

Αναστοχασμός για την αξιοποίησή της σχολικής βιβλιοθήκης στη διδακτική πράξη

Meditation for the utilization of the school library in the teaching method

Σωτήρης Γκαρμπούνης, φιλόλογος, δευτεροβάθμια εκπαίδευση Δράμας, *sgarboun2@gmail.com*

Βασίλης Συμεωνίδης φιλόλογος, δευτεροβάθμια εκπαίδευση Δράμας, *simeonidis22@yahoo.gr*

Sotiris Garbounis, secondary education teacher, Drama, sgarboun2@gmail.com

Vasilis Simeonidis, secondary education teacher, Drama, simeonidis22@yahoo.gr

Abstract: The purpose of the article is to represent an effort of using the school library in the teaching method. It is about applications that regard different philological subjects in the junior high school and the high school. They criticize the traditional educational belief as well as the approach of teaching which is specified by the analytical programmes. The data were based in the observation and in questionnaires given to the students. The final assessment showed that the library is offered as a place which abolishes the disciplined regulation of the classroom. Also, the library encourages and gives motive to the creative aspect of the students. In addition, it contributes to the cancellation of the practice focused on the teacher and the abolition of the contradiction between the teacher and the student. Thus the change of framework methods and principles of teaching seems that require a suitable place for a beneficial application.

Key words: school library, philological subjects

Περίληψη: Σκοπός του άρθρου είναι να αποτυπώσει μια προσπάθεια αξιοποίησης της σχολικής βιβλιοθήκης στη διδακτική πράξη. Πρόκειται για εφαρμογές που αφορούν διαφορετικά φιλολογικά μαθήματα σε γυμνάσιο και λύκειο και θέτουν σε κριτική την «τραπεζική» εκπαιδευτική αντίληψη καθώς και την τεχνοκρατική προσέγγιση της διδασκαλίας όπως ορίζεται στα αναλυτικά προγράμματα. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από την εμπειρική παρατήρηση και από ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές. Η τελική αποτίμηση έδειξε ότι η χωροταξία της βιβλιοθήκης προσφέρεται ως χώρος που καταργεί την πειθαρχική διάταξη της καθιερωμένης αίθουσας, ενθαρρύνει και κινητοποιεί τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επίσης, συντελεί στην ακύρωση της δασκαλοκεντρικής διδακτικής πρακτικής και στην άρση της αντίφασης δασκάλου και μαθητή. Επομένως η αλλαγή πλαισίου, μεθόδων και αρχών διδασκαλίας φαίνεται ότι απαιτούν και τον κατάλληλο χώρο για αποτελεσματική εφαρμογή.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική βιβλιοθήκη, φιλολογικά μαθήματα

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό έχει σκοπό να αποτυπώσει την προσπάθεια αξιοποίησης της σχολικής βιβλιοθήκης στη διδακτική πράξη. Οι όροι και ο τρόπος της αξιοποίησης συνιστούν παράλληλα και προσπάθεια να μεταβληθεί η ίδια η διδασκαλία και να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από το γνωστικό αντικείμενο που προσφέρεται στατικά, στα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης και κυρίως στους μαθητές (Χοντολίδου, 2004). Για τις ανάγκες της παρουσίας μας μπορούμε να δούμε την προσπάθεια με δύο οπτικές: από την οπτική του δασκάλου πρόκειται για έρευνα-δράση (Χοντολίδου, 2004· Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008) και από την οπτική των μαθητών για συνθετική εργασία (Κασσωτάκης, 1997). Η προσπάθεια αυτή έγινε παράλληλα στο Γυμνάσιο και συγκεκριμένα στο μάθημα της λογοτεχνίας της Γ' τάξης και στο Λύκειο σε περισσότερα μαθήματα, όπως: αρχαία ελληνικά Α' τάξης, ιστορία κατεύθυνσης Γ' Λυκείου και έκθεση και λογοτεχνία της Γ' Λυκείου, χωρίς όμως να χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα. Η παράλληλη παρουσίαση μπορεί να αναπτύξει τον προβληματισμό χωρίς τους περιορισμούς που θέτει η διάκριση γυμνασίου/λυκείου.

1. Γενικό θεωρητικό πλαίσιο

Για την παραδοσιακή προοδευτική παιδαγωγική αντίληψη, όπως αυτή εκφράζεται στην Ελλάδα ήδη στις αρχές του 20^{ου} αι. από τον Αλέξανδρο Δελμούζο, σκοπός και βασική αρχή της παιδείας είναι ο καθολικός ανθρωπισμός και η αυθυπαρξία του ατόμου, που μπορούν να επιτευχθούν κυρίως με την αυτενέργεια και με το διάλογο (Τερζής, 1986). Ανάλογος προβληματισμός για το ανθρωπιστικό ιδανικό κυριάρχησε κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 με βασικό εκφραστή τον Ευάγγελο Παπανούτσο. Επισημαίνονταν δύο αρχές: η αναγκαία πληρότητα της παρεχόμενης γνώσης και η αναγκαία χρηματοδότηση που θα δημιουργήσει τους υλικούς όρους της ανθρωπιστικής παιδείας (Γέρου, 1990). Αν θεωρήσουμε τα προηγούμενα – από το Δελμούζο ως τον Παπανούτσο – ως καρδιά της ανθρωπιστικής παιδείας, τίθεται το ζήτημα για το περιεχόμενό της. Αυτό, όμως, είναι η μία όψη. Εδώ θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το ερώτημα στην δεύτερη όψη του, δε θα μας απασχολήσει τόσο ποιο *περιεχόμενο* μπορεί να έχει η ανθρωπιστική παιδεία, αλλά σε ποιο *πλαίσιο* μπορεί να έχει η παιδεία ανθρωπιστικό χαρακτήρα, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του περιεχομένου της, δηλαδή για την απελευθερωτική λειτουργία της. Πιο συγκεκριμένα, κατά πόσο μπορεί να επηρεάζει η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης τη δημιουργία αυτού του απελευθερωτικού πλαισίου.

Έτσι, η συγκεκριμένη προσπάθεια γίνεται έμπρακτη κριτική της παραδοσιακής δομής του σχολείου και της ιδεολογίας που το χαρακτηρίζει. Ειδικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι έμπρακτη κριτική στην «αξιολογική παιδαγωγική» σύμφωνα με την οποία η πολιτεία καθορίζει μονόδρομα και με ρυθμιστικό τρόπο την αγωγή και τη μάθηση που προσφέρονται στους μαθητές από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κοινωνική πραγματικότητα

προσφέρεται ελεγμένη και φιλτραρισμένη στους μαθητές με ευθύνη του εκπαιδευτικού ο οποίος απλώς εφαρμόζει τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις Εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας (Ξωχέλλης, 2000). Από ευρύτερη οπτική, η προσπάθεια έχει χαρακτήρα έμπρακτης κριτικής στη λειτουργία του σχολείου, όπως αυτή καθορίζεται από την επίδραση αυτής της εκπαιδευτικής αντίληψης που ο Πάουλο Φρέιρε ονόμαζε «τραπεζική» και των συνακόλουθων πρακτικών της (Φρέιρε, 1976) ή θεωριών που σημαίνουν περισσότερο κατάρτιση και λιγότερο παιδεία και που αγνοούν το πλαίσιο όπου επιδιώκεται η μάθηση και όπου εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Αυτή η αντίληψη επιβάλλει μια τεχνοκρατική προσέγγιση της διδασκαλίας που προσπαθεί να οριοθετήσει και να προγραμματίσει αυστηρά την εκπαιδευτική πράξη για να πετύχει συγκεκριμένα και απόλυτα προβλέψιμα αποτελέσματα (Mager, 1985).

Έχει παρατηρηθεί ότι ισχυρός παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά σε προσπάθειες που χαρακτηρίζονται από καινοτόμα και πειραματική διάθεση, ακόμα και όταν εμπίπτουν στο πλαίσιο των επίσημων διακηρύξεων, είναι η ιδεολογία που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (Ματθαίου, 1997). Θα σχολιάσουμε στο τέλος τη σχέση της παγιωμένης ιδεολογίας με την προσπάθεια να αξιοποιηθεί δημιουργικά η σχολική βιβλιοθήκη και να ενταχθεί λειτουργικά στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Όπως ήδη διαφάνηκε, η προσπάθειά μας βρέθηκε στη διεκυστίνδα της αντίφασης ανάμεσα στη δύναμη της επιθυμίας που φανερώνουν οι ομολογημένες προθέσεις μας και στην καθημερινή πραγματικότητα, δηλαδή αφενός ανάμεσα στην επιθυμία να αρθούν τα εμπόδια που αποτρέπουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με αξιοποίηση του χώρου της βιβλιοθήκης και των βιβλίων που διαθέτει και αφετέρου στην ισχύ που έχει η αδράνεια της παραδοσιακής διδακτικής πρακτικής. Κάτι τέτοιο έχει παρατηρηθεί ως χαρακτηριστικό από την αρχή της μεταπολιτευτικής ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2000).

2. Αρχές και στόχοι

Οι αλληλένδετοι άξονες που καθόρισαν ως αρχές την προσπάθεια και συνακόλουθα έδιναν σαφές και συγκεκριμένο περιεχόμενο στους επιμέρους στόχους μπορούν να μορφοποιηθούν σχηματικά και γενικά στους εξής:

- Πειραματισμός σχετικά με την αξιοποίηση του χώρου της βιβλιοθήκης, αντί για τη σχολική αίθουσα.
- Αποποίηση της μετωπικής διδασκαλίας και δοκιμή εφαρμογής άλλων όπως μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική, κειμενοκεντρική.
- Διαφορετική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου, κατά πρώτο λόγο της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και πειραματικά διάφορων γνωστικών αντικείμενων στο Λύκειο...

Οι παραπάνω άξονες αποκτούσαν περιεχόμενο και καθόριζαν τη διδακτική πρακτική στο πλαίσιο μιας αναζήτησης από κοινού με τους μαθητές κατά την πορεία της σχολικής χρονιάς

και της πραγμάτωσης του μαθήματος στο χώρο της βιβλιοθήκης. Καθοριστικό κριτήριο υπήρξε η επίγνωση ότι η εγγραμματοσύνη/ γραμματισμός (literacy), συνιστούν βασικό στοιχείο με το οποίο αναδιαμορφώνεται η συνείδηση. Εφόσον η εγγραμματοσύνη έχει επιδράσεις στις νοητικές διαδικασίες, όπως στη μνήμη και στην εξωτερικευση σκέψεων, συναισθημάτων κ.λπ, στην αποστασιοποίηση του γνώστη από το αντικείμενο της γνώσης και στην συνακόλουθη αντικειμενικότητα (Ong, 2005), είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δούμε το πλαίσιο εντός του οποίου επιτυγχάνεται. Παράλληλα λήφθηκαν υπόψη οι μεταβολές στις έννοιες του γραμματισμού, τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική διάστασή του, που επέρχονται εξαιτίας των κοινωνικών εξελίξεων. Κύριο εμφανές χαρακτηριστικό των μεταβολών αυτών είναι η παρέμβαση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών και η πολυτροπικότητα (Μητσικοπούλου, 2001). Σχετικά με την καλλιέργεια του «κυρίαρχου παιδαγωγικού κειμένου», του σχολικού γραμματισμού με άλλα λόγια (Κουτσογιάννης, 2011), υπήρξε συνεχές μέλημα, ώστε η προσπάθειά μας να μην αναπαράγει τους συσχετισμούς κοινωνικού κύρους από τους οποίους επηρεάζεται και η σχολική επίδοση, αλλά να αξιοποιεί – κατά το δυνατόν – ικανότητες των μαθητών που απορρέουν από την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητά τους με σκοπό να υιοθετήσουν πρακτικές ενεργών υποκειμένων μάθησης. Ομοίως και για τον κοινωνικό γραμματισμό και τις αυξημένες ανάγκες που συνεπάγεται η επαφή με ποικίλα και πολυτροπικά κείμενα των οποίων η ανάγνωση και κατανόηση είναι αναγκαία (Μητσικοπούλου, 2001). Σ' αυτό το σημείο ήταν αναγκαία και η χρήση των νέων τεχνολογιών.

Σε κάθε περίπτωση, είχαμε υπόψη μας την άποψη του Φρέιρε ότι η ανάγνωση του κόσμου προηγείται της ανάγνωσης του κειμένου και ότι η ύπαρξη ποικίλων μορφών γραμματισμού σχετίζεται με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με τη διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας (Μητσικοπούλου, 2001). Εδώ ακριβώς νομίζουμε ότι βρίσκεται ο ανθρωπιστικός και απελευθερωτικός πυρήνας της διδακτικής προσπάθειάς μας.

Έτσι, καθοριστικό ήταν το κριτήριο της κινητοποίησης των μαθητών ως ενεργών υποκειμένων (Κουτσογιάννης, 2009) και λιγότερο ένα αυστηρό και λεπτομερές σχέδιο/ σενάριο που υπήρχε εκ των προτέρων και έπρεπε να πραγματοποιηθεί με ρυθμιστικές παρεμβάσεις του καθηγητή. Δηλαδή, δεν προϋπήρχαν στόχοι σαν κενές προτάσεις και αφηρημένες ιδέες που έπρεπε να αποκτήσουν περιεχόμενο, που επιδιώκονταν και προσδοκούνταν η επίτευξή τους με βάση έναν αυστηρά προσχεδιασμένο προγραμματισμό, αλλά η κριτική αντίληψη ότι πρέπει να κινητοποιηθούν οι μαθητές ως ενεργά υποκείμενα και κατά συνέπεια οι συγκεκριμένοι άξονες αναδιαμόρφωναν τους στόχους και τους καθιστούσαν συγκεκριμένους με βάση αυτό το κριτήριο.

Η προσπάθειά μας θα μπορούσε να συσχετιστεί με την πρόταση της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ελ. Χοντολίδου επιμ., 2004). Ειδικότερα, είναι αναγνωρίσιμη η εφαρμογή γενικών αρχών όπως: η αποκαθήλωση της λογοτεχνίας από το βάθρο του φορέα οικουμενικών και διαχρονικών αξιών, η αλλαγή των όρων και του τρόπου ανάγνωσης, η απόκτηση νέων αναγνωστικών δεξιοτήτων σε συνάφεια με την πολιτισμική εγγραμματοσύνη, η απόρριψη του λογοτεχνικού κανόνα και η ένταξη στο

μάθημα αυτού που οι μαθητές θεωρούν λογοτεχνία, η αναβάθμιση του μαθητικού λόγου καθώς οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται σαν ευλαβικό ακροατήριο, η αντιμετώπιση της πολιτισμικής και κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών ως παιδαγωγικής αφετηρίας (Πασχαλίδης, 2004).

Ακόμα, είναι σημαντικές για μας επισημάνσεις που τονίζουν τη βαρύτητα που έχει το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας, καθώς το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το γνωστικό αντικείμενο στο υποκείμενο, δηλαδή τόσο σ' εμάς τους ίδιους, όσο και – κυρίως – στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα στα πλαίσια της «κριτικής παιδαγωγικής» δίνεται έμφαση στην παραγωγή γνώσης μέσα από τη σχολική πράξη. Ο μαθητής παράγει το δικό του βιωματικό λόγο, ο οποίος συνεπάγεται και την καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων, γνώσεων, συναισθημάτων πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που τίθενται στην κρίση όλης της αναγνωστικής κοινότητας, δηλαδή όλων των συμμαθητών. Παιδαγωγικός στόχος είναι, λοιπόν, η συνομιλία των μαθητών με τα κείμενα με τη διακριτική μεσολάβηση και καθοδήγηση του δάσκαλου. Σ' αυτήν τη συνομιλία οι μαθητές προσέρχονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της υποκειμενικότητάς τους, δεν υποτάσσονται στην αξία της λογοτεχνίας, αλλά η λογοτεχνία αποκτά το νόημά της για χάρη των νεαρών αναγνωστών της και της ανάγκης τους να προσδιορίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο (Χοντολίδου, 2004). Με αυτή τη διδακτική επιλογή η αξία της λογοτεχνίας είναι ο απελευθερωτικός και χειραφετητικός χαρακτήρας που μπορεί να αποκτήσει για τους μαθητές. Αυτό το διδακτικό στοίχημα – όπως επισημίναμε και στην αρχή αυτού του κειμένου – μπορεί να έχει για τον εκπαιδευτικό το χαρακτήρα της έρευνας-δράσης.

Με αυτήν την έννοια, και πριν συνεχίσουμε στο εμπειρικό μέρος, ας επαναλάβουμε ότι αυτό που θελήσαμε να μελετήσουμε ως υπόθεση εργασίας είναι κατά πόσο στην εφαρμογή των παραπάνω αρχών και την επίτευξη των συνακόλουθων στόχων μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια, στη βιβλιογραφία σχετικά με τις σχολικές βιβλιοθήκες τονίζεται η σημασία που έχουν για τη λειτουργία του σχολείου και για την εκπαίδευση των μαθητών (Ντελόπουλος Κ., 2005). Επιπλέον, και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των σχολικών βιβλιοθηκών και θεωρούν επιβεβλημένη την εύρυθμη λειτουργία τους (Αρβανίτη Ι., 2008).

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η σχολική βιβλιοθήκη του Γυμνασίου Νευροκοπίου λειτουργούσε από το 2001, και του 3^{ου} Λυκείου Δράμας από το δεύτερο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2009-10. Και οι δύο ανέστειλαν τη συστηματική λειτουργία τους μετά τη σχετική υπουργική εγκύκλιο (750/Φ 2.2/2-9-11).

3. Το παράδειγμα της Λογοτεχνίας στην Γ΄ γυμνασίου, περιγραφή των ωρών διδασκαλίας κατά τη σχολική χρονιά

Η περιγραφή που ακολουθεί βασίζεται στη μέθοδο της παρατήρησης με συμμετοχή του παρατηρητή και συνεπώς χαρακτηρίζεται από τα θετικά και αρνητικά στοιχεία αυτής της μεθόδου. Για να περιοριστούν τα υποκειμενικά στοιχεία, τέθηκε και στην κρίση των μαθητών με τους οποίους συζητήθηκε (Cohen, L. Manion, L. Morrison, K., 2008).

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Γ΄ γυμνασίου διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα (ΥΠΕΠΘ, 2005). Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με αφορμή τα αποσπάσματα του Ερωτόκριτου και της Ερωφίλης που φιλοξενούνται στο σχολικό εγχειρίδιο και το ενδιαφέρον που προκάλεσε στους μαθητές η ερωτική ατμόσφαιρα των ποιημάτων, προτάθηκε στα παιδιά να αφήσουμε για ένα (ακαθόριστο) χρονικό διάστημα το σχολικό βιβλίο και να δοκιμάσουμε να γνωρίσουμε την ποίηση, κυρίως την ερωτική, μέσα από έργα διαφόρων νεότερων και σύγχρονων ποιητών. Έτσι το μάθημα μεταφέρθηκε στη σχολική βιβλιοθήκη που βρίσκεται στο ισόγειο του κτιρίου. Κάθε φορά που είχαν το μάθημα της Λογοτεχνίας, συμφωνήθηκε να έρχονται κατευθείαν στη βιβλιοθήκη χωρίς το σχολικό βιβλίο. Στην πράξη το σχολικό βιβλίο καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε από τα βιβλία της βιβλιοθήκης.

Για να οργανωθεί η δουλειά στο νέο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο και τριών παιδιών. Οι συγκρότηση των ομάδων έγινε με ελεύθερη επιλογή των μαθητών χωρίς την παρέμβαση του διδάσκοντα. Σχηματίστηκαν συνολικά εννιά (9) ομάδες στο πρώτο τμήμα και οχτώ (8) ομάδες στο δεύτερο. Κάθε ομάδα διάλεξε, μετά από πρόταση του διδάσκοντα έναν ποιητή με σκοπό να διερευνήσει τη ζωή του και να καταγράψει το βιογραφικό του, για να το παρουσιάσει σαν ομάδα στην υπόλοιπη τάξη. Επίσης, κάθε ομάδα θα έπρεπε να βρει οπτικό και ακουστικό υλικό που να συνδέεται με τη ζωή και το έργο του (φωτογραφίες, βίντεο, αναγνώσεις ποιημάτων, μελοποιημένα ποιήματα) και κάθε μαθητής – μέλος της κάθε ομάδας να επιλέξει ένα ποίημα που του άρεσε, ώστε να το διαβάσει στην τάξη και να παρουσιάσει με λίγα λόγια τους λόγους της επιλογής αυτής. Οι ποιητές ήταν περίπου οι ίδιοι και στα δύο τμήματα με τη διαφορά ότι το Γ1 εστίασε στα ερωτικά τους ποιήματα ενώ το Γ2 γενικά σε ποιήματα που τους κίνησαν το ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα τους απασχόλησαν οι: Σολωμός, Καβάφης, Καρυωτάκης, Πολυδούρη, Σεφέρης, Ελύτης, Ρίτσος, Καββαδίας, Αναγνωστάκης, Λειβαδίτης και Εγγονόπουλος. Με εξαίρεση τους δύο τελευταίους, οι υπόλοιποι φιλοξενούνται στο σχολικό βιβλίο.

Η βιβλιοθήκη διαθέτει μικρό χώρο αναγνωστηρίου με τρία τραπέζια και είκοσι μία (21) καρέκλες. Οι μαθητές κάθονταν κατά ομάδες κάθε φορά που χρειαζόταν να συνεργαστούν ή κινούνταν ελεύθερα στο χώρο όταν χρειαζόταν να αναζητήσουν βιβλία και να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές. Ο δάσκαλος δεν είχε κάποια συγκεκριμένη θέση αλλά μετακινούνταν μεταξύ των ομάδων και των μεμονωμένων μαθητών, για να ανταποκριθεί σε απορίες τους, πάντοτε μετά από πρόσκληση των ίδιων των μαθητών. Δουλειά απαιτητική και όχι πάντοτε καλά συντονισμένη και μοιρασμένη, μια που οι πιο αδύναμοι μαθητές είχαν ανάγκη από περισσότερο χρόνο και περισσότερες διευκρινίσεις. Επειδή η διδασκαλία δεν είχε

προκαθοριστεί με βάση ένα αυστηρό και προδιαγραμμένο τρόπο, ο δάσκαλος προσπαθούσε κυρίως να ενθαρρύνει την ερευνητική τους διάθεση χωρίς να υποδεικνύει λύσεις ή συγκεκριμένες κατευθύνσεις για το τι θα έπρεπε να βρουν, πού να το βρουν και πώς θα έπρεπε να οργανώσουν το υλικό τους. Λειτουργούσε δηλαδή με το κριτήριο της κινητοποίησης και της αυτενέργειας των μαθητών.

Ιδιαίτερη ήταν η συνεισφορά της υπεύθυνης της βιβλιοθήκης. Ήταν ενημερωμένη για τις ομάδες και τους ποιητές και διευκόλυνε τους μαθητές έχοντας εκ των προτέρων έτοιμα τα βιβλία που θα χρειαζόνταν πάνω στα τραπέζια. Φρόντιζε επίσης να προμηθεύει με σχετικό υλικό, που εντόπιζε είτε στη βιβλιοθήκη είτε στο Ίντερνετ, τις ομάδες των μαθητών και να τους το προτείνει για να κρίνουν αν τους χρειάζεται ή όχι. Επίσης, γνώριζε τις ώρες που τα συγκεκριμένα τμήματα είχαν το μάθημα της Λογοτεχνίας και γι' αυτό δεν αντιμετωπίστηκε πρόβλημα με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης. Η παιδαγωγική σχέση που είχε ως συνάδελφος με τους μαθητές και η συνακόλουθη πείρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνέβαλλαν, ώστε η παρουσία και οι παρεμβάσεις της να βοηθούν το μάθημα.

Οι μαθητές για να γράψουν το βιογραφικό του ποιητή αξιοποίησαν βιβλία ιστορίας της λογοτεχνίας, εγκυκλοπαίδειες, βιογραφίες και το Ίντερνετ, όπου είχαν πρόσβαση από τους δύο (2) κοινόχρηστους υπολογιστές, ενώ για να επιλέξουν το ποίημα που θα παρουσίαζαν στην τάξη διάβασαν είτε αυτόνομες ποιητικές συλλογές είτε ανθολογίες. Επειδή δεν υπήρχε περιορισμός στην επιλογή που θα έκαναν, οι μαθητές διάβαζαν ελεύθερα κάθε είδους ποιήματα. Η συμφωνία ήταν πως όλη η δουλειά θα γίνει στη βιβλιοθήκη και δεν θα μεταφέρεται στο σπίτι. Όποιες, λοιπόν, εκκρεμότητες απέμεναν μεταφέρονταν στην επόμενη συνάντησή μας στη βιβλιοθήκη. Όταν οι μαθητές επέλεγαν το ποίημα που τους ενδιέφερε, θα έπρεπε να προσπαθήσουν να το προσεγγίσουν αξιοποιώντας μια σειρά ερωτήσεις που τους δόθηκαν και είχαν σχέση με βασικά γραμματολογικά στοιχεία του ποιήματος καθώς και τη βιοματική, από πλευράς των μαθητών, είσπραξη της ανάγνωσης. Στο τέλος φωτοτυπούσαν με τη βοήθεια της υπεύθυνης της βιβλιοθήκης το ποίημα που επέλεξαν σε όσα αντίτυπα χρειαζόνταν, για να το μοιράσουν στους συμμαθητές τους, όταν θα ερχόταν η ώρα της παρουσίασης στην τάξη. Έτσι όλοι είχαν μπροστά τους το ποίημα που θα προσέγγιζε ο συμμαθητής τους. Με αυτή τη διαδικασία τα παιδιά διάβασαν μέσα στη βιβλιοθήκη τουλάχιστον δέκα ποιήματα ο καθένας μέχρι να επιλέξουν αυτό που τους συγκίνησε περισσότερο.

Αυτή η δουλειά στη βιβλιοθήκη, μέχρι να ολοκληρώσουν τα παιδιά και τα τεχνικά ζητήματα της συνολικής παρουσίασης (πρόγραμμα παρουσίασης, οργάνωση οπτικού και ακουστικού υλικού), κράτησε περίπου ενάμιση μήνα ή σε διδακτικό χρόνο περίπου 10-12 ώρες. Υπήρξαν βέβαια και κάποιοι που προτίμησαν για πρακτικούς λόγους να λύσουν τα τεχνικά ζητήματα στο σπίτι τους, πάντοτε όμως με δική τους πρωτοβουλία χωρίς να αποτελεί απαίτηση του διδάσκοντα. Από κει και πέρα το μάθημα μεταφέρθηκε και πάλι στην τάξη για την παρουσίαση της δουλειάς τους με τη μορφή διάλεξης από τα μέλη της κάθε ομάδας.

Τέλος, να επισημάνουμε ότι μετά το πέρας των παρουσιάσεων το μάθημα μεταφέρθηκε και πάλι στη βιβλιοθήκη προκειμένου να αξιοποιήσουν ξανά τα βιβλία και την τεχνολογική

υποδομή. Δημιουργική κατάληξη ήταν να στήσουν και να υποστηρίξουν με υλικό την ομάδα που έφτιαξαν στο Facebook με τίτλο «Γυμνάσιο Νευροκοπίου, Η ποίηση στη ζωή μας» (<http://www.facebook.com/group.php?v=wall&gid=307719789308>). Η λειτουργία της διαδικτυακής κοινότητας «ξέφυγε» από τον έλεγχο και τα πλαίσια του σχολείου, χωρίς να αλλοιωθεί σε τίποτα το δεύτερο σκέλος του τίτλου (Η ποίηση στη ζωή μας). Αντίθετα, δείχνει μια διαφορετική και πολυεπίπεδη πρόσληψη της λογοτεχνίας, μακριά από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο και μια αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνία και σε καμία περίπτωση δεν υποτάσσει τη λογοτεχνία στο τεχνολογικό μέσο (Νικολαΐδου: 2009). Αποτελεί το αποκορύφωμα μιας διδακτικής προσέγγισης που λειτούργησε απελευθερωτικά, επειδή, όπως θέλουμε να πιστεύουμε, σεβάστηκε τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και κατέστησε τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα αφετηρία της μάθησης. Πρόκειται, όμως, για ζήτημα που χρειάζεται ξεχωριστή πραγμάτευση και παρουσίαση.

3.1 Αποτίμηση

Η αποτίμηση σχετικά με την προσπάθεια να γίνει ο χώρος της σχολικής βιβλιοθήκης η βάση του πλαισίου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας έγινε με τη μέθοδο της συζήτησης και του ανοιχτού ερωτηματολογίου (Cohen, L. Manion, L. Morrison, K., 2008). Εδώ, προκειμένου να αξιοποιήσουμε περισσότερο το λόγο των μαθητών θα βασιστούμε περιοριστικά στην τρίτη μέθοδο. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές είχε σκοπό να διερευνηθούν διάφορες πλευρές αυτής της προσπάθειας. Όσον αφορά την αλλαγή του χώρου διδασκαλίας από τη σχολική αίθουσα στη βιβλιοθήκη, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα:

1. Πώς είδατε το μάθημα στο χώρο της βιβλιοθήκης; Με ποιους τρόπους αξιοποιήσατε τη βιβλιοθήκη;

Από τις απαντήσεις που έδωσαν φαίνεται τελικά ότι ο χώρος έπαιξε σημαντικό ρόλο. Η αλλαγή από ένα περιβάλλον στεγνό όπως αυτό της σχολικής αίθουσας σ' ένα πλούσιο οπτικά, ζεστό, που καταργούσε την παραδοσιακή ιεραρχική χωροταξία και υπονόμεινε τη μετωπική διδασκαλία, τους έδινε την αίσθηση της ελευθερίας και της δημιουργικότητας και προκαλούσε ευχάριστα συναισθήματα. Επίσης, κάποιοι μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε να αντιμετωπίσαν τη βιβλιοθήκη ως χώρο που από μόνος του τους προσανατόλιζε αβίαστα στη δουλειά τους. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- *Ήταν πολύ ενδιαφέρον και μας βοήθησε πάρα πολύ γιατί μπορούσαμε οποιαδήποτε στιγμή να χρησιμοποιήσουμε τους υπολογιστές και τα βιβλία.*
- *Το χάρηκα πολύ γιατί ήμασταν χαλαροί.*
- *Πολύ ευχάριστο γινόταν το μάθημα και πολύ πιο εύκολο.*

- *Εμένα δεν μου φάνηκε σαν μάθημα. Ήταν ένας χώρος πιο προσιτός προς τα παιδιά από ό,τι η τάξη. Επίσης ήταν ένας χώρος όπου έφτιαχνες λίγο πιο εύκολα μια πλακίτσα και ένιωθα πιο οικεία.*
- *Ήταν πολύ πιο καλά, γιατί δεν είχε το κλίμα της τάξης. Το να μη μιλάω και να το βουλώνω και να κάθομαι στη θέση μου. Από να είμαι όρθιος να ψάχνω, να μιλάω και να μάθω να ζητάω κάτι ευγενικά, ώστε να υπάρχει μια ομαδικότητα.*
- *Ήταν πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό απ' ό,τι μέσα στην τάξη και ένας χώρος πιο όμορφος και πιο ωραίος.*
- *Το μάθημα στη βιβλιοθήκη ήταν πιο ευχάριστο και πιο εύκολο, γιατί η βιβλιοθήκη μάς πρόσφερε την ευκολία στην προσέγγιση των ποιημάτων και μας βοήθησε πολύ το διαδίκτυο. Δεν ήταν καθόλου βαρετό.*
- *Στη βιβλιοθήκη νιώθαμε πιο ελεύθεροι.*

Ωστόσο επισημαίνουν και προβλήματα αυτής της φιλοξενίας στη βιβλιοθήκη, με κυρίαρχο εκείνο του μικρού χώρου. Τα δύο τμήματα είχαν είκοσι τέσσερα (24) και είκοσι τρία (23) παιδιά αντίστοιχα. Αυτό προκάλεσε τουλάχιστον στην αρχή κάποιες αρρυθμίες που είχαν να κάνουν κυρίως με το στρίμωγμα των παιδιών στα τραπέζια, τη μετακίνησή τους στο χώρο της βιβλιοθήκης και τη δυνατότητα χρήσης των υπολογιστών. Πράγμα που θέτει επιτακτικά το ζήτημα του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα, μια που οποιεσδήποτε συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας μέσα σε ένα εργαστήρι όπως η βιβλιοθήκη είναι αδύνατο να επιδιωχθούν συστηματικά με τμήματα που έχουν πάνω από δεκαπέντε (15) μαθητές. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- *Καλούτσικο, επειδή δεν μπορούσαμε ταυτόχρονα να εργαζόμαστε γιατί ήμασταν πολλά παιδιά.*
- *Ευχάριστο, αλλά ήταν πολύ μικρός ο χώρος και είχε λίγους PC.*
- *Αρκετά καλό, λίγο πιο δύσκολο, γιατί ήμασταν πολύ στριμωγμένοι και υπήρχε πολλή φασαρία.*

Σχετικά με το ρόλο του διδάσκοντα και σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η διδασκαλία στη βιβλιοθήκη ακύρωσε τη μετωπική διδασκαλία, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο εξής ερώτημα:

2. Συγκρίνοντας την παραδοσιακή διδασκαλία με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε πώς κρίνετε το ρόλο που έπαιξε ο δάσκαλος; Σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία πιστεύετε ότι ο ρόλος του ήταν:

πιο αρχηγικός, πιο κεντρικός/πρωταγωνιστικός, πιο περιφερειακός/διακριτικός, ανύπαρκτος

Οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν ότι η μετωπική - παραδοσιακή διδασκαλία σε πολύ μεγάλο βαθμό υπονομεύτηκε και ακυρώθηκε. Οι μαθητές έκριναν πως ο ρόλος του δασκάλου στο περιβάλλον της βιβλιοθήκης και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν

περιφερειακός/διακριτικός σε σχέση με τον παραδοσιακό του ρόλο στη σχολική αίθουσα. Κάποιοι προχώρησαν και σε σχολιασμό της κρίσης τους. Ενδεικτικά:

- *Μας δόθηκε η ευκαιρία να πάρουμε πρωτοβουλίες και να κάνουμε πράγματα χωρίς να ακολουθούμε συνέχεια εντολές.*
- *Σ' αυτό που κάναμε μπορώ να πω πως τον πρωταγωνιστικό ρόλο τον είχαμε εμείς.*
- *Σβήστηκε το στερεότυπο του «καθηγητή μπάστακα».*
- *Ήταν λες και ήταν μαθητής.*
- *Ο δάσκαλος στην τάξη με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας ήταν πρωταγωνιστής ενώ στη βιβλιοθήκη ήταν σχεδόν ανύπαρκτος.*

Πώς εισέπραξαν όμως οι μαθητές αυτή τη διαφορετική προσέγγιση ειδικά του μαθήματος της λογοτεχνίας στο χώρο της βιβλιοθήκης; Η ερώτηση που προσπάθησε να αποκαλύψει τις σκέψεις τους ήταν η εξής:

3. Φέτος το μάθημα της λογοτεχνίας έγινε διαφορετικά. Αν συγκρίνετε τον τρόπο με τον οποίο μέχρι τώρα προσεγγίζατε και διδασκόσασταν τα ποιήματα με τον τρόπο που τα γνωρίσατε φέτος, νιώθετε ότι μάθατε κάποια καινούρια πράγματα για την προσέγγιση και τη γνωριμία μαζί τους; ΝΑΙ ή ΟΧΙ και ποια;

Στις απαντήσεις που έδωσαν οι περισσότεροι επισημαίνουν ως μεγάλο πλεονέκτημα την εξοικείωση με την ποίηση και την καλλιέργεια μιας ευνοϊκής στάσης και διάθεσης απέναντί της. Επίσης τονίζουν ότι διάβασαν για πρώτη φορά τόσα πολλά ποιήματα κατά τη διάρκεια της δουλειά τους με αποτέλεσμα να γνωρίσουν αλλά και να εκτιμήσουν πολλούς ποιητές. Κάποιοι δηλώνουν ότι μέσα από αυτή τη διδασκαλία κέρδισαν τη δυνατότητα της συνεργασίας και εκτιμούν ότι το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον και πιο αποτελεσματικό. Έχει επίσης ενδιαφέρον η επισήμανσή τους ότι σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία η συμμετοχή τους ήταν οικειοθελής. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- *Έδωσα βάση στα ποιήματα. Εκεί που όταν έβλεπα ποίημα δεν το έδινα σημασία, τώρα οπότε βλέπω ένα ποίημα θέλω να το διαβάσω.*
- *Νομίζω πως με τον τρόπο που έγινε το μάθημα φέτος ήρθαμε πιο κοντά στην ποίηση. Το είδαμε περισσότερο ως ευχάριστη ενασχόληση παρά ως μάθημα. Μάθαμε να διαβάζουμε ποίηση, όχι να την αναλύουμε.*
- *Διάβασα πολλές μα πολλές ώρες ατέλειωτα ποιήματα... Μάθαμε να συνεργαζόμαστε*
- *Ο τρόπος με τον οποίο γινόταν το μάθημα των κειμένων ήταν σίγουρα πολύ πιο ενδιαφέρον, ωραιότερος και με καλύτερα αποτελέσματα.*
- *Αρχίσαμε να διαβάζουμε πολλά ποιήματα όχι από αγγαρεία αλλά επειδή το θέλαμε.*
- *Με τον άλλο τρόπο δεν μαθαίναμε τόσα γιατί το βλέπαμε ως μάθημα και ήμασταν πιο πιεσμένοι. Με αυτόν τον τρόπο θέλαμε εμείς οι ίδιοι να συμμετέχουμε...*

4. Το παράδειγμα των μαθημάτων στο λύκειο, περιγραφή των ωρών διδασκαλίας κατά τη σχολική χρονιά

Όπως ήδη σημειώθηκε, η λειτουργία της βιβλιοθήκης στο 3^ο Λύκειο Δράμας άρχισε στη μέση της σχολικής χρονιάς 2009-10, κατά το 2^ο τετράμηνο. Αυτό είχε το μειονέκτημα η προσπάθεια αξιοποίησής της να μην αρχίσει με την αρχή των μαθημάτων και να μην έχει συστηματικό χαρακτήρα. Από την άλλη, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να συγκρίνουν την εκπαιδευτική πράξη με μόνη διαφοροποίηση το χώρο.

Αφετηρία των επισκέψεων στη σχολική βιβλιοθήκη υπήρξε η συναίσθηση ότι εκπαιδευτικό χρέος μας, ως δασκάλων, είναι να οδηγούμε τους μαθητές πολύπλευρα προς τη γνώση, στη συγκεκριμένη περίπτωση στη συνάντησή τους με τα βιβλία. Κατά τον τρόπο αυτό και με πρωτοβουλία του δάσκαλου όλα τα τμήματα επισκέφτηκαν το χώρο της βιβλιοθήκης, ενημερώθηκαν για τη λειτουργία της και περιηγήθηκαν στο χώρο, ανάμεσα στα βιβλία. Ο χώρος του αναγνωστηρίου διαθέτει τρία διπλά τραπέζια, όπου μπορούν να καθίσουν οχτώ με δέκα (8-10) άτομα το καθένα και ένα στρογγυλό για πέντε – έξι (5-6) άτομα. Συνολικά, ο χώρος του αναγνωστηρίου διαθέτει τριάντα (30) καρέκλες.

Τα πρώτα μαθήματα έγιναν με πρωτοβουλία του δάσκαλου και συνδυάστηκαν με την επιδιωκόμενη επαφή των μαθητών με τη σχολική βιβλιοθήκη. Ακολούθως, η πρωτοβουλία ανατέθηκε στους μαθητές που αποφάσιζαν οι ίδιοι αν το μάθημα θα γίνει στην τάξη τους, στην αίθουσα που διαθέτει υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή στη βιβλιοθήκη. Συνεννοούνταν οι ίδιοι με τη συνάδελφο - υπεύθυνη της βιβλιοθήκης, ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης και ενημέρωναν το δάσκαλο. Η βιβλιοθήκη αξιοποιήθηκε κυρίως με τρία (3) τμήματα. Ένα της Α΄ Λυκείου στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, ένα της Γ΄ τάξης στα μαθήματα της έκθεσης, της λογοτεχνίας γενικής παιδείας και της ιστορίας γενικής παιδείας και ένα της Γ΄ θεωρητικής κατεύθυνσης στο μάθημα της ιστορίας.

Για να γίνει πιο κατανοητός ο τρόπος αξιοποίησης της βιβλιοθήκης θα αναφερθούμε σε δύο παραδείγματα. Πρώτα σχετικά με το μάθημα της έκθεσης Γ΄ λυκείου: Στην τελευταία θεματική ενότητα του μαθήματος περιλαμβάνεται το ζήτημα της μητρότητας και των διαφυλικών σχέσεων. Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν στα ράφια σχετικά βιβλία και με τη βοήθεια της υπεύθυνης συναδέλφου συγκεντρώθηκαν περίπου δεκαεφτά – δεκαοχτώ (17- 18). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και περιεργάστηκαν τα βιβλία. Ζητήθηκε από κάθε ομάδα να διαλέξει μόνο αυτά που θα μπορούσε να συσχετίσει λογικά και ως προς το περιεχόμενο, να τα ταξινομήσει σε τρεις με πέντε (3 – 5) κατηγορίες, ώστε να οδηγηθούμε σε μια σχεδιαγραμματική κάλυψη του θέματος. Ακολούθως, η κάθε ομάδα παρουσίασε στις υπόλοιπες δύο τη δουλειά της. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν τρία σχεδιαγράμματα που ανέπτυσαν με ενδιαφέροντα και διαφορετικό τρόπο το θέμα της μητρότητας και των διαφυλικών σχέσεων.

Στην Α΄ λυκείου ο χώρος της βιβλιοθήκης χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία βίντεο στο οποίο οι μαθητές έχουν οπτικοποιήσει με σκίτσα ένα απόσπασμα από τα Ελληνικά του

Ξενοφόντα και ηχογράφησαν την ανάγνωσή του στα αρχαία ελληνικά και στα ποντιακά, μετάφραση που έκαναν οι ίδιοι. Για να γίνουν αυτά χρησιμοποιήθηκε ο τεχνολογικός εξοπλισμός της βιβλιοθήκης και η πρόσβαση στο Ίντερνετ όπου βρέθηκε και αξιοποιήθηκε από τους μαθητές ελεύθερο λογισμικό για την ηχογράφηση¹.

Τα σύντομα περιγραφικά στοιχεία που δόθηκαν παραπάνω βασίζονται στη μέθοδο της παρατήρησης. Λίγο πριν από τις διακοπές του Πάσχα ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τις σκέψεις τους με βάση ένα ανοιχτό ερωτηματολόγιο, με τρόπο παρόμοιο όπως έγινε και με τους μαθητές του Γυμνασίου Νευροκοπίου. Καλύτερα να συνεχίσουμε με τις δικές τους απόψεις όπου αποτιμούν την προσπάθεια και απ' όπου θα διαφανεί ίσως εναργέστερα και στοιχεία που δεν αναφέρθηκαν.

4.1 Αποτίμηση

Οι ερωτήσεις που κατεύθυναν τα κείμενα των μαθητών ήταν τέσσερις (4). Η παρουσίαση που ακολουθεί προτάσσει τις ερωτήσεις, ακολουθεί σύντομο σχόλιο – σύνοψη της κύριας άποψης που εκφράστηκε και τέλος παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα από τα μαθητικά κείμενα κυρίως της Γ' Λυκείου. Στα αποσπάσματα υπάρχουν και απαντήσεις που διαφοροποιήθηκαν από την κύρια άποψη, η ανάγνωσή τους έχει ιδιαίτερο και πολύπλευρο ενδιαφέρον.

1. Πώς βλέπετε το μάθημα στο χώρο της βιβλιοθήκης;

Οι περισσότεροι μαθητές επεσήμαναν τη σημασία του χώρου και της διάταξης με την οποία κάθονται, κάτι που ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ τους και με το δάσκαλο. Η μεγάλη πλειοψηφία εκφράζει θετικές κρίσεις με προεκτάσεις που αφορούν τη διαδικασία του μαθήματος, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επαφή με τη βιβλιοθήκη. Σε κάποιες περιπτώσεις εκφράζουν το ξάφνιασμα για την πραγματοποίηση του μαθήματος σε χώρο διαφορετικό απ' την σχολική αίθουσα και την απορία τους για τη δυνατότητα να αναιρεθούν οι παγιωμένες διδακτικές πρακτικές. Γράφουν:

- *Από την τάξη με τα θρανία το ένα πίσω από το άλλο, τον καθηγητή απέναντι στην έδρα να σε κοιτάει επίμονα μην τυχόν και ξεφύγεις από τα καθορισμένα, σε μια αίθουσα τόσο ζεστή με πολλά και ποικίλα βιβλία.*
- *Μου φάνηκε στην αρχή περίεργο. Μάθημα στη βιβλιοθήκη γίνεται;*
- *Συνήθως στο άκουσμα της λέξης μάθημα αντιδρούμε με ένα ξεφύσημα «Ούφ, κι άλλο μάθημα. Ειδικά εμείς που είμαστε στη Γ' Λυκείου ξεφυσάμε πολλές φορές! Όμως, δεν ξέρω πώς γίνεται, με το που μπαίνουμε στη βιβλιοθήκη το μάθημα που θα ακολουθήσει γίνεται πιο ενδιαφέρον...*

¹ Το τελικό αποτέλεσμα (με αναγκαία επεξεργασία και εκτός σχολείου) αναρτήθηκε στο Ίντερνετ (Ξενοφόντας στα ποντιακά! (B.I.16-19), <http://o-mikron.blogspot.com/2010/05/16-19.html> και <http://users.dra.sch.gr/symfo/sholio/diafora/10/10xenof-pont.htm>, ημερομηνία προσπέλασης, 23/3/2014)

- Δεν είναι απρόσωπη, όπως η κοινή αίθουσα όπου βλέπουμε μόνο τις πλάτες των συμμαθητών μας, στη βιβλιοθήκη βλέπουμε πρόσωπα...
- Καθόμαστε σαν ομάδες και έχουμε τους συμμαθητές μας δίπλα μας...
- Αισθανόμαστε πιο κοντά ως συμμαθητές...
- ...πολλά άτομα ίσως ποτέ να μην επισκέπτονταν τη βιβλιοθήκη.

Ωστόσο, εκφράζεται και διαφορετική άποψη που βλέπει με δυσφορία την αλλαγή. Ένας μαθητής κρίνει ότι

- ...το πιο μεγάλο μειονέκτημα είναι αυτό που η πλειοψηφία κρίνει ως πλεονέκτημα, η διάταξη του χώρου, δηλαδή ο τρόπος που είναι τοποθετημένες οι καρέκλες και τα θρανία, είναι αδύνατο να παρακολουθήσω τον καθηγητή που μιλάει.

2. Με ποιους τρόπους αξιοποιούνται τα βιβλία;

Είναι φανερό ότι αντιλαμβάνονται τα βιβλία ως πόρους γνώσης, στους οποίους υπάρχει άμεση πρόσβαση. Ομολογούν ότι η επαφή τους με τα βιβλία τους επηρεάζει θετικά και δίνει την ευκαιρία αυτενέργειας και πιο πολύπλευρης συμμετοχής στο μάθημα. Επίσης, κάποιιοι προεκτείνουν τη σκέψη τους και διαπιστώνουν ότι η χρήση πολλών βιβλίων ως πηγών γνώσης θα μπορούσε να είναι συστηματική σε όλα τα μαθήματα.

- ... όταν ο καθηγητής αναφέρεται σε κάποιον συγγραφέα ή ζήτημα σηκώνονται δυο – τρία παιδιά και ψάχνουν να βρουν το κατάλληλο βιβλίο.
- ... δεν αρκούμαστε στα σχολικά βιβλία, αλλά ανατρέχουμε σε βιβλία που μπορούν να μας ενημερώσουν με καλύτερο τρόπο και να δώσουν το έναυσμα για να προεκτείνουμε τη συζήτησή μας.
- Στη βιβλιοθήκη το τμήμα μου κάνει μόνο ιστορία, έκθεση και λογοτεχνία γενικής παιδείας, ωστόσο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η αίθουσα και για άλλα μαθήματα. Ο λόγος είναι ότι η βιβλιοθήκη προσφέρει στο μαθητή αλλά και στον καθηγητή πληθώρα βιβλίων που αφορούν όλες τις επιστήμες.

Ενδιαφέρον έχει και μία άποψη που δείχνει την αντίληψη που καλλιεργεί η παραδοσιακή λειτουργία του σχολείου, που ταυτίζει τη γνώση με το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Ένας μαθητής εκφράζει την παρακάτω ένσταση.

- Αυτό βέβαια, δηλαδή να διαβάσει κανείς κάτι που του αρέσει, ίσως να μην είναι στο πλαίσιο του σχολείου.

3. Ποια είναι η στάση σας απέναντι στο μάθημα μέσα στην παραδοσιακή αίθουσα; (θετική, αρνητική, αδιάφορη); Αλλάζει η στάση αυτή όταν το μάθημα γίνεται στο χώρο της βιβλιοθήκης προς ποια κατεύθυνση;

Σε συνδυασμό με όσα επισήμαναν στην πρώτη ερώτηση, ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της διδασκαλίας μπορεί να ωθεί και σε θετικότερη στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο. Ο πιο προσεγμένος χώρος και η ύπαρξη βιβλίο στο περιβάλλον επιδρούν θετικά και

δημιουργούν καλύτερο παιδαγωγικό κλίμα· η διαφορετική διάταξη ευνοεί τη συμμετοχή και την εκδήλωση ενδιαφέροντος.

- *Μου αρέσει που καθόμαστε κυκλικά και ο ένας αντικρίζει τον άλλο. Όταν γίνεται συζήτηση μπορείς να κοιτάξεις το συνομιλητή σου στα μάτια, όχι όπως γίνεται στην τάξη που τον κοιτάξεις στην πλάτη.*
- *... τα θρανία το ένα πίσω από το άλλο χωρισμένα σε τρεις σειρές, ενώ μπροστά μας έχουμε το μεγάλο άσπρο πίνακα και δίπλα απ' αυτόν βρίσκεται η έδρα του καθηγητή. Δηλαδή καθόμαστε όλοι με τέτοιο τρόπο ώστε να κοιτάζουμε την έδρα. Η στάση μας αυτή οδηγεί στην αδιαφορία, γιατί έτσι δεν επικοινωνούμε ούτε με τους συμμαθητές μας, αλλά ούτε με τον καθηγητή.*
- *Ο θετικός χαρακτήρας που αποκτάει το μάθημα οφείλεται στο κλίμα που επικρατεί στο χώρο αυτό. Κυριαρχούν δηλαδή πιο ευχάριστα και έντονα χρώματα τα οποία με έμμεσο τρόπο αλλάζουν την ψυχολογία των καταπιεσμένων τελειόφοιτων.*
- *... η ύπαρξη βιβλίων βάζει το μαθητή στο κλίμα της γνώσης και του μαθήματος...*

Όμως, στις απαντήσεις των μαθητών υπάρχει και μια διαφορετική οπτική με την οποία αναδεικνύονται έντονα και ζητήματα που δε σχετίζονται με το χώρο, τη μέθοδο και τη διαδικασία του μαθήματος. Αυτό φαίνεται στα δύο αποσπάσματα που παρατίθενται. Στην πρώτη περίπτωση η στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο/ μάθημα παραμένει αμετάβλητη. Στη δεύτερη επισημαίνεται το ευρύτερο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας το οποίο κυριαρχεί και εμποδίζει την αποτελεσματικότητα επιμέρους δράσεων.

- *... δεν άλλαξε η διάθεσή μας απέναντι στα μαθήματα, αλλά μας ενδιαφέρουν περισσότερο οι απόψεις των συμμαθητών μας και θέλουμε και οι ίδιοι να εκφράζουμε τη γνώμη μας.*
- *Δεν αρκεί όμως να αλλάξει μόνο η αίθουσα διδασκαλίας αλλά η νοοτροπία του σχολείου, αν στοχεύει στη γνώση η οποία θα βοηθήσει το μαθητή και μετά από αρκετά χρόνια.*

4. Συγκρίνοντας την παραδοσιακή διδασκαλία με τη διαδικασία στο χώρο της βιβλιοθήκης, πώς κρίνετε το ρόλο που παίζει ο δάσκαλος; (Αν θέλετε μπορείτε να κρίνετε ως προς τα παρακάτω: πιο πρωταγωνιστικός, πιο διακριτικός, ανύπαρκτος)

Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι βλέπουν διαφορετικά τον καθηγητή, νιώθουν πιο κοντά του και έχουν την αίσθηση ότι κατανοεί τη θέση τους. Ο καθηγητής παύει να είναι η αυθεντία που κυριαρχεί και βρίσκεται απέναντί τους ως μοναδικός πάροχος της γνώσης. Ακόμα, αναδεικνύεται ως πρόβλημα του σχολείου η απουσία ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα των μαθητών και η απουσία διαλόγου που θα τους δώσει την ευκαιρία να εκφραστούν. Στις αρκετές απαντήσεις έχει ενδιαφέρον ότι πολλοί μαθητές εκφράστηκαν σε γ' πρόσωπο, σαν να μην ήταν οι ίδιοι μαθητές, σα να μην αφορούσε τους ίδιους, ό,τι εκφράζανε.

- ... κάθεται στο ίδιο «θρανίο» και στην ίδια καρέκλα μ' αυτούς... δείχνει να νιώθει και να συναισθάνεται τους μαθητές του, πράγμα το οποίο δυστυχώς εκλείπει από τα σχολεία.
- Ο ρόλος του καθηγητή γίνεται διακριτικότερος αφήνοντας στους μαθητές περισσότερο χώρο ν' αναπνεύσουν, περισσότερο χώρο να εκφραστούν, μόνο και μόνο γιατί καθόμαστε κυκλικά βλέποντας ο ένας το πρόσωπο του άλλου.
- ... μέσα στην παραδοσιακή τάξη ο δάσκαλος είναι πιο απόμακρος και διαχωρισμένος... ο πρωταγωνιστικός ρόλος περιορίζεται... ο μονόλογος μετατρέπεται σε διάλογο.
- ... νιώθω ότι μας συμεριζείται και δε μένει αποστασιοποιημένος στη μεγάλη έδρα του, απέναντι απ' όλους να τον κοιτούν και να επιβάλλεται.
- Ο δάσκαλος «απελευθερώνεται» από το ρόλο στον οποίο τον έχω συνηθίσει.
- Ο δάσκαλος είναι περισσότερο ένας συντονιστής του διαλόγου των μαθητών. Αντίθετα με την παραδοσιακή αίθουσα όπου ο δάσκαλος μονολογεί πιστεύοντας πως οι μαθητές παρακολουθούν...

Επίσης, πάλι υπάρχουν οπτικές που αναδεικνύουν με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα του ρόλου που έχει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και στις νέες συνθήκες. Σ' αυτές τις απαντήσεις ο ρόλος του δασκάλου μοιάζει τόσο ισχυρός, που δεν αλλάζει εύκολα. Η αυστηρότητα γίνεται το διακύβευμα, εφόσον παρουσιάζεται αντιφατικά στην σκέψη των μαθητών, ως πρόβλημα, αλλά και ως αναγκαιότητα.

- ... δεν έχει την εξουσία που του δίνει το παραδοσιακό μάθημα...
- Θεωρώ ότι ο ρόλος του καθηγητή μέσα στην τάξη ή στη βιβλιοθήκη δεν αλλάζει.
- ... στην παραδοσιακή αίθουσα πιστεύω ότι το μάθημα γίνεται καλύτερα γιατί ο καθηγητής μοιάζει πιο αυστηρός...

5. Αναστοχασμός – τελικές παρατηρήσεις

Η μερική επικάλυψη στο περιεχόμενο των μαθητικών απαντήσεων δείχνει ότι οι περισσότεροι μαθητές απαντούν χωρίς αντιφάσεις καθώς έχουν την ίδια οπτική σε κάθε τους απάντηση. Βέβαια ο ποιοτικός και ανοιχτός χαρακτήρας του ερωτηματολογίου μπορεί να κριθεί ως προς το ζήτημα της εγκυρότητας. Ομοίως μπορεί να γίνει κριτική στην ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρούμε (Cohen, L. Manion, L. Morrison, K., 2008). Αν αντιπαρέλθουμε αυτά τα ζητήματα αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο μιας άλλης εργασίας που θα ελέγξει και με άλλο τρόπο τα συμπεράσματά μας, τότε μπορούμε να προχωρήσουμε.

Όπως διαφαίνεται από την προσπάθεια αποτίμησης, η διδακτική πράξη στο χώρο της βιβλιοθήκης πήρε άλλο χαρακτήρα, μακριά από τις αγκυλώσεις που επικρατούν συνήθως στην παραδοσιακή σχολική αίθουσα. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο απέκτησε έναν κριτικό χαρακτήρα και οδήγησε σε δημιουργικά και πρωτότυπα αποτελέσματα. Με ανάλογο τρόπο στο Λύκειο φάνηκε ότι ο εναγκαλισμός της λειτουργίας

του από τις πανελλαδικές εξετάσεις και η συνακόλουθη ωφελμιστική και τεχνοκρατική λογική δεν είναι ανυπέρβλητα εμπόδια. Η προετοιμασία των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί εξίσου ικανοποιητικά και με πιο παιδαγωγικούς όρους.

Πολύ σημαντικά στοιχεία είναι η ποικιλία πόρων και πηγών, η αξιοποίηση των βιβλίων και της πρόσβασης στο Ίντερνετ. Ο χώρος της βιβλιοθήκης ευνοεί τη δυναμική συνάντηση των υποκειμένων με το γνωστικό αντικείμενο και τη μάθηση που έχει αφετηρία την αποδοχή της πολιτισμικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών. Ευνοεί τη δημιουργικότητα καθώς υπάρχει και ο ανάλογος εξοπλισμός. Έτσι, το μάθημα απελευθερώνεται από το σχολικό βιβλίο και το συγκινησιακό αρνητικό φορτίο του. Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί πώς ένα κείμενο γίνεται απωθητικό μόνο και μόνο επειδή εντάσσεται σε σχολικό βιβλίο, ενώ το ίδιο κείμενο λειτουργεί αλλιώς όταν διαβαστεί από άλλο μέσο (βιβλίο, Ίντερνετ). Τέλος, να σημειώσουμε ότι, εφόσον η διδασκαλία αποκτά ανοιχτό χαρακτήρα, δε μπορούν να προβλεφτούν τα «τεχνικά» προβλήματα, αλλά δεν μπορούν να προβλεφτούν και οι λύσεις που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές! Αυτά σχετικά με το μάθημα και το γνωστικό αντικείμενο.

Για το δάσκαλο η διδακτική πράξη στο νέο χώρο μπορεί να ειπωθεί σαν αποκαθήλωση από τη σταύρωσή του, όπου το ένα χέρι ακουμπά στον πίνακα και το άλλο στην έδρα. Ο δάσκαλος παύει να είναι ο εσταυρωμένος της σχολικής αίθουσας και ξαναγίνεται άνθρωπος. Η παραπάνω εικόνα μπορεί να ερμηνευτεί και ως απόρριψη του διαμεσολαβητικού ρόλου ανάμεσα στην απόλυτη αλήθεια της σχολικής γνώσης και τους αδαείς μαθητές που θα πρέπει να μνηθούν σ' αυτήν καθώς τους αποκαλύπτεται. Η πιθανή αμηχανία εύρεσης τρόπων, χειρονομιών, κινήσεων, ρόλου, γρήγορα ξεπερνιέται καθώς το νέο πλαίσιο διδασκαλίας βοηθά να αποκατασταθεί η χαμένη επικοινωνία με τους μαθητές.

Ο χώρος της βιβλιοθήκης συνεπάγεται διαφορετική και πιο ελεύθερη χωροταξική διάταξη των μαθητών. Οι συμμαθητές βλέπονται πλέον μεταξύ τους και επικοινωνούν πιο φυσικά, μπορούν να κινηθούν. Τους προσφέρεται ένας χώρος μάθησης όπου η ατμόσφαιρα, τα χρώματα, ο φωτισμός, τα ράφια με τα βιβλία, δημιουργούν ένα ζεστό και οικείο περιβάλλον. Ένας χώρος που επιτέλους είναι διαφορετικός από την απρόσωπη και πανομοιότυπη σχολική αίθουσα με την παραδοσιακή πειθαρχική διάταξη (Φουκώ, 2008), όπου η έννοια του ελέγχου και της αυστηρής και επιβαλλόμενης πειθαρχίας είναι προϋποθέσεις, αλλά και εμπόδια για τη μάθηση, εφόσον είναι έννοιες αντίθετες στην αυτενέργεια, στην αυθυπαρξία, στο διάλογο, που συνιστούν – όπως αφετηριακά είδαμε – χαρακτηριστικά του ανθρωπιστικού ιδανικού. Ο χώρος της βιβλιοθήκης βοηθά στη διδασκαλία που είναι ανεξάρτηση του μαθητή από την τυπική διδακτική φόρμα: δεν ξέρω, δέχομαι, αποκτώ, δίνω αν μου ζητηθεί. Ο μαθητής παύει να συνιστά ο καθένας μία απρόσωπη πανομοιότυπη μονάδα που αθροίζεται στο συνολικό – αλλά όχι συλλογικό – υποκείμενο μαθητές.

Διευρύνοντας τον προβληματισμό πρέπει να επισημάνουμε ότι τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητής γίνονται δέκτες ενός διπλού μηνύματος. Η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται σε μια μονόδρομη επικοινωνία από το Υπουργείο προς τον εκπαιδευτικό και ακολούθως προς τους μαθητές (Ναυρίδης, 1997). Αυτά, όπως εκφράζονται και από τα αναλυτικά προγράμματα, τη διδακτέα

ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις εγκυκλίους, εμποδίζουν τη δημιουργικότητα και τις παιδαγωγικές πρωτοβουλίες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται ανάμεσα στις μεγάλωσχημες λεκτικές διακηρύξεις και τη συστηματική πρακτική απαξίωση του έργου τους. Το ίδιο και οι μαθητές. Με αυτήν την έννοια ίσως η παιδεία δεν είναι μόνο ζήτημα περιεχομένου, αλλά και πλαισίου, διαδικασίας, μεθόδων, αρχών και όλα αυτά μπορούν να εφαρμόζονται αποτελεσματικά στον κατάλληλο χώρο. Εκεί μπορεί να βρεθούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα δώσουν ενδιαφέρον και κίνητρα στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς, εφόσον η διδασκαλία μπορεί να ξαναγίνει αυθεντική επικοινωνιακή πράξη (Πούρκος, 2003). Δε μπορεί να είναι δασκαλοκεντρικός ο τρόπος για να επιτευχθεί η ενεργοποίηση των μαθητών. Αντίθετα, ο δάσκαλος πρέπει να «αυτοκαταργείται» και να είναι έτοιμος να αποδεχτεί θεμιτές προτάσεις και απρόοπτες εξελίξεις στην πορεία της διδασκαλίας.

Ίσως πρέπει να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στο ζήτημα που τίθεται έμμεσα και είναι σχετικό με τον υπεύθυνο της βιβλιοθήκης. Ο ρόλος του είναι καταλυτικός, εφόσον είναι κατ' ουσίαν παρών στην αξιοποίηση του χώρου για διδακτικούς σκοπούς. Οι δύο σχολικές βιβλιοθήκες έχουν ως υπεύθυνη μία συνάδελφο γυμνάστρια (Γυμνάσιο Νευροκοπίου) και μία συνάδελφο φιλόλογο (3^ο Λύκειο Δράμας). Η συμβολή τους ήταν καθοριστική, εφόσον είχαν την αναγκαία παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές, όπως επίσης είχαν και την παιδαγωγική εμπειρία της διδασκαλίας και γενικότερα της εκπαιδευτικής πράξης. Αυτά τα στοιχεία ήταν καταλυτικά στη βοήθεια που προσέφεραν με την παρουσία τους και με τη διάθεσή τους, κάτι που επιβεβαιώνουν και οι ίδιες. Αντιλαμβάνονται ως βασικό στοιχείο της δουλειάς τους όχι τόσο τη βιβλιοθηκονομική όψη, αλλά πρωτίστως την παιδαγωγική διάσταση που έχει η ιδιότητα του εκπαιδευτικού².

Εν ολίγοις, η προσπάθειά μας ήρθε αντιμέτωπη σε αρκετές περιπτώσεις με την καθιερωμένη ιδεολογία του ελληνικού σχολείου. Το εύρος και η ιεράρχηση της ύλης, το αγχωτικό σύνδρομο για την «κάλυψή» της, η τεχνοκρατική αντίληψη που επιβάλλει σκόπιμες και αντικειμενικά προσδιορισμένες ενέργειες, η μηχανιστική θεώρηση που δεν αφήνει περιθώρια σε ενδοσχολικές πρωτοβουλίες, πειραματισμούς και κριτική αμφισβήτηση, όλα αυτά έθεσαν την προσπάθειά μας σε σταυροδρόμι: από τη μία οι διαδικασίες υποτίμησης, αποβολής και περιθωριοποίησης, με τα ίδια πάντα επιχειρήματα της σπατάλης διδακτικού χρόνου, της απουσίας υποδομών, της θεσμικής αδράνειας και από την άλλη η ανάγκη και η αφετηρία ουσιαστικών μεταβολών στη σχολική πράξη (Ματθαίου, 1997). Για να έχουμε ένα απτό παράδειγμα αρκεί να δούμε ότι αυτή η καθιερωμένη ιδεολογία είναι που αφήνει άχρηστα τα εργαστήρια φυσικής και που καθιστά αδρανή τα εργαστήρια ηλεκτρονικών υπολογιστών στα περισσότερα σχολεία.

2 Ενδιαφέρον έχει κείμενο εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι σε σχολικές βιβλιοθήκες στο οποίο εντοπίζουν τις αντιφάσεις ανάμεσα στις διακηρύξεις και στην πρακτική του υπουργείου. (Δημοσιευμένο το Φεβρουάριο 2009 με τίτλο «Η αλήθεια για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες», http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=252&catid=67&Itemid=44, ημερομηνία προσπέλασης, 23/3/2014)

Πώς θα ξεπεραστούν οι δυσκολίες; Ήδη εντοπίσαμε ότι από την αρχή της μεταπολιτευτικής ιστορίας η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την αντίφαση ανάμεσα στην επιθυμία για αλλαγές και στη δύναμη της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πράξης. Πηγαίνοντας ακόμα πιο πίσω στο χρόνο και – κατά κάποιον τρόπο – στην αρχή αυτού εδώ του κειμένου, μπορούμε να βρούμε την τραγικότητα της αντίφασης που βίωσε ο Αλέξανδρος Δελμούζος, όταν επιζητούσε την εφαρμογή των ανθρωπιστικών αρχών και μεθόδων στην εκπαίδευση και συναντούσε τις αβάσιμες και συκοφαντικές κατηγορίες που τον θεωρούσαν εχθρό του έθνους, της θρησκείας και της οικογένειας (Φραγκουδάκη, 1987).

Στη σημερινή πραγματικότητα που οι πιέσεις της αγοράς καθορίζουν όλο και περισσότερο την εκπαίδευση και αλλοιώνουν το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης ίσως, εκτός από την αναγκαία μελέτη της εκπαιδευτικής ιστορίας μας, μπορούμε να σταθούμε στην έννοια της «προβληματίζουσας» παιδείας του Πάουλο Φρέιρε. Δηλαδή, στην παιδεία που βασίζεται στην αληθινή επικοινωνία του διαλόγου, που αίρει την αντίφαση δασκάλου και μαθητή, που είναι διαδικασία έρευνας και δημιουργικότητας, που δίνει προβάδισμα στην εμπειρία έναντι της μνήμης, που δεν είναι άσκηση κυριαρχίας, που είναι κριτική αντίληψη του κόσμου, που απομυθοποιεί την πραγματικότητα και τη γνώση της, που είναι ανθρωπιστική και απελευθερωτική πράξη (Φρέιρε, 1976). Ο καλύτερος χώρος για μια τέτοια παιδεία στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση είναι ο χώρος της σχολικής βιβλιοθήκης.

Κλείνοντας αυτό το κείμενο έχουμε χρέος να ευχαριστήσουμε τους συναδέλφους και τους συναδέλφους – υπευθύνους βιβλιοθηκών των σχολείων μας. Η συνεργασία και οι συζητήσεις μαζί τους υπήρξαν για μας ευεργετικά στοιχεία στην προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε ένα διαφορετικό πλαίσιο διδασκαλίας στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης κάτι που δείχνει ότι τέτοιες προσπάθειες δε μπορεί να έχουν ατομικό χαρακτήρα. Και φυσικά έχουμε χρέος να ευχαριστήσουμε τους μαθητές μας για όσα διδαχθήκαμε μαζί τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mager, R. (1985), *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη, αφοι Κυριακίδη
- Ong, W. (2005), *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης,
- Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ελ., (Επ.), (2004), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα, τυπωθήτω
- Αρβανίτης, Ι. (2008), *Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο. Ο θεσμός, η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα, Σταμούλης
- Γέρου, Θ. (1990), *Η ελληνική παιδεία*. Θεσσαλονίκη, Μαλλιάρης-Παιδεία
- Καραγεώργος, Δ. (2002), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα, Σαββάλας

- Κασσωτάκης, Μ. (1997), Η ένταξη της δημιουργικής εργασίας στο ελληνικό σχολείο. Προβλήματα στην εφαρμογή μιας καινοτομίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Π. Χαραμής (Επ.), *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα, εκδόσεις σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009), Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου*. Νυμφαίο Φλώρινας: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogiannis.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011), *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Ματθαίου, Δ. (1997), Η ιδεολογία του ελληνικού σχολείου και η συνθετική δημιουργική εργασία: Σχέση ασύμβατη ή δημιουργική; Μια συγκριτική θεώρηση. Στο Π. Χαραμής (Επ.), *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*,. Αθήνα, εκδόσεις σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου
- Μητσκοπούλου Β., (2001), «Γραμματισμός», στο Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Ναυρίδης, Κλ. (1997), Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση. Στο Π. Χαραμής (Επ.), *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα, εκδόσεις σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου
- Νικολαΐδου, Σ. (2009), Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, *Φιλολόγος*, σ. 138, 1202-1208
- Ντελόπουλος, Κ. (2005), *Για τις σχολικές βιβλιοθήκες, 4+3 κείμενα από βιβλιοθηκονομική άποψη*. Αθήνα, Gutenberg
- Ξωχέλλης, Π. (2000), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη, αφοι Κυριακίδη
- Πασχαλίδης, Γρ. (2004), Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ελ. Χοντολίδου (Επ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα, τυπωθήτω
- Πολυμεροπούλου, Ζ. (1997), Η ανακάλυψη, η διαμόρφωση και η έκφραση στοιχείων της προσωπικότητας του μαθητή μέσω των συνθετικών δημιουργικών εργασιών. Στο Π. Χαραμής (Επ.), *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα, εκδόσεις σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου
- Πούρκος, Μ. (2003), *Ο ρόλος του παισιού στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαιδευτική και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg
- Τερζής, Ν.Π. (1986), *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*. Θεσσαλονίκη, αφοι Κυριακίδη
- ΥΠΕΠΘ, (2005), «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α',Β',Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου», Αθήνα, Αριθ. Πρωτ. 54530/ Γ, 22-6-05
- Φουκώ, Μ. (2008), *Επιτήρηση και τιμωρία*. Αθήνα, Κέδρος

- Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα, Κέδρος
- Φρέιρε, Π. (1976), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα, εκδόσεις Ράππα
- Χοντολίδου Ελ. (2004), Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ελ. Χοντολίδου (Επ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα, τυπωθήτω
- Χοντολίδου, Ελ. (1999), Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 115-117