



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Διπλωματική Εργασία:

*Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του
ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της
Λογοτεχνίας*

ΟΝΟΜΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΓΟΥΒΕΛΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:
ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

Αθήνα,
Σεπτέμβριος 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Abstract	4
Ευρετήριο Πινάκων	5
 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	 6
 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	 10
1. ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ	11
1.1 Η «Διαλογικότητα» του Bakhtin	12
1.2 Η «Ερμηνεία» του Todorov	14
1.3 Η «Ερμηνευτική» του Gadamer	15
2. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	17
2.1 Ορισμός – Γενικές θέσεις	17
2.2 Θεωρητικό υπόβαθρο	18
2.3 Στόχοι της μεθόδου	19
2.4 Πρακτική εφαρμογή της μεθόδου	20
2.5 Εκπαιδευτικός και μαθητές	22
2.6 Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών	23
2.7 Ερμηνευτικός διάλογος και αναστοχασμός	26
2.8 Πώς σχετίζεται ο ερμηνευτικός διάλογος με την έρευνά μας	27
3. ΔΙΚΤΥΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ	28
3.1 Ορισμός	28
3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο	29
3.3 Στόχοι των δικτύων κειμένων	30
3.4 Δίκτυα κειμένων και ερμηνευτικός διάλογος	32
3.5 Κριτήρια διαμόρφωσης δικτύων κειμένων	33
 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	 35
 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	 46
1. Σκοπός της έρευνας	46
2. Ποιοτική έρευνα	46
2.1 Θεωρητική οριοθέτηση	46
2.2 Γιατί ποιοτική έρευνα;	47
2.3 Ο ποιοτικός ερευνητής	48
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	49
2.5 Μελέτη περίπτωσης (case study)	49
3. Σχεδιασμός της έρευνας	51

3.1 Τόπος, χρόνος και επιλογή του δείγματος	51
3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	52
3.2.1 Πρωτόκολλο παρατήρησης	52
3.2.2 Ομάδες εστίασης (focus group)	53
3.2.3 Προσωπική συνέντευξη του εκπαιδευτικού	55
4. Μέθοδος ανάλυσης	56
4.1 Ορισμός της ανάλυσης περιεχομένου	56
4.2 Διαδικασία ανάλυσης	57
4.3 Αστοχίες στην ανάλυση	58
5. Περιορισμοί της έρευνας	58
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	59
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	78

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα διερευνά τους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία δικτύων κειμένων, δηλαδή σωμάτων λογοτεχνικών έργων που συνομιλούν μεταξύ τους και προσεγγίζουν πολύπλευρα ένα ζήτημα της ανθρώπινης κατάστασης, εμπλουτίζει την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου στην λογοτεχνική εκπαίδευση. Οι στόχοι, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας εστιάζουν στο πώς τα δίκτυα κειμένων επιδρούν στην διεύρυνση του διαλόγου, στην διατύπωση σύνθετων και κειμενικά τεκμηριωμένων ερμηνευτικών τοποθετήσεων και στην διαδικασία του μετασχηματισμού των αναγνωστικών αντιλήψεων των μαθητών. Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας βασίζεται στις έννοιες της Διαλογικότητας του Bakhtin, της Ερμηνείας του Todorov και της Ερμηνευτικής του Gadamer, αλλά και στους στόχους και στις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου και των δικτύων κειμένων. Στην συλλογή και στην ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω της παρακολούθησης διδασκαλιών του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην Γ' τάξη Λυκείου και των συνεντεύξεων των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Η ανάλυση των δεδομένων, με βάση συγκεκριμένες κατηγορίες διαμορφωμένες από τους άξονες παρατήρησης, ανέδειξε την θετική επίδραση των πολλαπλών οπτικών και της συνομιλίας των λογοτεχνικών κειμένων των δικτύων στην εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν α) την διεύρυνση του διαλόγου ως προς την συμμετοχή και την διαδικασία της κατανόησης των κειμενικών νοημάτων και β) την διατύπωση σύνθετων, εκτεταμένων και κειμενικά τεκμηριωμένων ερμηνευτικών υποθέσεων από τους μαθητές, με αναγωγές στις αναπαραστάσεις των κειμένων και στις οπτικές των συμμαθητών τους. Περαιτέρω ανάπτυξη επιδέχεται ο άξονας του μετασχηματισμού, αφήνοντας ανοιχτά περιθώρια για τον επανασχεδιασμό της έρευνας με νέους όρους παρατήρησης και την μελλοντική διεξαγωγή επιπλέον ερευνών σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα.

ABSTRACT

This research explores the ways in which teaching networks of literary texts, that is, groups of literary works conversing with one another and approaching a common issue of the human condition in many ways, enriches the method of interpretive dialogue in literary education. The aims, design, and conduct of the research focus on how literary texts networks influence the broadening of dialogue, the formulation of complex and textually documented interpretive perspectives, and the process of transforming students' reading perceptions. Regarding the theoretical framework of the study, it draws on the concepts of Bakhtin's Dialogism, Todorov's views on interpretation and Gadamer's Hermeneutics, as well as on the aims and practices of interpretive dialogue and literary texts networks. In data collection and analysis, the qualitative methodological approach was selected. Data were collected through observing Literature courses in the 3rd grade of High School and through student and teacher interviews. The data analysis, based on specific categories formed by the observation terms, revealed the positive effect of the multiple perspectives and conversation between the literary texts on the implementation of the interpretive dialogue. The results indicate a) a broadening of the dialogue concerning the students' involvement and process of understanding textual meanings and b) the formulation of complex, extensive and textually substantiated interpretative assumptions by students based on textual meanings and the perspectives of their peers. Development to a greater extent could be applied to the transformation term, which leaves room for redesigning research on new terms of observation and future conduct in other school environments.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	53
Πίνακας 2	61
Πίνακας 3	62

«Το καλό ενός βιβλίου είναι να διαβάζεται. Ένα βιβλίο είναι φτιαγμένο από σημεία που μιλούν για άλλα σημεία, τα οποία με τη σειρά τους μιλούν για τα πράγματα. Δίχως το μάτι που το διαβάζει, το βιβλίο περιέχει σημεία που δεν παράγουν ιδέες, κι είναι, επομένως, βουβό».

Ουμπέρτο Έκο, *«Το όνομα του ρόδου»* (2012: 391)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Η ίδια η ανθρώπινη ύπαρξη στηρίζεται στην επικοινωνία. Το να υπάρχει σημαίνει να επικοινωνείς. Το άτομο συμμετέχει σε διάλογο πλήρως και σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, με τα μάτια του, τα χείλη του, τα χέρια του, τη ψυχή του, το πνεύμα του, με όλο του το σώμα και τις πράξεις του» (Bakhtin, 1983: 287-293). Αυτή η θέση του Bakhtin σχετικά με την αξία του διαλόγου στην ανθρώπινη ζωή, θα μπορούσε να αποτελεί έναν ορισμό για την εκπαιδευτική πράξη, γενικότερα, και για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ειδικότερα, όσον αφορά στους στόχους, στις μεθόδους, αλλά και στην ίδια τη φύση του διδακτικού αντικειμένου.

Η λογοτεχνία ανέκαθεν συνιστούσε δίαυλο κατανόησης της ανθρώπινης δράσης και σκιαγράφησης της ανθρώπινης υπόστασης, καθώς και φορέα αντιλήψεων και αξιών, που ο αναγνώστης είναι ικανός να αντιληφθεί μέσω των γλωσσικών σημείων και της συνδιαλλαγής του με το κείμενο, αλλά και με τους άλλους. Ο κόσμος μας, όπως είναι, αλλά και με τον τρόπο που κατασκευάζεται από τα λογοτεχνικά κείμενα, βασίζεται στη διαλογικότητα: μέσω της συναναστροφής και της επικοινωνίας με τους άλλους το άτομο βιώνει και συνειδητοποιεί την πραγματικότητα γύρω του, διαμορφώνει την προσωπικότητα του και εξελίσσεται συνεχώς (Rule, 2011). Το λογοτεχνικό έργο αποτελεί ένα σύνολο γλωσσικών σημείων, τα οποία αποκτούν νόημα μέσω της αλληλεπίδρασης με τον αναγνώστη, απηχούν πολλαπλές κοινωνικές αντιλήψεις και επανασηματοδοτούνται συνεχώς από τους αναγνώστες βάσει των σχέσεων και της ανταπόκρισης τους με το περιβάλλον τους, αλλά και με άλλα λογοτεχνικά κείμενα (Bakhtin, 1983).

Η δημιουργία διαλογικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων για την κατανόηση του κόσμου και του εαυτού τους απαιτεί προσπάθεια και τα κατάλληλα εργαλεία. Σε αυτό βοηθάει η επαφή με τη λογοτεχνία τόσο για την απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης και αναστοχασμού όσο και για τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων. Βασική προϋπόθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να εκφράζονται τοποθετήσεις μέσω του διαλόγου, ως εξάσκηση για τη ζωή, όταν θα χρειαστεί οι μαθητές να ερμηνεύσουν ζητήματα της πραγματικότητας (Applebee, 1996).

Οι παραπάνω παραδοχές αποτελούν την βάση για τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνούμε τους τρόπους με τους οποίους τα «δίκτυα κειμένων» με την έννοια των λογοτεχνικών έργων, τα οποία «συνομιλούν» μεταξύ τους σε επίπεδο ιδεών και αναπαραστάσεων, είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως ερμηνευτικά εργαλεία στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την διδακτική πρακτική του

ερμηνευτικού διαλόγου, η οποία προωθεί τη διαλογική και διερευνητική σχέση των μαθητών-αναγνωστών με το λογοτεχνικό έργο, με την έννοια ότι ανακαλύπτουν τα νοήματα, μελετούν τις κειμενικές αναπαραστάσεις και διαλέγονται με το περιεχόμενο από κοινού με τους συμμαθητές τους, ανανεώνοντας διαρκώς τις ιδέες του κειμένου, αλλά και τις δικές τους (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018). Ο στόχος του ερμηνευτικού διαλόγου δεν είναι η διαμόρφωση της «σωστής» ή της μοναδικής έγκυρης ερμηνείας των κειμένων, αλλά η προώθηση της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων και των ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών. Βασική προϋπόθεση είναι οι ερμηνευτικές απόπειρες των μαθητών να τεκμηριώνονται, από τη μία, με κειμενικούς δείκτες και, από την άλλη, με τη συλλογική διαπραγμάτευση των ιδεών του κειμένου με διαλογικό τρόπο. Έτσι, οι μαθητές-αναγνώστες μέσω της αναγνώρισης πολλαπλών οπτικών, αναστοχάζονται και, ενδεχομένως, εξελίσσουν τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την λογοτεχνία, αλλά και τον κόσμο γύρω τους.

Στην έρευνά μας εστίασαμε στην διδασκαλία δικτύων κειμένων, τα οποία είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην διατύπωση ολοκληρωμένων ερμηνευτικών υποθέσεων και στην διεύρυνση της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών-αναγνωστών (Φρυδάκη, 2003). Η θεωρία των δικτύων συνδέεται με την έννοια της «διαλογικότητας» του Bakhtin σχετικά με την διαλογικής φύση της λογοτεχνικής γλώσσας, η οποία προάγει την αλληλενέργεια μεταξύ λογοτεχνικού κειμένου και αναγνώστη και ενσωματώνει πολλαπλές κοινωνικές και λογοτεχνικές φωνές (Bakhtin, 1983). Η διαλογική παραγωγή νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με τον κόσμο του κειμένου, με τους υπόλοιπους αναγνώστες, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό, θεωρούμε ότι επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της συνεξέτασης των κειμένων του δικτύου, ειδικά όταν σε αυτά φωτίζονται κοινά ζητήματα της ανθρώπινης κατάστασης από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Άλλωστε, η διαμόρφωση αντιλήψεων τόσο για τα λογοτεχνικά κείμενα όσο και για την πραγματικότητα απαιτεί διάλογο, καθώς μέσω της διαλογικής διαδικασίας οι αντιλήψεις ανιχνεύονται, αναπτύσσονται, μεταβάλλονται και κρίνονται από τους συνδιαλεγόμενους (ό.π.).

Ο σκοπός μας ήταν μέσω της έρευνας να διαμορφώσουμε μία εναλλακτική εκδοχή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, στην οποία η διδασκαλία θα πραγματοποιείται με την χρήση δικτύων κειμένων, διερευνώντας αν και με ποιους τρόπους η πολλαπλότητα των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και των οπτικών μπορεί να εμπλουτίσει την διαλογική διαδικασία ερμηνείας. Αφόρμηση για την σύλληψη και τον σχεδιασμό της έρευνας αποτέλεσε η εισήγηση με τίτλο: «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη β/θμια εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018) και το ανοιχτό ερώτημα σχετικά με το πώς ο λογοτεχνικός λόγος μπορεί να τροφοδοτήσει τη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου, ώστε οι μαθητές να στηρίζουν τις ερμηνείες τους σε κειμενικούς δείκτες. Προσπαθήσαμε να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα με την πρόταση της διδακτικής αξιοποίησης δικτύων κειμένων.

Δώσαμε έμφαση στην μελέτη της συμμετοχής, στον τρόπο έκφρασης και στο περιεχόμενο των τοποθετήσεων των μαθητών σχετικά με την διεύρυνση του διαλόγου και την ερμηνεία των κειμένων του δικτύου, όπως και στις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού, προκειμένου να τροφοδοτήσει την παραπάνω διαδικασία. Παράλληλα, εξετάσαμε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσεγγίζουν και αναδιαμορφώνουν, με βάση την προσωπική και συλλογική ερμηνεία, τα κοινά ερωτήματα των κειμένων του δικτύου, με στόχο την πιθανή εξέλιξη της αναγνωστικής τους εμπειρίας και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους. Οι άξονες, που πλαισιώνουν, οργανώνουν και τροφοδοτούν τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους, τους όρους παρατήρησης και την ανάλυση των δεδομένων, αφορούν στην ανάπτυξη του διαλόγου, στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων των δικτύων και στον μετασχηματισμό των αναγνωστικών αντιλήψεων των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, συνεπώς, διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Τα δίκτυα κειμένων αναπτύσσουν τον ερμηνευτικό διάλογο;
2. Η συνομιλία των λογοτεχνικών φωνών εμπλουτίζει την διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας;
3. Οι πολλαπλές λογοτεχνικές αναπαραστάσεις ευνοούν την κειμενική στήριξη των υποθέσεων των μαθητών;
4. Προωθείται ο αναστοχασμός και ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των μαθητών;

Η σημασία της παρούσας έρευνας επεκτείνεται στην προσπάθειά μας να καλύψουμε ένα ερευνητικό κενό: την ανάδειξη του ρόλου, που παίζει η διδασκαλία κειμένων που συνομιλούν μεταξύ τους και προσεγγίζουν πολύπλευρα ένα κοινό ερώτημα για την ανθρώπινη κατάσταση, στην ανάπτυξη της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου. Θεωρήσαμε ότι η παρουσία πολλαπλών κειμενικών δεικτών, οι οποίοι προσεγγίζουν ένα ζήτημα από διάφορες οπτικές γωνίες, συμβάλλει στη βαθύτερη μελέτη των κειμενικών νοημάτων, στην αναγνώριση σημείων ταύτισης ή απόκλισης και στην κειμενική στήριξη των ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών, περιορίζοντας την αυθαίρετη, αδικαιολόγητη και αστήριχτη διατύπωση ερμηνευτικών υποθέσεων.

Η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν προωθεί σε μεγάλο βαθμό μορφές διαλεκτικής μάθησης, αλλά προσανατολίζεται στην μορφική ανάλυση των κειμένων. Η λογοτεχνική εκπαίδευση φαίνεται ότι απομακρύνεται από την κατανόηση των νοημάτων και του περιεχομένου του λογοτεχνικού έργου, αλλά προωθεί την μελέτη κριτικών και άλλων εξωκειμενικών στοιχείων, χωρίς να δίνεται σημασία στο τι έχουν να πουν γι' αυτά τα κείμενα οι ίδιοι οι μαθητές (Todorov, 2013). Οι πρακτικές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα, ο μαθητής να αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης, ο οποίος μελετά απόψεις και ερμηνείες άλλων για το λογοτεχνικό κείμενο παρά το ίδιο το κείμενο. Το αποτέλεσμα είναι ο μαθητής-αναγνώστης να δυσκολεύεται, αφενός, να συνειδητοποιήσει με ποιους τρόπους η λογοτεχνία επιδρά στην κατασκευή της πραγματικότητας μέσω των διάφορων ιδεολογικών της αναπαραστάσεων και,

αφετέρου, να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε ανοιχτό και ελεύθερο διάλογο, τότε μπορούν να αναδείξουν διαφορετικές και πολλαπλές οπτικές στην ερμηνεία των κειμένων, να συγκροτήσουν τη σκέψη τους και να στοχαστούν πάνω στις αναπαραστάσεις του λογοτεχνικού και του πραγματικού κόσμου.

Γι' αυτούς τους λόγους, προσπαθήσαμε με την έρευνά μας να αναπτύξουμε περαιτέρω την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, εφόσον αυτή εμπλέκει τους μαθητές-αναγνώστες σε διάλογο με τον κόσμο και με τον εαυτό τους, ενώ, ταυτόχρονα, τους ωθεί στην συλλογική οικοδόμηση της ερμηνείας κειμένων, τα οποία επεξεργάζονται από κοινού και διαλογικά. Η συνεξέταση λογοτεχνικών κειμένων με άλλους μαθητές-αναγνώστες σε ένα περιβάλλον, που ευνοεί την ελεύθερη έκφραση, την συμμετοχή και την σύνδεση των εμπειριών με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία και στην ανακάλυψη των ιδεών τόσο του λογοτεχνικού όσο και του πραγματικού κόσμου (Χρονάκη, 2015). Θεωρούμε ότι αυτή η διαλογική διαδικασία ερμηνείας εμπλουτίζεται από την διδασκαλία δικτύων κειμένων, καθώς γύρω από ένα κοινό ερώτημα ή ένα ζήτημα συνυφαίνονται άλλα κείμενα, που παρουσιάζουν πολλαπλές οπτικές, ιδέες και πτυχές της ανθρώπινης κατάστασης και ωθούν τους μαθητές σε διερεύνηση των νοημάτων.

Επιλέξαμε να διεξάγουμε ποιοτική έρευνα σε Πειραματικό Λύκειο της Αθήνας και να εστιάσουμε στην εφαρμογή της μεθόδου στην Γ' τάξη της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών. Παρατηρήσαμε πέντε διδασκαλίες δικτύων κειμένων, από τις οποίες συλλέξαμε δεδομένα μέσω μαγνητοφώνησης, καταγραφής σημειώσεων πεδίου, πρωτοκόλλων παρατήρησης και συνεντεύξεων των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Εφαρμόσαμε την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, διαμορφώνοντας συγκεκριμένες κατηγορίες με βάση τους άξονες, οι οποίοι προέκυπταν από τους ερευνητικούς στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας.

Με βάση τα παραπάνω, τα κεφάλαια της εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο του «θεωρητικού πλαισίου» περιγράφουμε τις θεωρητικές θέσεις των Bakhtin, Todorov και Gadamer, οι οποίες επηρέασαν το σκεπτικό και τον σχεδιασμό της έρευνάς μας και πλαισίωσαν τις δικές μας παραδοχές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της «επισκόπησης βιβλιογραφίας» παρουσιάζουμε τις έρευνες, οι οποίες διαμόρφωσαν, εμπλούτισαν ή εξέλιξαν η καθεμία με τον δικό της τρόπο τους στόχους και την οργάνωση της έρευνάς μας σε σχέση με τους άξονες του ερμηνευτικού διαλόγου, των δικτύων κειμένων και του αναστοχασμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο της «μεθοδολογίας» αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τις οποίες εφαρμόσαμε, αναλύουμε τους τρόπους διαμόρφωσης των εργαλείων συγκέντρωσης των πληροφοριών και κάνουμε λόγο για τους περιορισμούς της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της «ανάλυσης» παρουσιάζουμε τα ευρήματα της έρευνας και αναλύουμε τις κατηγορίες, όπως προέκυψαν από τον σχεδιασμό της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων.

Στο τελευταίο κεφάλαιο των «συμπερασμάτων» ανακεφαλαιώνουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης, υποδεικνύουμε τους συσχετισμούς με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, παραθέτουμε τα ανοιχτά ερωτήματα της έρευνας και αναδεικνύουμε με ποιους τρόπους η έρευνά μας εντάσσεται ή εξελίσσει το φάσμα ερευνών για τον ερμηνευτικό διάλογο, τα δίκτυα κειμένων, την διαλογική ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι άξονες, πάνω στους οποίους θεμελιώθηκε θεωρητικά και ερευνητικά η εργασία, αφορούν στην διεύρυνση του ερμηνευτικού διαλόγου μέσω της ερμηνείας δικτύων κειμένων από τους μαθητές, όπως αυτή μπορεί να προκύψει από την σύνδεση των προσωπικών τους εμπειριών και των λογοτεχνικών τους αναπαραστάσεων με εκείνες των κειμένων. Παράλληλα, ο σχεδιασμός της έρευνας σχετίζεται με την ανάπτυξη πολύπλευρων και εμπλουτισμένων ερμηνειών, βάσει της επαφής των μαθητών με τις πολλαπλές λογοτεχνικές φωνές, όπως αυτές αναδύονται από την «συνομιλία» των κειμένων του δικτύου. Ένα τελευταίο σημείο ενδιαφέροντος στην παρούσα έρευνα είναι η έννοια του μετασχηματισμού των αναγνωστικών αντιλήψεων των μαθητών, ως ένα πιθανό αποτέλεσμα της αξιολόγησης της ερμηνείας κάθε μαθητή από τους συμμαθητές του και της συνεχούς ανάδειξης νέων ερμηνευτικών ερωτημάτων, λόγω της παρουσίας των πολλαπλών οπτικών των δικτύων κειμένων.

Στηρίξαμε την διαμόρφωση των ερευνητικών μας στόχων σε συγκεκριμένες θεωρητικές θέσεις, οι οποίες τους πλαisiώσαν και τους συστηματοποίησαν. Σε κάθε ενότητα του κεφαλαίου του θεωρητικού πλαισίου επιχειρούμε να αναδείξουμε τα σημαντικότερα στοιχεία αυτών των θεωριών, τα οποία κατεύθυναν την σκέψη μας και σχετίζονται άμεσα με τις ερευνητικές μας επιδιώξεις. Οι ενότητες διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Διαλογικότητα και Ερμηνεία:

1.1 Η «Διαλογικότητα» του Bakhtin

1.2 Η «Ερμηνεία» του Todorov

1.3 Η «Ερμηνευτική» του Gadamer.

2. Ο Ερμηνευτικός Διάλογος:

2.1 Ορισμός/Γενικές θέσεις

2.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

2.3 Στόχοι της μεθόδου

- 2.4 Πρακτική εφαρμογή της μεθόδου
- 2.5 Εκπαιδευτικός και μαθητές
- 2.6 Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών
- 2.7 Ερμηνευτικός διάλογος και αναστοχασμός
- 2.8 Πώς σχετίζεται ο ερμηνευτικός διάλογος με την έρευνά μας

3. Δίκτυα Κειμένων

- 3.1 Ορισμός
- 3.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο
- 3.3 Στόχοι
- 3.4 Δίκτυα κειμένων και ερμηνευτικός διάλογος
- 3.5 Κριτήρια διαμόρφωσης δικτύων κειμένων
- 3.6 Αναστοχασμός και δίκτυα κειμένων

1. ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Βασικό πυλώνα για τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η έννοια της διαλογικής φύσης των λογοτεχνικών έργων. Σύμφωνα με αυτή, τα κείμενα εμπλέκονται σε διάλογο μεταξύ τους, με σκοπό, μέσω της συνομιλίας τους, να φωτιστούν με πολλαπλούς τρόπους διάφορες ιδέες, νοήματα και αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης. Ο Bakhtin, ο οποίος θεμελίωσε τον όρο «Διαλογικότητα» (2008), υποστηρίζει ότι κάθε λέξη αποκτά νόημα μέσω του διαλόγου/αλληλεπίδρασης δύο ή περισσότερων ομιλητών μεταξύ τους και επιδέχεται συνεχώς νέες σημασίες, βάσει των σχέσεων και της ανταπόκρισης των τελευταίων με το περιβάλλον τους. Αντίστοιχα, σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, τα λογοτεχνικά κείμενα είναι πολυφωνικά¹, δηλαδή εμπεριέχουν πολλαπλές φωνές και οπτικές, οι οποίες προέρχονται από το διάλογο τους με άλλα έργα, απηχώντας είτε με δηλωτικό είτε με κρυπτικό τρόπο λόγους άλλων ηρώων, διάφορες αντιλήψεις και νοήματα.

Αυτή η θεωρία στην ουσία επηρέασε την σύλληψη του θέματος και την διαμόρφωση των ερευνητικών μας στόχων. Θεωρήσαμε ότι τα δίκτυα κειμένων, λόγω της μεταξύ τους συνομιλίας και της παρουσίας πολλαπλών οπτικών πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα, αναδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό την έννοια της διαλογικής φύσης της λογοτεχνίας γενικότερα, αλλά και της διαλογικής κατασκευής της ερμηνείας μέσω της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου ειδικότερα.

¹ Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια Ποιητικής*. (επιμ. Κ. Σπαθαράκης, μτφρ. Γ. Πινακούλας). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Πέρα από τον Bakhtin, οι τρόποι κατασκευής της ερμηνείας και η σημασία του διαλόγου στην κατανόηση των λογοτεχνικών έργων αποτέλεσαν αντικείμενα μελέτης από τους Todorov και Gadamer. Κρίναμε ότι οι θέσεις των δύο όσον αφορά, αφενός, στην ανάγκη της μελέτης του περιεχομένου και της κατανόησης των νοημάτων των κειμένων από τους αναγνώστες και, αφετέρου, στην σημασία αναγνώρισης της υποκειμενικότητας της ερμηνείας και της ύπαρξης ανοιχτών σημείων αναφοράς, συνδέονται οργανικά με τη φιλοσοφία και τη λειτουργία τόσο του ερμηνευτικού διαλόγου όσο και των δικτύων κειμένων.

1.1 Η «Διαλογικότητα» του Bakhtin

Για τον Bakhtin, ο διάλογος αποτελεί ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ζωής, στην ουσία τον θεωρεί «*την μοναδική αυθεντική μορφή έκφρασης της ανθρώπινης κατάστασης*» (Bakhtin, 1983: 293). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο κόσμος μας βασίζεται κατεξοχήν στη διαλογικότητα, καθώς τα άτομα αντιλαμβάνονται διάφορες αντιλήψεις, αναπαραστάσεις και ιδέες μέσω της διαλογικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και νοηματοδοτούν με αυτόν τον τρόπο τις εμπειρίες τους.

Όσον αφορά στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, που αποτελεί και το σημείο ενδιαφέροντος της έρευνας, η συγκεκριμένη θεωρία δίνει έμφαση στην πολυφωνία. Δηλαδή, το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο φωνών, οι οποίες διαπλέκονται μεταξύ τους και ενσωματώνουν νοήματα λόγου διάφορων υποκειμένων, με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη και συμπλήρωση τους μέσω του διαλόγου των κειμένων με τον αναγνώστη. Όπως αναφέρει ο Bakhtin στο έργο του «*Ζητήματα της ποιητικής στον Ντοστογιέφσκι*» (2008), οι λογοτεχνικοί ήρωες σε κάθε κείμενο, μέσω της έκφρασης των σκέψεων και των ιδεών τους, ανοίγουν συνεχώς νέους κύκλους διαλόγου τόσο με άλλα κείμενα όσο και με τους αναγνώστες. Αυτή η εκφορά του εσωτερικού κόσμου του ήρωα μέσω του λόγου κινητοποιεί τον διάλογο με φανταστικούς ή πραγματικούς αναγνώστες και ανατρέπει την ιδέα ότι διάφορα θέματα ή έννοιες στον λογοτεχνικό κόσμο έχουν μόνο μία διάσταση και ερμηνεία.

Βασικό στοιχείο της συγκεκριμένης θεωρίας αποτελεί η επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας, η οποία είναι πάντα ανοιχτή προς επανανοηματοδότηση από τον αναγνώστη, μεταβάλλεται συνεχώς και εκφράζει τις συναισθηματικές, αξιολογικές και ιδεολογικές στάσεις του, όπως αναφέρει ο Holquist (2014). Κάθε εκφώνημα αποτελεί μία γλωσσική πράξη, η οποία περιλαμβάνει α) ό,τι λέγεται και β) ό,τι υπονοείται, δηλαδή λεκτικά και μη λεκτικά συμφραζόμενα, που προκύπτουν από την αλληλενέργεια ανάμεσα στον ομιλητή/αφηγητή, στον δέκτη/αναγνώστη και στο αντικείμενο αναφοράς/λογοτεχνικό κείμενο. Σε αυτόν τον συνεχή διάλογο μεταξύ νοημάτων και αναγνωστών, ο Πουρκός (2016) επισημαίνει την κοινωνική λειτουργία της γλώσσας, με την έννοια πως κάθε αναγνώστης οικειοποιείται συγκεκριμένες μορφές ομιλίας και ιδέες μέσω της αλληλεπίδρασης με διάφορες κοινωνικές ομάδες και συγκροτεί τη σκέψη του με βάση τα εκφωνήματα των γύρω του. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι ατομικές σκέψεις και στάσεις κάθε αναγνώστη είναι δυνατόν να

οδηγήσουν σε διάλογο με άλλους αναγνώστες, εξαιτίας της γλωσσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, της εσωτερίκευσης των απόψεων τους και της ενεργητικής ανταπόκρισης στα εκφωνήματα τους.

Όπως αναφέρει ο Bakhtin (1983), οι «φωνές» των λογοτεχνικών έργων προκύπτουν από την αλληλεπίδραση κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών φαινομένων. Η πολυφωνία ενός κειμένου προϋποθέτει την ύπαρξη ηρώων με διαφορετικές ιδεολογίες και αντιλήψεις για τον κόσμο, τις οποίες εκφράζουν με έναν τεκμηριωμένο και ολοκληρωμένο τρόπο. Στο μπαχτινικό έργο υποστηρίζεται ότι αυτές οι φωνές, δηλαδή οι υποκειμενικές γνώμες, οι οποίες προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, έρχονται σε αντιπαράθεση με άλλες φωνές του κειμένου, που εκφράζουν διαφορετικές κοσμοθεωρίες, μέσω του διαλόγου των ηρώων. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε εκφώνημα είναι πάντα «απάντηση» σε ένα προηγούμενο εκφώνημα, από το οποίο εξαρτάται, αλλά και το οποίο επαναπροσδιορίζει με νέα νοήματα². Κάτι παρόμοιο μπορούμε να πούμε ότι γίνεται στον ερμηνευτικό διάλογο, καθώς οι μαθητές-αναγνώστες εκφέρουν φωνές, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσω συγκεκριμένων εμπειριών και βιωμάτων, έρχονται σε αντιπαράθεση και αλληλοσυμπληρώνονται σε μία διαλογική διαδικασία. Στον διάλογο αυτό, οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους λαμβάνοντας υπόψη τις φωνές του κειμένου και των συμμαθητών τους, δηλαδή εμπλέκονται σε μία διαδικασία κατά την οποία κάθε εκφώνημα «απαντάει» σε ένα άλλο.

Όπως αναφέραμε, η κατασκευή του νοήματος ενός λογοτεχνικού κειμένου πραγματοποιείται μέσω της οικειοποίησης από τους αναγνώστες στάσεων και ιδεών από το κείμενο και της αναπλαισίωσης αυτών με νέα δεδομένα. Αυτή η διαδικασία, κατά τον Bakhtin, συμβάλλει στην ανακάλυψη του εαυτού και στην κατασκευή της προσωπικότητας, καθώς επιδρά στην διαμόρφωση του ευρύτερου τρόπου σκέψης των αναγνωστών μακροπρόθεσμα. Αν λάβουμε υπόψη την θέση του ίδιου πως κάθε λογοτεχνικό κείμενο παρουσιάζει ταυτόχρονα τις ατομικές οπτικές και ερμηνείες του αναγνώστη και τις συλλογικές εμπειρίες ολόκληρης της αναγνωστικής κοινότητας (Μπαχτίν, 2014), καταλαβαίνουμε ότι η διαλογική σχέση τόσο με τα έργα όσο και με την αναγνωστική κοινότητα, οδηγεί το άτομο σε μία ευκολότερη κατανόηση του κόσμου και στην διαμόρφωση της ταυτότητας του.

Στην παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι οι έννοιες της διαλογικότητας και της πολυφωνίας των λογοτεχνικών έργων και η επικοινωνιακή/κοινωνική λειτουργία της γλώσσας, όπως τα αναλύσαμε παραπάνω, μπορούν να συσχετιστούν με τους στόχους και τις πρακτικές της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου. Αυτό διότι, ο κοινός στόχος είναι οι μαθητές να διαμορφώσουν στρατηγικές κατανόησης και ερμηνείας

² Για τον Bakhtin οι ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και οι άνθρωποι γενικότερα, επικοινωνούν μέσω εκφωνημάτων, τα οποία εκφράζουν διάφορες ιδεολογίες και στάσεις, με βασική ιδιότητα την «απευθυντικότητα». Δηλαδή, κάθε εκφώνημα αποτελεί απάντηση/απόκριση σε προηγούμενα εκφωνήματα, τα οποία αντανakλούν διαφορετικές αντιλήψεις για τον κόσμο (Holquist, 2014). Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Bakhtin: «Η λέξη σε μια ζωντανή συνομιλία απευθύνεται άμεσα και φανερά προς μια μέλλουσα απάντηση. Δομείται στην κατεύθυνση μιας απάντησης προσδοκώντας την και προκαλώντας την. Ταυτόχρονα αποτελεί απάντηση σε κάτι που προηγήθηκε» (Bakhtin, 1983: 280).

τόσο των λογοτεχνικών έργων όσο και της πραγματικότητας μέσω του διαλόγου με τα κείμενα και τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, κρίνουμε ότι η μπαχτινική διαλογικότητα προωθείται και από την εφαρμογή των δικτύων κειμένων, καθώς αυτά φέρουν πληθώρα φωνών, στάσεων και ιδεών, οι οποίες συνομιλούν μεταξύ τους και αναδεικνύουν πολλαπλά σημεία ερμηνείας και ταύτισης με τα προσωπικά βιώματα και τις αντιλήψεις των μαθητών. Όπως αναφέρει η Καρατάσσου (2015), το ζητούμενο είναι οι μαθητές-αναγνώστες να μπορούν να αντιληφθούν την «πάλη» των διαφορετικών φωνών, να τις εμπλουτίσουν, να τις ερμηνεύσουν και να τις κρίνουν, παράγοντας οι ίδιοι νέα νοήματα.

1.2 Η «Ερμηνεία» του Todorov

Στο έργο του «Η Λογοτεχνία σε κίνδυνο» (2013) ο Todorov υποστηρίζει ότι πλέον η διδασκαλία της λογοτεχνίας απομακρύνθηκε από την προσπάθεια ερμηνείας των ίδιων των κειμένων, αλλά προσανατολίστηκε είτε στην μορφική και τεχνολογική τους ανάλυση, ωθώντας την διδασκαλία προς μία φορμαλιστική αντιμετώπιση της λογοτεχνίας, είτε στην αποστήθιση της θεωρίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στο έργο του: «στο σχολείο δεν μαθαίνει κανείς για ποιο πράγμα μιλούν τα έργα, αλλά για ποιο πράγμα μιλούν οι κριτικοί» (Todorov, 2013: 32-33).

Ο ίδιος προσπαθεί να καταστήσει σαφές ότι η διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων θα πρέπει να εστιάζει στην κατανόηση του περιεχομένου και στην ανακάλυψη των νοημάτων, παρά στην μελέτη των μεθόδων παραγωγής αυτών, εφόσον το αντικείμενο της λογοτεχνίας είναι η αναπαράσταση της ανθρώπινης κατάστασης. Ωστόσο, διευκρινίζει ότι για να μπορέσουν οι μαθητές να αντιληφθούν τα νοήματα των κειμένων και να προχωρήσουν σε ερμηνεία είναι αναγκαία σε κάποιο βαθμό η ανάλυση τους με πιο στρουκτουραλιστικό τρόπο. Ο προβληματισμός του, στην ουσία, έγκειται στην προσήλωση της διδασκαλίας στην δομική ανάλυση και στην μελέτη των τεχνικών σε κάθε κείμενο, παραβλέποντας το τί έχουν να πουν οι ίδιοι οι μαθητές για τα νοήματα και τις ιδέες των έργων (Todorov, 2013: 38-39).

Στο ίδιο έργο, ο Todorov επισημαίνει ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ανάγκη να εστιάσει στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και συμπεριφοράς μέσω των κειμένων και όχι στην πληροφόρηση για την εποχή συγγραφής των έργων, για τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα ή για την τεχνολογία. Ο πρωταρχικός στόχος, δηλαδή, θα πρέπει να είναι η εμπλοκή του μαθητή-αναγνώστη σε μία διαδικασία αναστοχασμού και αυτοκριτικής. Εφόσον, ο ρόλος της λογοτεχνίας είναι να προβάλλει στον αναγνώστη διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και πολλαπλές οπτικές, η διδασκαλία οφείλει να βοηθάει τον μαθητή να αναλύει και να ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό (Todorov, ό.π.).

Ένας ακόμα λόγος, ο οποίος συνδέει την θεωρία του Todorov με τους στόχους της παρούσας έρευνας, είναι η άποψη του πως οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα κειμένων, τα οποία θα αναδεικνύουν περισσότερες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης (Todorov, 2013:107-108). Ο ίδιος επικεντρώνεται στο

γεγονός ότι η επεξεργασία πολλαπλών κειμένων επεκτείνει την μελέτη ανθρώπινων τύπων και ιδεών, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την δυνατότητα του μαθητή-αναγνώστη να γνωρίσει καλύτερα τους άλλους, να αποκτήσει ένα είδος ενσυναίσθησης, αλλά και να προσδώσει περισσότερο νόημα στην ύπαρξη του. Η μελέτη λογοτεχνικών ηρώων, οι οποίοι πρεσβεύουν διαφορετικές κοσμοθεωρίες, αντιλήψεις και τρόπους σκέψης, βοηθά τον αναγνώστη να αναγνωρίσει διάφορες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης, να ταυτιστεί με αυτές ή να τις απορρίψει, να έρθει σε επικοινωνία με τους άλλους και να διαμορφώσει την ταυτότητα του.

Στην έρευνά μας εξελίξαμε την παραπάνω άποψη μέσω της χρήσης των δικτύων κειμένων, τα οποία όχι μόνο προβάλλουν πολλαπλές οπτικές πάνω σε ζητήματα της ανθρώπινης ζωής, πληθώρα ιδεών και αντιλήψεων, αλλά δείχνουν ότι όλες αυτές οι φωνές και οι αναπαραστάσεις εμπλέκονται σε διάλογο και ωθούν τους μαθητές στην κατανόηση, στον εμπλουτισμό και στην αξιολόγηση τους. Αυτό συμβαίνει, διότι στα πλαίσια των δικτύων συνεξετάζονται κείμενα, τα οποία διαλέγονται μεταξύ τους και προβάλλουν διάφορες οπτικές και όψεις της πραγματικότητας με βάση κοινά ερωτήματα και άξονες. Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι συνεξέταση κειμένων στα πλαίσια δικτύων δεν σημαίνει διατύπωση κοινών ερωτήσεων σε διάφορα κείμενα, τα οποία μελετάμε ξεχωριστά το ένα με το άλλο. Η μέθοδος αυτή, όπως επισημαίνει ο Γαλάζης (2017), απαιτεί την ύπαρξη διαλογικών σχέσεων μεταξύ των λογοτεχνικών έργων, τα οποία εξετάζονται συνδυαστικά, για να αναδειχθούν διαφορετικές φωνές και εκφωνήματα, που αλληλοσυμπληρώνονται και εμπλουτίζονται μέσω της συνομιλίας. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής-αναγνώστης θα έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τον κόσμο γύρω του, να επικοινωνήσει με τους υπολοίπους, να καταλάβει τον τρόπο σκέψης τους, να ασκήσει κριτική και να διαμορφώσει την προσωπικότητά του.

1.3 Η «Ερμηνευτική» του Gadamer

Η θεωρία του Gadamer εστιάζει στον ρόλο που παίζει ο διάλογος μεταξύ των αναγνωστών και των λογοτεχνικών κειμένων στην διαμόρφωση της ερμηνείας. Στο έργο του «Truth and Method» (2006) υποστηρίζει ότι κάθε αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει ένα κείμενο με βάση τα προσωπικά του βιώματα και την δική του πραγματικότητα, η οποία είναι ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη. Παράλληλα, εμπλέκεται σε έναν ανοιχτό διάλογο με τις ιδέες του κειμένου, απευθύνοντας σε αυτό διάφορα ερωτήματα. Όπως τονίζει ο Δημητρακόπουλος (2001), τα ερωτήματα, που θέτει ο αναγνώστης για να κατανοήσει τα νοήματα του κειμένου, είναι πολύ σημαντικά, διότι, έτσι, η ερμηνεία χτίζεται από τον ίδιο και δεν είναι καθορισμένη εκ των προτέρων. Αντίστοιχα, τα ίδια τα κείμενα θέτουν ερωτήματα στους αναγνώστες, καθώς όλα τα γλωσσικά σύμβολα φέρουν πάντα διάφορα σημασιολογικά φορτία. Επομένως, η διαδικασία της ερμηνείας βασίζεται στον συγκερασμό του υπαρξιακού παρόντος του αναγνώστη, το οποίο εκφράζεται μέσω των ερωτήσεων που ο ίδιος απευθύνει προς τα κείμενα, με τις ιδέες του κειμένου, οι οποίες αναδύονται μέσω της γλώσσας (Πουρκός, 2016).

Όπως αναφέραμε, ο αναγνώστης κατανοεί τα κείμενα και προβαίνει σε ερμηνεία ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Σε αυτή τη διαδικασία ο Gadamer εντάσσει την έννοια της «προκατάληψης», ή αλλιώς «προενοήσεων/προϊδεασμού». Αυτές αποτελούν προδιαμορφωμένες στάσεις του ατόμου για διάφορα ζητήματα, όχι, όμως, με την σημασία της αρνητικής προδιάθεσης, αλλά των κρίσεων και απόψεων, οι οποίες έχουν σχηματιστεί από την ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική του πραγματικότητα. Η έννοια της «προκατάληψης/προενοήσης» είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, διότι δίνει μία υποκειμενική και προσωπική διάσταση στην ερμηνεία των κειμένων. Σύμφωνα με τον Τερζάκη (2016), η θεωρία του Gadamer για τις προκαταλήψεις/προενοήσεις του αναγνώστη δείχνει πως δεν υπάρχει μόνο μία «σωστή» ερμηνεία για κάθε λογοτεχνικό κείμενο, καθώς το νόημα του δεν παραμένει σταθερό και αναλλοίωτο στο χρόνο, αλλά διαμορφώνεται κάθε φορά βάσει των προσωπικών και ιστορικών οριζόντων του αναγνώστη.

Ο Gadamer επισημαίνει ότι ο αναγνώστης πρέπει να ερμηνεύει με κριτικό τρόπο, με την έννοια πως οφείλει να έχει συνείδηση των προκαταλήψεων του, καθώς αυτές ορίζουν την κατανόηση του και κατευθύνουν την ερμηνεία (Gadamer, 2006: 278-279). Ταυτόχρονα, η θεωρία του υποστηρίζει πως η γνήσια αλληλεπίδραση του κειμένου και του αναγνώστη επιτυγχάνεται, όχι μόνο μέσω του ελέγχου και της αυτοαξιολόγησης των ιδεών του τελευταίου, αλλά και μέσω της ανοιχτότητας στις απόψεις του συνομιλητή-συναναγνώστη (Δημητρακόπουλος, 2001). Ο σκοπός, δηλαδή, είναι να συναντηθούν οι πολλαπλές «προκαταλήψεις», οπτικές και ερμηνείες των αναγνωστών, τις οποίες θα αξιολογήσουν για να αναδείξουν νέα νοήματα.

Θα λέγαμε ότι στα παραπάνω στοχεύει η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου, καθώς ωθεί τους μαθητές-αναγνώστες να εκφράσουν τις ερμηνείες τους για τα κείμενα σε έναν ανοιχτό διάλογο, στον οποίο κάθε τοποθέτηση αξιολογείται, εμπλουτίζεται ή καταρρίπτεται από την μαθητική-αναγνωστική κοινότητα, ανοίγοντας νέους δρόμους κατανόησης και ερμηνείας για τα έργα. Όπως αναφέρει η Τζούμα (2006), η θεωρία του Gadamer μας οδηγεί σε μία αναστοχαστική προσέγγιση της ερμηνείας, κατά την οποία οι αναγνώστες, οι οποίοι καταθέτουν τις απόψεις τους στην διαλογική διαδικασία, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αναστοχαστούν, να αυτοαξιολογηθούν και, ίσως, να αλλάξουν την οπτική τους για τα πράγματα, μέσω αυτού του είδους της συνδιαλλαγής με τους άλλους.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θέσεις, εντοπίζουμε σημεία σύγκλισης στις θεωρίες του Gadamer και του Bakhtin. Αρχικά, όπως αναφέρει ο Πουρκός (2016), και οι δύο υποστηρίζουν πως τα λογοτεχνικά έργα, τα οποία έχουν επιβιώσει στον χρόνο, έχουν ενσωματώσει πολλαπλές φωνές και οπτικές, οι οποίες αναδεικνύουν σημεία ταύτισης με την κοσμοθεωρία και τις «προκαταλήψεις» κάθε αναγνώστη. Φαίνεται ότι και οι δύο αναγνωρίζουν την ανάγκη αντίληψης και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών, οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στα λογοτεχνικά κείμενα, ώστε το άτομο να έρθει σε επαφή με διαφορετικές αντιλήψεις, ιδέες και ανθρώπινους τύπους και μέσω της επεξεργασίας αυτών να διαμορφώσει την

δική του ταυτότητα. Ο Gadamer (2006) επεκτείνει την ιδέα της συνομιλίας των αναγνωστών με τις φωνές των λογοτεχνικών κειμένων, θέτοντας την παράμετρο του διαλόγου των αναγνωστών με την υπόλοιπη αναγνωστική κοινότητα. Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι η ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων πρέπει να πραγματοποιείται στα πλαίσια ενός διαλόγου, κατά τον οποίο οφείλουμε να είμαστε ανοιχτοί στις απόψεις του άλλου, να λαμβάνουμε υπόψη την υποκειμενικότητα των αντιλήψεων μας και να είμαστε προετοιμασμένοι να τις μετασχηματίσουμε.

2. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

2.1 Ορισμός – Γενικές θέσεις

Ο ερμηνευτικός διάλογος αποτελεί αναγνωστική και διδακτική πρακτική, η οποία προωθεί την ανάπτυξη διαλογικών και διερευνητικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές-αναγνώστες και στα λογοτεχνικά κείμενα, με στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία των τελευταίων. Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να συνδεθεί με τον γενικότερο προβληματισμό θεωρητικών της λογοτεχνίας (όπως του Todorov) και εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους, τις πρακτικές και την θέση του εκπαιδευτικού και των μαθητών στην λογοτεχνική εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φρυδάκη στο άρθρο της «Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο» (2019), είναι καλό όλοι να αναρωτηθούμε τα εξής: *«Μήπως την (ενν. λογοτεχνική εκπαίδευση) έχουμε μεταμορφώσει πράγματι σ' έναν τόπο εφαρμογής μεθόδων ανάγνωσης; Και ο λόγος για τον κόσμο; Για τα κρίσιμα ερωτήματα της ανθρώπινης κατάστασης τα οποία αποκαλύπτουν οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις; Και ο διάλογος με όσα τα κείμενα κομίζουν; Εκείνος ο γόνιμος διάλογος με τα κείμενα και για τα κείμενα που μας συγκροτεί ως ηθικά και πολιτικά υποκείμενα;»*. Σε αυτά τα ερωτήματα, οι στόχοι και οι πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου μπορούν να λειτουργήσουν ως απάντηση.

Σύμφωνα με τους Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018), η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου συνδέεται με την αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων ως μέσων κατανόησης, διαπραγμάτευσης και αξιολόγησης διάφορων εκφάνσεων της ανθρώπινης κατάστασης από τους αναγνώστες, οι οποίοι καλούνται να αναστοχαστούν και να αναλογιστούν την σημασία και την επίδραση αυτών στις δικές τους αντιλήψεις και αναγνωστικές συνήθειες. Φαίνεται ότι η συγκεκριμένη αναγνωστική πρακτική παραπέμπει σε μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, κατά την οποία παραμερίζεται η σχολαστική τεχνοτροπική και μορφική ανάλυση των κειμένων και αναδεικνύεται η ανάγκη μελέτης του περιεχομένου και επεξεργασίας των νοημάτων τους. Γι' αυτό, δίνεται μεγάλη έμφαση στην προώθηση του διαλόγου των μαθητών-αναγνωστών με τις διάφορες αναπαραστάσεις των κειμένων, με τις ποικίλες οπτικές των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού, με στόχο όχι μόνο τον εμπλουτισμό των προσωπικών τους ερμηνειών, αλλά τον αναστοχασμό και την διαμόρφωση της αναγνωστικής τους ταυτότητας.

2.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ανάπτυξη της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις θεωρητικές θέσεις του Bakhtin σχετικά με την ανάγκη διαλόγου μεταξύ αναγνωστών και λογοτεχνικών κειμένων. Στον μπαχτινικό κόσμο, τα λογοτεχνικά έργα αντιμετωπίζονται ως μέσα ανάδειξης πολλαπλών φωνών και οπτικών, οι οποίες συνομιλούν μεταξύ τους και προβάλλουν νοήματα λόγου διαφορετικών υποκειμένων, με στόχο τον εμπλουτισμό και την ερμηνεία τους από τον αναγνώστη (Μπαχτίν, 2008). Παράλληλα, αυτή η εκφορά διαφορετικών αντιλήψεων για τον κόσμο από τους λογοτεχνικούς ήρωες μέσω του λόγου κινητοποιεί τον διάλογο με τους αναγνώστες, πράγμα που σημαίνει πως κάθε λογοτεχνικό κείμενο είναι πολυδιάστατο και επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Ακόμα, προωθείται η θέση του Bakhtin ότι το άτομο θα έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τον κόσμο των κειμένων, αλλά και την δική του πραγματικότητα, μέσω του διαλόγου με άλλους αναγνώστες, της εσωτερίκευσης των απόψεών τους και της ενεργητικής ανταπόκρισης στα εκφωνήματά τους (Πουρκός, 2016).

Παράλληλα, η μέθοδος στοχεύει στο διάλογο μεταξύ των αναγνωστών, κατά τον οποίο είναι δυνατόν να ανασυρθούν, να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν οι ιδέες και οι αντιλήψεις τους, συμβάλλοντας στην ανακάλυψη του εαυτού. Ο στόχος αυτός μπορεί να συνδεθεί με την μπαχτινική θεωρία κατά την οποία η σύμπλεξη των ατομικών οπτικών του αναγνώστη με πολλαπλές φωνές οδηγεί στην κατανόηση του κόσμου και στην διαμόρφωση της ταυτότητας (Μπαχτίν, 2014). Η μέθοδος, ακόμα, προβάλλει ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό όν από τη φύση του και αντιλαμβάνεται τα λογοτεχνικά νοήματα, ειδικότερα, και τον κόσμο, γενικότερα, μέσω της συναναστροφής και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Ο ερμηνευτικός διάλογος δίνει έμφαση στην μελέτη του περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων και στην διαπραγμάτευση των πολλαπλών νοημάτων, που αυτά προβάλλουν, με την χρήση άλλων μεθόδων τεχνολογικής και μορφικής ανάλυσης ως *«αόρατα εργαλεία (...) καθένα από τα οποία συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο στην κατανόηση και τη διαπραγμάτευση του νοήματος των έργων»* (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018: 368). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι επηρεασμένη από τις θεωρητικές θέσεις του Todorov σχετικά με την ανάγκη μελέτης του λογοτεχνικού λόγου, του περιεχομένου των κειμένων και των ερωτημάτων, που αυτά θέτουν για την ανθρώπινη ύπαρξη. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο ρόλος της λογοτεχνίας είναι η αναπαράσταση διάφορων πτυχών της ανθρώπινης κατάστασης, γι' αυτό και η διδασκαλία θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές στην ανακάλυψη των πολλαπλών οπτικών και στην διαπραγμάτευση των νοημάτων των κειμένων για την δική τους πραγματικότητα, παρά στην δομική ανάλυση τους (Todorov, 2013: 38-39).

Αντίστοιχα, σύμφωνα με την Φρυδάκη (2019), η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου θέτει ως στόχο οι μαθητές συλλογικά και με διαλογικό τρόπο να εμβαθύνουν στην ανίχνευση και κατανόηση των ποικίλων όψεων της ανθρώπινης

κατάστασης, όπως αυτές παρουσιάζονται στον κόσμο των κειμένων, με στόχο να στοχαστούν για την αξία τους στην δική τους ζωή. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, υπό μία έννοια, οι καταστατικές αρχές του ερμηνευτικού διαλόγου αντανakλούν τις θέσεις του Todorov για μία μορφή λογοτεχνικής εκπαίδευσης, η οποία θα επικεντρώνεται στην ερμηνεία των κειμένων, στην ερμηνεία του κόσμου, στον αναστοχασμό και στην διαμόρφωση της ταυτότητας του αναγνώστη (Todorov, 2013: 107-108).

Μία άλλη βάση για την διαμόρφωση της αναγνωστικής πρακτικής του ερμηνευτικού διαλόγου, αποτέλεσε το έργο του Gadamer, ο οποίος έδωσε στην ερμηνευτική διαδικασία μία διαλεκτική και αναστοχαστική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι οι αναγνώστες ανάλογα με την ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική τους πραγματικότητα έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες στάσεις πάνω στα πράγματα και με βάση αυτές τις προσωπικές κρίσεις, οι οποίες μπορεί να περιέχουν και προϋποθέσεις ή προκαταλήψεις, κατανοούν και ερμηνεύουν τα νοήματα των λογοτεχνικών κειμένων (Gadamer, 2006). Αυτή η παραδοχή της υποκειμενικότητας των αντιλήψεων κάθε αναγνώστη είναι που κάνει τον διάλογο «ερμηνευτικό», καθώς βασικός σκοπός είναι οι μαθητές να αντιληφθούν μέσω του διαλόγου τις διαφορές στις οπτικές του καθενός και στον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο ερμηνεύει διάφορα ζητήματα (Παπαγεωργιάκης & Φρυδάκη, 2018).

Στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου, οι μαθητές-αναγνώστες καταθέτουν τις προσωπικές τους απόψεις και τοποθετήσεις για τα κείμενα, εμπλουτίζουν τις κρίσεις των συμμαθητών-συναναγνωστών τους και διαμορφώνουν από κοινού ερμηνείες, με γνώμονα τις υποκειμενικές κρίσεις και τους προσωπικούς ορίζοντες του καθενός. Οι ίδιοι ασκούνται, με αυτόν τον τρόπο, στον αναστοχασμό και στην αυτοαξιολόγηση μέσω της συνδιαλλαγής με τους άλλους και της συνδιαμόρφωσης των νοημάτων από κοινού. Ακόμα, είναι πιθανό να προβούν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους, στόχος που συνδέεται άμεσα με την αναστοχαστική και διαλεκτική ερμηνευτική θεωρία του Gadamer (Τζούμα, 2006).

2.3 Στόχοι της μεθόδου

Σύμφωνα με τους Παπαγεωργιάκη και Φρυδάκη (2018), στόχο της μεθόδου αποτελεί η ελεύθερη έκφραση των ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων και η απομάκρυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την αναζήτηση της «σωστής» και μοναδικής έγκυρης ερμηνείας. Το ζητούμενο είναι οι μαθητές-αναγνώστες να έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν τα νοήματα των κειμένων, να τα επεξεργαστούν από κοινού και συνεργατικά, να αναδείξουν νέα ερμηνευτικά ερωτήματα και να προβούν σε αναστοχασμό για τις προσωπικές τους κρίσεις. Έτσι, θα έχουν την δυνατότητα να ερμηνεύσουν, από τη μία, τον κόσμο του κειμένου και, από την άλλη, την δική τους πραγματικότητα και, ίσως, να προβούν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους. Πέρα από την λογοτεχνική εκπαίδευση και την δημιουργία επαρκών αναγνωστών, επιδίωξη της μεθόδου συνιστά ο μετασχηματισμός των απόψεων των μαθητών για την λογοτεχνία

και η ένταξη της στη ζωή τους με έναν πιο ενεργό τρόπο, ώστε να ανοίξουν τα πλαίσια αναφοράς τους για τον κόσμο.

2.4 Πρακτική εφαρμογή της μεθόδου

Σε μία διδασκαλία λογοτεχνίας, κατά τα πρότυπα του ερμηνευτικού διαλόγου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλαπλές οπτικές, προσπαθούν να κατανοήσουν τα νοήματα των κειμένων και να τα ερμηνεύσουν συλλογικά και διαλογικά, λαμβάνοντας υπόψη τη δική τους υποκειμενική ματιά για τα πράγματα, αλλά και των συμμαθητών τους.

Η έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018) υπέδειξε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου στην πράξη. Αρχικά, ως βασικός όρος ανάπτυξης θεωρείται η κυκλική διάταξη των θρανίων, ώστε οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός να επικοινωνούν πιο εύκολα, να συνομιλούν πρόσωπο με πρόσωπο και να συγκροτούν από κοινού διάφορες ερμηνείες σε ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής των οπτικών του καθενός. Κρίθηκε πολύ σημαντική η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος από τον εκπαιδευτικό, στο οποίο οι μαθητές θα τοποθετούνται ανεμπόδιστα, χωρίς να κρίνονται για τις υποθέσεις τους, αρκεί να τις τεκμηριώνουν ικανοποιητικά, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την διεξαγωγή του διαλόγου με βάση την ισότητα των απόψεων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ερευνητές δίνουν έμφαση στην θέση του διδάσκοντος στην διαδικασία του διαλόγου, ο οποίος οφείλει να λειτουργεί ως ισότιμος συνομιλητής ή ακόμα και να αποσύρεται από τη συζήτηση, παρακινώντας τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, να τις συνδέει με εκείνες των συμμαθητών τους ή να τους ωθεί να συμπλέξουν οι ίδιοι τις διαφορετικές τοποθετήσεις.

Όσον αφορά στην διαδικασία επεξεργασίας και ερμηνείας των κειμένων, η Φρυδάκη (2019) επισημαίνει ότι βασική προϋπόθεση είναι η κατανόηση των νοημάτων τους. Η κατανόηση των κειμένων πρέπει να προηγείται, ώστε να αναδειχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι πολλαπλές οπτικές και οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα να διατυπώσουν διάφορα ερωτήματα και ερμηνευτικούς άξονες, πυροδοτώντας την διαδικασία του διαλόγου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για την σωστή διεξαγωγή του διαλόγου, διότι αυτά τα ερωτήματα, που θέτουν οι μαθητές, οδηγούν στην αλληλεπίδραση, στην στήριξη ή απόρριψη διάφορων τοποθετήσεων και στην συλλογική κατασκευή του νοήματος (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αναγνωστικές οδηγίες, με στόχο να ωθήσει τους μαθητές να ανασυνθέσουν το νόημα του κειμένου με βάση την προσωπική τους αντίληψη, να επεξεργαστούν ακόμα περισσότερο τις αρχικές του υποθέσεις και να τις στηρίζουν τόσο σε κειμενικούς δείκτες όσο και σε απόψεις των συμμαθητών τους.

Τα ερωτήματα, ή αλλιώς οι άξονες, που διαμορφώνουν οι μαθητές, μετά την διαδικασία κατανόησης των νοημάτων των κειμένων, κινητοποιούν τον διάλογο με την έννοια ότι κάθε μαθητής εκφράζει την προσωπική του κρίση, οι συμμαθητές του την αξιολογούν, την επεκτείνουν ή την διαψεύδουν με βάση τις δικές τους υποθέσεις

και την απαραίτητη κειμενική στήριξη. Η Φρυδάκη (2019) τονίζει πως τα ερωτήματα γύρω από τα οποία αναπτύσσεται η διαλογική διαδικασία και η συλλογική κατασκευή της ερμηνείας, δεν έχουν σχηματιστεί εκ των προτέρων ούτε απορρέουν από μία σχολαστική ενδοκειμενική ανάλυση ως μοναδικές «σωστές» ερμηνείες. Αντίθετα, προκύπτουν και διευρύνονται με γνώμονα την κατανόηση και διαπραγμάτευση των νοημάτων από τους μαθητές, τον εμπλουτισμό και την αξιολόγηση των κρίσεων από τους συμμαθητές τους και την ίδια την διαδικασία του ελεύθερου διαλόγου.

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, κατά κύριο λόγο, συντονιστικός, με την έννοια ότι συνοψίζει τις υποθέσεις των μαθητών και τις συμπλέκει συστηματικά, για να αναδειχθούν σημαντικά σημεία, να γίνουν εμφανείς διάφορες συγκλίσεις ή αποκλίσεις και να επεκταθούν περαιτέρω. Όπως υποστηρίζει η Φρυδάκη (2019), αυτές οι διδακτικές ενέργειες συμβάλλουν στην μετατροπή του διαλόγου μεταξύ των μαθητών από απλή ανταλλαγή απόψεων και υποθέσεων σε ερμηνευτικό διάλογο. Ακόμα, στην περίπτωση που η διαδικασία του διαλόγου δεν αναπτύσσεται ικανοποιητικά, ο διδάσκων μπορεί να προβεί και σε άλλες παρεμβάσεις, όπως το να δώσει βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα ή κριτικά σχόλια για το κείμενο, για να προκαλέσει κι άλλες αντιδράσεις, να συνδέσει το υπό συζήτηση ζήτημα με θέματα από άλλες μορφές τέχνης (θέατρο, κινηματογράφος κτλ) ή να προτρέψει τους μαθητές να συνδέσουν τις κειμενικές αναπαραστάσεις με προσωπικές τους αφηγήσεις (Φρυδάκη, 2019).

Στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές έχουν κατανοήσει σε βάθος τα κείμενα, έχουν διατυπώσει συγκεκριμένα ερμηνευτικά ερωτήματα με βάση τις προσωπικές τους κρίσεις και ενδιαφέροντα, έχουν εκφράσει τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις, οι οποίες εμπλουτίζονται και επεκτείνονται από τους συμμαθητές τους, έχουν λάβει υπόψη τους κειμενικούς δείκτες και τις πολλαπλές οπτικές και έχουν χτίσει συλλογικά ερμηνείες για το κείμενο. Σημαντική κρίνεται η αυτοκριτική και ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των μαθητών. Με το πέρας της διαλογικής διαδικασίας, συχνά, ρωτώνται αν τους έμεινε κάτι από το κείμενο, το οποίο μπορούν να συσχετίσουν με την δική τους πραγματικότητα ή καλούνται να ανακεφαλαιώσουν ερωτήματα και απόψεις, που ακούστηκαν κατά την διάρκεια της ερμηνευτικής διαδικασίας και τους προκάλεσαν κάποια αντίδραση.

Το παρακάτω σχήμα δείχνει σε γενικές γραμμές τα βήματα για την εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου στην πράξη, όπως προέκυψαν από την έρευνα των Παπαγεωργιάκη & Φρυδάκη (2018):

Αρχική κατανόηση των νοημάτων του λογοτεχνικού κειμένου, ανασύσταση ιστορίας
→ διατύπωση ερωτημάτων/αξόνων από τους μαθητές ως αρχική φάση της ερμηνείας → συλλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων μέσω διαλόγου → επέκταση/απόρριψη και κειμενική στήριξη των ερμηνευτικών υποθέσεων από τους μαθητές → σύμπλεξη/ ανακεφαλαιώση αυτών από τον εκπαιδευτικό → περαιτέρω εμπλουτισμός/τεκμηρίωση των τοποθετήσεων από τους μαθητές → ανάδειξη νέων ερωτημάτων/ερμηνευτικών αξόνων → εξέλιξη/ διεύρυνση των προηγούμενων απόψεων ή μετασχηματισμός τους → συνόψιση όλων των

προσεγγίσεων από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον μαθητή → σύνδεση με την πραγματικότητα/ μετασχηματισμός προηγούμενων απόψεων/ σχόλια

2.5 Εκπαιδευτικός και μαθητές

Κατά την διεξαγωγή του ερμηνευτικού διαλόγου, οι μαθητές εκφράζουν τις προσωπικές τους υποθέσεις για τα κείμενα, συμπληρώνουν ή επαναπλαισιώνουν τις τοποθετήσεις των συμμαθητών τους, αξιοποιούν κειμενικούς δείκτες, εξελίσσουν τις ερμηνευτικές τους προσεγγίσεις και συγκροτούν από κοινού την ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου. Σε αυτή τη διαδικασία, όπως αναφέρουν οι Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη (2018), ο εκπαιδευτικός έχει συντονιστικό ρόλο, δίνοντας τον λόγο στους μαθητές, που θέλουν να συμμετάσχουν στον διάλογο, ζητώντας διευκρινίσεις για θέσεις, που οι μαθητές δεν έχουν τεκμηριώσει επαρκώς, επαναφέροντας στην συζήτηση ζητήματα για εμβάθυνση και ανακεφαλαιώνοντας τους ερμηνευτικούς άξονες, που ανέδειξαν οι μαθητές, για να αναλυθούν περαιτέρω και να ανοίξουν, πιθανώς, νέους ερμηνευτικούς κύκλους.

Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρούμε μία μετατόπιση στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Ο εκπαιδευτικός του ερμηνευτικού διαλόγου εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο ως μοναδικού κατόχου της γνώσης, την οποία μεταδίδει στους μαθητές με μονολογικό τρόπο. Αντίθετα, σύμφωνα με τις Edwards-Groves & Hoare (2012), όταν στην διδακτική πράξη τα ζητήματα τίθενται σε διαπραγμάτευση μέσω ανοιχτού διαλόγου, ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών, να αναγνωρίσει το γνωστικό και συναισθηματικό τους υπόβαθρο και να ανιχνεύσει τους τρόπους με τους οποίους κατανοούν και ερμηνεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Αυτό το είδος εκπαιδευτικού προωθεί η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου, καθώς η ερμηνευτική διαδικασία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις διδακτικές του ενέργειες. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, ενεργώντας ως συναναγνώστης, ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους, συμβάλλει στην ανάδειξη νέων ερμηνευτικών αξόνων, ωθεί τους μαθητές στην κειμενική τεκμηρίωση και στην αξιολόγηση, αποδεικνύοντας, όπως τονίζει η Ζερβού, για την διδασκαλία της λογοτεχνίας γενικά, ότι *«η πολυφωνία δεν σημαίνει αναγκαστικά σύγχυση»* (Ζερβού, 2010:168).

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου δεν κατευθύνει την σκέψη των μαθητών σε συγκεκριμένες ερμηνείες με βάση την προσωπική του κρίση ή με γνώμονα άλλες κριτικές. Ακόμα, οφείλει να μην αποθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, αλλά να σέβεται, να αναδεικνύει και να αξιοποιεί τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις ως μέσα μάθησης και αναστοχασμού, λειτουργώντας ως ισότιμος συνομιλητής. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να συσχετίσουν την προηγούμενη τους εμπειρία με τα νέα δεδομένα και να κατανοήσουν πιο ολοκληρωμένα τόσο την νέα γνώση όσο και το περιεχόμενο των προσωπικών τους αντιλήψεων.

Ο ερμηνευτικός διάλογος, συνεπώς, ανατρέπει τον παραδοσιακά παθητικό ρόλο του μαθητή κατά την διδακτική πράξη. Οι μαθητές εμπλέκονται σε μία διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας των λογοτεχνικών έργων, κατά την οποία δεν

καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα, τα οποία έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων και ωθούν σε κάποιον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης για τον σχηματισμό της «σωστής» ερμηνείας. Αντίθετα, κάθε μαθητής ενθαρρύνεται, με απουσία κριτικής και φόβου, να εκφράσει τις απόψεις του και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις πάνω στα νοήματα των κειμένων και να διαμορφώσει από κοινού με τους συμμαθητές του διάφορες ερμηνείες. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο ως συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής πράξης και, όπως υποστηρίζει η Καλογήρου από μία άλλη αφετηρία, ως αναγνώστης δίνει οντότητα στο λογοτεχνικό κείμενο, το κάνει «να υπάρξει, καθώς τροφοδοτεί τα σημεία της κειμενικής πραγματικότητας με τις προσωπικές του εμπειρίες, τους αναγνωστικούς του συνειρμούς και τις συναισθηματικές του προβολές» (Καλογήρου, 2011: 72).

2.6 Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας στην Γ' τάξη Γενικού Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019), η λογοτεχνική εκπαίδευση στρέφεται στην προώθηση της διαπραγμάτευσης των κειμενικών αναπαραστάσεων από τους μαθητές, στην ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων με τα νοήματα και τις αξίες των λογοτεχνικών έργων και στην αποδοχή της πολλαπλότητας των ερμηνειών, με στόχο τον αναστοχασμό και την διαμόρφωση της ταυτότητας. Γι' αυτό, προτείνεται η εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου στην διδασκαλία της λογοτεχνίας, ως πρακτικής που προωθεί την σύνδεση των ατομικών οπτικών των μαθητών με τις φωνές των κειμένων, την διαλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων τους και την συλλογική κατασκευή της ερμηνείας.

Οι διδακτικοί στόχοι, όπως διατυπώνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019), συνδέονται με την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, εφόσον αφορούν στην ανάγκη οι μαθητές να διαμορφώνουν τα ερωτήματα και τους άξονες πάνω στους οποίους θα δομηθεί η διαλογική κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, να διαπραγματεύονται από κοινού τα νοήματα, ως μία αναγνωστική/ερμηνευτική κοινότητα, να αποδέχονται την πολλαπλότητα των απόψεων, να αναστοχάζονται και πιθανόν να εξελίσσουν τις αρχικές τους τοποθετήσεις. Έμφαση δίνεται στην διαδικασία του αναστοχασμού, με την έννοια ότι μετά το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να ανιχνεύσουν με ποιους τρόπους οι προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και στάσεις επηρεάζουν την κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, να ασκήσουν αυτοκριτική και λαμβάνοντας υπόψη τις οπτικές των συμμαθητών τους να μετασχηματίσουν τις αρχικές τους απόψεις.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) αναλύονται τα βήματα για την εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου στην διδακτική πράξη, τα οποία παραθέτουμε συνοπτικά:

A) Ανάγνωση του κειμένου και αρχικό στάδιο κατανόησης: οι μαθητές ανασυνθέτουν με δικά τους λόγια την ιστορία του κειμένου.

B) Πρώτο στάδιο ερμηνείας: διατύπωση ερωτημάτων/αξόνων από τους μαθητές.

Γ) Κυρίως διάλογος: οι μαθητές τοποθετούνται επί του θέματος, εμπλουτίζουν ή απορρίπτουν τις υποθέσεις των συμμαθητών τους, αναδεικνύουν κειμενικούς δείκτες. Η σύμπλεξη των προσεγγίσεων γίνεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό.

Δ) Εργαλεία επέκτασης του διαλόγου: εξωκειμενικές πληροφορίες, που σχετίζονται με το υπό συζήτηση θέμα / παράλληλα κείμενα με διαφορετικές οπτικές / κριτικά σχόλια / θεματικές ή μορφικές αναλογίες με άλλες μορφές τέχνης / αφήγηση προσωπικών ιστοριών, που συνδέονται με τα κειμενικά νοήματα.

Ε) Άνοιγμα νέων κύκλων ερμηνείας: μέσω της συλλογικής κατασκευής της ερμηνείας και της διαλογικής διαπραγμάτευσης των κειμενικών νοημάτων, προκύπτουν συνεχώς νέα ερμηνευτικά ερωτήματα και αναδεικνύονται πολλαπλές προσεγγίσεις.

ΣΤ) Κλείσιμο διδασκαλίας: 1) ερμηνευτικό σχόλιο: ατομική εργασία στην οποία κάθε μαθητής ανασυνθέτει τον διάλογο, που προηγήθηκε, με βάση την προσωπική του αντίληψη και εκφράζει την δική του προσέγγιση για τους ερμηνευτικούς άξονες.

2) δημιουργία πολυτροπικού κειμένου: οι μαθητές χρησιμοποιούν κι άλλες μορφές τέχνης για να εκφράσουν την οπτική τους πάνω στα ερμηνευτικά ερωτήματα.

3) σχέδια δράσης: με βάση τις ερμηνείες, τις οπτικές και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών για τα κείμενα προτείνονται Ι) οι θεατρικές/κινηματογραφικές μεταφορές λογοτεχνικών έργων, ΙΙ) η ανθολόγηση διηγημάτων από διαφορετικές συλλογές συγγραφέων, που έχουν διδαχτεί οι μαθητές και ΙΙΙ) η δημιουργία ιστοσελίδων με περιεχόμενο διάφορα δίκτυα κειμένων, τα οποία θα φωτίζουν με πολλαπλούς τρόπους ποικίλα ερμηνευτικά ερωτήματα.

4) η δημιουργική γραφή: προσωπική καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών για τα κείμενα και για την διαδικασία του διαλόγου.

5) η σύγκριση του λογοτεχνικού έργου με την μεταφορά του στον κινηματογράφο.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να παρατηρήσουμε την εξέλιξη της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου από το αρχικό στάδιο της έρευνας των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018) μέχρι την ένταξή του επίσημα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019). Οι συγκλίσεις είναι προφανείς στο επίπεδο των θεωρητικών παραδοχών, των διδακτικών στόχων και της πρακτικής εφαρμογής. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απομακρύνεται από την εμμονή στην τεχνοτροπική, γραμματολογική και αυστηρά ενδοκειμενική προσέγγιση των κειμένων, τα οποία πλέον χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για την επεξεργασία των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και την μελέτη της ανθρώπινης κατάστασης. Προωθείται η διαλογική και συλλογική διαπραγμάτευση των κειμενικών νοημάτων, η σύμπλεξη των οπτικών, η ερμηνευτική πολλαπλότητα και ο αναστοχασμός. Είναι φυσικό να μην εμφανίζονται πολλές διαφορές στο καταστατικό κείμενο του Προγράμματος Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) για την εφαρμογή της μεθόδου σε σύγκριση με την έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018), εφόσον οι ίδιοι ερευνητές συμμετείχαν στην διαδικασία εκπόνησης του. Ακόμα, ο ερμηνευτικός διάλογος αποτελεί διδακτική πρακτική, η οποία θεμελιώθηκε από τους συγκεκριμένους

ερευνητές ως διδακτικό «πακέτο», με συγκεκριμένες παραδοχές, επιδιώξεις και διαδικασίες, παρέχοντας, βέβαια, δυνατότητες εξέλιξης και εμπλουτισμού.

Παρόλα αυτά, παρουσιάζονται κάποιες αποκλίσεις στην εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019), οι οποίες αφορούν στο κλείσιμο της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται, με στόχο οι μαθητές με το πέρας των διδασκαλιών να μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για την διαλογική και ερμηνευτική διαδικασία (ερμηνευτικό σχόλιο, πολυτροπικά κείμενα, σχέδια δράσης, δημιουργική γραφή, σύγκριση με κινηματογραφικά έργα), αποτελούν εξέλιξη της μορφής της μεθόδου, όπως διαμορφώθηκε από την έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018). Το κλείσιμο της διδασκαλίας στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου και η αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό του τί αποκόμισαν οι μαθητές από την διαδικασία μας απασχολούσε στην παρακολούθηση ανάλογων διδασκαλιών στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης. Μας φαίνεται πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν και ως ατομικές οντότητες τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους για την διαδικασία της ερμηνείας, να σχολιάσουν τις κειμενικές αναπαραστάσεις και τις διαφορετικές τοποθετήσεις. Ακόμα, κρίνουμε θετικό ότι προωθείται η σύνδεση των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και των ερμηνειών τους με τις οπτικές κι άλλων μορφών τέχνης, καθώς με αυτόν τον τρόπο πραγματώνεται ο στόχος της μεθόδου σχετικά με την αναγνώριση της πολλαπλότητας των ιδεών, την εξέλιξη τους και τον αναστοχασμό.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η ικανότητα των μαθητών να αναδεικνύουν σημαντικά για τους ίδιους ερωτήματα, τα οποία θίγει το λογοτεχνικό κείμενο, και να τοποθετούνται πάνω σε αυτά τεκμηριωμένα, συσχετίζοντας κειμενικούς δείκτες και προσωπικές αντιλήψεις, αποτελεί τρόπο αξιολόγησης για τις ενδιάμεσες και τελικές εξετάσεις της Γ' Λυκείου. Αυτό μας προβληματίζει, καθώς η συγκεκριμένη τάξη έχει συνδεθεί με τις Πανελλαδικές εξετάσεις και τον εξαιρετικά δομημένο και συστηματοποιημένο τρόπο αξιολόγησης. Αναρωτιόμαστε μήπως η ελεύθερη διαλογική και συλλογική κατασκευή της ερμηνείας, την οποία πρεσβεύουν οι στόχοι και οι πρακτικές της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, δεν εφαρμοστεί σε όλο της το εύρος και μήπως οι δραστηριότητες στο τέλος της διδασκαλίας αποκτήσουν μετρήσιμο χαρακτήρα χάριν της αξιολόγησης. Ίσως, γι' αυτό το λόγο, οι Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη (2018) στον αρχικό ερευνητικό τους σχεδιασμό δεν είχαν εντάξει τέτοιου είδους εργασίες για τους μαθητές. Φαινόταν ότι η μέθοδος, εκτός από την αναγνωστική και διδακτική της διάσταση, αποσκοπούσε και στην αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης της λογοτεχνίας από τους μαθητές, στο άνοιγμα των οριζόντων, στην διαμόρφωση μίας πιο προσωπικής σχέσης με τα λογοτεχνικά έργα και στον αναστοχασμό, διαδικασίες σε μεγάλο βαθμό εσωτερικές και προσωπικές. Ίσως, βέβαια, δεν είχαν προκύψει οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την δημιουργία τέτοιων δραστηριοτήτων, εφόσον η μέθοδος βρισκόταν, ακόμα, υπό διερεύνηση και διαμόρφωση.

2.7 Ερμηνευτικός διάλογος και αναστοχασμός

Η λογοτεχνία θεωρούνταν ανέκαθεν ένα μέσο γνωριμίας του αναγνώστη με διαφορετικές αντιλήψεις και οπτικές για ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (2018), η ίδια η ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων ωθεί το άτομο να οικοδομήσει την αναγνωστική του ταυτότητα και να διαμορφώσει την προσωπικότητά του, καθώς έρχεται σε επαφή με τις πλούσιες αναπαραστάσεις και τα πρότυπα, που προβάλλει κάθε κείμενο. Ωστόσο, η απλή ανάγνωση δεν είναι αρκετή για να προκαλέσει την δημιουργία ενεργητικών αναγνωστών, οι οποίοι θα απευθύνουν ερωτήματα στα κείμενα, θα αναστοχάζονται πάνω στην προσωπική τους πρόσληψη για τα έργα και δεν θα λειτουργούν ως «καταναλωτές αναγνώσεων» (Ζερβού, 2010:3).

Σύμφωνα με τον Applebee (1996), η λογοτεχνία συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης και ερμηνείας για την διαμόρφωση ατόμων κριτικά σκεπτόμενων, όταν οι ερμηνευτικές υποθέσεις των αναγνωστών εκφράζονται σε πλαίσια διαλόγου, ως εξάσκηση για την ερμηνεία ζητημάτων της πραγματικής ζωής. Σε αυτά τα πλαίσια εντάσσεται η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου, η οποία προωθεί την διαλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων των λογοτεχνικών κειμένων από όλους τους μαθητές/αναγνώστες, τον έλεγχο και τον εμπλουτισμό των τοποθετήσεων από τους συμμαθητές τους και την συλλογική κατασκευή της ερμηνείας. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των συμμαθητών τους, τις εμπλουτίζουν ή τις επαναπλαισιώνουν με άλλα δεδομένα, εξελίσσουν τις δικές τους θέσεις και ωθούνται να μετασχηματίσουν τις ιδέες τους, επηρεαζόμενοι από τις οπτικές των άλλων.

Η διαδικασία του αναστοχασμού του αναγνώστη/μαθητή πάνω στις ερμηνευτικές του υποθέσεις και στις προσωπικές του οπτικές για τα πράγματα είναι συνυφασμένη με την διαλογική διαπραγμάτευση των λογοτεχνικών νοημάτων και την συλλογική κατασκευή της ερμηνείας. Ο αναστοχασμός του ατόμου πάνω στις ιδέες και τις αντιλήψεις του συμβάλλει στον μετασχηματισμό του και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Όπως υποστηρίζει ο Bakhtin (1983), κάθε υποκείμενο συγκροτεί την ταυτότητα του μέσω των διαλογικών σχέσεων με τους άλλους, διότι έτσι μπορεί να συνθέσει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης για να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του. Ο ίδιος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «δεν μπορώ να γίνω ο εαυτός μου χωρίς κάποιον άλλον. Πρέπει να βρω τον εαυτό μου μέσα σε κάποιον άλλο βρίσκοντας κάποιον άλλον μέσα μου (σε αμοιβαίο αντικατοπτρισμό και αμοιβαία αποδοχή)» (Bakhtin, 1983: 287).

Σύμφωνα με την Χρονάκη (2015), η καλύτερη κατανόηση των λογοτεχνικών έργων και η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα νοήματά τους επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλους αναγνώστες σε ένα οριοθετημένο περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, οι αναγνώστες μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα και ειλικρινά τις τοποθετήσεις τους, να αναστοχαστούν και να ανακαλύψουν πράγματα τόσο για τα κείμενα, τα οποία επεξεργάζονται, όσο και για τους ίδιους τους εαυτούς τους. Ο ανοιχτός ερμηνευτικός διάλογος, οι διαφωνίες ή οι συμφωνίες, που

εκφράζουν οι αναγνώστες στα πλαίσια της ομαδικής ερμηνείας των κειμένων, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης τους, τους ωθούν να ανατρέξουν σε προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις και τους βοηθούν να ανακαλύψουν τα βιώματα, που τους οδήγησαν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων θέσεων. Η Χρονάκη (2015) επισημαίνει ότι η διαδικασία αυτή είναι αποκαλυπτική, ειδικά για τον μαθητή/αναγνώστη, καθώς αναγνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος διαμόρφωσε την ταυτότητά του και σχημάτισε τις προσωπικές του στάσεις. Αυτή η παραδοχή της πολλαπλότητας των οπτικών για τα πράγματα οδηγεί το άτομο στη διεύρυνση των απόψεών του, στην αποδοχή τους ή στον μετασχηματισμό τους, ώστε να ανοίξουν τα πλαίσια αναφοράς του για την πραγματικότητα, συμπεριλαμβάνοντας πολλαπλές εκδοχές για μία κατάσταση.

Ο ερμηνευτικός διάλογος ως πρακτική συνδέεται άμεσα με την προώθηση του αναστοχασμού των μαθητών και του μετασχηματισμού των αντιλήψεων τους για τα κείμενα και τον κόσμο. Σύμφωνα με τους Παπαγεωργάκη και Φρυδάκη (2018), στόχος είναι οι μαθητές κατά την διαδικασία της συνεργατικής και διαλογικής διαπραγμάτευσης των νοημάτων των κειμένων να αναγνωρίσουν τις πολλαπλές οπτικές, να μπουν σε σκέψεις, να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους ερμηνείες και σε εκείνες των συμμαθητών τους και να προβούν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους σε κάποιο βαθμό. Στην ίδια έρευνα, τα συμπεράσματα έδειξαν ότι οι μαθητές μπήκαν σε μία διαδικασία αναστοχασμού των απόψεων τους για την λογοτεχνία, καθώς την ενέταξαν πιο ενεργά στις ζωές τους και άρχισαν να προσεγγίζουν τα λογοτεχνικά έργα με ανοιχτά πλαίσια αναφοράς.

2.8 Πώς σχετίζεται ο ερμηνευτικός διάλογος με την έρευνά μας

Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018) και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου (Ι.Ε.Π, 2019), γίνεται εμφανής ο προσανατολισμός που δίνει ο ερμηνευτικός διάλογος στην λογοτεχνική εκπαίδευση. Η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο επαφής του μαθητή-αναγνώστη με διάφορες πτυχές της ανθρώπινης κατάστασης μέσω του λογοτεχνικού λόγου, αναγνώρισης διαφορετικών οπτικών, συγκρότησης της υποκειμενικότητας, κατανόησης και κριτικής της πραγματικότητας. Όσον αφορά στην εφαρμογή της, προωθεί την ελεύθερη έκφραση, την συνεργατική νοηματοδότηση και κατασκευή της ερμηνείας, την επαφή με την πολλαπλότητα των οπτικών και τον αναστοχασμό.

Μας ενδιέφερε πολύ να εμπλουτίσουμε την μέθοδο με εναλλακτικές πρακτικές, ώστε να καθιερωθεί στην λογοτεχνική εκπαίδευση (γεγονός που, όπως φαίνεται, έχει, ήδη, δρομολογηθεί για την Γ' Λυκείου). Γι' αυτό το λόγο, στην έρευνά μας προτείνουμε την εφαρμογή δικτύων κειμένων, ώστε με την παρουσία πολλαπλών οπτικών και αναπαραστάσεων της ανθρώπινης κατάστασης να προκύψουν ποικίλες προσεγγίσεις και ερμηνευτικοί άξονες, που θα πυροδοτήσουν την διαδικασία του διαλόγου και θα αναδεικνύουν συνεχώς νέους κύκλους ερμηνείας. Παράλληλα, πιστεύουμε ότι η πολυπρισματική παρουσίαση της ανθρώπινης κατάστασης και η συνομιλία των λογοτεχνικών φωνών των κειμένων σε ένα δίκτυο, που αναδεικνύει

συνεχώς νέες ιδέες και στάσεις, ωθούν τους αναγνώστες να προβληματιστούν, να θέσουν νέα ερωτήματα, να αναγνωρίσουν διαφορετικές κοσμοθεωρίες και να αναστοχαστούν.

3. ΔΙΚΤΥΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

3.1 Ορισμός

Τα «δίκτυα κειμένων» αποτελούν ομάδες λογοτεχνικών έργων, ποιητικών ή πεζών, τα οποία συνομιλούν μεταξύ τους και φωτίζουν με πολλαπλούς τρόπους διάφορες αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης. Σύμφωνα με τον Φάκελο Εκπαιδευτικού, που δημοσίευσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου (2019), ένα δίκτυο μπορεί να αποτελείται από έναν αρχικό αριθμό κειμένων (2-3), τα οποία παρουσιάζουν διάφορες οπτικές για έναν κοινό άξονα. Αυτός ο πρώτος κύκλος διαλόγου, που ανοίγουν αυτά τα κείμενα, επεκτείνεται με την προσθήκη και άλλων κειμένων στο δίκτυο, τα οποία συνδέονται με τα προηγούμενα, εμπλουτίζουν με τις δικές τους αναπαραστάσεις τα κοινά ερωτήματα ή προσφέρουν διαφορετικές οπτικές, οδηγώντας τον διάλογο σε νέα μονοπάτια. Ακόμα, στον ίδιο Φάκελο (Ι.Ε.Π, 2019) υποστηρίζεται ότι ένα δίκτυο είναι δυνατόν να σχηματιστεί κι αλλιώς, όταν ένα λογοτεχνικό κείμενο, που προσεγγίζει με έναν συγκεκριμένο τρόπο ένα ζήτημα, πλαισιώνεται και αποκτά νέα νοήματα σταδιακά από τις αναπαραστάσεις κι άλλων λογοτεχνικών έργων. Σε αυτή την περίπτωση, τα κείμενα, τα οποία έρχονται να πλαισιώσουν με τις δικές τους οπτικές το αρχικό έργο, συνομιλούν μαζί του, αναπτύσσουν πολύπλευρα το κοινό ερώτημα και αναδεικνύουν ποικίλες φωνές και αντιλήψεις.

Οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις για την διαμόρφωση των δικτύων κειμένων αναπτύχθηκαν από την Φρυδάκη (2003). Η ίδια υποστηρίζει ότι τα δίκτυα μπορούν να πάρουν την μορφή συνεξέτασης κειμένων, συνδεόμενων από έναν κοινό άξονα/ερώτημα, με βάση τον οποίο συνομιλούν και αλληλοσυμπληρώνονται. Η δεύτερη εκδοχή αφορά στην πλαισίωση ενός αρχικού κειμένου με άλλα κείμενα, τα οποία φωτίζουν με διαφορετικούς τρόπους σημεία του αρχικού. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται κοινότητες μελέτης, οι οποίες μελετούν τα κείμενα του δικτύου από διάφορες κατευθύνσεις, αναδεικνύουν πολλαπλές οπτικές και μπορούν να οδηγήσουν στην εκπόνηση μικρών ομαδικών σχεδίων δράσης (projects) για την ανάπτυξη συγκεκριμένων αξόνων των κειμένων.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) προτείνεται η χρήση δικτύων ως κατηγορίες ολόκληρων κειμένων για το μάθημα της Λογοτεχνίας και με τις δύο εκδοχές, όπως τις αναλύσαμε παραπάνω. Στο καταστατικό κείμενο του Προγράμματος Σπουδών αναφέρεται ότι τα κείμενα σε ένα δίκτυο είναι δυνατόν να συναρθρωθούν με άξονα κάποιο λογοτεχνικό μοτίβο ή κάποιο ερώτημα, το οποίο μέσα στην λογοτεχνική παράδοση έχει εξελιχθεί, μετασχηματιστεί ή έχει παραμείνει

σταθερό και προσεγγίζεται πολυπρισματικά από το δίκτυο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 17). Αυτό σημαίνει ότι τα δίκτυα ως ομάδες κειμένων δεν πλαισιώνουν μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα, αλλά προσεγγίζουν ένα λογοτεχνικό σύμβολο από πολλαπλές οπτικές γωνίες και μέσω της παρουσίας ποικίλων λογοτεχνικών αναπαραστάσεων, γεγονός που τονίζεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών (ό.π: 17).

3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Τα δίκτυα κειμένων βασίζονται στην ιδέα ότι τα λογοτεχνικά έργα διαλέγονται μεταξύ τους σε επίπεδο νοημάτων και ιδεών και μέσω αυτής της συνομιλίας κάθε κείμενο φωτίζει με πολλαπλούς τρόπους αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης των υπολοίπων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον Φάκελο Υλικού για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου, τα λογοτεχνικά κείμενα *«είναι κόσμοι ανοιχτοί που μπαινοβγαίνουν στους κόσμους των άλλων κειμένων. Μοιάζουν με ανθρώπους που συνομιλούν μεταξύ τους, όταν θέλουν να μοιραστούν την εμπειρία τους, όχι μόνο για να ανακουφιστούν, αλλά και γιατί το βλέμμα του άλλου τους βοηθά να την φωτίσουν διαφορετικά»* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 7). Αντίστοιχα, τα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία εντάσσονται σε δίκτυα, διαλέγονται μεταξύ τους σε επίπεδο νοημάτων και ιδεών, αλληλοσυμπληρώνονται ή διαφωνούν και το καθένα βασίζεται στο άλλο για να αναδειχθούν και να γίνουν κατανοητές οπτικές και ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης.

Σύμφωνα με την Φρυδάκη, η θεωρία των δικτύων κειμένων στηρίζεται στην θέση του Bakhtin σχετικά με την λειτουργία των λογοτεχνικών έργων ως *«μονάδων λεκτικής ανταλλαγής»* (Φρυδάκη, 2003: 276). Ο Bakhtin (1983) υποστηρίζει ότι οι φωνές κάθε λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή οι οπτικές οι οποίες προέρχονται από συγκεκριμένα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και εκφράζονται στον λόγο των ηρώων, έρχονται σε αντιπαράθεση με τις φωνές άλλων κειμένων, αναδεικνύοντας διαφορετικές κοσμοθεωρίες για τα πράγματα. Ο ίδιος τονίζει ότι κάθε εκφώνημα στα κείμενα λειτουργεί ως *«απάντηση»* σε ένα προηγούμενο εκφώνημα, από το οποίο εξαρτάται, αλλά και το οποίο επαναπροσδιορίζει με νέα νοήματα (Bakhtin, 1983). Επομένως, τα λογοτεχνικά έργα, που συναπαρτίζουν ένα δίκτυο, συνδέονται από πληθώρα φωνών, οι οποίες συνομιλούν μεταξύ τους, και προβάλλουν διαφορετικές οπτικές και απαντήσεις για κοινά ερωτήματα, τα οποία αποκαλύπτονται, εμπλουτίζονται ή επανανοηματοδοτούνται σε αυτή τη διαλογική διαδικασία.

Η λειτουργία των δικτύων κειμένων βασίζεται στην θεωρία του Bakhtin σχετικά με την *«απευθυντικότητα»* στην ανθρώπινη επικοινωνία, αλλά και στον λόγο των λογοτεχνικών έργων (Holquist, 2014). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι *«η λέξη σε μια ζωντανή συνομιλία απευθύνεται άμεσα και φανερά προς μια μέλλουσα απάντηση. Δομείται στην κατεύθυνση μιας απάντησης προσδοκώντας την και προκαλώντας την. Ταυτόχρονα αποτελεί απάντηση σε κάτι που προηγήθηκε»* (Bakhtin, 1983: 280). Οι διαφορετικές στάσεις και ιδεολογίες των κειμένων αναδεικνύονται μέσω των

εκφωνημάτων των λογοτεχνικών ηρώων, τα οποία αποτελούν απόκριση σε άλλα εκφωνήματα και πυροδοτούν συνεχώς νέους κύκλους διαλόγου τόσο με τα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου όσο και με τους αναγνώστες. Εφόσον τα κείμενα του δικτύου διαλέγονται μεταξύ τους και προσεγγίζουν ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης με κοινές, αλληλοσυμπληρούμενες οπτικές ή δίνοντας διαφορετικές απαντήσεις, τότε είναι δυνατόν να εμπλέξουν στην συνομιλία τους και τους αναγνώστες/μαθητές.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της λογοτεχνίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019), στο οποίο τα δίκτυα αντιμετωπίζονται ως κατηγορία κειμένων συμβατή με την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου, υποστηρίζεται ότι ενεργοποιούν τον διάλογο των μαθητών και με τους συμμαθητές τους. Δηλαδή, υποστηρίζεται ότι η συνομιλία των κειμένων του δικτύου, η οποία προβάλλει πολλαπλές οπτικές και αναπαραστάσεις, ωθεί τους αναγνώστες/μαθητές να επιλέξουν τις στάσεις με τις οποίες ταυτίζονται, να κατανοήσουν το νόημα τους, να τις θέσουν προς διαπραγμάτευση από τους ίδιους και από τους συμμαθητές τους και να τις εμπλουτίσουν ή να τις αντικρούσουν στα πλαίσια διαλόγου (ό.π.: 16). Αυτή η διαδικασία ενεργοποιείται λόγω της διαλογικής φύσης της γλώσσας των λογοτεχνικών έργων, η οποία, με βάση τις θεωρητικές θέσεις του Bakhtin (2014), εμπλέκει τον αναγνώστη σε διάλογο με το κείμενο, για να διαπραγματευτεί ιδέες και αντιλήψεις, να διαλεχθεί μαζί τους και να νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες του μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και της «ανταπόκρισης» στα δικά τους εκφωνήματα.

3.3 Στόχοι των δικτύων κειμένων

Τα λογοτεχνικά κείμενα σε ένα δίκτυο μέσω της μεταξύ τους συνομιλίας προβάλλουν ποικίλες αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης, ανασύρουν στην επιφάνεια διαφορετικές οπτικές και αντιλήψεις για τα πράγματα και προσεγγίζουν ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης πολύπλευρα. Με αυτόν τον τρόπο, οι αναγνώστες είναι δυνατόν να προβληματιστούν πάνω στα ερωτήματα, τα οποία θέτουν τα κείμενα, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κοσμοθεωρίες ή με κοινές ιδέες για τα πράγματα. Έτσι, έχουν την δυνατότητα να νοηματοδοτήσουν τις δικές τους εμπειρίες και να διαμορφώσουν προσωπικές οπτικές για διάφορα ζητήματα. Θεωρούμε ότι το ζητούμενο στην λογοτεχνική εκπαίδευση είναι η συνομιλία των αναγνωστών/μαθητών με τα κείμενα, κατά την οποία τα ίδια τα έργα θα τους ωθούν να διαπραγματεύονται τα νοήματα τους και να σχηματίζουν μια πιο προσωπική σχέση με αυτά. Πάνω σε αυτό η Φρυδάκη αναφέρει: «*ουσιαστικά αδιερεύνητο παραμένει και το κείμενο για τον αναγνώστη. Υπήρξε κάποιος ουσιαστικός διάλογος ανάμεσα στο κείμενο και τους διδασκόμενους; Τους έθεσε ερωτήματα; Τους έδωσε απαντήσεις; Τους γέννησε έναν προβληματισμό, μια επιθυμία;*» (Φρυδάκη, 2003: 277). Με αυτά τα εύλογα ερωτήματα μπορούμε να πούμε ότι συνδέονται οι στόχοι των δικτύων κειμένων.

Ο διάλογος μεταξύ των κειμένων του δικτύου σε επίπεδο νοημάτων και οπτικών είναι δυνατόν να ανοίξει τα πλαίσια αναφοράς των αναγνωστών και να τους εμπλέξει σε μία διαδικασία διερεύνησης και επέκτασης της αναγνωστικής τους εμπειρίας. Σύμφωνα με την Φρυδάκη (2003), είτε μέσω της συνεξέτασης κειμένων,

τα οποία προσεγγίζουν ένα κοινό ερώτημα με διάφορους τρόπους, είτε μέσω της διαμόρφωσης κοινοτήτων μελέτης γύρω από κείμενα, που φωτίζουν πολύπλευρα το ένα πτυχές του άλλου, οι αναγνώστες είναι δυνατόν να μελετήσουν κείμενα κι άλλων συγγραφέων, που αναπτύσσουν σχετικούς άξονες, να αναζητήσουν κείμενα κάποιου συγγραφέα, με την ματιά του οποίου ίσως ταυτίστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό, ακόμα και να σχηματίσουν οι ίδιοι άλλα δίκτυα με γνώμονα ένα ερώτημα, που τους κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον. Έτσι, οι αναγνώστες έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν μια πιο προσωπική σχέση με την λογοτεχνία, να αφουγκραστούν τις προσωπικές τους προτιμήσεις και στάσεις για τα πράγματα και να διαμορφώσουν την αναγνωστική τους συνείδηση. Πέρα από τον λογοτεχνικό κόσμο και την διαμόρφωση της αναγνωστικής ταυτότητας, όπως υποστηρίζει η Corbenois (2001, στο Medina, 2019), όταν οι μαθητές μελετούν κείμενα οργανωμένα σε δίκτυα (networks), με στόχο να ανακαλύψουν τις μεταξύ τους νοηματικές συνδέσεις και να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις για το κοινό ζήτημα, έχουν την δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους οπτικές, γνώσεις και εμπειρίες και να αντιμετωπίσουν με κριτικό τρόπο ζητήματα της πραγματικότητας.

Βασικός στόχος της εφαρμογής των δικτύων κειμένων στην διδασκαλία είναι η προώθηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/αναγνωστών, οι οποίοι καλούνται να προσεγγίσουν τα λογοτεχνικά έργα ως αναγνωστική κοινότητα. Σε αυτό βοηθάει σε μεγάλο βαθμό η συνομιλία μεταξύ των φωνών των κειμένων, καθώς ωθεί τους μαθητές/αναγνώστες να νοηματοδοτήσουν τα κείμενα διαλογικά, να επιλέξουν οπτικές, που συμερίζονται, και να φωτίσουν με τις δικές τους αντιλήψεις τους άξονες του δικτύου. Με αυτόν τον τρόπο, πέρα από τις προσωπικές τους ιδέες και εμπειρίες, οι μαθητές στηρίζονται στις απόψεις και στα «εκφωνήματα» των συμμαθητών/συναναγνωστών τους, όπως οι ίδιοι οι λογοτεχνικοί ήρωες, οι οποίοι «απευθύνονται» στους λόγους άλλων ηρώων.

Η Παπαρούση (2019) επισημαίνει ότι τα κείμενα, τα οποία εντάσσονται σε ένα δίκτυο κειμένων, δεν συνδέονται μεταξύ τους σε επίπεδο θεμάτων, με την έννοια ότι αφορούν απλά σε ένα κοινό θέμα. Αντίθετα, κατά την μελέτη δικτύων κειμένων, οι συσχετίσεις μεταξύ των λογοτεχνικών έργων ανακαλύπτονται και οικοδομούνται από τους μαθητές με γνώμονα μία κοινή προβληματική για την ανθρώπινη κατάσταση. Πάνω σε αυτό η Tauveron (2002) επισημαίνει ότι αυτή η αναγνωστική δικτύωση δεν βασίζεται σε μία κοινή θεματική ενότητα, αλλά σε ένα κοινό ζήτημα ή ερώτημα, το οποίο αναπαριστά μία συγκεκριμένη κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης και προσεγγίζεται από πολλαπλές πλευρές. Σε αυτή την διαδικασία καθοριστικό ρόλο παίζει ο μαθητής, καθώς καλείται να διερευνήσει και να αναδείξει τους συνδετικούς κρίκους των κειμένων και τις ξεχωριστές πτυχές του κοινού ερωτήματος, διαπιστώνοντας ότι *«η σημασία κατασκευάζεται, ότι δεν ενοικεί στο κείμενο, αλλά παράγεται από τον αναγνώστη σε σχέση όχι μόνο με το εν λόγω κείμενο, αλλά και με το σύνθετο δίκτυο κειμένων στα οποία γίνεται αναφορά, ρητή ή έμμεση, στη διαδικασία ανάγνωσης»* (Παπαρούση, 2019: 57).

3.4 Δίκτυα κειμένων και ερμηνευτικός διάλογος

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την λογοτεχνία στην Γ' Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) προτείνεται ως διδακτική μέθοδος ο ερμηνευτικός διάλογος και τα δίκτυα κειμένων ως τρόπος οργάνωσης των περιεχομένων που ενδείκνυνται για την εφαρμογή του. Και στην δική μας έρευνα αποδεχόμαστε ότι οι στόχοι και οι πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου είναι συμβατοί με εκείνους των δικτύων κειμένων, καθώς στηρίζονται στην συνομιλία των οπτικών και των ιδεών και στην διαλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων. Στον Φάκελο Υλικού για την διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) αναφέρεται ότι ο διάλογος μεταξύ των λογοτεχνικών φωνών, όπως προβάλλεται από τα δίκτυα κειμένων, ενεργοποιεί τον διάλογο ανάμεσα στους μαθητές/αναγνώστες, *«αλλάζοντας όλη την δυναμική της ανάγνωσης»* (ό.π.: 7).

Ο τρόπος με τον οποίο διαπλέκονται οι ιδέες και οι αναπαραστάσεις μέσα από την συνομιλία των κειμένων των δικτύων, για να φωτιστούν πολύπλευρα οι κοινοί άξονες, είναι δυνατόν να ωθήσει τους μαθητές/αναγνώστες να διασταυρώσουν τις ματιές τους και να κατασκευάσουν από κοινού την ερμηνεία. Στο ίδιο πλαίσιο, η Tauveron (1998, στο Medina, 2019) αναφέρει ότι η προώθηση του διαλόγου στην ερμηνεία των κειμένων απαιτεί ένα ευρύ φάσμα αναπαραστάσεων, οι οποίες ευνοούν την αλληλεπίδραση, την τεκμηρίωση, την έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών των μαθητών/αναγνωστών και την ανατροφοδότηση.

Ένας από τους διδακτικούς στόχους για την λογοτεχνική εκπαίδευση σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών αφορά στην ικανότητα των μαθητών να κατανοήσουν περισσότερες πτυχές της πραγματικότητας, ερχόμενοι σε επαφή με πολλαπλές λογοτεχνικές αναπαραστάσεις (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 14). Θεωρούμε ότι η πληθώρα λογοτεχνικών φωνών και οι ποικίλες οπτικές για ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, που προσφέρουν τα δίκτυα, είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην επίτευξη του παραπάνω στόχου. Άλλος ένας διδακτικός στόχος του Προγράμματος Σπουδών, ο οποίος σχετίζεται με την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, αφορά στην μελέτη των λογοτεχνικών έργων από τους μαθητές ως αναγνωστική/ερμηνευτική κοινότητα, με σκοπό να συμπληρώνονται και να εξελίσσονται οι ερμηνευτικές υποθέσεις από όλους τους μαθητές/αναγνώστες (ό.π.: 15). Σε αυτά τα πλαίσια είναι δυνατή η σύνδεση του ερμηνευτικού διαλόγου με την λειτουργία των δικτύων, καθώς τα κείμενα, που διαλέγονται μεταξύ τους, ωθούν τους μαθητές να τα επεξεργαστούν από κοινού και διαλογικά. Οι μαθητές επηρεάζονται από την συνομιλία των λογοτεχνικών φωνών και τους τρόπους με τους οποίους φωτίζονται διαφορετικές οπτικές, διαπραγματεύονται συλλογικά τα νοήματα και στηρίζονται στις υποθέσεις των συμμαθητών τους για την ερμηνεία των κειμένων.

Η σύνδεση των στόχων της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου και των δικτύων κειμένων είναι εμφανής, εφόσον κοινή βάση αποτελεί η διαλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων και η ποικιλία των οπτικών. Βέβαια, ακόμα δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη η διδακτική αξιοποίηση των δικτύων κειμένων στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου, με αποτέλεσμα αυτή η σχέση αλληλοτροφοδότησης να

είναι θεωρητική. Πάνω σε αυτό στηρίζεται η δική μας έρευνα, η οποία αποσκοπεί να αναδείξει με ποιους τρόπους τα δίκτυα κειμένων αναπτύσσουν την πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου στην διδακτική πράξη.

3.5 Κριτήρια διαμόρφωσης δικτύων κειμένων

Τα δίκτυα περιλαμβάνουν κείμενα, που αναπαριστούν ανθρώπινες καταστάσεις με συμπληρωματικό ή αντικρουόμενο τρόπο και παρουσιάζουν πολλαπλές οπτικές και προσεγγίσεις της πραγματικότητας. Γι' αυτόν τον λόγο, θεωρούμε ότι η επιλογή των κειμένων, τα οποία θα συναπαρτίσουν ένα δίκτυο, θα πρέπει να βασίζεται κυρίως στην ανάδειξη της διαλογικής σχέσης ανάμεσα στα έργα. Το σκεπτικό μας είναι ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο θα γίνει εμφανής η σημασία της αλληλεπίδρασης και της διασταύρωσης των οπτικών για την νοηματοδότηση τόσο των κειμένων όσο και της πραγματικότητας του αναγνώστη. Τα κείμενα μπορούν να προσεγγίζουν όποιες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης θέλουμε να αναδείξουμε στην διδασκαλία μας και δεν είναι ανάγκη να εντάσσονται απαραίτητα στον λογοτεχνικό κανόνα. Επειδή η επιλογή των κειμένων είναι προσωπική υπόθεση του εκπαιδευτικού και υπόκειται σε μεγάλο βαθμό σε υποκειμενικά κριτήρια και προτιμήσεις, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής διαμόρφωσε ένα corpus δικτύων, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος του διδακτισμού, αλλά και για να αναδειχθούν τα κριτήρια για τον σχηματισμό λειτουργικών δικτύων.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) και στον Φάκελο του Εκπαιδευτικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) ορίζονται αρκετά κριτήρια επιλογής κειμένων για την δημιουργία δικτύων. Αρχικά, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν διερευνήσει τις αναγνωστικές εμπειρίες και προτιμήσεις των μαθητών, πριν διαμορφώσουν τα δίκτυα, αλλά και να έχουν λάβει υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα τους, ώστε να αναδειχθούν ερωτήματα, που θα ανταποκρίνονται στην δική τους πραγματικότητα (ό.π.: 5). Βέβαια, για να μην υπάρξει περιορισμός στα ζητήματα, που θα θίγονται στα κείμενα, λόγω της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών, η οποία μπορεί να είναι και περιορισμένη, κρίνεται σκόπιμο κάθε δίκτυο να περιλαμβάνει κείμενα, τα οποία θα προβάλλουν πληθώρα οπτικών και ιδεολογιών και θα ποικίλουν ειδολογικά και υφολογικά (ό.π.: 6).

Σύμφωνα με τον Φάκελο του Εκπαιδευτικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019), είναι σκόπιμο τα κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα να μην κυριαρχούν στην διαμόρφωση των δικτύων, εφόσον είναι σε μεγάλο βαθμό απομακρυσμένα από την σύγχρονη πραγματικότητα των μαθητών, δεν σχετίζονται εύκολα με επίκαιρα θέματα, που συνδέονται με τις εμπειρίες τους, και προβάλλουν ερωτήματα ιστορικά προσδιορισμένα. Ωστόσο, κάθε δίκτυο είναι δυνατόν να εμπεριέχει και κάποιο «κλασικό» κείμενο του κανόνα, εφόσον τροφοδοτεί τον διάλογο μεταξύ των κειμένων και των μαθητών/αναγνωστών και φωτίζει με πολύπλευρο τρόπο διάφορα ερωτήματα (ό.π.: 5-6). Γι' αυτό, τα κείμενα των δικτύων δεν πρέπει να περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο ρεύμα και είδος ή να αποτελούν

έργα ενός συγκεκριμένου συγγραφέα. Αυτό διότι, ο βασικός στόχος είναι να ανασύρονται στην επιφάνεια πολλαπλές οπτικές, να γεννιούνται ερωτήματα και οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με διαφορετικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης, ώστε να τροφοδοτείται ο διάλογος με τα κείμενα και να μην περιορίζεται η κατανόηση και η έκφραση.

Το ζητούμενο είναι τα κείμενα του δικτύου να προάγουν τον προβληματισμό για ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, να εγείρουν ερωτήματα, να τροφοδοτούν την σκέψη των μαθητών/αναγνωστών ή ακόμα και να ανατρέπουν παραδεγμένες αλήθειες ή στάσεις των ίδιων για τα πράγματα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 18). Τα λογοτεχνικά έργα, που επιλέγονται, είναι ανάγκη να είναι πολυφωνικά, απαλλαγμένα από τον διδακτισμό ή την απλοϊκή αναπαράσταση της πραγματικότητας και να προβάλλουν πληθώρα οπτικών και στάσεων για τα πράγματα. Στα κριτήρια επιλογής κειμένων για τα δίκτυα, όπως αναγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι τα *«ανοιχτά κείμενα, που περισσότερο ανοίγουν ερωτήματα, παρά εγγράφουν τις απαντήσεις»* (2019: 19) είναι δυνατόν να ενεργοποιήσουν τον διάλογο. Πιστεύουμε ότι η ποικιλία των νοημάτων και η τάση για διερεύνηση, που προκαλεί η συνομιλία των διαφορετικών οπτικών, είναι το στοιχείο που θα τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους ωθήσει να διαπραγματευτούν συλλογικά και διαλογικά τα διάφορα νοήματα.

Η Tauveron θέτει, επίσης, κάποιες προϋποθέσεις διαμόρφωσης δικτύων κειμένων, ώστε τα ίδια να μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως *«εργαλεία που πολλαπλασιάζουν τις φωνές των κειμένων, μας επιτρέπουν να διεισδύσουμε σε αυτά (ενν. στα κείμενα) με περισσότερη ακρίβεια, για να ανακαλύψουμε σημεία, που διαφορετικά θα ήταν απροσπέλαστα και θα παρέμεναν στο σκοτάδι»* (Tauveron, 2002: 145). Η ίδια δίνει έμφαση στην ανάγκη προσδιορισμού των δεσμών και των συνδετικών κρίκων μεταξύ των κειμένων του δικτύου εκ των προτέρων, τους οποίους οι μαθητές θα κληθούν να διερευνήσουν και να αναδείξουν με βάση την προσωπική τους κατανόηση κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, η Tauveron (2002) υποδεικνύει τόσο την επιλογή των κατάλληλων λογοτεχνικών έργων, τα οποία εμπλέκονται σε διάλογο μεταξύ τους και, όντως, παρουσιάζουν διαφορετικές πτυχές για το κοινό ζήτημα όσο και την ταξινόμηση τους στην κατάλληλη σειρά, για να γίνουν εμφανείς οι συνδέσεις.

Συνοψίζοντας τα κριτήρια δημιουργίας δικτύων κειμένων είναι απαραίτητο τα κείμενα να είναι *«ανοιχτά»*, πολυφωνικά, να συνομιλούν μεταξύ τους, να προσεγγίζουν πολύπλευρα ζητήματα της πραγματικότητας και να προβάλλουν πολλαπλές οπτικές και ιδέες. Πάνω σ' αυτό, θέλουμε να τονίσουμε ότι σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των δικτύων δεν παίζει μόνο η επιλογή των κειμένων με αυτά τα κριτήρια, αλλά και ο τρόπος αντιμετώπισης τους από τους μαθητές. Αυτοί θα αναδείξουν τις σχέσεις μεταξύ των κειμένων του δικτύου, θα φέρουν στο φως τα ερωτήματα, που τους ενδιαφέρουν και θα προσανατολίσουν τον διάλογο και την ερμηνεία στους άξονες, που οι ίδιοι θέλουν.

Γι' αυτό το λόγο, κρίνουμε απαραίτητη την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου, με βάση τους στόχους και τις πρακτικές, όπως τα έχουμε αναλύσει στην προηγούμενη ενότητα. Στο ίδιο πλαίσιο, η Tauveron (2002) τονίζει την ανάγκη εφαρμογής μίας κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, που θα αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά των δικτύων κειμένων. Πολύ σημαντική για εμάς είναι η στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει όχι μόνο να επιλέγει τα κατάλληλα κείμενα για να διαμορφώνει λειτουργικά δίκτυα, αλλά να ωθεί τους μαθητές να ανιχνεύουν τις διαφορετικές οπτικές, να τις εμπλουτίζουν και να τις εξελίσσουν συλλογικά και διαλογικά, ώστε να κατασκευάσουν την δική τους αναγνωστική ταυτότητα.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ο πρωταρχικός στόχος της έρευνάς μας είναι η μελέτη των τρόπων με τους οποίους η διδασκαλία δικτύων κειμένων εμπλουτίζει την διδακτική εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου. Παράλληλα, ενδιαφερόμαστε να διερευνήσουμε αν οι δύο αυτές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες πρεσβεύουν την ελεύθερη έκφραση, την αλληλεπίδραση και την σύμπλεξη των οπτικών, προωθούν τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των μαθητών.

Τα ερευνητικά πεδία, πάνω στα οποία βασιστήκαμε στα επίπεδα της θεωρητικής πλαισίωσης, του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της έρευνας, είναι ο ερμηνευτικός διάλογος, τα δίκτυα κειμένων και η έννοια του αναστοχασμού. Οι συγκεκριμένοι όροι δεν έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό από έρευνες, τουλάχιστον σε συνδυασμό μεταξύ τους, όπως αναλύονται στην δική μας μελέτη· έννοιες, όπως η σημασία του διαλόγου στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, οι διακειμενικές σχέσεις των λογοτεχνικών έργων και ο αναστοχασμός στην λογοτεχνική εκπαίδευση έχουν μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές. Στην ενότητα αυτή περιγράφουμε όσες έρευνες θεωρούμε ότι εστιάζουν στους όρους του ερμηνευτικού διαλόγου, των δικτύων κειμένων και του αναστοχασμού και επηρέασαν, η καθεμία με τον δικό της τρόπο, την θεωρητική θεμελίωση, την διαμόρφωση των στόχων και την εκπόνηση της έρευνάς μας³.

Όσον αφορά στην έννοια του ερμηνευτικού διαλόγου, η έρευνα «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας» των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018) υπήρξε καθοριστική. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διαμόρφωση μίας νέας σχολικής αναγνωστικής πρακτικής, του «ερμηνευτικού διαλόγου», η οποία θα βασίζεται στις αρχές της «διαλογικότητας» του Bakhtin, της «ερμηνευτικής θεωρίας» του Gadamer, της «διαλογικής κριτικής» του Todorov και στις διαλογικές πρακτικές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Οι ερευνητές επιδίωξαν να

³ Συνήθως, οι σχετικές έρευνες στην ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης παρατίθενται σε χρονολογική σειρά, από την παλαιότερη στην πιο πρόσφατη. Εμείς αποφασίσαμε να τις κατατάξουμε με βάση τον βαθμό επίδρασης της καθεμίας στον σχεδιασμό της έρευνας μας, δηλαδή από το μεγαλύτερο ποσοστό στο μικρότερο. Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθούμε να δείξουμε την πορεία της σκέψης μας και της διαμόρφωσης των στόχων της έρευνας, όπως προέκυψαν πριν ακόμα επιχειρήσουμε να την σχεδιάσουμε με πιο συγκεκριμένο και συστηματοποιημένο τρόπο.

διερευνήσουν αν αυτή η μέθοδος διδασκαλίας προωθεί την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, την συνεργατική διαπραγμάτευση των νοημάτων των λογοτεχνικών κειμένων, τον αναστοχασμό πάνω στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους για τον λογοτεχνικό και τον πραγματικό κόσμο. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής: α) σε ποιο βαθμό ο ερμηνευτικός διάλογος μπορεί να καθιερωθεί ως μέθοδος διδασκαλίας για το μάθημα της λογοτεχνίας, β) ποια είναι τα ειδικά χαρακτηριστικά του ως διδακτική πρακτική και γ) ποιες είναι οι διδακτικές στρατηγικές και τα στοιχεία του παιδαγωγικού κλίματος, τα οποία επηρεάζουν την εφαρμογή της μεθόδου.

Οι ερευνητές επέλεξαν να εφαρμόσουν την μέθοδο της έρευνας δράσης στην ακόλουθη εκδοχή της: σχεδιασμός → δράση & παρατήρηση → στοχασμός → αναθεωρημένος σχεδιασμός → δράση & παρατήρηση → στοχασμό). Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω παρατήρησης διδασκαλιών, ανοιχτών συνεντεύξεων των μαθητών και σημειώσεων πεδίου και διασταυρώθηκαν μεταξύ τους, ώστε να γίνει τριγωνοποίηση και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα.

Στις διδασκαλίες, στις οποίες εφαρμόστηκε και διερευνήθηκε η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου, ο εκπαιδευτικός προέτρεπε τους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήματα/άξονες συζήτησης πάνω στα νοήματα των λογοτεχνικών κειμένων, ώστε να ξεκινά και να εξελίσσεται η διαδικασία της διαλογικής διαπραγμάτευσης των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων (*«Υπάρχει κάποιο σημείο της ιστορίας ή του κειμένου που σας προκάλεσε το ενδιαφέρον; Ποιο; γιατί;»*). Στην αρχική φάση της ερευνητικής διαδικασίας, ο ερμηνευτικός διάλογος λειτουργούσε σε ικανοποιητικό βαθμό, αν και οι μαθητές εξέφραζαν περισσότερο βιωματικές ερμηνείες, παραβλέποντας την κειμενική στήριξη. Σε δεύτερη φάση, ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να συμπλέκει τις απόψεις των μαθητών, να τους παρακινεί να τις τεκμηριώνουν με βάση κειμενικούς δείκτες και να τις διασταυρώνουν με τις αντιλήψεις των συμμαθητών τους (*«Αυτό το στηρίζεις κάπου;»*). Παράλληλα, οι μαθητές ωθούνταν να συμπλέκουν τις υποθέσεις τους με εκείνες των συμμαθητών τους, να διαπραγματεύονται τις τοποθετήσεις τους και να τις εμπλουτίζουν, εξελίσσοντας τις απόψεις τους.

Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκαν τα χαρακτηριστικά για την προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου ως μεθόδου διδασκαλίας, τα οποία αφορούν στην κυκλική διάταξη των θρανίων για την απρόσκοπτη αλληλεπίδραση των μαθητών και την συνεργατική παραγωγή νοημάτων, στην ανάγκη διασταύρωσης των ανταποκρίσεων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και από τους ίδιους τους μαθητές και στην διασφάλιση της ελεύθερης έκφραση. Ακόμα, οι ερευνητές συμπέραναν ότι, για την αποτελεσματική εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής, κρίνεται απαραίτητη η διαλογική κατανόηση των κειμένων και η διατύπωση ερωτημάτων από τους ίδιους τους μαθητές, τα οποία κατά τη γνώμη τους διατρέχουν τα λογοτεχνικά έργα και τα οποία θα μετατραπούν σε άξονες ερμηνείας. Οι Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018), με το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας, διαπίστωσαν πως οι μαθητές κατάφεραν να μετασχηματίσουν τις απόψεις τους για την λογοτεχνία, να την

εντάξουν πιο ενεργητικά στις ζωές τους, να προσεγγίζουν τα έργα πιο μεθοδικά και με ανοιχτά πλαίσια αναφοράς και να έρθουν πιο κοντά με τους συμμαθητές τους.

Η έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018), στην ουσία, αποτέλεσε το έναυσμα για την σύλληψη και τον σχεδιασμό της δικής μας. Αρχικά, αυτή παρουσίασε την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και ανέπτυξε τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές του, πράγμα που κίνησε το ενδιαφέρον μας και μας έβαλε σε σκέψεις για την διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων εμπλουτισμού. Πιο συγκεκριμένα, αφορμή για την διαμόρφωση των στόχων της έρευνάς μας αποτέλεσαν τα ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με το πώς είναι δυνατόν να αναπτυχθεί περαιτέρω ο ερμηνευτικός διάλογος, ώστε η συλλογική και διαλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων των λογοτεχνικών έργων από τους μαθητές να καθιερωθεί ως διδακτική πρακτική, και πώς ο λόγος των κειμένων μπορεί να αποκτήσει σημαντικό ρόλο στην έκφραση των μαθητών κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Για εμάς, πιθανή απάντηση στα ερωτήματα αυτά αποτελεί η χρήση δικτύων κειμένων στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου.

Η έρευνα «How Literature Discussion Shapes Thinking» της Miller (2003) συμπληρώνει με τον δικό της τρόπο τις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου. Η ερευνήτρια αποσκοπεί να αποδείξει την ανάγκη της διαλογικής διαπραγμάτευσης των νοημάτων των λογοτεχνικών έργων και την σημασία της συλλογικής κατασκευής της ερμηνείας, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης και διαμόρφωσης κριτικά σκεπτόμενων ατόμων. Στόχος είναι μέσα από την έρευνα να αναδειχθεί ότι η συλλογική και διαλογική ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων, στην οποία οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους, συνδέουν τις προσωπικές τους στάσεις με εκείνες των συμμαθητών τους και αναστοχάζονται πάνω σε αυτές, αποτελεί κυρίαρχο μέσο συγκρότησης της σκέψης και της κατανόησης του λογοτεχνικού και του πραγματικού κόσμου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει: α) το πώς οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού προωθούν την συλλογική ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και τον αναστοχασμό πάνω στις οπτικές των συμμαθητών τους και β) τους τρόπους με τους οποίους η διαλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων συμβάλλει στην διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των μαθητών μακροπρόθεσμα.

Όσον αφορά στην συλλογή των δεδομένων, η ερευνήτρια εστιάζει στην μελέτη πέντε περιπτώσεων διδασκαλίας λογοτεχνίας και κοινωνιολογίας σε μαθητές ηλικίας 13-18 ετών και σε διάστημα μίας σχολικής χρονιάς. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω της μαγνητοφώνησης διδασκαλιών, της καταγραφής σημειώσεων πεδίου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων κάθε εκπαιδευτικού και δέκα μαθητών.

Θα περιγράψουμε δύο περιπτώσεις διδασκαλίας, οι οποίες αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας και μας επηρέασαν στην διαμόρφωση των στόχων και στον σχεδιασμό της έρευνας. Οι διδασκαλίες αυτές παρουσιάζουν αντίθετες οπτικές και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία της λογοτεχνίας σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του διαλόγου, την προώθηση της συλλογικής νοηματοδότησης και

ερμηνείας των κειμένων και την διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί, των οποίων οι διδασκαλίες παρατηρήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, προτάθηκαν από τους συναδέλφους τους ως ιδανικά παραδείγματα διεξαγωγής ελεύθερου διαλόγου για την ερμηνεία των κειμένων. Πιο αναλυτικά:

A) 1^η περίπτωση διδασκαλίας: «Προσπαθώντας να καταλάβουμε ο ένας τον άλλον - η τάξη της Linda»

Ο στόχος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού ήταν οι μαθητές να διαμορφώσουν μία συλλογική ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, να στηριχτούν ο ένας στις υποθέσεις του άλλου, να τις συμπληρώσουν διαλογικά, να αναστοχαστούν και να μετασχηματίσουν τον τρόπο που βιώνουν τη λογοτεχνία και την πραγματικότητα.

Η εκπαιδευτικός ξεκίνησε από την παραδοχή ότι οι μαθητές δεν είναι πάντα εξοικειωμένοι με τον ελεύθερο διάλογο και δυσκολεύονται να συμμετάσχουν, καθώς θεωρούν ότι πρέπει δώσουν τη «σωστή» απάντηση. Γι' αυτό το λόγο, μετακίνησε τα θρανία σε κύκλο, ώστε οι μαθητές να κάθονται ο ένας δίπλα στον άλλον, να βλέπουν και να ακούν, να μάθουν να λειτουργούν ως ομάδα και να αντιληφθούν ότι οι ίδιοι έχουν τον κυρίαρχο λόγο στην ερμηνεία των κειμένων. Η ίδια προσπάθησε να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό ρόλο του καθηγητή ως κατόχου της γνώσης και αξιολογητή των απαντήσεων, αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίο εκφραζόταν. Δηλαδή, διατύπωνε ερωτήσεις για σημεία του κειμένου, που όντως την προβληματίζαν και επεσήμανε περισσότερο τις ερμηνείες των μαθητών παρά μιλούσε η ίδια, δίνοντας, έτσι, την ευκαιρία στους μαθητές να καθορίσουν οι ίδιοι τη ροή της συζήτησης και να γίνουν πιο ενεργοί συνομιλητές.

Για όσους μαθητές, οι οποίοι στην αρχή ανησυχούσαν ότι έπρεπε να δώσουν την «σωστή» απάντηση και όχι τη δική τους ερμηνεία, η εκπαιδευτικός εφάρμοσε συγκεκριμένες στρατηγικές για να τους βοηθήσει να στοχαστούν πάνω στα κείμενα. Δηλαδή, ζητούσε από τους μαθητές να διευκρινίζουν τις τοποθετήσεις τους («δηλαδή εννοείς...»), έκανε παύσεις ακόμα και πάνω από 20 δευτερόλεπτα για να τους δίνει χρόνο να σκεφτούν και εστίαζε στην ομαδική κατασκευή της ερμηνείας, ωθώντας τους μαθητές «να ακούν, να απαντούν και να τεκμηριώνουν», να τηρούν κανόνες διαλόγου αφήνοντας τους συμμαθητές να ολοκληρώνουν χωρίς να διακόπτουν («ο Ντέιβιντ περιμένει να μιλήσει»), ώστε να διαμορφώσουν την ερμηνεία τους με βάση τις τοποθετήσεις των υπολοίπων («ήθελες να ρωτήσεις κάτι την Ρόζα;»).

Οι μαθητές στις συνεντεύξεις τους τόνισαν ότι με τις παραπάνω στρατηγικές συνειδητοποίησαν πόσο σημαντικός είναι ο διάλογος για την ανακάλυψη του νοήματος και την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς κατανόησαν την αξία των διαφορετικών οπτικών και την ταύτιση με άλλα άτομα. Επίσης, επεσήμαναν πως άρχισαν να μετασχηματίζονται και να αποκτούν μια αναστοχαστική οπτική ως προς την κατασκευή των νοημάτων και ως προς την κατανόηση τόσο των κειμένων όσο και της πραγματικότητας, προτιμώντας να ακούν, να στοχάζονται και να

κατασκευάζουν συλλογικά τα νοήματα χωρίς απολυτότητα («νομίζω ότι το νόημα είναι...», «θα μπορούσε ίσως να σημαίνει και...»).

B) 2η περίπτωση διδασκαλίας: «Η “ιερότητα” του κειμένου” – η τάξη της Rita»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είχε θέσει, αρχικά, ως διδακτικό στόχο την διαλογική οικοδόμηση του νοήματος και την συλλογική ερμηνεία του κειμένου, με βασική προϋπόθεση οι μαθητές να τεκμηριώνουν τις τοποθετήσεις τους με γνώμονα τόσο τις ερμηνείες των συμμαθητών τους όσο και τους κειμενικούς δείκτες. Ωστόσο, έπειτα από τη διατύπωση του πρώτου ανοιχτού ερωτήματος, το οποίο θα έδινε το έναυσμα για την διεξαγωγή του διαλόγου, η διδάσκουσα δεν έδωσε χώρο στους μαθητές να τοποθετηθούν, να εκφραστούν και να το επεκτείνουν αναστοχαστικά. Αντίθετα, έστρεψε την προσοχή τους στο κείμενο, τους ώθησε να αναζητήσουν την «σωστή» απάντηση στα λόγια του συγγραφέα, τερματίζοντας τη διαλογική διαδικασία με την ερώτηση «καταλάβετε την άποψη του συγγραφέα;». Με αυτόν τον τρόπο, ακύρωσε την διαδικασία του διαλόγου, την συλλογική διαπραγμάτευση των νοημάτων του κειμένου και την σύμπλεξη των απόψεων των μαθητών, δηλαδή τον ίδιο τον στόχο της διδασκαλίας.

Η εκπαιδευτικός προωθούσε την τυφλή προσήλωση στο κείμενο και την ανίχνευση της απάντησης στα λόγια του δημιουργού, αποτρέποντας την έκφραση των προβληματισμών, των ερωτημάτων και των προσωπικών υποθέσεων των μαθητών, οι οποίες θα εμπλούτιζαν τα ερωτήματα και με άλλες παραμέτρους. Μάλιστα, στην περίπτωση που οι μαθητές αδυνατούσαν να δώσουν τη «σωστή» απάντηση με βάση την δική της ερμηνευτική προσέγγιση, η ίδια κατέκρινε τον τρόπο σκέψης τους («δεν σκέφτεσαι με τον σωστό τρόπο για να αντιληφθείς το νόημα», «αυτό που προσπαθεί να σας δείξει το κείμενο είναι...»).

Ως αποτέλεσμα, ακόμα και οι μαθητές, οι οποίοι στην αρχή συμμετείχαν ενεργά στο διάλογο και ήθελαν να εκφράσουν τις ερμηνείες τους, μετατράπηκαν σε παθητικούς δέκτες και περίμεναν απλά την καθηγήτρια να δώσει τη σωστή απάντηση. Στις συνεντεύξεις τους τόνισαν ότι το κλίμα της τάξης δεν ήταν ανοιχτό, αλλά ιδιαίτερα αποθαρρυντικό, διότι οι δικές τους τοποθετήσεις απορρίπτονταν, ένιωθαν ότι κρίνονταν συνεχώς και δεν είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν, να σκεφτούν κριτικά και να νοηματοδοτήσουν συλλογικά το κείμενο.

Η Miller συμπέρανε ότι με το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας οι μαθητές κατάφεραν να αναστοχαστούν και να μετασχηματίσουν τα πλαίσια αναφοράς τους σχετικά με τις αναπαραστάσεις του λογοτεχνικού, αλλά και του πραγματικού κόσμου. Άρχισαν να νοηματοδοτούν τα κείμενα με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις οπτικές των άλλων, να αξιολογούν τις απόψεις τους, τις ιδέες των κειμένων και τις αντιλήψεις των συμμαθητών τους, ενώ εξέλιξαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τον κόσμο γύρω τους. Σε αυτό έπαιξε πρωταρχικό ρόλο η στάση και οι διδακτικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού, οι οποίες απαιτούσαν σεβασμό στις απόψεις των μαθητών, προτροπή αυτών για ελεύθερη έκφραση και τεκμηρίωση και προσπάθεια σύμπλεξης των τοποθετήσεων τους. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι η συλλογική κατασκευή της ερμηνείας επιτεύχθηκε μόνο σε περιπτώσεις όπου ο

εκπαιδευτικός έδινε χώρο και χρόνο στους μαθητές να εκφραστούν, απομακρυνόταν από τον παραδοσιακό του ρόλο ως κατόχου της γνώσης και αναδείκνυε συνεχώς τα ερωτήματα και τους ερμηνευτικούς άξονες των μαθητών κατά την διαλογική διαδικασία.

Ο γενικότερος σκοπός διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, όπως τον αναλύουμε παραπάνω, στην ουσία αποτέλεσε την βάση για την διαμόρφωση των δικών μας ερευνητικών στόχων και ανταποκρίνεται πλήρως στις δικές μας παραδοχές για τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Παράλληλα, από την έρευνα της Miller προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι λειτούργησαν ως έναυσμα για τον σχεδιασμό της έρευνας μας. Αρχικά, η Miller συμπέρανε πως οι μαθητές προέβαιναν σε σύμπλεξη των τοποθετήσεων τους με εκείνες των συμμαθητών τους, παραβλέποντας σε αρκετές περιπτώσεις τις οπτικές των κειμένων και αγνοώντας την κειμενική στήριξη. Στη συνέχεια, υποστηρίζει ότι η διαλογική και συλλογική ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων και η ανάπτυξη των διδακτικών στρατηγικών, που προωθούν αυτή την διαδικασία, είναι δυνατόν να εξελιχθούν περαιτέρω με την διδασκαλία ποικίλων και διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων. Με βάση αυτά τα ευρήματα, θεμελιώσαμε την έρευνα μας και προτείνουμε την χρήση των δικτύων κειμένων, για να προωθηθεί η κειμενική τεκμηρίωση των ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών και την εξέλιξη διδακτικών πρακτικών, που ευνοούν την διαλογική και συλλογική νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων και της πραγματικότητας (στην περίπτωσή μας η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου).

Μία άλλη κατηγορία σχετικών ερευνών αφορά στα δίκτυα κειμένων. Η έννοια των δικτύων κειμένων θεμελιώθηκε και εξελίχθηκε από την έρευνα «Τα δίκτυα των αναγνώσεων» της Φρυδάκη (2003). Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η δημιουργία ενός νέου πλαισίου στην διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο οποίο θα είναι δυνατόν να αναπτυχθούν οι κλίσεις και τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, θα εμπλουτιστεί η αναγνωστική τους εμπειρία και οι ίδιοι θα έχουν την δυνατότητα να σχηματίσουν αναγνωστικές κοινότητες. Το πλαίσιο αυτό ονομάστηκε «δίκτυο αναγνώσεων» και αφορά στην πλαισίωση ενός αρχικού κειμένου με άλλα έργα, με τα οποία συνομιλεί, ώστε να είναι δυνατή η σύνδεση της αναγνωστικής κλίσης και απόλαυσης των μαθητών με τις διδακτικές πρακτικές με έναν συστηματοποιημένο τρόπο.

Η έρευνα επικεντρώνεται στην μελέτη του τρόπου με τον οποίο είναι δυνατόν να συνδυαστεί η προσωπική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές με την συστηματοποιημένη λογοτεχνική ανάγνωση, που προωθεί το σχολείο. Ακόμα, διερευνάται αν οι μαθητές «συνομιλούν» ουσιαστικά με τα λογοτεχνικά κείμενα, αν προβληματίζονται και θέτουν οι ίδιοι ερωτήματα πάνω στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις και αν μέσω των «δικτύων αναγνώσεων» επεκτείνουν την αναγνωστική τους εμπειρία και τα λογοτεχνικά τους ενδιαφέροντα. Όσον αφορά στην μεθοδολογία, επιλέχθηκε η διεξαγωγή έρευνας δράσης με συμμετέχοντες προπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ) της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω

ερωτηματολογίων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καταγραφής σημειώσεων κατά την διεξαγωγή των φάσεων της έρευνας και μέσω συζήτησης με τους φοιτητές.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε στάδια. Σε μία πρώτη φάση διερευνήθηκαν οι ατομικές οπτικές των φοιτητών για την λογοτεχνία με βάση την προσωπική τους ανάγνωση και ενδιαφέροντα, αλλά και τους τρόπους διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο. Σε δεύτερη φάση, καταγράφηκαν οι ερμηνευτικές τοποθετήσεις και προσεγγίσεις των φοιτητών πάνω στο κείμενο του Γ. Σεφέρη «*Επί Ασπαλάθων...*» και οι ίδιοι ρωτήθηκαν α) αν θα διάβαζαν κι άλλα έργα του ίδιου συγγραφέα, β) αν θα διάβαζαν έργα άλλων συγγραφέων για την ίδια περίοδο, γ) αν θα ήθελαν να μάθουν κι άλλα για την συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, δ) αν θα διάβαζαν κι άλλα κείμενα ανάλογης λογοτεχνικής ποιότητας, ε) αν θα προτιμούσαν να διαβάσουν κείμενα πιο σύγχρονα ή πιο κοντά στα δικά τους ενδιαφέροντα και στ) αν μετά από την προηγούμενη διαδικασία δεν επιθυμούν να διαβάσουν κάτι άλλο. Με βάση τις κοινές απαντήσεις, οι φοιτητές σχημάτισαν ομάδες, στις οποίες συνεργατικά μελέτησαν κι άλλα κείμενα του Σεφέρη, για να ανιχνεύσουν κοινά χαρακτηριστικά στην προσέγγιση του παρελθόντος (ερώτηση α), διάβασαν έργα άλλων συγγραφέων για την ίδια ιστορική περίοδο, με στόχο να ανιχνεύσουν τις στάσεις των χαρακτήρων και τα λογοτεχνικά τεχνάσματα των συγγραφέων (ερώτηση β) και επεξεργάστηκαν έξι κείμενα λογοτεχνικού περιοδικού, ώστε να καταγράψουν στάσεις για την συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και να εκφράσουν τις δικές τους αντιλήψεις και προσδοκίες για την συμπεριφορά των σύγχρονων με αυτή την ιστορική περίοδο ατόμων (ερώτηση γ). Στην ουσία, οι φοιτητές σε κάθε ομάδα συγκρότησαν ξεχωριστά δίκτυα αναγνώσεων, τα οποία επεξεργάστηκαν συνεργατικά και με αφορμή τα ενδιαφέροντα και τις αναγνωστικές συνήθειες τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι κάθε ξεχωριστό δίκτυο αναγνώσεων λειτούργησε αποτελεσματικά, καθώς κατά την παρουσίαση των εργασιών κάθε δικτύου υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων, σχολιάστηκαν και αξιολογήθηκαν τα ευρήματα, οι φοιτητές ενδιαφέρθηκαν να ανταλλάξουν υλικό, επεκτείνοντας τις γνώσεις και τις στάσεις τους, ενώ μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων προμηθεύτηκαν τα «Ποιήματα» του Γ. Σεφέρη. Ακόμα, αποδείχτηκε σε άλλες εργασίες των ίδιων φοιτητών ότι συνήθισαν να χρησιμοποιούν ως βιβλιογραφία κείμενα εκπαιδευτικών και λογοτεχνικών περιοδικών. Η ερευνήτρια συμπέρανε ότι η επιτυχία του εγχειρήματος βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι τα δίκτυα αναγνώσεων σχηματίστηκαν με γνώμονα τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και λόγω της χρήσης ενός κοινού κειμένου για την σύνδεση των δραστηριοτήτων όλων των ομάδων.

Η έρευνα της Φρυδάκη (2003) είναι κομβική για την δική μας, καθώς μέσω αυτής, αρχικά, ήρθαμε σε επαφή με την θεωρία των δικτύων αναγνώσεων, αναγνωρίσαμε τα χαρακτηριστικά τους και κατανοήσαμε την λειτουργία τους στην λογοτεχνική εκπαίδευση. Η Φρυδάκη προτείνει διάφορες μορφές δικτύων αναγνώσεων, που συνδέουν τις αναγνωστικές συνήθειες και προτιμήσεις των μαθητών με την διδασκαλία και τις οποίες εμείς συνδυάσαμε για να διαμορφώσουμε

τα γνωρίσματα και τις πρακτικές των δικτύων κειμένων για την έρευνα μας. Πιο συγκεκριμένα, τα δίκτυα κειμένων αποτελούν συγκερασμό των εξής δύο μορφών δικτύων αναγνώσεων: α) δίκτυα με την μορφή συνεξέτασης κειμένων, τα οποία συνομιλούν μεταξύ τους σε επίπεδο αναπαραστάσεων ή τεχνολογικών χαρακτηριστικών, ώστε να αναδεικνύονται στην διδασκαλία τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, να αναδύονται πολλαπλές οπτικές, να γίνεται αξιολόγηση των αναπαραστάσεων και να ασκείται κριτική και β) δίκτυα με την μορφή κοινοτήτων μελέτης, στις οποίες στοιχεία ενός λογοτεχνικού έργου σημείου αναφοράς φωτίζονται από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις άλλων κειμένων.

Ένα πολύ βασικό στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας, το οποίο υιοθετήσαμε στην οργάνωση της έρευνάς μας, είναι η συσχέτιση του περιεχομένου των κειμένων με την εμπειρία των μαθητών, την οποία καλούνται να διευρύνουν και να επαναπροσδιορίσουν, μέσω της επαφής τους με τις πολλαπλές οπτικές και λογοτεχνικές φωνές. Αναγνωρίζουμε κι εμείς ότι η αξία της εφαρμογής των δικτύων κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, έγκειται στο γεγονός ότι η επαφή με πολλαπλές ιδέες και νοήματα βοηθά τους μαθητές να προβούν σε αξιολόγηση του λογοτεχνικού κόσμου, σε αυτοκριτική και σε πιθανό μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους.

Η έννοια των δικτύων εμπλουτίζεται και από την έρευνα των Μαμούρα, Σταθάκη & Σφενδυλάκη: «Τα παράλληλα κείμενα και ο ρόλος τους» (2018). Η έρευνα αυτή εξετάζει αν η χρήση παράλληλων χωρίων, τα οποία διαλέγονται με το αρχικό λογοτεχνικό κείμενο και παρουσιάζουν αντίθετες οπτικές για ένα κοινό ζήτημα, είναι δυνατόν να προκαλέσει την εμφάνιση και διαπραγμάτευση των αναπαραστάσεων των μαθητών για το ζήτημα αυτό. Βάση της έρευνας αποτελεί η θέση ότι οι αναγνώστες προσεγγίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα βιωματικά, συνδέουν τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις με τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους κατά την ανάγνωση και ανακατασκευάζουν την δική τους πραγματικότητα με βάση τα κειμενικά νοήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν: α) στην ανίχνευση των αναπαραστάσεων των μαθητών για τα ζητήματα, τα οποία προσεγγίζονται με πολλαπλούς τρόπους από το κεντρικό λογοτεχνικό κείμενο και τα παράλληλα του και β) στην μελέτη των τρόπων με τους οποίους η συγκεκριμένη διαχείριση των παράλληλων κειμένων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τις προσωπικές τους οπτικές και να διαπραγματευτούν κάποιες από αυτές.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της μαγνητοφώνησης τεσσάρων διδασκαλιών, τις οποίες πραγματοποίησαν σε διαφορετικά τμήματα δύο από τις ερευνήτριες και οι οποίες αφορούσαν την συνεξέταση αρχικών λογοτεχνικών έργων και παράλληλων κειμένων με διαφορετικές οπτικές και αναπαραστάσεις για το ίδιο ζήτημα. Ακόμα, δεδομένα συγκεντρώθηκαν από συνεντεύξεις δύο ομάδων εστίασης αποτελούμενες από μαθητές και από κείμενα των ίδιων. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, κατά την οποία ανιχνεύονται, περιγράφονται και κατηγοριοποιούνται σε «θέματα» επαναλαμβανόμενα μοτίβα και έννοιες, που

προκύπτουν από τα δεδομένα και συνδυάζονται με κατηγορίες, που οι ερευνήτριες είχαν διαμορφώσει εκ των προτέρων με βάση την θεωρία.

Η έρευνα στηρίχτηκε σε τέσσερις διδασκαλίες, στις οποίες ένα λογοτεχνικό έργο πλαισιωνόταν από παράλληλα χωρία, τα οποία παρουσίαζαν αντίθετες προσεγγίσεις και αναπαραστάσεις. Στις συγκεκριμένες διδασκαλίες οι εκπαιδευτικοί είχαν ως στόχο τα κείμενα να συνεξετάζονται και να συγκρίνονται συνεχώς ως προς τις διαφορετικές τους οπτικές και όχι να μελετώνται και να ερμηνεύονται ξεχωριστά. Στην διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι αναγνωστικές οδηγίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου, για να πυροδοτείται ο διάλογος και να βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν διαφορετικές αναπαραστάσεις της ίδιας έννοιας, όπως αυτές αναδεικνύονταν από την συνομιλία των κειμένων (*«μπορείτε να εντοπίσετε στα τρία κείμενα στοιχεία που δείχνουν την σχέση μάνας-παιδιού;»*). Η βασική επιδίωξη, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, ήταν μέσω αυτής της διαρκούς σύγκρισης και της αντικρουόμενης παρουσίας των ζητημάτων οι μαθητές να μπορέσουν να αναπτύξουν την σκέψη τους, να έρθουν σε επαφή με την συναισθηματική τους ανταπόκριση για τα κείμενα, να συνδέσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις (*«ποιον τύπο σχέσης αναγνωρίζετε καλύτερα από προσωπική εμπειρία;»*) και να αναπτύξουν τρόπους κατανόησης του κόσμου γύρω τους. Στην τελευταία διδασκαλία, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν ένα από τα τρία κείμενα, που επεξεργάστηκαν, και να συντάξουν ένα σύντομο κείμενο με αφηγηματικό κείμενο «το παιδί», είτε αξιοποιώντας στοιχεία της γλώσσας του πρωτότυπου κειμένου είτε όχι.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η διδασκαλία παράλληλων κειμένων, τα οποία πλαισιώναν ένα αρχικό λογοτεχνικό κείμενο και αναδείκνυαν διαφορετικές οπτικές για μία κοινή θεματική βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν πολλαπλές πτυχές της πραγματικότητας, να αναγνωρίσουν τις προσωπικές τους στάσεις για διάφορα ζητήματα, να τις αξιολογήσουν και όπου ένιωθαν ότι είναι απαραίτητο να τις ανατρέψουν. Οι ερευνήτριες συμπέραναν ότι μέσω της διαδικασίας αυτής οι μαθητές ανέπτυξαν μία προσωπική/ συναισθηματική σχέση με την λογοτεχνία, επέκτειναν τις γνώσεις τους και εμπλούτισαν τις οπτικές τους με την συμβολή των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους, συνειδητοποιώντας την αξία της ατομικής ανάγνωσης στα πλαίσια της ομάδας.

Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην μελέτη παράλληλων και όχι δικτύων κειμένων, θεωρούμε ότι συνδέεται με την δική μας όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η συνεξέταση των κειμένων. Στην προκειμένη περίπτωση, τα παράλληλα κείμενα δεν λειτουργούν ως νοηματικά συμπληρώματα σε ένα συγκεκριμένο σημείο του αρχικού κειμένου, αλλά φωτίζουν με τις δικές τους αναπαραστάσεις διάφορες οπτικές του αρχικού κειμένου και συμβάλλουν στην συνεχή επανανοηματοδότηση τους. Με παρόμοιο τρόπο, θεωρούμε ότι λειτουργούν τα δίκτυα κειμένων στα πλαίσια της έρευνας μας, καθώς στοχεύουν στην ανάδειξη των στάσεων και των βιωμάτων των μαθητών, στην σύνδεση αυτών με τις πολλαπλές

λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, στον αναστοχασμό των μαθητών πάνω στις ιδέες τους και στην διάψευση ή όχι αυτών.

Η τρίτη κατηγορία συναφών ερευνών, τις οποίες περιγράφουμε, σχετίζεται με τις έννοιες του αναστοχασμού και του μετασχηματισμού των αντιλήψεων των μαθητών. Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των συγκεκριμένων όρων έπαιξε η έρευνα «Discussion as Exploration: Literature and the horizon of possibilities» της Langer (2000). Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη της άμεσης σχέσης ανάμεσα στην ανταπόκριση των μαθητών πάνω στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις και στην διαμόρφωση της προσωπικότητας μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνομηλίκων-συναναγνωστών. Η Langer αντιμετωπίζει την σχολική τάξη ως ένα κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές συγκροτούν συγκεκριμένες οπτικές για την πραγματικότητα και τον εαυτό τους, με γνώμονα τον διάλογο με τους συμμαθητές τους, που λειτουργεί ως μέσο εξερεύνησης και νοηματοδότησης. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στην διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να δημιουργήσουν ένα κλίμα ενθάρρυνσης της διερεύνησης και της ερμηνείας, για να κατανοήσουν οι μαθητές πιο εύκολα τις προσωπικές τους στάσεις και να αναστοχαστούν.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα εξετάζονται οι διδακτικές πρακτικές, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν α) στην ανάπτυξη της προσωπικής σχέσης των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα και β) στην διερεύνηση των νοημάτων και στην διαλογική ερμηνεία τους, ώστε να προβούν σε αναστοχασμό και να διαμορφώσουν την προσωπικότητα τους. Όσον αφορά στην μεθοδολογία, η Langer μελέτησε τις περιπτώσεις δύο διδασκαλιών λογοτεχνίας διαφορετικών εκπαιδευτικών σε τάξεις Γυμνασίου, για να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαλέγονται μεταξύ τους, για να ερμηνεύσουν τα κείμενα. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω της παρατήρησης και μαγνητοφώνησης των δύο διδασκαλιών και αναλύθηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης λόγου.

Οι δύο διδασκαλίες, που παρατηρήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, εμφανίζουν αντίθετες πρακτικές στην διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές ωθούνταν να συσχετίσουν τις προσωπικές τους οπτικές με τις αναπαραστάσεις των κειμένων, να τις αξιολογήσουν ως αναγνωστική κοινότητα με διαλογικό τρόπο και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές. Στην δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές καλούνταν να ανιχνεύσουν τα κειμενικά νοήματα εστιάζοντας στους κειμενικούς δείκτες και να βρουν την «σωστή» ερμηνεία, παραβλέποντας τις δικές τους ιδέες. Πιο συγκεκριμένα:

A) 1^η περίπτωση διδασκαλίας: «The Great Gatsby» - η τάξη της Barbara

Το βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι ότι η διαδικασία της διαλογικής διαπραγμάτευσης των νοημάτων του λογοτεχνικού έργου βασιζόταν σε ερωτήματα, που οι ίδιοι οι μαθητές έθεταν. Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους και την προσωπική τους κατανόηση πάνω σε σημεία του κειμένου και να εμπλακούν σε διάλογο μεταξύ τους, για να αναδείξουν νέες

υποθέσεις και να τις αξιολογήσουν από κοινού. Έτσι, η ερμηνεία του κειμένου χτιζόταν σταδιακά, ξεκινώντας από τις αρχικές εντυπώσεις των μαθητών και, στη συνέχεια, εξελισσόταν μέσω του διαλόγου, με στόχο να αποκαλυφθούν βαθειά νοήματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να κατανοήσουν τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις μέσω των οπτικών των συμμαθητών τους, να τις εμπλουτίσουν ή να τις διαψεύσουν και να υποστηρίξουν τις ερμηνείες τους. Το σημαντικότερο ήταν ότι οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερη ανεκτικότητα και σεβασμό στις στάσεις των συμμαθητών τους, αναστοχάστηκαν και άρχισαν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και με την ματιά των άλλων.

B) 2^η περίπτωση διδασκαλίας: «Tularecito» - η τάξη της Margaret

Η διδασκαλία αυτή εστίασε στην ανασύσταση της ιστορίας του κειμένου και στην κειμενική ανάλυση, προωθώντας την επιφανειακή κατανόηση των νοημάτων από τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός υπέβαλλε ερωτήσεις, για τις οποίες περίμενε συγκεκριμένες «σωστές» απαντήσεις, παραβλέποντας τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι στην περίπτωση όπου κάποιος μαθητής έδινε την απάντηση, που η ίδια θεωρούσε κατάλληλη, την δεχόταν, ενώ όταν κάποιος αναδείκνυε μία διαφορετική οπτική, η ίδια την ακύρωνε και αναζητούσε άλλες απαντήσεις. Στην ουσία, οι μαθητές ωθούνταν να ψάχνουν την οπτική της εκπαιδευτικού, αντί να θέτουν ερωτήματα στο κείμενο και να διαμορφώνουν τις δικές τους ερμηνείες. Με αυτόν τον τρόπο, δεν ήταν δυνατή η ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών ή ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές, πόσο μάλλον μεταξύ των αναπαραστάσεων των μαθητών και των κειμένων. Η διδακτική αυτή πρακτική είχε ως αποτέλεσμα να μην γίνει σύμπλεξη των απόψεων των μαθητών, να μην αναδειχθούν πολλαπλές οπτικές και να μην προωθηθεί ο απαραίτητος αναστοχασμός, ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν νέους τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας.

Η έρευνα έδειξε πως είναι προτιμητέο ο μαθητής-αναγνώστης να αντιμετωπίζεται ως άτομο με μια πολύπλοκη κοινωνική ταυτότητα, προσωπικά ενδιαφέροντα και ανησυχίες, που επηρεάζεται από το περιβάλλον του και τις ομάδες στις οποίες ανήκει. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, επειδή κάθε μαθητής αποδίδει διαφορετικό νόημα στα λογοτεχνικά έργα, είναι απαραίτητη η συλλογική διαπραγμάτευση των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων στα πλαίσια διαλόγου, προκειμένου να γίνει δυνατή η συγκρότηση ιδεών, τρόπων σκέψης και της ίδιας της προσωπικότητας. Αυτό γιατί, η ανταλλαγή δημιουργεί νέες συμφωνίες ή διαφωνίες, οι οποίες εξετάζονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες, φέρνοντας στην επιφάνεια συνεχώς νέες απόψεις και ερμηνείες. Τελικά, όταν η συνομιλία στην τάξη αντιμετωπίζεται ως εξερεύνηση νέων οπτικών, στάσεων και αναπαραστάσεων, οι μαθητές μαθαίνουν ότι στην πραγματική ζωή μπορούν να κατανοήσουν τις συμπεριφορές και τους χαρακτήρες των ανθρώπων μέσω του διαλόγου και της μελέτης της δράσης, των συναισθημάτων και των κινήτρων τους από πολλαπλές οπτικές γωνίες.

Η έρευνα της Langer υποδεικνύει την άρρηκτη σχέση μεταξύ του παιδαγωγικού κλίματος και της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Παράλληλα, αποδεικνύει την σημασία, που έχει η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων/συμμαθητών και ενηλίκων/εκπαιδευτικών για τον αναστοχασμό των πρώτων και για την εξέλιξη των αναγνωστικών τους αντιλήψεων και της στάσης ζωής τους. Αυτό ακριβώς προσπαθούμε να αποδείξουμε κι εμείς με την έρευνας μας, με την παραδοχή ότι διδακτικές πρακτικές, όπως ο ερμηνευτικός διάλογος, οι οποίες πρεσβεύουν την ανταλλαγή ιδεών, την διαφωνία και την αξιολόγηση, ευνοούν την διερεύνηση, την εξέλιξη, την νοηματοδότηση της πραγματικότητας και την διαμόρφωση του εαυτού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου στην διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους τα δίκτυα κειμένων είναι δυνατόν να την εμπλουτίσουν. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε αν και κατά πόσο ο ερμηνευτικός διάλογος προωθείται από την διδασκαλία μεμονωμένων λογοτεχνικών έργων ή δικτύων κειμένων, με ποιούς τρόπους η χρήση δικτύων κειμένων επιδρά στην πρακτική εφαρμογή και στα αποτελέσματα της μεθόδου και, τελικά, αν και σε ποιο βαθμό ο συνδυασμός αυτών των δύο στην διδακτική πράξη συμβάλλει στον αναστοχασμό και στον μετασχηματισμό των αναγνωστικών αντιλήψεων των μαθητών.

2. Ποιοτική έρευνα

2.1. Θεωρητική οριοθέτηση

Ένας ορισμός, ο οποίος πιστεύουμε ότι περιγράφει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα τους στόχους και τις πρακτικές της ποιοτικής έρευνας και τον οποίο λάβαμε υπόψη για την διεξαγωγή της δικής μας ποιοτικής έρευνας, είναι ο ακόλουθος: *«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά»* (Denzin & Lincoln, 2005: 3-4).

Σύμφωνα με τους Marshall & Rossman (2006), στην ποιοτική ερευνητική διαδικασία, την οποία αποφασίσαμε να ακολουθήσουμε για την δική μας έρευνα, το ενδιαφέρον στρέφεται στην κατανόηση των νοημάτων, που τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας σχηματίζουν για το ζήτημα υπό διερεύνηση. Αντίστοιχα, στην έρευνά μας

προσπαθήσαμε μέσω της παρατήρησης πέντε διδασκαλιών της λογοτεχνίας, στις οποίες εφαρμόστηκε η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου μέσω της χρήσης δικτύων κειμένων, να καταγράψουμε και να ερμηνεύσουμε την διδακτική αυτή προσέγγιση, αλλά και τις απόψεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού γι' αυτή.

Οι Richards & Morse (2013) υποστηρίζουν ότι η βασική παραδοχή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας είναι ότι η διαμόρφωση των στάσεων των ατόμων και τα νοήματα που δίνουν σε διάφορα ζητήματα βασίζονται στην αλληλεπίδραση. Γι' αυτό, στην ποιοτική έρευνα στο επίκεντρο τίθεται η μελέτη όλων των διαδικασιών, τις οποίες τα άτομα ακολουθούν για να συνδιαμορφώσουν την κατανόηση και ερμηνεία των υπό διερεύνηση ζητημάτων. Με τον ίδιο τρόπο, στην έρευνα μας προσανατολιστήκαμε στην μελέτη των τρόπων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, με τα ίδια τα κείμενα και μεταξύ τους, με στόχο να ανιχνεύσουμε τις αντιλήψεις τους, την εξέλιξη των ιδεών τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, αλλά και τον βαθμό στον οποίο αυτές επιδρούσαν στην εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου.

2.2 Γιατί ποιοτική έρευνα;

Οι διδασκαλίες που παρακολούθησαμε πραγματοποιήθηκαν σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες, γι' αυτό θεωρήσαμε ότι έπρεπε να ακολουθήσουμε μία ερμηνευτική ποιοτική προσέγγιση. Προσπαθήσαμε αυτή η έρευνα, με όρους των Richards & Morse (2013), να εστιάζει στην εμπειρία και στην δράση των υποκειμένων, αλλά και στην μελέτη της συμπεριφοράς τους από την οπτική γωνία ενός εξωτερικού, αμέτοχου παρατηρητή. Αυτή η προσέγγιση συνδεόταν με τα ερωτήματα και τον σκοπό εκπόνησης της έρευνας, σχετικά με την μελέτη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, στους μαθητές μεταξύ τους και ανάμεσα στους μαθητές και τα κείμενα των δικτύων. Γι' αυτό το λόγο, κατά την παρατήρηση εστίασαμε κυρίως στην συμμετοχή, στον τρόπο έκφρασης και στο περιεχόμενο των τοποθετήσεων των μαθητών για την ερμηνεία των κειμένων του δικτύου και την ανάπτυξη του διαλόγου, όπως και στους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός τροφοδοτούσε αυτή την διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Πουρκό (2013), η ποιοτική μέθοδος σχετίζεται με τη φύση της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, εφόσον βασική παραδοχή αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι τα άτομα νοηματοδοτούν καταστάσεις και εκφράζονται στα πλαίσια σύνθετων αλληλεπιδράσεων, κατασκευάζοντας από κοινού την πραγματικότητα. Στην δική μας έρευνα, αντίστοιχα, εστιάζουμε στην καταγραφή και παρουσίαση της εμπειρίας, της προοπτικής και της στάσης των μαθητών κατά την ερμηνεία των δικτύων κειμένων στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου, για την οποία είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση, η ελεύθερη έκφραση και η ανατροφοδότηση.

Άλλος ένας λόγος που επιλέξαμε στην ποιοτική μέθοδο για την έρευνά μας είναι το γεγονός πως είναι κατάλληλη για ζητήματα, τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί σε όλες τις πτυχές τους, όπως η σχέση των δικτύων κειμένων με τον ερμηνευτικό διάλογο. Παράλληλα, μία ποιοτική έρευνα είναι δυνατόν να βασιστεί σε μικρό δείγμα

περιπτώσεων για την ανάδειξη πολλαπλών διαστάσεων του υπό μελέτη φαινομένου (Savin-Baden & Howell-Major, 2010). Τέλος, εφόσον αντικείμενο μελέτης ήταν διδασκαλίες λογοτεχνίας και, μάλιστα, με την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, θεωρήσαμε ότι έπρεπε να προσεγγίζουμε τα ζητήματα με ανοιχτά πλαίσια αναφοράς, χωρίς παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τις μεταβλητές και τις σχέσεις μεταξύ τους, αλλά με στόχο την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, όπως ένας ποιοτικός ερευνητής (Silverman, 2016).

2.3 Ο ποιοτικός ερευνητής

Όπως προκύπτει από τον ορισμό της ποιοτικής έρευνας από τους Denzin & Lincoln (2015), ο ποιοτικός ερευνητής σε όλη την ερευνητική διαδικασία προσπαθεί να καταγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει ό,τι βλέπει και ακούει από τα άτομα που αποτελούν το ερευνητικό του δείγμα. Θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τους στοχασμούς των υποκειμένων, προκειμένου να κατανοήσει πληρέστερα το φαινόμενο, που μελετά. Σύμφωνα με τους Bakeman & Quera (2011), οι τρόποι με τους οποίους ο ποιοτικός ερευνητής προσεγγίζει τα εξεταζόμενα ζητήματα και ερμηνεύει τα δεδομένα, σχετίζονται άμεσα με τις δικές του εμπειρίες, τις αντιλήψεις, το θεωρητικό του υπόβαθρο, αλλά και το περιβάλλον, στο οποίο διεξάγει την έρευνα του. Γι' αυτό, δίνει μεγάλη σημασία στην υποκειμενική ανταπόκριση και στον αναστοχασμό των υποκειμένων της έρευνας, προσπαθεί να εμπλακεί στην πραγματικότητά τους και να κατανοήσει τη δική τους ματιά για τα πράγματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η σχέση του ερευνητή, που πραγματοποιεί ποιοτική έρευνα, με το αντικείμενο μελέτης είναι νατουραλιστική, καθώς ο ίδιος αποφεύγει να χειρίζεται, να παρεμβάλλεται ή να διαταράσσει το περιβάλλον μελέτης, αλλά εξετάζει το αντικείμενο στα φυσικά του πλαίσια (Richards & Morse, 2013). Ωστόσο, οι Savin-Baden & Howell-Major (2010), επισημαίνουν ότι ακόμα και στην περίπτωση που ο ερευνητής απλά παρατηρεί την συμπεριφορά των υποκειμένων είναι δυνατόν να προκαλέσει μεταβολές. Γι' αυτό, ο ίδιος πρέπει να λαμβάνει υπόψη πως σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, από την συλλογή των δεδομένων μέχρι την ανάλυση τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων, μπορεί να παίζει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα μίας ποιοτικής έρευνας δεν θεωρούνται απολύτως «αντικειμενικά», εφόσον τα δεδομένα δεν έχουν συγκεντρωθεί κάτω από ελεγχόμενες, τεχνητές συνθήκες. Αντίθετα, όλες οι περιγραφές των υπό εξέταση ζητημάτων σε μία ποιοτική έρευνα σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων, με το κοινωνικό περιβάλλον και με τη στάση του ερευνητή, συνθήκες που είναι δυνατόν να επηρεάσουν και τα αποτελέσματα της έρευνας (Faulconer & Williams, 1985).

Στην έρευνά μας επιλέξαμε την μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης, ώστε ως αμέτοχοι παρατηρητές, αποστασιοποιημένοι από τις δραστηριότητες, να καταγράψουμε τα δεδομένα, να μην διαταράξουμε την διεξαγωγή των διδασκαλιών και να εξασφαλίσουμε έναν βαθμό «αντικειμενικότητας» στην όλη ερευνητική διαδικασία (Creswell, 2016). Ωστόσο, ακόμα και η φυσική μας παρουσία μέσα στην

τάξη θεωρούμε ότι ίσως σε κάποιο βαθμό επηρέασε την στάση και την δράση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Goffman (1996, στο: King, 2006), στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά όσον αφορά στους ρόλους και στις πρακτικές των συμμετεχόντων, κάθε διαταραχή γίνεται πολύ εύκολα αντιληπτή και αναδιαμορφώνει τους ρόλους, το σενάριο και το σκηνικό.

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Το αντικείμενο μελέτης σε μία ποιοτική έρευνα είναι τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, οι στάσεις τους, η συμπεριφορά τους και οι απόψεις τους, γι' αυτό τα εργαλεία της έρευνας ποικίλουν ανάλογα με τους συμμετέχοντες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιμέρους μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε μία ποιοτική έρευνα αποτελούν η παρατήρηση (συμμετοχική και μη συμμετοχική), οι ομάδες εστίασης, η βιογραφική μελέτη, η έρευνα-δράση, η θεμελιωμένη θεωρία, η ανάλυση λόγου κ.ά. Στην ποιοτική έρευνα μπορούμε, επίσης, να χρησιμοποιήσουμε λεκτικά και παραστατικά δεδομένα, όπως συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, φωτογραφίες, ταινίες, βίντεο κ.λπ., σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην οποία αξιοποιούμε, κυρίως, αριθμητικά δεδομένα (Lund, 2012).

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι τα αποτελέσματα μίας ποιοτικής έρευνας δεν αναμένεται να είναι αντικειμενικά, καθώς εξαρτώνται από την υποκειμενική ερμηνεία τόσο του ερευνητή όσο και των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας. Το ζητούμενο είναι μέσω των εργαλείων συγκέντρωσης των δεδομένων, να αναδειχθούν οι προοπτικές των υποκειμένων, οι ιδιαιτερότητές τους και οι ατομικές τους στάσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Δεδομένα αυτού του είδους, τα οποία προέρχονται, για παράδειγμα, από βιντεογραφήσεις, αφηγηματικές συνεντεύξεις, καταγραφή συνομιλιών κ.τ.λ., μπορούν να αναλυθούν και να ερμηνευθούν από πολλαπλές πλευρές. Όπως αναφέρουν οι Marshall & Rossman (2006), το πρωτογενές, εμπειρικό υλικό, το οποίο μπορεί να εμπεριέχει ασυνέπειες και αντιφάσεις στον λόγο ή στην συμπεριφορά των υποκειμένων, παύσεις και σιωπές, εναλλακτικές και απροσδόκητες απόψεις, είναι δυνατόν να δημιουργήσει νέους δρόμους κατανόησης και ερμηνείας του υπό διερεύνηση ζητήματος. Γι' αυτό, στην ποιοτική έρευνα μπορούμε να στηριχτούμε σε μικρά δείγματα περιπτώσεων ή να μελετήσουμε και μία μόνο περίπτωση, συλλέγοντας διαφόρων ειδών δεδομένα (λεκτικά, οπτικά κ.ά.), ώστε να γίνουν εμφανείς οι πολλαπλές διαστάσεις του υπό μελέτη ζητήματος (Marshall & Rossman, 2006).

2.5 Μελέτη περίπτωσης (case study)

Σύμφωνα με τον Creswell (2007), η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, στην οποία διερευνάται ένα ζήτημα σε μία περίπτωση ή σε ομάδες περιπτώσεων σε βάθος χρόνου και για την οποία συγκεντρώνονται λεπτομερή δεδομένα από διαφορετικές πηγές (π.χ. παρατήρηση, συνεντεύξεις, οπτικοακουστικό υλικό). Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται ευέλικτη προσέγγιση, η οποία είναι κατάλληλη για την λεπτομερή, ολιστική και βαθιά διερεύνηση πολυδιάστατων ζητημάτων, φωτίζοντας διάφορες πλευρές τους σε πραγματικές κι όχι

τεχνητές συνθήκες και ερμηνεύοντας το «πώς» και το «γιατί» (Harrison, Birks, Franklin & Mills, 2017).

Ο Yin (2009) διακρίνει τρία είδη μελέτης περίπτωσης: α) την *επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης* (*explanatory case study*), όπου ο ερευνητής επιχειρεί την παραγωγή νέας θεωρίας ή τον έλεγχο άλλων θεωριών, αναζητώντας αιτιώδεις σχέσεις, β) την *περιγραφική μελέτη περίπτωσης* (*descriptive case study*), κατά την οποία τα υπό μελέτη ζητήματα περιγράφονται με αφηγηματικό τρόπο και γ) τη *διερευνητική μελέτη περίπτωσης* (*exploratory case study*), η οποία εστιάζει στην παραγωγή υποθέσεων για το αντικείμενο μελέτης, περιγράφοντας, εξηγώντας και διερευνώντας τις περιπτώσεις μέσα στα καθημερινά πλαίσια που αυτές υπάρχουν και λειτουργούν. Το πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης για τον ερευνητή είναι το γεγονός ότι ο ίδιος έχει την δυνατότητα να μελετήσει και να κατανοήσει σε βάθος το ζήτημα, που έχει επιλέξει να διερευνήσει, αλλά και να ερμηνεύσει το «πώς», το «ποιός» και το «γιατί» σε πραγματικά, καθημερινά περιβάλλοντα και με τη χρήση πολλαπλών μέσων συλλογής δεδομένων (Dawes-Farquhar, 2012).

Όπως αναφέραμε, ένας ερευνητής μπορεί να αξιοποιήσει ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων στην μελέτη περίπτωσης, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, η μελέτη αρχειακού υλικού, οι ομάδες εστίασης, το ερωτηματολόγιο κ.ά. Οι Crowe et al. (2011) υποστηρίζουν ότι η χρήση πολλαπλών μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων είναι δυνατόν να εξασφαλίσει την αξιοπιστία της έρευνας και να αναδείξει πολλαπλές πλευρές του υπό διερεύνηση ζητήματος, καθώς προσεγγίζοντας ένα αντικείμενο μελέτης από διαφορετικές οπτικές διαμορφώνουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα γι' αυτό. Το πιο απαιτητικό στάδιο στην διεξαγωγή αυτού του είδους έρευνας είναι η διαμόρφωση των ερωτημάτων και των υποθέσεων από τον ερευνητή. Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο (2014), ο ερευνητής στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης οργανώνει τους άξονες της έρευνας στρεφόμενος στην βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη τα δικά του ενδιαφέροντα. Ο ίδιος επισημαίνει ότι οι υποθέσεις του ερευνητή κατευθύνουν την δράση του, επιδρούν στην διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον και τις περιπτώσεις, που παρατηρεί. Ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός θα πρέπει να είναι ευέλικτος και να μπορεί αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες, που προκύπτουν (Μαγγόπουλος, 2014).

Όσον αφορά στην ανάλυση των δεδομένων, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ερευνητικούς στόχους, τις ερωτήσεις, τις υποθέσεις, το περιβάλλον παρατήρησης και τις εμπειρίες του ερευνητή. Σύμφωνα με τους Crowe et al. (2011), ο ερευνητής στις αρχές της παρατήρησης επεξεργάζεται το υλικό, που συγκεντρώνει καθημερινά, θέτει ερωτήσεις και το ερμηνεύει σε πρώτο στάδιο. Στην συνέχεια, διασταυρώνει τις αρχικές του υποθέσεις με τα δεδομένα και προχωρά σε περαιτέρω ανάλυση. Στη διαδικασία της δευτερογενούς ανάλυσης του υλικού καλείται να δώσει πληρέστερες και πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις στα αρχικά ερωτήματα, οι οποίες θα προέρχονται από τον αναστοχασμό του και την συνεξέταση των ερωτημάτων με τα δεδομένα. Σε αυτό το σημείο, λαμβάνοντας υπόψη του και την αντίστοιχη θεωρία για

τα υπό μελέτη ζητήματα, διαμορφώνει θεματικές κατηγορίες και προχωράει στην ανάλυση και την ερμηνεία.

Η πιο βασική κριτική απέναντι στην μελέτη περίπτωσης είναι η έλλειψη αντικειμενικότητας και δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων και σε άλλες περιπτώσεις, εφόσον το δείγμα κάθε φορά είναι μικρό. Ωστόσο, ο Yin (2009) υποστηρίζει ότι η γενικευσιμότητα δεν αποτελεί κύριο στόχο της έρευνας, όσο η σε βάθος κατανόηση και η ανάδειξη των πολλαπλών διαστάσεων του ζητήματος, που μελετάται σε κάθε περίπτωση. Ο ίδιος αναφέρει ότι δεν είναι δυνατή η στατιστική γενίκευση, αλλά κάνει λόγο για την αναλυτική γενίκευση, με την έννοια ότι η μελέτη δύο ή περισσότερων περιπτώσεων, οι οποίες στηρίζονται στην ίδια θεωρία και παρουσιάζουν μη αντικρουόμενα εμπειρικά δεδομένα, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε πιθανότητες επανάληψης.

Σύμφωνα με τον Yin (2009), η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική θεωρείται επιτυχημένη, όταν ο ερευνητής ορίζει με προσοχή τους άξονες μελέτης με βάση την θεωρία, τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και το περιβάλλον της έρευνας, όταν αξιοποιεί τα ανάλογα εργαλεία συλλογής δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές αντιλήψεις και οπτικές, όταν περιορίζει τις προσωπικές του προκαταλήψεις, σεβόμενος τις στάσεις και τις ερμηνείες των υποκειμένων και όταν αναλύει τα δεδομένα σε βάθος και με σαφήνεια. Βοηθητικοί παράγοντες για την επιτυχία της έρευνας είναι και η πρωτοτυπία της περίπτωσης, η οποία είναι δυνατόν να προκαλεί το ενδιαφέρον ή να μην έχει μελετηθεί ακόμα, όπως και η αξία των υπό μελέτη ζητημάτων για την επιστήμη ή την καθημερινή ζωή (Yin, 2009). Γι' αυτό κι εμείς επιλέξαμε την συγκεκριμένη στρατηγική για την συλλογή των δεδομένων, καθώς τόσο η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου όσο και τα δίκτυα κειμένων δεν έχουν ερευνηθεί σε όλες τους τις διαστάσεις και καθόλου σε συνδυασμό μεταξύ τους, πριν την διεξαγωγή της δικής μας έρευνας.

3. Σχεδιασμός της έρευνας

3.1 Τόπος, χρόνος και επιλογή του δείγματος

Η έρευνά μας διεξήχθη σε διάστημα δύο μηνών (1/10/2018-20/11/2018) σε Πειραματικό Λύκειο της Αθήνας. Παρακολουθήσαμε πέντε διδασκαλίες του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' τάξης, στις οποίες εφαρμόστηκε η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου και χρησιμοποιήθηκαν πέντε δίκτυα κειμένων, διαμορφωμένα από τον εκπαιδευτικό. Η επιλογή να πραγματοποιήσουμε την έρευνα στο συγκεκριμένο σχολείο δεν ήταν τυχαία. Αφενός, η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου εξ αρχής σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε διδασκαλίες της λογοτεχνίας στο συγκεκριμένο Πειραματικό Λύκειο και στην πορεία αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε μέσω ερευνών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Αφετέρου, ο εκπαιδευτικός, του οποίου τις διδασκαλίες παρακολουθήσαμε για τις ανάγκες της έρευνας μας, αποτελεί έναν από τους θεμελιωτές της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου. Αυτό για εμάς σήμαινε ότι θα είχαμε την δυνατότητα να κατανοήσουμε σε βάθος τους στόχους, αλλά, κυρίως, την πρακτική εφαρμογή της μεθόδου, ειδικά μέσω της χρήσης δικτύων κειμένων, και να είχαμε μεγαλύτερη σιγουριά για την ποιότητα των δεδομένων, τα

οποία θα συγκεντρώνουμε μέσα από την παρατήρηση. Ακόμα, οι μαθητές του τμήματος που παρατηρήσαμε ήταν εξοικειωμένοι με την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, ώστε αυτή να εφαρμόζεται ομαλά και να αναδεικνύονται πολλαπλές πτυχές της, απαραίτητες και για την διεξαγωγή της δικής μας έρευνας. Εφόσον, μέχρι την στιγμή που εκπονήσαμε την έρευνα μας, ο ερμηνευτικός διάλογος δεν ήταν διαδεδομένος ως διδακτική μέθοδος για το μάθημα της λογοτεχνίας και δεν είχε ενταχθεί ακόμα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Γ' Λυκείου, θεωρήσαμε λογικό να στραφούμε στο συγκεκριμένο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη ότι, έτσι, θα είχαμε την δυνατότητα να συλλέξουμε ολοκληρωμένα, αξιόπιστα και πολύπλευρα δεδομένα.

3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρατήρηση χρησιμοποιήσαμε σημειώσεις πεδίου και ένα πρωτόκολλο, που διαμορφώσαμε για τις ανάγκες της έρευνας, μετατρέποντας τα ερευνητικά ερωτήματα σε άξονες με επιμέρους υποκατηγορίες. Οι πληροφορίες, που καταγράψαμε μέσω της παρατήρησης, συνδυάστηκαν με δεδομένα, που συγκεντρώσαμε τόσο μέσα από ομάδα εστίασης με συμμετέχοντες μαθητές όσο και από προσωπική συνέντευξη του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε την ποσοτική προσέγγιση του πρωτόκολλου παρατήρησης με πιο ποιοτικούς τρόπους συλλογής δεδομένων, όπως οι σημειώσεις πεδίου, η ομάδα εστίασης και η συνέντευξη, ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα να απαντηθούν όσο το δυνατόν πιο τεκμηριωμένα και ολοκληρωμένα.

3.2.1 Πρωτόκολλο παρατήρησης

Βασικός μας στόχος ήταν να καταγράψουμε όσο το δυνατόν πιο αναλυτικά και ολοκληρωμένα το περιεχόμενο του λόγου των μαθητών κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τα κείμενα. Γι' αυτό, στραφήκαμε στην άμεση παρατήρηση, η οποία σχετίζεται με τη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και με τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης αυτής ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα (Bakeman & Gottman, 1986). Επειδή ο όγκος των πληροφοριών κατά την παρατήρηση, υπήρχε κίνδυνος να μας αποπροσανατολίσει, επιλέξαμε την μερική ποσοτικοποίηση των δεδομένων μέσω της χρήσης ενός πρωτόκολλου παρατήρησης. Το πρωτόκολλο διαμορφώθηκε μέσω του μετασχηματισμού των ερευνητικών ερωτημάτων σε κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους αναλύθηκαν σε υποκατηγορίες, που ανταποκρίνονταν σε συγκεκριμένες μεταβλητές/όρους παρατήρησης. Το σκεπτικό ήταν κάθε κατηγορία και υποκατηγορία να υποδεικνύει τη συμπεριφορά των μαθητών και να εκφράζει πόσοι από το σύνολο αυτών ανταποκρίθηκαν σε κάθε μεταβλητή/όρο. Ταυτόχρονα, κάθε κωδικοποιημένη πληροφορία συνδυαζόταν με τις ανάλογες με το κάθε ζήτημα σημειώσεις πεδίου, για να διατηρηθεί η ποιοτική προσέγγιση στη συλλογή των δεδομένων και να μην παραλειφθούν σχόλια των μαθητών ή του εκπαιδευτικού.

Το πρότυπο για την δημιουργία του πρωτόκολλου ήταν ένα είδος μη χρονομετρημένης παρατήρησης με τη χρήση απλής κατανομής, όπου σημειώνεται η συχνότητα της εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών (Bakeman & Quera, 2011). Για παράδειγμα:

Πίνακας 1

<u>Γεγονός</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
Συνθήκη 1	3	5
Συνθήκη 2	6	4

Οι γραμμές κάτω από τους αριθμούς των γεγονότων υποδηλώνουν ότι στην συνθήκη 1, το γεγονός 1 καταγράφηκε τρεις φορές και το γεγονός 2 καταγράφηκε πέντε φορές, ενώ στη συνθήκη 2, το γεγονός 1 παρατηρήθηκε έξι φορές και το γεγονός 2 τέσσερις φορές. Ωστόσο, επειδή με αυτόν τον τρόπο, δεν μπορούν να καταγραφούν σημαντικές πληροφορίες, όπως το αν η συχνότητα εμφάνισης των γεγονότων οφείλεται σε κάποια «σειρά» ή αν προκύπτει με τυχαίο τρόπο, προστέθηκε άλλη μία στήλη με παρατηρήσεις και σχόλια, που σχετίζονταν με κάθε κατηγορία και έδιναν περισσότερες πληροφορίες για το κλίμα της τάξης, τις ερωτήσεις και τα σχόλια, που πυροδοτούσαν τις αντιδράσεις και τις τοποθετήσεις των μαθητών.

Έμφαση δόθηκε και στην παρατήρηση και καταγραφή των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού, αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο σχόλιο προέκυπτε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τους ίδιους τους μαθητές και θεωρήθηκε ότι συνδεόταν με τα ζητούμενα της έρευνας. Εφόσον η έρευνα επικεντρώνεται στην επίδραση της διδασκαλίας δικτύων κειμένων στην ανάπτυξη του ερμηνευτικού διαλόγου, οι όροι για την παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων αφορούν τόσο στη διδασκαλία του πρώτου κειμένου του κάθε δικτύου όσο και των υπόλοιπων συνομιλούντων κειμένων. Έτσι, γίνεται πιο εύκολα και πιο ολοκληρωμένα η σύγκριση της εφαρμογής της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου ανάμεσα στη διδασκαλία των μεμονωμένων λογοτεχνικών κειμένων και των δικτύων⁴.

Επειδή η παραπάνω διαδικασία είναι περισσότερο ποσοτική, στη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν και οι σημειώσεις πεδίου, ώστε οι απαραίτητες πληροφορίες να εμπλουτιστούν με τα ποιοτικά στοιχεία και τις αποχρώσεις τους. Στις σημειώσεις αυτές περιλαμβάνονται αυτούσια τα λεγόμενα των μαθητών κατά την επεξεργασία και την ερμηνεία των κειμένων κάθε δικτύου, ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, αντιδράσεις και συμπεριφορές, που σχετίζονται κάθε φορά με τις διαφορετικές μεταβλητές της κλείδας παρατήρησης. Οι σημειώσεις αυτές ήταν είτε *περιγραφικές*, δηλαδή αφορούσαν συγκεκριμένα συμβάντα και συμπεριφορές των μαθητών και του εκπαιδευτικού στις διδασκαλίες είτε *στοχαστικές*, δηλαδή δικές μας σκέψεις και παρατηρήσεις, που προέκυπταν από την παρατήρηση (Creswell, 2016).

3.2.2 Ομάδα εστίασης (focus group)

Η εστιασμένη ομαδική συνέντευξη θεωρήθηκε πολύ χρήσιμη για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των μαθητών σχετικά με τους στόχους

⁴ Η τελική μορφή των πρωτόκολλων παρατήρησης παρατίθεται στο Παράρτημα.

και τον τρόπο διεξαγωγής του ερμηνευτικού διαλόγου, την διδακτική εφαρμογή των δικτύων κειμένων και την σχέση τους με τον ερμηνευτικό διάλογο, αλλά και την καταγραφή των δικών τους προτάσεων για μελλοντικές ανάλογες διδασκαλίες. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήσαμε να ανασυστήσουμε τις συνθήκες των διδασκαλιών του ερμηνευτικού διαλόγου, στις οποίες κυρίως χαρακτηριστικά ήταν η αλληλεπίδραση, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015), τέτοιου είδους ευέλικτες και διαδραστικές μέθοδοι, οι οποίες ενεργοποιούν τις επικοινωνιακές πρακτικές της καθημερινότητας των υποκειμένων, έχουν το πλεονέκτημα ότι δεν τυποποιούν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκ των προτέρων, άρα και τα δεδομένα της έρευνας.

Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη τεχνική συγκέντρωσης πληροφοριών παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, καθώς δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν ελεύθερα τις απόψεις τους, εντοπίζοντας κοινά χαρακτηριστικά και εμπειρίες. Ακόμα, είναι δυνατή η προβολή επιμέρους ζητημάτων, που ίσως δεν θα προέκυπταν χωρίς την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, οι οποίοι ενδεχομένως θα δίσταζαν να εκφράσουν τη γνώμη τους σε μια προσωπική συνέντευξη (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Ήταν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης ήταν εξοικειωμένοι με τις πρακτικές της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου· ήταν συνηθισμένοι να εκφράζονται περισσότερο τεκμηριωμένα μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα και να εμπλουτίζουν τις απαντήσεις τους μέσω της ανατροφοδότησης από τους υπολοίπους. Μέσω της ομάδας εστίασης καταφέραμε να επιβεβαιώσουμε και να εμπλουτίσουμε πληροφορίες, που είχαμε συγκεντρώσει με τη χρήση του πρωτόκολλου παρατήρησης, έχοντας την δυνατότητα να προχωρήσουμε σε ένα είδος τριγωνοποίησης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων.

Οι ερωτήσεις, που απευθύναμε στους συμμετέχοντες μαθητές, ήταν ανοιχτού τύπου, για να εξασφαλίσουμε την ελεύθερη έκφραση και την αλληλεπίδραση και να πυροδοτήσουμε συζητήσεις μεταξύ τους (Silverman, 2016). Σκοπός ήταν κάθε μαθητής να διατυπώσει τη γνώμη του, να μοιραστεί την εμπειρία του από τα μαθήματα, να ανατροφοδοτήσει τη συζήτηση εκφράζοντας διαφωνία ή συμφωνία στα λεγόμενα των συμμαθητών του και να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του με παραδείγματα από τις διδασκαλίες. Οι ερωτήσεις είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων, αλλά κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης διατυπώθηκαν κι άλλες από τους ίδιους τους μαθητές και η συζήτηση εμπλουτίστηκε και με επιπλέον παραμέτρους⁵.

Ζητούμενο ήταν οι ερωτήσεις προς τους μαθητές να είναι ανοιχτές, να μην εκμαιεύουν απαντήσεις συγκεκριμένες και επιθυμητές από εμάς και να είναι διατυπωμένες με έναν απλό και κατανοητό τρόπο, αποφεύγοντας τη χρήση συγκεκριμένης επιστημονικής ορολογίας (π.χ. «δίκτυο κειμένων»), ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να διατυπώσουν με άνεση τις απόψεις τους. Ακόμα, με αυτόν τον τρόπο διατύπωσης προσπαθήσαμε να δείξουμε στους μαθητές πως η ομαδική αυτή συνέντευξη δεν είχε τη μορφή εξέτασης, αλλά ότι

⁵ Οι ερωτήσεις της συνέντευξης της ομάδας εστίασης παρατίθενται στο Παράρτημα.

μπορούσαν να μιλήσουν αυθόρμητα και να εκφραστούν ελεύθερα («τι νομίζετε», «κατά τη γνώμη σας»). Τέλος, βασική προϋπόθεση αποτέλεσε η ανάκληση συγκεκριμένων στιγμιότυπων από τις διδασκαλίες και η αναφορά σε παραδείγματα («μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;»), για να είναι δυνατή η επαλήθευση των απαντήσεων των μαθητών με άλλα δεδομένα, που προκύπτουν από την παρατήρηση. Βασικός μας στόχος ήταν οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα και να αντιστοιχούν με τις κατηγορίες και υποκατηγορίες του πρωτόκολλου παρατήρησης.⁶

3.2.3 Προσωπική συνέντευξη του εκπαιδευτικού

Στη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων συνέβαλε και η προσωπική συνέντευξη του εκπαιδευτικού. Θεωρήσαμε αναγκαία την διερεύνηση τη προσωπικής του στάσης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας γενικότερα, αλλά και για τους ειδικότερους στόχους, βάσει των οποίων σχεδίαζε τις διδασκαλίες. Οι προσωπικές του στάσεις ήταν σημαντικές για εμάς, καθώς ο ίδιος διαμόρφωσε τα δίκτυα κειμένων, που επεξεργάστηκαν οι μαθητές για τις ανάγκες της έρευνας μας, επιλέγοντας τα κείμενα, που θα συνομιλούσαν μεταξύ τους και τους άξονες, οι οποίοι διέτρεχαν τα κείμενα και τις ερωτήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός εφάρμοζε για μεγάλο χρονικό διάστημα τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, γνωρίζοντας τα κριτήρια για να προκύψει ένα ποιοτικό και ολοκληρωμένο αποτέλεσμα και την κατάλληλη διδακτική συμπεριφορά, ώστε οι μαθητές να εμπλακούν στον διάλογο, να διατυπώσουν τις απόψεις και τις ερμηνείες τους και να αλληλεπιδράσουν ανατροφοδοτικά με τους συμμαθητές τους.

Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη⁷, εφόσον, παρά το γεγονός ότι η σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων, ο ερωτώμενος είχε την ελευθερία να εκφράσει τις απόψεις και τις σκέψεις του, αλλά και να υποβάλλει και ο ίδιος ερωτήματα. Στην ουσία, η συνέντευξη αυτή αποτέλεσε ένα είδος «διαλόγου», από την άποψη πως τόσο ο ερευνητής όσο και ο εκπαιδευτικός οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων, ενώ οι απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου στηρίζονται σε ένα βαθμό και στην αλληλεπίδραση του με τον ερευνητή (Μπαγάκης, 2002). Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τη σκέψη του χωρίς περιορισμούς και να απαντήσει χωρίς προκαθορισμούς. Ακόμα, σχετίζονταν με τους ερευνητικούς στόχους και με τους άξονες, που περιελάμβανε το πρωτόκολλο παρατήρησης, ενώ αρκετές αντιστοιχούσαν με τις ερωτήσεις, που υποβλήθηκαν στην ομαδική συνέντευξη των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθήσαμε και πάλι να διασταυρώσουμε τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας και να κατανοήσουμε τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και

⁶ Αναλυτικό παράδειγμα στο Παράρτημα.

⁷ Το πρωτόκολλο συνέντευξης του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο Παράρτημα.

τους μαθητές κατά την διδακτική εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου και της χρήσης δικτύων κειμένων⁸.

4. Μέθοδος ανάλυσης

Σε μία ποιοτική έρευνα ο στόχος της ανάλυσης είναι η κατανόηση και η ερμηνεία των προοπτικών των υποκειμένων και των πλαισίων, που αυτές εκφράζονται και λειτουργούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο Τσιώλης (2015) επισημαίνει ότι ο ερευνητής πρέπει να δώσει έμφαση στις διάφορες νοηματοδοτήσεις, που εκφράζουν τα υποκείμενα της έρευνας στο χωροχρονικά προσδιορισμένο πλαίσιο, στο οποίο μελετώνται, πριν προχωρήσει στην διατύπωση των υποθέσεων του και στις απαραίτητες εννοιολογικές κατηγοριοποιήσεις για την ανάλυση των δεδομένων. Αυτή η πρακτική είναι που θα βοηθήσει τον ερευνητή όχι μόνο να ταξινομήσει και να αναλύσει τα δεδομένα του, αλλά και να διαμορφώσει την νέα γνώση, η οποία υπερβαίνει τα γνωστά θεωρητικά σχήματα και δίνει αξία στην έρευνά του (Τσιώλης, 2015). Βέβαια, το ζητούμενο στην ανάλυση των δεδομένων δεν είναι απλά η περιγραφή των διαφορών πτυχών της πραγματικότητας, η οποία διερευνάται, όσο η συστηματοποίησή τους, ο σχηματισμός εννοιών, η ανίχνευση των σχέσεων ανάμεσα στις υπό μελέτη περιπτώσεις και η ερμηνεία τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην έρευνα μας προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσέγγιζαν τα κείμενα των δικτύων, τις απόψεις τους κατά την ερμηνευτική διαδικασία, τους τρόπους έκφρασης τους, το πώς διέπλεκαν τις τοποθετήσεις τους με εκείνες των συμμαθητών τους και με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, τις σκέψεις τους για τους στόχους και την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου, όπως και την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού για την όλη διαδικασία. Γι' αυτό, για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιλέξαμε την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

4.1 Ορισμός της ανάλυσης περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μέθοδο, η οποία εστιάζει σε εκφραζόμενες ιδέες, έννοιες, πεποιθήσεις και νοήματα για το υπό διερεύνηση ζήτημα και στο πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από τα υποκείμενα της έρευνας. Μελετάται και αναλύεται το ουσιώδες περιεχόμενο μίας επικοινωνίας, το οποίο έχει οργανωθεί σε κατηγορίες ανάλυσης, βασισμένες στην «φράση» (τμήμα του λόγου με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) και στο «θέμα» (τμήμα του λόγου, που αντιστοιχεί σε κάποια ιδέα) (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Ο Τσιώλης (2015) υποστηρίζει ότι ο ερευνητής καλείται να λάβει υπόψη του πως το ζήτημα που διερευνά έχει ήδη ερμηνευθεί από τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς το έχουν βιώσει. Γι' αυτό το λόγο, για να εφαρμόσει την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, οφείλει να έχει κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες στην έρευνα οργανώνουν την δράση τους, νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τα πράγματα.

⁸ Στο Παράτημα παραθέτουμε συγκεντρωτικό πίνακα, στον οποίο αποτυπώνεται η σύνδεση ανάμεσα στους άξονες των πρωτόκολλων παρατήρησης, στις ερωτήσεις της ομαδικής συνέντευξης και στις ερωτήσεις της προσωπικής συνέντευξης του εκπαιδευτικού.

4.2 Διαδικασία ανάλυσης

Σύμφωνα με τους Τζάνη & Κεχαγιά (2005), ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ανάλυσης περιεχομένου είναι η διαμόρφωση της κατηγορίας, δηλαδή ομάδας στάσεων, ιδεών και νοημάτων με κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία την διαφοροποιούν από άλλες ομάδες. Ο σχηματισμός των κατηγοριών αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι της ανάλυσης περιεχομένου. Ο ερευνητής ταξινομεί τις έννοιες και τα νοήματα σε κατηγορίες, από τις οποίες δημιουργεί νέες υποθέσεις για τα δεδομένα του και πάνω στις οποίες σχηματίζει ένα λειτουργικό σύνολο θεμάτων για να θεμελιώσει την θεωρία του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ο ερευνητής στην ανάλυση περιεχομένου διαμορφώνει τις κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων με έναν απαγωγικό τρόπο. Ο Peirce (1980, στο: Τσιώλης, 2015) έκανε λόγο για την απαγωγική προσέγγιση στην ανάλυση ορίζοντας τις *απαγωγές* (*abductions*) ως νέα ζητήματα/γεγονότα, τα οποία δεν είναι δυνατόν να ερμηνευθούν με βάση τα ήδη διαθέσιμα εννοιολογικά σχήματα. Αντίθετα, απαιτούν την κατασκευή καινούργιων εννοιών, που χρησιμοποιούν ως εργαλεία τις προηγούμενες θεωρητικές γνώσεις και εξελίσσονται μέσω της ανάλυσης των δεδομένων. Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τον Τσιώλη, ο ερευνητής διαμορφώνει εκ των προτέρων ένα εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο σχετίζεται με τα ζητήματα, που μελετάει, επεκτείνεται και μετασχηματίζεται με βάση τα συγκεντρωμένα δεδομένα. Η διαδικασία της κωδικοποίησης είναι δυνατόν να ξεκινήσει πριν την διεξαγωγή της έρευνας βάσει βιβλιογραφικής επισκόπησης, η οποία βοηθάει στην ανάδειξη θεμάτων και εννοιολογικών σχημάτων. Το ζητούμενο, βέβαια, δεν είναι αυτό το σύστημα κωδικοποίησης να παραμείνει σταθερό και τα δεδομένα να ταξινομούνται αποκλειστικά με τις συγκεκριμένες κατηγορίες, αλλά να μετασχηματιστεί και να αναδειχθούν νέες παράμετροι (Τσιώλης, 2015).

Η Mayring (2014) συμπυκνώνει την διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου σε 6 βασικά βήματα:

- 1) Προσδιορισμός των υποθέσεων εργασίας, στις οποίες στηρίζουμε την έρευνα μας
- 2) Διαμόρφωση ενός συστήματος γενικών κατηγοριών, με βάση τις οποίες θα ταξινομήσουμε και θα αναλύσουμε τα δεδομένα
- 3) Επιλογή του υλικού της ανάλυσης (π.χ. δεδομένα από συνεντεύξεις, παρατήρηση, αρχεία κ.τ.λ.)
- 4) Κωδικοποίηση του υλικού με βάση τις αρχικές μας κατηγορίες
- 5) Μελέτη των δεδομένων, σύγκριση με τις προκατασκευασμένες κατηγορίες, καταγραφή κοινών ή διαφορετικών χαρακτηριστικών
- 6) Ανάδειξη νέων κατηγοριών ανάλυσης και ερμηνεία

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015), στο τέλος ο ερευνητής θα πρέπει να έχει κάνει δύο πράγματα. Στην αρχή των ερευνών και έχοντας στο μυαλό του τα δεδομένα αναλλοίωτα, θα πρέπει να διαμορφώσει ερωτήματα, να σχηματίσει κάποιες αρχικές κατηγορίες και να προσπαθήσει να ανιχνεύσει αν και σε ποιο βαθμό αυτές οι πρώιμες ερμηνείες του μπορούν να υποστηριχτούν από το συγκεντρωμένο υλικό. Στην συνέχεια, θα περάσει σε ένα

δεύτερο στάδιο ανάλυσης, στο οποίο οι ερμηνείες του θα πρέπει να είναι πιο ολοκληρωμένες και τεκμηριωμένες. Σε αυτό συμβάλλει η διαρκής μελέτη του υλικού, η αντιπαράβολή των αρχικών κατηγοριών με τα νέα δεδομένα, η συνεχής επαφή με την θεωρία και ο διαρκής αναστοχασμός του ερευνητή πάνω στις θεματικές κατηγορίες.

4.3 Αστοχίες στην ανάλυση

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015), όταν κάνουμε ανάλυση περιεχομένου, οφείλουμε να αποφύγουμε κάποιες ενέργειες. Αρχικά, συχνό φαινόμενο αποτελεί η χωρίς βάθος και ουσία περιγραφή των δεδομένων, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί με θεματικά κριτήρια και σχολιάζονται επιφανειακά με βάση αποσπάσματα από το συγκεντρωμένο υλικό, όπως κομμάτια από μία συνέντευξη. Ακόμα, σημαντική αστοχία θεωρείται η εμμονή του ερευνητή στις εκ των προτέρων διαμορφωμένες κατηγορίες, για την επιβεβαίωση των οποίων γίνεται χρήση συγκεκριμένων δεδομένων. Από την άλλη, πολλοί ερευνητές στην προσπάθεια τους να αναδείξουν νέες κατηγορίες εκτός από τις ήδη υπάρχουσες, εξάγουν συμπεράσματα, τα οποία δεν μπορούν να υποστηριχτούν από το υλικό, που έχουν συλλέξει κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνά μας ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση στα στάδια του αρχικού σχεδιασμού, της διαμόρφωσης των εργαλείων συλλογής δεδομένων και της ανάλυσης του συγκεντρωμένου υλικού. Αντιμετωπίσαμε όλες τις διαδικασίες από την επιλογή και παρατήρηση του δείγματος, τον χειρισμό των εργαλείων συλλογής δεδομένων, την ανάλυση και ερμηνεία του υλικού μέχρι και την δεοντολογία του ερευνητή με την απαραίτητη προσοχή. Ωστόσο, εμφανίζονται κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι σχετίζονται με τις εξής μεθοδολογικές επιλογές:

Α) Δείγμα: το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ένα συγκεκριμένο τμήμα της Γ' Λυκείου σε Πειραματικό Λύκειο της Αθήνας, στο οποίο εφάρμοσε την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου ένας μόνο εκπαιδευτικός. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε μεγαλύτερο πληθυσμό, όπως σε μαθητές άλλων σχολικών μονάδων, πόλεων και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, θεωρούμε ότι παρά τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων τα συμπεράσματα είναι ασφαλή, καθώς οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, που παρατηρήσαμε, είναι εξοικειωμένοι με την ανάγκη αλληλεπίδρασης, σύμπλεξης των απόψεων, ανοιχτότητας στην ερμηνεία και επαφής με τα κείμενα, όπως απαιτείται στον ερμηνευτικό διάλογο, ώστε να αναδεικνύουν ολοκληρωμένα όλες τις πτυχές του. Άλλωστε, πιστεύουμε ότι τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι δυνατόν να εξελιχθούν και να μελετηθούν από μελλοντικούς ερευνητές σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με άλλους συμμετέχοντες, εφόσον η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν είναι ποτέ μία στατική διαδικασία, αλλά μετασχηματίζεται συνεχώς και αναδεικνύει νέα δεδομένα.

Β) Μελέτη περίπτωσης: η επιλογή να παρατηρήσουμε ένα συγκεκριμένο τμήμα για την έρευνά μας συνδέεται με το γεγονός ότι θέλαμε να διερευνήσουμε πώς οι μαθητές ανταποκρίνονται στην διδασκαλία των δικτύων κειμένων, πώς λειτουργούν στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου και πώς οδηγούνται σε αναστοχασμό, ειδικά στο φυσικό τους διδακτικό περιβάλλον. Υπάρχει το πρόβλημα της αδυναμίας γενίκευσης των αποτελεσμάτων λόγω της μελέτης μίας περίπτωσης, αν και ο σκοπός μας δεν ήταν να διερευνήσουμε το «πώς» κι όχι το «πόσο». Θεωρούμε ότι για τους στόχους της έρευνας η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης ήταν ικανοποιητική, διότι, όπως αναφέρει η Marshall: *«το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση»* (1996:523).

Γ) Ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων: η συλλογή των δεδομένων για την έρευνά μας έγινε μέσω παρατήρησης διδασκαλιών, ομάδας εστίασης και προσωπικής συνέντευξης του εκπαιδευτικού. Οι πληροφορίες από το υλικό αυτό δεν μπορούν να θεωρηθούν απόλυτα αντικειμενικές, καθώς το περιβάλλον της παρατήρησης δεν ήταν τεχνητό και ελεγχόμενο και η καταγραφή των δεδομένων βασίστηκε και στην υποκειμενική μας ερμηνεία και σημεία ενδιαφέροντος. Γι' αυτό το λόγο, προσπαθήσαμε να ποσοτικοποιήσουμε σε κάποιο βαθμό τα δεδομένα με την χρήση του πρωτόκολλου παρατήρησης, ώστε να καταγραφούν και πλευρές των υπό διερεύνηση ζητημάτων, που ενδεχομένως να μην αναδεικνύονταν μέσω της απλής παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Ο στόχος μας ήταν να κατανοήσουμε την συμπεριφορά των μαθητών και του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τους τρόπους με τους οποίους και οι δύο πλευρές τροφοδοτούσαν την σύνδεση των δικτύων κειμένων με τις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου, παρά η μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης κάποιας συμπεριφοράς, γεγονός που υποδείκνυε την χρήση ποιοτικών μέσων.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η διδακτική χρήση των δικτύων κειμένων είναι δυνατόν να προωθήσει την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου. Ο γενικός αυτός σκοπός μάς οδήγησε στην διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αφορούν α) στην ανάπτυξη του διαλόγου μέσω της χρήσης δικτύων κειμένων, β) στον εμπλουτισμό της κατανόησης και της ερμηνείας των κειμένων βάσει της συνομιλίας των λογοτεχνικών φωνών, γ) στην κειμενική στήριξη των ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών λόγω της ύπαρξης πολλαπλών λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και δ) στην προώθηση του αναστοχασμού και του μετασχηματισμού των αντιλήψεων των μαθητών.

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση τα οποία διαμορφώσαμε τους όρους παρατήρησης και τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων και ομαδοποιήσαμε τα δεδομένα. Η ανάλυση των δεδομένων παρήγαγε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) Ανάπτυξη/διεύρυνση του διαλόγου, β) Ερμηνεία, γ) Μετασχηματισμός των αναγνωστικών αντιλήψεων και δ) Όροι διαμόρφωσης δικτύων κειμένων. Η κάθε βασική κατηγορία αναλύεται σε

υποκατηγορίες, οι οποίες προσεγγίζουν κάθε κατηγορία πολύπλευρα και ταυτίζονται με τους άξονες παρατήρησης των διδασκαλιών. Ο στόχος μας ήταν κάθε κατηγορία και υποκατηγορία να αντιστοιχεί και να απαντά σε κάποιο ερευνητικό ερώτημα.

Οι τρεις πρώτες κατηγορίες είχαν διαμορφωθεί εκ των προτέρων κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και εμπλουτίστηκαν από τα δεδομένα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Η κατηγορία της «ανάπτυξης/διεύρυνσης του διαλόγου» σχετίζεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η κατηγορία της «ερμηνείας» συνδέεται με το δεύτερο και το τρίτο ερώτημα και η κατηγορία «μετασχηματισμός των αναγνωστικών αντιλήψεων» αντιστοιχεί με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Η κατηγορία «όροι διαμόρφωσης δικτύων κειμένων» προέκυψε έπειτα από ανάλυση του υλικού της παρακολούθησης των διδασκαλιών, αφού συγκρίναμε μεταξύ τους τα δεδομένα από τις προηγούμενες κατηγορίες της «ανάπτυξης διαλόγου», της «ερμηνείας» και του «μετασχηματισμού». Θεωρήσαμε ότι ο συγκεκριμένος άξονας ήταν απαραίτητος, για να έχουμε μία πλήρη εποπτεία των τρόπων με τους οποίους τα δίκτυα κειμένων προωθούν τον ερμηνευτικό διάλογο, παρόλο που δεν τον είχαμε εντάξει στον αρχικό μας σχεδιασμό. Είναι αξιοσημείωτο ότι η συγκεκριμένη κατηγορία σχετίζεται με όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και εμπλουτίζει τα ευρήματα των προηγούμενων κατηγοριών.

A) Ανάπτυξη/ Διεύρυνση Διαλόγου

Η συγκεκριμένη κατηγορία αφορά στους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία των δικτύων κειμένων επηρεάζει την διεξαγωγή του διαλόγου. Λαμβάνοντας υπόψη τους δείκτες των πέντε πρωτόκολλων παρατήρησης και τις σημειώσεις πεδίου, φαίνεται ότι η διαλογική διαδικασία επεκτάθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, όταν οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τα υπόλοιπα κείμενα κάθε δικτύου, σε σύγκριση με την επεξεργασία του αρχικού μεμονωμένου κειμένου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ήταν ανεπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό ήδη από την επεξεργασία του αρχικού κειμένου του εκάστοτε δικτύου. Παρατηρήσαμε, όμως, ότι ο διάλογος διευρυνόταν κάθε φορά που γινόταν η σύνδεση των αρχικών τους αναπαραστάσεων με εκείνες των υπόλοιπων κειμένων.

Όπως ανέφεραν κι οι ίδιοι οι μαθητές στην ομαδική συνέντευξη, η διαλογική αλληλεπίδραση ήταν δεδομένη εξ αρχής, λόγω της ίδιας της φύσης της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, η οποία τους ωθούσε να συμμετάσχουν και να επεκτείνουν την μεταξύ τους επικοινωνία: *«κάνουμε τα θρανία σε σχήμα Π, για να ακούγονται όλες οι απόψεις και σε σύγκριση με άλλα μαθήματα, που δεν συμμετέχουμε, με αυτό το σύστημα μιλάμε όλο και ακούγονται όλες οι απόψεις»*, *«παιδιά, που μπορεί να μην τους ενδιαφέρει η λογοτεχνία, με τον τρόπο με τον οποίον γίνεται το μάθημα, ανοίγει πόρτες, δείχνει έναν άλλον τρόπο για τη λογοτεχνία (...) Νομίζω ότι έτσι λίγο-λίγο όλοι ανοιγόμαστε περισσότερο»*. Οι μαθητές, βέβαια, έφταναν σε νέα επίπεδα αλληλεπίδρασης, όταν αντιλαμβάνονταν τις συνδέσεις μεταξύ των κειμένων και μελετούσαν το δίκτυο στην ολότητα του: *«όταν δούμε ένα ζήτημα από τόσες διαφορετικές οπτικές (ενν. μέσω των κειμένων των δικτύων) (...) μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι έχει κοινή ιδέα και σκέψη με κάποιον, που δεν έχει καμία σχέση,*

μπορεί και να μην έχουν ξαναμιλήσει. Η άτομα, τα οποία μοιάζουν σαν να μην τους ενδιαφέρει και να μην έχουν ασχοληθεί ποτέ, δείχνουν τελικά ότι τους ενδιαφέρει όντως και έχουν πολλά πράγματα να πουν, απλά δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία πριν δουν τα κείμενα που συνομιλούν».

Στην υποκατηγορία «μεγαλύτερη συμμετοχή» παρατηρήσαμε ότι η ανακεφαλαίωση των διαφορετικών οπτικών, όπως αυτές προβάλλονται από τα κείμενα του δικτύου, είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές στο τέλος της επεξεργασίας κάθε κειμένου, συνέβαλλε στην περαιτέρω ενεργοποίηση των μαθητών. Ακόμα, οι μαθητές συμμετείχαν στον διάλογο περισσότερο, όταν χρησιμοποιούσαν τις νέες οπτικές για να συμπληρώσουν τόσο τις προσωπικές τους τοποθετήσεις όσο και των συμμαθητών τους, ειδικά σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αναδείκνυε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες. Οι παρατηρήσεις αυτές προκύπτουν από τα δεδομένα των πρωτοκόλλων⁹:

Πίνακας 2

<u>Μεγαλύτερη συμμετοχή</u>	<u>Κείμενο Α</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Δίκτυο κειμένων 1	2	8
Δίκτυο κειμένων 2	5	11
Δίκτυο κειμένων 3	6	10
Δίκτυο κειμένων 4	12	12
Δίκτυο κειμένων 5	9	18

Ο πίνακας δείχνει σε κάθε διδασκαλία δικτύου κειμένων κατά πόσο αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών από την επεξεργασία του αρχικού μεμονωμένου κειμένου ως την μελέτη των υπόλοιπων κειμένων. Οι δείκτες αντιπροσωπεύουν τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η συμμετοχή επεκτάθηκε, όταν εμπλέκονταν στον διάλογο είτε διαφορετικοί μαθητές, οι οποίοι μιλούσαν μία φορά, είτε οι ίδιοι μαθητές, οι οποίοι εξέφραζαν απόψεις πολλές φορές.

Στην υποκατηγορία «ζωντάνια» παρατηρήσαμε ότι ο διάλογος αποκτούσε μεγαλύτερη ένταση στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές επιχειρούσαν να εμπλουτίσουν τις προσωπικές τους τοποθετήσεις και να αντικρούσουν ή να συμπληρώσουν εκείνες των συμμαθητών τους. Σύμφωνα με τα πέντε πρωτόκολλα παρατήρησης:

⁹ Στις υποκατηγορίες «μεγαλύτερη συμμετοχή» και «ζωντάνια/ ένταση» παραθέτουμε πίνακες με δεδομένα από τα πρωτόκολλα παρατήρησης, διότι θεωρούμε ότι επικεντρώνονται σε συμπεριφορές, οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν εμφανείς μόνο με την χρήση ποιοτικών δεδομένων από την παρατήρηση ή από τις συνεντεύξεις.

Πίνακας 3

<u>Ζωντάνια/ένταση</u>	<u>Κείμενο Α</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Δίκτυο κειμένων 1	2	6
Δίκτυο κειμένων 2	4	11
Δίκτυο κειμένων 3	5	7
Δίκτυο κειμένων 4	12	12
Δίκτυο κειμένων 5	10	18

Ο πίνακας υποδεικνύει τις φορές κατά τις οποίες οι μαθητές όχι μόνο συμμετείχαν πιο ενεργά στην διαδικασία του διαλόγου, αλλά έδειξαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ευνοώντας την έκφραση μεγαλύτερου αριθμού τοποθετήσεων και την τεκμηρίωση τους. Οι δείκτες τόσο στην περίπτωση μελέτης του πρώτου μεμονωμένου κειμένου όσο και στην περίπτωση της επεξεργασίας όλων των κειμένων του δικτύου, υποδεικνύουν την ζωντάνια της αλληλεπίδρασης είτε διαφορετικών μαθητών μία φορά είτε ενός μαθητή πολλές φορές. Η υποκατηγορία αυτή συνδέεται με την προηγούμενη σχετικά με την συμμετοχή, αλλά την διαφοροποιούμε, διότι θεωρούμε ότι η εμπλοκή των μαθητών στον διάλογο βασίζεται στην διάθεση τους και απαιτεί το κατάλληλο διδακτικό κλίμα. Όπως σχετικά αναφέρουν οι μαθητές στην ομαδική συνέντευξη: *«Είναι πολύ σημαντικό το ότι ο καθηγητής φαίνεται να το αγαπάει αυτό, γιατί σου περνάει και σένα την διάθεση να ασχοληθείς με αυτό, όχι ως αγγαρεία (...). Πρέπει να υπάρχει μία επιθυμία συνεργασίας από τους μαθητές, ο τρόπος διδασκαλίας στηρίζεται πολύ σε αυτό, γιατί αν μπαίνεις μέσα στο μάθημα με τελείως αρνητική διάθεση δεν θα μπορούσε να γίνει όλο αυτό».*

Η υποκατηγορία *«βιωματικές εμπειρίες»* σχετίζεται με την δυνατότητα σύνδεσης των κειμενικών νοημάτων με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες πιστεύουμε ότι μπορούν να τροφοδοτήσουν την διαλογική διαδικασία ως προς το περιεχόμενο των τοποθετήσεων και ως προς την διάρκεια του διαλόγου. Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι μαθητές συσχετίζουν δικές τους εμπειρίες με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, όταν συμφωνούσαν με κάποια οπτική του κειμένου (*«πιστεύω ότι όντως έχει ένα κοινό στοιχείο με την «Σύσκεψη». Αυτό που μου αρέσει πολύ στο ποίημα και γενικά στον Καββαδία είναι οι εικόνες που φτιάχνει, και μου έχουν μείνει πολύ χαραγμένες στο μυαλό από όσα ποιήματα διάβασα στη ζωή μου (...) ήμουν γ'-δ' Δημοτικού. Στο συγκεκριμένο, αυτό που μου αρέσει πάρα πολύ είναι (...). Εκεί πιστεύω είναι η σύνδεση με τη «Σύσκεψη», γιατί (...)»*).

Ακόμα, σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές εξέφραζαν τις οπτικές τους για τα πράγματα κι όχι απαραίτητα για τον κειμενικό κόσμο, κυρίως στο τέλος κάθε διδασκαλίας μετά την σύνδεση όλων των νοημάτων (*Νομίζω ότι στο τέλος ο άνθρωπος μπορεί να έχει κάνει πολλές διαδρομές, αλλά τελικά πηγαίνει στο μέρος στο*

οποίο ανήκει»), υποκινούμενοι και από σχετικές ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα: «Συμβαίνει στην ζωή αυτό;».

Στα πρωτόκολλα παρατήρησης εντοπίσαμε μία φθίνουσα πορεία στην σύνδεση των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών με τα κειμενικά νοήματα, όσο κυλούσε η διαδικασία. Την αποδίδουμε στο γεγονός ότι οι μαθητές άρχισαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την ερμηνεία των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων με βάση τους κειμενικούς δείκτες και τις απόψεις των συμμαθητών τους, παρά με γνώμονα δικές τους προηγούμενες εμπειρίες.

Στην υποκατηγορία «κατανόηση ιστορίας» παρατηρήσαμε ότι όσο πιο πολύ οι μαθητές προσπαθούσαν να κατανοήσουν και να ανασυνθέσουν την ιστορία κάθε κειμένου ξεχωριστά, αλλά πολύ περισσότερο, όταν επιχειρούσαν να συνδέσουν τις ιστορίες όλων των κειμένων μεταξύ τους, τόσο η διαδικασία του διαλόγου διευρυνόταν. Σε αυτό συνέβαλλε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλούσε τους μαθητές να περιγράψουν την πλοκή κάθε κειμένου για να καταλάβουν τα νοήματα και για να ανιχνεύσουν τα σημεία συνομιλίας των κειμένων («Να δούμε αν το ποίημα έχει κάποια ιστορία, αν μας πάει κάπου;», «Θες να μας περιγράψεις την ιστορία που σου δημιουργεί το ποίημα; Πώς το διαβάξεις;»).

Κατά την επεξεργασία των σημειώσεων πεδίου και των αρχείων, που προκύπτουν από την απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών, παρατηρήσαμε ότι στις περιπτώσεις μελέτης δικτύων, στα οποία εντάσσονταν δυσνόητα κείμενα, μεγάλο μέρος της διαλογικής διαδικασίας περιστρεφόταν γύρω από την κατανόηση και την ανίχνευση των νοηματικών συσχετισμών μεταξύ των κειμένων, πριν γίνει απόπειρα ερμηνείας.

B) Ερμηνεία των κειμένων

Η κατηγορία της «ερμηνείας» και οι υποκατηγορίες της αποτελούν το πιο βασικό κομμάτι της ανάλυσης, καθώς, ουσιαστικά, υποδεικνύουν αν και κατά πόσο ο ερμηνευτικός διάλογος προωθείται μέσω της διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων, που σχηματίζουν δίκτυα. Η επεξεργασία των δεδομένων από τα πρωτόκολλα παρατήρησης, από την συνέντευξη της ομάδας εστίασης και από την προσωπική συνέντευξη του εκπαιδευτικού έδειξε μία θετική επίδραση της συνομιλίας των λογοτεχνικών έργων στον διάλογο των μαθητών με τους συμμαθητές τους και με τα κείμενα. Παρατηρήσαμε ότι η πολλαπλότητα των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και η παρουσία διαφορετικών οπτικών προωθούν σύνθετες, εκτεταμένες και πολύπλευρες ερμηνείες και τροφοδοτούν την διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου με νέους τρόπους: «*Νομίζω ότι πάει ένα βήμα παραπέρα τη διαδικασία του να διαβάσω κάτι, να το καταλάβω όσο γίνεται και να δω τι σημαίνει και τι θέλει να πει (ενν. η διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου). Αλλά το πάει ένα βήμα παραπέρα, γιατί το βλέπεις και σε σχέση με άλλα κείμενα και αρχίζεις να έχεις την ικανότητα να συνδέσεις τα πράγματα μεταξύ τους, ακόμα και αν αυτά φαινομενικά δεν συνδέονται καθόλου*» (άποψη μαθήτριας, όπως εκφράστηκε στην ομαδική συνέντευξη).

Στην υποκατηγορία «εύρος κειμενικών δεικτών» προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε αν οι μαθητές στηρίζουν τις ερμηνευτικές τους τοποθετήσεις σε περισσότερους κειμενικούς δείκτες εξαιτίας της ύπαρξης των πολλαπλών λογοτεχνικών αναπαραστάσεων του δικτύου. Ο συγκεκριμένος άξονας σχετίζεται με το ανοιχτό ερώτημα της έρευνας των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018) σχετικά με το πώς οι μαθητές στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου θα τεκμηριώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις τοποθετήσεις τους με βάση τον λογοτεχνικό λόγο. Κατά την ανάλυση των δεδομένων, παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερους κειμενικούς δείκτες κατά την μελέτη των ποιητικών κειμένων των δικτύων (*«Προσπάθησε και το δείχνει όταν λέει για «διαδρομές ατελείωτες, τσιγάρα ατελείωτα, μία αιωνιότητα και μισή». Το ήθελε, αλλά δεν το κατάφερε και λέει ότι έγιναν «σκουπίδια, σκόνη»»*). Επίσης, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές διαμόρφωναν τις υποθέσεις τους δίνοντας νέα νοήματα στον λογοτεχνικό λόγο (*«Θα αρχίσω με τους πρώτους έξι στίχους (...) Με βάση αυτά που είπε η Ειρήνη το σκέφτηκα και μετά από αυτό που λέει και ο Δημήτρης, αυτή την ένταση που υπάρχει σε όλο αυτό»*).

Στην υποκατηγορία «έκταση τοποθετήσεων» εντοπίσαμε ότι οι μαθητές ανέπτυσαν ακόμα περισσότερο τις αρχικές τους ερμηνευτικές υποθέσεις, όταν άρχισαν να αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές οπτικές των κειμένων και να αναζητούν τα συνδεδεμένα στοιχεία μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η τοποθέτηση μίας μαθήτριας επεκτείνεται, εξαιτίας της επαφής της με τις υπόλοιπες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις και της ανακάλυψης των συνδεδεμένων κρίκων: *«Επίσης φαίνεται ότι σ' αυτό το ποίημα ο αφηγητής έχει περισσότερη θέληση, γιατί λέει πως, ό,τι και να γίνεται τώρα, εγώ ξέρω τι θα συμβεί στο μέλλον, πώς θα καταλήξω (...) Θέλω να προσθέσω ότι στο άλλο έχει μια νευρόσπαστη γραφειοκρατική κίνηση, σαν να είναι ο μόνος σκοπός της ζωής του να κάνει κάτι γι' αυτό το ζήτημα και δεν τον νοιάζει. Ενώ το άλλο κείμενο είναι πολύ πιο ανθρώπινο, πιο προσωπικό και περιγράφει πολύ καλύτερα το πώς αντιλαμβάνεται, ποια είναι τα όνειρα του και πώς φαντάζεται το μέλλον του»*.

Η υποκατηγορία «συνθετότητα» σχετίζεται με την έκφραση τοποθετήσεων, οι οποίες αναδεικνύουν πολλαπλές πλευρές του κοινού ερωτήματος/άξονα ανάμεσα στα κείμενα των δικτύων και εμπλουτίζονται από διαφορετικές οπτικές είτε από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις είτε από τις διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθητών. Παρατηρήσαμε ότι οι υποθέσεις των μαθητών ήταν πιο ολοκληρωμένες, όταν θεωρούσαν ότι τα κείμενα του δικτύου παρουσίαζαν πιο δύσκολα και βαθειά νοήματα (*«ένα συμπέρασμα που έβγαλα εγώ και από τα τρία κείμενα είναι ότι αυτή η διέξοδος βρίσκεται μέσα στο ίδιο το άτομο. Στο πρώτο δεν μπορεί αυτός ο άνθρωπος να παραμείνει φυλακισμένος. Στο δεύτερο είδαμε ότι ο ίδιος έχει συμφιλιωθεί με αυτό, οπότε έχει μικρύνει το αδιέξοδο και στο τρίτο βλέπουμε ότι πάλι εξαρτάται από σένα, γιατί παίζει ρόλο πώς θα αντιληφθείς ο ίδιος τα πράγματα στη ζωή σου και το αν θέλεις να είσαι φυλακισμένος θα είσαι. Ακόμα κι αν είσαι φυλακισμένος στη συνήθεια»*).

Ακόμα, οι μαθητές επιδείκνυαν πιο αναλυτική σκέψη, όταν βασίζονταν σε κειμενικούς δείκτες, οι οποίοι τους παρέπεμπαν σε συγκεκριμένες συνδέσεις μεταξύ

των αναπαραστάσεων των κειμένων: «Πιστεύω ότι αυτό που το συνδέει με τα υπόλοιπα κείμενα είναι το ότι προσπαθεί να δραπετεύσει και φαίνεται από το γεγονός ότι βάφει και ότι αλλάζει τόσες δουλειές (...) Όλοι, δηλαδή, βρίσκονται σε μία ψυχολογική κατάσταση φυγής» - «Για μένα το γεγονός ότι κανένας δεν του κρατάει τη σκάλα δεν είναι τόσο κυριολεκτικό, αλλά είναι κυρίως μεταφορικό, ότι κάνεις δηλαδή δεν τον στηρίζει. Παρόλα αυτά, δεν τα παρατάει, ενώ ο πρώτος ο κηπουρός (...) οι δεύτερες (...) Ο τελευταίος είναι (...)».

Στην υποκατηγορία «αναγωγές σε άλλα κείμενα» θέλαμε να εντοπίσουμε κατά πόσο οι μαθητές αναφέρονται στα υπόλοιπα κείμενα των δικτύων, όταν εκφράζουν τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις κατά την διάρκεια του διαλόγου. Στην ουσία, η υποκατηγορία αυτή δείχνει αν τα δίκτυα κειμένων λειτούργησαν, όπως περιμέναμε, δηλαδή αν και σε ποιο βαθμό ώθησαν τους μαθητές να λάβουν υπόψη για την ερμηνεία τις διαφορετικές λογοτεχνικές αναπαραστάσεις για ένα κοινό ζήτημα. Παράλληλα, ήταν ενδιαφέρον το γεγονός ότι έγινε νοηματική σύνδεση του αρχικού κειμένου με κείμενο εκτός δικτύου. Όπως ειπώθηκε και στην ομαδική συνέντευξη των μαθητών: «Και στο μεμονωμένο κείμενο κάποια στιγμή αργά ή γρήγορα πάλι ο καθένας κάνει συνδέσεις με κάποιο άλλο κείμενο. Θεωρώ ότι η διαδικασία αυτή της σύνδεσης των κειμένων είναι σχεδόν απαραίτητη και αναγκαία, όταν έρχεσαι σε επαφή με οποιοδήποτε έργο τέχνης».

Η σύνδεση των νοημάτων των διαφορετικών κειμένων των δικτύων γινόταν είτε με προτροπή του εκπαιδευτικού («Βρίσκεται κάποια σχέση ανάμεσα στο ποίημα και το προηγούμενο; Πώς τα συνδέετε εσείς;») είτε σε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές ήθελαν να τονίσουν τις διαφορές των κειμένων στην προσέγγιση του κοινού ερωτήματος («Στο πρώτο κείμενο ο κηπουρός ήταν αποστασιοποιημένος (...) ενώ εδώ ο Πολωνός είναι (...) Ο πρώτος είναι πιο πολύ αδικημένος και στο δεύτερο κείμενο οι κοπέλες απλά και αυτές είναι αγνοημένες») ή επιχειρούσαν να ανακεφαλαιώσουν τα νοήματα και να βρουν τους συνδετικούς κρίκους στο τέλος της διαδικασίας («Το κοινό σημείο για τα κείμενα είναι η «σιωπή» και το καθένα δείχνει διαφορετικές εκδοχές της σιωπής. Το πρώτο μιλάει (...). Το δεύτερο για το πώς το ποιητικό υποκείμενο (...). Στο τρίτο υπάρχει μία αντίθεση (...). Στο τελευταίο είναι εντελώς αρνητικό, γιατί φαίνεται ότι(...)»).

Η υποκατηγορία «αξιολόγηση υποθέσεων συμμαθητών» υποδεικνύει αν και σε ποιο βαθμό, τελικά, λειτούργησε ικανοποιητικά η διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου μέσω των δικτύων. Η μέθοδος βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών, οι οποίοι εκφράζοντας συμφωνία ή διαφωνία στις τοποθετήσεις των συμμαθητών τους, έρχονται να τις εμπλουτίσουν, να εξελίσσουν τις προσωπικές τους υποθέσεις και να χτίσουν από κοινού την ερμηνεία (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018). Παρατηρήσαμε ότι οι πολλαπλές φωνές των κειμένων κινητοποίησαν τους μαθητές να λαμβάνουν υπόψη τις οπτικές των συμμαθητών τους και να τις επεκτείνουν, εντάσσοντας σε αυτές την δική τους οπτική, είτε συμφωνώντας («Εγώ συμφωνώ με αυτό που είπε η Μαριτίνα. Φαίνεται ότι (...) στο στίχο «φτάνει να ανακαλύψεις τους ορίζοντες που χτίζουν τη σκέψη μου αυτή για τον παράδεισο» (...)

Αυτή ζητάει τη σκέψη του και να ανοιχτεί (...)», είτε διαφωνώντας *«Διαφωνώ. Εγώ νομίζω ότι (...) Δηλαδή, (...)»*).

Γ) Μετασηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων

Η κατηγορία αυτή συνδέεται με τους γενικότερους στόχους της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, σχετικά με την προώθηση του αναστοχασμού των μαθητών πάνω στις ιδέες των ίδιων και των κειμένων (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018). Παράλληλα, προκύπτει από το ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το αν οι πολλαπλές φωνές των συνομιλούντων κειμένων των δικτύων συμβάλλουν στον μετασηματισμό των αντιλήψεων των μαθητών για τον λογοτεχνικό ή τον πραγματικό κόσμο. Θεωρούμε τον μετασηματισμό της οπτικής βασικό κομμάτι της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και λειτουργικό στοιχείο των δικτύων κειμένων, λόγω της παρουσίας διαφορετικών προσεγγίσεων για ένα κοινό νοηματικό κέντρο.

Η υποκατηγορία *«επέκταση ερμηνευτικών υποθέσεων»* έχει να κάνει με την εξέλιξη των προσωπικών τοποθετήσεων των μαθητών, οι οποίοι μέσω της επαφής τους με τις πολλαπλές φωνές των λογοτεχνικών έργων και των συμμαθητών τους στην διαλογική διαδικασία επανέρχονται σε προηγούμενες απόψεις τους και τις επεκτείνουν. Αυτό συνέβαινε, κυρίως, όταν οι μαθητές έφταναν σε νέα επίπεδα κατανόησης των νοημάτων μέσω της σύνδεσης των διαφορετικών λογοτεχνικών αναπαραστάσεων: *«Αν δεν είχαμε διαβάσει τα προηγούμενα δεν θα μου άρεσε τόσο, γιατί το σκέφτηκα σε συνδυασμό. Ενώ το ποιητικό υποκείμενο στο προηγούμενο ποίημα (...) εδώ αυτός (...)»* ή στις περιπτώσεις όπου ταυτίζονταν με την τοποθέτηση κάποιου συμμαθητή: *«Εγώ συμφωνώ με αυτό που είπε η Μαριτίνα (...) Άρα, όντως, ορίζεται, τελικά, τι ψάχνει ο άλλος, αλλά δεν θέλει να το δώσει»*. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τις περισσότερες φορές η επέκταση των υποθέσεων γινόταν με πιο ολοκληρωμένο τρόπο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στο τέλος κάποιων διδασκαλιών έκανε ένα σχόλιο, που συνέδεε όλες τις ερμηνείες και τις εξέλιξε σε κάποιο βαθμό (*«Στην ουσία όλα αυτά, που είπατε, αναφέρονται σε αυτή την «κρυφή γραμμή» που είχαμε πει στο πρώτο ποίημα της Αχμάτοβα»*, *«Όταν διάβασα το πρώτο κείμενο του Γρηγοριάδη είχα την εικόνα (...). Σαν αυτά που λέγαμε προηγουμένως, ότι σημαντικό είναι ότι θέλει να τον εκθέσει»*).

Στην υποκατηγορία *«ανοιχτά ερωτήματα»* εντάσσονται όσα ερωτήματα προκύπτουν από την διαδικασία της διαλογικής και συλλογικής διαπραγμάτευσης, στα οποία οι μαθητές μπορούν να επιστρέψουν, να τα επεξεργαστούν και να αναστοχαστούν. Ο συγκεκριμένος άξονας δεν αναπτύχθηκε, καθώς οι μαθητές είχαν την τάση να προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε όσα ερωτήματα προέκυπταν κατά την ερμηνεία, να αποκωδικοποιούν όλα τα νοήματα και να δημιουργούν μία αλληλουχία συνδέσεων μεταξύ των κειμένων, για να χτίσουν μία ερμηνεία.

Η υποκατηγορία *«χρήση νέων κειμενικών δεικτών»* αφορούσε στην προσπάθεια σύνδεσης των νοημάτων των κειμένων με την χρήση σημείων του λογοτεχνικού λόγου, τα οποία προσέφεραν μία νέα κατανόηση για τα κείμενα. Αυτό ως επί το πλείστον γινόταν, όταν κάποιος μαθητής είχε εκφράσει ένα ανοιχτό ερώτημα, το οποίο κάποιος άλλος προσπάθησε να συμπληρώσει ανατρέχοντας σε

νέους κειμενικούς δείκτες: «Πάνω σε αυτό που είχε πει ο Ηλίας, ότι το ανοιχτό τέλος δεν μας δίνει τη δυνατότητα να βγάλουμε ένα συμπέρασμα, έχει μία φράση που λέει: «χρειάστηκε μία σκάλα ψηλή για να ανέβει, άλλου είδους». Μου φαίνεται ότι αυτή είναι η ένδειξη ότι βρισκόταν σε κάποια μάχη με τον εαυτό του, σε μία πάλη». Επίσης, οι μαθητές στήριζαν τις τοποθετήσεις τους σε καινούργια κειμενικά σημεία, μετά από παρότρυνση του εκπαιδευτικού, με στόχο την τεκμηρίωση: «Μπορείς Ελευθερία να δεις στο ερώτημα “τι πταίει;” τι υπάρχει, που να συνδέει το ένα κείμενο με το άλλο; “Τις πταίει” στο κείμενο 1, ποιος είναι ο φταίχτης στο κείμενο 2 και ποιος στο κείμενο 3;» - «Σαν και η πλοκή ακόμα του ποιήματος να στήνεται από τη διαδοχή των εικόνων. Αυτό καταλαβαίνω ότι λες. Θες να μας πεις κάποια εικόνα που σου άρεσε πολύ;».

Παρόλο που η συγκεκριμένη κατηγορία φαίνεται να μην αναπτύχθηκε ιδιαίτερα, εμείς την θεωρούμε πολύ σημαντική, καθώς αντιστοιχεί στους στόχους και στις πρακτικές τόσο του ερμηνευτικού διαλόγου, όσο και των δικτύων κειμένων. Γι’ αυτό, μας εξέπληξε ευχάριστα η παρακάτω άποψη μίας μαθήτριας, όπως την εξέφρασε στην συνέντευξη της ομάδας εστίασης, αφού είχαν πραγματοποιηθεί οι διδασκαλίες των δικτύων κειμένων:

«Προσωπικά μπορεί να αλλάζει η γνώμη μου πάνω σε ένα θέμα και η οπτική μου με βάση το κείμενο, που θα κάνουμε, και όχι με βάση μία άλλη διαφορετική άποψη, που θα ακούσω. Γιατί με βάση το κείμενο σχηματίζω κάτι δικό μου, που συνδέεται όντως με τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματά μου. Οπότε πιο πολύ μου αλλάζει την οπτική στα πράγματα το κείμενο παρά το σχόλιο, που θα ακούσω από κάποιον άλλον. Όμως ταυτόχρονα μπαίνεις και στη διαδικασία να σκεφτείς: «γιατί νιώθω έτσι; γιατί κάνω αυτό που κάνω; γιατί μου συμβαίνει αυτό;». Με βάση αυτό που παρουσιάζει ένα κείμενο και αυτό που πηγάζει από τη συνομιλία με τα υπόλοιπα με πολλές οπτικές, μπαίνεις σε μία διαδικασία ενδοσκόπησης, ταυτίζεσαι ή όχι και σκέφτεσαι: «γιατί είμαι αυτό που είμαι; και τι είμαι τελικά;». Υπάρχει μία συνειδητότητα όσο προσπαθείς να βρεις τον εαυτό σου μέσα από τη συνομιλία των κειμένων».

Δ) Όροι διαμόρφωσης δικτύων κειμένων

Η συγκεκριμένη κατηγορία και οι υποκατηγορίες της δεν είχαν ενταχθεί στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, παρά το γεγονός ότι σχετίζονται με τους στόχους μας. Αυτό έγινε διότι, αν και τα κριτήρια με βάση τα οποία διαμορφώνονται τα δίκτυα κειμένων είναι πολύ σημαντικά για την διδακτική τους χρήση, δεν θέλαμε να τα έχουμε ορίσει εκ των προτέρων. Αντίθετα, μας ενδιέφερε μέσω της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τόσο την παρατήρηση του τρόπου διεξαγωγής των διδασκαλιών όσο και τις απόψεις των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικού), να σχηματίσουμε κάποιες προϋποθέσεις διαμόρφωσης δικτύων κειμένων, τα οποία θα προωθούν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου.

Η πρώτη υποκατηγορία έχει να κάνει με την «σειρά/διάταξη» των κειμένων σε ένα δίκτυο. Στο πρώτο δίκτυο κειμένων το αρχικό κείμενο ήταν πεζό και πλαισιωνόταν από άλλα πεζά και ποιήματα του δικτύου. Η συγκεκριμένη αλληλουχία κειμένων, ωθούσε τους μαθητές να διατυπώνουν ερμηνείες χωρίς να βασίζονται τόσο

σε κειμενικούς δείκτες, αλλά περισσότερο στο πώς οι ίδιοι αντιλήφθηκαν τα νοήματα βιωματικά («Εδώ τώρα για να καταλάβετε και πώς δουλέψαμε μεθοδολογικά, στην προηγούμενη στροφή μείνατε κοντά στο κείμενο, κάτι το οποίο δεν έγινε στο πεζό. Γιατί, στο προηγούμενο του Γρηγοριάδη το διήγημα καταλάβατε και δημιουργήσατε μία ιστορία χωρίς να έχετε πάντα το κείμενο μπροστά σας και πάνω στην ιστορία αυτή αρχίσαμε να συζητάμε. Στο ποίημα, που αναγκαστικά πάμε πιο κοντά στις λέξεις, δηλαδή παρατηρήσαμε τις μετοχές, είμαστε πιο κοντά στο κείμενο στην προσέγγιση»). Αυτό δυσκόλευε την σύνδεση των νοημάτων μεταξύ των κειμένων, καθώς από την στήριξη σε κειμενικούς δείκτες των ποιημάτων προέκυπταν οπτικές, οι οποίες ίσως να μην είχαν αναδυθεί κατά την ερμηνεία του πεζού, ώστε να μην αναδεικνύονται όλες οι πτυχές των κοινών ερωτημάτων των κειμένων.

Γι' αυτό το λόγο, στα επόμενα δίκτυα κειμένων το αρχικό κείμενο ήταν ποίημα και συναρθρωνόταν από άλλα πεζά και ποιητικά κείμενα. Οι μαθητές στηριζόμενοι σε κειμενικούς δείκτες, οι οποίοι επιδέχονταν πολλαπλές ερμηνείες, διεύρυναν τα κοινά ερωτήματα των κειμένων και προσπαθούσαν να τα διαπραγματεύονται με βάση τις δικές τους οπτικές («Τον βλέπω σαν να είναι σε ένα δικό του κόσμο μέχρι και τους δύο τελευταίους στίχους (...) Κι εδώ κολλάει το «μία αιωνιότητα και μισή», που λέει (...) αυτό βλέπω σαν σύνδεση μεταξύ των κειμένων, ότι και οι δύο αγάπες έχουν τελειώσει» - «Νομίζω ότι υπάρχει τεράστια διαφορά ανάμεσα στο πρώτο ποίημα και στο δεύτερο (...) χρησιμοποιεί πάρα πολλές εκφράσεις και ρήματα, που φανερώνουν (...)»).

Η δεύτερη υποκατηγορία σχετίζεται με το «νόημα», καθώς παρατηρήσαμε ότι κείμενα, τα οποία είναι πολύ σαφή ως προς τα νοήματα τους, δεν τροφοδοτούν τον διάλογο και δεν συνεισφέρουν πολλά στην διαδικασία της πολυπρισματικής ερμηνείας. Κάτι ανάλογο ανέφεραν και οι μαθητές: «Και τα κείμενα που κάνουμε δεν πρέπει απλά να πλασάρουν ένα θέμα. Πολλές φορές σου χρειάζεται προσπάθεια να καταλάβεις το θέμα και αυτό πιστεύω ότι είναι το σημαντικό, ότι δεν είναι η άποψη πολύ φανερή και απλά το συζητάς για τρία λεπτά». Έγινε εμφανές μέσω της παρατήρησης ότι όσα δίκτυα αποτελούνταν από κείμενα, πεζά ή ποιήματα, τα οποία παρουσίαζαν πλούτο και βάθος νοημάτων, ωθούσαν τους μαθητές στην διαλογική διαπραγμάτευση και στην έκφραση πολλαπλών ερμηνειών, οι οποίες αναδείκνυαν πολλαπλές οπτικές («Ήταν ωραίο, γιατί προκαλεί πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Με πέρδεψε λίγο είναι η αλήθεια (...) Μου άρεσαν και οι άλλες απόψεις που άκουσα» - «εμένα μου αρέσει το ποίημα με τον ξεναγό και δεν μου αρέσει καθόλου το ποίημα του Τέλλου Άγρα, γιατί τα λέει όλα δεν με βάζει σε σκέψεις»).

Η τρίτη υποκατηγορία αφορά το θέμα του «αριθμού» των κειμένων σε ένα δίκτυο, καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές ήθελαν να μελετήσουν περισσότερο ένα κείμενο, για να προχωρήσουν στην σύνδεση των νοημάτων («Νομίζω ότι είναι και πολύ νωρίς να τα συγκρίνουμε. Για το άλλο είπαμε τόσα πολλά πράγματα, τώρα γι' αυτό δεν είπαμε τίποτα») ή θεωρούσαν ότι είχαν καλύψει με τις ερμηνευτικές τους τοποθετήσεις όλο το φάσμα του κοινού ερωτήματος και δεν ανταποκρίνονταν εύκολα στις επιπλέον αναπαραστάσεις. Για παράδειγμα, στο 3^ο δίκτυο κειμένων οι μαθητές

προσέγγισαν σύντομα και επιφανειακά το τελευταίο κείμενο, χωρίς να το συσχετίσουν ιδιαίτερα με τα προηγούμενα. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της παρατήρησης, προτείνουμε την μελέτη τριών κειμένων μέτριας έκτασης.

Η τέταρτη υποκατηγορία του «χρόνου» σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη, καθώς θεωρούμε ότι ο αριθμός των κειμένων, που συναπαρτίζουν ένα δίκτυο, επηρεάζει και τον χρόνο, που έχουν οι μαθητές για να τα προσεγγίσουν. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να νιώθουν ότι αποκωδικοποίησαν όλα τα κειμενικά νοήματα και ότι διαμόρφωσαν μία ολοκληρωμένη εικόνα για τα κείμενα (*«πολλές φορές δεν αναλύουμε ένα κείμενο όσο θα ήθελα, γιατί έχουμε να κάνουμε κάποια συγκεκριμένα κείμενα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Θα επιμείνουμε σε κάποιο συγκεκριμένο κείμενο σε σύγκριση με ένα άλλο (...) νιώθω ότι θα μπορούσαμε να πούμε κι άλλα πράγματα, γιατί είναι λογοτεχνία και πάντα θα μπορείς να βρεις κάτι να πεις για το ζήτημα»*). Σε αυτή την περίπτωση μπορούν πιο εύκολα να προχωρήσουν στην διαλογική και συλλογική ερμηνεία των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και στην σύνδεση των διαφορετικών οπτικών για το υπό μελέτη ζήτημα: *«Ένα αρνητικό θα έλεγα ότι δεν είναι καθεαυτή η φύση των κειμένων και του τρόπου επιλογής για να συνομιλήσουν, αλλά ο χρόνος τον οποίο διαθέτουμε. Δηλαδή, δεν έχουμε το χρόνο να επικεντρωθούμε στο κάθε κείμενο ξεχωριστά, όπως απαιτείται, ώστε μετά η συνολική εικόνα που θα έχουμε για το κοινό ζήτημα μεταξύ όλων των κειμένων να είναι ικανοποιητική»*.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα κάθε κατηγορίας ανάλυσης, είναι ασφαλές να ισχυριστούμε ότι κάθε ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε επαρκώς. Αρχικά, όσον αφορά στην ανάπτυξη του διαλόγου, παρατηρήσαμε ότι η ενεργητική και συχνή συμμετοχή των μαθητών στηριζόταν στην ανακεφαλαίωση των κειμενικών οπτικών, στον εμπλουτισμό ή την διάψευση των τοποθετήσεων των συμμαθητών τους και στην προσπάθεια ανίχνευσης των νοηματικών συνδέσεων μεταξύ των κειμένων του δικτύου. Στο ερευνητικό ερώτημα για το αν η συνομιλία των λογοτεχνικών φωνών εμπλουτίζει την διαδικασία της κατανόησης και της ερμηνείας, μπορούμε να απαντήσουμε ότι οι μαθητές εξέφραζαν εκτενείς, σύνθετες και συνδυαστικές υποθέσεις, όταν ανακάλυπταν πολλαπλές και αντικρουόμενες κειμενικές οπτικές για το κοινό ερώτημα, αποκωδικοποιούσαν δυσνόητα σημεία των κειμένων και συμπλήρωναν τις προσεγγίσεις των συμμαθητών τους. Η χρήση κειμενικών δεικτών, που αντιστοιχεί στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, γινόταν σε μεγαλύτερο βαθμό στην μελέτη ποιητικών κειμένων και σε περιπτώσεις, στις οποίες οι μαθητές προσπαθούσαν να εκφράσουν σύνθετες και πολύπλευρες ερμηνείες για τον κοινό άξονα.

Όσον αφορά στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων, αναπτύχθηκε, κυρίως, ο άξονας της επέκτασης των αρχικών τοποθετήσεων των μαθητών, όταν προέκυπταν σημεία ταύτισης με τις οπτικές των συμμαθητών τους ή αναδεικνύονταν νέοι κειμενικοί δείκτες, που προέβαλλαν διαφορετικές πλευρές του κοινού ερωτήματος. Η τέταρτη κατηγορία ανάλυσης, η οποία προβάλλει κάποιους σημαντικούς όρους διαμόρφωσης των δικτύων κειμένων για την διδακτική τους χρήση, εμπλουτίζει τα

παραπάνω ευρήματα. Αυτό διότι υποδεικνύει κι άλλες προϋποθέσεις για την διδακτική αξιοποίηση των δικτύων κειμένων και για την αποτελεσματική σύνδεση τους με την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου.

Στην ανάλυση των δεδομένων αντιληφθήκαμε και την σημασία της στάσης και των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού, ο οποίος, συντονίζοντας τον διάλογο, συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό στην διεύρυνση του, στην ανάπτυξη της ερμηνείας των κειμένων και στην προώθηση του αναστοχασμού. Στην πρώτη περίπτωση, ανακεφαλαιώνει τις διαφορετικές οπτικές των μαθητών σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα, αναδεικνύει νέους κειμενικούς δείκτες, οι οποίοι πυροδοτούσαν την διαδικασία του διαλόγου και προέτρεπε τους μαθητές να αφηγούνται με βάση την προσωπική τους προοπτική την ιστορία κάθε κειμένου, για να επιτευχθεί η κατανόηση. Όσον αφορά στην ερμηνεία των κειμένων, ήταν πολύ σημαντικό ότι ωθούσε τους μαθητές να συνδέουν συνεχώς τα νοήματα μεταξύ των κειμένων του δικτύου, ώστε να αντιλαμβάνονται τις διαφορές στην αναπαράσταση του κοινού ερωτήματος. Καταλήγοντας, ο εκπαιδευτικός στο τέλος των διδασκαλιών εξέφραζε κάποια προσωπικά σχόλια σχετικά με τις οπτικές των κειμένων και των μαθητών για το κοινό ερμηνευτικό ερώτημα και τις εξέλιξε βάσει των προσωπικών του στάσεων, δίνοντας ένα παράδειγμα αναστοχασμού και μετασχηματισμού αντιλήψεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με την έρευνα μας προσπαθήσαμε να εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό η διδασκαλία των δικτύων κειμένων μπορεί να εμπλουτίσει την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα δίκτυα κειμένων επιδρούν στην διεξαγωγή του διαλόγου, στην έκφραση των ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών και στην κριτική των διαφορετικών τοποθετήσεων. Παράλληλα, στόχος μας ήταν να ανιχνεύσουμε αν η συνομιλία των λογοτεχνικών κόσμων και ο διάλογος των μαθητών με τα κείμενα και μεταξύ τους προωθούσε τον αναστοχασμό και τον πιθανό μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους για τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις και την πραγματικότητα.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, προέκυψε ότι η διδακτική αξιοποίηση των δικτύων κειμένων όντως προωθεί την εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου στα επίπεδα της ανάπτυξης της διαλογικής διαδικασίας, της ερμηνείας των κειμένων και του αναστοχασμού. Συμπεράναμε ότι μέσω της διδασκαλίας κειμένων, τα οποία συνομιλούν μεταξύ τους με πολλαπλούς τρόπους πάνω σε ένα κοινό ερώτημα/άξονα, ευνοείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο, η σύνδεση των κειμενικών νοημάτων με τις προσωπικές τους οπτικές, η έκφραση σύνθετων, εκτεταμένων και κειμενικά τεκμηριωμένων τοποθετήσεων και η προώθηση της αξιολόγησης των διαφορετικών προσεγγίσεων των κειμένων και των μαθητών.

Καταλήξαμε ότι βασικοί όροι για την αποτελεσματική σύμπλεξη των πρακτικών του ερμηνευτικού διαλόγου και των δικτύων κειμένων αποτελούν τα βαθιά κειμενικά νοήματα, η παρουσία αντικρουόμενων κειμενικών προσεγγίσεων

για το κοινό ερώτημα, η ύπαρξη σκοτεινών σημείων στα κείμενα, τα οποία πυροδοτούσαν τις προσπάθειες πλήρωσης από τους μαθητές βάσει της προσωπικής και συλλογικής κατανόησης και η ξεκάθαρη ανάδειξη των συνδετικών κρίκων μεταξύ των κειμένων κατά την διαλογική διαδικασία ερμηνείας. Τα δεδομένα έδειξαν ότι σημαντικό ρόλο έπαιξε η στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος προσπαθούσε να προβάλλει συνεχώς τα σημεία σύνδεσης ή απόκλισης μεταξύ των ερμηνευτικών υποθέσεων των μαθητών και να τους προτρέπει να χρησιμοποιούν τους ανάλογους κειμενικούς δείκτες, οι οποίοι προσέδιδαν εγκυρότητα στις προσεγγίσεις τους και υποδείκνυαν κι άλλες πτυχές του κοινού άξονα.

Μέσω της έρευνας διαμορφώθηκαν κάποια συγκεκριμένα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά των δικτύων κειμένων, ώστε να προωθηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου. Αυτά αφορούν α) στον μικρό αριθμό κειμένων, των οποίων οι αναπαραστάσεις θα είναι δυνατόν να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν από τους μαθητές στα πλαίσια ενός διδακτικού δώρου, β) στην ένταξη τόσο ποιητικών όσο και πεζών κειμένων, ώστε η εναλλαγή στην λογοτεχνική κατασκευή να συμβάλλει στην έκφραση διαφορετικών οπτικών και γ) στην χρήση λογοτεχνικών έργων, τα οποία προσεγγίζουν ένα κοινό ζήτημα της ανθρώπινης κατάστασης πολυπρισματικά, πολυσύνθετα και δεν παρουσιάζουν προφανή νοήματα, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον και η σκέψη των μαθητών.

Ο άξονας του μετασχηματισμού των αντιλήψεων, τελικά, δεν αναπτύχθηκε όσο περιμέναμε, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου όσο και την ύπαρξη πολλαπλών και διαφορετικών οπτικών για ζητήματα της ανθρώπινης κατάστασης, όπως προβάλλονταν από τα κείμενα των δικτύων. Δεν προέκυπταν ερωτήματα ανοιχτά προς διερεύνηση μετά τις διδασκαλίες και οι μαθητές δεν επέστρεφαν πάντα σε αρχικές τους απόψεις για να τις εξελίσσουν. Ωστόσο, οι ίδιοι ανέφεραν ότι λόγω της επαφής τους με τις διαφορετικές οπτικές των δικτύων πάνω σε κοινά ερωτήματα, ενεπλάκησαν σε μία διαδικασία εσωτερικής ενδοσκόπησης, αναζήτησαν τους λόγους, που επηρέασαν την διαμόρφωση των αντιλήψεων τους και μπήκαν σε σκέψεις για τις ιδέες τους. Θεωρούμε ότι ένας μελλοντικός επανασχεδιασμός της έρευνας θα πρέπει να εστιάσει στον συγκεκριμένο άξονα και να εξελίξει ή να σχηματίσει εκ νέου τους όρους παρατήρησης.

Από την έρευνα προέκυψαν κάποια ανοιχτά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά στην λειτουργία των δικτύων κειμένων, δηλαδή στην διερεύνηση κι άλλων προϋποθέσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδακτική τους εφαρμογή στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου. Το δεύτερο έχει να κάνει με την ανεύρεση τρόπων, οι οποίοι θα προωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό τον αναστοχασμό των μαθητών και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους για τον λογοτεχνικό και τον πραγματικό κόσμο. Ένα τρίτο ανοιχτό ερώτημα, το οποίο μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα και το οποίο θεωρούμε κομβικό για την εξέλιξη της χρήσης των δικτύων κειμένων στην λογοτεχνική εκπαίδευση σχετίζεται με το πώς θα λειτουργήσουν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Επηρεάζεται η μορφή και η λειτουργία των

δικτύων κειμένων από διαφορετικούς μαθητές, εκπαιδευτικούς, τάξεις και σχολικές μονάδες; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

Θεωρούσαμε πάντα ότι η ανθρώπινη ζωή σε όλες τις πτυχές της χαρακτηρίζεται από πολυφωνία και από πολλαπλότητα οπτικών πάνω στα ίδια ζητήματα. Γι' αυτό, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε αν και στην λογοτεχνία, η οποία αναπαριστά την ανθρώπινη κατάσταση, ο διάλογος πολλαπλών λογοτεχνικών φωνών οδηγεί τους μαθητές σε νέα επίπεδα κατανόησης και αξιολόγησης ιδεών και στάσεων (Bakhtin, 1983). Κρίναμε ότι η κατάλληλη μέθοδος για να στηρίξουμε τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα ήταν ο ερμηνευτικός διάλογος, επειδή προωθεί την διαλογική και συλλογική κατανόηση και ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, την σύνδεση των προσωπικών οπτικών με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των μαθητών για τα κείμενα και τον κόσμο. Για εμάς, η διδασκαλία δικτύων κειμένων, στα οποία οι λογοτεχνικές φωνές συνομιλούν μεταξύ τους και προβάλλουν ζητήματα της ανθρώπινης κατάστασης πολυπρισματικά, μπορεί να εμπλουτίσει τις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου. Τα δίκτυα κειμένων αναδεικνύουν την πολλαπλότητα των απόψεων και συμβάλλουν στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της υποκειμενικότητας στην κατανόηση και την ερμηνεία, γι' αυτό και μπορούν να πυροδοτήσουν την διαδικασία του διαλόγου και τη σύμπλεξη των τοποθετήσεων των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις ερευνητικές μας υποθέσεις, αφήνοντας βέβαια, χώρο για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος, ειδικά στον άξονα του μετασχηματισμού των αναγνωστικών αντιλήψεων, στον οποίο ο επαναπροσδιορισμός των όρων παρατήρησης, ενδεχομένως, να αναδεικνύει αν τα δίκτυα κειμένων τον εξελίσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό ή αν παραμένει στα ίδια επίπεδα σε σύγκριση με την διδασκαλία μεμονωμένων κειμένων.

Και για να επιστρέψουμε στο μείζον ερώτημα αν, όντως, τα δίκτυα κειμένων είναι χρήσιμα για την προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου, αλλά και για την ίδια την λογοτεχνική εκπαίδευση, θα παραθέσουμε τις απόψεις του εκπαιδευτικού, του οποίου τις διδασκαλίες παρακολουθήσαμε για την έρευνα μας, όπως τις εξέφρασε στην συνέντευξη του:

«Θεωρώ το δίκτυο πολύ σημαντικό, με βοηθάει περισσότερο στο να παίρνει σάρκα και οστά ο διάλογος (...) ολοκληρώνεται το τρίπτυχο του ερμηνευτικού διαλόγου, δηλαδή εγώ συνομιλώ με το κείμενο, εγώ συνομιλώ με τους συμμαθητές και με τα κείμενα και τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους. Τα δίκτυα βοηθούν σε αυτή την αίσθηση ότι δεν είναι ένα κείμενο, το οποίο κλείνει και τελειώνει, αλλά είναι ανοιχτό να εξελιχθεί (...), είναι πιο εύκολο να γίνουν οι διασταυρώσεις των μαθητών, καθώς και τα ίδια τα κείμενα διασταυρώνονται για τα κρίσιμα ερωτήματα και την ανθρώπινη κατάσταση.

Τα δίκτυα κειμένων είναι ένα μέρος της ζωής μας, γιατί νομίζω μας βοηθούν να συνειδητοποιήσουμε ότι η ζωή μας είναι σε δίκτυα οργανωμένη, όσον αφορά τις σχέσεις μας και τις ιδέες μας. Και έχει ενδιαφέρον ότι παλαιότερα τα Προγράμματα Σπουδών είχαν προσπαθήσει να περάσουν την έννοια της διαθεματικότητας, της

διεπιστημονικότητας, της διακειμενικότητας. Όλα αυτά ήταν περισσότερο φιλολογικά, δεν ήταν σαφής ο στόχος τους. Το δίκτυο προσανατολίζεται σε ένα πιο συγκεκριμένο στόχο, που είναι η διασταύρωση των φωνών των μαθητών και των κειμένων μεταξύ τους. Κι αυτό ίσως να με βοηθάει περισσότερο να συνειδητοποιήσω ότι αυτή η διαπλοκή των κειμένων είναι κάτι παραπέρα από την διαθεματικότητα, έχει να κάνει με τη σύνδεση του δικτύου των κειμένων με το δίκτυο της ζωής μας. Αυτός είναι ένας στόχος που θα μπορούσε να έχει κάποιος στο μυαλό του».

Η έρευνά μας εντάσσεται στο φάσμα των ερευνητικών πονημάτων, με στόχο την θεμελίωση και την ανάπτυξη της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου για την διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Η συγκεκριμένη αναγνωστική πρακτική μας έκανε θετική εντύπωση από όταν παρακολούθησαμε την εφαρμογή της στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης. Αποφασίσαμε να την διερευνήσουμε περαιτέρω και να διαμορφώσουμε μία εναλλακτική εκδοχή της, για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω. Αφορμή για την διαμόρφωση των ερευνητικών μας στόχων αποτέλεσε η έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018), στην οποία θεμελιώθηκαν τα χαρακτηριστικά του ερμηνευτικού διαλόγου, και η έρευνα της Φρυδάκη (2003), η οποία ανέπτυξε την θεωρία των δικτύων κειμένων. Άλλες έρευνες, οι οποίες, βέβαια, δεν σχετίζονταν άμεσα με τον ερμηνευτικό διάλογο ή τα δίκτυα κειμένων και είχαν διαφορετική αφετηρία, όπως της Miller (2003) και της Langer (2000), επηρέασαν τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή της δικής μας, με τρόπους που έχουμε αναλύσει στην ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Τα σημεία σύγκλισης μεταξύ τους και με την δική μας έρευνα έχουν να κάνουν με την διερεύνηση διδακτικών πρακτικών, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη της αξίας της διαλογικής διαπραγμάτευσης των κειμενικών νοημάτων, της συλλογικής κατασκευής της ερμηνείας, της διαπραγμάτευσης πολλαπλών οπτικών, της έννοιας του αναστοχασμού και του ρόλου της συνομιλίας των φωνών των κειμένων στην λογοτεχνική εκπαίδευση.

Αυτό το οποίο, πιστεύουμε, διαφοροποιεί την συγκεκριμένη έρευνα από τις υπόλοιπες, είναι ο συνδυασμός των στόχων και των πρακτικών των δικτύων κειμένων με εκείνων του ερμηνευτικού διαλόγου. Ασφαλώς, αυτός ο εναλλακτικός τρόπος εφαρμογής της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου αποτελεί, πλέον, επίσημη πρόταση του νέου Προγράμματος Σπουδών για την διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019). Η έρευνά μας, όμως, ήταν η πρώτη, στην οποία εξετάστηκε στην πράξη αν και με ποιους τρόπους ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτίζεται μέσω της διδασκαλίας δικτύων κειμένων. Υπάρχουν περιορισμοί σχετικά με την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι οποίοι σχετίζονται, κυρίως, με τις μεθοδολογικές μας επιλογές και μας κάνουν να διερωτόμαστε αν και με ποιους τρόπους η διδασκαλία δικτύων κειμένων με την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Εμείς κάναμε το πρώτο βήμα για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ δικτύων κειμένων και ερμηνευτικού διαλόγου και θέσαμε νέους άξονες στην συζήτηση περί ανάπτυξης της μεθόδου, με την ελπίδα να εξελιχθούν περαιτέρω από μελλοντικές έρευνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986) *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bakeman, R., Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bakhtin, M. (1983). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Texas: University of Texas Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Crowe, S., Creswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 1-9.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). London: Sage Publications.

Edwards-Groves, C.J. & Hoare, R.L. (2012). “Talking to Learn”: Focussing teacher education on dialogue as a core practice for teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 82-100.

Farquhar, J. D. (2012). What is case study research? In Jillian D. Farquhar (Ed.), *Case study research for business*. London: Sage.

Faulconer, J., & Williams, R. (1985). Temporality in human action: An alternative to positivism and historicism. *American Psychologist*, 40, 1179-1188.

Gadamer, G.H. (2006). *Truth and Method*. London: Continuum.

Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1).

King, E. W. (2006). The presentation of self in the classroom: an application of Erving Goffman’s Theories to Primary Education. *Educational Review*, 25:3, 201-209.

Langer, J. A. (2000). *Discussion as Exploration: Literature and the horizon of possibilities*. New York: Center for the Learning and Teaching of Literature.

Lund, T. (2012). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments for Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 155-165.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6).

Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Ανακτήθηκε από: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

Medina, A. (2019). Entering into the written culture to overcome inequalities. In Spaull, N. & Comings, J., *Improving early literacy outcoms: curriculums, teaching and assessment*. Leiden: Brill/Sense.

Miller, S.M. (2003). How literature discussion shapes thinking. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S.M. Miller (Ed.) *Vygotskys Educational Theory in Cultural Context* (289-316). New York: Cambridge University Press.

Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality and Quantity*, 39, 267-296.

Richards, L. & Morse, J.M. (2013). *Readme first for a user's guide to Qualitative Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Savin-Baden, M. & Howell-Major, C. (2010). *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. London: Sage Publications.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ελληνόγλωσσες

Γαλάζης, Α. (2017). Γύρω από τη συνανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική πράξη: Στοιχεία μεθοδολογικού πλουραλισμού. *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Λύκειο: Αναδομημένα Προγράμματα Σπουδών, εμφάσεις και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Λευκωσία: Ομάδα Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας, Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δημητρακόπουλος, Μ. Φ. (2001). *Ο H.G. Gadamer και το ερμηνευτικό φαινόμενο*. Αθήνα: Δημητρακόπουλος.

Έκο, Ουμπέρτο (2012). *Το όνομα του ρόδου* (μτφρ. Έφη Καλλιφατίδη). Αθήνα: Ψυχογιός.

Ζερβού, Α. (2010). Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης & Β.Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Περί παιδείας διάλογος* (167-181). Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα: Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του*. (μτφρ. Ι. Σταματάκης). Αθήνα: Gutenberg.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Λογοτεχνία: Φάκελος Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Διαθέσιμο από:

<http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/748-neoi-fakeloi-ylikou-g-lykeiou>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2019). *Λογοτεχνία: Φάκελος Υλικού- Δίκτυα Κειμένων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Διαθέσιμο από: <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/748-neoi-fakeloi-ylikou-g-lykeiou>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καλογήρου, Τζ. (2011). Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Στα Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Καρατάσσου, Κ. (2015). Κριτική ανάγνωση και στρατηγική παλινδρόμηση εντός και εκτός του λογοτεχνικού σύμπαντος: επεισόδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως επιλεγόμενου μαθήματος. Στο *Η Νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 64, 73-93.

Μαμούρα, Μ., Σταθάκη, Αι.-Κ. & Κονδυλάκη, Κ. (2018). Τα παράλληλα κείμενα και ο ρόλος τους. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης και Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαχτίν, Μ. (2008). *Ζητήματα της ποιητικής στον Ντοστογιέφσκι*. (επιμ. Β. Χατζηβασιλείου, μτφρ. Α. Ιωαννίδου). Αθήνα: Πόλις.

Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια Ποιητικής*. (επιμ. Κ. Σπαθαράκης, μτφρ. Γ. Πινακούλας). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παπαγεωργάκης, Δ. και Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη β/θμια εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης και Ε.

Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαρούση, Μ. (2019). *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Πουρκός, Μ. Α. (2016). Μιχαήλ Μπαχτίν και διαλογικότητα: μία εισαγωγή. Στο Μ.Α. Πουρκός (επιμ.) *Πρακτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, την τέχνη και τον πολιτισμό*. Πάτρα: Opportuna.

Πουρκός, Μ. (2013). *Δυνατότητες και Όρια της Μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διεύρυνσης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.

Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζούμα, Α. (2006). *Ερμηνευτική: από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Todorov, T. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Αθήνα: Πόλις.

Τσιώλης, Γ. (2015). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο. Υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Νέα Παιδεία*, 170.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

<u>Γεγονός</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
Συνθήκη 1	3	5
Συνθήκη 2	6	4

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

<u>Μεγαλύτερη συμμετοχή</u>	<u>Κείμενο Α</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Δίκτυο κειμένων 1	2	8
Δίκτυο κειμένων 2	5	11
Δίκτυο κειμένων 3	6	10
Δίκτυο κειμένων 4	12	12
Δίκτυο κειμένων 5	9	18

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

<u>Ζωντάνια/ένταση</u>	<u>Κείμενο Α</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Δίκτυο κειμένων 1	2	6
Δίκτυο κειμένων 2	4	11
Δίκτυο κειμένων 3	5	7
Δίκτυο κειμένων 4	12	12
Δίκτυο κειμένων 5	10	18

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1^ο Δίκτυο Κειμένων

<u>«Ανάπτυξη/διεύρυνση Διαλόγου»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Μεγαλύτερη συμμετοχή	2	8
Ζωντάνια/ένταση	2	6
Βιωματικές εμπειρίες	1	3
Κατανόηση της ιστορίας του κειμένου	2	6

<u>«Ερμηνεία»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Εύρος κειμενικών δεικτών	4	6
Έκταση τοποθετήσεων	4	12
Συνθετότητα ερμηνειών	6	12
Αναγωγές σε άλλα κείμενα	1	7
Αξιολόγηση των υποθέσεων των συμμαθητών	6	4

<u>Μετασχηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Έκταση ερμηνευτικών υποθέσεων	2	6

Ανοιχτά ερωτήματα	2	0
Χρήση νέων κειμενικών δεικτών	1	5

Παρατηρήσεις/ Σχόλια: α) στο μεμονωμένο κείμενο επεκτείνονται οι τοποθετήσεις των συμμαθητών, ενώ στα υπόλοιπα οι προσωπικές απόψεις, β) κατά την επεξεργασία όλων των κειμένων του δικτύου οι υποθέσεις γίνονται πιο προσωπικές/βιωματικές.

2^ο Δίκτυο Κειμένων

<u>«Ανάπτυξη/διεύρυνση Διαλόγου»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Μεγαλύτερη συμμετοχή	5	11
Ζωντάνια/ένταση	4	11
Βιωματικές εμπειρίες	3	6
Κατανόηση της ιστορίας του κειμένου	1	0

<u>«Ερμηνεία»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Εύρος κειμενικών δεικτών	2	6
Έκταση τοποθετήσεων	7	12
Συνθετότητα ερμηνειών	9	12
Αναγωγές σε άλλα κείμενα	0	4

Αξιολόγηση των υποθέσεων των συμμαθητών	7	10
---	---	----

<u>Μετασχηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Έκταση ερμηνευτικών υποθέσεων	0	4
Ανοιχτά ερωτήματα	1	0
Χρήση νέων κειμενικών δεικτών	0	3

Παρατηρήσεις/ Σχόλια: α) στηρίζονται περισσότερο σε κειμενικούς δείκτες, όταν επεξεργάζονται το ποίημα παρά στο πεζό, β) οι ερμηνείες γίνονται πιο σύνθετες, όταν αναδεικνύονται νέοι κειμενικοί δείκτες, γ) όταν αποκαλύπτεται ο συνδετικός κρίκος των κειμένων, επεκτείνονται οι ερμηνείες και δ) το κοινό ερώτημα πρέπει να είναι εμφανές, αλλιώς ο διάλογος δεν κυλάει

3^ο Δίκτυο Κειμένων

<u>«Ανάπτυξη/διεύρυνση Διαλόγου»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Μεγαλύτερη συμμετοχή	6	10
Ζωντάνια/ένταση	5	7
Βιωματικές εμπειρίες	1	1
Κατανόηση της ιστορίας του κειμένου	4	6

<u>«Ερμηνεία»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
-------------------	-------------------	---------------------------------

Εύρος κειμενικών δεικτών	12	18
Έκταση τοποθετήσεων	12	20
Συνθετότητα ερμηνειών	12	18
Αναγωγές σε άλλα κείμενα	0	12
Αξιολόγηση των υποθέσεων των συμμαθητών	9	12

<u>Μετασηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Έκταση ερμηνευτικών υποθέσεων	1	6
Ανοιχτά ερωτήματα	1	0
Χρήση νέων κειμενικών δεικτών	1	5

Παρατηρήσεις/ Σχόλια: α) η χρήση ποιητικού κειμένου ως α΄ συμβάλλει στην επέκταση των ερμηνειών, β) χρειάζεται πρώτα κατανόηση της ιστορίας για να γίνει η σύνδεση και γ) οι μαθητές προσπαθούν να κλείσουν το ανοιχτό ερώτημα, να δώσουν μια απάντηση

4^ο Δίκτυο Κειμένων

<u>«Ανάπτυξη/διεύρυνση Διαλόγου»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Μεγαλύτερη συμμετοχή	12	12
Ζωντάνια/ένταση	12	12

Βιωματικές εμπειρίες	0	0
Κατανόηση της ιστορίας του κειμένου	7	12

<u>«Ερμηνεία»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Εύρος κειμενικών δεικτών	10	18
Έκταση τοποθετήσεων	12	20
Συνθετότητα ερμηνειών	12	20
Αναγωγές σε άλλα κείμενα	0	7
Αξιολόγηση των υποθέσεων των συμμαθητών	9	12

<u>Μετασηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Έκταση ερμηνευτικών υποθέσεων	0	5
Ανοιχτά ερωτήματα	1	0
Χρήση νέων κειμενικών δεικτών	1	4

Παρατηρήσεις/ Σχόλια: α) όταν αποκαλύφθηκε η σύνδεση, χρησιμοποίησαν τους ίδιους δείκτες με νέα ερμηνεία και β) όταν τα νοήματα είναι δύσκολα, ψάχνουν πιο πολύ τις οπτικές και διαμορφώνουν πιο σύνθετες ερμηνείες

5^ο Δίκτυο Κειμένων

<u>«Ανάπτυξη/διεύρυνση Διαλόγου»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Μεγαλύτερη συμμετοχή	9	18
Ζωντάνια/ένταση	10	18
Βιωματικές εμπειρίες	0	0
Κατανόηση της ιστορίας του κειμένου	9	16

<u>«Ερμηνεία»</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Εύρος κειμενικών δεικτών	7	18
Έκταση τοποθετήσεων	9	18
Συνθετότητα ερμηνειών	10	18
Αναγωγές σε άλλα κείμενα	0	6
Αξιολόγηση των υποθέσεων των συμμαθητών	5	9

<u>Μετασηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων</u>	<u>Κείμενο Α΄</u>	<u>Υπόλοιπα κείμενα δικτύου</u>
Έκταση ερμηνευτικών υποθέσεων	0	0
Ανοιχτά ερωτήματα	1	0

Χρήση νέων κειμενικών δεικτών	1	1
-------------------------------	---	---

Παρατηρήσεις/ Σχόλια: α) το κοινό μοτίβο έγινε εμφανές, όταν τα κείμενα προσεγγίστηκαν ως ολότητες, β) χρειάζεται η επιστροφή στο κοινό ερώτημα, για να αναστοχαστούν οι μαθητές και γ) όταν δίνονται εξωκειμενικά στοιχεία, η ερμηνεία προσανατολίζεται και κλείνει

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

- Ποια χαρακτηριστικά, κατά τη γνώμη σας, είχε η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας;
- Μπορείτε να αναφερθείτε σε μερικά πράγματα, που σας άρεσαν και σε μερικά, που σας δυσκόλεψαν στον τρόπο αυτό διδασκαλίας;
- Τι νομίζετε ότι επιδίωκε ο καθηγητής με τη διδασκαλία κειμένων, που συνομιλούσαν μεταξύ τους;
- Τι σας κέντριζε το ενδιαφέρον; Η επεξεργασία ενός μεμονωμένου κειμένου ή των κειμένων, που συνομιλούσαν μεταξύ τους; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;
- Υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες ο διάλογος με τον καθηγητή σας και μεταξύ σας άλλαξε την άποψη σας για κάποιο ζήτημα; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΟΝΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

<u>ΕΡΩΤΗΣΗ</u>	<u>ΑΞΟΝΑΣ/METABΛΗΤΗ</u>
<i>Ποια χαρακτηριστικά, κατά τη γνώμη σας, είχε η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας;</i>	• ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου • ερμηνεία
<i>Μπορείτε να αναφερθείτε σε μερικά πράγματα, που σας άρεσαν και σε μερικά, που σας δυσκόλεψαν στον τρόπο αυτό διδασκαλίας;</i>	• ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου • ερμηνεία
<i>Τι νομίζετε ότι επιδίωκε ο καθηγητής με τη διδασκαλία κειμένων, που συνομιλούσαν μεταξύ τους;</i>	• ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου • ερμηνεία
<i>Τι σας κέντριζε το ενδιαφέρον; Η επεξεργασία ενός μεμονωμένου κειμένου ή των κειμένων, που συνομιλούσαν μεταξύ τους; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;</i>	• ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου • ερμηνεία

Υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες ο διάλογος με τον καθηγητή σας και μεταξύ σας άλλαξε την άποψη σας για κάποιο ζήτημα; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;	μετασχηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων
--	---

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

- Ποια θα ορίζατε ως τα τρία πιο βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας σας στο μάθημα της Λογοτεχνίας;
- Τι επιδιώκετε με τον τρόπο διδασκαλίας του ερμηνευτικού διαλόγου;
- Τι επιδιώκετε με τη διδασκαλία κειμένων, που συνομιλούν μεταξύ τους;
- Με ποια κριτήρια διαμορφώνετε το δίκτυο κειμένων για κάθε διδασκαλία;
- Ποια τα θετικά στοιχεία και ποιες οι δυσκολίες στη διδασκαλία δικτύων κειμένων; (έχετε κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία;)
- Κατά τη γνώμη σας, το δίκτυο κειμένων συμβάλλει στην προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου σχετικά με τη συμμετοχή και με την ερμηνεία από τους μαθητές;
- Κατά τη διάρκεια του διαλόγου κρίνετε σκόπιμο να είστε ισότιμος συνομιλητής των μαθητών ή να αποσύρεστε από τη συζήτηση;

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΟΝΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ, ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ

Ποια χαρακτηριστικά, κατά τη γνώμη σας, είχε η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας;	Ποια θα ορίζατε ως τα τρία πιο βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας σας στο μάθημα της Λογοτεχνίας;	- ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου - ερμηνεία
Τι νομίζετε ότι επιδίωκε ο καθηγητής με τη διδασκαλία κειμένων, που συνομιλούσαν μεταξύ τους;	Τι επιδιώκετε με τον τρόπο διδασκαλίας του ερμηνευτικού διαλόγου; Τι επιδιώκετε με τη διδασκαλία κειμένων, που συνομιλούν μεταξύ τους;	- ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου - ερμηνεία
Τι σας κέντριζε το ενδιαφέρον; Η επεξεργασία ενός μεμονωμένου κειμένου ή των κειμένων, που συνομιλούσαν μεταξύ τους; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;	Ποια τα θετικά στοιχεία και ποιες οι δυσκολίες στη διδασκαλία δικτύων κειμένων; (έχετε κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία;)	- ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου - ερμηνεία

Υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες ο διάλογος με τον καθηγητή σας και μεταξύ σας άλλαξε την άποψη σας για κάποιο ζήτημα; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;	Κατά τη γνώμη σας, το δίκτυο κειμένων συμβάλλει στην προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου σχετικά με τη συμμετοχή και με την ερμηνεία από τους μαθητές;	• ανάπτυξη/διεύρυνση διαλόγου • ερμηνεία • μετασχηματισμός αναγνωστικών αντιλήψεων
--	---	--

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Ανάπτυξη/ Διεύρυνση Διαλόγου

Μθ: «Κάνουμε τα θρανία σε σχήμα Π, για να ακούγονται όλες οι απόψεις και σε σύγκριση με άλλα μαθήματα, που δεν συμμετέχουμε, με αυτό το σύστημα μιλάμε όλο και ακούγονται όλες οι απόψεις», «παιδιά, που μπορεί να μην τους ενδιαφέρει η λογοτεχνία, με τον τρόπο με τον οποίον γίνεται το μάθημα, ανοίγει πόρτες, δείχνει έναν άλλον τρόπο για τη λογοτεχνία. Νομίζω ότι έτσι λίγο-λίγο όλοι ανοιγόμαστε περισσότερο»

Μθ: «Όταν δούμε ένα ζήτημα από τόσες διαφορετικές οπτικές (ενν. μέσω των κειμένων των δικτύων) μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι έχει κοινή ιδέα και σκέψη με κάποιον, που δεν έχει καμία σχέση, μπορεί και να μην έχουν ξαναμιλήσει. Ή άτομα, τα οποία μοιάζουν σαν να μην τους ενδιαφέρει και να μην έχουν ασχοληθεί ποτέ, δείχνουν τελικά ότι τους ενδιαφέρει όντως και έχουν πολλά πράγματα να πουν, απλά δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία πριν δουν τα κείμενα που συνομιλούν»

Μθ: «Είναι πολύ σημαντικό το ότι ο καθηγητής φαίνεται να το αγαπάει αυτό, γιατί σου περνάει και σένα την διάθεση να ασχοληθείς με αυτό, όχι ως αγγαρεία. Πρέπει να υπάρχει μία επιθυμία συνεργασίας από τους μαθητές, ο τρόπος διδασκαλίας στηρίζεται πολύ σε αυτό, γιατί αν μπαίνεις μέσα στο μάθημα με τελείως αρνητική διάθεση δεν θα μπορούσε να γίνει όλο αυτό»

Μθ: «Πιστεύω ότι όντως έχει ένα κοινό στοιχείο με την «Σύσκεψη». Αυτό που μου αρέσει πολύ στο ποίημα και γενικά στον Καββαδία είναι οι εικόνες που φτιάχνει, και μου έχουν μείνει πολύ χαραγμένες στο μυαλό από όσα ποιήματα διάβασα στη ζωή μου ήμουν μικρή, ήμουν Γ - Δ Δημοτικού. Αυτό που άρεσε αρχικά επειδή δεν καταλάβαινα και πολλά νοηματικά, αλλά οι εικόνες, η ροή των ποιημάτων Στο συγκεκριμένο, αυτό που μου αρέσει πάρα πολύ είναι και μεγάλωνοντας κατάλαβα κι άλλα πράγματα, δηλ έχοντας αυτή τη βάση για τα ποιήματα του Καββαδία. Στο συγκεκριμένο αυτό που μου αρέσει πάρα πολύ είναι η ματαιότητα που έχει, δηλαδή, αυτή η ιστορία που περιγράφει. Κάτι που είναι πολύ στενάχωρο λόγω των περιορισμών που έχουν δημιουργηθεί και περιγράφει κάτι το οποίο ουσιαστικά το μισό δεν έγινε ποτέ. Εκεί πιστεύω είναι η σύνδεση με τη «Σύσκεψη», γιατί πάλι μας περιγράφει μία κατάσταση η οποία πάλι δεν είχε την έκβαση που ήθελε ο αφηγητής»

ΜΘ: «Νομίζω ότι στο τέλος ο άνθρωπος μπορεί να έχει κάνει πολλές διαδρομές, αλλά τελικά πηγαίνει στο μέρος στο οποίο ανήκει»

Εκ: «Συμβαίνει στην ζωή αυτό;»

Εκ: «Να δούμε αν το ποίημα έχει κάποια ιστορία, αν μας πάει κάπου;»

Εκ: «Θες να μας περιγράψεις την ιστορία που σου δημιουργεί το ποίημα; Πώς το διαβάξεις;»

ΜΘ: «Μέχρι στιγμής έχουμε μία πολύ συγκεκριμένη γραμμή. Σε κάθε μάθημα, δηλαδή, ξεκινάμε από την ανάγνωση ενός κειμένου, συνεχίζουμε στην κατανόηση του, τα βασικά γεγονότα που συμβαίνουν σε πρώτη φάση και μετά αναλύουμε σε δεύτερο επίπεδο την ερμηνεία του κειμένου, χωρίς να είναι βαρετό. Παρόλο που κάθε φορά τα προσεγγίζουμε με συγκεκριμένο τρόπο, επειδή είναι διαφορετικά τα κείμενα και ωραίες επιλογές δεν είναι βαρετό. Και με βάση την ερμηνεία και την κατανόηση ακούγονται διαφορετικές απόψεις ή ενδυναμώνονται οι απόψεις και γίνεται συζήτηση όλων, γιατί όλοι έχουν κάτι να πουν ή να αντικρούσουν ή να υποστηρίξουν και μετά ανακεφαλαιώνουμε»

ΜΘ: «Αν υποθέσουμε ότι είχαμε τα ίδια κείμενα, αλλά ήμασταν κανονικά στην τάξη δεν θα πρόσεχαν όλοι τόσο, δεν θα βγάζαμε με το κείμενο σε μία ώρα. Σε δύο ώρες βγάzaμε τρία-τέσσερα κείμενα»

Εκ: «Η συμμετοχή είναι ένα πράγμα περίεργο. Ως δάσκαλος τόσα χρόνια έχω καταλάβει ότι η συμμετοχή δεν σημαίνει μόνο να μιλάει ένας μαθητής ή να παίρνει το λόγο, αλλά και να παρακολουθεί. Αυτό που ξέρω είναι ότι κάθε φορά που ρωτάω έναν μαθητή, που φαίνεται ότι δεν παρακολουθεί και δεν συμμετέχει, είναι σε θέση να μου πει αυτό που έγινε στο μάθημα, να προσδιορίσει τις διαφορετικές οπτικές, τις γνώμες που ακούστηκαν, τα επιχειρήματα ενδεχομένως που υποστήριξε κάθε μαθητής και αυτό είναι κάτι που το θεωρώ συμμετοχή. Το αν τα δίκτυα συγκεκριμένα βοηθούν σε αυτό νομίζω δεν είναι κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Απλώς τα δίκτυα βοηθούν γενικότερα στο να συνειδητοποιήσει κανείς κάτι πολύ απλό: ότι η αλήθεια δεν είναι μόνο ένα πράγμα και κατ' επέκταση ο ίδιος να τεκμηριώσει την υποκειμενικότητά του, να νιώσει ότι έχει και αυτός μία θέση σε ένα κόσμο ιδεών απόψεων και αληθειών»

Ερμηνεία των κειμένων

ΜΘ: «Νομίζω ότι πάει ένα βήμα παραπέρα τη διαδικασία του να διαβάσω κάτι, να το καταλάβω όσο γίνεται και να δω τι σημαίνει και τι θέλει να πει (ενν. η διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου). Αλλά το πάει ένα βήμα παραπέρα, γιατί το βλέπεις και σε σχέση με άλλα κείμενα και αρχίζεις να έχεις την ικανότητα να συνδέσεις τα πράγματα μεταξύ τους, ακόμα και αν αυτά φαινομενικά δεν συνδέονται καθόλου»

Εκ: «Επειδή ο ερμηνευτικός διάλογος είναι ένας διάλογος, γίνεται ανάμεσα στο μαθητή και στο κείμενο, ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους. Αυτό που κάνει το δίκτυο είναι να δώσει και μία άλλη πλευρά του διαλόγου του κειμένου με ένα άλλο κείμενο. Οπότε με αυτή την έννοια ολοκληρώνεται το τρίπτυχο του ερμηνευτικού διαλόγου, δηλαδή εγώ

συνομιλώ με το κείμενο, εγώ συνομιλώ με τους μαθητές και με τα κείμενα και τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους. Οπότε κάπως ολοκληρώνεται το σχήμα»

ΜΘ: «Προσπάθησε και το δείχνει όταν λέει για «διαδρομές ατελείωτες, τσιγάρα ατελείωτα, μία αιωνιότητα και μισή». Το ήθελε, αλλά δεν το κατάφερε και λέει ότι έγιναν «σκουπίδια, σκόνη»

ΜΘ: «Εγώ δεν συμφωνώ. Νομίζω ότι υπάρχει τεράστια διαφορά ανάμεσα στο πρώτο ποίημα και στο δεύτερο. Γιατί στο πρώτο είναι ξεκάθαρο ότι ο κηπουρός είναι περιθωριοποιημένος. Εδώ δεν υπάρχει καμία αναφορά ότι οι κοπέλες είναι περιθωριοποιημένες. Αντιθέτως, χρησιμοποιεί πάρα πολλές εκφράσεις και ρήματα, που φανερώνουν ότι είναι πάρα πολύ κοντά και ότι είναι χαρούμενες παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όπως φτώχεια. Στο προηγούμενο κείμενο δεν ήμασταν σίγουροι ότι οι άνθρωποι είχαν παρατήσει τον κηπουρό, μπορεί και αυτός να το ήθελε, εδώ φαίνεται ότι οι κοπέλες μπορεί να έχουν προβλήματα, αλλά στέκονται γερά στα πόδια τους»

ΜΘ: «Θα αρχίσω με τους πρώτους έξι στίχους. Μας βάζει ένα χρονικό πλαίσιο, δηλαδή 2.000 τσιγάρα είναι χρονικό, δεν τα καπνίζει κάποιος σε μία μέρα, έχει μία διάρκεια, πολύ διάρκεια. Τα «100 μίλια από τοίχο σε τοίχο» με προβληματίσε. Τα 100 μίλια είναι πολλά, μεγάλη απόσταση. Πάλι είναι χρονικό από την άποψη ότι θες για να τα διανύσεις μία «αιωνιότητα και μισή» όπως λέει. Με βάση αυτά που είπε η Ειρήνη το σκέφτηκα και μετά υπάρχει και αυτό που λέει και ο Δημήτρης. Δηλαδή αυτή η ένταση που υπάρχει σε όλο αυτό»

ΜΘ: «Επίσης φαίνεται ότι σ' αυτό το ποίημα ο αφηγητής έχει περισσότερη θέληση, γιατί λέει πως, ότι και να γίνεται τώρα, εγώ ξέρω τι θα συμβεί στο μέλλον, πώς θα καταλήξω. Ο άλλος έχει μια θυματοποίηση («δεν με αφήνουν, είμαι φυλακισμένος από παντού»). Θέλω να προσθέσω ότι στο άλλο έχει μια νευρόσπαστη γραφειοκρατική κίνηση, σαν να είναι ο μόνος σκοπός της ζωής του να κάνει κάτι γι' αυτό το ζήτημα και δεν τον νοιάζει. Ενώ το άλλο κείμενο είναι πολύ πιο ανθρώπινο, πιο προσωπικό και περιγράφει πολύ καλύτερα το πώς αντιλαμβάνεται, ποια είναι τα όνειρα του και πώς φαντάζεται το μέλλον του»

ΜΘ: «Ένα συμπέρασμα που έβγαλα εγώ και από τα τρία κείμενα είναι ότι αυτή η διέξοδος βρίσκεται μέσα στο ίδιο το άτομο. Στο πρώτο δεν μπορεί αυτός ο άνθρωπος να παραμείνει φυλακισμένος. Στο δεύτερο είδαμε ότι ο ίδιος έχει συμφιλιωθεί με αυτό, οπότε έχει μικρύνει το αδιέξοδο και στο τρίτο βλέπουμε ότι πάλι εξαρτάται από σένα, γιατί παίζει ρόλο πώς θα αντιληφθείς ο ίδιος τα πράγματα στη ζωή σου και το αν θέλεις να είσαι φυλακισμένος θα είσαι. Ακόμα κι αν είσαι φυλακισμένος στη συνήθεια»

ΜΘ: «Πιστεύω ότι αυτό που το συνδέει με τα υπόλοιπα κείμενα το ότι προσπαθεί να δραπετεύσει και φαίνεται από το γεγονός ότι βάφει και ότι αλλάζει τόσες δουλειές. Μπορεί να δείχνει ότι προσπαθεί να δραπετεύσει. Όλοι, δηλαδή, βρίσκονται σε μία ψυχολογική κατάσταση φυγής»

ΜΘ: «Για μένα το γεγονός ότι κανένας δεν του κρατάει τη σκάλα δεν είναι τόσο κυριολεκτικό, αλλά είναι κυρίως μεταφορικό, ότι κάνεις δηλαδή δεν τον στηρίζει. Παρόλα αυτά, δεν τα παρατάει, ενώ ο πρώτος ο κηπουρός δεν είναι ευχαριστημένος, οι δεύτερες είναι αγνοημένες και έχουν δεχθεί τη μοίρα τους ή ζουν στην ενήλικη ζωή τους μεταξύ τους. Ο τελευταίος είναι εντελώς μόνος του, αλλά δεν είναι λυπημένος»

ΜΘ: «Και στο μεμονωμένο κείμενο κάποια στιγμή αργά ή γρήγορα πάλι ο καθένας κάνει συνδέσεις με κάποιο άλλο κείμενο. Θεωρώ ότι η διαδικασία αυτή της σύνδεσης των κειμένων είναι σχεδόν απαραίτητη και αναγκαία, όταν έρχεσαι σε επαφή με οποιοδήποτε έργο τέχνης»

ΜΘ: «Στο πρώτο κείμενο ο κηπουρός ήταν αποστασιοποιημένος, γιατί δεν μπορούσαν να τον δεχτούν οι άλλοι, ενώ εδώ ο Πολωνός είναι ένας πιο καθημερινός τύπος, που περνάει απαρατήρητος. Ο πρώτος είναι πιο πολύ αδικημένος και στο δεύτερο κείμενο οι κοπέλες απλά και αυτές αγνοημένες, αλλά είχαν η μία την άλλη»

ΜΘ: «Το κοινό σημείο για τα κείμενα είναι η σιωπή και το καθένα δείχνει διαφορετικές εκδοχές της σιωπής. Το πρώτο μιλάει για το πώς το άτομο κλείνεται στον εαυτό του, σαν αποτέλεσμα δίνει την σιωπή. Το δεύτερο για το πώς το ποιητικό υποκείμενο αντιλαμβάνεται ένα άλλο άτομο μέσω της σιωπής και του αρέσει αυτό, είναι κάτι θετικό. Στο τρίτο υπάρχει μία αντίθεση, το ποιητικό υποκείμενο θέλει να μιλήσει, ενώ φαίνεται ότι κανείς δεν τον ακούει και θέλει να σπάσει αυτή τη σιωπή. Στο τελευταίο είναι εντελώς αρνητικό, γιατί φαίνεται ότι με τη σιωπή έχει δημιουργηθεί μία κοινωνία, που χαρακτηρίζεται από εγωισμό, γιατί όλοι νοιάζονται για τον εαυτό τους και κανείς δεν κοιτάει τι συμβαίνει γύρω του»

ΜΘ: «Νομίζω ότι πάει ένα βήμα παραπέρα τη διαδικασία του να διαβάσω κάτι να το καταλάβω όσο γίνεται και να δω τι σημαίνει και τι θέλει να πει, αλλά το πάει ένα βήμα παραπέρα, γιατί το βλέπεις και σε σχέση με άλλα κείμενα και αρχίζεις να έχεις την ικανότητα να συνδέσεις τα πράγματα μεταξύ τους ακόμα και αν αυτά φαινομενικά δεν συνδέονται καθόλου. Πράγματι πολλές φορές σε κάποια κείμενα φαινομενικά δεν είχαν άλλη σύνδεση αλλά όντως μπορούν τελικά να βρεθούμε συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά»

ΜΘ: «Εμένα πάρα πολλές φορές με είχε εκπλήξει πως δύο διαφορετικοί συγγραφείς από τελείως διαφορετικές χώρες έχοντας βιώσει τελείως διαφορετικές καταστάσεις κατάφερναν το ένα κείμενο να συμπληρώνει το άλλο, το ένα να είναι συνέχεια του άλλου. Πραγματικά, ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον το πώς μπορεί να γίνει αυτό και νομίζω ότι έτσι βλέπουμε μία πιο ολοκληρωμένη σκέψη»

ΜΘ: «Ήθελα να πω ότι αυτό που γίνεται με τα κείμενα που συνομιλούν μεταξύ τους μου θυμίζει πάρα πολύ αυτό που κάνουμε εμείς μέσα στην τάξη, ο ένας συμπληρώνει κάπως τον άλλον ή γεμίζει κάποια κενά και είναι πάρα πολύ ωραίο»

ΜΘ: «Είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον να βλέπεις κάτι μέσα από τα μάτια ενός άλλου. Είναι και θέμα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, δηλαδή μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι έχει κοινή ιδέα και σκέψη με κάποιον που δεν έχει καμία σχέση, μπορεί και

να μην έχουμε ξαναμιλήσει. Όπως είπαμε πριν άτομα τα οποία μοιάζουν σαν να μην τους ενδιαφέρει και να μην έχουν ασχοληθεί ποτέ δείχνουν τα υλικά ότι τους ενδιαφέρει όντως και έχουν πράγματα να πουν απλά δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία πριν τα κείμενα που συνομιλούσαν»

ΜΘ: «Και εγώ θα πω το ίδιο. Αν και είναι ωραίο να διαβάξεις ένα μεμονωμένο κείμενο και να καταναλώνεις δύο ώρες για την ερμηνεία του, το να βλέπεις πολλές διαφορετικές οπτικές πάνω σε ένα ζήτημα, το οποίο να προσεγγίζεται τελείως διαφορετικά, είναι πάρα πολύ ωραίο και συνειδητοποιείς ότι δεν είναι μόνο η δική σου άποψη»

ΜΘ: «Μεγαλύτερη παιδευτική αξία θεωρώ ότι έχει η μέθοδος των συνομιλιών των κειμένων, καθώς εξασκεί τη συνδυαστική σκέψη και την ικανότητα του μαθητή να δημιουργεί μία σφαιρική εικόνα, βασισμένη σε πολλά διαφορετικά κομμάτια. Αν ήμουν καθηγητής και οργάνωνα ένα πρόγραμμα σπουδών, θα προτιμούσα τα συνομιλούντα κείμενα»

Εκ: «Θεωρώ το δίκτυο πολύ σημαντικό, με βοηθάει περισσότερο στο να παίρνει σάρκα και οστά ο διάλογος. Τα δίκτυα βοηθούν σε αυτή την αίσθηση ότι δεν είναι ένα κείμενο, το οποίο κλείνει και τελειώνει, αλλά είναι ανοιχτό να εξελιχθεί (...), είναι πιο εύκολο να γίνουν οι διασταυρώσεις των μαθητών, καθώς και τα ίδια τα κείμενα διασταυρώνονται για τα κρίσιμα ερωτήματα και την ανθρώπινη κατάσταση. Τα δίκτυα κειμένων είναι ένα μέρος της ζωής μας, γιατί νομίζω μας βοηθούν να συνειδητοποιήσουμε ότι η ζωή μας είναι σε δίκτυα οργανωμένη, όσον αφορά τις σχέσεις μας και τις ιδέες μας. Και έχει ενδιαφέρον ότι παλαιότερα τα Προγράμματα Σπουδών είχαν προσπαθήσει να περάσουν την έννοια της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας, της διακειμενικότητας. Όλα αυτά ήταν περισσότερο φιλολογικά, δεν ήταν σαφής ο στόχος τους. Το δίκτυο προσανατολίζεται σε ένα πιο συγκεκριμένο στόχο, που είναι η διασταύρωση των φωνών των μαθητών και των κειμένων μεταξύ τους. Κι αυτό ίσως να με βοηθάει περισσότερο να συνειδητοποιήσω ότι αυτή η διαπλοκή των κειμένων είναι κάτι παραπέρα από την διαθεματικότητα, έχει να κάνει με τη σύνδεση του δικτύου των κειμένων με το δίκτυο της ζωής μας. Αυτός είναι ένας στόχος που θα μπορούσε να έχει κάποιος στο μυαλό του»

Μετασηματισμός των αναγνωστικών αντιλήψεων

ΜΘ: «Εγώ συμφωνώ με αυτό που είπε η Μαριτίνα. Φαίνεται ότι γνωρίζει τι θέλει τουλάχιστον στο στίχο που λέει «φτάνει να ανακαλύψεις τους ορίζοντές που χτίζουν τη σκέψη μου αυτή για τον παράδεισο». Αυτή ζητάει τη σκέψη του και να ανοιχτεί, δεν ζητάει υλικές απολαύσεις. Άρα ορίζεται το τι ψάχνει ο άλλος, αλλά δεν θέλει να το δώσει αυτός ή νομίζει ότι τα έχει δώσει»

ΜΘ: «Αν δεν είχαμε διαβάσει τα προηγούμενα δεν θα μου άρεσε τόσο, γιατί το σκέφτηκα σε συνδυασμό. Ενώ το ποιητικό υποκείμενο στο προηγούμενο ποίημα, τα αποζητάει όλα αυτά, εδώ αυτός, που φτιάχνει την φύση, τον κήπο, το άτομο για τα οποία το φτιάχνει δεν αρκείται σε αυτά, θέλει κάτι παραπάνω, το οποίο ο άλλος το δίνει, αλλά δεν είναι ακριβώς αυτό που θέλει εκείνη»

ΜΘ: «Εγώ συμφωνώ πολύ με τη Μαριτίνα, ότι ίσως να μη ζητάει αυτό που της δίνει και δεν ξέρω αν συμφωνώ ότι δεν καταλαβαίνει τι θέλει το άλλο άτομο. Ίσως καταλαβαίνει, αλλά γενικά αποφεύγει να το δώσει. Είναι το πιο απλό κείμενο από τα υπόλοιπα, αλλά τελικά το πιο δύσκολο»

Εκ: «Στην ουσία όλα αυτά αναφέρονται σε αυτή την «κρυφή γραμμή» που είχαμε πει στο ποίημα της Αχμάτοβα»

Εκ: «Όταν διάβασα το πρώτο κείμενο του Γρηγοριάδη είχα την εικόνα του πιτσιρικά, ο οποίος έχει τη κάμερα αντί για πιστόλι, δηλαδή θέλει να σκοτώσει τον πατέρα του, που σκότωσε τη μάνα του, με την κάμερα. Σαν αυτά που λέγαμε προηγουμένως, ότι σημαντικό είναι ότι θέλει να τον εκθέσει»

ΜΘ: «Πάνω σε αυτό που είχε πει ο Ηλίας, ότι το ανοιχτό τέλος δεν μας δίνει τη δυνατότητα να βγάλουμε ένα συμπέρασμα, έχει μία φράση που λέει: «χρειάστηκε μία σκάλα ψηλή για να ανέβει, άλλου είδους»

Εκ: «Μπορείς Ελευθερία να δεις στο ερώτημα “τι πταίει;” τι υπάρχει, που να συνδέει το ένα κείμενο με το άλλο; “Τις πταίει” στο κείμενο 1, ποιος είναι ο φταίχτης στο κείμενο 2 και ποιος στο κείμενο 3;» - «Σαν και η πλοκή ακόμα του ποιήματος να στήνεται από τη διαδοχή των εικόνων. Αυτό καταλαβαίνω ότι λες. Θες να μας πεις κάποια εικόνα που σου άρεσε πολύ;»

ΜΘ: «Προσωπικά μπορεί να αλλάζει η γνώμη μου πάνω σε ένα θέμα και η οπτική μου με βάση το κείμενο, που θα κάνουμε, και όχι με βάση μία άλλη διαφορετική άποψη, που θα ακούσω. Γιατί με βάση το κείμενο σχηματίζω κάτι δικό μου, που συνδέεται όντως με τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματά μου. Οπότε πιο πολύ μου αλλάζει την οπτική στα πράγματα το κείμενο παρά το σχόλιο, που θα ακούσω από κάποιον άλλον. Όμως ταυτόχρονα μπαίνεις και στη διαδικασία να σκεφτείς: «γιατί νιώθω έτσι; γιατί κάνω αυτό που κάνω; γιατί μου συμβαίνει αυτό;». Με βάση αυτό που παρουσιάζει ένα κείμενο και αυτό που πηγάζει από τη συνομιλία με τα υπόλοιπα με πολλές οπτικές, μπαίνεις σε μία διαδικασία ενδοσκόπησης, ταυτίζεσαι ή όχι και σκέφτεσαι: «γιατί είμαι αυτό που είμαι; και τι είμαι τελικά;». Υπάρχει μία συνειδητότητα όσο προσπαθείς να βρεις τον εαυτό σου μέσα από τη συνομιλία των κειμένων».

ΜΘ: «Και εγώ δεν νομίζω ότι έχει αλλάξει ακριβώς η στάση μου. Απλά πολλές φορές το σκέφτομαι παραπάνω, μου βάζει κάποιες ιδέες στο μυαλό. Και μπορεί για μία στιγμή να αμφιταλαντεύομαι για κάτι που πιστεύω. Μα παρόλα αυτά, για να αλλάξει κάποιος γνώμη πάνω σε κάτι θα πρέπει να υπάρχει αρκετά μεγάλο ερέθισμα. Η συνομιλία των κειμένων θα με βάλει σε σκέψεις, αλλά δεν ξέρω πόσο θα με κάνει να αλλάζω»

Όροι διαμόρφωσης δικτύων κειμένων

Εκ: «Εδώ τώρα για να καταλάβετε και πώς δουλέψαμε μεθοδολογικά, στην προηγούμενη στροφή μείνατε κοντά στο κείμενο, κάτι το οποίο δεν έγινε στο πεζό. Γιατί, στο προηγούμενο του Γρηγοριάδη το διήγημα καταλάβατε και δημιουργήσατε μία ιστορία χωρίς να έχετε πάντα το κείμενο μπροστά σας και πάνω στην ιστορία αυτή

αρχίσαμε να συζητάμε. Στο ποίημα, που αναγκαστικά πάμε πιο κοντά στις λέξεις, δηλαδή παρατηρήσαμε τις μετοχές, είμαστε πιο κοντά στο κείμενο στην προσέγγιση»

ΜΘ: «Τον βλέπω σαν να είναι σε ένα δικό του κόσμο μέχρι και τους δύο τελευταίους στίχους, σαν να αφηγείται τι έχει περάσει, σαν να τον απέρριψε κάποιος και για αυτό το λόγο ήθελε χρόνο για να το ξεπεράσει και περπατούσε πέρα δώθε, βρισκόταν σε ένα αδιέξοδο, σε ένα δικό του κόσμο. Κι εδώ κολλάει το «μία αιωνιότητα και μισή» και αφού το πέρασε αυτό έχασε το νόημα, πλέον δεν έχει κάτι για το οποίο ενδιαφέρεται»

ΜΘ: «Και τα κείμενα που κάνουμε δεν πρέπει απλά να πλασάρουν ένα θέμα. Πολλές φορές σου χρειάζεται προσπάθεια να καταλάβεις το θέμα και αυτό πιστεύω ότι είναι το σημαντικό, ότι δεν είναι η άποψη πολύ φανερή και απλά το συζητάς για τρία λεπτά».

ΜΘ: «Ήταν ωραίο, γιατί προκαλεί πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Με μπέρδεψε λίγο είναι η αλήθεια. Εγώ στην αρχή σκέφτηκα ότι μιλάει για τα στάδια όλων των σχέσεων, αλλά μετά μου φάνηκε πιο πολύ ότι μιλάει για τον έρωτα. Μου άρεσαν και άλλες απόψεις που άκουσα»

ΜΘ: «Εμένα μου αρέσει το ποίημα με τον ξεναγό και δεν μου αρέσει καθόλου το ποίημα του Τέλλου Άγρα, γιατί τα λέει όλα, δεν με βάζει σε σκέψεις»

ΜΘ: «Αν και ότι είναι και πολύ νωρίς να τα συγκρίνουμε. Για το άλλο είπαμε τόσα πολλά πράγματα, τώρα γι' αυτό δεν είπαμε τίποτα»

ΜΘ: «Πολλές φορές δεν αναλύουμε ίσως ένα κείμενο τόσο όσο θα ήθελα να το αναλύσουμε, γιατί έχουμε να κάνουμε κάποια συγκεκριμένα κείμενα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Πολλές φορές νιώθω ότι θα μπορούσαμε να πούμε κι άλλα πράγματα, γιατί είναι λογοτεχνία και πάντα θα μπορείς να βρεις κάτι να πεις αυτό»

ΜΘ: «Ένα αρνητικό θα έλεγα ότι δεν είναι καθεαυτή η φύση των κειμένων και του τρόπου επιλογής για να συνομιλήσουν, αλλά ο χρόνος τον οποίο διαθέτουμε. Δηλαδή, δεν έχουμε το χρόνο να επικεντρωθούμε στο κάθε κείμενο ξεχωριστά, όπως απαιτείται, ώστε μετά η συνολική εικόνα που θα έχουμε για το κοινό ζήτημα μεταξύ όλων των κειμένων να είναι ικανοποιητική»

ΜΘ: «Ίσως καλύτερα να γίνονταν λιγότερα κείμενα κάθε φορά για να μην σταματάει η συζήτηση, γιατί πολλές φορές θέλαμε να πούμε περισσότερα για να κείμενο και αναγκαστικά η συζήτηση σταματά για να πάμε στο επόμενο»

Εκ: «Απλώς νομίζω ότι το δίκτυο στην πλήρη ανάπτυξή του θέλει περισσότερα δώρα, ενώ εγώ επιδιώκω κάθε δώρο να έχει μία αυτοτέλεια»

Εκ: «Ένα δίκτυο που διαμόρφωσα μόνος μου προσπαθούσα να έχει κείμενα όχι αποκλειστικά ποίηση μόνο ή πεζογραφία. Επίσης, να είναι πιο σύγχρονοι συγγραφείς και τρίτο και βασικότερο να νιώθω εγώ ότι τα κείμενα αυτά αναφέρονται με διαφορετικές οπτικές στο ίδιο ερώτημα, που εγώ πίστευα ότι το πρώτο κείμενο θέτει. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να διαμορφώσεις δίκτυο. Το δίκτυο θέλει ομάδα, γιατί οπωσδήποτε επηρεάζεται από την υποκειμενικότητα σου»