



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας

«ΠΜΣ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία»

Διπλωματική Εργασία:

Ανάλυση συνεχούς λόγου σε διαλογικά περιβάλλοντα διδασκαλίας
λογοτεχνίας με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου

Όνομα: Χρήστος Τσολάκης
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Φρυδάκη

Μέλη Επιτροπής
Ευαγγελία Φρυδάκη
Αθανάσιος Μιχάλης
Μαρία Μαμούρα

Αθήνα,
Σεπτέμβριος 2020

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Πρωτίστως, στη μέντορα και επόπτριά μου, κ. Φρυδάκη, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε στην προσπάθεια επαφής μου με την νέα μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, σε κάθε φάση της ερευνητικής προσπάθειας, παρέχοντας συνεχώς κίνητρα δημιουργίας και δράσης.

Στην κ. Μαμούρα, που με υποστήριξε καθ' όλη τη διάρκεια της μεταπτυχιακής μου φοίτησης.

Στον κ. Μιχάλη, που με το υποστηρικτικό του πνεύμα πλαισίωσε την τριμελή επιτροπή και με ενέπνευσε στις διαφορετικές κατευθύνσεις των σπουδών μου.

Τέλος, στον συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό του σχολείου, κ. Παπαγεωργάκη, ο οποίος με καθοδήγησε στην προσπάθεια μου να κατανοήσω τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου στην διδακτική/πρακτική της προοπτική και αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για σκέψη, διάλογο και δράση.

Περιεχόμενα

Περίληψη / Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	8
A. Θεωρητικό μέρος	
1. Τι θεωρούμε ως γλώσσα;	12
1.1. Τι εννοούμε ως συνεχή λόγο;	14
1.2. Η πλαισιοθετημένη γνώση κατά την επικοινωνία	15
1.3. Η πλαισιοθετημένη κατανόηση κατά την επικοινωνία	16
1.4. Προς μία πλαισιοθετημένη γνώση και κατανόηση στο εκπαιδευτικό επικοινωνιακό περιβάλλον.....	17
2. Τι θεωρούμε ως συνεργατικότητα;	20
2.1. Η συγκρότηση της γνώσης ως συλλογικό διακύβευμα	20
2.2. Συμμετρία και ασυμμετρία στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	22
2.3. Μονολογικότητα και Διαλογικότητα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: η συμβολή του Μ.Μπαχτίν στις διαλογικές θεωρίες	23
2.4. Προς συμμετρικά και διαλογικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Προοπτικές και προκλήσεις	31
2.5. Γενικά συμπεράσματα	32
3. Συνεχής λόγος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον	34
3.1. Διαλογικοί μηχανισμοί στον εκπαιδευτικό συνεχή λόγο	36
3.1.1. Η φύση των ερωτήσεων στα διαλογικά εκπαιδευτικά σκηνικά	36
3.1.2. Η φύση της επιχειρηματολογίας στα διαλογικά εκπαιδευτικά σκηνικά	38
3.1.3. Η φύση της «κοινής γνώσης» στα διαλογικά εκπαιδευτικά σκηνικά	41
4. Κατανόηση και Ερμηνεία σε διϋποκειμενικά περιβάλλοντα στο μάθημα της λογοτεχνίας: Η περίπτωση του Ερμηνευτικού Διαλόγου	43
4.1. Από την «Εναισθητική» στη σύγχρονη Ερμηνευτική: Ο ρόλος του συνεχούς λόγου στην ερμηνεία	43
4.2. Η συμβολή του Gadamer στην νεότερη Ερμηνευτική	44
4.3. Η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου στο μάθημα της λογοτεχνίας	46
5. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	51

Β. Ερευνητικό μέρος

6. Μεθοδολογία	55
6.1. Καθορίζοντας το αντικείμενο της έρευνας: η μονάδα ανάλυσης στο επικοινωνιακό γεγονός	56
6.2. Στόχοι και ερευνητικά προβλήματα της έρευνας	57
6.3. Πρώτο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων: Η εξερεύνηση της μορφής του μηνύματος.....	59
6.4. Δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων: Η εξερεύνηση του περιεχομένου του μηνύματος	61
7. Παρουσίαση και Ανάλυση των αποτελεσμάτων	65
7.1. Πρώτο διδακτικό επεισόδιο	65
7.2. Δεύτερο διδακτικό επεισόδιο	98
8. Γενικά συμπεράσματα	108
8.1. Η συμβολή του καθηγητή στις διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος	109
8.2. Η συμβολή των μαθητών στις διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος	112
8.3. Ο ρόλος του λογοτεχνικού κειμένου στην αλληλεπιδραστική σχέση των φωνών του Εαυτού-Άλλου	115
8.4. Η ανάδειξη της κοινής κατανόησης και η μορφή του διαλογικού συμπεράσματος στον ερμηνευτικό διάλογο	116
9. Συζήτηση των ευρημάτων	119
Γ. Βιβλιογραφικές αναφορές	124
Δ. Παράρτημα	131

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην μελέτη του ερμηνευτικού διαλόγου μέσα από το πρίσμα συγκεκριμένων διαλογικών επεισοδίων, όπως αναπτύχθηκαν στο μάθημα της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, διερευνά τον ερμηνευτικό διάλογο ως σχολική αναγνωστική πρακτική στο πλαίσιο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις καθηγητή και μαθητών τον αναδεικνύουν. Με βάση τις θεωρητικές αρχές και διαδικασίες που ορίζει η μεθοδολογική προσέγγιση της ανάλυσης συνεχούς λόγου (discourse analysis), σχηματίστηκε μία βάση δεδομένων που αποτελούνταν από διαδοχικά εκφωνήματα του καθηγητή και μαθητών, έτσι όπως παρατηρήθηκαν στις διδασκαλίες λογοτεχνίας σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου στην τάξη του συνεργαζόμενου Λυκείου των Αθηνών. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο, ο κύριος ερευνητικός στόχος αφορούσε την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση της μορφής των εκφωνημάτων και ο προσδιορισμός του αντίκτυπού τους στην πορεία των μετέπειτα λεκτικών αλληλεπιδράσεων ώστε να αναδειχθούν μοτίβα και στρατηγικές οικοδόμησης σημασίας. Στο δεύτερο επίπεδο κύριος ερευνητικός στόχος αφορά την εξερεύνηση του πλαισίου το οποίο περιστοιχίζει τα εκφωνήματα, εστιάζοντας στο περιεχόμενο του εκφωνήματος. Γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο το περιεχόμενο του εκφωνήματος αλληλεπιδρά με το δεδομένο πλαίσιο της διαλογικής αλληλεπίδρασης και με τα μετέπειτα εκφωνήματα, σύμφωνα με την έννοια της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων. Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει πως, κατά την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου, η διαλογική αλληλεπίδραση είναι υψίστης σημασίας στις διαδικασίες οικοδόμησης σημασίας και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου. Συμπερασματικά, οι γλωσσικές αποτυπώσεις που παρατηρήθηκαν, ειδικά μεταξύ των μαθητών, παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες αλληλεξάρτησης· μέσω του διαλόγου η ερμηνευτική θέση του μαθητή συν-οικοδομείται.

Λέξεις-κλειδιά: ερμηνευτικός διάλογος, ανάλυση συνεχούς λόγου, λογοτεχνική εκπαίδευση, διαλογικότητα

Abstract

This research aims to explore the practice of hermeneutic dialogue through the lens of specific dialogue instances taking place in literature teaching scenarios. More specifically, it explores the hermeneutic dialogue as a reading practice within this framework, focusing on the ways in which verbal interactions promote its various aspects. According to the methodological principles and processes of discourse analysis, sequential utterances between students and teacher from literature classes at the collaborating high school of Athens were collected into a database. The analysis of the data took place in two steps. In the first step, the main research goal was the recognition and categorization of the forms of the utterances and the exploration of their impact in future verbal interactions, highlighting motifs and strategies in the process of meaning construction. In the next step, the main goal was the exploration of the contexts in which the utterances take place, with a focus on the content of the utterances. More specifically, an effort was made to highlight the ways in which the content of the utterance interacts with the given context and with subsequent utterances, in line with the concept of the sequential organization of utterances. Data analysis suggests that, through the lens of hermeneutic dialogue principles, these dialogue interactions play a major role in meaning construction and interpretation of literary subjects. In conclusion, significant interdependence between utterances, especially student to student utterances, was observed; the students' interpretive positions are co-constructed through dialogue.

Key-words: hermeneutic dialogue, discourse analysis, literature education, dialogicality

Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή έχει θέσει ως κύριο στόχο να εξετάσει διαλογικά σκηνικά, έτσι όπως εμφανίζονται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο) στην Ελλάδα. Τα υπό μελέτη διαλογικά σκηνικά που θα μελετηθούν θα είναι σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου εφαρμόζεται η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου, ως σχολική αναγνωστική πρακτική στο πλαίσιο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Με την έννοια του διαλογικού σκηνικού εννοούμε όλες εκείνες τις –λεκτικές κυρίως- μορφές με τις οποίες αποκαλύπτεται ο διάλογος στην σχολική αίθουσα. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστούν και συνεπακόλουθα να κατανοηθούν οι μορφές λόγου που αποκαλύπτονται στα διαλογικά σκηνικά στο μάθημα της λογοτεχνίας¹ οι τύποι δηλαδή λεκτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον καθηγητή και τους μαθητές. Έτσι, κεντρικός προσανατολισμός της έρευνας αφορά την κατανόηση των επιμέρους πτυχών της διαλογικής αλληλεπίδρασης που αναδεικνύονται στις νοηματοδοτικές διαδικασίες.

Ωστόσο, η ίδια η φύση του εκπαιδευτικού διαλόγου καθιστά δύσκολη την προσπάθεια του ερευνητή στο να αποκαλύψει όλες τις εκφάνσεις του. Η οποιαδήποτε έρευνα που καλείται να ιχνηλατήσει όψεις του εκπαιδευτικού λόγου τίθεται α γρίοι σε περιοριστικά πλαίσια, τόσο πρακτικά όσο και λογικά και αυτό διότι είναι πολύ δύσκολο συχνά να ιχνηλατηθεί όλο το εύρος και η ποιότητά του. Ακόμα, υπάρχει και ένας ιδεολογικός περιορισμός καθώς ο επικρατών εκπαιδευτικός λόγος¹, τα προγράμματα σπουδών και συνεπακόλουθα τα διάφορα πλαίσια αξιολόγησης προσανατολίζονται από έναν ορισμένο ιδεολογικό χαρακτήρα. Όψεις αυτού του ιδεολογικού χαρακτήρα που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη ενός ελεύθερου διαλόγου με κριτικό πνεύμα μέσα στην τάξη, αφορούν και οι γενικότεροι κατά περίπτωση στόχοι και σκοποί των ΑΠΣ του κάθε μαθήματος, της θέσης που έχει το παραδοσιακό ελληνικό σχολείο να θεωρεί τον (εκπαιδευτικό) διάλογο ως εργαλείο μεταβίβασης γνώσεων στους μαθητές καθώς και τα διάφορα πλαίσια αξιολόγησης τεχνοκρατικής υφής που αξιολογούν και ποσοτικοποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ένα άλλο πρόβλημα που δυσχεραίνει την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού διαλόγου είναι η συχνή επίκληση των καθηγητών στην αδυναμία των μαθητών να συμμετάσχουν σε γόνιμες μαθησιακά συζητήσεις, ειδικά όταν αυτές ξεκινούν με δική τους πρωτοβουλία. Αυτό δεν σημαίνει πως πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός πως οι μαθητές αλλά και οι καθηγητές υπόκεινται σε θεσμικούς περιορισμούς. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να οδηγήσουν σε συνεκτικές συζητήσεις που βασίζονται σε δεδομένα και επιχειρηματολογήσεις είναι πολλά και πολύπλοκα². Ο καθηγητής θα πρέπει να φέρει εις πέρας συγκεκριμένους –συχνά ασφυκτικούς- διδακτικούς στόχους και οι μαθητές να ανταποκριθούν στην τεράστια ύλη των γνωστικών αντικειμένων. Τα ίδια τα θεσμικά πλαίσια είναι εκείνα, πολλές φορές, που πνίγουν την μαθητική

¹ Ο λόγος του εκπαιδευτικού μπορεί πολλές φορές να περιορίζεται από την άγνοια του γεγονότος ότι τα παιδιά φέρνουν ένα δικό τους σύνολο στόχων και τη δική τους επιθυμία να ασχοληθούν με συγκεκριμένα ζητήματα που έχουν προκύψει στην τάξη και όχι αναγκαστικά με αυτά που θέλει να θέσει ο καθηγητής, καθώς και μία δική τους επιθυμία για κατανόηση σε ένα διαλογικό σκηνικό. Με λίγα λόγια, συχνά παραγνωρίζεται από τον εκπαιδευτικό η πρωτοβουλία ή η θέληση των μαθητών να αναπτύξουν και να συν-οικοδομήσουν νέες γνώσεις βασισμένες στο ενδιαφέρον τους και τη δική τους συμμετοχή στη συζήτηση.

² Βλ. επίσης και Cazden (2001:59 κ.ε)

πρωτοβουλία (agency) και δεν δίνουν περιθώριο στον καθηγητή να «ανοίξει» της διδακτικές του πρακτικές με όρους συμμετρίας στην τάξη. Όπως, όμως ασκούν εξουσία τα θεσμικά πλαίσια στον καθηγητή, έτσι και ο ίδιος ασκεί εξουσία –με την κυριαρχία της φωνής του- στους μαθητές και βάζει εμπόδια στην ανάπτυξη ενός αυθεντικού λόγου στην τάξη. Αυτό δεν σημαίνει, προφανώς, ότι σε διαλογικά συμμετρικά πλαίσια, το επιστημονικό κύρος του εκπαιδευτικού φαίνεται να χάνεται, αλλά οι εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ καθηγητή και μαθητών επανακαθορίζονται σε πιο συμμετρικά πλαίσια.

Για το λόγους αυτούς επιλέξαμε να ερευνήσουμε διαλογικά σκηνικά σε συγκεκριμένες τάξεις στο μάθημα της λογοτεχνίας: θεωρούμε πως η ίδια η φύση του μαθήματος της λογοτεχνίας επιτρέπει με περισσότερη ευκολία και ελευθερία την ανάπτυξη διαλογικών σκηνικών καθώς «η λογοτεχνική ανάγνωση είναι μία βαθιά διαλογική διαδικασία» (Bachtin, 1981). Η λογοτεχνική ανάγνωση επιτρέπει με περισσότερη ευκολία τη σύνδεση των αναγνωστών/ μαθητών μεταξύ τους στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν μαζί νέες σημασίες. Περαιτέρω, αποφασίσαμε πως ένα ακόμα στοιχείο που θα επιτρέψει τις καλύτερες συνθήκες διεξαγωγής –και άρα μελέτης- ενός αποτελεσματικού διαλόγου είναι να μελετήσουμε τους διαλόγους που αναπτύσσονται στο μάθημα της λογοτεχνίας, όπου εφαρμόζεται η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου. Ο ερμηνευτικός διάλογος αποτελεί ουσιαστικά μία αναγνωστική πρακτική, κύριος σκοπός της οποίας είναι «η απελευθέρωση της φωνής των μαθητών προκειμένου να παράγουν και να διαπραγματεύονται ελεύθερα και συνεργατικά τα νοήματα των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018:369).

Προφανώς, δεν έχουμε αξιώσεις που να μας επιτρέπουν την δυνατότητα να ερευνήσουμε έναν εκπαιδευτικά αποτελεσματικό διάλογο που να είναι απολύτως «ελεύθερος» καθώς μας περιορίζουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου που έχουμε αναφέρει ως τώρα και η ίδια η φύση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούμε ωστόσο πως η φύση του μαθήματος της λογοτεχνίας και η εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου θα επιτρέψουν την άνθηση διαλογικών στρατηγικών όπου οι μαθητές θα έχουν μεγάλους βαθμούς ελευθερίας ανάπτυξης αυθεντικών και μαθησιακά παραγωγικών διαλόγων τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον καθηγητή. Αυτούς τους τύπους διαλόγων θέλουμε να παρατηρήσουμε ώστε να αναδείξουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, χαρακτηριστικά που μπορεί να συναποτελούν αυτό που αποκαλέσαμε παραγωγικό/αποτελεσματικό διάλογο. Είναι στο μυαλό μας να αποφύγουμε απλές εκτιμήσεις σχετικά με τη λεγόμενη «ποιότητα» της διδασκαλίας ή της μάθησης στο μάθημα της λογοτεχνίας. Θεωρούμε πως η ιδιαιτερότητα των τοπικών σχολικών κοινοτήτων, η απουσία μεγάλης έρευνας που να μελετά την –προσφάτως θεμελιωμένη- μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και το περιορισμένο μας δείγμα δεν μπορεί να πιστοποιήσει αν τα ερευνητικά μας αποτελέσματα, όντως συνηγορούν σε έναν πιο αποτελεσματικό διάλογο. Με την ανάλυση συνεχούς λόγου στο μάθημα της λογοτεχνίας με την μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου θέλουμε να περιγράψουμε εκείνα τα χαρακτηριστικά της (γλωσσικής κυρίως) αλληλεπίδρασης που αναδεικνύουν τη διαλογική φύση αυτής της μεθόδου και να προτρέψουμε τον αναγνώστη να αναστοχαστεί σχετικά με τον τρόπο που διδάσκεται τώρα στα σχολεία το μάθημα της λογοτεχνίας.

Τα σύγχρονα πλαίσια προγραμμάτων σπουδών απαιτούν από τον καθηγητή να είναι σε εγρήγορση και να εφαρμόζει μία ποικιλία προσεγγίσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Οι διδακτικές προσεγγίσεις αυτές πολλές φορές ανταποκρίνονται στα βήματα που έχει κάνει η θεωρία της

λογοτεχνίας ως σήμερα. Έτσι οι διδακτικές ενέργειες του καθηγητή, π.χ μία κατευθυντική ερώτηση στους μαθητές μετά την ανάγνωση του κειμένου, μπορεί να ανταποκρίνεται σε κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, καλώντας τους μαθητές να εξετάσουν αφηγηματολογικά στοιχεία, τον χωροχρόνο του κειμένου κ.ο.κ. Άλλες –πιο αναγνωστοκεντρικές- προσεγγίσεις μπορεί να ανταποκρίνονται περισσότερο σε πιο σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας όπου σημασία έχει να εξερευνηθεί η προσωπική πρόσληψη του μαθητή, σύμφωνα με τον ορίζοντα προσδοκιών του που έχει σχηματίσει για το κείμενο. Η εναλλαγή των προσεγγίσεων αυτών ελέγχεται από τον ίδιο τον καθηγητή, αναλόγως με την θεώρηση που έχει ο ίδιος για τη διδασκαλία του μαθήματος λογοτεχνίας ή ανάλογα με το ποια προσέγγιση πιστεύει πως θα είναι πιο αποτελεσματική κάθε φορά. Δημιουργούνται ωστόσο κάποια ερωτήματα: Κατά πόσο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παραγνωρίζονται οι διαφορετικές οπτικές που μπορούν να φέρουν οι μαθητές λόγω της διαφορετικής πρόσληψης του κειμένου στο όνομα μίας προσέγγισης ή ενός συγκεκριμένου διδακτικού στόχου; Κατά πόσο δίνεται μία ποικιλία εργαλείων στον μαθητή για να διαβαστεί ένα κείμενο και κατά πόσο αυτά τα εργαλεία έχουν συνειδητοποιηθεί πλήρως από τους μαθητές και τους επιτρέπουν να γίνουν κριτικοί αναγνώστες; Για τον Appleyard (1990) ο πραγματικός αναγνώστης είναι αυτός που «έχει αναπτύξει ένα εκτεταμένο ερμηνευτικό ρεπερτόριο του οποίου τα στοιχεία μπορεί να ανασύρει προκειμένου να εντοπίσει σημαντικά στοιχεία σε ένα κείμενο».

Αυτό δεν σημαίνει πως οι κειμενοκεντρικές ή οι αναγνωστοκεντρικές προσεγγίσεις δεν προσφέρουν εργαλεία στον αναγνώστη. Όμως, η μονομέρεια της μίας ή της άλλης προσέγγισης εγκυμονεί κινδύνους για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στη μεν πρώτη περίπτωση η προσήλωση στους κειμενικούς δείκτες και στους μηχανισμούς νοήματος που προσφέρει το ίδιο το κείμενο ίσως οδηγήσει σε μία μηχανιστική αντίληψη της διαπραγματεύσεώς του. Πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί έχουν αμφισβητήσει πως μπορεί να υπάρχει αληθινά αυθεντική ερμηνεία συναιρώντας μόνο τους μηχανισμούς του κειμένου. Από την άλλη πολλές περιπτώσεις καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας συνηγορούν στο γεγονός πως η υπερβολική προσήλωση σε αναγνωστοκεντρικές θεωρίες ελαχιστοποιούν την μελέτη του ίδιου του κειμένου και των θεμάτων που διαπραγματεύεται «υπέρ των προσωπικών αντιδράσεων σε συγκεκριμένες στιγμές ή χαρακτήρες» (Petrosky, 2011:148). Σε δείγματα που παράγονται στις τάξεις όπου αυτές οι προσεγγίσεις είναι κυρίαρχες «οι μαθητές δυσκολεύονται να αναφερθούν στο κείμενο και να εξηγήσουν πως συγκεκριμένες κειμενικές αναφορές δικαιολογούν ή όχι δηλώσεις σχετικά με το κείμενο»(Petrosky, 2011:148). Ποια είναι η λύση σε αυτή την κατάσταση;

Την απάντηση σε αυτή την ερώτηση θέλησαν να δώσουν διάφοροι ερευνητές (Van Boxtel, Van der Linden & Kahselaar, 2000· Rezniskaya & Wilkinson, 2015:223-232· Wegerif, 2011 κ.α.), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τον τρόπο «ανοίγματος» της διδασκαλίας σε περισσότερο διαλογικά πλαίσια, όπου οι διάφορες «φωνές» των μαθητών θα κατέχουν ισότιμες θέσεις στις διαδικασίες οικοδόμησης του νοήματος. Η αναγνωστική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου κινείται προς αυτή την κατεύθυνση, ωστόσο αποτελεί ένα νέο ουσιαστικά εκπαιδευτικό φαινόμενο, τουλάχιστον για την Ελλάδα, όπως ορίζεται στην έρευνα των Παπαγεωργάκη και Φρυδάκη (2018). Η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας έγκειται στην προσπάθεια να φωτιστούν κάποιες πτυχές του ερμηνευτικού διαλόγου, μέσα από την διερεύνηση συγκεκριμένων όψεων της διδακτικής του εφαρμογής. Υπό αυτή

την έννοια, η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος των τρέχοντων διερευνητικών εργασιών που αφορούν αυτή την νεοπροσδιορισμένη μεθοδολογική πρόταση.

Για να μελετήσουμε συγκεκριμένες πτυχές του ερμηνευτικού διαλόγου στην διδακτική πράξη, όπως αυτές πραγματώνονται μέσω του λόγου των παιδιών και του καθηγητή, θα πάρουμε ως μονάδα ανάλυσης το εκφώνημα (utterance). Στην παρούσα έρευνα το εκφώνημα νοείται ως προϊόν των επικοινωνιακών πράξεων καθηγητή και μαθητών και είναι δεσμευμένο από το δεδομένο πλαίσιο (context) της συζήτησης. Υπό αυτή την έννοια το εκφώνημα μελετάται στην παρούσα έρευνα στην αλληλεπιδραστική του διάσταση.

Έχουμε την ελπίδα, μετά το τέλος της ερευνητικής προσπάθειας, να μπορέσουμε να βγάλουμε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς εν τέλει εξελίχθηκαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διάλογοι και να προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις διάφορες πτυχές τους, όσον αφορά στην οικοδόμηση του νοήματος· συγκεκριμένα να διαπιστώσουμε κατά πόσο τα δεδομένα διαλογικά μοτίβα που παρατηρήθηκαν προώθησαν ή όχι τον διάλογο· ποια στοιχεία της ομιλίας του καθηγητή³ ήταν εκείνα που προσκάλεσαν τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους και να αναπτύξουν δικές τους αυθεντικές διαλογικές στρατηγικές· η δεδομένη κατηγορία λόγου που χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές πώς οδήγησε σε βαθύτερη κατανόηση την ολομέλεια στα θέματα που προέκυψαν.

Με λίγα λόγια, η εξακρίβωση του βαθμού των παραγόντων που καθιστούν ένα μάθημα «ανοιχτό» στις νοηματοδοτικές διαδικασίες θα εξαρτηθεί από τους τύπους της διαλογικής αλληλεπίδρασης που παρατηρήθηκαν. Η ελευθερία ανάπτυξης αυθεντικών διαλογικών στρατηγικών από τους μαθητές και συνεπακόλουθα η δημιουργία αυθεντικών διαλογικών σκηνικών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας εξαρτάται από την ποιότητα των αλληλεπιδρώντων εκφωνημάτων που υιοθετούνται, τόσο από την πλευρά του καθηγητή, όσο και από τη μεριά των μαθητών.

³ Οι πτυχές σχολιασμού του τρόπου ομιλίας του καθηγητή στην τάξη, έχουν να κάνουν με τις συνειδητές διαλογικές στρατηγικές που ακολουθεί, καθώς και με την προθετικότητα αυτών, κατά τη διάρκεια ενασχόλησης της τάξης με τα λογοτεχνικά κείμενα. Δηλαδή, ποια είναι εκείνα τα στοιχεία στα οποία αποβλέπει ο καθηγητής ενεργοποιώντας τις δεδομένες διαλογικές στρατηγικές, γιατί «λέει αυτό που λέει». Ο επαναπροσδιορισμός των στοιχείων ομιλίας των μαθητών, ως αποτέλεσμα τόσο της εκπαιδευτικής λεκτικής επιρροής αλλά και του λόγου των συμμαθητών τους, θα δείξει εν τέλει το κατά πόσο οι τύποι λόγου που αναπτύσσονται στην τάξη παραπέμπουν σε αυθεντικά διαλογικά σκηνικά ή απλά έχουν το προπέτασμα ενός ισότιμου διαλόγου αλλά βασίζονται σε μονολογικές δυναμικές.

A. Θεωρητικό μέρος

Το θεωρητικό πλαίσιο επιχειρεί να θεμελιώσει την ερευνητική πορεία που θα ακολουθήσουμε καθώς και τα ερευνητικά πεδία που θα ασχοληθεί η έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο διαπραγματευόμαστε τους ορισμούς της γλώσσας και του συνεχούς λόγου που θα αποτελέσουν το κύριο πεδίο της έρευνάς μας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύουμε τους όρους της συνεργατικότητας και τα αντιθετικά δίπολα της συμμετρίας/ασυμμετρίας και μονολογικότητας/διαλογικότητας αντίστοιχα που επηρεάζουν την ποιότητα του λόγου που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη. Στο τρίτο κεφάλαιο συγκεκριμενοποιείται η μορφή που παίρνει ο συνεχής λόγος (discourse) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η αναφορά στον ερμηνευτικό διάλογο, την εκπαιδευτική μέθοδο με την οποία θα γίνει η διδασκαλία του μαθήματος λογοτεχνίας και τις θεωρητικές παραδοχές του.

1. Τι θεωρούμε ως γλώσσα;

Αν παρατηρήσουμε τη γλώσσα στην καθημερινή της χρήση, θα διαπιστώσουμε ότι η γλωσσική επικοινωνία δεν καθίσταται δυνατή με μεμονωμένες και ανεξάρτητες γλωσσικές μονάδες αλλά είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού αυτών. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και στα γλωσσικά περιβάλλοντα που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης. Οι ξεχωριστές γλωσσικές μονάδες που έρχονται ως αποτέλεσμα αυτών των συνδυασμών ονομάζονται στην επιστήμη Ανάλυσης Λόγου ως κείμενα⁴ (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011:19). Επομένως, τα προφορικά κείμενα εντός της τάξης, ανεξαρτήτως από πού προέρχονται, αποτελούν: α) γλωσσικές επιλογές των ίδιων των ατόμων (από τη στιγμή που μιλάμε για επιλογή θα πρέπει να υπάρχει έστω και μία υποτυπώδης προθετικότητα, ο πομπός του συγκεκριμένου εκφωνήματος θα θέλει, δηλαδή, να πετύχει κάτι) και β) συνδυασμούς γλωσσικών μονάδων (το ότι πήρε το εκφώνημα τη συγκεκριμένη μορφή οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, από προηγούμενα εκφωνήματα που το επηρέασαν μέχρι τα δεδομένα πολιτισμικά υπόβαθρα και επιρροές του πομπού, που τον οδήγησαν να κάνει τους συγκεκριμένους –γλωσσικούς- συνδυασμούς).

Ωστόσο, κατά την ανάλυση οποιουδήποτε γλωσσικού φαινομένου δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε αυτή τη διάκριση ανάμεσα στο «γιατί» της γλωσσικής επιλογής και στη μορφή που έχει (στο «πώς» δηλαδή εκφωνήθηκε). Ο Hymes (1972) πολύ συχνά αναφέρει στο έργο του πως η γλώσσα δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο διάκρισης από το πώς και γιατί χρησιμοποιείται. Πολλές φορές, το να βρει κανείς το γιατί επιλέχθηκε η συγκεκριμένη γλωσσική μορφή είναι προαπαιτούμενο στην αναγνώριση και κατανόηση της γλωσσικής μορφής. Για αυτό το λόγο, κατά την ανάλυση λόγου που θα πραγματοποιήσουμε, δεν μπορούμε να περιοριστούμε στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης της (γλωσσικής) μορφής που προαναφέραμε, αλλά θα πρέπει να το δούμε σε συνδυασμό με το δεύτερο επίπεδο που

⁴ Με την έννοια του κειμένου θεωρημένη ως μία αυτόνομη οντότητα προφορικού ή γραπτού λόγου, αυτόνομη διότι αναπτύσσεται εντός ενός αυθεντικού και οριζομένου από το δεδομένο περικείμενο σκηνικού. Έτσι δεν μας απασχολεί η καθημερινή έννοια του όρου όταν λέμε κείμενο. Ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα ως κείμενα θα αναφερόμαστε σε αυθεντικά προφορικά κείμενα, έτσι όπως αναπτύσσονται από τους μαθητές και τον καθηγητή στην λεκτική τους αλληλεπίδραση.

είναι η κατανόηση της επιλογής της γλωσσικής αυτής μορφής. Το συγκεκριμένο εκφώνημα⁵ που παράγει ο μαθητής ή ο καθηγητής θα δεσμεύεται από το δεδομένο περικείμενο (context) μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο διάλογος. Με αυτή τη γενικότερη αρχή συμφωνεί και η επιστήμη της εθνογραφίας της επικοινωνίας που ορίζει πως η γλώσσα είναι, πρώτα απ' όλα, μία κοινωνικά πλαισιοθετημένη πολιτισμική μορφή. Η ανάλυση της μορφής της γλώσσας δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία αν δεν ληφθεί υπ' όψιν η γνωστική διαδικασία των ομιλητών και ακροατών (Saville-Troike, 1989) που οδήγησαν στην παραγωγή των συγκεκριμένων εκφωνημάτων.

Από τη στιγμή που μιλάμε για κάποιο δεδομένο περικείμενο και κάποια δεδομένα προφορικά κείμενα που θα αναλυθούν θα πρέπει να ορίσουμε και ποιοι είναι οι πομποί και δέκτες αυτών των μηνυμάτων. Θα μπορούσαμε να δανειστούμε τον κοινωνιογλωσσολογικό ορισμό της κοινότητας λόγου (speech community) για να περιγράψουμε και την μικρή ομάδα της σχολικής τάξης. Έχει οριστεί ως μία κοινότητα, όπου τα μέλη της: κάνουν κοινή χρήση της γλώσσας (shared language use) (Lyons,1970), έχουν κοινούς κανόνες αντίληψης και ομιλίας (Hymes,1972), μοιράζονται κοινές αξίες και στάσεις όσον αφορά στη γλωσσική μορφή και τη χρήση της (Labov,1972) και έχουν μία κοινή κοινωνικοπολιτισμική «κατανόηση» και προ-υποθέσεις (presuppositions), όσον αφορά στην ομιλία (Sherzer, 1975). Ειδικότερα, όσον αφορά σε αυτές τις προϋποθέσεις που προαναφέραμε θα πρέπει να αναλογιστούμε πως σε μία σχολική τάξη παίζουν σημαντικότατο ρόλο και έχουν άμεση σχέση με την ομιλία που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και καθηγητή.

Στις σχολικές τάξεις, παραδοσιακές και μη, υπάρχουν σαφείς διαφορές σχετικά με τις κοινές στάσεις όσον αφορά στη γλωσσική μορφή και τη χρήση της.⁶ Σε μία παραδοσιακή σχολική αίθουσα η προϋπόθεση μας είναι ότι θα υπάρχει μεγάλη δυσαναλογία μεταξύ του λόγου καθηγητή και μαθητών αλλά και μεγάλη μεταβολή σχετικά με τη χρήση της γλωσσικής μορφής. Ο λόγος του καθηγητή θα ακολουθούσε το κλασικό σχήμα I/R/E{F} (Έναρξη-Απάντηση-Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση) (Initiation-Response-Evaluation {Feedback}), όπου ο καθηγητής θα άρχιζε το λόγο του συνήθως με μία ερώτηση στην τάξη και αφού πάρει την απάντηση του θα την αξιολογήσει και αν δεν την κρίνει επαρκώς καλή θα δώσει τη σχετική ανατροφοδότηση. Πέρα από αυτά τα συγκεκριμένα μοτίβα μορφών λόγου που δημιουργούνται στις σχολικές αίθουσες, θα πρέπει να αναλογιστούμε και τις ανάλογες προϋποθέσεις – και στάσεις- που δημιουργούνται στο μυαλό των μαθητών αλλά και του καθηγητή, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε παγίωση των δεδομένων μορφών λόγου. Στο περιβάλλον του κοινωνικού θεσμού που αποκαλούμε σχολείο, άλλωστε, «Υπάρχουν πολλά είδη λόγου που μεσιτεύουν συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής και ψυχολογικής ζωής» (Forman,Minick & Stone, 1993). Ας πάρουμε ως παράδειγμα τις προϋποθέσεις που μπορεί να σχηματίσει ένας μαθητής σε μία παραδοσιακή τάξη:

⁵ Οι Γούτσος και Γεωργακοπούλου (2011:23) αναφέρουν πως ο όρος εκφώνημα δεν θα πρέπει να συγχέεται με την πρόταση υπό γλωσσολογικούς όρους: «Οι προτάσεις αποτελούν μονάδες ενός γλωσσικού συστήματος (...) {και} η σημασία τους προκύπτει από τον ορθό συνδυασμό των μονάδων που τις αποτελούν. Αντίθετα, τα εκφωνήματα είναι πάντοτε χωροχρονικά καθορισμένα, συνδεδεμένα με ένα δεδομένο δραστικό και ευρύτερο περιβάλλον».

⁶ Προφανώς αυτό δεν σημαίνει ότι σε μία παραδοσιακή και σε μία προοδευτική σχολική αίθουσα δεν υπάρχει αυτό που ονομάσαμε κοινότητα λόγου. Απλώς, οι γλωσσικές πρακτικές σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον θα δημιουργούν νέες γλωσσικές δυναμικές, διότι θα αλλάζουν οι στάσεις και οι προϋποθέσεις καθηγητή και μαθητών.

Αρχικά, ο καθηγητής ξεκινάει (I) μία δραστηριότητα με ένα γλωσσικό πρώτο ερέθισμα που δίνει, ως πούμε με μία ερμηνευτική θέση για το λογοτεχνικό έργο, που συμφωνεί με την κυρίαρχη λογοτεχνική κριτική. Ο μαθητής διαφωνεί με την Έναρξη (I) του καθηγητή, εκφράζοντας μία διαφορετική άποψη και η συμβολή του στη συζήτηση κρίνεται ως λανθασμένη στη βάση του ότι αντιβαίνει στην μία και μοναδική ερμηνεία που ακούστηκε ή αγνοείται, διότι ο ίδιος ο καθηγητής δεν έχει χρόνο να τη διαπραγματευτεί. Οι προϋποθέσεις που συνεπακόλουθα θα δημιουργηθούν στον μαθητή θα έχουν να κάνουν με την υιοθέτηση και παγίωση μορφών λόγου που θα αξιολογηθούν θετικά στο μέλλον από τον καθηγητή ή την εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας από τη στιγμή που η συνεισφορά του δεν αναγνωρίζεται.

Οι προϋποθέσεις και στάσεις των μαθητών που έχουν να κάνουν με μονολογικές πρακτικές είναι συχνό φαινόμενο στις παραδοσιακές σχολικές τάξεις, όπου το νόημα δεν είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης αλλά η γνώση «προσφέρεται» από τον καθηγητή, η γνώση δίνεται δηλαδή εξωτερικά ως προς τον μαθητή⁷. Αντίθετα σε προοδευτικές σχολικές τάξεις, οι στάσεις και προϋποθέσεις που σχηματίζουν οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν σε πλαίσιο περισσότερο διαλογικό επαναπροσδιορίζοντας με τη σειρά τους τις γλωσσικές επιλογές και τη γλωσσική μορφή.

1.1 Τι εννοούμε ως συνεχή λόγο; (discourse)

Στις θεωρίες της επικοινωνίας έχουν αναπτυχθεί αρκετοί ορισμοί σε αυτό που αποκαλούμε συνεχή λόγο. Σε αντίθεση με παλαιότερες γλωσσολογικές αναλύσεις που επικεντρώνονταν στην μελέτη της δομής της γλώσσας, όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσω της γραμματικής και του συντακτικού μίας δεδομένης πρότασης, οι μελετητές ανάλυσης λόγου επικέντρωσαν την προσοχή τους στο πλαίσιο όπου γεννάται η γλώσσα υπερβαίνοντας το επίπεδο ανάλυσης ανεξάρτητων μεταξύ τους εκφωνημάτων. Η έρευνά μας νοεί τον συνεχή λόγο έτσι όπως περιγράφηκε από τους Reisigl και Wodak (2017:89) ως:

«ένα σύμπλεγμα από πρακτικές που είναι εξαρτώμενες από το πλαίσιο και είναι τοποθετημένες σε συγκεκριμένα πεδία κοινωνικών πρακτικών, κοινωνικά συνιστάμενες, κοινωνικά πλαισιοθετημένες και έχουν σχέση με ένα μακρο-θέμα. Αυτές οι πρακτικές είναι συνδεδεμένες με μία συζήτηση που έχει να κάνει με αξιώσεις εγκυρότητας όπως είναι η αλήθεια και η κανονιστική ισχύ⁸ (normative validity), όπου συμμετέχουν αρκετές κοινωνικές μεταβλητές με διαφορετικές οπτικές γωνίες».

⁷ Σε τέτοιες διδακτικές ενέργειες έχουν αναφερθεί οι Νημά και Καψάλης (2015), οι οποίοι τις ορίζουν μεταξύ άλλων σε διδακτικές μορφές της προσφοράς, όπου υπάρχουν κυρίως όροι άμεσης διδασκαλίας, η γνώση προσφέρεται παγιωμένη και a priori οικοδομημένη στους μαθητές. Ο Ματσαγγούρας (2011) σημειώνει πως τέτοιου είδους μάθηση έρχεται ως αποτέλεσμα εξωτερικής κινητοποίησης από τον μαθητή, δηλαδή μέσω κινήτρων, αμοιβών και ποινών που κινητοποιούν τον μαθητή από εξωτερική άποψη.

⁸ Με την έννοια της κανονιστικής ισχύς, ως αξίωση εγκυρότητας των κοινωνικών πρακτικών που ενυπάρχουν στον συνεχή λόγο, εννοείται αυτό που θα λέγαμε το «γενικό συμπέρασμα». Το συμπέρασμα, βέβαια, στο οποίο θα καταλήξει η τάξη μπορεί να επέλθει τόσο με διαλογικούς όσο και με μονολογικούς όρους, αποτελεί έτσι μία ουδέτερη έννοια, το ποιοτικό πρόσημο της οποίας θα εξαρτηθεί αναλόγως με το πώς οι μαθητές έφτασαν σε αυτό. Το γενικό συμπέρασμα ομοιάζει και με την έννοια του γενικού consensus που φτάνουν οι μαθητές στο τέλος του κάθε μαθήματος (βλ. σχετικά σελ.23 στο παρόν).

1.2 Η πλαισιοθετημένη (situated) γνώση κατά την επικοινωνία

Κατά πόσο παίζει ρόλο το πλαίσιο στην μάθηση; Κατά πόσο το σημερινό ελληνικό σχολείο αποπλαισιώνει τη γνώση⁹ και την επαναδημιουργεί δυναμικά μέσα στη σχολική αίθουσα; Θεωρούμε πως σε μεγάλο βαθμό ακόμα, στο μάθημα της λογοτεχνίας, το λογοτεχνικό έργο γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης στην τάξη ανεξαρτήτως των επιρροών και της πλαισίωσης της ίδιας. Η κάθε τάξη, η οποία μπορεί να προσδιοριστεί και ως κοινότητα λόγου ή ως μια κοινότητα πρακτικών κατά την επεξεργασία του λογοτεχνικού έργου, δεν μπορεί να μην έχει λόγο στην διαπραγμάτευσή του. Η κυριότητα και ο έλεγχος της διαπραγματευτικής διαδικασίας του κειμένου είναι έννοιες που εξαρτώνται από το κατά πόσο ελεύθεροι είναι οι μαθητές και ο καθηγητής να επηρεάσουν και να πλαισιώσουν το λογοτεχνικό έργο. Ακόμα και σήμερα σε παραδοσιακές τάξεις πολλές φορές το λογοτεχνικό έργο έρχεται στην τάξη χωρίς καμία αξίωση πλαισίωσης και διαπραγμάτευσης του από την κοινότητα λόγου. Η απουσία μάλιστα αυτών των αξιώσεων έρχεται όχι πάντα από τον καθηγητή αλλά από τη θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική μέσω των διαφόρων Α.Π και Π.Σ.¹⁰

Σε Α.Π. «μιμητικής δομής» (imitative structure)¹¹ για παράδειγμα, το κείμενο έρχεται στην τάξη ήδη ερμηνευμένο, ήδη επεξεργασμένο, έτσι ώστε με διδακτικές μορφές της προσφοράς και με τον λόγο του εκπαιδευτικού συνήθως να παίρνει το σχήμα I/R/E{F}, να φτάνει τελικώς στον μαθητή. Η αποπλαισίωση αυτή του γνωστικού αντικείμενου από το εγγύς εκπαιδευτικό περιβάλλον του μαθητή (τον εκπαιδευτικό και τους συνομήλικους του, αλλά και την ίδια την προσωπική του επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο) έρχεται σε ευθεία αντίθεση με αυτό που αποκαλούμε πλαισιοθετημένη γνώση (situated cognition). Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο πως ακριβώς μέσω της επικοινωνίας και των πρακτικών της τάξης δύναται να πλαισιωθεί και να καθοριστεί η σχολική γνώση στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Μία κοινότητα πρακτικών, όπως είναι αυτής της τάξης, επιβάλλεται να αλληλεπιδρά κατά την επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων και όχι να περιορίζεται σε μία μετωπική αλληλεπίδραση μόνο με τον εκπαιδευτικό. Μόνο τότε μπορούμε να μιλήσουμε για πλαισιοθετημένη γνώση και συνεπακόλουθα για γνωστικά αποτελέσματα που έχουν προκύψει από υψηλά επίπεδα πλαισίωσης από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας. Ο Gee (1997:240) σημειώνει πως «η διαδικασία ανάπτυξης μίας εννοιολόγησης είναι δυναμική, απαιτεί αλληλεπίδραση και είναι πλαισιοθετημένη κοινωνικοπολιτισμικά». Ο ίδιος αναφέρει πως ένας τρόπος για να καταλάβουμε καλύτερα αυτή τη διαδικασία πλαισίωσης είναι με όρους του τριαδικού σχήματος διαλόγων όπου ο μαθητής

⁹ Με την έννοια της πλαισίωσης εννοούμε εδώ την a priori επεξεργασία του γνωστικού αντικείμενου από δυναμικές, οι οποίες αναπτύσσονται εκτός της τάξης και καταλήγουν να πλαισιώνουν το λογοτεχνικό έργο αποδίδοντάς του 'σημασία', έτσι ώστε να δοθεί η ερμηνεία του κειμένου έτοιμη στον μαθητή. Το κείμενο δε, να έχει μία αυτόνομη, αναλλοίωτη σημασία (παγιωμένη από την επίσημη λογοτεχνική κριτική), η οποία δεν θα συν-οικοδομείται στην τάξη.

¹⁰ Αναλυτικά προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών αντίστοιχα.

¹¹ Κατά την ταξινόμηση Purves (1985 στο Φρυδάκη,2003), τα Α.Π μιμητικής δομής είχαν ως κύριο στόχο την πολιτισμική μεταβίβαση μέσω της διδασκαλίας των γνωστικών αντικείμενων. Όσον αφορά στην παραδειγματική θεώρηση για τη φύση του μαθήματος της λογοτεχνίας ως μιμητικής -προπαντός- αναπαράστασης της πραγματικότητας με ηθικοποιητική λειτουργία βλ. επίσης Φρυδάκη (2003).

πραγματοποιεί έναν διάλογο με τον έξω κόσμο στον οποίο ασκεί/εμπλέκεται σε δράση, ανιχνεύοντάς τον. Οι άλλοι δύο τύποι διαλόγου αφορούν τον αναστοχασμό του «ενώ δρα (reflection in action) και αφού δράσει (reflection on action) στους τρόπους με τους οποίους ο κόσμος του απαντά.»¹² Η πλαisiώση του δεδομένου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (του περικειμένου δηλαδή των επικοινωνιακών γεγονότων), η πλαisiώση των συμβολών των συνομηλίκων του μαθητή στον διάλογο κατά την επεξεργασία του κειμένου αλλά και η πλαisiώση των ίδιων θεωρήσεων που έχει ο μαθητής για το κείμενο, αποτελούν μία τριαδική πλαisiώση που εμπράκτως μπορούμε να πούμε πως έχει καθορισμένα (πλαisiωμένα από το εγγύς περιβάλλον του μαθητή) γνωστικά αποτελέσματα. Οι ενέργειες και οι συλλογισμοί του μαθητή είναι κατευθυνόμενοι από τον ίδιο¹³ και με τη σειρά τους βοηθούν στην αναθεώρηση των πολιτισμικών μοντέλων που έχει, οδηγώντας στην ουσία, δηλαδή στη γνωστική μεταβολή.

Άλλωστε «ερμηνεύουμε ένα κείμενο (...) εν μέρει ενώνοντας το με άλλα κείμενα και καταστάσεις που η κοινότητα ή η προσωπική μας ιστορία μας έκανε να το δούμε ως σχετικό με το νόημα του. Η κοινότητα μας και ο καθένας μας δημιουργεί δίκτυα (networks) συνδέσεων (και αποσυνδέσεων) ανάμεσα στα κείμενα, σε καταστάσεις ή σε δραστηριότητες» (Lemke, 1997:50). Με λίγα λόγια, η αλληλεπίδραση της δράσης (της επικοινωνίας που θα έχει ο μαθητής με τα μέλη της κοινότητας λόγου) και των συλλογισμών του μαθητή με τα δεδομένα πολιτισμικά μοντέλα αποτελεί και τον διάλογό του με την κοινωνικοπολιτισμική του πραγματικότητα. Αυτός ο διάλογος θα είναι εκείνος που θα τον οδηγήσει στην οχύρωση/αναθεώρηση των γνωστικών μοντέλων που χρησιμοποιεί. Στη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου στο μάθημα της λογοτεχνίας, για την οποία θα γίνει λόγος αργότερα, σημασία για έναν ερευνητή έχει να κατανοηθεί τι τον οδηγεί να αναθεωρήσει/ οχυρώσει το χ μοντέλο και το πώς οδηγήθηκε εκεί. Ειδικότερα, στην ανάλυση λόγου το πώς οδηγήθηκε εκεί είναι καίριας σημασίας (ποιοι τύποι λεκτικής επικοινωνίας δηλαδή προηγήθηκαν, ώστε να καταλήξει σε ένα δεδομένο συμπέρασμα). Η Walkerdine (1997:58) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «αν η σκέψη προάγεται μέσα από πρακτικές, πρέπει να καταλάβουμε ποιες είναι αυτές και πώς γίνεται να παράγουν γνωστικές διαδικασίες».

1.3 Η πλαισιοθετημένη (situated) κατανόηση κατά την επικοινωνία

Η έννοια της πλαισιοθετημένης κατανόησης εισήχθη πρώτη φορά από τον Sacks: «(...) δηλαδή το νόημα να διατηρείται και κάποιες φορές να μεταμορφώνεται από τους κανόνες της ομιλίας (αποτελεί και) τη διαφορά μεταξύ γλωσσολογίας και κοινωνιογλωσσολογίας (και) αντανάκλα τις προθέσεις των ομιλητών τόσο μεταξύ τους, όσο και στα θέματά τους» (Gumperz & Hymes 1986: 37). Σύμφωνα με την προσέγγιση του Gumperz (1977) υπάρχουν γενικές διαδικασίες (processes) μέσα από τις οποίες το νόημα αποκαλύπτεται στη διαδικασία της διαλογικής αλληλεπίδρασης:

¹² Ο Gee (1997) δανείζεται αυτούς τους όρους κυρίως από το έργο του Schon (1987), ο οποίος μίλησε για τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. Ο αναστοχασμός εδώ, όμως, νοείται ως το αποτέλεσμα της διαδικασίας πλαisiώσης του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή.

¹³ Με όρους πια εσωτερικής και όχι εξωτερικής κινητοποίησης.

- Το νόημα και η κατανόηση (intelligibility) των τρόπων ομιλίας είναι τουλάχιστον εν μέρει καθορισμένα από την κατάσταση και την προηγούμενη εμπειρία των συνομιλητών.
- Το νόημα είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης και εξαρτάται από την πρόθεση και την κατανόηση των προηγούμενων εκφωνημάτων.
- Ένας συμμετέχων στον διάλογο πάντα είναι δεσμευμένος σε κάποιου είδους κατανόηση.
- Η κατανόηση του τι συμβαίνει τώρα πάντα μπορεί να αντιστραφεί υπό το φως του τι συμβαίνει αργότερα.

Ο τρόπος με τον οποίο το νόημα μεταμορφώνεται, διατηρείται, μεταβάλλεται και ακυρώνεται ανάλογα με τις προθέσεις και τα εκφωνήματα των μαθητών και του καθηγητή έχει μεγάλη σημασία για την ερευνητική μας προσπάθεια, για αυτό θα πρέπει να επικεντρωθούμε στην καθορισμένη –από το πλαίσιο- κατανόηση των εκφωνημάτων της τάξης μέσω της ανάλυσης λόγου. Άλλωστε «το διαλογικό συμπέρασμα¹⁴ είναι η πλαίσιοθετημένη ή η δεσμευμένη από το πλαίσιο διαδικασία της κατανόησης, μέσω της οποίας διαγράφεται ποιοι συμμετέχοντες στην συζήτηση διαπραγματεύονται τις προθέσεις των άλλων και σε τι βασίζουν τις δικές τους απαντήσεις» (Gumperz, 1977:191).

Στην προσπάθειά μας να εφαρμόσουμε μεθόδους ανάλυσης λόγου στα προφορικά κείμενα των μαθητών θα πρέπει να έχουμε, άρα, υπόψη μας και τη συνήθη γλωσσολογική πρακτική που προτείνει, κατά την ανάλυση ενός επικοινωνιακού γεγονότος, τον συνταγματικό άξονα (πέρα από τη μορφή, τη σειρά των πράξεων (turn- order) που προείπαμε, την τοποθέτηση των κανόνων ομιλίας κοκ) και τον παραδειγματικό άξονα (την –γλωσσική- επιλογή δηλαδή ανάμεσα σε άλλες εναλλακτικές μέσα σε ένα δεδομένο περικείμενο) (Gumperz & Hymes, 1986: 17). Φυσικά δεν θα μπορούσαμε να αναλύσουμε τη σκέψη των μαθητών και να είμαστε ενήμεροι για τις πολλές εναλλακτικές επιλογές που μπορούν να έχουν όταν διαπραγματεύονται ένα ζήτημα. Ωστόσο εδώ έγκειται η σημασία της πλαίσιοθετημένης (situated) κατανόησης, η οποία βοηθά τον αναλυτή να ανιχνεύσει τις διαδικασίες εκείνες μέσα από τις οποίες ο κάθε μαθητής προσπαθεί να βγάλει νόημα από τη συζήτηση.

1.4 Προς μία πλαίσιοθετημένη γνώση και κατανόηση στο εκπαιδευτικό επικοινωνιακό περιβάλλον

Οι σύγχρονες παραδοχές της ανάλυσης λόγου συμφωνούν αφορούν στο ότι οι κοινωνικές και περικειμενικές πτυχές της γλώσσας είναι εκείνες που θα πρέπει να έχουν αξία κατά την ανάλυση, καθώς και η προσήλωση στην θεώρηση πως θα πρέπει να αναλυθεί η πραγματική και φυσική χρήση της γλώσσας, έτσι όπως αναπτύσσεται αυθεντικά στο δεδομένο επικοινωνιακό περιβάλλον. Έτσι, στα σύγχρονα περιβάλλοντα της ανάλυσης συνεχούς λόγου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το ενδιαφέρον θα πρέπει να απομακρυνθεί από παλαιότερες «δυσδικές» προσεγγίσεις σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου.¹⁵ Οι σύγχρονες θεωρήσεις στο περιβάλλον της γνωστικής επιστήμης εξαίρουν

¹⁴ Ως διαλογικό συμπέρασμα εδώ νοείται απλώς το αποτέλεσμα μίας διαπραγμάτευσης μεταξύ των συμμετεχόντων στον διάλογο.

¹⁵ Τέτοιες προσεγγίσεις αναφέρονται στην λεγόμενη «πρώτη γενιά της γνωστικής επιστήμης» (Lakoff & Johnson, 1999 στο Oakley & Hougaard, 2008) όπου η γνώση θεωρούταν υπό το πρίσμα της αντιπροσωπευτικής της διάστασης (η γνώση κάποιου για τον κόσμο αφορά σε εσωτερικές κατανοήσεις του (interpretations) που είναι άσχετες με τον έξω κόσμο). Εν πολλοίς, η δυναμική της κοινωνικής δράσης στην επιρροή των αναπαραστάσεων

τον ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία, έτσι ώστε «οι ίδιες οι ιδέες της γνώσης, εξήγησης, κατανόησης και θύμησης πρέπει να κατανοηθούν υπό το πρίσμα του πως αποκαλύπτονται -μέσα και από- πλούσιες αντιληπτικές, συναισθηματικές (...) και διαπροσωπικές καταστάσεις» (Oakley & Hougaard, 2008:16). Από τη στιγμή που κάνουμε λόγο για διαδικασίες κατανόησης και για το αν και πως επέρχεται η κοινωνικοπολιτισμική μεταβολή σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα στο μάθημα της λογοτεχνίας, χρήσιμο είναι σε αυτό το σημείο να εισαχθεί η έννοια της κουλτούρας και πως αυτή αλληλεπιδρά με τα γνωστικά δομήματα (constructs) των μαθητών. Ως προς αυτό, ο Kovesces (2006: 69) σημειώνει:

«Το μεγαλύτερο κομμάτι της κατανόησης του κόσμου έρχεται μέσω των πλαισίων¹⁶ που έχουμε συσχετίσει με τις κατηγορίες μας. Τα πλαίσια αποτελούν ένα μεγάλο και πολύπλοκο σύστημα γνώσης για τον κόσμο. Αυτό το μεγάλο δίκτυο των πλαισίων αντανακλά τη γνώση που χρησιμοποιούμε, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα (π.χ εξερευνώντας νόημα), σκεφτόμενοι για τον κόσμο και δρώντας πάνω σε αυτόν)».

Αν σκεφτούμε την κουλτούρα ως ένα πολύπλοκο δίκτυο από πλαίσια, θα καταλάβουμε για ποιο λόγο μπορεί, πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, να ακουστούν πολλές διαφορετικές απόψεις και θέσεις, οι οποίες θα προέρχονται με τη σειρά τους από τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις του θέματος βάσει αυτών των δικτύων πλαισίων αλλά και της (επικοινωνιακής) πρόθεσής μας. Συνεχώς, κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, μπορούν να εισαχθούν στη συζήτηση νέα πλαίσια που επαναπροσδιορίζουν τα θέματα που συζητούνται. Υπό κατάλληλες διδακτικές συνθήκες (για τις οποίες λόγος θα γίνει αργότερα), νέες εισαγωγές πλαισίων δύνανται να τονίζουν άλλες πτυχές του θέματος ή να βοηθούν στην απομάκρυνση από προηγούμενα συμπεράσματα που κατέληξε η τάξη. Χρήσιμο εδώ είναι να δοθεί ένα παράδειγμα σχετικά με την οργάνωση των πλαισίων που προείπαμε. Ένας μαθητής θέλοντας να πείσει για την προσωπική του αλήθεια πάνω σε ένα θέμα που απασχολεί την τάξη, θα πλαισιώσει το εκφώνημά του με τρόπους με τους οποίους πιστεύει πως μπορεί να επηρεάσει τους συμμαθητές του. Σε μία θεματική που έχει αναπτυχθεί στην τάξη σχετικά με την αίσθηση παραίτησης που εκφράζεται στο κείμενο, ο μαθητής μπορεί να επικαλεσθεί από την προσωπική του εμπειρία, περιπτώσεις μεγάλων σε ηλικία ανθρώπων που παρουσιάζουν παρόμοιες τάσεις παραίτησης και να εκφράσει την άποψη του σχετικά με τις αιτίες αυτές. Η εμπειρική αναφορά που θα κάνει στους γονείς ή συγγενείς του, θα έχει ως επικοινωνιακή πρόθεση να εκφράσει την προσωπική του αλήθεια ή να πείσει το ακροατήριό του για την αλήθεια των λόγων του, από τη στιγμή που είναι πολύ πιθανό οι συνομήλικοί του να έχουν παρόμοιες εμπειρίες.

Άλλες φορές είναι η συναισθηματική κατάσταση που μας δημιουργείται από την πορεία της συζήτησης ή από κάποιο σημείο του υπό επεξεργασία κειμένου, που οδηγεί τους μαθητές να πλαισιώσουν την πραγματικότητά τους με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Μπορεί πχ το περιστατικό που θα οδηγήσει σε αλλαγή πλαισίου να το εισάγει ένας μαθητής που –σε αξιακό επίπεδο- διαφωνεί με έναν συμμαθητή του και θέλει να καταθέσει την προσωπική του γνώμη. Για να υποστηρίξει αυτή του την άποψη μπορεί

αυτών είναι δευτερεύουσας σημασίας και χαρακτηρίζεται μάλλον ως ένα «επιφαινόμενο» (Oakley & Hougaard, 2008:20).

¹⁶ Στο έργο του Kovesces τα πλαίσια δεν είναι στη φύση τους μόνο γνωστικά αλλά κυρίως πολιτισμικά δομήματα.

να χρησιμοποιήσει κειμενικούς δείκτες που πολύ πιθανό θα οδηγήσουν όλη την τάξη να προσπαθεί να διαφωνήσει ή να υπερασπιστεί τη θέση του. Μπορεί σε έναν διάλογο που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την απόφαση του ήρωα να μην αντιδράσει σε ένα καταπιεστικό σύστημα να προκύψει αλλαγή πλαισίου από την στιγμή που ένας μαθητής διαφωνήσει με την θετική άποψη που έχει ακουστεί ήδη και να προβάλλει την δική του θέση, καθώς αντιβαίνει στον αξιακό του κώδικα. Στην προσπάθεια του να υπερασπιστεί αυτή του την θέση είναι πιθανό να χρησιμοποιήσει στοιχεία από το κείμενο που θα δώσουν αξία στο επιχείρημά του, που δείχνουν δηλαδή πως η απόφαση του ήρωα αυτή ίσως να είναι λανθασμένη.

Η ανάλυση λόγου που θα αποτελέσει το κυρίως ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας στηρίζεται στην παραδοχή πως το νόημα κατασκευάζεται και δεν «δίνεται» στους μαθητές, ούτε είναι ερμηνευτικά προκατασκευασμένο από άγνωστες –για τους μαθητές– αυθεντίες της λογοτεχνικής κριτικής. Στόχος μας είναι να αναλυθεί η αυθεντική, φυσική γλώσσα μαθητών και καθηγητή, οι οποίοι θα είναι ενεργοί συμμετέχοντες στην δημιουργία νοήματος «εν κινήσει»¹⁷ σε συγκεκριμένα πλαίσια. Αν μιλήσουμε με όρους προσφοράς της γνώσης και όχι με όρους διαπραγμάτευσης της δεν θα μπορεί να προκύψει τόσο εύκολα η σύγκρουση των πολιτισμικών και γνωστικών μοντέλων των μαθητών. Μόνο με το συνεχές κάλεσμα των μαθητών σε υποστήριξη των απόψεών τους, των ιδιαίτερων συλλήψεων της πραγματικότητας που έχουν μπορεί να έρθει στην επιφάνεια η σύγκρουση και συνεπακόλουθα η διαπραγμάτευση του νοήματος. Υπό αυτό το πρίσμα έχει μεγάλη σημασία να εξερευνηθούν οι ιδιαίτερες εκείνες πρακτικές που πλαισιώνουν την ομαλή διεξαγωγή του συνεχούς λόγου υπό την προαναφερθείσα κατεύθυνση, που έχει και τον στόχο την σύγκρουση των διαφορετικών πλαισίων/ πολιτισμικών μοντέλων των μαθητών.

Αν και δεν είναι πρωτεύων στόχος της έρευνάς μας να αναλύσουμε το πώς ακριβώς παράγονται όλες εκείνες οι γνωστικές διαδικασίες που οδηγούν σε αυτές τις συγκρούσεις, θα πλαισιώσουμε το ερευνητικό μας μέρος με την περιγραφή των πρακτικών επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων στην δεδομένη σχολική τάξη. Έτσι, πριν περάσουμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, θα περιγράψουμε τις πρακτικές εκείνες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Οι πρακτικές που εκπορεύονται από τη δεδομένη μέθοδο διδασκαλίας είναι εκείνες που ορίζουν, σε μεγάλο βαθμό και ένα από τα βασικά συστατικά της επικοινωνίας που ο Hymes (1972:138) ονόμασε ως κανόνες αλληλεπίδρασης.

Βάσει αυτών των κανόνων διαλέγεται η κοινότητα λόγου, άρα είναι πρώτιστης σημασίας να περιγράψουμε αυτές τις πρακτικές. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε την αρχή της συνεργατικότητας, ως τη βασική αρχή που επιτρέπει την επικοινωνιακή (και όχι μόνο) αλληλεπίδραση στην τάξη και την αποτελεσματικότερη «πλαισίωση» του γνωστικού αντικειμένου, με τους όρους που προείπαμε. Από τη στιγμή που κάνουμε λόγο για διαλογική αλληλεπίδραση στην τάξη θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στην έννοια αυτή η οποία εν πολλοίς περικλείει πολλούς από τους κανόνες που θα επιτρέψουν μία υγιή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διαλογικά μέρη.

¹⁷ Τον όρο τον δανειζόμαστε από τον Kovesces (2006:249) με την έννοια ότι εκείνη τη στιγμή δημιουργείται το νόημα καθώς τα μέλη της συζήτησης ανταποκρίνονται σε νοηματοδοτικές διαδικασίες. Τίποτα δεν προσσκευάζεται και προσφέρεται στη συζήτηση «εκτός πλαισίου», όλα γεννιούνται από την ίδια την πορεία του συνεχούς λόγου (discourse).

2. Τι θεωρούμε ως συνεργατικότητα (collaboration);

Σε μία καθημερινή συζήτηση εύκολα θα αναγνωρίζαμε την ειδική εκείνη λειτουργία της γλώσσας για συλλογική σκέψη (collective thinking). Επικοινωνούμε, ανταλλάσσουμε επιχειρήματα, γνωστοποιούμε σκέψεις και συναισθήματα έτσι ώστε να βιωθούν συλλογικά, με πρόθεση να αλληλεπιδράσουμε στο κοντινό μας περιβάλλον. Μολονότι στην καθημερινή μας ζωή θεωρούμε αυτή τη λειτουργία ως δεδομένη, στο σχολικό περιβάλλον βλέπουμε την επικοινωνιακή κατάσταση τελείως ανεστραμμένη. Αν συμφωνήσουμε στον ορισμό της συνεργατικότητας ως έναν τύπο αλληλεπίδρασης που «συχνά αναφέρεται στην συν-οικοδόμηση της γνώσης» (Baker,2002) καταλαβαίνουμε πως υπό όρους μετωπικής διδασκαλίας και προσφοράς της γνώσης η αλληλεπίδραση των μαθητών χάνεται, ενώ το παγιωμένο γνωστικό αντικείμενο πρέπει μόνο να αφομοιωθεί. Όπως εξηγήσαμε ήδη, μόνο η συλλογική προσπάθεια θα επιτρέψει την αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον. Στο μάθημα της λογοτεχνίας οι αναγνώστες/μαθητές θα φέρουν το δικό τους πολύ προσωπικό σύνολο παραστάσεων (επηρεασμένο από τα δίκτυα πλαισίων τους), έτσι ώστε πάντα η κατανόηση¹⁸ στην αρχή να αποτελεί μία «προσωπική υπόθεση» αλλά στη συνέχεια η μαθησιακή διαδικασία να «ανοίγει» επιτρέποντας την αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Mercer (2000:6) «Κάθε φορά που μιλάμε με κάποιον, εμπλεκόμαστε σε μία συλλογική προσπάθεια, όπου τα νοήματα γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και ένα μέρος της κοινής γνώσης ενεργοποιείται». Η συλλογική προσπάθεια προδιαθέτει πως –σε ιδεατό βαθμό- όλα τα μέλη της σχολικής τάξης επηρεάζονται αμοιβαία. Στην παρούσα έρευνα, η έννοια της συνεργατικότητας απομακρύνεται από συμβατικές νοηματοδοτήσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που παίρνουν τον χαρακτήρα περιγραφής τυπικών ομαδικών/συνεργατικών δραστηριοτήτων ανάμεσα σε μαθητές και αναφέρεται στο πεδίο αλληλεπίδρασης της τάξης και διαπραγμάτευσης του νοήματος.

2.1 Η συγκρότηση της γνώσης ως συλλογικό διακύβευμα

Στους επαναπροσδιορισμούς της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, έτσι όπως προέκυψαν από τα επιστημολογικά παραδείγματα στη μετανεωτερική εποχή, κεντρική θέση καταλαμβάνει το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα.¹⁹ Η στροφή στην υποκειμενική εμπειρία μαθητών και εκπαιδευτικών που παράγουν και χρησιμοποιούν την γνώση σε συγκεκριμένες συνθήκες και για συγκεκριμένους σκοπούς ανέδειξε την κοινωνική σημασία της μάθησης. Οι συνεχιστές του Piaget προσέθεσαν στην έννοια της γνωστικής σύγκρουσης την κοινωνική διάσταση της γνώσης, κάνοντας έτσι λόγο για «κοινωνιολογική σύγκρουση»²⁰. Η γλώσσα παίζει, προφανώς, κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία καθώς αποτελεί το ζωτικό μέσο για να αναπαραστήσουμε τις σκέψεις μας –«εντός» και «εκτός»-μας. Ο

¹⁸ Η έννοια της κατανόησης εδώ λαμβάνει την έννοια της πρώτης, πρωτόλειας επεξεργασίας του κειμένου. Συνήθως αναφέρεται στο στάδιο εκείνο στην πορεία διδασκαλίας όπου για πρώτη φορά οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το κείμενο και όχι εκείνο το απαραίτητο στάδιο συλλογικής κατανόησης πριν προχωρήσει η τάξη σε διαδικασίες ερμηνείας.

¹⁹ Για μία πιο γενική θεώρηση του κονστρουκτιβιστικού διδακτικού παραδείγματος στη μετανεωτερική εποχή βλ. Φρυδάκη (2009:228 κ.ε).

²⁰ Δανειζόμαστε τον όρο έτσι όπως τον αναφέρει ο Mercer (2000:116): Πώς μπορεί να αλλάξει η κατανόηση ενός παιδιού με ένα άλλο που έχει διαφορετική αντίληψη για τα γεγονότα μέσω της αλληλεπίδρασης.

Lev Vygotsky (1896-1934) θεωρούσε τη γλώσσα ως ένα ψυχολογικό εργαλείο²¹ που ο καθένας χρησιμοποιεί για να κατανοήσει το βίωμα. Πριν περάσουμε στην αναφορά κάποιων καίριων στοιχείων του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, αξία έχει να δούμε πως ενεργοποιείται η μαθησιακή διαδικασία και κατά πόσο η μία ή η άλλη διαδικασία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ισχυροποίηση της κοινωνικής διάστασης της μάθησης.

Ο Tharp (1993 στο Forman, Minick & Stone, 1996:271-2) κατηγοριοποιεί τα μέσα για να υποστηριχθεί μία επιτέλεση (performance) και να ενεργοποιηθεί μία μαθησιακή διαδικασία σε 7 κατηγορίες, μέσω i) της μίμησης (modeling) ii) της ανατροφοδότησης (feedback)²² iii) των σχέσεων ανάμεσα σε ερεθίσματα και αντιδράσεις (contingencies)²³ iv) τις εντολές (instruction), με τις οποίες ζητείται συγκεκριμένη δράση v) της διάρθρωσης της εργασίας (task structuring) vi) του προβληματισμού πάνω σε μία δεδομένη κατάσταση (questioning) και vii) της δημιουργίας γνωστικών δομών (cognitive structuring).

Στην μέθοδο διδασκαλίας που θα ενεργοποιεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μόνο τα δύο τελευταία μέσα φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Το κάλεσμα –συνήθως, αλλά όχι πάντα– από τον καθηγητή για προβληματισμό σε ένα συγκεκριμένο θέμα που ανακύπτει στην τάξη αποτελεί, ουσιαστικά, ένα αίτημα για μία ρηματική απάντηση που θα υποστηρίζεται από μία παγιωμένη πνευματική λειτουργία²⁴, την οποία ο μαθητής δεν θα ήταν ικανός να την παράγει μόνος του. Η δημιουργία γνωστικών δομών είναι μία διαδικασία, η οποία, παρέχοντας επεξηγηματικές δομές και δομές πεποιθήσεων (beliefs), επιτρέπει την αναδιοργάνωση αντιλήψεων και την δημιουργία νέων γνωστικών δομημάτων (Daniels, 1996). Όταν π.χ ένας μαθητής με ένα δεδομένο γνωστικό σχήμα έρθει σε γνωστική σύγκρουση, όταν στο επικοινωνιακό πλαίσιο προκύψει μία επεξηγηματική δομή μέσω μίας εμπειρίας ή άλλης άποψης που θα διατυπώσει ένας συμμαθητής του, θα έχει ως αποτέλεσμα την ανοικοδόμησή του. Αντίθετα, τα άλλα μέσα που αναφέρθηκαν φαίνεται να διαιωνίζουν την άποψη πως η μάθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής μαθαίνει να «εσωτερικεύει» τη γνώση, είτε αυτό σημαίνει να την ανακαλύπτει, είτε να την εισπράττει²⁵. Η μάθηση έτσι νοηματοδοτείται ως μία μη προβληματοποιημένη διαδικασία –και έτσι εύκολα ερμηνεύσιμη– όπου υπάρχει, απλά, μία διαδικασία απορρόφησης του μηνύματος από τους μαθητές.

Στα διδακτικά περιβάλλοντα που διαπνέονται από την άποψη πως η λογοτεχνία αποτελεί μία μιμητική αναπαράσταση της πραγματικότητας με ηθικοποιητική λειτουργία, η πολιτισμική γνώση μπορεί να

²¹ Ο Mercer (2000:5), συμφωνώντας με τα παραπάνω, εξαιρεί την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας ως εργαλείο «(...) που το χρησιμοποιούμε για να μοιραστούμε τα βιώματα και έτσι να τα κατανοήσουμε συλλογικά από κοινού. Η γλώσσα αποτελεί μέσο μετασχηματισμού της εμπειρίας σε πολιτισμική γνώση και αντίληψη».

²² Με την έννοια της προσφοράς πληροφοριών για μία επιτέλεση που θα είναι βασιζόμενη σε ένα κανονικοποιημένο (standard) πλαίσιο, π.χ «Βρείτε τις παρομοιώσεις του ποιήματος σύμφωνα με το παράδειγμα».

²³ Η έννοια του contingency στην συμπεριφορική ψυχολογία έχει να κάνει με τις σχέσεις ανάμεσα σε ένα ερέθισμα και μία αντίδραση, η εξακρίβωση των οποίων θα βοηθήσει στην πρόκληση της «επιθυμητής» συμπεριφοράς από τον δέκτη του ερεθίσματος. Για μία περαιτέρω ανάλυση της έννοιας αυτής βλ. Sulzer Azaroff & Mayer (1991).

²⁴ Στη διεθνή βιβλιογραφία ως mental operation, εννοείται ένα concept, μία εννοιολόγηση, ένα οποιοδήποτε συνδυασμό στοιχείων που έχει ο μαθητής στις γνωστικές του δομές. Για να έρθει, όμως, στην επιφάνεια θα πρέπει να υπάρξει κάποιου είδους ερέθισμα.

²⁵ Βλ. Νημά και Καψάλης (2015), σχετικά με τις διδακτικές μορφές της προσφοράς και επεξεργασίας.

γίνει αντικείμενο διδασκαλίας με όρους προσφοράς, αφήνοντας τον μαθητή ανίκανο να ιχνηλατήσει δυναμικά τις σχέσεις του με τη λογοτεχνική πραγματικότητα και τον κόσμο του. Ενδεικτικά οι Lave & Wegner (στο Daniels,1996:144) αναφέρουν πως «(στα παραπάνω διδακτικά περιβάλλοντα) ο κοινωνικός χαρακτήρας της μάθησης κυρίως αποτελείται από μία 'μικρή αύρα' κοινωνικότητας που προσφέρει την απαραίτητη τροφοδοσία (input) για τη διαδικασία εσωτερικοποίησης ιδωμένη ως μία εξατομικευμένη απόκτηση του πολιτισμικά δεδομένου²⁶». Στο μάθημα της λογοτεχνίας σημασία έχει η τάξη να χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα κοινωνικότητας, έτσι ώστε να δοθεί έμφαση στην σχεσιακή αλληλεξάρτηση του ατόμου και του κόσμου που τον περιβάλλει. Η εξαγωγή νοήματος δεν θα είναι αποτέλεσμα, μόνο, μίας προσωπικής νοηματοδότησης που θα κάνει ο μαθητής αλλά θα επέρχεται μετά από αυτού του είδους την αλληλεξάρτηση. Σε περιβάλλοντα όπου ο χαρακτήρας του νοήματος είναι κοινωνικά διαπραγματεύσιμος, παύουμε να χαρακτηρίζουμε το γνωστικό αντικείμενο (το λογοτεχνικό έργο) ως πολιτισμικά δεδομένο, αλλά ως πολιτισμικά «ασαφές», διότι η ερμηνεία δεν θα προϋποτίθεται αλλά θα παράγεται δυναμικά μέσω της αλληλεξάρτησης. Τελικός στόχος μίας διδασκαλίας που θα ενεργοποιεί την αλληλεπίδραση των ατόμων είναι: «η κατανόηση και εμπειρία να αποτελούν αμοιβαία συστατικά της μάθησης και να βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Η συμμετοχή να είναι πάντα βασισμένη σε καταστασιακές διαπραγματεύσεις και επαναδιαπραγματεύσεις των κατανοήσεων για τον κόσμο» (Lave & Wegner στο Daniels,1996:146).

2.2 Συμμετρία και ασυμμετρία στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Ίσως το πιο σημαντικό, για να κατανοήσουμε την έννοια της ασυμμετρίας, είναι αυτό που στο έργο της η Cazden (1988:55) αναφέρει ως «δικαιώματα άρθρωσης λόγου» (speaking rights). Σε ασύμμετρα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα²⁷ ο μαθητής δεν έχει δικαίωμα να μιλήσει σε όποιον θέλει ή να διατυπώσει ελεύθερα την άποψή του αλλά πρέπει πρώτα να ερωτηθεί. Όταν ο καθηγητής είναι ο δέκτης όλων των εκφωνημάτων των μαθητών και οι ίδιοι οι μαθητές δεν έχουν πολλές φορές το δικαίωμα αναφοράς στον λόγο συμμαθητή τους, ώστε να προκύψει αλληλεπίδραση, δεν είναι δυνατόν να υπάρξει αυθεντική αλληλεπίδραση στην τάξη.

Περιγράφοντας τα ασύμμετρα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η Rajala (2016:30) αναφέρεται στο γεγονός πως στο σύγχρονο σχολείο αυτά που ουσιαστικά αποτελούν τις βασικές πηγές νοήματος είναι τα δεδομένα ΠΣ, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ίδιος ο λόγος του καθηγητή. Η παραγωγή νοήματος από τους μαθητές συχνά παραγνωρίζεται αν και οι ίδιοι αποτελούν δυναμικές μονάδες παραγωγής νοημάτων εκτός σχολείου. Είναι πολύ πιθανό, έτσι, τα νοήματα και οι έννοιες κατά τη διαπραγμάτευση ενός κειμένου να αντιμετωπίζονται από τους μαθητές ως βαρετά, άσχετα από τη ζωή τους και μονολιθικά. Από τη στιγμή που δεν αφήνουμε τους μαθητές να αναβιώσουν την εμπειρία του κειμένου, πώς αναμένουμε να αντιμετωπίσουν την μάθηση ως μία δημιουργική και χαρούμενη διαδικασία; Άλλωστε «Εάν (οι μαθητές) αναζητούν την λύση από τον δάσκαλο ή μία λύση που θέλει ο δάσκαλος, δεν θα ασχοληθούν με τους τρόπους σκέψης στον τομέα που θα ασχολούνταν εκτός σχολείου» (Savery &

²⁶ Με την έννοια του «πολιτισμικά δεδομένου» εννοείται το παγιωμένο και ήδη ερμηνευμένο πολιτισμικό προϊόν.

²⁷ Σε τέτοια περιβάλλοντα, που αποτελούν την πλειονότητα και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο λόγος του καθηγητή καταλαμβάνει τουλάχιστον τα 2/3 της διδακτικής ώρας, οι δε ερωτήσεις των καθηγητών στοχεύουν μάλλον σε πληροφοριακού τύπου επιβεβαιώσεις από την πλευρά συγκεκριμένων μαθητών που ξέρουν την απάντηση. Βλ. σχετικά και Cazden (1988:54 κ.ε).

Duffy,1996 στο Barab & Duffy,1998:98). Ευκαιρίες που δίνει το κείμενο για εσωτερική σύγκρουση, προβληματισμό και ανακούφιση συχνά παραγνωρίζονται στο όνομα των «σωστών λύσεων» που θέλει ο καθηγητής, κάτι που μεταφέρεται στην ποιότητα των προσλήψεων λογοτεχνικών κειμένων που θα κάνουν οι μαθητές και στην μετέπειτα στη ζωή τους.

2.3 Μονολογικότητα και Διαλογικότητα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Η συμβολή του Μπαχτίν στις διαλογικές θεωρίες

Η διαλογικότητα (dialogism) είναι μία επιστημολογία που περικλείει την επικοινωνία και την γνωστική λειτουργία (cognition) και τα θεωρεί ως παρόντα για ενδοπροσωπικές²⁸ και διαπροσωπικές διαδικασίες. Ο γνωστική λειτουργία νοείται ως νοήμων (όχι τυχαία) συμπεριφορά και συμπεριλαμβάνει την σιωπηρή σκέψη (ώστε να δικαιολογηθεί η ενδοπροσωπική πτυχή) και η επικοινωνία νοείται ως αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών ατόμων (Linell, 1998:17). Για τον Μ.Μπαχτίν (1885-1975) η διαλογικότητα είναι ένας όρος που περικλείει ολόκληρη την κοινωνική θεωρία του για το εκφώνημα. Η συνείδηση αποκαλύπτεται μέσω του εκφωνήματος στον διάλογο που κατασκευάστηκε εσωτερικά σύμφωνα με τις φωνές που ακούστηκαν προηγουμένως και εν αναμονή νέων απαντήσεων- φωνών. Στην έννοια της διαλογικότητας εμπίπτει «η σχέση μεταξύ του ομιλητή και του παραλήπτη που αποτελεί το τρίτο στοιχείο σε αυτή τη διαλογική τριμερή σχέση, τονίζοντας την σημασία του πλαισίου για την κατασκευή νοήματος και τη διάκριση του διαλόγου από οποιαδήποτε μορφή στρουκτουραλισμού» (Krasny, 2002:2).

Η αντίθεση του Μπαχτίν στις ορθόδοξες φορμαλιστικές παραδοχές ανάγεται στην ίδια την ιδέα που είχε για την γλώσσα και την χρήση της. Η διάκριση του γενικού φαινομένου της γλώσσας που έκανε ο Saussure σε langue (γλώσσα- σύστημα) και parole (γλώσσα- εφαρμογή, εκδήλωση του συστήματος) έθεσε τις βάσεις για την δυαδική θέαση της γλώσσας ως μία λειτουργία ενός συστήματος σημείων (signs) που αποτελούνται από το σημαίνον (signifier) και το σημαινόμενο (signified). Υπό την δομιστική αυτή οπτική για να προκύψει νόημα ενός σημείου θα πρέπει κάποιος να εξετάσει τις σχέσεις ομοιότητας (αλλά κυρίως της διαφοράς) μεταξύ αυτού του σημείου με άλλα σημεία, δηλαδή με άλλα σημαίνοντα και σημαινόμενα. Παρόμοια συλλογιστική παραγωγής νοήματος είχαν και οι δομιστικές-κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις που άρχισαν να αποκτούν κύρος κυρίως στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα στο περιβάλλον της λογοτεχνικής θεωρίας. Οι δομιστές προσπαθούσαν να συνάγουν νόημα ενός κενού απροσδιοριστίας²⁹ φέρνοντάς το σε συνάρτηση (συνήθως αρνητική: τι δεν είναι αυτό το σημείο) με άλλα σημεία του κειμένου. Κατά τον ίδιο τρόπο, ένα οποιοδήποτε σημείο μπορεί να καθορισθεί μόνο φέρνοντας το σε (συνήθως αρνητική) συνάρτηση με άλλα σημεία· π.χ για να περιγράψει κάποιος μαθητής την σχέση του ήρωα με ένα κοντινό του πρόσωπο θα πρέπει αναγκαστικά να φέρει αυτό το

²⁸ Κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου ως ενδοπροσωπικές (intrapersonal) διαδικασίες εννοούμε όλες εκείνες τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις και ποικίλες αναγνώσεις του κειμένου που κάνει ο μαθητής στην τάξη. Η έννοια της διακειμενικότητας (όρος που εισήγαγε η Julia Kristeva) διαδραματίζει εδώ σημαντικό ρόλο, αφού παλαιότερα αναγνώσματα του μαθητή επηρεάζουν τον τρόπο που προσλαμβάνει το λογοτεχνικό έργο.

²⁹ Ενός σημείου στο λογοτεχνικό έργο που προσδιοριζόταν από υψηλούς βαθμούς συνυποδηλωτικής γλώσσας, ήταν δηλαδή περισσότερο δυσνόητο σε σχέση με άλλα σημεία/ κειμενικούς δείκτες του έργου. Για τον Iser, το λογοτεχνικό κείμενο δεν αναγνωρίζεται πλέον ως άταρκτες αλλά με κενά απροσδιοριστίας τα οποία καλείται να συμπληρώσει ο αναγνώστης (Iser, 1976:312).

σημείο υπό το φως των άλλων συσχετίσεων του ήρωα με τον κόσμο που τον περιβάλλει, δηλαδή με άλλα σημεία που θα προσδιορίζουν το αρχικό σημείο αρνητικά.

Για τον Μπαχτίν, η δυαδική αυτή αντιμετώπιση του Saussure (σημαίνον- σημαίνόμενο) «απέτυχε να αναγνωρίσει τη διαλογική σχέση μεταξύ των πτυχών του εαυτού/άλλου στη γλώσσα. Ο Μπαχτίν προσέγγισε τη μελέτη της γλώσσας εξετάζοντας τις σχέσεις μεταξύ σημαίνοντος και σημασινομένου» (Krasny, 2002:16). Για να κατανοήσουμε την προβληματική του Μπαχτίν σχετικά με τις σχέσεις σημαίνοντος και σημασινομένου και του περιβάλλοντος από το οποίο ξεπηδά η κοινωνική θεωρία του εκφωνήματος θα πρέπει να λάβουμε υπ'όψιν πως, για τον ίδιο, το σημείο δεν αναπαριστά την πραγματικότητα αλλά μάλλον την διαθλά³⁰. Εξετάζοντας κάποιος ένα σημείο βλέπει κομμάτι της πραγματικότητας και όχι την ίδια την πραγματικότητα και αυτή η παραμόρφωση είναι διπλής φύσης: Αν πάρουμε για παράδειγμα τους μαρξιστικούς όρους της βάσης και του εποικοδομήματος³¹ ως σημαίνον και σημασινομένο αντίστοιχα θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε γιατί η βάση παραμορφώνει το εποικοδόμημα και αντίστροφα. Για τον Μαρξ, αν είχαμε ως δεδομένα τη βάση και το εποικοδόμημα και όλα τα στοιχεία που τα συναποτελούν θα μπορούσαμε να καταλάβουμε το ιστορικό/ κοινωνικό πλαίσιο της εποχής με μεγάλη ακρίβεια. Για τον Μπαχτίν τέτοια συλλογιστική δεν υφίσταται, διότι το σημείο το οποίο θα γίνει προσπάθεια για να περιγραφεί θα έχει ήδη εκτραπεί υπό την οπτική του σημείου το οποίο επιλέχθηκε για να περιγραφεί εξαρχής. Η δεύτερη «παραμόρφωση» για τον Μπαχτίν έρχεται ανάμεσα σε ιδεολογίες και σε αυτό το σημείο είναι που ξεδιπλώνεται η ιδιαίτερη προβληματική του: διότι πως μπορεί κάποιος να ερμηνεύσει ένα σημείο βάσει κάποιου άλλου σημείου το οποίο θα το παραμορφώσει;

Ο Μπαχτίν θεωρεί την λέξη ένα σημείο με ουδέτερη έννοια, διότι δεν φέρει σημασία (από μόνη της)· ως σημείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει (αρνητικά) ένα άλλο σημείο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιοδήποτε ιδεολογικό προϊόν, θα πάρει έτσι τους χρωματισμούς του ανάλογα με το δεδομένο πλαίσιο και με τα άλλα «γειτονικά» σημεία. Υπό αυτή την έννοια, δεν έχει τόσο νόημα η δυαδική προσήλωση στο σημαίνον-σημαινόμενο, αλλά μάλλον η εξερεύνηση των σχέσεων των σημείων μεταξύ τους στην προσπάθεια περιγραφής ενός δεδομένου σημείου. Για αυτόν κυρίως τον λόγο η διαλογικότητα στηρίζεται ουσιαστικά στην διαφορετικότητα (otherness)· ακόμα και για την περιγραφή ενός ίδιου σημείου η κάθε «παραμόρφωση» που θα προκύψει (από τη στιγμή που βρισκόμαστε σε διαλογικό περιβάλλον θα προκύψουν περισσότερο από μία «παραμορφώσεις»), θα αποτελείται από διαφορετικά σημεία, από διαφορετικές σχέσεις μεταξύ σημασινομένων. Αν πάρουμε ως παράδειγμα το σχολικό περιβάλλον και τον σχολιασμό/περιγραφή ενός σημείου του κειμένου από την τάξη είναι ασφαλές να θεωρήσουμε πως η κάθε «παραμόρφωση» στον λόγο των μαθητών (στα εκφωνήματά τους) θα είναι διαφορετικής φύσης, διότι ο κάθε μαθητής θα έχει από πριν ένα σύνολο σημείων που θα χρησιμοποιήσει για να περιγράψει το δεδομένο σημείο δημιουργώντας έτσι πολυφωνία (polyphony) στο επικοινωνιακό περιβάλλον· Η αλήθεια, δηλαδή η όψη του σημείου υπό το

³⁰ Με τα λόγια του Volosinov: «Ένα σημείο δεν υπάρχει απλά ως κομμάτι της πραγματικότητας- αντικατοπτρίζει και διαθλά μία άλλη πραγματικότητα. Ως εκ τούτου μπορεί να στρεβλώσει αυτή την πραγματικότητα ή να είναι αληθινή σε αυτή ή να την κάνει αντιληπτή από μία ειδική οπτική γωνία και ούτω καθεξής» (1973:10).

³¹ Ως βάση ορίζεται το σύνολο των μέσων παραγωγής καθώς και των σχέσεων παραγωγής (πραγματικών και δυνατικών) στο κοινωνικό πλαίσιο. Το εποικοδόμημα αποτελείται από όλα εκείνα τα υπόλοιπα στοιχεία που δεν καθορίζονται από τις σχέσεις παραγωγής (μέσα μαζικής ενημέρωσης, εκπαιδευτικό σύστημα κοκ).

προσωπικό σύνολο των σημείων που χρησιμοποιήθηκαν, δεν θα είναι μία και για αυτόν τον λόγο δεν θα μπορέσει ο διάλογος να υποπέσει εύκολα σε μονοφωνικές πρακτικές³². Οι διαφορετικές αλήθειες δεν προϋποθέτουν την σύγκρουση αλλά ούτε την αποκλείουν, εξασφαλίζουν ωστόσο την ύπαρξη διαλόγου, διότι διάλογος υπό το φως μίας αλήθειας παύει να είναι διάλογος και εξελίσσεται σε μονολογική πρακτική.³³

Όπως προαναφέραμε, η βασική έννοια στην θεωρία του Μπαχτίν είναι το «εκφώνημα», το οποίο διακρίνεται από τέσσερα χαρακτηριστικά: την ανταλλαγή των ομιλητών, την ολοκλήρωσή του³⁴ (finalization), την εκφραστικότητα που το διακρίνει και τέλος το γεγονός της απεύθυνσης σε κάποιον (να ληφθεί υπόψιν δηλαδή ένας συγκεκριμένος παραλήπτης) (Bakhtin, 1986:60-102). Από τη στιγμή που κάθε εκφώνημα είναι ένας κρίκος στην αλυσίδα της επικοινωνίας, ένας σημαντικός παράγοντας που το καθορίζει είναι ένα αναφερόμενο σημασιολογικό περιεχόμενο· για το τι δηλαδή γίνεται λόγος. Αν πάρουμε για παράδειγμα έναν διάλογο που πραγματώνεται στο μάθημα της λογοτεχνίας θα μπορούμε να εντοπίσουμε σχετικά εύκολα ένα περιεχόμενο της συζήτησης με τα αντικείμενα που το συναποτελούν και το νόημα τους (πχ μία συγκεκριμένη επιλογή του ήρωα και συνεπακόλουθα ερωτήσεις όπως γιατί έφτασε εκεί, τι νόημα συναρτάται από αυτή του την επιλογή κτλ). Αυτός ο παράγοντας αποτελεί και την θεματική της συζήτησης· το θέμα (η επιλογή του ήρωα) αποτελεί τον αντικειμενικό παράγοντα και η προσωπική νοηματοδότησή του αποτελεί τον υποκειμενικό παράγοντα. Όταν κάνουμε λόγο για προσωπικές νοηματοδοτήσεις πάνω στο θέμα δεν μιλούμε για εκφωνήματα που έχουν πραγματωθεί αλλά μάλλον για πρωτόλειες (ενδοπροσωπικές) νοηματοδοτικές διαδικασίες, που προφανώς για τον κάθε μαθητή θα είναι διαφορετικές.

Στο πεδίο όπου πραγματώνεται το εκφώνημα, ένας σημαντικός παράγοντας που το καθορίζει είναι η εκφραστική του δύναμη, δηλαδή η συναισθηματική/ αξιολογική σχέση του ομιλητή προς το περιεχόμενο. Για τον Μπαχτίν ποτέ αυτή η εκφραστική σχέση δεν θα μπορούσε να είναι ουδέτερη· για να εκφράσουμε τη θέση μας για τον κόσμο (το δεδομένο θέμα) χρησιμοποιούμε λέξεις «και διαλέγουμε τη λέξη για τη σημασία της, που δεν είναι από μόνη της εκφραστική³⁵ αλλά που μπορεί να φιλοξενήσει ή όχι τους εκφραστικούς μας στόχους σε συνδυασμό με άλλες λέξεις δηλαδή σε συνδυασμό με ολόκληρο το εκφώνημά μας. Η ουδέτερη σημασία της λέξης που εφαρμόζεται σε μία δεδομένη πραγματικότητα (...) δημιουργεί μία σπίθα πραγματικότητας» (Bakhtin, 1986:86). Την ίδια στιγμή, το εκφώνημα είναι μία θέση για τον κόσμο που δεν γεννιέται από το τίποτα αλλά προσπαθεί να απαντήσει σε άλλα εκφωνήματα με το να τα επαναχρησιμοποιεί. Ένα εκφώνημα περνάει τα όρια από προηγούμενες γλωσσικές διατυπώσεις σε μελλοντικές προσπαθώντας να τις προβλέψει. Αυτή η πρόβλεψη θα είναι σε μία συγκεκριμένη μορφή και θα έχει στο νου της ένα συγκεκριμένο παραλήπτη

³² Ως μονοφωνικές ή μονολογικές πρακτικές θεωρούμε αυτές τις πρακτικές που αντιτίθενται στην πολυφωνία, δηλαδή «ακούγεται» μία αλήθεια και παρουσιάζεται μία όψη για τον κόσμο.

³³ Υπό αυτή την έννοια μπορούμε να κατανοήσουμε πως για τον Μπαχτίν η ύπαρξη διαλόγου δεν σημαίνει πως υπάρχει μόνο απλά ένας πομπός και ένας δέκτης· σημασία έχει το πώς τα δύο αυτά μέρη αλληλεπιδρούν.

³⁴ Εδώ εννοείται η θεματική επίτευξη/ολοκλήρωση του εκφωνήματος από τη μεριά του ομιλητή με την πρόθεσή του, δηλαδή «ο ομιλητής να έχει πει (ή γράψει) το σύνολο αυτών που θέλει να πει σε μία δεδομένη στιγμή ή κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες» (Bakhtin, 1986:76).

³⁵ Όπως προείπαμε, ο Μπαχτίν θεωρεί πως τα σημεία είναι από μόνα τους ιδεολογικά ουδέτερα· οι λέξεις δεν έχουν από μόνες τους εκφραστική δύναμη αλλά την αποκτούν μέσω των συσχετίσεων τους με άλλες λέξεις και γενικότερα επιλογών πραγμάτωσης του εκφωνήματος από το (διαλογικό) υποκείμενο.

και θα προσπαθήσει ακριβώς να απορρίψει τις δυνητικές αντιρρήσεις του συνομιλητή ενώ ταυτόχρονα τις αναμένει.

Στο περιβάλλον της τάξης, οι διάφορες θέσεις για τον κόσμο που θα ακούγονται από τους μαθητές, θα πραγματώνονται μέσω διαφόρων εκφωνημάτων. Σημασία έχει στην έρευνά μας να εντοπίσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι θέσεις πραγματώνονται. Ο Μπαχτίν τόνισε πως «καμία λέξη δεν σχετίζεται με το αντικείμενο³⁶ με έναν μοναδικό τρόπο» (1981:276), αλλά μάλλον υπάρχει σε ένα δυναμικό περιβάλλον άλλων λέξεων γύρω της που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το ίδιο το αντικείμενο. Με αυτή την έννοια είναι ανώφελο να προσπαθούμε να βρούμε κοινά μοτίβα λέξεων και εκφωνημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν το αντικείμενο μεταξύ των μαθητών· τα δυναμικά σύνολα λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν από έναν μαθητή (αυτό που αναφέραμε παραπάνω ως τον υποκειμενικό παράγοντα της θεματικής της συζήτησης) είναι αδύνατο να είναι παρόμοια με άλλα σύνολα λέξεων ενός άλλου μαθητή. Μόνο υπό αυτή την οπτική μπορούμε να καταλάβουμε την έννοια του άλλου στην διαλογική προοπτική του. Η στιγμή εκείνη που μπαίνει το σημείο σε ένα δυναμικό περιβάλλον με άλλα σημεία γύρω του, επηρεασμένο από την προθετικότητα του μαθητή, είναι η στιγμή εκείνη που το εκφώνημα μπαίνει σε ένα πλαίσιο αλληλοσυσχέτισης με άλλες λέξεις/σημεία: συμφωνίας, διαφωνίας, αντίστασης κ.ο.κ. Για τους παραπάνω λόγους δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως η γλώσσα της τάξης είναι ουδέτερη, υπάρχει «σε άλλων ατόμων τα χείλη, σε άλλων ατόμων τα πλαίσια, υπηρετώντας σκοπούς άλλων ατόμων³⁷» (Bakhtin,1981:294). Έτσι, τα διάφορα εκφωνήματα μπορούν να γίνουν αντικείμενο προσεταιρισμού και από άλλους μαθητές, οι οποίοι αφενός θα τα διαπραγματευτούν με τη δική τους προθετικότητα, αφετέρου για να εκφράσουν αυτή τους την προθετικότητα θα τα εντάξουν σε έναν δυναμικό –προσωπικό– συνδυασμό με άλλα σημεία ώστε να παράγουν το δικό τους μοναδικό εκφώνημα, το οποίο ξανά θα λειτουργήσει ως νέα αφετηρία της διαλογικής επικοινωνίας.

Άρα, για να παραχθεί νόημα στην διαλογική διαδικασία, θα πρέπει να κατανοήσουμε εκείνες τις σχέσεις που αναπτύσσονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γλωσσικών μορφών, της δημιουργικής (εκφραστικής) νοηματοδότησης από την πλευρά των ομιλητών και το δεδομένο πλαίσιο. Η προβληματική εδώ που ανακύπτει έχει να κάνει με την ποιότητα του συμπεράσματος της επικοινωνίας, δηλαδή των αποτελεσμάτων που θα φέρουν στη συζήτηση οι δύο (ή περισσότερες) διαφορετικές «αλήθειες» που θα εκφραστούν. Ακόμα και αν μιλήσουμε για συμμετρικά πλαίσια διεξαγωγής της συζήτησης, έτσι όπως εκφράστηκαν παραπάνω ή για αυτό που έθεσε ο Τιύρα ως «μη αυταρχικοί και εξω-ιεραρχικοί (extra-hierarchical) τρόποι επικοινωνίας» (2008:325), θα έρθουμε αντιμέτωποι με δύο ειδών στρατηγικές· την «ανεκτική» (tolerant) και την «συγκλίνουσα» (convergent). Ο ίδιος σημειώνει πως τα αποτελέσματα/συμπεράσματα τα οποία αποτελούν προϊόντα συμβιβασμού, σύμφωνα με την πρώτη στρατηγική προϋποθέτουν πως και οι δύο διαφορετικές πλευρές του διαλόγου θα παραχωρήσουν μέρη της αρχικής τους αξίωσης³⁸. Ωστόσο σε πιο σύνθετες επικοινωνιακές καταστάσεις «όπου δεν υπάρχει εναλλακτική (και) όπου η ιδεολογική επικοινωνία θα χαρακτηρίζεται από εννοιολογική ποικιλία ο τρόπος συμβιβασμού θα είναι ανέφικτος» (Τιύρα, 2008:325).

³⁶ Εδώ εννοείται το θεματικό αντικείμενο, το θέμα για το οποίο γίνεται λόγος στο δεδομένο περιβάλλον.

³⁷ Από τη στιγμή που το εκφώνημα αποτελεί απάντηση σε προηγούμενα εκφωνήματα και αναμένει νέα.

³⁸ Ο ίδιος παραθέτει ως παράδειγμα τη «συμφωνία» μεταξύ ενός πωλητή και αγοραστή για ένα προϊόν.

Οι παραπάνω σύνθετες επικοινωνιακές καταστάσεις βρίσκονται και στον χώρο της τάξης: πολλές φορές, κατά τη διάρκεια του διαλόγου, μπορεί να μην εμφανίζεται μία ξεκάθαρη εναλλακτική και να είναι προφανές πως η συλλογιστική (και το εκφώνημα που πραγματώνεται) των μαθητών θα παρουσιάζει μία εννοιολογική ποικιλία, κάτι που στα μάτια ενός παρατηρητή θα φαίνεται ως σύγκρουση δύο «εαυτών» και αδυναμία συζήτησης και εξαγωγής κάποιου αποτελέσματος από τον διάλογο. Αν κάνουμε λόγο για την ανίχνευση ενός αποτελέσματος υπό διαλογικούς όρους από τον παρατηρούμενο διάλογο αυτό σίγουρα δεν θα είναι προϊόν μίας μέσης λύσης αλλά μίας νέας λύσης: θα πρέπει να βρεθεί μία νέα λύση που θα αποτελέσει το σημείο σύγκλισης, «το αποτέλεσμα μίας αμοιβαίας συμβατότητας και όχι (το αποτέλεσμα) ενός αμοιβαίου αποκλεισμού των μη όμοιων ενδιαφερόντων σε μία κατάσταση συλλογικού στοχασμού (...)» (Tiura, 2008:325). Στοιχεία της αλήθειας του άλλου³⁹ κατά τη διάρκεια του διαλόγου δεν θα πρέπει να αλλοιώνονται στο όνομα μίας κάποιας συμβατότητας ή/και ομοιότητας με την αλήθεια που ακούστηκε ώστε να προκύψει ένα γενικό συμπέρασμα της συζήτησης. Άλλωστε «Μεταξύ των αμέτρητων διαβαθμίσεων και αποχρώσεων της διαλογικής συμφωνίας, ο Μπαχτίν αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση διαφορετικών εννοιών, τον συνδυασμό πολλαπλών φωνών και τη συμπληρωματική κατανόηση» (Lakhmann, 1996:332). Με λίγα λόγια αν θέλουμε να κάνουμε λόγο για ένα «πολυφωνικό» συμπέρασμα, για μία «πολυφωνική» συμφωνία τότε θα κάνουμε λόγο για σύγκλιση φωνών και όχι ένωση τους. Διότι όταν ενωθούν δύο αλήθειες/φωνές θα δημιουργήσουν μία (και άρα απρόσωπη) αλήθεια με αποτέλεσμα ο διάλογος να κατακτήσει μία μονοφωνική πρακτική.

Ένας άλλος χρήσιμος όρος στην μπαχτινική θεωρία που πλαισιώνει το εκφώνημα εξάγοντας την κοινωνική διάσταση της γλώσσας είναι αυτός της ετερογλωσσίας: ο όρος της ετερογλωσσίας (heteroglossia) που εισήγαγε ο Bakhtin (1981) επικεντρώνεται στην ιδιότητα της γλώσσας να θέτει τους ομιλητές σε μία ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και οπτικών που ενυπάρχουν στον πολιτισμό, έτσι ώστε μία έννοια που υπάρχει μέσα σε μια ομιλία να προκύπτει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πολλές αντιτιθέμενες έννοιες είναι παρούσες⁴⁰ και αναπτύσσουν το κοινωνικό τους νόημα από τις σχέσεις του με εναλλακτικές έννοιες. Στο ετερογλωσσικό περιβάλλον, οι αλληλεπιδράσεις των ομιλητών θα δημιουργούν την ίδια στιγμή αρμονία και δυσαρμονία, συνεχώς μετατοπίζοντας την θέση τους. Για τους παραπάνω λόγους, το ατομικό εκφώνημα στη μονολογική του διάσταση, δηλαδή όταν θα εκφράζεται μόνο μία αλήθεια, μία όψη για τον κόσμο χωρίς αντίλογο, είναι μία αδύναμη μονάδα ανάλυσης για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη γλώσσα ως ένα ετερογλωσσικό φαινόμενο (Toneg, 2015:166). Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη γλώσσα της τάξης στην ετερογλωσσική της προοπτική θα πρέπει αναγκαστικά να συμπεριλάβουμε το ατομικό εκφώνημα του μαθητή στην πολυγλωσσική του διάσταση, που προδιαθέτει κάποιο άλλο εκφώνημα, κάποια άλλη αλήθεια και φωνή.

Άρα, από τη στιγμή που νοούμε την αλληλεπίδραση ως μία βαθιά διαπροσωπική διαδικασία δεν έχει καμία σημασία να εξετάσουμε το ατομικό εκφώνημα του μαθητή. Αν πάρουμε ένα οποιοδήποτε

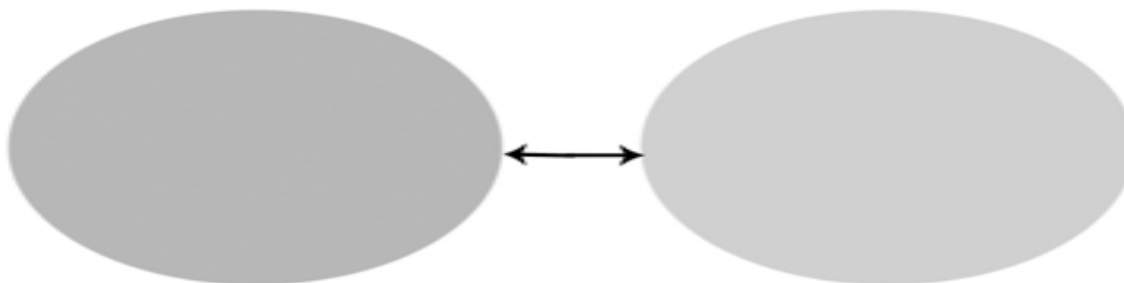
³⁹ Τα στοιχεία αυτά δύνανται να παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία: Κάθε αλήθεια/ όψη για το αντικείμενο του διαλόγου ξεκινάει από άλλες αφετηρίες, πραγματώνεται ποικίλα στο γλωσσικό/εκφραστικό επίπεδο και αναμένει διαφορετικές όψεις με το να εμπεριέχει στοιχεία τους.

⁴⁰ Δημιουργούμενες πολλές φορές από τις διαφορετικές οπτικές και τα δομήματα πλαισίων των ατόμων.

εκφώνημα σε απομόνωση, γρήγορα θα καταλάβουμε πως δεν έχει καμία επικοινωνιακή –άρα σχεσιακή επιρροή με άλλα εκφωνήματα- ερμηνεία. Στην ανάλυση διαλογικών διαδικασιών μας ενδιαφέρει η κοινωνική πτυχή της γλώσσας και όχι η δομή της. Έχει σημασία το πώς χρησιμοποιείται το εκφώνημα, από πού προήλθε και πώς θα επηρεάσει μετέπειτα εκφωνήματα. Στις διαλογικές διαδικασίες «μέσα και μέσω των συμβολών τους στον διάλογο, τα διάφορα άτομα οδηγούν ο ένας τον άλλον όσον αφορά στη συμμετοχή τους στο διάλογο» (Linell, 1998:74). Η Linell (1998:91-111) παραθέτει τα εξής χαρακτηριστικά των ατόμων που αλληλεπιδρούν:

- Κάθε μέλος του διαλόγου είναι συν-υπεύθυνο για το τοπικό περιεχόμενο που θα δημιουργηθεί και για το κάθε εκφώνημα που θα εκστομισθεί.
- Ο ομιλητής, σε κάποιο βαθμό, θα έχει προσπαθήσει να συμπεριλάβει στη σκέψη του την υποτιθέμενη προοπτική του ακροατή (βάσει προηγούμενου εκφωνήματος).
- Ο ακροατής είναι, συνεχώς, ενεργός στην δυναμική διαδικασία του διαλόγου και δίνει τροφοδοσία στον δεδομένο πομπό.
- Ο ακροατής είναι την ίδια στιγμή ενεργός συν-ερμηνευτής. Το να καταλάβει ο ακροατής ένα εκφώνημα σημαίνει ότι απαντά σε αυτό το εκφώνημα με μία, πρώτη κατανόηση. Δεν υπάρχει κατανόηση, αν ο ακροατής δεν προσπαθεί να αφομοιώσει το μήνυμα στο δικό του γνωστικό υπόβαθρο⁴¹, στο δεδομένο πλαίσιο κοκ.

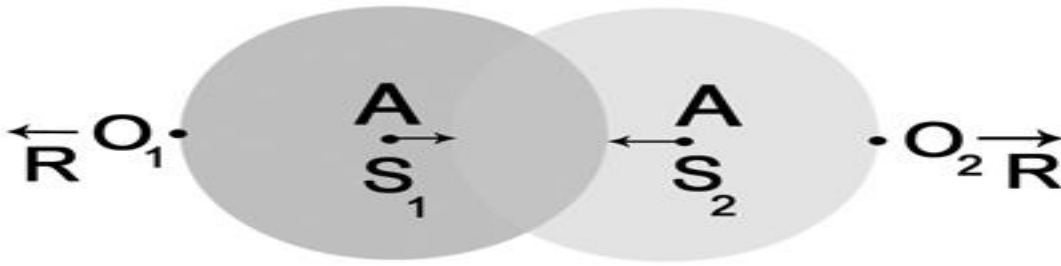
Η Marchenkova (2005), στην ανάλυση της μπαχτινικής θεωρίας, προσφέρει ένα πολύτιμο διάγραμμα για την καλύτερη κατανόηση της θέσης του Bakhtin για την διαλογική επικοινωνία⁴². Στο πρώτο μέρος του σχήματος (σχήμα 1) παραθέτει την παραδοσιακή σχηματική αναπαράσταση της επικοινωνίας, η οποία νοείται ως μία αλληλεξάρτηση μεταξύ των διαλογικών «μερών» (κάθε κύκλος, σχηματικά, αποτελεί ένα μέρος του διαλόγου). Στη συνέχεια (σχήμα 2), σχηματοποιεί την διαλογική αλληλεπίδραση σύμφωνα με τον Bakhtin, όπου, η «ουσία» του διαλόγου αναπαριστάται με τη χρήση επικαλυπτόμενων κύκλων. Εξηγώντας τα μέρη των επικαλυπτόμενων κύκλων σημειώνει:



(Σχήμα 1)

⁴¹ Χρησιμοποιώντας δηλαδή τα προσωπικά του πολιτισμικά πλαίσια (frames) για να κατανοήσει την κατάσταση.

⁴² Στο Marchenkova (2005), σελ 108 κ.ε.



(Σχήμα 2)

« Τα (σύμβολα) s_1 και s_2 αποτελούν τους «Εαυτούς» (*Selves*) που συμμετέχουν στον διάλογο. Την ίδια στιγμή είναι και «Άλλοι» σε σχέση του ενός με τον άλλον. Μέσα στον χώρο του διαλόγου (στα επικαλυπτόμενα τμήματα των κύκλων), οι συμμετέχοντες μετασηματίζουν ο ένας τον άλλον χωρίς να τον μετατοπίζουν⁴³. Με άλλα λόγια και οι δύο «εαυτοί» είναι την ίδια στιγμή μέσα και έξω από τον τομέα του άλλου. Τα (σύμβολα) O_1 και O_2 σημειώνουν τα ακραία σημεία των κύκλων που αντιπροσωπεύουν την αμοιβαία «εξωτερικότητα» (*outsideness*) των δύο «εαυτών». Η εξωτερικότητα σημειώνεται με αυτό τον τρόπο για να δείξει ότι αποτελεί την βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη διαλόγου». (Marchenkova, 2005:109)

Αξίζει να προσέξουμε το γεγονός πως για τον Bakhtin, η έννοια της διαφοράς (η οποία εδώ νοείται ως εξωτερικότητα), αποτελεί το βασικό συστατικό για την ύπαρξη του διαλόγου. Αν υποθέσουμε ότι οι κύκλοι θα επικαλύπτονταν πλήρως, δημιουργώντας έτσι μία τέλεια συμφωνία και αρμονία μεταξύ των μελών, τότε ο διάλογος θα κατέρρευε, θα μετατρέποταν σε αυτό που αναφέραμε ως μονολογική πρακτική. Διάλογος με δύο ίδιους «εαυτούς» προφανώς δεν μπορεί να υπάρξει.

Ο Wegerif αναπροσαρμόζει την μπαχτινική θεωρία σε ακραιφνώς εκπαιδευτικά περιβάλλοντα περιγράφοντας τον διάλογο ως ένα πεδίο που μπορεί κάποιος να αρχίσει προσπαθώντας να πείσει το άλλο άτομο, αλλά κάνοντάς το αυτό καταλήγει να ακούει τις δικές του θέσεις σαν να ήταν «από εξωτερική οπτική γωνία» (2013:48). Με αυτή του την αναφορά ο Wegerif επαναδιαπραγματεύεται την μπαχτινική έννοια του «υπερ-αποδέκτη»⁴⁴ (*superaddressee*), καλώντας τη έναν «αόρατο μάρτυρα» (*absent witness*) που είναι συνεχώς παρών στην διαλογική διαδικασία και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν το επίπεδο κατανόησης της συζήτησης. Αυτό είναι ιδιαίτερος σημαντικό στην εκπαιδευτική διαλογική διαδικασία. Γίνεται μία συζήτηση στην τάξη ως αυτοσκοπός ή για να βγει κάποιο συμπέρασμα; Κάποιο παιδί –παρουσία του αόρατου μάρτυρα- σε ιδανικές συνθήκες θα πρέπει

⁴³ Σε αυτό που αποκαλέσαμε παραπάνω ως πεδίο «κοινής συννεόησης» πρέπει να θεωρούμε ότι τα μέλη της συζήτησης έλκονται από τη θέληση τους για αμοιβαία κατανόηση, ακόμα και αν την ίδια στιγμή απωθούνται από την ίδια τους την διαφορετικότητα.

⁴⁴ Ο «υπερ-αποδέκτης», αν και δεν είναι υλικά παρόν στον διάλογο, αποτελεί τον νοητό τρίτο παράγοντα κατά τον διάλογο. Καταλαμβάνει, έτσι, το ρόλο μίας «φωνής επιρροής» στους διαλόγους που δρα ανεξάρτητα από τον συνομιλητή.

να υποστηρίξει έτσι το λόγο του, ώστε να φαίνεται πως είναι «λογικός».⁴⁵ Έχει σημασία για αυτό το λόγο και τι είδους ερωτήσεις κάνουν οι μαθητές μεταξύ τους στην διαπραγμάτευση του κειμένου.

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού διαλόγου εξαρτάται από την ποιότητα του «διαλογικού χώρου»⁴⁶. Ως διαλογικός χώρος ορίζεται εκείνο το σημείο όπου υπάρχουν επικαλυπτόμενες οπτικές από τα μέρη του διαλόγου. Οι «εαυτοί» σε αυτό το σημείο «αλληλοδιαπέρνιονται» με σκοπό να μοιραστούν οπτικές και να πείσουν ο ένας τον άλλον. Με άλλα λόγια «είναι ένας χώρος, όπου ο «εαυτός» εντός κάποιων ορίων παραδίδει την αυτονομία του και ενώνεται με τους άλλους». (Wegerif, 2013:150)

Το αν η συζήτηση στην τάξη θα εξελιχθεί με όρους διαλογικότητας ή μονολογικότητας έχει να κάνει κυρίως με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο καθηγητής. Ας πάρουμε ως παράδειγμα ότι ο καθηγητής, μετά την ανάγνωση του κειμένου, προσκαλεί τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαπραγμάτευση του κειμένου με ένα λεκτικό ερέθισμα: π.χ «Έχει κάποιος να παρατηρήσει κάτι σε αυτό το σημείο;». Σε παραδοσιακές, «μονολογικές» αίθουσες οι ερωτήσεις θα έπαιρναν τον χαρακτήρα ευθείας ερώτησης σε κάτι συγκεκριμένο, θα έπαιρναν τον χαρακτήρα μίας εντολής/πρόσκλησης σε μία απάντηση/δράση από την πλευρά των μαθητών. Αντίθετα, ερωτήσεις όπως αυτή που παραθέσαμε προσκαλούν κάποιον μαθητή να απαντήσει και δεν απευθύνονται προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση⁴⁷. Οι ευθείες ερωτήσεις/εντολές παίρνουν τον χαρακτήρα, έτσι, ενός ασύμμετρου διαλόγου, διότι ένας μόνο συγκεκριμένος αριθμός ατόμων θα ξέρει την απάντηση και αυτομάτως οι δυνητικές συμβολές των υπολοίπων μαθητών στη συζήτηση θα αγνοηθούν.

Ποια όμως μπορεί να είναι η διδακτική σκοποθεσία ενός μαθήματος που εκτυλίσσεται με διαλογικούς όρους; Σίγουρα στο βωμό της συλλογικής προσπάθειας, όπου το νόημα συν-οικοδομείται, οι διδακτικοί στόχοι θα επηρεαστούν με τη σειρά τους. Ενώ σε μονολογικά, μετωπικά διδακτικά περιβάλλοντα οι στόχοι είναι απόλυτα συγκεκριμένοι, απαιτούν λιγότερη προσπάθεια για την εκπλήρωσή τους από τη μεριά του καθηγητή και είναι εύκολα «μετρήσιμοι», σε διαλογικά περιβάλλοντα δεν είναι τόσο ζητούμενο η εκπλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων αλλά η «εγκαθίδρυση μίας αμοιβαίας κατανόησης, ενός (...) consensus» (Van der Linden & Renshaw, 2004:7). Η συζήτηση θα διαδραματίζει το ρόλο μίας διαδικασίας εγκαθίδρυσης αρμονίας, από τη στιγμή που διαφορετικές στάσεις/απόψεις/εμπειρίες των μαθητών θα συγκρούονται μεταξύ τους, ενώ οι ερωτήσεις στόχο θα έχουν να προωθήσουν την κατανομή της πληροφορίας επί ίσοις όροις, με προσκλήσεις διατύπωσης σχολίων και γενικότερα «καλέσματος» για συζήτηση (non soliciting initiatives). Τελικός σκοπός είναι: «μέσω της συζήτησης στην τάξη, ο δάσκαλος και οι μαθητές (να) προσπαθούν να φτιάξουν μία κοινή

⁴⁵ Π.χ στα διαλογικά περιβάλλοντα διαπραγμάτευσης του κειμένου θα πρέπει οι μαθητές να αφορμούνται από το κείμενο για να υποστηρίξουν τη θέση τους (μέσω π.χ χρήσης των κειμενικών δεικτών) και όχι να διαμορφώνουν τον λόγο τους «εν κενώ».

⁴⁶ Ο διαλογικός χώρος (dialogic space) αποτελεί έννοια που πολλές φορές αναφέρεται ο Wegerif στο έργο του (2013:150 και αλλού) που «συνομιλεί» με τον εφάπτομενο χώρο των δύο «εαυτών» (κύκλων) στην μπαχτινική θεωρία (βλ. σελ.17 στο παρόν).

⁴⁷ Για πρωτοβουλίες από την πλευρά του καθηγητή που παραπέμπουν σε εντολές (soliciting) ή σε κάλεσμα σχολίων (non soliciting) σε κάποιο υπό διαπραγμάτευση θέμα και στις συνεπακόλουθες χρήσεις αυτών των πρωτοβουλιών βλ. επίσης Blank & Franklin (1980:127-150).

(όχι ίδια) γλώσσα και θέαση του κόσμου, μία σιωπηρή συστάδα από «κοινούς κανόνες»⁴⁸ που να διατηρεί ομαλή την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας (μάθησης)». (Van der Linden & Renshaw, 2004:8)

2.4 Προς συμμετρικά και διαλογικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Προοπτικές και προκλήσεις

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η διδασκαλία υπό συμμετρικούς και διαλογικούς όρους προϋποθέτει ένα διαφορετικό πρότυπο αλληλεπιδράσεων. Οι τύποι αυτών των αλληλεπιδράσεων χαρακτηρίζονται από τη χρήση αυθεντικών ερωτήσεων από την πλευρά του καθηγητή και μαθητών. Με την έννοια της αυθεντικότητας εδώ εννοούμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών δεν θα είναι καθορισμένες⁴⁹, αλλά θα αποτελούν οργανικό κομμάτι του διαλόγου που έχει προηγηθεί (π.χ τη σειρά εκφωνημάτων), έτσι ώστε οι απαντήσεις των μαθητών να τροποποιούν το θέμα του συνεχούς λόγου (Nystrand κ.α, 1997). Ο R.Alexander (2001, στο Sue, 2008:230) αναφέρεται στην αναγκαιότητα αλλαγής ρεπερτορίων στη διδακτική διαδικασία προς περισσότερο διαλογικά πλαίσια. Προτείνει διαλογικές επιδράσεις όπου οι μαθητές θέτουν τις ερωτήσεις, με τον εκπαιδευτικό να λαμβάνει υπόψιν του όλες τις ιδέες των μαθητών στην διαδικασία ανάπτυξης ενός θέματος. Μόνο έτσι, καταλήγει, μπορεί να υφίσταται η διασφάλιση ενός αθροιστικού, συνεχόμενου υπερπλαισίου του συνεχούς λόγου που θα επιτρέψει την συμμετοχή όλων των μαθητών.

Η πίστη στην αυθεντικότητα των ερωτήσεων και απαντήσεων των μαθητών δεν θα πρέπει να σημαίνει ότι οποιοδήποτε εξωκειμενικό στοιχείο, από τη στιγμή που τίθεται εκτός της σχεσιακής πορείας του συνεχούς λόγου⁵⁰, είναι άσχετο με τη διδασκαλία. Αν για παράδειγμα δοθεί στους μαθητές μία ανάλυση ενός κριτικού που φωτίζει κάποιες «γωνίες» του κειμένου που εξακολουθούν κατά την πορεία του συνεχούς λόγου να μένουν ανεξερεύνητες, η συνέχεια του διαλόγου θα παραμένει να είναι «αυθεντική», αρκεί να γίνονται αυθεντικές ερωτήσεις. Δηλαδή με λίγα λόγια για να χαρακτηριστεί ένα διαλογικό σκηνικό ως αυθεντικό, αρκεί το οποιοδήποτε υλικό που έρχεται στην τάξη να πλαισιώνεται με αυθεντικούς όρους.

Εκτός από την ύπαρξη αυθεντικών ερωτήσεων, ενδείκνυται να υπάρχει και η ποικιλία διαφορετικών μορφών λόγου που θα προκύψουν από την αλληλεπίδραση μαθητών-καθηγητή στο περιβάλλον του συνεχούς λόγου. Εκφωνήματα που θα δημιουργούν επιπλέον δραστηριότητες (εξήγησης, διαφωνίας, αμοιβαίας ρύθμισης), οι οποίες ενεργοποιούν διαφορετικούς γνωστικούς μηχανισμούς, όπως, η εξαγωγή γνώσης, η εσωτερικοποίηση της πληροφορίας και το μειωμένο γνωστικό φορτίο⁵¹

⁴⁸ Στη διεθνή βιβλιογραφία αυτή η έννοια περιγράφεται ως βασικοί κανόνες (ground rules), ενώ βρίσκεται και ως πεδίο κοινής συνεννόησης (common ground). Θα αναφερθούμε συντόμως σε αυτούς τους δύο όρους αργότερα.

⁴⁹ Καθορισμένες ερωτήσεις αποτελούν πχ. εκείνες από το σχολικό εγχειρίδιο των λογοτεχνικών κειμένων ή παγιωμένες ερωτήσεις σε περιβάλλοντα διδασκαλίας λογοτεχνίας πχ «Τι θέλει να πει εδώ ο ποιητής;».

⁵⁰ Των συνδέσεων που γίνονται μεταξύ των εκφωνημάτων των μαθητών.

⁵¹ Από τη στιγμή που η «ενεργός/λειτουργική μνήμη» (working memory) είναι εξαιρετικά περιορισμένη τόσο από άποψη χωρητικότητας, όσο και ως προς τη διάρκεια που δύναται να λειτουργήσει αποτελεσματικά, έχει σημασία το γνωστικό φορτίο να «απλώνεται» στην ολομέλεια. Να μην είναι δηλαδή δουλειά κάποιων μαθητών μόνο να το επεξεργαστούν. Ο Jarboe (1996) αναφέρει πως η οχύρωση της συμμετοχής στην ομάδα είναι εκείνη που θα επιτρέψει να μεγαλώνει το ποσό πληροφορίας από τη στιγμή που διαφορετικές θέσεις θα έρχονται στο τραπέζι. Η επεξεργασία αυτών των πληροφοριών θα αναφέρεται, όμως, σε όλη την ολομέλεια και θα γίνεται μία δυναμική διαδικασία όπου ο κάθε μαθητής, σύμφωνα με τις δυνατότητες και παραστάσεις του, θα καταπιάνεται με αυτή.

(Dillenbourg, 1999:5). Σε ένα περιβάλλον συλλογικής προσπάθειας αναμένεται οι μαθητές να κάνουν εκ περιτροπής ερωτήσεις/συζητήσεις για το υπό διαπραγμάτευση θέμα και να επεξεργάζονται τα σχόλια των συνομήλικων τους. Οι αυθεντικές ερωτήσεις και η ποικιλία διαφορετικών μορφών λόγου δεν καθιστά ένα διαλογικό περιβάλλον a priori συμμετρικό. Μην ξεχνάμε πως τα παραπάνω μπορούν κάλλιστα να υπάρχουν σε ένα κονστрукτιβιστικό περιβάλλον στη τάξη όπου –μέσω αυτών- δίνονται οι απαραίτητες «σκαλωσιές»⁵² στον μαθητή για να βοηθηθεί στην διαδικασία της μάθησης. Όμως, από τη στιγμή που δίνονται τις περισσότερες φορές –αν όχι πάντα- από πιο ικανούς ανθρώπους, που είναι διανοητικά ασύμμετροι με τους μαθητές που βοηθούν, είναι δύσκολο να κάνουμε λόγο για συμμετρικές σχέσεις στην τάξη.

Χρησιμοποιώντας τις έννοιες της σκαλωσιάς και της ZEA, ο Mercer (2000) πρότεινε την Ζώνη Διαπροσωπικής Ανάπτυξης (Intermental Development Zone) ως μία νέα αντίληψη για να κατανοηθεί καλύτερα η διαπροσωπική επικοινωνία που οδηγεί στη μάθηση και η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο αποτελεσματικά σε διαλογικά και συμμετρικά περιβάλλοντα σε σχέση με προηγούμενες νοηματοδοτήσεις της ZEA. Οι Mercer κ.α (2001:42) αναφέρουν για την ZDA τις ακόλουθες αξιώσεις:

- Κάθε κοινή, στοχευόμενη δραστηριότητα πρέπει να περιλαμβάνει τη δημιουργία και τη διατήρηση μίας δυναμικής, πλαισιωμένης βάσης κοινής εμπειρίας και κατανόησης.⁵³
- Η χρήση της γλώσσας κατά τη διάρκεια της κοινής δραστηριότητας παράγει και εξαρτάται από τη δημιουργία αυτής της πλαισιωμένης δομής.
- Η επιτυχία κάθε συνεργατικής προσπάθειας θα εξαρτάται από την καταλληλότητα των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για να συνδυάσουν τους πνευματικούς τους πόρους.

2.5 Γενικά συμπεράσματα

Άρα, αν θέλουμε να κάνουμε λόγο για ουσιαστικές συζητήσεις στην τάξη ή τουλάχιστον για συζητήσεις που θα έχουν αξιώσεις εξαγωγής νέων και όχι προδιαγεγραμμένων συμπερασμάτων, θα πρέπει να θέσουμε κάποιες προϋποθέσεις που τις διακρίνουν από άλλου είδους συζητήσεις που ξετυλίγονται στη σχολική τάξη, δηλαδή τις μικρές εκείνες λεκτικές συναλλαγές μεταξύ καθηγητή και μαθητών που συμβαίνουν σε κάθε διδακτική ώρα.

Πρώτη βασική προϋπόθεση είναι ότι οι ουσιαστικές συζητήσεις θα διατηρούνται κατά τη διάρκεια του συνεχούς λόγου, επιτρέποντας έτσι τη συνέχιση μίας σκέψης ή ιδέας. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ελευθερία δόμησης αυθεντικών διαλογικών στρατηγικών και να είναι σε θέση να ξεκινήσουν καινούργια θέματα και να θέτουν ερωτήσεις. Κύρια συνισταμένη αυτού του εγχειρήματος είναι οι μαθητές να κάνουν εκτεταμένες συνεισφορές στις συνομιλίες, να έχουν κυριότητα του λόγου τους και να παίρνουν αρκετό χρόνο για να σκεφτούν και να μιλήσουν.

⁵² Χρησιμοποιούμε τον όρο της «σκαλωσιάς» έτσι όπως χρησιμοποιήθηκε από τον L.Vygotsky στη διαπραγμάτευση της έννοιας της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA). Μέσω τέτοιων βοηθημάτων ο μαθητής οδηγείται σε ένα γνωστικό επίπεδο που είναι ανώτερο αυτού που από μόνος του κατέχει.

⁵³ Βλ. υποκεφάλαιο 3.2.3 στο παρόν.

Δεύτερον, προϋποτίθεται πως οι μαθητές θα πρέπει να προσφέρουν στο τραπέζι απόψεις και γνώμες, εξηγώντας τους λόγους, το γιατί προχώρησαν σε αυτά τα εκφωνήματα. Ο λόγος τους δηλαδή να παίρνει επιχειρηματολογικά χαρακτηριστικά⁵⁴, δημιουργώντας έτσι γόνιμα περιβάλλοντα σύγκλισης/διαφωνίας, όπου η ομάδα δεν θα χάνει τη κοινωνική της συνεκτικότητα, αλλά οι ιδέες που ακούγονται θα λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν.

Η τρίτη προϋπόθεση αφορά τον ρόλο του καθηγητή: όταν ο ίδιος λαμβάνει μέρος στη συζήτηση θα πρέπει ο ρόλος του να είναι συμμετρικός και να μην «ηγεμονεύει» τον συνεχή λόγο. Ο καθηγητής δεν αρκεί να είναι ένας ισότιμος ομιλητής, αλλά θα πρέπει να αξιοποιεί τις ευκαιρίες και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να αποσαφηνίσει και να επεκτείνει τη σκέψη των μαθητών.

Όσον αφορά στην ποιότητα της σκέψης και της γνωστικής λειτουργίας (cognition) που θα πρέπει να συναρτά αυτά τα περιβάλλοντα, ο Resnick (1987 στο Wegerif, 2017:9-10) σημειώνει πως:

«η σκέψη ανώτερης τάξης είναι μη αλγοριθμική. Δηλαδή, η πορεία της δράσης δεν είναι πλήρως καθορισμένη εκ των προτέρων και (...) τείνει να είναι πολύπλοκη, (...) συχνά αποφέρει πολλαπλές λύσεις αντί μοναδικών λύσεων (και) συνεπάγει διαφορετικές κρίσεις και ερμηνείες. (Η ανώτερου επιπέδου σκέψη) περιλαμβάνει την εφαρμογή πολλαπλών κριτηρίων που μερικές φορές συγκρούονται μεταξύ τους (και) συνεπάγει την επιβολή νοήματος, την εύρεση μίας δομής εκεί που υπάρχει αταξία».

Με τους όρους που αναλύσαμε παραπάνω καταλαβαίνουμε πως η γνώση δεν βρίσκεται στα σχολικά εγχειρίδια ή σε άλλες πηγές, αλλά συν-οικοδομείται δυναμικά κατά την διαλογική διαδικασία. Η οικοδόμηση αυτού του τύπου κατανόησης μπορεί να συνεχιστεί και να ισχυροποιηθεί, όταν οι μαθητές «καταλάβουν και συλλάβουν το τι οι άλλοι έχουν ήδη καταλάβει (στην δική μας περίπτωση μέσω της εξωκειμενικής πληροφορίας) και να διατηρήσουν την κοινή προσπάθεια για να μεγαλώσουν τα όρια του τι είναι γνωστό» (Watkins, 2005). Δηλαδή, με λίγα λόγια, να συγκρίνουν και να επαναπροσδιορίσουν την εξωκειμενική γνώση με το δικό τους «consensus», στο οποίο μέχρι εκείνο το σημείο θα έχουν καταλήξει.

⁵⁴ Βλ. επόμενο κεφάλαιο στο παρόν.

3. Συνεχής λόγος στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Σύμφωνα με τον Mercer, κυρίως τρεις τύποι λόγου αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και διακρίνονται από τις διαλογικές/μονολογικές πρακτικές τους καθώς και με τα επίπεδα συμμετρίας και ασυμμετρίας που τους χαρακτηρίζουν. Ο πρώτος τύπος λόγου είναι αυτός κατά τον οποίο η συζήτηση εξελίσσεται στην τάξη ως διαφωνία (disputational talk): ο λόγος του συνομήλικου δεν λαμβάνεται υπόψη και η ποιότητα της διαφωνίας που προκύπτει είναι αρνητική, διότι παρουσιάζεται ως αυτοσκοπός και η δεδομένη θέση/οπτική γωνία του ομιλούντα δεν έχει καμία δυναμική αξίωση να αλλάξει. Τέτοιου είδους συζητήσεις εξελίσσονται με μονολογικούς όρους και αντικατοπτρίζουν κάποιου είδους «μάχη» για τον έλεγχο της συζήτησης (και άρα του θέματος). Προχωρώντας σε περισσότερο φιλικώς διακείμενα διαλογικά περιβάλλοντα, ο Mercer (2000:96) διατυπώνει τον δεύτερο τύπο λόγου μιλώντας για «σωρευτικές» συζητήσεις (cumulative talk), όπου όλα τα μέλη της συζήτησης συμφωνούν με το κεντρικό θέμα και προσφέρουν συμπληρωματικές θέσεις. Αν και υπάρχουν κάποιοι όροι διαλογικότητας και συμμετρίας σε αυτού του είδους τα περιβάλλοντα, στα οποία δεν υφίσταται ανταγωνισμός για τον έλεγχο της συζήτησης, υπερισχύουν ασύμμετρες σχέσεις μεταξύ των διαλογικών παραγόντων. Πέρα από αυτό, σε σωρευτικού τύπου συζητήσεις προϋποτίθεται ένα συμπαγές συμπέρασμα, μία όψη για τον κόσμο που περιμένει απλά από τους μαθητές να την οχυρώσουν με περισσότερα στοιχεία και όχι να την (συν) οικοδομήσουν. Από τη στιγμή που μία άποψη (συνήθως η πρώτη που εκφωνείται) είναι «σωστή» δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για συμμετρική, συλλογική προσπάθεια οικοδόμησης ενός νοήματος, αλλά και ούτε για μία πολυφωνική δυναμική που αναπτύσσεται. Να σημειωθεί εδώ πως και στους δύο τύπους λόγου που προαναφέρθηκαν, χάνεται η οποιαδήποτε προσπάθεια δημιουργίας κριτικής σκέψης, δηλαδή της «ικανότητας να αναστείλει κάποιος την κρίση ή να αναστείλει προσωρινά την κρίση έως ότου επαρκή αποδεικτικά στοιχεία να συγκεντρωθούν για να αποδεχθεί η εγκυρότητα μίας πρότασης/θέσης» (McPeck, 1990α,1990β στο Hajhosseiny, 2012). Ανάμεσα στους δύο τύπους λόγου παρουσιάζονται τα εξής προβλήματα: στην πρώτη περίπτωση, η εύρεση αποδεικτικών στοιχείων δεν παίζει κανέναν απολύτως ρόλο, διότι ο κάθε μαθητής εμμένει στην άποψή του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μία δεδομένη κρίση δεν γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, διότι όλοι συμφωνούν μαζί της.

Ο τρίτος τύπος λόγου χαρακτηρίζεται ως διερευνητικός⁵⁵ (exploratory talk), όπου τα μέλη της συζήτησης συμμετέχουν κριτικά αλλά εποικοδομητικά με τις ιδέες του άλλου. Τέτοιου είδους λόγοι χαρακτηρίζονται συχνά με διαλογικούς και συμμετρικούς όρους, έτσι όπως αναλύθηκαν ήδη, διότι υπάρχει διαπραγμάτευση του ελέγχου του θέματος από τους συμμετέχοντες. Ναι μεν παράγονται εκφωνήματα μαθητών αλλά, την ίδια στιγμή, δίνονται επιχειρήματα/λογικές προτάσεις από τους συμμαθητές τους, ώστε να δημιουργηθεί σταδιακά ένας «κοινός τόπος» της συζήτησης. Το θέμα της συζήτησης και ο ανταγωνισμός που υπάρχει για τον έλεγχο του αποτελούν κομβικά σημεία στις αναλύσεις του εκπαιδευτικού λόγου και πολλές φορές καταλήγουν να καθορίζουν τον τύπο λόγου που

⁵⁵ Σε σχετική έρευνα (Wegerif & Mercer, 1997 στο Mercer, 2000:154) παρατηρήθηκε ότι στον λόγο της πειραματικής ομάδας, σε περιβάλλον διερευνητικού διαλόγου, συγκεκριμένες λέξεις είχαν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης με αντίστοιχα περιβάλλοντα άλλων ειδών λόγου. Λέξεις όπως: επειδή, γιατί, αν χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές για να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με ένα αιτιολογικό σκεπτικό, «διερευνώντας», έτσι, το υπό συζήτηση θέμα.

αναπτύσσεται στην τάξη. Για να κάνουμε λόγο για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό διάλογο θα πρέπει να υπάρχει ένα αντικείμενο ή θέμα που έχει την προσωρινή εστίαση της προσοχής (της τάξης) και που δίνει την κατεύθυνση, τον σκοπό και τη διάρκεια στο διάλογο. Αυτό όμως το θέμα θα πρέπει να αναπτύσσεται σε ένα χώρο που να επιτρέπει τον διάλογο⁵⁶ (Van der Veen, Van Kruistum & Michaels, 2015).

Ένας διάλογος που αναπτύσσεται στην τάξη σίγουρα θα περιστρέφεται γύρω από κάποιο θέμα. Στην παρούσα εργασία θεωρούμε το θέμα ως κάτι που χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες μέσα στον συνεχή λόγο και στο δεδομένο πλαίσιο. Από τη στιγμή που τα θέματα προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά δραστηριοτήτων, δύνανται να αντικαθίστανται και να μεταμορφώνονται στις διαλογικές πρακτικές και «δεν υπάρχουν ανεξάρτητα (από το πλαίσιο), ούτε είναι απλώς το αντικείμενο αναφοράς ή της συζήτησης στο δεδομένο συνεχή λόγο» (Fairglough, 1992). Ωστόσο, τα παραπάνω δεν σημαίνουν πως υπάρχει κάθε φορά κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ένα συγκεκριμένο θέμα που συζητείται και έτσι είναι δύσκολο να οριστούν και να διακριθούν τα θέματα μεταξύ τους. Όπως θα δείξουμε αργότερα, ειδικότερα για το μάθημα της λογοτεχνίας, η ευμεταβλητότητα των επιμέρους θεματικών είναι κάτι που θα χαρακτηρίσει τον προς ανάλυση συνεχή λόγο. Πριν προχωρήσουμε θα κάνουμε μία σύντομη αναφορά σε αυτή τη ρευστότητα της «θεματικότητας»⁵⁷.

Η ανάπτυξη των θεμάτων (topics) στα διαλογικά επεισόδια είναι φυσικό να αλλάζει επικέντρωση⁵⁸ πολλές φορές και αυτό μπορεί να αποτελεί αποτέλεσμα της συλλογικής και συνεργατικής ανάπτυξης και διαπραγμάτευσης της σημασίας. Αν η σημασία δεν ήταν αφεαυτής ένα πεδίο διαπραγμάτευσης όπως π.χ παρατηρούμε στις παραδοσιακές διδασκαλίες, τότε δεν θα υπήρχε και συνακόλουθη ποικιλία στην αλλαγή των θεματικών. Ανάπτυξη των θεμάτων σημαίνει πως μία νέα θεματική θα μπει ως προϊόν αυτής της συλλογικής διαδικασίας, με τους ομιλητές να συζητούν υπό όρους διερευνητικής ομιλίας, διαφωνώντας, συμφωνώντας και εισάγοντας με τη σειρά τους νέες θεματικές.

Όσον αφορά στη συμφωνία μπορούμε να προσθέσουμε πως οι μαθητές πολλές φορές «έκαναν λόγια και εκφράσεις των άλλων δικές τους» (Wertsch, 1991:59), κάτι που δείχνει πως οι ομιλητές είναι

⁵⁶ Ο χώρος για τον οποίο κάνουν λόγο οι συγγραφείς αναφέρεται στον διαλογικό χώρο που εισήγαγε ο Wegerif (σελ.18 στο παρόν) έναν χώρο δηλαδή που «οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν σε κατανοήσεις ή σε ευρήματα τα οποία είναι προϊόντα συνεργασίας και είναι συνδεδεμένα στο θέμα που έχει την προσοχή της ομάδας». (βλ. ο.π., σελ.21)

⁵⁷ Ο Givon (1995, στο Linell, 1998:182) αναφέρει τον όρο της «θεματικότητας» (topicality), για να περιγράψει όλα εκείνα τα ζητήματα που χρήζουν συνεχόμενης ή/και συχνής προσοχής από την τάξη και όχι σε ζητήματα που υποβάλλονται σε περιφερειακή ή στιγμιαία προσοχή. Αυτό δεν σημαίνει πως η «θεματικότητα» λειτουργεί ως διεγκυστίδα στην ανάπτυξη ποικιλίας θεματικών και θεμάτων κατά το μάθημα της λογοτεχνίας. Δεν μπορούμε, όμως, να αποκαλέσουμε θέμα ένα σημείο της συζήτησης, όπου θα είναι εκτός πλαισίου (δηλαδή δεν θα συνδέεται με προγενέστερα θέματα) ή θα αποτελεί ήσσονος σημασίας ζήτημα για την δεδομένη κοινότητα λόγου.

⁵⁸ Συγκεκριμένα στο μάθημα της λογοτεχνίας, η επικέντρωση θα λέγαμε ότι θα αφορούσε αυτό που «βάζει» στο τραπέζι το ίδιο το κείμενο. Αλλά και αυτό δεν είναι αυτονόητο, αν κοιτάξουμε τις ερμηνευτικές θεωρίες, έτσι όπως διαμορφώθηκαν υπό τη νεότερη ερμηνευτική και συγκεκριμένα στο πεδίο της διδακτικής αξιοποίησής τους, θα δούμε πως στο τελευταίο βήμα ερμηνείας του κειμένου (που αφορά την επιστροφή στην ολότητά του), πολλές φορές η συζήτηση που θα προκύψει «υπερπηδά» τα στενά όρια που θέτει το δεδομένο κείμενο. Βλ. επίσης σχετικά Φρυδάκη,2003.

εξαρτημένοι ο ένας από τον άλλο, καθώς βρίσκουν τα λόγια του άλλου σχετικά με αυτό που θέλουν να πουν και με τις τρέχουσες ανησυχίες τους. Σε ένα μάθημα λογοτεχνίας που θα εξελίσσεται με συμμετρικούς και διαλογικούς όρους, θα πρέπει να υπάρχει αυτή η έννοια της «θεματικότητας» που προείπαμε, την ίδια στιγμή όμως το μάθημα να χαρακτηρίζεται από την ελευθερία των μαθητών να επαναδιαπραγματεύονται και να «αλλάζουν» θεματικές κατά την φυσική εξέλιξη του συνεχούς λόγου.

3.1 Διαλογικοί μηχανισμοί στον εκπαιδευτικό συνεχή λόγο

3.1.1 Η φύση των ερωτήσεων στα διαλογικά εκπαιδευτικά σκηνικά

Πάντα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η ερώτηση έπαιζε κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη του γνωστικού αντικειμένου. Είναι λογικό να υποθέσουμε πως η φύση των ερωτήσεων που τίθενται στην τάξη μεταβάλλεται, ανάλογα με το διαλογικό/συμμετρικό πρόσημο που παίρνουν και ο ρόλος του καθηγητή είναι πολύ σημαντικός σχετικά με το πώς διαχειρίζεται την κάθε ερώτηση που κάνει. Οι πρωταρχικοί στόχοι που έχει ο καθηγητής όταν κάνει μία ερώτηση είναι: α) η συλλογή πληροφοριών β) η εξερεύνηση του τρόπου που προσλαμβάνεται το δεδομένο μήνυμα από τους μαθητές και γ) η διδασκαλία αξιών (Dull & Murrow, 2008:392). Καταλαβαίνουμε πως η συλλογή πληροφοριών ως μοντέλο ερώτησης προσιδιάζει περισσότερο στο μοτίβο I/R/E{F} και αποτελεί την πιο «σίγουρη» και συχνή στρατηγική ερωτήσεων που ακολουθούν οι καθηγητές στις παραδοσιακές τάξεις. Το μοτίβο εκείνο που φαίνεται περισσότερο αποτελεσματικό σε διαλογικά και συμμετρικά εκπαιδευτικά σκηνικά είναι αυτό των «διατηρημένων» (sustained) ερωτήσεων πρόσληψης του κειμένου προς την μεριά των μαθητών.

Η έννοια των «διατηρημένων» ερωτήσεων, δηλαδή των ερωτήσεων που διατηρούνται κατά τη διάρκεια του συνεχούς λόγου στην τάξη, με τον καθηγητή να εμμένει στον πυρήνα του θέματος που εκφράζουν οι ερωτήσεις, δεν έχει να κάνει μόνο με τον τρόπο πρόσληψης του κειμένου από τους μαθητές αλλά και με την πρόσκληση για επαναδιαπραγμάτευση των αξιών και στάσεων που οι ίδιοι οι μαθητές προβάλλουν. Οι «διατηρημένες» ερωτήσεις απομακρύνονται και από τις ερωτήσεις «αξιών» που κύριο στόχο έχουν να οδηγήσουν ομαλά στη διδασκαλία αξιών και ιδανικών που εκφέρει το κείμενο και όχι στη διαπραγμάτευση τους. Η συνεχής διερεύνηση, από τη μεριά του καθηγητή και μαθητών, του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνεται ένα κείμενο δημιουργεί προϋποθέσεις για την ποικιλία των θέσεων που θα ακουστούν. Μέσω των ερωτήσεων σχετικά με την πρόσληψη του κειμένου μπορεί να διαφανεί η διαφοροποίηση της γνώμης των μαθητών.

Η έννοια των διατηρημένων ερωτήσεων σχετίζεται με τη «θεματικότητα»· το πώς και γιατί έφτασαν οι μαθητές σε αυτή την ερμηνεία δεν μπορεί να τίθεται στην περιφερειακή προσοχή της τάξης. Χρήσιμο είναι ο καθηγητής να προσπαθεί να διατυπώνει συχνά ερωτήσεις που φέρνουν τις διαφορετικές ερμηνευτικές θέσεις των μαθητών στο προσκήνιο, έτσι ώστε η ερμηνεία του κειμένου να απασχολεί την τάξη στο μεγαλύτερο, τουλάχιστον, μέρος της διδακτικής ώρας. Οι Dull & Murrow (2008:401) αναφέρουν πως «Οι δάσκαλοι διευκόλυναν αυτές τις συζητήσεις θέτοντας την ομάδα σε κύκλο, οικοδομώντας μία συζήτηση γύρω από κρίσιμα ερωτήματα και επιτρέποντας στους μαθητές να οδηγήσουν τη συζήτηση σε διαφορετικές διαδρομές». Από τα παραπάνω απορρέει η διαπίστωση πως ο τύπος των ερωτήσεων και η ευμεταβλητότητα των θεμάτων που διαπραγματεύεται η τάξη είναι

αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα διαλογικό σκηνικό στην τάξη. Σύμφωνα με τον Hess (2004:154) κάποια από τα βασικότερα κριτήρια για έναν αποτελεσματικό συνεχή λόγο θα πρέπει να είναι η διατήρηση της εστίασης της τάξης σε ένα θέμα/κείμενο το οποίο, όμως, να είναι ερμηνεύσιμο, οι συμμετέχοντες να μιλούν περισσότερο χρόνο από τον διαμεσολαβητή (καθηγητής) και οι μαθητές και εκπαιδευτικοί να θέτουν «αυθεντικά»⁵⁹ ερωτήματα. Ίσως, όμως, το πιο βασικό κριτήριο είναι να υπάρχει σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσω των ερωτήσεων και των θέσεων των μελών της ολομέλειας με την έννοια της σχεσιακής κατάστασης των εκφωνημάτων με ό,τι έχει προηγηθεί, έτσι ώστε τίποτα να μην έρχεται στο τραπέζι της συζήτησης «εν κενώ».

Οι ερωτήσεις που θα επιτρέψουν τη συζήτηση να οδηγήσει σε διαφορετικές «διαδρομές» και θέματα θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο «ανοιχτές», δηλαδή να μην επιδέχονται μόνο μίας σωστής απάντησης⁶⁰. Ο ρόλος των μοναδικών σωστών απαντήσεων περιορίζει τη συζήτηση. Για αυτό τον λόγο ο στόχος των ανοιχτών ερωτήσεων θα πρέπει να είναι να προβληματοποιούν κοινά αποδεκτά γεγονότα⁶¹ ή απαντήσεις, ανοίγοντας έτσι τη γνώση στη σκέψη (Lefstein, στο Littleton & Howe, 2000:176). Το προβληματοποιημένο πλαίσιο θα πρέπει να ελέγχεται και να δημιουργείται πολλές φορές από τον ίδιο τον καθηγητή. Αυτός είναι που έχει πολύ σημαντικό ρόλο, εκτός του ρυθμιστή (της συζήτησης) να ενθαρρύνει και να ελέγχει το μεταγνωστικό επίπεδο των απαντήσεων των μαθητών. Ερωτήσεις όπως «Πώς έφτασες σε αυτή τη σκέψη» κλπ θα βοηθήσουν τους μαθητές να «δώσουν προσοχή στην ποιότητα της αιτιολόγησής τους» (Reznitskaya & Gregory, 2013:117). Ένα διαλογικό περιβάλλον διερευνητικού λόγου δεν σημαίνει απλά πως ο καθηγητής θέλει να ακούσει πολλές απόψεις και ρωτάει όλα τα παιδιά. Αν η ανατροφοδότηση που δίνεται σε κάθε μαθητή αναλώνεται σε γλωσσικές μορφές όπως «Μπράβο», «Σωστό» κλπ καταλήγει να είναι επιφανειακή⁶². Καταλαβαίνουμε από τα παραπάνω πως ο ρόλος που διαδραματίζει ο καθηγητής στις συνδέσεις που κάνει μεταξύ των θέσεων είναι πολύ σημαντικός. Σημασία έχει αν και πως ο καθηγητής κάνει αυτές τις συνδέσεις των συνεισφορών των μαθητών και όχι απλά αν τους δίνει χώρο στο να ακουστούν.

⁵⁹ Αυθεντικά όχι μόνο με την έννοια της μη αναπαραγωγής ερωτήσεων από μία τρίτη πηγή και της σχεσιακής κατάστασης της ερώτησης με προηγούμενα θέματα που ανέκυψαν αλλά και με την έννοια του να νοιάζονται οι μαθητές να δώσουν μία απάντηση στο τι ρωτήθηκαν. Και οι ερωτήσεις των καθηγητών μπορούν να γίνουν εξίσου αυθεντικές και αληθινές « (...) εάν απαντούν ή ξυπνούν μία διερώτηση από την πλευρά των μαθητών». (Wells,1997:11)

⁶⁰ Έτσι κι αλλιώς από τη στιγμή που κάνουμε κυρίως λόγο για ερωτήσεις/προσκλήσεις ερμηνείας στους μαθητές είναι φυσικό να μην επιδέχονται μόνο μία σωστή απάντηση. Όπως θα αναλύσουμε και αργότερα «καμία μοναδική οπτική γωνία δεν οδηγεί σε μία σωστή ερμηνεία».

⁶¹ Στο μάθημα της λογοτεχνίας, αυτά τα «κοινά αποδεκτά γεγονότα» μπορούν να αναφέρονται είτε σε σημεία στο επίπεδο κατανόησης του κειμένου (που εκεί επιβάλλεται να υπάρχει ένα consensus, πριν την ερμηνεία), είτε σε, παράλληλα με το λογοτεχνικό έργο, εξωκειμενικό υλικό (πχ μία λογοτεχνική κριτική). Το θέμα είναι, αν υπάρχει κάποιο εξωκειμενικό πλαίσιο να τεθεί προς βοήθεια των μαθητών για περαιτέρω προβληματισμό και όχι ως μία απόλυτη και σωστή ερμηνεία που θα «κλείσει» την συζήτηση.

⁶² Ο χαρακτήρας της επιφανειακής ανατροφοδότησης εξηγείται επίσης και από το γεγονός πως μετά από τη σύντομη ανατροφοδότηση ο καθηγητής πηγαίνει αμέσως στην επόμενη απάντηση/θέση χωρίς να δώσει χώρο στα παιδιά να διαπραγματευτούν την άποψη που ακούστηκε διότι «(οι μαθητές) πολύ απλά δήλωναν το τι σκεφτόντουσαν σε μία σειρά (sequence), στην ουσία αμελώντας την προσφορά (input) των άλλων. (...) Οι ιδέες των μαθητών αντιμετωπιζόνταν (από την ολομέλεια) ως γνώμες και όχι ως υποθέσεις (με την ευρεία έννοια) που πρέπει να ληφθούν υπ'όψιν, να δοκιμαστούν και να ανακατασκευαστούν»(Reznitskaya & Gregory, 2013:128).

Συνοψίζοντας, το σημαντικότερο ποιοτικό στοιχείο των ερωτήσεων που τίθενται σε ένα μάθημα λογοτεχνίας που θέλει να εξελίσσεται με διαλογικούς όρους είναι το εξής: η ερώτηση πρέπει να διερευνάται από την τάξη ως μία υπόθεση προς διαπραγμάτευση και όχι ως μία βεβαιότητα του καθηγητή, που εκφέρεται συνήθως ως ερώτηση κλειστού τύπου. Η έννοια της διατήρησης της συχνότητας των ερωτήσεων έχει να κάνει με το πόσο ο καθηγητής εμμένει στην δεδομένη υπόθεση/ερώτηση και δεν την βάζει απλά στο τραπέζι της συζήτησης ως μία ιδέα. Η συχνότητα της υποβολής ερωτήσεων προϋποθέτει να συμπεριληφθούν στην απάντηση της πολλοί μαθητές, με τον καθηγητή να προσπαθεί συνεχώς να συνθέτει και να αντιπαραβάλλει τις δεδομένες θέσεις τους. Την ίδια στιγμή έτσι θα «οχυρώνεται» και η δεδομένη «θεματικότητα» του συνεχούς λόγου· καθώς τα θέματα που προκύπτουν θα αρχίζουν να τίθενται στο προσκήνιο της συζήτησης και δεν θα εκπίπτουν στην περιφερειακή προσοχή της τάξης. Τα παραπάνω αποτελούν έννοιες συμβατές με το σταδιακό «άνοιγμα» του μαθήματος παρουσιάζοντας περισσότερες διαλογικές συσχετίσεις και απομακρύνονται από νοηματοδοτήσεις της έννοιας των «διατηρημένων» ερωτήσεων που θέλουν απλά τον καθηγητή να κάνει ερωτήσεις αφορμώμενος από σημεία του κειμένου, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από μία συγκεκριμένη και ικανοποιητική συχνότητα κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

3.1.2 Η φύση της επιχειρηματολογίας στα διαλογικά εκπαιδευτικά σκηνικά

Εκτός από τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις, ένας σημαντικός διαλογικός μηχανισμός συνίσταται στον τρόπο και τη μορφή της επιχειρηματολογίας των μαθητών στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν μία άποψή τους, να αντικρούσουν μία άλλη κοκ. Η επιχειρηματολογία ως μηχανισμός οικοδόμησης της γνώσης σε συνεργατικά περιβάλλοντα έχει αποκτήσει, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, μία πλούσια θεωρητική θεμελίωση. Η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται για την επιχειρηματολογική⁶³ διαδικασία ως τρόπο εκφοράς θέσης/άποψης από τη μεριά των μαθητών και όχι στο επιχείρημα αυτό καθαυτό ως φαινόμενο.

Οι Reznitskaya κ.α (2009) σε σχετική έρευνα προσπαθούν να αποδείξουν πως μπορεί να υφίσταται σύμπλευση της γνωστικής θεωρίας σχημάτων (cognitive schema theory) και του επιχειρηματολογικού σχήματος (argument schema), το οποίο ορίζουν ως ένα αφηρημένο γνωσιακό σχήμα που αποκτάται από τον μαθητή αναλόγως των εμπειριών που εσωτερικεύει μέσω της γενικότερης δεδομένης επιχειρηματολογικής συζήτησης. Μέσω της διαδικασίας εσωτερίκευσης της επιχειρηματολογίας, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μία γενική γνώση του θέματος του συνεχούς λόγου μέσω της συμμετοχής τους σε διαλόγους με τους συνομήλικους τους. Ουσιαστικά η διαδικασία αυτή αποτελείται από τέσσερα είδη «επιχειρηματολογικών» κινήσεων (argumentation moves) από την πλευρά των μαθητών:

- Να πάρουν θέση σε ένα ζήτημα που ανακύπτει.
- Να υποστηρίξουν μία θέση με λογική συνέχεια αναλόγως με το τι προηγήθηκε (πχ να προσφέρουν αποδεικτικά στοιχεία).

⁶³ Σύμφωνα με την διάκριση του Andrews (2005 στο Παπαδοπούλου, 2009:69) η επιχειρηματολογική διαδικασία τοποθετείται στο μέσον του φάσματος του επιχειρήματος και της επιχειρηματολόγησης, που έχει στο ένα του άκρο τη λογική και στο άλλο την ρητορική. Η διαδικασία αυτή ενέχει δηλαδή στοιχεία της λογικής αλλά και στοιχεία της επικοινωνιακής και διαλογικής πλευράς.

- Να προκαλέσουν την άποψη του άλλου (πχ να εκφράσουν διαφωνία με μία θέση).
- Να απαντήσουν σε ανταπαντήσεις συμβόλων⁶⁴ που έχουν κάνει.

Η αναφορά στην λογική συνέχεια, εκτός από περιπτώσεις επίκλησης της λογικής, έχει να κάνει και με τα λεγόμενα επιχειρηματολογικά στρατηγήματα (stratagems). Ως στρατηγήματα ορίζονται συγκεκριμένες γλωσσικές κατασκευές που χρησιμοποιούνται στην επιχειρηματολογική πρόταση και δρουν ως αποδεικτικό υλικό⁶⁵ για την υποστήριξη μίας θέσης. Έτσι, ως στρατήγημα νοείται ολόκληρο το εκφώνημα που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να πλαισιώσει την αναφορά του στο αποδεικτικό υλικό (Reznitskaya κ.α, 2009:32). Στο μάθημα της λογοτεχνίας και ιδιαίτερα σε ένα περιβάλλον όπου η ερμηνεία θα εξελίσσεται διαλογικά ανάμεσα στους μαθητές είναι χρήσιμο να κάνουμε μία διαπίστωση: όταν αναφερόμαστε σε επιχειρηματολογικές κινήσεις δεν εννοούμε μόνο αυτές που κάνουν οι μαθητές προσπαθώντας να πείσουν τον συνομιλητή τους «λογικά». Μπορεί κάλλιστα ένας μαθητής να διαφωνήσει με έναν συνομιλητή του γιατί π.χ η άποψη που ακούστηκε αντιβαίνει στον αξιακό του κώδικα και να οδηγηθεί σε επιχειρηματολόγηση αυτής του της θέσης. Έτσι, η έννοια του επιχειρήματος ενδέχεται να εντάσσεται και σε αυτό που προαναφέραμε ως έναν αποτελεσματικό τύπο λόγου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον: τον διερευνητικό λόγο. Από τη στιγμή που οι συμμετέχοντες στη συζήτηση δεν κάνουν απλά σωρευτικού τύπου συμβολές στη δημιουργία του consensus αλλά συμμετέχουν κριτικά και εποικοδομητικά στις ιδέες που ακούγονται θα πρέπει να προχωρήσουν σε κάτι περισσότερο από την απλή διατύπωση μίας γνώμης τους. Η συναισθηματική/ αξιολογική σχέση του ομιλητή προς το περιεχόμενο και η επιχειρηματολόγηση αυτής του της θέσης, δηλαδή της αιτιολογίας που κρατά αυτή τη στάση, είναι μέγιστης σημασίας στην προσπάθεια μας να κατανοήσουμε το πώς εξελίσσεται η διαδικασία παραγωγής σημασίας και ερμηνείας στο μάθημα της λογοτεχνίας. Έτσι, δεν έχει απλά νόημα να ακουστούν πολλές και διαφορετικές απόψεις/ θέσεις (οι οποίες θα έχουν προκύψει από τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις του θέματος βάσει των δικτύων πλαισίων και της επικοινωνιακής πρόθεσης των μαθητών) αλλά και η αιτιολογία αυτών των θέσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Η ιδέα του επιχειρηματολογικού σχήματος είναι πως κατά τη διάρκεια του διαλόγου στην τάξη εσωτερικεύουμε διάφορες εξηγήσεις⁶⁶. Οι εξηγήσεις που εξερευνούνται στις συζητήσεις χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουμε την προσωπικά δομημένη επιχειρηματολογική μας πρόταση ώστε να προσφέρουμε κάτι νέο στη συζήτηση και έτσι να διευρύνουμε το πλαίσιο του θέματος που είναι υπό διαπραγμάτευση. Σε μία νέα συζήτηση και σε ένα άλλο λογοτεχνικό έργο ακόμα και αν δεν ανακύψει το συγκεκριμένο θέμα, έχουν ανακύψει πτυχές του που έχουν ήδη συζητηθεί και τουλάχιστον σε ένα μετα-επίπεδο οι μαθητές θα είναι σε θέση να ακολουθήσουν αυτόν τον

⁶⁴ Με την έννοια του συμβόλου εδώ εννοείται η γλωσσική μορφή που είχε το δεδομένο εκφώνημα (πχ να επαναπροσδιορίσουν την θέση που έχει εκφωνηθεί αφότου έχουν ακούσει μία περισσότερο εμπειριστατωμένη άποψη).

⁶⁵ Στο περιβάλλον του μαθήματος της λογοτεχνίας, το προαναφερθέν αποδεικτικό υλικό θα αντλείται τις περισσότερες φορές από τους κειμενικούς δείκτες του ίδιου του λογοτεχνικού έργου και θα επηρεάζεται σχεσιακά με το ό,τι έχει προηγηθεί στο επίπεδο κατανόησής του από την τάξη.

⁶⁶ Οι εξηγήσεις είναι ανάλογες με το θέμα και επηρεάζονται από το δεδομένο πλαίσιο της συζήτησης. Η σύγκρουση των διάφορων εξηγήσεων πάνω στα κεντρικά θέματα που βάζει το κείμενο είναι αυτό που έχει αξία κατά την μελέτη των επιχειρηματολογικών σχημάτων.

επιχειρηματολογικό δρόμο για να βγάλουν ξανά ένα νέο συμπέρασμα⁶⁷. Όταν ένας μαθητής προχωρήσει σε μία επιχειρηματολογία που π.χ αφορμάται από τη αξιολογική του αντίθεση στις πράξεις του ήρωα του λογοτεχνικού έργου δύναται να υπάρξει μία «απενοχοποίηση» αυτού του στρατηγήματος που θα οδηγήσει και άλλους μαθητές να θεωρούν αποδεκτές τις συμβολές τους που αφορμούνται από συναισθηματικά και όχι από γνωσιακά κριτήρια. Οι δεξιότητες συμμετοχής του μαθητή στη συζήτηση που θα εξελίσσεται στην ομάδα είναι καίριας σημασίας αλλά δεν εννοούνται μόνο ως «τεχνικές δεξιότητες που δίνουν στη συζήτηση μία συγκεκριμένη τροπή και αποσκοπούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων» (Φρυδάκη, 2009:345). Ακόμα και όταν κάνουμε λόγο για «γνωσιακά» κριτήρια ή αντικειμενικά γεγονότα που βασίζεται το επιχείρημα έχει σημασία να έχουμε στο μυαλό μας πως για τον Habermas (1990 στο Φρυδάκη, 2009:345):

«(...) ακόμη και τα προφανώς «αντικειμενικά» γεγονότα αποκτούν εγκυρότητα μέσα από τις ερμηνείες και τα νοήματα που τους αποδίδονται· τα νοήματα αυτά με την σειρά τους ισχυροποιούνται όταν ο φορέας τους (το υποκείμενο της επιχειρηματολογίας) τα υποβάλλει στον έλεγχο των άλλων μέσα από τις γλωσσικές ανταλλαγές».

Άρα, το γεγονός πως θα υπάρξει κατά την διάρκεια του συνεχούς λόγου μία, έστω και μη συμβατική, επιχειρηματολογία από τους μαθητές είναι δεδομένο, τουλάχιστον αν θέλουμε να κάνουμε αναφορά σε έναν τύπο λόγου που προσιδιάζει τον διερευνητικό λόγο που ενέχει κριτική στάση και διαπραγματεύση νοήματος. Από την άλλη, η πολλαπλότητα των προσωπικών νοηματοδοτήσεων των μαθητών, ακόμα και σε αντικειμενικά γεγονότα⁶⁸, διασφαλίζει πως οι επιχειρηματολογικές κινήσεις που προβάλλονται ως στρατηγήματα/ εκφωνήματα θα συγκροτούνται μέσα από τη δεδομένη συζήτηση και όχι ως επιχειρήματα που «συνδέονται άρρηκτα με την ήδη δομημένη σκέψη των μαθητών» (Φρυδάκη, 2009:345) και που καταλήγουν σε ένα συγκεκριμένο και αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα. Με τους παραπάνω όρους, η συνεχόμενη χρησιμοποίηση επιχειρηματολογικών σχημάτων επιτρέπει στους μαθητές α) να οργανώσουν την επιχειρηματολογία τους σε σχέση με το ό,τι προηγήθηκε⁶⁹ β) να ανακτήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με τα επιχειρήματα που ακούστηκαν γ) να οδηγηθούν σε «ανασκευή» (repair) των επιχειρημάτων τους αν ακούσουν μία επιχειρηματολογία που τους φάνηκε πιο σωστή δ) την παροχή της βάσης για πρόβλεψη αιτιάσεων και διαφωνιών από την πλευρά των συνομιληκών τους⁷⁰ ε) την προσφορά μίας βάσης για την εύρεση ελαττωμάτων στα επιχειρήματα του ίδιου και των άλλων (Anderson κ.α, 2001:4).

⁶⁷ Αναφέρουμε σε αυτό το σημείο μία σχετική έρευνα (Anderson κ.α, 2001), που κατέδειξε το λεγόμενο φαινόμενο «χιονοστιβάδας» στην χρησιμοποίηση των επιχειρηματολογικών στρατηγημάτων. Όταν ένας μαθητής χρησιμοποιούσε στον λόγο του τέτοια στρατηγήματα, εθεάθη το φαινόμενο αυξημένης χρησιμοποίησης στρατηγημάτων και από τους υπόλοιπους μαθητές.

⁶⁸ Πχ σε δεδομένους κειμενικούς δείκτες του λογοτεχνικού έργου.

⁶⁹ Έτσι ώστε αναπτύσσονται τα στρατηγήματα κατά τη διάρκεια του διαλόγου από τους μαθητές και αναλόγως με τη δεδομένη πλαίσιοθέτηση της συζήτησης.

⁷⁰ Έτσι, ισχυροποιείται και η ποιότητα της παρουσίας του μετα-αποδέκτη στην οποία έχουμε αναφερθεί (βλ. υποσημείωση 43)· καθώς ο μαθητής δομεί πιο ισχυρά την επιχειρηματολογία του, είναι σε καλύτερη θέση να γνωρίζει τι «να περιμένει» από έναν συμμαθητή του.

3.1.3 Η φύση της «κοινής γνώσης» στα διαλογικά εκπαιδευτικά σκηνικά

Το πρώτο βήμα για να καταλάβουμε το τι σημαίνει κοινή κατανόηση είναι να αναλογιστούμε δύο άτομα, τα οποία ξέρουν κάτι που πριν μόνο ένας ήξερε. Όμως, αν θέλουμε να μιλήσουμε με κονστρουκτιβιστικούς όρους, το αίτημα που προβάλλει είναι: δύο άτομα ξέρουν κάτι κατόπιν διαπραγμάτευσης σε σχέση με πριν που δεν ήξεραν τίποτα. Οδηγούμαστε δηλαδή στον ορισμό της κοινής κατανόηση ως «ένα νέο επίπεδο κατανόησης που πριν δεν είχαν ποτέ» (Mercer & Edwards, 1987:3). Φυσικά, για έναν αναλυτή είναι δύσκολο να οριστεί ακριβώς, σε ένα δεδομένο συνεχή λόγο, ποιο είναι το επίπεδο κοινής κατανόησης. Κυρίως αυτό συμβαίνει γιατί η κοινή γνώση⁷¹ είναι κάτι που αλλάζει συνεχώς κατά τη διάρκεια της συζήτησης και κάτι που υποτίθεται ότι ισχύει ως κοινή κατανόηση για έναν ομιλητή μπορεί να μην έχει απαραίτητη ομοιότητα με αυτό που εννοεί ως κοινή κατανόηση ένας ακροατής κοκ. Ωστόσο, προσπαθώντας ο μελετητής να διακρίνει τις διαδικασίες που οδηγούν στην ΚΓ, στο τι στο τέλος επιτυγχάνεται και τι όχι, μπορεί να βγάλει κάποια χρήσιμα σχηματικά συμπεράσματα για το επίπεδο της κοινής κατανόησης, κατά τη διάρκεια ενός δεδομένου εκφωνήματος ή συνολικά στο τέλος της διδακτικής ώρας.

Η έννοια της ΚΓ συχνά παραγνωρίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από τον καθηγητή. Ακόμα, όμως, και στις παραδοσιακές σχολικές αίθουσες η ΚΓ αποτελεί στόχο του καθηγητή, έναν αρκετά δύσκολο στόχο αν αναλογιστούμε την ασυμμετρία που κυριαρχεί σε αυτές, που βάζει συνεχώς εμπόδια στην οικοδόμηση κάτι «κοινού». Το κύριο χαρακτηριστικό που τοποθετούν σε αυτή την έννοια οι Mercer & Edwards (1987) αφορά το κατά πόσον η φύση και η δυναμική εξέλιξης αυτής της γνώσης είναι υπό διαπραγμάτευση. Σημασία έχει για αυτούς να κατανοηθεί το πώς η κοινή κατανόηση επιτυγχάνεται (ποιες διαδικασίες γίνονται για να επιτευχθεί), τι εν τέλει επιτυγχάνεται και τι δεν καταφέρνει να επιτευχθεί. Ιδανικά, μετά τον κυρίως διάλογο⁷², ο κάθε συμμετέχων θα πρέπει να είναι σε θέση να «παρέχει τις εξηγήσεις και τα συμπεράσματα μίας δικαιολογημένης επιχειρηματολογίας και (να) μας επιτρέπει να δείξουμε πως είναι λογικό να δεχθούμε κάποια πράγματα και να απορρίψουμε κάποια άλλα» (Lehrer, 2000:3). Όταν είναι σε θέση να το κάνει αυτό ένας παρατηρητής ή ένα μέλος του διαλόγου, τότε θα μπορούμε να κάνουμε λόγο για πτυχές της ΚΓ καθώς και για την έλευση ενός consensus⁷³ στον διάλογο.

⁷¹ Από εδώ κ.ε ως ΚΓ.

⁷² Ως κυρίως διάλογος εδώ εννοείται η συζήτηση εκείνη που επέρχεται μετά την πρωτόλεια κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου από τους μαθητές και αφορά το στάδιο όπου γίνεται ο μεγαλύτερης διάρκειας διάλογος μεταξύ των μαθητών, όπου ακούγονται οι περισσότερες απόψεις/θέσεις.

⁷³ Με την έννοια του consensus εδώ δεν νοείται η συναίνεση και το όμοιο γενικό συμπέρασμα που θα φτάσουν οι μαθητές μετά την διαλογική αλληλεπίδραση· έχει σημειωθεί ήδη πως όμοια συμπεράσματα εγκυμονούν κινδύνους να χαρακτηριστεί ο διάλογος ως μία μονοφωνική πρακτική. Αντίθετα, το consensus αφορά την αφαιρετική έννοια της ιδέας που πρέπει να έχει ο κάθε συμμετέχων στον διάλογο σχετικά με τις θεματικές που συζητήθηκαν, γιατί οδηγήθηκαν στην απόρριψη συγκεκριμένες θέσεις μαθητών κοκ. Αν πχ η τάξη καταλήξει στο συμπέρασμα πως η θέση που ακούστηκε δεν στηρίζεται σε κανένα αντικειμενικό δεδομένο (κειμενικό δείκτη) ή επιχειρεί να εισάγει άσχετα με την κυρίως θεματική στοιχεία τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για την επικράτηση ενός consensus. Συνήθως αυτού του είδους τα συμπεράσματα, που δεν αποτελούν ερμηνευτικές θέσεις, δεν διατυπώνονται ρητά και ελέγχονται κάθε στιγμή από όλα τα διαλογικά μέρη. Όταν πχ ένας μαθητής εκφράζει μία θέση για το κείμενο στο στάδιο κατανόησής του, εισάγοντας έτσι στη συζήτηση μία νέα θεματική

Η ΚΓ, η οποία οικοδομείται κατά τη διάρκεια του διαλόγου, δεν θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της κοινής βάσης (common ground) σε μία συζήτηση⁷⁴. Ο Erkens (2004:199) σημειώνει πως «οι άνθρωποι μπορούν μόνο να συσχετίσουν εξωτερικές πληροφορίες με τις δικές τους γνώσεις, αν γίνονται αντιληπτές ως σχετικές, εύλογες και συνεπείς (consistent). Σε μία συνεργατική επικοινωνιακή περίσταση, αυτή η διαδικασία υποστηρίζει το λεγόμενο «grounding»: την επίτευξη και διατήρηση δηλαδή μίας κοινής βάσης στη συζήτηση». Στην έννοια της κοινής βάσης έχει αναφερθεί και ο Mercer (2000 και αλλού), αναφέροντας τους κοινούς βασικούς κανόνες (ground rules) που έχουν ρητά ή μη συμφωνήσει τα μέλη της συζήτησης, δηλαδή, υπό ποιους κανόνες θα διεξαχθεί ο διάλογος.

Ποια όμως η χρησιμότητα μίας, έστω και σχηματικής, οριοθέτησης της κοινής βάσης και της ΚΓ στην εξέλιξη του συνεχούς λόγου; Σε διϋποκειμενικά περιβάλλοντα η παλαιά πληροφορία διαχωρίζει το νέο από το παλιό, επιτρέποντας την πρόσληψή του –γνωστικά- νέου. Η νέα πληροφορία, πλαισιωμένη από τα επίπεδα κοινής κατανόησης και βάσης (grounding), εξελίσσει την πλαισίωση του δεδομένου θέματος της συζήτησης. Η συνοχή στην επικοινωνία εξαρτάται από την ΚΓ σε πολλαπλά επίπεδα: από κοινές εμπειρίες που έχουν μοιραστεί μεταξύ τους οι μαθητές μέχρι απόψεις για τον κόσμο που έχουν ακουστεί. Σε αυτά τα επίπεδα είναι που «οι συζητητές ανταλλάσσουν στοιχεία σύμφωνα με το προτιθέμενο (intended) νόημά τους, με την έννοια ότι χρησιμοποιούν γλωσσικά αντικείμενα (σύμβολα) και δομήματα για να αντιπροσωπεύσουν κομμάτια νοήματος (...) ώστε άμεσα να επηρεάσουν τον άλλον» (Jansen & Shaffer στο Sinha & Rodriguez, 2008:346).

και αυτή η θέση δεν μπορεί να αντικρουστεί από τους υπόλοιπους, τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για μία άρρητη εγκαθίδρυση μίας συναίνεσης, από τη στιγμή που η τάξη θα ασχοληθεί με την νεοεισαχθείσα θεματική.

⁷⁴ Υπό αυτό το πρίσμα δεν θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την ίδια την έννοια της διϋποκειμενικότητας. Οι Sinha & Rodriguez (2008:357) θεωρούν πως η ΚΓ εξαρτάται από τη διϋποκειμενικότητα και απλά αποτελεί το σύνολο των πληροφοριών που χωρίς αυτό δεν θα πήγαινε «μπροστά» η συζήτηση.

4. Κατανόηση και Ερμηνεία σε διϋποκειμενικά περιβάλλοντα στο μάθημα της λογοτεχνίας: Η περίπτωση του Ερμηνευτικού Διαλόγου

4.1 Από την «Εναισθητική» στη σύγχρονη Ερμηνευτική: Ο ρόλος του συνεχούς λόγου στην ερμηνεία

Η Ερμηνευτική είναι η θεωρία και μεθοδολογία της ερμηνευτικής κατανόησης και αναφέρεται σε οποιοδήποτε είδος κειμένου το οποίο χαρακτηρίζεται από μη αναφορική γλώσσα. Στόχος της ερμηνευτικής μεθόδου είναι η κατανόηση και όχι η εξήγηση σύμφωνα με τον Dilthey (1900 στο Σπανός 1996:26 κ.ε) ο οποίος διέκρινε την εξήγηση (ως μεθόδου των θετικών επιστημών) από την ερμηνευτική κατανόηση⁷⁵ (ως μεθόδου των ανθρωπιστικών σπουδών). Εργαλείο της ερμηνευτικής μεθόδου είναι ο συσχετισμός μίας «άγνωστης πραγματικότητας» (του νοήματος) με μία «γνωστή πραγματικότητα» (τους κειμενικούς συσχετισμούς του κειμένου).

Στη δύση του 20ου αιώνα διαμορφώθηκαν δύο «σχολές» ερμηνείας: Η μία πλευρά υποστήριζε ότι η ερμηνεία θα πρέπει να αφιερώνεται στην ανακάλυψη και την κοινοποίηση ενός προϋπάρχοντος νοήματος, το οποίο άλλοι ονομάζουν νόημα του συγγραφέα και άλλοι νόημα του κειμένου. Οι υποστηρικτές της άποψης αυτής, που θεωρείται και η πιο παραδοσιακή, θεωρούν ότι ο ρόλος του ερμηνευτή είναι συγκεκριμένος: έγκειται στην εύρεση του ενός και μοναδικού, του οριστικού νοήματος του κειμένου. Μ' άλλα λόγια, υπάρχει μόνο μία ορθή ερμηνεία για κάθε κείμενο: είναι εκείνη που ανακαλύπτει αυτό το οποίο ήθελε να πει ο συγγραφέας του ή, γενικότερα, αυτό που λέει το κείμενο· όλα τα υπόλοιπα είναι υποθέσεις. Στόχος της παραδοσιακής ή «εναισθητικής» ερμηνευτικής, είναι να κατανοηθεί και να ανασυσταθεί το βίωμα του δημιουργού. Η «εναισθητική» ερμηνευτική καταστρατήγησε σε πολλές περιπτώσεις την πολλαπλότητα ερμηνείας του κειμένου, την ιδέα δηλαδή ότι ένα κείμενο αναλόγως με την προσέγγισή του θα προσφέρει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Αυτό συνέβη, διότι στην προσπάθειά για ανασύσταση του βιώματος του δημιουργού χάνεται η ταυτότητα του ερμηνεύοντος υποκειμένου⁷⁶. Σε τέτοια περιβάλλοντα κατανόησης, η εστίαση της ερμηνευτικής στηριζόταν σε αδρανή και αντικειμενικά δεδομένα. Καλούμε αυτά τα δεδομένα αντικειμενικά, διότι στοιχεία όπως το βίωμα του δημιουργού και το περιβάλλον της πρώτης πρόσληψης (του «πρώτου» κοινού που απευθύνθηκε το κείμενο) είναι κάτι που μπορεί να ανακύψει από το παρελθόν, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, από τον μελετητή. Όμως, ακριβώς αυτή η δραστηριότητα εύρεσης πτυχών του παρελθόντος είναι που καθιστά τα δεδομένα αδρανή: οποιαδήποτε στιγμή στο μέλλον και αν προσπαθήσει κάποιος να ερμηνεύσει ένα δεδομένο κείμενο «εναισθητικά» θα συμπεράνει λίγο-πολύ τα ίδια δεδομένα.

Στο ίδιο μήκος κύματος αξιοποίησης αντικειμενικών δεδομένων στηρίχτηκαν και πολλές από τις σύγχρονες ενδοκειμενικές προσεγγίσεις. Το νόημα του κειμένου συνεχίζει να θεωρείται πάγιο· μέσω

⁷⁵ Για τον ορισμό της ερμηνευτικής κατανόησης παραπέμπουμε στη Φρυδάκη (2003:195): «ως κατανόηση θα μπορούσε να οριστεί το αποτέλεσμα μίας δραστηριότητας οργάνωσης και τοποθέτησης μέσα σε συγκεκριμένα, προτάσεων που είναι αμφισβητήσιμες και ατελώς επαληθεύσιμες: μία σημασιοδότηση, η οποία παρόλη τη μεθοδικότητα της προτεινόμενης διαδικασίας παραμένει επίσης ατελώς επαληθεύσιμη».

⁷⁶ Παραγνωρίζονται στοιχεία του υποκειμένου όπως το ιστορικό συγκεκριμένο και οι ατομικοί/ιστορικοί του καθορισμοί. Στην διαδικασία «εύρεσης» του κόσμου του δημιουργού χάνεται, έτσι, ο προσωπικός κόσμος του αναγνώστη.

συγκεκριμένων προσεγγίσεων (της μελέτης των κειμενικών στοιχείων και των σχέσεων μεταξύ τους) μένει να «ανακαλυφθεί».

Η άλλη πλευρά αντιμετωπίζει την ερμηνεία ως μια δραστηριότητα καθαρά δημιουργική, ως προέκταση του κειμένου, με τον ερμηνευτή να κινείται με μεγάλη ελευθερία, όχι ανακαλύπτοντας κάποιο καλά κρυμμένο νόημα αλλά δημιουργώντας νέα νοήματα. Συνεπώς, οι πιθανές ερμηνείες ενός κειμένου είναι — θεωρητικά τουλάχιστον — άπειρες συνδέοντας το κείμενο όχι μόνο με την εξωκειμενική πραγματικότητα, αλλά και με άλλα κείμενα και την ίδια στιγμή συνομιλούν μεταξύ τους, αναδεικνύοντας την πολυσημία του λογοτεχνικού φαινομένου. Η βασική μετατόπιση που προκάλεσαν αυτές οι αναζητήσεις, στο πεδίο της λογοτεχνικής θεωρίας, έγκειται στην απομάκρυνση από την αναζήτηση του τι σημαίνουν τα κείμενα καθαυτά και την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο πως τα κείμενα αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους (Φρυδάκη, 2003:162). Υπό αυτή την οπτική, ο αναγνώστης έρχεται στο επίκεντρο της - ενεργητικής πια- δημιουργίας σημασίας, αφού δεν ανακαλύπτει ένα κρυμμένο νόημα, αλλά το συνθέτει μέσα από τις προβολές των δικών του συστημάτων πλαισίων⁷⁷. Για τον Iser, οι παράγοντες που ρυθμίζουν τις αντιδράσεις του αναγνώστη είναι ατομικοί, καθώς «το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί το οτιδήποτε παρέχεται στη συνείδηση του αναγνώστη, επειδή αυτό συνδέεται με την εμπειρία του» (Φρυδάκη, 2003:172).

Από τη στιγμή που το ενδιαφέρον άρχισε να απομακρύνεται από τον αναγνώστη ως μεμονωμένη οντότητα παραγωγής σημασίας και να εστιάζει σε αυτό που αποκαλείται κοινότητα ερμηνευτών (interpreters), αποκαλύφθηκε η δύναμη του συνεχούς λόγου ως μέσο επίτευξης διϋποκειμενικής κατανόησης ανάμεσα στους αναγνώστες. Στη σύγχρονη ερμηνευτική, όπως προκύπτει από τον Heidegger και Husserl, αναγνωρίζεται πως «ο συνεχής λόγος είναι ένα συστατικό στοιχείο της κατανόησης του κειμένου. Η κατανόηση ελευθερώνει αυτό που είναι κρυμμένο από τη θέα από στρώματα παράδοσης, προκατάληψης ή ακόμα και συνειδητής υπεκφυγής» (Slattery, Krasny & O'Malley, 2007:540). Σε αυτό το περιβάλλον της νέας ερμηνευτικής «η εστίαση της ερμηνείας μετατοπίζεται από αδρανή και αντικειμενικά δεδομένα στην κοινότητα των ερμηνευτών (interpreters) που εργάζονται μαζί σε αμοιβαία διορθωτικές και συνεργατικές προσπάθειες για την κατανόηση των κειμένων και των πλαισίων» (Slattery, Krasny & O'Malley, 2007:541). Το μέσο για να πετύχει η κοινότητα των ερμηνευτών την συνεργατική παραγωγή νοήματος είναι ο συνεχής λόγος, που θα παίρνει όμως πλέον χαρακτηριστικά διαλόγου· όλες εκείνες οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις και τα εκφωνήματα που χρησιμοποιούνται σε ένα συνεργατικό περιβάλλον στην ερμηνευτική διαδικασία. Δεν είναι, λοιπόν, στο επίκεντρο παραγωγής σημασίας ο αναγνώστης ως μία μεμονωμένη οντότητα, αλλά μία κοινότητα αναγνωστών που προσπαθούν μαζί, μέσω του συνεχούς λόγου, να παράγουν σημασίες.

4.2 Η συμβολή του Gadamer στην νεότερη Ερμηνευτική

Για τον Gadamer, ο διάλογος είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που θα βοηθήσει την κοινότητα των ερμηνευτών να αναγνωρίσουν τις διάφορες προκαταλήψεις που έχουν (είτε αυτές προκαλούν συνειδητά είτε ασυνείδητα εμπόδια στην διαδικασία ερμηνείας). Αυτού του είδους η αναγνώριση αποτελεί ένα απαραίτητο (προ) στάδιο για να προχωρήσουν οι ερμηνευτές στην ερμηνευτική

⁷⁷ Βλ σελ 18 στο παρόν.

«διερεύνηση». Η ερμηνευτική διερεύνηση απομακρύνεται από την ανασύσταση του βιώματος του δημιουργού ή του «αρχικού νοήματος» του κειμένου. Δεν είναι δυνατόν να καταστήσει κάποιος μία παλαιότερη ερμηνεία σύγχρονη με τις κατανοήσεις που έχουμε τώρα, διότι «η ερμηνευτικού τύπου κατανόηση αποτελεί το νόημα των αντικειμένων μίας, κυρίως μέσω συγκεκριμένων οπτικών, σημαντικότητας, η οποία είναι αποτέλεσμα (μίας) περαιτέρω ιστορικής ανάπτυξης και πάντα νέας καινούργιας ερμηνείας» (Kogler, 1996:23). Χωρίς την ιστορική ανάπτυξη και συνεχόμενη καινούργια ερμηνεία, η ερμηνευτική κατανόηση δεν μπορεί να ολοκληρωθεί, ακόμα και αν κάποιος ήταν σε θέση να πλησιάσει ακόμα και την πιο αυθεντική περιγραφή και ανασύσταση των «αρχικών νοημάτων» του κειμένου. Η ιστορική κατάσταση του ερμηνευτή είναι εκείνη που θα ορίσει τα επίπεδα σημαντικότητας κάθε δεδομένου σημείου του κειμένου και δύναται να τον οδηγήσει σε ερμηνευτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Gadamer (1989:296 στο Kogler, 1996):

«Κάθε γενιά πρέπει να καταλάβει ένα μεταδιδόμενο κείμενο με το δικό της τρόπο, διότι το κείμενο ανήκει σε ολόκληρη την παράδοση της οποίας τα περιεχόμενα ενδιαφέρουν την γενιά και μέσα στην οποία προσπαθεί να καταλάβει τον εαυτό της. Το αληθινό νόημα του κειμένου, όπως μιλάει στον «ερμηνευτή», δεν εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ του συγγραφέα και του αρχικού κοινού (του). Δεν είναι σίγουρα παρόμοιο με αυτές, διότι πάντα συν-καθορίζεται επίσης από την ιστορική κατάσταση του ερμηνευτή (...)».

Για τον Gadamer ολόκληρος ο πλούτος της προηγούμενης ιστορικής ερμηνευτικής γνώσης έρχεται στο προσκήνιο, στο επίπεδο της ερμηνευτικής προ-κατανόησης (hermeneutic preunderstanding), όταν ο ερμηνευτής προσπαθεί να προσδιορίσει ένα κειμενικό νόημα. Αυτές οι προ-κατανοήσεις έχουν δημιουργηθεί στο άτομο από «καταστασιακές»⁷⁸ και προδομημένες οπτικές. Με αυτή την έννοια, όταν το άτομο εισέρχεται στο ερμηνευτικό γεγονός⁷⁹ δεν θα είναι σε θέση να «προτάξει, με έναν τρόπο που να είναι θεματικά ανοιχτός, τις βασικές παραδοχές που εσωτερικά τον καθορίζουν» (Kogler, 1996:25). Η δυσκολία της άρσης των προ-κρίσεων, προ-υποθέσεων και προ-κατανοήσεων μπορεί μόνο να αρθεί όταν ο ερμηνευτής ή οι ερμηνευτές εισέρχονται στο ερμηνευτικό γεγονός υπό διαλογικούς όρους και όταν είναι διαλογικά «ανοιχτοί»: «Μόνο μέσω της σύγκρουσης με την ερμηνεία του άλλου⁸⁰ (...) ο ερμηνευτής αποκτά την ευκαιρία να άρει- το οποίο σημαίνει πάνω απ'όλα- να συνειδητοποιήσει- τις μέχρι τώρα προκαταλήψεις που αναγνωρίζονται ως τέτοιες μόνο μέσω της εμπειρίας της διαφορετικότητας» (Kogler, 1996:25).

Παραπάνω έγινε λόγος για πολιτισμικά δομήματα των μαθητών, τα οποία συγκρούονται κατά την διάρκεια του διαλόγου. Πολλές φορές δεν είναι μόνο οι απόψεις των μαθητών οι οποίες συγκρούονται αλλά εκείνες οι προ-κρίσεις των μαθητών, οι οποίες απλά συνειδητοποιούνται εκείνη τη στιγμή και

⁷⁸ Καταστασιακές με την έννοια ότι το άτομο έχει δημιουργήσει κάποιες συγκεκριμένες οπτικές για τον κόσμο οι οποίες προέκυψαν σχεσιακά με την δεδομένη παράδοση και γενικότερη ιστορική του πραγματικότητα.

⁷⁹ Για τον Gadamer, ένα ερμηνευτικό γεγονός συμβαίνει όταν η ερμηνευτικού τύπου κατανόηση πηγαίνει πέρα από τη συνείδηση του ερμηνευτή. Ένα ερμηνευτικό γεγονός γίνεται διϋποκειμενικό όταν αίρεται από αυτό ο έλεγχος του (ερμηνευτικού) υποκειμένου· μπορεί σε αυτό το γεγονός να παίρνει μέρος ο ερμηνευτής, αλλά δεν μπορεί να το καθορίσει διότι δεν έχει τον έλεγχό του.

⁸⁰ Ο -υπό διαλογικούς όρους- «άλλος» είναι αυτός του οποίου η «εξωτερικότητα» (outsideness) επιτρέπει την ύπαρξη της συζήτησης (βλ. σχήμα 2, σελ.22 στο παρόν).

έρχονται στην επιφάνεια στο επίπεδο της διαλογικής σύγκρουσης. Στο επίπεδο της εγκαθίδρυσης αυτού που αποκαλέσαμε ως κοινή βάση και κανόνων ομιλίας δεν μπορεί ένας καθηγητής να φέρει τις προκαταλήψεις των μαθητών στην επιφάνεια χωρίς να έχει προκύψει πρώτα ένας ουσιαστικός διάλογος. Αλλά και η ίδια η ιδιότητα των προκαταλήψεων δεν είναι αρνητική. Άλλες φορές μπορεί οι προκαταλήψεις να συνειδητοποιούνται και να συνεισφέρουν στην ποιότητα της ερμηνευτικής προσπάθειας και άλλες φορές να οδηγούν απλά σε παρανοήσεις.

Κάνοντας λόγο για διάλογο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την σημασία της γλώσσας στην ερμηνευτική διαδικασία. Η κατανόηση είναι μία διαδικασία ουσιαστικά κατευθυνόμενη στη γλώσσα και δεσμευμένη από αυτή. Η σημασία της γλώσσας στην ερμηνεία εξάγεται και από τις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Το γλωσσικό νόημα μπορεί να γίνει κατανοητό μέσω έμμεσων ασυνείδητων παραδοχών
- Οι έμμεσες ασυνείδητες παραδοχές καθορίζονται μέσω της γλωσσικής χρήσης
- Η ερμηνευτική σύγκρουση διεκπεραιώνεται μέσω της γλώσσας

(Kogler, 1996:29)

Σε μία αληθινή ή αυθεντική συζήτηση «ο Gadamer προτείνει ότι το κύριο ζήτημα δεν είναι να αναγνωριστεί το τι εννοεί ο άλλος ως μία έκφραση της ατομικότητάς του, αλλά η συσχέτιση της πιθανής αλήθειας που λέει ο άλλος με τις προοπτικές και υποθέσεις του καθενός» (Kogler, 1996:43). Σε μία παραγωγική συζήτηση, στόχος είναι πως κανένα από τα μέλη της να μην μπορεί να επιστρέψει στην αρχική διαφωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει πως νέες διαφωνίες δεν μπορούν να προκύψουν. Αλλά, τουλάχιστον μέχρι ένα σημείο του διαλόγου, θα πρέπει να υπάρχει μία κοινή γνώση, μία κοινή ερμηνεία για τον κόσμο, μέχρι και αυτή η γνώση να γίνει πεδίο σύγκρουσης και να επανέλθει ο διαλογικός χώρος που θα επιτρέψει την εκ νέου σύγκρουση. Η έννοια της σύγκρουσης δεν θα πρέπει να συγχέεται με μία κατάσταση ανάλογη με αυτή που αναφερθήκαμε ως συζήτηση- διαφωνία⁸¹ (disputational talk), όπως θα δούμε και αργότερα για την ανάπτυξη ενός ερμηνευτικού διαλόγου δεν προϋποτίθεται αναγκαστικά η ύπαρξη μίας διαφωνίας μεταξύ των μαθητών, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι δεν θα πρέπει και να υφίσταται. Η έννοια της σύγκρουσης προσομοιάζει στην μπαχτινική ιδέα της αμοιβαίας «εξωτερικότητας» (outsideness) των δύο ή περισσότερων «Εαυτών» στη συζήτηση και διαδραματίζει διττό ρόλο: επιτρέπει την ύπαρξη του ίδιου του διαλόγου και την αναγκαία δυσαρμονία μεταξύ των μελών της συζήτησης⁸². Έτσι, η έννοια της διαφωνίας καταλαμβάνει μάλλον την έννοια της μη απόλυτης συμφωνίας και όχι αναγκαστικά τη σύγκρουση των απόψεων μεταξύ των μαθητών.

4.3 Η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου στο μάθημα της λογοτεχνίας

Ο ερμηνευτικός διάλογος έχει οριστεί ως «μία σχολική αναγνωστική πρακτική», σκοπός της οποίας «δεν είναι η ανακάλυψη μίας τεθλασμένης πορείας προς την έγκυρη ερμηνεία, αλλά η απελευθέρωση

⁸¹ Βλ. σελ.34 στο παρόν.

⁸² Όπως έχουμε αναφέρει, αν υπήρχε απόλυτη συμφωνία σε μία συζήτηση, δηλαδή εκφωνούταν στο τέλος της διδακτικής ώρας ένας λόγος, μία σωστή θέση τότε ο διάλογος θα κατέρρεε σε μία μονοφωνική πρακτική. Για την ύπαρξη της μπαχτινικής πολυφωνικότητας και ενός ερμηνευτικού διαλόγου η δυσαρμονία απόψεων/θέσεων μεταξύ των μαθητών προϋποτίθεται.

της φωνής των μαθητών προκειμένου να παράγουν και να διαπραγματεύονται ελεύθερα και συνεργατικά τα νοήματα των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018:369). Η συλλογιστική του ερμηνευτικού διαλόγου εκφράζεται και σε αυτό που ορίζει ο Todorov ως λογοτεχνία: «ένας λόγος με τον οποίο διδάσκοντες και μαθητές οφείλουν να διαλέγονται αντί να τον χρησιμοποιούν για να εφαρμόζουν μεθόδους ανάγνωσης» (2013:38). Με αυτή την έννοια, η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου διαπνέεται από τις θεωρητικές παραδοχές της νεότερης ερμηνευτικής και ιδιαίτερα των συμβολών που έκανε σε αυτές ο Gadamer. Η λειτουργία μίας διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας με αυτή τη μέθοδο απομακρύνεται από διδακτικές προσεγγίσεις ανακάλυψης ενός κρυμμένου νοήματος του κειμένου· κρυμμένο νόημα στο κείμενο δεν υπάρχει, αλλά μάλλον οι ερμηνείες των κειμένων είναι αποτέλεσμα μίας διαπραγμάτευσης μεταξύ των μαθητών. Αυτή η διαπραγμάτευση του νοήματος μεταξύ των μαθητών δεν θα γίνεται αυστηρά υπό όρους που προστάζουν οι εξωτερικές ή οι εσωτερικές προσεγγίσεις των κειμένων, έτσι όπως έχουν αναπτυχθεί στην θεωρία της λογοτεχνίας⁸³. Οι Φρυδάκη και Παπαγεωργάκης (2018:368) καταθέτουν πως για τον ερμηνευτικό διάλογο «τα πρωτεία των εξωτερικών προσεγγίσεων (μελέτη των ιστορικών, ιδεολογικών και αισθητικών συμφραζομένων των κειμένων) ή των εσωτερικών προσεγγίσεων (μελέτη των κειμενικών στοιχείων και των σχέσεών τους) προβάλλεται ως πλαστό δίλλημα». Έτσι, δεν είναι στόχος στον ερμηνευτικό διάλογο να υιοθετείται κάθε φορά η μία ή η άλλη προσέγγιση, χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός πως εργαλεία αυτών των προσεγγίσεων μπορούν και συχνά επιβάλλεται να χρησιμοποιηθούν. Εργαλεία των προσεγγίσεων αυτών, ανάλογα με την κατά περίπτωση χρησιμότητά τους στην επεξεργασία ενός κειμένου «μπορούν με το δικό τους τρόπο να συνεισφέρουν στην κατανόηση και των πραγμάτευση του νοήματος των κειμένων (...)» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018:368).

Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική, διότι στο περιβάλλον του ερμηνευτικού διαλόγου το κείμενο αποκτά αυτομάτως μία ουδέτερη διάσταση. Αυτό σημαίνει ότι a priori το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (ανάλογα δηλαδή με τις εξωτερικές ή εσωτερικές προσεγγίσεις και τα δεδομένα σύνολα (διδακτικών) εργαλείων που χρησιμοποιούν). Σε όρους συνεχούς λόγου θα πρέπει να αναρωτηθούμε πως αυτή η αρχή μεταφράζεται στον λόγο που αναπτύσσεται εντός της τάξης· διότι μεγάλο κομμάτι των εξωτερικών προσεγγίσεων δεσμεύει τον λόγο των μαθητών και μετατρέπει τον διάλογο εντός τάξης σε μονόλογο του καθηγητή, τη διαλογικότητα σε μονολογικότητα. Η πληθώρα των εξωτερικών πληροφοριών που δίνεται για να κατανοηθούν τα διάφορα ιστορικά, ιδεολογικά και αισθητικά συμφραζόμενα των κειμένων τις περισσότερες φορές αρχίζει με την έναρξη του καθηγητή (I) και τελειώνει με την συνακόλουθη αξιολόγηση ή ανατροφοδότηση (E/F) από τον καθηγητή με ασύμμετρους όρους. Οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες που τους δίνονται και μαθαίνουν να βλέπουν το κείμενο μέσα από αυτές και όχι με τη δική τους προσωπική ματιά ή μετά από κάποια είδους διαπραγμάτευση. Οδηγούνται με αυτό τον τρόπο σε μία πλαστή κατανόηση και ερμηνεία των

⁸³ Για τους λεγόμενους «σταθμούς» των λογοτεχνικών σπουδών, δηλαδή την ιστορικο-φιλολογική προσέγγιση, τις «ενδοκειμενικές» προσεγγίσεις και την «αναγνωστική στροφή» βλ. Φρυδάκη (2003:115-183). Για παραδείγματα διδακτικών εργαλειοποιήσεων των διαφόρων προσεγγίσεων βλ. επίσης Φρυδάκη (2019:9), Ven & Doecke (2011:23-203).

κειμένων. Από την άλλη μεριά, η εμμονή στους εσωτερικούς μηχανισμούς του κειμένου⁸⁴ περιορίζει τον αναγνωστικό ορίζοντα των μαθητών και οδηγεί πάλι ως ένα βαθμό σε ερμηνείες που είναι αποτέλεσμα μηχανιστικών αναλύσεων και παραγνωρίζουν την προσωπική ματιά των μαθητών. Αντίθετα, προτείνεται πτυχές αυτών των προσεγγίσεων να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία- βοηθοί στον προσπάθεια του καθηγητή και μαθητών να ανιχνεύσουν το νόημα του κειμένου χωρίς μονομερώς να προσηλωθούν στην μία ή στην άλλη προσέγγιση. Μόνο υπό αυτούς τους όρους θα μπορούν να τεθούν οι βάσεις για συμμετρικές και διαλογικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες έχουν αξιώσεις να είναι μαθησιακά αποτελεσματικές.

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Παπαγεωργάκης και Φρυδάκη (2018:368 κ.ε), με κύρια ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν τις διδακτικές στρατηγικές που συνδέονται με την αναγνωστική πρακτική και στα χαρακτηριστικά αυτής που μπορούν να αναδυθούν περισσότερο, διαπιστώθηκε πως «μετά από δύο μήνες⁸⁵ έρευνας-δράσης (...) το πρώτο πράγμα που έδειχναν να κατακτούν οι μαθητές ήταν να καταθέτουν ερωτήματα και να κάνουν ερμηνευτικές υποθέσεις». Αν και σε αυτή τη φάση της έρευνας αναγνωριζόταν το γεγονός πως ο διάλογος δεν ήταν ερμηνευτικός, δηλαδή δεν προέκυπτε αυτό που ο Gadamer περιέγραφε ως ερμηνευτική διερεύνηση, οι ερευνητές διαπιστώνουν πως υφίσταται διάλογος μεταξύ των μαθητών. Μέσω των βημάτων του ερμηνευτικού διαλόγου, ακόμα και αν δεν γίνεται λόγος για ερμηνεία, είχε αρχίσει να δημιουργείται αυτό που ο Wegerif αποκάλεσε «διαλογικό χώρο» ή αλλιώς ο μπαχτινικός «εφαπτόμενος» χώρος των δύο «εαυτών». Κάνουμε έτσι λόγο για διαλογικές και συμμετρικές διαδικασίες στην επεξεργασία των κειμένων· οι διαφορετικές οπτικές γωνίες των μαθητών προμήθευαν τον διάλογο με πλούσιες λεκτικές αλληλεξαρτήσεις που έφτιαχναν ένα πεδίο «κοινής» συνεννόησης και ο καθηγητής δεν είχε το μονοπώλιο της συζήτησης αλλά ήταν συνομιλητής. Ωστόσο, αυτό το περιβάλλον δεν είναι ο στόχος του ερμηνευτικού διαλόγου έτσι όπως ορίστηκε παραπάνω, διότι μπορεί όντως να υπήρχε η ανάπτυξη διαλογικών διαδικασιών αλλά όχι ερμηνεία έπειτα υπό διαπραγμάτευση.

Ένα από τα κύρια σημεία που καθιστούν έναν διάλογο ερμηνευτικό είναι και όταν οι μαθητές προσπαθούν να αναδεικνύουν πως η κειμενικότητα κατασκευάζει τις θέσεις του κειμένου· όταν οι μαθητές εστιάζουν στις θέσεις του κειμένου και όχι στο πως η κειμενικότητα κατασκευάζει αυτές τις θέσεις (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018:372) οι γλωσσικές τους αλληλεξαρτήσεις θα αναλώνονται περισσότερο σε συναισθηματικούς χαρακτηρισμούς που αποπροσανατολίζουν την τάξη από την προσπάθεια συν- εύρεσης ερμηνείας. Το παραπάνω δεν σημαίνει πως πρέπει να αποφεύγονται οι συναισθηματικές/αξιολογικές τοποθετήσεις των μαθητών στα σημεία του κειμένου, αλλά μάλλον πως πρέπει να γίνονται αυτές οι τοποθετήσεις στα κειμενικά σημεία που κατασκευάζουν τις θέσεις του

⁸⁴ Οι εσωτερικές προσεγγίσεις έχουν να κάνουν με την έννοια της «λογοτεχνικότητας» ως αποτέλεσμα των συναιρέσεων των κειμενικών στοιχείων, οι ακόλουθοι των εσωτερικών ή αλλιώς κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων είχαν συνεχή επαφή με το κείμενο αδιαφορώντας για το εξωκειμενικό του περιβάλλον. Υπό αυτή την έννοια δεν θα πρέπει να συγχέουμε την έννοια της εσωτερικής προσέγγισης του κειμένου με την έννοια της συνεχούς επαφής του κειμένου που πρέπει να έχουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της πραγμάτευσης σημασίας. Η επαφή των μαθητών με το κείμενο είναι άλλης φύσης επαφή· μία επαφή που τους επιτρέπει να μην απομακρύνονται από τις κειμενικές φράσεις κατά την διάρκεια της ερμηνευτικής διερεύνησης αλλά την ίδια στιγμή που δεν τους περιορίζει να απομακρυνθούν και να εξερευνήσουν άλλες πτυχές που ενεργοποιούν οι κειμενικοί δείκτες του κειμένου αλλά «ξεφεύγουν» από το ίδιο το κείμενο.

⁸⁵ Εννοεί υιοθέτησης των διδακτικών βημάτων και πτυχών που ορίζει ο ερμηνευτικός διάλογος στις διδασκαλίες.

κειμένου, στον τρόπο δηλαδή που παρουσιάζεται η θέση του κειμένου και όχι μόνο στο τι παρουσιάζεται. Αν αναζητούνται μονάχα οι συναισθηματικού τύπου συμβολές που κάνουν οι μαθητές στις θέσεις του κειμένου τότε είναι πολύ πιθανό να παρουσιαστούν διαλογικές αλληλεπιδράσεις που δεν προσιδιάζουν καν σε «σωρευτικού» τύπου συζητήσεις, αλλά σε «παράλληλους μονολόγους», όπου δεν λαμβάνεται υπόψη το τι ακούστηκε από τον άλλον. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να δηλώσει απέχθεια για την δεινά πράξη του ήρωα και ένας άλλος συμπάθεια. Όμως, την ίδια στιγμή, αν ο διάλογος περιοριστεί σε αυτές τις θέσεις και όχι στην επιχειρηματολόγησή τους (η οποία θα βασιστεί και στον τρόπο της κειμενικής κατασκευής της θέσης του ήρωα), τότε θα είναι δύσκολο να προκύψει μία προσπάθεια συνερμηνείας. Στο παραπάνω παράδειγμα οι δύο «εαυτοί» δεν θα δημιουργούν έναν διαλογικό χώρο, ούτε θα παραδίδουν κάποιο στοιχείο της αυτονομίας τους· θα μοιράζονται μεν οπτικές μεταξύ τους αλλά δεν θα είναι σε θέση να πείσουν ο ένας τον άλλο, δηλαδή εν τέλει να διαπραγματευτούν τις θέσεις τους.

Όσον αφορά στην διδακτική πράξη και την εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, η Φρυδάκη (2019) σημειώνει πως δύναται μεν ο διάλογος να ξεκινήσει από ένα ερώτημα ή υπόθεση ενός μαθητή που θα προκαλέσει και την συμμετοχή άλλων μαθητών, αλλά θα πρέπει να έχει προϋπάρξει ένα στάδιο αρχικής κατανόησης. Σε αυτό το στάδιο το ζητούμενο αφορά την κατανόηση του λογοτεχνικού έργου που έχουν μπροστά τους οι μαθητές και όχι την ερμηνεία του. Σε αυτή την διδακτική φάση ο ρόλος του διδάσκοντα αφορά την υποστήριξη της διαδικασίας κατανόησης των μαθητών με αναγνωστικές οδηγίες και κάλεσμα για συσχέτιση κειμενικών δεικτών.

Η επόμενη φάση αφορά ένα κεντρικό ερώτημα/θέμα⁸⁶ που θα τεθεί προς συζήτηση και θα εκκινήσει τον κυρίως διάλογο. Ιδιαίτερα σε αυτό το σημείο ο ρόλος του διδάσκοντος είναι πολύ σημαντικός στο να προσπαθεί διαρκώς με ερωτήσεις να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με το κείμενο⁸⁷ και να παροτρύνει τους μαθητές να κάνουν νέες ερωτήσεις πάνω στα πεδία κοινής συνεννόησης που έχουν οικοδομηθεί οδηγώντας σε άνοιγμα νέων ερμηνευτικών κύκλων· Για τον Μπαχτίν διάλογο έχουμε όταν οι απαντήσεις δημιουργούν νέες ερωτήσεις. Στην περίπτωση της ερμηνευτικής διερεύνησης αυτές οι νέες απαντήσεις λειτουργώντας ως ένα πεδίο κοινής συνεννόησης και «συμφωνίας» μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ερμηνευτικού τύπου ερωτήσεις, σε ένα νέο άνοιγμα των ερμηνευτικών κύκλων, όπου στην επιφάνεια θα αναδειχθεί και πάλι η διαφορά μεταξύ των διαλογικών μερών· «ο διάλογος (...) δεν συνιστά μόνο αλληλεπίδραση αλλά (περιβάλλει) αυτά τα είδη δυναμικών σχέσεων στις οποίες υπάρχει αμοιβαίος διαφωτισμός σε ένα κενό διαφοράς» (Wegerif, 2017:10). Υπό αυτή την οπτική, οι επόμενες φάσεις του ερμηνευτικού διαλόγου αποτελούν ουσιαστικά μέρη του κυρίως διαλόγου, καθώς μέσα στην συλλογική προσπάθεια «οι μαθητές θα τοποθετούνται στο ερώτημα ή θέμα που ακούστηκε πρώτο, συμπληρώνοντας, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας απόψεις που προηγήθηκαν» (Φρυδάκη, 2019:46).

⁸⁶ Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές του ερμηνευτικού διαλόγου «το «ερώτημα» δεν είναι μια οποιαδήποτε ερώτηση, διευκρινιστικού, λ.χ., τύπου· η απάντησή του δεν περιέχεται στο κείμενο, όσο σχολαστική ενδοκειμενική ανασκαφή και να επιχειρήσουμε. Αντίθετα, το «ερώτημα» παράγεται από έναν βαθύ πυρήνα σιωπής μέσα στο κείμενο και επιδέχεται πολλές απαντήσεις. Γι' αυτό, για την προσέγγισή του χρειάζεται ο Άλλος· το άλλο βλέμμα· ο ερμηνευτικός διάλογος» (Φρυδάκη, 2019:45).

⁸⁷ Τέτοια παραδείγματα ερωτήσεων μπορεί να είναι του τύπου «Που το υποστηρίζεις αυτό;», «Ποιο σημείο του κειμένου μπορεί να μας απομακρύνει από αυτή τη θέση που μόλις ακούστηκε;» κ.ο.κ.

Ένα κεντρικό ερώτημα που δημιουργείται αφορά τη θέση του κειμένου ως αντικειμένου αναφοράς στην διδακτική πράξη υπό το πρίσμα της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου· η ερευνητική προσήλωση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσπαθούν να αναδεικνύουν το πως η κειμενικότητα κατασκευάζει τις θέσεις του κειμένου, θέτει a priori το κείμενο σε μία μεγαλύτερη (και αναγκαστικά ασύμμετρη) διάσταση συγκριτικά με τους άλλους δύο πόλους κατά την διδασκαλία· το «εγώ» και τον «άλλον», δηλαδή τους δύο «Εαυτούς». Το κείμενο θα είναι το μοναδικό μέσο αναφοράς, μέσα από το οποίο δύναται να εξελιχθεί η συζήτηση και θα είναι εκείνο που θα ελέγχει πάντοτε το θέμα και τη «θεματικότητα» της. Αυτό θα γίνεται από τη στιγμή που όλα τα σημεία που χρήζουν συνεχόμενης ή/και συχνής προσοχής από την τάξη θα ελέγχονται από το ίδιο το κείμενο, δηλαδή από τους δεδομένους κειμενικούς δείκτες.

Αν και είναι ένα σταθερός στόχος της έρευνας να αναδείξει το πώς οι μαθητές διαπραγματεύονται από αυτή τη σκοπιά το κείμενο, στα περιβάλλοντα του ερμηνευτικού διαλόγου περισσότερο ενδιαφέρον έχει το πώς εκδηλώνεται η συμμετρική (πια) διαλογική σχέση των δύο «Εαυτών» και του κειμένου. Υπό αυτή την έννοια, η έρευνα θα ασχοληθεί με το πώς αυτή η διαλογική σχέση εκδηλώνεται επικοινωνιακά μέσω του συνεχούς λόγου και με το κατά πόσο υπάρχει συμμετρική σχέση των τριών αυτών μερών. Όπως συνάγεται και από την έρευνα των Παπαγεωργάκη & Φρυδάκη (2018), αυτή η συμμετρική διαλογική σχέση χτίζεται μέσω της «διασταύρωσης των απόψεων» και των τριών μερών. Αυτή η γενικότερη διαδικασία οικοδόμησης μίας ερμηνείας, που ουσιαστικά αποτελεί το κέντρο για να υπάρξει ο ερμηνευτικός διάλογος, θα μελετηθεί στην παρούσα έρευνα με τις συσχετίσεις του περιεχομένου του μηνύματος των μαθητών και του τρόπου με τον οποίο αυτός επιτυγχάνεται (βλ. σχετικά κεφ. 6). Είναι ο λόγος του κειμένου πιο σημαντικός από τον λόγο των μαθητών ή το ίδιο σημαντικό, έτσι ώστε να αποκαλύπτεται στον συνεχή λόγο η συμμετρική σχέση των τριών μερών;

5. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Ποικίλες έρευνες έχουν αναδείξει την μαθησιακή σημαντικότητα του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν αποδείξει την ανάγκη απομάκρυνσης από τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και επικοινωνιακών μοτίβων που αναπτύσσονται στην τάξη. Τέτοια επικοινωνιακά μοτίβα (π.χ. το IRE) έχουν καταλήξει να είναι «η συνήθης και προκαθορισμένη κατάσταση⁸⁸ της τάξης σε πολλές χώρες και σχολεία» (Alexander, 2018:562). Ο Alexander προσπαθεί, μέσω της αναφοράς του σε δικαιολογήσεις (justifications), βασικών αρχών και διαλογικών ρεπερτορίων, να δικαιώσει την ανάγκη υποστήριξης μίας πιο συμμετρικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου κεντρικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης θα διαδραματίζει ο μαθητής. Άλλες έρευνες αναδεικνύουν την γνωστική αποτελεσματικότητα των διαλογικών πρακτικών στην εκπαίδευση. Μία τέτοια έρευνα διαπιστώνει μοτίβα κατασκευής γνώσης σε διαλογικά περιβάλλοντα σε μαθητές της 6^{ης} τάξης (12 χρονών) χρησιμοποιώντας το μεθοδολογικό εργαλείο του FACCT⁸⁹. Τέτοια μοτίβα αποτελούν οι εναλλαγές και οι συνδυασμοί τριών κατηγοριών λόγου που παρατηρήθηκαν: κοινοποίηση πληροφορίας, θέσης/άποψης και εμπειρίας/βιώματος (Muhonen, Raku- Puttonen, Pakarinen, Poikkeus, Lerkkanen, 2016). Σημαντικές έρευνες στην περιοχή της ανάλυσης λόγου οδηγούν στην κατανόηση και ανάπτυξη διαλογικών στρατηγικών που λειτουργούν ως υποστήριξη στους μαθητές με στόχο την κατανόηση κειμένων σε υψηλότερα επίπεδα. Τέτοιες στρατηγικές περιλαμβάνουν την επανάληψη και αναδιατύπωση από πλευράς του καθηγητή των επισημάνσεων των μαθητών (Palinscar & Brown, 1984). Νέες διαλογικές στρατηγικές των καθηγητών και μαθητών οδηγούν σε νέες μορφές διαλόγου, προσδίδοντας στον εκπαιδευτικό διάλογο συμμετρικά και διαλογικά χαρακτηριστικά, καθώς μετατίθεται το ενδιαφέρον στον λόγο των ίδιων των μαθητών.

Η ερευνητική παράδοση που θεωρητικά θεμελιώνεται από την κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση ενδιαφέρεται για τις γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη συνεργατική κατασκευή γνώσης. Η Van Boxtel (2004) έχει σημειώσει πως τα θετικά αποτελέσματα των διδασκαλιών που ενέχουν αλληλεπίδραση έχουν εξηγηθεί από την οπτική πως οι μαθητές οδηγούνται σε δραστηριότητες επεξεργασίας της γνώσης και ως εκ τούτου αποκτούν και ατομικά γνωστικά και «επιχειρησιακά»⁹⁰ κέρδη. Μετά από έρευνες (Van Boxtel, Van der Linden & Kahselaar, 2000) έχει προταθεί πως πολύπλοκες δραστηριότητες (tasks) που ασχολούνται με ασαφή και ανοιχτά προβλήματα διευκολύνουν την παραγωγική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Τα ασαφή και ανοιχτά προβλήματα είναι συνήθως αυτά που δεν επιδέχονται μίας απάντησης και προκαλούν διεξοδικές

⁸⁸ Σχετικά αναφέρουμε έρευνα των O' Connor κ.α (2017) που κατέληξε σε αναφορές εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να καταλήξουν σε περισσότερο ελέγξιμο «φορμάτ», όπως το IRE. Τέτοια προβλήματα συνήθως παρουσιάζονταν σε συζητήσεις με μεγάλες ομάδες (που περιελάμβαναν δηλαδή ολόκληρη την τάξη) όπου ο καθηγητής είχε το δύσκολο ρόλο συνεχώς να εξισορροπεί ένα σύνολο απαιτήσεων όπως η συνοχή, η επαρκής εκπροσώπηση του περιεχομένου, η ανάγκη για ισότιμη συμμετοχή και διαχείριση του χρόνου κ.ο.κ.

⁸⁹ Χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη έκδοση του Functional Analysis of Children's Classroom Talk (FACCT) (Λειτουργικής Ανάλυσης της Ομιλίας των Παιδιών στην Τάξη), έτσι όπως αναπτύχθηκε από τους Kumrulinen και Gray (2002), οι οποίοι αξιολόγησαν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης της προφορικής γλώσσας των παιδιών στην τάξη και ταξινόμησαν τον λόγο στην εκπαιδευτική διαδικασία που εκφέρεται από μαθητές και από τον διδάσκοντα σε 16 κατηγορίες.

⁹⁰ Με την έννοια των μεταγνωστικών στρατηγικών που οι μαθητές ακολουθούν στην δεδομένη περίπτωση εμφάνισης «προβλήματος»/ εμποδίου. Έχοντας εμπειρία από την αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων στο παρελθόν, οι μαθητές είναι πιο έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις νέες κάθε φορά (διδακτικές) συνθήκες.

συζητήσεις στην τάξη με μεγάλα ποσοστά συμμετρίας, πλαισιώνοντας αποτελεσματικότερες μαθησιακές διαδικασίες. Σε συναφή έρευνα οι Rezniskaya & Wilkinson (2015:223-232) αναφέρουν ότι σε συζητήσεις που είναι επικεντρωμένες σε ανοιχτά ερωτήματα που είναι αμφισβητήσιμα και δεν υπάρχει μοναδική απάντηση κατά τη διάρκεια της συζήτησης, παρατηρήθηκε πως «ο καθηγητής μειώνει την κυριότητα του ελέγχου γύρω από τη ροή του συνεχούς λόγου (και την δίνει) στους μαθητές. Βλέπουμε τους μαθητές να ρωτάνε, να αυτό-προτείνονται (ενν. για να εκθέσουν την άποψή τους) και να εκτιμούν ο ένας τις απαντήσεις του άλλου». Πολλοί θεωρητικοί ερευνητές (Wells, 1999 κ.α), που ασχολούνται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο πεδίο της διαλογικής διερεύνησης (dialogic inquiry), έχουν αναγνωρίσει πως η ανάδειξη μίας σειράς επικοινωνιακών κινήσεων είναι αρκετά βοηθητική στην διδασκαλία.

Τέτοιες επικοινωνιακές κινήσεις συνήθως αφορούν πρωτοβουλίες του καθηγητή για κάλεσμα προς τους μαθητές μίας περαιτέρω διερευνητικής αναζήτησης πάνω στο δεδομένο θέμα, είτε με τη μορφή παράθεσης περαιτέρω στοιχείων, είτε με δικαιολόγησης μίας δεδομένης θέσης. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν εκφράσεις τύπου «Μπορείς να μας πεις κάτι περισσότερο;» ή «Γιατί το πιστεύεις αυτό;»⁹¹. Όσον αφορά στις πρωτοβουλίες του καθηγητή που σχετίζονται με τις ερωτήσεις που εκφράζει στο μάθημα, ο Wood υποστήριξε πως συχνά οι ερωτήσεις των δασκάλων είναι αυτές που περιορίζουν τις ανοιχτές κατευθύνσεις της συζήτησης στην τάξη· κάνοντας μία επισκόπηση των ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία των παιδιών σε διάφορες ηλικίες καταλήγει στο ότι «το κατά πόσο ένα παιδί φανερώνει τις ιδέες του και ζητά πληροφορίες⁹² είναι αντιστρόφως ανάλογο προς τη συχνότητα των ερωτήσεων των δασκάλων» (Wood, 1986:209).

Τα παραπάνω ενέχουν προεκτάσεις και στο περιβάλλον του μαθήματος λογοτεχνίας με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε πως ο παραδοσιακός ρόλος του καθηγητή στο να διατυπώνει πλήθος ερωτήσεων (υπό την οπτική του I/R/F) έχει μεταβληθεί. Αυτό δεν σημαίνει πως ο καθηγητής δεν προχωρά σε ερωτήσεις, αλλά πολλές φορές κάνει ερωτήσεις χωρίς να ξέρει από πριν την απάντηση· σε ερωτήσεις πχ τύπου «γιατί το νομίζεις αυτό;» ο καθηγητής μπορεί να έχει μία ιδέα των κειμενικών στοιχείων που αξιολόγησε ο μαθητής ή της αφετηρίας που οδήγησε τον μαθητή να διατυπώσει αυτή του την θέση, αλλά ξέρει την απάντηση μόνο κατά το ήμισυ, διότι για την απάντηση που θα λάβει απαιτείται η τροφοδοσία του συνομιλητή του. Οι ερωτήσεις του δεν περιορίζονται μόνο σε ένα στόχο αξιολόγησης της απάντησης αλλά αποτελούν ζωτικό τμήμα της διδασκαλίας που θα προχωρήσει τη συζήτηση σε βαθύτερη κατανόηση των θέσεων που ακούστηκαν.

Ωστόσο, όπως έχουμε προαναφέρει, η αλληλεπίδραση και η συνεργατική μάθηση δεν καθιστούν ένα μαθησιακό περιβάλλον a priori πιο αποτελεσματικό συγκριτικά με άλλους πιο παραδοσιακούς τύπους μάθησης. Στόχος της εργασίας που διενέργησε η Arvaia (2005) ήταν να ερευνηθούν οι τρόποι, με τους οποίους η συνεργασία εκδηλωνόταν στις κοινές δραστηριότητες των μαθητών και ειδικότερα ποια χαρακτηριστικά του μαθησιακού πλαισίου ενίσχυαν ή περιόριζαν την επιτυχημένη συνεργασία.

⁹¹ Για περισσότερες προτάσεις μεταβολής του συνεχούς λόγου των καθηγητών σε περισσότερο διαλογικά πλαίσια βλ. Rezniskaya & Wilkinson (2015:225)

⁹² Στο επίπεδο του ερμηνευτικού διαλόγου αυτή η εξερεύνηση πληροφοριών από τη μεριά του μαθητή δεν θα περιορίζεται προς το πρόσωπο του καθηγητή αλλά προς τους υπόλοιπους συμμαθητές του στην προσπάθεια του να «βγάλει νόημα» από τη συζήτηση.

Διαπιστώθηκαν όντως υψηλοί βαθμοί αλληλεπίδρασης και συνεργατικότητας στα δεδομένα σχολικά περιβάλλοντα, ωστόσο δεν προέκυπταν οι αποτελεσματικότερες μαθησιακές διαδικασίες. Όπως σχετικά αναφέρεται: «η φύση της αλληλεπίδρασης οδηγούσε περισσότερο στη μη κριτική γνώση· με την έννοια ότι το θέμα (topic) της συζήτησης δεν συζητούταν σε μεγάλο βαθμό. Τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα μας παραπέμπουν σε αυτό που ο Mercer (2000:96) ονόμασε «σωρευτικές» συζητήσεις (cumulative talk), όπου όλα τα μέλη της συζήτησης, συμφωνώντας με το κεντρικό θέμα, προσφέρουν συμπληρωματικές θέσεις. Παρόμοιες συνθήκες περιέγραψαν και οι Παπαγεωργιάκης & Φρυδάκη (2018), αυτή τη φορά στο περιβάλλον του μαθήματος λογοτεχνίας υπό τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Πριν η τάξη επιτύχει αυτό που ορίστηκε ως ερμηνευτική διερεύνηση, ο λόγος τους θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είχε περισσότερα σωρευτικά χαρακτηριστικά, με την έννοια ότι οι μαθητές απλώς συσσωρεύουν πληροφορίες στο πεδίο της «κοινής γνώσης». Ακόμα και αν το θέμα ήταν σαφές και η τάξη απασχολούταν πολλή ώρα με αυτό, δεν υπήρχε σημαντικός αντίλογος.

Στόχος των ερευνών που διενέργησε ο Edwards αφορούσε την μελέτη των πρακτικών των καθηγητών, στην προσπάθειά τους να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό κλίμα, όπου θα ακούγονται πολλές και διαφορετικές απόψεις. Πρότεινε οι καθηγητές να λάβουν υπόψη τους τις εξής τεχνικές: να καλούν σε περαιτέρω επεξεργασία τις θέσεις των μαθητών (αυτό μπορεί να γίνει με ερωτήσεις που παρατέθηκαν πιο πάνω), να διατηρούν την σιωπή τους σε στρατηγικά σημεία και να παραδέχονται την πολυπλοκότητα, όταν αυτή εμφανίζεται (Edwards, 1992:238). Άλλωστε, το ερώτημα από το οποίο θα προκύψει η αρχή του ερμηνευτικού διαλόγου είναι από τη φύση του περίπλοκο διότι «δεν (αποτελεί) μία οποιαδήποτε ερώτηση (...) η απάντησή του δεν περιέχεται στο κείμενο, όσο σχολαστική ενδοκειμενική ανασκαφή και να επιχειρήσουμε. Αντίθετα, το «ερώτημα» παράγεται από έναν βαθύ πυρήνα σιωπής μέσα στο κείμενο (...)» (Φρυδάκη, 2019:45). Η βασική προϋπόθεση για να υπάρξει ένα κεντρικό ερώτημα που θα ξεκινήσει τον ερμηνευτικό διάλογο είναι όλα τα μέλη της συζήτησης να αγνοούν την απάντησή του ή για να το θέσουμε διαφορετικά: για την απάντηση του ερωτήματος να προϋποτίθεται η συμβολή του άλλου «εαυτού».

Έρευνες έχουν αναδείξει πως η επιχειρηματολογία και ο αντίλογος επηρεάζουν τον μαθητή, όχι μόνο υπό τους συμβατικούς όρους μάθησης αλλά και μέσω της έννοιας του υπερ-αποδέκτη (superaddressee). Ο Wegerif επισημαίνει πως η ανάπτυξη των εννοιολογικών γνωστικών κατασκευών στους μαθητές δεν έχει να κάνει με την εμπειρία που «πατά» σε προϋπάρχοντα λογικά συστήματα/εννοιολογικά συστήματα ή συστήματα λέξεων των μαθητών (Vygotsky, 1986 στο Wertsch & Kazak, 2011), αλλά με την εμπειρία η οποία οργανώνεται βλέποντας την οπτική γωνία των άλλων, τόσο πραγματικών όσο και εικονικών. Συγκεκριμένα, μετά από έρευνες σε παιδιά δημοτικού σχολείου, ο Wegerif σημειώνει πως:

Σε ένα διάλογο μπορούμε να αρχίσουμε να προσπαθούμε να πείσουμε το άλλο πρόσωπο αλλά καταλήγουμε να ακούμε τα επιχειρήματά μας σαν να ήμασταν ένας εξωτερικός παρατηρητής. Στην ανάλυση της συζήτησης των παιδιών στις πρωτοβάθμιες αίθουσες διδασκαλίας βλέπω συχνά ότι τα παιδιά αλλάζουν το μυαλό τους ενόψει της αμφισβήτησης από άλλα παιδιά, στην πραγματικότητα όχι επειδή προσπαθούν να δουν το θέμα/πρόβλημα από την οπτική του συγκεκριμένου ερωτηθέντος αλλά επειδή έβλεπαν εκ νέου τη σκέψη τους ως εξωτερικοί παρατηρητές και συνειδητοποιούσαν ότι έκαναν λάθος (2011: 183).

Υπό αυτή την έννοια, η ανάπτυξη εννοιολογικών γνωστικών κατασκευών δεν ευνοείται μόνο από την διαδικασία επιχειρηματολογικής πειθούς αλλά και με την θέαση της οπτικής γωνίας του άλλου «Εαυτού». Έτσι, η θέαση της οπτικής γωνίας του άλλου, εικονικού ή πραγματικού μπορεί να λάβει θετικό πρόσημο στην διαλογική διαδικασία, από τη στιγμή που οδηγεί σε ανασκευή (repair) της θέσης του ομιλητή. Η θέση αυτή που ακούστηκε με τη σειρά της μπορεί να αξιοποιηθεί από κάποιον άλλον μαθητή, για να φτάσει σε ένα άλλο συμπέρασμα κοκ.

B. Ερευνητικό μέρος

6. Μεθοδολογία

Οι παραδοχές του ερευνητή σχετικά με τη μάθηση και τη γλώσσα παρουσιάζουν επιστημολογική συνάφεια με την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση (Creswell,2007), δίνοντας έμφαση στο γεγονός πως οι κοινωνικές πρακτικές δεν αποτελούν κάτι στατικό και δεδομένο, αλλά «αναδημιουργούνται συνεχώς» μέσα στο δεδομένο τους πλαίσιο (Mercer,2000:21). Από τη στιγμή που η πλαίσιοθέτηση του επικοινωνιακού γεγονότος μεταβάλλεται συνεχώς, μπορούμε να συμπεράνουμε πως τα κοινωνικά συμβάντα (πχ η διδασκαλία ενός μαθήματος) είναι όχι μόνο σύνθετα αλλά και μοναδικά. Με αυτή την έννοια, οι ποιοτικές προσεγγίσεις στην έρευνα έρχονται για να βοηθήσουν τον ερευνητή να κατανοήσει ή να διαφωτίσει διαφορετικές πτυχές αυτών των κοινωνικών συμβάντων και όχι να τις εξηγήσει. Κοινά στοιχεία των ποιοτικών μεθόδων αποτελούν πως η έρευνα γίνεται στο χώρο όπου εξελίσσεται το κοινωνικό συμβάν, στην προκειμένη περίπτωση η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Επίσης, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ποιοτικές στρατηγικές συλλογής δεδομένων που τους επιτρέπουν ευέλικτα ερευνητικά σχέδια και επιτρέπουν στα εργαλεία ανάλυσής τους να «αναδυθούν» μέσα από την ίδια την διαδικασία της έρευνας και τα δεδομένα (Patton, 1981:61).

Ο ερευνητής νοεί τη διδασκαλία ως ένα κοινωνικό συμβάν, το οποίο διακρίνεται από τη μοναδικότητά του· ακόμα και με τη διδασκαλία του ίδιου γνωστικού αντικείμενου σε μία άλλη τάξη τα εκφωνήματα (και οι αλληλοσυσχετίσεις τους) θα είναι μοναδικά, ενώ θα αναδειχθούν διαφορετικά χαρακτηριστικά και ερμηνείες του κειμένου κατά την εξέλιξη της συζήτησης. Ο ρόλος της ποιοτικής έρευνας εδώ έχει ως στόχο να κατανοήσει («understand») αυτά τα χαρακτηριστικά, χωρίς να εξάγει γενικευτικές απλουστεύσεις, ενώ θα γίνει προσπάθεια να μην χρησιμοποιηθούν αξιολογικά και συγκριτικά κριτήρια στην παράθεση των συμπερασμάτων. Είναι στόχος των ερευνητών να μην προχωρήσουν στην απόδειξη της αποτελεσματικότητας της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου ή στην αποδοτικότητα αυτού του είδους των διδασκαλιών που έγιναν αντικείμενο παρατήρησης, αλλά στην ποιοτική περιγραφή των χαρακτηριστικών της διδασκαλίας υπό αυτή τη μέθοδο· στην περιγραφή του τι παρατηρήθηκε. Η έρευνα αυτή αντλεί στοιχεία των ερμηνευτικών μεθόδων καθώς διενεργείται στο χώρο («field») όπου συμβαίνουν τα υπό μελέτη γεγονότα με το ενδιαφέρον του ερευνητή να εστιάζει στην εμπρόθετη δράση των μαθητών και καθηγητή (στον μεγαλύτερο βαθμό όπως αυτή εκδηλώνεται από τα εκφωνήματά τους) και συνακολούθως στο πλήθος των σημασιών που παράγονται και στον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Το corpus των δεδομένων προς ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης («participant observation»), όπου ο ερευνητής γίνεται συμμετοχος στο κοινωνικό συμβάν, ώστε να μπορεί να καταθέσει τη δική του άποψη για τη δράση που λαμβάνει χώρα στο πεδίο αυτό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ο ίδιος το «εργαλείο της έρευνας» (Glesne, 1999:6). Οι παρατηρήσεις των 2 δώρων διδασκαλιών πραγματοποιήθηκαν στις 20 και 24/5 του 2020 σε δύο τάξεις της Ά Λυκείου του Α Πρότυπου Γενικού Λυκείου Αθηνών, με τη συγκατάθεση καθηγητή και μαθητών. Το τελικό σώμα κειμένου της παρατήρησης προσομοίαζε περισσότερο σε μία γραπτή απεικόνιση της γλώσσας (Bucholtz, 2000), διότι η εστίαση της έρευνας αφορά το περιεχόμενο των όσων ειπώθηκαν και των πολλαπλών θεμάτων που προκύπτουν από αυτό. Την ίδια στιγμή θα υπάρξει ειδική μέριμνα για την

απεικόνιση της σειράς των εκφωνημάτων (με ποια σειρά εμφανίζονται) αλλά και των κύριων θεματικών/εννοιών που θα μεταβάλλονται στην εξέλιξη του διαλόγου.

Σε αντίθεση με ερευνητές που εστίασαν στο πως δύναται να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού διαλόγου στην προώθηση της μάθησης των παιδιών (βλ. Alexander, 2001), σκοπός αυτής της εργασίας είναι να κατανοήσει τον τρόπο που αναπτύσσεται η διαλογική αλληλεπίδραση στην τάξη και όχι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου ή των συγκρίσεων αυτής της μεθόδου με άλλες διδακτικές πρακτικές. Έτσι κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας αφορά την εξερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο ερμηνευτικός διάλογος επιτρέπει στους συμμετέχοντες (μαθητές) να οικοδομούν σημασίες μέσω των αλυσιδωτών ακολουθιών των εκφωνημάτων τους. Τα εκφωνήματα θα αναλυθούν σε δύο επίπεδα. Κύριος σκοπός του πρώτου επιπέδου της έρευνας θα είναι να αναγνωριστεί η μορφή των ποικίλων εκφωνημάτων ενώ το δεύτερο επίπεδο θα έχει να κάνει με την κατανόηση και φωτισμό του περιεχομένου μέσα στο οποίο δημιουργούνται τα εκφωνήματα αυτά. με άλλα λόγια θα λέγαμε την κατανόηση του περιεχομένου των εκφωνημάτων.

6.1 Καθορίζοντας το αντικείμενο της έρευνας: η μονάδα ανάλυσης στο επικοινωνιακό γεγονός

Σε οποιαδήποτε ανάλυση λόγου (discourse analysis) ενός επικοινωνιακού γεγονότος θα πρέπει να καθοριστεί η μονάδα ανάλυσης. Ο Hymes (1972:26) περιέγραψε τρεις μονάδες ανάλυσης, αρχίζοντας με το μεγαλύτερο πλαίσιο όπου προκύπτει η επικοινωνία ορίζοντας την ως Επικοινωνιακή Κατάσταση (communicative situation). Αυτό το μεγαλύτερο πλαίσιο, όπου μία μοναδική ΕΚ διατηρεί μία συνεκτική διαμόρφωση δραστηριοτήτων, μπορεί να αποτελέσει και το περιβάλλον της σχολικής τάξης. Η ιδιαίτερη κατά περίπτωση οικολογία της τάξης καθορίζει την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα και αποτελεί το ευρύτερο πλαίσιο όπου ο διάλογος ξεδιπλώνεται.⁹³ Αν και θα αναφέρουμε στην έρευνά μας λίγα λόγια για την ΕΚ της τάξης που θα παρακολουθήσουμε, έτσι ώστε ο αναγνώστης να έχει μία ξεκάθαρη εικόνα για το ιδιαίτερο επικοινωνιακό περιβάλλον όπου προκύπτει το διαλογικό σκηνικό, δεν είναι σκοπός μας να αναλύσουμε όλες εκείνες τις συνιστώσες που επιτρέπουν στην επικοινωνία να λάβει χώρα.

Όσον αφορά στα «συστατικά» (components) της επικοινωνίας, ο Hymes (1972) σημειώνει πως είναι: το θέμα της συζήτησης (σε αυτό δηλαδή το θέμα στο οποίο αναφέρονται τα μέλη της κοινότητας λόγου), η μορφή (form) του μηνύματος και το περιεχόμενό του, η σειρά των ΕΠ (οι επικοινωνιακές πράξεις «υπερπηδούν» άλλες, τις ακολουθούν απλά κοκ), τις νόρμες αντίληψης (συμπεριλαμβανομένης της κοινής γνώσης, των πολιτισμικών προϋποθέσεων που φέρνει ο κάθε μαθητής μαζί του κοκ) και τους διάφορους κανόνες αλληλεπίδρασης (οι οποίοι μάλλον στην ολομέλεια της τάξης έχουν γίνει ήδη γνωστοί). Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η έκταση της έρευνας περιορίζουν την ακριβή εξακρίβωση των δύο τελευταίων στοιχείων της επικοινωνίας: τόσο οι νόρμες αντίληψης όσο και οι συμφωνημένοι κανόνες αλληλεπίδρασης, αν και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό

⁹³ Αν και διατηρείται η ίδια γενική οικολογία, δεν σημαίνει ότι στην τάξη δεν μπορεί να προκύψει μεγάλη ποικιλία ειδών αλληλεπίδρασης. Η ΕΚ ορίζεται ως ένα πλαίσιο που εμπεριέχει παγιωμένες επικοινωνιακές μορφές αλλά είναι την ίδια στιγμή δυναμικό.

το επικοινωνιακό γεγονός, αποτελούν άρρητα στοιχεία που δεν μπορούν να προβλεφθούν ή να καταγραφούν στην ολότητά τους.

Οι δύο μικρότερες μονάδες ανάλυσης, όπως περιγράφηκαν από τον Hymes (1972:26-27), αποτελούν το κύριο πλαίσιο αναφοράς της έρευνας: αυτές οι μονάδες ανάλυσης αποτελούν τις βασικές μονάδες για αναλυτικής φύσεως σκοπούς, καθώς αναφέρονται σε μικρότερα επικοινωνιακά πλαίσια που μπορούν να ερευνηθούν ευκολότερα. Έτσι, θα επικεντρωθούμε στα διάφορα Επικοινωνιακά Γεγονότα (communicative event) που θα προκύπτουν στον διάλογο. Ένα μοναδικό ΕΓ αναγνωρίζεται από ένα ενοποιημένο «σετ» συστατικών καθ' όλη τη διάρκειά του. Γενικά, ένα ΕΓ θα ξεκινάει με την ίδια γενική σκοποθεσία της επικοινωνίας⁹⁴, το ίδιο γενικό θέμα «συζήτησης»⁹⁵ (topic), συμπεριλαμβάνει τους ίδιους συμμετέχοντες και γενικά χρησιμοποιεί την ίδια γλωσσική ποικιλία και τους ίδιους κανόνες αλληλεπίδρασης. Οι μικρότερες μονάδες ανάλυσης λόγου που θα μας απασχολήσουν είναι οι Επικοινωνιακές Πράξεις (communicative acts) που συχνά αναγνωρίζονται ως όμορες με τα ΕΓ αλλά κατέχουν μόνο μία αλληλεπιδραστική λειτουργία και καθορίζονται από την ΕΚ και το ΕΓ. Σε ένα διάλογο που αναπτύσσεται υπό συγκεκριμένο θέμα πχ. Θα υπάρχει ένα συγκεκριμένο ΕΓ, αλλά θα προκύπτουν πολλές επικοινωνιακές πράξεις, καθώς συνέχεια η ολομέλεια θα αλληλεπιδρά μεταξύ της (σε κάτι που αναφέρθηκε, σε κάτι που παραμελήθηκε κοκ). Η παρούσα έρευνα νοεί το εκφώνημα (utterance) ως την κύρια μονάδα ανάλυσης, το οποίο αποτελεί το προϊόν της δεδομένης επικοινωνιακής πράξης, καθορισμένο από το χωροχρονικό του περιβάλλον και το ευρύτερο διαλογικό πλαίσιο.

6.2 Στόχοι και ερευνητικά προβλήματα της έρευνας

Σύμφωνα με τις αρχές ανάλυσης λόγου για να κατανοήσουμε τις κεντρικές πτυχές του κοινωνικού πλαισίου μίας δράσης θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τις επιμέρους αλληλουχίες των δράσεων. Η δράση σε αυτή την έρευνα νοείται πρωτίστως ως μία επικοινωνιακή πράξη, η οποία διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την ακολουθία προηγούμενων πράξεων. Υπό αυτή την έννοια, το πλαίσιο των επικοινωνιακών πράξεων δημιουργείται δυναμικά μέσω της διαδοχικής οργάνωσης της αλληλεπίδρασης (Heritage, 1998). Η ανάλυση των δεδομένων που θα ακολουθηθεί θα επικεντρώνεται σε μικρότερα επικοινωνιακά πλαίσια (ΕΓ και ΕΠ), συμφωνώντας με τους ορισμούς που έδωσε ο Hymes, ενώ κύρια μονάδα ανάλυσης θα αποτελεί το εκφώνημα, όπως ορίστηκε από τους Γούτσος και Γεωργακοπούλου (2011:23). Κύριο σκοπό της έρευνας αποτελεί η εξερεύνηση και κατανόηση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης καθηγητή-μαθητών στις διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, που εξελίσσεται με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Κύρια ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στην έρευνα αφορούν:

- α. Πώς αποκαλύπτεται, μέσω της γλωσσικής αλληλεπίδρασης, η προσπάθεια των μαθητών στις διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος;
- β. Ποια είναι η συμβολή του καθηγητή;
- γ. Ποιες διδακτικές φάσεις οριοθετούν την ερμηνεία από την κατανόηση του κειμένου;

⁹⁴ Τους γενικούς δηλαδή σκοπούς της επικοινωνιακής πράξης: Γιατί τα μέλη της ομάδας επικοινωνούν; Τι θέλουν να πετύχουν κοκ

⁹⁵ Το θέμα (topic) του διαλόγου είναι ένα αρκετά σημαντικό επικοινωνιακό στοιχείο και ο αναλυτής θα πρέπει να το ελέγχει πάντα, σε οποιοδήποτε σημείο της συζήτησης διότι αυτό εν πολλοίς καθορίζει το πότε θα αλλάξει το ΕΓ. Σχετικά με την κατανόηση της έννοιας του θέματος στην επικοινωνιακή πράξη βλ. κεφάλαιο 1 κ.α στο παρόν.

δ. Ποιος ο ρόλος του λογοτεχνικού κειμένου στις νοηματοδοτικές διαδικασίες;

Ο τρόπος με τον οποίο ο ερμηνευτικός διάλογος επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομούν σημασίες μέσω των αλυσιδωτών ακολουθιών των εκφωνημάτων τους θα εξερευνηθεί μέσα από δύο κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης:

Στο πρώτο επίπεδο, το οποίο εν πολλοίς θα είναι αναγνωριστικής φύσης, κύρια στόχευσή μας είναι να ερευνήσουμε τη διαλογική αλληλεπίδραση όσον αφορά στη μορφή των ποικίλων εκφωνημάτων. Κύριος ερευνητικός στόχος του πρώτου επιπέδου αφορά την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση⁹⁶ της μορφής των εκφωνημάτων των μαθητών και του καθηγητή στα πλαίσια της διαλογικής αλληλεπίδρασης. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν σε αυτή την ερευνητική φάση αφορούν:

- α. Τι «λένε» καθηγητές και μαθητές όταν συμμετέχουν σε διαλογικές αλληλεπιδράσεις;
- β. Πόσο συχνά συμβαίνουν (συχνότητα) συγκεκριμένες διαλογικές κινήσεις και πρακτικές;
- γ. Ποιος είναι ο αντίκτυπος των παραπάνω στην πορεία συνεπακόλουθων λεκτικών αλληλεπιδράσεων;

Άρα θα γίνουν προσπάθειες να εξακριβωθεί η σε κάθε περίπτωση κατηγορία εκπαιδευτικού διαλόγου, στην οποία εντάσσεται το εκφώνημα, καθώς και να αναδειχθούν οι συμβολές του καθηγητή και των μαθητών στην οικοδόμηση σημασίας. Η ανάδειξη αυτή θα επιτευχθεί από την εύρεση ιδιαίτερων μοτίβων που παρατηρούνται, στα πλαίσια της ανάλυσης της μορφής του εκφωνήματος και είναι πολλές φορές δεικτικά της δεδομένης στρατηγικής και επικοινωνιακής πρόθεσης των διαλογικών μερών. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα κατά τη διαδικασία ανάλυσης λόγου, διότι κάθε εκφώνημα επηρεάζεται από προηγούμενα εκφωνήματα και με τη σειρά του επηρεάζει τα επόμενα· ένας διάλογος είναι μία ακολουθία από εκφωνήματα όπου συμμετέχουν ομιλούντες ή από «φωνές» που απαντούν σε παλαιότερα εκφωνήματα και αναμένουν νέα.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, κύριο επίκεντρο της έρευνάς μας θα αποτελέσει η κατανόηση του περιεχομένου του εκφωνήματος και όχι τόσο στη μορφή του. Ο κύριος ερευνητικός στόχος που θα μας απασχολήσει στο 2^ο επίπεδο ανάλυσης, θα έχει να κάνει με τη διερεύνηση της διαλογικής αλληλεπίδρασης των εκφωνημάτων όσον αφορά στο περικείμενο (context) του δεδομένου διαλόγου. Το περικείμενο, μοναδικό σε κάθε ύπαρξη διαλόγου και ευθέως επηρεασμένο από τη δεδομένη «οικολογία» της τάξης, είναι ο πρώτος παράγοντας που ασκεί επιρροή στις συνθήκες παραγωγής των γλωσσικών μηνυμάτων από τους μαθητές και τον διδάσκοντα. Κάθε δεδομένο τμήμα της συνομιλίας μπορεί να θεωρηθεί ως το μοναδικό προϊόν πολλών, διαφορετικών και αλληλένδετων διαλογικών «μηχανισμών». Στοιχεία όπως η ευρύτερη περίσταση (το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ο διάλογος), η γνώση που θεωρείται ότι υπάρχει από κοινού (επίπεδο κοινής κατανόησης) ανάμεσα στα διαλογικά μέρη κοκ συναποτελούν αυτό που ονομάζουμε περικείμενο.

⁹⁶ Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα μας επιτρέψει αυτή την κατηγοριοποίηση αναφέρεται παρακάτω.

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν σε αυτή την ερευνητική φάση αφορούν:

- α. Ποιο είναι το περιεχόμενο των εκφωνημάτων των μαθητών;
- β. Πώς το περιεχόμενο του εκφωνήματος αλληλεπιδρά με τα μετέπειτα εκφωνήματα;
- γ. Πώς επηρεάζει το πλαίσιο του διαλόγου το περιεχόμενο των εκφωνημάτων;

Άρα, αυτό το επίπεδο ανάλυσης εστιάζει στην αλληλεπιδραστική διάσταση του εκφωνήματος υπό την οπτική του περιεχομένου του· στον τρόπο με τον οποίον το περιεχόμενο του εκφωνήματος αλληλεπιδρά με το δεδομένο πλαίσιο της διαλογικής αλληλεπίδρασης και με τα μετέπειτα εκφωνήματα, σύμφωνα με την έννοια της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων. Υπό αυτή την έννοια, θα γίνει προσπάθεια να καταγραφούν τα θέματα συζήτησης και αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η θεματικότητα⁹⁷ πλαισιώνει τα εκφωνήματα των μαθητών και του καθηγητή. Επιπρόσθετα, θα καταγραφεί η σημασιολογική μεταβολή συγκεκριμένων λέξεων και εννοιών που ενυπάρχουν στα εκφωνήματα ανάλογα με το δεδομένο πλαίσιο της συζήτησης.

6.3 Πρώτο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων: Η εξερεύνηση της μορφής του μηνύματος

Για να μελετήσουμε τα στοιχεία και τους τύπους διαλόγου στα μαθησιακό περιβάλλον του μαθήματος της λογοτεχνίας θα χρειαστούμε, αρχικά, να μελετήσουμε τη μορφή του εκφωνήματος, έτσι όπως παράγεται από τους μαθητές και τον καθηγητή. Αναγκαστικά, για την καλύτερη διευθέτηση των δεδομένων μας θα πρέπει να υπάρξει μία κατηγοριοποίηση που να επιτρέπει στον ερευνητή α) να παρουσιάσει με μεγαλύτερη διαύγεια το περιγραφικό μέρος της έρευνας (2^ο επίπεδο) β) να χρησιμοποιεί κατηγοριοποιήσεις που δεν απομακρύνονται από την ποιοτική θέαση της έρευνας και που θα σέβονται τον πλαισιοθετημένο και δυναμικό χαρακτήρα της επικοινωνίας.

Για τους λόγους αυτούς θα χρησιμοποιηθεί το Σχέδιο Ανάλυσης Εκπαιδευτικού Διαλόγου ή αλλιώς SEDA⁹⁸ (Scheme for Educational Dialogue Analysis) και οι διάφορες παραλλαγές του, αποτελούν ένα μεθοδολογικό εργαλείο που θα μπορεί να αναδείξει τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανταποκρίνονται σε έναν εκπαιδευτικό διάλογο, όπου θα υπερτονίζεται η σημασία του πλαισίου (context), μέσα στο οποίο αυτός διεξάγεται. Παρακάτω παραθέτουμε τη συμπυκνωμένη μορφή των 33 κατηγοριών λόγου που χρησιμοποιεί το SEDA, αναδεικνύοντας 8 κύριες κατηγορίες λόγου: 1) προσκαλώντας για επεξήγηση ή συλλογιστική 2) κάνοντας την αιτιολογία ρητή 3) κάνοντας τοποθετήσεις και συντονισμό 4) αναπτύσσοντας προϋπάρχουσες ιδέες 5) κάνοντας συνδέσεις 6) αναστοχαστικές πρωτοβουλίες πάνω στον ίδιο τον διάλογο ή τη δραστηριότητα 7) συντονίζοντας την κατεύθυνση του διαλόγου/δραστηριότητας 8) εκφράζοντας ιδέες ή κάνοντας σχετικές με τον διάλογο συμβολές (Hennessy, Sara κ.α., 2016:21-22).

⁹⁷ Στην παρούσα εργασία το θέμα και η θεματικότητα αποτελούν δομικά στοιχεία του πλαισίου, μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν τα εκφωνήματα.

⁹⁸ Το πρόγραμμα Cam-UNAM για την Ανάλυση Εκπαιδευτικού Διαλόγου (SEDA: © 2015) αναπτύχθηκε από ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου του Cambridge της Αγγλίας και του Εθνικού Αυτόνομου Πανεπιστημίου του Μεξικού με επικεφαλής τη Sara Hennessy και την Sylvia Rojas-Drummond και χρηματοδοτήθηκε από τη Βρετανική Ακαδημία. Το αρχικό σύστημα και ο κατάλογος των δημιουργών είναι διαθέσιμοι στη διεύθυνση <http://tinyurl.com/BAdialogue>

Κατηγορίες Διαλόγου	Συμβολές και στρατηγικές	Τι ακούγεται; (Λέξεις κλειδιά)
ΠΟ – Πρόσκληση σε οικοδόμηση ιδεών	Προσκαλώντας άλλους να επεξεργαστούν, να (συν)οικοδομήσουν, να διευκρινίσουν, να σχολιάσουν ή να βελτιώσουν τη δική τους ή άλλων ιδέα/συμβολή.	‘Μπορείς να προσθέσεις’, ‘Τι;’, ‘Πες μου’, ‘Μπορείς να επαναδιατυπώσεις;’, ‘Νομίζεις ότι...’, ‘Συμφωνείς;’
Ο – (Συν) οικοδόμηση ιδεών	(Συν) οικοδόμηση, επεξεργασία, αποσαφήνιση ή σχολιασμός των ιδεών των ίδιων ή των άλλων που εκφράζονται σε προηγούμενες ακολουθίες ή άλλες συνεισφορές	‘Είναι επίσης’, ‘Αυτό με κάνει να σκέφτομαι’, ‘Εννοώ ότι...’, ‘Νομίζω ότι εννοούσε’
Π - Πρόσκληση	Προβληματισμός, διαφωνία ή αμφισβήτηση μιας ιδέας	‘Διαφωνώ’, ‘Αλλά’, ‘Είσαι σίγουρος;’, ‘...μία διαφορετική ιδέα’
ΠΑ – Πρόσκληση για αιτιολογία	Πρόσκληση να εξηγηθεί, να δικαιολογηθεί και / ή να εξεταστούν ενδεχόμενα (possibility thinking) σχετικά με τις ιδέες άλλων ή τις δικές τους	‘Γιατί;’, ‘Πώς;’, ‘Πιστεύεις ότι;’, ‘Εξήγησε περαιτέρω...’
Α – Κάνοντας την αιτιολογία ρητή	Εξηγώντας, δικαιολογώντας και εξετάζοντας ενδεχόμενα σχετικά με τις ιδέες άλλων ή τις δικές τους	‘Νομίζω’, ‘Επειδή’, ‘Έτσι’, ‘Όστε να’, ‘Αν... τότε’, ‘Είναι όπως’, ‘Σκέψου αν...’, ‘Θα μπορούσε’,
ΣΙ - Συντονισμός ιδεών και συμφωνίας	Φέρνοντας σε αντίθεση και σύνθεση τις ιδέες που ακούστηκαν, επιβεβαίωση συμφωνίας (consensus) και συναίνεσης. Πρόσκληση για συντονισμό/συμφωνία	‘Συμφωνώ στο ότι’, ‘Για να συνοψίσουμε’, ‘Έτσι, όλοι πιστεύουμε ότι...’, ‘Ίδιο και διαφορετικό’
Σ – Σύνδεση	Εστιάζοντας στην μαθησιακή πορεία μέσω συνδέσεων με (προηγούμενες) συμβολές/γνώση/ εμπειρίες πέραν από τον τρέχοντα διάλογο	‘Στο προηγούμενο μάθημα’, ‘Νωρίτερα’, ‘Μου θυμίζει ότι’, ‘Σε σχέση με’, ‘Στην προσωπική σου εμπειρία’

ΕΔ – Επαναπροσδιορίζοντας τον διάλογο ή την δραστηριότητα	Αξιολογώντας ή επαναπροσδιορίζοντας σε μεταγνωστικό επίπεδο διαδικασίες του διαλόγου ή της μαθησιακής δραστηριότητας: πρόσκληση σε άλλους να το κάνουν	‘Διάλογος’, ‘Συζήτηση’, ‘Μοιραστήκαμε’, ‘Δουλεύοντας μαζί σε ζευγάρια/ομάδα’, ‘Έργο (task)’, ‘δραστηριότητα’, ‘Τι μάθατε;’, ‘Άλλαξα άποψη’
Μ – Αλλάζοντας την κατεύθυνση του διαλόγου ή της δραστηριότητας	Λαμβάνοντας πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση της δραστηριότητας ή την εστίαση του διαλόγου σε μια επιθυμητή κατεύθυνση ή τη χρήση άλλων στρατηγικών σκαλωσιών για την υποστήριξη του διαλόγου ή της μάθησης	‘Τι θα λέγατε να’ Εστιάστε την προσοχή σας σε...’, ‘Ας προσπαθήσουμε να...’, ‘Χωρίς βιασύνη’, ‘Έχεις σκεφτεί σχετικά με...?’
Ε – Διατύπωση ή πρόσκληση για διατύπωση σκέψεων/ ιδεών	Κάνοντας ή προσκαλώντας για την διατύπωση σχετικών συνεισφορών για να ξεκινήσει ή να προωθηθούν νέοι κύκλοι διαλόγου (αυτοί που δεν καλύπτονται από άλλες κατηγορίες)	‘Τι σκέφτεστε για...;’, ‘Πείτε μου’ Τις σκέψεις σας για’, ‘Η γνώμη μου είναι ότι...’, ‘Οι απόψεις σας’

6.4 Δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων: Η εξερεύνηση του περιεχομένου του μηνύματος

Μία βασική αρχή που διέπει το μεθοδολογικό μας πλαίσιο είναι πως μία απλή κωδικοποίηση των δεδομένων εκφωνημάτων δεν θα μπορέσει να μας εφοδιάσει με εκείνα τα στοιχεία που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τις συνθήκες στις οποίες εξελίσσεται ο συνεχής λόγος στον ερμηνευτικό διάλογο. Έτσι, είναι βασική μας επιδίωξη η κωδικοποίηση των δεδομένων εκφωνημάτων να επωφελείται από τη συνεκτίμηση του ευρύτερου πλαισίου μίας (επικοινωνιακής) πράξης και ιδιαίτερα σε συνάρτηση με αυτή που προηγήθηκε ή που διαμορφώνεται την δεδομένη στιγμή. Υπό αυτή την έννοια, το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης θα συνάδει με τις θεωρητικές παραδοχές ανάλυσης συνεχούς λόγου, όπου κυρίως μελετάται το πώς οι συμμετέχοντες κατανοούν και ανταποκρίνονται ο ένας στον άλλον, μέσω της διαδοχικής ακολουθίας των επικοινωνιακών τους πράξεων με κεντρικό επίκεντρο το πώς δημιουργούνται οι ακολουθίες των πράξεων (Hutchby and Wooffitt 1998: 14).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην συνοχή ενός συνεχούς λόγου είναι η ύπαρξη πληροφοριακών συνδέσμων ανάμεσα στα δεδομένα εκφωνήματα και το προηγούμενο πλαίσιο. Αυτοί οι σύνδεσμοι διευκολύνουν την ακολουθία της συζήτησης με το να επιτρέπουν στον ακροατή να εγκαθιδρύσει και να «παρακολουθεί» σχέσεις όπως αυτή της συσχέτισης (coreference) (Horn & Ward, 2005: 153). Καταλαβαίνουμε γιατί τα εκφωνήματα δεν μπορούν να ερμηνευτούν σε απομόνωση ακόμα και μετά την δεδομένη κωδικοποίησή τους αν θεωρήσουμε πως η σημασία ενός εκφωνήματος γίνεται αντικείμενο μεταχείρισης στα πλαίσια της έρευνας ως μία λειτουργία (function)

της επικοινωνιακής πράξης. Αυτή η λειτουργία δημιουργείται από πλαίσια (τα πιθανά πλαίσια του εκφωνήματος⁹⁹) για/σε πλαίσια (όπως προκύπτουν από την «ενημέρωση» (update) του εκφωνήματος από το περιεχόμενο άλλων εκφωνημάτων). Η Heim (1982) ονομάζει αυτή τη δυνατότητα του εκφωνήματος ως «δυναμική αλλαγή του πλαισίου» (utterance's context change potential). Από τη στιγμή που κάθε εκφώνημα δυναμικά μεταβάλλεται συνεχώς κατά τη διάρκεια της κατανόησης παίρνει έναν δυναμικό ρόλο στο επικοινωνιακό γεγονός.

Για να δώσουμε ένα απλό παράδειγμα, σε μία συζήτηση η πρόταση «Ο αγρότης έχει έναν γάιδαρο» θα αποτελέσει το πλαίσιο του εκφωνήματος ενώ η πρόταση «τον οποίο χρησιμοποιεί για να οργώσει το χωράφι του» θα αποτελεί την «ενημέρωση» (update) του εκφωνήματος καθώς η αναφορική αντωνυμία υποδηλώνει πως κάτι είναι ήδη γνωστό στην εξέλιξη της συζήτησης. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει ένα νέο δυναμικό που αρχίζει να δημιουργείται στην κατανόηση του εκφωνήματος: από το εκφώνημα ως ζεύγος μεταξύ πρότασης και πλαισίου στο εκφώνημα ως ένα ζεύγος μίας πρότασης (γλωσσολογικά ορισμένης) και ενός εισαγόμενου πλαισίου (input context) το οποίο οριοθετεί το «παλαιό» από το «ανανεωμένο» εκφώνημα (Horn & Ward, 2005: 205). Άρα, ένα εκφώνημα θα αποτελείται από δύο συστατικά: ένα τροφοδοτικό πλαίσιο (input context)¹⁰⁰ και την πρόταση αυτή καθαυτή. Ο συνδυασμός αυτών των δύο συστατικών θα δημιουργήσει ένα νέο «εξαγόμενο» πλαίσιο (output context), το οποίο με τη σειρά του θα λειτουργήσει ως τροφοδοτικό πλαίσιο στα μετέπειτα εκφωνήματα. Σε μία συζήτηση κάθε εκφώνημα θα τροφοδοτείται από τα πλαίσια που έχουν προηγηθεί και θα καλύπτει τις προϋποθέσεις που οι συνομιλητές ρητά ή άρητα έχουν θέσει μεταξύ τους¹⁰¹, με τη σειρά τους τα νέα εκφωνήματα θα δημιουργούν εισαγόμενα τροφοδοτικά πλαίσια με πληροφορία που θα συγκρατείται στα μετέπειτα εκφωνήματα και θα θεωρείται ως «κοινή βάση» της συζήτησης¹⁰².

Στο γενικό πλαίσιο εξέτασης της ομιλίας στην τάξη μας ενδιαφέρει το πόσο μεγάλη ή μικρή σχετική πληροφορία μοιράζονται μεταξύ τους οι μαθητές και ο καθηγητής και πως με την ανταλλαγή εκφωνημάτων αυτή μεταβάλλεται. Η έννοια της σχετικότητας εδώ έχει αρκετά μεγάλη σημασία: όπως έχουμε εξηγήσει και παραπάνω στα επικοινωνιακά περιβάλλοντα του ερμηνευτικού διαλόγου περιμένουμε η γνώση να συν-οικοδομείται και να απομακρύνεται από πρακτικές «σωρευτικής» ομιλίας ή ομιλίας που εξελίσσεται σε διαφωνία¹⁰³. Με λίγα λόγια περιμένουμε οι μαθητές και ο καθηγητής να μοιράζονται μεταξύ τους σχετικές πληροφορίες και τροφοδοτικά πλαίσια ώστε να εμπλουτίζουν τα μετέπειτα εκφωνήματά τους κατά τη διάρκεια εξέλιξης της συζήτησης. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως ο κάθε διάλογος θα έχει ξεκαθαρισμένες ερωτήσεις προς συζήτηση ή/και απάντηση, αυτό θα αντιβαίνει στο ίδιο το πνεύμα του ερμηνευτικού διαλόγου όπως τέθηκε παραπάνω. Θεωρούμε πως όλοι οι διάλογοι εμφανίζουν «σιωπηρές» ερωτήσεις, αιχμαλωτίζοντας ενστικτώδεις έννοιες των θεμάτων προς

⁹⁹ Βλ. κεφ. 1.3 στο παρόν.

¹⁰⁰ Το τροφοδοτικό πλαίσιο είναι εκείνο που «ενημερώνει», δηλαδή τροφοδοτεί με νέα πληροφορία ένα παλαιό εκφώνημα, έτσι ώστε οδηγούμαστε σε δυναμική εξέλιξη της κατανόησης των εκφωνημάτων, καθώς αξιοποιείται η δυνατότητα των εκφωνημάτων να αλλάζουν δυναμικά συνεχώς κατά τη διάρκεια του επικοινωνιακού γεγονότος.

¹⁰¹ Πχ την προϋπόθεση πως στο προηγούμενο παράδειγμα η αναφορική αντωνυμία όντως αναφέρεται στο ζώο που έχει ο αγρότης.

¹⁰² Κανένας δεν περιμένει να ρωτήσει κάποιος τι χρησιμοποιεί ο αγρότης για να οργώσει το χωράφι του, καθώς η πληροφορία έχει περάσει πια στην κοινή βάση της συζήτησης ως κάτι γνωστό.

¹⁰³ Βλ. κεφ. 3 στο παρόν.

συζήτηση. Με λίγα λόγια ανά πάσα στιγμή, ακόμα και αν το σετ των ερωτήσεων δεν έχει ειπωθεί ρητά, ο ακροατής θα έχει μία σχετικά σαφή κατανόηση των θεμάτων προς συζήτηση. Καθώς η συζήτηση θα εξελίσσεται δυναμικά ο ακροατής θα μπορεί να καταλάβει τη μετακίνηση των θεματολογίας σε στοιχεία που θέτει το ίδιο το λογοτεχνικό έργο ή την πρόδηλη επιθυμία των μαθητών να ασχοληθούν με την ερώτηση και θέμα που τους ενδιαφέρει.

Σε οποιοδήποτε σημείο του συνεχούς λόγου το πλαίσιο θα κατέχει τα εξής στοιχεία: α) ένα σετ από διαλογικές αναφορές (τα κάθε λογής πράγματα που αναφέρονται δηλαδή στον διάλογο) β) ένα σετ από άρρητους στόχους¹⁰⁴ γ) ένα σετ από κινήσεις που έχουν γίνει μέχρι το δεδομένο σημείο του συνεχούς λόγου δ) ένα σετ από ερωτήσεις προς συζήτηση (questions under discussion), δηλαδή τις ερωτηματικές κινήσεις¹⁰⁵ που αποδέχθηκαν οι συνομιλητές και αυτές που δεν έχουν απαντηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό και ε) ένα σετ παραδοχών που αντανακλά την «κοινή βάση» της συζήτησης, τα στοιχεία εκείνα δηλαδή που έχουν κατανοηθεί και θεωρούνται δεδομένα (Horn & Ward, 2005: 215).

Ο στόχος είναι να περιγράψουμε τα στοιχεία εκείνα μέσα στη συζήτηση που οδηγούν σε ολοκληρωμένες, κοινές και σταθερές κατανοήσεις μέσω της μεταβλητότητας των πλαισίων των εκφωνημάτων με τις απαραίτητες τροφοδοτήσεις και την εναλλαγή των ερωτήσεων προς συζήτηση ώστε στο τέλος να οδηγηθούμε σε μία περιγραφή της κοινής τελικής κατανόησης¹⁰⁶, εκεί που συγκεκριμένα κατέληξαν όλοι οι συνομιλητές, ακόμα και με τα διαφορετικά «εφόδια» που έφτασαν εκεί.

Στις αναλύσεις συνεχούς λόγου η διαδοχική οργάνωση, δηλαδή αυτό που ονομάσαμε ως συνδυασμοί μεταξύ εκφωνημάτων τροφοδοσίας (input) και παραγόμενων εκφωνημάτων (output) προσφέρει μία πρακτική σκαλωσιά στο να καταλάβουμε την εξέλιξη της συζήτησης με διϋποκειμενικούς όρους, στο επίπεδο των κατανοήσεων που έχουν δημόσια συνειδητοποιηθεί· κάθε εκφώνημα δημιουργεί ένα πλαίσιο για το επόμενο και κάθε επόμενο εκφώνημα ακολουθεί το πλαίσιο που δημιούργησε το προηγούμενο (Edwards, 1997:100). Η διαδοχική οργάνωση επιτρέπει την ύπαρξη της «ενδεικτικότητας» (indexicality) στην γλωσσική αλληλεπίδραση καθώς η συγκεκριμένη αναφορά και αίσθηση μιας λέξης είναι ανάλογη του πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε¹⁰⁷. Στο περιβάλλον της

¹⁰⁴ Αυτοί οι στόχοι αφορούν α) τον κάθε συνομιλητή ξεχωριστά πχ. τι πρέπει να κάνει ώστε να «επιλυθεί» η ερώτηση και συμπεριλαμβάνει στόχους που προτείνονται και από άλλες διαλογικές κινήσεις του καθηγητή ή των συμμαθητών του με μόνη προϋπόθεση να τις έχει αποδεχθεί και ο ίδιος β) το σύνολο των συνομιλητών καθώς η απάντηση των δεδομένων θεμάτων θα έρχεται μετά από κοινή, συλλογική προσπάθεια.

¹⁰⁵ Αν μία ερώτηση γίνει δεκτή από τους συζητητές τότε θα μετακινηθεί στις ερωτήσεις προς συζήτηση. Μία ερώτηση προς συζήτηση αποσύρεται εάν ευθυγραμμίζεται με την κοινή βάση της συζήτησης (η απάντηση του θεωρείται δεδομένη και η περαιτέρω ενασχόληση με την ερώτηση άνευ προσοχής από τη τάξη) ή γίνεται αποδεκτό πως μένει αναπάντητη.

¹⁰⁶ Παραθέτουμε αυτή την έννοια με συμβατικούς και όχι απόλυτους όρους καθώς, προφανώς, δεν θα καταλήξουν όλοι οι συνομιλητές στο ίδιο συμπέρασμα μετά το πέρας της διαδικασίας (ειδικότερα στη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου κάτι τέτοιο δεν αποτελεί απαραίτητο στόχο που πιστοποιεί την ομαλή διεξαγωγή της μεθόδου, ως θυμηθούμε πως αν καταλήξει όλη η τάξη στο τέλος σε ένα κοινό «λόγο» τότε η συζήτηση θα εξελιχθεί σε μονοφωνική πρακτική). Αντίθετα, η περιγραφή έχει να κάνει περισσότερο με τις διαδικασίες της κοινής προσπάθειας οικοδόμησης των απαντήσεων στις ερωτήσεις προς συζήτηση και το κοινό αποτέλεσμα αυτής.

¹⁰⁷ Και όχι το αφαιρετικό νόημα της λέξης το οποίο θα μπορούσαμε να βρούμε σε ένα λεξικό.

συζήτησης συγκεκριμένες αναφορές σε λέξεις θα αποκτούν πολύ συγκεκριμένα και πλασιοθετημένα νοήματα, που θα αποτελούν με την σειρά τους δυνητικές τροφοδοσίες για την περαιτέρω εξέλιξη της και ίσως τελικά να επανανοηματοδοτούνται στην διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια στο 2^ο επίπεδο ανάλυσης θα μας απασχολήσουν οι σημασιολογικές μεταβολές που υφίστανται συγκεκριμένες έννοιες που χρησιμοποιούν στον λόγο τους οι μαθητές, ανάλογα με την μεταβολή ή μη του δεδομένου πλαισίου. Ένα ακόμα στοιχείο που θα μας απασχολήσει θα είναι η δυναμική διαδικασία δημιουργίας θεμάτων και θεματικών μέσα στη διαλογική αλληλεπίδραση που θα καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τα ζητήματα που χρίζουν συνεχόμενης ή/και συχνής προσοχής στην τάξη. Σε συμφωνία με τις γενικότερες θεωρητικές παραδοχές ανάλυσης συνεχούς λόγου, η διαδοχική οργάνωση των εκφωνημάτων των μαθητών, καθώς και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται τα εκφωνήματα θα αποτελούν τα μέσα για τη δημιουργία ή την απομάκρυνση από τις δεδομένες θεματικές.

Στην πραγματικότητα, η διαδοχική οργάνωση είναι αυτή που επιτρέπει στον ερευνητή να αναλύσει τις διαλογικές αλληλεπιδράσεις καθώς οι συμμετέχοντες του διαθέτουν μία βάση από δεδομένα που θα του επιτρέψουν να ισχυριστεί μία σχετική αντικειμενική βάση της συζήτησης: ποιες είναι οι κοινές κατανοήσεις των συνομιλητών, ποιες σχηματικές ερωτήσεις βρίσκονται στο τραπέζι της συζήτησης κλπ. Οι κοινές κατανοήσεις των συνομιλητών μπορούν να συμπεριληφθούν σε αυτό που στην βιβλιογραφία αναφέρεται ως κοινή βάση της συζήτησης (common ground). Αν έχουμε οριοθετήσει αυτή την κοινή βάση ως κοινή γνώση/εμπειρία, αντιλήψεις για ό,τι έχει ειπωθεί κλπ μπορούμε να κατανοήσουμε το γεγονός πως αποτελείται από κομμάτια πληροφορίας που στην πλειονότητά τους δεν μπορούν να περιγραφούν αλλά «είναι θέματα που προκαλούν «ανησυχία»: είναι κομμάτια δυνητικής συνάφειας με αυτό που συζητείται, δυνητικής διαμάχης ή θέματα που ακόμα δεν έχουν περιγραφεί» (Edwards, 1997:117). Στην παρούσα έρευνα δεν μας ενδιαφέρει τόσο να οδηγηθούμε σε περιγραφικές αναλύσεις της «κοινής βάσης» και της «κοινής γνώσης» που οικοδομείται αλλά θα ενδιαφερθούμε περισσότερο στη γνωστική διάσταση αυτής της βάσης, έτσι όπως προσδιορίστηκε από τον Clark (στο Lindzey & Aronson 1985:190), ο οποίος προσδιορίζει την κοινή βάση ως μία «κοινή καταστασιακή πληροφορία» (factual information) που ισχύει πριν και οικοδομείται κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Από τη στιγμή που μιλάμε για οικοδόμηση της πληροφορίας θα υπάρχει σίγουρα μία παλαιά και μία νέα πληροφορία που συνεχώς θα εναλλάσσονται. Στο περιβάλλον του ερμηνευτικού διαλόγου ένας μαθητής χρησιμοποιεί στο εκφώνημά του (ανάλογα με την κατηγοριοποίηση του εκφωνήματος) δεδομένες πληροφορίες που συλλογικά έχουν τεθεί ως κοινή βάση της συζήτησης: αυτές είναι που τροφοδοτούν τα νέα εκφωνήματα. Την ίδια στιγμή, όμως, παράγει μία νέα πληροφορία, ακόμα και αν αυτή η πληροφορία αποτελεί μία προσωπική θέση που παίρνει σε ένα σημείο του κειμένου, της συζήτησης κλπ, η οποία με τη σειρά της θα αποτελέσει συνεισφορά που θα βοηθήσει την εκφορά των επόμενων εκφωνημάτων.

7. Παρουσίαση και Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Παρακάτω παρατίθεται, σε πλάγια γραφή, το σύνολο των εκφωνημάτων που κρίθηκαν σχετικά με την έρευνα προς ανάλυση. Σε παρενθέσεις αναγράφονται τα αρχικά γράμματα των ονομάτων των μαθητών ή απλά Κ, για να δηλωθεί ο καθηγητής, ενώ ο αύξων αριθμός δηλώνει τη σειρά με την οποία καταγράφονται τα εκφωνήματα. Σε αγκύλες δηλώνονται γεγονότα της διδασκαλίας που δεν έχουν άμεση σχέση με τα εκφωνήματα (πχ [η μαθήτριά διαβάζει τον τίτλο]), ενώ στο τέλος των εκφωνημάτων αναφέρεται με κεφαλαία γράμματα η κατηγορία στην οποία εντάσσεται το εκφώνημα σύμφωνα με το SEDA. Οι φάσεις επεξεργασίας του κειμένου επιλέχθηκαν προς διευκόλυνση του ερευνητή και ακολουθούν σχηματικά τις διδακτικές φάσεις του ερμηνευτικού διαλόγου, έτσι όπως διατυπώθηκαν στο κεφ. 4. Η πρώτη φάση επεξεργασίας του κειμένου αφορά την πρώτη κατανόησή του από την πλευρά των μαθητών, χωρίς να γίνεται προσπάθεια για εκφορά ερμηνευτικών θέσεων. Η δεύτερη και τρίτη φάση αφορούν τις συλλογικές ερμηνευτικές συμβολές των μαθητών στον κυρίως διάλογο.

1^ο Διδακτικό επεισόδιο (2 ώρες) – Διδασκαλία ποιήματος Εγγονόπουλου «Το καράβι του δάσους»

1^ο Επίπεδο Ανάλυσης της δεδομένων - Παρουσίαση και Ανάλυση της μορφής των εκφωνημάτων

1^η φάση επεξεργασίας του κειμένου¹⁰⁸· προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου και πρώτη κατάσταση «απορίας»

Στο πρώτο μέρος του μαθήματος (όπως οριοθετείται από τα εκφωνήματα **K-1** μέχρι **Ξ-29**) οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το κείμενο. Αυτό γίνεται κυρίως με ερωτήσεις του καθηγητή (**K**) στους μαθητές που αφορούν το περιεχόμενο του κειμένου και όχι πιθανές ερμηνείες του. Σε αυτό το αρχικό στάδιο οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν εκφωνήματα που αφορούν σημεία του κειμένου που δεν επιδέχονται ερμηνείας όπου ουσιαστικά δεν οικοδομείται μία ιδέα για τη σημασία του κειμένου παρά μόνο για το περιεχόμενό του· τέτοιες ερωτήσεις- προσκλήσεις αναφέρονται στις τρεις πρώτες στροφές του κειμένου που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για να υπάρξει η τελευταία ή σε ερωτήσεις για το τι αναφέρεται ρητά στο κείμενο (π.χ **K-24**) κοκ.

(K-1) *Λυδία πες μας τον τίτλο [τον διαβάζει]. Ωραία, το καράβι του δάσους πες μας τι καταλαβαίνεις; ΠΟ.*

(Λ-2) *Εεε δεν ξέρω είναι ένας αντιθετικός τίτλος, γιατί το καράβι όταν το... το καράβι, βασικά πηγαίνει προς την θάλασσα ενώ το δάσος είναι [Κ: αλλού για αλλού] Γήινο ναι... Ο.*

(K-3) *Το καράβι του δάσους λοιπόν, δηλαδή ήδη καταλαβαίνω ότι κάτι δεν πάει καλά ας πούμε, έτσι δεν είναι; Ο. {Ακολουθεί διάβασμα του ποιήματος από τον ίδιο τον καθηγητή} Καταρχάς [διαβάζει την πρώτη στροφή του ποιήματος] Τι θα γινόταν Λυδία αν το είχα αυτό; Έχει απάντηση αυτή η υποθετική ερώτηση; ΠΟ.*

(Λ-4) *Όχι*

¹⁰⁸ Για τις ομάδες λογοτεχνικών κειμένων προς διδασκαλία ανά διδακτικό επεισόδιο βλ. σχετικά το Παράρτημα.

(Κ-5) Ωραία, ξαναδιάβασέ την τώρα και πες μας τι καταλαβαίνεις από αυτή την ερώτηση- πρόταση [την ξαναδιαβάζει] **ΠΟ**.

(Λ-6) Ωραία αυτά τα χρώματα, πράσινο και κόκκινο, εε.. παραπέμπουν προς το δάσος έτσι όπως λέει και ο τίτλος, ε δεν ξέρω και αν το απαντήσει το υπόλοιπο ποίημα, εάν είναι κυριολεκτικό ή μεταφορικό αυτό που λέει **Ο**.

(Κ-7) Ναι, ωραία το κρατάμε λοιπόν. **Μ**. Συνεχίζει με μία δεύτερη υποθετική πρόταση [ενν. το κείμενο]. Η πρώτη είναι αυτή που διάβασε η Λ. Πάμε Αντώνη την δεύτερη στροφή. [Την διαβάζει] Και τα μυαλά στα κάγκελα [Ακολουθούν γέλια]

(Α-8) Ε βασικά δεν ξέρω... ναι

(Κ-9) Έλα προσπάθησε, πες μας με δικά σου λόγια τι λέει **Μ**.

(Α-10) Λέει ουσιαστικά πως στο κεφάλι του έχει μία αόρατη αιολική άρπα

(Κ-11) Τι είναι η αόρατη αιολική άρπα; **ΠΟ**.

(Α-12) Η άρπα είναι ένα μουσικό όργανο αλλά εδώ λέει ότι είναι αόρατη και αιολική, είναι ίσως η μουσική που παίζει ο αέρας φυσώντας, δεν ξέρω **Ο**.

(Κ-13) Το έχει ήδη αυτός στη θέση του κεφαλιού του λέει ή ότι θα ήθελε;

(Α-14) Το έχει ήδη

(Κ-15) Για διάβασε....

(Α-16) Αν στη θέση της άρπας έχει ένα σαπούνι.

(Κ-17) Σαπούνι πράσινο

(Α-18) Άρα την έχει την άρπα και θα ήθελε ένα πράσινο σαπούνι που υπάρχει ήδη

(Κ-19) Και γιατί σαπούνι πράσινο στη θέση της και όχι κόκκινο; **ΠΑ**.

(Α-20) Δεν ξέρω.... [Σε αυτό το σημείο ο Κ. ξαναδιαβάζει τη 2^η στροφή]

(Κ-21) Εσύ τι λες Αναστασία; Ποια εικόνα σου έρχεται; **ΠΟ**.

(Ανας-22) Σκέφτομαι τι μπορεί να σημαίνει το σαπούνι **Μ**.

(Κ-23) Για πάμε στον Ανδριανό να μας πει την 3^η υποθετική πρόταση. Δηλαδή το μοτίβο είναι αν συνέβαινε αυτό, πάμε στην τρίτη πρόταση τότε κάτι θα γινόταν, είναι ένας υποθετικός λόγος. **ΣΙ**. [Ο Ανδριανός διαβάζει εμμένοντας ιδιαίτερα στη «μουσική κόρη». Διαβάζει και ξαναδιαβάζει τον στίχο μόνος του δυνατά]

(Κ-24) Μπορείς να δεις λίγο την εικόνα αυτή; Τι έχει αυτός και θέλει να το αντικαταστήσει με κάτι άλλο; Τα ιερά σάβανα της φωνής μου.... Με την αγάπη που έχει... Ποιος Ανδριανέ;

(Ανδρ-25) Μία μεταφυσική μουσική κόρη

(Κ-26) Με τι;

(Ανδρ-27) Με τις ομπρέλες της βροχής

(Κ-28) Τρέχα γύρευε.... Αν συνέβαιναν όλα αυτά, έλα Ξένια [Η Ξ. διαβάζει την τελευταία στροφή] Αυτό βγάζει πιο πολύ νόημα, τι θα συνέβαινε τότε αν αυτές οι προϋποθέσεις υπήρχαν; **ΠΟ.**

(Ξ-29) Ε... ας πούμε κοιτάζοντας μία συγκεκριμένη εικόνα θα θυμόμουν όλα όσα είχα ζήσει σαν παιδί, τις όποιες στιγμές **Ο. Σ.**

Στο πρώτο κομμάτι της διδασκαλίας αξιοσημείωτος είναι ο ρόλος του καθηγητή με τον λόγο του να λαμβάνει, στη σειρά των (επικοινωνιακών) πράξεων, πρωτεύουσα σημασία, καθώς αποτελεί είτε το ερέθισμα είτε τον δέκτη της απάντησης των μαθητών. Ουσιαστικά αυτός είναι που ξεκινά τη σειρά των πράξεων με το να ξεκινήσει ένας διάλογος εφιστώντας την προσοχή των μαθητών στον τίτλο. Τα εκφωνήματα του καθηγητή δεν περιορίζονται μόνο σε ερωτήσεις περιεχομένου αλλά και σε προσκλήσεις αναζήτησης σημασίας συγκεκριμένων συνδυασμών των κειμενικών δεικτών, ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν ιδέες (**ΠΟ**). Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το εκφώνημα (**Κ-5**): μπορεί ο καθηγητής να ρωτούσε να επαναληφθεί μόνο το σαφές νόημα της φράσης του κειμένου, αυτό που ρητά αναφέρεται, ωστόσο η μαθήτρια προτίμησε να οικοδομήσει μία ιδέα (**Ο**) κάνοντας συνδέσεις κειμενικών δεικτών και τίτλου, καθώς και γνωστοποίηση της κατάστασης απορίας που βρίσκεται, σχετικά με το κυριολεκτικό ή όχι νόημα της πρότασης.

Τέτοιου είδους απορία εμφανίζεται στο λόγο άλλων μαθητών (πχ **A-8** και **A-20**, **Ανα-22**) όπου ουσιαστικά δημιουργείται μία κοινή βάση σχετικά με το δυσνόητο κείμενο που έχουν μπροστά τους. Ο καθηγητής δεν εμμένει καθόλου στην άρση της κατάστασης απορίας των μαθητών αλλά μάλλον στην αποσαφήνιση του περιεχομένου του κειμένου μην κάνοντας προσκλήσεις για αιτιολόγηση των ιδεών που εκφωνούν οι μαθητές, εκτός από μία περίπτωση (**Κ-19**). Ωστόσο, αρκετά αξιοσημείωτες είναι οι πρωτοβουλίες του καθηγητή (**Κ-7,9**) και μαθητών (**Ανα-22**) για εστίαση του διαλόγου σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση που αφορά τον συμβολισμό συγκεκριμένων λέξεων του κειμένου που δημιουργούν αυτή την απορία: έτσι γίνεται λόγος για το αν συγκεκριμένα μέρη του κειμένου αποτελούν μεταφορά ή κυριολεξία, ενώ καθώς προχωρά η συζήτηση, φαίνεται οι περισσότεροι μαθητές να συνηγορούν στον μεταφορικό και δυσνόητο λόγο του κειμένου κάνοντας και συγκεκριμένες αναφορές (**Ανα-22**: *Σκέφτομαι τι μπορεί να σημαίνει το σαπούνι*). Πάλι ο ρόλος του καθηγητή είναι σημαντικός καθώς επιλέγει να διαμορφώσει κάποιες κύριες ερωτήσεις προς συζήτηση (ΕΠΣ) στον διάλογο με συγκεκριμένα εκφωνήματα (π.χ **Κ-7**, όπου η ερώτηση για τον μεταφορικό ή μη λόγο του κειμένου τίθεται ως ερώτηση πια στο τραπέζι του διαλόγου και δεν αναζητούνται εύκολες απαντήσεις).

Τέτοια εκφωνήματα του καθηγητή και μαθητών επιτρέπουν, όπως θα δούμε και αργότερα, να δημιουργούνται θεματικές που εφιστούν την προσοχή σε ολόκληρη την τάξη και σε όλα τα μέλη του διαλόγου χωρίς να δίνονται απλές απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και με απαραίτητο προαπαιτούμενο να έχει προηγηθεί η συν-οικοδόμηση της απάντησης από περισσότερα μέλη του διαλόγου.

Στον παρακάτω πίνακα γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν συγκεκριμένα μοτίβα εκφωνημάτων και στρατηγικές από την πλευρά του καθηγητή και μαθητών:

Βασικές κατηγορίες διαλόγου (1^η φάση επεξεργασίας του κειμένου)		
Κωδικοποίηση κύριων κατηγοριών	Συμβολές και στρατηγικές	Τι ακούμε;
<p>Εκφωνήματα παραγόμενα από τον καθηγητή.</p> <p>ΠΟ - Πρόσκληση για οικοδόμηση ιδεών</p> <p><i>Προσκαλώντας άλλους να επεξεργαστούν, να (συν) οικοδομήσουν, να διευκρινίσουν, να σχολιάσουν ή να βελτιώσουν τη δική τους ή άλλων ιδέα/συμβολή</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που δεν επιδέχονται μίας απάντησης από τους μαθητές. • Ερωτήσεις κατανόησης πάνω σε συγκεκριμένα μέρη του κειμένου. • Σύζευξη κειμενικών δεικτών για την άρση δυσκολίας κατανόησης από τη μεριά των μαθητών. 	<p>Παραδείγματα:</p> <p>Έχει απάντηση αυτή η υποθετική ερώτηση;</p> <p>Ωραία ξαναδιάβασε το και πες μας τι καταλαβαίνεις από αυτή την ερώτηση/φράση.</p> <p>Μπορείς να δεις λίγο την εικόνα αυτή; Τι έχει αυτός και θέλει να το αντικαταστήσει με κάτι άλλο;</p>
<p>Μ - Αλλάζοντας την κατεύθυνση του διαλόγου ή της δραστηριότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διατήρηση προσοχής της τάξης σε σημεία του κειμένου που προκαλούν απορία (δημιουργία πρώτων ΕΠΣ) 	<p>Έλα προσπάθησε, πες μας με δικά σου λόγια τι λέει</p> <p>Ναι, ωραία το κρατάμε λοιπόν</p>

<p>Λαμβάνοντας πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση της δραστηριότητας ή την εστίαση του διαλόγου σε μια επιθυμητή κατεύθυνση ή τη χρήση άλλων στρατηγικών σκαλωσιών για την υποστήριξη του διαλόγου ή της μάθησης</p> <p>Εκφωνήματα παραγόμενα από τους μαθητές</p> <p>Ο – (Συν) οικοδόμηση ιδεών</p> <p>(Συν) οικοδόμηση, επεξεργασία, αποσαφήνιση ή σχολιασμός των ιδεών των ίδιων ή των άλλων που εκφράζονται σε προηγούμενες ακολουθίες ή άλλες συνεισφορές</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αλλάζοντας την κατεύθυνση του διαλόγου όταν οι μαθητές εμμένουν σε ερμηνευτικές προσπάθειες. • Απαντήσεις στις διευκρινιστικές ερωτήσεις του καθηγητή. • Έκφραση υποθέσεων στα σημεία του κειμένου που προκαλούν απορία. 	<p>Είναι ίσως η μουσική που παίζει ο αέρας φυσώντας, δεν ξέρω</p> <p>Δεν ξέρω και αν το απαντήσει το υπόλοιπο ποίημα, εάν είναι κυριολεκτικό ή μεταφορικό αυτό που λέει</p>
---	--	---

2^η φάση επεξεργασίας του κειμένου· προσπάθεια ερμηνείας του κειμένου και άρσης της «απορίας»· δημιουργία κύριων θεματικών του διαλόγου

Στο δεύτερο μέρος του μαθήματος (**Κ-30** μέχρι **Μχ-66**) η τάξη προσπαθεί να προσεγγίσει τα μέρη του κειμένου που παρουσιάζουν ερμηνευτικές δυσχέρειες, εκφράζοντας ιδέες, υποθέσεις και προχωρώντας σε αιτιολογήσεις. Από αυτή τη στιγμή και μετά μπορούμε να πούμε πως η τάξη εισέρχεται σε μία συλλογική προσπάθεια ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου· στον κυρίως διάλογο.

(Κ-30) Τις όποιες στιγμές... [Επαναλαμβάνει] Είναι θετική αυτή η εικόνα; Τι σε κάνει να πιστεύεις ότι είναι όμορφες στιγμές; **ΠΑ.**

(Ξ-31) Γιατί λέει φευγαλέα οράματα της χαράς που είναι κάπως... **Α.**

(Α-32) Το φευγαλέο δεν είναι κάτι αρνητικό; **ΠΑ.**

(Κ-33) Κάτι αρνητικό; Κάτι στιγμιαίο ας πούμε, μία φευγαλέα στιγμή; Χμμ.. ναι Γιώργο;

(Γ-34) Μάλλον οι τρεις πρώτες στροφές ή μάλλον πιστεύω ότι το νόημα αυτού του ποιήματος, ότι το νόημα είναι ότι ίσως ο Εγγονόπουλος εε.. μάλλον σκέφτεται τώρα που έχει μεγαλώσει υποθέτω πως θα ήθελε να σκέφτεται μικρός ώστε να ζήσει καλύτερα τα παιδικά του χρόνια και μάλλον λέει ότι οι γονείς του ίσως, η κοινωνία του έκανε το μυαλό.... κάπως ώστε να μην μπορούσε να ζήσει σαν παιδί κάτι τέτοιο, δεν ξέρω... **Ο**.

(Κ-35) Πώς σου προέκυψε αυτό; **ΠΑ**. Είναι πάρα πολύ ωραίο, να πω λιγάκι αυτό που είπε ο Γιώργος, λέει ξεκινώντας από τον τελευταίο [ενν. στίχο] ότι θα ήθελε να ζήσει σαν παιδί, σαν μπροστά οι τρεις στροφές να δείχνουν το πώς η κοινωνία του έχει φτιάξει το μυαλό ώστε να μην μπορεί να το ζήσει, αυτό που θα ήθελε. **Μ**. [Ο Γιώργος συμφωνεί επιδοκιμαστικά] Εννώς αν μπορείς να απαντήσεις στο κείμενο κάτι από αυτά που είπες, για να βγάλεις αυτή την υπόθεση **ΠΑ**.

(Γ-36) Γιατί λέει στο κείμενο, ίσως τότε και μόνο τότε, τώρα δεν γίνεται. Ναι, θα μπορούσα να πω ότι σαν να ήμουν παιδί και από τη στιγμή που λέει μόνο τότε σημαίνει ότι έχει βάλει ως προϋποθέσεις τα τρία προηγούμενα πράγματα **Α**. [ενν. στροφές- τις τρεις προηγούμενες υποθετικές προτάσεις]

(Ξ-37) Εγώ το παίρνω κάπως αλλιώς σε αυτό που φαντάστηκε ο Γιώργος... ότι ας πούμε το φράκο, το σαπούνη και την αγάπη ότι θυμίζουν τα δικά του παιδικά χρόνια που θέλει να τα ξαναζήσει γιατί έχει χάσει την αγάπη όπως την ήξερε, μπορεί να έχει χάσει τους γονείς του, να στερήθηκε πράγματα. **Ο**. **ΣΙ**.

(Κ-38) Προσέξτε τώρα λέει αν είχα. Τι αν είχα; Πρώτον φράκο, δεύτερον σαπούνη, τρίτον αγάπη, αυτές είναι οι προϋποθέσεις, άρα ακουμπάει λίγο σε αυτό που είπε ο Γιώργος, είναι οι προϋποθέσεις που βάζω για να ξαναζήσω κάτι που θα ήθελα πολύ, για μία φευγαλέα χαρά ας πούμε. **Μ**. Για να δούμε Αγάπη κάπως αλλιώς ή σε αυτά που ακούστηκαν αν έχεις να προσθέσεις κάτι; **ΠΟ**. [Η Αγάπη είναι σε τέλμα και δεν ξέρει τι να πει]

(Κ-39) Εσύ Αναστασία, καλά είσαι πολύ νέα ακόμη θα ήθελες να ξαναζήσεις τα ωραία σου χρόνια ή κάποιες στιγμές χαράς παλιές ή το ακούς αυτό από τους γονείς σου ή τους παππούδες σου; **Μ**.

(Ανασ-40) Το ακούω από τους παππούδες μου αλλά δεν ξέρω γιατί....

(Κ-41) Είσαι δεκαέξι χρονών και θέλεις να ζήσεις το μέλλον

(Αγ-42) Α μπα! Μην το λέτε

(Ανα-43) Α, όχι δεν νομίζω. Νομίζω όσα συμβαίνουν, συμβαίνουν για να γίνουν εκείνη τη στιγμή, να πάρω κάτι από αυτά και να κινηθώ διαφορετικά στο μέλλον **Ο**.

(Κ-44) Οι παππούδες γιατί το λένε αυτό; **ΠΑ**.

(Ανασ-45) Γιατί... δεν ξέρω για τους δικούς μου επειδή πέρασαν δύσκολα ας πούμε και υπήρχαν κάποια πράγματα που στερήθηκαν **Α**. και δεν ξέρω, ίσως είναι πιο εύκολη η σχέση τους με αυτούς σε σχέση με το σήμερα **Ο**.

(Κ-46) Αυτό που λες Αναστασία ακουμπάει καθόλου με αυτό που είπε ο Γιώργος ή η Ξένια; Αυτό που είπες τώρα δηλαδή θέλουν να ζήσουν ξανά τα παιδικά τους χρόνια γιατί σήμερα είναι πιο δύσκολα **ΠΟ. ΣΙ.**

(Ανασ-47) Ο Γιώργος είπε ότι προφανώς η κοινωνία, οι γονείς, εμποδίζουν ουσιαστικά να ζήσουμε αυτό που ζήσαμε ως παιδιά... Ναι δεν ξέρω... μάλλον; **Ο.**

(Κ-48) Κάποιος άλλος να πει κάτι στο κείμενο **ΠΟ.**

(Μιχ-49) Βασικά, ήθελα να πω, πάνω σε αυτό που είπε η Αναστασία και ο Γιώργος πριν, ότι πιθανόν είναι ότι οι άνθρωποι που γερνάνε και θέλουν να ξαναζήσουν τα παιδικά τους χρόνια είναι ότι ίσως... σκέφτομαι θα το πάρω από την αρχή. Νομίζω πως υπάρχει μία νοσταλγία για τα παιδικά χρόνια, **Ο. ΣΙ.** φέρνω ένα παράδειγμα που δεν καταλαβαίνω πάρα πολύ, είχα πάει πριν τρία χρόνια σε ένα ξενώνα όπου έμενε μία γριούλα και θυμάμαι που μιλούσε και μας έλεγε πόσο χάλια που πέρασε τα παιδικά της χρόνια, που δεν πήγε σχολείο, που δεν σπούδασε, που δεν έκανε τίποτα, που έκατσε στο χωράφι κλπ και σε μία φάση λέει: Ωραίες εποχές τότε, μακάρι να γυρνούσαμε πίσω **Α. Σ.** και σκέφτομαι γιατί ακριβώς οι ηλικιωμένοι άνθρωποι να νοσταλγούν εποχές οι οποίες ξεκάθαρα από τις περιγραφές τους ήταν απαίσιες και οι ίδιοι το παραδέχονται μερικές φορές, δηλαδή πολλές φορές ακούω και τους δικούς μου που λένε τα ίδια και σκέφτομαι αυτό που λέει ο Γιώργος, ότι ίσως τώρα που έχουν γεράσει, έρχεται κοντά ο θάνατος, είναι στα τελευταία τους και σαν... να αναθεωρούν τη ζωή τους την ίδια **Α.** και ίσως σε αυτή την ηλικία κάποιοι άνθρωποι, όσοι τουλάχιστον παίρνουν το ρίσκο να σκέφτονται έτσι, είναι πιο ελεύθεροι από ποτέ και έχει καθαρίσει κάπως το μυαλό τους και να λένε μακάρι τότε να ζούσα μία πραγματικά ελεύθερη ζωή και να έκανα τις επιλογές που ήθελα και όχι να μετανιώνω για την κοινωνία που δεν με άφησε **Ο.**

(Κ-50) Διάβασε πάλι την τελευταία στροφή, να δούμε ποια ήταν η χαρά του παιδιού, ίσως τότε και μόνο τότε... **ΠΟ.** [Ο Μιχάλης ξαναδιαβάζει την τελευταία στροφή]

(Μαρ-51) Τώρα μου έρχεται μία σκέψη, ξαναδιαβάζοντας τη στροφή, τα πουλιά είναι ελεύθερα και πετάνε όπου θέλουν, αυτός όταν είναι μικρός δεν αισθανόταν σαν πουλί ελεύθερο οπότε ίσως να το λέει με μία νοσταλγία... μία πίκρα αυτό στο τέλος, κοιτάζοντας μέσα στα μάτια των πουλιών. Κοιτούσε τα πουλιά που πετούν ελεύθερα και ήθελε κανονικά και αυτός να είναι ελεύθερος, λέει μακάρι να μπορούσα να γυρίσω πίσω και να εκφράσω τα παράπονά μου... και αν ήμουν όπως θα ήθελα να ήμουν εγώ και εάν η μορφή μου... Η μορφή μου και ο χαρακτήρας μου ήταν όπως εγώ τον είχα επιλέξει και όχι όπως με έντυσαν αυτοί, με τους κανόνες που μου επέβαλαν ίσως τότε και μόνο τότε να μπορούσα να κυνηγήσω τα οράματα που βλέπω στα πουλιά **Ο. Α.**

(Κ-52) Ενώ τι λέει τώρα; Τότε δηλαδή θα μπορούσα να δω αυτά τα οράματα. Τώρα τι λέω; Υπάρχει τώρα στο ποίημα κάτι; Για να δούμε αν λέει τώρα κάτι για την τωρινή κατάσταση, για κοιτάξε μέσα στο ποίημα **ΠΟ. Μ.**

(Μιχ-53) Τώρα πάει το πουλί, πέταξε (γέλια) **Ο.**

(Ανδρ-54) Σε αντίθεση με αυτό που λέει στο ποίημα, ότι ήταν παιδί με φευγαλέα οράματα. Ίσως εκεί που λέει αόρατη αιολική άρπα, το αόρατη μου λέει κάτι, ότι δεν υπάρχει ουσιαστικά **Ο. Α.**

(Κ-55) Μπορεί να είναι αιολική άρπα, που όπως είπε ο Αντώνης, όταν φυσάει μπορεί να παίζει αλλά είναι αόρατη **Α.**

(Γ-56) Μάλλον αυτό με την άρπα είναι το υποσυνείδητο, το παιδικό και στην παιδική ηλικία μας κάναμε τις βλακειές μας αλλά βάζαμε κάποιο όριο **Ο. Σ.**

(Κ-57) Αυτό το όριο εδώ, αν διατυπώνεται κάπως για να ακούσουμε κάποια άλλη γνώμη **ΠΟ. ΠΑ.**

(Α-58) Βασικά αυτό που είδα είναι εκεί πέρα που λέει «Εάν μπορούσα να αντικαταστήσω τα ιερά σάβανα της φωνής μου» Πιστεύω πως θέλει να πει πως η φωνή μας ουσιαστικά, η σκέψη μας γενικά για την κοινωνία μας έχουν ορίσει συγκεκριμένα ταμπού και κανόνες, οι οποίοι είναι ιεροί, πράγματα που δεν πρέπει να λέμε, πράγματα που δεν πρέπει να κάνουμε ή να σκεφτόμαστε. **Ο.** Για αυτό λέει και σάβανο, έχει αυτό τον θρησκευτικό χαρακτήρα πιστεύω και για αυτό που λέει για το αύριο, για το μετά και λέει αυτός μακάρι όλα αυτά τα νεκρικά, τα σκοτεινά που είναι εκεί για να μας φοβίζουν να έφευγαν και στη θέση όλων αυτών να ήταν η αγάπη, έστω φευγαλέα –γιατί ακούστηκε κάπου πως το φευγαλέο είναι αρνητικό- αλλά εκείνη την στιγμή έχω θετικά συναισθήματα που αισθάνομαι εγώ ο ίδιος **Ο. Α.**

(Κ-59) Τα ιερά σάβανα της φωνής μου [επαναλαμβάνει], ο συμμαθητής σας έμεινε πολύ σε αυτό το «ιερά» **Μ.**, αν μείνουμε στο σάβανο, για μένα παίρνει άλλη τροπή, σαν να είναι η φωνή μου στάσιμη, άψυχη, νεκρή εκεί πέρα. **Ο. Α.**

(Μιχ-60) Να αφήσει τις αναστολές πίσω του ίσως και να τονίσει τις πραγματικές του επιθυμίες, την αγάπη **Ο.**

(Γ-61) Ναι αλλά ποια αγάπη, εδώ λέει την αγάπη που έχει μία μεταφυσική κόρη.... **ΠΑ.**

(Κ-62) Άρα εντάξει η αγάπη, αλλά ποια αγάπη; Χριστιανική, ερωτική τι; **ΠΑ.** Και ενώ μου αρέσει πολύ ο στίχος με τις μαύρες ομπρέλες δεν μπορώ να καταλάβω τίποτα **ΠΟ.**

(Γ-63) Λοιπόν στους περισσότερους ανθρώπους οι μαύρες ομπρέλες της βροχής κλπ είναι άσχημες εικόνες αλλά αυτό είναι κάτι που μας το έχει επιβάλλει η κοινωνία, ότι βλέπουμε κάτι άσχημο. Ίσως αυτό που θέλει να πει εδώ πέρα ο ποιητής ήταν μακάρι να μπορούσα να πετάξω όλα αυτά τα κλισέ, τους κανόνες τους προσχεδιασμένους που μου έχει επιβάλλει η κοινωνία και να αγαπήσω πράγματα που εμένα μου αρέσουν και δεν είναι επειδή κάποιος θα μου πει θα σου αρέσουν **Α. Ο.**

(Ξ-64) Εγώ συνδέω λίγο, εκεί που λέει μαύρες ομπρέλες, ότι θυμίζει την κλασική αμερικανική κηδεία που βρέχει και όλοι είναι με τις μαύρες ομπρέλες **Σ.** και τα ιερά σάβανα που είναι σαν κάτι να πέθανε. **Ο.** Στερήθηκε την αγάπη και τη φωνή του εκεί που λέει **Α.**

(Κ-65) Ή και για να το συνδέσω με αυτό που ακούστηκε και από τον Γιάννη και να δω τα πράγματα που μου έχουν μάθει να μην τα δω όμορφα, να τα δω με άλλο μάτι **Μ.**

(Μιχ-66) Δεν ξέρω αν ισχύει αλλά ακόμα και όταν είσαι σε μία κηδεία και βρέχει δεν είναι ωραία οκ... αλλά μετά μπορείς να δεις αυτό που βγαίνει μετά τη βροχή, τον ήλιο. **Ο. Α.**

Ο ρόλος του καθηγητή στον διάλογο συνεχίζει να είναι καθοριστικής σημασίας, από τη στιγμή που στη σειρά των εκφωνημάτων παρουσιάζεται αρκετές φορές και παίρνει χαρακτηριστικά τριών κατηγοριών: α) πρόσκληση σε οικοδόμηση μίας ιδέας [**ΠΟ.**] (κυρίως με εκφωνήματα που παίρνουν τη μορφή πρόσκλησης για σχολιασμό σημείων του κειμένου, πχ **K-48**) β) πρόσκληση σε αιτιολόγηση της ιδέας που ακούστηκε [**ΠΑ.**] (κυρίως με προσκλήσεις για επικέντρωση της προσοχής σε κομμάτια του κειμένου, πχ **K-52**) και γ) με εστιάσεις στην μαθησιακή πορεία συνοικοδόμησης σημασίας μέσω συνδέσεων με εμπειρίες που δεν έχουν άμεση σχέση με τον κυρίως διάλογο [**Σ.**] πχ όπως βλέπουμε στο εκφώνημα **K-40**. Οι μαθητές προχωρούν σε εκφωνήματα ερμηνείας που χαρακτηρίζονται από μεγάλη έκταση προσπαθώντας να οικοδομήσουν τις ιδέες τους για το κείμενο (πχ **Γ-34**, **Ξ-38**). Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός πως οι προσπάθειες ερμηνείας δεν αφορμώνται από τον λόγο του καθηγητή αλλά από τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις των μαθητών. Τα συνήθη μοτίβα αφόρμησης του λόγου των μαθητών αποτελούν α) προηγούμενα εκφωνήματα των συμμαθητών τους (στα οποία εκφράζεται συμφωνία, πχ **Ανας-47** είτε διαφωνία πχ **Ξ-38**), β) κειμενικοί δείκτες πάνω στους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν ή να οικοδομήσουν την ιδέα τους (**Μαρ-51**), γ) προσωπικές εμπειρίες που κατά τη γνώμη τους συμβάλλουν με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο στις δεδομένες θεματικές του διαλόγου (συνήθως μετά από αντίστοιχη πρόσκληση του καθηγητή, πχ **K-40** ή με πρωτοβουλία των ίδιων, πχ **Μιχ-49**).

Ένα αξιοπρόσεκτο στοιχείο αποτελεί η έλλειψη εκφωνημάτων που ανταποκρίνονται στην κατηγοριοποίηση **ΣΙ.** από τη μεριά του διδάσκοντα. Ο καθηγητής, ενώ ζητά διαφορετικές απόψεις φαίνεται να μην κάνει ρητή την αντιπαραβολή των απόψεων των μαθητών μέσω ερωτήσεων/παρατηρήσεων. Αντ'αυτού φαίνεται από μόνοι τους οι μαθητές να δηλώνουν την συμφωνία ή την διαφωνία με προηγούμενα εκφωνήματα ή/και να ζητούν διευκρινιστικές ερωτήσεις σε προηγούμενα εκφωνήματα μαθητών (δήλωση συμφωνίας, διαφωνίας). Υπό αυτή την έννοια, τα εκφωνήματα που αφορούν την οικοδόμηση απόψεων που αφορμώνται από τον λόγο συμμαθητών δύναται να κατηγοριοποιηθούν και ως **ΣΙ.**

Αξίζει να αναφερθεί εδώ πως ενώ στην αρχή τα εκφωνήματα των μαθητών κατηγοριοποιούνται υπό το πρίσμα έκφρασης μίας ιδέας/ γνώμης κατά τη διάρκεια του διαλόγου παίρνουν επιχειρηματολογικά χαρακτηριστικά. Υπό αυτή την έννοια, όλο και πιο συχνά, οι μαθητές παίρνουν επικοινωνιακές πρωτοβουλίες για να πάρουν θέση σε ένα ζήτημα που ανακύπτει, να υποστηρίξουν μία θέση με λογική συνέχεια αναλόγως με το τι προηγήθηκε (πχ να προσφέρουν αποδεικτικά στοιχεία) και να απαντήσουν σε ανταπαντήσεις συμβόλων που έχουν κάνει (δηλαδή να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους μετά από τον λόγο συμμαθητών τους). Αν εξετάσουμε την ά διδακτική φάση δεν αναγνωρίζεται κανένα εκφώνημα που να κάνει την αιτιολογία ρητή· αυτό παρατηρείται, ίσως, λόγω της αρχικής κατάστασης απορίας από την πλευρά των μαθητών, που τους δυσκόλευε να προχωρήσουν σε αιτιολογήσεις των σκέψεών τους. Αντίθετα, στη δεύτερη διδακτική φάση –και όχι μόνο μετά από πρωτοβουλία του καθηγητή– οι μαθητές φαίνονται να θέλουν να προχωρήσουν σε αιτιολογήσεις των θέσεών τους και να τους δώσουν υποστηρικτική ισχύ. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι το αποδεικτικό υλικό (κειμενικοί δείκτες, προσωπικές εμπειρίες κοκ) να επιλέγεται από τους ίδιους τους μαθητές καθώς στα εκφωνήματα του καθηγητή δεν ζητείται πάντα συγκεκριμένος τρόπος απόδειξης μίας θέσης.

Υπό αυτή την οπτική είναι ασφαλές να εικάσουμε πως από την πλευρά του καθηγητή, τα σημεία του κειμένου και η προσωπική εμπειρία των μαθητών λειτουργούν ισάξια ως επιχειρηματολογικό υλικό για την υποστήριξη μίας θέσης. Πιο συγκεκριμένα, ο καθηγητής προβαίνει σε κάλεσμα για να υποστηριχθεί μία θέση τόσο με υποκειμενικά (πχ **K-30**), όσο και με αντικειμενικά (πχ **K-35**) κριτήρια.

Υπάρχουν παραδείγματα (**A-58**) όπου γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της κειμενικής επιλογής, έτσι ώστε η ιδέα που εκείνη τη στιγμή οικοδομείται ή συν-οικοδομείται στο διαλογικό περιβάλλον να στηρίζεται σε αποδεικτικό υλικό μέσα από το κείμενο. Τα επιχειρηματολογικά χαρακτηριστικά των εκφωνημάτων είναι αυτά που εν πολλοίς εγγυώνται σε σημαντικό βαθμό την κοινή βάση της συζήτησης¹⁰⁹, από την άλλη η ποικιλία αυτών διαμορφώνει ένα συμμετρικό διαλογικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να συμμετάσχουν πολλοί μαθητές. Αυτή η ποικιλία κατηγοριών των εκφωνημάτων επιτρέπει και σε ένα επόμενο στάδιο την ύπαρξη και προσπάθεια συνολικής ερμηνείας πάνω στην κύρια θεματική του κειμένου.

3^η φάση επεξεργασίας του κειμένου: Γενικού τύπου ερμηνείες πάνω στον πυρήνα του κειμένου

Το τρίτο μέρος του μαθήματος (**K-67** μέχρι **Γ-74**) αποτελείται ουσιαστικά από 8 εκφωνήματα: 4 του καθηγητή και άλλα 4 των μαθητών. Ο καθηγητής σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας επιχειρεί να κάνει μία επιστροφή στο «Όλον», στην κεντρική ιδέα του κειμένου, έτσι όπως εκφράζεται και από τον τίτλο (λόγος για τον οποίο έγινε στην αρχή: **Λ-2**). Η καταληκτική ερώτηση του καθηγητή (**K-67**), η οποία καλεί τους μαθητές να μιλήσουν για το κεντρικό θέμα του κειμένου, όπως το καταλαβαίνουν οι ίδιοι, φαίνεται να παρουσιάζει συνάφεια με την πρώτη του ερώτηση (**K-1**), υπό την έννοια του ότι και οι δύο ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου. Ωστόσο, όπως αποκαλύπτεται από τις απαντήσεις των μαθητών η κατάσταση απορίας έχει πια αρθεί: οι απαντήσεις που ακούγονται αποτελούν «βιώσιμες» ερμηνευτικές θέσεις.

(K-67) Μπορούμε σε αυτό το σημείο να πούμε κάτι για το κεντρικό θέμα του κειμένου; **Μ. ΠΟ.**

(E-68) Η σύγκριση των τριών πρώτων υποθετικών στοφών με την τελευταία που ουσιαστικά συνειδητοποιούμε όλα αυτά που λείπουν, που θέλει να αποτινάξει από πάνω του. **Ο. Α.**

(K-69) Αντώνη, θέλεις να μας σχολιάσεις τον τίτλο; **ΠΟ.** Θυμήσου τι είχε πει στην αρχή η Λυδία, ότι είναι αντίθεση αυτό το 'καράβι του δάσους' **ΠΑ. ΣΙ.**

(A-70) Εεεε... νομίζω παραμένει αυτό, απλά το καράβι που ξέρουμε ότι κινείται και επειδή ξέρουμε ότι δεν μπορεί να συμβαίνει αυτό, ότι ένα καράβι υπάρχει στο δάσος και κινείται μόνο του. Ίσως να μας δείχνει αυτό ότι ούτε και αυτός μπορεί να κινηθεί μέσα σε αυτό **Ο. Α.**

(K-71) Μέσα σε αυτό το δάσος ας πούμε ε; Πω πω τι ωραίο! Εγώ αυτό το ποίημα το είχα διαβάσει από φοιτητής και ποτέ δεν μπόρεσα να καταλάβω αυτόν τον τίτλο....

¹⁰⁹ Είναι ασφαλές να θεωρήσουμε πως, από τη στιγμή που δεν ακούγεται μία ανταπάντηση ή πρόσκληση για ανασκευή στα συγκεκριμένα επιχειρηματολογικά στρατηγήματα των μαθητών, η συνολική θέαση της ιδέας (μαζί με το αποδεικτικό υλικό) αναγνωρίζεται ως ιδέα/θέση προς συζήτηση με όλες τις επιπλοκές που αυτό φέρνει στην πορεία του συνεχούς λόγου (επιρροή βάσει διαδοχικής οργάνωσης, δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τις επιμέρους θεματικές/ζητήματα υπό συζήτηση κκ).

(Μιχ-72) *Να πω εγώ μία σκέψη; Ίσως με τους ρόλους που μας επιβάλλει η κοινωνία, ότι τα καράβια πρέπει να είναι στη θάλασσα και αυτός αναρωτιέται και λέει γιατί τα καράβια πρέπει να είναι στη θάλασσα; Θα φτιάξω μία δική μου πραγματικότητα! Ο. Α.*

(Κ-73) *Μία υπέρπραγματικότητα! ΕΔ.* [Εδώ ο καθηγητής προσπαθεί να κάνει μία σύνδεση με το κίνημα του υπερρεαλισμού, όπου ανήκει και αυτό το ποίημα]

(Γ-74) *Αυτό που σκέφτομαι εγώ είναι ότι οι αναμνήσεις του είναι το καράβι που θα έπρεπε να έχουν κυλήσει και καταλήξει στη θάλασσα αλλά αντ'αυτού.... Επειδή μάλλον οι υποθετικές προτάσεις δεν λειτούργησαν, κατακυλάνε στο τίποτα, στο δάσος, στο μηδέν Ο. Α.* (σύνδεση με Ξένια)

Τα εκφωνήματα των μαθητών χαρακτηρίζονται από όμοιες κατηγοριοποιήσεις, δηλαδή συνδυασμούς δύο κατηγοριών: η εκφώνηση μίας ιδέας, που σε μεγάλο βαθμό έχει συνοικοδομηθεί από ό,τι ακούστηκε μέχρι στιγμής και μία σύντομη επιχειρηματολογία με τη μορφή της αναφοράς σε στοιχεία δομής του κειμένου (υποθετικές προτάσεις στις τρεις πρώτες στροφές κοκ) ή σε αυτούσιους κειμενικούς δείκτες (κυρίως σχετικά με τον τίτλο του κειμένου). Όσον αφορά στον διδάσκοντα παρατηρείται μία αποφυγή στην πρόσκληση για διατύπωση ενός τελικού συμπεράσματος και μίας συναίνεσης από όλους τους μαθητές: οι καταληκτικές διδακτικές ενέργειες αφορούν περισσότερο την πρόσκληση για διατύπωση θέσεων στο γενικό θέμα του κειμένου παρά στη διατύπωση μίας τελικής συμφωνίας.

Βασικές κατηγορίες διαλόγου (2^η και 3^η φάση επεξεργασίας του κειμένου)		
Κωδικοποίηση κύριων κατηγοριών	Συμβολές και στρατηγικές	Τι ακούμε;
<p>Εκφωνήματα παραγόμενα από τον καθηγητή.</p> <p>ΠΟ - Πρόσκληση για οικοδόμηση ιδεών</p> <p><i>Προσκαλώντας άλλους να επεξεργαστούν, να (συν) οικοδομήσουν, να διευκρινίσουν, να σχολιάσουν ή να βελτιώσουν τη δική τους ή άλλων ιδέα/συμβολή</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόσκληση για να ακουστούν περισσότερες απόψεις πάνω στο θέμα. • Εφίσταση της προσοχής σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου άμεσα συνδεδεμένα με το θέμα προς συζήτηση. • Εφίσταση της προσοχής σε συγκεκριμένους συνδυασμούς κειμενικών δεικτών. 	<p>Παραδείγματα:</p> <p>Αυτό το όριο εδώ, αν διατυπώνεται κάπως για να ακούσουμε κάποια άλλη γνώμη</p> <p>Κάποιος άλλος να πει κάτι στο κείμενο</p> <p>Διάβασε πάλι την τελευταία στροφή, να δούμε ποια ήταν η χαρά του παιδιού, ίσως τότε και μόνο τότε...</p> <p>Ενώ τι λέει τώρα; Τότε δηλαδή θα μπορούσα να δω αυτά τα οράματα. Τώρα τι λέω;</p>

<p>Μ - Αλλάζοντας την κατεύθυνση του διαλόγου ή της δραστηριότητας.</p> <p><i>Λαμβάνοντας πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση της δραστηριότητας ή την εστίαση του διαλόγου σε μια επιθυμητή κατεύθυνση ή τη χρήση άλλων στρατηγικών σκαλωσιών για την υποστήριξη του διαλόγου ή της μάθησης</i></p> <p>ΠΑ – Πρόσκληση για αιτιολογία</p> <p><i>Πρόσκληση να εξηγηθεί, να δικαιολογηθεί και / ή να εξεταστούν ενδεχόμενα (possibility thinking) σχετικά με τις ιδέες άλλων ή τις δικές τους</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διατήρηση προσοχής της τάξης, μέσω συνδέσεων με παλαιότερα εκφωνήματα που: <ul style="list-style-type: none"> α) είναι σχετικά με το θέμα προς συζήτηση β) αποτελούν απόψεις συμμαθητών. • Αλλάζοντας την κατεύθυνση του διαλόγου μέσω της πρόσκλησης για παράθεση προσωπικών εμπειριών των μαθητών. • Συγκεκριμένες ερωτήσεις που στόχο έχουν την υποστήριξη μίας θέσης που ακούστηκε, ώστε να προχωρήσει ο διάλογος. Παρατηρούνται δύο ειδών μοτίβα: <ul style="list-style-type: none"> α) κάλεσμα για να υποστηριχθεί μία θέση σύμφωνα με υποκειμενικά κριτήρια. 	<p>Υπάρχει τώρα στο ποίημα κάτι; Για να δούμε αν λέει τώρα κάτι για την τωρινή κατάσταση</p> <p>Άρα ακουμπάει λίγο σε αυτό που είπε ο Γιώργος, είναι οι προϋποθέσεις που βάζω για να ξαναζήσω κάτι που θα ήθελα πολύ, για μία φευγαλέα χαρά ας πούμε</p> <p>Εσύ Αναστασία (...) θα ήθελες να ξαναζήσεις τα ωραία σου χρόνια ή κάποιες στιγμές χαράς παλιές ή το ακούς αυτό από τους γονείς σου ή τους παππούδες σου;</p> <p>Τι σε κάνει να πιστεύεις ότι είναι όμορφες στιγμές;</p>
---	---	---

<p>ΣΙ - Συντονισμός ιδεών και συμφωνίας</p> <p><i>Φέρνοντας σε αντίθεση και σύνθεση τις ιδέες που ακούστηκαν, επιβεβαίωση συμφωνίας (consensus) και συναίνεσης. Πρόσκληση για συντονισμό/συμφωνία</i></p> <p>Εκφωνήματα παραγόμενα από τους μαθητές</p> <p>Ο – (Συν) οικοδόμηση ιδεών</p> <p><i>(Συν) οικοδόμηση, επεξεργασία, αποσαφήνιση ή σχολιασμός των ιδεών των ίδιων ή των άλλων που εκφράζονται σε προηγούμενες ακολουθίες ή άλλες συνεισφορές</i></p>	<p>β) κάλεσμα για να υποστηριχθεί μία θέση σύμφωνα με αντικειμενικά κριτήρια (σημεία του κειμένου).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αποσαφηνιστικές ερωτήσεις για να κατανοηθεί καλύτερα ένα εκφώνημα μαθητή. • Φέρνοντας σε σύγκριση προγενέστερες θέσεις και απόψεις των μαθητών. • Αποφυγή πρόσκλησης σε συμφωνία και τελικό συμπέρασμα. • Μακροσκελείς εκθέσεις απόψεων. Παρατηρούνται τριών ειδών μοτίβα αφόρμησης: <ul style="list-style-type: none"> α) από προηγούμενα εκφωνήματα μαθητών (δήλωση συμφωνίας, διαφωνίας). 	<p>Εννοώ αν μπορείς να απαντήσεις στο κείμενο κάτι από αυτά που είπες, για να βγάλεις αυτή την υπόθεση</p> <p>Άρα εντάξει η αγάπη, αλλά ποια αγάπη; Χριστιανική, ερωτική τι;</p> <p>Θυμήσου τι είχε πει στην αρχή η Λυδία, ότι είναι αντίθεση αυτό το «καράβι του δάσους»</p> <p>Εγώ το παίρνω κάπως αλλιώς σε αυτό που φαντάστηκε ο Γιώργος</p>
---	---	--

<p>σχετικά με τις ιδέες άλλων ή τις δικές τους</p>	<p>συμμαθητών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ερωτήσεις/Προσκλήσεις ανασκευής προηγούμενων εκφωνημάτων συμμαθητών. 	<p>μεταφυσική κόρη....</p> <p>Το φευγαλέο δεν είναι κάτι αρνητικό;</p>
--	---	--

2^ο Επίπεδο Ανάλυσης των δεδομένων- Παρουσίαση και Ανάλυση του περιεχομένου των εκφωνημάτων

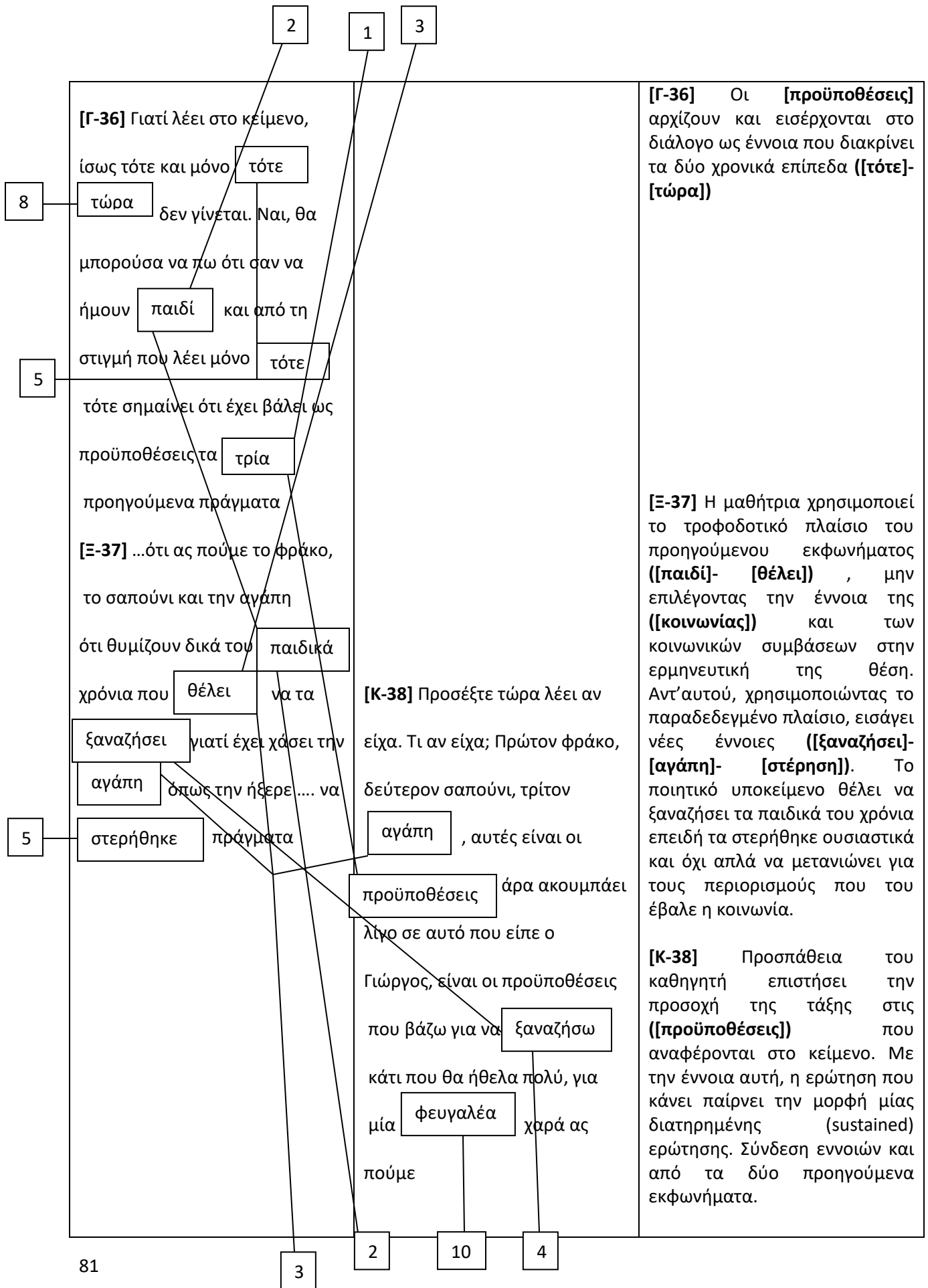
Στο παρακάτω διάγραμμα (1) γίνεται προσπάθεια επικέντρωσης στο περιεχόμενο των εκφωνημάτων των μαθητών και καθηγητή. Χρήσιμο είναι να συνειδητοποιήσει ο αναγνώστης πως οι λέξεις¹¹⁰ (πχ παιδικά χρόνια), αν και μπορεί στην πρώτη ματιά να φαίνονται γενικευμένες, μη πλαισιοθετημένες έννοιες, κατά τη διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου εισέρχονται εντός πλαισίου και παίρνουν μοναδικά (ανά διδασκαλία), πλαισιοθετημένα χαρακτηριστικά. Αυτές οι λέξεις/έννοιες κατά τη διάρκεια του διαλόγου θα μπορούν μόνες τους ή σε συνδυασμό με άλλες λέξεις/έννοιες να αποτελούν τα αναφερόμενα (referents) των θεμάτων και θεματικών προς συζήτηση.

Οι γραμμές από έννοια σε έννοια γίνονται καθόλη τη διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου και υποδηλώνουν τη σημασιολογική σύνδεση που υπάρχει μεταξύ τους. Η σημασιολογική σύνδεση αυτή εκφράζεται από τη στιγμή που μία έννοια, που έχει ένα δεδομένο, σημασιολογικά εκφερόμενο φορτίο, θα μεταμορφώνεται ή θα αναθεωρείται κάθε φορά (άρα θα συνδέεται), ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (δηλαδή του τι ακούστηκε πριν και μετά). Κατά αυτό τον τρόπο οι έννοιες, οι οποίες συμβολίζονται στο διάγραμμα μέσα σε πλαίσιο κειμένου (text box), θα αλλάζουν κάθε φορά το σημασιολογικό φορτίο τους κάτω από τη δυναμική εξέλιξη του πλαισίου που τις περιβάλλει. Η διαδοχική οργάνωση των εκφωνημάτων επιτρέπει στον αναλυτή να παρουσιάσει με σαφήνεια αυτές τις γραμμές σύνδεσης, τις γραμμές αλληλεπίδρασης μεταξύ των εννοιών. Αυτό δεν σημαίνει πως μία ολόκληρη γραμμή σύνδεσης (και οι σημασιολογικές αλληλεξαρτήσεις των εννοιών που ενέχει) μπορεί να σταθεί μόνη της στη συζήτηση· εάν δεν υπήρχαν οι υπόλοιπες γραμμές σύνδεσης, με τα δεδομένα τους πλαίσια, δεν θα υπήρχε ούτε αυτή με τη δεδομένη της τελική μορφή.

Από την άλλη, η διαδοχική οργάνωση των εκφωνημάτων επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει πως, στη διάρκεια του διαλόγου, τα εκφωνήματα αποτελούν, ουσιαστικά, «εξαγόμενα» μικρο-πλαίσια (output contexts), τα οποία με τη σειρά του θα λειτουργήσουν ως τροφοδοτικά πλαίσια (input contexts) στα μετέπειτα εκφωνήματα. Μέσα σε αυτό το τροφοδοτικό πλαίσιο αλληλεξάρτησης θεματικές και θέματα θα δημιουργούνται και θα αναμορφώνονται, έννοιες θα αλλάζουν τη σημασία τους δυναμικά και θα δημιουργείται ένα πλαίσιο κοινής κατανόησης και κοινής βάσης της συζήτησης, στην προσπάθεια των μαθητών να φτάσουν σε ερμηνεία των σημείων του κειμένου.

¹¹⁰ Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά σε λέξεις/ έννοιες οι οποίες δεν αποτελούν αναγκαστικά κειμενικούς δείκτες αλλά εντοπίζονται στον λόγο των ίδιων των παιδιών· η αξία αναφοράς τους έγκειται στην συνεχή μεταβολή του σημασιολογικού τους φορτίου στην διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου και συνοικοδόμησης σημασίας.

Μαθητές	Καθηγητής	Σχόλια
<p>10 [Ξ-31] Γιατί λέει φευγαλέα</p> <p>7 οράματα της χαράς</p> <p>[Α-32] Το φευγαλέο δεν είναι κάτι αρνητικό;</p> <p>[Γ-34] ...μάλλον σκέφτεται τώρα που έχει μεγαλώσει υποθέτω πως θα ήθελε να σκέφτεται μικρός ώστε να ζήσει καλύτερα τα παιδικά του χρόνια και μάλλον λέει ότι οι γονείς του ίσως, η κοινωνία του έκανε το μυαλό.... κάπως ώστε να μην μπορούσε να ζήσει σαν παιδί</p>	<p>[Κ-30] Είναι θετική αυτή η εικόνα; Τι σε κάνει να πιστεύεις ότι είναι όμορφες στιγμές;</p> <p>[Κ-33] Κάτι αρνητικό; κάτι στιγμιαίο μία φευγαλέα στιγμή</p> <p>[Κ-35] ...να πω λιγάκι αυτό που είπε ο Γιώργος, ότι θα ήθελε να ζήσει σαν παιδί σαν μπροστά οι τρεις στροφές να δείχνουν πως η κοινωνία του έχει φτιάξει το μυαλό ώστε να μην μπορεί να το ζήσει, αυτό που θα ήθελε</p>	<p>[Κ-30] Εισαγωγή ΕΠΣ στο διάλογο, η διατύπωση της ερώτησης είναι «ανοιχτή» διότι δεν θεωρείται δεδομένη η θετική εικόνα που προκαλεί το κείμενο· η ερώτηση αυτή αναμένει παραπάνω από μία απάντηση.</p> <p>Αρχίζουν και δημιουργούνται αντιτιθέμενες ερμηνείες ([Ξ-31] - [Α-32]), ο κάθε μαθητής «πατά» σε διαφορετικούς κειμενικούς δείκτες ([χαράς] – [Φευγαλέο]) αντίστοιχα.</p> <p>[Γ-34] Δημιουργία εξαγόμενου πλαισίου με εισαγωγή πολλαπλών εννοιών που, σημασιολογικά, εισέρχονται σε βάσεις που είναι αντίθετες μεταξύ τους: τα [θέλω] του ποιητικού υποκειμένου καταπιέζονται από τις [κοινωνικές] συμβάσεις.</p> <p>[Κ-35] Επανάληψη της πρώιμης ερμηνευτικής θέσης του μαθητή: Αξιοσημείωτη είναι η χρησιμοποίηση των κύριων συνδεδειγμένων εννοιών που χρησιμοποίησε ο μαθητής. Αρχίζουν να δημιουργούνται επομένως οι κύριες θεματικές του διαλόγου σε αυτή την πρώιμη φάση: προσπάθεια σύνδεσης συμπερασμάτων του περιεχομένου που έγινε στην πρώτη φάση επεξεργασίας του κειμένου (οι τρεις πρώτες στροφές του κειμένου, εδώ υπό την έννοια των [προϋποθέσεων] με τα θέματα της συζήτησης.</p>
	<p>2</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>6</p>	



(Ανασ-40) Το ακούω από τους παππούδες μου αλλά δεν ξέρω γιατί....

(Αγ-42) Α μπα! Μην το λέτε

(Ανα-43) Α, όχι δεν νομίζω. Νομίζω όσα συμβαίνουν, συμβαίνουν για να γίνουν εκείνη τη στιγμή, να πάρω κάτι από αυτά και να κινηθώ διαφορετικά στο μέλλον

(Ανασ-45) ...για τους δικούς μου επειδή πέρασαν δύσκολα ασ πούμε και υπήρχαν κάποια πράγματα που στερήθηκαν ..., ίσως είναι πιο εύκολη η σχέση τους με αυτούς σε σχέση με το σήμερα

(Ανασ-47) Ο Γιώργος είπε ότι προφανώς η κοινωνία οι γονείς, εμποδίζουν ουσιαστικά να ζήσουμε αυτό που ζήσαμε ως παιδιά. Ναι δεν ξέρω... μάλλον;

(Κ-39) Εσύ Αναστασία... Θα ήθελες να ξαναζήσεις τα ωραία σου χρόνια ή κάποιες στιγμές χαράς παλιές ή τα ακούς αυτό από τους γονείς σου ή τους παππούδες σου;

(Κ-41) Είσαι δεκαέξι χρονών και θέλεις να ζήσεις το μέλλον

(Κ-44) Οι παππούδες γιατί το λένε αυτό;

(Κ-46) Αυτό που λες Αναστασία ακουμπάει καθόλου με αυτό που είπε ο Γιώργος ή η Ξένια; Αυτό που είπες τώρα δηλαδή θέλουν να ζήσουν ξανά τα παιδικά τους χρόνια γιατί σήμερα είναι πιο δύσκολα

(Κ-39) Πρόσκληση από τη μεριά του καθηγητή για να ακουστεί μία προσωπική εμπειρία που ίσως να βοηθήσει τη συζήτηση: χρησιμοποίηση εννοιών που έχουν πια παγιωθεί στην συχνότητά τους αλλά με ένα νέο σημασιολογικό περιεχόμενο.

Η έννοια **([ωραία])** υπό το φως του νέου πλαισίου συνδέεται σημασιολογικά με το **([παιδικό])** γιατί: α) είναι σχετικό με τη συζήτηση και τις συνδέσεις μέχρι τώρα β) εισέρχονται στη συζήτηση οι παππούδες και οι γονείς στην προσωπική αφήγηση της μαθήτριας, οι οποίοι επιβεβαιώνουν ότι τα παιδικά τους χρόνια ήταν ωραία.

(Ανασ-45) Η έννοια της **([στέρησης])**, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως ερμηνευτική θέση, εισέρχεται, μέσα από την προσωπική εμπειρία, υπό το πρίσμα της έννοιας του **([τότε])**.

(Κ-46) Προσπάθεια σύνδεσης της προσωπικής εμπειρίας **([Ανασ-40,2,3,5])** με προηγούμενα εκφωνήματα **([Γ-34,6]- [Ξ-37])**.

(Ανασ-47) Συμφωνία με το εκφώνημα **([Γ-34,6])**, ωστόσο το αξιοσημείωτο είναι ότι επαναχρησιμοποιεί έννοιες που εισήγαγε το εκφώνημα **([Ξ-37])**: ακόμα και αν διαφώνησε με την κεντρική ιδέα του εκφωνήματος χρησιμοποίησε το τροφοδοτικό του πλαίσιο, την έννοια **([ζήσουμε])**.

3 2 4 7

3

5

8

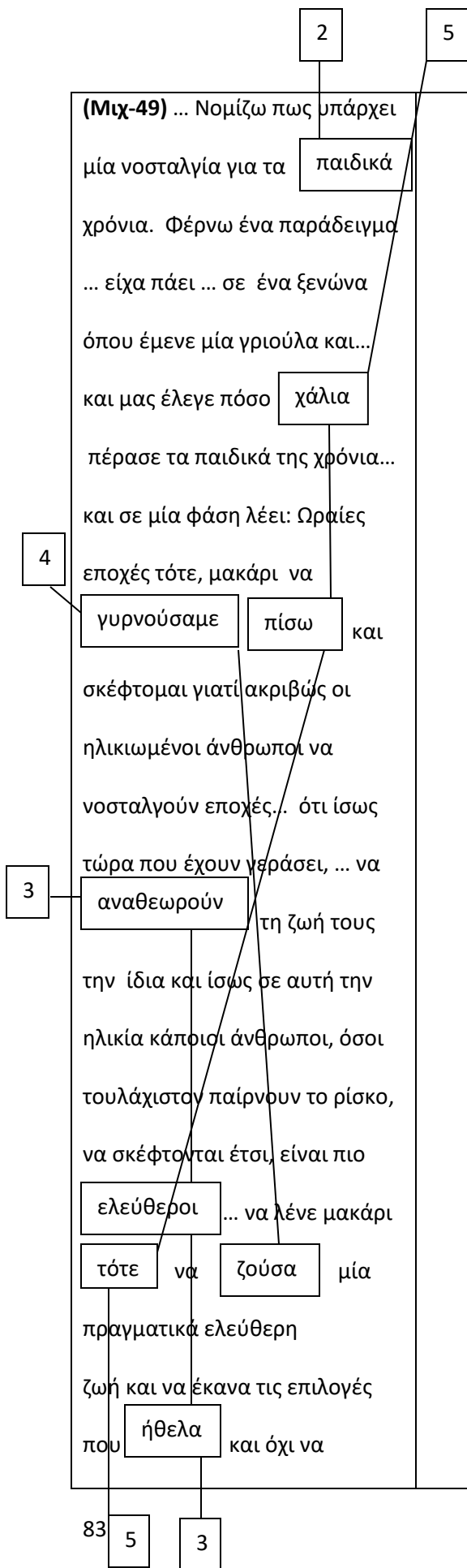
6

82

4

2

5



(Μιχ-49) Ο μαθητής, αφού είδε πως η προσωπική εμπειρία όχι μόνο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον διάλογο αλλά αποτελεί επιχειρηματολογικό υλικό που μπορεί να συνεισφέρει στα θέματα προς συζήτηση οδηγείται στην παράθεση μίας προσωπικής αφήγησης.

Μέσω αυτής μεταβάλλει σημασιολογικά πολλές από τις έννοιες που χρησιμοποιεί, αξιοποιώντας προηγούμενα τροφοδοτικά πλαίσια. Η έννοια του ([θέλω]) συνδέεται έτσι με την ([αναθεώρηση]-[ελευθερία]). Πάλι η ([κοινωνία]) μπαίνει στο προσκήνιο, αλλά τώρα ως σημασιολογικά αντίθετη με την ελευθερία και την θέληση για την αναθεώρηση της ζωής μας και των κακώνς κειμένων.

6	<p>μετανιώνω για την κοινωνία που δεν με άφησε</p>		
	<p>(Μαρ-51) ... Ξαναδιαβάζοντας τη στροφή, τα πουλιά είναι ελεύθερα και πετάνε όπου θέλουν, αυτός όταν ήταν</p>	<p>(Κ-50) Διάβασε πάλι την τελευταία στροφή, να δούμε ποια ήταν η χαρά παιδιού, ίσως τότε και μόνο τότε...</p>	<p>Το να μετανιώνεις για την κοινωνία που δεν σε άφησε να ζήσεις και να κάνεις τις επιλογές σου είναι ουσιαστικά μία παθητική στάση.</p>
5	<p>μικρός δεν αισθανόταν σαν πουλί ελεύθερο άπτε ίσως να το λείπει με μία νοσταλγία... μία πίκρα αυτό στο τέλος, κοιτάζοντας μέσα στα μάτια των πουλιών. Κοιτούσε τα πουλιά που πετούν ελεύθερα, ήθελε κανονικά και αυτός να είναι ελεύθερος, λείπει μακάρι να μπορούσα να γυρίσω πίσω</p>		<p>(Κ-50) Η έννοια της ([χαράς]) επανεισάγεται χωρίς το σημασιολογικό φορτίο του ([να ξαναζήσω]) αλλά με ο αρχικό φορτίο, όπως εκφράστηκε στο εκφώνημα ([Ξ-31]), δηλαδή συνδεδεμένο με την έννοια του ([τώρα]).</p>
	<p>... και αν ήμουν όπως θα ήθελα να ήμουν ... Η μορφή μου και ο χαρακτήρας μου ήταν όπως εγώ τον είχα επιλέξει και όχι</p>		<p>(Μαρ-51) Χρησιμοποιώντας το τροφοδοτικό πλαίσιο του ([Μιχ-49]) και κειμενικούς δείκτες ως επιχειρηματολογικό πλαίσιο (πουλιά), η Μαρία οδηγείται σε μία πιο εμπειριστατωμένη ερμηνεία χρησιμοποιώντας και μεταβάλλοντας προαναφερθείσες έννοιες ([ελεύθερος- θέλω- επιλέγω- κυνηγώ]) και αλλάζοντας το σημασιολογικό τους πλαίσιο ([κοινωνία/αυτοί- κανόνες που επιβάλλουν κοκ]).</p>
6	<p>όπως με έντυσαν αυτοί αυτοί, με τους κανόνες που μου επέβαλαν ίσως τότε και μόνο τότε μπορούσα να κυνηγήσω</p>		

8

τα οράματα που βλέπω στα πουλιά

(Μιχ-53) Τώρα πάει το πουλί, πέταξε

(Ανδρ-54) ...ίσως εκεί που λέει αόρατη αιολική άρπα, το αόρατη μου λέει κάτι, ότι δεν υπάρχει ουσιαστικά

(Γ-56) Μάλλον αυτό με την άρπα είναι το υποσυνείδητο, το παιδικό και στην παιδική ηλικία μας κάναμε τις βλακειές μας αλλά βάζαμε κάποιο όριο

(Α-58) Βασικά αυτό που είδα είναι εκεί πέρα που λέει «Εάν μπορούσα να αντικαταστήσω τα ιερά σάβανα της φωνής μου» Πιστεύω πως θέλει να πει πως η φωνή μας ουσιαστικά, η σκέψη μας γενικά για την κοινωνία μας έχουν ορίσει συγκεκριμένα ταμπού και κανόνες, οι οποίοι είναι ιεροί, πράγματα που δεν πρέπει να λέμε,

(Κ-52) Ενώ τι λέει τώρα; Τότε δηλαδή θα μπορούσα να δω αυτά τα οράματα. Τώρα τι λέω; Υπάρχει τώρα στο ποίημα κάτι; Για να δούμε αν λέει τώρα κάτι για την τωρινή κατάσταση, για κοιτάζτε μέσα στο ποίημα

(Κ-55) Μπορεί να είναι αιολική άρπα, που όπως είπε ο Αντώνης, όταν φυσάει μπορεί να παίζει αλλά είναι αόρατη

(Κ-57) Αυτό το όριο εδώ, αν διατυπώνεται κάπως για να ακούσουμε κάποια άλλη γνώμη

(Κ-52) Ο καθηγητής συνεχίζει να εμμένει στην θέση του **([τώρα])** αναζητώντας ερμηνείες που να στηρίζονται πάνω σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες (στην τελευταία στροφή)

Τα μετέπειτα εκφωνήματα **([Μιχ-53, Ανδρ-54, Κ-55])** αρχίζουν να συνηγορούν στην ερμηνευτική θέση πως η έννοια του **([τώρα])** δεν μπορεί να πάρει θετικά πρόσημα. Έτσι, αρχίζει να δημιουργείται ένα consensus από τη στιγμή που κανένας άλλος μαθητής δεν το αντικρούει, η συγκεκριμένη ερμηνεία αρχίζει και παγιώνεται δημιουργώντας τα δικά της τροφοδοτικά πλαίσια για μετέπειτα εκφωνήματα.

(Α-58) Από τη στιγμή που το **([τώρα])** έχει παγιωθεί ερμηνευτικά, ο Αντώνης προχωρά σε ερμηνευτική θέση σχετικά με το **([αύριο])**, με την ελπίδα φυγής από την τωρινή κατάσταση και την επιστροφή στην **([αγάπη])**.

Επίσης βλέπουμε την υποστήριξη της ερμηνευτικής θέσης πάνω στην έννοια της **([κοινωνίας])** με συσχετισμό κειμενικών δεικτών (ιερά σάβανα).

πράγματα που δεν πρέπει να κάνουμε ή να σκεφτόμαστε.

Για αυτό λέει και σάβανο, έχει αυτό τον θρησκευτικό

χαρακτήρα πιστεύω και για αυτό

9

που λέει για το **αύριο** για το

μετά και λέει αυτός μακάρι όλα

αυτά τα νεκρικά, τα σκοτεινά

...να έφευγαν και στη θέση

όλων αυτών να ήταν η **αγάπη**

έστω **φευγαλέα** -γιατί

10

ακούστηκε κάπου πως το

φευγαλέο είναι αρνητικό-

αλλά εκείνη την στιγμή έχω

θετικά συναισθήματα...

(Μιχ-60) Να αφήσει τις

αναστολές πίσω του ίσως και να

τονίσει τις

πραγματικές επιθυμίες του,

την αγάπη

(Γ-61) Ναι αλλά ποια **αγάπη;**

Εδώ λέει την αγάπη που έχει μία

μεταφυσική κόρη....

(Κ-59) Τα ιερά σάβανα της

φωνής μου [επαναλαμβάνει], ο

συμμαθητής σας έμεινε πολύ σε

αυτό το «ιερά» , αν μείνουμε

στο σάβανο, για μένα παίρνει

άλλη τροπή, σαν να είναι η

φωνή μου **στάσιμη** , άψυχη,

νεκρή εκεί πέρα.

Η έννοια του **([φευγαλέου])** εδώ αρχίζει να σημασιολογείται θετικά, όπως στην αρχή **([Ξ-31])**. Ενώ στο **([Κ-39])** έχουμε απλή αναφορά της έννοιας αυτής έτσι όπως παρατίθεται στο κείμενο, σε αυτό το εκφώνημα έχουμε προσωπική ερμηνεία η οποία είναι περισσότερο εμπειριστατωμένη καθώς πατάει σε πολλαπλούς κειμενικούς δείκτες (αγάπη, ιερά σάβανα) και τροφοδοτικά πλαίσια.

(Κ-59) Σε αυτό το εκφώνημα έχουμε τη μοναδική ερμηνευτική θέση που παίρνει ο καθηγητής στη συγκεκριμένη διδασκαλία, η οποία εν πολλοίς όμως χρησιμοποιεί τροφοδοτικά πλαίσια που έχουν ακουστεί ήδη.

Τα εκφωνήματα **([Μιχ-53, Ανδρ-54])** συμφωνούν στο consensus που έχει ήδη επιτευχθεί αναφορά στην κατάσταση του **([τώρα])**, που χαρακτηρίζεται ως στάσιμη.

Η συνδυαστική γραμμή **5** (τότε-δύσκολα- στέρηση) και **8** (τώρα πέταξε, ζει αλλά άορατος) αρχίζει να ενώνεται εδώ και να έχει τα ίδια σημασιολογικά εκφερόμενα.

<p>(Γ-63) Λοιπόν στους περισσότερους ανθρώπους οι μαύρες ομπρέλες της βροχής κλπ είναι άσχημες εικόνες αλλά αυτό είναι κάτι που μας το έχει επιβάλλει η κοινωνία, ότι βλέπουμε κάτι άσχημο. Ίσως αυτό που θέλει να πει εδώ πέρα ο ποιητής ήταν μακάρι να μπορούσα να πετάξω όλα αυτά τα κλισέ, τους κανόνες τους προσχεδιασμένους που μου έχει επιβάλλει η κοινωνία και να αγαπήσω πράγματα που εμένα μου αρέσουν και δεν είναι επειδή κάποιος θα μου πει θα σου αρέσουν</p> <p>(Ξ-64) ... και τα ιερά σάβανα που είναι σαν κάτι να πέθανε αγάπη πέθανε. Στερήθηκε την και τη φωνή του εκεί που λέει</p>	<p>(Κ-62) Άρα εντάξει η αγάπη, αλλά ποια αγάπη; Χριστιανική, ερωτική; Τι; Και ενώ μου αρέσει πολύ ο στίχος με τις μαύρες ομπρέλες δεν μπορώ να καταλάβω τίποτα</p> <p>(Κ-65) Ή και για να το συνδέσω με αυτό που ακούστηκε και από τον Γιάννη και να δω τα πράγματα που μου έχουν μάθει να μην τα δω όμορφα, να τα δω με άλλο μάτι</p>	<p>(Κ-62) Προσπάθεια του καθηγητή να εμμείνει στην ερμηνευτική θέση των μαθητών σχετικά με την έννοια της ([αγάπης]), περιμένοντας και άλλες απόψεις. Η ΕΠΣ που αρχίζει να διαμορφώνεται περιστρέφεται γύρω από το ερώτημα «τι είναι αγάπη;».</p> <p>(Γ-63) Οι μαθητές συνεχίζουν να συνδέουν σημασιολογικά την αγάπη με μία πιο αφαιρετική, γενική έννοια. Η έννοια της ([αγάπης]) αρχίζει να προσιδιάζει –σημασιολογικά και ερμηνευτικά– με το πλαίσιο αντικατάστασης/ αναθεώρησης των κακώς κειμένων και του μη συμβιβασμού με τους κανόνες που μας επιβάλλει η ([κοινωνία]).</p> <p>Οι συνδετικές γραμμές 6 (κανόνες, όριο, κοινωνία) και 8 (τώρα πέταξε, ζει αλλά αόρατος) αρχίζουν να συνδέονται σημασιολογικά. δημιουργείται ένα consensus σχετικά με το ότι οι έννοιες της γραμμής 6 «φτάνει» που τώρα το ποιητικό υποκείμενο βρίσκεται στην κατάσταση καταπίεσης [6].</p>
---	--	---

9	<p>(Μιχ-66) ...ακόμα και όταν είσαι σε μία κηδεία και βρέχει δεν είναι ωραία οκ... αλλά μετά μπορείς να δεις αυτό που βγαίνει μετά τη βροχή, τον ήλιο</p>	<p>(Κ-67) Μπορούμε σε αυτό το σημείο να πούμε κάτι για το κεντρικό θέμα του κειμένου;</p>	<p>(Μιχ-66) Προσπάθεια επαναφοράς της έννοιας του ([μετά]) καθώς και μίας σχετικής ελπίδας· κάτι θα αλλάξει από την τωρινή κατάσταση;</p>
1	<p>(Ε-68) Η σύγκριση των τριών πρώτων υποθετικών στοφών με την τελευταία που ουσιαστικά συνειδητοποιούμε</p>	<p>(Κ-69) Αντώνη, θέλεις να μας σχολιάσεις τον τίτλο; Θυμήσου τι είχε πει στην αρχή η Λυδία, ότι είναι αντίθεση αυτό το «καράβι του δάσους»</p>	<p>(Κ-67) Πρόσκληση του καθηγητή για γενικού τύπου ερμηνείες μέσω μίας ανοιχτού τύπου ερώτησης.</p>
8	<p>όλα αυτά που λείπουν και</p>		
3	<p>(αυτά) που θέλει να αποτινάξει από πάνω του.</p>		
	<p>(Α-70) Εεεε... νομίζω παραμένει αυτό, απλά το καράβι που ξέρουμε ότι κινείται και επειδή ξέρουμε ότι δεν μπορεί να συμβαίνει αυτό, ότι ένα καράβι υπάρχει στο δάσος και κινείται μόνο του. Ίσως να μας δείχνει αυτό ότι δεν μπορεί ούτε και αυτός να κινηθεί μέσα σε αυτό</p>	<p>(Κ-71) Μέσα σε αυτό το δάσος ας πούμε ε; Πω πω τι ωραίο! Εγώ αυτό το ποίημα το είχα διαβάσει από φοιτητής και ποτέ δεν μπόρεσα να καταλάβω αυτόν τον τίτλο...</p>	<p>(Ε-68) Σύνδεση της έννοιας του ([τότε]) και των ([προϋποθέσεων]) , αλλά και συνολικά της γραμμής 1 και 8 και αντιπαραβολή με τη συνδετική γραμμή 3.</p>

6	<p>(Μιχ-72) Να πω εγώ μία σκέψη; ίσως με τους <input type="text" value="ρόλους"/> που μας επιβάλλει η κοινωνία, ότι τα καράβια πρέπει να είναι στη θάλασσα και αυτός</p>		
1	<p><input type="text" value="αναρωτιέται"/> και λέει γιατί τα καράβια πρέπει να είναι στη</p>		
3	<p>θάλασσα; Θα <input type="text" value="δημιουργήσω"/> μία δική μου πραγματικότητα!</p>	<p>(Κ-73) Μία υπέρ-πραγματικότητα!</p>	
	<p>(Γ-74) Αυτό που σκέφτομαι εγώ είναι ότι οι αναμνήσεις του είναι το καράβι που θα έπρεπε να έχουν κυλήσει και</p>		<p>(Γ-74) Η έννοια του ([καταλήξει στην θάλασσα]) λαμβάνει, στον λόγο του μαθητή θετικά πρόσημα, για αυτό τον λόγο αποτελεί μέρος της συνδετικής γραμμής 3 που αντιτίθεται σημασιολογικά στην συνδετική γραμμή 8.</p>
	<p><input type="text" value="καταλήξει στη θάλασσα"/> αλλά αντ' αυτού.... Επειδή μάλλον οι</p>		
	<p><input type="text" value="υποθετικές προτάσεις"/> δεν λειτούργησαν, κατακυλάνε στο</p>		
8	<p><input type="text" value="τίποτα"/> , στο δάσος, στο μηδέν</p>		

Διάγραμμα 1

Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο ερμηνευτικός διάλογος επιτρέπει στους μαθητές να οικοδομούν σημασίες μέσω των αλυσιδωτών ακολουθιών των εκφωνημάτων, η έρευνα εστιάζει στην προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου του εκφωνήματος. Υπό αυτή την έννοια, στα εκφωνήματα μαθητών και καθηγητή ενυπάρχουν έννοιες/λέξεις οι οποίες αλλάζουν το σημασιολογικό τους φορτίο ανάλογα με προγενέστερα εκφωνήματα και εν αναμονή νέων η μεταβολή και η δημιουργία σημασιολογικών πεδίων αποτελεί τη βάση για να κατανοήσουμε τον τρόπο που οικοδομείται η σημασία στη διάρκεια της διαλογικής αλληλεπίδρασης. Ο τρόπος με τον οποίο το εκφώνημα αλληλεπιδρά και επηρεάζει τα μετέπειτα εκφωνήματα αποκαλύπτεται από: α) το δεδομένο σημασιολογικό περιβάλλον μίας έννοιας/λέξης, η οποία αποτελεί προϊόν της προθετικότητας¹¹¹ μαθητή και καθηγητή β) το ευρύτερο σημασιολογικό περιβάλλον μίας λέξης/έννοιας, όπως εκφράζεται από μία ολόκληρη γραμμή σύνδεσης και γ) των σχέσεων (σημασιολογικής) αντίθεσης και συμφωνίας/ένωσης μεταξύ των γραμμών σύνδεσης.

Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια για να σχολιαστεί περιγραφικά το περιεχόμενο των εκφωνημάτων καθηγητή και μαθητών, μέσα από παραδείγματα:

A) Η συμβολή του καθηγητή στην οικοδόμηση σημασίας

i) Οι επικοινωνιακές κινήσεις του καθηγητή αρχικά έχουν στόχο να ακουστούν όσες περισσότερες απόψεις γίνεται, θέτοντας ανοιχτού τύπου ΕΠΣ. Με αυτή του την ερώτηση **[K-30]** ο καθηγητής εισάγει νέα λέξη/έννοια στη συζήτηση (**όμορφες**), η οποία όμως είναι απογυμνωμένη από κάποιο σημασιολογικό φορτίο, διότι δεν εκφράζεται μία θέση/άποψη και η έννοια αυτή τίθεται σε ερωτηματικό πλαίσιο. Από τη στιγμή που τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο από την πλευρά του καθηγητή, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να οικοδομήσουν τις δικές τους σημασίες πάνω στην νεοεισαχθείσα λέξη/έννοια.

ii) Ο καθηγητής προβαίνει σε διευκρινιστικές ερωτήσεις **[K-33]** με επανάληψη λέξεων/εννοιών που έχουν ακουστεί ήδη (**αρνητικό, φευγαλέο**) χωρίς να πλαισιώνει αυτές τις έννοιες με νέες σημασίες. Όπως καταδεικνύεται από το εκφώνημα **[K-35]** ο καθηγητής προβαίνει σε επανάληψη της άποψης που ακούστηκε προηγουμένως παγιώνοντας έτσι τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων/εννοιών (**κοινωνία, ήθελε, παιδί**). Στόχος της συγκεκριμένης επικοινωνιακής κίνησης είναι η διατήρηση της προσοχής της τάξης στην ερμηνευτική θέση του μαθητή (και των λέξεων/εννοιών που εισήγαγε).

iii) Ο καθηγητής αναπλαισιώνει **[K-38]** τον λόγο του μαθητή με συμπληρωματικά στοιχεία που, ίσως, διαφεύγουν της προσοχής της τάξης. Τα συμπληρωματικά στοιχεία αφορούν:

- α. έννοιες/λέξεις που έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη και αναφέρονται σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου **[K-50]**: «Διάβασε πάλι την τελευταία στροφή, να δούμε ποια ήταν η (**χαρά**) του παιδιού, ίσως τότε και μόνο τότε...». Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός της σημασιολογικής

¹¹¹ Τα εκφερόμενα καθηγητή/μαθητή που -διαμέσου του λόγου- πλαισιώνουν την έννοια/λέξη είναι ευθέως συσχετιζόμενα με την έννοια της επικοινωνιακής πρόθεσης· ο καθηγητής μπορεί να πλαισιώνει μία λέξη/έννοια με στοιχεία που έχουν ως στόχο την επίσταση της προσοχής σε κάτι που ακούστηκε· ο μαθητής πλαισιώνει μία λέξη/έννοια με στοιχεία του κειμένου ώστε να εκφραστεί η διαφωνία του με μία άποψη που ακούστηκε κοκ. Σχετικά με την προθετικότητα καθηγητή και μαθητών βλ. σχετικά το 1^ο επίπεδο ανάλυσης δεδομένων.

αποπλαισίωσης της έννοιας της **(χαράς)** η έννοια αυτή επανεισάγεται στο πλαίσιο της συζήτησης μόνο ως κειμενικός δείκτης από την πλευρά του καθηγητή. Παρόμοιο παράδειγμα αποτελεί το εκφώνημα [K-52], όπου καθηγητής συνεχίζει να εμμένει στην χρησιμοποίηση της έννοιας του **(τώρα)**, αναζητώντας ερμηνείες που να στηρίζονται πάνω σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες. Το σημασιολογικό περιβάλλον αυτής της έννοιας συνεχίζει να υφίσταται, έτσι όπως έχει δημιουργηθεί από τα προηγούμενα εκφωνήματα· ωστόσο ο καθηγητής επανεισάγει την έννοια, καλώντας για επανεξέτασή της, υπό το πρίσμα των στοιχείων του κειμένου.

- β. έννοιες/λέξεις που έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη στον λόγο των μαθητών [K-46: «Αυτό που λες Αναστασία ακουμπάει καθόλου με αυτό που είπε ο Γιώργος ή η Ξένια; Αυτό που είπες τώρα δηλαδή θέλουν να **(ζήσουν ξανά)** τα **(παιδικά τους χρόνια)**, γιατί **(σήμερα)** είναι πιο **(δύσκολα)**.»]. Υπό αυτή την έννοια γίνεται προσπάθεια σύνδεσης ερμηνευτικών θέσεων των μαθητών με προγενέστερα εκφωνήματα και κατ' επέκταση διάνθηση των λέξεων/εννοιών που χρησιμοποιήθηκαν με νέα σημασιολογικά πλαίσια.

iv) Ο καθηγητής προσπαθεί να εμπλουτίσει και να παγιώνει τη χρήση λέξεων/εννοιών κάνοντας ερωτήσεις που εστιάζουν στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Όπως διαφαίνεται από το παράδειγμα [K-39: «Εσύ Αναστασία... θα ήθελες να **(ξαναζήσεις)** τα **(ωραία)** σου χρόνια ή κάποιες στιγμές **(χαράς)** παλιές ή το ακούς αυτό από τους γονείς ή τους παππούδες σου;»], ο καθηγητής διατηρεί την προσοχή της τάξης σε έννοιες που έχουν χρησιμοποιηθεί, ενώ ζητά την σημασιολογική αναπλαισίωση τους μέσω αφηγήσεων προσωπικών εμπειριών των μαθητών.

v) Όσον αφορά στην τελευταία φάση του διδακτικού επεισοδίου, ο καθηγητής συνεχίζει να προβαίνει σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις [K-67: «Μπορούμε σε αυτό το σημείο να πούμε κάτι για το κεντρικό θέμα του κειμένου;»] ή να κάνει συνδέσεις με πρωτόλειες αναφορές που είχαν γίνει στο κείμενο από την τάξη [K-69: «Αντώνη, θέλεις να μας σχολιάσεις τον τίτλο; Θυμήσου τι είχε πει στην αρχή η Λυδία, ότι είναι αντίθεση αυτό το «καράβι του δάσους.»]. Σε όλα τα εκφωνήματα του καθηγητή στην τελική φάση επεξεργασίας του κειμένου δεν έγινε καμία αναφορά σε κάποια λέξη/έννοια που έχει χρησιμοποιηθεί, αλλά ζητήθηκε μία συνολική θέαση του λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές. Υπό αυτή την έννοια θεωρούμε, πως οι επιμέρους λέξεις/έννοιες που ενυπάρχουν στον λόγο των μαθητών στην καταληκτική φάση, είναι εντελώς παγιωμένες.

B) Η συμβολή των μαθητών στην οικοδόμηση της σημασίας

Η δημιουργία νέων λέξεων/εννοιών και γραμμών σύνδεσης, καθώς και η μεταβολή και η δημιουργία σημασιολογικών πεδίων αφορά σχεδόν εξολοκλήρου τον λόγο των μαθητών. Οι μαθητές είναι εκείνοι, που στο μεγαλύτερο βαθμό, μέσω της διαλογικής αλληλεπίδρασης, πλαισιώνουν σημασιολογικά τις διάφορες έννοιες/λέξεις που παρατηρούνται. Μέσω της διαδοχικής αλληλεπίδρασης των εκφωνημάτων και της προθετικότητας των μαθητών, νέες σημασίες οικοδομούνται, έρχονται σε αντίθεση ή συνδέονται. Κυρίως αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται με τους εξής τρόπους:

- i) Με την εισαγωγή λέξεων/εννοιών από το ίδιο το κείμενο [Ξ-31: «Γιατί λέει **(φευγαλέα)** οράματα της **(χαράς)**»] για να υποστηριχθεί μία θέση.

- ii) Με την εισαγωγή διαφορετικών λέξεων/εννοιών του κειμένου για να εκφραστεί μία αντιθετική άποψη σε μία θέση που χρησιμοποίησε άλλους συνδυασμούς κειμενικών δεικτών [A-32: «Το **(φευγαλέο)** δεν είναι κάτι **(αρνητικό)**;»].
- iii) Με την εισαγωγή και επαναχρησιμοποίηση λέξεων/εννοιών, για να εκφραστεί μία θέση, οι οποίες θα φορτίζονται σημασιολογικά ανάλογα με τον τρόπο θέασης του κόσμου από τη μεριά του μαθητή. Το επιχειρηματολογικό υλικό για να υποστηριχθεί αυτή η θέση μπορεί να αντλείται από τις προσωπικές απόψεις του μαθητή [Γ-34: «... μάλλον σκέφτεται τώρα που έχει μεγαλώσει υποθέτω πως θα **(ήθελε)** να σκέφτεται μικρός, ώστε να ζήσει καλύτερα τα **(παιδικά του χρόνια)** και λέει ότι μάλλον οι γονείς του ίσως, η **(κοινωνία)** του έκανε το μυαλό... κάπως ώστε να μην μπορούσε να ζήσει σαν παιδί»] ή από τις προσωπικές εμπειρίες του [Ανασ-45: «... για τους δικούς μου, επειδή πέρασαν δύσκολα ας πούμε και υπήρχαν κάποια πράγματα που **(στερήθηκαν)**... ίσως είναι πιο εύκολη η σχέση τους με αυτούς, σε σχέση με το **(σήμερα)**»].
- iv) Με την πρόσκληση για ανασκευή σε εκφώνημα που ακούστηκε [Γ-61: «Ναι αλλά ποια **(αγάπη)**; Εδώ λέει την αγάπη που έχει μία μεταφυσική κόρη»].

Μέσω των προαναφερθέντων τρόπων οικοδόμησης σημασίας οι μαθητές φτάνουν ολοένα σε πιο πολύπλοκες ερμηνευτικές θέσεις και σημασιολογικές πλαισιώσεις των εκφωνημάτων τους, από τη στιγμή που το κάθε εκφώνημα τους αλληλεπιδρά, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο¹¹², σε παλαιότερα εκφωνήματα και πλαισιώσεις. Πλαισιώσεις και ερμηνευτικά περιβάλλοντα συγκεκριμένων λέξεων/εννοιών παγιώνονται στον λόγο των μαθητών καθώς δεν αντικρούονται από κανέναν, ενώ άλλα μένουν ακόμα μέχρι το τέλος ανοιχτά στην αμφισβήτηση των υπολοίπων. Στην καταληκτική φάση διατύπωσης ερμηνευτικών θέσεων¹¹³, το διακύβευμα του ποιητικού υποκειμένου σύμφωνα με την άποψη ενός μαθητή [Μιχ-72] αφορούσε την ανάγκη για δημιουργία μίας νέας πραγματικότητας μπροστά στο καταπιεστικό Σήμερα. Άλλη θέση [Γ-74] αφορά την ματαιώση οποιασδήποτε προσπάθειας μπροστά στις φοβερές αναμνήσεις του παρελθόντος. Ακόμα και αν οι δύο ερμηνευτικές θέσεις που ακούστηκαν είναι αντιθετικές μεταξύ τους, βασίστηκαν σε προγενέστερες νοηματοδοτήσεις¹¹⁴, έχουν συνάφεια με τις θεματικές της συζήτησης και άρα είναι ερμηνευτικά βιώσιμες.

Η έννοια της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων: η δημιουργία νέου σημασιολογικού πλαισίου

Για την καλύτερη αποσαφήνιση της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων θα παραθέσουμε 3 εκφωνήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους σημασιολογικά σε πιο ισχυρό βαθμό, από τη στιγμή που βρίσκονται «κοντά» το ένα με το άλλο. Οι ιδιότητες που αποδόθηκαν (ομιλητής, ακροατής, ομιλητής #2) είναι συμβατικές για να εξυπηρετήσουν το παρακάτω παράδειγμα, με την έννοια ότι υπό την επιρροή της διαδοχικής οργάνωσης, ο ομιλητής θα είναι και ακροατής την ίδια στιγμή, από τη στιγμή που ανταπαντά σε προηγούμενα εκφωνήματα και αναμένει νέα:

¹¹² Μέσω δηλαδή συμφωνίας, αντίθεσης, σύνθεσης κ.ο.κ.

¹¹³ Όπως αυτή οριοθετήθηκε από τις καταληκτικές ανοιχτές ερωτήσεις του καθηγητή.

¹¹⁴ Έτσι όπως εκφράζονται από τις γραμμές σύνδεσης 6,1,3 και 1,3,8 αντίστοιχα.

(α) Ο ομιλητής (Μιχ-49)

Για να κάνει τη θέση του γνωστή ο ομιλητής θα πρέπει να αναφερθεί σε κάτι, το οποίο θα βρίσκεται μέσα σε ένα πλαίσιο¹¹⁵ (δεν θα είναι άσχετο με τη συζήτηση). Στο παρακάτω εκφώνημα η αναφορά που κάνει ο Μιχάλης είναι σε μία προσωπική ιστορία και σε μία δική του προσωπική στάση. Στο μυαλό του και οι δύο αναφορές που κάνει ισχυροποιούν και δίνουν αποδεικτική βαρύτητα στη θέση που θα πάρει μετέπειτα. Στη συνέχεια προχωρεί σε μία ερμηνευτική θέση που αποτελεί το νέο πληροφοριακό υλικό του εκφωνήματος¹¹⁶, ότι εκφράζεται στο κείμενο μία νοσταλγία για τα παιδικά χρόνια.

- i) Αναφορά σε κάτι σχετικό με το δεδομένο πλαίσιο: «(Φέρνω ένα παράδειγμα... είχα πάει σε έναν ξενώνα, όπου έμενε μία γριούλα και... μας έλεγε πόσο χάλια πέρασε τα παιδικά της χρόνια... και σε μία φάση λέει: «Ωραίες εποχές τότε, μακάρι να γυρνούσαμε πίσω») + (και σκέφτομαι γιατί ακριβώς οι ηλικιωμένοι άνθρωποι να νοσταλγούν εποχές... ότι ίσως τώρα που έχουν γεράσει... να αναθεωρούν τη ζωή τους την ίδια και ίσως σε αυτή την ηλικία κάποιοι άνθρωποι, όσοι τουλάχιστον παίρνουν το ρίσκο να σκέφτονται έτσι, είναι πιο ελεύθεροι.... Να λένε μακάρι τότε να ζούσα μία πραγματικά ελεύθερη ζωή και να έκανα τις επιλογές που ήθελα και όχι να μετανιώνω για την κοινωνία που δεν με άφησε).»
- ii) Κάνοντας κάτι γνωστό, παίρνοντας θέση για κάτι: «...Νομίζω πως υπάρχει μία νοσταλγία για τα παιδικά χρόνια.»

(β) Η ακροάτρια (Μαρ-51)

Η Μαρία θα πρέπει να ασχοληθεί με τα αναφερόμενα του ομιλητή καθώς και με το δεδομένο πλαίσιο και να συνειδητοποιήσει πως ο Μιχάλης θέλει να γνωστοποιήσει κάτι, στην προσπάθειά της να καταλάβει το εκφώνημα που ακούστηκε και να ενσωματώσει το νόημά του με διάφορα είδη βασικών γνώσεων (background knowledge). Στη συνέχεια θα πρέπει να δώσει την απάντησή της. Η Μαρία στην αναφορά της δεν αναφέρει μία προσωπική ιστορία αλλά οδηγείται στην έκθεση μίας θέσης/άποψης για τον κόσμο και χρησιμοποιεί για την υποστήριξη της ερμηνευτικής της θέσης συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες (πουλιά).

- i) Αναφορά σε κάτι σχετικό με το πλαίσιο του εκφωνήματος (Μιχ-49) καθώς και με το γενικότερο δεδομένο πλαίσιο: «...Ξαναδιαβάζοντας τη στροφή, τα πουλιά είναι ελεύθερα και πετάνε όπου θέλουν, αυτός όταν ήταν μικρός δεν αισθανόταν πουλί ελεύθερο... Μία πικρία αυτό στο τέλος, κοιτάζοντας μέσα στα μάτια των πουλιών. Κοιτούσε τα πουλιά που πετούν ελεύθερα, ήθελε κανονικά και αυτός να είναι ελεύθερος, λέει μακάρι να μπορούσα να γυρίσω πίσω... και να ήμουν όπως θα ήθελα να ήμουν... Η μορφή μου και ο χαρακτήρας

¹¹⁵ Στο διάγραμμα 1 καταδεικνύεται πως ο λόγος του Μιχάλη αξιοποιεί έννοιες που ήδη έχουν τεθεί στο τραπέζι της συζήτησης, τις οποίες επανασημασιοδοτεί στην προσπάθειά του να εκφέρει μία ερμηνευτική θέση, άρα ο λόγος του δεν είναι άσχετος με τη συζήτηση, ούτε εκτός πλαισίου. Επίσης από τη στιγμή που και προηγουμένως ακούστηκε μία προσωπική εμπειρία νιώθει άνετα να υποστηρίξει την θέση του με αποδεικτικό υλικό, βγαλμένο από τις δικές του, προσωπικές εμπειρίες. Βλέπουμε πως στην κοινή βάση της συζήτησης ήδη έχει τεθεί η ελευθερία εκφοράς προσωπικών ιστοριών/εμπειριών ως αποδεικτικό υλικό υποστήριξης μίας θέσης.

¹¹⁶ Το νέο πληροφοριακό πλαίσιο θα αποτελέσει εν πολλοίς το «εξαγόμενο» πλαίσιο προς χρησιμοποίηση.

μου να ήταν όπως εγώ τον είχα επιλέξει και όχι όπως με έντυσαν αυτοί με τους κανόνες που μου επέβαλαν, ίσως τότε και μόνο τότε να μπορούσα να κυνηγήσω τα οράματα που βλέπω στα πουλιά».

- ii) Παίρνοντας θέση για κάτι (συμφωνώντας με την προαναφερθείσα θέση περί νοσταλγίας): «...οπότε ίσως να το λέει με μία νοσταλγία...»

γ) Ο ομιλητής #2 (Μιχ-53)

Στη συνέχεια ο Μιχάλης καταλαβαίνει ποια ήταν η απάντηση της Μαρίας και τι σημαίνει, σε σχέση όχι μόνο με το δικό του εκφώνημα, αλλά και με την δική του γενικότερη θέση/αισθήματα και γνώση για τον κόσμο. Ειδικά αν φέρουμε το παρόν εκφώνημα σε συνάρτηση με την πρόσκληση του καθηγητή (**K-52**) για επικέντρωση στην τωρινή κατάσταση, όπου το ποιητικό υποκείμενο δεν είναι πια παιδί, καταλαβαίνουμε καλύτερα την απάντηση του Μιχάλη στην Μαρία: «Τώρα πάει το πουλί πέταξε». Ενδιαφέρον έχει πως η απάντηση του Μιχάλη δεν αλλάζει σε ύφος από το πρώτο εκφώνημα που παραθέσαμε, διότι η Μαρία ουσιαστικά συμφωνεί στην ερμηνευτική του θέση και δεν τον καλεί σε ανασκευή της θέσης του. Έτσι, συνεχίζει να θεωρεί το ποιητικό υποκείμενο παραδομένο και στάσιμο στην νοσταλγία του· την ίδια στιγμή όμως η απάντηση της Μαρίας έχει επηρεάσει την θέση του, από τη στιγμή που στην απάντηση του χρησιμοποιείται ο κειμενικός δείκτης (πουλί) που αξιοποιήθηκε προηγουμένως, καθώς και οι σημασιολογικές προεκτάσεις του ρήματος «πέταξε» υπό το δεδομένο δυναμικό πλαίσιο.

Η έννοια της αλλαγής του σημασιολογικού φορτίου των εννοιών στον άξονα των γραμμών σύνδεσης

Κοιτώντας το Διάγραμμα 1 παρατηρούμε την ύπαρξη δέκα (10) γραμμών που συνδέουν έννοιες οι οποίες είναι σημασιολογικά συγγενείς¹¹⁷ και οι οποίες ανάλογα με το γενικότερο δυναμικό πλαίσιο και την τροφοδοσία των εκφωνημάτων, καθώς κινούνται μέσα στον διάλογο, εγκοιλώνουν άλλες έννοιες. Καθώς, κατά τη διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου αρχίζει να δημιουργείται ένα consensus¹¹⁸, πολλές γραμμές σύνδεσης αρχίζουν να διαπλέκονται και να αποκτούν παρόμοια σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Αν πάρουμε για παράδειγμα τη γραμμή σύνδεσης **3: (θέλω)** από νωρίς αρχίζει να συνδέεται νοηματικά με τη γραμμή **4: (ξαναζήσω)** και **2: (παιδικά χρόνια)**, στην προσπάθεια των μαθητών να οδηγηθούν σε ερμηνευτικές θέσεις πάνω στο κείμενο. Ωστόσο, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένωση γραμμών· την ίδια στιγμή έννοιες που ανήκουν στην γραμμή **3 (αγάπη)** συνδέονται με τη γραμμή **5 (τότε, στερήθηκε)**, ενώ άλλες (**αναθεώρηση ζωής, ελευθερία, αντικατάσταση κανόνων**) συνδέονται με τη γραμμή **9 (αύριο)**. Για αυτό τον λόγο προτιμήθηκε στο διάγραμμα να αναδειχθεί η σύνδεση των εννοιών κάτω από κάθε γραμμή και η σημασιολογική τους αλλαγή αλλά όχι η σύνδεση δύο ξεχωριστών γραμμών μεταξύ τους, ακόμα και στα σημεία που παρουσιάζουν μία σχετική σημασιολογική ένωση. Σε μία περίπτωση μπορούμε να κάνουμε λόγο για πλήρη ένωση γραμμών σύνδεσης· **1 (τότε)** και **8 (προϋποθέσεων)**, διότι υπήρξε μία αδιαμφισβήτητη σιωπηρή συναίνεση της

¹¹⁷ Είναι αυτονόητο πως μία γραμμή σύνδεσης, καθώς και οι επιμέρους έννοιες που εγκοιλώνει, είναι μοναδική και ανταπαντάται μόνο στον δεδομένο διάλογο και μόνο υπό το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε.

¹¹⁸ Το consensus αρχίζει να δημιουργείται μετά τη μέση της 2ης φάσης επεξεργασίας του κειμένου, είτε γιατί σε μία άποψη/θέση δεν ζητήθηκε ανασκευή- και άρα πέρασε στον διάλογο ως κάτι δεδομένο-, είτε γιατί, σιωπηρά ή μη, συμφωνήθηκε πως μία άποψη ή ερμηνευτική θέση είναι σωστή.

τάξης, καθώς καμία έννοια που ενέπιπτε σε μία γραμμή δεν επαναχρησιμοποιήθηκε, χωρίς να παίρνει το σημασιολογικά συγγενές πρόσημο της έννοιας που υπήρχε στην άλλη γραμμή.

Αν πάρουμε για παράδειγμα πάλι τη γραμμή **3: (θέλω)** θα δούμε ότι οι έννοιες που ενσωματώνονται μέσα σε αυτή αλλάζουν σημασιολογικό περιεχόμενο υπό το πρίσμα άλλων γραμμών σύνδεσης και του γενικότερου δυναμικού πλαισίου. Οι πρώιμες ερμηνευτικές θέσεις των μαθητών συνδέουν τα θέλω του ποιητικού υποκειμένου με τη θέληση να ξαναζήσει **(4)** τα παιδικά του χρόνια **(2)**. Καθώς ο διάλογος εξελίσσεται και ανανεωμένες ερμηνείες μπαίνουν στο τραπέζι τα θέλω του ποιητικού υποκειμένου εκφράζονται ως αντίδραση στις κοινωνικές δυνάμεις **(6)** που τότε **(5)** και ίσως ακόμα και τώρα **(8)** τον οδηγούν στον συμβιβασμό και την ανελευθερία. Υπό αυτή την οπτική οι έννοιες που ενσωματώνονται στη γραμμή **3** μέσα από τον λόγο των μαθητών εκφράζουν την ανάγκη για αναθεώρηση ζωής, ελευθερία, αντικατάσταση των κανόνων κοκ. Με τον ίδιο τρόπο οι έννοιες που εντάσσονται στη γραμμή **9: (αύριο)**, παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία διότι ανάλογα με τον μαθητή διαθλούνται από διαφορετικές γραμμές: κάποιοι μαθητές, μετά από πρόσκληση του καθηγητή, κοιτούν τον τίτλο με αισιόδοξα αισθήματα και εκφράζουν θετικές απόψεις για το αύριο, μέσω της δημιουργίας **(3)** μίας προσωπικής πραγματικότητας πέρα από κανόνες **(6)**. Άλλοι καταλήγουν πως οι υποθετικές προτάσεις **(1)** δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ, άρα το ποιητικό υποκείμενο καταλήγει στο τίποτα, στην τωρινή κατάσταση **(8)** και δεσμευμένος **(6)**.

Η έννοια της εναλλαγής και δημιουργίας ζητημάτων και θεματικών κατά τον διάλογο

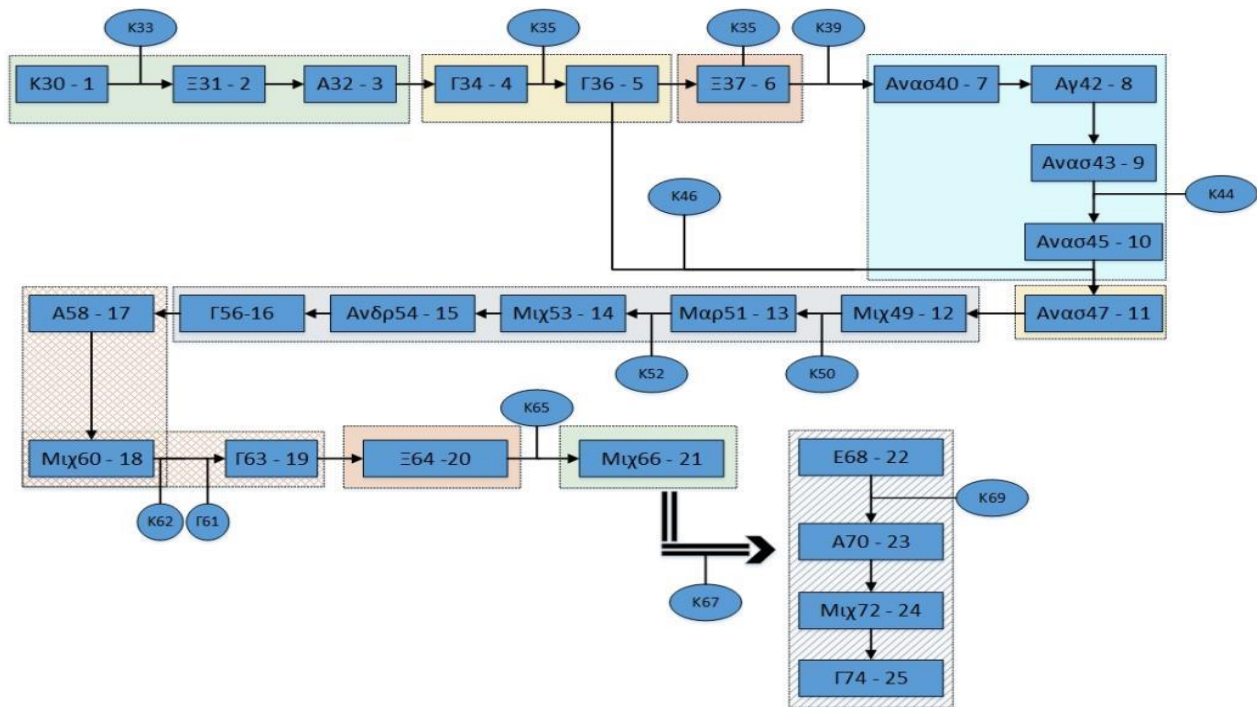
Κοιτώντας το διάγραμμα 1 εύκολα γίνεται αντιληπτό πως στη διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου δημιουργούνται κάποια κύρια θέματα¹¹⁹. Συνεχώς, κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, εισάγονται στη συζήτηση νέα πλαίσια που επαναπροσδιορίζουν τα θέματα που συζητούνται: οι νέες εισαγωγές πλαισίων δύνανται να τονίζουν άλλες πτυχές του θέματος ή να βοηθούν στην απομάκρυνση από προηγούμενα συμπεράσματα που κατέληξε η τάξη. Καθώς οι γραμμές σύνδεσης ενώνονται και αποσυνδέονται στο διάλογο και οι έννοιες που εμπεριέχονται σε αυτές αλλάζουν σημασιολογικό φορτίο ανάλογα με το πλαίσιο, η τάξη αρχίζει να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες θεματικές¹²⁰.

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται με εύληπτο τρόπο η διαδικασία δημιουργίας εναλλαγής και ανάπτυξης των θεματικών που αναφέρθηκε. Ο χαρακτηρισμός των θεματικών καθώς και η διάκρισή τους είναι σχηματική¹²¹, έτσι ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει σε ένα γενικό επίπεδο τα κύρια ζητήματα που απασχόλησαν την τάξη.

¹¹⁹ Εδώ αξίζει να υπενθυμίσουμε την σημαντικότητα του θέματος στην επικοινωνιακή διαδικασία, διότι αυτό εν πολλοίς καθορίζει το πότε θα αλλάξει το Επικοινωνιακό Γεγονός (ΕΓ): ο καθορισμός των ΕΓ είναι πολύ φυσικό να επηρεάζει και τις μικρότερες μονάδες ανάλυσης (ΕΠ/εκφωνήματα).

¹²⁰ Υπενθυμίζουμε ξανά τον όρο της «θεματικότητας» (topicality) (Givon, στο Linell, 1998:182), ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγραφούν όλα εκείνα τα ζητήματα που χρήζουν συνεχόμενης ή/και συχνής προσοχής από την τάξη.

¹²¹ Έχει γίνει ήδη λόγος για την «ευμεταβλητότητα» των επιμέρους θεματικών, ειδικά για το μάθημα της λογοτεχνίας: Η παραπάνω διάκριση γίνεται υπό μη περιοριστικούς και δεσμευτικούς όρους και προς ευχέρεια του ερευνητή και αναγνώστη.



Σχήμα 3

Έτσι, τα κύρια ζητήματα και οι θεματικές που απασχόλησαν τον διάλογο είναι:

- 1) {1-3}: Η εικόνα περιγράφεται στο κείμενο είναι θετική ή αρνητική; Τι πρόσημο λαμβάνει η λέξη «φευγαλέο»;
- 2) {4-5}: Ο ρόλος της κοινωνίας και των συμβάσεων στη δεινή κατάσταση του «τώρα» του ποιητικού υποκειμένου.
- 3) {6}: Η δεινή κατάσταση του ποιητικού υποκειμένου οφείλεται στη στέρηση κάποιων πραγμάτων, πχ της αγάπης· όχι απαραίτητα λόγω της καταπίεσης της κοινωνίας.
- 4) {7-10}: Παράθεση προσωπικής εμπειρίας μαθήτριας: Όντως οι παλαιότερες γενιές νοσταλγούν την παιδική ηλικία επειδή στερήθηκαν πράγματα· ανάγκη κίνησης με διαφορετικό τρόπο στο «αύριο».
- 5) {11}: Σύνδεση¹²² ζητήματος υπό συζήτηση με τη 2^η θεματική (2): Η κοινωνία και οι γονείς εμποδίζουν το ποιητικό υποκείμενο να ξαναζήσει τα παιδικά χρόνια· Απομάκρυνση από τη θεματική στέρησης (3).
- 6) {12-16}: Εισαγωγή εννοιών της ελευθερίας και προσωπικής επιλογής ως αντίβαρο στις επιταγές της κοινωνίας.
- 7) {17-19}: Σύνδεση ζητήματος στέρησης (3) και καταπίεσης της κοινωνίας (2): ανάγκη να κυνηγήσει κάποιος τις πραγματικές του επιθυμίες ώστε να μην νιώθει άσχημα στο «αύριο».
- 8) {20}: Σύνδεση με ζήτημα (3) και (2), η κοινωνία του στέρησε την αγάπη και τη φωνή του, δεν είναι μόνο που δεν μπορεί να πάει στην παιδική του ηλικία είναι και η τωρινή κατάσταση που τον καταστρέφει.
- 9) {21}: Σύνδεση με ζήτημα (1): επανανοηματοδότηση της έννοιας του «φευγαλέου».

¹²² Οι συνδέσεις (τις περισσότερες φορές μέσω συμφωνίας) μεταξύ των ζητημάτων που ανακύπτουν εκφράζονται στο Σχήμα 3 με το ίδιο χρωματικό πλαίσιο, ανάμεσα στα εκφωνήματα.

Οι θέσεις των μαθητών {22-25} αποτελούν μάλλον συμπεράσματα γενικού τύπου και εκφράζουν απόψεις που ενέχουν το σύνολο των επιμέρους ζητημάτων που έχουν τεθεί ήδη στο τραπέζι της συζήτησης. Άλλοι μαθητές επιλέγουν να σταθούν στην υπαρξιακή αδράνεια που βιώνει ο ποιητής {23} και στην αδυναμία μεταβολής της «αυριανής» κατάστασής του {25}. Άλλοι {22,24} επαναδιαπραγματεύονται τα ζητήματα που τέθηκαν εκφράζοντας μία ανάγκη για αλλαγή της κατάστασης του «τώρα».

Ο ρόλος του καθηγητή (Κ), στα πλαίσια του όρου της «θεματικότητας» που αναλύεται, είναι αξιοσημείωτος· ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε πως ο λόγος του τίθεται εκτός της κύριας γραμμής της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων. Τα εκφωνήματα του καθηγητή¹²³ έχουν να κάνουν με προσκλήσεις για οικοδόμηση ιδεών και συνεπακόλουθης αιτιολόγησης αυτής της θέσης από τη μεριά των μαθητών ή με συνδέσεις και συντονισμούς μεταξύ των ιδεών που ακούστηκαν. Υπό αυτή την έννοια ο λόγος του καθηγητή είναι υποστηρικτικός στην ανάπτυξη της «θεματικότητας» καθόλη τη διάρκεια του διαλόγου, αλλά την ίδια στιγμή, δεν παίρνει θέση σε κάποιο ζήτημα που ανακύπτει και κατ' επέκταση δεν δημιουργεί καμία αλληλεξάρτηση μεταξύ των θεματικών και ζητημάτων που ήδη έχουν μπει στο τραπέζι της συζήτησης. Καταλαβαίνουμε πως με αυτό τον τρόπο ο καθηγητής «ανοίγει» το μάθημα, καθιστώντας τον διάλογο περισσότερο συμμετρικό· δεν ασκείται από μέρος του κανένας έλεγχος στην δημιουργία θεμάτων και θεματικών, ενώ αφήνει τους μαθητές να δημιουργούν τα θέματα του διαλόγου μέσω της φυσικής εξέλιξης του.

¹²³ Βλ. 1^ο επίπεδο ανάλυσης του συνεχούς λόγου για τις κατηγοριοποιήσεις στις οποίες εντάσσεται ο λόγος του καθηγητή.

2^ο Διδακτικό επεισόδιο (2 ώρες) – Διδασκαλία κινήματος συμβολισμού μέσα από συγκεκριμένα ποιήματα (Verlain, Πορφύρας, Ασλάνογλου κ.α)

1^ο Επίπεδο Ανάλυσης των δεδομένων- Παρουσίαση και Ανάλυση της μορφής των εκφωνημάτων

Ο συνεχής λόγος που αναπτύχθηκε στο 2^ο διδακτικό επεισόδιο ακολουθεί σχεδόν τα ίδια μοτίβα κατηγοριών με το 1^ο: ο ρόλος του καθηγητή συνεχίζει να έχει πρωτεύουσα σημασία και να αποτελεί, είτε το ερέθισμα, είτε τον δέκτη των εκφωνημάτων των μαθητών.

(Διάβασμα ποιήματος του Paul Verlain, *Il pleure dans mon Coeur*¹²⁴)

(Κ-1) *Ιωάννα, ένα σχόλιο πάνω σε αυτό που άκουσες, αν μπορείς να κάνεις; Μην κοιτάζουμε το περιεχόμενο ακόμα, αν ένας ήχος στου έκανε εσένα κάτι ΠΟ.*

(Ι-2) *Νομίζω γενικά ποντάρει ο ποιητής σε ένα μουσικό πράγμα, ομοιοκαταληξία και αυτό που επαναλαμβάνει πολύ κάποιες λέξεις σαν να ποντάρει στο πως θα το ακούσουμε... Ο. Α.*

(Μ-3) *Πολύ θλίψη έπεσε... Ο.*

(Κ-4) *Αυτή την θλίψη πως την καταλαβαίνουμε; ΠΟ. Πώς του βγαίνει ας πούμε; [ενν. του ποιητή] Πάντως όπως είπατε δημιουργείται ένα αίσθημα θλίψης, να δούμε αυτό το αίσθημα πως το προκαλεί ΠΑ.*

(Μαρ-5) *Γιατί, ουσιαστικά είναι στην πόλη και βρέχει και ίσως αυτό παράγει μία αίσθηση θλίψης Α.*

(Κ-6) *Δηλαδή αυτό που μας λέει ο Μάριος για να το δούμε λιγάκι, Μ. στον δεύτερο στίχο, μπορείτε να δείτε λίγο τους στίχους; Στην πόλη βρέχει. Στην επόμενη στροφή ο ήχος της βροχής από τις σκεπές καταγής. Στην Τρίτη στροφή υπάρχει, Μάριε, κάποιος στίχος παρόμοιος; ΠΑ.*

(Μ-7) *Εκεί που λέει η καρδιά δεν αντέχει πάλι σου δημιουργεί μία θλίψη [ακριβώς στον προηγούμενο στίχο λέει «δίχως αιτία να βρέχει» αλλά δεν επικεντρώνεται εκεί] Α.*

(Κ-8) *Άρα λοιπόν από τη μία στον έξω κόσμο υπάρχει βροχή που την βλέπουμε και σε αυτό τον στίχο και από την άλλη μεταφέρει αυτό το έξω, το μεταφέρει στον άνθρωπο, στην καρδιά. Ο.*

(Ι-9) *Όχι, απλά σκέφτομαι ότι μόνος του το προκαλεί αυτός ο άνθρωπος, εννοώ την θλίψη γιατί λέει «Σε πρόδωσε κανείς; Όχι, άδικα πονείς» Ο. Α.*

(Χ-10) *Ναι δεν είναι δηλαδή, η θλίψη δεν έχει ένα αίτιο, να το πούμε έτσι, σαν δηλαδή όλη η ατμόσφαιρα, αυτό που είπαμε να του βγάζει αυτό το συναίσθημα Ο.*

(Μαρ-11) *Ναι, και αν το κοιτάξει καλύτερα κανείς υπάρχουν πολλά παράλληλα μεταξύ δακρύων, πόνου και βροχής, είναι σαν η καρδιά του να κλαίει οπότε Α.*

¹²⁴ Για τις ομάδες λογοτεχνικών κειμένων προς διδασκαλία ανά διδακτικό επεισόδιο βλ. σχετικά το Παράρτημα.

(Κ-12) *Ναι είναι σαν να λέμε δηλαδή υπάρχει μία σκηνοθεσία έξω που αντιστοιχεί σε μία ψυχική κατάσταση μέσα, η βροχή και τα δάκρυα. Τα δάκρυα της βροχής και η βροχή των δακρύων ας πούμε...*
Ο.

(Ανάγνωση ποιήματος του Λάμπρου Πορφύρα, Τα σύννεφα)

(Κ-13) *Ο τίτλος Περικλή που σε παραπέμπει; Τα σύννεφα....* **ΠΑ.** [Αμηχανία του Περικλή] *Και θυμήσου πως σχολίασε η Ντιάνα στην αρχή που είπε για τον Βερλαίν. Ντιάνα τι είχες πει;* **ΣΙ.**

(Ν-14) *Ότι είναι πολύ καταθλιπτικό και τα σύννεφα δηλαδή αυτό μου βγάζουν εμένα* **Α.**

(Περ-15) *Ή ότι θα είναι πολύ καταθλιπτικό ή ότι θα είναι πολύ χαρούμενο* **Α.**

(Κ-16) *Α! Πες μας για τα σύννεφα που είναι χαρούμενα. Πώς τα φαντάζεσαι; Μπορεί να είναι τα σύννεφα άσπρα, μπορεί μαύρα. Τα σύννεφα σου αρέσουν;* **ΠΑ. Σ.**

(Περ-17) *Δεν ξέρω...*

(Γ-18) *Εμένα μου αρέσουν μάλλον τα άσπρα, μου αρέσει να τα κοιτάζω...* **Σ.**

(Κ-19) *Για να πάμε στο περιεχόμενο του ποιήματος. Ντιάνα σε δυσκολεύει κάτι εδώ;* **ΠΟ.**

(Ν-20) *Όχι, μου βγάζει την ίδια μελαγχολία με το προηγούμενο ποίημα και γενικά αντικατοπτρίζει τον εσωτερικό κόσμο του ποιητή πιστεύω. Αυτό, παρομοιάζει την θλίψη με τα μαύρα σύννεφα και χρησιμοποιεί κι άλλες παρομοιώσεις, που λέει σαν καβαλάρηδες...* **Ο. Α.**

(Κ-21) *Σαν προσωποποίηση δηλαδή. Μάριε προσπάθησε αυτά τα δύο ποιήματα, στο περιεχόμενο δεν έχουμε δυσκολία, αυτά τα δύο ποιήματα θα έλεγες ότι έχουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά.* **ΠΑ.**

(Μ-22) *Και τα δύο σου δημιουργούν μία μελαγχολία, σου παρουσιάζουν το ίδιο καιρικό φαινόμενο, στο ένα περιγράφει τη βροχή, στο άλλο τα σύννεφα. Δηλαδή συνήθως τα σύννεφα είναι πρώτα μετά έρχεται η βροχή. Αυτά* **Α. Σ.**

(Κ-23) *Άρα δύο είπε ο Μάριος. Το πρώτο η θεματική που είναι η ίδια και το δεύτερο που είπες εσύ είναι ότι σου δημιουργούν ένα συναίσθημα. Εκτός από αυτά τα δύο, αν είναι κάτι που ειπώθηκε, αν κάποιος θέλει α συμπληρώσει κάτι;* **ΣΙ. ΠΟ. Μ.**

(Περ-24) *Ως προς αυτό που λένε, ναι μεν έρχεται το συναίσθημα της θλίψης γενικότερα αλλά διαφέρει πάρα πολύ, διότι διαφαίνεται ότι βρέχει χωρίς αιτία στην καρδιά του ενώ το άλλο περιγράφει το ταξίδι για να βρει αυτό που έχασε και....* **Ο. Α.** *Μου θυμίζει την καρδιά ενός παιδιού του Έσσε, μου βγάζει τα ίδια συναισθήματα, ένα είδος ανθρώπου που δεν έχει περάσει καλά στη ζωή του* **Σ.**

(Κ-25) *Με τι μέσα θα το εκφράσει; Μοναχικά, ομαδικά; Με βάση ποιο στοιχείο; Με βάση αυτό που λέω Ηλία μπορείς να βρεις κάποιο στοιχείο; Πώς το εκφράζει;* **ΠΑ.**

(Η-26) *Υπάρχει μία προσωποποίηση «Ωσάν εμένα», αυτό που συμβαίνει έξω συμβαίνει και σε εμένα. Νομίζω αυτό είναι το χαρακτηριστικό* **Α.**

(Κ-27) Και η μουσικότητα ε; Ναι... αυτός είναι ο συμβολισμός. Κωνσταντίνε κατά τη γνώμη σου γιατί ονομάζεται συμβολισμός αυτό; Δηλαδή με βάση τα στοιχεία που είπαμε; **ΠΑ.**

(Κων-28) Γιατί με έναν συμβολισμό που τον έχω πάρει από τη φύση, αυτή η προσωποποίηση που είπαν, εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο. Αν πάρουμε τα άσπρα σύννεφα που είπε ο Περικλής θα εκφραστεί το θετικό. **Α. ΣΙ.**

(Η-29) Ναι και αυτό που λέει εδώ με την έννοια της φυγής και του ταξιδιού μπορεί να είναι θετικό, δηλαδή τα σύννεφα να είναι άσπρα, κάτι θετικό και να ταξιδεύουν δεν σημαίνει ότι πρέπει να είναι μαύρα... **Ο.**

[Ανάγνωση ποιήματος του Χρήστου Θηβαίου, Βροχή μου]

(Κ-30) Δεν είναι εύκολο να το πιάσουμε... [ενν. το νόημα του ποιήματος] Το ερώτημα είναι το εξής: Ποιο είναι το ψυχικό συναίσθημα που υποβάλλει το ποίημα; **ΠΟ.**

(Σ-31) Δεν ξέρω, μου βγάζει αγάπη για κάποιο λόγο... **Ο.**

(Περ-32) Ίσως κάτι περισσότερο από αγάπη... **Ο.**

(Ν-33) Ναι... έρωτα εμένα. Εκεί που λέει «να πνιγώ σαν μία σταγόνα μέσα στα χείλη σου» εγώ... εμένα μου βγάζει έναν ρομαντισμό σαν να θέλει να βγάλει μία στέρηση **Ο. Α.**

[Ανάγνωση ποιήματος του Νάσου Βαγενά, Ωραίο καλοκαιρινό πρωί]

(Κ-34) Υπάρχει κάτι να σχολιαστεί εδώ; **ΠΟ.**

(Ιρ-35) Είναι πολύ ευχάριστο το νόημα. Μία εικόνα καλοκαιρινή, χωρίς ιδιαίτερη σημασία **Ο.**

(Κ-36) Οπότε το συναίσθημα που σου υποβάλλει ποιο είναι; **ΠΟ.**

(Ιρ-37) Αγάπη, γαλήνη **Ο.**

(Κ-38) Τώρα εδώ ο Αντώνης θα διαφωνήσει (γέλια)

(Α-39) Όχι δεν θέλω να διαφωνήσω, απλά να πω ότι ουσιαστικά μας λέει τι βλέπει στεκόμενος από το μπαλκόνι, γιατί εδώ λέει «από κάτω ζεστές καρέκλες στην άμμο»... **Α.**

(Κ-40) Ωραία και κατά τη γνώμη σας αυτό γιατί να το περιγράψει έτσι; Γιατί μπορεί να στέκει αυτό που λέει η Ίριδα, ότι βγάζει τη δική του συναισθηματική κατάσταση. Έχει κάποιος να προσθέσει κάτι πάνω σε αυτό; Έλα Μαρίνα **ΣΙ. ΠΑ.**

(Μαρ-41) Μου βγάζει περίεργα συναισθήματα... πέρα από την χαρά που προαναφέρθηκε και εν μέρει συμφωνώ, αλλά αυτό που περιγράφει είναι υπερβολικά καλό και λέει ότι λίγο τα δέντρα και τα καράβια, οι εικόνες δηλαδή που μας δείχνει που δεν μπορεί κάποιος να αναχωρήσει και αυτό θα μπορούσε να είναι θετικό, όπως είπαν και τα παιδιά, **Ο.** αν δεν έβαζε αυτό το «Ωστόσο», οπότε νομίζω

το ποιητικό πρόσωπο νιώθει λίγο.. κολλημένος σε αυτή την τελειότητα σαν να μην θέλει να βρίσκεται για πάντα κάπου **A**.

(K-42) Κοιτάξετε μία ωραία παρατήρηση, τι παρατήρησε η Μαρίνα; Παρατήρησε αυτό το «ωστόσο», όλα τέλεια λέει, πολύ κανονικά, ωστόσο υπάρχει κάτι που κάνει το ποιητικό υποκείμενο να το ξανασκέφτεται. Μάριε; **M**.

(M-43) Σχετικά με αυτά που είπε η Μαρίνα, μου το θύμισε και εμένα και μου έμοιασε με το *hotel California* που θα ήθελες να πας αλλά δεν θα μπορείς να φύγεις ποτέ ουσιαστικά. Μου το θύμισε πολύ αυτό το τραγούδι **ΣΙ. Ο**.

(Ip-44) Ναι, η αλήθεια είναι ότι ο παραπάνω στίχος δίνει κάτι περισσότερο από τα αρχικά συναισθήματα που προκαλεί ή μπορεί να ξεφύγει από αυτό. Ότι βγάζει αυτό το ωραίο αλλά μετά γίνεται εγκλωβισμός και αναρωτιέμαι πραγματικά γιατί... **Ο. Α**.

(A-45) Ναι, γιατί βλέπουμε με τα μάτια μας με το να κάνουμε σαν εικόνα ας πούμε το ποίημα... Βλέπουμε έξω από το μπαλκόνι χαρά θεού, βάζει αυτό το «Φυσικά» και μετά λέει «Ωστόσο». Ανατρέπει συνέχεια και ειρωνεύεται και δεν μπορώ να καταλάβω... **Ο. Α**.

(M-46) Θα έλεγα ότι είναι πάρα πολύ ειρωνικό γιατί στην αρχή δεν το έπιασα, πραγματικά δεν το κατάλαβα, και τώρα που το ξαναδιάβασα έχει πραγματικά ειρωνικό τόνο, ότι λέει ο εξάισιος ήλιος της Αττικής, εγώ που ήρθα σήμερα σχολείο ήταν αποπνικτικά (γέλια) και μετά πάει στο βαθύ γαλάζιο του ωκεανού και στο άσπρο των πουλιών, που έχει η Αττική ας πούμε; Και περιγράφει με έναν πολύ ειρωνικό τόνο πως είναι να είσαι εγκλωβισμένος στην Αττική το καλοκαίρι και να βλέπεις τα καράβια στο βάθος... **Σ. Ο**.

(Ip-47) Και να λες καλή φάση, θέλω να φύγω μεν αλλά δεν μπορώ! **Ο**.

(M-48) Ναι, και στην ουσία δεν μπορείς να προσπαθήσεις εσύ να φύγεις στο τέλος **Ο**.

(K-49) Εδώ τώρα τι παρατηρούμε σε ένα σύγχρονο ποίημα; Ότι πάλι μιλάει με εικόνες, με σύμβολα έτσι δεν είναι; Απλώς ειρωνεύεται τον συμβολισμό

Παρατηρείται πως, σε αντίθεση με το προηγούμενο διδακτικό επεισόδιο, ο καθηγητής εμμένει στο πώς η κειμενικότητα εκφράζει τις θέσεις του κειμένου με σχετικές ερωτήσεις (πχ **K-3**: «Πάντως όπως είπατε δημιουργείται ένα αίσθημα θλίψης, να δούμε αυτό το αίσθημα πως το προκαλεί», **K-25**: «Με τι μέσα θα το εκφράσει; Μοναχικά, ομαδικά; Με βάση ποιο στοιχείο; Με βάση αυτό που λέω Ηλία μπορείς να βρεις κάποιο στοιχείο; Πώς το εκφράζει»);. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως και στα τρία πρώτα ποιήματα δεν υπάρχει κάποιος ουσιαστικός λόγος να υπάρξει επεξεργασία του κειμένου στο επίπεδο της κατανόησης του· και τα τρία ποιήματα να γίνονται εύληπτα από το σύνολο της τάξης. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το ζευγάρι εκφωνημάτων (**K-19** και **N-20**)· Οι μαθητές φαίνονται να μην έχουν απορίες σχετικά με το τι λέει το κείμενο και μπορούν να κάνουν εύκολες νοηματικές συνδέσεις με το προηγούμενο ποίημα που ακούστηκε.

Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις που από την πλευρά του καθηγητή γίνεται προσπάθεια να έρθει η τάξη σε ένα καλύτερο επίπεδο κατανόησης (πχ **K-6**: «Δηλαδή αυτό που μας λέει ο Μάριος για να το δούμε λιγάκι, στον δεύτερο στίχο, μπορείτε να δείτε λίγο τους στίχους; Στην πόλη βρέχει. Στην επόμενη στροφή ο ήχος της βροχής από τις σκεπές καταγής. Στην Τρίτη στροφή υπάρχει, Μάριε, κάποιος στίχος παρόμοιος;»). Βέβαια, όπως και στο προηγούμενο διδακτικό επεισόδιο, αν και ο καθηγητής εφιστά την προσοχή σε κάποιο σημείο του κειμένου, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για αλλαγή της κατεύθυνσης του διαλόγου (**M.**), καθώς δεν εισάγεται στην ουσία ένα καινούργιο θέμα προς συζήτηση.

Ο καθηγητής συνεχίζει να μην προχωρά σε οικοδομήσεις ιδεών, παρά μόνο σε δύο περιπτώσεις (**K-8** και **K-12**), όπου ουσιαστικά συμπληρώνει θέσεις των μαθητών που ήδη έχουν ακουστεί προσθέτοντας λίγα παραπάνω χαρακτηριστικά. Την ίδια στιγμή γίνεται προσπάθεια από τον καθηγητή να προσκαλέσει τους μαθητές να οικοδομήσουν ιδέες (**ΠΟ.**), ώστε να ακουστούν διάφορες απόψεις στην τάξη αλλά και να ζητήσει αιτιολόγηση για αυτή τους την θέση· πολλές είναι οι φορές που σε μία θέση (**Ο.**) του μαθητή (π.χ **M-3**) ζητείται η αιτιολόγηση της (**ΠΑ.**), από τη μεριά του καθηγητή (πχ **K-4**). Επίσης, ο καθηγητής συνεχίζει να κάνει συνδέσεις ιδεών (**ΣΙ.**) που ακούστηκαν και να προσκαλεί τους μαθητές να συμβάλλουν σε αυτές τις θέσεις ή να πουν κάτι διαφορετικό. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν τα εκφωνήματα **K-23**: «Εκτός από αυτά τα δύο, αν είναι κάτι που ειπώθηκε, αν κάποιος θέλει να συμπληρώσει κάτι» και **K-40**: «Έχει κάποιος να προσθέσει κάτι πάνω σε αυτό;». Στα δύο παραδείγματα που προαναφέρθηκαν ο καθηγητής αναφέρει τις θέσεις των μαθητών κάνοντας μία σύντομη περίληψη του τι ειπώθηκε και προσκαλώντας την συμβολή των υπόλοιπων μαθητών. Με αυτή του την πρωτοβουλία οι συγκεκριμένες θέσεις των μαθητών μεταφέρονται στο επίκεντρο της προσοχής, ενώ από αυτές μπορεί να προκύψουν και ΕΠΣ που θα απασχολήσουν περαιτέρω την τάξη.

Πολλές είναι οι φορές που οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν συνδέσεις (**Σ.**) με ζητήματα τα οποία δεν έχουν άμεση σχέση με τον διάλογο. Ας πάρουμε ως παραδείγματα τα εκφωνήματα (**M-43**): «Σχετικά με αυτά που είπε η Μαρίνα, μου το θύμισε και εμένα και μου έμοιασε με το *hotel California* που θα ήθελες να πας αλλά δεν θα μπορείς να φύγεις ποτέ ουσιαστικά. Μου το θύμισε πολύ αυτό το τραγούδι» και (**Περ-24**): «...Μου θυμίζει την καρδιά ενός παιδιού του Έσσε, μου βγάζει τα ίδια συναισθήματα, ένα είδος ανθρώπου που δεν έχει περάσει καλά στη ζωή του». Σε αντίθεση με το προηγούμενο διδακτικό επεισόδιο όπου οι συνδέσεις αφορούσαν προσωπικές ιστορίες ή αφηγήσεις των μαθητών, εδώ οι μαθητές κάνουν συνδέσεις με παλαιότερες αναγνώσεις τους, οι οποίες έρχονται στη θύμησή τους μέσω νοηματικών και σημασιολογικών συνδέσεων με τις ερμηνευτικές θέσεις των μαθητών που έχουν ακουστεί ήδη ή με αυτούσια σημεία του κειμένου.

2^ο Επίπεδο Ανάλυσης των δεδομένων- Παρουσίαση και Ανάλυση του περιεχομένου των εκφωνημάτων

Κυρίως λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που πήρε αυτή η διδασκαλία (φέρνοντας στο φως πολλά λογοτεχνικά έργα, αντί για το συνηθισμένο ένα), οι γραμμές σύνδεσης, τα επιμέρους ζητήματα που τέθηκαν στο τραπέζι και οι διαδοχικές οργανώσεις των εκφωνημάτων παρουσιάζουν μία αποσπασματικότητα. Έτσι, είναι δύσκολο να κάνουμε εύκολες συνδέσεις μεταξύ των σημασιολογικών πλαισίων λέξεων/εννοιών που δημιουργήθηκαν μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος με τα αντίστοιχα πλαίσια μετά την ανάγνωση ενός άλλου ποιήματος κοκ. Υπό αυτή την έννοια ο ερευνητής διαπίστωσε

πως η συνεξέταση των κειμένων ενός δικτύου παράγει αναπόφευκτα μια αποσπασματικότητα στον διάλογο, και κατά συνέπεια αδυνατίζει τις σημασιολογικές συνδέσεις μεταξύ των εκφωνημάτων προκαλώντας δυσκολίες στην χάραξη γραμμών σύνδεσης μεταξύ των λέξεων/εννοιών.

Αυτό δεν σημαίνει πως δεν μπορούν να υπάρχουν σημασιολογικές συνδέσεις μεταξύ των εκφωνημάτων αν πάρουμε για παράδειγμα το εκφώνημα **Περ-24**, όπου γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των συναισθημάτων που δημιουργούν τα δύο πρώτα ποιήματα. Ωστόσο, λόγω αυτής της αποσπασματικότητας, είναι εύκολο ο αναγνώστης να κατανοήσει τις δυνητικές γραμμές σύνδεσης καθώς και το γενικότερα χαρακτηριστικά των ζητημάτων που τίθενται στο τραπέζι της συζήτησης κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων των τριών πρώτων ποιημάτων.

Η έρευνα σε αυτό το σημείο θα επικεντρωθεί στην ανάλυση των εκφωνημάτων **K-34** μέχρι **K-49**, δηλαδή των εκφωνημάτων που παρήχθησαν μετά την ανάγνωση του τελευταίου ποιήματος του Νάσου Βαγενά «Ωραίο καλοκαιρινό πρωί». Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου των συγκεκριμένων εκφωνημάτων μπορούμε να πάρουμε μία ιδέα του τρόπου με τον οποίο μία θέση δύναται να αλλάξει και να οδηγηθεί σε ανασκευή υπό το φως μίας περισσότερο εμπειριστωμένης ερμηνευτικής θέσης. Αυτή η μεταβολή θα κατανοηθεί κυρίως υπό το πρίσμα της έννοιας της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων· ο στόχος είναι να περιγράψουμε τα στοιχεία εκείνα μέσα στη συζήτηση που οδηγούν σε αλλαγή των κατανοήσεων και –συνακόλουθα- σε αλλαγή της ερμηνευτικής θέσης μέσω της μεταβλητότητας των πλαισίων των εκφωνημάτων, σε συνδυασμό με τις απαραίτητες τροφοδοτήσεις τους.

Διαδοχική οργάνωση των εκφωνημάτων	Σχόλια
<p>(K-34) Υπάρχει κάτι να σχολιαστεί εδώ;</p> <p>(Ip-35) Είναι πολύ ευχάριστο το νόημα. Μία εικόνα καλοκαιρινή, χωρίς ιδιαίτερη σημασία</p> <p>(K-36) Οπότε το συναίσθημα που σου υποβάλλει ποιο είναι;</p> <p>(Ip-37) Αγάπη, γαλήνη</p> <p>(K-38) Τώρα εδώ ο Αντώνης θα διαφωνήσει</p> <p>(A-39) Όχι δεν θέλω να διαφωνήσω, απλά να πω ότι ουσιαστικά μας λέει τι βλέπει στεκόμενος από το μπαλκόνι, γιατί εδώ λέει «από κάτω ζεστές καρέκλες στην άμμο»...</p>	<p>(K-34) Η σειρά των εκφωνημάτων αρχίζει με μία γενικού τύπου ανοιχτή ερώτηση του καθηγητή.</p> <p>(Ip-35) Εκφώνηση της κύριας, πρώτης ερμηνευτικής θέσης.</p> <p>(K-36) Ερώτηση πρόσκλησης για παράθεση στοιχείων συμπληρωματικού χαρακτήρα στην θέση της μαθήτριας.</p> <p>(A-39) Μάλλον συμπληρωματική θέση στην θέση του εκφωνήματος 35: χρησιμοποίηση κειμενικών δεικτών για την περιγραφή μίας θετικής εικόνας, που συνδέεται με τα προαναφερθέντα συναισθήματα γαλήνης.</p>

<p>(Κ-40) Ωραία και κατά τη γνώμη σας αυτό γιατί να το περιγράψει έτσι; Γιατί μπορεί να στέκει αυτό που λέει η Ίριδα, ότι βγάζει τη δική του συναισθηματική κατάσταση. Έχει κάποιος να προσθέσει κάτι πάνω σε αυτό; Έλα Μαρίνα</p> <p>(Μαρ-41) Μου βγάζει περίεργα συναισθήματα... πέρα από την χαρά που προαναφέρθηκε και εν μέρει συμφωνώ, αλλά αυτό που περιγράφει είναι υπερβολικά καλό και λέει ότι λίγο τα δέντρα και τα καράβια, οι εικόνες δηλαδή που μας δείχνει που δεν μπορεί κάποιος να αναχωρήσει και αυτό θα μπορούσε να είναι θετικό, όπως είπαν και τα παιδιά, αν δεν έβαζε αυτό το «Ωστόσο», οπότε νομίζω το ποιητικό πρόσωπο νιώθει λίγο.. κολλημένος σε αυτή την τελειότητα σαν να μη θέλει να βρίσκεται για πάντα κάπου</p> <p>(Κ-42) Κοιτάζτε μία ωραία παρατήρηση, τι παρατήρησε η Μαρίνα; Παρατήρησε αυτό το «ωστόσο», όλα τέλεια λέει, πολύ κανονικά, ωστόσο υπάρχει κάτι που κάνει το ποιητικό υποκείμενο να το ξανασκέφτεται. Μάριε;</p> <p>(Μ-43) Σχετικά με αυτά που είπε η Μαρίνα, μου το θύμισε και εμένα και μου έμοιασε με το hotel California που θα ήθελες να πας αλλά δεν θα</p>	<p>(Κ-40) Προσπάθεια του καθηγητή να τεθούν στο τραπέζι περισσότερες απόψεις μέσω της πρόσκλησης στον τρόπο με τον οποίο η κειμενικότητα εκφράζει τις θετικές εικόνες που ακούστηκαν. Η θέση της Ίριδας, από τη στιγμή που δεν έχει αντικρουστεί, μένει στο τραπέζι ως μία «βιώσιμη» ερμηνευτική θέση.</p> <p>(Μαρ-41) Η Μαρίνα χρησιμοποιεί και η ίδια εικόνες για να υποστηρίξει την θετική εικόνα που έχει δημιουργηθεί μέχρι τώρα. Ωστόσο, -και ίσως μετά την πρόσκληση του καθηγητή για επικέντρωση στο ίδιο το κείμενο- χρησιμοποιεί τον κειμενικό δείκτη «Ωστόσο» για να εκφράσει μία ερμηνευτική απορία.</p> <p>(Κ-42) Ο καθηγητής επαναδιατυπώνει την θέση της Μαρίνας: όπως και στην προηγούμενη περίπτωση εκφώνησης θέσης, δεν κάνει κάποια ουσιαστική συμβολή στην οικοδόμηση σημασίας αλλά προσκαλεί και άλλα παιδιά να συμμετέχουν. Ο λόγος μετατίθεται σιγά-σιγά στον έλεγχο των μαθητών.</p> <p>(Μ-43) Η θέση πως το ποιητικό υποκείμενο είναι «κολλημένο σε μία τελειότητα» ενεργοποιεί διακειμενικές συνδέσεις στον λόγο του επόμενου μαθητή, ο οποίος εκδηλώνει συμφωνία με τη νέα</p>
---	---

<p>μπορείς να φύγεις ποτέ ουσιαστικά. Μου το θύμισε πολύ αυτό το τραγούδι</p> <p>(Ip-44) Ναι, η αλήθεια είναι ότι ο παραπάνω στίχος δίνει κάτι περισσότερο από τα αρχικά συναισθήματα που προκαλεί ή μπορεί να ξεφύγει από αυτό. Ότι βγάζει αυτό το ωραίο αλλά μετά γίνεται εγκλωβισμός και αναρωτιέμαι πραγματικά γιατί...</p> <p>(A-45) Ναι, γιατί βλέπουμε με τα μάτια μας με το να κάνουμε σαν εικόνα ας πούμε το ποίημα... Βλέπουμε έξω από το μπαλκόνι χαρά θεού, βάζει αυτό το «Φυσικά» και μετά λέει «Ωστόσο».</p> <p>Ανατρέπει συνέχεια και ειρωνεύεται και δεν μπορώ να καταλάβω...</p> <p>(M-46) Θα έλεγα ότι είναι πάρα πολύ ειρωνικό γιατί στην αρχή δεν το έπιασα, πραγματικά δεν το κατάλαβα, και τώρα που το ξαναδιάβασα έχει πραγματικά ειρωνικό τόνο, ότι λέει ο εξαίσιος ήλιος της Αττικής, εγώ που ήρθα σήμερα σχολείο ήταν αποπνικτικά (γέλια) και μετά πάει στο βαθύ γαλάζιο του ωκεανού και στο άσπρο των πουλιών, που έχει η Αττική ας πούμε; Και περιγράφει με έναν πολύ ειρωνικό τόνο πως είναι να είσαι εγκλωβισμένος στην Αττική το καλοκαίρι</p>	<p>θέση.</p> <p>(Ip-44) Η Ίριδα συνειδητοποιεί πως ο συνδυασμός κειμενικών δεικτών που χρησιμοποίησε για να οδηγηθεί στην ανάπτυξη μίας θέσης δεν είναι ο μόνος. Συμφωνεί πως πρέπει να επαναξιολογήσει τη θέση της υπό το πρίσμα των νέων δεδομένων αλλά συνεχίζει να βρίσκεται σε απορία. Το γεγονός ότι συνεχίζει να βρίσκεται σε απορία σημαίνει πως η παρούσα θεματική είναι ακόμα υπό συζήτηση- διατηρώντας την ερμηνεία του ζητήματος ακόμα ανοιχτή.</p> <p>(A-45) Η προσοχή μεταφέρεται στον σημασιολογικά αντιθετικό με το «Ωστόσο» κειμενικό δείκτη των προηγούμενων εκφωνημάτων: το «Φυσικά». Διατήρηση της κατάστασης απορίας.</p> <p>(M-46) Το τροφοδοτικό πλαίσιο του προηγούμενου εκφωνήματος είναι έκδηλο και εδώ. Ο ειρωνικός τόνος γίνεται ένα νέο ζήτημα υπό διαπραγμάτευση μέσα από την παράθεση προσωπικών εμπειριών του μαθητή. Συμφωνία με την θέση περί αίσθησης εγκλωβισμού του ποιητικού υποκειμένου.</p>
--	--

<p>και να βλέπεις τα καράβια στο βάθος...</p> <p>(Ip-47) Και να λες καλή φάση, θέλω να φύγω μεν αλλά δεν μπορώ!</p> <p>(M-48) Ναι, και στην ουσία δεν μπορείς να προσπαθήσεις εσύ να φύγεις στο τέλος</p> <p>(K-49) Εδώ τώρα τι παρατηρούμε σε ένα σύγχρονο ποίημα; Ότι πάλι μιλάει με εικόνες, με σύμβολα έτσι δεν είναι; Απλώς ειρωνεύεται τον συμβολισμό</p>	<p>(Ip-47), (M-48) Περαιτέρω συμφωνία με την κυρίαρχη –πια- ερμηνευτική θέση· Η θέση δεν αντικρούεται με περισσότερο εμπειριστατωμένα εκφωνήματα και ούτε ζητείται ανασκευή της· Είναι λογικό να υποθέσουμε πως έχει πραγματοποιηθεί μία άρση της πρώιμης κατάστασης απορίας των μαθητών και η τάξη έχει καταλήξει σε ένα γενικό συμπέρασμα.</p>
--	---

Διάγραμμα 2

Στο παραπάνω διάγραμμα καταδείχθηκε ο τρόπος με τον οποίο, μέσω της έννοιας της διαδοχικής οργάνωσης, μία ερμηνευτική θέση δύναται να αλλάξει, υπό το φως νέων και περισσότερο εμπειριστατωμένων δεδομένων. Τα νέα αυτά δεδομένα μπορούν να πάρουν ποικίλες μορφές· το μοναδικό τους κοινό στοιχείο είναι πως παράγονται στον λόγο των μαθητών, με τον καθηγητή να μην παίρνει άμεση θέση σε κανένα ζήτημα που ανακύπτει, καθιστώντας την όλη διαδικασία περισσότερο συμμετρική. Αυτά τα δεδομένα μπορεί να αντλούνται από διακειμενικές συνδέσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου, από συνδυασμούς κειμενικών δεικτών που διαφοροποιούνται από προηγούμενους, από προσωπικές αφηγήσεις και εμπειρίες κοκ. Ο λόγος των μαθητών είναι που αποδεικνύει ποιες θεματικές και ζητήματα προς συζήτηση είναι σημαντικές στην λογοτεχνική αντιμετώπιση του κειμένου που έχουν μπροστά τους. Τα δεδομένα αυτά βρίσκονται σε όλη τη διάρκεια του διαλόγου σε συνεχή έλεγχο. Όταν ο έλεγχος είναι σιωπηλός τα ζητήματα που τίθενται στο τραπέζι από τη σκοπιά αυτών των δεδομένων θα απομακρύνονται από το προσκήνιο της προσοχής της τάξης ή θα γίνονται δεκτά ως βιώσιμα στοιχεία υποστήριξης μίας δεδομένης θέσης· αν γίνονται δεκτά ως βιώσιμα στοιχεία, τότε σημαίνει πως η θεματική μέσα στην οποία προέκυψαν τα δεδομένα συνεχίζει να είναι υπό συζήτηση. Όταν ο έλεγχος εκφράζεται με εκφωνήματα θα αφορά δύο περιπτώσεις: την συμφωνία ή την συμπλήρωση με πρόσθετα στοιχεία μίας θέσης που έχει ακουστεί ήδη ή την διαφωνία με μία θέση και –αν και όχι πάντα- την παράθεση στοιχείων που θα βοηθήσουν ώστε αυτή η θέση να ανατραπεί ή να ανασκευαστεί.

Στο παραπάνω στιγμιότυπο διδασκαλίας η διαδοχική οργάνωση των εκφωνημάτων μας βοηθά να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα είδη ελέγχου παρατηρήθηκαν: Η Ίριδα (**Ip-35, Ip-37**) προχώρησε στον συνδυασμό συγκεκριμένων κειμενικών δεικτών, εκφράζοντας την ωραία –και απλή- εικόνα που κατά τη γνώμη της περιγράφει το κείμενο. Στη συνέχεια εκφράστηκε έλεγχος της θέσης αυτής με εκφώνημα (**A-39**), το οποίο δεν διαφώνησε αλλά συμπλήρωσε την θέση της μαθήτριας με νέα

δεδομένα. Στη συνέχεια υπάρχει συνεχόμενος έλεγχος (**Μαρ-41**) στην πρώτη θέση που ακούστηκε με το να εισάγει ως δεδομένα νέους συνδυασμούς κειμενικών δεικτών¹²⁵. Η συμβολή αυτή της μαθήτριας εισάγει ένα νέο ζήτημα προς εξέταση: εκφράζεται μέσα στο κείμενο το αίσθημα του τέλματος και του εγκλεισμού; Μετά από άλλες συμβολές των μαθητών εισάγονται νέα ζητήματα στη συζήτηση (έκφραση ειρωνείας στην περίπτωση του εκφωνήματος **A-45, M-46**) και νέα δεδομένα που συμφωνούν με την δεύτερη κύρια θέση που ακούστηκε (νέοι συνδυασμοί κειμενικών δεικτών ή παράθεση προσωπικών εμπειριών στις περιπτώσεις των εκφωνημάτων **A-45** και **M-46** αντίστοιχα).

Καθώς η επεξεργασία με το κείμενο αρχίζει να φτάνει στην καταληκτική φάση της υπάρχει μία συμφωνία σχετικά με τη σημασία του ειρωνικού τόνου του ποιήματος με το αντιθετικό ζεύγος των κειμενικών δεικτών «ωστόσο»- «φυσικά» ώστε να εκφραστεί η ερμηνευτική θέση πως το ποίημα ασχολείται με τα θέματα του τέλματος και του εγκλωβισμού. Αυτή η καταληκτική τροπή που πήρε η σημασία των κειμενικών δεικτών μέσα από τον λόγο των μαθητών είναι βέβαιο πως αποτελεί το αποτέλεσμα της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων· είναι σίγουρο πως μετά από έναν διαφορετικό τρόπο εκφώνησης μίας ΕΠ θα προέκυπταν διαφορετικά εκφωνήματα, διαφορετικά ζητήματα και νέες σημασίες.

¹²⁵ Αν και η Μαρίνα στο εκφώνημα της φέρνει στο φως ως δεδομένο μόνο τον κειμενικό δείκτη «Ωστόσο» είναι ασφαλές να εικάσουμε πως εννοείται ο συνδυασμός του συγκεκριμένου κειμενικού δείκτη με τις πολλές όμορφες, καλοκαιρινές εικόνες που περιγράφει το κείμενο.

8. Γενικά συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε η κατανόηση της εκπαιδευτικής πρακτικής του ερμηνευτικού διαλόγου μέσα από το πρίσμα της ανάλυσης συνεχούς λόγου. Η εξέταση της διαλογικής αλληλεπίδρασης των διδακτικών επεισοδίων ανέδειξε την σημαντικότητα του επικοινωνιακού πλαισίου στην παραγωγή και διαπραγμάτευση του νοήματος από τον καθηγητή και τους μαθητές. Στα διαλογικά περιβάλλοντα του μαθήματος λογοτεχνίας με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου το νόημα παράγεται, κυρίως, μέσω των διαδικασιών κατανόησης και ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου¹²⁶. Κατά την ανάλυση παρατηρήθηκε πως, σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου, το νόημα: i) δημιουργείται, διατηρείται (παγιώνεται) και μεταμορφώνεται ανάλογα με το δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο ii) είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης της τάξης και, σε μεγάλο βαθμό, συνοικοδομείται iii) εξαρτάται από την πρόθεση και κατανόηση των εκφωνημάτων που έχουν ακουστεί ή αναμένεται να ακουστούν.

Η προσπάθεια των μαθητών να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις διάφορες θέσεις του κειμένου (παραγωγή νοήματος) τους οδηγεί στην παραγωγή ενός πολύπλοκου συστήματος εκφωνημάτων που διαπλέκονται μεταξύ τους· η έρευνα κατέδειξε σημαντικούς βαθμούς αλληλεξάρτησης του συστήματος των εκφωνημάτων του καθηγητή και των μαθητών, στην προσπάθεια τους να οικοδομήσουν σημασία, σε δύο επίπεδα: Το πρώτο επίπεδο αφορά την αλληλεξάρτηση που παρατηρήθηκε στο επίπεδο της μορφής των παραγόμενων εκφωνημάτων και το δεύτερο αφορά στην αλληλεξάρτηση στο επίπεδο του περιεχομένου τους.

Όσον αφορά στο επίπεδο ανάλυσης της μορφής των εκφωνημάτων, αναδεικνύονται συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες προάγουν την οικοδόμηση του νοήματος. Μέσω της κατηγοριοποίησης μορφών διαλόγου που προτείνει το μεθοδολογικό εργαλείο SEDA, αναδεικνύονται μοτίβα και στρατηγικές, που οριοθετούνται από την δεδομένη φάση επεξεργασίας του κειμένου.

Στο επίπεδο ανάλυσης του περιεχομένου των εκφωνημάτων, η οικοδόμηση του νοήματος προάγεται μέσω της ανάδειξης συγκεκριμένων λέξεων/εννοιών, οι οποίες ενυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και παγιώνονται, στα εκφωνήματα του καθηγητή και μαθητών, κατά τη διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου. Όσο προχωρά η φάση του κυρίως διαλόγου, συγκεκριμένες λέξεις/έννοιες πλαισιοθετούνται και λαμβάνουν μοναδικά –ανά διδασκαλία– χαρακτηριστικά. Αυτές οι λέξεις/έννοιες διαδραματίζουν διττό ρόλο στην οικοδόμηση σημασίας από τους μαθητές: α) Αποτελούν από μόνες τους ή σε συνδυασμό με άλλες λέξεις/έννοιες τα αναφερόμενα (referents) των θεμάτων και θεματικών προς συζήτηση και β) πλαισιώνονται κάθε φορά από ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό πεδίο, μοναδικό ανάλογα με την προθετικότητα και την δεδομένη κατανόηση των εκφωνημάτων από την πλευρά του μαθητή. Η πλαισίωση των λέξεων/εννοιών από ένα σημασιολογικό πεδίο καθίσταται δυνατή μέσω της διαδοχικής οργάνωσης των εκφωνημάτων· τα εκφωνήματα αποτελούν, ουσιαστικά, «εξαγόμενα» μικρο-πλαίσια (output contexts), τα οποία με τη σειρά τους θα λειτουργήσουν ως τροφοδοτικά πλαίσια (input contexts) σε μετέπειτα εκφωνήματα. Μέσα σε αυτό το τροφοδοτικό πλαίσιο αλληλεξάρτησης νέες

¹²⁶ Σύμφωνα με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου η συνομιλία με το κείμενο προαπαιτεί μία διαδικασία αρχικής κατανόησης (Φρυδάκη, 2019:44) και μετέπειτα μπορεί να περάσει η τάξη στον κυρίως διάλογο (στην προσπάθεια ερμηνείας). Βλ. επίσης σ. 48 κ.ε στο παρόν.

λέξεις/έννοιες θα δημιουργούνται, ενώ παλαιές θα παγιώνονται, αναμορφώνονται ή θα σταματήσουν να χρησιμοποιούνται.

Στην προσπάθεια ερμηνείας των σημείων του κειμένου, οι μαθητές θα οδηγούνται σε σημασιολογικές αναπλαισιώσεις των δεδομένων λέξεων/εννοιών συν-οικοδομώντας το νόημα. Καθώς η διαλογική ερμηνευτική προσπάθεια των μαθητών προχωρούσε, παρατηρήθηκαν σημασιολογικές συνδέσεις μεταξύ λέξεων/εννοιών· η σημασιολογική σύνδεση αυτή εκφράζεται από τη στιγμή που μία έννοια, που έχει ένα δεδομένο, σημασιολογικά εκφερόμενο φορτίο, θα μεταμορφώνεται ή θα αναθεωρείται κάθε φορά (άρα θα συνδέεται), ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (της θέσης του εκφωνήματος στο οποίο ενυπάρχει η έννοια στη διαδοχική ακολουθία). Κατά αυτό τον τρόπο, οι έννοιες θα αλλάζουν κάθε φορά το σημασιολογικό φορτίο τους κάτω από τη δυναμική εξέλιξη του πλαισίου που τις περιβάλλει. Κατά την ανάλυση έγινε σύντομα γνωστό πως οι γραμμές σύνδεσης πρέπει να ενώνουν λέξεις/έννοιες που είναι σημασιολογικά όμοιες, με τη σημασιολογική τους ομοιότητα να δεσμεύεται από το πλαίσιο στο οποίο έχουν δημιουργηθεί. Υπό αυτή την έννοια, μία γραμμή σύνδεσης (και οι σημασιολογικές αλληλεξαρτήσεις των εννοιών που ενέχει) δεν μπορεί να σταθεί μόνη της στη συζήτηση· εάν δεν υπήρχαν οι υπόλοιπες γραμμές σύνδεσης, με τα δεδομένα τους πλαίσια, δεν θα υπήρχε ούτε αυτή με τη δεδομένη της τελική μορφή. Οι έννοιες/λέξεις, οι γραμμές σύνδεσης των εννοιών/λέξεων και οι σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των γραμμών σύνδεσης αποτελούν πλαισιοθετημένους φορείς νοήματος¹²⁷.

Κατά την ανάλυση διαπιστώθηκε πως, στο 1^ο διδακτικό επεισόδιο, υπήρξε αλλαγή στην ποιότητα των πρακτικών οι οποίες προήγαγαν την οικοδόμηση νοήματος, ανάλογα με την φάση επεξεργασίας κειμένου που βρισκόταν εκείνη τη στιγμή η τάξη. Οι φάσεις επεξεργασίας του κειμένου οριοθετούν τις διαδικασίες κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου και επηρεάζουν τόσο τις διδακτικές, όσο και τις μαθησιακές ενέργειες. Όπως παρατηρήθηκε, στο 1^ο διδακτικό επεισόδιο οι φάσεις επεξεργασίας του κειμένου οριοθετούν με αυστηρούς όρους την εκπαιδευτική διαδικασία· στο 2^ο διδακτικό επεισόδιο, όπου η τάξη ασχολείται με πολλά κείμενα, οι διδακτικές φάσεις κατανόησης και ερμηνείας των κειμένων διαπλέκονται μεταξύ τους.

8.1 Η συμβολή του καθηγητή στις διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος

Συμπεράσματα από την ανάλυση της μορφής των εκφωνημάτων του καθηγητή

Στην 1^η φάση επεξεργασίας του κειμένου (διαδικασία κατανόησης), τα εκφωνήματα που παράγονται από τον καθηγητή κωδικοποιούνται σε 2 κύριες κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία αφορά την πρόσκληση για οικοδόμηση ιδεών από την πλευρά των μαθητών και περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που δεν επιδέχονται μίας απάντησης. Επίσης, ο διδάσκων καλεί για οικοδόμηση ιδεών χρησιμοποιώντας συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες ή συνδυασμούς αυτών. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τη διατήρηση της προσοχής της τάξης σε σημεία του κειμένου που προκαλούν δυσκολία κατανόησης και την αλλαγή της κατεύθυνσης του διαλόγου, όταν οι μαθητές προβαίνουν σε προσπάθειες ερμηνείας του κειμένου. Φαίνεται πως, ο συγκεκριμένος καθηγητής εμμένει στην προσπάθεια του να προσπελαστεί το κείμενο

¹²⁷ Από τη στιγμή που και τα 3 αυτά στοιχεία περιβάλλονται ανά πάσα στιγμή από ένα δεδομένο, πλαισιοθετημένο σημασιολογικό πεδίο.

σε ένα επίπεδο κατανόησης πριν οδηγηθεί η τάξη στην ερμηνεία: την ίδια στιγμή προσπαθεί να φέρει στην επιφάνεια μέρη του κειμένου που προκαλούν απορία στους μαθητές. Από την άλλη, ο καθηγητής προσκαλεί τους μαθητές σε οικοδόμηση απόψεων με τρόπο ανοιχτό που δεν κλείνει τη συζήτηση, αλλά επιτρέπει την ύπαρξη πολλών απόψεων.

Στις μετέπειτα φάσεις επεξεργασίας του κειμένου (2^η και 3^η), ο καθηγητής μάλλον πλαισιώνει τον λόγο του μαθητή: σε κανένα εκφώνημά του δεν εκφράζεται κάποια προσωπική του θέση για τον κόσμο ή το κείμενο. Επίσης, προσκαλεί να ακουστούν περισσότερες απόψεις πάνω στο θέμα και εφιστά την προσοχή σε σημεία του κειμένου που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη συζήτηση: πολλές είναι εκείνες οι φορές που ο καθηγητής ζητά την αιτιολόγηση μίας γνώμης μαθητή, καλώντας τον να κάνει συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο. Αξιοπρόσεκτες είναι οι προσπάθειες που κάνει ο διδάσκων να φέρει σε σύγκριση προγενέστερες θέσεις και απόψεις των μαθητών ή να καλέσει έναν μαθητή σε αιτιολόγηση της θέσης του, ζητώντας την άποψή του. Επίσης, παρατηρείται μία αποφυγή στην πρόσκληση για διατύπωση ενός τελικού συμπεράσματος ή μίας τελικής συναίνεσης από όλους τους μαθητές.

Το 2^ο διδακτικό επεισόδιο παρουσιάζει ομοιότητα με το 1^ο στο επίπεδο των κατηγοριοποιήσεων των εκφωνημάτων. Ο καθηγητής, που αποτέλεσε το υποκείμενο της έρευνας, συνεχίζει να μην προχωρά σε οικοδομήσεις ιδεών, προσκαλεί τους μαθητές να οικοδομήσουν ιδέες με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και κάνει συνδέσεις του λόγου τους. Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως, επειδή πραγματοποιήθηκε διδασκαλία πολλών ποιημάτων που δεν παρουσίαζαν σημαντικά προβλήματα στην κατανόηση, οι διδακτικές φάσεις δεν δύνανται να διαχωριστούν με σαφείς όρους: το στοιχείο αυτό επηρεάζει με την σειρά του και τα εκφωνήματα του καθηγητή, ο οποίος δεν εμμένει σε ερωτήσεις κατανόησης.

Συμπεράσματα από την ανάλυση του περιεχομένου των εκφωνημάτων του καθηγητή

Ο καθηγητής έχει έναν περισσότερο υποστηρικτικό ρόλο στις διαδικασίες οικοδόμησης σημασίας των μαθητών: οι μόνες περιπτώσεις που εισάγεται στον λόγο του μία νέα λέξη/έννοια αφορούν τις ανοιχτές, εναρκτήριες ΕΠΣ για να ξεκινήσει ο διάλογος: σε αυτά τα περιβάλλοντα η λέξη/έννοια είναι αποφορτισμένη από κάποιο αξιολογικό σημασιολογικό πεδίο καθώς ενυπάρχει σε μία ανοιχτή ερώτηση που δεν εκφράζει κάποια θέση. Εκτός από αυτή την περίπτωση, ποτέ άλλοτε ο καθηγητής δεν προβαίνει σε εισαγωγή νέας λέξης/έννοιας στον διάλογο: ο υποστηρικτικός του ρόλος στην οικοδόμηση σημασίας εντοπίζεται στην διαχείριση των ήδη υπάρχουσών λέξεων/εννοιών. Υπό αυτή την οπτική, ο καθηγητής: α) προβαίνει σε διευκρινιστικές ερωτήσεις με επανάληψη λέξεων/εννοιών, συνεχίζοντας να μην πλαισιώνει αυτές τις έννοιες με νέες σημασίες β) αναπλαισιώνει τον λόγο του μαθητή με συμπληρωματικά στοιχεία που αφορούν έννοιες/λέξεις που έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη και αναφέρονται σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου ή έννοιες/λέξεις που έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη στον λόγο των μαθητών και γ) εμπλουτίζει και παγιώνει τη χρήση λέξεων/εννοιών κάνοντας ερωτήσεις που εστιάζουν στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών.

Υπό το φως των παραπάνω δεδομένων μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως ο ρόλος του καθηγητή είναι να μεταχειρίζεται στοιχεία και σημασιολογικά πλαίσια που έχουν ακουστεί ήδη και να μην εκφράζει ποτέ κάποια άποψη πάνω στο κείμενο: ο ρόλος του είναι να αναπλαισιώνει και όχι να

αποπλαισιώνει τον λόγο των μαθητών, εισάγοντας στοιχεία ήδη χρησιμοποιημένων εκφωνημάτων ή στοιχείων από το κείμενο. Ακόμα και όταν η διδασκαλία πλησιάζει προς το τέλος, ο ρόλος του καθηγητή περιορίζεται στο να κάνει συνδέσεις των εκφωνημάτων που ακούστηκαν μεταξύ τους και να καλεί σε συνθέσεις απόψεων. Από την πλευρά του καθηγητή, διαφαίνονται τα εξής μοτίβα και στρατηγικές στην διαδικασία μεταχείρισης λέξεων/εννοιών:

- α. Πρόσκληση για δημιουργία σημασιολογικών πεδίων που θα αναδείξουν νέες λέξεις/έννοιες.
- β. Αποφυγή σημασιολογικής πλαισίωσης των λέξεων/εννοιών που χρησιμοποιούνται ήδη ή εισάγονται.
- γ. Παγίωση της χρησιμοποίησης συγκεκριμένων λέξεων/εννοιών.
- δ. Πρόσκληση για μεταβολή του σημασιολογικού πλαισίου λέξεων/εννοιών.
- ε. Αποφυγή σημασιολογικής αναπλαισίωσης των λέξεων/εννοιών που ενυπάρχουν στα καταληκτικά ερμηνευτικά συμπεράσματα των μαθητών.

Η ανάδειξη αυθεντικών ερωτήσεων στα λεκτικά περιβάλλοντα του ερμηνευτικού διαλόγου

Στα διαλογικά περιβάλλοντα που αναπτύχθηκαν παρατηρήθηκε πως ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπ' όψιν του όλες τις ιδέες των μαθητών στην διαδικασία ανάπτυξης νοήματος· προσπαθεί μέσω των ερωτήσεων του να κάνει συνδέσεις απόψεων των μαθητών, προσκλήσεις για αιτιολόγηση μίας άποψης ή αναφορά σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες. Τα επιμέρους συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με τύπο των ερωτήσεων του καθηγητή αναφέρονται:

- α. στην ύπαρξη μη καθορισμένων ερωτήσεων¹²⁸: όλες οι ερωτήσεις του καθηγητή αποτελούν οργανικό κομμάτι του διαλόγου που έχει προηγηθεί, δηλαδή αναφέρονται σε κάτι σχετικό με τη συζήτηση.
- β. στο μοτίβο «διατήρησης»¹²⁹ συγκεκριμένων ερωτήσεων: οι ερωτήσεις διατηρούνται κατά τη διάρκεια του συνεχούς λόγου στην τάξη, με τον καθηγητή να εμμένει στον πυρήνα του θέματος που εκφράζουν. Με την έννοια αυτή, ο καθηγητής δεν ζητά απλά την έκθεση των απόψεων των μαθητών αλλά και την επιχειρηματολόγηση τους, δηλαδή που βασίστηκαν για να οικοδομήσουν την απάντησή τους. Επίσης, ο καθηγητής στις ερωτήσεις του επαναχρησιμοποιεί λέξεις/έννοιες, διατηρώντας και παγιώνοντας την χρήση τους στον διάλογο.
- γ. στην ύπαρξη ανοιχτού τύπου ΕΠΣ στην αρχική φάση εκκίνησης διαλόγου, οι οποίες αφορμώνται από κάποιο στοιχείο του κειμένου (τίτλος, θέμα κειμένου ή συγκεκριμένος κειμενικός δείκτης). Από τη στιγμή που αυτές οι ερωτήσεις δεν επιδέχονται μίας απάντησης¹³⁰ επιτρέπουν τη συζήτηση να οδηγήσει σε διαφορετικές διαδρομές.

¹²⁸ Καθορισμένες ερωτήσεις αποτελούν πχ. εκείνες από το σχολικό εγχειρίδιο των λογοτεχνικών κειμένων ή παγιωμένες ερωτήσεις σε περιβάλλοντα διδασκαλίας λογοτεχνίας πχ «Τι θέλει να πει εδώ ο ποιητής;».

¹²⁹ Σε αυτά τα μοτίβα παρουσιάζεται σχετική συχνότητα στη χρήση συγκεκριμένων αναφερόμενων (referents) στις ερωτήσεις του καθηγητή. Τα αναφερόμενα αφορούν στοιχεία που έχουν ακουστεί ήδη από τους μαθητές.

¹³⁰ Ο τρόπος που τέθηκαν οι ερωτήσεις συμφωνεί με τις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου· «το «ερώτημα» δεν επιδέχεται απάντησης που περιέχεται στο κείμενο, όσο σχολαστική ενδοκειμενική ανασκαφή και να επιχειρήσουν οι μαθητές. Αντίθετα, το «ερώτημα» παράγεται από έναν βαθύ πυρήνα σιωπής μέσα στο κείμενο

Οι ερωτήσεις του καθηγητή προσβλέπουν στην αναπλαισίωση του μαθητικού λόγου, διασφαλίζοντας ένα αθροιστικό, συνεχόμενο υπερπλαίσιο του συνεχούς λόγου που επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των διαλογικών μερών. Ο στόχος του καθηγητή, μέσω των παρατηρήσεων που κάνει, αφορά την ανάδειξη των διαφορετικών πλαισίων/ πολιτισμικών μοντέλων των μαθητών, φέρνοντας τον μαθητικό λόγο στο προσκήνιο. Ο καθηγητής συνεχώς διερευνά (έννοια της «διατήρησης») τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται το κείμενο, δημιουργώντας προϋποθέσεις για την ποικιλία των θέσεων που θα ακουστούν· μέσω των ερωτήσεων πρόσληψης διαφαίνεται η διαφοροποίηση της γνώμης των μαθητών. Η συχνότητα της υποβολής μίας ερώτησης προϋποθέτει να συμπεριληφθούν στην απάντηση της πολλοί μαθητές, με τον καθηγητή να προσπαθεί συνεχώς να συνθέτει και να αντιπαραβάλλει τις δεδομένες θέσεις τους.

Η πρωτοβουλία του καθηγητή να διατηρεί την συχνότητα των ερωτήσεων που φέρνουν τις διαφορετικές ερμηνευτικές θέσεις των μαθητών στο επίκεντρο και να διατηρεί την προσοχή σε μία ερμηνευτική θέση, περιπλέκοντας άλλες απόψεις, «ανοίγει» το μάθημα υπό διαλογικούς όρους. Καταληκτικά, φαίνεται πως, σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού δεν ορίζουν το μάθημα αλλά μάλλον το επηρεάζουν.

8.2. Η συμβολή των μαθητών στις διαδικασίες οικοδόμησης του νοήματος

Συμπεράσματα από την ανάλυση της μορφής των εκφωνημάτων των μαθητών

Όσον αφορά στην πρώτη διδακτική φάση, παρατηρούμε πως δεν έχουμε σημαντικές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των εκφωνημάτων των μαθητών αλλά μόνο μεταξύ μεμονωμένων μαθητών και καθηγητή· η διαδοχική ακολουθία των εκφωνημάτων φαίνεται να ακολουθεί το μοτίβο (K-M, K-M), με τον λόγο μαθητή και καθηγητή να εναλλάσσεται. Τα εκφωνήματα που παράγονται από τους μαθητές χαρακτηρίζονται από μία αμηχανία· στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στον καθηγητή, εκφράζουν υποθέσεις σχετικά με τα δυσνόητα μέρη του κειμένου και –με τη συμβολή του καθηγητή– δεν οδηγούνται σε διατυπώσεις κύριων ερμηνευτικών θέσεων. Αντίθετα, στις φάσεις του κυρίως διαλόγου παρατηρούμε τα εκφωνήματα μαθητών να αλληλοσυνδέονται, με τον λόγο του καθηγητή μονάχα να τα πλαισιώνει. Στη 2^η και 3^η φάση επεξεργασίας του κειμένου (διαδικασία ερμηνείας) αποτυπώνονται αξιοπρόσεκτες αλλαγές στις κατηγορίες των εκφωνημάτων· νέες κατηγορίες εισέρχονται ενώ οι παλαιές παρουσιάζουν αλλαγή στην ποιότητα τους. Ο μαθητής έρχεται στο προσκήνιο, καθώς ο λόγος του παρουσιάζει μεγαλύτερη διάρκεια, σταματάει να αφορμάται κυρίως από τον λόγο του καθηγητή και οικοδομείται με επιχειρηματολογικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές προβαίνουν σε μακροσκελείς εκθέσεις απόψεων, αφορμώμενοι από προηγούμενα εκφωνήματα μαθητών, από συγκεκριμένα μέρη του κειμένου και από τις προσωπικές εμπειρίες τους. Την ίδια στιγμή, για να οικοδομήσουν την άποψη τους χρησιμοποιούν αποδεικτικό υλικό, αντλημένο από συγκεκριμένες αναφορές του κειμένου ή από προσωπικές εμπειρίες, αλλά πολλές φορές δικαιολογούν μία άποψη τους σύμφωνα με τις δικές τους πεποιθήσεις. Τέλος, οι μαθητές προσκαλούν σε αιτιολογία ή ανασκευή απόψεις συμμαθητών τους.

και επιδέχεται πολλές απαντήσεις. Γι' αυτό, για την προσέγγισή του χρειάζεται ο Άλλος· το άλλο βλέμμα. (...)» (Φρυδάκη,2019:45).

Συμπεράσματα από την ανάλυση του περιεχομένου των εκφωνημάτων των μαθητών

Παρατηρήθηκε πως η συμβολή των μαθητών στην οικοδόμηση της σημασίας είναι ύψιστης σημασίας, καθώς η δημιουργία νέων λέξεων/εννοιών και γραμμών σύνδεσης, καθώς και η μεταβολή και η δημιουργία σημασιολογικών πεδίων αφορά σχεδόν εξολοκλήρου τον λόγο τους· μέσω της διαδοχικής αλληλεπίδρασης των εκφωνημάτων και της προθετικότητας των μαθητών, νέες σημασίες οικοδομούνται, έρχονται σε αντίθεση ή συνδέονται. Οι μαθητές εισάγουν νέες έννοιες/λέξεις χρησιμοποιώντας κειμενικούς δείκτες για να εκφράσουν μία άποψη ή για να εκφράσουν την διαφωνία τους με μία άποψη που ακούστηκε. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές εισάγουν ήδη χρησιμοποιούμενες λέξεις/έννοιες για να εκφράσουν μία άποψη· το πεδίο τους φορτίζεται σημασιολογικά ανάλογα με τον τρόπο θέασης του κόσμου από τη μεριά του μαθητή και της δεδομένης κατανόησης του. Τέλος, έννοιες/λέξεις επαναχρησιμοποιούνται από την πλευρά των μαθητών σε εκφωνήματα που ζητούν ανασκευή (repair) μίας άποψης που ακούστηκε.

Μέσω των προαναφερθέντων τρόπων οικοδόμησης σημασίας οι μαθητές φτάνουν ολοένα σε πιο πολύπλοκες ερμηνευτικές θέσεις και σημασιολογικές πλαισιώσεις των εκφωνημάτων τους, από τη στιγμή που το κάθε εκφώνημα τους αλληλεπιδρά με παλαιότερα εκφωνήματα και πλαισιώσεις· πλαισιώσεις και ερμηνευτικά περιβάλλοντα συγκεκριμένων λέξεων/εννοιών παγιώνονται στον λόγο των μαθητών καθώς δεν αντικρούονται από κανέναν, ενώ άλλα μένουν ακόμα μέχρι το τέλος ανοιχτά στην αμφισβήτηση των υπολοίπων. Υπό αυτή την έννοια, από την πλευρά των μαθητών, διαφαίνονται τα εξής μοτίβα στην διαδικασία μεταχείρισης λέξεων/εννοιών:

- α. Δημιουργία νέων λέξεων/εννοιών και των σημασιολογικών τους πεδίων.
- β. Επαναχρησιμοποίηση (παγίωση) συγκεκριμένων λέξεων/εννοιών· μεταχείριση του δεδομένου σημασιολογικού τους πλαισίου σε ένα διατηρημένο πλαίσιο, το οποίο δεν αλλάζει σημασίες.
- γ. Μεταβολή λέξεων/εννοιών που έχουν ακουστεί ήδη και αλλαγή του σημασιολογικού τους πλαισίου.

Η ανάδειξη της αυτενέργειας (agency) των μαθητών: Οι γλωσσικές αποτυπώσεις της επικοινωνιακής πρόθεσης και επιχειρηματολογίας στο διαλογικό περιβάλλον

Η έρευνα κατέδειξε σοβαρούς βαθμούς αυτενέργειας των μαθητών, στην προσπάθεια τους να προχωρήσουν σε ερμηνεία των κειμένων. Ο μαθητής, ανάλογα με την επικοινωνιακή του πρόθεση και την επιχειρηματολογία την οποία φέρνει στο πεδίο της συζήτησης, παίρνει πρωτοβουλίες για να εκφράσει δυναμικά την άποψή του για τον κόσμο και την λογοτεχνική πραγματικότητα.

Στα σημεία που δινόταν χώρος στον μαθητή να αναπτύξει την άποψή του¹³¹, παρατηρήθηκε η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας¹³² ως στρατηγική οικοδόμησης μίας εκφερόμενης άποψης. Οι μαθητές πολλές φορές δεν εξέφραζαν απλώς μία θέση για τον κόσμο ή την λογοτεχνική πραγματικότητα, αλλά

¹³¹ Τα σημεία αυτά αφορούν τον κυρίως διάλογο.

¹³² Όπως αναλύθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο (βλ. κεφ. 3.1.2.), η επιχειρηματολογική διαδικασία μας ενδιαφέρει ως τρόπος εκφοράς θέσης/άποψης από τη μεριά των μαθητών. Έτσι, δεν εξετάζουμε το επιχειρήμα αυτό καθαυτό ως φαινόμενο αλλά τις «επιχειρηματολογικές» κινήσεις των μαθητών που «προχωρούν» τον διάλογο.

οικοδομούσαν την θέση τους με επιχειρηματολογικά στρατηγήματα (stratagems), τα οποία δρουν ως αποδεικτικό υλικό. Το αποδεικτικό υλικό υποστήριξης μίας άποψης χρησιμοποιούταν στην διαλογική του προοπτική, υπό το πρίσμα της συμφωνίας, αντίθεσης, σύνθεσης σε μία άποψη που έχει ακουστεί ήδη ή εν αναμονή μίας νέας άποψης¹³³. Η μορφή του αποδεικτικού υλικού αφορά:

- α. την χρησιμοποίηση κειμενικών δεικτών.
- β. την παράθεση μίας προσωπικής θέσης/ άποψης για τον κόσμο.
- γ. την παράθεση μίας προσωπικής εμπειρίας.

Διαπιστώνεται πως, η έννοια της επικοινωνιακής πρόθεσης των μαθητών διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στις διαδικασίες οικοδόμησης νοημάτων και έχει άμεση σχέση με την δεδομένη μορφή του αποδεικτικού υλικού που χρησιμοποιούν. Οι μαθητές, θέλοντας να πείσουν για την προσωπική τους αλήθεια πάνω σε ένα θέμα που απασχολεί την τάξη, πλαισιώνουν τα εκφωνήματά τους με το αποδεικτικό υλικό που έκριναν ανά περίπτωση ως βέλτιστο. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, στο 1^ο διδακτικό επεισόδιο¹³⁴ ο μαθητής προχωρά στην εκφορά μίας προσωπικής γνώμης σχετικά με τον περιορισμό των παιδικών χρόνων του ποιητικού υποκειμένου· για να υποστηρίξει αυτή του την θέση χρησιμοποιεί έναν κειμενικό δείκτη («τότε»). Στην συνέχεια, ένας άλλος μαθητής εκφράζει μία άλλη άποψη· «απαντώντας» στο προηγούμενο εκφώνημα παραθέτει άλλους κειμενικούς δείκτες που ισχυροποιούν την εγκυρότητά της. Αυτό δεν σημαίνει πως όλες οι απόψεις των μαθητών είναι το ίδιο έγκυρες· υπό την οπτική της παράθεσης ενός περισσότερο έγκυρου αποδεικτικού στοιχείου, η άποψη/θέση ενός μαθητή δύναται να αλλάξει¹³⁵.

Οι προσωπικές θέσεις και εμπειρίες των μαθητών αποκτούν σημαντικούς βαθμούς εγκυρότητας σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου. Ο καθηγητής καλεί συχνά σε επιχειρηματολόγηση της άποψης του μαθητή και δέχεται την παράθεση μη αντικειμενικών κριτηρίων από τη μεριά του. Ομοίως, οι συμμαθητές αλληλεπιδρούν διαλογικά με την άποψη που ακούστηκε χωρίς να την παραγνωρίζουν στο όνομα μίας αντικειμενικής εγκυρότητας. Η πολλαπλότητα των προσωπικών νοηματοδοτήσεων των μαθητών, ακόμα και σε αντικειμενικά γεγονότα (πχ κειμενικούς δείκτες), διασφαλίζει πως οι επιχειρηματολογικές κινήσεις, που ενυπάρχουν στα εκφωνήματα, θα συγκροτούνται μέσα από τη δεδομένη συζήτηση. Το αν ένα αποδεικτικό υλικό είναι περισσότερο έγκυρο από κάποιο άλλο θα το δείξει μάλλον η ίδια δυναμική πορεία του διαλόγου και όχι κάποιο άλλο αντικειμενικό στοιχείο.

Σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου, η αυτενέργεια του μαθητή αναδεικνύεται από αυτά τα ανοιχτά περιβάλλοντα και είναι προϋπόθεση ύπαρξης πολυφωνίας της συζήτησης. Τα διαλογικά πλαίσια επιτρέπουν την ελεύθερη εκφορά της συναισθηματικής/ αξιολογικής σχέσης των ομιλητών προς το περιεχόμενο (θέμα συζήτησης), η οποία θα επηρεάζεται από την δεδομένη προθετικότητα και το δεδομένο περιβάλλον της συζήτησης.

¹³³ Η παρούσα έρευνα περιορίζεται από την αδυναμία της να κάνει διαχωρισμό μεταξύ των επιχειρηματολογικών κινήσεων στην οπτική της «απάντησης» σε μία άποψη και της αναμονής σε μία άλλη, από την πλευρά του μαθητή.

¹³⁴ Βλ.σελ.69.

¹³⁵ Κάτι τέτοιο παρατηρήθηκε πχ στο 2^ο διδακτικό επεισόδιο, όταν μία μαθήτρια έφερε στην επιφάνεια της συζήτησης τον κειμενικό δείκτη «ωστόσο» για να υποστηρίξει την άποψή της. Πιο συγκεκριμένα βλ. σελ. 103 κ.ε.

8.3 Ο ρόλος του λογοτεχνικού κειμένου στην αλληλεπιδραστική σχέση των φωνών του Εαυτού-Άλλου

Ένας από τους κύριους σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν η προσπάθεια κατανόησης της διαδικασίας οικοδόμησης νοήματος μέσω της διαλογικής αλληλεπίδρασης. Το λογοτεχνικό κείμενο συμμετέχει στη διαλογική σχέση των διαπλεκόμενων φωνών, όχι μόνο ως το αναφερόμενο αντικείμενο των εκφωνημάτων των μαθητών, αλλά ως το μέσο ανάδειξης των πλαισίων που χρησιμοποιούν οι μαθητές στις δυναμικές διαδικασίες δημιουργίας σημασίας. Παρατηρήθηκε πως και στα δύο διδακτικά επεισόδια το λογοτεχνικό κείμενο έρχεται στην τάξη ως ένα πολιτισμικά «ασαφές» αντικείμενο¹³⁶ από τη στιγμή που καμία ερμηνευτική θέση δεν κρίνεται α priori ως έγκυρη, η λογοτεχνική πραγματικότητα μένει προς ερμηνευτική εξερεύνηση από τη μεριά των μαθητών. Όσο εξελίσσεται η διδασκαλία, το τριαδικό σχήμα Κείμενο-Εαυτός-Άλλος αλλάζει μορφή¹³⁷ με το κάθε μέρος του να έρχεται και να φεύγει από το επίκεντρο της νοηματοδοτικής διαδικασίας.

Διαφάνηκε πως, στην πρώτη φάση επεξεργασίας του κειμένου, κυρίως η αλληλεπίδραση που παρατηρήθηκε αφορούσε μόνο την αλληλεξάρτηση Εαυτού-Κειμένου¹³⁶ μέσω συγκεκριμένων διδακτικών ενεργειών οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν με το κείμενο, στην προσπάθειά τους να το κατανοήσουν. Ωστόσο, πολύ λίγα ήταν τα εκφωνήματα που παρατηρήθηκαν πως αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους¹³⁷: η άποψη/θέση του Άλλου λείπει στην αλληλεπιδραστική σχέση. Κάτι τέτοιο θεωρείται φυσικό από την στιγμή που δεν υπήρχε στην πρώτη φάση κάποια σημαντική εισαγωγή σημασιολογικού πλαισίου και η λεκτική αλληλεπίδραση παρατηρούταν ανάμεσα στον καθηγητή και σε μεμονωμένους μαθητές.

Η διαλογική αλληλεπίδραση Εαυτού-Άλλου δεν καθίσταται εφικτή μόνο μέσω του κειμένου¹³⁷ στην έρευνα παρατηρήθηκε πως οι θέσεις μαθητών δεν εκκινούσαν πάντα από το κείμενο. Υπάρχουν περιπτώσεις στην πορεία του συνεχούς λόγου, όπου το αναφερόμενο σημασιολογικό περιεχόμενο (για το τι δηλαδή γίνεται λόγος) αφορά σε προσωπικές θέσεις των μαθητών που έχουν ακουστεί¹³⁶, οι οποίες δεν «πατούν» σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο του κειμένου, αλλά εκφράζουν απλά μία άποψη για τον κόσμο. Ωστόσο, διαφάνηκε πως το κείμενο αποτελεί το κύριο αντικείμενο αναφοράς, μέσω του οποίου αναδύεται η διαλογική αλληλεπίδραση¹³⁷ με τις θέσεις των μαθητών να αφορμώνται από το κείμενο¹³⁷, ακόμα και αν αναφέρονται σε λόγο συμμαθητή τους.

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκαν τα εξής στοιχεία:

Φάσεις Επεξεργασίας Κειμένου	Μορφή του τριαδικού σχήματος	Σχόλια
1 ^η Φάση: Διαδικασίες κατανόησης του κειμένου	Εαυτός – Κείμενο	Ο μαθητής παράγει εκφωνήματα- ανταποκρίσεις στον λόγο του καθηγητή. Το κείμενο «ελέγχει» τη

¹³⁶ Για ένα τέτοιο παράδειγμα βλ. σελ. 69-70¹³⁷ οι προσωπικές θέσεις των μαθητών που εκφράζονται στην συγκεκριμένη περίπτωση αφορούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και αλληλεπιδρούν μάλλον σε ένα περιβάλλον συμφωνίας και συμπλήρωσης.

¹³⁷ Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της προσπάθειας ερμηνείας ενός κειμενικού σημείου, της χρησιμοποίησης κειμενικών δεικτών για να εκφραστεί μία άποψη και της εξερεύνησης του τρόπου με τον οποίο η κειμενικότητα κατασκευάζει τις θέσεις του κειμένου.

		συζήτηση, καθώς αποτελεί το μοναδικό αντικείμενο αναφοράς.
2 ^η Φάση: Διαδικασίες προσωπικής νοηματοδότησης	Εαυτός – Κείμενο	Δίνεται χώρο στον μαθητή να προχωρήσει σε ανάπτυξη των θέσεων του για τη λογοτεχνική πραγματικότητα. Το κείμενο παρουσιάζει παρόμοιους βαθμούς ελέγχου. -Μη διαλογική πραγμάτωση του εκφωνήματος.
2 ^η Φάση: Διαδικασίες συνοικοδόμησης νοήματος (Κυρίως διάλογος)	Εαυτός – Κείμενο- Άλλος	Το κείμενο παύει να αποτελεί το μοναδικό αναφερόμενο αντικείμενο. Πτυχές του «Άλλου» εμφανίζονται στα εκφωνήματα του «Εαυτού». -Υψηλοί βαθμοί διαλογικής πραγμάτωσης του εκφωνήματος.

8.4 Η ανάδειξη της κοινής κατανόησης και η μορφή του διαλογικού συμπεράσματος στον ερμηνευτικό διάλογο

Στην παρούσα έρευνα η διαδικασία συνοικοδόμησης του νοήματος αναδείχθηκε μέσω της διαλογικής αλληλεπίδρασης του σημασιολογικού φορτίου των λέξεων/έννοιών στον λόγο των μαθητών. Κατά την εξέλιξη του διαλόγου, οι λέξεις/έννοιες άρχισαν να συνδέονται σημασιολογικά, δημιουργώντας συγκεκριμένες γραμμές σύνδεσης. Καθώς, μετά το ξεκίνημα της δεύτερης φάσης επεξεργασίας του κειμένου, πολλές γραμμές σύνδεσης αρχίζουν να διαπλέκονται και να αποκτούν παρόμοια σημασιολογικά χαρακτηριστικά, μπορούμε να κάνουμε λόγο για την δημιουργία ενός επιπέδου κοινής κατανόησης (consensus). Μέσω των ερωτήσεων και των θέσεων των μελών της ολομέλειας διαφαίνεται η έννοια της σχεσιακής κατάστασης των εκφωνημάτων με ό,τι έχει προηγηθεί, έτσι ώστε τίποτα να μην έρχεται στο τραπέζι της συζήτησης «εν κενώ».

Στην παρούσα έρευνα, το επίπεδο της κοινής κατανόησης σχετίστηκε άμεσα με την έννοια της θεματικότητας¹³⁸ (topicality): κατά τη διάρκεια εξέλιξης του διαλόγου δημιουργούνται κάποια κύρια θέματα, τα οποία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο επηρεάζουν τα εκφωνήματα των μαθητών με το να αποτελούν το έμμεσο αναφερόμενό τους. Οι πτυχές των θεμάτων και των επιμέρους θεματικών τονίζονται από τις νέες εισαγωγές πλαισίων που ενυπάρχουν στον λόγο των μαθητών. Άλλες φορές είναι αυτές οι ίδιες εισαγωγές και διαπραγματεύσεις πλαισίων που οδηγούν μία δεδομένη θεματική στην αφάνεια.

¹³⁸ Έτσι όπως ορίστηκε από τον Givon (στο Linell, 1998:182), ο οποίος τον ορίζει ως όλα εκείνα τα ζητήματα που χρήζουν συνεχόμενης ή/και συχνής προσοχής από την τάξη.

Στο περιβάλλον του ερμηνευτικού διαλόγου δεν είναι ένα ζήτημα ή θεματική που απασχολεί την τάξη, αλλά μάλλον πολλές θεματικές, που ανταποκρίνονται σε κάποια κεντρικά θέματα που βάζει το ίδιο το κείμενο και ο λόγος των μαθητών. Επίσης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η διαδοχική οργάνωση των εκφωνημάτων είναι μοναδική και αυτή είναι που επέτρεψε τη δημιουργία των ζητημάτων και θεματικών προς συζήτηση. Με αυτή την έννοια, μία διαφορετική τάξη θα παρήγαγε μία διαφορετική διαδοχική οργάνωση εκφωνημάτων και συνεπώς διαφορετικές θεματικές. Άρα, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα θέματα που βάζει το κείμενο, υπό το πρίσμα του όρου της «θεματικότητας», δεν είναι δεδομένα και αντικειμενικά. Τα ζητήματα και οι θεματικές που απασχολούν την τάξη έχουν μεν ως αφετηρία κάποια από τα θέματα που βάζει το ίδιο το κείμενο, ωστόσο κατά την διάρκεια της συζήτησης η επικέντρωση αλλάζει και τα θέματα διευρύνονται. Η διεύρυνση αυτή των θεμάτων παράγει νέες θεματικές και ζητήματα που μπαίνουν στο τραπέζι του διαλόγου και εναλλάσσονται στο λόγο των μαθητών. Η δημιουργία, εναλλαγή και ανάπτυξη των θεματικών/ ζητημάτων που απασχολούν την τάξη αποτελεί μία διαδικασία που έρχεται ως αποτέλεσμα της συλλογικής και συνεργατικής διαπραγμάτευσης της σημασίας. Ανάπτυξη των θεμάτων σημαίνει πως μία νέα θεματική θα μπει ως προϊόν αυτής της συλλογικής διαδικασίας. Άρα η νέα θεματική/ζήτημα θα έχει δημιουργηθεί μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, έχοντας σημασιολογική και νοηματική συνέχεια με τις προηγούμενες θεματικές/ζητήματα που απασχόλησαν την τάξη.

Ο λόγος του καθηγητή είναι υποστηρικτικός στην ανάπτυξη της «θεματικότητας» καθόλη τη διάρκεια του διαλόγου, καθώς δεν παίρνει θέση σε κάποιο ζήτημα που ανακύπτει. Ο καθηγητής δεν εισάγει νέα θέματα¹³⁹ και δεν προβαίνει σε σημαντικές πρωτοβουλίες για αλληλεξάρτηση μεταξύ των θεματικών και ζητημάτων που έχουν ήδη μπει στο τραπέζι της συζήτησης. Υπό αυτές τις διδακτικές συνθήκες, ο διάλογος που εξελίσσεται επιτρέπει νέες εισαγωγές πλαισίων, οι οποίες δύνανται να τονίζουν άλλες πτυχές του θέματος ή να βοηθούν στην απομάκρυνση από προηγούμενα συμπεράσματα που κατέληξε η τάξη. Φαίνεται πως, τις περισσότερες φορές, οι ερωτήσεις του καθηγητή αποτελούν οργανικό κομμάτι του διαλόγου που έχει προηγηθεί, έτσι ώστε, οι απαντήσεις των μαθητών να τροποποιούν το θέμα του συνεχούς λόγου (Nystrand κ.α, 1997).

Καθώς οι θεματικές και θέματα γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, η τάξη προχωρά (συνήθως μετά από διδακτική πρωτοβουλία) στην διατύπωση καταληκτικών (ερμηνευτικών) συμπερασμάτων. Διαπιστώθηκε πως, στο πρώτο διδακτικό επεισόδιο, η τάξη δεν κατέληξε σε ένα συμπέρασμα αλλά σε πολλά. Διάφοροι μαθητές κατέληξαν σε ερμηνευτικές θέσεις που:

- α. περιείχαν στοιχεία σημασιολογικών συνδέσεων με προηγούμενα εκφωνήματα.
- β. αναφέρονταν σε ένα σχετικό με το πλαίσιο θέμα: σε κάτι που υπήρξε προϊόν της κοινής κατανόησης της τάξης.

Στο δεύτερο διδακτικό επεισόδιο, η κύρια θέση που εξέφραζε το διαλογικό συμπέρασμα «συμφωνήθηκε» ναι μεν η τάξη κατέληξε σε ένα συμπέρασμα- θέση αλλά προέκυψαν διάφορες

¹³⁹ Ακόμα και οι κειμενικοί δείκτες, τους οποίους χρησιμοποιεί στον λόγο του, αναφέρονται σε θέματα που έχουν θιχτεί ήδη: είναι άρα σχετικά με τη συζήτηση.

ερμηνείες πάνω σε αυτό το συμπέρασμα. Υπό αυτή την έννοια μία καταληκτική θέση μαθητή κρίθηκε ως πιο έγκυρη από την τάξη· όμως, ακόμα και αυτή η θέση έγινε προϊόν αναπλαισίωσης¹⁴⁰.

Καταληκτικά, δύο είναι τα μοτίβα που παρατηρήθηκαν:

- α. Ύπαρξη πολλαπλών και διαφορετικών ερμηνειών εντός του δεδομένου πλαισίου.
- β. Ύπαρξη πολλαπλών και διαφορετικών αναπλαισιώσεων σε μία ερμηνευτική θέση που κρίνεται ως πιο έγκυρη.

Ωστόσο, σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου, το διαλογικό συμπέρασμα δεν αποτελεί μονάχα το αποτέλεσμα μίας διαπραγμάτευσης¹⁴¹, από τη στιγμή που σε σύνθετες επικοινωνιακές καταστάσεις: «(...) δεν υπάρχει εναλλακτική (και) η ιδεολογική επικοινωνία θα χαρακτηρίζεται από εννοιολογική ποικιλία ο τρόπος συμβιβασμού θα είναι ανέφικτος» (Τιυρα, 2008:325). Στα δύο διδακτικά επεισόδια που παρατηρήθηκαν μπορούμε να κάνουμε λόγο για σύγκλιση φωνών και όχι ένωση τους, στην προσπάθεια των μαθητών να ερμηνεύσουν τα κείμενα. Αυτό καθίσταται σαφές από τη στιγμή που το διαλογικό συμπέρασμα εντάσσεται στην πολυγλωσσική του διάσταση, προδιαθέτει κάποιο άλλο εκφώνημα, κάποια άλλη αλήθεια και φωνή. Ακόμα και στην περίπτωση του πρώτου διδακτικού επεισοδίου, σε κάθε διαφορετική, καταληκτική ερμηνεία ενυπάρχουν στοιχεία της φωνής του «Άλλου». Τα καταληκτικά ερμηνευτικά συμπεράσματα των μαθητών δεν αποτελούν προϊόντα μίας μέσης λύσης (σύμφωνα με αυτά που έχουν ήδη ακουστεί) αλλά μίας νέας λύσης· η νέα αυτή λύση αποτελεί το σημείο σύγκλισης των διαφορετικών φωνών με το να εμπεριέχει στοιχεία τους.

¹⁴⁰ Βλ. σελ. 104 κ.ε.

¹⁴¹ Ή με τους όρους που έθεσε ο Gumperz: «η δεσμευμένη από το πλαίσιο διαδικασία της κατανόησης, μέσω της οποίας διαγράφεται ποιοι συμμετέχοντες στην συζήτηση διαπραγματεύονται τις προθέσεις των άλλων και σε τι βασίζουν τις δικές τους απαντήσεις» (1977:191).

9. Συζήτηση των ευρημάτων

Ο Kovesces αναφέρει πως «το μεγαλύτερο κομμάτι της κατανόησης του κόσμου έρχεται μέσω των πλαισίων που έχουμε συσχετίσει με τις κατηγορίες μας» (2006: 69), αυτά τα πλαίσια δεν είναι στη φύση τους μόνο γνωστικά αλλά αποτελούν πολιτισμικά δομήματα. Συγκεκριμένα μέρη αυτού του μεγάλου δικτύου των πλαισίων θα αντανακλούνται γλωσσικά, στην προσπάθεια των μαθητών να εξερευνήσουν το νόημα του κειμένου. Σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται πως όσο πιο «ανοιχτό» και «ασαφές» είναι το νοηματοδοτικό πλαίσιο όπου δίνεται το κείμενο, τόσο πιο εύκολα οι μαθητές μπορούν να το προσεγγίσουν «αυθεντικά». Η αυθεντικότητα του λόγου τους δεν αφορά μόνο την προθετικότητα και την δεδομένη κατανόηση του διαλόγου μέχρι μία δεδομένη στιγμή· αφορά και την ανάδειξη των ιδιαίτερων πλαισίων που χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν την λογοτεχνική πραγματικότητα.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως, στην διαδικασία ανάπτυξης του κυρίως διαλόγου, δίνεται βαρύτητα¹⁴² στον λόγο των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους· σε αυτές τις διδακτικές φάσεις τα πολιτισμικά δομήματα των μαθητών αντανακλούνται σε συχνότερο και πιο πολύπλοκο βαθμό. Βάσει της επικοινωνιακής πρόθεσης των μαθητών και των ιδιαίτερων προσωπικών τους νοηματοδοτήσεων στα θέματα της συζήτησης, εισάγονται στη συζήτηση νέα πλαίσια, ενώ άλλα γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Τα πλαίσια που ενυπάρχουν στον λόγο των μαθητών αποτυπώνονται, εν πολλοίς, στην σημασιολογική πλαισίωση των λέξεων/εννοιών καθώς εκφράζουν συμφωνία, αντίθεση ή συμπληρώνουν μία θέση μαθητή που ήδη έχει ακουστεί. Υπό αυτή την έννοια, το νόημα δημιουργείται «εν κινήσει»¹⁴³ καθ'όλη τη διάρκεια του συνεχούς λόγου. Η δυναμική δημιουργία του νοήματος καθίσταται εφικτή μέσω της διαδοχικής αλληλεπίδρασης των εκφωνημάτων των μαθητών-καθηγητή. Αυτή η διαδοχική οργάνωση επιτρέπει την ύπαρξη της «ενδεικτικότητας» (indexicality) στην γλωσσική αλληλεπίδραση, καθώς η συγκεκριμένη αναφορά και αίσθηση μίας λέξης είναι ανάλογη του πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε.

Έγινε φανερό πως, σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου, η νοηματοδοτική διαδικασία καθίσταται εφικτή μέσω της διατήρησης ενός συγκεκριμένου και μοναδικού, ανά διδασκαλία, πλαισίου. Η αναφορά του Mercer στην Ζώνη Διαπροσωπικής Ανάπτυξης (IDZ) ανέδειξε την σημαντικότητα της έννοιας του πλαισίου στην κατανόηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας που οδηγεί στην μάθηση, έτσι ώστε «κάθε κοινή, στοχευόμενη δραστηριότητα πρέπει να περιλαμβάνει τη δημιουργία και τη διατήρηση μίας δυναμικής, πλαισιωμένης βάσης κοινής εμπειρίας και κατανόησης» (Mercer κ.α.,2001:42). Σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για κανονιστικές, στοχευμένες δραστηριότητες· η ερμηνεία της λογοτεχνικής πραγματικότητας έρχεται σε συνθήκες αυτενέργειας των μαθητών, με τον καθηγητή να διαδραματίζει υποστηρικτικό ρόλο. Υπό αυτή την έννοια, κάθε διδακτική πρωτοβουλία θα εμφανίζεται διαφοροποιημένη –και άρα αυθεντική– ανάλογα με το δεδομένο Επικοινωνιακό Γεγονός (ΕΓ) στο οποίο εξελίσσεται ο διάλογος. Ο καθηγητής στα αλληλεπιδραστικά λεκτικά περιβάλλοντα προσκαλεί τους μαθητές να οικοδομήσουν σημασίες και

¹⁴² Όπως αυτό παρατηρήθηκε στις μετέπειτα φάσεις επεξεργασίας του κειμένου (φάση του κυρίως διαλόγου).

¹⁴³ Τον όρο τον δανειζόμαστε από τον Kovesces (2006:249) με την έννοια ότι εκείνη τη στιγμή δημιουργείται το νόημα καθώς τα μέλη της συζήτησης ανταποκρίνονται σε νοηματοδοτικές διαδικασίες. Τίποτα δεν προσσκευάζεται και προσφέρεται στη συζήτηση «εκτός πλαισίου».

προσφέρει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις εργαλεία που θα βοηθήσουν τον διάλογο να προχωρήσει. Σε περίπτωση που ο διάλογος χαρακτηρίζεται από μία τάση αμηχανίας και αδυναμίας των μαθητών να κατανοήσουν το κείμενο, ο καθηγητής προβαίνει σε αναφορές σε συγκεκριμένα μέρη του κειμένου που δεν έχουν ήδη φωτιστεί από την τάξη. Υπό αυτή την έννοια, παρατηρείται σύμπνοια με τις διδακτικές πρωτοβουλίες του καθηγητή για να άρει την δυσκολία κατανόησης των μαθητών, όπως αυτές εκφράζονται στα προτεινόμενα διδακτικά βήματα του ερμηνευτικού διαλόγου¹⁴⁴. Στην πρώτη φάση επεξεργασίας του κειμένου, το οποίο διακρίνεται από την κατάσταση «απορίας» των μαθητών, φαίνεται πως η κατανόηση αποτελεί μία «προσωπική υπόθεση» του μαθητή· τα εκφωνήματα του καθηγητή αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένα εκφωνήματα των μαθητών και δεν υπάρχει σοβαρή οικοδόμηση σημασιολογικού πλαισίου.

Μετά την πρώτη φάση επεξεργασίας του κειμένου και αφού αυτό έχει προσπελαστεί στο επίπεδο κατανόησης, η μαθησιακή διαδικασία «ανοίγει», ο λόγος των μαθητών έρχεται στο προσκήνιο και όλη η τάξη συννοικοδομεί το νόημα. Διαπιστώνεται πως η διαδικασία αυτή καθίσταται εφικτή μέσα από συγκεκριμένες πρωτοβουλίες του καθηγητή, με το νόημα να μην «δίνεται» από τον καθηγητή¹⁴⁵, αλλά να αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης των ίδιων των μαθητών. Το λογοτεχνικό κείμενο δεν έρχεται στην τάξη ως ένα ήδη ερμηνευμένο πολιτισμικό προϊόν αλλά ως ένα προϊόν που παρουσιάζει πολιτισμική «ασάφεια», διότι η ερμηνεία δεν προϋποτίθεται αλλά παράγεται δυναμικά μέσω της αλληλεξάρτησης των μαθητών. Έτσι, οι μετέπειτα φάσεις διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από υψηλούς βαθμούς συμμετρίας, καθώς όλοι οι μαθητές έχουν λόγο στην διαπραγμάτευση του νοήματος και ο καθηγητής δεν είναι ο δέκτης όλων των εκφωνημάτων στην τάξη. Αντίθετα, από τη στιγμή που η τάξη εισέρχεται στον κυρίως διάλογο η άποψη/θέση του Άλλου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία οικοδόμησης σημασίας. Στοιχεία της θέσης του Άλλου ενυπάρχουν στο λόγο των εκφωνημάτων των μαθητών και αποκαλύπτονται στην έρευνα μέσω της μελέτης της διαδοχικής αλληλεπίδρασης των εκφωνημάτων. Τα στοιχεία αυτά αφορούν σε ευθείες αναφορές των θέσεων που έχουν ακουστεί ήδη, αναπλαισιώνοντας το σημασιολογικό τους περιεχόμενο¹⁴⁶ ή σε έμμεσες αναφορές του πλαισίου που έχουν δημιουργήσει παλαιότερα εκφωνήματα.

Η αναφορά σε κάτι που ενυπάρχει στα εκφωνήματα¹⁴⁷ των μαθητών είναι ένα υψίστης σημασίας χαρακτηριστικό για να κατανοήσουμε τη διαλογική σχέση. Στη διαλογική σχέση αλληλεπίδρασης το εκφώνημα είναι μία θέση για τον κόσμο, που δεν γεννιέται από το τίποτα, αλλά προσπαθεί να απαντήσει σε άλλα εκφωνήματα με το να τα επαναχρησιμοποιεί. Για να πραγματωθεί το εκφώνημα, θα

¹⁴⁴ Βλ. σχετικά Φρυδάκη(2019:44 κ.ε) και το σχετικό ΠΣ νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας Γ' Λυκείου (ΦΕΚ:4911 31.12.2019 τ. χ. Β':56086 κ.ε.).

¹⁴⁵ Υπό αυτή την έννοια ο καθηγητής δεν δεσμεύει τις ευκαιρίες που δίνει το κείμενο για εσωτερική σύγκρουση, προβληματισμό και ανακούφιση με το να προτείνει «σωστές» λύσεις, αλλά τις αξιοποιεί προκαλώντας την δημιουργία ενός ανοιχτού πλαισίου δημιουργίας νοημάτων.

¹⁴⁶ Όπως έχει καταδειχθεί, η αναπλαισίωση αυτή γίνεται μέσω της συμφωνίας, διαφωνίας και συμπλήρωσης μίας προαναφερθείσας θέσης.

¹⁴⁷ Στο παρόν κεφάλαιο κάνουμε χρήση της έννοιας του εκφωνήματος στην διαλογική του προοπτική, έτσι όπως ορίστηκε, εν πολλοίς, από τον Μ.Μπαχτίν και όχι με τη συμβατική του γλωσσολογική διάσταση. Με αυτή την οπτική αναφερόμαστε και στον όρο του «διαλογικού» εκφωνήματος.

πρέπει να περάσει το στάδιο που θα εκφράζει απλά μία προσωπική νοηματοδότηση του μαθητή¹⁴⁸ και να φτάσει στο στάδιο διαλογικής αλληλεπίδρασης με άλλα εκφωνήματα. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκαν σημαντικοί βαθμοί πραγμάτωσης του διαλογικού εκφωνήματος στις διδακτικές φάσεις ερμηνείας του κειμένου. Αποτελούσε σταθερή πεποίθηση της ερευνητικής προσπάθειας πως, αν πάρουμε μία οποιαδήποτε λέξη που ενυπάρχει στα εκφωνήματα των μαθητών και την αναλύσουμε ανεξαρτήτως πλαισίου, δεν θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη διαλογική της προοπτική. Για τον Μπαχτίν η λέξη αποτελεί ένα σημείο με ουδέτερη έννοια, καθώς δεν φέρει σημασία από μόνη της· ως σημείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει (αρνητικά) ένα άλλο σημείο, παίρνοντας τους χρωματισμούς του ανάλογα με το δεδομένο πλαίσιο και με τα άλλα «γειτονικά» σημεία. Το δεδομένο πλαίσιο και τα «γειτονικά» σημεία αποτελούν προϊόντα της αυτενέργειας των άλλων μαθητών, της φωνής του «Άλλου».

Στις διδακτικές φάσεις ερμηνείας του κειμένου κάθε μαθητής εξέφραζε διαφοροποιημένο λόγο¹⁴⁹, τονίζοντας την ύπαρξη της φωνής του Άλλου στη διαλογική σχέση. Υπό αυτή την έννοια, σε συνθήκες ερμηνευτικού διαλόγου, το κύριο πεδίο που πραγματώνεται ο διαλογικός χώρος (dialogic space) ανάμεσα στις φωνές αφορά την «συσχέτιση της πιθανής αλήθειας που λέει ο Άλλος με τις προοπτικές και υποθέσεις του καθενός» (Kogler, 1996:43). Αν δεν υπήρχε αυτή η συσχέτιση, αν οι μαθητές απλώς εξέθεταν απόψεις- με τον λόγο τους να προσομοιάζει σε αυτό που προαναφέραμε ως σωρευτική συζήτηση¹⁵⁰ (cumulative talk)- τότε δεν θα επιτρεπόταν η ύπαρξη του διαλογικού χώρου. Ωστόσο, ήταν η ίδια η φωνή του Άλλου που επέτρεπε την ύπαρξη του διαλογικού χώρου (dialogic space) ανάμεσα στις διαφορετικές φωνές και σε ένα μετέπειτα στάδιο την σύγκλισή τους. Η σύγκλιση των φωνών αναφέρεται κυρίως στα καταληκτικά διδακτικά στάδια, όπου γίνεται η διατύπωση των ερμηνευτικών συμπερασμάτων. Φαίνεται πως ο ερμηνευτικός διάλογος αποτελεί μία αναγνωστική πρακτική που, τουλάχιστον στα υπό μελέτη διαλογικά επεισόδια, αφήνει χώρο σε όλες τις ερμηνείες, ακόμα και στις πιο αντιφατικές· όλες αληθεύουν, αρκεί η αλήθεια τους να έγκειται στο ότι είναι εναλλάξιμες εντός ενός γενικευμένου «υπερπλαισίου». Το «υπερπλαίσιο» αυτό αφορά το θέμα και την ιδιαίτερη θεματική προς συζήτηση, την αιτιολόγηση ή όχι μίας άποψης χρησιμοποιώντας κειμενικούς δείκτες, των προσκλήσεων για ανασκευή (repair) ή την σιωπηρή αποδοχή μίας θέσης κοκ. Αυτό δεν σημαίνει πως όλες οι ερμηνείες που θα ακουστούν μπορούν να ομογενοποιηθούν σε ένα consensus, παρά μόνο με τη σύμφωνη, άρρητη πολλές φορές, γνώμη της τάξης. Ακόμα και αν κάνουμε λόγο για σημασιολογικά συγγενή διαλογικά συμπεράσματα πάντα θα πρέπει να ενυπάρχουν στοιχεία της θέσης του Άλλου· για αυτό γίνεται λόγος για σύγκλιση των διαφορετικών φωνών. Αν ένα συμπέρασμα διατυπωνόταν «εκτός πλαισίου», μην έχοντας σχεσιακό πρόσημο με παλαιότερα εκφωνήματα, τότε θα έπαυε να είναι διαλογικό. Υπό αυτή την έννοια, δεν αποτελεί αυτοσκοπό να ακουστούν διάφορες ερμηνευτικές θέσεις στο τέλος της διδακτικής ώρας, αλλά μάλλον αυτές οι θέσεις που θα ακουστούν να συγκλίνουν μεταξύ τους· να ενυπάρχει μέσα τους η «άλλη» φωνή.

¹⁴⁸ Οι προσωπικές νοηματοδοτήσεις σε οποιοδήποτε αναφερόμενο αντικείμενο (θέμα, σημείο του κειμένου, προσωπική εμπειρία κοκ) αποτελούν πρωτόλειες (ενδοπροσωπικές) νοηματοδοτικές διαδικασίες. Υπό αυτή την έννοια εκφράζουν τον Εαυτό και για αυτόν τον λόγο, όπως προειπώθηκε, η λεκτική τους αποτύπωση παρατηρήθηκε κυρίως στην πρώτη φάση επεξεργασίας του κειμένου.

¹⁴⁹ Άλλωστε «καμία λέξη δεν σχετίζεται με το αντικείμενο με έναν μοναδικό τρόπο» (Bakhtin 1981:276).

¹⁵⁰ Βλ. σχετικά Mercer, 2000:96.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως αποτελεί την πρώτη προσπάθεια μελέτης της αναγνωστικής πρακτικής του ερμηνευτικού διαλόγου υπό μία γλωσσολογική προοπτική υιοθετώντας ως αντικείμενο μελέτης τη μικρότερη μονάδα ανάλυσης του επικοινωνιακού γεγονότος, το εκφώνημα, έγινε προσπάθεια να κατανοηθούν οι διαδικασίες οικοδόμησης σημασίας σε ένα μάθημα λογοτεχνίας που διαπνέεται από αυτή τη μέθοδο. Υπό αυτή την έννοια, αποτελεί μία πρωτόλεια προσπάθεια κατανόησης της μεθόδου, μέσω της συστηματικής μελέτης της μορφής και του περιεχομένου των εκφωνημάτων των μαθητών. Καθ'όλη τη διάρκεια της έρευνας υπήρξε προσήλωση στις σύγχρονες παραδοχές της ανάλυσης λόγου, οι οποίες συνηγορούν πως οι περικειμενικές πτυχές της γλώσσας είναι εκείνες που θα πρέπει να έχουν αξία κατά την ανάλυση. Έτσι, για να μελετήσουμε τις αυθεντικές διαλογικές σχέσεις της τάξης που αναπτύσσονται στην ενασχόλησή τους με το κείμενο, θα πρέπει να κατανοήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκαν· το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε ο ερμηνευτικός διάλογος.

Προβλήματα της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες

Ο ερμηνευτικός διάλογος ως σχολική αναγνωστική πρακτική αποτελεί μία νέα διδακτική πρόταση ενασχόλησης της τάξης με τα λογοτεχνικά κείμενα. Καθώς ο όγκος ερευνών που αναφέρονται σε αυτή τη νέα διδακτική μέθοδο είναι πολύ περιορισμένος, ανοίγονται ποικίλοι ερευνητικοί δρόμοι για να εξερευνηθούν οι πτυχές της μεθόδου αυτής. Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα αυτής της προσπάθειας.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έλαβε χώρα σε συνθήκες εξέλιξης της πανδημίας του κορωνοϊού (Covid-19), προκαλώντας προβλήματα στον συντονισμό της έρευνας αλλά και στην πραγμάτωσή της· τα διαλογικά περιβάλλοντα, ως αντικείμενο παρατήρησης, αποτελούνταν από μικρά, κατατεταγμένα τμήματα. Υπό αυτή την έννοια, ο διάλογος που παρατηρήθηκε δεν προσομοιάζει σε αντίστοιχους διαλόγους που θα εξελίσσονταν σε τάξεις με τον προβλεπόμενο αριθμό μαθητών. Επίσης, τα διαλογικά περιβάλλοντα εξελίχθηκαν σε τάξεις της 'Α Λυκείου, μία χρονιά όπου οι μαθητές έρχονται σε μία πρώτη επαφή με τον ερμηνευτικό διάλογο και με τις συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές του καθηγητή. Έτσι, είναι δύσκολο να κάνουμε λόγο για ολοκληρωμένες πραγματώσεις του ερμηνευτικού διαλόγου, καθώς οι αναγνωστικές έξεις των μαθητών δεν έχουν ακόμα διαμορφωθεί πλήρως προς μία κατεύθυνση ανοιχτής διαλογικής ερμηνείας των κειμένων.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη σχετικού όγκου δεδομένων δεν μας επιτρέπει να συνάγουμε γενικά συμπεράσματα σχετικά με το μεγαλύτερο πλαίσιο όπου προκύπτει η επικοινωνία στο μάθημα της λογοτεχνίας, στα πλαίσια της αναγνωστικής πρακτικής του ερμηνευτικού διαλόγου. Για να γίνει εφικτή η διατύπωση γενικών συμπερασμάτων θα πρέπει να μελετηθεί η επικοινωνιακή κατάσταση (ΕΚ) του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, η οποία έχει οριστεί ως ένα πλαίσιο που εμπεριέχει παγιωμένες επικοινωνιακές μορφές, οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία ειδών αλληλεπίδρασης και διατηρεί μία συνεκτική διαμόρφωση δραστηριοτήτων (Hymes, 1972:26). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η ΕΚ διαμορφώνεται από την ιδιαίτερη, κατά περίπτωση, οικολογία της τάξης. Υπό αυτή την έννοια στην παρούσα έρευνα δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για περιγραφές της συγκεκριμένης οικολογίας, ούτε να προχωρήσουμε σε περιγραφή του συνόλου των ειδών αλληλεπίδρασης των επικοινωνιακών μορφών που παρατηρήθηκαν. Έτσι, θα ήταν χρήσιμο μετέπειτα ερευνητικές προσπάθειες να

ασχοληθούν με την συνολική περιγραφή των πτυχών της ΕΚ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου εξελίσσεται ο ερμηνευτικός διάλογος.

Η παρούσα έρευνα δεν φιλοδοξεί να προχωρήσει σε οριστικές αξιολογικές κρίσεις στο επίπεδο της αποτελεσματικότητας της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου στην προώθηση της μάθησης των παιδιών. Υπό αυτή την έννοια δεν προχωρά σε συγκρίσεις της μεθόδου αυτής με άλλες, περισσότερο «παραδοσιακές» μεθόδους, υπό το πρίσμα μίας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Υπό την οπτική του κονστрукτιβισμού, οι έρευνες που βασίζονται στην συνεργατικότητα τείνουν να εξετάζουν το γνωστικό επίπεδο της αλληλεπίδρασης, φέρνοντάς το σε συσχέτιση με την προσωπική μάθηση που κάθε φορά κομίζεται. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε περισσότερο με την περιγραφή των τρόπων με τους οποίους οικοδομείται η σημασία στη διαλογική αλληλεπίδραση και όχι με το προσωπικό γνωστικό όφελος του μαθητή.

Στην παρούσα έρευνα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η έκταση της έρευνας περιορίζουν την ακριβή εξακρίβωση συγκεκριμένων στοιχείων της επικοινωνίας: τόσο οι νόρμες αντίληψης όσο και οι συμφωνημένοι κανόνες αλληλεπίδρασης, αν και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το επικοινωνιακό γεγονός, αποτελούν άρρητα στοιχεία που δεν μπορούν να προβλεφθούν ή να καταγραφούν στην ολότητά τους. Θα παρουσίαζαν ενδιαφέρον μετέπειτα ερευνητικές προσπάθειες που θα εστίαζαν το ενδιαφέρον στις νόρμες αντίληψης (συμπεριλαμβανομένης της κοινής γνώσης και των πολιτισμικών προϋποθέσεων που φέρνει ο κάθε μαθητής μαζί του). Ερευνητικά προβλήματα θα μπορούσαν να έχουν να κάνουν με την εξακρίβωση της συμβολής των πρακτικών του ερμηνευτικού διαλόγου στην διαμόρφωση, παγίωση ή μεταβολή των πολιτισμικών δομημάτων¹⁵¹ των μαθητών σε μία περισσότερο αναλυτική βάση.

¹⁵¹ Δηλαδή σε μία περιγραφικής φύσεως καταγραφή του τρόπου που ο μαθητής φτάνει στην γνωστική μεταβολή, μέσω της αναθεώρησης των πολιτισμικών μοντέλων που έχει.

Γ. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ. 2011. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας: Τεύχος δεύτερο. (2019, Δεκέμβριος 31). Ανακτήθηκε 8 Σεπτεμβρίου 2020, από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-4911-2019-programma-spoudwn-logotexnias-g-lykeiou.pdf>

Καψάλης, Α. , Νημά Ε. (2015). Σύγχρονη Διδακτική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαγεωργιάκης, Δ., Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη β/θμια εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης και Ε. Χοντολίδου (επιμ.) Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Στρατηγικές συνικοδόμησης νοημάτων στην σχολική τάξη: Μία κειμενοκεντρική προσέγγιση (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Σπανός, Γ., Ι. (1996). Διδακτική Μεθοδολογία τ.Α, Η διδασκαλία του ποιήματος. Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Εκδόσεις Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο, Νέα Παιδεία, 170, 39-48.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. doi: 10.1080/02671522.2018.1481140

Alexander, R. J. (2001). Border Crossings: Towards a comparative pedagogy. *Comparative Education*, 37(4), 507-523. doi:10.1080/03050060120091292

Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.

Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Mcnurlen, B., Archodidou, A., Kim, S.-Y., Reznitskaya, A., ... Gilbert, L. (2001). The Snowball Phenomenon: Spread of Ways of Talking and Ways of Thinking Across Groups of Children. *Cognition and Instruction*, 19(1), 1–46. doi: 10.1207/s1532690xci1901_1

- Arvaja, M. (2005). Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylä: Institut for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson, Trans., M. Holquist, Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin M., M., McGee, V. W., Emerson, C., & Holquist, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Baker, M. (2002). Forms of cooperation in dyadic problem-solving. *Revue Dintelligence Artificielle*, 16(4-5), 587–620. doi: 10.3166/ria.16.587-620
- Bauman, R., & Sherzer, J. (1975). The Ethnography of Speaking. *Annual Review of Anthropology*, 4(1), 95–119. doi: 10.1146/annurev.an.04.100175.000523
- Blank, M., & Franklin, E. (1980). Dialogue with preschoolers: A cognitively-based System of assessment. *Applied Psycholinguistics*, 1(2), 127–150. doi: 10.1017/s0142716400000801
- Boxtel, C. V. (2004). Studying Peer Interaction from Three Perspectives. *Dialogic Learning*, 125–143. doi: 10.1007/1-4020-1931-9_7
- Boxtel, C. V., Linden, J. V. D., & Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction*, 10(4), 311–330. doi: 10.1016/s0959-4752(00)00002-5
- Bucholtz, M. (2000). The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics* 32: 1439-1465.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Clark, H. H. (1985). Language use and language users. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., pp. 179-231). New York: Harper and Row.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Daniels, H. (1996). *An introduction to Vygotsky*. New York : Routledge.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? Στο P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford, UK: Elsevier.
- Dull, L. J., & Murrow, S. E. (2008). Is Dialogic Questioning Possible in Social Studies Classrooms? *Theory & Research in Social Education*, 36(4), 391–412. doi: 10.1080/00933104.2008.10473381
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London, Thousand Oaks: Sage Publications.

- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge the development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Edwards, T. (1992). *Teacher talk and pupil competence στο K.Norman (επιμ.) Thinking voices: The work of the national oracy project*. London: Hodder and Stoughton.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fernandez, M., Wergerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing 'scaffolding' and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36, 40--54.
- Forman, E. A., Minick, N., & Stone, C. A. (Eds.). (1993). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford University Press.
- Forman, E. A., Minick, N., & Stone, C. A. (1996). *Contexts for learning: sociocultural dynamics in childrens development*. New York: Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers. An introduction*. New York: Longman.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (1986). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gumperz, J. J. (1977). The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. *RELC Journal*, 8(2), 1–34. doi: 10.1177/003368827700800201
- Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking Disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1358–1368. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.073
- Hennessy, Sara, et al. "Developing a Coding Scheme for Analysing Classroom Dialogue across Educational Contexts." *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 9, 2016, pp. 16–44., doi:10.1016/j.lcsi.2015.12.001.
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. Konstanz: Universität.
- Heritage, J. (1998). Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. *Dialoganalyse VI/2*, 3-18. doi:10.1515/9783110965049-001.
- Hess, D. (2004). Is discussion worth the trouble? *Social Education*, 68, 151-155.
- Hirokawa, R. Y., & Poole, M. S. (1996). *Communication and group decision-making*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Horn, L. R., & Ward, G. L. (2005). *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell.

- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Cambridge, England: Polity Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Iser, W. (1976) *L' acte de lecture. Théorie de l' effet esthétique*, Hayen: Maedaga.
- Kirshner, D. I. , Whitson, J. A. (1997). *Situated Cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kogler, H. H. (1996). *The power of dialogue: Critical hermeneutics after Gadamer and Foucault*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Kövecses, Z. (2006). *Language, Mind, and Culture: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Krasny, K. A. (2002). *Dialogic spaces: Bakhtin's social theory of utterance in reader response*. (Thesis). Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2020, από https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/19842/Krasny_Dialogic_spaces.pdf?sequ
- Kumpulainen, K., & Wray, D. (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. London: Routledge Falmer.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lakmann, R. (1996) *Rhetoric and Dialogism in Bakhtin's thinking*, *Rhetoric* 1(3)
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situated dialogue in classrooms στο Littleton, C., Howe, C. (Eds) *Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge, (pp.170-191).
- Lehrer, K. (2000). Discursive Knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 60(3), 637. doi: 10.2307/2653821
- Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective στο D. I. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (p. 37–55). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk ,interactions and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Linden, J. van der, & Renshaw, P. (2004). *Dialogic Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction and Teaching*. Kluwer Academic Publishers.

- Lyons, J. (1970). Generative syntax. In Lyons, J. (ed.) *New horizons στο Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222. doi: 10.2167/le778.0
- Marchenkova, L. (2005). *Interpreting dialogue: Bakhtin's theory and second language learning*. (Electronic Thesis or Dissertation). Ανακτήθηκε από <https://etd.ohiolink.edu/>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.007
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Oakley, T., & Hougaard, A. (2008). *Mental spaces in discourse and interaction*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- Oconnor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 48, 5–13. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.003
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Patton, M. Q. (1981). *Creative evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Purves, A. C. (1985). Literature educational programs. In *International Encyclopedia of Education*, vol.5, 3118-3122.
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2017). *The Discourse-Historical Approach (DHA)*. The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133. doi: 10.1080/00461520.2013.775898
- Reznitskaya, A., Kuo, L. J., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48. doi: 10.1080/03057640802701952

Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. (2015). Professional Development in Dialogic Teaching: Helping Teachers Promote Argument Literacy in Their Classrooms. *The SAGE Handbook of Learning*, 219–231. doi: 10.4135/9781473915213.n21

Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication: an introduction*. Oxford: Blackwell.

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass

Sinha, C., & Rodriguez, C. (2008). Language and the signifying object: from convention to imagination στο *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. Zlatev J., Racine, T., Sinha, C., Ikonen, E. (Eds). Amsterdam: John Benjamins

Slattery, P., Krasny, K. A., & O'Malley, M. P. (2007). Hermeneutics, aesthetics, and the quest for answerability: a dialogic possibility for reconceptualizing the interpretive process in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 537–558. doi: 10.1080/00220270600911039

Sulzer-Azaroff, B., & Mayer, G. R. (1991). *Behavior analysis for lasting change*. Holt, Rinehart & Winston.

Tiupa, V. (2008). “Dialogue of Agreement” as Mikhail Bakhtin’s Neo-Rhetoric Project. *Russian Journal of Communication*, 1(3), 323–330. doi: 10.1080/19409419.2008.10756720

Toner, P. (2015). Bakhtin’s Theory of the Utterance and Dhalwangu Manikay. *Strings of Connectedness: Essays in Honour of Ian Keen*. doi: 10.22459/sc.09.2015.08

Veen, C. V. D., Kruistum, C. V., & Michaels, S. (2015). Productive Classroom Dialogue as an Activity of Shared Thinking and Communicating: A Commentary on Marsal. *Mind, Culture, and Activity*, 22(4), 320–325. doi: 10.1080/10749039.2015.1071398

Ven, P.-H. van de, & Doecke, B. van de. (2011). *Literary Praxis: a A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature*. Leiden: Brill | Sense.

Voloshinov, V. N., Titunik, I. R. the Formal Method and the Sociological Method (M. M. Baxtin, P. N. Medvedev, V. N. Volosinov) in *Russian Theory and Study of Literature*, & Matejka, L. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language V.N. Volosinov*. Translated by Ladislav Matejka and I.R. Titunik. New York: Seminar Press.

Walkerdine, V. (1997). Redefining the subject in Situational Cognition Theory στο D. I. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (p. 37–55). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wells, G. (1997). Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky στο Lee, C. D., Smagorinsky, P. (Eds) *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press, (pp. 51-85).

Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). Using computer-based text analysis to integrate qualitative and quantitative, 11. 271-286. doi: 10.1080/09500789708666733

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: education for the Internet age*. New York, NY: Routledge.

Wegerif, R. (2018). A dialogic theory of teaching thinking. *Theory of Teaching Thinking*, 89–104. doi: 10.4324/9781315098944-7

Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–190. doi: 10.1016/j.tsc.2011.08.002

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, J. V. y Kazak, S. (2011). Saying More than You Know in Instructional Settings. In T. Koschmann (Ed.), *Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies* (pp. 359-383).

Wilson, B. G. (1998). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.

Wood, D. (1986). Aspects of teaching and learning στο M. Richards and P. Light (επιμ) *Children of Social Worlds* (p. 209). Cambridge: Polity Press.

Δ. Παράρτημα

Πρώτη ομάδα κειμένων (1^ο διδακτικό επεισόδιο)

Το καράβι του δάσους, του Νίκου Εγγονόπουλου

Ξέρω ότι
αν είχα
μια φορεσιά
— ένα φράκο—
χρώματος πράσινο ανοιχτό
με μεγάλα κόκκινα σκοτεινά λουλούδια

αν στη θέση της
αόρατης
αιολικής άρπας που μου χρησιμεύει
για κεφάλι
είχα μια τετράγωνη πλάκα
πράσινο σαπούνι
έτσι που ν' ακουμπά
απαλά
η μια της άκρη
ανάμεσα στους δυο μου ώμους

αν ήταν δυνατό
ν' αντικαταστήσω
τα ιερά σάβανα
της φωνής μου
με την αγάπη
που έχει μια μεταφυσική μουσική κόρη
για τις μαύρες ομπρέλλες της βροχής

ίσως τότες
μόνο τότες
θα μπορούσα να πω
τα φευγαλέα οράματα
της χαράς
που είδα κάποτες
—σαν ήμουν παιδί—
κυττάζοντας
ευλαβικά
μέσα στα στρογγυλά

μάτια
των πουλιών

Δεύτερη ομάδα κειμένων (2ο διδακτικό επεισόδιο)

Paul Verlaine (1844 – 1896)

Il pleure dans mon coeur

Il pleure dans mon coeur
Comme il pleut sur la ville ;
Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon coeur ?

Ô bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits !
Pour un coeur qui s'ennuie,
Ô le chant de la pluie !

Il pleure sans raison
Dans ce coeur qui s'écoeur.
Quoi ! nulle trahison ?...
Ce deuil est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi
Sans amour et sans haine
Mon coeur a tant de peine !

Να κλαίει μες την καρδιά μου
και στην πόλη να βρέχει...
ποια να 'ν' αυτή που τρέχει
η πίκρα ως την καρδιά μου;

Ω, γλυκός ήχος της βροχής
απ' τις σκεπές και καταγής!
Για τον καϋμό μιανής ψυχής
ω το τραγούδι της βροχής!

Δίχως αιτία να βρέχει
μα η καρδιά δεν αντέχει.
Σε πρόδωσε κανείς;
Όχι. Άδικα πονείς.

Αχ ποια άλλη θλίψη ανίσως
δεν το ξέρεις γιατί
—δίχως αγάπη ή μίσος—
η θλίψη σου κρατεί;

(Μετάφραση: Τέλλος Άγρας)

Λάμπρος Πορφύρας, Τα σύννεφα

Αργά, βουβά και μαύρα απόψε βράδυ,
τα σύννεφα στον έρημο ουρανό κυλούνε
γλιστρούν και φεύγουν, φεύγουν στο σκοτάδι
δε βρέχουνε τον πόνο τους να πούνε.
Αργά, βουβά και μαύρα απόψε το βράδυ.

Άλλα σα στάχτη κι άλλα ωσάν την πίσσα,
σκεπάζουν τα βουνά και πνίγουν τ'άστρα,
προσκυνητές θολοί στα ερημοκκλήσα,
και μαύροι καβαλλάρηδες στα κάστρα,
άλλα σα στάχτη κι άλλα ωσάν την πίσσα

Απόψε πάνε, πάνε και γυρίζουν,
σιμά στα κάστρα τ'άδεια και χορεύουν,
σιμά στα ερημοκκλήσα και τ'αγγίζουν,
κάποια καλά στη νύχτα εκεί γυρεύουν,
κι άποψε πάνε, πάνε και γυρίζουν.

Κάποια καλά, μα ολότελα χαμένα,
μέσα στη νύχτα εκεί και στον αγέρα,
τα σύννεφα, για ιδές τα-ωσάν εμένα-
γυρεύουν, αχ! απόψε πέρα ως πέρα,
κάποια καλά, ολότελα χαμένα...

(Από το έργο Σκιές που φεύγουν της ποιητικής
συλλογής Σκιές)

Χρήστος Θηβαίος, Βροχή μου

Βρέχει κι εγώ τυλίχτηκα
σ' αυτή την αγκαλιά
στα σκουριασμένα σύννεφα στα φύλλα
στης βρεγμένης γης τη μυρωδιά

Ας ήτανε να πνιγώ σαν μια σταγόνα
μέσα στα χείλια σου εγώ
βροχή μου σκέπασε αυτή τη γωνιά
τούτο το σώμα που διψά

[...]

Νάσος Βαγενάς, Ωραίο καλοκαιρινό πρωί (πίνακας ατελής)

Ωραίο πρωινό. Γεμάτο φως
Φυσάει ένας απαλός αέρας.

Ο εξαίσιος ήλιος της Αττικής.
Βαθύ γαλάζιο. Άσπρα πουλιά.

Από κάτω ζεστές
καρέκλες στην άμμο.
Και φυσικά η θάλασσα.

Ωστόσο λείπουν μερικά δέντρα.
Κι ένα-δύο καράβια στο βάθος. Που να δείχνουν

ότι μπορεί
κανείς να αποχωρήσει.

[N.Βαγενάς. Τα γόνατα της Ρωξάνης, 1981, σ. 29]