

«Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην Έκφραση-Έκθεση Λυκείου από κείμενα μαθητών»

Αλεξίου Αθηνά

εκπαιδευτικός ΠΕ 02, Εκπαιδευτήρια Συλλόγου «Η Ελληνική Παιδεία»

Ημέλλου Κατερίνα

εκπαιδευτικός ΠΕ02, Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία «Αρσάκεια Σχολεία Ψυχικού»

Θεοφίλου Ιωάννα

εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Θεματικός άξονας της παρούσας επιστημονικής ανακοίνωσης είναι η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα πηγάξει από και θα κατευθύνεται προς τους ίδιους τους μαθητές. Στόχος είναι η παρουσίαση, περιγραφή και ανάλυση μιας περίπτωσης παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης στην Α΄ Λυκείου, με αξιοποίηση των κειμένων των μαθητών. Το εγχείρημα βασίζεται σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες εκλαμβάνουν τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο και συσχεδιαστή των όρων της μαθητείας του, ενώ ταυτοχρόνως τον προβάλλουν ως εθνογράφο-ερευνητή. Ο διδακτικός σχεδιασμός και οι μαθησιακές δραστηριότητες είχαν ως αφετηρία τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ενός πραγματικού τμήματος, οι οποίοι κλήθηκαν να καταθέσουν την άτυπη γνώση τους, ώστε αυτή να χρησιμοποιηθεί ως έρεισμα για την οικοδόμηση της τυπικής ακαδημαϊκής γνώσης. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά για τις δυνατότητες των μαθητών να εμπλέκονται σε διαδικασίες τέτοιας δυναμικής.

Εισαγωγή

Η εισήγηση αυτή εστιάζει στην παρουσίαση μιας πρότασης παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού με άξονα την αξιοποίηση κειμένων τα οποία έχουν παραγάγει οι ίδιοι οι μαθητές και βασίζονται στον παραστατικό τους ορίζοντα, στις προγενέστερες γνώσεις, στις εμπειρίες και στα βιώματά τους.

Αφετηριακό μας ερέθισμα ήταν το αδιαφοροποίητο και κοινό για όλους σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης-Έκθεσης Α΄ Λυκείου και η γραμμική διάταξη της ύλης.

Σκοπός μας ήταν να σχεδιάσουμε δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος, οι οποίες θα εκμαίευαν την άτυπη γνώση τους, την οποία στη συνέχεια θα αξιοποιούσαν στην οικοδόμηση της τυπικής ακαδημαϊκής γνώσης.

Το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε για τις απαιτήσεις του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης της Α΄ Λυκείου. Ιδιαίτερη γνωστική περιοχή είναι η επιχειρηματολογία, η πειθώ, και οι κοινωνιόλεκτοι, ενώ θεματικός άξονας του εκπαιδευτικού υλικού είναι η διαφήμιση και ο καταναλωτισμός.

Πηγές του διδακτικού σχεδιασμού

Πηγές του διδακτικού σχεδιασμού ήταν το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης-Έκθεσης της Α΄ Λυκείου και οι Θεματικοί Κύκλοι, τα θεσμικά κείμενα, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη γλωσσική διδασκαλία και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

A) Συμβατότητα με θεσμικά κείμενα.

Η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές εξυπηρετεί τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται πλέον από τις επιδιώξεις του Νέου Σχολείου, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής συνιστάται να γίνει μικρός διανοούμενος, μικρός επιστήμονας και ερευνητής, να είναι "γλωσσομαθής" και να κατακτά τη δεξιότητα του να "μαθαίνω πώς να μαθαίνω" (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, τ.Α').

Εξάλλου, όπως αναφέρεται στο ίδιο το ΠΣ «η σύγχρονη κοινωνία αποβλέπει [...] στη διαμόρφωση καταναλωτικών υποκειμένων με ελάχιστες δυνατότητες αντίστασης. Το σχολείο, επομένως, με τις γνώσεις που θα δώσει για τον κόσμο καλείται να ανταποκριθεί στον νέο αυτό ρόλο, της δημιουργίας πολιτών που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις νέες αυτές προκλήσεις» (ΑΠΣ 2011: 21054).

B) Σύγχρονες αντιλήψεις για τη γλωσσική διδασκαλία

Σύμφωνα με το επικοινωνιακό και το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Χατζησαββίδης 2010, Σπανός & Μιχάλης 2012), οι γλωσσικές δομές διδάσκονται μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες, που τους ζητούν να προβούν σε γλωσσική χρήση, δηλαδή να παραγάγουν ή να επεξεργαστούν αυθεντικά κείμενα, γραπτού ή προφορικού λόγου, που άπτονται ενός συγκεκριμένου θέματος του κόσμου, ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών. Μέσα από τη δημιουργία μιας αυθεντικής επικοινωνιακής περίπτωσης, οι μαθητές συγγράφουν τις καταναλωτικές τους αυτοβιογραφίες, τις οποίες στη συνέχεια επεξεργάζονται ομαδοσυνεργατικά με κειμενοκεντρικές δραστηριότητες, ως δέκτες του δικού τους λόγου. Έτσι, είτε φτάνουν από κοινού και επαγωγικά στη συναγωγή συμπερασμάτων για τις μορφές, δομές και λειτουργίες της γλώσσας, είτε επιζητούν τη συστηματική διδασκαλία των γλωσσικών δομών και των λειτουργιών που αυτές επιτελούν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην επικοινωνιακή πράξη στην οποία είχαν αυθόρμητα εμπλακεί.

Γ) Θεωρίες μάθησης:

Στη διδακτική αυτή δράση αξιοποιήθηκαν αρχές από περισσότερες θεωρίες μάθησης, οι οποίες είχαν ρητά ή υπόρρητα ένα κοινό άξονα: τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο και πρωταγωνιστή στη μαθησιακή διαδικασία εντός της σχολικής κοινότητας, σε μια διάδραση με την κοινωνική ομάδα που διαμορφώνει το πολιτισμικό του πλαίσιο.

1. Κοινωνική διάσταση της γνώσης

Με τις σχεδιαζόμενες δραστηριότητες επιχειρούμε κατά πρώτον να ανιχνεύσουμε και να αξιοποιήσουμε τις διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες των μαθητών (Δαφέρμος 2002) και να υπηρετήσουμε πολλαπλά στυλ μάθησης (Gardner 1983).

Υιοθετήσαμε στη συνέχεια μία υποστηρικτική μορφή διδασκαλίας (Mercer 2000), επιχειρώντας να δημιουργήσουμε μια «σκαλωσιά», ώστε να περάσουν οι μαθητές ευκολότερα στην αυτόνομη μάθηση. Ζητήσαμε έτσι από τους μαθητές να φτιάξουν τη δική τους καταναλωτική αυτοβιογραφία, για να μπορέσουν να επεξεργαστούν στη συνέχεια τα βιώματά τους ομαδοσυνεργατικά. Στην ομάδα θα συνέκριναν το βίωμα το δικό τους με αυτό των συμμαθητών τους σε ένα κλίμα διαμοιρασμού και πηγαίας ανταλλαγής υποθέσεων, προσωπικών ερμηνειών και πιθανών λύσεων των προβλημάτων (Φρυδάκη 2009: 407). Ακόμη, οι μαθητές θα οικοδομούσαν τη γνώση στο πλαίσιο μιας συνεκτικής και στενά συνεργαζόμενης ολιγομελούς ομάδας (Ματσαγγούρας 2000:12), αφού κατά τον Vygotsky, η γνώση και η μάθηση προβάλλονται ως κοινό επίτευγμα και καθορίζονται από την επικοινωνία και την κοινωνική γλωσσική αλληλεπίδραση (1993). Και τελικά θα αντιπαρέβαλλαν τη δική τους άτυπη γνώση με την ακαδημαϊκή, συλλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη γνώση στην ολότητά της.

2. Πολιτισμική διάσταση της γνώσης

Παράλληλα, κεντρική έννοια για τη μάθηση είναι το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στα πράγματα (Bruner 1997). Κάθε ανθρώπινη σκέψη και πράξη παίρνει το νόημά της από και σε σχέση με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύεται (Φρυδάκη 2003: 257). Έτσι, με τη σύνταξη της καταναλωτικής αυτοβιογραφίας τους οι μαθητές θα προσέγγιζαν μια ορισμένη περιοχή της Έκφρασης-Έκθεσης που θα είχε προσωπικό νόημα για τους ίδιους εντός της πολιτισμικής τους κοινότητας. Ακόμη θα είχαν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν σε σχέση με το νόημα αυτό μέσω της αποκωδικοποίησης του εν εξελίξει καταναλωτικού προφίλ τους.

Μελετώντας την «έξη» (Bourdieu 2006) στα κείμενά τους, δηλαδή τα κίνητρα, τις προτιμήσεις, τα γούστα, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις που εντάσσονται κάθε φορά σε μια ορισμένη κοινωνική πρακτική, θα διερευνούσαν τη μορφή και τη δομή της κουλτούρας τους και παράλληλα θα καλλιεργούσαν μια μορφή αυτοσυνειδησίας, απαραίτητης για τη συναισθηματική και κοινωνική τους ωρίμανση. Τον ρόλο του πεδίου παίζει εδώ το σχολείο, μέσα στο οποίο οι μαθητές ενεργούν ανάλογα με τα εγγενή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και συνεχίζουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους (Smith 2006: 214-218).

Κυρίως όμως, λειτουργούν οι μαθητές ως εθνογράφοι-ερευνητές (Egan-Robertson & Bloome 2003). Περιγράφουν δηλαδή τις μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας τους και τις δραστηριότητές τους, καταλήγοντας σε πολλαπλές ερμηνείες της πραγματικότητας μέσα από την οπτική των ιδίων των συμμετεχόντων σε αυτή την πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, ως εθνογράφοι περιγράφουν και ερμηνεύουν εκ των έσω μια πτυχή της ζωής: τη διαφορετικότητα και την πολλαπλότητα των οπτικών, τη δημιουργικότητα και την ατομικότητα, «τον στιγμιαίο χαρακτήρα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Cohen, Manion & Morrison 2008: 235). Αντιμετωπίζουν τα βιώματα τα δικά τους, των συμμαθητών τους και των μελών της κοινότητάς τους ως πηγές γνώσης. Φέρνουν στην τάξη το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τη γλώσσα και τις γνώσεις τους και τις καθιστούν θεμέλιο για την κριτική προσέγγιση της ακαδημαϊκής γνώσης (Egan-Robertson & Bloome 2003).

3. Ανάδυση του κριτικού λόγου και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών

Όλες οι προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις, εκκινώντας από την εστίαση στον ένα μαθητή και διευρύνοντας σταδιακά σε μια εστίαση στην κοινότητα μάθησης, δίνουν συνολικά την εικόνα μιας σκυταλοδρομίας. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα

πέρασμα. Ως προς την κοινωνική μεν διάσταση της διδακτικής δράσεως, είναι ένα πέρασμα από τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία, στην κατασκευή της γνώσης από την κοινότητα μάθησης. Ως προς την πολιτισμική δε διάσταση, είναι ένα πέρασμα από το προσωπικό νόημα στην εθνογραφική έρευνα. Σε αυτή τη σταδιακή διεύρυνση της εστίασης ο κάθε μαθητής ως μονάδα δεν συνθλίβεται στη χοάνη μιας μαζικής κουλτούρας αλλά διατηρεί τη θέση του υποκειμένου που διαρκώς συγκρίνει αυτό που ο ίδιος κομίζει στην κοινότητα μάθησης με αυτό που φέρουν οι άλλοι, και διαλέγεται με αυτό. Μέσα από αυτή τη σύγκριση και σύντηξη του οικείου και του αλλότριου συντελείται η κριτική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και του πολιτισμού και τελικά και του κόσμου.

Έτσι, με τον γόνιμο προβληματισμό, την ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα των πολλαπλών οπτικών που ανασύρει η εθνογραφία (Χατζησαββίδης 2010), και την ελευθερία να αναπτύσσει ο μαθητής τα δικά του ενδιαφέροντα (Apple 2010: 234-235), επιτυγχάνεται η ανάδυση του κριτικού λόγου. Το δε σχολείο αναδεικνύεται όχι μόνο πεδίο κοινωνικοποίησης των μαθητών, αλλά και πολιτισμική περιοχή που προωθεί την κοινωνική ενδυνάμωσή τους. Μια τέτοια θεώρηση γίνεται τόσο πιο αναγκαία σήμερα, όσο μετατοπιζόμαστε από ερωτήματα που αφορούν στη γνώση με «την πιο μεγάλη αξία» σε ερωτήματα που αφορούν στην κοινωνία με «την πιο μεγάλη αξία» (Φλουρή & Πασιάς 2000).

Φάσεις παραγωγής υλικού

Ως δραστηριότητα εκκίνησης, με τίτλο «Πέντε, δέκα, δεκαπέντε: καταναλωτικές συνήθειες που περνούν απαρατήρητες», ζητήσαμε από τους μαθητές να ανιχνεύσουν, να σκιαγραφήσουν και τελικά να αποκωδικοποιήσουν κάποιες καταναλωτικές τους συνήθειες στις αντίστοιχες ηλικίες. Για να έχουν μίαν αφορμή στη σκέψη τους, τους δώσαμε κάποιες υποστηρικτικές ερωτήσεις, οι οποίες θα τους βοηθούσαν να ξετυλίξουν το κουβάρι των αναμνήσεών τους.

Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού συνέταξαν τις καταναλωτικές τους αυτοβιογραφίες.

Οι εκπαιδευτικοί, αφού συγκεντρώσαμε, ταξινομήσαμε και αξιοποιήσαμε τα κείμενα των μαθητών, σχεδιάσαμε το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο προοριζόταν για τη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού λόγου στο συγκεκριμένο τμήμα.

Το εκπαιδευτικό υλικό

Αποτελείται από διακριτά τμήματα, τα οποία δεν ακολουθούν γραμμική διάταξη, αλλά διαλέγονται και αλληλοσυνδέονται.

Με το εξώφυλλο-επικεφαλίδα, που επιλέξαμε –«Οι άνθρωποι έχουν μάθει να ζουν σε μια καταναλωτική κοινωνία με όλα τα καλά και τα κακά που συνεπάγεται αυτό. Εγώ φυσικά, όπως και οι συμμαθητές μου, δεν θα μπορούσα να αποτελώ εξαίρεση. Αν με ρωτήσεις αν σου αρέσει να ψωνίζεις φυσικά θα πω ναι!»– το υλικό αποκτά συλλογική ταυτότητα. Η συγκεκριμένη φράση, αν και προέρχεται από την καταναλωτική αυτοβιογραφία ενός μόνο μαθητή, συνοψίζει το περιεχόμενο και την οπτική των περισσότερων κειμένων, αποτελώντας ενδεικτικό παράδειγμα της αναστοχαστικής ματιάς ενός εφήβου εθνογράφου δεκαπέντε με δεκαέξι χρόνων για την καταναλωτική κοινωνία.

Α' ενότητα: καταναλωτικά προφίλ

Προκειμένου να γίνει ομαλά το πέρασμα στα μαθητικά κείμενα, ακολουθεί μια δραστηριότητα που διασυνδέει τη δραστηριότητα εκκίνησης (βλ. φάσεις παραγωγής υλικού) με τις ίδιες τις καταναλωτικές αυτοβιογραφίες. Έτσι, οι μαθητές από πομποί-συγγραφείς που παράγουν λόγο γίνονται αναγνώστες-δέκτες των δικών τους κειμένων, τα οποία αναλύουν και επεξεργάζονται κριτικά...

Η αρχική δραστηριότητα φέρει ως τίτλο τον τίτλο της δραστηριότητας εκκίνησης, δηλαδή «Πέντε - δέκα - δεκαπέντε: καταναλωτικές συνήθειες που περνούν απαρατήρητες». Η δραστηριότητα έχει επιμεριστεί σε τρία υποερωτήματα, σηματοδοτημένα από το εικονίδιο του μολυβιού, καθένα από τα οποία ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν και να αναφέρουν τις καταναλωτικές συνήθειες ενός παιδιού 5, 10 και 15 χρόνων. Στόχος της είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων πρόσληψης λόγου και κριτικού γραμματισμού.

Ακολουθούν αυτούσιες οι καταναλωτικές αυτοβιογραφίες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, χωρίς αυτές να τροποποιηθούν από εμάς, προκειμένου α) να μη δοθεί η αίσθηση πως τα μαθητικά γραπτά αξιολογήθηκαν και άτυπα βαθμολογήθηκαν, β) να ενθαρρύνουμε τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και τη γνήσια κατάθεση βιωμάτων, σκέψεων, απόψεων, γ) να ενθαρρύνουμε το άνοιγμα στην πολυπρισματικότητα και στην ερμηνευτική πολλαπλότητα και δ) να ενδυναμώσουμε την αίσθηση της κοινότητας μάθησης, νομιμοποιώντας την άτυπη γνώση όλων των μαθητών και παρέχοντας το μήνυμα πως ο καθένας μας μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή γνώσης για τον άλλον. Η μόνη μας παρέμβαση συνίστατο στο να διακρίνουμε τα τμήματα των κειμένων τους που αφορούσαν τις καταναλωτικές τους συνήθειες στα 5, 10 και 15 τους χρόνια και να οργανώσουμε τις καταναλωτικές συνήθειες στον άξονα του χρόνου, ομαδοποιώντας τις σε τρεις υποκατηγορίες με τους διακριτούς υποτίτλους «Καταναλώνοντας στα 5», «Καταναλώνοντας στα 10» και «Καταναλώνοντας στα 15».

Η αμέσως επόμενη δραστηριότητα τιτλοφορείται «Περιγράφοντας το προφίλ του καταναλωτή όσο... μεγαλώνει!!». Στόχος είναι να συμπληρώσει, να συνοψίσει και να κάνει σαφέστερα τα προηγούμενα. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να χωριστούν σε τρεις ομάδες εργασίας, μία για κάθε ηλικία-σταθμό, και με τη βοήθεια ενός πίνακα με υποστηρικτικά ερωτήματα, όπως «προϊόντα αγοράς», «συχνότητα αγορών», «κριτήρια επιλογής ενός προϊόντος», «αισθήματα και σκέψεις κατά τη διάρκεια των αγορών», να «καταγράψουν τα στοιχεία εκείνα που ανταποκρίνονται στο προφίλ ενός καταναλωτή ανάλογα με την ηλικία του» και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια της τάξης. Έτσι, έχει κειμενοκεντρικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα, καθώς α) ορίζει πως η κριτική επεξεργασία και πρόσληψη των αυτοβιογραφιών θα γίνει ομαδοσυνεργατικά, β) υποδεικνύει άξονες ανάλυσης και αποκωδικοποίησης των καταναλωτικών προφίλ, γ) ασκεί τους μαθητές σε ανώτερες δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, μιας και χρειάζεται να εντοπίσουν μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών των καταναλωτών ομοιότητες και διαφορές και να διερευνήσουν τα αίτιά τους. Η δραστηριότητα κλείνει με ζητούμενο τη δημιουργία ενός πολυτροπικού ενημερωτικού φυλλαδίου για τις καταναλωτικές συνήθειες του συγκεκριμένου τμήματος μαθητών.

Β' ενότητα: η γλώσσα των νέων

Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας, με τον τίτλο «Γλώσσα των νέων», είναι διττός: α) οι μαθητές να εντοπίσουν στα δικά τους κείμενα εκείνες τις γλωσσικές επιλογές που αντικατοπτρίζουν τη «γλώσσα των νέων», εργαζόμενοι κειμενοκετρικά και ομαδοσυνεργατικά και β) να αναπλαισιώσουν τις καταναλωτικές αυτοβιογραφίες

τους, αλλάζοντας την επικοινωνιακή περίσταση και μετατρέποντας το επικοινωνιακό πλαίσιο σε επίσημο. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα έχει ως εξής: «Ποιές είναι εκείνες οι γλωσσικές επιλογές που δείχνουν ότι τα κείμενα έχουν γραφτεί από εφήβους; Τι ξεχωριστό χρησιμοποιεί ένας έφηβος στο λόγο του, που δεν χρησιμοποιεί ένας ενήλικας; Χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, εντοπίστε ένα απόσπασμα από τις αυτοβιογραφίες σας που, κατά την κρίση σας, έχει χαρακτηριστικά παραδείγματα της «γλώσσας των νέων». Η κάθε ομάδα ας προσπαθήσει να αντικαταστήσει τη «γλώσσα των νέων» και αυτές τις γλωσσικές επιλογές με άλλες, που θα ταίριαζαν σε πιο επίσημο επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ σε επίσημη επιστολή)». Έτσι, οι μαθητές θα ασκηθούν σε δεξιότητες μετασχηματισμού και αναπλαισίωσης του λόγου, τροποποιώντας συγκεκριμένες λεξιλογικές, δομικές και υφολογικές επιλογές, ώστε ο αναπλαισιωμένος τους λόγος να διατηρεί τη σαφήνεια, την ακρίβεια και την αποτελεσματικότητά του στα νέα επικοινωνιακά πλαίσια.

Γ' ενότητα: η πειθώ στη διαφήμιση

Οι επόμενες δραστηριότητες, με τον τίτλο «Ωρα για αίνιγμα», είναι πάλι κειμενοκεντρικές, με άξονα τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας, την ανεύρεση των τρόπων και μέσων πειθούς του διαφημιστικού λόγου αναλόγως της ταυτότητας των καταναλωτών και την πολυπρισματική προσέγγιση του υπερκαταναλωτισμού. Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους μια διαφήμιση προσπαθεί να κάνει ελκυστικό το ίδιο προϊόν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες: «Τι είναι εκείνο που αυξάνει την επιθυμία μας να αγοράσουμε ένα συγκεκριμένο προϊόν έναντι κάποιου άλλου; Αναρωτηθείτε βασιζόμενοι στο νόημα της φράσης που ανέφερε κάποιος συμμαθητής σας στη δική του καταναλωτική αυτοβιογραφία...». Ως «τροφή για σκέψη» λειτουργούν α) μία φράση της καταναλωτικής αυτοβιογραφίας ενός μαθητή σχετικά με το πώς η διαφημιστική πειθώ δημιουργεί χαρακτήρες-ήρωες και συνθήματα για την προώθηση ενός προϊόντος, β) ψηφιακά βίντεο διαφημίσεων. Στόχος είναι οι μαθητές να ασκήσουν δεξιότητες ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού. Η δραστηριότητα αυτή πλαισιώνεται και από άλλες, όπως «Ψάξτε και φέρτε τη διαφήμιση εκείνη που σας εντυπωσιάζει περισσότερο και σας παρακινεί να αγοράσετε ένα προϊόν. Με ποιους τρόπους κάνει ελκυστικότερο το προϊόν, ή ακόμη σας παρακινεί να αγοράσετε κάτι που αρχικά δεν επιθυμούσατε; Ποιες γλωσσικές επιλογές χρησιμοποιεί; (Εγκλίσεις, σύνταξη, φράσεις, εικόνα, σύνθημα-σλόγκαν)». Έτσι, οι μαθητές ωθούνται σε δεξιότητες γλωσσικού γραμματισμού. Ακόμη, τους ζητείται να υποθέσουν πως είναι διαφημιστές και πως χρειάζεται να δημιουργήσουν τις δικές τους διαφημίσεις, αναπλαισιώνοντάς τις ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των καταναλωτών ηλικίας, 5, 10 και 15 ετών. Αξίζει να σημειωθεί πως οι δραστηριότητες αυτές συνοδεύονται από υποστηρικτικές ερωτήσεις, που σηματοδοτούνται από το εικονίδιο της κουκουβάγιας και τη φράση «Λίγη... βοήθεια». Τέλος, οι μαθητές παραπέμπονται στις συναφείς σελίδες του σχολικού εγχειριδίου, κάτι που υποδηλώνει πως το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό διαλέγεται με το σχολικό εγχειρίδιο, συμπληρώνοντάς το και διαφοροποιώντας το.

Δ' ενότητα: αγώνας αντιλογίας

Το εκπαιδευτικό υλικό κλείνει με δραστηριότητα που επίσης εμπνευσθήκαμε από μαθητικό κείμενο σχετικά με τις δύο όψεις του υπερκαταναλωτισμού. Οι μαθητές

χωρίζονται σε τρεις ομάδες: υπέρ του υπερκαταναλωτισμού, κατά του υπερκαταναλωτισμού και μία ομάδα-κριτή του επιχειρηματολογικού λόγου των υπολοίπων ομάδων, η οποία θα αξιοποιήσει ως άξονες ετεροαξιολόγησης τη δομή, τη σαφήνεια και την πειστικότητα των διατυπωμένων επιχειρημάτων. Στο σημείο αυτό, η άτυπη γνώση των μαθητών καλείται να διαλεχτεί με την τυπική-επίσημη γνώση, καθώς οι μαθητές παραπέμπονται σε έντυπες και ψηφιακές πηγές πληροφόρησης, που παρουσιάζουν και άλλες οπτικές για το θέμα.

Είναι φανερό ότι οι τέσσερις αυτές ενότητες βρίσκονται σε μια λογική αλληλουχία. Για να κατανοήσουν δηλαδή οι μαθητές τους τρόπους της πειθούς στη διαφήμιση, έπρεπε να λάβουν υπόψη τους τόσο τα κριτήρια κατανάλωσης για κάθε ηλικιακή ομάδα, όσο και τη γλώσσα των νέων, δηλαδή την κοινωνιόλεκτο με την οποία εισέρχεται κανείς στην ομάδα των νέων. Και όλα αυτά πάλι ήταν προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του αγώνα αντιλογίας.

Το υλικό κλείνει με τον επίλογο-μήνυμα «Τα ψώνια δεν είναι αυτοσκοπός», που πάλι προέρχεται από μαθητική καταναλωτική αυτοβιογραφία.

Συνοψίζοντας

Ως προς τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών, φαίνεται να αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο του τμήματος με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από κείμενα των ίδιων των μαθητών. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές ανάγουν επαγωγικά την άτυπη γνώση σε τυπική-ακαδημαϊκή. «Η σχέση με τη γνώση είναι σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο [...] ως σύνολο σημασιών αλλά και ως χώρο δραστηριοτήτων και εγγράφεται μέσα στο χρόνο» (Charlot 1999:131). Τελικά, ο βιωματικός λόγος των μαθητών υπεμφαίνει αλλά και οικοδομεί τη διαλογικότητα ατόμου και κοινωνίας. Και η διαλογικότητα αυτή εκβάλλει προς τον κριτικό γραμματισμό. Έτσι, από τη μια αποτυπώνει καταναλωτικές ταυτότητες των μαθητών και συνεπώς κοινωνικές στάσεις, αλλά από την άλλη κατατίθεται ως αναστοχασμός τους και άρα ως μια αναδρομική ματιά κριτικού γραμματισμού στις δικές τους πρακτικές. Δείχνει από τη μια την ανάλογη για την κάθε ηλικία εσωτερίκευση κοινωνικών πρακτικών από τα παιδιά και τους εφήβους κι από την άλλη τον εγειρόμενο προβληματισμό και την αμφισβήτηση. Υποδηλώνει έτσι ότι από τη μια η κοινωνία προηγείται και διαμορφώνει την προσωπικότητα, αλλά από την άλλη η προσωπικότητα διαφοροποιεί κάθε φορά τη στάση της απέναντι στην κοινωνία και συχνά με τη στάση της αναδομεί την ίδια την κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. (2010). «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας τους παιδαγωγούς». Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, Μια συλλογή κειμένων*, σσ. 221-251. Αθήνα: Gutenberg.

Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*, (μετ. - επιμ. Θ. Παραδέλλης). Αθήνα: Αλεξάνδρεια..

Bruner, J. (1997 [1990]). *Πράξεις νοήματος*, (μετ. Η. Ρόκου, Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βυγκότσκι, Λ. (1993 [1934]). *Σκέψη και γλώσσα*, (μετ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.

Charlot, B. (1999 [1997]). *Η σχέση με τη γνώση. Στοιχεία για μια θεωρία*, (μετ. Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky: Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (επιμ.) (2003 [1998]). *Γλώσσα και Πολιτισμός: Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*, (μετ. Μ. Καραλή). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). «Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: “Γιατί”, “Πώς”, “Πότε” και “για Ποιους”». Στο *Επιστημονικό Συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη 8-9/12/2000, Π.Ε.Ε. Ανακτήθηκε από <http://www.geocities.com/pee2000mac> (11/02/2015).

Mercer, N. (2000 [1998]). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, (μετ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούρο (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Α΄: Γενικό Μέρος*. Αθήνα.

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία: Μια Εισαγωγή*, (μετ. Α. Κατσιακέρης). Αθήνα: Κριτική.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*, Αθήνα: Κριτική.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2010). *Έκφραση - Έκθεση, για το Ενιαίο Λύκειο, αναθεωρημένη έκδοση, Τεύχος Α΄*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2006). *Έκφραση - Έκθεση, για το Ενιαίο Λύκειο, αναθεωρημένη έκδοση, Τεύχος Α΄, Βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2001). *Έκφραση - Έκθεση, για το Ενιαίο Λύκειο, Θεματικοί κύκλοι*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φ.Ε.Κ. Β΄ 1562/27-06-2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000). «Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης' ποιο έρώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της 'Γνώσης' ή αυτό της 'Κοινωνίας';». Στο Μπουζάκης (επιμ). *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, τιμητικός τόμος Α.Μ. Καζαμία*, σσ. 487-518. Αθήνα: Gutenberg.

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

Φρυδάκη Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). «Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό», στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)"*. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (15/01/2015).