

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.

**Διδακτικές παρεμβάσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία: μια εφαρμογή στο μάθημα
της Λογοτεχνίας
(σσ. 55-67)**

Ιόλη Πολυδωρίδου

Συνάδελφοι και συναδέλφισσες

Δεν έχω καμία απολύτως ελπίδα ότι μπορώ να ανασύρω μια διδασκαλία από το φυσικό χώρο της τάξης... χωρίς αυτή να ξεβάψει.

Γι αυτό πάρτε μια ανάσα, ελάτε μαζί μου... και συγχωρέστε με σας παρακαλώ από την αρχή, για τον τρόπο παρουσίασης της εισήγησης μου, αλλά θα ήθελα να μας δείτε όπως ακριβώς ήμασταν στην ώρα του μαθήματος, δάσκαλος και μαθητές μαζί.

Μπαίνουμε στο Α2 του Γυμνασίου Ευκαρπίας, για να διδάξουμε το «Βάνκα» του Α. Τσέχωφ, αρχές του Μάη, μετά από μια χρονιά εφαρμογής της παρέμβασης που υπακούει στη διαπολιτισμική διδακτική. Για το συγκεκριμένο διήγημα χρειάστηκαν 3 διδακτικές ώρες.

Απέναντι μας 30 παιδιά καθισμένα σε 5 ομάδες.

Από τα 30

1. οι 8 είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες (27%)
 2. 3 είναι διετεείς
 3. 2 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες
- Μια τάξη μικτή καθ' όλα. (Μπαίνουμε δηλ. στην τάξη σας)
Έχω μαζί μου:
Ένα διαφανοσκόπιο.
Ένα cd player.

Και ένα τρισέλιδο (το οποίο έχω μοιράσει σε κάθε θρανίο).

Αυτό περιλαμβάνει:

- Ένα φυλλάδιο με πληροφορίες για «τα παιδιά των φαναριών», τόσο από τον Ελλαδικό χώρο όσο και από τον παγκόσμιο.
- Τη σύμβαση για το δικαιώματα του παιδιού με τα άρθρα ομαδοποιημένα σε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες. • Το τρίτο φυλλάδιο έχει τον τίτλο «παιγνίδι ρόλων» και είναι αυτό: Κρατήστε την απορία σας σε αναμονή.
- Έχω τέλος μαζί μου και την κ. Δημητριάδου (Λέκτορας διδακτικής μεθοδολογίας, που παρακολουθεί την εξέλιξη εφαρμογής της παρέμβασης). Το μάθημα δηλ. είναι ανοικτό, έχει αποδέκτη. Το γεγονός αυτό από μόνο του, ξεκλειδώνει ιδιαίτερα τις επιδόσεις των μαθητών. (Αυτό φάνηκε ήδη από προηγούμενα μαθήματα, τα οποία παρακολούθησαν π. χ. γονείς ή άλλοι καθηγητές).

1^η ΩΡΑ 8. 10. Ο Βάνκας - Του Άντον Τσέχωφ. Είναι όλα έτοιμα, όλοι στα θρανία τους. Νυστάζουν! Ξεκινώ απ' αυτό. Σημείο εκκίνησης πάντα οι μαθητές. Και τους ρωτώ - Νυστάζετε; Ομολογούν πως ναι.

- Θέλετε να σας κοιμίσω; Αυτοί αιφνιδιάζονται. Και ψιθυρίζουν ναι.
- Κλείστε τις κουρτίνες, κλείστε τα φώτα.
- Ανοίξτε το βιβλίο απλωτά σαν μαξιλάρι στη σελ. 190 και ακουμπήστε επάνω του, με φορά του κεφαλιού προς τον πίνακα.

Το ξέρω πολύ καλά ότι όλοι βρισκόμαστε σε πλήρη αμηχανία για το πώς θα περάσουμε κάποιες στοιχειώδεις πληροφορίες για ένα δημιουργό, όταν αυτό είναι αναγκαίο.

Πώς όμως να αγνοήσεις τον Άντον Τσέχωφ;

Δοκιμάζω έναν άλλο τρόπο για να περάσω βιογραφικά στοιχεία.

Προβάλλω την εικόνα του Τσέχωφ (σε διαφάνεια) - παράλληλα βάζω μουσική (Ν. Ξυδάκης «Μουσική στη μητέρα μου - οργανικό » από το Ημερολόγιο).

Και ξεκινώ:

«Σήμερα θα πάμε αλλού... θα πάμε εκεί όπου γεννήθηκαν η Ιωάννα και η Όλγα - είναι παρούσες μαθήτριες της τάξης - θα πάμε στην Ρωσία (κάνω ένα πρώτο διαπολιτισμικό άνοιγμα), για να γνωρίσουμε ένα κάποιον Άντον Τσέχωφ - Κοιτάξτε είναι αυτός... Αν κάπου τον συναντήσετε ως όνομα, ως θεατρικό έργο να ξέρετε πως είναι αυτός».

Έτσι κάτω από μουσική υπόκρουση, με παραμυθική αφήγηση, τους λέω λίγα λόγια για

- τη ζωή του
- την εποχή του
- τα χαρακτηριστικά
- τους ήρωες του

Στο σημείο αυτό τους ρωτώ αν θέλουν να γνωρίσουν έναν απ' τους ήρωες του.

Μου απαντούν... ναι.

Και τους λέω: «χτυπήστε ρυθμικά το χέρι σας στο θρανίο, ν' ανοίξει το κείμενο να μπούμε».

Σε όλο αυτό το διάστημα Επικρατεί: απόλυτη ησυχία

Πριν καν μπούμε στο κείμενο - έχουμε πετύχει τον αιφνιδιασμό τους:

- έχουμε αγκιστρώσει την προσοχή τους
- έχουμε προοργανώσει ένα κλίμα προσδοκιών

Προχωρώ ομαλά στο κείμενο: "Βάνκας" (περνώ σε διαφάνεια μια παιδική μορφή, από τους πίνακες του Γ. Ιακωβίδη).

Διαβάζω το κείμενο με απόλυτα θεατρική ανάγνωση

- Δεν κινούμαι.
- Δεν αποσπώ.
- Δε διστάζω να παίξω με τη φωνή μου τη φωνή του Βάνκα (το παράπονο, τον αναστεναγμό). Δε διστάζω να αποκαλυφθώ μπροστά στους μαθητές μου.

Δεν είναι δυνατόν να τους ζητήσω αργότερα κάτι ανάλογο χωρίς να τους έχω δείξει εγώ πρώτα πώς γίνεται.

Και ενώ είναι όλοι εκεί, την ώρα που η ανάγνωση πλησιάζει προς το τέλος της (εγώ έχω προσυνηνοηθεί με την μαθήτριά, η οποία χειρίζεται τη μουσική, και) αιφνίδια ξαναμπαίνει το ίδιο ηχητικό μοτίβο, ως υπόκρουση στην ανάγνωση μου.

Αυτό σαν τέχνασμα τους ενσωματώνει ακόμα περισσότερο (μοιάζει με παράσταση).

Όταν πατάω την τελευταία τελεία,... «ένα πλήρες αιωρείται παντού».

Και εγώ πρέπει να το μαζέψω: ΑΝΟΙΓΩ ΤΑ ΦΩΤΑ

1. Τους ρωτώ αν τους άρεσε. Ξεκινώ από το δικό τους κόσμο (Ε. Φρυδάκη, 1999, σ 50)

2. Εστιάζω στον πίνακα του Ιακωβίδη (στην εικόνα, όχι στο κείμενο)

Ποντάρω στο γεγονός ότι:

- οι μαθητές νιώθουν πιο ελεύθεροι στην ανάγνωση της εικόνας

- θεωρούν στην εικόνα πιο ευρύχωρη στις αποκρυπτογραφήσεις τους Ρωτώ: Θα μπορούσε να είναι αυτός ο Βάνκας;
Συμφωνούν πως ναι και όταν τους ρωτώ γιατί;

Εισπράττω πειστικότερες απαντήσεις:

- «είναι φοβισμένο»
- «είναι γεμάτο παράπονο»
- «σαν να παρακαλά»
- «φοράει απλά ένα πουκάμισο» (δηλώνει το Αλβανόπουλο, ο Άρης)

Και να

- η παρατηρητικότητα
- η φαντασία
- ευαισθησία της όρασης πίσω από την εικόνα

Έχουν εισπράξει και τις δηλώσεις και τις συνδηλώσεις της εικόνας. Κι ενώ εγώ είμαι έτοιμη να μπω στο κείμενο 3. Η Ιωάννα (που είναι από την Ρωσία) ρωτά: «^ρία ο Βάνκας είναι Ρώσος;»

Να η πρώτη διαπολιτισμική νησίδα που αναδύεται απολύτως φυσικά από μόνη της.

Παρόλο που εγώ είχα προσχεδιασμένο σε άλλο σημείο αυτό το θέμα, ακολουθώ τον δρόμο των παιδιών. Αρπάζω την ερώτηση και την αντιγυρίζω... «Είναι Ρώσος;»

Ιωάννα: «Ναι Κυρία... γιατί στην Ρωσία... ».

Και η Ιωάννα αρχίζει να μεταφέρει το τι γίνεται στο τόπο της.

Γίνεται ο δίαυλος για να περάσει ένα άλλο πολιτισμικό κεφάλαιο μέσα στην τάξη.

Michel: «Μα κι εγώ γνώρισα ένα τέτοιο παιδί στην Παλαιστίνη».

Και ο Michel αρχίζει να διαφωτίζει την τάξη για το δικό του τόπο.

Και να το άνοιγμα «στο ξένο».

Ουδείς προσέχει τα σπαστά Ελληνικά του.

Και να ο διαπολιτισμικός σεβασμός (Γ. Νικολάου 2005, σ. 232), που ξεκινά κατά τη γνώμη μας αρχικά ως άσκηση στην ακρόαση.

Όλοι ακούν αιφνιδιασμένοι τι συμβαίνει με τα παιδιά του πολέμου στην Παλαιστίνη. Αυτά που ενδεχομένως έβλεπαν στις τηλεοράσεις, διαπιστώνουν ότι είναι ένα βαρύ βιωματικό φορτίο που κουβαλά ένα παιδί, το οποίο κάθεται ακριβώς δίπλα τους.

Να η γνωριμία με τον άλλον, η απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γ. Νικολάου 2005, σ. 241 - 242).

Φιλιά: «Γιατί τα παιδιά των φαναριών στην Ελλάδα τι είναι»; (Αρπάζω την ευκαιρία και κάνω την πρώτη παραπομπή στο τρισέλιδο, «πληροφορίες για τα παιδιά των φαναριών»). Σοκάρονται με τα νούμερα και τα δις των τζιρών της παιδικής εκμετάλλευσης.

Και να το πρόβλημα να παίρνει τον πανανθρώπινο παρανομαστή του.

Εκεί μέσα στο μικρόκοσμο της τάξης να πέφτουν τα όρια ανάμεσα στις φυλές, τις γλώσσες, τις ομάδες.

Γραμματική: «Κυρία δε μοιάζει με «το κορίτσι με τα σπέρτα»»

Ελένη: «Και με το «Invisible children» δε μοιάζει; Την ταινία που είδαμε όλοι μαζί»;

Και να το διαθεματικό άνοιγμα:

η λογοτεχνία,

ο κινηματογράφος,

η εμπειρία συναντώνται με απόλυτη φυσικότητα. Όλος ο κόσμος είναι εκεί.

Μπαίνω στο κείμενο

Οι ερωτήσεις μας το ξέρουμε πως πρέπει να είναι πάντα κλιμακωτές.

Ξεκινώ από απλές ερωτήσεις γνώσης - κατανόησης για να περάσω μετά σε ερωτήσεις ανάλυσης - σύνθεσης - σύγκρισης.

Αισθάνομαι πως πρέπει να 'χω μια πρώτη σιγουριά ότι πατούν στο βασικό καμβά του κειμένου, για να προχωρήσω.

Ξεκινώ με το συχνόχρηστο Πού;
Πότε;
Ποιος;
Τι; Γιατί;

Όμως: Δεν απευθύνομαι στα άτομα, αλλά κυρίως στις ομάδες.
(Π.χ. γιατί ο Βάνκας γράφει τέτοια ώρα, τέτοια μέρα το γράμμα;)

Εφαρμόζω Βραχύχρονη Ομαδοποίηση

Δηλ. τους δίνω λίγα λεπτά για να σκεφτούν ως ομάδα.

Τότε η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο. Περνώ από δίπλα τους, τους υποψιάζω και φεύγω.

Εκεί συζητούν, βοηθούν,
συνοψίζουν και ο συντονιστής γράφει.

Αξίζει να πούμε ότι:

Ο «καλός» μαθητής δεν πνίγεται. Μαθαίνει να θέτει την ικανότητα του στην υπηρεσία της ομάδας.

Ο «αδύναμος» δεν επαναπαύεται. Δεν θέλει να εκθέσει την ομάδα του. Τόσο αυτός όσο και ο «αποστασιοποιημένος» μαθητής, μόλις νιώσουν την ασφάλεια και την επικύρωση της ομάδας, αρχίζουν να ξεθαρρεύουν.

Κι όταν ο χρόνος τελειώνει και επαναφέρω το ερώτημα, 30 χέρια είναι όρθια.

Και εγώ τους φωνάζω «πετάει πετάει το Α2» Ένα συνεχές feedback, μια συνεχής ανατροφοδότηση τους σηκώνει όρθιους.

Είναι περιττό να πω ότι οι απαντήσεις είναι αιφνιδιαστικές σε ποικιλία,
σε εμβάθυνση,
σε ευαισθησία.

(Π. χ. Έχει φτάσει στα όριά του, οι γιορτές του τονίζουν τη μοναξιά, έχει ανάγκη να ζήσει οικογενειακά Χριστούγεννα, το γράμμα είναι η φυγή του).

Δε θα επιμείνω σε βασικούς εντοπισμούς του κειμένου, στους οποίους λίγο ή πολύ όλοι σταματάμε.

Όπως για παράδειγμα στο παιχνίδι του Τσέκωφ:

• Παράθυρο - μνήμη - γράμμα

Να αναφέρω απλώς ότι ζωγραφίζω το παράθυρο στον πίνακα (προσπαθώντας να οπτικοποιήσω το σημείο) και πάνω εκεί κεντούμε με τους μαθητές:

Τι θυμάται κάθε φορά ο Βάνκας.

Ποια η διαφορά στις μνήμες του.

Τονίζουμε τη διαφορά του εδώ και του εκεί, του τότε και του τώρα.

Παρόλο που το σημείο ίσως αυτό είναι ιδανικό για διαπολιτισμικό άνοιγμα, εμείς το προσπερνούμε, γιατί είναι ήδη κάτι που συζητήθηκε σε προηγούμενα κείμενα. Αποφεύγουμε οτιδήποτε θα ξεχώριζε αυτά τα παιδιά «ως άλλους», όπως στην προκειμένη περίπτωση, ο συνεχής φωτισμός πάνω στη μεταναστευτική εμπειρία τους.

• Φτάνω στο σημείο με τα «βάσανα». (Θέλω να εμπλουτίσω το σημείο

με πληροφοριακό υλικό, που αφορά στα δικαιώματα του παιδιού).

Μέχρι την τελευταία στιγμή δεν είμαι σίγουρη για το εγχείρημα. Η έρευνα δράσης σε προηγούμενη απόπειρα μου έδειξε πως αν εμβολίσω το κείμενο (την ώρα της επεξεργασίας) με εξωκειμενικές πληροφορίες, θα μου θρυμματίσει την εσωτερική ενότητα της διδασκαλίας. Αυτό το «συμπαγές» που προχωρά. Αναθεωρώ τον τρόπο και ξαναδοκιμάζω. Δένω δηλ. πολύ σφιχτά την εξωκειμενική πληροφορία με το κείμενο. Τους ζητώ να υπογραμμίσουν όλα τα βάσανα ένα - ένα και περνώ σε διαφάνεια τη σύμβαση με τα δικαιώματα του παιδιού (είναι το Β' φύλλο που έχουν μπροστά τους)

Τους ζητώ να μου πουν τι παραβιάζεται. Οι ομάδες ανταποκρίνονται 100%.

Ταχύτατα τους παραπέμπω στο πλήρες κείμενο της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού, που έχω αναρτήσει στο ταμπλώ τους, ώστε να ξέρουν ότι τα δικαιώματά τους είναι κατοχυρωμένα.

Είναι ώρα να μαζεύω το κείμενο. Η επικέντρωση της προσοχής για τόσο χρόνο παίζει άγρια με τα όριά τους.

- Τελευταία ερωτήματα: Θα πάει το γράμμα;

Συνδέω με το μάθημα της γλώσσας (στο οποίο διδάξαμε την επιστολή).

Να τα αντικείμενα ως συγκοινωνούντα δοχεία.

Δεν θα πάει το γράμμα. Εντοπίζουν όλους τους λόγους.

- Κλείνω με παγνιώδη τρόπο (Εσείς και ο Βάνκας).

Βλέπετε ή ακούτε; (εντοπίζουν εικόνες - αναστεναγμούς).

Εδώ ή εκεί; (παιχνίδι με το χώρο).

Τότε ή τώρα; (παιχνίδι με το χρόνο).

Πραγματικότητα ή όνειρο;

Ελπίδα ή ματαίωση; (ποιος εισπράττει την ελπίδα και ποιος τη ματαίωση;)

Στο τελευταίο ερώτημα η τάξη φρενάρει. Διαπιστώνουν ότι ο Βάνκας μένει με την ελπίδα, ενώ ο αναγνώστης εισπράττει όλη τη ματαίωση.

Κορυφώνω με την ερώτηση: «Γιατί τελικά ο Τσέχωφ αφήνει την ματαίωση στον αναγνώστη;»

Γραμματική: «Γιατί εμείς είμαστε απ' έξω και μπορούμε να παρέμβουμε».

Σε μένα μιλά άραγε, στο κείμενο ή στον εαυτό της (Ε. Φρυδάκη, 1994, σ. 44);

Η τάξη δυσπνέει.

Το κουδούνι με διασώζει στο παρά ένα.

2^η ΩΡΑ Παιχνίδι ρόλων

Ρωτώ: θέλετε να παίξουμε με το κείμενο; Η τάξη είναι όρθια.

Ξανακλείνουμε τις κουρτίνες. Τους καλώ να έρθουν στο τελευταίο φύλλο του τρισέλιδου, στο «παιχνίδι ρόλων». Σ' αυτό έχω αναγράψει (με ενδιάμεσα κενά) 9 συμβατικούς τίτλους επηρεασμένους από 9 πίνακες Ελλήνων ζωγράφων. Αυτοί οι πίνακες, που παραπέμπουν σε πρόσωπα, πράγματα, εικόνες του κειμένου, αρχίζουν να περνούν μπροστά τους σε διαφάνειες, ενώ ταυτόχρονα ακούγεται το ίδιο ηχητικό μοτίβο του Ν. Ξυδάκη.

Και τους οδηγώ:

- Δεν είστε εσείς, είστε ο Βάνκας. - Γράψτε ότι νιώθετε ότι σκέφτεστε - Δεν είστε εδώ, είστε σ' ένα τόπο ξένο κ. λ. π.	Και να το παιχνίδι ρόλων Και να η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να μπαίνεις στη θέση του άλλου Να ο απεγκλωβισμός από τη δική σου οπτική γωνία
---	---

Το κλίμα είναι καταπληκτικό, γράφουν άπαντες (ενεργοποίηση 100%).

- Έχετε 3 λεπτά και 33".

- Δεν προλαβαίνουμε κυρία.

- Ούτε ο Βάνκας προλαβαίνει (τους βάζω όσο πιο ενεργητικά γίνεται στις συνθήκες του κειμένου, στις συνθήκες του «άλλου») (Ε. Φρυδάκη, 1999, σ. 51).

Ακολουθεί ανάγνωση σε κυλιόμενο κείμενο. Οι αποτυπώσεις είναι καταπληκτικές - οι αναστεναγμοί

- οι επικλήσεις
- η κακία
- το αδιέξοδο

Ο αφηγηματικός λόγος έγινε θεατρικός λόγος.

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι έκρυθμο.

Εάν καρφισώσεις τον αέρα, θα σπάσει. Οφείλω να τους αποφορτίσω χωρίς να τους γειώσω. Και τους ρωτώ: «αν εσείς ήσασταν ο Βάνκας εγκλωβισμένος σ' ένα «οτιδήποτε» σας πνίγει, ποια κουβέντα (απ' το κείμενο) θα φωνάζατε τόσο δυνατά ώστε να σκιστούν οι σελίδες του βιβλίου και να πέσουν οι τοίχοι της τάξης»; (ζητώ δηλ. τη φράση με το ισχυρότερο «φορτίο», το μεγαλύτερο «εκθέτη», δουλεύοντας και σε επίπεδο γλώσσας).

Εντοπίζουν ευθύβολα: «Πάρε με από εδώ»

Περνώ την φράση στον πίνακα και εφαρμόζω «ιδεοθύελλα».

Τους καλώ να συνεχίσουν τη φράση με δικούς τους στίχους:

με οτιδήποτε αναδύεται από μέσα τους.
ως πρόταση, ως λέξη ως αποσιωπητικά.
να μην τακτοποιήσουν τα λόγια τους,
να μη βάλουν σε σειρά τις εικόνες τους.
να μην λογοκρίνουν αυτό που σκέφτονται
(δεν υπάρχει σωστό ή λάθος).
να μην εγκλωβιστούν σε ομοιοκαταληξίες, γιατί ο
ρυθμός υπάρχει μέσα στις λέξεις, κάτω απ' τις
λέξεις, ανάμεσα στις λέξεις.
Καλώ παιδιά από τις άλλες χώρες να δώσουν ή να
επαναλάβουν στίχους ή λέξεις στη δική τους
γλώσσα (κι όταν δεν το κάνω εγώ, το ζητούν οι

ίδιοι οι μαθητές επικυρώνοντας
τη διαπολιτισμική ευαισθησία
που χτίσαμε, πιστεύοντας
πάντα πως «η ετερότητα είναι
πηγή πλούτου»).

Έτσι ξεδιπλώνεται «Ποίημα επί
πίνακος» Πάνω σ' αυτή τη φυσική
ροή τους εξηγώ πως αυτά
περίπου είναι τα χαρακτηριστικά
της νεοτερικής γραφής.

Απολύτως φυσικά κυλάμε στην δημιουργική σκέψη και γραφή (Κ. Δημητριάδου, 2006, σ. 20).

Το αφηγηματικό κείμενο, που έγινε θεατρικό κείμενο, γίνεται τώρα ποιητικό κείμενο.

Η ποίηση κατεβαίνει από τα πολυώροφα της διανόησης και αναγνωρίζει ως υποκείμενα της τους μικρούς μαθητές της Ν. Ευκαρπίας, που αιφνιδιασμένοι απορούν ανακαλύπτοντας αυτόν τον «ξένο» εαυτό τους.

Το αποτέλεσμα, το οποίο ενδεχομένως φαίνεται απλό ή απλοϊκό, μπορεί να είναι μια άριστη αφορμή, για να τους δείξουμε τι σημαίνει αυτοδιόρθωση και επαναγραφή κειμένου.

Τελειώνουμε με ομαδική ανάγνωση του ποιήματος.

Το δίωρο μάθημα τελειώνει.

Στο σημείο αυτό είναι αδύνατον να βάλω ασκήσεις.

3η ΩΡΑ

Μπαίνω στην τάξη με μισή καρδιά. Το προηγούμενο δυναμικό δίωρο μ' έχει στημένη στον τοίχο.

Επενδύω στην άσκηση:

«Μαρτυρίες των γονιών σας για το αν εργάστηκαν στα παιδικά τους χρόνια. Πού εργάστηκαν, ποιες ήταν οι συνθήκες. Σύγκριση με τις συνθήκες του Βάνκα».

Απευθύνομαι σε προσωπικά βιώματα (τονίζοντας πάντα την ιδιαίτερη αξία τους, όποια και αν είναι αυτά, απ' όπου και αν προέρχονται, προλαβαίνοντας το ενδεχόμενο να αισθανθεί κάποιος μειωμένος γι' αυτό που φέρνει απ' το σπίτι του (Ε. Κανακίδου - Β. Παπαγιάννη, 1998, σ. 54)).

Πράγματι:

Ανδρέας: «Ο πατέρας μου μάζευε μικρός καπνά».

Ιωάννα: «Η μαμά μου στη Ρωσία από 8 χρόνων άρμεγε αγελάδες».

Αριέλ: «Ο πατέρας μου από μικρό παιδί έκοβε ξύλα την Αλβανία».

Στη σύγκριση με τις συνθήκες του Βάνκα διαπιστώνουν πως τελικά η λογοτεχνία είναι η ίδια η ζωή (επιβεβαιώνονται τα λόγια του Τολστόι ότι ο Τσέχωφ είναι «ζωγράφος της ζωής» (Τσέχοφ Α. , 2001 τ. α', σ. 19)).

Ωστόσο το κλίμα είναι νωθρό και σέρνεται.

Προχωρώ ακροποδητί στο μαλακό πυρήνα. Τους ζητώ να πουν, (εάν θέλουν) αν οι ίδιοι δούλεψαν ή δουλεύουν. Χτυπώ την πόρτα σε ένα πολύ προσωπικό τους εντός - εντός.

Πατήσαμε άραγε το σκαλί της αμοιβαίας εμπιστοσύνης στη διαπολιτισμική μας πορεία (Γ. Νικολάου, 2005, σ. 242);

Και τότε προς αιφνιδιασμό μου, όλη η τάξη θέλει να πει.

Αυτή η αζήτητη καθημερινότητα του καθενός έρχεται στο προσκήνιο, φωτίζεται και αποκτά επιτέλους την ευκαιρία, αλλά και το θάρρος να μιλήσει για τον εαυτό της, γιατί νοιώθει ασφαλής (π.χ. Η Μαρία δουλεύει κάποιες φορές στη βιοτεχνία με τη μητέρα της, ο Χρήστος δουλεύει στο κρεοπωλείο του πατέρα του, ο Michel κάνει το μαρμαρά τα Σαββατοκύριακα).

Εκεί ακριβώς που το κλίμα αρχίζει να φουντώνει, «πετώ τον τελευταίο άσσο από το μανίκι»: δραματοποίηση

- Πάρτε μια σκηνή, μια φράση, οτιδήποτε από το κείμενο ή με αφορμή το κείμενο, βάλτε λόγια και ελάτε να το παίξουμε.

Η τάξη ξαναγίνεται εργαστήριο. Μια υπέροχη δημιουργική φασαρία, απολύτως προτιμότερη από τη νέκρα της πλήξης και της ανίας.

Η μια ομάδα παρουσιάζει μετά την άλλη. Και τότε πού είσαι δάσκαλε να δεις:

το κείμενο

να διαστέλλεται (π.χ. με σκηνές σωματικής και λεκτικής βίας),

να προεκτείνεται (π.χ. με αιφνίδια είσοδο του αφεντικού),

να ανατρέπεται (π.χ. με το Βάνκα να ανοίγει την πόρτα και να φεύγει).

Πώς να μη σκεφτώ συνειρμικά ότι «το έργο του Τσέχωφ περιγράφει τη ζωή που υπάρχει, αλλά αντηχεί και εκείνη που πρέπει να υπάρξει» (Α. Τσέχωφ, 2001, σ. 23); Άραγε οι μαθητές το έχουν κάπου νιώσει;

Σ' όλο αυτό το βιωματικό παιχνίδι και η φαντασία είναι παρούσα και η ευρηματικότητα και ο αυτοσχεδιασμός και το αναλφάβητο σώμα (που εμείς το θέλουμε καθηλωμένο 7 ώρες), αλλά κυρίως είναι παρούσα η χαρά και η συγκίνηση με όλο το νόημα της λέξης: της ταυτόχρονης κίνησης του μυαλού και της ψυχής τους.

Συνάδελφοι και συναδέλφισσες

Το ξέρω πως δεν έχω καμία απολύτως ελπίδα να ανασύρω μια διδασκαλία από το φυσικό χώρο της τάξης... χωρίς αυτή να ξεβάψει, γι' αυτό παραιτούμαι.

Βιβλιογραφία

- Altrichter H., Posch P. & Someck B. (2001), (μτφ Μ. Δεληγιάννη). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Β. Αποστολίδου - Β. Καπλάνη - Ε. Χοντολίδου (επιμέλεια) (2004) Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση. Αθήνα: Τυπω-θήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Β. Αποστολίδου - Γ. Πασχαλίδης - Ε. Χοντολίδου (1995). Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας. Σύγχρονα θέματα 57.
- Β. Αποστολίδου - Ε. Χοντολίδου (επιμέλεια) (1999) Λογοτεχνία και εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ν. Γκόβας (2003). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις παιχνίδια τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτες θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κ. Δημητριάδου (2006). Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι (αδημοσίευτες σημειώσεις επιμορφωτικού σεμιναρίου).
- Α. Κάλφας (1993). Ο μαθητής ως αναγνώστης. Θεσσαλονίκη: Τραμάκια.
- Ε. Κανακίδου, Β. Παπαγιάννη (1998). Διαπολιτισμική αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Α. Κεσίδου, 2004. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Εταιρία επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.). Προγράμματα διδασκαλίας στην εκπαίδευση των Βαλκανικών χωρών. Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού συνεδρίου, σελ. 75 - 83.
- Γ. Νικολάου (2005) Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Α. Π. Τσέχοφ (2005). Επιλογή από το έργο του, μτφρ Γ. Στυλιάτης. Αθήνα: Κέδρος.
- Ε. Φρυδάκη (1999). Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα.

Εποπτικό Υλικό

Διαδίκτυο

<http://www.unicef.gr/symbols.php> (τελευταία πρόσβαση 2/12/2007)

<http://www.unicef.gr/reports/alko/street.php>(τελευταία πρόσβαση 2/12/2007)

Δισκογραφία

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ - Νίκος Ξυδάκης («Μουσική στη μητέρα μου» - Οργανικό) LYRA

Πίνακες Ελλήνων Ζωγράφων

Από τη σειρά «ΜΕΓΑΛΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΖΩΓΡΑΦΟΙ - ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ» (ΤΑ ΝΕΑ). Παραγωγή: Ελληνικά Γράμματα. Εικόνες και κείμενα από τις εκδόσεις ΜΕΛΙΣΣΑ.

Γ. Ιακωβίδης (σελ. 38, 61), Π. Πανταζής (σελ. 68, 101), Γ. Μόραλης (σελ. 8),
Κ. Βυζάντιος (σελ. 72), Μ. Λύτρας (σελ. 100), Σ. Σορόγκας (σελ. 79),
Κ. Τσόκλης (σελ. 56)