

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Διημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008.

Συν - σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση

(σσ. 79-91)

Ευδοκία Μπίνα

Γιάννης Παπαθανασίου

Η εισήγησή μας κινείται γύρω από δύο άξονες: τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του γραμματισμού γενικότερα και τη διαπολιτισμική αγωγή, που αποτέλεσαν τους άξονες και του προγράμματος στο οποίο λάβαμε μέρος.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, όσο κι αν φαίνεται παράξενο και παράδοξο, αποτελεί σήμερα έναν από τους μεγάλους ασθενείς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τις σημαντικές προόδους της γλωσσολογίας τα τελευταία 50 χρόνια, τις συνεχείς συζητήσεις, την ατέρμονη φιλολογία και παραφιλολογία σχετικά με τη γλωσσική πενία των μαθητών, δεν έχουμε δει συγκεκριμένες προτάσεις για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της. Αντί αυτών περιοριζόμαστε σε πολύ γενικές παιδαγωγικές απόψεις και μεθοδολογικές αντιλήψεις, οι οποίες κινούνται περισσότερο στο θεωρητικό πλαίσιο. Δεν έχει μελετηθεί συστηματικά στην πράξη η διδασκαλία της νέας ελληνικής ή κι αν έχει γίνει κάτι τέτοιο σε πανεπιστημιακό επίπεδο, δεν έχει φτάσει μέχρι τώρα στη βάση της εκπαίδευσης, στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια. Είναι τέτοια η απαξίωση στη διδακτική μεθοδολογία της νέας ελληνικής, αφού δε διδάσκεται ούτε στις φιλολογικές σχολές, με εξαίρεση κάποια τμήματα.

Σε κάποιες νέες προσεγγίσεις φαίνεται πως ήθελαν να προσανατολιστούν τα νέα βιβλία, εισάγοντας νέους όρους, όπως για παράδειγμα το πολυτροπικό κείμενο ή την κατηγοριοποίηση των κειμενικών ειδών σε κείμενα περιγραφικά, αφηγηματικά, περιληπτικά, επιχειρηματολογίας και πολυτροπικά, δίνοντας και κάποιες πιο συγκεκριμένες οδηγίες για την παραγωγή τους. Φάνηκε, συνεπώς, πως υπήρχε η διάθεση να γίνουν πιο συγκεκριμένα μεθοδολογικά βήματα για τη διδασκαλία τους. Όμως αυτή η διάθεση αναιρέθηκε από τη γενικότερη δομή και φιλοσοφία των νέων βιβλίων.

Παράλληλα εξακολουθεί η εμμονή και η εξάρτηση της νέας ελληνικής στο άρμα της αρχαίας. Τη στιγμή που τυπώνονταν τα νέα βιβλία της γλώσσας με τις όποιες καινοτομίες, αυξήθηκε η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής. Έτσι, τη στιγμή αυτή στην Α' γυμνασίου οι μαθητές διδάσκονται 3 ώρες αρχαία και 3 ώρες νέα. Στη Β' και Γ' γυμνασίου διδάσκονται 2 ώρες νέα και 3 ώρες αρχαία. Στο Λύκειο η κατάσταση είναι, κατά την άποψή μας, τραγική έως απαράδεκτη, αφού στην α' λυκείου διδάσκονται 6 ώρες τα αρχαία ελληνικά και μόλις 2 τα νέα.

Ταυτόχρονα παρουσιάζονται φαινόμενα δυσεξήγητα έως ανεξήγητα. Με την υποτιθέμενη λεξιπενία των νέων, θα περίμενε κανείς μια ιδιαίτερη προσπάθεια

εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών μέσα από ασκήσεις για την ανεύρεση του ειδικού λεξιλογίου και στη συνέχεια της αφομοίωσής του με την παραγωγή κειμένου. Δυστυχώς, όμως κι εδώ η μεθοδολογία που προτάθηκε έφερε μάλλον φτωχά αποτελέσματα.

Η αδυναμία στη μεθοδική παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών, παρά για τις περιπτώσεις του αντιθέτου διακηρύξεις του διαθεματικού πλαισίου σπουδών για τη γλώσσα στο γυμνάσιο, γίνεται αντιληπτή και από το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία τους, αλλά και από τον αριθμό των σελίδων και των ασκήσεων στα νέα βιβλία της γλώσσας. Όταν από τις 8 με 10 ώρες για τη διδασκαλία μιας ενότητας μόνο οι 1 με 2 είναι αφιερωμένες στην κατανόηση και την παραγωγή κειμένου, τότε είναι σαφές ότι δε μας ενδιαφέρει ούτε η κατανόηση ούτε και η βελτίωση του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών.

Η κατάσταση δυσκολεύει ακόμη περισσότερο, όταν έρχεται η ώρα της εφαρμογής μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας, γιατί η θεωρία απέχει παρασάγγας από την πράξη. Πώς διδάσκεται η περιγραφή τοπίου, για παράδειγμα, τη στιγμή που η θεωρία προβλέπει τη μελέτη ενός μόνο περιγραφικού κειμένου σε μία διδακτική ώρα και ο διαθέσιμος χρόνος για την παραγωγή του κειμένου από τους μαθητές είναι επίσης μία ώρα; Είναι αρκετές για το μαθητή οι γενικόλογες επισημάνσεις του τύπου: η περιγραφή ξεκινάει από ένα σημείο και καταλήγει σε ένα άλλο σημείο του περιγραφόμενου χώρου ή αντικειμένου; Ακόμη και η απάντηση στο πολύ απλό ερώτημα πού βρίσκεται το τοπίο είναι απλή για τους μαθητές; Τέλος, με ποια μεθοδολογική επάρκεια θα βοηθήσει ο δάσκαλος το μαθητή, όταν δεν έχει ποτέ διδαχτεί ο ίδιος καμιά μεθοδολογία;

Το δεύτερο σκέλος του προβληματισμού μας αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει πλέον τα ελληνικά σχολεία και η διγλωσσία μεγάλου αριθμού μαθητών τους. Η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας από κοινωνία μεταναστών σε κοινωνία υποδοχής μεταναστών και οικονομικών προσφύγων μας βρήκε, τόσο ως κοινωνία όσο και ως κρατικές και κυρίως εκπαιδευτικές υποδομές, εντελώς απροετοίμαστους, παρά τα όσα συνέβαιναν σε άλλες χώρες. Κι αν η συγκώρευση ήταν επιβεβλημένη τα πρώτα χρόνια, η καταδίκη για τη συνεχιζόμενη αδιαφορία είναι επίσης επιβεβλημένη.

Σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων τα παιδιά των αλλοδαπών ή των παλινοστούτων αποτελούν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των μαθητών, σε κάποια μάλιστα σχολεία αποτελούν την πλειοψηφία. Δε νομίζουμε να υπάρχουν σχολεία αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα που να μην έχουν ως μαθητές παιδιά δίγλωσσα. Πώς αντιμετωπίστηκαν και πώς αντιμετωπίζονται αυτά τα παιδιά ακόμη και σήμερα; Μπορεί στο μεσοδιάστημα να ιδρύθηκαν κάποια πολιτισμικά σχολεία, είναι σαφές όμως ότι με δύο τέτοια σχολεία στη Θεσσαλονίκη, για παράδειγμα, δε λύνεται το πρόβλημα. Δεν υπάρχει κανείς που να τα υποστηρίζει, να τα καθοδηγεί, να τα βοηθά. Έτσι πορεύονται, αφημένα στην τύχη τους. Εκτός από κάποιες εξαιρέσεις που τα ίδια τα παιδιά, με τη βοήθεια του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, ξεπέρασαν μόνα τους τις δυσκολίες, έμαθαν τη γλώσσα και ακόμη άριστευσαν, ο μεγάλος αριθμός καταγράφεται κάθε Ιούνιο στον πίνακα με τους απορριπτόμενους ή τους παραπεμπόμενους. Περιστασιακά και με τοπικό χαρακτήρα εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα υποστήριξης, είναι σαφές όμως ότι τέτοιες προσπάθειες αποτελούν ημίμετρα, εφόσον δεν έχουν καθολικό χαρακτήρα.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η μοναδική ελπιδοφόρα διέξοδος ήταν το πρόγραμμα «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση» «Εκπαίδευση στο γραμματισμό, διγλωσσία και διαπολιτισμική αγωγή» «Το σχολείο ως χώρος πρακτικών γραμματισμού: έρευνα δράσης και παρατήρηση σχολικής τάξης».

Η παρουσία του κυρίου Δημήτρη Κουτσουγιάννη, και της κυρίας Ρούλας Τσοκαλίδου, ως υπεύθυνων, ήταν μια εγγύηση για την πορεία του προγράμματος, τους στόχους και τις επιμέρους επιδιώξεις, γι' αυτό και η συμμετοχή μας ήταν αυθόρμητη. Η

συνεργασία μας οριοθετήθηκε από τρεις παραμέτρους: την καθοδήγηση από τους συντονιστές, την καινοτομία της συν-διδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη (φιλόλογου και μεταπτυχιακής φοιτήτριας) και τη διάδραση των ζευγών στις προγραμματισμένες συναντήσεις μας.

Με την πρώτη συνάντηση καθορίστηκε το πλαίσιο δράσης και διευκρινίστηκε ότι το πρόγραμμα δε θα αφορούσε άλλη μια από καθέδρας ενημέρωση, αλλά συμμετοχή και διερεύνηση για την εξεύρεση λύσεων τόσο στα προβλήματα που προαναφέρθηκαν σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας όσο και στην έμπρακτη και ουσιαστική βοήθεια μέσα στην τάξη των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και γιατί όχι και των αδύναμων Ελλήνων μαθητών. Πράγματι, οι συναντήσεις των συμμετεχόντων γίνονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα, στη διάρκεια των οποίων ανέφερε ο καθένας τη δράση του σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, τους στόχους που έθεσε, την επιτυχία ή την αποτυχία της δράσης. Η όλη διαδικασία ολοκληρωνόταν με τη συζήτηση που ακολουθούσε μεταξύ των συμμετεχόντων, την ανταλλαγή απόψεων και την πρόταση λύσεων, με αποτέλεσμα η δράση του κάθε συναδέλφου να αποτελεί αφορμή για μίμηση ή και περαιτέρω διερεύνηση. Το σημαντικότερο, όμως, ήταν η πρόβλεψη για την υποστήριξη της δράσης στην τάξη από ένα δεύτερο φιλόλογο, για 5 ώρες εβδομαδιαίως, που θα λειτουργούσε ισοδύναμα με τον κύριο καθηγητή της τάξης, αναλαμβάνοντας πρωτίστως την υποστήριξη των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και δευτερευόντως των Ελλήνων μαθητών. Η παρουσία του δεύτερου φιλόλογου για 5 ώρες μας επέτρεπε να επεκταθούμε και πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας, αφού στην α' γυμνασίου διδάσκεται 3 ώρες· έτσι, στο δικό μας σχολείο, το Γυμνάσιο Ευκαρπίας, συναποφασίσαμε να δράσουμε παράλληλα στη διδασκαλία της γλώσσας και της νεοελληνικής λογοτεχνίας, η οποία προσφέρεται τόσο για την κατανόηση του γραπτού λόγου, όσο και για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου από τους μαθητές. Παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα να δουλέψουμε με μεγαλύτερη άνεση και σε θέματα διαπολιτισμού.

Η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε η καινοτομία της συνύπαρξης των δυο φιλόλογων στη διδασκαλία ήταν ένα τμήμα της πρώτης Γυμνασίου με 30 μαθητές από τους οποίους ένα αγόρι κι ένα κορίτσι κατάγονται από τη Γεωργία και δύο κορίτσια από την Αλβανία. Οι περισσότεροι μαθητές της τάξης ήταν μέτριου και χαμηλού επιπέδου, ενώ οι άριστοι ήταν ελάχιστοι. Τα δίγλωσσα παιδιά ήταν χαμηλού επιπέδου και μάλιστα το αγόρι παρακολουθούσε την τάξη για δεύτερη χρονιά.

Σιγά σιγά αρχίσαμε να οργανώνουμε μαζί τη διδασκαλία. Πριν από κάθε μάθημα εκθέταμε τις ιδέες μας είτε από κοντά είτε τηλεφωνικώς είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τις συζητούσαμε. Εμπλουτίζαμε, συνήθως, τη διδασκαλία με επιπλέον διδακτικό υλικό δικό μας και επεξεργαζόμασταν και υλικό που έφερναν τα παιδιά κατόπιν δικής μας παρότρυνσης.

Η αρχική αντίδραση των μαθητών στην παρουσία της δεύτερης εκπαιδευτικού ήταν θετική και με μια απλή σύσταση της νέας συναδέλφου αποδέχτηκαν την παρουσία της, χωρίς κανένα πρόβλημα. Στην πορεία, επιζητούσαν την παρουσία αυτή, καθώς η ώρα τον φιλολογικών απέκτησε έναν αέρα ανανέωσης. Τα παιδιά διψούν για το «διαφορετικό» και δέχονται με ευχαρίστηση τυχόν νεωτερισμούς.

Τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες των 6 ατόμων και φροντίζαμε να υπάρχουν δίγλωσσα παιδιά σε κάθε ομάδα και να αποτελούν μέλη της μαθητές όλων των επιπέδων. Η μέθοδος που εφαρμόσαμε ήταν η ομαδοσυνεργατική. Η ανάθεση εργασιών μέσα στην τάξη γινόταν κατά ομάδες και, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των παιδιών, ο δικός μας ρόλος ήταν υποστηρικτικός. Η συμβολή του δεύτερου φιλόλογου έγκειται ακριβώς στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ιδιαίτερα των αδύναμων και των δίγλωσσων.

Αντιμετωπίζαμε, όμως, όλα τα παιδιά με ίσους όρους, χωρίς να δείχνουμε άμεσα ή έμμεσα ότι τα δίγλωσσα χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε δύο παραδείγματα, ένα για κάθε μάθημα τα οποία δουλέψαμε στη διάρκεια τις σχολικής χρονιάς. Την παρουσίαση θα συνεχίσει η συνάδελφος Εύη Μπίνα.

Στη γλώσσα ένας από τους στόχους μας ήταν να διερευνήσουμε και να ενισχύσουμε την παραγωγή περιγραφικού κειμένου, ξεκινώντας από την περιγραφή τοπίου και συνεχίζοντας στην περιγραφή αντικειμένων.

Προγραμματίσαμε τη διδασκαλία του περιγραφικού κειμένου με την αξιοποίηση του μοναδικού περιγραφικού κειμένου από την 3^η ενότητα του βιβλίου της γλώσσας. Επειδή ένα κείμενο είναι ελάχιστο δείγμα, φροντίσαμε την ενίσχυση των μαθητών με άλλα περιγραφικά κείμενα, την παράλληλη μελέτη της περιγραφής σε άλλα μαθήματα, όπως για παράδειγμα στην Οδύσσεια, με την περιγραφή της σπηλιάς της Καλυψώς, ή στα Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, με τη μελέτη των περιγραφικών κειμένων από τη σχετική ενότητα και τέλος την περιγραφή σε μαθήματα όπως η Βιολογία (περιγραφή κυττάρου) ή η Ιστορία (περιγραφή ειδωλίου). Η μελέτη των περιγραφικών κειμένων θα έδινε στους μαθητές, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, τα παραδείγματα με βάση τα οποία θα εντόπιζαν τη γενικότερη μεθοδολογία στην περιγραφή και την ειδικότερη στην περιγραφή τοπίου. Για να γίνουμε σαφέστεροι θα έπρεπε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι σ' ένα περιγραφικό κείμενο τοπίου πρέπει να αναφερθεί το πού βρίσκεται το τοπίο, στη συνέχεια να γίνει η πρώτη γενική περιγραφή, η πρώτη εντύπωση, και να ακολουθήσει η λεπτομερής περιγραφή. Ακόμα θα έπρεπε να γίνουν οι επισημάνσεις στη διαφορά ανάμεσα στην περιγραφή από ένα σταθερό σημείο και στην περιγραφή κατά τη διάρκεια κίνησης, π. χ. κίνηση με αυτοκίνητο, τρένο κ.τ.λ.

Για τη πραγμάτωση των παραπάνω χρειάστηκαν περίπου 10 διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια έπρεπε να πραγματοποιηθεί μια πρώτη εφαρμογή. Επιλέξαμε ένα μνημείο κοντά στο σχολείο το οποίο μας επέτρεπε να το επισκεφτούμε, για να κρατήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες σημειώσεις, να επιστρέψουμε στο σχολείο και αμέσως να προχωρήσουμε στην παραγωγή κειμένου.

Ελπίζαμε, με τα όσα είχαν ήδη αναφερθεί, ότι οι μαθητές θα ήταν κατά ένα μεγάλο ποσοστό έτοιμοι να γράψουν με άνεση το κείμενο που έπρεπε.

Με αυτά ως δεδομένα ξεκινήσαμε από το σχολείο, φτάσαμε στο μνημείο και αφού υπενθυμίσαμε τις σχετικές οδηγίες αφήσαμε τους μαθητές να παρατηρήσουν το χώρο από σχετική απόσταση, ώστε να αντλήσουν τα απαραίτητα στοιχεία για τη γενική περιγραφή του χώρου.

Στη συνέχεια πλησιάσαμε το μνημείο και ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία. Προσπαθήσαμε να υποθέσουμε τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών, για να τους δώσουμε τις απαραίτητες οδηγίες, αλλά δεχτήκαμε ταυτόχρονα και μια σειρά ερωτήσεων που κυρίως αναφέρονταν στην ονομασία των αντικειμένων, αφού οι μαθητές δε γνώριζαν, λόγω ηλικίας ή απειρίας, την ονομασία διαφόρων αντικειμένων, για παράδειγμα την επιτύμβια στήλη. Ακολούθως επιστρέψαμε στο σχολείο και συνεχίσαμε με την παραγωγή του κειμένου.

Προτιμήσαμε να γράψουμε στον πίνακα τη δομή που πρέπει να έχει το περιγραφικό κείμενο, σημειώνοντας τις ερωτήσεις: πού, πώς φαίνεται το μνημείο από μακριά, πώς φαίνεται το μνημείο από κοντά.

Κατά τη διαδικασία της παραγωγής και οι δύο καθηγητές κυκλοφορούσαμε ανάμεσα στους μαθητές, παρέχοντας οδηγίες τόσο σ' αυτούς που ζητούσαν τη βοήθειά μας, επειδή αντιμετώπιζαν κάποιο συγκεκριμένο εκφραστικό ή ορθογραφικό πρόβλημα,

επιβλέποντας όμως και αυτούς που έδειχναν πως τα κατάφερναν μόνοι τους. Φυσικά, κύριο μέλημα της δεύτερης φιλολόγου ήταν οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι, όπως είναι ευνόητο, αντιμετώπιζαν και τα περισσότερα προβλήματα.

Επιλέξαμε η παρέμβαση μας να είναι μέτρια παρεμβατική, εννοώντας ότι δε θα υποκαθιστούσαμε το λόγο των μαθητών.

Παρά την τόση προεργασία, τα κείμενα των μαθητών δεν κάλυπταν ούτε τις προβλέψεις μας ούτε τις επιθυμίες μας. Μετά την πρώτη απογοήτευση έπρεπε να διερευνήσουμε το λόγο της αποτυχίας ή της περιορισμένης επιτυχίας.

Μελετώντας τα γραπτά των μαθητών, διαπιστώσαμε ότι το προφανές για εμάς δεν ήταν προφανές για τους μαθητές· έτσι οι μαθητές αντιμετώπιζαν πρόβλημα στη διατύπωση της χωροθέτησης του μνημείου, αδυνατώντας να το τοποθετήσουν είτε με βάση τα σημεία του ορίζοντα είτε με κάποιο σταθερό σημείο αναφοράς. Στη συνέχεια τα προβλήματα γίνονταν όλο και πιο σύνθετα καθώς έπρεπε να περάσουν στη γενική και στη λεπτομερή περιγραφή του χώρου. Η αδυναμία των μαθητών εστιαζόταν σε αυτό που πρώτα ονομάσαμε έλλειψη παρατηρητικότητας.

Πέρα όμως από τα προβλήματα στην παρατήρηση, σημαντικές ήταν και οι δυσκολίες στη διατύπωση των επαναλαμβανόμενων και σχεδόν στερεότυπων εκφράσεων που πολύ συχνά εμφανίζονται στα περιγραφικά κείμενα. Από τη μελέτη των γραπτών γίνεται φανερό ότι υπάρχει μια αδυναμία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν πληθώρα συνώνυμων ρημάτων κι έτσι περιορίζονται στα: είναι, υπάρχει και βρίσκεται, θα δείτε. Παρόμοια εκφραστικά προβλήματα εντοπίζονται και στη χρήση των επιθέτων ή των αντωνυμιών «που» και «όπου».

Εκεί που είχαμε τα λιγότερα προβλήματα ήταν στη δομή του κειμένου, αφού είχαμε καταγράψει στον πίνακα τα κύρια μέρη του. Φυσικά, υπήρχαν και μαθητές που αντιμετώπισαν προβλήματα και στη δομή.

Με διαπιστωμένες αυτές τις δυσκολίες έπρεπε να προχωρήσουμε στο δεύτερο μέρος της διαδικασίας που προέβλεπε τη διόρθωση των κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές και την παραγωγή νέου κειμένου. Είχαμε υπογραμμίσει μόνο τα ορθογραφικά λάθη, αφήνοντας τους μαθητές να τα διορθώσουν οι ίδιοι και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να τα συζητήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Στο τέλος, εφόσον ήμασταν δύο οι φιλόλογοι στην τάξη, ελέγξαμε τις διορθώσεις των μαθητών και στις περιπτώσεις που υπήρχαν ακόμη λάθη, φροντίσαμε να τους θυμίσουμε τους κανόνες. Για να γίνουμε σαφέστεροι, πολύ συχνό λάθος των μαθητών είναι η ορθογραφία των ρημάτων σε -αίνω και -ώνω. Στις περιπτώσεις αυτές ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν τον κανόνα που είχαν ακούσει- μάθει στο δημοτικό. Εννοείται πως σε ποσοστό 90% οι μαθητές ήξεραν τους κανόνες κι έτσι διόρθωσαν οι ίδιοι τα λάθη τους, δίνοντάς τους παράλληλα το ερέθισμα να ακολουθούν οι ίδιοι αυτή την τακτική.

Στη συνέχεια, αφού συζητήσαμε τα κύρια προβλήματα των γραπτών, ζητήσαμε από τους μαθητές να ξαναγράψουν το κείμενο, δίνοντάς τους περισσότερες οδηγίες για το πώς θα έπρεπε να κινηθούν. Στη δεύτερη γραφή, οι μαθητές εξοικειωμένοι περισσότερο με τη διαδικασία ήταν πιο πρόθυμοι να ζητήσουν τη βοήθειά μας.

Πράγματι, τα γραπτά ήταν πολύ καλύτερα από τα πρώτα, χωρίς φυσικά να έχουμε φτάσει στο ποθητό αποτέλεσμα. Άλλωστε κάτι τέτοιο δε γίνεται με τη γραφή ενός και δύο κειμένων. (Βλέπε παράρτημα)

Με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα και ενός υπολογιστή προχωρήσαμε σε μια τρίτη γραφή. Στόχος μας ήταν εκτός από το κείμενο να δείξουμε τη διαδικασία παραγωγής του κειμένου, δηλαδή το συνεχές διάβασμα του κειμένου, τη συνεχή διόρθωση, τη συνεχή αναζήτηση της καλύτερης έκφρασης. Οι μαθητές πρότειναν, επέλεξαν την πρό-

ταση που τους άρεσε περισσότερο κι εμείς γράφαμε. Σιγά σιγά δημιουργήσαμε ένα νέο κείμενο, το οποίο εμπλουτίστηκε στη διαδρομή με επίθετα ή με κάποιες πιο δόκιμες εκφράσεις. (Βλέπε παράρτημα)

Από τη δράση αυτή καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα. Λόγω χρόνου θα περιοριστούμε στα πιο σημαντικά:

α) Η παρουσία της δεύτερης φιλολόγου στην τάξη ήταν καθοριστική για την παραγωγή κειμένου από τους δίγλωσσους μαθητές. Στους πιο αδύνατους από αυτούς το κείμενο γράφτηκε σχεδόν ολόκληρο με τη συμπαράσταση του δεύτερου καθηγητή.

β) Ενώ η δεύτερη φιλόλογος προοριζόταν για την υποστήριξη κυρίως των δίγλωσσων μαθητών, αποδείχτηκε ότι ήταν απαραίτητη η παρουσία της και για πολλούς με μητρική γλώσσα την ελληνική, αφού τα εκφραστικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν ήταν σχεδόν εφάμιλλα με των δίγλωσσων.

γ) Οι μαθητές έπαψαν να αντιμετωπίζουν την παραγωγή κειμένου ως μια υποχρεωτική αγγαρεία στην οποία έπρεπε να αποδείξουν ότι είναι γνώστες και την είδαν ως μια συνεχή διαδικασία στην οποία έχουν δικαίωμα στο λάθος. Σ' ένα λάθος που δε σημαίνει τιμωρία αλλά αφορμή για βελτίωση.

Τη δράση αυτή την παρουσιάσαμε και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όπως την περιγράψαμε εδώ. Ακολούθησε συζήτηση στην οποία εντοπίστηκε η διαφορά από αυτό που ως τώρα θεωρούσαμε διδασκαλία της περιγραφής στην τάξη. Πάντα περιορισμένοι από το χρόνο και έχοντας ως δεδομένα πολλά, που όπως φάνηκε δεν είναι δεδομένα στο μυαλό των δωδεκάχρονων μαθητών μας, η περιγραφή περιοριζόταν στην παραγωγή κειμένων, στα οποία τα περιγραφόμενα αντικείμενα δεν ήταν δυνατό να ελεγχθούν. Όταν, για παράδειγμα, ζητούσαμε από τους μαθητές να περιγράψουν το σπίτι τους, πόσο σίγουροι ήμασταν ότι αυτό που περιέγραφαν ήταν το σπίτι τους; Έτσι, η διδασκαλία της περιγραφής παραμένει κενό γράμμα και μετατρέπεται απλώς σε μια διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου από το οποίο το μόνο που μπορεί ίσως να ελεγχθεί είναι η δομή. Το ζητούμενο όμως είναι να εξασκηθεί ο μαθητής σ' όλα τα βήματα της περιγραφής ενός αντικειμένου. Μάλιστα, κάποια από αυτά τα βήματα προηγούνται της κειμενικής παραγωγής, όπως για παράδειγμα η παρατήρηση.

Το σημαντικότερο ίσως είναι ότι παρόμοιες δράσεις ανέλαβαν κι άλλα μέλη της ομάδας, αλλά και συνάδελφοι στο σχολείο που μας είδαν, ενδιαφέρθηκαν και μας ρώτησαν τι κάνουμε. Νομίζω πως ήταν μεγάλη μας η χαρά όταν είδαμε τους συναδέλφους να πηγαίνουν με τους μαθητές τους στο ίδιο μνημείο, για να ακολουθήσουν το ίδιο ταξίδι.

Ανάλογη ήταν και η διδασκαλία στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Επιλέξαμε το ποίημα του Ιωάννη Βηλαρά «Πουλάκι», το οποίο είναι γνωστό σε όλους μας ως το δημοτικό τραγούδι «Πουλάκι ξένο, ξενιτεμένο». Συναποφασίσαμε να κινηθούμε στο χώρο της βιωματικής διδασκαλίας και να ξεφύγουμε εντελώς από τον καθιερωμένο τρόπο της διδασκαλίας των δημοτικών τραγουδιών, σύμφωνα με τον οποίο αντιμετωπίζονται ως ποιητικά κείμενα και όχι ως τραγούδια. Μια τέτοια απόφαση μας επέβαλε να ακούσουμε το τραγούδι· θελήσαμε όμως να πάμε ένα βήμα παραπέρα και να τραγουδήσουμε ή να χορέψουμε το τραγούδι μαζί με τους μαθητές. Επειδή όμως θέλαμε να τονίσουμε και τη σημασία που είχε κάποτε για τους Έλληνες η ξενιτιά, αφού ένα μεγάλο μέρος του ελληνισμού ήταν ξενιτεμένο, προσθέσαμε κι άλλα τραγούδια. Κριτήριο επιλογής των τραγουδιών ήταν να αντιπροσωπεύουν όσο το δυνατότερο ευρύτερη γεωγραφική ποικιλία, αλλά και να καλύπτουν το ζήτημα μέσα στο χρόνο. Έτσι, στα τραγούδια συμπεριλαμβάνονταν δημοτικά από την Ήπειρο, την Κρήτη, τον Πόντο, αλλά και ρεμπέτικα, λαϊκά μέχρι τα έντεχνα, π. χ. του Θεοδωράκη ή του

Μαρκόπουλου. Για να μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν τραγουδώντας, φωτοτυπήσαμε και μοιράσαμε τους στίχους.

Η διδασκαλία ενός τραγουδιού της ξενιτιάς μας έδινε τη μοναδική δυνατότητα να προσεγγίσουμε τα δίγλωσσα παιδιά και να παραλληλίσουμε στην τάξη τις περιπέτειες των δικών μας μεταναστών με τους σύγχρονους μετανάστες. Θέλαμε να δοθεί το ερέθισμα στα ελληνόπουλα, να συνειδητοποιήσουν ότι κάποιος δε γίνεται μετανάστης, οικονομικός ή πολιτικός πρόσφυγας ούτε αφήνει την οικογένειά του, το σπίτι του τη χώρα του για τουρισμό, αλλά επειδή το επιβάλλουν οι ανάγκες επιβίωσης. Παράλληλα, να συνδέσουν τους έλληνες μετανάστες που γέμιζαν τις χώρες του εξωτερικού με τους σύγχρονους μετανάστες που έρχονται στην Ελλάδα. Πιστεύαμε ότι ήταν ένας πολύ καλός τρόπος να νιώσουν λίγες από τις εμπειρίες και τις δυσκολίες που νιώθει ένας μετανάστης στη χώρα μας. Παράλληλα, περιμέναμε να δώσουμε την αφορμή στους αλλοδαπούς ή στους παλιννοστούντες να εκφράσουν το δικό τους εσωτερικό κόσμο, που είναι γεμάτος από αρνητικές εμπειρίες.

Με αυτήν την προετοιμασία μπήκαμε στην τάξη και αφιερώσαμε τη μία από τις δύο ώρες στα τραγούδια. Στην αρχή οι μαθητές, συνηθισμένοι ίσως να ακούν απλώς από το κασετόφωνο, δεν αντέδρασαν. Όταν όμως τους καλέσαμε να τραγουδήσουν και να σηκωθούν να χορέψουν, τότε σιγά σιγά ο πάγος έλιωσε και ξαφνικά μια ολόκληρη τάξη βρέθηκε να χορεύει τσάμικο, στα τρία ή ζεμπεκιές. Η συμμετοχή των παιδιών από την Αλβανία ήταν πιο άμεση στο τσάμικο, αφού η μουσική συγγένεια των λαών της Βαλκανικής είναι σαφής. Στη συνέχεια, παρακολουθούσαμε τους στίχους ακούγοντας κάποια τραγούδια. Το αρχικό κέφι διαδέχτηκε η περισυλλογή, αφού τραγούδια όπως «Το τραγούδι της ξενιτιάς» του Μίκη Θεοδωράκη ή το «Μιλώ για τα παιδιά μου» του Μαρκόπουλου, είναι ιδιαίτερα συγκινητικά και άγγιξαν τις ψυχές των παιδιών, καθώς τέλειωνε η πρώτη ώρα.

Στη διάρκεια της δεύτερης ώρας επεξεργαστήκαμε το δημοτικό τραγούδι και φροντίσαμε να ανοίξει η συζήτηση γύρω από τα θέματα που μας ενδιέφεραν. Τα ελληνόπουλα, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, αναφέρθηκαν σε συγγενείς τους που έτυχε να ήταν κάποτε μετανάστες. Με την κατάθεση των πρώτων μαρτυριών και τη συμμετοχή όλο και πιο πολλών μαθητών, φτάσαμε στη σύνδεση με τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα.

Δεν είναι εύκολο για τα παιδιά να παραδεχτούν αμέσως κάποιες αλήθειες, αφού στο οικογενειακό περιβάλλον αρκετών παιδιών κυριαρχούν οι στερεότυπες αντιλήψεις των καλών ελλήνων μεταναστών και των κακών ξένων. Μολονότι η συζήτηση κινήθηκε σε χαμηλούς τόνους, με διάφορα επιχειρήματα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα τα παιδιά συμφώνησαν με μια πιο ανεκτική στάση απέναντι στον άγνωστο ξένο. Είναι προφανές ότι όταν γκρεμίζεται ένα ολόκληρο οικοδόμημα που έχει δημιουργήσει κάποιος στο μυαλό του, δεν μπορεί αμέσως να παραδεχτεί ότι έσφαλε. Άλλωστε δεν ήταν κι αυτός ο άμεσος στόχος μας. Εμείς, απλώς βάζουμε το λιθαράκι στην αλλαγή νοοτροπίας και των μεν και των δε.

Από την άλλη μια τέτοια συζήτηση στην τάξη εννοείται πως έφερε σε δύσκολη θέση τα δίγλωσσα παιδιά, εφόσον προσπαθούν στις περισσότερες περιπτώσεις να κρύψουν την καταγωγή τους, να την ξεχάσουν, να την αφήσουν να περάσει απαρατήρητη, για να γλιτώσουν έστω και για λίγο από τη διάκριση και την απόρριψη. Με λίγα λόγια ήταν σαν να ξύναμε πληγές. Αυτό σημαίνει ότι προτίμησαν να μην εμπλακούν σε ένα διάλογο που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση, ενώ αντίθετα κατέθεσαν τις εμπειρίες τους ή τις εμπειρίες των συγγενικών τους προσώπων, σχετικά με τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην πατρίδα τους ή με τις πρώτες μέρες τους στην Ελλάδα.

Τελειώνοντας τη διδασκαλία ζητήσαμε από τα δίγλωσσα παιδιά να μας φέρουν για το επόμενο μάθημα τραγούδια της ξενιτιάς από τις πατρίδες τους. Ακόμη, να μας

φέρουν καταγραμμένες τις εμπειρίες τους από τη ζωή τους ως μετανάστες. Δυστυχώς, όμως η συγκομιδή ήταν πολύ μικρή.

Οι συνάδελφοί του προγράμματος στη συνάντηση εντυπωσιάστηκαν από την πρωτοβουλία μας και θέλησαν να μας μιμηθούν. Έτσι, στην επόμενη συνάντηση τους είχαμε ετοιμάσει cd με τα τραγούδια της ξενιτιάς, για να τα αξιοποιήσουν και οι ίδιοι. Με ανάλογες διαδικασίες και αλληλεγγύη πορευθήκαμε μέχρι το τέλος του προγράμματος.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να κάνουμε κάποιες τελικές επισημάνσεις

- Η τάξη στην οποία έγιναν οι διδασκαλίες ήταν αρκετά δεκτική και η ενσωμάτωση της δεύτερης φιλολόγου στο δυναμικό της ήταν απολύτως ομαλή. Τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον και εργάζονταν πρόθυμα σε ομάδες. Βέβαια, δεν έλειψαν και οι ατομικιστικές ενέργειες ή η αδιαφορία και η μετατόπιση της ευθύνης από τους αδύνατους στους πιο καλούς μαθητές και η ανάληψη ηγετικού ρόλου από αυτούς. Πάντως, λιγότερο ή περισσότερο, όλοι οι μαθητές κάποια στιγμή ενεργοποιούνταν. Η μικρή ηλικία των παιδιών σίγουρα είχε ανασταλτικό ρόλο στην ομαδική εργασία. Όμως, ενώ τα παιδιά την ώρα της διδασκαλίας ήταν πρόθυμα και δραστήρια, δεν εργάζονταν με τον ίδιο τρόπο στο σπίτι. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δεν έκανε τις εργασίες που τους αναθέταμε στο σπίτι, ούτε διάβαζε τη θεωρία. Οι καλοί μαθητές ήταν αυτοί που πάντα ήταν διαβασμένοι. Τα δίγλωσσα παιδιά συμμετείχαν πιο σπάνια και κυρίως μετά την εργασία σε ομάδες, όταν δηλαδή είχαν την επιβεβαίωση από τους συμμαθητές τους ή από εμάς. Εργασίες που αναθέτονταν στο σπίτι έφεραν πολύ σπάνια.
- Τα παιδιά ενθουσιάζονταν και δραστηριοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό όταν τους αναθέταμε να γράψουν στον υπολογιστή στο σπίτι τους κάποια εργασία ή όταν επρόκειτο να δουν ταινία ή να επισκεφτούν κάποιο χώρο εκτός σχολείου ή όταν τους ζητούσαμε να βελτιώσουν ένα κείμενό τους για να δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.
- Τα δίγλωσσα παιδιά βοηθήθηκαν κυρίως στο θέμα της αυτοπεποίθησης. Ο γραπτός τους λόγος είχε ενδείξεις βελτίωσης, όπως και των υπόλοιπων παιδιών, καθώς δώσαμε έμφαση στην παραγωγή ενός ολοκληρωμένου κειμένου περιγραφής και αφήγησης για αυτή τη χρονιά. Η βελτίωση όμως της έκφρασης και του τρόπου γραφής τους απαιτεί περισσότερο χρόνο και εξειδικευμένη καθοδήγηση. Κι αυτό γιατί άλλα είναι περισσότερα εξοικειωμένα με τον προφορικό και γραπτό ελληνικό λόγο, ενώ άλλα όχι. Γενικά, αντιμετωπίζουν προβλήματα με την ορθογραφία, τη σύνταξη, τα σημεία στίξης, το χωρισμό παραγράφων, προβλήματα που αντιμετωπίζουν βέβαια και τα υπόλοιπα παιδιά. Αν ο εκπαιδευτικός εξατομικεύει τη διδασκαλία προς τα παιδιά αυτά, όταν οι συνθήκες μέσα στην τάξη το επιτρέπουν, το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό. Ανταπόκριση και ενθουσιασμός υπήρξε από τα παιδιά αυτά όταν τους ζητήσαμε να βρουν ιστορίες στη γλώσσα τους (τραγούδια, παραμύθια) και να τα φέρουν στην τάξη. Τότε νιώθουν ότι οι άλλοι τα σέβονται και ότι έχουν κι αυτά μια ιδιότητα αξιόλογη και ξεχωριστή, αν και διστάζουν να δηλώσουν συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες και χρειάζονται μεγάλη ενθάρρυνση.
- Τέλος, κάνοντας τον απολογισμό του προγράμματος, γενικότερα, πρέπει να τονιστεί το μεγάλο όφελος και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τις φοιτήτριες- νέες εκπαιδευτικούς από τη ζύμωση της πείρας των πρώτων και των νεωτερισμών των δεύτερων, η ενίσχυση σε πολλούς τομείς των μαθητών, δίγλωσσων και μη, και η εξέλιξη της διάδρασης μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητριών, των εκπαιδευτικών και των συντονιστών σε αρωγό για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ελπίζουμε ότι θα ακολουθήσουν ανάλογες πρωτοβουλίες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παραδείγματα κειμένων 1η και 2η γραφή

1η γραφή

Στην Ευκαρπία Θεσσαλονίκης υπάρχει ένα μνημείο που το ονομάζουν 14. Το ονομάζουν έτσι για να μνημίσουν 14 παλικάρια. Βρισκόμαστε μπροστά από ένα μνημείο.

2η γραφή

Σε κάθε μέρος της Ελλάδας υπάρχουν μνημεία που είναι αφιερωμένα στους ήρωές τους. Έτσι και στην Ευκαρπία Θεσσαλονίκης, στο βορειοανατολικό άκρο της, υπάρχει ένα μνημείο το οποίο είναι αφιερωμένο σε 14 παλικάρια που σκοτώθηκαν απ' τους Γερμανούς.

Διόρθωση των ρημάτων

Όταν πλησιάσετε θα δείτε δεξιά από το μνημείο ένα ρέμα. Αριστερά από το μνημείο θα δείτε ένα γήπεδο. Πίσω από το μνημείο θα δείτε ένα δάσος και μπροστά θα δείτε ένα πανέμορφο σπιτάκι.

Πλησιάζοντας στο μνημείο θα διακρίνετε στα δεξιά ένα ρέμα στις πλαγιές του οποίου υπάρχουν δένδρα. Αριστερά από το μνημείο βρίσκεται ένα γήπεδο, ενώ πίσω του απλώνεται ένα μικρό άλσος.

Παραγωγή ομαδικού κειμένου και εμπλουτισμός του

Πλησιάζοντας στο μνημείο θα διακρίνετε στα δεξιά ένα ρέμα στις πλαγιές του οποίου υπάρχουν δένδρα. Αριστερά από το μνημείο βρίσκεται ένα γήπεδο, ενώ πίσω του απλώνεται ένα μικρό άλσος.

Φτάνοντας στο μνημείο διακρίνετε στα δεξιά ένα βαθύ ρέμα στις πλαγιές του οποίου ρίχνουν τη σκιά τους μερικές ψηλές λεύκες και ένας δύο αιωνόβιοι πλάτανοι. Αριστερά από το μνημείο βρίσκεται ένα εγκαταλειμμένο (παρατημένο) γήπεδο, ενώ πίσω του στις πλαγιές ενός χαμηλού λόφου απλώνεται ένα μικρό άλσος.

