε ήταν οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν τις εικόνες που συνόδευαν τα κείμενα ακονίζοντας την κριτική τους σκέψη και παράγοντας λόγο, προφορικό και γραπτό. Σε αυτό συνέβαλαν οι συμβολισμοί των εικόνων που εξ' ορισμού εισήγαγαν τα παιδιά σε μία διαλεκτική διαδικασία, εναλλασσόμενη ανάμεσα στο συγκεκριμένο (σχήματα, χρώματα) και το αφηρημένο (έννοιες, ιδέες του κειμένου) (Πούχα, 1996).

Αντιστρέφοντας την πορεία εξέτασης της σχέσης της εικόνας με τον γραπτό λόγο, θα λέγαμε ότι η εικόνα λειτουργεί ως γνωστικό σχήμα-πλαίσιο που βοηθάει την κατανόηση, σύνδεση και αναπαράσταση των εννοιών που προσλαμβάνονται κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Αντίθετα, η απουσία της είναι πιθανό να δυσκολεύει την κατανόησή του (Πόρποδας, 2002). Για τον λόγο αυτό η οπτικοποίηση ορισμένων πληροφοριών κρίθηκε σκόπιμη σε διάφορες φάσεις της διδασκαλίας. Φωτογραφικό υλικό, εικόνες και διαγράμματα χρησιμοποιήθηκαν συμβάλλοντας στην οικοδόμηση νοημάτων και προσελκύοντας το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μάθηση (Σολομωνίδου, 2006).

5.1.4.4. Οι νέες τεχνολογίες

Η σημασία του οπτικού γραμματισμού, που αναδείχθηκε παραπάνω, αποκτά στις μέρες μας ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα καθώς τα οπτικά σύμβολα πέρα από σημειοδότες του πολιτισμού μας, αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος. Δηλαδή, με την όξυνση των πολιτισμικών και γλωσσικών αντιθέσεων που υπάρχουν, η εικόνα έχει συμβάλλει ώστε να δημιουργηθεί ένας ανταγωνιστικός κόσμος ετερόκλητων ιδεολογιών και κοσμοαντιλήψεων μέσα στα όρια των εθνών κρατών. Από την άλλη έχει οδηγήσει στην αποδυνάμωση αυτών των ορίων εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, των τεχνολογιών μεταφοράς και της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης (Kress & Van Leeuwen, 2002).

Το γεγονός ότι οι λειτουργίες αναπαράστασης της επικοινωνίας, τα τελευταία χρόνια, έχουν μετατοπιστεί όχι μόνο από το γλωσσικό κείμενο στην εικόνα, αλλά κυρίως από τη σελίδα ή το βιβλίο στην οθόνη και ότι μέσω αυτής προβάλλουν τα ιδεολογικά τους μηνύματα, επιβάλλει ότι το σχολείο δεν μπορεί να μείνει αδιάφορο σε αυτή την αλλαγή. Τουναντίον, κρίνεται σκόπιμο να συμπεριλάβει στις διδακτικές πρακτικές την καλλιέργεια σύνθετων πολυτροπικών γραμματισμών, χρησιμοποιώντας

κείμενα όχι μόνο λογοτεχνικά, αλλά και από τους χώρους της προφορικής και της εικονικής επικοινωνίας (τραγούδια, κινηματογραφικές ταινίες, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές) (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2002). Τα οφέλη από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και πολυτροπικών κειμένων στην εκπαίδευση έχουν αναλυθεί από πολλούς ερευνητές και παρουσιάζονται συγκεντρωμένα παρακάτω:

(α) Δημιουργεί πραγματικά αυθεντικά περιβάλλοντα κι όχι προκατασκευασμένες εκπαιδευτικές αλληλουχίες. Η αναπαράσταση της φυσικής πολυπλοκότητας του κόσμου με αποφυγή της συνήθους υπεραπλούστευσης της γνώσης, οδηγεί στη θεμελίωση της μάθησης από πλευράς των μαθητών και στον προσανατολισμό τους στο να είναι ενεργοί παράγοντες σε αυτή τη διαδικασία (Κάββουρα, 2005 στο Σολομωνίδου, 2006).

(β) Υποστηρίζει διαδικασίες επικοινωνίας, διαλόγου και συνεργασίας των παιδιών. Κατά την αναζήτηση λύσεων μέσα από κοινωνική διαπραγμάτευση προωθείται η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης και παρέχονται ευκαιρίες για πλούσια αλληλεπίδραση, ανταλλαγή και διαπραγμάτευση ιδεών (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

(γ) Προωθεί τον σεβασμό στην ιδιαιτερότητα, στο διαφορετικό ρυθμό και στυλ μάθησης των μαθητών. Από τη στιγμή που το λάθος δεν τιμωρείται, οι μαθητές δεν στιγματίζονται και όλοι μπορούν, τηρουμένων των αναλογιών να είναι «νικητές» στον αγώνα της μάθησης.

(δ) Προωθεί την πολυπολιτισμικότητα. Οι μαθητές γίνονται παραγωγοί πληροφόρησης και η μάθηση βασίζεται στις ίδιες τις εμπειρίες των τους. Τα μέλη της ομάδας κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς η εικόνα και ο ήχος – μεταξύ άλλων- μπορούν να αποτελέσουν πεδία για την αφήγηση προσωπικών ιστοριών και την αισθητοποίηση ιδιαιτεροτήτων σε αλλοεθνείς μαθητές, αλλά και αφορμές αντίδρασης σε πολιτισμικές διακρίσεις ή κοινωνικούς αποκλεισμούς (Δημητριάδου, 2007).

(ε) Προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που είναι ευχάριστες. Η ρουτίνα της παραδοσιακής διδασκαλίας εγκαταλείπεται και παρέχονται εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στις δραστηριότητες.

(στ) Οδηγεί στη γλωσσική καλλιέργεια. Η γλώσσα που προβάλλεται είναι οικεία προς τα γνωστικά δομήματα των μαθητών και τους ελκύει, ενώ ταυτόχρονα η φύση των δραστηριοτήτων τους προκαλεί σε διάλογο και σε παραγωγή λόγου κάθε είδους, ώστε η γνώση να «λαξευτεί» από εκείνα (Κουτσογιάννης, 2001).

Όλα τα παραπάνω ελήφθησαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος και οδήγησαν στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών κατά την εκπόνησή του, παρόλο που τα μέσα που διέθετε το σχολείο έθεσαν αρκετούς περιορισμούς στη διδακτική πράξη. Τελικά, μπόρεσε να εξασφαλιστεί η χρήση του υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα σε καθημερινή βάση, να καθιερωθεί η προβολή αυθεντικού οπτικοακουστικού υλικού κι άρα να επιτευχθεί όχι μόνο η ακαδημαϊκή, αλλά η κοινωνική και σφαιρική ανάπτυξη των μαθητών.

5.1.5. Σχεδιασμός επιμέρους ενοτήτων

Στο πλαίσιο της προοπτικής που προσδιορίστηκε παραπάνω, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός των επιμέρους ενοτήτων της παρέμβασης. Πυρήνα της εν λόγω παρέμβασης αποτέλεσε η αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως πολυφωνικού αντικειμένου κι άρα ως προνομιακού μέσου για την κριτική αγωγή, την ισότιμη και δημιουργική συμμετοχή στον σύγχρονο πολιτισμό. Γι' αυτό και, όπως προαναφέρθηκε, τα λογοτεχνικά κείμενα δεν χρησιμοποιήθηκαν ως φορείς υψηλών αισθητικών αξιών, αλλά ως εισιτήρια για την είσοδο σ' έναν χώρο δυνατοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα κρίθηκε σκόπιμο το νόημά τους να ολοκληρωθεί με το νόημα που θα τους έδιναν οι αναγνώστες. Όπως αναφέρει ο Valéry «το καλλιτέχνημα δεν μας τα λέει όλα. Τα περισσότερα μας αφήνει να τα συμπληρώσουμε με τη δική μας φαντασία [...]. Τέτοια είναι η ελευθερία του αναγνώστη, του θεατή και του ακροατή στο περιεχόμενο ενός έργου Τέχνης» (1928, στο Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001, σ.14).

Συγκεκριμένα, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα επιχειρήθηκε οι μαθητές όχι μόνο να συναντήσουν ανθρώπους, μορφές και αξίες ζωής που δεν είχαν γνωρίσει ποτέ, αλλά να πουν αυτά που δεν έχουν τολμήσει να αρθρώσουν, να σκεφτούν αυτό που δεν έχουν ξανασκεφτεί, να αναθεωρήσουν αυτά που άλλοτε δέχονταν χωρίς καμία αμφιβολία. Δηλαδή, «μέσω της αποκάλυψης του αξιακού υποστρώματος των κειμένων και της ανάπτυξης αντιθετικών αναγνώσεων που να παραβαίνουν και να αντιβαίνουν την κοινή δόξα ή τη συγγραφική δοξασία» (Πασχαλίδης, 2006, σ. 326) επιχειρήθηκε η

ανασύσταση της σχολικής τάξης ως κριτικής δημόσιας σφαίρας κι ως χώρου ανάπτυξης κριτικού διαλόγου

Το να μετατραπεί, όμως, η λογοτεχνία σε μία «άσκηση δυναμικότητας» δεν ήταν εύκολο αφού, τα κείμενα δεν μιλούν από μόνα τους στους αναγνώστες, πόσο μάλλον, όταν αυτοί είναι νέοι και με μικρή αναγνωστική πείρα. Αντίθετα, τα κείμενα «απαντούν» στις ερωτήσεις που τους θέτει κανείς. Γι' αυτό τον λόγο θεωρήθηκε απαραίτητο η επεξεργασία τους να δομηθεί στη βάση διδακτικών ενοτήτων, καθώς αυτές, με το πλαίσιο προβληματισμού που εξασφαλίζουν, βοηθούν ακριβώς στο να διαμορφωθεί μια συστοιχία ερωτήσεων στα κείμενα (Αποστολίδου, Πασχαλίδης & Χοντολίδου, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση σχεδιάστηκε στα χνάρια της μεθόδου project, αλλά δομήθηκε κυρίως με βάση την πρόταση της Willis για τη δραστηριοκεντρική διδασκαλία. Όλο το πρόγραμμα οργανώθηκε σε δέκα (10) διδακτικές ενότητες που περιλάμβαναν κείμενα παρόμοιας θεματολογίας. Από αυτά, ορισμένα μόνο ήταν ολόκληρα λογοτεχνικά έργα και τα περισσότερα ήταν αποσπάσματα βιβλίων που η εκπαιδευτικός είχε επιλέξει. Ωστόσο, με το πέρας των ενοτήτων τα βιβλία προστίθεντο στη βιβλιοθήκη της τάξης και τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το σύνολο των συγκεκριμένων έργων. Σε κάθε περίπτωση, οι διδακτικές ενότητες θεωρήθηκαν ολοκληρωμένες αναγνωστικές και μαθησιακές διαδικασίες και οργανώθηκαν με βάση την προβληματική του προγράμματος, αλλά διατηρώντας τη δική τους διδακτική σκοπιμότητα. Παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των διδακτικών ενοτήτων, ενώ αναλυτική παρουσίασή τους περιλαμβάνεται στο Παράρτημα.

1^η ενότητα: «Οι ιστορίες μεταναστεύουν»

Σκοπός: Τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η φωνή του συγγραφέα-αφηγητή είναι εκείνη μέσα από την οποία 'φιλτράρονται' όλες οι φωνές του κειμένου προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος και να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το πώς περιγράφονται οι ήρωες στο υπό μελέτη κείμενο.

Επιμέρους στόχοι: να πληροφορηθούν σχετικά με τη χώρα της Αιγύπτου, να ενημερωθούν σχετικά με τις πιθανές αιτίες μετανάστευσης στο σύγχρονο κόσμο, να εξοικειωθούν με την ανάγνωση τίτλων εφημερίδων ή άρθρων, να ψυχαγωγηθούν, να

εκφραστούν προφορικά, να αναγνωρίσουν αρχικά σημεία ομοιότητας και στη συνέχεια σημεία στα οποία διαφέρουν μεταξύ τους, να επικοινωνήσουμε με μη λεκτικό τρόπο, να διασκεδάσουν παίζοντας ένα γλωσσικό παιχνίδι, να έλθουν σε επαφή με την αραβική γλώσσα, να συνεργαστούν για τη συγγραφή κειμένου, να τροποποιήσουν το περιεχόμενο της αφήγησης, να επέμβουν δημιουργικά στο βιβλίο ‘πειράζοντας’ την εικονογράφηση του.

Προστάδιο: (α) Λήψη και ανάγνωση καρτ- ποστάλ που υποτίθεται πως έχει σταλεί από κάποια Αιγύπτια.

(β) Παρουσίαση Power Point με πληροφορίες για την Αίγυπτο.

(γ) Προβολή βίντεο με την Αιγύπτια να στέλνει χαιρετισμό στα παιδιά.

(δ) Παρουσίαση τίτλων ειδήσεων για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα και Συζήτηση.

Κυρίως στ.: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου, με ταυτόχρονη προβολή των σελίδων του μέσω προβολέα.

(β) Συμπλήρωση ασκήσεων πολλαπλής επιλογής και συγγραφής λεξάντας.

(γ) Αντιστοίχιση ελληνικών και αραβικών λέξεων.

(δ) Δημιουργία καρτέλας – ζωγραφιάς σχετικά με τις αραβικές λέξεις.

Μεταστάδιο: (α) Παιχνίδι παντομίμας και Συζήτηση.

(β) Συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου από τη σκοπιά της ηρώιδας.

(γ) Συμπλήρωση ερωτηματολογίου για την κριτική του βιβλίου (στο πλαίσιο υποτιθέμενης έρευνας εκδοτικού οίκου).

(δ) Τροποποίηση του περιεχομένου του βιβλίου (στην αφήγηση και στην εικονογράφηση).

2^η ενότητα: «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Σκοπός: Τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι σε μία ιστορία μυθοπλασίας υπάρχουν διάφορες οπτικές γωνίες μέσα από τις οποίες μπορούν να ερμηνευτούν οι καταστάσεις και οι συμπεριφορές των ηρώων.

Επιμέρους στόχοι: να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τους πρόσφυγες από τους μετανάστες, να πληροφορηθούν σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στα νησιά του βορειοανατολικού Αιγαίου, να εξοικειωθούν στο να αντλούν πληροφορίες από βίντεο, να αναδιηγηθούν περιληπτικά κάτι που διάβασαν, να εκφραστούν προφορικά, να διασκεδάσουν.

Προστάδιο: (α) Συζήτηση για την ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης σε σχέση με τον όρο «πρόσφυγας» και την προσφυγική κρίση.

(β) Προβολή του ντοκυμαντέρ «4,1 μίλια» που έχει γυριστεί στη Λέσβο και Συζήτηση σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί εκεί.

(γ) Προβολή διαφημιστικού σποτ της Action-Aid, που αναδεικνύει την προσφυγική κρίση σε διαχρονικό και καθολικό ζήτημα.

(δ) Διαχωρισμός των όρων «Πρόσφυγας» – «Μετανάστης» μέσω συζήτησης.

Κυρίως στ.: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση των επιλεγμένων αποσπασμάτων του βιβλίου.

(β) Προφορική αναδιήγηση του περιεχομένου των αποσπασμάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

(γ) Ομαδική συμπλήρωση ασκήσεων Σωστού – Λάθους και τοποθέτηση των βασικών δεδομένων της ιστορίας στη σωστή χρονολογική σειρά.

Μεταστάδιο: (α) Συμμετοχή στο παιχνίδι του «ΝΑΙ/ΟΧΙ» σχετικά με τα συναισθήματα απέναντι στον ήρωε.

(β) Γραπτή απόδοση χαρακτηρισμών των ηρώων (σε μορφή σχεδιαγράμματος).

(γ) Επίδειξη εικόνων από το βιβλίο «Ζουμ» και Συζήτηση για το ζήτημα της Οπτικής γωνίας στη φωτογραφία.

(δ) «Νοερό» παιχνίδι ρόλων και Συζήτηση, ώστε τα παιδιά να μεταβούν στη θέση συγκεκριμένου ήρωα.

(ε) Επανασυμπλήρωση του σχεδιαγράμματος αναφορικά με τους χαρακτήρες των βασικών ηρώων.

(στ) Συγγραφή ημερολογίου από την οπτική γωνία συγκεκριμένου ήρωα (ατομικά) και παρουσίαση στην ολομέλεια. Συζήτηση.

3^η ενότητα: «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Σκοπός: Τα παιδιά να αξιολογήσουν την πλοκή της αφήγησης (και ειδικότερα την έκβαση της πλοκής) αναφορικά με τα ιδεολογικά μηνύματα που προωθεί στον αναγνώστη.

Επιμέρους στόχοι: να ενημερωθούν σχετικά με την κατάσταση των προσφύγων που ζουν εδώ και χρόνια στη χώρα μας, να προβούν σε συγκρίσεις των αφηγήσεων αυτών των προσφύγων, να επιχειρηματολογήσουν αναφορικά με τις απόψεις τους, να εκφραστούν προφορικά με βάση σημειώσεις που έχουν κρατήσει με τις ομάδες τους, να αναπαραστήσουν μια τηλεοπτική εκπομπή, να συγκρίνουν αφηγηματικά κείμενα (αυτό της συγκεκριμένης ενότητας εν σχέσει προς αυτό της πρώτης), να εκφραστούν γραπτά επεμβαίνοντας στην πλοκή της αφήγησης (‘πειράζοντας’, ουσιαστικά, το τέλος της).

Προστάδιο: (α) Ανάγνωση αποσπασμάτων από τις αφηγήσεις τριών μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα.

(β) Ενδοομαδική συζήτηση και επιλογή πιθανού «τέλους» για τις παραπάνω αφηγήσεις.

(γ) Ανακοίνωση αποφάσεων και Προβληματισμός για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η μετανάστευση (θετικά ή αρνητικά).

Κυρίως στ.: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου με ταυτόχρονη προβολή του επιλεγμένου αποσπάσματος στον βιντεοπροβολέα.

(β) Ομαδική επίλυση ασκήσεων αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενού.

(γ) Αξιολόγηση του κειμένου με βάση τα κριτήρια που είχαν τεθεί στην πρώτη ενότητα.

Μεταστάδιο: (α) Προσομοίωση τηλεοπτικής εκπομπής με θέμα το περιεχόμενο του βιβλίου.

(β) Δημιουργία εικονοιστορίας με διαπολιτισμικό τέλος έναντι του κανονικού.

4^η ενότητα: «Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία»

Σκοπός: Οι μαθητές να αναγνωρίσουν ότι ο γλωσσικός ρατσισμός που χρησιμοποιείται σε ένα βιβλίο μπορεί να βλάπτει ανεπανόρθωτα την αξιοπρέπεια των ηρώων και να περνά με έμμεσο τρόπο αρνητικά μηνύματα για το διαφορετικό.

Επιμέρους στόχοι: να πληροφορηθούν για τη χώρα της Αλβανίας, να ενημερωθούν για το μεταναστευτικό προφίλ των Αλβανών μεταναστών, να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιστορίες μετανάστευσης, να εξασκηθούν στην (προφορική) περίληψη ενός αφηγηματικού κειμένου, να στοχαστούν τον σκοπό του κειμένου, να σταθούν κριτικά απέναντι στον τρόπο που είναι δομημένη η πλοκή, να εξετάσουν συγκεκριμένες λέξεις του κειμένου για να αναγνωρίσουν τις προθέσεις του συγγραφέα, να επέμβουν κριτικά αντικαθιστώντας ορισμένα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου, να συγκρίνουν αυτά που διάβασαν με τις δικές τους εμπειρίες, να συγκρίνουν τις απόψεις τους με του συγγραφέα, να στοχαστούν πώς θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από την ανάγνωση και να ενημερώσουν τους συμμαθητές τους αντίστοιχα.

Προστάδιο: (α) Παρουσίαση σύντομης εναέριας περιήγησης στην πόλη Ελμπασάν της Αλβανίας.

(β) Παρουσίαση Power Point για την γειτονική χώρα.

(γ) Συζήτηση και αφήγηση προσωπικών ιστοριών από μέρους των Αλβανών μαθητών και μαθητριών.

Κυρίως στ.: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού με ταυτόχρονη επίδειξη των εικόνων του (τα παιδιά κάθονται σε κύκλο).

(β) Παιγνιώδης αναδιήγηση του παραμυθιού με τη βοήθεια μιας μικρής μπάλας.

(γ) Πρόκληση για αξιολόγηση του κειμένου ως προς την καταλληλότητά του για παιδιά μικρής ηλικίας.

- Μεταστάδιο:* (α) Ανάδειξη των άσχημων χαρακτηρισμών που περιλαμβάνει το κείμενο και μοίρασμα προσωπικών ιστοριών.
- (β) Αντικατάσταση των άσχημων χαρακτηρισμών μέσω ομαδικής συζήτησης και εργασίας στο πλαίσιο της «παρέας».
- (γ) Συμμετοχή σε διαφημιστική καμπάνια κατά του γλωσσικού ρατσισμού (δημιουργία αφίσας, ενημερωτικού φυλλαδίου, βίντεο).
- (δ) Αφισοκόλληση και παρουσίαση αποτελεσμάτων των εργασιών σε άλλες τάξεις και στη γειτονιά.

5^η ενότητα: «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι»

Σκοπός: Οι μαθητές να μετατρέψουν το κείμενο σε εγγράψιμο, δηλαδή δεκτικό σε πληθώρα ερμηνειών και προσεγγίσεων αναφορικά με τα τεκταινόμενα στο μυθοπλαστικό περιβάλλον του.

Επιμέρους στόχοι: να εξασκηθούν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από άρθρα εφημερίδων, να ενημερωθούν σχετικά με το πώς ο ρατσισμός λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, να συσχετίσουν πραγματικά φαινόμενα ρατσισμού με άλλα, όπως αυτά παρουσιάζονται σε επίπεδο μυθοπλασίας, να εξασκηθούν στο να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν στο σχολικό περιβάλλον- εν προκειμένω στην άσκηση δραματοποίησης-, να διασκεδάσουν συμμετέχοντας στο παιχνίδι με το φιδάκι, να προτείνουν εναλλακτικές ερμηνείες για το κείμενο μέσω της δραματοποίησης.

Προστάδιο: (α) Ανάγνωση mail που (υποτίθεται πως) έχει σταλεί από τον εκδοτικό οίκο (απόδοση επικοινωνιακής χροιάς στις ακόλουθες δραστηριότητες).

(β) Επεξεργασία άρθρων εφημερίδων σχετικά με τη συμπεριφορά των Ελλήνων απέναντι σε Αλβανούς μετανάστες κατά τη δεκαετία του 1990.

Κυρίως στ.: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου (απόσπασμα).

(β) Πραγματοποίηση δεύτερης ανάγνωσης του κειμένου σε επίπεδο ομάδων.

(γ) Συμμετοχή σε παιχνίδι τύπου φιδάκι (προσομοίωση τηλεοπτικού παιχνιδιού) προκειμένου να ελεγχθεί το επίπεδο κατανόησης του περιεχομένου.

Μεταστάδιο: (α) Δραματοποίηση της βασικής σκηνής του λογοτεχνικού κειμένου, ως τρόπος για κριτική αντίδραση στα διαδραματιζόμενα.

6^η ενότητα: «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι»

Σκοπός: Οι μαθητές αφού, για πρώτη φορά, γίνουν μέτοχοι της εκδοχής του Διαφορετικού, ως αφηγητή, να μετατρέψουν το ίδιο συμβάν σε αντικείμενο παρατήρησης από πολλές διαφορετικές οπτικές, εγκαθιστώντας έτσι μια πολυπρισματική πραγματικότητα στην ανάγνωση.

Επιμέρους στόχοι: να εξασκηθούν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα (βίντεο ειδήσεων), να ενημερωθούν σχετικά με το πώς ο ρατσισμός λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, να συγκρίνουν σημερινά φαινόμενα ρατσισμού με παρόμοια που συνέβαιναν στο παρελθόν, να αξιοποιήσουν τα προσωπικά τους βιώματα για να ερμηνεύσουν αυτά που διαβάζουν, να εξασκηθούν στην άντληση των σημαντικών πληροφοριών ενός κειμένου, ώστε να τις συμπεριλάβουν σε σχετική άσκηση, να κάνουν σημειώσεις με βάση τα κείμενα που διάβασαν, να στοχαστούν πώς θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη ανάγνωση και να επιχειρηματολογήσουν με βάση μία συγκεκριμένη άποψη.

Προστάδιο: (α) Παρακολούθηση αποσπάσματος ειδήσεων σχετικά με το θέμα της ανάδειξης σημαιοφόρων.

(β) Συμπλήρωση σχετικού διαγράμματος σε Φύλλο εργασίας.

(γ) Προβολή δύο επιπλέον βίντεο στο οποίο μιλούν υποψήφιοι αλλοδαποί σημαιοφόροι και σύγκριση των περιπτώσεών τους.

Κυρίως στ.: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου (απόσπασμα).

(β) Ανάθεση δημιουργίας ασκήσεων στις ομάδες, με στόχο να ελέγξουν τους υπόλοιπους αναφορικά με το περιεχόμενο του κειμένου.

(γ) Δημιουργία τελικού αξιολογικού φύλλου εργασίας και συμπλήρωσή του εν είδει τεστ από τις ομάδες.

Μεταστάδιο: (α) Αντιπαράθεση επιχειρημάτων σε σχέση με το περιεχόμενο της ιστορίας.

7^η ενότητα: «Γκασμέντ ο φυγάς με τη φλογέρα»

Σκοπός: Οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η αποσπασματική ανάγνωση αφηγημάτων, αλλά και γενικά η αποσπασματική εκδοχή της αλήθειας, κι εν προκειμένω της αλήθειας των μεταναστών, μπορεί να οδηγήσει σε πολύ λανθασμένα συμπεράσματα.

Επιμέρους στόχοι: να εξασκηθούν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από αφηγηματικά κείμενα, να συνεργαστούν προκειμένου να προβούν σε συμπεράσματα, να παρουσιάσουν περιληπτικά το περιεχόμενο ενός αφηγηματικού κειμένου, να συγκρίνουν τις απόψεις τους με αυτές των άλλων, να προχωρήσουν σε αναθεώρηση των απόψεών τους και σε αυτοδιόρθωση των συμπερασμάτων τους, να προβληματιστούν σχετικά με το αν η αποσπασματική παρουσίαση της αλήθειας μπορεί να γίνεται κάποιες φορές εσκεμμένα.

Προστάδιο: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του εναρκτήριου κεφαλαίου του βιβλίου.

(β) Προφορική αναδιήγηση του περιεχομένου του.

Κυρίως στ.: (α) Ανάγνωση της συνέχειας της ιστορίας σε επίπεδο ομάδων (τα παιδιά δεν γνωρίζουν ότι τους έχουν μοιραστεί διαφορετικές εκδοχές της).

(β) Ενδοομαδική συμπλήρωση φύλλου εργασίας σχετικά με το περιεχόμενο όσων διάβασαν.

Μεταστάδιο: (α) Σύγκριση απαντήσεων του φύλλου εργασίας.

(β) Αποκάλυψη της αλήθειας σχετικά με την εκδοχή που είχε δοθεί σε κάθε ομάδα.

(γ) Ανάγνωση μέσω βιντεοπροβολέα του αυθεντικού κειμένου και διόρθωση του φύλλου εργασίας. Συζήτηση.

8^η ενότητα: «Το κορίτσι του Πέτρου»

Σκοπός: Τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι ο φυλετικός ρατσισμός και γενικότερα ο ρατσισμός που συναρτάται με την εξωτερική εμφάνιση μπορεί να αναπαράγεται σε διαπολιτισμικά κείμενα.

Επιμέρους στόχοι: να συνειδητοποιήσουν ότι η εξωτερική εμφάνιση, ειδικά όταν είναι δηλωτική της καταγωγής, μπορεί να πυροδοτήσει ρατσιστικές συμπεριφορές, αλλά και

το αντίθετο ότι μία καλή εμφάνιση μπορεί να άρει τις ρατσιστικές συμπεριφορές, να διατυπώσουν γραπτά την άποψή τους σχετικά με τα νοήματα που πραγματεύεται το κείμενο, να συγκρίνουν τις απόψεις τους με αυτές των άλλων, να εκφραστούν γραπτά συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι ρόλων, να επιχειρήσουν να δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα μέσω της συζήτησης.

Προστάδιο: (α) Προβολή της ταινίας μικρού μήκους «Τζαφάρ», που αφορά τον φυλετικό ρατσισμό.

(β) Προβολή βίντεο σχετικά με πείραμα που πραγματοποίησε η Unicef και Συζήτηση.

Κυρίως στ.: (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου (απόσπασμα).

(β) Συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τα βασικά νοήματα της αφήγησης. Συζήτηση.

Μεταστάδιο: (α) Παιγνιώδης διαδικασία που εμπλέκει τα παιδιά σε παιχνίδι ρόλων.

(β) Συγγραφή μικρών σημειωμάτων στο πλαίσιο του παιχνιδιού και συζήτηση.

9^η ενότητα: «Σχολική παράσταση»

Σκοπός: Τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι ο ρατσισμός, εκφρασμένος σε διάφορες μορφές, διατρέχει όλα τα διαπολιτισμικά κείμενα και γι' αυτό οφείλουν να ανατρέχουν σε όσα έχουν διαβάσει σχετικά και μέσω της σύγκρισης να καταλήγουν ως προς τις απόψεις τους.

Επιμέρους στόχοι: να συνειδητοποιήσουν ότι οι Έλληνες όταν βρίσκονται στη θέση των μεταναστών γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών, να αντλήσουν πληροφορίες από πολυτροπικά κείμενα, να αναδιηγηθούν προφορικά την πλοκή της ιστορίας που τους παρουσιάστηκε, να ανατρέξουν σε κείμενα που έχουν διαβάσει προκειμένου να ανασύρουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες της πλοκής, να εκφραστούν συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι ρόλων, να επιχειρήσουν να δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα μέσω του ρόλου που θα αναλάβουν, να αξιοποιήσουν όσα έχουν μελετήσει σχετικά με τον ρατσισμό.

Προστάδιο: (α) Προβολή αποσπασμάτων τηλεοπτικών εκπομπών σχετικά με ρατσιστικά φαινόμενα που εκδηλώνονται στη Γερμανία σε βάρος Ελλήνων μεταναστών. Συζήτηση.

- Κυρίως στ.:* (α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου.
- (β) Ενασχόληση με φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει ασκήσεις Συμπλήρωσης κενού, Σωστού – Λάθους και Πολλαπλής επιλογής
- Μεταστάδιο:* (α) Σύγκριση μέσω φύλλου εργασίας των μυθιστορηματικών ηρώων των προηγούμενων κειμένων με τον ήρωα του παρόντος κειμένου.
- (β) Συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές των ρατσιστικών φαινομένων σε κάθε χώρα.
- (γ) Εμπλοκή σε παιχνίδι ρόλων, κατά το οποίο μυθιστορηματικοί ήρωες προηγούμενων κειμένων δίνουν λύση στον ήρωα της παρούσας αφήγησης.

10^η ενότητα: «Θέλω να σας πω την αλήθεια»

Σκοπός: Τα παιδιά να στοχαστούν αναφορικά με τον σκοπό του κειμένου καθώς και σχετικά με το πώς θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από την ανάγνωση.

Επιμέρους στόχοι: να ενημερωθούν σχετικά με την παιδική εργασία στην Ελλάδα, να αντλήσουν πληροφορίες από πολυτροπικά κείμενα, να συνειδητοποιήσουν ότι τα προφίλ των μεταναστών μαθητών μπορεί να παρουσιάζουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους, να αναρωτηθούν σχετικά με το αν κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί και γενικά το σχολείο μπορεί να ευθύνεται για την αποτυχία των μεταναστών και μεταναστριών, να συνειδητοποιήσουν ότι η αυτοκριτική μπορεί να γίνει όχημα για να γίνει κάποιος καλύτερος, να κάνουν κριτική του σχολείου ή του εαυτούς τους σχετικά με περιστατικά στα οποία αδικήθηκε κάποιος συμμαθητής ή συμμαθήτριά τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω της δημιουργίας ενός αφηγηματικού κειμένου.

Προστάδιο: (α) Προβολή οπτικοακουστικού υλικού στο οποίο αναδεικνύεται το ζήτημα της παιδικής εργασίας στην Ελλάδα.

(β) Συζήτηση.

Κυρίως στ.: (α) Επίδειξη μίας μόνο εικόνας του κειμένου και διατύπωση υποθέσεων σχετικά με αυτό που απεικονίζεται.

(β) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού με ταυτόχρονη προβολή της εικονογράφησης του.

(γ) Συζήτηση για το περιεχόμενο του κειμένου και συνολική αξιολόγησή του.

Μεταστάδιο: (α) Επίδειξη συνεντεύξεων δύο φίλων της εκπαιδευτικού σχετικά με τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε η ανάγνωση του παραμυθιού.

(β) Παρουσίαση «εξομολογητικού» βίντεο της εκπαιδευτικού και παρουσίαση προσωπικών εμπειριών.

(γ) Συζήτηση με βάση τα προαναφερθέντα.

(δ) Συγγραφή τελικού (διαπολιτισμικού) αφηγηματικού κειμένου.

5.2. Εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος

Οι διδακτικές ενότητες που περιγράφηκαν, καθώς και όσες δραστηριότητες προηγήθηκαν ή ακολούθησαν της διδασκαλίας αυτής καθαυτής, υλοποιήθηκαν την περασμένη ακαδημαϊκή χρονιά και συγκεκριμένα «κάλυψαν» το διάστημα από τον Φεβρουάριο του 2017 έως τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Αφού ολοκληρώθηκε η διερεύνηση των αναγκών των μαθητών και η διαδικασία του προελέγχου, ξεκίνησε η ενασχόληση με την πρώτη ενότητα του προγράμματος, ωστόσο σε εκείνη τη φάση δεν ανακοινώθηκε στα παιδιά ότι επρόκειτο να πραγματοποιηθεί διδακτική παρέμβαση που θα λάμβανε τη μορφή πρότζεκτ. Αυτή η απόφαση είχε κυρίως να κάνει με το παιδαγωγικό πρίσμα υπό το οποίο σχεδιάστηκαν οι ενότητες και το οποίο επέβαλλε την ύπαρξη αληθοφανούς επικοινωνιακού πλαισίου σε όλες τις δράσεις. Βέβαια, κατά την εκπόνηση της δεύτερης διδακτικής ενότητας, ανακοινώθηκε στα παιδιά με λίγα λόγια τι επρόκειτο να ακολουθήσει (εφόσον το ήθελαν). Στην πραγματικότητα, το πρόγραμμα παρουσιάστηκε ως πρόταση ενασχόλησης με διάφορα διαπολιτισμικά κείμενα και μόνον όταν τα παιδιά την αποδέχτηκαν, το «πρότζεκτ», όπως το ονόμασαν, άρχισε να αποκτά συγκεκριμένη μορφή.

Αναλυτικότερα, μετά την πειραματική εφαρμογή των δύο πρώτων ενοτήτων τα αποτελέσματά τους καταγράφηκαν και αναλύθηκαν, ώστε να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό των επόμενων ενοτήτων και να τους δώσουν την οριστική τους μορφή. Το σχεδιαστικό αυτό μοτίβο συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ώστε το υλικό που είχε προεπιλεγεί και οι στόχοι που είχαν τεθεί προκαταβολικά να συνδυάζονται με τις ολοένα διαμορφούμενες ανάγκες κι επιθυμίες των παιδιών. Το

γεγονός ότι το πρόγραμμα στο σύνολό του δεν ήταν «προκατασκευασμένο» από πολύ νωρίτερα, είχε ως αποτέλεσμα να τηρηθεί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ο προαναφερθείς σχεδιασμός κατά την υλοποίηση των δράσεων. Μάλιστα, στην προσπάθεια να δημιουργηθεί μια ευχάριστη εβδομαδιαία «ρουτίνα» για τα παιδιά, καθιερώθηκε η υλοποίηση των υπόλοιπων ενοτήτων να πραγματοποιείται τις δύο τελευταίες μέρες κάθε εβδομάδας και να διαρκεί ένα διδακτικό δίωρο την κάθε μέρα. Το χρονοδιάγραμμα αυτό τηρήθηκε με κάποιες τροποποιήσεις.

Πάντως, όμοιος ήταν ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε η διαδοχή των δραστηριοτήτων κάθε διδακτικής ενότητας. Σε αυτό συνέβαλε η υιοθέτηση της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας που πρότεινε τον διαχωρισμό των ενοτήτων σε τρία βασικά στάδια: το προ-στάδιο, το κυρίως στάδιο και το μετα-στάδιο. Αναλυτικότερες πληροφορίες σχετικά με τα όσα συνέβησαν σε αυτά τα στάδια κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσιάζονται παρακάτω.

Δραστηριοκεντρικό πλαίσιο εργασίας

Η δραστηριοκεντρική διδασκαλία ξεκίνησε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης και πειραματισμού στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνταν έως τότε για τη διδασκαλία της γλώσσας έθεταν περιορισμούς στην προσέγγισή της. Έτσι, ακόμη κι όταν συμπληρώνονταν από μαθήματα δεξιοτήτων (*skills' lessons*), δεν είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα αναφορικά με το επίπεδο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική που ασκήθηκε στο παραδοσιακό μοντέλο ήταν ότι επικεντρωνόταν στην προσέγγιση της δομής της γλώσσας, απαιτώντας από τους μαθητές την Παρουσίαση, Εξάσκηση, Παραγωγή (*Presentation, Practice, Production*) των γραμματικών φαινομένων που είχαν διδαχθεί από τον δάσκαλο. Η πιο συνήθης κριτική στην τακτική PPP ήταν ότι η αυθαιρεσία ως προς την επιλογή της διδαχθείσας γραμματικής και η μη εμπλοκή των μαθητών σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις, είχαν ως αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μην προετοιμάζονται κατάλληλα για την πραγματική ζωή (Bowen, 2004).

Η Jane Willis ήταν η πρώτη που το 1996, στο βιβλίο της «*A Framework for Task-Based Learning*», ενθαρρυσμένη καθώς ήταν από τα έργα των Ellis (1993) και Skehan (1996), προσπάθησε να περιγράψει αναλυτικά το νέο μοντέλο για τη διδασκαλία της γλώσσας. Το δραστηριοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (TBL) διέφερε

σημαντικά σε σχέση με το PPP, αφού η έμφαση στη δομή της γλώσσας δινόταν στο τέλος της διαδικασίας και στο επίκεντρο τίθετο η επικοινωνιακή δραστηριότητα. Η εν λόγω δραστηριότητα (task) μπορούσε να περιλαμβάνει την παραγωγή λόγου από τα παιδιά και/ή να είναι συνδεδεμένη με ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο. Με άλλα λόγια, κάθε δραστηριότητα προϋπέθετε τη χρήση παραγωγικών δεξιοτήτων, όπως της ομιλίας και της τήρησης σημειώσεων ταυτόχρονα με τη χρήση προσληπτικών δεξιοτήτων, όπως της ακρόασης και της ανάγνωσης.

Στην πραγματικότητα, η πρόταση της Willis ήρθε να συμφωνήσει με όσες θεωρίες πρότειναν μια ολιστική επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση η γλώσσα διαμορφώνεται στα εκάστοτε πλαίσια της επικοινωνιακής πρακτικής για να ικανοποιήσει τις ανάγκες αυτών που τη χρησιμοποιούν. Επίσης, υπάρχει ως δομημένο σύστημα και ως χρήση, ως πραγμάτωση δηλαδή του συστήματος. Οι δύο αυτές όψεις είναι αλληλένδετες και αλληλοεπηρεάζονται, έτσι που η χρήση της γλώσσας να είναι δυνατή χάρη στην ύπαρξη του συστήματος, αλλά και το σύστημα να διαμορφώνεται μέσα από την πρακτική της χρήσης (Χαραλαμπίδης, 1997). Η φυσική κατάσταση της γλώσσας, λοιπόν, δεν είναι η ομοιογένεια αλλά η ποικιλομορφία, γεωγραφική και κοινωνική, αφού προκύπτει από την προσαρμογή του συστήματος ώστε να ικανοποιηθούν οι ποικίλες επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία για τη γλωσσική διδασκαλία έχει η διαφοροποίηση της γλώσσας που προκύπτει από την προσαρμογή της στις περιστάσεις επικοινωνίας. Οι παράγοντες που συνιστούν την περίσταση επικοινωνίας (πομπός, δέκτης, θέμα, με ποια πρόθεση, πού, πότε, πώς) προσδιορίζουν και τη μορφή της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί. Συνεπώς, κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι αποδεκτή κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών. Η γλώσσα πια δε διδάσκεται (με την παραδοσιακή, τουλάχιστον, σημασία του όρου) παρά κατακτάται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές και σκόπιμες γλωσσικές δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι το γλωσσικό μάθημα παύει πλέον να έχει τον παραδοσιακό τυπικό χαρακτήρα και μεταβάλλεται σε ζωντανή διαδικασία που απαιτεί γλωσσική δραστηριοποίηση (Μήτσης, 1998, 2004). Όπως έχει πει και ο Halliday (1978, σ. 178): «*Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά*

όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις».

Πάντως, ο Littlewood (1981) ήταν ο πρώτος που κατηγοριοποίησε τις επικοινωνιακές δραστηριότητες και τις κατέταξε σε δύο κατηγορίες, στις λειτουργικές και στις δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Λειτουργικές δραστηριότητες ονομάζονται εκείνες κατά τις οποίες ο διδάσκων δημιουργεί τέτοιες συνθήκες ώστε οι μαθητές του να πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η σύγκριση εικόνων, ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, η εξεύρεση πιθανής σειράς γεγονότων μέσα από έναν αριθμό εικόνων, η περιγραφή της συνέχειας σε μια εικονογραφημένη ιστορία σε μια ιστορία που δεν δίνεται ολόκληρη, η περιγραφή μιας εικόνας ή μια φωτογραφίας καθώς και των συναισθημάτων που υπάρχουν σ' αυτήν και άλλα. Δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρούνται εκείνες κατά τις οποίες οι μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις επικοινωνίας παρόμοιες με αυτές που εμφανίζονται έξω από την αίθουσα διδασκαλίας και στις οποίες η γλώσσα δεν αποτελεί μόνον ένα λειτουργικό εργαλείο αλλά επιπλέον συνιστά και μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες είναι οι συνομιλίες, οι αφηγήσεις, οι διάλογοι, η υπόδυση ρόλων, οι αυτοσχεδιασμοί.

Η Willis είναι πολύ πιθανό να βασίστηκε στα παραπάνω αφού, στη μέθοδο που παρουσίασε, όρισε την προτεινόμενη δραστηριότητα (*task*) ως θεμελιωδώς διαφορετική σε σχέση με άλλου είδους δραστηριότητες (*activities, drills*) ή ασκήσεις (*exercises*) που χρησιμοποιούνταν παραδοσιακά στα προγράμματα διδασκαλίας (Crookes, 1986 στο Ellis, 2003). Παρόλο που η απόδοση στα ελληνικά δεν επιτρέπει την εύκολη διάκριση των δύο εννοιών, η δραστηριότητα υπό το πρίσμα της εν λόγω μεθόδου είναι προσανατολισμένη στον σκοπό για τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα, στο ότι δηλαδή προσπαθούν να πετύχουν έναν αληθινό αποτέλεσμα και ότι εννοούν αυτό που λένε. Έτσι, μολονότι τα παιχνίδια που παίζουν, τα προβλήματα που λύνουν και οι πληροφορίες που ανταλλάσσουν μπορεί να μην είναι πράγματα που θα κληθούν να κάνουν επακριβώς στην πραγματική ζωή, το γεγονός ότι εντός της τάξης αυτά αποκτούν νόημα, εξασφαλίζει ότι τα παιδιά θα καταφέρουν να ανταποκριθούν σε παρόμοιες, αληθινές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριοκεντρική προσέγγιση προτείνει την οργάνωση της διδασκαλίας σε τρία μέρη: το προ-στάδιο, το κυρίως στάδιο και το μετα-στάδιο. Στο προ-στάδιο, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να καταλάβουν το θέμα και την προοπτική της δραστηριότητας, χρησιμοποιώντας για παράδειγμα τη μέθοδο του

καταιγισμού ιδεών, επιδεικνύοντας εικόνες ή αναλύοντας προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει. Εν ολίγοις, το στάδιο αυτό είναι το στάδιο της προετοιμασίας για την κύρια δραστηριότητα. Στο κυρίως στάδιο, αφορμή της ανάγνωσης ή της ακρόασης κάποιου κειμένου, πραγματοποιείται μία «απλή» δραστηριότητα. Τα παιδιά καλούνται να εργαστούν σε ζευγάρια ή σε ομάδες και να εκφραστούν χρησιμοποιώντας τα εφόδια που έχουν ήδη για να μιλήσουν για το κείμενο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο περιορίζεται στο να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν στο πλαίσιο της ομάδας και να τους καλλιεργήσει την αυτοπεποίθηση, ωστόσο δεν τους διδάσκει κάτι. Απλά ζητά από τα παιδιά να παρουσιάσουν στις άλλες ομάδες τα αποτελέσματα των εργασιών ή τις απόψεις που μπορεί να έχουν σχετικά με ό,τι μελέτησαν. Η επιτυχία του εν λόγω σταδίου έγκειται στο να επιτευχθούν όλα αυτά φυσικά, και να αναπτυχθούν στα παιδιά κίνητρα για μάθηση μέσω της εύκολης ολοκλήρωσης της δραστηριότητας. Στο μετα-στάδιο είναι που τα παιδιά μετέχουν μιας διαδικασίας πιο σύνθετης όσον αφορά την επεξεργασία του κειμένου και είναι το σημείο στο οποίο πραγματικά μαθαίνουν κάτι νέο. Το τελευταίο αυτό στάδιο εμπλέκει την τάξη σε πλήθος δραστηριοτήτων, με στόχο την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση των στρατηγικών μάθησης (Willis, 1996).

Από τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η δραστηριοκεντρική διδασκαλία δεν απαιτεί τη δημιουργία νέων διδακτικών τεχνικών, αλλά απαιτεί να δοθεί έμφαση και να ακολουθηθεί μια διαφορετική αλληλουχία στη διδασκαλία. Μάλιστα, ένα συγκεκριμένο θέμα μπορεί να εγείρει πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδεδεμένες να παρέχουν μία θεματική ενότητα. Αυτό ακριβώς είναι που συνέβη στην περίπτωση του υπό μελέτη προγράμματος. Το μοντέλο της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης επιλέχθηκε γιατί *«δεν είναι απαραίτητα συνώνυμο με το 'μάθημα'»* και γιατί *«με βάση τις ανάγκες και το υπόβαθρο των μαθητών, μπορούν να διαφοροποιηθούν τα συστατικά του διδακτικού του πλαισίου»* (Willis, 1996, σ.7). Σε αυτή τη λογική, η αναγνωστική διαδικασία, όπως διεξήχθη στην τάξη κατά την παρέμβαση, ήταν ανοικτή σε πρωτοβουλίες και ευέλικτη ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι, αν και η γλώσσα είναι το κυριότερο μέσο επικοινωνίας και το εργαλείο της ανάγνωσης και της γραφής, δεν θεωρήθηκε το μόνο μέσο εκδήλωσης της ανταπόκρισης στην ανάγνωση κι άρα οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν ήταν αποκλειστικά γλωσσικές. Άλλωστε,

όπως αναφέρει η Χοντολίδου, στα παιδιά «πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν τη συγκίνηση που τους προκαλεί το κείμενο με πρακτικές από άλλες τέχνες, όπως η ζωγραφική, η μουσική ή δραματοποίηση, η φωτογραφία. Σε κάθε περίπτωση ο 'λόγος' που παράγεται από τους μαθητές μέσα στην τάξη αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα και σεβασμό όπως και ο 'λογοτεχνικός' λόγος των κειμένων» (2000, σσ. 51-53).

5.2.1. Προ-στάδιο

Όπως προδίδεται και από το όνομά του, το προ-στάδιο προηγείτο της ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων που διαβάζονταν σε κάθε ενότητα και ο ρόλος του ήταν πολύ σημαντικός, διότι επέτρεπε την ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών, ενώ συγχρόνως τα προετοίμαζε για ό,τι επρόκειτο να ακολουθήσει. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλές φορές λειτούργησε ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των ενοτήτων. Συνήθως πρακτική κατά το στάδιο αυτό ήταν η προβολή υλικού γύρω από το υπό μελέτη θέμα και η πρόκληση σε συζήτηση, μέσω της οποίας εξασφαλιζόταν η «θερμή» υποδοχή του κειμένου και των δραστηριοτήτων στα επόμενα στάδια. Κυρίως, όμως, αυτό που πραγματοποιούνταν στο προκαταρκτικό αυτό σημείο ήταν η δημιουργία κινήτρων στα παιδιά και η μετατροπή της επακόλουθης δράσης σε διαδικασία πλήρους νοήματος.

Το γεγονός ότι στο προστάδιο θέτονταν οι βάσεις για τις νέες γνώσεις ήταν κάτι που από την πρώτη στιγμή έδειξαν να αντιλαμβάνονται και να απολαμβάνουν τα παιδιά, αφού πάντα η συμμετοχή τους ήταν δυναμική και υπήρχε έντονη αλληλόδραση. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός οι μαθητές είχαν ανάγκη από τέτοιου είδους ερεθίσματα, τα οποία δεν είχαν τη δυνατότητα να αντλήσουν από το περιβάλλον τους. Έτσι, παρόλο που το πληροφοριακό υλικό που δόθηκε, καθώς και τα αποσπάσματα τηλεοπτικών εκπομπών και οι παρουσιάσεις που προβλήθηκαν απαιτούσαν την ύπαρξη προσληπτικών δεξιοτήτων και δεν ωθούσαν τα παιδιά σε κάποιου είδους ενεργητική δράση, έγιναν δεκτά με ευχαρίστηση. Οι συζητήσεις που ακολουθούσαν κάθε φορά το αποδείκνυαν με τον καλύτερο τρόπο. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, τα προ-στάδια των εκάστοτε ενοτήτων, που ήταν προγραμματισμένα να διαρκέσουν μία διδακτική ώρα, συνήθως κρατούσαν περισσότερο.

Πιο αναλυτικά, κατά το προ-στάδιο της πρώτης διδακτικής ενότητας τέθηκαν οι βάσεις για την εκπόνηση ολόκληρου του προγράμματος κι έγινε προσπάθεια να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών με έναν φυσικό τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό η

έναρξη της δράσης πραγματοποιήθηκε αφορμή ενός καρτ ποστάλ που έφερε στην τάξη η εκπαιδευτικός και το οποίο υποτίθεται πως είχε σταλεί από μία Αιγύπτια φίλη της. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ήταν συνηθισμένα σε τέτοιου είδους «εκπλήξεις» συνέβαλε ώστε να μην υποψιαστούν το «πλαστό» της υπόθεσης κι αντίθετα να υποδεχτούν την κάρτα με ενθουσιασμό και να ενδιαφερθούν για το περιεχόμενο του αναγραφόμενου κειμένου. Έτσι, αυθόρμητα ξεκίνησε η συζήτηση για τη χώρα του Νείλου, την οποία συμπλήρωσε ιδανικά η προβολή του Power Point που είχε ετοιμάσει η δασκάλα. Το περιεχόμενο της παρουσίασης, πλούσιο σε εικόνες, εφοδίασε τα παιδιά με βασικές πληροφορίες για την Αίγυπτο, ενώ μια αληθινή φωτογραφία της εκπαιδευτικού μαζί με τη φίλη της υπενθύμισε στους μαθητές ότι η Αίγυπτος δεν είναι η χώρα του Χέοπα, παρά μια σύγχρονη χώρα με σύγχρονα προβλήματα. Τη διαπίστωση αυτή ήρθαν να συμπληρώσουν τίτλοι εφημερίδων και διαδικτυακών άρθρων που αναφέρονταν στα υψηλά επίπεδα φτώχειας και στην πολιτική αστάθεια που επικρατεί στη χώρα. Η συζήτηση που ακολούθησε απέδειξε πως τα παιδιά είχαν ενημερωθεί, αλλά ταυτόχρονα ευαισθητοποιηθεί σε σχέση με την Αίγυπτο. Το θετικό της υπόθεσης ήταν ότι το έδαφος για το κυρίως στάδιο είχε προετοιμαστεί, χωρίς τα παιδιά να προβούν σε υπεραπλουστευτικές ή υποτιμητικές διαπιστώσεις για τους εκεί πληθυσμούς.

Στο προ-στάδιο της δεύτερης ενότητας κρίθηκε σημαντικό να γίνει ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης και ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τον όρο «πρόσφυγας». Αυτή τη απόφαση είχε να κάνει με το γεγονός ότι το κείμενο της πρώτης ενότητας είχε ως ηρωίδα μια μετανάστρια. Ιδανικός τρόπος για να ενημερωθούν τα παιδιά ήταν η προβολή ενός ντοκιμαντέρ μικρού μήκους που γυρίστηκε στη Λέσβο και περιέγραφε τη ζωή ενός άνδρα που εργαζόταν στο λιμενικό σώμα. Το ντοκιμαντέρ «4,1 μίλια» περιείχε πλάνα τραβηγμένα σε πραγματικό χρόνο κατά τη διάσωση προσφύγων που προσπαθούσαν να φτάσουν στο νησί. Με την αμεσότητα και τη σκληρότητα με την οποία παρουσιάζονταν τα δρώμενα, το ντοκιμαντέρ κατάφερε να ξεσηκώσει τις συζητήσεις στην τάξη και να θέσει «γερές» βάσεις για όλες τις επόμενες ενότητες. Αυτό κυρίως είχε να κάνει με το γεγονός ότι μέσω της συζήτησης επιχειρήθηκε όσο το δυνατόν να προσεγγιστεί το ζήτημα όχι μόνο από τα μάτια των Ελλήνων, αλλά και από των μεταναστών. Τα παιδιά -ειδικά όσα κουβαλούσαν αρνητικές απόψεις γύρω από το προσφυγικό ζήτημα- έφυγαν από την τάξη προβληματισμένα σχετικά με τους λόγους που μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο να εγκαταλείψει τη χώρα του και να θέσει τη

ζωή του σε κίνδυνο. Τον προβληματισμό τους αυτό ήρθε αρμονικά να συμπληρώσει το περιεχόμενο του επόμενου βίντεο που προβλήθηκε και που ήταν διαφημιστικό σποτ της Action Aid. Στο εν λόγω βίντεο επιχειρήθηκε η ανάδειξη του προσφυγικού προβλήματος σε ζήτημα καθολικής σημασίας. Τελικά, το στάδιο έκλεισε με επισήμανση των διαφορών ανάμεσα στους όρους «πρόσφυγας» και «μετανάστης».

Το προ-στάδιο της τρίτης ενότητας, παρουσίασε πολλά σημεία ομοιότητας με το προηγούμενο, καθότι το κείμενο που επρόκειτο να τεθεί υπό επεξεργασία προερχόταν από το ίδιο πρωτότυπο λογοτεχνικό βιβλίο. Ωστόσο, αυτό που ενδιέφερε αυτή τη φορά ήταν το «μετά» της ιστορίας των προσφύγων, δηλαδή όχι το πώς έρχονται στη χώρα μας, αλλά το πώς καταλήγουν αφού φθάσουν εδώ. Με τη λογική αυτή δόθηκαν στα παιδιά για επεξεργασία αυθεντικές μαρτυρίες μεταναστών που είχε συλλέξει το «Κέντρο Μεταπληροφόρησης και ανάδειξης τεχνικών δεξιοτήτων για μετανάστες, παλλινოსτούντες, πρόσφυγες». Στην πραγματικότητα δόθηκαν αποσπάσματα αυτών των ιστοριών, με τρόπο που να μην προδοθεί η έκβασή τους, αλλά να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι ομάδες κλήθηκαν να κάνουν εικασίες σχετικά με το 'τέλος' των ιστοριών των συγκεκριμένων προσφύγων και να συζητήσουν για ποιον λόγο το επέλεξαν. Η διαδικασία παρόλο που αρχικά «ξένισε» την τάξη, διότι δεν περιείχε την επαφή με οπτικοακουστικό υλικό, αποδείχθηκε καλή ευκαιρία ώστε οι ομάδες να αυτονομηθούν και να συζητήσουν ενδοομαδικά. Σε επόμενη φάση η εκπαιδευτικός διάβασε μεγαλόφωνα ολόκληρες τις μαρτυρίες και αποκαλύφθηκε ότι παρά το νέο ξεκίνημα σε μία νέα χώρα, κάποιοι και κάποιες δεν είχαν καταφέρει να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο κατέστη δυνατό τα παιδιά να προβληματιστούν για τις «δεύτερες» ζωές των προσφύγων/μεταναστών και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη νέα χώρα.

Στην τέταρτη ενότητα, εγκαινιάστηκε η ενασχόληση με μυθιστορηματικούς χαρακτήρες που κατάγονται από την Αλβανία. Το γεγονός ότι αρκετές από τις επόμενες ενότητες ήταν βασισμένες σε ιστορίες μεταναστών από τη γειτονική χώρα, δεν ήταν τυχαίο παρά σχετίστηκε με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης ήταν αλβανικής καταγωγής. Ωστόσο, επειδή πολλοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν μετανάστες δεύτερης γενιάς παρατηρήθηκε το εξής οξύμωρο: ενώ δήλωναν Αλβανοί, στην ουσία γνώριζαν πολύ λίγα πράγματα για τη χώρα προέλευσής τους, δεν μιλούσαν τα Αλβανικά και κάποιοι δεν είχαν επισκεφτεί ποτέ την Αλβανία. Το γεγονός ότι πολλά παιδιά δεν είχαν ξεκάθαρη πολιτισμική ταυτότητα, επέβαλε η «είσοδος»

στην ενότητα να γίνει με παρόμοιο τρόπο με αυτόν της πρώτης ενότητας, δηλαδή με την παρουσίαση της Αλβανίας ως μίας οποιασδήποτε ξένης χώρα. Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, μέσω υπολογιστή μια σύντομη εναέρια περιήγηση σε μία πόλη χωρίς αρχικά να τους αποκαλύπτεται ποια είναι. Τους ζητήθηκε να κάνουν υποθέσεις για το μέρος από το οποίο προήλθαν τα πλάνα και γρήγορα αποκαλύφθηκε ότι πρόκειται για την πόλη Ελμπασάν (πόλη καταγωγής του μυθιστορηματικού ήρωα). Το «ταξίδι» στην Αλβανία συμπληρώθηκε με μια παρουσίαση Power point που βοήθησε τα παιδιά να εξοικειωθούν με τον χάρτη της χώρας και να ενημερωθούν για τις ομορφιές και την οικονομική κατάσταση των κατοίκων της. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας ήταν ότι επιτράπηκε στους Αλβανούς μαθητές και μαθήτριες να ‘προσθέσουν’ σε όσα είχαν επιδειχθεί τη δική τους οικογενειακή ιστορία. Επιπλέον οι Έλληνες μαθητές ήρθαν σε επαφή με μία πλευρά της χώρας που δεν ήξεραν. Τελικά, η τάξη κατέληξε στην διαπίστωση ότι η Ελλάδα και η Αλβανία έχουν αρκετές ομοιότητες, αφού είναι δύο όμορφες χώρες που τυχάνει να είναι φτωχές. Συνεπώς, με έναν πολύ απλό τρόπο κατοχυρώθηκε μία δυναμική εισαγωγή στην ενότητα.

Στο προ-στάδιο της πέμπτης ενότητας επιχειρήθηκε να γίνει σύνδεση με τα όσα είχαν ασχοληθεί τα παιδιά στο μετα-στάδιο της 1^{ης} ενότητας. Αρχικά, τους παρουσιάστηκε ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στο οποίο ο υπεύθυνος του εκδοτικού οίκου τους ευχαριστούσε για την έρευνα στην οποία είχαν συμμετάσχει και τους προσκαλούσε να λάβουν μέρος σε μία συνθετότερη έρευνα, αναφορικά με κάποιο άλλο βιβλίο του συγγραφέα. Υπό αυτό το σενάριο εκτυλίχθηκαν όλες οι δραστηριότητες των δύο επόμενων ενότητων, οι οποίες αποτελούσαν προτάσεις του εκδοτικού οίκου. Με αυτή την επιλογή της εκπαιδευτικού εξυπηρετήθηκε ένας διπλός σκοπός. Αφενός τα παιδιά απέκτησαν ουσιαστικό κίνητρο, αφού αντιλήφθηκαν ότι ο λόγος τους έχει σημασία και τα αποτελέσματα των εργασιών τους θα προωθούνταν απευθείας στον συγγραφέα· αφετέρου δικαιολογήθηκε ο λόγος για τον οποίο οι δραστηριότητες έλαβαν μια πιο απαιτητική μορφή. Συγκεκριμένα, μέσω φύλλου εργασίας ζητήθηκε από τα παιδιά να επεξεργαστούν κάποια άρθρα εφημερίδων της δεκαετίας του 1990. Παρόλο που τα κείμενα ήταν μεγάλα και η διαδικασία αποδείχθηκε λίγο κουραστική, απέδωσε αποτελέσματα, γιατί το περιεχόμενο των άρθρων συγκλόνισε τους μαθητές, ειδικά όσους είχαν αλβανική καταγωγή. Τελικά, οι ομάδες κατάφεραν να σταθούν κριτικά απέναντι σε γενικεύσεις της μορφής «Οι ξένοι

είναι εγκληματίες» ή «οι Έλληνες είναι ρατσιστές» και να βαδίσουν ως ωριμότεροι αναγνώστες στις επόμενες δραστηριότητες.

Βασισμένο στην ίδια λογική ήταν το περιεχόμενο του προ-σταδίου της έκτης ενότητας. Εδώ, ωστόσο, το ζήτημα της επιλογής μεταναστών μαθητών ως σημαιοφόρων σε σχολικές παρελάσεις, προσεγγίστηκε μέσω της προβολής συγκεκριμένου οπτικοακουστικού υλικού. Το υλικό που επιδείχθηκε στα παιδιά ήταν αυθεντικό (ειδήσεις), άφθονο και προβεβλημένο με τέτοιο τρόπο που να θίγει το θέμα με έναν αντικειμενικό-μετριοπαθή τρόπο. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία στην τάξη να ενημερωθεί χωρίς να της επιβληθεί η άποψη κάποιου δημοσιογράφου. Τα όσα είδαν τα παιδιά, όπως ήταν αναμενόμενο, πυροδότησαν την κουβέντα κι εξασφάλισαν μία μαχητική είσοδο στην ενότητα. Το θετικό της υπόθεσης ήταν ότι πολλοί και πολλές επιχείρησαν να αξιολογήσουν την κατάσταση σφαιρικά και με ψυχραιμία, λαμβάνοντας υπόψη τα επιχειρήματα κάθε εμπλεκόμενης πλευράς.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η θεματολογία των δύο προηγούμενων ενοτήτων ήταν παρόμοια με εκείνη της έβδομης ενότητας, αποφασίστηκε να μη δοθούν στο προ-στάδιο της επιπλέον πληροφορίες για την Αλβανία ή για τη μετανάστευση. Αντιθέτως, η σκοποθεσία της εν λόγω ενότητας επέβαλε το παρόν προ-στάδιο να μετατραπεί σε κοινή αφετηρία για τους μαθητές μόνον όσον αφορά την αφήγηση. Συγκριμένα, χωρίς να προηγηθεί κανενός είδους «προοικονομία» για τον σκοπό της διδασκαλίας, δόθηκε στα παιδιά το εναρκτήριο κεφάλαιο του βιβλίου και η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου.

Με τα ζητήματα των μεταναστών και τα προβλήματα που εντοπίζονται σχετικά με τον τρόπο παρουσίασής τους να έχουν εξαντληθεί, αυτό που τέθηκε στο επίκεντρο στην όγδοη ενότητα ήταν ο ρατσισμός ιδωμένος από μια διαφορετική σκοπιά. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να προσεγγιστεί το φαινόμενο του φυλετικού ρατσισμού και του ρατσισμού που συνδέεται γενικά με την εξωτερική εμφάνιση. Για τον παραπάνω λόγο, στο προστάδιο αυτής της ενότητας, οι μαθητές κλήθηκαν να γίνουν μέτοχοι της ιστορίας ενός μετανάστη από κάποια ανατολική χώρα. Στην ταινία «Τζαφάρ», ο πρωταγωνιστής παρουσιάστηκε να βρίσκεται σε μία αίθουσα αναμονής νοσοκομείου και χωρίς να υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος, πέρα από τη εμφάνισή του, να γίνεται θύμα ρατσιστικής συμπεριφοράς από μία οικογένεια Ελλήνων. Η αποκάλυψη ότι ο ήρωας είχε γίνει δότης μυελού των οστών για τη μικρή κόρη της οικογένειας, ήρθε να αιφνιδιάσει τα παιδιά, καθιστώντας σαφές με τον πιο εύστοχο

τρόπο ότι ο ρατσισμός, ακόμη κι όταν δεν είναι κραυγαλέος, είναι αποθαρρυντικός και απαξιωτικός για άτομα διαφορετικής καταγωγής. Παρόμοιου περιεχομένου ήταν και το βίντεο που επιδείχθηκε στη συνέχεια. Σε αυτό παρουσιάστηκε πείραμα της Unicef, το οποίο απέδειξε πώς η εξωτερική εμφάνιση ενός ασυνόδευτου παιδιού μπορεί να προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις στους περαστικούς. Και τα δύο παραπάνω βίντεο κατάφεραν να συγκινήσουν και να ενημερώσουν τα παιδιά για ό,τι επρόκειτο να ακολουθήσει, λόγω του ότι ήταν σύντομα και στοχευμένα και λόγω του ότι ενέπλεκαν ήρωες μικρών ηλικιών.

Οδεύοντας προς το τέλος της παρέμβασης κρίθηκε σκόπιμο να γίνει επεξεργασία ενός κειμένου στο οποίο ο Έλληνας ή οι Έλληνες δεν θα παρουσιάζονται ως οι «ισχυροί» της υπόθεσης, αντιθέτως θα βρίσκονται για μοναδική φορά στη θέση του μετανάστη εις βάρος του οποίου ασκείται η βία και ο ρατσισμός. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε στο προ-στάδιο της ένατης ενότητας να δοθεί υλικό που να επικεντρώνεται στον ρατσισμό που δέχονται οι Έλληνες μετανάστες της Γερμανίας. Παρόλο που η επίδειξη αυθεντικού πληροφοριακού υλικού ήταν συνήθης μέθοδος, θεωρήθηκε κατάλληλη και γι' αυτή την ενότητα και κατάφερε να αποτελέσει ιδανική αφορμή για αναφορά σε παρόμοια περιστατικά για τα οποία τα παιδιά μπορεί να είχαν ακούσει.

Στο προ-στάδιο της τελευταίας ενότητας κρίθηκε απαραίτητο τα παιδιά να ενημερωθούν για το ζήτημα της παιδικής εργασίας, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση με τον βασικό ήρωα της ενότητας. Για τον λόγο αυτό προβλήθηκαν στην τάξη δύο χαρακτηριστικά βίντεο της ελληνικής τηλεόρασης, στα οποία αναδεικνυόταν το πρόβλημα της παιδικής εργασίας και γινόταν εκτεταμένη αναφορά στα λεγόμενα «παιδιά των φαναριών». Η μέθοδος αυτή, αν και τετριμμένη, ήταν πολύ αγαπητή και αποτελεσματική και αυτός ήταν ο λόγος που επιλέχθηκε για ακόμη μία φορά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να γνωρίσουν τα περιβάλλοντα στα οποία ορισμένοι μετανάστες επιβιώνουν και να συνειδητοποιήσουν ότι τα προφίλ των μεταναστών μαθητών (συμπεριλαμβανομένων των ίδιων) μπορεί να παρουσιάζουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους.

5.2.2. Κυρίως στάδιο

Το κυρίως στάδιο ήταν το στάδιο κατά το οποίο η τάξη επικεντρωνόταν στην κατανόηση και βασική επεξεργασία του κειμένου. Συνήθως τα αποσπάσματα των

βιβλίων που είχαν επιλεγεί από την εκπαιδευτικό σκανάρονταν και παρουσιάζονταν στην ολομέλεια με τη χρήση του βιντεοπροβολέα. Αυτό ήταν σημαντικό, ιδιαιτέρως στην περίπτωση των παραμυθιών, γιατί έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή και με την εικονογράφηση των βιβλίων. Επίσης, διευκόλυνε τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, η οποία αν και τις περισσότερες φορές γινόταν από την εκπαιδευτικό, στην πορεία άρχισε να αποκτά συλλογικό χαρακτήρα και να εμπλέκει ορισμένους εθελοντές αναγνώστες από το (μαθητικό) κοινό. Εξάιρεση σε αυτή την αναγνωστική ρουτίνα αποτέλεσε η επεξεργασία του κειμένου στην τέταρτη ενότητα, κατά την οποία τα παιδιά έκατσαν σε κύκλο και παρακολουθούσαν την εκπαιδευτικό που διάβαζε επιδεικνυόντάς τους το υπό μελέτη παραμύθι.

Σε κάθε περίπτωση, η ανάγνωση λάμβανε τη μορφή μιας διαδικασίας σοβαρής και σημαντικής. Η δασκάλα προσπαθούσε να διαβάζει αργά και παραστατικά, ενώ κατά την ανάγνωση συχνά προχωρούσε σε επεξήγηση των δύσκολων λέξεων ή σε αντικατάστασή αυτών με απλούστερες συνώνυμες τους. Στην περίπτωση των κειμένων που απευθύνονταν σε μικρότερα παιδιά η ανάγνωση λάμβανε μια πιο παραστατική μορφή, για να συμβαδίζει με το περιεχόμενο τους. Με το πέρας της ανάγνωσης, πάντως, πραγματοποιούνταν αναδιήγηση της πλοκής των ιστοριών, διαδικασία στην οποία συμμετείχε η ολομέλεια της τάξης. Εάν υπήρχε η ανάγκη, εξηγούνταν σημεία της αφήγησης που τα παιδιά δεν είχαν κατανοήσει και στη συνέχεια πραγματοποιούνταν ορισμένες απλές δραστηριότητες που σχετίζονταν με το κείμενο.

Συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο, οι μαθητές καλούνταν να εργαστούν σε επίπεδο ομάδας και να συμπληρώσουν κάποιο φύλλο εργασίας, ελέγχοντας μόνοι και μόνες τους τον βαθμό κατανόησης του αποσπάσματος. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού περιοριζόταν στο να ενθαρρύνει τις ομάδες και να τους δίνει διευκρινίσεις εφόσον το ζητούσαν. Δεν είναι τυχαίο ότι οι ασκήσεις που είχαν επιλεγεί ήταν απλές και στόχευαν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και της προώθησης του ομαδικού πνεύματος. Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών των ομάδων τα αποτελέσματά τους ανακοινώνονταν στην ολομέλεια και γινόταν ομαδικός έλεγχος. Ωστόσο, για να μην καταντήσει η διαδικασία βαρετή, έγινε προσπάθεια οι δραστηριότητες να είναι διαφορετικές κάθε φορά, ενώ επιχειρήθηκε να υπάρχει μία εξέλιξη ως προς το επίπεδο δυσκολίας τους. Επιπλέον, όσο προχωρούσε η παρέμβαση, ταυτόχρονα με τις ασκήσεις κατανόησης, δίνονταν στα παιδιά απλές ασκήσεις αξιολόγησης του κειμένου, που ενσωμάτωναν όσα αυτά όφειλαν να είχαν κατακτήσει από προηγούμενες ενότητες.

Στόχος ήταν, πέρα από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες του μετα-σταδίου, η διαδικασία της ερμηνείας και αξιολόγησης των κειμένων να καθιερωθεί και να μετατραπεί σε καθημερινή πρακτική ανάγνωσης.

Πιο αναλυτικά, στο κυρίως στάδιο της πρώτης ενότητας οι ομάδες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και να συμπληρώσουν τις λεζάντες σε εικόνες που προέρχονταν από το παραμύθι. Επιπλέον, το φύλλο εργασίας που τους είχε δοθεί επιχείρησε να τους εμπλέξει σε ένα γλωσσικό παιχνίδι σχετικό με την αραβική γλώσσα. Το φυλλάδιο κάθε ομάδας περιλάμβανε λέξεις που εμφανίστηκαν στο παραμύθι και στην παρουσίαση γραμμένες στα αραβικά και ζητήθηκε από τα παιδιά να τις ταιριάξουν με τις αντίστοιχες ελληνικές λέξεις, είτε από μνήμης είτε στην τύχη. Όταν ολοκληρώθηκε η αντιστοίχιση των λέξεων, το κάθε παιδί επέλεξε μία λέξη κι ανέλαβε να φτιάξει μία καρτέλα με αυτήν και στις δύο γλώσσες, την οποία μπορούσε να συνοδεύσει με μία μικρή ζωγραφιά. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να σημειώσουν τις αραβικές λέξεις γράφοντας από τα δεξιά προς τα αριστερά, γεγονός που τους έκανε να απολαύσουν τη διαδικασία.

Στο κυρίως στάδιο της δεύτερης ενότητας, το φύλλο εργασίας που μοιράστηκε στόχευε κυρίως στο να ελεγχθεί αν οι μαθητές μπόρεσαν να ξεχωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ηρώων και να 'τακτοποιήσουν' χρονικά τα γεγονότα στα οποία ενεπλάκη ο ήρωας προτού φτάσει στην Ελλάδα. Με αυτό τον τρόπο κατέστη δυνατό να ελεγχθεί κατά πόσον τα παιδιά μπόρεσαν να ερμηνεύσουν το απόσπασμα και να διαχωρίσουν τη σωστή από τη λάθος πληροφορία.

Στην τρίτη ενότητα, η επεξεργασία των φύλλων εργασίας περιλάμβανε μία άσκηση αντιστοίχισης και μία άσκηση συμπλήρωσης προτάσεων. Ήταν ενδιαφέρον ότι όσο προχωρούσε η παρέμβαση οι μαθητές απολάμβαναν τη συζήτηση γύρω από τις ασκήσεις και δεν επιθυμούσαν αυτές να είναι υπερβολικά απλοϊκές. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός τους κάλεσε να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το κείμενο στο σύνολό του και τους ενθάρρυνε να κάνουν μια αυθόρμητη αξιολόγηση του περιεχομένου του. Παρόλο που ο σκοπός της ενότητας ήταν άλλος, η δασκάλα υπενθύμισε στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο είχαν κληθεί να αξιολογήσουν το κείμενο της πρώτης ενότητας καθώς και το (υποτιθέμενο) ερωτηματολόγιο του εκδοτικού οίκου που έκανε την έρευνα. Έτσι η συζήτηση κατευθύνθηκε στον συγγραφέα, σε όσα ενδεχομένως επιχείρησε να πετύχει με τη συγγραφή του κειμένου και στο αν εν τέλει τα πέτυχε. Σε αυτό το σημείο η εκπαιδευτικός δεν επέμενε στη

διεξοδική αξιολόγηση του γράφοντος, παρά πρότεινε στους μαθητές της να μην ξεχνούν αυτά με τα οποία ασχολήθηκαν στο παρελθόν. Μόνον έτσι θα ήταν δυνατό εκείνοι να ‘κάνουν κτήμα τους’ τις τακτικές στις οποίες επιχειρούσε να τους εμπλέξει η παρούσα παρέμβαση.

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάγνωση του κειμένου της τέταρτης ενότητας πραγματοποιήθηκε με έναν εναλλακτικό τρόπο, ο οποίος επηρέασε το κυρίως στάδιο της ενότητας στο σύνολό του. Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης εντός του κύκλου που είχαν σχηματίσει οι μαθητές, κρίθηκε σκόπιμο αντί φυλλαδίου να πραγματοποιηθεί παιγνιώδης αναδιήγηση του παραμυθιού. Η διαδικασία αυτή δεν κύλησε όπως ήταν σχεδιασμένη (με τη χρήση μπάλας), ωστόσο στη συζήτηση που ακολούθησε τηρήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός, χωρίς δυσάρεστες εκπλήξεις. Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτικός ενέπλεξε την τάξη σε κουβέντα σχετικά με το αν θεωρούν το παραμύθι διαπολιτισμικό και αν θα το πρότειναν για διδασκαλία σε άλλες τάξεις (μιας και απευθύνεται εξ ορισμού σε μικρότερες ηλικίες). Η εκπαιδευτικός συντόνισε τη συζήτηση και προσπάθησε να ωθήσει τα παιδιά να επιστρατεύσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα ήδη ειπωμένα ‘ζητήματα’ που μπορεί να εντοπίζονται σε διαπολιτισμικά κείμενα. Συγκεκριμένα, τους κινητοποίησε να αναλογιστούν και να σκεφτούν κριτικά αναφορικά με το θέμα του κειμένου, το τέλος του, τους χαρακτήρες των ηρώων καθώς και τον τρόπο που έχει επιλέξει ο συγγραφέας να μας τους παρουσιάσει. Η συζήτηση ήταν πολύ ουσιαστική και επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των δραστηριοτήτων του μετα-σταδίου.

Το κυρίως στάδιο της πέμπτης ενότητας έλαβε παιγνιώδη μορφή και θεωρήθηκε πλήρης επιτυχία, γιατί ενθουσίασε τα παιδιά, ενώ συγχρόνως εξασφάλισε την προσεκτική ανάγνωση του κειμένου από μέρος τους. Συγκεκριμένα, στις ομάδες μοιράστηκε έντυπο που προσομοίαζε το «φιδάκι» και, προκειμένου τα πιόνια των ομάδων να προχωρήσουν σε αυτό το επιτραπέζιο παιχνίδι, έπρεπε να απαντήσουν επιτυχώς σε ερωτήσεις που τους έθετε η εκπαιδευτικός. Η διαδικασία ξέφυγε από τα τετριμμένα, διότι στην πράξη έλαβε τη μορφή τηλεοπτικού παιχνιδιού με παρουσιάστρια την εκπαιδευτικό και ανταγωνιστές τις τρεις ομάδες των μαθητών.

Στο κυρίως στάδιο της έκτης ενότητας, τέθηκε στο επίκεντρο η αυτενέργεια των μαθητών και μαθητριών, αφού η ευθύνη για την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης των κειμένων μετατοπίστηκε σε αυτούς. Συγκεκριμένα, τους δόθηκε η οδηγία να συνεργαστούν, ώστε να φτιάξουν μία άσκηση που να αναφέρεται στο περιεχόμενο του

κειμένου. Στην πρώτη ομάδα ανατέθηκε η δημιουργία μίας άσκησης Σωστού-Λάθους, στη δεύτερη ομάδα η δημιουργία μίας άσκησης συμπλήρωσης κενού και στην τρίτη ομάδα μίας άσκησης αντιστοίχισης. Οι εργασίες ελέγχθηκαν από την εκπαιδευτικό και συνδυάστηκαν, ώστε να συναποτελέσουν ένα φύλλο εργασίας. Το τελευταίο μοιράστηκε στα παιδιά και απέκτησε τη μορφή μικρού τεστ που έπρεπε να λύσει το κάθε παιδί ξεχωριστά. Η εκπαιδευτικός έλεγξε τα γραπτά και στοιχειωδώς τα βαθμολόγησε, ώστε να διαπιστωθεί ποια ομάδα τα πήγε καλύτερα. Παραδόξως αυτή η διαδικασία ενθουσίασε την τάξη και δημιούργησε ένα κλίμα υγιούς ανταγωνισμού.

Στο κυρίως στάδιο της έβδομης ενότητας, τα πράγματα εξελίχθηκαν διαφορετικά σε σχέση με τις υπόλοιπες ενότητες, διότι δεν πραγματοποιήθηκε μεγάλωφωνη ανάγνωση, αλλά ανατέθηκε στα παιδιά να την κάνουν στο εσωτερικό των ομάδων τους. Εκείνα δεν ήξεραν, βέβαια, ότι για το σκοπό της ενότητας είχαν δοθεί στις ομάδες διαφορετικά αποσπάσματα της ιστορίας, ώστε η κάθε μία από αυτές να οδηγηθεί σε διαφορετικές διαπιστώσεις για τους εμπλεκόμενους χαρακτήρες ή να κάνει διαφορετικές εικασίες σχετικά με την έκβαση της ιστορίας. (Για λεπτομέρειες βλ. Παράρτημα). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που προέκυψαν λόγω του μεγέθους της τάξης, η επιλογή να πραγματοποιηθεί το κυρίως στάδιο με τον συγκεκριμένο τρόπο δικαίωσε την εκπαιδευτικό, γιατί τα παιδιά ήταν πολύ συγκεντρωμένα και κατάφεραν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην άσκηση πολλαπλής επιλογής που τους δόθηκε στη συνέχεια.

Στην όγδοη ενότητα, εναλλακτικά του φύλλου εργασίας που μοιραζόταν συνήθως στο κυρίως στάδιο, δόθηκε στα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο τους ζητήθηκε να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις διαβαθμισμένες επιλογές καταγράφοντας έτσι τις απόψεις τους για όσα διάβασαν. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο επιχείρησε να προβληματίσει τα παιδιά σχετικά με το πώς χειρίστηκε η συγγραφέας κάποια βασικά νοήματα της ενότητας και στην ουσία τους εξανάγκασε να προσεγγίσουν με κριτική ματιά την αφήγηση. Με αυτό τον τρόπο, μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε συζήτηση και δόθηκε στην εκπαιδευτικό η ευκαιρία να αναδείξει τα ζητήματα ή μάλλον τα μειονεκτήματα που χαρακτήρισαν τη συγκεκριμένη αφήγηση αναφορικά με το πώς παρουσιάστηκε η Πακιστανή ηρωίδα. Επιπλέον, δόθηκε η ευκαιρία να γίνει «επανάληψη» των όσων συζητήθηκαν σε προηγούμενες ενότητες (π.χ. γλωσσικός ρατσισμός, οπτική γωνία κλπ).

Το κυρίως στάδιο της ένατης ενότητας έλαβε την κλασική μορφή των αντίστοιχων σταδίων των πρώτων δραστηριοτήτων. Δηλαδή, μοιράστηκε στα παιδιά φύλλο εργασίας που περιείχε ασκήσεις συμπλήρωσης κενού, Σωστού-Λάθους και πολλαπλής επιλογής. Ο λόγος που προτιμήθηκε αυτή η προσέγγιση, έναντι της πιο κριτικής που είχε υιοθετηθεί κατά τις τελευταίες ενότητες, ήταν το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου. Με άλλα λόγια, το απόσπασμα προερχόταν από ένα βιβλίο που απευθυνόταν σε εφήβους, οπότε κρίθηκε σκόπιμο να εξασφαλιστεί ότι τα παιδιά το είχαν κατανοήσει πλήρως. Τα φύλλα εργασίας συμπληρώθηκαν ενδοομαδικά, και οι απαντήσεις συζητήθηκαν σε επίπεδο ολομέλειας.

Στο κυρίως στάδιο της ένατης ενότητας άρχισε να «προετοιμάζεται το έδαφος» για τον κύριο σκοπό της που δεν ήταν άλλος από το να επισημανθεί η κριτική που ασκείται μέσω ενός παιδικού βιβλίου στο εκπαιδευτικό σύστημα και στους εκπαιδευτικούς γενικότερα. Γι' αυτόν τον λόγο, επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό, προτού τα παιδιά έρθουν σε επαφή με το κείμενο, να δουν μία εικόνα του βιβλίου κατά την οποία ο ήρωας φαίνεται δέχεται επίπληξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η εικόνα αυτή ενσωματώθηκε σε ένα φύλλο εργασίας και ζητήθηκε από τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις για το τι μπορεί να έχει συμβεί, ποιος μπορεί να ευθύνεται για την επίπληξη κλπ. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και, δεδομένου ότι το παραμύθι ήταν ευκολονόητο, προτιμήθηκε να δοθεί πλήρης ελευθερία στις ομάδες να σχολιάσουν. Στην ίδια λογική ήταν κατασκευασμένα και τα φύλλα εργασίας που τους μοιράστηκαν. Επιπλέον, καθότι στο προ-στάδιο δεν είχε γίνει αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, το ερωτηματολόγιο ήταν ένας πετυχημένος τρόπος προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσον τα παιδιά αντιλήφθηκαν την κριτική που ασκήθηκε μέσω της αφήγησης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η επιθυμία της εκπαιδευτικού ήταν τα παιδιά να εντοπίσουν ει δυνατόν αυθόρμητα ότι η συγγραφέας μέσω της στάσης της ηρωίδας επιχειρεί να ασκήσει κριτική στον εκπαιδευτικό και να επισημάνει την ευθύνη του καθενός και της καθεμίας από εμάς να αντιστεκόμαστε στην αδικία. Ωστόσο, αυτό ήταν κάτι που δεν επιβλήθηκε στα παιδιά, ούτε τους ανακοινώθηκε εν είδει συμπεράσματος, παρά προέκυψε από τη συζήτηση.

5.2.3. Μετα-στάδιο

Το μετα-στάδιο ήταν το στάδιο που ακολουθούσε της ανάγνωσης και ενέπλεκε τα παιδιά σε συνθετότερες διαδικασίες, που στόχευαν ξεκάθαρα πια στην ενίσχυση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κι ερμηνείας των κειμένων. Γενικά, θεωρείτο πολύ σημαντικό σημείο σε κάθε ενότητα, γιατί σε αυτό τα παιδιά οικοδομούσαν και κατοχύρωναν τη νέα γνώση, εκμεταλλευόμενα όσα είχαν αποκομίσει στα προηγούμενα στάδια κι ενσωματώνοντας τις γνώσεις από τις προηγούμενες παρεμβάσεις. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για το συγκεκριμένο στάδιο σε κάθε ενότητα εμφάνιζαν μεγάλη ποικιλία κι η επιλογή τους εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την εκάστοτε στοχοθεσία. Λεπτομέρειες σχετικά με το πώς διεκπεραιώθηκε το τελικό στάδιο κάθε ενότητας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Για το κλείσιμο της πρώτης ενότητας κρίθηκε σκόπιμο τα παιδιά να εισαχθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης των κειμένων με ομαλό τρόπο. Για τον λόγο αυτό στην αρχή τους ζητήθηκε να λάβουν μέρος σε ένα παιχνίδι παντομίμας, ώστε να μπορέσουν να αναγνωρίσουν σημεία ομοιότητας και διαφοράς με την ηρωίδα. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να χωριστούν σε δύο ομάδες και να αναπαράγουν το περιεχόμενο του παραμυθιού, με την πρώτη ομάδα να εκπροσωπεί τη μετανάστρια και την άλλη ομάδα τα παιδιά της τάξης που την απέρριπταν. Ακολούθησε συζήτηση που βοήθησε τα παιδιά να εκφραστούν σχετικά με το πώς αισθάνθηκαν όταν έπαιζαν τον εκάστοτε ρόλο. Με βάση τα όσα αποκόμισαν από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές κλήθηκαν να «δώσουν φωνή στην ηρωίδα» γράφοντας ένα κείμενο εκ μέρους της και περιγράφοντας το πόσο δύσκολη είναι η προσαρμογή για κάποιον που έρχεται από άλλη χώρα.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να αξιολογήσουν το κείμενο σε ομαδικό επίπεδο χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο υποτίθεται πως είχε μοιραστεί από την εκδοτική εταιρία του συγγραφέα με σκοπό να δει πώς προσλαμβάνουν το βιβλίο οι μαθητές της Ε' τάξης. Αξίζει να τονιστεί πως για να αποκτήσει η διαδικασία επικοινωνιακή χροιά προηγήθηκε ηχογραφημένη οδηγία από τον (υποτιθέμενο) υπεύθυνο του εκδοτικού οίκου, στην οποία ζητούσε τη βοήθεια των παιδιών και τους ευχαριστούσε προκαταβολικά. Το ερωτηματολόγιο ενέπλεξε τα παιδιά σε μία διαδικασία αξιολόγησης του περιεχομένου του βιβλίου κυρίως σε σχέση με τους χαρακτήρες και με το πώς αυτοί απεικονίστηκαν με βάση την οπτική του συγγραφέα. Παρόλο που τα ερωτήματα που τέθηκαν δεν έμοιαζαν απαιτητικά με μία

πρώτη ματιά, οι απαντήσεις τους, και κυρίως η διαδικασία συζήτησης στην οποία ενέπλεξαν την τάξη, παρουσίασε ενδιαφέρον και προετοίμασε το έδαφος για την επόμενη δραστηριότητα. Σε αυτήν τα παιδιά συνεργάστηκαν για να επέμβουν στο βιβλίο και να τροποποιήσουν κάποια σημεία του.

Στη δεύτερη ενότητα επιχειρήθηκε το μετα-στάδιο να προχωρήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες «ένα βήμα παραπέρα», αναγκάζοντάς τους σε μία πιο απαιτητική και πιο κριτική ενασχόληση με το κείμενο. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να ξεκαθαρίσουν και να διατυπώσουν την άποψη που έχουν για τον καθένα από τους τρεις βασικούς ήρωες παίζοντας ένα παιχνίδι στην αυλή («ΝΑΙ/ΟΧΙ») και καταγράφοντας τις απόψεις τους σε φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, μέσω συζήτησης, δικαιολόγησαν από πού είχε προκύψει η άποψη αυτή και προβληματίστηκαν σχετικά με το αν τους είχε επιβληθεί μέσω της αφήγησης κι αν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Επιπλέον, μέσω παιγνιώδους διαδικασίας συνειδητοποίησαν τις αλλαγές που επιφέρει σε μια εικόνα η αλλαγή οπτικής γωνίας, ανακάλυψη που μεταφέρθηκε και στον τρόπο θεώρησης των ηρώων της ιστορίας. Προϊόν των παραπάνω ήταν ο επανέλεγχος των διαπιστώσεών τους σχετικά με τους βασικούς ήρωες του κειμένου καθώς και η συγγραφή ημερολογίου από την οπτική σκοπιά του ήρωα που με την πρώτη ματιά τα παιδιά είχαν αξιολογήσει ως τον «κακό» της υπόθεσης.

Με τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν συνειδητοποιήσει ότι ως αναγνώστες έχουν το δικαίωμα να κρίνουν τις επιλογές του συγγραφέα (1^η ενότητα) και να διαχωρίζουν τη θέση τους για τους ήρωες (2^η ενότητα), στο μετα-στάδιο της τρίτης ενότητας επιχειρήθηκε μία πολύ πιο συγκεκριμένη και στοχευμένη παρέμβαση αναφορικά με την πλοκή της ιστορίας. Αυτό είχε κυρίως να κάνει με το γεγονός ότι στο υπό μελέτη βιβλίο είχε εξασφαλιστεί ένα καλό τέλος και ο Διαφορετικός είχε αναδειχθεί σε ήρωα. Τα παιδιά, λοιπόν, ενεπλάκησαν σε δύο δραστηριότητες που τους εξανάγκασαν σε κριτική θεώρηση της έκβασης της ιστορίας καθώς και στην μετατροπή της σε κείμενο με αυθεντικά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Η πρώτη ήταν ένα παιχνίδι ρόλων που προσομοίαζε τηλεοπτική εκπομπή. Η δραστηριότητα κύλησε με εξαιρετικό τρόπο καθώς οι απόψεις που διατυπώθηκαν ήταν στοχευμένες και απέδειξαν πως τα παιδιά είχαν ήδη αρχίσει να αποκτούν κριτική σκέψη. Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν πιο ευχάριστη και αφορούσε την δημιουργία εικονοϊστορίας.

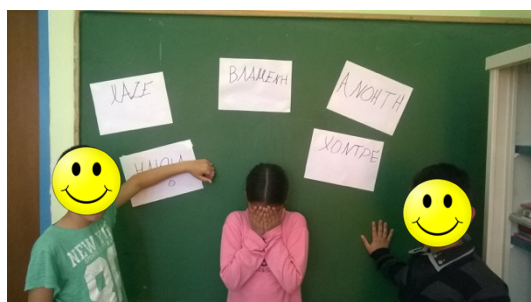
Γενικά, στις εικονοϊστορίες το κάθε παιδί ανταποκρίθηκε κουβαλώντας τις προσωπικές του εμπειρίες και αποδεικνύοντας ότι η επεξεργασία του κειμένου μέσω

της ενότητας είχε οδηγήσει τον καθένα και την καθεμία να δώσει τη δική του ερμηνεία στα πράγματα. Έτσι, κάποιοι ‘μηχανεύτηκαν’ άλλους πρωτότυπους τρόπους με τους οποίους τα δύο παιδιά θα μπορούσαν να έρθουν κοντά π.χ. με το σκάρωμα μιας πλάκας από την υπόλοιπη τάξη στον «κακό» ήρωα ή με μία καλοσυνάτη πράξη από μέρους του πρόσφυγα που θα έδειχνε το ήθος του, χωρίς να τον μετατρέπει σε ήρωα. Άλλοι πορεύτηκαν με την παραδοσιακό τρόπο της συζήτησης θέτοντας το πρόβλημα προς επίλυση στην ολομέλεια της μυθιστορηματικής τάξης. Τέλος, κάποιοι διάλεξαν για το τέλος να δώσουν την πιο απλή και ουσιαστική λύση, αυτή που μόνο τα παιδιά ξέρουν να δίνουν και που διορθώνει όλα τα προβλήματα: το παιχνίδι.

Στο μετα-στάδιο της τέταρτης ενότητας, υπό διαπραγμάτευση δεν τέθηκε η πλοκή της ιστορίας, αλλά ο λεκτικός ρατσισμός που χρησιμοποιήθηκε κατά την αφήγηση. Τα παιδιά, καθισμένα σε κύκλο, ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες που τους ώθησαν να επισημάνουν τις άσχημες λέξεις του παραμυθιού, να μοιραστούν



παρόμοιες προσωπικές τους εμπειρίες και να προβούν σε αντικατάσταση των άσχημων λέξεων με άλλες που να μην αποσιωπούν τα χαρακτηριστικά τους, αλλά ταυτόχρονα να μην τους προσβάλλουν. Επιστέγασμα των παραπάνω ήταν η συμμετοχή του τμήματος σε καμπάνια κατά του λεκτικού ρατσισμού. Συγκεκριμένα, η καθεμία από τις τρεις ομάδες της τάξης ανέλαβε να δημιουργήσει ένα διαφορετικό προϊόν (αφίσα,



ενημερωτικό φυλλάδιο, βίντεο) προκειμένου να ενημερώσει το υπόλοιπο σχολείο για τις αρνητικές επιπτώσεις της λεκτικής βίας. Τελικά, τα προϊόντα της καμπάνιας διοχετεύτηκαν στις τάξεις προς ενημέρωση των υπόλοιπων μαθητών.

Στα μετα-στάδια των δύο επόμενων ενοτήτων, επιχειρήθηκε να δοθεί στα παιδιά μεγάλη αυτονομία, αφενός γιατί οι δραστηριότητες υποτίθεται πως διεξάγονταν υπό τις οδηγίες του εκδοτικού οίκου κι άρα δε χρειαζόταν να τους δοθεί επιπλέον κίνητρο· αφετέρου διότι οι περισσότεροι είχαν αρχίσει να ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις της παρέμβασης και υπήρχε η ανάγκη να «ελεγχθεί» η αυθόρμητη αντίδρασή τους. Έτσι, στην πέμπτη ενότητα ζητήθηκε από τις ομάδες να

αναπαριστάνουν κατά το δοκούν το περιεχόμενο του αποσπάσματος με βάση όσα είχαν συζητηθεί στα προηγούμενα στάδια της ενότητας. Σε μορφή σύντομου θεατρικού οι



μαθητές δραματοποίησαν δύο περιστατικά της αφήγησης: πρώτον, το σημείο κατά το οποίο οι μετανάστες κατηγορήθηκαν άδικα για κλοπή και δεύτερον, το σημείο στο οποίο αποκαταστάθηκε η αλήθεια. Παρόλο που στα

παιδιά δεν δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς να τροποποιήσουν το σενάριο, εκείνοι επέλεξαν διαφορετικούς κι ενδιαφέροντες τρόπους ώστε να το κάνουν διαπολιτισμικό παρουσιάζοντας τη δική τους εκδοχή της αφήγησης. Αυτό που συνέβη, κι απέδειξε τρόπον τινά την επιτυχία της ενότητας, συνοψίστηκε στα λόγια ενός μαθητή ως εξής: «η πρώτη ομάδα επέλεξε να δείξει την ιστορία με 'κακό' τρόπο από την πλευρά των Ελλήνων, η δεύτερη με 'κακό' τρόπο από την πλευρά των Αλβανών και η τρίτη δεν έδωσε 'κακό'-ακραίο ρόλο σε κανέναν». Αξίζει να τονιστεί ότι ο μαθητής με το 'κακό' φάνηκε να εννοεί ανυποχώρητο και ακραίο (Για λεπτομέρειες βλ. Ημερολόγιο 5).

Στην έκτη ενότητα, η αυτονομία δόθηκε στα παιδιά με έναν διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, πρόθεση σε αυτή την ενότητα δεν ήταν να παρέμβουν οι μαθητές στο κείμενο, αλλά να αξιολογήσουν το περιστατικό της αφήγησης σφαιρικά και να μπορέσουν να διατυπώσουν τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων πλευρών με ψυχραιμία, ανεξαρτήτως της προσωπικής τους άποψης. Ιδανικός τρόπος για να γίνει αυτό ήταν η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα αντιπαράθεσης επιχειρημάτων. Το debate αφορούσε την επιλογή/ή όχι του κεντρικού αφηγηματικού ήρωα ως σημαιοφόρου, δεδομένου του ότι ήταν αλλοδαπός. Η λεκτική διαμάχη που έλαβε χώρα στην τάξη απέδειξε ότι τα παιδιά είχαν ενεργήσει ώριμα και σοβαρά κατά την προετοιμασία τους και ότι η διαδικασία τους είχε προσφέρει πολλές ευκαιρίες για εξέλιξη.



Το μετα-στάδιο της εβδομης ενότητας εξελίχθηκε με έναν λιγότερο ενεργητικό τρόπο. Εδώ τα παιδιά παρουσίασαν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σχετικά με τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας που τους είχε μοιραστεί σε προηγούμενο στάδιο. Λόγω του ότι στις ομάδες είχαν δοθεί διαφορετικές «πλαστές» εκδοχές της πλοκής,

προέκυψαν μεγάλες διαφωνίες μεταξύ τους. Η αποκάλυψη του αυθεντικού κειμένου και η συζήτηση που ακολούθησε οδήγησε στη συνειδητοποίηση του ότι η γνώση μιας αποσπασματικής εκδοχής της αλήθειας μπορεί να έχει ολέθρια αποτελέσματα. Η δραστηριότητα έληξε, όχι με τη διατύπωση κανόνων ή γενικών αρχών, αλλά με την αναφορά σε παρόμοια περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή ζωή και με τη διόρθωση του φύλλου εργασίας.

Στο μετα-στάδιο της όγδοης ενότητας, ζητήθηκε στα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι παριστάνοντας πως βρίσκονται εντός της μυθιστορηματικής ιστορίας. Στην ουσία επρόκειτο για έναν ευρηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναγκάστηκαν να καταγράψουν τις προσωπικές τους απόψεις για το πώς μπορεί να δοθεί λύση στο πρόβλημα των ηρώων. Η διαδικασία, παρόλο που δεν εξελίχθηκε όπως θα ήταν το επιθυμητό, προσέφερε το πλεονέκτημα ότι προσομοίαζε τους καβγάδες που λαμβάνουν χώρα σε μία αληθινή τάξη και δίδαξε στα παιδιά με έναν έμμεσο τρόπο πώς να χειρίζονται παρόμοιες καταστάσεις.

Στο μετα-στάδιο της ένατης ενότητας, ζητήθηκε από τα παιδιά να προβούν σε συγκρίσεις με όσα διάβασαν σε προηγούμενες ενότητες. Έτσι, στην αρχή, τέθηκε ένα γενικό ερώτημα σχετικά με το αν είχαν παρατηρήσει ομοιότητες και διαφορές στο περιεχόμενο του κειμένου σε σχέση με τα προηγούμενα. Αφού οι μαθητές έκαναν παρατηρήσεις σε προφορικό επίπεδο, συγκέντρωσαν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε ένα φύλλο εργασίας, το οποίο συμπληρώθηκε και συζητήθηκε στην τάξη. Με την ολοκλήρωση του πρώτου βήματος, προκειμένου να καλλιεργηθεί η φιλοσοφία της σύγκρισης παρόμοιων κειμένων, ζητήθηκε από τις ομάδες να εμπλακούν σε μία δεύτερη βιωματική δραστηριότητα. Η συνηθισμένη -μα αποτελεσματική- πρακτική της δραματοποίησης χρησιμοποιήθηκε ξανά, αφού από τα παιδιά ζητήθηκε να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τη θεατρική συνάντηση του μυθιστορηματικού ήρωα της παρούσας ενότητας με ήρωες προηγούμενων κειμένων. Το ζητούμενο, και αυτό που εν τέλει επετεύχθη, ήταν πως με αυτόν τον παιγνιώδη τρόπο τα παιδιά αντάλλαζαν πληροφορίες για τον ρατσισμό που επικρατεί γενικά και διατύπωσαν συμβουλές διά στόματος των ηρώων που εκπροσωπούσαν. Έτσι, πιθανόν, να συνειδητοποίησαν ότι η λογοτεχνία, εν προκειμένω η διαπολιτισμική, διατρέχεται



από καθολικές αξίες και αρχές, οπότε η σύγκριση μεταξύ των εκάστοτε ιστοριών οφείλει να γίνεται κάθε φορά αυτόματα.

Στο μετα-στάδιο της τελευταίας ενότητας θεωρήθηκε σημαντικό τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν πως οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν στο πιλοτικό πρόγραμμα είναι πρακτικές που έχουν -ή καλό θα ήταν να έχουν- και ενήλικες αναγνώστες. Για τον λόγο αυτό το κείμενο που είχε τεθεί υπό επεξεργασία δόθηκε σε δύο ενήλικες οι οποίοι κλήθηκαν να το σχολιάσουν και να παραθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες γύρω από το υπό μελέτη ζήτημα. Βλέποντας τις απόψεις των άλλων πυροδοτήθηκε μία «ενήλικη» κουβέντα και η εκπαιδευτικός ζήτησε από την τάξη να αξιοποιήσει τις αποκτημένες γνώσεις γράφοντας ένα τελικό αφηγηματικό κείμενο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάστηκαν ατομικά και μετέφεραν στα γραπτά με το δικό τους μοναδικό τρόπο τις εμπειρίες και τις γνώσεις που είχαν αποκομίσει από την ενότητα.

6. Αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος

Η αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος διαρθρώθηκε σε τέσσερα επίπεδα με τη βοήθεια συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων. Πρώτον, με την έναρξη του όλου εγχειρήματος, θεωρήθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί κάποιου είδους διαγνωστική αξιολόγηση, προκειμένου να καταγραφούν οι ανάγκες και οι γνώσεις των παιδιών και να γίνει αντίστοιχος σχεδιασμός των δράσεων. Το εργαλείο που θεωρήθηκε κατάλληλο για το προκαταρκτικό αυτό στάδιο της παρέμβασης ήταν η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης ή αλλιώς το «think aloud protocol». Η μέθοδος επιλέχθηκε γιατί συνδυάζει πλήθος θετικών χαρακτηριστικών σε σχέση με άλλες και θεωρείται χρήσιμη για την κατανόηση όχι μόνο των προϊόντων της ανάγνωσης (π.χ. σωστές απαντήσεις), αλλά και των γνωστικών διαδικασιών που ακολουθούν τα παιδιά καθώς διαβάζουν (Davison, Vogel & Coffman, 1997).

Δεύτερον, για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σχετικά με την πρόσκτηση στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Γρίβα και Στάμου (2016). Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης εν είδει προελέγχου (pre-test), αλλά και με το πέρας της δέκατης ενότητας ως μετέλεγχος (post-test), έδωσε την ευκαιρία για στατιστική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και μαθητριών.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του προγράμματος πραγματοποιούνταν διαρκής και διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, μέσω της τήρησης ημερολογίου από την εκπαιδευτικό. Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας και στόχευε στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας και του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων πλευρών σε αυτή. Ο λόγος που επιλέχθηκε ήταν ότι μόνο μέσω της επισήμανσης των αρνητικών και θετικών σημείων της παρέμβασης και την αυτοαξιολόγηση της διδάσκουσας, θα ήταν δυνατή η αναθεώρηση του σχεδιασμού των επόμενων ενοτήτων και η βελτίωση της διδακτικής εμπειρίας στο σύνολό της. Ταυτόχρονα, τα αρχεία που προέκυψαν από τη διαδικασία της συγγραφής ημερολογίου, λειτούργησαν ως επιπλέον δείκτης της επιτυχίας -ή μη- του προγράμματος, αναφορικά με τις επιδιώξεις που είχαν τεθεί πριν την έναρξη της εφαρμογής του.

Η τελική αξιολόγηση του πρότζεκτ, πάντως, θεωρήθηκε σημαντικό να ανατεθεί στους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης. Για να καταστεί αυτό εφικτό, κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, το οποίο μοιράστηκε σε όλους και όλες ζητώντας να εκφράσουν τα ειλικρινή τους συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους για την παρέμβαση. Αναλυτικότερες πληροφορίες για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στη συνέχεια.

6.1.Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

6.1.1. Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης

Τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή του πλήθος εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που αφορούν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Η τάση αυτή προέκυψε ως αποτέλεσμα της ολοένα αυξανόμενης ανάγκης των εκπαιδευτικών και των ερευνητών να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών στις οποίες προβαίνουν οι αναγνώστες όταν επεξεργάζονται ένα κείμενο. Η ανάγκη για πρόσβαση σε ποιοτικότερα δεδομένα δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι κλασσικές μορφές αξιολόγησης επιδίωκαν και επιδιώκουν μια ποσοτική προσέγγιση των εργασιών ή -πιο σωστά- των αποτελεσμάτων των εργασιών των παιδιών. Δηλαδή, μετρώντας τον αριθμό των σωστών απαντήσεων σε ερωτηματολόγια και τεστ αναγνωστικής ικανότητας, όπου υπάρχει μόνο μία αποδεκτή απάντηση, επιχειρούν να αντλήσουν συμπεράσματα για την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, τη μεταγνωστική τους ικανότητα και τις στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων (Alderson, 2009 στο Tsai & Chang, 2010).

Ωστόσο, θα μπορούσε εύκολα να συμπεράνει κανείς ότι οι παραπάνω επιδιώξεις κρίνεται εξ' ορισμού αδύνατο να ικανοποιηθούν στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής αξιολόγησης. Την παρατήρηση αυτή έρχεται να συμπληρώσει το γεγονός ότι για την επίλυση ασκήσεων τύπου πολλαπλής επιλογής, μπορεί κανείς να βασιστεί εξ' ολοκλήρου στην τύχη και μάλιστα με υψηλές πιθανότητες να επιτύχει, εγείροντας, έτσι, πολλά ερωτήματα σχετικά με το πόσο κατατοπιστική είναι τελικά αυτού του είδους η παραδοσιακή ποσοτική αξιολόγηση (Murphy, 1998 στο Tsai & Chang, 2010).

Συνεπώς, κρίθηκε σκόπιμο να υιοθετηθούν άλλες πρακτικές για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών οι οποίες: 1. να απαιτούν από τους τελευταίους να εκτελέσουν, να δημιουργήσουν, να παράξουν και γενικά να κάνουν κάτι, 2. να αφορούν ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις, 3. να επικεντρώνονται στις διαδικασίες πέρα από τα προϊόντα, 4. να απαιτούν σκέψη υψηλού επιπέδου και ύπαρξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, και 5. να παρέχουν πληροφορίες τόσο για τις ικανότητες, όσο και τις αδυναμίες των μαθητών και μαθητριών (Malley & Pierce, 1996). Μία από αυτές τις πρακτικές, στην οποία ολοένα και περισσότεροι ερευνητές φαίνεται να έχουν στραφεί τελευταία είναι η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης, δηλαδή το “think aloud protocol” ή κατ’ άλλους “verbal protocol analysis” (Afflerbach & Johnston, 1984· Ericsson & Simon, 1984 στο Tsai & Chang, 2010).

Η δημιουργία του συγκεκριμένου εργαλείου έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και συγκεκριμένα στην άποψη του Πλάτωνα ότι η σκέψη ήταν μία μορφή εσωτερικής συζήτησης, αφού όπως και η πραγματική συζήτηση είχε δύο «φωνές» και χρησιμοποιούνταν σε περιπτώσεις που οι διαβουλεύσεις έπρεπε να καταλήξουν σε κοινή απόφαση ή κρίση (Kucan & Beck, 2003 στο Tsai & Chang, 2010). Η στενή σχέση μεταξύ της σκέψης και της ομιλίας, λοιπόν, οδήγησαν στη δημιουργία του εν λόγω πρωτοκόλλου, σύμφωνα με το οποίο τα υπό εξέταση υποκείμενα εκφράζονται για τις ενέργειές τους σαν να ανταποκρίνονται στην εσωτερική τους φωνή («inner speech»).

Πρόκειται στην πραγματικότητα για μια ποιοτική μέθοδο έρευνας που αφορά την έκθεση-παρουσίαση των διανοητικών διεργασιών στις οποίες προβαίνει το υποκείμενο υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Hannu & Pallab, 2002). Η προφορική εξωτερίκευση έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν ως εργαλείο των γνωστικών ψυχολόγων και μπορεί να θεωρηθεί «πορτρέτο του εαυτού». Αυτό είναι που επιτρέπει στον ερευνητή ή στην ερευνήτρια να καταγράψει και να κατανοήσει τη σειρά των γνωστικών λειτουργιών που διενεργούνται από τον εξεταζόμενο καθώς και τη διαδικασία της σκέψης που αυτός ακολουθεί, όταν προσεγγίζει ένα πρόβλημα ή ένα κείμενο. Όπως τονίζουν οι Ericsson & Simon (1993 στο Young, 2005) η διαδικασία επιτρέπει στον ερευνητή να έχει πρόσβαση σε ό,τι φυλάσσεται στην βραχυπρόθεσμη μνήμη του ατόμου, καθώς το τελευταίο καλείται να φέρει εις πέρας μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Υπό αυτό το πρίσμα, η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης θεωρήθηκε ιδανικό εργαλείο κατά την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να διερευνήσει τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών της, στο ξεκίνημα της παρέμβασης. Κι αυτό γιατί μόνον μέσω μιας τέτοιας διαδικασίας θα ήταν δυνατό να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση τους σχετικά με το βασικό θέμα το οποίο επρόκειτο να αποτελέσει τον άξονα όλων των διδακτικών ενοτήτων, αλλά ταυτόχρονα να γίνει διεξοδική καταγραφή και αποτίμηση των στρατηγικών ανάγνωσης -και δη κριτικής ανάγνωσης- κειμένων. Δεν είναι τυχαίο ότι η Young (2005) θεωρεί τη μέθοδο ιδανική για εφαρμογή στα πρώτα στάδια των ερευνών, όπου στόχος είναι να καταγραφεί τι ακριβώς κάνουν το υποκείμενα. Υπογραμμίζει, δηλαδή, τη χρησιμότητα της μεθόδου, όταν αυτό που ενδιαφέρει είναι η ανακάλυψη νέων ή αναδυόμενων φαινομένων κι όχι ο έλεγχος ή η επιβεβαίωση όσων είναι ήδη γνωστών. Κύριο πλεονέκτημά της είναι ότι τα δεδομένα που συγκεντρώνονται θεωρούνται έγκυρα, αφού ο τρόπος που οι αναγνώστες εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους δεν αλλάζει τη σειρά των διανοητικών λειτουργιών που επιτελούνται και δεν «ανακατεύεται» με τη γνωστική διαδικασία. Άλλωστε, κατά τη διαδικασία τα άτομα είναι τόσο απορροφημένα στην δραστηριότητα που τους δίνεται, που δεν αφήνεται διαθέσιμος «νοητικός χώρος», ώστε να αναπτυχθούν επιθυμητές σκέψεις και να δηλωθεί στον ερευνητή η επιθυμητή απάντηση αντί της πραγματικής νοητικής διαδικασίας.

Αναλυτικά, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Στα παιδιά δόθηκε υλικό που με παιγνιώδη τρόπο τα ενέπλεκε στην ανάγνωση ενός κειμένου για τη «Διαφορετικότητα» (βλ. Παράρτημα). Υποτιθέμενος στόχος ήταν εκείνα να απαντήσουν σε τρεις πολύ απλές ερωτήσεις και να βοηθήσουν με αυτόν τον τρόπο έναν συμμαθητή τους που δεν τα καταφέρνει. Πριν την ανάγνωση του βασικού πληροφοριακού κειμένου, τα παιδιά ενημερώθηκαν για την αδυναμία του φίλου τους να ανταποκριθεί στην άσκηση που του ζητήθηκε μέσω μιας σελίδας ημερολογίου που υποτίθεται πως είχε γράψει. Το ημερολόγιο συνοδεύτηκε από σχετική εικόνα. Σε αυτό το σημείο, στόχος ήταν να ελεγχθεί η προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με την ετερότητα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα γινόταν η ερμηνεία της έννοιας μέσω της χρήσης της εικόνας.

Στη συνέχεια, δόθηκε στα παιδιά για ανάγνωση ένα πληροφοριακό κείμενο με τίτλο «Τι σημαίνει διαφορετικότητα;». Το κείμενο ανέλυε με απλό τρόπο την υπό μελέτη έννοια, ενώ περιέγραφε τη στάση που έχουν ορισμένοι άνθρωποι απέναντι σε

όποιον είναι διαφορετικός. Ήταν χωρισμένο σε μικρές ενότητες με ξεκάθαρους τίτλους, περιλάμβανε λίγες άγνωστες λέξεις και συνοδευόταν σε αρκετά σημεία από εικόνες. Σε κανένα σημείο δεν υπήρχε καταγεγραμμένη με ρητό τρόπο η προσωπική άποψη της συγγραφέως ή κάποιου είδους κριτική, ωστόσο υπήρχε μία υποβόσκουσα θετική προδιάθεση. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι εσκεμμένα είχε επιλεγεί ένα κείμενο μέτριας δυσκολίας με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, γιατί ως στόχος της προφορικής εξωτερίκευσης ορίστηκε ο έλεγχος των στρατηγικών ανάγνωσης κι ερμηνείας του κειμένου που θα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά, αλλά και η καταγραφή του πώς θα ερμηνευόταν η έννοια της διαφορετικότητας μέσα (και μετά) από αυτό που θα διάβαζαν οι μαθητές. Το τελευταίο δεν θα μπορούσε να ελεγχθεί στην περίπτωση που το κείμενο ήταν δυσνόητο και τα παιδιά έρχονταν σε αδιέξοδο ως προς την κατανόησή του, ούτε και στην περίπτωση που η συγγραφέας επέβαλε την άποψή της με ρητό τρόπο. Όπως εύστοχα αναφέρει και η Branch (2000) προκειμένου η διαδικασία να οδηγήσει σε επιτυχή συμπεράσματα, η δραστηριότητα που δίνεται στα παιδιά δεν πρέπει να είναι εξαιρετικά δύσκολη, ούτε όμως τόσο εύκολη και αυτοματοποιημένη ώστε να μην μπορεί να αναλυθεί στα “συστατικά” της ή να εξηγηθεί ως προς τα γνωστικά βήματα που απαιτούνται για την υλοποίησή της.

Έπειτα δόθηκαν στα παιδιά πρόχειρα χαρτιά, μολύβια και μαρκαδόροι υπογράμμισης, και η εκπαιδευτικός τους παρότρυνε να διαβάσουν το κείμενο μόνα τους μία φορά. Επιπλέον, τους δόθηκε η δυνατότητα, εάν το ήθελαν, να πραγματοποιήσουν δεύτερη ανάγνωση περιγράφοντας τι κάνουν καθώς διαβάζουν. Γενικά, η συγκέντρωση δεδομένων μέσω του “think aloud” απαιτεί από τον εξεταζόμενο να μιλά συνεχώς, ενώ η συνεισφορά του ερευνητή περιορίζεται σε φράσεις ενθάρρυνσης προκειμένου ο μαθητής να συνεχίσει να μιλά (Young, 2005). Ωστόσο, ο ερευνητής έχει το δικαίωμα να προβεί σε ταυτόχρονη ή αναδρομική ανίχνευση των ενεργειών που κάνει ο εξεταζόμενος, διατυπώνοντας ερωτήσεις την ώρα που εκείνος εκτελεί μία διαδικασία ή αφού την έχει ολοκληρώσει (Ericsson & Simpson, 1993). Στην προκειμένη περίπτωση, επειδή τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία, η εκπαιδευτικός διέκοπτε όποτε το έκρινε απαραίτητο και έκανε ερωτήσεις σχετικά με τα όσα πραγματοποιούνταν κατά την ανάγνωση, ενώ μετά την ολοκλήρωσή της πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το περιεχόμενο του κειμένου και το πώς τα παιδιά το ερμήνευσαν. Τελικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά στις τρεις ερωτήσεις που είχαν ανατεθεί ως άσκηση στον φίλο τους.

Όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης ηχογραφήθηκαν, ώστε να αποτελέσουν ένα μόνιμο αρχείο διαθέσιμο για μελλοντική μελέτη και ανάλυση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη του ηχογραφημένου υλικού καθώς και από τα γραπτά που παρήγαγαν τα παιδιά παρουσιάζονται συγκεντρωμένα παρακάτω.

6.1.2. Προέλεγχος- Μετέλεγχος

Στην προσπάθεια να αξιολογηθούν επακριβώς οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες προσεγγίζουν τα κείμενα και να αξιολογηθεί κατά πόσον η εκπόνηση του προγράμματος συνέβαλε στην υιοθέτηση στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κι ερμηνείας τους, κρίθηκε σκόπιμο να διενεργηθεί έλεγχος πριν την έναρξη και μετά τη λήξη της διδακτικής παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο , τετραβάθμιας κλίμακας (πάντα- πολύ συχνά- λίγες φορές- ποτέ), των Γρίβα και Στάμου (2016) που σχεδιάστηκε με στόχο να καταγραφούν στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου. Καθώς υπάρχουν, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, πολλές κλίμακες διερεύνησης στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν στρατηγικές που σχετίζονται με την ερμηνεία και την κριτική προσέγγιση του κειμένου. Αποτελείται συνολικά από σαράντα επτά (47) κλειστού τύπου ερωτήματα, τα οποία εντάσσονται σε τρεις άξονες: α) στρατηγικές πριν την ανάγνωση, β) στρατηγικές κατά την ανάγνωση, γ) στρατηγικές μετά την ανάγνωση.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από το κάθε παιδί ξεχωριστά, ωστόσο η διαδικασία εξελίχθηκε υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο, καθώς οι αναλυτικές οδηγίες που δόθηκαν δεν ικανοποίησαν όλες τις απορίες των παιδιών, με αποτέλεσμα αρκετά από αυτά να διαμαρτύρονται ότι δεν μπορούν να αντιληφθούν το περιεχόμενο των ερωτήσεων (ενδεχόμενη απόδειξη του ότι δεν προέβαιναν στις ενέργειες που περιγράφονταν). Στον προέλεγχο συμμετείχαν δεκατρία (13) παιδιά και στον μετέλεγχο δώδεκα (12), λόγω του ότι τον τελευταίο μήνα της φοίτησης μία μαθήτρια πήρε μετεγγραφή σε άλλο σχολείο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη των ερωτηματολογίων σε αυτά τα δύο στάδια της διδασκαλίας, παρουσιάζονται σε επόμενο κεφάλαιο.

6.1.3. Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

Ένα από τα κύρια ζητούμενα του τελευταίου αιώνα είναι η επιστημονική ενασχόληση με τη φύση και τον ρόλο του στοχασμού στην πρακτική των εκπαιδευτικών καθώς και με τις διδακτικές μεθοδολογίες που τον προωθούν (Day, 1997 στο Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, 2001). Η έννοια του στοχασμού είχε αφετηρία το έργο του Dewey, ο οποίος όρισε ως στόχο της διδασκαλίας «να περάσουν οι εκπαιδευτικοί από τη σκέψη ρουτίνας στη στοχαστική σκέψη» (Dewey, 1933 στο Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, 2001, σ. 606). Επισήμανε πως όσοι ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (σκέψης) πολλές φορές ακολουθούν την πεπατημένη και δεν αμφισβητούν τους στόχους που τους δίνονται ή τα μέσα που προσφέρονται για την επίτευξή τους, ενώ αντίθετα, στην περίπτωση της στοχαστικής σκέψης, τα άτομα συνδυάζουν λογική και ένστικτο για να εξετάσουν κριτικά τα συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναπτύσσουν συνειδητότητα σχετικά με τις εξελισσόμενες συνθήκες, καθώς και την πρόθεση να βρουν λύσεις. Στα παραπάνω βασίστηκε ο Schön (1987) που εισήγαγε την έννοια του «στοχασμού κατά τη διάρκεια της δράσης» (reflection-in-action). Ο Schön τόνισε τη σημασία του να «αφουγκράζεται» ο εκπαιδευτικός όσα δυσάρεστα προκύπτουν εξαιτίας προηγούμενων ενεργειών του και να ανταποκρίνεται επί τόπου με την παραγωγή νέων καταλληλότερων κινήσεων.

Γενικότερα, πάντως, η χρησιμότητα και η διερεύνηση της στοχαστικής διδασκαλίας αποτέλεσε επίκεντρο προσοχής για πολλούς σύγχρονους επιστήμονες, ειδικότερα στον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών. Για παράδειγμα, οι Richards και Ho (1998, σ. 153) την αναγνώρισαν ως μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γιατί «τους επιτρέπει να στοχαστούν σχετικά με τις απαρχές και τις επιπτώσεις των πράξεών τους», ενώ οι Solomon και Tresman (1999) την παραλλήλισαν με τη συγγραφή μιας αυτοβιογραφίας που βοηθά τους δασκάλους να σχηματίσουν σταδιακά μια αυτο-εικόνα και να κατανοήσουν καλύτερα την καθημερινή τους πρακτική. Στα λεγόμενα των συγκεκριμένων ερευνητών ότι «ο στοχασμός των εκπαιδευτικών για την πρακτική τους πρέπει να είναι αρκετά προσωπικός, ώστε να επανατροφοδοτείται η αντίληψη που έχουν για τους επαγγελματίες εαυτούς τους» (1999, σ. 316) συνοψίζεται το κύριο επιχείρημα για την επιλογή του ημερολογίου ως κατάλληλου μεθοδολογικού εργαλείου μιας στοχαστικής διδακτικής.

Το ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε διάφορες εφαρμογές κι έλαβε διάφορες ονομασίες όπως «ημερολόγιο» (journal), «στοχαστικό ημερολόγιο», «ημερολόγιο

μάθησης», ημερολόγιο διαλόγου», «ημερολόγιο έρευνας» κλπ. (Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, 2001· Borg, 2001). Σε κάθε περίπτωση αναδείχθηκε η σημασία του και τα οφέλη που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς που το χρησιμοποιούν. Όπως αναφέρει ο Brock και οι συνεργάτες του (1992) το ημερολόγιο συμβάλλει αποτελεσματικά στον εντοπισμό διδακτικών ζητημάτων που είναι σημαντικά για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, είναι απλό στην εφαρμογή και καταγράφει χωρίς παρεμβάσεις εξωτερικών παρατηρητών τις εμπειρίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Με άλλα λόγια, το ημερολόγιο αναδεικνύεται σημαντικό ως διαδικασία, γιατί μόνον όταν ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα της διδασκαλίας του, αποκρυσταλλώνει τις απόψεις που έχει για αυτή. Ταυτόχρονα, κρίνεται χρήσιμο και ως προϊόν, ως «αποδεικτικό απόθεμα» (Thomas, 1995) ή «εκπαιδευτικό αρχείο» (Holly, 1989) γιατί παρέχει πρόσβαση σε εμπειρίες που μπορεί να αναλυθούν μεθοδολογικά.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το ημερολόγιο έχει αποδειχτεί πολύτιμο εργαλείο που αντανακλά τη διδακτική/μαθησιακή εμπειρία κι άρα μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωσή της, θεωρήθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του παρόντος πιλοτικού προγράμματος (Richards, 1991 στο Korosidou & Griva, 2016). Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε η ερευνήτρια να τηρεί ημερολόγιο μετά το πέρας κάθε διδακτικής ενότητας, προκειμένου να επιτευχθεί μία σε βάθος κατανόηση της εκτέλεσης της εκάστοτε παρέμβασης καθώς και των αποτελεσμάτων που αυτή προσέφερε στα παιδιά. Η διαδικασία που ακολουθούνταν απαιτούσε τη χρονική και νοητική αποστασιοποίηση από τη διδακτική διαδικασία, αφού το ημερολόγιο ήταν ένας βασικός τρόπος να περάσει η εκπαιδευτικός από τη σκέψη ρουτίνας στη σκέψη στοχασμού. Γι' αυτό, την επόμενη, συνήθως, ημέρα μετά την ολοκλήρωση της ενότητας, η δασκάλα πραγματοποιούσε ανάκληση του μαθήματος κι έκανε μία πρόχειρη λίστα με πράγματα που εκείνη και οι μαθητές της είχαν κάνει στο μάθημα. Αφού σημείωνε νοερά τη χρονική αναλογία που υπήρχε μεταξύ όσων είχε καταγράψει, προσέθετε κωδικοποιημένα σχόλια γύρω από αυτά. Στη συνέχεια, απαντούσε λεπτομερώς τις ερωτήσεις πάνω στις οποίες η ίδια είχε αποφασίσει να δομήσει το ημερολόγιο.

Αναλυτικότερα, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, αναφορικά με τη μορφή του, βασίστηκε στις «ερωτήσεις για τήρηση ημερολογίου» (questions for journal keeping) των Richard και Lockhart (1994) και μέσω αυτού επιχειρήθηκε η διερεύνηση των παρακάτω πεδίων:

(α) Διδακτική Διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

(β) Μαθητές και η Συμπεριφορά τους

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

(γ) Στάση της Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης.

5. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

(δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

6. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Όσα σημειώθηκαν ως απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα αναλύονται παρακάτω.

6.1.4. Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης

Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης (βλ. Παράρτημα) κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στο τελικό στάδιο της αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος. Στην ουσία επρόκειτο για ένα ερωτηματολόγιο που ζητούσε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τις γνώσεις που τους προσέφερε. Περιείχε ποικιλία ερωτήσεων (ανοιχτού και κλειστού τύπου) και ήταν διαμορφωμένο με τέτοιον τρόπο που να μη θυμίζει φυλλάδιο αξιολόγησης, αφού ήταν γραμμένο σε απλή γλώσσα και οι ερωτήσεις πλαισιώνονταν από αρκετές εικόνες.

Με το πέρας, λοιπόν, της εφαρμογής, δόθηκαν στα παιδιά τα ερωτηματολόγια και τους ζητήθηκε να τα συμπληρώσουν με προσοχή και ειλικρίνεια, ώστε να προκύψουν ακριβή συμπεράσματα σχετικά με τα επιτυχή σημεία της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και σχετικά με τα λάθη και τις αδυναμίες της. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν συνολικά έντεκα (11) παιδιά και οι απόψεις τους αναλύονται παρακάτω.

6.2. Αποτελέσματα

6.2.1. Αποτελέσματα από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης

Στους παρακάτω πίνακες γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν όσα προέκυψαν κατά το αρχικό στάδιο της διαδικασίας της προφορικής εξωτερίκευσης, κατά το οποίο επιχειρήθηκε η ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης. Στον πρώτο πίνακα περιλαμβάνονται όσα αυθόρμητα δήλωσαν τα παιδιά σχετικά με την έννοια της διαφορετικότητας πριν και μετά τη χρήση της εικόνας που τους δόθηκε, ενώ στον δεύτερο πίνακα επιχειρείται μία συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 3: Διαφορετικότητα

Δείγμα	Πρότερη γνώση	Διαφορετικότητα Ορισμός	Αξιοποίηση εικόνας	Ερμηνεία εικόνας
M.1	ΟΧΙ	-	ΟΧΙ (αυθόρμητα)	«μπορεί να διαφέρουν στη θρησκεία, σε χρώμα....(αλλά) η καρδιά τους να είναι ίδια»
M.2	ΝΑΙ	«όταν κάτι διαφέρει σε σχέση με κάτι άλλο [...] π.χ. διαφορά χρώματος στο δέρμα, στο ύψος»	ΝΑΙ	«ο ήρωας μοιάζει φτωχός», «τα παιδιά μπορεί να φοιτούν σε διαπολιτισμικό σχολείο»
M.3	ΟΧΙ	-	ΟΧΙ	Περιορίστηκε σε απλή περιγραφή, δεν μπόρεσε να κάνει συσχετισμό με την εξεταζόμενη έννοια.
M.4	ΟΧΙ	«το να γράφει κάποιος διαφορετικά και να διαβάζει διαφορετικά»	ΟΧΙ	Έμεινε στην περιγραφή των εμφανών εξωτερικών χαρακτηριστικών όπως το χρώμα των μαλλιών, των ματιών κλπ. Δεν προέβη σε συγκρίσεις.
M.5	ΟΧΙ	«μάλλον αναφέρεται σε δύο ή περισσότερα παιδιά που διαφέρουν σε κάτι»	ΟΧΙ	Παρατήρησε ότι ο ήρωας ήταν διαφορετικός από τους άλλους γιατί δεν είχε παπούτσια.

		(δεν μπόρεσε να εξηγήσει τι εννοεί)		
M.6	OXI	« <i>ύπαρξη διαφορετικών πραγμάτων μέσα σε μία πόλη</i> »	OXI	Προχώρησε στο δίδαγμα που μπορεί να έχει το παραμύθι « <i>Να μη φερόμαστε άσχημα στους διαφορετικούς</i> »
M.7	OXI	« <i>περιγράφει το κάτι διαφορετικό</i> »	NAI	Αναγνώρισε τον κεντρικό ήρωα ως διαφορετικό λόγω του ότι είναι ξυπόλητος και κρατάει ένα μήλο.
M.8	OXI	Συνέδεσε την έννοια με « <i>το περιβάλλον και τα δημιουργήματα της φύσης</i> ».	NAI	Αναθεώρησε λέγοντας: « <i>διαφορετικός μπορεί να είναι κάποιος από άλλη χώρα</i> » και ότι « <i>η διαφορετικότητα αφορά την εμφάνιση κάποιου ή την οικονομική του κατάσταση</i> »
M.9	NAI	« <i>αναφέρεται στις εμφανισιακές διαφορές που μπορεί να έχουν δύο άτομα μεταξύ τους</i> »	NAI	« <i>διαφορετικός μπορεί να είναι κάποιος που είναι από άλλη χώρα, δεν έχει γνώσεις ή δεν έχει γονείς</i> »
M.10	OXI	« <i>Το χάρισμα του κάθε ανθρώπου να κάνει παρέα με όποιον θέλει και να κάνει ό,τι θέλει</i> »	NAI	Πρόσθεσε στα λεγόμενά του τις εξωτερικές διαφορές που μπορεί να έχουν κάποια άτομα.
M.11	OXI	« <i>αναφέρεται σε κάποιον διαφορετικό</i> »	OXI	Αναφέρθηκε στις διαφορετικές εθνικότητες και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.
M.12	OXI	« <i>κάθε πράγμα είναι διαφορετικό από άλλα</i> »	NAI	Αναφέρθηκε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά.

M.13	OXI	-	OXI	Αναφέρθηκε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά.
------	-----	---	-----	--

Πίνακας 4: Ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης

	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Ύπαρξη πρότερης γνώσης	ΝΑΙ	2
	ΟΧΙ	11
Διατύπωση ορισμού για τη «Διαφορετικότητα»	Δεν δόθηκε	3
	Δεν ήταν σχετικός	2
	Ήταν πολύ γενικά διατυπωμένος	5
	Έδινε έμφαση στα εξωτερικές διαφορές	2
	Έκανε λόγο για διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων	1
Αυθόρμητη αξιολόγηση εικόνας	ΝΑΙ	6
	ΟΧΙ (αξιολόγηση έπειτα από υπόδειξη)	7
Ερμηνεία της εικόνας αναφορικά με τον όρο «Διαφορετικότητα»	Καμία συσχέτιση με την εξεταζόμενη έννοια (απλή περιγραφή ή διατύπωση υποθέσεων για τους εικονιζόμενους)	4
	Συσχέτιση της έννοιας με διαφορές στην εξωτερική εμφάνιση	5
	Συσχέτιση της έννοιας με πολιτισμικές διαφορές ή αλλαγές στη συμπεριφορά	4

Από τη συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δεν γνώριζε πολλά πράγματα για τη «διαφορετικότητα». Μάλιστα κατά τη συζήτηση με την εκπαιδευτικό δεν ήταν λίγοι αυτοί που υποστήριξαν με σιγουριά ότι δεν είχαν εμπλακεί σε ανάλογη κουβέντα στο παρελθόν ούτε είχαν διαβάσει κάτι σχετικό, καθώς η υπό συζήτηση έννοια δεν είχε αποτελέσει ποτέ θέμα επεξεργασίας στο σχολείο. Τη δήλωσή τους αυτή ήρθε να επιβεβαιώσει το γεγονός ότι αρκετά παιδιά (3) δεν ήταν σε θέση με κανέναν τρόπο να περιγράψουν την έννοια, μίλησαν για πράγματα που δεν ήταν σχετικά (2) ή προέβησαν σε γενικόλογες διατυπώσεις για τις διαφορές, χωρίς να μπορούν να εξηγήσουν τι εννοούν (5). Ελάχιστοι ήταν αυτοί που συνέδεσαν την έννοια με διαφορές στην εμφάνιση (2) και μόνο ένας μίλησε για διαφορές στις στάσεις και στις συμπεριφορές. Αξιοσημείωτο είναι ότι η καταγωγή δεν αναφέρθηκε ως παράγοντας που μπορεί να διαφοροποιεί τα άτομα μεταξύ τους.

Βέβαια, μετά τη χρήση της εικόνας, την οποία μόνο οι μισοί μαθητές και μαθήτριες έδειξαν να λαμβάνουν υπόψη χωρίς την υπόδειξη της εκπαιδευτικού, η συζήτηση πήρε άλλη τροπή. Συγκεκριμένα, πέρα από τέσσερα (4) άτομα που έμειναν στην περιγραφή των εικονιζομένων, οι υπόλοιποι αναδιατύπωσαν τα όσα είχαν προαναφέρει, μιλώντας για διαφορές στην εξωτερική εμφάνιση καθώς και για πολιτισμικές ή άλλες διαφορές.

Στην πορεία, όπως αναλύθηκε νωρίτερα, τα παιδιά κλήθηκαν να επεξεργαστούν το γραπτό κείμενο που τους δόθηκε. Ο παρακάτω πίνακας περιλαμβάνει συγκεντρωμένες τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε κάθε στάδιο της επεξεργασίας του κειμένου, ενώ ιδιαίτερη προσπάθεια γίνεται να αναδειχθούν οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας που οι τελευταίοι μεταχειρίστηκαν ως αναγνώστες.

Πίνακας 5: Καταγραφή στρατηγικών ανάγνωσης

Είδη στρατηγικών	Συγκεκριμένες Στρατηγικές	Συχνότητα χρήσης
	Έριξε μία γρήγορη ματιά στο κείμενο.	3

Προαναγνωστικές στρατηγικές	Αξιοποίησε τους τίτλους.	5
	Αξιοποίησε τις εικόνες.	12
	Έθεσε στόχους για την ανάγνωση.	2
	Έψαξε για σημαντικές πληροφορίες	2
	Έκανε υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου.	4
Κυρίως αναγνωστικές στρατηγικές	Τροποποίησε το στιλ ανάγνωσης για να κατανοήσει το κείμενο.	6
	Υπογράμμισε σημεία που θεωρούσε σημαντικά.	4
	Έκανε προβλέψεις για τη συνέχεια.	3
	Κράτησε σημειώσεις ώστε να θυμάται κάποια σημεία.	1
	Προσπάθησε να απεικονίσει τις περιγραφές του κειμένου.	1
	Προσπάθησε να καθορίσει την έννοια άγνωστων λέξεων (ρωτώντας με όπου της ήταν αδύνατο).	2
	Διάβασε πάνω από μία φορά.	3
	Παράφραζε το υλικό που διάβαζε για να θυμάται το κείμενο.	1
	Συνόψιζε όσα διάβαζε για να τα θυμάται.	1
	Αναζήτησε τα σημαντικά τα οποία ταύτισε με όσα ήταν υπογραμμισμένα κατά την εκτύπωση.	2
	Δεν φάνηκε να χρησιμοποιεί καμία στρατηγική κατά την ανάγνωση.	3
	Προσπάθησε να εξάγει σημαντικές πληροφορίες.	3

Ερμηνείας – Κριτικής προσέγγισης κατά την ανάγνωση	Αξιολόγησε το κείμενο σχετικά με το πόσο συμβάλλει στις γνώσεις του.		1
	Προσπάθησε να εξάγει πληροφορίες σχετικά με τους στόχους που είχε θέσει.		1
	Προέβη σε αξιολόγηση των εικόνων (ως βοηθητικές για την ανάγνωση ή μη)		1
	Αξιοποίησε προσωπικά του βιώματα για να ερμηνεύσει όσα διάβαζε.		2
	Δεν μεταχειρίστηκε καμία στρατηγική κριτικής προσέγγισης του κειμένου.		7
Μεταναγνωστικές στρατηγικές	Αυθόρμητη χρήση στρατηγικών σε αυτό το στάδιο, χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού.	ΝΑΙ	6
		ΟΧΙ	6
		ΚΑΜΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑ	1
	Αναφέρθηκε σε προσωπικά βιώματα, χωρίς να προχωρήσει σε κανένος είδους ερμηνεία.		1
Ερμηνείας – Κριτικής προσέγγισης μετά την ανάγνωση	Επανεξέτασε το κείμενο.		1
	Επιχείρησε να ερμηνεύσει όσα διάβαζε.		3
	Το αξιολόγησε ως προς τον σκοπό του.		8
	Το αξιολόγησε ως προς τα μηνύματα που περνά.		2
	Αξιολόγησε κατά πόσο αυτά που είχε διαβάσει ήταν συναφή με τους στόχους που είχε θέση στην αρχή.		1
	Αξιοποίησε τα προσωπικά του βιώματα για να το ερμηνεύσει.		3
	Το αξιολόγησε συνολικά ως προς το επίπεδο δυσκολίας του.		3

	Αξιολόγησε το κείμενο για να καθορίσει κατά πόσον είχε συμβάλει στις γνώσεις της.	1
--	---	---

Όπως προδίδεται από τα παραπάνω, η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών (12) αξιοποίησε τις εικόνες για να προϋδεαστεί για το περιεχόμενο του κειμένου, πριν προχωρήσει στην ανάγνωσή του. Μερικοί από αυτούς έριξαν μια ματιά στο κείμενο κι επέλεξαν να αξιοποιήσουν και τους τίτλους που περιείχε. Ωστόσο, λίγοι ήταν οι μαθητές που προέβησαν σε κάτι παραπάνω από απλή παρατήρηση των στοιχείων του. Έτσι μόνο τέσσερις (4) ήταν οι μαθητές που έκαναν υποθέσεις για το περιεχόμενο, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που έψαξαν να βρουν σημαντικές πληροφορίες ή έθεσαν στόχους για την ανάγνωση.

Κατά την ανάγνωση, φάνηκε πως τα παιδιά ήταν μοιρασμένα ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, αλλά δημοφιλέστερες τακτικές φάνηκε να είναι η τροποποίηση του αναγνωστικού στυλ (6), η υπογράμμιση των σημαντικών σημείων και (4) η επανάγνωση (3). Κάποια παιδιά δήλωσαν πως έκαναν προβλέψεις για τη συνέχεια, ενώ άλλοι ανέφεραν πως προτιμούν να συνοψίζουν το κείμενο νοερά, να το παραφράζουν ή να προχωρούν σε απεικονίσεις στο μυαλό τους για να θυμούνται όσα διάβασαν. Δύο μαθήτριες στάθηκαν στις άγνωστες λέξεις και προσπάθησαν να καθορίσουν τη σημασία τους με κάθε τρόπο, διότι τις θεωρούσαν σημαντικές. Πάντως εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι τρία (3) παιδιά δεν φάνηκε να προβαίνουν σε καμία ιδιαίτερη ενέργεια κατά την ανάγνωση ή τουλάχιστον δεν ήταν σε θέση να περιγράψουν τι κάνουν. Αξίζει ν' αναφερθεί πως ο ένας από αυτούς αντιμετωπίζει έντονα μαθησιακά προβλήματα.

Αναφορικά με τις στρατηγικές κριτικής ερμηνείας που χρησιμοποίησαν τα παιδιά κατά την ανάγνωση, στους παραπάνω τρεις μαθητές έρχονται να προστεθούν άλλοι τέσσερις που δεν φάνηκε να προβαίνουν σε καμία ενέργεια κριτικής προσέγγισης του κειμένου. Αυτό σημαίνει πως μόνο η μισή τάξη, επτά (7) παιδιά στον αριθμό, επιχείρησαν με κάποιον τρόπο να ερμηνεύσουν το κείμενο καθώς το διάβαζαν. Συγκεκριμένα, κάποιοι προσπάθησαν να εξάγουν τις σημαντικότερες του πληροφορίες (3) ή να αξιοποιήσουν προσωπικά τους βιώματα για να το κατανοήσουν (2). Λιγότεροι μαθητές επιχειρήσαν να αξιολογήσουν το κείμενο αναφορικά με τις γνώσεις που τους

προσέφερε, με το πόσο βοηθητικές ήταν οι εικόνες του ή σε αντιστοιχία με τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή.

Κατά το μεταναγνωστικό στάδιο, για ακόμη μία φορά η τάξη φάνηκε να διχάζεται καθώς μόνο τα έξι (6) από τα δεκατρία (13) παιδιά προχώρησαν σε αυθόρμητη αξιολόγηση του κειμένου και άρα σε προσπάθεια ερμηνείας του μέσω της χρήσης των αντίστοιχων στρατηγικών. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός έκρινε σκόπιμο να επιμείνει με ερωτήσεις εξαναγκάζοντας τα παιδιά να προσεγγίσουν το κείμενο κριτικά, προσπάθεια που σε γενικές γραμμές απέδωσε. Συγκεκριμένα, πλην ενός μαθητή που δεν φάνηκε να έχει πραγματοποιήσει καμία προσπάθεια κριτικής προσέγγισης του κειμένου κι ενός άλλου που αναφέρθηκε σε προσωπικά βιώματα, χωρίς να προχωρά σε κανενός είδους ερμηνεία, οι υπόλοιποι επιχείρησαν και κατάφεραν να αξιολογήσουν το κείμενο με κάποιον τρόπο. Οι περισσότεροι και περισσότερες το αξιολόγησαν σε σχέση με τον σκοπό που θεώρησαν ότι εξυπηρετεί (8), ενώ άλλοι το έκριναν με βάση το βαθμό δυσκολίας του (3), τα μηνύματα που περνά (2) και τις γνώσεις που τους προσέφερε (1). Γενικότερα, τα παιδιά προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα περιεχόμενα του κειμένου (3), άλλα αξιοποιώντας τα προσωπικά τους βιώματα (3) και άλλα επανεξετάζοντάς το προσεκτικά (1).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί πως η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης προσέφερε εξαιρετικά αποτελέσματα στο επίπεδο της διερεύνησης αναγκών, διότι σε αντίθεση με οποιαδήποτε άλλη μέθοδο έδωσε την ευκαιρία στην ερευνήτρια να παρατηρήσει τον τρόπο που εργάστηκε το κάθε παιδί σε πραγματικό χρόνο. Επιπλέον αυτό που στάθηκε δυνατό να παρατηρηθεί ήταν η αμηχανία και το άγχος των παιδιών μπροστά σε διαδικασίες στις οποίες προφανώς δεν είχαν ξαναεμπλακεί. Με άλλα λόγια, πέρα από την προφανή παρατήρηση ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν προέβη αυθόρμητα σε κριτική προσέγγιση του κειμένου, η διαδικασία οδήγησε και στην παρατήρηση ότι βασική αιτία για τη στάση των παιδιών ήταν ότι δεν ήξεραν ότι έπρεπε να αξιολογήσουν το κείμενο. Ακόμη, όμως, κι όταν η δασκάλα τούς ζήτησε να το κάνουν, εκείνα προέβησαν σε πολύ συγκεκριμένες ενέργειες, γιατί δεν ήξεραν τον τρόπο.

Την πεποίθηση της εκπαιδευτικού ότι τα παιδιά δεν ήξεραν πώς να εργάζονται και δεν είχαν διδαχθεί με κάποιον τρόπο τη χρήση των στρατηγικών κατά την ανάγνωση, ήρθε να συμπληρώσει η εξής αστεία παρατήρηση. Πολλοί και πολλές σε ερώτηση που τους απηύθυνε η ερευνήτρια, αρνήθηκαν κατηγορηματικά ότι είχαν

επιχειρήσει να ξεχωρίσουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις ασήμαντες, να προβούν σε συγκρίσεις ή να αξιολογήσουν με κάποιον τρόπο το γραπτό, αποδεικνύοντας με το ύφος τους ότι δεν ήξεραν ότι αυτό ήταν που έπρεπε να κάνουν. Επιπλέον, ακόμη και όσοι προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το κείμενο φάνηκε να το κάνουν τυχαία ή έστω από συνήθεια, χωρίς να έχουν γνώση του τι κάνουν. Εξαίρεση αποτέλεσαν δύο μαθητές, οι οποίοι ήταν σε θέση να περιγράψουν με ακρίβεια τις ενέργειές τους αποδεικνύοντας ότι έχουν σ' ένα βαθμό μεταγνωστική ικανότητα. Μάλιστα ο ένας προέβη σε αυτοκριτική σε σχέση με το πώς είχε επιλέξει να εργαστεί τονίζοντας πως ένας από τους λόγους που δεν είχε κατανοήσει το κείμενο ήταν ότι «δεν το 'κανε αρκετά αυτό» (εν. να ξεχωρίσει τα σημαντικά σημεία).

Πάντως η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης εξ' ορισμού ως διαδικασία, αλλά και μέσω του τρόπου που διενεργήθηκε από την ερευνήτρια, προσέφερε στα παιδιά τα κίνητρα και τα μέσα προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για την έναρξη της ενότητας. Δηλαδή, πέρα από τη διερεύνηση των αναγκών, μέσω του κειμένου που τους δόθηκε οι μαθητές ενημερώθηκαν για την πολιτισμική ετερότητα και κατέληξαν μέσα σε διάστημα μίας διδακτικής ώρας -όσο κρατούσαν οι εξατομικευμένες συναντήσεις- να αναδιαμορφώσουν το τοπίο σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Με άλλα λόγια, με τις απαντήσεις που έδωσαν στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας οι μαθητές απέδειξαν ότι είχαν αποκτήσει πιο συγκεκριμένη άποψη σχετικά με την έννοια της Διαφορετικότητας (βλ. Παράρτημα). Οι απαντήσεις αυτές, που αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της παρέμβασης, παρουσιάζονται ομαδοποιημένες στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 6: Καταγραφή των γραπτών απαντήσεων των παιδιών

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
	Η απάντηση δεν ήταν σχετική.	2
	Ήταν πολύ γενικά διατυπωμένη.	3
	Έδινε έμφαση στις εμφανισιακές διαφορές.	1

Τι νομίζεις ότι σημαίνει να είναι κανείς διαφορετικός; Πώς εξηγείς τη διαφορετικότητα;	Έδινε έμφαση στη διαφορετική καταγωγή.	2
	Έκανε λόγο για διαφορετικές στάσεις, συμπεριφορές και τον τρόπο ζωής των ατόμων.	3
	Έκανε αναφορά στις εξωτερικές διαφορές και στις διαφορετικές συμπεριφορές.	2
Μπορείς να αναφέρεις κάποια παραδείγματα διαφορετικών ανθρώπων;	Όσοι έχουν διαφορετική εμφάνιση (μαλλιά, ύψος)	6
	Όσοι είναι από άλλες χώρες.	4
	Όσοι έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος.	3
	Όσοι έχουν διαφορετική συμπεριφορά.	2
	Όσοι είναι από διαφορετική φυλή (π.χ. Ρομά)	1
	Όσοι μιλούν άλλη γλώσσα.	1
	Όσοι έχουν άλλη θρησκεία.	1
	Όσοι έχουν διαφορετικό οικονομικό στάτους.	1
	Όσοι ταξιδεύουν και επιλέγουν να εξερευνήσουν τον κόσμο.	1
	Όσοι διαφέρουν ως προς το φύλο.	1
	Οι πρόσφυγες.	1
	Όσοι έχουν κινητικά προβλήματα.	1
	Δεν αναφέρθηκε κάποιο παράδειγμα.	1
	OXI (γιατί μ' αρέσει έτσι όπως είμαι)	1
	NAI	12
	γιατί διαφέρω ως προς την εμφάνιση.	4
	γιατί όλοι είναι διαφορετικοί	3

Εσύ είσαι διαφορετικός; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.	γιατί προέρχομαι από άλλη χώρα.	2
	γιατί πιστεύω σε άλλη θρησκεία.	2
	γιατί έχω άλλο χρώμα δέρματος.	2
	γιατί διαφέρω στη συμπεριφορά από τους άλλους.	2
	γιατί μιλάω άλλη γλώσσα (εν. μητρική).	1
	γιατί μου αρέσουν άλλα πράγματα.	1

Όπως φαίνεται παραπάνω, στις απαντήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε μεγάλη ποικιλία ως προς τον ορισμό της έννοιας της διαφορετικότητας. Το θετικό ήταν πως σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που είχαν προκύψει στην εναρκτήρια συζήτηση, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, δεν υπήρχαν παρά ελάχιστες απαντήσεις που να μην είναι σχετικές (2) ή να είναι πολύ γενικά διατυπωμένες (3). Αντιθέτως, η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών επιχείρησε μία προσεκτικότερη περιγραφή της έννοιας, με άλλους να κάνουν λόγο για τις διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων (3), άλλους να δίνουν έμφαση στην διαφορετική καταγωγή (2) ή την εμφάνιση (1) κι άλλους να αναφέρονται σε όλα τα παραπάνω (2).

Βέβαια, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να γίνουν πιο συγκεκριμένα μέσω παραδειγμάτων, ήταν οι αναγνωρίσιμες διαφορές αυτές που κυριάρχησαν στις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία της τάξης αναφέρθηκε στις διαφορές που μπορεί να έχουν δύο άτομα μεταξύ τους είτε γενικά στην εμφάνιση (6), είτε όσον αφορά το χρώμα του δέρματος (3). Έμφαση δόθηκε επίσης στη διαφορετική καταγωγή (3) και στη διαφορετική συμπεριφορά (2). Λιγότεροι ήταν όσοι επέλεξαν να μιλήσουν για διαφορές σε γλωσσικό, θρησκευτικό ή κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Τελικά, στην ερώτηση για το αν ορίζουν τους εαυτούς τους ως διαφορετικούς οι περισσότεροι απάντησαν θετικά, δικαιολογώντας την απάντησή τους με ποικίλους τρόπους. Και πάλι η τάξη αναφέρθηκε ως επί το πλείστον στα της εξωτερικής εμφάνισης (6), του χρώματος (2) και της καταγωγής (2), ενώ υπήρχαν αρκετά παιδιά που πρόσθεσαν τις διαφορές σε πολιτισμικό επίπεδο, π.χ. τη γλώσσα (2) και τη θρησκεία (1). Άλλοι πάλι θεώρησαν σκόπιμο να καταγράψουν ως σημαντικές διαφορές σε προσωπικό επίπεδο, όπως στη συμπεριφορά (2) και στα ενδιαφέροντα (1). Τέλος,

κάποιοι φάνηκε πως θεωρούν την ετερότητα δεδομένη, αφού αρκέστηκαν στο να πουν πως όλοι είναι διαφορετικοί (3). Εξάιρεση, στις θετικές απαντήσεις αποτέλεσε η μοναδική αρνητική απάντηση μιας μαθήτριας που δήλωσε πως δεν είναι διαφορετική διότι δεν το επιθυμεί.

6.2.2. Αποτελέσματα Προελέγχου – Μετελέγχου

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων παρουσιάζονται στους Πίνακες 6 έως 11. Το πλήθος των μαθητών που απάντησαν σε κάθε βαθμίδα κατά τον προέλεγχο (pre test) συγκρίνεται με το αντίστοιχο πλήθος μαθητών κατά τον μετέλεγχο (post test).

Πίνακας 7: Στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές πριν την ανάγνωση (α)

Πριν αρχίσω την ανάγνωση...		Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Κοιτάζω τις εικόνες και κάνω υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου	Pre	3	2	7	1
	Post	2	4	5	1
Διαβάζω τον τίτλο του κειμένου για να καταλάβω τις συνθήκες (π.χ. ποιος το έγραψε, για ποιον λόγο, με τι σκοπό) στις οποίες γράφτηκε το κείμενο	Pre	1	5	6	1
	Post	2	4	5	1
Διαβάζω τον τίτλο του κειμένου και κάνω υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου	Pre	4	5	4	0
	Post	3	3	5	1
Αναγνωρίζω το είδος του κειμένου (π.χ. άρθρο σε εφημερίδα, διαφήμιση, λογοτεχνικό κείμενο) για να προσδιορίσω τον σκοπό του κειμένου	Pre	2	2	1	8
	Post	1	3	6	2

Παρατηρώντας κανείς τα παραπάνω, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα δεν επηρέασε ιδιαίτερος τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες προσεγγίζουν τα κείμενα, προτού τα διαβάσουν. Συγκεκριμένα, οι τακτικές που δήλωσαν ότι ακολουθούν κατά τον μετέλεγχο και οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που αξιοποιούν τους τίτλους και τις εικόνες, είχαν εμφανιστεί περίπου με την ίδια συχνότητα και κατά τον προέλεγχο. Ωστόσο, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία της τάξης, πριν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, δεν επιχειρούσε να αναγνωρίσει το είδος του κειμένου, αυτό άλλαξε δραματικά μετά τη λήξη της παρέμβασης.

Πίνακας 8: Στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές πριν την ανάγνωση (β)

Πριν αρχίσω την ανάγνωση ρίχνω μία ματιά στο κείμενο		Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Διαβάζω στα γρήγορα για μια πρώτη ενημέρωση για το περιεχόμενο	Pre	4	4	3	2
	Post	5	4	1	2
Πρώτα σε όλο το κείμενο και μετά κοιτώ τις εικόνες, για να καταλάβω τι λέει	Pre	3	3	5	2
	Post	1	6	4	1
Θέτω συγκεκριμένους στόχους για το πώς θα διαβάσω και τα τι θα προσέξω	Pre	2	4	4	3
	Post	1	4	5	2
Εντοπίζω τις άγνωστες λέξεις ή λέξεις-κλειδιά και τις υπογραμμίζω.	Pre	3	1	5	4
	Post	3	4	2	3
Αναζητώ στα γρήγορα τις συνδεδεμένες λέξεις (π.χ. επίσης, αντίθετα, ωστόσο) για την οργάνωση του κειμένου	Pre	0	2	3	8
	Post	0	1	3	8
Εστιάζω μόνο στις σημαντικές πληροφορίες	Pre	3	3	6	1
	Post	5	4	2	1
Ψάχνω στα γρήγορα για πληροφορίες για τον σκοπό του κειμένου	Pre	1	1	4	7
	Post	1	4	2	5

Ρίχνω μια γρήγορη ματιά στο κείμενο για να καταλάβω τις συνθήκες (π.χ. ποιος το έγραψε, για ποιον λόγο, με τι σκοπό) στις οποίες γράφτηκε το κείμενο	Pre	0	1	7	5
	Post	1	4	3	4

Μια προσεκτικότερη ματιά στις προαναγνωστικές στρατηγικές που δήλωσαν οι μαθητές ότι μεταχειρίζονται κατά τον μετέλεγχο, επιβεβαιώνει ότι υπήρξαν μηδαμινές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τα όσα δήλωσαν κατά τον προέλεγχο. Αναλυτικά, εμφανίστηκαν μοιρασμένα ως προς το πόσο συχνά ρίχνουν μία γρήγορη ματιά στο κείμενο και στις εικόνες του προτού το διαβάσουν το ίδιο συνέβη και με τον εντοπισμό των άγνωστων λέξεων και την επιλογή στόχων για την ανάγνωση. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που ανέφεραν ότι εντοπίζουν συνδεδεμένες λέξεις του κειμένου προκειμένου να αντιληφθούν τον τρόπο που είναι οργανωμένο, στάση που φάνηκε πως τηρούσαν και πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Βέβαια, μετά την ολοκλήρωση του τελευταίου, φάνηκε πως οι μαθητές εστιάζουν συχνότερα στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου και αρκετοί από αυτούς που πριν δεν επιχειρούσαν να εντοπίσουν τον σκοπό του, πλέον προσπαθούν να το κάνουν όλο και πιο συχνά.

Πίνακας 9: Στρατηγικές κατανόησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση κειμένων

Για να καταλάβω το κείμενο...		Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Βάζω νοερά επικεφαλίδες σε κάθε παράγραφο	Pre	1	0	2	10
	Post	1	0	2	9
Διαβάζω ξανά ό,τι δεν καταλαβαίνω	Pre	7	4	1	1
	Post	10	2	0	0
Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες/λέξεις-φράσεις κλειδιά του κειμένου	Pre	3	1	5	4
	Post	3	5	3	1

Βάζω σε μια νοητή σειρά τις πληροφορίες, από την πρώτη μέχρι την τελευταία	Pre	2	4	3	4
	Post	2	5	5	0
Χρησιμοποιώ τη φαντασία μου και κάνω εικόνες γι' αυτό που διαβάζω	Pre	1	6	4	2
	Post	5	3	3	1
Χρησιμοποιώ γλωσσικά ή άλλα στοιχεία του κειμένου (π.χ. έντονα γράμματα, τυπογραφικά) για να καταλάβω σημεία του κειμένου	Pre	5	4	3	1
	Post	5	5	1	1
Αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο διαβάζω το κείμενο όταν δεν μπορώ να το κατανοήσω	Pre	2	3	4	4
	Post	1	5	5	1
Δίνω προσοχή στην οργάνωση του κειμένου (π.χ. πρόλογος, κύριο μέρος κλπ)	Pre	3	2	5	3
	Post	1	3	5	3
Αξιοποιώ τα συμφραζόμενα (τις γύρω λέξεις και φράσεις) για να κατανοήσω σημεία που με δυσκολεύουν	Pre	3	5	3	2
	Post	5	3	1	3
Κρατάω σημειώσεις καθώς διαβάζω για να καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω	Pre	1	2	3	7
	Post	0	4	2	6
Λέω με δικά μου λόγια κάτι για να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω	Pre	5	3	5	0
	Post	2	6	3	1
Προσπαθώ να καταλάβω τις άγνωστες λέξεις που φαίνονται σημαντικές με διάφορους τρόπους (π.χ. αναζήτηση στο λεξικό/υπολογιστή, χρήση γύρω λέξεων-φράσεων)	Pre	3	4	4	2
	Post	5	1	5	1
Λέω με δικά μου λόγια το υλικό που διαβάζω	Pre	3	3	5	2
	Post	4	3	4	1

Όπως προκύπτει από τα περιεχόμενα του πίνακα 8, η εφαρμογή του προγράμματος επηρέασε τον τρόπο που οι μαθητές προσπαθούν να προσεγγίσουν ένα κείμενο και να κατανοήσουν το περιεχόμενό του κατά την ανάγνωση. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν, αρκετοί ήταν αυτοί που εγκατέλειψαν την πρότερη παθητική τους στάση απέναντι στα κείμενα και άρχισα να μεταχειρίζονται στρατηγικές κατανόησής τους. Έτσι, παρόλο που κάποιες στρατηγικές -όπως η απόδοση επικεφαλίδων στις παραγράφους η τήρηση σημειώσεων και η αξιοποίηση της οργάνωσης του κειμένου- δεν είχαν πολλούς «υποστηρικτές», άλλες τακτικές όπως η επανάγνωση, η δημιουργία νοερών εικόνων και η ερμηνεία άγνωστων λέξεων φάνηκε να χρησιμοποιούνται όλο και συχνότερα.

Πίνακας 10: Στρατηγικές ερμηνείας που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση κειμένων

Για να ερμηνεύσω το κείμενο...		Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Αξιοποιώ προσωπικά μου βιώματα για να ερμηνεύσω αυτά που διαβάζω	Pre	0	2	5	6
	Post	2	6	1	3
Επαναλαμβάνω την ανάγνωση του κειμένου προσέχοντας χαρακτηριστικά του όπως η έκταση και η οργάνωσή του	Pre	0	3	7	3
	Post	4	2	6	0
Καθώς διαβάζω, αποφασίζω τι θα προσέξω και τι θα παραβλέψω	Pre	3	3	3	4
	Post	1	3	6	2
Ελέγχω αν αυτά που υπέθεσα για το κείμενο πριν την ανάγνωση ήταν σωστά ή λάθος	Pre	4	3	1	5
	Post	3	4	2	3
Ψάχνω πληροφορίες σχετικά με τους στόχους που είχα θέσει στην αρχή	Pre	0	2	6	5
	Post	1	7	1	3
Προσπαθώ να βγάλω σημαντικές πληροφορίες από το κείμενο	Pre	2	5	4	2
	Post	4	4	3	1

Σταματάω πού και πού για να σκεφτώ και να ερμηνεύσω το νόημα αυτών που διαβάζω	Pre	0	5	6	2
	Post	1	3	7	1
Διαβάζω μπρος και πίσω για να βγάλω τα συμπεράσματά μου	Pre	3	3	4	3
	Post	5	2	3	2

Αναφορικά με τις στρατηγικές ερμηνείας κειμένων, η σύγκριση των αποτελεσμάτων προελέγχου και μετελέγχου προδίδει μία μετατόπιση της δυναμικής «προς τα αριστερά». Με άλλα λόγια, με το πέρας του προγράμματος ήταν πολύ λιγότεροι οι μαθητές που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις παραπάνω στρατηγικές «ποτέ» ή «λίγες φορές». Σε κάποιες περιπτώσεις τα ποσοστά των εν λόγω απαντήσεων υποδιπλασιάστηκαν. Αντιθέτως, τακτικές όπως η αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων για την ερμηνεία, η επανάγνωση με έμφαση στην έκταση του κειμένου και η αναζήτηση πληροφοριών με βάση τους αρχικούς στόχους, φάνηκε να διπλασιάζουν τους χρήστες τους. Υπήρχαν, βέβαια, και κάποιες στρατηγικές που διατήρησαν τα ίδια ποσοστά σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης τους πριν και μετά το πρόγραμμα, όπως ο έλεγχος των υποθέσεων που είχαν προηγηθεί της ανάγνωσης καθώς και η ανάγνωση μπρος και πίσω προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα.

Πίνακας 11: Στρατηγικές κριτικής προσέγγισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ανάγνωση κειμένων

Για να δω κριτικά το κείμενο...		Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Σκέφτομαι αυτά που ξέρω/τις δικές μου εμπειρίες/απόψεις και τα συγκρίνω με τις απόψεις του συγγραφέα	Pre	1	1	4	7
	Post	0	4	6	2
Καθώς διαβάζω, αλλάζω την άποψη που είχα για το θέμα του κειμένου	Pre	0	4	7	2
	Post	2	4	5	1
Αξιολογώ το κείμενο για να δω πόσο με βοήθησε να μάθω νέα πράγματα	Pre	1	5	4	3
	Post	3	3	5	1

Κάνω μια σύντομη σημείωση το περιθώριο για το τι αισθάνομαι ή τι ήταν αυτό που μου δημιούργησε ενδιαφέρον/ή με προβλημάτισε	Pre	1	1	0	11
	Post	0	2	3	7
Στοχάζομαι και επανεξετάζω τον σκοπό του κειμένου	Pre	0	1	9	3
	Post	1	4	5	2
Σκέφτομαι με ποια μέσα/ποιους τρόπους προσπαθεί ο συγγραφέας να με πείσει	Pre	1	1	2	9
	Post	0	4	5	3
Εξετάζω τα γλωσσικά ή άλλα στοιχεία του κειμένου (π.χ. έντονα γράμματα) για να αναγνωρίσω τις προθέσεις του συγγραφέα	Pre	0	1	6	6
	Post	6	3	2	1
Καθώς διαβάζω, σταματώ και προβληματίζομαι σχετικά με τις απόψεις και τις αξίες μου	Pre	1	3	7	2
	Post	1	4	5	2
Ρωτώ τον εαυτό μου για πράγματα που θα ήθελα να μου απαντηθούν μέσα στο κείμενο	Pre	3	3	1	6
	Post	0	6	2	4

Παρόμοια με παραπάνω ήταν όσα προέκυψαν από την συγκριτική μελέτη των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με τις στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον μετέλεγχο φάνηκε πως ο αριθμός των παιδιών που δεν προβαίνουν «Ποτέ» σε κριτική θεώρηση των κειμένων με κάποιο τρόπο, είχε μειωθεί κατά πολύ. Αντίθετα, αυξήθηκαν τα ποσοστά όσων δήλωσαν πως μεταχειρίζονται στρατηγικές κριτικής προσέγγισης «Λίγες φορές» ή «Πολύ συχνά». Αναφορικά με όσους και όσες δήλωσαν ότι «πάντα» χρησιμοποιούν μεθόδους για να κρίνουν το κείμενο παρατηρήθηκε το εξής οξύμωρο: ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε ραγδαία αύξηση των αριθμών (π.χ. κατά την εξέταση γλωσσικών στοιχείων του κειμένου), σε άλλες περιπτώσεις τα ποσοστά παρέμειναν τα ίδια ή μειώθηκαν από ένα σε κανέναν χρήστη. Αυτό είχε, ίσως, να κάνει με το γεγονός ότι το δείγμα είχε μειωθεί κατά ένα άτομο, όταν διενεργήθηκε ο μετέλεγχος. Επίσης, μπορεί να σχετιζόταν με το

ότι τα παιδιά μέσω των διδακτικών ενοτήτων είχαν αποκτήσει συνείδηση των πράξεών τους και ήταν σε θέση να τις περιγράψουν, χωρίς να προσπαθούν να παρουσιάσουν ψευδή στοιχεία για να ικανοποιήσουν την εκπαιδευτικό.

Πίνακας 12: Στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν οι μαθητές μετά την ανάγνωση

Αφού έχω διαβάσει το κείμενο...		Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Προσπαθώ να αξιολογήσω συνολικά αυτό που διάβασα με βάση αυτά που ήξερα	Pre	0	4	5	4
	Post	3	2	4	3
Σκέφτομαι και προτείνω άλλες πιθανές ερμηνείες για το κείμενο	Pre	1	3	5	4
	Post	0	4	4	4
Ανατρέχω και σε άλλα κείμενα και συγκρίνω το περιεχόμενο του κειμένου	Pre	0	2	0	11
	Post	2	6	2	2
Στοχάζομαι και αξιολογώ αν τα επιχειρήματα του συγγραφέα άλλαξαν τις απόψεις μου	Pre	0	0	12	1
	Post	1	0	8	3
Στοχάζομαι πώς θα αξιολογήσω τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από την ανάγνωση	Pre	0	4	3	6
	Post	2	7	3	0

Μία προσεκτική ματιά στα περιεχόμενα του πίνακα 11, αποκαλύπτει ότι και σε αυτή την περίπτωση οι συμπεριφορές των παιδιών επηρεάστηκαν από την εκπόνηση του προγράμματος. Παρόλο που, όπως αποδείχτηκε, εξακολουθούσαν να υπάρχουν παιδιά που σπάνια ή ποτέ δεν επιχειρούσαν συνολική αξιολόγηση του κειμένου μετά την ανάγνωσή του ή δεν πρότειναν εναλλακτικές ερμηνείες γι' αυτό, φάνηκε να χρησιμοποιούν άλλες στρατηγικές στο έπακρον. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε πως είχε καταφέρει να καθιερώσει ως τακτική τη σύγκριση με άλλα κείμενα, αφού κατά τον μετέλεγχο μόλις δύο (2) μαθητές -σε σχέση με τους έντεκα (11) που ήταν πριν- σημείωσαν το «ποτέ» ως απάντηση. Η διαφορά των εννιά

μαθητών που σημειώθηκε, μοιράστηκε ανάμεσα στις άλλες τρεις επιλογές με τον μισό μαθητικό πληθυσμό να σημειώνει ότι προβαίνει σε σύγκριση «Πολύ συχνά ». Παρόμοια κινητικότητα σημειώθηκε και σε σχέση με εκείνους που πριν δεν στοχάζονταν πώς θα αξιολογήσουν τις γνώσεις από την ανάγνωση.

6.2.3. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών

Η ποιοτική ανάλυση των ημερολογίων της εκπαιδευτικού είχε ως αποτέλεσμα οι πληροφορίες που περιείχαν να οργανωθούν σε τέσσερις θεματικούς άξονες: (α) τη Διδακτική Διδασκαλία, (β) τους Μαθητές και η Συμπεριφορά τους, (γ) τη Στάση της Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης και (δ) τα Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συστηματοποιημένες οι εν λόγω πληροφορίες (Για λεπτομέρειες βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 13: Οργάνωση δεδομένων ερωτηματολογίων

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης
	1.Επιτυχή σημεία του μαθήματος	Εισαγωγή στο θέμα της δραστηριότητας	3
		Πρόκληση ενδιαφέροντος	8
		Προφορική επικοινωνία/ συζήτηση όλης της τάξης	2
		Ενδοομαδική συνεργασία/ αλληλόδραση	4
		Ασκήσεις ελέγχου κατανόησης κειμένου	7
		Επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες	3
		Παιχνίδια ρόλων	3
		Παραγωγή γραπτού λόγου	2

(α)Διδακτική Διαδικασία		Χρήση οπτικοακουστικού υλικού/επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων	5	
		Παιχνίδι	2	
	2. Λιγότερο επιτυχή σημεία του μαθήματος		Φασαρία, περιορισμένη συμμετοχή	1
			Δυσκολία στη συνεργασία εντός των ομάδων.	1
			Έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή (απουσία επικοινωνιακού σκοπού)	2
			Τεχνικά προβλήματα	1
			Έλλειψη υποβάθρου, μη ύπαρξη μεθοδικότητας κατά την εργασία.	1
	3. Προβλήματα		Χρονικός περιορισμός	2
			Μη ενεργός ρόλων κάποιων παιδιών σε δραστηριότητες / Άγχος – ανασφάλεια	3
			Δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου	2
	(β)Μαθητές και η Συμπεριφορά τους	1.Δραστηριότητες που άρεσαν στους μαθητές	Επαφή με το κείμενο	8
			Δραστηριότητες που απαιτούσαν συζήτηση	8
			Επικοινωνιακού τύπου ασκήσεις	1
Παιχνίδι			2	
Ασκήσεις συμπλήρωσης κενού/ Σωστού-Λάθους / Αντιστοίχισης			3	

		Δραματοποιήσεις-Παιχνίδια ρόλων	5
		Επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων (βίντεο, εικόνων κλπ)	7
		Παραγωγή γραπτού λόγου	3
	2. Δραστηριότητες στις οποίες δεν ανταποκρίθηκαν καλά	Παραγωγή γραπτού λόγου	3
		Απόδοση γραπτών χαρακτηρισμών για μυθιστορηματικούς ήρωες	1
		Επεξεργασία γραπτών άρθρων/κειμένων	2
	3. Συμπεριφορά των μαθητών - Συμβολή	Μάθηση για την ετερότητα με ευχαρίστηση	4
		Ενδιαφέρον για τις ομαδικές δράσεις	5
		Ενδιαφέρον για σύνδεση σχολικών δραστηριοτήτων με την κοινωνία	6
		Συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες	2
		Ενδιαφέρον για επίλυση διαφορών	2
		Αδιαφορία/έλλειψη συμμετοχής	3
	Ενθάρρυνση/Καθοδήγηση	4	
	Σεβασμός στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών	5	

(γ) Η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του προγράμματος	1. Παρεμβάσεις	Συμμετοχή σε κάποιες δράσεις	2
		Ενίσχυση γνώσεων	1
	2. Αλλαγές κατά τη διδασκαλία	Αντικατάσταση δραστηριότητας	2
		Διαφορετική διαχείριση του χρόνου	3
		Τροποποίηση δράσης	4
(δ) Μαθησιακά αποτελέσματα		Καλλιέργεια θετικής άποψης για το διάβασμα	1
		Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	2
		Καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα	7
		Καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτό- και ετεροαξιολόγησης	2
		Ευχάριστη απόκτηση γνώσεων	2

(α) Διδακτική Διαδικασία

Επιτυχή σημεία του μαθήματος

Όπως προέκυψε από την προσεκτική ανάγνωση των ημερολογίων, αλλά και από την κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων τους, υπήρξαν αρκετά σημεία στη διδασκαλία που θεωρήθηκαν επιτυχή, ως προς τον τρόπο διεξαγωγής των δράσεων, αλλά και των αποτελεσμάτων που προσέφεραν. Σε γενικές γραμμές, τα προ-στάδια των ενοτήτων κατάφεραν να επιτύχουν την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών και να τους προετοιμάσουν κατάλληλα για το θέμα που θα μελετούνταν στη συνέχεια, είτε μέσω της απόδοσης επικοινωνιακής χροιάς στα διαδραματιζόμενα, είτε μέσω της χρήσης οπτικοακουστικού υλικού, είτε επειδή το θέμα που είχε επιλεγεί αφορούσε τα

ενδιαφέροντα των παιδιών. Δεν είναι τυχαίο που στις εισαγωγικές συζητήσεις έπαιρνε μέρος η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των ημερολογίων όπου περιγράφονται τα ανωτέρω είναι τα εξής: «*Αρκετά επιτυχή θεωρώ την έναρξη της ενότητας, η οποία πραγματοποιήθηκε αφορμή μιας καρτ-ποστάλ σταλμένης από την Αίγυπτο. Παρόλο που η ιστορία αυτή ήταν [...] «σκαρφισμένη» για να ξεκινήσει η παρέμβαση και είχα αμφιβολία για το αν τα παιδιά θα ενδιαφερθούν [...] φάνηκε να πιστεύουν την ιστορία και εντυπωσιάστηκαν τόσο πολύ με το γεγονός ότι έχω μία Αιγύπτια φίλη που δεν ζήτησαν αποδείξεις»* (Ημερολόγιο 1). Επίσης, «*ήδη από το προστάδιο τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα όσα τους παρουσιάζονταν και συμμετείχαν στις συζητήσεις που ακολούθησαν της προβολής των ντοκιμαντέρ. Η επιτυχία στην προκειμένη περίπτωση είχε να κάνει με το γεγονός πως [...] δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχθούν οι απόψεις (τους)»*. (Ημερολόγιο 2). Επίσης, «*μέσα στα επιτυχή σημεία του μαθήματος θεωρώ πως συγκαταλέγεται το προ-στάδιο. Σε αυτό η προβολή της εναέριας περιήγησης κατάφερε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους κρατήσει απορροφημένους για αρκετή ώρα»* (Ημερολόγιο 4).

Επιπλέον, η χρήση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, παιχνιδιών καθώς και η συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων εξασφάλισε σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή έκβαση ορισμένων σημείων της δράσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*επιτυχές κρίθηκε από μένα το σημείο στο οποίο τα παιδιά έπρεπε μέσω παντομίμας να ενσαρκώσουν την ηρωίδα και όσους την κορόιδευαν [...] (γιατί) τους ενθουσίασε και πυροδότησε την κουβέντα. (Ήταν) η καλύτερη εισαγωγή για τις επόμενες δραστηριότητες του μετα-σταδίου»* (Ημερολόγιο 1). Ακόμη: «*άκρως κατάλληλη αποδείχθηκε η επιλογή του παιχνιδιού «ΝΑΙ/ΟΧΙ» που ανάγκασε τα παιδιά να πάρουν θέση σχετικά με τη στάση των ηρώων και να τους χαρακτηρίσουν»* (Ημερολόγιο, 2) και «*το γεγονός ότι η (τηλεοπτική) εκπομπή βιντεοσκοπούσαν συνέβαλε, ώστε όλοι να πάρουν στα σοβαρά τον ρόλο τους. Οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό»* (Ημερολόγιο 3).

Σίγουρα, μεγάλο μερίδιο ευθύνης σχετικά με την επιτυχία σε ορισμένα σημεία, είχαν τα ίδια τα παιδιά και το γεγονός ότι κατάφεραν να συνεργαστούν αρμονικά εντός των ομάδων τους. Η αυτονομία και η αυτενέργεια που τους δόθηκε είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να φέρουν σε πέρας και να απολαύσουν εξ' ορισμού πιο απλές διαδικασίες, όπως ήταν η συμπλήρωση των ασκήσεων σχετικών με την κατανόηση του κειμένου. Αυτό «*αποδείχτηκε από την ευκολία με την οποία το σύνολο των ομάδων συμπλήρωσε*

το φύλλο εργασίας που τους δόθηκε» (Ημερολόγιο, 2) καθώς και από το ότι «οι ομάδες συνεργάστηκαν άψογα αποδεικνύοντας ότι είχαν εξασκηθεί στο να συζητούν ενδοομαδικά και να καταλήγουν σε συμφωνία, χωρίς φωνές και ακραία ξεσπάσματα, αλλά πραγματοποιώντας ουσιαστικό διάλογο» (Ημερολόγιο 3). Επιπλέον, «η αδιαμφισβήτητη επιτυχία της δραστηριότητας συνοψίζεται στο ότι τα παιδιά αυτονομήθηκαν» (Ημερολόγιο 6) και «κατάφεραν σε μικρό χρονικό διάστημα να συνεννοηθούν για το πώς θα διαβάσουν χαμηλόφωνα την ιστορία και αντί να διαβάσουν ο καθένας και η καθεμία ξεχωριστά το έκαναν σε ομαδικό επίπεδο» (Ημερολόγιο 7).

Λιγότερο επιτυχή σημεία του μαθήματος

Σε αντιδιαστολή με ό,τι περιγράφηκε παραπάνω, εκτυλίχθηκαν κάποια σημεία της δράσης, κυρίως λόγω της δυσκολίας των παιδιών να συνεργαστούν μεταξύ τους και να βρουν κίνητρα για να λάβουν μέρος στις δραστηριότητες. Το τελευταίο σχετίζεται φυσικά με τις επιλογές της εκπαιδευτικού και τον σχεδιασμό που είχε προηγηθεί. Αναλυτικότερα: «μεγάλο ρόλο έπαιξε ότι, ύστερα από επιθυμία δική τους, τους επέτρεψα να τροποποιήσουν όποια σημεία του βιβλίου ήθελαν (ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε μία μόνο αλλαγή σε κάποιο σημείο). Σε πολλές περιπτώσεις αυτή η ελευθερία κινήσεων οδήγησε σε διαφωνίες και προστριβές γιατί υπήρχαν αρκετές ιδέες, το πλήθος των οποίων δεν μπόρεσαν να διαχειριστούν τα παιδιά» (Ημερολόγιο 1). Επίσης, «επειδή οι ερωτήσεις ήταν πολλές, το κοινό, που δεν είχε ενεργητικό ρόλο, προς το τέλος άρχισε να κάνει λίγη φασαρία» (Ημερολόγιο 2), «δηλαδή ενώ ήταν σχεδιασμένο ώστε να αποτελέσει μία χαλαρή και απελευθερωτική διαδικασία για τα παιδιά, κατέληξε να είναι μία επίπονη διαδικασία (κυρίως για εμένα) που οδήγησε σε εκνευρισμό και καβγάδες. Αναλυτικότερα[...] παρασυρμένοι από τη διάταξη των καθισμάτων άρχισαν να κάνουν αστεία και να ανταλλάσσουν βλέμματα και χειρονομίες σαν να ήταν ώρα διαλείμματος.[...]. Τελικά δεν ξέρω αν ήταν η ‘χαλαρή’ διάθεση των παιδιών ή το δικό μου άγχος που επηρέασε την έκβαση της δραστηριότητας» (Ημερολόγιο 3). Ακόμη, το γεγονός ότι «κάποια κείμενα ήταν εκτενή και δυσνόητα, καθώς και το ότι δεν υπήρχε η παρεμβολή της οθόνης μετέτρεψε τη διαδικασία σε έντονη και κουραστική για μεγάλη μερίδα μαθητών και μαθητριών» (Ημερολόγιο 5), ενώ «αφού κατάλαβαν ποιο ακριβώς ήταν το θέμα και για ποιον λόγο οδηγήθηκαν σε λανθασμένα συμπεράσματα νομίζω πως η κούραση υπερίσχυσε της επιθυμίας να δουν τη συνέχεια και δεν υπήρχε μεγάλη ενεργητικότητα» (Ημερολόγιο 7).

Σε κάποιες περιπτώσεις ο λόγος για τη μη επιτυχή έκβαση των δραστηριοτήτων ήταν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως η έλλειψη υποβάθρου από πλευράς των μαθητών ή η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «ήταν ακριβώς η ταύτιση με τον ήρωα και η έλλειψη συμμετοχής σε παρόμοιου τύπου δραστηριότητες που δεν επέτρεψε στους μαθητές να απελευθερωθούν βλέποντας την κατάσταση από την πλευρά που δεν τον ευνοούσε» (Ημερολόγιο 6), «το ενδιαφέρον που υπήρχε στην αρχή για τα βίντεο άρχισε να υποχωρεί διότι υπήρχαν τεχνικά προβλήματα, τα παιδιά δεν άκουγαν όσα είχαν μαγνητοσκοπηθεί και το τελικό στάδιο, της συγγραφής κατέληξε να μοιάζει ασύνδετο με όσα είχαν προηγηθεί» (Ημερολόγιο 10).

Προβλήματα κατά τη διδασκαλία

Τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εκπόνηση της διδακτικής παρέμβασης, αφορούσαν σε κάποιες περιπτώσεις την έλλειψη χρόνου, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να προκληθεί άγχος και δυσαρέσκεια, καθώς και να καταπατηθεί το αρχικό χρονοδιάγραμμα. Παρόλο που τα ζητήματα του χρονικού περιορισμού δεν καταχωρήθηκαν στα ανεπιτυχή σημεία των δράσεων, αλλά περιγράφηκαν στο σημείο που αναλύονται οι κινήσεις της εκπαιδευτικού, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν εδώ: «διήρκησε περισσότερο απ' όσο είχα υπολογίσει [...]. Αυτό φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά και να τους στερεί την όρεξη για δουλειά, μιας και είχαν βγει εκτός κλίματος» (Ημερολόγιο 1) καθώς και «δεν είναι λίγες οι φορές κατά τις οποίες όσα σχεδιάζω με φέρνουν σε αδιέξοδο αναφορικά με τον χρόνο» ή «ήμουν με το ρολόι στο χέρι» (Ημερολόγιο 2).

Επιπλέον προβλήματα προκλήθηκαν λόγω του γεγονότος ότι συγκεκριμένοι μαθητές, είτε λόγω προσωπικών διαφορών που είχαν με συμμαθητές τους, είτε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος δεν έλαβαν μέρος σε ορισμένες δραστηριότητες που απαιτούσαν ενεργητική συμμετοχή. Ήταν αυτοί οι ίδιοι μαθητές που εξαιτίας και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν δυσκολεύτηκαν πολύ στο να παράγουν γραπτά κείμενα, όταν το απαιτούσαν οι δραστηριότητες. Ενδεικτικά παρατίθεται το εξής απόσπασμα: «ένας μαθητής δεν δέχθηκε να λάβει μέρος και προτίμησε να αποχωρήσει και [...] ήταν γενικότερα αρνητικός στο να συμμετέχει στις συζητήσεις που έγιναν ενδοομαδικά. [...] Πάντως σε αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθεί ότι η συμπεριφορά του μαθητή δεν ήταν ένα μεμονωμένο περιστατικό, αλλά ήταν

ενδεικτική μιας γενικής στάσης του σε όλες τις ενδοσχολικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό, που συζητήθηκε κατ' ιδίαν με την οικογένεια του παιδιού, ανέδειξε κάποια ζητήματα που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος και που σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να συνδεθούν με τα της παρέμβασης».

Ακόμη: «η έλλειψη εμπειρίας και η δυσκολία της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων, ως δραστηριότητα, ήταν για ακόμη μία φορά οι βασικοί λόγοι που το *debate* του μετασταδίου έφερε σε αδιέξοδο κάποια παιδιά [...] που είχαν δευτερεύοντα ρόλο, ήταν απλά παρόντες και έμοιαζε να παίζουν θέατρο[...]. Έτσι, όταν «φούντωσε» η κουβέντα, οι πιο αδύναμοι μαθητές εξοβελίστηκαν, με αποκορύφωμα δύο από αυτούς που δεν ήταν καν σε θέση ή/και δεν είχαν την επιθυμία να παρακολουθήσουν τα διαδραματιζόμενα» (Ημερολόγιο 6). Τέλος: «αρκετά από τα κείμενα των παιδιών ήταν πολύ μικρά και κακογραμμένα. Αξίζει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι πολλά από τα αγόρια που έγραψαν απλοϊκά κείμενα ή τα άφησαν ανολοκλήρωτα είναι παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον λόγο και έχουν γενικά χαμηλό μαθησιακό επίπεδο» (Ημερολόγιο 10).

(β) Μαθητές και η συμπεριφορά τους

Δραστηριότητες που άρεσαν στους μαθητές και τις μαθήτριες

Από το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν, ορισμένες έδειξαν να προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους κρατούν σε εγρήγορση. Συγκεκριμένα, δεν ήταν λίγες οι φορές που η επαφή με το κείμενο και τις ασκήσεις που έλεγχαν το βαθμό κατανόησής του, στάθηκαν από μόνα τους αρκετά, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή της πλειοψηφίας της τάξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «αυτό που απόλαυσαν περισσότερο [...] περιλάμβανε την ανάγνωση του βιβλίου. Δηλαδή, η ιστορία φάνηκε να τους κινεί το ενδιαφέρον» (Ημερολόγιο 1), «ταυτίστηκαν με τον τρόπο γραφής και απόλαυσαν το κείμενο σε κάθε επίπεδο. Δεν ήταν λίγοι οι μαθητές (κυρίως οι χαμηλών επιδόσεων) που μου ζήτησαν να ξαναδιαβάσω τα αποσπάσματα ακόμη μία φορά όχι γιατί δεν κατανόησαν το περιεχόμενο, αλλά γιατί ήταν πολύ ωραίο» (Ημερολόγιο 2), «τη διαδικασία στο σύνολό της φάνηκε να απολαμβάνουν τα παιδιά που αγαπούν την ανάγνωση, που δείχνουν ενδιαφέρον για τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες» (Ημερολόγιο 7).

Πέρα από τα παραπάνω, οι μαθητές φάνηκε να απολαμβάνουν αρκετά τις δραστηριότητες που απαιτούσαν συζήτηση κι άρα επέτρεπαν τη μεταφορά των

προσωπικών τους εμπειριών στην τάξη. Όταν, μάλιστα, η συζήτηση ξεκινούσε ή απαιτούσε την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων (βίντεο, εικόνων κλπ) τα πράγματα εξελίσσονταν με έναν ακόμη πιο δυναμικό τρόπο: *«Η συζήτηση που ακολούθησε ήταν ζωνρή και ουσιαστική και τα παιδιά που κυρίως συμμετείχαν ήταν οι μετανάστες (που) δεν έχασαν την ευκαιρία να μοιραστούν προσωπικές τους ιστορίες σχετικά με τα βιώματά τους και τον ρατσισμό που είχαν δεχθεί στο παρελθόν»* (Ημερολόγιο 1). Επιπλέον, *«κατά την προβολή του υλικού, όλα τα παιδιά, μηδενός εξαιρουμένου, παρακολουθούσαν με απόλυτη προσοχή και δεν ήταν λίγοι και λίγες αυτοί που συγκινήθηκαν με τα όσα προβάλλονταν. Με τη λήξη της παρουσίασης πραγματοποιήθηκε μία έντονη κουβέντα»* (Ημερολόγιο 2) και *«έχει παρατηρηθεί και στο παρελθόν το ενδιαφέρον να οξύνεται όταν η έναρξη της ενότητας περιλαμβάνει οπτικοακουστικό υλικό»* (Ημερολόγιο 8).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε κάποιες φάσεις της διδασκαλίας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο επέδειξαν οι αλλοδαποί μαθητές π.χ.: *«Οι Αλβανοί μαθητές και μαθήτριες έδειξαν να απολαμβάνουν την θετική προβολή που λάμβανε η χώρα τους μέσω της εναρκτήριας προβολής του Ελμπασάν»* (Ημερολόγιο 4), *«οι αλλοδαποί μαθητές έδειξαν να συγκλονίζονται από τις πραγματικές ιστορίες των μεταναστών προγόνων τους»* (Ημερολόγιο 5) και *«ήταν αυτοί που τροφοδότησαν την κουβέντα παρουσιάζοντας παραδείγματα συγγενών τους»* (Ημερολόγιο 6).

Φυσικά, επικοινωνιακού τύπου ασκήσεις, παιχνίδια και δραματοποιήσεις έδωσαν την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με τις απόψεις που είχαν αποκτήσει για την ετερότητα με έναν πολύ αβίαστο και διασκεδαστικό τρόπο: *«με ενθουσιασμό υποδέχτηκε η τάξη την ανακοίνωση της μεταφοράς στην αυλή για το σιωπηρό παιχνίδι»* (Ημερολόγιο 2). Επίσης: *«οι μαθητές απόλαυσαν ιδιαίτερα την εμπλοκή στην τηλεοπτική εκπομπή. [...] Απόδειξη αποτέλεσε το γεγονός ότι και οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν με προσοχή, έλεγχαν τις σημειώσεις για να δουν πώς τα πηγαίνουν οι αντιπρόσωποί τους και ότι χαμογελούσαν όλη την ώρα με ευχαρίστηση»* (Ημερολόγιο 3). Ακόμη, *«το debate ήταν και το σημείο στο οποίο τα παιδιά έδειξαν και τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό [...]. Τους άρεσε, λοιπόν, ότι θα έπρεπε να λάβουν μέρος σε μία διαδικασία στην οποία εγώ θα ήμουν απλά θεατής, όπως και τελικά έγινε»* (Ημερολόγιο 6).

Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις η παραγωγή γραπτού λόγου βρέθηκε στις πρώτες προτιμήσεις των παιδιών, αφού τους έδινε το βήμα να εκφραστούν και να

δημιουργήσουν. Συγκεκριμένα: «τα παιδιά οδηγήθηκαν στη συγγραφή του ημερολογίου σαν να ήταν η φυσική εξέλιξη των προηγούμενων» (Ημερολόγιο 2), ενώ «ιδιαίτερα φάνηκε να ευχαριστιούνται τα παιδιά και το σημείο στο οποίο κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια εικονοϊστορία, αλλάζοντας το τέλος της αφήγησης. Δεν είναι τυχαίο ότι πριν ανακοινωθεί τι έπρεπε να κάνουν, ορισμένα από μόνα τους ζήτησαν ‘να γράψουν κάτι για την ενότητα’, ενώ άλλοι δήλωσαν πως ‘τόρα έχουν συνηθίσει να γράφουν και τους αρέσει’» (Ημερολόγιο 3).

Δραστηριότητες στις οποίες δεν ανταποκρίθηκαν καλά οι μαθητές και οι μαθήτριες

Στον αντίποδα βρέθηκαν κάποιες άλλες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, στις οποίες οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν για ποικίλους λόγους. Πιο συγκεκριμένα, «ενώ φάνηκε ότι υπήρχαν ιδέες, οι ομάδες δυσκολεύτηκαν να τις διοχετεύσουν στο χαρτί. Κρίνοντας τα πράγματα εκ των υστέρων θεωρώ πως η δραστηριότητα ήταν αρκετά προχωρημένη για διδασκαλία σε αυτή την πρώτη ενότητα» (Ημερολόγιο 1), «τα παιδιά επικεντρώθηκαν στο ότι θα έπαιζαν τους ρόλους των ερωτευμένων και ξέχασαν πως αυτό που έπρεπε να κάνουν ήταν να προτείνουν λύσεις [...]. Τα σημειώματα που έπρεπε να συμπληρώσουν τα παιδιά ήταν εντός του ρόλου τους, αλλά απλοϊκά και σε καμία περίπτωση δεν έθιγαν τα σημαντικά ζητήματα τα οποία στόχευε να αποδομήσει η ενότητα» (Ημερολόγιο 8).

Επίσης, φάνηκε πως τους δυσκόλεψε η επεξεργασία γραπτών άρθρων και κειμένων: «ενώ τα άρθρα ήταν ενδιαφέροντα, δεν ενεργοποίησαν τα παιδιά εκ πρώτης όψεως και δυσκόλεψαν ορισμένους που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση» (Ημερολόγιο 5), «μεγάλη μερίδα μαθητών παρά την ηλικία τους, δεν έχει ευχέρεια στην ανάγνωση με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η μεγαλόφωνη ανάγνωση εντός των ομάδων, να υπάρχουν διαφωνίες και εν τέλει κάποια παιδιά να καταλήγουν προσβεβλημένα και αγχωμένα» (Ημερολόγιο 6).

Θετικής υποδοχής δεν έτυχε, δυστυχώς, και η δραστηριότητα κατά την οποία έπρεπε να χαρακτηρίσουν γραπτά μυθιστορηματικούς ήρωες: «η διαδικασία υποδαυλίστηκε από το γεγονός ότι έμοιαζε βαρετή σε σχέση με την προηγούμενη. Έτσι, ενώ η συζήτηση απέδωσε καρπούς και τα παιδιά προβληματίστηκαν σχετικά με το πώς άντλησαν τις απόψεις τους, το να καθίσουν να γράψουν χαρακτηρισμούς δεν τους ενθουσίασε και φάνηκε πως το έκαναν αγκομαχώντας» (Ημερολόγιο 2).

Συμπεριφορά των μαθητών - Συμβολή στις δράσεις

Γενικότερα, η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος χαρακτηρίστηκε από διάθεση συμμετοχής και αφοσίωση στα διαδραματιζόμενα. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρήθηκε κατά την πρώτη κιόλας ενότητα: «δεν έχω δει την τάξη να δραστηριοποιείται τόσο πολύ στο σύνολο σε καμία άλλη φάση της τυπικής διδασκαλίας από την αρχή της χρονιάς.» (Ημερολόγιο 1). Η στάση αυτή των μαθητών είχε να κάνει κυρίως με το ότι απολάμβαναν να μαθαίνουν για την ετερότητα κι εκπλήσσονταν από τις νέες πληροφορίες: «Ένας μαθητής δεν δίστασε να δηλώσει, χωρίς διάθεση προσβολής, ότι λόγω της ύπαρξης πολλών Αλβανών στην Ελλάδα δεν μπορούσε παρά να έχει στο νου του την Αλβανία ως μία ‘άσχημη και φτωχή χώρα’, για να διαπιστώσει μέσω του βίντεο ότι ‘τα πράγματα δεν είναι έτσι’» (Ημερολόγιο 4). Επίσης, «το γεγονός ότι το βίντεο που προβλήθηκε στο προστάδιο της ενότητας ‘έθιγε’ τρόπον τινά τα συμφέροντα ενός πολύ αγαπητού παιδιού της τάξης, που έχει καταγωγή από την Ινδία, ήταν αρκετό ώστε η συζήτηση που ακολούθησε να λάβει εκρηκτικές διαστάσεις» (Ημερολόγιο 8).

Ακόμη, τεράστιο ήταν το ενδιαφέρον τους για τις ομαδικές δράσεις το οποίο δεν θα πρέπει να εξεταστεί ανεξάρτητα από την επιθυμία τους για επίλυση των διαφορών, όταν αυτές προέκυπταν. Έτσι, «ακόμη και μαθητές αδιάφοροι και δειλοί κινητοποιήθηκαν και προσπάθησαν να βοηθήσουν τις ομάδες τους να ανταποκριθούν σε ό,τι τους είχε ζητηθεί» (Ημερολόγιο 1), ενώ «όπως συμβαίνει σε κάθε τάξη και σε κάθε ομάδα υπάρχουν οι ισχυροί ομιλητές κι αυτοί που είναι πιο δειλοί, ωστόσο δεν υπήρχε κάποιος ή κάποια που να αδιαφορεί. [...] Έδειξαν, (δηλαδή), ενδιαφέρον και συνέβαλαν κατά πώς μπορούσε ο καθένας» (Ημερολόγιο 3).

Η επιθυμία τους για συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες και για τη σύνδεση αυτών με την κοινωνία, επίσης αποτυπώθηκαν σε διάφορες φάσεις του προγράμματος: «ρωτούσαν συνέχεια πότε θα τυπωθούν τα φυλλάδια για να τα μοιράσουν. Ιδιαίτερο ζήλο φάνηκε να δείχνει ένας αλλοδαπός μαθητής, ο οποίος επανειλημμένα έχει τεθεί στο στόχαστρο λόγω του ότι έχει παραπανίσια κιλά [...] και ανέλαβε να πάει στη δημοτική βιβλιοθήκη προκειμένου να ενημερώσει τη βιβλιοθηκονόμο για τις δραστηριότητές μας, καθώς επίσης και να κολλήσει ενημερωτικές αφίσες» (Ημερολόγιο 4). Επίσης, στην περίπτωση της 5^{ης} ενότητας που «παρουσιάστηκε στα παιδιά ως πρόταση του εκδοτικού οίκου στον οποίο εργαζόταν ο Βαγγέλης Ηλιόπουλος [...] το επικοινωνιακό παιχνίδι που στήθηκε στη βάση

υποτιθέμενων e-mail κινητοποίησε το ενδιαφέρον της τάξης και οδήγησε όλους στο να είναι περισσότερο συμμετοχικοί και ενεργητικοί». Στην πραγματικότητα τους ενδιέφερε να έχει ο λόγος τους βαρύτητα και τα σχόλιά τους να ληφθούν υπόψη από κάποιο σημαντικό πρόσωπο. Ως ενδιαφέρον για σύνδεση των ενδοσχολικών δραστηριοτήτων με τα της κοινωνίας οφείλει να ερμηνευτεί και η «πολύ σοβαρή κουβέντα, που όμοιά της δεν είχε υλοποιηθεί στο πλαίσιο της εφαρμογής» (Ημερολόγιο 6) η οποία είχε να κάνει με το ζήτημα της σημαίας.

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχαν κάποια μεμονωμένα περιστατικά κατά τα οποία ένας ή δύο μαθητές επέδειξαν αδιαφορία ή ακόμη και άρνηση για το πρόγραμμα. Η στάση των συγκεκριμένων μαθητών επηρέασε την έκβαση ορισμένων δραστηριοτήτων και ήταν αρνητική για τη δυναμική των ομάδων. Ωστόσο, έπειτα από το ενδιαφέρον που έδειξε η υπόλοιπη τάξη για την επίλυση των διαφορών και ύστερα από συζητήσεις που έγιναν κατ' ιδίαν με την εκπαιδευτικό, οι εν λόγω μαθητές άλλαξαν συμπεριφορά και προσπαθούσαν να λαμβάνουν μέρος στις ομαδικές δράσεις. Σε αυτό οπωσδήποτε συνέβαλε το γεγονός ότι μετά από τα περιστατικά που προαναφέρθηκαν, επιχειρήθηκε κάποιες δραστηριότητες να μην είναι υπερβολικά απαιτητικές και να μη φέρνουν τους μαθητές με χαμηλό μαθησιακό επίπεδο σε αδιέξοδα. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε μία τέτοια στάση ήταν ότι είχε παρατηρηθεί το εξής «ο ένας από αυτούς αντιμετωπίζει αρκετές φορές προβλήματα στο να συμβαδίζει με τους υπολοίπους ακόμη και κατά την παραδοσιακή διδασκαλία», ενώ αναφορικά με τον άλλον «θεωρώ πως η δυσκολία του να ανταποκριθεί λεκτικά στα διαδραματιζόμενα (αντιμετωπίζει προβλήματα με τον λόγο) ήταν η βασική αιτία που τον οδήγησε στο να το 'παίζει αδιάφορος', ώστε να μην αναγκαστεί να μιλήσει και να εκθέσει την ομάδα του» (Ημερολόγιο 7).

(γ) Η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του προγράμματος

Παρεμβάσεις

Οι επιδιώξεις που είχε θέσει η εκπαιδευτικός για την τάξη της με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, καθώς και η στοχοθεσία του πιλοτικού προγράμματος, επέβαλαν οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνταν να θέτουν στο επίκεντρο την αυτενέργεια και τη σταδιακή αυτονόμηση των παιδιών. Υπό το πρίσμα αυτό ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν προγραμματισμένο να περιορίζεται στην καθοδήγηση των τελευταίων κι όχι στη

«διδασκαλία» τους, με την παραδοσιακή έννοια του όρου. Με δεδομένα τα παραπάνω, δεν χρησιμοποιήθηκαν κατά τη συγγραφή ερωτηματολογίου ερωτήσεις που να αφορούν τις κινήσεις της, παρά μάλλον τα όσα έκανε φάνηκε να θεωρούνται δεδομένα και γι' αυτό τον λόγο να αποσιωπώνται. Δεν είναι τυχαίο που στα ημερολόγια χρησιμοποιήθηκε συχνά παθητική σύνταξη.

Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο σε αυτό σημείο να παρατεθούν τα σημεία στα οποία περιγράφεται ή έστω εννοείται η όποια παρέμβαση της εκπαιδευτικού και να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο επηρέασε την έκβαση της παρέμβασης. Αρχικά, προσπάθησε με όποιον τρόπο μπορούσε να προετοιμάσει τα παιδιά για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα και να ενισχύσει τις γνώσεις τους: *«Από την αρχή της χρονιάς, λοιπόν, επιχείρησα με επιπλέον υλικό, καθώς και με τη δημιουργία βιβλιοθήκης δανεισμού εντός της τάξης να άρω αυτή την άποψη που είχαν και να τους κινητοποιήσω να δουν την ανάγνωση πρωτίστως ως μία διαδικασία κατά την οποία απολαμβάνουμε μαθαίνοντας»* (Ημερολόγιο 1).

Επιπλέον, επιχείρησε όχι μόνο κατά τη φάση του σχεδιασμού, αλλά και κατά την υλοποίηση να σεβαστεί τις ανάγκες των μαθητών, να λάβει υπόψη το μαθησιακό τους επίπεδο και να συνυπολογίσει τα ενδιαφέροντά τους: *«η διαδοχή και η πετυχημένη εναλλαγή των δραστηριοτήτων ήταν τέτοια, ώστε τα παιδιά οδηγήθηκαν αργά, μα κλιμακωτά σε όσα επιδίωκε η ενότητα»* (Ημερολόγιο 2) ή *«η προβολή της Αλβανίας μέσω των συγκεκριμένων πλάνων (που ήταν επίτηδες επιλεγμένα ώστε να αναδεικνύεται το κεντρικό – όμορφο κομμάτι της πόλης του Ελμπασάν) κατάφερε εκ προοιμίου να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα για τη χώρα»* (Ημερολόγιο 4). Ακόμη *«λαμβάνοντας υπόψη το χαμηλό επίπεδο κάποιων μαθητών και προσπαθώντας να επισπεύσω τη διαδικασία, ανέλαβα να πραγματοποιήσω μεγαλόφωνη ανάγνωση και να μεθοδεύσω την κουβέντα»* (Ημερολόγιο 5).

Φυσικά, τους ενθάρρυνε και τους καθοδηγούσε, όποτε της το ζητούσαν ή όποτε έκρινε ότι το είχαν ανάγκη: *«ήμουν εκεί για να να τους καθοδηγήσω, αλλά ο ρόλος μου ήταν κυρίως να τους ενθαρρύνω και να τους οργανώνω ως προς τα διαδικαστικά της υπόθεσης»* (Ημερολόγιο 4). Σε άλλες κάποιες περιπτώσεις επέλεξε να συμμετάσχει στα παιχνίδια και να αφήσει «πίσω» τον ρόλο της ως δασκάλας της τάξης. Συγκεκριμένα, *«εκμεταλλευόμενη τον ρόλο της παρουσιάστριας και σεβόμενη το σενάριο, προσπάθησα να εμπλέξω και τα υπόλοιπα παιδιά στη συζήτηση. Αυτή η αυθόρμητη κίνηση λειτούργησε θετικά γιατί η πλειοψηφία της τάξης ενεργοποιήθηκε»* (Ημερολόγιο 3) και *«έκανα τη*

διαδικασία πραγματικό παιχνίδι αγωνίας, αλλάζοντας τόνο στη φωνή μου και μετατρέποντας μία διαδικασία από τη φύση της ενδιαφέρουσα σε πραγματική 'μάχη' μεταξύ των ομάδων» (Ημερολόγιο 5).

Αλλαγές κατά τη διδασκαλία

Παρόλο που πριν την εκπόνηση κάθε διδακτικής ενότητας είχε προηγηθεί λεπτομερής σχεδιασμός και οι δραστηριότητες λίγο πολύ εξελίχτηκαν ομαλά, πάγια τακτική της εκπαιδευτικού ήταν να αναστοχάζεται τις μεθόδους που χρησιμοποίησε και να καταγράφει τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε η εκάστοτε παρέμβαση να γίνει ακόμη καλύτερη. Αυτή η διαδικασία, αν και κάποιες φορές ήταν υπερβολική, αποδείχθηκε χρήσιμη γιατί οδήγησε σε αναλυτικότερο και πιο πετυχημένο σχεδιασμό των επόμενων εννοιών.

Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα βασικότερα ζητήματα που αναδείχθηκαν ήταν το πώς η δασκάλα είχε διαχειριστεί τον διαθέσιμο χρόνο και πώς θα μπορούσε να βρει τρόπους για να τον διαχειριστεί καλύτερα: *«σε ενδεχόμενη επανάληψη της διδασκαλίας θα χρησιμοποιούσα ώρες από άλλα μαθήματα ώστε η παρέμβαση να ολοκληρωθεί εντός δύο ημερών και να μη μεσολαβήσει σχεδόν μία εβδομάδα μέχρι την ολοκλήρωσή της» (Ημερολόγιο 1).* Επίσης, *«από υπερβολικό ζήλο προσπαθώ να 'χωρέσω' πάρα πολλά πράγματα σε λίγο χρόνο [...]. Από τη στιγμή, όμως, που η διδασκαλία σε παιδιά είναι μία δυναμική διαδικασία που δομείται και αναδομείται συνεχώς στο πεδίο της δράσης, η οποιαδήποτε προσπάθεια να τηρηθούν αυστηρά χρονικά όρια είναι, εκτός από ουτοπική, εξ' ορισμού λανθασμένη [...] (Πρέπει) κάθε φορά να συνυπολογίζεται ο 'ανθρώπινος παράγοντας' και το 'συναίσθημα' της διδασκαλίας να μη θυσιάζεται εξ' ορισμού στον βωμό του χρόνου» (Ημερολόγιο 4).*

Σε κάποιες περιπτώσεις η εκπαιδευτικός αναλογίστηκε μήπως η αντικατάσταση κάποιας δραστηριότητας θα είχε καλύτερα αποτελέσματα για τη μάθηση: *«θα πραγματοποιούσα μια ραγδαία αλλαγή στο περιεχόμενο της αφήγησης, δηλαδή θα αλλοίωνα το πρωτότυπο καταχωρώντας την ηρωίδα ως κορίτσι άσχημης εξωτερικής εμφάνισης και θα ζητούσα από τις ομάδες να καταγράψουν την πιθανή αντίδραση του Πέτρου και των άλλων ηρώων» (Ημερολόγιο 8).*

Τέλος, σε άλλα σημεία η τροποποίηση της δράσης θεωρήθηκε ιδανική επιλογή: *«Θα μπορούσα, λοιπόν, να φροντίσω ώστε ο χαρακτηρισμός των ηρώων να γίνει με έναν*

πιο παιγνιώδη τρόπο υπακούοντας στο πνεύμα της ενότητας στο σύνολό της» (Ημερολόγιο 2) ή «εναλλακτικά θα φρόντιζα να εμπλέξω περισσότερα παιδιά στη διαδικασία, δίνοντάς τους έναν ρόλο πιο ενεργό από αυτόν του κοινού» (Ημερολόγιο 3).
Ακόμη: «θα μπορούσα να αποφύγω το τελευταίο άρθρο που ήταν λίγο μεγάλο ή να αναθέσω την επεξεργασία και την παρουσίαση του κάθε άρθρου σε κάθε ομάδα» (Ημερολόγιο 6) και «θα φρόντιζα ώστε ο μαθητής που αντιμετωπίζει προβλήματα με τον λόγο του να προσχωρήσει στην ομάδα των συντονιστών – εκπαιδευτικών, ώστε να είχε πιο ενεργητικό αλλά και εύκολο ρόλο» (Ημερολόγιο 7).

(δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να αξιολογεί αν οι επιμέρους διδακτικές παρεμβάσεις της ήταν αποτελεσματικές κι αν είχαν επιφέρει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι πέρα από την καλλιέργεια θετικής άποψης για το διάβασμα που «κατακτήθηκε από μερικά παιδιά σε αξιοσημείωτο βαθμό» (Ημερολόγιο 1), επιτεύχθηκε η καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια αποσπάσματα: «κατάφερε να οδηγήσει τα παιδιά στη συνειδητοποίηση ότι όχι απλά είναι εφικτό, αλλά είναι και απαιτούμενο να προβαίνει κανείς στην κριτική των βιβλίων» (Ημερολόγιο 1), «κατάφεραν με ευκολία να εκφράσουν την οπτική του άλλου, (που) αποδεικνύει ότι είχαν προ πολλού συνειδητοποιήσει ότι αυτή η διαφορετική οπτική είναι υπαρκτή» (Ημερολόγιο 2), «(η ενότητα) είχε οδηγήσει τον καθένα και την καθεμία να δώσει τη δική του ερμηνεία στα πράγματα», «έμαθαν πως [...] ακριβώς ένα τέτοιο μη ρεαλιστικό/έξωπραγματικό τέλος μπορεί να δίνει λάθος μηνύματα 'μέσα στη βιασύνη' (μεταφέρω αυτούσια τα λόγια των παιδιών), όπως ότι ο πρόσφυγας πρέπει να γίνει σωτήρας για να κάνει φίλους» (Ημερολόγιο 3), «κατάφεραν να δώσουν τη δική τους εκδοχή στο κείμενο. Δηλαδή, μπορώ να πω με σιγουριά πως σε αυτή την ενότητα έμαθαν 'να διαβάζουν διαπολιτισμικά'» (Ημερολόγιο 5).

Επιπλέον, μέσω του προγράμματος, οι μαθητές κατάφεραν να αποκτήσουν γνώσεις αβίαστα και με ευχάριστο τρόπο, για παράδειγμα στάθηκε δυνατό «να διαχωριστούν στη συνείδηση των παιδιών οι έννοιες 'πρόσφυγας' και 'μετανάστης'» (Ημερολόγιο 2) ή «τα παιδιά ενημερώθηκαν για τον ρατσισμό που κάποιες φορές

ασκείται απλά και μόνο εξαιτίας της εξωτερικής εμφάνισης κάποιου, δηλαδή ενημερώθηκαν για το τι σημαίνει 'φυλετικός ρατσισμός'» (Ημερολόγιο 8).

Φυσικά, ο τρόπος που διεκπεραιώθηκαν οι δραστηριότητες είχε ως αποτέλεσμα να γίνει στα παιδιά «βίωμα [...] ότι ο λόγος τους έχει αντίκρισμα και ότι οφείλουν να έχουν κριτική ματιά στα πράγματα για όφελος δικό τους και των συμμαθητών τους» (Ημερολόγιο 4). Απέκτησαν, έτσι, κίνητρα και ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνιακού τύπου, κάτι που αποτυπώθηκε στο πεδίο της διδασκαλίας ως εξής: «οι μαθητές συμμετείχαν σωματικά και πνευματικά και αν υπήρχε όντως μία κρυφή κάμερα στην τάξη εκείνη την ώρα, θα κατέγραφε τον πυρετό που επικρατούσε» (Ημερολόγιο 5). Ακόμη, μέσω του προγράμματος καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες αυτοαξιολόγησης κι ετεροαξιολόγησης, αφού δόθηκε η ευκαιρία «να συζητήσουν με τους εαυτούς τους και με τον ρατσιστή που κρύβουν μέσα τους σχετικά με το τι μπορεί να είναι σωστό και από ποιον μπορεί να κρίνεται σωστό». Δεν είναι τυχαίο ότι η διδασκαλία γενικά «είχε καταφέρει να τους βάλει το 'σαράκι' της αμφιβολίας και της εναλλακτικής οπτικής, καθώς οι μεν έκαναν στους δε παρατηρήσεις σχετικά με το ποια επιπλέον επιχειρήματα μπορούσαν να είχαν χρησιμοποιήσει» (Ημερολόγιο 6).

6.2.4. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης

Αρχικά, μέσω του ερωτηματολογίου, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσον τα παιδιά έκριναν θετικά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ενώ τους ζητήθηκε να σημειώσουν τα κείμενα τα οποία απόλαυσαν περισσότερο. Στη συνέχεια, έγιναν ερωτήσεις για να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο έκριναν ότι βοηθήθηκαν σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο. Τέλος, επιχειρήθηκε μια «εποπτική» ματιά στη δράση και τα παιδιά κλήθηκαν να διατυπώσουν τα συναισθήματά τους καθώς και να δηλώσουν αν θα ξαναέπαιρναν μέρος σε κάτι παρόμοιο.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση «Πόσο σου άρεσε που φέτος κάναμε το πρότζεκτ με τα διαπολιτισμικά βιβλία;» τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά καθώς τρεις (3) απάντησαν «Πολύ» και οι υπόλοιποι οκτώ (8) δήλωσαν ότι τους άρεσε «Πάρα πολύ». Στη δεύτερη ερώτηση, όταν τους ζητήθηκε να ξεχωρίσουν τα κείμενα που τους άρεσαν περισσότερο, οι απαντήσεις τους ποικίλαν. Συγκεκριμένα, μεγάλη μερίδα παιδιών δήλωσε ότι προτιμά το βιβλίο: «Το κορίτσι του Πέτρου» γιατί «είναι ερωτικό» και γιατί σε αυτό «ο Πέτρος είναι δημοφιλής στο σχολείο και παρ' όλα αυτά αγαπάει την

Αλίσα που δεν είναι δημοφιλής, αλλά ούτε ευπρόσδεκτη από τα άλλα κορίτσια» με αποτέλεσμα να «μπαίνει στη μέση όταν ασκούσαν βία. Άλλοι, πάλι, ξεχώρισαν τον «Τσουρέκη» και το «Γκασμέντ, ο φυγός με τη φλογέρα» για το δίκαιό τους τέλος, τη «Σχολική παράσταση» γιατί ο ήρωας «πήρε μέρος στο θεατρικό παρά τις δύσκολες συνθήκες» και το βιβλίο «ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές» γιατί τους «έδωσε ιδέες για το πώς να γράφουν μια έκθεση». Τέλος, μία μαθήτρια δήλωσε: «Εμένα μου άρεσαν γενικά όλα. Δεν μπορώ να ξεχωρίσω κάποιο από αυτά».

Στην τρίτη ερώτηση «*Σε τι βαθμό νιώθεις πως έμαθες για τις χώρες προέλευσης των ηρώων των παραπάνω βιβλίων*» οι απαντήσεις των μαθητών ήταν μοιρασμένες, αποδεικνύοντας πως κάποια παιδιά ενδεχομένως δεν ήταν ικανοποιημένα από το βαθμό στον οποίο είχαν ενημερωθεί για το υπόβαθρο των μυθιστορηματικών ηρώων. Η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, βέβαια, δεν είχε τεθεί ως βασικός στόχος της παρέμβασης, αλλά αξίζει να καταχωρηθεί ότι μόνο τρεις μαθητές σημείωσαν την επιλογή «*Πολύ*» και δύο (2) την επιλογή «*Πάρα πολύ*» ως απάντηση. Αντίθετα, οι περισσότεροι -πέντε (5) για την ακρίβεια- σημείωσαν ότι είχαν ενημερωθεί «*Αρκετά*» και ένας (1) μαθητής δήλωσε πως είχε ενημερωθεί «*Λίγο*».

Ικανοποιημένη δήλωσε η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το τέταρτο ερώτημα «*Κατά πόσο νομίζεις πως ενημερώθηκες για το μεταναστευτικό ζήτημα γενικά (αιτίες, συνθήκες, προβλήματα)*»,». Για την ακρίβεια, υπήρχε μόνο μία μαθήτρια που δήλωσε πως είχε ενημερωθεί «*Αρκετά*», οι περισσότεροι –επτά (7)- θεώρησαν πως είχαν ενημερωθεί «*Πολύ*» και οι υπόλοιποι τρεις (3) «*Πάρα πολύ*».

Στο πέμπτο ερώτημα «*Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες*» οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και συγκεκριμένα οκτώ (8) από αυτούς απάντησαν «*Πάρα πολύ*», ενώ ένας (1) απάντησε «*Πολύ*». Ωστόσο, την εκπαιδευτικό προβληματίσε το γεγονός ότι υπήρχαν τρεις (3) μαθητές που σημείωσαν ότι οι δραστηριότητες τους άρεσαν «*Αρκετά*». Η απάντησή τους αυτή δεν θα πρέπει να εξεταστεί ανεξάρτητα από τα όσα κατέγραψαν οι εν λόγω μαθητές σε επόμενη ερώτηση (βλ. Ερώτηση 9 παρακάτω) καθώς και τα όσα δήλωσαν σε συζήτηση που ακολούθησε της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, οι δύο από αυτούς είπαν πως κάποιες δραστηριότητες τους είχαν φανεί δύσκολες, ενώ ο τρίτος, που ήταν και πολύ ικανός μαθητής, δήλωσε πως οι δραστηριότητες γίνονταν την ώρα των Θρησκευτικών κι αυτό δεν του άρεσε.

Στην επόμενη ερώτηση «*Αν έπρεπε να ξεχωρίσεις την αγαπημένη σου δραστηριότητα, ποια θα ήταν αυτή;*» οι μαθητές έδωσαν διάφορες απαντήσεις, οι οποίες συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 14: Αγαπημένες δραστηριότητες των μαθητών

Δραστηριότητες	Πλήθος μαθητών που της επέλεξαν
Παραγωγή αφηγηματικού κειμένου	2
Δραματοποίηση	5
Καμπάνια κατά του γλωσσικού ρατσισμού	3
Συζήτηση με την ολομέλεια σε κύκλο και αφήγηση προσωπικών εμπειριών	1
Τροποποίηση παραμυθιού (εν. στην πρώτη ενότητα)	1
Αναπαράσταση πάρτι και παραγωγή γραπτού λόγου	1

Όπως αποδεικνύεται, αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών αναδείχθηκε η δραματοποίηση, επιλογή την οποία κάποια μαθήτρια έσπευσε να δικαιολογήσει λέγοντας «*βρήκα την ευκαιρία να συνεργαστώ με τους φίλους μου*». Γενικότερα, αγαπητές φάνηκε να είναι οι δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία και συζήτηση, όπως η δραστηριότητα της τέταρτης ενότητας κατά την οποία τα παιδιά έκατσαν σε κύκλο ή η τροποποίηση του παραμυθιού της πρώτης ενότητας που ανατέθηκε στις ομάδες. Επιπλέον, φάνηκε πως κάποια παιδιά απόλαυσαν τη σύνδεση με την σχολική κοινότητα γι' αυτό και σημείωσαν ως αγαπημένη δραστηριότητα την εμπλοκή τους στη διαφημιστική καμπάνια κατά του γλωσσικού ρατσισμού. Φυσικά, θα πρέπει να αναφερθεί πως η παραγωγή γραπτού λόγου, διαδικασία που συνήθως δεν απολαμβάνουν τα παιδιά, ενθουσίασε δύο μαθητές, οι οποίοι κατά τη συγγραφή έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό και παρήγαγαν κείμενα εξαιρετικής ποιότητας.

Στην έβδομη ερώτηση ανατέθηκε στα παιδιά η αξιολόγηση των γνώσεων που απέκτησαν σχετικά με την κριτική διαπολιτισμικών κειμένων. Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται συγκεντρωμένες ακολούθως.

Πίνακας 15: Αγαπημένες δραστηριότητες των μαθητών

Γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά	Βαθμός στον οποίο κατακτήθηκαν			
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
να βλέπουν τις ιστορίες από διάφορες οπτικές γωνίες, πριν την εξαγωγή συμπερασμάτων	-	5	5	1
να κρίνουν ένα βιβλίο ως προς το αν είναι όντως διαπολιτισμικό και κατάλληλο για διδασκαλία σε μικρά παιδιά	-	-	6	5
να αναζητούν τον πιθανό σκοπό που έχει θέσει ο συγγραφέας	1	3	4	3
να αναγνωρίζουν τον γλωσσικό ρατσισμό στα κείμενα	-	2	-	9
να αναγνωρίζουν τον φυλετικό ρατσισμό στα κείμενα	-	1	7	3
να συγκρίνουν αυτά που διάβασαν με άλλα παρόμοια για να διαμορφώσουν άποψη	-	1	5	5

Όπως αποδεικνύεται με μία γενική ματιά στον πίνακα 14, τα παιδιά θεώρησαν ότι βοηθήθηκαν σχετικά με την προσέγγιση διαπολιτισμικών κειμένων. Γι' αυτό και οι πιο πολλοί δήλωσαν πως μέσω του προγράμματος έμαθαν να κρίνουν ένα βιβλίο σχετικά με το πώς παρουσιάζει την ετερότητα και να αποφασίζουν αν είναι κατάλληλο ή όχι για διδασκαλία σε μικρά παιδιά. Στο πνεύμα αυτό, οι περισσότεροι -εννέα (9)- σημείωσαν πως μπορούν να αναγνωρίζουν τον γλωσσικό ρατσισμό στα κείμενα σ' έναν «Πολύ» μεγάλο βαθμό, ενώ υπήρχαν μόλις δύο που δε φάνηκαν σίγουροι ότι μπορούν να το κάνουν κι επέλεξαν «Λίγο». Σε σχέση με τον φυλετικό ρατσισμό, μόνο

ένα παιδί δήλωσε πως μπορεί να τον επισημάνει «Λίγο», ενώ οι υπόλοιποι κατέγραψαν πως μπορούν να το αναγνωρίζουν «Αρκετά» ή «Πολύ». Σίγουρα φάνηκε να είναι τα περισσότερα παιδιά σχετικά με το ότι η σύγκριση κειμένων είναι απαραίτητη τακτική, πριν την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση τελικής άποψης, καθώς οι περισσότεροι δήλωσαν πως μέσω του προγράμματος διδάχθηκαν «Πολύ» (πέντε) ή «Αρκετά» (5) να τη χρησιμοποιούν.

Ωστόσο, σε σχέση με δυσκολότερες διαπολιτισμικές στρατηγικές τα παιδιά φάνηκε να είναι μοιρασμένα ως προς τις απαντήσεις τους. Για παράδειγμα, στην ερώτηση σχετικά με το αν βοηθήθηκαν μέσω της παρέμβασης να βλέπουν τις ιστορίες από διάφορες οπτικές γωνίες, τα παιδιά κυμάνθηκαν ανάμεσα στο «Λίγο» και το «Αρκετά» και μόνο ένα δήλωσε ότι το κάνει «Πολύ». Πάντως, δεν υπήρχαν άτομα που να δηλώσουν ότι δεν βοηθήθηκαν καθόλου. Επίσης, σχετικά με το αν αναζητούν τον πιθανό σκοπό του κειμένου, η τάξη αποδείχθηκε πάλι μοιρασμένη ανάμεσα στο «Λίγο» (3), το «Αρκετά»(4) και το «Πολύ»(3). Εδώ υπήρχε και κάποιος που δήλωσε πως δεν είχε βοηθηθεί καθόλου.

Στην όγδοη ερώτηση σχετικά με το αν κουράστηκαν σε κάποιο σημείο του σχεδίου, μόνο ένας μαθητής έδωσε καταφατική απάντηση «γιατί στην προετοιμασία των θεατρικών γινόταν φασαρία». Οι απαντήσεις των υπολοίπων ήταν αρνητικές και κάποιοι αυθόρμητα σημείωσαν ότι δεν κουράστηκαν «καθόλου» και ότι «ήταν όλα πολύ ξεκούραστα».

Στην ένατη ερώτηση, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν όσα θεώρησαν ότι αποκόμισαν τα παιδιά μέσω του προγράμματος σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Τέθηκαν, λοιπόν, ερωτήσεις που δεν αφορούσαν την πρόσκτηση στρατηγικών κριτικής προσέγγισης κι ερμηνείας. Οι ερωτήσεις και όσα απάντησαν τα παιδιά σε αυτές συνοψίζονται παρακάτω.

Πίνακας 16: Σκέψεις μαθητών σχετικά με την εφαρμογή

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά αισθάνθηκαν				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
να διασκεδάζουν	-	-	7	4

να ακούν αδιάφορα πράγματα	4	7	-	-
να μορφώνονται	-	2	4	5
να γίνονται καλύτεροι στην ανάγνωση κειμένων	1	2	4	4
να μαθαίνουν να συνεργάζονται με άλλα παιδιά	-	-	2	9
να χάνουν χρόνο από τα άλλα μαθήματα.	4	1	2	4

Όπως προκύπτει, όλα τα παιδιά ένιωσαν να διασκεδάζουν αρκετά ή πολύ κατά το πρόγραμμα, ενώ δεν θεώρησαν ότι ήρθαν σε επαφή με αδιάφορα πράγματα, ή -για να είμαστε ακριβείς- δεν θεώρησαν ότι αυτό συνέβη σε μεγάλο βαθμό. Επίσης, θετικό ήταν το γεγονός ότι τα ποσοστά όσων θεώρησαν ότι μορφώθηκαν μέσω του προγράμματος ήταν υψηλά. Οι συγκεκριμένοι μαθητές απέδειξαν ότι εκτίμησαν τις μαθησιακές επιδράσεις της παρέμβασης και το ότι έγιναν με κάποιον τρόπο καλύτεροι, παρόλο που η εκπόνηση των ενοτήτων δεν θύμιζε σε τίποτα τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στον οποίο είχαν συνηθίσει να εργάζονται. Δεν είναι τυχαίο πως οι περισσότεροι σημείωσαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε στο να βελτιωθούν στην ανάγνωση από λίγο έως πολύ. Κυρίως, όμως αυτό που οι μαθητές αναγνώρισαν ως σημαντικό ήταν η ανάπτυξη των επικοινωνιακών και συνεργατικών τους ικανοτήτων. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι είχαν καλές σχέσεις μεταξύ τους, η ομαδική εργασία προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού ήταν γι' αυτούς μία νέα εμπειρία και αναγνώρισαν τη συμβολή του προγράμματος προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος, αρκετοί ήταν αυτοί που θεώρησαν ότι εξαιτίας της ενασχόλησής τους με τις εκάστοτε δράσεις έχαναν χρόνο από άλλα μαθήματα. Αυτό οφείλει να ερμηνευτεί με δύο τρόπους. Ήταν πολλοί εκείνοι που θεωρούσαν θετικό το ότι «έχαναν» τα μαθήματα, διότι δεν τους ανατίθετο δουλειά για το σπίτι. Από τους υπόλοιπους δεν σημειώθηκε κάποια διαμαρτυρία και φαινόταν ότι κάθε φορά που γίνονταν οι δράσεις ξεχνούσαν το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ωστόσο, υπήρχε ένας μαθητής που θεώρησε

αρνητικό το ότι το πρόγραμμα «έκλεβε» χρόνο από το αγαπημένο του μάθημα, που ήταν τα Θρησκευτικά και το δήλωσε προς το τέλος της παρέμβασης.

Τελικά, στα ερωτήματα «*Νόμιζες ότι όσα αποκόμισες θα σου φανούν χρήσιμα*» (Πίνακας 17) και «*Θα ήθελες να λάβεις μέρος ξανά σε κάτι παρόμοιο*» (Πίνακας 18) όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά αποδεικνύοντας ότι όποια κι αν ήταν τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσκτήθηκαν, οι μαθητές είχαν απολαύσει το πρόγραμμα και είχαν συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητά του.

Πίνακας 17: Χρησιμότητα Πληροφοριών Πίνακας 18: Διάθεση συμμετοχής σε παρόμοια εφαρμογή

Χρησιμότητα	Πλήθος μαθητών
ΝΑΙ	11
ΟΧΙ	-

Μελλοντική συμμετοχή	Πλήθος μαθητών
ΝΑΙ	11
ΟΧΙ	-

7. Η συζήτηση

Αφορμή και αφετηρία της εκπόνησης της παρούσας εργασίας ήταν η διάγνωση σχετικά με τα προβλήματα που παρουσιάζει σήμερα η διδασκαλία διαπολιτισμικών κειμένων, καθώς και η επιθυμία για την αντιμετώπισή τους. Όσον αφορά την πρώτη, βασίστηκε στη βιβλιογραφία, που έχει αναδείξει τις αδυναμίες και τα σφάλματα που συνοδεύουν το διαπολιτισμικό παιδικό βιβλίο, κι έχει γενικότερα επισημάνει τον προβληματικό ρόλο της λειτουργίας της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, τόσο στη μορφωτική όσο και στην παιδαγωγική πλευρά του. Όσον αφορά τη δεύτερη, πυροδοτήθηκε κυρίως μέσω της διδακτικής πράξης και συγκεκριμένα της απογοητευτικής διαπίστωσης ότι στην Ελλάδα δεν είναι λίγες οι φορές που οι δάσκαλοι παγιδεύονται ανάμεσα στις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις τους για την αξία χρήσης παραδοσιακών ή δομιστικών μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας (Μούσιου-Μυλωνά, 2004· Ξανθόπουλος, 2005) και τις διδακτικές οδηγίες του Υπουργείου σχετικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση, καταλήγοντας έτσι να έχουν έναν απροσανατολισμένο και υποβαθμισμένο ρόλο.

Το ότι οι μαθητές δεν λαμβάνουν σαφή μηνύματα για τη χρήση και τη λειτουργία της γλώσσας, αλλά και το γεγονός ότι συχνά αγνοείται η πολιτιστική τους ταυτότητα και η εμπειρία τους, είναι και οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι τελευταίοι εκφράζουν αδιαφορία ή ακόμη και εχθρότητα για το γλωσσικό μάθημα. Τα παραπάνω συνδυασμένα με πρακτικές οι οποίες δεν ευνοούν την αυτενέργειά τους και δεν καλλιεργούν την αυτονόμησή τους από τον ενήλικα, οδηγούν στη συνειδητοποίηση ότι μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων μαθητών δημοτικού ωθούνται σε γλωσσική «αναπηρία» αναφορικά με την επεξεργασία και παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων. Ειδικά δε όταν πρόκειται για την ανταπόκριση σε διαπολιτισμικά κείμενα, οι μαθητές μοιάζουν εξ' ορισμού καταδικασμένοι σε αναπαραγωγή στερεότυπων ιδεών και κοινοτυπιών, πόσο μάλλον όταν αυτά τα κείμενα εμπεριέχουν ιδεολογικά «σφάλματα». Όπως πολύ εύστοχα το διατυπώνει ο Πασχαλίδης τα παιδιά οδηγούνται «στην αυτολογοκρισία, [...], στο να γράφουν δίχως να εννοούν, στο να μιλούν δίχως να λένε τίποτε» (2006, σ. 320).

Ο σκοπός λοιπόν, βάσει του οποίου δημιουργήθηκε το πιλοτικό πρόγραμμα ήταν να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές της Ε' δημοτικού, μέσω συγκεκριμένης επεξεργασίας διαπολιτισμικών κειμένων, θα μπορέσουν να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες αναφορικά με την ερμηνεία και κριτική επεξεργασία

τέτοιου είδους κειμένων. Αυτό που επιχειρήθηκε, στην ουσία, ήταν να διερευνηθεί αν μέσω μίας παρέμβασης διαφοροποιημένης από την παραδοσιακή διδασκαλία κι αποδεσμευμένης από τα διδακτικά εγχειρίδια, θα ήταν δυνατόν να ενισχυθούν οι στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κι ερμηνείας κειμένων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα και ταυτόχρονα να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών.

Η έρευνα που διεξήχθη παρείχε ένα ικανοποιητικό σώμα δεδομένων, η ερμηνεία των οποίων αποκάλυψε τα θετικά αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης. Μία σειρά από παράγοντες, που αποκαλύφθηκαν κατά την επεξεργασία των διαφόρων ερωτηματολογίων και την ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών της εκπαιδευτικού, κατέδειξαν ότι οι μαθητές είχαν ικανοποιηθεί από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και είχαν ωφεληθεί σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο μέσω των δράσεων που περιλάμβανε. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως είχαν καταφέρει να σημειώσουν σημαντική πρόοδο σχετικά με την ανάλυση και την αποδόμηση της ιδεολογίας κειμένων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα, προσπάθεια η οποία εξαρτήθηκε αλλά και συνέβαλε στην ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σχετικά με την ανάγνωση και κριτική ερμηνεία των κειμένων. Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο παραπάνω διαδικασιών και τα θετικά αποτελέσματα που προκλήθηκαν μέσω αυτής όσον αφορά την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, ήρθαν να συμφωνήσουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που θέλουν τις στρατηγικές ανάγνωσης να είναι διδάξιμες (Mokhtari & Reichard, 2001) και το διαπολιτισμικό παραμύθι/κείμενο να είναι κατάλληλο εργαλείο για να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και να αφυπνιστεί η πολυπολιτισμική τους συνείδηση (Λαζαρίδου, 2016· Λαζαρίδου, 2014).

Πιο αναλυτικά, μέσω της διδακτικής πράξης, αλλά και μέσω της διερεύνησης των αναγκών των μαθητών με τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης, κατέστη σαφές πως τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, ούτε φυσικά με την ανάγνωση διαπολιτισμικών κειμένων. Η δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης στην τάξη αποτέλεσε μία πρώτη προσπάθεια να καθιερωθεί η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ως καθημερινή -εξωσχολική σε αυτή τη φάση- πρακτική. Έπειτα, με την έναρξη της εφαρμογής, επιχειρήθηκε τα παιδιά να γνωρίσουν το υπό μελέτη είδος κειμένου και στη συνέχεια να αποβάλουν την «παιδιάστικη» αντιμετώπιση που είχαν απέναντι σε αυτό ως αποκλειστικό μέσο διασκέδασης. Αντιθέτως, επιχειρήθηκε να το αντιληφθούν ως φορέα ιδεολογικών μηνυμάτων. Τα

παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στις αντίστοιχες δραστηριότητες και ήδη από την πρώτη ενότητα άρχισαν να καταλαβαίνουν πως η ανάγνωση δεν περιορίζεται μόνο στην πρόσληψη πληροφοριών προς τέρψη, αλλά είναι μία πιο σύνθετη διαδικασία. Με το πέρας των ενοτήτων φάνηκε να εξοικειώνονται με τα διαπολιτισμικά κείμενα ως λογοτεχνικό είδος και ταυτόχρονα να υιοθετούν μία πιο διερευνητική ματιά απέναντι σε αυτά.

Η συγκεκριμένη συμπεριφορά, που παρατηρήθηκε και καταγράφηκε από την εκπαιδευτικό μέσω των ημερολογίων, ήταν αποτέλεσμα του λεπτομερούς σχεδιασμού και του γεγονότος ότι στα παιδιά πολλές φορές ζητούνταν να αξιολογήσουν τα κείμενα για κάποιον πλασματικό επικοινωνιακό σκοπό. Η αλληλοδιαδοχή των ενοτήτων, με τους εκάστοτε σκοπούς που τίθεντο, απαιτούσε από τα παιδιά να προχωρούν «ένα βήμα» κάθε φορά και όπως αποδείχτηκε τους βοήθησε ώστε σταδιακά να οικοδομούν μία στάση ολοένα και πιο κριτική απέναντι στα κείμενα. Έτσι, ενώ στις πρώτες ενότητες η ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων με μία διαπολιτισμική ματιά υποκινούνταν από την εκπαιδευτικό και έπρεπε να δηλωθεί κάποιος σαφής επικοινωνιακός στόχος, στην πορεία κατέληξε να μετατραπεί σε αυτόματη διαδικασία. Οι μαθητές, παρόλο που δεν έπαυαν να απολαμβάνουν τη φάση της ανάγνωσης, αναζητούσαν σχεδόν φυσικά την αποδόμηση της ιδεολογίας των κειμένων σχετικά με τα μηνύματα που περιείχε. Έτσι, ενώ κάθε φορά οι δραστηριότητες επιδίωκαν την επίτευξη ενός πολύ συγκεκριμένου σκοπού, οι συζητήσεις που διεξάγονταν και ο τρόπος που τα παιδιά επέλεγαν να δράσουν στις δημιουργικές δραστηριότητες (δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, συγγραφή κειμένων) αποδείκνυε ότι είχαν κάνει κτήμα τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό όσα επιδιώκονταν σε προηγούμενες ενότητες.

Το ευτυχές ήταν ότι το πρόγραμμα δεν είχε παρουσιαστεί ως «πρόγραμμα κριτικής κειμένων που περιέχουν λάθη» και η στάση που εν τέλει τήρησαν τα παιδιά δεν είχε δηλωθεί ως η επιθυμητή πριν την έναρξη των δράσεων. Υπό αυτή τη λογική, οι τελικές δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τα όσα είχαν αποκομίσει από την ενότητα και αφορούσαν την αποδόμηση της ιδεολογίας των διαπολιτισμικών κειμένων, οφείλει να θεωρηθεί βαρύνουσα σημασίας και ενισχύει την άποψη της εκπαιδευτικού σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης. Το γεγονός ότι όλα τα παιδιά δεν θεώρησαν πως βοηθήθηκαν στον ίδιο βαθμό μέσω του προγράμματος και το γεγονός ότι δεν ανταποκρίνονταν όλα με τον ίδιο/τυποποιημένο τρόπο στις δραστηριότητες, αποδεικνύει ότι η πρόοδος που είχαν σημειώσει ήταν πραγματική και δεν τους είχε

επιβληθεί με κάποιον τρόπο μέσω της διδασκαλίας. Με λίγα λόγια, οι μαθητές, λιγότερο ή περισσότερο ο καθένας, αξιολογώντας τη στάση των χαρακτήρων, κρίνοντας την έκβαση των ιστοριών, συγκρίνοντας παρόμοια κείμενα, εντοπίζοντας τον γλωσσικό και φυλετικό ρατσισμό, απέδειξαν ότι είχαν μάθει να «διαβάζουν διαπολιτισμικά».

Φυσικά, τα παραπάνω δεν μπορούν να αξιολογηθούν ανεξάρτητα από την ενίσχυση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης κειμένων που επετεύχθη μέσω της παρέμβασης. Ο λόγος που οι δύο διαδικασίες παρουσιάστηκαν ως αλληλένδετες και αμφίδρομες ήταν ακριβώς η παρατήρηση ότι όσο τα παιδιά έμπαιναν στη διαδικασία να αποδομούν την ιδεολογία των κειμένων τόσο ανέπτυσσαν στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης κι ερμηνείας τους, αλλά και το αντίστροφο. Δηλαδή, πριν την έναρξη της παρέμβασης υπήρχαν πολλοί μαθητές και πολλές μαθήτριες που θεωρήθηκαν «ανεπαρκείς» ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν τα κείμενα. Συγκεκριμένα, έμοιαζαν να αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως μία διαδικασία αποκωδικοποίησης κι όχι ως μια διαδικασία που έχει νόημα. Ως εκ τούτου δεν έθεταν συγκεκριμένους στόχους, δεν επιχειρούσαν να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου, δεν παρακολουθούσαν το επίπεδο κατανόησής και με λίγα λόγια έμοιαζαν να μην ξέρουν τι κάνουν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η πλειοψηφία της τάξης να μην χρησιμοποιεί σχεδόν καθόλου στρατηγικές ερμηνείας των κειμένων. Ακόμη κι όσοι το έκαναν, το έκαναν σε περιορισμένο βαθμό.

Μέσω της σύγκρισης των ερωτηματολογίων του Προελέγχου και Μετελέγχου, όμως, αποδείχθηκε πως η εκπόνηση του προγράμματος συνέβαλε αρκετά στην ενίσχυση των στρατηγικών ανάγνωσης και ιδιαίτερα κριτικής ανάγνωσης κειμένων. Παρόλο που τα θετικά αποτελέσματα δεν αφορούσαν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, μπορούν να θεωρηθούν θεαματικά σε σχέση με τα όσα είχαν παρατηρηθεί πριν την έναρξη του προγράμματος. Το κυριότερο είναι πως καλλιεργήθηκε στα παιδιά η τάση να προχωρούν σε αξιολόγηση των κειμένων, διαδικασία που αναπόφευκτα συνοδεύτηκε από την ενίσχυση των μεταγνωστικών ικανοτήτων τους. Δηλαδή, όσο εκτυλίσσονταν οι δράσεις, τα παιδιά έτειναν να γνωρίζουν τι διαβάζουν και γιατί το διαβάζουν, να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για τον κόσμο προκειμένου να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση των κειμένων και να χρησιμοποιούν συνειδητά πληθώρα στρατηγικών για να αξιολογήσουν το περιεχόμενό τους. Τελικά θα μπορούσε

να πει κανείς ότι τα κίνητρα που δόθηκαν, σε συνδυασμό με το ότι η εκπαιδευτικός σταδιακά εκχώρησε την ευθύνη για την προσέγγιση των κειμένων στους μαθητές, συνέβαλαν ώστε οι τελευταίοι να γίνουν ικανότεροι και πιο κριτικοί αναγνώστες.

Η υλοποίηση του προγράμματος συνέβαλε, εκτός των άλλων, και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών και μαθητριών, η οποία, σε πρώτη φάση, κατέστη δυνατή με την εκπλήρωση ορισμένων γνωστικών στόχων. Πιο αναλυτικά, πολλοί μαθητές, αν και μετανάστες, είχαν παντελή άγνοια σε σχέση με την έννοια της «διαφορετικότητας» αλλά και σε σχέση με τις έννοιες του «μετανάστη» και του «πρόσφυγα». Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είχαν ξεκάθαρη πολιτισμική ταυτότητα και δεν γνώριζαν πολλά πράγματα για τις χώρες καταγωγής τους. Μέσω της παρέμβασης, λοιπόν, τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν πράγματα για αυτές, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως φορέα πολιτισμού. Ταυτόχρονα, κατέστη εφικτό, όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία των ανωτέρω εννοιών και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των καταστάσεων που περιγράφουν, υιοθετώντας μια στάση ενσυναίσθησης απέναντι στα προβλήματα των άλλων. Κυρίως, ο τρόπος που συνεργάζονταν τα παιδιά όσο περνούσε ο καιρός, αλλά και τα όσα δήλωσαν τα ίδια με το πέρας της παρέμβασης, απέδειξαν ότι είχαν εξασκηθεί στην ομαδική δράση και την από κοινού λήψη αποφάσεων και είχαν οικοδομήσει θετικές σχέσεις μεταξύ τους ανεξαρτήτως των πολιτισμικών τους παραδόσεων. Με λίγα λόγια είχαν αναπτύξει μία διαπολιτισμική θεώρηση της πραγματικότητας.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που είχε η παρέμβαση για τους μαθητές και για την εκπαιδευτικό και παρά την ενθαρρυντική διαπίστωση που ήρθε να επιβεβαιώσει τη θεωρία για το ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων μπορούν να διδαχθούν, θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά σε ορισμένες αδυναμίες και παραλείψεις που αποκαλύφθηκαν μέσω της ανασκόπησης των δράσεων. Αναλυτικότερα, ενώ δεν αναδείχθηκαν έντονα προβλήματα μεθοδολογίας κατά την εκπόνηση της παρέμβασης και όσα μπορούσαν να είχαν γίνει διαφορετικά ήταν ελάχιστα, οι χρονικοί περιορισμοί που τέθηκαν λόγω της φύσης του ωρολογίου προγράμματος για την Ε' δημοτικού σίγουρα επηρέασαν την έκβαση ορισμένων δραστηριοτήτων και τον τρόπο που εκπαιδευτικός και μαθητές επωφελήθηκαν από αυτές (βλ. 6.2.3.). Η έλλειψη χρόνου σε όλες τις φάσεις της διδακτικής διαδικασίας (πριν, κατά την διάρκεια και μετά τη λήξη

της) σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δείγματος είναι και οι βασικές αιτίες που συνετέλεσαν στο να μη μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Συγκεκριμένα, η επιτυχής εκπλήρωση της στοχοθεσίας του προγράμματος αναφορικά με την ενίσχυση των στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κι ερμηνείας των κειμένων θα ήταν ευκολότερο να πραγματοποιηθεί, εάν οι μαθητές ήταν στο σύνολό τους ικανοί αναγνώστες και δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των κειμένων. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν συνέβη, αφού μεγάλη μερίδα των μαθητών του δείγματος είχε χαμηλό μαθησιακό επίπεδο κι αντιμετώπιζε σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση. Παρόλο, λοιπόν, που το πρόβλημα διαγνώστηκε και έγινε προσπάθεια μέσω του γλωσσικού μαθήματος να ενισχυθούν κάποιες βασικές στρατηγικές προσέγγισης κειμένων, στάθηκε εξ' ορισμού αδύνατο να εξασφαλισθεί ότι, πριν την έναρξη του προγράμματος, το σύνολο των μαθητών θα ξεπερνούσε τις αδυναμίες του. Επιπλέον, ο τρόπος που εξελίχθηκαν τα κυρίως στάδια των ενοτήτων κατά την παρέμβαση, δηλαδή η μεγαλόφωνη ανάγνωση από την πλευρά της εκπαιδευτικού και η επεξεργασία των κειμένων από τις ομάδες, μπορεί να βοήθησε ορισμένους αδύναμους μαθητές να ανταποκριθούν με αξιοπρέπεια στις απαιτητικές δραστηριότητες με τη βοήθεια των συμμαθητών τους και να τους ώθησε να κερδίσουν το μέγιστο δυνατό που μπορούσαν, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να κάλυψε τις αδυναμίες τους. Οι τελευταίοι, παρόλο που δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν στην ανάγνωση και παρότι κατέταξαν τους εαυτούς τους ανάμεσα σε αυτούς που έμαθαν τα περισσότερα αναφορικά με τις στρατηγικές ανάγνωσης κειμένων, δεν είναι σίγουρο ότι θα μπορούσαν εκτός πλαισίου ομάδας να επεξεργαστούν αποτελεσματικά ένα κείμενο. Σε κάθε περίπτωση, ο περιορισμένος χρόνος, μετά τη λήξη του προγράμματος, δεν επέτρεψε να γίνει συστηματικότερος έλεγχος των επιδράσεων που αυτό είχε στους αδύναμους μαθητές. Δηλαδή, δεν στάθηκε δυνατό τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σχετικά με την πρόοδο των μαθητών να ελεγχθούν εναλλακτικά, όπως είχε γίνει κατά την καταγραφή των αναγκών τους (π.χ. με τη μέθοδο της προφορικής εξωτερίκευσης).

Ένας επιπλέον προβληματισμός, σε σχέση με την πρόσκτηση στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης, είναι ότι ακόμη κι αν τα αποτελέσματα που προσέφερε ο μετέλεγχος θεωρηθούν αρκετά, θα ήταν εξ' ορισμού λανθασμένη μια γενίκευση των συμπερασμάτων που προσέφεραν με τρόπο που να αφορούν κείμενα που δεν είναι διαπολιτισμικά. Με άλλα λόγια, είναι σαφές πως οι μαθητές και οι μαθήτριες σημειώνοντας το ερωτηματολόγιο των Στάμου και Γρίβα μετά την ολοκλήρωση της

παρέμβασης, είχαν στο νου τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούσαν κατά τη διάρκεια των δράσεων κατά την επεξεργασία ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου. Συνεπώς, κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι όσα σημείωσαν αφορούσαν τακτικές που επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν στο εξής κατά την επεξεργασία κειμένων διαφορετικών ειδών. Εν πάσει περιπτώσει θα είχε ενδιαφέρον αυτό αν ελεγχθεί με κάποιον πιο συγκεκριμένο τρόπο.

Εν κατακλείδι, το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε απέδειξε ότι η επεξεργασία κειμένων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κι ερμηνείας αναφορικά με τον τρόπο που απεικονίζεται σε αυτά η διαφορετικότητα, καθώς και να συμβάλλει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Υπό αυτή την έννοια, θα ήταν ιδιαίτερος βοηθητικό, αφηγηματικά κείμενα διαπολιτισμικού χαρακτήρα να χρησιμοποιούνται σε διδακτικές παρεμβάσεις που έχουν στόχο την ενίσχυση της κριτικής προσέγγισης κειμένων, χωρίς, ωστόσο, να θεωρείται δεδομένη ή προαπαιτούμενη η υψηλή αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Ταυτόχρονα, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί αν και με ποιον τρόπο οι ερμηνευτικές στρατηγικές που αποκτούν οι μαθητές μέσω της ενασχόλησης με αφηγηματικά κείμενα, τους εφοδιάζουν κατά την επεξεργασία κειμένων άλλων ειδών.

Αναφορές

- Αβδελά, Ε. (1998), Εθνική ταυτότητα και σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη, Α.& Θ. Δραγώνα, (επιμ.), «*Τι είναι η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αμπάτη, Α. (2014). Στρατηγικές μάθησης της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Εφαρμοσμένη διδακτική παρέμβαση σε τουρκόφωνους και πομακόφωνους μαθητές γυμνασίου. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 2, (2-3).
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2006). Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (267-275). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2006). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (335-347). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή*. Εισήγηση στη διημερίδα «Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση», Κομοτηνή, 29 & 30 Νοεμβρίου 2002. Ανακτήθηκε στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1838/319.pdf> .
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδίκος, Ε. (2002). *Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία*. Εισήγηση στη Διημερίδα Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια. Αθήνα: Μολύβιος Νιάου.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 159-174). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Allwright, D. (1990). *Autonomy in Language Pedagogy*, CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster, U.K.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *Eric Digest, April 2002*, 3-4.

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beck, A. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, (5), 393.
- Borg, S. (2001). The research journal: a tool for promoting and understanding reseracher development. *Language Teaching Research*, 5, (2), 156-177.
- Bowen, T. (2004). *Task-based learning*. Ανακτήθηκε στο : [www. onestopenglish.com/News/Magszine/Archive/taskbased. htm](http://www.onestopenglish.com/News/Magszine/Archive/taskbased.htm)-15k.
- Branch, L. (2000). The trouble with Think Alouds: Generation Data Using Concurrent Verbal Protocols. Σε A. Kublik (Επιμ.), *CAIS 2000: Dimension of a Global Information Science*. University of Alberta, Edmonton.
- Brock, M. Yu, B. & Wong, M. (1992). ‘Journaling’ together: collaborative diary-keeping and teacher development. Στο J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (Επιμ.), *Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Broström, S. (2001). Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παίζουν μαζί. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 271-299). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34, (3), 216-225.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Bruner, J. (1983). *Child’s talk*. New York: W. W. Norton.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (μτφ. Η. Ρόκου – Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burnett, N. (2006). *Literacy for Life. EFA. Global Monitoring Report*. Ανακτήθηκε στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf> .
- Γαβριηλίδου, Σ. (2009). *Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας*. Εισήγηση στην Ημερίδα Παιδί και Δικαιώματα. Η πρόταση της παιδικής λογοτεχνίας, Θεσσαλονίκη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. (9). Ανακτήθηκε στο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=144:p7t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88.

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chamot, A. (1987). The learning strategies of ESL students. Στο A. Wenden & J. Rubin (Επιμ.), *Learner Strategies in Language Learning* (71-83). London: Prentice-Hall International.
- Chamot, A. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1, (1), 14-26.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P.b., Nagano, K. & Newman, C. (1996). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. & El-Dinary, P. (1999). Children's learning Strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83, (3), 319-341.
- Chamot, A., Keatly, C., Barnhardt, S., El-Dinary, P., Nagano, K. & Newman, C. (1996). *Learning Strategies in elementary language immersion programs*. Final report submitted to Center for International Education, U.S. Department of Education.
- Chamot, A. & O' Malley (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Cheah, Y.M. (2001). From Prescription to Participation: Moving From Functional to Critical Literacy in Singapore. Στο B. Comber & A. Simpson (Επιμ.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coffey, H. (2008). *Critical Literacy*. Ανακτήθηκε στο: <http://econowha.ie/wp-content/uploads/2014/04/Critical-literacy-Heather-Coffey.pdf>.
- Cohen, A. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Ανακτήθηκε στο: <http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Comber, B. & Kamler, B. (1997). Critical literacies: Politicising the classroom. *Interpretations*, 30, (1), 30-53.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.

- Cullingford, C. (1998). *Childrens' Literature and Its Effects: The Formative Years*. London: Cassell.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»*. Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο.
- Davison, D, Vogel, R. & Coffman, S. (1997). Think-Aloud Approaches to Cognitive Assessment and the Articulated Thoughts in Simulated Situation Paradigm. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 65, (6), 950-958.
- Derry, S.J.& Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Dörnyei, Z. & Scott, M.L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning. A journal of Research in Language Studies*, 47, (1), 1-213. DOI: 10.1111/0023-8333.51997005.
- Edelsky, C. (1994). Education for democracy. *Language Arts*, 71, (4), 252-257.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- El-Dib, M.A.B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37, 85-95.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ζαν. Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη του λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Ζερβού, Α. (1993). Μορφές Λογοκρισίας και αντιστάσεις στο κείμενο για παιδιά. Το παράδειγμα του W. Benjamin. Στο Α. Γκίβαλου (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία, θεωρία και πράξη* (σσ.80-95). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Zerβού, A. (1997). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το παραμύθι χωρίς όνομα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Zerβού, E. (2006). Το μάθημα της λογοτεχνίας στο πλαίσιο. Της αγγλικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (131-145). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Procedural knowledge as a component of foreign language learner's communicative competence. Στο H. Boete & W. Herrlitz (Επιμ.), *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*. Utrecht: Rijksuniversiteit.
- Fine, G. (1983). *Shared Fantasy Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. London: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.
- Furth, H. & Kane, S. (2001). Τα παιδιά δομούν την κοινωνία: μια νέα προοπτική στο παιδικό παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 113-157). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Gee, P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2η εκδ.). New York: Falmer Press.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. Στο L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Επιμ.), *Handbook of research on learning disabilities* (σσ.323-344). New York: Guildford.
- Green, J.M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, (2), 261-297.
- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies*. Ανακτήθηκε στο: http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf.
- Gu, P.Y. (1996). Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us? *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1-29.
- Halliday, M. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη: Edward Arnold.
- Hännikäinen, M. (2001). Οι αρχές του συλλογικού παιχνιδιού των ρόλων στον παιδικό σταθμό. Η προσέγγιση του παιχνιδιού ως συστήματος δραστηριότητας. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το*

παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (σσ. 229-245). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Hannu, K. & Pallab, P. (2002). A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *American Journal of Psychology*, 111, (3), 387-404.

Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-EJ*, 7 (2). Ανακτήθηκε στο: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a1/>.

Heath, B. (1983). *Ways with words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hollindale, P. (1997). *Signs of Chillness in Children's Book*. Lockwood: Thimble Press.

Holly, L. (1989). Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge journal of Education*, 19, (1), 71-80.

Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Basil Blackwell.

Hymes, H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: Univeristy of Pennsylvania Press.

Θεοχάρη, Α. (2017). Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής Δημοτικού σχολείου στον γραπτό λόγο και στην επιλογή στρατηγικών μάθησης. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

James, A. (1993). Let's all play nicely: The significance of motifs of separation and transformation in children's play. *Ethnographica*, 9, 161-170.

James, A. (2001). Παίζοντας και μαθαίνοντας. Σε Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 55-111). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Καλλέργης, Η. (1989). Ζητήματα θεωρίας της λογοτεχνίας. *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 4, 181-192.

Καλλέργης, Η. (1992). Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα. *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 33.

Καλογήρου, Τ. (2008). Μαύρο και Λευκό: Ο φυλετικός ρατσισμός στο Σύγχρονο βιβλίο για Παιδιά. *Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού*, (9). Ανακτήθηκε στο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=156:mavro-lefko&catid=53:tefxos9&Itemid=88.

- Κανατσούλη, Μ. (1994). Ο ρατσισμός στο ελληνικό παιδικό βιβλίο. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τόμος 2^{ος} (σσ. 196-215). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καρακίτσιος, Α. (2008). *Ποίηση για παιδιά και νέους*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές. Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καστελλάνου, Γ. (2001). Παιδεία και πολυπολιτισμική κοινωνία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 216-224.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2006). Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (35-41). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κεφάλας, Η. (1985). Οι ήρωες και τα μοτίβα στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι. *Διαβάζω*, (130).
- Κουζέλη, Χ. (2007). *Πολυπολιτισμική κοινωνία και Παιδική Λογοτεχνία. Αντιμετωπίζοντας την ξеноφοβία μέσα από τα παιδικά βιβλία*. Ανακτήθηκε στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/2_Θεωρητικά%20Κείμενα/2.1_Γλώσσα%20-%20Λογοτεχνία/Ξενοφοβία_%20Λογοτεχνία.pdf.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία. Πτυχές μια πολύπλευρης πραγματικότητας. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία* (σσ. 17-32). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κυριακίδης, Σ. (1920). *Αι γυναίκες εις την λαογραφία : η λαϊκή ποιήτρια-η παραμυθού-η μάγισσα τέσσαρα λαογραφικά μαθήματα..*
- Κυριακοπούλου, Ε. & Λάζαρη, Μ. (2010). *Η διερευνητική δραματοποίηση του παραμυθιού ως μέσο παιδαγωγικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Εισήγηση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα.
- Κωστούλη, Τ. (1999). *Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης*. Ανακοίνωση στο Δ' Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. Λευκωσία Κύπρου.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των σχολικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης. Στο *Μελέτες για την*

ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 21^{ης} Συνάντησης στον Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κωστούλη, Τ. (2006). Από τα προγράμματα γραμματισμού στον γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και Δυναμικοί τρόποι θεώρησης του Κριτικού Γραμματισμού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 26, 252-270.

Κωστούλη, Τ. (2008). Κριτική ανάλυση του Γραμματισμού της σχολικής τάξης: Βασικές θέσεις και άξονες μελέτης. Στο Α. Μοζέρ (Επιμ.), *Γλώσσης χάριν : τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. Στο R. Oxford (Επιμ.), *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives* (σσ. 75-88). Honolulu, HI: University of Hawai Press.

Korosidou, E. & Griva, E. "It's the same world through different eyes": a content and language integrated learning project for young EFL learners. *Colomb.Appl.Linguistics. J.*, 18, (1), 116-132.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1 (3), 343-368.

Λαζαρίδου, Ι. (2014). *Ταξίδι στον κόσμο μέσα από το παραμύθι: μια διαθεματική προσέγγισης γλωσσικής και κινητικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα.

Λαζαρίδου, Κ. (2016). *Ταξιδεύω μέσα από το παραμύθι και γνωρίζω άλλους πολιτισμούς: Κατασκευή διαθεματικού γλωσσικού υλικού για το δημοτικό σχολείο*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα.

Latif, M. (2006). The Teachability of Second/Foreign Language Learning Strategies. *Essex Graduate Student Papers in Language and Linguistics*. 8, 18-42.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Κε.Δ.Α.

Ματθαίου, Σ.. (2006). «Η εικόνα του άλλου» και η ιδεολογία της αποδοχής του στα λογοτεχνικά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων της περιόδου 1990-2005 για παιδιά 4-7 και 7-10 ετών. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χρηστίδη (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μούσιου- Μυλωνά, Ο. (2004). *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο σήμερα: Οργανωτικές και διδακτικές πρακτικές*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα.
- Μπάρμπα, Α. (2015). *Τεχνικές αφήγησης λαϊκών παραμυθιών και το αφηγηματικό θέατρο του Μπέρολτ Μπρεχτ. Προφορικότητα και αποστασιοποίηση*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στο http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=139&bitstream=139_01#page/6/mode/2up.
- Μώρου, Α. (2002). Δραματοποίηση: Από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα, «Οδύσσεια» Ομήρου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, (27).
- Malley, M. & Pierce, V. (1996). *Authentic assessment for English language Learner: Practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Moisan, C. (1992). *Η λογοτεχνική ιστορία*. (Α. Παρίση, μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, (2), 249-259.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Nanson, A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*. Glamorgan: University of Glamorgan Press.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Ανακτήθηκε στο: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>.

- Norton, E.D. (2006). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία, Τόμος Α'.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Norton, E.D. (2006). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία, Τόμος Β'.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology.* London: Prentice Hall.
- Ξανθόπουλος, Α. (2005). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Απόψεις και πρακτικές των δασκάλων της Δυτικής Μακεδονίας.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα.
- O' Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L. & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- O' Malley & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oyler, C. (1996). *Making room for students in an urban first grade: Sharing authority in room 104.* New York: Teachers College Press.
- Oxford, R. (1989). Language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, (2), 235-247.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* New York: Newbury house.
- Oxford, R. (1996). Personality type in the foreign or second language classroom: Theoretical and empirical perspectives. Στο A. Hroning & R. Sudol (Επιμ.), *Understanding Literacy: Perisonality Preferences in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts* (σσ. 149-175). Creskill, NJ: Hampton Press.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview.* Ανακτήθηκε στο: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>.
- Oxford, R., Lavine, R. & Crookall, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, 22, (1), 29-39.
- Oxford, R., Parik-Oh, Y., Ito, S. & Sumrall, M. (1993). Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experiences on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26, 359-371.
- Παπαδημητρίου, Ε. Μαρμαρινός, Ι. & Παλόγου, Ε. (2007). Σύγχρονες μορφές γραμματισμού: Οπτικός-Εικονικός Γραμματισμός. *Τιμητικός Τόμος στον Καθηγητή Κ. Μαρκαντώνη.* Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος και Κώστα Δαρδανός.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, ΧΟ. (2001). Το ημερολόγιο και η συμβολή του στην ανάπτυξη της στοχαστικής διδασκαλίας. Πρώτα συμπεράσματα από την περίπτωση μιας καθηγήτριας της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. *Φιλολόγος*, 106, 605-623.
- Πασχαλίδης, Γ. (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (319-333). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πελασγός, Σ. (2008). *Τα μυστικά του παραμυθιά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πενέκελης, Κ.& Γρίβα, Ε. (2013). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 186-213. Ανακτήθηκε στο: http://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολίτης, Δ. (1996). *Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. Rosenblatt. Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πούχα, Χ. (1996). Εικόνα και Λόγος. Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Προύσαλης, Δ. (2009). *Λαϊκό παραμύθι και περιβάλλον: Όταν η τέχνη της αφήγησης μολιολιάζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο και την Ανακύκλωση».
- Rappas, C., Shannon, H., Escobar, D., Jones, H. & Malley, D. (2006). Οι προσπάθειες δύο εκπαιδευτικών να μεταμορφώσουν το κειμενικό είδος της μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε συνεργασιακό: Εξέταση των αλλαγών στις διαστάσεις της διαδικασίας και του περιεχομένου κατά το συμμερισμό εξουσίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. (σσ. 230-290). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? Στο M.L. Kamil P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Επιμ.), *Handbook of reading research: Volume III* (σσ.545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pressley, M. & Associates. (1990). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Purpura, J. (1999). Learner characteristics and L2 test performance. Στο R. Oxford (Επιμ.), *Language Learning Strategies in the Context of Autonomy*. Synthesis of Findings from the International Invitational Conference on Learning Strategy Research (σσ.61-63), Teachers College, Columbia University, New York.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση. Τόμος Α'*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Ραχανιώτη, Ε. (2016). *Εργαζόμενη μνήμη και μνημονικές στρατηγικές: μία ερευνητική προσέγγιση σε δίγλωσσους μαθητές με δυσκολίες μάθησης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Rajamoney, S. (2008). *A study on the use of language learning strategies after strategy training among form for ESL Students*. A case study. (Μεταπτυχιακή εργασία). University Sains Malaysia.

Richards, C. & Ho, B. (1998). Reflective Thinking through journal writing. Στο J. Richards (Επιμ.), *Beyond Training*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rubin, K. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

Rubin, K. (1980). Fantasy play: its role in the development of social skills and social cognition. Στο K. Rubin (Επιμ.), *Children's play*. San Francisco: Jossey – Bass.

Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. Στο A. Wenden & J. Rubin (Επιμ.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall International.

Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (2004). *Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Περιληπτική παρουσίαση τελικής έκθεσης*. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ. (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Άξονας Προτεραιότητας Α.1., Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.1., Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων).

Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Saussure, de F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Schön, A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Seelye, N. (1993). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. National Textbook Company.
- Shelley, V. (1999). *Language Learning Strategies: Is There a Best Way to Teach Them?*. Ανακτήθηκε στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438716.pdf>.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. Στο J. Willis & D. Willis (Επιμ.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 203-227). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Solomon, J. & Tresman, S. (1999). A Model for Continued Professional Development: knowledge, belief and action. *Journal of In-service Education*, 25, (2) 307-319.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*. 34, 304-318.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching* (edited posthumously by Partick Allen & Birgit Harley). Oxford: Oxford University Press.
- Sutton – Smith, B. (1979). *Play and Learning*. New York: Gardner.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ταπουρίδου, Δ. (2014). *Στρατηγικές μάθησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Σε Ν. Γραικός & Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. (σσ. 17-26). Π. Παντελεήμονας Πιερίας: ΚΠΕ Αν. Ολύμπου – Εργαστήριο Λόγου και Τέχνης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας – Πανελλήνιος Όμιλος Φύλων Αφήγησης.
- Thomas, D. (1995). Treasonable or trustworthy text. Στο D. Thomas (Επιμ.), *Teacher's stories*. Buckingham: Open University Press.
- Tsai, CC. & Chang, IC. (2010). Using the Think-Aloud Protocol to Evaluate Reading Comprehension for Elderly English Language Learners. *Journal of Nan Kai*. 7, (2), 29-36.

Tucker, N. (1976). *Suitable for Children? Controversies in children's literature*. London: Sussex University Press.

Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, (3), 387-409.

Vasquez, V. (2001). Constructing a Critical Curriculum With Young Children. Στο B. Comber & A. Simpson (Επιμ.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the development of social skills and social cognition. Στο J. Bruner, H. Jolly & K. Syla (Επιμ.), *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books.

Weinstein, E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. Στο M.C. Wittrock (Επιμ.), *Handbook of research on teaching, third edition* (σσ.315-327). New York: Macmillan Publishing Company.

Wenden, A. & Rubin, J. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Practice/Hall International.

Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning. An overview of a task-based framework for language teaching*. Ανακτήθηκε στο: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50948055/PDF_A_flexible_framework_for_Task-based_Learning_Jane_Willis.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1501956088&Signature=Fbd6wnPF%2BCmmfqsVe1lhgogFGiQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_flexible_framework_for_task-based_lear.pdf

Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 301-328). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Χαραλαμπίδης, Α. (χχ). *Στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε στο: <https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές Βάσεις και Περιγραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ. (2010). *Νέα ελληνική γλώσσα. Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της κυπριακής δημοκρατίας. Λευκωσία*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. σ.21-32.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1, (1), 115-117.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. (σσ. 37-65). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Young, K. (2005). Direct from the source: the value of ‘think aloud’ data in understanding learning. *Journal of Educational Enquiry*, 6, (1), 19-33.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, (2), 203-244.

Παιδικά βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν

Ηλιόπουλος, Β. (2003). *Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ηλιόπουλος, Β. (2009). *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μητσιάλη, Α. (2008). *Θέλω να σας πω την αλήθεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μουντάκη, Α. (2014). *Το κορίτσι του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουρίκη, Κ. (2004). *Γκασμέντ, ο φηγάς με τη φλογέρα*. Μεταμόρφωση Αττικής: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Μπανιάι, Ι. (γγ). *Ζουμ*. Αθήνα: Εκδόσεις Ωκεανίδα.

Παπαθεοδώρου, Β. (2013). *Σχολική παράσταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Pittar, G. (2004). *Η Μίλι, η Μόλι και ο Αλφ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

Τούλας, Γ. (2007). *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*. Θεσσαλονίκη-Περαία: Επόμενος σταθμός.

Χριστοδούλου, Π. (2009). *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Παράρτημα

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ- ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ - ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

(Ελένη Γρίβα και Αναστασία Γ. Στάμου, 2016)

ΠΡΙΝ ΑΡΧΙΣΩ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ				
Πριν αρχίσω την ανάγνωση...	Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Κοιτάζω τις εικόνες και κάνω υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου				
Διαβάζω τον τίτλο του κειμένου για να καταλάβω τις συνθήκες (π.χ. ποιος το έγραψε, για ποιον λόγο, με τι σκοπό) στις οποίες γράφτηκε το κείμενο				
Διαβάζω τον τίτλο του κειμένου και κάνω υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου				
Αναγνωρίζω το είδος του κειμένου (π.χ. άρθρο σε εφημερίδα, διαφήμιση, λογοτεχνικό κείμενο) για να προσδιορίσω τον σκοπό του κειμένου				

Πριν αρχίσω την ανάγνωση ρίχνω μια ματιά στο κείμενο..	Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Διαβάζω στα γρήγορα για μια πρώτη ενημέρωση για το περιεχόμενο				
Πρώτα σε όλο το κείμενο και μετά κοιτώ τις εικόνες, για να καταλάβω τι λέει				
Θέτω συγκεκριμένους στόχους για το πώς θα διαβάσω και τα τι θα προσέξω				
Εντοπίζω τις άγνωστες λέξεις ή λέξεις-κλειδιά και τις υπογραμμίζω.				
Αναζητώ στα γρήγορα τις συνδετικές λέξεις (π.χ. επίσης, αντίθετα, ωστόσο) για την οργάνωση του κειμένου				
Εστιάζω μόνο στις σημαντικές πληροφορίες				
Ψάχνω στα γρήγορα για πληροφορίες για τον σκοπό του κειμένου				
Ρίχνω μια γρήγορη ματιά στο κείμενο για να καταλάβω τις συνθήκες (π.χ. ποιος το έγραψε, για ποιον λόγο, με τι σκοπό) στις οποίες γράφτηκε το κείμενο				

ΚΑΘΩΣ ΔΙΑΒΑΖΩ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ				
Για να καταλάβω το κείμενο που διαβάζω...	Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Βάζω νοερά επικεφαλίδες σε κάθε παράγραφο				
Διαβάζω ξανά ό,τι δεν καταλαβαίνω.				
Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες/λέξεις-φράσεις κλειδιά του κειμένου				
Βάζω σε μια νοητή σειρά τις πληροφορίες, από την πρώτη μέχρι την τελευταία όπως παρουσιάζονται στο κείμενο				
Χρησιμοποιώ τη φαντασία μου και κάνω εικόνες για αυτό που διαβάζω				
Χρησιμοποιώ γλωσσικά ή άλλα στοιχεία του κειμένου (π.χ. έντονα γράμματα, τυπογραφικά) για να καταλάβω σημεία του κειμένου				
Αλλάζω τον τρόπο με τον οποίο διαβάζω το κείμενο όταν δεν μπορώ να κατανοήσω το κείμενο				
Δίνω προσοχή στην οργάνωση του κειμένου (π.χ. πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος, στοιχεία παραγράφου, ενότητες στις οποίες είναι χωρισμένο το κείμενο)				
Αξιοποιώ τα συμφραζόμενα (τις γύρω λέξεις και φράσεις) για να κατανοήσω σημεία που με δυσκολεύουν				
Κρατάω σημειώσεις καθώς διαβάζω για να καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω				
Λέω με δικά μου λόγια κάτι για να καταλάβω καλύτερα αυτό που διαβάζω				
Προσπαθώ να καταλάβω τις άγνωστες λέξεις που φαίνονται σημαντικές με διάφορους τρόπους (π.χ. αναζήτηση στο λεξικό/ υπολογιστή, χρήση γύρω λέξεων-φράσεων)				
Λέω με δικά μου λόγια το υλικό που διαβάζω				

Για να ερμηνεύσω το κείμενο...	Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Αξιοποιώ τα προσωπικά μου βιώματα για να ερμηνεύσω αυτά που διαβάζω				
Επαναλαμβάνω την ανάγνωση του κειμένου προσέχοντας χαρακτηριστικά του όπως η έκτασή του και η οργάνωσή του (π.χ. πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος, στοιχεία παραγράφου, ενότητες στις οποίες είναι χωρισμένο το κείμενο)				
Καθώς διαβάζω, αποφασίζω τι θα προσέξω και τι θα παραβλέψω				
Ελέγχω αν αυτά που υπέθεσα για το κείμενο πριν την ανάγνωση ήταν σωστά ή λάθος				
Ψάχνω πληροφορίες σχετικά με τους στόχους που είχα θέσει στην αρχή				
Προσπαθώ να βγάλω σημαντικές πληροφορίες από το κείμενο				
Σταματάω πού και πού για να σκεφτώ και να ερμηνεύσω το νόημα αυτών που διαβάζω.				
Διαβάζω μπρος και πίσω για να βγάλω τα συμπεράσματά μου				

Για να δω κριτικά το κείμενο...	Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Σκέφτομαι αυτά που ξέρω/τις δικές μου εμπειρίες/απόψεις και τα συγκρίνω με τις απόψεις του συγγραφέα				
Καθώς διαβάζω, αλλάζω την άποψη που είχα για το θέμα του κειμένου				
Αξιολογώ το κείμενο για να δω πόσο με βοήθησε να μάθω νέα πράγματα				
Κάνω μια σύντομη σημείωση στο περιθώριο για το τι αισθάνομαι ή τι ήταν αυτό που στο κείμενο μου δημιούργησε ενδιαφέρον/ ή με προβλημάτισε				

Στοχάζομαι και επανεξετάζω τον σκοπό του κειμένου				
Σκέφτομαι με ποια μέσα/ποιους τρόπους προσπαθεί να πείσει ο συγγραφέας				
Εξετάζω τα γλωσσικά ή άλλα στοιχεία του κειμένου (π.χ. συγκεκριμένες λέξεις, έντονα γράμματα, τυπογραφικά) για να αναγνωρίσω τις προθέσεις του συγγραφέα				
Καθώς διαβάζω, σταματώ και προβληματίζομαι σχετικά με τις απόψεις και τις αξίες μου				
Ρωτώ τον εαυτό μου πράγματα που θα ήθελα να μου απαντηθούν μέσα στο κείμενο				

ΑΦΟΥ ΕΧΩ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ				
Αφού έχω διαβάσει το κείμενο...	Πάντα	Πολύ συχνά	Λίγες φορές	Ποτέ
Προσπαθώ να αξιολογήσω συνολικά αυτό που διάβασα με βάση αυτά που ήξερα				
Σκέφτομαι και προτείνω άλλες πιθανές ερμηνείες για το κείμενο				
Ανατρέχω και σε άλλα κείμενα και συγκρίνω το περιεχόμενο του κειμένου				
Στοχάζομαι και αξιολογώ αν τα επιχειρήματα του συγγραφέα άλλαξαν τις απόψεις μου				
Στοχάζομαι πώς θα χρησιμοποιήσω τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από την ανάγνωση				

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ: «Οι ιστορίες μεταναστεύουν»

Περιεχόμενο κειμένου: Το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Οι ιστορίες μεταναστεύουν» πραγματεύεται την ιστορία ενός κοριτσιού που αρχικά ζούσε στην Αίγυπτο και ήταν πολύ ευτυχισμένο. Εκεί είχε για φίλο ένα χελιδόνι με άσπρο φτερό και μαζί έφτιαχναν ιστορίες. Όλα άλλαξαν όταν η Φαουζέγια ήρθε στην Ελλάδα ως μετανάστρια. Η ζωή εκεί ήταν διαφορετική και της έλειπε πολύ ο φίλος της. Δυσκολευόταν πολύ με τη γλώσσα κι άλλα παιδιά την αποδέχονταν, άλλα όχι. Το σημαντικό ήταν ότι είχε χάσει την ικανότητά της να γράφει ιστορίες. Μια φορά, όμως, διηγήθηκε στην τάξη την ιστορία με τον φίλο της, το χελιδόνι, και η δασκάλα της ζήτησε να την γράψει. Όσο προσπαθούσε, το χελιδόνι της, με το άσπρο φτερό, ήρθε και τη βοήθησε. Όλοι εντυπωσιάστηκαν και η Φαουζέγια έγραφε πια και στις δύο γλώσσες. Το χελιδόνι συνέχισε το ταξίδι του και βοήθησε πολλές ιστορίες να μεταναστεύσουν.

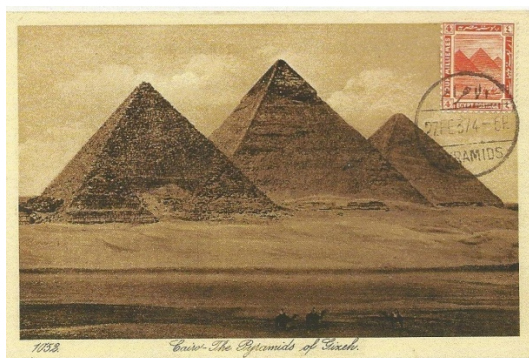
Διδασκαλία: Σκοπός της διδασκαλίας της πρώτης ενότητας είναι τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η φωνή του συγγραφέα-αφηγητή είναι εκείνη μέσα από την οποία 'φιλτράρονται' όλες οι φωνές του κειμένου προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος και να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το πώς περιγράφονται οι ήρωες στο υπό μελέτη κείμενο. Επιπλέον, ως επιμέρους στόχοι τίθενται οι εξής: να πληροφορηθούν σχετικά με τη χώρα της Αιγύπτου, να ενημερωθούν σχετικά με τις πιθανές αιτίες μετανάστευσης στο σύγχρονο κόσμο, να εξοικειωθούν με την ανάγνωση τίτλων εφημερίδων ή άρθρων, να ψυχαγωγηθούν, να εκφραστούν προφορικά, να αναγνωρίσουν αρχικά σημεία ομοιότητας και στη συνέχεια σημεία στα οποία διαφέρουν μεταξύ τους, να επικοινωνήσουμε με μη λεκτικό τρόπο, να διασκεδάσουν παίζοντας ένα γλωσσικό παιχνίδι, να έλθουν σε επαφή με την αραβική γλώσσα, να συνεργαστούν για τη συγγραφή κειμένου, να τροποποιήσουν το περιεχόμενο της αφήγησης, να επέμβουν δημιουργικά στο βιβλίο 'πειράζοντας' την εικονογράφηση του.

ΠΡΟ- ΣΤΑΔΙΟ

Η έναρξη της πρώτης ενότητας πρόκειται να πραγματοποιηθεί αφορμή ενός καρτ-ποστάλ που φέρνει στην τάξη η εκπαιδευτικός. Το καρτ-ποστάλ παρουσιάζεται στα παιδιά και αυτά καλούνται να μαντέψουν από ποια χώρα έχει σταλεί και ποιος μπορεί να είναι ο αποστολέας. Με αυτόν τον τρόπο αφενός ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους, αφετέρου μπορεί πολύ εύκολα να γίνει ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης. Άλλωστε το γεγονός ότι απεικονίζονται οι πυραμίδες του Χέοπα καθιστά ξεκάθαρο ότι η κάρτα έχει σταλεί από την Αίγυπτο.

Μετά από αυτή την πρώτη εναρκτήρια συζήτηση στα παιδιά ανακοινώνεται τα περιεχόμενα της κάρτας με τρόπο που να προδίδεται η αποστολέας του. Πρόκειται για μια Αιγύπτια φίλη της εκπαιδευτικού, με την οποία είχαν λάβει μέρος σε ένα

πανευρωπαϊκό σεμινάριο και η οποία στέλνει τα χαιρετίσματά της από τις διακοπές της στη χώρα της. Το κείμενο, που είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα και μεταφράζεται από την εκπαιδευτικό παράλληλα με την ανάγνωσή του, πέραν των χαιρετισμών, κάνει μία νύξη για τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Αίγυπτος ως χώρα («Κατά τα άλλα, στην Αίγυπτο όπως τα ξέρεις. Τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα, αλλά δεν χάνουμε το κουράγιο μας»). Μετά την αποκάλυψη του μηνύματος ζητείται από τα παιδιά να σχολιάσουν το περιεχόμενο και να αναφέρουν τυχόν πληροφορίες που μπορεί να γνωρίζουν για τη σημερινή κατάσταση στην Αίγυπτο π.χ. οικονομικά ή πολιτικά.



Dear Alexia,
I know you enjoy receiving card-postales from other countries. This is why I'm sending you this one from my holiday near Giza! <3
How are you? How are things in Greece? Here the situation is pretty bad, as you know, but we keep on trying for this country to be a better place! It takes a lot of courage but it's worth it!

Call me on skype! I missed you!

Bisous
Khadiga

Ακολουθεί μεταφορά στη χώρα της Αιγύπτου με την υπόσχεση ότι όλες οι απορίες που μπορεί να προέκυψαν από τις ανωτέρω συζητήσεις πρόκειται να απαντηθούν. Συγκεκριμένα, με τη χρήση power point (PPT 1) τα παιδιά ταξιδεύουν νοερά στη χώρα του Νείλου, όπου με ξεναγό τη Khadija (την Αιγύπτια φίλη) μαθαίνουν/θυμούνται λίγα πράγματα για την ιστορία της χώρας της, ενώ ενημερώνονται για τη θέση της στον χάρτη και για το πόσο κοντά είναι με την Ελλάδα. Σύντομη αναφορά γίνεται και στον ελληνισμό της Αιγύπτου. Επιπλέον, μαθαίνουν λίγα πράγματα για το κλίμα της, την κουζίνα της αλλά και τη γλώσσα και τη θρησκεία της. Η παρουσίαση κλείνει παραπέμποντας σε ένα βίντεο, στο οποίο παρουσιάζεται η ίδια να μιλάει λίγο περισσότερο για τον εαυτό της και να εξιστορεί εν τάχει όλα τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι στην χώρα της.

Το παραπάνω βίντεο αποτελεί αφορμή για να «προσγειωθούν» οι μαθητές στην πραγματικότητα της σημερινής Αιγύπτου. Προς ενίσχυση και απόδειξη των όσων αναφέρει η κοπέλα, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά ορισμένους τίτλους εφημερίδων και διαδικτυακών άρθρων (PPT 2) που αναφέρονται στα υψηλά επίπεδα φτώχειας που υπάρχουν στην χώρα και στο γεγονός ότι επικρατεί πολιτική αστάθεια, που οδηγεί σε ανασφάλεια των κατοίκων. Σε αυτό το σημείο η συζήτηση αξίζει να περιοριστεί στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Αίγυπτος και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν λόγους μετανάστευσης, χωρίς να γίνει εκτεταμένη αναφορά σε πολιτικά καθεστώτα ή σε πολιτικά πρόσωπα. Στόχος είναι τα παιδιά να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για την κατάσταση, ώστε με την ανάγνωση του παραμυθιού να μην προβούν σε υποτιμητικές και υπεραπλουστευτικές

διαπιστώσεις της μορφής «Οι Αιγύπτιοι είναι φτωχοί» ή ότι «Η Αίγυπτος είναι μια κακή χώρα για να ζει κανείς».

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Με τους μαθητές και τις μαθήτριες να γνωρίζουν αρκετά πράγματα για τη χώρα της Αιγύπτου, η μετάβαση στο κυρίως στάδιο της α' ενότητας πραγματοποιείται ομαλά. Στα παιδιά επιδεικνύεται το βιβλίο και τους ζητείται να κάνουν εικασίες για το περιεχόμενό του και να σχολιάσουν το εξώφυλλο. Μικρή αναφορά γίνεται στο όνομα του συγγραφέα. Όπως προαναφέρθηκε, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εικονογράφηση του βιβλίου. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πρόκειται για ένα σχετικά σύντομο κείμενο, όχι απλά επιτρέπει αλλά επιβάλλει την μεγαλόφωνη ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου με ταυτόχρονη προβολή των σελίδων του μέσω προβολέα. Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, αναλαμβάνει να διαβάσει την ιστορία, την οποία κατά βούληση διακόπτει για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών κάνοντας ερωτήσεις που αφορούν την πρόβλεψη της συνέχειας ή εφιστώντας την προσοχή τους σε κάποια σημεία της εικονογράφησης.

Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση κι εξηγηθούν τυχόν απορίες μοιράζεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας (Φ.Ε.1), το οποίο επιχειρεί να ελέγξει κατά πόσο οι μαθητές και μαθήτριες κατανόησαν το περιεχόμενο της ιστορίας και μπόρεσαν να την τοποθετήσουν στον χώρο. Συγκεκριμένα, οι ομάδες καλούνται να απαντήσουν σε πολύ απλές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούν την πλοκή της ιστορίας, ενώ ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις - ασκήσεις ερμηνείας του κειμένου (π.χ. συμπλήρωση λεζάντας σε εικόνα). Η επεξεργασία των φύλλων εργασίας γίνεται σε ομαδικό επίπεδο, ενώ ακολουθεί ανακοίνωση των απαντήσεών τους στην ολομέλεια.

Επιπλέον, το φύλλο εργασίας επιχειρεί να εμπλέξει τα παιδιά σε ένα γλωσσικό παιχνίδι σχετικό με την αραβική γλώσσα. Η εργασία κάθε ομάδας περιλαμβάνει λέξεις που λέξεις που εμφανίστηκαν στο παραμύθι και στην παρουσίαση γραμμένες στα αραβικά και ζητείται από τα παιδιά να τις ταιριάξουν με τις αντίστοιχες ελληνικές λέξεις, είτε από μνήμης είτε στην τύχη. Η εκπαιδευτικός επιβλέπει και βοηθά όταν το κρίνει απαραίτητο. Αφού ολοκληρωθεί η αντιστοίχιση των λέξεων το κάθε παιδί επιλέγει μία λέξη κι αναλαμβάνει να φτιάξει μία καρτέλα με αυτήν και στις δύο γλώσσες, την οποία μπορεί να συνοδεύσει με μία μικρή ζωγραφιά. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να σημειώσουν τις αραβικές λέξεις γράφοντας από τα δεξιά προς τα αριστερά.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Καθότι σε αυτό το στάδιο αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι απλά η κατανόηση, αλλά η ερμηνεία κι η αξιολόγηση του περιεχομένου του κειμένου, προτείνονται δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν τέτοιους είδους διαδικασίες. Ωστόσο, επειδή

πρόκειται για την πρώτη ενότητα της παρέμβασης οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και προσπαθούν να εισαγάγουν τα παιδιά στη διαδικασία της αξιολόγησης του κειμένου με ομαλό τρόπο. Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

ΥΠΟΔΥΟΜΕΝΟΙ ΤΗΝ ΗΡΩΙΔΑ

A) παιχνίδι παντομίμας

Βασική προϋπόθεση για την ενασχόληση με κείμενα διαπολιτισμικού χαρακτήρα είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορέσουν σε πρώτη φάση να αναγνωρίσουν σημεία ομοιότητας και σημεία στα οποία διαφέρουν με την ηρωίδα (π.χ. τα συναισθήματα) και στη συνέχεια μπαίνοντας στη θέση της να σταθούν κριτικά απέναντι στο πώς αυτή παρουσιάζεται και να κάνουν παρεμβάσεις στο κείμενο.

Στη βάση της λογικής αυτής κρίνεται σκόπιμο τα παιδιά να εμπλακούν σε ένα παιχνίδι **παντομίμας**. Αναλυτικότερα, με αφορμή την εικόνα 3 από το βιβλίο, στην οποία η Φαουζέγια δείχνει να μην καταλαβαίνει την γλώσσα, η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα εκπροσωπεί την Φαουζέγια και η άλλη τα παιδιά της τάξης που την απορρίπτουν και την κοροϊδεύουν. Οι δυο ομάδες



κάθονται αντικριστά. Η εκπαιδευτικός ζητάει από την ομάδα που τίθεται εναντίον της Φαουζέγια να εκφράσει με μη λεκτικό τρόπο (παντομίμα και εκφράσεις του προσώπου) τα αισθήματα και τις επιθυμίες της. Στη συνέχεια η άλλη ομάδα, που εκπροσωπεί την Φαουζέγια, καλείται να εκφράσει, χωρίς να μιλήσει ξανά, πώς νιώθει και τι επιθυμεί. Πραγματοποιείται με αυτό τον τρόπο μια δραματοποίηση η οποία επιτρέπει στο κάθε παιδί να ταυτιστεί με τον χαρακτήρα που εκπροσωπεί και να μπει στη θέση του. Στην πορεία μπορούν οι ομάδες να αλλάξουν ρόλους.

Στο συνέχεια πραγματοποιείται **συζήτηση** σχετικά με τα όσα έκαναν και αισθάνθηκαν τα παιδιά όταν 'έπαιζαν' τον εκάστοτε ρόλο. Η συζήτηση μπορεί να εκτυλιχθεί στη βάση αξιολογικών ερωτήσεων (π.χ. *-Έχεις κάποιος από εσάς βρεθεί σε παρόμοια θέση με την ηρωίδα; Πώς αισθανθήκατε; Ποιες ήταν οι δυσκολίες; -Έχετε κάποιον φίλο ή φίλη που μοιάζει με τη Φαουζέγια; Αν οι γονείς σας, σας ανακοίνωναν πως πρέπει να μετακομίσετε σε μία άλλη χώρα πως θα νιώθατε; Αν ήσουν στη θέση της Φαουζέγια και δεν μπορούσες να γράψεις ιστορίες, εφόσον δεν γνώριζες τη γλώσσα πώς θα ένιωθες; Αν ήσαστε στη θέση των υπόλοιπων παιδιών, τι θα λέγατε στη Φαουζέγια;*)

B) «Δίνουμε φωνή στη Φαουζέγια» (γραπτή έκφραση)

Με βάση τα όσα αποκόμισαν από το παιχνίδι παντομίμας και τη συζήτηση, οι μαθητές καλούνται να ενσαρκώσουν τη Φαουζέγια και να της 'δώσουν τη φωνή' που

φαίνεται να έχει χάσει στο παραμύθι. Ωστόσο, λόγω της διαφοράς ηλικίας των παιδιών και της ηρωίδας είναι προτιμότερο η τελευταία να «αλλάξει ηλικία».

Συγκεκριμένα, μέσω φύλλου εργασίας (Φ.Ε.2) τα παιδιά ενημερώνονται ότι πλέον η ηρωίδα της ιστορίας έχει μεγαλώσει και είναι μαθήτρια της Ε' τάξης, όπως εκείνοι. Με αφορμή, λοιπόν, τη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου της που είναι σχετική με τη διαφορετικότητα η δασκάλα της Φαουζέγια της ζητά να γράψει ένα κείμενο περιγράφοντας το πόσο δύσκολη είναι η προσαρμογή για κάποιον που έρχεται από άλλη χώρα, να μιλήσει για τις εμπειρίες της και στο τέλος να δώσει και κάποιες συμβουλές σε όλα τα παιδιά. Αφού το γράψει θα πρέπει να το εκφωνήσει μπροστά σε όλο το σχολείο. Τα παιδιά αναλαμβάνουν να συντάξουν το κείμενο της Φαουζέγια ανά ομάδα, ενώ ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν όσα γνωρίζουν για την προσωπική της ιστορία, για τις αιτίες μετανάστευσης (προστάδιο) και για τη διαφορετικότητα γενικά (κείμενο προελέγχου).

ΓΙΝΟΜΑΣΤΕ ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΒΙΒΛΙΟΥ

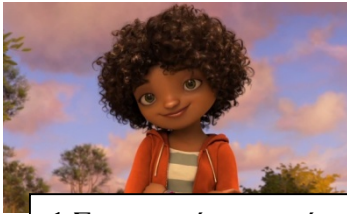
A) Συμπλήρωση ερωτηματολογίου

Όπως προαναφέρθηκε, στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται προσπάθεια να καθιερωθεί η τακτική της κριτικής ερμηνείας των κειμένων σε ένα βασικό επίπεδο. Ζητείται, λοιπόν, από τα παιδιά να αξιολογήσουν το βιβλίο σε ενδοομαδικό επίπεδο με τη χρήση ενός **ερωτηματολογίου**. Το ερωτηματολόγιο υποτίθεται πως έχει μοιραστεί από την εκδοτική εταιρία του συγγραφέα με σκοπό να δει πώς προσλαμβάνουν το βιβλίο οι μαθητές της Ε' τάξης. Αξίζει να τονιστεί πως για να αποκτήσει η διαδικασία επικοινωνιακή χροιά προτείνεται να προηγηθεί ηχογραφημένη οδηγία από τον (υποτιθέμενο) υπεύθυνο του εκδοτικού οίκου η οποία θα ζητάει τη βοήθεια των παιδιών και θα τους ευχαριστεί προκαταβολικά. Η οδηγία μπορεί να υπάρχει και γραπτή).

Το ερωτηματολόγιο (Φ.Ε.3) χρησιμοποιεί τριβάθμια κλίμακα και εμπλέκει τα παιδιά σε μία διαδικασία αξιολόγησης του περιεχομένου του βιβλίου κυρίως σε σχέση με τους **χαρακτήρες** και με το πώς αυτοί απεικονίζονται με βάση την **οπτική** του συγγραφέα. Παρόλο που τα ερωτήματα που τίθενται δεν μοιάζουν απαιτητικά με μία πρώτη ματιά, οι απαντήσεις τους, και κυρίως η διαδικασία συζήτησης στην οποία εμπλέκουν τα παιδιά, παρουσιάζει ενδιαφέρον. Άλλωστε, τα ευρήματα δεν κρίνονται στη βάση της Σωστής ή της Λανθασμένης απάντησης αλλά με βάση τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι ομάδες. Αξίζει να αναφερθεί ότι η τελική συζήτηση γίνεται μετά την ανακοίνωση των απαντήσεων της εκάστοτε ομάδας στην ολομέλεια.

B) Επεμβαίνουμε στο βιβλίο

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση ζητείται από τα παιδιά (στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας) να επέμβουν στο βιβλίο αλλάζοντας μία σελίδα του. Ο υπεύθυνος προτείνει στα παιδιά τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να πειράξουν το παραμύθι (π.χ. να βάλουν την ηρώιδα να μιλάει, να προσθέσουν έναν ήρωα, να προσθέσουν κάποιες πληροφορίες οι οποίες μπορεί να λείπουν, να αλλάξουν την εικονογράφηση). Η εκπαιδευτικός δίνει περαιτέρω εξηγήσεις εφόσον το κρίνει απαραίτητο. Τα αποτελέσματα των εργασιών των παιδιών παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

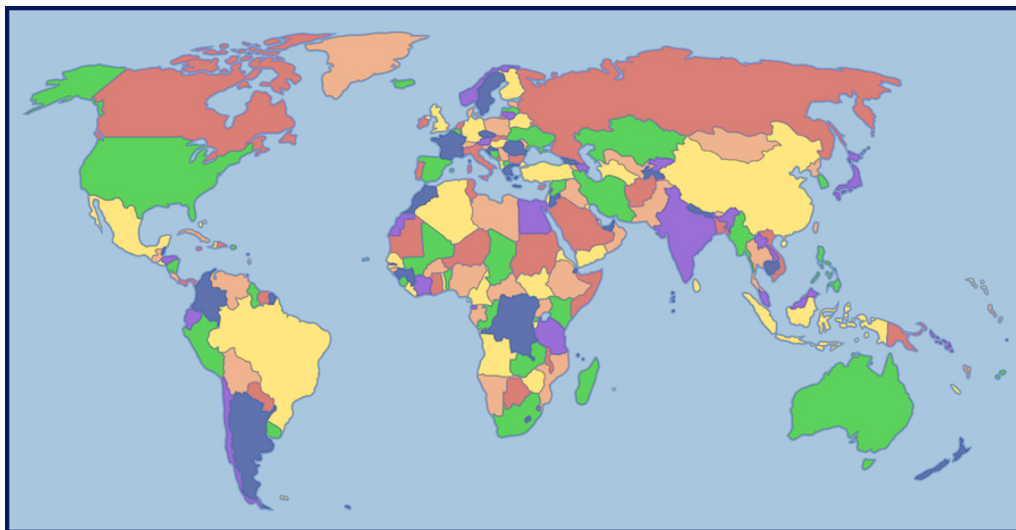


Δεν θυμάμαι τίποτα! Βοηθήστε με να ξαναθυμηθώ τι έλεγε το βιβλίο που διαβάσαμε.

1. Στην αρχή της αφήγησης βρισκόμαστε:

- α) στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας.
- β) στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου.
- γ) στο Κάιρο της Αιγύπτου.

2. Κύκλωσε στον χάρτη :



3. Η Φαουζέγια στη χώρα της:

- α) δεν ήταν ευτυχισμένη γιατί η οικογένειά της δεν είχε χρήματα.
- β) ήταν ευτυχισμένη επειδή είχε παρέες και περνούσε όμορφα.
- γ) ένιωθε μοναξιά και μοναδικός της φίλος ήταν ένα χελιδόνι.

4. Οι λόγοι που η οικογένεια της Φαουζέγια έπρεπε να φύγει ήταν:

- α) πολιτικοί
- β) οικονομικοί
- γ) προσωπικοί

5. Στη μικρή ηρωίδα φάνηκαν πολύ διαφορετικά:

- α) το χρώμα του ουρανού, τα φαγητά, τα σπίτια, τα πουλιά
- β) τα σπίτια, τα πουλιά, οι μυρωδιές, ότι τα παιδιά δεν παίζουν στις αυλές
- γ) ότι τα παιδιά δεν παίζουν στις αυλές, οι μυρωδιές, τα φαγητά, τα σπίτια

6. Η Φαουζέγια στην Ελλάδα ονειρευόταν:

- α) να κάνει καινούριους φίλους στο σχολείο
- β) να επιστρέψει πίσω στην πατρίδα της
- γ) να έρθει ο φτερωτός της φίλος για να έχει παρέα

7. Να γράψετε από μία λεζάντα για τις παρακάτω εικόνες.



8. Συζητήστε με την ομάδα σας και προσπαθήστε να απαντήσετε πολύ σύντομα στα παρακάτω.

Για ποιους λόγους η Φαουζέγια δεν μπορεί να γράψει ιστορίες πια;

Γιατί ο συγγραφέας έχει επιλέξει για φίλο της Φαουζέγια ένα χελιδόνι;

□□□ □□□□ □□□□□□□□!!!

Προσπαθήστε να κάνετε την παρακάτω αντιστοίχιση. Θα τα καταφέρετε;

Ελλάδα

نان ويلي

Αίγυπτος

قل حر

Παραμύθι

قمام ح

χελιδόνι

رصم

ταξίδι

ةيل ايخ ةي اك ح

Η Φαουζέγια μεγάλωσε και πάει στην Ε' τάξη!!!

Η δασκάλα που είχε στην πρώτη τάξη έγινε τώρα διευθύντρια και της ζήτησε να εκφωνήσει ένα ομιλήμα στη Χριστουγεννιάτικη ομιλία του σχολείου, η οποία θα έχει θέμα τη μεταναστευτική κατάσταση. Της ζήτησε να μιλήσει για:

- Το πόσο δύσκολο είναι να πας σε κάποιο άλλο μέρος για κάποιον που έρχεται από άλλη χώρα
- Για τις αιτίες της (αν θέλει)
- Να δώσει πληροφορίες στα παιδιά.

Οι μαθητές να γράψουν αυτό το κείμενο γιατί έχει αγχωθεί! Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε όσα μάθατε από το παραμύθι, όσα είπαμε για τις αιτίες της μετανάστευσης και να πάρετε ιδέες και από όσα γνωρίζετε ήδη για τη διαφορετικότητα.

1^ο ΗΧΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΜΗΝΥΜΑ: Αγαπητοί μαθητές και αγαπητές μαθήτριες της Ε' τάξης γεια σας. Ονομάζομαι Κώστας Καγκελάρης και εργάζομαι στην εκδοτική εταιρεία ΠΑΤΑΚΗΣ, η οποία εκδίδει πάρα πολλά παιδικά βιβλία, ένα εκ των οποίων είναι και «Οι ιστορίες μεταναστεύουν». Στο πλαίσιο μιας έρευνας που διεξάγουμε για το πώς αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τα παιδιά των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου βιβλία σχετικά με τη μετανάστευση, απευθύναμε έκκληση σε εκπαιδευτικούς όλης της Ελλάδας. Η δασκάλα σας ανταποκρίθηκε, οπότε της στείλαμε ένα ερωτηματολόγιο που θα θέλαμε να συμπληρώσετε με βάση τις απόψεις που σχηματίσατε για το συγκεκριμένο βιβλίο. Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το εν λόγω ερωτηματολόγιο ειλικρινά και με βάση τις οδηγίες που θα σας δώσει η κυρία Δήμου, την οποία έχουμε ενημερώσει αναλυτικά. Σε περίπτωση που ενδιαφέρεστε μπορείτε να λάβετε μέρος και στη β' φάση της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή.

ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΕΚΔΟΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΠΑΤΑΚΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΒΑΓΓΕΛΗ ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ «Οι ιστορίες μεταναστεύουν».

Μήνυμα προς εκπαιδευτικούς: Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε παιδιά Δ' Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου και προτείνεται να συμπληρωθεί μόνο μετά από ομαδική ενασχόληση με το συγκεκριμένο κείμενο.

ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Η επιλογή της Φαουζέγια ως ηρωίδας μου φάνηκε πετυχημένη:				
2. Ο τρόπος που αντέδρασε η ηρωίδα σε ό,τι της συνέβαινε μου άρεσε:				
3. Μου άρεσε το πώς συμπεριφέρθηκε η δασκάλα στην Φαουζέγια:				
4. Μου άρεσε το πώς συμπεριφέρθηκαν οι Έλληνες συμμαθητές στη Φαουζέγια:				
5. Οι συμβουλές που έδωσε η μαμά της Φ. στην κόρη της μου φάνηκαν σωστές:				

ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
6. Ο συγγραφέας κατάφερε να μας κάνει να συμπαθήσουμε τη Φαουζέγια.				
7. Ο συγγραφέας μας έδωσε πληροφορίες για τη ζωή της ηρωίδας στην Αίγυπτο.				
8. Ο συγγραφέας μας μίλησε για τη μαμά της Φαουζέγια.				
9. Ο συγγραφέας μας ενημέρωσε για τον μπαμπά της Φαουζέγια.				
10. Ο συγγραφέας εξήγησε τους λόγους για τους οποίους η οικογένεια της ιστορίας χρειάστηκε να μεταναστεύσει.				
11.Θέλησε με αυτό το βιβλίο να μας ψυχαγωγήσει				
12. Θέλησε με αυτό το βιβλίο να μας ενημερώσει.				
13. Θέλησε με αυτό το βιβλίο να μας συγκινήσει.				
14. Θέλησε με αυτό το βιβλίο να μας φοβίσει.				
15. Κατάφερε να μας αλλάξει μέσα από αυτό το βιβλίο.				
17. Κατάφερε να μας πει την ιστορία όπως θα μας την έλεγε η Φαουζέγια.				
18. Κατάφερε να μας πει την ιστορία όπως θα μας την έλεγε η δασκάλα.				

2^ο ΗΧΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΜΗΝΥΜΑ: Για να ακούτε αυτό το μήνυμα σημαίνει πως βρίσκεστε στη β' φάση της έρευνας. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να μας κάνετε μία δική σας πρόταση σε σχέση με κάποια αλλαγή που θα μπορούσαμε να κάνουμε στο βιβλίο. Λάβετε υπόψη όλα αυτά που σημειώσατε στο ερωτηματολόγιο, τα σημεία που δεν σας άρεσαν ή που θεωρείτε ελλιπή.

Με απλά λόγια σας προσκαλούμε να 'πειράξετε' το παραμύθι π.χ. να βάλετε την ηρωίδα να αλλάζει συμπεριφορά σε κάποια σημεία, να προσθέσετε κάποιον ήρωα, να προσθέσετε κάποιον άλλες πληροφορίες που κρίνετε απαραίτητο να υπάρχουν. Οποιαδήποτε αλλαγή είναι ευπρόσδεκτη, αρκεί να μας εξηγήσετε (ή να εξηγήσετε στην κυρία σας) τι θέλατε να πετύχετε κάνοντάς την.

2^η ΕΝΟΤΗΤΑ: «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές» περιγράφεται η ιστορία ενός μικρού πρόσφυγα από άλλη χώρα, που διαμένει πια στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Αθήνα μαζί με τη μητέρα του. Οι αναγνώστες γίνονται μέτοχοι της ιστορίας του Ναβίντ, μέσω του τετραδίου εκθέσεων ενός συμμαθητή του, του Άλκη. Ο τελευταίος τελεί χρέη αφηγητή και, με πρόσχημα κάποιο θέμα έκθεσης που του έχει ανατεθεί, μας μιλά για τον εαυτό του και την οικογένειά του, εξιστορεί τις περιπέτειες στις οποίες εμπλέκονται οι συμμαθητές και συμμαθήτριάς του, ενώ βρίσκει την ευκαιρία να μιλήσει για τον νέο του φίλο που είναι πρόσφυγας. Ο Ναβίντ, λοιπόν, παρουσιάζεται να έχει έρθει στην Ελλάδα για πολιτικούς λόγους και φοιτά για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο σχολείο. Λόγω της ευγένειας και των ικανοτήτων του έχει καταφέρει να ενσωματωθεί πλήρως στην τάξη, με την συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών να τον εκτιμούν και να ενδιαφέρονται για τα προβλήματα που κουβαλά. Εξάιρεση αποτελεί ένας συμμαθητής του, ο Αλέξανδρος, που κρατά εχθρική στάση απέναντι στον Ναβίντ μέχρι τη στιγμή εκείνος τον σώζει από μια επίθεση ληστείας. Ύστερα από αυτό, ο αρχικά επιφυλακτικός, Αλέξανδρος αλλάζει γνώμη κι αποδέχεται τον ήρωα μετανιωμένος. Η σχολική χρονιά λήγει με τα νέα ότι ο Ναβίντ πρόκειται να επιστρέψει στη χώρα του, λόγω της βελτιωμένης πολιτικής κατάστασης που επικρατεί πια εκεί.

Διδασκαλία: Σκοπός της διδασκαλίας της δεύτερης ενότητας είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι σε μία ιστορία μυθοπλασίας υπάρχουν διάφορες οπτικές γωνίες μέσα από τις οποίες μπορούν να ερμηνευτούν οι καταστάσεις και οι συμπεριφορές των ηρώων. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: τα παιδιά να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τους πρόσφυγες από τους μετανάστες, να πληροφορηθούν σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στα νησιά του βορειοανατολικού Αιγαίου, να εξοικειωθούν στο να αντλούν πληροφορίες από βίντεο, να αναδιηγηθούν περιληπτικά κάτι που διάβασαν, να εκφραστούν προφορικά, να διασκεδάσουν.

ΠΡΟ- ΣΤΑΔΙΟ

Με δεδομένο ότι το βιβλίο κατονομάζει τον Ναβίντ ως πρόσφυγα και αφηγείται την ιστορία του, χωρίς να αποκαλύπτει τη χώρα καταγωγής του, καθίσταται σαφές ότι η ανίχνευση την προϋπάρχουσας γνώσης και η ενημέρωση των παιδιών οφείλει να επικεντρωθεί στον όρο «πρόσφυγας» γενικότερα. Άλλωστε, παρά τα σημεία σύνδεσης του εν λόγω κειμένου με το κείμενο της πρώτης ενότητας, η ιδιότητα του Ναβίντ ως πρόσφυγα αποτελεί και τη σημαντικότερη διαφορά τους (η ηρωίδα στο πρώτο βιβλίο ήταν μετανάστρια). Αφετηρία, λοιπόν, της δεύτερης ενότητας είναι η ανακοίνωση ότι μέσα στις υποψηφιότητες για Όσκαρ βρίσκεται και μία ελληνική για ένα ντοκιμαντέρ μικρού μήκους. Για να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών ανακοινώνεται ο τίτλος της ταινίας «4,1 μίλια», το όνομα της

δημιουργού «Δάφνης Ματζιαράκη» και το σημείο στο οποίο γυρίστηκε «Λέσβος». Τα παιδιά καλούνται να μαντέψουν τι μπορεί να αφορά η εν λόγω ταινία, ενώ η συζήτηση αποτελεί ιδανική ευκαιρία για να ανιχνευθούν οι γνώσεις τους γύρω από το προσφυγικό ζήτημα και αυτό που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας και, φυσικά, στη Συρία.

Στη συνέχεια προβάλλεται το ντοκιμαντέρ (**Error! Hyperlink reference not valid.**) και ζητείται από τα παιδιά να το παρακολουθήσουν με προσοχή κρατώντας σημειώσεις για τυχόν απορίες ή ξεχωρίζοντας τα σημαντικότερα σημεία του. Το ταινιάκι περιγράφει τη ζωή ενός άνδρα που εργάζεται στο λιμενικό σώμα της Λέσβου και ο οποίος εξιστορεί την κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει το νησί τα τελευταία χρόνια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αρκετά από τα πλάνα είναι τραβηγμένα σε πραγματικό χρόνο, δηλαδή τα παιδιά παρακολουθούν ζωντανά τη διάσωση ναυαγών προσφύγων. Επιπλέον, πολλές σκηνές περιλαμβάνουν συζητήσεις των ντόπιων για την κατάσταση που βιώνουν και για το πώς αυτό που συμβαίνει επηρεάζει τη ζωή τους.

Με τη λήξη της προβολής πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα όσα παρακολούθησαν οι μαθητές και μαθήτριες. Στη συζήτηση εξασφαλίζεται ότι τα παιδιά κατάλαβαν περί τίνος πρόκειται, ενώ πραγματοποιείται προσπάθεια η προσέγγιση του ζητήματος να γίνει –έστω και σε αυτό το πρωταρχικό στάδιο- και από τις δύο πλευρές. Δηλαδή, παρόλο που το ντοκιμαντέρ παρουσιάζει την κατάσταση ιδωμένη από τα μάτια ενός Έλληνα τα ερωτήματα που τίθενται είναι σχετικά όχι μόνο με το πώς επηρεάζει η εισροή προσφύγων των ντόπιο πληθυσμό αλλά και για ποιον λόγο να θέσει κανείς τον εαυτό του σε τόσο μεγάλο κίνδυνο και γιατί να εγκαταλείψει τη χώρα του.

Σε συνέχεια των παραπάνω, το ζήτημα προσεγγίζεται από την πλευρά των προσφύγων με την προβολή ενός μικρότερου βίντεο, που αποτελεί διαφημιστικό σποτ της AcionAid (https://www.youtube.com/watch?v=JN_TygoVXic). Σε αυτό ζητείται από κάποιους πρόσφυγες διαφορετικής καταγωγής να διαβάσουν μια ιστορία προσφυγιάς και να μαντέψουν τίνος μπορεί να είναι. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι επιχειρούν να συνδέσουν αυτό που διάβασαν με τη δική τους χώρα ή ακόμη και με τον εαυτό τους. Η αποκάλυψη ότι η ιστορία ανήκει σε μία Ελληνίδα πρόσφυγα που ήρθε στην Ελλάδα μετά την καταστροφή της Σμύρνης το 1922, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όλες οι ιστορίες προσφύγων, αν και μοιάζουν διαφορετικές, παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Η συζήτηση που ακολουθεί επιβεβαιώνει τα όσα τα παιδιά μπορεί να υπέθεσαν όταν είδαν το ντοκιμαντέρ. Ολοκληρώνεται, δε, με την αναφορά στον όρο «πρόσφυγας», που τα παιδιά καλούνται να εξηγήσουν και να αντιπαραθέσουν με τον όρο «μετανάστης» που μελέτησαν στην προηγούμενη ενότητα.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Με όχημα τις γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά μέσω της επεξεργασίας του οπτικοακουστικού υλικού και έχοντας ξεκάθαρη άποψη, πια, για το τι σημαίνει να είναι κανείς πρόσφυγας, γίνεται το πέρασμα στο κυρίως στάδιο της ενότητας. Στα παιδιά επιδεικνύεται το βιβλίο και τους ζητείται να κάνουν εικασίες για το περιεχόμενό του. Σε αυτό το σημείο τους δίνεται η πληροφορία ότι το βιβλίο είναι στην πραγματικότητα το τετράδιο εκθέσεων ενός μαθητή της Ε' τάξης, του Άλκη. Ωστόσο, δεν δίνεται σε αυτό το σημείο κάποια επιπλέον πληροφορία.

Προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός και οι στόχοι της δεύτερης ενότητας κρίνεται σκόπιμο στα παιδιά να δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τους βασικούς ήρωες του βιβλίου, δηλαδή τον αφηγητή – Άλκη, τον πρόσφυγα-Ναβίντ και τον μαθητή που εχθρεύεται τον πρόσφυγα, τον Αλέξανδρο. Για τον λόγο αυτό μοιράζονται στην τάξη αποσπάσματα εκθέσεων του Άλκη στα οποία περιγράφει τον εαυτό του και τον Αλέξανδρο, καθώς και ολόκληρη η έκθεση που αφορά τον Ναβίντ. Μολονότι στα παιδιά δίνονται τα αποσπάσματα εκτυπωμένα, για λόγους ευκολίας μετά την πρώτη επαφή με τα κείμενα η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μεγαλόφωνη ανάγνωση ενώπιον της ολομέλειας.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την παρουσίαση του κάθε ήρωα εξηγούνται τυχόν απορίες και γίνεται εν τάχει αναδιήγηση των όσων διαβάστηκαν από κάποιον εθελοντή μαθητή ή κάποια εθελόντρια μαθήτρια. Παρόλο που το κείμενο μοιάζει εκτενές, είναι αρκετά ευανάγνωστο και εύκολο. Άλλωστε, υποτίθεται ότι πρόκειται για κείμενο μαθητή. Μετά το τέλος της ανάγνωσης μοιράζεται στα παιδιά φύλλο εργασίας (Φ.Ε.4) με πρόθεση να ελεγχθεί αν μπόρεσαν να ξεχωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ηρώων και να 'τακτοποιήσουν' χρονικά τα γεγονότα στα οποία ενεπλάκη ο Ναβίντ προτού φτάσει στην Ελλάδα. Έτσι είναι δυνατόν να ελεγχθεί κατά πόσον τα παιδιά μπόρεσαν να ερμηνεύσουν το κείμενο και να διαχωρίσουν τη σωστή από τη λάθος πληροφορία. Η επεξεργασία των φύλλων εργασίας γίνεται σε ομαδικό επίπεδο, ενώ πραγματοποιείται ομαδικός έλεγχός τους.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Οι δραστηριότητες που αφορούν την ερμηνεία και αξιολόγηση του κειμένου σε αυτή την ενότητα περιστρέφονται γύρω από τους ήρωες και το πώς αυτοί παρουσιάζονται μέσω από τα μάτια του Άλκη, δηλαδή του αφηγητή. Παρόλο που με μια πρώτη ματιά οι δραστηριότητες θυμίζουν όσα είχαν πραγματοποιηθεί σε προηγούμενη ενότητα, η προσέγγιση των ηρώων σε αυτό το δεύτερο βήμα της παρέμβασης προχωρά τους μαθητές και τις μαθήτριες 'ένα βήμα παραπέρα' και τους εξαναγκάζει σε μία πιο απαιτητική και πιο κριτική ενασχόληση με το κείμενο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να ξεκαθαρίσουν και να διατυπώσουν την άποψη που έχουν για τον καθένα από τους τρεις βασικούς ήρωες, να δικαιολογήσουν από

πού προκύπτει η άποψη αυτή και να προβληματιστούν σχετικά με το αν αυτή η άποψη τους έχει επιβληθεί μέσω της αφήγησης κι αν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Τέλος, καλούνται να δουν τα πράγματα με διαφορετική ματιά. Αναλυτικότερα οι δραστηριότητες παρουσιάζονται παρακάτω.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ

Όπως προαναφέρθηκε, στα λογοτεχνικά κείμενα διαπολιτισμικού χαρακτήρα οι αναγνώστες έχουν την τάση να ενστερνίζονται την άποψη του βασικού αφηγητή σχετικά με τους ήρωες, γεγονός που δεν προκύπτει τυχαία, αλλά συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο που η αφήγηση 'επιβάλλει τις αλήθειες της'. Προϋπόθεση για την αποδόμηση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζονται οι ήρωες είναι οι αναγνώστες να συνειδητοποιήσουν ότι διαβάζοντας το κείμενο σχηματίζουν άθελά τους άποψη για αυτούς. Οι παρακάτω δύο δραστηριότητες εξυπηρετούν ώστε τα παιδιά με 'ανώδυνο' τρόπο να ανακαλύψουν τις απόψεις που έχουν σχηματίσει για του ήρωες προτού γίνει η κριτική επεξεργασία της ενότητας.

A) Το παιχνίδι του «ΝΑΙ/ΟΧΙ»

Η εκπαιδευτικός μεταφέρει το τμήμα σε ανοιχτό χώρο και ανακοινώνει πως θα παίξουν το παιχνίδι του «ΝΑΙ/ΟΧΙ». Στα παιδιά δίνεται η οδηγία ότι πρόκειται να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τους ήρωες του βιβλίου χωρίς να χρησιμοποιήσουν λέξεις, αλλά μετακινούμενα στον χώρο που έχει οριστεί. Στη μία πλευρά μπορούν να κινούνται τα παιδιά που θέλουν να δώσουν καταφατική απάντηση («ΝΑΙ»), και στην άλλη πλευρά τα παιδιά που επιθυμούν να απαντήσουν αρνητικά («ΟΧΙ»). Στο μέσον δίνεται η επιλογή να μεταφερθούν οι μαθητές των οποίων η απάντηση είναι «ΟΥΤΕ ΝΑΙ, ΟΥΤΕ ΟΧΙ».

Οι ερωτήσεις αφορούν τους ήρωες και επιχειρούν να φέρουν τα παιδιά αντιμέτωπα με τις απόψεις τους για εκείνους, αν όχι να τα ωθήσει να τους χαρακτηρίσουν εκείνη τη στιγμή. Οι ερωτήσεις/προτάσεις βάσει των οποίων παίζεται το παιχνίδι προτείνεται να είναι οι εξής:

- Συμπαθώ τον Άλκη;
- Συμπαθώ τον Ναβίντ;
- Συμπαθώ τον Αλέξανδρο;
- Νομίζω ότι ο Άλκης παρουσιάζει τον Ναβίντ με θετικό τρόπο;
- Νομίζω ότι ο Άλκης παρουσιάζει τον Αλέξανδρο με θετικό τρόπο;
- Νομίζω ότι ο Άλκης παρουσιάζει τον εαυτό του με θετικό τρόπο;
- Ο Ναβίντ μοιάζει να είναι ενδιαφέροντας τύπος.
- Ο Άλκης μοιάζει να είναι ενδιαφέροντας τύπος.
- Ο Αλέξανδρος μοιάζει να είναι ενδιαφέροντας τύπος.
- Θεωρώ πως ο Άλκης έχει καλή συμπεριφορά γενικά.

- Θεωρώ πως ο Άλκης έχει καλή συμπεριφορά απέναντι στον Αλέξανδρο.
- Ο Αλέξανδρος έχει καλή συμπεριφορά απέναντι στον Ναβίντ
- Ο Αλέξανδρος έχει άσχημη συμπεριφορά γενικά.
- Ο Αλέξανδρος έχει άσχημη συμπεριφορά απέναντι στον Ναβίντ.
- Ο Αλέξανδρος έχει άσχημη συμπεριφορά απέναντι στον Άλκη.
- Νομίζω ότι αισθάνομαι λύπη για τον Άλκη.
- Νομίζω ότι αισθάνομαι λύπη για τον Ναβίντ.
- Νομίζω ότι αισθάνομαι λύπη για τον Αλέξανδρο.
- Θα ήθελα για φίλο μου τον Άλκη.
- Θα ήθελα για φίλο μου τον Ναβίντ.
- Θα ήθελα για φίλο μου τον Αλέξανδρο.

B) Γράφοντας χαρακτηρισμούς για τους ήρωες.

Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι του «ΝΑΙ/ΟΧΙ» και στη θέση της συζήτησης που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με το σύνολο της τάξης, δίνεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας (Φ.Ε.5). Μέσω αυτού καλούνται να συζητήσουν ενδοομαδικά και να δώσουν συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς στους τρεις ήρωες. Ο λόγος που αυτό γίνεται γραπτά είναι για να εξαναγκαστούν τα παιδιά σε συζήτηση μεταξύ τους, αλλά και γιατί πολλές φορές όταν καλείσαι να γράψεις κάτι αποκρυσταλλώνεις την άποψη που έχεις γι' αυτό.

Μετά την ανακοίνωση των χαρακτηρισμών τα παιδιά εμπλέκονται σε συζητήσεις σχετικά με το πώς προέβησαν σε αυτούς, αν υπήρχαν διαφωνίες στο εσωτερικό των ομάδων τους κι αν δυσκολεύτηκαν. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός επιχειρεί να τους προβληματίσει σχετικά με τα σημεία από τα οποία άντλησαν τις απόψεις τους. Επίσης, εκμεταλλευόμενη τα όσα τα παιδιά μπορεί να απάντησαν στις προηγούμενες ερωτήσεις, τα ρωτά σχετικά με το αν όντως όλες οι ερωτήσεις μπορούσαν να απαντηθούν με βάση τα όσα περιλαμβάνει το κείμενο (Σκόπιμα στην παραπάνω δραστηριότητα κάποιες ερωτήσεις έχουν επιλεγεί, ώστε να μην υπάρχει ρητή αναφορά σχετικά με τη συμπεριφορά των ηρώων σε κάποιες καταστάσεις).

ΑΛΛΑΖΟΝΤΑΣ ΟΠΤΙΚΗ ΓΩΝΙΑ

A) Το παιχνίδι με το βιβλίο «ΖΟΥΜ»

Σε μια προσπάθεια τα παιδιά να αντιληφθούν ότι μια κατάσταση μπορεί να επιδέχεται πολλές ερμηνείες, ανάλογα με το άτομο που καλείται να την ερμηνεύσει, γίνεται χρήση δύο εικόνων από το βιβλίο «ΖΟΥΜ. Το συγκεκριμένο βιβλίο, περιλαμβάνει μόνο εικόνες, καμία από τις οποίες, όμως, δεν είναι όπως φαίνεται. Στην ουσία η εικόνα κάθε σελίδας είναι μονάχα μια λεπτομέρεια από την εικόνα της

επόμενης σελίδας. Χωρίς να αποκαλυφθεί στα παιδιά αυτή η πληροφορία τους δίνεται η αρχική σελίδα του βιβλίου (Εικόνα 1^η) και τους ζητείται να συζητήσουν ενδοομαδικά και να μαντέψουν τι μπορεί να είναι αυτό που απεικονίζεται. Στη συνέχεια τους δίνεται μια άλλη εικόνα (όχι η ακριβώς επόμενη του βιβλίου, αλλά κάποια από τις παρακάτω) (Εικόνα 2^η) και τους ζητείται να την περιγράψουν και να πουν αν θεωρούν ότι οι δύο εικόνες σχετίζονται μεταξύ τους. Ακόμη κι αν εξ' αρχής δεν βρίσκουν κάποια σύνδεση καλούνται να κάνουν μία προσπάθεια συσχετισμού τους.



Εικόνα 1^η



Εικόνα 2^η

Τελικά, επιδεικνύεται το βιβλίο και αποκαλύπτεται όχι μόνο η αλήθεια γύρω από την πρώτη εικόνα, αλλά και η σχέση των δύο φωτογραφιών μεταξύ τους. Η διαπίστωση ότι ισχύει η ρήση του λαού «όπως το πάρει κανείς» αποτελεί ιδανική αφορμή για να γίνει μετάβαση στην επόμενη δραστηριότητα.





Β) Η ιστορία μέσα από τα μάτια του «κακού» συμμαθητή

Με αφορμή, λοιπόν, τα παραπάνω η εκπαιδευτικός επαναφέρει τη συζήτηση σχετικά με το «από πού μαθαίνουμε όλα αυτά για τους ήρωες;», «Ποιος μας βοήθησε να διαμορφώσουμε άποψη;», «Τίνος είναι η οπτική μέσα από την οποία βλέπουμε την ιστορία;» και αν «Υπάρχει περίπτωση να είναι λάθος τα όσα ισχύουν αφού δεν ήμασταν παρόντες». Τα παιδιά εμπλέκονται σε μία διαδικασία επανελέγχου των μέχρι στιγμής διαπιστώσεών τους. Ωστόσο, επειδή η διαδικασία αναθεώρησης των απόψεων είναι εξαιρετικά δύσκολη για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (ειδικά σχετικά με έναν ήρωα, που έχει καταχωρηθεί στη συνείδηση τους ως αντιπαθητικός), η δασκάλα, εφόσον το κρίνει απαραίτητο, μπορεί να ξεκινήσει τη διαδικασία με ένα απλοϊκό παιχνίδι.

Στο παιχνίδι οι μαθητές και οι μαθήτριες κλείνουν τα μάτια, ενόσω εκείνη κάνει ερωτήσεις που τους οδηγούν σιγά σιγά στο να μπουν στη θέση του Αλέξανδρου (π.χ. «Πώς θα αισθανόσουν αν ένα τελείως καινούριο παιδί ερχόταν στην τάξη;», «Νομίζεις ότι αν ο καινούριος μαθητής ήταν καλύτερος στα μαθήματα από σένα θα ζήλευες;» κλπ). Τους ζητά σε αυτό το στάδιο να τις απαντήσουν νοερά. Στη συνέχεια τους παροτρύνει να παριστάνουν τον ήρωα και να δώσουν μία εξήγηση σχετικά με τον λόγο που μπορεί να είναι τόσο καχύποπτοι και αρνητικοί απέναντι στον Ναβίντ. Τελικά τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια και έχουν το δικαίωμα με μία μόνο πρόταση να εξηγήσουν αυτό που σκέφτηκαν. Όλες οι προτάσεις σημειώνονται στον πίνακα. Μετά από τη συγκεκριμένα διαδικασία η συζήτηση στην ολομέλεια μπορεί να συνεχιστεί πιο εύκολα. Οι ομάδες καλούνται, τελικά, να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που είχαν προηγουμένως και να προσθέσουν επιπλέον (θετικούς;) χαρακτηρισμούς στον Αλέξανδρο.

Εξαιρετικά σημαντικό είναι τα παιδιά να προβληματιστούν σχετικά με τη στάση που παρουσιάζεται να τηρεί και ο Άλκης. Συγκεκριμένα, το αγόρι-αφηγητής δείχνει να δένεται κατευθείαν με τον πρόσφυγα της ιστορίας και δεν εκδηλώνει καμία ανησυχία, καχυποψία ή ζήλεια απέναντί του. Κι αν αυτό μπορεί να είναι μια επιθυμητή-ιδανική κατάσταση που θα θέλαμε τα παιδιά να έχουν ως πρότυπο, το κείμενο μοιάζει να αποσιωπεί κάποιες αλήθειες σχετικά με τον ρατσιστή που όλοι κρύβουμε μέσα μας. Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα μπορούσε να προβληματίσει τα

παιδιά σχετικά με το αν θεωρούν ότι η στάση του Άλκη είναι βγαλμένη από την πραγματικότητα, αν τη θεωρούν υπερβολική και αν υπάρχουν πράγματα που ο εν λόγω ήρωας δεν μας αποκαλύπτει στις εκθέσεις του.

Αξίζει να τονιστεί ότι σκοπός δεν είναι οπωσδήποτε τα παιδιά να προβούν σε θετικές διατυπώσεις για τον Αλέξανδρο ή αρνητικές για τον Άλκη, ούτε να επιβληθεί η άποψη της εκπαιδευτικού ή κάποιου παιδιού, αλλά να μετατραπεί το κείμενο σε κείμενο «εγγράψιμο» ώστε κάθε παιδί να κατανοήσει ότι μπορεί να δώσει την δική του εκδοχή της ιστορίας.

Ως επιστέγασμα της συζήτησης ζητείται από τα παιδιά να συγγράψουν ένα φύλλο ημερολογίου το οποίο υποτίθεται πως έχει γράψει ο Αλέξανδρος. Το ημερολόγιο οφείλει να περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με το πώς αισθάνεται ο ήρωας για τον ερχομό του νέου συμμαθητή του και να εξηγήσει ενδεχομένως τους λόγους για τους οποίους η συμπεριφορά του δεν είναι καλή. Η έκθεση συντάσσεται ατομικά, αλλά τα κείμενα των παιδιών διαβάζονται στην τάξη.



Για να δούμε τι θυμάστε για εμένα
και τους συμμαθητές μου!

E.4

Καλή σας επιτυχία!

A. Μπορείτε να βρείτε ποιες είναι οι σωστές και ποιες οι λάθος προτάσεις;

1. Ο αφηγητής της ιστορίας που διαβάσαμε είναι ένα παιδί της Ε' τάξης, που είναι πρόσφυγας.
2. Ο Ναβίντ είναι περισσότερο φίλος με τον Αλέξανδρο παρά με τον Άλκη.
3. Ο Αλέξανδρος τα έχει βάλει με τον Ναβίντ επειδή είναι από άλλη χώρα.....
4. Ο Άλκης μιλάει άσχημα για τον Αλέξανδρο γιατί φίλος του είναι ο Ναβίντ.
5. Ο μπαμπάς του Ναβίντ είναι δικηγόρος.....
6. Στη χώρα του Ναβίντ έχουν δημοκρατικό πολίτευμα.....
7. Ο μπαμπάς και η μαμά του Ναβίντ εργάζονται στην Αθήνα, αλλά πληρώνονται πολύ λίγα χρήματα.....
8. Ο Αλέξανδρος θεωρεί αδικία να πάρει τη σημαία ένα ξένο παιδί.....
9. Ο Ναβίντ είναι νόμιμα στην Ελλάδα και μπορεί να μείνει για όσο το επιθυμεί.....
10. Ο Ναβίντ συμπεριφέρεται άσχημα στο Αλέξανδρο.....
11. Ο Ναβίντ είναι μετανάστης.

Β. Προσπαθήστε να βάλετε στη σειρά τα παρακάτω προκειμένου να ξεκαθαριστεί η ιστορία του Ναβίντ.

Ο Ναβίντ πήγε σε μία διπλανή χώρα μαζί με τη μαμά του, όπου δούλεψε για λίγο καιρό για να βγάλει χρήματα.

Ο μπαμπάς του Ναβίντ φυλακίστηκε για τα πιστεύω του.

Ο Ναβίντ ζούσε ευτυχισμένος στη χώρα του με την οικογένειά του και είχε πολλά παιχνίδια.

Στη χώρα του Ναβίντ με τη δύναμη των όπλων κάποιος πήρε την εξουσία κι έγινε Πρόεδρος.

Επειδή το πολίτευμα έπαψε να είναι δημοκρατικό και λόγω αυτού που συνέβη στον μπαμπά του, η κυρία Γιουσίφ αποφάσισε να πάρει τον γιο της και να φύγουν.

Με μία βάρκα ο Ναβίντ και η μαμά του μπήκαν σε ελληνικά εδάφη.

Ο Ναβίντ πριν το ταξίδι πήρε μαζί του μόνο τρία από τα παιχνίδια του.

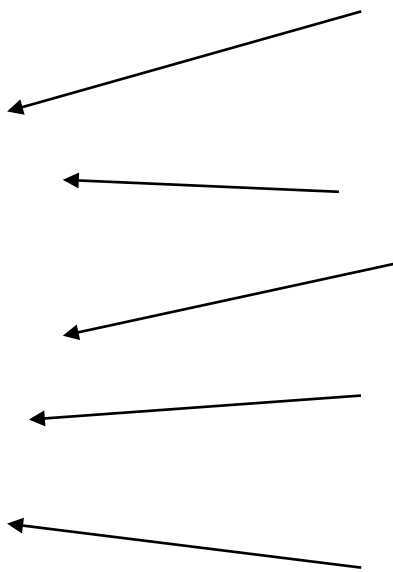
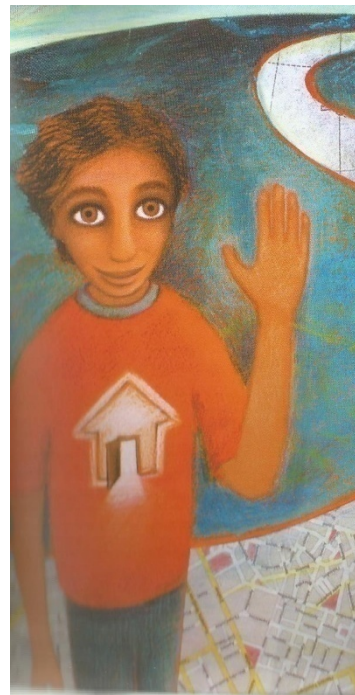
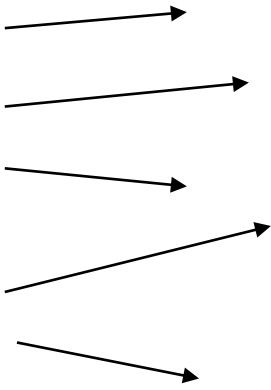
Η κυρία Γιουσίφ έκανε αίτηση για άσυλο στην Ελλάδα.

Αφού μάζεψαν λίγα χρήματα αποφάσισαν να συνεχίσουν το ταξίδι τους και να έρθουν στην Ελλάδα.

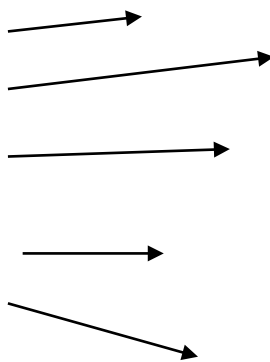
Ο Ναβίντ ήρθε στην Ε' τάξη του σχολείου.

Μπορείτε να δώσετε χαρακτηρισμούς στους τρεις ήρωες; Συζητήστε με την ομάδα σας και γράψτε κάποια πράγματα για αυτούς!

Φ.Ε.5



ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ



3^η ΕΝΟΤΗΤΑ: «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Διδασκαλία: Σκοπός της διδασκαλίας της τρίτης ενότητας είναι τα παιδιά να αξιολογήσουν την πλοκή της αφήγησης (και ειδικότερα την έκβαση της πλοκής) αναφορικά με τα ιδεολογικά μηνύματα που προωθεί στον αναγνώστη. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: να ενημερωθούν σχετικά με την κατάσταση των προσφύγων που ζουν εδώ και χρόνια στη χώρα μας, να προβούν σε συγκρίσεις των αφηγήσεων αυτών των προσφύγων, να επιχειρηματολογήσουν αναφορικά με τις απόψεις τους, να εκφραστούν προφορικά με βάση σημειώσεις που έχουν κρατήσει με τις ομάδες τους, να αναπαραστήσουν μια τηλεοπτική εκπομπή, να συγκρίνουν αφηγηματικά κείμενα (αυτό της συγκεκριμένης ενότητας εν σχέσει προς αυτό της πρώτης), να εκφραστούν γραπτά επεμβαίνοντας στην πλοκή της αφήγησης (‘πειράζοντας’, ουσιαστικά, το τέλος της)

ΠΡΟ- ΣΤΑΔΙΟ

Το προ-στάδιο της συγκεκριμένης ενότητας, αλλά και η ενότητα στο σύνολό της, παρουσιάζει πολλά σημεία ομοιότητας με την προηγούμενη, φαινόμενο που δεν είναι τυχαίο αφού τα υπό επεξεργασία κείμενα προέρχονται από το ίδιο πρωτότυπο λογοτεχνικό βιβλίο. Ωστόσο, αυτή τη φορά αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι το προσφυγικό ζήτημα εν γένει ή η προσφυγική ιστορία τη στιγμή της γέννησής της, αλλά αφού αυτή έχει εκτυλιχθεί και οι πρόσφυγες έχουν εγκατασταθεί εντός μιας νέας χώρας. Έτσι, ενώ το προ-στάδιο της β' ενότητας αφορούσε το «πριν» αναφορικά με τον ερχομό των προσφύγων στη χώρα μας, τώρα ενδιαφέρει το «μετά», δηλαδή το πώς καταλήγουν, πώς τελειώνουν οι ιστορίες τους.

Προκειμένου να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα η εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά ότι πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με το τι έχει συμβεί σε πρόσφυγες και μετανάστες που έχουν έρθει εδώ και χρόνια στην πατρίδα μας (μιας και αναφορικά με τους Σύριους είναι πολύ νωρίς για να εξαχθούν συμπεράσματα). Σε αυτό το στάδιο τους ανακοινώνεται ότι πρόκειται να γίνει επεξεργασία υλικού που έχει συλλέξει το «Κέντρο Μεταπληροφόρησης και ανάδειξης τεχνικών δεξιοτήτων για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες». Μετά την διαβεβαίωση ότι οι ιστορίες είναι αυθεντικές και για να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, μοιράζεται έντυπο (Φ.Ε.6) όπου αναγράφονται αποσπάσματα από τις αφηγήσεις τριών προσφύγων. Τα αποσπάσματα είναι επιλεγμένα με αυτόν τον τρόπο, ώστε να μην προδίδεται η έκβαση των ιστοριών και να μην αποτυπώνονται θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν ενδοομαδικά και μέσω απλών ερωτήσεων να κάνουν εικασίες σχετικά με τις ιστορίες των προσφύγων καθώς και να ‘επιλέξουν’ το πιο πιθανό τέλος. Οι αποφάσεις των παιδιών ανακοινώνονται στην ολομέλεια και οι ομάδες καλούνται να δικαιολογήσουν γιατί προέβησαν στις

συγκεκριμένες επιλογές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο αν επιλέχθηκε «καλό ή κακό τέλος» και γιατί.

Σε επόμενη φάση μοιράζεται στα παιδιά το αυθεντικό υλικό με τις ιστορίες των προσφύγων. Η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα τις μαρτυρίες και η κάθε ομάδα οφείλει να συγκρίνει τη δική της εκδοχή με την πραγματική αφήγηση. Στη συζήτηση που πραγματοποιείται εντοπίζονται σημεία ομοιότητας και διαφοράς, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο πώς τελικά εξελίχθηκαν οι ζωές των προσφύγων και από ποιους παράγοντες μπορεί να επηρεάστηκε αυτό. Αξίζει να τονιστεί ότι αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι η διατύπωση κάποιου πολύ συγκεκριμένου συμπεράσματος, αλλά ο προβληματισμός των παιδιών αναφορικά με τις 'δεύτερες' ζωές των προσφύγων και το κατά πόσον η μετανάστευση εξασφάλισε ένα 'καλό' τέλος για την ιστορία τους.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Η παραπάνω συζήτηση εξασφαλίζει την αβίαστη μετάβαση στο κυρίως στάδιο της ενότητας, κατά το οποίο τα παιδιά ενημερώνονται για το τέλος της ιστορίας του δικού μας πρόσφυγα, του Ναβίντ. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι το απόσπασμα που έχει επιλεγεί για να παρουσιαστεί στα παιδιά ως «τέλος» δεν είναι το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου, αλλά το σημείο στο οποίο ολοκληρώνεται η αφήγηση που αφορά τις περιπέτειες των ηρώων και συγκεκριμένα τη διαμάχη Ναβίντ Αλέξανδρου. Το συγκεκριμένο απόσπασμα δίνεται στα παιδιά εκτυπωμένο, αλλά παρουσιάζεται στο σύνολο της τάξης και με τη μορφή διαφανειών. Κατά την παρουσίαση πραγματοποιείται μεγαλόφωνη ανάγνωση, ενώ για λόγους ποικιλίας την ανάγνωση καλούνται να κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες εναλλάξ. Στη συνέχεια εξηγούνται τυχόν άγνωστες λέξεις ή άλλες απορίες των παιδιών και μοιράζεται φύλλο εργασίας (Φ.Ε.7) προκειμένου να ελεγχθεί με παιγνιώδη τρόπο εάν η πλειοψηφία της τάξης έχει κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου. Η επεξεργασία των φύλλων εργασίας, που περιλαμβάνουν μία άσκηση αντιστοίχισης και μία άσκηση συμπλήρωσης κενού, γίνεται σε ομαδικό επίπεδο, ενώ οι απαντήσεις των παιδιών ελέγχονται ομαδικά.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το κείμενο στο σύνολό του και τα ενθαρρύνει να κάνουν μια αυθόρμητη αξιολόγηση του περιεχομένου του. Παρόλο που ο σκοπός γύρω από τον οποίο εκτυλίσσεται η τρίτη ενότητα αφορά την πλοκή και το τέλος της ιστορίας, η δασκάλα υπενθυμίζει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο είχαν κληθεί να αξιολογήσουν το κείμενο της πρώτης ενότητας καθώς και το (υποτιθέμενο) ερωτηματολόγιο του εκδοτικού οίκου που έκανε την έρευνα. Έτσι η συζήτηση κατευθύνεται στον συγγραφέα, σε όσα ενδεχομένως επιχειρεί να πετύχει με τη συγγραφή και στο αν εν τέλει τα πετυχαίνει. Σε αυτό το σημείο η εκπαιδευτικός δεν επιμένει στη διεξοδική αξιολόγηση του συγγραφέα, παρά προτείνει στους μαθητές

της να μην ξεχνούν αυτά με τα οποία ασχολήθηκαν στο παρελθόν. Μόνον έτσι θα καθιερωθεί στη συνείδηση των παιδιών η κριτική προσέγγιση των κειμένων που διαβάζουν και θα μπορέσουν να 'κάνουν κτήμα τους' τις τακτικές στις οποίες επιχειρεί να τους εμπλέξει η παρούσα παρέμβαση.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Σε συνέχεια της προηγούμενης συζήτησης εκτυλίσσεται το μετα-στάδιο της ενότητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχοντας συνειδητοποιήσει ότι ως αναγνώστες έχουν το δικαίωμα να κρίνουν τις επιλογές του συγγραφέα (1^η ενότητα) και να διαχωρίζουν τη θέση τους για τους ήρωες (2^η ενότητα), καλούνται σε μία πολύ πιο συγκεκριμένη και στοχευμένη παρέμβαση αναφορικά με την πλοκή της ιστορίας.

ΚΡΙΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΤΕΛΟΣ

Πιο αναλυτικά δεν είναι σπάνιο σε κείμενα 'διαπολιτισμικού' χαρακτήρα να αναπαράγεται το δόγμα ότι ο διαφορετικός πρέπει να μετατραπεί σε ήρωα προκειμένου να γίνει αποδεκτός. Έτσι, το φαινομενικά καλό τέλος τέτοιων ιστοριών εξασφαλίζεται μόνο μέσα από μια ιδιαίτερα σπουδαία πράξη, στην οποία προβαίνει ο διαφορετικός. Εν τέλει, όμως, το ιδεολογικό μήνυμα που προβάλλεται είναι ότι ο Άλλος είναι εξ' ορισμού απορριπτός, εκτός αν είναι ο καλύτερος, οπότε η κυρίαρχη ομάδα είναι αναγκασμένη να τον αποδεχτεί. Οι δύο δραστηριότητες που ακολουθούν εξαναγκάζουν την τάξη σε μία κριτική θεώρηση της έκβασης της ιστορίας καθώς και στην μετατροπή της σε κείμενο με αυθεντικά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Αναλυτικά οι δραστηριότητες παρουσιάζονται παρακάτω.

Α) Η τηλεοπτική εκπομπή

Η εκπαιδευτικός, εκμεταλλευόμενη το γεγονός ότι εντός της τάξης λειτουργεί ένα φανταστικό τηλεοπτικό κανάλι, το «Μέγαρο Τσάνελ», προτείνει στα παιδιά να λάβουν μέρος σε ζωντανή εκπομπή με θέμα το βιβλίο «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές». Όπως κάθε φορά που πραγματοποιείται αντίστοιχη δραστηριότητα (εκφώνηση ειδήσεων, δελτίο καιρού) τα παιδιά γνωρίζουν ότι οφείλουν να προετοιμαστούν αφού οι εκπομπές μαγνητοσκοπούνται και μπαίνουν στο αρχείο της τάξης. Η προετοιμασία προτείνεται να γίνει στο πλαίσιο των ομάδων μιας και η καθεμία πρόκειται να εκπροσωπηθεί στην εκπομπή από ένα και μοναδικό μέλος της.

Αναλυτικότερα, για τον παραπάνω σκοπό μοιράζονται στα παιδιά οι ερωτήσεις που θα αποτελέσουν τον πυρήνα της συνέντευξης-συζήτησης με την οδηγία να συζητήσουν για τις απαντήσεις ενδοομαδικά και να κρατήσουν σημειώσεις. Ένα και μοναδικό μέλος της ομάδας θα παρουσιαστεί στην εκπομπή, όπου θα προσπαθήσει με βάση τις σημειώσεις να παρουσιάσει τις απόψεις των συμμαθητών του καθώς και να επιχειρηματολογήσει σχετικά με αυτές. Γίνεται

ξεκάθαρο σε αυτό το σημείο ότι η κουβέντα εντός των ομάδων, αλλά και στον 'αέρα' της εκπομπής οδηγεί νομοτελειακά σε μία έκθεση των απόψεων, αν όχι και αντιπαράθεσή τους αναφορικά με την πλοκή της ιστορίας. Η διαδικασία στην οποία εξαναγκάζονται τα παιδιά, ακόμη κι αν δεν καταλήξει σε συγκεκριμένο ή στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την αποδόμηση της αφήγησης, οπωσδήποτε έχει ως αποτέλεσμα τον προβληματισμό και την ενεργοποίησή τους. Γι' αυτό άλλωστε οι ερωτήσεις έχουν επιλεγεί από την εκπαιδευτικό, η οποία και συντονίζει τη συζήτηση τελώντας χρέη παρουσιάστριας. Οι ερωτήσεις αυτές παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

1. Πώς σας φάνηκε το τέλος της ιστορίας; Καλό ή κακό; Γιατί;
2. Γιατί πιστεύετε ότι ο συγγραφέας επέλεξε να δώσει αυτό το τέλος;
3. Ο Αλέξανδρος πώς συμπεριφέρθηκε; Πώς αξιολογείτε τη συμπεριφορά του;
4. Πώς κρίνετε τη στάση του Ναβίντ;
5. Πώς χαρακτηρίζετε τον Αλέξανδρο μετά από αυτά που έκανε;
6. Αν ο Αλέξανδρος δεν έσωζε τον Ναβίντ τι φαντάζεστε ότι θα γινόταν;
7. Υπήρχαν πιστεύετε κι άλλοι τρόποι ώστε ο Αλέξανδρος τελικά να γίνει φίλος με τον Ναβίντ;
8. Στην περίπτωση που η ιστορία ήταν πραγματική πιστεύετε ότι το τέλος θα ήταν το ίδιο;
9. Βρίσκετε κάποιες ομοιότητες ανάμεσα στο τέλος της ιστορίας του Ναβίντ και της ιστορίας της Φαουζέγια;
10. Εκείνο το τέλος ήταν καλό ή κακό; Τι ρόλο έπαιξαν σε αυτό οι φίλοι των παιδιών (Ναβίντ, Φαουζέγια).
11. Τελικά, το βιβλίο «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές» καταφέρνει να περάσει ένα θετικό μήνυμα στους αναγνώστες σχετικά με τον πρόσφυγα Ναβίντ;

Β) Δημιουργία εικονιοστορίας με διαπολιτισμικό τέλος για την ιστορία

Με βάση τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό ότι δεν εξασφαλίζεται ότι όλες οι ομάδες ή όλα τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες του κειμένου σχετικά με το διαπολιτισμικό του φορτίο. Συνεπώς, και προκειμένου να γίνει αβίαστα το πέρασμα σε αυτή τη δεύτερη ενότητα, η παρουσιάστρια της εκπομπής προσποιείται πως καταφθάνει μήνυμα από οργισμένο τηλεθεατή. Ο τηλεθεατής είναι καθηγητής κοινωνιολογίας, που ασχολείται με διαπολιτισμικά κείμενα και καταθέτει την άποψή του σχετικά με το ότι το τέλος του Ναβίντ περνάει λάθος μηνύματα στα παιδιά. Καταλήγει, επίσης, πως καλό θα ήταν να αλλαχθεί και να αντικατασταθεί από ένα άλλο κλείσιμο. Η εκπαιδευτικός περνά γρήγορα σε διαφημίσεις και εκμεταλλεύεται τα διαφημιστικά σποτ για να συζητήσει με την τάξη τα λεγόμενα του καθηγητή. Η συζήτηση καλό θα ήταν να μην κατευθύνει τα παιδιά, παρά να τα αναγκάσει να επαναλάβουν τα όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπομπής ή να προβούν σε μία διαπίστωση. Εν τέλει ζητείται από τα παιδιά να καταργήσουν το τέλος

της ιστορίας ως έχει και να δώσουν μια διαφορετική έκβαση στο κείμενο μετατρέποντας το περιεχόμενό του σε διαπολιτισμικό. Το τέλος της ιστορίας επαναδημιουργείται από κάθε παιδί ατομικά και προτείνεται να λάβει τη μορφή εικονοϊστορίας. Τα αποτελέσματα των εργασιών των παιδιών παρουσιάζονται στην τάξη.

Παρακάτω θα βρείτε τις ιστορίες 3 ανθρώπων που έχουν έρθει στην Ελλάδα από άλλες χώρες. □□ □□□□□□□□ □□□□, □□□□, □□□□□□ □□□□□□. Αφού τις διαβάσετε προσεκτικά προσπαθήστε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις. Η συζήτηση με την ομάδα σας θα σας βοηθήσει!

- Πώς φαντάζεστε ότι ήταν η ζωή των ανθρώπων πριν έρθουν στην Ελλάδα;
- Θεωρείτε πως είναι ευτυχισμένα στην Ελλάδα και γιατί;
- Τελικά πιστεύετε πως οι ιστορίες τους έχουν καλό ή κακό τέλος;

1. Η Χάνα

Ζούσε στο Ιράκ .

Εργαζόταν ως διοικητική υπάλληλος σε μια πετρελαϊκή εταιρεία.

Ήρθε στην Ελλάδα πριν από λίγα χρόνια.

Εργάζεται σε κάποιο σπίτι.

2. Ο Σάμιελ

Κατάγεται από την Αιθιοπία

Ζει στην Ελλάδα πέντε χρόνια τώρα.

Εργάζεται νόμιμα ως αχθοφόρος σε μια βιοτεχνία που κατασκευάζει παιχνίδια.

3. Ο Γκόραν

Είναι από το Ιράκ.

Ήρθε στην Ελλάδα όταν ήταν 10 χρονών.

Όταν ήρθε αν και ήθελε να κάνει παρέα με παιδιά της ηλικίας του δίσταζε.

“... όπως ξέρω ένας υπηρέτης είναι ένας υπηρέτης
... και εγώ είμαι απλώς και μόνο ένας υπηρέτης”

Η Χάνα όταν ζούσε στο Ιράκ εργαζόταν έως διοικητική υπάλληλος σε μια πετρελαϊκή εταιρεία. Στην χώρα μας αντιμετώπισε ιδιαίτερες δυσκολίες στην προσπάθειά της να βρει δουλειά. Ούτε ελληνικά μπορούσε να μιλήσει ικανοποιητικά αλλά ούτε και κάποιο έγγραφο είχε μαζί της το οποίο να πιστοποιεί τις γνώσεις τις και έτσι αναγκάστηκε να εργαστεί ως εσωτερική οικιακή βοηθός.

Η Χάνα θυμάται ότι: “όλη μου την ζωή κατηγορούσα τους φτωχούς ανθρώπους που δεν ήθελαν να είναι υπηρέτες στα σπίτια των πλουσίων. Αναρωτιόμουν έχουν την ευκαιρία να ζήσουν σε καλό σπίτι, καλά επιπλωμένο, καλό φαγητό, γιατί δεν το θέλουν αυτοί οι φτωχοί άνθρωποι; Τώρα ξέρω γιατί. Τώρα καταλαβαίνω, γιατί προτιμούν να παν στην δουλειά, πολύ σκληρή δουλειά για πολλές ώρες, αλλά να μην δουλεύουν σε ένα πολύ καλό σπίτι καλά επιπλωμένο ... γιατί όταν κάποιος δουλεύει ως υπηρέτης, δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας υπηρέτης ... και εγώ είμαι απλώς και μόνο ένας υπηρέτης, αυτή είναι κυρία και εσύ είσαι υπηρέτρια. Δεν την νοιάζει εσύ τι κάνεις, καταλαβαίνει δεν καταλαβαίνει δεν νοιάζεται για σένα. Αυτή πληρώνει, θέλει δουλειά από σένα ... δεν νοιώθω ελεύθερη ... γιατί μέσα στο σπίτι είναι φυλακή, αιχμαλωσία, όσο καλό μέρος και να είναι δεν παύει να είναι φυλακή ... νοιώθω ότι στην Ελλάδα αυτό (το να είσαι οικιακή βοηθός) θα είναι η μόνη μου μοίρα και αυτό δεν με κάνει ευτυχισμένη”.

Ο Σάμιελ κατάγεται από την Λιθιοπία.

Ζει στην Ελλάδα πέντε χρόνια τώρα. Εργάζεται νόμιμα ως αχθοφόρος σε μια βιοτεχνία που κατασκευάζει παιχνίδια παρότι στην χώρα του ήταν μηχανικός αεροσκαφών. Αυτό που τον ενοχλεί στην Ελλάδα δεν είναι ότι εργάζεται σε μια δουλειά για την οποία δεν εκπαιδεύτηκε αλλά είναι ο τρόπος που οι γύρω του τον αντιμετωπίζουν: “στο δρόμο ή στο λεωφορείο που μπαίνουμε έχει κάτι που είναι σαν ρατσισμός. Η κυρία στο λεωφορείο απαιτεί τη θέση του ανάμεσα σε θέσεις κενές.

Ο οδηγός αποφασίζει να ελέγξει μονάχα το δικό του εισιτήριο “μας είπε μια κυρία ότι ήρθαμε εδώ στη χώρα εμείς, εδώ άνοιξαν τις πόρτες, το ψωμί, μας είπε. Δεν άνοιξε την πόρτα. Με ιδρώτα είναι που δουλεύω εγώ, αυτοί πιστεύουν ότι εμείς τρώμε τζάμπα εδώ, και αυτό είναι που δεν καταλαβαίνουν πιο πολύ εδώ στην Ελλάδα ... δεν είναι καλό αυτό, δεν είμαστε εμείς που δημιουργούμε προβλήματα, εδώ στην Ελλάδα κανονικά δουλεύουμε ... με τον ιδρώτα μας πάμε για δουλειά, δεν πάμε να κλέψουμε ... είναι άδικο, εγώ δεν είμαι ο κλέφτης, κλέφτης είναι αυτός που δίνει 7 ευρώ ενώ κάνω δουλειά όλη μέρα”.

Ο Γκόραν ήταν δέκα χρονών όταν ε-

γκατέλειψε με την μητέρα του το Ιράκ. Μετά από προσπάθειες που διήρκεσαν σχεδόν έναν χρόνο κατάφεραν να φτάσουν στην Ελλάδα. Ύστερα από την υποβολή της αίτησης ασύλου, πραγματοποιήθηκε η εγγραφή του στο σχολείο. Ο Γκόραν αν και ήθελε να βρεθεί παρέα με παιδιά της ηλικίας του δισταζε. Όμως από την πρώτη-πρώτη κιόλας μέρα διαψεύδεται ευχάριστα: “είμασταν στο σχολείο και είπα δεν έχω φίλους. Μάλλον θα κοροϊδεύουν εμένα, επειδή είμαι από το Ιράκ, και έτσι μόνος θα κάνω παρέα στο σχολείο ή κάπου μέσα στην τάξη. Και μετά ήρθε παιδιά και είπε, έλα να παίξουμε και έτσι.. τώρα πια έχει αρκετούς φίλους..»

Ο Γκόραν είναι ευχαριστημένος όχι μόνο με τους φίλους του αλλά και με τους δασκάλους του. Οι δάσκαλοί του επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία στο γεγονός ότι ενώ είναι δώδεκα χρονών και θα έπρεπε να παρακολουθεί την τελευταία τάξη του δημοτικού, δεν μπορεί να ενταχθεί στην τάξη αυτή μιας που δεν έχει επαρκείς γνώσεις ελληνικών. Οι δάσκαλοί του πρότειναν να διδάσκεται γραφή και ανάγνωση με τα παιδιά της 1ης τάξης του Δημοτικού, τους αριθμούς με τα παιδιά της 2ας τάξης, τα αγγλικά με τα παιδιά της 3ης τάξης, “... στην πέμπτη και έκτη [τάξη πάω] κάθε μέρα μόνο για να ακούω τι λένε τα παιδιά. Είναι μεγάλα και μιλάνε. Άρα, επειδή πάω πολλές τάξεις έχω πολλές δασκάλες”.



Για να δούμε τι καταλάβατε από το τέλος της ιστορίας του αγαπημένου μου φίλου!

A. Προσπαθήστε να κάνετε την αντιστοίχιση.

Ο Ναβίντ	έκανε μία ανακοίνωση
Ο Αλέξανδρος	πήγε να διαπράξει ένα έγκλημα
Η διευθύντρια	έδειξε αυτοθυσία
Ένα λυκειόπαιδο	έπεσε θύμα ληστείας

B. Μπορείτε να συμπληρώσετε τις προτάσεις ανάλογα με αυτά που διαβάσατε;

- Μετά το δυσάρεστο συμβάν ο Αλέξανδρος είπε
- Ο Ναβίντ με την πράξη του έδειξε
- Τελικά φάνηκε ότι ο Αλέξανδρος δεν ήθελε τον Ναβίντ διότι

4^η ΕΝΟΤΗΤΑ: « Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζεται η ιστορία του Ελία, ενός παιδιού από την Αλβανία που έχει έρθει στην Ελλάδα και προσπαθεί να κάνει φίλους. Αυτοί δεν τον αποδέχονται και τον φωνάζουν κοροϊδευτικά «Τσουρέκη», γιατί του αρέσουν τα τσουρέκια, ξένο και χοντρό. Αποφασίζει να περάσει την ώρα του ξεσκονίζοντας αστέρια, τρυπώνει κάθε βράδυ στους εφιάλτες των παιδιών που τον απορρίπτουν και τους σώζει. Έτσι, γίνεται αποδεκτός αλλά και ήρωας καθώς... *“έκανε τον ουρανό να λάμπει”*.

Διδασκαλία: Ως βασικός σκοπός ορίζεται οι μαθητές να αναγνωρίσουν ότι ο γλωσσικός ρατσισμός που χρησιμοποιείται σε ένα βιβλίο μπορεί να βλάπτει ανεπανόρθωτα την αξιοπρέπεια των ηρώων και να περνά με έμμεσο τρόπο αρνητικά μηνύματα για το διαφορετικό. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: τα παιδιά να πληροφορηθούν για τη χώρα της Αλβανίας, να ενημερωθούν για το μεταναστευτικό προφίλ των Αλβανών μεταναστών, να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιστορίες μετανάστευσης, να εξασκηθούν στην (προφορική) περίληψη ενός αφηγηματικού κειμένου, να στοχαστούν τον σκοπό του κειμένου, να σταθούν κριτικά απέναντι στον τρόπο που είναι δομημένη η πλοκή, να εξετάσουν συγκεκριμένες λέξεις του κειμένου για να αναγνωρίσουν τις προθέσεις του συγγραφέα, να επέμβουν κριτικά αντικαθιστώντας ορισμένα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου, να συγκρίνουν αυτά που διάβασαν με τις δικές τους εμπειρίες, να συγκρίνουν τις απόψεις τους με του συγγραφέα, να στοχαστούν πώς θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από την ανάγνωση και να ενημερώσουν τους συμμαθητές τους αντίστοιχα.

ΠΡΟ- ΣΤΑΔΙΟ

Η παρούσα ενότητα, εκτός του ότι θέτει στο επίκεντρο τη γλώσσα ως φορέα ιδεολογίας, εγκαινιάζει την ενασχόληση με μυθιστορηματικούς χαρακτήρες που κατάγονται από την Αλβανία. Το γεγονός ότι αρκετές από τις επόμενες ενότητες είναι βασισμένες σε ιστορίες μεταναστών από τη γειτονική χώρα δεν είναι τυχαία επιλογή παρά σχετίζεται με το ότι η πλειοψηφία των μαθητών της τάξης (αλλά και της χώρας μας γενικότερα) είναι αλβανικής καταγωγής. Ωστόσο, επειδή πολλοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς παρατηρείται το εξής οξύμωρο: ενώ δηλώνουν Αλβανοί, στην ουσία γνωρίζουν πολύ λίγα πράγματα για τη χώρα προέλευσής τους, δεν μιλούν τα αλβανικά και κάποιοι δεν έχουν επισκεφτεί ποτέ την Αλβανία. Επιπλέον δεν γνωρίζουν για τους πραγματικούς λόγους που οι γονείς τους επέλεξαν να μεταναστεύσουν και δεν έχουν ξεκάθαρη πολιτισμική ταυτότητα.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται σκόπιμο η «είσοδος» στην τέταρτη ενότητα να γίνει με παρόμοιο τρόπο με αυτόν της πρώτης ενότητας. Δηλαδή με την παρουσίαση της Αλβανίας ως μίας οποιασδήποτε ξένης χώρας, ώστε, όμως, να

επιτραπεί στους Αλβανούς μαθητές και μαθήτριες να ‘προσθέσουν’ τη δική τους οικογενειακή ιστορία σε όσα τους επιδεικνύονται. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζεται στα παιδιά μια σύντομη εναέρια περιήγηση σε μία πόλη χωρίς να τους αποκαλύπτεται ποια είναι αυτή(https://www.youtube.com/watch?v=P0eGL_SGLvg) Τους ζητείται να κάνουν υποθέσεις για το μέρος από το οποίο προέρχονται τα πλάνα και γρήγορα αποκαλύπτεται ότι πρόκειται για την πόλη Ελμπασάν της Αλβανίας, σημείο από το οποίο κατάγεται ο ήρωας της ιστορίας μας.

Η εναέρια περιήγηση δίνει την ευκαιρία η τάξη να ταξιδέψει στην Αλβανία. Στη συνέχεια, μέσω παρουσίασης (PPT 3) τα παιδιά εξοικειώνονται με τον χάρτη της Αλβανίας, ενώ μαθαίνουν λίγα πράγματα για τις ομορφιές της και την οικονομική κατάσταση των κατοίκων της. Δίνεται, έτσι, η αφορμή να δοθούν ορισμένες πληροφορίες για το μεταναστευτικό προφίλ των Αλβανών που ήρθαν στην Ελλάδα, ότι δηλαδή άλλοι ήταν οικονομικοί κι άλλοι πολιτικοί μετανάστες. Λόγος γίνεται, τέλος, για τους Έλληνες της Βόρειας Ηπείρου. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά από την Αλβανία παροτρύνονται να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιστορίες μετανάστευσης, ή τις ιστορίες των οικογενειών τους ή ακόμη να κουβαλήσουν στην τάξη αντικείμενα από τη χώρα προέλευσής τους: βιβλία στα αλβανικά, φωτογραφίες των παππούδων τους κλπ.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Όπως προαναφέρθηκε το παρόν βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, οπότε είναι ένα κείμενο ευανάγνωστο και σχετικά σύντομο. Για τον λόγο αυτό προτείνεται τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο και η εκπαιδευτικός να το διαβάσει ολόκληρο επιδεικνύοντας παράλληλα και τις εικόνες του. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, κρίνεται σκόπιμο αντί φυλλαδίου να πραγματοποιηθεί παιγνιώδης αναδιήγηση του παραμυθιού. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός διατυπώνει την εναρκτήρια πρόταση του κειμένου και ‘πετά το μπαλάκι’ στα παιδιά ώστε να ολοκληρώσουν την περιληπτική αφήγησή του, χρησιμοποιώντας από μία πρόταση ο καθένας. Κυριολεκτικά με τη χρήση μιας μικρής μπάλας, την οποία το κάθε παιδί πετά σε όποιον ή όποια επιθυμεί, το παραμύθι ξαναζωντανεύει μέσω των παιδιών.

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, και χωρίς να διαλυθεί ο σχηματισμός των παιδιών, η εκπαιδευτικός τούς εμπλέκει σε κουβέντα σχετικά με το αν θεωρούν το παραμύθι διαπολιτισμικό και αν θα το πρότειναν για διδασκαλία σε άλλες τάξεις (μιας και απευθύνεται εξ ορισμού σε μικρότερες ηλικίες). Η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και προσπαθεί να ωθήσει τα παιδιά να επιστρατεύσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα ήδη ειπωμένα ‘ζητήματα’ που μπορεί να εντοπίζονται σε διαπολιτισμικά κείμενα. Συγκεκριμένα, τους κινητοποιεί να αναλογιστούν και να σκεφτούν κριτικά αναφορικά με το **θέμα** του κειμένου, το **τέλος**

του, τους **ηρώων** καθώς και τον τρόπο που έχει επιλέξει ο **συγγραφέας** να μας τους παρουσιάσει.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Σε απόλυτη συνέχεια της διαδικασίας και με βάση τα λεγόμενα των παιδιών θίγεται ένα νέο ζήτημα σχετικά με το αν οι άσχημοι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στον Ελία είναι απαραίτητοι, αν εξυπηρετούν την εξέλιξη και τη αίσθηση προκαλούν όχι στον ήρωα, αλλά στους αναγνώστες. Άλλωστε δεν είναι η πλοκή που τίθεται υπό διαπραγμάτευση σε αυτό το σημείο. Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται παρακάτω επιχειρούν να προβληματίσουν τα παιδιά, να τους ωθήσουν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους αλλά και να τα εξασκήσουν στη χρήση μη προσβλητικών λέξεων στη θέση κάποιων άλλων. Μόνον έτσι θα καταστεί σαφές ότι η εκφώνηση λεκτικών προσβολών προκαλεί 'ανεπανόρθωτες βλάβες' και στην πραγματικότητα αλλά και σε επίπεδο μυθοπλασίας.

A) Αλλάζοντας τις λέξεις

Στον πίνακα σημειώνονται οι λέξεις «ξένος», «χοντρός», «Τσουρέκης» που περιλαμβάνονταν στο παραμύθι και ζητείται από τα παιδιά να σημειώσουν σε ένα χαρτί εναλλακτικούς χαρακτηρισμούς που θα μπορούσαν να απευθύνονται στον ήρωα. Ξεκαθαρίζεται σε αυτό το σημείο ότι σκοπός δεν είναι ο Ελία να αλλάξει χαρακτηριστικά και από χοντρός να γίνει π.χ. λεπτός, αλλά να χρησιμοποιηθούν ορισμένες λέξεις που θα δείχνουν τον σεβασμό στο άτομό του, ενώ εκείνος δεν θα απαρνηθεί την ταυτότητά του.

Στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να ενεργήσουν με παρόμοιο τρόπο σημειώνοντας σε ένα κίτρινο χαρτί δύο ή τρεις λέξεις που τους έχουν απευθύνει άτομα από τον περίγυρό τους και τους πλήγωσαν. Οι άσχημοι χαρακτηρισμοί αποκαλύπτονται στην ολομέλεια με τρόπο αλυσιδωτό, ενώ σε αυτό το σημείο δεν γίνεται κάποιος σχολιασμός. Σε επόμενη φάση δίνεται στα παιδιά χαρτί άλλου χρώματος και τους ζητείται να σημειώσουν πώς θα ήθελαν να τους αποκαλούν τα άτομα του περιβάλλοντός τους εναλλακτικά. Οι λέξεις αποκαλύπτονται με τον ίδιο τρόπο στην ολομέλεια. Σε αυτό το σημείο το κάθε παιδί είναι ελεύθερο να μοιραστεί την προσωπική του ιστορία σχετικά με το λεκτικό ρατσισμό που μπορεί να έχει δεχτεί.

B) Καμπάνια κατά του λεκτικού ρατσισμού

Στο κλείσιμο της ενότητας προτείνεται στα παιδιά να αναλάβουν ως τμήμα την ανάδειξη του ζητήματος του λεκτικού ρατσισμού και να προσπαθήσουν να ενημερώσουν το σχολείο για αυτό το επίκαιρο πρόβλημα. Η καθεμία από τις τρεις ομάδες αναλαμβάνει να δημιουργήσει ένα διαφορετικό προϊόν με βάση το

αντίστοιχο φύλλο εργασίας (Φ.Ε.8) (αφίσα, ενημερωτικό φυλλάδιο, βίντεο) που θα αναφέρεται στις αρνητικές επιπτώσεις του να μιλά κανείς μειωτικά σε συμμαθητές του και θα αντιπροτείνει έναν άλλο τρόπο συνομιλίας. Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά και συντονίζει τις ενέργειές τους. Τελικά οι αφίσες, τα φυλλάδια αλλά και το βίντεο διοχετεύονται στις τάξεις προς ενημέρωση όλων των παιδιών του σχολείου.

Η ομάδα σας έχει αναλάβει να δημιουργήσει ένα ενημερωτικό φυλλάδιο ώστε να κινητοποιήσει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου σχετικά με το φαινόμενο του γλωσσικού ρατσισμού. Το φυλλάδιο:

- Θα μιλά για τα άσχημα του γλωσσικού ρατσισμού (2-3 λόγια)
- Θα προτείνει έναν άλλο τρόπο συνομιλίας
- Θα συνοδεύεται από κάποια εικόνα



www.shutterstock.com · 122152585





Η ομάδα σας έχει αναλάβει να δημιουργήσει μία ΑΦΙΣΑ ώστε να κινητοποιήσει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου σχετικά με το φαινόμενο του γλωσσικού ρατσισμού. Η αφίσα:

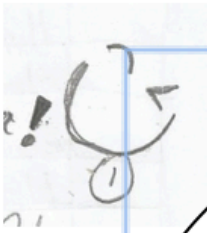
- Θα έχει έναν τίτλο σχετικό με το νόημα
- Θα συνοδεύεται από κάποια εικόνα
- Γενικά θα περνά το νόημα με μία ματιά

Οι παρακάτω εικόνες θα σας δώσουν ιδέες.



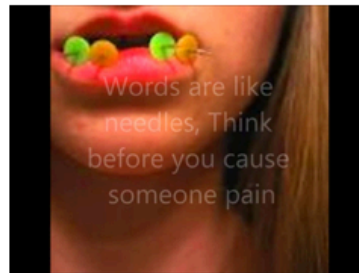
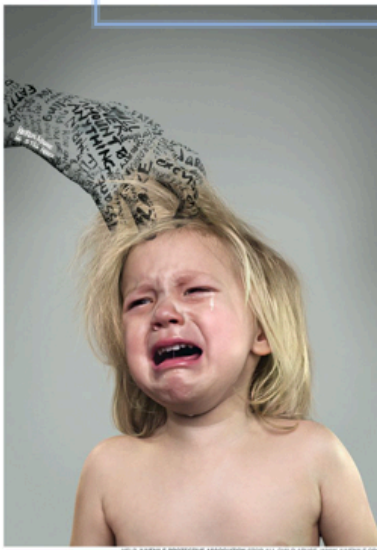
www.shutterstock.com · 122152585





Η ομάδα σας έχει αναλάβει να δημιουργήσει ένα ΔΙΑΦΗΜΙΣΤΙΚΟ ΒΙΝΤΕΟ ώστε να κινητοποιήσει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου σχετικά με το φαινόμενο του γλωσσικού ρατσισμού. Το βίντεο πρέπει:

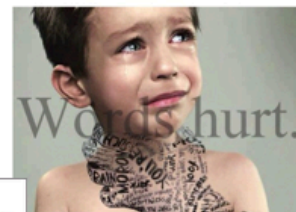
- Να είναι σύντομο
- Να περνάει το μήνυμά του με έναν έξυπνο τρόπο
- Να περιλαμβάνει λίγα λόγια από εσάς π.χ. ένα βασικό μήνυμα στο τέλος



WORDS CAN CAUSE
MORE HARM THAN
a fist



Words hurt. Be careful what you say to your peers.



Don't let anyone
feel left out....



....be a good friend!

5^η ΕΝΟΤΗΤΑ: « Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι» παρουσιάζεται η ιστορία του Τζέρη, ενός μικρού αγοριού από την Αλβανία, ο οποίος μαζί με την οικογένειά του προσπαθεί να επιβιώσει στο εχθρικό περιβάλλον της Ελλάδας. Η οικογένεια εγκαθίσταται αρχικά στην Αθήνα, αλλά λόγω μιας άδικης κατηγορίας εις βάρος τους αναγκάζονται να μετακομίσουν σε μία μικρότερη πόλη και να κάνουν νέα αρχή εκτός Αθηνών. Στον νέο τόπο, η οικογένεια, πέρα από τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει, υπόκειται και σε πολλές ταλαιπωρίες λόγω της καταγωγής της. Αρχικά, ο πρωταγωνιστής χρεώνεται χωρίς να φταίει μια επίθεση εις βάρος του Δημάρχου της περιοχής, περιστατικό που λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις και τελικά ξεχνιέται για να έρθει στην επιφάνεια αρκετά χρόνια μετά. Αυτή τη φορά ο μικρός Αλβανός βρίσκεται στο στόχαστρο επειδή διεκδικεί το δικαίωμά του να γίνει σημαιοφόρος. Μέσα από αρκετές περιπέτειες και ματαιώσεις, με τον περίγυρό του άλλοτε να τον στηρίζει και άλλοτε να τον περιφρονεί, ο Τζέρη προσπαθεί να κατοχυρώσει τη θέση του στην Ελλάδα του 1990, χτίζοντας παράλληλα την πολιτισμική του ταυτότητα. Κυρίαρχο ρόλο στη ζωή του διαδραματίζει και η μεγαλύτερή του αδελφή, που κατορθώνει παρά τις δυσκολίες να αναδειχθεί σε εξαιρετική αθλήτρια.

Διδασκαλία: Βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να μετατρέψουν το κείμενο σε εγγράψιμο, δηλαδή δεκτικό σε πληθώρα ερμηνειών και προσεγγίσεων αναφορικά με τα τεκταινόμενα στο μυθοπλαστικό περιβάλλον του. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: να εξασκηθούν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από άρθρα εφημερίδων, να ενημερωθούν σχετικά με το πώς ο ρατσισμός λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, να συσχετίσουν πραγματικά φαινόμενα ρατσισμού με άλλα, όπως αυτά παρουσιάζονται σε επίπεδο μυθοπλασίας, να εξασκηθούν στο να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν στο σχολικό περιβάλλον- εν προκειμένω στην άσκηση δραματοποίησης-, να διασκεδάσουν συμμετέχοντας στο παιχνίδι με το φιδάκι, να προτείνουν εναλλακτικές ερμηνείες για το κείμενο μέσω της δραματοποίησης

ΠΡΟ- ΣΤΑΔΙΟ

Η παρούσα ενότητα, όπως προαναφέρθηκε, συνδέεται με την προηγούμενη δεδομένου ότι ήρωας του βιβλίου είναι και πάλι ένα αγόρι από την Αλβανία. Ταυτόχρονα υπάρχει μία, λιγότερη εμφανής, σύνδεση με την πρώτη ενότητα αφού συγγραφέας του βιβλίου «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι» είναι ο Βαγγέλης Ηλιόπουλος. Εκμεταλλευόμενη, λοιπόν, την έρευνα που είχαν κάνει τα παιδιά στο μετα- στάδιο της πρώτης ενότητας η εκπαιδευτικός τους ενημερώνει ότι έλαβε απάντηση από τον υπεύθυνο του εκδοτικού οίκου Κώστα Καγκελάρη. Στα παιδιά επιδεικνύεται το mail (M1) που υποτίθεται ότι τους έχει σταλεί, στο οποίο ο υπεύθυνος τους ευχαριστεί για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, τους μεταφέρει τους χαιρετισμούς του συγγραφέα

κι επιπλέον τους ενημερώνει σχετικά με ένα δώρο που έχουν λάβει, το οποίο δεν είναι άλλο από το βιβλίο που τίθεται υπό επεξεργασία. Τέλος τους επισυνάπτει αρχεία με δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν καθώς θα εργάζονται. Με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετείται ένας διπλός σκοπός. Αφενός τα παιδιά αποκτούν ουσιαστικό κίνητρο αφού αντιλαμβάνονται ότι ο λόγος τους έχει σημασία και τα αποτελέσματα των εργασιών τους πρόκειται να προωθηθούν απευθείας στον συγγραφέα, αφετέρου δικαιολογείται ο λόγος για τον οποίο οι δραστηριότητες λαμβάνουν μια πιο σοβαρή, ίσως και πιο απαιτητική μορφή.

Για την ακρίβεια, μέσω φύλλου εργασίας (Φ.Ε.1) δίνονται στην τάξη κείμενα παρμένα από ελληνικές εφημερίδες της δεκαετίας του 1990, περιόδου κατά την οποία είχαμε μαζική εισροή μεταναστών από την Αλβανία στην Ελλάδα. Στα κείμενα αυτά παρουσιάζονται ορισμένα περιστατικά κατά τα οποία Αλβανοί μετανάστες είχαν κατηγορηθεί για μικρο-εγκλήματα, χωρίς να υπάρχουν αποδείξεις σχετικά με την ενοχή τους. Μάλιστα το δεύτερο κείμενο αποτελεί αφήγηση ενός Έλληνα που μέσω του άρθρου καταγγέλλει τη ρατσιστική συμπεριφορά κάποιων συμπατριωτών του. Το φύλλο εργασίας ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήσεις, διατυπώνοντας την άποψή τους σχετικά με τα ζητήματα που θέτουν τα άρθρα. Κυρίως ζητείται από τις ομάδες σταθούν κριτικά απέναντι σε γενικεύσεις της μορφής «Οι ξένοι είναι εγκληματίες», «Οι Έλληνες είναι ρατσιστές». Οι απαντήσεις μπορούν να απαντηθούν, σε πρώτη φάση, προφορικά κι αν κρίνεται απαραίτητο να γίνει και γραπτή επεξεργασία κάποιων από αυτές. Σε κάθε περίπτωση αυτό που ενδιαφέρει είναι ότι οι ερωτήσεις εξαναγκάζουν τα παιδιά σε ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και επιστράτευση ορισμένων στρατηγικών ερμηνείας του περιεχομένου, με την ιδιαιτερότητα ότι εδώ τίθενται υπό μελέτη πληροφοριακά κείμενα κι όχι αφηγηματικά. Ακόμη, με δεδομένο ότι τα προαναφερθέντα γίνονται στο προστάδιο, δίνεται η ευκαιρία η παρούσα ενότητα ήδη από το ξεκίνημά της να λειτουργήσει ως δραστηριότητα ελέγχου σχετικά με τα κεκτημένα των παιδιών από τις προηγούμενες παρεμβάσεις.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Στο κυρίως στάδιο παρουσιάζεται στα παιδιά ένα κεφάλαιο του βιβλίου στο οποίο η οικογένεια του ήρωα κατηγορείται άδικα από τους εργοδότες της για την κλοπή ενός βραχιολιού. Εξαιτίας αυτού του περιστατικού η οικογένεια αναγκάζεται να ξαναχτίσει τη ζωή της από το μηδέν, φροντίζοντας, μάλιστα, να πληρώσει ένα χρηματικό ποσό στους πρώην εργοδότες του, ως αποκατάσταση της κλοπής – ζημιάς. Το κείμενο βρίσκεται σε πλήρη συνάρτηση με τα προηγούμενα λόγω του ότι δεν υπάρχουν αποδείξεις για την ενοχή των μεταναστών, μόνο η υποψία ότι εξαιτίας της καταγωγής και του χαμηλού οικονομικού τους στάτους προέβησαν σε αυτή την ενέργεια.

Σε αυτή τη φάση η εκπαιδευτικός διαβάσει το κείμενο δυνατά εφιστώντας την προσοχή των παιδιών σε αυτό, μιας και τους ενημερώνει ότι πρόκειται να παίξουν ένα παιχνίδι που βασίζεται στις λεπτομέρειές του. Στη συνέχεια τους το δίνει σε έντυπη μορφή για να προβούν σε μία προσεκτικότερη ανάγνωσή του. Ακολουθεί παιχνίδι τύπου φιδάκι, κατά τη διάρκεια του οποίου η εκπαιδευτικός ρωτά τις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Ποιο από τα μέλη της οικογένειας ήρθε στην Ελλάδα πρώτο; (1 πόντος)
2. Ποια ήταν η πόλη της Ελλάδας, όπου ο πατέρας της οικογένειας έκανε την πρώτη στάση; (2)
3. Πώς ονομάζονταν στο επίθετο οι πρώτοι εργοδότες της οικογένειας; (3)
4. Ποια χρονιά ήρθε στην Ελλάδα όλη η οικογένεια του μικρού ήρωα; (3)
5. Πού έμενε η οικογένεια του Τζέρη όταν πρωτοήρθαν; (3)
6. Ποιο ήταν το αγαπημένο αναψυκτικό του μικρού Αλβανού; (1)
7. Ποιο ήταν το όνομα που απέκτησε ο ήρωας όταν βαφτίστηκε; (1)
8. Πόσα παιδιά είχαν τα αφεντικά της οικογένειας; (1)
9. Σε ποια περιοχή της Αθήνας διαδραματίζεται το επεισόδιο που παρακολουθούμε; (1)
10. Μετά από πόσα χρόνια διαμονής στο σπίτι σημειώθηκε το άσχημο περιστατικό που διαβάσαμε; (3)
11. Ποιο αντικείμενο έχασε η κυρία Λίλα; (1)
12. Πού ήταν αποθηκευμένο αυτό το αντικείμενο; (1)
13. Ποια ήταν η πρώτη κουβέντα που είπε ο μπαμπάς του Τζέρη στους κουμπάρους του αφού τους κατηγόρησαν; (2)
14. Πόσο έκανε το βραχιόλι που χάθηκε; (2)
15. Όταν οι Αλβανοί ήρωες μάζεψαν τα μισά λεφτά τι τους έδωσε πίσω το πρώην αφεντικό τους; (2)
16. Με ποιο μεταφορικό μέσο έφυγε η οικογένεια από την Αθήνα; (2)
17. Πώς λεγόταν το μέρος όπου μεταφέρθηκε η οικογένεια; (2)
18. Πού δούλεψαν οι γονείς των παιδιών; (1)
19. Τι δουλειά έκανε η μαμά του Τζέρη; (1)
20. Ποιο ήταν το όνομα της αδελφής του μικρού ήρωα; (1)
21. Ποιο ήταν το όνομα του νέου αφεντικού των γονιών του Τζέρη; (2)
22. Πού βρισκόταν τελικά το βραχιόλι; (1)
23. Πού είχαν πάει εκδρομή οι κουμπάροι; (2)
24. Ποιο ρητό ανέφερε η μαμά του Τζέρη στην κουμπάρα της για να της δώσει ένα δίδαγμα; (3)

Συγκεκριμένα, είκοσι τέσσερις ερωτήσεις για την απάντηση των οποίων χρειάζεται μονολεκτική απάντηση τίθενται στα παιδιά. Οι ομάδες απαντούν εναλλάξ βάσει κλήρωσης και προχωρούν τόσα βήματα όσα «αξίζει» η ερώτηση που τους ανατίθεται. Το τελευταίο ορίζεται ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας της κάθε

ερώτησης. Οι ερωτήσεις επιλέγονται από τα παιδιά στην τύχη (λέγοντας ένα νούμερο) και δικαίωμα έχει να διατυπώσει την απάντηση μόνο ένα άτομο από κάθε ομάδα, το οποίο και θα έχει προεπιλεγθεί. Σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης η ερώτηση τίθεται προς απάντηση στην επόμενη ομάδα. Νικήτρια ομάδα ορίζεται αυτή που θα τερματίσει πρώτη ή αυτή που θα έχει προχωρήσει περισσότερο αφού εξαντληθούν όλες οι ερωτήσεις.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Με βάση τα όσα συζητήθηκαν στο προ-στάδιο προτείνεται στα παιδιά να συζητήσουν στο εσωτερικό της ομάδας τους ποια είναι η άποψή τους για το απόσπασμα που τους δόθηκε, αλλά σε αυτή τη φάση δεν ανακοινώνουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός τους καλεί σε παιχνίδι ρόλων, μέσω του οποίου μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για το κείμενο επεμβαίνοντας στο περιεχόμενό του.

A) Παιχνίδι ρόλων

Πιο αναλυτικά, οι ομάδες, εμπλεκόμενες στο παιχνίδι ρόλων, προετοιμάζουν ανά ομάδα και αναπαριστούν ενώπιον της τάξης σε μορφή σύντομου θεατρικού τα δύο βασικά περιστατικά που περιλαμβάνονται στο απόσπασμα του βιβλίου. Πρόκειται πρώτον για τη στιγμή κατά την οποία οι μετανάστες κατηγορήθηκαν άδικα και δεύτερον για τη στιγμή που αποκαθίσταται η αλήθεια. Σε αντίθεση με ό,τι γίνεται συνήθως σε παιχνίδια ρόλων στα παιδιά δεν δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς να τροποποιήσουν το 'σενάριο'. Αντίθετα, τους δίνεται η ελευθερία να επιλέξουν αν και ποια σημεία της αφήγησης θα αλλάξουν. Σε σχετικό φύλλο εργασίας (Φ.Ε.2) προβάλλεται και προωθείται ότι το παιχνίδι ρόλων είναι ένας τρόπος να δράσουν κριτικά πάνω στο κείμενο. Μετά την παρουσίαση της εκάστοτε ομάδας τα μέλη της εξηγούν προφορικά στους υπόλοιπους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους ποιες αλλαγές πραγματοποίησαν στο σενάριο και γιατί.

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες τους Ε1,

M1

γεια σας. Με χαρά έλαβα τα ερωτηματολόγια και τα τροποποιημένα κείμενα που αφορούσαν το βιβλίο του κ. Ηλιόπουλου «Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν». Προς μεγάλη μας απογοήτευση πέρα από εσάς ήταν λίγα τα σχολεία ανά την Ελλάδα που συμμετείχαν στην έρευνα και δεν μπόρεσε να γίνει στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Ωστόσο τα κείμενά σας προωθήθηκαν στον κ. Ηλιόπουλο, ο οποίος έδειξε εξαιρετικό ενδιαφέρον και με ενημέρωσε ότι θα λάβει υπόψη του τα σχόλιά σας σχετικά με το βιβλίο που ετοιμάζει τώρα και του οποίου τον τίτλο δεν μπορώ να σας κοινοποιήσω. Μάλιστα, για να σας ευχαριστήσει, ζήτησε να σας στείλω ένα άλλο βιβλίο του. Το βιβλίο με τίτλο «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι» έχει παρόμοια θεματολογία με το βιβλίο που επεξεργαστήκατε, αλλά είναι καταλληλότερο για παιδιά της ηλικίας σας. Νομίζω ότι θα σας αρέσει περισσότερο!

Επιπλέον, η κ. Δήμου με ενημέρωσε ότι το βιβλίο με τη Φαουζέγια στάθηκε αφορμή για να ξεκινήσετε ένα μικρό project στην τάξη, οπότε στο mail έχω επισυνάψει ιδέες σχετικά με το πώς μπορείτε να επεξεργαστείτε την ενότητα. Σε κάθε περίπτωση σας ευχόμαστε καλή επιτυχία και περιμένουμε τα τελικά σας σχόλια στην ηλεκτρονική διεύθυνση που θα βρείτε στο τέλος του βιβλίου.

Με φιλικούς χαιρετισμούς

Κ. Καγκελάρης εκ μέρους του Β. Ηλιόπουλου

Να μελετήσετε προσεκτικά τα παρακάτω κείμενα τα οποία είναι από ελληνικές εφημερίδες της δεκαετίας το '90. Στη συνέχεια προσπαθήστε να απαντήσετε προφορικά στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Το καλοκαίρι του 1992 ένας μικρόσωμος νεαρός οδηγήθηκε στο τμήμα. «Αλβανός, ύποπτος εμπρησμού», είπε ο αστυνομικός που τον συνέλαβε. **Στο τμήμα τον περιποιήθηκαν αναλόγως.** Ο νεαρός πέρασε τη νύχτα στο κρατητήριο και μόνο το άλλο πρωί «χαριστικώς» τον άφησαν να φύγει. «Είσαι τυχερός που δεν έφαγες καμιά δεκαριά χρόνια φυλακή», του είπαν. Τέσσερα χρόνια αργότερα απεδείχθη πως οι αστυνομικοί είχαν κατά το ήμισυ δίκιο. Ο νεαρός ήταν πράγματι «εμπρηστής»: έβαλε φωτιά στο ελληνικό κοινό της Ατλάντα, σηκώνοντας 305 κιλά και ανεβάζοντας στο δεύτερο σκαλί του βάρους τη χώρα του – όχι βέβαια την Αλβανία. Βλέπετε, ο νεαρός της ιστορίας μας δεν είναι άλλος από τον Λεωνίδα Σαμπάνη, το παιδί της άρσης βαρών που κέρδισε για εμάς ασήμι.

(Από την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ,
4 Αυγούστου 1996)

Ο Νίκος Πετάσης είναι ο κοινοτάρχης που τιμήθηκε, στις 19 Μαρτίου, από την SOS Ρατσισμός, γιατί κατάφερε με τη στάση του να δώσει τέλος σε ένα βίαιο κυνήγι μαγισσών που είχαν ξεκινήσει νεαροί εις βάρος Αλβανών εργατών της περιοχής.

«Έπιναν, γλεντούσαν και μετά έσπαγαν στο ξύλο φουκαράδες Αλβανούς που δουλεύουν στα χτήματα και δεν είχαν πειράξει ποτέ κανέναν».

Το χωριό του είναι μέσα στον κάμπο. Εκεί όπου τα λιόδεντρα καλύπτουν τη γη και δίνουν στους ντόπιους λάδι και ετήσιο εισόδημα. Η κοινότητα Κάτω Χωριού είναι 6 χιλιόμετρα βόρεια της Ιεράπετρας και 25 χιλιόμετρα νοτιοανατολικά του Αγίου Νικολάου. Συναρπάζεται από τα χωριά Επισκοπή, Πάνω Χωριό, Παπαδιανά και τον οικισμό Θριπτή.

Εφημερίδα 21ης Φεβρουαρίου 1998. Αιμόφυρτοι μεταφέρονται στο νοσοκομείο Αλβανοί που ξυλοκοπήθηκαν άγρια από νεαρούς ηλικίας 15-25 ετών. Το χτύπημα των αλβανοφάγων γίνεται στο Πάνω Χωριό. Ο κοινοτάρχης αναρωτιέται: «Γιατί γίναμε ζούγκλα;».

Προσπαθεί να μάθει τους αυτόκλητους σερίφηδες. Το κατορθώνει. Καλεί τους νεαρούς και επιχειρεί να τους συνετίσει. Τις επόμενες ημέρες όμως η παρέα εισβάλλει και κακοποιεί Αλβανούς στην Επισκοπή. Το ποτήρι ξεχειλίζει. «Τρομοκρατήθηκα σκεπτόμενος πως ο ρατσισμός ανατέλλει δίπλα μας. Οι γονείς κάποιων από τους νεαρούς προσπαθούν να φέρουν στα συγκαλά τους τα παιδιά, αλλά δεν έχουν αποτέλεσμα οι επιπλήξεις. Αναγκάζομαι να κάνω έκκληση μέσω των τοπικών μέσων μαζικής ενημέρωσης, για να σταματήσει το κακό». Οι νεαροί απομονώνονται. Το ίδιο και η λογική των προγραφών.

«Το χωριό έχει ανάγκη από τα ξένα χέρια. Δουλεύουν στα χωράκια και κάνουν δουλειές που δεν μπορούμε εμείς», λέει ο Νίκος Πετάσης. «Τα παιδιά μας σπουδάζουν. Λείπουν από τα χωριά. Έχουν κατέβει στις μεγαλουπόλεις».

Το χειμώνα οι μόνιμοι κάτοικοι είναι γύρω στους 1.600. Το καλοκαίρι φθάνουν τους 4.000. Οι ξένοι εργάτες χρησιμοποιούνται για το λιομάζωμα, για το σκάψιμο, για το πότισμα. Στα θερμοκήπια των γύρω περιοχών δουλεύουν επίσης πολλοί Αλβανοί.

«Δεν παίρνουν τη δουλειά κανενός. Εγώ, κάθε χρόνο, καλώ τους νέους να εργαστούν σε δουλειές της κοινότητας. Οι ίδιοι που ξυλοκόπησαν τους Αλβανούς αρνήθηκαν την πρόσκληση για δουλειά, κατ' επανάληψη. Λοιπόν, ούτε δουλειές παίρνουν από κανέναν».

Όταν γίνονται κλοπές και ληστείες, η πρώτη επισήμανση είναι ότι πρόκειται για Αλβανούς. «Ακόμη και αν είναι έτσι, δεν πρέπει να κατηγορούνται όλοι χωρίς εξαίρεση. Εμείς ζούμε αρμονικά μαζί τους. Όταν έγινε πρόσφατα κλοπή στον παιδικό σταθμό της Ιεράπετρας (πήραν 160.000 δραχμές), έπεσε το ανάθεμα στους αλλοδαπούς. Αποδείχθηκε ότι ήταν Έλληνες. Ακόμη και όπου αποδεικνύεται όμως ότι είναι Αλβανοί οι κακοποιοί, δε δικαιολογείται η εκ των προτέρων καταδίκη τους και η γενικευμένη κατάρρα».

(Από την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 5 Απριλίου 1998)

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε την άποψη που έχουν ορισμένοι ότι **«Οι ξένοι έρχονται στη χώρα μας για να μας κλέψουν»** ή **« οι ξένοι είναι εγκληματίες»;**
2. Συμφωνείτε με την άποψη ότι **«οι Έλληνες είναι ρατσιστές»;**
3. Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο να εξηγήσετε για ποιον λόγο ορισμένοι Έλληνες εκδηλώνουν χωρίς λόγο ρατσιστικές συμπεριφορές; Πώς θα εξηγούσατε το λαϊκό ρητό **« ο φόβος κατατρώγει την ψυχή»;**

Ο εγκληματολόγος Βασίλης Καρύδης σχολιάζει το θέμα αυτό ως εξής:

«Είναι ένα είδος ανασφάλειας (...) μια ψυχολογική κατάσταση υποψήφιου θύματος, χωρίς όμως αυτό να ισχύει πραγματικά. Το χαρακτηριστικό έχει επαρκώς τεκμηριωθεί στην εγκληματολογική βιβλιογραφία. Ομάδες που κινδυνεύουν λιγότερο, δηλαδή οι ηλικιωμένοι – γυναίκες, άντρες –, εκδηλώνουν εντογότερα αυτό το φόβο. Συχνά, μάλιστα, σε τέτοιο σημείο που επηρεάζεται η καθημερινή τους ζωή, οι συνήθειές τους (...) Σε τέτοια έκταση που να σταματήσουν ακόμη και τον απλό περίπατο, γιατί φοβούνται, ύστερα από αυτά που έχουν δει και έχουν ακούσει. Αναμφισβήτητα, η τηλεόραση παίζει το σημαντικότερο ρόλο, καθώς στις ομάδες αυτές διαπιστώνεται απόσταση από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη απόσταση υπάρχει από τις πηγές του πραγματικού κινδύνου, τόσο περισσότερο ενισχύεται η αντίληψη ότι κινδυνεύει να πέσει θύμα εγκλημα-

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ

Τι πρέπει να κάνουμε;

Δουλειά σας στο παιχνίδι αυτό είναι να προετοιμάσετε ένα μικρό θεατρικό παρουσιάζοντας όλα αυτά που είδαμε στο βιβλίο «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι».

Ποιος θα παίξει ποιον ρόλο;

Την απόφαση αυτή θα την πάρετε στο εσωτερικό της ομάδας σας. Μπορούν κάποιοι χαρακτήρες να μην εμφανιστούν καθόλου ή κάποια παιδιά να έχουν δύο ρόλους.

Πρέπει να παίξουμε ακριβώς ό,τι διαβάσαμε μέσα;

Όχι. Μπορείτε να αλλάξετε:

- τις αντιδράσεις των μεταναστών
- τη συμπεριφορά των αφεντικών
- το τέλος της ιστορίας

Γιατί να μπούμε στον κόπο να αλλάξουμε αυτά που είδαμε;

Για να δείξετε με το δικό σας τρόπο αν με τον τρόπο που ο συγγραφέας περιγράφει το συμβάν.

Για να δώσετε τη δική σας εκδοχή σε αυτό που διαβάσατε.

6^η ΕΝΟΤΗΤΑ: « Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι»

Διδασκαλία: Βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι αφού, για πρώτη φορά, γίνουν μέτοχοι της εκδοχής του Διαφορετικού, ως αφηγητή, να μετατρέψουν το ίδιο συμβάν σε αντικείμενο παρατήρησης από πολλές διαφορετικές οπτικές, εγκαθιστώντας έτσι μια πολυπρισματική πραγματικότητα στην ανάγνωση. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: να εξασκηθούν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα (βίντεο ειδήσεων), να ενημερωθούν σχετικά με το πώς ο ρατσισμός λαμβάνει χώρα στην καθημερινή ζωή, να συγκρίνουν σημερινά φαινόμενα ρατσισμού με παρόμοια που συνέβαιναν στο παρελθόν, να αξιοποιήσουν τα προσωπικά τους βιώματα για να ερμηνεύσουν αυτά που διαβάζουν, να εξασκηθούν στην άντληση των σημαντικών πληροφοριών ενός κειμένου, ώστε να τις συμπεριλάβουν σε σχετική άσκηση, να κάνουν σημειώσεις με βάση τα κείμενα που διάβασαν, να στοχαστούν πώς θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν κατά τη ανάγνωση και να επιχειρηματολογήσουν με βάση μία συγκεκριμένη άποψη.

ΠΡΟ- ΣΤΑΔΙΟ

Σε συνέχεια του περιεχομένου της πέμπτης ενότητας βρίσκονται όσα έχουν προγραμματιστεί για την έκτη ενότητα, αφού υποτίθεται ότι και αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν προτάσεις του υπεύθυνου του εκδοτικού οίκου Κώστα Καγκελάρη. Έτσι, αφού υπενθυμίζεται στα παιδιά το περιεχόμενο του mail, τους δίνεται το νέο φύλλο εργασίας (Φ.Ε.1) μέσω του οποίου καλούνται να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο, να ενημερωθούν για ορισμένα ζητήματα και αφού επανέλθουν στην ολομέλεια να διατυπώσουν την άποψή τους γι' αυτά που είδαν και να απαντήσουν προφορικά σε κάποιες ερωτήσεις. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα, απλά και μόνο για λόγους ποικιλίας, έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που να μπορεί να υλοποιηθεί στην αίθουσα πληροφορικής με τα παιδιά να δουλεύουν ανά δύο πάνω από κάθε υπολογιστή. Εναλλακτικά, βέβαια, μπορεί να γίνει στην τάξη ενώπιον όλων των μαθητών και μαθητριών και τα κείμενα να δοθούν τυπωμένα για επεξεργασία στις ομάδες.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με οπτικοακουστικό υλικό (αποσπάσματα ειδήσεων), ένα γραπτό άρθρο δημοσιευμένο σε γνωστή ιστοσελίδα καθώς και μία σχολική εγκύκλιο, κείμενα που αγγίζουν το ζήτημα της επιλογής μεταναστών μαθητών ως σημαιοφόρων σε σχολικές παρελάσεις. Το υλικό που επιδεικνύεται στα παιδιά δεν αγγίζει το θέμα σε θεωρητικό επίπεδο, παρά εκθέτει τα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι δύο αλλοδαποί μαθητές, αφού εξελέγησαν ως σημαιοφόροι στα σχολεία τους. Εξαίρεση αποτελεί ο τελευταίος μαθητής, του οποίου το άμεσο περιβάλλον φάνηκε να αποδέχεται με σεβασμό την επιτυχία του. Εσκεμμένα, στα κείμενα που έχουν επιλεγεί (πολυτροπικά ή μη), δεν διατυπώνεται κάποια συγκεκριμένη θέση των συγγραφέων και θα λέγαμε ότι τα

προβλήματα των παιδιών παρουσιάζονται με έναν αντικειμενικό - μετριοπαθή τρόπο. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στην τάξη να ενημερωθεί χωρίς να εξαναγκαστεί σε σχηματισμό άποψης.

Αναλυτικότερα, το φύλλο εργασίας «ξεναγεί» τα παιδιά σε υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο τηρώντας χρονολογική σειρά. Αρχή αποτελεί ένα βίντεο ειδήσεων (<https://www.youtube.com/watch?v=L8mRw130MOE>, έως 1:24 με το κομμάτι για τη χρυσή αυτή να έχει εξαιρεθεί) που θέτει το ζήτημα κι ενημερώνει τα παιδιά για την πολύ διάσημη υπόθεση του Οδυσσέα Τσενάι. Ο τελευταίος, όταν το 2000 ως μαθητής της Γ' Γυμνασίου κλήθηκε να κρατήσει τη σημαία, αντιμετώπισε έντονες αντιδράσεις επειδή ήταν Αλβανός στην καταγωγή. Το πρόβλημα του Τσενάι παρουσιάζεται αναλυτικότερο σε άλλο άρθρο του 2003, όπου ο αριστούχος παρουσιάζεται να χαίρει της ίδιας αντιμετώπισης ως υποψήφιος σημαιοφόρος του Λυκείου του (<http://news.in.gr/greece/article/?aid=490753>). Η συζήτηση συνεχίζεται και η τάξη ενημερώνεται για την ισχύουσα νομοθεσία αναφορικά με την επιλογή του σημαιοφόρου (παράγραφος β' στο <https://www.esos.gr/arthra/mathites/dimotiko-aidhsseis/ti-isxyei-gia-thn-epilogh-shmaioforvn-arastatvn-kai-ton-orismo-ypeyuyvnv-kataueshs-stefanvn>). Τέλος, δύο αποσπάσματα ειδήσεων που αφορούν παρόμοια περιστατικά που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αξιολογήσουν αν και κατά πόσο τα πράγματα έχουν αλλάξει μέσα σε δύο δεκαετίες (Error! Hyperlink reference not valid. και <https://www.youtube.com/watch?v=GkmhZnAZPo>).

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Το περιεχόμενο του κεφαλαίου που καλούνται τα παιδιά να επεξεργαστούν στο κυρίως στάδιο αυτής της ενότητας μοιάζει να είναι εμπνευσμένο από τα πραγματικά περιστατικά που έχουν συμβεί στην Ελλάδα στο παρελθόν. Ειδικότερα δε η περίπτωση του Τζέρη θυμίζει εκείνη του Οδυσσέα Τσενάι. Όπως και να 'χει το προ-στάδιο αποτελεί ιδανική προετοιμασία για τους μαθητές και τις μαθήτριες, γεγονός που επιτρέπει σε αυτή την ενότητα να παραλειφθεί η μεγάλωφωνη ανάγνωση από την εκπαιδευτικό και να γίνει επεξεργασία του κειμένου αποκλειστικά από τις ομάδες.

Συγκεκριμένα, στα παιδιά δίνεται τυπωμένο το κείμενο με την οδηγία σε πρώτη φάση να το διαβάσει ο καθένας και η καθεμία ξεχωριστά. Σε δεύτερη φάση κάποιο παιδί που έχει ευχέρεια στην ανάγνωση αναλαμβάνει να το διαβάσει χαμηλόφωνα στο εσωτερικό της ομάδας του. Στη συνέχεια τους δίνεται η οδηγία να συνεργαστούν ώστε να φτιάξουν μία άσκηση που να αναφέρεται στο περιεχόμενο του κειμένου που επεξεργάστηκαν. Στην πρώτη ομάδα ανατίθεται η δημιουργία μίας άσκησης Σωστού-Λάθους, στη δεύτερη ομάδα η δημιουργία μίας άσκησης συμπλήρωσης κενού και στην τρίτη ομάδα μίας άσκησης αντιστοίχισης. Οι εργασίες ελέγχονται από την εκπαιδευτικό και συνδυάζονται ώστε να συναποτελέσουν ένα

φύλλο εργασίας. Το τελευταίο μοιράζεται στα παιδιά και αποκτά τη μορφή μικρού τεστ που πρέπει να λύσει το κάθε παιδί ξεχωριστά. Η εκπαιδευτικός ελέγχει τα γραπτά και στοιχειωδώς τα βαθμολογεί, ώστε να διαπιστωθεί ποια ομάδα τα πήγε καλύτερα.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

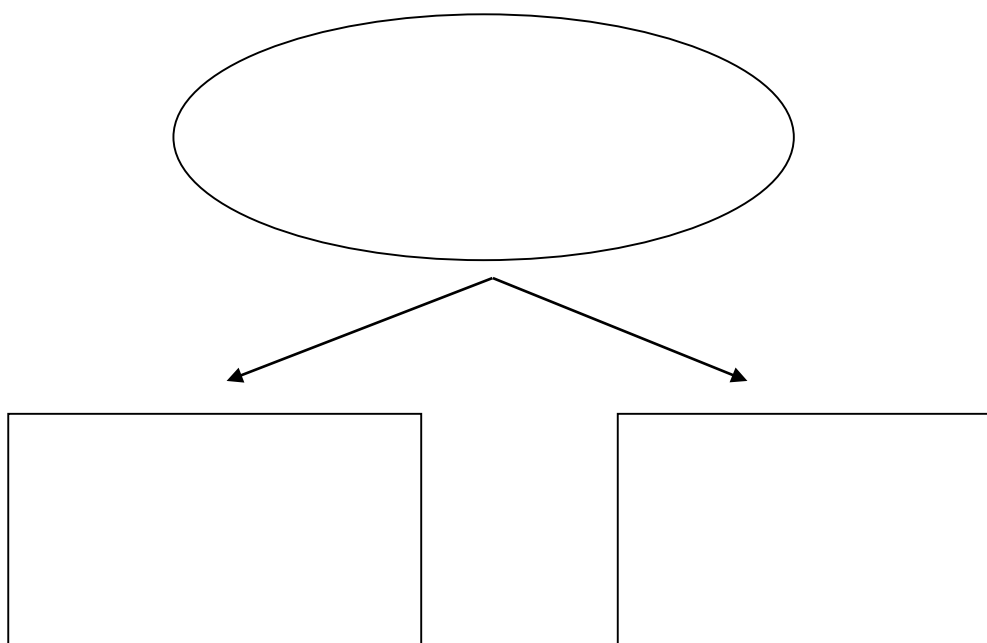
Όπως προαναφέρθηκε, το βιβλίο στο σύνολό του δίνει έμφαση στα ρατσιστικά περιστατικά, τα οποία διαμορφώνουν την ταυτότητα του ήρωα και φαίνεται να τον ταλαιπωρούν για πολλά χρόνια. Συνεπώς το περιστατικό με τη σημαία αποτελεί ιδανική αφορμή για επεξεργασία αφού αποτελεί σημαντικό κομμάτι της πλοκής αλλά και γιατί είναι ένα ζήτημα που παραμένει φλέγον ακόμη και σήμερα. Ωστόσο, η πρόθεση σε αυτή την ενότητα δεν είναι να παρέμβουν τα παιδιά στο κείμενο και να δώσουν ένα άλλο «καλό» τέλος στο περιστατικό με τη σημαία. Άλλωστε, στο παρελθόν έχει αμφισβητηθεί το κατά πόσον ένα τέλος που μοιάζει καλό, μπορεί να ωφελεί τον ήρωα ή να περνά διαπολιτισμικά μηνύματα στον αναγνώστη. Αυτό που ενδιαφέρει εδώ είναι τα παιδιά να μπορέσουν να αξιολογήσουν το περιστατικό σφαιρικά και να διατυπώσουν τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων πλευρών με ψυχραιμία, ανεξαρτήτως της προσωπικής τους άποψης. Δεν είναι τυχαίο ότι στο προ-στάδιο της πρώτης ενότητας τα κείμενα που έχουν επιλεγεί κατά βάση εκθέτουν το πρόβλημα και αφήνουν τον αναγνώστη/ τον τηλεθεατή να προβεί σε δικές του διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Για τον λόγο αυτό έχει επιλεγεί ως ιδανική η παρακάτω δραστηριότητα.

A) Αντιπαράθεση επιχειρημάτων (debate)

Στις τρεις ομάδες μοιράζεται υλικό μέσα σε φακέλους, το οποίο συνοδεύεται από κάποιο φύλλο οδηγιών (Φ.Ε.2). Στα παιδιά σε αυτή τη φάση παρουσιάζεται το σενάριο δράσης : «μία συνάντηση εντός του σχολείου σε απογευματινή ώρα προκειμένου να ληφθεί η τελική απόφαση σχετικά με το τι θα γίνει στην παρέλαση». Οι δύο βασικές ομάδες που καλούνται να λάβουν μέρος στην αντιπαράθεση είναι **(Α)** η ομάδα των γονιών που τάσσεται κατά του Τζέρη και του δικαιώματος των αλλοδαπών μαθητών να γίνονται σημαιοφόροι, **(Β)** η ομάδα των γονιών που είναι υπέρ του Τζέρη και του δικαιώματος των αριστούχων μαθητών ανεξαρτήτως της καταγωγής τους να κρατούν τη σημαία. Τέλος, η τρίτη ομάδα **(Γ)** αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μέσα στους οποίους είναι ο διευθυντής, η δασκάλα της πρώτης που στηρίζει τον Τζέρη και ο δάσκαλος της Έκτης που «μαγείρεψε» την κλήρωση, ώστε να μην συναντήσει αντιδράσεις από τους γονείς. Στην ομάδα των εκπαιδευτικών δίνεται η οδηγία να βρίσκονται στο ενδιαμέσο ως προς τις απόψεις και να συντονίζουν τη συζήτηση. Επίσης, δίνεται το ελεύθερο στους δύο δασκάλους που έχουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στον πρωταγωνιστή να διατυπώσουν τις απόψεις που φαίνεται ότι έχουν στο βιβλίο, αλλά στη συνέχεια να αυτοσχεδιάσουν εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους τήρησαν αυτή τη στάση.

Γενικότερα οι αναλυτικές οδηγίες που περιλαμβάνονται στον φάκελο, ενημερώνουν τα παιδιά για τη φύση της δραστηριότητας και τους δίνουν κάποιες ιδέες σχετικά με το πώς μπορούν να οργανώσουν τα λεγόμενά τους. Ξεκαθαρίζεται ότι οι προσωπικές απόψεις δεν έχουν σημασία και ότι στην ουσία πρόκειται για μια λεκτική διαμάχη, από την οποία θα επιβιώσει η ομάδα που θα τεκμηριώσει τα λεγόμενά της και διατυπώσει τα πιστεύω της με τον πιο εμπεριστατωμένο τρόπο, χωρίς φωνές και ακρότητες.

1. Με τη βοήθεια του διπλανού ή της διπλανής σας να παρακολουθήσετε προσεκτικά το παρακάτω απόσπασμα έως το λεπτό 1.24 <https://www.youtube.com/watch?v=L8mRw130MOE>. Στη συνέχεια προσπαθήστε να ξεκαθαρίσετε **ποιο είναι το ζήτημα** που αναδεικνύει το βίντεο **και ποιες είναι οι δύο απόψεις** που επικρατούν. Με βάση αυτά που παρατηρήσατε συμπληρώστε το παρακάτω σχεδιάγραμμα.



2. Διαβάστε το παρακάτω άρθρο <http://news.in.gr/greece/article/?aid=490753> και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:
- α) ποια είναι η άποψή σας για τη στάση ορισμένων συμμαθητών του Οδυσσέα Τσενάι;
- β) Συμφωνείτε με την τελική απόφαση του συγκεκριμένου μαθητή;
- γ) Τι θα λέγατε στα υπόλοιπα παιδιά για να τους αλλάξετε άποψη; Η νομοθεσία που ισχύει (παράγραφος β) μπορεί να σας βοηθήσει: <https://www.esos.gr/arthra/mathites/dimotiko-eidhsseis/ti-isxyei-gia-thn-epilogh-shmaioforvn-parastatvn-kai-ton-orismo-ypeyuyynvn-kataueshs-stefanvn>.

3. Αφού παρακολουθήσετε τα παρακάτω αποσπάσματα τηλεοπτικών εκπομπών <https://www.youtube.com/watch?v=DyjhOB5B-N4> και https://www.youtube.com/watch?v=Gkm_hZnAZPo να παρατηρήσετε **ομοιότητες και διαφορές** στις υποθέσεις των δύο παιδιών με αυτήν του Τσενάι; Κατά πόσο πιστεύετε ότι τα πράγματα στην Ελλάδα έχουν αλλάξει μέσα στα χρόνια που πέρασαν;

Φύλλο Εργασίας

Ομάδα συνεργασίας:

1. Επιλέξτε έναν από τους τρεις φακέλους που βρίσκονται πάνω στο τραπέζι.
2. Στον φάκελο σας βρήκατε μια από τις ακόλουθες λέξεις ή φράσεις:
(Α) Γονείς -Ενάντιοι στον Τζέρη
(Β) Γονείς -Υπέρμαχοι του Τζέρη
(Γ) Εκπαιδευτικοί

3(Α). Εάν ο φάκελος σας γράφει Γονείς - Ενάντιοι στον Τζέρη τότε είστε εκπρόσωποι μιας ομάδας γονιών που σε απογευματινή συνάντηση στον χώρο του σχολείου υποστηρίζει πως οι αλλοδαποί μαθητές παρά την αριστεία τους δεν θα έπρεπε να έχουν το δικαίωμα να κρατούν τη σημαία.

Μελετήστε το υλικό που σας δόθηκε και συζητήστε μεταξύ σας προκειμένου να καταλήξετε στα **επιχειρήματα** υπέρ των θέσεών σας εξηγώντας για ποιον λόγο καταλήξατε σε αυτές και θέτετε σε δεύτερη μοίρα την ισχύουσα νομοθεσία. Φτιάξτε ένα **κείμενο** το οποίο ένας ή οι περισσότεροι από εσάς πρόκειται να υποστηρίξουν δημόσια και προετοιμαστείτε για **τυχόν ερωτήσεις**, που πρόκειται να δεχτείτε από τους υπέρμαχους της άλλης ομάδας ή από τους εκπαιδευτικούς.

3(Β). Εάν ο φάκελος σας γράφει Γονείς – Υπέρμαχοι του Τζέρη τότε είστε εκπρόσωποι μιας ομάδας γονιών που την ενδιαφέρει πρωτίστως η εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας θεωρώντας ότι είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού, ανεξαρτήτως της καταγωγής του να γίνει σημαιοφόρος.

Μελετήστε το υλικό που σας δόθηκε και συζητήστε μεταξύ σας προκειμένου να καταλήξετε στα **επιχειρήματα** υπέρ της θέσης σας. Φτιάξτε ένα **κείμενο** το οποίο ένας ή οι περισσότεροι από εσάς πρόκειται να υποστηρίξουν δημόσια και προετοιμαστείτε για **τυχόν ερωτήσεις** που πρόκειται να δεχτείτε από τους υπέρμαχους της άλλης ομάδας ή από τους εκπαιδευτικούς.

3(Γ). Εάν ο φάκελος σας γράφει Εκπαιδευτικοί τότε είστε οι δάσκαλοι που συμμετέχουν σε μια αντιπαράθεση ιδεών και επιχειρημάτων μεταξύ των εκπροσώπων μιας ομάδας γονιών που υποστηρίζει ότι οι αλλοδαποί μαθητές καλό θα ήταν να μη γίνονται σημαιοφόροι και των εκπροσώπων μιας ομάδας γονιών που την ενδιαφέρει πρωτίστως η εφαρμογή της νομοθεσίας, αφού είναι δικαίωμα του κάθε άριστου παιδιού να κρατά την ελληνική σημαία από όποια χώρα κι αν προέρχεται.

Μελετήστε το υλικό που σας δόθηκε και συζητήστε μεταξύ σας προκειμένου να καταλήξετε στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της μίας ή της άλλης θέσης. Συντάξτε μια σειρά από **ερωτήσεις που απευθύνονται σε κάθε μια** από τις δύο ομάδες γονιών.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Βασική σας αρμοδιότητα είναι να συντονίσετε την κουβέντα. Ωστόσο, μπορείτε να αναλάβετε συγκεκριμένους ρόλους (π.χ. **διευθυντής, δασκάλα Α' τάξης του Τζέρη και δάσκαλος της ΣΤ'**) και να εκθέσετε την άποψη του ατόμου που παριστάνετε.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Κατά τη διάρκεια της δημόσιας αντιπαράθεσης επιχειρημάτων προσπαθήστε:

- να ακούτε προσεκτικά τους συνομιλητές σας (μη σκέφτεστε τι θα πείτε εσείς στη συνέχεια, αλλά εστιάστε την προσοχή σας σε αυτά που συζητούνται σε κάθε δεδομένη στιγμή),
- να διατυπώνετε ξεκάθαρα τις ερωτήσεις και τις απόψεις σας
- να συνδέετε το θέμα που θέτετε για συζήτηση με το θέμα που προηγήθηκε.
- να μη φωνάζετε, αλλιώς ο λόγος σας δεν θα θεωρείτε έγκυρος
- να μην επικεντρώνεστε μόνο στην περίπτωση του Τζέρη, η συζήτηση λαμβάνει γενικές διαστάσεις

ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ Α΄ ΟΜΑΔΑ

Ως άριστος μαθητής έχει δικαίωμα να διεκδικήσει να είναι σημαιοφόρος ή παραστάτης. Όμως, ως Αλβανός πολίτης αποκλείεται, επειδή η σχετική Υπουργική Απόφαση αλλά και το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα (201/98, ΦΕΚ 161/13-7-98) προβλέπουν ότι «Σημαιοφόροι, παραστάτες και υπεύθυνοι για την κατάθεση στεφάνου ορίζονται μαθητές που δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και είναι Έλληνες υπήκοοι. Στη διαδικασία επιλογής μπορούν να πάρουν μέρος και μαθητές ελληνικής καταγωγής με ξένη υπηκοότητα, εφόσον και οι γονείς τους το επιθυμούν και δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής» (Π.Δ 201/98, άρθρο 13, παρ. 11).

Η ελληνική σημαία

Η σημαία μας, το ιερότερο σύμβολο του Έθνους, περικλείει στις πτυχές της τους αγώνες, τις θυσίες και τις μαρτυρίες της ελληνικής ψυχής, εκφράζει την εθνική μας ενότητα, τη θρησκευτική μας πίστη, ενσαρκώνει τα οράματα του λαού μας για ελευθερία και δημοκρατία, εμπνέει και μεταμορφώνει τους πολεμιστές σε ήρωες και μας ωθεί μπροστά, μόνο σε νικηφόρες μάχες. Η σημαία δίνει υλική υπόσταση στην έννοια του Έθνους και σε αυτή οι στρατευμένοι ορκίζονται πίστη και αφοσίωση στην πατρίδα.

ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ Β' ΟΜΑΔΑ

Αντίδραση του υπουργείου Παιδείας

Σχετικά με το θέμα, ο υφυπουργός Παιδείας Νίκος Γκεσούλης, δήλωσε ότι ο χώρος του σχολείου δεν μπορεί να είναι χώρος διαφοροποίησης, διαχωρισμού και διακρίσεων, αλλά πρέπει να είναι χώρος αγωγής, μόρφωσης και καλλιέργειας του πνεύματος, όπου οι αρχές και οι αξίες κυριαρχούν πάνω στις διαφορετικότητες, που προέρχονται από κοινωνική προέλευση, οικονομικές δυνατότητες, υπηκοότητα ή άλλες αιτίες.

Παράλληλα, ο κ. Γκεσούλης επισήμανε ότι είναι ορθή η απόφαση της Πολιτείας να επιβραβεύει τον μαθητή, Έλληνα ή αλλοδαπό, ο οποίος συγκεντρώνει την αριστεία στη βαθμολογία και στο ήθος, με το να αντιπροσωπεύει το σχολείο του και να κρατά την ελληνική σημαία στις παρελάσεις των εθνικών επετείων, εφόσον ο ίδιος νιώθει υπερήφανος γι αυτό.

Πάγκαλος: Να του δοθεί ελληνική υπηκοότητα

Στο θέμα παρενέβη και ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ Θεόδωρος Παγκζαλος που ζήτησε να δοθεί ελληνική υπηκοότητα εντός 24ωρου στον αριστούχο μαθητή, «ώστε να φανεί ξεκάθαρα ο ρατσισμός και η ξενοφοβία».

Ο κ. Πάγκαλος κάλεσε επίσης τον αρχηγό της Νέας Δημοκρατίας Κώστα Καραμανλή να απομονώσει τους ρατσιστές και ξενόφοβους από το κόμμα του «φωτογραφίζοντας» σημερινές δηλώσεις στελεχών του κόμματος της αξιωματικής αντιπολίτευσης.

Υπενθυμίζεται ότι η ιστορία με τον Οδυσσέα Τσενάι και οι αντιδράσεις των κατοίκων ξεκίνησε πριν τρία χρόνια, όταν οι κάτοικοι της Νέας Μηχανιώνας αντιτάχθηκαν στην απόφαση του συλλόγου των καθηγητών του γυμνασίου Νέας Μηχανιώνας, που όριζε ως σημαιοφόρο τον αλβανικής καταγωγής, αριστούχο μαθητή της 3ης τάξης του γυμνασίου, για την παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου του 2000.

Τότε είχε παρέμβει ο υπουργός Παιδείας, ο οποίος ξεκαθάρισε ότι στις παρελάσεις των εθνικών επετείων οι μαθητές αντιπροσωπεύουν τα σχολεία τους και ότι στην περίπτωση που αλλοδαπός μαθητής συγκεντρώνει την αριστεία στη βαθμολογία και στο ήθος και εφόσον ο ίδιος νιώθει

Ποιος - ποια πρέπει να κρατάει τη σημαία...

[ΑΡΧΕΙΟ ΜΟΝΙΜΕΣ ΣΤΗΛΕΣ](#) 22.10.2004

Κάθε τέτοια εποχή φουντώνει η συζήτηση γύρω από το επίμαχο θέμα: μπορεί Αλβανός ή Αλβανή ή άλλοι αλλοδαποί μαθητές, ως μετέχοντες τής των Ελλήνων παιδείας, εάν είναι αριστούχοι, να είναι σημαιοφόροι στη σχολική παρέλαση; Η απάντηση, η λογική γιατί όχι;».

Για τη σημαία έχουν γίνει πόλεμοι και πόλεμοι. Ας γίνει αφορμή το ποιος θα κρατήσει τη σημαία για μια αρχή εναντίον της ξενοφοβίας, της μισαλλοδοξίας, των παλαιών κριμάτων, που καλούνται να πληρώσουν οι μικροί μαθητές. Και επειδή πρόκειται για παιδιά, για άγουρα χρόνια, μια άρνηση μπορεί να προκαλέσει βαθιά πληγή στον ψυχισμό τους και μια έντονη αντιπάθεια, για να μην πούμε «εχθρότητα», προς εκείνους που είχαν αντίρρηση, και την επέβαλλαν.

Επομένως, όπως και να κοιτάξεις το θέμα -από παιδαγωγική ή λογική άποψη- η απάντηση είναι: εφόσον ισχύει το ότι ο αριστούχος κρατάει τη σημαία στην παρέλαση, και «ο πιο καλός ο μαθητής», στα δημόσια σχολεία της Ελλάδος, συχνά είναι αλλοδαπός, ας την κρατήσει. Η μόνη λύση για να μην την κρατήσει «ξένος», είναι να βάλουν τα δυνατά τους τα Ελληνόπαιδα να είναι αυτά αριστούχοι, οπότε δεν υπάρχει πρόβλημα.

Στον χρυσού αιώνα του Περικλέους, τον Παρθενώνα τον έχτισαν Έλληνες. Τα ολυμπιακά έργα για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2004 στην Αθήνα, δεν θα 'χαν τελειώσει εάν δεν υπήρχαν οι αλλοδαποί εργάτες. Επομένως, έχουν και αυτοί και τα παιδιά τους δικαίωμα να γιορτάζουν την επιτυχία.

2.2 Οικογενειακή διάσταση

Μια τέτοια διάσταση είναι η οικογενειακή. Η οικογένεια του Οδυσσέα έπεσε θύμα μιας συλλογικής ενέργειας του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του συγκεκριμένου σχολείου. Δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς πόσο ισοπεδωμένη, και πόσο φοβισμένη θα αισθάνθηκε αυτή η οικογένεια.

Όπως, επίσης, δεν είναι δύσκολο να αποφανθεί κανείς ως προς την απόφαση και συμπεριφορά των Ελλήνων γονέων που στιγματίσαν έναν μαθητή και μια οικογένεια της σχολικής τους κοινότητας.

ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗ Γ' ΟΜΑΔΑ

Η 1η ΑΠΟΨΗ : «ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ «ΦΕΡΟΥΝ» ΤΑ ΕΘΝΙΚΑ ΜΑΣ ΣΥΜΒΟΛΑ» .

Τα επιχειρήματα που έχει καταθέσει – υιοθετήσει αυτή η μερίδα της Ελληνικής Κοινωνίας είναι :

Μπορούν ...γιατί είμαστε πλέον μία Πολυ – πολιτισμική Κοινωνία και ως Χώρα και ως μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (και της Παγκοσμιοποίησης) .

Μπορούν ...γιατί δεν είναι δυνατόν οι Έλληνες να φέρονται ρατσιστικά .

Μπορούν ...γιατί οι Μετανάστες Έλληνες (της Γερμανίας , Αμερικής , Καναδά κλπ) δεν αντιμετώπισαν τέτοια συμπεριφορά .

Μπορούν ...γιατί δεν πειράζει τους «δήθεν» πατριώτες η περιφορά της Σημαίας από Αθλητές Αλβανικής καταγωγής ; .

Μπορούν ...γιατί με αυτή την στάση μας μπορεί να προκαλέσουμε «εκδικητικές» αντιδράσεις από τις χώρες τους (πχ Αλβανία – Ελληνική Μειονότητα) .

Μπορούν ... όπως μπορούν οι Έλληνες να κάνουν παρέλαση στην Αμερική με τις σημαίες τους κάθε χρόνο στις Εθνικές επετείους .

Μπορούν ...γιατί αυτό αποτελεί ΤΙΜΗ για εμάς τους Έλληνες όταν ένας «ξένος» θέλει να κρατήσει την Ελληνική σημαία .

Μπορούν ...γιατί όπως έλεγαν και οι αρχαίοι μας πρόγονοι Έλληνες είναι όσοι «κατέχουν την Ελληνική παιδεία» .

Μπορούν ... γιατί αυτοί που το αρνούνται (ορισμένοι) τους .. έχουν στην δουλειά τους Αλλοδαπούς και καμία φορά χωρίς ΙΚΑ με χαμηλούς μισθούς κλπ . Δεν είναι άξιοι να τους κρίνουν .

Μπορούν ... γιατί σε τελική ανάλυση είναι μία απλή μαθητική παρέλαση .

Η 2η ΑΠΟΨΗ : «ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ «ΦΕΡΟΥΝ» ΤΑ ΕΘΝΙΚΑ ΜΑΣ ΣΥΜΒΟΛΑ» .

Τα επιχειρήματα που έχει καταθέσει – υιοθετήσει αυτή η μερίδα της Ελληνικής Κοινωνίας είναι :

Δεν Μπορούν ...γιατί δεν είναι Έλληνες άρα δεν μπορούν να καταλάβουν την «ιερότητα» που έχει για εμάς τους Έλληνες η Ελληνική Σημαία .

Δεν Μπορούν ...γιατί δεν δηλώνουν Έλληνες – Ελληνική συνείδηση (ας το κάνουν και δεν θα έχουμε πρόβλημα)

Δεν Μπορούν ...γιατί δεν έχουν ξεκαθαρίσει ότι εάν ..έστω και υποθετικά ... θεωρήσουμε ότι γίνεται πόλεμος με την χώρα καταγωγής τους στο μέλλον ... με ποια πλευρά θα πολεμήσουν ;. (πχ Ελλάδα – Αλβανία) .

Δεν Μπορούν ...εάν με τις χώρες καταγωγής τους έχουμε ακόμα ανοικτά εθνικά ζητήματα και ιδιαίτερα εδαφικές έμμεσες διεκδικήσεις .

Δεν Μπορούν ...αφού υπάρχουν Έλληνες Μαθητές (ας την σηκώσει ο δεύτερος στην βαθμολογία) .

7^η ΕΝΟΤΗΤΑ: « Γκασμέντ ο φυγάς με τη φλογέρα»

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο «Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα» παρουσιάζεται η ιστορία ενός μικρού Αλβανού που προσπαθεί να μεταβεί και να εγκατασταθεί παράνομα στην Ελλάδα με τον πατέρα του. Μετά τον αιφνίδιο θάνατο του πατέρα, λόγω της ταλαιπωρίας που υπέστη κατά τη μετάβαση προς την Ελλάδα, ο έφηβος ήρωας συνεχίζει μόνος το ταξίδι του. Φτάνοντας στον ξένο τόπο κάνει τα πάντα για να επιβιώσει, ώστε αργότερα να μεταφέρει εκεί και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του. Κατά την παραμονή του στην Ελλάδα αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα, αφού γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης από συμπατριώτες του και θύμα ρατσιστικών συμπεριφορών από κάποιους Έλληνες. Τελικά, καταφέρνει να «εδραιώσει» την παρουσία του στη χώρα μας έχοντας οδηγό του τη σκληρή δουλειά και την τιμιότητα, και σύμμαχό του τη φιλία με ανθρώπους καχύποπτους αρχικά, αλλά λογικούς και δίκαιους εν τέλει. Η αφήγηση κλείνει με τον ήρωα να καταφέρνει, έπειτα από πολλά χρόνια, να φέρει στην Ελλάδα το μοναδικό μέλος της οικογένειάς του που έχει απομείνει ζωντανό, τη μητέρα του.

ΠΡΟ - ΣΤΑΔΙΟ

Η παρούσα ενότητα έχει δομηθεί σε συνέχεια των τριών προηγούμενων ενότητων, αφού το αφηγηματικό κείμενο που έχει επιλεγεί θέτει στο επίκεντρο και πάλι έναν Αλβανό μετανάστη. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη ότι η θεματολογία των δύο προηγούμενων κειμένων ήταν παρόμοια με αυτή του παρόντος βιβλίου, κρίθηκε σκόπιμο να μη δοθούν στο παρόν προ-στάδιο επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τη μετανάστευση ή με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Αλβανοί μετανάστες όπως έγινε στις προηγούμενες ενότητες. Όπως αποτυπώνεται και στη σκοποθεσία που τέθηκε προηγουμένως, η εκπαιδευτικός επιχειρεί να δώσει μία διαφορετική χροιά σε αυτή την ενότητα, γεγονός που επιβάλλει το παρόν προ-στάδιο να μετατραπεί σε κοινή αφετηρία για τους μαθητές μόνον όσον αφορά την αφήγηση.

Συγκεκριμένα, χωρίς να προηγηθεί κανενός είδους «προοικονομία» για τον σκοπό της διδασκαλίας, δίνεται στα παιδιά το εναρκτήριο κεφάλαιο του βιβλίου. Το απόσπασμα διαβάζεται μεγαλόφωνα από την εκπαιδευτικό ώστε οι μαθητές να ενημερωθούν για το ξεκίνημα της ιστορίας και για την πορεία μετανάστευσης του Γκασμέντ προς την Ελλάδα. Σε αυτή τη φάση και προκειμένου η εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά θα καταλάβουν πώς ξεκινά η ιστορία, ταυτόχρονα με την ανάγνωσή, προβάλλει το κείμενο σε μορφή παρουσίασης. Μετά από σύντομη προφορική αναδιήγηση της πλοκής και έπειτα από ανάδειξη των βασικών σημείων του κειμένου, η τάξη προχωρά στο επόμενο στάδιο.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Στο κυρίως στάδιο της ενότητας μοιράζεται στα παιδιά η «συνέχεια» του αφηγηματικού κειμένου χωρίς αυτή να διαβαστεί μεγαλόφωνα. Δεν τους δίνεται σε αυτό το σημείο καμία επιπλέον πληροφορία, παρά τους ανακοινώνεται ότι ο καθένας και η καθεμία οφείλει να τη διαβάσει μόνος του ή μόνη της και με τη βοήθεια της ομάδας του να συμπληρώσει ένα φύλλο εργασίας (Φ.Ε.1) που θα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο. Τα έντυπα που δίνονται στα παιδιά, όμως, δεν περιλαμβάνουν αυτούσια τη συνέχεια της ιστορίας, παρά συγκεκριμένα κομμάτια της, ώστε κάθε φορά να παρουσιάζεται ψευδώς μία διαφορετική εκδοχή της εξέλιξης. Μάλιστα, τα διαφορετικά αποσπάσματα του βιβλίου που επιλέγονται έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να οδηγούνται αναπόφευκτα σε διαφορετικές διαπιστώσεις για τους εμπλεκόμενους χαρακτήρες ή να κάνουν διαφορετικές εικασίες σχετικά με το πώς μπορεί να εξελιχθεί η αφήγηση παρακάτω. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι η εκπαιδευτικός δεν έχει αλλοιώσει δραματικά το κείμενο. Αντίθετα, πρόκειται περισσότερο για «προσεκτική» επιλογή και συρραφή κάποιων αποσπασμάτων.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ομάδα παρουσιάζεται μία εκδοχή της ιστορίας κατά την οποία ο Γκασμέντ αφού χτυπά το πόδι του και λιποθυμά ξυπνά βρισκόμενος εντός ελληνικών συνόρων και φιλοξενούμενος από ένα ζευγάρι Αλβανών. Οι τελευταίοι, κάτοχοι της ελληνικής υπηκοότητας, ζουν κι εργάζονται στην Ελλάδα ως κτηνοτρόφοι. Χωρίς να παρουσιάζονται λεπτομέρειες σχετικά με το ποιόν αυτών των Αλβανών τα αποσπάσματα που έχουν επιλεγεί δίνουν στα παιδιά να καταλάβουν ότι το ζευγάρι προδίδει τον Γκασμέντ σε έναν Έλληνα οδηγό, τον κυρ Δημήτρη. Ο τελευταίος παίρνει τον μικρό ήρωα από εκεί, τον μετακινεί στο όχημά του και τον μεταφέρει σε κάποια άλλη περιοχή όπου τον παραδίδει σε έναν τρίτο άνδρα. Σε αυτή την εκδοχή της ιστορίας αφήνεται να εννοηθεί, όπως προείπαμε, ότι οι Αλβανοί της υπόθεσης προδίδουν τον συμπατριώτη τους και αναλαμβάνουν κατά κάποιον τρόπο τον ρόλο του 'κακού' της υπόθεσης. Παρόμοιες εντυπώσεις δίνονται, όμως, και για τον Έλληνα της ιστορίας, αλλά και για τον άντρα στον οποίο τον παραδίδει. Με λίγα λόγια σε αυτή την εκδοχή, όλοι οι εμπλεκόμενοι χαρακτήρες, ανεξαρτήτως της καταγωγής τους, παρουσιάζονται εχθρικοί προς τον ήρωα.

Στη δεύτερη εκδοχή της ιστορίας που μοιράζεται στα παιδιά της δεύτερης ομάδας, το ζευγάρι των Αλβανών παρουσιάζεται φιλικό και προσπαθεί να κάνει ό,τι μπορεί για να μην προδώσει τον Γκασμέντ και να τον εξυπηρετήσει. Στο πλαίσιο αυτό κανονίζει τη μεταφορά του μικρού Αλβανού στην Αθήνα, όπου πρόκειται να συναντήσει τον αδελφό του Μιχάλη (1^{ου} Αλβανού) για να του βρει εκείνος μια δουλειά. Στην περίπτωση αυτή ο κύριος Δημήτρης παρουσιάζεται επίσης φιλικός και βοηθητικός απέναντι στον πρωταγωνιστή και είναι εκείνος που τον μεταφέρει στην Αθήνα με κίνδυνο να τον πιάσουν. Σε αυτή την περίπτωση και το ζευγάρι των

Αλβανών, ο Έλληνας που μεταφέρει τον Γκασμέντ, αλλά και ο τρίτος άνδρας παρουσιάζονται ως οι «καλοί» βοηθοί του μικρού μετανάστη στην προσπάθειά του να ξεκινήσει μια καινούρια ζωή στην Ελλάδα.

Στην τρίτη εκδοχή τα πράγματα παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μη φαίνεται έκδηλα η φιλική στάση του ζευγαριού να κρατήσουν τον Γκασμέντ στο σπίτι τους ή έστω να τον βοηθήσουν, παρά η προσπάθειά τους να μην παραμείνει εκεί. Με έναν τρόπο δίνεται η εντύπωση ότι προσπαθούν να τον 'ξεφορτωθούν'. Τον ρόλο του 'καλού' της υπόθεσης αναλαμβάνει εδώ ο κύριος Δημήτρης, ο οποίος μεταφέρει τον Γκασμέντ στην Αθήνα με κίνδυνο να τον πιάσει η αστυνομία. Αφού τον πηγαίνει στο σπίτι του αδελφού του πρώτου Αλβανού για να μπορέσει να κάνει ένα νέο ξεκίνημα αναχωρεί. Σε εκείνο το σπίτι αποκαλύπτεται, ωστόσο, ότι ο αδελφός του Μιχάλη ασχολείται με παράνομες δραστηριότητες και εκμεταλλεύεται ανάπηρα παιδιά. Το σημαντικό είναι ότι από κάποιες εκφράσεις αφήνεται να εννοηθεί, ή έστω να υπονοηθεί ότι το πρώτο ζευγάρι που υποδέχτηκε τον Γκασμέντ, ήταν ενήμερο για όλα αυτά και συμμετείχε στο κόλπο.

Στα παιδιά δίνονται, όπως προείπαμε, τα κείμενα και τους ζητείται να τα διαβάσουν. Εναλλακτικά, κάποιο παιδί από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει δυνατά το κείμενο στους συνεργάτες τους, προκειμένου οι αδύναμοι αναγνώστες να κατανοήσουν τα λεγόμενα. Στη συνέχεια όλοι μαζί συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας που προαναφέρθηκε και το οποίο είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτό αφορούν τον τρόπο που παρουσιάζονται οι ήρωες και τα συμπεράσματα που προκύπτουν για τον χαρακτήρα τους. Δηλαδή, το φυλλάδιο εξετάζει περισσότερο το πώς παρουσιάζονται οι ήρωες και σε δεύτερο επίπεδο την εξέλιξη της πλοκής, ή με μία λέξη τις εντυπώσεις που δημιουργήθηκαν στους αναγνώστες. Μάλιστα, επιχειρείται να γίνει ένας μικρός συσχετισμός της στάσης των ηρώων με την εθνικότητά τους. Κοινώς, ζητείται από τα παιδιά να αξιολογήσουν το πώς παρουσιάστηκαν οι Έλληνες και οι Αλβανοί σε κάθε κομμάτι, έτσι ώστε να εξυπηρετηθεί η στοχοθεσία της παρούσας ενότητας, αλλά και για να γίνει σύνδεση με τα όσα 'διδάχτηκαν' στην 5^η ενότητα.

Αξίζει να επισημανθεί για δεύτερη φορά σε αυτό το σημείο ότι στην πρώτη περίπτωση παρουσιάζονταν όλοι 'κακοί', στη δεύτερη περίπτωση όλοι 'καλοί' κι έτοιμοι να βοηθήσουν, ενώ στην τρίτη εκδοχή οι ρόλοι των 'κακών' δίνονται στους Αλβανούς με τον Έλληνα φορτηγατζή να προσπαθεί να βοηθήσει. Σε αυτή την τελευταία εκδοχή, παρόλο που είναι πιο κοντά στο πρωτότυπο, εσκεμμένα καλλιεργούνται λανθασμένες εντυπώσεις, αφού αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο αυθεντικό κείμενο είναι το εξής: το πρώτο ζευγάρι φαίνεται να έχει αγνή πρόθεση, ο κύριος Δημήτρης είναι πολύ εξυπηρετικός απέναντι στον Γκασμέντ και ο αδελφός του Μιχάλη, παρόλο που εκμεταλλεύεται ανάπηρα παιδιά κι είναι εγκληματίας, δεν φαίνεται να είναι καθοδηγούμενος από τον αδελφό του.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Στο μετα-στάδιο της συγκεκριμένης ενότητας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εργασιών των παιδιών αναφορικά με το φύλλο εργασίας που είχαν συμπληρώσει. Για να γίνουν περισσότερο 'ορατά' όσα σημείωσαν τα παιδιά, η εκπαιδευτικός προβάλλει το αρχείο Word που περιλαμβάνει το Φ.Ε.1 και καταχωρούνται ενώπιον όλων οι απαντήσεις που έδωσε η κάθε ομάδα. Έτσι, γίνεται ξεκάθαρο ότι για τις περισσότερες ερωτήσεις υπάρχουν μεγάλες διαφωνίες. Οι διαφορετικές απαντήσεις που θα έχουν προφανώς δοθεί με βάση τα αποσπάσματα που είχαν στη διάθεσή τους τα παιδιά, προβληματίζουν το τμήμα και την εκπαιδευτικό. Η τελευταία παριστάνοντας την «ανήξερη» ζητά από τις ομάδες να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.

A) Η αποκάλυψη της αλήθειας

Συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα δίνεται χρόνος να παρουσιάσει περιληπτικά τη δική της εκδοχή της ιστορίας και να εξηγήσει για ποιον λόγο έδωσε τις απαντήσεις αυτές. Αφού γίνει κυκλική παρουσίαση, αποκαλύπτεται η αλήθεια, ότι δηλαδή σε καθεμία από τις ομάδες δόθηκαν διαφορετικά κομμάτια της συνέχειας για συγκεκριμένο λόγο. Αφού η εκπαιδευτικός φανερώσει στα παιδιά μέσω μεγαλόφωνης ανάγνωσης το αυθεντικό κείμενο, τους ζητά να διατυπώσουν τα σχόλιά τους σχετικά με το τι εντυπώσεις μπορεί να δημιουργηθούν, σωστές ή λανθασμένες, όταν κάποιος δεν έχει ολοκληρωμένη άποψη για πράγματα ή όταν η εκδοχή της αλήθειας που του έχει παρουσιαστεί είναι εσκεμμένα αλλοιωμένη. Χωρίς να δοθεί έμφαση στη διατύπωση κανόνων ή γενικών αρχών, τα παιδιά προσπαθούν να συνδέσουν τα συμπεράσματά τους με περιπτώσεις καθημερινής ζωής στις οποίες μπορεί να γίνονται παρόμοια πράγματα. Π.χ. σε εφημερίδες κλπ ή σε ανακοινώσεις πολιτικών. Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση, η ολομέλεια καλείται να διορθώσει το φύλλο εργασίας και να το συμπληρώσει με βάση την πλήρη (αφηγηματική) αλήθεια.

Με βάση όσα διαβάσατε στο απόσπασμα που σας δόθηκε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις

1. □ □□□□□□□ □□□□ □□ □□□□□□ □□ □□□□ □□□□□□□□:

- α) στην Αλβανία στο σπίτι ενός ζευγαριού από τη χώρα του.
- β) στην Ελλάδα στο σπίτι ενός ζευγαριού από τη χώρα του.
- γ) στην Ελλάδα στο σπίτι ενός ζευγαριού Ελλήνων.

2. □□ □□□□□□ □□□ □□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□:

- α) είναι πολύ φιλικό και κάνει ό,τι μπορεί για να βοηθήσει τον Ναβίντ.
- β) ενώ προσπαθεί να δείχνει φιλικό, στην πραγματικότητα προσπαθεί να διώξει τον μικρό Αλβανό από εκεί.
- γ) έστησε παγίδα στον Γκασμέντ και τον πρόδωσε.

3. □ □□□ - □□□□□□□□

- α) μεταφέρει τον Γκασμέντ στην αστυνομία ή σε κάποια αρχή που είναι υπεύθυνο για παράνομους μετανάστες.
- β) προσπαθεί να βοηθήσει τον ήρωα της ιστορίας και διακινδυνεύει να τον πιάσουν.
- γ) παίρνει τον Γκασμέντ στο σπίτι του για να τον φροντίσουν με τη γυναίκα του.

4. □ □□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□□□□ □□□□:

- α) το ζευγάρι των Αλβανών.
- β) τον κύριο Δημήτρη.
- γ) τον άνδρα που παρουσιάζεται στο τέλος.

5. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή:

- α) Θα έχει την ευκαιρία να ξεκινήσει μια καινούρια και καλύτερη ζωή.
- β) Θα έρθει αντιμέτωπος με τον νόμο, αφού δεν έχει χαρτιά για να παραμείνει στην Ελλάδα.
- γ) Τον βάζουν να κάνει μία δουλειά που δεν του αρέσει.

6. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή:

- α) Θα φροντίσει για το μέλλον του παιδιού.
- β) Προσπαθεί να εκμεταλλευτεί τον Γκασμέντ.
- γ) Προφανώς θα μεταφέρει τον Γκασμέντ στον αρμόδιο αστυφύλακα.

7. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή:

- α) Το ζευγάρι Αλβανών και ο κύριος Δημήτρης.
- β) Όλοι οι ήρωες της ιστορίας.
- γ) Κανένας από τους ήρωες.

8. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή:

- α) Ο κύριος Δημήτρης
- β) Ο άνδρας στο τέλος
- γ) Το ζευγάρι στην αρχή.
- δ) Κανένας δεν είχε άσχημη συμπεριφορά.
- ε) Όλοι του φέρθηκαν άσχημα.

9. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή (Παρατήρησε το κείμενο):

- α) Εγκληματίες και πονηροί.
- β) Πολύ αξιόλογοι και με καλές προθέσεις.
- γ) Κάποιοι ήταν καλοί και κάποιοι κακοί.

10. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή:

- α) Άκαρδος, καθώς δεν είχε καμία συμπόνοια για τον άτυχο μετανάστη.
- β) Άκαρδος. Όμως, στην πραγματικότητα απλά έκανε τη δουλειά του.
- γ) Πολύ συμπαθής και προστατευτικός απέναντι στο παράνομο παιδί, αν και ήταν παράνομο στη χώρα.

8^η ΕΝΟΤΗΤΑ: « Το κορίτσι του Πέτρου »

Περιεχόμενο κειμένου: Στο βιβλίο «Το κορίτσι του Πέτρου» παρουσιάζεται η ιστορία μία Πακιστανής μετανάστριας, της Αλίσα, η οποία έχει μεταβεί στην Αθήνα με την οικογένειά της προς αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Η κοπέλα αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα στο σχολείο όχι μόνο λόγω της δυσκολίας της να ανταποκριθεί στα μαθήματα, αλλά κυρίως γιατί μετατρέπεται γρήγορα σε θύμα ρατσισμού εξαιτίας της διαφορετικής εξωτερικής της εμφάνισης και της καταγωγής της. Μοναδικός υποστηρικτής στον αγώνα της αποδεικνύεται ένας συμμαθητής της ο Πέτρος, ο οποίος την ερωτεύεται και επιχειρεί με όποιον τρόπο μπορεί να τη βοηθήσει. Τελικά, έπειτα από τον σκληρό αγώνα του Πέτρου, την υπομονή και επιμονή της Αλίσα, αλλά και τη διακριτική παρέμβαση των ενηλίκων του βιβλίου η Πακιστανή ηρωίδα καταφέρνει να 'βρει τη θέση' της στην τάξη της κι ακολούθως στην κοινωνία του σχολείου στο οποίο φοιτά.

Διδασκαλία: Βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι ο φυλετικός ρατσισμός και γενικότερα ο ρατσισμός που συναρτάται με την εξωτερική εμφάνιση μπορεί να αναπαράγεται σε διαπολιτισμικά κείμενα. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: να συνειδητοποιήσουν ότι η εξωτερική εμφάνιση, ειδικά όταν είναι δηλωτική της καταγωγής, μπορεί να πυροδοτήσει ρατσιστικές συμπεριφορές, αλλά και το αντίθετο ότι μία καλή εμφάνιση μπορεί να άρει τις ρατσιστικές συμπεριφορές, να διατυπώσουν γραπτά την άποψή τους σχετικά με τα νοήματα που πραγματεύεται το κείμενο, να συγκρίνουν τις απόψεις τους με αυτές των άλλων, να εκφραστούν γραπτά συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι ρόλων, να επιχειρήσουν να δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα μέσω της συζήτησης

ΠΡΟ - ΣΤΑΔΙΟ

Μετά την ολοκλήρωση των προηγούμενων ενοτήτων όπου τέθηκαν στο επίκεντρο Αλβανοί μετανάστες και τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν εντός κι εκτός του σχολείου, έρχεται να ακολουθήσει η διδασκαλία του παρόντος κειμένου στο οποίο ηρωίδα είναι μία Πακιστανή μετανάστρια. Καθώς, όμως, τα ζητήματα των μεταναστών και τα προβλήματα που εντοπίζονται σχετικά με τον τρόπο παρουσίασής τους ως μυθιστορηματικών χαρακτήρων έχουν σχεδόν εξαντληθεί, αυτό που ενδιαφέρει πλέον είναι ο ρατσισμός ιδωμένος από μία διαφορετική σκοπιά. Συγκεκριμένα, μελετάται κατά πόσο η εξωτερική εμφάνιση, όταν είναι δηλωτική της καταγωγής κάποιου μπορεί να αποτελέσει από μόνη της αιτία ρατσιστικών συμπεριφορών και πώς αυτό περιγράφεται στις διαπολιτισμικές αφηγήσεις. Με λίγα λόγια εξετάζεται το αν ο φυλετικός ρατσισμός (έστω και συγκαλυμμένα) αναπαράγεται στα διαπολιτισμικά κείμενα.

Για τον παραπάνω λόγο οι μαθητές καλούνται να γίνουν μέτοχοι της «ιστορίας» ενός μετανάστη από κάποια ανατολική χώρα -πιθανότατα του Πακιστάν.

Στη μικρού μήκους ταινία «Τζαφάρ» η σκηνοθέτιδα Νάνσυ Σπετσιώτη επιλέγει να μην παρουσιάσει λεπτομέρειες για την (πλαστή) ιστορία του ανατολίτη μετανάστη, παρά να αποτυπώσει μια μικρή πτυχή της (<https://www.youtube.com/watch?v=dfccrwUIROU>). Σε αυτήν ο πρωταγωνιστής βρίσκεται σε μία αίθουσα αναμονής νοσοκομείου μαζί με μία οικογένεια Ελλήνων και χωρίς να υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος, πέρα από την εμφάνισή του, υπόκειται σε ρατσιστική συμπεριφορά από εκείνους. Η συμπεριφορά αυτή παρότι δεν είναι ακραία, είναι οπωσδήποτε ενδεικτική του πώς οι άνθρωποι μπορούν να είναι καχύποπτοι και αγενείς χωρίς κανέναν προφανή λόγο. Η αποκάλυψη ότι ο Τζαφάρ έχει γίνει δότης μυελού των οστών για τη μικρή κόρη του ζευγαριού, έρχεται να αιφνιδιάσει την οικογένεια αλλά και τον θεατή, καθιστώντας σαφές με τον πιο εύστοχο τρόπο ότι ο ρατσισμός, ακόμη κι όταν δεν κραυγαλέος, είναι αποθαρρυντικός και απαξιωτικός για άτομα διαφορετικής καταγωγής.

Στα παιδιά, λοιπόν, επιδεικνύεται το βίντεο και τους ζητείται να κάνουν σχολιασμούς σχετικά με τα όσα είδαν. Σε συνέχεια των σχολίων και των διαπιστώσεων τους επιδεικνύεται ένα άλλο βίντεο, το οποίο περιγράφει ένα πείραμα που πραγματοποίησε η Unicef σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν διάφοροι περαστικοί παιδιά που βρίσκονται μόνα τους στον δρόμο (<https://www.youtube.com/watch?v=MQcN5DtMT-0>). Η Unicef προσπαθώντας να συσχετίσει τη συμπεριφορά των ενηλίκων με την εξωτερική εμφάνιση των παιδιών ανέθεσε σε ένα μικρό κοριτσάκι να σταθεί στη μέση μιας κεντρικής πλατείας μόνο του για λίγη ώρα, ώστε να μοιάζει σαν να έχει χαθεί. Στην πρώτη εκδοχή της ιστορίας το παιδί φαίνεται ντυμένο με βρώμικα ρούχα και επίτηδες μεταμφιεσμένο ώστε να δείχνει φτωχό και άστεγο. Στη δεύτερη εκδοχή της ιστορίας είναι καθαρό και ντυμένο με τα κανονικά του ρούχα. Οι αντιδράσεις από πλευράς των ανθρώπων που τη συναναστρέφονται στο βίντεο είναι άκρως διαφορετικές και φυσικά στην πρώτη περίπτωση το κοριτσάκι τυγχάνει αρνητικής αντιμετώπισης: είτε το αγνοούν είτε το διώχνουν και του μιλάν άσχημα. Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση το προσεγγίζουν προκειμένου να το βοηθήσουν.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από το πείραμα, όπως το περιγράφει η Unicef, είναι ότι πολλά παιδιά απλά και μόνο λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης που μπορεί να είναι, όπως προείπαμε, δηλωτική της φτώχεις ή της ξένης καταγωγής τους, υπόκεινται σε ρατσισμό και ακραίες συμπεριφορές από ενήλικες χωρίς να συνυπάρχει κανένας άλλος λόγος. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, όπως δηλώνεται στο βίντεο, τα πείραμα στο οποίο συμμετείχε η μικρή «ηθοποιός» δεν ολοκληρώθηκε γιατί το παιδί αισθάνθηκε άσχημα αφού δεν ήταν συνηθισμένο σε τόσο άσχημες συμπεριφορές. Μετά την προβολή του βίντεο και με τα παιδιά να βλέπουν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, δηλαδή το πώς η άσχημη εμφάνιση μπορεί να προκαλέσει άσχημες συμπεριφορές, ενώ μία καλή εμφάνιση μπορεί να

προκαλέσει χωρίς κανέναν άλλον απολύτως λόγο θετικές συμπεριφορές, η τάξη προχωρά στο κυρίως μέρος της ενότητας.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Στο κυρίως στάδιο της ενότητας τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ορισμένα αποσπάσματα του βιβλίου στα οποία αναδεικνύονται οι άσχημες συμπεριφορές που η Αλίσα έχει λάβει από πλευράς συμμαθητών και κυρίως συμμαθητριών της. Οι τελευταίες της αποδίδουν χαρακτηρισμούς όπως «μαύρη» και «Πακιστανή» με την αρνητική συνυποδήλωση που η λέξει μπορεί να έχει. Στον αντίποδα βρίσκεται η συμπεριφορά του Πέτρου ο οποίος και καταγράφει ως αρνητική τη συμπεριφορά που έχουν τα κορίτσια της τάξης απέναντι στην Αλίσα, ενώ φαίνεται να θεωρεί πως αιτία αυτού του «κακού» είναι η καλή εμφάνιση της κοπέλας και το γεγονός ότι οι υπόλοιπες τη ζηλεύουν.

Η ζήλια ενδεδυμένη με τον μανδύα της απαξίωσης φαίνεται να είναι και η κύρια αιτία που η συγγραφέας, ως αφηγήτρια, υπογραμμίζει για να «δικαιολογήσει» τον ρατσισμό που δέχεται η Αλίσα. Από την άλλη αφήνεται να εννοηθεί ότι η «προστασία» που παρέχει ο Πέτρος στην κοπέλα σχετίζεται όχι τόσο με την αντιρατσιστική του συνείδηση όσο με τα συναισθήματα που τρέφει για εκείνη και τα οποία με τη σειρά τους πυροδοτούνται από το γεγονός ότι είναι πολύ όμορφη. Για τους παραπάνω λόγους, παρόλο που το κείμενο μοιάζει εκ πρώτης όψεως με κείμενο που μελετήθηκε σε προηγούμενη ενότητα («Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία»), στην προκείμενη περίπτωση ο γλωσσικός ρατσισμός φαίνεται να είναι το σύμπτωμα σε μία κατάσταση που σχετίζεται με ζητήματα εξωτερικής εμφάνισης ή ακόμη και φυλετικού ρατσισμού και γι' αυτό δεν μελετάται αποκλειστικά.

Στα παιδιά, λοιπόν, μοιράζονται τα αποσπάσματα που προαναφέρθηκαν. Η εκπαιδευτικός διαβάσει μεγαλόφωνα, αλλά τα παιδιά καλούνται ταυτόχρονα με την ανάγνωση να υπογραμμίσουν τα σημεία στα οποία γίνεται λόγος για την εξωτερική εμφάνιση της Αλίσα και για το πώς τη χειρίζονται οι υπόλοιποι. Στη συνέχεια, κι εναλλακτικά του φύλλου εργασίας που μοιράζεται συνήθως, δίνεται στα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο (E.1), στο οποίο τους ζητείται να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις διαβαθμισμένες επιλογές καταγράφοντας έτσι τις απόψεις τους για όσα διάβασαν. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο επιχειρεί να προβληματίσει τα παιδιά σχετικά με το πώς χειρίζεται η συγγραφέας κάποια βασικά νοήματα της ενότητας και στην ουσία τους εξαναγκάζει να προσεγγίσουν με κριτική ματιά την αφήγηση. Με αυτό τον τρόπο, μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τα παιδιά εμπλέκονται σε συζήτηση και δίνεται στην εκπαιδευτικό η ευκαιρία να αναδείξει τα ζητήματα ή μάλλον τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη αφήγηση αναφορικά με το πώς παρουσιάζεται η Αλίσα. Αφετέρου δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν μια μικρή «επανάληψη» των όσων συζητήθηκαν σε προηγούμενες ενότητες (π.χ. γλωσσικός ρατσισμός, οπτική γωνία κλπ).

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Στο μετα-στάδιο της ενότητας δίνεται στα παιδιά το υποθετικό σενάριο (στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για υποθετικό σενάριο, παρά για κομμάτι της αφήγησης που παρουσιάζεται σε επόμενο κεφάλαιο) ότι ο Πέτρος καλεί όλους τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες στο πάρτυ του. Λόγω του ότι έχει ερωτευτεί την Αλίσα και τη βλέπει να στενοχωριέται, ο Πέτρος φαίνεται να βλέπει το πάρτυ ως ιδανική ευκαιρία για να αποκατασταθούν οι σχέσεις ανάμεσα στη φίλη του και στα υπόλοιπα κορίτσια. Για να γίνει το σενάριο πιο πιστευτό η εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει στα παιδιά την αφηγηρία του κεφαλαίου που παρουσιάζεται το πάρτυ. Από 'κει και πέρα, όμως, η αφήγηση όπως την έχει καταγράψει η συγγραφέας, αποκρύπτεται και παρουσιάζεται στα παιδιά μια εναλλακτική εκδοχή της ιστορίας.

A) Το παιχνίδι με την κλήρωση (ως παιχνίδι ρόλων)

Συγκεκριμένα, τους ανακοινώνεται ότι ο Πέτρος στην προσπάθειά του να κάνει αρεστή την Αλίσα σε όλους σκαρώνει ένα παιχνίδι παρόμοιο με το γνωστό σε όλους «θάρρος ή αλήθεια». Σε αυτό καλούνται να λάβουν μέρος όλοι οι καλεσμένοι του πάρτυ με τον εξής τρόπο. Μετά από μυστική κλήρωση το κάθε παιδί αναλαμβάνει να γράψει στον συμμαθητή ή στη συμμαθήτρια, του οποίου ή τα οποίας το όνομα έχει διαλέξει, ένα μικρό σημείωμα. Το σημείωμα αυτό ορίζεται ότι θα αφορά το πρόβλημα που απασχολεί τον τελευταίο καιρό την τάξη, που δεν είναι άλλο από την άσχημη συμπεριφορά ορισμένων απέναντι στην Πακιστανή μετανάστρια.

Μετά την ανακοίνωση της υποτιθέμενης εξέλιξης της αφήγησης ανακοινώνεται στα παιδιά ότι θα αναπαριστάνουν το παιχνίδι αναλαμβάνοντας ο καθένας και η καθεμία να παίξει τον ρόλο ενός συγκεκριμένου παιδιού. Προς αποφυγή παρεξηγήσεων γίνεται η κλήρωση και στο χαρτί που διαλέγουν βρίσκεται γραμμένο ποιον χαρακτήρα αντιπροσωπεύουν. Για να διατηρηθεί η αγωνία προτείνεται στα παιδιά να μην φανερώσουν τίνος τον ρόλο έχουν αναλάβει, ενώ καθίσταται σαφές ότι στο σημείωμα οφείλουν να καταγράψουν την άποψή τους για το υπάρχον πρόβλημα και αν είναι δυνατόν να προτείνουν μία λύση. Προκειμένου να υπάρχει ποικιλία ως προς τις προτάσεις και τις απόψεις η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει ώστε τον κάθε «ρόλο» να αναλάβουν τουλάχιστον δύο ηθοποιοί. Στα παιδιά δίνεται χρόνος να καταγράψουν το σημείωμα, το οποίο μπορεί να λάβει τη μορφή μικρής έκθεσης απόψεων ή τη μορφή μικρού γράμματος που θα απευθύνεται προς κάποιον ή κάποια συγκεκριμένα. Στα παιδιά δίνεται το ελεύθερο να αποφασίσουν. Στη συνέχεια το σύνολο των παιδιών μπαίνει σε κύκλο αναπαριστώντας το υποτιθέμενο πάρτυ και διαβάζουν τα σημειώματά τους. Μετά την ανάγνωση των γραπτών συζητούνται οι απόψεις των παιδιών καθώς και οι εξηγήσεις – αιτιολογήσεις που μπορεί να δόθηκαν από ορισμένους για την κακή τους συμπεριφορά. Έτσι, χωρίς να αποφασίζεται μία συγκεκριμένη εξέλιξη τα παιδιά αντιλαμβάνονται με βιωματικό τρόπο πώς μπορεί ένα ζήτημα να τίθεται στη διάθεση

της ολομέλειας, εν προκειμένω της τάξης, και να βρίσκεται μία κοινά αποδεκτή λύση ή τουλάχιστον να γίνεται προσπάθεια προκειμένου να εξασφαλιστεί μία λύση.

Κλείνοντας αξίζει να αναφερθεί ότι παρόλο που με μία πρώτη ματιά η δραστηριότητα δεν φαίνεται να σχετίζεται με το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης, όσα συζητήθηκαν στο προ-στάδιο και όσα προέκυψαν μέσω του ερωτηματολογίου στο κυρίως στάδιο, πιθανότατα είναι αρκετά ώστε να προβληματίσουν τα παιδιά και να τους οδηγήσουν να τα συμπεριλάβουν σε αυτό το εναλλακτικό παιχνίδι ρόλων.

Πώς σου φάνηκε αυτό που διάβασες; Προσπάθησε να το αξιολογήσεις συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις όσα έμαθες από προηγούμενες ενότητες!



ΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΑ ΟΣΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ Η ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1. Η Αλίσα παρουσιάζεται ως μία δυναμική ηρωίδα.				
2. Στο κείμενο περιγράφονται πολλές πληροφορίες για τη ζωή της Αλίσα .				
3. Ο χαρακτήρας της ηρωίδας περιγράφεται με πολλές λεπτομέρειες .				
4. Η εξωτερική εμφάνιση της Αλίσα περιγράφεται με πολλές λεπτομέρειες .				
5. Τα κορίτσια συμπεριφέρονται άσχημα στην ηρωίδα επειδή είναι από άλλη χώρα .				
6. Τα κορίτσια συμπεριφέρονται άσχημα στην ηρωίδα επειδή έχει διαφορετική εμφάνιση και σκούρο δέρμα .				
7. Η συγγραφέας μας αφήνει να καταλάβουμε ότι η Αλίσα δέχεται πιο έντονο ρατσισμό σε σχέση με τους άλλους ξένους του σχολείου.				
8. Η συγγραφέας μας αφήνει να καταλάβουμε ότι οι συμμαθήτριες συμπεριφέρονται άσχημα στην				

ηρωίδα επειδή είναι όμορφη και τη ζηλεύουν.				
9. Ο Πέτρος προσπαθεί να βοηθήσει την Αλίσα γιατί την έχει ερωτευτεί.				
10. Ο Πέτρος προσπαθεί να βοηθήσει την Αλίσα γιατί δεν του αρέσουν οι αδικίες εις βάρος των μεταναστών.				
ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
11. Η συγγραφέας παρουσιάζει με ολοκληρωμένο τρόπο την Αλίσα.				
12. Το βιβλίο προσπαθεί να μας διδάξει να μην είμαστε ρατσιστές.				
13. Η λεκτική βία που ασκείται στην ηρωίδα, βοηθάει τη συγγραφέα να περάσει τελικά αντιρατσιστικό μήνυμα.				
14. Φαίνεται από το βιβλίο ότι αν η Αλίσα δεν ήταν μελαμψή, ακόμη κι αν ήταν ξένη θα είχε λίγο καλύτερη αντιμετώπιση.				
15. Θεωρώ πως αν η Αλίσα δεν ήταν τόσο όμορφη δεν θα τη βοηθούσε ο Πέτρος.				
17. Μου άρεσε που η συγγραφέας έβαλε την Αλίσα να είναι πολύ όμορφη ώστε να τη ζηλεύουν οι υπόλοιπες συμμαθήτριες.				

Γεια σου **ΠΕΤΡΟ!**

Σε αυτό το πάρτυ δεν βρίσκεσαι μόνο για διασκέδαση.

- Γράψε την **άποψή** σου για τα όσα γίνονται στην τάξη μας.
- Πρότεινες, αν μπορείς, μία **λύση** για να τη συζητήσουμε.

Γεια σου **ΑΛΙΣΑ!**

Σε αυτό το πάρτυ δεν βρίσκεσαι μόνο για διασκέδαση.

- Γράψε την **άποψή** σου για τα όσα γίνονται στην τάξη μας.
- Πρότεινες, αν μπορείς, μία **λύση** για να τη συζητήσουμε.

Γεια σου **ΕΙΡΗΝΗ!**

Σε αυτό το πάρτυ δεν βρίσκεσαι μόνο για διασκέδαση.

- Γράψε την **άποψή** σου για τα όσα γίνονται στην τάξη μας.
- Πρότεινες, αν μπορείς, μία **λύση** για να τη συζητήσουμε.

Γεια σου **ΛΟΥΚΙΑ!**

Σε αυτό το πάρτυ δεν βρίσκεσαι μόνο για διασκέδαση.

- Γράψε την **άποψη** σου για τα όσα γίνονται στην τάξη μας.
- Πρότεινες, αν μπορείς, μία **λύση** για να τη συζητήσουμε.

Γεια σου **ΑΡΙΑΔΝΗ!**

Σε αυτό το πάρτυ δεν βρίσκεσαι μόνο για διασκέδαση.

- Γράψε την **άποψη** σου για τα όσα γίνονται στην τάξη μας.
- Πρότεινες, αν μπορείς, μία **λύση** για να τη συζητήσουμε.

Γεια σου **ΓΙΩΡΓΟ!**

Σε αυτό το πάρτυ δεν βρίσκεσαι μόνο για διασκέδαση.

- Γράψε την **άποψη** σου για τα όσα γίνονται στην τάξη μας.
- Πρότεινες, αν μπορείς, μία **λύση** για να τη συζητήσουμε.

9^η ΕΝΟΤΗΤΑ: « Σχολική παράσταση»

Περιεχόμενο κειμένου: Το βιβλίο «σχολική παράσταση» του Βασίλη Παπαθεοδώρου περιγράφει τη ζωή του Γιώργου, μαθητή της Β΄ Γυμνασίου σε κάποιο σχολείο της Γερμανίας. Ο Γιώργος, παιδί Ελλήνων μεταναστών που πρόσφατα έχουν μεταβεί στην ξένη χώρα, καλείται να προσαρμοστεί στο γερμανικό σχολείο όπου έχει πάρει μεταγραφή από το ελληνικό σχολείο στο οποίο φοιτούσε προηγουμένως. Ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο και γίνεται δέκτης ρατσιστικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές του όχι απλώς γιατί είναι Έλληνας και καινούριος στην τάξη, αλλά κυρίως γιατί λαμβάνει μέρος σε ένα θεατρικό στο οποίο ο καθηγητής του έχει ζητήσει να είναι πρωταγωνιστής. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ήρωας, με συμμάχους του κάποιους συμμαθητές, τον δάσκαλό του και τους γονείς του, επιτυγχάνει να επιβιώσει στο ξένο περιβάλλον λαμβάνοντας ένα σημαντικό μάθημα σχετικά με τις προκαταλήψεις και την πραγματική φιλία. Ταυτόχρονα, όμως, καταφέρνει να δώσει στον περίγυρό του ένα ηχηρό μήνυμα σε σχέση με τη βία και την ξενοφοβία τη στιγμή μάλιστα που στο ευρύτερο φόντο της γερμανικής κοινωνίας φαίνεται να επικρατεί η βία και ο ρατσισμός.

Διδασκαλία: Βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι ο ρατσισμός, εκφρασμένος σε διάφορες μορφές, διατρέχει όλα τα διαπολιτισμικά κείμενα και γι' αυτό οφείλουν να ανατρέχουν σε όσα έχουν διαβάσει σχετικά και μέσω της σύγκρισης να καταλήγουν ως προς τις απόψεις τους. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: να συνειδητοποιήσουν ότι οι Έλληνες όταν βρίσκονται στη θέση των μεταναστών γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών, να αντλήσουν πληροφορίες από πολυτροπικά κείμενα, να αναδιηγηθούν προφορικά την πλοκή της ιστορίας που τους παρουσιάστηκε, να ανατρέξουν σε κείμενα που έχουν διαβάσει προκειμένου να ανασύρουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες της πλοκής, να εκφραστούν συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι ρόλων, να επιχειρήσουν να δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα μέσω του ρόλου που θα αναλάβουν, να αξιοποιήσουν όσα έχουν μελετήσει σχετικά με τον ρατσισμό

ΠΡΟ - ΣΤΑΔΙΟ

Οδεύοντας προς το τέλος της παρέμβασης κρίθηκε σκόπιμο να γίνει επεξεργασία ενός κειμένου στο οποίο ο Έλληνας ή οι Έλληνες δεν θα παρουσιάζονται ως οι «ισχυροί» της υπόθεσης, αντιθέτως θα βρίσκονται για μοναδική φορά στη θέση του μετανάστη και αυτού στον οποίο ασκείται η βία και ο ρατσισμός. Εν προκειμένω το βιβλίο, όπως προαναφέρθηκε, θέτει στο επίκεντρο έναν Έλληνα μετανάστη και τα προβλήματα που εκείνος και όλοι οι Έλληνες αντιμετωπίζουν ως ο λαός, που βρίσκεται κατά πλειοψηφία στην Γερμανία ως μετανάστες.

Για τους παραπάνω, λοιπόν, λόγους και δεδομένου ότι το βιβλίο είναι από τα λίγα που κυκλοφορούν στο εμπόριο και πραγματεύονται την ελληνική μετανάστευση

κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν στα παιδιά αποσπάσματα ορισμένων εκπομπών που να την περιγράφουν (<https://www.youtube.com/watch?v=dCAV5sIE9uc> έως 4:25) και να επικεντρώνονται στον ρατσισμό που δέχονται οι Έλληνες της Γερμανίας τον τελευταίο καιρό λόγω της οικονομικής κρίσης (<https://www.youtube.com/watch?v=Ma5DIPZU8cw>). Συγκεκριμένα, στο τελευταίο βίντεο παρουσιάζεται είδηση σύμφωνα με την οποία οικογένεια που διατηρεί ελληνικό εστιατόριο έλαβε ένα άκρως υβριστικό γράμμα, ενώ περιγράφονται αναλυτικά οι ενέργειες στις οποίες προέβησαν οι ιδιοκτήτες του μαγαζιού ύστερα από τη λήψη του γράμματος. Στα παιδιά επιδεικνύεται το βίντεο και πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που αυτό τους δημιούργησε. Ταυτόχρονα με τη διατύπωση γενικών σχολίων, η προβολή αποτελεί ιδανική αφορμή για αναφορά σε παρόμοια περιστατικά για τα οποία τα παιδιά μπορεί να έχουν ενημερωθεί και για τα οποία μπορεί να έχουν απορίες.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Στο κυρίως στάδιο προβάλλεται στα παιδιά ένα απόσπασμα του βιβλίου το οποίο η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα. Σε αυτό ο συγγραφέας παρουσιάζει εν τάχει την «ιστορία» του Γιώργου, το πώς κατέληξε να είναι μετανάστης στη Γερμανία, καθώς και τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Το απόσπασμα περιλαμβάνει τις ακραίες συμπεριφορές που επιδεικνύουν ορισμένοι συμμαθητές, αλλά και οι γονείς τους οι οποίοι πραγματοποιούν ολόκληρη καμπάνια για να απομακρύνουν τον Έλληνα από το θεατρικό. Το επεισόδιο που περιγράφεται θυμίζει εν πολλοίς τα επεισόδια που έχουν περιγραφεί σε κείμενα των προηγούμενων ενότητων. Παρόλα αυτά στην παρούσα φάση δεν ζητείται από τα παιδιά να προβούν σε συγκρίσεις, παρά τους μοιράζεται ένα φύλλο εργασίας (Φ.Ε.1) με το οποίο γίνεται μια προσπάθεια να εξασφαλιστεί τα παιδιά έχουν κατανοήσει τα βασικά σημεία της πλοκής. Το φύλλο εργασίας δουλεύεται σε ομαδικό επίπεδο και τα αποτελέσματα των εργασιών των παιδιών ανακοινώνονται στην ολομέλεια.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

Στο μετα-στάδιο και σε συνέχεια του προηγούμενου φύλλου εργασίας ζητείται από τα παιδιά να προβούν σε συγκρίσεις με πράγματα που διάβασαν σε προηγούμενες ενότητες. Αρχικά, τίθεται ένα γενικό ερώτημα σχετικά με το αν παρατήρησαν ομοιότητες και διαφορές στο περιεχόμενο του κειμένου. Η συζήτηση επικεντρώνεται στα της πλοκής, αλλά και στον τρόπο που παρουσιάζονται οι χαρακτήρες. Πραγματοποιείται κουβέντα για το πώς τα όσα τέθηκαν υπό επεξεργασία σε προηγούμενες ενότητες μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση και επεξεργασία του παρόντος κειμένου.

A) Συγκρίνοντας με άλλους ήρωες

Τα παιδιά αφού κάνουν ορισμένες παρατηρήσεις σε προφορικό επίπεδο συγκεντρώνουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε έναν πίνακα που περιλαμβάνεται σε φύλλο εργασίας (Φ.Ε.2). Τους δίνεται, έτσι, η ευκαιρία να θυμηθούν πράγματα που ειπώθηκαν στο παρελθόν και βλέποντας τη διαδικασία ως παιχνίδι να αναλογιστούν πόσες έννοιες (του ρατσισμού, της ξενοφοβίας) αλλά και πόσες συμπεριφορές μπορεί να επαναλαμβάνονται στα διαπολιτισμικά κείμενα και εν τέλει στην ίδια τη ζωή. Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά χρόνο ώστε να συμπληρώσουν αυτό τον πίνακα με τη βοήθεια της ομάδας τους. Ωστόσο τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στην τάξη. Άλλωστε καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης το φύλλο εργασίας βρίσκεται αναρτημένο στον πίνακα της τάξης με τη βοήθεια του προτζέκτορα.

B) Παιχνίδι ρόλων ή «Πώς

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το ζητούμενο της συγκεκριμένης ενότητας δεν είναι να αποδομηθεί το κείμενο, αλλά να καλλιεργηθεί η φιλοσοφία της σύγκρισης παρόμοιων κειμένων, τα παιδιά καλούνται να εμπεδώσουν όσα αποκόμισαν παραπάνω με παιγνιώδη τρόπο. Συγκεκριμένα, σε κάθε ομάδα παρουσιάζεται μέσω φύλλου εργασίας (Φ.Ε.3) που πλέον δεν είναι κοινό, ένα υποθετικό σενάριο κατά το οποίο ο Γιώργος επιστρέφει κατά τις πασχαλινές διακοπές στην Ελλάδα και ηγναινει να βρει τους παλιούς τους συμμαθητές και συμμαθήτριες. Μοιραία τους περιγράφει και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Από εδώ και πέρα το σενάριο διαφοροποιείται σε κάθε ομάδα ως εξής. Ο Γιώργος βρίσκει τις παλιές του παρέες να έχουν εμπλουτιστεί κατά ένα άτομο, ξένης καταγωγής και συγκεκριμένα στην πρώτη ομάδα υποτίθεται πως ο μετανάστης είναι ο Ναβίντ, στη δεύτερη ο Τζέρη και στην Τρίτη ομάδα η Αλίσα. Τα παιδιά αυτομάτως μεταφέρονται σε ένα άλλο πλαίσιο το οποίο γνωρίζουν από προηγούμενες ενότητες και του οποίου τις λεπτομέρειες της εξέλιξης παρακολούθησαν ερήμην του Γιώργου, αφού αυτός ήταν στη Γερμανία.

Το ζητούμενο στην κάθε περίπτωση είναι τα παιδιά να εκμεταλλευτούν όσα γνωρίζουν για τις περιπέτειες των μυθιστορηματικών ηρώων και να τα ενσωματώσουν σε ένα μικρό θεατρικό όπου θα περιγράφεται η συνδιαλλαγή των παλιών συμμαθητών με τον Γιώργο τη στιγμή που αυτός τους περιγράφει το πρόβλημά του. Με αυτόν τον παιγνιώδη τρόπο δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ανταλλάξουν πληροφορίες για τον ρατσισμό που επικρατεί γενικά και ενδεχομένως να διατυπώσουν συμβουλές διά στόματος των ηρώων που εκπροσωπούν. Μόνον έτσι θα συνειδητοποιήσουν ότι η λογοτεχνία, εν προκειμένω η διαπολιτισμική, διατρέχεται από καθολικές αξίες και αρχές, οπότε η σύγκριση των πληροφοριών και των λεπτομερειών των διαφόρων κειμένων που διαβάσει κανείς οφείλει να γίνεται κάθε φορά αυτόματα. Μετά την παρουσίαση των θεατρικών οι ομάδες εξηγούν

Για να δούμε, τι θυμόμαστε από όσα διαβάσαμε.

στους υπολοίπους ποια σημεία των προηγούμενων κειμένων αποφάσισαν να αναδείξουν και

Φ.Ε.1

γιατί.

A. Με τη βοήθεια της ομάδας σας να συμπληρώσετε τις προτάσεις με βάση αυτά που διαβάσατε.



1. Πρωταγωνιστής της ιστορίας που μελετάμε είναι ο μαθητής Γιώργος που είναι χρονών.

2. Οι γονείς του εργάζονται ως

3. Στην Αθήνα έμενε σε ένα μέρος που θεωρούνταν γειτονιά.

4. Ο Γιώργος έχει σταματήσει να ζητάει από τους δικούς του

B. Να χαρακτηρίσετε ως Σωστές (Σ) ή Λανθασμένες (Λ) τις παρακάτω προτάσεις.

1. Ο Τζάφερ δεν ήθελε να έχει σχέσεις με τον Γιώργο λόγω της παλαιότερης έχθρας της χώρας του με την Ελλάδα.....

2. Ο Χέλμουτ και ο Ρίχαρτ ήδη από την πρώτη μέρα άρχισαν να συμπεριφέρονται άσχημα στον Γιώργο.

3. Ο Αντρέας βρισκόταν στο στόχαστρο των υπολοίπων γιατί ήταν κι αυτός ξένος.

Γ. Να διαλέξετε το σωστό κάθε φορά.

1. Η έκπληξη που επιφύλασσε ο κύριος Μίκαελ στα παιδιά ήταν:

+ ένα ταξίδι στο Βερολίνο.

- μία εκδρομή στο βουνό.

= η διοργάνωση μίας θεατρικής παράστασης.

2. Σε αυτό που θα γινόταν θα συμμετείχαν :

+ τα παιδιά της τάξης

- δάσκαλοι και παιδιά

= μόνο τα παιδιά που είχαν γερμανική καταγωγή

3. Ο διευθυντής κάλεσε τον Γιώργο στο γραφείο του προκειμένου να:

+ να τον προστατέψει από τους υπόλοιπους

- να τον τιμωρήσει για αυτά που έκανε

= να τον απειλήσει με έμμεσο τρόπο

4. Τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την έκπληξη ήταν:

+ θετικά

- αρνητικά

- άλλων παιδιών θετικά, άλλων αρνητικά

Πώς σου φάνηκε αυτό που διάβασες; Μπορείς να εντοπίσεις **ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ** και **ΔΙΑΦΟΡΕΣ** με τους ήρωες των προηγούμενων κειμένων που διαβάσατε;

Με τη βοήθεια της ομάδας σου συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα βάζοντας **V**



ΓΕΓΟΝΟΤΑ	Γιώργος	Φαουζέγια	Ναβίντ	Ελία	Τζέρυ	Γκασμέντ	Αλίσια
1. Ο ήρωας ή η ηρωίδα είναι Έλληνας.							
2. Ο ήρωας ή η ηρωίδα δεν μιλά καλά την γλώσσα της χώρας όπου βρίσκεται							
3. Ο ήρωας ή η ηρωίδα υπόκειται ρατσισμό από τους υπολοίπους στον χώρο του σχολείου.							
4. Ο ήρωας ή η ηρωίδα υπόκειται ρατσισμό από τους υπολοίπους σε χώρους εκτός του σχολείου.							
5. Το παιδί στενοχωριέται για όσα του συμβαίνουν.							
6. Γίνονται κάποιες αδικίες σε βάρος του ήρωα ή της ηρωίδας.							
7. Ορισμένοι ενήλικες του έργου προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί και το υποστηρίζουν.							
8. Ορισμένοι ενήλικες προσπαθούν να εξαπατήσουν τον μετανάστη/ μετανάστρια.							
9. Ο ήρωας ή η ηρωίδα ναι δυναμικοί και αντιδρούν σε όσα του συμβαίνουν.							

10. Η λύση που δίνεται είναι καλή για τον ήρωα (το σημειώνω εάν το έλεγε στο απόσπασμα που δουλέψαμε).							
11. Κάποιοι συνομήλικοι έχουν κακή στάση απέναντι στον ήρωα η οποία μετά αλλάζει .							
14. Οι ήρωες υποστηρίζονται από τις οικογένειές τους σε αυτό που περνούν.							

Ο Γιώργος επέστρεψε **στην Ελλάδα** για να περάσει τις **διακοπές του Πάσχα** μαζί με συγγενείς και φίλους.

Συναντώντας τους παλιούς του συμμαθητές και συμμαθήτριες διαπιστώνει πως η παρέα είναι **πλουσιότερη** κατά ένα άτομο. Το άτομο αυτό είναι ένας μετανάστης με το όνομα **Ναβίντ**. Τα παιδιά συστήνονται και η παρέα ρωτά για τα νέα του Γιώργου. Εκείνος τους περιγράφει **το πρόβλημα** που αντιμετωπίζει σχολείο **ζητώντας συμβουλές**.

- Τι φαντάζεστε ότι είπαν τα παιδιά στον Γιώργο;
- Είναι πιθανόν ο Ναβίντ να του έδωσε κάποια συμβουλή;

Με τη βοήθεια των υπολοίπων παιδιών της ομάδας να ετοιμάσετε ένα μικρό σκετσάκι κατά το οποίο θα περιγράφετε στην υπόλοιπη τάξη τι νομίζετε ότι έγινε στη συνάντηση.

Ο Γιώργος επέστρεψε **στην Ελλάδα** για να περάσει τις **διακοπές του Πάσχα** μαζί με συγγενείς και φίλους.

Συναντώντας τους παλιούς του συμμαθητές και συμμαθήτριες διαπιστώνει πως η παρέα είναι **πλουσιότερη** κατά ένα άτομο. Το άτομο αυτό είναι ένας μετανάστης με το όνομα **Τζέρη**. Τα παιδιά συστήνονται και η παρέα ρωτά για τα νέα του Γιώργου. Εκείνος τους περιγράφει **το πρόβλημα** που αντιμετωπίζει σχολείο **ζητώντας συμβουλές**.

- Τι φαντάζεστε ότι είπαν τα παιδιά στον Γιώργο;
- Είναι πιθανόν ο Τζέρη να του έδωσε κάποια συμβουλή;

Με τη βοήθεια των υπολοίπων παιδιών της ομάδας να ετοιμάσετε ένα μικρό σκετσάκι κατά το οποίο θα περιγράφετε στην υπόλοιπη τάξη τι νομίζετε ότι έγινε στη συνάντηση.

Ο Γιώργος επέστρεψε **στην Ελλάδα** για να περάσει τις **διακοπές του Πάσχα** μαζί με συγγενείς και φίλους.

Συναντώντας τους παλιούς του συμμαθητές και συμμαθήτριες διαπιστώνει πως η παρέα είναι **πλουσιότερη** κατά ένα άτομο. Το άτομο αυτό είναι μία μετανάστρια με το όνομα **Αλίσα**. Τα παιδιά συστήνονται και η παρέα ρωτά για τα νέα του Γιώργου. Εκείνος τους περιγράφει **το πρόβλημα** που αντιμετωπίζει σχολείο **ζητώντας συμβουλές**.

- Τι φαντάζεστε ότι είπαν τα παιδιά στον Γιώργο;
- Είναι πιθανόν η Αλίσα να του έδωσε κάποια συμβουλή;

Με τη βοήθεια των υπολοίπων παιδιών της ομάδας να ετοιμάσετε ένα μικρό σκετσάκι κατά το οποίο θα περιγράφετε στην υπόλοιπη τάξη τι νομίζετε ότι έγινε στη συνάντηση.

10^η ΕΝΟΤΗΤΑ: « Θέλω να σας πω την αλήθεια»

Περιεχόμενο κειμένου: Το βιβλίο της Αλεξάνδρας Μητσιάλη «Θέλω να σας πω την αλήθεια» περιγράφει την ιστορία ενός μικρού αγοριού του Εμιγκλέ, μετανάστη από άλλη χώρα τον οποίο βλέπουμε να φοιτά σε μία ελληνική τάξη. Ο Εμιγκλέ προκειμένου να επιβιώσει πουλάει χαρτομάντιλα στο πάρκο, μυστικό το οποίο έχει τυχαία ανακαλύψει μία συμμαθήτριά του, η Δάφνη, η οποία και μας αφηγείται την ιστορία του. Σύμφωνα με τη Δάφνη ο μικρός μετανάστης δεν τα καταφέρνει στο σχολείο, έρχεται πολλές φορές άγραφος, μιλάει πολύ σπαστά την ελληνική γλώσσα και γίνεται αντικείμενο χλεύης και κατσάδων όχι μόνο από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά κυρίως από τον δάσκαλο. Το μόνο μάθημα στο οποίο τα καταφέρνει είναι τα μαθηματικά, αλλά κι αυτό δεν είναι αρκετό ώστε ο δάσκαλος να τον εκτιμήσει και να τον δει με αντικειμενικό μάτι. Έτσι σε μία φασαρία που γίνεται στην τάξη ο κύριος μαλώνει τον Εμιγκλέ χωρίς εκείνος να φταίει. Η Δάφνη βρίσκει το θάρρος να επισημάνει στον εκπαιδευτικό το σφάλμα του και αυτή της η πράξη σημάνει το ξεκίνημα μιας μεγάλης φιλίας.

Διδασκαλία: Βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι τα παιδιά να στοχαστούν αναφορικά με τον σκοπό του κειμένου καθώς και σχετικά με το πώς θα αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από την ανάγνωση. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής: να ενημερωθούν σχετικά με την παιδική εργασία στην Ελλάδα, να αντλήσουν πληροφορίες από πολυτροπικά κείμενα, να συνειδητοποιήσουν ότι τα προφίλ των μεταναστών μαθητών μπορεί να παρουσιάζουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους, να αναρωτηθούν σχετικά με το αν κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί και γενικά το σχολείο μπορεί να ευθύνεται για την αποτυχία των μεταναστών και μεταναστριών, να συνειδητοποιήσουν ότι η αυτοκριτική μπορεί να γίνει όχημα για να γίνει κάποιος καλύτερος, να κάνουν κριτική του σχολείου ή του εαυτούς τους σχετικά με περιστατικά στα οποία αδικήθηκε κάποιος συμμαθητής ή συμμαθήτριά τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω της δημιουργίας ενός αφηγηματικού κειμένου.

ΠΡΟ - ΣΤΑΔΙΟ

Όπως προαναφέρθηκε η τελευταία αυτή ενότητα της παρέμβασης θίγει πολλά ζητήματα, τα δύο κυριότερα εκ των οποίων είναι το ζήτημα της παιδικής εργασίας και το ζήτημα του ελλείμματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να βοηθήσει αλλοδαπά παιδιά, παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ. Αναφορικά με το δεύτερο, η κριτική που ασκείται μέσω της αφήγησης σε αυτό το παιδικό βιβλίο είναι ιδιαίτερα έντονη απέναντι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, γεγονός που επιτρέπει οι δραστηριότητες του μετα-σταδίου να κινηθούν γύρω από αυτό το θέμα. Αυτό άλλωστε αποτυπώνεται και στην σκοποθεσία της συγκεκριμένης διδασκαλίας.

Ωστόσο στο προ-στάδιο, κρίνεται απαραίτητο τα παιδιά να ενημερωθούν για το ζήτημα της παιδικής εργασίας. Για τον λόγο αυτό προβάλλονται στην τάξη δύο χαρακτηριστικά βίντεο της ελληνικής τηλεόρασης, στα οποία αναδεικνύεται το πρόβλημα της παιδικής εργασίας και γίνεται εκτεταμένη αναφορά στα λεγόμενα «παιδιά των φαναριών», παιδιά που αναγκάζονται να πουλήσουν χαρτομάντιλα ή να ζητιανέψουν προκειμένου να μαζέψουν χρήματα. (https://www.youtube.com/watch?v=Ue3EiEkl_9k&t=190s και **Error! Hyperlink reference not valid.**). Η σύνδεση με τον Εμιγκλέ, τον ήρωα της αφήγησης, είναι εμφανής και τα παιδιά μέσω της προβολής αλλά και μέσω της επακόλουθης συζήτησης προετοιμάζονται ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο πρωταγωνιστής. Ιδιαίτερως μέσω της συζήτησης που ακολουθεί οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να γνωρίσουν τα περιβάλλοντα στα οποία ορισμένοι μετανάστες καλούνται να επιβιώσουν καθώς και να συνειδητοποιήσουν ότι τα προφίλ των μεταναστών μαθητών (συμπεριλαμβανομένων των ίδιων) μπορεί να παρουσιάζουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ

Στο κυρίως στάδιο αρχίζει να «προετοιμάζεται το έδαφος» για τον κύριο σκοπό της ενότητας που δεν είναι άλλος από το να επισημανθεί η κριτική που ασκείται μέσω ενός παιδικού βιβλίου στο εκπαιδευτικό σύστημα και στους εκπαιδευτικούς γενικότερα. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέγεται από την εκπαιδευτικό, προτού τα παιδιά έρθουν σε επαφή με το κείμενο, να δουν ένα μόνο σημείο του βιβλίου, στο οποίο κυριαρχεί η εικόνα κατά την οποία ο Εμιγκλέ φαίνεται δέχεται επίπληξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η εικόνα αυτή ενσωματώνεται σε ένα φύλλο εργασίας (Φ.Ε.1) και ζητείται από τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις για το τι μπορεί να έχει συμβεί, ποιος μπορεί να ευθύνεται για την επίπληξη κλπ.

Στη συνέχεια, και χωρίς η εκπαιδευτικός να αποκαλύψει τα της πλοκής, πραγματοποιείται μεγαλόφωνη ανάγνωση του βιβλίου με ταυτόχρονη προβολή των εικόνων του. Δεδομένου ότι το κείμενο είναι ευκολονόητο και δεδομένου ότι η παρούσα ενότητα επιχειρεί να δώσει μεγαλύτερη ελευθερία στα παιδιά ως προς την κριτική που θα ασκήσουν στο κείμενο, τους ζητείται να συμπληρώσουν ανά ομάδα τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μέσω των οποίων δε διερευνάται αν κατανόησαν το περιεχόμενο του βιβλίου, όπως γίνεται συνήθως, αλλά το πώς το κρίνουν σε σχέση με τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μέχρι στιγμής και σχετικά με τον σκοπό που κρύβεται πίσω από τη συγγραφή του. Τέλος καθώς η μοναδική νύξη που έχει γίνει στο προ-στάδιο αφορά την παιδική εργασία κι όχι την κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος, το ερωτηματολόγιο είναι ένας πετυχημένος τρόπος να ελεγχθεί κατά πόσον τα παιδιά αντιλήφθηκαν την κριτική που ασκείται μέσω τη στάσης της Δάφνης. Ταυτόχρονα πυροδοτείται η συζήτηση γύρω από όσα σημειώνονται.

Αξίζει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι η επιθυμία της εκπαιδευτικού είναι τα παιδιά να εντοπίσουν ει δυνατόν αυθόρμητα ότι η συγγραφέας μέσω της στάσης της Δάφνης επιχειρεί να ασκήσει κριτική στον εκπαιδευτικό και να επισημάνει την ευθύνη του καθενός και της καθεμίας από εμάς να αντιστεκόμαστε στην αδικία και να αναλαμβάνουμε την ευθύνη όχι μόνο των δικών μας των πράξεων, αλλά και των πράξεων των υπολοίπων εφόσον τις αφήνουμε να συμβούν μπροστά στα μάτια μας. Ωστόσο, αυτό είναι κάτι που δεν επιβάλλεται στα παιδιά, ούτε τους ανακοινώνεται εν είδει συμπεράσματος σε αυτό το σημείο.

ΜΕΤΑ-ΣΤΑΔΙΟ

A) Βλέποντας τις απόψεις των άλλων

Στα παιδιά επιδεικνύεται βίντεο στο οποίο δύο ενήλικες παρουσιάζονται να διαβάζουν το βιβλίο και να λένε την άποψή τους σχετικά με αυτό. Όποιες κι αν είναι οι διατυπώσεις η εκπαιδευτικός εμπλέκει τους ενήλικες (φίλους της) σε μικρή συζήτηση σχετικά με τις προσωπικές τους εμπειρίες από τον χώρο της εκπαίδευσης και το κατά πόσο ασκούσαν ή όχι ρατσισμό εκεί. Έμφαση δίνεται στον ρόλο που διαδραμάτισαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων των συνεντευξαζόμενων και στην ευθύνη που είχε γενικά η υπόλοιπη τάξη σε αυτά που συνέβαιναν. Επίσης τίθεται η ερώτηση στους ενήλικες πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τα όσα διάβασαν στην προσωπική τους ζωή.

Ακολουθεί βίντεο στο οποίο η εκπαιδευτικός μοιράζεται τις απόψεις της για τα όσα διάβασε, αλλά και για τα όσα έχει βιώσει η ίδια ως μαθήτρια αλλά και ως εκπαιδευτικός. Το βίντεο έχει περισσότερο εξομολογητικό κι όχι διδακτικό χαρακτήρα. Η εκπαιδευτικός επισημαίνει τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης αναφορικά με τους μετανάστες μαθητές κάνοντας μια αναδρομή στα παιδικά της χρόνια και καταλήγοντας στις επαγγελματικές της εμπειρίες. Κυρίως γίνεται εδώ αυτοκριτική σχετικά με τα όσα θα μπορούσαν να είχαν γίνει καλύτερα από την ίδια στα διάφορα σχολεία που έχει εργαστεί.

Μέσω την παρατηρήσεων των ενηλίκων, δύο εκ των οποίων είναι εκπαιδευτικοί, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τον «μελλοντικό εαυτό τους» και να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο ότι η ανάληψη της ευθύνης αφορά άτομα όλων των ηλικιών όσο διαφορετικές εμπειρίες κι αν είχαν στο παρελθόν. Εν τέλει πραγματοποιείται συζήτηση και τα παιδιά σχολιάζουν ελεύθερα όσα παρακολούθησαν.

B) Γράφοντας διαπολιτισμικά

Με εφόδιο τα όσα αποκόμισαν τα παιδιά από τις παραπάνω προβολές, τις συζητήσεις που ακολούθησαν, αλλά κυρίως από την ανάγνωση του κειμένου καλούνται να δημιουργήσουν ένα δικό τους αφηγηματικό κείμενο. Σε αυτό η εκπαιδευτικός τους ζητά να ενσωματώσουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από την ανάγνωση και να συμπεριλάβουν προσωπικές τους εμπειρίες, ή πράγματα στα οποία θα ήθελαν να ασκήσουν κριτική. Παρόλο που δεν δίνεται περιορισμός ως προς τον αριθμό λέξεων ή την πλοκή, μοιράζεται ένα φύλλο οδηγιών μέσω του οποίου τα παιδιά καλούνται να παράγουν κείμενο με βάση έναν συγκεκριμένο στόχο.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Θέλω να σας πω την αλήθεια»

1. Τι νομίζετε ότι έχει συμβεί; Μπορείτε να κάνετε υποθέσεις σχετικά με αυτά που βλέπετε στην εικόνα;

Ποιος πιστεύετε ότι φταίει; (ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ)



2. Ποιους στόχους νομίζετε ότι είχε η συγγραφέας όταν έγραψε αυτό το κείμενο;

3. Νομίζετε ότι αυτό το κείμενο είναι διαπολιτισμικά κατάλληλο για μικρά παιδιά;

4. Βρίσκετε λάθη στον τρόπο που είναι γραμμένο;

ΣΚΕΨΟΥ:

- Τι έμαθες από αυτή την ενότητα;
- Έχεις βρει κοινά σημεία του κειμένου και της σχολικής σου ζωής;
- Είχες κάποια φορά την ευθύνη για μία αδικία που έγινε εις βάρος κάποιου άλλου;
- Έχεις αδικηθεί ποτέ εσύ;

Πώς μπορείς να αξιοποιήσεις όσα έμαθες μέσω αυτής της ενότητας;

Ορίστε μια καλή ιδέα!

Γράψε ένα δικό σου για τις αδικίες που γίνονται στα σχολεία!

- Ήρωας μπορεί να είναι κάποιος φίλος σου ή κάποια φίλη σου ή ακόμη κι εσύ!
- Ποια αδικία έγινε εις βάρος του;
- Υπήρχε ρατσισμός;



Τις προάλλες η δασκάλα της Β' τάξης, η κυρία Βασιλική, διάβασε στους μαθητές και τις μαθήτριές της ένα παραμύθι σχετικό με τη **Διαφορετικότητα**, το οποίο είχε τίτλο «*Η Μίλι, η Μόλι και ο Αλφ*».

Ως άσκηση για το σπίτι, έβαλε στα παιδιά να απαντήσουν σε τρεις ερωτήσεις σχετικά με το παραμύθι. Δυστυχώς, όμως, ο Σπύρος δυσκολεύτηκε πολύ και δεν μπόρεσε να γράψει τίποτα. Στενοχωρημένος καθώς ήταν έγραψε στο ημερολόγιό του...



Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

NO. _____
DATE / /

η κυρία σήμερα μας διάβασε ένα παραμύθι για τη Μίλι και τη Μόλι κι έναν φίλο τους τον Αλφ. Το παραμύθι ήταν πολύ ωραίο. Έλεγε για ένα παιδί, τον Άλφ, που είχε έρθει από άλλη χώρα και γ' αυτό ήταν διαφορετικός από τα άλλα παιδιά. Δεν είχε τσάντα, ούτε μαγιό. Κουβαλούσε το μήλο στην τσέπη του και έβαζε το μολύβι πίσω από το αυτί του.

Ο Αλφ δεν είχε μαμά και μπαμπά και έμενε σε ένα τροχόσπιτο. Μέσα σε μία χρονιά κατάφερε να μάθει πολλά και να γίνει φίλος με τη Μίλι και τη Μόλι που έμεναν εκεί ήδη.

Η κυρία, όμως, μας έβαλε κάτι πανδύσκολες ερωτήσεις και δεν τις ξέρω. Ουφφφφφφ. Δεν ξέρω τι θα κάνω! Η μαμά δουλεύει βραδινή και δεν προλάβει να με βοηθήσει... Έχεις καμιά ιδέα τι να κάνω; Θα με μαλώσουν αν πάω άγραφος.

Η Μίλι, η Μόλι και ο Αλφ



«Φαινόμαστε διαφορετικές,
αλλά νιώθουμε ίδιες».

Η αδερφή του Σπύρου, που πάει Γυμνάσιο, είδε το τετράδιό του που ήταν άγραφο και προσπαθώντας να τον βοηθήσει βρήκε τις παρακάτω πληροφορίες στο διαδίκτυο. Αφού τις διαβάσεις προσεκτικά προσπάθησε να βοηθήσεις εσύ τον Σπύρο!

1) Τι νομίζεις ότι σημαίνει να είναι κανείς διαφορετικός; Πώς εξηγείς τη «»;

2) Μπορείς να αναφέρεις κάποια παραδείγματα 'διαφορετικών' ανθρώπων;

3) Εσύ είσαι διαφορετικός; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Τι σημαίνει «διαφορετικότητα»;

Διαφορετικότητα σημαίνει ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικών ειδών πράγματα σχετικά με οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί κανείς να σκεφτεί. Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλές διαφορετικές μάρκες αυτοκινήτων, ποδηλάτων, πλυντηρίων ρούχων ή διαφορετικές μπάλες για διάφορα παιχνίδια, έτσι υπάρχει **διαφορετικότητα και ανάμεσα στους ανθρώπους**.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ όλοι έχουμε την ίδια σωματική δομή – δύο πόδια, δύο χέρια, δύο μάτια κλπ.- μπορεί μη μοιάζουμε και τόσο μεταξύ μας. Για παράδειγμα το **δέρμα, τα μαλλιά και τα μάτια** μπορούν να έχουν διαφορετικό χρώμα ή διαφορετική απόχρωση του ίδιου χρώματος. Επίσης, το **μέγεθος και το σχήμα του προσώπου** μας και του σώματός μας μπορεί να είναι διαφορετικό, ενώ μεγάλες διαφορές παρουσιάζει και το σώμα των **γυναικών σε σχέση με των ανδρών** (π.χ. γενετικά όργανα). Φυσικά, δεν πρέπει να ξεχνάμε τα άτομα με **αναπηρίες** που μπορεί να παρουσιάζουν σωματικές ή νοητικές διαφορές σε σχέση με άλλα άτομα. Αξίζει να αναφερθεί, επιπλέον, ότι το πιο εκπληκτικό από όλα είναι ότι **το DNA και τα αποτυπώματά** μας είναι μοναδικά σε όλο τον κόσμο. Έτσι από όλα τα δισεκατομμύρια ανθρώπων πάνω στη γη, καθένας και καθεμία από εμάς μέσω των αποτυπωμάτων του γίνεται μοναδικός και μοναδική.

Πώς μοιάζει η διαφορετικότητα;

Η διαφορετικότητα δεν έχει να κάνει μόνο με τα σώματά μας. Γεννιόμαστε σε έναν κόσμο που μπορεί να επηρεάσει πολύ το κατά πόσον κάποιος είναι διαφορετικός. Υπάρχουν διαφορές στις:

- γλώσσες
- θρησκείες
- πεποιθήσεις
- πολιτισμικές παραδόσεις
- είδη σπιτιών στα οποία κατοικούμε
- σχολεία στα οποία πηγαίνουμε
- επαγγέλματα
- πράγματα με τα οποία ασχολούμαστε στον ελεύθερό μας χρόνο.

Ο καθένας και η καθεμία από εμάς θα μπορούσε να σκεφτεί πάρα πολλά πράγματα στα οποία μπορούν δύο άτομα να διαφέρουν μεταξύ τους.

Πού βρίσκεται η διαφορετικότητα;

Η αλήθεια είναι ότι δεν χρειάζεται να μεταφερθεί κανείς σε κάποιος ιδιαίτερο μέρος για να εντοπίσει τη διαφορετικότητα. Αρκεί απλά να ψάξει **ανάμεσα σε φίλους και συγγενείς** και θα τη βρει. Κάθε ένα άτομο από αυτά που ξέρουμε είναι διαφορετικό. Για να το αποδείξει θα μπορούσε, μάλιστα, να κάνει τις παρακάτω ερωτήσεις στον εαυτό του σχετικά με τα αδέρφια του και τα ξαδέρφια του: **«Όλοι μοιάζουν μεταξύ τους, ακούγονται το ίδιο, έχουν τις ίδιες ικανότητες και τα ίδια ενδιαφέροντα»**. Η απάντηση σίγουρα θα ήταν η εξής: **«Μπορεί όλοι να έχουν κάποιες ομοιότητες (π.χ. μπορεί να έχετε όλοι το ίδιο χρώμα μαλλιών), αλλά σίγουρα υπάρχουν πολλές διαφορές»**.

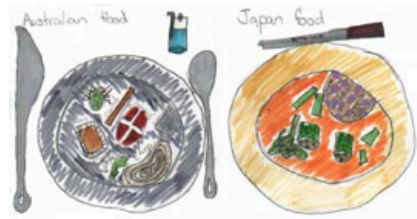


Το πιο σπουδαίο πράγμα σχετικά με τη διαφορετικότητα είναι ότι κάνει τον κόσμο μας ένα ενδιαφέρον μέρος για να ζούμε, **γεμάτο από ενδιαφέροντες και διαφορετικούς ανθρώπους**. Θα ήταν πολύ βαρετό αν όλοι οι άνθρωποι και όλα τα αντικείμενα ήταν τα ίδια.

Πώς προκύπτει η διαφορετικότητα;

Τον παλιό καιρό οι περισσότεροι άνθρωποι γεννιόντουσαν, ζούσαν και πέθαιναν στο ίδιο μέρος του κόσμου. Συχνά έμοιαζαν σε μεγάλο βαθμό με τους άλλους κατοίκους της περιοχής τους και πιθανότατα μιλούσαν την ίδια γλώσσα.

Ωστόσο, στη σημερινή εποχή εντοπίζονται περισσότερες διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους κυρίως γιατί όλο και περισσότερος κόσμος ταξιδεύει περισσότερο μέσα στην ίδια του τη χώρα, αλλά και γιατί είναι πολύ πιο πιθανό για κάποιους να μετακομίσουν σε μια άλλη χώρα προκειμένου να βρουν εργασία. Όταν, όμως, οι άνθρωποι εγκαθίστανται σε νέα μέρη «προσθέτουν» τις ιδιαιτερότητές τους σε αυτά τα μέρη και τους προσδίδουν κάτι διαφορετικό. Αυτό γίνεται με διάφορους τρόπους π.χ. **μέσω του φαγητού, της κουλτούρας, της θρησκείας, της μουσικής και της τέχνης**. Μάλιστα, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο άτομα διαφορετικής προέλευσης, διαφορετικής εθνικότητας να παντρευτούν και να **αποκτήσουν παιδιά μαζί**.



Η διαφορετικότητα είναι κάτι καλό ή κακό;

Ορισμένοι **άνθρωποι** θεωρούν πως η διαφορετικότητα και η ποικιλία που αυτή προσφέρει είναι κάτι **σπουδαίο** για τους εξής λόγους:

- Ο καθένας μπορεί να μάθει περισσότερα για τις άλλες **κουλτούρες**.
- Ο καθένας μπορεί να μοιραστεί και να **απολαύσει τις διαφορές**.
- Όλοι μπορούν να **εργαστούν μαζί** και να κάνουν αυτή τη χώρα κατάλληλο μέρος για να ζήσουν μαζί.
- Ειδικά τα παιδιά μπορούν να μάθουν να παίζουν **καινούρια παιχνίδια** ή να μάθουν πώς ονομάζονται τα ήδη γνωστά παιχνίδια σε άλλες χώρες.

Ωστόσο, ορισμένοι άνθρωποι θεωρούν πως η διαφορετικότητα είναι **κάτι αρνητικό**, ενδεχομένως γιατί φοβούνται την αλλαγή. Προτιμούν, δηλαδή, όλοι να μοιάζουν με τους εαυτούς τους και να έχουν τις ίδιες πεποιθήσεις και τις ίδιες επιθυμίες με εκείνους. Πολλές φορές αυτό τους οδηγεί σε **άσχημη συμπεριφορά** προς άτομα που είναι διαφορετικά.

Τρεις είναι οι βασικές λέξεις που περιγράφουν αυτή την άσχημη συμπεριφορά.

- **Προκατάληψη** είναι όταν κάποιος σχηματίζει μια γνώμη για κάποιον άλλο χωρίς να γνωρίζει τίποτα για εκείνον.
- **Ρατσισμός** είναι σε κάποιον δεν φερόμαστε με δίκαιο τρόπο λόγω της καταγωγής του, του χρώματος του δέρματός του ή της θρησκείας του.
- **Σεξισμός** όταν φερόμαστε άσχημα σε κάποιον λόγω του φύλου του (άνδρας/ γυναίκα).

Όταν σε κάποιον φερόμαστε άσχημα χρησιμοποιώντας κάποιον από τους τρεις παραπάνω τρόπου λέμε ότι γίνεται **ΔΙΑΚΡΙΣΗ σε βάρος του**.

Να κυκλώσεις αυτό που σε αντιπροσωπεύει!



Ερωτήσεις ικανοποίησης

1. Πόσο σου άρεσε που φέτος κάναμε το πρότζεκτ με τα διαπολιτισμικά βιβλία;



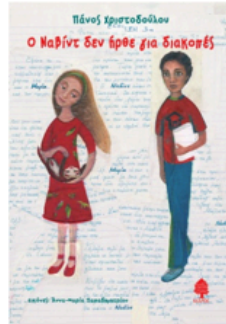
Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

2. Από τα βιβλία με τα οποία ασχοληθήκαμε μπορείς να ξεχωρίσεις εκείνο που σου άρεσε περισσότερο;



Μπορείς να γράψεις τον λόγο για τον οποίο σου άρεσε;

.....
.....

3. Σε τι βαθμό νιώθεις πως έμαθες για τις χώρες προέλευσης των ηρώων των παραπάνω βιβλίων;



Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

4. Κατά πόσο νομίζεις πως ενημερώθηκες για το μεταναστευτικό ζήτημα γενικά (αιτίες, συνθήκες, προβλήματα);



Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

5. Σου άρεσε ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες;



Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

6. Αν έπρεπε να ξεχωρίσεις την αγαπημένη σου δραστηριότητα ποια θα ήταν αυτή;

.....
.....

7. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων θεωρείς ότι έμαθες
(Συμπλήρωσε ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ)

να βλέπεις τις ιστορίες από διάφορες οπτικές γωνίες προτού βγάλεις συμπεράσματα; _____

να κρίνεις αν ένα βιβλίο είναι όντως διαπολιτισμικό και κατάλληλο για διδασκαλία σε μικρά παιδιά; _____

να αναζητάς τον πιθανό σκοπό που έχει θέσει ο συγγραφέας/ η συγγραφέας; _____

να αναγνωρίζεις τον γλωσσικό ρατσισμό στα κείμενα; _____

να αναγνωρίζεις τον φυλετικό ρατσισμό στα κείμενα; _____

να συγκρίνεις αυτά που διαβάζεις με άλλα παρόμοια που έχεις διαβάσει για να διαμορφώσεις άποψη; _____

Ημερολόγιο 1^{ης} ενότητας «Οι ιστορίες μεταναστεύουν»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Αρκετά επιτυχή θεωρώ την έναρξη της ενότητας, η οποία πραγματοποιήθηκε αφορμή μιας καρτ-ποστάλ σταλμένης από την Αίγυπτο. Παρόλο που η ιστορία αυτή ήταν βασισμένη σε κάποια αληθινά περιστατικά και πρόσωπα, στην ουσία ήταν «σκαρφισμένη» για να ξεκινήσει η παρέμβαση και είχα αμφιβολία για το αν τα παιδιά θα ενδιαφερθούν ή αν θα πιστέψουν ότι όντως έλαβα μια κάρτα μέσω ταχυδρομείου. Η αλήθεια είναι πως μια προσεκτικότερη ματιά στην κατασκευασμένη από εμένα κάρτα θα με πρόδιδε. Για καλή μου τύχη, όμως, τα παιδιά φάνηκε να πιστεύουν την ιστορία και εντυπωσιάστηκαν τόσο πολύ με το γεγονός ότι έχω μία Αιγύπτια φίλη που δεν ζήτησαν «αποδείξεις». Μάλιστα η ύπαρξης της Χαντίζα τους κέντρισε τόσο πολύ το ενδιαφέρον, ώστε, στην τελευταία δραστηριότητα, της έδωσαν μία θέση δίπλα στην ηρωίδα του βιβλίου ως φίλη και σύμβουλό της.

Το ίδιο επιτυχές κρίθηκε από μένα το σημείο στο οποίο τα παιδιά έπρεπε μέσω παντομίμας να ενσαρκώσουν την ηρωίδα και όσους την κορόιδευαν. Η διαδικασία αυτή, αν και τους έφερε σε αμηχανία στην αρχή, τους ενθουσίασε και πυροδότησε την κουβέντα σχετικά με το πώς ο συγγραφέας επέλεξε να μας παρουσιάσει τον ρόλο των ηρώων. Στην ουσία όλα όσα προβληματίσαν τα παιδιά και τους θύμωσαν (π.χ. γιατί η Φαουζέγια δεν αντιδράει θυμωμένα) αποτέλεσαν την καλύτερη εισαγωγή για τις επόμενες δραστηριότητες του μετα-σταδίου γιατί προέκυψαν αβίαστα και απέδειξαν πως τα παιδιά «είχαν άποψη» για τα πράγματα και πως δεν θα χρειαζόταν ο ρόλος μου να γίνει υπερβολικά διδακτικός.

Στο τελευταίο κομμάτι της ενότητας, ωστόσο, τα πράγματα δεν κύλησαν όπως θα το επιθυμούσα. Ενώ τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από το γεγονός ότι θα αλλάξουν το παραμύθι κι ενώ η συζήτηση που προηγήθηκε απέδωσε καρπούς, όταν προχώρησαν στην πράξη αποσυντονίστηκαν. Προφανώς μεγάλο ρόλο έπαιξε ότι, ύστερα από επιθυμία δική τους, τους επέτρεψα να τροποποιήσουν όποια σημεία του βιβλίου ήθελαν (ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε μία μόνο αλλαγή σε κάποιο σημείο). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι ομάδες είτε να κάνουν πάρα πολλές αλλαγές που, όμως, δεν ήταν στοχευμένες, είτε να κάνουν αλλαγές μόνο αισθητικού χαρακτήρα. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις αυτή η ελευθερία κινήσεων οδήγησε σε διαφωνίες και προστριβές γιατί υπήρχαν αρκετές ιδέες, το πλήθος των οποίων δεν μπόρεσαν να διαχειριστούν τα παιδιά. Εν τέλει και παρά το γεγονός ότι κάποιες παρεμβάσεις στο κείμενο ήταν αξιοσημείωτες, η διαδικασία κρίθηκε αρκετά χρονοβόρα σε σχέση με τα αποτελέσματα που προσέφερε.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Η ενότητα στο σύνολό της φάνηκε να ενδιαφέρει τους μαθητές. Νομίζω πως σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το γεγονός πως δεν είχαν εμπλακεί σε παρόμοιες εργασίες στο παρελθόν. Ωστόσο, σε αυτή την πρώτη φάση αυτό που απόλαυσαν περισσότερο δεν ήταν οι δραστηριότητες του μετασταδίου, αλλά το κυρίως στάδιο που περιλάμβανε την ανάγνωση του βιβλίου. Δηλαδή, η ιστορία της Φαουζέγια φάνηκε να τους κινεί το ενδιαφέρον, γεγονός που ενισχύθηκε από την ταυτόχρονη προβολή των εικόνων του στον προβολέα. Η συζήτηση που ακολούθησε ήταν ζωηρή και ουσιαστική και τα παιδιά που κυρίως συμμετείχαν ήταν οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες, αποδεικνύοντας έτσι ότι η επιλογή του βιβλίου ήταν πετυχημένη. Οι τελευταίοι δεν έχασαν την ευκαιρία να μοιραστούν προσωπικές τους ιστορίες σχετικά με τα βιώματά τους και τον ρατσισμό που είχαν δεχθεί στο παρελθόν.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Όπως προαναφέρθηκε στο σημείο που έπρεπε να γίνει τροποποίηση της ιστορίας, ώστε να δοθεί φωνή στην ηρωίδα ή να μετατραπεί η Φαουζέγια σε πιο δυναμική προσωπικότητα, η διαδικασία βγήκε εκτός ελέγχου από άποψη χρόνου, αλλά και περιεχομένου. Δηλαδή, ενώ φάνηκε ότι υπήρχαν ιδέες, οι ομάδες δυσκολεύτηκαν να τις διοχετεύσουν στο χαρτί. Κρίνοντας τα πράγματα εκ των υστέρων θεωρώ πως η δραστηριότητα ήταν αρκετά προχωρημένη για διδασκαλία σε αυτή την πρώτη ενότητα, από τη στιγμή που τα παιδιά δεν είχαν εμπλακεί σε παρόμοιες ενέργειες. Επιπλέον, την ήδη υπάρχουσα δυσκολία ενίσχυσε το γεγονός ότι βγήκα εις γνώση μου εκτός σχεδιασμού, μετά από επιθυμία των παιδιών.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συνέβαλαν ενεργά σε κάθε σημείο της παρέμβασης. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί ότι παρά το γεγονός ότι η ενότητα ολοκληρώθηκε σε τρεις μέρες, με την τελευταία να απέχει κάποιες μέρες από τις προηγούμενες (βλ. ερώτηση 6) τολμώ να πω ότι δεν έχω δει την τάξη να δραστηριοποιείται τόσο πολύ στο σύνολο σε καμία άλλη φάση της τυπικής διδασκαλίας από την αρχή της χρονιάς. Γι' αυτόν και μόνο τον λόγο νομίζω η παρέμβαση μπορεί να κριθεί επιτυχημένη.

Πιο αναλυτικά, ήταν η πρώτη φορά που κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου επικρατούσε απόλυτη ησυχία. Οι μαθητές φάνηκε όχι απλά να απολαμβάνουν τη διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, αλλά να συμμετέχουν νοερά στα διαδραματιζόμενα. Δηλαδή, πολύ γρήγορα φάνηκε ότι συνδέθηκαν

συναισθηματικά με την ηρωίδα κι άρχισαν να τη συμπονούν. Με τη λήξη της ανάγνωσης, μάλιστα, έσπευσαν να την υπερασπιστούν και να καταθέσουν την άποψή τους σχετικά με αυτά που άκουσαν, προτού ακόμη τους ζητηθεί. Η διάθεσή τους αυτή συνεχίστηκε στις επόμενες εργασίες, όπου ακόμη και μαθητές αδιάφοροι και δειλοί κινητοποιήθηκαν και προσπάθησαν να βοηθήσουν τις ομάδες τους να ανταποκριθούν σε ό,τι τους είχε ζητηθεί. Ο τρόπος που παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες αξιολόγησης του κειμένου (ερωτηματολόγιο, τροποποίηση περιεχομένου) έδωσε ένα επιπλέον κίνητρο στα παιδιά, που κατέβαλαν αξιότιμη προσπάθεια έχοντας την εντύπωση ότι απευθύνονται σε έναν αντιπρόσωπο του εκδοτικού οίκου σχετικά με κάποια έρευνα. Το ότι οι ενέργειές τους συνοδεύονταν από πραγματικό ενδιαφέρον και πάθος αποδείχθηκε καθώς για μέρες με ρωτούσαν αν ο αντιπρόσωπος του εκδοτικού οίκου ανταποκρίθηκε σε όσα του στείλαμε και πώς αξιολόγησε τις εργασίες μας.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Παρόλο που δεν έχω εργαστεί με τη συγκεκριμένη τάξη στο παρελθόν, εύκολα μπόρεσα να καταλάβω από την πρώτη στιγμή ότι πρόκειται για παιδιά που δεν είχαν μεγάλη εξοικείωση με γλωσσικά κείμενα πέραν του σχολικού εγχειριδίου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αγαπούν τα γραπτά, παρά να τα θεωρούν μέσο για να διδαχθούν γραμματικά φαινόμενα, αφού έτσι είχαν συνηθίσει να εργάζονται στο παρελθόν. Είναι τρομακτικό ότι, παρά την ηλικία τους, αντιλαμβάνονταν ακόμη την ανάγνωση ως μία διαδικασία κατά την οποία εξετάζονται προφορικά μετά από πρόβα που έχουν κάνει στο σπίτι. Από την αρχή της χρονιάς, λοιπόν, επιχείρησα με επιπλέον υλικό, καθώς και με τη δημιουργία βιβλιοθήκης δανεισμού εντός της τάξης να άρω αυτή την άποψη που είχαν και να τους κινητοποιήσω να δουν την ανάγνωση πρωτίστως ως μία διαδικασία κατά την οποία απολαμβάνουμε μαθαίνοντας. Παρόλο που αυτό κατακτήθηκε από μερικά παιδιά σε αξιοσημείωτο βαθμό, τολμώ να πω ότι η «θετική άποψη» αποκτήθηκε για τα εξωσχολικά βιβλία, ενώ για κείμενα που δουλεύαμε εντός τάξης παρέμεινε αρνητική. Σε αυτή τη λογική, ακόμη και σε συζητήσεις που γίνονταν, ή σε ερωτήσεις που δίνονταν γραπτά και απαιτούσαν τη διατύπωση άποψης για το περιεχόμενο του κειμένου τα παιδιά περιορίζονταν σε απλοϊκές διατυπώσεις της μορφής «ήταν πολύ ωραίο», «δεν μου άρεσε» και ήταν φανερό η έλλειψη ουσιαστικής κριτικής προσέγγισης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, μπορώ να πω ότι αυτό που έμαθαν τελικά οι μαθητές είναι ότι ένα βιβλίο μπορεί κανείς να το απολαμβάνει και να το κρίνει όχι μόνο ως προς το αν του άρεσε ή όχι το περιεχόμενό του, αλλά και ως προς το αν τον κάλυψαν τα νοήματά του σε σχέση με αυτά που γνωρίζει ήδη. Δηλαδή, παρόλο που η πρώτη ενότητα δεν έθεσε στο επίκεντρο την ενίσχυση πολύ συγκεκριμένων στρατηγικών κριτικής προσέγγισης κειμένων, κατάφερε να οδηγήσει

τα παιδιά στην συνειδητοποίηση ότι όχι απλά είναι εφικτό, αλλά είναι και απαιτούμενο να προβαίνει κανείς στην κριτική των βιβλίων. Σε αυτό θεωρώ πως συνέβαλε καθοριστικά η παρουσίαση της κριτικής προσέγγισης ως μία διαδικασία ζητούμενη από τον ίδιο τον συγγραφέα και τον εκδοτικό του οίκο. Προς έκπληξή μου, μάλιστα, μετά από τη διδασκαλία της ενότητας τα παιδιά άρχισαν και στα κείμενα της γλώσσας να ενδιαφέρονται για το ποιος είναι ο συγγραφέας ή η συγγραφέας και να διατυπώνουν τις απόψεις τους εμπλέκοντας το όνομά τους (π.χ. «Νομίζω ότι ο συγγραφέας κάνει αυτό...»).

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Όπως προαναφέρθηκε, η παρέμβαση σε αυτή την πρώτη ενότητα διήρκησε περισσότερο απ' όσο είχα υπολογίσει (δύο δίωρα) κι άρα για την ολοκλήρωσή της έπρεπε να εξασφαλιστεί ένα τρίτο δίωρο την ακριβώς επόμενη ημέρα. Το γεγονός, όμως, ότι μεσολάβησε Σαββατοκύριακο και μία σχολική εκδρομή, είχε ως αποτέλεσμα το τρίτο δίωρο, αν και κάπως αυτόνομο ως προς τις δραστηριότητες, να πραγματοποιηθεί με κάποια καθυστέρηση. Αυτό φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά και να τους στερεί την όρεξη για δουλειά, μιας και «είχαν βγει εκτός κλίματος». Η παραπάνω έλλειψη συντονισμού καθώς και το γεγονός ότι «ενέδωσα» στην επιθυμία της τάξης να πραγματοποιήσει αλλαγές σε όλο το παραμύθι κι όχι σε ένα σημείο του, καθυστέρησε ακόμη περισσότερο την ολοκλήρωση της διαδικασίας και χρειάστηκε τελικά να εξασφαλιστούν ακόμη δύο διδακτικές ώρες. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι αφενός θα μπορούσα να είχα κάνει πιο λεπτομερή σχεδιασμό κι αφετέρου θα μπορούσε να πορευτώ σύμφωνα με τον σχεδιασμό ώστε να εξοικονομήσω χρόνο. Επίσης, σε ενδεχόμενη επανάληψη της διδασκαλίας θα χρησιμοποιούσα ώρες από άλλα μαθήματα ώστε η παρέμβαση να ολοκληρωθεί εντός δύο ημερών και να μη μεσολαβήσει σχεδόν μία εβδομάδα μέχρι την ολοκλήρωσή της.

Ημερολόγιο 2^{ης} ενότητας : «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Θεωρώ πως η ενότητα στο σύνολό της κινητοποίησε τους μαθητές και ήταν τόσο λεπτομερώς σχεδιασμένη, ώστε και τα αποτελέσματα που προσέφερε ήταν περισσότερο από ικανοποιητικά. Χωρίς διάθεση υπερβολής, λοιπόν, θα χαρακτήριζα την ενότητα αρκετά επιτυχή. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από το προστάδιο της τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα όσα τους παρουσιάζονταν και συμμετείχαν στις συζητήσεις που ακολούθησαν της προβολής των ντοκιμαντέρ. Η επιτυχία στην προκειμένη περίπτωση είχε να κάνει με το γεγονός πως πέραν του ότι έγινε ανίχνευση

προϋπάρχουσας γνώσης, δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχθούν οι απόψεις των παιδιών (κι έμμεσα των γονιών τους) και να προετοιμαστεί κατάλληλα το έδαφος για τα όσα επρόκειτο να ακολουθήσουν.

Έτσι, τα παιδιά μπόρεσαν να «υποδεχτούν» κατάλληλα το κείμενο που αφορούσε τον πρόσφυγα Ναβίντ. Τα αποσπάσματα που επιλέχθηκαν και ο χιουμοριστικός και άμεσος τρόπος γραφής τους οδήγησε στο να επικεντρωθούν στα αποσπάσματα που τους διαβάστηκαν και να κατανοήσουν πλήρως το περιεχόμενο. Η επιτυχία του κυρίως σταδίου έγκειται τόσο στο ότι τα παιδιά κατανόησαν τον πολύπλοκο τρόπο με τον οποίο καταλήγει στην Ελλάδα ένας πρόσφυγας, εν προκειμένω ο Ναβίντ, αλλά και στο ότι εκ πρώτης όψεως φάνηκε πως ταυτίστηκαν με τα λεγόμενα του βασικού αφηγητή. Το πρώτο αποδείχτηκε από την ευκολία με την οποία το σύνολο των ομάδων συμπλήρωσε το φύλλο εργασίας που τους δόθηκε, ενώ το δεύτερο σχετίστηκε σε ένα μεγάλο βαθμό με το γεγονός ότι τα παιδιά απόλαυσαν το κείμενο και κατά την ανάγνωση φάνηκε να ενθαρρύνουν την άσχημη στάση του βασικού αφηγητή Άλκη απέναντι στον ρατσιστή (κατά τα λεγόμενα του Άλκη) Αλέξανδρο. Αυτή η άκριτη ταύτιση με τον βασικό αφηγητή που τάχθηκε υπέρ του πρόσφυγα και καταδίκασε τη στάση του Αλέξανδρου, στη φάση του κυρίως σταδίου θεωρήθηκε επιτυχία (ή έστω δεν συγκαταλέχθηκε στις αποτυχημένες φάσεις), γιατί μόνον μέσω αυτής της διαδικασίας θα υπήρχε το κατάλληλο έδαφος ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο πολλές φορές τα κείμενα «επιβάλλουν» μία συγκεκριμένη άποψη και να προχωρήσουν σε αμφισβήτηση των απόψεών τους.

Σε συνέχεια των παραπάνω, άκρως κατάλληλη αποδείχθηκε η επιλογή του παιχνιδιού «ΝΑΙ/ΟΧΙ» που ανάγκασε τα παιδιά να πάρουν θέση σχετικά με τη στάση των ηρώων και να τους χαρακτηρίσουν. Η δραστηριότητα κατάφερε να «ξεγελάσει» τα παιδιά, αφού αντί να απαντούν στις ερωτήσεις προφορικά και εντός της τάξης, κλήθηκαν να το κάνουν εν είδει παιχνιδιού στην αυλή με τρόπο που δεν άφηνε περιθώρια σε κάποιον να μη λάβει μέρος. Έτσι όλα τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με τις απόψεις τους, ενώ έβλεπαν και τις απαντήσεις των άλλων. Η δε δομή των ερωτήσεων ήταν τέτοια που μετέτρεψε το παιχνίδι σε μία πραγματική «σιωπηρή συζήτηση με τον εαυτό», αφού όλοι καθώς εκτυλισσόταν το παιχνίδι έδειχναν να προβληματίζονται και να σκέφτονται προτού κινηθούν στον χώρο. Σε αυτό το σημείο δεν έλλειψαν οι αλλαγές, καθώς και οι ανταλλαγές απόψεων. Δηλαδή, η στάση του σώματος πολλών παιδιών πρόδιδε τις αμφιβολίες που άρχισαν να έχουν σχετικά με τις προθέσεις και την καλή συμπεριφορά του αφηγητή, ενώ δεν σημειώθηκε άκριτη συμπάθεια για τον Ναβίντ, όπως θα περίμενε κανείς. Όσο για τις ανταλλαγές απόψεων, ορισμένοι μαθητές παρασυρμένοι από το «σκεπτικιστικό» κλίμα που άρχισε να επικρατεί και ενώ αρχικά φάνηκε να υποτάσσονται στο επιβεβλημένο δίπολο της αφήγησης (καλός πρόσφυγας εναντίον κακού Έλληνα), στην πορεία έμοιαξαν να προβληματίζονται σχετικά με την ‘αλλαγμένη’ στάση των άλλων. Η

επιτυχία του παιχνιδιού συνοψίζεται ακριβώς σε αυτή την άρρητη ανταλλαγή απόψεων που συνέβη, χωρίς κι εγώ η ίδια να το έχω υπολογίσει καθώς και στο ότι από το «τίποτα», όπως θα λέγαμε, ξεκίνησε η αποδόμηση του παραμυθιού. Επιστέγασμα των όσων διαδραματίστηκαν παραπάνω αποτέλεσε η επόμενη δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά διατύπωσαν ξεκάθαρα πια τις απόψεις τους για τους ήρωες, αμφισβήτησαν την οπτική του αφηγητή, ενώ φάνηκαν και τα πρώτα 'ψήγματα' της αποδοχής του Αλέξανδρου.

Όλα όσα διατυπώθηκαν παραπάνω κατάφεραν να λάβουν συγκεκριμένη μορφή στο επόμενο κομμάτι του μετα-σταδίου στο οποίο τα παιδιά οδηγήθηκαν ομαλά στην αλλαγή οπτικής γωνίας. Ξεκινώντας από το βιβλίο «Ζουμ», συνεχίζοντας με το παιχνίδι αλλαγής θέσης, οι μαθητές και μαθήτριες έγραψαν κείμενα ως άλλος «Αλέξανδρος» με τέτοια ενσυναίσθηση και πάθος, ώστε απέδειξαν πως αν μη τι άλλο είχαν συνειδητοποιήσει πως στα διαδραματιζόμενα υπάρχει και η άλλη οπτική, πέραν αυτής του γράφοντος. Αξίζει να σημειωθεί πως η τελευταία δραστηριότητα της ενότητας συγκαταλέγεται στις πετυχημένες όχι γιατί υπήρχε σύμπνοια ως προς τις απόψεις των παιδιών υπέρ του Αλέξανδρου, αλλά ακριβώς για τον αντίθετο λόγο. Δηλαδή μέσω της συγγραφής του ημερολογίου τα παιδιά κατάφεραν να δώσουν τη δική τους εκδοχή στη στάση του 'κακού' ήρωα και να του δώσουν φωνή, μεταφέροντας στα κείμενά τους όσα είχαν αποκομίσει από τις συζητήσεις που προηγήθηκαν, όσα 'έφεραν' ως απόψεις από τις οικογένειές τους και όσα προφανώς είχαν βιώσει ως παιδιά μεταναστών.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν ιδιαιτέρως για το ντοκιμαντέρ «4,1 μίλια» της Δάφνης Ματζιαράκη που προβλήθηκε στην αρχή της ενότητας. Παρόλο που είχα μία αμφιβολία σχετικά με το κατά πόσο οι μικροί μαθητές και μαθήτριες θα μπορέσουν να το παρακολουθήσουν λόγω του ότι είναι τραβηγμένο σε πραγματικό χρόνο και περιέχει σκληρές σκηνές, η στάση τους φανέρωσε πόσο τους κέντρισε το ενδιαφέρον και τους απορρόφησε. Κατά την προβολή του υλικού, όλα τα παιδιά, μηδενός εξαιρουμένου, παρακολουθούσαν με απόλυτη προσοχή και δεν ήταν λίγοι και λίγες αυτοί που συγκινήθηκαν με τα όσα προβάλλονταν. Με τη λήξη της παρουσίασης πραγματοποιήθηκε μία έντονη κουβέντα, κατά την οποία τα παιδιά διατύπωσαν απορίες για την κατάσταση στο Αιγαίο, ταυτόχρονα με τις αμφιβολίες τους για το προσφυγικό –όπως σαφώς θα το γνώριζαν από τις οικογένειές τους και την τηλεόραση. Σε αυτό το σημείο δεν έλειψαν οι διαφωνίες και τα παράπονα για την πολιτική που ασκείται (στο βαθμό που τα παιδιά μπορούν να κάνουν τέτοια σχόλια), ενώ τα λεγόμενα επικάλυψε το αίσθημα της αδικίας και της λύπης για τα όσα συμβαίνουν στα ελληνικά ύδατα. Το θέμα είναι πως με την προβολή του βίντεο και την ακόλουθη συζήτηση, επιτεύχθηκε μία

δυναμική εισαγωγή στην ενότητα και εξασφαλίστηκε το αίσθημα της αγωνίας για τα όσα επρόκειτο να ακολουθήσουν.

Το ίδιο επιτυχές από άποψη ενεργοποίησης των μαθητών κρίθηκε και το κυρίως κομμάτι της ενότητας. Παρόλο που από πρακτικής απόψεως τα παιδιά δεν είχαν να κάνουν πολλά σε αυτό το στάδιο, φάνηκε ότι ταυτίστηκαν με τον τρόπο γραφής του Άλκη και απόλαυσαν το κείμενο σε κάθε επίπεδο. Δεν ήταν λίγοι οι μαθητές (κυρίως οι χαμηλών επιδόσεων) που μου ζήτησαν να ξαναδιαβάσω τα αποσπάσματα ακόμη μία φορά όχι γιατί δεν κατανόησαν το περιεχόμενο, αλλά γιατί «ήταν πολύ ωραίο», αποδεικνύοντας με αυτή τους την απαίτηση ότι δεν ήταν συνηθισμένοι να διαβάζουν εντός του σχολείου τόσο ενδιαφέροντα και προσιτά κείμενα.

Με τον ίδιο ενθουσιασμό υποδέχτηκε η τάξη την ανακοίνωση της μεταφοράς στην αυλή για το σιωπηρό παιχνίδι των ερωτήσεων με το «ΝΑΙ/ΟΧΙ». Όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με τις απόψεις που είχαν σχηματίσει για τους ήρωες και ενώ η διαδικασία δεν ήταν κάτι το ιδιαίτερο, φάνηκε πως ικανοποίησε τα παιδιά γιατί έμοιαζε με παιχνίδι.

Τέλος, η δραστηριότητα με την οποία έκλεισε η ενότητα και όσα την «προϋπάντησαν» φάνηκε επίσης να αρέσει στα παιδιά. Νομίζω πως η διαδοχή των δραστηριοτήτων (πλην της συγγραφής επιπλέον χαρακτηρισμών) ήταν τέτοια που τα παιδιά οδηγήθηκαν στη συγγραφή του ημερολογίου σαν να ήταν η φυσική εξέλιξη των προηγούμενων. Αφενός το παιχνίδι με τις εικόνες τους κέντρισε την προσοχή και τους έδωσε να καταλάβουν πως η εξήγηση για μία εικόνα μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το ποιος κάνει την ανάγνωση. Επιπλέον, τους απέδειξε με τον πλέον παραστατικό τρόπο πως αν κάποιος δεν έχει γνώση της πλήρους εικόνας, είναι πιθανό να οδηγηθεί σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Αφετέρου η συζήτηση που ακολούθησε του παιχνιδιού και η νοερή μεταφορά του περιεχομένου του κειμένου σε συνθήκες πραγματικής ζωής, επέτρεψε στα παιδιά να ταυτιστούν με τη θέση του άλλου ή τέλος πάντων να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη για τον Αλέξανδρο και για τα διαδραματιζόμενα στο σύνολό τους, που σε αρκετές περιπτώσεις απείχε από την άποψη του γράφοντος (Άλκη). Αυτό αποτυπώθηκε με πολύ συγκεκριμένο τρόπο στα γραπτά τους.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έδειξαν να απολαμβάνουν το στάδιο που ακολούθησε του παιχνιδιού στην αυλή, κατά το οποίο έπρεπε να σημειώσουν ορισμένους χαρακτηρισμούς για τους ήρωες. Δηλαδή, παρόλο που η διαδικασία καταχωρήθηκε ως πετυχημένη γιατί σημειώθηκαν γραπτά οι απόψεις των παιδιών

σχετικά με τους ήρωες και οι ομάδες εξαναγκάστηκαν σε κουβέντα, η διαδικασία υποδαυλίστηκε από το γεγονός ότι έμοιαζε βαρετή σε σχέση με την προηγούμενη. Έτσι, ενώ η συζήτηση απέδωσε καρπούς και τα παιδιά προβληματίστηκαν σχετικά με το πώς άντλησαν τις απόψεις τους, το να καθίσουν να γράψουν χαρακτηρισμούς δεν τους ενθουσίασε και φάνηκε πως το έκαναν αγκομαχώντας.

Με παρόμοιο τρόπο χειρίστηκαν τα παιδιά το εν λόγω φύλλο εργασίας όταν τους ζητήθηκε να επανέλθουν συμπληρώνοντας σε αυτό επιπλέον χαρακτηρισμούς για τον Αλέξανδρο στο τελευταίο κομμάτι της παρέμβασης. Σε εκείνο το σημείο η διαδικασία φάνηκε να οργανώνεται από ελάχιστους μαθητές και μαθήτριες στο πλαίσιο των ομάδων, καθώς στην πράξη έμοιαζε περιττή γιατί όλα είχαν ειπωθεί. Έτσι δεν σημειώθηκαν γραπτά από πλευράς των παιδιών ιδιαίτερος διαφορετικοί χαρακτηρισμοί. Αυτό κατά την άποψή μου είχε να κάνει με το γεγονός ότι προφανώς τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοιους είδους διαδικασίες και τους κούρασε η εύρεση επιθέτων. Επιπλέον, και στις δυο περιπτώσεις ήταν ατυχές το σημείο στο οποίο τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το φυλλάδιο, δηλαδή έπειτα από κάποιο παιχνίδι. Πάντως, αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι αλλοίωσαν τους χαρακτηρισμούς που είχαν δώσει στον Άλκη καταχωρώντας τον ως «αυστηρό», «άδικο» και «ανόητο», ενώ για τον Αλέξανδρο μία ομάδα σημείωσε ότι «είναι «αδικημένος» και «όχι τόσο κακός».

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Από όσα έχουν σημειωθεί παραπάνω καθίσταται σαφές πως η συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγάλη σε κάθε στάδιο της ενότητας, ή τέλος πάντων στα περισσότερα σημεία των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, η τάξη στο σύνολό της λάμβανε μέρος στις συζητήσεις και στα παιχνίδια που διεξάγονταν. Ειδικά στα παιχνίδια η πλειοψηφία φάνηκε να το διασκεδάζει δεόντως και όλοι παρασυρμένοι από τον ενθουσιασμό τους, ή -πιο σωστά- παρασυρμένοι από την ψευδαίσθηση ότι παίζουν, ήταν αρκετά συμμετοχικοί και αφέθηκαν στο να διατυπώσουν τις απόψεις τους με κάθε δυνατό τρόπο. Αξίζει να τονιστεί ότι η διαδοχή και η πετυχημένη εναλλαγή των δραστηριοτήτων ήταν τέτοια, ώστε τα παιδιά οδηγήθηκαν αργά, μα κλιμακωτά σε όσα επιδίωκε η ενότητα. Απόδειξη αποτελεί το περιεχόμενο των κειμένων που παρήγαγαν στο τελευταίο κομμάτι της ενότητας.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Όπως προαναφέρθηκε τα κείμενα του ημερολογίου που παρήγαγαν τα παιδιά στο τελευταίο κομμάτι της ενότητας ήταν γραμμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολα ορατή η αλλαγή που είχε συντελεστεί εξαιτίας των δραστηριοτήτων που είχαν

μεσολαβήσει. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είχαν καταφέρει να ταυτιστούν μέσω των μαρτυριών στα ντοκιμαντέρ με τις αθλιότητες στις οποίες υποβάλλονται οι πρόσφυγες μέχρι να έρθουν στην Ελλάδα. Στη συνέχεια μέσω της παιδικής γραφής που παρουσιάζονταν στο βιβλίο, έγιναν μέτοχοι της ιστορίας του Ναβίντ και ταυτίστηκαν με τον Άλκη που προσπαθούσε να τον υπερασπιστεί καταδικάζοντας την επικριτική συμπεριφορά του Αλέξανδρου και εξοβελίζοντας τον τελευταίο από φίλο του.

Ωστόσο, μέσω των δραστηριοτήτων του μετασταδίου κατόρθωσαν να αντισταθούν στη φυσική τους τάση για ταύτιση με τον γράφοντα και να κατανοήσουν πως μπορεί όσα γράφονται να είναι παρουσιασμένα από μία και μοναδική οπτική, που ίσως να έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις οπτικές των άλλων εμπλεκομένων. Άφησαν, επιπλέον, ανοιχτό το ενδεχόμενο να έχουν αποκρυφτεί κάποια σημεία της αλήθειας είτε γιατί ο Άλκης δε θα μπορούσε να τη γνωρίζει, είτε γιατί γράφοντας εκθέσεις για την κυρία δεν θα τολμούσε να αποκαλύψει τον δικό του «κακό» εαυτό. Με όχημα, λοιπόν, όλα τα παραπάνω παρήγαγαν κείμενα που διέφεραν ως προς τις απόψεις καθώς ο καθένας και η καθεμία είχε επιλέξει τη δική του εκδοχή της οπτικής γωνίας του Αλέξανδρου. Έτσι, ενώ κάποια γραπτά ήταν σαφώς αλλαγμένα και μετατοπισμένα σε μία πιο μετριοπαθή αντιμετώπιση της υπόθεσης, άλλα κατηγορούσαν τον Άλκη για προδοσία και για στροφή προς το διαφορετικό, ενώ άλλα έθεταν στο στόχαστρο τον Ναβίντ μένοντας έτσι πιστά στην πρωτότυπη εκδοχή.

Σε κάθε περίπτωση το γεγονός ότι κατάφεραν με ευκολία να εκφράσουν την οπτική του άλλου αποδεικνύει ότι είχαν προ πολλού συνειδητοποιήσει ότι αυτή η διαφορετική οπτική είναι υπαρκτή. Από την άλλη το πάθος με το οποίο ανακάλυψαν/κατασκεύασαν αυτήν την εναλλακτική οπτική καθώς και ότι επέλεξαν να την εκφράσουν με διαφορετικό τρόπο ο καθένας και η καθεμία αποδεικνύει με τη σειρά του ότι η τάξη κατάφερε να διαγνώσει μια έλλειψη ή –γιατί όχι- μια αδικία σε βάρος των άλλων ηρώων που δεν είχαν φωνή.

Τέλος είναι περιττό να αναφέρω πως ικανοποιήθηκε στο έπακρον μία από τις βασικότερες επιδιώξεις που είχαν τεθεί με την έναρξη της ενότητας, που δεν ήταν άλλη από το να διαχωριστούν μεταξύ τους στη συνείδηση των παιδιών οι έννοιες πρόσφυγας και μετανάστης. Αυτό πραγματοποιήθηκε αβίαστα μέσω της ενασχόλησης με το προσφυγικό ζήτημα καθόλη τη διάρκεια της ενότητας, αλλά και με την αυθόρμητη σύγκριση με τα όσα είχαν μελετηθεί στην πρώτη ενότητα της παρέμβασης.

6.Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Θεωρώ πως το ένα και μοναδικό σημείο της διδασκαλίας το οποίο θα μπορούσε να τροποποιηθεί είναι το σημείο στο οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να

γράψουν χαρακτηρισμούς για τους ήρωες. Παρόλο που η διαδικασία δεν καταχωρήθηκε ως αποτυχημένη, καταδικάστηκε διότι ακολούθησε διαδικασιών που τα παιδιά φάνηκε να προτιμούν. Θα μπορούσα, λοιπόν, να φροντίσω ώστε ο χαρακτηρισμός των ηρώων να γίνει με έναν πιο παιγνιώδη τρόπο υπακούοντας στο πνεύμα της ενότητας στο σύνολό της. Ειδάλλως θα μπορούσε η συμπλήρωση του φυλλαδίου να απέχει χρονικά από τα παιχνίδια, ώστε να τύχει θερμότερης υποδοχής.

Ημερολόγιο 3^{ης} ενότητας : «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το γεγονός ότι τα παιδιά είχαν αποκτήσει εμπειρία ως προς τον τρόπο εργασίας ήδη από τις προηγούμενες ενότητες, θεωρώ πως συνέβαλε ώστε να ανταποκριθούν αρκετά καλά στα περισσότερα σημεία της τρίτης παρέμβασης. Εξαιρετικά πετυχημένη κρίνω την πρώτη δραστηριότητα του μετα-σταδίου, την τηλεοπτική εκπομπή. Σε αυτήν, και προς έκπληξή μου, οι ομάδες συνεργάστηκαν άψογα αποδεικνύοντας ότι είχαν εξασκηθεί στο να συζητούν ενδοομαδικά και να καταλήγουν σε συμφωνία, χωρίς φωνές και ακραία ξεσπάσματα, αλλά πραγματοποιώντας ουσιαστικό διάλογο. Το μόνο σημείο στο οποίο δυσκολεύτηκαν ήταν η τήρηση σημειώσεων. Δηλαδή, ξεκίνησαν να απαντούν στα ερωτήματα που τους δόθηκαν με ολοκληρωμένες προτάσεις και χρειάστηκε η δική μου παρέμβαση ώστε να καταλάβουν πώς πρέπει να κρατούν σημειώσεις με κωδικοποιημένο τρόπο. Αυτό απλά καθυστέρησε λίγο τη διαδικασία. Πολύ θετικό ήταν ότι δεν υπήρχαν διαφωνίες ως προς το ποιος θα είναι ο αντιπρόσωπος της ομάδας. Γενικά η προετοιμασία ολοκληρώθηκε σε πολύ δημοκρατικό πνεύμα, ίσως γιατί στα παιδιά άρεσε η ιδέα του ότι θα συμμετείχαν σε τηλεοπτική εκπομπή.

Με παρόμοιο τρόπο πραγματοποιήθηκε και η τηλεοπτική εκπομπή, κατά την οποία τα τρία παιδιά συμμετείχαν ενεργά, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν ως κοινό. Το γεγονός ότι η εκπομπή βιντεοσκοπούσαν συνέβαλε ώστε όλοι να πάρουν στα σοβαρά τον ρόλο τους. Οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό, το κοινό παρακολουθούσε αμίλητο και οι camera-women που μαγνητοσκοπούσαν εναλλάξ την εκπομπή προσπαθούσαν να κρατάνε σταθερό το χέρι τους και να αλλάζουν τη γωνία λήψης ανάλογα με το ποιος μιλάει. Κάποιο αγόρι από το κοινό, αυθόρμητα ανέλαβε ρόλο οπερατέρ, κάτι που δεν ενόχλησε, αντίθετα έδωσε έναν πιο ρεαλιστικό τόνο στην εκπομπή.

Παρά την επιτυχία των παραπάνω, επειδή οι ερωτήσεις ήταν πολλές, το κοινό, που δεν είχε ενεργητικό ρόλο, προς το τέλος άρχισε να κάνει λίγη φασαρία. Εγώ, εκμεταλλευόμενη τον ρόλο της παρουσιάστριας και σεβόμενη το σενάριο, προσπάθησα να εμπλέξω και τα υπόλοιπα παιδιά στη συζήτηση. Αυτή η αυθόρμητη

κίνησε λειτούργησε θετικά γιατί η πλειοψηφία της τάξης ενεργοποιήθηκε. Ωστόσο κάποιοι δεν έπαψαν να είναι ανήσυχoi. Το τελευταίο αυτό περιστατικό δεν επηρέασε την επιτυχία της διαδικασίας, αλλά με αποσυντόνισε εμένα προσωπικά. Το αποτέλεσμα ήταν ότι παρέλειψα εκείνο το σημείο της εκπομπής κατά το οποίο υποτίθεται ότι ένας οργισμένος τηλεθεατής διαμαρτύρεται και ισχυρίζεται ότι το τέλος της ιστορίας δεν είναι διαπολιτισμικό. Με την παράλειψή μου αυτή το πέρασμα στην επόμενη δραστηριότητα έγινε με τρόπο βεβιασμένο, λίγο διδακτικό και με μία λέξη ανεπιτυχή.

Πιο αναλυτικά, αφού έδωσα στα παιδιά ένα πεντάλεπτο να χαλαρώσουν, θυμήθηκα ότι είχα κάνει λάθος και προσποιήθηκα ετεροχρονισμένα ότι έλαβα τηλεφώνημα από τον εν λόγω κύριο. Παρόλο που ήταν προφανές ότι το τηλεφώνημα δεν ήταν πραγματικό, αλλά μέρος της προηγούμενης διαδικασίας, επειδή είχαμε ολοκληρώσει την τηλεοπτική εκπομπή και για τα παιδιά είχα γίνει πάλι η δασκάλα, δυσκολεύτηκαν να επανέλθουν στο προηγούμενο πλαίσιο κι άρχισαν να διαμαρτύρονται. Συγκεκριμένα, οι πιο ευκολόπιστοι ρωτούσαν αν πρόλαβα και ανέβασα το βίντεο στο youtube, ενώ κάποιοι ζήτησαν να δουν τις εισερχόμενες κλήσεις μου, κατηγορώντας με ότι λέω ψέματα. Αναγκάστηκα να τους μαλώσω για να ηρεμήσουν και τους εξήγησα ότι προφανώς αυτό το υποτιθέμενο τηλεφώνημα ήταν σε συνέχεια της προηγούμενης εκπομπής. Ακολούθησε μία συζήτηση σχετικά με το τέλος της ιστορίας και κατά πόσο ο κύριος είχε δίκιο. Τα παιδιά άργησαν να ανακτήσουν την προηγούμενη 'φόρμα' τους και παρόλο που όσα διατυπώθηκαν ήταν εύστοχα, η αναστάτωση που είχε προηγηθεί επηρέασε τον τρόπο που διεξήχθη η συζήτηση. Ευτυχώς, στο επόμενο στάδιο κατά το οποίο έπρεπε να αλλάξουν το τέλος της αφήγησης, φτιάχνοντας μια εικονοϊστορία, συμμετείχαν όλοι και μάλιστα ήταν αρκετά δημιουργικοί.

2.Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Όπως φάνηκε και από τα προαναφερθέντα, οι μαθητές απόλαυσαν ιδιαίτερα την εμπλοκή στην τηλεοπτική εκπομπή. Βέβαια, η δραστηριότητα αυτή περισσότερο άρεσε στους τρεις συμμετέχοντες, που είχαν και τον πιο ενεργητικό ρόλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και το «κοινό» δεν το διασκέδασε σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Απόδειξη αποτέλεσε το γεγονός ότι και οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν με προσοχή, έλεγχαν τις σημειώσεις για να δουν πώς τα πηγαίνουν οι αντιπρόσωποί τους και ότι χαμογελούσαν όλη την ώρα με ευχαρίστηση. Μάλιστα -κι αυτό είναι κάτι που μόνο εκ των υστέρων μπόρεσα να αξιολογήσω- παρά το γεγονός ότι δεν είχαν ενεργή συμμετοχή κατάφεραν να επικεντρωθούν σε όσα διαδραματίζονταν για πάρα πολλή ώρα, φαινόμενο σπάνιο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία κι άρα αξιοσημείωτο. Ακόμη, τις φορές που τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν π.χ. απαντώντας σε ερωτήσεις ή χειροκροτώντας ήταν εκεί, διαθέσιμοι και ενεργητικοί. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι παρά

το γεγονός ότι προς το τέλος κάποια παιδιά έδειξαν να κουράζονται, αυτό έγινε επειδή δεν συμμετείχαν ενδεχομένως όσο θα ήθελαν, κι όχι επειδή δεν τους ενδιέφεραν τα διαδραματιζόμενα. Μάλιστα ο ενθουσιασμός του καθένα και της καθεμίας ξεχωριστά δεν εξαντλήθηκε ούτε με το πέρας της δραστηριότητας, αφού με ρωτούσαν τι επρόκειτο να κάνω με αυτό το βίντεο, αν θα το δημοσιεύσω κάπου κι αν μπορούν να το δείξουν στις οικογένειές τους. Ακόμη και το σημείο που παραπάνω καταγράφηκε ως ανεπιτυχές (το τηλεφώνω από τον τηλεθεατή), αποδεικνύει ότι τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία και ταυτίστηκαν τόσο πολύ με τους ρόλους τους, ώστε είχαν την απαίτηση από εμένα να μην τους εξαπατήσω σχετικά με κάτι στο οποίο είχαν δοθεί.

Ιδιαίτερα φάνηκε να ευχαριστιούνται τα παιδιά και το σημείο στο οποίο κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια εικονοϊστορία, αλλάζοντας το τέλος της αφήγησης. Δεν είναι τυχαίο ότι πριν ανακοινωθεί τι έπρεπε να κάνουν, ορισμένα από μόνα τους ζήτησαν «να γράψουν κάτι για την ενότητα», ενώ άλλοι δήλωσαν πως «τώρα έχουν συνηθίσει να γράφουν και τους αρέσει». Όταν, σε απάντηση των παραπάνω, ενημερώθηκαν ότι θα έκαναν ένα μικρό κόμικ, πραγματικά ενθουσιάστηκαν. Η πλειοψηφία της τάξης ενεργοποιήθηκε αμέσως ξεχνώντας την προηγούμενη κούραση και δεχόμενοι να πάρουν ώρες από τη γυμναστική προκειμένου να ολοκληρώσουν το έργο τους. Μία μαθήτρια, μόνο, αγχώθηκε γιατί δεν ήξερε να ζωγραφίζει και ζήτησε την άδεια να γράψει την άποψή της σε μορφή κειμένου. Εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι η Α. εκτός από τα σχόλια που έκανε πήρε την πρωτοβουλία να γράψει ένα μικρό σημείωμα στον συγγραφέα σχετικά με το ότι της άρεσε η ιστορία, αλλά το τέλος της ήταν λίγο υπερβολικό και δεν χρειαζόταν.

Γενικά, στις εικονοϊστορίες το κάθε παιδί ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα του τηλεθεατή κουβαλώντας τις προσωπικές του εμπειρίες και αποδεικνύοντας ότι η επεξεργασία του κειμένου μέσω της ενότητας είχε οδηγήσει τον καθένα και την καθεμία να δώσει τη δική του ερμηνεία στα πράγματα, ή όπως θα λέγαμε με βάση τη βιβλιογραφία «να διαβάσει το κείμενο διαπολιτισμικά». Έτσι, κάποιοι 'μηχανεύτηκαν' άλλους πρωτότυπους τρόπους με τους οποίους τα δύο παιδιά θα μπορούσαν να έρθουν κοντά π.χ. με το σκάρωμα μιας πλάκας από την υπόλοιπη τάξη στον Αλέξανδρο (Θ.) ή με μία καλοσυνάτη πράξη από μέρους του Ναβίντ που θα έδειχνε το ήθος του, χωρίς να τον μετατρέπει σε ήρωα (Δ.). Άλλοι πορεύτηκαν με την παραδοσιακό τρόπο της συζήτησης θέτοντας το πρόβλημα προς επίλυση στην ολομέλεια της μυθιστορηματικής τάξης (Ε., Τζ.). Τέλος, κάποιοι διάλεξαν για το τέλος να δώσουν την πιο απλή και ουσιαστική λύση, αυτή που μόνο τα παιδιά ξέρουν να δίνουν και που διορθώνει όλα τα προβλήματα: το παιχνίδι.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Το προ-στάδιο της συγκεκριμένης ενότητας, παρόλο που δεν αναφέρθηκε προηγουμένως ως ανεπιτυχές σημείο, ήταν ένα κομμάτι στο οποίο τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν με όρεξη, χωρίς να μπορώ να πω, βέβαια, ότι δεν ανταποκρίθηκαν καλά. Δηλαδή, συζήτησαν, συνεργάστηκαν και κατέληξαν σε συμπεράσματα μέσω της συζήτησης, απλά ελλείπει κάποιου συγκεκριμένου κινήτρου όλα αυτά δεν έγιναν με μεγάλο ενθουσιασμό. Σαν να μου έλεγαν με τον τρόπο τους ότι όσο ωραία κι αν είναι αυτά που γίνονται, δεν βλέπουν τον λόγο για τον οποίο γίνονται. Γενικά, αυτή η δραστηριότητα, παρόλο που δεν ήταν πλήρης αποτυχία, μου έδωσε την ευκαιρία να καταλάβω ότι ειδικά όταν πρόκειται για το προ-στάδιο είναι προτιμότερο να περιλαμβάνεται κάτι πιο απλό και διασκεδαστικό, ή έστω κάτι που να δίνει ένα κίνητρο στα παιδιά ώστε να εργαστούν έχοντας κάποιον στόχο. Η τηλεοπτική εκπομπή αποτελεί περίτρανο παράδειγμα του πόσο μπορεί μία απλή συζήτηση από απλή και βαρετή διαδικασία, να απογειωθεί σε κάτι σπουδαίο στα μάτια των παιδιών, προσφέροντας ταυτόχρονα και καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα.

Επιπλέον, ένα σημείο στο οποίο δεν ανταποκρίθηκαν καλά και μάλιστα από δικό μου σφάλμα ήταν το σημείο που έπρεπε να συζητήσουν για το τέλος της ενότητας αφορμή του τηλεφωνήματος του τηλεθεατή. Εκεί, ενώ είχαν μπει σε μία διαδικασία αμφισβήτησης του τέλους που είχε επιλέξει να δώσει ο συγγραφέας, η συζήτηση διακόπηκε, για να ξεκινήσει αργότερα με βεβιασμένο τρόπο. Αυτή η διακοπή ήταν αρκετή ώστε τα παιδιά να χάσουν τον ειρμό τους και όλα όσα ακολούθησαν έγιναν «αγκομαχώντας». Βέβαια, γνωρίζω πως ο στόχος που είχε τεθεί στη συγκεκριμένη ενότητα ήταν πολύ υψηλός. Τα παιδιά κρίνουν το καλό τέλος ως θετική κι επιθυμητή έκβαση της ιστορίας και δεν μπορούν εύκολα να διακρίνουν τον κίνδυνο του να βάζουμε τους μετανάστες να γίνονται ήρωες προκειμένου να τους αποδεχτούμε. Ωστόσο, θεωρώ πως, αν δεν είχε γίνει αυτό το λάθος από μέρος μου, τα πράγματα θα κυλούσαν πιο ομαλά. Σε κάθε περίπτωση η συζήτηση δεν καταστράφηκε και προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα, σε συνδυασμό και με τη δραστηριότητα που ακολούθησε (βλ. ερώτηση 5).

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Σε πλήρη συνάρτηση με αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως, έχω να τονίσω ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν ιδιαιτέρως με όποιο τρόπο μπορούσαν στο κομμάτι του μετα-σταδίου που περιλάμβανε την τηλεοπτική εκπομπή. Η δραστηριότητα ήταν εξ' ορισμού τέτοια που δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την ενεργή συμμετοχή της πλειοψηφίας των παιδιών. Το ευτυχές της υπόθεσης ήταν ότι από την αρχή τα παιδιά έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό. Συζητούσαν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας και συμπεριφέρθηκαν σαν να ήταν αληθινή εκπομπή, αυτή που έπρεπε να παρουσιάσουν. Δεν ενθουσιάστηκαν, δηλαδή, μόνο στα λόγια, αλλά προσπάθησαν να τα καταφέρουν. Βέβαια, όπως

συμβαίνει σε κάθε τάξη και σε κάθε ομάδα υπάρχουν οι ισχυροί ομιλητές κι αυτοί που είναι πιο δειλοί, ωστόσο δεν υπήρχε κάποιος ή κάποια που να αδιαφορεί. Στην ίδια λογική κύλησε και η εκπομπή. Εκεί, απλά, οι ρόλοι ήταν μοιρασμένοι και δεν υπήρχε 'χώρος' για κάποιους να δράσουν κατά πώς θα το ήθελαν. Έδειξαν, όμως, ενδιαφέρον και συνέβαλαν κατά πώς μπορούσε ο καθένας.

Το ίδιο έδειξε να τους ευχαριστεί και η δημιουργία του κόμικ. Εκεί, αφιερώθηκαν ξεχνώντας ότι είχαν γυμναστική, ενώ δέχθηκαν να θυσιάσουν ώρες από τη γυμναστική τους για να ολοκληρώσουν το έργο τους. Το μόνο σημείο στο οποίο οι μαθητές συμμετείχαν, αλλά όχι με τόσο μεγάλο ενθουσιασμό ήταν το προστάδιο. Εκεί, ενώ έγιναν συζητήσεις μέσα τις ομάδες όπου τα παιδιά συμμετείχαν ικανοποιητικά, στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων κάποιοι έδειχναν λιγότερο κινητοποιημένοι. Σε καμία περίπτωση δεν μπορώ να πω ότι δεν ανταποκρίθηκαν, βέβαια.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Ένα αδιαμφισβήτητο θετικό αποτέλεσμα της συζήτησης ήταν ότι, κατά τη διάρκεια της εκπομπής, το ζήτημα που επιθυμούσα να συζητηθεί είχε αρχίσει να συζητιέται αυθόρμητα. Δηλαδή, τα παιδιά σύγκριναν το τέλος της ιστορίας με τη Φαουζέγια και της ιστορίας με τον Ναβίντ και παρατήρησαν πως παρόλο που το τέλος ήταν καλό και στις δύο περιπτώσεις, στην περίπτωση του Ναβίντ ο συγγραφέας είχε επιλέξει να δείξει ένα ακραίο περιστατικό. Αυτό, υποστήριξαν, το επέλεξε ίσως για να κάνει τα πράγματα πιο ενδιαφέροντα για τον αναγνώστη ή ακόμη για να επισπεύσει τη διαδικασία συμφιλίωσης, αφού όπως διαπίστωσαν τα παιδιά οι πιο πολλές ιστορίες μυθοπλασίας οφείλουν να έχουν «happy ending» λόγω του διδακτικού τους χαρακτήρα. Έτσι, στη συζήτηση που ακολούθησε, πολλά παιδιά, στο πνεύμα και όσων είχαν ειπωθεί στην εκπομπή αμφισβήτησαν το πόσο ρεαλιστικό μπορεί να είναι ένα τέτοιο τέλος λέγοντας ότι «ήταν υπερβολικά τυχαίο να συμβεί κάτι τέτοιο». Επιπλέον στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μετανάστες της τάξης χρειάστηκε να σώσουν κάποιον προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί, φάνηκε να ενεργοποιούνται, να συνειδητοποιούν τι είναι αυτό που ακριβώς που προσπαθώ να τους πω και ακόμη και να ενοχλούνται τονίζοντας πως εκείνοι έγιναν αποδεκτοί από «όταν ήταν μωρά».

Τελικά, παρόλο που είχα αμφιβολίες σχετικά με τον τρόπο που διεξήχθη η συζήτηση, θεωρώ πως τα παιδιά έμαθαν πως το μυθιστορηματικό τέλος μιας ιστορίας μετανάστευσης μπορεί να απέχει μακράν από το τέλος μιας αντίστοιχης πραγματικής ιστορίας, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι σκοποί που θέτει ο συγγραφέας. Ακριβώς, όμως, ένα τέτοιο μη ρεαλιστικό – εξωπραγματικό τέλος μπορεί να δίνει λάθος μηνύματα «μέσα στη βιασύνη του» (μεταφέρω αυτούσια

λόγια των παιδιών), όπως ότι ο πρόσφυγας πρέπει να γίνει σωτήρας για να κάνει φίλους. Τα παραπάνω, παρόλο που δεν έγιναν κτήμα όλων των παιδιών της τάξης στον ίδιο βαθμό, θεωρώ πως είναι κάτι που καταγράφηκε στη συνείδησή τους ως σημαντικό γιατί σε επόμενες συζητήσεις με συμμαθητή τους που έλειπε το ανέφεραν αρκετές φορές.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Νομίζω ότι για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου η συζήτηση με την επικοινωνιακή χροιά που της δόθηκε (συνέντευξη) ήταν ό,τι έπρεπε ως επιλογή. Το ίδιο ισχύει και για την επιλογή μου σχετικά με τη δημιουργία εικονοϊστορίας. Αν έπρεπε να αλλάξω κάτι θα ήταν, ίσως, το πλήθος των ερωτήσεων ώστε η συνέντευξη να διαρκέσει λίγη λιγότερη ώρα και τα παιδιά να μην κουραστούν. Εναλλακτικά θα φρόντιζα να εμπλέξω περισσότερα παιδιά στη διαδικασία, δίνοντάς τους έναν ρόλο πιο ενεργό από αυτόν του κοινού. Π.χ. θα μπορούσαν να είχαν στηθεί δύο κάμερες και να γίνεται πραγματική λήψη από δύο γωνίες. Κάποιοι θα μπορούσαν να αναλάβουν τη διατύπωση των ερωτήσεων ή γιατί όχι να αναλάβουν χρέη παρουσιαστή. Τέλος, κάποιος θα μπορούσε να παριστάνει τον οργισμένο τηλεθεατή και με αυτόν τον τρόπο δεν θα γινόταν το λάθος από εμένα, που επηρέασε και την εξέλιξη της δραστηριότητας.

Ημερολόγιο 4^{ης} ενότητας : «Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Μέσα στα επιτυχή σημεία του μαθήματος θεωρώ πως συγκαταλέγεται το προ-στάδιο. Σε αυτό η προβολή της εναέριας περιήγησης κατάφερε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους κρατήσει απορροφημένους για αρκετή ώρα, προτού αποκαλυφθεί ποια χώρα προβάλλεται. Όταν μάλιστα αποκαλύφθηκε ότι επρόκειτο για την Αλβανία, το ενδιαφέρον πυροδοτήθηκε εκ νέου καθώς μεγάλη μερίδα της τάξης έχει καταγωγή από την γειτονική χώρα. Κυρίως αυτό που αξίζει ν' αναφερθεί είναι ότι η προβολή της Αλβανίας μέσω των συγκεκριμένων πλάνων (που ήταν επίτηδες επιλεγμένα ώστε να αναδεικνύεται το κεντρικό – όμορφο κομμάτι της πόλης του Ελμπασάν) κατάφερε εκ προοιμίου να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα για τη χώρα. Έτσι, οι Αλβανοί της τάξης αισθάνθηκαν περήφανοι και μπόρεσαν με ευκολία να μιλήσουν για τις προσωπικές τους ιστορίες, ενώ οι Έλληνες κινητοποιήθηκαν από περιέργεια και χωρίς να τους δοθεί η αφορμή να κάνουν υποτιμητικές δηλώσεις ή ακόμη και σκέψεις για τη συγκεκριμένη χώρα. Μετά από διάφορες συζητήσεις η τάξη κατέληξε στην διαπίστωση ότι η Ελλάδα και η Αλβανία έχουν τελικά αρκετές ομοιότητες, αφού είναι δύο όμορφες χώρες που τυχαίνει να

είναι φτωχές. Συνεπώς, με έναν πολύ απλό τρόπο κατοχυρώθηκε μία δυναμική εισαγωγή στην ενότητα.

Αναφορικά με το κυρίως στάδιο της ενότητας, θεωρώ πως επειδή απέδωσε καρπούς δεν μπορεί να καταχωρηθεί στα ανεπιτυχή σημεία του μαθήματος, ωστόσο θα έλεγε κανείς ότι δεν ήταν απολύτως επιτυχές ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του. Δηλαδή, ενώ ήταν σχεδιασμένο ώστε να αποτελέσει μία χαλαρή και απελευθερωτική διαδικασία για τα παιδιά, κατέληξε να είναι μία επίπονη διαδικασία (κυρίως για εμένα) που οδήγησε σε εκνευρισμό και καβγάδες. Αναλυτικότερα, με την τοποθέτηση των παιδιών σε κύκλο κάποιοι και κάποιες παρασυρμένοι από τη διάταξη των καθισμάτων άρχισαν να κάνουν αστεία και να ανταλλάσσουν βλέμματα και χειρονομίες σαν να ήταν ώρα διαλείμματος. Αυτή η συμπεριφορά φάνηκε να «κοπάζει» με την ανάγνωση, αλλά ένας μαθητής «εμπνεύστηκε» από το περιεχόμενο του παραμυθιού και άρχισε να κοροϊδεύει έναν άλλον συμμαθητή του για τα παραπανίσια του κιλά προσδίδοντάς του έναν κωμικό –για τον ίδιο– χαρακτηρισμό. Μόλις τα πράγματα ηρέμησαν η διαδικασία φάνηκε να κυλά ομαλότερα. Παρόλα αυτά στην πορεία, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να αποκαλύψουν πράγματα για τους εαυτούς τους, υπήρχε αμηχανία που οδήγησε σε ανησυχία και εν τέλει σε γέλια. Το γεγονός αυτό καθυστέρησε τη διαδικασία και χρειαζόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα να σταματούμε και να κάνω παρατηρήσεις ώστε να προχωρούμε. Τελικά δεν ξέρω αν ήταν η ‘χαλαρή’ διάθεση των παιδιών ή το δικό μου άγχος που επηρέασε την έκβαση της δραστηριότητας, αλλά τα πράγματα δεν κύλησαν βάσει σχεδιασμού και το κομμάτι στο οποίο τα παιδιά έπρεπε να αναδιηγηθούν το παραμύθι παραλήφθηκε τελείως. Εν τέλει, βέβαια, οι παραπάνω αντιδράσεις είχαν ένα θετικό αποτέλεσμα. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να αξιολογήσουν το παραμύθι ως προς το πώς παρουσιάζεται η διαπολιτισμικότητα, κάποιοι αυθόρμητα συμπέραναν πως δεν είναι άριστο γιατί ειδικά στα μικρά παιδιά ένα τέτοιο κείμενο μπορεί «να δώσει ιδέες» για το πώς να κοροϊδεύουν, παρά να διδάξει το σωστό.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Οι Αλβανοί μαθητές και μαθήτριες έδειξαν να απολαμβάνουν την θετική προβολή που λάμβανε η χώρα τους μέσω της εναρκτήριας προβολής του Ελμπασάν. Μία μαθήτρια από την Αλβανία που δεν έχει επισκεφτεί ποτέ τη χώρα καταγωγής της δήλωσε πως «δεν φανταζόταν ποτέ ότι θα ήταν τόσο ωραία». Την ίδια μεγάλη εντύπωση φάνηκε να προκάλεσε, βέβαια, το βίντεο και στους Έλληνες μαθητές αφού έδειχναν και δήλωναν σοκαρισμένοι. Ένας μαθητής δεν δίστασε να δηλώσει, χωρίς διάθεση προσβολής, ότι λόγω της ύπαρξης πολλών Αλβανών στην Ελλάδα δεν μπορούσε παρά να έχει στο νου του την Αλβανία ως μία «άσχημη και φτωχή χώρα», για να διαπιστώσει μέσω του βίντεο ότι «τα πράγματα δεν είναι έτσι». Οι Αλβανοί μαθητές έδειξαν να απολαμβάνουν και το δεύτερο κομμάτι του προ-σταδίου, κατά

το οποίο έγινε αναλυτικότερη παρουσίαση της χώρας τους. Σε κάθε ευκαιρία διατύπωναν λεπτομέρειες για τις ζωές των οικογενειών τους, ενώ διατύπωναν και πολλές απορίες. Η ίδια συμπεριφορά παρατηρήθηκε και από μέρους των Ελλήνων μαθητών που για πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με τόσες λεπτομέρειες για τις ζωές των συμμαθητών και φίλων τους.

Επιπλέον, το μετα-στάδιο της ενότητας νομίζω ότι ήταν ένα σημείο που φάνηκε να ενδιαφέρει τα παιδιά ίσως γιατί ήταν η πρώτη φορά που το αντικείμενο των εργασιών τους θα παρουσιαζόταν στο υπόλοιπο σχολείο και στην τοπική κοινωνία. Παρόμοιο ενδιαφέρον είχαν επιδείξει στην α' ενότητα, όπου υποτίθεται ότι λάμβαναν μέρος σε μία έρευνα. Ωστόσο οι δραστηριότητες εκείνες δεν περιλάμβαναν τη δημιουργία υλικού και εξ' ορισμού ο ρόλος των παιδιών δεν ήταν τόσο δημιουργικός. Σε αυτή την περίπτωση, όμως, ειδικότερα οι ομάδες που είχαν να ασχοληθούν με την αφίσα και το ενημερωτικό φυλλάδιο δούλευαν μανιωδώς και ρωτούσαν συνέχεια πότε θα τυπωθούν τα φυλλάδια για να τα μοιράσουν. Ιδιαίτερο ζήλο φάνηκε να δείχνει ένας αλλοδαπός μαθητής, ο οποίος επανειλημμένα έχει τεθεί στο στόχαστρο λόγω του ότι έχει παραπανίσια κιλά (βλέπε και 1). Ο εν λόγω μαθητής ήταν εκείνος που ανέλαβε να πάει στη δημοτική βιβλιοθήκη προκειμένου να ενημερώσει τη βιβλιοθηκονόμο για τις δραστηριότητές μας, καθώς επίσης και να κολλήσει ενημερωτικές αφίσες. Παρόμοια συμπεριφορά είχε κι ένας άλλος μαθητής που, όπως δήλωσε, είχε επίσης δεχτεί αρνητικά σχόλια εξαιτίας της εμφάνισής του. Εκείνος δραστηριοποιήθηκε ιδιαιτέρως εντός της τάξης και φάνηκε να παίρνει «προσωπικά» την επιτυχημένη δημιουργία του φυλλαδίου.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Στο μετα-στάδιο της ενότητας αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον έδειξε και η ομάδα που ετοιμάζε το διαφημιστικό σποτ. Η εν λόγω ομάδα «δαπάνησε», ωστόσο, την ενέργειά της στο να οργανώσει το περιεχόμενο του βίντεο και καθυστέρησε ιδιαιτέρως να προχωρήσει στη δράση. Ως αποτέλεσμα αυτού, ένας μαθητής δεν δέχθηκε να λάβει μέρος και προτίμησε να αποχωρήσει. Βέβαια, εκτός του ότι δεν εμφανίστηκε καθόλου στο βίντεο, όπως αποδείχθηκε ήταν γενικότερα αρνητικός στο να συμμετέχει στις συζητήσεις που έγιναν ενδοομαδικά σχετικά με την προετοιμασία του. Παρόλο που το σποτάκι πραγματοποιήθηκε και ήταν εξαιρετικό, η αδυναμία συνεργασίας της ομάδας με αναγκάζει να καταχωρήσω τη δράση στις μη επιτυχημένες, ή πιο σωστά σε αυτές που τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν καλά. Πάντως σε αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθεί ότι η συμπεριφορά του μαθητή δεν ήταν ένα μεμονωμένο περιστατικό, αλλά ήταν ενδεικτική μιας γενικής στάσης του Β. σε όλες τις ενδοσχολικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό, που συζητήθηκε κατ' ιδίαν με την οικογένεια του παιδιού, ανέδειξε κάποια ζητήματα που αντιμετωπίζει ο

συγκεκριμένος και που σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να συνδεθούν με τα της παρέμβασης.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Όπως προαναφέρθηκε, πλην ενός μαθητή, δεν υπήρχε σημείο που οι υπόλοιποι μαθητές να μην συμβάλουν ενεργά στο μάθημα με τον τρόπο τους. Από το πρώτο κομμάτι που έδωσε την ευκαιρία στους Αλβανούς να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες μετανάστευσης, μέχρι το κυρίως κομμάτι στο οποίο τα παιδιά μίλησαν για τον ρατσισμό που έχουν δεχτεί στη ζωή τους, η πλειοψηφία της τάξης φάνηκε να αντιλαμβάνεται ότι η ενότητα αυτή θέτει στο επίκεντρο τα βιώματά της και πως ο λόγος της έχει σημασία. Ακόμη και το παιδί που αρνήθηκε να λάβει μέρος στη δημιουργία του σποτ, σε όλα τα προηγούμενα στάδια συμμετείχε στα δρώμενα με ευχαρίστηση. Ο συγκεκριμένος ήταν εκείνος που δεν δίστασε να υπερασπιστεί τον φίλο του όταν έγινε αντικείμενο χλευασμού κι εκείνος που έκανε την πετυχημένη παρατήρηση ότι το παραμύθι «δίνει ιδέες» στα μικρά παιδιά σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν μειωτικούς χαρακτηρισμούς. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η αμηχανία και η ανησυχία που εκφράστηκαν με τη μορφή γέλιου και σχολίων κατά το κυρίως κομμάτι της δραστηριότητας, παρόλο που μπορεί να ήταν ενοχλητική για εμένα, ήταν περίτρανη απόδειξη ότι τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και μάλιστα με ζωηρό (=ζωντανό) τρόπο στα διαδραματιζόμενα.

Αποκορύφωμα της παραπάνω «ζωηράδας» ήταν η οργάνωση της διαφημιστικής καμπάνιας, της οποίας τα παιδιά είχαν την αποκλειστική ευθύνη. Σε αυτό το στάδιο, η ελευθερία κινήσεων σε συνδυασμό με την αίσθηση της ευθύνης ήταν ακριβώς οι λόγοι που οδήγησαν τα παιδιά στο να δουλέψουν με όρεξη και να δώσουν την απαραίτητη σημασία στο έργο τους. Φυσικά ήμουν εκεί για να τους καθοδηγήσω, αλλά ο ρόλος μου ήταν κυρίως να τους ενθαρρύνω και να τους οργανώνω ως προς τα διαδικαστικά της υπόθεσης. Απόδειξη του βαθμού εμπλοκής κι ενεργοποίησης των παιδιών ήταν ο τρόπος που αποφάσισαν να συνεργαστούν εντός των ομάδων, αλλά και να ενσωματώσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Δηλαδή, παρακολουθώντας τις ομάδες να δουλεύουν, έβλεπα ότι πολλοί και πολλές επέλεξαν να μοιραστούν ή να επαναλάβουν προσωπικές τους ιστορίες ώστε αυτές να αποτυπωθούν στο έργο τους και να κάνουν το αποτέλεσμα ακόμη καλύτερο. Στην ίδια λογική κινήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών μετά το πέρας των εργασιών τους. Οι ομάδες παρατηρούσαν με ενδιαφέρον το έργο των υπολοίπων και όταν μοιράστηκαν οι αφίσες και τα φυλλάδια στις υπόλοιπες τάξεις το βασικό συναίσθημα όλων ήταν ικανοποίηση και υπερηφάνεια.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Σίγουρα η ενότητα συνέβαλε στο να αναδειχθεί το ζήτημα της γλωσσικής βίας που ασκείται γενικά και την οποία πολλά παιδιά έχουν αναγκαστεί να υποστούν στο παρελθόν εντός του σχολείου. Συνεπώς, ένα από τα βασικά πράγματα που νομίζω ότι έμαθαν είναι ότι είναι σημαντικό να αντιδρούν σε αυτό που συμβαίνει και να αποτελούν μέρος της λύσης κι όχι του προβλήματος. Κυρίως, όμως, θεωρώ ότι τα παιδιά έμαθαν πως παρά το νεαρό της ηλικίας τους είναι επιτρεπτή και επιθυμητή η ελεύθερη σκέψη και δράση. Η αυτενέργεια των μαθητών, σε αυτή την ενότητα, τέθηκε στο επίκεντρο πρακτικά μέσω της καμπάνιας, αλλά και θεωρητικά μέσω της επεξεργασίας του κειμένου, αφού τους ζητήθηκε να το αξιολογήσουν ως προς την καταλληλότητά του για διδασκαλία σε μικρότερες τάξεις. Δηλαδή, με τις δραστηριότητες που οργανώθηκαν σε αυτή την τέταρτη παρέμβαση κατάφερε να γίνει βίωμα στους μαθητές ότι ο λόγος τους έχει αντίκρισμα και ότι οφείλουν να έχουν μία κριτική ματιά απέναντι στα πράγματα για όφελος δικό τους και των συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Το τελευταίο, πέρα από κάθε μέθοδο διδασκαλίας και πέρα από τους εξειδικευμένους στόχους που τίθενται κάθε φορά, οφείλει να αποτελεί και τη βάση ενός προγράμματος ενίσχυσης στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης κειμένων, αλλά και της γλωσσικής διδασκαλίας εν γένει. Νομίζω ότι αυτό επιτεύχθηκε εδώ.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας μου έδωσε την ευκαιρία να κατανοήσω κάποιες αδυναμίες αναφορικά με τον σχεδιασμό της, μα κυρίως αναφορικά με τον εαυτό μου ως συντονίστρια της εν λόγω δράσης στο σύνολό της. Πιο αναλυτικά, δεν είναι λίγες οι φορές κατά τις οποίες όσα σχεδιάζω με φέρνουν σε αδιέξοδο αναφορικά με τον χρόνο. Κι αυτό γιατί από υπερβολικό ζήλο προσπαθώ να 'χωρέσω' πάρα πολλά πράγματα σε λίγο χρόνο, και μάλιστα πράγματα που δεν είναι ελέγξιμα. Από τη στιγμή, όμως, που η διδασκαλία σε παιδιά είναι μία δυναμική διαδικασία που δομείται και αναδομείται συνεχώς στο πεδίο της δράσης, η οποιαδήποτε προσπάθεια να τηρηθούν αυστηρά χρονικά όρια είναι, εκτός από ουτοπική, εξ' ορισμού λανθασμένη. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι ο σχεδιασμός δεν πρέπει να βασίζεται και σε ένα χρονοδιάγραμμα. Αντιθέτως, το χρονοδιάγραμμα πρέπει να είναι λεπτομερές και ο σχεδιασμός σχολαστικός. Αρκεί κάθε φορά να συνυπολογίζεται ο 'ανθρώπινος παράγοντας' και το «συναίσθημα» της διδασκαλίας να μη θυσιάζεται εξ' ορισμού στον βωμό του χρόνου.

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, θα μπορούσα στο κυρίως κομμάτι της διδασκαλίας να μην αγχωθώ αναφορικά με τον χρόνο και, χωρίς να επιτρέψω στα παιδιά να εκφυλίσουν τη δραστηριότητα, να τους αφήσουν να εκφραστούν με όποιον

τρόπο τους ευχαριστεί και να μην προσπαθώ να ελέγξω με σχεδόν ψυχαναγκαστικό τρόπο την κάθε τους ενέργεια (αναφέρομαι στο κομμάτι κατά το οποίο εξέφραζαν τις επιθυμίες τους σχετικά με το πώς θα προτιμούσαν να τους φωνάζουν). Εκ των υστέρων κατάλαβα πως η ανησυχία τους, τα γελάκια τους, το χιούμορ που εξέφραζαν κάνοντας μικρά πειράγματα ήταν ένας τρόπος να αφομοιώσουν όσα λέγαμε και να δεθούν με τους συμμαθητές τους, πράγμα που εγώ φάνηκε να παραγνωρίζω γιατί «ήμουν με το ρολόι στο χέρι». Άλλωστε, δεν είναι δυνατόν μία παρέμβαση που έχει ως στόχο την αυτενέργεια και την αυτονομία των μαθητών, στο επίπεδο της επεξεργασίας κειμένων, αλλά και γενικότερα, να την καθιστά επιθυμητή μόνο όταν το λέει το πρόγραμμα. Η κριτική θεώρηση των κειμένων που οδηγεί σε κριτική θεώρηση της ζωής είναι μία αναγνωστική στάση και δεν μπορεί ούτε και πρέπει να υποβαθμίζεται σε απλή άσκηση.

Ημερολόγιο 5^{ης} ενότητας : «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Με μία πρώτη ανασκόπηση των όσων έγιναν κατά τη διδασκαλία της ενότητας, αναμφισβήτητα στα επιτυχή της σημεία θα συμπεριλάμβανε κανείς το παιχνίδι που χρησιμοποιήθηκε στο κυρίως στάδιο προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν το κείμενο που τους διαβάστηκε μεγαλόφωνα. Το παιχνίδι ήταν μία πετυχημένη αντιγραφή του γνωστού παιχνιδιού «φιδάκι» και με τον τρόπο που εφαρμόστηκε προσομοίαζε τηλεοπτικό παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός εκμεταλλεύτηκε την έκπληξη των παιδιών και έκανε τη διαδικασία πραγματικό παιχνίδι αγωνίας, αλλάζοντας τόνο στη φωνή της και μετατρέποντας μία διαδικασία από τη φύση της ενδιαφέρουσα σε πραγματική 'μάχη' μεταξύ των ομάδων. Η χρήση του συγκεκριμένου παιχνιδιού θεωρήθηκε πετυχημένη, όχι απλά γιατί παιδιά κι εκπαιδευτικός έδειξαν να το απολαμβάνουν, αλλά κυρίως γιατί εξασφαλίστηκε με τρόπο αβίαστο ότι η πλειοψηφία της τάξης είχε καταγράψει και κωδικοποιήσει τα βασικότερα σημεία της αφήγησης, γεγονός που αποτελούσε και τη βασική προϋπόθεση για τη δραματοποίηση που ήταν ζητούμενη στο μετα-στάδιο.

Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, τα σημαντικότερα σημεία της πλοκής όπως τους παρουσιάστηκαν στο κυρίως μέρος της διαδικασίας και εκμεταλλευόμενοι την εμπειρία που είχαν αποκτήσει στην επεξεργασία των διαπολιτισμικών κειμένων και συγκεκριμένα στη δημιουργική μετατροπή τους, οι μαθητές δεν θα μπορούσαν παρά να ανταποκριθούν στο έπακρο στέφοντας το τελευταίο κομμάτι της ενότητας με επιτυχία. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τον σχεδιασμό ο σκοπός του κειμένου ήταν τα παιδιά να μετατρέψουν το κείμενο ανοιχτό σε πληθώρα ερμηνειών. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η οδηγία στην τελευταία αυτή δραστηριότητα δεν ήταν πολύ συγκεκριμένη. Δηλαδή, στα παιδιά δόθηκε η δυνατότητα να αναπαράγουν

δραματικά το περιεχόμενο του κειμένου και η επιλογή του να αλλάξουν κάποια σημεία του με τρόπο που να μην επέμβουν με ριζικά στην πλοκή, αλλά να παρουσιάσουν τα δρώμενα έτσι ώστε το υφολογικό αποτέλεσμα να τους ικανοποιεί περισσότερο σε σχέση με το πρωτότυπο. Μάλιστα μέσα στις αρμοδιότητές τους ήταν ακριβώς να δικαιολογήσουν τις αλλαγές που είχαν κάνει και να τις συγκρίνουν με τις αλλαγές στις οποίες ενδεχομένως θα προχωρούσαν οι υπόλοιπες ομάδες.

Παρατηρήθηκε, λοιπόν, το εξής ενδιαφέρον: οι ομάδες ετοίμασαν και παρουσίασαν τρεις διαφορετικές εκδοχές της αρχικής ιστορίας. Στην πρώτη εκδοχή τα παιδιά αναπαρήγαγαν την ιστορία όπως τους είχε παρουσιαστεί δίνοντας έναν πιο δραματικό τόνο στα τεκταινόμενα. Θέλοντας, δηλαδή, να εξάρουν την άσχημη συμπεριφορά των αφεντικών και να υπενθυμίσουν σε όλους ότι η αδικία πολλές φορές λαμβάνει χώρα και δεν επιδιορθώνεται ούτε αναιρείται, φρόντισαν ώστε η Ελληνίδα που είχε κατηγορήσει άδικα τους Αλβανούς εργαζομένους της να κρατήσει μία υπεροπτική και άσχημη στάση μέχρι τέλους. Αυτό είναι κάτι που στο πρωτότυπο δε συμβαίνει, μιας και εκεί βλέπουμε την απελπισμένη προσπάθεια της τελευταίας να αποκαταστήσει τις σχέσεις με τους κουμπάρους της, αφού παραδέχεται το σφάλμα της.

Στην εκδοχή της δεύτερης ομάδας τα παιδιά αναπαρήγαγαν τα της πλοκής όπως είχαν παρουσιαστεί, με τη διαφορά ότι σε αυτή την περίπτωση οι Αλβανοί μετανάστες που είχαν αδικώς κατηγορηθεί για κλοπή αντέδρασαν πιο δυναμικά στις άσχημες κουβέντες και την άσχημη συμπεριφορά των αφεντικών και κουμπάρων τους. Καμία πλευρά δεν υποχώρησε και η εξιστόρηση οδήγησε σε ανεπανόρθωτη ρήξη. Η δικαιολόγηση από την πλευρά της ομάδας ήρθε να υποστηρίξει όλες τις αδικημένες ομάδες που σιωπούν για τις αδικίες που γίνονται εις βάρος τους και να διακηρύξει το δικαίωμά τους στην ίση αντιμετώπιση παρά την ξένη καταγωγή τους. Σε αυτή την εκδοχή εντύπωση προκάλεσε η έντονη μετάνοια της Ελληνίδας που στο τέλος σχεδόν παρακαλούσε να της επιτρέψουν να διατηρήσει σχέσεις με τη μικρή βαφτισιμιά της.

Στην τρίτη εκδοχή τα παιδιά επέλεξαν να «κατευνάσουν τα πνεύματα» σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά και των δύο πλευρών. Δηλαδή, η Ελληνίδα με την ανακοίνωση της ότι χάθηκε το βραχιόλι της δεν έσπευσε να κατηγορήσει τους μετανάστες. Από την άλλη η αλβανική οικογένεια προσφέρθηκε να τη βοηθήσει στην αναζήτηση. Με την αδυναμία τους να βρουν το απολεσθέν βραχιόλι, η Ελληνίδα αναγκάστηκε να ζητήσει από τους κουμπάρους της να φύγουν (για να υπάρχει και αντιστοιχία με το αυθεντικό σενάριο), δηλώνοντάς τους ότι το κάνει με βαριά καρδιά και ότι θα συνεχίσει την αναζήτηση. Πράγματι με την ανακάλυψη του βραχιολιού ακολούθησε τηλεφώνημα ανάμεσα στις δύο οικογένειες και οι σχέσεις σε ένα βαθμό αποκαταστάθηκαν παρά την πικρία των Αλβανών.

Γενικότερα, η ανωτέρω διαδικασία κρίθηκε επιτυχημένη γιατί τα παιδιά χωρίς να έχουν λάβει πολύ συγκεκριμένες οδηγίες και σχεδόν αβίαστα κατάφεραν ακριβώς αυτό στο οποίο σκόπευε η ενότητα: να εγγράψουν στο κείμενο τη δική τους ερμηνεία για τα διαδραματιζόμενα. Όπως ακριβώς διατυπώθηκε από κάποιον μαθητή στη συζήτηση που ακολούθησε, το ωραίο ήταν ότι *«η πρώτη ομάδα επέλεξε να δείξει την ιστορία με 'κακό' τρόπο από την πλευρά των Ελλήνων, η δεύτερη με 'κακό' τρόπο από την πλευρά των Αλβανών και η τρίτη δεν έδωσε 'κακό'-ακραίο ρόλο σε κανέναν»*. Αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι παρά την εμφανή επιρροή των μαθητών από τα όσα διάβασαν στο εισαγωγικό κομμάτι της δραστηριότητας, το προ-στάδιο αυτό καθαυτό δεν μπορεί να καταχωρηθεί ως πετυχημένο. Κι αυτό γιατί παρά τις ενδιαφέρουσες μαρτυρίες που περιλάμβανε, το γεγονός ότι κάποια κείμενα ήταν εκτενή και δυσνόητα, καθώς και το ότι δεν υπήρχε η παρεμβολή της οθόνης μετέτρεψε τη διαδικασία σε έντονη και κουραστική για μεγάλη μερίδα μαθητών και μαθητριών.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλη η ενότητα παρουσιάστηκε στα παιδιά ως πρόταση του εκδοτικού οίκου στον οποίο εργαζόταν ο Βαγγέλης Ηλιόπουλος. Έτσι η εκπαιδευτικός μπόρεσε να δικαιολογήσει την αλλαγή στο περιεχόμενο των σταδίων και πιο συγκεκριμένα τη δυσκολία των κειμένων που περιλαμβάνονταν στο προ-στάδιο. Ταυτόχρονα, όμως, δηλώθηκε στα παιδιά ότι με το πέρας των δραστηριοτήτων θα καλούνταν να αξιολογήσουν τα της ενότητας όπως ακριβώς είχε γίνει με την περίπτωση της Φαουζέγια (1^η ενότητα). Όλο αυτό το επικοινωνιακό παιχνίδι που στήθηκε στη βάση υποτιθέμενων e-mail κινητοποίησε το ενδιαφέρον της τάξης και οδήγησε όλους στο να είναι περισσότερο συμμετοχικοί και ενεργητικοί, στάση που διατήρησαν σε όλη τη διάρκεια της ενότητας.

Η αλήθεια είναι όμως πως, παρά το κίνητρο που τους δόθηκε, οι μαθητές αντιμετώπισαν μία ιδιαίτερη δυσκολία στο να λάβουν μέρος στο εισαγωγικό κομμάτι της ενότητας, για λόγους που αναλύονται παρακάτω (ερώτηση 3). Ωστόσο, αξίζει εδώ να τονιστεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές που δεν δυσκολεύτηκαν στην ανάγνωση έδειξαν να συγκλονίζονται από τις πραγματικές ιστορίες των μεταναστών προγόνων τους. Το ίδιο συνέβη και με τα παιδιά που παρά την ελληνική τους καταγωγή έχουν καταφέρει να συνυπάρχουν αρμονικά με τις οικογένειες Αλβανών μεταναστών που τους περιβάλλουν. Μολονότι, λοιπόν, το προ-στάδιο καταχωρήθηκε ως λιγότερο επιτυχές σημείο του μαθήματος, ίσως στην πραγματικότητα να επηρέασε με τέτοιο τρόπο τους μαθητές και να τους συγκλόνισε, εξασφαλίζοντας την επιτυχία του μετα-σταδίου.

Πάντως, σε σύμπνοια με τα όσα περιεγράφηκαν παραπάνω οι υπόλοιπες δραστηριότητες ικανοποίησαν πολύ τα παιδιά. Ιδιαίτερα φάνηκε να απολαμβάνουν

τις διαδικασίες οι μαθητές και οι μαθήτριες που έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο, το οποίο στην παραδοσιακή διδασκαλία τους περιορίζει και τους στερεί από τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν δυναμικούς ρόλους και να εκφέρουν τις απόψεις τους. Στο παιχνίδι του κυρίως σταδίου, λοιπόν, παρά το σχετικό άγχος για να απαντηθούν οι ερωτήσεις όσο το δυνατόν σωστά και να συναγωνιστούν οι ομάδες, όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν να λάβουν μέρος με μία σχετική δικαιοσύνη. Δηλαδή, χωρίς τη δική μου παρεμβολή οι ομάδες τήρησαν είτε κυκλικό σχήμα, είτε εφάρμοσαν ένα δικό τους σύστημα αλληλοδιαδοχής ώστε να είναι όλοι ικανοποιημένοι, ενώ δεν έλειπαν οι διατυπώσεις συγχαρητηρίων και τα «δεν πειράζει» σε περίπτωση που κάποιος έκανε λάθος. Τα παραπάνω καθιέρωσαν ένα πνεύμα αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας που μεταφέρθηκε και στο τελικό κομμάτι της ενότητας.

Εκεί, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει συνήθως σε παρόμοιες δραστηριότητες τα παιδιά συνεργάστηκαν χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες διαφωνίες και καβγάδες. Η προετοιμασία συνοδεύτηκε από θετικό κλίμα και γέλια, γιατί τα παιδιά είχαν λάβει το ρόλο τους στα σοβαρά. Επίσης εδώ, ορισμένα παιδιά που συνήθως έχουν λιγότερο δυναμική παρουσία στην τάξη, εξέπληξαν με το ταπεραμέντο τους. Την προετοιμασία δικαίωσαν τα αποτελέσματα των προσπαθειών και με την παρουσίαση έγινε σαφές πως οι ρόλοι είχαν μοιραστεί με δίκαιο τρόπο και τα παιδιά κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να ενσαρκώσουν τους χαρακτήρες με επιτυχία. Με μία ενήλικη ματιά τολμώ να πω ότι σε κάθε ομάδα υπήρχαν δυνατές ερμηνείες και η παραμικρή κίνηση των παιδιών έμοιαζε να είναι μελετημένη και να ήθελε κάτι να πει. Αυτό αποδείχθηκε, άλλωστε, από τα όσα δήλωσαν τα παιδιά εκ των υστέρων.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Χωρίς να μπορώ να πω ότι δεν υπήρχε ανταπόκριση από πλευράς των παιδιών, οφείλω να καταχωρήσω ως λιγότερο πετυχημένη την εισαγωγική δραστηριότητα που ήθελε τα παιδιά να διαβάσουν άρθρα από εφημερίδες και να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις. Το κακό σε αυτή την περίπτωση ήταν ότι ενώ τα άρθρα ήταν ενδιαφέροντα, δεν ενεργοποίησαν τα παιδιά εκ πρώτης όψεως και δυσκόλεψαν ορισμένους που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση. Λαμβάνοντας υπόψη το χαμηλό επίπεδο κάποιων μαθητών και προσπαθώντας να επισπεύσω τη διαδικασία, ανέλαβα να πραγματοποιήσω μεγάλφωνη ανάγνωση και να μεθοδεύσω την κουβέντα. Τα όσα ειπώθηκαν ήταν πολύ ενδιαφέροντα, ενώ δεν έλειψε η ενεργοποίηση από πλευράς ορισμένων που εξαιτίας της καταγωγής τους, εξαιτίας της έντονης προσωπικότητάς τους ή απλώς χάριν της ωριμότητάς τους έσπευσαν να «διαδηλώσουν» υπέρ των αδικημένων και να διατυπώσουν με σαφήνεια την έκπληξη και τη δυσαρέσκειά τους.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η συζήτηση απέδωσε, η διαδικασία έμοιαζε αποστειρωμένη και η δική μου εμπλοκή παρόλο που έγινε για να διευκολύνει την κατάσταση, καταδίκασε σε σιωπή μεγάλη μερίδα μαθητών που παρά το χαμηλό τους επίπεδο θεωρώ ότι θα είχαν πράγματα να καταθέσουν. Εν τέλει δεν ξέρω αν ήταν η δική μου προσπάθεια να τους κάνω να ενδιαφερθούν τονίζοντας ότι οι δραστηριότητες αποτελούν προτάσεις του εκδοτικού οίκου ή τα ίδια τα κείμενα που φόβισαν τα παιδιά. Πάντως, η διαδικασία σε γενικές γραμμές και σε αντίθεση με όσες ακολούθησαν κύλησε άνευρα, σχεδόν καταναγκαστικά.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Αν εξαιρέσουμε το προ-στάδιο της ενότητας στο οποίο μερικοί μαθητές δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στα ζητούμενα με τον τρόπο που εξελίχθηκε η δραστηριότητα, σε όλη την υπόλοιπη ενότητα τα παιδιά έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό. Ξεκινώντας από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση στο κυρίως στάδιο της ενότητας, έχω να παρατηρήσω ότι δεν υπήρχε μαθητής που να μην παρακολουθεί και να μην καταναλώνει όλη του την ενέργεια στο να ακούσει την παραμικρή λεπτομέρεια της αφήγησης. Σε αυτό, σαφώς, συνέβαλε το γεγονός ότι στα παιδιά είχε ανακοινωθεί ότι επρόκειτο να ακολουθήσει διαγωνισμός – παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το οποίο έλαβε τη μορφή τηλεοπτικού διαγωνισμού, όλες οι ομάδες ήταν ενεργοποιημένες στο έπακρο. Οι μαθητές συμμετείχαν σωματικά και πνευματικά και αν υπήρχε όντως μία κρυφή κάμερα στην τάξη εκείνη την ώρα, θα κατέγραφε τον πυρετό που επικρατούσε. Η δασκάλα όρθια να σημειώνει τους πόντους στον πίνακα, άλλοι μαθητές να σκέφτονται μανιωδώς μην τυχόν και κάνουν λάθος σε κάποια ερώτηση, οι συνεργάτες τους να κρέμονται από τα χείλη τους, άλλοι να επευφημούν και άλλοι να δυσανασχετούν, άλλοι καθισμένοι, άλλοι στα γόνατα με τα χέρια να κρατούν το κεφάλι. Ήταν από τις λίγες, αν όχι η μοναδική, δραστηριότητα κυρίως σταδίου που ενθουσίασε τόσο πολύ το σύνολο της τάξης, ώστε μου ζήτησαν να την επαναλάβουμε.

Δημιουργικός χαμός με μία διαφορετική χροιά, ωστόσο, επικράτησε και στο τελευταίο κομμάτι της ενότητας. Στη δραματοποίηση που κλήθηκαν να κάνουν τα παιδιά στο μετα-στάδιο, οι ομάδες έδειξαν να παίρνουν στα σοβαρά τους ρόλους τους. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κατά την προετοιμασία ήταν όλοι πολύ απορροφημένοι και παραδομένοι στις εργασίες τους. Πρόβες γίνονταν σε κάθε σημείο της τάξης, καθώς και έξω από αυτήν. Άλλοι γελούσαν, άλλοι διαμαρτύρονταν και διαφωνούσαν ως προς το πώς έπρεπε να παιχτεί ο ρόλος. Εν τέλει τα αποτελέσματα δικαίωσαν την αναμονή. Η εκτέλεση ανέδειξε ορισμένα παιδιά με ισχυρό θεατρικό ταπεραμέντο. Κυρίως, όμως, μέσω της συζήτησης που ακολούθησε φάνηκε πως τα παιδιά είχαν μελετήσει τις κινήσεις τους και είχαν να δικαιολογήσουν τον λόγο για τον οποίο προέβησαν σε συγκεκριμένες αλλαγές.

Σε αυτό το σημείο φάνηκε πως όσα είχαν συζητηθεί στο πρώτο κομμάτι της ενότητας, δεν είχαν περάσει απαρατήρητα. Αυτό γιατί ακόμη και ορισμένοι μαθητές που δεν συμμετείχαν στην κουβέντα, εξαιτίας της αλβανικής καταγωγής τους είχαν συγκλονιστεί από τα πράγματα που έμαθαν και θέλησαν να τα μεταφέρουν συνειδητά ή ασυνείδητα στο έργο τους.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Η συζήτηση που ακολούθησε της επεξεργασίας των άρθρων, παρόλο που χαρακτηρίστηκε λίγο «άνευρη», οπωσδήποτε προετοίμασε τα παιδιά για τα επακόλουθα και τους δίδαξε να μην προχωρούν σε γενικεύσεις. Αναλυτικότερα, μέσω των άρθρων που αφορούσαν πραγματικά περιστατικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες διαπίστωσαν πως η καταγωγή δεν μπορεί να αποτελεί πιστοποιητικό για τη συμπεριφορά κι άρα γενικευτικές διατυπώσεις της μορφής «οι Έλληνες είναι ρατσιστές» ή «οι Αλβανοί είναι εγκληματικές» είναι εξ' ορισμού απορριπτές.

Πέραν των παραπάνω, θεωρώ πως οι μαθητές διδάχτηκαν πια ξεκάθαρα πως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να παρουσιαστεί ή να αναγνωστεί μία κατάσταση, ειδικά όταν αυτή είναι μυθοπλαστική. Δεν είναι τυχαίο πως όταν τους ζητήθηκε να αλλάξουν το περιστατικό του βιβλίου, το έκαναν με πολύ διαφορετικό τρόπο ανά ομάδα αποδεικνύοντας πως κατάφεραν να δώσουν την δική τους εκδοχή στο κείμενο. Δηλαδή, μπορώ να πω με σιγουριά πως σε αυτή την ενότητα (και με βάση όσα διδάχθηκαν στις προηγούμενες) έμαθαν να **«διαβάζουν διαπολιτισμικά»**.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Νομίζω πως ένας από τους λόγους που το προ-στάδιο της ενότητας δεν ενεργοποίησε τα παιδιά ήταν το δικό μου άγχος ότι θα καθυστερήσουμε και ότι τα παιδιά λόγω του χαμηλού τους επιπέδου δεν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν και θα έρθουν σε αδιέξοδο. Αυτό, ενώ σε μεγάλο βαθμό μπορεί να αληθεύει, είχε ως αποτέλεσμα τη δική μου εμπλοκή και την προσπάθειά μου να φιλτραριστούν όλα από εμένα. Κι ενώ φαινομενικά μπορεί να είχε καλύτερα αποτελέσματα και να ανακούφισε κάποιους μαθητές, από την άλλη τους στέρησε την ικανότητα να επεξεργαστούν τα κείμενα ατομικά κι ομαδικά, πριν καταθέσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια. Γι' αυτό και η διαδικασία κατέληξε να γίνει λίγο μηχανοποιημένα και καταναγκαστικά. Η συζήτηση, παρόλο που απέδωσε καρπούς, ήταν μεθοδευμένη και δεν τροφοδοτούνταν από τα λεγόμενα όλων των παιδιών.

Σε ενδεχόμενη επανάληψη της διδασκαλίας θα μπορούσα να αποφύγω το τελευταίο άρθρο που ήταν λίγο μεγάλο ή να αναθέσω την επεξεργασία και την παρουσίαση του κάθε άρθρου σε κάθε ομάδα. Έτσι, τα παιδιά θα αποδεσμεύονταν

από το να διαβάσουν τρία κείμενα και θα επιβαρύνονταν με την ευθύνη του να παρουσιάσουν ένα στις υπόλοιπες ομάδες. Ακολούθως η συζήτηση θα μπορούσε να γίνει εφ' όλης της ύλης και θα είχε ένα νόημα καθώς τα μέλη της εκάστοτε ομάδας θα αντλούσαν από όσα περιλάμβανε το άρθρο για το οποίο θα ήταν υπεύθυνο.

Ημερολόγιο 6^{ης} ενότητας : «Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το γεγονός ότι το κείμενο ήταν απόσπασμα του βιβλίου που είχαμε επεξεργαστεί στην προηγούμενη ενότητα έδωσε στα παιδιά ένα πλεονέκτημα ως προς την ενασχόληση με τον βασικό ήρωα. Δηλαδή, τα παιδιά είχαν ήδη γνωρίσει και με έναν τρόπο ταυτιστεί με τον μετανάστη της αφήγησης και ήταν θετικά προδιατεθειμένοι απέναντί του. Σε αυτό έπαιξε ρόλο το ότι για πρώτη φορά η αφήγηση πραγματοποιούνταν από την πλευρά του μετανάστη κι όχι από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Αυτό, ενώ εκ πρώτης όψεως έμοιαζε θετικό, θεωρώ πως ήταν εν μέρει υπεύθυνο και για τα σημεία του μαθήματος που ήταν λιγότερο επιτυχή. Παρόλο που εξηγώ αναλυτικότερα παρακάτω, λοιπόν, θα ήθελα να καταγράψω την τελευταία δραστηριότητα ως αρκετά επιτυχημένη και λιγότερη επιτυχή ταυτόχρονα, όσο περίεργο και αν ακούγεται αυτό.

Επιτυχημένη, διότι τα παιδιά κλήθηκαν να προσεγγίσουν το ζήτημα της εκλογής σημαιοφόρου από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με έναν τρόπο που τους έγινε βίωμα. Η αδιαμφισβήτητη επιτυχία της δραστηριότητας συνοψίζεται στο ότι τα παιδιά αυτονομήθηκαν, υποστήριξαν τα λεγόμενά τους με επιχειρήματα και κατάφεραν να «πάνε κόντρα στους εαυτούς τους» χάριν της δραστηριότητας. Ανταπεξήλθαν, δηλαδή, με απόλυτη ικανότητα και ωριμότητα σε κάτι εξ' ορισμού απαιτητικό που εξυπηρετούσε απόλυτα τη σκοποθεσία της ενότητας. Από την άλλη, η δράση κρίθηκε λιγότερο επιτυχημένη, καθώς ήταν ακριβώς η ταύτιση με τον ήρωα και η έλλειψη συμμετοχής σε παρόμοιου τύπου δραστηριότητες που δεν επέτρεψε στους μαθητές να απελευθερωθούν βλέποντας την κατάσταση από την πλευρά που δεν τον ευνοούσε. Δηλαδή, τα μέλη της ομάδας που κλήθηκε να υποστηρίξει ότι τη σημαία δεν πρέπει να φέρουν αλλοδαποί αριστούχοι, είχαν στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι δεν συμφωνούν με αυτή τη θέση και ότι διαπράττουν ηθικό σφάλμα. Έτσι, δεν είμαι σίγουρη ότι η δραστηριότητα κατάφερε να εξασφαλίσει ότι τα παιδιά θα εφαρμόζουν αυτή την τακτική σε άλλες περιπτώσεις, ή σε περιπτώσεις εκτός σχολικού πλαισίου. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδακτικής δεν θα μπορούσε να επιβληθεί μία συγκεκριμένη στάση, ούτε και να ζητηθεί στα παιδιά να αλλάξουν απόψεις εν μία νυκτί και να είναι πιο «ανοιχτόμυαλα», όπως θα το απαιτούσαμε από έναν ενήλικα. Εν ολίγοις, και παρόλο που δεν μπορεί άμεσα να ελεγχθεί, θεωρώ πως η δραστηριότητα εδραίωσε μία

συγκεκριμένη τακτική χειρισμού φλεγόντων ζητημάτων και απόψεων στο υποσυνείδητο των παιδιών.

2.Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Όπως και στο παρελθόν στις περιπτώσεις που ασχολούμαστε με ζητήματα μετανάστευσης έτσι και τώρα οι αλλοδαποί μαθητές, Αλβανοί στην πλειοψηφία τους, έδειξαν συνεπαρμένοι από την αληθινή ιστορία του συντοπίτη τους Οδυσσέα Τσενάι. Δεν ξέρω αν αυτό που τους άγγιξε ήταν το ότι ο Οδυσσέας έχει κοινή καταγωγή ή αν απλά τους κατέκλυσε το αίσθημα της αδικίας για την ιστορία που τους παρουσιάστηκε. Με ενδιαφέρον παρακολούθησαν, βέβαια, τις μαρτυρίες και οι Έλληνες μαθητές, οι οποίοι έδειξαν να μετέχουν του προβλήματος του Τσενάι και να τον συμερίζονται. Κυρίως, όμως, οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ ήταν αυτοί που τροφοδότησαν την κουβέντα παρουσιάζοντας παραδείγματα συγγενών τους που είχαν γίνει σημαιοφόροι ή παιδιών από το σχολείο που θα άξιζαν να πάρουν τη σημαία λόγω του ότι τα καταφέρνουν στα μαθήματα. Σε κάθε περίπτωση η δραστηριότητα, παρόλο που μπορεί να έφερε σε δύσκολη θέση κάποιους (Έλληνες, ικανούς μαθητές) κινητοποίησε την πλειοψηφία των παιδιών να πάρει θέση και να προσπαθήσει να υποστηρίξει την άποψή του με επιχειρήματα. Θεωρώ πως αυτό είναι και η μεγαλύτερη απόδειξη ότι η δραστηριότητα άρεσε στα παιδιά.

Εργαζόμενοι με αγωνία και ζήλο κατά το κυρίως στάδιο της ενότητας, οι μαθητές και οι μαθήτριες απέδειξαν ότι απόλαυσαν τον εναλλακτικό τρόπο με τον οποίο έγινε η επεξεργασία του αφηγηματικού κειμένου. Συγκεκριμένα, οι ομάδες έδειξαν να απολαμβάνουν την αυτονομία που τους δόθηκε ως προς την επεξεργασία των κειμένων τα οποία για πρώτη φορά δεν διαβάστηκαν μεγαλόφωνα από την εκπαιδευτικό παρά στο εσωτερικό της εκάστοτε ομάδας. Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά απόλαυσαν το κομμάτι κατά το οποίο έπρεπε να φτιάξουν μια μικρή άσκηση και να τη δώσουν στις άλλες ομάδες προκειμένου να τις αξιολογήσουν, ενώ κατά την ανάγνωση δεν υπήρχε τόσο μεγάλος ενθουσιασμός. Αντιθέτως, θα έλεγα ότι σημειώθηκαν διαφωνίες στο εσωτερικό των ομάδων γιατί κάποιοι δεν ήθελαν να διαβάσουν και κάποιοι δεν καταλάβαιναν όσα διάβαζαν οι συμμαθητές τους χαμηλόφωνα. Πάντως το μικρό τεστ που συναποτέλεσαν οι ασκήσεις των ομάδων, μοιράστηκε στα παιδιά και από το γεγονός ότι πειράζονταν μεταξύ τους, όταν κάποιος ή κάποια δυσκολευόταν να απαντήσει στις ερωτήσεις και ότι γελούσαν, απέδειξε ότι το διασκεδάζαν δεόντως.

Το τελευταίο κομμάτι της ενότητας, που περιλάμβανε το debate ήταν και το σημείο στο οποίο τα παιδιά έδειξαν και τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Σε αυτό θεωρώ πως συνέβαλε το γεγονός ότι όλη η ενότητα, με αποκορύφωμα τη δραστηριότητα της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων, ήταν βασισμένη στην αυτόνομη δράση των παιδιών. Τους άρεσε, λοιπόν, ότι θα έπρεπε να λάβουν μέρος σε μία

διαδικασία στην οποία εγώ θα ήμουν απλά θεατής, όπως και τελικά έγινε. Οι ομάδες σε αυτό το στάδιο κλήθηκαν να «κλυμπήσουν στα βαθιά», γιατί δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες και γιατί το θέμα που έπρεπε να συζητήσουν ήταν πολύ λεπτό. Μαζί με το άγχος για την προετοιμασία ήρθε και η απόλαυση, διότι την ώρα της αντιπαράθεσης η πλειοψηφία της τάξης έδειχνε να παίρνει πολύ σοβαρά τον ρόλο της και να κάνει «σωστά τη δουλειά της». Βέβαια, οφείλω να σημειώσω το εξής: ενώ όλα τα μέλη των ομάδων φάνηκε να λαμβάνουν μέρος στην προετοιμασία αυτών που επρόκειτο να ειπωθούν, στην πράξη ήταν ορισμένα μέλη κάθε ομάδας που μιλούσαν. Μάλιστα υπήρχαν δύο μαθητές που έμοιαζαν να μην απολαμβάνουν καθόλου τη διαδικασία και απείχαν νοερά από τα διαδραματιζόμενα (βλέπε ερώτηση 3).

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Ο εναλλακτικός τρόπος επεξεργασίας του αποσπάσματος του αφηγηματικού κειμένου, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, φάνηκε να είναι μια πολύ καλή ιδέα. Εν τέλει, βέβαια, αποδείχτηκε δύσκολο –αν και όχι ακατόρθωτο– στην εφαρμογή. Οι λόγοι για αυτό ήταν δύο. Πρώτον μία μεγάλη μερίδα μαθητών παρά την ηλικία τους, δεν έχει ευχέρεια στην ανάγνωση με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η μεγαλόφωνη ανάγνωση εντός των ομάδων, να υπάρχουν διαφωνίες και εν τέλει κάποια παιδιά να καταλήγουν προσβεβλημένα και αγχωμένα. Δεύτερον, το υπερβολικά μικρό μέγεθος της τάξης δημιουργεί εξ' ορισμού προβλήματα όταν τρεις ομάδες πρέπει να διαβάζουν τόσο μεγάλα αποσπάσματα με κίνδυνο να ενοχλούν τους άλλους. Οπότε, παρόλο που υπήρχε πρόθεση, οι συνθήκες δεν ευνόησαν τα παιδιά να ανταποκριθούν τόσο καλά σε αυτό το κομμάτι του κυρίως σταδίου.

Η έλλειψη εμπειρίας και η δυσκολία της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων, ως δραστηριότητας, ήταν για ακόμη μία φορά οι βασικοί λόγοι που το debate του μετασταδίου έφερε σε αδιέξοδο κάποια παιδιά. Ενώ, λοιπόν, υπήρχε η πρόθεση και τα αποτελέσματα για το επίπεδο των μαθητών ήταν συγκλονιστικά, με μία αυστηρότερη ματιά θα παρατηρούσε κανείς ότι υπήρχαν τρεις τέσσερις μαθητές που είχαν δευτερεύοντα ρόλο, ήταν απλά παρόντες και έμοιαζε να παίζουν θέατρο. Κι ενώ αυτή την απουσία συμμετοχής την απέφυγε η ομάδα των συντονιστών, οι ομάδες που συμμετείχαν πιο ενεργά στην αντιπαράθεση δεν κατάφεραν να κάνουν το ίδιο. Έτσι, όταν «φούντωσε» η κουβέντα, οι πιο αδύναμοι μαθητές εξοβελίστηκαν, με αποκορύφωμα δύο από αυτούς που δεν ήταν καν σε θέση ή/και δεν είχαν την επιθυμία να παρακολουθήσουν τα διαδραματιζόμενα. Πάντως, για να μην είμαι υπερβολικά αυστηρή ως προς την προσπάθεια των παιδιών και τα αποτελέσματα της δράσης, οφείλω να επισημάνω ότι το συναίσθημα όλων με το κλείσιμο της αντιπαράθεσης ήταν αυτό της πλήρους επιτυχίας και ικανοποίησης. Η εν λόγω δραστηριότητα μού απέδειξε ότι τα παιδιά, τα οποία πολλές φορές είχα καταχωρημένα στη συνείδησή μου ως «χαμηλού επιπέδου», είχαν προχωρήσει

πολλά βήματα παραπάνω και ήταν από τις φορές που αισθάνθηκα υπερήφανη για εκείνα.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Η προβολή των βίντεο του Τσενάι, καθώς και του βίντεο με τον Νιγηριανό μαθητή φάνηκε γενικά να προβληματίζει τα παιδιά, ενώ πυροδότησε τις συζητήσεις σχετικά με το τι πρέπει να γίνεται σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Παρόλο που δεν υπήρξαν διαφωνίες, ορισμένοι Έλληνες μαθητές έδειξαν προβληματισμένοι για τα όσα έβλεπαν και προσπαθούσαν να αφουγκραστούν τα συναισθήματα και τον παλμό της κουβέντας, που έμοιαζε να τροφοδοτείται κυρίως από τους μαθητές και τις μαθήτριες με μεταναστευτικό προφίλ. Μοιραία η συζήτηση έφερε εμένα στο επίκεντρο και στο ποια είναι η άποψή μου. Γενικά μπορώ να καταθέσω ότι αφορμή του προ-σταδίου πραγματοποιήθηκε μια πολύ σοβαρή κουβέντα, που όμοιά της δεν είχε υλοποιηθεί στο πλαίσιο της εφαρμογής. Θεωρώ πως αυτό είχε να κάνει με το ότι το ζήτημα της σημαίας είναι κάτι που αφορά άμεσα τα παιδιά λόγω της ηλικίας τους. Για τον λόγο αυτό και γιατί πραγματικά ο καθένας και η καθεμία είχε κάτι να καταθέσει μιλώντας σαν ενήλικας η συντριπτική πλειοψηφία κατέληξε να συμμετέχει στην κουβέντα με πάθος. Νομίζω ότι η εν λόγω λεκτική συναναστροφή έδωσε την ευκαιρία σε κάποιους να έρθουν αντιμέτωποι με τις βαθύτερες σκέψεις τους και παρόλο που δεν υπήρχαν έντονες διαφωνίες, φάνηκε πως κάποιοι ωφελήθηκαν από την κουβέντα ακούγοντας μία διαφορετική εκδοχή της αλήθειας τους, που μέχρι τότε την θεωρούσαν και τη μοναδική.

Στο κυρίως μέρος της δραστηριότητας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αφού ξεπέρασαν το δύσκολο κομμάτι κατά το οποίο έπρεπε να συνεννοηθούν για να πραγματοποιήσουν ανάγνωση εντός των ομάδων τους, κατάφεραν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ασκήσεις αξιολόγησης για τους υπολοίπους. Σε αυτή τη δραστηριότητα φάνηκε να δουλεύουν γρήγορα, αποτελεσματικά και στοχευμένα, ενώ φάνηκε να τους ικανοποιεί η ιδέα ότι θα έβαζαν «τεστ» στους άλλους. Γενικά αποδείχθηκε πως όλοι συμμετείχαν στη δραστηριότητα, ίσως γιατί ήταν πολύ απλή, ίσως γιατί υπήρχε η επιθυμία να μπουν στη θέση του αξιολογητή για μία και μοναδική φορά. Το θέμα είναι πως με αυτόν τον παιγνιώδη τρόπο εξασφαλίστηκε η αμέριστη συμμετοχή της ολομέλειας και κινητοποιήθηκαν όλοι μηδενός εξαιρουμένου.

Το μετα-στάδιο και συγκεκριμένα η δραστηριότητα της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων, όπως προαναφέρθηκε, είχε αρχικά πολύ μεγάλη απήχηση στα παιδιά. Λόγω της φύσης της δράσης, οι ομάδες έλαβαν στα σοβαρά τον ρόλο τους και πραγματοποίησαν μία αρκετά σοβαρή προετοιμασία. Αξιοποίησαν όλον τον χρόνο που τους δόθηκε και ζήτησαν παράταση, προκειμένου να μελετήσουν το υλικό

να σημειώσουν τα όσα επρόκειτο να υποστηρίξουν και να κάνουν μία σχετική πρόβα. Ενώ, όμως, υπήρχαν οι προθέσεις, στην πράξη κάποια παιδιά ανέλαβαν δευτερεύοντες ρόλους και φάνηκε να δειλιάζουν. Δύο παιδιά έμοιαζαν να είναι απλά παρόντες σε μία διαδικασία που δεν τους αφορά. Τα συγκεκριμένα παιδιά, αποτέλεσαν εξαίρεση σε σχέση με την ολομέλεια της τάξης και ο ένας από αυτούς αντιμετωπίζει αρκετές φορές προβλήματα στο να συμβαδίζει με τους υπολοίπους ακόμη και κατά την παραδοσιακή διδασκαλία. Το ζήτημα έχει συζητηθεί με τη μητέρα του και δεν θεωρώ πως μπορεί να εξαντληθεί στο πλαίσιο του παρόντος ημερολογίου, ούτε φυσικά θα ήταν δίκαιο να αποδοθεί στα της παρέμβασης. Αναφορικά με τον άλλο μαθητή, θεωρώ πως η δυσκολία του να ανταποκριθεί λεκτικά στα διαδραματιζόμενα (αντιμετωπίζει προβλήματα με τον λόγο) ήταν η βασική αιτία που τον οδήγησε στο να το «παίζει αδιάφορος», ώστε να μην αναγκαστεί να μιλήσει και να εκθέσει την ομάδα του. Το θέμα συζητήθηκε μαζί του κατ' ιδίαν εκ των υστέρων.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Νομίζω ότι η κουβέντα στο προ-στάδιο έδωσε την ευκαιρία σε ορισμένους και ορισμένες να συζητήσουν με τους εαυτούς τους και με τον ρατσιστή που κρύβουν μέσα τους σχετικά με το τι μπορεί να είναι σωστό και από ποιον μπορεί να κρίνεται σωστό. Με λίγα λόγια το πρόβλημα του Τσενάι και η κουβέντα που ακολούθησε, ανέδειξε το ζήτημα της αδικίας που είχε γίνει σε βάρος του και δίδαξε στους Έλληνες μαθητές ότι υπάρχει και η άλλη όψη του νομίσματος. Ειδικά αναφέρομαι στη μαθήτριά που δήλωσε ξεκάθαρα ότι μόνο οι Έλληνες θα πρέπει να παίρνουν τη σημαία, αλλά και σε δύο άλλους Έλληνες μαθητές που ενώ κατανόησαν την αδικία που είχε γίνει σε βάρος του Τσενάι, παρασύρονταν προφανώς από τα ενδότερα συναισθήματά τους και δεν μπορούσαν να σταθούν από καρδιάς στο πλευρό του αδικημένου.

Βέβαια, μέσω της δραστηριότητας του προ-σταδίου επιχειρήθηκε η προσέγγιση του ζητήματος από την πλευρά του αδικημένου, ακριβώς και μόνο για να καταστεί σαφές ότι δεν είναι αυτή η μία και μοναδική οπτική. Αυτό, σύμφωνα με τον σχεδιασμό, θα προέκυπτε κυρίως μέσω της αντιπαράθεσης επιχειρημάτων. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα πιο πολλά παιδιά ήταν αλβανικής καταγωγής, και το ότι γνώριζαν τον μυθιστορηματικό ήρωα από την προηγούμενη ενότητα, τους οδήγησε στο να συμμαρτυρούν το πρόβλημά του και δεν διευκόλυνε την προσέγγιση της κατάστασης από διαφορετικές οπτικές. Η αντιπαράθεση επιχειρημάτων σίγουρα τους έβαλε σε μία διαδικασία, διότι κλήθηκαν να μπουν στη θέση του ενός και του άλλου, προκειμένου να αντικρούσουν τα επιχειρήματα των άλλων ομάδων. Ενώ, όμως, βγήκαν ωφελημένοι από τη διαδικασία, ειδικά αυτοί που κλήθηκαν να πάνε «κόντρα στις προσωπικές τους πεποιθήσεις», δεν μπορώ να είμαι σίγουρη αν θα

επαναλάβουν την ίδια τακτική σε κάποια άλλη συνθήκη. Είμαι σίγουρη, όμως, πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν η καταλληλότερη για τον σκοπό που είχε τεθεί, διότι επιχείρησε να διδάξει στα παιδιά την πολυπρισματική θέαση των πραγμάτων, μετατρέποντάς την σε βίωμα. Όπως προέκυψε από τα λεγόμενα των ομάδων με το κλείσιμο της δραστηριότητας, το debate είχε καταφέρει να τους βάλει το «σαράκι» της αμφιβολίας και της εναλλακτικής οπτικής, καθώς οι μεν έκαναν στους δε παρατηρήσεις σχετικά με το ποια επιπλέον επιχειρήματα μπορούσαν να είχαν χρησιμοποιήσει. Όπως προανέφερα η δραστηριότητα με άφησε γεμάτη με τις καλύτερες εντυπώσεις, διότι η διαδικασία ήταν πολύ έντονη, πολύ απαιτητική και τα παιδιά την έφεραν εις πέρας με απόλυτη επιτυχία.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Παρά τη μερική αποτυχία στο κυρίως κομμάτι της διδασκαλίας, αφού δεν υπήρχε ο χώρος και ο χρόνος ώστε τα παιδιά να προβούν σε ανάγνωση αποσπάσματος εντός των ομάδων τους, δεν θα επέλεγα να βαδίσω ως συνήθως διαβάζοντας μεγαλόφωνα το κείμενο. Κι αυτό γιατί εν τέλει θεωρώ πως παρά τα προβλήματα, η αυτονομία που δόθηκε στα παιδιά τους ενδυνάμωσε και εξασφάλισε την επιτυχία (σε όποιο βαθμό σημειώθηκε αυτή) στις επόμενες δραστηριότητες. Ωστόσο, θα μπορούσα να δώσω την επιλογή σε κάποια ομάδα να αυτονομηθεί τελείως και να κάνει τις εργασίες της σε κάποια από τις άδειες αίθουσες του ορόφου προκειμένου να ελαφρύνω την ατμόσφαιρα στην τάξη.

Σε ό,τι αφορά την αντιπαράθεση επιχειρημάτων, τώρα, δεν νομίζω ότι μία διαφορετική προσέγγιση θα εξασφάλιζε την ενεργητικότερη συμμετοχή ορισμένων παιδιών. Κι αυτό γιατί ήταν μία διαδικασία πολύ απαιτητική και κάθε αρχή είναι καταδικασμένη να είναι δύσκολη. Σίγουρα, όμως, θα φρόντιζα ώστε ο μαθητής που αντιμετωπίζει προβλήματα με τον λόγο του να προσχωρήσει στην ομάδα των συντονιστών – εκπαιδευτικών, ώστε να είχε πιο ενεργητικό αλλά και εύκολο ρόλο. Έτσι θα διευκόλυνα, σε ένα βαθμό, τη συμμετοχή του στη δράση.

Ημερολόγιο 7^{ης} ενότητας : «Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Στα επιτυχή σημεία του μαθήματος νομίζω πως συγκαταλέγεται το κυρίως μέρος της δραστηριότητας, κατά το οποίο τα παιδιά μελέτησαν μόνα τους τη συνέχεια της ιστορίας, τη συζήτησαν στην ομάδα τους και συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας. Σε αυτό το κομμάτι της δραστηριότητας ήταν σημαντικό ότι τα παιδιά κατάφεραν σε μικρό χρονικό διάστημα να συνεννοηθούν για το πώς θα διαβάσουν

χαμηλόφωνα την ιστορία και αντί να διαβάσουν ο καθένας και η καθεμία ξεχωριστά το έκαναν σε ομαδικό επίπεδο. Οπότε από πλευράς συνεργασίας η δραστηριότητα πέτυχε. Το ίδιο συνέβη και σε ό,τι αφορά το φύλλο εργασίας. Υπήρχε, δηλαδή, πλήρης σύμπνοια απόψεων και γενικά η διαδικασία κύλησε ομαλά.

Το μετα-στάδιο της ενότητας παρόλο που δεν μπορώ να το συγκαταλέξω στα ανεπιτυχή σημεία του μαθήματος, μπορώ να πω ότι δεν ήταν κάτι το ιδιαίτερο. Βέβαια, εξ' ορισμού ήταν σχεδιασμένο με τρόπο που να μην περιλαμβάνει απαιτητικές δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά, μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των ομάδων, η οποία έγινε και σε κοινή θέα, τα παιδιά μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν ότι υπήρχε ασυμφωνία απόψεων. Μ' αυτή την έννοια κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους και κατάλαβαν ότι «κάτι δεν πάει καλά». Τότε ήταν που άρχισαν να υποπτεύονται ότι στις ομάδες είχε δοθεί διαφορετικό τέλος και ότι τους ανακοινώθηκε η αλήθεια. Μέχρι αυτό το σημείο τα πράγματα πήγαν καλά. Στην πορεία, όμως, οπότε κι εγώ φανέρωσα το πραγματικό κομμάτι του βιβλίου, επειδή αυτά που τους είχα δώσει αντιστοιχούσαν σε περίπου τρία κεφάλαια, στην ανάγνωση τα παιδιά έδειξαν να κουράζονται. Αφού, δηλαδή, κατάλαβαν ποιο ακριβώς ήταν το θέμα και για ποιον λόγο οδηγήθηκαν σε λανθασμένα συμπεράσματα νομίζω πως η κούραση υπερίσχυσε της επιθυμίας να δουν τη συνέχεια και δεν υπήρχε μεγάλη ενεργητικότητα.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Σε αυτή την ενότητα δεν μπόρεσα με μεγάλη ευκολία να ξεχωρίσω σε ποιους μαθητές άρεσε περισσότερο η διαδικασία κι αυτό γιατί και το προ-στάδιο και το μετα-στάδιο, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει συνήθως, ήταν προσανατολισμένο σε μεγάλο βαθμό στο βιβλίο. Τη διαδικασία στο σύνολό της φάνηκε να απολαμβάνουν τα παιδιά που αγαπούν την ανάγνωση, που δείχνουν ενδιαφέρον για τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες. Αυτοί, λοιπόν, φάνηκε να ενεργοποιούνται ευθύς εξ' αρχής και αγωνιούσαν να μάθουν τη συνέχεια της ιστορίας του Γκασμέντ. Οι εν λόγω μαθητές και μαθήτριες ήταν πιο προσηλωμένοι στο πρώτο κομμάτι της δραστηριότητας, αλλά και στο τρίτο, παρόλο που έδειξαν κι εκείνοι σημάδια κούρασης.

Ενδιαφέρον, επίσης, έδειξαν και οι μαθητές από την Αλβανία, αφού ο ήρωας, Αλβανός και αυτή τη φορά, είχε περιγραφεί από τη συγγραφέα με τέτοιο τρόπο που να κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους δημιουργεί μια επιθυμία να τον συμπονέσουν και να μάθουν πώς εξελίχθηκε η ζωή του. Όπως αναφέρθηκε και στον σχεδιασμό της ενότητας, το βιβλίο που τέθηκε υπό επεξεργασία ήταν ένα βιβλίο αρκετά πιο μυθιστορηματικό από τα άλλα. Ως αποτέλεσμα αυτού, ο τρόπος γραφής από μόνος του φάνηκε να αρέσει στα παιδιά και γι' αυτό ανταποκρίθηκαν. Επιπλέον, τα ζητήματα που αφορούσαν τον Γκασμέντ και αυτά τα οποία έπρεπε να αντιμετωπίσει προτού έρθει στην Ελλάδα, αλλά και μετά, ήτανε αρκετά ρεαλιστικά

και απομακρυσμένα από το περιβάλλον της τάξης. Στο ενδιαφέρον που επέδειξαν οι Αλβανοί μαθητές και μαθήτριες, λοιπόν, ήρθε να προστεθεί ότι τα παιδιά είδαν σε αυτή την ιστορία τις ιστορίες των γονιών και των παππούδων τους που ήρθαν στην Ελλάδα υπό παρόμοιες συνθήκες.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάποια δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν. Δηλαδή και στο πρώτο κομμάτι φάνηκε να καταλαβαίνουν την ιστορία, αφού την αναδιηγήθηκαν, και στο δεύτερο κομμάτι όπως προαναφέρθηκε συνεργάστηκαν άψογα. Συγκεκριμένα, φάνηκε να καταλαβαίνουν σε τι αφορούσε το κείμενο και πώς εξελίχθηκε η πλοκή και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «αλάνθαστα» ή τουλάχιστον με βάση την εκάστοτε εκδοχή της ιστορίας που είχαν στη διάθεσή τους.

Αναφορικά με το μετα-στάδιο, ενώ νομίζω πως τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν άσχημα, οφείλω να καταθέσω ότι η διαδικασία εξ' ορισμού δεν ήταν τέτοια που να τα εμπλέκει σε περίπλοκες ενέργειες. Το μόνο που είχαν να κάνουν ήταν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη και να διαπιστώσουν ως ομάδα ότι το «πείραγμα» μιας ιστορίας προφανώς δημιουργεί διαφορετικές εντυπώσεις στον αναγνώστη. Βέβαια, στην τελική συζήτηση παρόλο που όπως προαναφέρθηκε τα παιδιά είχαν κουραστεί, κάποιοι μπόρεσαν να σκεφτούν και να καταλάβουν ότι πολλές φορές κι εμείς οι ίδιοι εμπλεκόμενοι σε καβγάδες παρουσιάζουμε αποσπασματικά ή με λανθασμένο τρόπο την εκδοχή της ιστορίας που μας βολεύει για να δημιουργήσουμε αντίστοιχες εντυπώσεις. Ωστόσο, η τάξη δεν μπόρεσε αβίαστα να συνδέσει αυτή την αφηγηματική ιστορία με τον κόσμο των ενηλίκων, των ειδήσεων κλπ. Μόνο έπειτα μετά από δική μου παρότρυνση, οι μαθητές αναρωτήθηκαν και συμφώνησαν ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αυτό συμβαίνει στ' αλήθεια. Επιβεβαίωσαν, δηλαδή, την υπόθεσή μου και κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό συμβαίνει στην ενήλικη ζωή και συνέβαινε και στο παρελθόν. Ένας μαθητής, μάλιστα, έδωσε ένα πετυχημένο παράδειγμα αναφέροντας την περίοδο της Χούντας, κατά την οποία ο φιλοχουντικός τύπος παρουσίαζε τα πράγματα με αλλοιωμένη την αλήθεια για να κερδίσει τις επιθυμητές εντυπώσεις. Με βάση τα παραπάνω, και παρόλο που κάποια παιδιά δεν είχαν παρόμοιες ιδέες, κρίνω ότι στην συντριπτική της πλειοψηφία η τάξη ανταποκρίθηκε στην ενότητα.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Οι μαθητές συνέβαλαν ενεργά όπου τους ζητήθηκε. Κατά το κυρίως κομμάτι της ενότητας, στο εσωτερικό της ομάδας τους προσπαθούσαν να διαβάζουν χαμηλόφωνα ενώ φάνηκε να τηρείται ένα πλάνο αλληλοδιαδοχής στην ανάγνωση.

Γενικά φάνηκε να υπάρχει σεβασμός ως προς τα συμφωνημένα. Στη δεύτερη ανάγνωση που τους ζητήθηκε, όλοι, ακόμη και οι αδύναμοι αναγνώστες, έχοντας αποκτήσει αυτοπεποίθηση από την πρώτη ανάγνωση που έγινε ομαδικά, ξαναδιάβασαν το κείμενο, υπογραμμίζοντας τα σημαντικά σημεία του. Με λίγα λόγια προσπάθησαν να μεταχειριστούν στρατηγικές κατά την ανάγνωση με βάση τους τρόπους που τους ενθαρρύνω να το κάνουν στο γλωσσικό μάθημα.

Στο τρίτο κομμάτι, φυσικά, οι μαθητές είχαν πιο παθητικό ρόλο. Πέρα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που τους κινητοποίησε και τους είχε σε εγρήγορση καθώς ήθελαν να λένε την άποψή τους, η δραστηριότητα δεν απαιτούσε να είναι πολύ δραστήριοι. Ωστόσο συνέβαλαν με εναλλακτικούς τρόπους. Δηλαδή, παρακολουθούσαν προσεκτικά, δεν έκαναν φασαρία, τους ένοιαζε να δουν την εκδοχή την αληθινή. Σε όλο αυτό φυσικά βοήθησε και το γεγονός ότι υπήρχε προβολή power point, την οποία μπορούσαν να παρακολουθούν ταυτόχρονα με την ανάγνωση. Επίσης πολλοί μαθητές προσφέρθηκαν να με βοηθήσουν στην ανάγνωση γιατί το κείμενο ήταν μεγάλο, οπότε στην ουσία διαβάζαμε εναλλάξ από τον πίνακα. Αυτό τους κράτησε το ενδιαφέρον ενεργό και δεν οδήγησε την τάξη στο να χαλαρώσει πλήρως.

Εξαίρεση σε ό, τι αφορά την παραπάνω διαδικασία αποτέλεσε η στάση δύο μαθητών που στο πρώτο διάλειμμα είχαν καβγαδίσει σε μεγάλο βαθμό, καβγά που μετέφεραν και στην τάξη. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ένα μεγάλο κομμάτι του μαθήματος να αξιοποιηθεί ώστε οι μαθητές να συζητήσουν για όσα είχαν διαδραματιστεί. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι δύο μαθητές έχουν «παρελθόν» σε παρόμοιες συμπεριφορές. Ειδικά ο ένας από τους δύο αρκετές φορές απέχει από τις δραστηριότητες της τάξης. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι σε προηγούμενες ενότητες έχει επιδείξει παρόμοια συμπεριφορά, ειδικά σε δραστηριότητες οι οποίες είναι απαιτητικές και στις οποίες μάλλον αισθάνεται άβολα γιατί δεν μπορεί να συμβάλει όσο θα ήθελε και το αντιλαμβάνεται (π.χ. αντιπαράθεση επιχειρημάτων). Οι δύο μαθητές, λοιπόν, είχαν πιο παθητικό ρόλο. Έτσι, στο εσωτερικό της ομάδας τους δεν συμμετείχαν στην ανάγνωση και ενώ ο ένας που έχει πολλά μαθησιακά προβλήματα (σχεδόν δεν μπορεί να κάνει ανάγνωση) δικαιολογείται εν μέρει, ο άλλος το απέφυγε ξεκάθαρα γιατί «κουβαλούσε» πολλά νεύρα από το διάλειμμα. Προς υπεράσπιση του τελευταίου αξίζει ν' αναφερθεί ότι του ζητήθηκε να πάρει όσο χρόνο του χρειάζεται προκειμένου να ηρεμήσει ακόμη κι αν αυτό σήμαινε ότι θα έχει παθητικότερο ρόλο. Ωστόσο, εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι και στην πορεία του μαθήματος δεν εκδήλωσε επιθυμία να λάβει μέρος, διαχώρισε τον εαυτό του από την ομάδα και μόνο προς το τέλος της διαδικασίας κατέβαλε μια ελάχιστη προσπάθεια να δώσει το παρόν. Πάντως, δε θεωρώ ότι όσα συνέβαιναν δεν τον ενδιέφεραν καθόλου, άλλωστε είναι και ο ίδιος Αλβανός στην καταγωγή. Απλά τα ζητήματα που αντιμετωπίζει με την υπόλοιπη τάξη θεωρώ ότι τον επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Ο σκοπός αυτής της ενότητας προσπάθησε να διδαχτεί με έναν προφανή τρόπο στα παιδιά. Ωστόσο, νομίζω ότι αυτό που τα παιδιά έμαθαν ήταν ότι πολλές φορές προκειμένου να πετύχουμε το αποτέλεσμα που θα θέλαμε σε μία συζήτηση ή σε έναν καβγά παρουσιάζουμε την δική μας εκδοχή της ιστορίας η οποία μπορεί να είναι και λανθασμένη. Εδώ νομίζω ότι από κάποιους συνέβη η εξής παρανόηση. Μπέρδεψαν την αποσπασματική αποκάλυψη της αλήθειας με την οπτική γωνία, φαινόμενο που είχαμε μελετήσει σε προηγούμενη ενότητα (βλέπε Ναβίντ). Οπότε με μία πρώτη ανάγνωση δεν είμαι σίγουρη ότι η πλειοψηφία τη τάξης κατάλαβε τη διαφορά των δύο προαναφερθέντων ζητημάτων. Ειδικότερα αναφέρομαι στα δύο αγόρια που ενεπλάκησαν στον καβγά και δεν έλαβαν μέρος στις δραστηριότητες με πλήρη συγκέντρωση. Η υπόλοιπη τάξη μέσω του φυλλαδίου και ύστερα από τη συζήτηση θεωρώ πως κατάλαβε το θέμα που είχε τεθεί υπό επεξεργασία, οπότε με έναν τρόπο ικανοποιήθηκαν όσα είχα επιδιώξει να πετύχω μέσω της συγκεκριμένης ενότητας. Και πάλι, παρόλο που φάνηκε να αντιλαμβάνονται όσα συζητήθηκαν, από αρκετούς ήταν δύσκολο να πραγματοποιήσουν τη σύνδεση με τα της ενήλικης ζωής και να κάνουν κτήμα τους τα όσα συζητήθηκαν. Όπως και να 'χει τέθηκαν «τα θεμέλια» για τη συνειδητοποίηση, άλλωστε ο τελευταίος στόχος δεν ήταν άλλος από τα παιδιά να «προβληματιστούν» για το αν παρόμοιες ενέργειες λαμβάνουν χώρα σε πραγματικές καταστάσεις. Εν τέλει θεωρώ ότι αυτό που έμαθαν τα παιδιά είναι ότι όταν «αλλοιώνεται» η αλήθεια, οι αναγνώστες καταλήγουν με εσφαλμένες εντυπώσεις γύρω από ένα ζήτημα.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Νομίζω ότι στο μετα-στάδιο της ενότητας θα μπορούσε να εξοικονομηθεί ενέργεια, αν το τελευταίο κομμάτι στο οποίο παρουσιάστηκε η αληθινή εκδοχή της ιστορίας ήταν ηχογραφημένο ή εν πάση περιπτώσει φανερόνταν στα παιδιά μόνο εκείνα τα κομμάτια που είχαν πειραχτεί. Αυτό ήταν δυνατό, απλά εγώ στην προσπάθειά μου να τους παρουσιάσω την αλήθεια, ολοκληρωμένη και «απείραχτη», παρέθεσα αυτούσια δύο κεφάλαια από το βιβλίο. Αυτά περιείχαν πληροφορίες που δεν είχαν να κάνουν με την πλοκή και τα παιδιά κουράστηκαν. Στην ουσία, στην ενότητα εν τω συνόλω, δεν περιλαμβάνονταν κανένα άλλο κείμενο, καμία άλλη δραστηριότητα που να μην σχετίζεται άμεσα με το αφηγηματικό κομμάτι. Ήταν, άλλωστε, η πρώτη φορά που και το προ-στάδιο και το μετα-στάδιο περιλάμβαναν αποσπάσματα από το βιβλίο. Παρόλο που εκ πρώτης όψεως έμοιαζε εναλλακτικό από άποψη σχεδιασμού, στην πράξη αποδείχθηκε κουραστικό. Έτσι εκ των υστέρων κρίνω ότι θα μπορούσα να το είχα αποφύγει.

Γενικά, σε ενδεχόμενη επανάληψη της διδασκαλίας πέρα από το ότι θα επιχειρούσα να διδάξω τα παραπάνω χρησιμοποιώντας μικρότερο κείμενο, θα εκμεταλλευόμουν τη μικρότερη εμβέλεια που θα λάμβανε η επεξεργασία της αφήγησης, για να προσθέσω αυθεντικά κείμενα, κείμενα παρμένα από τον Τύπο. Ένα εξαιρετικό παράδειγμα θα ήταν αυτό που ανέφερε ένας μαθητής: εφημερίδες από την εποχή της Χούντας. Νομίζω ότι αυτή η αλλαγή θα προσέδιδε στην ενότητα μία υπόνοια ποικιλίας και θα κινητοποιούσε τα παιδιά περισσότερο.

Ημερολόγιο 8^{ης} ενότητας : «Τα κορίτσι του Πέτρου»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Οπωσδήποτε στα επιτυχή σημεία του μαθήματος εντάσσω τις δραστηριότητες του προ-σταδίου και του κυρίως σταδίου της ενότητας. Η άποψή μου αυτή σχετίζεται αδιαμφισβήτητα με το γεγονός ότι η συμμετοχή των παιδιών στις συγκεκριμένες δραστηριότητες ήταν πολύ μεγάλη και ότι απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στο προστάδιο, το οπτικοακουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε εξασφάλισε ότι τα παιδιά θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν και να καταδικάσουν κρούσματα φυλετικού ρατσισμού, έννοια με την οποία δεν είχαν ξανασχοληθεί στο πλαίσιο της εφαρμογής. Το κυρίως στάδιο δε αποτέλεσε εξαιρετική ευκαιρία, ώστε τα παιδιά να κάνουν μία μικρή επανάληψη και να χρησιμοποιήσουν με πολύ ξεκάθαρο τρόπο όσα είχαν διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες για τον γλωσσικό ρατσισμό και για το πώς κάποιες φορές οι ιδιαιτερότητες των χαρακτήρων θυσιάζονται στον βωμό της ξενικής τους καταγωγής.

Ωστόσο, το μετα-στάδιο συγκαταλέγεται οπωσδήποτε στα λιγότερο επιτυχή σημεία του μαθήματος, για να μην τολμήσω να πω ανεπιτυχή. Χωρίς να θέλω να υπερβάλλω με την αυτοκριτική, τα αποτελέσματα που απέδωσε το τελευταίο στάδιο της ενότητας μόνο ενθαρρυντικά δεν ήταν. Η δραστηριότητα έμοιαζε λειψή και παρόλο που τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο βαθμό που μπορούσαν, κρίνω πως για ένα τόσο δυσνόητο ζήτημα όφειλε να είχε οργανωθεί κάτι πιο στοχευμένο, κάτι που θα εξασφάλιζε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, και δεν θα την άφηνε τόσο πολύ στην τύχη.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Πολύ ενδιαφέρον κρίθηκε από μέρους των παιδιών το προ-στάδιο της ενότητας. Έχει παρατηρηθεί και στο παρελθόν το ενδιαφέρον να οξύνεται όταν η έναρξη της ενότητας περιλαμβάνει οπτικοακουστικό υλικό και το ίδιο επετεύχθη και εδώ. Συγκεκριμένα η μικρού μήκους ταινία «Τζαφάρ», κατάφερε σε πολύ λίγο χρόνο να ενεργοποιήσει, διδάξει και συγκινήσει τα παιδιά. Η συζήτηση που διαδέχθηκε το

βίντεο ήταν αυθόρμητη, έντονη και πλήρης από κάθε άποψη. Αυτό αποτέλεσε απόδειξη του ότι τα παιδιά είχαν αρχίσει να «χτίζουν» τη συνείδηση του ενεργού πλην νεαρού πολίτη που οφείλει να έχει άποψη για όσα διαδραματίζονται στο περιβάλλον του. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον φάνηκε να παρακολουθεί το βίντεο μία μαθήτρια ινδικής καταγωγής, σκουρόχρωμη στο δέρμα, η οποία ταυτίστηκε στιγμιαία με τον σκουρόχρωμο αλλοδαπό της ταινίας. Η συζήτηση που ακολούθησε ήρθε να τη δικαιώσει και να την υποστηρίξει, γεγονός που εκείνη και μία άλλη μαθήτρια Ρομά απόλαυσαν ιδιαίτερα. Στο ίδιο κλίμα κινήθηκε και η συζήτηση που διαδέχθηκε το βίντεο της Unicef. Υπήρχε όρεξη και ζωντάνια στην ανταλλαγή απόψεων και ήταν από τις λίγες φορές που ξέχασα ότι έπρεπε να συντονίσω τη συζήτηση. Ήταν σαν να μιλώ με συνομηλικούς μου για ένα βίντεο που είχαμε παρακολουθήσει. Με λίγα λόγια ήταν μία απολαυστική διαδικασία για όλους και όλες.

Αυτό, όμως, που άρεσε σε όλα τα παιδιά ήταν το ίδιο το περιεχόμενο του κειμένου. Αυτό είχε να κάνει προφανώς με το γεγονός ότι το αφήγημα πραγματευόταν μια εφηβική ιστορία αγάπης. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, την οποία πέρα από την αμέριστη προσοχή τους συνόδεψαν με γελάκια αμηχανίας και ευχαρίστησης. Παρόλο που κι άλλα κείμενα τους είχαν ενθουσιάσει στο παρελθόν λόγω της χαλαρής γραφής τους (βλέπε Ναβίντ), αυτή τη φορά η ευχαρίστησή τους ήταν τόσο έντονη που με παρακαλούσαν για πάρα πολύ ώρα να τους διαβάσω ολόκληρο το βιβλίο. Δεν είναι τυχαίο ότι «Το κορίτσι του Πέτρου» είναι το βιβλίο που επέλεξαν να δανειστούν οι περισσότεροι, αφού ολοκληρώθηκε η ενότητα, προκειμένου να το διαβάσουν στο σπίτι τους. Λόγω του ενθουσιασμού τους υποδέχτηκαν με ευχαρίστηση το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε και που αφορούσε μία κριτικότερη προσέγγιση της αφήγησης.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Παρά τα θετικά συναισθήματα που υπήρχαν για το βιβλίο, τα οποία μεταφέρθηκαν και στην προσομοίωση του πάρτυ στο μετα-στάδιο της ενότητας, κρίνω πως εν τέλει η απόδοση δεν ήταν τόσο ικανοποιητική. Αυτό είχε να κάνει με τον τρόπο που ήταν εξ' αρχής σχεδιασμένο το στάδιο αλλά και με το γεγονός ότι λόγω ενθουσιασμού το ενδιαφέρον απομακρύνθηκε από την ουσία της υπόθεσης. Αναλυτικότερα, τα παιδιά επικεντρώθηκαν στο ότι θα έπαιζαν τους ρόλους των ερωτευμένων και ξέχασαν πως αυτό που έπρεπε να κάνουν ήταν να προτείνουν λύσεις βλέποντας την κατάσταση υπό το φίλτρο του φυλετικού ρατσισμού ή καταργώντας το. Προς απογοήτευσή μου το τελευταίο κομμάτι παρά τις ευγενικές προσπάθειες ορισμένων μαθητών και μαθητριών, κατέληξε να είναι μία παρωδία ενός πάρτυ και δεν απέδωσε όλα όσα νόμιζα ότι θα αποδώσει. Τα σημειώματα που έπρεπε να συμπληρώσουν τα παιδιά ήταν εντός του ρόλου τους, αλλά απλοϊκά και

σε καμία περίπτωση δεν έθιγαν τα σημαντικά ζητήματα τα οποία στόχευε να αποδομήσει η ενότητα. Ωστόσο τα παιδιά το χάρηκαν κι αυτό ήταν κάτι ευχάριστο.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Το γεγονός ότι το βίντεο που προβλήθηκε στο προ-στάδιο της ενότητας «έθιγε» τρόπον τινά τα συμφέροντα ενός πολύ αγαπητού παιδιού της τάξης, που έχει καταγωγή από την Ινδία, ήταν αρκετό ώστε η συζήτηση που ακολούθησε να λάβει εκρηκτικές διαστάσεις. Το ευχάριστο είναι ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια, που έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, είναι άριστη σε επιδόσεις και από τις πιο επιθυμητές παρουσίες στην τάξη, παρακολουθούσε απορημένη και άργησε να εκφράσει τις απόψεις της διότι την πρόλαβαν οι υπόλοιποι. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών έσπευσε να τη χρησιμοποιήσει ως παράδειγμα για το ότι δεν νοείται ένα άτομο να υπόκειται φυλετικό ρατσισμό. Η μαθήτρια, στη συνέχεια, πήρε τον λόγο για να εκφράσει τη δυσaréσκεια και την απορία της για τα όσα μπορεί να συμβαίνουν σε άλλους μετανάστες. Επίσης χαιρέτησε με ευγνωμοσύνη και ευχαρίστησε όλους όσους την αποδέχτηκαν και τη βοήθησαν να ενταχθεί όταν ακόμη ήταν στο νηπιαγωγείο, εποχή κατά την οποία εκ πρώτης όψεως την είχαν καταχωρήσει ως «διαφορετική».

Μοιραία η συζήτηση μεταφέρθηκε στους μαθητές Ρομά, μεγάλη μερίδα των οποίων φοιτά στο σχολείο τακτικά και σημειώνοντας εξαιρετική πρόοδο σε σχέση με τους προκατόχους τους σε μαθησιακό επίπεδο. Το σύνολο της τάξης έφερε ως θετικό παράδειγμα τη μοναδική μαθήτρια Ρομά που φοιτά στην τάξη, την οποία ενώ στην αρχή όλοι έθεταν στο περιθώριο με τον καιρό άρχισαν να την γνωρίζουν καλύτερα και να την αποδέχονται.

Με παρόμοιο τρόπο εκτυλίχθηκε και η κουβέντα που ακολούθησε την προβολή του βίντεο της Unicef. Ακόμη και όσοι συνήθως δεν μιλούν επιδίωξαν να μοιραστούν τις απόψεις τους, έκαναν ερωτήσεις και αντάλασσαν ιδέες. Με τον τρόπο που συνεχίστηκε η κουβέντα με οδήγησε στο να ξεχάσω ότι όφειλα να συντονίζω τα λεγόμενα και ήταν πραγματικά σαν να έκανα συζήτηση με συνομηλίκους. Δεν ήταν μόνο η αμέριστη προσοχή που επέδειξαν τα παιδιά, όσο το ότι η κουβέντα αυτή καθαυτή είχε αναβαθμιστεί. Τα παιδιά αποδείκνυαν με τα όσα έλεγαν ότι αναπόφευκτα κουβαλούσαν όσα είχαν διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Κατ' αρχήν τα παιδιά ενημερώθηκαν για τον ρατσισμό που κάποιες φορές ασκείται απλά και μόνο εξαιτίας της εξωτερικής εμφάνισης κάποιου, δηλαδή ενημερώθηκαν για το τι σημαίνει «φυλετικός ρατσισμός». Επίσης λόγω του ότι

απόλαυσαν τόσο πολύ το περιεχόμενο της αφήγησης, μπόρεσαν να σταθούν με προσοχή πάνω από το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε και να το συμπληρώσουν με προσοχή. Το θετικό ήταν πως μετά την ανάγνωση συνέβαλαν με πολύ ενεργητικό τρόπο και σε ό,τι αφορά την κουβέντα που ακολούθησε της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Άλλωστε επειδή τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ατομικά, ο μόνος τρόπος να ελέγξω τι είχαν επιλέξει τα παιδιά ήταν μέσω της άμεσης συζήτησης μαζί τους.

Σε αυτό το στάδιο αποκαλύφθηκε ότι τα παιδιά είχαν κάνει κήμα τους τα των προηγούμενων ενοτήτων και τα είχαν αξιοποιήσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Όπως αποδείχτηκε είχαν καταφέρει να επισημάνουν τον φυλετικό ρατσισμό για τον οποίο είχε γίνει λόγος στο προ-στάδιο, αλλά ήταν περισσότερο τα κορίτσια που μπόρεσαν να καταχωρήσουν τη συνεχή αναφορά στην εντυπωσιακή εμφάνιση της Αλίσα ως αρνητικό συστατικό του βιβλίου. Η πλειοψηφία της τάξης κατάφερε να αναγνωρίσει ότι η ηρωίδα δεν είχε παρουσιαστεί ολοκληρωμένα, ωστόσο τα κορίτσια σημείωσαν ότι το βιβλίο υπονοεί ότι χωρίς μία τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση δεν θα υπήρχε η υποστήριξη του Πέτρου. Με μια λέξη ενώ τέθηκαν οι βάσεις για μια κριτική θεώρηση αυτού του χαρακτηριστικού στον τρόπο γραφής και από τους «άνδρες της παρέας», οι τελευταίοι παρασυρμένοι από τον έρωτα που περιγράφεται στο βιβλίο δεν μπόρεσαν παρά να αναγνωρίσουν τη στάση του Πέτρου ως θετικό σύμπτωμα των συναισθημάτων του.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Κρίνοντας τον σχεδιασμό της ενότητας μέσω των αποτελεσμάτων που προσέφερε, αλλά και αξιολογώντας την με μία χρονική απόσταση από την εφαρμογή της, καταλήγω στο ότι η αποτυχία που σημειώθηκε στο μετα-στάδιο οφείλεται σε ατυχή σχεδιασμό από δικής μου πλευράς. Δηλαδή, ενώ το προ-στάδιο και το κυρίως-στάδιο προετοίμασαν κατάλληλα το έδαφος για το μετα-στάδιο, το τελευταίο έμοιαζε να είναι υπερβολικά απλοϊκό, σχεδόν ανούσιο.

Σε ενδεχόμενη επανάληψη της διαδικασίας θα μετέφερα, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο στο μετα-στάδιο της ενότητας, αφού η συμπλήρωσή του προϋπέθετε χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης και αξιολόγηση του βιβλίου. Στη συνέχεια θα πραγματοποιούσα μια ραγδαία αλλαγή στο περιεχόμενο της αφήγησης, δηλαδή θα αλλοίωνα το πρωτότυπο καταχωρώντας την ηρωίδα ως κορίτσι άσχημης εξωτερικής εμφάνισης και θα ζητούσα από τις ομάδες να καταγράψουν την πιθανή αντίδραση του Πέτρου και των άλλων ηρώων. Μόνο έτσι θα μπορούσε να καταδειχθεί στοχευμένα το κατά πόσον η θετική εξωτερική εμφάνιση μπορεί να είναι βλαπτική για τη διαπολιτισμικότητα ενός βιβλίου. Τέλος, αναφορικά με την προσομοίωση του πάρτι, θα τη χρησιμοποιούσα γιατί ήταν κάτι που άρεσε στα παιδιά, αλλά ενδεχομένως να την ενσωμάτωνα στο κυρίως στάδιο της διαδικασίας ή

να τη χρησιμοποιούσα ως εισαγωγή του μετα-σταδίου, αφού εν τέλει δεν φάνηκε να λαμβάνει «μετασηματιστική» χροιά σε ό,τι αφορά τη στάση των βασικών ηρώων.

Ημερολόγιο 9^{ης} ενότητας : «Σχολική παράσταση»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Επιχειρώντας μία εποπτική ματιά στην ενότητα, θα έλεγε κανείς ότι όσα διαδραματίστηκαν ήταν αρκετά επιτυχή. Αυτό δεν μπορεί παρά να συνδέεται με το γεγονός ότι τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία και ότι -χωρίς εξαιρέσεις αυτή τη φορά- συμμετείχαν στην τελική δραστηριότητα. Κυρίως, όμως, η επιτυχία της ενότητας έγκειται στο γεγονός ότι ο σκοπός γύρω από τον οποίο δομήθηκαν οι δραστηριότητες φάνηκε να εκπληρώνεται, ακριβώς μέσω των τρόπων που επέλεξαν τα παιδιά να δημιουργήσουν στο μετα-στάδιο. Δεν είναι τυχαίο ότι, ενώ οι αναπαραστάσεις δεν ήταν ιδιαίτερα πολύπλοκες, κατάφεραν να απεικονίσουν με ευστοχία το είδος της επικοινωνίας που θα είχαν δύο ομοιοπαθούντες ήρωες.

Έτσι ο ήρωας Βασίλης, μετανάστης στη Γερμανία, ερχόμενος σε επαφή με τους πρώην συμμαθητές του ενημερώθηκε για τη νέα πραγματικότητα στην οποία είχαν κληθεί κι εκείνοι να προσαρμοστούν. Είδε ότι η μετανάστευση είναι μία κατάσταση που αφορά όλους. Γνωρίζοντας τον Ναβίντ, τον Τζέρη και την Αλίσα (έναν σε κάθε περίπτωση) ήρθε σε επαφή με τις προσωπικές τους ιστορίες, ενώ τους εξέθεσε και τα δικά του προβλήματα. Οι εξομολογήσεις που έγιναν εκατέρωθεν, χωρίς να είναι δακρύβρεχτες, κατάφεραν να «ζυμώσουν» τις διάφορες ιστορίες μεταξύ τους με τρόπο αυθόρμητο και μοναδικό. Έτσι η σύγκριση των προσωπικών ιστοριών των ηρώων ήρθε από μόνη της, καθώς αποτέλεσε προϋπόθεση προκειμένου να δοθούν συμβουλές σχετικά με το πρόβλημα του Έλληνα μετανάστη.

Στα λιγότερο επιτυχή σημεία του μαθήματος, από την άλλη, οφείλω να καταχωρήσω το προ-στάδιο. Σε αυτό, παρόλο που τα παιδιά συμμετείχαν, δεν εκδήλωσαν τον αναμενόμενο ενθουσιασμό. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι η ενότητα στο σύνολό της κύλησε σε ήρεμους ρυθμούς, γεγονός που ίσως ευθύνεται και για την επιτυχία της. Στο πλαίσιο αυτό η «ηρεμία» που επικράτησε κατά το προ-στάδιο μπορεί να μην αποτελεί δείγμα έλλειψης ενδιαφέροντος. Άλλωστε, η εν λόγω δραστηριότητα εξ' ορισμού δεν καλούσε τα παιδιά σε ιδιαίτερα ενεργητικές διαδικασίες, παρά τους προσκαλούσε σε συζήτηση.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Το κείμενο που τέθηκε υπό επεξεργασία είχε μία ιδιαιτερότητα που το καθιστούσε μοναδικό ανάμεσα στα υπόλοιπα και ιδανικό για επεξεργασία ένα βήμα

πριν από το κλείσιμο της ενότητας. Φυσικά αναφέρομαι στο γεγονός ότι για πρώτη φορά ο κεντρικός ήρωας ήταν ελληνικής καταγωγής, μετανάστης στη Γερμανία. Ενώ, λοιπόν, η πλοκή του παρόντος βιβλίου δε διέφερε από εκείνη των προηγούμενων, η διαφοροποίηση ως προς την καταγωγή του μετανάστη έλαβε τεράστιες διαστάσεις στα μάτια των μαθητών. Αυτό σε ό,τι αφορά τα παιδιά ελληνικής καταγωγής μεταφράστηκε σε μία στάση περιέργειας για τα όσα επρόκειτο να συμβούν στον ήρωα και για τα όσα επρόκειτο να συντελεστούν στο πλαίσιο της ενότητας. Σε ό,τι αφορά τους μετανάστες της τάξης, παρατηρήθηκε μία ανεπαίσθητη ανακούφιση και ένα αίσθημα ξεγνοιασιάς. Τα συναισθήματα των τελευταίων, παρόλο που δεν δηλώθηκαν και δεν ήταν ορατά στο άπειρο μάτι, προδόθηκαν από το γεγονός ότι τα παιδιά συμμετείχαν αβίαστα στην κουβέντα και έμοιαζαν φανερά απαλλαγμένα από το γεγονός ότι για πρώτη φορά η εξήγηση των θέσεών τους δεν ήταν ταυτόχρονα μια διακήρυξη των δικαιωμάτων τους. Με μία λέξη η αλλαγή αυτή άρπασε στην τάξη κι έδωσε έναν άλλο τόνο σε όλες τις δράσεις της ενότητας.

Φυσικά το στάδιο της ενότητας που ενθουσίασε τα παιδιά και συγκέντρωσε τις περισσότερες θετικές ψήφους ήταν το στάδιο του δημιουργικού αυτοσχεδιασμού. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά εκμεταλλεύτηκαν το γεγονός ότι η πλοκή ήταν αποκλειστικά δική τους υπόθεση και χωρίς να δυσκολευτούν ιδιαίτερα εφάρμοσαν όσα είχαν διδαχθεί στην παρούσα ενότητα. Μάλιστα αξίζει να αναφερθεί το περιστατικό μίας εκ των τριών ομάδων, η οποία λόγω απουσιών, είχε μείνει «λειψή». Για την ακρίβεια από τα τέσσερα άτομα που συνήθως την αποτελούν είχαν απομείνει τα δύο, μαθητές χαμηλού επιπέδου, που παραδοσιακά έχουν λιγότερο ενεργητικό ρόλο στα διαδραματιζόμενα. Το αξιοσημείωτο της υπόθεσης ήταν ότι τα δύο αγόρια, ελλείψει των δυναμικών παρουσιών της ομάδας τους, αναγκάστηκαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, εκπαίδευσαν σε ελάχιστο χρόνο έναν επισκέπτη άλλης τάξης και δημιούργησαν ένα από τα καλύτερα θεατρικά που παρουσιάστηκαν. Κι αυτό γιατί με πολύ απλό τρόπο κατάφεραν να ενσωματώσουν στοιχεία από ένα κείμενο προηγούμενης ενότητας και αντιπαραθέτοντας τις δύο περιπτώσεις να δώσουν συμβουλές στον Βασίλη της «Σχολικής παράστασης». Δεν είναι τυχαίο ότι με το τέλος της δράσης και με την παιδική αθωότητα που τους διακατέχει, μου δήλωσαν εμπιστευτικά ότι *«πέρασαν καλύτερα, τώρα που έλειπαν οι άλλοι»*. Αυτό το θετικό συναίσθημα, ήταν αυτό που αποκόμισα γενικότερα από την τάξη. Ίσως έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι η ενότητα στο σύνολό της δεν περιλάμβανε κουραστικές δραστηριότητες, ενώ αποτελούνταν κυρίως από δράσεις που ήθελαν πράξη κι όχι κουβέντα.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Δεν ξέρω αν υπήρχε κάποιο σημείο της δράσης στο οποίο τα παιδιά να μην ανταποκρίθηκαν, κι αν υπήρχε δεν στάθηκε δυνατό να το διαγνώσω. Ωστόσο, αν

έπρεπε οπωσδήποτε να επισημάνω κάποιο στάδιο στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες να μην είναι πάρα πολύ ενθουσιασμένοι, αυτό ήταν το προ-στάδιο της ενότητας. Δεν μπορώ να πω ότι η τάξη δεν ανταποκρίθηκε καθόλου ή ότι δυσκολεύτηκε. Αντιθέτως η συζήτηση κύλησε ομαλά και διατυπώθηκαν διάφορα σχόλια σε σχέση με τα όσα τα παιδιά είχαν παρακολουθήσει. Ωστόσο, είτε επειδή το βίντεο δεν αφορούσε μαθητές και μαθήτριες, είτε επειδή η προβολή οπτικοακουστικού υλικού είχε καθιερωθεί πια και δεν ήταν το «κάτι διαφορετικό», δεν σημειώθηκε έντονος ενθουσιασμός και η συζήτηση ολοκληρώθηκε σχετικά σύντομα.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Το ήρεμο πνεύμα που χαρακτήρισε την εκπόνηση της δραστηριότητας στο προ-στάδιο της ενότητας, ήρθε να δώσει τη θέση του στη συμμετοχική διάθεση από πλευράς μαθητών και μαθητριών που χαρακτήρισε τις επόμενες δραστηριότητες. Παρόλο που η ενότητα στο σύνολό της ήταν μία ήρεμη ενότητα, αυτό είχε να κάνει περισσότερο με το γεγονός ότι ο σχεδιασμός είχε γίνει πολύ προσεκτικά και έμοιαζε να σέβεται απόλυτα τα όσα είχαν προηγηθεί και τα όσα γνώριζαν ήδη τα παιδιά. Υπό αυτή την έννοια, ενώ δεν υπήρχαν εξάρσεις, δεν υπήρχαν δυσάρεστες εκπλήξεις και το βατό των δραστηριοτήτων έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν έναν ενεργητικό ρόλο στο κυρίως στάδιο και στο μετα-στάδιο, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της ενότητας.

Το πρώτο βήμα για να συμβεί το παραπάνω ήταν τα παιδιά να μπουν στη διαδικασία της σύγκρισης μέσω ενός γνωστού και σχεδόν παρωχημένου τρόπου, του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε αφενός γιατί θεωρείται ένας εύκολος τρόπος εργασίας και αγαπητός από τα παιδιά, αφετέρου γιατί ακριβώς επειδή θεωρείται απλό ως προς τη συμπλήρωσή του κινητοποιεί τους άπαντες και οδηγεί σε ενδοομαδικές συζητήσεις. Έτσι κι έγινε. Η διαδικασία για καλή μου τύχη έμοιαζε να έχει «μπει στον αυτόματο» με τις ομάδες να συνεργάζονται χωρίς κανένα πρόβλημα και να καταθέτουν τις απόψεις τους στους συνεργάτες και τις συνεργάτιδες τους.

Ενεργά συνέβαλλαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο στάδιο του αυτοσχεδιασμού. Εκεί ήταν που, όπως προανέφερα, ακόμη και μαθητές που συνήθως έχουν δευτερεύοντα ρόλο στα διαδραματιζόμενα, ανέλαβαν να ενσαρκώσουν κάποιον ρόλο και να προσθέσουν τη δική τους εκδοχή στις αναπαραστάσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι επειδή τα παιδιά εξέλαβαν τη διαδικασία ως χαλαρωτική και εύκολη ακόμη και οι δύο μαθητές που είχαν ένα παρελθόν «αποχής» από κάποιες δράσεις, στην παρούσα συμμετείχαν με ευχαρίστηση εκπλήσσοντας θετικά τις ομάδες τους.

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Είναι γεγονός ότι δειλά κι αυθόρμητα στην αρχή, με μεγαλύτερη σιγουριά και συνείδηση στην πορεία, πολλά παιδιά κατά την εκπόνηση των διαφόρων ενοτήτων έμπαιναν στη διαδικασία να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στους μυθιστορηματικούς ήρωες. Αυτό ήταν κάτι που προέκυπτε από τις δραστηριότητες καθώς βάσει σχεδιασμού γινόταν συνειδητή προσπάθεια να «κεντηθεί» η λογική της σύγκρισης στο υποσυνείδητο των παιδιών. Ωστόσο, σε αυτή την ενότητα επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί η σύγκριση των μυθιστορηματικών ηρώων με πολύ συγκεκριμένο και ρητό τρόπο, έτσι ώστε να καθιερωθεί στη συνείδησή των μαθητών και να υιοθετηθεί ως πρακτική για το μέλλον.

Ο τρόπος, λοιπόν, που επιχειρήθηκε να «διδασχθεί» ο σκοπός του κειμένου ήρθε ως φυσική συνέχεια των όσων είχαν κατακτήσει οι μαθητές και οι μαθήτριες και γι' αυτό τον λόγο κρίθηκε πετυχημένος. Μέσω του ερωτηματολογίου στην αρχή και μέσω της δημιουργικής αναπαράστασης στη συνέχεια, τα παιδιά εξαναγκάστηκαν σε συγκρίσεις ανάμεσα στα εκάστοτε μυθοπλαστικά περιβάλλοντα. Μάλιστα, στην περίπτωση του αυτοσχεδιασμού τα παιδιά μοιραία προέβησαν σε συγκρίσεις πέραν των επιφανειακών χαρακτηριστικών των ηρώων, ακριβώς γιατί όφειλαν ενσαρκώνοντας διάφορους μυθιστορηματικούς ήρωες να δώσουν συμβουλές στον μετανάστη του παρόντος βιβλίου. Από τα αποτελέσματα των εργασιών τους αποδείχθηκε ότι η τάξη κατάφερε να προβεί σε πετυχημένες συγκρίσεις και μάλιστα να τις χρησιμοποιήσει για να οδηγηθεί στη διατύπωση διδαγμάτων για τις σχέσεις των ανθρώπων, μεταναστών και μη, αλλά και για τη ζωή γενικότερα.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Παρόλο που με μία πρώτη ματιά δεν μπόρεσα να το διαγνώσω, θεωρώ πως η υπερβολική ηρεμία που επικράτησε στο προ-στάδιο ενδεχομένως να μην ήταν θετική-ήρεμη ανταπόκριση στα όσα τα παιδιά είχαν να παρακολουθήσουν. Ίσως, δηλαδή, απλά να ήταν δείγμα του ότι βαρέθηκαν. Αν μπορούσα να αλλάξω τη διδασκαλία μου, θα «εξανάγκαζα» τα παιδιά σε μία περισσότερο ενεργητική προσέγγιση του ίδιου υλικού. Ενδεχομένως θα τους έδινα να συμπληρώσουν ένα φυλλάδιο με ασκήσεις Σωστού – Λάθους ή ασκήσεις Συμπλήρωσης κενού, ώστε να κρατηθούν σε εγρήγορση και να εξασφαλίσω ότι θα αντλήσουν τις δοθείσες πληροφορίες στο έπακρον.

Ημερολόγιο 10^{ης} ενότητας : «Θέλω να σας πω την αλήθεια»

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Παρόλο που για την τελευταία ενότητα έχει επιλεγεί ένα βιβλίο που περιλαμβάνει σύνθετα νοήματα και ασκεί κριτική στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν παύει να είναι ένα κείμενο ευανάγνωστο και εύκολο για παιδιά πέμπτης δημοτικού. Σαν να ήθελα, λοιπόν, να προεξοφλήσω ότι η ενότητα θα έχει επιτυχία, επέλεξα οι δραστηριότητες που πλαισιώνουν το κείμενο να είναι ευχάριστες κι όχι υπερβολικά απαιτητικές προκειμένου να ευχαριστηθούν τα παιδιά. Αυτό είναι η αλήθεια ότι επετεύχθη. Η ενότητα στο σύνολό της ήταν μία ενότητα που την απόλαυσαν όλοι και όλες και αποτέλεσε το ιδανικό κλείσιμο της παρέμβασης.

Οπωσδήποτε, βέβαια, όλα τα σημεία της παρέμβασης δεν ήταν το ίδιο επιτυχή και αν δεν είχαν προηγηθεί οι προηγούμενες ενότητες, δεν ξέρω κατά πόσο θα εξασφαλιζόταν η επιτυχία ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί. Σίγουρα ανάμεσα στα επιτυχή σημεία του μαθήματος περιλαμβάνεται το σημείο κατά το οποίο η τάξη ήρθε σε επαφή με το παραμύθι. Εκεί, δεν ξέρω αν ήταν το προ-στάδιο που είχε εξασφαλίσει ένα κοινό υπόβαθρο, τα κεκτημένα των παιδιών από προηγούμενες ενότητες ή ότι εσκεμμένα είχε προκληθεί ενδιαφέρον με την προβολή μίας και μόνο εικόνας του παραμυθιού, αλλά με την ανάγνωση ήταν σαν να ξεκλειδώθηκαν αυθόρμητα όλα όσα ήξεραν τα παιδιά. Με ευκολία μπόρεσαν να επισημάνουν τον σκοπό που προφανώς κρύβεται πίσω από τη συγγραφή του παραμυθιού. Δεν δίστασαν να θέσουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την άσχημη στάση του δασκάλου και να εξάρουν τη στάση της ηρωίδας. Οπότε με μία λέξη το κυρίως στάδιο πέτυχε.

Δεν νομίζω, όμως, ότι μπορώ να πω το ίδιο για το πρώτο κομμάτι του μετα-σταδίου. Εκεί, ενώ η πρόθεση ήταν να πραγματοποιηθεί συζήτηση με αφορμή τα λεγόμενα των τριών ενηλίκων και να επιτευχθεί ομαλό κλείσιμο της ενότητας και ομαλή μετάβαση στην τελική δραστηριότητα, αυτό που συνέβη στην πράξη απέιχε μακράν από τα σχεδιασμένα. Δηλαδή, το ενδιαφέρον που υπήρχε στην αρχή για τα βίντεο άρχισε να υποχωρεί διότι υπήρχαν τεχνικά προβλήματα, τα παιδιά δεν άκουγαν όσα είχαν μαγνητοσκοπηθεί και το τελικό στάδιο, της συγγραφής κατέληξε να μοιάζει ασύνδετο με όσα είχαν προηγηθεί. Το θετικό της υπόθεσης είναι ότι τα κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά δικαίωσαν ως προς το περιεχόμενό τους. Όχι όλα, αλλά κάποια από αυτά απέδειξαν ότι όντως τα παιδιά είχαν μάθει όχι μόνο να διαβάζουν, αλλά να σκέφτονται και να γράφουν διαπολιτισμικά. Γι' αυτό και η τελευταία δραστηριότητα καταχωρείται, απλά και μόνο εξαιτίας του αποτελέσματος, στα επιτυχή σημεία της δράσης.

2. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερες ευαισθησίες, τα ώριμα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το βίντεο που προβλήθηκε στο προ-στάδιο και αφορούσε τα παιδιά των φαναριών. Παρόλο που στην επαρχιακή περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο δεν υπάρχει πληθώρα τέτοιων περιστατικών, οι μαθητές πολύ γρήγορα κατάφεραν να «μετακινήσουν» την κουβέντα σε πράγματα που τους ήταν οικεία. Συγκεκριμένα, ανέφεραν περιστατικά από την καθημερινή τους ζωή και το πώς πολλά παιδιά Ρομά δεν πηγαίνουν σχολείο, παρά ζητιανεύουν ή εργάζονται. Αξιοσημείωτη ήταν η στάση της Ινδής μαθήτριας, που φάνηκε συγκλονισμένη όταν αναλογίστηκε ότι αν είχε παραμείνει στην Ινδία θα έβλεπε πολλούς συνομηλίκους της να δουλεύουν για να βγάλουν τα προς το ζην.

Επίσης στους μαθητές και τις μαθήτριες φάνηκε να αρέσει πολύ το παραμύθι. Δεν ξέρω αν το ότι ήταν εύκολο τους επηρέασε και τους κινητοποίησε, αλλά φάνηκε να το απολαμβάνουν. Ενδεχομένως να ικανοποιήθηκαν από το γεγονός ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να επισημάνουν μία αδικία που είχε πραγματοποιήσει ο δάσκαλος σε βάρος του μαθητή, φαινόμενο πρωτόκουστο για παιδικό παραμύθι.

Τέλος, η διαδικασία της συγγραφής πραγματικά συνεπήρε κάποιους και κάποιες. Όπως προαναφέρθηκε η διαδικασία της συγγραφής ήταν προγραμματισμένο να ακολουθήσει μίας μεγάλης συζήτησης που θα αποτελούσε και το κλείσιμο της ενότητας. Ενώ, όμως, η συζήτηση δεν εξελίχθηκε βάσει σχεδιασμού, ευτυχώς αυτό δεν επηρέασε την όρεξη κάποιων παιδιών να συνθέσουν τις δικές τους ιστορίες. Πέρα από το περιεχόμενο των γραπτών, αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι τα περισσότερα παιδιά, άλλα γράφοντας μεγάλα κείμενα, άλλα εκφραζόμενα με ζωγραφιές, προσπάθησαν να ανταποκριθούν σε αυτό που τους ζητήθηκε. Εξάιρεση αποτέλεσε μία ομάδα αγοριών που δεν ήταν συγκεντρωμένη λόγω της επικείμενης συμμετοχής της σε τουρνουά ποδοσφαίρου. Οι τελευταίοι ενώ δούλεψαν αδιαμαρτύρητα, δεν κατάφεραν να γράψουν ποιοτικά κείμενα.

3. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν τόσο καλά; Γιατί;

Το σημείο στο οποίο τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν στο έπακρον ήταν η εισαγωγική δραστηριότητα του μετα-σταδίου. Σε αυτό το σημείο, το ζητούμενο ήταν να πραγματοποιηθεί συζήτηση εφ' όλης της ύλης, ακριβώς μετά την προβολή τριών μικρών βίντεο στα οποία η ίδια η εκπαιδευτικός και δύο φίλοι της θα εξέθεταν τις δικές τους απόψεις για το βιβλίο, θα μας μετέφεραν παρόμοιες εμπειρίες από τα παιδικά τους χρόνια και θα έκαναν αυτοκριτική για τον ρόλο που είχαν διαδραματίσει στο παρελθόν. Ενώ, λοιπόν, οι μαρτυρίες ήταν εξαιρετικές γιατί όσα κατέληξαν να ειπωθούν προέκυψαν αυθόρμητα και ήταν απολύτως σχετικά με τα της ενότητας, ο τρόπος που είχαν μαγνητοσκοπηθεί δεν επέτρεψε στα παιδιά να τα απολαύσουν και να τα κατανοήσουν.

Συγκεκριμένα, λόγω προβλήματος με τον ήχο η εκπαιδευτικός έπρεπε να αναπαράγει σε «ελεύθερη μετάφραση» τα όσα έλεγαν οι φίλοι της. Τα παιδιά κατέβαλαν αξιότιμες

προσπάθειες, αλλά η διαδικασία κατέληξε να είναι κουραστική και απογοητευτική. Την αρχική ενεργοποίηση, λοιπόν, διαδέχθηκε η δυσανασκέτηση και η βαρυθυμία. Έτσι, η συζήτηση που ακολούθησε εξαντλήθηκε σε ελάχιστο χρόνο γιατί όλη η ενέργεια των παιδιών είχε δαπανηθεί στην προηγούμενη δραστηριότητα, η οποία αν είχε εκτυλιχθεί ως όφειλε θα ήταν χαλαρή και διασκεδαστική. Το λυπηρό από τη μία, αλλά ανακουφιστικό από την άλλη, είναι ότι λόγω του ότι τα παιδιά έβλεπαν για πρώτη φορά κοντινά μου πρόσωπα και λήψεις από το σπίτι μου, προσπάθησαν ιδιαιτέρως ώστε να μην διασπαστεί η προσοχή τους. Επιπλέον, επειδή όσα τους παρουσιάζονταν ήταν όντως πολύ ενδιαφέροντα υπήρχε αρκετά μεγάλη ανταπόκριση και δεν μπορώ να πω ότι η δραστηριότητα καταχωρήθηκε ως παντελώς «άχρηστη». Για του λόγου το αληθές, οφείλω να επισημάνω ότι κάποιος μαθητής αφιέρωσε την έκθεσή του στη φίλη μου, ενώ δεν παρέλειψε να της επισημάνει ότι η στάση της πρόδιδε πως ήταν λίγο αγχωμένη. Εν τέλει και λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο κάποια γραπτά είχαν «κλέψει» ιδέες από τα λεγόμενα των φίλων μου, μπορώ να πω πως το γεγονός ότι δεν ανταποκρίθηκαν όσο θα έπρεπε οφείλεται ξεκάθαρα στις συνθήκες υπό τις οποίες εξαναγκάστηκαν να παρακολουθήσουν το υλικό που είχα μαγνητοσκοπήσει.

4. Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές στο μάθημα;

Η ενότητα στο σύνολό της φάνηκε να αρέσει στα παιδιά. Έτσι, παρά το γεγονός ότι σε ένα σημείο δυσκολεύτηκαν να παρακολουθήσουν λόγω προβλήματος με τον ήχο, στα υπόλοιπα μπορώ να πω ότι ανταποκρίθηκαν δεόντως. Ανάμεσα σε όσα που επετεύχθησαν μέσω της παρέμβασης ήταν πως τα παιδιά κατάφεραν να αποκτήσουν το θάρρος του λόγου τους και να μη δειλιάζουν να διατυπώνουν τις απόψεις τους. Με τον καιρό, λοιπόν, τα αποτελέσματα σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών και το επίπεδο των συζητήσεων που διεξάγονταν ήταν καλύτερα. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν οι συζητήσεις στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας, κυρίως στη φάση του προ-σταδίου.

Με την ίδια αμεσότητα και διάθεση ανταποκρίθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο τελευταίο στάδιο κατά το οποίο έπρεπε να συνθέσουν ένα κείμενο. Ένα επιπλέον κεκτημένο της ενότητας ήταν το ότι τα παιδιά δε φοβόντουσαν να γράψουν, συναίσθημα που καλλιεργείται καλώς ή κακώς στο σύγχρονο σχολείο για τις εκθέσεις. Αντιθέτως εδώ υπήρχε μεγάλη όρεξη και η πλειοψηφία των παιδιών προσπάθησε να ανταποκριθεί σε ό,τι τους είχε ζητηθεί. Βέβαια, για να είμαστε απόλυτα ειλικρινείς αρκετά από τα κείμενα των παιδιών ήταν πολύ μικρά και κακογραμμένα, αποτέλεσμα του ότι κάποια αγόρια επρόκειτο να φύγουν για να λάβουν μέρος σε αγώνα ποδοσφαίρου, οπότε υπήρχε μία αναστάτωση. Κι ενώ εν τέλει ο αγώνας ακυρώθηκε, παρατηρήθηκε μια τεράστια αντίθεση ως προς την ποιότητα των κειμένων που παρήχθησαν. Αξίζει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι πολλά από τα αγόρια που έγραψαν απλοϊκά κείμενα ή τα άφησαν ανολοκλήρωτα είναι παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον λόγο και έχουν γενικά χαμηλό μαθησιακό επίπεδο. Προς ανακούφισή μου, ακόμη και μέσα σε αυτά τα κείμενα διαγνώστηκαν θετικά στοιχεία σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμικότητα (βλέπε ερώτηση 5).

5. Τι νομίζεις ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές;

Δεν μπορώ να δηλώσω με σιγουριά αν τα αποτελέσματα που σημειώθηκαν εδώ είναι αποκλειστικά προϊόντα της συγκεκριμένης ενότητας ή σχετίζονται με την παρέμβαση στο σύνολό της. Ωστόσο μπορώ να πω σίγουρα ότι οι μαθητές κατάφεραν να «εντοπίσουν» τον στόχο πίσω από το κείμενο και ευελπιστώ ότι μέσω όλων όσων έχουν διδαχθεί θα προσπαθήσουν να το καθιερώσουν ως τακτική για το μέλλον.

Αναφορικά με τον κύριο στόχο του κειμένου που ήθελε τα παιδιά να αξιοποιούν όσα έμαθαν κατά την ανάγνωση, μπορώ μετά χαράς να δηλώσω ότι τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές το επιβεβαιώνουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αφορμώμενα από την ιστορία του Εμιγκλέ και ενοχλημένα από την αδικία που είχε συντελεστεί εις βάρος του, έγραψαν τις δικές τους σχολικές ιστορίες «αδικίας». Το ενδιαφέρον ήταν ότι, παρότι η οδηγία ήταν κοινή, κανένας δεν αισθάνθηκε την ανάγκη να αντιγράψει αυτό που είχε διαβάσει. Η κάθε ιστορία ήταν διαφορετική ως προς την πλοκή, φέροντας τα προσωπικά βιώματα του κάθε παιδιού και μεταφέροντας διαφορετικά μηνύματα κάθε φορά.

Επιπλέον, με μία προσεκτικότερη ανάγνωση θα παρατηρούσε κανείς ότι τα παιδιά στις απλές τους ιστορίες είχαν καταφέρει να συμπεριλάβουν πληθώρα πραγμάτων για τα οποία είχε γίνει λόγος στις προηγούμενες ενότητες και να ενσωματώσουν εκείνα που τους είχαν κάνει εντύπωση και τους αφορούσαν περισσότερο. Έτσι η μαθήτριά από την Ινδία επέλεξε να κάνει ηρωίδα της μία μαθήτριά από το Πακιστάν και να αναδείξει το φαινόμενο του φυλετικού ρατσισμού, άλλη μαθήτριά έθεσε στο επίκεντρο έναν παχουλό μαθητή και το πώς η ζήλεια για το ταλέντο του είχε οδηγήσει στην απομάκρυνσή του, ενώ ένα αγόρι μίλησε για τον έρωτα και το πώς οι πραγματικοί φίλοι τον υποστηρίζουν και τον διαφυλάττουν.

Τα κείμενα, όμως, των παιδιών ήταν παραπάνω από πετυχημένα και στοχευμένα. Τα κείμενα των παιδιών ήταν αυτό που θα λέγαμε «σωστά». Δηλαδή, έχοντας κανείς στο νου του όλα τα «φίλτρα» μέσω των οποίων εξετάστηκαν τα μυθιστορηματικά κείμενα όλων των ενοτήτων, θα παρατηρούσε ότι συνειδητά ή υποσυνείδητα οι μαθητές και οι μαθήτριες τα είχαν εμπεδώσει. Με άλλα λόγια δεν υπήρχε κείμενο, όσο μικρό, απλοϊκό ή κακογραμμένο κι αν ήταν, που να δίνει υπερβολική βαρύτητα στα ρατσιστικά περιστατικά, να περιλαμβάνει γλωσσικό ρατσισμό, να αναδεικνύει τον μετανάστη σε ήρωα προκειμένου να γίνει αποδεκτός. Όλες οι ιστορίες ήταν γραμμένες από καρδιάς, αναδείκνυαν ουσιαστικά προβλήματα χωρίς να μοιάζουν με παραμύθι, αλλά ταυτόχρονα παρέμεναν ποιοτικές, με σεβασμό στους ήρωες και στα προβλήματά τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, χωρίς να το καταλάβουν είχαν καταφέρει να γράψουν διαπολιτισμικά κείμενα με την ουσιαστική σημασία της λέξης. Αυτό ήταν και το σημαντικότερο πράγμα που έμαθαν μέσω της ενότητας, διότι για να καταφέρεις να γράψεις διαπολιτισμικά θα πρέπει πρώτα να έχεις μάθει να διαβάζεις και να σκέφτεσαι διαπολιτισμικά.

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία σου;

Κλείνοντας αυτή την ενότητα και κλείνοντας την παρέμβαση γενικά, οφείλω να επισημάνω ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες, που μπορεί να επηρεάσουν την επιτυχία μιας παρέμβασης. Οι παράγοντες αυτοί κυρίως σχετίζονται με τις προσλαμβάνουσες των μαθητών και μαθητριών, ενώ ταυτόχρονα εξαρτάται από το πόσον οι δραστηριότητες θα καταφέρουν να τους κινήσουν το ενδιαφέρον κλπ. Ωστόσο, το βασικότερο όλων και απαραίτητη προϋπόθεση για να μην καταδικαστεί μία δραστηριότητα εξ' ορισμού σε αποτυχία είναι ο λεπτομερής σχεδιασμός. Το να συνυπολογίσει κανείς την παραμικρή λεπτομέρεια, την παραμικρή διαφορετική αντίδραση των παιδιών, το να δώσει μια «ανάσα» χρόνου είναι ζητήματα που μπορεί να κάνουν τη διαφορά, ειδικά όταν οι στόχοι που τίθενται είναι αρκετά σύνθετοι για το επίπεδο των μαθητών και η διδασκαλία πολύ διαφορετική σε σχέση με την παραδοσιακή.

Στην παρούσα διδασκαλία, λοιπόν, δεν είχε γίνει πρόβλεψη σχετικά με την ποιότητα του ήχου και το πώς μία λανθασμένη εκτίμηση θα μπορούσε να καταδικάσει τη συνέχιση της δραστηριότητας. Έτσι, αυτό που θα μπορούσα να αλλάξω στη διδασκαλία δεν έχει να κάνει με τις δραστηριότητες αυτές καθαυτές παρά με την ποιότητα του οπτικοακουστικού υλικού. Κυρίως, όμως, αυτό που θα ήθελα να κάνω, αν μπορούσα, είναι να «διδάξω» στον παρελθοντικό μου εαυτό πάντοτε να ελέγχει τα της τεχνολογίας στην τάξη σαν να επρόκειτο για επίσημη παρουσίαση, να αφήνει χρόνο στα παιδιά να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα και στη νέα γνώση και να μην προσπαθεί να ελέγξει το καθετί. Δεν ήταν λίγες οι φορές, που κάποιες δραστηριότητες θυσιάστηκαν στο βωμό του χρόνου και κάποιες συμπεριφορές παιδιών καταπνίγηκαν για τους λάθος λόγους.

Τέλος, θα ήθελα να καταγράψω (για να εξασφαλίσω ότι δεν θα το ξεχάσω) ότι πολλές φορές η επιτυχία μίας ενότητας και τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης δεν μπορούν να ελεγχθούν άμεσα ή δεν μπορούν να ελεγχθούν καθόλου, γιατί δεν είναι μετρήσιμα. Ειδικά όταν πρόκειται για μία παρέμβαση που επιχειρεί να διδάξει στάσεις και συμπεριφορές. Το γεγονός, όμως, ότι τα αποτελέσματα δεν είναι αμέσως ορατά δεν μετατρέπει το εγχείρημα σε ανεπιτυχές και σε ανούσιο και ούτε πρέπει να προξενεί αισθήματα απογοήτευσης.