

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ρητορική, Επιστήμες του Ανθρώπου και Εκπαίδευση

Παράδοση και Μοντερνισμός στην ποίηση:

Σχέδια μαθήματος για το Λύκειο

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Βασιλική Οικονομοπούλου, Δρ., ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ**

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: **Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ**

Θανάσης Νάκας, Ομ. Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Επιμέλεια: **Αργυρώ Τσιανάκα, Α.Μ:218024**

Σεπτέμβριος 2020

Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

«Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας υπό του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλοί αποδοχή των γνώμων της συγγραφέως».

(Νόμος 5343/32, άρθρο 202, παρ. 2)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδακτική ενότητα της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση». Επιχειρήθηκε μια ενδεδειγμένη προσπάθεια ανάλυσης των θεωρητικών προσεγγίσεων και των παιδαγωγικών αρχών που διέπουν το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που προτάθηκε το 2011 για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (ΦΕΚ 1562/2011), το οποίο αποτελεί τον πυλώνα για την ολιστική προσέγγιση της λογοτεχνίας ως πεδίου παραγωγής πολιτισμού. Το Νέο αυτό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο, από το 2011 ως σήμερα, αποτελεί το έρεισμα δόμησης μιας νεωτεριστικής προσέγγισης του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη, συνεξετάστηκε με τις οδηγίες που εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών (MIS 295450)*», αλλά και τις αναλυτικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας της τρέχουσας σχολικής χρονιάς (143602/Δ2/17-9-2019). Στόχος αυτής της διερεύνησης αποτέλεσε η ανάγκη εκπόνησης μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης για τη διδακτική ενότητα «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση» για τη Λογοτεχνία στην Α΄ Λυκείου, η οποία ανταποκρινόμενη ολοκληρωτικά στις επιταγές του Νέου προγράμματος, είναι δυνατόν να υλοποιηθεί στο πλαίσιο μιας πραγματικής σχολικής τάξης, η οποία εμφανίζει όλα τα προβλήματα ετερότητας και μαθησιακής ποικιλομορφίας της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Abstract

The present essay deals with the didactic unit of Literature at the High School "Tradition and Modernism in Modern Greek Poetry". A thorough attempt was made to analyze the theoretical approaches and pedagogical principles governing the New Curriculum, proposed in 2011 for the teaching of literature (ΦΕΚ 1562/2011), which is the pillar for the holistic approach of literature as a field of cultural production. The New Curriculum, which, from 2011 until today, is the basis for building a modernist approach to the subject of Literature in the teaching practice, was co-examined with the instructions prepared by the Pedagogical Institute in the context of the implementation of the Act "NEW SCHOOL (School of the 21st century) - New curriculum (MIS 295450), but also the detailed instructions for teaching the course of Literature of the current school year (143602 / Δ2 / 17-9-2019). The aim of this research was the need to prepare a comprehensive didactic proposal for the teaching unit "Tradition and Modernism in Modern Greek Poetry" for Literature in first grade of Lyceum, which, fully meets the requirements of the New program, can be implemented in a real class, not ideal, which displays all the problems of otherness and learning diversity of the modern educational reality.

Ευχαριστίες

«Κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δες σε γέλασε. Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα, ήδη θα το κατάλαβες οι Ιθάκες τι σημαίνουν».

Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1863-1933)

Με την περάτωση της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσους συνέδραμαν στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Οικονομοπούλου Βασιλική, Δρ., ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, για την πολύτιμη καθοδήγησή της, τις συμβουλές και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε τόσο στην επιλογή του θέματος όσο και στην επεξεργασία του. Η συνεργασία μαζί της τόσο σε επίπεδο επιστημονικό, όσο και σε επίπεδο ανθρωπίνων σχέσεων υπήρξε υποδειγματική, καθώς έκδηλη υπήρξε η άμεση ανταπόκρισή της κάθε φορά που χρειαζόμουν τη βοήθειά της.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στα άλλα δύο μέλη της τριμερούς επιτροπής, την κ. Καλογήρου Τζίνα, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ και τον κ. Νάκα Αθανάσιο, Ομότιμο Καθηγητή ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, καθώς με τις καίριες παρατηρήσεις τους και τις υψηλές απαιτήσεις τους συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της εργασίας.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού τμήματος και τους συμφοιτητές μου, οι οποίοι άλλαξαν και διαφώτισαν τον τρόπο σκέψης μου ποικιλοτρόπως σε όλη τη διάρκεια της διετούς φοίτησής μου.

Θα ήταν παράλειψη μου να μην να ευχαριστήσω τους ανώνυμους πρωταγωνιστές αυτής της εργασίας, τους μαθητές μου. Με την προθυμία τους να συνεργάζονται μαζί μου και μεταξύ τους, τη φαντασία τους και την ανατροφοδότηση που μου παρείχαν, βοήθησαν στη διαμόρφωση της τελικής μορφής των σχεδίων διδασκαλίας.

Τέλος, χρωστώ ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου, στον σύζυγό μου, ιδιαίτερα, για την πολύτιμη βοήθεια και την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχε και στα παιδιά μου, τον Γιώργο και τον Γιάννη, για την παρότρυνση τους να γίνομαι συνεχώς καλύτερη.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή.....	6
2	Τι είναι λογοτεχνία;.....	8
3	Θεωρητικές Σχολές και Διδακτικές Προοπτικές στη Λογοτεχνία – Ιστορική αναδρομή	11
4	Η λογοτεχνία στο ελληνικό σχολείο – Ιστορική αναδρομή.....	17
5	Η εκπαιδευτική λογοτεχνία σήμερα.....	20
5.1	Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών – Θεωρητικό υπόβαθρο	20
5.1.1	Λογοτεχνία και κριτικός γραμματισμός	25
5.1.2	Λογοτεχνία και γλωσσικός γραμματισμός.....	26
5.1.3	Λογοτεχνία και κοινωνικός γραμματισμός	27
5.1.4	Λογοτεχνία και ψηφιακός γραμματισμός.....	29
6	Σχεδιασμός των προτεινόμενων διδακτικών σεναρίων.....	45
6.1	Τι είναι το διδακτικό σενάριο.....	46
6.1.1	Μονάδα οργάνωσης.....	46
6.1.2	Διδακτική ενότητα: «Παράδοση και Μοντερνισμός στην Νεοελληνική Ποίηση».....	47
6.2	Μεθοδολογική προσέγγιση – Παιδαγωγικές μέθοδοι.....	48
6.2.1	Διδασκαλία σε ομάδες.....	48
6.2.2	Μέθοδος project.....	53
6.3	Παιδαγωγικές αρχές – Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητή	58
6.3.1	Ερμηνευτική Παιδαγωγική	58
6.3.2	Κριτική Παιδαγωγική	59
6.3.3	Επικοινωνιακός.....	59
6.3.4	Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες	60
6.3.5	Βιωματική μάθηση.....	60
6.3.6	Διερευνητική μάθηση.....	61
6.3.7	Ομαδοσυνεργατική μάθηση	62
6.4	Συμπεράσματα.....	64
7	Αξιολόγηση του μαθητή.....	66
7.1	Αξιολόγηση και Αναλυτικά Προγράμματα.....	66
7.1.1	Διαμορφωτική αξιολόγηση.....	67
7.1.2	Διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση	68
7.1.3	Αυτο –αξιολόγηση και ετερο - αξιολόγηση.....	69
7.1.4	Αξιολόγηση και ιστορία της λογοτεχνίας	70

8	Διδακτική πρόταση	73
9	Συμπεράσματα.....	115
10	Βιβλιογραφία.....	118

1 Εισαγωγή

Είναι γεγονός, ότι στη διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός έρχεται συνεχώς αντιμέτωπος με Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Αναλυτικές Οδηγίες, που προσδιορίζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο προσέγγισης της Λογοτεχνίας. Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ 1562/2001) ενσωματώνονται νέες διδακτικές πρακτικές, αναζητούνται νέες παιδαγωγικές θεωρίες που σηματοδοτούν τη σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και προτείνονται καινοτόμες μέθοδοι για την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Ωστόσο, σε κάθε νέο Πρόγραμμα Σπουδών που προτείνεται, δεν συνυπολογίζεται το γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί συνεχώς σε νέα δεδομένα χωρίς να διαθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση. Από την εκπαιδευτική του σκευή λείπει το θεωρητικό υπόβαθρο που θα αποτελέσει έρεισμα για να κατανοήσει τις νέες προσεγγίσεις και να τις επεκτείνει, ενώ απουσιάζει η τεχνολογική κατάρτιση που θα τον ωθήσει να πειραματιστεί και να ενσωματώσει τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαιδευτική του πραγματικότητα. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, επιχειρήθηκε μια συστηματική προσπάθεια, με στόχο να επιμορφωθούν αρκετοί εκπαιδευτικοί από το ΙΤΥΕ (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων), ώστε να προωθηθεί η αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη. Όμως, ακόμα και αυτή η απόπειρα, η οποία είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, δεν είναι καθολική, καθώς είναι προαιρετική και συνεπακόλουθα δεν περικλείει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ως απότοκο, η διδακτική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ακόμα και σήμερα από πολλούς εκπαιδευτικούς με παραδοσιακές μεθόδους, οι οποίοι αδυνατώντας να εναρμονιστούν στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, εμμένουν στον δασκαλοκεντρισμό και την αποστήθιση, καταστρατηγώντας την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Έχοντας, λοιπόν, ως εφελτήριο την προσδοκία για μια καθολική αλλαγή στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία η ανάλυση του θεωρητικού υποβάθρου του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 1562/2011) και η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης με δυνατότητες υλοποίησης σε όλες τις σχολικές αίθουσες. Γι' αυτό, κρίθηκε σκόπιμο, να παρατεθούν αυτούσια, ολόκληρα αποσπάσματα του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος, σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι θεωρητικές σχολές που αποτέλεσαν έρεισμα για τη διαμόρφωση της σκοποθεσίας του και καθόρισαν τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό. Υπό αυτό το πρίσμα, επιχειρείται πρωταρχικά η οριοθέτηση του λογοτεχνικού αντικειμένου και στη συνέχεια καταγράφεται μια ιστορική αναδρομή τόσο των θεωρητικών προσεγγίσεων που πραγματώθηκαν τα προγενέστερα χρόνια, όσο και της διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού μαθήματος στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Στη συνέχεια, αποτυπώνονται αναλυτικά οι θεωρητικές πρακτικές που αποτέλεσαν έναυσμα για τη δόμηση του Νέου

Προγράμματος (ΦΕΚ 1562/2011) και αναλύονται διεξοδικά οι πολυποίκιλοι και πολυσύνθετοι γραμματισμοί που επιχειρείται να κατακτήσουν οι μαθητές από την εφαρμογή του. Ακολουθεί ενδελεχής ανάλυση του σχεδιασμού των προτεινόμενων διδακτικών σεναρίων, εστιάζοντας στις παιδαγωγικές αρχές που προσδιορίζουν τη σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Τέλος, παρατίθεται το τελικό προϊόν, απότοκο της συστηματικής έρευνας που διενεργήθηκε και με ιδιαίτερη φροντίδα να ανταποκρίνεται στις επιταγές του Νέου Προγράμματος, ώστε να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για μια νεωτεριστική προσέγγιση της Ποίησης στη διδακτική πρακτική.

2 Τι είναι λογοτεχνία;

«Τι είναι λογοτεχνία;». Το συγκεκριμένο ερώτημα που είχε θέσει ο J. P. Sartre στο ομότιτλο βιβλίο του («Qu'est-ce que literature, 1948) εξακολουθεί να ταλανίζει τους θεωρητικούς ως τις μέρες μας (Βελουδής, 1994:60). Το κυρίαρχο αίτημα, συνεπώς, που προηγείται οποιασδήποτε ανάλυσης των θεωρητικών προσανατολισμών που καθορίζουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, είναι η κατανόηση του τι είναι λογοτεχνία, η αντίληψη του τρόπου με τον οποίο επιχειρείται ο διαχωρισμός του λογοτεχνικού και μη λογοτεχνικού λόγου στη διδακτική πράξη (Χατζησαββίδης, 1999: 112-116) και η αποδοχή των κριτηρίων ένταξης των λογοτεχνικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι μια πολυπλόκαμη λογοκρισία διέπει τη σύνταξη και τη δημιουργία, τη διακίνηση, την καθιέρωση και την έγκριση των σχολικών εγχειριδίων (West 1992:51, από Αλεξάνδρα Ζερβού 1999:21), καθώς σε κάθε περίπτωση παρατηρούνται διχογνωμίες αφενός για το τι ορίζεται ως λογοτεχνία και μπορεί να διδαχθεί στις σχολικές αίθουσες και αφετέρου για την επιλογή των κειμένων και τη σκοποθεσία τους. Για να καταδειχθεί, όμως, εναργέστερα η διαφορά του λογοτεχνικού και μη λογοτεχνικού λόγου είναι αναγκαία η αναφορά σε δυο έννοιες, γνωστές στη θεωρία της λογοτεχνίας, αυτή της *προθετικότητας* και της *αποδεκτότητας*.

Η έννοια της *προθετικότητας* απεικονίζει την τάση του παραγόμενου λόγου να δράσει με το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου σύμφωνα με τις ιδεολογικοπολιτικές και άλλες προθέσεις του. Στον μη λογοτεχνικό λόγο, λοιπόν, η προθετικότητα του πομπού είναι η πληροφόρηση και η πειθώ, ενώ στον λογοτεχνικό λόγο η συγκινησιακή-συναισθηματική φόρτιση του δέκτη. Αντίστοιχα, η *αποδεκτότητα* απεικονίζει την τάση του αναγνώστη να προσλαμβάνει το κείμενο σύμφωνα με το ιδεοπολιτικό και κοινωνικό του υπόβαθρο. Κατ' επέκταση στον μη λογοτεχνικό λόγο η αποδεκτότητα του δέκτη πρέπει να συνταυτιστεί με την προθετικότητα του πομπού για να προαχθεί η επιτυχής επικοινωνία της πληροφόρησης. Αντίθετα, στον λογοτεχνικό λόγο δεν είναι αναγκαία η συνταύτιση προθετικότητας του πομπού και αποδεκτότητας του δέκτη, καθώς η πολυσημική ερμηνεία του λογοτεχνικού λόγου αποσκοπεί στην ενεργοποίηση του συναισθήματος (Χατζησαββίδης, 1999:112-113). Σε επίπεδο μορφής, αυτή η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται μέσω των διαφορετικών λειτουργιών της γλώσσας. Η τάση αυτή εδράζεται στο ρωσικό φορμαλισμό (1915-1927) και στον γαλλικό – γλωσσολογικό στρουκτουραλισμό (1960-1970). Με πρωτεργάτη τον Jakobson, πολλοί γλωσσολόγοι μελέτησαν τις λειτουργίες της γλώσσας (Νάκας, 1995:215-245). Επισημάνθηκε ότι η λειτουργία της γλώσσας που επικρατεί στον λογοτεχνικό λόγο είναι η ποιητική, ενώ στον μη λογοτεχνικό λόγο κυριαρχούν οι άλλες λειτουργίες της γλώσσας (αναφορική, συγκινησιακή, βουλητική, μεταγλωσσική και φατική). Αυτή η διαφοροποίηση, λοιπόν, στη λειτουργία της γλώσσας καθιστά ένα κείμενο λογοτεχνικό ή μη (Χατζησαββίδης, 1999:112-113).

Με την άποψη αυτή συντάσσεται και ο Γ. Βελουδής, ο οποίος δηλώνει ότι: «η γλώσσα της λογοτεχνίας, παρόλο που έχει και καταδηλωτική ικανότητα, δεν είναι θεωρητική γλώσσα, αλλά κυρίως γλώσσα στην αισθητική της ύπαρξη. Και είναι αυτή ακριβώς η «αισθητικότητα» της λογοτεχνικής γλώσσας που διαφοροποιεί και γλωσσικά, τη λογοτεχνία ως τέχνη από τη θεωρητική γλώσσα, που χρησιμοποιεί η επιστήμη» (Βελουδής, 1994:77). Ο ρυθμός, η υφή, η ευφωνία των λέξεων πλεονάζουν σε σχέση με το νόημα που έχουν ή, σε όρους γλωσσολογικούς, υπάρχει μια ανισομέρεια μεταξύ σημαινόντων και σημαινομένων. Έτσι, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη λογοτεχνία προσελκύει την προσοχή μας ως γλώσσα, επιδεικνύοντας την υλική της υπόσταση (Eagleton 1989:23). Εύλογα, λοιπόν, ο Κ. Θ. Δημαράς, απόλυτα εναρμονισμένος με το κριτήριο των λειτουργιών της γλώσσας, στον πρόλογο της *Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, αναφερόμενος στον ορισμό της λογοτεχνίας, συμπεριλαμβάνει σ' αυτήν και έργα με επιστημονικό χαρακτήρα, εφόσον ο λόγος τους είναι επιμελημένος: «Ο όρος λογοτεχνία κλείνει μέσα του το νόημα της τέχνης του λόγου. Εδώ όμως η λογοτεχνία θεωρείται από την ευρύτερη άποψή της και εκφράζει το σύνολο των γραπτών μνημείων, όσα δεν αφορούν σε ειδικές επιστήμες. Επίσης συμβαίνει έργα με επιστημονικό χαρακτήρα, από εκείνα ιδίως που αφορούν στις λεγόμενες θεωρητικές επιστήμες, να παρουσιάζουν τόσο επιμελημένη μορφή, ώστε να πρέπει να καταταχθούν στα λογοτεχνήματα ανεξάρτητα από την επιστημονική τους υπόσταση (Δημαράς 1987:6).

Ωστόσο, με γνώμονα μόνο τη λειτουργία της γλώσσας ανακύπτει το ερώτημα, εάν ως λογοτεχνία μπορεί να οριστεί μόνο το αφηγηματικό και ποιητικό κείμενο ή είναι δυνατόν να συμπεριληφθεί το κόμικ, η διαφήμιση, η εικόνα, το τραγούδι και οποιαδήποτε μορφή τέχνης χρησιμοποιεί ως πρωταρχική την ποιητική λειτουργία της γλώσσας. Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, αρωγός μπορεί να αποτελέσει η προοπτική της κοινωνιολογικής θεώρησης της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, η κοινωνιολογική θεώρηση υποστηρίζει πως ο ορισμός του αντικειμένου της λογοτεχνίας δεν είναι στατικός και κανονιστικός, αλλά ιστορικός και πως μεταβάλλεται διαχρονικά το περιεχόμενο της έννοιας «λογοτεχνία» σε αντιπαράθεση με την έννοια λογοτεχνικά ή εξωλογοτεχνικά κείμενα (Βελουδής, 1994:61-62). Αντίστοιχα, ο T.Eagleton επισημαίνει: «Κάθε τι μπορεί να είναι λογοτεχνία και κάθε τι που θεωρείται, αμετάβλητα και αναντίρρητα, λογοτεχνία, [...] μπορεί να πάψει να είναι λογοτεχνία» (Βελουδής, 1994:61), αποτυπώνοντας την πεποίθηση ότι οι αξιολογικές κρίσεις που συνιστούν τη λογοτεχνία είναι ιστορικά μεταβλητές και αυτές οι αξιολογικές κρίσεις είναι άμεσα συνυφασμένες με τις κοινωνικές ιδεολογίες. Δεν αφορούν απλώς το ατομικό γούστο, αλλά τις υποθέσεις με τις οποίες ορισμένες κοινωνικές ομάδες ασκούν και διατηρούν την εξουσία πάνω σε άλλες ομάδες (Eagleton 1989:42). Με αυτή την διάσταση, λοιπόν, λογοτεχνία δεν είναι τίποτα άλλο παρά αυτό που μια δεδομένη κοινωνία δέχεται ως λογοτεχνία (Culler 1989 από Βελουδή, 1994:61). Κατ' επέκταση, με αυτή την προσέγγιση μπορεί η λογοτεχνία να αντιμετωπιστεί από την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα σπαγκιστρωμένη από φιλολογικές

ποφλόγες περί «υψηλής» λογοτεχνίας και να συμπεριλάβει όλες τις μορφές που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως λογοτεχνικές (Πασχαλίδης, 2000:30).

3 Θεωρητικές Σχολές και Διδακτικές Προοπτικές στη Λογοτεχνία – Ιστορική αναδρομή

Ο Perry Nodelman παρατηρεί ότι «δεν μπορούμε να διδάξουμε κάτι που δεν ξέρουμε· έτσι όποιος δεν ξέρει πώς να χαίρεται το διάβασμα, να το σκέφτεται και να μιλάει γι' αυτό δεν θα έπρεπε να δοκιμάσει να το διδάξει» (Nodelman 1992:217 από Σακελλαριάδη 1999:47). Ωστόσο, εκτός από την παράμετρο αυτή, το ίδιο σημαντική για έναν διδάσκοντα της Λογοτεχνίας, είναι και η αφομοίωση της διδακτικής θεωρίας, η οποία, όταν βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με τη διδακτική πράξη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ανανεώνει τη διδασκαλία, καθώς αυτή αποτελεί συνειδητή κοινωνική πράξη, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν αυτό που κάνουν (Carr και Kemmis 1997:154 από Φρυδάκη, 1999:169).

Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται στο παρόν κεφάλαιο η αδρομερής αναφορά κάποιων θεωρητικών σχολών και διδακτικών προοπτικών που αναπτύχθηκαν στο πέρασμα των χρόνων. Αυτές αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο των διδακτικών πρακτικών μέχρι να επέλθει η στροφή της λογοτεχνίας στις πολιτισμικές σπουδές που επιχειρείται από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Στόχος αποτελεί αφενός η ανάδειξη των διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων που προτάθηκαν για τη λογοτεχνία κατά διαστήματα και αφετέρου ο αναστοχασμός των διδασκόντων, αποσκοπώντας στην κριτική διδακτική τους χρήση.

Μελετώντας, λοιπόν, τις διδακτικές λογοτεχνικές προσεγγίσεις είναι δυνατός ο διαχωρισμός της ιστορίας της σύγχρονης λογοτεχνίας σε τρεις διαδοχικές φάσεις.

Στην πρώτη φάση αναδεικνύεται, κυρίως, η ενασχόληση με τον συγγραφέα και η εστίαση στη μελέτη εξωκειμενικών στοιχείων (την ιστορία, την εποχή, την κοινωνία και την ιδεολογία) που άσκησαν επίδραση στη συγγραφή των κειμένων. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, η λεπτομερής εστίαση στην ιστορικότητα των κειμένων και κατ' επέκταση η στροφή της μελέτης των λογοτεχνικών έργων σε μελέτη της ιστορίας της λογοτεχνίας. Έρεισμα αυτής της διδακτικής προσέγγισης αποτέλεσαν οι παραδοχές του Θετικισμού, της Ρομαντικής θεώρησης της Λογοτεχνίας καθώς και του Μαρξισμού. Αναλυτικότερα, μια από τις αρχές του Θετικισμού είναι ότι «η γνώση της πραγματικότητας είναι απολύτως δυνατή και ανεξάρτητη από το γνωστικό υποκείμενο» (Habermas, 1990: 21-24 από Φρυδάκη, 2003:15), επισημαίνοντας την αντικειμενικότητα από την οποία διέπεται το λογοτεχνικό κείμενο και καταρρίπτοντας κάθε υποκειμενική θεώρηση. Στο ίδιο ιδεολογικό μοτίβο κινούνταν και οι εκπρόσωποι της Μαρξιστικής ιδεολογίας, οι οποίοι έχοντας στην ιδεολογική τους φαρέτρα την ταξική πάλη θεωρούσαν ότι κάθε μεταβολή στην οικονομική βάση επέφερε αλλαγές στο εποικοδόμημα και στις καλλιτεχνικές αισθητικές μορφές του, αντιμετωπίζοντας το λογοτεχνικό κείμενο ως ιστορικό προϊόν. (Βελουδής 1994:78-79). Η Ρομαντική θεώρηση, από την άλλη, έδινε

έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση του δημιουργού, καθώς και στις συνθήκες παραγωγής του λογοτεχνικού κειμένου, με αποτέλεσμα να απαιτείται η συναισθηματική συμπλησίαση του αναγνώστη με τη ζωή του δημιουργού για την κατανόηση του νοήματος (Φρυδάκη, 2003:37-38). Η θεώρηση αυτή έχει τις ρίζες της στις αρχές του ρομαντικού κινήματος (19ος αιώνας), το οποίο αναδεικνυε την προσωπικότητα του δημιουργού σε κυρίαρχο στοιχείο των ιστορικών εξελίξεων και αντιμετώπιζε τη λογοτεχνία ως ιστορία προσωπικοτήτων. Ο Abrams αναφέρει χαρακτηριστικά: «εξοπλισμένος με το κατάλληλο κλειδί ο ρομαντικός εξτρεμιστής είχε την πεποίθηση ότι μπορούσε να αποκωδικοποιήσει τα ιερογλυφικά, να εισχωρήσει στην πραγματικότητα η οποία βρίσκεται πίσω από τα φαινόμενα και να γνωρίσει έτσι τον συγγραφέα καλύτερα από τους φίλους του και την οικογένειά του, καλύτερα ακόμα από ό,τι και ο ίδιος μπορούσε να γνωρίζει τον εαυτό του» (Abrams 1996:21 από Πεσκετζή 1999:148).

Στη διδακτική πρακτική, τόσο η θετικιστική όσο και η ρομαντική θεώρηση της λογοτεχνίας, υπαγορεύουν την εστίαση στην ενδελεχή μελέτη και αποστήθιση βιογραφικών στοιχείων των συγγραφέων, των σχολών, των περιόδων και των ρευμάτων, τα οποία καθίστανται μονόδρομος για να προσεγγίσει ο αναγνώστης το ένα και μοναδικό νόημα του κειμένου, με προϋπόθεση να ταυτιστεί με το βίωμα του συγγραφέα. Απόλυτα εναρμονισμένος ο εκπαιδευτικός παρέχει στον μαθητή πληθώρα εξωκειμενικών πληροφοριών που αφορούν στον συγγραφέα και στο κείμενο, επιμένει στη σχολαστική ταξινόμηση σε στοιχεία περιεχομένου και μορφής και με κατευθυνόμενες ερωτήσεις επιχειρεί να αποσπάσει το νόημα που υπαγορεύουν οι βιβλιογραφικές του αναφορές (Φρυδάκη, 1999:168).

Στη δεύτερη φάση, οι θεωρίες της λογοτεχνίας στρέφονται από την εστίαση στα εξωκειμενικά στοιχεία στο ίδιο το κείμενο. Η στροφή αυτή εδράζεται στις αρχές της Νέας Κριτικής, στο Ρωσικό Φορμαλισμό και στον Δομισμό (Φρυδάκη, 2003:40). Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχει ροπή προς τη χρήση πιο απρόσωπων όρων, όπως «κείμενο» αντί «έργο» και «γραφή» αντί «έκφραση», ενώ ο λογοτέχνης χάνει την πρωτοκαθεδρία του. Ο Roland Barthes αναφέρει πως «από τη στιγμή που αφηγούμαστε ένα γεγονός αποσυνδέοντάς το από την πραγματικότητα και με βάση την κριτική της γραφής, η φωνή χάνει την προέλευσή της, ο συγγραφέας πεθαίνει και η γραφή αρχίζει» (Barthes 1996:208 από Πεσκετζή 1999:149). Αναλυτικότερα, θεμέλιος φιλοσοφικός λίθος της θεωρητικής σχολής της Νέας Κριτικής είναι η αντίληψη του κειμένου στην αισθητική του αυτοτέλεια, χωρίς την αξιοποίηση των εξωτερικών πληροφοριών για την κατανόηση του νοήματος. Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στον βασικό εκπρόσωπο της Νέας Κριτικής, τον I. A. Richards, ο οποίος στο έργο του «Practical Criticism» (1929) εισάγει τον όρο *πλησία ανάγνωση* ή *εκ του σύννεγγυς ανάγνωση* (close reading), αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα των λέξεων πάνω στη σελίδα ενός λογοτεχνικού κειμένου, οι οποίες καθίστανται επαρκείς για να μετουσιώσουν το νόημα χωρίς τη συμβολή εξωκειμενικών πληροφοριών (Φρυδάκη, 2003:118-120). Μια άλλη συναφής θεωρία

που μετατόπισε το ενδιαφέρον στο λογοτεχνικό κείμενο είναι ο Ρωσικός Φορμαλισμός. Βασική του θέση αποτέλεσε ο αποκλεισμός των εξωκειμενικών πληροφοριών για την κατανόηση του κειμένου και η έμφαση στη λογοτεχνικότητα. Οι Ρώσοι Φορμαλιστές συνέλαβαν το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα οικοδόμημα που στηρίζεται σε τεχνικά και υφολογικά μέσα. Βασική συνεισφορά τους είναι η έννοια της *ανοικείωσης*, με την οποία οριοθετούν την απαγκίστρωση των λέξεων από την κοινή τους σημασία και τη σηματοδότησή τους με μια νέα σημασία που προκύπτει από μια νέα μορφή, συνήθως αποκλίνουσα (Φρυδάκη, 2003:127-128). Μελετώντας, λοιπόν, την έννοια του λογοτεχνικού συστήματος και κατ' επέκταση την έννοια της δομής αποτέλεσαν τους προπομπούς του Δομισμού. Οι Γάλλοι δομιστές προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις αρχές της δομικής γλωσσολογίας του F.D. Saussure στις ανθρωπιστικές σπουδές και στη λογοτεχνία. Η θεωρία τους αποτέλεσε εφαλτήριο για τη μελέτη των γλωσσικών κωδίκων που νοηματοδοτούν το κείμενο, επιχειρώντας μέσω του εντοπισμού σχημάτων λόγου και δομής να ερμηνεύσουν το κείμενο (Τζιόβας, 1987:41). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 ο όρος δομισμός άρχισε να συγχωνεύεται με τον όρο Σημειωτική ή Σημειολογία, μια βασική θέση της οποίας αποτελεί η πεποίθηση ότι η γλώσσα δεν αποτελεί απλή ονοματοθεσία των πραγμάτων, αλλά παράγει το νόημά τους (Τζιόβας, 1987:42-45).

Στη διδακτική πράξη, η κειμενοκεντρική αυτή προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου που υπαγορεύει τόσο η Νέα Κριτική όσο και ο Φορμαλισμός και ο Δομισμός, παρέχει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να κατευθύνει τους μαθητές του στην διερεύνηση του νοήματος του κειμένου μέσω συνδυασμών λέξεων και δομικών χαρακτηριστικών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη κατ' ανάγκη πληροφορίες για τον συγγραφέα και την εποχή του. Αξίζει να επισημανθεί ότι και σε αυτές τις διδακτικές πρακτικές προμοδοτείται η ανεύρεση ενός και μοναδικού νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς τα κειμενικά στοιχεία περιορίζουν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μαθητών (Φρυδάκη, 2003:124-136).

Στην τρίτη φάση παρατηρείται μια μετακίνηση στην εστίαση από το κείμενο στον αναγνώστη, από τη σημασία του κειμένου στην ανταπόκριση του αναγνώστη σε αυτό. Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης αφορμάται από το φιλοσοφικό ρεύμα της Φαινομενολογίας, την Ερμηνευτική και τις αναγνωστικές θεωρίες που προέβαλλε η Σχολή της Κωνσταντίας. Ειδικότερα, στη Φαινομενολογία «προέχει η προσδοκία να κατανοηθεί ο υποκειμενικός κόσμος της ανθρώπινης εμπειρίας από τα ίδια τα ενδιαφέροντα άτομα και να δοθούν σε αυτά τα άτομα εναλλακτικές δυνατότητες ερμηνείας» (Φρυδάκη, 2003:18). Στη συνέχεια η Ερμηνευτική, προμοδοτεί τον αναγνώστη, ο οποίος καλείται να ανακαλύψει ένα από τα πολλαπλά νοήματα του κειμένου ανάλογα με την αναγνωστική του ανταπόκριση. Θεμέλιος λίθος του ερμηνευτικού ρεύματος αποτελεί η αντίληψη ότι δεν υπάρχει αντικειμενική γνώση ή «εξήγηση» του κοινωνικού κόσμου, καθώς διαμεσολαβείται από την ανθρώπινη συνείδηση και γι' αυτό η

«εξήγηση» αντικαθίσταται από την «ερμηνευτική» κατανόηση. Αυτή με τη σειρά της πηγάζει και αλληλεπιδρά με τις αντιλήψεις του υποκειμένου, αντικατοπτρίζει τις αξίες του υποκειμένου που ερμηνεύει, οι οποίες προσδιορίζονται από πολιτισμικά και κοσμοθεωρητικά ερεθίσματα, όχι όμως αυθαίρετα, αλλά με γνώμονα την ανάλυση του κειμένου. Η Ερμηνευτική, χωρίς να παραγκωνίζει τον συγγραφέα και την ιστορικότητα των κειμένων θεωρεί ότι αποτελούν θεμέλιο της διανοητικής ενεργοποίησης του αναγνώστη για την πρόσκτηση του νοήματος, μέσω της σύνδεσης της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας του κειμένου και του αναγνώστη. Έτσι το κείμενο, με τρόπο συνεξέτασης μορφής και περιεχομένου, μπορεί να προσληφθεί από τον αναγνώστη ως ένα οργανικό όλον (Σπανός, 2010:30-31).

Κατόπιν, άξια ιδιαίτερης μνείας αποτελεί η αναγνωστική θεωρία της *αισθητικής της πρόσληψης* του H.R. Jauss και η θεωρία της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* του F. Iser, οι οποίες συναντιούνται στη βιβλιογραφία με τον κοινό χαρακτηρισμό «σχολή της Κωνσταντίας» (Φρυδάκη, 2003:163). Συγκεκριμένα ο Jauss εντάσσεται στη μεγάλη παράδοση της ερμηνευτικής, καθώς και αυτός εστιάζει τη μελέτη του στη σχέση της λογοτεχνικής ερμηνείας και της ιστορίας. Συνδυάζοντας την ιστορικότητα του κειμένου και του αναγνώστη αναζητά τις διαφορετικές ερμηνευτικές προσλήψεις από γενιά σε γενιά, οι οποίες κατά τη θεωρία του διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές του αναγνώστη (Φρυδάκη, 2003:164). Αντιπαραθέτει τρία στάδια για την ερμηνεία ενός κειμένου, που μπορούν να αποτελέσουν τρεις φάσεις διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου στην σχολική τάξη. Πρωταρχικά, η *κατανόηση*, δηλαδή ο εντοπισμός μέσω της αναγνωστικής πράξης των στοιχείων σύζευξης κειμένου και αναγνωστών, ισοδυναμεί με τις πρώτες αναγνωστικές προσλήψεις και την ενεργοποίηση των προσδοκιών των αναγνωστών. Ενδεικτικές ερωτήσεις σε αυτή τη φάση, όπως για παράδειγμα αν τους άγγιξε το κείμενο ή αν συμπάθησαν ή αντιπάθησαν τους ήρωες, θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρο για τους μαθητές ώστε να συνομιλήσουν ελεύθερα με το κείμενο (Φρυδάκη, 1999:171). Στη συνέχεια η *εξήγηση*, δηλαδή η χρήση των ενδοκειμενικών στοιχείων για παραγωγή νοήματος, μεταφράζεται στη σχολική τάξη ως οργάνωση της σκέψης μέσω των γλωσσικών κωδίκων. Στη διδακτική πράξη μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις που εστιάζουν για παράδειγμα σε διαταραχές της ομιλίας (σιωπή, φλυαρία) και της συμπεριφοράς των ηρώων (τρέλα, εξαφάνιση, αυτοκτονία), όπως και σε καταστάσεις αδιεξόδου που αντικατοπτρίζουν αδιέξοδα της κοινωνικο-ιστορικής πραγματικότητας και σκιαγραφούν αξίες και ιδεώδη που αποδομούνται. Επίσης επεκτείνεται και σε μορφικές παραβιάσεις που αφορούν σε ερωτήσεις για τις υφολογικές διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στο λογοτεχνικό κείμενο (Barberis, 1990: 141-142 από Φρυδάκη, 1999:172). Τέλος η *εφαρμογή*, δηλαδή η συνταύτιση της αναγνωστικής εμπειρίας με την πραγματική κοινωνική και ιστορική εμπειρία των αναγνωστών, μπορεί να λειτουργήσει στη διδακτική πράξη με διδακτικές πρακτικές όπως είναι η προτροπή των μαθητών από τον διδάσκοντα για διαφωνία ή

συμφωνία με τις πράξεις των ηρώων, η σύγκριση βιβλιογραφικών κριτικών κ.α. (Φρυδάκη, 2003:165).

Από την άλλη, η θεωρία της *αισθητικής ανταπόκρισης* του Iser , αναζητώντας ερείσματα στην Φαινομενολογία εξελίχθηκε σε μια καινοτόμα θεωρητική προσέγγιση που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη. Στόχος του Iser ήταν η ανίχνευση του τρόπου με τον οποίο διαβάζεται ένα κείμενο και η πεποίθησή του ότι ο αναγνώστης συμμετέχει στην παραγωγή του νοήματος, καθώς στο κείμενο καταλύεται το τετελεσμένο και η μονοδιάστατα προσδιορισμένη αναπαράσταση του. Αυτή η απροσδιοριστία του κειμένου, που αφήνει κενά που μπορεί ο αναγνώστης να επικαλύψει και η ανίχνευση των *δομών πραγμάτωσης* (το ρεπερτόριο που είναι η οργάνωση του περιεχομένου ανάλογα με το σύστημα συμβάσεων και τις στρατηγικές, δηλαδή τους συνδυασμούς των στοιχείων του ρεπερτορίου), του έδωσαν την δυνατότητα να οργανώσει την αναγνωστική πράξη σε τέσσερα στάδια, η οποία αποτελεί μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση (Φρυδάκη, 2003:166-171). Πρωταρχικά, ο αναγνώστης ερχόμενος σε μια πρώτη επαφή με το κείμενο και αφήνοντας τις λειτουργίες του ασυνειδήτου να επενεργήσουν, διαμορφώνει μια πρωταρχική εικόνα του κειμένου. Σε συνθήκες διδασκαλίας βοηθητική διδακτική πρακτική αποτελεί για παράδειγμα η παράλειψη του τίτλου από τον διδάσκοντα, ώστε με στοχευμένες ερωτήσεις να εκμαιεύσει πολλαπλές, διαφορετικές ανταποκρίσεις από τους μαθητές. Σε δεύτερο στάδιο, έχοντας ως αρωγό τη φαντασία του, ο αναγνώστης επιχειρεί μια πρώτη κάλυψη των κενών/χασμάτων. Σε συνθήκες διδασκαλίας, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές να διατυπώσουν υποθέσεις για τη συνέχεια του έργου, ανάλογα με τις δικές τους προσλαμβάνουσες. Σε τρίτο στάδιο ο αναγνώστης αναζητά το σύνολο των συμβάσεων του κειμένου, το οποίο στη σχολική αίθουσα μπορεί να πραγματωθεί με μια ενδοκειμενική ανάγνωση, η οποία θα επιχειρεί συσχετισμούς με λέξεις του κειμένου. Στο τελευταίο στάδιο, ο αναγνώστης προσπαθεί με αφυπνισμένη συνείδηση να ενεργήσει στο κείμενο κοινωνικά και πολιτικά. Σε αυτό το στάδιο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός παρωθεί τους μαθητές να επεκτείνουν τη γνώση, να παράγουν νόημα με διάφορες πρακτικές, όπως για παράδειγμα είναι η προτροπή για ένα διαφορετικό τέλος στο κείμενο ή η συγγραφή γράμματος στον συγγραφέα (Φρυδάκη, 2003:168). Το λογοτεχνικό κείμενο, συνεπώς, ως επικοινωνιακή δομή παρέχει ερεθίσματα για να μετακινηθεί ο συγγραφέας από τη δική του κατάσταση ζωής (ορίζοντας εμπειρίας) στον κόσμο που υπαινίσσεται (ορίζοντας προσδοκίας) το λογοτεχνικό μόρφωμα.

Στη διδακτική πράξη, τόσο η Ερμηνευτική και κυρίως οι αναγνωστικές θεωρίες προωθούν πολλαπλές νοηματοδοτήσεις του κειμένου. Κατά συνέπεια, ολοφάνερη καθίσταται η δυνατότητα των αναγνωστικών θεωριών να ανανεώσουν τη διδακτική πράξη, αφού μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία με πιο σύνθετο τρόπο από τις υπόλοιπες, παρέχοντας κριτήρια για να σκεφτεί κανείς διαφορετικά για τη λογοτεχνία καθώς και εργαλεία να τη διδάξει διαφορετικά. Τόσο η αισθητική της

πρόσληψης του Jauss όσο και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser προσφέρονται στη διδακτική πράξη για αξιοποίηση, καθώς «η θεωρία μας καλεί πρώτα απ' όλα να προσδιορίσουμε ακριβώς τι διδάσκουμε, γιατί το διδάσκουμε και γιατί θεωρούμε ότι πρέπει να το διδάσκουμε» (Καγιαλής 1994:68 από Κελεπούρη – Χοντολίδου 2012:33).

Προς επίρρωση των παραπάνω, ιχνηλατώντας στο πέρασμα των χρόνων τις λογοτεχνικές θεωρίες που στοιχειοθέτησαν διδακτικές πρακτικές, παρατηρούνται μεταλλασσόμενες πρακτικές προσέγγισης του λογοτεχνικού νοήματος. Πρωταρχικά, λοιπόν, το λογοτεχνικό κείμενο εκλήφθηκε ως έργο τέχνης, το οποίο με τη συνδρομή εξωκειμενικών πληροφοριών προάγει την αισθητική απόλαυση του αναγνώστη (ιστορικοφιλολογική προσέγγιση). Στη συνέχεια, αντιμετωπίστηκε ως ένα κειμενικό σύστημα γλωσσικών σημείων, τα οποία σε συνδυασμό με τα δομικά χαρακτηριστικά επαρκούν για τη λογοτεχνική ερμηνεία (κειμενοκεντρική προσέγγιση). Τέλος, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στον ίδιο των αναγνώστη, ο οποίος ως επαρκής αναγνώστης, καλείται να αντιμετωπίσει το λογοτεχνικό κείμενο ως φορέα πολιτισμού και να καλύψει τα κενά της απροσδιοριστίας του, παράγοντας νόημα ο ίδιος (ερμηνευτική προσέγγιση). Το βέβαιο, πάντως, είναι, ότι οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, παρά τις αλλαγές που έχουν θεσμοθετηθεί στη λογοτεχνία ως διδασκόμενο μάθημα, εναλλάσσουν τις διδακτικές πρακτικές για να επιτύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα στη σχολική τάξη. Άλλωστε, οι καθηγητές οφείλουν να συνδυάζουν και να συναρθρώνουν διαφορετικές επιστημολογίες, καθώς καθηγητές που έχουν μάθει να υπηρετούν τη λογοτεχνία μονοδιάστατα, θα διαμορφώσουν και μαθητές μονοδιάστατους και συμβατικούς στην εμπλοκή τους με τη λογοτεχνία (Dufays 2000:85 από Φρυδάκη, 2003:184).

4 Η λογοτεχνία στο ελληνικό σχολείο – Ιστορική αναδρομή

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε σχολικό περιβάλλον αποτελεί πρόβλημα πολυσύνθετο και πολυδαίδαλο παγκοσμίως (Andrews, 1991, Thompson, 1996 από Καπλάνη, 1999:359), καθώς εγείρει ποικίλους προβληματισμούς για πολλαπλές παραμέτρους που είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα, που σχεδιάζονται κατά διαστήματα για το μάθημα της Λογοτεχνίας, προσδιορίζουν τη φύση της λογοτεχνίας, τη λειτουργία της ως θεσμός, τις μορφές της που εξελίσσονται διαρκώς και εναρμονίζονται με τους ιδεολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς προσανατολισμούς της κάθε κοινωνίας, την προϊούσα πορεία του ανθρώπινου πνεύματος και τις διάφορες θεωρητικές σχολές που φιλοδοξούν να αποτελέσουν το υπόβαθρο για τη διδασκαλία της. Όλες αυτές οι παράμετροι αποτελούν γνώμονα που καθορίζουν τη σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων, τις αρχές που το διέπουν, τον καθορισμό των ωρών διδασκαλίας, τη θέση της στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Συνέδριο του Σεριζί 1985 από Ακριτόπουλος, 1999:129). Συνεπώς, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας για το μάθημα της λογοτεχνίας συνιστά μια πράξη πολιτική με την έννοια ότι παίρνει θέση για την κουλτούρα και την κοινωνία, τον τρόπο και τα μέσα επικοινωνίας (Χοντολίδου, 1999:379).

Υπό αυτό το πρίσμα, στην ελληνική εκπαίδευση, η λογοτεχνία ως μάθημα άργησε πολύ να καθιερωθεί στην εκπαίδευση, καθώς ενταγμένη στον γενικόλογο τίτλο «Νέα Ελληνικά» θεωρήθηκε μέσο προαγωγής της γλωσσικής μόρφωσης των μαθητών. Συνεπώς, για πολλές δεκαετίες (1884 - 1974) παραγκωνίστηκε μαζί με τη διδασκαλία της Γλώσσας, θεωρώντας ότι υπηρετεί τους σκοπούς του Δημοτικισμού σε μια περίοδο που το γλωσσικό ζήτημα υπέσκαπτε τα θεμέλια της εκπαίδευσης (Σπανός, 1999:91-92). Το 1931 προτάθηκε για πρώτη φορά από το Πρόγραμμα Σπουδών η συνολική καταγραφή της Ιστορίας της λογοτεχνίας, αποσκοπώντας στην προβολή της αδιάρρηκτης συνέχειας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, έχοντας ως έρεισμα τις αρχές του δημοτικισμού. Ωστόσο, αυτή η ιστορική καταγραφή περιορίστηκε μόνο στα σχολικά εγχειρίδια της ΣΤ' Γυμνασίου και επεκτάθηκε και στα υπόλοιπα σχολικά εγχειρίδια της Δ' και Ε' Γυμνασίου στις πρώτες σειρές των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων, αυτές του 1938, 1950, 1956 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:25). Με τη μεταπολίτευση του 1974 άρχισε συστηματική προσπάθεια για οργάνωση των Νέων Ελληνικών και επιχειρήθηκε και διάκριση της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με την έκδοση διαφορετικών εγχειριδίων και την οργάνωση αναλυτικών προγραμμάτων με διαφοροποιημένη σκοποθεσία και αρχές (Σπανός, 1999:92). Τότε ευοδώθηκε η συνολική ιστορική παρουσίαση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όραμα του 1931, στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας 1976-1983, υπηρετώντας όμως τις ανάγκες του 1931, μιας άλλης εποχής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:25). Γι' αυτόν τον λόγο, την πρωτοκαθεδρία στους σκοπούς που προτάθηκαν για τη

λογοτεχνία κατείχε η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του λαού και η ηθική διαπαιδαγώγηση του μαθητή (Σπανός, 1999:93-97).

Συνεπακόλουθα, οι ποιητές και οι πεζογράφοι των οποίων έργα ή αποσπάσματα έργων εμφανίζονται στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων του Λυκείου (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β', και Γ' τεύχος) είναι οι περισσότεροι αναγνωρισμένοι και καθιερωμένοι από τους ιστορικούς της λογοτεχνίας μας και συμπεριλαμβάνονται στις ειδικές γραμματολογίες που καταγράφουν τα είδη, τους εκπροσώπους και την εξέλιξή της. Αντιπροσωπεύουν έξι σημαντικές περιόδους ή σταθμούς της ιστορίας της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα το δημοτικό τραγούδι, την επτανησιακή παράδοση, τη «γενιά του 1880», τη «γενιά του 1920», τη «γενιά του 1930» και τη μεταπολεμική πεζογραφία. Αυτή η χρονολογική οργάνωση της ιστορικότητας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, είχε ως αποτέλεσμα να συνεξετάζεται το λογοτεχνικό γεγονός σε συνάρτηση με τη βιογραφία του συγγραφέα και τα πολιτικά γεγονότα που στιγμάτισαν την εποχή παραγωγής του κειμένου, καταστρατηγώντας άλλες διαστάσεις της έννοιας της ιστορικότητας (του θεσμού, του δημιουργού, του αναγνώστη). Κατ' επέκταση ο σύγχρονος αναγνώστης δεν αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του κειμένου στην πρώτη αλλά και στις μελλοντικές αναγνώσεις του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:26-27).

Ιδιαίτερα στην ποίηση, που αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας που ενυπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια και αποτελούσε μέχρι το 2011 αποκλειστική πηγή άντλησης ποιημάτων για διδασκαλία, εμμένει στους «μεγάλους ποιητές», αποκλείοντας την τρέχουσα ελληνική ποιητική παραγωγή και ακυρώνοντας τους ξένους ποιητές μέσω της ανυπαρξίας. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι έτσι συνταγμένο, ώστε καταδεικνύεται ο διαχωρισμός ανάμεσα σε ελάσσονες και μείζονες ποιητές και είναι εμφανής η προτεραιότητα σε «σπουδαία έργα». Αυτή η εμμονή, λοιπόν, στο σώμα των έργων που αναγνωρίστηκαν και καθιερώθηκαν από τη φιλολογική κριτική ως τα πιο αντιπροσωπευτικά της λογοτεχνικής παράδοσης, παρέχοντας στους μαθητές τις ηθικές και αισθητικές νόρμες της τελειότητας, υπηρέτησαν για πολλές δεκαετίες έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής λογοτεχνίας, την ηθικοποίηση (Φρυδάκη, 1999:167-168).

Σε άμεση συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς στόχους εναρμονίστηκαν και οι επιρροές από τις ποικίλες θεωρητικές σχολές και τις λογοτεχνικές θεωρίες που προτάθηκαν για την προσέγγιση της λογοτεχνίας. Ωστόσο, για να γίνει πιο ευδιάκριτος ο βαθμός των επιρροών από τις λογοτεχνικές θεωρίες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, αξίζει να γίνει αναφορά στην έρευνα που διεξήγαγε η Κάριν Μπોકλούντ – Λαγοπούλου το 1999 για το είδος των ερωτήσεων που ενσωματώνονται στα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Γυμνασίου. Η αναφορά αυτή είναι σημαντική, αφενός γιατί μέχρι το 2011 οι ερωτήσεις που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια κατηύθυναν την πορεία της διδασκαλίας και αφετέρου γιατί ο προσανατολισμός των ερωτήσεων

στο Γυμνάσιο δεν απέχει από τις ερωτήσεις που περιέχονται στα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Σε ποσοστό, λοιπόν, 47% οι ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου επιδιώκουν φορμαλιστική προσέγγιση, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες φράσεις, χωρία και στροφές ή λεπτομερείς περιγραφές, 17% στην ιστορική και κοινωνική προσέγγιση με ερωτήσεις που παρωθούν τον μαθητή να οδηγηθεί στην ερμηνεία λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικές συνθήκες και ιστορικά δεδομένα. Τέλος, μόνο το 20% αφορά σε ερωτήσεις που επιζητούν προσωπικές αντιδράσεις από το μαθητή και δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για συζήτηση στην τάξη (Κάριν Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 1999:181).

Ως επιστέγασμα, είναι γεγονός ότι για πολλές δεκαετίες η λογοτεχνία ως μάθημα αποτελούσε μηχανική δραστηριότητα, στρεφόταν στην ενδελεχή ανάλυση και τη σχολαστική ταξινόμηση σε στοιχεία περιεχομένου, μορφής, δομής και γλωσσικούς κώδικες και θεωρούσε αναγκαία την μηχανιστική αποστήθιση βιογραφιών, γραμματολογικών περιόδων και αισθητικών ρευμάτων. Η βιωματικότητα των μαθητών περιοριζόταν μόνο στην πρόσληψη αισθητικών και ηθικών κριτηρίων, ενώ η αυτενέργεια και η ενεργοποίηση της σκέψης τους στις ελάχιστες ερωτήσεις ερμηνευτικού χαρακτήρα.

5 Η εκπαιδευτική λογοτεχνία σήμερα.

5.1 Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών – Θεωρητικό υπόβαθρο

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που σχεδιάζονται κατά διαστήματα για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις σχολικές αίθουσες, αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις της κοινωνίας για την σχέση της Λογοτεχνίας με την ανθρώπινη κοινωνία, τη θέση της μέσα σ' αυτή, την εξάρτησή της με άλλες μορφές τέχνης και επικοινωνίας, την επιδιωκόμενη επίδρασή της στην διαμόρφωση των μαθητών και τέλος τις πεποιθήσεις για το ρόλο που οφείλει να διαδραματίζει το σχολείο (Αποστολίδου, 2013:79-94). Συνεπακόλουθα, εστιάζουν ιδιαίτερα στη σκοποθεσία και τις δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι διδασκόμενοι, ενώ προσδιορίζουν το περιεχόμενο (τα προτεινόμενα για τη διδασκαλία κείμενα), τη μέθοδο διδασκαλίας και παρέχουν βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό (ΦΕΚ 1562/2011).

Αναλυτικότερα, η εκάστοτε σκοποθεσία που προτείνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών αντανακλά τους γνωστικούς, αξιακούς, συναισθηματικούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας. Επίσης, καθορίζει τις παιδαγωγικές αρχές που αποτελούν έρεισμα για τον εκπαιδευτικό, ώστε να διαμορφώσει το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί στη διδασκαλία του. Αντίστοιχα, οι δεξιότητες αναφέρονται στις δυνατότητες που θα αποκομίσουν οι μαθητές από την επεξεργασία του κειμένου και οι οποίες μπορούν να εξακριβωθούν με την αξιολόγηση. Βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη σκοποθεσία και στην ουσία καθιστούν την πρακτική εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν κατά τη διδασκαλία. Γί' αυτόν τον λόγο, αποτελούν κίνητρο για την διαμόρφωση των δραστηριοτήτων των μαθητών. Τέλος, η μέθοδος διδασκαλίας προσδιορίζει τον τρόπο χρήσης και διδασκαλίας των κειμένων, τον τρόπο που προτείνεται να εργαστούν οι μαθητές στην τάξη και τον τρόπο που θα αξιολογηθούν οι εργασίες τους (Χοντολίδου, 2000:37-60).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η καινοτόμα αναδιοργάνωση και ο επαναπροσδιορισμός της λογοτεχνίας, ως μάθημα διδασκαλίας, συντελείται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το 2011 (70001/Γ2/27-6-2011, ΦΕΚ 1562). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό», επεξηγώντας ότι με τη φράση αυτή δηλώνεται ρητά ότι το προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών αφορμάται και εδράζεται στα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου κόσμου (ΦΕΚ 1562, 2011:62). Σκοπός του προγράμματος είναι η συνομιλία των μαθητών με τα κείμενα μέσω του εκπαιδευτικού. Στα κείμενα, όμως, οι μαθητές προσέρχονται με την υποκειμενικότητά τους (την κοινωνική τους τάξη, την εθνικότητά τους, το φύλο, την ηλικία τους, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, την οικογενειακή τους κατάσταση και την προσωπική τους

συγκρότηση). Η λογοτεχνία, λοιπόν, και ο τρόπος διδασκαλίας της οφείλει να νοηματοδοτηθεί χάριν των νεαρών αναγνωστών, προκειμένου οι ίδιοι να νοηματοδοτήσουν τον εαυτό τους και τον δυσνόητο κόσμο που τους περιβάλλει (Χοντολίδου 2000:44).

Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της σύλληψης για τη λογοτεχνία ιχνηλατείται στις θεμελιακές συλλήψεις των Πολιτισμικών Σπουδών αναφορικά με τον πολιτισμό, την υποκειμενικότητα και την παιδαγωγική. Οι Πολιτισμικές Σπουδές αντιλαμβάνονται τον πολιτισμό ως το συνολικό πεδίο παραγωγής νόηματος, ένα πεδίο το οποίο διαρκώς μεταλλάσσεται, καθώς παράγεται από τις διαρκώς μετασχηματιζόμενες κοινωνικές και ατομικές πρακτικές που παράγουν νόημα σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον (Πασχαλίδης, 2000:24). Αυτό συμβαίνει, καθώς ο πολιτισμός (culture), όπως ορίστηκε από τις πολιτισμικές σπουδές, περιλαμβάνει το σύνολο των τεχνών και των γραμμάτων, το σύστημα αξιών και πρακτικών και αποτελεί τρόπο ζωής (Williams, 1977:11-20 από Αποστολίδου, 2013:83). Αναλυτικότερα, η έκφραση της πολιτισμικής θεωρίας που εφαρμόζεται στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών πηγάζει από τη βρετανική εκδοχή της μαρξιστικής θεωρίας της λογοτεχνίας και οριοθετείται ως ένα πεδίο σπουδών που διακρίνει τον κανόνα από τη λαϊκή κουλτούρα. Συγκεκριμένα, ο πολιτισμός ή κουλτούρα δεν εκλαμβάνεται ούτε εξιδανικευτικά με κριτήριο τη διαχρονική αισθητική του αξία, ούτε ρομαντικά ως το σύνολο των χαρακτηριστικών των έργων που συνεχουν μια κοινότητα, ούτε μαρξιστικά ως ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης. Αντίθετα, η κουλτούρα προσδιορίζεται κοινωνικά ως η πληθώρα των κοινωνικών δραστηριοτήτων που παράγουν νοήματα και αξίες, τα οποία δεν παράγονται μόνο από την τέχνη, αλλά και με ποικίλα έργα, θεσμούς και συμπεριφορές (Williams, 1994:137-144 από Φρυδάκη, 2003:176). Έτσι, δεν είναι κάτι στατικό, αλλά ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο και ζωντανό σύστημα (Χοντολίδου, 2000:39). Πολιτισμός, λοιπόν, είναι όλα τα στοιχεία που προσδιορίζουν και προάγουν τρόπους ζωής, όλους τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούνται οι πολιτιστικές ταυτότητες (Culler 2000:57, Easthope 1991:6 από Φρυδάκη, 2003:173). Γι' αυτό, αντικείμενο μελέτης είναι όλοι οι τύποι κειμένων με προτίμηση στα κείμενα του παρόντος, καθιστώντας τη μελέτη της λογοτεχνίας ως σύνθετο διακειμενικό φαινόμενο. Με αυτή τη σημασιοδότηση του πολιτισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα, η λογοτεχνία ως τέχνη, συνδέεται άρρηκτα με τις αξίες της ζωής και αποτελεί οδοδείκτη που κατευθύνει σε νέους τρόπους δράσης.

Από την άλλη, η αναφορά στον σύγχρονο πολιτισμό δεν εξοστρακίζει την παράδοση, αλλά προσδιορίζει τον πολιτισμό ως μια αέναη ολότητα που συνεχίζει τον πολιτισμό των παρελθόντων χρόνων με τον σύγχρονο πολιτισμό (Αποστολίδου, 2013:83). Πρόκειται, συνεπώς, για τη σύλληψη της λογοτεχνίας ως ένα αδιάσπαστο σύνολο, σύμφυρμα πολιτικών, κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών επιδράσεων, εστιάζοντας στον πολιτιστικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας, στην πολυρύζη θεμελίωσή της μέσα στο συνολικό πολιτισμικό περιβάλλον (Πασχαλίδης, 2000:23). Σκοπός, όπως αναφέρεται, είναι η ανάδειξη της λογοτεχνίας «ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο

χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών, των εκπαιδευτικών και μαθητών» (ΦΕΚ 1562/2011:62).

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών η λογοτεχνία είναι «ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει τα εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας» (ΦΕΚ 1562 /2011:62). Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω της λογοτεχνίας είναι σε θέση «να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους, εμπλουτίζοντας την κατανόηση για πτυχές του κόσμου που προϋπήρξε και εκείνου που τους περιβάλλει, ενισχύοντας την κριτική τους στάση απέναντι στον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία υποβάλλει νοήματα και αξίες» (143602/Δ2/17-9-2019:27). Η συγκεκριμένη σκοποθεσία εδράζεται στον προσδιορισμό της Παιδαγωγικής από τις Πολιτισμικές Σπουδές, η οποία εμφορείται από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής (ή κριτικής εγγραμματοσύνης). Αναλυτικότερα, παιδαγωγοί όπως ο Η. Α. Giroux προέβαλλαν τη σημασία της πολιτιστικής ενδυνάμωσης των μαθητών και τη διαμόρφωση μιας κριτικής, διαλογικής και πλουραλιστικής πολιτιστικής κουλτούρας. Έχοντας ως εφιαλτήριο τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι Πολιτισμικές Σπουδές ορίζουν την Παιδαγωγική ως πολιτισμική πρακτική που προάγει την παραγωγή αφενός ενός άλλου ερμηνευτικού και γνωστικού ορίζοντα και αφετέρου τη διαμόρφωση μιας υποκειμενικότητας, που στοχεύει να καταστήσει τη μάθηση «μέρος της διαδικασίας της ίδιας της κοινωνικής αλλαγής» (Williams 1989:158 από Πασχαλίδης, 2000:24). Η εμφάνιση της υποκειμενικότητας ως βασικού όρου των κοινωνικών θεωριών ισοδυναμεί με τις πολλαπλές πληθυντικές ταυτότητες, την προσωπικότητα, το άτομο. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται κυρίως στη θεωρία του Μ. Foucault και σε νεομαρξιστικές θεωρήσεις, έχοντας ως βάση του τη ρύθμιση του υποκειμένου (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012:60). Και αυτή η έννοια του υποκειμένου ενσωματώνει όχι μόνο τις παγιωμένες αντιλήψεις του ατόμου, «αλλά και απωθημένες εμπειρίες, αισθήσεις και κληρονομημένες χαρακτηριστικές τάσεις» (Αποστολίδου, 1999:339). Υπό αυτό το πρίσμα, το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει διάυλο συμμετοχής στο σύγχρονο πολιτισμό μέσω της κριτικής κατανόησης των πολυποίκιλων και πολύμορφων πολιτιστικών εκφράσεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή (Πασχαλίδης, 2000:24).

Στην ίδια σύλληψη κινείται και η άποψη του Τ. Todorov στο βιβλίο η «Λογοτεχνία σε κίνδυνο» (Todorov 2013 από Αποστολίδου, 2013:84): «Κατά γενικό κανόνα ο μη επαγγελματίας αναγνώστης, σήμερα όπως και χθες, διαβάζει αυτά τα έργα όχι για να εφαρμόσει καλύτερα μια μέθοδο ανάγνωσης, ούτε για να αντλήσει πληροφορίες για την κοινωνία μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν, αλλά για να βρει σε αυτά νόημα που θα του επιτρέψει να καταλάβει καλύτερα τον άνθρωπο και τον κόσμο: για να ανακαλύψει σ' αυτά μια ομορφιά που εμπλουτίζει την ύπαρξή του. Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνει καλύτερα τον εαυτό του. Η γνώση της λογοτεχνίας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μία από τις βασικές οδούς που οδηγούν στην ολοκλήρωση του καθενός». Απόλυτα εναρμονισμένο,

το Πρόγραμμα Σπουδών στοιχειοθετεί κάποιους από τους επιμέρους σκοπούς: «Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας» και «η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργητικοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού» (ΦΕΚ 1562/2011:63). Στα ίδια χνάρια κινούνται και οι οδηγίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας της Α' Λυκείου για το έτος 2019-2020: «να βιώνουν τη λογοτεχνία ως πηγή εμπειριών, ως διαλεκτική σχέση αισθητικών και διανοητικών συγκινήσεων, και να αναγνωρίζουν τη δραστική αξία τους για τη ζωή τους» (143602/Δ2/17-9-2019:27).

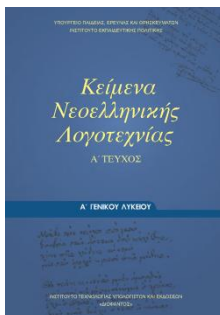
Η ρηξικέλευθη αυτή προσέγγιση της λογοτεχνίας αναμοχλεύει και τους παιδαγωγικούς στόχους εγγραμματοσύνης των μαθητών. Πρωτεύων στόχος προτάσσεται η πολιτισμική εγγραμματοσύνη (Πασχαλίδης, 2000:27), η «καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διευρυμένη ποικιλία κειμένων ο ρόλος της λογοτεχνίας αναδεικνύεται στρατηγικός, καθώς αυτή έχει αναπτύξει ένα ρεπερτόριο συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων που διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και άλλων ειδών επικοινωνίας – λ.χ. τα διαφορετικά είδη οπτικής αφήγησης και αναπαράστασης της υποκειμενικής εμπειρίας» (ΦΕΚ 1562/2011:63). Υιοθετείται, συνεπώς, η έννοια της *πολυτροπικότητας* των κειμένων (όρος που εισήχθη στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών από τους Gunther Kress & Theo van Leeuwenn 1990), η οποία καταστρατηγεί την πριμοδότηση του γραπτού λόγου και τον καθιστά ισότιμο τόσο με τον προφορικό λόγο, όσο και τα άλλα σημειωτικά μέσα (εικόνα, ήχος, κίνηση, εμπειρικλείοντας ταινίες, σήριαλ, κινούμενα σχέδια, graffiti, video-clips). Στόχος, έτσι, καθίσταται η ενδυνάμωση και διεύρυνση των δυνατοτήτων παραγωγής νοήματος μέσω πολλαπλών διεργασιών, οι οποίες ενεργοποιούνται λόγω της γοητείας που ασκούν τα μέσα αυτά στους σημερινούς μαθητές και όχι λόγω της λογοτεχνικής τους αξίας (Χοντολίδου, 2000:49).

Στη βάση αυτής της αντίληψης το λογοτεχνικό κείμενο καθίσταται ένας πολυσύνθετος *πολιτισμικός τόπος*, σημείο συγκερασμού των εκφάνσεων του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, κίνητρο διερεύνησης του τρόπου επίδρασης στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας του μαθητή και κινητήριος δύναμη για τη διεκδίκηση μιας θέσης του μαθητή σε αυτό το περιβάλλον και την ενεργοποίηση της σχέσης αλληλεπίδρασης με αυτό (Πασχαλίδης, 2000:26).

Γι' αυτό το λόγο, απαιτείται μια ολοκληρωτική αναδιάρθρωση του λογοτεχνικού κανόνα που προτείνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Είναι αναγκαίο να καταστρατηγηθεί στη συνείδηση

διδασκόντων και διδασκομένων ο σαθρός διαχωρισμός σε υψηλή λογοτεχνία ή παραλογοτεχνία και να συμπεριληφθεί στο μάθημα της λογοτεχνίας ό, τι θεωρούν και απολαμβάνουν οι ίδιοι οι μαθητές ως λογοτεχνία στην καθημερινότητά τους (κόμικς, περιπέτειες, αστυνομικά μυθιστορήματα ή επιστημονικής φαντασίας, σίχιοι τραγουδιών, θεατρικά ή κινηματογραφικά κείμενα κ.ά. (Πασχαλίδης, 2000:30). Με αυτή την αποκανονικοποίηση του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα υπηρετείται μία από τις βασικές σκοποθεσίες του Προγράμματος Σπουδών «Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων», «να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα και την ποικιλία τους», «να είναι σε θέση να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντί σε αυτές» και να ενισχυθεί ως δεξιότητα η «μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε ένα κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό» (ΦΕΚ 1562/ 2011:63).

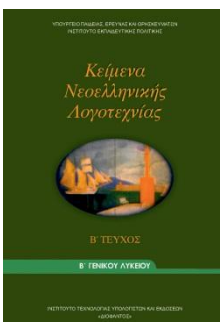
Στις Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου για το έτος 2019-2020 (143602/Δ2/17-9-2019:31-32), ορίζονται ως διδακτικά/σχολικά εγχειρίδια τα κάτωθι, ώστε να προαχθεί η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να οργανώσει τη διδασκαλία του υπηρετώντας τις αρχές του νέου προγράμματος:



ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ (ΤΕΥΧΟΣ Α'),

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν.,
 ΚΑΡΒΕΛΗΣ Δ.,
 ΜΗΛΙΩΝΗΣ Χ.,
 ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ.,
 ΠΑΓΑΝΟΣ Γ.,
 ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΣ Γ.,

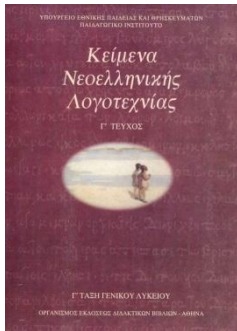
ΥΠΠΕΘ/ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»



ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ (ΤΕΥΧΟΣ Β'),

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν.,
 ΚΑΡΒΕΛΗΣ Δ.,
 ΜΗΛΙΩΝΗΣ Χ.,
 ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ.,
 ΠΑΓΑΝΟΣ Γ.,
 ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΣ Γ.,

ΥΠΠΕΘ/ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»



ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ (ΤΕΥΧΟΣ Γ'),

ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν.,

ΚΑΡΒΕΛΗΣ Δ.,

ΜΗΛΙΩΝΗΣ Χ.,

ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ.,

ΠΑΓΑΝΟΣ Γ.,

ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΣ Γ.,

ΥΠΠΕΘ/ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»



ΛΕΞΙΚΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΟΡΩΝ,

ΠΑΡΙΣΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ,

ΠΑΡΙΣΗΣ Ν.,

ΥΠΠΕΘ/ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

Συνάγεται το συμπέρασμα, από όσα σχετικά αναφέρθηκαν, ότι απαιτείται ένα αμάλγαμα διαφορετικών κειμένων όλων των μορφών (λογοτεχνικά ή μη, γλωσσικά ή εικονικά, έντυπα ή προφορικά), τα οποία συνιστούν τελικά μια πολιτισμική διακειμενικότητα, ξεφεύγοντας από τα στενά όρια της λογοτεχνικής διακειμενικότητας. Αυτή η διακειμενικότητα προϋποθέτει και καλλιιεργεί σύνθετους γραμματισμούς, πρωτίστως τον κριτικό εγγραμματισμό, τον γλωσσικό, τον κοινωνικό, τον ψηφιακό και τον οπτικό (142758/Δ2/4-9-2018:35-37).

5.1.1 Λογοτεχνία και κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός συνταυτίζεται πρωταρχικά με την αρχή της κριτικής πολιτιστικής εγγραμματοσύνης, που συνιστά μια προσπάθεια ανίχνευσης του αξιακού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού υποβάθρου των κειμένων. Γι' αυτόν τον λόγο, παρέχει τη δυνατότητα συγκριτικών αναγνώσεων (Πασχαλίδης, 2000: 28) και διαμορφώνει σκεπτόμενους αναγνώστες με δημιουργικές ικανότητες και εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες εξασκούν τους μαθητές όχι μόνο στην απόδοση του νοήματος, αλλά στην κατανόηση των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγεται οποιοδήποτε νόημα (Gee 1990, Meek 1991 από Κελεπούρη – Χοντολίδου 2012:25). Πρόκειται για καθολικό αναπροσανατολισμό της σχέσης με το κείμενο και συνεπακόλουθα της ανάγνωσής του. Το κείμενο αποτελεί τόπο παραγωγής μιας ερμηνείας, η οποία αποτυπώνει το σύνολο των πολιτιστικών και

κοινωνικών εκφάνσεων. Η προσοχή του αναγνώστη πρέπει να επικεντρώνεται στην κοινωνική διαδικασία παραγωγής του νοήματος, η οποία διέπεται από ποικιλομορφία αναγνωστικών θέσεων και προθέσεων και με αυτόν τον γνώμονα ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως από τους μαθητές. Συνεπακόλουθα, αυτές οι πολλαπλές, διαφορετικές πρωταρχικές ερμηνείες, που ανακύπτουν για κάθε κείμενο, αποτελούν κείμενα που πρέπει με τη σειρά τους να ερμηνευτούν. Έτσι το αρχικό κείμενο αποτελεί κίνητρο που ενεργοποιεί τη μελέτη κάποιων άλλων κειμένων, εκείνων που σκιαγραφούν τις διαφορετικές ερμηνείες που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές. Ο στόχος είναι οι μαθητές να ξεκινούν ως ερμηνευτές του αρχικού κειμένου και πρέπει να καταλήξουν να γίνουν ερμηνευτές αφενός της δικής τους ερμηνείας και αφετέρου των άλλων ερμηνειών που έχουν προταθεί από τους συμμαθητές τους, έχοντας συνείδηση ότι αποτελούν προϊόντα αλλά και δημιουργοί του συνόλου των κοινωνικών σημασιών που ενυπάρχουν σε ένα κοινωνικό σύστημα που αντικατοπτρίζει ένα κείμενο πολυτροπικό ή μη (Πασχαλίδης, 2000:27). Χαρακτηριστικά το Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 1562/ 2011:63) αναφέρει: «Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις», «να είναι σε θέση να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων» και στο (143602/Δ2/17-9-2019:27): αναφέρεται ότι «ο σκοπός της λογοτεχνικής εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να είναι ο διάλογος με ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης στα κείμενα, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες, να αξιοποιούν συνδυαστικά έναν αριθμό ενδοκειμενικών και εξωκειμενικών στοιχείων, για να ιχνηλατούν με μεγαλύτερη επάρκεια το νοηματικό υπόστρωμα των κειμένων, να θέτουν κρίσιμα για εκείνους ερωτήματα/θέματα συζήτησης σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύονται τα κείμενα. Τα ερωτήματα να λειτουργούν στη συνέχεια ως άξονες ή κέντρα αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών μεταξύ των μαθητών, ελεύθερων τόσο στη διανοητική όσο και στη συναισθηματική τους διάσταση και τέλος να διαπραγματεύονται τις υποθέσεις τους στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής/ερμηνευτικής κοινότητας».

5.1.2 Λογοτεχνία και γλωσσικός γραμματισμός

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο, ότι από τη φύση της η λογοτεχνία ως μορφωτικό αγαθό σχετίζεται άμεσα με τη γλώσσα, καθώς το λογοτεχνικό προϊόν είναι δομημένο με στοιχεία της γλώσσας (Χατζησαββίδης, 1999:106-108). Η γλώσσα είναι σημειωτικό σύστημα και γι' αυτό είναι κοινωνικό προϊόν, το οποίο είναι φορέας της ιδεολογίας της κοινωνίας, αλλά και των μελών της που τη χρησιμοποιούν. Εκτός, όμως, από τη γλώσσα, κοινωνικό προϊόν είναι και ο πολιτισμός. Γλώσσα

και πολιτισμός είναι απόλυτα συνυφασμένα, καθώς η γλώσσα καθίσταται μέρος και κοινωνός των πολιτιστικών προϊόντων που αντανάκλα μια κοινωνία, αντικατοπτρίζοντας τις ιδεολογίες, τις στάσεις, τις αξίες, τις υποκειμενικότητες ενός κοινωνικού συνόλου. Υπό αυτό το πρίσμα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη λογοτεχνία συνθέτει ένα είδος λόγου, το οποίο είναι φορέας των ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών, εναρμονισμένο όμως με το είδος του λόγου και την προθετικότητα του δημιουργού (Χατζησαββίδης, 1999 : 106-108). Αυτό σημαίνει ότι η λογοτεχνική γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται αφενός ως στοιχείο πολιτισμού και αφετέρου ως είδος λόγου που παρέχει αισθητική απόλαυση. Και αυτό, γιατί ο δημιουργός χρησιμοποιώντας τα λεκτικά μέσα δίνει μορφή στο βίωμά του και με την χρήση μιας συγκινησιακής γλώσσας καταφέρνει να κάνει τον αναγνώστη κοινωνό του προσωπικού του βιώματος και δημιουργό νοήματος (Σπανός, 1999:97-99). Η λογοτεχνία, συνεπώς, είναι γλώσσα μέσα στη γλώσσα. Μια γλώσσα παρεκκλίνουσα τις περισσότερες φορές από την καθημερινή γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών και γι' αυτό τις περισσότερες φορές δυσνόητη και απαιτητική. Μια γλώσσα που επιθυμεί να διαμορφώσει αναγνώστες, ικανούς να συλλάβουν την ανθρώπινη εμπειρία, την απόλυτα συνυφασμένη με την απόλαυση που προσφέρει η συγκινησιακή γλώσσα που χρησιμοποιείται. Για να καταστεί ,όμως, αυτό δυνατό, να τροφοδοτήσει δηλαδή η λογοτεχνική γλώσσα τον γλωσσικό γραμματισμό, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πεδίο γλωσσικών ασκήσεων. Αντίθετα, ο αναγνώστης, αφουγκραζόμενος το πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο που αντανάκλα η κοινωνική δομή του λογοτεχνικού κειμένου, οφείλει να εστιάζει στην αισθητική απόλαυση που προάγει η ανάγνωση του (Σπανός, 1999:97-99). Χαρακτηριστικά, το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προτάσσει ως σκοπό την: «ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της λογοτεχνίας». Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας είναι απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό (ΦΕΚ 1562/2011:63) και (143602/Δ2/17-9-2019:24): «η γλωσσική εκπαίδευση και η λογοτεχνική εκπαίδευση συνεργούν, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού, είτε αυτό συμβαίνει στον δημόσιο είτε στον σχολικό ή ιδιωτικό χώρο, τόσο στο επίπεδο κατανόησης όσο και στο επίπεδο παραγωγής λόγου.

5.1.3 Λογοτεχνία και κοινωνικός γραμματισμός

«Από όλα τα πολιτισμικά αγαθά που δημιούργησε ο άνθρωπος», γράφει ο C. Vandendorpe, «η λογοτεχνία παραμένει το ευκολότερα προσεγγίσιμο, το πιο πλούσιο σε ποικίλες αναπαραστάσεις

μέσα στον χρόνο και στον χώρο, το πλέον ικανό να ρίξει γέφυρες ανάμεσα στους ανθρώπους, να μας δώσει ένα ουσιαστικό μήνυμα γι' αυτό που είμαστε και για την ευθραστότητα της ανθρώπινης περιπέτειας (C.Vandendorpe από Καλογήρου – Λαλαγιάννη, 2005:271). Αυτό συμβαίνει, καθώς η πολιτισμική ταυτότητα και η μαθησιακή ταυτότητα κατασκευάζονται μέσα στη μαθησιακή διαδικασία της σχολικής τάξης (Hardeastle 1985 από Χοντολίδου, 2000:42). Αποτελεί, συνεπώς, αδήριτη ανάγκη η λογοτεχνία μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης να τοποθετείται σε ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο που θα αποτελεί έναυσμα για την αφομοίωση πανανθρώπινων αξιακών κωδίκων μέσα από συζητήσεις για τη φυλή, το φύλο, την εργασία, την ηλικία, την καταγωγή, την εθνικότητα (Χοντολίδου, 2000:41-43). Ενδεικτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται ως επιδιωκόμενος στόχος «η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορσης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης». Επίσης αναφέρεται «ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνο αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της», και πως στη λογοτεχνία «ανακαλύπτουμε έναν κώδικα συμπεριφοράς, έναν ηθικό κώδικα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό Άλλο (ΦΕΚ 1562/2011:63-66). Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί αρωγό στον επιδιωκόμενο σκοπό, καθώς προβάλλει την αναγκαιότητα αφομοίωσης από τους μαθητές των αξιών της δικαιοσύνης, της ισότητας, της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της αξιοπρέπειας και της ελπίδας. Προσεγγίζει τον διαπολιτισμό ως το συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος. Είναι αυτονόητο, λοιπόν, ότι, όταν ο μαθητής συμμετέχει σε περισσότερα από ένα πολιτισμικά και διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, αποτελεί μέρος ενός ή περισσότερων ευρύτερων πολιτισμών (Μολασιώτη 2007:18-19).

Έτσι, η διδασκαλία της λογοτεχνίας, εναρμονισμένη με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, συνιστά μια κοινωνική και παιδαγωγική πρόκληση. Στόχος είναι «η αλληλοκατανόηση και η αλληλογονιμοποίηση μεταξύ των πολιτισμών, η διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας που όχι μόνο αναγνωρίζει την ετερότητα και τη διαφορά, αλλά την ενσωματώνει ως αναγκαίο όρο της ζωτικότητας και της δυναμικής της. Με την ενσωμάτωση κειμένων από διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα, δίνεται έμφαση στη φωνή και τη διαφωνία, την ταυτότητα και την ετερότητα, στη διαφορά και στο διάλογο» (Πασχαλίδης, 2000:35). Συλλήβδην, αποτελεί κίνητρο για την ενδυνάμωση των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, «της κοινωνίας στην οποία όλες οι πολιτισμικές ταυτότητες συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αφορισμούς και αποκλεισμούς» (ΦΕΚ 1562/2011:66). Ταυτόχρονα, συνεργεί και στην άρση των κοινωνικών στερεοτύπων, η διαίωσιση των οποίων καταβαρυνθώνει κάθε έννοια ισότητας σε μια δημοκρατική κοινωνία (Αποστολίδου, Πασχαλίδης, Χοντολίδου, 2002:133-139).

Εκτός από τον ενστερνισμό των κοινωνικών αξιών που αναλύθηκαν, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο μπορεί να συνδράμει και στην υιοθέτηση μιας έξις, που μπορεί να αποτελεί ατομική διεργασία, τα οφέλη της, όμως, είναι ευδιάκριτα σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται για τη φιλαναγνωσία, που αποτελεί έναν από τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών: «Η δημιουργία ενός “έθνους αναγνωστών”. Στην Ελλάδα η κρίσιμη μάζα των αναγνωστών είναι πολύ μικρή και το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, τη δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να επιλέγουν και να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους» (ΦΕΚ 1562/2011:63). Γι’ αυτό και «θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας των ανθρώπων. Η επιθυμία για ανάγνωση μεταδίδεται μέσω των ανθρώπινων σχέσεων: των σχέσεων του μαθητικού κοινού με τον εκπαιδευτικό, των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους, των μαθητών και μαθητριών με την οικογένειά τους» (ΦΕΚ 1562/2011:66). Σε αυτό συμβάλλει καθοριστικά και η αποδοχή της υποκειμενικότητας του μαθητή, η προώθηση του λόγου του, η δυνατότητα της έκφρασης των προσδοκιών και προτιμήσεων που προάγονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ευνοώντας τη διαμόρφωση μιας δια βίου σχέσης με τη λογοτεχνία. Οι μαθητές γίνονται φιλαναγνώστες, όταν μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα ανακαλύπτουν τις ρίζες της κοινής ευαισθησίας και την αλήθεια της εποχής τους (Σπανός & Κουλουμπή – Παπαστετροπούλου, 1987:43-44 από Πουλημένου 2018:230). Επεξηγηματικά, όραμα του νέου Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας είναι η αδιάρρηκτη και συνεχής καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω της διαλεκτικής τους σχέσης με προσφιλή τους αναγνωστικά είδη, αποσκοπώντας η αναγνωστική ωριμότητα να εξελιχθεί σε δια βίου ανάγνωση και ο μαθητής σε αναγνώστη (Καπλάνη και Κουντουρά 2000:162). Αυτή η ανάγνωση μπορεί να εξελιχθεί σε μια πράξη «πολύμορφη» (Passeron και Grumbach 1985, και Passeron 1986 από Διαμαντή Αναγνωστοπούλου, 1999:269-270), καθώς συμβάλλει στη σφυρηλάτηση της ταυτότητας του αναγνώστη (Chaudron και Singly 1993, Pachet 1993:45 από Διαμαντή Αναγνωστοπούλου, 1999:269-270).

5.1.4 Λογοτεχνία και ψηφιακός γραμματισμός

Η αναπλαισίωση και ο επαναπροσδιορισμός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο σχολείο εστιάζει στην αντίληψη ότι «η λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας και, προπαντός, να δουν τον

σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπούν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού». Υπό αυτό το πρίσμα, είναι προφανές ότι « οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας» (ΦΕΚ 1562/2011:66). Είναι αναμφισβήτητο, συνεπώς, ότι το Πρόγραμμα Σπουδών όχι μόνο δεν εξοβελίζει τα ψηφιακά μέσα από τη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, αλλά τα εντάσσει οργανικά, αναγνωρίζοντας ότι οι σύγχρονες κοινωνικές πρακτικές χαρακτηρίζονται από την αξιοποίηση ποικίλων τεχνολογιών επικοινωνίας. Για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, που επιχειρεί να μετατρέψει αποτελεσματικά τους μαθητές σε ενεργούς πολίτες της κοινωνίας που παράγουν πολιτισμό, είναι αναγκαίο τα ψηφιακά μέσα να επιδρούν στην έννοια του γραμματισμού, δημιουργώντας την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του όρου με βάση τις σύγχρονες συνιστώσες. Στόχος είναι να αποτυπώνονται οι νέου τύπου γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται τα άτομα για να συμμετέχουν στις κοινωνικές πρακτικές. Εκτός, όμως, από τους κοινωνικούς, η αξιοποίηση των ΤΠΕ υπαγορεύεται και από επιστημονικούς λόγους. Και αυτό, γιατί η χρήση τους έχει επηρεάσει τον τρόπο ανάπτυξης των γνωστικών πεδίων και έχει συμβάλει στην ανάδειξη νέων τρόπων παραγωγής της γνώσης, όπου η γνώση οικοδομείται δημιουργικά και κριτικά (Παντζαρέλας, 2012:9-13). Ανοίγεται, έτσι, ένας ευρύτατος κόσμος έρευνας, δημιουργίας, παρουσίασης και διάχυσης του διδακτικού έργου με σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία (διαδίκτυο, πολυμέσα, εικόνα).

Για να κατανοηθεί, ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ αποδοτικότερα στη σύγχρονη εκπαιδευτική διδακτική, κρίνεται αναγκαία η ανάδειξη των τρόπων χρήσης τους στις σχολικές αίθουσες, καθώς, «η κακή και επιφανειακή χρήση των ΤΠΕ επειδή είναι μόδα είναι χειρότερη από τη μη χρήση τους» (Κελεπούρη και Χοντολίδου 2012:59). Οι ποικίλες, λοιπόν, τεχνικές ιδιότητες των ψηφιακών περιβαλλόντων μπορούν να ενεργοποιηθούν προς τρεις κατευθύνσεις, ανεξαρτήτως διδακτικού αντικειμένου (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 2^η Συνεδρία:9-10)

«Πρώτη εκδοχή: Ψηφιακές Τεχνολογίες ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα

A) Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών ως παιδαγωγικών περιβαλλόντων σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας

Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις Ψηφιακές Τεχνολογίες απλά ως ένα εποπτικό μέσο, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διαφωτίσει ορισμένα σημεία της ύλης. Η προσέγγιση αυτή αποδίδει στα παιδιά έναν παθητικό ρόλο στη

μάθηση, προσεγγίζει τη διδασκαλία με έναν ξεπερασμένο επιστημονικά τρόπο και περιθωριοποιεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

B) Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών ως παιδαγωγικών περιβαλλόντων σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας

Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις Ψηφιακές Τεχνολογίες ως παιδαγωγικά εργαλεία που διευκολύνουν την αποτελεσματικότερη ολοκλήρωση του μαθήματος, δίνοντας όμως παράλληλα έναν πιο ενεργό και δυναμικό ρόλο στους μαθητές κατά τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές διαδικασίες ως προς την οικοδόμηση της γνώσης και της μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν, για παράδειγμα, να αξιοποιηθούν ανοιχτά περιβάλλοντα, όπως ένα ιστολόγιο μέσω του οποίου οι μαθητές έχουν λόγου χάρη τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν στην ευρύτερη κοινότητα τα αποτελέσματα ενός project στο οποίο συμμετείχαν.

Δεύτερη εκδοχή: Ψηφιακές Τεχνολογίες ως μέσα πρακτικής γραμματισμού

A) Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών σε πιο καινοτόμες κατευθύνσεις

Στη δεύτερη αυτή περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα ψηφιακά μέσα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς τον δάσκαλο και δεν διδάσκονται μέσω του υπολογιστή, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης και εξοικειώνονται με *πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού*, αποκτώντας νέες δεξιότητες σε σχέση με τα ψηφιακά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό η τάξη μετατρέπεται σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης. Μια τέτοια διδακτική λογική απαιτεί έναν εκπαιδευτικό που «διαβάζει» κάθετα τη σχολική ύλη και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του.

Τρίτη εκδοχή: Ψηφιακές Τεχνολογίες ως μέσα που δεν είναι ουδέτερα

A) Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών προς την κατεύθυνση του κριτικού και νέου γραμματισμού

Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρείται η επέκταση προς κριτικές διαστάσεις του ψηφιακού γραμματισμού. Στον πυρήνα αυτής της λογικής βρίσκεται η αμφισβήτηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών ως ουδέτερων μέσων και η προσπάθεια σύνδεσης των νέων μέσων με σημερινά δεδομένα στον χώρο της επικοινωνίας.

Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση, είναι απαραίτητο να επισημανθεί πως το κάθε λογισμικό δεν αποτελεί μια ουδέτερη επιστημονική και τεχνολογική κατασκευή, αλλά εμπεριέχει διδακτική ιδεολογία, που συνδέεται συχνά με την εκάστοτε ιστορική περίοδο και τις θεωρητικές

παραδοχές της σε ζητήματα διδακτικής. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν κριτικά τα ψηφιακά περιβάλλοντα και να επιλέγουν συνειδητά πώς και αν θα τα αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Αξίζει, συνεπώς, να ενσωματωθεί μια κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών ψηφιακών περιβαλλόντων και να ιχνηλατηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο που αποτελεί έρεισμά τους για τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διδακτική της λογοτεχνίας.

5.1.4.1 Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών ψηφιακών περιβαλλόντων (ΙΤΥΕ Διόφαντος, 2017)

Στο παρόν επιμορφωτικό υλικό οι κύριες κατηγορίες των εκπαιδευτικών ψηφιακών περιβαλλόντων θα προσδιοριστούν με βάση τη διδακτική προσέγγιση (δασκαλοκεντρική ή γνωσιοκεντρική, μαθητοκεντρική και αλληλεπιδραστική - συνεργατική) την οποία είναι δυνατόν να θέσουν σε λειτουργία και τη θεωρία μάθησης σύμφωνα με την οποία έχουν σχεδιαστεί (συμπεριφορισμός, εποικοδομισμός, κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση) (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 2η Συνεδρία:11).

- **Συμπεριφορισμός:** Κατά κάποιο τρόπο, το μανθάνον υποκείμενο, για τον συμπεριφορισμό, είναι ένα «μαύρο κουτί» του οποίου αγνοούμε το περιεχόμενο. Αυτό που ενδιαφέρει είναι μόνο το εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον προς το άτομο και η ανταπόκριση του ατόμου στο δοσμένο ερέθισμα. Η μάθηση, συνεπώς, επιτυγχάνεται με τη σύνδεση ερεθισμάτων-ανταπόκρισης .Εδώ εντάσσονται τα ψηφιακά περιβάλλοντα που μπορούν να προσδιοριστούν ως *Συστήματα πληροφόρησης και καθοδηγούμενης διδασκαλίας* (βιντεομαθήματα, απλές πηγές πληροφόρησης όπως είναι οι απλές μηχανές αναζήτησης π.χ η [Wikipedia](#), ειδικές πηγές ενημέρωσης π.χ. η [Πύλη για την ελληνική Γλώσσα](#)). Αυτά τα περιβάλλοντα αφορούν συνήθως συστήματα *κλειστού τύπου*, καθώς εμπεριέχουν κατά κανόνα δεδομένο περιεχόμενο, υποστηρίζουν συγκεκριμένα σενάρια χρήσης και δεν ευνοούν εύκολα διαφοροποιήσεις στη διδακτική παρέμβαση. Ο υπολογιστής, λοιπόν, ως υπομονετικός δάσκαλος παρέχει την ύλη σε μικρές ενότητες στον μαθητή: ενισχύει την επιτυχία με έπαινο και σε περίπτωση αποτυχίας τού παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να οδηγηθεί (ο μαθητής) στην κατανόηση του προβλήματος και στην επιλογή της ορθής απάντησης. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί τον ασκούμενο και να πληροφορεί έτσι τον φυσικό του δάσκαλο για την πορεία του. Το κίνημα αυτό γνωστό ως CAI (Computer Assisted Instruction) ή, προκειμένου για τη γλώσσα, Computer Assisted Language Learning (CALL), στηρίχτηκε κατά τις πρώτες του αναζητήσεις

στις αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, όπως εκφράστηκαν από το κίνημα του συμπεριφορισμού και το κίνημα της γλωσσολογικής σχολής του δορισμού. Όταν αναφερόμαστε συνεπώς στα συστήματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας ή με άλλα λόγια στην Υπολογιστική Υποστήριξη της Διδασκαλίας εννοούμε τη βοήθεια που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες στον μαθητή, ώστε να προσεγγίσει και να οικοδομήσει ένα προκαθορισμένο από το πρόγραμμα σπουδών σύνολο διδακτικών στόχων με χρήση ειδικών εφαρμογών λογισμικού. Συνεπώς, υπό το πρίσμα αυτό, οι εφαρμογές των Ψηφιακών Τεχνολογιών σχεδιάζονται και αναπτύσσονται, ώστε να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Γι' αυτόν τον λόγο θεωρούνται από πολλούς ξεπερασμένα, καθώς επικεντρώνονται στην ανάπτυξη μηχανιστικών δεξιοτήτων και όχι στην ενεργό ανακαλυπτική μάθηση, δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση ή στη μηχανιστικού τύπου εξάσκηση και παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση.

- **Εποικοδομισμός:** Η μάθηση δεν μεταδίδεται, αλλά είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις (Μαραγκός, 2002:20). Κάθε μαθητής κατασκευάζει τη γνώση με τον δικό του τρόπο, ενεργητικά, και δεν αποτελεί έναν απλό παθητικό υποδοχέα «γνώσεων». Οι κονστρουκτιβιστές, με προεξέχοντα τον Piaget, αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια ενεργή διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία έχει τις ρίζες της σε προηγούμενες γνώσεις. Όμως, η γνώση και ο κόσμος γύρω μας διαμορφώνονται, κατασκευάζονται και ερμηνεύονται μέσω της δράσης του κάθε ανθρώπου. Επεξηγηματικά, η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασιζόμενη στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι επομένως μια διαδικασία που βασίζεται σε προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις και τις θεωρίες που ο καθένας χρησιμοποιεί προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα. Οι εμπειρίες μας δηλαδή δέχονται επεξεργασία από τα προσωπικά νοητικά μοντέλα με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι η προσαρμογή αυτών των μοντέλων στις νέες εμπειρίες. Η κατάλληλη διδασκαλία, επομένως, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα νοητικά μοντέλα ή γνωστικά σχήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατανοήσουν τον κόσμο και να επιδιώκεται μέσω αυτής η περαιτέρω νοητική τους ανάπτυξη. Η ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται, βέβαια, σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, όχι μόνο χάρη στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του κάθε ατόμου, αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτιστικών εργαλείων και της εσωτερίκευσης των σημασιών με τις οποίες είναι επιφορτισμένα αυτά τα πολιτιστικά μέσα.
- **Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης:** Η μάθηση συντελείται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και ουσιαστικά δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με

άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω κοινών δραστηριοτήτων. Επομένως, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μάθηση διαδραματίζει η κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον L. Vygotsky, η μάθηση κατακτάται μέσω της αλληλεπίδρασης ατόμων που συγκροτούν ομάδες εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου (Μαραγκός, 2002:20). Αυτές οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση (Vygotsky, 1978:137-154) ευαγγελίζονται ότι ο μαθητής κατακτά τη γνώση αναπροσαρμόζοντας τις νοητικές του δομές σύμφωνα με την επιρροή που δέχεται από το περιβάλλον του, με το οποίο αλληλεπιδρά. Η γλώσσα αξιοποιείται για την εξυπηρέτηση κοινωνικο-λειτουργικών αναγκών και η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται με την ανάπτυξη του παιδιού για επικοινωνία.

Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Vygotsky συμφωνεί με τις υπόλοιπες για τη δόμηση της γνώσης από το μαθητή, αλλά δίνει επιπλέον σημασία στο ρόλο της κοινωνίας, της γλώσσας και άλλων μέσων για τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Θεωρεί ότι η κοινωνία είναι ο φορέας μιας πολιτισμικής κληρονομιάς και ότι οι πολιτισμικές εμπειρίες του ανθρώπου παίζουν καίριο ρόλο ώστε να προωθηθεί η ανάπτυξή του (Vygotsky, 1978:137-154)

Τις αρχές του εποικοδομητισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων μάθησης υπηρετούν τα περιβάλλοντα που μπορούν να προσδιοριστούν με το γενικότερο όρο *Περιβάλλοντα μάθησης μέσω ανακάλυψης και διερεύνησης και Περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, επικοινωνίας και συνεργασίας*. Αναλυτικότερα, τα *Περιβάλλοντα μάθησης μέσω ανακάλυψης και διερεύνησης* αποτελούν και μέσα πρακτικής γραμματισμού, τα οποία χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες (π.χ. νέα κειμενικά είδη, νέες δεξιότητες συγγραφής και παραγωγής λόγου, συνεισφορά και άλλων σημειωτικών τρόπων -εκτός της γλώσσας- στην κατασκευή του νοήματος, όπως είναι για παράδειγμα η εννοιολογική χαρτογράφηση). Πρόκειται για έναν νέο γραμματισμό, το περιεχόμενο του οποίου θα μπορούσε να εστιάσει στην καλλιέργεια (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 2η Συνεδρία:20-21):

- στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. χρήση της κατάλληλης μεταγλώσσας για αναζήτηση-σύγκριση με τη φυσική γλώσσα, εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης, κλπ.),
- της ικανότητας εντοπισμού της συγκεκριμένης πληροφορίας, σημαντικό μέρος της οποίας είναι η δυνατότητα αξιολόγησης της εγκυρότητάς της,
- τεχνικών γρήγορης ανάγνωσης με βάση την ιδιαίτερη γραμματική του διαδικτύου (υπερκείμενο),

- το πώς δίνονται τα αποτελέσματα από τις μηχανές αναζήτησης καθώς και την πληθώρα των αποτελεσμάτων,
- τεχνικών οργάνωσης των πληροφοριών που βρέθηκαν και αξιοποίησής τους για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων εργασιών, π.χ. ένταξής τους σε γραπτό ή προφορικό κείμενο.

Από την άλλη, τα *Περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης, αναζήτησης πληροφορίας, επικοινωνίας και συνεργασίας* αποτελούν πρακτική νέων γραμματισμών, μέσω των οποίων δημιουργούνται νέα κειμενικά είδη (π.χ. ψηφιακό κόμικ όπως το <http://www.toondoo.com/>, ψηφιακή αφίσα όπως το <http://edu.glogster.com/>, πολυτροπικές αφηγήσεις όπως το <https://storybird.com/>, βίντεο όπως το <http://animoto.com/>, ταινία animation <http://www.muvizu.com>, κ.ο.κ.) στα οποία θα πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές. Γι' αυτόν τον λόγο, τα περιβάλλοντα αυτά προτείνεται να χρησιμοποιούνται στα γλωσσικά μαθήματα όχι τόσο ως μέσα δημιουργικής έκφρασης αλλά περισσότερο ως μέσα γραμματισμού, τις σημειωτικές ιδιαιτερότητες των οποίων θα πρέπει να γνωρίσουν οι μαθητές κατά τη δημιουργία των κειμένων τους. Στα περιβάλλοντα αυτά, επειδή η ευνοούμενη διδακτική διαδικασία δεν είναι γραμμική ή προκαθορισμένη, αποκαλούνται και *ανοικτού τύπου* συστήματα (open-ended), ενώ παράλληλα επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση και την αλληλεπίδραση των μαθητών (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 2η Συνεδρία:29).

Είναι εύλογο, όμως, ότι η κατάταξη των διαφόρων λογισμικών και υπολογιστικών περιβαλλόντων στις παραπάνω κατηγορίες δεν είναι συχνά προφανής, ούτε εύκολη, καθώς κάποια συστήματα, συναρτήσει και του πλαισίου χρήσης τους, μπορεί να εντάσσονται σε παραπάνω από μία κατηγορίες. Θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να τονίσουμε πως μεγαλύτερο ρόλο παίζει η διδακτική ιδεολογία εντός της οποίας εντάσσονται τα εκάστοτε ψηφιακά μέσα. Έτσι, ακόμα κι αν ένα περιβάλλον έχει σχεδιαστεί στα πλαίσια των συμπεριφοριστικών θεωρήσεων για τη μάθηση, μπορεί σε μια διδασκαλία, η οποία θα αντλεί από θεωρίες του εποικοδομισμού, να αξιοποιηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοηθεί η ανακαλυπτική μάθηση. Αντίθετα, ένα περιβάλλον που έχει σχεδιαστεί ώστε να ενισχύσει την εποικοδομιστική μάθηση, μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία με έναν περισσότερο συμπεριφοριστικό τρόπο (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017 2η Συνεδρία:14).

Προς επίρρωση, στην εκπαίδευση ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας όχι μόνο στη Λογοτεχνία, αλλά και σε όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Δημιουργείται η προσδοκία για την επίτευξη στόχων, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επιτύχουν κάτω από τις παρούσες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας. Τέτοιοι στόχοι είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, ώστε οι μαθητές να αφομοιώνουν να δημιουργούν νέα γνώση και να αναπτύσσουν ολόπλευρα την

προσωπικότητά τους. Υπάρχουν βάσιμες προσδοκίες ότι η κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία , με τη βοήθεια προγραμμάτων του υπολογιστή, μπορεί να ενισχύσει την υιοθέτηση διδακτικών καινοτομιών που θα προξενήσουν αλλαγές στην σημερινή σχολική πραγματικότητα.

5.1.4.2 Ψηφιακός γραμματισμός και διαδίκτυο

Στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 1562/2011:66) επισημαίνεται χαρακτηριστικά πως: «σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας, από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους». Αυτή την προοπτική του εκδημοκρατισμού στην πρόσβαση της πληροφορίας, έχει τη δυνατότητα να προσδώσει το διαδίκτυο. Το διαδίκτυο με την ενεργοποίηση του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web) έχει τη δυνατότητα να φωτίσει νέους τρόπους δόμησης της γνώσης στην περίπτωση που η ψηφιακή εγγραμματοσύνη καλλιεργεί και την πληροφοριακή εγγραμματοσύνη στη μαθησιακή διδασκαλία. Η πληροφοριακή εγγραμματοσύνη συνεπάγεται εκτός από τον εντοπισμό της πληροφορίας , την αποτελεσματική αξιοποίησή αυτού του πληροφοριακού υλικού, ώστε να αποτελέσει έρεισμα οικοδόμησης νέας γνώσης, η οποία θα μπορεί να κοινοποιηθεί και σε άλλους αποδέκτες της.

Με αυτό το γνώμονα, είναι απαραίτητο να κατευθύνεται η χρήση των ψηφιακών πηγών, όπως ορίζονται στις οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (143602/Δ2/17-9-2019:30-32):

Ψηφιακά αποθετήρια εγκεκριμένα ή προτεινόμενα από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Τα εκπαιδευτικά σενάρια για τη Λογοτεχνία από τη διαδικτυακή πύλη του Πρωτέα. http://proteas.greek-language.gr/scenarios.html
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Ευρετήριο των ψηφιακών πόρων και εργαλείων του ΚΕΓ για τα γλωσσικά μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMINIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2017/evretirio_2017_final.pdf
Φωτόδεντρο – Εθνικός συσσωρευτής εκπαιδευτικού περιεχομένου http://photodentro.edu.gr/aggregator/
Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, Νέα Ελληνική Λογοτεχνία και Πολιτισμός, Αθήνα, 1996 www.snhell.gr

Στο σημείο αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο να περιγραφεί ακροθιγώς η λειτουργία των ψηφιακών πόρων και οι δυνατότητες λειτουργίας τους στην εκπαιδευτική διδασκαλία της

Λογοτεχνίας τόσο αυτών που προτείνονται παραπάνω όσο και εκείνων που είναι ευρέως διαδεδομένα στην εκπαιδευτική κοινότητα:

- Το «Ψηφιακό Σχολείο» αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση με στόχο την επιτυχή ένταξη και ενσωμάτωση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στο σχολείο. Το «Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο» αποτελεί έναν από τους πέντε άξονες δράσεων του Ψηφιακού Σχολείου. Η κεντρική σελίδα για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκεται στη διεύθυνση <http://dschool.edu.gr>. Μέσω της σελίδας αυτής μπορεί κανείς να πλοηγηθεί στις βασικές ψηφιακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα: στον ιστότοπο «[Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία](#)», στο «[Φωτόδεντρο, τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου](#)», στην ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα [e-me](#) (ITYE Διόφαντος 2017, 6η Συνεδρία:4)
- «Τα διαδραστικά σχολικά βιβλία (ebooks) είναι σε μορφή html (παρουσιάζονται και ως εμπλουτισμένο html) και βρίσκονται αναρτημένα στον δικτυακό τόπο <http://ebooks.edu.gr/>. Εκεί μπορεί να εντοπίσει κανείς μια ψηφιακή έκδοση του σχολικού βιβλίου (μη εμπλουτισμένο html), μια έκδοση σε μορφή pdf και την έκδοση σε εμπλουτισμένο html. Τα διαδραστικά βιβλία είναι εφοδιασμένα με ψηφιοποιημένο κείμενο και (διαδραστικό) υποστηρικτικό ψηφιακό υλικό. Το διαδραστικό υποστηρικτικό υλικό σχετίζεται με την αντίστοιχη ενότητα του βιβλίου στην οποία αναφέρεται. Στις σελίδες των διαδραστικών σχολικών βιβλίων βρίσκονται «ενεργά» εικονίδια ή υπερσύνδεσμοι που παραπέμπουν σε διαδραστικά μαθησιακά αντικείμενα και πόρους. Οι ψηφιακοί πόροι με τους οποίους είναι εμπλουτισμένα τα διαδραστικά σχολικά βιβλία μπορεί να είναι επιπλέον πηγές για το θέμα, οι οποίες συμπληρώνουν την υπάρχουσα παρουσίαση και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να βρουν περισσότερες πληροφορίες για το θέμα που διερευνούν (π.χ. Wikipedia, Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής), πολυμεσικό υλικό, όπως εικόνες, προβολές βίντεο, εκπαιδευτικά παιχνίδια, διαδραστικό περιβάλλον αξιολόγησης σε μορφή shockwave flash, εμπλουτισμένο ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων (π.χ. ηχογραφημένες αφηγήσεις από τον δικτυακό τόπο «Μικρός Αναγνώστης» του Ε.ΚΕ.ΒΙ) (ITYE Διόφαντος 2017, 6η Συνεδρία:4).
- **Σώμα Κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)**
Πρόκειται για τρία, ελεύθερα στην πρόσβαση, σώματα κειμένων με υλικό δημοσιογραφικού λόγου (εφημερίδες «Μακεδονία» και «Τα Νέα») και εκπαιδευτικού λόγου από τα

σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου. Άλλα σώματα ελληνικών κειμένων χρηστικά στα γλωσσικά μαθήματα είναι (ITYE Διόφαντος 2017, 6η Συνεδρία:24):

1. Το Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων (ΣΝΕΚ) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας από την «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση», <http://www.greek-language.gr/>, εξέλιξη του σώματος κειμένων του Ηλεκτρονικού Κόμβου για την υποστήριξη των διδασκόντων της ελληνική γλώσσα (<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/corpora/Corpora.htm>).
 2. Ο Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ), <http://hnc.ilsp.gr/>.
 3. Ο Εκπαιδευτικός Θησαυρός Ελληνικών Κειμένων (ΕΘΕΚ) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ), <http://www.xanthi.ilsp.gr/ethek/>.
 4. Το Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ), προϊόν συνεργασίας των Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Κύπρου, <http://www.sek.edu.gr/> και <http://greekcorpora.isl.uoa.gr/>.
- Η βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων «[Φιγένηια](#)» περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό για την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργήθηκε προκειμένου να αποτελέσει εργαλείο για τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα προγράμματα επιμόρφωσης β' επιπέδου, στην ανεύρεση υλικού (εκπαιδευτικές δραστηριότητες) για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης/εφαρμογής στην τάξη. Εκτός από αυτή τη βάση δεδομένων, υπάρχουν στο διαδίκτυο και άλλα αποθετήρια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως ο «Πρωτέας» (<http://proteas.greek-language.gr/>) και ο «Αίσωπος» (<http://aesop.iep.edu.gr/>) (ITYE Διόφαντος 2017, 6η Συνεδρία:9-12).
 - Το [Φωτόδεντρο](#) είναι ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κεντρική διαδικτυακή υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Είναι ανοιχτό σε όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο. Εμφανίζει πολύμορφες διαφοροποιήσεις ανάλογα με την αναζήτηση των πληροφοριών που επιδιώκεται (ITYE Διόφαντος 2017, 6η Συνεδρία:6-8):
 - 1) Το [Φωτόδεντρο > Μαθησιακά Αντικείμενα](#) είναι το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Φιλοξενεί μαθησιακά αντικείμενα, δηλαδή αυτόνομες και επαναχρησιμοποιήσιμες μονάδες ψηφιακού υλικού που μπορούν να αξιοποιηθούν

για τη διδασκαλία και τη μάθηση, διαδραστικές προσομοιώσεις, διερευνήσεις, εικόνες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, τρισδιάστατους χάρτες, ασκήσεις και άλλα.

- 2) Αποθετήριο εκπαιδευτικών βίντεο είναι το [Πανελλήνιο Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Βίντεο](#) για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Φιλοξενεί συλλογές εκπαιδευτικών βίντεο μικρής διάρκειας (έως 10 λεπτών), που εξυπηρετούν διδακτικούς στόχους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μπορούν να ενταχθούν μέσα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και συλλογές βίντεο που διακρίθηκαν σε μαθητικούς διαγωνισμούς.
 - 3) Το αποθετήριο «[Φωτόδεντρο/e-γλικο χρηστών](#)» έχει αντικαταστήσει μέρος της υπηρεσίας της Εκπαιδευτικής Πύλης (e-γλικο) του Υπουργείου Παιδείας. Αποσκοπεί στο να συγκεντρώσει μαθησιακά αντικείμενα (δηλαδή αυτόνομες και επαναχρησιμοποιήσιμες μονάδες ψηφιακού υλικού που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία και τη μάθηση), όπως διαδραστικές προσομοιώσεις, διερευνήσεις, εικόνες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, 3D χάρτες, ασκήσεις, εκπαιδευτικά σενάρια/σχέδια μαθήματος και άλλα, τα οποία έχουν αναπτύξει μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και επιθυμούν να τα διαθέσουν σε αυτήν.
 - 4) Το [Φωτόδεντρο > Πολιτισμός](#) αποτελεί ένα Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων Πολιτισμού τα οποία κατηγοριοποιούνται και αναζητούνται με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ηλικία των μαθητών, τον τύπο του αντικειμένου, τη σφραγίδα ποιότητας, το πλαίσιο χρηματοδότησης, τη γλώσσα, τον πάροχο του περιεχομένου, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη διδακτική προσέγγιση, τους διδακτικούς στόχους και τις θεματικές περιοχές.
- Ένα από τα πιο διαδομένα παγκοσμίως wikis είναι αυτό της διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας Wikipedia, το οποίο εντάσσεται στα πλαίσια του Wikimedia project, ενός ευρύτερου project ελεύθερου εκπαιδευτικού υλικού σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο Wikimedia Project εντάσσονται και το Wiktionary (διαδικτυακό λεξικό), το Wikiquote (συλλογή αποφθεγμάτων) κ.ά. Αναφέρουμε και το καλλιτεχνικό wiki WikiArt, με συλλογές έργων εικαστικής τέχνης, και το ελληνικό wiki Kithara, με πληροφορίες για την ελληνική μουσική, αν και δεν ανήκουν στο ευρύτερο project. Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών wikis για τα φιλολογικά αντικείμενα είναι τα εξής (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 8η Συνεδρία:15):
 1. <http://syntrofia.pbworks.com/>
 2. <http://esynergasia.pbworks.com/>
 3. <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com/>

4. <http://istorikolexiko.pbworks.com/>
- Τα ηλεκτρονικά λεξικά (online dictionary) ως ψηφιακά περιβάλλοντα (μονόγλωσσα, δίγλωσσα, αντίστροφα, θεματικά κ.λπ.) δίνουν όλες τις πληροφορίες που δίνει και ένα έντυπο λεξικό, αλλά σε πιο σύντομο χρόνο και με πιο λειτουργικό τρόπο, δεδομένου ότι διαθέτουν εσωτερική μηχανή αναζήτησης της πληροφορίας και επιτρέπουν την αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά. Έχουν τη δυνατότητα αποθήκευσης πάρα πολύ μεγάλου αριθμού λημμάτων και πάρα πολλών ερμηνευμάτων και παραδειγμάτων. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα λεξικά τα οποία μπορεί να είναι χρηστικά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 9η Συνεδρία:8-13):
 - 1) Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Πρόκειται για μεταφορά του αντίστοιχου έντυπου λεξικού του Μ. Τριανταφυλλίδη.
 - 2) Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: Αποτελεί μεταφορά του αντίστοιχου έντυπου λεξικού της Α. Αναστασιάδη – Συμεωνίδη.
 - 3) Λεξικό της Λαϊκής και της Περιθωριακής μας γλώσσας – Γιώργος Κάτος (ΚΕΓ): Πρόκειται για ένα λεξικό, τα λήμματα του οποίου αφορούν αποκλειστικά τη «λαϊκή» γλώσσα, ή αλλιώς, την αργκό.
 - 4) Επιτομή του Λεξικού του Ε. Κριαρά – ΚΕΓ: Πρόκειται για ψηφιακή έκδοση του «Λεξικού της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημόδους Γραμματείας» με λήμματα που καλύπτουν την περίοδο 1100-1669.
 - Υφίστανται και ειδικότερες άλλες πηγές πληροφόρησης στο διαδίκτυο οργανωμένες σε μορφή «εγκυκλοπαίδειας», λεξικών, ευρετηρίων, «θησαυρών» (με πλέον γνωστή τη Wikipedia), βάσεων δεδομένων (για παράδειγμα, <http://www.eric.ed.gov>), ψηφιακών βιβλιοθηκών, εξειδικευμένων πυλών (π.χ. η Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας και οι Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση) (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 2η Συνεδρία:19).
 - Ιδιαίτερα για τη λογοτεχνία αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην «[Ανεμόσκαλα](#)», η οποία προσφέρει πρόσβαση στο ποιητικό έργο σημαντικών Ελλήνων ποιητών του 19ου και 20ου αιώνα και οι μαθητές μπορούν, για παράδειγμα, να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται ποικίλες λέξεις στον ποιητικό λόγο συγκεκριμένων ποιητών, μέσα από τη λειτουργία του συμφραστικού πίνακα (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 2η Συνεδρία:20).
 - Συλλογές έργων ποικίλων λογοτεχνών και ποιητών μπορούν να βρεθούν και στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μέσο πρόσβασης ή ακόμα και συγκριτικής ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων (ΙΤΥΕ Διόφαντος 2017, 2η Συνεδρία:20).

- Επίσης, το «e-Ποίηση» αποτελεί ένα υπερμεσικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει σε αρχική φάση το έργο δύο Ελλήνων ποιητών, του Οδ. Ελύτη και του Κ.Π.Καβάφη, αλλά επιδιώκεται να συμπεριληφθούν σταδιακά και άλλοι/ες εκπρόσωποι της Ποίησης, Έλληνες και ξένοι (Παντίδου, Παπαρούση, 2011 από 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο – Πάτρα – Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία:633 - 642).
- Εργαλείο, για τον εκπαιδευτικό μπορούν να αποτελέσουν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις που παρέχονται στον παρακάτω πίνακα:

<p>Χρήσιμοι Διαδικτυακοί φιλολογικοί ιστοχώροι</p> <p>http://www.nlg.gr/ http://users.ach.sch.gr/filologos/</p>	
<p>Μουσεία τέχνης στο διαδίκτυο</p> <p>Εικονικό Μουσείο Εικαστικών Τεχνών: http://artchive.com/ftp_site.htm</p> <p>Εικονικό Μουσείο Εικαστικών Τεχνών: http://www.ibiblio.org/</p> <p>Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: http://www.ime.gr</p> <p>Μουσεία της Κρήτης: http://www.uch.gr/crete/archaiο/museums.html</p> <p>Μουσείο Αγίας Πετρούπολης: http://www.hermitage.ru/</p> <p>Μουσείο Αρχαιολογίας και Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου της Πενσυλβάνια: http://www.museum.upenn.edu/Greek_World/</p> <p>Μουσείο Λούβρου: http://www.louvre.fr/</p> <p>Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης Ν. Υόρκης: http://www.moma.org/</p> <p>Μουσείο Μπενάκη: http://www.benaki.gr/</p> <p>Μουσείο Τέχνης του Πεκίνου: http://www.china-window.com/china_culture/</p> <p>Rodin: http://www.musee-rodin.fr/</p>	<p>Διαδικτυακοί τόποι</p> <p>(κεντρικές σελίδες και άλλες, δευτερεύουσες) με περιεχόμενο ιστορικού ενδιαφέροντος:</p> <p>http://www.fhw.gr/chronos/gr/ http://users.ach.sch.gr/akalant/ http://www.culture.gr http://users.sch.gr/pchaloul http://www.fordham.edu/halsall/india/indiasbook.html</p>

5.1.4.3 Ψηφιακός γραμματισμός και πολυμεσική παρουσίαση

Στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι ο ψηφιακός γραμματισμός που επιδιώκεται να κατακτηθεί μέσω της εκπαιδευτικής λογοτεχνίας, μπορεί να μετουσιωθεί και με «την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων» (ΦΕΚ 1562/2011:66). Κρίθηκε αναγκαίο, συνεπώς, να γίνει εκτεταμένη αναφορά σε δύο ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στα συγκεκριμένα διδακτικά σενάρια, την ψηφιακή αφήγηση και τους εννοιολογικούς χάρτες και να αναφερθούν επιγραμματικά κάποια από την πληθώρα των ψηφιακών περιβαλλόντων που έχουν στην διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί.

- Οι εννοιολογικοί χάρτες (concept map) είναι εικονιστικές και γραφικές αναπαραστάσεις της πληροφορίας, οι οποίες παρουσιάζουν μικρές μονάδες πληροφορίας και τη σχέση μεταξύ αυτών των μονάδων. Είναι εργαλεία οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης, που περιλαμβάνουν έννοιες, τοποθετημένες συνήθως σε ελλείψεις ή σε κάποιο είδος παραθύρου, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών ή των προτάσεων. Έρευνες στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά και στη γνωστική ψυχολογία έχουν αναδείξει πως η εικονιστική μάθηση βρίσκεται μεταξύ των καλύτερων μεθόδων για τη διδασκαλία μαθητών όλων των ηλικιών (Inspiration Software, Inc. 2003). Οι τεχνικές εικονιστικής μάθησης, δηλαδή οι γραφικοί τρόποι επεξεργασίας εννοιών και παρουσίασης της πληροφορίας, μαθαίνουν στους μαθητές να αναπτύσσουν τη σκέψη τους και στη συνέχεια να οργανώνουν και να διαμορφώνουν προτεραιότητες σε νέες πληροφορίες. (Βαρδάκα, Μ., Βαρδάκας, Ε., Αλιμήσης, Δ.)
- Μια ψηφιακή εικόνα δεν αναφέρεται πλέον σε ένα προϋπάρχον αντικείμενο και δεν σχετίζεται πάντα με αντικείμενα της πραγματικής αντίληψης. Η εικόνα -μια φωτογραφία, ένα σχέδιο, ένα κομμάτι από φιλμ- από τη στιγμή που ψηφιοποιηθεί μπορεί να αποτελέσει εκ νέου αντικείμενο επεξεργασίας, να μετατραπεί κατά βούληση, γιατί κάθε παράμετρος που αφορά το χρώμα, τις διαστάσεις, τη φόρμα, συνιστά αντικείμενο ξεχωριστής επεξεργασίας. Είναι προφανές ότι η εμφάνιση εικόνων που παράγονται από μηχανές όπως η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, η βιντεοκάμερα καθώς και οι υπολογιστές οδήγησε σε ένα κίνημα ένταξής τους στα διάφορα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό έχει αναδυθεί και ένα νέο πεδίο γνώσης, αυτό του οπτικού γραμματισμού (visual literacy). Με τον όρο αυτό εννοούμε την ικανότητα ενός υποκειμένου να ερμηνεύει και να αποδίδει νόημα σε πληροφορίες που παρουσιάζονται με οπτικό τρόπο. Ενδεικτικό περιβάλλον ζωγραφικής και επεξεργασίας εικόνας είναι το Revelation Natural Art (ITYE Διόφαντος 2017, 9η Συνεδρία:20).

- Οι αφίσες μπορούν να δημιουργηθούν είτε με απλά περιβάλλοντα, όπως ένας κειμενογράφος ή ένα λογισμικό παρουσίασης, είτε με εργαλεία που αφορούν αποκλειστικά τη δημιουργία αφισών (Glogster, Thinglink, Piktochart & Infogram) (ITYE Διόφαντος 2017, 9η Συνεδρία:21).
- Η ψηφιακή αφήγηση προσδιορίζεται ως αφήγηση που περιλαμβάνει φωτογραφίες, μουσική, ηχογραφημένη αφήγηση και χρήση βίντεο. Πρόκειται για ψηφιακές ιστορίες πολυμέσων, απότοκο ατομικής ή συλλογικής προσπάθειας, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να ανέβουν στο διαδίκτυο. Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων συμβάλλει στην απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων αναγκαίων στον 21^ο αιώνα (Bernard, 2008:220-228), όπως ο ψηφιακός γραμματισμός μέσω της εξοικείωσης με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα , ο πληροφοριακός εγγραμματοςμός μέσω της αναζήτησης, αξιολόγησης και σύνθεσης των πληροφοριών (Malita & Martin, 2012:3060-3064), η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της επιλογής του τρόπου δόμησης και παρουσίασης της πληροφορίας, η ανάπτυξη της συνεργατικότητας μέσω της συνεργασίας για το τελικό αποτέλεσμα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία, η ανάληψη πρωτοβουλίας και η αυτοκαθοδήγηση μέσω της αναζήτησης νέων τρόπων οργάνωσης και σύνθεσης (Κυνηγός & Δημαράκη, 2002:27-53).
- Περιβάλλοντα δημιουργίας κινουμένων σχεδίων (animation) (Stop frame animator, Digital Films, Muvizu) (ITYE Διόφαντος 2017, 9η Συνεδρία:22)
- Περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικ (Cartoon Story Maker, Toondo - Pixton - Comic strip creator - Strip Generator) (ITYE Διόφαντος 2017, 9η Συνεδρία:22)
- Ψηφιακές εφαρμογές για μουσική επεξεργασία (Audio tool, Studio One Prime, Audacity) (ITYE Διόφαντος 2017, 9η Συνεδρία:23).

5.1.4.4 Ψηφιακός γραμματισμός και διαθεματικότητα

Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί έναν ευρύτερο όρο από τον όρο διεπιστημονικότητα και παρέχει στον μαθητή την ευκαιρία συγκρότησης ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων, προσεγγίζοντας τη γνώση «ολιστικά». Έτσι ο μαθητής διαμορφώνει τη δική του κοσμοθεωρία και διατυπώνει τη δική του άποψη για τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η διαθεματικότητα, ως τρόπος οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αναιρεί τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, η οποία προσεγγίζεται μέσα από μία συλλογική διερεύνηση των θεμάτων που τίθενται για επεξεργασία. Αυτή η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, που διερευνάται με τρόπο πολύπλευρο, προάγει την τελέσφορη εξέταση των διαφόρων ζητημάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής που μπορεί να ταλανίζουν τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002:19-36). Ένα

τέτοιο ενιαιοποιημένο πρόγραμμα σπουδών οικοδομείται στη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Χρησιμοποιεί σχέδια εργασίας (projects), συνδέοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος το οποίο διερευνάται πολυπρισματικά (Σουλιώτη & Παγγέ, 2004:40-50). Αρωγοί σε αυτή την προσέγγιση μπορούν να αποτελέσουν οι ΤΠΕ. Έτσι, η αξιοποίηση των ΤΠΕ τοποθετείται σε διαθεματική και διεπιστημονική βάση. Δηλαδή η σύγχρονη θεώρηση για την εκπαίδευση θέλει τις ΤΠΕ να εμπλέκονται στο σύνολο των μαθημάτων και ευρύτερα στη ζωή του σχολείου και όχι απομονωμένα ή περιφερειακά (Κουτσογιάννης, Παυλίδου, Χαλασιάνη, 2011:3-7).

Συλλήβδην, η διεπιστημονική και διαμαθητική συνεργασία υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας αποτελεί μια σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση που παρέχει τη δυνατότητα ενός θέματος ή μιας ενότητας από διάφορες οπτικές και εστιάσεις, γεγονός που οδηγεί στη διασύνδεση, την ενιαιοποίηση και την ολιστική προσέγγιση της σχολικής γνώσης μέσω της χρήσης των ΤΠΕ.

5.1.4.5 Ψηφιακός γραμματισμός και συνεργατική μάθηση

Στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών μπορεί να συνδράμει στην «ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων» (ΦΕΚ 1562/2011:66).

Ο C. Crook διέκρινε δύο βασικές λειτουργίες των ΤΠΕ σε συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Η πρώτη είναι η συνεργασία των μαθητών γύρω από τον Η/Υ, μεταξύ δηλαδή συμμαθητών που εργάζονται συλλογικά για τη διερεύνηση ενός θέματος ή για την επίλυση ενός προβλήματος. Στην περίπτωση αυτή έχουμε αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, όπου τα μηνύματα μεταβιβάζονται δια της προφορικής ομιλίας των χειρονομιών, ενώ ο υπολογιστής λειτουργεί ως μεσάζων των συνεργατικών πράξεων μεταξύ των μαθητών. Η δεύτερη είναι η συνεργασία μέσω υπολογιστή (τοπικά δίκτυα, διαδίκτυο, συνεργασία με άλλες τάξεις). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ευνοήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, καθώς και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, και ότι μπορούν να παρέχουν ένα δυναμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές διαλέγονται, ασκώντας κριτική και διατυπώνοντας αμφισβήτηση, υποθέσεις και συμπεράσματα, με αποτέλεσμα να είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία (Crook, 1994:237-247).

6 Σχεδιασμός των προτεινόμενων διδακτικών σεναρίων

«Η ποίηση είναι ανάπτυξη στίλβοντος ποδηλάτου... Μέσα της όλοι μεγαλώνουμε. Οι δρόμοι λευκοί. Τα άνθη μιλούν. Από τα πέταλά τους αναδύονται μικρούτσικες παιδίσκες. Η εκδρομή αυτή δεν έχει τέλος!»

(Εμπειρικός, 1974).

Παρά την αναμφισβήτητη αξία της ποίησης στη ζωή του ανθρώπου, στη διδακτική πρακτική η διδασκαλία της ποίησης είναι από τους προβληματικότερους τομείς στο χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας διεθνώς (Andrews, 1991, Thomson, 1996 από Καπλάνη, 1999:359), καθώς τόσο η οριοθέτηση του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους είναι ρευστή, όσο και οι απαιτήσεις των προγενέστερων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Καπλάνη, 1999:359). Έτσι, άλλοτε η ποίηση έπρεπε να αποτελεί υπόδειγμα γραπτού λόγου, άλλοτε να καλλιεργεί την εθνική ταυτότητα εκφράζοντας την ελληνικότητα, άλλοτε να αποτελεί έναυσμα για την απομνημόνευση ποικίλων βιογραφικών στοιχείων και λογοτεχνικών θεωριών, άλλοτε να μεταλαμπαδεύει αξίες και ιδανικά, άλλοτε να προσφέρει αισθητική απόλαυση (Καραγεώργος, 1997:80-81 από Καπλάνη, 1999:360). Όσον αφορά στη διδασκαλία της ποίησης στις σχολικές αίθουσες, ο προσανατολισμός ήταν τις περισσότερες φορές ερμηνευτικός, με τον διδάσκοντα να είναι ο φορέας έγκυρων ερμηνειών και τον διδασκόμενο να περιορίζεται στο ρόλο του αποδέκτη – ακροατή (Καπλάνη, 1999:361). Παρατηρείται λοιπόν η αμφιθυμική σχέση των μαθητών με την ποίηση (Καπλάνη, 2000:293), ενώ ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος στη λογοτεχνική διδασκαλία με την αδιαφορία των περισσότερων μαθητών, καθώς οι περισσότεροι απωθούνται από την ερμητικότητα και τις πολλαπλές ερμηνευτικές αυθαιρεσίες της ποίησης (Καπλάνη, 1999:360), θεωρώντας την απόμακρη και απρόσιτη (Καπλάνη – Κουντουρά, 2000:164).

Ερχόμενοι αντιμέτωποι με μια τέτοια σχολική εικόνα, η ανάγκη για ριζική αναδιαμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005:27-40), αποτέλεσε το κίνητρο για τον σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων που ακολουθούν.

Ένα νέο Πρόγραμμα διδασκαλίας της ποίησης πρέπει να στοχεύει στην απόλαυση του ποιητικού λόγου και στον στοχασμό των αναγνωστών για αυτή την απόλαυση (Καπλάνη, 1999:362). Στόχος είναι η συνειδητοποίηση ότι ο ίδιος ο μαθητής είναι συν-δημιουργός του κειμένου και επωμίζεται την ευθύνη για το τελικό ποιητικό αποτέλεσμα (Καπλάνη, 2000:294).

6.1 Τι είναι το διδακτικό σενάριο

Πριν επιχειρηθεί η ανάλυση των διδακτικών σεναρίων που προτείνονται στην παρούσα εργασία, κρίνεται αναγκαία η οριοθέτηση του όρου. Πρόκειται για ένα είδος αναπλαισιωμένου παιδαγωγικού λόγου το οποίο παράγεται από εκπαιδευτικούς, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, ενώ οι μαθητές συνιστούν τους έμμεσους αποδέκτες, με εξαίρεση τα επισυναπτόμενα τις περισσότερες φορές φύλλα εργασίας (Κελεπούρη - Χοντολίδου, 2012:8). Πρόκειται στην ουσία για τον διδακτικό σχεδιασμό ενός γνωστικού αντικειμένου, το οποίο εκπονείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να το τροποποιήσει και να το προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του (Κελεπούρη - Χοντολίδου, 2012:62). Σε καμία περίπτωση δεν είναι υποδειγματικά κείμενα, αλλά πρόκειται για παραδειγματικές διδασκαλίες, οι οποίες είτε έχουν υλοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές αίθουσες είτε προτείνεται να υλοποιηθούν από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Στην ουσία, πρόκειται για την παιδαγωγική αντιμετώπιση ενός λογοτεχνικού είδους της διδακτικής ενότητας, καθώς η εστίαση εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές, τον τρόπο με τον οποίο θα ρυθμιστεί η υποκειμενικότητα της αναγνωστικής προσέγγισης (Χοντολίδου, 2000:37-60).

Ο σχεδιασμός που προτείνεται είναι απόλυτα εναρμονισμένος με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία του Νέου Σχολείου και τις αρχές του (ΦΕΚ 1562/2011), καθώς και με τις πρόσθετες οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος κατά το σχολικό έτος 2019-2020 (143602/Δ2/17-9-2019). Η πρωτοτυπία των συγκεκριμένων σεναρίων έγκειται στο γεγονός ότι αποτελούν μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη διδασκαλία της ενότητας: «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση». Έχει δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα στη δυνατότητα υλοποίησης των συγκεκριμένων σεναρίων στις σχολικές αίθουσες, όπου μπορούν να εφαρμοστούν σε είκοσι δύο διδακτικές ώρες. Αναλύεται, συνεπώς, διεξοδικά η μονάδα οργάνωσης, οι μέθοδοι προσέγγισης, οι παιδαγωγικές αρχές που αποτελούν τη βάση των διδακτικών σεναρίων και ο τρόπος αξιολόγησης .

6.1.1 Μονάδα οργάνωσης

Η μονάδα οργάνωσης του προτεινόμενου Προγράμματος Σπουδών είναι η διδακτική ενότητα, η οποία αποτελεί «μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία, που στηριζόμενη σε μια αρχική ιδέα, μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, ενώ πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα» (ΦΕΚ 1562/2011:67). Συνδυάζει γλωσσικές και μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τα κείμενα μεταξύ τους - λογοτεχνικά ή μη - σαν συγκοινωνούντα δοχεία (Χοντολίδου,

2000:45). Δομείται γύρω από ένα σύνολο βιβλίων, τα οποία διέπει ένας συνδυαστικός κρίκος, όπως για παράδειγμα το θέμα ή το είδος στο οποίο ανήκουν. Αυτά τα βιβλία, ωστόσο, διαβάζονται ταυτόχρονα από διαφορετικές ομάδες μαθητών, οι οποίοι επικοινωνούν την εμπειρία τους με την υπόλοιπη αναγνωστική κοινότητα με γνώμονα τον προβληματισμό για την διδαχθείσα ενότητα (Sloan 1991:154 από Χοντολίδου, 2000:45).

Για την Α΄ Λυκείου προβλέπονται τρεις διδακτικές ενότητες: «Τα φύλα στη λογοτεχνία», «Παράδοση και μοντερνισμός στη Νεοελληνική ποίηση» και «Θέατρο», με διαφορετική σκοποθεσία η καθεμία. Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους μπορούν να διδαχθούν μία ή δύο από τις προτεινόμενες ενότητες και μία ενότητα που θα επιλέξουν οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (143602/Δ2/17-9-2019:29).

6.1.2 Διδακτική ενότητα: «Παράδοση και Μοντερνισμός στην Νεοελληνική Ποίηση»

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιλέχθηκε η ενότητα «Παράδοση και μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση». Στόχος, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, (ΦΕΚ 1562/2011:69) είναι: «Η κατανόηση της μετάβασης της νεοελληνικής ποίησης από την παράδοση στον μοντερνισμό η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της εξέλιξης της νεοελληνικής ποίησης στον 20ο αιώνα. Επίσης, μέσα από την παρακολούθηση της μετάβασης, κατανοούνται καλύτερα και τα θεματικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης (εθνικά οράματα, φύση, ο ρόλος του ποιητή) αλλά και οι τεχνοτροπικές καινοτομίες της μοντέρνας ποίησης».

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει, λοιπόν, τα ποιήματα εκείνα που καταδεικνύουν το πέρασμα από τον παραδοσιακό τρόπο της γραφής, της μορφής και της οργάνωσης των ποιημάτων σε ένα τρόπο γραφής μοντερνιστικό, που σπάει τις νόρμες τόσο σε επίπεδο μορφής, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης, στιχουργικής, νοήματος, λεξιλογίου. Πρόκειται για μια ειδολογική κατάταξη, όπου ζητείται από διδάσκοντες και μαθητές «να αναγνωρίσουν τη συνέχεια της ποίησης μέσα στον χρόνο και να ανιχνεύσουν την δυναμική επιβίωσής της» (ΦΕΚ 1562/2011:65). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνεται από τα διδακτικά εγχειρίδια των τριών τάξεων του Λυκείου, η παράδοση στην ποίηση ιχνηλατείται στην επτανησιακή Σχολή (19^{ος} αιώνας) και στα ποιήματα της Παλαιάς Αθηναϊκής Σχολής (1830- 1880, όπου ακμάζει κυρίως ο ρομαντισμός εκτός από το Κάλβο που είναι ακραιφνής οπαδός του νεοκλασικισμού). Στη συνέχεια σκιαγραφείται το μεταίχμιο με τα ποιήματα της Νέας Αθηναϊκής Σχολής (1880-1918) που δέχονται τις επιδράσεις του Παρνασσισμού και του Συμβολισμού και με τους εκπροσώπους της πρώτης δεκαετίας του μεσοπολέμου (1922 - 1930), όπου κυριαρχεί η νεορομαντική ή νεοσυμβολιστική ποιητική σχολή. Τέλος, απεικονίζεται η

νεότερη ποίηση με τους ποιητές της δεύτερης δεκαετίας του μεσοπολέμου (η γενιά του 1930-1940), φορείς του μοντερνισμού και του υπερρεαλισμού.

Αυτή η υιοθέτηση της διδακτικής ενότητας στην ποίηση επιφέρει πολλαπλά οφέλη, με πρωταρχικό την προώθηση της εμβάθυνσης στο κείμενο, λόγω της συνεξέτασής του με πολλά παράλληλα κείμενα και την κατάδειξη της διαλογικότητας των κειμένων (Αποστολίδου, 2013:79-94). Επιδιώκει, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών : «να προσφέρει ένα καθοδηγητικό νήμα για να ταξινομηθούν τα ποιητικά κείμενα του ανθολογίου αλλά και να δοθεί ένα διδακτικό πλαίσιο για την προσέγγισή τους» (ΦΕΚ 1562/2011:69) .

6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση – Παιδαγωγικές μέθοδοι

Η μεθοδολογική προσέγγιση των προτεινόμενων διδακτικών σεναρίων βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project.

6.2.1 Διδασκαλία σε ομάδες

Η Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO για την Εκπαίδευση τον 21ο αι. αναφέρει ως τρίτο πυλώνα της εκπαίδευσης την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται. Απόλυτα εναρμονισμένο το Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει ως στόχο: «την ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορης και αυτογνωσίας», παραπέμποντας στην κοινωνική εγγραμματοσύνη (ΦΕΚ 1562/2011:63).

Ειδικότερα, κατά τον R. E. Slavin (2012:359-378), ο όρος cooperative learning αναφέρεται σε μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων κατά τις οποίες οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες προκειμένου να αλληλοβοηθηθούν στην εκμάθηση εκπαιδευτικού περιεχομένου. Κάθε μέλος της ομάδας συνήθως αναλαμβάνει ένα ξεχωριστό κομμάτι ενός συνολικού έργου και στη συνέχεια τα ατομικά τμήματα ενσωματώνονται στο τελικό προϊόν. Ο καταμερισμός της εργασίας στις ομάδες βασίζεται στη διαφοροποίηση των ρόλων, που όμως δεν είναι σταθεροί και αμετάβλητοι, αλλά τα μέλη της ομάδας μπορούν να εναλλάσσονται (οριζόντιος καταμερισμός της εργασίας).

6.2.1.1 Διδασκαλία σε ομάδες και προϋποθέσεις

Μια άλλη παράμετρος που αξίζει να εξεταστεί στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης είναι οι προϋποθέσεις που την καθιστούν εποικοδομητική. Καθοριστικό ρόλο, λοιπόν, για την αποτελεσματικότητά της διαδραματίζει ο προσδιορισμός των συνθηκών που καθιστούν τόσο την ομαδική ανάγνωση όσο και την ομαδική έρευνα τελέσφορες. Όσον αφορά στην ομαδική ανάγνωση είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ατομική και σιωπηρή ανάγνωση διαφέρει από την ομαδική ανάγνωση που επιχειρείται στην σχολική αίθουσα, καθώς η ομαδική ανάγνωση προσδιορίζεται πρωτίστως από την επιθυμία της συμμετοχής του μαθητή στην ομάδα του. Για να αποβεί εποικοδομητική η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο της ομάδας, πρέπει να συγκροτηθούν μικρές κοινότητες αναγνωστών, οι οποίες θα διέπονται από τις καθολικές αξίες της ισοτιμίας, της ισονομίας και του διαλόγου. Η έννοια της κοινότητας των αναγνωστών, αντλούμενη από την ερμηνευτική κοινότητα του St. Fish, παραπέμπει σε μια αναγνωστική κοινότητα παραγωγής νοήματος στη σχολική τάξη, όπου τα μέλη κάθε κοινότητας διατυπώνουν ερμηνείες, οι οποίες δεν είναι ούτε υποκειμενικές ούτε αντικειμενικές. Είναι υποκειμενικές στο βαθμό που αντικατοπτρίζουν μια ορισμένη οπτική γωνία και αντικειμενικές, όταν πηγάζουν από κοινωνικές και πολιτισμικές συντεταγμένες. Γι' αυτό, για να γίνονται αποδεκτές από όλα τα μέλη της ομάδας και για να εκφράζονται απερίφραστα, απαιτείται η επικοινωνία των μελών της στο πλαίσιο της κοινότητας αναγνωστών που συνθέτει η κάθε ομάδα (Αποστολίδου, 1999:342). Τη συνεργασία μέσω ανάπτυξης ισχυρών δεσμών διαλογικής και επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μελών επισημαίνει και η Α. Δάλκου για μια αποτελεσματική συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Συγκεκριμένα, εστιάζει στην ανάγκη της αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλοδιόρθωσης μεταξύ των μελών, μέσω της στήριξης κάθε μέλους της ομάδας, στο οποίο πρέπει να μεταλαμπαδευτούν οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Το κάθε άτομο χωριστά πρέπει να αναλαμβάνει ατομική και συλλογική ευθύνη, κατανοώντας ότι συμβάλλει και προσωπικά στο συλλογικό αποτέλεσμα μέσω της ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, χωρίς ωστόσο να καταστρατηγείται η αυτονομία και η αυτενέργειά του. Ταυτόχρονα, απαιτείται προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η οποία ενδυναμώνεται από την διαμόρφωση του χώρου με τρόπο που επιτρέπει την άμεση οπτική επαφή των μαθητών (Δάλκου 2009:49-52).

Προς την κατεύθυνση αυτή, θα μπορούσε να συμβάλλει ο σχεδιασμός ενός παιδαγωγικού συμβολαίου, με στόχο τη δημιουργία του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στη σχολική τάξη, το οποίο διαμορφώνεται τόσο από την επικοινωνία του διδάσκοντα με τους μαθητές, όσο και των μαθητών μεταξύ τους στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Το διδακτικό αυτό συμβόλαιο πρέπει να είναι αποτέλεσμα εποικοδομητικού διαλόγου, όπου όλοι οι μαθητές μαζί με τον διδάσκοντα συντελούν ισότιμα στη διαμόρφωση των κανόνων τους οποίους οφείλουν όλοι να

τηρούν, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην προτροπή του διδάσκοντα να επιχειρηθεί η εστίαση σε κάποιους κανόνες που προάγουν την ομαλή συνεργασία και είναι αναγκαίο να απαρτίζουν το σύμβολο της τάξης, όπως είναι ο ενστερνισμός της άποψης της πλειοψηφίας, η τήρηση του χρονοδιαγράμματος, η ανάληψη ατομικής ευθύνης που καθορίζει το ομαδικό αποτέλεσμα, η συνέπεια κ.ά.

6.2.1.2 Διδασκαλία σε ομάδες και τρόπος σύνθεσης

Βασικό κριτήριο σύνθεσης των ομάδων είναι η ανομοιογένεια ως προς την επίδοση και τις δεξιότητες, το φύλο, την εθνική και φυλετική προέλευση, καθώς έτσι δημιουργούνται καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης που προάγουν τη μάθηση (Cohen, 1994:1-35). Επίσης, η ανομοιογενής σύνθεση μπορεί να είναι συνδυασμένη με ομάδες κοινών ενδιαφερόντων τυχαίας σύνθεσης (Κακανά, 2008:56) και μέσω του κοινωνιογράμματος μπορούν να ανιχνευθούν οι προτιμήσεις των μαθητών. Η τυχαία σύνθεση των ομάδων είναι προτιμητέα αφενός, γιατί οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας δε δέχονται την εκ των προτέρων σύνθεση της ομάδας από τον εκπαιδευτικό, αφετέρου, γιατί, αν δώσουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να σχηματίσουν μόνοι τους ομάδες, θα δημιουργηθούν ομοιογενείς ομάδες που δεν προάγουν τις διαμαθητικές σχέσεις ούτε την ανάπτυξη συλλογικότητας και συνεργασίας. Ο αριθμός των μελών καθορίζεται από το σύνολο των μαθητών της τάξης, η οποία κυμαίνεται συνήθως από εικοσιπέντε έως εικοσιοκτώ άτομα. Έτσι συγκροτούνται επτά ομάδες των τεσσάρων ατόμων η καθεμιά, ενώ σε περίπτωση που ο αριθμός των μαθητών της τάξης απαρτίζεται από είκοσι εννέα μαθητές, μία ομάδα συγκροτείται από πέντε μαθητές και οι υπόλοιπες από τέσσερις. Επίσης καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία των ομάδων κρίνεται η διάκριση των ρόλων τόσο στο πλαίσιο της ίδια ομάδας, όσο και με γνώμονα τη διαφοροποίηση των ομάδων μεταξύ τους. Γι' αυτόν τον λόγο, στα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια, κάθε ομάδα κατέχει διακριτό ρόλο, ο οποίος προσδιορίζεται από την ονομασία της κάθε ομάδας. Συγκροτούνται, λοιπόν, οι ακόλουθες ομάδες, οι οποίες αναλαμβάνουν την πολυπρισματική διερεύνηση διαφορετικών πτυχών του ίδιου κάθε φορά γνωστικού αντικειμένου (ρομαντισμός, παρνασισμός, συμβολισμός, υπερρεαλισμός). Αναλυτικότερα:

1. η ομάδα των Φιλολόγων – Γλωσσολόγων, αναλαμβάνει να ανιχνεύσει τη σημασία κάθε λογοτεχνικού ρεύματος στα διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα και να διερευνήσει την πολυσημία τους,
2. η ομάδα των Καλλιτεχνών-Ζωγράφων, αναλαμβάνει να ιχνηλατήσει τις επιρροές του λογοτεχνικού ρεύματος σε όλες τις εκφάνσεις των εικαστικών τεχνών,

3. η ομάδα των Ιστορικών, αναλαμβάνει να αποτυπώσει τα ιστορικά γεγονότα που στιγμάτισαν το λογοτεχνικό ρεύμα και αποτέλεσαν τον πυρήνα ενεργοποίησής του,
4. η ομάδα των Μουσικών, αναλαμβάνει να διερευνήσει τις επιρροές που εντοπίζονται στη μουσική, μέσω της καταγραφής μελοποιημένων ποιημάτων και μουσικών ασμάτων με κοινή θεματολογία,
5. η ομάδα των Κοινωνιολόγων αναλαμβάνει να μελετήσει τα κοινωνικά φαινόμενα που πυροδότησαν τις διάφορες εκφάνσεις του κάθε ρεύματος,
6. η ομάδα των Βιογράφων αναλαμβάνει να καταγράψει τα βιογραφικά στοιχεία των ποιητών που αποτέλεσαν τους αντιπροσωπευτικούς εκπροσώπους των ρευμάτων,
7. η ομάδα των Ηθοποιών, αναλαμβάνει να αποτυπώσει τις επιδράσεις σε κινηματογραφικά έργα και τηλεοπτικές σειρές και μέσω της δραματοποίησης να αποτυπώσει τα ποικίλα συναισθήματα που γεννιούνται.

Διακριτός, ωστόσο, είναι και ο ρόλος των μαθητών μέσα στα πλαίσια της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός από την αρχή γνωστοποιεί στους μαθητές τους ακόλουθους ρόλους και ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει έναν ρόλο που καλείται να υπηρετήσει για την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας του. Αναλυτικότερα,

1. συντονιστής: συντονίζει τη συζήτηση, ελέγχει το επίπεδο θορύβων και ζητά από όλα τα μέλη της ομάδας να εκφράζουν άποψη, επεμβαίνει στην περίπτωση που υπάρχουν διαφωνίες ή στην περίπτωση που κάποιο μέλος δεν επιτελεί σωστά τον ρόλο του,
2. αναγνώστης – παρουσιαστής: διαβάζει κάθε φορά το έντυπο υλικό με τις οδηγίες στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και αναλαμβάνει να ανακοινώνει τα αποτελέσματα της εργασίας, όταν αυτή ολοκληρωθεί,
3. ακαδημαϊκός βοηθός: παρέχει βοήθεια σε όσους συναντούν δυσκολίες, διορθώνει τα λάθη τους, προσφέρει υποστήριξη και ενθάρρυνση στα μέλη της ομάδας, συγκεντρώνει απορίες και τις μεταφέρει στον εκπαιδευτικό,
4. γραμματέας: καταγράφει τις ιδέες και τα συμπεράσματα της ομάδας,
5. διαχειριστής του υπολογιστή: χειρίζεται τον υπολογιστή και πραγματοποιεί την έρευνα στα διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα. Σε περίπτωση που οι μαθητές είναι εικοσιοκτώ, τα καθήκοντα του γραμματέα τα αναλαμβάνει ο ακαδημαϊκός βοηθός.

6.2.1.3 Διδασκαλία σε ομάδες και επιλογή ποιητικών κειμένων

Η επιλογή των κειμένων πρέπει να προάγει την ισορροπία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και να καλλιεργεί τον διάλογο. Πρέπει να υπάρχει μέριμνα από τον διδάσκοντα ώστε να διανέμονται ισότιμα στις ομάδες ποιήματα από άνδρες και γυναίκες, από δημιουργούς κάθε ιδεολογικής και κοινωνικής προέλευσης, από εκπροσώπους όλων των λογοτεχνικών ρευμάτων και όλων των λογοτεχνικών περιόδων. Στόχος είναι όλες οι ομάδες να διαλεχθούν ισότιμα με την πολυμορφία και ποικιλομορφία των λογοτεχνικών υποκειμένων (Καπλάνη, 1999:365-366). Ως προς τη μορφή και τη γλωσσική χρήση, πρέπει ο διδάσκων να μεριμνά για τη διαφοροποίηση κάθε φορά ως προς τη δυσκολία, ώστε η γλωσσική χρήση να αποτελεί έναυσμα για την ανάπτυξη διαφορετικών ειδών δεξιοτήτων σε κάθε κείμενο (Αποστολίδου, 1999:343-344).

6.2.1.4 Διδασκαλία σε ομάδες – οφέλη

Το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης βελτιώνει το μαθησιακό κλίμα, υποστηρίζει την ανάπτυξη νέων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μικρών ανομοιογενών ομάδων, ευνοεί τη θετική αλληλεπίδραση των μαθητών και συμβάλλει στην επίτευξη κοινών στόχων και στην οικοδόμηση νέας γνώσης με τον εμπλουτισμό της ήδη υπάρχουσας (Ματσαγγούρας, 2000:54-60). Στη συνεργατική μάθηση η απόκτηση νέας γνώσης είναι μία διαδραστική διαδικασία και η ατομική μάθηση προωθείται μέσω συνεργατικών διεργασιών. Επίσης, η επίτευξη των στόχων της ομάδας προϋποθέτει τη θετική συσχέτιση των μελών της (Whipple, 1997:3-7 & Slavin, 2012:359-378). Όπως αναφέρει ο Ν. Χαραλάμπους σύμφωνα με τους Johnson et. al. οι αρχές της συνεργατικής μάθησης είναι: α) η θετική αλληλεξάρτηση (positive interdependence), β) η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση (face toface promotive interaction), γ) η ατομική και συλλογική ευθύνη (individual and group accountability), δ) οι διαπροσωπικές και μικροομαδικές δεξιότητες (interpersonal and small group skills) και ε) η ομαδική εργασία (group processing) (Χαραλάμπους 2000:59-66).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η ανάθεση ρόλων εντός της ομάδας συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών και τους παρέχει επιπλέον μαθησιακό κίνητρο. Προάγει την ανάπτυξη της συνεργασίας και της υπευθυνότητας, τη δημιουργική έκφραση, την παραδοχή της διαφορετικότητας και των δυνατοτήτων της ομάδας που κάθε μέλος έχει, καθώς και την πειθαρχία σε κανόνες (Ματσαγγούρας, 2000:54-60). Τέλος, η Β. Αποστολίδου (2013:87-88) υποστηρίζει ότι η εργασία σε ομάδες είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε ένα Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς προάγει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ευόδωση της οποίας τροφοδοτείται από την ανάθεση διαφορετικών εργασιών σε κάθε ομάδα.

6.2.2 Μέθοδος project

«Κάθε διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη ως project, προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνίας. Η διάρκειά του είναι δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα των ωρών διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων που θα γίνουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:31). Κάποια από τα χαρακτηριστικά της μεθόδου project είναι η κατανομή εργασιών στα μέλη της ομάδας, η ανταλλαγή αποτελεσμάτων και εμπειριών στην ολομέλεια, η τελική παρουσίαση των εργασιών (Χοντολίδου, 2012:28). Προϋποθέτει την ολοκλήρωση των μαθητικών εργασιών σε περισσότερες από μία διδακτικές ώρες και αποτελεί κίνητρο για την παρουσίαση των εργασιών που εκπονούνται από τους μαθητές είτε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είτε στην ευρύτερη κοινότητα. Βασική αρχή τους είναι η τροφοδότηση της πρωτοβουλίας του μαθητή και η παροχή ενουσμάτων για παραγωγή πρωτότυπου υλικού, ακολουθώντας τις αρχές της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης (Χοντολίδου, 2000:51). Ταυτόχρονα, αποτελεί εφαλτήριο για την ευόδωση της διεπιστημονικότητας – διαθεματικότητας, καθώς το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει τον πυλώνα για αναζήτηση ενός ευρέος πεδίου πληροφοριών που αντλούνται από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, αποσκοπώντας στην πολυπρισματική προσέγγιση του κειμένου (Χοντολίδου, 2000:52). Στόχος, συνεπώς, της μεθόδου project είναι να αποτελέσει δίαυλο για την καλλιέργεια πολλαπλών ειδών εγγραμματοσύνης, μέσω της μετάβασης του κάθε μαθητή από τον προφορικό λόγο, την ομαδική εργασία και την ομαδική έρευνα στον γραπτό λόγο, την προσωπική έρευνα και την ατομική εργασία (Χοντολίδου, 2000:53).

Όπως σε όλα τα project, η διδασκαλία της διδακτικής ενότητας «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση» αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην καθεμία. Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις. Κάθε ενότητα ξεκινά με τη φάση που ονομάζουμε *Πριν από την ανάγνωση*, ακολουθεί η δεύτερη φάση της *Κυρίως ανάγνωσης* και το *project ολοκληρώνεται* με τη φάση *Μετά την ανάγνωση*» (ΦΕΚ 1562/2011:67-68).

A' Φάση: Πριν την Ανάγνωση.

Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς «χτίζει τις γέφυρες» μεταξύ των κειμένων και των μαθητών/μαθητριών μας. Ο κυριότερος σκοπός της είναι να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και να πλουτίσει το γνωστικό και πολιτισμικό ορίζοντα των μαθητών και μαθητριών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έρχονται στο μάθημα έχοντας ήδη την επιθυμία να διαβάσουν και δεν διαπιστώνουν με αυτονόητο και φυσικό τρόπο τη λογοτεχνική αξία των

κειμένων. Οι προσπάθειές μας σ' αυτή τη φάση κατατείνουν στο να εισαγάγουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους. Γίνονται συζητήσεις στην τάξη και διάφορες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, προφορικές ή γραπτές, συνήθως ερευνητικής φύσεως (σε μη λογοτεχνικές πηγές ή στο πεδίο). Τα κείμενα που χρησιμοποιούμε σε αυτή τη φάση είναι συνήθως μη λογοτεχνικά (πληροφοριακά, δημοσιογραφικά, οπτικά, ηλεκτρονικά) αλλά και μικρά λογοτεχνικά κείμενα (σύντομες ιστορίες, παραμύθια, ποιήματα και τραγούδια) που διαβάζονται μέσα στην τάξη και προετοιμάζουν την κυρίως ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται όταν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές μας έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν. Οπωσδήποτε χρειάζονται το λιγότερο τέσσερις διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί (ΦΕΚ 1562/2011:67).

Β' Φάση: Κυρίως Ανάγνωση

Είναι η σημαντικότερη φάση. Η φάση της κυρίως ανάγνωσης έχει μεγάλη διάρκεια, γιατί περιλαμβάνει πολλά υπο-στάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ξεκινούμε δηλαδή από μικρότερα και ευκολότερα κείμενα, περνάμε σε μεγαλύτερα και δυσκολότερα και καταλήγουμε στην ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων. Η κάθε τάξη, ανάλογα με τις δυνατότητές της, μπορεί να προχωρήσει σε όσα περισσότερα στάδια μπορεί. Στην ενότητα «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση», η κάθε ομάδα μαθητών μπορεί να αναλάβει να μελετήσει μια συστάδα ποιημάτων (ΦΕΚ1562/2011:67).

Γ' Φάση: Μετά την ανάγνωση.

Στη φάση αυτή οι μαθητές και οι μαθήτριές μας παράγουν το δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής είναι να διαπιστώσουν όλοι, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους. Η παραγωγή λόγου νοείται ως έκφραση προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων που μπορεί να επιτευχθεί με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Σ' αυτή τη φάση ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν, να κάνουν έρευνα και παρέμβαση στο πεδίο, να οργανώσουν μια έκθεση ή μια εκδήλωση στο σχολείο τους. Με τις τελικές αυτές δραστηριότητες, άλλοτε πιο "καλλιτεχνικές" (όπως είναι η συγγραφή ή διασκευή ποιημάτων, θεατρικών έργων) και άλλοτε πιο "επιστημονικές"

(όπως είναι η συγγραφή συνθετικών εργασιών), ολοκληρώνεται η διδακτική ενότητα, δηλ. το project (ΦΕΚ 1562/2011:68).

6.2.2.1 Project και ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ομαδική εργασία, η οποία οργανώνεται ως εξής: η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Στο πλαίσιο της ομάδας, οι μαθητές και οι μαθήτριες αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου: άλλος μπορεί να κατάλαβε καλύτερα ένα σημείο, άλλος κάποιο άλλο, ανταλλάσσουν απόψεις και αξιοποιούν τις όποιες ικανότητες έχει ο καθένας. Όταν εμφανίζονται μπροστά στην τάξη για να παρουσιάσουν το κείμενό τους και τις εργασίες τους, έχουν τιθασεύσει κάπως το «άγχος του νοήματος» που τυραννά όλους τους μαθητές και ιδίως τους αδύνατους, εκείνους που υστερούν στη γλώσσα ή στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Τόσο η ομαδοσυνεργατική, όσο και η μέθοδος project είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύνατους και τους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες παρουσιάζουν ανετότερα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματά τους, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο. Σε συνδυασμό με τη μέθοδο project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες την αίσθηση της ενεργού συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη, αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας. Η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project αναδεικνύουν τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών, τόσο των 'ικανών', όσο και των 'αδύνατων' μαθητών(ΦΕΚ 1562/2011:66).

6.2.2.2 *Project και δημιουργική γραφή*

Η είσοδος της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική πράξη ως προέκτασης της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο για την εμπέδωση του θεωρητικού πλαισίου, όσο και για τη διεύρυνσή του, ενθαρρύνεται από τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (2011). Παραμένει ωστόσο σε εμβρυακή κατάσταση και εφαρμόζεται πειραματικά από ορισμένους εκπαιδευτικούς.

Ο όρος «δημιουργική γραφή» αποτελεί μετάφραση του αγγλοσαξωνικού όρου «Creative Writing», ο οποίος διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Emerson στην ομιλία του με τίτλο «The American Scholar» το 1837: «υπάρχει επομένως δημιουργικό διάβασμα μαζί με δημιουργική γραφή» (“There can be creative reading as well as creative writing”). Στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει το σύνολο των πρακτικών και μεθόδων που αποσκοπούν στην έκφραση της δημιουργικότητας του ατόμου (Κωτόπουλος, 2015:4-11). Πρόκειται στη διδακτική πράξη για μια συγγραφική πρακτική, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στο να «ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν ‘περιγράφουν’ απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το αναδημιουργούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010:36). Υπό αυτό το πρίσμα, ο γράφων προσεγγίζει ένα κείμενο με κριτικό στοχασμό, γεγονός που προάγει την επανεξέταση, την αναθεώρηση, τη διασκευή του θέματος, ώστε να καταλήξει τελικά να παράγει πρωτότυπο λόγο, ως αποτέλεσμα της κριτικής επεξεργασίας. Έτσι, η πράξη του δημιουργικού γράφειν βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση και σχέση αλληλεξάρτησης με την πράξη του ατόμου να σκεφτεί κριτικά την πράξη της γραφής και τα παραγόμενα αποτελέσματά της. Ταυτόχρονα, το αρχικό κείμενο επικοινωνεί με το παραγόμενο, αναπτύσσοντας το διάλογο των μαθητών μαζί του, σαν να λειτουργεί το παραγόμενο κείμενο ως απάντηση στο προηγούμενο, μεταμόρφωση ή παραλλαγή του (Φρυδάκη, 2003:258). Αυτή η πράξη καθιστά τον μαθητή συν – παραγωγό της γνώσης υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά το λόγο και τροφοδοτεί τη διαδικασία αναδόμησης του, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων (Κωτόπουλος, 2015:4-11) και μέσω αυτών τη βιωματική προσέγγιση της γραφής, τη βιωματική παραγωγή λόγου. Στην πράξη υπερβαίνει την εμπειρία, καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται και αξιοποιούν την εμπειρία τους για να εκφράσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει με έναν δικό τους τρόπο. Μερικά από τα αποτελέσματά της σύμφωνα με την Νικολαΐδου (2014:11-15), είναι η ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της επινοητικότητας, η γλωσσική καλλιέργεια, η δυνατότητα του ατόμου να αφηγείται και να περιγράφει με βιωματικό τρόπο. Όλα αυτά επιτυγχάνονται με μια μορφή πειραματισμού σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, η οποία δεν έχει αυτοσκοπό την ανάδειξη νέων συγγραφέων – χωρίς να υπονομεύεται η ανάδειξή τους – αλλά την εδραίωση μιας στέρεης σχέσης με τη λογοτεχνία μέσω

της δημιουργικής έκφρασης (Σουλιώτης, 2012:13-15). Γι' αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, ως δημιουργική γραφή δεν θεωρείται μόνο η συγγραφή, αλλά και η φωναχτή ανάγνωση, η δραματοποίηση, η τέχνη της εικονογράφησης κ. ά Όλες αυτές οι εκφράσεις δημιουργικότητας συνυφαίνονται με τη φαντασία και τα συναισθήματα του δημιουργού και τον καθιστούν συμπαραγωγό της λογοτεχνίας.

6.2.2.3 Project-Δημιουργική γραφή και ΤΠΕ

Ένας από τους στόχους που υπηρετεί η χρήση των ΤΠΕ σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών είναι: «να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι με τη δημιουργική γραφή» (ΦΕΚ 1562/2011:66). Είναι γεγονός ότι η πληθώρα των δωρεάν εφαρμογών που παρέχονται μέσω του διαδικτύου μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μετατρέψει τη δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής, σε μια ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική μαθησιακή εμπειρία. Το προσφιλέστερο, στους μαθητές μέσο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της δημιουργικής γραφής στις σχολικές αίθουσες μέσω του υπολογιστή είναι η χρήση του επεξεργαστή κειμένου. Παρά το γεγονός ότι η χρήση του συχνά περιορίζεται στη συγγραφή και αντιγραφή ενός κειμένου, ο επεξεργαστής κειμένου παρέχει δυνατότητες που ενεργοποιούν την δημιουργικότητα του ατόμου, όπως είναι η αναδιάταξη του υλικού, η παρέμβαση για διορθωτικές αλλαγές, η σύγκριση διαφορετικών εκδόσεων, η επανεξέταση και συνεχής αναθεώρηση του, μετατρέποντας τη συγγραφή στον επεξεργαστή σε αναστοχαστική δραστηριότητα (Γιαννούτσου & Τρούκη 2007:8). Παράλληλα, ο επεξεργαστής κειμένου επιτρέποντας τις συνεχόμενες διορθώσεις πάνω στο κείμενο προάγει πολλές φορές τον πειραματισμό του μαθητή πάνω στις λέξεις ή τον προτρέπει να χρησιμοποιεί τόσο γλωσσικό όσο και οπτικό και ακουστικό υλικό, παράγοντας πολυτροπικά κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον παιγνιώδη χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, προεκτείνοντας τις δυνατότητες της δημιουργικής έκφρασης μέσω του υπολογιστή, εντάσσεται και η δημιουργική αφήγηση, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της καινοτομίας και της νεωτεριστικής σκέψης των εκπαιδευόμενων, παροτρύνοντάς τους στη διερεύνηση νέων τρόπων οργάνωσης και σύνθεσης των πληροφοριών (Bernard, 2008:220-228).

6.3 Παιδαγωγικές αρχές – Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητή

Σύμφωνα με την Ε. Χοντολίδου, ίσως το σημαντικότερο και πιο ενδιαφέρον στοιχείο του Προγράμματος Σπουδών, που προτάθηκε το 2011, είναι «η σχετική αυτονομία και η δυνατότητα του μηνύματος να αλλάζει τη φωνή», εννοώντας την ολοκληρωτική αλλαγή στη «φωνή» του παιδαγωγικού πλαισίου της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Οι παιδαγωγικές αρχές, σύμφωνα με την ίδια, εδράζονται στην προοδευτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση με κέντρο το παιδί, την Ερμηνευτική και Κριτική Παιδαγωγική και τις νεομαρξιστικές τάσεις στο χώρο της Παιδαγωγικής (Χοντολίδου, 2000:38-40). Το εννοιολογικό σύστημα τόσο της Ερμηνευτικής και Κριτικής Παιδαγωγικής όσο και του εποικοδομητισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης έχει αναλυθεί σε προγενέστερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (5.1.4.1). Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο, στο παρόν κεφάλαιο, να γίνει αναφορά στις παιδαγωγικές αρχές των θεωριών που προσδιορίζουν τη θέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή στα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια. Έρεισμα για τον σχεδιασμό τους, εξάλλου, αποτέλεσαν και οι παιδαγωγικές θεωρίες του J. Bruner και J. Dewey, η βιωματική μάθηση, και η ομαδοσυνεργατική μάθηση.

6.3.1 Ερμηνευτική Παιδαγωγική

Αναλυτικότερα, στο χώρο της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής παρατηρείται στροφή προς τα υποκείμενα και την επικοινωνία, καθώς στόχος της είναι η κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας από τα ίδια τα άτομα και η διερεύνηση εναλλακτικών δυνατοτήτων ερμηνείας και αναδιαμόρφωσης της πρακτικής τους. Αλληλεπιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία η εμπλοκή του εκπαιδευτικού ως υποκειμένου, η επικοινωνιακή του ετοιμότητα και η αναστοχαστική δραστηριότητα που επενεργείται. Πρωταρχικά, ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει την πρακτική του και παράγει θεωρία, η οποία πηγάζει από τους αξιακούς του οδοδείκτες και τις επιδράσεις που δέχεται ως φορέας πολιτισμικών και κοινωνικών ερεθισμάτων. Διαμορφώνει, λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο, την προσωπική του θεωρία και με γνώμονα αυτή ερμηνεύει την πρακτική του, τις οπτικές των μαθητών και βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση για ενδεχόμενη μεταστροφή κατεύθυνσης. Αυτές οι προσωπικές του ερμηνείες και η θεωρία που έχει παραχθεί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές. Πρόκειται, όμως, για θεωρία που προκύπτει από τον αναστοχασμό, αφού στην ουσία η σκέψη οικοδομείται μέσα από την κριτική αναθεώρηση των ίδιων των περιεχομένων της. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται, συνεπώς, τις περισσότερες φορές σε εκπαιδευτικό αναγνώστη – συνοδοιπόρο, ο οποίος καθοδηγεί τους μαθητές παρέχοντας τους τα κατάλληλα εργαλεία. Αντίστοιχα, ενεργοποιείται ο αναγνώστης του κειμένου στον οποίο

αναγνωρίζουν την πρωτοκαθεδρία, καθώς ο μαθητής δεν είναι πλέον παθητικός δέκτης, αλλά συμπαραγωγός του νοήματος του κειμένου μέσω της υποκειμενικής του συνείδησης (Φρυδάκη, 2003:17-19).

6.3.2 Κριτική Παιδαγωγική

Στο χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής το εκπαιδευτικό έργο οικοδομείται γύρω από την επιλογή «δοκιμαστικών» ή «πειραματικών» στρατηγικών δράσης και του αναστοχασμού των στρατηγικών, αποσκοπώντας στην προοδευτική αναμόρφωση των τρόπων προσέγγισης του διδακτικού αντικείμενου. Στόχος είναι η απαγκίστρωση του εκπαιδευτικού από παγιωμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις και η προαγωγή μέσων ώστε να προβαίνουν οι μαθητές σε κριτικούς αναστοχασμούς. Ο εκπαιδευτικός δεν παράγει θεωρία με βάση μόνο την υποκειμενικότητά του, αλλά με γνώμονα την επιστημονική (παιδαγωγικο-διδακτική) και κοινωνιολογική του θεωρία. Αυτή η δομημένη θεωρία συνδέεται με την «πρακτική δραστηριότητα, μόνο όταν η συνείδηση που αναστοχάζεται έχει διαφωτιστεί, έχει γίνει η γνωρίζουσα συνείδηση που έχει στραφεί κριτικά και προς τον ιδεολογικό της εαυτό» (Habermas από Φρυδάκη, 2003:21).

6.3.3 Εποικοδομητισμός

Στη λογική μιας εποικοδομηστικής προοπτικής, με την έννοια που έχει ο εποικοδομητισμός στη γνωστική ψυχολογία, η μάθηση ως μια εσωτερική διαδικασία δόμησης της γνώσης, κατακτάται, όταν το παιδί μαθαίνει παρατηρώντας, αλλά και, όταν επενεργεί πάνω στα αντικείμενα, με ανταλλαγές που γίνονται ανάμεσα στη σκέψη του και τα αντικείμενα (Κολιάδης, 1997 από ΕΕΠΕΚ, 2016, Τόμος Β:493-500). Το υποκείμενο της γνωστικής ψυχολογίας είναι ένα ενεργητικό υποκείμενο και με αυτόν τον τρόπο πρέπει να αντιμετωπίζεται ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό. Οφείλει, λοιπόν, να επιχειρεί μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας να τον αναδείξει ως κομιστή επιλογών, αποφάσεων και ενεργειών και παραγωγό της γνώσης (Φρυδάκη, 2003:105). Αυτή η οικοδόμηση της γνώσης, μπορεί να προκληθεί από τη διαδικασία ανατροφοδότησης που στηρίζεται σε ερωτήματα, αντιθέσεις και εσωτερική συμβολική αναδιοργάνωση, με αποτέλεσμα την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Κολιάδης, 1997 από ΕΕΠΕΚ, 2016, Τόμος Β:493-500). Συνεπώς, σύμφωνα με τις αρχές για τη σχεδίαση εποικοδομητικών μαθησιακών περιβαλλόντων πρέπει ο εκπαιδευτικός:

- να παρέχει πολλαπλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας

- να προωθεί την οικοδόμηση της γνώσης και όχι την αναπαραγωγή
- να δημιουργεί κατάλληλα αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και
- να καλλιεργεί τον αναστοχασμό.

6.3.4 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Ο L.S. Vygotsky στη θεωρία του κάνει λόγο για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, κατά την οποία το παιδί δεν είναι σε θέση να επιλύσει προς στιγμήν μόνο του κάποια προβλήματα, έχει ωστόσο τη δυνατότητα να το κάνει με τη βοήθεια άλλων, είτε πιο έμπειρων συνομηλίκων είτε ενηλίκων. Το παιδί, συνεπώς, αντιμετωπίζεται ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αλλά η οικοδόμηση της γνώσης ευοδώνεται σε ένα περιβάλλον συνεργατικό, σε ένα κλίμα επικοινωνίας. Γι' αυτό προτείνει να δημιουργούνται στην τάξη περιστάσεις συνεργατικής μάθησης ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, εκτός από την οργάνωση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, είναι ο διαμεσολαβητής του νοήματος ανάμεσα στον συγγραφέα και τον αναγνώστη. Παρέχει στον μαθητή μια υποστηρικτική βάση, την οποία οικοδομούν συλλογικά οι αλληλεπιδράσεις της ενημέρωσης, της κατανόησης και των ικανοτήτων του μαθητή (Griffin & Cole 1984:50, Wertsch: 1984:192 από Φρυδάκη, 2003:106). Συνεπώς, ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διερευνήσει με ποιο τρόπο σκέφτεται ο μαθητής και με ποιες στρατηγικές οικοδομεί τη νέα γνώση, αποσκοπώντας στην επιλογή του υποστηρικτικού υλικού που λειτουργεί ως αρωγός στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του (Φρυδάκη, 2003:107).

6.3.5 Βιωματική μάθηση

Στόχος της βιωματικής μάθησης είναι να τροφοδοτήσει την άμεση επαφή του διδασκομένου με το αντικείμενο μάθησης μέσω της έρευνας, της παρατήρησης, της δραματοποίησης, της ενεργοποίησης του μαθητή στον τρόπο που μαθαίνει, ώστε η γνώση να κατακτηθεί από την εμπειρία της αναζήτησης και το βίωμα (Δεδούλη, 2002:145-159). Το θεωρητικό υπόβαθρο της βιωματικής μάθησης εδράζεται στη θεωρία του Dewey "learning by doing", ο οποίος εστίασε στην αλληλεπίδραση εκπαίδευσης και εμπειρίας και στη μάθηση μέσω της βιωματικής συμμετοχής (Dewey, 1980 από ΕΕΠΕΚ 2017, Τόμος Α':128-135 & ΕΕΠΕΚ 2016, Τόμος Α':930-935). Όσον αφορά στη βιωματική μάθηση, σύμφωνα με την Δ. Καμαρινού (2000:84) στη βιβλιογραφία συναντάμε δύο χρήσεις του όρου: α) «μάθηση κατά την οποία ο παιδαγωγούμενος εμπλέκεται άμεσα στη

μελετώμενη πραγματικότητα, γεγονός το οποίο αναμένεται να επηρεάσει την κατανόηση και την εκτίμησή του (αναφορικά με συναισθήματα, στάσεις, αξίες κλπ.)» και β) «διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας (αυτογνωσία) και των εμπειριών μας, ιδιαίτερα αυτών που απωθούμε. Στην εκπαίδευση αυτή η όψη της βιωματικής μάθησης ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής». Επίσης, η βιωματική μάθηση βοηθά τον μαθητή να αξιοποιήσει τα ήδη υπάρχοντα βιώματά του και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία. Σημαντικό ρόλο, λοιπόν, στη διαδικασία της μάθησης παίζουν αφενός οι εμπειρίες των μαθητών, αφετέρου οι δεσμοί μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινότητας των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δεδούλη, 2002:145-159). Στη βιωματική μάθηση ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να συντονίσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιεί τη δυναμική της ομάδας, την έκφραση των συναισθημάτων και την έκθεση σε νέες εμπειρίες (Dewey, 1980 από ΕΕΠΕΚ 2017, Τόμος Γ':765-769).

Ιδιαίτερα στην ποίηση που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας : «η ανάγνωση ενός ποιήματος πρέπει να είναι βίωμα, όπως βιώνουμε μια πράξη» (Stevens 1993:30 από Καπλάνη 1999:362). Σύμφωνα με τη Β. Καπλάνη, το βίωμα ενεργοποιείται, όταν εκτός από την όραση τίθενται σε λειτουργία και οι υπόλοιπες αισθήσεις του αναγνώστη μέσω της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Αυτή είναι που σηματοδοτεί τη βιωματική προσέγγιση του ποιητικού κειμένου, καθώς απαιτεί τη συνειδητή και ασυνείδητη ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, υπόβαθρο των οποίων είναι οι γνώσεις και αισθητικές προτιμήσεις του καθενός (Καπλάνη, 1999:361-362). Απόλυτα εναρμονισμένη είναι και η άποψη των Καλογήρου – Βησσαράκη, υποστηρίζοντας ότι η λογοτεχνία που προάγει την αισθητική απόλαυση και τροφοδοτεί τον προβληματισμό του ατόμου μετατρέπεται σταδιακά σε ζωντανή εμπειρία και τελικά σε βίωμα (Καλογήρου – Βησσαράκη, 2005:58).

6.3.6 Διερευνητική μάθηση

Σύμφωνα με τον J. Bruner, ο μαθητής με την καθοδήγηση του διδάσκοντα διερευνά και ανακαλύπτει (Μαραγκός, 2002:20). Πρόκειται για ανακαλυπτική, διερευνητική μάθηση, όπου ο μαθητής προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπυχωτή, του διευκολυντή, του καθοδηγητή στη διαδικασία ανακάλυψης. Η διερευνητική μάθηση (inquiry – based learning) εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Η διερευνητική μάθηση έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να σκέφτονται, να διατυπώνουν απορίες, να ερευνούν, να αναζητούν, να συλλέγουν, να επεξεργάζονται πληροφορίες, να χειρίζονται

πολύπλοκες έννοιες και να φτάνουν οι ίδιοι στη γνώση. Η ανακαλυπτική μάθηση, χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που έχουν σχέση με την πρόσληψη, επεξεργασία και κωδικοποίηση των πληροφοριών. Σχετίζεται με την αναλυτική και διαισθητική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Ακόμα, αντιλαμβάνεται τη σημασία της γλώσσας ως μια καθαρή μορφή συμβολικής αναπαράστασης και αναφέρει ότι τα κίνητρα όπως η περιέργεια, η αμοιβαιότητα και η αυτοπραγμάτωση προωθούν τη μάθηση. Τονίζει, τέλος, τη σημασία των μέσων για την εκμάθηση εννοιών και αρχών που δεν είναι εύκολο να αποκτηθούν με τον πραξιακό τρόπο. Τέτοια μέσα που υποκαθιστούν την εμπειρία είναι οι ταινίες, οι εικόνες, τα σκίτσα και οι ηχογραφήσεις, οι απεικονίσεις κ.ά. (Κολιάδης, 1997 από ΕΕΠΕΚ, 2016, Τόμος Β:493-500). Σε αυτή τη διαδικασία, καθοριστικό ρόλο παίζει η χρήση του διαδικτύου, όπου οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν την απαραίτητη πληροφόρηση από σωρεία πληροφοριών, τις οποίες καλούνται να επεξεργαστούν κριτικά, να επιλέξουν τις κατάλληλες ανάλογα με τα ζητούμενα των εργασιών τους, ώστε να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση. Στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης λειτουργεί τόσο η αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, όπου ο εκπαιδευτικός θέτει τα βασικά ερωτήματα και οι μαθητές επιλέγουν τα βήματα και τις δράσεις της έρευνας, αλλά και τελείως ακαθοδήγητες μορφές διερευνητικής μάθησης, όπου και τα ερωτήματα και οι διερευνητικές δράσεις καθορίζονται από τους μαθητές, χωρίς παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού (Herron, 1971:171-212). Στο Λύκειο επιλέγεται συνήθως η αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, η οποία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική.

6.3.7 Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οργανώνει την τάξη, καθορίζει τους κανόνες λειτουργίας των ομάδων, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους, ανακατανέμει τις ισορροπίες προσπαθώντας κάθε φορά να φέρει στο φως τις δεξιότητες του κάθε μαθητή και παρέχει κίνητρα που θα τους ωθήσουν σε νέες ατραπούς μέσα από τη λογοτεχνία (Αποστολίδου, 1999:343). Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει τη δυναμική της ομάδας και αποδέχεται τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000:19-36). Βοηθάει και κατευθύνει τις ομάδες, παρέχοντας τις απαραίτητες επεξηγήσεις, όταν του ζητούνται. Κατά τη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών βοηθάει τους μαθητές στον εντοπισμό κειμένων, επιλύει τυχόν απορίες, εξομαλύνει γλωσσικά το κείμενο, όταν απαιτείται, τους παρωθεί στη σωστή εστίαση της πληροφορίας.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός:

- καθορίζει τα κριτήρια κατανομής των μαθητών σε ομάδες και το μέγεθος αυτών και είναι υπεύθυνος για τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων,
- παρέχει ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και διάλογο,
- δίνει οδηγίες για το ποιες είναι οι αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο της ομάδας,
- προωθεί τις αρχές της συλλογικής προσπάθειας και της συλλογικής λήψης αποφάσεων,
- επιλύει διαφορές, διαχειρίζεται συγκρούσεις και γενικότερα επεμβαίνει, όταν κρίνει ότι οι μαθητές χρειάζονται τη βοήθειά του,
- ορίζει το πλαίσιο της απαιτούμενης συλλογικής προσπάθειας,
- ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών,
- ενορχηστρώνει, διευθύνει, καθοδηγεί, συμβουλεύει, προτείνει χωρίς να δίνει έτοιμες λύσεις.

Τα προβλήματα που συνήθως ανακύπτουν και καλείται να αντιμετωπίσει είναι :

- διαφωνίες και αδυναμίες συνεννόησης,
- ανταγωνιστικότητα,
- αίσθημα πίεσης από ορισμένα μέλη, με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα να αποδέχονται τις ιδέες και τις προτάσεις τους χωρίς να συμφωνούν με αυτές,
- υποταγή στη «θέληση» της ομάδας, που μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα,
- άνιση κατανομή ευθυνών στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς κάποια μέλη μπορεί να μην αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν, να εργάζονται συνειδητά λιγότερο εις βάρος των υπολοίπων μελών της ομάδας (easy rider effect) ή και το αντίστροφο,
- τα πιο δραστήρια μέλη να κυριαρχούν μετατρέποντας τα υπόλοιπα σε απλούς παρατηρητές .

Ο διδάσκων, λοιπόν, καλείται να επιλύσει ή τουλάχιστον να αμβλύνει τα παραπάνω προβλήματα ελαχιστοποιώντας έτσι τις δυσμενείς συνθήκες που θα επηρεάσουν αρνητικά τη συνεργατική στρατηγική που εφαρμόζει. Στη συνεργατική μάθηση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός, εποπτεύει τη διαδικασία και υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης, οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον, αξιολογεί και αυτοαξιολογείται (Χαραλάμπους, 2000:59-66). «Ο ρόλος του είναι καθοριστικός, αφού καλείται ως μεσάζων να ενισχύσει τις ομάδες των μαθητών και μαθητριών στην επίτευξη των στόχων που τίθενται από κοινού» (143602/Δ2/17-9-2019:25).

6.4 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο, το οποίο αναζήτησε τα ερείσματά του στις παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες αναφέρθηκαν σε προηγούμενα υποκεφάλαια, καταστρατηγείται αφενός ο παραδοσιακός ρόλος τόσο του εκπαιδευτικού ως φορέα ορθών ερμηνειών και έτοιμων απαντήσεων, όσο και του εκπαιδευόμενου ως παθητικού αποδέκτη πληροφοριών. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να μάθει στον διδασκόμενο να δραστηριοποιείται, να ενεργοποιεί τις δυνατότητές του, να αλληλεπιδρά με τα κείμενα (Φρυδάκη, 2003:104). Ο δάσκαλος της λογοτεχνίας μετατρέπεται σε συντονιστή και συνομιλητή, που διαλέγεται με τα λογοτεχνικά κείμενα και παρωθεί και τους μαθητές να κάνουν το ίδιο (Χατζησαββίδης, 1999:116). Δεν επιβάλλει τις αισθητικές του προτιμήσεις, αποποιείται τον ρόλο του παντογνώστη και δέχεται να μάθει από τους μαθητές του. Αντίθετα, αξιοποιεί τη γνώση με σκοπό, ιδιαίτερα στην ποίηση, την αισθητική απόλαυση και την πρόκληση της εσωτερικής εμπειρίας των μαθητών (Σπανός, 2010:31-32). Η υποκειμενικότητά του αλληλεπιδρά με την υποκειμενικότητα των μαθητών, ώστε μέσα από διάλογο να επιτυγχάνεται η συνομιλία πολλών διαφορετικών υποκειμενικοτήτων, συν-δημιουργών του μαθήματος (Καπλάνη, 1999:363). Ο ρόλος του μετατρέπεται σε ρόλο «εκείνου που μαθαίνει, εκείνου που δεν διδάσκει παρά τον τρόπο να μαθαίνει» (Felman 1982:37 από Πασχαλίδης 2000:32). Υπό αυτό το πρίσμα οφείλει να δημιουργεί της συνθήκες μιας πολυφωνικής αναγνωστικής κοινότητας μέσα στη σχολική αίθουσα, όπου αλληλενεργώντας ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές, ερμηνεύουν από κοινού το πολιτισμικό περιβάλλον τους και κατανοούν ταυτόχρονα τις συνθήκες διαμόρφωσης των ίδιων ως αναγνωστών ενός όμοιου κοινωνικού, πολιτικού και αξιακού περιβάλλοντος, του οποίου είναι φορείς (Πασχαλίδης, 2000:33).

Κυρίαρχη συνιστώσα, ωστόσο, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι η αλληλεπίδραση των προτεινόμενων κάθε φορά διδακτικών στόχων από τα Αναλυτικά Προγράμματα με την υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών. Είναι αδιαμφισβήτητη η αποτύπωση των ιδιαίτερων στοιχείων της προσωπικότητάς των εκπαιδευτικών που δίνουν ιδιαίτερη χροιά στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων και διαφοροποιούν τις ίδιες διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές αρχές στην τάξη (Αποστολίδου, 1999:342). Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός, αναδιπλώνοντας την υποκειμενικότητά του, πρέπει είναι έτοιμος να πειραματιστεί σε νέες μεθόδους και να μην παραμένει στατικός σε παγιωμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία, αλλά να αναστοχάζεται τις πρακτικές του και να προβαίνει σε διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του (Φρυδάκη, 2003:24).

Ως επιστέγασμα, είναι αναμενόμενο, ότι η ριζική αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού επιφέρει αλλαγές και στο ρόλο των μαθητών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις νέες παιδαγωγικές αρχές στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: «οι φωνές των μαθητών πρέπει να ακουστούν και να επιβεβαιωθούν

ανεξάρτητα από το πόσο τραυλές, αβέβαιες, άτεχνες ή ξενικές μπορεί να μας ακούγονται» (Πασχαλίδης, 2000: 33). Στόχος αυτής της έκφρασης και της συνεχούς παραγωγής λόγου από όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως δεν είναι ο εναρμονισμός με τους κανόνες της ορθοέπειας και η συναγωγή «σωστών ερμηνειών». Σκοπός είναι η διαμόρφωση μιας κοινότητας πλουραλισμού, όπου οι διαφορετικές «φωνές» που εκφράζονται να είναι απαλλαγμένες από λογοκρισίες και να ακούγονται προσεκτικά από την υπόλοιπη κοινότητα αναγνωστών. Αυτή η παραγόμενη φωνή μπορεί να σχετίζεται ακόμα και με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, καθώς καταδεικνύουν την υποκειμενικότητά τους και αποτελούν το έρεισμά τους για την κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου τους (Πασχαλίδης, 2000:24). Στόχος είναι με αυτόν τον τρόπο να αναγνωριστεί η δυνατότητα της απρόσκοπτης έκφρασης των μαθητών, η δυνατότητα της διαφοροποίησής τους από το κοινά αποδεκτό και κατ' επέκταση η συνεισφορά τους στη δημιουργία μιας τελέσφορης συνομιλίας μέσω της ιδιαιτερότητας της κάθε παραγόμενης «φωνής» (Πασχαλίδης, 2000:24-25). Αυτή η παραγόμενη φωνή μπορεί να σχετίζεται και με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, καθώς μετουσιώνουν την υποκειμενικότητά τους και βοηθούν στην κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου τους. (Πασχαλίδης, 2000:27).

7 Αξιολόγηση του μαθητή

Στα προγενέστερα χρόνια η αξιολόγηση των μαθητών στις σχολικές αίθουσες καθοριζόταν σε μεγάλο βαθμό από την προσπάθεια ανεύρεσης αξιόπιστων – ως προς το περιεχόμενο της γνώσης που αξιολογούσαν- τεστ, τα οποία σχεδιάζονταν από τους εκπαιδευτικούς. Στόχος αποτελούσε η εξαγωγή μετρήσιμων βαθμολογικών αποτελεσμάτων, γεγονός που θα πιστοποιούσε την εγκυρότητά τους και θα καθιστούσε τον διδάσκοντα ως κατεξοχήν αρμόδιο για τη μάθηση. Πρόκειται για μια μορφή αθροιστικής αξιολόγησης, η οποία μέσω της διαδικασίας της γραπτής ή προφορικής εξέτασης, άθροιζε τα αποτελέσματα των επιδόσεων του μαθητή και το άθροισμα αυτό αντικατόπτριζε και τον βαθμό με τον οποίο αξιολογούνταν (Sadler, 1989:119-144). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι παιδαγωγικές θεωρήσεις για την αξιολόγηση, χωρίς να εξοβελίζουν την αθροιστική αξιολόγηση, στρέφονται στη διαμορφωτική ή συντρέχουσα αξιολόγηση, η οποία συνυπολογίζοντας τη διαδικασία των γραπτών εξετάσεων, εστιάζει στην αλληλεπίδραση της αξιολόγησης και της μάθησης στην τάξη.

7.1 Αξιολόγηση και Αναλυτικά Προγράμματα

Απόλυτα συνυφασμένα με τις νέες παιδαγωγικές θεωρήσεις για την αξιολόγηση βρίσκονται τα Αναλυτικά Προγράμματα : «στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιολογούμε την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών μας από τη στιγμή που αρχίσαμε τη διδασκαλία μας. Ζητούμε να αξιολογήσουμε τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των διδακτικών μας ενοτήτων και είχαν τεθεί από την αρχή στη σκοποθεσία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:33). Η αξιολόγηση, συνεπώς, είναι στενά συνυφασμένη με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Άρα, όταν μιλούμε για αξιολόγηση των μαθητών, δεν αναφερόμαστε μόνο σε τεχνικές εξέτασης και βαθμολόγησης, μιλούμε για τον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών του στην τάξη, για το είδος των εργασιών των μαθητών. Οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας, λοιπόν, αξιολογούνται όχι με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα τους, αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην τάξη. Οι μαθητές μας αξιολογούνται τόσο για τις ατομικές εργασίες τους όσο και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Οι μαθητές αξιολογούνται, επίσης, για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη δουλειά της ομάδας τους. Οι μαθητές αξιολογούνται ακόμα για την έρευνά τους στη βιβλιοθήκη ή στο διαδίκτυο, για την ορθή και εμπειριστατωμένη χρήση των ψηφιακών ή συμβατικών πηγών. Η αξιολόγηση προκύπτει από τις εργασίες των μαθητών και δεν τους αιφνιδιάζει ζητώντας τους

άγνωστα στοιχεία ή δραστηριότητες που δεν έχουν συζητηθεί και δουλευτεί μέσα στην τάξη (ΦΕΚ 1562/2011:69).

«Ωστόσο, στο μάθημα της λογοτεχνίας, η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι πολύ σημαντική και αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγησή τους» (ΦΕΚ 1562/2011:69). Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που βρίσκονται στα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Συνολικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μια, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού καθώς και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού). Η άσκηση –και η αξιολόγηση– των μαθητών και μαθητριών μας στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία, ώστε να καλλιεργηθεί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:33).

Αντίστοιχα, στις γραπτές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς, προτείνεται οι μαθητές να εξετάζονται σε άγνωστο λογοτεχνικό κείμενο, ομοειδές ή ομόθεμο με τις διδακτικές ενότητες που διδάχτηκαν και με ασκήσεις παρόμοιες με αυτές που δούλεψαν μέσα στην τάξη (ΦΕΚ 1562/2011:69). Καθίσταται, συνεπώς, καθοριστικής σημασίας η ανάγκη των μαθητών να γνωρίζουν τους στόχους και σε ορισμένες περιπτώσεις να τους συν-διαμορφώνουν με τον εκπαιδευτικό, ώστε να έχουν γι' αυτούς «αληθινό νόημα», καθώς η επίτευξη των διδακτικών στόχων λειτουργεί ως συγκοινωνούν δοχείο με την αξιολόγησή τους (Κασσωτάκης, 2013 από ΕΕΠΕΚ 2015, Τόμος Α:69-78).

7.1.1 Διαμορφωτική αξιολόγηση

Οι P. Black and D. William, ξεκινούν από την πεποίθηση ότι συνυπεύθυνοι για τη μάθηση είναι τόσο ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει και εφαρμόζει τη διδασκαλία, όσο και ο μαθητής που είναι αποδέκτης αυτής της διδακτικής πρακτικής, με αποτέλεσμα να αναπροσαρμόζεται και η διαδικασία της αξιολόγησης (Black and William, 2009:5-11). Εναρμονισμένος ο Μ. Κασσωτάκης (Κασσωτάκης, 2013 από ΕΕΠΕΚ 2015, Τόμος Α:69-78) ορίζει την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως τη «συστηματική διαδικασία που επιδιώκει να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι διδασκόμενοι επιτυγχάνουν τους στόχους που επιδιώκονται στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων και των λοιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που αναπτύσσονται στο σχολείο. Συνεπακόλουθα, συμπληρώνει ότι στην επίδοση των μαθητών επιδρούν ποικίλοι παράγοντες, όπως είναι η

τελέσφορη διδασκαλία, η προσπάθεια του κάθε ατόμου, η οποία καθορίζεται από τις νοητικές ικανότητές του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Με γνώμονα αυτή τη θεώρηση των Black and William (2009) επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός κάποιων τύπων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι οποίοι λειτουργούν ως αρωγοί στη διαμορφωτική/συντρέχουσα αξιολόγηση. Οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν στη συλλογή και ερμηνεία εκείνων των στοιχείων αναφορικά με την επίδοση των μαθητών, που επενεργούν στη διαμόρφωση νέων διδακτικών στρατηγικών μάθησης. Αναλυτικότερα, έρεισμα αποτελεί:

- 1) Η διαδικασία του να μοιράζεσαι τα κριτήρια επιτυχίας με τους μαθητές, να γνωστοποιείς δηλαδή στους μαθητές τους μαθησιακούς στόχους που θα αποτελέσουν τη βασική παράμετρο για την αξιολόγησή τους.
- 2) Η βαθμολόγηση με σχόλια, η οποία προωθεί τη μάθηση, καθώς δεν δρα ανασταλτικά, αλλά ανατροφοδοτικά, παρέχοντας πληροφορίες για βελτίωση.
- 3) Η αυτο-αξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές.
- 4) Η «διαμορφωτική» αξιοποίηση των τεστ αθροιστικής αξιολόγησης.

Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του μαθητή στη διάρκεια της χρονιάς είναι διαμορφωτική και στις εξετάσεις τελική. Σε καμία φάση, ωστόσο, δεν προκρίνονται για την αξιολόγηση των μαθητών τα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλού τύπου ούτε και φύλλα εργασίας τα οποία είναι πολύ καθοδηγητικά και περιορίζουν τους ορίζοντες των μαθητών» (ΦΕΚ 1562/2011:69).

7.1.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση

Οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 7.2.1, για να λειτουργούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης, πρέπει να είναι συνυφασμένες με τις εξής παραμέτρους (Sadler, 1989:119-144 & Black and William, 2009:5-11):

- Να καταδεικνύουν (βάσει δεδομένων) το επίπεδο του μαθητή στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.
- Να τονίζουν το επίπεδο στο οποίο πρέπει να φτάσει ο μαθητής
- Να επισημαίνουν τις αλλαγές που είναι απαραίτητο να συντελεστούν, ώστε ο μαθητής να προσεγγίσει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Καθίσταται, συνεπώς, η διαμορφωτική αξιολόγηση συγκοινωνούν δοχείο με την ανατροφοδότηση στον βαθμό που εξάγονται πληροφορίες, οι οποίες λειτουργούν ως feedback για να καλύψουν το κενό μεταξύ του πραγματικού και του επιδιωκόμενου επιπέδου της μάθησης, μέσω βελτιωτικών αλλαγών μάθησης (Sadler, 1989:119-144). Υπό αυτό το πρίσμα, και στοχεύοντας πάντα

στην ανατροφοδότηση των μαθητών, καλό είναι να παροτρύνονται οι μαθητές να διορθώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται, τόσο τις ατομικές όσο και τις ομαδικές, και δεύτερη και τρίτη φορά, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα, ο οποίος δεν προβαίνει σε αριθμητική αξιολόγηση, αλλά σε υποδείξεις για την βελτίωση της εργασίας. Αυτού του είδους η ανατροφοδότηση καθίσταται περισσότερο εποικοδομητική (Bennett 1982 από Φιλάρετος – Χοντολίδου 1999:63), ιδιαίτερα για τους αδύνατους μαθητές, καθώς παρέχει τη δυνατότητα της βελτίωσης (Φιλάρετος – Χοντολίδου, 1999:64-65), ενώ λειτουργεί ως ενισχυτική διδασκαλία (Χοντολίδου, 2000:55). Ανατροφοδοτικά για όλους τους μαθητές λειτουργεί και η επανεξέταση των εργασιών τους – ατομικών ή ομαδικών - με στόχο να παρουσιαστούν μέσα στο σχολείο ή στην ευρύτερη κοινότητα. Στόχος καθίσταται μέσω της επανεξέτασης η ανατροφοδότηση, ώστε να μετατραπούν οι μαθητές από ερμηνευτές ενός κειμένου, σε ερμηνευτές της δικής τους ερμηνείας και της ερμηνείας των συμμαθητών τους (Καπλάνη & Κουντουρά, 2000:167).

Σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, στις αναλυτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, αναφέρεται ότι: «ο σχεδιασμός των διδακτικών στόχων πρέπει να οδηγεί στον ανασχεδιασμό με βάση την ανατροφοδότηση από την διδακτική πράξη, η αξιολόγηση να είναι διαρκής και διαμορφωτική, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνειδητοποιούν την εξέλιξή τους και ο εκπαιδευτικός να έχει δεδομένα για τον ανασχεδιασμό του διδακτικού του προγράμματος» (143602/Δ2/17-9-2019:25).

7.1.3 Αυτο -αξιολόγηση και ετερο - αξιολόγηση

Στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται χαρακτηριστικά ως δεξιότητα που οφείλουν να κατακτήσουν οι μαθητές: «η αυτο-αξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών τους». Η αυτο-αξιολόγηση, που προτείνεται στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συνδεθεί άρρηκτα με τις θεωρίες της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (Nicol, & MacFarlane Dick, 2006:199-218), στοχεύοντας στη δυνατότητα των μαθητών να αξιολογούν τη μάθηση έξω από τα στενά όρια του σχολείου, ώστε να αποτελέσει δεξιότητα στη μετέπειτα ζωή τους. Η αυτο-αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το μαθητικό κοινό αξιολογεί την πρόοδο και την επίδοσή του βασισμένο σε συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι κοινά με τα κριτήρια που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της πληρότητας των εργασιών και τα γνωστοποιεί στους διδασκόμενους, ώστε να αυτο-αξιολογούνται και να ετεροαξιολογούνται. Συγκεκριμένα, όπως, ορίζονται στο (143602/Δ2/17-9-2019:30), πρόκειται για την ποιότητα (αλήθεια και ακρίβεια των δεδομένων, την ποσότητα, δηλαδή την επάρκεια των στοιχείων), τη συνάφεια του περιεχομένου με τον επικοινωνιακό στόχο και τη σαφήνεια σε επίπεδο

έκφρασης και διατύπωσης του περιεχομένου. Με τον τρόπο αυτό έχει τη δυνατότητα ο μαθητής και η μαθήτρια να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσής τους.

Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να συνδράμει η χρήση portfolio που προτείνεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών ως τρόπος αξιολόγησης: «κάθε μαθητής έχει έναν φάκελο τον οποίον εμπλουτίζει τόσο με τις ατομικές όσο και με τις ομαδικές εργασίες. Ο εκπαιδευτικός ανά πάσα στιγμή είναι σε θέση να διαπιστώσει την εξέλιξη των γραπτών εργασιών του μαθητή, συμπληρώνοντας την εικόνα που έχει γι' αυτόν από την προφορική συμμετοχή του στο μάθημα (ΦΕΚ 1562/2011:69).

Ο φάκελος του εκπαιδευόμενου, ο οποίος στην ελληνική βιβλιογραφία εκτός από τον όρο portfolio συναντάται και ως «φάκελος εργασιών» συνιστά μια επαναλαμβανόμενη και συντονισμένη προσπάθεια συγκέντρωσης στοιχείων που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο για την παρακολούθηση της εξέλιξής του (Varvun, 1990:1330-1339). Σύμφωνα με τον F. L. Paulson (1999:60-63), ο εκπαιδευόμενος πρέπει να συμβάλλει ενεργά στην συγκέντρωση των εργασιών του φακέλου και να γνωρίζει τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται. Με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση μέσω της ανάπτυξης της υπευθυνότητάς τους, καθώς παρακολουθούν την εξέλιξή τους, σχηματίζουν εμπειριστατωμένη άποψη για την εικόνα τους ως μαθητές, ενώ γνωρίζοντας τα κριτήρια μπορούν να αυτό-αξιολογούνται και να αυτό-βελτιώνονται (Cambridge, 2001:1-11).

Τέλος, η αλληλο-αξιολόγηση ή ετερο-αξιολόγηση αφορά διαδικασίες αξιολόγησης του μαθητή και της μαθήτριας από τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους με βάση τα ίδια κριτήρια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:20). Ωστόσο, στην περίπτωση της ετερο-αξιολόγησης κρίνεται αναγκαία και η ύπαρξη του διδακτικού συμβολαίου, το οποίο θα έχει υπογραφεί από όλα τα μέλη της αναγνωστικής κοινότητας και θα εξασφαλίζει τη διαφάνεια και την εντιμότητα στον τρόπο αξιολόγησης (Χοντολίδου, 2000:55).

7.1.4 Αξιολόγηση και ιστορία της λογοτεχνίας

Ήδη στα 1902 ο G. Lanson δήλωνε: « Η ιστορία της λογοτεχνίας, υπόθεση της ανώτερης εκπαίδευσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μάστιγα» (Lanson 1965 από Κουντουρά , 1999:365), αποτυπώνοντας τον προβληματισμό του για τον λόγο και τον τρόπο που πρέπει να διδάσκεται η ιστορία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πυροδοτώντας για πολλά χρόνια παρόμοιες συζητήσεις.

Είναι γεγονός ότι στα σχολικά εγχειρίδια, μέσω της χρονολογικής παράταξης των ποιητικών κειμένων σε μια σειρά ομοειδούς παραγωγής, όπου προτάσσεται το λογοτεχνικό ρεύμα και έπονται τα βιογραφικά στοιχεία (Κουντουρά, 1999:350), η ιστορία αντιμετωπίζεται « ως μια σειρά συγγραφέων και κειμένων που δεν γνωρίζουμε ούτε πότε, ούτε πώς διαβάστηκαν στην εποχή τους και σε άλλες εποχές, δηλαδή αγνοούμε την ιστορικότητα του λογοτεχνικού θεσμού, μέσα στην οποία εγγράφεται η ιστορικότητα του κειμένου». Αντίθετα, «η ιστορία της λογοτεχνίας θα πρέπει να έχει ως αποστολή της την αντιμετώπιση ενός δεδομένου λογοτεχνικού φαινομένου ως επικοινωνιακού συνόλου μέσα στην ιστορική και κοινωνική λειτουργία του», αναδεικνύοντας εξίσου την ιστορικότητα των ποικίλων παραμέτρων του λογοτεχνικού φαινομένου, την ιστορικότητα του θέματος και την ιστορικότητα των λογοτεχνικών ειδών» (ΦΕΚ 1562/2011:65). Σύμφωνα με την Κουντουρά η έννοια της ιστορικότητας εμπερικλείει συνολικά το πλαίσιο του κειμένου, καθορίζοντας τόσο την έννοια της λογοτεχνικότητας όσο και του ίδιου του αναγνώστη. Αποτελεί, συνεπώς, η ιστορικότητα του λογοτεχνικού κειμένου τον τρόπο που ο αναγνώστης κυριαρχεί πάνω στη γνώση του κειμένου (Κουντουρά, 1999:356). «Διδάσκουμε την ιστορία της λογοτεχνίας ως μια ζωντανή εξέλιξη που έχει συνεχή ροή και εξακολουθεί να τροφοδοτείται, η οποία είναι αρωγός της ερμηνείας και κατ' επέκταση της διδασκαλίας» (Scholes 1974a:81 στο Ακριτόπουλος, 1999:125). Ιδιαίτερα για την ποίηση, που αποτελεί ένα αυτόνομο λογοτεχνικό είδος, η προσέγγιση της ιστορίας της λογοτεχνίας πρέπει να αποτελεί συνοδοιπόρο της διδασκαλίας, καθώς όπως αναφέρει ο Μ. Bakhtin (Ακριτόπουλος, 1999:126): «Το είδος ζει στο παρόν, αλλά θυμάται πάντα το παρελθόν, την αρχή του. Το είδος εκπροσωπεί τη δημιουργική μνήμη στη διαδικασία της λογοτεχνικής εξέλιξης». Υπό αυτό το πρίσμα, η ειδολογική θεωρία που αφορά στην ποίηση πρέπει να αποτελεί έναυσμα για την κατανόηση από τους μαθητές της αδιάλειπτης παρουσίας του λογοτεχνικού είδους της ποίησης στους αιώνες για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες ενός διαφορετικού κάθε φορά κοινωνικοπολιτικού πλαισίου, η οποία συνεχίζεται ως το δικό τους πολιτιστικό παρόν (Ακριτόπουλος, 1999:126-127). Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Πεσκετζή (1999:149-150) ο συγγραφέας, το κείμενο και ο αναγνώστης βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση, καθώς το κείμενο και ο συγγραφέας καθίστανται διάυλος επικοινωνίας για τον αναγνώστη και συνδέουν τη δική του σύγχρονη πραγματικότητα με μια άλλη ιστορική πραγματικότητα, αυτήν του συγγραφέα. Συνεπώς, τόσο τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, όσο και το ιστορικό – κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό- υπόβαθρο του κειμένου που γεννά λογοτεχνικά ρεύματα και κινήματα, αποκαλύπτουν ποικίλα σημεινόμενα για τον αναγνώστη. Τα σημεινόμενα αυτά βοηθούν τον αναγνώστη τόσο στη διαμόρφωση πολλαπλών ερμηνειών του κειμένου, όσο και στην κατανόηση του τρόπου παραγωγής και πρόσληψης του κειμένου, στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία, (Πεσκετζή, 1999:150-154). Στις Αναλυτικές Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου δηλώνεται ότι: «τα αναγκαία γραμματολογικά στοιχεία διερευνώνται σταδιακά κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων, σε

συνάρτηση με αυτά και δεν αποτελούν αντικείμενο αποστήθισης» (143602/ Δ2/ 17-9-2019:29) αλλά ότι πρέπει «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ιστορικότητα των κειμένων, δηλαδή την πολυσύνθετη αλληλεπίδραση των κειμένων με το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αυτά γεννήθηκαν και διαβάστηκαν», «να εμβαθύνουν στην ιστορικότητα ενός θέματος, στους τρόπους δηλαδή με το οποίο αυτό εμφανίζεται και γίνεται αντικείμενο λογοτεχνικής επεξεργασίας σε διαφορετικές εποχές», «να κατανοήσουν ότι οι αλλαγές που σημειώνονται στη λογοτεχνία δεν είναι αυθαίρετες ή τυχαίες αλλά εντάσσονται στο πλαίσιο γενικότερων καλλιτεχνικών και πολιτισμικών ρευμάτων, και τέλος να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα της εξέλιξης της νεοελληνικής ποίησης» (ΦΕΚ 1562/2011:64).

8 Διδακτική πρόταση

Είναι απαραίτητο, για την αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης, να εξασφαλιστεί από το ωρολόγιο πρόγραμμα η διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε ένα συνεχές διδακτικό δίωρο, ώστε να διασφαλίζεται η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και να αποφεύγεται η αποσπασματικότητα. Επίσης, κρίνεται αναγκαία, η σύνταξη του διδακτικού συμβολαίου από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, αφού θα έχει προηγηθεί η ενημέρωσή των μαθητών για το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, τη διάρκειά της, την πορεία της διδακτικής πρακτικής που θα ακολουθηθεί, τον τρόπο σύνθεσης των ομάδων, τα κριτήρια αξιολόγησής τους, τη σκοποθεσία και τις δεξιότητες που επιχειρείται να κατακτηθούν, δίνοντας στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντα τους.

Α' Φάση πριν από την ανάγνωση (4 διδακτικές ώρες – 2 διδακτικά δίωρα)

Βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο:

Είδος διδακτικής πρακτικής: Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (διακειμενικότητα), με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και του σχεδίου εργασίας (project), διερευνητική – ανακαλυπτική, βιωματική μάθηση

1^ο Διδακτικό δίωρο

Για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών με σκοπό τη δραστηριοποίηση του συνόλου της μαθητικής τάξης, στο πρώτο διδακτικό δίωρο θα επιχειρηθεί η ιχνηλάτηση μορφών ποιητικού λόγου στα προσφιλή τραγούδια των μαθητών, σε αγαπημένες τους διαφημίσεις, σε γκράφιτι που κοσμούν τους δρόμους της πόλης τους, σε θεατρικά ή κινηματογραφικά έργα. Σκοπός είναι μέσω της παράλληλης ακρόασης των μορφών αυτών με ποιήματα ανάλογης θεματικής, να διαφανεί η αδιάρρηκτη συγγένεια όλων των ποιητικών μορφών, να προωθηθεί η κατανόηση της διαφορετικότητας των ποικίλων ποιητικών τρόπων γραφής και κατ' επέκταση με βιωματικό τρόπο να επιτευχθεί το συναισθηματικό συμπλησίασμα των μαθητών με την ποίηση, σε όλες τις μορφές της. Ταυτόχρονα, μπορούν να ανιχνευτούν από τους μαθητές κάποια χαρακτηριστικά που διέπουν όλες τις μορφές της ποιητικής γραφής, όπως είναι ο στίχος, το μέτρο, ο ρυθμός, το θέμα, αλλά και να εξαχθούν συμπεράσματα από τους μαθητές για τη χρήση και τον σκοπό των ποιητικών κειμένων, τον ρόλο που επιτελούν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο μέσω της σχέσης αλληλεξάρτησης με τον αποδέκτη και τη σχέση αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον που τα δημιουργεί. Τέλος, είναι δυνατόν να συνειδητοποιηθεί από τους μαθητές η διαφορά που διακρίνει την ακρόαση από την ανάγνωση, ιδιωτική, δημόσια ή δραματοποιημένη .

2° Διδακτικό δίωρο

Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο είναι δυνατή η σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στις μορφές της παραδοσιακής και μοντέρνας ποιητικής γραφής που θα αποτελέσει το αντικείμενο της παρούσας ενότητας, καθώς και η σταδιακή οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ομαδικότητας. Έτσι, δίνεται σε όλους τους μαθητές το ίδιο φύλλο εργασίας, επιχειρείται ο χωρισμός τους σε ομάδες και τους ζητείται να διερευνήσουν τρία ποιήματα (το ένα ανήκει στην παραδοσιακή ποίηση, το δεύτερο στο μεταίχμιο και το τρίτο στη μοντέρνα ποίηση) ,ώστε να διακρίνουν τις διαφορές τους ως προς τη μορφή δηλαδή στροφές και σίχτοι, το νόημα, τον τίτλο, τα εκφραστικά μέσα, τη γλώσσα. Στο τέλος, αφού οι ομάδες παρουσιάσουν τις παρατηρήσεις τους στην ολομέλεια, όλη η τάξη μαζί συνθέτει έναν συνολικό πίνακα με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παραδοσιακής και της μοντέρνας ποίησης.

Φύλλο εργασίας

Ερώτηση

Δίνονται τρία ποιήματα σε τυχαία σειρά και ζητείται από τους μαθητές:

- I. Να παρατηρήσουν τις διαφορές των ποιημάτων ως προς τη μορφή (στροφές και στίχους), την ομοιοκαταληξία, το νόημα, τον τίτλο, τα εκφραστικά μέσα, τη γλώσσα, τη θεματολογία
- II. Να κατατάξουν τα ποιήματα σε σειρά από το πιο παραδοσιακό στο πιο μοντέρνο.
- III. Να καταχωρίσουν σε πίνακα τα στοιχεία που κατά τη γνώμη τους καθιστούν ένα ποίημα παραδοσιακό και τα στοιχεία που θεωρούν συνυφασμένα με τη μοντέρνα ποίηση.

A) Κ.Π.Καβάφης, Η Σατραπεία,

Τί συμφορά, ἐνῶ εἶσαι καμωμένος
γιὰ τὰ ωραία καὶ μεγάλα ἔργα
ἢ ἄδικη αὐτὴ σου ἢ τύχη πάντα
ἐνθάρρυνσι κ' ἐπιτυχία νὰ σὲ ἀρνεῖται^ο
νὰ σ' ἐμποδίζουν εὐτελεῖς συνήθειες,
καὶ μικροπρέπειες, κι ἀδιαφορίες.
Καὶ τί φρικτὴ ἢ μέρα ποῦ ἐνδίδεις
(ἢ μέρα ποῦ ἀφέθηκες κ' ἐνδίδεις),
καὶ φεύγεις ὄδοιπόρος γιὰ τὰ Σοῦσα,
καὶ πιαίνεις στὸν μονάρχην Ἀρταξέρξη
ποῦ εὐνοϊκὰ σὲ βάζει στὴν αὐλή του,
καὶ σὲ προσφέρει σατραπεῖες, καὶ τέτοια.
Καὶ σὺ τὰ δέχεσαι μὲ ἀπελπισία
αὐτὰ τὰ πράγματα ποῦ δὲν τὰ θέλεις.
Ἄλλα ζητεῖ ἡ ψυχὴ σου, γι' ἄλλα κλαίει^ο
τὸν ἔπαινο τοῦ Δήμου καὶ τῶν Σοφιστῶν,
τὰ δύσκολα καὶ τ' ἀνεκτίμητα Εὔγε^ο
τὴν Ἄγορά, τὸ Θέατρο, καὶ τοὺς Στεφάνους.
Αὐτὰ ποῦ θὰ σὰ δώσει ὁ Ἀρταξέρξης,
αὐτὰ ποῦ θὰ τὰ βρεῖς στὴ σατραπεία^ο
καὶ τί ζωὴ χωρὶς αὐτὰ θὰ κάμεις.

Β) Γιάννης Ρίτσος, Ο τόπος μας

Ανεβήκαμε πάνω στο λόφο να δούμε τον τόπο μας –
φτωχικά, μετρημένα χωράφια, πέτρες, λιόδεντρα.
Αμπέλια τραβάν κατά τη θάλασσα. Δίπλα σ' αλέτρι
καπνίζει μια μικρή φωτιά. Του παππουλή τα ρούχα
τα σιάσαμε σκιάχτρο για τις κάργιες. Οι μέρες μας
παίρνουν το δρόμο τους για λίγο ψωμί και μεγάλες λιακάδες.
Κάτω απ' τις λεύκες φέγγει ένα ψάθινο καπέλο.
Ο πετεινός στο φράχτη. Η αγελάδα στο κίτρινο.
Πώς έγινε και μ' ένα πέτρινο χέρι συγυρίσαμε
το σπίτι μας και τη ζωή μας; Πάνω σ' ανώφλια
είναι η καπνιά, χρόνο το χρόνο, απ' τα κεριά του Πάσχα –
μικροί μικροί μαύροι σταυροί που χάραξαν οι πεθαμένοι
γυρίζοντας απ' την Ανάσταση. Πολύ αγαπιέται αυτός ο τόπος
με υπομονή και περηφάνεια. Κάθε νύχτα απ' το ξερό πηγάδι
βγαίνουν τ' αγάλματα προσεχτικά κι ανεβαίνουν στα δέντρα.

Γ) Γ.Δροσίνης, Πρωτοβρόχια

Με τὰ πρωτοβρόχια θάρθουν τὰ μηνύματα
τοῦ χειμῶνα: τὸ ποτάμι θὰ θολώσει,
θὰ τριζοβολοῦν ξερὰ τὰ πλατανόφυλλα
θὰ κρυώσει ἡ νύχτα καὶ θὰ μεγαλώσει.

Θὰ δροσοσταλάζουν κόκκινα τὰ κούμαρα,
κυκλαμιές θ' ἀνθοῦν στὸ χῶμα ταίρια ταίρια,
θὰ καπνίζουν σφαλιστὰ τὰ χωριατόσπιτα
καὶ θ' ἀρχίσουν τὰ σπιτιάτικα νυχτέρια.

Θὰ σωπάσει ὁ τζίτζικας κι ἐτοιμοτάξιδα
γι' ἄλλων τόπων ἄνοιξη, μακριὰ ἀπ' τὰ χιόνια
βράδου βράδου ὡς τὰ μεσοῦρανα θὰ χύνονται
μαῦροι φτερωτοὶ σταυροὶ τὰ χελιδόνια.

Ὡ χαρά μας! τὸ χειμῶνα θὰ προσμένομε,
δίχως πάγους καὶ χιονιές νὰ φοβηθοῦμε:
τὴ ζωὴ μας τὸ στερνὸ ταξίδι ἐκάναμε
καὶ τὴν ἄνοιξη ἄλλων τόπων δὲν ποθοῦμε

Οι δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αποτελώντας ταυτόχρονα και τη σκοποθεσία του διδακτικού δώρου, είναι να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης και να αρχίσουν να τα εντοπίζουν μέσα στα ποιήματα.

Β' Φάση: Κυρίως ανάγνωση (16 ώρες – 8 διδακτικά δώρα)

Η φάση αυτή περιλαμβάνει οκτώ διδακτικά δώρα, τα οποία αντιστοιχούν σε τέσσερις διδακτικές ώρες για κάθε λογοτεχνικό ρεύμα. Αναλυτικότερα τέσσερις ώρες αφιερώνονται για τη μελέτη του ρομαντισμού, τέσσερις ώρες για τη μελέτη του παρνασισμού, τέσσερις ώρες για τη μελέτη του συμβολισμού και τέσσερις για τη μελέτη του υπερρεαλισμού. Στο πρώτο διδακτικό δώρο κάθε τετραώρου διανέμονται στους μαθητές ξεχωριστά φύλλα εργασίας για κάθε ομάδα, τα οποία οφείλουν να ολοκληρώσουν. Το επόμενο διδακτικό δώρο αφιερώνεται κάθε φορά στην παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης και στο τέλος του δεύτερου διδακτικού δώρου εξάγονται συμπεράσματα για το λογοτεχνικό ρεύμα που μελετήθηκε.

1° Διδακτικό δώρο.

Μελετάται το λογοτεχνικό ρεύμα του ρομαντισμού. Σε κάθε ομάδα διανέμεται ξεχωριστό φύλλο εργασίας, το οποίο αναμένεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του διδακτικού δώρου.

Φύλλο εργασίας

Ρομαντισμός

1^η Ομάδα: Φιλολογοί-Γλωσσολόγοι

Δραστηριότητα 1

Τι σημαίνει ρομαντικός; Τι είναι ο ρομαντισμός;

Αναζητήστε στα [σώματα κειμένων](#) της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα τις λέξεις ρομαντισμός και ρομαντικός; Τι καταλαβαίνετε για τη σημασία των λέξεων αυτών από τα συμφραζόμενα στα οποία συναντάται; Σημαίνουν κάτι διαφορετικό οι λέξεις αυτές όταν συναντώνται στην καθημερινή ζωή και κάτι άλλο όταν συναντώνται σε κείμενα της φιλολογίας;

Αφού συζητήσετε με τα μέλη της ομάδας σας, ανατρέξτε στο [Λεξικό της κοινής νεοελληνικής](#) και επαληθεύστε τις υποθέσεις σας.

Δραστηριότητα 2

Μετά τις πρώτες μας υποθέσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ρομαντικού κινήματος ας διαβάσουμε λίγα περισσότερα για τον ρομαντισμό στη λογοτεχνία:

[Λήμμα του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων για τον ρομαντισμό,](#)

[Εισαγωγή του σχολικού εγχειριδίου για τη Ρομαντική Σχολή των Αθηνών.](#)

Συντάξτε σε αρχείο Word έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του ρομαντισμού στη λογοτεχνία και χρωματίστε κάθε χαρακτηριστικό με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω ρομαντικά ποιήματα:

[«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα,

[«Ασμάτιον»](#) του Δημήτριου Παπαρρηγόπουλου,

Μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word και, αφού επιλέξετε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω, χρωματίστε τους με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Ρομαντισμός

2^η Ομάδα: Καλλιτέχνες – Ζωγράφοι

Δραστηριότητα 1

Αναζητήστε στη [Βικιπαίδεια](#) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ρομαντισμού στις εικαστικές τέχνες, καθώς και τους κυριότερους εκπροσώπους του και καταγράψτε τα σε ένα αρχείο Word.

Δραστηριότητα 2

Ανοίξτε την παραπομπή της Ρουμπέκα, Κατερίνα. «Ρομαντισμός - Art Magazine» στη [Βικιπαίδεια](#) και αντιγράψτε σε ένα αρχείο Word τους κυριότερους πίνακες ζωγραφικής με επιρροές από το ρομαντισμό.

Δραστηριότητα 3

Αφού διαβάσετε τα ακόλουθα ποιήματα [«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα, [«Ασμάτιον»](#) του Δημήτριου Παπαρρηγόπουλου, ζωγραφίστε την εικόνα που σας εντυπωσίασε περισσότερο.

Φύλλο εργασίας

Ρομαντισμός

3^η Ομάδα: Ιστορικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από την [Πύλη για την ελληνική γλώσσα](#) τα ιστορικά γεγονότα που συνέβαλαν στην εξέλιξη του ρομαντισμού.

Δραστηριότητα 2

Βρείτε στη [χρονολογική της νεοελληνικής λογοτεχνίας](#) το ρεύμα του ρομαντισμού και καταγράψτε τα κυριότερα χαρακτηριστικά του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω ρομαντικά ποιήματα:

[«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα,

[«Ασμάτιον»](#) του Δημήτριου Παπαρρηγόπουλου,

Μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word και, αφού επιλέξετε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω, χρωματίστε τους με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Ρομαντισμός

4^η Ομάδα: Μουσικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από τη [Βικιπαίδεια](#) τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ρομαντικής μουσικής και πέντε από τους κυριότερους εκπροσώπους της.

Δραστηριότητα 2

Αφού διαβάσετε το ποίημα του Ουράνη «[Αν νοσταλγώ](#)», να το ακούσετε [μελοποιημένο από το συγκρότημα Ενδελέχεια](#) και να αποδώσετε τα κύρια νοήματά του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω ρομαντικά ποιήματα:

[«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα,

[«Ασμάτιον»](#) του Δημήτριου Παπαρρηγόπουλου,

Μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word και, αφού επιλέξετε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω, χρωματίστε τους με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Ρομαντισμός

5^η Ομάδα: Κοινωνιολόγοι

Δραστηριότητα 1

Αφού διαβάσετε την [Εισαγωγή του σχολικού εγχειριδίου για τη Ρομαντική Σχολή των Αθηνών.](#), να καταγράψετε τα αίτια εμφάνισής του.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω ρομαντικά ποιήματα:

[«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα,

[«Ασμάτιον»](#) του Δημήτριου Παπαρρηγόπουλου,

να καταγράψετε τη θέση του γυναικείου φύλου εκείνη την εποχή και να τη συγκρίνετε με τη σημερινή.

Φύλλο εργασίας

Ρομαντισμός

6^η Ομάδα: Βιογράφοι

Δραστηριότητα 1

Ένας από τους κύριους εκπροσώπους του ρομαντισμού ήταν ο **Αλέξανδρος Σούτσος**. Να επισκεφθείτε τις ακόλουθες ιστοσελίδες, [Βικιπαίδεια, Ελληνικός πολιτισμός](#) που αναφέρονται στη βιογραφία και εργογραφία του Αλέξανδρου Σούτσου και να καταγράψετε τους βασικούς σταθμούς στη ζωή και το έργο του.

Δραστηριότητα 2

Αφού διαβάσετε για τον ρομαντισμό στη λογοτεχνία:

[Λήμμα του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων για τον ρομαντισμό](#)

Συντάξτε σε αρχείο Word έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του ρομαντισμού στη λογοτεχνία και χρωματίστε κάθε χαρακτηριστικό με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω ρομαντικά ποιήματα:

- [«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα,
- [«Ασμάτιον»](#) του Δημήτριου Παπαρρηγόπουλου,

Μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word και, αφού επιλέξετε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω, χρωματίστε τους με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Ρομαντισμός

7^η Ομάδα: Ηθοποιοί

Δραστηριότητα 1

Αφού διαβάσετε για τον ρομαντισμό στη λογοτεχνία:

[Εισαγωγή του σχολικού εγχειριδίου για τη Ρομαντική Σχολή των Αθηνών.](#)

Συντάξτε σε αρχείο Word έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του ρομαντισμού στη λογοτεχνία και χρωματίστε κάθε χαρακτηριστικό με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω ρομαντικά ποιήματα:

[«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα,

[«Ασμάτιον»](#) του Δημήτριου Παπαρρηγόπουλου,

Μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word και, αφού επιλέξετε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω, χρωματίστε τους με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 3

[«Η αναχώρησή της»](#) του Γεώργιου Ζαλοκώστα

Σχηματίστε ζευγάρια και κάντε δραματοποίηση υιοθετώντας ή διασκευάζοντας στίχους. Κάντε ποιητικό διάλογο. Οι μαθητές των άλλων ομάδων θα καταγράψουν συναισθηματικές καταστάσεις που θα αναδυθούν μέσα από το παίξιμο ρόλων, οι οποίες θα συζητηθούν στην ολομέλεια.

2° Διδακτικό δίωρο:

Παρουσίαση των εργασιών για τον ρομαντισμό στην ολομέλεια της τάξης και εξαγωγή συμπερασμάτων.

3° Διδακτικό δίωρο:

Μελετάται το λογοτεχνικό ρεύμα του παρνασισμού. Σε κάθε ομάδα διανέμεται ξεχωριστό φύλλο εργασίας, το οποίο αναμένεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του διδακτικού δίωρου.

Φύλλο εργασίας

Παρνασσισμός

1^η Ομάδα: Φιλολογοί-Γλωσσολόγοι

Δραστηριότητα 1

Μετά τις πρώτες μας υποθέσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του παρνασσισμού ας διαβάσουμε λίγα περισσότερα για την παρνασσιακή ποίηση:

[Λήμμα της Βικιπαίδεια](#) για τον παρνασσισμό,

[Εισαγωγή](#) του σχολικού εγχειριδίου για τη Νέα Αθηναϊκή Σχολή.

Συντάξτε σε αρχείο Word έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του παρνασσισμού στη λογοτεχνία και χρωματίστε κάθε χαρακτηριστικό με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω παρνασσιακά ποιήματα:

- Λορέντζος Μαβίλης, [«Καλλιπάτειρα»](#),
- Κωστής Παλαμάς, [«Πατρίδες» \[Πατρίδες! Αέρας, γη...\]](#),
- Ιωάννης Γρυπάρης, [«Εστιάδες»](#).

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα παρνασσισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των παρνασσιακών χαρακτηριστικών. Επιλέξτε λέξεις ή φράσεις του ποιήματος που αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε και χρωματίστε τα με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Παρνασσισμός

2^η Ομάδα: Καλλιτέχνες – Ζωγράφοι

Δραστηριότητα 1

Αναζητήστε στη [Βικιπαίδεια](#) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παρνασσισμού στις εικαστικές τέχνες, καθώς και τους κυριότερους εκπροσώπους του και καταγράψτε τα σε ένα αρχείο Word.

Δραστηριότητα 2

Ανοίξτε το περιοδικό [Art Magazine](#) και αντιγράψτε σε ένα αρχείο Word τους κυριότερους πίνακες ζωγραφικής με επιρροές από τον παρνασσισμό.

Δραστηριότητα 3

Αφού διαβάσετε τα ακόλουθα ποιήματα Λορέντζος Μαβίλης, [«Καλλιπάτειρα»](#),

- Κωστής Παλαμάς, [«Πατρίδες» \[Πατρίδες! Αέρας, γη...\]](#),
- Ιωάννης Γρυπάρης, [«Εστιάδες»](#).

ζωγραφίστε την εικόνα που σας εντυπωσίασε περισσότερο.

Φύλλο εργασίας

Παρνασσισμός

3^η Ομάδα: Ιστορικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από την [Πύλη για την ελληνική γλώσσα](#) τα ιστορικά γεγονότα που συνέβαλαν στην εξέλιξη του παρνασσισμού.

Δραστηριότητα 2

Βρείτε στη [χρονογραμμή της νεοελληνικής λογοτεχνίας](#) το ρεύμα του παρνασσισμού και καταγράψτε τα κυριότερα χαρακτηριστικά του.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω παρνασσικά ποιήματα:

- Λορέντζος Μαβίλης, [«Καλλιπείρα»](#),
- Κωστής Παλαμάς, [«Πατρίδες» \[Πατρίδες! Αέρας, γη...\]](#),
- Ιωάννης Γρυπάρης, [«Εστιάδες»](#).

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα παρνασσισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των παρνασσικών χαρακτηριστικών. Επιλέξτε λέξεις ή φράσεις του ποιήματος που αποτελούν παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε και χρωματίστε τα με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Παρνασσισμός

4^η Ομάδα: Μουσικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από [τη Βικιπαίδεια](#) τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παρνασσισμού και τους κυριότερους εκπροσώπους του.

Δραστηριότητα 2

Αφού διαβάσετε το ποίημα του Παλαμά [«Κακή Φωτιά»](#), να το ακούσετε [μελοποιημένο από τα Υπόγεια Ρεύματα](#) και να αποδώσετε τα κύρια νοήματά του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω παρνασσιακά ποιήματα:

- Λορέντζος Μαβίλης, [«Καλλιπείρα»](#),
- Κωστής Παλαμάς, [«Πατρίδες» \[Πατρίδες! Αέρας, γη...\]](#),
- Ιωάννης Γρυπάρης, [«Εστιάδες»](#).

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα παρνασσισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των παρνασσιακών χαρακτηριστικών. Επιλέξτε λέξεις ή φράσεις του ποιήματος που αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε και χρωματίστε τα με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Παρνασσισμός

5^η Ομάδα: Κοινωνιολόγοι

Δραστηριότητα 1

Αφού διαβάσετε την [Εισαγωγή](#) του σχολικού εγχειριδίου για τη Νέα Αθηναϊκή Σχολή και τον παρνασσισμό, να καταγράψετε τα αίτια εμφάνισής του.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε το παρακάτω παρνασσιακό ποίημα

- Λορέντζος Μαβίλης, «Καλλιπάτειρα».

Να καταγράψετε σύγχρονες μορφές κοινωνικών ή άλλων διακρίσεων εις βάρος των γυναικών στη χώρα μας ή στον υπόλοιπο κόσμο; Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην ύπαρξη και στη διατήρησή τους;

Φύλλο εργασίας
Παρνασσισμός
6^η Ομάδα: Βιογράφοι

Δραστηριότητα 1

Ένας από τους κύριους εκπροσώπους του παρνασσισμού ήταν ο Κωστής Παλαμάς. Να επισκεφθείτε τις ακόλουθες ιστοσελίδες, που αναφέρονται στη βιογραφία και εργογραφία του και να καταγράψετε τους βασικούς σταθμούς στη ζωή και το έργο του.

- [Βικιπαίδεια](#)
- [Ελληνικός πολιτισμός](#)

Δραστηριότητα 2

Να καταγράψετε από [τη Βικιπαίδεια](#) τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παρνασσισμού και τους κυριότερους εκπροσώπους του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω παρνασσικά ποιήματα:

- Λορέντζος Μαβίλης, [«Καλλιπείρα»](#),
- Κωστής Παλαμάς, [«Πατρίδες» \[Πατρίδες! Αέρας, γη...\]](#),

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα παρνασσισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των παρνασσικών χαρακτηριστικών. Επιλέξτε λέξεις ή φράσεις του ποιήματος που αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε και χρωματίστε τα με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Φύλλο εργασίας

Παρνασσισμός

7^η Ομάδα: Ηθοποιοί

Δραστηριότητα 1

Μετά τις πρώτες μας υποθέσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του παρνασσισμού ας διαβάσουμε λίγα περισσότερα για την παρνασσική ποίηση:

- [Λήμμα της Βικιπαίδεια](#) για τον παρνασσισμό,
- [Εισαγωγή](#) του σχολικού εγχειριδίου για τη Νέα Αθηναϊκή Σχολή.

Συντάξτε σε αρχείο Word έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του παρνασσισμού στη λογοτεχνία και χρωματίστε κάθε χαρακτηριστικό με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω παρνασσικά ποιήματα:

- Λορέντζος Μαβίλης, [«Καλλιπάτειρα»](#),
- Κωστής Παλαμάς, [«Πατρίδες» \[Πατρίδες! Αέρας, γη...\]](#).

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα παρνασσισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των παρνασσικών χαρακτηριστικών. Επιλέξτε λέξεις ή φράσεις του ποιήματος που αποτελούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε και χρωματίστε τα με το αντίστοιχο χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 3

Λορέντζος Μαβίλης, [«Καλλιπάτειρα»](#),

Σχηματίστε ζευγάρια και κάντε δραματοποίηση υιοθετώντας ή διασκευάζοντας στίχους. Κάντε ποιητικό διάλογο. Οι μαθητές των άλλων ομάδων θα καταγράψουν συναισθηματικές καταστάσεις που θα αναδυθούν μέσα από το παίξιμο ρόλων, οι οποίες θα συζητηθούν στην ολομέλεια.

4° Διδακτικό Δίωρο:

Παρουσίαση των εργασιών για τον παρνασισμό στην ολομέλεια της τάξης και εξαγωγή συμπερασμάτων.

5° Διδακτικό Δίωρο:

Μελετάται το λογοτεχνικό ρεύμα του συμβολισμού. Σε κάθε ομάδα διανέμεται ξεχωριστό φύλλο εργασίας, το οποίο αναμένεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του διδακτικού δίωρου.

Φύλλο εργασίας
Συμβολισμός

1^η Ομάδα: Φιλολογοι-Γλωσσολόγοι

Δραστηριότητα 1

Μετά την πρώτη μας συζήτηση για το τι είναι σύμβολο ας διαβάσουμε λίγα περισσότερα για τον συμβολισμό: [Λήμμα του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων](#) για το σύμβολο και τον συμβολισμό.

Συντάξτε σε αρχείο Word έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του συμβολισμού στη λογοτεχνία και χρωματίστε κάθε χαρακτηριστικό με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω συμβολιστικά ποιήματα:

- Κώστας Καρυωτάκης, [\[Είμαστε κάτι...\]](#),
- Απόστολος Μελαχρινός, [«Πάλι βρέχει»](#),
- Λάμπρος Πορφύρας, [«Το θέατρο»](#),

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα συμβολισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των χαρακτηριστικών του συμβολισμού.

Φύλλο εργασίας
Συμβολισμός

2^η Ομάδα: Καλλιτέχνες – Ζωγράφοι

Δραστηριότητα 1

Αναζητήστε στη [Βικιπαίδεια](#) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συμβολισμού στις εικαστικές τέχνες, καθώς και τους κυριότερους εκπροσώπους του και καταγράψτε τα σε ένα αρχείο Word.

Δραστηριότητα 2

Βρείτε στο [Φωτόδεντρο](#) αντιπροσωπευτικούς πίνακες του συμβολισμού και αντιγράψτε σε ένα αρχείο Word τους κυριότερους πίνακες ζωγραφικής με επιρροές από το συμβολισμό.

Δραστηριότητα 3

Αφού διαβάσετε τα ακόλουθα ποιήματα:

- Κώστας Καρυωτάκης, [\[Είμαστε κάτι...\]](#),
- Απόστολος Μελαχρινός, [«Πάλι βρέχει»](#),
- Λάμπρος Πορφύρας, [«Το θέατρο»](#),

ζωγραφίστε την εικόνα που σας εντυπωσίασε περισσότερο.

Φύλλο εργασίας

Συμβολισμός

3^η Ομάδα: Ιστορικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από την [Πύλη για την ελληνική γλώσσα](#) τα ιστορικά γεγονότα που συνέβαλαν στην εξέλιξη του ρομαντισμού.

Δραστηριότητα 2

Βρείτε στη [χρονογραμμή της νεοελληνικής λογοτεχνίας](#) το ρεύμα του συμβολισμού και καταγράψτε τα κυριότερα χαρακτηριστικά του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω συμβολιστικά ποιήματα:

- Κώστας Καρυωτάκης, [\[Είμαστε κάτι...\]](#),
- Απόστολος Μελαχρινός, [«Πάλι βρέχει»](#),
- Λάμπρος Πορφύρας, [«Το θέατρο»](#),

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα συμβολισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των χαρακτηριστικών του συμβολισμού.

Φύλλο εργασίας

Συμβολισμός

4^η Ομάδα: Μουσικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από τη [Βικιπαίδεια](#) τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συμβολισμού στη μουσική και τους κυριότερους εκπροσώπους του.

Δραστηριότητα 2

Αφού διαβάσετε το ποίημα του Καρυωτάκη «Ανδρείκελα» από την [Ανεμόσκαλα της πύλης για την Ελληνική Γλώσσα](#), να το ακούσετε [μελοποιημένο από τα Υπόγεια ρεύματα](#) και να αποδώσετε τα κύρια νοήματά του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω συμβολιστικά ποιήματα:

- Κώστας Καρυωτάκης, [\[Είμαστε κάτι...\]](#),
- Απόστολος Μελαχρινός, [«Πάλι βρέχει»](#),
- Λάμπρος Πορφύρας, [«Το θέατρο»](#),

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα συμβολισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των χαρακτηριστικών του συμβολισμού.

**Φύλλο εργασίας
Συμβολισμός**

5^η Ομάδα: Κοινωνιολόγοι

Δραστηριότητα 1

Αφού διαβάσετε την [Εισαγωγή του σχολικού εγχειριδίου για το συμβολισμό](#), να καταγράψετε τα αίτια εμφάνισής του.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε το παρακάτω συμβολιστικό ποίημα:

- Λάμπρος Πορφύρας, [«Το θέατρο»](#),

στο οποίο αποτυπώνεται η μελαγχολική διάθεση του ποιητή. Ποια κοινωνικά φαινόμενα επηρεάζουν τη διάθεσή του; Συσχετίστε τα με την εποχή μας.

6° Διδακτικό δίωρο

Παρουσίαση των εργασιών για τον συμβολισμό στην ολομέλεια της τάξης και εξαγωγή συμπερασμάτων.

7° Διδακτικό δίωρο

Μελετάται το λογοτεχνικό ρεύμα του υπερρεαλισμού. Σε κάθε ομάδα διανέμεται ξεχωριστό φύλλο εργασίας, το οποίο αναμένεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του διδακτικού δίωρου.

Φύλλο εργασίας
Συμβολισμός
6^η Ομάδα: Βιογράφοι

Δραστηριότητα 1

Ένας από τους κύριους εκπροσώπους του συμβολισμού ήταν ο Κώστας Καρυωτάκης. Να επισκεφθείτε τις ακόλουθες ιστοσελίδες, που αναφέρονται στη βιογραφία και εργογραφία του και να καταγράψετε τους βασικούς σταθμούς στη ζωή και το έργο του.

- [Βικιπαίδεια](#)
- [Ελληνικός πολιτισμός](#)

Δραστηριότητα 2

Να καταγράψετε από τη [Βικιπαίδεια](#) τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συμβολισμού στη μουσική και τους κυριότερους εκπροσώπους του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω συμβολιστικά ποιήματα:

- Κώστας Καρυωτάκης, [\[Είμαστε κάτι...\]](#),
- Απόστολος Μελαχρινός, [«Πάλι βρέχει»](#),

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα συμβολισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των χαρακτηριστικών του συμβολισμού.

Φύλλο εργασίας

Συμβολισμός

7^η Ομάδα: Ηθοποιοί

Δραστηριότητα 1

Μετά την πρώτη μας συζήτηση για το τι είναι σύμβολο ας διαβάσουμε λίγα περισσότερα για τον συμβολισμό: [Λήμμα του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων](#) για το σύμβολο και τον συμβολισμό. Συντάξτε σε αρχείο Word έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του συμβολισμού στη λογοτεχνία και χρωματίστε κάθε χαρακτηριστικό με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση! Διαβάστε τα παρακάτω συμβολιστικά ποιήματα:

- Κώστας Καρυωτάκης, [\[Είμαστε κάτι...\]](#),
- Απόστολος Μελαχρινός, [«Πάλι βρέχει»](#),

Από τα ποιήματα που διαβάσατε διαλέξτε ένα που θεωρείτε πως είναι χαρακτηριστικό δείγμα συμβολισμού και ενσωματώστε το στη σελίδα με τον κατάλογο των χαρακτηριστικών του συμβολισμού.

Δραστηριότητα 3

Κώστας Καρυωτάκης, [\[Είμαστε κάτι...\]](#),

Σχηματίστε ζευγάρια και κάντε δραματοποίηση υιοθετώντας ή διασκευάζοντας στίχους. Κάντε ποιητικό διάλογο. Οι μαθητές των άλλων ομάδων θα καταγράψουν συναισθηματικές καταστάσεις που θα αναδυθούν μέσα από το παίξιμο ρόλων, οι οποίες θα συζητηθούν στην ολομέλεια.

Φύλλο εργασίας

Υπερρεαλισμός

1^η Ομάδα: Φιλολογοί-Γλωσσολόγοι

Δραστηριότητα 1

Αξιοποιώντας όσα συζητήσαμε στο προηγούμενο δίωρο και ανατρέχοντας, όποτε χρειαστείτε βοήθεια, στην [εισαγωγή του σχολικού βιβλίου](#) για τον υπερρεαλισμό και το αντίστοιχο [λήμμα του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων](#), μελετήστε τα παρακάτω υπερρεαλιστικά ποιήματα και στη συνέχεια, αφού μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word, επιλέξετε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω και χρωματίστε τους με το διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση:

- [«Ηχώ»](#), Ανδρέας Εμπειρικός,
- [«Ελεονώρα»](#), Νίκος Εγγονόπουλος,

Και τώρα ο λόγος σε σας, για να δούμε πόσο εύκολο είναι να ελευθερώσουμε τη γλώσσα μας από τις συμβάσεις και τις αλυσίδες της λογικής και να την παραδώσουμε στην ποίηση σύμφωνα με όσα διακήρυτταν και εφάρμοζαν οι υπερρεαλιστές. Μέχρι την επόμενη συνάντησή μας καταγράψτε όσα όνειρα συγκρατήσετε ξυπνώντας, αποτυπώνοντας τα άναρχα στο χαρτί, όπως ανακλύπουν από τις εκβολές του υποσυνειδήτου.

Φύλλο εργασίας

Υπερρεαλισμός

2^η Ομάδα: Καλλιτέχνες – Ζωγράφοι

Δραστηριότητα 1

Αναζητήστε στη [Βικιπαίδεια](#) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του υπερρεαλισμού στις εικαστικές τέχνες, καθώς και τους κυριότερους εκπροσώπους του και καταγράψτε τα σε ένα αρχείο Word.

Δραστηριότητα 2

Ανοίξτε το Φωτόδεντρο και αντιγράψτε σε ένα αρχείο Word τους κυριότερους πίνακες ζωγραφικής με επιρροές από τον υπερρεαλισμό.

Δραστηριότητα 3

Αφού διαβάσετε τα ακόλουθα ποιήματα [«Ηχώ»](#), Ανδρέας Εμπειρικός, [«Ελεονώρα»](#), Νίκος Εγγονόπουλος, ζωγραφίστε την εικόνα που σας εντυπωσίασε περισσότερο.

Φύλλο εργασίας

Υπερρεαλισμός

3^η Ομάδα: Ιστορικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από την [Πύλη για την ελληνική γλώσσα](#) τα ιστορικά γεγονότα που συνέβαλαν στην εξέλιξη του υπερρεαλισμού.

Δραστηριότητα 2

Βρείτε στη [χρονογραμμή της νεοελληνικής λογοτεχνίας](#) το ρεύμα του υπερρεαλισμού και καταγράψτε τα κυριότερα χαρακτηριστικά του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση:

- [«Ηχώ»](#), Ανδρέας Εμπειρικός,
- [«Ελεονώρα»](#), Νίκος Εγγονόπουλος,

Και τώρα ο λόγος σε σας, για να δούμε πόσο εύκολο είναι να ελευθερώσουμε τη γλώσσα μας από τις συμβάσεις και τις αλυσίδες της λογικής και να την παραδώσουμε στην ποίηση σύμφωνα με όσα διακήρυτταν και εφάρμοζαν οι υπερρεαλιστές. Μέχρι την επόμενη συνάντησή μας καταγράψτε όσα όνειρα συγκρατήσετε ξυπνώντας, αποτυπώνοντας τα άναρχα στο χαρτί, όπως ανακλύπουν από τις εκβολές του υποσυνειδήτου.

Φύλλο εργασίας

Υπερρεαλισμός

4^η Ομάδα: Μουσικοί

Δραστηριότητα 1

Να καταγράψετε από τους [σελιδοδείκτες της Πύλης για την ελληνική γλώσσα](#) τη σχέση του υπερρεαλισμού με τη μουσική και τους κυριότερους εκπροσώπους της.

Δραστηριότητα 2

Αφού διαβάσετε το ποίημα του Σεφέρη [«Άρνηση» από την Ανεμόσκαλα της Πύλης για την ελληνική γλώσσα](#), να το [ακούσετε μελοποιημένο από το Δ. Μπάση](#) και να αποδώσετε τα κύρια νοήματά του.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση:

- [«Ηχώ»](#), Ανδρέας Εμπειρίκος,
- [«Ελεονώρα»](#), Νίκος Εγγονόπουλος,

Και τώρα ο λόγος σε σας, για να δούμε πόσο εύκολο είναι να ελευθερώσουμε τη γλώσσα μας από τις συμβάσεις και τις αλυσίδες της λογικής και να την παραδώσουμε στην ποίηση σύμφωνα με όσα διακήρυτταν και εφάρμοζαν οι υπερρεαλιστές. Μέχρι την επόμενη συνάντησή μας καταγράψτε όσα όνειρα συγκρατήσετε ξυπνώντας, αποτυπώνοντας τα άναρχα στο χαρτί, όπως ανακλύπουν από τις εκβολές του υποσυνειδήτου.

Φύλλο εργασίας

Υπερρεαλισμός

5^η Ομάδα: Κοινωνιολόγοι

Δραστηριότητα 1

Αφού διαβάσετε την [Εισαγωγή του σχολικού εγχειριδίου για το συμβολισμό](#), να καταγράψετε τα αίτια εμφάνισής του.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση:

Αφού διαβάσετε το ποίημα του Γ. Ρίτσου [«Αυτόπτης μάρτυρας»](#), να καταγράψετε τα αίτια της φαινομενικής αδιαφορίας του πρωταγωνιστή, καθώς και τα πραγματικά αίτια, λαμβάνοντας υπόψη το εισαγωγικό σημείωμα. Στη συνέχεια να αποτυπώσετε τα αίτια παθητικοποίησης του σύγχρονου ανθρώπου;

Φύλλο εργασίας

Υπερρεαλισμός

6^η Ομάδα: Βιογράφοι

Δραστηριότητα 1

Ένας από τους κύριους εκπροσώπους του υπερρεαλισμού ήταν ο Οδυσσέας Ελύτης. Να επισκεφθείτε τις ακόλουθες ιστοσελίδες, που αναφέρονται στη βιογραφία και εργογραφία του και να καταγράψετε τους βασικούς σταθμούς στη ζωή και το έργο του.

- Βικιπαίδεια
- [Ελληνικός πολιτισμός](#)

- **Δραστηριότητα 2**

Αξιοποιώντας όσα συζητήσαμε στο προηγούμενο δίωρο και ανατρέχοντας, όποτε χρειαστείτε βοήθεια, στην [εισαγωγή του σχολικού βιβλίου](#) για τον υπερρεαλισμό και το αντίστοιχο [λήμμα του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων](#), μελετήστε τα παρακάτω υπερρεαλιστικά ποιήματα και στη συνέχεια, αφού μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word, επιλέξτε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω . Χρωματίστε τους με το διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 3

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση. Αφού διαβάσετε τα ακόλουθα ποιήματα να εντοπίσετε τα βασικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού.

- [«Ηχώ»](#), Ανδρέας Εμπειρικός,

[«Ελεονώρα»](#), Νίκος Εγγονόπουλος

Και τώρα ο λόγος σε σας, για να δούμε πόσο εύκολο είναι να ελευθερώσουμε τη γλώσσα μας από τις συμβάσεις και τις αλυσίδες της λογικής και να την παραδώσουμε στην ποίηση σύμφωνα με όσα διακήρυτταν και εφάρμοζαν οι υπερρεαλιστές. Μέχρι την επόμενη συνάντησή μας καταγράψτε όσα όνειρα συγκρατήσετε ξυπνώντας, αποτυπώνοντας τα άναρχα στο χαρτί, όπως ανακύπτουν από τις εκβολές του υποσυνειδήτου.

Φύλλο εργασίας

Υπερρεαλισμός

7^η Ομάδα: Ηθοποιοί

Δραστηριότητα 1

Ανατρέξτε στην [εισαγωγή του σχολικού βιβλίου](#) για τον υπερρεαλισμό και το αντίστοιχο [λήμμα του Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων](#), μελετήστε τα παρακάτω υπερρεαλιστικά ποιήματα και στη συνέχεια, αφού μεταφέρετε τα ποιήματα σε ένα αρχείο Word, επιλέξτε στίχους ή φράσεις του ποιήματος που να μπορούν να χρησιμεύσουν ως αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που εντοπίσατε παραπάνω και χρωματίστε τους με το διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς.

Δραστηριότητα 2

Και τώρα ο λόγος στην ποίηση. Αφού διαβάσετε τα ακόλουθα ποιήματα να εντοπίσετε τα βασικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού.

- [«Ηχώ»](#), Ανδρέας Εμπειρικός,
- [«Ελεονώρα»](#), Νίκος Εγγονόπουλος

Δραστηριότητα 3

Γ. Ρίτσου [«Αυτόπτης μάρτυρας»](#)

Σχηματίστε ζευγάρια και κάντε δραματοποίηση υιοθετώντας ή διασκευάζοντας στίχους. Κάντε ποιητικό διάλογο. Οι μαθητές των άλλων ομάδων θα καταγράψουν συναισθηματικές καταστάσεις που θα αναδυθούν μέσα από το παίξιμο ρόλων, οι οποίες θα συζητηθούν στην ολομέλεια.

8° Διδακτικό δίωρο:

Παρουσίαση των εργασιών για τον υπερρεαλισμό στην ολομέλεια της τάξης και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Γ Φάση: Μετά την ανάγνωση (6 ώρες- 3 διδακτικά δώρα)

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές δουλεύουν ατομικά και ομαδικά και παράγουν δικό τους λόγο γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας. Οφείλουν να προσκομίσουν σε αυτή τη φάση δύο εργασίες που θα ενταχθούν στον προσωπικό φάκελο του μαθητή, μια ατομική και μία ομαδική. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν από τις παρακάτω ενδεικτικές δραστηριότητες, τις οποίες θα ολοκληρώσουν σε δύο διδακτικά δώρα. Το τελευταίο διδακτικό δώρο χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των δικών κειμένων στην ολομέλεια της τάξης:

- Συγγραφή ενός παραδοσιακού και ενός μοντέρνου ποιήματος κατά ομάδες, με θέμα το οποίο θα επιλέξει η ομάδα.
- Συγγραφή ποιήματος με αφορμή ένα πεζό κείμενο ή συγγραφή πεζού με αφορμή ποίημα.
- Διασκευή ενός παραδοσιακού ποιήματος σε μοντέρνο ή το αντίθετο.
- Επιλογή ενός ποιητή από όσους μελετήθηκαν και πολυτροπική παρουσίαση του έργου του, είτε σε έντυπη ή σε ψηφιακή μορφή μέσω της δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης.
- Δημιουργία αφίσας ή γκράφιτι με ποιητές όλων των περιόδων.
- Ενοιολογικός χάρτης – έντυπος ή ηλεκτρονικός- που θα σκιαγραφεί τα λογοτεχνικά ρεύματα που διδάχθηκαν.
- Επιλογή μιας ποιητικής συλλογής και διερεύνηση των επιρροών της.
- Σύνθεση ενός κειμένου – ποιητικού ή αφηγηματικού- που διευρύνει ή απαντά σε κάποιο κεντρικό ερώτημα που τέθηκε στην τάξη με αφορμή ένα κείμενο και προβλημάτισε τους μαθητές. Το αρχικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει εφιαλτήριο για τη συγγραφή ενός ποιήματος το οποίο θα ακολουθεί την κυρίαρχη τεχνική ή συναισθηματική διάθεση του αρχικού κειμένου ή θα θέτει ένα παραπλήσιο ερώτημα.
- Συγκέντρωση και έκδοση των εργασιών σε έντυπη και ψηφιακή μορφή. Ανάρτηση του υλικού στην ιστοσελίδα του σχολείου ή διοργάνωση ημερίδας, όπου θα παρουσιαστούν οι εργασίες των μαθητών με άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα.

Στόχος αυτής της φάσης, σύμφωνα με τις αναλυτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (143602/Δ2/17-9-2019) είναι:

- Να μπορούν οι μαθητές να επιφέρουν τροποποιήσεις στο αρχικό κείμενο.
- Να μπορούν να αλλάξουν το είδος του κειμένου.
- Να είναι σε θέση να συνθέτουν ένα νέο κείμενο..

Αντίστοιχα, ολοκληρώνοντας τις τρεις φάσεις, οι μαθητές αναμένεται:

- Να είναι σε θέση να περιγράφουν τις στρατηγικές κατανόησης και ερμηνείας που χρησιμοποιούν.

- Να αναγνωρίζουν τις προσωπικές αξίες, στάσεις, εμπειρίες, ιδεολογικές θέσεις που τους επηρεάζουν στη διαδικασία πρόσληψης των κειμένων και να τις παρουσιάζουν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης και τέλος να αποτιμούν την πορεία που ακολούθησαν σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ή και αυτοελέγχου.

9 Συμπεράσματα

Η διδακτική πρόταση που αναλύθηκε για την ενότητα της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου «Παράδοση και Μοντερνισμός στην Νεοελληνική Ποίηση» είναι απόλυτα εναρμονισμένη με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 1562/2011), καθώς και τις αναλυτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας κατά το έτος 2019-20 (143602/Δ2/17-9-2019).

Επιχειρήθηκε μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (διακειμενικότητα), με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και του σχεδίου εργασίας (project) μέσω της χρήσης των ΤΠΕ. Τα σενάρια διδασκαλίας σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ερμηνευτικής και κριτικής παιδαγωγικής, του εποικοδομητισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, ενώ δόθηκε έμφαση στη διερευνητική-ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση.

Τα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν στη διδακτική εφαρμογή οδήγησαν σε ποικίλες διαπιστώσεις, οι οποίες καθίστανται εποικοδομητικές για μελλοντική διερεύνηση του θέματος και μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

- Η διαθεματική προσέγγιση των κινημάτων του ρομαντισμού, του παρνασσιισμού, του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού που επιχειρήθηκε από τα σχέδια μαθήματος είχε ως αποτέλεσμα την ολιστική προσέγγισή των κινημάτων από τους μαθητές. Επιτεύχθηκε η κατανόηση της έννοιας του λογοτεχνικού κινήματος, η σχέση του με την εποχή του, ενώ διερευνήθηκε η πολύπλευρη επιρροή που είχαν τα κινήματα όχι μόνο στη λογοτεχνία, αλλά σε κάθε άλλη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης (εικαστικές τέχνες, μουσική).
- Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος υπήρξε ιδιαίτερα εποικοδομητική για την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας στην τάξη. Προώθησε την ανάπτυξη νέων διαπροσωπικών σχέσεων, περιόρισε δράσεις κοινωνικού αποκλεισμού και ενίσχυσε την ευαισθησία των μαθητών απέναντι σε πολιτισμικά ή κοινωνικά διαφορετικές ομάδες. Επίσης, η ανάθεση ρόλων (φιλόλογοι, καλλιτέχνες, ιστορικοί, μουσικοί, κοινωνιολόγοι, βιογράφοι, ηθοποιοί) καλλιέργησε την υπευθυνότητα των μαθητών για την επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας, ενώ ενεργοποίησε και τους πιο αδύναμους μαθητές, καθώς είχαν πλέον τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους.
- Ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας ως project, χωρισμένη σε φάσεις (η α΄ φάση πριν από την ανάγνωση, η β΄ φάση για την κυρίως ανάγνωση και η γ΄ φάση μετά την ανάγνωση) σε διάστημα τριών μηνών κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών. Ενίσχυσε την περιέργεια και συνεπακόλουθα την προσμονή τους για κάθε φάση. Παράλληλα, όμως, δημιούργησε τις προϋποθέσεις ώστε το λογοτεχνικό κείμενο να καταστεί πυλώνας για την αναζήτηση ενός ευρέος πεδίου πληροφοριών από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους.

- Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πρόταση καλλιέργησε γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές για να συμμετέχουν στις σύγχρονες κοινωνικές πρακτικές, τροφοδοτώντας τον ψηφιακό γραμματισμό τους. Παράλληλα, ανέδειξε νέους τρόπους πρόσληψης της γνώσης (διαδραστικά βιβλία, ηλεκτρονικά λεξικά) και νέους τύπους κειμένων (εννοιολογικοί χάρτες, ψηφιακή αφήγηση), πιο προσφιλείς και ελκυστικούς στους μαθητές που μεγαλώνουν στη σύγχρονη τεχνοκρατική εποχή.
- Το σημαντικότερο, ωστόσο, στοιχείο που διέπει τα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια είναι η διαμόρφωσή τους με βάση τις παιδαγωγικές αρχές που θέτουν στο κέντρο της εκπαίδευσης τον μαθητή. Αναλυτικότερα η Ερμηνευτική Παιδαγωγική, θέτοντας ως στόχο την κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας από τα ίδια τα άτομα, προτάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία την ανάγκη αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσω της υποκειμενικής τους συνείδησης. Από την άλλη η Κριτική Παιδαγωγική ευνοεί τον κριτικό αναστοχασμό των μαθητών, υπαγορεύοντας την ανάγκη προοδευτικής αναμόρφωσης των τρόπων προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, η γνώση κατακτάται όταν ο μαθητής παράγει τη γνώση με τον δικό του τρόπο ενεργητικά, χρησιμοποιώντας προγενέστερες γνώσεις του. Τέλος, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης, η γνώση κατακτάται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών που συγκροτούν ομάδες σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο.

Στην πράξη, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πήρε το ρόλο του καθοδηγητή και του εμπυχωτή, ενώ ο μαθητής απέκτησε ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης. Κατέκτησε τη γνώση μέσω της έρευνας, της αναζήτησης και της επεξεργασίας των πληροφοριών (διερευνητική μάθηση) και μέσω της ενεργοποίησης των ήδη υπαρχόντων βιωμάτων του (βιωματική μάθηση).

Η αλλαγή αυτή στον τρόπο διδασκαλίας τροφοδότησε την αυτενέργεια, την ευρηματικότητα, τη φαντασία των μαθητών και ενίσχυσε την ελεύθερη έκφρασή τους. Ένωσαν ότι απομακρύνονται από τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης και ότι αποκτούν την πρωτοκαθεδρία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα υπήρξαν θεαματικά, ιδιαίτερα στη γ' φάση του σχεδιασμού. Οι περισσότεροι επέλεξαν να συνθέσουν τραγούδι ή ποίημα. Τους ενθουσίασε αυτή η ευκαιρία να μετατραπούν σε «ποιητές» αλλά και «μουσικούς» αξιοποιώντας ακούσματα της ηλικίας τους. Συνειδητοποίησαν ότι το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να προσφέρει απόλαυση και χαρά, και να μετατραπεί σε προσωπική τους καλλιτεχνική έκφραση.

Επίσης, ιδιαίτερα τελέσφορη υπήρξε και η διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησής τους. Νιώθοντας ότι οι ίδιοι γίνονται «καθηγητές» και μπορούν να αξιολογήσουν, μετατράπηκαν τελικά στους πιο αυστηρούς κριτές των εαυτών τους. Έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις

και καίριες επισημάνσεις, τις οποίες αιτιολογούσαν, κατανοούσαν τις ελλείψεις, αναγνώριζαν τα λάθη τους και προσπαθούσαν συνεχώς να τα βελτιώσουν.

Επιλογικά, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αποτέλεσε μια προσπάθεια να καταστεί η λογοτεχνία δίαυλος συμμετοχής των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό μέσω της κριτικής κατανόησης των πολυποίκιλων και πολύμορφων πολιτιστικών εκφάνσεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας. Επιχειρήθηκε να καλλιεργηθούν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις για την ανανέωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη. Το εγχείρημα αυτό συνδέθηκε με το όραμα της δημιουργίας ενός νέου σχολείου που θα δίνει ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους ικανότητες και ταυτόχρονα θα αξιοποιεί τη γνώση και εμπειρία των καθηγητών αναβαθμίζοντας το ρόλο τους.

Βασική προϋπόθεση, ωστόσο, για την ευόδωση του εγχειρήματος αποτελεί η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων, η διάθεση πειραματισμού και η αποδοχή της πιθανής τους αποτυχίας. Προβλήματα, όπως η πίεση της ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης, ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η εναρμόνιση των διδακτικών ωρών με τη διαθεσιμότητα του εργαστηρίου πληροφορικής, η αρχική δυσπιστία και αδιαφορία κάποιων μαθητών πάντοτε θα υφίστανται και δεν θα πρέπει να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην προσπάθεια ανανέωσης της διδασκαλίας.

Άλλωστε, όπως αναφέρει ο P. Freire: «Κάθε εκπαιδευτική πρακτική υποδηλώνει μια αντίληψη για τον άνθρωπο και τον κόσμο», τη δική μας αντίληψη ως εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούμε και οραματιζόμαστε ένα νέο Σχολείο.

10 Βιβλιογραφία

Αναλυτικά Προγράμματα

ΕΣΠΑ 2007-13/Ε.Π.Ε&/Α.Π.1-2-3, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» ΜΙΣ:295450, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα.

<http://ebooks.edu.gr/> ανακτήθηκε στις 05/07/2020

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμός Φύλλου 1562, αριθμ. 70001/Γ2/27-6-2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*, Αθήνα

<https://edu.klimaka.gr/> ανακτήθηκε στις 05/07/2020

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία*, Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

<http://www.pi.ac.cy/> ανακτήθηκε στις 05/07/2020

ΥΠΑΙΘ, 142758 /Δ2/2018 - *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-2019*, Αθήνα.

<https://www.minedu.gov.gr/> ανακτήθηκε στις 05/07/2020

ΥΠΑΙΘ 143602 /Δ2/2019 - *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019 – 2020*, Αθήνα.

<https://www.esos.gr/> ανακτήθηκε στις 05/07/2020

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ. (χ.χ.), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Τεύχος Α'*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ. (χ.χ.), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Τεύχος Β'*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ. (χ.χ.), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Τεύχος Γ'*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Επιμορφωτικό Υλικό

Κελεπούρη Μ. – Χοντολίδου, Ε (2012). «Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» από Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΑΙΘ.

<https://docplayer.gr/> ανακτήθηκε στις 10/07/2020.

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ., Χαλσισιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΑΙΘ.

<http://old.greek-language.gr/> ανακτήθηκε στις 10/07/2020.

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ – Διόφαντος), (2017). *Συστάδα Β1.1 Θεωρητικών Επιστημών και Καλλιτεχνικών, Επιμορφωτικό Υλικό 1^{ης} – 11^{ης} Συνεδρίας, Πράξη: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη* (Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου ΤΠΕ).

<https://e-pimorfosi.cti.gr/> ανακτήθηκε στις 14/12/2018

Παντζαρέλας, Π. (2012). *Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και οι Χρήσεις τους: Περιβάλλοντα Παραγωγής Λόγου, Λογισμικό Παρουσίασης και Διαδίκτυο*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΑΙΘ.

<http://old.greek-language.gr/> ανακτήθηκε στις 10/07/2020

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*, (βιβλίο εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/didaktika_encheiridi_a.html ανακτήθηκε στις 10/07/2020

Ξενόγλωσση ή σε μετάφραση

Cambridge, B. L. (2001). *Electronic portfolios: Emerging practices in student, faculty, and institutional learning*, Washington, DC: American Association for Higher Education

Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας* μτφ Τζιόβας Δ., Αθήνα: Οδυσσέας.

Herron, M.D. (1971). *The Nature of Scientific Enquiry*, Scholl Review Vol. 79, No. 2 pp. 171-212, The University of Chicago Press

Ελληνόγλωσση

Ακριτόπουλος, Α. (1999). «Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία και διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω:121-130.

Αποστολίδου, Β. (1999). «Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω:335-348.

Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία: Θεωρία Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Δωδώνη.

Γιαννούτσου, Ν., & Τρούκη, Ε. (2007). «Ο ρόλος της τεχνολογίας στην αναδιοργάνωση και ενίσχυση της συνεργασίας». στο Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., Κόμης, Β. (επιμ.). *Συνεργατικές Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Δημαράς, Κ.Θ (1987). *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Ίκαρος.

Ζερβού Α.(1999). «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία» στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω:131-146.

Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Καλογήρου Τζ & Λαλαγιάννη, Κ (2005). «Προλεγόμενα. Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Τζίνα Καλογήρου, Κική Λαλαγιάννη (επιμ.)- Άννα Κατσίκη – Γκίβαλου (εισαγ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός:27-40.

Καλογήρου, Τζ. – Βησσαράκη, Ε. (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας: Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Τζίνα Καλογήρου, Κική Λαλαγιάννη (επιμ.)- Άννα Κατσίκη – Γκίβαλου (εισαγ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός:53-78.

Καλογήρου, Τζ. – Οικονομοπούλου, Β. (2012). «Μουσική, ποίηση και παιδί: μια σχέση συναλληλίας στα Ρω του έρωτα του Οδυσσέα Ελύτη», περ. Θέματα Λογοτεχνίας, 49: 64-75.

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα:Γρηγόρης.

Καπλάνη, Β. (1999). «Η θέση της ποίησης σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω:359-368.

Καπλάνη, Β. (2000). «Η ποίηση στο Γυμνάσιο: από την ακρόαση στην ανάγνωση» στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ.Δαρδανός:235-248.

Καπλάνη, Β. (2000). «Η ποίηση στο Λύκειο: η περιπέτεια της ανάγνωσης». στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ.Δαρδανός:293-300.

Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Λ. (2000). «Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από τον μαθητή στον αναγνώστη» στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ.Δαρδανός: 161 - 168

Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής.*, Αθήνα:Καστανιώτη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη

Μποκλούντ – Λαγοπούλου Κ. (1999). «Διδασκαλία και Θεωρία λογοτεχνίας: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα κείμενα λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω :177-190.

Νάκας, Θ. (1995). «Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας», *Λεξικογραφικόν Δελτίον* (της Ακαδημίας Αθηνών), τόμ. ΙΘ'. 1995: 215-245

Πασχαλίδης, Γ. (2000). «Γενικές αρχές του Προγράμματος», στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ.Δαρδανός:21-36.

Πεσκετζή, Μ.(1999). «Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και η εγκυρότητα της ερμηνείας», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω : 147-156.

Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ. (2004). *Διαθεματική προσέγγιση και διδασκαλία. Η μέθοδος project*. Νέα Παιδεία, 112, 40-50

Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Α', Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Σπανός, Ι. Γ.(1999). «Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω:91-102.

Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική: θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Γνώση.

Φιλάρετος, Θ., Χοντολίδου Ε.(1999). «Διδάσκοντας από κοινού λογοτεχνία στο Γυμνάσιο», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω :53-72.

Φρυδάκη, Ε. (1999). «Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω :167-176.

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

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω:103-120.

Χοντολίδου, Ε. (1999). «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω / Γ. Δαρδανός :379-390.

Χοντολίδου, Ε. (2000). «Παιδαγωγικές Αρχές του Προγράμματος», στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ.Δαρδανός:37-66.

Πρακτικά Συνεδρίων / Συλλογικοί τόμοι.

Dewey, J. (1980). «Εμπειρία και Εκπαίδευση». Αθήνα: Γλάρος, Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017, Τόμος Α σελ. 128-135.

www.eepek.gr

Αποστολίδου, Β., (2013). «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α Λυκείου. Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση». Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, *Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα, κοινωνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2013, ΕΚΠΑ, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας, σελ 79-94.

<http://tonophil.phil.uoa.gr/>

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε., (2002). «Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή» στο *Ομοιότητες και διαφορές, αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση* Πρακτικά Συνεδρίου, Κομοτηνή, 29-31/11/2002, ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ «Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» σελ. 133-139.

<http://reader.ekt.gr/>

Κασσωτάκης, Μ. (2013). «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», Αθήνα: Γρηγόρη Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 23-25 Οκτωβρίου 2015, Τόμος Α σελ. 69-78.

www.eepek.gr

Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος γ' - Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση. Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 21-23 Οκτωβρίου 2016, Τόμος Β σελ. 493 - 500.

www.eepek.gr

Πουλημένου, Ε. (2018). «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου: Η εφαρμογή, εμπόδια, και προτάσεις διαχείρισης του μαθήματος στη σχολική τάξη. Μαθητές: ακροατές, αναγνώστες, ερευνητές ή φιλιαναγνώστες;», Πρακτικά Εργασιών 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Λογοτεχνία και Παιδεία», σελ. 223-237.

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

Δικτυογραφία

Bernard, R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, *Theory Into Practice*, 47:3, 220-228.

<https://www.researchgate.net/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Black, P., Wiliam, D (2009). Developing the theory of formative assessment. *EducAssessEvalAcc.*, 21,5-31

<https://link.springer.com/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups, *Review of Educational Research* 64

<https://www.sciencedirect.com/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Crook, C. (1998). Children as computer users: the case of collaborative learning. *Computers & Education*, Volume 30, Issues 3-4.

<https://www.sciencedirect.com/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. and Chinn C. A. (2007), Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, & Clark (2006). *Educational Psychologist*, Volume 42,

<https://www.researchgate.net/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Malita, L. & Martin, C.(2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century, *Procedia, Social and Behavioral Sciences, Volume 2, Issue 2.*

<https://www.sciencedirect.com/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021

Nicol, D. & MacFarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self – regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education, Vol 31(2)*

<https://www.reap.ac.uk/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, Vol.48(5)*

<https://web.stanford.edu/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Sadler, D.R (1989). Formative assessment and the design of instructional system. *Instructional Science, Vol.18*

<http://michiganassessmentconsortium.org/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Slavin, R. E. (2012). Classroom applications of cooperative learning. In K. R. Harris et. al., *APA educational psychology handbook Vol.3. Washington, DC: American Psychological Association.*

<https://psycnet.apa.org/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Vavrus, L. (1990). Putting portfolios to the test. *Instructor, Vol.100(1), 48-53*

<https://eportfoliogr.weebly.com/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Whipple, W.R. (1987). *Collaborative Learning: Recognizing it when we see it.* AAHE Bulletin, Vol.40(2)

<https://www.cwis.org/> ανακτήθηκε στις 09/01/2021.

Βαρδάκα, Μ., Βαρδάκας, Ε., Αλμής, Δ. (2005). *Η βασισμένη στον Η/Υ δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και η διδακτική αξιοποίησή τους*

<https://docplayer.gr/> ανακτήθηκε στις 10/01/2021.

Δάλκου, Α. (2009). *Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης, Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ.*

<https://www.didaktorika.gr/> ανακτήθηκε στις 14/07/2020.

Δεδούλη Μ., (2002). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη, στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6, σελ. 145-159.*

<http://www.pi-schools.gr/> ανακτήθηκε στις 10/01/2021.

Μαραγκός, Χ., Νάκης, Ι., Δαβλάντης, Ι., & Στρατάκη, Κ. (2002). *Θεωρίες Μάθησης και η παιδαγωγική τους συμβολή.* Επιμόρφωση Β' επιπέδου, ΕΚΠΑ. Αθήνα.

<http://users.sch.gr/> ανακτήθηκε στις 10/01/2021.

Κωτόπουλος Τ. (2015). Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση. *Δελτίο*, 55. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου
<http://impschool.gr/> ανακτήθηκε στις 10/01/2021.

Μολασιώτη Θ. (2007). *Κριτικός γραμματισμός και λογοτεχνία : Η περίπτωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, Διπλωματική Εργασία
<https://ikee.lib.auth.gr/> ανακτήθηκε στις 10/01/2021.

Νικολαΐδου Σ. (2014). Η Δημιουργική Γραφή στο Σχολείο: το πώς και το γιατί μιας παιδαγωγικής επιλογής. *Δελτίο*, 55. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου
<http://impschool.gr/> ανακτήθηκε στις 10/01/2021.

Παντίδου Γ., Παπαρούση Μ. (2011). ««e -Ποίηση»: Δημιουργία δικτυακού τόπου για τη διδακτική προσέγγιση της Ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο - Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011, Μέρος Α, σελ. 633 - 642.
<http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/> ανακτήθηκε στις 14/07/2020.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
<http://users.sch.gr/>, ανακτήθηκε στις 10/01/2021