



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Διδάσκοντας Λογοτεχνία σε μαθητές Α΄ Δημοτικού μέσα**  
**από δίκτυα κειμένων: Διαβάζουμε κάνοντας συνδέσεις**

**Ακριβούση Ευαγγελία**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**Παπαρούση Μαρίτα**

**Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

**ΒΟΛΟΣ, 2025**

## ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

### Επιβλέπουσα:

Παπαρούση Μαρίτα, Καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Διδακτικής,  
Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

### Μέλη:

1] Τσιλιμένη Τασούλα, Καθηγήτρια Παιδικής Λογοτεχνίας: Μυθοπλασία και  
Αφήγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση, Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

2] Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καθηγήτρια Νεότερης και Σύγχρονης  
Λογοτεχνίας: Ψυχολογικές Ερμηνείες της και η Διδακτική της, Τμήμα  
Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Παν/μίου  
Αιγαίου

## ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1] Μαρίτα Παπαρούση  
Νεοελληνική Λογοτεχνία και Διδακτική της  
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

2] Τασούλα Τσιλιμένη  
Παιδική Λογοτεχνία: Μυθοπλασία και Αφήγηση στην Προσχολική  
Εκπαίδευση  
Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

3] Διαμάντη Αναγνωστοπούλου  
Νεότερη και Σύγχρονη Λογοτεχνία: Ψυχολογικές Ερμηνείες της και η  
Διδακτική της

Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού  
Σχεδιασμού Παν/μίου Αιγαίου

4] Βενετία Αποστολίδου  
Νεοελληνική Λογοτεχνία και Λογοτεχνική Εκπαίδευση  
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

5] Σπυρίδων Κιοσσές  
Θεωρία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή  
Αναπληρωτής καθηγητής Τμήματος Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών  
Σπουδών  
Παν/μίου Θεσσαλίας

6] Μαριάννα Μίσιου  
Εικονιστικές αφηγήσεις και παιδαγωγική τους αξιοποίηση στη διδακτική  
πράξη  
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και  
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Παν/μίου Αιγαίου

7] Εμμανουέλα Κάντζια  
Νεοελληνική Γραμματεία (19ος – 20ός αι.) και Διαπολιτισμικές Λογοτεχνικές  
Σπουδές  
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών  
Παν/μίου Θεσσαλίας

*Στους δασκάλους μου...που χάραξαν τον δρόμο προς τ' αστέρια...*

*Στην οικογένειά μου...που έγιναν σκαλοπάτια για ν' ανέβω...*

*Στην Κωνσταντίνα και τον Γιάννη...*

*που με έκαναν να βλέπω τον κόσμο με άλλα μάτια...*

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσοι πορεύτηκαν πλάι μου κατά τη διάρκεια αυτής της επίπονης αλλά πλουσιότατης σε εμπειρία διαδρομής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα της διατριβής, κ. Παπαρούση Μαρίτα, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και καθηγήτριάς μου στις μεταπτυχιακές μου σπουδές, της οποίας η συμβολή υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική. Η συνεχής επιστημονική της εποπτεία, οι εποικοδομητικές της παρατηρήσεις και υποδείξεις, η άκρως στοχευμένη της καθοδήγηση και κυρίως η ηθική της στήριξη, η διαρκής ενθάρρυνση και η εμπιστοσύνη της στο άτομό μου λειτούργησαν ευεργετικά καθ'όλη τη διάρκεια συγγραφής ενός τέτοιου πολυσχιδούς θέματος. Της χρωστώ την ευγνωμοσύνη μου.

Ευχαριστίες για το ενδιαφέρον και τη συμβολή τους οφείλω και στα άλλα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, την κ. Τσιλιμένη Τασούλα, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τις εύστοχες παρατηρήσεις, που συνέβαλαν στην πληρότητα και αρτιότητα της διατριβής, καθώς και την κ. Διαμάντη Αναγνωστοπούλου, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Παν/μίου Αιγαίου για τις σημαντικές υποδείξεις.

Επίσης, θερμά ευχαριστώ και τα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής για την πρόθυμη συμμετοχή τους στη διαδικασία υποστήριξης της διατριβής μου και για τον χρόνο που μου διέθεσαν.

Κυρίως, όμως, ευχαριστώ την οικογένειά μου που ήταν πάντα δίπλα μου, στις εύκολες, αλλά και τις δύσκολες στιγμές. Τους χρωστώ «το ωραίο ταξίδι» που θα ήταν αδύνατο χωρίς την υποστήριξη, τη συνεχή ενθάρρυνση, την υπομονή και τη βοήθειά τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αντιμετώπιση των κειμένων ως παλίμψηστο «ανοιχτό σύστημα», το οποίο διαρκώς ανανεώνεται με την προσθήκη νέων κειμένων και τη διαφορετική αλληλεπίδραση κάθε αναγνώστη, αλλάζει τη δυναμική του λογοτεχνικού μαθήματος, θέτοντας στο επίκεντρο τα βιώματα, τις γνώσεις και τις προσλαμβάνουσες του αναγνώστη, ενώ ταυτόχρονα καταδεικνύει τη σημαντικότητα της χρήσης δικτύων αναγνώσεων, τα οποία επιτρέπουν την περιπλάνηση από το ένα λογοτεχνικό κείμενο στο άλλο, καθιστώντας τη νοηματοδότηση μια «βαθιά κριτική διαδικασία». Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος μέσα από δίκτυα κειμένων σε μαθητές Α' δημοτικού, αξιοποιώντας τη συναλλακτική θεωρία, με στόχο να διερευνηθούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών κατά την αναγνωστική διαδικασία και να εξεταστεί κατά πόσο η νοηματοδότηση ενός κειμένου επηρεάζεται από άλλα κείμενα του δικτύου. Παράλληλα, εξετάστηκαν τα είδη των συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές, ενώ μελετήθηκε και η επίδραση των διακειμενικών στοιχείων στο δημιουργικό κομμάτι των μαθητών. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα- έρευνα δράσης, όπου οι μαθητές μέσα από ποικίλες ατομικές κι ομαδικές δραστηριότητες, συνεντεύξεις και συζητήσεις καλούνται να αξιοποιήσουν τα δίκτυα αναγνώσεων στο συσχετισμό κειμένων, καθώς και στην κριτική προσέγγιση κι εμβάθυνση όσων διαβάζουν. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε την επίδραση των πολλαπλών οπτικών στην αισθητική ανάγνωση, τη δημιουργία συνδέσεων και την παραγωγή νοήματος. Επίσης, έγινε φανερό πως οι μαθητές ανατρέχουν στις προσωπικές εμπειρίες, σε κείμενα ανάλογης θεματολογίας, στον κοινωνικό τους περίγυρο, καθώς και στις ερμηνείες των συμμαθητών τους για να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν ένα κείμενο. Τέλος, μέσα από τις εικαστικές και γραπτές εργασίες των μαθητών διαπιστώθηκε η δημιουργική αξιοποίηση των διακειμενικών και διεικονικών συνδέσεων, βάσει του ψυχικού αποτυπώματος που άφησαν στους μαθητές.

Λέξεις Κλειδιά: δίκτυα κειμένων, διακειμενικότητα, αισθητική ανάγνωση, νοηματοδότηση, συνδέσεις, δημιουργικότητα

## ABSTRACT

Treating texts as a palimpsest 'open system', which is constantly renewed by the addition of new texts and the different interaction of each reader, changes the dynamics of the literary lesson, putting the reader's experiences, knowledge and perception of reader at the center, while at the same time demonstrates the importance of using set texts, which allow transition from one literary text to another, making meaning-making a "deep critical process". In this context, an attempt was made to teach the literary lesson through text sets to primary school students, utilizing transactional theory, in order to investigate students' responses to the reading process and to examine whether the meaning of a text is influenced by other text sets. At the same time, the types of connections made by the students were examined, while the effect of intertextual connections on the creativity of the students was also studied. It is a qualitative research-action research, where students through various individual and group activities, interviews and discussions utilize the reading networks in the association of texts, as well as in the critical approach and deepening of what they read. Data analysis highlighted the effect of multiple perspectives on aesthetic reading, making connections and meaning production. It was also revealed that the students refer to their personal experiences, to texts on a similar topic, to their social environment, as well as to the interpretations of their classmates in order to understand and interpret a text. Finally, through the visual and written works of the students, the creative use of intertextual and virtual connections was found, based on the mental imprint they left on the students.

Keywords: text sets, intertextuality, aesthetic reading, meaning-making, connections, creativity

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....                                                       | 1  |
| 1.Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....                      | 6  |
| 1.1. «Το διδακτόν» της Λογοτεχνίας .....                             | 6  |
| 1.2. Λόγοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας .....                         | 7  |
| 1.3. Ιστορική πορεία του μαθήματος .....                             | 10 |
| 1.4. Η θέση της Λογοτεχνίας στα ΑΠΣ/ΔΕΠΣΣ .....                      | 11 |
| 1.5. Το διδακτικό προφίλ της Λογοτεχνίας και οι προβληματισμοί ..... | 17 |
| 1.6. Μια πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας .....                   | 20 |
| 2. ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ.....                                             | 23 |
| 2.1. Ιστορική διαδρομή της διακειμενικότητας .....                   | 29 |
| 2.2. Διακειμενικότητα και αναγνώστης στη θεωρία του Riffaterre ..... | 34 |
| 2.3. Η κατηγοριοποίηση της διακειμενικότητας .....                   | 39 |
| 2.3.1. Κατηγοριοποίηση Genette .....                                 | 39 |
| 2.3.2.Κατηγοριοποίηση Ζερβού .....                                   | 43 |
| 2.3.3. Κατηγοριοποίηση Miola .....                                   | 43 |
| 2.3.4. Κατηγοριοποίηση Stephens .....                                | 45 |
| 2.4. Προβλήματα της διακειμενικής θεωρίας .....                      | 46 |
| 3. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ .....                                        | 48 |
| 3.1. Η Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser.....              | 52 |
| 3.2. Η Συναλλακτική Θεωρία της L.Rosenblatt.....                     | 55 |
| 3.2.1. «Κείμενο» και «Λογοτεχνικό έργο» .....                        | 56 |
| 3.2.2. Επιρροές στο έργο της Rosenblatt.....                         | 57 |
| 3.2.3. Τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας .....                  | 59 |
| 3.2.4. Η έκκληση.....                                                | 60 |
| 3.2.5. Η επιλεκτική προσοχή .....                                    | 60 |



|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.6. Η αισθητική/μη αισθητική στάση του αναγνώστη .....                                  | 61  |
| 3.2.7. Οι διδακτικές προεκτάσεις της θεωρίας της συναλλακτικής θεωρίας.....                | 64  |
| 3.2.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Συναλλακτική Θεωρία.....                              | 68  |
| 3.2.9. Κριτική στη Θεωρία της Rosenblatt.....                                              | 69  |
| <br>4. ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΝ .....                                                             | 72  |
| 4. 1. Ορισμός – Χαρακτηριστικά.....                                                        | 72  |
| 4.2. Στόχοι των Δικτύων Ανάγνωσης .....                                                    | 74  |
| 4.3. Τύποι δικτύωσης .....                                                                 | 78  |
| 4.4. Διαδικασία οικοδόμησης ενός δικτύου .....                                             | 88  |
| 4.5. Εκπαιδευτικός και δίκτυα .....                                                        | 91  |
| 4.6. Επισκόπηση Βιβλιογραφίας .....                                                        | 93  |
| <br>5. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ .....                                                       | 99  |
| 5.1. Εννοιολογική Προσέγγιση .....                                                         | 99  |
| 5.2. Συμβολή .....                                                                         | 100 |
| 5.3. Γενικές Παρατηρήσεις .....                                                            | 104 |
| <br>6. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ.....                                 | 106 |
| 6.1. Πολυτροπικά κείμενα .....                                                             | 106 |
| 6.2. Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο .....                                                  | 108 |
| 6.3. Οπτικός Γραμματισμός .....                                                            | 110 |
| 6.4. Δι-εικονικότητα .....                                                                 | 113 |
| <br>7. ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ<br>ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ..... | 115 |
| 7.1. Δέσμευση των αισθήσεων μέσα από τα παραμύθια .....                                    | 116 |
| 7.2. Ηθικά διδάγματα και Καθολικά θέματα .....                                             | 117 |
| 7.3. Παραμύθια – Κριτική Σκέψη- Δημιουργική Φαντασία .....                                 | 119 |
| 7.4. Συμβολικά στοιχεία .....                                                              | 120 |
| 7.5. Παραμύθια και Στερεότυπα .....                                                        | 121 |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.6. Παραμύθια και τέρατα .....                                                 | 123 |
| 8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....                                                            | 126 |
| 8.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....                          | 126 |
| 8.2. Ερευνητικό πλαίσιο .....                                                   | 127 |
| 8.3. Μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία .....                                      | 128 |
| 8.3.1. Συνέντευξη .....                                                         | 130 |
| 8.3.2. Παρατήρηση .....                                                         | 131 |
| 8.3.3. Γραπτά και εικαστικά έργα μαθητών .....                                  | 132 |
| 8.4. Περιβάλλον έρευνας – Δείγμα .....                                          | 133 |
| 8.5. Η θέση του εκπαιδευτικού στην έρευνα .....                                 | 136 |
| 8.6. Ανάλυση δεδομένων .....                                                    | 140 |
| 8.7. Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης .....                                | 141 |
| 8.7.1. Νοηματοδότηση κειμένων και επίδραση των δικτύων ανάγνωσης .....          | 141 |
| 8.7.2. Είδη διακειμενικών συνδέσεων .....                                       | 145 |
| 8.7.2.1. Δι-εικονικές συνδέσεις .....                                           | 146 |
| 8.7.3. Αξιοποίηση των διακειμενικών στοιχείων στις δημιουργίες των μαθητών..... | 147 |
| 8.8. Διδακτική πορεία .....                                                     | 148 |
| 8.8.1. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης και του εκπαιδευτικού υλικού.....    | 150 |
| 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....                                                           | 181 |
| 9.1. Νοηματοδότηση κειμένων μέσω δικτύων .....                                  | 183 |
| 9.1.1. Δι-εικονικές συνδέσεις .....                                             | 199 |
| 9.2. Είδη διακειμενικών συνδέσεων .....                                         | 207 |
| 9.3. Δημιουργίες μαθητών .....                                                  | 213 |
| 9.3.1. Εικαστικές δημιουργίες .....                                             | 213 |
| 9.3.2. Γραπτά μαθητών .....                                                     | 219 |

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| 10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....            | 228 |
| 11. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ..... | 253 |
| 12. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....               | 280 |



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού και συζητήσεων, καθώς καταργεί την εκπαιδευτική συνθήκη που αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων μέσω του κατακερματισμού και της ερμηνείας των επιμέρους στοιχείων για την κατανόηση του όλου, ενώ ταυτόχρονα αφαιρεί το γνωστικό προβάδισμα του διδάσκοντα, εφόσον δεν μπορεί να συρρικνωθεί σε αποκρυπτογραφήσεις πάγιων νοημάτων, ούτε να περιοριστεί μόνο στη μελέτη των γλωσσικών σχημάτων που αυτή χρησιμοποιεί ή μόνο στον σχολιασμό του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου συγγραφής της. Η λογοτεχνία δεν είναι στατική, υπάρχει και εξελίσσεται όσο ο αναγνώστης συνδιαλέγεται μαζί της. Είναι βίωμα, που έχει διαφορετική μορφή για κάθε αναγνώστη ξεχωριστά, αλλά και για τον ίδιο αναγνώστη σε κάθε μοναδική «συνάντησή» του με το κείμενο· και ως τέτοιο θα πρέπει να προσεγγίζεται στο σχολικό περιβάλλον.

Η θέση αυτή συνάδει με τις αναγνωστικές θεωρίες που αντιμετωπίζουν τον αναγνώστη ως συν- δημιουργό του νοήματος και θέτουν στο επίκεντρο την ετερότητά του ως συνιστώσα δύναμη της πρόσληψης. Το γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο του αναγνώστη, τα βιώματα και οι φαντασιώσεις του είναι αυτά που προβάλλονται πάνω στο κείμενο, καλύπτουν τα εννοούμενα κενά, συγκεκριμενοποιούν τα σημεία απροσδιοριστίας ή τις πολυσημίες του κειμένου και επιτρέπουν τη νοηματοδότησή του. Πρόκειται για μια βαθιά προσωπική διεργασία, κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας όσα γνωρίζει με τα νέα δεδομένα του κειμένου. Στην παρούσα έρευνα οι αναγνωστικές θεωρίες αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τροφοδοτώντας συστηματικά την υποκειμενική εμπειρία κάθε αναγνώστη και τη δημιουργία μιας εποικοδομητικής σχέσης με το λογοτεχνικό έργο, αποβλέποντας στη μετάβαση από την απλή στη λογοτεχνική ανάγνωση.

Στην περίπτωση αυτή, η «εκ των έσω ζώσα εμπειρία» (the lived-through experience) (Rosenblatt, 1994:22) επιτρέπει στον αναγνώστη να «δεθεί» με το κείμενο και να εμβαθύνει σε αυτό, αναπτύσσοντας σταδιακά επίγνωση του γεγονότος πως τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους μέσω ενός αόρατου δικτύου, γνωστού ως διακειμενικότητα, ενώ και το νόημα είναι προϊόν πολλαπλών τρόπων μέσα από τους οποίους το κείμενο απηχεί ή συνδέεται με άλλα κείμενα (Παπαρούση, 2019β:53). Με

άλλα λόγια, τα κείμενα που επιλέγονται, αλλά και οι δραστηριότητες-ερωτήματα στα οποία εμπλέκονται οι μαθητές, είναι δομημένα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρακινούν τον αναγνώστη να εντοπίσει ή να υποψιαστεί (κατά τον Riffaterre) την ύπαρξη διακειμένων και να ανατρέξει σε πρότερες εμπειρίες του, προκειμένου να συμπληρώσει τα νοηματικά κενά (σύμφωνα με τη θεωρία Iser). Η κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη της ύπαρξης συνδέσεων μεταξύ των κειμένων, καθώς και ο εντοπισμός, η σύλληψη και η ερμηνεία αυτών ανοίγουν νέες προοπτικές νοηματοδότησης, καθιστώντας σαφές πως η λογοτεχνική ανάγνωση ξεφεύγει των στενών ορίων του κειμένου. Ο αναγνώστης καλείται να σκεφτεί με καινούριο και ξεχωριστό τρόπο (Bright, 2011; Giorgis & Johnston, 2002), να διαβάσει υπεύθυνα, να ανιχνεύσει εμφανή και άδηλα διακείμενα, να σκεφτεί κριτικά και να δημιουργήσει συσχετισμούς μεταξύ παλαιών και σύγχρονων κειμένων (Bright, 2011), προκειμένου να δημιουργήσει το δικό του προσωπικό μονοπάτι σημασιοδότησης όσων διαβάζει. Στην ουσία, η ανάγνωση ενός νέου κειμένου συμβάλλει στην αλλαγή της οπτικής του αναγνώστη και ταυτόχρονα στην τροποποίηση των αναμνήσεων από κείμενα που είχε διαβάσει προηγουμένως. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί πως η *διακειμενικότητα* δεν έγκειται μόνο στον εντοπισμό σπαραγμάτων άλλων κειμένων που αξιοποίησε ο συγγραφέας, ούτε μόνο στην παρακολούθηση του διαλόγου που αναπτύσσεται μεταξύ των κειμένων – συμφωνώντας ή διαφωνώντας, προσθέτοντας ή αφαιρώντας -αλλά και στη δημιουργία νέων διακειμενικών συσχετισμών από τον αναγνώστη, που δεν υπήρξαν ή δεν αναδείχθηκαν από το συγγραφέα.

Μια τέτοια θεώρηση θέτει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε νέα βάση και σηματοδοτεί τη μετάβαση από τη διδασκαλία αυτόνομων κειμένων σε *δίκτυα αναγνώσεων*. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πρακτική που στηρίζεται στη θεωρία της διακειμενικότητας, δημιουργώντας τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις κατανόησης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των κειμένων, καθώς περιλαμβάνει έργα που «συνομιλούν» μεταξύ τους, φωτίζοντας πολύπλευρα διαφορετικές αναπαραστάσεις μιας ανθρώπινης κατάστασης. Τα δίκτυα κειμένων, επιτρέποντας την περιπλάνηση από το ένα λογοτεχνικό έργο στο άλλο, βοηθούν τον αναγνώστη να αντιληφθεί τον βαθμό και τον τρόπο συνάντησης των κειμένων – διαλογικά, συμπληρωματικά, αντιθετικά, παραλλαγές, μετεγγραφές- και να καλλιεργήσει δεξιότητες συσχέτισης αυτών, ενώ παράλληλα του δίνεται η δυνατότητα να φωτίσει «σκοτεινά» σημεία και να ανακαλύπτει άγνωστες περιοχές που θα συμβάλλουν στην ουσιαστική κατανόηση και

την ερμηνεία όσων διαβάζει. Άλλωστε, σύμφωνα με την Παπαρούση (2019:57) «η σημασία κατασκευάζεται, δεν ενοικεί στο κείμενο, αλλά παράγεται από τον αναγνώστη σε σχέση όχι μόνο με το εν λόγω κείμενο, αλλά και με το σύνθετο δίκτυο κειμένων στα οποία γίνεται αναφορά, ρητή ή έμμεση, στη διαδικασία ανάγνωσης». Κάτι τέτοιο, ωστόσο, απαιτεί δραστηριότητες οργανωμένες προς την κατεύθυνση της διακειμενικότητας και σταθερή προσέγγιση πολλών κειμένων, που θα συμβάλλουν σταδιακά στη δόμηση μιας λογοτεχνικής κουλτούρας, που εμπλουτίζει τις αναγνωστικές «αποθήκες» και τροφοδοτεί τη σύνδεση (Tauveron, 2002:145). Η διακειμενικότητα, βέβαια, δεν περιορίζεται στη σύναψη σχέσεων μόνο μεταξύ κειμένων, αλλά εκτείνεται και στην προσωπική ζωή του αναγνώστη, γεγονός που τη φέρει κοντά στις αναγνωστικές θεωρίες. Υπό αυτή την έννοια στη λογοτεχνική ανάγνωση μέσω δικτύων ο αναγνώστης καλείται να συγκεράσει τις προσωπικές του εμπειρίες και τις λογοτεχνικές του αναπαραστάσεις με εκείνες των κειμένων, προκειμένου να αναδειχθούν δεσμοί που δεν θεωρούνται δεδομένοι και να φωτιστεί η κοινή προβληματική που τα διαπερνά.

Μολονότι ποικίλες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον ελλαδικό χώρο (Τσιβούλη & Τσιλιμένη, 2018; Πατσιοδήμου, 2020), όσο και στο εξωτερικό (Manak, 2009; Bloome & Egan-Robertson, 1993) αναφορικά με τον εντοπισμό των διακειμενικών σχέσεων μεταξύ κειμένων και την διακειμενική επίγνωση, παρουσιάζεται ένα ερευνητικό κενό -ειδικά σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής- αναφορικά με την ανταπόκριση των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας και τους τρόπους νοηματοδότησης των κειμένων αξιοποιώντας τη λογοτεχνική ανάγνωση μέσω δικτύων αναγνώσεων.

Αντικείμενο, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διακειμενική οργάνωση της λογοτεχνικής διδασκαλίας μέσα από δίκτυα αναγνώσεων σχετικά με τέρατα και η διερεύνηση του τρόπου και του βαθμού προσωπικής εμπλοκής μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη νοηματοδότηση των διδασκόμενων κειμένων. Παράλληλα, μελετάται η δημιουργική αξιοποίηση και ο μετασχηματισμός διακειμενικών στοιχείων σε προσωπικές τους δημιουργίες. Πρόκειται για μια προσπάθεια απαγκίστρωσης της λογοτεχνίας από τα σχολικά καθήκοντα, τις αποσπασματικές αναγνώσεις και την αναζήτηση ορθών απαντήσεων, που αποβλέπει μέσα από τη διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών κειμένων να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να απολαμβάνουν τη λογοτεχνική ανάγνωση και να αξιοποιούν τις

συνδέσεις των κειμένων στις προσωπικές τους ανταποκρίσεις. Η διαλογικότητα του Bakhtin, η μετάθεση της Kristeva και η θεώρηση του αναγνώστη ως δημιουργού του κειμένου που εισηγείται ο Riffaterre, οριοθετούν τις διδακτικές πρακτικές μας, καθώς διερευνούν μια αρχετυπική έννοια, όπως αυτή την τεράτων, μέσα από συνομιλούντα κείμενα που επιτρέπουν στον μαθητή να διαμορφώσει τη δική του αναγνωστική εμπειρία και ερμηνεία.

Βασική υπόθεση της παρούσας μελέτης είναι ότι η ύπαρξη δικτύων ανάγνωσης εμπλουτίζει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και τις αναγνωστικές τους εμπειρίες και έτσι είναι σε θέση να εμβαθύνουν περισσότερο, να κατανοήσουν καλύτερα και να σκεφτούν κριτικά όσα διαβάσουν, χτίζοντας ευκολότερα τις προσωπικές τους ερμηνείες.

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε δέκα κεφάλαια. Στα κεφάλαια ένα έως επτά παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ στα κεφάλαια επτά ως δέκα το ερευνητικό μέρος.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη φύση και τη λειτουργία της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο, τους στόχους, τα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, παρουσιάζεται το πρόγραμμα-πρόταση διδασκαλίας της ομάδας έρευνας του ΑΠΘ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της διακειμενικότητας, η ιστορική της προέλευση, τα επίπεδα και οι τύποι με τους οποίους εμφανίζεται, καθώς και η αξιοποίησή της ως διδακτική πρακτική που βελτιώνει τις δεξιότητες πρόσληψης.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις αναγνωστικές θεωρίες και ειδικότερα στην εφαρμογή της θεωρίας του W.Iser και κυρίων της συναλλακτικής θεωρίας της L. Rosenblatt στις σχολικές τάξεις, ενώ καταγράφονται και οι αντιρρήσεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τη χρηστικότητα και την αξία της.

Η έννοια της δικτύωσης και οι μορφές αυτής αποσαφηνίζονται στο τέταρτο κεφάλαιο, ενώ γίνεται αναφορά και στη διαδικασία οικοδόμησης ενός λογοτεχνικού δικτύου κειμένων και στη σημαντικότητα ένταξής της στη διδασκαλία.



Το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στη αξία των λογοτεχνικών συζητήσεων ως διδακτικό εργαλείο και στη συμβολή αυτών στις ανταποκρίσεις των μαθητών και στη νοηματοδότηση των κειμένων.

Στο έκτο κεφάλαιο συζητείται ο ρόλος της εικονογράφησης στο σχηματισμό νοήματος και η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία.

Το έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στο λογοτεχνικό είδος των παιδικών παραμυθιών και στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση στη διδακτική πράξη. Επίσης, μελετάται η συμβολική διάσταση των τεράτων ως φορέων κοινωνικο-πολιτισμικών αντιλήψεων και αξιών.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της μελέτης, και ειδικότερα η προβληματική της έρευνας, η μεθοδολογία, καθώς και σχετικές με το θέμα έρευνες που επιβεβαιώνουν ή έρχονται σε σύγκρουση με την αρχική μας υπόθεση.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία των ευρημάτων παρουσιάζεται στο ένατο κεφάλαιο, ακολουθώντας τη σειρά των ερωτημάτων που τέθηκαν προς διερεύνηση.

Η εργασία ολοκληρώνεται στο δέκατο κεφάλαιο με την παρουσίαση των επιμέρους και των γενικών συμπερασμάτων, τα οποία εστιάζουν τη θετική συμβολή των δικτύων ανάγνωσης στην αισθητική πρόσληψη και νοηματοδότηση των κειμένων και στο δημιουργικό μετασχηματισμό των διακειμένων σε μεταγενέστερα μαθητικά έργα.

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές, καθώς και το παράρτημα που περιλαμβάνει τα σχέδια μαθήματος και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν.

## 1.Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στη χώρα μας χαρακτηριζόταν ανέκαθεν από μια απροσδιοριστία και ασάφεια, αναφορικά με τους στόχους, τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο. Ο στενός εναγκαλισμός του με τη γλωσσική διδασκαλία το έφερνε πάντα σε μια μάλλον περιφερειακή, έκκεντρη θέση μέσα στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Πασχαλίδη (2002) η λογοτεχνία στο σχολείο είναι συγχρόνως εξιδανικευμένη και εξουδετερωμένη, μοιρασμένη συνεταιρικά ανάμεσα στους διπλούς πύργους της αισθητικής και της εθνικής παράδοσης. Ο δάσκαλος είναι διχασμένος κι αυτός και ουσιαστικά υιοθετεί τον υποβαθμισμένο ρόλο του εγγαστρίμυθου των διδακτικών οδηγιών και εγχειριδίων. Ενώ, τέλος, ο μαθητής είναι στρατολογημένος στην αναζήτηση ενός κύριου αλλά πάντα τόσο φευγαλέου νοήματος. Με δυο λόγια, η Λογοτεχνία είναι ένα μάθημα παράδοξο και αντιφατικό.

### 1.1 Το «διδακτόν» της Λογοτεχνίας

Ήδη από τη δεκαετία του '70 θεωρητικοί της λογοτεχνίας, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για το «διδακτόν» στη φύση της λογοτεχνίας (Πεσκετζή, 1999), εστιάζοντας κυρίως στο αν μπορεί και με ποιο τρόπο να διδαχθεί η λογοτεχνία και πώς μπορεί να αξιολογηθεί ως σχολικό μάθημα.

Το πρόβλημα εδράζεται στη σύγχυση των δύο εμπλεκόμενων βασικών εννοιών: διδασκαλία και λογοτεχνία. Η διδασκαλία είναι μια συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και περιεχόμενα, όπου χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία προσπαθεί να επηρεάσει κοινωνικά, ψυχολογικά, νοητικά και πολιτισμικά τον μαθητή σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Κοσσυβάκη, 2006). Η λογοτεχνία, από την άλλη πλευρά, αποτελεί δημιουργία συνυφασμένη με την αισθητική απόλαυση, τον θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στον αναγνώστη. Το λογοτεχνικό κείμενο, εξωτερικεύοντας την αισθητική εμπειρία του δημιουργού, μεταδίδει νέες εμπειρίες και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής συνείδησης. Στην πραγματικότητα το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί έκφραση της ενότητας της αίσθησης και της γνώσης. Τον πρωταρχικό πυρήνα της δημιουργίας τον συνιστά η ίδια η

αίσθηση. Αυτή ενεργοποιεί τον παράγοντα της γνώσης και της κρίσης, ώστε αυτός να λειτουργεί ως «διαμορφωτής των συναισθημάτων» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005:14). Δεν πρέπει, λοιπόν, να αντιλαμβανόμαστε τη λογοτεχνία ως μάθημα που μπορεί να αξιολογηθεί υπό το πρίσμα ενός γνωσιοκεντρικού μοτίβου και με βάση την απλή συσσώρευση γνώσεων (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2007), ενώ η ανάγνωση της λογοτεχνίας σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αποτελεί καθήκον, φυσική και ηθική υποχρέωση για το μαθητή (Καλογήρου, 2005).

Εκείνο, ωστόσο, το οποίο είναι διδακτόν στη λογοτεχνία είναι ο τρόπος προσέγγισης των κειμένων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων που διευκολύνουν την κατανόηση και την προσωπική ερμηνεία των κειμένων. Άλλωστε, «διδάσκω λογοτεχνία» σύμφωνα με τον Doubronsky (1985:20) σημαίνει «καθιστώ κάποιον ικανό να την απολαμβάνει [...] κατανοώντας, εκλεπτύνεται η απόλαυση». Η κατανόηση, ωστόσο, προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη και γνώση-γνωριμία της περιρρέουσας ατμόσφαιρας. Διδακτικές μέθοδοι που ωθούν τους μαθητές στη δημιουργία συνδέσεων με πρότερα αναγνώσματα, στη συμπλήρωση κενών απροσδιοριστίας, στο να θέτουν ερωτήσεις προς το κείμενο και να συζητούν με τους συναναγνώστες, όπως η αναφορά στις κοινωνικοοικονομικές και ιδεολογικές συνθήκες της εποχής κατά την οποία γράφεται ένα έργο, η σχέση και η θέση αυτού στη συνολική δημιουργία του συγγραφέα, αλλά και ο τρόπος πρόσληψης ενός λογοτεχνήματος στη σύγχρονη εποχή, μπορούν να αποτελέσουν ένα πλαίσιο της λογοτεχνικής διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστικότερη σημασιοδότηση του κειμένου.

## 1.2. Λόγοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας

Στην ερώτηση, επομένως, «γιατί να διδάσκουμε Λογοτεχνία;» θα απαντήσουμε εύστοχα, αν αναρωτηθούμε «γιατί διαβάζουμε Λογοτεχνία;». Η ανάγνωση Λογοτεχνίας, συνδυάζοντας τη γνώση με την αίσθηση, έχει βαθύ αντίκτυπο στον ψυχισμό του αναγνώστη, ενώ αποτελεί μια πυξίδα προσανατολισμού στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, που τον βοηθά να δώσει σχήμα και νόημα στα προσωπικά του βιώματα (Αποστολίδου, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η εγκαθίδρυση μιας σχέσης αναγνώστη-κειμένου, που διευκολύνει την αισθητική απόλαυση, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην οικοδόμηση της προσωπικής και

συλλογικής του ταυτότητας. Συγχωνεύοντας τους ιστορικούς ορίζοντες, η λογοτεχνία προάγει την «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» (Π.Σ., 2011:4) και φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με τον πολιτισμό, -ο οποίος νοείται ως συνεχές στην πορεία του χρόνου-, επιτρέποντάς του να προσεγγίζει και να κατανοεί κριτικά την κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική εμπειρία του, συνομιλώντας με στοιχεία του παρελθόντος αλλά και με οράματα και προσδοκίες του μέλλοντος, που συμβάλλουν στη συγκρότηση της προσωπικής του ταυτότητας. Ταυτόχρονα, η ατομική και συλλογική συνείδηση του αναγνώστη ενισχύονται, καθώς τα λογοτεχνικά κείμενα, συχνά με διεισδυτικό, ενορατικό και ρηξικέλευθο τρόπο φωτίζουν οπτικές που προωθούν τη συμμετοχή, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθησία, μακριά από φραγμούς, στερεότυπα, αδράνεια και αλλοτρίωση. Ο αναγνώστης, λοιπόν, δεν αποκτά μόνο γνώση του κοινωνικού «γίνεσθαι», αλλά μαθαίνει να θέτει ερωτήσεις, να εντάσσεται ομαλά σε αυτό, να το αμφισβητεί, να επιδιώκει να το αλλάξει. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Todorov (2013:38-39) ο μη επαγγελματίας αναγνώστης δεν διαβάζει για να αντλήσει πληροφορίες για την εποχή συγγραφής του έργου, ούτε για να εφαρμόσει αναγνωστικές μεθόδους και τεχνικές, παρά για να βρει σ' αυτά ένα νόημα, που θα τον κάνει να καταλάβει τον κόσμο και τον άνθρωπο καλύτερα, για να ανακαλύψει μια ομορφιά που εμπλουτίζει την ύπαρξή του και τον οδηγεί στην αυτογνωσία και την ολοκλήρωση. Η λογοτεχνία μετατρέπεται, έτσι, σε μέσο ιεράρχησης αξιακών και αισθητηριακών προτεραιοτήτων.

Παράλληλα, η λογοτεχνία από εκφραστής της πολιτισμικής ιδιομορφίας του κάθε λαού μετατρέπεται σε διαπολιτισμικό τόπο, όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνο αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της (Αποστολίδου, 2002). Ο αναγνώστης μέσα από διάφορους τύπους κειμένων εξασκεί και οξύνει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται με ευαισθησία στα ερεθίσματα του κειμένου και επομένως να συσσωρεύει πληροφορίες, έννοιες, παρατηρήσεις, γεγονόσ που συμβάλλει στην κατανόηση του εαυτού του και των συνανθρώπων του. Εντοπίζοντας τις κοινές ανάγκες και εμπειρίες με τον Άλλο-Διαφορετικό, γίνεται πιο δεκτικός, ανεκτικός και με σεβασμό απέναντι του. Και οι συνδέσεις, όμως, μεταξύ των κειμένων καταλύουν απόψεις περί πολιτισμικής υπεροχής και ανωτερότητας συγκεκριμένων ομάδων και αποκαλύπτουν ότι οι αξίες και οι αντιλήψεις που συγκροτούν την κουλτούρα ενός λαού μεταφέρονται, ακόμη και

εμμέσως, σε άλλες κουλτούρες, επηρεάζοντας τα λογοτεχνικά δημιουργήματά τους. Η ανάδειξη και μύηση στο κοινόχρηστο συμβολικό σύμπαν των συμβολικών μορφών (κωδίκων, συμβολικών συστημάτων, ερμηνειών) μπορεί να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη απέναντι σε κοινωνικές ομάδες με διαφορετική πολιτισμική άποψη και συμπεριφορά (Κανατσούλη, 2002). Ας μην ξεχνάμε ότι η λογοτεχνία συνδέοντας το γενικό και καθολικό με το ειδικό και ατομικό, τις ιδέες με τις εμπειρίες, συλλαμβάνει τον κόσμο στην πολλαπλότητα και τη συνθετότητά του (Αποστολίδου, 2002; Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005).

Πέραν τούτων, όμως, σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η τέρψη του αναγνώστη και η δημιουργία συναισθημάτων. Διαβάζοντας λογοτεχνία ο αναγνώστης απολαμβάνει, ονειρεύεται και διαστέλλει το βιωμένο του χρόνο, αποκτώντας τόσες και τέτοιες εμπειρίες που θα ήταν αδύνατον να ζήσει σε όλη του τη ζωή. Μέσα από τα βιβλία η φαντασία διεγείρεται, πυροδοτείται η δημιουργικότητα και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση προς τους ήρωες, τα συναισθήματα των οποίων βιώνονται πολλές φορές ως δικά του, συνειδητοποιώντας τις προσωπικές του ελλείψεις και ανάγκες. Επίσης, η ενασχόληση με τη λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει σε συναισθηματικό επίπεδο αναζωογονητικά, παρηγορητικά ή και αγχολυτικά. Μέσα από τις σελίδες ενός βιβλίου ο αναγνώστης μπορεί να αποδράσει στιγμιαία από τα καθημερινά προβλήματα, το άγχος και τις ανησυχίες και να απολαύσει στιγμές πνευματικής «πλήρωσης».

Επιπρόσθετα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο αποβλέπει στη δημιουργία ενεργητικών και κριτικών αναγνωστών, οι οποίοι εμπλέκονται στο κείμενο προσωπικά, προκειμένου να το κατανοήσουν και να το νοηματοδοτήσουν. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως δημιουργούμε αναγνώστες που μέσα από την αναγνωστική εμπειρία μπορούν να διαλεχθούν με το κείμενο, στέλνοντας στη σταθερή και μόνιμη δομή του την προσωπική θεώρηση τους. Αποδεχόμενοι τη σχετικότητα των ερμηνειών, επιχειρούν να δομήσουν το δικό τους νόημα βάσει της αντανάκλασης που δημιουργούν μέσα τους ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον εξωτερικό κόσμο, οι βιωμένες καταστάσεις, η αισθητική, αλλά και η ηθική επεξεργασία ιδεών και εικόνων. Παράλληλα, μπορούν να στέκονται κριτικά απέναντι στα γραφόμενα, αναγνωρίζοντας την επίδραση που μπορεί να ασκήσει ένα λογοτεχνικό έργο και να επηρεάσει τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η κριτική αυτή ματιά εμπλουτίζεται με τη γόνιμη συγκομιδή αναγνώσεων, που επιτρέπει την επιλογή και την απόρριψη και οδηγεί στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη σημασιοδότηση αυτού που διαβάζει.

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός λόγος διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι ότι η από κοινού ανάγνωση στην σχολική τάξη μετατρέπει τη μελέτη της λογοτεχνίας από μεμονωμένη πράξη δημιουργίας νοήματος σε μια κοινωνική πράξη διαπραγμάτευσης της έννοιας μεταξύ των μαθητών (Burns, 1998), η οποία περιλαμβάνει στοιχεία αντιπαράθεσης και διαλεκτικής. Οι μαθητές έρχονται στην τάξη κουβαλώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις, τις οποίες θέτουν σε κρίση και διαπραγμάτευση μέσα από την αλληλεπίδραση και το διάλογο με τους συμμαθητές τους, γεγονός που τους οδηγεί στην επανεκτίμηση των θέσεων τους. Η επαφή με τις ποικίλες οπτικές των άλλων παρέχει βαθιά γνώση (Karolidis, 2001) και προκαλεί ανώτερα επίπεδα σκέψης και ανταπόκρισης στο κείμενο (Cantrell, 2002), βοηθώντας τον μαθητή – αναγνώστη να έρθει αντιμέτωπος με καινούριες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, γεγονός που ευνοεί τη συγκρότηση της υποκειμενικότητάς του.

### **1.3 Ιστορική πορεία του λογοτεχνικού μαθήματος**

Ο ρόλος της λογοτεχνίας στο σχολείο δεν είναι εμφανής και ξεκάθαρος εξ αρχής, αλλά θα διαπιστώσει κανείς ανατρέχοντας στην ιστορική διαδρομή του μαθήματος ότι το μάθημα περνά από διάφορες φάσεις, ανάλογες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των ανατροπών τους.

Γλώσσα και Λογοτεχνία θα συστεγαστούν κάτω από τον όρο Ελληνικά για αρκετά χρόνια, με μια απροσδιοριστία και αναποφασιστικότητα ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους και τη μέθοδο διδασκαλίας τους ως το 1928, οπότε αναγνωρίζεται και η σημαντικότητα του μαθήματος. Έκτοτε ως και το 1974, που πραγματοποιείται προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης, το λογοτεχνικό μάθημα, χωρίς δικό του εγχειρίδιο, αλλά ενσωματωμένο στα *αναγνωστικά*, μοιάζει να ασφυκτιά στα δεσμά του γλωσσικού μαθήματος, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της ανάγνωσης και στη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων ως υποδειγμάτων για τη συγγραφή εκθέσεων. Η αισθητική λειτουργία των έργων περιορίζεται, ενώ η διδακτική σπάνια ασχολείται με τη συνολική ερμηνεία αυτών. Παράλληλα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέεται με την επίτευξη ιδεολογικά φορτισμένων σκοπών, αφού μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα επιδιώκεται η ηθική, πολιτική και εθνική διαπαιδαγώγηση των νέων.

Το 1975 θα εκδοθούν τα *Ανθολόγια για παιδιά Δημοτικού* δημιουργώντας την προσδοκία για επιστημονική οργάνωση του μαθήματος και διδακτική αυθυπαρξία της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, τα Ανθολόγια αυτά –τρία συνολικά, ένα για κάθε δύο τάξεις–δεν αποτελούν παρά μια απλή παράθεση κειμένων, που σκοπεύουν να ασκήσουν τους μαθητές στην ανάγνωση, να τους εξοικειώσουν με τη λογοτεχνία και να τους κάνουν να αγαπήσουν το βιβλίο (Αποστολίδου, 1999), προωθώντας, όμως, διδακτικές πρακτικές που εξυπηρετούν ουσιαστικά το μάθημα της Γλώσσας και εστιάζουν στην ανάλυση περιεχομένου (Γραϊκός & Τσιλιμένη, 2007). Ταυτόχρονα, κανονικοποιώντας τη Λογοτεχνία και στρατολογώντας τους μαθητές στην αναζήτηση του βαθύτερου νοήματος κειμένων «υψηλής λογοτεχνικής αξίας», αποδεικνύονται σταδιακά κατώτερα των προσδοκιών συγγραφής τους (Πολίτης, 2005).

Η πολυκύμαντη διαδρομή του Λογοτεχνικού μαθήματος θα συνεχιστεί, σύμφωνα με τον ίδιο, και στα *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου* (1987), οι επιμέρους οδηγίες των οποίων δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν πάντα στις απαιτήσεις της πράξης. Τα Προγράμματα αυτά είναι *μιμητικής δομής*, στηρίζονται δηλαδή στη μιμητική αντίληψη για τη φύση της λογοτεχνίας και επιδιώκουν την πολιτισμική μεταβίβαση μέσα από τη διδασκαλία αναγνωρισμένων έργων καταξιωμένων συγγραφέων. Από τη δεκαετία του '80 και μετά θα αξιοποιηθούν αρχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, αποβλέποντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Πεσκετζή, 2003), ενσωματώνοντας και στοιχεία που συνιστούν μια παράλληλη δομή, την «αναλυτική» (Πολίτης, 2005). Και πάλι, όμως, ο ρόλος της Λογοτεχνίας θα παραμένει επικουρικός, παρενθετικός στο πλαίσιο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, χωρίς να αποκτά δική του υπόσταση μέσα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.

#### **1.4. Η θέση της Λογοτεχνίας στα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ**

Το 2000 θα εκπονηθούν τα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου μολονότι για πρώτη φορά η λογοτεχνική ανάγνωση θα συνδεθεί με την απόλαυση και θα διαχωριστεί από την αναγνωστική πράξη, δεν θα βρει και πάλι τον διδακτικό της εαυτό, αλλά θα παραμένει προσδεμένη στο άρμα της γλωσσικής διδασκαλίας. Η συγγραφή των νέων Ανθολογίων το 2001, εναρμονισμένη με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)

και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική εκπαίδευση (ΑΠΣ) που θα δημοσιευτούν το 2003, θα σηματοδοτήσουν μια νέα φάση για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος. Από τη μια, η δομή και το περιεχόμενο των Ανθολογίων που στηρίζονται στις σύγχρονες αρχές της Παιδαγωγικής και της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, και από την άλλη η ξεκάθαρη διατύπωση των λογοτεχνικών στόχων της διδασκαλίας τους στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, επιδιώκουν να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με ευρύ φάσμα αισθητικά καταξιωμένων κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στη λογοτεχνική μας κληρονομία. Έτσι, επισημαίνεται ότι σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό είναι ο μαθητής: «να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου. (...) να έρθει σε επαφή με καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας (για τις δυο πρώτες τάξεις) αλλά και της παγκόσμιας λογοτεχνίας» (για τις υπόλοιπες τάξεις) (ΑΠΣ, 2003:18). Ωστόσο, «τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ως είδη –ή και επίπεδα– λόγου, όπως προσεγγίζονται και τα άλλα είδη λόγου. Στο βαθμό που η λογοτεχνία προσφέρεται ως υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιείται για την εναργέστερη προβολή της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας, ειδικότερα όταν προσεγγίζονται ακραίες ποιητικές, φραστικές επιλογές» (ΔΕΠΣΣ Δημοτικού, 2003:44). Παρά το γεγονός, όμως, ότι «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος», τα Ανθολόγια δεν θα αποτελέσουν «αυτόνομα διδακτικά αντικείμενα και μέσα».

Ένα σημαντικό σημείο των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ είναι και η μεθοδολογία προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα στη μελέτη της Λογοτεχνίας, συσχετίζοντάς την με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως την Τέχνη, τη Μουσική, το Θέατρο· ενώ συνίσταται η σύνδεση των διδασκόμενων κειμένων με το διακείμενο και το περικείμενό τους, καθώς και η μελέτη στοιχείων δομής και μορφής. Δίνεται, επίσης, έμφαση στη διερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας, όπως και στη συνεργατική μάθηση, ενώ προτείνεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος και με το διάλογο, μέσα από σχετικές δραστηριότητες. Γενικότερα, υιοθετούνται στρατηγικές που ενθαρρύνουν στην ενεργητική-δημιουργική μάθηση και ταυτόχρονα συνάδουν με τις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής.



Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής αντιμετωπίζεται πια ως αναγνώστης και δίνεται έμφαση περισσότερο στη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, παρά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, έτσι ώστε ο νεαρός αναγνώστης να αποκτήσει δεξιότητες που σταδιακά θα τον οδηγήσουν στην αυτόνομη και κριτική ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Πολίτη (2005), ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να συμμετέχει σε «ελεύθερες», για τους μαθητές, και «ενδεικτικές», για τους δασκάλους, δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος κάθε κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες δεν είναι άσχετες με την εμπειρία που έχει ο αναγνώστης με το κάθε κείμενο, αλλά λειτουργούν περισσότερο ως προεκτάσεις της, του εξασφαλίζουν μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την ταυτίζουν με την αναγνωστική. Παρατηρείται, δηλαδή, μια στροφή προς τον αναγνώστη, τον οποίο οι σύγχρονες θεωρίες της Λογοτεχνίας φέρνουν στο επίκεντρο του τρίπτυχου συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης.

Το 2011 ένα νέο αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα δημοσιευτεί με τίτλο «Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο» λειτουργώντας συμπληρωματικά στο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ του 2003. Το νέο αυτό Πρόγραμμα συνοδευόμενο από «Οδηγό προς τους εκπαιδευτικούς» θα αποπειραθεί να καθιερώσει μια νέα πραγματικότητα για τη διδακτική του λογοτεχνικού μαθήματος. Για πρώτη φορά θα συμπεριληφθεί στον τίτλο του προγράμματος η έκφραση «διδασκαλία της λογοτεχνίας», ενώ το μάθημα θα αναβαθμιστεί σημαντικά, θα αυτονομηθεί από τον Γραπτό λόγο και θα αντιμετωπιστεί χωριστά από τη Γλώσσα, περιγράφοντας πιο λεπτομερειακά τη μέθοδο διδασκαλία του. Θα προταθεί, επίσης, η διδασκαλία του μια ώρα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Δομημένο μάλιστα σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό (με προτεινόμενες θεματικές ενότητες για κάθε τάξη, τη σκοποθεσία και τις δεξιότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές) θα θέσει ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας την κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό και την ανάδειξη της λογοτεχνίας ως σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Οι ιδέες αυτές συνάδουν με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, κάτι που συναντάται και στα αναλυτικά προγράμματα πολλών χωρών του εξωτερικού. Το πρόγραμμα, όμως, αυτό θα εφαρμοστεί μόνο σε πιλοτικό επίπεδο και δεν θα

κατορθώσει ποτέ να εισαχθεί στα δημοτικά, αντικαθιστώντας τα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ του 2003 που ισχύουν μέχρι σήμερα.

Γενικά, θα μπορούσε κανείς να πει πως τα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ του 2003 είναι ένα οργανωμένο και συγκροτημένο εκπόνημα, στηριγμένο στις σύγχρονες αρχές της Παιδαγωγικής, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και της Διδακτικής, που αντιμετωπίζει με διαφορετικό βλέμμα το μάθημα της Λογοτεχνίας, το ρόλο του δασκάλου και τη θέση του μαθητή, δίνοντας καινούργιες κατευθύνσεις που γεννούν αισιοδοξία για την αναβάθμιση του μαθήματος στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, ο στόχος της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας φαίνεται να ταλαντεύεται μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης, της καλλιέργειας αξιών και της προσωπικής απόλαυσης, γεγονός που δημιουργεί κάποια σύγχυση. Παρατηρείται, ακόμη, ασυνέπεια ανάμεσα στον κατευθυντήριο σκοπό, που προσιδιάζει στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως κοινωνική πρακτική κατασκευής νοήματος και όχι εξόρυξης του ήδη υπάρχοντος, και στους γενικούς σκοπούς. Το ίδιο συμβαίνει και μεταξύ των θεωρητικών διακηρύξεων του προγράμματος σπουδών και των συγκεκριμένων προθέσεων για την πραγματική διδασκαλία. Ενώ, λοιπόν, υιοθετούνται προοδευτικές αντιλήψεις στα Ανθολόγια, δεν διαπιστώνεται ανάλογη θεωρητική τεκμηρίωση στα ΑΠΣ.

Οι καθιερωμένες αντιλήψεις, από την άλλη πλευρά, αντί να αλλάξουν, απορρόφησαν τα νεωτερικά στοιχεία, ενσωματώνοντάς τα σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο που ορίζεται από μια αφηρημένη πολιτισμική, αισθητική και ηθική διαπαιδαγώγηση. Έτσι, στοιχεία που σχετίζονται με τους προβληματισμούς του σύγχρονου ανθρώπου όπως είναι «η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιοποίηση και διάρκεια του ελληνισμού, κυρίως όμως οι σημερινές του δυνατότητες» ενταθήκαν σε κείμενα που αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των αρχών του 20ου αιώνα για «αγάπη, εντιμότητα, απόκτηση ισχυρού χαρακτήρα, ενδιαφέρον για την οικογένεια, τη γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναισθημα και την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση».

Διαπιστώνεται, επίσης, απουσία χροιάς κοινωνικής αναδόμησης, καθώς και αποκλεισμός των εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων (Γκένιου, 2013), γεγονός που συντηρεί το πρόβλημα οργάνωσης της λογοτεχνικής ανάγνωσης από τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο, που να αποκτά επί της ουσίας παιδαγωγικό και μορφωτικό περιεχόμενο στη δουλειά τους (Αποστολίδου, 2000). Ακόμη, οι Οδηγίες

προς τους δασκάλους κρίνονται ανεπαρκείς, αφού δεν παρέχουν ουσιαστική στήριξη σχετικά με την εφαρμογή των λογοτεχνικών θεωριών στην πράξη. Τέλος, ενώ προτείνεται η χρήση δημιουργικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων, δεν υπάρχει συγκεκριμένη πρόταση ως προς αυτό. Εν ολίγοις, το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών παρά το προοδευτικό αέρα που αποπνέει, παρουσιάζει ορισμένες αντιφάσεις, ακροβατώντας ανάμεσα στις νέες αντιλήψεις της διδακτικής και της θεωρίας της λογοτεχνίας, που έχουν επίκεντρό τους την αμφίδρομη σχέση αναγνώστη – κειμένου, και στις παλαιότερες πρακτικές, που θέλουν τη λογοτεχνία δέσμια στα γνωστικά καλούπια της γλωσσικής διδασκαλίας και στην βούληση του εκπαιδευτικού.

Οι θεωρίες της Λογοτεχνίας, όμως, είναι παρούσες και στα προγενέστερα Προγράμματα. Ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τους διδακτικούς στόχους που καλούνταν να υπηρετήσει κάθε φορά η Λογοτεχνία, προτείνονταν και ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Έτσι, η ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων θα ακροβατήσει κατά καιρούς ανάμεσα στον ιστορικισμό, τον φορμαλισμό και την αισθητική ανταπόκριση ως ότου φτάσει στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του μαθήματος. Κατά την ιστορική θεώρηση της Λογοτεχνίας, το κείμενο και το περιεχόμενο του έχουν πρωταρχική σημασία. Το λογοτεχνικό έργο «μιμείται» τον κόσμο της εμπειρίας και γίνεται κατανοητό μόνο μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο. Στην ουσία το λογοτεχνικό έργο συνιστά «κοινωνική μαρτυρία» της εποχής του. Από την άλλη πλευρά, ο φορμαλισμός προσεγγίζει γλωσσολογικά το λογοτεχνικό έργο, εστιάζοντας περισσότερο στη μορφή και όχι στο περιεχόμενο. Αντίθετα, προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία με βάση την αισθητική ανταπόκριση, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το κείμενο στον αναγνώστη, δίνοντας έμφαση στη συνείδηση αυτού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η έμφαση στο ρόλο του αναγνώστη τον ανασύρει από την παθητικότητά του και τον επιβάλλει ως νοηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να συμμετάσχει στο λογοτεχνικό παιχνίδι και να διαβάζει τα κείμενα ως λογοτεχνικά (Τζιόβας, 2003).

Το 2022, ωστόσο, θα αρχίσει ο σχεδιασμός των νέων ΑΠΣ. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών μετά την πιλοτική εφαρμογή τους σε Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία πρόκειται να εισαχθούν την σχολική χρονιά 2024-2025 στο σύνολο των σχολείων της χώρας. Το μάθημα της Λογοτεχνίας συνεχίζει να μην αυτονομείται, αλλά να ενυπάρχει στο ΑΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, με διαφορετική, ωστόσο, μορφή και στοχοθεσία. Δεν συνδέεται, δηλαδή, με την ανάπτυξη του

εγγραμματοσμού και των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά σχετίζεται με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και την αισθητική απόλαυση. Παράλληλα, θεωρείται ως μέσο για τη διεύρυνση του πολιτισμικού πλούτου των μαθητών, για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και συμμετοχής, καθώς και για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΑΠΣ, 2023:12).

Για πρώτη φορά, επίσης, δεν συστήνεται η μελέτη πολλών διαφορετικών αποσπασμάτων, αλλά επιλέγεται η μέθοδος της μελέτης ενός ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου στη διάρκεια μιας χρονιάς, όπως γίνεται και στο εξωτερικό. Στην προσέγγιση αυτή οι χαρακτήρες, η πλοκή, ο χώρος, ο χρόνος και η λογοτεχνικότητα εξάπτουν τη φαντασία και προκαλούν το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών, εξοικειώνοντάς τους συγχρόνως με το λογοτεχνικό βιβλίο και τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες τις οποίες μοιράζεται με τον αναγνώστη. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η περιέργεια και αναπτύσσεται η φαντασία, καθώς οι μαθητές παρακολουθούν την εξέλιξη του μύθου. Σταδιακά μετακινούνται από το παρόν στη σχέση με την επόμενη σκηνή, το επόμενο επεισόδιο μέχρι την έκβαση της υπόθεσης και το τέλος του έργου. Έτσι, «μιλούν» με το έργο και για το έργο (ΑΠΣ, 2023:12).

Όσον αφορά το είδος των λογοτεχνικών βιβλίων που θα χρησιμοποιούνται, αυτό περιλαμβάνει έντυπα και ψηφιακά κείμενα, ταινίες, τραγούδια, ανάλογα της ηλικίας και του αναγνωστικού επιπέδου των μαθητών, ενώ η επιλογή τους θα γίνεται ανά σχολείο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Προτείνεται, λοιπόν, η επιλογή μικρών καλογραμμένων βιβλίων με απλή διατύπωση για τις μικρές τάξεις και πιο εκτεταμένων, γλωσσικά συνθετότερων, για τις μεγαλύτερες τάξεις. Αντίστοιχη διαφοροποίηση θα συστήνεται και για μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή δυνατότητες, καθώς και για παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική (ΑΠΣ, 2023:12).

Σχετικά με τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος διαπιστώνεται ότι δεν προβλέπεται ξεχωριστή ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, παρά εντάσσεται στο προβλεπόμενο ωράριο του γλωσσικού μαθήματος ως διακριτό, όμως, αντικείμενο. Κατά τη διάρκειά του, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, που έχει υποστηρικτικό ρόλο, δίνεται έμφαση στη γνωριμία με το βιβλίο ως τεχνικό και καλλιτεχνικό δημιούργημα ή στην αισθητική απόλαυση του κειμένου και την ανάδυση συναισθημάτων συγκίνησης, χαράς, αγαλλίασης.

Προτείνεται, επίσης η ανάγνωση στο σχολείο να συνοδεύεται από συζήτηση, εμβάθυνση στα νοήματα του έργου, δραστηριότητες επέκτασης, δραματοποίηση, τεχνικές δημιουργικής γραφής και, γενικότερα, δράσεις τις οποίες συναποφασίζει η ολομέλεια της τάξης με καθοδηγητή τον/την εκπαιδευτικό. Παράλληλα οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαβάσουν μόνοι το βιβλίο τους στο σπίτι, με στόχο τόσο την απόκτηση αυτονομίας στην ανάγνωση, επάρκειας ως αναγνωστών όσο και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους άποψης (ΑΠΣ, 2023:13).

Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο η Λογοτεχνία ως μάθημα βρίσκεται σταδιακά τη θέση του και εξυπηρετεί τους σκοπούς για τους οποίους έχει δημιουργηθεί. Αναμένεται η εφαρμογή του στις σχολικές αίθουσες, ώστε να διαπιστωθεί και η ορθή αξιοποίησή του που αναδεικνύει και τη σημαντικότητά του.

### **1.5. Το διδακτικό προφίλ της λογοτεχνίας και οι προβληματισμοί**

Τα τελευταία χρόνια το διδακτικό προφίλ της λογοτεχνίας διαμορφώνεται από ένα συνδυασμό ερμηνευτικών προσεγγίσεων που λαμβάνει υπόψη τα εξωκειμενικά, τα κειμενικά και τα διακειμενικά στοιχεία κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση. Άλλωστε, σύμφωνα με την Κατσίκη- Γκίβαλου (2005), δε θα πρέπει να μεταπέσουμε από τη μοναδική ερμηνεία του συγγραφέα στον άκρατο υποκειμενισμό της ερμηνείας του αναγνώστη. Η θέση του συγγραφέα, τα στοιχεία δομής του κειμένου με τις λέξεις-κλειδιά που εμπεριέχει και η ανταπόκριση του αναγνώστη θα πρέπει όλα να λαμβάνονται υπόψη· τότε μόνο συντελείται μια πολυδιάστατη, πολυεστιακή, διαλεκτική και εντέλει προσφορότερη και δημιουργικότερη για το μαθητή συνομιλία με το λογοτεχνικό κείμενο.

Ο τρόπος, ωστόσο, διδασκαλίας στο σχολείο είναι αυτός που γεννά προβληματισμούς και ερωτηματικά. Σύμφωνα με τις Galda, Cullinan & Strickland (1993), ένα διδακτικό μοντέλο προσαρμοσμένο στην ανάγνωση πρέπει να απαρτίζεται από α) την καθοδήγηση ενός ενθουσιώδους δασκάλου, β) ένα περιβάλλον μάθησης που ενισχύει την κοινωνική διάδραση, γ) τη δυνατότητα επιλογής της νοηματοδότησης και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου και δ) τη διαθεσιμότητα χρόνου και αναγνωστικού υλικού στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών.

Όπως, όμως, έχει προαναφερθεί, η Λογοτεχνία είχε την «κακοτυχία» να ενταχθεί από την αρχή στο μάθημα της Γλώσσας, με αποτέλεσμα τον ακρωτηριασμό της και τη

μετατροπή των λογοτεχνικών κειμένων σε κείμενα που συμβάλλουν σχεδόν αποκλειστικά στη διδασκαλία της γραμματικής ή/και του συντακτικού. Είναι γεγονός ότι το σχολείο δίνει υπερβολική βαρύτητα στην χρηστική αξία της ανάγνωσης παραβλέποντας ότι αυτή αποτελεί πηγή απεριόριστης γνώσης και αισθητικής απόλαυσης. Έτσι στρέφεται προς την εργαλειακή χρήση του λόγου και παραγνωρίζει την καθαρά ψυχαγωγική πλευρά της αναγνωστικής πράξης. Κατ' επέκταση, η ίδια η λογοτεχνία μοιάζει σχεδόν να υποχωρεί και να αποδυναμώνεται στο ίδιο το μάθημα που της είναι αφιερωμένο (Ζερβού, 1999), ενώ παρουσιάζεται μια αναντιστοιχία ανάμεσα στους εγγενείς στόχους του μαθήματος και στους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Επιπλέον, η μετατροπή της λογοτεχνικής ανάγνωσης σε καταναγκαστικό έργο και ανέξοδη μαθητική υποχρέωση, την απογυμνώνει από την ευχαρίστηση και την απόλαυση που δύναται να προσφέρει, οδηγώντας τον μαθητή στην αναζήτηση του «μηνύματος» ή του «διδάγματος» που το εκάστοτε κείμενο φέρεται να κουβαλά. Παρατηρείται, λοιπόν, ένας ερμηνευτικός κυρίως προσανατολισμός, που περιορίζει το ρόλο του μαθητή σε αυτόν του ακροατή-δέκτη, αδρανοποιώντας σε μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές του δυνατότητες και περιορίζοντας τη δημιουργικότητά του, γεγονός που φαίνεται να έχει κι ένα ακόμη δυσάρεστο συνακόλουθο: την παντελή περιθωριοποίηση του μαθητή από το διδασκόμενο λογοτεχνικό κείμενο. Είναι αυτονόητο ότι όσο πιο ουσιαστικά επικοινωνεί ο μαθητής- αναγνώστης με τη Λογοτεχνία, τόσο μεγαλώνει και το ενδιαφέρον του γι' αυτή και την απολαμβάνει ως ξεχωριστό μάθημα-μάθηση (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999). Καθώς, όμως, οι μαθητές δεν επιλέγουν τα κείμενα που θα μελετήσουν, δεν βρίσκουν σε αυτά ενδιαφέρον, ούτε μπορούν να προβάλουν πάνω τους τον πνευματικό και ψυχικό τους κόσμο, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, τις προσωπικές επάρκειες και ανεπάρκειες που θα διευκολύνουν τη «συνομιλία» τους με το κείμενο. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Κατσίκη- Γκίβαλου (2005) το κείμενο, το βιβλίο, γενικότερα, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ανοίξει ένα διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης. «Εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου, έτσι ώστε να αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής», γράφει ο Holland (1989:113-114).

Ο δάσκαλος, από την άλλη πλευρά, με ελλιπή πολλές φορές επιμόρφωση, το άγχος της «ύλης» να τον πιέζει και τον ελάχιστο χρόνο που έχει στη διάθεση του για να διδάξει

τα ανθολογημένα κείμενα, περιορίζεται στις «έγκυρες» ερμηνείες, στη αναζήτηση του νοήματος του κειμένου και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, όμως, είναι μια σύνθετη επικοινωνιακή πράξη που στοχεύει στη μέθεξη του μαθητή, στη μάθηση και τη μετατροπή αυτού σε δια βίου φιλαναγνώστη της Λογοτεχνίας. Ειδικά, στα παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, η πολυαισθητηριακή εμπειρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης μπορεί να εγείρει τη φαντασία, φέρνοντας τα παράλληλα σε επαφή με στοιχεία του πραγματικού κόσμου, τα οποία μαθαίνουν και με τα οποία εξοικειώνονται (Αναγνωστοπούλου, 2002). Αυτό προϋποθέτει, από τον εκπαιδευτικό, παιδεία, ευαισθησία και άρτια κατάρτιση. Τότε μόνο θα μπορέσει να προσεγγίσει τη λογοτεχνία με εποικοδομητικό τρόπο, να υλοποιήσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να μεταφέρει στους μαθητές το πάθος και τη συγκίνηση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Ο δάσκαλος, δηλαδή, καλείται να δώσει στους μαθητές τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να συνδιαλεχθούν μόνοι τους με το κείμενο και να δημιουργήσει κίνητρα, ώστε να προσεγγίζουν τη λογοτεχνία όχι ως κάτι ξένο, αλλά ως αποτύπωση της ίδια της ζωής τους. Είναι ανάγκη, όμως, να βοηθήσει τους μαθητές να διακρίνουν το φανταστικό από το αληθινό, τη μυθοπλασία από την ίδια τη ζωή με παιγνιώδεις τεχνικές και βιωματικές δράσεις. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αποκτά ενεργό και πρωταγωνιστικό ρόλο, ενώ απαλλαγμένος από το φόβο του λάθους, μετατρέπεται σε κριτικό αναγνώστη που αποκομίζει από το διάβασμα γνώσεις και απόλαυση. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως ο ρόλος του δασκάλου δεν συνάδει με εκείνον της «αυθεντίας» και του βασικού «νοσηματοδότη» του λογοτεχνικού κειμένου αλλά του διαμεσολαβητή και συναναγνώστη, εκείνου που εξασφαλίζει την πρόσβαση των μαθητών σε ευρύτερους πολιτισμικούς κώδικες ή συμβάσεις (Κιοσσές, 2005)

Ένας ακόμη παράγοντας που λειτουργεί ως τροχοπέδη στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις σχολικές αίθουσες είναι η αποσπασματικότητα των διδασκόμενων έργων. Τα λογοτεχνικά κείμενα στο σχολείο παρουσιάζονται ακρωτηριασμένα κι αλλοτριωμένα. Η επιλογή αποσπασμάτων και η δημιουργία «θεματικών ενοτήτων», με βάση μόνο το περιεχόμενο και αγνοώντας άλλες παραμέτρους, αφαιρεί από τους μαθητές τη δυνατότητα σύλληψης του «όλου», καταργεί την αναγνωστική απόλαυση, ενώ αρκετές φορές δημιουργεί κενά και παρανοήσεις. Κατά τον Τζήκα (2001), το γεγονός αυτό, επιτείνει τη μεθοδολογική σύγχυση και εκθέτει τους μαθητές σε

ημιμάθεια. Έτσι, όχι μόνο δεν επιτυγχάνεται η οικοδόμηση μιας σταθερής και «εκ βάθους» σχέσης του μαθητή με τη λογοτεχνία, αλλά αντιθέτως δημιουργεί ευκαιριακές σχέσεις, καλλιεργώντας μοιραία την επιφανειακή προσέγγιση.

### **1.6. Μια πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας**

Από τις διαπιστώσεις που προηγήθηκαν γίνεται φανερό πως πρέπει να αλλάξει άμεσα ο τρόπος θεώρησης και διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο σχολείο. Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφονται και οι προτεινόμενες από ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας του μαθήματος, που ενθαρρύνουν περισσότερο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και τη δημιουργία κριτικών αναγνωστών.

Ένα τέτοιο δημοσιευμένο πρόγραμμα έχει εκπονηθεί από την Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αφορμή στάθηκε η απελπιστική στασιμότητα στην επιστημονική επεξεργασία ζητημάτων της διδακτικής της λογοτεχνίας, με κυρίαρχο τον εμπειρισμό και τον υποκειμενισμό, τη στιγμή που ο χώρος, τόσο σε βιβλιογραφικό επίπεδο, όσο και στην εκπαιδευτική πράξη, είχε να επιδείξει αξιόλογα και προκλητικά επιτεύγματα. Οι θεωρητικές αρχές και η όλη φιλοσοφία αυτού του προγράμματος ελέγχουν ως ανεπαρκείς άλλες εκδοχές, κειμενοκεντρικές κυρίως, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, που υποβάλλουν τις διδακτικές πρακτικές, και εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου ενδιαφέροντος για τις «Πολιτισμικές Σπουδές» (Πολίτης, 2012).

Προτείνεται, με άλλα λόγια, μια συνάντηση της Λογοτεχνίας με τις πολιτισμικές σπουδές, οι οποίες αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό ως το συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της Παιδαγωγικής, που μακριά από το να είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός μετάδοσης γνώσεων ή διανομής πληροφοριών, συνιστά μια εναλλακτική πολιτισμική πρακτική που επιδιώκει την παραγωγή ενός γνωστικού και ερμηνευτικού ορίζοντα, όσο και τη δημιουργία μιας νέας μορφής υποκειμενικότητας, έχοντας στόχο να καταστήσει τη μάθηση μέρος της διαδικασίας της κοινωνικής αλλαγής. Βασική επιδίωξη του προγράμματος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία της Λογοτεχνίας ως μέσου για την κατανόηση του εαυτού τους, της εμπειρίας τους και του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν, προωθώντας την απόκτηση υποκειμενικότητας που στηρίζεται στις αρχές του ηθικού πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής αυτογνωσίας και της διαπολιτισμικής συνείδησης.



Στο επίκεντρο βρίσκονται ο μαθητής και ο δάσκαλος, οι οποίοι χειραφετούνται και απελευθερώνονται, μέσω μιας πολύπλοκης διαδικασίας νοηματοδότησης της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Πασχαλίδης, 1999). Η ανάγνωση προσανατολίζεται πια στην «πολιτισμική ερμηνευτική» και ο πάγιος παιδαγωγικός στόχος της «εγγραμματοσύνης» σε εκείνον της «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης», απαιτώντας από τους αναγνώστες να ανακαλύψουν το κοινωνικά προσδιορισμένο «αξιακό υπόστρωμα» και το «πολιτικό ασυνείδητο» των λογοτεχνικών κειμένων. Τους ζητά ακόμη να απομακρυνθούν από τη λογική του επιβεβλημένου λογοτεχνικού κανόνα, να φτάσουν σε διακειμενικές διεργασίες μέσα από ένα διευρυμένο σώμα κειμένων, να αντιληφθούν ουσιαστικά με το δικό τους τρόπο την έννοια, την πολυφωνία και τις λειτουργίες της Λογοτεχνίας και, τελικά, «να ερμηνεύσουν την ερμηνεία τους» (Πασχαλίδης, 1999:324).

Παράλληλα, υιοθετείται η αρχή της διαπολιτισμικότητας με κύριο ενδιαφέρον την αλληλοκατανόηση, τη δημιουργική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών και τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας που να αναγνωρίζει και να ενσωματώνει την ετερότητα και διαφορά (Πασχαλίδης, 1999:331-332). Το πρόγραμμα δεν αρκείται μόνο στην διατύπωση προτάσεων, αλλά παρέχει και προτεινόμενα κείμενα για διδασκαλία-λογοτεχνικά και μη- καθώς και ποικιλία προτάσεων για γλωσσικές και μη εργασίες. Στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν μια πιο βιωματική- επικοινωνιακή σχέση με τη λογοτεχνία, επιλέγοντας οι ίδιοι τα κείμενα που θα τους οδηγήσουν στην αναγνωστική απόλαυση. Για το δημοτικό μάλιστα προτείνεται η διδασκαλία ολόκληρων βιβλίων, καθώς το μικρό παιδί έχει ανάγκη να συλλάβει τον κόσμο ενιαία, ως ολότητα, αρχικά μέσα από την εμπειρία και κατόπιν μέσα από τη νοηματοδότηση αυτής.

Προς την ολιστική αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων στρέφεται και η Κατσίκη- Γκίβαλου, καθώς αυτή ενισχύει την αρχή της ολότητας στην ανθρώπινη αντίληψη και την αναγκαιότητα της σύνθεσης αποσπασματικών γνώσεων σε ένα όλον. Προτείνει, λοιπόν, τη διδασκαλία της λογοτεχνίας κάθε βδομάδα σε ένα ή δύο δίωρα μέσα από κείμενα των *Ανθολογίων*, καθώς και από ολοκληρωμένα βιβλία. Θεωρεί ακόμη σημαντική την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στις εννοιολογικές διασυνδέσεις των μαθημάτων.

Η αξιοποίηση αυτών των προτάσεων στη λογοτεχνική διδασκαλία, προϋποθέτει ένα νέο, ενιαίο και αξιόπιστο πρόγραμμα σπουδών που να απελευθερώνει το μάθημα από τα στεγανά του γλωσσικού μαθήματος, στοχεύοντας στην αισθητική απόλαυση και ψυχαγωγία. Ένα πρόγραμμα σπουδών που να ενισχύει την ευελιξία και τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να συναποφασίζουν με τους μαθητές ποια κείμενα τους ενδιαφέρουν και επιθυμούν να διδαχθούν. Ένα πρόγραμμα σπουδών που φέρνει στο επίκεντρο τον μαθητή ως αναγνώστη και εγκαταλείπει το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής κειμένων από έναν κατάλογο βιβλίων. Ένα πρόγραμμα που θα επιτρέπει την ενασχόληση με ολόκληρα κείμενα κι όχι με αποσπάσματα, ενώ θα θεμελιώνεται στις σύγχρονες θεωρίες της Λογοτεχνίας και θα ενισχύει ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές μεθόδους προσέγγισης των κειμένων.

## 2. ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ

*Ζούμε σ' έναν κόσμο φτιαγμένο με λέξεις άλλων*  
Bakhtin (1986)

Η σχέση των κειμένων με άλλα κείμενα αποτελεί μια διαρκή αναζήτηση των θεωρητικών της λογοτεχνίας από την κλασσική αρχαιότητα. Είτε με την απόδοση λογοτεχνικής επιρροής, είτε με προσδιορισμό των λογοτεχνικών πηγών, είτε διαπιστώνοντας προσκόλληση σε παραδοσιακές πρακτικές, ή με τον ισχυρισμό της λογοκλοπής ή της παραβίασης πνευματικών δικαιωμάτων—ή μιλώντας για οποιοδήποτε άλλο τρόπο συσχέτισης των κειμένων—η αναγνώριση ότι η δημιουργία των λογοτεχνικών κειμένων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα προγενέστερα, αλλά και τα μελλοντικά κείμενα, υπήρξε κοινός τόπος των επιστημονικών μελετών (Bauman, 2004).

Ειδικά τον εικοστό αιώνα παρατηρεί κανείς ότι η επανεγγραφή κυριαρχεί της γραφής (Plett, 1991), με τους συγγραφείς συνειδητά να μιμούνται, να αναφέρουν, να παραλληλίζουν και να διακωμωδούν, γεγονός που αλλάζει και τον τρόπο προσέγγισης και ερμηνείας των κειμένων. Ο Eliot (1971) θα είναι από τους πρώτους που θα αναγνωρίσει πως η μελέτη ενός έργου πρέπει να έχει διττή κατεύθυνση: αφενός να εξετάζει όσα έχουν γραφτεί πιο πριν—καθώς οι πρόγονοί του κειμένου είναι σθεναρά παρόντες—κι αφετέρου να λαμβάνει υπόψη ότι το έργο αλλάζει και εμπλουτίζει τη σημασία του. Στην πραγματικότητα, ο Eliot θα κάνει λόγο για ταυτόχρονη παρουσία όλων των λογοτεχνικών έργων και για διαρκή σχέση αυτών (στο Jesus- Alfaro, 1996), γεγονός που κάνει τους μελετητές να δουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως συσσωρευμένες στρώσεις εικόνων από πολλαπλές αντανakλάσεις και απροσδόκητες σχέσεις (Jesus – Alfaro, 1996), η κατανόηση των οποίων σε συνδυασμό με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία ενός κειμένου (Booker, 1996; Bloor & Bloor, 2007) δρουν καταλυτικά στη νοηματοδότησή τους και δημιουργούν τη διακειμενικότητα.

Ο όρος «διακειμενικότητα» επινοήθηκε από την Julia Kristeva (1966) για να περιγράψει το περίπλοκο δίκτυο κειμένων που «αγκαλιάζει» κάθε κείμενο, χωρίς το οποίο κανένα κείμενο δεν μπορεί να κατασκευαστεί και να γίνει κατανοητό. Το κείμενο για την Kristeva ορίζεται από τρεις παραμέτρους: τον συγγραφέα, τον αναγνώστη και τα άλλα κείμενα (συμφραζόμενα). Το νόημα του κειμένου προκύπτει στον οριζόντιο άξονα από την σύνδεση του συγγραφέα με τον αναγνώστη, ενώ στον κάθετο άξονα από

τη σύνδεση του κειμένου με τα άλλα κείμενα. Η σύμπτωση των δύο αυτών αξόνων φέρνει στο φως ένα σημαντικό γεγονός: «Κάθε λέξη κείμενο είναι μια διασταύρωση κειμένων, όπου τουλάχιστον ένα άλλο κείμενο μπορεί να διαβαστεί [...] κάθε κείμενο κατασκευάζεται ως μωσαϊκό από αναφορές· κάθε κείμενο είναι η απορρόφηση ή ο μετασχηματισμός κάποιου άλλου» (Kristeva, 1980:66). Η επικοινωνία του συγγραφέα με τον αναγνώστη είναι πάντα συνδυασμένη με τη διακειμενική σχέση μεταξύ των λέξεων και της προγενέστερης ύπαρξής τους σε παλαιότερα κείμενα. Η διακειμενικότητα, λοιπόν, αντικαθιστά την διωποκειμενικότητα και η ποιητική γλώσσα διαβάζεται σε δύο επίπεδα, καθώς το νόημα ενός κειμένου περνά από τον συγγραφέα στον αναγνώστη μέσα από «κώδικες» που έχουν αναπτυχθεί από την πρότερη ανάγνωση άλλων κειμένων (Kristeva, 1984) ή από την καθημερινή χρήση της γλώσσας, ή από το συγκεκριμένο ή τέλος από τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν τη δεδομένη στιγμή στην συγκεκριμένη περιοχή (Wilkie- Stibbs, 2009).

Στην πραγματικότητα η Kristeva (1986) ενδιαφέρεται για την διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ένα κείμενο κατασκευάζεται από τα ήδη υπάρχοντα. Υποστηρίζει ότι οι συγγραφείς δεν δημιουργούν τα κείμενά τους με τη δική τους μοναδική και πρωτότυπη φωνή, παρά μοιάζει να φέρουν στα γραπτά τους ποικίλες φωνές της αναγνωστικής τους εμπειρίας. Θεωρεί, μάλιστα, πως κάθε συγγραφέας φαίνεται να έχει κάποιον άλλο συγγραφέα ως πρότυπο, οι διακειμενικές επιρροές του οποίου εξακολουθούν να υπάρχουν -έστω συγκαλυμμένες- ακόμη κι όταν αποκτά τη δική του λογοτεχνική φωνή. Ο συντάκτης, δηλαδή, παίρνει τουλάχιστον μερικά από τα αρχικά και βασικά στοιχεία του κειμένου του -κείμενα, αποσπάσματα κειμένων, εικόνες ή έννοιες που μέσα σ' ένα νέο σημασιολογικό περιβάλλον επαναφορτίζονται (Σιαφλέκης, 1989)- τα διαμορφώνει μέσω της καλλιτεχνικής του δύναμης και της δημιουργικότητάς του, για να παράγει ένα νέο λογοτεχνικό κείμενο, πεζογραφία ή ποίημα. Η διακειμενικότητα αποτελεί μια μορφή διαπραγμάτευσης του συγγραφέα με τα διακειμενικά στοιχεία μέσω επιλογών, τροποποιήσεων, συνδυασμών, με σκοπό την δημιουργία του δικού του κειμένου (Λιάκας, 2014). Η ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων μπορεί να είναι συνειδητή, αποβλέποντας ο μελλοντικός αναγνώστης να είναι σε θέση να τα εντοπίσει και να οδηγηθεί στη νοηματοδότηση του κειμένου ή ασυνείδητη, ως αποτέλεσμα επιρροής άλλων έργων, τα οποία μόνο ο αναγνώστης, που έχει προηγούμενη λογοτεχνική εμπειρία, μπορεί να επισημάνει και να λάβει υπόψη του στην κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου. Μια τέτοια ενέργεια όχι μόνο δεν μειώνει την αξία του λογοτεχνικού

έργου, ούτε του στερεί κομμάτι της πρωτοτυπίας, αλλά αντιθέτως δείχνει την βιβλιακή υποδομή του έργου, την ευρύτητα της μόρφωσης του συγγραφέα, καθώς και την συνεχή επαφή του με τη λογοτεχνία και την τέχνη γενικότερα (Ο' Sullivan, 2010; Καλογήρου, 1999). Η ιδιαιτερότητα του έργου προσδιορίζεται από τον τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιούνται στοιχεία λίγο πολύ γνωστά. Εξάλλου, στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ξεκάθαρη επανάληψη, αφού οι αναφορές σε άλλα κείμενα γίνονται με μια προκαθορισμένη στρατηγική και ένα πλαίσιο σημασίας (Σιαφλέκης, 1989).

Ο αναγνώστης, από την άλλη πλευρά, καλείται να κατανοήσει τη σημασία αυτού που διαβάσει (Bell, 1993), αξιοποιώντας τα δομικά του στοιχεία, όπως τα διακείμενα, το θέμα και το ύφος του κειμένου. Ωστόσο, το ουσιαστικό δεν είναι ο εντοπισμός αυτών των διακειμένων, αλλά η διαίσθηση του αναγνώστη ότι υπάρχει κάποιο διακείμενο, μέσα από τις ενδείξεις που παρέχει το ίδιο το κείμενο. Το κείμενο προσφέρεται στον αναγνώστη ως ένας τόπος μέσα στο οποίο παίζεται το ατελεύτητο διακειμενικό παιχνίδι, στο οποίο καλείται να αποκωδικοποιήσει αυτά τα διακείμενα (Λιάκας, 2015).

Στην πραγματικότητα, ο αναγνώστης εισάγεται σε έναν ιστό κειμενικών σχέσεων, ένα δίκτυο, όπου για να ερμηνεύσει το κείμενο και να ανακαλύψει τη δυνητική σημασία του, χρειάζεται να αντιληφθεί αυτές τις σχέσεις. Έτσι, η ανάγνωση μετατρέπεται σε μια διαδικασία μετακίνησης μεταξύ των κειμένων, όπου ο αναγνώστης ανάλογα με το βαθμό επάρκειας ή ενδιαφέροντος, καλείται να ανασυστήσει ένα μεγάλο μέρος του πνευματικού ορίζοντα που δηλώνεται έμμεσα από τα διακείμενα (αναφορές, νύξεις, επιρροές) (Σιαφλέκης, 1989), προκειμένου να οδηγηθεί σε μια αξιόπιστη και αποδεκτή ερμηνεία. Στη διαδικασία αυτή ο καλλιεργημένος και ικανός αναγνώστης, προσκομίζει την πρότερη αναγνωστική του εμπειρία, εμβάλλοντας την υποκειμενικότητά του και καθορίζοντας τη συμμετοχή του ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται τη διαρκή συνύπαρξη και σύγκρουση του κειμένου με την πραγματικότητα που τον περιβάλλει (Κανατσούλη, 2004), σε αντίθεση με τον αδαή αναγνώστη που διαβάσει το κείμενο, αναγνωρίζοντάς το ως κάτι νέο, χωρίς να προχωρά σε συνδέσεις με άλλα σχετικά κείμενα. Άλλωστε, όσο περισσότερα κείμενα γνωρίζει ο αναγνώστης, τόσο περισσότερες συνδέσεις κάνει και τόσο ευκολότερα κατανοεί και ερμηνεύει κάποιο έργο. Για αυτό, η εμπειρία του ατόμου στην κατασκευή νοημάτων είναι καθοριστική, και πιο συγκεκριμένα, η πτυχή της εμπειρίας του που αφορά τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός κειμένου με άλλα κείμενα, εικόνες, ταινίες, κ.α. (Οικονομίδου, 1997). Όπως επισημαίνει ο Ουμπέρτο Έκο (1983:41) «το βιβλίο

συγγράφεται μέσα από ένα διπλό διάλογο που κάνει ο συγγραφέας με τον αναγνώστη, αλλά και με όλα τα άλλα κείμενα που έχουν γραφτεί προηγουμένως, τα βιβλία γίνονται μόνο πάνω σε άλλα βιβλία και γύρω από άλλα βιβλία».

Ωστόσο, η διακειμενικότητα δεν παύει να υφίσταται και λειτουργεί ακόμη κι αν ο αναγνώστης δεν αναγνωρίζει ξεκάθαρα τα διακείμενα που εμπεριέχονται σε ένα κείμενο (Riffaterre, 1990). Οι Still και Worton (1990) πιστεύουν ότι αν ο συγγραφέας κάνει μια νύξη σε ένα άλλο κείμενο άγνωστο στον αναγνώστη, τότε αυτή θα έχει μια «εν υπνώσει» παρουσία κατά την ανάγνωση. Αντιθέτως, ο αναγνώστης μπορεί να οδηγηθεί σε μια νέα ερμηνεία, αξιοποιώντας κείμενα που ο συγγραφέας δεν προσδοκούσε. Επομένως, η διακειμενικότητα δεν έγκειται αποκλειστικά στον συγγραφέα, τον αναγνώστη ή το κείμενο, παρά κάπου στη διατομή αυτών.

Η διακειμενικότητα δεν πρέπει να ειδωθεί ως συνέχεια μιας μόνο διάστασης, ούτε μόνο ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του κειμένου, αλλά ως «σύμβαση» που σφυρηλατείται κατά την ανάγνωση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Μερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα καθορισμού της διακειμενικότητας είναι τα εξής: α) αντανakλαστικότητα (πόσο αντανakλαστική ή ενσυνείδητη φαίνεται να είναι η χρήση της διακειμενικότητας), β) τροποποίηση (η τροποποίηση των πηγών -όσο πιο αξιοπρόσεκτη είναι η αλλαγή, τόσο πιο αντανakλαστικό κάνει το διακείμενο), γ) σαφήνεια (η συγκεκριμενοποίηση και η σαφήνεια μιας αναφοράς σε ένα άλλο κείμενο π.χ. άμεση αναφορά), δ) κριτική ικανότητα στην κατανόηση (η κατανόηση της διακειμενικής σχέσης από την πλευρά του αναγνώστη), ε) ο βαθμός αποδοχής (ο βαθμός της νύξης ή της ενσωμάτωσης μέσα σε ένα κείμενο), στ) η δομική αποδέσμευση (unboundedness) [δηλαδή μέχρι ποιο σημείο το κείμενο παρουσιάζεται ή γίνεται κατανοητό ως τμήμα ή προσκολλάται σε μια μεγαλύτερη δομή (π.χ. ως τμήμα ενός είδους (genre), μιας σειράς, μιας παρουσίασης σε συνέχειες, ενός περιοδικού, μιας έκθεσης κτλ)- παράγοντες που δεν είναι συχνά υπό τον έλεγχο του συγγραφέα] (Chandler, 2002).

Τα τελευταία, ωστόσο, χρόνια οι αναφορές στον οριζόντιο άξονα περιορίστηκαν και ο όρος «διακειμενικότητα» μοιάζει να προσδιορίζεται σημασιολογικά από τον κάθετο άξονα που μελετά τη σχέση των κειμένων μεταξύ τους. Η διακειμενικότητα εμφανίζεται ως προϊόν μιας ανάγκης να αποκατασταθούν με πληρότητα, τόσο σ' επίπεδο μορφής αλλά και περιεχομένου, οι κάθε είδους σχέσεις που συνδέουν δύο ή

περισσότερα έργα (Σιαφλέκης, 1989). Σε αντίθεση με τη συγκριτική ανάλυση που αναφέρεται στην επιρροή ενός συγγραφέα από έναν άλλο, στη διακειμενική θεωρία δύο κείμενα είναι ισότιμα και δεν είναι απαραίτητο ότι έχουν κάποια άμεση σύνδεση. Ουσιαστικά, η σχέση μεταξύ τους προκύπτει από το γεγονός ότι αποτελούν και τα δύο προέλευση του παρόντος κειμένου (Nikolajeva, 1996). Όπως σημειώνει ο Allen (2000) τα κείμενα στερούνται κάθε είδους ανεξάρτητου νοήματος· το νόημα υπάρχει μεταξύ του κειμένου και όλων των άλλων κειμένων στα οποία αναφέρεται. Επομένως, υπάρχουν πάντα άλλες λέξεις σε κάθε λέξη, άλλα κείμενα σε κάθε κείμενο. Για να μελετήσουμε ένα κείμενο διακειμενικά πρέπει να σταθούμε σε ένα σταυροδρόμι και όχι σε ένα μονόδρομο (Ζερβού, 1981). Αντίστοιχα, ο Foucault (1972:23) θα σημειώσει ότι «τα σύνορα ενός βιβλίου δεν είναι ποτέ ξεκάθαρα...το βιβλίο έχει παγιδευτεί μέσα σε ένα σύστημα από αναφορές σε άλλα βιβλία, άλλα κείμενα, άλλες προτάσεις. Είναι ένας κόμβος σε ένα δίκτυο». Κάτι ανάλογο θα επισημάνει και ο Umberto Eco (1985:4) αναφέροντας ότι «τα έργα δεν είναι δημιουργήματα των συγγραφέων. Τα έργα δημιουργούνται από τα έργα. Τα κείμενα δημιουργούνται από τα κείμενα. Κι όλα αυτά μαζί μιλούν το ένα στο άλλο, ανεξάρτητα από την πρόθεση του συγγραφέα», ενώ ο Thwaites (1994) θα ισχυριστεί ότι τα κείμενα είναι ελαστικά και τα πλαίσια ή τα όρια αυτών μπορούν πάντα να ανασχεδιαστούν από τον αναγνώστη. Με άλλα λόγια, το κείμενο αποτελεί «μια μετάλλαξη των κειμένων, μια διακειμενικότητα· στο χώρο ενός δεδομένου κειμένου διάφορες εκφράσεις, που έχουν ληφθεί από άλλα κείμενα, διασταυρώνονται και ουδετεροποιούν η μια την άλλη» (Kristeva 1980:36).

Στα λογοτεχνικά κείμενα, η διακειμενικότητα σχετίζεται με μια σειρά προγενέστερων κειμένων –πεζογραφία/ποίηση– η οποία επηρέασε το παρόν κείμενο και αποτέλεσε «τον προκάτοχο» του (Halliday, 2003), αναπτύσσοντας μια σχέση καταγωγής και εξέλιξης. Ωστόσο, η Nikolajeva (2008) θα έρθει να επισημάνει ότι η διακειμενικότητα δεν αναφέρεται μόνο στα προηγούμενα κείμενα (ανασκοπική διακειμενικότητα /retrospective intertextuality), αλλά και σε όσα δεν έχουν ακόμα γραφεί και τα οποία πρόκειται δυνητικά να δεχτούν σχετικές επιδράσεις (εκκολαπτόμενη ή κυοφορούμενη διακειμενικότητα/ prospective intertextuality). Κάθε κειμενική παραγωγή, συνεπώς, προϋποθέτει προγενέστερα κείμενα και αποβλέπει σε μελλοντικές δημιουργίες (Bauman, 2004). Η οπτική αυτή αποδεικνύει ότι η διακειμενικότητα δεν είναι ένα στατικό σύστημα ολοκληρωμένων κειμένων, αλλά μια δυναμική θεωρία, όπου η δημιουργία ενός κειμένου αποτελεί μια κρίσιμη στιγμή και η συμμετοχή του

αναγνώστη προϋποτίθεται για την αποκωδικοποίηση του κειμένου αυτού. Παράλληλα, παύει πλέον να θεωρείται ότι δύο ή περισσότερα κείμενα είναι παρόμοια και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο πως ο συγγραφέας μετασχηματίζει το αρχικό κείμενο ή κειμενικό στοιχείο και πιθανώς γιατί το κάνει αυτό. Εγκαταλείπεται, έτσι, η άποψη ότι ο συγγραφέας «δανείζεται» από κάποιον άλλο και αναζητούνται κρυμμένοι απόηχοι και λανθάνουσες συνδέσεις μέσα στο κείμενο, που μολονότι είναι δύσκολο να αποκαλυφθούν, στη διακειμενική ανάλυση παρουσιάζουν θεαματικά αποτελέσματα.

Η ανάγνωση, η ανάλυση, η κατανόηση και η ερμηνεία κάθε κειμένου βασίζεται στη γνώση άλλων σχετικών κειμένων (Short, 1989), καθώς τα διακειμενικά στοιχεία αυτών επηρεάζουν και είναι παρόντα σε ένα συγκεκριμένο κείμενο. Το κείμενο είναι συνδυασμός των διακειμένων -που είναι δανεισμένα ή επηρεασμένα από άλλα κείμενα του δικτύου- (Fairclough, 1992; Widdowson, 2004) και της δημιουργικότητας του συγγραφέα και του αναγνώστη (Wilkie-Stibbs, 2009). Τα διακείμενα δημιουργούν την ιστορία και τους κρίκους της αλυσίδας ενός κειμένου. Το κείμενο αυτό, με τη σειρά του, αναπτύσσει την αλυσίδα και προσθέτει έναν κρίκο σε αυτήν (Abrams, 1993; Peck and Coyle, 2002). Τα πολιτιστικά στοιχεία, οι λογοτεχνικές νύξεις, οι αναφορές είναι παραδείγματα διακειμενικότητας (Webster, 1993; Halliday, 2003; Bloor & Bloor, 2007). Η συνειδητοποίηση και η κατανόηση των διακειμένων, με τα οποία ο συγγραφέας μπορεί να δημιουργήσει ένα κείμενο και ο αναγνώστης μπορεί να ανακαλύψει τη νέα σημασία και να φτάσει σε μια νέα ερμηνεία, συνιστούν τη διακειμενικότητα (Barthes, 1981; Allen, 2000).

Με βάση τα διακείμενα είναι δυνατό να προσδιοριστούν τρεις κύριες κατηγορίες διακειμενικότητας: α) κείμενα που αναφέρονται ή υπαινίσσονται άλλα λογοτεχνικά ή μη κείμενα, β) κείμενα μίμησης (Worton and Still, 1990) και γ) κείμενα γένους (genre texts), τα οποία επιτρέπουν στον αναγνώστη να εντοπίσει αναγνωρίσιμα σχήματα (Wilkie-Stibbs, 1999).

Η έννοια της διακειμενικότητας, ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις παρερμηνεύτηκε και ταυτίστηκε με τη λογοτεχνική επιρροή, τις πηγές και τις παραπομπές, χωρίς να γίνεται αντιληπτό το εύρος και το βάθος της έννοιας, τα όρια της οποίας καθορίζονται από την αναγνωστική αλλά και την εξωλογοτεχνική εμπειρία του αναγνώστη, που διευκολύνουν τη δημιουργία ποικίλων συνδέσεων, χωρίς απαραίτητα να ανιχνεύονται στο κείμενο καθ'εαυτό. Ένα οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο συναπαρτίζεται με



ποικίλους τρόπους από άλλα κείμενα, με εμφανείς ή συγκαλυμμένες παραπομπές και μνείες σε αυτά, με επαναλήψεις και μετασχηματισμούς μορφικών ή ουσιαστών γνωρισμάτων που απαντούν σε προγενέστερα κείμενα ή απλώς με την αναπόφευκτη συμμετοχή του στην κοινή παρακαταθήκη των γλωσσικών και λογοτεχνικών συμβάσεων και μεθόδων που είναι «πάντοτε ήδη» εκεί και συγκροτούν τους λόγους εντός των οποίων γεννιούνται. «Κανένα κείμενο δεν είναι ανεξάρτητο από άλλα συναφή κείμενα που προϋπήρχαν· κάθε κείμενο είναι διακείμενο – ο χώρος διασταύρωσης αμέτρητων άλλων κειμένων» (Kristeva, 1980:66).

Για το λόγο αυτό, η Kristeva (1984:59-60) θα προτιμήσει αντί του όρου διακειμενικότητα, τον όρο «μετάθεση» (transposition) από το ένα σημειωτικό σύστημα στο άλλο, μέσα από μια διαδικασία κατάργησης του παλιού και δημιουργίας ενός νέου συστήματος. Το νέο σύστημα σημείων μπορεί να παραχθεί από ιδίου τύπου υλικά (στη γλώσσα, μπορούμε να έχουμε μετάθεση από την προφορική αφήγηση στο γραπτό κείμενο) ή διαφορετικού τύπου (μετάβαση από το γραπτό κείμενο στο ποίημα, το τραγούδι, την ταινία). Έτσι, το κείμενο δεν αποτελεί συλλογή γλωσσικών κειμένων, αλλά ένα ύφασμα από διαφορετικά –γλωσσικά και μη–σημασιολογικά στοιχεία. Κάθε φορά που τα συμφραζόμενα ενός κειμένου αλλάζουν, αλλάζει και το νόημα του κειμένου. Γι' αυτό και δεν έχει σταθερή σημασία, αλλά πολυσημία. Η έννοια της μετάθεσης αξιοποιείται στην παρούσα εργασία, οριοθετώντας το εννοιολογικό πλαίσιο της, καθώς διερευνάται η κατανόηση και χρήση της διακειμενικότητας στη νοηματοδότηση διαφόρων τύπων κειμένων που οργανώνονται σε δίκτυο και επιτρέπουν στον αναγνώστη μέσα από κριτική σκέψη να αντιληφθεί το πολυεπίπεδο μια έννοιας και τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες μεταφέρεται μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων.

## 2.1. Ιστορική Διαδρομή της διακειμενικότητας

Οι βαθύτερες ρίζες της έννοιας της διακειμενικότητας βρίσκονται στον Ferdinand de Saussure και τον Mikhail Bakhtin. Ο πρώτος, στο έργο του με τίτλο «*Course in general linguistics*» (1916), αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα στοιχείων που τίθεται στην υπηρεσία της επικοινωνίας και όχι ως μια απλή συμπαράθεση στοιχείων. Πυρήνας της γλωσσολογίας του Saussure είναι ο καθορισμός του πιο βασικού συστατικού της γλώσσας, που είναι το σημείο, το οποίο είναι αυθαίρετο. Το σημείο

αποτελείται από το «σημαίνον» και το «σημαινόμενο». Οι λέξεις είναι «σημαίνοντα» που συνδέονται με «σημαινόμενα»: δηλαδή, η κάθε λέξη σημαίνει κάτι, έχει ένα σημαίνον, μία σημασία. Αλλά η σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου είναι μια αυθαίρετη κοινωνική σύμβαση: δεν υπάρχει κανένας εγγενής λόγος για μια λέξη (δηλαδή ένα σύνολο ήχων, μια ηχητική «εικόνα») να σημαίνει αυτό που σημαίνει, γι' αυτό εξάλλου διαφορετικές γλώσσες έχουν άλλα σημαίνοντα (λέξεις) για τα ίδια σημαινόμενα. Κανένα σημείο δεν έχει νόημα από μόνο του παρά μόνο μέσα σε ένα σύστημα, όπου το νόημα παράγεται μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές των σημείων αυτών (Saussure, 1959). Η σημασία, επομένως, των λέξεων παύει να είναι κάτι σταθερό και δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπιστεί ως ολοκληρωμένο προϊόν, αλλά ως διαδικασία εν εξελίξει (Haberer, 2007). Παράλληλα, αναδεικνύει τη συγχρονική αυτάρκεια της γλώσσας: ακριβώς επειδή η γλώσσα σε κάθε δεδομένη στιγμή αποτελεί ένα σύστημα που τίθεται στην υπηρεσία της επικοινωνίας, η περιγραφή της και η μελέτη της δεν προϋποθέτει το ιστορικό της παρελθόν. Αν και ο Saussure τονίζει τη σημασία της σχέσης των σημείων μεταξύ τους, μια από τις αδυναμίες της στρουκτουραλιστικής θεωρίας είναι ότι αντιμετωπίζει τα κείμενα ως διακριτές, κλειστές οντότητες και επικεντρώνεται αποκλειστικά στις εσωτερικές του δομές.

Ο Bakhtin, από την άλλη πλευρά, θέτει στο κέντρο της μελέτης του την επικοινωνία και όχι τη γλώσσα, ενώ αντί του «σημείου» προτείνει το «εκφώνημα» ως το κλειδί για την νοηματοδότηση κάθε κειμένου. Το εκφώνημα, όπως και το σημείο στη δομιστική θεωρία, έχει δύο όψεις: τη γλωσσική και τη μη λεκτική -που δεν εκφέρεται, αλλά υπονοείται (Booker, 1996, Allen, 2000). Αυτό που υπονοείται αφορά εν μέρει μη λεκτικά συμφραζόμενα, που προέρχονται από μια ορισμένη αλληλενέργεια ανάμεσα στον ομιλητή, τον δέκτη και το αντικείμενο αναφοράς. Αυτή η αλληλενέργεια είναι πάντα ένας διάλογος μέσα σε έναν κοινωνικό περίγυρο. Η «διαλογικότητα» κατέχει πρωτεύουσα θέση στη μπαχτινική θεωρία, καθώς δεν αποτελεί μόνο μια όψη της γλώσσας, παρά κεντρικό στοιχείο της ίδιας της ζωής. Το λογοτεχνικό έργο είναι και αυτό ένα εκφώνημα που διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μόνο κατά το ότι αποτελεί δεύτερης κατηγορίας εκφώνημα. Τα δεύτερης τάξης εκφωνήματα (το μυθιστόρημα, το θέατρο, ο επιστημονικός και ο ιδεολογικός λόγος κ.λ.π.) εμφανίζονται σε περιστάσεις πολιτισμικής ανταλλαγής, κυρίως γραπτής, πιο σύνθετης και εξελιγμένης από την καθημερινή ανταλλαγή εκφωνημάτων. Ο Bakhtin χωρίζει τα κείμενα σε δύο κατηγορίες: τα μονολογικά και τα διαλογικά. Τα μονολογικά κείμενα επιβάλλουν μια

μοναδική προοπτική στο κείμενο, μια μοναδική φωνή. Αντιθέτως, τα διαλογικά κείμενα βρίσκονται σε συνεχή διάλογο με άλλα κείμενα, ενημερώνονται από άλλα κείμενα και επομένως περιέχουν πολλαπλάσιες φωνές και προοπτικές. Η ύπαρξη περισσοτέρων της μιας φωνής ονομάζεται από τον Bakhtin «πολυφωνία», έναν όρο δανεισμένο από τη μουσική. Ο Bakhtin (1999:187) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η λέξη δεν είναι ένα υλικό πράγμα, αλλά μάλλον το αιώνια ευμετάβολο μέσο διαλογικής αλληλεπίδρασης. Δεν έλκεται ποτέ προς μια μοναδική συνείδηση ή μια μοναδική φωνή. Η ζωή της λέξης περιλαμβάνεται στη μεταφορά της από το στόμα του ενός στο στόμα του άλλου, από μια κοινωνική συλλογικότητα σε μια άλλη, από μια γενιά σε μια άλλη γενιά. Σε αυτή τη διαδικασία η λέξη δεν ξεχνά την πορεία της και δεν μπορεί να ελευθερωθεί εντελώς από τη δύναμη εκείνων των συγκεκριμένων συμφραζομένων στα οποία έχει εισαχθεί». Αυτά τα συμφραζόμενα διαμορφώνουν τη σημασία της λέξης, αλλά όχι από την άποψη της μαθηματικής λειτουργίας, όπου κάποιος θα μπορούσε να συνεξετάσει όλα αυτά και να παράγει ένα μοναδικό νόημα. Η λέξη είναι σε σταθερό διάλογο με αυτά τα συμφραζόμενα, που διεξάγεται σε διαφορετικά επίπεδα, την ίδια στιγμή, επιτρέποντας να προκύψει ένα πλήθος σημασιών. Αυτή η ταυτοχρονία των διαλόγων, αποτελεί ένα ακόμη ιδιαίτερο παράδειγμα της ευρύτερης πολυφωνίας των κοινωνικών και ομιλιακών δυνάμεων, τις οποίες ο Bakhtin, αποκαλεί «ετερογλωσσία».

Η φωνή είναι, επομένως, για τον Bakhtin μια προοπτική που καθορίζεται από κοινωνικά και λογοτεχνικά πλαίσια που υπάρχουν σε πολλά κείμενα. Διατυπώνει στην πραγματικότητα μια θεωρία για το πώς παράγεται η σημασία από τα κείμενα, ένα σημαντικό σημείο για την ερμηνεία οποιουδήποτε κειμένου. Θεωρεί ότι το νόημα στα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να το βλέπει κανείς από τη διαλογική ή «πολυφωνική» σκοπιά. Αυτή η άποψη ευθυγραμμίζεται με του Vygotsky (1925/1971) που πιστεύει πως οι σκέψεις και οι πράξεις μας είναι βαθιά διακειμενικές, ακόμη κι αν θεωρούνται προσωπικές ή φαινομενικά άσχετες μεταξύ τους. Για τον Bakhtin η σημασία ενός κειμένου δεν είναι μοναδική, ούτε μπορεί να προσεγγιστεί από έναν μοναδικό αναγνώστη. Η σημασία δεν είναι προϊόν, αλλά προκύπτει μέσα από τη διαδικασία της μετάδοσης. Κάθε ανάγνωση είναι μια νέα ανάγνωση και συγχρόνως ένα νέο νόημα και μια νέα κατανόηση, που εξαρτάται από τα συμφραζόμενα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Bakhtin, 1986). Παρατηρεί, επίσης, πως «το κείμενο ζει μόνο όταν έρθει σε επαφή με άλλα κείμενα (συμφραζόμενα). Μόνο σε αυτό το σημείο επαφής υπάρχει μια ελαφριά λάμψη, που φωτίζει τα μεταγενέστερα και τα προγενέστερα κείμενα,

τοποθετώντας το δεδομένο κείμενο σε διάλογο». Άλλωστε, η δημιουργία ενός κειμένου δεν είναι δημιούργημα ενός μόνο συγγραφέα, αλλά «κάθε πράξη κειμενικής παραγωγής προϋποθέτει τα προηγούμενα κείμενα και προσδοκά τα μεταγενέστερα» (Bauman, 2004:6) Είναι σημαντικό να εστιάσει κανείς στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια που επηρεάζουν τη δημιουργία των κειμένων, αναγνωρίζοντας τις συνδέσεις μεταξύ των διαφόρων συγγραφέων και του πλήθους των πηγών από όπου αντλούν υλικό (Porter, 1986). Η κοινωνική αυτή διάσταση της μπαχτινικής θεωρίας αποτελεί τον συνδετικό κρίκο με τις απόψεις της Kristeva.

Η Kristeva, με τη σειρά της, θα αρνηθεί τη σταθερή και μοναδική σημασία των κειμένων, εστιάζοντας στο ανθρώπινο υποκείμενο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα και έρχεται σε επαφή με μύθους, προφορικές πολιτιστικές παραδόσεις, λογοτεχνικά πολιτιστικά κείμενα. Θα σημειώσει, μάλιστα, πως «κάθε άνθρωπος δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια διασταύρωση των προϋπαρχουσών ομιλιών που δημιουργήθηκαν από την ανθρώπινη γλώσσα και τα κείμενα» (Kristeva, 1967:41), ενώ από την άλλη θα δει τα κείμενα ως ημιτελή κατασκευάσματα–χρησιμοποιώντας τον όρο «semianalysis» –όπου οι ιδέες δεν παρουσιάζονται ως τελικό-αναλώσιμο προϊόν, αλλά ως ανοιχτά στην ερμηνεία σχήματα, που ενθαρρύνουν τον συγγραφέα, τον αναγνώστη, τον κριτικό να συμμετάσχουν στη διαδικασία παραγωγής τους και στη σημασιοδότησή τους.

Αρχικά, λοιπόν, στο έργο της «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman» (1967) και έπειτα στο κείμενο «Les texte clos» (1966-67) θα εισάγει για πρώτη φορά την έννοια της διακειμενικότητας – την οριακή σχέση ενός κειμένου προς άλλα κείμενα (Bauman, 2004). Η διακειμενικότητα στόχευε αρχικά στην αποσταθεροποίηση των πολιτιστικών αξιών και των συμβατικών μεθόδων ερμηνείας, αντιμετωπίζοντας το κείμενο ως ένα δυναμικό χώρο, όπου η ανάλυση εστιάζει στις συγγενικές διαδικασίες και πρακτικές παρά σε στατικές δομές και προϊόντα. Η Kristeva ασκώντας κριτική στην άποψη του Saussure για το «σημείο», σημειώνει ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην ποιητική γλώσσα. Η ποιητική γλώσσα περιέχει άπειρες ενώσεις και συνδυασμούς. Είναι πολυσήμαντη, καθώς υπάρχουν σε αυτή πάντα ίχνη άλλων κειμένων (συμφραζόμενα, φωνές, ή αφηγητές). Κατά τον ίδιο τρόπο ο Allen (2011) περιγράφει τη διακειμενικότητα ως είδος γλώσσας που αντιστέκεται στην μοναδική, απόλυτη λογική. Η σημασία δεν είναι πεπερασμένη, υπονομεύεται ή επικρίνεται.

Από την άλλη πλευρά, η Kristeva αντικαθιστά στη θεωρία του Bakhtin τον όρο «διαλογικότητα» με τον όρο «διακειμενικότητα» και την «έκφραση» ως στοιχείο του διαλόγου με τη «λέξη», καθώς διατείνεται ότι η λογοτεχνική λέξη είναι περισσότερο μια διασταύρωση κειμενικών επιφανειών, παρά ένα σημείο (με σταθερό νόημα)· είναι ένας διάλογος μεταξύ πολλών κειμένων (Kristeva, 1980). Η διακειμενικότητα είναι ευρύτερη από τη διαλογικότητα, καθώς δεν περιορίζεται στη γλωσσική χρήση, παρά επεκτείνεται σε όλη την ομιλία. Στην πραγματικότητα, θεωρώντας περιοριστική τη χρήση της «λέξης» ως τη μικρότερη δομική μονάδα του κειμένου, την διευρύνει χρησιμοποιώντας το «κείμενο» ως το σύστημα, όπου μπορούν να συναντηθούν στοιχεία διάφορων άλλων κειμένων. Το κείμενο εμφανίζεται σημαντικά διευρυμένο και γίνεται ταυτόσημο με ένα σημαίνον σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει όλα τα ρητορικά συστήματα, όπως τη λογοτεχνία, τις τέχνες και το υποσυνείδητο (Kristeva, 1969).

Η Kristeva (1969) υποστηρίζει ότι το κείμενο δεν είναι κάτι απομονωμένο, αλλά μια συλλογή της πολιτιστικής κειμενικότητας. Θεωρεί δε πως το μεμονωμένο κείμενο και το πολιτιστικό κείμενο γίνονται από το ίδιο κειμενικό υλικό και δεν μπορούν να διαχωριστούν το ένα από το άλλο. Αυτό είναι μια αναδιαμόρφωση της έννοιας του «διαλόγου» του Bakhtin που καθιέρωσε τη σχέση ανάμεσα στο συγγραφέα, την εργασία (work), τον αναγνώστη, την κοινωνία και την ιστορία. Η διαφορά είναι ότι η θεωρία της Kristeva δίνει επιπλέον προσοχή στο κείμενο, την κειμενικότητα και τη σχέση τους με τις ιδεολογικές δομές, εξετάζοντας περισσότερο τις αφηρημένες αυτές έννοιες, σε αντίθεση με τη θεωρία του Bakhtin που στρέφεται στα ανθρώπινα θέματα, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Εντούτοις τόσο ο Bakhtin, όσο και η Kristeva θεώρησαν ότι τα κείμενα δεν μπορούν να ιδωθούν έξω από την πολιτιστική ή κοινωνική κειμενικότητα στην οποία κατασκευάζονται. Επομένως, όλα τα κείμενα περιέχουν ιδεολογικές δομές που εκφράζονται μέσω της ομιλίας.

Σύμφωνα με την Kristeva (1969) τα κείμενα δεν έχουν σαφείς και σταθερές έννοιες, αλλά ενσωματώνουν την κοινωνική διαμάχη πέρα από τη σημασία της λέξης. Κατά συνέπεια, εξετάζει την ύπαρξη ενός κειμένου μέσα στην ιστορία και την κοινωνία. Τα κείμενα δεν έχουν καμιά ενότητα ή ενοποιημένη σημασία από μόνα τους. Συνδέονται με τις τρέχουσες πολιτιστικές και κοινωνικές διαδικασίες. Η σημασία του κειμένου, σύμφωνα με την Kristeva, γίνεται κατανοητή ως προσωρινή αναδιοργάνωση στοιχείων

με κοινωνικά προϋπάρχουσα σημασία. Η σημασία, συνεπώς, είναι ταυτόχρονα «μέσα» (οπτική του αναγνώστη) και «έξω» (κοινωνική επιρροή) από το κείμενο. Υπ' αυτή την έννοια, η διακειμενικότητα είναι ένας μηχανισμός, όπου ο αναγνώστης διαμορφώνει τα κοινωνικά κείμενα και τα κοινωνικά κείμενα διαμορφώνουν τον αναγνώστη.

Η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στη διακειμενικότητα και τις προγενέστερες προσεγγίσεις είναι η άποψη ότι τα κείμενα δεν πρέπει να ιδωθούν ως ανεξάρτητα συστήματα, αλλά ως διαφορετικά και ιστορικά, ως ίχνη ετερότητας, δεδομένου ότι διαμορφώνονται από την επανάληψη και τον μετασχηματισμό άλλων κειμενικών δομών. Απορρίπτοντας τις αρχές της Νέας Κριτικής για κειμενική αυτονομία, η θεωρία της διακειμενικότητας επιμένει πως το κείμενο δεν μπορεί να υπάρξει ως αυτόρκες σύνολο, κι έτσι, δεν λειτουργεί ως κλειστό σύστημα (Martinez-Alfaro, 1996).

Μετά την αρχική τοποθέτηση της Kristeva ένας μεγάλος αριθμός θεωριών για τη διακειμενικότητα και το τι υπονοεί έκανε την εμφάνισή του, με αποτέλεσμα την προοδευτική διάλυση του κειμένου ως λογικής και ανεξάρτητης μονάδας νοήματος, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από το μεμονωμένο κείμενο στον τρόπο σύνδεσης των κειμένων μεταξύ τους (Jesus- Alfaro, 1996). Οι Clayton και Rothstein (1991) μάλιστα θα προχωρήσουν στη διάκριση των θεωριών σε τρεις κατηγορίες: α) την αποδομητική θεωρία της απορίας και της αμηχανίας του αναγνώστη, β) εκείνη που προσπαθεί να περιορίσει την ατελείωτη επέκταση του διακειμενικού χώρου που προτείνει η προηγούμενη θεωρία και να ανακαλύψει τα βασικά κριτήρια μιας μεθόδου που θα ρίξει φως στην πρακτική ανάλυση της διακειμενικότητας και γ) την κοινωνική και ιστορική πλευρά που λαμβάνεται από τον πολιτιστικό υλισμό ή τη νέα ιστορική κριτική. Στην παρούσα μελέτη θα αξιοποιηθούν οι απόψεις του Riffaterre, που εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία θεωριών.

## **2.2. Διακειμενικότητα και αναγνώστης στη θεωρία του Riffaterre**

Ο Riffaterre δανείζεται τον όρο διακειμενικότητα και τον εντάσσει στη δική του θεωρία, προσεγγίζοντάς τον όχι απλά ως σύνολο πιθανών σχέσεων μεταξύ των κειμένων, αλλά ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Η διαφορά του σε σχέση με τους προγενέστερους είναι ότι διατηρεί τη διαλεκτική σχέση μεταξύ αναγνώστη-κειμένου και εστιάζει στην ερμηνευτική ανάγνωση για την παραγωγή νοήματος. Θα ορίσει, μάλιστα, τη διακειμενικότητα ως «το δίκτυο των

λειτουργιών που συγκροτεί και ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ κειμένου και διακειμένου» (Riffaterre, 1978:42).

Ως διακείμενο ορίζεται το σύνολο των κειμένων, που ο αναγνώστης βρίσκει στη μνήμη του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και η συνειδητοποίηση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτό και σε άλλα που προηγήθηκαν ή έπονται. Το σύνολο αυτό είναι μη πεπερασμένο, έχει χαλαρά και ευκίνητα όρια και θεωρητικά μπορεί να αναπτύσσεται για πάντα μαζί με το πνευματικό επίπεδο του αναγνώστη. Το διακείμενο δεν πρέπει να ειδωθεί ως πηγή, σκόπιμη επιρροή ή μίμηση ενός κειμένου, παρά μια πλευρά της «κοινωνιολέκτου» (sociolact), του κοινωνικού κανονιστικού λόγου. Υπογραμμίζει, μάλιστα, την ανάγκη αναζήτησης ενός διακειμένου, ώστε να ολοκληρωθεί η εκάστοτε λογοτεχνική προσέγγιση. Ισχυρίζεται, λοιπόν, ότι τα κείμενα δεν είναι αναφορικά (referential) - μιμητικά, αλλά αποκτούν νόημα λόγω των σημειωτικών δομών, που συνδέουν μεμονωμένες λέξεις, φράσεις, προτάσεις, βασικές εικόνες, θέματα και ρητορικά τεχνάσματα. Για τον Riffaterre (1980), τα κείμενα δεν αναφέρονται σε αντικείμενα έξω από αυτά αλλά σε διακείμενα, ενώ οι λέξεις αποκτούν νόημα όχι αναφορικά με πράγματα αλλά χάρη σε άλλα κείμενα (στο Allen, 2000). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο αναγνώστης να προχωρήσει σε συγκρίσεις ομοιότητας μεταξύ των κειμένων ακόμη κι αν το διακείμενο δεν είναι διαθέσιμο, διαισθανόμενος τα κενά και τις σιωπές του κειμένου και να προσπαθήσει να τα συμπληρώσει μέσω των κειμενικών ενδείξεων (π.χ. γραμματικά ή σημασιολογικά κενά) που παραπέμπουν στην ύπαρξη κάποιου άλλου διακειμένου που είναι σε αναμονή (Riffaterre 1980β:626). Εάν ο αναγνώστης αντιληφθεί τη νύξη άλλων κειμένων (μέσα από ένα τμήμα κειμένου, από μια πρόταση ή ακόμη και μια λέξη) και εξοικειωθεί με το περιγραφικό σύστημα που περιλαμβάνεται στο κάθε διακείμενο, τότε μπορεί βλέποντας το μέρος, να υποθέσει το όλον. Με άλλα λόγια, χάρη στο διακείμενο, ο αναγνώστης πέφτει στην παγίδα που του στήνει το κείμενο και υποχρεώνεται να πάρει μέρος στη διαδικασία παραγωγής νοήματος, συνειδητοποιώντας ότι δεν πρόκειται για απλή γραφή, αλλά για δεύτερη ή πολλαπλή γραφή κειμένου, που συντελείται από τον ίδιο (Σαμαρά, 1987:221).

Για να γίνει καλύτερα κατανοητό πώς ο Riffaterre αντιλαμβάνεται την έννοια της διακειμενικότητας, πρέπει να δούμε πρώτα τη θεωρία ανάγνωσης και κειμενικότητας που ανέπτυξε. Διακρίνει, λοιπόν, δύο επίπεδα ανάγνωσης: το μιμητικό, όπου γίνεται συσχέτιση των κειμενικών σημείων με εξωτερικές αναφορές και η διαδικασία ανάγνωσης είναι γραμμική, και το αναδρομικό (ή αλλιώς ερμηνευτικό), όπου η ανάγνωση δεν είναι γραμμική, και στοχεύει στην αποκάλυψη των σημειωτικών

μονάδων και δομών που παράγουν την μη-αναφορική σημασία του κειμένου. Ο αναγνώστης χρειάζεται να ξεπεράσει το «εμπόδιο» της μίμησης για να φτάσει στη σημειωτική ερμηνεία του κειμένου. Αυτό που τον ωθεί για μια τέτοια μεταπήδηση (από τη μιμητική στην σημειωτική ερμηνεία) είναι αυτό που ο Riffaterre ονομάζει γραμματικές ασυνέπειες (ungrammaticalities)-η ύπαρξη δυσκολιών, σκοτεινών σημείων, η μεταφορική χρήση της γλώσσας. Πρόκειται για όψεις του κειμένου που είναι αντιφατικές στην «αναφορική» ανάγνωση, αλλά διακρίνονται όταν ξαναδιαβάσουμε το κείμενο από την οπτική των κρυμμένων σημείων (στο Allen, 2000). Τέτοιας μορφής αποκλίσεις συγκροτούν την ερμηνευτική διάσταση του κειμένου, καθώς οι λέξεις που φαινομενικά δεν ταιριάζουν με τις υπόλοιπες μετατρέπονται σε κλειδιά για την ερμηνεία (Σαμαρά, 1987:220). Παράλληλα, η συμπλήρωση των κενών και η αποκρυπτογράφηση των υπαινιγμών ελέγχει την αντίδρασή του αναγνώστη, ενώ και μόνο η επίγνωση της ύπαρξης διακειμένων ακόμη κι αν δεν είναι εμφανής αρκεί για τη βίωση της λογοτεχνικότητας ενός κειμένου (Riffaterre, 1990α:56-57). Στη θεωρία του Riffaterre το ίδιο το κείμενο υποδεικνύει στον αναγνώστη τον τρόπο προσέγγισής του και εύρεσης του νοήματος.

Για τον Riffaterre η σημασία ενός κειμένου προκύπτει από την αναγνώριση της «μήτρας» (matrix), δηλαδή μιας λέξης, μιας φράσης, μιας πρότασης, η οποία δεν υπάρχει απαραίτητως στο ίδιο το κείμενο, αλλά αντιπροσωπεύει τον πυρήνα πάνω στον οποίο είναι βασισμένο το σημειωτικό σύστημα του κειμένου. Θεωρεί, δηλαδή, πως η ερμηνεία δεν είναι αποτέλεσμα της εμφανούς διασύνδεσης κάποιων κειμένων, παρά σχετίζεται με τον δομικό «ομόλογο» (homologous) που αυτή η σχέση φέρνει στην επιφάνεια. Χωρίς, επομένως, να χρειάζεται να στηριχθεί σε συγκεκριμένα διακείμενα, ο αναγνώστης μπορεί να φανταστεί την προ μετασχηματισμού λειτουργία του κειμένου και να προχωρήσει στην επαρκή νοηματοδότησή του, υποθέτοντας ότι μιας τέτοιας μορφής διακείμενο (είτε συγκεκριμένο κείμενο, είτε μέρος της κοινωνικά νοηματοδοτημένης γλώσσας) μετασχηματίζεται στο υπο εξέταση κείμενο (Riffaterre 1984:141-162). Όπως αναφέρει ο ίδιος «η μήτρα είναι υποθετική, όντας μόνο η γραμματική και λεξιλογική πραγμάτωση μιας δομής» (Riffaterre, 1978:19). Η δομική ενότητα του κειμένου δημιουργείται από το μετασχηματισμό αυτής της μήτρας. Όταν αναγνωρίσει κανείς τη μήτρα και περάσει στη σημειωτική σημασία του κειμένου, οι ποικίλες και εμφανείς γραμματικές ασυνέπειες γίνονται κατανοητές ως αναφερόμενες σε αμετάβλητες δομές. Και το ποίημα (και γενικότερα το κείμενο) προκύπτει από το



μετασχηματισμό της μήτρας· της ελάχιστης και κυριολεκτικής πρότασης, σε μια μεγαλύτερη, συνθετότερη και μη κυριολεκτική περίφραση (στο Allen, 2000). Η ίδια μήτρα μπορεί να υπάρχει σε πολλά κείμενα, ωστόσο, κάθε φορά που μεταμορφώνεται σε λογοτεχνικό κείμενο, το αποτέλεσμα είναι μοναδικό.

Θα διακρίνει μάλιστα δύο είδη διακειμενικότητας: την προαιρετική και την υποχρεωτική. Αυτή η δεύτερη περιλαμβάνει τις περιπτώσεις, όπου ένα αφετηριακό διακείμενο στέκεται σαφώς πίσω από ένα κείμενο και χρειάζεται ο αναγνώστης να το γνωρίζει. Αντίθετα, η πρώτη περιλαμβάνει τις περιπτώσεις στις οποίες πολλά πιθανά διακείμενα μπορούν να βρεθούν για ένα συγκεκριμένο κείμενο, επιτρέποντας στον αναγνώστη να ανακαλέσει κατά την ανάγνωση όποιο εκείνος επιθυμεί. Η προαιρετική διακειμενικότητα παρουσιάζεται κατά την ανάγνωση μύθων και παραμυθιών. Σε αυτά μπορεί ο αναγνώστης να βρει παραλλαγές ενός θέματος που ενσωματώνεται στις πολιτιστικές παραδόσεις. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Allen (2000) με την προαιρετική διακειμενικότητα ο Riffaterre φαίνεται να επιστρέφει στην μετα-δομιστική έμφαση για τον παραγωγικό ρόλο του αναγνώστη κατά την ανάγνωση -μια προσέγγιση που ο ίδιος αρνείται επίμονα.

Η διακειμενικότητα, όπως αναφέρει ο Riffaterre (1994), συνιστά ένα σύστημα περιορισμών στην ελευθερία των επιλογών ή των αποκλεισμών του αναγνώστη, δεδομένου ότι αρνούμενος τις ασυμβίβαστες ενώσεις μέσα στο κείμενο, προσδιορίζει στο διακείμενο τα συμβατά αντίστοιχά του. Απέναντι μάλιστα στη διακειμενικότητα θα αντιπαραθέσει την «υπερκειμενικότητα», δηλώνοντας πως ενώ η διακειμενικότητα χτίζει ένα «δομημένο δίκτυο» ορίων (Riffaterre, 1994:781), που θα κρατήσουν τον αναγνώστη στη διαδρομή (προς τη «σωστή» ερμηνεία), η υπερ-κειμενικότητα είναι ένας «χαλαρός ιστός ελεύθερης ένωσης» (Allen, 2000), όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος ο αναγνώστης να εκτεθεί σε πληθώρα άσχετου υλικού, σε σχέση με τη διακειμενικότητα που αποκλείει μη σχετικές πηγές. Παράλληλα, ενώ η διακειμενικότητα αναφέρεται στα κείμενα αυτά καθαυτά, η υπερκειμενικότητα προέρχεται από μια προσπάθεια να προσεγγιστεί το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτιστικό υπόβαθρο του κειμένου, το σύνολο των ιδεών, και το θεματικό του υλικό.

Ο Riffaterre, επίσης, θα προτείνει απέναντι στις έννοιες των μεταδομιστών «ασάφεια» ή «αμφιθυμία» στην απόδοση νοήματος, την έννοια της σύλληψης, προκειμένου να διαχωρίσει την διακειμενικότητα από το διακείμενο. Ως «σύλληψη» ορίζει τη χρήση μιας μεμονωμένης λέξης με τέτοιο τρόπο που να συσχετίζεται συντακτικά με δύο ή

περισσότερες λέξεις μέσα στην πρόταση, αλλά έχει διαφορετικό νόημα σε σχέση με καθεμιά από αυτές τις λέξεις. Μια λέξη λοιπόν, μπορεί να σημαίνει κάτι μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα και να έχει αντίθετο νόημα σε άλλα συμφραζόμενα (Allen, 2000). Η λέξη γίνεται κατανοητή κατά δυο διαφορετικούς τρόπους ταυτόχρονα, ως νόημα και ως σημασία...[και συνεπώς αποτελεί] το κατ' εξοχήν λογοτεχνικό σημείο» (Still J. & Worton, M., 1996:50). Ο αναγνώστης, λοιπόν, συλλαμβάνει το νόημα του κειμένου, όταν είναι σε θέση να εντοπίσει το διακείμενο ή το ίχνος αυτού, και αξιοποιώντας το δίνει μια νέα υποκειμενική υπόσταση στο κείμενο, που καταλήγει να θεωρείται ένα αυτοτελές έργο τέχνης.

Η θέση και ο ρόλος, λοιπόν, του αναγνωστικού υποκειμένου προβάλλονται πολύ – έστω και δυνητικά – στη θεωρητική εκδοχή του Riffaterre, ενώ η ανάδειξη της μοναδικότητας του κειμένου προϋποθέτει τον αναγνώστη που την αντιλαμβάνεται ως τέτοια και την επικυρώνει, εκπροσωπώντας κατά κάποιο τρόπο διάφορες οπτικές του κοινωνικά/πολιτισμικά νοηματοδοτημένου κόσμου και ανακαλύπτοντας τη νοηματική συνάφεια των διακειμενικών συνδέσεων που υπάρχουν σε ένα συγκεκριμένο κείμενο. Τελικά, παρότι ο Riffaterre δεν απεμπολεί ουσιαστικά τη στρουκτουραλιστική του καταγωγή, υποστηρίζει ότι το «λογοτεχνικό γεγονός δεν είναι αποκλειστικά το κείμενο αλλά ο αναγνώστης και όλες οι πιθανές αντιδράσεις του αναγνώστη του απέναντι στο κείμενο» (Riffaterre 1983:3).

Στην παρούσα εργασία, η θεωρία του Riffaterre βρίσκει εφαρμογή μέσα από δραστηριότητες-ερωτήσεις (π.χ. σχολιασμός του τίτλου των κειμένων) που λειτουργούν ως ερμηνευτικές πυξίδες και κατέχουν μια σημειωτικά εξέχουσα θέση (Riffaterre 1978:99-109) που προσελκύει και ενεργοποιεί τον αναγνώστη, διευκολύνοντας την ερμηνεία και τη δημιουργία συνδέσεων που υπερβαίνουν τα όρια του κειμένου και αξιοποιούν τις πρότερες γνώσεις των μαθητών στο σχηματισμό νοηματικών δικτύων μέσα από την εγκαθίδρυση ενός διαλογικού καθεστώτος ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Αλλά και η ίδια η θεματολογία του δικτύου που αφορά τα «τέρατα» διαθέτει μια ποιητική-αναγνωρίσιμη λειτουργία με πολλαπλά σημαίνοντα στην κοινωνιόλεκτο (μυθικά τέρατα, τέρατα-άνθρωποι της καθημερινής ζωής, τέρατα στη θρησκευτική παρόδοση), αρνητικά συνήθως φορτισμένα, που ακόμη και οι μικροί αναγνώστες γνωρίζουν. Κατά ανάλογο τρόπο αξιοποιούνται και οι εικόνες των βιβλίων ή των κινουμένων σχεδίων, όπου παρουσιάζεται μια ιδιόμορφη ειδολογική διαμεσικότητα, που επιτρέπει στον αναγνώστη να αναγνωρίσει χαρακτηριστικά,

κώδικες ή συμβάσεις και να αναπτύξει ερμηνευτικές προσδοκίες κατά την αναγνωστική διαδικασία.

### 2.3 Η κατηγοριοποίηση της διακειμενικότητας

Η τυπολογία της διακειμενικότητας δεν είναι ενιαία και σταθερή, αλλά διαφέρει από θεωρία σε θεωρία, εστιάζοντας άλλοτε στα σημειωτικά συστήματα και άλλοτε στην ερμηνευτική διαδικασία. Ήδη προαναφέρθηκε πως ο Riffaterre διέκρινε τη διακειμενικότητα σε προαιρετική και υποχρεωτική. Αντίστοιχα, ο Fairclough (1992) θα κάνει λόγο για εμφανή και συστατική διακειμενικότητα, με την πρώτη να αναφέρεται στην περίπτωση που ένα κείμενο στηρίζεται ανοιχτά σε άλλο κείμενο και να αφορά την ειρωνεία, την αναπαράσταση ομιλίας, την προϋπόθεση, την άρνηση και τη δεύτερη να σχετίζεται με τη «διαμόρφωση των συμβάσεων ομιλίας που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή ενός κειμένου» (ό.π.:271), συμπεριλαμβανομένων των συμβάσεων γένους (genre). Ο Fairclough βλέπει τη διακειμενικότητα ως γλωσσική στρατηγική που χρησιμοποιείται από τους ομιλητές προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότερη ομιλία σε ένα δοσμένο πλαίσιο που εστιάζει στα γενικά χαρακτηριστικά. Κατά ανάλογο τρόπο ο Jenny (1982:40-42) θα διακρίνει ισχυρές και ασθενείς μορφές διακειμενικότητας, ανάλογα με βαθμό συσχέτισης των κειμένων μεταξύ τους. Στην παρούσα εργασία αξιοποιούνται τόσο η τυπολογία του Riffaterre, όσο και του Jenny (κυρίως στην ανάλυση του εικονιστικού μέρους), ενώ καθώς επικεντρωνόμαστε στα δομικά στοιχεία των κειμένων, παρουσιάζονται στη συνέχεια οι κατηγοριοποιήσεις που αξιοποιούνται περισσότερο στην ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων, με την κατηγοριοποίηση του Stephens να είναι πλησιέστερη στη δική μας ανάλυση.

#### 2.3.1. Κατηγοριοποίηση Genette

Ο Genette στην τριλογία του *Introduction à l'architexte* (1979) (αγγλική μετάφραση *The Architext*) , *Palimpsestes*, *La littérature au second degré* (1982) (αγγλική μετάφραση *Palimpsests: Literature in the Second Degree*) και *Seuils* (1987) (αγγλική μετάφραση *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (1989)), ο Genette αναπτύσσει τη θεωρία και έναν χάρτη αυτού που ονομάζεται *μετακειμενικότητα/ intertextualité* και αποτελεί στην πραγματικότητα τη δομιστική και πιο περιεκτική προσέγγιση της

διακειμενικότητας (Stam *et al.* 1992). Σύμφωνα με τον Genette (1982), η μετακειμενικότητα ή η κειμενική υπερβατικότητα περιλαμβάνει τα στοιχεία της μίμησης, του μετασχηματισμού και της ταξινόμησης των τύπων ομιλιών. Στο έργο του, η μετακειμενικότητα είναι «όλα αυτά που δημιουργούν –φανερά ή μη- τη σχέση του κειμένου με άλλα κείμενα. Ο Genette χρησιμοποιεί την έννοια της μετακειμενικότητας, με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιδειχθεί πως τα κείμενα μπορούν να ερμηνευτούν συστηματικά και να γίνουν κατανοητά.

Δημιουργεί, λοιπόν, πέντε υποκατηγορίες του όρου, οι οποίες αναγνωρίζει ότι δεν μπορούν να είναι απόλυτα διαχωρισμένες μεταξύ τους λόγω της αμοιβαίας σχέσης ή της αναπόφευκτης επικάλυψής τους. Η πρώτη είναι αυτή της *διακειμενικότητας/intertextualité*, της παρουσίας ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο κείμενο, με τη μορφή του παραθέματος, της ανάμνησης, της λογοκλοπής και του υπαινιγμού. Ο όρος είναι πιο περιορισμένος από αυτόν της Kristeva, καθώς αναφέρεται «στη σχέση της συνύπαρξης μεταξύ δύο ή περισσοτέρων κειμένων» και «στην πραγματική παρουσία ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο», παρέχοντας κατά συνέπεια μια πραγματική και προσδιορίσιμη διακειμενική σχέση μεταξύ συγκεκριμένων στοιχείων των μεμονωμένων κειμένων. Αυτό που στην πραγματικότητα επιθυμεί ο Genette είναι να τοποθετήσει κάθε συγκεκριμένο στοιχείο κειμενικότητας μέσα σε ένα βιώσιμο σύστημα που μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί.

Η δεύτερη υποκατηγορία είναι αυτή της *παρακειμενικότητας/paratextualité*, που περιλαμβάνει τον τίτλο, τους υπότιτλους, τον πρόλογο, την εικονογράφηση, τις σημειώσεις και τις υποσημειώσεις, τις αφιερώσεις, τις επιγραφές κ.ά. Όλα αυτά, σύμφωνα με τον Genette, συνθέτουν το *περι-κείμενο* που κατευθύνει και ελέγχει την αρχική υποδοχή ενός κειμένου από τον αναγνώστη και μπορεί να ασκήσει σημαντική επίδραση στην ερμηνεία του. Το διαχωρίζει, μάλιστα, από το *επι-κείμενο*, που αναφέρεται σε στοιχεία έξω από το κείμενο, όπως οι συνεντεύξεις, οι δημόσιες ανακοινώσεις, οι αναθεωρήσεις, οι συγγραφικές και εκδοτικές ομιλίες. Στην πραγματικότητα υποδιαιρεί το *παρακείμενο* σε *περικείμενο* και *επικείμενο*, ενώ θεωρεί πως όλα μαζί παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στον αναγνώστη για να καταλάβει πότε δημοσιεύτηκε το κείμενο, από ποιον, για ποιο σκοπό και πώς πρέπει ή δεν πρέπει να διαβαστεί. Θα διαχωρίσει, επίσης, τα *παρακείμενα* που είναι αυτοβιογραφικά από το συγγραφέα από εκείνα που είναι γραμμένα από άλλο συντάκτη, όπως τον εκδότη ή τον βιβλιοπαραρρησιαστή. Η λειτουργία μιας αυτοβιογραφικής ή μη εισαγωγής είναι να

ενθαρρύνει τον αναγνώστη να διαβάσει το κείμενο ή να τον καθοδηγήσει στο πώς να το διαβάσει κατάλληλα. Στην ουσία ο Genette υιοθετεί τη δομιστική εκδοχή που ξαναδίνει έμφαση στην πρόθεση του συγγραφέα, σε αντίθεση με τους μεταστρουκτουραλιστές που είχαν απομακρυνθεί από τη θέση αυτή.

Η τρίτη μορφή σχέσης, η *μετακειμενικότητα/métatextualité*, υποδεικνύει τις ρητές ή υπονοούμενες αναφορές ενός κειμένου σε ένα άλλο, ενώ σύμφωνα με τον ίδιο (1997) «ενώνει ένα δεδομένο κείμενο με ένα άλλο, για το οποίο μιλά, χωρίς απαραίτητως να το αναφέρει, στην πραγματικότητα μερικές φορές δεν το κατονομάζει καν» (Genette, 1997:4). Πρόκειται για τη «σχολιαστική» προσέγγιση ενός κειμένου α από ένα κείμενο β - τυπικό παράδειγμα αυτής το κριτικό κείμενο. Ο Genette αναφέρεται ρητά στις σαφείς και προφανείς αναφορές που εκφράζουν όλες τις λεπτομέρειες με σαφή και προφανή τρόπο χωρίς να αφήνει αμφιβολίες ως προς την προσδιοριζόμενη έννοια.

Η τέταρτη κατηγορία είναι η *υπερ-κειμενικότητα/hypertextualité*, όπου ένα κείμενο β, το υπερ-κείμενο, οφείλει τη συγκεκριμένη του μορφή στο μετασχηματισμό ή τη μίμηση ενός προγενέστερου κειμένου α, του υπο-κειμένου. Το υπερκείμενο μπορεί να μην κάνει καμιά ρητή αναφορά στο υποκείμενο, ωστόσο, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυτό. Επομένως, η υπερκειμενικότητα αντιπροσωπεύει τη σχέση ενός κειμένου με ένα άλλο κείμενο ή είδος κειμένου (genre) στο οποίο βασίζεται, αλλά το μετασχηματίζει, το τροποποιεί, το διαμορφώνει ή το επεκτείνει (συμπεριλαμβανομένης της παρωδίας, της διακωμώδησης, της συνέχισης, της μετάφρασης). Μελετά, επιπλέον, τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ένα κείμενο να μετασχηματιστεί μέσα από την αυτοκάθαρση, τη μείωση και την αποκοπή. Ως αυτοκάθαρση προσδιορίζει τις διαφορές ανάμεσα στην πρώτη δημοσιευμένη και τις συνεχείς εκδόσεις έως την τελική έκδοση ενός έργου. Η αποκοπή και η μείωση μπορούν να προσδιοριστούν στα έργα που δημοσιεύονται χωρίς τα αμφισβητούμενα σημεία που περιλαμβάνονται στο χειρόγραφο του συγγραφέα. Ο Genette θεωρεί ότι όλα τα κείμενα είναι υπερκείμενα, αλλά ότι μερικές φορές η ύπαρξη ενός *υπο-κειμένου (hypotexte)* είναι πάρα πολύ αβέβαιη για να αποτελέσει τη βάση για μια υπερκειμενική ανάγνωση. Σε αυτή την περίπτωση, ο ίδιος υπενθυμίζει στον αναγνώστη ότι ένα υπερκείμενο μπορεί να διαβαστεί είτε για την αξία του καθαυτή, είτε σε σχέση με το *υποκείμενο* του.

Τέλος, στο πεδίο φαινομένων της δια-κειμενικότητας ανήκει η *αρχι-κειμενικότητα/architextualité*, που δηλώνει την ένταξη ενός κειμένου σε ποικίλης γενικότητας ταξινομικές κατηγορίες: μορφές και τύπους, είδη, γένη. Οι συγκεκριμένες μορφές σχέσεων δεν έχουν αποκλειστικό χαρακτήρα, καθώς κάθε κείμενο συσχετίζεται ποικιλοτρόπως με άλλα κείμενα. Η αρχικειμενική φύση των κειμένων περιλαμβάνει, επίσης, τις θεματικές και μεταφορικές προσδοκίες για τα κείμενα. Ο Genette (1989) δηλώνει ότι ένας πολύ σοβαρός παράγοντας αυτού του τύπου είναι «ο ορίζοντας προσδοκιών του αναγνώστη κι επομένως η υποδοχή του έργου».

Ο Genette διακρίνει τρεις τύπους διακειμενικότητας: α) τη σαφή και επίσημη διακειμενικότητα, όταν σε ένα κείμενο υπάρχει ρητή παρουσία διακειμενικών στοιχείων, όπως ξεκάθαρες αναφορές, β) τη μη ρητή-κρυμμένη διακειμενικότητα, όπως τη λογοκλοπή κατά τη συγγραφή ενός κειμένου και γ) την έμμεση διακειμενικότητα, όπου υπάρχουν κρυμμένα στοιχεία άλλων κειμένων, αλλά ο συγγραφέας τα υποδεικνύει με νύξεις και αναφορές.

Παρά τη σύνθετη ορολογία και την αναπόφευκτη επικάλυψη, οι απόψεις του Genette υπογραμμίζουν την περιπλοκότητα του όρου και αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τους μετέπειτα θεωρητικούς. Κάθε κείμενο είναι παγιδευμένο σ' ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών μερών που το αποτελούν, μεταξύ του κειμένου και όσων προηγούνται ή έπονται αυτού η ακόμη κι όσων δεν υπήρξαν ποτέ (ψευδο-κειμενικότητα του Borges). Όλες αυτές οι σχέσεις μπορεί να είναι φανερές για να γίνουν αντιληπτές από τον αναγνώστη, μπορεί όμως και να αποσιωπηθούν. Ο ίδιος ο Genette (1989) μάλιστα αναγνωρίζει ότι η επίγνωση του αναγνώστη καθορίζει τη σχέση μεταξύ υπερκειμένου και υποκειμένου, επιβεβαιώνοντας την άποψη της Linda Hutcheon ότι οι περισσότερες συζητήσεις για τη διακειμενικότητα καταλήγουν στη σημαντικότητα του ρόλου του αναγνώστη, ανεξάρτητα από το πόσο φορμαλιστικές είναι (Hutcheon, 1986). Οι Worton&Still (1990) σημειώνουν ότι ο Genette μας υπενθυμίζει ότι η μνήμη μπορεί να είναι ενεργά «επαναστατική», μόνο εφόσον είναι δημιουργική και υπενθυμιστική.

### 2.3.2. Κατηγοριοποίηση Ζερβού

Η Ζερβού (1996) θα προχωρήσει σε μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των μορφών διακειμενικότητας, λίγο πιο διευρυμένη σε σχέση με την προαναφερθείσα. Θα αναγνωρίσει, λοιπόν, στην έννοια της διακειμενικότητας:

α) *εγγραφή*: όταν ένα κείμενο εμπεριέχεται σε ένα άλλο και κομμάτια του ενός κειμένου εγγράφονται και αξιοποιούνται μέσα σε κάποιο άλλο, είτε ως αναφορές, είτε ως αποσπάσματα.

β) *διασκευή*: όταν ένα κείμενο διασκευάζεται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούσε η για χρόνια πιστή παρουσίαση κάποιου πρωτότυπου έργου των ενηλίκων στην παιδική του εκδοχή.

γ) *μετεγγραφή*: όταν ένα κείμενο μεταγράφεται· κι εδώ εμπεριέχεται και η έννοια της αντιστροφής και της σύγκρουσης του αρχικού κειμένου με το δευτερογενές, ένα είδος διαφωνίας ή αντιπαράθεσης.

δ) *πλήρης μετουσίωση*: όταν ένα κείμενο μετουσιώνεται. Σε αυτή τη μορφή διακειμενικότητας, ένα λογοτεχνικό κείμενο που απευθύνεται σε παιδιά μεταμορφώνεται ολοκληρωτικά για να απευθυνθεί στους ενήλικες. Στην πραγματικότητα έχουμε μια κυκλική πορεία. Ένα κείμενο που δημιουργήθηκε από τους ενήλικες για τα παιδιά, επιστρέφει και πάλι στον κόσμο των ενηλίκων μέσα από μια νέα μεταμόρφωση, προκειμένου να τους μεταφέρει κάποιο μήνυμα, π.χ. πολιτικό μήνυμα. Μόνο που στην κυκλική του πορεία, στη φάση της επιστροφής του στον κόσμο των ενηλίκων, το κείμενο για παιδιά φαίνεται κάποτε ότι παραμένει ανυπεράσπιστο και κακοποιείται.

### 2.3.3. Κατηγοριοποίηση Miola

Ο Miola (2004) από την πλευρά του θα διακρίνει επτά τύπους διακειμενικότητας, επιμερίζοντας ακόμη περισσότερο τους τρόπους σύνδεσης των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα θα κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες, οι οποίες εν συνεχεία υποδιαιρούνται. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται κείμενα ή βιβλία, που διαμεσολαβούνται κατευθείαν από τον συγγραφέα, και η δυναμική τους έγκειται στη συγγραφική ανάμνηση και την αναγνωστική εμπειρία. Στην αυτή απαντώνται οι ακόλουθες υποκατηγορίες :

α) *Αναθεώρηση*: Πρόκειται για τροποποίηση του αρχικού κειμένου, η οποία γίνεται από τον ίδιο τον συγγραφέα ή κάποιον άλλο, είτε ως αποτέλεσμα επιθυμίας-δεύτερων σκέψεων, είτε ως επίδραση εξωτερικών παραγόντων (λογοκρισία, ή θεατρικές, νομικές

ή υλικές ανάγκες). Στην τελευταία, όμως, περίπτωση πολλοί είναι εκείνοι που υψώνουν φωνή διαμαρτυρίας αναφορικά με τη νομιμότητα της αναθεώρησης και την αποτύπωση των πραγματικών σκέψεων και απόψεων του συγγραφέα. Στην περίπτωση, μάλιστα, της θεατρικής ή κινηματογραφικής διασκευής που το αρχικό κείμενο συνήθως αναθεωρείται από κάποιον άλλο κι όχι από τον συγγραφέα, το νέο σενάριο αντιπροσωπεύει κάτι διαφορετικό, δημιουργώντας μια αίσθηση αποσύνθεσης.

β) *Μετάφραση*: Η μετάφραση μεταφέρει ένα κείμενο σε άλλη γλώσσα και κρίνεται με βάση την πιστότητά της στο αρχικό κείμενο. Ωστόσο, το αγεφύρωτο γλωσσικό και πολιτισμικό χάσμα φαίνεται έντονα σε αυτόν τον τύπο διακειμενικότητας. Με άλλα λόγια, η μεταφορά ενός κείμενου σε άλλη γλώσσα ή άλλο πολιτισμό -ακόμη και στην ίδια γλώσσα, αλλά σε διαφορετική χρονική περίοδο - αποκτά διαφορετικό νόημα και αναδημιουργείται από τον μεταφραστή, με αποτέλεσμα να θεωρείται πιο κοντά στη διασκευή.

γ) *Παράθεση*: Πρόκειται για την αναπαραγωγή μέρους ή ολόκληρου κειμένου σε ένα μεταγενέστερο έργο. Συναντάται άλλοτε με τη μορφή της εμφανούς παράθεσης - χρησιμοποιούνται εισαγωγικά ή πλάγια γραφή - παραπέμποντας σε συγκεκριμένο κείμενο που διευκολύνει την κατανόηση και την πρόσληψη του νοήματος, κι άλλοτε ως κειμενικές νύξεις, τις οποίες ο αναγνώστης αναγνωρίζει αλλά δεν χρειάζεται να γνωρίζει την προέλευσή τους.

δ) *Πηγές*: Στην υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνονται χαρακτήρες, θέματα, γλωσσικά στοιχεία ή στοιχεία πλοκής, τα οποία λειτουργούν ως πηγές για μεταγενέστερα κείμενα. Οι πηγές αυτές μπορεί να διακριθούν σε τρία είδη: i) Σε αυτές που ενυπάρχουν μέσα στο μεταγενέστερο κείμενο και μοιάζουν να του απαντούν, όπου η γνώση της πηγής είναι απαραίτητη για την κατανόηση, ii) σε αυτές που εμφανίζονται στο μεταγενέστερο κείμενο με διαφορετική μορφή -ως παράφραση, συμπίεση, συγχώνευση, επέκταση, παράλειψη, καινοτομία, μεταφορά, αντίφαση και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αναφορές, και iii) σε αυτές που απέχουν χωροχρονικά από το κείμενο επιρροής τόσο, που δεν αναγνωρίζονται εύκολα παρά λειτουργούν υποσυνείδητα στο συγγραφέα κατά τη διάρκεια της δημιουργίας.

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στις έμμεσες αναφορές που υπάρχουν στο συλλογικό ασυνείδητο ως παράδοση και εμφανίζονται σε μεταγενέστερα έργα μέσω σχολίων, διασκευών, μεταφράσεων. Υπάρχουν σε συνδυασμό με άλλα πρωτότυπα κείμενα, σε μεγάλο βαθμό ως ένα σύνολο κληρονομικών προσδοκιών, αντανάκλαστικών και στρατηγικών. Η απομακρυσμένη πηγή δεν απέχει πολύ από το μεταγενέστερο κείμενο,



ωστόσο, υπάρχει μια πραγματική διάκριση μεταξύ της άμεσης επιρροής που μπορεί να τη θυμηθεί κάποιος μετά από χρόνια και της έμμεσης επιρροής, το πρωτότυπο κείμενο της οποίας μπορεί να μην είχε ποτέ διαβαστεί από τον συγγραφέα, αλλά να το γνωρίζει λόγω παράδοσης. Στην κατηγορία αυτή συναντώνται οι παρακάτω υποκατηγορίες:

ε) *Συμβάσεις και σχήματα*: Ως συμβάσεις εννοούνται στερεοτυπικές μορφές χαρακτήρων και πλοκής που επαναλαμβάνονται στο πέρασμα των χρόνων, όπως ο καυχησιάρης στρατιώτης, η ντροπαλή κόρη, το μαγεμένο δάσος, τα οποία αναγνωρίζονται εύκολα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του νοήματος. Από την άλλη τα σχήματα αφορούν τον αφηγηματικό τρόπο -διάλογος, εσωτερικός μονόλογος- επιδρώντας με τη σειρά τους στις διακειμενικές συνδέσεις νεότερων και παλαιότερων κειμένων, που ενδεχομένως δεν δύνανται να προσδιοριστούν με ακρίβεια.

στ) *Είδη (genres)*: Περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα σιωπηλών συνδέσεων που ξεφεύγουν από τα στενά όρια του λογοτεχνικού είδους και επεκτείνονται και σε άλλα κείμενα, δημιουργώντας ένα συνδυασμό λογοτεχνικών ειδών. Με άλλα λόγια, υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθούν διακειμενικές συνδέσεις μεταξύ λογοτεχνικών, πληροφοριακών, ιστορικών κειμένων, κόμικς, βίντεο και τραγουδιών.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στους «λόγους» (discourses) που φέρνουν στο κείμενο οι αναγνώστες και όχι ο συγγραφέας και σχετίζονται με την ιδεολογία και την κουλτούρα με την οποία έχουν γαλουχηθεί. Αυτή η διάσταση δίνει νέες προοπτικές στο κείμενο και στην οικοδόμηση δεσμών με άλλα κείμενα. Εδώ ανήκουν και οι:

ζ) *«Παραλογές» (paralogues)*: Αναφέρονται στα κείμενα που φωτίζουν πνευματικές, κοινωνικές, θεολογικές ή πολιτικές έννοιες σε άλλα κείμενα. Σε αντίθεση με τα κείμενα ή και τις παραδόσεις, οι παράλογες κινούνται οριζόντια και αναλογικά στους λόγους παρά σε κάθετη ευθυγράμμιση στο μυαλό ή στην πρόθεση του συγγραφέα. Κατά κάποιο τρόπο η συζήτηση των παραλόγων ξεφεύγει από τις προηγούμενες κριτικές πρακτικές, φέρνοντας νέα ελευθερία. Ελλοχεύουν, όμως νέοι κίνδυνοι, όπως η ανεξέλεγκτη και ανεύθυνη συναναστροφή, η εύκολη πολιτισμική γενίκευση και η ιμπρεσιονιστική ιστορικοποίηση.

#### 2.3.4. Κατηγοριοποίηση Stephens

Τέλος, ο John Stephens (1992, στο Οικονομίδου, 2000) επιχειρεί μία άλλου είδους κωδικοποίηση της διακειμενικότητας, με βάση τις διακειμενικές σχέσεις που

αναπτύσσονται κατά τη διείσδυση ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο. Μπορεί, λοιπόν, το αρχικό κείμενο να έχει τις εξής μορφές :

- α) κείμενο, στο οποίο το μεταγενέστερο έργο αναφέρεται άμεσα, παρουσιάζοντας ολόκληρα αποσπάσματά του, ή έμμεσα, με απλές αναφορές σε αυτό,
- β) μία γνωστή ιστορία (π.χ. παραμύθι) που υπάρχει σε διάφορες παραλλαγές, αλλά το κείμενο δεν αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη,
- γ) ένα αρχέτυπο, ένα κλασικό μοτίβο ιστορίας (όπως για παράδειγμα, ο ήρωας που σώζει την χώρα από μία κατάρρα ή ένα τέρας), το οποίο υιοθετεί το δευτερογενές κείμενο, παρουσιάζοντας, όμως, τη δική του ξεχωριστή και διαφορετική ιστορία,
- δ) λογοτεχνικά είδη και λογοτεχνικές συμβάσεις, όπως αστυνομικές ιστορίες, μύθοι και παραμύθια. Κάθε λογοτεχνικό είδος χαρακτηρίζεται από κάποιες λογοτεχνικές συμβάσεις που αφορούν το περιεχόμενό του, τη δομή του, τους χαρακτήρες του και τις συμπεριφορές τους, τις οποίες μπορεί να υιοθετεί ένα δευτερογενές κείμενο,
- ε) κοινωνικά ή ιστορικά κείμενα ή περιστάσεις, δηλαδή αποσπάσματα σχετικών εγγράφων, άρθρα εφημερίδων, αναφορές σε ιστορικά γεγονότα, τοπωνυμίες και υπαρκτά πρόσωπα,
- στ) άλλες μορφές τέχνης, όπως ζωγραφική, λαϊκά τραγούδια, κινηματογράφο, τηλεόραση, διαφήμιση, ή/ και
- ζ) μεταγενέστερα κείμενα, όπου το δευτερογενές κείμενο που εξετάζεται είναι γραμμένο ως προγενέστερο του αρχικού και λειτουργεί ως τέτοιο.

#### **2.4. «Προβλήματα» της διακειμενική θεωρίας**

Όλες αυτές οι προσεγγίσεις, όμως, εστιάζουν μόνο στο κείμενο, το οποίο και αντιμετωπίζουν ως αυτόνομη οντότητα, αρμόδια για την παραγωγή νοήματος. Η Kristeva με τη θεωρία της πως κάθε κείμενο είναι ένα διακείμενο, οι πιθανές ερμηνείες του οποίου προκύπτουν από το ίδιο το κείμενο και όχι από τον τρόπο που διαβάζεται, αποδυναμώνει στην ουσία το ρόλο του αναγνώστη και του τρόπου που αυτός προσεγγίζει τα λογοτεχνικά κείμενα. Ο Riffaterre (2002) ήταν ο μόνος που αρχικά στράφηκε σε μια πιο αναγνωστο-κεντρική προσέγγιση, στην πορεία, όμως, όπως είδαμε παραπάνω, υποστήριξε πως το κείμενο αποτελεί τη βάση των διακειμενικών συνδέσεων. Παράλληλα, θα παραμεριστεί και ο ρόλος του συγγραφέα, με τον Barthes να αναφέρεται στο θάνατο του συγγραφέα και στην ανυπαρξία συγγραφικής δημιουργίας εκ του μηδενός. Η στροφή αυτή στο κείμενο και η αποδυνάμωση του

ρόλου του συγγραφέα αποτελεί και τη βασική αντίρρηση των θεωρητικών που διαφωνούν με την έννοια της διακειμενικότητας, όπως οι Burke (1992), Irwin (2004) και Simion (1996), που υποστηρίζουν την ανάγκη επιστροφής του συγγραφέα και του αναγνώστη ως βασικούς παράγοντες στην αναγνωστική διαδικασία και νοηματοδότηση.

Ο Culler (1976) από την άλλη πλευρά θα σημειώσει τις δυσκολίες εφαρμογής της διακειμενικότητας στην πράξη, υποστηρίζοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η έννοια από την Kristeva και τον Barthes, είτε αφήνει τεράστιο χώρο ελευθερίας και ανωνυμίας, είτε περιορίζεται στη μελέτη των πηγών. Στην πραγματικότητα η διάδοση της διακειμενικής θεωρίας γεννά δυσκολίες σχετικά το εύρος που μπορεί να καταλάβει. Το πρόβλημα αποκτά διττή υπόσταση: αφενός μια τρέχουσα οπισθοδρόμηση συνεπάγεται απώλεια προοπτικής σε σημείο που η προέλευση, το πλαίσιο και ο σκοπός εξασθενούν και τα αποτελέσματα γίνονται αβέβαια, κι αφετέρου οι διάφορες υποδιαιρέσεις και τυπολογίες πρέπει να αναπτυχθούν, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια αυστηρή εφαρμογή της έννοιας στην πράξη (Agger, 1992).

### 3. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Αν και η διακειμενική θεωρία δεν εδράζεται αποκλειστικά στον αναγνώστη, παρά στη διατομή αναγνώστη-συγγραφέα-κειμένου, φαίνεται πως η πρόσληψη του κειμένου και η αναγνωστική ανταπόκριση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάδειξη των διακειμενικών σχέσεων. Η αναγνώριση των συνδέσεων μεταξύ των κειμένων απαιτεί ενεργητικούς και υποψιασμένους αναγνώστες που συλλαμβάνουν την πολυπλοκότητα του λογοτεχνικού κειμένου και συμμετέχουν ενεργά στην σημασιοδότησή του, περνώντας από την πράξη της ανάγνωσης στη συνειδητή προσπάθεια ερμηνείας και σύλληψης του νοήματος αυτού που διαβάζουν.

Ήδη από αρχές της δεκαετίας του '60, ο William S., αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα της αναγνωστικής διαδικασίας και τον σημαντικό ρόλο του αναγνώστη στη λογοτεχνική επικοινωνία, θα κάνει λόγο για τέσσερις ομόκεντρους κύκλους. Οι δύο πρώτοι κύκλοι αφορούν μια πρώτη, πιο επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου από τον αναγνώστη, ενώ οι δύο επόμενοι απαιτούν εμπλοκή και εμβάθυνση. Συγκεκριμένα, στο κέντρο βρίσκεται η αντίληψη των λέξεων, η αποκωδικοποίηση, δηλαδή, των συμβόλων, που επιτυγχάνεται μέσω της όρασης και της αναγνώρισης των συμβόλων της εκάστοτε γλώσσας, ενώ ο αμέσως επόμενος κύκλος αφορά την κατανόηση που επιτυγχάνεται με την αποκρυπτογράφηση αυτών και την απόδοση του νοήματος που τους αντιστοιχεί. Εφόσον επιτύχει ο αναγνώστης αυτή την λειτουργία, μπορεί να ακολουθήσει στον τρίτο κύκλο η «αντίδραση στο υπό ανάγνωση κείμενο». Τα κείμενα ανεξάρτητα από τις προσδοκίες ή τις προθέσεις του συγγραφέα, μπορούν να ξυπνήσουν στον αναγνώστη μνήμες και αναμνήσεις, να γεννήσουν συνειρμούς και συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), να δημιουργήσουν εικόνες. Όταν κάποιες από αυτές τις αντιδράσεις οδηγούν στην αλλαγή απόψεων, στον εμπλουτισμό των γνώσεων, στην διαφοροποίηση μιας στάσης, τότε ο αναγνώστης οδηγείται στον τελευταίο ομόκεντρο κύκλο, που είναι ο «συγκερασμός παλαιών και νέων ιδεών» (στο Σπινκ, 1990:29).

Μια τέτοια θεώρηση φέρνει τη διακειμενικότητα πιο κοντά στις αναγνωστικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίες μετατοπίζουν το κέντρο βάρους της λογοτεχνικής θεωρίας από το προϊόν στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης, θέτοντας στο επίκεντρο τον αναγνώστη και αμφισβητώντας τις θέσεις της Νέας Κριτικής και του Ρομαντισμού περί αυτονομίας και αυτοδυναμίας του λογοτεχνικού κειμένου— αλλά και του συγγραφέα— ως μέσου επικοινωνίας (Holub, 2004).

Αποτελώντας στροφή ή νέο παράδειγμα, κατά την επιστημονική ορολογία του Kuhn (1981) η σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία, προκειμένου να ερμηνεύσει τη λογοτεχνική επικοινωνία, εστιάζει στο υποκείμενο της λογοτεχνικής ανάγνωσης, προσδιορίζοντας αναγνωστοκεντρικά το παραγόμενο νόημα, μέσα από την ερμηνεία και κατ' επέκταση την ανταπόκριση του αναγνώστη σε αυτό. Σύμφωνα με τον Αλεξίου (2000), δεν πρόκειται για μια τυχαία επιλογή η στροφή αυτή προς τον αναγνώστη, αν αναλογιστούμε χρονικά τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας: παραγωγή-μετάδοση-κατανάλωση. Ο αναγνώστης είναι ο αποδέκτης του κειμένου. Ωστόσο, είναι παραγωγός, παρά κατασκευαστής του νοήματος. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Fish «Η ερμηνεία δεν είναι η τέχνη της ανάλυσης, αλλά η τέχνη της κατασκευής. Οι ερμηνευτές δεν αποκωδικοποιούν λογοτεχνικά έργα, αλλά τα κατασκευάζουν» (Fish, 1980:326-327). Υπ' αυτή την έννοια, ο αναγνώστης είναι ένα υποθετικό κατασκευάσμα κανόνων και προσδοκιών, που μπορεί να απορρέουν, να συνάγονται ή να προβάλλονται σε ένα έργο. Το νόημα δεν κρύβεται στο ίδιο το κείμενο αυτό καθαυτό, αλλά στο πώς προσλαμβάνεται ή αναδημιουργείται το λογοτεχνικό κείμενο ανάλογα με τον ορίζοντα προσδοκιών, των προκαταλήψεων και των πεποιθήσεων του κάθε αναγνώστη (Πεσκετζή, 1994/2002). Στην ουσία το κείμενο παύει να είναι μια κλειστή και γραμμική οντότητα (Γερακίνη, 2016) και αποκτά υπόσταση μόνο όπως ενεργοποιείται στο μυαλό του αναγνώστη. Για αυτό και οι θεωρητικοί αρνούνται την ύπαρξη μιας μόνο ορθής ερμηνείας του κειμένου και αποδέχονται την ύπαρξη πολλαπλών – και μοναδικών - ερμηνειών, ανάλογα το γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο του αναγνώστη που τα πραγματώνει. Η ετερογένεια της σκέψης και των εμπειριών είναι που παράγει απρόσμενες αναλογίες και οδηγεί στην ερμηνεία μέσα από ό,τι συγκροτεί την «προσωπική του ιστορία» (Αναγνωστοπούλου, 2005:47). Διαφορετικοί, δηλαδή, αναγνώστες – αλλά και ο ίδιος αναγνώστης σε διαφορετική χρονική στιγμή-νοηματοδοτούν διαφορετικά το ίδιο κείμενο.

Με άλλα λόγια στις αναγνωστικές θεωρίες ο αναγνώστης θεωρείται ενεργός συμμετέτοχος και συνδημιουργός του λογοτεχνικού κειμένου που αντιμετωπίζεται ως μορφή τέχνης, για αυτό και η αλληλεπίδραση αναγνώστη-κειμένου, το πώς βιώνει ο αναγνώστης την επαφή του με αυτό, τα συναισθήματα που του προκαλεί και ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνει το νόημά του είναι κεντρικής σημασίας ζητήματα. Οι θεωρητικές, μάλιστα, προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στον χώρο σχετίζονται τόσο

με την αναγνωστική διαδικασία, όσο και με τον προσανατολισμό της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Πιο συγκεκριμένα, η Rosenblatt (1991) αναφερόμενη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης τονίζει πως δίνει έμφαση στις προσωπικές, κοινωνικές και ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη, αντί μιας προκαθορισμένης ερμηνείας. Μάλιστα, θα κάνει λόγο για διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ανάλογα με το σημείο εστίασης, διακρίνοντας τρεις κατηγορίες αναγνωστικών θεωριών:

α] προσανατολισμένες στον αναγνώστη (reader-based theories), όπου η προσωπικότητα του αναγνώστη καθορίζει την αλληλεπίδρασή του με το κείμενο.

β] προσανατολισμένες στο κείμενο (text-based theories), όταν το κείμενο μπορεί να αποδομηθεί για να ενισχύσει το νόημα.

γ] προσανατολισμένες τόσο στον αναγνώστη, όσο και στο κείμενο (reader-plus-text orientated theories), με το κείμενο από τη μια να θέτει ένα πλαίσιο για τον αναγνώστη, κι ο αναγνώστης από την άλλη να θέτει, επίσης, ένα πλαίσιο που του επιτρέπει να «συγκεκριμενοποιήσει» το κείμενο προσωπικά. Αυτή η προσέγγιση στην ανάγνωση της λογοτεχνίας εμπλέκει τον αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου, αντλώντας από τις προηγούμενες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του.

Όσον αφορά τον προσανατολισμό της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ο οποίος ποικίλει δεδομένης της ύπαρξης διαφορετικών κειμενικών τύπων, πολλαπλών σκοπών και ρόλων, ο Beach (1993) θα ταξινομήσει τις αναγνωστικές θεωρίες σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες:

α] Κειμενικές (textual), που δίνουν έμφαση στο πώς ανταποκρίνεται ο αναγνώστης στο κείμενο (κατανοεί-προβλέπει-ερμηνεύει) βάσει των πρότερων γνώσεων για τις κειμενικές συμβάσεις και τον τρόπο συγγραφής του κειμένου.

β] Εμπειρικές/βιωματικές (experiential), οι οποίες αναφέρονται εστιάζουν στη φύση της αλληλεπίδρασης αναγνώστη-κειμένου, καθώς και στον τρόπο που βιώνεται η αναγνωστική εμπειρία, όπως για παράδειγμα, αν οι αναγνώστες ταυτίζονται με τους χαρακτήρες, αν οπτικοποιούν εικόνες, αν συσχετίζουν το κείμενο με προσωπικές εμπειρίες, προκειμένου να το νοηματοδοτήσουν.

γ] Ψυχολογικές (psychological), όπου οι θεωρητικοί επικεντρώνονται στις γνωστικές ή υποσυνείδητες διαδικασίες των αναγνωστών και στο πώς αυτές οι διαδικασίες ποικίλλουν ανάλογα με τη μοναδικότητα της προσωπικότητας και το αναπτυξιακό επίπεδο του αναγνώστη.

δ] Κοινωνικές (social) εστιάζουν στην επιρροή του κοινωνικού πλαισίου και στον τρόπο πρόσληψης αυτού κατά τη συναλλαγή αναγνώστη-κειμένου.

ε] Πολιτισμικές (cultural) που προσανατολίζονται στην πολιτιστική ταυτότητα του αναγνώστη, στις στάσεις και τις αξίες, καθώς και το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της ανταπόκρισης. Για παράδειγμα, μέλη μιας θρησκευτικής αίρεσης κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται σε ιερά κείμενα σύμφωνα με την πολιτιστικές αξίες αυτής της αίρεσης.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser (1978) και τη «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (Transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt (1978 & 1995) – δυο προσεγγίσεις που συγκλίνουν στο ότι η ερμηνεία και η νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο και της συνύφανσης αυτής με τις προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις του αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία του Iser αξιοποιείται στις ερωτήσεις που τίθενται προς συζήτηση στις ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης για να αναδειχθούν οι διασυνδέσεις που δημιουργεί ο αναγνώστης με το λογοτεχνικό κείμενο καθαυτό, συμπληρώνοντας τα κενά ή τις απροσδιοριστίες του βάσει του πολιτιστικού υπόβαθρου των μαθητών, διατυπώνοντας «αλλότριες» σκέψεις και προοπτικές που θέτουν σε αμφισβήτηση τους υπάρχοντες κανόνες (Iser, 1978/1980:147), ενώ από την άλλη, η Συναλλακτική θεωρία που δημιουργεί τις συνθήκες, ώστε η λογοτεχνία να γίνει μέσο κριτικής σκέψης και αισθητικής απόλαυσης, βρίσκει εφαρμογή τόσο στις προτεινόμενες δραστηριότητες δημιουργικής – εικαστικής έκφρασης, όσο και στην έκθεση των μαθητών σε υψηλής ποιότητας περιβάλλοντα (εικονογραφημένα κείμενα, κείμενα μυθοπλασίας, κινούμενα σχέδια, βίντεο και τραγούδια) και στη δημιουργία μαθησιακών καταστάσεων που απαιτούν διερεύνηση και σκέψη, ωθώντας τον αναγνώστη-μαθητή στον συσχετισμό κειμένου και προσωπικών βιωμάτων.

### 3.1. Η Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser

Ο Iser, προερχόμενος από τον ερμηνευτικό προσανατολισμό της Νέας Κριτικής και έχοντας δεχτεί επιρροή από το φιλοσοφικό ρεύμα της Φαινομενολογίας και κυρίως από τον Roman Ingarden, θα πριμοδοτήσει τον αναγνώστη κατά τη λογοτεχνική επικοινωνία, θα διαφοροποιηθεί, ωστόσο, από τη θεωρία της Πρόσληψης, εστιάζοντας όχι στο πώς και το τι λέει το κείμενο, αλλά στο πώς ανταποκρίνεται ο αναγνώστης σε αυτό, όταν το διαβάξει, καταλήγοντας έτσι στη δημιουργία της θεωρίας της αισθητικής/αναγνωστικής ανταπόκρισης (Iser, 1991). Ο όρος αισθητική αποδόθηκε από τον ίδιο, καθώς υποκινεί τη φαντασία του αναγνώστη, η οποία δίνει με τη σειρά της ζωή στα προοριζόμενα αποτελέσματα (Iser, 2000). Συγκριτικά με την έννοια της πρόσληψης, σημειώνεται το εξής: «Με τον όρο πρόσληψη εννοούμε την πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη, ενώ με τον όρο ανταπόκριση εννοούμε αυτό ακριβώς που η ίδια η δομή του κειμένου προκαλεί κατά την πράξη της ανάγνωσης» (Κάλφας, 1998:13).

Ο Iser θα δει τη σημασία ενός κειμένου ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη, ως επίδραση που βιώνεται και όχι ως αντικείμενο που ορίζεται. Θα χρησιμοποιήσει, μάλιστα, τον όρο «λογοτεχνικό ρεπερτόριο», αναφερόμενος σε στοιχεία πολιτισμού που ενσωματώθηκαν στο κείμενο (κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες σε συνδυασμό με λογοτεχνικές αναφορές ή νύξεις) και λειτουργούν ως κατευθυντήρια γραμμή, για να προκύψει διάλογος, και κατ' επέκταση διάδραση, ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο (Iser, 1978: 80). Η επικοινωνία, ωστόσο, ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο δεν είναι προκαθορισμένη και η απροσδιοριστία αυτή αυξάνει την ποικιλία των επικοινωνιακών δυνατοτήτων (Iser, 2000).

Παρουσιάζει, λοιπόν, το κείμενο ως δυνατότητα που συγκεκριμενοποιείται από τον αναγνώστη σύμφωνα με τα δικά του διαφορετικά λογοτεχνικά πρότυπα, τις απόψεις, τις αξίες ή τις προσωπικές του εμπειρίες, ενώ θεωρεί ότι ένα είδος ταλάντωσης δημιουργείται ανάμεσα στη δύναμη του κειμένου να ελέγξει τον τρόπο που διαβάζεται και στη συγκεκριμενοποίηση αυτού με βάση την εμπειρία του αναγνώστη- μια εμπειρία που θα τροποποιηθεί κατά την πράξη της ανάγνωσης, ενώ το νόημα θα εξαχθεί από τις συνεχείς ρυθμίσεις και αναθεωρήσεις των προσδοκιών. Έτσι, ο αναγνώστης μοιάζει «παθητικός», αφού η συμμετοχή του επηρεάζεται από τις κειμενικές δομές, αλλά



ταυτόχρονα είναι και «ενεργητικός», αφού παρά τους περιορισμούς είναι εκείνος που παράγει το νόημα. Η συστηματική ή δομική όψη του έργου, την οποία ο αναγνώστης είναι αναγκασμένος να κατασκευάσει για να δώσει νόημα σε κάθε νέο στοιχείο που συναντά, συνιστά τη «δυνητική (virtual) διάσταση» του έργου. Αυτή είναι η κάθετη διάσταση που καθιστά ικανό τον ενεργητικό αναγνώστη να διαφεύγει απελευθερωμένος από την οριζόντια γραμμική ροή του κειμένου. Άλλωστε, ο Iser υποστηρίζει πως η ανάγνωση δεν είναι μια απλή γραμμική εμπειρία, κατά την οποία ο αναγνώστης διατρέχει μια πορεία προ-καθορισμένη από το κείμενο. Η ανάγνωση είναι μια συνεχής διαδικασία παλινδρόμησης, στο πλαίσιο της οποίας αναθεωρούνται παρελθόντα πορίσματα και προβάλλονται νέες προσδοκίες (Newton, 2014:341-349). Κατά την ανάγνωση, κείμενο και συγγραφέας δεν αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον με όρους υποκειμένου-αντικείμενου, αλλά ένας δημιουργικός «διχασμός» συμβαίνει εντός του ίδιου του αναγνώστη, ανάμεσα στις δικές του εδραιωμένες εννοήσεις και στις εννοήσεις του κειμένου. Στοχαζόμενη τις σκέψεις κάποιου άλλου, η υποκειμενικότητα του αναγνώστη προσωρινά οπισθοχωρεί, αφού συμπληρώνεται από αυτές τις ξένες σκέψεις.

Απέναντι στην κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης και στην εμπειρική διερεύνηση της αντίδρασης κάθε αναγνώστη ξεχωριστά μπροστά στο λογοτεχνικό κείμενο, ο Iser (1978) θα επισημάνει ότι το νόημα δεν περιέχεται στο ίδιο το κείμενο, αλλά παράγεται κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Δεν εξαρτάται, λοιπόν, εντελώς από τον αναγνώστη, αλλά υπονοεί πάντα έναν αναγνώστη. Η λογοτεχνική έννοια, στην πραγματικότητα, είναι μια συνεργασία μεταξύ του συγγραφέα και του αναγνώστη. Έτσι, ενώ το λογοτεχνικό κείμενο είναι προϊόν σκόπιμων πράξεων του συγγραφέα, που εν μέρει ελέγχει την ανταπόκριση του αναγνώστη, περιλαμβάνει, ωστόσο, αρκετά «χάσματα» ή «απροσδιόριστα στοιχεία». Ο αναγνώστης καλείται να συμμετάσχει ενεργά, συμπληρώνοντας δημιουργικά αυτά τα κενά με τις δεδομένες πληροφορίες του κειμένου, προκειμένου να φτάσει στην πραγμάτωση του κειμένου και στην παραγωγή νοήματος. Έτσι, ολόκληρη η αναγνωστική εμπειρία μετατρέπεται σε μια εξελισσόμενη διαδικασία αναμονής, απογοήτευσης, ανασκόπησης, αναδημιουργίας και ικανοποίησης. Η ανάγνωση, κατά τον Iser, οδηγεί σε βαθύτερη αυτοσυνειδησία, ενεργεί ως καταλύτης για το σχηματισμό μιας περισσότερο κριτικής άποψης για την ταυτότητά μας (Eagleton, 1989). Η ανάλυση του Iser είναι πλήρως φαινομενολογική, αφού στο κέντρο της λογοτεχνικής

διαδικασίας βρίσκεται η αναγνωστική εμπειρία. Με την επίλυση των αντιφάσεων που προκύπτουν από το κείμενο ή με την συμπλήρωση των «χασμάτων», ο αναγνώστης μεταφέρει το κείμενο στη συνείδηση του και το μετατρέπει σε εμπειρία.

Ο Iser (1974), επίσης, θα αναφερθεί στον «υπονοούμενο» αναγνώστη, ο οποίος είναι υπέρ-ιστορικός, ενδοκειμενικός και συνδημιουργός του έργου και δεν πρέπει να συγχέεται με τον «πραγματικό» αναγνώστη. Η κριτική, γενικότερα, αναφέρεται στον «πραγματικό αναγνώστη», όταν επικεντρώνεται στην ιστορία της ανταπόκρισης, ενώ κάνει λόγο για «υπονοούμενο αναγνώστη», όταν μελετά τη δυναμική επίδραση του λογοτεχνικού έργου. Για τον Iser, ο υπονοούμενος αναγνώστης είναι «μια κειμενική δομή που ενσωματώνει τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες, προκειμένου ένα λογοτεχνικό έργο να ασκήσει την επίδρασή του» -προϋποθέσεις που καθορίζονται όχι από την εμπειρική εξωτερική πραγματικότητα, αλλά από το ίδιο το κείμενο (Iser, 1974:274-294). Οι κειμενικές δομές είναι αυτές που τον καθοδηγούν να φτάσει σε κάποιο νόημα, επιλέγοντας μια από τις ερμηνευτικές δυνατότητες που παρέχει το κείμενο. Ο υπονοούμενος αναγνώστης είναι κατασκευάσμα-σε αντίθεση με τον πραγματικό αναγνώστη- που αναμένεται να ανταποκριθεί με πολλούς και συγκεκριμένους τρόπους απέναντι στις δομές πρόσληψης-πρόσκλησης του κειμένου. Οι αντιδράσεις του δεν είναι βέβαιες και προβλεπόμενες, καθώς δεν υπάρχει τρόπος να προκαθοριστεί ο χαρακτήρας του και η ιστορική του γνώση. Μάλιστα ο Iser θα διακρίνει δύο τύπους υπονοούμενου αναγνώστη: του «ιδεατού», που δεν υπάρχει αντικειμενικά και του «σύγχρονου», που υπάρχει αλλά δεν μπορούμε να τον εντάξουμε σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Iser, 1978). Ο πραγματικός αναγνώστης, από την άλλη πλευρά, με τη συσσωρευμένη προσωπική του εμπειρία ανταποκρίνεται με τρόπο που συνεχώς αλλάζει και αναδημιουργείται, οι αντιδράσεις, όμως, αυτού μπορούν να είναι τεκμηριωμένες. Μολονότι ο πραγματικός αναγνώστης έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης στην ανάδυση του νοήματος, ωστόσο, κατά την πορεία της ανάγνωσής του συνειδητοποιεί τους περιορισμούς που του θέτει το κείμενο. Μέσω του υπονοούμενου αναγνώστη, λοιπόν, ο πραγματικός θα κληθεί να αποκρυπτογραφήσει τα κειμενικά σημεία και να τα επεξεργαστεί. Στην ουσία, όταν ο πραγματικός αναγνώστης βρεθεί σε «αδιέξοδο» λόγω των περιορισμών που το ίδιο το κείμενο μπορεί να θέσει, ο υπονοούμενος αναγνώστης, που εκπροσωπεί κατά κάποιο τρόπο τις προδιαθέσεις του κειμένου- θα του δείξει τον δρόμο προς την εύρεση του νοήματος, χωρίς ωστόσο να έχει δεσμευτικό χαρακτήρα.

Αν ο αναγνώστης δεν μπορεί να μείνει αυτόνομος από την αναγνωστική εμπειρία, αντίστοιχα το ίδιο συμβαίνει και με το κείμενο. Το κείμενο δεν είναι μια στατική δομή αλλά, όπως και ο αναγνώστης, έχει μια δυναμική ταυτότητα. Είναι διαφορετικό για κάθε αναγνώστη και σε κάθε νέα ανάγνωση. Επίσης, όπως και ο αναγνώστης, το κείμενο αποκτά τον δυναμικό του χαρακτήρα από την συνάντησή του με κάτι έξω από τον εαυτόν του. Το διαλεκτικό πλαίσιο από το οποίο εξαρτάται το κείμενο είναι ο αναγνώστης, δίχως τις εμπειρίες, τις προσδοκίες και την δημιουργική δραστηριότητα του οποίου δεν μπορεί να σταθεί ως λογοτεχνικό έργο. Για τον Iser η αισθητική πληρότητα και ταυτότητα ενός αναγνωσμένου έργου και η προσωπικότητα του αναγνώστη είναι και τα δύο απατηλά. Η διαλεκτική αντιπαράθεση με τον αναγνώστη συμπληρώνει το βιβλίο, όπως ακριβώς και η διαλεκτική αντιπαράθεση του αναγνώστη με άλλες προσωπικότητες –μέσω της ανάγνωσης– δίνει ζωή και ανάπτυγμα στην προσωπικότητα του αναγνώστη.

Κεντρικής σπουδαιότητας σημασία, τέλος, για την νοηματοδότηση του κειμένου έχει στη Φαινομενολογία του Iser ο όρος «περιπλανώμενο βλέμμα», που περιγράφει τον τρόπο, με τον οποίο ο αναγνώστης όχι μόνο αντιλαμβάνεται εξωτερικά το κείμενο, αλλά είναι παρών μέσα σε αυτό. Αυτή η παρουσία αποτελεί το σημείο, όπου συγκλίνουν η μνήμη και η προσδοκία. Καθώς το λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί να συλληφθεί όλο με μια μόνο ματιά, αλλά μπορεί να γίνει αντιληπτό μέσα από τις διαδοχικές αναγνώσεις, το περιπλανώμενο βλέμμα του αναγνώστη δημιουργεί ένα δίκτυο προοπτικών, μεταπηδώντας από τη μια προοπτική στην άλλη, ακολουθώντας τις κειμενικές υποδείξεις. Η διαλεκτική αυτή μετακίνηση επιφέρει μια συνεχή τροποποίηση της μνήμης και μια αυξανόμενη πολυπλοκότητα της προσδοκίας. Κι αυτό γιατί κάθε φορά που μια προοπτική έρχεται στο προσκήνιο, κάποια άλλη χάνει τη θεματική της σημασία, αφήνοντας πίσω ένα «διάκενο». Τα διάκενα βοηθούν τον αναγνώστη, συνδυάζοντας τα διάφορα τμήματα προοπτικής, να τροποποιήσει την άποψη του για τα προηγούμενα και να διαμορφώσει τη θέση του για τα επόμενα. Έτσι, το ταξίδι του αναγνώστη μέσω του βιβλίου είναι μια συνεχής διαδικασία ρύθμισης.

### **3.2. Η Συναλλακτική θεωρία της L. Rosenblatt**

Πρόδρομος, ωστόσο, και πρωτοπόρος στο χώρο των αναγνωστικών θεωριών θεωρείται η Louise M. Rosenblatt, η οποία ήδη από τη δεκαετία του 1930 με το βιβλίο της

«Literature as exploration» (1938) έθεσε τα θεμέλια για την ανάπτυξη της «συναλλακτικής» (transactional) θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, που έμελλε να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις μεταγενέστερες λογοτεχνικές θεωρίες και η οποία θα αποτελέσει το έρεισμα της παρούσας διατριβής. Στο πρώιμο αυτό έργο της, η Rosenblatt εστιάζει στη σύνθετη και δυναμική σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, αναγνωρίζοντας τον ζωτικής σημασίας ρόλο που διαδραματίζει ο αναγνώστης στην προσέγγιση και νοηματοδότηση κάθε λογοτεχνικού κειμένου, επισημαίνοντας πως η προβολή προσωπικών βιωμάτων και συναισθημάτων πάνω στο κείμενο μετατρέπει το γεγονός της ανάγνωσης σε μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία. Πρόκειται για βίωση του κειμένου κι όχι για μια απλή συνάντηση κειμένου-αναγνώστη. Το νόημα αναδύεται από τη συγχώνευση κειμένου και προσωπικότητας του αναγνώστη, συνυπολογίζοντας τα ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία της ζωής του δευτέρου. Άλλωστε το κείμενο δεν είναι παρά μελάνι στο χαρτί μέχρι ο αναγνώστης με τη συνεισφορά του να αντλήσει από αυτό το κείμενο ένα λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1978: ix).

### **3.2.1. «Κείμενο» και «λογοτεχνικό έργο»**

Στη συναλλακτική θεωρία οι όροι «κείμενο» και «λογοτεχνικό έργο» – που χρησιμοποιούνται πολλές φορές αδιάκριτα - διαφοροποιούνται. Το κείμενο, λέξεις ως σύμβολα πάνω στο χαρτί, είναι ίδιο για κάθε αναγνώστη, καθώς τα σύμβολα παραμένουν σταθερά, ανεξάρτητα από τον αναγνώστη ή το περιβάλλον. Είναι ο αναγνώστης αυτός που μέσω της συναλλαγής του με το κείμενο, δίνει νόημα στα σύμβολα, παράγοντας έτσι το λογοτεχνικό έργο. Το λογοτεχνικό έργο, επομένως, είναι μοναδικό και ξεχωριστό για κάθε αναγνώστη, αλλά και μοναδικό σε κάθε ανάγνωση. Κι αυτό γιατί το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να διαβαστεί διαφορετικά από διαφορετικούς αναγνώστες, μπορεί, όμως, να διαβαστεί διαφορετικά και από τον ίδιο αναγνώστη σε διαφορετική χρονική στιγμή. Οι διαφορετικές εμπειρίες, που ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση, είναι υπεύθυνες για το βαθμό εμπάθυσης στο κείμενο και τη μορφοποίηση διαφορετικής στάσης. Θεωρεί, μάλιστα, ότι δεν υπάρχει ένας γενικός τύπος αναγνώστη ή ένα γενικός τύπος λογοτεχνικού έργου, παρά υπάρχουν εκατομμύρια πιθανών μεμονωμένων αναγνωστών και εκατομμύρια πιθανών μεμονωμένων λογοτεχνικών έργων. Η έμφαση που δίνει στο ιδιότυπο και ατομικό και

η αναγνώριση της λογοτεχνικής εμπειρίας ως ατομική, κατατάσσει τη Rosenblatt στους θεωρητικούς της Υποκειμενικής Κριτικής (Πολίτης, 1996: 22).

Απορρίπτοντας, λοιπόν, τη δυσιστική, μηχανιστική, γραμμική, αλληλεπιδραστική άποψη, κατά την οποία το κείμενο και η προσωπικότητα του αναγνώστη αναλύονται ξεχωριστά, μελετώντας την επιρροή του ενός πάνω στον άλλο, η Rosenblatt ισχυρίζεται ότι η αναγνωστική διαδικασία είναι ένα «γεγονός» που βιώνει ο αναγνώστης και λαμβάνει χώρα σε ορισμένο χρόνο και τόπο, με τον ένα όρο να ρυθμίζει τον άλλο. Αυτή η προοπτική υπογραμμίζει τη σημασία της ανάγνωσης, όχι ως προϊόν αποκωδικοποίησης συμβόλων, ανίχνευσης και πρόσληψης πληροφοριών, παρά ως μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας από την πλευρά του αναγνώστη, μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ανάγνωσης. Αν κάποιος ισχυριστεί ότι ο αναγνώστης ερμηνεύει το κείμενο ή το κείμενο παρέχει μια απάντηση στον αναγνώστη, διαχωρίζοντας τον ένα όρο από τον άλλο, διαστρεβλώνει την πραγματικότητα (Rosenblatt, 1978, 1985). Στην ουσία, αναγνώστης και κείμενο συν-ενεργούν, προκειμένου να δημιουργήσουν το λογοτεχνικό έργο. Οποιοδήποτε κείμενο χωρίς αναγνώστη θεωρείται ελλιπές και ανολοκλήρωτο. Πρόκειται για μια αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου που καθιστά την ανάγνωση δυναμική, ρευστή διαδικασία (Rosenblatt, 1978). Το άτομο γίνεται αναγνώστης, καθώς διαμορφώνει μια εμπειρία δημιουργίας νοήματος υπό την καθοδήγηση του κειμένου (1994:12), σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε ορισμένο τόπο, ενώ το κείμενο μετατρέπεται σε λογοτεχνικό έργο χάρη στη συναλλαγή του με τον αναγνώστη. Ωστόσο, η συναλλαγή αυτή μπορεί να συνεχιστεί μέσω της έκκλησης και επεξεργασίας του νοήματος που αρχικά είχε παραχθεί, ακόμη κι όταν αναγνώστης και κείμενο δεν έρχονται, δια της φυσικής παρουσίας, σε επαφή (Rosenblatt, 1994). Κάτι τέτοιο, βέβαια, απαιτεί τη συνεχή εγρήγορση του αναγνώστη.

### **3.2.2. Επιρροές στο έργο της Rosenblatt**

Οι απόψεις αυτές της Rosenblatt έχουν τις ρίζες τους στην επιστημολογία του αμερικανικού πραγματισμού και κυρίως στον John Dewey. Ο Dewey, απορρίπτοντας την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ ενεργού καλλιτέχνη και παθητικού αποδέκτη, ισχυρίζεται ότι ο δεύτερος, όταν έρθει σε επαφή με κάποιο έργο τέχνης, εμπλέκεται ενεργά, αφομοιώνει και πραγματώνει το καλλιτεχνικό προϊόν σε έργο τέχνης,

καθοδηγούμενος από την αντίληψη και τη δεξιότητα του καλλιτέχνη. Θεωρεί, μάλιστα, ότι η αισθητική απόλαυση δεν είναι προνόμιο των λίγων και ότι οι αισθητικές αξίες εντοπίζονται στην εμπειρία της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Με τον όρο «εμπειρία» αναφέρεται στη σχέση-αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον, που εκκινεί νοητικές διεργασίες και οδηγεί στην ανάδυση της γνώσης (Dewey, 1929). Αργότερα, στο έργο «Knowing and the known» (1949), που δημοσιεύει μαζί με τον Arthur Bentley, ο όρος «αλληλεπίδραση» αντικαθίσταται με αυτόν της «συναλλαγής», καθώς ο πρώτος υπονοεί ότι τα φαινόμενα συνίστανται σε ξεχωριστές, αυτόνομες, προκαθορισμένες οντότητες που επενεργούν η μία πάνω στην άλλη. Αντίθετα, ο όρος «συναλλαγή» αναφέρεται σε μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, όπου οι παράγοντες ή τα στοιχεία που συμμετέχουν, αποτελούν μέρη μιας συνολικής κατάστασης, στην οποία το ένα διαμορφώνει και διαμορφώνεται από το άλλο (Rosenblatt, 1978: 17). Τον όρο «συναλλαγή» θα δανειστεί και η Rosenblatt για να αναφερθεί στη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αναγνώστη και κειμένου κατά την λογοτεχνική ανάγνωση, υπογραμμίζοντας τη ισότιμη και αμοιβαία συμβολή-συναλλαγή και των δύο όρων. Υποστηρίζει, μάλιστα, πως ο όρος «συναλλαγή» αποδίδει καλύτερα την προσωπική, βιωματική εμπλοκή του αναγνώστη στην κατασκευή νοήματος κάποιου κειμένου, σε αντίθεση με τον όρο «αλληλεπίδραση», όπου ο αναγνώστης ως παθητικός παρατηρητής απλά αποκαλύπτει το ενυπάρχον νόημα του κειμένου.

Η Rosenblatt, όμως, θα επηρεαστεί και από την άποψη του Dewey περί του τρόπου προσέγγισης της γνώσης. Για τον Dewey ο κόσμος δε γίνεται αντιληπτός παθητικά από το άτομο, αλλά η ενεργή διαχείριση του περιβάλλοντος από αυτό αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η γνώση αναπτύσσεται ως αντίδραση προσαρμογής στις περιβάλλοντες συνθήκες, αποσκοπώντας στην ενεργητική αναδόμηση των συνθηκών αυτών. Πρόκειται για μια διαδικασία που εκκινεί με έναν περιορισμό ή ένα εμπόδιο που προβάλλεται στην ανθρώπινη δράση, προχωρά με τον ενεργό χειρισμό του περιβάλλοντος για να ελεγχθούν οι υποθέσεις και, τέλος, οδηγεί σε μία αναπροσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον του, η οποία επιτρέπει ξανά στην ανθρώπινη δράση να προχωρήσει (Dewey, 1929).

### 3.2.3 Τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας

Βασισμένη σε αυτή ακριβώς την θέση, η Rosenblatt θα προσπαθήσει να περιγράψει τα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας, όπως αυτά έγιναν αντιληπτά από την μακρόχρονη έρευνά της στις σχολικές αίθουσες. Αρχικά, λοιπόν, ο αναγνώστης μοιάζει να βαδίζει σε ένα άγνωστο για εκείνον έδαφος, όπου η συσχέτιση στοιχείων και εικόνων δεν είναι εύκολη υπόθεση, προκειμένου να αντιληφθεί το νόημα του κειμένου. Για να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο, ο αναγνώστης, ακολουθώντας τις ενδείξεις του κειμένου, προχωρά στην ανάπτυξη ενός «δοκιμαστικού πλαισίου» (tentative framework) ή μιας κατευθυντήριας αρχής οργάνωσης, προκειμένου να εντάξει το νόημα των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου, σε μια προσπάθεια να το κατανοήσει και να το ερμηνεύσει. Η δόμηση του πλαισίου αυτού εδράζεται στην υπόθεση από μέρους του αναγνώστη ότι το σώμα του κειμένου ενέχει τη δυνατότητα μίας ενοποιημένης, συνεκτικής εμπειρίας (Rosenblatt, 1978:54). Στη φάση αυτή ο αναγνώστης δημιουργεί προσδοκίες σχετικά με το ύφος, τα θέματα και τις ιδέες του κειμένου, που θα επηρεάσουν την επιλογή και σύνθεση των μελλοντικών απαντήσεων. Έπεται ο εντοπισμός κειμενικών ενδείξεων και η εστίαση σε στοιχεία τεχνικής (π.χ. ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, ποιες οι συνθήκες) και στοιχεία μορφής (π.χ. ομοιοκαταληξία, μέτρο, χρήση της γλώσσας), τα οποία σε συνδυασμό με την ανάκληση προσωπικών αποθεμάτων εμπειρίας και ευαισθησίας του αναγνώστη, οδηγούν στην εκπλήρωση ή τη διάψευση των αρχικών προσδοκιών, και επομένως στη διατήρηση, την επανεξέταση ή και την πλήρη αναθεώρηση του αρχικού δοκιμαστικού πλαισίου. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται κάθε φορά που μια νεότερη ένδειξη οδηγεί τον αναγνώστη στην τροποποίηση των προηγούμενων θεωρήσεων, δημιουργώντας εκ νέου καινούριες προσδοκίες, οι οποίες με τη σειρά τους θα επιβεβαιωθούν ή όχι. Για το λόγο αυτό η λογοτεχνική ανάγνωση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως γραμμική, αλλά ως σπειροειδής (Rosenblatt, 1978).

Σε κάθε στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας, ο αναγνώστης οικοδομεί βήμα-βήμα το λογοτεχνικό έργο. Γιατί μπορεί οι λέξεις να είναι ιδέες του συγγραφέα, ο αναγνώστης, όμως, από τη μεριά του κατασκευάζει προκαταβολικά ένα σύνολο πεποιθήσεων για τα κειμενικά είδη που θα διαβάσει και για τον επικείμενο ρόλο του ως αναγνώστη που θα υιοθετήσει, βάσει χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, αναμνήσεων παρελθόντων γεγονότων, παροντικών αναγκών και εγνοιών, της συγκεκριμένης διάθεσης εκείνης της στιγμής και μιας συγκεκριμένης φυσικής κατάστασης

(Rosenblatt, 1938/1970:30), που τον βοηθούν να κάνει συσχετισμούς και να κρίνει με τα δικά του αισθητήρια το ανάγνωσμα, προκειμένου να μετατρέψει την ανάγνωση σε ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία. «Αντί να κοιτάζει προς τις εξωτερικές αναφορές, ο αναγνώστης στρέφει την προσοχή του προς το άμεσο βίωμα, προς αυτό μορφοποιείται ως λογοτεχνικό κείμενο ή ποίημα» (Rosenblatt 1993:12).

### **3.2.4 Η έκκληση**

Η βιωματική αυτή εμπλοκή του αναγνώστη στην προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου συνιστά κατά την Αμερικανίδα θεωρητικό το στάδιο της «έκκλησης» (evocation), η οποία θεωρείται απαραίτητη της αναγνωστικής «ανταπόκρισης» (response) (Rosenblatt, 1978:69). Η έκκληση αναφέρεται στην πρώτη συνεύρεση του αναγνώστη με τις λέξεις (Πολίτης, 1996) και σχετίζεται με τη «διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης επιλέγει ιδέες, συναισθήματα και εικόνες από το γλωσσικό και λογοτεχνικό του παρελθόν, από προσωπικά βιώματα, για να αποκωδικοποιήσει τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου, τα οποία στη συνέχεια θα ανασυνθέσει δημιουργώντας μια νέα εμπειρία» (Rosenblatt 1985: 40). Μοιάζει το στάδιο της έκκλησης να συμπεριλαμβάνει ολόκληρη την αναγνωστική διαδικασία και τον τρόπο που ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται το κείμενο. Ωστόσο, ακολουθεί πάντα η αντίδραση του αναγνώστη απέναντι στο «αναδυόμενο» λογοτεχνικό έργο κι έτσι έχουμε την ανταπόκριση, που μπορεί να είναι θετική, ευχάριστη ή μπορεί να πάρει τη μορφή αποδοκιμασίας (Rosenblatt 1978:66-69). Ουσιαστικά, η δομημένη εμπειρία του αναγνώστη ανταποκρίνεται στη δομημένη εμπειρία που είναι ενσωματωμένη στο κείμενο, με αποτέλεσμα να αισθητοποιεί την ανταπόκρισή του ως αντίδραση στις κειμενικές ενδείξεις (Πολίτης, 1996) και να προχωρά σε μια ερμηνευτική προσέγγιση αυτού.

### **3.2.5 Η επιλεκτική προσοχή**

Την ίδια στιγμή, το κείμενο, που στη θεωρία της Rosenblatt δεν απορρίπτεται, μέσω ιδεών, εικόνων, αναπαραστάσεων «μαγνητίζει» τον αναγνώστη, καθορίζοντας την προσωπική του ανταπόκριση στο κείμενο (Rosenblatt, 1938/1970; Πολίτης, 1996). Κι αυτό γιατί το κείμενο λειτουργεί διττά στη συνδιαλλαγή του με τον αναγνώστη: αφενός



ως «κίνητρο» που ενεργοποιεί την μνήμη του αναγνώστη, και αφετέρου ως «σχέδιο», που καθοδηγεί τον αναγνώστη να επιλέξει ή να απορρίψει βάσει της πρότερης εμπειρίας τα στοιχεία που θα χρησιμοποιήσει στην πραγμάτωση του κειμένου (Rosenblatt, 1978: 11). Σύμφωνα με την ίδια, «η προσοχή του αναγνώστη στρέφεται σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου, που ενεργοποιούνται βάσει της προηγούμενης εμπειρίας του, και συνδέονται με τα λεκτικά σύμβολα». Τα λεκτικά σύμβολα, δηλαδή, συνδέονται με αισθήσεις, εικόνες, ιδέες, αντικείμενα μέσω των συνειρμών και των συναισθημάτων που ο αναγνώστης αντλεί από τις εμπειρίες του με τη ζωή και τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1978: 11). Τα σύμβολα αυτά ενεργοποιούν τη συνείδηση του αναγνώστη, η οποία στη συνέχεια νοηματοδοτεί τη σύνδεση μεταξύ γλωσσικού συμβόλου και σημαινόμενου (Rosenblatt, 1978:41-43). Έτσι, ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργά στην κατασκευή του νοήματος, επιλέγοντας σε ποια «γνεψίματα» του κειμένου θα ανταποκριθεί και σε ποια ερωτήματα που ανακύπτουν θα δώσει απάντηση (Rosenblatt, 1994:10-11).

### 3.2.6. Η αισθητική/μη αισθητική στάση του αναγνώστη

Η επιλεκτικότητα του αναγνώστη συνδέεται και με τη «στάση» ή την «ιδεολογική τοποθέτηση» εκείνου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Rosenblatt 1994:27,73). Η ίδια λέξη δημιουργεί διαφορετικούς συνειρμούς για κάθε αναγνώστη ανάλογα με την προσωπική του εμπειρία (Rosenblatt, 1994: 745), την κουλτούρα και το υπόβαθρό του. Το ποιοι συνειρμοί ή συσχετισμοί θα ενεργοποιηθούν σε κάθε λογοτεχνική ανάγνωση εξαρτάται από τη στάση και τις επιλογές του αναγνώστη, ο οποίος εστιάζοντας την προσοχή του σε ορισμένα σημεία και αποκλείοντας κάποια άλλα, ορίζει το είδος ανταπόκρισης ή στάσης που θα υιοθετήσει απέναντι στο κείμενο (Rosenblatt, 1978:23, 42). Η επιλογή δεν είναι απαραίτητως «ένας συνειδητός συλλογισμός των εναλλακτικών λύσεων» (Rosenblatt, 1994:779), αλλά μπορεί να είναι μια συνήθης απάντηση στις ενδείξεις/σήματα του κειμένου (Rosenblatt, 1994:77). Ωστόσο, επειδή μπορεί να αναδυθούν κάποια στοιχεία της εμπειρίας του αναγνώστη που δεν σχετίζονται άμεσα με το λογοτεχνικό έργο, απαιτείται από εκείνον μέσα από μια διαδικασία αναθεώρησης να επιλέξει τα συναφή (Rosenblatt, 1978:53).

Η επιλογή της στάσης του αναγνώστη καθορίζει και το είδος της ανάγνωσης ως αισθητικής ή μη-αισθητικής/πληροφοριακής. Σε καθεμιά από αυτές ο αναγνώστης

αναπτύσσει διαφορετικές δεξιότητες και προβαίνει σε διαφορετικές ενέργειες. Στη μη-αισθητική ανάγνωση το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε αυτό που θα αποκομιστεί μετά την αναγνωστική πράξη, δηλαδή στις πληροφορίες, τις οδηγίες ή τις ιδέες. Τέτοιου είδους κείμενα είναι ένα άρθρο εφημερίδας, μια συνταγή μαγειρικής, ένα ιστορικό κείμενο, μια μαθηματική εξίσωση (Rosenblatt, 1978:24-25). Εκεί ο αναγνώστης εστιάζει στον καθορισμό της γενικότερης σημασίας των λέξεων, απογυμνώνοντας την ανάγνωση από κάθε συναισθηματική εμπλοκή. Για αυτό και μια τέτοιου είδους ανάγνωση μπορεί να είναι γρήγορη, περνώντας από το οπτικό σύμβολο κατευθείαν στη σημασία των λέξεων, παρακάμπτοντας τον ήχο τους. Η πληροφοριακή ανάγνωση είναι δυνατόν να γίνει από κάποιον άλλο για εμάς.

Αντίθετα, η αισθητική/λογοτεχνική ανάγνωση είναι μια προσωπική διαδικασία, όπου ο αναγνώστης εστιάζει στην ίδια την αναγνωστική εμπειρία, σε αυτό που βιώνει κατά τη συναλλαγή του με το συγκεκριμένο κείμενο, καθοδηγούμενος από τα προσωπικά του συναισθήματα και από τις ιδέες που υποκινούνται από το κείμενο, κι όχι στο τελικό αποτέλεσμα (Rosenblatt, 1938/1994:292). Οι λέξεις, οι ήχοι, ο ρυθμός εξετάζονται μεμονωμένα, ενώ η προσοχή στρέφεται στα συναισθήματα, στους συνειρμούς, στις ιδέες και στις στάσεις που οι λέξεις αυτές και ο ήχος τους πυροδοτούν (Rosenblatt, 1982:268-271). Ο αναγνώστης μέσα από προσεκτική και απαιτητική ανάγνωση προσπαθεί να κατανοήσει το νόημα που αποκτούν οι λέξεις στη συγκεκριμένη σειρά που παρατίθενται, τι ενεργοποιείται στη συνείδησή του, ενώ επικεντρώνεται στην υπό διαμόρφωση εμπειρία που «εκκαλεί» για εκείνον το ποίημα, την ιστορία ή το έργο από το κείμενο. Στην πραγματικότητα, ο αναγνώστης φτάνει στην αισθητική πραγμάτωση του κειμένου, όταν επικεντρωθεί στη απόλαυση του ιδίου του ταξιδιού και στην εμπειρία εκείνης της στιγμής. Μια εμπειρία, που μπορεί να διαφοροποιηθεί, ακόμη κι αν ο ίδιος αναγνώστης προβεί εκ νέου στην αισθητική ανάγνωση του ιδίου κειμένου, καθώς εξαρτάται από την ψυχική διάθεση αυτού, την πρότερη εμπειρία του και το πλαίσιο, στο οποίο διαβάζεται. Για τη Rosenblatt αυτού του είδους η ανάγνωση θεωρείται η καταλληλότερη για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου, καθώς απαιτεί την προσωπική συμβολή του αναγνώστη στη διαμόρφωση μιας νέας εμπειρίας.

Ωστόσο, η Rosenblatt θα σημειώσει η ανάγνωση δεν είναι απαραίτητο να είναι μόνο αισθητική ή μόνο πληροφοριακή. Αυτοί είναι οι δύο πόλοι μεταξύ μιας συνεχούς, διαβαθμισμένης κλίμακας αντιδράσεων που τους ενώνει. Η στάση του αναγνώστη, ανάλογα με τους σκοπούς και τις προσδοκίες του, μπορεί να τοποθετήσει την

ανάγνωση σε κάποιο σημείο αυτής. Συνήθως παρατηρείται ένα μίγμα των δύο στάσεων σε ένα αέναο συνεχές: το συναισθηματικό φορτίο του αναγνώστη μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πληροφορία ή οι πληροφορίες μπορούν να μεγεθύνουν την αισθητική εμπειρία (Karolides, 2001). Ένας έμπειρος αναγνώστης, άλλωστε, είναι δυνατόν να πραγματοποιήσει ταυτόχρονα ανάγνωση και στα δύο επίπεδα, αφενός αντλώντας από το κείμενο πληροφορίες και αφετέρου εστιάζοντας στις εσωτερικές αντιδράσεις του, στην αναγνωστική εμπειρία και την απόλαυση που αντλεί από αυτή. Η μετατόπιση της προσοχής πότε προς τον ένα πόλο και πότε προς τον άλλο διαφοροποιεί τις αναγνωστικές αντιδράσεις και καθορίζει τη λογοτεχνική αξία ενός έργου.

Για την επιτυχία, ωστόσο, συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη κάποιες προϋποθέσεις είναι απαραίτητες. Ο Karolides (2000) εστιάζει στη γλώσσα του κειμένου και την προθυμία του αναγνώστη να ασχοληθεί με αυτό. Σημειώνει πως «η γλώσσα του κειμένου, η κατάσταση, οι χαρακτήρες και τα θέματα που θίγονται, μπορούν να αποτρέψουν την ενασχόληση κάποιου με το κείμενο». Ελάχιστοι άνθρωποι μπορούν να απολαύσουν πλήρως ένα κείμενο που ξεπερνά τις ικανότητές τους. Ένας από τους λόγους που οι μαθητές δεν επιλέγουν να διαβάσουν βιβλία στον ελεύθερό τους χρόνο είναι ότι δεν προσφέρουν απόλαυση λόγω της δυσκολίας τους. Πολλές φορές και η ίδια η απροσεξία του αναγνώστη μπορεί να εμποδίσει την ανταπόκριση του απέναντι στο κείμενο (Dugan, 1997b; Guthrie, 2000; Karolides, 2000; Rosenblatt, 1978), και να δυσχεράνει την κατανόηση, προκαλώντας αισθήματα αποστροφής ή απέχθειας. Στην πραγματικότητα, ο αναγνώστης με ανεπαρκές γλωσσικό και εμπειρικό υπόβαθρο χρειάζεται να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να συνδιαλεχθεί με το κείμενο. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η επιλογή ενός κειμένου γλωσσικά και ιδεολογικά κατάλληλου για το επίπεδο του αναγνώστη. Τροχοπέδη, επίσης, της αισθητικής ανάγνωσης αποτελεί η πληροφοριακή στάση που καλλιεργεί το σχολείο απέναντι στο λογοτεχνικό μάθημα. Οτιδήποτε διδάσκεται, αποβλέπει σε ποσοτικά αποτελέσματα που μπορούν να εξεταστούν και να μετρηθούν (Rosenblatt, 1956:67). Η άποψή της αυτή, ωστόσο, δεν αντιτίθεται στη διδασκαλία της πληροφοριακής ανάγνωσης. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει απέναντι σε ποια κείμενα πρέπει να κρατά αισθητική και σε ποια μη-αισθητική στάση, ανάλογα με τον τρόπο και το λόγο για τον οποίο τα διαβάσει.

Η Rosenblatt με την θεωρία της μολονότι δεν έφτασε ποτέ να μορφοποιήσει ένα υπόδειγμα διδακτικής της λογοτεχνίας ή να δώσει μια «συνταγή διδασκαλίας» (Πολίτης, 1996), ωστόσο, επισημαίνοντας τη σημαντικότητα της συναλλαγής αναγνώστη-κειμένου και θέτοντας στο προσκήνιο της ουσιαστικής μάθησης την αισθητική εμπειρία μέσω της προσωπικής ανταπόκρισης στο λογοτεχνικό κείμενο, κατόρθωσε να παρουσιάσει μια εναλλακτική αναγνωστική πρόταση με ποικίλες εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

### **3.2.7. Οι διδακτικές προεκτάσεις της θεωρίας της συναλλακτικής θεωρίας**

Η συναλλακτική θεωρία προσφέρει μια διαφορετική θεώρηση της λογοτεχνίας, όπου η αισθητική απόλαυση λειτουργεί επικουρικά στην αναγνωστική ανάπτυξη, παρέχοντας στον αναγνώστη τη δυνατότητα εμβάθυνσης στην αναγνωστική εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή στην πραγμάτωση του νοήματος του κειμένου, διαφυλάσσοντας την ατομικότητα και τον αυθορμητισμό του. Πρόκειται για μια θεωρία προσανατολισμένη στον αναγνώστη και το κείμενο (reader-plus-text oriented), με το κείμενο να λειτουργεί ως μέσο αφύπνισης προσωπικών εμπειριών, ανησυχιών και ενδιαφερόντων, που θα συμβάλλουν στη δημιουργία ποικίλων τύπων ανταποκρίσεων (σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες, εικόνες), όταν συνδυαστούν με τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου. Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων στρατηγικών και δραστηριοτήτων που προωθούν την αναγνωστική ανταπόκριση.

Αν και η Rosenblatt κατέθεσε ένα «απόλυτα αξιόπιστο και συμπαγές θεωρητικό σχήμα» (Πολίτης, 2003:306) κι όχι μια «συνταγή που [...] μπορεί να εφαρμόζεται πάντα και παντού» (Χρονάκη, 2015:137), παρείχε, ωστόσο ένα υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν μεταγενέστεροι διδακτικολόγοι για να προτείνουν τρόπους εφαρμογής της συναλλακτικής θεωρίας στη διδακτική πράξη. Πρόκειται για τεχνικές οργάνωσης και επεξεργασίας των στοιχείων του κειμένου που συνδυάζονται με δραστηριότητες λεκτικής ή μη έκφρασης (ζωγραφική, συζήτηση, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, δραματοποίηση, τραγούδι, κατασκευές, δημιουργική γραφή) και μπορούν να προσαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό στην ηλικία των μαθητών, στους επιδιωκόμενους στόχους, αλλά και στον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις έννοιες της λογοτεχνικής σημασίας και της λογοτεχνικής ανάγνωσης (Παπαρούση, 2019β).

Πιο συγκεκριμένα, οι Beach and Marshall (1990) διακρίνουν επτά στρατηγικές αναγνωστικής ανταπόκρισης (περιγράφω, εμπλέκομαι, αντιλαμβάνομαι, εξηγώ, ερμηνεύω, συνδέω, κρίνω) και προτείνουν υποβοηθητικές ερωτήσεις για την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη.

| Στρατηγική αναγνωστικής ανταπόκρισης | Ενδείκτες                                             | Υποβοηθητικές ερωτήσεις                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Περιγράφω                            | Λογοτεχνικοί χαρακτήρες, σκηνικό, πλαίσιο, θέμα, ύφος | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τι πιστεύετε για τον λογοτεχνικό χαρακτήρα; Είναι καλός ή κακός; Σας άρεσε ή όχι;</li> <li>2. Πού εξελίσσεται η ιστορία; Σας αρέσει το σκηνικό; Γιατί;</li> <li>3. Νομίζετε ότι το θέμα είναι ενδιαφέρον;</li> <li>4. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το σημαντικότερο γεγονός; Γιατί;</li> </ol> |
| Εμπλέκομαι                           | Αισθήματα, φαντασία, σκέψη                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μπορείτε να αισθανθείτε αυτό που αισθάνεται ο λογοτεχνικός χαρακτήρας; Τι αισθάνεται;</li> <li>2. Θα κάνατε το ίδιο πράγμα, αν ήσασταν ο λογοτεχνικός χαρακτήρας; Εξηγήστε το.</li> <li>3. Μπορείτε να φανταστείτε τι θα συμβεί; Εξηγήστε το.</li> </ol>                                   |
| Αντιλαμβάνομαι                       | Λογική                                                | Γιατί ο λογοτεχνικός χαρακτήρας απαγορεύεται να κάνει κάτι;                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Εξηγώ                                | Δράση λογοτεχνικών χαρακτήρων, συμφωνία               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ένας λογοτεχνικός χαρακτήρας υποφέρει, αλλά δεν αντιδρά. Τι γνώμη έχετε για τη δράση του;</li> <li>2. Συμφωνείτε με ό,τι γίνεται εναντίον του; Γιατί;</li> </ol>                                                                                                                           |

|          |                                                  |                                                                                                   |
|----------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ερμηνεύω | Γνώμη                                            | Κατά τη γνώμη σας, τι θα έπρεπε να γίνει;                                                         |
| Συνδέω   | Εμπειρίες, άλλο λογοτεχνικό κείμενο, ταινία, κλπ | 1. Έχετε ζήσει παρόμοιες εμπειρίες;<br>2. Μπορείτε να συνδέσετε την ιστορία με την κοινωνική ζωή; |
| Κρίνω    | Πλοκή, ηθικές αξίες, συγγραφέας                  | 1. Είναι ενδιαφέρουσα η ιστορία;<br>2. Τι πιστεύετε για τον/τη συγγραφέα;                         |

Αντίστοιχα, ο Benton (1984:270) θεωρώντας πως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός πεζού λογοτεχνικού έργου ενεργοποιούνται τέσσερις συγκεκριμένες νοητές δραστηριότητες (νοερός σχηματισμός εικόνων, προσδοκία και πρόβλεψη, αλληλεπίδραση, αξιολόγηση), κατασκεύασε αντίστοιχα τέσσερις ομάδες ανοιχτών ερωτήσεων που διευκολύνουν την ενεργοποίηση.

α) **Νοερή αναπαράσταση εικόνων** (picturing) [ο αναγνώστης δημιουργεί εικόνες με τη φαντασία του προκειμένου να δώσει νόημα στον κειμενικό λόγο],

Παράδειγμα ερώτησης: Εάν ο ήρωας της ιστορίας εμφανιζόταν ξαφνικά έξω από την πόρτα σου πώς θα περιέγραφες την εμφάνισή του;

β) **Προσδοκία και η πρόβλεψη** (anticipating/retrospecting) [κάνει υποθέσεις για την εξέλιξη της πλοκής και προβλέψεις για το τέλος της ιστορίας στηριζόμενος στα στοιχεία που έχει μέχρι εκείνη τη στιγμή]

Παράδειγμα ερώτησης: Τι πιστεύεις πως θα γίνει μετά; Πώς τελειώνει η ιστορία;

γ) **Αλληλεπίδραση** (interacting) [«μπαίνει» μέσα στην ιστορία και τη διαμορφώνει σύμφωνα με τις εμπειρίες του]

Παράδειγμα ερώτησης: Πώς αισθάνεσαι για αυτό το γεγονός;

δ) **Αξιολόγηση** (evaluating) [αξιολογεί τη σπουδαιότητα της ιστορίας και εδραιώνει ή όχι την απόφασή του να τη διαβάσει].

Παράδειγμα ερώτησης: Ποια είναι η γνώμη σου για τον τρόπο που παρουσιάζεται η ιστορία;

Η οργάνωση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων με βάση τις στρατηγικές αυτές κινείται γύρω από έναν πανομοιότυπο μοντέλο που περιλαμβάνει στάδια ή βήματα της έκφρασης, σύνθεσης, εμβάθυνσης και διαπραγμάτευσης της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Marshall, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η Langer (1994) κάνει λόγο για δραστηριότητες πριν την αναγνώση του κειμένου, που στόχο έχουν να εισάγουν τον αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία – εμπειρία, ενώ στη συνέχεια περιγράφει τέσσερα στάδια ανταπόκρισής με το λογοτεχνικό κείμενο, που συνεχίζουν την λογοτεχνική εμπειρία (1989, 1995). Στο αρχικό στάδιο αξιοποιούνται δραστηριότητες που φέρνουν τον αναγνώστη σε επαφή με τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου, τα οποία συνδυάζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, προκαλώντας μια πρώτη κατανόηση και αναπαράσταση αυτού. Στο δεύτερο στάδιο, ο αναγνώστης βρίσκεται «μέσα στον κειμενικό κόσμο», αποκωδικοποιεί πληροφορίες και επεξεργάζεται αναλυτικότερα κειμενικά στοιχεία που βοηθούν στη νοηματοδότηση του κειμένου. Το τρίτο στάδιο αφορά την απομάκρυνση από τον κειμενικό κόσμο, την αναθεώρηση και την επανεξέταση των πληροφοριών και της δοθείσας ερμηνείας βάσει των προσωπικών γνώσεων, ενώ το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει τη συνολική αξιολόγηση του κειμένου μετά την αποκρυστάλλωση της εμπειρίας και την εκτενέστερη εξέταση του κειμένου.

Κατά ανάλογο τρόπο, η Καλογήρου και Βησσαράκη (2005) προτείνουν τέσσερις φάσεις προσέγγισης ενός κειμένου, βάσει της συναλλακτικής θεωρίας: α) προετοιμασία περιβάλλοντος, β) αρχική ανταπόκριση, γ) τελειοποίηση ανταπόκρισης, και δ) έκφραση ανταπόκρισης.

Η πρώτη φάση έρχεται σε αντιστοιχία με την προ ανάγνωσης φάση της Langer, καθώς ο αναγνώστης κάνει προβλέψεις για την υπόθεση του κειμένου. Στην επόμενη φάση, γίνεται η πρώτη επεξεργασία του κειμένου, ενώ στη φάση της τελειοποίησης, ο αναγνώστης εμβαθύνει σε κειμενικά στοιχεία και ενδείξεις, που συμβάλλουν στην ερμηνεία του. Στην τελευταία φάση, ο αναγνώστης εξωτερικεύει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και γενικότερα το ψυχικό αποτύπωμα που του άφησε το κείμενο μέσα από τη δημιουργική προσωπική έκφραση.

### 3.2.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Συναλλακτική Θεωρία

Πρωταρχικός στόχος της συναλλακτικής θεωρίας είναι η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, μέσω της καλλιέργειας της αισθητικής ανάγνωσης και της απόκτησης λογοτεχνικών εμπειριών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να διαβάζουν και να απολαμβάνουν τη λογοτεχνία. Καθοριστικός, λοιπόν, κρίνεται ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός και όχι ηγεμονικός, βοηθώντας το μαθητή στη διατήρηση της ατομικότητάς του και στη διαμόρφωση μιας προσωπικής, αισθητικής εμπειρίας κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο (Rosenblatt, 1970:76). Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, όπου ο μαθητής θα ενθαρρύνεται να μεταγγίζει νόημα στα λεκτικά σύμβολα του κειμένου και να εστιάζει την εκλεκτική προσοχή του στα συναισθήματα και τις εσωτερικές καταστάσεις, εκφράζοντας ελεύθερα τις λεκτικές ή μη αντιδράσεις που γεννούν οι νεοσχηματισθείσες εμπειρίες (Rosenblatt, 1970:76,108, 1982: 275), ακόμη και αν αυτές διαφέρουν από τα κριτικά δεδομένα ή την προσωπική γνώμη του εκπαιδευτικού (Πολίτης, 1996:31). Τα αυθόρμητα σχόλια του μαθητή- αναγνώστη θα πρέπει να αποτελούν την αφορμή για συζήτηση, αναστοχασμό και αναπροσαρμογή των θέσεων, με το δάσκαλο να του υποδεικνύει εναλλακτικές προσεγγίσεις του κειμένου και τον τρόπο που θα φτάσει σε αυτές (π.χ. εστίαση σε κειμενικές ενδείξεις και λογοτεχνικές έννοιες) ((Rosenblatt, 1970: 76, 224-225). Ακόμη κι αν προκύπτουν παρερμηνείες ή παρανοήσεις, ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να είναι καθοδηγητικός, ώστε να φτάσει στη διασαφήνιση αυτών, αξιοποιώντας το διάλογο με τους υπόλοιπους συμμαθητές (Rosenblatt, 1970: 206;Karolides,1992:37).

Επίσης, σημαντική θεωρείται η συμβολή του εκπαιδευτικού στην επιλογή των κατάλληλων -για τις ικανότητές των μαθητών- βιβλίων, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες τους, ενώ θα πρέπει να σχετίζονται σε κάποιο βαθμό και με την προηγούμενη εμπειρία τους και τη συναισθηματική τους ωριμότητα (Κιοσσές, 2005). Γιατί, σύμφωνα με τη Siray (1985), οι μαθητές δείχνουν πολλές φορές ενδιαφέρον για βιβλία που δύσκολα μπορούν να κατανοήσουν, όταν τα διαβάζουν μόνοι τους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν αρνητικά την λογοτεχνική ανάγνωση, αλλά και τον εαυτό τους ως ανίκανο αναγνώστη. Όταν, βέβαια, πρόκειται για ένα σύνολο αναγνωστών, ο συγκερασμός των ενδιαφερόντων γίνεται πιο δύσκολος (Clark and Foster, 2005). Γι' αυτό και η Rosenblatt θεωρεί σημαντική την καθοδήγηση του αναγνώστη-μαθητή ως προς το



κειμενικό είδος, με το οποίο θα ασχοληθεί. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ευέλικτος και να διερευνά, μέσω συζητήσεων ή ερωτηματολογίων, τα θέματα και τα είδη κειμένων που συνδέονται με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και διευκολύνει την «έκκληση» του λογοτεχνικού έργου (Rosenblatt, 1978).

### 3.2.9. Κριτική στη Θεωρία της Rosenblatt

Η θεωρία της Rosenblatt επηρέασε την ευρωπαϊκή και αμερικάνικη λογοτεχνική κριτική και μολονότι αποτέλεσε το έρεισμα πολλών ερευνών για τη διδακτική της λογοτεχνίας στο σχολικό περιβάλλον, εντούτοις συνάντησε και αντιρρήσεις αναφορικά με τη χρησιμότητά της. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τις σημαντικότερες κριτικές της θεωρίας και κατόπιν θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε μελέτες που σχετίζονται με το θέμα και την προβληματική της παρούσας διατριβής.

Η Lewis (2000:255) εξέφρασε τον προβληματισμό της για την παρερμηνεία κάποιων ιδεών της Rosenblatt, όπως «τη συγχώνευση προσωπικού και αισθητικού». Θεωρεί πως η ανταπόκριση του αναγνώστη, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην προσωπική διάσταση, παρά πρέπει να διευρύνεται και στην κοινωνική και πολιτική διάστασή της, εμπλέκοντας την κριτική σκέψη του αναγνώστη. Ισχυρίζεται, μάλιστα, πως η συναλλακτική θεωρία έχει κοινωνική χροιά, καθώς είναι οι κοινωνικές συνθήκες εκείνες που διαμορφώνουν τη στάση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο. Κάτι ανάλογο επισημαίνουν και οι Cai and Traw (1997), οι οποίοι από εφαρμογές στην τάξη διαπίστωσαν πως η αισθητική ανάγνωση εστιάζει στην προσωπική μόνο ανταπόκριση και απόλαυση, χωρίς να αναμειγνύεται με την πληροφοριακή ανάγνωση και την απόκτηση γνώσεων. Οι Soter et al (2010) αναλύοντας τις συναισθηματικές απαντήσεις των μαθητών δημοτικού, βρήκαν ότι δεν ανταποκρίνονταν στη θέση της Rosenblatt για αισθητική στάση που στρέφει την προσοχή σε κειμενικές συμβάσεις και κώδικες. Ο Purves (1993) εκφράζει την αντίρρησή του ως προς τον τρόπο που η συναλλακτική θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη, τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μην αμφισβητηθούν τα κείμενα που επιλέχθηκαν για την τάξη, προωθούν την ερμηνευτική προσέγγιση, παραγκωνίζοντας τον υποκειμενισμό της αισθητικής ανάγνωσης.

Ωστόσο, υπάρχουν και πολλοί ερευνητές που θεωρούν ότι η συναλλακτική θεωρία αποτελεί τη σημαντικότερη προσπάθεια για επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της

λογοτεχνίας. Η Langer πραγματοποιώντας μια σειρά ερευνών (1991, 1994, 2001) σε μαθητές διαφόρων ηλικιών διαπίστωσε ότι αυτοί εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση του νοήματος των κειμένων, υιοθετώντας την «αισθητική» στάση ανάγνωσης και αξιοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις. Παράλληλα, καταφάνηκε πως η διαμεσολάβηση των δασκάλων με ανατροφοδοτικές ερωτήσεις, η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος συναλλαγής και η ενθάρρυνση για συμμετοχή, είχαν θετική επίδραση στην ανταπόκριση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήγαγε η Galda (2013) σε μαθητές δημοτικού. Παρά το νεαρό της ηλικίας τους, τα παιδιά-αναγνώστες αξιοποιώντας όλα τα χαρακτηριστικά της αισθητικής ανάγνωσης, όπως αυτή περιγράφεται από τη Rosenblatt, συμμετείχαν σε ένα σύνθετο χορό κατασκευής νοήματος, καθώς διάβαζαν, ενώ οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν σε μικρές ομάδες αποκάλυψαν ποικίλους τρόπους να διαβάσει κανείς αισθητικά. Η Many (2004) θα σημειώσει ότι οι αναγνώστες που υιοθετούν την αισθητική στάση δείχνουν να κατανοούν καλύτερα και σε βάθος το κείμενο. Επίσης, ο Dugan (1997) σε έρευνα μαθητών δημοτικού διαπίστωσε ότι ακολουθώντας τα συναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας, οι μαθητές εμπλέκονται στην αναγνωστική διαδικασία, αρχίζουν από μόνοι τους συζητήσεις και αναλαμβάνουν την ευθύνη της κατασκευής νοήματος, ενώ αυξάνεται η απόλαυση και καλλιεργείται η φιλαναγνωσία (Many & Cox 1992; Dugan, 1997). Ο Karolides (1997) παρατήρησε ότι μαθητές της τρίτης δημοτικού ήταν σε θέση να συνδιαλεχθούν με το κείμενο, να προχωρήσουν σε προσωπικές ανταποκρίσεις, να κατανοήσουν και να συνδημιουργήσουν το κείμενο. Στον ελληνικό χώρο, η Βησσαράκη (2002) χρησιμοποίησε τη θεωρία της Rosenblatt για να διδάξει ποίημα του Ελύτη σε μαθητές Ε' και Στ' τάξεις. Οι μαθητές φάνηκε να απολαμβάνουν το κείμενο και να ανταποκρίνονται σε αυτό, μετέχοντας ενεργά στη νοηματοδότησή του.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η συναλλακτική θεωρία, χάρη στον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα στη σχολική τάξη, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στην πραγμάτωση των δομών του κειμένου, ακόμη και από νεότερους αναγνώστες, φτάνει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη στο επίπεδο των μαθητών.

Όσον αφορά τη δική μας μελέτη, η συναλλακτική θεωρία θα συνδυαστεί με την έννοια της διακειμενικότητας, προκειμένου να μελετηθεί πώς η αναγνωστική εμπειρία ενός συγκεκριμένου κειμένου σχετίζεται με τις εμπειρίες που αποκομίστηκαν από άλλα

κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι αφενός η διακειμενικότητα ως διαδικασία δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ παρελθόντων και μελλοντικών κειμένων με το παρόν κείμενο σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ως «συναλλαγή» μεταξύ αναγνώστη – κειμένου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, αφετέρου ο τρόπος πρόσληψης παλαιότερων κειμένων μπορεί να αλλάξει λόγω των νέων συνδέσεων με το παρόν κείμενο και το παρόν κείμενο μπορεί να τροποποιηθεί μέσω των διακειμενικών συνδέσεων με προγενέστερα κείμενα.

#### 4. ΔΙΚΤΥΑ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΝ

Η σχέση των αναγνωστικών στρατηγικών και της κατανόησης κειμένων αποτέλεσε αντικείμενων πολλών ερευνών, οι οποίες μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1990 εστίαζαν σε ένα μεμονωμένο κείμενο και στον τρόπο που το αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης. Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, ωστόσο, οι επιστήμονες άρχισαν να αναγνωρίζουν πως η πολυπλοκότητα του πραγματικού κόσμου επέβαλε και πιο σύνθετο τρόπο ανάγνωσης και κατανόησης των κειμένων μέσα από την επαφή του αναγνώστη με ποικίλες οπτικές, τη σύνθεση πληροφοριών και την αξιολόγηση των πηγών.

Τα δίκτυα κειμένων αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο έκθεσης των αναγνωστών σε διαφορετικές οπτικές, προσκαλώντας τους να σκεφτούν κριτικά, τόσο γύρω από λογοτεχνικά θέματα (γλώσσα, στιλ συγγραφής), όσο και αναφορικά με την κατανόηση πολύπλοκων κοινωνικών και πολιτισμικών καταστάσεων, προκαταλήψεων, θεμάτων ταυτότητας και πολιτισμικών διαφορών. Οι αναγνώστες εκπαιδεύονται να οικοδομούν το νόημα του κειμένου μέσα από τις τεχνικές της σύγκρισης, του συσχετισμού και της σύνθεσης των επιμέρους στοιχείων διαφορετικών κειμένων, ενώ τους παρέχονται επιλογές ως προς το είδος και τον τρόπο έκφρασης της νεοαποκτηθείσας γνώσης.

##### 4.1. Ορισμός - Χαρακτηριστικά

Ως «δίκτυο αναγνώσεων» ορίζεται το σύνολο/η ομάδα λογοτεχνικών έργων που συνομιλούν μεταξύ τους, φωτίζοντας πολύπλευρα και δίνοντας απάντηση σε μια προβληματική για την ανθρώπινη κατάσταση (Tauveron, 2002).

Πρόκειται για μια έννοια που απαντάται σε πολλούς συγγραφείς (Tauveron, 2002, Boutevin & Richard-Principalli, 2008, Giasson, 2005, Corbenois et al., 2000, Perrin, 2010, Sève, 1996) υπό διαφορετική ορολογία. Έτσι, θα συναντήσουμε στη γαλλική βιβλιογραφία τους όρους «δίκτυα αναγνώσεων» (lecture en réseau), «οργανωμένη σύνδεση κειμένων» (mise en relation concertée des textes), «θεματική ανάγνωση» (lecture thématique), «δίκτυα» (conduites en réseaux) ή «δικτύωση» (mise en réseaux), ενώ στην αγγλική βιβλιογραφία θα βρει κανείς τους πιο διευρυμένους όρους «ομάδες κειμένων» (text sets) ή «συνδεδεμένες ομάδες κειμένων» (linked text sets). Στα ελληνικά αναφέρεται κυρίως ο όρος «δίκτυα κειμένων».

Για τους Boutevin & Richard-Principalli (2008) η λέξη «δίκτυο» υποδηλώνει μεν τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων αλλά ταυτόχρονα ερμηνεύονται από τους μαθητές. Η δικτυακή ανάγνωση οργανώνει κείμενα γύρω από μια κοινή ερώτηση που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του λογοτεχνικού μαθήματος.

Η Giasson (2005:147) αναπτύσσει την ιδέα της θεματικής ανάγνωσης, «[...] μια προσέγγιση που προωθεί τη δημιουργία δεσμών μεταξύ πολλών κειμενικών εμπειριών [...] [για να] κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που δίνει στη λογοτεχνία το πλήρες νόημά της είναι βασικά το δίκτυο σχέσεων που ενώνει τα γραπτά». Η τοποθέτηση αυτή προσεγγίζει την άποψη της Tauveron (2002:146) πως οι μαθητές μέσω της δικτύωσης «...μπορούν να οικοδομήσουν κάτι περισσότερο από μια πρόσκαιρη ερμηνεία, (οικοδομούν) μια πραγματική ικανότητα». Επομένως, η δικτυακή ανάγνωση συνίσταται στην ομαδοποίηση κειμένων που συνδέονται μεταξύ τους, ενώ η εύρεση των σχέσεων αυτών, προκειμένου να γίνουν πιο εύκολα κατανοητά, χαρακτηρίζεται ως «δικτύωση».

Αρκετοί συγγραφείς (Tauveron, 2002; Corbenois et al., 2000; Παπαρούση, 2019β; Φρυδάκη, 2003) διακρίνουν τη δικτυακή ανάγνωση από την θεματική συγκέντρωση κειμένων, που συνίσταται στην μελέτη ενός θέματος, χωρίς, ωστόσο, τη δημιουργία συσχετισμών από την πλευρά των μαθητών. Οι διαδοχικές αναγνώσεις με μια τυχαία σειρά δεν δύνανται αφ' εαυτών να οργανώσουν τη γνώση γύρω από τη λειτουργία των κειμένων και του γραπτού λόγου (Corbenois et al., 2000) σε αντίθεση με τα κείμενα που «είναι διατεταγμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να αναθεωρηθούν, να συμπληρωθούν και να επιτρέψουν στους μαθητές να εμβαθύνουν την κατανόησή τους, αλλά και την ερμηνεία και την εκτίμησή τους» (Morin & Roger, 2014:95). Με άλλα λόγια, στα δίκτυα αναγνώσεων η θεματική συνοχή δεν είναι δεδομένη. Πρέπει να διερευνηθεί και να οικοδομηθεί από τους αναγνώστες. Στα δίκτυα, πέραν της ανάγνωσης διαφορετικών κειμένων που σχετίζονται μεταξύ τους, η απάντηση στην προβληματική προέρχεται από την οικοδόμηση δεσμών μεταξύ αυτών των αναγνώσεων (Tauveron, 2002). Άλλωστε, ««η σημασία κατασκευάζεται, δεν ενοικεί στο κείμενο, αλλά παράγεται από τον αναγνώστη σε σχέση όχι μόνο με το εν λόγω κείμενο, αλλά και με το σύνθετο δίκτυο κειμένων στα οποία γίνεται αναφορά, ρητή ή έμμεση, στη διαδικασία ανάγνωσης» (Παπαρούση, 2019:57).

Τα κείμενα που εισάγονται στο δίκτυο δεν είναι δορυφόροι του αρχικού κειμένου, δηλαδή δεν αντιμετωπίζονται ως παράλληλα, αλλά ως ισοδύναμα με εκείνο. Μπορούν να «συνομιλούν» μεταξύ τους και να συνδέονται με ποικίλα νήματα, χωρίς απαραίτητα να ανήκουν στην ίδια εποχή, σχολή ή εθνική λογοτεχνία. «Μοιάζουν με ανθρώπους που συνομιλούν μεταξύ τους, όταν θέλουν να μοιραστούν την εμπειρία τους, όχι μόνο για να ανακουφιστούν, αλλά και γιατί το βλέμμα του άλλου τους βοηθά να την φωτίσουν διαφορετικά» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019:6- 7). Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι τόσο στην πρόσφατη βιβλιογραφία, όσο και στη δική μας μελέτη χρησιμοποιείται η διευρυμένη έννοια του όρου «κείμενο», που περιλαμβάνει απλά, πολυτροπικά, οπτικά (βίντεο, ταινίες, κινούμενα σχέδια, video blogging) και ηχητικά κείμενα (τραγούδια, podcast). «Κείμενο είναι κάθε τεχνούργημα με «σημειωτική δυνατότητα», που μας ωθεί ως αναγνώστες να εμπλακούμε στην κατασκευή νοήματος ως απάντηση σε αυτό» (Strop & Carlson, 2010:x). Σύμφωνα με τη Nikols (2009:36) «οι διαφορετικές μορφές (κειμένων) εμπλουτίζουν το δίκτυο», καθώς φέρνουν τον αναγνώστη σε επαφή με διαφορετικούς τύπους κειμένων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με καθέναν από αυτούς χωριστά και μαζί, προκειμένου να οδηγηθούν στη σημασιολόγηση των όσων μελετούν.

#### 4.2. Στόχοι των δικτύων ανάγνωσης

Τα δίκτυα κειμένων στηρίζονται θεωρητικά στην έννοια της διακειμενικότητας, σύμφωνα με την οποία τα κείμενα αποτελούν «τόπο συνάντησης πολλών φωνών», τις οποίες ο αναγνώστης καλείται να αναγνωρίσει και να συνδιαλεχθεί μαζί τους, προκειμένου να οδηγηθεί στη νοηματοδότηση. Πρωταρχικός, λοιπόν, στόχος των δικτύων ανάγνωσης είναι η ανάπτυξη της ικανότητας σύνδεσης διαφορετικών κειμένων και η καλλιέργεια μιας αναγνωστικής συμπεριφοράς που επιτρέπει στους μαθητές να σκέφτονται «εντός του δικτύου». Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ενθάρρυνση της λογοτεχνικής ανάγνωσης, που επιτρέπει στον αναγνώστη -μέσα από συνειδητή προσπάθεια- να συνομιλήσει με το κείμενο και να επενδύσει γνωστικά και συναισθηματικά σε αυτό, σχηματίζοντας μια πιο προσωπική σχέση μέσα από συνειρμούς, προϋδεασμούς και βιωματικές εγγραφές, ενώ ταυτόχρονα τον ωθεί να αντιληφθεί το «παιχνίδι» που δημιουργείται πίσω από το κείμενο, ανιχνεύοντας τον τρόπο που τα έργα του δικτύου αλληλοφωτίζονται, είτε με τη συμπληρωματικότητα

είτε με την αντίθεσή τους, θέτοντας σε νέα βάση την κατανόηση και ερμηνεία αυτών (Tauveron, 2002:145). Πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία που μπορεί, ωστόσο, να αναπτυχθεί μέσα από την επιλογή κειμένων που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς και δραστηριότητες που διευκολύνουν την εμβάθυνση και την «περιπλάνηση» μεταξύ των κειμένων.

Παράλληλα, σύμφωνα με την ίδια (Tauveron, 2004:72) τα δίκτυα αποβλέπουν στο να βοηθήσουν τους αναγνώστες να «χτίσουν και να οικοδομήσουν» την πολιτιστική τους κουλτούρα. Οι μαθητές χρειάζεται να απομακρυνθούν από το κυριολεκτικό κείμενο και να κινητοποιήσουν τις αναμνήσεις τους (πολιτισμό τους) για να ερμηνεύσουν το κείμενο. Τα δίκτυα διευκολύνουν αυτό το πολιτιστικό ταξίδι μέσα από την ποικιλία κειμένων που παρέχουν, ενώ ταυτόχρονα χτίζουν διαφορετικές γέφυρες μεταξύ του έργου που διαβάζεται και των έργων που είναι ενσωματωμένα στην πολιτιστική μνήμη. Παρέχουν, κατά κάποιον τρόπο, τις προϋποθέσεις ώστε αυτή η μνήμη, μοναδική και συλλογική, να οργανωθεί σε κουτιά, όπου συγκεντρώνονται ιστορίες με κοινά σημεία (αυτή η ιστορία με κάνει να σκεφτώ μια τέτοια άλλη γιατί...), κουτιά με περιεχόμενο εξελικτικό, διαπερατά κουτιά στο βαθμό που η ίδια ιστορία μπορεί να μεταναστεύσει από το ένα κουτί στο άλλο, σύμφωνα με τις συναντήσεις και τις ποικίλες γνώσεις που διατυπώνονται σε αυτό. Ο Bernard Devanne (1993:13) υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της πολιτιστικής ανταλλαγής. «Η ευχαρίστηση και η πολιτιστική ανάγνωση σφυρηλατείται ουσιαστικά χάρη στα λογοτεχνικά δίκτυα» εξηγεί. Η ποικιλία των λογοτεχνικών κειμένων επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν το παιχνίδι των δικτύων αλλά και να ενεργοποιήσουν μια κειμενική κουλτούρα, δηλαδή μια εξοικείωση με τους κώδικες της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, τα δίκτυα αποβλέπουν στη διεύρυνση των πλαισίων αναφοράς των μαθητών, ενθαρρύνοντας τη διερεύνηση και την επέκταση της αναγνωστικής τους εμπειρίας. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάγνωση ποικίλων κειμένων γύρω από μια θεματική ή κειμένων που, μολονότι διαφοροποιούνται ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά ή την οπτική, συνδέονται ως προς ένα κεντρικό ερώτημα. Τόσο το πλήθος των κειμένων, όσο και η συνομιλία μεταξύ τους ανασύρουν στην επιφάνεια ποικίλες αναπαραστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, φέρνοντας τους αναγνώστες σε επαφή με διαφορετικές κοσμοθεωρίες και απόψεις, θέτοντας νέα ερωτήματα, ωθώντας τη σκέψη σε νέα μονοπάτια. Διευκολύνεται, έτσι, η οικοδόμηση γνώσης και εμπλουτίζεται η «εσωτερική τους βιβλιοθήκη», η οποία με τη σειρά της

τροφοδοτεί τις συνδέσεις (Tauveron, 2002:207 στο Παπαρούση, 2019). Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι Corbenois et al. (2000) που αναφέρουν ότι τα δίκτυα εξοικειώνουν τον αναγνώστη με λειτουργίες και είδη των κειμένων, στερεοτυπικούς χαρακτήρες, ποικιλομορφία δομών, αφηγήσεις-ώστε να καταστεί ικανός να δομήσει ορισμένα πλαίσια και να διευρύνει τους ορίζοντες προσδοκιών του. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Dufays et al. (2005) μια από τις βασικές αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζεται με τα όρια αναφοράς του αναγνώστη. Όσο πλουσιότερο σε έννοιες κάθε είδους είναι το αναφορικό πλαίσιο του αναγνώστη, τόσο πιο μεγάλη και πλατιά είναι η γκάμα των προσβάσιμων βιβλίων. Η Tauveron (2002) μάλιστα θα κάνει λόγο για την ανάγκη συγκρότησης μια κοινής κουλτούρας εντός της σχολικής τάξης, η οποία θα αποτελεί τη δεξαμενή τροφοδότησης συνδέσεων κατά τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος.

Απώτερος στόχος, βέβαια, όλων των παραπάνω είναι η αξιοποίηση των δικτύων στην εις βάθος κατανόηση των κειμένων και την ουσιαστικότερη νοηματοδότησή τους (Tauveron, 2002:145). Κάθε κείμενο που εντάσσεται στο δίκτυο νοηματοδοτείται βάσει του προϋπάρχοντος πλαισίου και αντίστοιχα προσθέτει νέες νοηματικές αποχρώσεις σ' αυτό, επιφέροντας μεταβολές στο υπό διαμόρφωση διακειμενικό δίκτυο των μαθητών. Σύμφωνα με την Tauveron (2004:72) το δίκτυο, ως τρόπος πολλαπλασιασμού των διαδρομών πρόσβασης στο κείμενο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές «να διεισδύσουν με περισσότερη ακρίβεια στο κείμενο, να ανακαλύψουν απρόσιτες περιοχές, να φωτίσουν σημεία που αλλιώς θα έμεναν στο σκοτάδι». Οι Morin & Roger (2014:95), αντίστοιχα, σημειώνουν πως «τα κείμενα είναι διατεταγμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να επανεκκινηθούν, να συμπληρωθούν και να επιτρέψουν στους μαθητές να εμβαθύνουν την κατανόησή τους, αλλά και την ερμηνεία και την εκτίμησή τους». Ενεργοποιούνται, δηλαδή, νέες συσχετίσεις, εισάγονται νέες δυναμικές, διαταράσσονται οι σημασιακές και ερμηνευτικές ισορροπίες που επικρατούσαν μέχρι τότε και επέρχονται καινούργιες (Κιοσσές, 2019:18). Στην ουσία, αποκαλύπτεται μπροστά στον αναγνώστη μια ευρεία γκάμα οπτικών, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να «πιαστεί» από κάποιο σημείο αυτής και πάνω της να θεμελιώσει την προσωπική του ερμηνεία.

Επιπλέον, μέσω της δικτύωσης δημιουργείται η «σκαλωσιά» για την κατανόηση και νοηματοδότηση μελλοντικών αναγνωσμάτων. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης μεταβαίνοντας ανά πάσα στιγμή από το ένα κείμενο στο άλλο έχει τη δυνατότητα να



διακρίνει λεπτομέρειες, να ανακαλύψει θεματικά μοτίβα, να εξοικειωθεί με το σχετικό λεξιλόγιο, να αντιληφθεί το στυλ συγγραφής ή τις αξίες ενός συγγραφέα, στοιχεία που σφυρηλατούν συσχετισμούς και προάγουν την προσμονή αναγνώρισής τους σε κείμενα ανάλογης θεματολογίας ή σε διαφορετικά αναγνώσματα του ίδιου συγγραφέα. Ταυτόχρονα, αναπτύσσονται δεξιότητες και στρατηγικές, όπως ο καταγιγισμός ιδεών, η δημιουργία ιστών και διαγραμμάτων, οι ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές προς το κείμενο, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στην προσπέλαση και τη νοηματοδότησή πιο σύνθετων λογοτεχνικών κειμένων. Άλλωστε, «η δικτύωση δεν είναι μόνο μια σύνδεση κειμένων, αλλά μια σύνδεση σε σχέση με αναγνώσματα, που αναπτύσσονται σπειροειδώς και ανοίγονται σε νέες αναγνώσεις» (Tauveron, 2002:154).

Παράλληλα, γίνεται αντιληπτό ότι η νοηματοδότηση μέσω της δικτύωσης προϋποθέτει ή / και δημιουργεί συνθήκες κριτικής ανάγνωσης των κειμένων. Διαβάζοντας ποικίλα βιβλία σχετικά με μια προβληματική, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με μια ευρεία προοπτική και μια εις βάθος αίσθηση του θέματος, που του παρέχει την ελευθερία της διερεύνησης, του αναστοχασμού και της σύγκρισης, τόσο των κειμένων του δικτύου μεταξύ τους, όσο και με εκείνα της πρότερης αναγνωστικής του εμπειρίας. Στην περίπτωση μάλιστα κειμένων με αντικρουόμενες θέσεις η προκύπτουσα ένταση αποτελεί αφορμή για μεγαλύτερη εμβάθυνση και κριτική προσέγγιση. Οι Crawford και Zygoris-Coe (2008:199) σημειώνουν ότι τα δίκτυα κειμένων προβάλλοντας διαφορετικές αλήθειες ενθαρρύνουν την αμφισβήτηση και τη συζήτηση, ενώ «επεκτείνουν τη σκέψη του αναγνώστη πέρα από την πλάνη ότι υπάρχει πάντα σωστή ή λάθος απάντηση, μαύρη ή άσπρη λύση, καλή ή κακή απόφαση» (Ciecierski and Bintz, 2017:479). Δίνεται, έτσι, η δυνατότητα και ο χρόνος στον αναγνώστη να αντιληφθεί τη σχετικότητα των αντιλήψεών του και να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα των ανταποκρίσεων, ενώ οξύνεται η κρίση του και μπορεί ευκολότερα να αξιολογεί και να οδηγείται σε συμπεράσματα (Lenski, 1998, στο Armstrong & Newman, 2011:11), λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το κείμενο καθ' αυτό αλλά και τα κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα. Η ερμηνεία του κειμένου, συνεπώς, προκύπτει ως αποτέλεσμα σύνθετων νοητικών λειτουργιών, στην οποία ο μαθητής σταδιακά εξασκείται μέσω της δικτυακής οργάνωσης των κειμένων και της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού.

### 4.3. Τύποι δικτύωσης

Τα δίκτυα κειμένων μπορούν να οργανωθούν με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τους προς επίτευξη στόχους. Μια γενική, ωστόσο, κατηγοριοποίηση που απαντάται στη βιβλιογραφία σχετίζεται με τα κείμενα που θα επιλεγθούν και τον τρόπο οργάνωσης τους σε δίκτυα.

Αναφορικά με τη θεματική επιλογή των κειμένων, η Tauveron (2002) θα κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες δικτύωσης: α] Δίκτυα για να ανακαλύψουμε ή να δομήσουμε τη βάση των κοινών πολιτισμικών αναφορών, όπου εντάσσονται κείμενα του ιδίου λογοτεχνικού είδους (ιστορίες, μυθιστορήματα, κόμικς, διηγήματα, αστυνομικές ιστορίες, περιπέτειες, κείμενα επιστημονικής φαντασίας, ιστορικά όνειρα, ιστορίες με επαναλαμβανόμενη δομή) δίκτυα με κείμενα που αναφέρονται σε «αιώνια» σύμβολα του συλλογικού φανταστικού (νερό, φωτιά, τοίχος, χρώματα, εποχές), σε θεμελιώδεις μύθους και θρύλους της κοινωνίας μας (ο θρύλος βασίζεται σε ιστορικό γεγονός που έχει μυθοποιηθεί και ωραιοποιηθεί με την πάροδο του χρόνου) ή δίκτυα που σχετίζονται με τυπικούς χαρακτήρες (ο λύκος, το τέρας, η μάγισσα), την εξέλιξη αυτών ή τις παραλλαγές τους. καθώς και δίκτυα ειδολογικά (ονειρικές αφηγήσεις, αφηγήσεις μεταμορφώσεων, αναζήτησης κτλ.).

β] Δίκτυα για τον εντοπισμό κάποιας ιδιαιτερότητας του κειμένου που μελετάται. Σε αυτή την κατηγορία συναντούμε δίκτυα που διαμορφώνονται γύρω από τη μοναδικότητα του γλωσσικού, θεματικού, συμβολικού, φανταστικού κόσμου του συγγραφέα (περιλαμβάνοντας κείμενα που φωτίζουν από κοινού το έργο του), την ιδιαιτερότητα μιας λογοτεχνικής τεχνικής (που ξεφεύγει από τα χαρακτηριστικά του είδους ή το στυλ κάποιου συγγραφέα) και μπορεί να δυσκολέψει την κατανόηση και την ερμηνεία (π.χ. οπτική, θέση και ρόλος του αφηγητή, υιοθέτηση αντιφατικών απόψεων, διατάραξη της χρονολογικής σειράς), καθώς και την ιδιαιτερότητα μιας επαναδιήγησης, που ορίζεται μέσα υπαινιγμούς [το κείμενο και το διακείμενο του (η αναγνωστική εμπειρία του συγγραφέα που βρίσκει χώρο να εξωτερικευτεί και να εκτρέψει την αφηγούμενη ιστορία)], αλλά και μέσα από την παρωδία του αρχικού κειμένου (κείμενο-πηγή), τη μεταμόρφωση, την προσαρμογή, την επανεγγραφή (ως φόρος τιμής και επιθυμία να επανέλθει στην επιφάνεια το αρχικό κείμενο), τη μετάθεση (μετάβαση από την αφήγηση στο κόμικ, στο θεατρικό κείμενο και τη σκηνοθεσία), την

παραλλαγή (ένα μόνο σημείο εκκίνησης και πολλαπλές παραλλαγές), τη συνέχεια (επέκταση της ιστορίας), όπως και τη μείξη διαφορετικών κειμένων.

γ] Δίκτυα με σημείο αναφοράς ένα συναίσθημα [(φόβος, φιλία, ρατσισμός, σύγκρουση, διαφορά, όνειρο, εφιάλτης, ψέμα), αν και στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος να μείνουμε μόνο στο θέμα χωρίς μια ενοποιητική προβληματική], μια εποχή, έναν τόπο ή έναν επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα.

Η κατηγοριοποίηση της Tauveron (2002) αποτέλεσε σημείο αναφοράς για σύγχρονους της και μεταγενέστερους ερευνητές (Reymond, E., 2014; Bally, M., 2016; Deleuze, G., 2019), με τους Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Bourdeau, R. (2015) να συνοψίζουν και να διευρύνουν την τυπολογία της Tauveron, προσθέτοντας το διακειμενικό δίκτυο και το δίκτυο εικονογράφων, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

| Τύποι δικτύων                               | Ορισμοί                                                                                                                         |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Δίκτυο γύρω από ένα ενοποιητικό θέμα        | Επιλογή έργων γύρω από ένα θέμα, προκειμένου να ανταποκριθεί σε μια παιδαγωγική πρόθεση                                         |
| Δίκτυο συγγραφέα                            | Επιλογή έργων ενός συγγραφέα για να αναδείξει τις ιδιαιτερότητες του στυλ και των αξιών του                                     |
| Δίκτυο εικονογράφου                         | Επιλογή έργων του ίδιου εικονογράφου προκειμένου να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά του στυλ του                                  |
| Δίκτυο γύρω από έναν στερεοτυπικό χαρακτήρα | Επιλογή έργων για την καλύτερη κατανόηση ενός στερεοτυπικού χαρακτήρα από την παιδική λογοτεχνία (λύκου, μάγισσα, σούπερ ήρωας) |
| Ειδολογικό δίκτυο                           | Επιλογή έργων που ανήκουν στο ίδιο λογοτεχνικό είδος                                                                            |
| Δίκτυο υπερκειμένου                         | Επιλογή έργων που σχετίζονται με ένα κείμενο πηγής (π.χ. ένα παραμύθι και οι διασκευές του)                                     |
| Διακειμενικό δίκτυο                         | Επιλογή έργου στο οποίο υπάρχει διακειμενικότητα (αναφορές σε άλλα κείμενα) και παρουσίαση των έργων στα οποία αναφέρεται       |
| Δικτύωση γύρω από μια τεχνική γραφής        | Επιλογή έργων στα οποία οι δημιουργοί χρησιμοποιούν την ίδια τεχνική γραφής                                                     |

Πίνακας 1

Θα πρέπει να σημειωθεί πως σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν αλληλεπικαλύψεις μεταξύ των κατηγοριών, με αποτέλεσμα ένα δίκτυο για στερεοτυπικούς χαρακτήρες να είναι συνάμα και ένα δίκτυο υπερκειμένου με αναδιατυπώσεις του αρχικού κειμένου. Κάτι τέτοιο δεν εμποδίζει την αξιοποίηση κάθε τύπου δικτύου ανάλογα με το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Ας δούμε πιο αναλυτικά καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις:

Το δίκτυο γύρω από ένα ενοποιητικό θέμα σηματοδοτεί μια κοινωνική κατάσταση της ανθρώπινης συνθήκης που οι άνθρωποι βιώνουν με διάφορες μορφές, όπως λ.χ. «οι πρόσφυγες». Για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, «δικτύωση γύρω από ένα ενοποιητικό θέμα» σημαίνει επιλογή έργων γύρω από το θέμα αυτό με σκοπό να απαντηθεί ένας προσχεδιασμένος στόχος ανάγνωσης, που μπορεί να σχετίζεται με τους «μετανάστες», με τη διδασκαλία της ηθικής (Dupin de Saint-André & Montésinos-Gelet 2012) ή της φιλοσοφίας για παιδιά (Chirouter 2007). Για τους Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Bourdeau, R. (2015) μάλιστα θεωρείται το ιδανικό είδος δικτύου για την καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων και την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών σε κοινωνικά ζητήματα.

Το δίκτυο γύρω από έναν συγγραφέα «είναι ο καλύτερος τρόπος για να ανακαλύψουν οι μαθητές ότι κάθε συγγραφέας έχει μια δική του κοσμοθεωρία, πραγματεύεται επαναλαμβανόμενα θέματα, έχει ένα δικό του ύφος και τρόπο γραφής» (Karnauch, 2004:131), γεγονός που διευκολύνει τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των έργων του (ακόμη και όσων δεν περιλαμβάνονται στο δίκτυο) και συμβάλλει στην εις βάθος κατανόηση και την ερμηνεία κειμένων του, αφού «ένας αληθινός συγγραφέας (παιδικής) λογοτεχνίας συνθέτει έναν φανταστικό κόσμο που είναι προσωπικός του και με τα χρόνια αναπτύσσει ένα έργο» (Devanne 2006b:117). Η αναγνώριση του στυλ κάθε συγγραφέα επιτρέπει στον αναγνώστη «να προβλέψει την συνέχεια και να απολαύσει το απροσδόκητο, όταν αυτό συμβεί» (Tauveron, 2002:250).

Όσον αφορά το δίκτυο εικονογράφου-εικονογράφων είναι ένας ενδιαφέρων τρόπος ενσωμάτωσης της τέχνης στη λογοτεχνική ανάγνωση (Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Bourdeau, R., 2015). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εικόνα δεν συμπληρώνει απλά το κείμενο, αλλά το αφηγείται και το ερμηνεύει, γίνεται αντιληπτό ότι η πρόθεση του εικονογράφου, όπως και του συγγραφέα, μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές και το περιεχόμενο του έργου. Μπορεί κανείς να μελετήσει έργα ενός μόνο

εικονογράφου, προκειμένου να διεισδύσει στην τεχνική του, τα υλικά και τα χρώματά που χρησιμοποιεί, ώστε να κατανοήσει την οπτική του και το συχνά αντιφατικό μήνυμα που φέρουν οι εικόνες του σε σχέση με το αφηγηματικό κείμενο, υπάρχει, ωστόσο, και η δυνατότητα να συγκροτηθεί ένα δίκτυο με έργα διαφορετικών εικονογράφων, όπου μέσα από τη σύγκριση, την αντιπαραβολή και την ενδελεχή επεξεργασία, ο αναγνώστης καταδύεται στον κόσμο της εικονογράφησης και γνωρίζει τις διαφορετικές πηγές έμπνευσης της πλαστικής τέχνης.

Τα δίκτυα γύρω από έναν στερεοτυπικό χαρακτήρα στοχεύουν συνήθως στην αποδόμηση του, καθώς ο χαρακτήρας παρουσιάζεται διαφορετικά στα έργα που επιλέγονται τόσο ως προς την εξωτερική του εμφάνιση, όσο κι ως προς τη συμπεριφορά. Έτσι, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με διαφορετικές πτυχές του ιδίου χαρακτήρα που οδηγούν σε γνωσιακή σύγκρουση και κριτική αναθεώρηση θεμελιωμένων αντιλήψεων και απόψεων. Πρόκειται για το είδος δικτύου που φέρνει στο φως πολιτισμικές πεποιθήσεις και την ίδια στιγμή τις θέτει υπό αμφισβήτηση, δείχνοντας στον αναγνώστη τη σχετικότητα των ερμηνειών.

Το ειδολογικό δίκτυο, από την άλλη πλευρά, δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να μελετήσει τα χαρακτηριστικά του είδους, να τα διακρίνει και να τα αντιπαραβάλλει με άλλα είδη κειμένων, καθιστώντας τον ικανό να αναγνωρίζει τη λειτουργία και την χρήση του συγκεκριμένου τύπου κειμένων, καθώς και να αντιλαμβάνεται την παραβίασή των κανόνων δόμησής του από κάποιους συγγραφείς, καθώς και τους λόγους που υπαγορεύουν μια τέτοια παρεκτροπή.

Στην κατηγορία δικτύου υπερκειμένου απώτερος στόχος είναι η κατανόηση εκ μέρους των αναγνωστών της ιδιαιτερότητας μιας επαναδιήγησης. Επιλέγοντας έργα που αποτελούν παραλλαγές ενός κεντρικού κειμένου πηγής δίνεται στον αναγνώστη η δυνατότητα να αντιληφθεί την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στον τρόπο παρουσίασης και ερμηνείας γεγονότων, καταστάσεων και συμπεριφορών. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και οι παρωδίες, που δραστηριοποιούν τη λογοτεχνική γλώσσα και σε αντίθεση με άλλες μορφές μίμησης (παράθεση, λογοκλοπή κ.ά.) ενεργοποιούν την ερμηνευτική διαδικασία χάρη στη δυσαρμονία που δημιουργούν (Rose 1979:22), οι επανεγγραφές- επανοικειοποιήσεις που αποτελούν ένα είδος «φόρου τιμής» και μια επιθυμία να επανέρθει στο φως ένα κείμενο-πηγή, γνωστό ήδη στον αναγνώστη, αλλά και οι μεταθέσεις, όπου παρατηρείται μια μετά βάση από

το γραπτό κείμενο στο κόμικ, στο θεατρικό έργο (Tauveron, 2010) ή στα κινούμενα σχέδια.

Το διακειμενικό δίκτυο, όπως και το υπερκειμενικό δίκτυο, καθιστά κατανοητό στον αναγνώστη πως η αναδρομή σε άλλα κείμενα και η μεταξύ τους συσχέτιση είναι σύννηθες φαινόμενο στη λογοτεχνία, με τη διαφορά πως στο διακειμενικό δίκτυο δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης της λογοτεχνικής κουλτούρας και ευαισθητοποίησης του αναγνώστη αναφορικά με τους στενούς δεσμούς που υπάρχουν μεταξύ των κειμένων. Η αναγνώριση, μάλιστα, ή μη των διακειμενικών αναφορών από την πλευρά του αναγνώστη επηρεάζει σημαντικά το βαθμό και την ποιότητα της νοηματοδότησης του εκάστοτε κειμένου, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που το κείμενο μοιάζει απρόσιτο, καθώς δεν εντοπίζονται οι συνδέσεις μεταξύ κειμένων.

Τέλος, το δίκτυο που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο συγγραφής μοιάζει πολύ με το δίκτυο που επικεντρώνεται σε ένα συγγραφέα, μόνο που στη μια περίπτωση ο αναγνώστης αναζητά χαρακτηριστικά του συγγραφικού ύφους ενός συγκεκριμένου δημιουργού, ενώ στην άλλη ο αναγνώστης καλείται να εντοπίσει και να συσχετίσει κοινά χαρακτηριστικά γραφής μεταξύ διαφορετικών συγγραφέων. Πρόκειται για μια διαδικασία που διαμορφώνει τις λεγόμενες λογοτεχνικές γενιές και διευκολύνει την ανάλυση, την κατανόηση και τη νοηματοδότηση των κειμένων.

Πέραν, όμως, της κατηγοριοποίησης των δικτύων με βάση τη θεματική τους, υπάρχει η δυνατότητα ταξινόμησής τους με βάση τον τρόπο οργάνωσής τους. Πιο συγκεκριμένα, δίκτυα μπορούν να δημιουργηθούν με δύο - τρία κείμενα με κοινό άξονα αναφοράς, τα οποία εν συνεχεία διευρύνονται με την προσθήκη νέων κειμένων (Φάκελος Εκπαιδευτικού Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου, 2019), υπάρχουν, ωστόσο, και οι περιπτώσεις δικτύων που αξιοποιούν κείμενα, τα οποία σταδιακά γίνονται πιο σύνθετα ή και δίκτυα που χρησιμοποιούν ισοδύναμα κείμενα, καλώντας τους αναγνώστες να εντοπίσουν και να αναδείξουν τις μεταξύ τους σχέσεις και συνδέσεις.

Οι Hartman & Hartman (1995) επιχείρησαν να κατηγοριοποιήσουν τους τρόπους οργάνωσης των κειμένων ορίζοντας πέντε κατηγορίες:

α] συμπληρωματικά κείμενα (complementary / corresponding texts) ονομάζονται εκείνα τα κείμενα που εξετάζουν το ίδιο θέμα από πολλές πλευρές. Τα κείμενα συνήθως στην κατηγορία αυτή είναι διατεταγμένα με τέτοιο τρόπο που το ένα φωτίζει

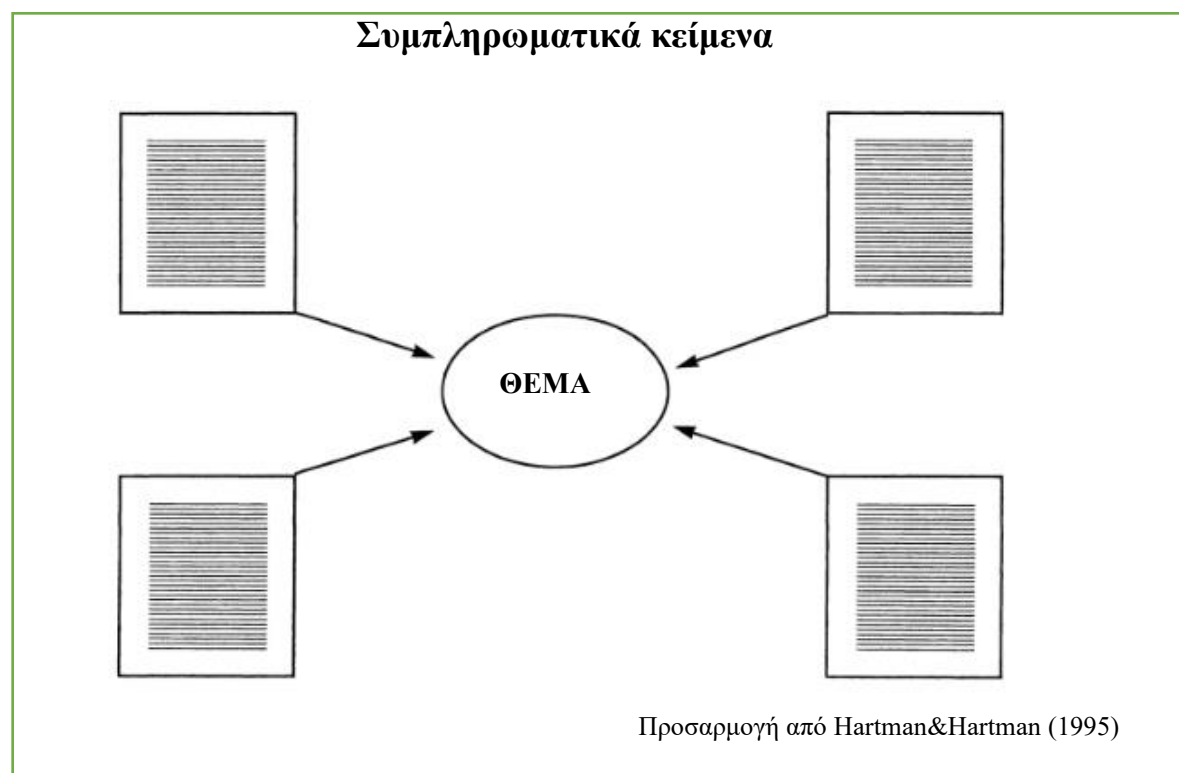
πλευρές που το άλλο δεν παρουσιάζει. Εδώ μπορεί να ενταχθούν και έργα του ίδιου συγγραφέα.

β] αντιθετικά / αντικρουόμενα κείμενα (contradictory / disruptive texts), τα οποία παρουσιάζουν εναλλακτικές προοπτικές γύρω από το ίδιο θέμα, την ίδια ιδέα, το ίδιο γεγονός, προκειμένου να το φωτίσουν ολόπλευρα, δίνοντας στον αναγνώστη μια ολοκληρωμένη εικόνα.

γ] κείμενα ελέγχου (controlling texts) ονομάζονται τα κείμενα που παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανάγνωση άλλων κειμένων. Με πυξίδα ένα κείμενο, οι αναγνώστες είναι δυνατόν να κατανοήσουν άλλα μεταγενέστερα κείμενα.

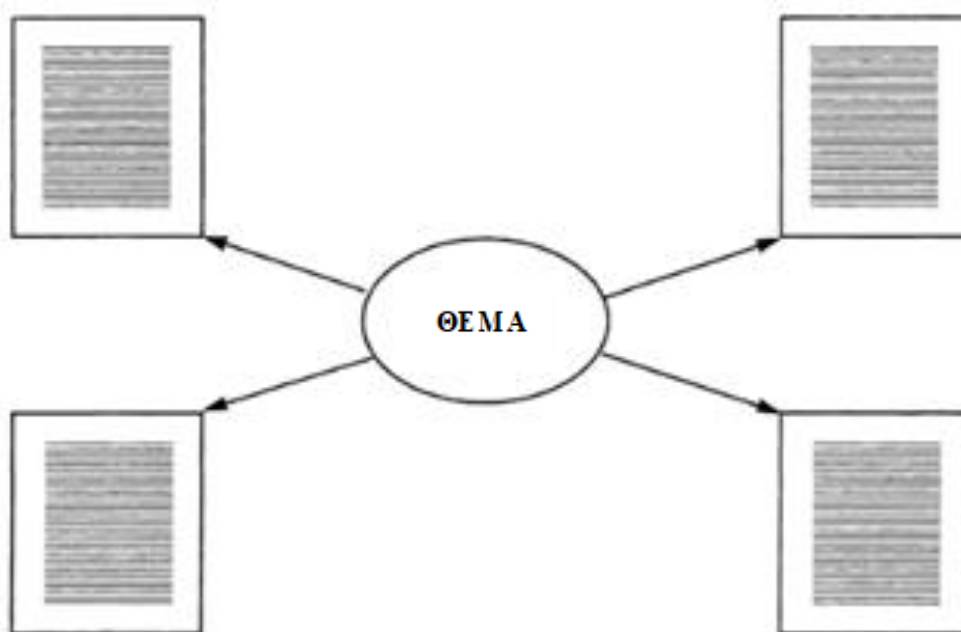
δ] συνοπτικά κείμενα (synoptic texts) είναι αυτά που διατάσσονται έτσι, ώστε να ένα θέμα, μια έννοια να μπορεί να συσχετιστεί με διάφορες παραλλαγές ή μεταγραφές του. Η Σταχτοπούτα είναι παράδειγμα συνοπτικών κειμένων, καθώς υπάρχουν περίπου 700 εκδοχές ή παραλλαγές αυτής. Οι αναγνώστες κατανοούν έτσι πως διαθλάται μια ιστορία μέσα από διάφορους πολιτιστικούς φακούς.

ε] Διαλογικά κείμενα (Dialogic texts) είναι εκείνα που βρίσκονται σε έναν ανοιχτό διάλογο, μια μεταξύ τους συνομιλία πάνω σε μια προβληματική, όπου χαρακτήρες, θέματα και συμβάντα επανεμφανίζονται και επανεξετάζονται σε πολλά κείμενα



Γράφημα 1

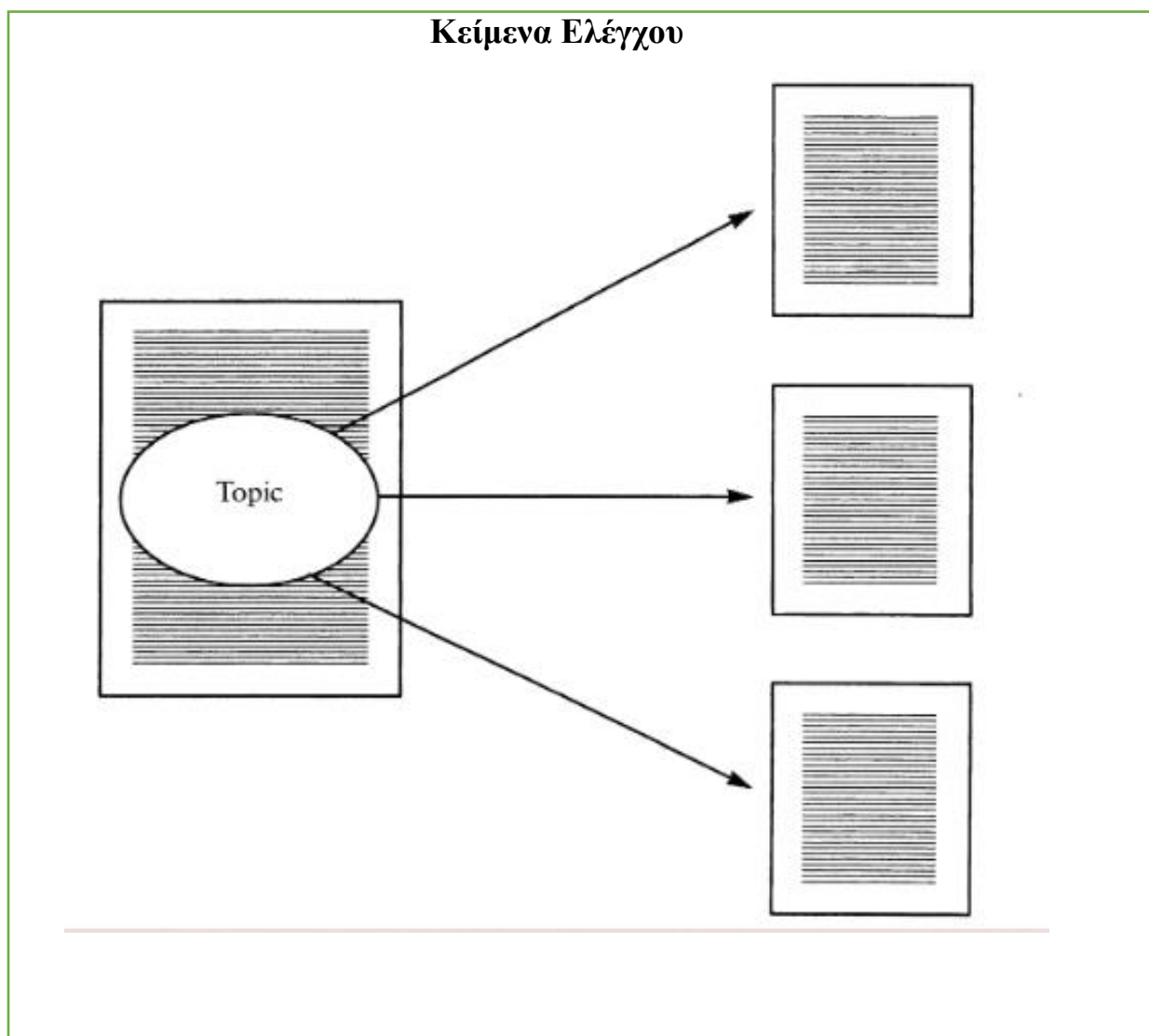
## Αντικρουόμενα κείμενα



Προσαρμογή από Hartman&Hartman (1995)

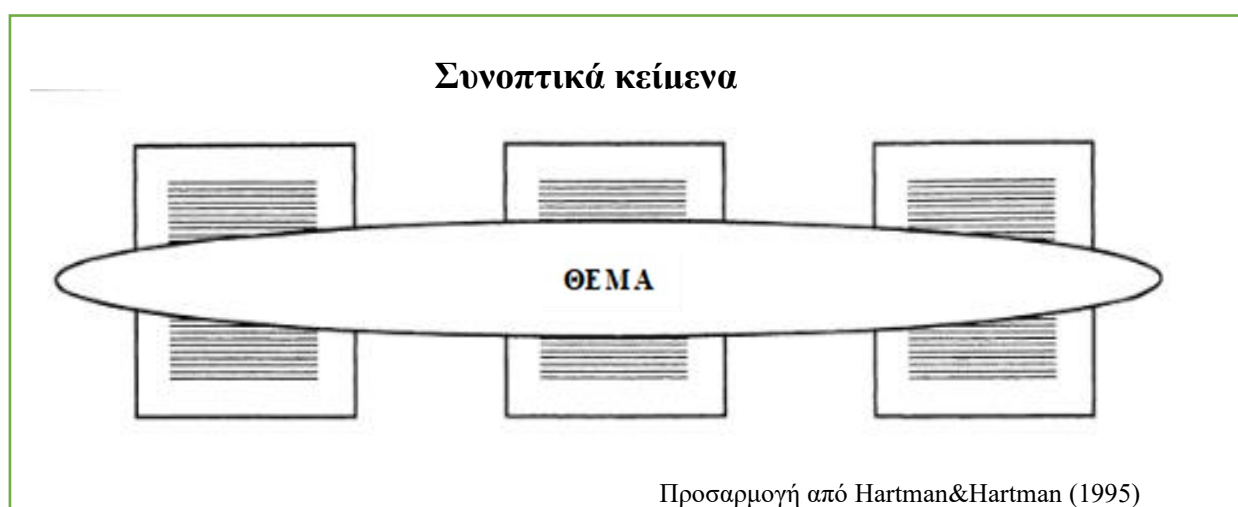
Γράφημα 2





Προσαρμογή από Hartman&Hartman (1995)

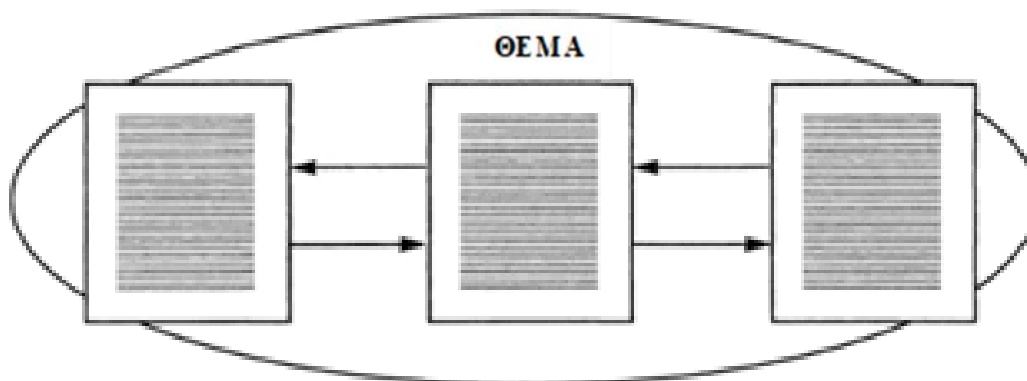
Γράφημα 3



Προσαρμογή από Hartman&Hartman (1995)

Γράφημα 4

## Διαλογικά Κείμενα



Προσαρμογή από Hartman&Hartman (1995)

Γράφημα 5

Από την άλλη πλευρά, οι Carpiello & Dawes (2021:24-27) θα συνοψίσουν και θα σχηματοποιήσουν ένα δικό της τρόπο συγκρότησης δικτύων σε πέντε κατηγορίες.

Η πρώτη αφορά τη χρήση δύο κειμένων (Duet) ή «paired text» στην αγγλική ορολογία, τα οποία έχουν επιλεγεί, ώστε να μπορούν να συγκριθούν ή να αντιπαραβληθούν, τόσο ως προς το περιεχόμενο και τη θεματική, όσο και ως προς την προοπτική τους. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν κριτικά πάνω σε αυτά, να εμβαθύνουν και να ανιχνεύσουν άμεσες ή έμμεσες συνδέσεις. Πρόκειται για την πιο απλή μορφή δικτύου, με το ένα κείμενο να αποτελεί πολλές φορές τη σκαλωσιά για το άλλο, να είναι και τα δύο σκαλωσιές για το κοινό «όλο» ή να αποτελούν κείμενα για περαιτέρω επέκταση.

Η δεύτερη κατηγορία παίρνει τη μορφή του ήλιου, με τον πυρήνα του να αποτελεί το κείμενο – πηγή και τις ακτίνες γύρω του να αποτελούν κείμενα επεξήγησης ή επέκτασης. Η διαφοροποίηση των περιφερειακών κειμένων αλλάζει τον σκοπό και τον τρόπο προσέγγισης του κειμένου-πυρήνα, ενώ σε μια αντίστροφη πορεία τα έκκεντρα αυτά κείμενα μπορούν να στηρίζουν και να «θεμελιώσουν» το περιεχόμενο του πυρηνικού κειμένου. Πρόκειται, συνεπώς, για βασικά στοιχεία του δικτύου και όχι συμπληρωματικά ή δευτερεύοντα. Η εξακτίωση αυτή προς διαφορετικές θεματικές

και είδη κειμένων φωτίζει ποικίλες οπτικές και δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα, να σκεφτεί κριτικά και να εμπλακεί αποτελεσματικά στην ερμηνεία τους. Στη βιβλιογραφία για αυτό το είδος δικτύωσης συναντούμε, επίσης, την ορολογία «quad text set» (Lewis, Walpole, & McKenna, 2014), καθώς συγκροτείται συνήθως από τέσσερις διαφορετικούς τύπους κειμένων: ένα κείμενο-στόχο (ανωτέρου επιπέδου), καθώς και τρία άλλα κείμενα που οικοδομούν τις βασικές γνώσεις και παρέχουν τα εφόδια για την κατανόηση του κειμένου -στόχου.

Στην τρίτη κατηγορία τα κείμενα είναι οργανωμένα σε ομόκεντρους κύκλους. Στον κεντρικό κύκλο-πυρήνα βρίσκεται το βασικό κείμενο. Αφού ο αναγνώστης μελετήσει το συγκεκριμένο κείμενο, περνά σταδιακά σε ένα άλλο ομόκεντρο στρώμα που διερευνά τις πηγές του γραπτού κειμένου και της εικονογράφησής του. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στον αναγνώστη να δει τι περιλαμβάνεται και τι εξαιρείται από το βασικό κείμενο. Στη συνέχεια, μετακινούμενος προς τον εξωτερικό κύκλο, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με σχετικά ως προς τη θεματολογία κείμενα, που τον φέρνουν σε επαφή με μια σειρά διαφορετικών αναπαραστάσεων πληροφοριών και πράξεων.

Η τέταρτη κατηγορία ονομάζεται από τους Carpiello & Dawes «ηλιακό σύστημα» και αφορά την οργάνωση ενός δικτύου γύρω από μια προβληματική αναφορικά με ένα ζήτημα ή ερώτημα για μια συγκεκριμένη κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης (Tauveron, 2002). Στο κέντρο του συστήματος δεν βρίσκεται πια ένα ενιαίο κεντρικό κείμενο που εξετάζεται από όλους, αλλά μια κοινή θεματική, μια έννοια, μια ερώτηση που χρειάζεται να απαντηθεί. Όλα τα κείμενα συμβάλλουν ισοδύναμα στην κατανόηση του θέματος και προβάλλουν οπτικές που φωτίζουν πολύπλευρα τη θεματική διευκολύνοντας την εκμείωση της απάντησης. Πρόκειται για έναν τύπο δικτύωσης που δεν περιορίζεται στις παραλλαγές ή την επανοικειοποίηση γνωστών μοτίβων, θεμάτων ή χαρακτήρων, αλλά στην διαφορετική προσέγγιση και θεώρησή τους.

Η τελευταία κατηγορία δικτύων αξιοποιεί την τεχνική της σταδιακής εστίασης από ένα διευρυμένο σύνολο γενικών κειμένων σε εξειδικευμένα κείμενα. Πρόκειται για μια βαθιά κριτική διαδικασία, καθώς ξεκινώντας από μια κοινή για όλους βάση, στην πορεία ο κάθε αναγνώστης ανάλογα με τη νοηματοδότηση του εκάστοτε κειμένου στρέφεται σε διαφορετικά συσχετιζόμενα αναγνώσματα και διαφοροποιείται από την ομάδα. Έτσι, περνάει σε ένα εξατομικευμένο επίπεδο ανάγνωσης, το οποίο μπορεί να

εμπλουτιστεί εκ νέου κατά τη διάρκεια της ερμηνευτικής συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων με τους συνομιλητές, όπου αποκαλύπτονται οι προσωπικές αναγνωστικές διαδρομές και οι συνδέσεις με άλλα κείμενα.

#### **4.4. Διαδικασία οικοδόμησης ενός δικτύου**

Η οικοδόμηση ενός δικτύου κειμένων σχετίζεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που καλείται να υπηρετήσει. Όπως προαναφέρθηκε τα δίκτυα διευκολύνουν τις συνδέσεις και φωτίζουν «σκοτεινά» σημεία, συμβάλλοντας, έτσι, στη βαθύτερη κατανόηση ενός θέματος και στη δόμηση πολιτιστικής κουλτούρας (Tauveron, 2004:72). Ανάλογα, συνεπώς, με το ποια/ες από αυτές τις λειτουργίες επιδιώκεται να αναδειχθούν, ποιες γνώσεις και δεξιότητες να αποκτηθούν, ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει τα κείμενα και τις δραστηριότητές του σε ένα συνεκτικό σύνολο. Απαραίτητο, λοιπόν, κρίνεται να γνωρίζει εκ των προτέρων τόσο τα είδη δικτύων, όσο και τον τρόπο οργάνωσης αυτών.

Εξίσου σημαντικής σημασίας για τη σωστή δόμηση και την αποτελεσματική αξιοποίηση των δικτύων είναι η επιλογή των κειμένων. Πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία σταχυολόγησης έργων που αναπαριστούν μια ανθρώπινη προβληματική, η οποία δεν περιορίζεται στην απλή συλλογή κειμένων π.χ. γύρω από έναν θεματικό άξονα, αλλά απαιτεί τη συνύπαρξη πολυφωνικών έργων, που διαλέγονται μεταξύ τους και φωτίζουν κάθε πτυχή του συγκεκριμένου θέματος, παρουσιάζοντάς το μέσα από διαφορετικές σκοπιές (Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Bourdeau, R., 2015). Τα κείμενα αυτά μπορεί να συνομιλούν μεταξύ τους, φέροντας διαφορετικές φωνές στην απάντηση της κοινής προβληματικής (Φρυδάκη, 2003). Ακόμη, όμως, και στην περίπτωση που προβάλλεται μια μόνο οπτική, η ποικιλία των κειμένων εμπλουτίζει τις αναπαραστάσεις και αναδεικνύει τη διαφορετικότητα στον αφηγηματικό τρόπο, στο στυλ του συγγραφέα, στο είδος των κειμένων, αλλά και στον τρόπο θεώρησης και πρόσληψης ανάλογα με την εποχή που γράφτηκε.

Η επιλογή κειμένων στη σχολική τάξη είθισται να πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, ωστόσο, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη οι αναγνωστικές εμπειρίες και οι προτιμήσεις των μαθητών, τόσο ως προς την επιλογή της προβληματικής, όσο και ως προς το υλικό που θα μπορούσε να ενσωματωθεί στη διδασκαλία ή να αποτελέσει την αφετηρία των διδασκαλιών (Famelart, 2014). Κάτι τέτοιο μπορεί να

αυξήσει την εμπλοκή των μαθητών, να τροφοδοτήσει τη σκέψη του αναγνώστη, να εγείρει ερωτήματα και να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της δικτύωσης. Σκόπιμο, μάλιστα, κρίνεται στο δίκτυο να περιλαμβάνονται κείμενα με την ευρεία έννοια του όρου (βίντεο, τραγούδια, κινούμενα σχέδια, φωτογραφίες, ομιλίες), καθώς και κείμενα που ποικίλλουν ιδεολογικά και υφολογικά, παρέχοντας διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του νοήματος και εξωτερίκευσης της γνώσης και των θέσεων των αναγνωστών (Cappiello & Dawes, 2021). Παράλληλα, η ποικιλία κειμένων εμπλουτίζει την αισθητική εμπειρία του αναγνώστη, καθώς οι ενδιαφέρουσες περιγραφές, οι καλοδουλεμένες πλοκές, οι δυνατοί και συνεκτικοί χαρακτήρες, αλλά και οι προβαλλόμενες αξίες συγκινούν τον αναγνώστη και βελτιώνουν τη συναισθηματική και ηθική κατανόηση του κόσμου γύρω του. Όσον αφορά τα κλασικά λογοτεχνικά κείμενα του «κανόνα» δύναται να συμπεριληφθούν στο δίκτυο, αλλά όχι σε μεγάλο αριθμό, αν μπορούν να συσχετιστούν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να διευκολύνουν τη νοηματοδότηση των κειμένων, προσφέροντας μια εναλλακτική θεώρηση. Σε κάθε άλλη περίπτωση συστήνεται η μη κυριαρχία τους στην οικοδόμηση δικτύων, καθώς ενέχεται ο κίνδυνος να μη συνδέονται με τις εμπειρίες του αναγνώστη και την επικαιρότητα, γεγονός που μπορεί να τα καταστήσει δυσνόητα ή και ανούσια για εκείνον (Φάκελος του Εκπαιδευτικού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019). Σύμφωνα, άλλωστε, με το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου (2019:19) έμφαση πρέπει να δίνεται σε «ανοιχτά κείμενα, που περισσότερο ανοίγουν ερωτήματα, παρά εγγράφουν τις απαντήσεις», προσαρμοσμένα στην ηλικία του αναγνώστη και το επίπεδο ωριμότητάς τους.

Μια ακόμη παράμετρος στη διαμόρφωση δικτύου είναι ο αριθμός των κειμένων που θα συμπεριληφθούν σε αυτό. Οι ερευνητές δεν συμφωνούν ως προς έναν συγκεκριμένο αριθμό, αλλά φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης και τη χρονική διάρκειά του. Οι Giorgis and Johnson (2002) κάνουν λόγο για 5-10 κείμενα διαφορετικού επιπέδου, προσαρμοσμένα στην ηλικία των μαθητών, οι Dupin de Saint-André (2018:52) υποστηρίζουν πως ο ιδανικός αριθμός είναι 4-6 κείμενα, ενώ άλλοι θεωρούν πως ο αρχικός πυρήνας μπορεί να περιλαμβάνει 2-3 κείμενα, τα οποία εν συνεχεία πλαισιώνονται από νέα κείμενα που τα στηρίζουν ή τα φωτίζουν επαρκέστερα και δημιουργούν το δίκτυο (Φρυδάκη, 2003). Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται κείμενα διαχειρίσιμα και ικανοποιητικά για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Finley, 2015:43), αν και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως ο

αναγνώστης μπορεί λόγω των προσωπικών του εμπειριών να ακολουθήσει ένα διαφορετικό ερμηνευτικό μονοπάτι, διαρρηγνύοντας την σταθερότητα-αρτιότητα του δικτύου (De Siqueira, 2018:26).

Επόμενο σημαντικό βήμα στην οργάνωση ενός δικτύου, κατά την Tauveron (2002) είναι η διάταξη των κειμένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύονται οι συνδέσεις. Συστήνεται, λοιπόν, η επεξεργασία των πιο απλών κειμένων στα πρώτα στάδια διδασκαλίας, ώστε να οι μαθητές να εκπαιδευτούν στη δημιουργία συνδέσεων, αποκτώντας παράλληλα ένα γνωστικό υπόβαθρο που θα τους βοηθήσει να αντιληφθούν τις έμμεσες αναφορές ή νύξεις που ενδέχεται να κρύβονται σε συνθετότερα κείμενα. Προς την ίδια κατεύθυνση πρέπει να είναι και οι δραστηριότητες που ανατίθενται, ώστε αφενός να διευκολύνουν την ανάδειξη των διαφορετικών φωνών και αφετέρου να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κουλτούρας συσχετισμών και αλληλεπιδράσεων.

Το σύνολο των κειμένων, αν είναι αριθμητικά μικρό, μπορεί να δοθεί στο μαθητές εξ αρχής -ως corpus κειμένων- και να επεξεργαστεί ταυτόχρονα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, παρέχοντας τη δυνατότητα στους αναγνώστες να μετακινούνται μεταξύ των αναγνωσμάτων, να τα συγκρίνουν και να τα αντιπαραβάλλουν. Από την άλλη, το εκάστοτε κείμενο δύναται να προσεγγιστεί σε ξεχωριστή διδασκαλία μέσα από σειρά δραστηριοτήτων που το εντάσσουν σε ένα πλαίσιο αναφοράς, ωθώντας σταδιακά τους μαθητές στη δημιουργία συνδέσεων.

Ωστόσο, ορισμένα μοντέλα προτείνουν να ξεκινούν με κείμενα που θα παρέχουν βασικές πληροφορίες που θα είναι απαραίτητες για τη θεματική. Η Lupoetal. (2017) προτείνουν ένα «Δίκτυο Τεσσάρων Κειμένων», στο οποίο υπάρχει ένα κείμενο-στόχος και άλλα κείμενα που χρησιμοποιούνται προηγουμένως ή και κατά την ανάγνωση του κειμένου - στόχου. Οι συγγραφείς, επίσης, προτείνουν τη χρήση οπτικών κειμένων για την ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης, πληροφοριακά κείμενα για τη δημιουργία πρόσθετης γνώσης και εύκολα προσπελάσιμα κείμενα για τη διασφάλιση συνδέσεων, πιστεύοντας πως όταν οι μαθητές έχουν περισσότερες γνώσεις, η κατανόηση ακόμη και πιο δύσκολων κειμένων είναι καλύτερη (Lupo et al., 2017).

#### 4.5. Εκπαιδευτικός και δίκτυα

Η διακειμενική οργάνωση του λογοτεχνικού μαθήματος, αξιοποιώντας δίκτυα αναγνώσεων αποτελεί μια εναλλακτική διδακτική πρόταση, η οποία, ωστόσο, στερείται ολοκληρωμένου θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου, σαφούς αναφοράς στον τρόπο οργάνωσης κάθε διδακτικού σταδίου-φάσης. Η αποτελεσματικότητά της έγκειται στην παράλληλη αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών, καθώς και στις μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πέραν της οργάνωσης του δικτύου και της επιλογής κειμένων, όπως προαναφέρθηκε, αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή στον τρόπο προσέγγισης αυτών. Στόχοι του θα πρέπει να είναι αφενός να αντιληφθούν οι μαθητές πως η διακειμενικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας και μέσο για την κατανόηση και νοηματοδότησή της, κι αφετέρου να δομήσουν μια στέρεη λογοτεχνική κουλτούρα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά μέσα από τα δίκτυα, τα οποία αποτελούν μικρογραφία του αόρατου νήματος που διαπερνά ολόκληρη τη λογοτεχνική παραγωγή, φωτίζοντας «σκοτεινά» σημεία και καλλιεργώντας την κριτική σκέψη των μαθητών. Με άλλα λόγια, μέσω της δικτύωσης οι μαθητές περνούν από την απλή ανάγνωση στη λογοτεχνική κι ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό είναι αποφασιστικής σημασίας.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναδείξει τα διαφορετικά επίπεδα νοήματος ενός κειμένου και να γνωρίσει στους μαθητές τις συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτού και άλλων κειμένων, τα είδη και τη λειτουργία τους. Λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα, μπορεί να αποκαλύψει στους μαθητές τους συσχετισμούς που εκείνος πραγματοποιεί και τα ερμηνευτικά μονοπάτια που ακολουθεί, προκειμένου να κατανοήσει και να νοηματοδοτήσει ένα συγκεκριμένο κείμενο. Στη συνέχεια, παρέχοντάς στους μαθητές τα απαραίτητα εργαλεία (ημερολόγιο καταγραφής υποθέσεων, φύλλα εργασίας, τοιχοκολλημένα χαρτόνια «υπενθύμισης») μπορεί να τους ενθαρρύνει και να τους καθοδηγήσει στη δημιουργία συνδέσεων, συγκρίνοντας στην αρχή ένα μικρό αριθμό κειμένων που θα αυξηθεί στην πορεία (Tauveron, 2010). Δύναται, επίσης, να εστιάσει τη διδασκαλία του σε συγκεκριμένα κειμενικά σημεία, τα οποία παραπέμπουν ευθέως σε άλλα κείμενα του δικτύου, μέχρις ότου οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και μέσα από τις αναγνώσεις ποικιλίας κειμενικών ειδών να είναι σε θέση να

αναγνωρίζουν τις διακειμενικές συνδέσεις πολλών μορφών (όπως νύξεων, παραθέσεων, λογοτεχνικών συμβάσεων) (Adetunji & Fidelis, 2016).

Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να έχουν επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ερμηνεύουν τα κείμενα (Martinez & Teale, 1993). Σκόπιμο, λοιπόν, θα ήταν οι ερωτήσεις να είναι ανοιχτού τύπου, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα για διαφορετικές πιθανές απαντήσεις και προκαλούν αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, διευκολύνοντας την εξαγωγή συμπερασμάτων, την ανάλυση, τη σύνθεση και την ερμηνεία. Επίσης, οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι περιεκτικές και να σχετίζονται με το συνολικό νόημα του κειμένου, παραμένοντας συγκεκριμένες για το κείμενο (De Koninck, 1993). Όντας σωστά μελετημένες και έχοντας νόημα για τον αναγνώστη δύνανται να τον εμπλέξουν σε συζητήσεις και να ενθαρρύνουν ευρείες και ποικίλες διακειμενικές συνδέσεις. Στην περίπτωση, ωστόσο, που οι μαθητές δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν το σύνολο των κειμένων του δικτύου για να οδηγηθούν στη νοηματοδότηση, η διεύρυνση των στρατηγικών αμφισβήτησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα προωθήσει τους διακειμενικούς δεσμούς. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ένα συγκροτημένο και ταυτόχρονα ευέλικτο σχέδιο διδασκαλίας, που φέρνει διαρκώς τον μαθητή σε επαφή με ποικίλες αναπαραστάσεις, που ευνοούν την κριτική προσέγγιση τους για την εξαγωγή νοήματος.

Παράλληλα, σκόπιμο είναι ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει τη λογοτεχνική συζήτηση και τον ερμηνευτικό διάλογο μεταξύ των μαθητών. Τροφοδοτώντας την αλληλεπίδραση, ενθαρρύνει την εξωτερίκευση ιδεών και αναπαραστάσεων του εκάστοτε μαθητή, αποβλέποντας στη διασταύρωση των οπτικών, τη διαπραγμάτευση των νοημάτων και τη συλλογική κατασκευή της ερμηνείας, ενώ ταυτόχρονα μεριμνά για τη διατήρηση κλίματος ακρόασης και σεβασμού στην τάξη (Giasson, 2000). Ακόμη, όμως, και στην περίπτωση που η αξιοποίηση του ερμηνευτικού διαλόγου είναι δύσκολη, λόγω της ηλικίας των μαθητών, οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορούν να λειτουργήσουν προς την ίδια κατεύθυνση, ενισχύοντας τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των αρχικών αντιλήψεων. Είναι, επίσης, δυνατόν, προκειμένου να διευκολυνθεί η ροή της συζήτησης, οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον ελεύθερο διάλογο, να συμμετάσχει σε αυτόν και ο εκπαιδευτικός -απομακρυσμένος από τον παραδοσιακό του ρόλο- διατυπώνοντας σκέψεις για σημεία που τον προβληματίζουν ή αποτελούν το έναυσμα για εις βάθος διερεύνηση και ανταλλαγή απόψεων.



Σημαντικός, όμως, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, προκειμένου οι μαθητές να εσωτερικεύσουν τις τεχνικές και τους μηχανισμούς που συναντούν στα κείμενα που μελετούν. Οι εργασίες πρέπει να είναι ελκυστικά δοσμένες, μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς, που θα παρακινεί τον αναγνώστη να ασχοληθεί με αυτές και θα τον ωθεί να διερευνήσει και να ανακαλύψει ομοιότητες και διαφορές, να συμπληρώσει κενά, να σκεφτεί κριτικά και ευφάνταστα, να μπει στη θέση του κειμενικού χαρακτήρα και να τον παραλληλίσει με άλλους ήρωες αλλά και με τον εαυτό του και τις εμπειρίες του. Ειδικά, στο τελευταίο στάδιο και αφού έχει ολοκληρωθεί η κειμενική επεξεργασία, χρήσιμο είναι ο εκπαιδευτικός να οργανώνει δραστηριότητες αναστοχασμού και σταθεροποίησης της γνώσης, καθώς και εργασίες δημιουργικής έκφρασης, μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται το αποτύπωμα της διδασκαλίας στον ψυχισμό των μαθητών και αποκαλύπτεται η επίδραση της στον τρόπο σκέψης.

#### **4.6. Επισκόπηση Βιβλιογραφίας**

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η μελέτη των τρόπων με τους οποίους η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων κάνοντας συνδέσεις με άλλα κείμενα δύναται να επηρεάσει την προσωπική ερμηνεία και νοηματοδότηση μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, εξετάζουμε ποια είδη συνδέσεων υπερισχύουν σε αυτή τη διαδικασία και κατά πόσο η δικτυακή οργάνωση της διδασκαλίας και η διαλεκτική διαπραγμάτευση των νοημάτων συμβάλλει στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των μαθητών και στην εξωτερικέυσή του μέσα από τις μαθητικές δημιουργίες.

Τα ερευνητικά πεδία πάνω στα οποία βασίσαμε τη θεωρητική πλαισίωση και τη μεθοδολογική οργάνωση της έρευνάς μας είναι η διακειμενικότητα, τα δίκτυα κειμένων και η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt. Πρόκειται για έννοιες που έχουν μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές, ωστόσο, υπάρχει ένα ερευνητικό κενό στον ελληνικό χώρο στο συνδυασμό αυτών, και ειδικότερα στην αξιοποίηση δικτύων κειμένων σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας που διερευνά την ύπαρξη συνδέσεων στο σύνολο των κειμένων- κι όχι ενός μεμονωμένου με άλλα-και οδηγεί σε νέες αναδιηγήσεις και ερμηνείες, διαφυλάσσοντας την αισθητική απόλαυση της ανάγνωσης.

Όσον αφορά τη διακειμενικότητα, η οποία αποτελεί έναν αρκετά παλαιό όρο στο χώρο της λογοτεχνικής θεωρίας, διαπιστώνεται η ύπαρξη ποικίλων ερευνών από τη νηπιακή ηλικία μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, επισκόπηση των οποίων γίνεται από τους Shuart-Faris & Bloome (2004), ενώ επιγραμματικά συγκεντρώνονται από τον Oropeza (2019). Οι έρευνες αυτές εξετάζουν τη διακειμενικότητα σε συνδυασμό άλλοτε με κοινωνικό πλαίσιο της τάξης και τη δυνατότητα διευκόλυνσης των αλληλεπιδράσεων (Manak, 2009; Bloome & Egan-Robertson, 1993) κι άλλοτε ως μέσω προώθησης του εγγραμματος και της λογοτεχνικής κατανόησης. Η δική μας έρευνα σχετίζεται κυρίως με τη δεύτερη κατηγορία, για αυτό και θα επικεντρωθούμε κυρίως στα ευρήματα αυτής. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών που μελετούν τη διακειμενική επίγνωση, την αναγνώριση δηλαδή συνδέσεων μεταξύ κειμένων -όχι μόνο λογοτεχνικών- από τους μαθητές και την αναπαραγωγή στον δικό τους λόγο. Οι Τσιβούλη & Τσιλιμένη (2018) εργαζόμενες με παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν πως οι μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να συγκρίνουν δύο κείμενα και να εντοπίζουν τις μεταξύ τους συνδέσεις, συμφωνώντας με την Torr (2007), η οποία αναφέρει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ομοιότητες μεταξύ παραμυθιών ως προς τα θέματα και την πλοκή, ενώ οι Watanabe & Hall-Kenyon (2011) μελετώντας παιδιά αντίστοιχης ηλικίας συσχετίζουν την προφορική αφήγηση μιας ιστορίας με τον αναδυόμενο γραμματισμό. Όσον αφορά μαθητές Δημοτικού, η Πατσιοδήμου (2020) όπως και οι Akdal & Şahin (2014) κάνουν λόγο για ανάπτυξη διακειμενικής επίγνωσης σε μαθητές Ε' τάξης και βελτίωση της γραπτού αφηγηματικού λόγου ή της δημιουργικής γραφής αντίστοιχα, με έμφαση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενώ και οι Manak (2009), Pantaleo (2006) και Bearse (1992) διαπιστώνουν επίδραση της διακειμενικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Από την άλλη, οι Oyler & Barry (1996) διαπιστώνουν σύνδεση της διακειμενικής διδασκαλίας με την ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης, ενώ η Larsen (2018) κάνει λόγο για καλλιέργεια της λογοτεχνικής ανάγνωσης μέσα από την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων αφηγηματικών μοτίβων. Ο Ciecierki (2014) θα δει τη διακειμενικότητα ως στρατηγική συσχετισμού από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ποικίλων κειμένων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Ως προς το κομμάτι της λογοτεχνικής κατανόησης και ερμηνείας, η Lenski (2001) διαπίστωσε πως μια στρατηγική ερωτήσεων από την πλευρά του δασκάλου διεύρυνε τον αριθμό των διακειμενικών συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές της Γ'

τάξης και βελτιώνουν την αναγνωστική κατανόηση, ενθαρρύνοντας τους μαθητές στην παραγωγή ανατρεπτικών ιστοριών (Yeoman, 2010). Παράλληλα, ο Sipe (2000) παρατηρεί ότι οι μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού μπορούν να πραγματοποιήσουν συνδέσεις και να κατανοήσουν βαθύτερα μια προφορική αφήγηση στην τάξη. Ισχυρή επίδραση της διακειμενικής επίγνωσης στην αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων νοήματος εμφανίστηκε και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του πανεπιστημίου του Ιράν (Ahmadian & Yazdani, 2013). Αντίστοιχα έρευνα μελέτησε τις διακειμενικές και πολυτροπικές συνδέσεις σε δασκάλους αποκαλύπτοντας ότι μέσω της καλύτερης κατανόησης των διαδικασιών δημιουργίας νοήματος, οι δάσκαλοι είναι πιο ικανοί να προετοιμάσουν επαρκώς τους μαθητές για μελλοντική επιτυχία σε μια προηγμένη τεχνολογική κοινωνία (Sheils, 2012). Μια ακόμη σειρά μελετών (Bloome&Egar-Robertson,1993; Many&Anderson, 1992; Sipe, 2000a; Calahan, 2002;Wilkie – Stibbs,2009) φανερώνει πως οι μαθητές ανατρέχουν σε ήδη γνωστά λογοτεχνικά κείμενα, ταινίες, τηλεοπτικά προγράμματα, διαφημίσεις και τραγούδια, προκειμένου να κατανοήσουν επαρκέστερα αυτό που μελετούν.

Αρκετές, επίσης, έρευνες μελετούν τα είδη των συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές, όταν διαβάζουν ένα κείμενο. Το σύνολο αυτών των ερευνών παρουσιάζουν συνδέσεις των μαθητών με άλλα κείμενα ή την προσωπική τους ζωή, κατόπιν της καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς, ενώ εμφανίζεται και μια κατηγορία που αφορά συνδέσεις με το γενικότερο πλαίσιο, που μπορεί να είναι κειμενικό (context) ή κοινωνικό (συμμαθητές). Πιο συγκεκριμένα, η Roache-Jameson (2006) εξετάζοντας την επίδραση της διακειμενικότητας στον εγγραμματοισμό μαθητών νηπιαγωγείου, διαπίστωσε πως οι μαθητές πραγματοποιούν τριών ειδών συνδέσεις: συνδέσεις με την προσωπική τους ζωή, συνδέσεις με άλλα κείμενα, συνδέσεις με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονταν, με τα «συμφραζόμενα». Ο Sipe (2001), από την πλευρά του, θα κάνει λόγο για πέντε κατηγορίες λογοτεχνικών συσχετισμών διδάσκοντας σε μαθητές πρώτης και δευτέρας δημοτικού πέντε εκδοχές του ιδίου παραμυθιού: την αναλυτική (analytical) που αφορά την εκ του σύνεγγυς μελέτη της πλοκής, των χαρακτήρων, τη γλώσσα, την εικονογράφηση, τη διακειμενική (intertextual), που αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να συσχετίζει κείμενα, την προσωπική (personal), όπου οι αναγνώστες συνδέουν τα γραφόμενα με τις προσωπικές τους εμπειρίες, τη διαφανή (transparent) κατά την οποία τα παιδιά αυθόρμητα εμπλέκουν τον δικό τους κόσμο με εκείνον του κειμένου, καθιστώντας διαφανή τον ένα προς τον άλλο και την

παραστασιακή (performative) με τους μαθητές να μετατρέπουν την ιστορία σύμφωνα με τις δικές τους δημιουργικές προσδοκίες. Ακόμη, η Johnson (2011) μελέτησε τις συνδέσεις που κάνουν αδύναμοι μαθητές γυμνασίου σε κείμενα γνώσεων, διαπιστώνοντας ότι είναι διακειμενικές ως επί το πλείστον, όταν τους ενδιαφέρει το θέμα, ενώ κάποιες φορές συνδέονται με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της τάξης (όσο λέγονται ή γίνονται). Επίσης, η Short (1992) σε μελέτη μαθητών τρίτης και έκτης τάξης, όπου αξιοποίησε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, κάνει λόγο για συνδέσεις μεταξύ κειμένων σε διάφορα επίπεδα (λογοτεχνικά στοιχεία, εικονογραφήσεις, την ανταπόκριση του αναγνώστη, τη ζωή του συγγραφέα), για συνδέσεις με την προσωπική ζωή των μαθητών, καθώς και συνδέσεις με τις απόψεις των συμμαθητών. Ο Hartman (1995) από την άλλη πλευρά, διερεύνησε τις διακειμενικές συνδέσεις που πραγματοποιούν έμπειροι-ικανοί αναγνώστες και ανέδειξε δύο τύπους: α] συνδέσεις μεταξύ ιδεών, γεγονότων και ανθρώπων και β] κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές συνδέσεις, ενώ λίγα χρόνια πριν (1991) ο ίδιος είχε βρει ότι από το σύνολο των συνδέσεων οι μισές σχεδόν από αυτές αφορούσαν τις προσωπικές τους εμπειρίες και μια ποικιλία κειμένων, που είχαν διαβάσει ή βιώσει πρόσφατα, μεταξύ των οποίων ήταν ταινίες, βιβλία, μουσικά βίντεο, μαθήματα ιστορίας και τηλεοπτικά προγράμματα. Σε μια διαφορετική μελέτη που πραγματοποίησε ο Chi (1995) σε μαθητές που διάβαζαν κείμενα που δεν ήταν γραμμένα στη μητρική τους γλώσσα, διαπίστωσε ότι οι μαθητές κατασκεύαζαν άλλους τύπους διακειμενικών δεσμών, ορισμένοι στη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό και κάποιοι στη δεύτερη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Ένας από τους συσχετισμούς που παρατήρησε ο Chi (1995) ήταν η αφήγηση. Οι μαθητές που διάβαζαν ένα κείμενο παρακινήθηκαν από το τρέχον κείμενό να δημιουργήσουν ή να περιγράψουν μια άλλη ιστορία. Τέλος, οι Olsen et al. (2018) διερευνώντας τα είδη των συνδέσεων που πραγματοποιούν μαθητές της ένατης τάξης στη δημιουργία επιχειρημάτων, βρήκε πως πρόκειται για διακειμενικές συνδέσεις που αναπτύσσονται μέσω της επανάληψης, της αναδιάταξης, της απάντησης και της επέκτασης των κειμένων που προσφέρονται από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

Πέραν, όμως, των ερευνών που σχετίζονται με τη διακειμενικότητα, η οποία αποτελεί το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς στο οποίο εντάσσεται και η δική μας έρευνα, παρουσιάζονται στη συνέχεια ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσω της δικτύωσης, ως μια πρακτική που διευκολύνει

την κατανόηση των υπαρχουσών σχέσεων μεταξύ κειμένων, φωτίζοντας διαφορετικές προοπτικές. Με άλλα λόγια, εστιάζουμε στις μελέτες που δεν πραγματεύτηκαν τη σχέση ενός μεμονωμένου κειμένου με άλλα, αλλά επικεντρώθηκαν στη διαπλοκή και την ισότιμη συνεισφορά όλων των κειμένων του δικτύου στη δημιουργία νοήματος.

Στον ελληνικό χώρο η Φρυδάκη (2003) διεξήγαγε έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, αξιοποιώντας δίκτυα αναγνώσεων. Τα συμπεράσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι κάθε δίκτυο λειτούργησε αποτελεσματικά, με τους αναγνώστες να δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των στάσεων τους, γεγονός που αποδόθηκε σε μεγάλο βαθμό στον συνυπολογισμό των αναγνωστικών τους προτιμήσεων κατά τη συγκρότηση του δικτύου. Επίσης, η Γουβέλη (2019) θα χρησιμοποιήσει τα δίκτυα κειμένων κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές Γ' τάξης Πειραματικού Λυκείου, διαπιστώνοντας την αύξηση της εμπλοκής των μαθητών στη συζήτηση, όπου η ερμηνεία των συμμαθητών λειτουργούσε ως νέα προοπτική, οδηγώντας σε έναν γόνιμο διάλογο. Παράλληλα, παρατήρησε μεγαλύτερη έκταση και πολυπλοκότητα στον λόγο τους, η οποία, βέβαια, σχετιζόταν με το είδος του κειμένου, την έκταση και τον διδακτικό χρόνο που του αφιερωνόταν, σε αντίθεση με τον βαθμό αναστοχασμού και τον μετασχηματισμό αντιλήψεων που παρέμειναν σε χαμηλά ποσοστά.

Παράλληλα, ποικίλες έρευνες σχετικές με τη δικτύωση και τις διαφορετικές πτυχές της υλοποιήθηκαν στο εξωτερικό. Κάποιες από αυτές σχετίζονται με την προώθηση του εγγραμματοςμού (Hoffman, Sailors, Duffy, & Beretvas, 2004; Neuman & Roskos, 2012; Sailors, Kumar, Blady, & Willson, 2013; Wolfersberger, Reutzel, Studweeks, & Fawson, 2004), ενώ η μελέτη των Montésinos-Geletetal. (2015) αφορά τον αναδυόμενο γραμματισμό μαθητών νηπιαγωγείου με δυσκολίες, οι οποίοι ενεπλάκησαν σε προσεκτικά σχεδιασμένες και απαιτητικές δραστηριότητες γύρω από λογοτεχνικά δίκτυα ποιοτικών έργων που επέτρεπαν την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να εμφανίσουν σημαντική βελτίωση. Άλλες έρευνες έχουν σχέση με την αξιοποίηση λογοτεχνικών δικτύων στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και προφορικής επικοινωνίας (Sauvageau & Soucy, 2023; Gagnon, 2019), ενώ αρκετές αναφέρονται στη συμβολή τους στη βαθύτερη κατανόηση κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, η Reymont (2014) διδάσκοντας μαθητές Α΄ δημοτικού μέσα από δίκτυα κειμένων διαπίστωσε ότι συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο όπου η μάθηση προέρχεται από ποικίλες εισόδους, που πολλές φορές δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν. Ταυτόχρονα, κατανοούν τον εαυτό τους, καθώς και τα συμβολικά πλαίσια που δομούν τον κόσμο. Και η De Siqueira (2018), όμως, δημιουργώντας ένα δίκτυο αναγνώσεων για τέρατα αποκάλυψε ότι οι μαθητές εμπλουτίζουν τις αναπαραστάσεις τους και αποκτούν σφαιρική γνώση για αυτά. Ακόμη, οι Heisey και Kucan (2011) διεξάγοντας έρευνα σε μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης, η οποία επικεντρώθηκε στην μελέτη τριών εικονογραφημένων βιβλίων από τρεις διαφορετικούς συγγραφείς-επιστήμονες, έδειξαν ότι η έκθεση των μαθητών σε πολλαπλά κείμενα προσέφερε διαφορετικές ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν μια ισχυρή αναπαράσταση της γνώσης. Αυτό τους ενθάρρυνε, ώστε να είναι ενεργοί δημιουργοί νοημάτων και συνεπώς αναγνώστες που κατανοούν καλύτερα όσα διαβάζουν.

Παράλληλα, ένα μέρος των ερευνών αναφορικά με τη δικτύωση εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αποτέλεσμα των ποικίλων προοπτικών που παρουσιάζουν τα δίκτυα. Οι Scales & Tracy (2017) διεξάγοντας έρευνα σε μαθητές έκτης δημοτικού βρήκαν πως τα δίκτυα αναγνώσεων ενδυναμώνουν την κρίση των μαθητών, όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα, επιλέγουν ποικίλα ως προς το είδος κείμενα και εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές. Σε διαφορετική περίπτωση-όταν διδάσκουν υπό συνθήκες πίεσης λόγω των αναλυτικών προγραμμάτων- δύναται να παρακωλυθεί η αποτελεσματικότητά τους.

## 5. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ

Αν και η ανάγνωση λογοτεχνίας θεωρείται από πολλούς ως μια μοναχική δραστηριότητα, δεν παύει να είναι και μια πράξη κοινωνική, ανοιχτή στη συζήτηση και την ερμηνεία. Οι λογοτεχνικές συζητήσεις αποτελούν ένα μέσο διεύρυνσης των προοπτικών του αναγνώστη, που μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου, επηρεάζοντας ταυτόχρονα την προσωπική ερμηνεία και νοηματοδότηση. Παράλληλα, μέσα από τη συλλογική ανάγνωση και τη συνεργατική ερμηνεία δύναται να τροποποιηθεί και να γίνει πιο θετική η στάση των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνία, καθώς μετατρέπεται σε έναν ανοιχτό στις ποικίλες αναγνώσεις τόπο, όπου κάθε συνομιλήτης καταθέτει, εμπλουτίζει και αναθεωρεί στάσεις και απόψεις. Με άλλα λόγια, οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για περαιτέρω εμβάθυνση, επέκταση των γνώσεων και πρόκληση ποικίλων συναισθημάτων.

### 5.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Οι ομάδες συζήτησης λογοτεχνίας είναι μια πρακτική που χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλές τάξεις, γνωστές με πολλά ονόματα όπως «εκπαιδευτικές συνομιλίες», «λέσχες ανάγνωσης», «κύκλοι λογοτεχνίας» και «ομάδες λογοτεχνικής συζήτησης». Αυτές οι ομάδες μπορούν να δημιουργηθούν επίσημα ή ανεπίσημα, να καθοδηγούνται από μαθητές ή καθηγητές και να επικεντρώνονται σε ποικίλους τύπους κειμένων. Στόχος κάθε λογοτεχνικής συζήτησης είναι η κατανόηση του κειμένου (Hollier et al., 2001). Η έρευνα έχει ασχοληθεί με την κατανόηση από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε λογοτεχνικές συζητήσεις, πρέπει να είναι σε θέση να προχωρήσουν πέρα από την κυριολεκτική ερμηνεία του κειμένου για να κατανοήσουν πλήρως το κείμενο και να το ερμηνεύσουν. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η διαδικασία δημιουργίας νοήματος είναι ο στόχος κάθε μάθησης και κατανόησης και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ενός μαθητή είναι το ιδανικό μέρος για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Οι δάσκαλοι που εργάζονται στις ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης των μαθητών μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν αυτό το βαθύτερο επίπεδο κατανόησης (Lewis, 2017).

## 5.2. Συμβολή

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ομάδων συζήτησης λογοτεχνίας, ανάλογα με το σκηνικό και τους στόχους. Μερικοί συνήθεις τύποι περιλαμβάνουν λέσχες βιβλίων, όπου μια ομάδα ανθρώπων συγκεντρώνεται για να συζητήσει ένα συγκεκριμένο βιβλίο που όλοι έχουν διαβάσει, συζητήσεις στην τάξη, οι οποίες διευθύνονται από δάσκαλο ή καθηγητή και μπορεί να περιλαμβάνουν ομαδική εργασία, συζητήσεις ή παρουσιάσεις, διαδικτυακά φόρουμ και ομάδες βιβλίων, που προσφέρουν στους αναγνώστες μια πλατφόρμα για να συμμετέχουν σε συζητήσεις λογοτεχνίας σε εικονικές κοινότητες. Τα λογοτεχνικά σαλόνια είναι ένας άλλος τύπος ομάδας συζήτησης λογοτεχνίας, που οργανώνεται από άτομα ή ομάδες και μπορεί να περιλαμβάνει αναγνώσεις, συζητήσεις ή παρουσιάσεις από προσκεκλημένους ομιλητές. Τέλος, οι κατ' ιδίαν συζητήσεις μεταξύ ατόμων που έχουν διαβάσει το ίδιο βιβλίο ή λογοτεχνικό έργο μπορεί να είναι ένας άτυπος και οικείος τρόπος ανταλλαγής προοπτικών και εμβάθυνσης της κατανόησης (Knowles & Smith, 2003).

Οι συζητήσεις σε λογοτεχνικούς κύκλους μπορούν να συμβάλλουν στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, οι ομαδικές συζητήσεις εκθέτουν τον αναγνώστη σε διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες. Ερχόμενος σε επαφή με τις σκέψεις και τον τρόπο νοηματοδότησης άλλων ατόμων αναφορικά με ένα συγκεκριμένο κείμενο, μοιράζεται την προοπτική του για το έργο και τα στοιχεία του, ενώ εισάγεται στη λογική της σύγκρισης και της αντιπαραβολής του δικού του τρόπου θεώρησης των ενεργειών, των κινήτρων, της προσωπικότητας των χαρακτήρων και εν τέλει της θέσης τους στην ιστορία σε σχέση με τις θεωρήσεις των συνομιλητών του (Gupta & Johnson, 2005). Ακόμα, οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους αναγνώστες να εντοπίσουν και να εξερευνήσουν θέματα και μοτίβα που μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανή από μόνα τους. Πρόκειται για μια διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, καθώς ο αναγνώστης καλείται να αναστοχαστεί ή και να αναθεωρήσει προσωπικές ιδέες και απόψεις, οδηγούμενος σταδιακά στην εις βάθος κατανόηση του.

Επίσης, οι λογοτεχνικές συζητήσεις συχνά ενθαρρύνουν την πιο ενεργή ενασχόληση του αναγνώστη με το κείμενο, καθώς απαιτούν προσεκτική ανάγνωση και ανάλυση. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους αναγνώστες στην ανακάλυψη νέων επίπεδων νοήματος και συμβολισμού που μπορεί να αγνόησαν ή να μην προσέγγισαν οι ίδιοι. Μέσω της



συζήτησης, δηλαδή, οι αναγνώστες προχωρούν σε λεπτές διακρίσεις και οδηγούνται στην πλήρη κατανόηση (Williams, 2004) και νοηματοδότηση του κειμένου, δημιουργώντας συνδέσεις με τα εκφωνήματα των συνομιλητών. Στην εκπαιδευτική διαδικασία η αξιοποίηση των λογοτεχνικών συζητήσεων υπάρχει η δυνατότητα να επιτευχθεί μέσα από ομαδικές δραστηριότητες ανάγνωσης και ανάλυσης ενός γραπτού, οπτικού ή πολυτροπικού κειμένου, κατά την οποία οι μαθητές θα αποκρυπτογραφούν πολυεπίπεδα τη γλώσσα και τον συμβολισμό της, προκειμένου να χαράξουν προσωπικές ερμηνευτικές διαδρομές και να αποδώσουν το δικό τους νόημα στα γραφόμενα.

Ακόμα, οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορούν να παρέχουν το ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο για το κείμενο. Αυτό το πλαίσιο είναι χρήσιμο για την ερμηνεία των θεμάτων και των νοημάτων του κειμένου. Συζητώντας για τη χρονική περίοδο και τους κοινωνικό-πολιτισμικούς κανόνες που περιβάλλουν το κείμενο, οι αναγνώστες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις προθέσεις του συγγραφέα και το μήνυμα που προσπαθούσε να μεταδώσει (Close, 1992). Συνήθως τέτοιου είδους συζητήσεις οικοδομούνται μέσα από τη διαλογική αναζήτηση της επίδρασης ή μη του περιβάλλοντος στην καλλιτεχνική δημιουργία και τη σημασία αυτής στην κατανόηση και ερμηνεία του ιδίου έργου σε μια άλλη εποχή και σε ένα άλλο πολιτισμό. Με άλλα λόγια, η γνώση του ιδεολογικού πλαισίου στο οποίο συγγράφεται το έργο αποτελεί έναν παράγοντα διευκόλυνσης της κατανόησης του κειμένου, ωστόσο, τις περισσότερες φορές ο αναγνώστης το αποκωδικοποιεί και το σημασιοδοτεί με βάση το δικό του κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Η διατύπωση διαφορετικών σκέψεων εντός του λογοτεχνικού κύκλου μεταθέτει την εστίαση σε διαφορετικό σημείο αυτού του πλαισίου.

Σε μια συζήτηση ένας προς έναν, οι αναγνώστες μπορεί να κληθούν να διατυπώσουν και να υπερασπιστούν τις ερμηνείες τους για ένα κείμενο. Συμμετέχοντας σε αυτό το είδος συζήτησης, οι αναγνώστες μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας, που θα φανούν χρήσιμες στην ανάπτυξη της ουσιαστικής και ενδεδεγούς κατανόησης του έργου (Pittman & Honchell, 2014). Γενικότερα, όταν ο αναγνώστης καλείται να μιλήσει για την ανταπόκρισή του στο κείμενο, επεξεργάζεται εκ νέου τα συναισθήματα και τις σκέψεις, τις συνδέσεις και τις εμπειρίες-βιώματα που τον οδήγησαν σε αυτή, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να εντοπίσει λανθασμένες κρίσεις, να επαναξιολογήσει ή και να αναθεωρήσει παγιωμένες

αντιλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα. Έτσι, ένα έργο μπορεί αρχικά να ερμηνευτεί π.χ. ως μια ιστορία αγάπης, αλλά μέσω της συζήτησης με άλλους ο αναγνώστης να συνειδητοποιήσει πως στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα σχόλιο στους ρόλους της κοινωνικής τάξης ή των φύλων (Heron-Hruby et al., 2018).

Οι συζητήσεις για τη λογοτεχνία, λοιπόν, μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να ερμηνεύσουν κείμενα παρέχοντας ένα χώρο για να εξερευνήσουν και να συζητήσουν διαφορετικές ερμηνείες και νοήματα. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις, οι άνθρωποι μπορούν όχι μόνο να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, αλλά και να σκεφτούν πώς οι δικές τους εμπειρίες και προοπτικές επηρεάζουν το νόημα που αποδίδουν στο έργο (Raphael et al., 1992). Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης συνειδητοποιεί τη σημαντικότητα των πρότερων αναγνωστικών εμπειριών και των προσωπικών βιωμάτων, ενώ αντιλαμβάνεται και την έντονη επίδραση ορισμένων από αυτά στη διαμόρφωση του νοήματος. Αποκτά, έτσι, μεγαλύτερη αυτογνωσία και τίθενται οι βάσεις για αυτοκριτική και αλλαγή στάσης και προοπτικής.

Η συζήτηση για τη λογοτεχνία επηρεάζεται πάντα από τους εμπλεκόμενους. Οι επιμέρους οπτικές και εμπειρίες τους θα διαμορφώσουν την κατεύθυνση της συζήτησης, τις ερμηνείες και τα νοήματα που θα αποδοθούν στο κείμενο. Για αυτό, μια ομάδα συζήτησης στη λογοτεχνία αποτελούμενη από άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο και εμπειρίες μπορεί να δώσει διαφορετικές ερμηνείες για ένα συγκεκριμένο έργο από μια ομάδα που αποτελείται από άτομα με παρόμοιο υπόβαθρο και εμπειρίες (Hollier et al., 2001; Pierce & Gilles, 2022). Αυτές οι διαφορές στην ερμηνεία μπορούν να αποδοθούν στον μοναδικό τρόπο με τον οποίο οι προσωπικές εμπειρίες, το πολιτισμικό υπόβαθρο και η κοσμοθεωρία κάθε ατόμου επηρεάζουν την ανάγνωση και την ερμηνεία του κειμένου. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οι επιμέρους απόψεις που εκφράζονται στη συζήτηση ποικίλλουν. Ένα άτομο μπορεί να έχει βαθιά γνώση του ιστορικού και πολιτιστικού πλαισίου του έργου, ενώ ένα άλλο μπορεί να επικεντρωθεί στη γλώσσα και τους συμβολισμούς μέσα στο κείμενο. Φέρνοντας αυτές τις διαφορετικές οπτικές γωνίες στη συζήτηση, οι συνομιλητές μπορούν να εμπλουτίσουν την ερμηνεία του κειμένου και να παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του έργου (Gupta & Johnson, 2005).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επιρροή των ανθρώπων, με τους οποίους συζητάμε ένα κείμενο, δεν είναι απαραίτητα θετική ή αρνητική. Στην πραγματικότητα, η

ποικιλομορφία των προοπτικών και των εμπειριών σε μια ομάδα συζήτησης φέρει στο φως αποχρώσεις και θέματα που μπορεί να έχουν διαφύγει από έναν μεμονωμένο αναγνώστη, ενισχύοντας την ερμηνεία του κειμένου. Ο τρόπος αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών και ο βαθμός επίδρασής τους στην ερμηνεία του αναγνώστη, εξαρτάται από τη νοοτροπία του και τη δεκτικότητά του απέναντι στο διαφορετικό. Ωστόσο, η επιρροή των συνομιλητών είναι μια ουσιαστική πτυχή των λογοτεχνικών συζητήσεων και μπορεί να οδηγήσει σε μια βαθύτερη και πιο λεπτή κατανόηση του έργου (Knowles & Smith, 2003).

Γενικότερα, οι λογοτεχνικές συζητήσεις δύνανται να εμπλουτίσουν την αναγνωστική εμπειρία παρέχοντας στους αναγνώστες νέες προοπτικές, ιδέες και ερμηνείες του κειμένου. Συμμετέχοντας σε διάλογο με άλλους, οι αναγνώστες μπορούν να διευρύνουν την κατανόησή τους για το έργο και να αποκτήσουν νέες γνώσεις για τα θέματα, τα σύμβολα και τους χαρακτήρες του. Ένα από τα βασικά οφέλη των λογοτεχνικών συζητήσεων είναι ότι βοηθούν τους αναγνώστες να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Συζητώντας και αναλύοντας το κείμενο, οι αναγνώστες ενθαρρύνονται να αξιολογήσουν τα στοιχεία, να εντοπίσουν μοτίβα και θέματα και να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών τμημάτων του έργου. Αυτή η διαδικασία κριτικής ανάλυσης βοηθά τους αναγνώστες να αναπτύξουν μια πιο περίπλοκη κατανόηση του κειμένου και των υποκείμενων θεμάτων του (Gupta & Johnson, 2005; Knowles & Smith, 2003). Επιπλέον, οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της αίσθησης της κοινότητας μεταξύ των αναγνωστών. Με το να μαζεύονται για να συζητήσουν ένα κοινό ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία, οι αναγνώστες μπορούν να συνδεθούν με άλλους που μοιράζονται το πάθος τους για την ανάγνωση και να αποκτήσουν την αίσθηση ότι ανήκουν. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα πολύτιμο για άτομα που μπορεί να μην έχουν πολλές ευκαιρίες να συζητήσουν λογοτεχνία στην καθημερινή τους ζωή (Williams, 2004).

Παράλληλα, τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τις λογοτεχνικές συζητήσεις στη σχολική κοινότητα έδειξαν ότι οι λογοτεχνικοί κύκλοι είχαν θετικό αντίκτυπο στην ικανότητα κατανόησης ανάγνωσης των μαθητών σε διάφορους τομείς. Το πρώτο από αυτά ήταν η συμβολή των λογοτεχνικών κύκλων στις δεξιότητες ανάλυσης κειμένων των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι οι λογοτεχνικοί κύκλοι ήταν αποτελεσματικοί στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάλυσης κειμένου των μαθητών, όπως η ικανότητα εύρεσης του θέματος, της κύριας ιδέας και των λέξεων-κλειδιών σε ένα κείμενο (Karatay, 2017).

Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης που διδάσκονταν παραδοσιακά στα μαθήματα αναγνωστικής εκπαίδευσης μπορούσαν να μαθευτούν πιο αποτελεσματικά σε μια πιο διασκεδαστική και ελκυστική ατμόσφαιρα κοινωνικής μάθησης που παρέχεται από λογοτεχνικούς κύκλους. Οι απόψεις που προέκυψαν από τους μαθητές και τα ευρήματα άλλων μελετών υποστήριζαν αυτό το συμπέρασμα (Fletcher, 2021). Συμβολή, επίσης, των λογοτεχνικών κύκλων διαπιστώθηκε στη διαμόρφωση κοινωνικού πλαισίου μάθησης των μαθητών. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη τόνισαν ότι οι κύκλοι της λογοτεχνίας τους έδωσαν «μια ποιοτική εκπαιδευτική και πολιτιστική ατμόσφαιρα» που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στη διαπροσωπική επικοινωνία, την κριτική ανάγνωση και την αναθεώρηση βιβλίων. Επιπλέον, οι λογοτεχνικοί κύκλοι τους έδωσαν μια συγκεκριμένη εμπειρία μάθησης σχετικά με την κριτική και τη συζήτηση βιβλίων, η οποία ήταν διαφορετική από τα παραδοσιακά θεωρητικά μαθήματα (Karataş, 2017).

Εντέλει, οι λογοτεχνικές συζητήσεις βοηθούν τους αναγνώστες να προσεγγίσουν ένα κείμενο από πολλαπλές οπτικές γωνίες και να εξετάσουν πώς οι δικές τους εμπειρίες και προοπτικές επηρεάζουν το νόημα που αποδίδουν στο έργο. Επιπλέον, οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους αναγνώστες να διαβάσουν πιο βαθιά και στοχαστικά. Γνωρίζοντας ότι θα συζητήσουν το έργο με άλλους, οι αναγνώστες μπορεί να παρακινηθούν να προσεγγίσουν το κείμενο πιο κριτικά και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο εξετάζοντας το νόημα και τη σημασία του. Συμμετέχοντας σε διάλογο και εξετάζοντας διαφορετικές ερμηνείες, οι αναγνώστες μπορούν να αποκτήσουν μια βαθύτερη και πιο λεπτή κατανόηση του κειμένου και των θεμάτων του (Hollier et al., 2001).

### **5.3. Γενικές παρατηρήσεις**

Όταν οι αναγνώστες συζητούν για ένα λογοτεχνικό έργο με άλλους, εκτίθενται σε μια ποικιλία προοπτικών και ερμηνειών που μπορούν να αμφισβητήσουν και να διευρύνουν τη δική τους κατανόηση του κειμένου. Αυτό μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του νοήματος που αποδίδει κάθε αναγνώστης σε ένα κείμενο. Στις λογοτεχνικές συζητήσεις, οι αναγνώστες ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις ερμηνείες τους αναφορικά με το κείμενο και να συμμετάσχουν σε διάλογο με άλλους που μπορεί να έχουν διαφορετικές προοπτικές. Η ανταλλαγή ιδεών και προοπτικών

μπορεί να οδηγήσει τους αναγνώστες στο να εξετάσουν νέες γωνίες και ερμηνείες που δεν είχαν σκεφτεί μόνοι τους, με αποτέλεσμα μια βαθύτερη και πιο έγκυρη κατανόηση του κειμένου (Lewis, 2017). Επιπλέον, στις λογοτεχνικές συζητήσεις, οι αναγνώστες μπορεί να συνειδητοποιήσουν ότι η ερμηνεία του κειμένου είναι μόνο μία από τις πολλές πιθανές ερμηνείες. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες να προσεγγίσουν το κείμενο με πιο ανοιχτό μυαλό και να είναι πιο δεκτικοί σε εναλλακτικές ερμηνείες που μπορεί να αμφισβητήσουν τις δικές τους υποθέσεις και προκαταλήψεις (Close, 1992).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους αναγνώστες να διαμορφώσουν τις δικές τους αναγνωστικές εμπειρίες. Ακούγοντας πώς οι άλλοι έχουν ερμηνεύσει το κείμενο, οι αναγνώστες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα πώς οι προσωπικές τους εμπειρίες, το πολιτισμικό υπόβαθρο και η κοσμοθεωρία τους μπορεί να διαμορφώσουν την ανάγνωση του κειμένου. Αυτή η επίγνωση μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες να προσεγγίσουν το κείμενο πιο κριτικά και να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την ερμηνεία τους. Συνολικά, οι λογοτεχνικές συζητήσεις μπορεί να είναι πολύ σημαντικές για τη διαμόρφωση του νοήματος που αποδίδει κάθε αναγνώστης σε ένα κείμενο. Παρέχουν ένα φόρουμ ανταλλαγής ιδεών και προοπτικών, αμφισβήτησης υποθέσεων και προκαταλήψεων και δημιουργίας συμφραζομένων μεμονωμένων αναγνωστικών εμπειριών (Pittman & Honchell, 2014).

Συμπερασματικά, οι λογοτεχνικές συζητήσεις (ή οι λέσχες βιβλίου) μπορούν να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της αναγνωστικής εμπειρίας. Συμμετέχοντας σε διάλογο με άλλους, οι αναγνώστες μπορούν να αποκτήσουν όχι μόνο ουσιαστικότερη κατανόηση του κειμένου, αλλά και μια βαθύτερη κατανόηση του πώς η λογοτεχνία έχει τη δύναμη να εμπνέει, να προκαλεί και να αλλάζει τους ανθρώπους.

## 6. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ & ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ

### 6. 1. Πολυτροπικά κείμενα

Η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου νοηματοδότησης των κειμένων από τους μαθητές δεν περιορίστηκε σε γραπτά μόνο κείμενα, αλλά αξιοποιήθηκε η διευρυμένη έννοια του όρου «κείμενο» της πολυτροπικής θεωρίας, η οποία περιλαμβάνει αφίσες, βιντεοκλίπ, κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα, θεατρικά έργα (Χοντολίδου, 1999), που παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα επικοινωνίας και μάθησης μέσα από ποικίλους τρόπους.

Η «πολυτροπικότητα» ως έννοια εμφανίζεται τη δεκαετία του 1990 σε ένα κείμενο – μανιφέστο της ομάδας του Νέου Λονδίνου (New London Group), όπου μελετάται ο συνδυασμός ποικίλων σημειωτικών συστημάτων ή τρόπων στη δημιουργία νοήματος και στη μετάδοση μηνυμάτων, δεδομένου ότι η κυριαρχία της τεχνολογίας προωθεί διαφορετικές μορφές οπτικής -κυρίως- επικοινωνίας. Η πολυτροπικότητα έρχεται να αναθεωρήσει την άποψη πως ο γλωσσικός τρόπος αποτελεί τον βασικό φορέα νοήματος και να αναδείξει την «κυριαρχία» της εικόνας (Kress & van Leeuwen, 1996), καθώς πρόκειται για μια «προσέγγιση που αντιλαμβάνεται την επικοινωνία και την αναπαράσταση ως κάτι περισσότερο από τη γλώσσα και ασχολείται με το πλήρες φάσμα των επικοινωνιακών μορφών που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν – εικόνα, χειρονομία, βλέμμα, στάση κτλ-και τις μεταξύ τους σχέσεις» (Jewitt, 2009:14).

Ο τρόπος είναι ένα κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένο μέσο για την παραγωγή νοήματος. Οποιοδήποτε υλικό είτε προέρχεται από τη φύση (ξύλο, μέταλλο κτλ), είτε από την πολιτιστική κληρονομιά (λέξεις, μουσική, χορός, τρισδιάστατα αντικείμενα) μπορεί να λειτουργήσει ως τρόπος. Με την πάροδο του χρόνου και την επαναλαμβανόμενη χρήση, όλοι οι τρόποι αντανakλούν «κανονικότητες» και συμβάσεις. Γίνονται έτσι κατανοητοί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα μέλη μια κοινότητας για να αναπαραστήσουν κάτι ή για να επικοινωνήσουν. Η συχνή χρήση αυτών επιτρέπει την εδραίωσή τους (Kress and Jewitt, 2003:2) ως μορφές αναπαράστασης εννοιών.

Όλοι οι τρόποι θεωρούνται ισότιμοι στην επικοινωνιακή διαδικασία. Κάθε τρόπος ανάλογα με τους πόρους που διαθέτει (semiotic resources) και τα μέσα που χρησιμοποιεί (τυπωμένη σελίδα, οθόνη, φυσική παρουσία) έχει τη δυνατότητα να προσφέρει επικοινωνιακά νοήματα (Bezemer & Kress, 2008). Ωστόσο, κατάλληλοι και

κυρίαρχοι σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση θεωρούνται ένας ή περισσότεροι τρόποι, με τους υπόλοιπους να παραμένουν παρόντες κι εξίσου σημαντικοί, διατηρώντας ο καθένας τα χαρακτηριστικά του (Kress, 2000).

Κάθε μορφή επικοινωνίας-τρόπος έχει τη δική του γραμματική –όπως η γλώσσα-, η γνώση της οποίας δεν επαρκεί από μόνη της για την προσέγγιση και νοηματοδότηση των πολυτροπικών κειμένων, αλλά απαιτείται ένας συνδυασμός αυτών που θα ερμηνεύει συνολικά το φαινόμενο της σύγχρονης επικοινωνίας, όχι μόνο της γλωσσικής ή των άλλων τρόπων ξεχωριστά (Κουτσογιάννης, 2005).

Εισηγητές αυτής της θεωρίας είναι οι Kress και van Leeuwen, που το 2001 ακολουθώντας τη θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday περί κοινωνικής θεώρησης της γλώσσας και μιας γραμματικής προσανατολισμένης στη σημασιολογία και τη λειτουργία των γλωσσικών δομών, κάνουν λόγο για κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της επικοινωνίας και διερευνούν τη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στην κατασκευή νοήματος. Με δεδομένο πως οι συνδυασμοί μεταξύ των διαφορετικών συστημάτων είναι άπειροι και τα μεταξύ τους όρια ρευστά, το ενδιαφέρον της σύγχρονης έρευνας μετατοπίζεται στο πώς τα άτομα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον εκάστοτε τρόπο (Kress & van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2005) και στο πώς οδηγούνται στην κατασκευή νοήματος, τη στιγμή που οι αρχικές λειτουργίες των αναπαραστατικών πρακτικών διαρκώς μεταβάλλονται, λόγω της εύκολης μετακίνησης από το ένα σημειωτικό σύστημα στο άλλο (Bezemer & Kress, 2008). Οι Cope & Kalantzis (2010) χρησιμοποιούν τον όρο «συναισθησία», αναφερόμενοι στη δυνατότητα αυτή της εναλλαγής διαφορετικών τρόπων για την έκφραση του ιδίου νοήματος ή παρόμοιου νοήματος, δεδομένου ότι κανένας τρόπος δεν μπορεί να αποδώσει ακριβώς το νόημα που «φέρουν» ο άλλος ή οι άλλοι τρόποι.

Η κατανόηση και νοηματοδότηση, λοιπόν, των πολυτροπικών κειμένων σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη και τη συνειδητή αποκωδικοποίηση των τρόπων. Η ερμηνεία προκύπτει ανάλογα με τη διαφορετική εστίαση και χρήση των διαφορετικών σημειωτικών πόρων από την πλευρά του αποδέκτη κατ' αντιστοιχία με την πολιτισμική του εμπειρία (Fiske, 1992). Κατά την προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων ενεργοποιούνται τρεις μεταλειτουργίες -βάσει της γλωσσολογικής θεωρίας του Halliday, (1996)- η αναπαραστατική (ideational), η διαπροσωπική (interpersonal)

και η κειμενική (textual), προκειμένου να εκφραστούν η εικονιστική εμπειρία του έξω κόσμου, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του δημιουργού και του θεατή και οι ενδοκειμενικές σχέσεις αντίστοιχα (Kress & van Leeuwen, 1996). Έτσι, η κατασκευή νοήματος επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση διαφορετικών αναγνωστικών/ερμηνευτικών οδών, αφετηρία των οποίων μπορεί να γίνει οποιοδήποτε στοιχείο του κειμένου, βάσει των ενδιαφερόντων και των προσωπικών δεξιοτήτων του αναγνώστη, με τη μοναδικότητα της «μιας και σωστής ερμηνείας» να χάνεται λόγω των πολλαπλών αναγνώσεων και των πολλών «φωνών» που δύνανται να ακουστούν (Kress & van Leeuwen, 1996).

Τα παιδιά σύμφωνα με τον Kress (1997) χρησιμοποιούν πολλούς τρόπους και υλικά κατά τη δημιουργία νοήματος και φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν δυσκολία στη μετακίνηση από τον έναν τρόπο στον άλλο. Το περιβάλλον στο οποίο γεννιούνται τους δίνει τους πόρους, αλλά η σημειωτική αφομοίωση αυτών στο δημιουργικό τους κομμάτι εξαρτάται από αυτό που κάθε φορά κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, συχνά ανατρεπτικά προς το νόημα που δίνουν οι ενήλικες.

## **6.2. Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο**

Στα πολυτροπικά κείμενα εντάσσεται και το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, που εμφανίζει τα τελευταία χρόνια μια ιδιαίτερη δυναμική, καθώς η συνανάγνωση κειμένου και εικόνας, ως φορέων ιδεών και πληροφοριών, επιτρέπει την σφαιρική κατανόηση και νοηματοδότησή του. Η παρουσία, ωστόσο, της εικόνας δεν κατατάσσει ένα βιβλίο αυτόματα στα εικονογραφημένα βιβλία. Είναι η λειτουργικότητα αυτής που το κατηγοριοποιεί.

«Εικονογραφημένα» (illustrated books) είναι τα βιβλία όπου «η εικονογράφηση έχει περισσότερο διακοσμητικό ρόλο και κινείται στο συμβατικό παραδοσιακό ρόλο της. Ανα-αφηγείται, δηλαδή, εικαστικά κάποιες πληροφορίες του λεκτικού κειμένου, χωρίς να είναι απαραίτητη για την κατανόηση του νοήματος. Αντίθετα, στο «εικονοβιβλίο» (picturebook) λεκτικό και οπτικό κείμενο συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν. Στην περίπτωση αυτή, οι εικόνες συμβάλλουν στην ερμηνεία του βιβλίου, διότι το νόημα της αφήγησης προκύπτει από την αλληλεπίδραση και τη συνανάγνωση λεκτικού και οπτικού κειμένου (Γαβριηλίδου, 2013). Σύμφωνα με τον Peter Hunt (1991:177) «Προφανώς δεν υπάρχει τρόπος που να εικονογραφούν απλά και μόνο οι εικόνες αυτό



που λένε οι λέξεις. Αναγκαστικά το ερμηνεύουν», ενώ ο Γρόσδος (2008) θα σημειώσει πως «ο εικονογράφος, δεν είναι απλά ο πρώτος αναγνώστης του κειμένου, αλλά παράλληλος συγγραφέας, γιατί η εικόνα έχει τη δική της ζωή και λειτουργία», δίνοντας έτσι την οπτική της διττής αφήγησης και κατ' επέκταση της διττής ανάγνωσης, όπου κείμενο και εικόνα μπορεί να «κουβαλούν» διαφορετικό νόημα, συχνά αντικρουόμενο.

Η εικόνα, δηλαδή, θεωρείται κι αυτή «σημαίνουν» (δανειζόμενοι τον όρο από τη στρουκτουραλιστική θεωρία του Saussure για τη γλώσσα), ο παραγωγός της οποίας για να επικοινωνήσει με το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο βρίσκεται, επιλέγει εκείνα τα σημαίνοντα (χρώμα, γραμμή, φόρμα κτλ.) που θα κάνει το σημανόμενο (το μήνυμά του) κατανοητό στο περιβάλλον αυτό (Φακίδου, 2014). Ο αναγνώστης, από την πλευρά του, καλείται να προσδώσει σημασία στα «σημαίνοντα» και να συμπληρώσει τα κενά ή τα χάσματα που αφήνει το κείμενο (Ingarden, 1978) ή η εικόνα, για να παράγει το δικό του νόημα, σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και βιώματα. Γιατί και το εικονιστικό κείμενο, όπως και το λεκτικό, έχει τα δικά κενά (Nikolajeva & Scott, 2006). Απαραίτητη, βέβαια, προϋπόθεση αποτελεί η γνώση του κοινωνικο-πολιτισμικού συστήματος μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται. Τα μαύρα ρούχα, για παράδειγμα, υποδηλώνουν την ιδέα του πένθους μόνο για τους μετέχοντες σε εκείνο τον πολιτισμό, στον οποίο ισχύει η συγκεκριμένη υποδήλωση (Οικονομίδου, 2016:223).

Σύμφωνα, μάλιστα με τον Charles Suhor (στο Sipe, 1998:102), καθώς μεταφερόμαστε από το ένα σημειωτικό σύστημα στο άλλο, οικοδομούνται νέα νοήματα και καθώς ερμηνεύουμε αλληπάλλληλα το κείμενο μέσω των εικόνων και τις εικόνες μέσω του κειμένου, δημιουργείται μια διαδικασία ατέρμονη.

Η εικόνα, ωστόσο, αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός κοινωνός μηνυμάτων από τη γλώσσα, που μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα ή και μαζί με αυτή, σε αντίθεση με την παλαιότερη πεποίθηση, που ήθελε τις εικόνες να συνοδεύονται από ένα κείμενο, για να αποκτήσουν νόημα, λόγω του ότι είναι εξαιρετικά «πολύσημες», ανοιχτές σε πληθώρα πιθανών νοημάτων (στο Kress & van Leeuwen, 2010:66). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Οικονομίδου (2016) «οι εικόνες πολύ συχνά εστιάζουν σε στοιχεία διαφορετικά από αυτά στα οποία εστιάζουν οι λέξεις, με αποτέλεσμα τα νοήματα που κατασκευάζουν να απέχουν από εκείνα των λέξεων. Οι σχέσεις, κατά συνέπεια, που αναπτύσσονται κάθε φορά μεταξύ λέξεων και εικόνων ή, σωστότερα, η κατανόηση αυτών των σχέσεων απαιτεί αυξημένα προσόντα από τον εννοούμενο

αναγνώστη/θεατή. Διότι δεν αρκεί να κατανοεί τις οπτικές διεργασίες και τους κώδικες νοηματοδότησης των εικόνων, ούτε αρκεί να κατανοεί τους κώδικες της γλώσσας και τις αφηγηματικές χρήσεις της. Πρέπει να κατανοεί και αυτές τις τεμνόμενες σχέσεις των δύο κωδίκων μεταξύ τους», επεξηγώντας στην πραγματικότητα αυτό που ο Pulman θα χαρακτηρίσει ως «τη μεγαλύτερη αφηγηματική ανακάλυψη του εικοστού αιώνα», την ενορχήστρωση του εικονιστικού νοήματος και του κειμενικού μηνύματος (στο Γρόσδος, 2008).

Παράλληλα, μεγάλη έμφαση δίνεται και στην αισθητική απόλαυση που γεννά η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων. Απευθυνόμενα κυρίως σε παιδιά μικρής ηλικίας προσπαθούν να τα ψυχαγωγήσουν, να τα ευαισθητοποιήσουν σε ηθικές και αισθητικές αξίες αλλά και στα σοβαρά κοινωνικά ζητήματα, προπάντων όμως, επιδιώκουν να υποβάλλουν τον αναγνώστη σε έντονες ψυχικές και διανοητικές διεργασίες, οδηγώντας τον στη σύνδεση με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του. Η διαδικασία ανάγνωσης, δηλαδή, που προάγεται, μεταβάλλει τα παιδιά σε πιο ενεργούς αναγνώστες και συντελεί στη διαμόρφωση της ευρηματικότητας (Τσιλιμένη, 2005). Λόγος και εικόνα, δηλαδή, συλλειτουργούν στην ανάδειξη της αισθητικής αναγνωστικής στάσης και ανταπόκρισης, προκειμένου ο αναγνώστης να εμπλακεί προσωπικά στο κείμενο, στηριγμένος όχι μόνο στην αντικειμενική κατανόηση κι ερμηνεία του κόσμου, αλλά και σε προσωπικές ανταποκρίσεις.

### **6.3. Οπτικός γραμματισμός**

Το παιδί-αναγνώστης, όμως, είναι σε θέση να το πετύχει αυτό; Διαθέτει τις στρατηγικές και το γνωστικό υπόβαθρο για να προχωρήσει στη διττή αυτή ανάγνωση; Κι αν ναι, τι κερδίζει τελικά από την ανάγνωση αυτού του είδους βιβλίων;

Σύμφωνα με τον Σπινκ (1990:101) «ένας μικρός σωρός καλά βιβλία περιμένει την άφιξη του μωρού». Όταν φτάσει δε στην ηλικία που μπορεί πια να τα ξεφυλλίσει, τότε μπορεί να θεωρηθεί «αναγνώστης», ο οποίος αρχικά κοιτάζει τις εικόνες κι αργότερα παρατηρεί την εναλλαγή τους στις σελίδες. Άλλωστε «η όραση έρχεται πριν από τις λέξεις. Το παιδί κοιτάζει και αναγνωρίζει πριν μπορέσει να μιλήσει» (Berger, 1993). Αναγνωρίζει εικόνες που προβάλλουν ένα μέρος του κόσμου όπου ζει, αληθινό, γνήσιο και ζωντανό όπως είναι (Μπενέκος, 1981). Η ανάγνωση στην ουσία ταυτίζεται με την αναγνώριση γνώριμων και οικείων στοιχείων. «Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν τις

εικόνες μαθαίνοντας να φτιάχνουν εικόνες συνθέτοντας και αποσυνθέτοντας τες, με κίνητρο να διεισδύσουν σε αυτές» (Αναγνωστοπούλου, 2007:42). Η κατανόηση και η νοηματοδότηση έρχεται αργότερα και σταδιακά, με την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα. Το παιδί, δηλαδή, διδάσκεται να αποκωδικοποιεί τα σημαίνοντα για να ανακαλύψει τα σημαινόμενα.

Κάπου εδώ εμφανίζεται η έννοια του «οπτικού γραμματισμού». Πρόκειται για έναν όρο που επινοήθηκε από τον Debes (1969) για να περιγράψει το σύνολο των ικανοτήτων που κατακτά ο άνθρωπος με την όραση και τη συνδρομή άλλων αισθήσεων, οι οποίες είναι θεμελιώδεις για τη μάθηση και χαρακτηρίζουν τον οπτικά εγγράμματο άνθρωπο. Έκτοτε, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού της έννοιας χωρίς, ωστόσο, οι επιστήμονες να καταλήξουν σε έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό. Σύμφωνα, ωστόσο, με την Αυγερινού (2003) είναι περισσότερα τα κοινά σημεία, παρά οι διαφορές στους ορισμούς που έχουν δοθεί, καθώς όλοι κάνουν λόγο για «ικανότητα, δεξιότητα ή δυνατότητα» Ο Seels (1994) αναφερόμενος στον οπτικό γραμματισμό θα κάνει λόγο για «οπτική σκέψη, οπτική μάθηση και οπτική επικοινωνία», ενώ ο Aanstoos (2003) θα τη χαρακτηρίσει ως «την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των μηνυμάτων που παράγουν οι εικόνες (ερμηνεία εικόνων), όπως επίσης και την ικανότητα να παραχθούν εικόνες που εκπέμπουν μηνύματα και ιδέες», θεωρώντας «οπτικό» ο,τιδήποτε μπορεί να ιδωθεί με την όραση και να αναπαρασταθεί νοητικά (αντικείμενα, γεγονότα, πράξεις, σύμβολα). Η Αυγερινού (2001) θα αναφέρει ως βασικά συστατικά του όρου «οπτικός γραμματισμός»: την οπτική πρόσληψη, την οπτική γλώσσα, την οπτική μάθηση, την οπτική σκέψη και την οπτική επικοινωνία.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως πρόκειται για μια πολυεπίπεδη και σύνθετη διαδικασία, που προϋποθέτει γνωστικές ικανότητες (κριτική ικανότητα και σκέψη, οπτική αναγνώριση, διατύπωση υποθέσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων) που θα επιτρέψουν στον αναγνώστη να κινηθεί στην αποκωδικοποίηση όχι των εύκολα αναγνωρίσιμων εννοιών (κυριολεξία, δηλωτικό επίπεδο εννοιών), αλλά αυτών που υπονοούνται (συμβολικό επίπεδο, συνδηλωτική λειτουργία της εικόνας). Ταυτόχρονα, απαιτείται γνώση των κοινωνικών συμβάσεων και του πολιτισμικού πλαισίου, προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια που κάθε εικόνα φέρει, να αναλυθεί το ύφος της, να αξιολογηθεί η αισθητική της, να αποκαλυφθούν οι προθέσεις του δημιουργού. Ο αναγνώστης καλείται, επίσης, να μετάσχει στην επικοινωνία αυτή και σε συναισθηματικό επίπεδο, διαμορφώνοντας στάσεις, τις οποίες θα είναι σε θέση να

αποτυπώσει κατά τη δική του παραγωγή εικονικού λόγου (Bamford, 2003; Metros and Woolsey, 2006). Ένας οπτικά εγγράμματος άνθρωπος είναι σε θέση να : α) να διακρίνει και να αντιλαμβάνεται τα οπτικά αντικείμενα μέσω της οπτικής του αντιληπτικότητας και β) να δημιουργεί αποτελεσματικά στατικά και δυναμικά οπτικά αντικείμενα σε έναν ορισμένο χώρο, γ) να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά την οπτική παρακαταθήκη των άλλων και δ) να πλάθει αντικείμενα νοητικά ορατά (Brill, J., Kim, D.&Branch, R., 2001).

Πρόκειται, επομένως, για δεξιότητες που δεν υπάρχουν -τουλάχιστον στο σύνολό τους εκ γενετής- αλλά αποκτώνται σταδιακά μέσα από την εξάσκηση και τη διδασκαλία. Υπάρχουν, βέβαια, μελέτες που αναφέρουν πως τα παιδιά «διαβάζουν» τις εικόνες με διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες, εντοπίζοντας λεπτομέρειες που διαφεύγουν της προσοχής των ενηλίκων (Meek, 1988), καθώς εστιάζουν σε χρώματα, περιγράμματα, τη γλώσσα του σώματος, στους τρόπους πλαισίωσης, στο εξώφυλλο, στο οπισθόφυλλο, στις οπτικές μεταφορές και τα οπτικά αστεία (Arizpe and Styles, 2003). Μολαταύτα, είναι κοινά αποδεκτό πως η «κριτική ανάγνωση» των εικόνων από παιδιά απαιτεί την καθοδήγηση κάποιου ενήλικα, χωρίς κάτι τέτοιο να οδηγεί στην υπερανάλυση των εικόνων και την εξαφάνιση της αισθητικής απόλαυσης ή στην αποστείρωση της φαντασίας των μικρών αναγνωστών.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Panofsky πρέπει να καθοδηγούμε τη ματιά του παιδιού από την επιφάνεια στην νοηματοδότηση και στην ένταξη του νοήματος στο κοινωνικό πλαίσιο που την παρήγαγε. Κάτι τέτοιο περιλαμβάνει τρία στάδια: α) το προεικονογραφικό, όπου εστιάζουμε στο τι βλέπουμε (κατονομάζουμε πρόσωπα, αντικείμενα, σχεδιαστικές λεπτομέρειες, όπως χρώμα, σχήμα, μοτίβα, γραμμές), β) το εικονογραφικό, όπου επιχειρείται να ερμηνευτεί αυτό το οποίο βλέπουμε βάσει των εμπειριών και των γνώσεών μας και γ) το εικονολογικό, όπου εμπειρία και ιδεολογικο-πολιτισμικό πλαίσιο αλληλοεπιδρούν, προκειμένου να αντιληφθούμε τι υπονοούν αυτά που ερμηνεύουμε και τι συνειρμούς εγείρουν που πιθανόν επηρεάζουν την ερμηνεία (στο Serafini, 2011).

Η εικόνα, λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως παλίμψηστο «ανοιχτό σύστημα» (κατ' αναλογία προς το κείμενο), το οποίο διαρκώς ανανεώνεται με κάθε στοιχείο που προστίθεται, κάθε αναγνώστη που αλληλεπιδρά. Σύμφωνα, μάλιστα, με έρευνες για τον εγκέφαλο (Fahle, 2006) γίνεται γνωστό πως καθένας μας χτίζει κατά τη διάρκεια της ζωής του

ένα προσωπικό αρχείο εικόνων, στις οποίες ο εγκέφαλος ανατρέχει κατά την ερμηνεία ή σύνθεση αυτού που βλέπει, με αποτέλεσμα η ίδια εικόνα να έχει διαφορετικό περιεχόμενο για τον καθένα.

Στα παιδικά βιβλία πολλές από τις εικόνες δεν είναι ολότελα δημιούργημα του εικονογράφου, αλλά αντλούν ή επηρεάζονται από στερεοτυπικές απεικονίσεις ηρώων, όπως αυτές προϋπάρχουν σε προγενέστερες δημιουργίες ή είναι εντυπωμένες στη συλλογική μνήμη. Κύριο γνώρισμα αυτών των στερεοτύπων είναι οι προκαταλήψεις που κυριαρχούν για διάφορες κοινωνικές ομάδες σε διαφορετικές χώρες ή τάξεις. Τα στοιχεία που χρησιμοποιούν οι εικονογράφοι για την απεικόνιση αυτών των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών μπορεί να είναι οι φυσιογνωμικές λεπτομέρειες και η ενδυμασία του χαρακτήρα αλλά και συγκεκριμένα αντικείμενα και έθιμα του κάθε λαού. Ο Eisner (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τέτοιου είδους στερεότυπα αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό των εικόνων σε ένα βιβλίο που η αφήγηση βασίζεται σε αυτές, όπως είναι για παράδειγμα το κόμικς. Τη σημασία των στερεοτυπικών χαρακτήρων τονίζει και ο Μαρτινίδης (1990) λέγοντας ότι σε μια εικονογράφιση είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ευκρίνεια. Η ευκρίνεια των χαρακτήρων και του σκηνικού συμβάλλει στην πιο αντιπροσωπευτική απόδοση των διαφόρων προσωπικοτήτων, του τόπου και του χρόνου.

#### **6.4. Δι-εικονικότητα**

Αυτούσια μεταφορά εικόνων στα παιδικά βιβλία δεν συναντάται συχνά, αρκετοί είναι, όμως, οι υπαινιγμοί για κάποιο άλλο έργο. Οι σύγχρονοι εικονογράφοι συνδυάζοντας διάφορες τεχνοτροπίες ενσωματώνουν στα έργα τους παλαιότερα στοιχεία της τέχνης και εικόνες που ενυπάρχουν στο υποσυνείδητό τους, με τέτοιο τρόπο που δεν γίνονται πάντα αντιληπτά από τον αναγνώστη. Γνωστοί λογοτεχνικοί χαρακτήρες μπορεί να επανεμφανίζονται και να ενσωματώνονται σε καινούργιες ιστορίες με μια διαφορετική ταυτότητα, διατηρώντας όμως τα αντιπροσωπευτικά τους στοιχεία. Για να έχουν αποτέλεσμα αυτές οι παραπομπές και να γίνουν αντιληπτές από τον αναγνώστη, ο εικονογράφος χρειάζεται να επιλέξει ευρέως γνωστά αποσπάσματα αλλά και αντιπροσωπευτικά στοιχεία των χαρακτήρων που απεικονίζει, όπως ένα ρούχο ή μια κίνηση. Επίσης, μπορεί να απεικονίσει και σκηνές από λογοτεχνικά έργα, οι οποίες έχουν συνδυαστεί από τους αναγνώστες με ολόκληρη την ιστορία (Nikolajeva, 1995).

Όσο περισσότερη λογοτεχνική εμπειρία έχει ο αναγνώστης, τόσο πιο παρατηρητικός γίνεται και μπορεί να εντοπίσει παλιές εικόνες στις νέες (Τσιλιμένη, 2007).

Ο συσχετισμός αυτός των εικόνων με άλλες που υπάρχουν ήδη στην ατομική και συλλογική μνήμη μας επιτρέπει να μιλάμε για *δι-εικονικότητα* μεταξύ των κειμένων. Ο όρος «δι-εικονικότητα» -δανεισμένος από το χώρο των εικαστικών- αναφέρεται στην ύπαρξη μιας εικόνας, μιας φιγούρας, ενός γραφικού στοιχείου σε μια άλλη εικαστική δημιουργία, υπό τη μορφή επίδρασης, παράθεσης, υπαινιγμού ή ακόμη και της αυτούσιας αντιγραφής, την οποία ο αναγνώστης καλείται να εντοπίσει ή να συσχετίσει με πρότερη γνώση για να ερμηνεύσει το περιεχόμενο της.

Αξιοποιώντας, μάλιστα, την τυπολογία του Genette (1982:11) στο εικονιστικό κομμάτι, η έννοια της *υπερ-εικονικότητας* (κατ' αντιστοιχία με τον όρο *υπερκειμενικότητα*) περιγράφει σαφέστερα τις εικονογραφικές σχέσεις των παιδικών βιβλίων, καθώς αναφέρεται -ρητά ή άρρητα- στη δημιουργία μιας εικόνας χάρη σε μια άλλη, την οποία, όμως, μετασχηματίζει, τροποποιεί, διαμορφώνει ή επεκτείνει. Αποτέλεσμα αυτού είναι κάποιος να «νιώθει» τη σχέση μεταξύ των εικόνων, ακόμη κι αν η *υπο-εικόνα* (κατ' αντιστοιχία του *υποκειμένου*) είναι αβέβαιη για να αποτελέσει τη βάση για μια υπερκειμενική ανάγνωση. Σε αυτή την περίπτωση, ο Genette υπενθυμίζει στον αναγνώστη ότι ένα υπερκείμενο μπορεί να διαβαστεί είτε αυτό καθαυτό, είτε σε σχέση με το υπο-κείμενό του.

Πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία, που απαιτεί «αναγνωστική εγρήγορση» και «περιπλάνηση» μεταξύ κειμένων, αλλά ταυτόχρονα και αναπτυγμένη κριτική σκέψη, ώστε ο αναγνώστης να αποκωδικοποιήσει και εν συνεχεία να «λεκτικοποιήσει» την αφήγηση των διαδοχικών εικόνων, φορτίζοντάς τες με τον συναισθηματικό και γνωστικό πλούτο που τον χαρακτηρίζει ως αναγνώστη. Στο σημείο ακριβώς αυτό στέκει μετέωρη η έννοια της διεικονικότητας, που διαχωρίζεται από την απλή οπτική ανάγνωση και περνά στο επίπεδο της ολοκλήρωσης του νοήματος συμπληρώνοντάς το με πληροφορίες που δεν παρέχονται αποκλειστικά από το κείμενο (Nodelman, 2009).

## 7. ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ

Από τις γοητευτικές, προειδοποιητικές ιστορίες των αδερφών Γκριμ μέχρι τις γεμάτες ηθική αφηγήσεις του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, τα παραμύθια έχουν συνυφαστεί στον περίπλοκο ιστό της λογοτεχνικής κουλτούρας (Zipes, 2013). Οι ζωντανές περιγραφές, τα διαχρονικά θέματα τους, οι ηθικές διδαχές και η συμβολική απόχρωση τους χρησιμεύουν ως γόνιμο έδαφος τόσο για την αισθητική ανάγνωση όσο και για τη νοηματοδότηση. Ο αναγνώστης μέσα στις περίπλοκες αφηγήσεις, τις ποικίλες θεματικές, τα ιδιότυπα τοπία και τις μεταφορικές εικονογραφήσεις ωθείται να ξετυλίξει το νήμα των κρυμμένων ιστών που δομεί τα παραμύθια, κάνοντας ταυτόχρονα παραλληλισμούς μεταξύ των αιθέριων αφηγήσεων και των προσωπικών του εμπειριών, συναισθημάτων και αξιών, που τονώνουν τη γνωστική και συναισθηματική δέσμευση και διευκολύνουν την ερμηνευτική κατανόηση (Nikolajeva, 2014). Ο Swann (2001) θα σημειώσει πως τα παραμύθια, όχι μόνο δεν παραπλανούν τους αναγνώστες με μαγευτικές αφηγήσεις, αλλά ενεργοποιούν βαθύτερες γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες, που ευνοούν την προσωπική ανάπτυξη, την ενδοσκόπηση και τη δια βίου αγάπη για τη λογοτεχνία. Άλλωστε, η απομυθοποίηση της σοβαρότητας της ανάγνωσης και η αντιμετώπισή της ως ευχάριστο και εποικοδομητικό παιχνίδι, λόγω της ποικιλίας και της ετερογένειας των θεμάτων και των τρόπων γραφής, συμβάλλει στην εξοικείωση με την ανάγνωση, παρέχοντας πλούσιες εμπειρίες που βοηθούν στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας και μνήμης, ανάλογα με τις εμπειρίες, τις κλίσεις και τα ερεθίσματα που λαμβάνει ο αναγνώστης από τα λογοτεχνικά και δη τα μυθοπλαστικά κείμενα (Αναγνωστοπούλου, 2002). Παράλληλα, οι διαχρονικές αφηγήσεις μπορούν να βυθίσουν τους αναγνώστες σε μαγευτικούς κόσμους, να διεγείρουν τη φαντασία τους και να τους επιτρέψουν να αντλήσουν προσωπικές γνώσεις. Η νοηματοδότηση, από την άλλη πλευρά σχετίζεται έντονα με τη δημιουργία συνδέσεων που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι αναγνώστες όχι μόνο ως προς τη θεματική των παραμυθιών, όσο και ως προς τα συναισθήματα που προκαλούνται κατά την ανάγνωση των παραμυθιών, αλλά και με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η οποία διευκολύνει την επιβεβαίωση, τροποποίηση ή απόρριψη απόψεων και πεποιθήσεων.

### 7.1. Δέσμευση των αισθήσεων μέσα από τα παραμύθια

Η δύναμη των παραμυθιών να διεγείρουν «τη συναισθηματική αντίδραση του αναγνώστη είναι ο πρωταρχικός λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι τα διαβάζουν ή δεν διαβάζουν» (Smith, 1988:177). Όταν η ανάγνωση γίνεται μόνο για απόλαυση, μετατρέπεται σε παιχνίδι ή σε μια κατάσταση που έχει ονομαστεί «ρους» κατά την οποία το παιδί χάνει την αίσθηση του χρόνου και «ξεχνιέται» μέσα στην ίδια την απόλαυση, με μόνο στόχο να ολοκληρώσει την ανάγνωση (Μαλαφάντης, 2006). Τα παραμύθια μπορούν να παρουσιάσουν με τρόπο ευφυή και διασκεδαστικό καταστάσεις της πραγματικής ζωής, ανεγείροντας σκέψεις και συναισθήματα. Η αισθητική αυτή ανάγνωση έγκειται σημαντικά στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τις αισθήσεις του αναγνώστη μέσα από ζωντανές περιγραφές, προσαρμοσμένες στο επίπεδο της σκέψης και των γνώσεων του (Bettelheim, 1976), αλλά και χάρη στις πλούσιες, ευφάνταστες εικόνες. Αυτές οι αφηγήσεις συχνά αφθονούν με περιγραφές που απευθύνονται στις πέντε αισθήσεις του αναγνώστη, βυθίζοντάς τους σε έναν κόσμο που, ενώ είναι φανταστικός, αισθάνεται απτά αληθινός (Nodelman & Reimer, 2003). Αυτή η πολυαισθητηριακή εμπλοκή χρησιμεύει ως κρίσιμο όχημα για την εμβάθυνση της σύνδεσης του αναγνώστη με την αφήγηση και την ενίσχυση της αισθητικής ποιότητας της αναγνωστικής του εμπειρίας.

Για παράδειγμα, στο γνωστό παραμύθι «Κοκκινοσκουφίτσα», η απεικόνιση από τον συγγραφέα του πυκνού, σκοτεινού δάσους με τα φύλλα που θροΐζουν, τα πουλιά που κελαηδούν και τον ουρλιαχτό άνεμο απασχολεί την αίσθηση της όρασης, του ήχου, ακόμη και της αφής του αναγνώστη. Ομοίως, η ζωντανή απεικόνιση του εξοχικού σπιτιού της γιαγιάς, με τη ζεστασιά, τη μυρωδιά του φρεσκοψημένου ψωμιού και τη γεύση των γλυκών, ταρτών μούρων, ζωντανεύει την ιστορία στο μυαλό του αναγνώστη (Perrault, 1697), κάνοντας την αφήγηση πιο καθηλωτική και τον πειρασμό των παιδιών πιο σχετικό (Grimm & Grimm, 1812).

Τέτοιου είδους πολυαισθητηριακές εμπειρίες που προσφέρουν τα παραμύθια δημιουργούν ένα δυνατό αισθητηριακό περιβάλλον – «τοπίο» που ενισχύει μια ισχυρότερη σύνδεση μεταξύ των αναγνωστών και της αφήγησης (Nikolajeva, 2014). Επιτρέποντας στους αναγνώστες να οραματιστούν, να ακούσουν, να αγγίξουν, να μυρίσουν και να γευτούν τον κόσμο της ιστορίας, μέσα από τις πλούσιες περιγραφές και τις ζωντανές εικόνες όχι μόνο ενισχύουν την απόλαυση των αναγνωστών, αλλά και



εμβαθύνουν τη σύνδεσή τους με την ιστορία (Latham & Gross, 2013). Παράλληλα, η αισθητηριακή δέσμευση επιτρέπει την πλήρη βύθιση στην αφήγηση, ενθαρρύνοντας μια πιο βαθιά εμπειρία και προωθώντας μια καθηλωτική και αισθητική εμπειρία ανάγνωσης (Τερζοπούλου, 2016).

Μέσω αυτής της αισθητηριακής εμπλοκής, οι αναγνώστες δεν είναι απλώς παρατηρητές, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στην αφήγηση, βιώνοντας τα ταξίδια των χαρακτήρων με έναν πιο προσωπικό και οικείο τρόπο. Αυτή η συμμετοχική πτυχή της ανάγνωσης είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της αισθητικής ανάγνωσης, η οποία περιλαμβάνει τη συναισθηματική και διανοητική ενασχόληση του αναγνώστη με το κείμενο (Rosenblatt, 1978). Εμπλουτίζεται, έτσι, η εμπειρία του αναγνώστη και καλλιεργείται μια δια βίου αγάπη για τη λογοτεχνία (Do Rozario, 2004).

## **7.2. Ηθικά διδάγματα και καθολικά θέματα**

Τα παραμύθια συχνά χρησιμεύουν ως κάτι περισσότερο από απλές αφηγήσεις γοητείας. Είναι πλούσιες αποθήκες ηθικών διδαγμάτων και καθολικών θεμάτων που έχουν βαθιά απήχηση στους αναγνώστες. Αυτές οι διαχρονικές ιστορίες περικλείουν διάφορες ηθικές αξίες και παγκόσμιες εμπειρίες που αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της ανθρώπινης ύπαρξης, προσφέροντας στους αναγνώστες μια πλατφόρμα για να αναλογιστούν τη ζωή τους και να δημιουργήσουν συνδέσεις με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Tatar, 2002). Αυτή η προοπτική ευθυγραμμίζεται με το επιχείρημα του Zipes (2015) ότι τα παραμύθια χρησιμεύουν ως «ηθικές πυξίδες», καθοδηγώντας τους αναγνώστες να περιηγηθούν σε ηθικά διλήμματα και να ενσταλάξουν θεμελιώδεις αξίες. Κατά συνέπεια, τα παραμύθια παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της διαδικασίας της νοηματοδότησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους αναγνώστες να συνδέσουν αυτές τις αφηγήσεις με τις δικές τους ζωές και εμπειρίες.

Επιπλέον, τα παραμύθια εξερευνούν καθολικά θέματα όπως η αγάπη, η προδοσία, και το θάρρος, ενώ μεταφέροντας τον αναγνώστη σε ένα διαφορετικό κόσμο τον φέρνουν αντιμέτωπο με την ηθική σύγκρουση ανάμεσα στο καλό και το κακό, το επιτρεπτό και το απαγορευμένο. Αυτά τα θέματα έχουν απήχηση στους αναγνώστες, καθώς αντικατοπτρίζουν κοινές ανθρώπινες εμπειρίες και συναισθήματα, συμβάλλοντας στην καθολικότητα των παραμυθιών. Μέσα σε αυτόν τον «αρχετυπικό» κόσμο το παιδί μπορεί να βιώσει καταστάσεις, να κάνει σκέψεις και να εκφράσει επιθυμίες και

συναισθήματα που ίσως δεν είναι αποδεκτά στην πραγματικότητα. Οι Baker and Freebody (2017) σε έρευνά τους διαπίστωσαν πως παρουσιάζοντας τα παραμύθια χαρακτήρες που παλεύουν με ηθικά διλήμματα, επιτρέπουν στους αναγνώστες να αναλογιστούν τις δικές τους αξίες και εμπειρίες. Αυτό όχι μόνο ενισχύει την κατανόηση των αναγνωστών αλλά και διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη και ενδοσκόπηση. Η ταύτισή με τους ήρωες και η βίωση των συναισθηματικών διακυμάνσεων που δοκιμάζουν, δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αναγνωρίσει, να μάθει και να δοκιμάσει τρόπους επίλυσης των δικών του εσωτερικών συγκρούσεων.

Για παράδειγμα, το παραμύθι της «Σταχτοπούτας» εκτείνεται πέρα από την αφήγηση για να δώσει πολύτιμα μαθήματα για την καλοσύνη, την επιμονή και τη μεταμορφωτική δύναμη της ελπίδας (Perrault, 1697). Ομοίως, «Ο ψεύτης βοσκός» χρησιμεύει ως μια διαχρονική προειδοποιητική ιστορία για τις συνέπειες της ανεντιμότητας και τη σημασία της εμπιστοσύνης (Αίσωπος, 620-560 π.Χ.). Αυτές οι ιστορίες, μέσα από τις σαγηνευτικές αφηγήσεις τους, μεταφέρουν αποτελεσματικά ηθικά διδάγματα που αφήνουν μόνιμες εντυπώσεις στους αναγνώστες.

Αυτά τα ηθικά διδάγματα και τα καθολικά θέματα που ενσωματώνονται στα παραμύθια επιτρέπουν στους αναγνώστες να αναλογιστούν τις δικές τους ζωές και εμπειρίες και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση. Παρουσιάζοντας προβλήματα οικεία προς τους μικρούς αναγνώστες, τους επιτρέπουν να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και να αντιληφθούν την ύπαρξη κι άλλων με τους ίδιους προβληματισμούς και τα ίδια συναισθήματα (Τσιλιμένη, 2011), ενώ ταυτόχρονα αποκτούν γνώσεις για τις προσωπικές συνθήκες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους. Αυτή η διαδικασία συσχέτισης της αφήγησης με τη δική του ζωή είναι αναπόσπαστο μέρος της νοηματοδότησης (Mar, Oatley, Hirsh, dela Paz, & Peterson, 2006). Καθώς οι αναγνώστες διακρίνουν και ερμηνεύουν τα ηθικά διδάγματα και τα θέματα στα παραμύθια, κατασκευάζουν προσωπικά νοήματα που εμπλουτίζουν την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι αυτές τα παραμύθια προσφέρουν κάτι περισσότερο από απλή διαφυγή. Παρέχουν μια μοναδική πλατφόρμα για τους αναγνώστες να αλληλεπιδρούν με το κείμενο σε ένα βαθιά προσωπικό επίπεδο, ενθαρρύνοντας την ενδοσκόπηση και προάγοντας την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου.

### 7.3. Παραμύθια - Κριτική σκέψη - Δημιουργική φαντασία

Τα παραμύθια, με τις περίπλοκες πλοκές, τους δυναμικούς χαρακτήρες και τα φανταστικά στοιχεία τους, λειτουργούν ως ισχυρά ερεθίσματα για κριτική σκέψη και δημιουργική φαντασία. Αυτές οι αφηγήσεις, γεμάτες σύνθετες καταστάσεις και ηθικά διλήμματα, απαιτούν από τους αναγνώστες να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία ανάλυσης και αξιολόγησης, ενώ χρησιμεύουν ως ισχυρά εργαλεία που όχι μόνο διασκεδάζουν αλλά και εκπαιδεύουν, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και προωθούν την προσωπική ανάπτυξη (Nodelman & Reimer, 2003). Επιπλέον, τα ευφάνταστα σκηνικά και τα μαγικά στοιχεία που διαπερνούν αυτές τις ιστορίες εμπνέουν τους αναγνώστες να ξεπεράσουν τα όρια της πραγματικότητας, πυροδοτώντας τη δημιουργική φαντασία και εμπλουτίζοντας την αισθητική εμπειρία της ανάγνωσης (Nikolajeva, 2014). Ξεκινούν, έτσι, ευφάνταστα ταξίδια που εκτείνονται πέρα από τις σελίδες των βιβλίων, επηρεάζοντας βαθιά τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες τους (Zipes, 2012).

Σε πολλά παραμύθια παρουσιάζεται μια σειρά από περίπλοκες καταστάσεις που απαιτούν από τους χαρακτήρες να σκεφτούν κριτικά και να λάβουν σημαντικές αποφάσεις. Αυτή η πτυχή ενθαρρύνει τους αναγνώστες να αξιολογήσουν τις ενέργειες των χαρακτήρων και τις συνέπειές τους, ενισχύοντας έτσι τις αναλυτικές δεξιότητες, τη βαθύτερη κατανόηση της αφήγησης και των υποκείμενων θεμάτων της (Burikova και Cekanova, 2018). Από την άλλη πλευρά ο Chen (2019) υποστήριξε ότι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και η αμφισβήτηση των ενεργειών και των κινήτρων των χαρακτήρων ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση απέναντι σε διαφορετικές προοπτικές.

Τα παραμύθια, όμως, χρησιμεύουν και ως γόνιμο έδαφος για την άνθηση της δημιουργικής φαντασίας. Τα φανταστικά βασίλεια, τα μαγικά πλάσματα και τα εξαιρετικά γεγονότα που απεικονίζονται σε αυτές τις ιστορίες ενθαρρύνουν τους αναγνώστες να σκεφτούν πέρα από τα όρια του πραγματικού κόσμου. Έτσι, η ιστορία του «Τζακ και η Φασολιά» καλεί τους αναγνώστες να φανταστούν έναν κόσμο όπου τα φασόλια μπορούν να φυτρώσουν σε ένα πανύψηλο φυτό που φτάνει στον ουρανό και όπου οι γίγαντες κατοικούν σε ένα κάστρο πάνω από τα σύννεφα (English Fairy Tale, 1807). Στον τομέα της φαντασίας, ο Coats (2018) διαπίστωσε ότι τα φανταστικά στοιχεία και οι ρυθμίσεις των παραμυθιών διεγείρουν τη δημιουργική φαντασία των

αναγνωστών, ωθώντας τους να οραματιστούν δυνατότητες πέρα από την πραγματικότητα, ενώ οι Hasegawa και Kieweg (2020) σε έρευνά τους επισημαίνουν ότι τα παραμύθια εμπλουτίζουν την αναγνωστική εμπειρία και προάγουν την εναλλακτική σκέψη των αναγνωστών.

Στην ουσία, τα παραμύθια εμπλέκουν τους αναγνώστες σε μια δυναμική αλληλεπίδραση κριτικής σκέψης και δημιουργικής φαντασίας, ενισχύοντας σημαντικά την αισθητική αναγνωστική εμπειρία. Παρουσιάζοντας περίπλοκες καταστάσεις για ανάλυση και προσφέροντας πλούσια ευφάνταστα πλαίσια, αυτές οι αφηγήσεις ενθαρρύνουν μια ενεργή και βαθιά ενασχόληση με το κείμενο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη στοχαστικών, ευφάνταστων αναγνωστών.

#### **7.4. Συμβολικά στοιχεία και νοηματοδότηση**

Τα παραμύθια συχνά υφαίνουν μια περίπλοκη ταπετσαρία συμβολικών στοιχείων στις αφηγήσεις τους, προσφέροντας βάθος και στρώματα ερμηνείας που εξυψώνουν την αναγνωστική εμπειρία, επιτρέποντας στους αναγνώστες να εμβαθύνουν στην αφήγηση και να ξεδιαλύνουν κρυμμένα νοήματα (Wilkins και Ostenson, 2022). Αυτή η διαδικασία όχι μόνο ενισχύει την κατανόηση της αφήγησης από τους αναγνώστες, αλλά διευκολύνει και τη δημιουργία ατομικού νοήματος. Οι Toker και Gottlieb (2016) διαπίστωσαν ότι τα σύμβολα στα παραμύθια επιτρέπουν στους αναγνώστες να τα αποκωδικοποιήσουν και να τα ερμηνεύσουν με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και προοπτικές, προχωρώντας σε προσωπικές συνδέσεις και ατομικές ερμηνείες. Αυτά τα σύμβολα, είτε πρόκειται για αντικείμενα, χαρακτήρες ή ρυθμίσεις, χρησιμεύουν ως λεπτοί σημαίνοντες βαθύτερων νοημάτων, υπερβαίνοντας την κυριολεξία για να φτάσουν στο μεταφορικό (Warner, 2014). Ως εκ τούτου, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αισθητική προσέγγιση και τη νοηματοδότηση του κειμένου που τα περιέχει.

Σκεφτείτε, για παράδειγμα, την εμβληματική κόκκινη κάπα στη «Κοκκινοσκουφίτσα». Περισσότερο από ένα απλό ρούχο, η κόκκινη κάπα συχνά ερμηνεύεται ως σύμβολο της αθωότητας και της αναπόφευκτης απώλειας της (Perrault, 1697). Ομοίως, στη «Σταχτοπούτα», η γυάλινη παντόφλα δεν είναι απλώς ένα παπούτσι, αλλά ένα σύμβολο της καθαρής καρδιάς της Σταχτοπούτας και της αναζήτησης του πρίγκιπα για την αληθινή αγάπη (Perrault, 1697). Αυτά τα σύμβολα, εμποτισμένα με σημαντικά

νόηματα, προσθέτουν βάθος στις αφηγήσεις και καλούν τους αναγνώστες να εμβαθύνουν στις ερμηνείες τους.

Η διαδικασία αποκωδικοποίησης αυτών των συμβόλων απαιτεί από τους αναγνώστες να ασχοληθούν ενεργά με το κείμενο, αξιοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και προοπτικές για την κατασκευή νοημάτων. Αυτή η ερμηνευτική δέσμευση επιτρέπει στους αναγνώστες να εξάγουν ατομικό νόημα από τις αφηγήσεις, εξατομικεύοντας την αναγνωστική εμπειρία (Zipes, 2012). Η πράξη της αποκρυπτογράφησης συμβόλων προάγει επίσης την κριτική σκέψη, καθώς περιλαμβάνει ανάλυση, συμπέρασμα και αξιολόγηση, εμπλουτίζοντας περαιτέρω την αισθητική εμπειρία ανάγνωσης (Propp, 1968).

Στην ουσία, τα συμβολικά στοιχεία στα παραμύθια χρησιμεύουν ως καταλύτες για βαθύτερη ενασχόληση με το κείμενο, διευκολύνοντας μια βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση της αφήγησης. Επιτρέποντας στους αναγνώστες να συνδέσουν τα συμβολικά στοιχεία των παραμυθιών με τα προσωπικά τους πλαίσια, αυτές οι αφηγήσεις ενθαρρύνουν μια διαδικασία νοηματοδότησης που είναι ατομική και συνάμα κοινωνική.

## **7.5. Παραμύθια και στερεότυπα**

Τα παραμύθια διαχρονικά αποτελούν φορείς των κυρίαρχων κοινωνικοπολιτισμικών κανόνων, των ηθικών αξιών και των επικρατουσών αντιλήψεων μιας εποχής, ενώ αντικατοπτρίζουν εικόνες και στερεότυπα που επικρατούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Οι κειμενικοί ήρωες μέσα από τις ενέργειες και τις αντιδράσεις τους διαμορφώνουν πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία γίνονται αποδεκτά ή απορρίπτονται από τον αναγνώστη. Συναντιούνται, λοιπόν, συμπεριφορές σύμφωνες με τις προσδοκίες, παρουσιάζονται, ωστόσο, και χαρακτήρες σε «κόντρα ρόλους» που καλούν τον αναγνώστη να ξεφύγει από τα υπεραπλουστευτικά σχήματα και να εστιάσει στα πραγματικά, ατομικά χαρακτηριστικά του ήρωα, χωρίς να εθελotuφλεί.

Τα συνηθέστερα στερεότυπα που κυριαρχούν στα παραμύθια αφορούν τις έμφυλες αναπαραστάσεις, με τη γυναίκα να χαρακτηρίζεται ως ευαίσθητη, ευάλωτη και εύθραυστη, που στηρίζεται στην εξωτερική της εμφάνιση κι όχι στις πνευματικές της

ικανότητες, σε αντίθεση με τον άντρα που προβάλλεται ως δραστήριος, δυναμικός και ανεξάρτητος. Επίσης, συχνά παρουσιάζεται η αρνητική πλευρά της γυναίκας ως μητριά ή ως μάγισσα, που δρα πανούργα, ύπουλα και φθονερά, προκειμένου να βλάψει ή να εξουδετερώσει κάποιον «αντίπαλο» της. Ακόμη, απαντώνται στερεότυπα αναφορικά με ανθρώπους με αναπηρία, οι οποίοι ζουν στο περιθώριο και δέχονται τον οίκτο των υπολοίπων. Στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, όμως, συναντώνται και για ζώα, όπως ο λύκος ή τα τερατόμορφα πλάσματα της μυθολογίας γύρω από τα οποία καλλιεργούνται αισθήματα φόβου, αποστροφής και απέχθειας. Γενικότερα, διαπιστώνεται σε πολλά παραμύθια μια τάση για ομοιομορφία, όπου η εγγραφή της διαφορετικότητας απουσιάζει ή περιλαμβάνει καρικατούρες (Τσιλιμένη, 2007) και απεικονίσεις του διαφορετικού ως μη αποδεκτού, μισητού και αποκρουστικού.

Τα τελευταία χρόνια, όμως, παρατηρείται μια διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο προσέγγισης και παρουσίασης του διαφορετικού -ή για την ακρίβεια αποκατάστασης της πραγματικότητας- σε πολλά νέα παραμύθια ή σε παλαιότερα που έχουν ξαναγραφτεί ως παραλλαγή. Στα κείμενα αυτά υιοθετούνται αξίες, που έχουν σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και του σεβασμού που αμφισβητούν, υπονομεύουν και ανατρέπουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, απενοχοποιούν τον «άλλο», τον «ξένο», τον «διαφορετικό» και προωθούν την έννοια της ομαλής συνύπαρξης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση υγιών προτύπων συμπεριφοράς και δράσης. Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η διαφορετική απεικόνιση του ξένου και του διαφορετικού από την πλευρά του συγγραφέα κατά την κειμενική διαδικασία παραγωγής τους, αλλά και κατά τη διαδικασία πρόσληψης τους από τον αναγνώστη. Το πώς προσλαμβάνει ο αναγνώστης τις εικόνες αυτές εξαρτάται αφενός από την κειμενική κατασκευή του «άλλου», αλλά και από τις εξωκειμενικές κατασκευές που φέρει εντός του ο αναγνώστης και κινητοποιούνται κατά την αναγνωστική διαδικασία (Αναγνωστοπούλου, 2004).

Τα ανατρεπτικά παραμύθια παρωδούν στερεότυπα και επανεξετάζουν τις βεβαιότητες και τις παγιωμένες έννοιες στο νου, καταλύουν τον «κανόνα» και καταργούν τα όρια μεταξύ κουλτούρας και υποκουλτούρας (Brooker, 1992:16). Αποδομούν τα ιδεολογικά κατεστημένα και ανατρέπουν ρόλους, με αποτέλεσμα να παρουσιάσουν μια εναλλακτική θεώρηση της αλήθειας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί λυτρωτικά, καθώς προβάλλει αντιλήψεις και στάσεις ζωής που απελευθερώνουν το

δημιουργικό δυναμικό του ανθρώπου (Τσαρμποπούλου, 2011), ενώ ταυτόχρονα μυούν τον αναγνώστη στη διαδικασία αναγνώρισης των μεταβολών που συμβαίνουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς και εποχές.

Ανατροπή, ωστόσο, διαπιστώνεται και ως προς τον τρόπο γραφής. Τα σύγχρονα παραμύθια αποστασιοποιούνται από τον παραδοσιακό τρόπο γραφής και εικονογράφησης, δεν έχουν υποχρεωτικά «καλό τέλος», ούτε δομούνται πάνω στο μοτίβο «ισορροπία-κορύφωση-λύσης (επαναφορά ισορροπίας)», αλλά καλούν τον αναγνώστη να επανεξετάσει όσα γνώριζε και να προβληματιστεί σχετικά με αυτά που καταπιέζουν την ελευθερία του. Τα σύγχρονα πια παραμύθια αξιοποιούν τεχνικές μεταμυθοπλασίας και διακειμενικότητας, που εγείρουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον του αναγνώστη, αναδεικνύουν συνδέσεις και να σχετικοποιούν αξίες που αποκτούν διαφορετική δυναμική ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο καλλιεργούνται. Με άλλα λόγια, τα ανατρεπτικά παραμύθια παρουσιάζουν τη μεταβλητότητα των καταστάσεων και καλούν τον αναγνώστη να απαγκιστρωθεί από παραδοσιακές αναπαραστάσεις που τον κρατούν δέσμιο και ανίκανο να δει το διαφορετικό. Πρόκειται για διαδικασία μύησης -άλλοτε επιτυχής κι άλλοτε ανεπιτυχής- του αναγνώστη στον κόσμο του «άλλου», που θα τον εξοικειώσει θετικά μ' αυτόν, απαλλάσσοντας την εικόνα του ξένου από το ίζημα των συλλογικών προκαταλήψεων που επιβιώνει στο παλίμψηστο της ετερότητας (Αναγνωστοπούλου, 2004).

## 7.6. Παραμύθια και τέρατα

Τα τέρατα κατέχουν σημαντική θέση στα παραμύθια όλων των εποχών και όλων των πολιτισμών. Διακρίνεται, μάλιστα, καθολικότητα στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται, ενώ διαφέρουν συνήθως οι λειτουργίες που καλούνται να επιτελέσουν.

Έτσι, στον Μεσαίωνα, το τέρας συνδέεται με την μορφή του κακού. Τα παραμορφωμένα όντα τροφοδοτούν τη συλλογική φαντασία, κάτι που αλλάζει στην Αναγέννηση, καθώς με τον πολλαπλασιασμό των ταξιδιών και την αύξηση της γνώσης, τα τέρατα γίνονται μια πρόκληση για τη σκέψη (Oumi, 2019).

Στον 20 αιώνα, την εποχή της ψυχανάλυσης και του σουρεαλισμού, τα τέρατα βαθμιαία γλιστρούν μέσα σε κάθε άτομο. Το τέρας ενσωματώνει την υπέρβαση, τη

ζωτικότητα, το απαγορευμένο, την αγριότητα που απαγορεύεται από την κοινωνία. Το χονδροειδές τέρας είναι το σύμβολο των χαμηλότερων ενστίκτων μας.

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η σύγχρονη λογοτεχνική παρωδεί ή γελοιοποιεί τα τέρατα, ενώ οι εφηβικές ιστορίες τρόμου εξερευνούν τα ανθρώπινα όρια, προκαλώντας τον φόβο, αλλά και το γέλιο. Ο αιώνιος φόβος του λύκου, το αποδεικνύει. Τα τέρατα μας προβληματίζουν για τα όριά μας με την αντίληψη του άλλου, τη σχέση μας με τον άλλο, τον κόσμο. Τι κάνει αστεία τα τέρατα; Γιατί; Είναι για να παίξουμε με το φόβο του τέρατος διαμέσου του γέλιου; Πρόκειται για τη σχετικοποίηση της αγριότητας των τεράτων; Είναι γιατί υπάρχει ένα τέρας σε κάθε άνθρωπο; Στα περισσότερα παραμύθια, ο κακός χαρακτήρας είναι ένα εμπόδιο για να ξεπεραστεί, έτσι ώστε να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας ή να εξελιχθούμε με την απόκτηση εμπιστοσύνης (Wallez, 2021).

Τα μυθολογικά τέρατα, που άλλοτε αποτελούν γέννημα της φαντασίας των ανθρώπων, για να φοβίσουν τα παιδιά, κι άλλοτε αναφέρονται σε ασυνήθιστα ζώα, στα οποία αποδίδονται κακές προθέσεις, είναι συνήθως γεμάτα ελαττώματα ή ελλείψεις (πρόβατα με πέντε πόδια, μοσχάρια κυκλώπεια, ταύροι με τρία κέρατα), ενώ μπορούν να μεταμορφωθούν και να προσδιορίζουν τη διαφορά με το μέγεθός τους (γιγαντισμός ή νανισμός), στα όρια ενός κόσμου που εξηγούν την προέλευσή του. Οι άνθρωποι, από την άλλη είναι επενδυμένοι με ζωώδη χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται επιτελώντας διττό ρόλο. Συναντούμε, δηλαδή, ανθρώπους, των οποίων η κτηνωδία είναι σημάδι κακίας ή ηθικής παλινδρόμησης (π.χ. λυκάνθρωποι), αλλά και ανθρώπους των οποίων η ζωώδης ιδιότητα είναι ένα μειονέκτημα που χρησιμεύει για να αποκαλύψει την εσωτερική τερατουργία άλλων ανθρώπων (όπως ο Quasimodo). Δύο ερμηνείες μπορούν να δοθούν στο φαινόμενο: η πρώτη θέτει το πρόβλημα του υποσυνείδητου, του ζωικού χαρακτήρα στον άνθρωπο, ενώ η δεύτερη θέτει ένα φιλοσοφικό άξονα, ηθικό και πολιτισμικό, που αφορά τη διαφορετικότητα (Hougron, 2005).

Ο Mircea Eliade, ιστορικός των θρησκειών, συχνά θυμίζει το ρόλο του τέρατος ως το θεμελιακό στοιχείο του κόσμου σε πολλούς πολιτισμούς και αρχαίες κοινωνίες. Το χαρακτηρίζει, μάλιστα, ως τερατώδες πλάσμα, συχνά τεράστιο και άμορφο, κοντά στο υγρό στοιχείο. Για εκείνον, το αρχέγονο τέρας συμβολίζει το Πρωταρχικό χάος, μια δύναμη ασταμάτητη που πρέπει να περιοριστεί (στο Hougron, 2005).



Πολλά τέρατα είναι σημάδια που απαιτούν μια ερμηνεία. Ένα κολοσσιαίο τέρας, δράκος, φίδι και κροκόδειλος μπορεί να θεωρηθεί ως η επίκληση ενός τρομακτικού κατακλυσμού ικανού να αλλάξει τον κόσμο, και να ταρακουνήσει τη γεωγραφία του, αν όχι να καταστρέψει τον κόσμο, ενώ σε μερικές ιστορίες, τα τέρατα επιτρέπουν στους ήρωες, οι οποίοι είναι συχνά πολύ νέοι, να έχουν πρόσβαση μέσω μιας τερατοκτονίας στην αναγνώριση τους ως ενήλικοι. Το τέρας, δηλαδή, επιτρέπει να ανακαλύψουμε τις ιδιότητες του ήρωα ή να απαλλαγούμε από την εσωτερική αγριότητα του. Στην περίπτωση αυτή το τέρας συμβολίζει κάποια αρνητικά στοιχεία που ο ήρωας πρέπει να καταφέρει να απομακρύνει, ώστε να σώσει τον εαυτό του και τον κόσμο. Σχεδόν πάντα, λοιπόν, συναντάται το δίπολο ήρωας – τέρας, με τον πρώτο να ηρωοποιείται μετά την εξόντωση του τρομακτικού και απεχθές πλάσματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Οδυσσέας που με την ευστροφία του κατάφερε να νικήσει τα τέρατα που εμφανίζονταν μπροστά του: τον Κύκλωπα, τις Σειρήνες, τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι η κατά το δυνατόν ευρύτερη κατανόηση της πορείας της επιστημονικής έρευνας και όχι των αποτελεσμάτων αυτής (Cohen&Manion, 1994). Περιγράφεται, λοιπόν, στο δεύτερο αυτό μέρος η έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος που η διακειμενική προσέγγιση του λογοτεχνικού μαθήματος και η αξιοποίηση των δικτύων ανάγνωσης συμβάλλουν στη νοηματοδότηση των κειμένων και εν συνεχεία αφομοιώνονται δημιουργικά στα τεχνουργήματα των μαθητών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου. Αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος και τα ερευνητικά εργαλεία, το πλαίσιο της έρευνας, η θέση του εκπαιδευτικού στην έρευνα, το είδος της ανάλυσης των δεδομένων, η περιγραφή της διαδικασίας και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε.

#### 8.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των συνδέσεων που πραγματοποιούνται από μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου κατά τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος μέσα από δίκτυα κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα του δικτύου διευκολύνουν τις διακειμενικές συνδέσεις και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών, η οποία αποτυπώνεται τόσο τις εικαστικές δημιουργίες, όσο και στα γραπτά τους.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

A] Η ανάγνωση μέσα από δίκτυα κειμένων βοηθά στη νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων και με ποιον τρόπο;

B] Τι είδους διακειμενικές συνδέσεις πραγματοποιούν οι μαθητές;

Γ] Με ποιον/ποιους τρόπο/ους οι μαθητές προσαρμόζουν και μεταμορφώνουν διακειμενικά στοιχεία κειμένων που έχουν διαβάσει στο δικό τους δημιουργικό κομμάτι;

## 8.2. Ερευνητικό πλαίσιο

Η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) (2003) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με την συγγραφή νέων Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων θα δώσει νέα ώθηση στη διδασκαλία του Λογοτεχνικού μαθήματος, το οποίο μολονότι δεν αποσυνδέεται από το γλωσσικό μάθημα, προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, αποβλέποντας στην «βαθμιαία επαφή με ευρύ φάσμα αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας», προκειμένου ο αναγνώστης να «διευρύνει τις προσωπικές του εμπειρίες».

Επιπλέον, την περίοδο 2011-2014, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και το ΕΚΕΒΙ, ξεκινά πιλοτικά Πρόγραμμα για την Ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αιχμή του προγράμματος είναι η άμεση εξοικείωση των μικρών μαθητών με το βιβλίο και την ανάγνωση, και ειδικότερα η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο. Παράλληλα, επιχειρείται η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ειδικά σεμινάρια, ημερίδες και τη δημιουργία ψηφιακών φακέλων.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι από την πλευρά της πολιτείας υπάρχει η προσπάθεια θεωρητικής στήριξης και πρακτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιήσουν το ποιοτικό λογοτεχνικό βιβλίο στην ολοκληρωμένη διαπαιδαγώγηση. Παράλληλα, πολλά σχολεία, ένα εκ των οποίων και εκείνο που θα διεξαχθεί η έρευνα, έχοντας συμμετάσχει πιλοτικά στο πρόγραμμα, θα συνεχίσει την ένταξη της Φιλαναγνωσίας στο ωρολόγιο πρόγραμμά του όλων των τάξεων του δημοτικού, συνδέοντας τη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα σε μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης, ολόπλευρου φωτισμού και βαθιάς κατανόησης των διδασκόμενων κειμένων στο συντροφικό και δημιουργικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η υλοποίηση, επομένως, της παρούσας έρευνας κατά το σχολικό έτος 2017-2018 θα βρει το έδαφος προλεησμένο και τις συνθήκες κατάλληλα διαμορφωμένες για την αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, όπως είναι η διακειμενική προσέγγιση της λογοτεχνίας και η οργάνωση της διδασκαλίας μέσα από δίκτυα αναγνώσεων.

### 8.3. Μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις εμπειρικές μεθόδους που πραγματοποιούνται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια στις σχολικές τάξεις, εντός του σχολικού ωραρίου, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο πλαίσιο της κατάρτισής τους διερευνούν απόψεις και στάσεις των μαθητών κι αξιολογούν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (Μάγος, 2005). Ωστόσο, εμμένοντας κυρίως στη συστηματική μελέτη των ποικίλων πτυχών διδασκαλίας και μάθησης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας αυτών και την επέκτασή τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η συμμετοχική έρευνα αποκτά και χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης.

Η έρευνα δράσης αποτελεί την απάντηση στις σύγχρονες απαιτήσεις για μια εκπαίδευση με επιστημονική βάση και εμπειρική τεκμηρίωση. Διαμορφώνοντας μια αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης, όπου το επίκεντρο παύει να είναι ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος σώματος γνώσεων με νέα ερευνητικά στοιχεία ή αντίστροφα η παροχή ακαδημαϊκών πορισμάτων προς εφαρμογή, η έρευνα δράσης εστιάζει στο νόημα της δράσης καθαυτής και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της, αποβλέποντας στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής. Πρόκειται για μια σπειροειδή, δυναμική, συνεργατική διαδικασία που προωθεί την αλλαγή και βελτίωση, οδηγώντας στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., 2008)

Η αναστοχαστική διάθεση της ίδιας της εκπαιδευτικού, στην προκειμένη περίπτωση, για τη διδακτική αποτελεσματικότητα του λογοτεχνικού μαθήματος και των υπάρχουσών διδακτικών μεθόδων σε συνδυασμό με τον στόχο της έρευνας που δεν περιοριζόταν στην απλή αποτύπωση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών, αλλά κυρίως στη διερεύνηση της ίδιας της εμπειρίας, όπως αυτή διαμορφώνεται κατά τη νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων ως στοιχείων ενός δικτύου αλλά και ως ψηφίδων της ευρύτερης αναγνωστικής εμπειρίας, προσανατόλισαν το ερευνητικό ενδιαφέρον στην έρευνα δράσης και στη δημιουργία ενός ευέλικτου πλαισίου εφαρμογής, όπου οι εμπλεκόμενοι-εκπαιδευτικός και μαθητές- συμμετέχουν ισότιμα, υλοποιούν, επανεξετάζουν και τροποποιούν τον αρχικό σχεδιασμό, προκειμένου να καταγραφεί η πορεία προς την αισθητική απόλαυση και την εξωτερίκευση αυτής.

Η έρευνα είχε κατεξοχήν ποιοτικό χαρακτήρα, τόσο ως προς το μεθοδολογικό σχεδιασμό, όσο κι ως προς τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς επιτρέπει τη λήψη του

εύρους και του βάθους κατανόησης (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007) του τρόπου σύνδεσης της πρότερης γνώσης με την νεοαποκτηθείσα, τη διαδικασία νοηματοδότησης κειμένων και την ενδεχόμενη αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Παράλληλα, ευνοώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων προσφέρει πλούσιες πληροφορίες αναφορικά με τις αρχικές αναπαραστάσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθηματικά δεδομένα των μαθητών, οδηγώντας στην ολιστική κατανόηση της πρόσληψης και αισθητικής απόλαυσης ως δυναμικής και εξελισσόμενης διαδικασίας.

Ωστόσο, κάποια από τα δεδομένα κατέστησαν αντικείμενο επεξεργασίας και με ποσοτικούς δείκτες, προκειμένου η εξαγωγή των συμπερασμάτων να είναι πιο ασφαλής. Η προσέγγιση αυτή αφορούσε κυρίως το πλήθος των συλλεχθέντων δεδομένων, ώστε να αποτυπωθεί επακριβώς το μέγεθος της επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων στη δημιουργία συνδέσεων, στη σημασιοδότηση των γραφομένων και εν συνεχεία στην αφομοίωση τους στο δημιουργικό έργο των μαθητών.

Στην ουσία, εφαρμόστηκε μια πολυμεθοδική προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων, που αλληλοσυμπληρώνονται κυκλικά μεταξύ τους, αναδεικνύοντας τελικά τα στοιχεία εκείνα της έρευνας που απαιτούν αναθεώρηση ή ιδιαίτερη προσοχή (Anderson & Burns, 1989; Hopkins, 1995; Flick, 1998; Dragonas et al., 1999 στο Μάγος, 2005). Άλλωστε, η νοηματοδότηση των κειμένων και η ερμηνεία των συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές είναι νοητικές διεργασίες που εξελίσσονται σε διαφορετικά επίπεδα, διαλεκτικά συναρθρωμένα μεταξύ τους, και η γνωστική πρόσβαση σε καθένα από αυτά προϋποθέτει την εφαρμογή διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων (Kelle, 2001). Παράλληλα, μια μεικτή μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα τριγωνοποίησης των δεδομένων, που αυξάνει την αξιοπιστία κι εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, ενώ αναδεικνύει τις σχέσεις που προέκυψαν μεταξύ των μεταβλητών, ώστε να επαληθευτούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morisson, 2008; Σαραφίδου, 2011:88-89).

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως καθορίστηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, ήταν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, συζητήσεις στις ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης, παρατήρηση, δραστηριότητες γραφής, εικαστικά έργα των μαθητών, αναστοχαστικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κάθε φορά.

| Ερευνητικά ερωτήματα                                                                                                                                        | Ερευνητικά εργαλεία και μέθοδος συλλογής δεδομένων                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A] Η ανάγνωση μέσα από δίκτυα κειμένων βοηθά στη νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων και με ποιον τρόπο;                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συζητήσεις</li> <li>• Παρατήρηση</li> <li>• Γραπτά μαθητών</li> <li>• Ημερολόγιο εκπαιδευτικού<br/>(ποιοτική ανάλυση δεδομένων)</li> </ul>                                                                                  |
| B] Τι είδους διακειμενικές συνδέσεις πραγματοποιούν οι μαθητές;                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συζητήσεις</li> <li>• Συνεντεύξεις</li> <li>• Παρατήρηση</li> <li>• Ημερολόγιο εκπαιδευτικού</li> <li>• Γραπτά κείμενα μαθητών</li> <li>• Εικαστικές δημιουργίες<br/>(ποιοτική &amp; ποσοτική ανάλυση δεδομένων)</li> </ul> |
| Γ] Με ποιον/ποιους τρόπο/ους οι μαθητές προσαρμόζουν και μεταμορφώνουν διακειμενικά στοιχεία κειμένων που έχουν διαβάσει στο δικό τους δημιουργικό κομμάτι; | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συζητήσεις</li> <li>• Παρατήρηση</li> <li>• Γραπτά κείμενα μαθητών</li> <li>• Εικαστικές δημιουργίες<br/>(ποιοτική &amp; ποσοτική ανάλυση δεδομένων)</li> </ul>                                                             |

Πίνακας 2

### 8.3.1. Συνέντευξη

Σύμφωνα με τον Woods (1991:62) η συνέντευξη «είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως κι ένας τρόπος για να

προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Ο Mishler (1996) θα εστιάσει στην αλληλεπίδραση συνεντευκτή – ερωτώμενου που ξεκινώντας με ένα συγκεκριμένο σκοπό και μια ορισμένη θεματική πλαισιώνουν νοηματικά και οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων (στο Μάγος, 2005), γεγονός που εξασφαλίζει σε ένα βαθμό την ειλικρίνεια και τον αυθορμητισμό των απαντήσεων. Βέβαια, σύμφωνα με τον Mason (2009), ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση μόνο σε εκείνα τα δεδομένα που ο ερωτώμενος θέλει να του παρουσιάσει.

Επιθυμώντας, λοιπόν, να εξασφαλίσουμε το μέγιστο βαθμό των πραγματικών αντιλήψεων κι εμπειριών των ερωτώμενων, χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που προσφέρουν περισσότερη ευελιξία τόσο ως προς την σειρά των ερωτήσεων, όσο κι ως προς το περιεχόμενο τους. Ανάλογα με τη ροή υπήρξε προσθαφαίρεση ή τροποποίηση ερωτήσεων, προκειμένου να καταγραφούν εσωτερικές σκέψεις, απόψεις και συναισθήματα των μαθητών, τα οποία ενδεχομένως δεν εκφράστηκαν στη συζήτηση ή δεν έγιναν αντιληπτά κατά την παρατήρηση από την πλευρά της εκπαιδευτικού. Άλλωστε, οι συνεντεύξεις ανιχνεύουν «πώς βλέπουν τα πράγματα» κι όχι «πώς πράττουν» τα υποκείμενα (Μάγος, 2005)

Οι συνεντεύξεις επιλέχθηκαν κυρίως πριν την έναρξη της παρέμβασης, όπως και στην αρχή των θεματικών υπο-κύκλων, σε μια προσπάθεια να καταγραφεί ξεχωριστά το αναγνωστικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες των μαθητών, καθώς και ο βαθμός ανάπτυξης της ικανότητάς τους να συσχετίζουν κείμενα με κοινές συνιστώσες. Συνολικά απομαγνητοφωνήθηκαν 36 συνεντεύξεις μέσης διάρκειας 10 λεπτών οι καθεμιά (με ελάχιστη τιμή τα 5 λεπτά και μέγιστη τα 12).

### **8.3.2. Παρατήρηση - Αναστοχαστικό ημερολόγιο**

Η συμμετοχική παρατήρηση, από την άλλη, φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη για τη συλλογή άμεσων δεδομένων που, σύμφωνα με τον Morrison (1993), αφορούν: α) το φυσικό περιβάλλον της έρευνας, β) τους ανθρώπους και τα χαρακτηριστικά τους (π.χ., φύλο, κοινωνική τάξη), γ) την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων (επίσημη–ανεπίσημη, λεκτική–μη λεκτική). Λειτουργώντας συμπληρωματικά προς τη συνέντευξη επέτρεψε στην εκπαιδευτικό «να ταξιδέψει στις πιο απόμακρες γωνιές του σχολείου, προκειμένου να ανακαλύψει τα μυστικά του» (Woods, 1991:150). Όντας η ίδια μέλος

της ομάδας μπορούσε να αφουγκραστεί τον λόγο των μαθητών και να αντιληφθεί όχι μόνο τα γενικά, αλλά και τα ειδικά νοήματα που μοιράζονται όσοι συμμετέχουν στην ξεχωριστή αυτή σχέση της σχολικής τάξης. Μερικές φορές, μάλιστα, είναι αυτά τα «άμεσα, τοπικά, προσωπικά νοήματα» πιο σημαντικά για την ερμηνεία της πραγματικότητας (Μάγος, 2005).

Όσον αφορά την δική μας έρευνα, η παρατήρηση είχε τη μορφή της ελεύθερης καταγραφής, εστιάζοντας σε δύο παραμέτρους: τη λειτουργία της ομάδας και την πραγματοποίηση συνδέσεων διαβάζοντας κείμενα. Στην πρώτη η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια παρατηρούσε και σημείωνε γεγονότα σχετικά με την αλληλεπίδραση των μαθητών, την ισότιμη συμμετοχή στη συζήτηση, την υποστήριξη της δασκάλας προς τα παιδιά με τη μορφή καθοδήγησης, ενθάρρυνσης και παρακίνησης. Η δεύτερη παράμετρος αφορούσε τις ανταποκρίσεις των μαθητών, τα ερωτήματα που έθεταν, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν με τα κείμενα, το πόσο συχνά ανέτρεχαν σε άλλα βιβλία του δικτύου την ώρα των δραστηριοτήτων, καθώς και τα σημεία εκείνα που χρειάστηκε να τροποποιηθούν σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων γινόταν επιγραμματικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς ο ενεργός ρόλος της εκπαιδευτικού δεν άφηνε περιθώρια χρόνου, ωστόσο, ολοκληρώνοντας κάθε διδακτικό δίωρο οι παρατηρήσεις, οι αντιδράσεις σε σχέση με τις μαθησιακές εμπειρίες και οι σκέψεις που προέκυπταν από αυτές καταγράφονταν οργανωμένα και συστηματικά στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Επρόκειτο για ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο στο οποίο μπορούσε να ανατρέξει ανά πάσα στιγμή η εκπαιδευτικός για να ανακαλέσει γεγονότα και να αναστοχαστεί πάνω στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων, πριν προχωρήσει στον σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων.

### **8.3.3. Γραπτά και εικαστικά έργα μαθητών**

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των διακειμενικών στοιχείων στα έργα των μαθητών και να κατανοηθεί ο τρόπος που αυτά προσαρμόζονται ή μεταμορφώνονται, τους ανατέθηκαν γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες σχετικές με το λογοτέχνημα που είχαν διδαχθεί.



Οι γραπτές δραστηριότητες ήταν επτά για κάθε μαθητή και ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας, καθώς οι μαθητές της Α' δημοτικού στο πρωταρχικό στάδιο της παρέμβασης δεν είχαν κατακτήσει πλήρως τον μηχανισμό της γραφής, ενώ αργότερα αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη διαχείριση του χρόνου κατά την παραγωγή λόγου.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά, ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε αρχικά τη συγγραφή λέξεων, και μετέπειτα προτάσεων και μικρών κειμένων. Όλες οι γραπτές δραστηριότητες είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα (ποιηματάκια, τραγουδάκια) και δημιουργούσαν ένα θετικό και οικείο κλίμα, καθώς ζητούνταν να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς κι αξιολόγηση, παρουσιάζοντας δικές τους φανταστικές αφηγήσεις μέσα από κειμενικά είδη που είναι προσιτά στην ηλικία τους κι εκφράζουν την ανταπόκρισή τους.

Όσον αφορά το εικαστικό μέρος, οι ανατεθείσες εργασίες είχαν δημιουργικό χαρακτήρα κι ήταν άλλοτε ατομικές κι άλλοτε ομαδικές. Στόχος ήταν οι μαθητές μέσα από ζωγραφίες, κολλάζ, ομαδικές αφίσες να εξωτερικεύσουν υποσυνείδητα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αλλά και να αναδημιουργήσουν τις εμπειρίες. Παράλληλα, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και αξιοποιώντας δι-εικονικά στοιχεία του δικτύου να προχωρήσουν στην κατασκευή ενός «Φίλμ του παραμυθιού» ή να ολοκληρώσουν τη «Μορφή του ήρωα» (δινόταν αδρομερώς το σκίτσο του ήρωα και καλούνταν να συμπληρώσουν στοιχεία έκφρασης κι εξωτερικά χαρακτηριστικά), μετά από την ακρόαση μόνο κάποιου κειμένου.

Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνταν σχεδόν πάντα στο τέλος των διδασκαλιών κι είχαν χαρακτήρα αποφόρτισης και χαλάρωσης για τα παιδιά. Κατόπιν, ακολουθούσε συζήτηση σχετικά με το τι ακριβώς δημιούργησαν, για ποιο λόγο και τι ήθελαν να εκφράσουν με αυτό. Παράλληλα, γινόταν αποτίμηση της διαδικασίας, συζητώντας με τους μαθητές κι ακολουθούσε ο σχεδιασμός της επόμενης ενότητας.

#### **8.4. Περιβάλλον έρευνας - Δείγμα**

Η έρευνα διεξήχθη σε ιδιωτικό σχολείο της Λάρισας, το όνομα του οποίου δεν αναφέρεται –όπως επίσης δεν αναφέρονται και τα πραγματικά ονόματα των μαθητών στο Κεφάλαιο των αποτελεσμάτων-προκειμένου να προστατευθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Πρόκειται για ένα σχολείο με σαραντάχρονη και πλέον παρουσία στο

χώρο της εκπαίδευσης, στο οποίο λειτουργούν τμήματα παιδικού σταθμού, νηπίων, δημοτικού και γυμνασίου. Στο σχολείο αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος όλων των βαθμίδων του, ενώ η υλοποίηση, κάθε χρόνο, σχετικών δραστηριοτήτων είναι ποικίλη και προσαρμοσμένη κάθε φορά στην ηλικία και το επίπεδο των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου έχουν ανέβει πάνω από 400 θεατρικές παραστάσεις βασισμένες στα λογοτεχνικά βιβλία που οι μαθητές επεξεργάζονται στην τάξη, έχουν γίνει περισσότερες από 80 βιβλιοπαρουσιάσεις σε συνεργασία με τους συγγραφείς των βιβλίων, ενώ σχέδια μαθήματος και προτάσεις διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο συμμετείχαν σε συνέδρια και το θεσμό αριστείας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε, καθώς αποτελεί τον χώρο εργασίας της ερευνήτριας, γεγονός που διευκόλυνε τη διαδικασία αναφορικά με την αδειοδότηση της έρευνας και τη γονική συναίνεση. Επιπλέον, η διενέργεια της έρευνας από την ίδια τη δασκάλα λειτούργησε θετικά όσον αφορά την ύπαρξη ενός οικείου περιβάλλοντος που διασφάλιζε τον αυθορμητισμό των μαθητών και τη φυσικότητα στις απαντήσεις τους. Έτσι, μολονότι οι Lincoln and Guba (1985) αναφέρουν πως στο ταξίδι σε μια ξένη χώρα και έναν ξένο πολιτισμό πρέπει να είσαι ξένος σε ξένο μέρος, στην προκειμένη περίπτωση η αξία έγκειται στο να βρεθείς σε μια ερευνητική περιοχή που νιώθεις άνετα και οικεία. Όσον αφορά την επιλογή της τάξης, αυτή καθορίστηκε από την ανυπαρξία σχετικών ερευνών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού στον ελλαδικό χώρο, καθώς, επίσης, και από την πολυετή εμπειρία της υποφαινόμενης στη συγκεκριμένη τάξη.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε στην Α' τάξη του 12/θέσιου Δημοτικού του Ιδιωτικού σχολείου, στην οποία φοιτούν 38 μαθητές, που είναι χωρισμένοι σε δύο τμήματα. Ωστόσο, στο σύνολο της έρευνας συμμετείχαν οι μαθητές του ενός τμήματος, ενώ οι μαθητές του δευτέρου τμήματος πήραν μέρος σε κάποιες μόνο δραστηριότητες. Αυτό συνέβη, καθώς η ερευνήτρια ήταν παράλληλα δασκάλα του ενός τμήματος, πράγμα που επέτρεπε την ύπαρξη ευελιξίας στην υλοποίηση της έρευνας και στη δημιουργία οικείου περιβάλλοντος κατά τη διαδικασία. Σε κάθε άλλη περίπτωση, η από κοινού διδασκαλία δύο ταυτόχρονα τμημάτων, θα δημιουργούσε διαφορετικές συνθήκες έρευνας κι αλλιώτικη στάση των μαθητών απέναντι στη διαδικασία. Πραγματοποιήθηκαν, ωστόσο, κάποιες κοινές δραστηριότητες που αφορούσαν την

ανάγνωση βιβλίων, την παρακολούθηση ταινιών και κινουμένων σχεδίων και τη δημιουργία εικαστικών κατασκευών στο πλαίσιο της συνεργασίας των δύο τμημάτων, που οριζόταν από την πολιτική του σχολείου, χωρίς, ωστόσο, να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις απαντήσεις και τις πρακτικές των μαθητών του δευτέρου τμήματος.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 18 μαθητές-11 αγόρια και 7 κορίτσια-της Α' τάξης δημοτικού, προερχόμενοι από οικογένειες μεσαίου και ανώτερου οικονομικού επιπέδου (Πίνακας 1). Τα συγκεκριμένα παιδιά στην πλειονότητά τους (16 από τα 18) είχαν φοιτήσει σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία, ενώ μόνο δύο είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα των δημόσιων νηπιαγωγείων. Από ανεπίσημες συζητήσεις μαζί τους φάνηκε πως οι μαθητές είχαν επαφή με τη λογοτεχνία, τόσο από την οργανωμένη διδασκαλία αυτής στην προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, όσο και από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συχνά αναφέρθηκαν στην αγορά βιβλίων από τους γονείς τους, στην παρακολούθηση βιβλιοπαρουσιάσεων, αλλά και στην υλοποίηση project στο νηπιαγωγείο.

| Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος |                |      |
|--------------------------------------------------------|----------------|------|
| Φύλο                                                   | Αριθμός Ατόμων | %    |
| Αγόρια                                                 | 11             | 61,1 |
| Κορίτσια                                               | 7              | 38,8 |
| <b>Επάγγελμα Πατέρα</b>                                |                |      |
| Ιατρός                                                 | 2              | 11,1 |
| Φαρμακοποιός                                           | 1              | 5,5  |
| Δημόσιος Υπάλληλος                                     | 4              | 22,2 |
| Στέλεχος Επιχείρησης                                   | 2              | 11,1 |
| Ιδιωτικός Υπάλληλος                                    | 4              | 22,2 |
| Δικηγόρος                                              | 2              | 11,1 |
| Εκπαιδευτικός                                          | 1              | 5,5  |
| Στρατιωτικός                                           | 1              | 5,5  |
| Ελεύθερος Επαγγελματίας                                | 1              | 5,5  |
| <b>Επάγγελμα Μητέρας</b>                               |                |      |
| Ψυχολόγος                                              | 1              | 5,5  |
| Φαρμακοποιός                                           | 1              | 5,5  |
| Ιατρός                                                 | 3              | 16,6 |

|                                  |    |      |
|----------------------------------|----|------|
| Εκπαιδευτικός                    | 3  | 16,6 |
| Ελεύθερος Επαγγελματίας          | 3  | 16,6 |
| Δημόσιος Υπάλληλος               | 4  | 22,2 |
| Ιδιωτικός Υπάλληλος              | 2  | 11,1 |
| Δικαστικός Υπάλληλος             | 1  | 5,5  |
| <b>Μορφωτικό επίπεδο Πατέρα</b>  |    |      |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ                   | 15 | 83,3 |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                   | 3  | 16,6 |
| <b>Μορφωτικό επίπεδο Μητέρας</b> |    |      |
| Πτυχιούχος ΑΕΙ                   | 16 | 88,8 |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                   | 1  | 5,5  |
| Απόφοιτος ΙΕΚ                    | 1  | 5,5  |

Πίνακας 3

### 8.5. Η θέση του εκπαιδευτικού στην έρευνα

Διερευνώντας τους τρόπους νοηματοδότησης λογοτεχνικών κειμένων μέσω διακειμενικών συνδέσεων, εκπαιδευτικός και μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία παραγωγής νοήματος με βάση το κοινωνικό συγκείμενο και τον τρόπο που οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται. Επιχειρείται, στην ουσία, η σύνδεση του εμπειρικού με τη θεωρία μέσα από ερευνητικές μεθόδους και εργαλεία, που δεν είναι ουδέτερα, αλλά αντιθέτως εκφράζουν τις παραδοχές και την σχέση του υποκειμένου με την κοινωνική πραγματικότητα.

Αποφεύγοντας τις ακραίες φωνές περί αντικειμενικής απεικόνισης της πραγματικότητας με τη χρήση εργαλείων των φυσικών επιστημών (Heilbron, 1990), αλλά και της απόλυτης σχετικιστικής θέσης πως η κοινωνική πραγματικότητα δημιουργείται υποκειμενικά και δεν μπορεί να υπάρξει πέρα από προσωπικά συστήματα αξιών, ιδεών και πεποιθήσεων, θα αποδεχτούμε τη ρεαλιστική θέση ότι η πραγματικότητα όντως αλλοιώνεται από την υποκειμενικότητα, χωρίς, ωστόσο, να παύει να υφίσταται (Robson, 2007). Στη σύγχρονη επιστημολογία, άλλωστε, απόλυτος διαχωρισμός αντικειμενικών κοινωνικών δεδομένων και υποκειμενικών αξιών δεν

τίθεται. Συνυπολογίζεται κάθε φορά το πλαίσιο, η αλληλεπίδραση ερευνητή - ερευνώμενου, οι προθέσεις του ερευνητή -συνειδητές και ασυνειδήτες- για να αξιολογηθούν τα δεδομένα, τα οποία είναι ήδη εννοιολογικά σημαδεμένα.

Όταν, δε, πρόκειται για ερμηνεία στάσεων και συμπεριφορών, όπου η ίδια συμπεριφορά μπορεί να έχει εντελώς διαφορετικές ερμηνείες λόγω των υποκειμενικών νοημάτων και συστημάτων αναφοράς, η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας, όχι μόνο δεν θεωρείται διαστρεβλωτικός παράγοντας, αλλά επιβάλλεται. Η διερεύνηση εκ των έσω της οπτικής, των εμπειριών και των ιστοριών των συμμετεχόντων στην έρευνα, επιτρέπει τον αναστοχασμό και την τροποποίηση μεθόδων και πρακτικών, ενώ οι παρατηρήσεις, οι εντυπώσεις, τα συναισθήματα και όσα καταγράφονται στη μνήμη του ερευνητή αξιοποιούνται κατά την ερμηνεία των δεδομένων.

Πολλές φορές, μάλιστα, ο ερευνητής προχωρά και σε μια δευτερογενή διαδικασία ανακατασκευής των νοημάτων που οι ερευνώμενοι έκαναν σε πρώτο βαθμό. Καθώς τα δεδομένα φιλτράρονται μέσω του τρόπου με τον οποίο ο ερευνητής προσλαμβάνει και κατανοεί την κοινωνική κατάσταση εντός της οποίας εργάζεται, αλλά και μέσω του τρόπου που οικοδομεί τις κοινωνικές του σχέσεις εντός του ερευνητικού πεδίου, μετατρέπεται ο ίδιος σε παραγωγός δεδομένων (Τσιώλης, 2011). Τα δεδομένα αυτά κατά το στάδιο της ανάλυσης, χωρίς να αποπλαισιώνονται, κωδικοποιούνται και κατηγοριοποιούνται από τον ερευνητή στο πλαίσιο της δικής του λογικής και των δικών του αναπαραστάσεων.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως στην ποιοτική έρευνα η θέση του ερευνητή απέναντι στο αντικείμενο της έρευνά του και στους ερευνώμενους καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τόσο τη διαδικασία, όσο και τα εξαγόμενα αποτελέσματα. Όταν ο ερευνητής, που στην προκειμένη περίπτωση είναι και δάσκαλος της τάξης, αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως ερευνητικούς συνεργάτες κι όχι ως «αντικείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές «αντλούνται» ερευνητικά δεδομένα ή ως υποκείμενα τα οποία χειραγωγούνται, και δίνει έμφαση στην ανάδειξη της φωνής των συμμετεχόντων και τη συνεργασία στην αναζήτηση της γνώσης (Kidder & Fine, 1987, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), τότε δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και την ανάδειξη του δικού τους τρόπου νοηματοδότησης και ερμηνείας των όσων μελετούν.

Κάτι τέτοιο, ωστόσο, προϋποθέτει δύο παραμέτρους: την αντίστοιχη «θέση» από την πλευρά του εκπαιδευτικού και τη διαμόρφωση θετικής σχέσης δασκάλου-μαθητή. Αναφορικά με την πρώτη, ο εκπαιδευτικός αντιπροσωπεύει κοινωνικές πεποιθήσεις και θέσεις (φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη, σεξουαλικό προσανατολισμό, ικανότητα) που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές του πρακτικές και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Taylore<sup>etal</sup>, 2000). Ένας εκπαιδευτικός γαλουχημένος με δημοκρατικές αξίες, που σέβεται τη μοναδικότητα των μαθητών και αναγνωρίζει το δικαίωμά τους στη διαφορετικότητα είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης που παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων γίνονται σεβαστά, ενώ κυριαρχεί ο πλουραλισμός των απόψεων και των εμπειριών και η ισότιμη συνεισφορά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας.

Όσον αφορά τη δεύτερη παράμετρο, από τον παιδαγωγικό έρωτα του Σωκράτη ως τις σύγχρονες έρευνες καταδεικνύεται η σημαντικότητα της σχέσης δασκάλου - μαθητή όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Οι Moos (1979) και Goodenow (1993) επισημαίνουν πως η συναισθηματική εμπλοκή του δασκάλου και ο σεβασμός προς τους μαθητές αποτελούν εφελτήριο για περαιτέρω κινητοποίηση και επίδειξη θετικών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Παράλληλά, τα παιδιά που συνδέονται με σχέση ασφάλειας με τον δάσκαλό τους είναι πιο περίεργα, πιο αυτοκατευθυνόμενα και συμπονετικά, ενώ προάγεται η επίτευξη, ο αλτρουισμός κι η αυτονομία (Brendro et al., 1990). Πρόκειται για μια σχέση που αποτελεί επένδυση χρόνου και μπορεί να δημιουργήσει τις βάσεις για ουσιαστική μάθηση κι ανάπτυξη, καθώς ο δάσκαλος μπορεί να «πάει οπουδήποτε με τους μαθητές που τους νοιάζεται» (Jones (1987a), δείχνοντας υπομονή, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη κι ενθάρρυνση, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σκληρά για έναν τέτοιο δάσκαλο.

Με γνώμονα τις προαναφερόμενες παραμέτρους διεξήχθη κι η παρούσα έρευνα. Μακριά από προκαταλήψεις, αποδεχόμενοι την ετερότητα μέσα από την ανεκτικότητα και τον σεβασμό, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο ίσων ευκαιριών, όπου η «φωνή» του καθενός ήταν μοναδική, ξεχωριστή και κυρίως αποδεκτή για κάθε ερμηνεία των κειμένων, ενώ η συγκρότηση ομάδων εργασίας επέτρεπε την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων του καθενός. Ταυτόχρονα, ο από κοινού σχεδιασμός, η συζήτηση και το αίσθημα της συν-δημιουργίας αποτέλεσαν πρόκληση για τους μαθητές, που έξαπτε το ενδιαφέρον τους και τους κινητοποιούσε για να προτείνουν ή να υλοποιήσουν νέες

δράσεις. Δεν ήταν, άλλωστε, λίγες οι φορές που οι ίδιοι οι μαθητές καθοδήγησαν τη διδασκαλία και επέλεξαν τις δημιουργικές δραστηριότητες, ομαδικού κυρίως χαρακτήρα, στις οποίες θα εμπλέκονταν.

Αυτό υπήρξε η αιτία αλλά και το αποτέλεσμα της ύπαρξης ενός φιλικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Το οικείο περιβάλλον και η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως σημαντικού ενήλικα επέτρεπε τη λήψη πρωτοβουλιών, την αυτενέργεια, αλλά και την εκφορά ενδόμυχων σκέψεων και συναισθημάτων, τα οποία πιθανόν με την παρουσία ενός «ξένου» ερευνητή να μην εξωτερικεύονταν. Επίσης, η θετική σχέση, που με την πάροδο του χρόνου στους μαθητές της Α' δημοτικού αποκτά έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο, λειτούργησε ενθαρρυντικά και παρακινητικά, όταν επήλθε κόπωση και υπήρξε άρνηση συνέχισης κάποιων δραστηριοτήτων. Ο σεβασμός και η αγάπη προς τη δασκάλα που νοιάζεται για εκείνους, η αναγνώριση του έργου της και η συζήτηση-συναπόφαση επέτρεψαν την υπερνίκηση των δυσκολιών και την ολοκλήρωση της έρευνας.

Σχετικά με τον ρόλο της εκπαιδευτικού αξίζει να σημειωθεί πως αρχικά ήταν πιο οργανωτικός και καθοδηγητικός, στην πορεία όμως της παρέμβασης μετατράπηκε σε καθαρά υποστηρικτικό. Ενθαρρύνοντας τη δημιουργία συνδέσεων με τη χρήση στρατηγικών, όπως οι στοχευμένες ερωτήσεις, ο συσχετισμός εικόνων-κειμένου, η αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες αλλά και η παρουσίαση των δικών της ερμηνευτικών μονοπατιών αποτέλεσαν οδοδείκτες για τους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια έχοντας κατανοήσει τον τρόπο επεξεργασίας των κειμένων κι εμπλουτίζοντας την αναγνωστική τους αποθήκη, προχωρούσαν σε συνδέσεις πιο εύκολα και αβίαστα, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνθηκε η δημιουργία «γεφυρών» επικοινωνίας πληροφοριών και γνώσεων με τα συναισθήματα και τις βιωμένες εμπειρίες (Αναγνωστοπούλου, 2005). Σε καμιά, ωστόσο, περίπτωση δεν υπήρξε πλήρης ανεξαρτητοποίηση των μαθητών, καθώς η απουσία ώθησης της συζήτησης από την πλευρά της δασκάλας οδηγούσε σε σύντομους διαλόγους ή μονόλογο κάποιων μελών στις ομάδες, ενώ αρκετές φορές οδηγούσε σε αδιέξοδο, δυσκολία ανεύρεσης κάποιας απάντησης και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

## 8.6. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων είναι εκείνο το σημείο όπου ο ερευνητής συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, ερμηνεύει και κατανοεί, συμπεραίνει και επαληθεύει. Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων όχι μόνο είναι αναγκαία, αλλά κατά κάποιο τρόπο δίνει νόημα στην όλη έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της, αφού τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση (Μαντζούκας, 2007).

Μετά τη συλλογή, λοιπόν, των δεδομένων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και των συζητήσεων, η μετεγγραφή των γραπτών δραστηριοτήτων και των σημειώσεων της εκπαιδευτικού σε ψηφιακά έγγραφα επεξεργασίας κειμένων και η αρχειοθέτηση των εικαστικών δημιουργιών κατά δραστηριότητα. Έπειτα ταξινομήθηκαν με βάση το είδος και τον χρόνο υλοποίησής τους, δημιουργώντας έναν διαφορετικό φάκελο για κάθε διδακτικό δίωρο της παρέμβασης με το όνομα του βιβλίου ή της ταινίας που επεξεργάστηκαν την ημέρα εκείνη οι μαθητές. Κάθε φάκελος ενείχε επτά μικρότερους «υπο-φακέλους», έναν για κάθε πηγή συλλογής δεδομένων.

Το υλικό που απομαγνητοφωνήθηκε είχε διάρκεια 38 περίπου ωρών και αποτύπωνε επακριβώς όσα καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ήταν μια ιδιαιτέρως χρονοβόρα διαδικασία που, ωστόσο, κάνει ευκολότερο το διάβασμα, τις συγκρίσεις και την ανάλυση των δεδομένων. Κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης δόθηκε επίσης, η δυνατότητα εξοικείωσης με τα δεδομένα και επέτρεψε μια πρώτου βαθμού διαλογή όσων πραγματικά είναι αναγκαία για τη διερεύνηση των ζητούμενων.

Ακολουθήθηκε, στη συνέχεια, απαγωγική διαδικασία θεματικής ανάλυσης. Επρόκειτο για μια δυναμική, δημιουργική και διαλογική σχέση του ερευνητή με τα δεδομένα του, καθώς υπήρχε ήδη διαμορφωμένο ένα θεωρητικό κι εννοιολογικό πλαίσιο σχετικά με τα δίκτυα κειμένων και τη διακειμενικότητα, ωστόσο το παραγόμενο από την ανάλυση υλικό δεν μπορούσε να ενταχθεί πλήρως σε αυτό, οδηγώντας στον μετασχηματισμό και την επέκτασή του, με γνώμονα πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2015).

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε μια αρχική κωδικοποίηση, ώστε να δημιουργηθεί μια σύντομη περιγραφή (μια μονάδα νοήματος) για κάθε στοιχείο που καταγράφεται και εν συνεχεία ομαδοποιήθηκαν οι αρχικές κωδικοποιήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο σε ευρύτερες κατηγορίες σχηματίζοντας μια θεματική ενότητα (Burnard, Petal., 2008). Οι



κωδικοί μπορεί να ήταν περιγραφικού ή ερμηνευτικού τύπου ανάλογα με το αν αντλούν από τα ίδια τα λόγια και τις ιδέες των μαθητών ή αν αποτελούν ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που διαβάζει ο ερευνητής στα δεδομένα του ανάλογα με το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετεί (Braun & Clarke, 2012, στο Τσιώλης, 2018). Οι κωδικοί καταγράφονται στο τέλος κάθε υπο-φακέλου και σε ξεχωριστό έντυπο γίνεται η ταξινόμησή τους σε κατηγορίες απάντησης κι η αφαίρεση διπλοεγγραφών. Η μετέπειτα σύγκριση, επεξεργασία και συγχώνευση των κωδικών οδηγεί στη δημιουργία των θεμάτων. Τα θέματα, πιο αφηρημένες και γενικές εννοιολογικές κατασκευές μπορούν -συγκρινόμενα με τη βιβλιογραφία- να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο σημείο αυτό ο ερευνητής μετακινείται από την περιγραφή στην ερμηνεία, προκειμένου να φωτίσει το «γιατί» και το «πώς» όσων ειπώθηκαν ή συνέβησαν (Hitchcock & Hughes, 1995) κι έτσι να αναδείξει στάσεις, διαθέσεις, αξίες και πεποιθήσεις (Κυριαζή, 1999) όχι μόνο αναφορικά με τα λογοτεχνικά κείμενα και τη νοηματοδότηση αυτών αλλά κυρίως σχετικά με τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου σκέψης και δράσης που θα οδηγήσει στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών.

## **8.7. Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου**

Οι κωδικοποιήσεις των δεδομένων ήταν ανάλογες του ερωτήματος και της μονάδας ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Σε κάποιες περιπτώσεις οι κωδικοί αφορούσαν ολόκληρες φράσεις, ενώ αλλού μπορεί να σχετίζονταν με μεμονωμένες λέξεις ή ακόμη και επιφωνήματα, παύσεις ή επιτονισμούς. Παρακάτω παρουσιάζεται η ανάλυση περιεχομένου με βάση το ερευνητικό ζητούμενο.

### **8.7.1. Νοηματοδότηση κειμένων και επίδραση των δικτύων ανάγνωσης**

Με γνώμονα το ερευνητικό ερώτημα θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η ταξινόμηση της Marjorie Hancock (1993), προκειμένου να προσεγγίσουμε κατά το δυνατόν εγγύτερα τον τρόπο νοηματοδότησης των κειμένων από τους μαθητές και να αναλύσουμε ασφαλέστερα τον βαθμό που αυτός επηρεάζεται από τα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου. Οι αρχικές κατηγορίες ήταν τρεις: α) διείσδυση, β) προσωπική εμπλοκή και γ) αποστασιοποίηση. Στη συνέχεια, όμως προστέθηκε άλλη μια που αφορούσε τον

ερμηνευτικό διάλογο στην ομάδα, η «Σύνδεση του κειμένου με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών».

Η διαρκής, ωστόσο, μελέτη του υλικού, η σύγκριση κι αντιπαραβολή των προκατασκευασμένων κατηγοριών με τα νέα δεδομένα, η συνεχής επαφή με τη θεωρία και ο αναστοχασμός πάνω στις θεματικές κατηγορίες οδήγησαν στην διαμόρφωση υποκατηγοριών, κάποιες από τις οποίες εν συνεχεία τροποποιήθηκαν, καθώς σε κάποιες δεν υπήρχε κανένας κωδικός, έναντι κάποιων άλλων που συγκέντρωναν μεγάλο αριθμό πληροφοριών. Καθοριστικής, επίσης, σημασίας για τον προσδιορισμό της ανταπόκρισης ήταν η συχνότητα εμφάνισης και η διάρκειά της.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία, που αναφέρεται ως «διείσδυση», αντικατοπτρίζει την εμπύθιση του αναγνώστη στο κείμενο σε μια προσπάθεια να κατανοήσει την αναδυόμενη πλοκή και τους χαρακτήρες. Αυτή υποδιαιρείται σε τέσσερις υποκατηγορίες: α] την *κατανόηση* που αναφέρεται στην έκφραση κατανόησης ενός συγκεκριμένου σημείου της πλοκής ή της στάσης των χαρακτήρων, ως ένδειξη ξαφνικής ανακάλυψης του νοήματος του κειμένου ή ως συμπλήρωση των κενών, στηριζόμενοι σε προηγούμενα αναγνώσματα του δικτύου, β] την *ενδοσκόπηση χαρακτήρων*, όπου περιλαμβάνονται απαντήσεις που δείχνουν την προσπάθεια του αναγνώστη να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ενέργειες των λογοτεχνικών χαρακτήρων, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει ξεκάθαρη βεβαιότητα, γ] την *πρόβλεψη γεγονότων* που αφορά τις υποθέσεις των αναγνωστών για την εξέλιξη της ιστορίας, περιλαμβάνοντας, επίσης, φράσεις που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν όσα ρητά ή άρρητα σκέφτηκε ο αναγνώστης ότι μπορεί να συμβούν στη συνέχεια και δ] τη διατύπωση *ερωτήσεων* εκ μέρους των μαθητών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν πλήρως το κείμενο ή την έκφραση αμφιβολίας, αμηχανίας για όσα διαδραματίζονταν.

Στην δεύτερη κατηγορία καταγράφεται η προσωπική εμπλοκή των μαθητών στο κείμενο και η επίδραση αυτής στη σημασιολόγησή του. Παράλληλα, αναζητούνται ταυτίσεις του μαθητή με τους ήρωες, συμμετοχή στα γεγονότα, παρακολούθηση της δράσης εκ του σύνεγγυς. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η δημιουργία των ακόλουθων υποκατηγοριών: α] *Ταύτιση με τον χαρακτήρα*, όπου δηλώνεται η ταύτιση του αναγνώστη με κάποιον από τους χαρακτήρες που κειμένου και η εκδήλωση ενσυναίσθησης προς αυτούς, προβάλλοντας προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις ή βιώματα, β] *Αξιολόγηση χαρακτήρων* που αντιστοιχεί στις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών για

τις πράξεις, τον χαρακτήρα, αλλά και την εξωτερική εμφάνιση των ηρώων, βάση των προσωπικών τους προτύπων, αλλά και των κοινωνικών στερεοτύπων. Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία εγκλείονται, επίσης, κρίσεις που δηλώνουν τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια του αναγνώστη προς τα πρόσωπα και την εξέλιξη αυτών, μετά από δοκιμασίες που υφίστανται, γ] *Αξιολόγηση της πλοκής και του λεξιλογίου*, που περιλαμβάνει την αντίδραση των μαθητών αναφορικά με την πλοκή, το σκηνικό, τις ενέργειες της ιστορίας, καθώς και τη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου. Τέτοιοι αξιολογικοί όροι αντικατοπτρίζουν την αλληλεπίδραση και υποδηλώνουν την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια για τα εξελισσόμενα γεγονότα της ιστορίας και δ] *Αξιολόγηση των εικόνων*, καθώς οι μαθητές προχωρούσαν σε συγκρίσεις μεταξύ του τρόπου εικονογράφησης και παρουσίασης των ηρώων και του χώρου όπου δρουν, βάσει των όσων γνώριζαν από άλλα βιβλία του δικτύου.

Η τρίτη κατηγορία αφορά την αποστασιοποίηση από το κείμενο και την ανάλυση ή τον σχολιασμό με την ασφάλεια της χωροχρονικής απόστασης. Οι αποκρίσεις των μαθητών σχετίζονταν με τον τρόπο συγγραφής και παρουσίασης της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν γύρω από τις ακόλουθες υποκατηγορίες: α] *Λογοτεχνική αξιολόγηση*, όπου περιλήφθηκαν εκφράσεις των μαθητών, που αξιολογούσαν το βιβλίο γενικότερα, τόσο ως προς το στυλ γραφής, όσο και ως προς τη ρεαλιστικότητα της περιγραφής, ενώ σημαντικό μέρος των κρίσεων αφορούσε τις εικόνες και τη λειτουργία τους συνδυαστικά προς το κείμενο και β] *Παραεκκλίσεις του νου*. Στην παρούσα υποκατηγορία καταγράφονται όλες οι φορές που ο νους του αναγνώστη παρεκκλίνει από το κείμενο, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, σε σκέψεις εκτός του γνωστού κειμενικού πλαισίου, κάνοντας αναφορά στη συναισθηματική κατάσταση της στιγμής, στο περιβάλλον ανάγνωσης ή στην ίδια την αναγνωστική πράξη.

Στην τέταρτη κατηγορία «Συνδέσεις μεταξύ κειμένων με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών» εντάχθηκαν οι συνδέσεις που προήλθαν κατόπιν συζητήσεως στην ομάδα. Αξιοποιώντας τα λεγόμενα κάποιου συμμαθητή τους, τα παιδιά προχώρησαν σε συσχετισμούς κειμένων που αρχικά φαινόταν να περνούν απαρατήρητοι. Άλλωστε, η εμβάθυνση σε ένα κείμενο επιτυγχάνεται με την εκ του σύνεγγυς μελέτη και τον χρόνο που του αφιερώνεις. Ο αναγνώστης επηρεάζεται από τη συνομιλία διαφορετικών φωνών, τον φωτισμό νέων οπτικών και τα συναισθήματα που εξωτερικεύονται, με αποτέλεσμα να εισέρχεται σε μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης και

διαπραγμάτευσης των νοημάτων. Ο ερμηνευτικός αυτός διάλογος ευνοείται από την ύπαρξη δικτύων κειμένων, που διαπλέκουν ιδέες και αναπαραστάσεις, ενεργοποιώντας τη συζήτηση μεταξύ των μελών της αναγνωστικής κοινότητας. Έτσι, η ερμηνευτική αλυσίδα συμπληρώνεται και εξελίσσεται.

Οι συνδέσεις σε αυτή την κατηγορία υποδιαιρέθηκαν σε δύο υποκατηγορίες: α] αυτές που φανερώνουν πως οι ιδέες - σκέψεις των συμμαθητών διευκόλυναν τη μετάβαση από το ένα κείμενο στο άλλο και την ερμηνεία μιας πράξεως ή συμπεριφοράς με γνώμονα ένα άλλο παρόμοιο κείμενο και β] όσες αναφέρονται στα συναισθήματα που διοχετεύθηκαν κατά τη συζήτηση και επέδρασαν στην διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας.

|                                          |                                                 |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Διείσδυση                                | <i>Κατανόηση</i>                                |
|                                          | <i>Ενδοσκοπήση χαρακτήρων</i>                   |
|                                          | <i>Πρόβλεψη γεγονότων</i>                       |
|                                          | <i>Ερωτήσεις</i>                                |
| Προσωπική εμπλοκή                        | <i>Ταύτιση με τον χαρακτήρα</i>                 |
|                                          | <i>Αξιολόγηση χαρακτήρων</i>                    |
|                                          | <i>Αξιολόγηση της πλοκής και του λεξιλογίου</i> |
|                                          | <i>Αξιολόγηση εικόνων</i>                       |
| Αποστασιοποίηση                          | <i>Λογοτεχνική αξιολόγηση</i>                   |
|                                          | <i>Παρεκκλίσεις του νου</i>                     |
| Σύνδεση με τα εκφωνήματα των συνομιλητών | <i>Ιδέες, σκέψεις</i>                           |
|                                          | <i>Συναισθήματα</i>                             |

Πίνακας 4

### 8.7.2. Είδη διακειμενικών συνδέσεων

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ζητούμενο και τα είδη των συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές εργαζόμενοι με δίκτυα κειμένων διαμορφώθηκαν αρχικά τρεις γενικές κατηγορίες ταξινόμησης κι ανάλυσης των δεδομένων: α] Συνδέσεις μεταξύ κειμένων, β] Συνδέσεις κειμένων με την προσωπική ζωή των μαθητών και γ] Συνδέσεις κειμένων με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών (κατηγορία που προέκυψε από την διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος) σε μια προσπάθεια ανίχνευσης του αν και κατά πόσο οι πρώιμες ερμηνείες της ερευνήτριας μπορούν να υποστηριχθούν από το συγκεντρωμένο υλικό (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Παίρνοντας, ωστόσο, απόσταση από την επιβολή της επικύρωσης θεωρητικών υποθέσεων και προχωρώντας σε βαθιά κριτική ανάλυση των δεδομένων η κωδικοποίηση ανασχηματίστηκε και εμπλουτίστηκε με μια ακόμη κατηγορία, αυτή της «Σύνδεσης κειμένων με την κοινωνική πραγματικότητα». Μολονότι, λοιπόν, στην έρευνά μας το μυθικό και φαντασιακό στοιχείο χαρακτηρίζει τα υπό εξέταση κείμενα, η απόδοσή τους/ διασκευή (στην περίπτωση της μυθολογίας) εμπεριέχει στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας, τα οποία εντοπίστηκαν και επισημάνθηκαν από τους μαθητές. Άλλωστε, η πρόσληψη των παραμυθιών αντικατοπτρίζει τις θεμελιακές αφηγήσεις της δυτικής κουλτούρας, αφηγήσεις οι οποίες έχουν πλαισιώσει και πολιτογραφήσει τα κοινωνικά δεδομένα του σύγχρονου δυτικού κόσμου (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2012).

Καθεμιά από τις προαναφερθείσες κατηγορίες υποδιαιρέθηκε σε επιμέρους υποκατηγορίες ( Εικόνα 1) που συγκεκριμενοποιούν το είδος της σύνδεσης και επιτρέπουν να αναδυθούν γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα των μαθητών. Άλλωστε, η συσχέτιση των όσων διαβάζουμε με όσα ζήσαμε αποτελεί και τον ακρογωνιαίο λίθο των αναγνωστικών θεωριών που επισημαίνουν πως ο αναγνώστης είναι αυτός που προσδίδει σημασία στα «σημαίνοντα» και συμπληρώνει τα κενά ή τα χάσματα που αφήνει το κείμενο (Ingarden, 1978), για να παραγάγει το δικό του νόημα. Στην κατηγορία μάλιστα της σύνδεσης κειμένου με κείμενο, οι τέσσερις υποκατηγορίες διακλαδίζονται σε έξι νέες κατευθύνσεις, εστιάζοντας επί της ουσίας στους κειμενικούς και εξωκειμενικούς δείκτες που εμφανίζουν κατά τους μαθητές κοινά στοιχεία και τους ωθούν σε συσχετίσεις.

Παράλληλα ακολουθήθηκε η διάκριση που προτείνει ο Jenny (1982) σε ισχυρές (*strong*) και ασθενείς (*weak*) μορφές διακειμενικότητας. Ως ισχυρές χαρακτηρίζονται οι αναφορές σε συγκεκριμένα πρόσωπα, τόπους και γεγονότα, ενώ οι ασθενείς αφορούν την ύπαρξη απλών υπαινιγμών ή τη γενικευμένη χρήση ενός όρου (π.χ. δράκος, σπηλιά).

### 8.7.2.1. Διεικονικές συνδέσεις

Ανάλογη κατηγοριοποίηση πραγματοποιήθηκε και σχετικά με τις συνδέσεις που πραγματοποιούν οι μαθητές μεταξύ εικόνων, τόσο των κειμένων του δικτύου, όσο και με την πρότερη γνώση κι εμπειρία τους. Ξεχωριστές κατηγορίες αποτέλεσαν κι εδώ οι συνδέσεις με την κοινωνική πραγματικότητα και τα εκφωνήματα των συνομιλητών.



Πίνακας 5

Διαμορφώθηκαν, λοιπόν, κι εδώ τέσσερις κατηγορίες με την πλειονηφία των αναφορών να εντοπίζεται στις δύο αυτές, καθώς στις υπόλοιπες θα υπάρξουν πολλοί αλληλοσυγκρουόμενοι κωδικοί. Στην υποκατηγορία συσχέτισης των εικόνων μεταξύ κειμένων θα υπάρξουν κωδικοποιήσεις ανάλογα με το είδος «κειμένου», το

χρώμα, την ενδυμασία, το βλέμμα των χαρακτήρων και σκηνικό. Πρόκειται για μια απαιτητική κατηγορία, μιας και αυτούσια μεταφορά εικόνων στα παιδικά βιβλία σπάνια υπάρχει, ενώ οι υπαινιγμοί και οι παραπομπές δεν γίνονται εύκολα αντιληπτοί. Στη δε κατηγορία συσχέτισης εικόνων με την προσωπική ζωή, οι αναφορές εξακτινώνονται προς ποικίλες κατευθύνσεις, που αφορούν εικόνες, όπως έχουν καταγραφεί στο μνημονικό αλλά και το θυμικό των μαθητών, μέσα από αφηγήσεις, τραγούδια, προσωπικά βιώματα, παιχνίδια και αντικείμενα..

### **8.7.3. Αξιοποίηση των διακειμενικών στοιχείων στις δημιουργίες των μαθητών**

Για την ανάλυση των μαθητικών δημιουργιών χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο που πρότεινε για τις διακειμενικές συνδέσεις σε παιδικά κείμενα η Ivanic (2004b), το οποίο εν συνεχεία προσαρμόστηκε και αξιοποιήθηκε και στην ανάλυση του εικονιστικού μέρους.

Σύμφωνα με εκείνη μπορεί να έχουμε δύο κατηγορίες διακειμενικότητας: α) την πραγματική διακειμενικότητα (actual intertextuality), όπου παρατηρείται αυτούσια ή αποσπασματική μεταφορά ή αναπαραγωγή μέρους ενός γνωστού κειμένου σε ένα άλλο και β) την εκ της έξεως διακειμενικότητα (habitual intertextuality), κατά την οποία δεν υπάρχει σαφής σύνδεση με συγκεκριμένο κείμενο, αλλά προκύπτει από όσα μακροχρόνια εκ της επαναλήψεως έχουν εδραιωθεί στη μνήμη του αναγνώστη.

Στην κατηγορία, λοιπόν, της πραγματικής διακειμενικότητας υπήρξε μια τριχοτόμηση με βάση το βαθμό ενσωμάτωσης στοιχείων του πρωτογενούς κειμένου στη μαθητική δημιουργία και τον τρόπο χρήσης του. Οι τρεις υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν ήταν: α] η αυτούσια μεταφορά, όπου μονάδα ανάλυσης ήταν η φράση κι ολόκληρη η εικόνα αντίστοιχα, β] η μεταφορά μέρους του αρχικού κειμένου ή των εικόνων αυτού, όπου μονάδα ανάλυσης είναι η λέξη και συγκεκριμένα σημειωτικά χαρακτηριστικά του εικονιστικού πλαισίου και γ] αναπαραγωγή μέρους από το κείμενο - πηγή κι η ανατρεπτική χρήση αυτού. Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία οι μαθητές παρουσιάζουν στοιχεία γνωστών κειμένων/εικόνων μετασχηματισμένα και με άλλη μορφή ή χρήση, ώστε πολλές φορές να καθίσταται δύσκολη η αναγνώριση της προέλευσής τους. Εδώ η μονάδα ανάλυσης των γραπτών κειμένων είναι άλλοτε η φράση, άλλοτε η λέξη και κάποιες επιφωνήματα.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν έργα, στα οποία οι μαθητές δημιουργούν (εικαστικά ή γραπτά), απομακρυσμένοι από τον πρωτογενή πόρο, βάσει πρότερης γνώσης, εδραιωμένων στη μνήμη εικόνων, ενστερνισμένων αντιλήψεων. Οι εικόνες δεν σχετίζονται -άμεσα ή έμμεσα- με κάποια εικόνα των δοσμένων κειμένων, αλλά εξωτερικεύουν αυτό που σταδιακά σε βάθος χρόνου έχει εγχαραχθεί στη μνήμη και στη συνείδησή τους.

Στην περίπτωση αυτή η Ivanic (2004b) θα προχωρήσει στην ακόλουθη διάκριση: α] στη συνειδητή ανάσυρση εκ της μνήμης κειμενικών στοιχείων-τύπων, τα οποία αναμειγνύονται και αναπροσαρμόζονται, σχηματίζοντας κάτι νέο και β] στην υποσυνείδητη ανάκληση και προσομοίωση χαρακτηριστικών, τα οποία δεν έχουν σαφή προέλευση, ωστόσο, αξιοποιούνται πλήρως από τον δημιουργό για έναν επικοινωνιακό σκοπό.

Στην έρευνά μας οι δύο αυτές περιπτώσεις συγχωνεύονται, καθώς δεν είναι δυνατόν να διακριθεί η συνειδητή ή μη προσομοίωση κειμενικών στοιχείων στα έργα των παιδιών. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές- λόγω της μικρής ηλικίας – δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσουν τη συλλογιστική πορεία και τους λόγους επιλογής συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στα έργα τους.

Στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε πως στην ανάλυση των μαθητικών γραπτών το μοντέλο της Ivanic επεκτάθηκε και συνδυάστηκε με εκείνο του Jenny (1982). Ειδικότερα, στην αρχή υπήρξε μια τριχοτόμηση των συνδέσεων ως προς το είδος τους: θεματικές, συντακτικές και λεξιλογικές. Έπειτα, ακολουθώντας τον διαχωρισμό του Jenny σε ισχυρές και ασθενείς μορφές διακειμενικότητας καταγράφηκε, αν πρόκειται για σαφή ή έμμεσο συσχετισμό του δευτερογενούς πόρου με την πηγή, ενώ σε ένα τρίτο επίπεδο αξιολογήθηκε ο βαθμός επίδρασης από άλλα κείμενα βάσει του μοντέλου της Ivanic (2004b).

## **8.8. Διδακτική πορεία**

Η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια έξι μηνών, με μια δίωρη διδασκαλία την εβδομάδα στο πλαίσιο του μαθήματος της Παιδικής Λογοτεχνίας- Φιλαναγνωσίας, που αφορούσε την επεξεργασία ενός βιβλίου ή ταινίας κάθε φορά. Κάποιες φορές, ωστόσο,



αξιοποιήθηκε και η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, προκειμένου να ολοκληρωθούν οι ανατεθείσες δραστηριότητες.

Η διδασκαλία βασιζόταν στην αξιοποίηση των δικτύων ανάγνωσης και της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt (1994). Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο κειμένων, της μορφής του «ηλιακού συστήματος» κατά τους Carpiello & Dawes, όπου ποικίλα, ισοδύναμα κείμενα οργανώθηκαν γύρω από την προβληματική των «Τεράτων», χωρίς κάποιο από αυτά να αποτελεί το κεντρικό κείμενο αναφοράς. Στη συνέχεια, αυτή η θεματική υποδιαιρέθηκε σε τρεις υποκατηγορίες (Γίγαντες, Δράκοι, Μυθικά και Σύγχρονα Τέρατα) για να διευκολυνθεί η επεξεργασία τους από τους μαθητές. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν όλα ήταν πολυτροπικά, ενώ εκτός από βιβλία συμπεριλήφθηκαν ταινίες, κόμικς και τραγούδια, κατάλληλά για την ηλικία των παιδιών. Η επιλογή του υλικού δεν ήταν τυχαία, αλλά καθορίστηκε από την καταλληλότητά του να φωτίσει ολόπλευρα τη θεματική και να υποστηρίξει ταυτόχρονα δραστηριότητες διακειμενικών συνδέσεων και ανάπτυξης προσωπικών ερμηνευτικών μονοπατιών.

Ως προς την αισθητική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ακολουθήθηκε η τετραμερή προσέγγιση που προτείνεται από τις Καλογήρου & Βησσαράκη (2005) η οποία περιλαμβάνει: α) την προετοιμασία του περιβάλλοντος, β) την αρχική ανταπόκριση, γ) την τελειοποίηση της ανταπόκρισης και δ) την έκφραση της ανταπόκρισης.

Στο πρώτο στάδιο η εκπαιδευτικός χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες και υλοποιώντας δραστηριότητες που απέβλεπαν στο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (π.χ. Τι δείχνει το εξώφυλλο του βιβλίου; Τι σκέφτεσαι ακούγοντας τον τίτλο του βιβλίου;) και να ενθαρρύνουν την έκφραση των προσωπικών τους προσδοκιών από το κείμενο (Σε τι νομίζεις ότι αναφέρεται αυτό το βιβλίο; Μοιάζει με άλλα βιβλία που γνωρίζεις;), προετοίμαζε το περιβάλλον, ώστε η μετέπειτα ανάγνωση να έχει τη μορφή ανακάλυψης. Ταυτόχρονα, αποφόρτιζε τους μαθητές από το άγχος του λάθους και δημιουργούσε κλίμα αποδοχής, αμοιβαιότητας κι ελευθερίας έκφρασης των σκέψεων.

Στο στάδιο της αρχικής ανταπόκρισης, οι μαθητές ακολουθούν τους κειμενικούς δείκτες και χάρη στην επιλεκτική προσοχή φτιάχνουν τα δικά του ερμηνευτικά μονοπάτια, το δικό τους «ποίημα» (Rosenblatt, 1978), το οποίο μέχρι να ολοκληρωθεί η ανάγνωση αναπροσαρμόζεται και «αναδημιουργείται» στην προσπάθεια

προσέγγισής του. Μέσα από τον καταγισμό ιδεών, τη διακοπή της ανάγνωσης και τη συζήτηση στις ομάδες, αλλά και τις καθοδηγητικές οδηγίες της εκπαιδευτικού (π.χ. τι σκεφτόσουν όταν διαβάσαμε αυτό; Σου θύμισε κάποια άλλη ιστορία; Τι ακριβώς σε εντυπωσίασε;) οι μαθητές εξέφραζαν τις αρχικές τους σκέψεις και υποδείκνυαν στοιχεία του κειμένου που αναφέρονταν στις ανταποκρίσεις τους.

Κατά την τελειοποίηση της ανταπόκρισης, ο μαθητής, που έχει προσκομίσει στο κείμενο βιώματα και στοιχεία των πρότερων αναγνώσεων του, εστιάζει στο πώς έφτασε στην αισθητική ανάγνωση και στους λόγους διαμόρφωσης της συγκεκριμένης αναγνωστικής εμπειρίας. Πρόκειται για μια βαθιά αυτοκριτική διαδικασία, που σχετίζει την ανταπόκριση με τις εμπειρίες του παρελθόντος, οι οποίες αποτελούν τη βάση των απόψεων που θα εκφραστούν (Σιορίκης, 2013). Ερωτήσεις όπως «Επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν οι αρχικές σου προσδοκίες;», «Τι σε έκανε να ταυτιστείς με τον ήρωα;», «Πώς θα ένιωθες αν γινόταν διαφορετικά...;» βοηθούσαν τον αναγνώστη να αναστοχαστεί το μονοπάτι που διάνυσε, να ξαναβιώσει γεγονότα του κειμένου και να συζητήσει στις ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης. Δίνεται, λοιπόν, στους μαθητές η ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες, να σχολιάσουν, να αναλύσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να εμβαθύνουν, να αναθεωρήσουν ή και να τροποποιήσουν την ανταπόκρισή τους. Πρόκειται για το στάδιο αποκρυστάλλωσης της εμπειρίας.

Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές καταθέτουν τις ανταποκρίσεις τους, άλλοτε προφορικά κι άλλοτε μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως εικαστικές δράσεις και τα γραπτά κείμενα. Οι εικαστικές δημιουργίες προτιμώνται στην αρχή που οι μαθητές της Α' δημοτικού δεν έχουν ακόμη τελειοποιήσει τον μηχανισμό της γραφής, ενώ αργότερα προχώρησαν και σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μεταγράφοντας την ιστορία σε κόμικς, συνθέτοντας ποιήματα, συγγράφοντας μια παραμυθοσαλάτα ή δημιουργώντας δικά τους τραγουδάκια.

#### **8. 8. 1. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης και του εκπαιδευτικού υλικού**

Αρχικά, λοιπόν, προκειμένου να διερευνηθεί η αρχική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία και να εξεταστεί η συνειδητή ή μη πραγματοποίηση συνδέσεων κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων επιλέχθηκε ως πρώτο στάδιο της παρέμβασης η πραγματοποίηση συνέντευξης. Κάθε μαθητής μεταφερόταν σε μια άδεια αίθουσα,

όπου μέσα από τη συζήτηση με τη δασκάλα απαντούσε σε ημιδομημένες ερωτήσεις. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 7 – 10 λεπτά και πραγματοποιούνταν άλλοτε την ώρα της παιδικής λογοτεχνίας κι άλλοτε στην Ευέλικτη ζώνη. Στην αρχική αυτή συνέντευξη οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό, καθώς επρόκειτο για κάτι νέο για εκείνους. Μάλιστα ένα κοριτσάκι παραλλήλισε τον εαυτό του με τους πολιτικούς που δίνουν συνεντεύξεις στην τηλεόραση και ένιωθε περήφανο για αυτό.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων αφιερώθηκε μια διδακτική ώρα κατά την οποία συζητήθηκε το είδος των λογοτεχνικών βιβλίων και το θέμα που οι ίδιοι οι μαθητές θα επιθυμούσαν να διδάσκονται στο μάθημα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Σχεδόν όλοι συμφώνησαν πως θα ήθελαν να ασχοληθούν με παραμύθια ή φανταστικά κείμενα.

Όσον αφορά το θέμα υπήρξε πληθώρα προτάσεων: η καταστροφή του περιβάλλοντος και των δασών, οι μάγισσες και οι πριγκίπισσες και η διαφορετικότητα κυριάρχησαν ως επιθυμητές επιλογές. Η κοινά αποδεκτή πρόταση, ωστόσο, προέκυψε κατόπιν αναφοράς ενός μαθητή στον πόλεμο καλών- κακών και συγκεκριμένα στα κινούμενα σχέδια Gormiti και Nijago, ένα ιδιαιτέρως προσφιλές θέμα για τα αγόρια. Αυτό αποτέλεσε και το έναυσμα για την έναρξη μιας ενδιαφέρουσας συζήτησης, στην οποία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, αλλά και η εκπαιδευτικός, η οποία αγνοώντας το συγκεκριμένο αντικείμενο, έθετε διαρκώς αποσαφηνιστικές ερωτήσεις, στοχεύοντας παράλληλα στο να ωθήσει τους μαθητές να σκεφτούν πέρα από τα συγκεκριμένα κινούμενα σχέδια και σταδιακά να οδηγηθούν στη θεματική εξακτίωση. Παρατηρώντας το ζήλο των μαθητών, η εκπαιδευτικός πρότεινε το συγκεκριμένο θέμα για περαιτέρω διερεύνηση στο μάθημα της λογοτεχνίας με τους μαθητές να επικροτούν την άποψή της.

Η δασκάλα συγκέντρωσε βιβλία, ταινίες, τραγούδια και κινούμενα σχέδια σχετικά με τερατόμορφα όντα, τα οποία υπάρχουν ήδη -στερεοτυπικά- στη συνείδηση των παιδιών ως τρομακτικά, υποχθόνια και καταστροφικά. Το υλικό αφορούσε τρεις κατηγορίες τεράτων, τους «Γίγαντες», τους «Δράκους» και «Τέρατα», στοχεύοντας στο να κεντρίσει το ενδιαφέρον μεγαλύτερου αριθμού μαθητών και να αποφευχθεί ο σταδιακός κορεσμός και η αδιαφορία απέναντι στη διαδικασία. Δημιουργήθηκε, έτσι, ένα δίκτυο κειμένων που διαφοροποιούσε τις «συναντήσεις» των μαθητών με τα

λογοτεχνικά είδη, τους επέτρεπε να περιπλανηθούν από το ένα κείμενο στο άλλο και επομένως, να κατανοήσουν καλύτερα αυτό που διαβάζουν.

Το βιβλίο που επιλέχθηκε προς επεξεργασία την πρώτη μέρα της παρέμβασης ήταν «Ο γίγαντας» των Ένρικ Γιούκ & Σεσίλια Μπαρέλα (εκδ. Μεταίχμιο). Οι μαθητές και η δασκάλα κάθονται κυκλικά στη μοκέτα που έχει τοποθετηθεί στο πάτωμα. Δίνεται στον καθένα ένα χαρτάκι και τους ζητείται να καταγράψουν δύο λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη «Γίγαντας». Ακολουθώντας, καθένας αποκαλύπτει τις λέξεις στην ομάδα και αναφέρει τον λόγο που τις επέλεξε. «Τεράστιος», «τρομακτικός», «χοντρός», «φασόλια», «φαγητό» «κακός», «ασχημομούρης», «πανύψηλος», «ουρανοξύστης» και «Κύκλωπας» είναι οι λέξεις που ακούγονται, ενώ δικαιολογώντας την επιλογή τους αυτή, οι περισσότεροι μαθητές δεν αναφέρονται κάπου συγκεκριμένα, παρά δίνουν απαντήσεις του τύπου «γιατί έτσι είναι οι γίγαντες που ξέρω», «γιατί αυτό σημαίνει γίγαντας». Στις περιπτώσεις αυτές η δασκάλα ανατροφοδοτεί τη συζήτηση ρωτώντας «Ποιους γίγαντες ξέρεις;», «Από πού ξέρεις αυτούς τους γίγαντες;», αναγκάζοντάς τους να σκεφτούν βαθύτερα και να κατονομάσουν έπειτα βιβλία και ταινίες που γνωρίζουν. Όταν δε η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα «Οι γίγαντες είναι μόνο άνθρωποι;» υπάρχει ένας αρχικός αιφνιδιασμός. Σύντομα, όμως, αρκετοί μαθητές σηκώνουν το χέρι και αναφέρονται σε «φασόλια-γίγαντες», «γιγάντια κτίρια», «γιγάντια σύννεφα» και «γίγαντες- τέρατα».

Στη συνέχεια, κάθε μαθητής ζωγραφίζει σε χαρτί τον «δικό του γίγαντα», όπως τον ξέρει ή όπως τον φαντάζεται. Τους δίνονται 10 λεπτά για να ολοκληρώσουν την εργασία τους και έπειτα τους ζητείται να την παρουσιάσουν στην τάξη και να εξηγήσουν τι ακριβώς ζωγράρισαν. Σχεδόν όλες οι ζωγραφιές είναι φανταστικές, εκτός από ένα κορίτσι που αναφέρει πως ζωγράφησε τον μπαμπά του! «Είναι ένας αληθινός γίγαντας», εξηγεί «είναι ψηλός, δυνατός...γενναίος. Μας αγαπάει πολύ και μας βοηθάει στα δύσκολα». Η δασκάλα, ωστόσο, επιμένει πως από κάπου επηρεάστηκαν και ζωγράρισαν αυτόν τον φανταστικό γίγαντα, ζητώντας τους περισσότερες λεπτομέρειες. Η βαθύτερη σκέψη οδηγεί στο να αναφερθούν κάποιοι τίτλοι βιβλίων και ταινιών, όπως «Ο γίγαντας και ο νάνος», «Οι τοσοδούληδες και οι γίγαντες», «Ο Λούκουλος», «Tragity forms» και «Ghost busters»

Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε 6 ομάδες των 3 ατόμων. Επιχειρείται σε κάθε ομάδα να υπάρχουν «δυνατοί» και πιο «αδύναμοι» μαθητές. Κάθε ομάδα ονομάζεται

με ένα χρώμα (κόκκινη, κίτρινη, πράσινη, μπλε, πορτοκαλί και μοβ) και κάθεται γύρω από ένα τραπέζι. Στο κέντρο κάθε τραπεζιού τοποθετείται ένα μαγνητοφώνάκι για την καταγραφή των συνομιλιών. Η δασκάλα δείχνει το εξώφυλλο του βιβλίου «Ο γίγαντας» και θέτει τις ακόλουθες ερωτήσεις προς συζήτηση στις ομάδες: α) Πώς σου φαίνεται ο γίγαντας της εικόνας; (Περίγραψε τον και χαρακτήρισε τον), β) Μοιάζει εξωτερικά ο γίγαντας της εικόνας με τον ή τους γίγαντες που εσύ γνωρίζεις; γ) Ποια φαντάζεσαι ότι μπορεί να είναι η συμπεριφορά του γίγαντα που βλέπεις μπροστά σου; δ) Γιατί; Τι σε κάνει να τον φαντάζεσαι έτσι; Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους και συσκέπτονται σχετικά με το τι ακριβώς πρέπει να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Ο ζήλος τους είναι αξιοθαύμαστος. Το μόνο που μοιάζει να αποσπά την προσοχή τους κι ίσως να παρεμποδίζει την αυθόρμητη έκφραση κάποιων είναι η παρουσία του μαγνητοφώνου. Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει διακριτικά, τοποθετώντας το σε άλλο σημείο του τραπεζιού και ενθαρρύνοντάς τους συγκεκριμένους μαθητές να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Έπειτα από λίγα λεπτά όλες οι ομάδες είναι έτοιμες να μοιραστούν όσα συζήτησαν μεταξύ τους. Και οι έξι ομάδες θα αναφερθούν στον «κακό», «άσχημο», «χοντρό» και «λυπημένο» γίγαντα του εξωφύλλου που δεν μοιάζει πολύ με τους «δυνατούς» και «σκληρούς» γίγαντες που εκείνοι γνωρίζουν. Συσχετίζοντας την εξωτερική του εμφάνιση με τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του, θα κάνουν αναφορά σε έναν «τρομακτικό» γίγαντα που εκφοβίζει τους ανθρώπους και που, όταν εκείνοι διαφωνούν μαζί του, τότε τους πιάνει και τους τρώει ως τιμωρία!

Αφού ακουστούν όλες οι απόψεις των ομάδων, η δασκάλα ξεκινά να διαβάζει ένα μέρος του βιβλίου, στο οποίο αναφέρεται χαρακτηριστικά: *«Ο γίγαντας Βροντοπόδας βρήκε μια σπηλιά πολύ φτηνή και μετακόμισε! Μια ωραία μέρα λοιπόν, έβαλε στο τσουκάλι του λάδι, αλάτι και πιπέρι και κατέβηκε στο χωριό, να πιάσει κανένα παιδάκι για να το μαγειρέψει»*. Στο σημείο αυτό σταματά την ανάγνωση και ρωτά τους μαθητές αν πιστεύουν ότι ο λογοτεχνικός ήρωας είναι καλός ή κακός και ποιο είναι το σκηνικό. Επίσης, ζητά να μάθει αν τους θυμίζει κάποιο άλλο παραμύθι ή κάποιον άλλο γίγαντα. Επίσης, τους θέτει τον προβληματισμό μήπως ο συγγραφέας επηρεάστηκε από κάποιο άλλο βιβλίο. Τα παιδιά μοιάζουν να αναζητούν κάποια απάντηση στα διαβάσματά τους, αλλά μόνο τρία από αυτά θα σηκώσουν το χέρι. Θα κάνουν λόγο για τον Κύκλωπα, τον Γίγαντα που έτρωγε σάντουιτς και τον Γίγαντα που έτρωγε ένα βουνό μακαρόνια, ενώ θα εκφράσουν την πεποίθηση πως ο συγγραφέας μπορεί να δανείστηκε

στοιχεία από κάποιους γίγαντες που γνώριζε, σίγουρα, όμως, προσέθεσε και δικά του φανταστικά στοιχεία.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο εστιάζει τις ερωτήσεις της η εκπαιδευτικός είναι αυτό του ονόματος του γίγαντα: «Βροντοπόδας». «Τι σημαίνει άραγε αυτό το όνομα;», «Γιατί να επιλεγεί από τον συγγραφέα;», «Πώς σας φαίνεται το όνομα αυτό;», «Ταιριάζει με την εμφάνιση του γίγαντα;» είναι κάποια από τα θέματα που κλήθηκαν να συζητήσουν και να απαντήσουν οι ομάδες. Η ανάλυση του ονόματος στα συνθετικά του σε συνδυασμό με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του γίγαντα θα οδηγήσουν εύκολα τις ομάδες στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ωστόσο, παρατηρείται πως είναι τα ίδια άτομα σε κάθε ομάδα που παρουσιάζουν τις απόψεις-απαντήσεις τους στην υπόλοιπη τάξη. Αυτό οδηγεί τη συντονίστρια – εκπαιδευτικό στο να ζητήσει κάθε ομάδα να ορίζει κι έναν διαφορετικό εκπρόσωπό της σε κάθε δραστηριότητα.

Η δασκάλα συνεχίζει την ανάγνωση του κειμένου, σταματώντας και πάλι στο σημείο που περιγράφεται η αντίδραση των κατοίκων στην παρουσία του γίγαντα. Κι εδώ θέτει ερωτήσεις στις ομάδες, αναζητώντας απαντήσεις σχετικά με τη στάση των ιδίων των μαθητών, αν βρίσκόντουσαν στη θέση των κατοίκων της περιοχής και τους λόγους που θα τους οδηγούσαν να αντιδράσουν έτσι. Ζητά, επίσης, από τους μαθητές να φανταστούν πως νιώθει ο γίγαντας και να τον χαρακτηρίσουν με βάση το φόβο του για το άρρωστο παιδάκι. Καλούνται, ακόμη, να σκεφτούν κοινά στοιχεία με τη δική τους πραγματικότητα, τον δικό τους κόσμο. Οι ομάδες συσκέπτονται και πάλι, ενώ η εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα τους κι ενθαρρύνει τους πιο σιωπηλούς μαθητές να εκφραστούν κι εκείνοι. Οι εκπρόσωποι που έχουν οριστεί παρουσιάζουν τις σκέψεις τους, κάνοντας λόγο για έναν «διαφορετικό», «φοβητσιάρη», «δειλό» και «υποχωρητικό» γίγαντα, με «αστεία» εμφάνιση που το μόνο που θέλει είναι να φάει κι όχι να προκαλέσει κακό. Η ανάγνωση του κειμένου ολοκληρώνεται και τα παιδιά καλούνται να δηλώσουν κατά πόσο τους ικανοποίησε το τέλος αυτό (ο γίγαντας γίνεται χορτοφάγος, καθώς δεν βρίσκει παιδάκια να φάει).

Ακολούθως δίνεται στις ομάδες από μια φωτοτυπία του γίγαντα με όλο του τον εξοπλισμό (όπως απεικονίζεται στο τέλος του βιβλίου). Με μια σειρά ερωτήσεων που βοηθούν στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης, η δασκάλα επιχειρεί να εκμαιεύσει χαρακτηριστικά του γίγαντα που ξεφεύγουν από τα στερεότυπα και δίνουν μια ανατρεπτική εικόνα σε σχέση με αυτή που τα παιδιά αρχικά είχαν. Τα «αστεία»

εξωτερικά χαρακτηριστικά του, η επιμελώς ατημέλητη εμφάνισή του και ο πολεμικός εξοπλισμός που κουβαλά μαζί του, ενδεχομένως να αποκαλύπτουν ότι τελικά ούτε ανίκητος, ούτε άτρωτος, ούτε γενναίος είναι. Παράλληλα, τίθεται ο προβληματισμός είναι αν τελικά αυτό γίνεται από επιλογή ή όχι, κι αν τελικά θα συμπεριφερθεί ανάλογα, όταν οι συνθήκες είναι διαφορετικές. Κι εδώ αναζητείται σύνδεση με την πρότερη γνώση των μαθητών, καθώς καλούνται να αναφερθούν σε γίγαντες που στο τέλος δεν πετυχαίνουν το στόχο τους και αναγκάζονται να αλλάξουν στάση.

Κλείνοντας, κάθε μαθητής χαρακτηρίζει τον γίγαντα του βιβλίου με μια μόνο λέξη που καταγράφει σε ένα χαρτάκι (post-it). Τα χαρτάκια αυτά κολλώνται σε ταμπλό της τάξης, το οποίο έχει διαιρεθεί σε έξι μέρη, καθένα από τα οποία θα φέρει στην κορυφή του τον τίτλο των βιβλίων που θα διαβαστούν σχετικά με τους γίγαντες.

Το διδακτικό δίωρο της επόμενης εβδομάδας θα ξεκινήσει με τις ομάδες γύρω από τα τραπεζάκια τους και τη δασκάλα να αναφέρει μόνο τον τίτλο του βιβλίου «Ο Εγωιστής γίγαντας» (Όσκαρ Ουάιλντ, Εκδ. Μίνωας), που θα επεξεργαστούν εκείνη την ημέρα, χωρίς να τους δίνει κάποια άλλη πληροφορία. Κάθε ομάδα καλείται αρχικά να δημιουργήσει σε χαρτί Α3 το εξώφυλλο αυτού του βιβλίου, όπως εκείνη το φαντάζεται. Αφού ολοκληρώσουν τη δράση και παραδώσουν στην εκπαιδευτικό τα έργα τους, η δασκάλα θέτει ερωτήσεις στις ομάδες ζητώντας την αποσαφήνιση του όρου «εγωιστής» γίγαντας: τι σημαίνει εγωιστής, πώς φαντάζονται ότι λειτουργεί ένας εγωιστής γίγαντας, τι κάνει, ζητώντας τους κατά κάποιο τρόπο να προβλέψουν τι γίνεται στη συγκεκριμένη ιστορία. Οι μαθητές θα αναφερθούν κυρίως σε κάποιο γίγαντα που θέλει να είναι ο καλύτερος, που βάζει τον εαυτό του πάνω από τους άλλους, που δεν τον αγαπάνε οι άλλοι γιατί νοιάζεται μόνο για το «εγώ» του.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ακούνε το παραμύθι ηχογραφημένο. Η δασκάλα διακόπτει την αφήγηση στο σημείο που ακούγεται: *«Ήταν ένας πελώριος γίγαντας, που στο κάθε του βήμα ολόκληρο το χωρίο νόμιζε πως γινόταν σεισμός...»* και θέτει ερωτήσεις σχετικά με τον πρωταγωνιστή, το σκηνικό και τη θεματολογία, ζητώντας τους να αναφέρουν τους αν θυμίζει κάποιον άλλο γίγαντα και ποιον, αιτιολογώντας την απάντησή τους. Η ακρόαση συνεχίζεται και διακόπτεται αυτή τη φορά στο σημείο *«Ο γίγαντας είχε πάει διακοπές. Οι χωρικοί αναστέναζαν με ανακούφιση. Καλός και χρυσός ο γίγαντας, αλλά δεν ήταν και λίγο να γίνονται οι καρδιές τους χίλια κομμάτια κάθε φορά που εκείνος έκανε την πρωινή του γυμναστική»*. Οι ομάδες καλούνται να συσκεφτούν

και να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των κατοίκων της περιοχής τον γίγαντα, αυτά που τους τρομάζουν, αν νιώθουν να απειλούνται από τον γίγαντα κι αν είναι επιθετικός απέναντί τους. Ακόμη, καλούνται να απαντήσουν τι θα έκαναν οι ίδιοι αν βρίσκονταν στη θέση των κατοίκων. Επίσης, τους ζητείται να εξηγήσουν πως αντιλαμβάνονται το σημείο «*Καλός και χρυσός ο γίγαντας*», θέτωντάς τους τον προβληματισμό αν μπορεί ένας γίγαντας που τους τρομάζει να είναι «καλός και χρυσός». Κατόπιν, διερευνάται η σύνδεση που μπορούν να κάνουν με άλλα βιβλία, ζητώντας τους να συγκρίνουν τη στάση των κατοίκων απέναντι στο γίγαντα σε σχέση με τον τρόπο που βλέπουν οι άνθρωποι τους γίγαντες σε άλλα βιβλία που εκείνοι γνωρίζουν.

Το επόμενο σημείο στο οποίο η δασκάλα διακόπτει την ακρόαση είναι εκεί που ο γίγαντας επιστρέφει στο σπίτι του και βρίσκει τα παιδιά στην αυλή του. Αυτή τη φορά οι μαθητές καλούνται να εστιάσουν στις αντιδράσεις και τα συναισθήματα τόσο των παιδιών, όσο και του γίγαντα, αναζητώντας στοιχεία που ανατρέπουν το άτρωτο του χαρακτήρα του και αποκαλύπτουν τις πιο ευαίσθητες πτυχές του. Οι μαθητές είναι αντιμέτωποι με έναν λογοτεχνικό ήρωα που υποφέρει και τους ζητείται να εκφράσουν την άποψή τους για τη δράση του. Οι ομάδες εύκολα θα αναφερθούν στον φόβο των παιδιών, αλλά θα δυσκολευτούν να εξηγήσουν γιατί τελικά ο γίγαντας είναι «καλούλης» (σύμφωνα με τον δικό τους χαρακτηρισμό). Η ακρόαση θα ολοκληρωθεί και η εκπαιδευτικός θα θέσει ερωτήσεις προβληματισμού στις ομάδες σχετικά με το τι κάνει τον γίγαντα να γίνεται στο τέλος καλός κι αν γίνεται καλός επειδή το θέλει ή επειδή αναγκάζεται. Θα επιχειρήσει μάλιστα, να διερευνήσει τη συσχέτιση που μπορεί να κάνουν με άλλα κείμενα ρωτώντας αν γνωρίζουν κάποιο άλλο παραμύθι που ο γίγαντας γίνεται καλός στο τέλος κι αν εκεί η επιλογή είναι δική του ή όχι. Εδώ οι μαθητές εύκολα θα αναφερθούν στον «Γίγαντα» που είχαν διδαχθεί την προηγούμενη εβδομάδα, αλλά και σε δικές τους εμπειρίες, όπου κάποιος άλλαξε συμπεριφορά γιατί δεν ήταν αποδεκτή από τους άλλους.

Θα ακολουθήσει παιγνιώδης – κινητική δραστηριότητα, με στόχο την τελειοποίηση της ανταπόκρισης. Οι δύο πρώτες ομάδες καλούνται αυτοσχεδιάζοντας να αναπαραστήσουν τις ενέργειες του γίγαντα, οι δύο επόμενες περνούν από το διάδρομο της συνείδησης και μοιράζονται τις σκέψεις του ήρωα σχετικά με το αν πρέπει να αλλάξει συμπεριφορά ή όχι, ενώ οι δύο τελευταίες αναπαριστούν τα παιδιά της περιοχής και τα αντιδράσεις τους. Πρόκειται για μια δράση που ενισχύει την



ενσυναίσθηση και τους βοηθά με έναν πιο ευχάριστο τρόπο να εμβαθύνουν στο κείμενο. Παράλληλα, καλούνται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της σημαντικότητας της φιλίας και των τρόπων διαφύλαξής της. Οι μαθητές ενθουσιάζονται και συμμετέχουν ευχάριστα σε αυτή.

Ως τελευταία δραστηριότητα της ημέρας δίνεται ένα φύλλο εργασίας με τίτλο «Τεμνόμενοι κύκλοι», όπου κάθε ομάδα καλείται να συγκρίνει τα δύο βιβλία που έχουν διαβαστεί στην τάξη, γράφοντας σε κάθε κύκλο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε βιβλίου και στο σημείο επαφής τις ομοιότητες αυτών. Τα μέλη των πέντε ομάδων δουλεύουν αρμονικά μεταξύ τους, σε αντίθεση με την έκτη ομάδα όπου μόνο ένας μαθητής γράφει και οι δύο άλλοι ζωγραφίζουν. Η παρέμβαση της δασκάλας θα δράσει θετικά, κινητοποιώντας τους να συνεργαστούν για την υλοποίηση της δραστηριότητας.

Το τρίτο βιβλίο σχετικό με «γίγαντες» που επιλέχθηκε προς επεξεργασία στην τάξη ήταν «Ο παππούς μου έχει φίλο έναν γίγαντα» (David Litchfield, Εκδ. Μικρή Σελήνη). Οι μαθητές κάθονται στη μοκέτα κι η δασκάλα αρχίζει την ανάγνωση του παραμυθιού χωρίς να αναφέρει τον τίτλο και ζητά από τους μαθητές να μαντέψουν σε τι αναφέρεται το βιβλίο. Σταματά στο σημείο που λέει *«Οι παλάμες του είναι πλατιές σαν τραπέζια, τα πόδια του μακριά σαν κολώνες και οι πατούσες του τόσο μεγάλες που μοιάζουν με βάρκες»* και ρωτά τα παιδιά αν μπορούν να φανταστούν σε ποιον αναφέρεται. Εύκολα οι μαθητές απαντούν σε κάποιο γίγαντα. Έπειτα, τους αποκαλύπτει τον τίτλο του βιβλίου, δείχνοντάς τους ταυτόχρονα το εξώφυλλο και θέτει ερωτήσεις αναφορικά με το αν μπορεί κάποιος άνθρωπος να έχει φίλο έναν γίγαντα, αν υπάρχουν γίγαντες κι αν εκείνοι γνωρίζουν κάποιον. Στη συνέχεια, τους ζητά να φανταστούν πώς μπορεί να είναι αυτός ο γίγαντας που κάνει παρέα με ανθρώπους και πώς μπορεί να είναι ένας άνθρωπος που κάνει παρέα με γίγαντες, ενώ οι μαθητές καλούνται να αναφερθούν σε ιστορίες ή ταινίες, που ενδεχομένως γνωρίζουν, όπου άνθρωπος και γίγαντας συνυπάρχουν, αποκαλύπτοντας αν στο τέλος της ιστορίας ή ταινίας οι δυο αυτοί εξακολουθούν να είναι φίλοι ή όχι. Το στερεότυπο του «κακού» γίγαντα θα κατευθύνει αρχικά τις απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι θα κάνουν λόγο για «κακούς» ανθρώπους που χρησιμοποιούν τους «κακούς» γίγαντες, προκειμένου να υλοποιήσουν τα δόλια σχέδια τους. Η εικόνα αυτή θα αρχίσει να ανατρέπεται, όταν κάποιος μαθητής θα αναφερθεί στην ταινία «Αστερίξ και Οβελίξ». Πολλά χέρια θα υψωθούν για να μιλήσουν για γίγαντες που τελικά δεν είναι και τόσο «κακοί», που βοηθάνε τους ανθρώπους και είναι φίλοι τους. Ο Τρολ που βοήθησε έναν φτωχό ψαρά, τιμωρώντας

τρεις κακούς γίγαντες (από το παραμύθι «Ιστορίες για γίγαντες») και ο Ασηλάμπα Ντελασύ (από το βιβλίο «Το αστέρι του γίγαντα») που δεν έλεγε ποτέ όχι σε κανέναν είναι οι καλοκάγαθοι γίγαντες των βιβλίων, αλλά κάποιοι μαθητές θα αναφερθούν και τους καλούς γίγαντες της αληθινής ζωής, τους μπασκετμπολίστες που είναι φίλοι τους και δεν βλάπτουν κανέναν.

Αμέσως μετά η δασκάλα θα επιχειρήσει να σταθεί στην εξωτερική εμφάνιση του γίγαντα του βιβλίου και θα ζητήσει από τα παιδιά, αφού παρατηρήσουν καλά την εικόνα του να τον περιγράψουν, εστιάζοντας στο αν και πόσο τρομακτικός μπορεί να είναι. Οι μαθητές μετά την προηγούμενη συζήτηση μοιάζουν να έχουν ξεχάσει οριστικά την άσχημη εικόνα του γίγαντα και μόνο «όμορφα» και «φιλικά» χαρακτηριστικά διακρίνουν.

Η ανάγνωση του κειμένου συνεχίζεται, δείχνοντας στους μαθητές τις εικόνες. Η δασκάλα θα σταματήσει και πάλι στο σημείο που ο παππούς του ήρωα αναφέρει ότι ο γίγαντας μπορεί να τους βοηθήσει. Ερωτήσεις, όπως: Είναι δυνατόν ένας γίγαντας να βοηθά ανθρώπους; Πώς σας φαίνεται αυτό; Τι είδους γίγαντας μπορεί να είναι; Πώς μπορεί να αισθάνεται ο ίδιος που είναι διαφορετικός από τους άλλους; έρχονται απλά να ενισχύσουν τις απόψεις που προηγουμένως κατατέθηκαν και πλέον να πείσουν για την «καλοσύνη» κάποιων γιγάντων και τους υπόλοιπους μαθητές που δεν είχαν εκφραστεί ως τώρα.

Η δασκάλα ολοκληρώνει την ανάγνωση του παραμυθιού και θέτει τον εξής προβληματισμό στις ομάδες: Αν ο γίγαντας ήταν ένας απλός φίλος του παππού, χωρίς να βοηθά τους ανθρώπους, πώς θα τον αντιμετωπίζαμε; Θα τον θέλαμε για φίλο; Οποιοσδήποτε είναι διαφορετικός από εμάς, πρέπει να αποδεικνύει διαρκώς κάτι, για να τον αποδεχτούμε; Εδώ τα παιδιά χρειάζεται να σκεφτούν σε βάθος, να σκεφτούν περιπτώσεις από «διαφορετικούς» ανθρώπους της καθημερινής ζωής τους που ίσως βρίσκονται στη θέση του γίγαντα και να αναλογιστούν πως νιώθουν και ποια τελικά πρέπει να είναι οι δική μας στάση απέναντί τους.

Στο στάδιο της τελειοποίησης της ανταπόκρισης δίνεται στις ομάδες φύλλο εργασίας. Σε αυτό υπάρχει γραμμένη η εξής φράση: *Ο εγγονός πιστεύει ότι ο παππούς του λέει ψέματα και αρνείται να πιστέψει ότι υπάρχουν γίγαντες.* Υποθέστε ότι ένα βράδυ ακολουθείται κρυφά τον παππού και είστε παρόντες στη συνάντηση με τον γίγαντα. Τι βλέπετε; Τι ακούτε; Τι σκέφτεστε; Τι αισθάνεστε; Η αληθινή φιλία έχει όρια και

περιορισμούς; Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν τα κείμενά τους, τα διαβάζουν στην ολομέλεια της τάξης και εξηγούν γιατί έκαναν αυτή την επιλογή. Και οι έξι ομάδες θα αποτυπώσουν την εικόνα του φιλικού και καλού γίγαντα, αντιλαμβανόμενοι την αξία της διαφορετικότητας.

Το δίωρο της διδασκαλίας τελειώνει με μια δραστηριότητα χαλάρωσης για τα παιδιά. Τοποθετείται στο πάτωμα χαρτί του μέτρου, όπου υπάρχει σχεδιασμένος ένας γίγαντας. Οι μαθητές σκιαγραφούν τον χαρακτήρα του γίγαντα, γράφοντας μέσα στο περίγραμμα λέξεις και στη συνέχεια τον χρωματίζουν με μπογιές.

Την ίδια εβδομάδα, η απουσία της συναδέρφου της γυμναστικής δημιουργεί μια «κενή» ώρα που συνδυάζεται με το δίωρο της Ευέλικτης ζώνης, προκειμένου οι μαθητές να παρακολουθήσουν την ταινία «Ο μεγάλος φιλικός γίγαντας» του Στίβεν Σπίλμπεργκ στην αίθουσα προβολών το σχολείου. Ο ενθουσιασμός τους είναι μεγάλος, αν και δύο από αυτούς δηλώνουν πως έχουν ξαναδεί την ταινία παλαιότερα. Μετά το πέρας της προβολής, η δασκάλα παίρνει κάθε μαθητή ξεχωριστά στο γραφείο της και του κάνει μια σειρά ερωτήσεων, μαγνητοφωνώντας τις απαντήσεις. Η συνέντευξη είναι ημιδομημένη και διαρκεί περίπου 5 λεπτά η καθεμιά. Οι ερωτήσεις έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των συνδέσεων που ενδεχομένως πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια παρακολούθησης της ταινίας. Οι περισσότεροι μαθητές θα κάνουν λόγο για ομοιότητες της ταινίας με το βιβλίο «Ο παππούς μου έχει φίλο ένα γίγαντα», μένοντας στο γεγονός πως ο ήρωας είναι καλός και φιλικός, όπως εκεί. Θα αναφερθούν, ωστόσο, και στα συναισθήματα που τους γέννησε η ταινία και θα βάλουν τον εαυτό τους στη θέση της Σόφι, της πρωταγωνίστριας. Η δασκάλα θα προσπαθήσει να εκμαιεύσει και απαντήσεις σχετικά με τη γενικότερη εικόνα που έχουν πλέον οι μαθητές για τους γίγαντες, εστιάζοντας στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τις ενέργειες και τη συμπεριφορά αυτών. Στη συνείδηση των περισσότερων παιδιών η εξωτερική εμφάνιση του γίγαντα εξακολουθεί να είναι «αποκρουστική», «τρομακτική» και «άσχημη», όμως φαίνεται πως η άποψή τους για τον «κακό» χαρακτήρα και την «μισάνθρωπη» συμπεριφορά τους σταδιακά ανατρέπεται.

Οι υπόλοιποι μαθητές την ώρα της συνέντευξης παραμένουν στην τάξη υπό την επίβλεψη συναδέρφου, όπου κάθε ομάδα συμπληρώνει φύλλο εργασίας με τίτλο «Χάρτης Η», στο οποίο καταγράφουν τα χαρακτηριστικά (εσωτερικά και εξωτερικά) του γίγαντα της ταινίας και των άλλων γιγάντων που γνωρίζουν, σημειώνοντας στο

κεντρικό σημείο τις ομοιότητες αυτών. Όταν ολοκληρωθούν οι συνεντεύξεις, η δασκάλα επιστρέφει στην τάξη και θέτει εικαστική δραστηριότητα με θέμα: «Ο δικός μου γίγαντας». Η εργασία είναι ατομική και κατά την παράδοσή της στη δασκάλα ακολουθεί μια μικρή συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο έκφρασής του, που καταγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

Το δώρο Λογοτεχνίας της επόμενης εβδομάδας βρίσκει τους μαθητές αναστατωμένους και ανόρεχτους. Ένας μεταξύ τους καβγάς την ώρα του διαλείμματος δημιουργεί ένταση που μεταφέρεται και μέσα στην τάξη με φωνές και εντάσεις. Θα χρειαστεί ένα δεκάλεπτο συζήτησης, προκειμένου να επέλθει ηρεμία, όπως και ο διαχωρισμός των δύο άμεσα εμπλεκομένων σε διαφορετικές ομάδες. Το αρνητικό, ωστόσο, κλίμα που έχει δημιουργηθεί θα αποτυπωθεί και στην αρχή της διδασκαλίας. Έτσι, όταν η δασκάλα θα δείξει στους μαθητές το βιβλίο «Ο μικρός γίγαντας» (Andres Guerrero, Εκδ. Αιώρα) που είχε προγραμματιστεί για διδασκαλία την ημέρα εκείνη, τα παιδιά θα δυσανασχετήσουν λέγοντας χαρακτηριστικά «Πάλι για γίγαντες θα λέμε;». Θα χρειαστεί και πάλι να αφιερωθεί ένα πεντάλεπτο σε συζήτηση, προκειμένου να διαπιστωθεί αν όντως το θέμα έχει κουράσει τους μαθητές ή αν η αντίδραση αυτή σχετίζεται με την κακή διάθεση της ημέρας εκείνης. Μολονότι φαίνεται πως πρόκειται για παρορμητική αντίδραση, η δασκάλα θα τους θέσει το ερώτημα, αν θα ήθελαν να αλλάξουν θεματική στα βιβλία που επεξεργάζονται στο μάθημα της παιδικής λογοτεχνίας, για να λάβει την αρνητική απάντηση της πλειοψηφίας. Με ήρεμο τρόπο η δασκάλα θα επανέλθει και θα δείξει στα παιδιά το εξώφυλλο του βιβλίου. Θα εστιάσει στον τίτλο και με χιουμοριστική διάθεση θα αναρωτηθεί γιατί προηγουμένως δυσανασχέτησαν, αφού για μικρούς γίγαντες δεν έχουν ξαναμιλήσει. Στη συνέχεια, θα ζητήσει από τα παιδιά να εξηγήσουν πώς αντιλαμβάνονται τον οξύμωρο τίτλο «Μικρός γίγαντας», να τον φανταστούν και να τον περιγράψουν. Οι μαθητές αρχικά θα προβληματιστούν, αλλά επηρεασμένοι από το εξώφυλλο θα κάνουν λόγο για «παιδάκι - γίγαντα» ή για τον «γιο» του γίγαντα, που ακόμη δεν έχει προλάβει να γίνει κακός. Το τελευταίο αυτό σχόλιο θα δώσει την ευκαιρία στην εκπαιδευτική να θέσει το ερώτημα αν τους θυμίζει κάποιον άλλο γίγαντα και ποιον με τους μαθητές να αποκρίνονται πως μοιάζει με τον «καλό» γίγαντα – φίλο του παππού και τον φιλικό γίγαντα της ταινίας. Μάλιστα τα παιδιά θα αναφέρουν πως όντως δεν έχουν ασχοληθεί ξανά με έναν τόσο «διαφορετικό» γίγαντα, δικαιολογώντας κατά κάποιο τρόπο την αρχικά αρνητική τους στάση.

Η ανάγνωση ξεκινά και η δασκάλα, με αφορμή τα είδη των γιγάντων που αναφέρονται στην αρχή της ιστορίας, συζητά με τους μαθητές για τους προηγούμενους γίγαντες των παραμυθιών που έχουν διαβαστεί, παραθέτοντας τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Καθώς η ιστορία εξελίσσεται, οι ομάδες καλούνται να καταγράψουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μικρός γίγαντας και να εξηγήσουν αν είναι σύνηθες οι γίγαντες να είναι τρωτοί και να δυσκολεύονται στην επίτευξη των στόχων τους. Οι μαθητές εύκολα θα παραλληλίσουν τον «Μικρό γίγαντα» με τον «Γίγαντα» που κυκλοφορούσε με πλήρη πανοπλία και δεν μπορούσε να βρει φαγητό, αλλά και τον «Εγωιστή γίγαντα» που έμενε μόνος του κι ήταν δυστυχισμένος. Δυσκολίες, ωστόσο, στη συναναστροφή του με τους ανθρώπους είχε κι ο καλός Γίγαντας, φίλος του παππού. Στο τέλος, όμως, κατορθώνουν να ξεπεράσουν το πρόβλημά τους αλλάζοντας στάση και συμπεριφορά – είτε εκούσια είτε ακούσια.

Στο σημείο αυτό η δασκάλα θα προσπαθήσει να διευρύνει τη συζήτηση, μεταφέροντας τους μαθητές στον πραγματικό κόσμο και την καθημερινή τους ζωή, καλώντας τους να σκεφτούν περιπτώσεις ανθρώπων που δεν «χωράνε», δεν ταιριάζουν εκεί που βρίσκονται, ανθρώπους «διαφορετικούς». Οι ομάδες προσεγγίζουν το θέμα με ευαισθησία και αναφέρονται σε οικείες περιπτώσεις. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες, μαθητές που δεν τους αποδέχονται οι συμμαθητές τους και τους κοροϊδεύουν, αλλά και μεγάλους κι έξυπνους επιστήμονες που η περίπλοκη σκέψη τους δύσκολα γίνεται αντιληπτή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, τα παιδιά καταλήγουν πως οι άνθρωποι αυτοί έχουν ανάγκη την κατανόηση και τη βοήθεια των άλλων και πρέπει να τους την προσφέρουμε απλόχερα.

Η ανάγνωση θα ολοκληρωθεί με την εκπαιδευτικό να θέτει ως θέμα συζήτησης αν και κατά πόσο προσδιορίζουμε ή χαρακτηρίζουμε κάποιον/κάτι, έχοντας ένα συγκεκριμένο σημείο αναφοράς. Ξεκινώντας από τον προσδιορισμό του «γίγαντα» και του «νάνου» αναφορικά με δικούς όρους σύγκρισης, οι μαθητές θα περάσουν στη συνέχεια και σε άλλα παραδείγματα, όπως «κοντός», «αδύναμος», «χοντρός» εστιάζοντας στο ως προς τι κάθε φορά συσχετίζεται.

Στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης, οι μαθητές θα εργαστούν ομαδικά και θα δημιουργήσουν μια προφορική παρουσίαση κατά την οποία θα αναφέρουν ως προς τι οι ίδιοι νιώθουν μικροί, νάνοι και ως προς τι νιώθουν γίγαντες. Επιπλέον, θα τους

ζητηθεί να σκεφτούν ένα εναλλακτικό – ανατρεπτικό τέλος για το βιβλίο που έχουν διαβάσει, αιτιολογώντας την επιλογή τους.

Ως τελευταία δραστηριότητα της ημέρας θα τεθεί η σύνθεση στις ομάδες ενός μικρού τραγουδιού ή ενός ποιήματος με αφορμή το βιβλίο που διαβάστηκε. Πρόκειται για μια εργασία που αρχικά αιφνιδιάζει τους μαθητές και τους κάνει να πιστέψουν πως δεν θα τα καταφέρουν, η επιμονή της δασκάλας, όμως, θα δράσει καταλυτικά στο να σκεφτούν, να συνεργαστούν και εν τέλει να συνθέσουν το έργο τους. Οι πέντε από τις έξι ομάδες θα δώσουν ένα ποιηματάκι και μόνο μια θα επιχειρήσει να συνθέσει το δικό της τραγούδι.

Ο θεματικός κύκλος των γιγάντων θα κλείσει με το γνωστό παραμύθι «Ο Τζακ και η φασολιά» (Ντυβάλ Μαρί, Εκδ. Πατάκης). Πρόκειται για ένα παραμύθι που είναι γνωστό στα περισσότερα παιδιά της τάξης, γεγονός που καταφαίνεται από την αρχή κιόλας που η δασκάλα αποκαλύπτει το εξώφυλλο μόνο του βιβλίου που θα επεξεργαστούν την εβδομάδα εκείνη, χωρίς να αναφέρει τον τίτλο του. Οι ερωτήσεις που τους απευθύνονται σχετικά με το αν τους φαίνεται καλός ή κακός ο γίγαντας κι από εξάγουν το συγκεκριμένο συμπέρασμα, απαντώνται εύκολα με κάποια παιδιά να αναφέρονται και στις ενέργειες του γίγαντα, πριν ακόμη ξεκινήσει η ανάγνωση του κειμένου. Η αρχική σκέψη της εκπαιδευτικού είναι να αλλάξει το κείμενο και να επεξεργαστούν κάποιο άλλο παραμύθι. Αποφασίζει τελικά να συνεχίσει με το ίδιο βιβλίο τη διδασκαλία, αποβλέποντας τον εντοπισμό των «περιπλανήσεων» που πραγματοποιούν οι μαθητές ξαναδιαβάζοντας ένα γνωστό τους παραμύθι, έπειτα από τέσσερις εβδομάδες ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα. Οι ερωτήσεις της, συνεπώς, εστιάζουν στη σύγκριση και τους συσχετισμούς μεταξύ των κειμένων του δικτύου. Η ανάγνωση σταματά στο σημείο «...ακούστηκαν τα βαριά βήματα του γίγαντα.» και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν και ποιον γίγαντα τους θυμίζει αυτό, όπως και στο αν όλοι οι γίγαντες έχουν βαριά βήματα. Όταν δε γίνεται αναφορά στις διατροφικές συνήθειες του γίγαντα και στην προτίμησή του να τρώει παιδάκια, οι ίδιοι οι μαθητές παίρνουν τον λόγο και τον συγκρίνουν με τον «Γίγαντα», διαπιστώνοντας, όμως, πως εκείνος στο τέλος αλλάζει μενού και γίνεται χορτοφάγος σε αντίθεση με τον γίγαντα εδώ που εξακολουθεί να είναι «κακός κι ανθρωποφάγος». Θα επισημάνουν ακόμη πως θυμίζει σε πολλά στοιχεία τον Κύκλωπα, που κι εκείνος παραμένει μέχρι τέλους κακός και ξεγελιέται εύκολα από τον Οδυσσέα, όπως ο γίγαντας στην προκειμένη περίπτωση που ξεγελιέται από ένα παιδί. Και στις δύο

περιπτώσεις οι γίγαντες εν τέλει νικημένοι από κάποιον άνθρωπο, χάνουν το άτρωτο του χαρακτήρα τους.

Στο επόμενο στάδιο, η εκπαιδευτικός σχηματίζει στον πίνακα δύο στήλες και οι μαθητές καταγράφουν τα χαρακτηριστικά του κάθε ήρωα, επισημαίνοντας τι τους άρεσε και τι όχι. Τίθεται θέμα προς συζήτηση, αν ο σκοπός αγιάζει τα μέσα (με αφορμή την κλοπή που διαπράττει ο Τζακ). Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις.

Τέλος, δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας, όπου σε έναν πίνακα αναγράφονται οι τίτλοι των βιβλίων και της ταινίας που επεξεργαστήκαμε. Κάθε μαθητής ξεχωριστά καλείται να συμπληρώσει έναν μονολεκτικό χαρακτηρισμό του κάθε γίγαντα-πρωταγωνιστή. Στη συνέχεια, αποκαλύπτουν στην ολομέλεια της τάξης όσα σημείωσαν και δικαιολογούν τις επιλογές τους αυτές. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με ζωγραφική του γίγαντα που τους άρεσε περισσότερο στο πίσω μέρος του φύλλου εργασίας κι αιτιολόγηση σε δυο γραμμές αυτής τους της επιλογής.

Ο νέος κύκλος κειμένων, που έχει ως αναφορά τέρατα – δράκους, θα ξεκινήσει με τη διδασκαλία του βιβλίου «Το όνομα του δράκου» (Κωνσταντίνα Αρμενιάκου, Εκδ. Μεταίχμιο), στοιχεία του οποίου διευκολύνουν τη σύνδεση με τα προηγούμενα, παρά το γεγονός ότι το αλληγορικό του περιεχόμενο δεν σχετίζεται άμεσα με τα ζητούμενά μας. Οι μαθητές κάθονται στη μοκέτα και στη μέση του κύκλου υπάρχει μια γυάλα με τυλιγμένα χαρτάκια. Κάθε χαρτάκι περιέχει μια ερώτηση ή μια δραστηριότητα για εκείνους. Κάθε ομάδα τραβά ένα χαρτάκι, διαβάζει δυνατά το περιεχόμενο του και στη συνέχεια ενεργεί αναλόγως μπροστά στους υπολοίπους. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τρεις φορές. Ερωτήσεις όπως τι είναι οι δράκοι, ποια τα χαρακτηριστικά τους, τι κάνουν οι δράκοι, τι σκέφτεσαι όταν ακούς τη λέξη «δράκος», φοβάσαι τους δράκους, γνωρίζεις βιβλία ή ταινίες με δράκους, αλλά και δραστηριότητες δραματοποίησης, όπως «γίνομαι δράκος για λίγο», «όταν ο δράκος συναντά τον γίγαντα» και «Ένας δράκος στη γειτονιά μου. Και τώρα τι κάνω;», δίνονται στους μαθητές που καλούνται να απαντήσουν και να αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα.

Έπειτα, τους ζητείται να ζωγραφίσουν καθένας μόνος του έναν δράκο, όπως οι ίδιοι τον φαντάζονται ή τον γνωρίζουν μέσα από βιβλία ή ταινίες. Οι χαρακτηρισμοί «κακός», «τρομακτικός», «φοβερός», «ασχημομούρης» θα κυριαρχήσουν στις αρχικές απαντήσεις, ενώ οι ζωγραφιές θα απεικονίζουν τερατόμορφα όντα που βγάζουν φωτιές.

Δεν θα λείγουν, όμως, και ζωγραφιές «ανατρεπτικές», όπως αυτή που αναπαριστά έναν «καλό» δράκο που από το στόμα του πετάει νερό και σβήνει τις φωτιές, έναν πυροσβέστη- δράκο που δρα για το καλό των ανθρώπων, όπως εξηγεί το παιδί που τον δημιούργησε ή αυτή που απεικονίζει έναν χρωματιστό και χαρούμενο δράκο, που παίζει με τα παιδιά. Ο μαθητής που την έφτιαξε κάνει λόγο για έναν δράκο- κατοικίδιο που γεννήθηκε από ένα αυγό που βρέθηκε κάποια στιγμή τυχαία σε μια αυλή ενός σπιτιού.

Προχωρώντας η δασκάλα δείχνει το εξώφυλλο του βιβλίου και ζητά από τις ομάδες να συζητήσουν αν ο δράκος της εικόνας μοιάζει με τους δράκους που εκείνοι γνωρίζουν, να τον περιγράψουν και να τον χαρακτηρίσουν και να φανταστούν ποια μπορεί να είναι η συμπεριφορά του, δικαιολογώντας την απάντησή τους. Ακόμη, με αφορμή τον τίτλο, θέτει τον προβληματισμό αν οι δράκοι έχουν όνομα και ποιο, για ποιο λόγο μπορεί ο δράκος να κρατά μια λίστα με ονόματα, αν τα ονόματα αυτά θυμίζουν κάτι στα παιδιά και αν οι ίδιοι ήθελαν να ονομάσουν ένα δράκο, ποιο όνομα θα επέλεγαν και γιατί.

Στη συνέχεια, η δασκάλα διαβάζει το κείμενο, τονίζοντας τις φράσεις *«ένας δράκος ψηλός σαν δυο καμπαναριά, με φτερά στην πλάτη, τεράστιες πατούσες και δόντια κοφτερά. Τα βήματα του βαριά ταρακουνούσαν την πόλη. «Σεισμός! Σεισμός!» Όλοι τα 'χασαν. Έκλεισαν πόρτες, παράθυρα, φεγγίτες, τα πόδια τους έτρεμαν, τους κόπηκε η μιλιά»*. Πριν προλάβει να ολοκληρώσει την ανάγνωση, το σχόλιο μιας μαθήτριας «σαν τον γίγαντα», θα αποτελέσει το εφελτήριο για περαιτέρω συζήτηση. Ερωτήσεις όπως, αν τους θυμίζει κάποιον άλλο ήρωα και ποιον, σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν αυτοί οι δύο ήρωες μεταξύ τους, ποια η αντίδραση των κατοίκων της περιοχής και τι προκαλεί αυτή την αντίδραση, αν γνωρίζουν άλλες περιπτώσεις που οι άνθρωποι αντιδρούν με ανάλογο τρόπο, καθώς και ποια θα ήταν η στάση των ίδιων των μαθητών, αν ήταν στη θέση των κατοίκων, θα συζητηθούν εκτεταμένα στις ομάδες, δημιουργώντας γέφυρες σύνδεσης με τα προηγούμενα κείμενα που έχουν διαβαστεί, αλλά και με την πρότερη γνώση που κουβαλούν μέσα τους. Από την επιχειρηματολογία τους καταφαίνεται πως στη συνείδηση των μικρών παιδιών κυριαρχεί το οξύμωρο, ότι μολονότι πιστεύουν πως οι δράκοι ζουν μόνο στα παραμύθια, τα ίδια νιώθουν φόβο για τους δράκους που δρουν απειλητικά προς τους ανθρώπους. Ταυτόχρονα, εύκολα θα οδηγηθούν σε συσχετισμούς μεταξύ του δράκου και των γιγάντων που επεξεργάστηκαν στα προηγούμενα μαθήματα.



Η δασκάλα θα συνεχίσει και θα σταματήσει την ανάγνωση στο σημείο που οι άνθρωποι αναζητούν το όνομα για τον δράκο. Θα τους ζητήσει να μαντέψουν οι ίδιοι το όνομά του και να το αποκαλύψουν. Με αυτόν τον τρόπο θα αφήσει το βιβλίο φαινομενικά ανολοκλήρωτο, στην πραγματικότητα όμως, έχοντας αξιοποιήσει τα στοιχεία που χρειάζονταν.

Δίνεται στις ομάδες διάγραμμα Venn και τους ζητείτε να καταγράψουν τις ομοιότητες μεταξύ του δράκου και των γιγάντων. Στη συνέχεια, αναφέρουν λέξεις οι φράσεις που τους δημιούργησαν εικόνες, σκέψεις ή συναισθήματα.

Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με ατομική εργασία, όπου οι μαθητές καταγράφουν τι φοβούνται σε έναν δράκο.

Το επόμενο μάθημα Παιδικής Λογοτεχνίας θα βρει το τμήμα αποδεκατισμένο, λόγω ίωσης (6 μαθητές απουσιάζουν), γεγονός που θα οδηγήσει την εκπαιδευτικό στην απόφαση να μεταθέσει τη διδασκαλία δύο μέρες αργότερα, στο δίωρο Ευέλικτης ζώνης – Εικαστικών. Το μάθημα θα αρχίσει με την ανάγνωση του βιβλίου «Ο τελευταίος δράκος» (Σπέντζης Πέτρος, Εκδ. Πατάκη) με τους μαθητές να παραμένουν στα θρανία τους με κλειστά μάτια. Σήμερα βουτούν στο «Βυθό της φαντασίας» τους και φαντάζονται οι ίδιοι το κείμενο. Έπειτα, χωρίς λόγια προσπαθούν να περιγράψουν στους άλλους την αγαπημένη τους σκηνή. Καθώς το βιβλίο είναι αρκετά μεγάλο και ο χρόνος διδασκαλίας περιορισμένος, η δασκάλα επιλέγει να τους διαβάσει συγκεκριμένα τμήματα του βιβλίου, όπου η δράση εξελίσσεται, παραλείποντας τις εκτεταμένες περιγραφές που υπάρχουν σε διάφορα σημεία του κειμένου. Η δραστηριότητα κινητοποιεί τους μαθητές, οι οποίοι τελειώνοντας η ανάγνωση, σηκώνονται ένας-ένας και δραματοποιούν σιωπηρά τη σκηνή που τους άρεσε περισσότερο, ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν ποια είναι. Το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα ευφάνταστο και δημιουργικό, με τους μαθητές να στέκονται κυρίως στην εικόνα του «κακού» δράκου που πίνει όλο το νερό τον νησιού, αλλά και στον πνιγμό του στη θάλασσα με τα ζώα να πανηγυρίζουν τη νίκη τους.

Στη συνέχεια κάθονται όλοι στον κύκλο. Η δασκάλα κρατά στο χέρι της ένα βότσαλο. Το δίνει κάθε φορά και σε ένα διαφορετικό παιδί, ζητώντας του να περιγράψει το δράκο, όπως τον φαντάστηκε, και να μιλήσει για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που του γεννήθηκαν ακούγοντας για αυτόν. Ως καταληκτική ερώτηση τίθεται πάντα αν ο

δράκος του βιβλίου του θυμίζει κάποιον άλλο δράκο και ποιον. Η πλειοψηφία των μαθητών θα δώσει την «κλασσική» εικόνα του πράσινου, μεγάλωσωμου, φλογοβόλου δράκου με τα φτερά, που είναι «σκληρός», «δυνατός», «κακός», «άσχημος» και προκαλεί φόβο, αποστροφή και θυμό. Θα τον παραλληλίσουν με τους δράκους των Playmobil (θα αναφερθούν στις ταινίες «Οι φύλακες των μαγικών κρυστάλλων», «Ιππότες και δράκοι» και «Dragons»), αλλά και με το δράκο-φίδι από τον Καραγκιόζη, ενώ θα αναφερθούν και στην αντιμετώπισή του, όχι από τους ανθρώπους αυτή τη φορά, αλλά από τα ζώα –κάτι που για εκείνους φαντάζει εντελώς φυσιολογικό.

Στη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης δίνεται στους μαθητές ατομικό φύλλο εργασίας με τίτλο «Με τα μάτια του δράκου», όπου καλούνται να γράψουν σε σύντομο κείμενο την ιστορία από την πλευρά του δράκου αυτή τη φορά. Στόχος είναι τα παιδιά να μουν στη θέση του δράκου και να δουν μέσα από μια άλλη οπτική την πραγματικότητα.

Στην έκφραση της ανταπόκρισης οι μαθητές φτιάχνουν κατά ομάδες ένα μονοσέλιδο κόμικ, όπου ο δράκος έχει διαφορετική συμπεριφορά από την αναμενόμενη.

Την εβδομάδα που ακολουθεί, η τάξη θα επεξεργαστεί το βιβλίο «Ο Άγιος Γεώργιος και ο δράκος» (Ποταμίτου Αίγλη – Αικατερίνη, Εκδ. Ποταμίτου). Η δασκάλα διαβάζει δυνατά κι οι μαθητές ακούνε μόνο, χωρίς να βλέπουν το κείμενο και την εικονογράφηση, την οποία θα κληθούν να συμπληρώσουν οι ίδιοι στο «Φιλμ του κειμένου». Πρόκειται για μια δραστηριότητα, όπου καλούνται σε κάθε άδειο καρέ ενός σχεδιασμένου φιλμ φωτογραφικής μηχανής, να αποτυπώσουν με χρονική σειρά εικόνες του κειμένου, όπως τις φαντάστηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Αφού ολοκληρωθεί η εικαστική δραστηριότητα η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις στις ομάδες σχετικά με το πώς είναι ο δράκος του συγκεκριμένου κειμένου κι αν μοιάζει ή διαφέρει με τους δράκους που εκείνοι γνωρίζουν. Εστιάζει και πάλι στην αντίδραση των κατοίκων της περιοχής σε μια προσπάθεια καθοδήγησης των μαθητών στη δημιουργία «διαδρομών» μεταξύ των κειμένων που έχουν επεξεργαστεί στην τάξη ή κουβαλούν στην προσωπική τους μνήμη και τους ζητά να αναζητήσουν περιπτώσεις που κάποιος θυσιάζεται (στην προκειμένη περίπτωση μικρά παιδιά και βασιλοπούλα) για το κοινό καλό. Παράλληλα, καλούνται να χαρακτηρίσουν τον Άγιο-Γεώργιο και να αιτιολογήσουν την επιλογή του να σώσει τη βασιλοπούλα. Οι μαθητές μοιάζουν να έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τη διαδικασία των συσχετισμών κι εύκολα

παραλληλίζουν τις αντιδράσεις των κατοίκων στο εν λόγω βιβλίο με εκείνες των κατοίκων στο «Όνομα του δράκου», στον «Γίγαντα» και στον «Εγωιστή γίγαντα», ενώ κάνουν αναφορά στην Ιφιγένεια που θυσιάζεται στον Τρωικό πόλεμο, αλλά και στην Πεντάμορφη που «θυσιάζεται» στο Τέρας, προκειμένου να ελευθερωθεί ο πατέρας της.

Παράλληλα ζητείται από τα παιδιά να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά του τερατόμορφου δράκου και να τον περιγράψουν, καθώς επίσης και να αξιολογήσουν το τέλος του κειμένου κατά πόσο είναι ικανοποιητικό ή όχι. Στις συζητήσεις που πραγματοποιούνται στις ομάδες τα παιδιά μόνο τους –κι ενδεχομένως ασυναίσθητα– συνδέουν το κείμενο με την πρότερη γνώση τους και αναφέρουν περιπτώσεις που ο κακός δράκος στο τέλος νικήθηκε (Ο τελευταίος δράκος), αλλά και περιπτώσεις που ο κακός δράκος γίνεται καλός (Το κορίτσι δράκος).

Η συζήτηση, ωστόσο, φαίνεται να κουράζει τους μαθητές που αρχίζουν να μιλούν για άσχετα θέματα μεταξύ τους και κάποιοι ζητούν επίμονα να βγουν έξω (για να πιούν νερό, για να πάνε στην τουαλέτα). Η δασκάλα τους αφήνει χαλαρούς για 5 λεπτά και στη συνέχεια τους οδηγεί στην αίθουσα υπολογιστών για ένα διαδικτυακό παιχνίδι. Το ενδιαφέρον των παιδιών κεντρίζεται και με χαρούμενη διάθεση συμμετέχουν στο online παιχνίδι «Η πριγκίπισσα και ο δράκος», όπου γινόμενοι τολμηροί και γενναίοι πρίγκιπες προσπαθούν να ξεπεράσουν όλα τα εμπόδια και να απελευθερώσουν την πριγκίπισσα από τον δράκο.

Στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης οι μαθητές συζητούν για την επιλογή κάποιων ανθρώπων να διακινδυνεύσουν τη ζωή τους για τους άλλους και τους ζητείται να φέρουν παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή ή από βιβλία που έχουν διαβάσει.

Ως τελική δραστηριότητα ανατίθεται η δημιουργία μιας αφίσας για τη θεατρική παράσταση «Ο Άγιος Γεώργιος και ο δράκος», όπου τα παιδιά επηρεασμένα σε μεγάλο βαθμό από την εικονογράφηση του βιβλίου θα προσπαθήσουν να αντιγράψουν κατά το δυνατόν πιστότερα το εξώφυλλο του βιβλίου.

Το επόμενο βιβλίο που διδάσκεται στην τάξη είναι «Ο δράκος Μπολ και ο βοσκός Γεώργιος» (Κλαίρη Καμπάνη, Εκδ. Διάπλαση). Ως αρχική δραστηριότητα τοποθετείται στο πάτωμα χαρτί του μέτρου, όπου πάνω υπάρχει σχεδιασμένος ένας δράκος. Ο δράκος είναι χωρισμένος στα δύο. Από τη μια πλευρά, οι μαθητές έχοντας δει μόνο το εξώφυλλο, καλούνται να σκιαγραφήσουν τον δράκο Μπολ και να καταγράψουν λέξεις και φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό, ενώ από την άλλη

σημειώνουν λέξεις που αναφέρονται στους δράκους που εκείνοι γνωρίζουν. Τα παιδιά συμμετέχουν με ευχαρίστηση, ενώ καταφαίνεται πως ο τίτλος είναι αρκετός για γεννήσει παραλληλισμούς με το βιβλίο «Ο Άγιος Γεώργιος και ο δράκος». Οι μαθητές θα σταθούν στο κοινό όνομα και στην ιδιότητα του καθενός (ιππότης-βοσκός) – ανθρώπων απλών, καθημερινών που εκούσια στην πρώτη περίπτωση και ακούσια στη δεύτερη καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα δράκο-τέρα, στο πέρασμα του οποίου ασφυκτιούν άνθρωποι και ζώα. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση οι μαθητές αυθαίρετα εικάζουν ότι πρόκειται για έναν κακό δράκο (εφόσον ο τίτλος δεν καταμαρτυρά κάποιο χαρακτηριστικό στοιχείο), επηρεασμένοι σαφώς από το προηγούμενο κείμενο που έχουν μελετήσει. Ωστόσο, θα στηρίζουν την άποψη τους αυτή στην εξωτερική εμφάνιση του δράκου (άσχημος) που πολεμάται από έναν «αλλιώτικο» βοσκό· έναν βοσκό που έχει μεταμορφωθεί σε ιππότη για να μπορέσει να τον νικήσει, θυμίζοντας ακόμη περισσότερο τον Άγιο Γεώργιο. Όταν μάλιστα η δασκάλα, ζητώντας επεξηγήσεις για όσα καταγράφηκαν, θα ρωτήσει αν ένας βοσκός μπορεί να είναι και ιππότης, η απάντηση θα είναι αφοπλιστική «Αντί να πάνε φαντάροι, τότε, τα παλιά χρόνια, γινόντουσαν ιππότες...». Θα σταθούν μάλιστα και τον πολεμικό του εξοπλισμό – πανοπλία, ισχυριζόμενοι ότι είναι υποδεέστερη από εκείνη του Αγίου, αλλά άκρως απαραίτητη, προκειμένου να αντιμετωπίσει με αξιώσεις τον δράκο. Θα αξιολογήσουν, μάλιστα, τη συμπεριφορά του βοσκού, εκφράζοντας την άποψη πως αν οι ίδιοι βρισκόντουσαν στη θέση του, δεν θα διακινδύνευαν και θα έβαζαν κάποιον πιο «ανόητο» να το κάνει. Υπήρξαν, ωστόσο, και οι φωνές θαυμασμού προς τον Γεώργιο, που ζωντάνευε στα μάτια τους τον δικό τους ιπποτισμό και τη γενναιότητα που πιθανόν θα επιδείκνυαν.

Ακολουθεί η μεγάλωφωνη ανάγνωση του βιβλίου από τους ίδιους τους μαθητές (αφού έχουν κατακτήσει πια αυτή τη δεξιότητα). Το κείμενο χωρίζεται σε τρία τμήματα, όσα και τα παιδιά που επιθυμούν να διαβάσουν. Η δασκάλα διακόπτει στο σημείο «...πύρινη φλόγα του δράκου» και ρωτά αν γνωρίζουν κάποιον άλλο δράκο που έβγαζε φωτιές από το στόμα. Στο υποσυνείδητο των παιδιών φαίνεται πως ο δράκος είναι συνδεδεμένος με τη φωτιά, για αυτό και ένας μαθητής αναφέρει χαρακτηριστικά «...μα όλοι οι δράκοι βγάζουν φωτιές από το στόμα» με τους υπόλοιπους να συμφωνούν με αυτό. Αναφέρουν διάφορα παραδείγματα φλογοβόλων δράκων, όπως οι δράκοι στα βιβλία «Το όνομα του δράκου», «Ο Άγιος Γεώργιος κι ο δράκος», «Ο τελευταίος δράκος», «Το μυστικό του δράκου», ενώ θα σταθούν και στην αντίδραση των

κατοίκων, που αρχικά φοβούμενοι οτιδήποτε ξένο, διαφορετικό και τρομακτικό, προσπαθούν να το «καλοπιιάσουν» και να το δωροδοκήσουν, στην πορεία όμως, αναγκάζονται να αντιδράσουν, να βρουν τρόπους και εν τέλει να το αντιμετωπίσουν.

Όταν ολοκληρωθεί η ανάγνωση, η εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενη την προηγούμενη συζήτηση θα ρωτήσει αν όλοι οι δράκοι –φλογοβόλοι ή μη- είναι κακοί, για να λάβει μια βιαστική, θετική απάντηση από την πλειοψηφία των παιδιών. Η διαφορετική τοποθέτηση ενός κοριτσιού που θα αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Παντού υπάρχουν καλοί και κακοί...δεν είναι όλοι οι δράκοι κακοί...υπάρχουν και καλοί...όπως υπάρχουν καλοί και κακοί άνθρωποι» θα προβληματίσει τους υπόλοιπους, που σταδιακά θα αρχίσουν να αναφέρονται στους γίγαντες που θεωρούνταν «κακοί», αλλά στην πραγματικότητα ήταν «καλοί» κι έπειτα σε περιπτώσεις ανθρώπων που έχουν «άσχημη εξωτερική εμφάνιση, αλλά καλή ψυχή». Το ανατρεπτικό τέλος της ιστορίας (Ο Γεώργιος την τελευταία στιγμή δεν σκοτώνει τον δράκο· έναν δράκο καλοκάγαθο) ενισχύει τη δημιουργία μιας νέας οπτικής για τα πλάσματα αυτά. Η πεποίθηση της ύπαρξης καλών δράκων εδραιώνεται και πλέον οι ομάδες συζητούν για την αδικία που θα γινόταν, αν τελικά ο Γεώργιος κάρφωνε το ξίφος στο στήθος του κοιμώμενου δράκου. Αναφέρονται ακόμη στη μεταστροφή των κατοίκων, αμέσως μετά την παρέμβαση του Γεώργιου· μια αλλαγή στάσης που μάλλον δεν θα επέρχονταν ποτέ πριν και θα εξακολουθούσαν να αντιμετωπίσουν εχθρικά έναν δράκο που ποτέ δεν τους έκανε κακό.

Έπειτα, καλούνται να συζητήσουν σε ομάδες πώς θα παρουσίαζαν το μέλλον του βοσκού Γεώργιου, αν εκείνος δεν ήταν τόσο ταπεινός και εκμεταλλευόταν την ευκαιρία να γίνει σύζυγος της βασιλοπούλας. Θα ήταν άραγε ευτυχισμένος; Ο δράκος θα παρέμενε στην περιοχή και θα θεωρούνταν ακόμη κακός;

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν «Το παζλ του κειμένου». Δίνονται σε κάθε ομάδα 6 αποσπάσματα του βιβλίου, τα οποία, αφού διαβάσουν, πρέπει να τα βάλουν στη σειρά, ώστε να δοθεί ολοκληρωμένη η ιστορία. Πρόκειται για αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών που τελειώνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Το δίωρο διδασκαλίας κλείνει με τα παιδιά να ζωγραφίζουν την αγαπημένη τους σκηνή από το βιβλίο. Θα κυριαρχήσουν εικόνες αγάπης ανάμεσα στον βοσκό και τον Μπολ, παραπέμποντας σαφέστατα στο ευχάριστο τέλος.

Έναν ακόμη δράκο, τον «Μάγκα δράκο» (Δημήτρης Μπογδάνος, Εκδ. Μεταίχμιο) θα γνωρίσουν οι μαθητές στη διδασκαλία της ακόλουθης εβδομάδας. Αρχικά, θα ακούσουν στο ραδιόφωνο το τραγούδι του Σωκράτη Μάλαμα «Ο τεμπέλης δράκος» και θα τους ζητηθεί να τον παραλληλίσουν με τους δράκους που γνωρίζουν. Τα παιδιά θα συσχετίσουν τον «Τεμπέλη» δράκο περισσότερο με τον Μπολ, που μολονότι έβγαζε φλόγες, έπινε πολύ νερό και οι άνθρωποι τον φοβόντουσαν, δεν ήταν κακός κι επιθετικός, ενώ θα περιοριστούν να αναφερθούν στο ότι ο «Τεμπέλης» δράκος.

Στη συνέχεια, τους δίνεται ο τίτλος και συζητούν τη σημασία της λέξης «μάγκας» και ακολούθως προχωρούν στην ανάγνωση του κειμένου. Η πρώτη διακοπή γίνεται στο σημείο *«Μια μέρα ο δράκος ένωσε τη γη να τρέμει... Ωχ σεισμός...σκέφτηκε ..ο ήλιος χάθηκε από τον ουρανό και ο τόπος σκοτείνιασε»*, όπου σχολιάζεται η διαφορετική πλέον θέση του δράκου. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής μετατρέπεται σε συγγραφέα και συνεχίζει την ιστορία, όπως εκείνος τη φαντάζεται. Η δραστηριότητα αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρονοβόρα, γεγονός που αναγκάζει τη δασκάλα να εφιστά διαρκώς την προσοχή τους και σε κάποιες περιπτώσεις να «εκβιάζει» την ολοκλήρωση των κειμένων.

Τελειώνοντας την ανάγνωση του βιβλίου η δασκάλα θα εστιάσει στην αλλαγή συμπεριφοράς του δράκου, αναζητώντας απαντήσεις στο αν επρόκειτο για εκούσια και αληθινή μεταστροφή ή αν έχει πρόσκαιρο χαρακτήρα και σύντομα θα επιστρέψει στην αρχική του στάση και συμπεριφορά, όταν οι περιστάσεις αλλάξουν και τα δεδομένα διαφοροποιηθούν. Οι μαθητές εκτιμούν πως ο δράκος, που εξ αρχής ήταν φοβιτσιάρης και, όπως ο «Μάγκας», καθόταν ολημερίς άπραγος. Ωστόσο, πήρε ένα καλό μάθημα.

Στην επόμενη φάση, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν την αλλαγή συμπεριφοράς του Βροντοπόδα και του Μάγκα δράκου ως προς την αλλαγή της συμπεριφοράς τους στο τέλος. Τα παιδιά θα εκφράσουν την άποψη ότι δεν αλλάζει εύκολα ο χαρακτήρας κάποιου, οπότε ενδεχομένως να συμπεριφερθεί αλαζονικά και πάλι στο μέλλον απέναντι σε μικρότερα ζώακια. Αντίστοιχα, για τον Βροντοπόδα θεωρούν ότι καθώς η αλλαγή στάσης ήταν ακούσια, στο μέλλον θα συμπεριφερθεί κατά ανάλογο τρόπο.

Η συγκεκριμένη διδασκαλία κλείνει με τα παιδιά να πρέπει να συνθέσουν στις ομάδες το δικό τους τραγουδάκι για δράκους -μια δραστηριότητα την οποία αν και αρχικά αντιμετωπίζουν με έντονη δυσарέσκεια, στην πορεία, όμως, δουλεύοντάς την, κρίνουν προκλητικά ενδιαφέρονσα.

Το βιβλίο ο «Δράκος Καλοκάρδιος» (Ιωάννα Κυρίτση - Τζιώτη, Εκδ. Κόκκινη κλωστή δεμένη) χρησιμοποιείται για την επόμενη διδακτική παρέμβαση, το εξώφυλλο και ο τίτλος του οποίου φανερώνουν πως πρόκειται για έναν «ξεχωριστό» δράκο, κάτι που επισημαίνεται αμέσως από τους μαθητές. Η πρώτη αντίδρασή τους είναι «Αχ, τι καλός δράκος! Δράκος ζωγράφος!», για να ακολουθήσουν οι εκφράσεις «Καλοκάρδιος, δηλαδή με καλή καρδιά», «Γλυκούλης», «Καλλιτέχνης». Η δασκάλα θέλοντας να διευρύνει τη συζήτηση θα σταθεί στο αν αυτά τα χαρακτηριστικά ταιριάζουν με τους δράκους κι αν γνωρίζουν άλλους δράκους με αντίστοιχες «ευαισθησίες». Οι μαθητές θα επισημάνουν πως δεν πρόκειται για κάτι συνηθισμένο «ένας δράκος να ζωγραφίζει καρδούλες», ωστόσο, «καλή καρδιά μπορεί να έχει καθένας, ακόμη κι αν είναι δράκος» συγκρίνοντάς τον με τον «καλό» λύκο των παραμυθιών.

Οι μαθητές διαβάζουν μόνοι τους το κείμενο και στη συνέχεια καλούνται να συζητήσουν στις ομάδες για τη δύναμη της μουσικής, της ζωγραφικής και γενικότερα της τέχνης στην καλλιέργεια και το «μαλάκωμα» της ψυχής, διαμορφώνοντας το χαρακτήρα των ανθρώπων. Έπειτα, τους δίνονται φύλλα εργασιών με «Το σταυρόλεξο του βιβλίου» και το «Λαβύρινθο», από τον οποίο πρέπει να βγουν οι στρατιώτες για να φτάσουν στη βασιλοπούλα, τα οποία δουλεύουν ομαδικά. Πρόκειται για δύο δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, συμμετέχοντας έτσι με προθυμία και ιδιαίτερο ζήλο.

Τελειώνοντας τις εργασίες η εκπαιδευτικός θέτει ως προβληματισμό στις ομάδες το αν γίνονται και γιατί αδικίες σε βάρος αθώων, ζητώντας τους να αναφερθούν σε περιπτώσεις που εκείνοι γνωρίζουν. Τα παιδιά θα ανατρέξουν σε προσωπικές τους μνήμες, εμπειρίες και βιώματα και θα καταδικάσουν την αδικία σε κάθε της μορφή υπό την αίσθηση δικαίου που χαρακτηρίζει την παιδική ψυχή τους.

Το δίωρο της παρέμβασης θα ολοκληρωθεί με εικαστική ή γραπτή δραστηριότητα. Τα παιδιά καλούνται είτε να ζωγραφίσουν έναν δράκο που θα ήθελαν για φίλο (μεγαλόσωμο ή μικροσκοπικό, με φτερά ή όχι, φιλικό ή αγριωπό), είτε να δημιουργήσουν ένα σύντομο ποιηματάκι-κειμενάκι για έναν δράκο αλλιώτικο.

Ο δεύτερος θεματικός κύκλος κλείνει με την προβολή της ταινίας «Ο απρόθυμος δράκος». Πρόκειται για μια ταινία, όπου ένας γενναίος νεαρός, παίρνοντας θάρρος από τους τολμηρούς ιππότες των παραμυθιών, αποφασίζει να κυνηγήσει τον φοβερό δράκο που τρομοκρατεί τα χωριά. Ω, τι έκπληξη όμως! Αντί για ένα τέρας που

ενδιαφέρεται να καταβροχθίζει αιθέριες λυγρές κοπέλες, συναντά ένα φιλικό δράκο που νοιάζεται για την ποίηση και τη μουσική. Αρχίζει, λοιπόν, έναν αγώνα, προκειμένου να σταματήσει τον ήρωα της περιοχής πριν προκαλέσει τον καλό δράκο σε μια φοβερή μάχη.

Αφού τα παιδιά παρακολουθήσουν την ταινία, εισέρχονται καθένας μόνος του στο γραφείο της δασκάλας και με τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνώνται οι διακειμενικές συνδέσεις που πραγματοποίησαν. Η διαδικασία μοιάζει βαρετή και κουραστική για τα παιδιά, τα οποία εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους με εκφράσεις «Πάλι τα ίδια;», «Πάντα πρέπει να απαντάμε σε κάτι;». Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτικός φροντίζει, ώστε οι ερωτήσεις να δίνονται με σαφή, ξεκάθαρο και σύντομο τρόπο, που δεν θα κουράσουν επιπρόσθετα τους μαθητές, προσδοκώντας και ανάλογες απαντήσεις.

Η ολοκλήρωση του δεύτερου θεματικού κύκλου και η αξιολόγηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της θα επιβάλλει την ενσωμάτωση στο υλικό της παρέμβασης και «σύγχρονων» κειμένων, που συνδυάζουν γλώσσα, εικόνα, ήχο και κίνηση. Έτσι, θα επιδιωχθεί η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να ερμηνεύσουν όχι μόνο τον λόγο, αλλά και τις εικόνες με κριτικό τρόπο, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν τα κείμενα.

Ο τρίτος, λοιπόν, θεματικός κύκλος με αναφορά στα τέρατα θα περιλάβει τέσσερα λογοτεχνικά βιβλία και δύο κινούμενα σχέδια. Πριν την έναρξη των διδασκαλιών, διερευνώνται με τη μορφή της δομημένης συνέντευξης οι γνώσεις και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα «τέρατα». Κάθε συνέντευξη έχει διάρκεια 5 – 7 λεπτά και πραγματοποιείται στο γραφείο της δασκάλας, τις ώρες των μαθημάτων ειδικότητας (μουσική, γυμναστική, εικαστικά) κατόπιν συνεννοήσεως με τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων μαθημάτων.

Ως πρώτο βιβλίο για επεξεργασία στον νέο κύκλο επιλέγεται το κλασσικό από τη μυθολογία κείμενο «Ηρακλής» (Ελένη Δικαίου, Εκδ. Πατάκης). Τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν τους άθλους του συγκεκριμένου ήρωα και με ενθουσιασμό δέχονται τη διδασκαλία του στην τάξη. Δείχνουν ανυπομονησία μέχρι να πάρουν τον λόγο και να μιλήσουν για την αγαπημένη τους περιπέτεια ή για το τέρας που κάθε φορά καλείται ο Ηρακλής να αντιμετωπίσει. Για αυτό και η δασκάλα προχωρά γρήγορα την ανάγνωση του κειμένου, εστιάζοντας στα σημεία που παρουσιάζεται το τέρας (Λερναία Ύδρα,



Λιοντάρι της Νεμέας, Στυμφαλίδες Όρνιθες κτλ), στις λέξεις που κάθε φορά χρησιμοποιούνται και στις εικόνες που το περιγράφουν, ζητώντας από τα παιδιά να σχολιάσουν αν μοιάζει ή διαφέρει ο τρόπος παρουσίασης από εκείνον που τα ίδια γνωρίζουν. Οδηγούνται, έτσι, στην κριτική ανάλυση των εξωπραγματικών χαρακτηριστικών που αποδίδονται κάθε φορά στα τέρατα, γεγονός που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την αρνητική στάση των ανθρώπων απέναντί τους.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά αν στις μέρες μας υπάρχουν τέτοιου είδους τέρατα για να λάβει την αποπλιστική απάντηση «Όχι, αφού τα σκότωσε όλα τότε ο Ηρακλής!». Επιμένοντας, όμως, και ξαναρωτώντας αν υπάρχουν παρόμοια με εκείνα, οι μαθητές αναγκάζονται να σκεφτούν εις βάθος και να απαντήσουν πως «Υπάρχουν άλλου είδους τέρατα», που μπορεί να μην απειλούν καλλιέργειες και ζώα, που κάνουν, όμως, κακό στο περιβάλλον και σκοτώνουν αθώους ανθρώπους. «Είναι άνθρωποι-τέρατα» απαντά χαρακτηριστικά ένα παιδί, ενώ κάποιο άλλο αναφέρει «Ό, τι μας φοβίζει και μας απειλεί είναι τέρας. Εγώ φοβάμαι τα φίδια-τέρατα. Η συζήτηση επεκτείνεται αρκετά και όλοι έχουν ένα παράδειγμα σύγχρονου τέρατος να αναφέρουν –ίσως άστοχα κάποιες φορές. Όταν, όμως, τεθεί ο προβληματισμός αν τα τέρατα εκούσια προκαλούν κακό, τότε θα καταφανεί πως τα μυθικά τέρατα δεν έκαναν στην πραγματικότητα τίποτα περισσότερο από το να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και την επιβίωσή τους, σε αντίθεση με τα σύγχρονα «τέρατα» που δρουν μεθοδευμένα επιθετικά και καταστροφικά, προκειμένου να πετύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο.

Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με την επίσκεψη στο θεματικό πάρκο «Ηρακλής – Οι 12 άθλοι» που λειτουργεί στην πόλη μας. Η επίσκεψη πραγματοποιείται δύο μέρες αργότερα από τη διδασκαλία και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν σε τρισδιάστατη μορφή τα μυθολογικά τέρατα για τα οποία έχουν διαβάσει. Επιστρέφοντας στο σχολείο τους ζητείται να ζωγραφίσουν τι τους εντυπωσίασε περισσότερο και να γράψουν κάτω από κάθε ζωγραφιά ένα σύντομο κείμενο σχετικά με την ομοιότητα των τεράτων του πάρκου με εκείνα των βιβλίων ή των ταινιών που αναφέρονται στον Ηρακλή.

Το επόμενο βιβλίο που χρησιμοποιείται στην παρέμβαση είναι και πάλι παρμένο από τον χώρο της κλασσικής μυθολογίας, καθώς πρόκειται για κείμενα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνουν σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή τους στη διαδικασία. Είναι το βιβλίο «Θησέας» (Σοφία Κομηνέα, Ανδρέας Γιοβάνος, Εκδ.

Ψυχογιός), οι περιπέτειες του οποίου είναι γνωστές σε αρκετά παιδιά, όχι όμως σε όλα. Για το λόγο αυτό ως πρώτη δραστηριότητα ορίζεται η εξιστόρηση του μύθου από τους μαθητές που τον γνωρίζουν σε εκείνους που δεν τον γνωρίζουν. Έπειτα, τα παιδιά μεταμορφώνονται άλλος σε Θησέα κι άλλος σε Μινώταυρο. Του «Θησέα», του έχουν κλειστεί τα μάτια με ένα πανί κι, αφού περάσει μέσα από ένα λαβύρινθο (που δημιουργούν αντικείμενα της τάξης), πρέπει να φτάσει στον «Μινώταυρο» και να τον αντιμετωπίσει. Το παιδί που αναπαριστά το τέρας καλείται να δείξει τη συμπεριφορά και την αντίδραση του τέρατος, όπως εκείνο τη φαντάζεται. Όταν ερωτάται από τη δασκάλα για ποιο λόγο λειτούργησε με τον συγκεκριμένο τρόπο, η απάντηση είναι «γιατί έτσι συμπεριφέρονται όλα τα τέρατα – άσχημα και επιθετικά προς τους άλλους- αναφέροντας τα «Τέρατα των θαλασσών» και το «Ξενοδοχείο για τέρατα», όπου εκεί άλλης μορφής τέρατα απειλούν τους ανθρώπους. Η συγκεκριμένη αναφορά θα δώσει λαβή για περαιτέρω συζήτηση αναφορικά με τη μορφή των τεράτων στα σύγχρονα και στα παλαιότερα βιβλία. Οι μαθητές θα επισημάνουν ότι ο Μινώταυρος, όπως και τα περισσότερα τέρατα της μυθολογίας, συνδυάζει γνώριμα στοιχεία ανθρώπου και ζώου, τονίζοντας πως το κεφάλι του ταύρου «δεν έχει μυαλό» και για αυτό συμπεριφέρεται σαν άγριο ζώο, σε αντίθεση με τα σύγχρονα τέρατα που μπορεί να έχουν «περίεργη» ή «διαφορετική» μορφή, αλλά πολλές φορές είναι «καλά», «έξυπνα» και «τολμηρά» για να αντιμετωπίσουν τα άλλα τέρατα που μηχανεύονται το κακό.

Ακολουθεί η ανάγνωση της συγκεκριμένης έκδοσης, που δίνει τον μύθο σε στιχάκια, από τη δασκάλα, εφιστώντας την προσοχή των παιδιών στα σημεία παρουσίασης του τέρατος. Ακολουθούν σχετικές ερωτήσεις αναφορικά με τις λεπτομέρειες περιγραφής του Μινώταυρου, τους χαρακτηρισμούς που του αποδίδονται στο παρόν βιβλίο, τα χρώματα κι τον τρόπο εικονογράφησης, σε μια προσπάθεια οι μαθητές να δουν πιο κριτικά και πολύπλευρα το κείμενο, συγκρίνοντάς το με τον μύθο, που τους είναι γνωστός από αφηγήσεις, άλλα βιβλία ή κινούμενα σχέδια. Τα παιδιά θα επισημάνουν τη μουσικότητα του έμμετρου λόγου, που κυλά αβίαστα, κάνοντας το κείμενο ευκολοδιάβαστο, θα σταθούν στις λέξεις «φοβερό», «τρομακτικό» Μινώταυρο που προδιαθέτουν αρνητικά τον αναγνώστη για το τέρας, ενώ θα χαρακτηρίσουν την εικονογράφηση ως «δημιούργημα περισσότερο του υπολογιστή» με αδρές γωνίες σκιαγράφησης των ηρώων και απαλά –ίσως άτονα- χρώματα. Συγκρίνοντας, μάλιστα, την συγκεκριμένη έκδοση με άλλες που γνωρίζουν θα αναφέρουν πως το παρόν

κείμενο είναι αρκετά απλό, δεν δίνει πολλές λεπτομέρειες και προσπερνά βιαστικά κάποια σημαντικά σημεία.

Στην ερώτηση πώς τους φαίνεται το συγκεκριμένο τέρας και κατά πόσο θα μπορούσε να υπάρχει στην πραγματικότητα, τα παιδιά με ιδιαίτερη ειλικρίνεια θα απαντήσουν πως μοιάζει εντελώς ψεύτικο και φανταστικό. Συγκρίνοντάς τον, μάλιστα, με τα τέρατα από τον μύθο του Ηρακλή, θα χαρακτηρίσουν τον Μινώταυρο λιγότερο τρομακτικό, αλλά περισσότερο επιθετικό, ανεξέλεγκτο, ένα φυλακισμένο ον που γίνεται ακόμη πιο σκληρό λόγω του εγκλεισμού, ένα πλάσμα που δεν δαμάζεται, παρά μόνο σκοτώνεται.

Με αφορμή αυτά τα σχόλια, οι ομάδες αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν ως μικροί σκηνοθέτες ένα διαφορετικό τέρας, πιο αληθοφανές, που θα μπορούσε να συναγωνιστεί τα τέρατα που αντιμετώπισε ο Ηρακλής και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Στο τέλος, τα παιδιά κατασκευάζουν το «Ψηφιδωτό του δικού τους τέρατος». Με κομματάκια χαρτιού γκοφρέ διαφόρων χρωμάτων φτιάχνουν ένα τέρας, όπως οι ίδιοι το φαντάζονται, ενώ σημειώνουν στη λεζάντα έναν τίτλο για αυτό που δημιούργησαν.

Το επόμενο δίωρο Παιδικής Λογοτεχνίας μας βρίσκει στην αίθουσα προβολών του σχολείου. Οι μαθητές πρόκειται να παρακολουθήσουν το μύθο του «Περσέα και της Μέδουσας» μέσα από ταινία κινουμένων σχεδίων, ένα γνώριμο και αγαπητό μέσο στα παιδιά, που παρέχει τη δυνατότητα καλλιέργειας του οπτικοακουστικού/μιντιακού, γλωσσικού, τεχνολογικού γραμματισμού και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα κριτικής και συγκριτικής επεξεργασίας ενός διαφορετικού είδους κειμένου, το οποίο αναφέρεται στο ίδιο θέμα, προκειμένου τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις διαφορές μεταξύ των κειμένων ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, το ύφος, τη δομή, το κοινό στο οποίο απευθύνονται.

Πριν από την έναρξη της προβολής τα παιδιά ερωτώνται αν έχουν δει την ταινία. Δύο μόνο από αυτά αναφέρουν ότι την έχουν δει μια παρόμοια σειρά κινουμένων σχεδίων και άλλα δύο ότι έχουν διαβάσει τον μύθο. Για τους υπόλοιπους μαθητές ο συγκεκριμένος μύθος είναι άγνωστος. Παρουσιάζεται η θήκη του dvd της ταινίας και ζητείται από τα παιδιά να την παρατηρήσουν και φανταστούν σε τι μπορεί να αναφέρεται. Οι απαντήσεις εστιάζουν στο ότι ο ήρωας που εικονίζεται στη θήκη του dvd μοιάζει με άλλους ήρωες κινουμένων σχεδίων, όπως ο Ταρζάν, ενώ η Μέδουσα

δεν μοιάζει ιδιαιτέρως τρομακτική. Ακολουθεί η προβολή της ταινίας χωρίς διακοπή. Μετά την ολοκλήρωση της προβολής, η δασκάλα δείχνει εικόνες της Μέδουσας, όπως απεικονίζεται σε αγγεία, πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, ενώ έπειτα διαβάζει το βιβλίο του Φίλιππου Μανδηλαρά «Ο Περσέας και η Μέδουσα» (Εκδ. Παπαδόπουλος) που δίνει τον μύθο με απλά στιχάκια και χιουμοριστική εικονογράφηση, ζητώντας από τις ομάδες να συγκρίνουν τον τρόπο παρουσίασης του τέρατος. Μοιάζει, άραγε, η Μέδουσα της ταινίας με τη Μέδουσα του βιβλίου και τη Μέδουσα της δικής τους φαντασίας; Οι μαθητές θα σταθούν στο όμορφο πρόσωπο του τέρατος και θα αναφέρουν πως τα μαλλιά του σε κάποιες απεικονίσεις μοιάζουν απλά σγουρά, επιμένοντας ότι δεν είναι ιδιαιτέρως τρομακτικό. Θα επισημάνουν ακόμη, ότι κι εδώ έχουμε συνδυασμό ανθρώπου-ζώου, όπως στην περίπτωση του Μινώταυρου.

Ακολούθως, ένα κορίτσι από κάθε ομάδα μεταμορφώνεται σε Μέδουσα, φορώντας στο κεφάλι καπέλο με χάρτινα φίδια και μπροστά σε όλους τους συμμαθητές της εξιστορεί την περιπέτειά της μέσα από τη δική της οπτική. Η επιλογή των κοριτσιών γίνεται από την ίδια την ομάδα, που διαλέγει ποια θα την εκπροσωπήσει. Τα παιδιά μοιάζουν να συμπονοούν τη Μέδουσα και με λύπη ακούνε την εξιστόρηση. Στο τέλος γίνεται συζήτηση σχετικά με το πώς το ίδιο θέμα παρουσιάζεται διαφορετικά από τον καθέναν μας και εν τέλει από το κάθε βιβλίο, ταινία, πίνακα ζωγραφικής. Παράλληλα, επισημαίνεται από έναν μαθητή πως η Μέδουσα μοιάζει με τη Λερναία Ύδρα, αλλά δεν είναι «κακιά», όπως εκείνη.

Το καπέλο μεταμφίεσης, εν συνεχεία, αλλάζει χέρια και αυτή τη φορά ένα αγόρι από κάθε ομάδα γίνεται Μέδουσα. Το αγόρι στέκεται στην άκρη της αίθουσας και τα υπόλοιπα παιδιά κινούνται πίσω από την πλάτη του. Το παιδί - Μέδουσα γυρίζει απότομα και κοιτάζει στα μάτια κάποιον από τους συμμαθητές του. Εκείνος καλείται αμέσως να «γίνει πέτρα» και να μείνει ακίνητος, διαφορετικά χάνει. Το ψυχοκινητικό αυτό παιχνίδι δείχνουν να το απολαμβάνουν ιδιαίτερα οι μαθητές, οι οποίοι απολαμβάνουν την «εξουσία» του τέρατος αφενός κι αφετέρου βιώνουν τον τρόπο που εκείνο προκαλούσε στο πέρασμά του, παραλληλίζοντάς το με τους γίγαντες και τους δράκους.

Το δώρο κλείνει με το «μαγικό ραβδάκι» της δασκάλας να μεταμορφώνει κάθε παιδί σε Θεά Αθηνά, που θυμωμένη και εξοργισμένη ξεσπά πάνω στη Μέδουσα και της δίνει

την τρομακτική μορφή που εκείνη θέλει. Η αποτύπωση του τέρατος γίνεται στο μπλοκ ζωγραφικής τους.

Ο ενθουσιασμός των παιδιών και η μεγάλη τους συμμετοχή στην προηγούμενη διδασκαλία θα λειτουργήσουν ως γνώμονας στον σχεδιασμό και της επόμενης. Αυτή τη φορά οι μαθητές θα παρακολουθήσουν σε ταινία κινουμένων σχεδίων την περιπέτεια του Οδυσσέα, όταν βρεθεί αντιμέτωπος με τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη. Από τη συζήτηση γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για αγαπημένο ήρωα των παιδιών, τον οποίο παραλληλίζουν με τον Ηρακλή, με τη διαφορά ότι ο Οδυσσέας «νικά χάρη στο μυαλό και την εξυπνάδα του κι όχι τόσο στη δύναμή του». Με πολλή όρεξη, λοιπόν, και χαρά ξεκινούν την επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος, ενώ οι προσδοκίες της εκπαιδευτικού είναι αυξημένες.

Όταν η προβολή ολοκληρωθεί, οι ομάδες καλούνται να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά των δύο τεράτων σε φύλλο εργασίας, όπου ένας κύκλος είναι χωρισμένος στα δύο. Εκτός από στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης οι μαθητές σημειώνουν λέξεις που εκφράζουν και τα συναισθήματά που τους προκαλούν, όπως «τρομακτικό», «απαίσια», «εκφοβιστικά όντα», «σιχαμερά πλάσματα». Στη συνέχεια, κι αφού συζητήσουν πως η δύναμη της μιας εξαρτάται από την ύπαρξη της άλλης, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν άλλες περιπτώσεις ζευγαριών που η παρουσία του ενός νοηματοδοτείται από την παρουσία του άλλου. Τα παιδιά θα αναφέρουν τον Τομ και τον Τζέρυ των κινουμένων σχεδίων, όπου η απουσία κάποιου από τους δύο ακυρώνει την περιπέτεια, την Κοκκινোসκουφίτσα και τον λύκο, τον Αστερίξ και τον Οβελίξ, τον Δαβίδ και τον Γολιάθ. Η εκμαίευση των απαντήσεων γίνεται εύκολα κι αβίαστα και οι μαθητές δείχνουν να έχουν εξοικειωθεί πολύ με τη διαδικασία δημιουργίας συνδέσεων και «γεφυρών» μεταξύ των όσων γνωρίζουν από την προσωπική τους ζωή, όσων έχουν διαβάσει κι όσων έχουν δει σε ταινίες.

Ακολουθεί κινητική δραστηριότητα, στην οποία τρία παιδιά μεταμορφώνονται σε «Σκύλλα», τρία σε «Χάρυβδη» και τρία βρίσκονται στη μέση ως ναυτικοί. Οι μαθητές που κάνουν την Σκύλλα είναι απλωμένοι στο πάτωμα και κουνάνε τα σηκωμένα τους πόδια, ενώ οι μαθητές που αναπαριστούν την Χάρυβδη κρατάνε στα χέρια τους κασκόλ και τα κουνάνε κυκλικά, δημιουργώντας τη δύνη των κυμάτων, με στόχο να παγιδεύσουν τους ναυτικούς που παλεύουν να ξεφύγουν. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται δύο φορές, ώστε να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά. Μετά το πέρας της

δραστηριότητας, οι μαθητές κάθονται στη μοκέτα και μοιράζονται με τους υπολοίπους τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους ως τέρατα, το πώς θα δρούσαν οι ίδιοι αν ήταν τέρατα και πώς θα αντιδρούσαν αν ήταν στη θέση των ναυτικών. Αναφέρουν, επίσης, αν τα συγκεκριμένα τέρατα τους θυμίζουν κάποια άλλα και αν κατά τη διάρκεια της δράσης κινήθηκαν έχοντας αυτά ως γνώμονα.

Στο τέλος η εκπαιδευτικός δίνει φύλλο εργασίας, όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τους τίτλους τριών βιβλίων που αναφέρονται σε τέρατα, σημειώνοντας από κάτω τα κοινά χαρακτηριστικά και τις διαφορές τους.

Το γεγονός ότι στη συνείδηση των μαθητών έχει εδραιωθεί η πεποίθηση ότι όλα τα τερατόμορφα όντα δεν είναι κακόβουλα κι εχθρικά, θα λειτουργήσει καθοδηγητικά στην επιλογή του επόμενου κειμένου προς επεξεργασία. Θέλοντας να γνωρίσουν την «καλή πλευρά» όχι μόνο των γιγάντων και των δράκων, αλλά κι αυτών που πολλές φορές καταχρηστικά ή λανθασμένα αποκαλούνται «τέρατα», επιλέχθηκε το βιβλίο της Δέσποινας Μπογδάνη- Σογιούλ «Μούσικατ – Ένα τέρας αλλιώτικο από τα άλλα».

Η διδασκαλία θα ξεκινήσει με τη δασκάλα να δείχνει το βιβλίο στους μαθητές και να διαβάσει δυνατά τον τίτλο, τονίζοντας τη λέξη «αλλιώτικο». Πώς μπορεί να είναι ένα αλλιώτικο τέρας; Πώς το φαντάζονται οι μαθητές; Σε χαρτί ζωγραφικής καλούνται να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους και να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους. Άραγε, ταυτίζονται καθόλου, όσα οι ίδιοι δημιουργούν με όσα η συγγραφέας γράφει στο βιβλίο; Με αυτή την ερώτηση αρχίζει σιωπηλά η ανάγνωση από τους ίδιους τους μαθητές. Όταν όλοι ολοκληρώσουν το διάβασμα, η δασκάλα θέτει ερωτήσεις στις ομάδες, όπως «Ποιο είναι το τέρας του βιβλίου;», «Πώς είναι;», «Τι διαφορετικό έχει από τα υπόλοιπα τέρατα;», «Είναι τελικά τόσο τέρας, όσο αρχικά θεωρούνταν;», «Ποιους αποκαλούμε τέρατα;». Οι μαθητές έχοντας εύκολα αντιληφθεί τον χιουμοριστικό τίτλο του βιβλίου θα επισημάνουν πως κάποιες φορές χρησιμοποιούμε τον όρο «τέρας» για να περιγράψουμε κάποιον με εκφοβιστική εμφάνιση ή «κακή» συμπεριφορά, αναφέροντας περιπτώσεις ανθρώπων που κακοποιούν παιδιά, ηλικιωμένους ή ζώακια, επιδεικνύοντας έτσι τη δύναμή τους κι επιβάλλοντας τις κακόβουλες προθέσεις τους. Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση, η λέξη «τέρας» χρησιμοποιείται λανθασμένα, καθώς η δασκάλα της μουσικής, όχι μόνο «απεχθής» κι «εκφοβιστική» δεν είναι, αλλά αποδεικνύεται ιδιαίτερα συμπαθής στον Τιμολέοντα.

Η προβολή της διαφορετικής αυτής πλευράς του «τέρατος» αρκεί για να φέρει στο μυαλό των μαθητών περιπτώσεις που η αρχική εικόνα κι άποψη ανατρέπεται στο τέλος. Προκειμένου να αποκαλυφθούν οι «διαδρομές» που πραγματοποιούν οι μαθητές, παραλληλίζοντας κείμενα, ταινίες και προσωπικά βιώματα, ζητείται να καταγράψουν σε φύλλο εργασίας ένα βιβλίο και (ή) μια ταινία με διαφορετική οπτική του τέρατος από εκείνη του βιβλίου «Μούσικατ», ένα βιβλίο και (ή) μια ταινία με την ίδια οπτική του τέρατος, ένα βιβλίο και (ή) ταινία με ανατροπή της αρχικής εικόνας του τέρατος, μια προσωπική εμπειρία. Πολλές από τις απαντήσεις θα αντληθούν από προγενέστερα κείμενα που έχουν διδαχθεί στην ενότητα των «Γιγάντων» κα των «Δράκων».

Στη συνέχεια, οι ομάδες καλούνται να γράψουν ένα σύντομο κείμενο που ξεκινά με τη φράση «Σήμερα αποφάσισα να σας μιλήσω για το παιδάκι- τερατάκι που μένει στο διπλανό σπίτι ...», καταγράφοντας έτσι στοιχεία και χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι κάνουν κάποιον άνθρωπο «τρομακτικό» και «κακό», αποδίδοντάς του- έστω και χαριτολογώντας- τον χαρακτηρισμό του «τέρατος». Η δραστηριότητα κρίνεται σημαντική, καθώς τα παιδιά χρειάζεται να ανακαλέσουν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες στη συγγραφή του κειμένου και να απαγκιστρωθούν από τα καθαρά μυθοπλαστικά στοιχεία των ταινιών και των παραμυθιών που συνδυάζουν το πραγματικό με το μη-ορθολογικό.

Στο τέλος, όλοι μαζί καθόμαστε στο κέντρο της τάξης και δημιουργούμε το πόστερ μιας ταινίας με «καλό» ή «καλά» τέρατα. Σημειώνουμε τον τίτλο, ζωγραφίζουμε τους ήρωες και γράφουμε μια έξυπνη λεζάντα.

Στο πνεύμα της ανατρεπτικής παρουσίασης των τεράτων θα κινηθεί και η τελευταία διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει την επεξεργασία της γνωστής σε όλα τα παιδιά ιστορίας «Η Πεντάμορφη και το τέρας» (Ανν Λέισεν, Εκδ. Μεταίχμιο). Η επιλογή της συγκεκριμένης έκδοσης γίνεται λόγω της όμορφης εικονογράφησης, η οποία φαίνεται πως επηρεάζει σημαντικά τη γνώμη και τη στάση των μαθητών για τα βιβλία.

Αυτή τη φορά η εκπαιδευτικός βρίσκει τα παιδιά ξεσηκωμένα κι ανόρεχτα να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα (σε λίγες μέρες άλλωστε τα μαθήματα τελειώνουν κι οι καλοκαιρινές διακοπές ξεκινούν!). Θα χρειαστούν λίγα λεπτά συζήτησης για να τους εξηγήσει πως είναι το τελευταίο μάθημα Παιδικής Λογοτεχνίας και να συμφωνήσουν πως οι δραστηριότητες δεν θα είναι κοπιώδεις κι απαιτητικές,

πριν την παρουσίαση του βιβλίου, ο τίτλος του οποίου αποδεικνύεται τελικά αρκετός για να αλλάξει το αρχικά αρνητικό κλίμα.

Ως πρώτη δραστηριότητα η εκπαιδευτικός μοιράζει στις ομάδες φύλλο εργασίας, όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν οι ίδιοι την ιστορία, εκφράζοντας τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους για την εξέλιξη της πλοκής, τη στάση που διαμόρφωσαν για τα διάφορα λογοτεχνικά πρόσωπα και συνακόλουθα τις προσωπικές τους εμπειρίες και ευαισθησίες.. Τα περισσότερα κενά τοποθετούνται σκόπιμα σε σημεία που πρέπει να αναφερθούν και να χαρακτηρίσουν το τέρας, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις τους για αυτό. Τα παιδιά γνωρίζοντας ήδη το παραμύθι ολοκληρώνουν γρήγορα και με σχετική ευκολία την άσκηση.

Έπειτα, η ίδια η δασκάλα (μη θέλοντας να κουράσει περισσότερο τα παιδιά) διαβάζει τη διαχρονική ιστορία της Πεντάμορφης που ανακαλύπτει την ομορφιά στο πρόσωπο του Τέρατος, δείχνοντάς τους την εικονογράφηση, την οποία ζητά να σχολιάσουν στο τέλος. Οι μαθητές κάνουν λόγο για μια «όμορφη» παρουσίαση του τέρατος, που δεν είναι ιδιαίτερα τρομακτική και το παρομοιάζουν άλλοι με ζώο κι άλλοι με τον Μινώταυρο. Όταν δε ρωτηθούν αν τους θυμίζει κάποια άλλη ιστορία, τότε θα αναφερθούν στον πατέρα της «Σταχτοπούτας», που ήταν κι εκείνος έμπορος και ταξίδευε μακριά, στο δάσος που στην «Κοκκινοσκουφίτσα» έκρυβε τον λύκο, ενώ εδώ οδηγεί στο κάστρο του Τέρατος, στον βάτραχο που μεταμορφώθηκε σε πρίγκιπα, στο τριαντάφυλλο που στον «Μικρό Πρίγκιπα» συμβολίζει την αγάπη κι εδώ κόβονται από τον πατέρα ως δώρο αγάπης για την κόρη.

Στη συνέχεια, οι ομάδες καλούνται να σκεφτούν και παρουσιάσουν προφορικά στην τάξη μια διαφορετική εκδοχή του παραμυθιού. Εδώ βλέπει κανείς είτε το Τέρας να κατασπαράζει τον πατέρα της Πεντάμορφης, να την υπηρετεί χωρίς να προσδοκά τίποτα περισσότερο από αυτήν, να παύει να είναι άσχημο, φροντίζοντας τα μαλλιά, το μακιγιάζ και τα ρούχα του, είτε την Πεντάμορφη να γίνεται κακιά και άσχημη, επειδή της κάνουν μάγια οι αδερφές της.

Ακολούθως, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια –παριστάνοντας ένας την Πεντάμορφη κι ένας το Τέρας- και πλάθουν «μαγικά λόγια». Στόχος της Πεντάμορφης είναι να μαλακώσει η σκληρή καρδιά του Τέρατος, να λυθούν τα μάγια και να μεταμορφωθεί σε πρίγκιπα, ενώ το Τέρας καλείται να κερδίσει την εμπιστοσύνη της κοπέλας και να



την κάνει να τον αγαπήσει. Το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό κι οι διάλογοι που αναπτύσσονται ιδιαίτερα ευφάνταστοι.

Στο τέλος όλοι μαζί ακούμε το τραγούδι «Έτσι είναι η ζωή ...» από την ταινία «Beauty and The Beast» (Η Πεντάμορφη και το Τέρας) κι αφού σχολιάσουμε τους στίχους που μιλούν για τη δύναμη της αγάπης και την αέναη συνύπαρξη του Ωραίου με το Άσχημο στη ζωή, επιστρέφουμε στις ομάδες μας και γράφουμε τα δικά μας τραγουδάκια εμπνεόμενοι από το παραμύθι.

Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με εικαστική δημιουργία, όπου οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους σκηνή από την ιστορία.

## 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τη δημιουργία συνδέσεων κατά τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές Α' δημοτικού. Η ανάλυση γίνεται προς τρεις κατευθύνσεις, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο: τη νοηματοδότηση των κειμένων, τα είδη των συνδέσεων και την επίδραση αυτών στις μαθητικές δημιουργίες.

Η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται κατά ερευνητικό ερώτημα, συνδυάζοντας τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία δίνονται μαζί κι όχι ξεχωριστά, ώστε να καταστεί ευκολότερη η κατανόησή τους. Παράλληλα, αυθεντικά έργα των μαθητών, όπως και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και τις συζητήσεις στην τάξη, συνοδεύουν τα δεδομένα αποσαφηνίζοντας πλήρως το περιεχόμενο κάθε μεταβλητής.

Πρόκειται για 578 διακειμενικές συνδέσεις που καταγράφηκαν στις 34 περίπου ώρες συζητήσεων, στα 350 λεπτά συνέντευξης και τα 126 γραπτά των μαθητών (7 για κάθε παιδί), καθώς και για 181 δι-εικονικούς συσχετισμούς που εντοπίστηκαν στις συζητήσεις και τις μαθητικές δημιουργίες, αποκαλύπτοντας τα ερμηνευτικά μονοπάτια που ακολούθησαν οι μαθητές τους κατά τη μελέτη κειμένων του δικτύου.

Από τις 759 συνδέσεις οι 361 από αυτές -ποσοστό 47,5%- αντλήθηκαν από τις συζητήσεις στις ομάδες και την ολομέλεια της τάξης, μόλις ένα 5,6 % καταγράφηκε στις συνεντεύξεις ( $f=43$ ), ενώ 174 συνδέσεις αναδύθηκαν από τα γραπτά των μαθητών (22,9 %). Οι διεικονικές συσχετίσεις αφορούν το υπόλοιπο 23,8 % ( $f=181$ ). Τα ποσοστά αυτά από μόνα τους δίνουν μια πρώτη εικόνα σχετικά με τα περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν και διευκολύνουν τη δημιουργία συνδέσεων, με εκείνο της συνέντευξης να υπολείπεται συγκριτικά με τα υπόλοιπα, αφενός γιατί αριθμητικά οι συνεντεύξεις ήταν λίγες (δύο για κάθε μαθητή), αφετέρου γιατί αρκετές από τις ερωτήσεις δεν διερευνούσαν το συγκεκριμένο θέμα. Ταυτόχρονα, διαφαίνεται πως το πιο ελεύθερο πλαίσιο δράσης λειτουργεί θετικότερα στην εμβάθυνση και την εξωτερίκευση των εσωτερικών σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών έναντι του ενδεχομένως πιο αγχωτικού κλίματος της συνέντευξης. Επίσης, το υψηλό ποσοστό συνδέσεων που καταγράφεται στις συζητήσεις αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της διαλογικής διαπραγμάτευσης των νοημάτων των κειμένων που μελετώνται, αλλά και τη σημαντικότητα της διδασκαλίας σε ομάδες στην εμπλοκή όλων των μαθητών, ειδικά

σε μαθήματα που το κίνητρο δράσης δεν είναι αρκετά υψηλό. Δεν πρέπει, βεβαίως, να αγνοηθεί ο προτρεπτικός και καθοδηγητικός ρόλος της εκπαιδευτικού για δημιουργία συνδέσεων κατά τη διάρκεια των συζητήσεων.

| Συνδέσεις     |                |           |                         |
|---------------|----------------|-----------|-------------------------|
|               |                | Ποσοστά % | Συχνότητα εμφάνισης (f) |
| Διακειμενικές | Συζήτηση       | 47,5      | 361                     |
|               | Συνεντεύξεις   | 5,6       | 43                      |
|               | Γραπτά μαθητών | 22,9      | 174                     |
| Διεικονικές   | Εικαστικά έργα | 23,8      | 181                     |

Πίνακας 6

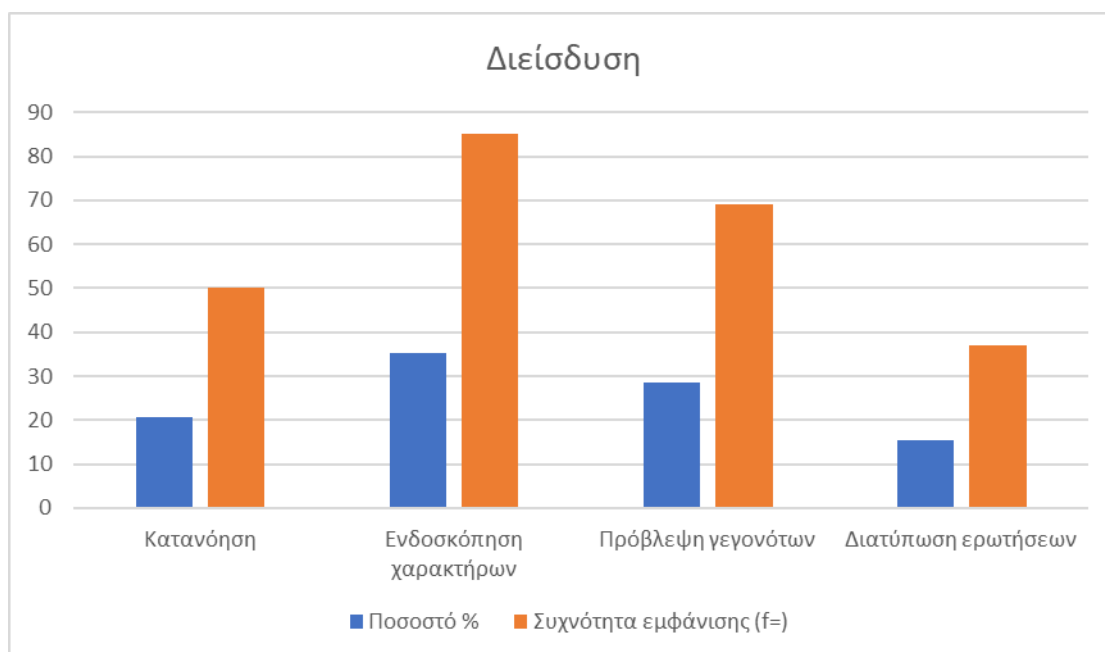
Από την άλλη πλευρά στις δραστηριότητες με μεγαλύτερη αυτενέργεια και πιο παιγνιώδη χαρακτηριστικά το μεγάλο ποσοστό συνδέσεων (συνολικά 46,7% στα γραπτά και εικαστικά έργα) φανερώνει την ικανότητα των παιδιών να αναμορφώνουν τις εμπειρίες τους υπό το πρίσμα μιας νέας οπτικής και να εξωτερικεύουν δημιουργικά το δικό τους νόημα, όπως αυτό δομείται βάσει πρότερων γνώσεων κι ενδιαφερόντων.

### 9. 1. Νοηματοδότηση των κειμένων μέσω συνδέσεων

Η αποτύπωση της πορείας προς τη σημασιοδότηση των κειμένων έγινε μέσα από τη διερεύνηση τεσσάρων παραμέτρων: της διείσδυσης, της προσωπικής εμπλοκής, της αποστασιοποίησης και της σύνδεσης με τα εκφωνήματα των συνομιλητών.

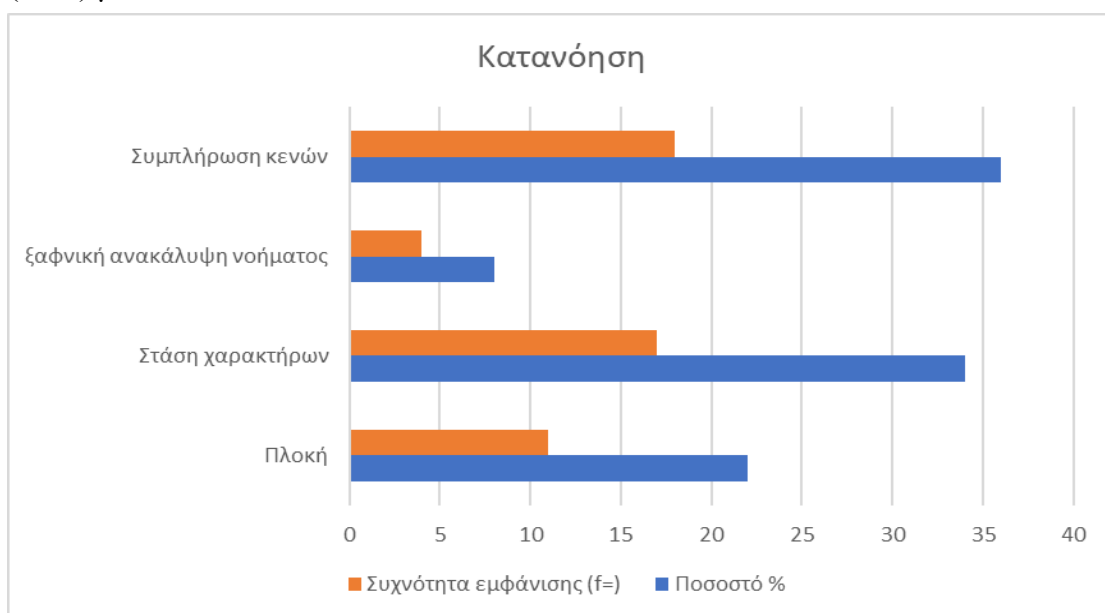
Από τις 759 συνδέσεις που καταγράφηκαν (υπολογίζοντας και εκείνες του εικαστικού μέρους) το 31,7% σχετίζεται με τη διείσδυση ( $f=241$ ). Πρόκειται για την συνειδητή και συστηματική μελέτη του κειμένου εις βάθος, προκειμένου να γίνει κατανοητό και να ερμηνευτεί. Η «εμβύθιση» αυτή στο κείμενο εμφανίζεται με τέσσερις μορφές: της κατανόησης, της ενδοσκόπησης των χαρακτήρων, της πρόβλεψης γεγονότων και της διατύπωσης ερωτήσεων-δηλώσεων. Το μεγαλύτερο ποσοστό (35,2%) καταλαμβάνει η

ενδοσκόπηση χαρακτήρων ( $f=85$ ), με την πρόβλεψη γεγονότων να ακολουθεί ( $f=69$ ) με ποσοστό 28,6%. Οι υποκατηγορίες της κατανόησης ( $f=50$ ) και της διατύπωσης ερωτήσεων ( $f=37$ ) έπονται με ποσοστά 20,7% και 15,3% αντίστοιχα.



Γράφημα 6

Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση διακλαδίζεται σε τέσσερις κατευθύνσεις: κατανόηση της πλοκής του κειμένου ( $f=11$ ) με ποσοστό 22%, κατανόηση της στάσης των χαρακτήρων ( $f=17$ ) με ποσοστό 34%, κατανόηση ως ένδειξη ξαφνικής ανακάλυψης του νοήματος ( $f=4$ ) με ποσοστό 8% και κατανόηση μέσω της συμπλήρωσης κενών ( $f=18$ ) με ποσοστό 36%.



Γράφημα 7

Όπως γίνεται κατανοητό από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, οι μαθητές συνδυάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα πρότερα αναγνώσματα του δικτύου με το υπό επεξεργασία κείμενο μέσα από μια διαλεκτική σχέση, όπου οι «σιωπές» εξαλείφονται, αποκαθιστώντας τις μη διατυπωμένες συνδέσεις των επιμέρους οπτικών. Παράλληλα, καθίσταται σαφές ότι οι ήρωες με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών, κατέχοντας τη μερίδα του λέοντος της επιλεκτικής εστίασης. Έτσι, οι συνδέσεις μεταξύ χαρακτήρων γίνονται πιο εύκολα, συγκριτικά με εκείνες που αφορούν το σκηνικό ή την πλοκή.

Εκπαιδευτικός: *Το τέλος του Βροντοπόδα μοιάζει με του Εγωιστή;*

Κατερίνα: *Ναι.*

Εκπαιδευτικός: *Γιατί;*

Κατερίνα: *Και οι δύο γίνονται καλοί.*

Νίκος: *Όχι και τόσο. Ο ένας έγινε καλός επειδή το ήθελε, ενώ ο άλλος ήταν καλός από την αρχή.*

Η έκφραση της κατανόησης μέσω της πλοκής αποδεικνύεται ως πιο απαιτητική διαδικασία, καθώς αφορά των εντοπισμό και τη συσχέτιση συγκεκριμένων σημείων που μπορούν να διευκολύνουν τη νοηματοδότηση. Είναι, όμως, αξιοσημείωτο το ποσοστό και για έναν ακόμη λόγο: αναδεικνύει ασύνειδες μεταγνωστικές διεργασίες εκ μέρους των παιδιών, τα οποία δηλώνουν ότι έφτασαν σε αυτή την ερμηνεία, στηριζόμενα σε άλλα κείμενα του δικτύου.

Μαρία: *Ο τεμπέλης (δράκος) δεν θα τιμωρηθεί στο τέλος; Τουλάχιστον ο μάγκας άλλαξε!*

Δήμητρα: *Εγώ κατάλαβα πως ο Καλοκάρδιος έγινε ευτυχισμένος με τα παιδιά.*

Γιώργος: *Κι ο μικρός όταν βρήκε παρέα.*

Ευαγγελία: *Κι ο Εγωιστής!*

Τέλος, αν και μικρό το ποσοστό της ένδειξης ξαφνικής ανακάλυψης του νοήματος, αποκαλύπτει ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο ερμηνευτικό παιχνίδι και με τον βαθμό ελευθερίας στην κατανόηση που προσφέρει το κείμενο οδηγούνται στη συγκρότηση του νοήματος, κάνοντας συνδέσεις.

Εκπαιδευτικός: *Γιατί νομίζετε ότι φοβάται το μωρό (τον Περσέα);*

Γιάννης: *Είναι σαν τον Ηρακλή;*

Μάνος: *Δεν το έφαγε ο δράκος (το πρόβατο); Τι ήταν καλός;*

Όσον αφορά τη δεύτερη παράμετρο, αυτή της ενδοσκόπησης των χαρακτήρων υπάρχει μια τριμερής κατηγοριοποίηση που αφορά την προσπάθεια του αναγνώστη να κατανοήσει: α] τις σκέψεις, β] τα συναισθήματα και γ] τις ενέργειες των λογοτεχνικών ηρώων, χωρίς να υπάρχει ξεκάθαρη βεβαιότητα. Στην πραγματικότητα επιδιώκεται μια ισορροπία ανάμεσα στη σιγουριά που γεννούν οι συλλογισμοί και στην ανασφάλεια που νιώθουν οι αναγνώστες ως προς εσωτερική αυτή προσέγγιση των χαρακτήρων.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές οδηγούνται στην ψυχογραφία των ηρώων, συγκρίνοντάς τους με χαρακτήρες άλλων κειμένων, βάσει των σκέψεων αυτών ( $f=19$ ) σε ποσοστό 22,3% έναντι του 37,6%, που σχετίζεται με τις ενέργειές τους ( $f=32$ ). Το μεγαλύτερο ποσοστό (40%) συσχετίσεων γίνεται σε συναισθηματικό επίπεδο ( $f=34$ ), όπου παρακολουθώντας την εξέλιξη και τις μεταπτώσεις στην ψυχοσύνθεση των ηρώων, αναζητούν ή εικάζουν τα αίτια των εκάστοτε συναισθημάτων, παραλληλίζοντάς τα με εκείνα των ηρώων άλλων βιβλίων.

Δημήτρης: *Ο δράκος χωρίς όνομα είναι σαν τον Βροντοπόδα.*

Εκπαιδευτικός: *Γιατί; Εξήγησέ το μας...*

Δημήτρης: *Σκέφτονται ότι οι άλλοι θα τους δίνουν ό,τι θέλουν και δεν θα μιλάνε.*

Θάνος: *Εγώ τον λυπάμαι τον Μικρό γίγαντα. Δεν έχει κανέναν.*

Χρήστος: *Σαν τη Στεφανία (συμμαθήτρια).*

Θάνος: *Πρέπει να στεναχωριούνται πολύ!*

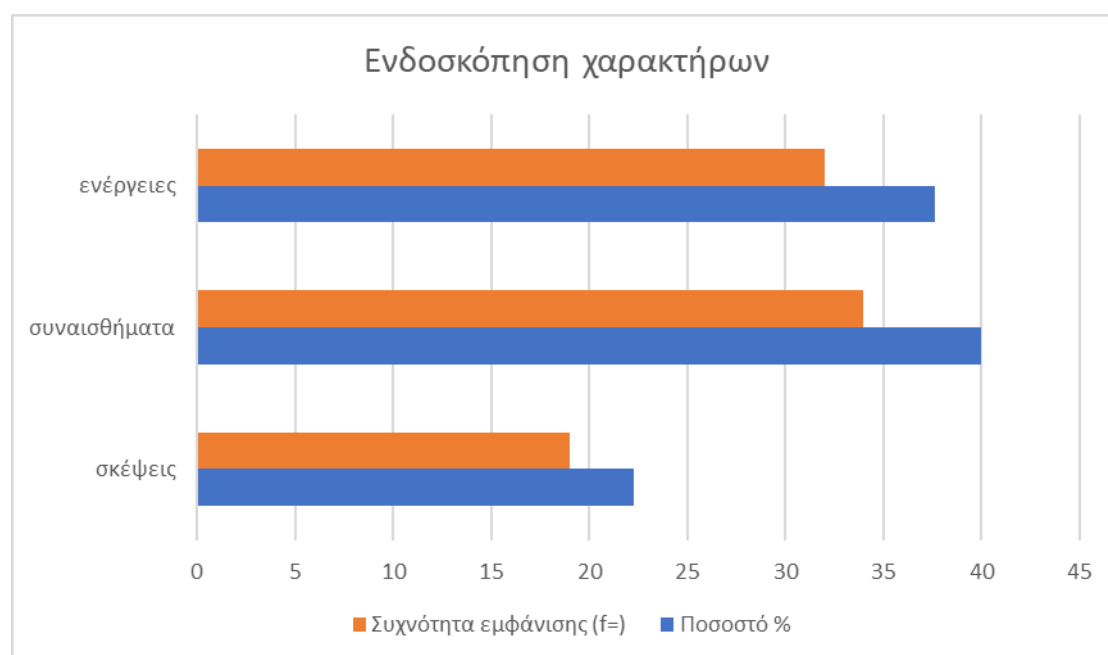
Χρήστος: *Κι ο Μπολ στεναχωριέται!*

Η ενδοσκόπηση με γνώμονα τις ενέργειες πραγματοποιείται μέσα από τη δίπολο της αποδοχής/απόρριψης. Οι ήρωες αποκτούν μια «ταμπέλα» ανάλογα με τα κίνητρα και τον τρόπο που δρουν, η οποία τους κατατάσσει στους «καλούς-αποδεκτούς» και στους «κακούς-απορριφθέντες». Οι διακειμενικοί συσχετισμοί αφορούν τόσο ήρωες που ανήκουν στη ίδια κατηγορία (π.χ. ο καλός γίγαντας, καλός δράκος) σε ποσοστό 42,1% ( $f=8$ ), όσο και χαρακτήρες με αντιφατική συμπεριφορά (π.χ. ο δράκος Καλοκάρδιος, ο δράκος Μπολ) σε ποσοστό 57,8%, ( $f=11$ ).

Κωστής: *Με θυμώνει ο Μάγκας! Μου θυμίζει τον Γίγαντα που θέλει να πατήσει με το τεράστιο παπούτσι του τον νάνο!*

Αλεξάνδρα: *Ο Μπολ είναι γλυκούλης μωρέ...*

Σπύρος: *Ναι, πολύ καλός! Τον λυπήθηκα λίγο...Δεν είναι σαν το φίδι στον Άγιο Γεώργιο!*



Γράφημα 8

Σχετικά με την τρίτη υποκατηγορία, εκείνη της πρόβλεψης γεγονότων και δημιουργίας υποθέσεων, που αποτελούν και βασικές παραμέτρους της αναγνωστικής εμβάθυνσης καταγράφηκε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αναφορών (28,3%), το οποίο σχετίζεται με την ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων, νοητικών αναπαραστάσεων ή γνωστικών δομών στην αξιοποίηση των πληροφοριών του κειμένου.

Οι αναφορές αφορούν κυρίως τις εικασίες του αναγνώστη για την έκβαση της ιστορίας ( $f=48$ , ποσοστό 69,5%) ή στην εξέλιξη του κεντρικού ήρωα ( $f=21$ , ποσοστό 30,4%), οι οποίες συνήθως ξεκινούν με τις φράσεις «Νομίζω ότι...», «Πάω στοίχημα...», «Αν...τότε...», αλλά στην ίδια κατηγορία περιλαμβάνονται και οι επιβεβαιώσεις ή οι διαψεύσεις των αρχικών υποθέσεων, δηλωμένων και αδήλωτων, λειτουργώντας ως σύνδεσμος μεταξύ κατανόησης και πρόβλεψης (Hancock, 1991).

Κατερίνα: *Είμαι σίγουρη πως ο Περσέας θα τα καταφέρει!*

Μαρία: *Αν ο Μπολ σκοτώσει το δράκο, τότε θα τον παντρέψουν με τη βασιλοπούλα.*

Νίκος: *Δεν περίμενα ότι ο Εγωιστής θα γινόταν τόσο καλός!*

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε πως η διακειμενικότητα στις παραπάνω κωδικοποιήσεις ήταν εμφανής, με ξεκάθαρη παραπομπή σε συγκεκριμένα κείμενα σε ποσοστό 55% ( $f=38$ ), ενώ παρέμεινε ως υπονοούμενο, ως γενικότερο απόσταγμα των όσων οι μαθητές είχαν μελετήσει και ανέφεραν σε ποσοστό 44,9% ( $f=31$ ). Άδηλες φαίνεται να είναι στο αρχικό στάδιο της διδασκαλίας, ενώ μετέπειτα, όσο το δίκτυο επεκτείνεται και ταυτόχρονα εμπλουτίζονται οι αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών γίνονται πιο εμφανείς και εστιασμένες.

Στην τελευταία υποκατηγορία κωδικοποιήθηκαν όλες οι αναφορές που εξέφραζαν τον προβληματισμό των μαθητών να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα όσα διάβαζαν ή έβλεπαν. Οι αναφορές άλλοτε ήταν δηλωτικού χαρακτήρα κι άλλοτε είχαν τη μορφή ερωτήσεων. Το σχήμα ανάλυσης των δεδομένων ήταν το ακόλουθο:

| Δηλώσεις - Ερωτήσεις |                      |
|----------------------|----------------------|
| Δηλώσεις             |                      |
| ρητορικές            | προς τον εαυτό του   |
|                      | προς τους συμμαθητές |
| πραγματικές          | προς τον εαυτό του   |
|                      | προς τους συμμαθητές |

Πίνακας 7

Από τις 37 κωδικοποιήσεις, οι 21 ήταν ερωτήσεις και άρχιζαν με φράσεις, όπως: «Τι εννοεί...», «Αναρωτιέμαι ...». Ρητορικές ήταν οι 8 ερωτήσεις (38%) και εξέφραζαν την απορία, τον προβληματισμό ή την έκπληξη των μαθητών για τη δράση και την εξέλιξη των πρωταγωνιστών. Από αυτές οι 2 ερωτήσεις είχαν τη μορφή της



αυτοερώτησης (25%), ενώ οι υπόλοιπες 6 ερωτήσεις (75%) απευθύνονταν σε κάποιον συνομιλητή, χωρίς βεβαίως να αναμένεται απάντηση.

Οι πραγματικές ερωτήσεις ( $f=13$ ) εμφανίζονται σε ποσοστό 61,9% και αποτυπώνουν την ανάγκη των μαθητών να λάβουν μια απάντηση, ώστε να προχωρήσουν ασφαλέστερα στην κατανόηση όσων διαβάζουν. Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις τίθενται κυρίως προς τους συμμαθητές ( $f=10$ ) σε ποσοστό 76,9%, ζητώντας τη δική τους οπτική στον φωτισμό του νοήματος, ενώ μόλις 3 ερωτήσεις (23%) απευθύνονται από τα παιδιά προς τον ίδιο τους τον εαυτό, σαν να σκέφτονται μεγαλόφωνα και να εκφράσουν τον προβληματισμό τους για τα γεγονότα.

Γιάννης: *Γιατί να έχει «σημάδια στα χέρια και τα πόδια» (παιδάκι στον Εγωιστή γίγαντα);*

Δήμητρα: *Δεν καταλαβαίνω... «Φόβος» ;*

Νίκος: *Δηλαδή θα κλέψει και θα δεν θα πάει φυλακή;*

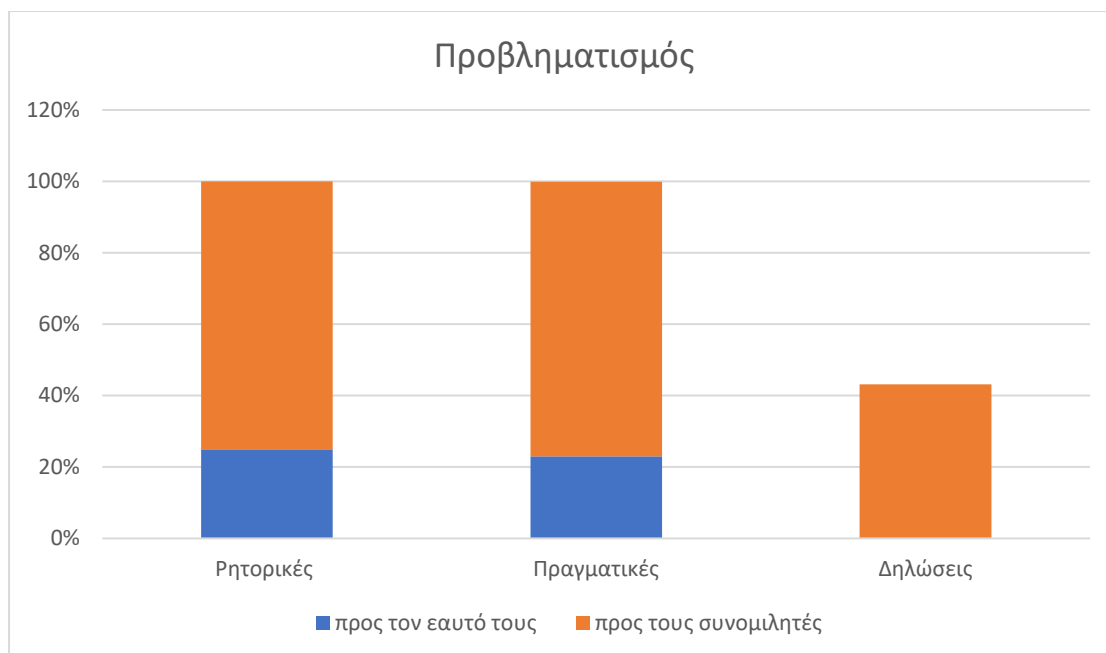
Κωστής: *Θα τον βοηθήσουν οι Θεοί (τον Ηρακλή)!*

Οι δηλωτικού τύπου αναφορές ( $f=16$ ) σε ποσοστό 43,2 % αντικατοπτρίζουν τη σύγχυση ή την αμηχανία του μαθητή μπροστά σε αντικρουόμενες στάσεις και οπτικές ή την έλλειψη πλήρους κατανόησης κάποιων σημείων του κειμένου. Χαρακτηριστικές εκφράσεις είναι οι εξής: «Δεν το πιστεύω...συνέβη αυτό», «Δεν καταλαβαίνω τίποτα!», «Αρχίζω να μπερδεύομαι...». Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν γίνεται διάκριση μεταξύ δηλώσεων που απευθύνονται προς τους συνομιλητές κι εκείνων που εξωτερικεύουν απλά τις σκέψεις, καθώς δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός.

Κλεοπάτρα: *Αρχίζω να μπερδεύομαι...Ο Βροντοπόδας χορταίνει μόνο με φυτά;*

Γιώργος: *Ο ΜΦΓ είναι, δηλαδή, φίλος με τους ανθρώπους κι εχθρός με τους γίγαντες.*

Αλεξάνδρα: *Δηλαδή οι Θεοί τότε είναι άνθρωποι και τότε Θεοί; Δεν καταλαβαίνω!*



Γράφημα 9

Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία διερεύνησης της νοηματοδότησης των κειμένων σχετίζεται με την προσωπική εμπλοκή των αναγνωστών στην πρόσληψη των κειμένων ( $f=357$ ), κατέχοντας το ποσοστό του 47% των συνδέσεων που πραγματοποιήθηκαν. Οι σκέψεις, οι αξίες, οι εμπειρίες και τα κίνητρα των αναγνωστών αντικατοπτρίζονται πάνω στο κείμενο που επεξεργάζονται, μετατρέποντας τα τυπωμένα σημάδια σε μοναδικούς φορείς νοήματος για τον καθένα.

Η ενεργός συμμετοχή, το αδιάκοπο «δούναι και λαβείν» μεταξύ κειμένου-αναγνώστη που αναδύει τις προσωπικές ερμηνείες καταφαίνεται στις αναφορές των μαθητών που δείχνουν οι ίδιοι να αντικαθιστούν τους χαρακτήρες, να γίνονται μέρος του σκηνικού ή της πλοκής, να συμμετέχουν ενεργά στα τεκταινόμενα. Βάσει αυτών διαμορφώθηκαν τέσσερις υποκατηγορίες: α] ταύτιση με τον χαρακτήρα, β] αξιολόγηση χαρακτήρων, γ] αξιολόγηση του σκηνικού, της πλοκής και του λεξιλογίου, δ] αξιολόγηση – οπτικοποίηση των εικόνων.

Στην πρώτη υποκατηγορία σημειώνονται 53 κωδικοποιήσεις (14,8%), οι οποίες διακλαδίζονται σε επιμέρους κατευθύνσεις: μπαίνω στο κοστούμι του ήρωα, ενσυναισθητική ταύτιση και αποστροφή προς τον χαρακτήρα.

«Μπαίνοντας στο κοστούμι» του ήρωα ( $f=18$ ) με ποσοστό 33,9%, οι μαθητές ταυτίζονται με αυτόν και προβάλλουν πάνω του προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις. Εκφράσεις όπως: «Αν ήμουν στη θέση του...», «Εγώ θα έκανα αυτό...» αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αποκαλύπτουν την ταυτότητα με την οποία τοποθετείται ο αναγνώστης στο κείμενο κι εξωτερικεύουν αξίες, ιδεολογίες και το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρό του που επηρεάζουν την πρόσληψη και νοηματοδότηση του κειμένου (Παπαρούση, 2014).

Αλεξάνδρα: *Εγώ πάντως αν ήμουν στη θέση της δασκάλας θα θύμωνα αν με έλεγαν «τέρας»*

Μάνος: *Όσα λεφτά κι αν μου έδιναν, σιγά μην πάω να βρω τον δράκο.*

Νίκος: *Εγώ τον Τζακ τον θεωρώ κλέφτη και θα έβαζα στο τέλος να του πάρουν τα λεφτά!*

Δήμητρα: *Εγώ τον Βροντοπόδα θα τον έφτιαχνα πιο ψηλό, τρομακτικό και δυνατό πάντως.*

Από την άλλη πλευρά η ενσυναισθητική ταύτιση ( $f=26$ ) με ποσοστό 49%, φέρνει στο φως εμπειρίες των μαθητών είτε από την προσωπική τους ζωή, είτε ως βίωμα από την ανάγνωση κάποιου άλλου κειμένου, οι οποίοι δηλώνουν συναισθηματική ταύτιση με τον ήρωα, καθώς μοιράζονται μια παρόμοια εμπειρία. Ο μεγάλος αριθμός αναφορών στην κατηγορία αυτή αποκαλύπτει πως οι μαθητές αναζητούν και ταυτίζονται με το οικείο και το κατανοητό, το οποίο μεταστοιχειώνεται σε σημασιολογικό δείκτη και καθιερώνει μια υπόθεση νοήματος.

Κωστής: *Κάθεσαι, γιατί είναι μόνος! Κι εγώ στεναχωριέμαι όταν δεν με παίζετε στο διάλειμμα.*

Γιάννης: *Δεν είναι όλοι οι άσχημοι κακοί! Εμένα ας πούμε με κορόιδευαν που φόρεσα γυαλιά. Άσχημος είμαι ή κακός;*

Κατερίνα: *Κι οι μπασκετμπολίστες είναι σαν γίγαντες αλλά δεν είναι κακοί.*

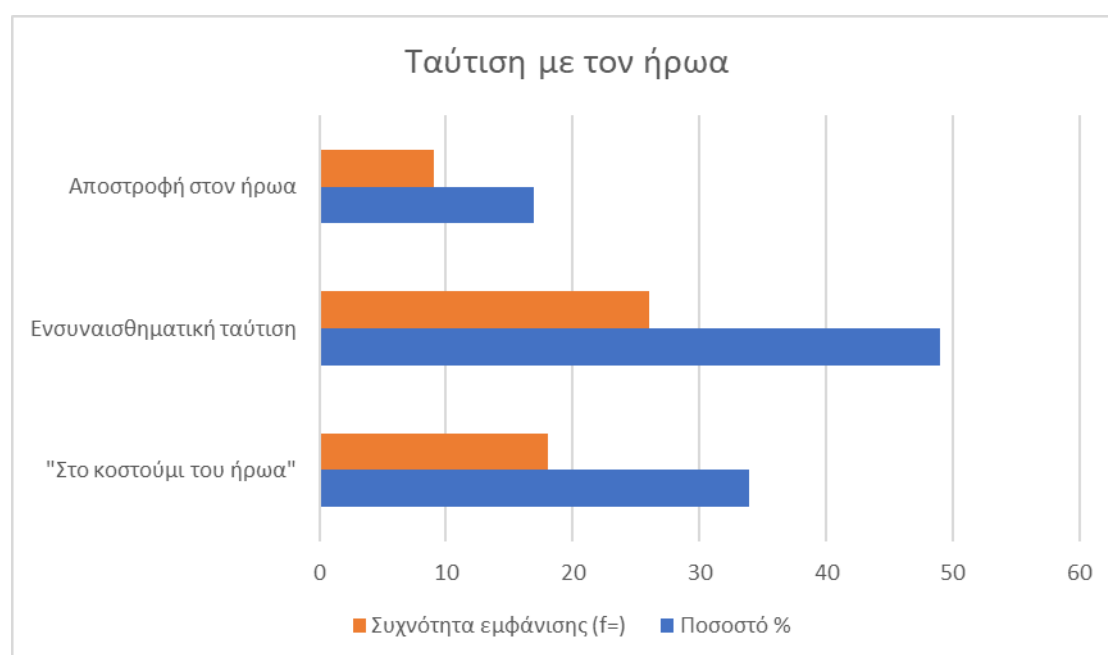
Η αποστροφή προς τον λογοτεχνικό χαρακτήρα ( $f=9$ ) με ποσοστό 16,9%, ομαδοποιεί τις αναφορές εκείνες κατά τις οποίες ο αναγνώστης μοιάζει να συνομιλεί με τα πρόσωπα, να τους απευθύνει τον λόγο, να τους συμβουλεύει πως να δράσουν, συμμετέχοντας ενεργά στα όσα διαδραματίζονται σε επίπεδο πλοκής. Πρόκειται για

τον μέγιστο βαθμό εμπλοκής στο κείμενο, καθώς ο αναγνώστης δεν διακρίνει το «έσω» που προσφέρει η αισθητική απόλαυση από το «έξω» της κριτικής ματιάς απέναντι στο κείμενο και γίνεται ένα με αυτό (Παπαρούση, 2014).

Νίκος: *Μην την κοιτάς! Θα σε πετρώσει!*

Κλεοπάτρα: *Καλέ χαζός είναι αυτός! Φύγε γρήγορα!*

Ευαγγελία: *Καλό μου δρακάκι!!!*



Γράφημα 10

Ένα μεγάλο ποσοστό στην κατηγορία της προσωπικής εμπλοκής (24,3%) με 87 κωδικοποιήσεις σχετίζεται με την αξιολόγηση των χαρακτήρων, η οποία πραγματοποιείται βάσει τεσσάρων παραμέτρων: α] κρίση των πράξεων των προσώπων, β] αξιολόγηση του χαρακτήρα, γ] αξιολόγηση της εμφάνισης, δ] έκφραση συμπάθειας ή αντιπάθειας προς αυτούς.

Η αξιολόγηση των πράξεων και της συμπεριφοράς των ηρώων, ως αποτέλεσμα επιλογών ή μη, αλλά κι ως συμμόρφωση ή απόκλιση προς τα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα της εποχής, συγκέντρωσε το ποσοστό του 31% (f=27), καταδεικνύοντας πως

αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες χαρακτηρισμού των προσώπων και εξαγωγής νοήματος.

Κλεοπάτρα: *Δηλαδή η γυναίκα (του γίγαντα) τον φοβάται;*

Γιώργος: *Καλά έπαθε ο Μάγκας!*

Δήμητρα: *Να μάθει να απειλεί τους άλλους!*

Γιώργος: *Μα ήταν και τεμπέλης!*

Οι κρίσεις αναφορικά με τον χαρακτήρα των προσώπων ήταν λιγότερες ( $f=13$ ) καταλαμβάνοντας το 14,9% των αναφορών. Χαρακτηρισμοί όπως «καλός», «εγωιστής», «κακός», «απαίσιο» κυριαρχούσαν στις συζητήσεις, όχι όμως ως αποκλειστικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, αλλά κυρίως ως το αποτέλεσμα ενεργειών.

Μάνος: *Είναι πολύ εγωιστής πραγματικά.*

Κλεοπάτρα: *Τα θέλει μόνο για τον εαυτό του. Δεν με πειράζει και πολύ...Κι εγώ τα παιχνίδια μου δεν θέλω να μου τα χαλάνε.*

Ευαγγελία: *Μα είναι καλός! Δεν τους έκανε κανένα κακό.*

Δήμητρα: *Τους βοηθούσε καλέ (ο γίγαντας φίλος του παππού).*

Η εμφάνιση των χαρακτήρων φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγησή τους, αφού 36 κωδικοποιήσεις αναφέρονται σε αυτή (41,3%). Οι μαθητές εστιάζοντας σε στοιχεία όπως το βλέμμα, το μέγεθος, τις κινήσεις του σώματος, το χρώμα ή την ενδυμασία προχωρούσαν σε γενικευτικές κρίσεις, όπου το «ωραίος» συμπορευόταν με το «καλός» κι αντίστοιχα το «άσχημος» με το «χαζός», «κακός». Βέβαια, δεν έλειψαν και αναφορές που αντικατοπτρίζουν την αντίληψη της αλλαγής ή της εξέλιξης του χαρακτήρα, παρά την υπάρχουσα εξωτερική εμφάνιση.

Κατερίνα: Νομίζω ότι δεν είναι καλός δράκος, επειδή κοιτάζει ...κάπως κακά και τα φρύδια του είναι Λ.

Γιάννης: Μα φαίνεται ότι είναι κακός...μοιάζει με φίδι και τυλίγεται κιόλα!

Αλεξάνδρα: Όχι και πολύ καλός (ο Εγωιστής)! Έχει αυτή τη φαλάκρα και κοιτάζει άγρια.

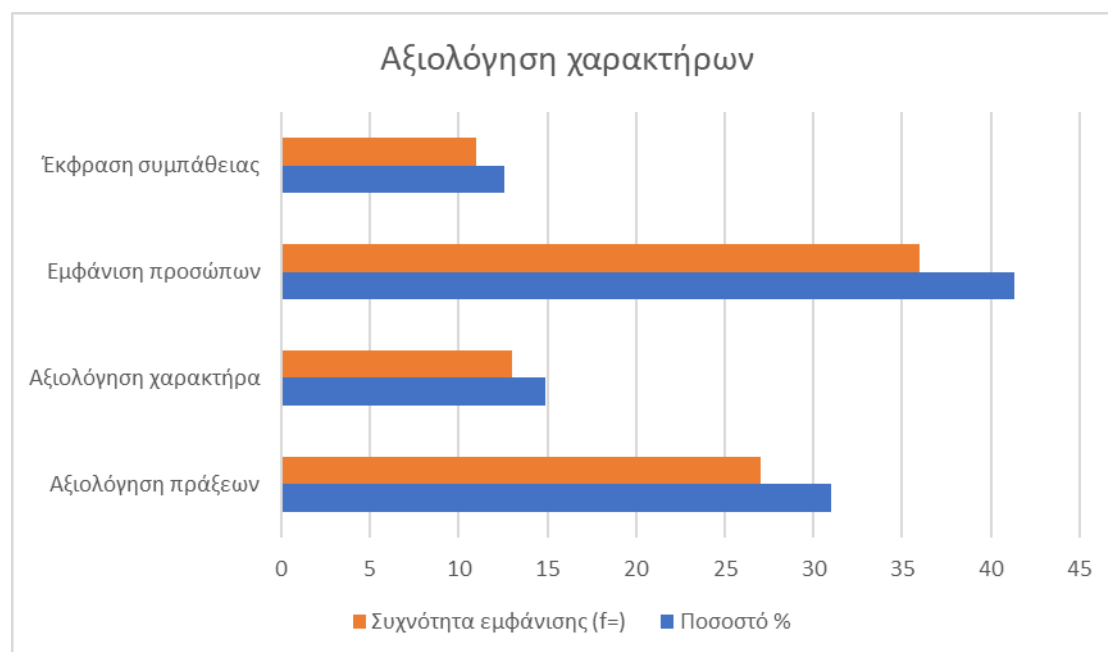
Μάνος: Νομίζω ότι είναι καλός δράκος (ο Καλοκάριος)...έχει και τις καρδούλες!

Η αξιολόγηση των χαρακτήρων καταφαίνεται και μέσα από εκφράσεις συμπάθειας ή αντιπάθειας των αναγνωστών προς αυτούς σε ποσοστό 12,6% (f=11). Διεισδύοντας στον ψυχισμό τους τα παιδιά μοιράστηκαν μαζί τους τις ιδέες τους, τα πιστεύω τους, τους πιο κρυφούς τους φόβους και ελπίδες, τα όνειρά τους και τις επιθυμίες τους (Nikolajeva, 2002; Nikolajeva, 2005), με αποτέλεσμα να αναπτύξουν αισθήματα συμπόνοιας ή αποστροφής για εκείνους.

Δημήτρης: Μου αρέσει που κατάλαβε το λάθος του κι άλλαξε (ο Εγωιστής).

Θάνος: Εμένα πάντως με νευριάζει ο Μάγκας κι ο Τεμπέλης.

Χρήστος: Πιο τρομακτικά μου φάνηκαν η Μέδουσα και η Λερναία Ύδρα! Έτσι με τα πολλά φίδια στο κεφάλι...μπιαχ!



Γράφημα 11

Μια ακόμη παράμετρος που καθορίζει την προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη στη νοηματοδότηση των κειμένων είναι η θέση που παίρνει και οι αξιολογικές κρίσεις που κάνει αναφορικά με το σκηνικό, την πλοκή και το λεξιλόγιο ( $f=36$ ). Η υποδήλωση της προσωπικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας για τα εξελισσόμενα γεγονότα, εκφράσεις που αντικατοπτρίζουν την ενεργητική ή παθητική προσμονή όπως: «Ανυπομονώ...», «Σιγά τι θα αλλάξει στο τέλος» αλλά και κρίσεις για την καταλληλότητα του λεξιλογίου εντάσσονται στη συγκεκριμένη υποκατηγορία.

Ειδικότερα, έμφαση δόθηκε από τους μαθητές στο πλαίσιο-σκηνικό στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα, συνδέοντάς το με το σκηνικό άλλων γνωστών βιβλίων ή ταινιών. Οι συσχετισμοί ( $f=11$ ) σε ποσοστό 30,5% αφορούν τον χώρο δράσης που υποβάλλει μια ατμόσφαιρα ή αποκτά συμβολική διάσταση διευκολύνοντας ή δυσχεραίνοντας τη δράση των ηρώων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί έναν ορίζοντα προσδοκιών για τον αναγνώστη.

*Κλεοπάτρα: Δηλαδή οι δράκοι μόνο στα δάση ζούνε;*

*Γιάννης: Το ταξίδι του Θησέα με το καράβι μοιάζει με το ταξίδι του Οδυσσέα και μου θυμίζει και λίγο τον Περσέα.*

*Κωστής: Μου θυμίζει λίγο τον Βροντοπόδα (το χωριό που πάει ο δράκος χωρίς όνομα) που είναι ήσυχο.*

Κρίσεις των μαθητών, ωστόσο, παρατηρούνται και στην πλοκή των έργων ( $f=16$ ) σε ποσοστό 44,4%. Οι αναγνώστες κινούμενοι μέσα στο κείμενο, βιώνουν τη μεταβολή των εμπειριών με καθορισμένη από τον συγγραφέα σειρά (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011), γεγονός που άλλοτε τους δημιουργεί θετικά συναισθήματα και ικανοποίηση κι άλλοτε δυσφορία και δυσαρέσκεια. Επίσης, ανάλογα με τον βαθμό πραγμάτωσης της αναγνωστικής τους εμπειρίας και το ενδιαφέρον που εγείρεται από την πλοκή, οδηγούνται κατά περίπτωση σε συναισθηματική διέγερση και ανυπομονησία για όσα έπονται ή σε παθητικότητα κι αδιαφορία.

Κατερίνα: Ο Μπολ (μου άρεσε πιο πολύ), γιατί νόμιζα ότι θα σκότωνε τον κακό δράκο και θα σώνονταν κι αυτό είχε άλλο τέλος, πιο καλό!

Αλεξάνδρα: Τον Τζακ έπρεπε να τον πιάσει η αστυνομία! Δεν μου άρεσε η κλοπή.. δεν είναι καλή σκέψη! Στεναχωριέμαι...

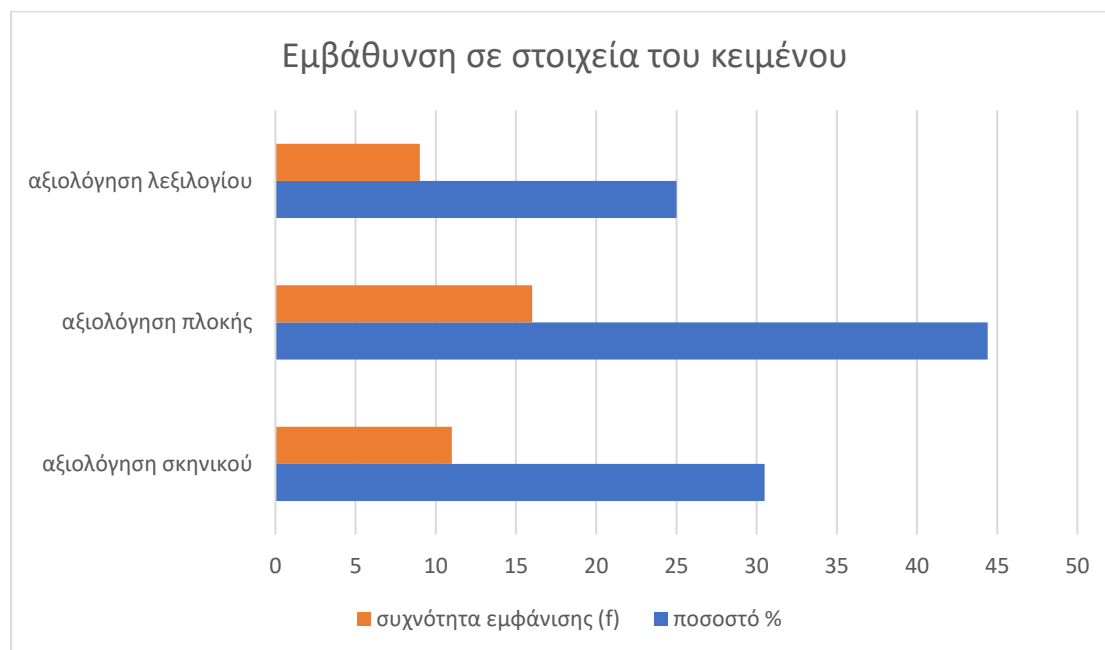
Παράλληλα, τα κείμενα αξιολογούνται και σε λεξιλογικό επίπεδο ( $f=9$ ) σε ποσοστό 25%. Οι μαθητές ερχόμενοι αντιμέτωποι με άγνωστες ή δυσνόητες λέξεις εκφράζουν τη δυσκολία προσπέλασης και κατανόησης αυτών, ενώ άλλες φορές εστιάζουν στην καταλληλότητά τους για το γνωστικό τους επίπεδο. Συσχέτιση, επιπλέον, παρατηρείται και μεταξύ λέξεων που χρησιμοποιούνται κατά την περιγραφή προσώπων ή τόπων με κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. γίγαντες, σπηλιές), αντιλαμβανόμενοι την υποκειμενικότητα των επιλογών.

Κλεοπάτρα: Ποιος είναι ο μάγκας;

Αλεξάνδρα: Οι συμπολίτες είναι αυτοί που μένουν στην ίδια πόλη;

Νίκος: Τι σημαίνει επιλοχίας;

Κατερίνα: Νομίζω ότι αυτό το βιβλίο έχει λίγο δύσκολες λέξεις (ο τελευταίος δράκος).



Γράφημα 12



Τέλος, η προσωπική εμπλοκή των αναγνωστών στο κείμενο σχετίζεται και με την αξιολόγηση των εικόνων που υπάρχουν στα υπό επεξεργασία βιβλία και ταινίες. Πρόκειται για το μεγαλύτερο ποσοστό καταγραφών στην κατηγορία, 50,7 % (f=181), που όπως θα καταφανεί και στο κεφάλαιο των δι-εικονικών συνδέσεων, καταδεικνύει πως οι εικόνες επέδρασαν καταλυτικά στη νοηματοδότηση των κειμένων, καθώς για τους μικρούς αναγνώστες λειτουργούσαν συμπληρωματικά προς το κείμενο. Κάνοντας συσχετισμούς με εικόνες άλλων κειμένων, διατυπώνοντας κρίσεις για το είδος και την ποιότητά τους, καθώς και αναφορές σχετικά με το αν «τους αρέσουν» ή όχι, οι μαθητές εμπλέκονταν ενεργά στα κείμενα και διαμόρφωναν το προσωπικό τους νόημα.

Ευαγγελία: Έχει πολύ ωραίες εικόνες ο Εγωιστής.

Γιώργος: Κι εμένα μου αρέσουν! Έχει ωραία χρώματα και γενικά μοιάζουν σαν αληθινές!

Δήμητρα: Τις χειρότερες τις έχει ο Τελευταίος δράκος.

Γιώργος: Καλά εκεί δεν έχει καθόλου.

Στη νοηματοδότηση των κειμένων προχωρούσαν οι μαθητές και μέσω της αποστασιοποίησής τους χωροχρονικά από το κείμενο. Επρόκειτο για τις αποκρίσεις των μαθητών σε ποσοστό 8,3% (f=63), οι οποίες γινόντουσαν αναδρομικά και αφού είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία των κειμένων εξωτερικεύοντας το γενικό απόσταγμα όσων είχαν βιώσει ή όσων κέντρισαν το ενδιαφέρον τους. Τα δεδομένα της κατηγορίας υποδιαιρέθηκαν σε δύο επιμέρους κατηγορίες: α] τη λογοτεχνική αξιολόγηση και β] τις παρεκκλίσεις του νου.

Στην πρώτη υποκατηγορία υπήρξαν 40 κωδικοποιήσεις (63,4%), όπου αξιολογούνται τα κείμενα γενικότερα (αν τους άρεσαν, κατά πόσο ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους, ποιο ήταν το αγαπημένο τους). Επίσης, υπήρξαν αναφορές για το στυλ γραφής, τη ρεαλιστικότητα της αφήγησης ή τη σύμπνοια των εικόνων με το κείμενο.

Θάνος: Αγαπημένος μου είναι ακόμη ο Βροντοπόδας!

Μαρία: Εμένα μου άρεσε πολύ ο Μικρός γίγαντας που βρήκε αυτό που ήθελε κι έγινε ευτυχισμένος.

Μάνος: Εμένα μου άρεσε η ταινία «Ο Μεγάλος Φιλικός Γίγαντας». Ήταν καλύτερη απ' ότι περίμενα...στην αρχή δεν μου άρεσε τόσο, μετά όμως.

Στην υποκατηγορία των παρεκκλίσεων του νου οι 23 αναφορές (36,5%) ανάγονται σε σκέψεις των μαθητών, οι οποίες μακριά από το κειμενικό περιβάλλον, εκφράζουν τη συναισθηματική κατάσταση της στιγμής ή σχετίζονται με το περιβάλλον ανάγνωσης και την ίδια την αναγνωστική πράξη.

Δημήτρης: *Με τόσα φαγητά....πείνασα!*

Θάνος: *Εγώ πάντως φοβάμαι να πάω στο δάσος νύχτα.*

Νίκος: *Ηρακλή λένε και τον αδερφό μου.*

Στην κατηγορία «Συνδέσεις μεταξύ κειμένων με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών» εντάχθηκαν οι συνδέσεις που προήλθαν κατόπιν συζητήσεως στην ομάδα και αξιοποίησης των λεγομένων των συνομιλητών. Οι κωδικοποιήσεις στην κατηγορία αυτή ήταν 98 (12,9%) και διακλαδίστηκαν σε δύο κατευθύνσεις: α] αυτές που αναφέρονται σε ιδέες - σκέψεις των συνομιλητών, και β] αυτές που αναφέρονται στα συναισθήματα που αναδύθηκαν κατά τη συζήτηση.

Οι ιδέες και οι σκέψεις των συνομιλητών, όπως εξωτερικεύτηκαν κατά τη συζήτηση, επηρέασαν τη στάση των μαθητών απέναντι στα κείμενα και διευκόλυναν τη νοηματοδότησή τους σε ποσοστό 54% (f=53). Αυτό αποδεικνύεται τόσο από δηλώσεις των ιδίων των μαθητών, όπως και από την αλλαγή οπτικής και προσέγγισης των κειμένων.

Δημήτρης: *Συμφωνώ με Μιχαέλα. Τι χορτοφάγος; Αφού έτρωγε παιδάκια...*

Γιάννης: *Καλά είπε και η Κατερίνα, τα τέρατα στον Ηρακλή δεν είναι κανένα καλό...οι γίγαντες και οι δράκοι (είναι).*

Δήμητρα: *Μόνο άνθρωποι τα βάζουν με τα τέρατα, αλλά όπως είπε ο Χρήστος, και τα ζώα νομίζω μπορούν.*

Από την άλλη πλευρά, η συζήτηση στις ομάδες και την ολομέλεια της τάξης αποτέλεσε το χωροχρονικό σημείο της «από κοινού αναζήτησης της αλήθειας», συμβάλλοντας στην εξωτερίκευση των ήδη υπάρχοντων ή στην ανάδυση νέων συναισθημάτων, που εν τέλει θα διαμορφώσουν την αναγνωστική εμπειρία. Το ποσοστό αναφορών στην υποκατηγορία αγγίζει το 47% (f=45).

Νίκος: Δηλαδή μου λες ότι είναι καλό να κλέβεις;

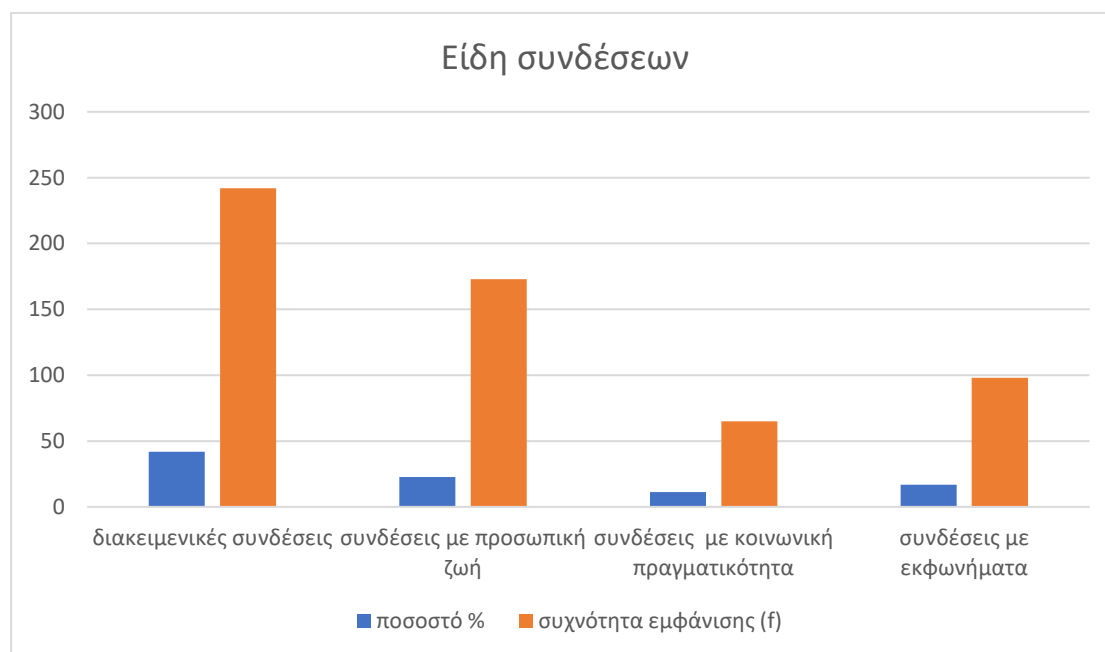
Κλεοπάτρα: Όχι, αλλά δεν είχαν να φάνε.

Νίκος: Ας δούλευε η μαμά του, όπως η δική μου.

Κλεοπάτρα: Κι αν δεν έβρισκε δουλειά;

## 9.2. Είδη διακειμενικών συνδέσεων

Διερευνώντας τα είδη των διακειμενικών συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές, εντοπίστηκαν 578 αναφορές, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: α] Συνδέσεις μεταξύ κειμένων, β] Συνδέσεις κειμένων με την προσωπική ζωή των μαθητών και γ] Συνδέσεις κειμένων με την κοινωνική πραγματικότητα και δ] Συνδέσεις κειμένων με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών.



Γράφημα 13

Στην πρώτη κατηγορία καταγράφηκαν 242 (41,8%) διακειμενικές αναφορές που υποδιαιρέθηκαν σε τέσσερις επιμέρους υποκατηγορίες: i] σύνδεση με ταινίες, ii] σύνδεση με λογοτεχνικά κείμενα, iii] σύνδεση με πληροφοριακά κείμενα και iv] σύνδεση με τραγούδια.

Η συσχέτιση των λογοτεχνικών κειμένων με ταινίες, τηλεοπτικές σειρές και κινούμενα σχέδια ( $f=103$ ), που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό της κατηγορίας (42,5%),

πραγματοποιείται σε επίπεδο πλοκής, πράξεων/ενεργειών των ηρώων και εικαστικής απόδοσης. Καθώς το δίκτυο κειμένων εμπλουτίζεται, οι μαθητές φαίνεται να εστιάζουν σε λεπτομέρειες, ενώ οι συνδέσεις αφορούν περισσότερα των δυο κείμενα.

Εκπαιδευτικός: *Ο γίγαντας του παραμυθιού μας μοιάζει με τους γίγαντες που ήδη γνωρίζουμε;*

Κατερίνα: *Και ναι και όχι...*

Εκπαιδευτικός: *Μπορείς να μας το εξηγήσεις αυτό;*

Κατερίνα: *Ε..να ...είναι ομορφούτσικος – δεν τον φοβάσαι δηλαδή- αλλά μοιάζει και με τον ΜΦΓ (Μεγάλο Φιλικό Γίγαντα)*

Εκπαιδευτικός: *Σε τι μοιάζει δηλαδή;*

Κατερίνα: *Είναι καλόψυχος...βοηθάει τους ανθρώπους.*

Στην προκειμένη περίπτωση, ο μαθητής προχωρά σε χαρακτηρισμό του ήρωα με βάση την εξωτερική του εμφάνιση, η οποία φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο στα συναισθήματα που αναπτύσσει για εκείνον (είναι ομορφούτσικος, δεν τρομάζει η θέα του). Το έδαφος προλειαίνεται για την αποδοχή του, κάτι που θα επισφραγιστεί από τις πράξεις του (βοηθάει τους ανθρώπους, επομένως δεν είναι κακός), εν αντιθέσει με τον ΜΦΓ για τον οποίο αφήνεται να εννοηθεί διάσταση μεταξύ εσωτερικών κι εξωτερικών χαρακτηριστικών, με τη χρήση του «αλλά». Ο ΜΦΓ δεν είναι όμορφος εξωτερικά, «αλλά» έχει την επιθυμητή συμπεριφορά (βοηθά τους ανθρώπους), κάτι ίσως μη αναμενόμενο για γίγαντα. Ο μαθητής μοιάζει, επίσης, να εκπλήσσεται -σαν να μην το πιστεύει- ότι ένας γίγαντας δεν είναι εκφοβιστικός, φανερώνοντας εδραιωμένες πεποιθήσεις που θέλουν τους «διαφορετικούς» να είναι κακοί κι αποκρουστικοί.

Έπονταν οι διακειμενικές συνδέσεις μεταξύ λογοτεχνικών κειμένων ( $f=92$ ) σε ποσοστό 38,01%. Στη συγκεκριμένη κατηγορία οι μαθητές προχώρησαν σε συγκρίσεις της πλοκής, του τρόπου παρουσίασης των ηρώων, της γλώσσας και του ύφους των υπό επεξεργασία κειμένων με κείμενα του δικτύου ή άλλα που είχαν διαβάσει στο παρελθόν. Ταυτόχρονα, προχωρούσαν σε χαρακτηρισμό κι ερμηνεία των ενεργειών των προσώπων, συσχετίζοντας βιβλία και ενεργοποιώντας το αποθηκευμένο στη μνήμη τους λογοτεχνικό υλικό.

Θάνος: *Ο Βροντοπόδας είναι λίγο χαζούλης.*

Γιάννης: *Πολύ φοβιασιάρης είναι... άκου φορά κράνος και προστατευτικά ένας γίγαντας.*

Θάνος: *Μπορεί και να μην ήθελε να είναι γίγαντας... σαν τον «Λύκο Ζαχαρία» που φοβόταν να βγαίνει για κυνήγι... έμπλεξε απλά.*

Επίσης, έγινε φανερό πως τα παιδιά πραγματοποιούσαν διακειμενικές συνδέσεις, διαχωρίζοντας τις προθέσεις του συγγραφέα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μαθήτρια, η οποία κάνει λόγο για προσπάθεια εκ μέρους των συγγραφέων να ανατρέψουν τις υπάρχουσες απόψεις των μαθητών και να εξωραΐσουν καταστάσεις. Παρουσιάζοντας δυσκολία στο να αποδεχτεί μια κόντρα παρουσίαση, προβάλλει τη φύση ως ρυθμιστικό παράγοντα για τη συμπεριφορά και τις ενέργειες κάποιου.

Εκπαιδευτικός: *Πώς σου φαίνεται ο δράκος της ιστορίας μας;*

Δήμητρα: *Καλός... κι αυτός!*

Εκπαιδευτικός: *Ξέρεις κι άλλους καλούς δράκους;*

Δημήτρης: *Όχι, αλλά όλους πλέον καλούς μας τους παρουσιάζουν... λύκους, δράκους, γίγαντες, θηρία...*

Εκπαιδευτικός: *Δεν θα μπορούσαν να είναι αληθινά καλοί;*

Δημήτρης: *Δεν ξέρω... καθένας έχει ένα ρόλο στη φύση.*

Έμφαση, ωστόσο, δόθηκε από τους μαθητές και στο πλαίσιο - σκηνικό στο οποίο τοποθετούνταν οι κεντρικοί ήρωες κάθε φορά. Όντας εξοικειωμένοι -κυρίως από ταινίες που γνώριζαν- με τρομακτικά σκηνικά (σπήλαια, σκοτεινά δάση, φοβερά ζώα) πραγματοποιούσαν συνδέσεις και προχωρούσαν στη νοηματοδότηση, χρησιμοποιώντας προσωπικές στρατηγικές που μπορεί να σχετίζονταν με την εικόνα, τα χρώματα ή το συναισθηματικό φορτίο που έφερε.

Χρήστος: *Κι αυτός ο γίγαντας (Εγωιστής) σε παλάτι μένει;*  
 Ευαγγελία: *Κανονικά σε σπηλιές δεν μένουν;*  
 Χρήστος: *Γιατί αυτός στον Τζακ σε παλάτι δεν έμενε με χρυσά...*  
 Ευαγγελία: *Τα παίρνουν από τους ανθρώπους σίγουρα...*  
 Κωστής: *Τους βάζουν να δουλέψουν ...δεν θυμάστε αυτόν στον Παπουτσωμένο γάτο;*  
 Χρήστος: *Ναι, ναι.. αυτό να πούμε!*

Ωστόσο, και τα πληροφοριακά κείμενα (10,74%) σχετικά με τέρατα –κυρίως της μυθολογίας ή τους δεινοσαύρους- τροφοδότησαν τη σκέψη των μαθητών, οδηγώντας σε συνδέσεις, αναφορικά με την απεικόνιση των τεράτων, τις συνήθειές τους και την αντιμετώπισή τους από τους ανθρώπους ( $f=26$ ). Σε κάποιες περιπτώσεις η διάρκεια των συζητήσεων-αναφορών ήταν μεγάλη κι εξαντλητική, καθιστώντας αναγκαία την παρέμβαση της εκπαιδευτικού, καθώς όντας το αγαπημένο θέμα κάποιων μαθητών, παρέθεταν αρκετές πληροφορίες που, όμως, δεν διευκόλυναν την κατανόηση ή ερμηνεία του διδασκόμενου κειμένου.

Κλεοπάτρα: *Αυτός (ενν. ο δράκος) σαν...δεινόσαυρος είναι.*  
 Γιάννης: *Όχι και τόσο...έχει φτερά και φολίδες, αλλά ξέρεις οι δεινόσαυροι πόσο τεράστιοι ήταν.. αν διαβάσεις στην εγκυκλοπαίδεια ή στο google ήταν ... μπορεί και 35 μέτρα και ζύγιζαν πολλούς τόνους.*  
 Κλεοπάτρα: *Δεν είπα είναι δεινόσαυρος...μοιάζει είπα!*  
 Γιάννης: *Νομίζω ότι θα είναι τέλειος!*

Στην τελευταία υποκατηγορία εντάχθηκαν συνδέσεις με τα τραγούδια, σύγχρονα και παραδοσιακά, που συμπυκνώνουν ολόκληρες ιστορίες. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν 21 διακειμενικές αναφορές (8,67%). Αφορμή στάθηκε η ακρόαση του τραγουδιού «Ο Τεμπέλης δράκος» του Σ. Μάλαμα, το οποίο αποτέλεσε το εφαλτήριο για αναδρομή σε άλλα τραγούδια, τα οποία συνδέθηκαν με κείμενα και απέκτησαν διαφορετική δυναμική στην κατασκευή του νοήματος.

Εκπαιδευτικός: *Μοιάζει ο δράκος του τραγουδιού με τους δράκους που εσύ γνωρίζεις;*

Κωστής: *Μου θυμίζει τον μάγκα δράκο.*

Εκπαιδευτικός: *Γιατί; Τι κοινό έχουν;*

Κωστής: *Και οι δύο βαριούνται πολύ..*

Ευαγγελία: *Γενικά, μου θυμίζουν βασιλιάδες που δεν κάνουν τίποτα και έχουν άλλους να τους υπηρετούν..*

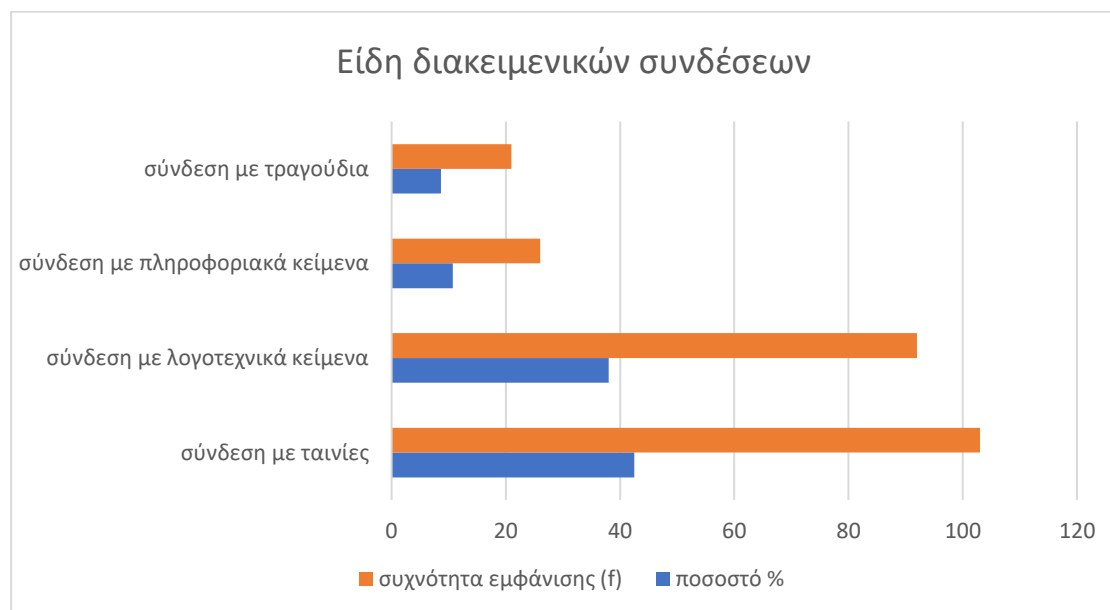
Εκπαιδευτικός: *Τους υπηρετούν; Γιατί το κάνουν αυτό;*

Ευαγγελία: *Γιατί τους φοβούνται ή θέλουν να τους καλοπιάσουν.*

Δεν ήταν λίγες, ωστόσο, φορές που κάποιος μαθητής επέστρεφε σε κείμενα που είχαν διδαχθεί καιρό πριν, για να συμπληρώσει κάτι, που ενδεχομένως αποτελούσε το λανθάνον κομμάτι στο παζλ του μυαλού του.

Νίκος: *Τώρα που το λέτε κυριά, ξέρετε πόσοι γίγαντες υπάρχουν...«Το βουνό το βουναλάκι», ένας γίγαντας είναι, που χωρίς αυτόν δεν θα είχαμε νησιά...*

Γιώργος: *Κι εγώ το ξέρω αυτό το τραγούδι...τεράστιοι γίγαντες ήταν με μεγάλα δάχτυλα...ήταν γίγαντες παιδιά.*



Γράφημα 14

Παράλληλα, από την ανάλυση δεδομένων με βάση το δυϊστικό σχήμα του Jenny (1982) καταφάνηκε πως επικρατούν με ποσοστό 70,2% οι ισχυρές (*strong*) μορφές διακειμενικότητας ( $f=170$ ) με ευθεία αναφορά στο «κείμενο» (κατονομάζονται ήρωες,

τόπος), ενώ σημαντικά λιγότερες ( $f=72$ ) είναι *ασθενείς (weak)* μορφές, όπου υπάρχει έμμεση αναφορά ή υπαινιγμός (29,75%).

Η δεύτερη κατηγορία συνδέσεων αφορά την σύνδεση όσων διαβάζουμε με τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες. Ο αναγνώστης μεταφέρει στο κείμενο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μνήμες από παρελθοντικά γεγονότα, τωρινές ανάγκες και προβληματισμούς, μια συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής, και μια συγκεκριμένη φυσική κατάσταση (Rosenblatt, 1938). Η προσωπικότητά του, συνεπώς, δρα καταλυτικά στη νοηματοδότηση ενός λογοτεχνικού έργου, οδηγώντας τον στη βαθύτερη γνώση του εαυτού του.

Με οδηγό την παραδοχή αυτή, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εκφράσουν προσωπικά βιώματα, να διηγηθούν ατομικές ιστορίες, αλλά και να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου «Πώς το φαντάζεσαι αυτό;», προκειμένου να οδηγηθούν στην κατασκευή νοήματος με βάση τα προσωπικά τους δεδομένα, στα οποία όμως μέσω του ανοιχτού διαλόγου/συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης ή στην ομάδα, προστίθονταν και τα «εκφωνήματα» των συμμαθητών τους.

Στην κατηγορία αυτή, λοιπόν, καταγράφηκαν 173 συνδέσεις (22,7%). Οι μαθητές νιώθοντας απελευθερωμένοι από το άγχος της «λανθασμένης», «εκτός θέματος» απάντησης προχώρησαν σε συσχετισμούς που κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα της προσωπικής τους ζωής, με εκείνους που συνδέουν τα αναγνώσματα με τα αγαπημένα τους παιχνίδια να κυριαρχούν. Παρατίθενται στη συνέχεια ενδεικτικά παραδείγματα.

*(από συζήτηση στην ομάδα)*

Κωστής: *Ο γίγαντας αυτός δεν μοιάζει με Gormiti;*

Χρήστος: *Ναι ..σαν τον Κέριορ είναι. Χοντρός με φουσκωτά μπράτσα...πολύ ψηλός.*

Κωστής: *Και πονηρός σαν τον Κέριορ..νομίζω ότι θα νικηθεί όμως στο τέλος.*

Εδώ ο γίγαντας της ιστορίας συσχετίζεται στην εξωτερική εμφάνιση και στον χαρακτήρα με ένα ήρωα παιδικών παιχνιδιών, εκφράζοντας την πεποίθηση- ελπίδα πως η τύχη του γίγαντα θα είναι ανάλογη με εκείνη του Κέριορ. Ασυναίσθητα ο μαθητής αποβλέπει στην επικράτηση του «καλού» και στην απόδοση δικαιοσύνης στο τέλος της ιστορίας, όπως γίνεται άλλωστε στα περισσότερα παραμύθια.



Σύνδεση με την προσωπική εμπειρία, στην οποία αναγνωρίζεται από τους μαθητές και η διαφορετική σημασιολογική φόρτιση της λέξης παρατηρείται και στην ακόλουθο διάλογο που αναπτύχθηκε σε μια από τις ομάδες.

Δημήτρης: *Δεν είναι μόνο στα παραμύθια (ενν. γίγαντες)*

Κατερίνα: *Για τα φασόλια θα πεις πάλι;*

Δημήτρης: *Όταν κάποιος είναι πολύ δυνατός... Ο κ. Χρήστος (υπάλληλος του σχολείου) είπε γίγαντα τον κ. Κώστα που σήκωσε τη βιβλιοθήκη.*

Η επόμενη κατηγορία συνδέει τα κείμενα με την κοινωνική πραγματικότητα. Το παραμύθι, άλλωστε, προσεγγίζεται ως ψυχαγωγικό αφήγημα, το οποίο κατασκευάζει νοητικά την «δραπέτευση» των ακροατών ή/και των αναγνωστών από μια ασφυκτική καθημερινότητα, αποτυπώνοντας μορφές της κοινωνικής πραγματικότητας με έναν άμεσο και εξιδανικευτικό τρόπο, (Αυδίκος, 1997). Η πρόσληψη των παραμυθιών αντικατοπτρίζει τις θεμελιακές αφηγήσεις της δυτικής κουλτούρας, αφηγήσεις οι οποίες έχουν πλαισιώσει και πολιτογραφήσει τα κοινωνικά δεδομένα του σύγχρονου δυτικού κόσμου (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2012).

Μολονότι, λοιπόν, στην έρευνά μας το μυθικό και φανταστικό στοιχείο χαρακτηρίζει τα υπό εξέταση κείμενα, η απόδοσή τους/ διασκευή (στην περίπτωση της μυθολογίας) εμπεριέχει στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας, τα οποία οι μαθητές εντόπισαν και επεσήμαναν. Ο αριθμός των διακειμενικών αυτών συνδέσεων είναι μικρότερος έναντι των άλλων κατηγοριών -καταγράφηκαν 65 αναφορές (11, 22%), γεγονός, όμως που δικαιολογείται λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και της περιορισμένης γνώσης των κοινωνικών συμβάσεων.

Εκπαιδευτικός: *Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Τζακ;*

Κατερίνα: *Εμένα δεν μου αρέσει και πολύ γιατί κλέβει.*

Στην προκειμένη περίπτωση, η μαθήτρια προχωρά σε χαρακτηρισμό του ήρωα με βάση τις ηθικές αξίες της κοινωνίας που ζει, που καταδικάζει την πράξη της κλοπής ακόμη κι αν γίνεται για λόγους επιβίωσης. Αντιστοίχως, σε συζήτηση ομάδας, θα τεθεί το

θέμα της ισότητας των δύο φύλων, με τα παιδιά να ειρωνεύονται την παρουσίαση της «υποδεέστερης γυναίκας» έναντι του ισχυρού άντρα.

Νίκος: *Η καημένη η γυναίκα του γίγαντα (στο Τζακ και φασολιά)!*

Γιώργος: *Κι αυτή τον φοβάται!*

Νίκος: *Μάλλον υπηρέτρια την έχει...*

Στην τελευταία κατηγορία εντάχθηκαν οι συνδέσεις που προήλθαν κατόπιν συζητήσεως στην ομάδα. Αξιοποιώντας τα λεγόμενα κάποιου συμμαθητή τους, τα παιδιά προχώρησαν σε συσχετισμούς κειμένων που αρχικά φαινόταν να περνούν απαρατήρητοι. Άλλωστε, η εμβάθυνση σε ένα κείμενο επιτυγχάνεται με την εκ του σύνεγγυς μελέτη και τον χρόνο που του αφιερώνεις. Ο αναγνώστης επηρεάζεται από τη συνομιλία διαφορετικών φωνών, τον φωτισμό νέων οπτικών και τα συναισθήματα που εξωτερικεύονται, με αποτέλεσμα να εισέρχεται σε μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης και διαπραγμάτευσης των νοημάτων. Ο ερμηνευτικός αυτός διάλογος ευνοείται από την ύπαρξη δικτύων κειμένων, που διαπλέκουν ιδέες και αναπαραστάσεις, ενεργοποιώντας τη συζήτηση μεταξύ των μελών της αναγνωστικής κοινότητας. Έτσι, η ερμηνευτική αλυσίδα συμπληρώνεται και εξελίσσεται.

Οι συνδέσεις σε αυτή την κατηγορία ήταν 98, ποσοστό 16,9%, και φανερώσουν ότι τα «εκφωνήματα» των συμμαθητών διευκόλυναν τη μετάβαση από το ένα κείμενο στο άλλο και την ερμηνεία μιας πράξεως ή συμπεριφοράς με γνώμονα ένα άλλο παρόμοιο κείμενο.

*(από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης)*

Εκπαιδευτικός: *Τι μπορεί να σημαίνει «μικρός γίγαντας;» Δεν είναι λίγο οζύμωρο;*

Γιώργος: *Κύρια, μπορεί να είναι το παιδί του γίγαντα.*

Κλεοπάτρα: *Μπορεί όμως Γιώργο να εννοεί έχει συμπεριφορά μικρού παιδιού.*

Δημήτρης: *Κυρία να πω; Μπορεί να φοβάται να είναι γίγαντας...*

Κλεοπάτρα: *Ίσως να μην μπορεί να κάνει αυτά που πρέπει να κάνει ένας γίγαντας...μπορεί και να μη θέλει βέβαια.*

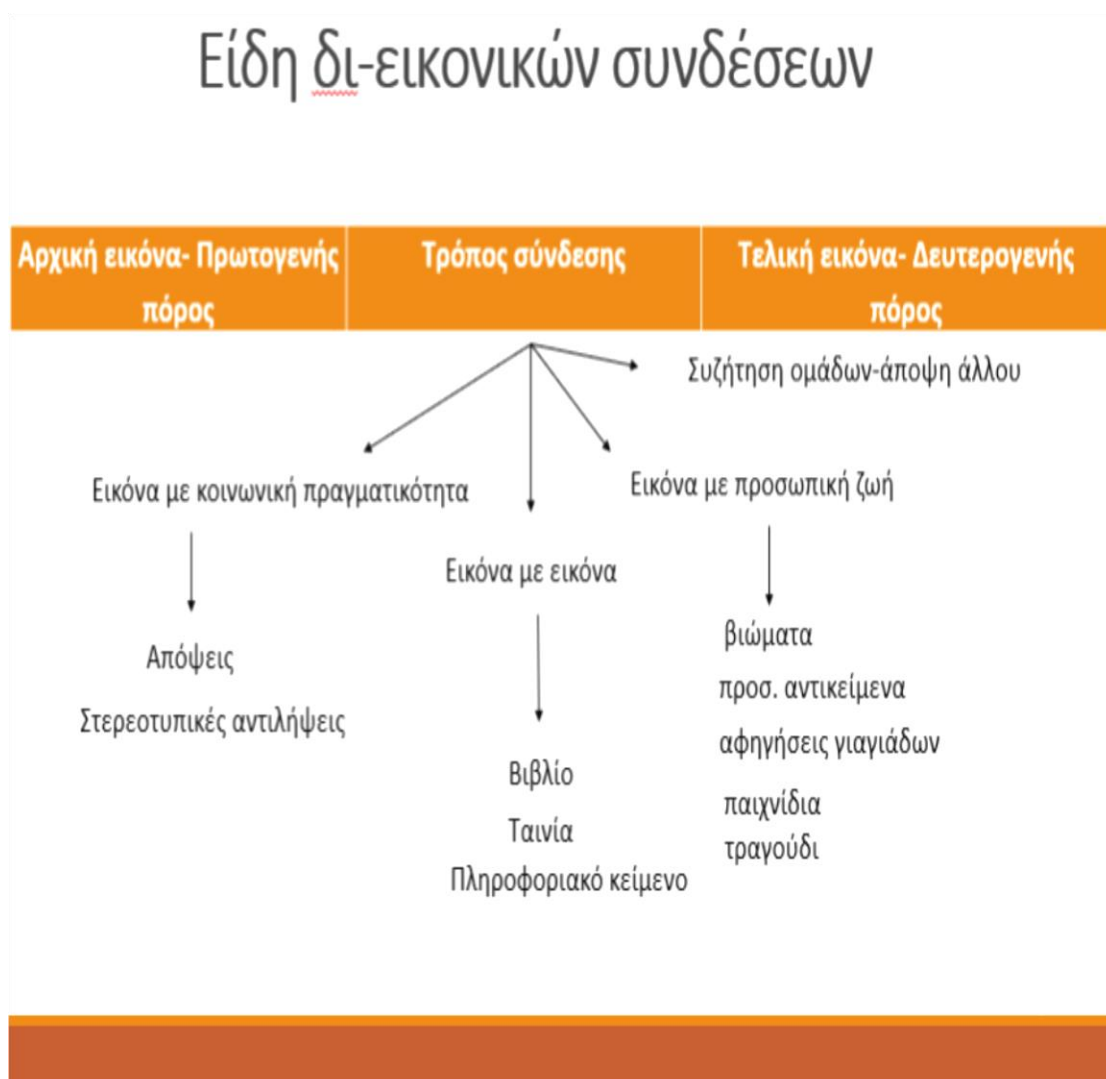
### 9.2.1. Δι-εικονικές συνδέσεις

Κατά τη διδασκαλία των πρώτων βιβλίων καταφάνηκε πως οι μαθητές παρατηρούσαν και ερμήνευαν τις εικόνες με βάση το κείμενο, χωρίς να προχωρούν σε συγκρίσεις με πρότερα γνωστές εικόνες. Η καθοδήγηση, ωστόσο, της εκπαιδευτικού ήταν ιδιαίτερα καθοριστική στην πορεία. Μέσα από διαρκείς ερωτήσεις προσπαθούσε να εκμαιεύσει γνώσεις που ήδη είχαν για το θέμα, ενθάρρυνε την αναφορά σε εικόνες που στερεοτυπικά γνώριζαν και επισήμαινε τα σημεία στα οποία οι εικόνες αυτές μπορούσαν να συσχετίζονται.

Παράλληλα, η διεύρυνση του δικτύου κειμένων και η προσθήκη νέων εικόνων με ανάλογη θεματολογία διευκόλυνε την «περιπλάνηση» των μαθητών από το ένα κείμενο στο άλλο, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο παρατηρητικοί, εστιάζοντας πλέον σε λεπτομέρειες, όπως τα χρώματα, τα σχήματα και τον τρόπο απεικόνισης των ηρώων, προχωρώντας σε εικονογραφικές συγκρίσεις. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Cheng (2003), τα παιδιά διασταυρώνουν όσα διαβάζουν με την πρότερη γνώση τους και με αυτό που θεωρείται «αποδεκτός» τρόπος.

Οι δι-εικονικές συνδέσεις που πραγματοποίησαν οι μαθητές ήταν 181 και κατηγοριοποιήθηκαν κατ' ανάλογο τρόπο προς τις διακειμενικές συνδέσεις πάνω στους άξονες: α) σύνδεση εικόνας με την κοινωνική πραγματικότητα, όπου η «ανάγνωση» και νοηματοδότηση μιας εικόνας σχετίζεται συλλογικές αντιλήψεις ή στερεοτυπικές απόψεις, β) σύνδεση εικόνας με εικόνα, που μπορεί να προέρχεται από άλλο βιβλίο, ταινία, πληροφοριακό κείμενο, γ) σύνδεση εικόνας με προσωπική ζωή, με προσωπικά βιώματα και προσωπικά αντικείμενα και δ) σύνδεση εικόνας με όσα ειπώθηκαν στη συζήτηση των ομάδων.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει λεπτομερώς τον τρόπο κατηγοριοποίησης των δεδομένων:



Πίνακας 8

Αναφερόμενη στην κοινωνική πραγματικότητα, στην πρώτη κατηγορία, εννοούμε τις κοινωνικές συμβάσεις, τις πολιτισμικές κατασκευές και τις ηθικές αξίες που μεταλαμπαδεύονται στα παιδιά από μικρή ηλικία στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους. Οι μαθητές με βάση τα γνωστά κοινωνικά σχήματα νοηματοδοτούσαν τις εικόνες και προχωρούσαν σε συσχετισμούς που διευκόλυναν την ένταξη αυτών των εικόνων στη δική τους καθημερινότητα. Οι συνδέσεις στην κατηγορία αυτή ήταν 23, με ποσοστό 12,7%, που δικαιολογείται λόγω της μικρής ηλικίας τους.

Εκπαιδευτικός: *Τι σκέφτεσαι βλέποντας τον δράκο της εικόνας;*

Κατερίνα: *Είναι κορίτσι...*

Εκπαιδευτικός: *Από πού το κατάλαβες αυτό;*

Κατερίνα: *Αφού είναι ροζ.*

Στην προκειμένη περίπτωση, η μαθήτρια προχωρά σε χαρακτηρισμό και ερμηνεία μιας εικόνας βάσει της κοινωνικής σύμβασης που θέλει το ροζ χρώμα να σχετίζεται με το θηλυκό γένος. Στη συνέχεια, η ίδια μαθήτρια θα συνδέσει το χρώμα με τον χαρακτήρα του ήρωα, αναπαράγοντας στερεοτυπικές απόψεις που θέλουν τους «κακούς» ήρωες να απεικονίζονται με σκούρα, μελανά χρώματα.

Εκπαιδευτικός: *Νομίζεις ότι είναι ένας καλός ή κακός δράκος;*

Κατερίνα: *Καλός.*

Εκπαιδευτικός: *Από πού το κατάλαβες;*

Κατερίνα: *Έχει ωραίο χρώμα...*

Εκπαιδευτικός: *Ποια είναι τα ωραία χρώματα δηλαδή;*

Κατερίνα: *Κίτρινο, πορτοκαλί, κόκκινο, ροζ, γαλάζιο...οι κακοί έχουν σκούρα χρώματα.*

Εκπαιδευτικός: *Γνωρίζεις όλους γίγαντες με «ωραία» χρώματα;*

Κατερίνα: *Τον Καλοκάρδιο.*

Στην κατηγορία της σύνδεσης μεταξύ εικόνων οι μαθητές προχωρούσαν σε συγκρίσεις μεταξύ του τρόπου εικονογράφησης και παρουσίασης των ηρώων που γνώριζαν από άλλα βιβλία του δικτύου, κείμενα που είχαν διαβάσει στο παρελθόν ή ταινίες που είχαν ήδη δει. Οι συσχετισμοί ήταν πολλοί και εξωτερικεύονταν αβίαστα και εύκολα από τα ίδια τα παιδιά, χωρίς να είναι αναγκαία η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Οι κωδικοποιήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνουν το ποσοστό του 39,7% (f=72).

*(από συζήτηση στην ομάδα)*

Γιώργος. Σαν τον Βροντοπόδα είναι αυτός! (ενν. ο εγωιστής γίγαντας)

Κατερίνα. Ναι, όντως...είναι φαλακρός με αστείες τρίχες.

Γιώργος. Όχι μόνο αυτό. Είναι τεράστιος, αλλά δεν τον φοβάσαι κιόλας.

Κατερίνα. Είναι πιο κακός αυτός. Πολύ κακό βλέμμα.

Ταυτόχρονα, τα παιδιά προχωρούσαν σε χαρακτηρισμό κι ερμηνεία των ενεργειών των ηρώων συσχετίζοντας εικόνες και ενεργοποιώντας το αποθηκευμένο στη μνήμη τους εικονογραφικό υλικό.

*(από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης)*

Τακ. Ο Βροντοπόδας είναι λίγο χαζούλης.

Εκ. Από πού το συμπεράνες αυτό;

Τακ. Από τον τρόπο που στέκεται...είναι λίγο μαζεμένος...κι φορά κράνος και προστατευτικά..

Εκ. Κι από αυτό κρίνεται «χαζούλης»;

Τακ. Για να φορά όλα αυτά ...ο «Εγωιστής» κι ο «Άκαρδος» γίγαντας έχουν δυνατά μπράτσα... δεν φοβούνται.

Επίσης, έγινε φανερό πως τα παιδιά πραγματοποιούσαν δι-εικονικές συνδέσεις, διαχωρίζοντας την εξωτερική εμφάνιση του ήρωα από τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά. Συσχετίζοντας την απεικόνιση των ηρώων από κείμενο σε κείμενο αντιλαμβάνονταν πως η έκφραση του προσώπου ή οι κινήσεις του σώματος δεν συνάδουν πάντα με τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά του ήρωα.

Εκπαιδευτικός: Ο γίγαντας ΜΦΓ αυτός μοιάζει με τους άλλους;

Δημήτρης: Όχι.

Εκπαιδευτικός: Σε τι διαφέρει;

Δημήτρης: Αυτός έχει καλή ψυχή, αν και είναι τρομακτικός.

Εκπαιδευτικός: Πώς το ξέρεις ότι έχει καλή ψυχή;

Δημήτρης: Επειδή βοηθά τη Σόφι...

Εκπαιδευτικός: Τι τον κάνει «τρομακτικό»;

Δημήτρης: Το σαρωμένο δέρμα ...τα αυτιά...τα χαλασμένα δόντια...τα νύχια!!!

Έμφαση, ωστόσο, δόθηκε από τους μαθητές και στο πλαίσιο - σκηνικό στο οποίο τοποθετούνταν οι κεντρικοί ήρωες κάθε φορά. Όντας εξοικειωμένοι -κυρίως από ταινίες που γνώριζαν- με τρομακτικά σκηνικά (σπήλαια, σκοτεινά δάση, φοβερά ζώα) πραγματοποιούσαν συνδέσεις και προχωρούσαν στη νοηματοδότηση των εικόνων, χρησιμοποιώντας προσωπικές στρατηγικές που μπορεί να σχετίζονταν με τη θέση ενός αντικειμένου στην εικόνα, τα χρώματα ή το συναισθηματικό φορτίο που έφερε.

Κλεοπάτρα: *Ο γίγαντας (από το βιβλίο ο Τζακ κι η Φασολιά) είναι πολύ πλούσιος.*

Γιώργος: *Κι ο «Εγωιστής» τεράστιο σπίτι είχε.*

Κλεοπάτρα: *Αυτός έχει και χρυσά πράγματα στο σπίτι του...έκλεψε τα λεφτά από τους ανθρώπους.*

Ευαγγελία: *Ο Βροντοπόδας σε σπηλιά έμενε.*

Γιώργος: *Κι ο Κύκλωπας! Κανονικά εκεί ζουν οι γίγαντες.*

Στην τρίτη κατηγορία οι δι-εικονικές συνδέσεις είχαν καθαρά προσωπικό χαρακτήρα και επομένως ιδιαίτερη νοηματοδότηση. Με εφελτήριο καθημερινές εμπειρίες, αφηγήσεις των γιαγιάδων τους ή κάποιο προσωπικό τους αντικείμενο, οι μαθητές ερμήνευαν τις εικόνες, δίνοντάς τους το νόημα του ταίριαζε στα δικά τους δεδομένα σε ποσοστό 27% (f=49).

Εκπαιδευτικός: *Γίνεται οι γίγαντες να είναι καλοί;*

Νίκος: *Αν τους έχει μαγειρέψει η γιαγιά μου...ναι.*

Εκπαιδευτικός: (χαχαχα) *Δεν εννοούσα το φαγητό Αχιλλέα.*

Πάνος: *Εγώ ξέρω έναν καλό γίγαντα σαν «τον φίλο του παππού».*

Εκπαιδευτικός: *Πες μας...*

Πάνος: *Ένας φίλος του μπαμπά μου που είναι τεράστιος και λίγο χοντρός.*

Εκπαιδευτικός: *Ναι...συνέχισε! Μοιάζει με τον γίγαντα της εικόνας;*

Πάνος: *Τον λένε.. «Ε ρε γίγαντα!»*

Εκπαιδευτικός: *Είναι σαν «τον φίλο του παππού;»*

Πάνος: *Ναι...έχει καφέ μαλλιά και όταν μετακομίζαμε μας βοήθησε...σήκωνε τα βαριά πράγματα...μπορεί και με το ένα χέρι!!!*

(από συζήτηση στην ομάδα)

Κωστ. Ο γίγαντας αυτός δεν μοιάζει με Gormiti.

Χρ. Ναι ..σαν τον Κέριορ είναι. Χοντρός με φουσκωτά μπράτσα...πολύ ψηλός.

Κωστ. Και κακός σαν τον Κέριορ.

Στην τελευταία κατηγορία εντάχθηκαν συσχετισμοί μεταξύ εικόνων που προήλθαν κατόπιν συζητήσεως στην ομάδα ποσοστό 20,4% (f=37). Αξιοποιώντας τα λεγόμενα κάποιου συμμαθητή τους, τα παιδιά προχώρησαν σε συσχετισμούς εικόνων που αρχικά φαινόταν να περνούν απαρατήρητοι.

(από συζήτηση στην ομάδα)

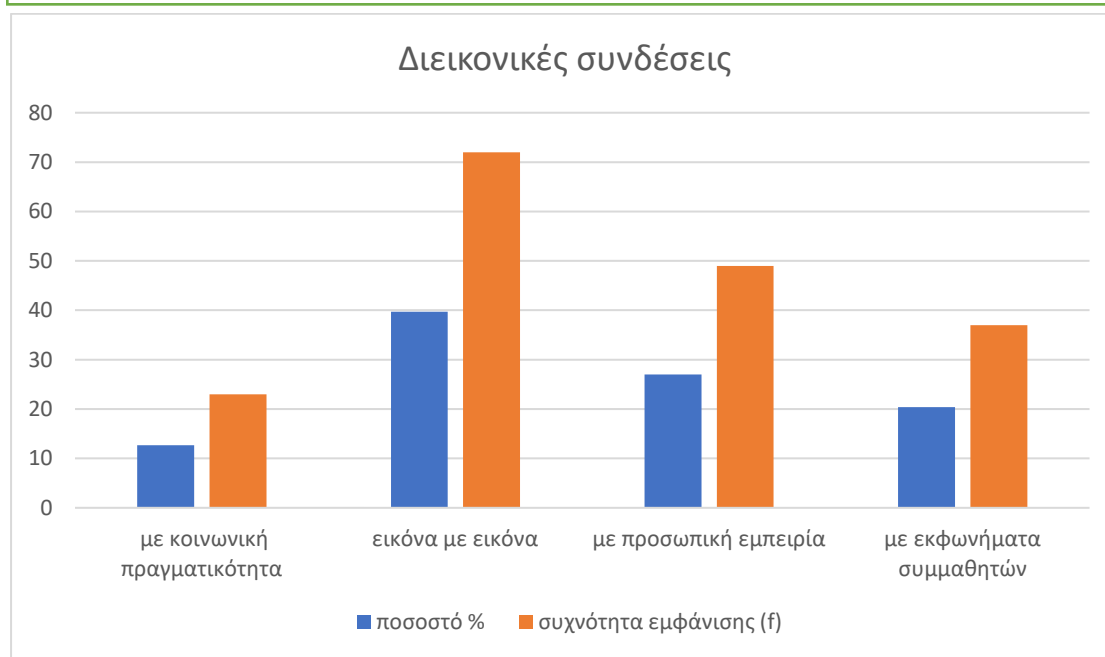
Κωστ: Η Γιγάντικα είναι καλή όμως... (από την ταινία Τέρατα και Εξωγήινοι).

Δημ: Μοιάζει με τον Κύκλωπα...έχει ένα μάτι.

Κωστ: Αυτή όμως είναι μπλε...και δεν μοιάζει με άνθρωπο.

Δημ: Ναι.. είναι όμως γίγαντας, όπως κι ο Κύκλωπας. Τη λένε και Γιγάντικα. Απλά δεν έχει χέρια και πόδια.

Κωστ: Τώρα που το σκέφτομαι και ο Στιούαρντ από τα Μίνιον ένα μάτι έχει...δεν είναι όμως τέρας. Είναι γλυκούλης...με την κιθαρίτσα του...



Γράφημα 15

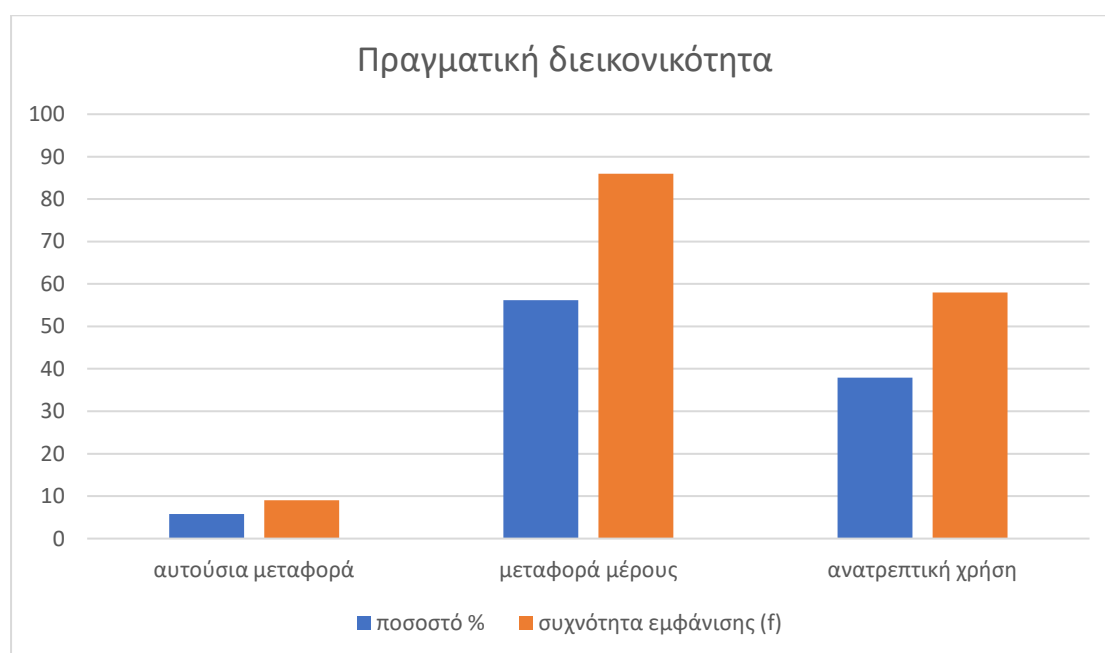


### 9.3. Δημιουργίες μαθητών

#### 9.3.1. Εικαστικές δημιουργίες

Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση της Ivanic (2004b), οι εικαστικές δημιουργίες των μαθητών διακρίθηκαν σε εκείνες όπου υπάρχουν σαφείς συσχετισμοί με εικόνες γνωστών «κειμένων» (πραγματική διεικονικότητα) και σε αυτές που αποτυπώνουν όσα υποσυνείδητα προσομοιώνει ή μετασχηματίζει ο μαθητής στα έργα του χωρίς να έχει επίγνωση αυτού (εκ της έξεως διεικονικότητα).

Στα 174 έργα των μαθητών (8 ατομικές δημιουργίες για κάθε μαθητή και 5 για κάθε ομάδα) κωδικοποιήθηκαν 212 διεικονικές συνδέσεις. Πραγματική διεικονικότητα καταγράφηκε σε 153 από αυτές (72,1%), οι οποίες υποδιαιρέθηκαν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α] στην αυτούσια μεταφορά εικόνων ( $f=9$ ) με ποσοστό 5,8%, β] την μεταφορά μέρους των εικόνων με ποσοστό 56,2% ( $f=86$ ) και γ] την αναπαραγωγή μέρους των εικόνων ή την ανατρεπτική χρήση αυτών ( $f=58$ ) με ποσοστό 37,9%.



Γράφημα 16

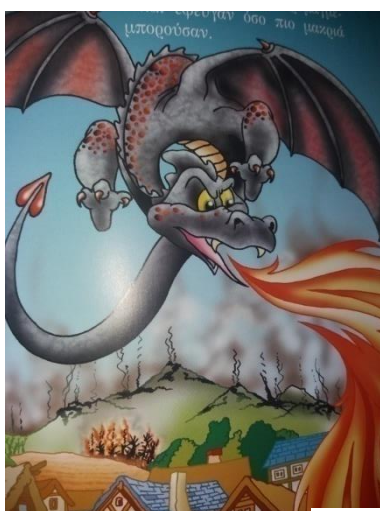
##### ι) Αυτούσια μεταφορά εικόνων.

Όταν κάνουμε λόγο για παιδική δημιουργία σαφέστατα και δεν μπορούμε να αναφερόμαστε σε πιστή απεικόνιση αυτού το οποίο βλέπει. Στην κατηγορία αυτή, λοιπόν, εντάχθηκαν ζωγραφιές όπου οι μαθητές αντέγραψαν με τον δικό τους τρόπο αυτό που υπήρχε δίπλα τους, στο βιβλίο που επεξεργαζόμασταν την ημέρα εκείνη. Τα

έργα στην κατηγορία αυτή ήταν ελάχιστα. Από τις διευκρινιστικές ερωτήσεις που ακολούθησαν αναφορικά με τον λόγο δημιουργίας του συγκεκριμένου έργου καταφάνηκε πως για κάποιους μαθητές ήταν η εύκολη επιλογή.

Παρατίθενται κάποια παραδείγματα που καταδεικνύουν την προσπάθεια των μαθητών να αντιγράψουν εικόνες των βιβλίων που τους εντυπωσίασαν ή θεώρησαν ξεχωριστές και κατάλληλες για τη ζητούμενη εργασία.

Στην ακόλουθη δημιουργία ο μαθητής, όταν του ζητείται να δημιουργήσει τον δικό του δράκο, μεταφέρει στο χαρτί μια αντιπροσωπευτική εικόνα του κεντρικού ήρωα, την ώρα που σκορπά φωτιές πάνω από το χωριό κι απειλεί τους κατοίκους.



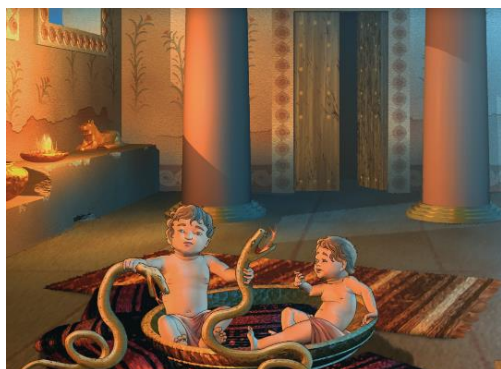
Εικόνα 1

Ανάλογη μεταφορά εικόνας του εξωφύλλου αυτή τη φορά βλέπουμε κι όταν ο μαθητής ζωγραφίζει τον αγαπημένο του γίγαντα. Εδώ οι λεπτομέρειες και τα χρώματα είναι πιο κοντά στο αρχικό σχέδιο, ενώ αξιοσημείωτο είναι πως δεν υπάρχει καμιά προσπάθεια αποτύπωσης του περιβάλλοντα χώρου.



Εικόνα 2

Μια ακόμη εικόνα που αποτυπώνεται στη ζωγραφιά, όπως δίνεται στο βιβλίο είναι αυτή του Ηρακλή που όντας μωρό ακόμη κατορθώνει να πνίξει δυο φίδια που βρίσκονται στην κούνια του. Κι εδώ ο μαθητής εστιάζει στον πρωταγωνιστή χωρίς να δίνει καμιά λεπτομέρεια για το σκηνικό. Η διαφορά εντοπίζεται στη χρωματική παλέτα, με τα ζωηρά και φωτεινά χρώματα να κυριαρχούν έναντι των γήινων χρωμάτων του βιβλίου.



Εικόνα 3

## ii) Μεταφορά μέρους εικόνων από τα βιβλία.

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δημιουργίες των παιδιών, όπου διατηρείται το σκηνικό κι αλλάζει μορφή ο ήρωας ή ο ήρωας διατηρεί κάποια από τα χαρακτηριστικά - τα οποία στερεοτυπικά του αποδίδονται τις περισσότερες φορές - αλλά αλλάζει η συμπεριφορά, το μέγεθος, οι εκφράσεις του προσώπου, το χρώμα.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι ακόλουθες ζωγραφιές: Στη συγκεκριμένη ζωγραφιά ο μαθητής δημιουργεί έναν χορτοφάγο γίγαντα, όπως τελικά καταλήγει ο Βροντοπόδας (από το βιβλίο «Ο γίγαντας»). Διατηρεί το μέγεθος, τα τεράστια παπούτσια, τις λιγοστές τρίχες στο κεφάλι του και την «αστεία» κι «αφελή» έκφραση του προσώπου του, ωστόσο, επιλέγει διαφορετικά χρώματα για να τον παρουσιάσει, μαυρίζει επιδεικτικά τα δόντια του και τον βάζει να κρατά ένα ολόκληρο δέντρο-που στα χέρια του μοιάζει μινιατούρα- για να το καταβροχθίσει.

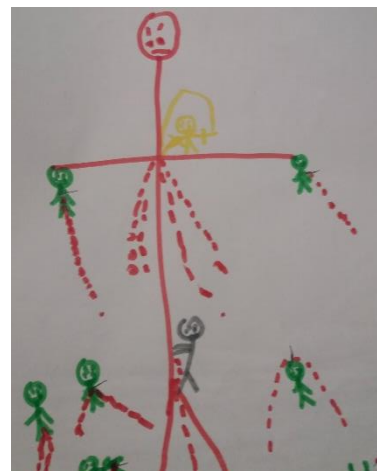


Εικόνα 4

Η «κακιά» συμπεριφορά του παύει να εκδηλώνεται προς τους ανθρώπους και στρέφεται προς το περιβάλλον, ξεριζώνοντας δέντρα για να χορτάσει την πείνα του.

Αντίστοιχα, στην ακόλουθη ζωγραφιά η μαθήτρια αναπαριστά έναν καλό γίγαντα που παίζει με τα παιδιά, αντί να τα κυνηγά ή να τα τρώει. Θυμίζει πολύ τον «Εγωιστή γίγαντα», αλλά το σκίτσο είναι αρκετά απλό, όπου κυριαρχούν οι αδρές γραμμές και τα χαρούμενα χρώματα.

Ζωγραφιά εμπνευσμένη από τα κείμενα του δικτύου είναι και η ακόλουθη, όπου η μαθήτρια αναπαριστά τον κακό δράκο με τη μορφή γιγάντιου φιδιού που κινείται επιθετικά βγάζοντας φωτιές από το στόμα του προς μια νεαρή κοπέλα. Ένας



Εικόνα 5



Εικόνα 6

καβαλάρης με το άλογο του πλησιάζει τον δράκο και τον χτυπά με το σπαθί του. Η συγκεκριμένη ζωγραφιά παραπέμπει στον Άγιο Γεώργιο, αλλά και τον δράκο Μπολ. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το χρώμα που χρησιμοποιεί η μαθήτρια. Πρόκειται για ένα πορτοκαλί τέρας, που σύμφωνα με τη δημιουργό του, κρύβεται ευκολότερα στο φύλλωμα των δέντρων του φθινοπώρου!

### iii) Αναπαραγωγή μέρους εικόνων -Ανατρεπτική χρήση αυτών

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν έργα των μαθητών που απεικονίζουν μορφές σε κόντρα ρόλους από αυτούς που εμφανίζονται συνήθως. Οι δημιουργίες αυτές «φέρουν» μέσα τους συναισθήματα και σκέψεις που γεννήθηκαν στους μαθητές κατά την ανάγνωση των κειμένων και φωτίζουν το νόημα που δόθηκε από εκείνους στα «σημάδια» που υπήρχαν πάνω στο χαρτί. Παράλληλα, αποτελούν ένα αισιόδοξο μήνυμα επικράτησης του καλού, λειτουργώντας λυτρωτικά τόσο για τους ήρωες των κειμένων, όσο και για τους αναγνώστες.

Τα παραδείγματα που ακολουθούν αποτυπώνουν την ανάγκη αυτή των παιδιών για εξυγίανση κάθε σκοτεινής και αρνητικής πτυχής που κρύβουν τα παραμύθια και κατ' επέκταση η ίδια η ζωή και εν τέλει η κυριαρχία της ισορροπίας και της καλοσύνης.





Εικόνα 7

Στη συγκεκριμένη ζωγραφιά η μαθήτρια επέλεξε να βάλει τον δράκο σε έναν τελείως διαφορετικό ρόλο από αυτόν που συνήθως συναντάται στα παραμύθια. Είναι ένας δράκος πυροσβέστης, που αντί να εκτοξεύει φωτιές, ρίχνει νερό και σβήνει τις φωτιές που υπάρχουν στα δάση. Όταν η δασκάλα της ζήτησε εξηγήσεις σχετικά με αυτό που επέλεξε να ζωγραφίσει, η μαθήτρια

εκφράζοντας τις ανησυχίες για την καταστροφή του περιβάλλοντος δήλωσε ότι όλοι μπορούν να βοηθήσουν, αλλάζοντας στάση...ακόμη κι οι δράκοι!!!

Μια άλλη ανατρεπτική δημιουργία είναι αυτή του γίγαντα που σκέφτεται την εξωτερική του εμφάνιση και κάνει δίαιτα. Αντί, λοιπόν, για σάντουιτς, μπέργκερ και κόλα, επιλέγει να τρέφεται υγιεινά, τρώγοντας πολλά φρούτα και λαχανικά. Πρόκειται για μια δημιουργία που αντιτίθεται στο «Σάντουιτς του γίγαντα» -που είχαν διαβάσει πολλά παιδιά - όπου ο γίγαντας πάνω στην πείνα του τρώει τα πάντα, αδιαφορώντας για τις συνέπειες.



Εικόνα 8



Εικόνα 9

Σε κόντρα ρόλο παρουσιάζεται και ένας γίγαντας που δεν είναι εκφοβιστικός, ούτε κινείται εχθρικά προς τους ανθρώπους. Αντιθέτως, στηρίζει τα σπίτια, όταν γίνεται σεισμός, για να μην πέσουν. Ο καλός γίγαντας βρίσκεται στον αντίποδα του Εγκέλαδου που καταστρέφει τα πάντα στο πέρασμά του, κρατώντας γερά και σταθερά τον κόσμο.

Διαφορετικός, επίσης, είναι ο «πολύχρωμος» δράκος που κάθε άλλο παρά εκφοβιστικός μπορεί να χαρακτηριστεί. Σύμφωνα με τον μαθητή που τον

δημιούργησε πρόκειται για ένα μικρό, καλόκαρδο δρακάκι που δεν θέλει να είναι σαν τους ομοειδείς του, αλλά επιθυμεί να τον αγαπούν και να παίζουν μαζί του τα παιδιά. Περισσότερο σαν λούτρινο παιχνίδι μοιάζει.



Εικόνα 10

Στην κατηγορία της διεικονικότητας εκ της έξεως εντάχθηκαν έργα, στα οποία οι μαθητές δημιουργούν, απομακρυσμένοι από τον πρωτογενή πόρο, βάσει πρότερης γνώσης, εδραιωμένων στη μνήμη εικόνων, ενστερνισμένων αντιλήψεων. Οι εικαστικές δημιουργίες δεν σχετίζονται -άμεσα ή έμμεσα- με κάποια εικόνα των δοσμένων κειμένων, αλλά εξωτερικεύουν αυτό που σταδιακά σε βάθος χρόνου έχει εγχαραχθεί στη μνήμη και στη συνείδησή τους. Στην κατηγορία αυτή καταγράφηκαν 59 αναφορές (27,8%).

Στα ενδεικτικά παραδείγματα που ακολουθούν καταφαίνεται η αντιμετώπιση των τεράτων ως υποχθόνιων και κακόβουλων όντων που αντιμετωπίζουν εχθρικά τους ανθρώπους. Οι δε περιγραφές των δημιουργιών από τους ίδιους τους μαθητές φανερώνουν την αδυναμία τους να προσδιορίσουν την προέλευση των αποδιδόμενων στοιχείων και χαρακτηριστικών.



Εικόνα 12

Στην παρούσα εικόνα αποτυπώνεται το τέρας, όπως το γνωρίζει ο μικρός μαθητής-μη μπορώντας ωστόσο να προσδιορίσει την πηγή. Πρόκειται για έναν γιγαντόσωμο άνδρα, με κέρατα στο κεφάλι. Το βλέμμα του είναι άγριο και διαπεραστικό. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς τις κακές προθέσεις του. Δεν φορά ρούχα, γεγονός που παραπέμπει σε ζώο, ενώ στα χέρια του δεν υπάρχουν δάκτυλα, αλλά βελόνες και καρφιά. Αντίστοιχα, αντί για πόδια, στηρίζεται σε δυο σιδερένιες



Εικόνα 112

ράβδους. Στο σκηνικό υπάρχει κι ένα δέντρο, το οποίο όμως περιλούζεται από τη φωτιά που σκορπά το τέρας στο διάβα του.

Στην εικόνα βλέπουμε ένα ανθρωπόμορφο τέρας που στα χέρια του κρατά ένα σπαθί με τέσσερα μαχαίρια. Είναι ολόκληρο μαυρισμένο, μη επιτρέποντάς μας να διακρίνουμε χαρακτηριστικά του προσώπου και του σώματος. Η επιλογή του συγκεκριμένου χρώματος σχετίζεται με τον «κακό» χαρακτήρα του. Μόνο τα μαχαίρια έχουν χρώματα κι αυτά όχι φωτεινά. Είναι η σκιά του κακού, του φόβου, του εφιάλτη.



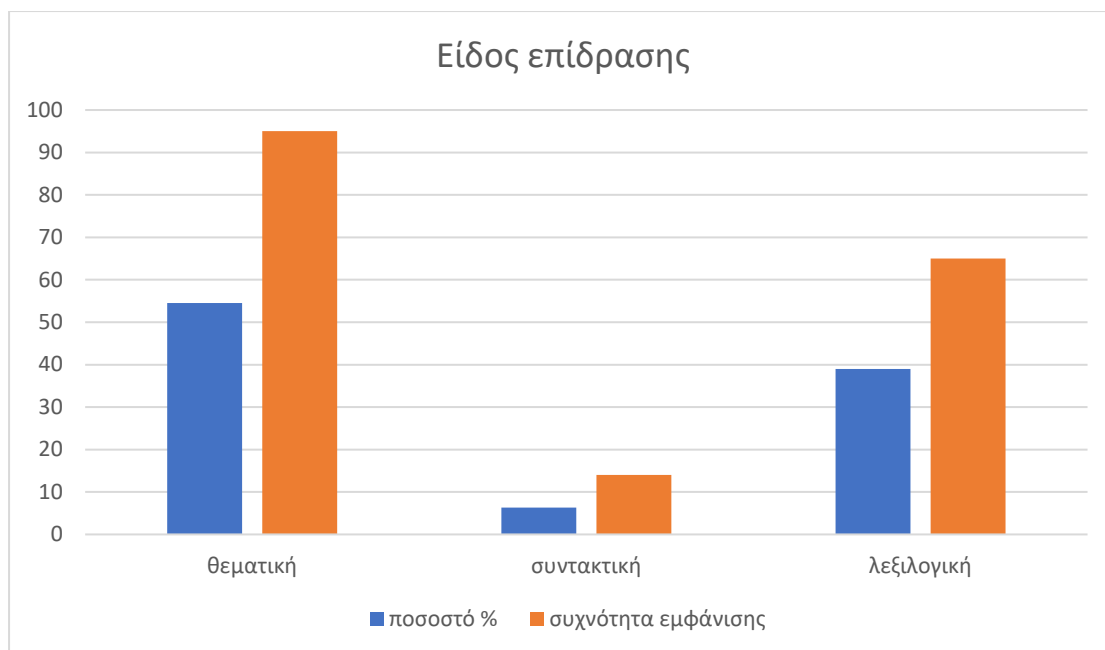
Εικόνα 13

Αντιστοίχως βλέπουμε το τέρας να παρουσιάζεται με υπερφυσικά χαρακτηριστικά (μεγάλο ύψος ποδιών, πολλά κεφάλια και χέρια), συνδυάζοντας ανθρωπόμορφα αλλά και ζωώδη στοιχεία, όπως τα κεφάλια, τα οποία αποδίδονται με σκουρόχρωμα χρώματα και αδρές γραμμές, δημιουργώντας ένα αποκρουστικό θέαμα σε όποιον το αντικρίζει. Επιπλέον, στα χέρια του φαίνεται να κρατά αιχμηρά αντικείμενα, που θυμίζουν σπαθιά και μαχαίρια.

### 9.3.2. Γραπτά μαθητών

Μολονότι τα γραπτά των μαθητών συνεξετάστηκαν με τις συνεντεύξεις και τις συζητήσεις των ομάδων για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον τρόπο που οδηγούνται οι μαθητές στην νοηματοδότηση των κειμένων, αλλά και τα είδη των συνδέσεων που πραγματοποιούν, στην παρούσα ενότητα μελετώνται ξεχωριστά, ως δημιουργήματα των παιδιών, και διερευνάται ο βαθμός επίδρασης που έχουν δεχτεί από την αξιοποίηση των δικτύων ανάγνωσης και των διακειμενικών ασκήσεων.

Όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα της Ανάλυσης Δεδομένων τα γραπτά των μαθητών αρχικά κατηγοριοποιήθηκαν τριμερώς αναφορικά με το είδος της επίδρασης: α] θεματική, η οποία αφορά τον δανεισμό μιας ιδέας, ενός θέματος ή του περιεχομένου που κατατίθεται στο χαρτί από ένα κείμενο-πηγή ή από κάποιο γεγονός, β] συντακτική ή οργάνωσης της δομής, που σχετίζεται με τη μίμηση του τρόπου παρουσίασης ενός κειμένου βάσει ενός πρωτογενούς πόρου και γ] λεξιλογική επιρροή, που έχει να κάνει με τη χρήση λέξεων ή και φράσεων άλλων κειμένων του δικτύου ή εκφράσεων που διατυπώθηκαν κατά τη συζήτηση από συμμαθητές και την εκπαιδευτικό.



Γράφημα 17

Από τις 174 συνδέσεις που κωδικοποιήθηκαν στα μαθητικά γραπτά το 38,9% ( $f=95$ ) αφορά το θέμα πρότερων αναγνωσμάτων ή εμπειριών. Η θεματική αυτή συσχέτιση διακλαδίζεται σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες: α] τους ήρωες, β] το σκηνικό και γ] την πλοκή.

Το ποσοστό εγγραφής οικείων χαρακτήρων σε κείμενα αγγίζει το 38,9% ( $f=37$ ) με τις ασθενείς μορφές διακειμενικότητας ( $f=26$ ) να υπερτερούν έναντι των ισχυρών ( $f=11$ ), καθώς οι μαθητές αξιοποιούν στα κείμενά τους πιο γενικευμένες και μετασχηματισμένες ταυτότητες που συνήθως «φέρουν» το αποτύπωμα της πρόσληψης. Αντίθετα στις ισχυρές μορφές διακειμενικότητας παρουσιάζονται στοιχεία και ιδιότητες των ήδη γνωστών ηρώων αναφορικά με τον χαρακτήρα, την εμφάνιση και τις πράξεις τους που παραπέμπουν σε συγκεκριμένους κειμενικούς χαρακτήρες, ακόμη κι αν αυτοί δεν κατονομάζονται ευθέως.

Βάσει του μοντέλου της Ivanic (2004b), στις ισχυρές μορφές διακειμενικότητας καταγράφεται αυτούσια μεταφορά χαρακτήρων σε δύο μόνο κείμενα (12,5%), όπου ο πρωταγωνιστής διατηρεί το όνομά του και τα χαρακτηριστικά του, αλλά δρα σε διαφορετικό πλαίσιο.



*Ένα δρακάκι, Καλοκαρδάκι,  
ήταν μικρό.  
Ο κόσμος το φοβότανε  
κι ας ήτανε καλό.*

Παράλληλα, το 56,2% (f=9) περιλαμβάνει δανεισμό μέρους της ταυτότητας των χαρακτήρων στα μαθητικά γραπτά, κυρίως αναφορικά με την εμφάνιση και τις ενέργειές τους, που αν και δεν συγκεκριμενοποιείται, εύκολα γίνεται αντιληπτή η πηγή και ο ήρωας στον οποίο αναφέρεται.

*Ένας δράκος διαφορετικός  
πολύχρωμος και γελαστός  
έγινε φίλος με τα παιδιά  
τραλαλά τραλαλά.*

Η εναλλακτική - ανατρεπτική παρουσίαση των ηρώων εντάσσεται στην κατηγορία της ασθενούς διακειμενικότητας, καθώς δεν καταγράφονται αναφορές σε συγκεκριμένους κειμενικούς χαρακτήρες, παρά αποδόμηση των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών των τεράτων, όπως αυτά έχουν ενσταλαχτεί στη μνήμη και τον ψυχισμό των αναγνωστών. Οι κωδικοποιήσεις στην παρούσα υποκατηγορία είναι 11, ποσοστό 42,3%.

*Ξέρω ένα γίγαντα γιατρό,  
καλό και γελαστό,  
που έχει στην αγκαλιά  
όλα τα άρρωστα παιδιά.  
Τα κάνει γρήγορα καλά  
Με ντεπόν και φιλιά.*

Στις ασθενείς μορφές διακειμενικότητας εντάξαμε και την διακειμενικότητα εκ της έξεως. Οι μαθητές κατασκευάζουν πρωταγωνιστές και δευτεραγωνιστές χωρίς σαφείς και ρητές αναφορές σε κείμενα, αλλά βάσει της αναγνωστικής τους εμπειρίας.

Πρωταγωνιστές είναι πάντα τα τέρατα και δευτεραγωνιστές άνθρωποι, συνήθως παιδιά, τα οποία προσπαθούν να τα αντιμετωπίσουν. Στην πραγματικότητα οι μαθητές χτίζουν πάνω στα γνωστά χαρακτηριστικά -ιδιότητες και διαμορφώνουν εκ νέου τη ζωή αυτών. Το ποσοστό αυτών αγγίζει το 57,6% (f=15).

*«Ήταν γίγαντας! Ήταν πολύ ψηλός και χοντρός. Είχε μεγάλα χέρια και τεράστιες πατούσες και είχε μακριά μαλλιά και μαύρα. Είχε στενά ρούχα και μεγάλα και φουσκωτά παπούτσια».*

Σχετικά με την επίδραση του δικτύου στη διαμόρφωση του πεδίου δράσης στα μαθητικά κείμενα εντοπίζεται συσχέτιση στο 27,3% (f=26) με την ασθενή μορφή διακειμενικότητας και στην συγκεκριμένη κατηγορία να υπερτερεί με ποσοστό 65,3% (f=17) έναντι των ισχυρών με ποσοστό 34,7% (f=9). Το σκηνικό σε όλες τις περιπτώσεις λειτουργεί ως δευτερεύον στοιχείο της αφήγησης, διαμορφώνοντας τον χώρο δράσης των ηρώων. Στην πλειοψηφία τους πρόκειται για συμβολικά περιβάλλοντα, όπως του «επικίνδυνου» δάσους, της «πολύβουης» πόλης, του φιλήσυχου «χωριού», της «γαλήνιας» λίμνης που μεταφέρονται ή μετασχηματίζονται στα γραπτά τους.

Ειδικότερα, στα σημεία που εντοπίζονται ισχυρές μορφές διακειμενικότητας, το σκηνικό μεταφέρεται αυτούσιο σε ποσοστό 33,3% από κάποιο βιβλίο του δικτύου, υποβάλλοντας μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα που ευνοεί ή όχι τη δράση των ηρώων (f=3).

*Σε μια ήσυχη πόλη*

*οι άνθρωποι ζουν όμορφη ζωή.*

*Ένας γίγαντας όμως φτάνει*

*κι όλους τους τρομάζει.*

Αντίστοιχα, κι όταν μεταφέρεται μέρος αυτού του σκηνικού (f=6), το οποίο, ωστόσο, παραπέμπει ευθέως σε πρότερα αναγνώσματα, προϊδεάζοντας τον αναγνώστη για όσα θα επακολουθήσουν σε ποσοστό 66,6%.

*Βόλτα πήγαν μια φορά*

*τα μικρά παιδιά*

*χωρίς να ξέρουν*

*ότι στο δάσος ήταν*

*μια σκοτεινή σπηλιά.*

Η παρουσία αντισυμβατικών πλαισίων δράσης είναι περιορισμένη, καθώς οι μαθητές επιλέγουν η ανατροπή να προέλθει ως αποτέλεσμα των ενεργειών των χαρακτήρων, χωρίς ο χώρος να απειλεί ή να αλλοιώνει την έκβαση αυτών. Συναντούμε, λοιπόν, μόλις δύο γραπτά (ποσοστό 11,7% των ασθενών μορφών διακειμενικότητας), στα οποία οι μαθητές δημιουργούν ένα φανταστικό χωροχρόνο (διάστημα, Σκουπιδούπολη) εντός του οποίου κινούνται οι ήρωες.

*«Στη Σκουπιδούπολη όλα μυρίζουν άσχημα και τα φαγητά είναι σκουπίδια που, όταν τα τρώω, χοντραίνω και πονάει η κοιλιά μου»*

Διακειμενικότητα εκ της έξεως αναφορικά με το σκηνικό δράσης θα καταγραφεί στο 88,2% των ασθενών μορφών διακειμενικότητας, καθώς οι μαθητές θα καταφύγουν ευκολότερα σε αρχετυπικούς παραμυθικούς συμβολισμούς που υπάρχουν υποσυνείδητα μέσα τους και λειτουργούν ακόμη και χωρίς την παρουσία των ηρώων.

*«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα παιδάκι- τερατάκι που έμενε σε ένα μικρό και όμορφο σπιτάκι που δεν περνούσαν πολλά αυτοκίνητα. Συνέχεια ούρλιαζε...»*

Αναφορικά με την πλοκή των μαθητικών γραπτών καταφαίνεται να επηρεάζονται από κείμενα του δικτύου σε ποσοστό 27,3% ( $f=26$ ). Μολονότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές δημιούργησαν πρωτότυπα και ευφάνταστα κείμενα, ένα σημαντικό μέρος αυτών αξιοποίησε στοιχεία της πλοκής των ήδη γνωστών κειμένων στις δικές τους δημιουργίες μετασχηματίζοντάς τα και προσαρμόζοντάς τα ανάλογα.

Στις 26 αυτές αναφορές στοιχεία ισχυρής διακειμενικότητας συναντούμε σε ποσοστό 57,6% ( $f=15$ ) με τους μαθητές να πλέκουν τη δική τους ιστορία, πατώντας σε υπάρχοντα και γνωστά δεδομένα, τα οποία εξελίσσουν, εμπλουτίζουν και αναδιαμορφώνουν, ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ασθενείς μορφές διακειμενικότητας συναντάμε σε 11 από τις καταγραφές (42,3%).

Βάσει του μοντέλου της Ivanic (2004b) αυτούσια μεταφορά της πλοκής δεν συναντάμε σε κανένα γραπτό. Μεγάλο όμως είναι το ποσοστό (73,3% των ισχυρών μορφών διακειμενικότητας) της μεταφοράς μέρους από το πρωτογενές κείμενο στο δημιούργημα, ενώ αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό (36,5%) των ανατρεπτικών κειμένων, τα οποία παίρνοντας την μορφή του «ανάποδου παραμυθιού» εμφανίζουν στοιχεία ισχυρής διακειμενικότητας στην πλοκή.

*Αχ να ' μουν δράκος καλός*

*φλόγες να βγάζω*

*όχι για να τρομάζω*

*μα για να ζεστάνω*

*όλα τα παιδιά*

*που δεν έχουνε ζεστή αγκαλιά.*

---

*Το παιδί έγινε φίλος με τον δράκο και του είπε να τον βοηθάει στις δουλειές. Του ζέστεινε με τις φλόγες το γάλα ή το νερό για να κάνει μπάνιο και άναβε την ψησταριά, όταν ο μπαμπάς έψηνε μπριζόλες.*

Η εκ της έξεως διακειμενικότητα ταυτίζεται στην προκειμένη περίπτωση με τις ασθενείς μορφές διακειμενικότητας, όπου οι μαθητές συνδυάζουν ασυνείδητα τεχνικές πλοκής που έχουν συναντήσει, χωρίς ωστόσο, να μπορούν να τις κατονομάσουν. Παρατηρείται, λοιπόν, η απόδοση της ιστορίας άλλοτε ως χρονική αλληλουχία κι άλλοτε ως σχέση αιτίου – αποτελέσματος, ενώ κάποιες φορές η διαδοχική εμφάνιση των ηρώων θυμίζει επεισοδιακή πλοκή.

*«Το παιδάκι-τερατάκι έλεγε παλιοκουβέντες κι η μαμά τού έβαλε πιπέρι στο στόμα και αυτό νόμιζε ότι έγινε αληθινό τέρας και έχει φωτιές στο στόμα»*

Μια ακόμη παράμετρος που φάνηκε να επηρεάζεται από τη διακειμενική διδασκαλία των δικτύων είναι και εκείνη της σύνταξης και της οργάνωσης των κειμένων με ποσοστό 8,0% (f=14). Σε 5 από τις κωδικοποιήσεις οι μαθητές χρησιμοποίησαν οργανωτικές εκφράσεις που συναντώνται στην έναρξη και το τέλος των παραμυθιών

(«Μια φορά κι έναν καιρό... Και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»), ενώ υπήρξαν και 3 αναφορές, όπου στις πρώτες κιόλας γραμμές δηλώνεται ο τόπος, ο χρόνος και ο πρωταγωνιστής, όπως συμβαίνει σε αρκετά κείμενα του δικτύου. Αξιοσημείωτη, ωστόσο, στην κατηγορία, λόγω του μικρού της ηλικίας, είναι η καταγραφή σε 6 κείμενα της διαδρομής ισορροπία – πρόβλημα/εμπόδιο (διατάραξη της ισορροπίας)- επίλυση προβλήματος – αποκατάσταση ισορροπίας. Η ασυνείδητη αξιοποίηση αυτής από τους μαθητές στη συγγραφή κειμένων δημιουργεί μια καμπύλη, στην κορυφή της οποίας υπάρχει έντονη δράση και βίωση πρωτόγνωρων συναισθημάτων των ηρώων, τα οποία επιτείνουν την αγωνία του αναγνώστη για την τελική έκβαση. Σε αυτό συνέβαλαν, βέβαια, οι επισημάνσεις της εκπαιδευτικού για τη δομή των διδασκόμενων κειμένων, όπως και οι ερωτήσεις πρόβλεψης της συνέχειας της ιστορίας που εισήγαγαν τους μαθητές στον δημιουργικό τρόπο σκέψης.

*Ένα τέρας φοβερό*

*άρπαξε τη βασιλοπούλα την καλή*

*που είχε πάει στην πηγή.*

*Ο πατέρας της τρέχει*

*να τη σώσει*

*και το τέρας να διώξει.*

*Παλεύουν πολλή ώρα*

*μέχρι που ένας πρίγκιπας ωραίος*

*με όπλα φορτωμένος*

*την πήρε αγκαλιά*

*και την πήγε μακριά.*

Στην συγκεκριμένη κατηγορία οι ισχυρές μορφές διακειμενικότητας και η αυτούσια μεταφορά κειμένου περιορίζονται μόνο στις εναρκτήριες φράσεις και τους τίτλους τέλους, ενώ οι ασθενείς μορφές καλύπτουν τις υπόλοιπες περιπτώσεις, όπου διακρίνεται εκ της έξεως διακειμενικότητα με τους μαθητές να αδυνατούν να προσδιορίσουν επακριβώς την πηγή δανεισμού.

Η τελευταία κατηγορία ανάλυσης των μαθητικών γραπτών αφορά τον λεξιλογικό δανεισμό. Επίθετα και φράσεις που περιγράφουν χαρακτήρες και σκηνικό επανέρχονται συχνά στα έργα τους, δηλώνοντας την επίδραση που έχουν δεχτεί.

Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται 65 κωδικοποιήσεις (37,3%) οι οποίες επιμερίζονται σε τρεις υποκατηγορίες: α] επανάληψη, β] αναδιάταξη και γ] επέκταση του λεξιλογίου.

Στην επανάληψη καταχωρήθηκαν λέξεις ή φράσεις από κείμενα του δικτύου σε ποσοστό 55,3% ( $f=36$ ), οι οποίες μεταφέρονται αυτούσιες ή αποσπασματικά στα γραπτά των μαθητών για να αποδώσουν ιδιότητες και χαρακτηριστικά των ηρώων και του χωροχρόνου. Διατηρούν, δηλαδή, το λεξιλόγιο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αποδεχόμενοι στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς που καταδεικνύουν ισχυρές μορφές διακειμενικότητας.

*«Ο παππούς μιλούσε με έναν αληθινό θεόρατο γίγαντα που κάθε φορά που περπατούσε νόμιζες ότι γίνεται σεισμός».*

Στην αναδιάταξη το ποσοστό είναι μικρότερο, 35,3% ( $f=23$ ) με τους μαθητές να αξιοποιούν το λεξιλόγιο των κειμένων του δικτύου, αλλά με τον δικό τους τρόπο και για τους δικούς σκοπούς. Στην προκειμένη περίπτωση η επίδραση έγκειται στον λεξιλογικό πλούτο και όχι στη δημιουργία νοήματος, ούτε βέβαια, στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου.

*Τους γίγαντες τους αγαπώ*

*μόνο αν είναι φαγητό*

*τους τρώω όλους στη στιγμή*

*και γίνομαι γερό παιδί.*

Τέλος, η επέκταση με ποσοστό μόλις 10,7% ( $f=7$ ) αφορά τον εμπλουτισμό του δοθέντος λεξιλογίου από τα ήδη γνωστά κείμενα και την αξιοποίηση αυτού στην κατασκευή νέων φράσεων. Πρόκειται για τη δημιουργική χρήση της γλώσσας που επιτυγχάνεται έπειτα από βαθιά κατανόηση των μηχανισμών λειτουργίας της και αποσαφήνιση των λεπτών διακρίσεων που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών.

*Ο μάγκας δράκος κάνει μπούλιγκ στα ζωάκια*

*Για να του φέρουν φαγητάκια.*

---

*Χάρης: Άκου Μούσικατ! Δηλαδή γάτα; Γάτα της μουσικής;*

*Κατερίνα: Γάτα - δασκάλα... νόμιζαν ότι είναι κακιά και αυτή τους έδειξε ότι είναι καλή.*

---

*Το παιδάκι έμενε σε μια πολυκατοικία -τέρας, πολλή μεγάλη και είχε σκοτεινά διαμερίσματα.*

## 10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ως πράξη προσέγγισης των γραφομένων και επένδυσής αυτών με ένα συγκεκριμένο νόημα -προϊόν των αναγνωστικών εμπειριών και των προσωπικών βιωμάτων του κάθε αναγνώστη– συνιστά πρόκληση και ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές οδηγούμενοι στην καλλιέργεια μιας προσωπικής αίσθησης της λογοτεχνίας ως εμπειρίας, που επιτρέπει τον κριτικό αναστοχασμό της αντίδρασης τους και τον συσχετισμό μεταξύ κειμενικού και εξωκειμενικού κόσμου μπορούν, σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες, να εμπλακούν ενεργά στη σημασιοδότηση των κειμένων, σε ένα πλαίσιο που δεν εστιάζει μόνο στο κείμενο αλλά στη σχέση αναγνώστη – κειμένου. Για να επιτευχθεί, όμως, κάτι τέτοιο, απαιτείται η χρήση εναλλακτικών αναγνωστικών πρακτικών και η διαμόρφωση συνθηκών που θα ανοίξουν νέες διόδους προσέγγισης των κειμένων, θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν λογοτεχνικές εμπειρίες και θα διευκολύνουν τη διάχυση των ιδεών και των απόψεων στην ομάδα.

Με γνώμονα τα παραπάνω, επιχειρήθηκε η διακειμενική οργάνωση της διδασκαλίας του λογοτεχνικού μαθήματος μέσα από δίκτυα κειμένων, αξιοποιώντας τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, η οποία, βάσει της βιβλιογραφίας (Ball, 1979; Ford, 1987; Langer, 1991, 1994; Langer & Close, 2001; Karolides, 1997), ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των αναγνωστών και συμβάλλει στη δημιουργία προσωπικών ανταποκρίσεων με το κείμενο.

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συζητήσεις, την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τις δημιουργίες των μαθητών παρείχε πλούσια αποτελέσματα, τα οποία ερμηνεύονται βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και εν συνεχεία συσχετίζονται με τα πορίσματα σχετικών ερευνών. Επίσης, αξιολογούνται ευρήματα που αφορούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει αν η ανάγνωση μέσα από δίκτυα κειμένων βοηθά στη νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων και με ποιον τρόπο, διαπιστώθηκε η ύπαρξη διαφορετικών συνιστωσών που επιδρούν στην διαμόρφωση του νοήματος. Ιδιαίτερης σημασίας αποδείχθηκε η προσωπική εμπλοκή και η διείσδυση στο κείμενο, προκειμένου ο αναγνώστης να αντιληφθεί τις κειμενικές νύξεις και να συμπληρώσει τα νοηματικά κενά που αφήνει το κείμενο, αποκτώντας εν



τέλει μια προσωπική αίσθηση του κειμένου, που επιτρέπει την κατανόηση και σημασιολόγησή του. Πρόκειται για μια αλληλεπίδραση που δεν περιορίστηκε μόνο μεταξύ αναγνώστη – κειμένου, αλλά επεκτάθηκε σε άλλα κείμενα, εγγεγραμμένα στην πολιτισμική και κοινωνική μνήμη, τα οποία ενυπήρχαν φανερά ή άδηλα στο υπό επεξεργασία κείμενο, με τα οποία ο αναγνώστης συνειδητά ή ασύνειδα ήρθε σε επαφή και συνδιαλέχθηκε. Σε αυτό το πλαίσιο η δικτύωση φάνηκε να επιδρά θετικά, διευρύνοντας τον κύκλο συναλλαγής του αναγνώστη με νέα κείμενα, γεγονός που διευκόλυνε την αναγνώριση- δημιουργία συνδέσεων και όξυνε την κριτική του ματιά, συμβάλλοντας στην επίτευξη της ουσιαστικής νοηματοδότησης.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνώντας τον τρόπο που οι μαθητές νοηματοδοτούν τα κείμενα διαπιστώθηκε η ύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων και η χρήση ξεχωριστών «ερμηνευτικών» διαδρομών. Εντοπίστηκαν, ωστόσο, κάποιοι κοινοί «σταθμοί» στις διαδρομές αυτές που μπορούν να περιγραφούν ως εξής: α] ύπαρξη αμηχανίας και σύγχυσης των μαθητών, συνήθως κατά την πρώτη επαφή με το κείμενο, αναφορικά με το νόημά του και τον συσχετισμό εικόνων και γραφομένων («δεν καταλαβαίνω τίποτα», «σαν τους άλλους μοιάζει στην εικόνα»), β] προσπάθεια δημιουργίας ενός «δοκιμαστικού πλαισίου» (Rosenblatt, 1978:7), όπου οι μαθητές βυθίζονται στο κείμενο και επιχειρούν να το κατανοήσουν («μπορεί να μην τον θέλουν και είναι στενοχωρημένος»), να δώσουν προσωρινές απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τον αφηγητή και τον αποδέκτη του λόγου, το σκηνικό του κειμένου («στο δάσος, έτσι κι αλλιώς, μένουν οι δράκοι»), να προβλέψουν τη συνέχεια και να προσεγγίσουν τους χαρακτήρες («μου φαίνεται κακός»), γ] εμβάθυνση στο κείμενο και εστίαση σε λεπτομέρειες που πυροδοτεί συνειρμούς και ανακαλεί στη μνήμη τους πρότερα αναγνώσματα και προσωπικά βιώματα, τα οποία εν τέλει καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το νόημα που απέδιδαν στα γραφόμενα, θέτοντας υπό αμφισβήτηση το δοκιμαστικό πλαίσιο, το οποίο αναπροσαρμόζεται και ενσωματώνει τα νέα δεδομένα και δ] επανανοηματοδότηση ήδη διδαγμένων κειμένων υπό το πρίσμα της νεοαποκτηθέντων γνωστικών σχημάτων και της χωροχρονικής απόστασης. Επρόκειτο φαινομενικά για ευδιάκριτα ερμηνευτικά στάδια, τα οποία θα μπορούσαν να συγκροτήσουν μια ευθύγραμμη πορεία προσέγγισης και νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου, στην πραγματικότητα, όμως, τα στεγανά τους καταλύονται, αφενός λόγω της αισθητικής προσέγγισης που τροφοδοτούσε διαρκώς την επανεξέταση και την αναθεώρηση του υπό διαμόρφωση νόηματος, κι αφετέρου λόγω

της δικτύωσης που πρόσθετε διαρκώς νέα δεδομένα, ωθώντας τους μαθητές σε ένα συνεχές «δούναι και λαβείν» με το κείμενο, με στόχο την βαθύτερη κατανόησή του και τη διεύρυνση της αισθητικής εμπειρίας. Αποτέλεσμα αυτού ήταν τα στάδια να διαπλέκονται μεταξύ τους τόσο, που κάποιες φορές ήταν δύσκολο να καταγραφεί με ακρίβεια αν η νοηματοδότηση είναι αποτέλεσμα μιας προδιαγεγραμμένης πορείας ή προϊόν της διαφοροποιημένης αναγνωστικής αντίδρασης σε διαφορετικά στοιχεία του αναγνωστικού συνεχούς. Θα ταίριαζε, λοιπόν, περισσότερο να αναφερθούμε σε μια σπειροειδή διαδικασία που συνδυάζει τον εξελικτικό χαρακτήρα της γραμμικής διάταξης με την επαναληπτικότητα του κύκλου.

Στην ερμηνευτική αυτή διαδικασία θετική αποδείχθηκε η αξιοποίηση των δικτύων ανάγνωσης. Από την ανάλυση των κωδικοποιήσεων προέκυψε πως ο βαθμός βίωσης της λογοτεχνικής εμπειρίας και η ουσιαστική νοηματοδότηση των κειμένων σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που κατείχαν οι μαθητές για τον «κόσμο» του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με πλούσια αναγνωστική εμπειρία και εξοικείωση με το πληροφοριακό φορτίο του κειμένου (τερατόμορφα πλάσματα) ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν περισσότερες «ενδείξεις» και να αντιληφθούν «νύξεις», χρησιμοποιώντας τις ως γνωστική σκαλωσιά για να οικοδομήσουν πάνω τους τη νέα γνώση κι εμπειρία («Ο γίγαντας αυτός δεν μοιάζει με Gormiti;»). Συνάμα, η ποιότητα των γνώσεων καθόριζε τη στάση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο και το είδος της ερμηνείας. Έτσι, μαθητές, που είχαν συγκεχυμένες γνώσεις και εμπειρίες γύρω από το θέμα («οι δράκοι ήταν πριν από τους ανθρώπους») ή τον λογοτεχνικό τρόπο γραφής γενικότερα, φάνηκε να έχουν δυσκολίες στη σύνδεση πρότερης και νέας γνώσης, με επακόλουθο την ελλιπή κατανόηση και τη μειωμένη συμμετοχή στις δράσεις και τις συζητήσεις. Η δικτύωση λειτούργησε διευκολυντικά -εξισορροπιστικά προς αυτή την κατεύθυνση, φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με ποικίλα κείμενα- τόσο ως προς την ποσότητα, όσο και ως προς το είδος τους- γεγονός που εμπλούτισε τις λογοτεχνικές αναφορές, ακόμη και των πιο «αδύναμων» μαθητών, και βοήθησε στο σχηματισμό αναγνωστικών εμπειριών, που αποδείχθηκαν χρήσιμες για τις μελλοντικές αναγνώσεις ή την επανεξέταση ήδη διδαγμένων κειμένων. Αυτό συνέβαλε στην αύξηση της προσωπικής εμπλοκής στο κείμενο και στην προβολή προσωπικών εμπειριών, αξιών και στάσεων κατά τη διαπραγμάτευση του νοήματος.

Ειδικότερα, καταφάνηκε οι μαθητές να νοηματοδοτούν το κείμενο και να εμπλέκονται προσωπικά σε αυτό, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση των ηρώων, άλλοτε υποδεικνύοντας τους τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούσαν ή θα αντιδρούσαν οι ίδιοι, αν βρίσκονταν στη θέση τους, κι άλλοτε ταυτιζόμενοι συναισθηματικά με εκείνους, βιώνοντας τη χαρά, την αγωνία, τον πόνο και εν τέλει τη λύτρωσή τους. Ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι τύποι ηρώων ήταν αναγνωρίσιμοι ή είχαν χαρακτηριστικά, με τα οποία τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα –χάρη στη δικτύωση- η ανταπόκριση φάνηκε να μεγιστοποιείται, με τους μικρούς αναγνώστες να αποστρέφονται μεγάλωφωνα προς τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες και να συγχωνεύουν τον προσωπικό κόσμο με τον κόσμο του κειμένου, οδηγούμενοι σε ερμηνείες που αποτελούν προϊόν σύγκρισης ή διαπραγμάτευσης αυτών. Παρατηρήθηκε, έτσι, διαφοροποιημένη στάση των μαθητών στον τρόπο προσέγγισης των κειμένων και στον βαθμό κατανόησής τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε σύγκριση με τα αρχικά της στάδια. Την αμηχανία και επιφυλακτικότητα στο να σχηματίσουν και να διατυπώσουν μια ερμηνεία («δεν είμαι σίγουρη», «μπορεί και να κάνω λάθος»), καθώς και τη δυσκολία να αναγνωρίσουν κειμενικές ενδείξεις ή λογοτεχνικούς χαρακτήρες που παρέπεμπαν σε άλλα κείμενα (ο Άγιος Γεώργιος ως Γεώργιος βοσκός), διαδέχτηκε η εμπιστοσύνη των παιδιών στα λεγόμενά τους χάρη στο γνωστικό υπόβαθρο που σταδιακά διαμορφωνόταν και την επαναδιαπραγμάτευση της σημασίας υπό το πρίσμα των νέων οπτικών που προσέφερε η δικτύωση.

Παράλληλα, έγινε κατανοητό πώς η κριτική ανάγνωση μπορεί να βοηθήσει στην ουσιαστικότερη σημασιοδότηση. Πρόκειται για μια δεξιότητα που καλλιεργήθηκε σταδιακά, μέσα από την προσέγγιση πολλών και διαφορετικών κειμένων του δικτύου, που ώθησε τους μαθητές να εμβαθύνουν περαιτέρω του λόγου και των συλλογισμών τους αναφορικά με τα διαφορετικά συστήματα αξιών, τις διαφορετικές κουλτούρες και συμπεριφορές αλλά και αναφορικά με τη δική τους ταυτότητα και τη σχέση τους με τον υπόλοιπο κόσμο. Έτσι, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την ιδέα πως τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα, κλειστά συστήματα που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση, αλλά πεδία όπου κυριαρχούν ιδεολογίες και απόψεις, με τις οποίες μπορούν να διαφωνούν.

Ταυτόχρονα, η κριτική αυτή προσέγγιση των κειμένων και η επαφή με «διαφορετικές» απόψεις και απεικονίσεις που αντέστρεφαν κλασικούς, στατικούς ρόλους των πρωταγωνιστών και αποκάλυπταν τη συναισθηματική τους εξέλιξη, καθώς και η ιδεολογική αποδόμηση παγιωμένων αντιλήψεων, οδήγησε τους μαθητές σε γνωστική

σύγκρουση και συνέβαλε στην απομυθοποίηση και αναδιάταξη παραδοσιακών μοτίβων («Τι γλυκούλης δράκος!», «γίγαντας και φοβάται;»). Μια διαδικασία, όπως αποδείχθηκε, «επώδυνη», μια πορεία ωρίμανσης των αναγνωστών, οι οποίοι κλήθηκαν να απομακρυνθούν από το οικείο και αποδεκτό, να κάμψουν κάθε εσωτερική μορφή αντίστασης στην αλλαγή («ναι, αλλά άμα ξαναγίνει δράκος;») και να διατυπώσουν υποθέσεις για το νέο, που απελευθέρωνε τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, σχετικοποιώντας τις αξίες και θέτοντας διαφορετικά πλαίσια προσέγγισης των πρωταγωνιστών, όπου τα χαρακτηριστικά δεν εξαλείφονται, αλλά αποφορτίζονται από την αρνητικότητά τους. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών διαπιστώθηκε στο στάδιο της προσωπικής εμπλοκής, της διείσδυσης αλλά και της αποστασιοποίησης από το κείμενο, περιλαμβάνοντας κρίσεις και ενδοσκοπήσεις που βελτίωναν την κατανόηση και στόχευαν στην ανάδειξη του προσωπικού νοήματος.

Ειδικότερα, κατά την προσωπική τους εμπλοκή με το κείμενο οι μαθητές διατύπωσαν αξιολογικές κρίσεις, τόσο ως προς τους χαρακτήρες και την εικονογράφηση, όσο και προς την πλοκή και το λεξιλόγιο. Οι περισσότερες από αυτές (ποσοστό 31%) αφορούσαν τους κειμενικούς ήρωες σε επίπεδο ενεργειών/πράξεων, χαρακτήρα και εξωτερικής εμφάνισης. Αν και φαινομενικά αποτελούσαν την αυθόρμητη ανταπόκρισή των μαθητών στο κείμενο και συνήθως επικεντρώνονταν γύρω από το δίπολο «καλός» - «κακός», στην πραγματικότητα αποκαλύπταν τις εσωτερικές διεργασίες, τις θέσεις απέναντι σε κυρίαρχες αντιλήψεις και τους κοινωνικούς ρόλους που τα παιδιά έχουν αποδεχτεί να επιτελούν. Οι απόψεις τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων καταμαρτύρησαν πως αν και μικρής ηλικίας οι μαθητές είναι γνώστες των κοινωνικών συμβάσεων (π.χ. τα κορίτσια να φορούν ροζ) και φορείς σε αρκετές περιπτώσεις στερεοτυπικών αντιλήψεων, βάσει των οποίων αξιολογούν τους ήρωες (π.χ. όλοι οι δράκοι είναι κακοί, οι βοσκοί είναι φτωχοί, οι γυναίκες κάνουν τις δουλειές του σπιτιού). Ταυτόχρονα, φάνηκε ότι κάποιοι από τους ήρωες αυτούς συνιστούν σύμβολα ανθρώπων που τα παιδιά συναντούν στην καθημερινή τους ζωή, για αυτό και αξιολογήθηκαν ανάλογα, σε επίπεδο ηθικής και επιμονής (π.χ. το «τέρας» είναι το ίδιο απεχθές με τον συμμαθητή που ασκεί βία, οι καλοί γίγαντες θυμίζουν τους μπασκετμπολίστες), ενώ κάποιοι άλλοι ήρωες συγκεντρώνουν αρχετυπικά χαρακτηριστικά του φύλου (π.χ. αγόρια δραστήρια, θαρραλέα, δυναμικά, όπως ο πρωταγωνιστής στο βιβλίο «Ο Τζακ κι η φασολιά»), τα οποία αντιπροσωπεύουν ένα

κοινωνικό ρόλο, αναγνωρίσιμο στη ζωή των παιδιών, που υποσυνείδητα αντιμετωπίζουν θετικά και αποδέχονται, ώστε να είναι αποδεκτά.

Οι κρίσεις που αφορούσαν το σκηνικό, την πλοκή και το λεξιλόγιο, αν και αριθμητικά λιγότερες, ήταν εξίσου σημαντικές. Αντιλαμβανόμενοι τον χώρο δράσης ως συμβολικό πλαίσιο κίνησης των χαρακτήρων οι μαθητές προέβησαν στη διατύπωση στερεοτυπικών θέσεων για την ατμόσφαιρα που υποβάλλει το κείμενο στον αναγνώστη (π.χ. το δάσος προκαλεί φόβο), ενώ διαπραγματεύτηκαν την αληθοφάνειά του σκηνικού σε σχέση με τον πραγματικό κόσμο. Με επιφυλακτικότητα, επίσης, αναφέρθηκαν στον τρόπο παρουσίασης του αφηγηματικού υλικού και την ικανότητα του συγγραφέα να ερεθίσει την αναγνωστική τους προσοχή («τα μπερδεύει λίγο»), όπως επίσης και στο χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο. Η αναγνώριση της χρήσης ενός επαναλαμβανόμενου λεξιλογίου στην αφήγηση –το οποίο διευκόλυνε τη γρήγορη αποκωδικοποίηση- και η προσπάθεια δημιουργίας στρατηγικών προσέγγισης της νοηματικής πληρότητας του κειμένου, αντικαθιστώντας δυσνόητες έννοιες ή άγνωστες λέξεις με άλλες συνώνυμες αποτελούν σημαντικό δείκτη της προσωπικής εμπλοκής στην αναγνωστική διαδικασία.

Ανάλογες είναι και οι αξιολογικές κρίσεις των εικόνων, ως φορείς νοήματος που παράλληλα και ταυτόχρονα με το γραπτό κείμενο καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό την ανταπόκριση των μαθητών. Τα χρώματα, μάλιστα, φάνηκε να επιδρούν απευθείας στον ψυχισμό των παιδιών: τα ζεστά και ανοιχτά χρώματα, πυροδοτώντας αισθήματα ψυχικής ευφορίας, αισιοδοξίας και χαράς, ώθησαν τους μαθητές στη θετική αντιμετώπιση των ηρώων που τα έφεραν, σε αντίθεση με τα πιο σκούρα που αντιπροσώπευαν το απεχθές, το σκοτεινό και το τρομακτικό, το οποίο χαρακτηρίζει τους κακούς και εκφοβιστικούς χαρακτήρες. Πολλές, όμως, ήταν και οι αξιολογήσεις, θετικές ή αρνητικές, των κειμενικών χαρακτήρων, ως προς το μέγεθος, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες και τις κινήσεις τους που κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών μετατράπηκαν σε καίριους δείκτες για την κατανόηση των νοητικών διαδικασιών και των συναισθηματικών καταστάσεων των ηρώων. Ιδιαίτερα το βλέμμα αυτών («ζεστό», «αθώο», «άγριο») αποτέλεσε σημείο αναφοράς για πολλές κρίσεις σχετικά με την ιδιοσυγκρασία και τη συμπεριφορά τους.

Οι κρίσεις αυτές φάνηκαν να γίνονται βαθύτερες και ουσιαστικότερες χάρη στη δικτύωση και τον πολύπλευρο φωτισμό χαρακτήρων και δράσεων, οδηγώντας τους

μαθητές στην επιβεβαίωση, την αμφισβήτηση ή τον επαναπροσδιορισμό των αρχικών ανταποκρίσεων και αξιολογήσεων. Ειδικότερα, η αξιοποίηση κειμένων με αντισυμβατικούς πρωταγωνιστές και ανατρεπτική πλοκή (π.χ. ευαίσθητος δράκος, καλοκάγαθος γίγαντας) διεύρυνε τους ορίζοντες των μαθητών και καλλιέργησε τον σεβασμό στο διαφορετικό, συμβάλλοντας στην ανατροπή των στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρατσιστικών απόψεων. Παρατηρήθηκε, έτσι, σταδιακή αποσύνδεση της συμπεριφοράς των ηρώων από την εξωτερική εμφάνιση ή τις κινήσεις τους («είναι τρομακτικός, αλλά είναι καλός»), ενώ την αρχική προσέγγιση των εικόνων βάσει της συναισθηματικής ατμόσφαιρας και της απόλαυσης διαδέχτηκε η ερμηνευτική ανταπόκριση («το φοράει (το κράνος) γιατί φοβάται»). Επιπλέον, ο χώρος δράσης μετατράπηκε σε ευδιάκριτο φορέα νοήματος («ο κήπος του γίγαντα ξαναγίνεται ωραίος, όταν γίνεται καλός κι αυτός»), όταν η πλαισίωση από κείμενα του δικτύου ανέδειξε, μέσω της αντιπαραβολής ή της ομοιότητας, την προσδοκώμενη λειτουργία του στην έκβαση της ιστορίας («στο δάσος σίγουρα θα εμφανιστούν κι άλλοι κακοί»). Παράλληλα, οι αξιολογικές κρίσεις έπαψαν να είναι απόλυτες και γενικευτικές, με τους αναγνώστες σταδιακά να γίνονταν πιο απαιτητικοί και διεγείρονταν συναισθηματικά περισσότερο, όταν μια φαινομενικά προβλέψιμη ιστορία δινόταν με ανατρεπτικό τρόπο. Έτσι, οι δράκοι έπαψαν να είναι πάντα τρομακτικοί και εχθροί των ανθρώπων, οι γίγαντες «μπορεί και να μην είναι ατρόμητοι», ενώ τα παραμύθια δεν προβάλλουν πάντα το καλό και το δίκαιο, ήταν κάποιες από τις απόψεις που κυριάρχησαν στο τέλος.

Στο στάδιο της διείσδυσης η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών επιτεύχθηκε και μέσα από τις απόπειρες ψυχογράφησης των χαρακτήρων σε συναισθηματικό επίπεδο και δευτερευόντως ερμηνείας των ενεργειών και των σκέψεων αυτών ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων ψυχολογικών μεταπτώσεων. Έτσι, ενώ καταγράφηκε η συστηματική και επίμονη προσπάθεια των μαθητών να παρακολουθήσουν εκ του σύνεγγυς και να κατανοήσουν τις συναισθηματικές διακυμάνσεις των ηρώων, συγκρίνοντάς τες με τις δικές τους αντιδράσεις, η προσέγγιση των ενεργειών και των σκέψεων αυτών μοιάζει πιο επιφανειακή και απλουστευτική (π.χ. καλός-κακός). Παράλληλα, θέτοντας ερωτήσεις προς το κείμενο και επιχειρώντας να προβλέψουν τη συνέχεια επιχείρησαν να το κατανοήσουν, μέσα από μια παραγωγική διαδικασία δόμησης του νοήματος από «πάνω προς τα κάτω». Ξεκινώντας, δηλαδή, από τα γνωστικά κεκτημένα και αξιοποιώντας γνωστικές στρατηγικές προχώρησαν στη σταδιακή κάλυψη νοηματικών χασμάτων και λεκτικών

κενών, σε μια συνειδητή προσπάθεια να κατανοήσουν τα γραφόμενα και να διαμορφώσουν τη δική τους στάση προς αυτά. Και στο στάδιο αυτό η δικτύωση φάνηκε να συμβάλλει θετικά στην βαθύτερη νοηματοδότηση, εμπλουτίζοντας τις προοπτικές και προφέροντας ποικιλομορφία ιδεών, που «ανάγκασε» τους μαθητές να υπερβούν τα ιδεολογικά ή συναισθηματικά διλήμματα και να επιλέξουν τα στοιχεία που θα μορφοποιήσουν το προσωπικό τους νόημα.

Εμφανής, όμως, είναι η παρουσία της κριτικής ματιάς και στο στάδιο της αποστασιοποίησης από το κείμενο. Οι μαθητές απέχοντας χωροχρονικά από τα διδαγμένα κείμενα, επανήλθαν εκ των υστέρων σε αυτά, άλλοτε συνειρμικά κι άλλοτε συνειδητά, καταθέτοντας το αποτύπωμα της προσωπικής τους ανταπόκρισης, σχολιάζοντας σημεία που η συναισθηματική ταύτιση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παρεμπόδιζε, διορθώνοντας λανθασμένες κρίσεις και αποσαφηνίζοντας λογικές ανακολουθίες και έννοιες που δημιουργούσαν ασάφεια. Παράλληλα, διαπιστώθηκε συναισθηματική αποστασιοποίηση και κατά τη διάρκεια της ίδιας της κειμενικής προσέγγισης, άλλοτε εκούσια προκειμένου να «δραπετεύσουν» από αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις ή τη δυσφορία που εκείνες προκαλούσαν και άλλοτε ως παρεκκλίσεις του νου, που ωστόσο, επέτρεπαν στους μαθητές να επανέλθουν και να ανακατασκευάσουν το νόημα των γραφομένων.

Παράλληλα, τα δίκτυα συνέβαλαν στην ουσιαστικότερη σημασιοδότηση των κειμένων, καλλιεργώντας τη δημιουργία συνδέσεων κατά την ανάγνωση. Οι μαθητές, δηλαδή, εκπαιδεύτηκαν να έχουν μια συγκεκριμένη αναγνωστική στάση, να «σκέφτονται εντός των δικτύων», να εστιάζουν σε λεπτομέρειες, να αναζητούν κειμενικές ενδείξεις και να φωτίζουν λέξεις ή φράσεις που μέχρι πρότινος μπορεί να μην είχαν καμιά σημασία στην κατασκευή νοήματος. Η συστηματική αυτή περιπλάνηση μεταξύ των κειμένων και η αναζήτηση διαλογικών σχέσεων βοήθησε στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας, που τροφοδοτούσε με τη σειρά της και συνδέσεις με κείμενα που έχουν κατατεθεί στην πολιτιστική μνήμη τους. Έτσι, τα παιδιά έμαθαν, κατά κάποιον τρόπο, να αναζητούν και να οικοδομούν δεσμούς μεταξύ των κειμένων και συνειδητοποίησαν πως η προσπέλαση των δυσκολιών κατανόησης κι ερμηνείας μπορεί να επιτευχθεί ανατρέχοντας σε πρότερες αναγνωστικές εμπειρίες («περιμένετε να σκεφτώ ποιο μου θυμίζει») ή σε προσωπικά βιώματα («σαν τους μπασκετμπολίστες»).

Επρόκειτο για μια δεξιότητα που εδραιωνόταν σταδιακά, με τους μαθητές μέσα από καθοδηγητικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού («τι σας θυμίζει; Ποιες διαφορές εντοπίζετε σε σχέση με άλλα κείμενα που διαβάσατε;») να εντοπίζουν σε ένα πρώτο επίπεδο ομοιότητες και διαφορές μεταξύ δύο κειμένων, διευρύνοντας εν συνεχεία το πλαίσιο αναφοράς και εμβαθύνοντας εν τέλει στην κειμενική συνομιλία μέσα από τις σκέψεις και τα συναισθήματα που γεννιούνται και είναι μοναδικά κάθε φορά. Με άλλα λόγια, οι συνδέσεις δεν περιορίστηκαν μόνο στα άμεσα και εμφανή διακείμενα («σαν τον εγωιστή (γίγαντα) είναι»), αλλά επεκτάθηκαν και στα έμμεσα και άδηλα διακείμενα, καθώς και στο αποτύπωμα που αυτά άφησαν στο ψυχισμό των μαθητών («στεναχωριέμαι πάλι»). Παρατηρήθηκε, λοιπόν, διαφοροποίηση στο πλήθος και το είδος των συνδέσεων που πραγματοποιούσαν οι μαθητές στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας συγκριτικά με τις μεταγενέστερες φάσεις, γεγονός που επηρέασε σημαντικά τη νοηματοδότηση των κειμένων και γενικότερα την προσωπική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία, για αυτό και διερευνήθηκε χωριστά στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα.

Επιπλέον, η δικτύωση ανοίγοντας νέες προοπτικές στον τρόπο που οι αναγνώστες βλέπουν τα πράγματα και αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά συμφραζόμενα φάνηκε να επιδρά στη σταδιακή διαμόρφωση λογοτεχνικής κουλτούρας, η οποία μελλοντικά δύναται να εδραιωθεί. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση όλο και περισσότερων κειμένων και η αύξηση της εμπλοκής των μαθητών, σε συνδυασμό με τη βίωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης ως ευχαρίστησης, αύξησε την επιθυμία τους να ασχοληθούν περαιτέρω με λογοτεχνικά κείμενα, ωθώντας τους σε μια δημιουργική και γόνιμη συναλλαγή. Στο σημείο αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πρότερες αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών ήταν ικανοποιητικές και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών ήταν αρκετά υψηλό. Μολονότι δεν διερευνήθηκε η σχέση της οικογένειας με το λογοτεχνικό βιβλίο, οι μαθητές μέσα από τις απαντήσεις και τις θέσεις τους αποκάλυπταν πως έχουν διαβάσει λογοτεχνικά και πληροφοριακά κείμενα, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που αναφέρθηκαν σε συζητήσεις που έχουν κάνει με οικείους τους πάνω στη θεματολογία κάποιων βιβλίων («Η γιαγιά μου είπε ότι η μαμά του Τζακ έπρεπε να πάει να δουλέψει»). Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών ήταν εξοικειωμένη με την επεξεργασία και τη διαθεματική προσέγγιση λογοτεχνικών βιβλίων από το νηπιαγωγείο. Το γεγονός αυτό συνέβαλε όχι μόνο στην ανάπτυξη μιας φιλικής σχέσης με τη λογοτεχνία, αλλά και στην αφομοίωση ενός συνόλου γνώσεων γύρω από



θεματική των τεράτων και τον τρόπο διαπραγμάτευσής της από συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας, εικονογράφους και σκηνοθέτες.

Η επίτευξη, όμως, της νοηματοδότησης λογοτεχνικών κειμένων δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο της δικτύωσης, αλλά εξασφαλίστηκε και μέσα από την αξιοποίηση της Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση διαφάνηκε να ευνοεί τη διαμόρφωση ενός πλαισίου διδασκαλίας που εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και ενθαρρύνει τη συναλλαγή με τα κείμενα. Μέσα από τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, που προωθεί την ελεύθερη και αυθόρμητη αντίδραση απενοχοποιώντας το λάθος, αλλά και με την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών μέσων (ανοιχτού τύπου δραστηριότητες, δημιουργικές ασκήσεις, βιωματικά παιχνίδια, ερωτήσεις, ανταλλαγή απόψεων σε ομάδες), οι μαθητές μυήθηκαν στην παρατήρηση, τη διαχείριση και την εξωτερίκευση όσων ενεργοποιούνταν μέσα τους κατά την ανάγνωση, σε γνωστικό και θυμικό επίπεδο, επιτρέποντας και στους πιο «αδύναμους» μαθητές να αναζητήσουν τη δική τους «αλήθεια» και να δομήσουν το προσωπικό νόημα του λογοτεχνικού κειμένου ως «ποίημα».

Με άλλα λόγια, αξιοποιώντας τη Συναλλακτική θεωρία στην τάξη δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να οδηγηθούν στην ερμηνεία, προβάλλοντας στο κείμενο προσωπικές σκέψεις και γνώσεις, μετατρέποντας τη διαδικασία σε ένα μαγικό παιχνίδι με μεγάλη συναισθηματική αξία για εκείνους (Καρακίτσος, 2013). Οι μαθητές έγιναν συνδημιουργοί του νοήματος σύμφωνα με το δικό τους σύστημα αξιών και αντιλήψεων, κι όχι βάσει αυτού που το κείμενο τους έπειθε να αισθάνονται ή να πιστεύουν (Παπαρούση, 2014), αναπτύσσοντας συναισθήματα για τους ήρωες («Τον αγαπώ!») και προσδοκίες για την εξέλιξη της πλοκής («θα γίνει καλός στο τέλος»), κάνοντας συνδέσεις με την καθημερινή τους ζωή («σαν τον Gormiti»), ανθιστάμενοι σε ιστορίες που θεωρούσαν ότι δεν συμβαδίζουν με τις κοινωνικο-πολιτισμικές καταβολές τους («γιατί τον φοβάται, αφού είναι άντρας της;»). Στην ουσία, οι μαθητές απέκτησαν την ελευθερία να συμπληρώσουν τα «κενά» του κειμένου, να απαντήσουν σε ερωτήματα, να εντοπίσουν τα όρια της σκέψης τους και να βρουν τις ισορροπίες ανάμεσα σε όσα διακυβεύονται μεταξύ του νοήματος του κειμένου και των προσωπικών τους εμπειριών. Η ελευθερία αυτή αποδείχθηκε σημαντική στην βίωση απροσδόκητων καταστάσεων και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων.

Παράλληλα, η χρήση κειμένων που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών αποδείχθηκε σημαντική για την αισθητική προσέγγισή τους. Τόσο τα παραμύθια, όσο και τα «κείμενα» με τερατόμορφα όντα που αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία, συγκέντρωναν την προσοχή των παιδιών («μου αρέσει που δεν κάνουμε μάθημα και λέμε παραμύθια») και ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους (εφόσον επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό) («τέλεια ταινία!»), πυροδοτώντας ποικίλα συναισθήματα και σκέψεις. Ο φόβος του τέρατος τους έφερε αντιμέτωπους με δικά τους εμπόδια («εγώ φοβάμαι το σκοτάδι», «τα φίδια», «μην πεθάνουν οι γονείς μου»), τα οποία στην πορεία σχετικοποιήθηκαν («ε δεν βγαίνουν πάντα φαντάσματα στο σκοτάδι») και έγινε κατανοητό ότι μπορεί να ξεπεραστούν με προσπάθεια και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους («θα το σκότωνα το φίδι»), όπως έκαναν και οι ήρωες των κειμένων –με τους οποίους τα παιδιά ταυτίστηκαν, αντιμετωπίζοντάς τους ως ανθρώπους, τις ενέργειες των οποίων προσπαθούν να κατανοήσουν με βάση τις δικές τους αξίες και απόψεις-, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που τα τέρατα διακωμωδούνταν λόγω εμφάνισης ή συμπεριφοράς («ολόκληρος γίγαντας και φοράει κράνος»), σε μια προσπάθεια μετριασμού της αγριότητάς τους, όπως και των αρνητικών συναισθημάτων που αυτά γεννούσαν στους μικρούς αναγνώστες.

Προς την ίδια κατεύθυνση συνέβαλε και η χρήση ενός εργαλείου ανάπτυξης ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων και εμβάθυνσης στο κείμενο, αυτό της λογοτεχνικής συζήτησης. Δημιουργώντας ένα πλαίσιο συνομιλίας μεταξύ των μελών των ομάδων, αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να γίνουν «κοινωνοί» των προσωπικών ανταποκρίσεων των συνομιλητών τους, να εμπλουτίσουν τις απόψεις τους και να αναθεωρήσουν κρίσεις, προσθέτοντας στον αποκλειστικά υποκειμενικό χαρακτήρα της σημασιοδότησης και την κοινωνική επίδραση («δεν το είχα σκεφτεί αυτό»). Πρόκειται στην ουσία για την εξασφάλιση της εγκυρότητας της ερμηνείας, η οποία αν και προϊόν της προσωπικής συναλλαγής κειμένου-αναγνώστη, δεν παραγνωρίζει και τις νοηματοδοτήσεις άλλων αναγνωστών. Οι σημαντικοί «άλλοι» -συνομιλητές- καταθέτοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και σκέψεις διευκόλυναν τους αδύναμους αναγνώστες να οδηγηθούν σταδιακά στην κατανόηση και την ερμηνεία, ενώ έθεσαν σε διαπραγμάτευση τις αρχικές τους εκτιμήσεις, οι οποίες εγκαταλείφθηκαν ή επιβεβαιώθηκαν υπό την επίδραση νέων προοπτικών και συναισθημάτων που αποκαλύπτονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης («συμφωνώ τελικά με τον Κωστή...πολύ φοβητσιάρης είναι και κάνει έτσι»). Οι λογοτεχνικές

αυτές συζητήσεις καταφάνηκε πως λειτουργούν ως το χωροχρονικό σημείο της συνεργατικής κατασκευής νοήματος, με στόχο την ανακάλυψη ή την οικοδόμηση νέων αντιλήψεων για τη λογοτεχνία (Gambrell&Almasi, 1996; McGee, 1996 στο Παπαρούση, 2019).

Επρόκειτο για μια δεξιότητα που καλλιεργήθηκε μέσα από τον ενεργό ρόλο της εκπαιδευτικού στη λογοτεχνική συζήτηση. Αποποιούμενη τον παραδοσιακό ρόλο του κατόχου της μιας και μοναδικής ορθής ερμηνείας του κειμένου, μετατράπηκε σε συνερευνητή και συνεργάτη των μαθητών, ενθαρρύνοντας και διευκολύνοντας την αισθητική τους ανταπόκριση. Μέσα από εκμαιευτικές ερωτήσεις καθοδηγούσε τους μαθητές στην αξιοποίηση κειμενικών δεικτών που διευκόλυναν την κατανόηση, ενθάρρυνε την εύρεση σημείων σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των κειμένων, υποστήριζε την εκ μνήμης ανάσυρση αναγνωστικών και προσωπικών εμπειριών, ενώ απομυθοποιώντας το λάθος παρότρυνε τον καθένα ξεχωριστά να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Αρκετές φορές, μάλιστα, κατέθετε και η ίδια στον κύκλο συζήτησης προσωπικές ανταποκρίσεις και βιώματα, γεγονός που χαροποιούσε ιδιαίτερα τους μαθητές και βοηθούσε να «ξεκλειδώσουν» ακόμη και τα πιο διστακτικά παιδιά, που τώρα ένιωθαν μεγαλύτερη οικειότητα και άνεση στο να μοιραστούν τις απόψεις τους με τους συμμαθητές τους.

Ταυτόχρονα, η ίδια αποτέλεσε πρότυπο, ώστε να «μάθουν» τα παιδιά να συζητούν. Όντας μικρής ηλικίας, οι μαθητές δεν είχαν αναπτύξει τις δεξιότητες και συμπεριφορές του εποικοδομητικού διαλόγου, ούτε γνώριζαν να εργάζονται από κοινού στην αναζήτηση του νοήματος. Χρειάστηκε πολλές φορές η εκπαιδευτικός να παρέμβει υπενθυμίζοντας τους κανόνες συζήτησης, να λειτουργήσει ως υπόδειγμα (συν)ομιλητή, συνεισφέροντας με νέες ερωτήσεις που φώτιζαν νέες οπτικές και βοηθούσαν να ξεπεραστεί ο σκόπελος των μονολεκτικών απαντήσεων, αλλά και υποδεικνύοντας η ίδια τρόπους ενσωμάτωσης των απόψεων και των ερμηνειών τους στα λεγόμενα κάποιου άλλου συνομιλητή τους. Επίσης, εργάστηκε προς την κατεύθυνση της κριτικής επεξεργασίας και αποτίμησης από τους μαθητές των πολλών προοπτικών στις οποίες εξετίθεντο, μέσω της επαφής τους με ποικίλα κείμενα του δικτύου, αλλά και μέσω των διαφορετικών ιδεών που εκφράζονταν στη συζήτηση και αποκάλυπταν τις κοινωνικοπολιτισμικές θέσεις των μαθητών.

Όλες οι παραπάνω συνιστώσες διευκόλυναν την προσέγγιση και ερμηνεία των κειμένων, ξεφεύγοντας από τη λογική του «τι λέει το κείμενο;», ή «τι θέλει να μας δείξει» και εστιάζοντας κυρίως στο «τι σημαίνει» αυτό που λέει για εμάς. Δόθηκε, δηλαδή, έμφαση στη σημασία ως αποτέλεσμα συγκερασμού των ιδεών του κειμένου και των σκέψεων-συναισθημάτων που πυροδοτούσαν στον αναγνώστη, επηρεαζόμενα από τη χρονική στιγμή, τη συναισθηματική κατάσταση του αναγνώστη, τις θέσεις και τις απόψεις, τις αναγνωστικές εμπειρίες και τις γνώσεις του. Η πρόκριση μιας συγκεκριμένης ερμηνείας, που τεκμηριωνόταν μεν συγγραφικά, αλλά σχετιζόνταν με τις συνδέσεις που δημιουργούνταν αυτόματα στον νου του αναγνώστη και έδιναν στην ερμηνευτική διαδικασία νέα, διαφορετική τροπή, αποκαλύπτει ποικίλα στοιχεία για τον χαρακτήρα, το υπόβαθρο και τις προσδοκίες του αναγνώστη, ενώ παράλληλα αναδεικνύει άγνωστες οπτικές. Το είδος των συνδέσεων σχετίζεται άμεσα με την προσωπική εμπλοκή και την εμβάθυνση στο κείμενο. Συσχετίζοντας εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος, οι μαθητές αφενός αποκτούσαν σαφέστερη αντίληψη του εαυτού και του κόσμου τους κι αφετέρου ωθούνταν σε νέες κατανοήσεις. Παράλληλα, αποκαλύπτουν το «πώς» και το «γιατί» της νοηματοδότησης. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Short (1991) παρατηρείται διαφορά στις συνδέσεις που πραγματοποιούνται κατά τις λογοτεχνικές συζητήσεις που αφορούν ένα μεμονωμένο κείμενο σε σχέση με τις συνδέσεις που δημιουργούνται όταν υπάρχει ένα σώμα κειμένων. Θεωρήθηκε, λοιπόν, σκόπιμο να διερευνηθούν ξεχωριστά στο δεύτερο ζητούμενο της μελέτης μας τα είδη των συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές που εργάζονται αξιοποιώντας δίκτυα κειμένων, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη συνδέσεων που διαπερνά το σύνολο των κειμένων και οδηγεί σε νέες αναδιηγήσεις και ερμηνείες.

Τα ευρήματά μας ήρθαν να επιβεβαιώσουν και να διευρύνουν τις προϋπάρχουσες μελέτες (Bloome & Egan- Robertson, 1993; Sipe, 2000; Oyler & Barry, 1996; Lehr, 1991; Rowe, 1996), που έδειχναν πως οι μαθητές είναι σε θέση να αντιπαραβάλλουν κείμενα και να προχωρούν σε συνδέσεις αυτών. Από την νηπιακή κιόλας ηλικία και με την κατάλληλη καθοδήγηση ο εγγραμματισμός των μαθητών διευκολύνεται αξιοποιώντας στρατηγικές συνδέσεων (Roache-Jameson, 2006), ενώ η Short (1991) ανέδειξε πώς τα είδη των συνδέσεων διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο των κειμένων.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιώντας τη διευρυμένη έννοια του όρου «κείμενο», παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές πραγματοποιούν συνδέσεις μεταξύ γραπτών

λογοτεχνικών κειμένων του δικτύου, με αναφορές στους ήρωες, το σκηνικό ή τη γλώσσα του κειμένου, αλλά και συνδέσεις που αναφέρονται στις προθέσεις του συγγραφέα, ως αποτέλεσμα βαθύτερης διείσδυσης στο κείμενο. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν σε μεγάλο ποσοστό στην κατηγορία αυτή (42,5%) συσχετισμοί των λογοτεχνικών κειμένων με ταινίες, τηλεοπτικές σειρές και κινούμενα σχέδια. Οι μαθητές, όντας εξοικειωμένοι με αυτόν τον τύπο «αφήγησης», που περιλαμβάνει λόγο, ήχο, κίνηση, εικόνα, μπορούσαν ευκολότερα να αναγνωρίσουν εμφανή και άδηλα διακείμενα, κρίνοντας αρκετές φορές τον τρόπο που ενσωματώνονται από τον γραπτό στον ψηφιακό λόγο και αντίστροφα, αντιλαμβανόμενοι, ωστόσο, την ελευθερία που παρέχει η ανάγνωση γραπτών κειμένων -ιδιαίτερα αυτών με μερική ή καθόλου εικονογράφηση- στην πρόσληψη και απόδοση αυτών. Με άλλα λόγια, τα παιδιά έκαναν λόγο για ανάδυση εικόνων και σκέψεων μοναδικών για κάθε αναγνώστη, τα οποία στη συνέχεια συσχετίστηκαν με όσα έβλεπαν ως θεατές στην οθόνη.

Ανάλογες συνδέσεις προέκυψαν και κατά την ακρόαση τραγουδιών σχετικών με το θέμα. Οι μαθητές προχώρησαν σε παραλληλισμούς, εντόπισαν υπαινιγμούς και στοιχεία παρωδίας γνωστών λογοτεχνικών ηρώων στα τραγούδια αυτά, ενώ συνειδητοποίησαν τη δύναμη του μέσου στη διαμόρφωση αντιλήψεων και κατ' επέκταση στην προσωπική ανταπόκριση του αναγνώστη-ακροατή. Στην κατηγορία της σύνδεσης μεταξύ κειμένων κωδικοποιήθηκαν, επίσης, συνδέσεις μεταξύ λογοτεχνικών και πληροφοριακών κειμένων. Ήδη η Ciecierski (2014) είχε χρησιμοποιήσει ζεύγη κειμένων, ένα εκ των οποίων μη λογοτεχνικό, διερευνώντας τις διακειμενικές συνδέσεις που πραγματοποιούν οι μαθητές και πώς αυτές επιδρούν στην απόκτηση διακειμενικής επίγνωσης. Στη δική μας έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα πληροφοριακά κείμενα, στα οποία ανέτρεξαν οι μαθητές, αφορούσαν τερατόμορφα όντα, κυρίως από τη μυθολογία ή τους δεινόσαυρους, και συνδέθηκαν με κείμενα του δικτύου σε επίπεδο μορφής, συμπεριφοράς και αντιμετώπισής τους από τους ανθρώπους, σε μια προσπάθεια να αντιληφθούν την εξέλιξή αυτών στο χρόνο και στα συναισθήματα που προκαλεί η θέασή τους.

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων με βάση το δυϊστικό σχήμα του Jenny (1982), το οποίο διακρίνει τις ισχυρές -εμφανείς μορφές διακειμενικότητας από τις ασθενείς- άδηλες, έγινε φανερό πως οι αναφορές των μαθητών στην συντριπτική πλειοψηφία (70,2%) ήταν συγκεκριμένες και άμεσες, κατονομάζοντας γνωστούς ήρωες και τόπους, σε αντίθεση με ένα μικρότερο ποσοστό, όπου δεν υπήρχε ευθεία

αναφορά στο κείμενο, αλλά υπαινιγμός ή νύξη. Με άλλα λόγια, καταφάνηκε πως η επιφανειακή διακειμενική επίγνωση των αρχικών σταδίων, στην πορεία εξελίχθηκε σε μια σημαντική μεταγνωστική δεξιότητα, που ευνοούσε τις υψηλού επιπέδου νοητικές διεργασίες και επέτρεπε τους μαθητές να αντιληφθούν τα λανθάνοντα διακείμενα, ανοίγοντας νέες προοπτικές στη νοηματοδότηση των κειμένων.

Ένα ακόμη είδος συνδέσεων που ανέκυψε από τα δεδομένα είναι αυτό κειμένου-προσωπικής ζωής. Σύμφωνα, άλλωστε με τις θεωρίες της πρόσληψης, η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας, μιας εξερεύνησης, από την πλευρά του αναγνώστη, που ενεργοποιεί τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχικές του ικανότητες. Η εστίαση, ωστόσο, σε συγκεκριμένα διακείμενα και η διάκρισή τους από άλλα, μέσα από μια διαδικασία διαρκούς αναθεώρησης και επέκτασης, σχετίζεται άμεσα με την στάση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο, που καθορίζεται από παράγοντες, όπως οι αξίες, οι προσωπικοί λόγοι ανάγνωσης, το φύλο, η εμπειρία (Παπαρούση, 2019), αλλά και από τις αισθήσεις, τις ιδέες και τους συνειρμούς που ενεργοποιούν μέσα του οι λέξεις (Rosenblatt, 1978). Στην έρευνά μας οι συσχετισμοί των αναγνωσμάτων με τη ζωή των μαθητών καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, αφηγήσεις των γιαγιάδων, αντικείμενα και δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους, θα έρθουν στο προσκήνιο και θα αποτελέσουν τους συνδετικούς κρίκους που θα διευκολύνουν τη νοηματοδότηση. Τα αγαπημένα τους, επίσης, τερατόμορφα παιχνίδια θα κυριαρχήσουν στους παραλληλισμούς με τους ήρωες των κειμένων, οι οποίοι θα ιδωθούν και θα αξιολογηθούν υπό το πρίσμα της συμπεριφοράς και δράσης αυτών των πλασμάτων, αποκτώντας χαρακτηριστικά και διαστάσεις που στο κείμενο αποσιωπώνται ή είναι ανύπαρκτα. Δεν θα διστάσουν, μάλιστα, κάποιοι μαθητές να φέρουν παιχνίδια αυτού του είδους στην τάξη, προκειμένου να τα δείξουν στους συμμαθητές τους, να τα συγκρίνουν με τους κειμενικούς ήρωες και να αιτιολογήσουν τις κατατεθείσες απόψεις. Στην ουσία, πρόκειται για μια προσπάθεια εκ μέρους των μικρών αναγνωστών να επιβεβαιώσουν τις ανταποκρίσεις τους, εξασφαλίζοντας τη στήριξη των συνομιλητών τους.

Οι συνδέσεις αυτές φαίνεται να διευκολύνονται και να πολλαπλασιάζονται εντός των δικτύων, καθώς εμπλουτίζοντας τα γνωστικά σχήματα των μαθητών και διευρύνοντας την οπτική τους, δίνουν νέες δυνατότητες προσέγγισης των γραφομένων, ενώ αυξάνουν τις πιθανότητες αντιστοίχισης με την προσωπική τους ζωή. Στην

πραγματικότητα, η «περιπλάνηση» του αναγνώστη στα κείμενα του δικτύου, δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια ενδοσκόπηση, ένα επίπονο ταξίδι αναζήτησης και ανάδυσης γνωστών και απόκρυφων πτυχών του εαυτού του, που αντικατοπτρίζονται πάνω στα κείμενα και καθοδηγούν τις επιλογές του στην οικοδόμηση του νοήματος. Γιατί ο τρόπος που κινείται ο αναγνώστης εντός του δικτύου είναι αφ' εαυτού μια απόφαση, που καθορίζεται από τις πεποιθήσεις και τη στάση ζωής του, από το απόσταγμα των εμπειριών και των βιωμάτων του. Κάθε επιλογή είναι και ένας συσχετισμός, συνειδητός ή μη, με τη ζωή του, με την πολιτισμική του ταυτότητα και το ιστορικό γίνεσθαι. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι φορές που οι προσωπικές συνδέσεις προέκυψαν εκ των υστέρων και αφού ο αναγνώστης είχε μεταβεί από το ένα κείμενο στο άλλο για να οικοδομήσει την απαραίτητη γνώση, που θα διευκόλυνε την κατανόηση και τη νοηματοδότηση του αρχικού κειμένου (Lupo, Strong, Lewis, Walpole, & McKenna, 2018).

Συσχετίσεις, επιπλέον, καταγράφονται και μεταξύ κειμένων και κοινωνικής πραγματικότητας. Αντανακλώντας σε πολλές περιπτώσεις τις πεποιθήσεις και τις αξίες της κοινωνίας μέσα στην οποία γεννήθηκαν, τα κείμενα είναι φορείς μηνυμάτων και ταυτόχρονα χαραμάδες φωτός στο σκοτάδι κάθε εποχής. Η πρόσληψή τους εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπικότητα του αναγνώστη και την αλληλεπίδραση με τη δική του κοινωνική πραγματικότητα. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι μαθητές της Α' δημοτικού ερμηνεύουν και εμπλέκονται στο κείμενο βάσει των αρχών της δυτικής κουλτούρας. Οι δράκοι συμβολίζουν τα μυθικά τέρατα, αλλά ταυτόχρονα και τους «κακούς» –εγκληματίες, στρατηγούς, αυστηρούς δασκάλους-, ενώ οι ηθικές αξίες της εποχής τους –δικαιοσύνη, εξυπνάδα, καλοσύνη, ενσυναίσθηση, αποδοχή της διαφορετικότητας– και οι θεμελιώδεις αρχές αυτής –ισότητα των δύο φίλων, προσπάθεια για την επίτευξη, πρόκριση της ευφυΐας έναντι της ομορφιάς– αντικατοπτρίζονται στην αξιολόγηση συμπεριφορών και στάσεων των ηρώων και εν τέλει στην προσωπική τους ανταπόκριση. Παράλληλα, διαπιστώνεται ο προβληματισμός τους (ο σκοπός, στην περίπτωση του Τζακ, αγιάζει τα μέσα; η παθητική στάση του πατέρα της Πεντάμορφης είναι αναμενόμενη; Η αποδοχή του πεπρωμένου και η παραμονή με το Τέρας είναι μονόδρομος;) και η διάθεση για αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων (δεν είναι όλα τα τέρατα κακά, οι νικητές δεν είναι πάντα οι καλύτεροι), η οποία ενδυναμώνεται με την προσέγγιση όλων και περισσότερων κειμένων που διευκολύνουν τη νέα οπτική. Η δικτύωση, αναμφίβολα, συμβάλλει προς

αυτή την κατεύθυνση, καθώς όπως καταφαίνεται στην έρευνά μας, ανοίγει στον μαθητή πολλά «παράθυρα», από τα οποία το «κοινωνικό γίνεσθαι» και το συλλογικό ασυνείδητο εισβάλλουν και διαμορφώνουν τις νοηματοδοτήσεις και τις στάσεις του. Οι συνδέσεις πολλαπλασιάζονται και αποκτούν νέα δυναμική στην κριτική θεώρηση όχι μόνο του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και του πλαισίου ανάγνωσης.

Τέλος, οι μαθητές πραγματοποίησαν συνδέσεις με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών τους. Δεν ήταν, μάλιστα, λίγες οι φορές που οι ομάδες επέλεξαν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις συνδέσεις που είχαν πραγματοποιήσει, προκειμένου να τεκμηριώσουν μια άποψη ή θέση τους, βοηθώντας, έτσι, στην ανάπτυξη κοινών στρατηγικών συσχετισμού. Ταυτόχρονα, η κατάθεση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων διέυρνε τα όρια της πρόσληψης των κειμένων, ανοίγοντας νέους γνωστικούς και συναισθηματικούς ορίζοντες. Ο διάλογος μεταξύ των μαθητών αποδείχθηκε καθοριστικός προς αυτή την κατεύθυνση. Οι πιο έμπειροι και ικανοί αναγνώστες, αξιοποιώντας κειμενικούς δείκτες ως συνδετικούς κρίκους προχωρούσαν ευκολότερα στην σημασιοδότηση των κειμένων, διευκολύνοντας με τα εκφωνήματά τους και τους υπόλοιπους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι εμπλούτιζαν την ανταπόκρισή τους μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις στις οποίες οδηγούνταν σταδιακά όλοι οι συνομιλητές. Η προσθήκη, ωστόσο, νέων κειμένων, φέρνοντας διαφορετικές λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, έθετε υπό διαπραγμάτευση τις αρχικές ανταποκρίσεις, απαιτώντας αναδρομή σε προγενέστερα κείμενα και αναθεώρηση των διατυπωμένων κρίσεων, προκειμένου να ερμηνευτούν σωστά.

Τα προαναφερθέντα είδη συνδέσεων ήταν παρόντα σε κάθε διδασκαλία και διαπλέκονταν δημιουργικά μεταξύ τους διευκολύνοντας τη σημασιοδότηση. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, μια διαφοροποίηση ως προς το είδος και την ποιότητα των συνδέσεων, καθώς το σώμα κειμένων διευρύνονταν με νέα. Πιο συγκεκριμένα, κατά την προσέγγιση ενός μεμονωμένου κειμένου ή ενός ζεύγους κειμένων, η εστίαση των μαθητών και οι συνδέσεις –κατά κόρον με προσωπικά βιώματα ή την κοινωνική πραγματικότητα- αφορμώνταν από πολλά και διαφορετικά σημεία του κειμένου, εκτροχιάζοντας συχνά τη συζήτηση από την αναζήτηση του νοήματος. Αντιθέτως, η αξιοποίηση του δικτύου κειμένων με κοινή θεματική διέυρνε την οπτική των μαθητών και μετατόπισε την επιλεκτική προσοχή τους γύρω από άξονες που διαπερνούσαν το σύνολο των κειμένων, προχωρώντας, έτσι, κυρίως στις μεταξύ τους συνδέσεις. Με άλλα λόγια, οι μαθητές εμβάθυναν περισσότερο στα κείμενα και εντόπιζαν



διακειμενικές συνδέσεις που φώτιζαν πολύπλευρα το κείμενο, οι οποίες στη συνέχεια επεκτείνονταν και συσχετίζονταν με τις εμπειρίες του αναγνώστη σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Αξίζει να σημειωθεί πώς η συμβολή της εκπαιδευτικού στη δημιουργία συνδέσεων ήταν αποφασιστική. Κάνοντας κατανοητό στους μαθητές πως πρόκειται για μια προσωπική διαδικασία, εστίασε στις στρατηγικές δημιουργίας συνδέσεων και όχι στην υπόδειξη των δικών της συσχετισμών ως μοναδικού τρόπου προσέγγισης του νοήματος. Οι στρατηγικές αυτές περιλάμβαναν τον καταιγισμό ιδεών και την καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων που αυθόρμητα γεννιούνταν κατά την ανάγνωση και εν συνεχεία τη διερεύνηση αυτών εις βάθος, ώστε να αναγνωριστεί η «διαδρομή» τους και να αιτιολογηθεί η ανάδυση τους στη συνείδηση του αναγνώστη. Μια άλλη στρατηγική αφορούσε τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των κειμένων εντός και εκτός δικτύου, τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου, όσο πλοκής και παρουσίασης των ηρώων, ενώ μια άλλη σχετιζόταν με το πώς επιλέγω από τα λεγόμενα των συνομιλητών μου και «χτίζω» πάνω σε αυτά τις ατομικές συνδέσεις και σημασιοδοτήσεις. Επίσης, μεγάλη σημασία δόθηκε στον τρόπο «ανάγνωσης» των εικόνων και στην κατανόηση του συμβολικού τους περιεχομένου, προκειμένου να αξιοποιηθούν ως φορείς νοήματος στην ανταπόκριση των μαθητών και ως πεδίο συνδέσεων των κειμένων.

Η ανάπτυξη της τελευταίας στρατηγικής αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς φάνηκε να επιδρά στην κριτική αποτίμηση των εικόνων και στην ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων από τους μαθητές, προκειμένου να προσδώσουν σημασία στα «σημαίνοντα» και να συμπληρώσουν τα κενά που άφηγε το κείμενο ή η εικόνα. Οι διεικονικές συνδέσεις που εξακτινώθηκαν στις ίδιες κατηγορίες με εκείνες του γραπτού κειμένου (δηλαδή, συνδέσεις μεταξύ εικόνων, συνδέσεις με την προσωπική ζωή, συνδέσεις με την κοινωνική πραγματικότητα και συνδέσεις με τα εκφωνήματα των συμμαθητών) καταμαρτύρησαν την εξοικείωση των μικρών αναγνωστών με τον εικονιστικό λόγο και την ύπαρξη πλούσιου προσωπικού αρχείου εικόνων, στο οποίο ανέτρεχαν –ευκολότερα, συγκριτικά με τα γραπτά κείμενα– κατά την ερμηνεία ή σύνθεση αυτού που έβλεπαν, με αποτέλεσμα η ίδια εικόνα να αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο για τον καθένα.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε πως το νεαρό της ηλικίας των μαθητών δεν τους επέτρεπε να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε εικαστικές πρακτικές, καλλιτεχνικές τάσεις ή κειμενικά είδη, με αποτέλεσμα η περιπλάνηση μεταξύ των εικόνων, αρχικά, να είναι ελεύθερη και διασκεδαστική, με τους συσχετισμούς να πραγματοποιούνται κυρίως μεταξύ των εικονιστικών νύξεων και της προσωπικής τους ζωής. Δεν ήταν λίγες, όμως, οι φορές που στις ατομικές εμπειρίες και βιώματα αντανακλάτο η κοινωνική πραγματικότητα και τα στερεότυπα αυτής, με τους μαθητές να λειτουργούν βάσει κοινωνικών συμβάσεων (το ροζ χρώμα σχετίζεται με το θηλυκό γένος) και να εξωτερικεύουν παγιωμένες πεποιθήσεις του περιβάλλοντός τους, γεγονός που διευκόλυνε την ανάπτυξη διαλόγου με τους συμμαθητές τους, που όντας μέλη της ίδιας κοινωνίας ήταν σε θέση να υπερθεματίσουν ή να διαφωνήσουν με τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις. Εμπλέκονταν, έτσι, σε μια μακρά συζήτηση περί της σημασίας των εικόνων, που εμπλούτιζε τις προοπτικές και οδηγούσε σε νέα μονοπάτια ερμηνείας.

Την ελεύθερη αυτή αναζήτηση των μαθητών μεταξύ των εικόνων φάνηκε να διευρύνει η δικτύωση, που αν και φαινομενικά οριοθέτησε το πλαίσιο μετακίνησης, πρόσφερε στους μικρούς αναγνώστες μια παλέτα εικόνων που αποτύπωναν παρόμοια σκηνικά ή ήρωες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να τις συγκρίνουν και να εστιάζουν σε λεπτομέρειες που συνιστούσαν και την ειδοποιό διαφορά μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, φώτισε νέες οπτικές κι άνοιξε νέους δρόμους για εξωκειμενικές συνδέσεις, πολλαπλασιάζοντας τις σημασιοδοτήσεις και τον τρόπο προσέγγισής τους. Ιδιαίτερα βοηθητική αποδείχτηκε η δικτύωση για τους πιο αδύναμους μαθητές, οι οποίοι φάνηκε να ξεπερνούν την αρχική δυσκολία συσχετισμού των εικόνων αντιπαραβάλλοντας τον τρόπο εικονογράφησης των κειμένων, και εν συνεχεία να οδηγούνται σταδιακά από την απλή κατανόηση στην εκ μνήμης ανάκληση εικονιστικού υλικού και στην νοηματοδότηση.

Ισχυρότατη, επιπρόσθετα, επίδραση αποδείχθηκε ότι ασκούν οι ταινίες και τα κινούμενα σχέδια στη διαμόρφωση της «οπτικής» κουλτούρας των μαθητών, αποτελώντας σημείο αναφοράς στην αξιολόγηση των εικόνων και στις συνδέσεις αυτών με τα εικονογραφημένα κείμενα. Ο τρόπος παρουσίασης των χαρακτήρων – χρώμα, βλέμμα, κινήσεις- και σκηνικού προσεγγίστηκαν από τους μαθητές βάσει του οικείου, του αποδεκτού και του κοινωνικά συμβατού, όπως αυτό παρουσιάζεται από τα ηλεκτρονικά μέσα. Σύγχυση, ωστόσο, προκάλεσαν σε αρκετές περιπτώσεις τα

κριτήρια διάκρισης των τερατόμορφων πλασμάτων σε «ομορφούτσικα» και «άσχημα», που επηρέαζαν και τις συνδέσεις. Η σταδιακή ή άλλοτε υπάρχουσα εξοικείωση με το αποκρουστικό της «δια-μεσικής» εικόνας, όπως και η παρουσία ζωηρών και ανοιχτόχρωμων χρωμάτων (κοστούμια, σκηνικό, φωτισμός) φάνηκε να συμβάλλει στην αποδοχή του αρχικά απορριπτέου, η οποία εν συνεχεία βάσει της πλοκής (ενέργειες, συμπεριφορά και διάθεση των χαρακτήρων, χώρος δράσης των «καλών») μετατρέπεται σε συμπάθεια, με τις αξιολογικές κρίσεις να ξεφεύγουν από το επίπεδο των εξωτερικών χαρακτηριστικών και να αποκτούν μια πιο σφαιρική διάσταση, όπου ενυπάρχει έντονο το ψυχολογικό αποτύπωμα που αφήνεται στον αναγνώστη. Τα «ίχνη» αυτά φαίνεται να κατευθύνουν την εστίαση του αναγνώστη και τις συνδέσεις που πραγματοποιεί, ενώ διακρίνονται ξεκάθαρα και στις προσωπικές δημιουργίες των μαθητών.

Στο τρίτο, λοιπόν, ερευνητικό ερώτημα που αφορά με ποιον/ποιους τρόπο/ους οι μαθητές προσαρμόζουν και μεταμορφώνουν διακειμενικά στοιχεία κειμένων που έχουν διαβάσει στο δικό τους δημιουργικό κομμάτι είναι εμφανές ότι οι προσωπικές ανταποκρίσεις και οι νοηματοδοτήσεις των εκάστοτε αναγνωστών παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η επιλογή και αξιοποίηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στις δημιουργίες τους –εικαστικές ή γραπτές– εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα στοιχεία των κειμένων που κέντρισαν το ενδιαφέρον τους ή θεωρήθηκαν σημαντικά στη διαμόρφωση της αναγνωστικής τους στάσης. Αυτό, όμως, που φαίνεται να αποτυπώνεται στα προσωπικά τους έργα είναι η γενικότερη αίσθηση, η βαθύτερη απήχηση των λέξεων και το άμεσο βίωμα που αποκόμισε ο αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Για αυτό και κάθε δημιουργία είναι μοναδική ή ερμηνεύεται και δικαιολογείται (σε περιπτώσεις παρόμοιων έργων) διαφορετικά από κάθε μαθητή. Οι ανοιχτού τύπου δραστηριότητες συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση, επιτρέποντας τους μικρούς αναγνώστες να εξωτερικεύσουν ανεμπόδιστα όσα αισθάνονταν ή σκεφτόντουσαν. Σχετικά με τις ομαδικές δραστηριότητες, το παραγόμενο προϊόν παρουσιάζεται ως η συλλογική στάση των μαθητών απέναντι στο θέμα, η οποία προέκυψε κατόπιν συζητήσεων, διαπραγματεύσεων και διαμοιρασμού των ανταποκρίσεών τους.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις εικαστικές δημιουργίες –οι οποίες αποτελούν και την πλειοψηφία των δραστηριοτήτων– τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατέδειξαν ότι βρῖθουν διεικονικῶν συνδέσεων, οι οποίες παρουσιάζονται με διττή μορφή: τις

πραγματικές και της εκ της έξεως. Το υψηλό ποσοστό πραγματικής διεικονικότητας, η οποία εμφανίζεται άλλοτε με αυτούσια μεταφορά εικόνων από τα διδασκόμενα κείμενα στα έργα των παιδιών –στο βαθμό που επιτρέπεται να μιλάμε για πιστή απεικόνιση– και άλλοτε με τη μεταφορά μέρους της εικόνας, διατηρώντας σταθερά κάποια στερεοτυπικά χαρακτηριστικά, αποκαλύπτει την ισχυρή επίδραση της παρατεταμένης έκθεσης των παιδιών σε συγκεκριμένο εικονιστικό υλικό. Με άλλα λόγια, οι μικροί μαθητές ερχόμενοι σε επαφή με ποικίλες παρουσιάσεις τερατόμορφων πλασμάτων εξοικειώθηκαν σε τέτοιο βαθμό με την εικαστική τους απόδοση και συνέδεσαν τις καλλιτεχνικές πρακτικές με τη συνδηλωτική χρήση τους, που αποδείχθηκε δύσκολο να απομακρυνθούν από αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά ηρώων και σκηνικού στα προσωπικά τους δημιουργήματα. Αποκλίσεις παρατηρήθηκαν μόνο ως προς την επιλογή των χρωμάτων, του μεγέθους, της ενδυμασίας ή των εκφράσεων του προσώπου των χαρακτήρων.

Ουσιαστική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μόνο στην ανατρεπτική παρουσίαση γνωστών και αντιπροσωπευτικών εικαστικών στοιχείων, όπου οι μαθητές με γνώμονα κυρίως την προσωπική τους ανταπόκριση, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που εγέρθηκαν κατά την προσέγγιση των κειμένων, προχώρησαν σε δημιουργίες με ήρωες σε κόντρα ρόλους (π.χ. δράκους πυροσβέστες) ή σκηνικά όπου κυριαρχεί το φως, η αισιοδοξία και η χαρά της ζωής (π.χ. τερατο-παιδική χαρά). Πρόκειται για μια υποσυνείδητη προσπάθεια διάρρηξης των «στεγανών» που εγκλωβίζουν κειμενικούς χαρακτήρες και αναγνώστες σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και κατ' επέκταση σε προκαθορισμένες καλλιτεχνικές απεικονίσεις, προβάλλοντας το διαφορετικό, αυτό που γεννά προβληματισμούς και σκέψεις αναφορικά με το κυρίαρχα αποδεκτό, οδηγεί σε συγκρούσεις και εν τέλει φέρει την ισορροπία. Στην ουσία οι αντισυμβατικές δημιουργίες των παιδιών εξωτερικεύουν την εσωτερική ανάγκη τους να εξυγιανθούν τα σκοτεινά σημεία των παραμυθιών και να επικρατήσει το δίκαιο και το καλό.

Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου έκφρασης ενθαρρύνθηκε και ενισχύθηκε από την αξιοποίηση του δικτύου αναγνώσεων, το οποίο μέσα από τα ποικίλα κείμενα, τις εναλλακτικές παρουσιάσεις και την τροφοδότηση της αμφιβολίας, απελευθέρωσε τους μαθητές από προκαταλήψεις και τους επέτρεψε να διοχετεύσουν τη δημιουργικότητά τους με κριτική ματιά. Έγινε, δηλαδή, φανερό πως η διαφορετική αλήθεια των κειμένων λειτούργησε λυτρωτικά για τους μαθητές και απενοχοποιώντας το λάθος, τους ώθησε να προβάλλουν την αισθητική και τις απόψεις της εποχής τους αναφορικά

με το τρομακτικό, το ωραίο και το άσχημο, το οικολογικό και αντιρατσιστικό. Η εικαστική απόδοση μάλιστα αρκετές φορές αιφνιδιάζει, τόσο με την επιλογή των μορφικών στοιχείων, όσο και με τις πρωτότυπες συνθετικές σχέσεις που αναπτύσσουν.

Πέραν, ωστόσο, των εικαστικών δημιουργιών με σαφή συσχέτιση με κάποιον πρωτογενή πόρο, υπήρξαν και εκείνα τα παιδικά ιχνογραφήματα, όπου οι μαθητές αποτύπωσαν το προϊόν της προσωπικής τους νοηματοδότησης, το ψυχικό αποτύπωμα που άφησε η εμπλοκή με το κείμενο και τις εικόνες, χωρίς να υπάρχει εμφανής ή άδηλη σύνδεση με κάποια από τις δοθείσες εικόνες. Στην περίπτωση αυτή κάνουμε λόγο για διεικονικότητα εκ της έξεως, καθώς τα μαθητικά έργα χαρακτηρίζονται από αυθόρμητη ελευθερία, η οποία, ωστόσο, δέχεται την επίδραση του περιβάλλοντος και των οικείων καλλιτεχνικών πρακτικών. Με άλλα λόγια, τα παιδιά επιδρούν πάνω στα υλικά, διαμορφώνουν νοήματα, αποκρυσταλλώνουν συναισθήματα και εμπειρίες μέσα από την επιλογή χρωμάτων, την επανάληψη μοτίβων, τον υπερτονισμό ή την απόκρυψη προσώπων και αντικειμένων βάσει της πρότερη εικαστικής γνώσης και του πολιτιστικού τους κεφαλαίου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως το ποσοστό των «εκ της έξεως» διεικονικών δημιουργιών δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό, γεγονός που δικαιολογείται λόγω της χωροχρονικής εγγύτητας των διδαχθέντων κειμένων με τα μαθητικά έργα. Οι μαθητές, όντας συναισθηματικά και γνωστικά επηρεασμένοι από τα κείμενα του δικτύου ή έχοντας πολλές φορές τον πρωτογενή πόρο μπροστά τους, ήταν αναμενόμενο να καταφεύγουν σε αυτόν με μεγαλύτερη ευκολία, άλλοτε αναπλαισιώνοντας τις εικόνες του κι άλλοτε παραθέτοντάς τις αυτούσιες. Ενδεχομένως, η πραγματική διεικονικότητα να περιοριζόταν, αν οι ανατεθείσες εικαστικές δραστηριότητες μετετίθεντο χρονικά –στην ολοκλήρωση του εκάστοτε θεματικού κύκλου- και να παρατηρούσαμε αύξηση του ποσοστού των δημιουργιών που εκφράζουν γενικότερα την αισθητική ανταπόκριση και το αναγνωστικό βίωμα των μαθητών.

Όσον αφορά στα γραπτά των μαθητών, όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα των αποτελεσμάτων, εντοπίστηκε υψηλός βαθμός διακειμενικής συσχέτισης με τα κείμενα του δικτύου, τόσο ως προς τη θεματική, όσο κι ως το τη συντακτική και λεξιλογική οργάνωσή τους. Ειδικότερα, καταδείχθηκε πως οι ήρωες, το σκηνικό και η πλοκή κειμένων του δικτύου είναι τα στοιχεία που επανέρχονται κυρίως στα μαθητικά έργα. Ωστόσο, ισχυρές μορφές διακειμενικότητας συναντώνται σε μεγάλο ποσοστό (57,6%)

μόνο στην υποκατηγορία της πλοκής, με τους μαθητές να χτίζουν τη δική τους ιστορία πάνω σε γνωστά στοιχεία, τα οποία τροποποιούν και εξελίσσουν, προκειμένου να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Σε μικρότερο βαθμό εντοπίζονται μορφές ισχυρής διακειμενικότητας στις υποκατηγορίες των ηρώων και του σκηνικού -βάσει της κατηγοριοποίησης της Ivanic (2004b), που ακολουθήθηκε και στην ανάλυση των εικαστικών δημιουργιών- στην αυτούσια και αποσπασματική μεταφορά αντιπροσωπευτικών στοιχείων της ταυτότητας των ηρώων και του σκηνικού.

Αντιθέτως, ασθενείς μορφές διακειμενικότητας απαντώνται στην ανατρεπτική παρουσίαση των αρχικών κειμένων και στην εκ της έξεως διακειμενικότητα, όπου οι μαθητές μοιάζει να αποδρούν από το δίκτυο και να εκφράζουν δημιουργικά, όσα υποσυνείδητα εγγράφηκαν ως βίωμα κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Μέσα από την αποδόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων και την αναπλαισίωση της δράσης και των ενεργειών τους, με τον επαναπροσδιορισμό ταυτοτήτων και την αξιοποίηση αρχετυπικών συμβολικών στοιχείων στο πεδίο δράσης, τα παιδιά κατορθώνουν να παράξουν πρωτότυπα και ευφάνταστα κείμενα, τα οποία είναι σαφώς επηρεασμένα όχι μόνο από ένα συγκεκριμένο κείμενο, αλλά από το σύνολο των κειμένων του δικτύου, τα οποία διεύρυναν τους ορίζοντες τους και έδωσαν νέες προοπτικές στην κατανόηση και τη νοηματοδότηση συμπληρώνοντας το ένα το άλλο.

Από τα παραπάνω εύκολα διαπιστώνεται πως στα μαθητικά γραπτά έργα υπάρχει μια διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τις εικαστικές δημιουργίες. Η χωροχρονική εγγύτητα των διδαγμένων κειμένων φαίνεται να μην επηρεάζει τόσο τη δημιουργική γραφή των μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στο να κινηθούν μεταξύ των κειμένων, να επιλέξουν και να συνδυάσουν το πραγματικό με το φανταστικό, να παράξουν νέες ιδέες και εν τέλει να συνθέσουν πρωτότυπα έργα που φέρουν ερεθίσματα και εμπειρίες από γνωστά κείμενα. Εν αντιθέσει με την εικαστική γλώσσα και τις συμβάσεις της τέχνης, οι οποίες γεννούν ανασφάλεια στους μαθητές, κρατώντας τους κοντά στο εικαστικό περιεχόμενο των πηγών, στα γραπτά οι μαθητές φαίνεται να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κι ελευθερία στο να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χωρίς να φοβούνται το λάθος. Παρατηρείται, λοιπόν, ένας συγκερασμός όχι μόνο των διαφορετικών οπτικών που αναδεικνύονται μέσω της δικτύωσης, αλλά και με τα λεγόμενα των συνομιλητών τους, που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την ορθότητα των συλλογισμών τους.

Μικρότερη επίδραση της δικτύωσης καταγράφηκε στη συντακτική δομή των γραπτών κειμένων των μαθητών, η οποία καταγράφηκε κυρίως σε οργανωτικές εκφράσεις της αρχής και του τέλους, αλλά και στην μερική αξιοποίηση της διαδρομής ισορροπία – πρόβλημα/εμπόδιο (διατάραξη της ισορροπίας) - επίλυση προβλήματος - αποκατάσταση ισορροπίας, που είχε επισημανθεί από την εκπαιδευτικό στα διδασκόμενα κείμενα. Το μικρό ποσοστό της συγκεκριμένης κατηγορίας θεωρείται δικαιολογημένο, καθώς οι μαθητές –λόγω της μικρής τους ηλικίας- δεν είναι εξοικειωμένοι με διαφορετικούς κειμενικούς τύπους, ούτε είναι σε θέση να αντιληφθούν από μόνοι τους τις δομές και τις αφηγηματικές τεχνικές των παιδικών βιβλίων. Χρησιμοποιούν, λοιπόν, με ευκολία χαρακτηριστικές εκφράσεις («Μια φορά κι έναν καιρό... Και ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα»), οι οποίες ασυνείδητα έχουν εισχωρήσει στο μνημονικό τους μέσα από τη συχνή επανάληψη, και στη συνέχεια οργανώνουν τα κείμενά τους γύρω από την κεντρική ιδέα. Δεν είναι λίγες, βέβαια, οι φορές που η οργάνωση των γραπτών είναι φαινομενική, αφού η σκέψη τους παρεκκλίνει προς ποικίλες κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα τα δημιουργήματά τους να έχουν τη μορφή της ιδεοθύελλας. Από την άλλη, η κατανόηση της τριμερούς δομής της πλοκής – όπως προαναφέρθηκε- από μια μερίδα μαθητών είναι αξιοσημείωτη και αποδεικνύει πως με τις κατάλληλες διδακτικές υποδείξεις και δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να μυηθούν στη διαδικασία και να πλέκουν δημιουργικά τις ιδέες και τις σκέψεις τους, ακολουθώντας το δομικό σχήμα που ικανοποιεί τις συγγραφικές τους ανάγκες.

Διακειμενική επιρροή παρατηρήθηκε, επίσης, σε υψηλό ποσοστό (37,3%) στο λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στα γραπτά τους, η οποία τριχοτομείται στην επανάληψη αυτούσιων λέξεων και φράσεων, στην αναδιάταξη - αναπλαισίωση του υπάρχοντος λεξιλογίου, καθώς και στην επέκταση μέσω της δημιουργικής χρήσης του που οδηγεί στην πρόσκτηση νέων λέξεων και στην κατασκευή νέων εκφράσεων. Στην πρώτη κατηγορία η επανάχρηση ιδίων λέξεων συνιστά ένα πρωταρχικό επίπεδο σημασιολογικής αναπαράστασης του νοήματος, που συντηρεί τους στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς στην περιγραφή των πρωταγωνιστών ή του χωροχρονικού πλαισίου, αποκαλύπτοντας την ισχυρή επιρροή των πρωταρχικών πόρων στους δευτερογενείς, ενώ ταυτόχρονα «προδίδει» τον μικρό βαθμό κριτικής προσέγγισης θεμελιωμένων λεξιλογικών προτύπων από την πλευρά των μαθητών. Διακρίνεται, μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις ο ενδοιασμός κάποιων παιδιών (ή ο συγκαλυμμένος φόβος του

λάθους), όταν επιχειρείται η χρήση λεξιλογίου διαφορετικού από εκείνο του έντεχνου συγγραφικού λόγου. Απεναντίας, η επέκταση του λεξιλογίου καταδεικνύει την ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης των μαθητών και την ικανότητά τους να αντιληφθούν το εύρος και βάθος της λεξικής γνώσης, την οποία ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο μπορούν να εμπλουτίσουν ή να τροποποιήσουν, και συνθέτοντας στοιχεία από τις δοθείσες λέξεις να οδηγηθούν στο σχηματισμό νέων, πρωτότυπων φράσεων. Η αναδιάταξη, από την άλλη, μοιάζει σαν μια ενδιάμεση κατάσταση, όπου ο μαθητής επηρεασμένος από το λογοτεχνικό λεξιλόγιο απομακρύνεται από τον καθημερινό λόγο και οδηγείται σε φανταστικές μεν, αλλά ευχάριστες καταστάσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να προκαλέσουν επικοινωνία με την επένδυση του κατάλληλου λεξιλογίου, γεγονός που θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό του. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της αναπλαισίωσης της λέξης «γίγαντας», που αν και στα κείμενα του δικτύου συναντάται ως υπερμέγεθες ον, στα γραπτά των μαθητών μεταφέρεται σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον και προσεγγίζεται ως ο γίγαντας – φασόλι. Στις δύο τελευταίες υποκατηγορίες οι μορφές διακειμενικότητας είναι ασθενείς, με τις λέξεις να συμπυκνώνουν μέσα τους σημασιολογικά σχήματα που επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Έτσι, ο όρος «καλός» μπορεί να κουβαλά μέσα του το σύνολο των αποδεκτών ενεργειών-συμπεριφορών των πρωταγωνιστών, καθώς και τα στοιχεία που διεύρυναν και φώτισαν νέες σκέψεις του αναγνώστη και γέννησαν θετικά συναισθήματα.

Οι προαναφερθείσες επιδράσεις αποδίδονται σε μεγάλο βαθμό στην ύπαρξη δικτύωσης. Γιατί αφενός κάθε κείμενο ασκεί τη δική του επιρροή πάνω στα άλλα κείμενα και απευθείας στον αναγνώστη, αλλά όταν πρόκειται για μια μεγάλης χρονικής διάρκειας συντονισμένη προσπάθεια οικοδόμησης γνώσης, αναδεικνύοντας ποικίλες οπτικές του θέματος, που επιτρέπει στον αναγνώστη να εμβαθύνει και να εμπλακεί ενεργητικά στην αναγνωστική διαδικασία, τότε η θετική της συμβολή στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου και στην εικαστική έκφραση των μαθητών θεωρείται αναμενόμενη και επιθυμητή.



## 11. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσσες

**Αλεξίου, Β.** (2000). Όροι, ορίζουσες και ορίζοντες της αναγνωστικής πράξης: Μια κριτική “ανάγνωση” των θεωριών της πρόσληψης». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 56, 56-57. <https://olympias.lib.uoi.gr/jsrui/bitstream/123456789/7430/1>

**Αναγνωστοπούλου, Δ.** (2002). Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Πατάκης.

**Αναγνωστοπούλου, Δ.** (2004). Λογοτεχνία και ετερότητα: Η έννοια και εικόνα του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα: Όψεις αναθεωρήσεις, προοπτικές* (σσ. 350-355). Ελληνικά Γράμματα

**Αναγνωστοπούλου, Δ.** (2005). Η πλεύση διδασκόντων και διδασκομένων στις σελίδες των λογοτεχνικών βιβλίων: όροι και προϋποθέσεις». Στο Καλογήρου, Τ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο - θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 43-52). Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

**Αποστολίδου, Β.** (1999). Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 335-347). Τυπωθήτω

**Αποστολίδου, Β.-Καπλάνη, Β.-Χοντολίδου, Ε.** (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

**Αποστολίδου, Β.** (2000) . Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: Θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Ε., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 69-78). Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

**Αποστολίδου, Β.** (2002). Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Ελ. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

**Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε.** (2008), «Το μάθημα της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: Το παράδειγμα των σχολείων της Θράκης». Στο Δραγώνα

Θ., Φραγκουδάκη Α. (επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διάρθρωση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ.263-275). Μεταίχμιο

**Αυδίκος, Ε.Γ.** (1997). Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις (2<sup>η</sup> εκδ.). Οδυσσέας

**Βελουδής, Γ.** (2011). *Γραμματολογία, Θεωρία Λογοτεχνίας*. Εκδ. Πατάκη.

**Βησσαράκη, Ε.** (2002). Ο μεγάλος ποιητής και οι μικροί μαθητές: μια έρευνα βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης για την πρόσληψη της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Ποιητικής – Διδακτικές Προσεγγίσεις* (σσ.173-188). Εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου

**Γαβριλίδου, Σ.** (2013). *Φλυαρία και Λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά. Ιστορικές διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία μέσα από την ανάγνωση των τίτλων της*. Ζυγός

**Γερακίνη, Α.** (2016). Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας* (23). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2016.613>

**Γκέγιου, Ε.** (2013). Ο κριτικός γραμματισμός στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού για τη Λογοτεχνία. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης, (επιμ.), Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη». Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013. [https://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files](https://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files)

**Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο

**Compagnon, A.** (2001). *Ο δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική [Le demon de la theorie]*. Μεταίχμιο.

**Γραίκος, Ν. & Τσιλιμένη, Τ.** (2007). Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου Α' και Β' Δημοτικού. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης, *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και*

οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου. Ιωάννινα, 17-20/5/2007. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών της Αγωγής (σσ. 642 – 651). <https://www.academia.edu/4825567/>

**Γρόσδος, Σ.** (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ]. <https://ikee.lib.auth.gr/record/112440/>

**Eagleton, T.** (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (Μτφρ. Δ. Τζιόβας). Οδυσσέας

**Holub, C. R.** (2004). *Θεωρία της πρόσληψης. Μια κριτική εισαγωγή*. Μεταίχμιο.

**Ζερβού, Α.** (1981). «Συνέντευξη με τη Julia Kristeva». *Γλώσσα*, τ. (7), 7-11. [https://neapaideia-glossa.gr/download.php?fqr=issues/issues\\_0155\\_1203\\_1\\_gr.pdf](https://neapaideia-glossa.gr/download.php?fqr=issues/issues_0155_1203_1_gr.pdf)

**Ζερβού, Α.** (1996). *Στη Χώρα των θαυμάτων: το Βιβλίο ως σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων*. Πατάκης

**Ζερβού, Α.** (1999). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων* (4η εκδ.). Οδυσσέας

**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.** (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/748-neoi-fakeloi-ylikou-g-lykeiou>

**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.** (2019). *Λογοτεχνία: Φάκελος Εκπαιδευτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/748-neoi-fakeloi-ylikou-g-lykeiou>

**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.** (2019). *Λογοτεχνία: Φάκελος Υλικού- Δίκτυα Κειμένων*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». [https://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj\\_K2\\_Extra\\_Slider/Fakeloi\\_Ylikou/Logotechnia\\_G-Lykeiou\\_Fakelos-Ylikou\\_Diktya-Keimenon.pdf](https://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf)

**Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ.** (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

**Iser W.** (1991). *Ανθρωπολογική απολογία της Λογοτεχνίας*. Συνέντευξη στον Μ.Πεχλιβάνο. Λόγου Χάριν

**Καλογήρου, Τζ.** (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου

**Καλογήρου, Τ.** (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης (Τόμος Α')*. Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου

**Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε.** (2005α). Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τ.Καλογήρου & Κ.Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

**Κάλας, Α.** (1998). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Το Τραμ

**Κανατσούλη, Μ.** (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. University Studio Press

**Κανατσούλη Μ.** (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Τυπωθήτω.

**Καρακίτσιος, Α.** (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Ζυγός

**Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.** (2005). Λογοτεχνική ανάγνωση και σχολείο. Στο Δ. Πολίτης, Πρακτικά Ημερίδας «Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο» (σσ.13-22). Παπαδόπουλος. <https://guivalou.wordpress.com/2008/07/03/%B5/>

**Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.** (2005). Η θέση της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τ.Καλογήρου & Κ.Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 13-25 ). Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

**Κιοσσές, Σ.** (2005). Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική πράξη: Εισάγοντας το θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη. Στο Τ.Καλογήρου & Κ.Λαλαγιάννη

(επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 91-106 ).Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

**Κιοσσές, Σ.** (2019). «Δίκτυα κειμένων»: θεωρητικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των διακειμενικών σχέσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. *Μέντορας* (17), 5-24. [https://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako\\_yliko/mentoras/issue17-18](https://www.iep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/mentoras/issue17-18)

**Κοσσυβάκη, Φ.** (2006). *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Gutenberg

**Κουτσογιάννης, Α.** (2005). Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού. Στο Ο. Σεμόγλου (επιμ), *Εικόνα και παιδί* (σ.σ.621-632).Cannot Not Design Publications.

**Κουράκη, Χ.** (2008). *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή(1969- 1995)*. Εκδ.Πατάκη

**Κυριαζή, Ν.** (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα

**Kuhn, T. S.** (1981/1962). *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, μετάφραση Γ. Γεωργακόπουλος και Β. Κάλφας. Σύγχρονα Θέματα

**Λιάκας, Μ.** (2014). *Σύμβολα και συμβολισμοί στα γνωστά μας παραμύθια*.<https://antikleidi.com/simvola-ke-simvolismi-sta-gnosta-mas-paramithia/>

**Μάγος, Κ.** (2005) «Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη»,. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 5-19. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>

**Μαλαφάντης, Κ.** (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Διάδραση

**Μαντζούκας Στ.** (2007) Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση Νοσηλευτική* 2007, 46(1),(σσ.236-246). <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162>

**Μαρτινίδης, Π.** (1990). "*Κόμικς*" - *Τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης: Μελέτες και Θεωρία των Κόμιξ*. ΑΣΕ

**Mason, J.** (2009). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα.

**Mishler, E. G.** (1996). *Συνέντευξη Έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Ελληνικά Γράμματα

**Μπενέκος, Α.** (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Δίπτυχο

**Μπότσας, Γ.** (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. [Διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45368/15176.pdf>

**Newton, K.M.** (2014). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

**Nodelman, P.,** (2009). *Λέξεις για εικόνες: Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Εκδ. Πατάκης

**Οικονομίδου, Α.** (1997). «Πρίγκιπας βάτραχος ή πριγκίπισσα βατραχούλα; Η διακειμενικότητα σαν μέσο κριτικής ανάγνωσης». *Διαδρομές*, 47, (σσ.215-220)

**Οικονομίδου, Σ.** (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές- Η νεότερικότητα στην λογοτεχνία για μικρότερες ηλικίες*. Ελληνικά Γράμματα

**Οικονομίδου, Σ.** (2016). *Το παιδί πίσω απ' τις λέξεις*. Gutenberg

**Ο' Sullivan, E.** (2010). *Συγκριτική παιδική λογοτεχνία* (Επιμ.Τ. Τσιλιμένη,). Επίκεντρο

**Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ.** (2011). *Τα ετεροθαλή: Μελέτες για την παιδική, τη νεανική και τη λογοτεχνία για ενήλικες*. Ίων

**Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ.** (2012). *Η πρόσληψη παραμυθιών των αδελφών Grimm από την ελληνική παιδική λογοτεχνία*. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Οι αδελφοί Grimm και το λαϊκό παραμύθι: αφηγήσεις, αναγνώσεις, μεταμορφώσεις», 22-24 Νοεμβρίου 2012, (σσ. 22-24). <https://www.academia.edu/20546682>

**Παπαρούση Μ.** (2014). *Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.593>

**Παπαρούση, Μ.** (2019). *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Gutenberg

**Πασχαλίδης, Γ.** (1999). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας της λογοτεχνίας». Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

**Πατσιοδήμου, Α.** (2020). *Η διακειμενικότητα ως δομικό στοιχείο του νεωτερικού παιδικού αφηγήματος και η διδακτική της προέκταση*. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47046>

**Πεσκετζή, Μ.** (1994/2002). Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη. Π.ΕΦ.Σεμινάριο 18. Μεταίχμιο.

**Πεσκετζή, Μ.** (1995). *Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου σε Μαθητές Ηλικίας 15 – 18 ετών στην Ελλάδα, στην Αγγλία και Γερμανία κατά τη Δεκαετία του '80: Σύγκριση Διδακτικών προσεγγίσεων*. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/10353>

**Πεσκετζή, Μ. Κ.** (2003). *Θεωρία της λογοτεχνίας και νεοελληνική λογοτεχνική κριτική*. Σαββάλας

**Πολίτης, Φ.** (2005). *Μορφές ανδρισμού και η συγκρότηση τους στο σχολείο: η περίπτωση μελέτης των μαθητών/τριών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού*. [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Π.Τ.Δ.Ε.]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18995>

**Πολίτης, Α.** (1996). Ο ρόλος του Αναγνώστη και η «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. (11), 21-33. <https://pms-pnpy.aegean.gr/periodiko-epitheorisi-paidikis-logotechnias/>

**Πολίτης, Α.** (2003). *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις*. [Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και

**Πολίτης, Δ.** (2012). Η Λογοτεχνία για παιδιά στη σχολική τάξη: Ζητήματα Θεωρίας και Διδακτικής. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα* (5), 59-65. <https://primarymusic.gr/mousiki-se-proti-vathmida/item/445-ne-a-didaktika-paketa-mathima-mousikis-sto-plaisio-aps-kai-depps>

**Πυργιωτάκης, Ι.** (2013). Το ποσοτικό και το ποιοτικό "παράδειγμα" έρευνας: Από την συναίνεση στη συναίρεση. Στο Μ. Πουρκός, (επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 203-227). Ίων

**Robson, C.** (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Gutenberg

**Σαμαρά, Ζ.** (1987). *Προοπτικές του Κειμένου*. Κώδικας

**Σαραφίδου, Γ. Ο.** (2011). *Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η εμπειρική έρευνα*. Gutenberg.

**Σεφέρης Γ.** (1944). *Δοκιμές*. Ίκαρος

**Σιαφλέκης Ζ. Ι.** (1989). Επίδραση και Διακειμενικότητα στη συγκριτική έρευνα της λογοτεχνίας. *Σύγκριση, 1*, 15–20. <https://doi.org/10.12681/comparison.4>

**Σιορίκης, Χ.** (2013). Απ' τα λόγια στα δέντρα: Δραστηριότητες για τη Φιλαναγνωσία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Δημοτικό). Στο Πάτσιου, Β. & Καλογήρου Τ. (επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας- Διδακτικές Προσεγγίσεις –Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)* (σσ.85-104). Gutenberg

**Σπινκ Τ.** (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Καστανιώτης

**Still, J. & Worton, M.** (1996) «Εισαγωγή στη Διακειμενικότητα». *Η άλως*, (3-4), 21-68

**Τζιόβας, Δ.** (2003). *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Οδυσσέας.

**Todorov, T.** 2013. *Η Λογοτεχνία σε Κίνδυνο* (Μτφρ. Χρύσα Βαγενά). Πόλις.



**Τσαρμποπούλου, Α.** (2011). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Δημοτικού. Θεματική ενότητα: Το ανατρεπτικό παραμύθι*. Κέντρο ελληνικής Γλώσσας, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

**Τσιβούλη, Θ. & Τσιλιμένη, Τ.** (2018). Η αντίληψη της διακειμενικότητας από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2018.646>

**Τσιλιμένη, Τ.** (2005). *Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: μια πρόταση ανατροπής των αναγνωστικών συμβάσεων*. Cannot Not Design Publications.

**Τσιλιμένη, Τ.** (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Όψεις και απόψεις*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

**Τσιλιμένη, Τ.** (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Επίκεντρο.

**Τσιώλης, Γ.** (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ.Δαφέρμος, Μ.Σαματάς, Μ.Κουκουριτάκης, Σ.Χιωτάκης (επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ. 56-84). Πεδίο.

**Τσιώλης, Γ.** (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Πεδίο

**Τσιώλης, Γ., Σερντεδάκης, Ν., & Κάλλας, Γ.** (2011). *Ερευνητικές υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων*. Νήσος

**Τσιώλης, Γ.** (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

**Wilkie- Stibbs, C.** (2009). Διακειμενικότητα και παιδί αναγνώστης. Στο P. Hunt, (επιμ.), *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά* (σσ. 293-315). Μεταίχμιο.

**Φακίδου, Α.** (2014). Διαβάζοντας και γράφοντας πολυτροπικά κείμενα στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου: Μια πρόταση για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού. [blogs.sch.gr/grssmoukar/2014/08/διαβάζοντας-και-γράφοντας-πολυτροπι/](https://blogs.sch.gr/grssmoukar/2014/08/διαβάζοντας-και-γράφοντας-πολυτροπι/)

**Φρυδάκη, Ε.** (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Κριτική.

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

**Χοντολίδου, Ε.** (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής 1*, 115-117. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>

### **Ξενόγλωσσες**

**Aanstoos, J.** (2003). Visual literacy: an overview. *Proceedings of the 32nd Applied Imagery Pattern Recognition Workshop*. IEEE. doi:10.1109/aipr.2003.1284270

**Abrams, M. H. A.** (1993) *Glossary of Literary Terms* (6th edition). Harcourt Brace Collage Publishers

**Adetuyi, C. & Fidelis, O.** (2016). Intertextuality awareness as a tool for effective understanding of texts. *International Journal of Advanced Academic Research*, 2 (1). [https://www.researchgate.net/publication/327022718\\_INTERTEXTUALITY\\_AWARENESS\\_AS\\_A\\_TOOL\\_FOR\\_EFFECTIVE\\_UNDERSTANDING\\_OF\\_TEXTS](https://www.researchgate.net/publication/327022718_INTERTEXTUALITY_AWARENESS_AS_A_TOOL_FOR_EFFECTIVE_UNDERSTANDING_OF_TEXTS)

**Agger, G.** (1992). Intertextuality Revised: Dialogues and Negotiations in Media Studies. *Sekvens: Årbog for Film- og Medievidenskab*, 17-45. <https://vbn.aau.dk/en/publications/intertextuality-revisited-dialogues-and-negotiations-in-media-stu>

**Alvermann, D.E. & Wilson, A.A.** (2011). Comprehension strategy instruction for multimodal texts in science. *Theory into Practice*, 50(2), 116–124.

**Allen, G.** (2000/2011). *Intertextuality*. Routledge

**Arizpe, E. & Styles, M.** (2004). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge

**Armstrong, S.L., & Newman, M.** (2011). Intertextuality in college reading classroom. *Journal of College Reading and Learning*, 41 (2), 6-21

- Avgerinou, M.** (2001b). Towards A visual literacy index. Στο R. E. Griffin, V. S. Williams, & L. Jung (επιμ.) *Exploring the visual future: Art design, science & technology* (σσ.17–26). IVLA.
- Bakthin, M.** (1986). From Notes Made in 1970-71. Στο Bakthin, M. *Speech Genres and Other Late Essays* (σσ.132-158). Μτφρ. Vern W. McGee. University of Texas Press
- Bakthin, M.** (1999). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (8<sup>η</sup> εκδ.). Μτφρ. Caryl Emerson. University of Minnesota Press
- Ball, E. R.** (1979). *An investigation into the effects of a specifically designed introductory poetry unit on the cognitive gains and affective responses of ninth graders.* [Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro]. Dissertation Abstracts International, 40, 1986-A.
- Bally, M.** (2016). *Enseigner la lecture en réseau: conception et mise en oeuvre d'une sequence d'enseignement autour de "l'arbre lecteur".*[Master]. (Original work published 2016). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86408>
- Bamford, A.** (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Adobe Systems
- Barthes, R.** (1967). The Death of the Author. *Aspen: The Magazine in a Box*. 5+6. <https://www.ubu.com/aspen/aspen5and6/threeEssays.html#barthes>
- Barthes, R.** (1970). *S/Z*. Seuil
- Barthes, R.** (1971). *De l'oeuvre au texte*. Seuil
- Barthes, R.** (1981). 'Theory of Text'. Στο R. Young (επιμ.), *Untying the Text: a post-structuralist reader*(σσ. 31-47). Routledge and Kegan Paul
- Bauman, R.** (2004): *A World of Others' Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Blackwell.
- Beach, R.** (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. IL: National Council of Teachers of English.
- Beach, R. & Marshall, J.** (1990). *Teaching Literature in the Secondary School*. Wadsworth Publishing

- Bearse, C.** (1992). The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets Sleeping Beauty. *The Reading Teacher*, 45(9), 688-695. <https://eric.ed.gov/?id=EJ442771>
- Bell, R.** (1993). *Translation and Translating: Theory and Practice*. Longman
- Benton, M.** (1984). The methodology vacuum in teaching literature. *Language Arts*, 61 (3), 265-275.
- Bezemer, J. & Kress, G.** (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
- Bezemer, J. & Kress, G.** (2015). *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315687537>
- Berger, J.** (1993). *The picture and the look*. Odysseus.
- Bintz, W. & Ciecierski, L.** (2017). Hybrid Text: An Engaging Genre to Teach Content Area Material Across the Curriculum. *The Reading Teacher* 71(1), 61-69 <https://doi.org/10.1002/trtr.1560>
- Bloome, D., & Egan-Robertson, A.** (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 304–333.
- Bloor M. & T. Bloor** (2007). *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. Holdder Arnold Education
- Booker, M. K.** (1996). *A Practical Introduction to Literary Theory and Criticism*. Longman Publishers
- Booth, W.** (1983). *The Rhetoric of Fiction* (2<sup>η</sup> εκδ.). University of Chicago Press
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P.** (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse. À l'usage des professeurs des écoles*. Éditions Vuibert
- Brendro, L. K., Brokenleg, M., & VanBocken, S.** (1990). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. National Educational Service.
- Bright, A.** (2011). Writing Homer, reading Riordan: Intertextual study in contemporary adolescent literature. *Journal of Children's Literature*, 37, 38–47. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ955307>

- Brill, J., Kim, D., & Branch, R.** (2001). Visual literacy defined: The results of a Delphi study - can IVLA (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27, 47-60
- Brooker, P.** (1992). Introduction: Reconstructions. Στο Brooker, P. (επιμ.) *Modernism/Postmodernism*. Longman
- Burke, C.** (1988). *Socio-psycholinguistic perspectives on language and learning*. Presentation for Honolulu District, Chapter 1 Conference. Honolulu, Hawaii.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K. et al.** (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204, 429–432 . <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2008.292>
- Burns, B.** (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42 (2), 124-130
- Cai, M. & Traw, R.** (1997). Literary literacy. *Journal of Children's Literature*, 23 (2), 20-33.
- Cairney, T.** (1990). Intertextuality: Infectious echoes from the past. *The Reading Teacher*, 43, 478 – 484
- Cairney, T.** (1992). Fostering and building students' intertextual histories. *Language Arts*, 69, 502 – 507
- Chandler, D.** (2002). *Semiotics: The Basics*. Routledge
- Cantrell, S.** (2002). Promoting talk: A Framework for reading discussions in teacher education courses. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (7), 642- 651.
- Cappiello, M. A., & Dawes, E. T.** (2012). *Teaching with text sets*. Teacher Created Materials.
- Cappiello, M. A., & Dawes, E. T.** (2021). *Text Sets in Action: Pathways through Content Area Literacy*. Stenhouse Publishers.
- Cheng, M. H.,** (2003). How children construct meanings for visual image. *Research in Arts Education*, 5, 1-22.
- Chirouter, E.** (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire: La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Hachette.

- Ciecierki, L.** (2014). *Experiencing intertextuality through authentic literature and meaningful writing in the middle school content area classroom*. [Master thesis, Univerity of Kent]. [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=kent1405727794&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=kent1405727794&disposition=inline)
- Ciecierski, L.M. & Bintz, W.P.** (2018). Tri-Texts: A Potential Next Step for Paired Texts. *The Reading Teacher*, 71, 479-483. <https://doi.org/10.1002/trtr.1649>
- Clark, C. & Foster, A.** (2005). Children's and young people's reading habits and preferences: The Who, What, Why, Where and when. *National Literacy Trust*.
- Clayton, J.& Rothstein, E.** (επιμ.) (1991). *Influence and intertextuality in literary history*. University of Wisconsin Press
- Cohen, L., & Manion, L.** (1994). *Research Methods in Education* (4<sup>η</sup> εκδ.). Routledge
- Corbenois, M., Devanne, B., Dupuy, E. & Martel, M.** (2000). *Apprentissages de la langue et conduites culturelles*. Bordas.
- Crawford, P. & Zygoris-Coe, V.** (2008). Those Were the Days: Learning about History through Literature. *Childhood Education* 84, (4), 197-203. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523007>
- Culler, J.** (1976). Presupposition and Intertextuality. *MLN*, 91(6), 1380–1396.
- Culler, J.** (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Cornell UP
- Culler, J.** (1982). *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Cornell University Press
- Debes, J.** (1969). The loom of visual literacy: an overview. *Audiovisual Instruction*, 14 (8), 25-27.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W.** (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- De Koninck, G.** (1993) *Le plaisir de questionner en classe de français*. Les éditions Logiques
- De Séqueira, C.** (2018). *Les réseaux littéraires et la production d'écrit*. Ανακτήθηκε 25/10/22 από [https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149340v1/file/de-sequeira\\_caroline\\_M22018.pdf](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02149340v1/file/de-sequeira_caroline_M22018.pdf)

**Deleuze, G.** (2019). Questionner la progression à travers la planification et la pratique d'une mise en réseau autour du personnage du loup. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 131-150.

**Devanne B.** (1993). *Lire et Ecrire. Des apprentissages culturels*. Tomes 1 et 2. Armand Colin

**Devanne, B.** (2006b). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Bordas

**Dewey, J.** (1929). *Experience and Nature*. La salle:Open Court

**Dewey J. & Bentley A.F.** (1949). *Knowing and the known*. Beacon Press

**Dufays J.-L.** (2001). Quelles(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? *Enjeux*, 51/52, 7-39.

**Dugan, J.** (1997b). Transactional literature discussions: Engaging students in the appreciation and understanding of literature. *The Reading Teacher*. 51 (2), 86-96.

**Dupin de Saint-André, M.** (2018). Varier les réseaux littéraires. *Vivre le primaire*, 31 (4), 49-52.

**Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Bourdeau, R.** (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61 (1), 22-31.

**Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Bourdeau, R.** (2012). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation* 39(1),175-200

**Dyson, A.H.** (1993). *Social worlds of children learning write in an urban primary school*. Teachers College Press.

**Dyson, A.H.** (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.

**Eco, U.** (1983). *Postscript to the Name of the Rose*. Houghton Mifflin Harcourt

**Eco, U.** (1985). Casablanca: Cult Movies and Intertextual Collage. *SubStance*, 14,(2): Στο Search of Eco's Roses (1985), 3-12.  
<https://doi.org/10.2307/3685047>

**Eisner, W.,** (2008). *Graphic storytelling and visual narrative*. W. W. Norton & Company.

**Eliot, T. S.** (1971). *Tradition and the Individual Talent. Critical Theory since Plato*. Harcourt

**Fahle, M. & Poggio, T.** (2002). *Perceptual Learning*. MIT Press/A Bradford Book.

**Fahle, M.,** (2006). *Wie kommen Bilder in den kindlichen Kopf? Vortrag anlässlich der wissenschaftlichen Tagung. Neue Impulse der Bilderbuchforschung*. Universität Oldenburg 13.-15.09.2006. -*How do images get into the child's head? Lecture on the occasion of the scientific conference. New impulses of picture book research*. University of Oldenburg

**Fairclough, N.** (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4 (3–4), 269-293

**Fairclough, N.** (1992). Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society* 3(2),193-217

**Fairclough, N.** (2003). *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research*. Routledge

**Famelart, M.** (2014). *Livres en réseau: lire des histoires autrement*. <https://naitreetgrandir.com/fr/chroniques/livres-en-reseau-une-autre-facon-de-raconter-des-histoires>

**Finley, K. A.** (2015). *Intertextual Connections in Text Sets: Creating Common Core Curriculum for Middle School Readers* School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations.

**Fish, S.E.** (1980). *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communicaties*. Harvard University Press.

**Fiske, A.P.** (1992) The Four Elementary Forms of Sociality: Framework for a Unified Theory of Social Relations. *Psychological Review*, 99, 689-723.

**Ford, M.P.** (1987). Young Children's Concepts and Attitudes about Poetry. [Doctoral dissertation, The University of Iowa]



**Foucault, M.** (1972). *The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Pantheon.

**Frye, E., Trathen, W., & Wilson, K.** (2009). Pirates in historical fiction and nonfiction: A twin-text unit of study. *Social Studies and the Young Learner*, 21(3), 15–16. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/237493328\\_Pirates\\_in\\_Historical\\_Fiction\\_and\\_Nonfiction\\_A\\_Twin-Text\\_Unit\\_of\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/237493328_Pirates_in_Historical_Fiction_and_Nonfiction_A_Twin-Text_Unit_of_Study)

**Galda, L., Cullinan, B., & Strickland, D.** (1993). *Language, literacy, and the child*. Harcourt, Brace Jovanovich.

**Galda, L.** (2013). Learning from Children Reading Books: Transactional Theory and the Teaching of Literature. *Journal of Children's Literature*, 39 (2), 5-13. <https://typeset.io/papers/learning-from-children-reading-books-transactional-theory-1e018y5mly>

**Genette, G.** (1966). *Figures I*. Seuil.

**Genette, G.** (1979). *Introduction à l'architexte*. Seuil

**Genette, G.** (1982). *Palimpsestes*. Seuil

**Genette, G.** (1982). *Seuils*. Seuil

**Giasson, J.** (2005). *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck

**Giorgis, C. & Johnson, N.J.** (2002). Text sets. *The Reading Teacher*, 56(2), 200 – 208.

**Goodenow, C.** (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

**Guthrie, J.T.** (2000). Contexts for Engagement and Motivation in Reading. Στο M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (επιμ.), *Handbook for Reading Research* (3<sup>η</sup> εκδ) (σσ.403-422). Longman.

**Haberer, A.** (2007). Intertextuality in Theory and Practice. *Literatūra* 49 (5), 54-67 DOI:10.15388/LITERA.2007.5.7934

**Halliday, M. A. K.** (1996). Linguistics and literacy: A functional perspective. Στο R.Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in society* (σσ. 339-376). Longman

- Halliday, M. A. K.** (2002). *On Texts and Discourse* (vol.2). Continuum.
- Halliday, M. A. K.** (2003). *On Language and Linguistics* (vol. 3). Continuum
- Hancock, M. R.** (1993). Exploring the Meaning-Making Process through the Content of Literature Response Journals. *Research in the Teaching of English*, Vol. 27, (4), 335-368.
- Hartman, J. & Hartman, D.** (1995). *Creating a Classroom Culture That Promotes Inquiry-Oriented Discussions: Reading and Talking about Multiple Texts*. Technical Report No. 621. Center for the Study of Reading
- Hartman, D. & Allison, J.** (1996). Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts. Στο L. Gambrell and J. F. Almasi (επιμ.), *Lively discussions: Fostering engaged readers* (σσ.106-33). International Reading Association
- Heilbron, J.** (1990). Introductory Essay. Στο T. Frängsmyr, J. Heilbron, & R. Rider (Επιμ.), *The Quantifying Spirit in the 18th Century* (σ.σ. 1-23). University of California Press
- Heilbron, J.** (1990). Auguste Comte and Modern Epistemology. *Sociological Theory*, 8 (2), 153–162. <https://doi.org/10.2307/202202>
- Hitchcock, G., & Hughes, D.** (1995). *Research and the Teacher. A qualitative introduction to school-based research* (2η εκδ.). Routledge
- Hitchcock, G., & Hughes, D.** (1995). *Research and the teacher* (2<sup>η</sup> εκδ.). Routledge
- Holland, N.N.** (1989). *The dynamics of literary response*, Columbia University Press
- Hougron, A** (2005). *La figure du monstre dans la littérature et au cinéma : monstre et intertextualité*. Academie de Versailles. Ανακτήθηκε από <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article28>
- Hunt, P.** (1991). *Criticism, Theory and Children's Literature*. Blackwell
- Hutcheon, L.** (1986). The Politics of Postmodernism: Parody and History. *Cultural Critique*, (5), 179.
- Ivanič, R.** (2004b). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquirybased learning. Στο N. Shuart-Faris & D. Bloome (επιμ.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (σ.σ. 279-314). Information Age Publishing.

**Irwin, W.** (2004). Against intertextuality. *Philosophy and Literature* 28 (2),227-242.DOI: 10.1353/phl.2004.0030

**Ingarden, R.** (1978). *Artistic and Aesthetic Values*. British Journal of Aesthetics.

**Iser, W.** (1974). *The Reading Process: a Phenomenological Approach. The Implied Reader*. Johns Hopkins UP

**Iser, W.** (1978/1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press

**Iser W.** (2000). *The Range of Interpretation*. Columbia University Press

**Jenny, L.** (1982). The Strategy of Form. Στο Tzvetan Todorov (επιμ.) *French Literary Theory Today: A reader* (σσ.34-63). Cambridge University Press

**Jesús, M & Alfaro, M.** (1996). Intertextuality: Origins and development of the concept. *Atlantis*, 18 (1/2), 268–85.

**Jewitt, C.& Kress, G.** (2003). *Multimodal Literacy*. Peter Lang Publishing

**Jewitt, C.** (2005). *Technology, literacy, learning. A multimodal approach*. Routledge

**Jewitt, C.** (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge

**Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A.** (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112 – 133. DOI:[10.1177/1558689806298224](https://doi.org/10.1177/1558689806298224)

**Jones, F.** (1987b). *Positive classroom instruction*. McGraw-Hill.

**Kalantzis, M., & Cope, B.** (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.<https://doi.org/10.2304/elea.2010.7.3.200>

**Karnauch, A.** (2004). « Le concept d’auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture ». Στο C. Tauveron (επιμ.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (σσ.127-137). SCÉRÉN/CRDP de l’académie de Versailles, .

**Karolides, J. K.** (επιμ.) (1992). *Reader response in the classroom: Evoking and interpreting meaning in literature*. Longman Publishing Group.

**Karolidis, N. J.** (1997). *Reader Response in Elementary Classrooms. Quest and Discovery*. Lawrence Erlbaum Associates

**Karolidis, N.** (2001). Teaching Literature as a Reflective Practitioner: Script and Spontaneity. *The Wisconsin English journal*, 43(2), 16-19. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/234617799\\_Teaching\\_Literature\\_as\\_Reflective\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/234617799_Teaching_Literature_as_Reflective_Practice)

**Karolides, N.** (2000). The transactional theory of literature. Στο Nicholas Karolides (επιμ.), *Reader-response in secondary and college classrooms* (σσ.3-24). Routledge

**Kelle, U.** (2001) Sociological Explanations Between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Research*, 2(1) <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.966>

**Kress, G, & Van Leeuwen, T.** (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.

**Kress, G.** (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Routledge

**Kress, G.** (2000). Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 34(2), 337-340. DOI: [10.2307/3587959](https://doi.org/10.2307/3587959)

**Kress, G., & van Leeuwen, T.** (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Edward Arnold

**Kress, G., & van Leeuwen, T.** (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge

**Kress, G. & Van Leeuwen, T.** (2010). *Reading the images*. Epicenter

**Kristeva, J.** (1967a). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique* 239, 438–465. Ανακτήθηκε από <https://scholar.google.com/citations?user=KSvpqbcAAAAJ&hl=en>

**Kristeva, J.** (1968). Le texte clos. *Langages*, 3(12) *Linguistique et littérature, sous la direction de Roland Barthes*, (σσ.103-125) .[https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1968\\_num\\_3\\_12\\_2356](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_12_2356)

**Kristeva, J.** (1969/80). *Semeiotike: recherches pour une sémanalyse*. Seuil./ *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press Ανακτήθηκε από <http://www.signosemio.com/kristeva/semanalyse.asp>

- Kristeva, J.** (1984). *Revolution in Poetic language*. Columbia University Press.
- Kristeva, J.** (1986). Word, dialogue, and the novel. Στο Τ. Μοί (επιμ.), *The Kristeva reader* (σσ.35-61). Columbia University Press
- Langer, J. A.** (1991). *Literary Understanding and Literature Instruction*. Albany University, National Research Center on Literature Teaching and Learning, Report Series 2 (11).
- Langer, J. A.** (1994). *A response-based approach to reading literature*. State University of New York, Report Series 6 (7).
- Langer, J. A. & Close, E.** (2001). *Improving literary Understanding through classroom conversation*. Office of Educational Research and Improvement
- Langer, J. A.** (2001). Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837–880
- Lehr, S. S.**(1991). *The child's developing sense of theme: Responses to literature*. Teachers College
- Lemke, J.L.** (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education* 4, 257 – 267. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90003-F](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90003-F)
- Lewis, C.** (2000). Critical Issues: Limits of Identification: The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 253-266 <https://doi.org/10.1080/10862960009548076>
- Lewis, W. & Walpole, S..** (2016). *Designing your own text sets: A four-text framework to build content knowledge in content area classrooms* (30-31). International Literacy Today.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage
- Lupo, S. M., Strong, J. Z., Lewis, W., Walpole, S., & McKenna, M. C.** (2018). Building background knowledge through reading: Rethinking text sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61 (4), 433-444
- Manak, J. A.** (2011). The social construction of intertextuality and literary understanding: The impact of interactive read-alouds on the writing of third graders during writing workshop. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 309-311. Ανακτήθηκε

από

[https://www.academia.edu/8217479/The\\_Social\\_Construction\\_of\\_Intertextuality\\_and\\_Literary\\_Understanding\\_The\\_Impact\\_of\\_Interactive\\_Read\\_Alouds\\_on\\_the\\_writing\\_of\\_Third\\_Graders\\_in\\_Writing\\_Workshop](https://www.academia.edu/8217479/The_Social_Construction_of_Intertextuality_and_Literary_Understanding_The_Impact_of_Interactive_Read_Alouds_on_the_writing_of_Third_Graders_in_Writing_Workshop)

**Many, J.** (2004). The effect of reader stance on students' personal understanding of literature. Στο R. Ruddell & N. Unrau (επιμ.), *Theoretical models and processes of reading* (σσ. 914-928). International Reading Association.

**Many, J., & Cox, C.** (1992). *Reader stance and literary understanding: Exploring the theories, research & practice*. Ablex

**Marshall, J. D.** (2000). Research on Response to Literature. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (eds), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (σσ.381-402). Lawrence Erlbaum Associates

**Martinez, M. G., & Teale, W. H.** (1993). Teacher storybook reading style: A comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English*, 27, 175–199. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/40171220>

**Meek, M.** (1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. Stroud: Thimble Press.

**Metros. S., & Woolsey, K.** (2006). Visual literacy: An institutional imperative. *EDUCAUSE Review*, 41(3), 80–82. <https://er.educause.edu/articles/2006/5/visual-literacy-an-institutional-imperative>

**Miola, R.** (2004). Seven types of intertextuality. Στο M. Marrapodi (επιμ.), *Shakespeare, Italy, and Intertextuality*, (σσ.13-25). Manchester University Press.

**Morin, M.-F., & Roger, L.** (2014). Les réseaux littéraires: clé du passeur culturel. *Québec français*, 171, 95-97. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/279442897\\_Les\\_reseaux\\_litteraires\\_cle\\_du\\_passeur\\_culturel](https://www.researchgate.net/publication/279442897_Les_reseaux_litteraires_cle_du_passeur_culturel)

**Morisson, K.R.B.** (1993). *Planning and Accomplishing School–Centred Evaluation*. Peter Francis

**Moos, R. H.** (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey–Bass.

- Nichols, M.** (2009). *Expanding comprehension with multigenre text sets*. Scholastic.
- Nikolajeva, M.**, (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. International research society for children's literature.
- Nikolajeva, M.** (1996). *Introduction to the Theory of Children's Literature*. Talinn Pedagogical University
- Nikolajeva, M.** (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Scarecrow Press
- Nikolajeva, M.** (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. The Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. & Scott, C.**, (2006). *How picture books work*. Routledge
- Nikolajeva, M.** (2008). Comparative Children's Literature: What is There to Compare?. *Papers: Explorations into Children's Literature*. 18. 30-40  
<https://doi.org/10.21153/pecl2008vol18no1art1180>
- Oyler, C. & Barry, A.** (1996). Intertextual connections in read-alouds of information books. *Language Arts*, (73), 5, 324-329
- Oumi, C.** (2019). La figure du monstre dans les mythologies: Etude de l'influence culturelle et religieuse entre la Mésopotamie et l'espace grec ancien. [Master 1 Histoire, Civilisations, Patrimoine Pratiques de la Recherche Historique]. <https://dune.univ-angers.fr/fichiers/20131956/2019HMHCP10431/fichier/10431F.pdf>
- Peck, J. & M. Coyle** (2002). *Literary Terms and Criticism* (3<sup>η</sup> εκδ.). Pargrave Mc Milan.
- Perrin, A.** (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz
- Plett, H.** (1991). *Intertextuality*. W. de Gruyter
- Pope, R.** (2002) *The English: studies* (2<sup>η</sup> εκδ.). Routledge
- Porter, J.** (1986). Intertextuality and the discourse community, *Rhetoric Review*, 5(1), 34-47.  
<https://www.umsl.edu/~alexanderjm/IntertextualityandtheDiscourseCommunitybyPorter.pdf>

- Purves, A.** (1993). Issues and concerns in multiculturalism and the literature curriculum. Στο S.M. Miller & B. McCaskill (επιμ.), *Multicultural literature and literacies: Making space for difference* (σσ.105-128). University of New York Press.
- Reymond, E.** (2014). *La lecture en réseau: un dispositif pour enseigner la mise en lien des textes dès l'entrée à l'école*. Ανάκτηση από <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38956>
- Riffaterre, M.** (1978). *Semiotics of poetry*. Indiana University Press.
- Riffaterre, M.** (1980). Syllepsis. *Critical Inquiry*, 6(4), 625–638 DOI. 10.1086/448071
- Riffaterre, M.** (1990). *Fictional Truth*. The Johns Hopkins University Press
- Riffaterre, M.** (1994). Intertextuality vs. Hypertextuality, *New Literary History*, 25(4.2), 779–788.
- Roache-Jameson, S.** (2006). *Intertextuality: fostering connections in the kindergarten classroom*. [Thesis, University of Western Sydney, Nepean] <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:2461/datastream/PDF/download/citation.pdf>
- Rose, M.** (1979). *Parody / Metafiction: An Analysis of Parody as a Critical Mirror to the Writing and Perception of Fiction*. Croom Helm
- Rosenblatt, L. M.** (1938/1995). *Literature as Exploration* (5<sup>η</sup> εκδ.). Modern Language Association of America
- Rosenblatt, L.M.** (1956). The Acid Test for Literature Teaching. *The English Journal*, 45(2), 66-74. <https://doi.org/10.2307/809152>
- Rosenblatt, L.** (1970). *Literature as exploration*. Heinemann.
- Rosenblatt, L. M.** (1978/1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M.** (1982). The literacy transaction: Evocation and response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268-278. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ275415>
- Rosenblatt, L.M.** (1985). The transactional theory of the literary work: Implications for research. Στο C.R. Cooper (επιμ.), *Researching response to literature and the teaching of literature: Points of departure* (σσ. 33-53). Ablex



**Rosenblatt L.M.**(1993). *The Transactional Theory: Against Dualisms*. National Council of Teachers of English.

**Rowe, D. W.** (1996). The Literate Potentials of Book-Related Dramatic Play. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 10–35

**Saussure, F. D.** (1959). *Course in general linguistics*. Philosophical Library

**Seels, B. A.** (1994). Visual literacy: The definition problem. Στο D. M. Moore & F. M. Dwyer, (επιμ.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning*. (σσ. 97-112). Educational Technology Publications.

**Serafini, F.** (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.4>

**Sève, P.** (1996). Lire et éprouver le littéraire: la compréhension comme événement. *Repères*, 13, 49-68. Ανακτήθηκε από [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1996\\_num\\_13\\_1\\_2175](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_13_1_2175)

**Short, K. G.** (1991). *Intertextuality: Making Connections across Literature and Life*. Annual Meeting of the National Council of Teachers of English 81st, Seattle, WA, November 22-27,

**Simion, E.** (1996). *The return of the author*. Northwestern University Press

**Sipay E. R.** (1985). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods*. Longman

**Sipe, L. R.** (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education* 29, 97–108

**Sipe, L.** (2000). The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly* 35(2), 252-275. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/748077>

**Soter, A. O., Wilkinson, I. A. G., Connors, S. P., Murphy, P. K., & Shen, V. F.** (2010). Deconstructing "aesthetic response" in small-group discussions about literature: A possible solution to the "aesthetic response" dilemma. *English Education*, 42(2), 204-225

- Stam, R., Burgoyne, R. & Flitterman-Lewis, S.** (1992), *New Vocabularies in Film Semiotics. Structuralism, post-Structuralism and beyond*. Routledge
- Still, J. & Worton, M.** (1990). *Intertextuality: Theories and Practices*. Manchester University Press
- Strop, J. M., & Carlson, J.** (2010). *Multimedia text sets: Changing the shape of engagement and learning*. Portage & Main Press
- Tauveron, C.** (Επιμ.). (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier Pédagogie.
- Tauveron, C.** (2004). *Fonctions et natures des lectures en réseaux*. Éduscol.<https://eduscol.education.fr/document/16441/download>
- Tauveron, C.** (2010). *Lecture de la littérature à l'école primaire. Circonscriptions de Dijon Centre et Dijon-Sud, Animation pédagogique, Conférence de Mme Tauveron*. [https://ien21-centre.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Tauveron\\_synthese.pdf](https://ien21-centre.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Tauveron_synthese.pdf)
- Tauveron, C.** (2014). *Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3. Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*. Conseil supérieur des programmes. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
- Tauveron, C.** (2016). *La lecture en réseau*. Ανακτήση από [https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54circos/ienvandoeuvre/sites/ienvandoeuvre/IMG/pdf/la\\_lecture\\_en\\_reseau.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54circos/ienvandoeuvre/sites/ienvandoeuvre/IMG/pdf/la_lecture_en_reseau.pdf)
- Taylor, B. M. & Pressley, M. & Pearson, D.** (2000). *Effective Teachers and Schools: Trends across Recent Studies*. Office of Educational Research and Improvement (ED)
- Taylor, E. & Tisdell, E. J. & Stone H. M.** (2000). *The Role of Positionality in Teaching for Critical Consciousness: Implications for Adult Education*. Adult Education
- Thwaites, T.** (1994). *Tools or cultural studies: an introduction*. McMillan
- Wallez, H.** (2021). *En quoi la figure du monster dans la littérature peut-elle permettre à des élèves de cycle 3 d'interroger leurs représentations de l'altérité?* INSPE Outreau. Ανακτήθηκε από <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03365504/document>
- Webster, R.** (1993). *Studying Literary Theory: An Introduction*. Edward Arnold

**Werth, P.**, (1997). *Text World: Representing Conceptual Spaces in Discourse*. Longman

**Wheeldon, J.** (2010). Mapping mixed methods research: Methods, measures, and meaning. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 87–102.<https://doi.org/10.1177/1558689809358755>

**Widdowson, HG.** (2004). *Text, context, pretext: critical issues in critical discourse analysis*. Blackwell

**Williams, N. S.** (2004). *Using literature to support skills and critical discussion*. Scarecrow Education.

**Woods, D** (1991). Teachers' interpretations of second language teaching curricula. *RELC journal*, 22(2), 1-18 <https://doi.org/10.1177/003368829102200201>

**Woods, P.** (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. Routledge

**Worton, M. & Still, J.** (1990). *Intertextuality: Theories and Practices*. Manchester University Press

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

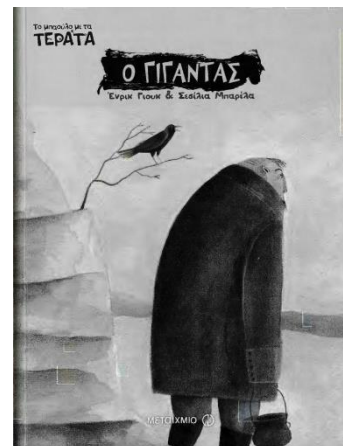
### ΥΛΙΚΟ - ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ & ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

#### ΚΕΙΜΕΝΟ

#### Ο ΓΙΓΑΝΤΑΣ

Ένρικ Γιούκ & Σεσίλια Μπαρέλα

(Εκδ. Μεταίχμιο, από τη σειρά «Το μπαούλο με τα τέρατα»)



Ο γίγαντας Βροντοπόδας βρήκε μια σπηλιά πολύ φτηνή και μετακόμισε! Μια ωραία μέρα, λοιπόν, έβαλε στο τσουκάλι του λάδι, αλάτι και πιπέρι και κατέβηκε στο χωριό, να πιάσει κανά παιδάκι για να το μαγειρέψει.

Εκεί που πήγαινε, συνάντησε έναν άντρα καβάλα στο γαϊδούρι του.

- Βοήθεια! ούρλιαξε ο άντρας κι έφυγε σαν πύραυλος.

Το γαϊδούρι πήρε κι αυτό τέτοια τρομάρα, που άρχισε να γκαρίζει χωρίς σταματημό.

Ο Βροντοπόδας έφτασε στο χωριό. Στους δρόμους δεν είδε ψυχή. Μόνο ένα παπαγαλάκι σε κλουβί.



Έφαγε λοιπόν ένα τσουβάλι σύκα και κοιμήθηκε.

Όταν ξύπνησε, είδε από πάνω του ένα σωρό ανθρώπους. Αλλά, τι κρίμα! Ήταν όλοι μεγάλοι και μόνο ένα αγόρι υπήρχε ανάμεσά τους. Ο γίγαντας πλάγιασε ξανά και περίμενε να νυχτώσει.



Μόλις έπιασε το σκοτάδι, πήγε να βρει το αγοράκι που είχε δει. Τρία σπίτια παρακάτω ένας μαλλιαρός σκύλος άρχισε να γαβγίζει και ξύπνησε τον κύριό του.

- Μανούλα μου! Ένας γίγαντας! φώναξε ο άνθρωπος τρομαγμένος και αμπάρωσε την πόρτα.

Στο διπλανό σπίτι μια γάτα γρατζούνισε τον Βροντοπόδα στο μάγουλο. Το ουρλιαχτό της κυρίας της ακούστηκε απ' άκρη σ' άκρη στο χωριό. Το άκουσαν όλοι και κλειδαμπάρωσαν πόρτες και παράθυρα.



Ο Βροντοπόδας φώναξε τότε, για να τον ακούσουν όλοι, ότι ήθελε μόνο το αγόρι.

- Αποκλείεται! του είπε ο δήμαρχος. Το αγόρι μας είναι άρρωστο. Έχει τις αμυγδαλές του. Αν το φας, θα σε πιάσει το στομάχι σου. Αλλά ξέρω να σου δείξω ένα κάστρο γεμάτο τρυφερές νεαρές πριγκίπισσες.

Έξω από το χωριό, ο Βροντοπόδας συνάντησε ξανά τον άντρα με το γαϊδούρι.

- Από εδώ πάνε για το κάστρο με τις πριγκίπισσες; τον ρώτησε.

Ο άντρας το 'βαλε ξανά στα πόδια, αλλά το γαϊδούρι έδωσε μια ξεγυρισμένη κλοτσιά στον γίγαντα.

Όταν έφτασε στην πύλη του κάστρου, ο Βροντοπόδας έφαγε μια πέτρα κατακέφαλα.



- Τι θέλεις; τον ρώτησε ο βασιλιάς πολύ νευριασμένος.
- Μια πριγκίπισσα για το τσουκάλι μου, απάντησε ο γίγαντας.

Ο βασιλιάς έγινε έξω φρενών. Κι ο Βροντοπόδας έφυγε κι έγινε καπνός.

Στον δρόμο της επιστροφής συνάντησε πάλι τον άντρα με το γαϊδούρι. Αυτή τη φορά ο άντρας δεν τρόμαξε. Αλλά του γαϊδούρι του έδωσε όχι μια, αλλά δυο ξεγυρισμένες κλοτσιές

Λίγο παρακάτω, ο γίγαντας βρήκε ένα περιβόλι με μηλιές. Κι επειδή πεινούσε ο καημένος, βάλθηκε να κόβει μήλα και να τα τρώει, για να χορτάσει. Τον είδε όμως ο περιβολάρης και του πέταξε μια πέτρα.

- Ωραία! Δε μου 'φτανε το ένα καρούμπαλο, τώρα έχω δύο! βόγγηξε ο Βροντοπόδας με παράπονο.



Την άλλη μέρα, ο γίγαντας πούλησε σπηλιά και τσουκάλι κι έφυγε. Στον δρόμο έφαγε ένα ολόκληρο περιβόλι δαμασκηνίες κι ένα περιβόλι κερασιές. Κι αφού το σκέφτηκε καλά καλά, αποφάσισε ότι ήταν καλύτερη η ζωή για έναν χορτοφάγο γίγαντα.





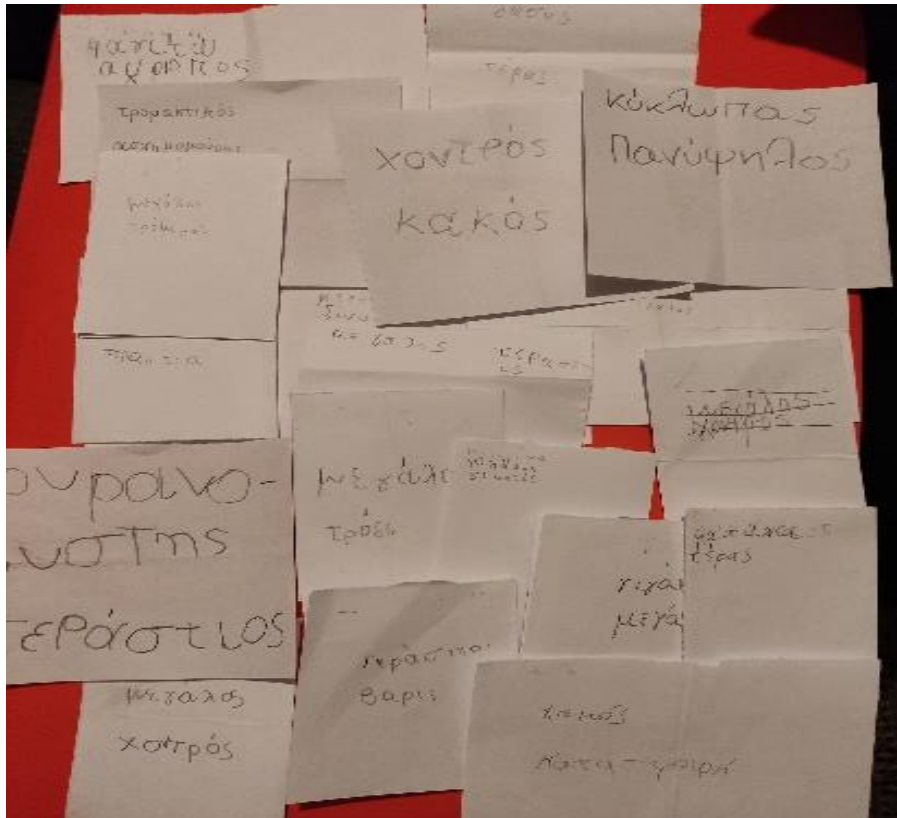
## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ - ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

### ➤ Προετοιμασία Περιβάλλοντος

Δραστηριότητα: Ζωγραφική «Ο δικός μου γίγαντας»



Δραστηριότητα: Γράφω δύο λέξεις που μου έρχονται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη γίγαντας.



## ➤ Αρχική Ανταπόκριση

(Από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης)

Ερώτηση: Μοιάζει εξωτερικά ο γίγαντας της εικόνας με τον/ους γίγαντες που εσύ γνωρίζεις; Σε τι μοιάζουν; Σε τι διαφέρουν;

Απαντήσεις:

- *Ναι, είναι άσχημος...έχει μεγάλο κεφάλι ...φαλάκρα!*
- *Ε...ναι ...όχι...σαν άνθρωπος είναι ...χοντρός!*
- *Όχι, δεν είναι και τόσο δυνατός ...*
- *Ναι, είναι κακός!*
- *Όχι, είναι λυπημένος! Δεν είναι πολύ δυνατός! Δεν τον φοβάσαι...*



Ερώτηση: Εσείς πώς θα αντιδρούσατε, αν ήσαστε στη θέση των κατοίκων;

Απαντήσεις:

- Θα κλείδωνα καλά την πόρτα και τα παράθυρα και δεν θα μπορούσε να μπει!
- Θα έκανα το ίδιο!
- Εγώ τους φοβάμαι τους γίγαντες!
- Θα έπαιρνα ένα ρόπαλο και θα τον χτυπούσα στο κεφάλι!
- Θα του έλεγα δεν είναι κανένας εδώ...σαν τον Κύκλωπα!

➤ **Τελειοποίηση της ανταπόκρισης**

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι ο γίγαντας έγινε τελικά καλός ή αν βρεθεί ξανά σε ένα περιβάλλον, όπου θα βρίσκει εύκολα φαγητό, θα αρχίσει και πάλι να τρώει παιδάκια;

Απαντήσεις:

- Το ίδιο θα κάνει...νομίζω. Δεν άλλαξε!
- Μπορεί και ν' άλλαξε...άμα του αρέσουν τα φρούτα, δεν θα είναι και κακός μετά!
- Δεν ήθελε να αλλάξει..απλά δεν βρήκε παιδάκια για να φάει.
- Θα ξαναφάει παιδάκια...γιατί ο Κύκλωπας έγινε καλός, όταν δεν έφαγε τον Οδυσσέα;
- Θα γίνει καλός νομίζω, γιατί είναι και φοβητσιάρης και δεν θα θέλει να τον κυνηγάν οι άνθρωποι!

➤ **Έκφραση της ανταπόκρισης**

Δραστηριότητα: Χαρακτηρίστε με μια λέξη τον γίγαντα (γραπτώς)

Χαρακτηρισμοί:

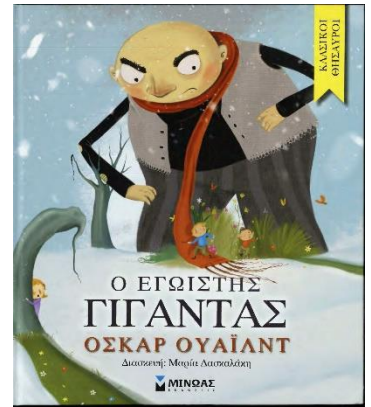
|               |           |              |
|---------------|-----------|--------------|
| φοβητσιάρης,  | δειλός,   | χορτοφάγος   |
| διαφορετικός, | κακός,    | υποχωρητικός |
| ανόητος,      | χαζούλης, | τεράστιος    |

## ΚΕΙΜΕΝΟ

### Ο ΕΓΩΙΣΤΗΣ ΓΙΓΑΝΤΑΣ

Όσκαρ Ουάιλντ

(Εκδόσεις Μίνωας)



Το πανύψηλο σπίτι εδώ και χρόνια έστεκε βουβό κι έρημο. «Απουσιάζω στη Βηρυτό» έγραφε η ξεθωριασμένη ταμπέλα που βρισκόταν πάνω στο σκονισμένο γραμματοκιβώτιο.

Εφτά χρόνια και είκοσι τρεις μέρες έλειπε ο οικοδεσπότης του. Εφτά ολόκληρα χρόνια έκανε επίσκεψη στον αδελφικό του φίλο, τον δράκο της Κορνίς. Γιατί ο ιδιοκτήτης του σπιτιού και ήρωας της ιστορίας μας δεν ήταν ένας οποιοσδήποτε άνθρωπος.

Δεν ήταν καν άνθρωπος! Ήταν ένας πελώριος άνθρωπος, που στο κάθε του βήμα ολόκληρο το χωριό νόμιζε πως γινόταν σεισμός, ενώ με το φτάρνισμα του σηκώνονταν τέτοιος αέρας -στρόβιλος σωστός- που στο πέρασμά του κόντευε να πάρει τις σκεπές των σπιτιών.



Αυτά βέβαια πριν φύγει, γιατί τα τελευταία χρόνια οι κάτοικοι του χωριού είχαν ηρεμήσει. Η γη δεν κουνιόταν πια. Οι στέγες των σπιτιών δεν κινδύνευαν να ξεκολλήσουν. Ο γίγαντας είχε πάει διακοπές.

Οι χωρικοί αναστέναζαν με ανακούφιση. Καλός και χρυσός ο γίγαντας, αλλά δεν ήταν και λίγο να γινόταν οι καρδιές τους χίλια κομμάτια από την τρομάρα κάθε φορά που εκείνος έτρεχε γύρω γύρω στον κήπο του κάνοντας την πρωινή του γυμναστική!

Όπως κι αν είχαν τα πράγματα, ο θεόρατος γίγαντας είχε φύγει και το σπίτι είχε ερημώσει. Είχε κι έναν τεράστιο κήπο. Δηλαδή, τι τεράστιο; Πελώριο! Ήταν ένας

κήπος που ταίριαζε σε γίγαντα με καταπράσινο γρασίδι και αμέτρητα πολύχρωμα λουλούδια που έμοιαζαν μαγικά, καθώς τα άνθη τους θύμιζαν τα αστέρια ψηλά στον ουρανό. Σκορπισμένες συναντούσε κανείς από την μια άκρη του στην άλλη δώδεκα ροδακινιές. Σαν έμπαινε η άνοιξη στον κήπο, άπλωνε τα ζεστά χέρια της και με το άγγιγμά της οι ροδακινιές γέμιζαν ροζ και κάτασπρα ντελικάτα ανθάκια. Το καλοκαίρι φόρτωνε τις ροδακινιές με πεντανόστιμα, ζουμερά φρούτα και φτάνοντας το



φθινόπωρο έκανε τα κλαδιά τους να γέρνουν από το βάρος τους.

Τα πουλιά του κήπου κούρνιαζαν στα δέντρα και γλυκοκελαηδούσαν. Τι άλλο να ζήτηγαν; Ήταν τόσο ευτυχισμένα που βρίσκονταν εκεί! Όμως ευτυχισμένα δεν ήταν μόνο τα πουλιά, ήταν και τα παιδιά του χωριού γιατί από όταν έφυγε ο γίγαντας σε διακοπές, βρήκαν την ευκαιρία να μουν και να εξερευνήσουν τον μαγευτικό αυτό κήπο, που έμοιαζε βγαλμένος από παραμύθι.

Την πρώτη φορά γλίστρησαν μέσα δειλά δειλά. Διερευνητικά. Έπειτα, αφού μπήκαν και δεύτερη και τρίτη φορά -με περισσότερο θάρρος φυσικά- ο κήπος έγινε το μόνιμο στέκι τους. Κάθε απόγευμα ανυπομονούσαν να τελειώσουν με τα μαθήματά τους για να τρέξουν στον κήπο του γίγαντα, να κρεμαστούν από τα λάδια των δέντρων, να φάνε ζουμερά



ροδάκινα, να κυλιστούν στο καταπράσινο γρασίδι και να παίξουν ένα σωρό παιχνίδια.

Βέβαια, ο κήπος ήταν μονίμως ανθισμένος και πολύχρωμος. Ακόμα κι όταν άλλαζαν οι εποχές, ακόμα κι όταν ερχόταν σε όλο το χωριό ο χειμώνας με το τσουχτερό του κρύο και το κατάλευκο χιόνι του, πάνω από τον κήπο είχε έναν ολοστρόγγυλο, λαμπερό ήλιο και τα πάντα ήταν καταπράσινα. Τι κι αν κανένας δεν τον φρόντιζε; Φαίνεται πως



ο κήπος ποτιζόταν όσο έπαιζαν με αυτόν τα παιδιά, ώσπου...Ωσπου κάποια στιγμή ο πελώριος γίγαντας, ο δικός μας γίγαντας, αυτός που ήταν στη Βηρυτό διακοπές...αποφάσισε να γυρίσει!

Τα χρόνια είχαν πια περάσει. Τον δράκο της Κόρνις τον είχε δει και τα είχαν πει όλα. Έπειτα από επτά χρόνια και είκοσι τρεις ημέρες αποφάσισε πως δεν είχαν κάτι άλλο να συζητήσουν πλέον κι είχε έρθει η ώρα να επιστρέψει στο σπίτι του. Μεταξύ μας, ήταν πολύ άβολα τα βράχια στα οποία έμενε ο φίλος του. Κάθε πρωί σηκωνόταν και πόναγε η μέση του. Του είχε λείψει το σπίτι του κι ο κήπος του...ναι, ο κήπος του! Να είχε ρημάξει, άραγε, ο πολυαγαπημένος του κήπος;

Αυτό ήταν, έπρεπε να επιστρέψει. Βέβαια ο δράκος της Κορνίς έβγαλε φωτιές από τα ρουθούνια του όταν του το ανακοίνωσε.

- Πάλι μόνος στο μείνω; κλαψούρισε στο τέλος.
- Τι να σου κάνω... έχω και υποχρεώσεις. Σε περιμένω στο σπίτι μου, να ανταποδώσω τη φιλοξενία, του είπε και έφυγε βιαστικά.

Ταξίδευε με τις μεγάλες του δρασκελιές δύο μήνες και τέσσερις ημέρες ακριβώς. Όταν πλησίαζε στο χωριό, το έδαφος άρχισε να τρίζει και να κουνιέται.

- Σεισμός! Σεισμός! φώναζαν οι χωρικοί κι έτρεχαν να συγκεντρωθούν στην πλατεία.
- Τα παιδιά φώναζαν οι μανάδες και κατευθύνθηκαν προς το σπίτι του γίγαντα.





Τα παιδιά όμως αποκαμωμένα καθώς ήταν από το πολύ παιχνίδι, είχαν αποκοιμηθεί στον κήπο και ούτε η είχαν νιώσει τη γη να τραντάζεται από τα βήματα του πελώριου γίγαντα που είχε επιστρέψει σπίτι του.

Από την άλλη, εκείνος φτάνοντας αντίκρισε τα παιδιά να κοιμούνται ξέγνοιαστα στη σκιά κάτω από τις ροδακινιές. Υποψιάστηκε τι συνέβαινε όσο καιρό αυτός έλειπε και με βροντερή φωνή φώναξε:

- Τι δουλειά έχετε εδώ;

Τα παιδιά πετάχτηκαν τρομαγμένα από τον ως τότε γαλήνιο ύπνο τους.

- Ο κήπος είναι δικός μου! συνέχισε εκείνος να φωνάζει. Τι δεν καταλάβατε όσο έλειπα; Κάνετε το σπίτι μου παιδική χαρά; Δε θα επιτρέψω σε κανέναν να παίζει ξανά εδώ! Μόνο εγώ θα είμαι εδώ!

Τα παιδιά φοβισμένα, το έβαλαν στα πόδια. Στο μεταξύ είχαν φτάσει μανάδες τους που τα πήραν γρήγορα και κατηφόρισαν προς το χωριό.

- Δεν θα ξαναπάτε εκεί, τους είπαν. Τώρα ο γίγαντας επέστρεψε και θα πρέπει να βρείτε άλλο μέρος για να παίζετε.

Στο μεταξύ, ο πελώριος γίγαντας έχτισε έναν εξίσου πελώριο τοίχο γύρω από τον κήπο του. Έπειτα ξεκρέμασε την ξεθωριασμένη ταμπέλα «Απουσιάζω στη Βηρυτό», που βρισκόταν στο σκονισμένο γραμματοκιβώτιο τα τελευταία εφτά χρόνια. Το ξεσκόνισε, το καθάρισε και κάρφωσε μια καινούργια και μεγαλύτερη ταμπέλα. «Απαγορεύεται η είσοδος. Οι παραβάτες θα τιμωρούνται»



Ήταν τόσο εγωιστής ο γίγαντας... Τα καημένα τα παιδιά δεν είχαν μέρος να παίζουν. Δοκίμασαν να παίζουν στον δρόμο του χωριού, όμως πέρναγαν συνέχεια αυτοκίνητα και έπρεπε να σταματάνε το παιχνίδι τους για να παραμερίσουν. Δεν τους άρεσε. Δοκίμασαν να παίζουν στην πλατεία, όμως τους φώναζαν από τα καφενεία ότι κάνουν πολλή φασαρία και να πάνε αλλού. Ούτε εκεί τους άρεσε, οπότε όταν τελείωναν με τα μαθήματα τους περιπλανιόντουσαν γύρω από τον ψηλό τοίχο στον κήπο του γίγαντα, νοσταλγώντας τα παιχνίδια τους όταν εκείνος έλειπε...

- Πόσο ευτυχισμένα ήμασταν εκεί, μουρμούριζαν μεταξύ τους.

Ήταν η πρώτη χρονιά που ήρθε ο χειμώνας -όχι μόνο σε όλο το χωριό- αλλά και στον κήπο του γίγαντα που πρώτη φορά, έπειτα από σχεδόν οκτώ χρόνια, είχε σκεπαστεί ολόκληρος από το κατάλευκο πέπλο του χιονιά.

Ύστερα ήρθε η άνοιξη. Οι εξοχές γέμισαν λουλούδια. Τα κλαδιά των δέντρων γέμισαν πουλιά. Μόνο στον κήπο του εγωιστή γίγαντα ήταν ακόμα χειμώνας ... Τα πουλιά ούτε που θέλησαν να ξαποστάσουν στα κλαδιά των δέντρων και τα δέντρα ξεχάστηκαν και δεν άνθισαν. Αν καμιά φορά ένα λουλούδι ξεμύτιζε από το γρασίδι, μόλις ένιωθε την παγωνιά, λούφαζε ξανά στο χώμα, συνεχίζοντας τον ύπνο του.

Μόνο το χιόνι και η παγωνιά ήταν ευχαριστημένα.

- Η άνοιξη λησμόνησε αυτό τον κήπο, έλεγαν χαμογελώντας πονηρά, κι έτσι θα μείνουμε εδώ όλο το χρόνο, ίσως και για πάντα!

Το χιόνι τύλιξε το γρασίδι με τον ολόλευκο μανδύα του και η παγωνιά κάλυψε τα δέντρα με μία ασημένια κρούστα.



Έπειτα, κάλεσαν τον βόρειο άνεμο να 'ρθει να μείνει μαζί τους και εκείνος κατέφθασε φορώντας το πιο ζεστό του παλτό. Όλη μέρα ούρλιαζε γύρω από τον κήπο και έκανε τα τζάμια στα παράθυρα του σπιτιού να τρίζουν.

- Θαυμάσιο μέρος! Έλεγε. Πρέπει να καλέσουμε και το χαλάζι!

Και το χαλάζι ήρθε. Κάθε μέρα, για τρεις ώρες, χοροπηδούσε πάνω στη στέγη του κάστρου, μέχρι που έσπασε τα περισσότερα κεραμίδια της στέγης και ύστερα έπεφτε στον κήπο, όσο πιο γρήγορα μπορούσε. Το χαλάζι ήταν ντυμένο στα γκρι και η ανάσα του ήταν από πάγο.

- Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί η άνοιξη φέτος αργεί τόσο πολύ, σκεφτόταν ο εγωιστής γίγαντας, καθώς κοιτούσα από το παράθυρό του τον παγωμένο και κάτασπρο κήπο του.
- Ελπίζω να φτιάξει ο καιρός...

Όμως η άνοιξη δεν ήρθε ποτέ, ούτε το καλοκαίρι. Και όταν το φθινόπωρο χάρισε



χρυσάφενια φρούτα στα δέντρα κάθε κήπου, στου γίγαντα δεν έδωσε τίποτα, λέγοντας

- Παραείναι εγωιστής...

Έτσι, ήταν πάντα χειμώνας και ο βόρειος άνεμος, το χαλάζι, το χιόνι και παγωνιά χόρευαν ανάμεσα στα δέντρα δίχως τέλος.

Κάποιο πρωινό που γίγαντας ήταν ξαπλωμένος στο κρεβάτι του μ' ανοιχτά μάτια, άκουσε μία παράξενη, αλλά όμορφη μελωδία. Ακουγόταν τόσο γλυκά στα αυτιά του που πίστεψε πως ήταν ο κορυφαίος σολίστας κάποιας ορχήστρας που πέραγε απ' έξω. Κι όμως, ήταν μονάχα ένα πουλί, ένας σπίνος, που τραγουδούσε έξω το παράθυρό του. Είχε περάσει τόσο πολύς καιρός από τότε που στον κήπο του είχε ακουστεί το κελάηδισμα ενός πουλιού, που του φάνηκε πως ήταν η ομορφότερη μουσική στον κόσμο. Κείνη τη στιγμή το χαλάζι σταμάτησε το χορό του πάνω απ' το κεφάλι του γίγαντα, ο βόρειος άνεμος έπαψε να βρυχάται, και μια μεθυστική μυρωδιά μπήκε μέσα από το ανοιχτό παντζούρι και έφτασε στα πελώρια ρουθούνια του.

- Νομίζω πως επιτέλους ήρθε η άνοιξη! είπε ο γίγαντας, πήδηξε από το κρεβάτι του και κοίταξε έξω.

Τι είδε; Την πιο υπέροχη εικόνα. Από ένα άνοιγμα στον τοίχο τα παιδιά σύρθηκαν μέσα στον κήπο και σκαρφάλωσαν στα ψηλά κλαδιά των δέντρων. Σε κάθε δέντρο που κοίταζε έβλεπε κι ένα παιδάκι. Και τα δέντρα ήταν τόσο χαρούμενα που τα παιδιά επέστρεψαν, που ντύθηκαν με πολύχρωμα άνθη και λύγιζαν τα κλαδιά τους απαλά πάνω από τα παιδιά. Τα πουλιά φτερουγίζαν παντού τριγύρω και κελαηδώντας όλο χαρά και τα λουλούδια κοίταζαν το καταπράσινο γρασίδι γελώντας. Ήταν μία όμορφη εικόνα!





Μόνο σε μία άκρη του κήπου ήταν ακόμα χειμώνας. Στην πιο απόμερη γωνιά του στεκόταν ένα μικρό αγόρι. Κι ήταν τόσο μικρό που δεν μπορούσε να φτάσει ούτε στο πιο χαμηλό κλαδί του δέντρου. Έτσι, έκοβε βόλτες γύρω του κι έκλαιγε σιγανά. Το καημένο το δέντρο ήταν ακόμη σκεπασμένο με πάγο και χιόνι και ο βόρειος άνεμος μούγκριζε από πάνω του.

- Σκαρφάλωσε, αγοράκι μου! έλεγε το δέντρο λυγίζοντας τα κλαδιά του όσο μπορούσε, αλλά το αγόρι ήταν πολύ μικρό. Τοσοδά.

Η καρδιά του γίγαντα έλιωσε καθώς το κοίταζε.

«Πόσο σκληρός ήμουν» συλλογίστηκε. «Τώρα ξέρω γιατί η άνοιξη δεν έφτανε ως εδώ... Να, τώρα θα βοηθήσω αυτό το μικρό αγόρι να ανέβει πάνω στο δέντρο και ύστερα θα γκρεμίσω τον τοίχο! Αποδώ και μπρος και για πάντα ο κήπος μου θα είναι ανοιχτός για να παίζουν τα παιδιά.

Είχε, στ' αλήθεια, μετανιώσει για ό,τι είχε κάνει.

Έτσι, κατέβηκε κάτω. Περπατώντας στις μύτες των ποδιών, άνοιξε την εξώπορτα με προσοχή και βγήκε στον κήπο. Όμως, μόλις τα παιδιά τον είδαν, τρόμαξαν τόσο πολύ, που το βάλαν στα πόδια και ο χειμώνας ήρθε ξανά στον κήπο.

Μόνο το μικρό αγόρι δεν έφυγε, γιατί τα μάτια του ήταν γεμάτα δάκρυα και δεν είδαν το γίγαντα που ερχόταν. Εκείνος το πλησίασε κλεφτά από πίσω, το σήκωσε απαλά με το χέρι του και το ανέβασε στο δέντρο. Και το δέντρο άνθισε. Τα πουλιά πέταξαν αμέσως στα κλαδιά του και άρχισαν το τραγούδι και το μικρό αγόρι τύλιξε τα χεράκια του στο λαιμό του γίγαντα και τον φίλησε. Και τ' άλλα παιδιά, σαν είδαν πως ο γίγαντας δεν ήταν πια κακός, γύρισαν τρέχοντας πίσω και μαζί τους ήρθε η άνοιξη.

- Είναι δικό σας αυτός ο κήπος, μικρά μου, είπε και παίρνοντας ένα μεγάλο τσεκούρι, γκρέμισε τον τοίχο.







Κι όταν οι χωρικοί ανήσυχοι έφτασαν στο σπίτι του ψάχνοντας τα παιδιά τους, βρήκαν τον πελώριο γίγαντα να παίζει μαζί τους στον πιο όμορφο κήπο που είχαν δει ποτέ. Όλη η μέρα πέρασε παίζοντας και το βράδυ πήγαν στον γίγαντα να τον αποχαιρετίσουν.

- Όμως, πού είναι ο μικρός σας φίλος; ρώτησε. Πού είναι το αγόρι που ανέβασα στο δέντρο;

Ο γίγαντας το αγαπούσε περισσότερο από τα υπόλοιπα, γιατί τον είχε φιλήσει.

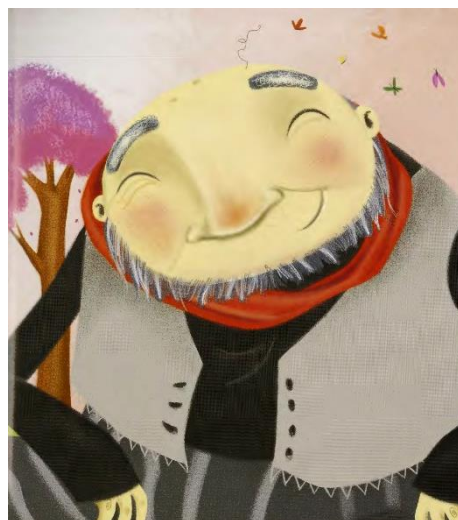
- Δεν ξέρουμε απάντησαν εκείνα. Μάλλον έφυγε.
- Πείτε του να έρθει οπωσδήποτε αύριο, είπε ο γίγαντας

Όμως τα παιδιά δεν ήξεραν που έμενε. Δεν το είχαν δει ποτέ πριν. Κι ο γίγαντας στεναχωρήθηκε πολύ.

Από κει τη μέρα, κάθε απόγευμα, όταν τα παιδιά τέλειωναν με τα μαθήματα τους, έρχονταν και έπαιζαν στον κήπο, όμως το μικρό αγόρι που ήταν η αδυναμία του γίγαντα δεν φάνηκε ξανά. Κι ο πελώριος γίγαντας φερόταν βέβαια καλά σ όλα τα παιδιά, του έλειπε ο πρώτος του μικρός φίλος και τον σκεφτότανε συνέχεια.

- Πόσο θα 'θελα να τον έβλεπα ξανά! έλεγε με παράπονο.

Πέρασαν έπειτα πολλά χρόνια. Τα παιδιά μεγάλωσαν κι έκαναν δικά τους παιδιά. Και τα παιδιά αυτών των παιδιών έρχονταν και έπαιζαν στον κήπο του γίγαντα. Τα χρόνια είχαν περάσει και πάνω από τον γίγαντά μας. Είχε μεγαλώσει πια πολύ. Τα μαλλιά του είχαν πάρει το ασημένιο χρώμα του χιονιού και δεν μπορούσε να παίζει άλλο μαζί με τα παιδιά. Πλέον καθόταν σε μια τεράστια αναπαυτική πολυθρόνα και παρακολουθούσε τα παιχνίδια τους ενώ θαύμαζε τον κήπο του.



- Έχω πολλά όμορφα λουλούδια, έλεγε, μα τα ομορφότερα είναι τα παιδιά!

Και ο χειμώνας ήρθε στον κήπο ξανά. Του γίγαντα του άρεσε πλέον ο χειμώνας. Έλεγε πως ερχόταν όταν η άνοιξη έπρεπε να ξεκουραστεί λιγάκι και τα λουλούδια να κοιμηθούν. Εκείνο, λοιπόν, το χειμωνιάτικο πρωινό, καθώς ντυνόταν, κοίταξε έξω από



το παράθυρο και τι να δει... Έτριψε τα μάτια του με απορία, ανοιγόκλεισε, κοίταξε και ξανακοίταξε και δεν μπορούσε να το πιστέψει. Έβλεπε κάτι θαυμάσιο!

Στην πιο απόμερη γωνιά του κήπου ένα δέντρο ήταν σκεπασμένο με κατάλευκα άνθη. Τα κλαδιά του έμοιαζαν χρυσαφένια όπως έπεφτε πάνω του το φως του αγουροξυπνημένου χειμωνιάτικου ήλιου και φρούτα που φαίνονταν ασημένια κρέμονταν στα πλάγια τους. Κάτω από αυτά, στεκόταν το μικρό αγόρι που ο γίγαντας είχε τόσο

αγαπήσει.

Ο γίγαντας κατέβηκε τις σκάλες όσο γρηγορότερα μπορούσε και βγήκε στον κήπο γεμάτος χαρά. Έτρεξε πάνω στο γρασίδι και έφτασε κοντά στο παιδί.

- Αγόρι μου μικρό, που ούτε το όνομά σου δεν ξέρω, πού ήσουν τόσα χρόνια; το ρώτησε και ένας παράξενος φόβος των κυρίευσε. Μα... μα γιατί δεν έχεις μεγαλώσει Όλοι οι φίλοι σου έγιναν μεγάλοι και έρχονται τα παιδιά τους πια και παίζουν εδώ.

Το παιδί του χαμογέλασε και τον καθισούχασε:

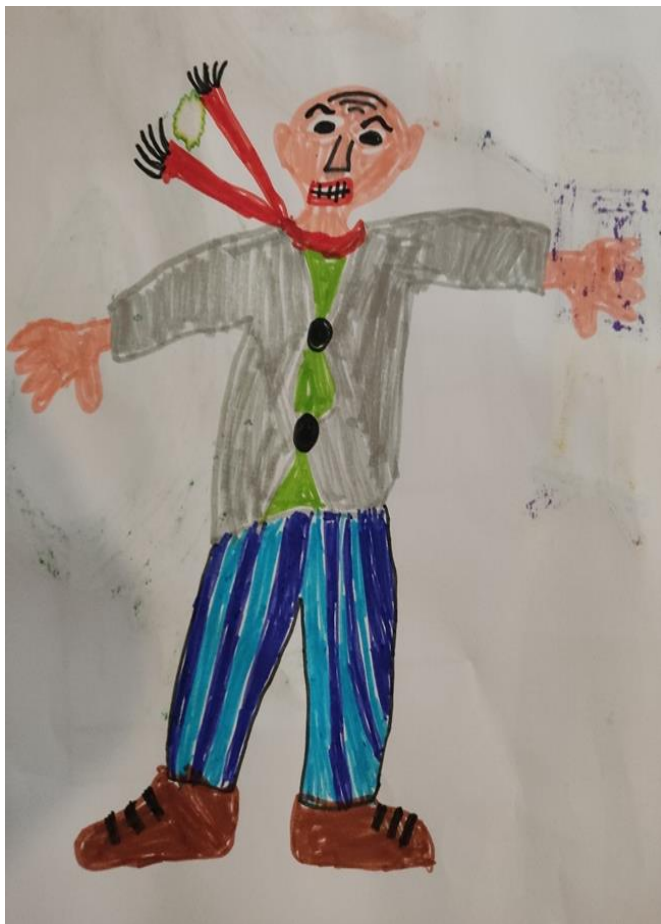
- Μη φοβάσαι... Κάποτε εσύ με άφησες να παίζω στον κήπο σου. Ήρθε σήμερα η ώρα να έρθεις και εσύ μαζί μου στο δικό μου κήπο. Θέλεις; είπε και του άπλωσε το χέρι.

Το απόγευμα, όταν τα παιδιά ήρθαν τρέχοντας στον κήπο, βρήκαν τον γίγαντα ξαπλωμένο γαλήνια κάτω από αυτό το ίδιο δέντρο, με το πελώριο σώμα του καλυμμένο από τις κατάσπρες χιονονιφάδες του χειμώνα και με ένα χαμόγελο ευτυχίας ζωγραφισμένο στο πρόσωπο του.



➤ Προετοιμασία Περιβάλλοντος

Δραστηριότητα: Δημιουργία εξώφυλλου βιβλίου



➤ Αρχική ανταπόκριση

(από συζήτηση στις ομάδες και την ολομέλεια της τάξης)

Ερώτηση: Ο χώρος που κινείται ο γίγαντας μοιάζει με τον χώρο που ζουν άλλοι γίγαντες; Πώς είναι εδώ ο τόπος – σκηνικό και πώς στα βιβλία που γνωρίζεις;

Απαντήσεις:

- Δεν είναι και τόσο συνηθισμένος...δεν μένουν σε σπίτι.
- Όχι...δεν έχει σπηλιά σαν τον Βροντοπόδα!
- Ούτε με τον Κύκλωπα, ούτε με τον Φέργκους μοιάζει! Είναι τέλεια...με κήπο!
- Έχει σπίτι...οι άλλοι σπηλιές. Δεν ξέρω κανέναν άλλο!
- Είναι σε χωριό...όχι σε δάσος! Ο γίγαντας και ο νάνος έμεναν στο δάσος.

Ερώτηση: Πώς κατανοείτε το σημείο «καλός και χρυσός ο γίγαντας»; Μπορεί ένας γίγαντας που τους τρομάζει να είναι «καλός και χρυσός»;

Απαντήσεις:

- Δεν το λέει στ' αλήθεια...δεν είναι καλός!
- Επειδή μένει σε τόσο μεγάλο σπίτι, μπορεί να είναι πλούσιος...
- Εμείς νομίζουμε ότι δεν τον φοβούνται...δηλαδή τον φοβούνται, όταν γίνεται σεισμός, αλλά δεν τους τρώει...αφού μένουν στο ίδιο χωριό.
- Νομίζω ότι θέλει να πει ότι αν δεν πας κοντά, δεν σε πειράζει!

Ερώτηση: Θυμίζει η στάση του (Εγωιστή) κάποιον άλλο γίγαντα;

Απαντήσεις:

- Όχι...ο Βροντοπόδας θα τα έτρωγε (τα παιδιά)!
- Είναι κακός ...και εγωιστής ...σαν τον γίγαντα και τον νάνο.
- Δεν ξέρω ...όχι...σαν κακός άνθρωπος μοιάζει.
- Όχι, γιατί έχει φίλο έναν δράκο.

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι ο συγκεκριμένος γίγαντας είναι άτρωτος ή έχει κι εκείνος τα αδύνατά του σημεία; Τι δείχνει η συμπεριφορά του προς το παιδάκι πάνω στο δέντρο;

Απαντήσεις:

- Είναι καλούλης...αλλιώς δεν θα το βοηθούσε το παιδάκι.Θα το έτρωγε!
- Μπορεί επειδή κανένας δεν τον αγαπά...άμα τον αγαπούσαν...
- Καλός είναι τελικά!Θέλει φίλους!
- Δεν ξέρω...ε....γιατί στην αρχή δεν τα ήθελε τα παιδάκια. Μάλλον έχει αδυναμίες!

### **Τελειοποίηση ανταπόκρισης**

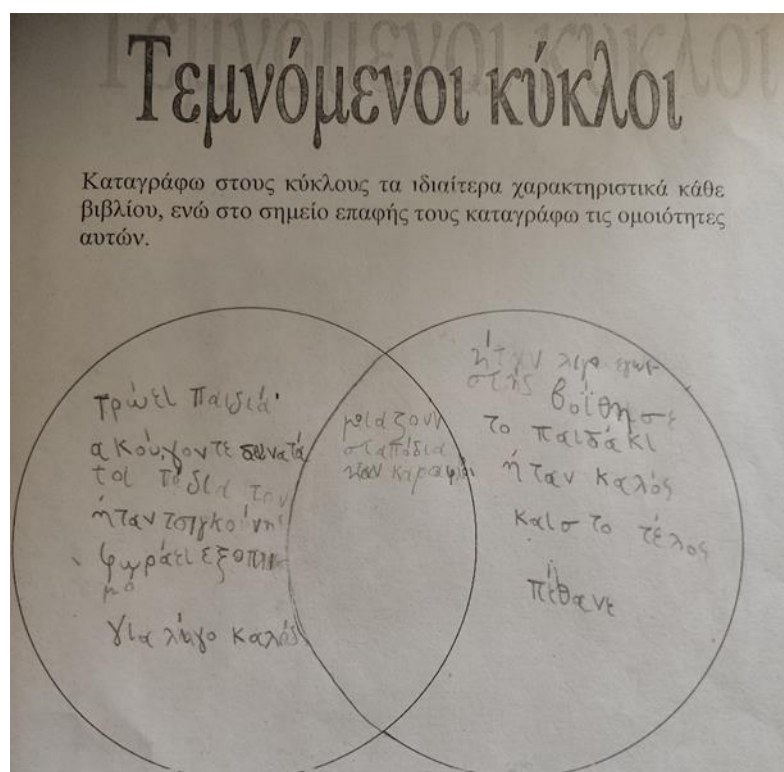
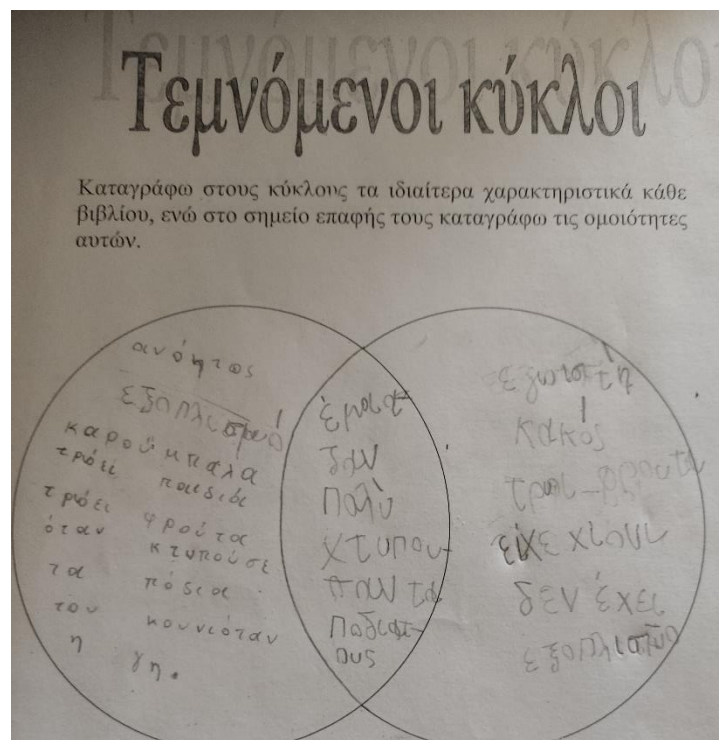
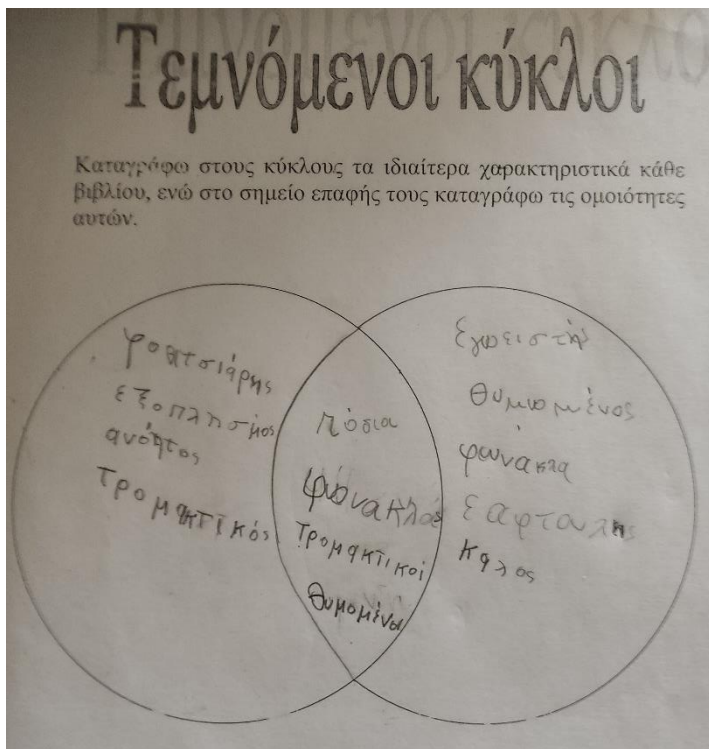
Κινητική δραστηριότητα – Σκέψεις γίγαντα

- Να τ' αφήσω να παίζουν;;; ....ε....θα χαλάσουν τον κήπο. Εγώ τον αγαπώ!!! Πώς θα φύγει ο χειμώνας όμως;; Μήπως να γίνω καλός;;
- Και τι θα μου κάνουν;;; Παιδάκια είναι!



## Έκφραση ανταπόκρισης

Δραστηριότητα: Τεμνόμενοι κύκλοι



## ΚΕΙΜΕΝΟ

### Ο ΠΑΠΠΟΥΣ ΜΟΥ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟ ΕΝΑΝ ΓΙΓΑΝΤΑ

David Litchfield

(Εκδ. Μικρή Σελήνη)

Ο μικρός Νικόλας βρισκόταν σε αδιέξοδο.

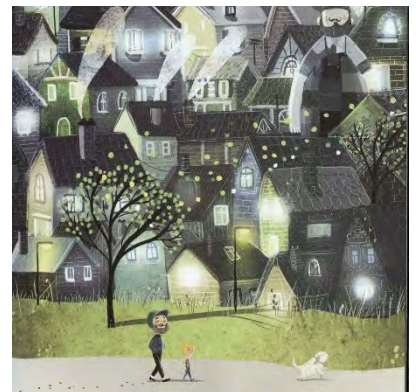
«Παππού»... «ζωγραφίζουμε από το πρωί την τοιχογραφία της πόλης μας, αλλά δεν μπορούμε να την τελειώσουμε! Κανένας δεν μπορεί να φτάσει το πάνω μέρος του τοίχου».



«Μην ανησυχείς!» απάντησε ο παππούς. «Ξέρω ακριβώς αυτόν που μπορεί να σας βοηθήσει...»

«Οι παλάμες του είναι πλατιές σαν τραπέζια», συνέχισε να λέει ο παππούς, «τα πόδια του είναι μακριά σαν κολώνες και οι πατούσες του είναι τόσο μεγάλες που μοιάζουν με βάρκες. Καταλαβαίνεις ποιον εννοώ;»

«Τον μυστικό γίγαντα», μουρμούρισε ο Νικόλας.



«Μου έχεις μιλήσει γι' αυτόν χίλιες φορές. Νομίζω, όμως, ότι όλα αυτά τα βγάζεις από το μυαλό σου!»

«Ποτέ δεν σου έχω πει ψέματα», απάντησε ο παππούς.



«Θυμάσαι όταν πηγαίναμε κατασκήνωση πέρυσι το καλοκαίρι;»

«Ναι παππού...», απάντησε βαριεστημένα ο Νικόλας.

«Ο γίγαντας ήταν εκεί και μας παρακολουθούσε για να μην πάθουμε τίποτα».

«Και μήπως θυμάσαι όταν χάλασε το μεγάλο ρολόι της πόλης;»

«Ναι παππού...», μουρμούρισε ο Νικόλας.

«Ε, ο φίλος μου ο γίγαντας το έφτιαξε», είπε ο παππούς.

«Τότε που πέσαμε σε καταιγίδα με τη βάρκα; Θυμάσαι;»

«Ναι παππού...» συνέχισε να απαντά ο Νικόλας.



«Ο φίλος μου ο γίγαντας μας τράβηξε έξω στη στεριά!»

«Μα αυτό είναι ΑΔΥΝΑΤΟΝ» είπε ο Νικόλας

«θα τον είχα δει το γίγαντα!»

«Ίσως να μην πρόσεξε καλά», απάντησε ο παππούς.

«Και αυτά είναι μόνο λίγα από όλα όσα έχει κάνει ο γίγαντας...»



Αυτός έσωσε τη μεγάλη βελανιδιά από το δυνατό αέρα,  
αυτός βοήθησε τα αυτοκίνητα να περάσουν απέναντι όταν έσπασε η γέφυρα της πόλης,



αυτός έπιασε το χαρταετό σου όταν σου ξέφυγε από το χέρι.

Και έσωσε τον Πάκο όταν εγκλωβίστηκε στη σκεπή. '

Ο γίγαντας κάνει όλες αυτές τις καλές πράξεις χωρίς να τραβά την προσοχή κανενός.  
Άλλωστε, μόνο εγώ τον έχω γνωρίσει...

«Μα παππού, αν ο γίγαντας είναι τόσο καλός και βοηθά όλο τον κόσμο γιατί να μην τον ξέρει κανείς;»

«Γιατί οι άνθρωποι φοβούνται καθετί το διαφορετικό», είπε ο παππούς.

«Όταν οι άνθρωποι αντικρίζουν τον γίγαντα, ουρλιάζουν και τρέχουν μακριά. Όμως, αυτό τον στεναχωρεί πολύ».

«Σιγά μη φοβηθώ έναν γίγαντα», μονολόγησε ο Νικόλας. «Αν, φυσικά, υπάρχει, γιατί είμαι σίγουρος πως είναι ένα ΨΕΜΑ».

«Ξύπνα, τότε, αύριο πολύ νωρίς το πρωί και πήγαινε στην τοιχογραφία της πόλης», είπε ο παππούς και του έκλεισε το μάτι.

Το επόμενο πρωί, ο Πάκο ξύπνησε τον Νικόλα τα χαράματα και δεν σταμάτησε να γαυγίζει μέχρι που ο μικρός σηκώθηκε από το κρεβάτι.





Έτσι, ο Νικόλας αποφάσισε να πάει τον Πάκο μία βόλτα για να του αποδείξει ότι δεν υπήρχε κανένας γίγαντας.

Όταν έφτασαν κοντά στον τοίχο με τις ζωγραφιές, ο Πάκο άρχισε να κοντοστέκεται από φόβο.

«Μην είσαι δειλός», είπε ο Νικόλας και, καθώς έστριψαν στη γωνία, συνέχισε «Δεν υπάρχει κανένας γι... «...Γι...Γι... Γίγαντας!»



Ήταν ΑΛΗΘΙΝΟΣ...

ΤΕΡΑΣΤΙΟΣ...

Και πολύ ΤΡΟΜΑΚΤΙΚΟΣ.

Ο Νικόλας το 'βαλε στα πόδια. Έτρεχε όσο πιο γρήγορα μπορούσε... Μα ξαφνικά, σκέφτηκε κάτι και σταμάτησε. Ίσως αυτό να εννοούσε ο παππούς όταν έλεγε ότι οι άνθρωποι φοβούνται καθετί διαφορετικό.

Ο Νικόλας γύρισε αμέσως πίσω...

Μα ο γίγαντας δεν ήταν πια εκεί.

Ο Νικόλας πήγε αμέσως στο σπίτι του παππού και του είπε τι ακριβώς είχε συμβεί.

«Δεν έπρεπε να το βάλω στα πόδια», μονολογούσε λυπημένος.

«Όλοι κάνουμε λάθη», τον παρηγόρησε ο παππούς, «αλλά είμαι σίγουρος ότι μπορούμε να σκεφτούμε κάτι που θα φτιάξει τη διάθεση του γίγαντα. Εσένα τι θα σε έκανε χαρούμενο;»

Ο Νικόλας σκέφτηκε για λίγο και τότε του ήρθε μία τρομερή ιδέα.

Ο Νικόλας είπε την ιδέα του στον παππού και ξεκίνησαν αμέσως τη δουλειά. Έβγαλαν τα σφυριά... τα πριόνια... δούλεψαν σκληρά όλη τη μέρα για να φτιάξουν στο γίγαντα ένα αξέχαστο δώρο.

Όταν τελείωσαν, ανέβασαν τον Πάκο ψηλά στην εξέδρα και ευχήθηκαν να εμφανιστεί ο γίγαντας για να τον ξανασώσει.

Το μόνο που είχαν να κάνουν ήταν να περιμένουν... και περιμένουν... Όλο το απόγευμα περίμεναν, μέχρι που ο ήλιος άρχισε να δει.

«Λες να μην ξανάρθει ο γίγαντας;» ρώτησε το αγόρι.

«Μπορεί να βαρέθηκε όλον αυτό τον κόσμο που τρέχει ουρλιάζει κάθε φορά που τον αντικρίζει. Μπορεί να μη θέλει να ζει πια εδώ εξαιτίας μου!»

Όμως ξαφνικά...

Δύο τεράστια πόδια, ψηλά σαν κολώνες, δύο χέρια πλατιά σαν τραπέζια και δυο πατούσες μεγάλες σαν βάρκες στάθηκαν δίπλα τους.

Ήταν ο ΓΙΓΑΝΤΑΣ!

Όπως ακριβώς το είχαν προβλέψει, είχε έρθει για να σώσει τον Πάκο από την εξέδρα. Τότε ο γίγαντας αντίκρισε το δώρο του... και ο παππούς τον είδε για πρώτη φορά να χαμογελά.



Γιατί, τελικά, αυτό που κατάλαβε ο Νικόλας ήταν ότι ο γίγαντας εκτός από τεράστιος, ήταν ένας άνθρωπος όπως είμαστε όλοι εμείς.

Και ήθελε ό,τι θέλουμε κι εμείς όταν είμαστε στεναχωρημένοι.

Έναν ΦΙΛΟ.



### **Προετοιμασία περιβάλλοντος**

(από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης)

Ερώτηση: Δείτε προσεκτικά το εξώφυλλο του βιβλίου. Τι νομίζετε ότι γίνεται σε αυτή την ιστορία;

Απαντήσεις:

- *Μπορεί κι ο παππούς να είναι γίγαντας...*
- *Σαν την Πεντάμορφη και το τέρας .... Νομίζω είναι ένας άνθρωπος, ένας γίγαντας.*
- *Δεν μου φαίνεται και κακός...σαν άνθρωπος είναι αυτός ο γίγαντας.*
- *Μπορεί να είναι χορτοφάγος σαν τον Βροντοπόδα...*
- *Εμένα ο παππούς μου τρώει γίγαντες...χαχαχα*
- *Μπορεί να είναι κακός κι ο παππούς, για να κάνει παρέα με τον γίγαντα...*

### **Αρχική ανταπόκριση**

Ερώτηση: Είναι δυνατόν ένας γίγαντας να βοηθά ανθρώπους; Τι είδους γίγαντας μπορεί να είναι;

Απαντήσεις:

- *Δεν νομίζω να τους βοηθάει...τους τρώει!*
- *Μπορεί να είναι και καλός...ο Οβελίξ δεν βοηθάει τον Αστερίξ!*
- *Μπορεί να είναι σαν τον Τρολ!*
- *Μπορεί να είναι κι ένας ψηλός άνθρωπος...να παίζει μπάσκετ!*
- *Εγώ ξέρω τον Ασηλάμπα που έκανε σε όλους το χατίρι...*

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι αισθάνεται ο γίγαντας;

Απαντήσεις:

- *Σίγουρα άσχημα που δεν τον θέλουν οι άλλοι!*
- *Τι κι αν είναι διαφορετικός...δεν είναι κακός...στεναχωριέται....*

- Δεν του αρέσει που δεν έχει φίλους κι έχει μόνο έναν παππού!
- Λυπάται...
- Αν δεν του αρέσει, γιατί δεν κάνει κάτι;;;
- Να πάει να μιλήσουν... κρίμα!

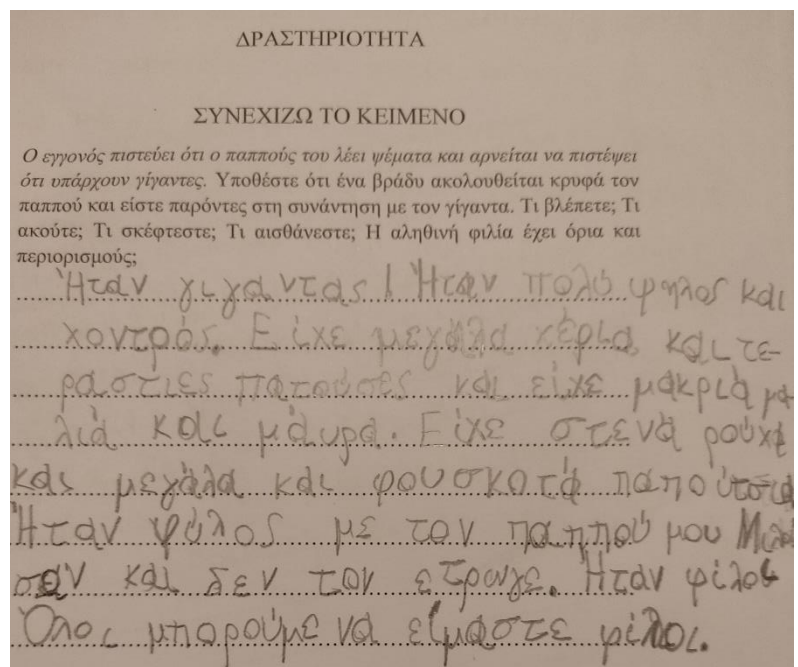
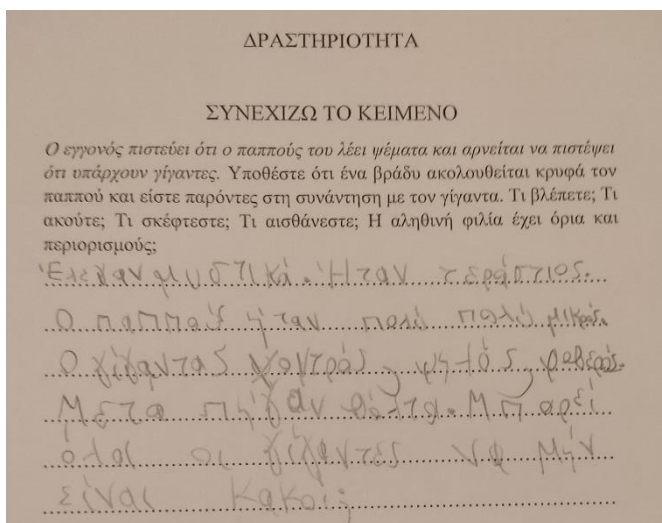
Ερώτηση: Οποιοσδήποτε είναι διαφορετικός από εμάς, πρέπει να αποδεικνύει διαρκώς κάτι, για να τον αποδεχτούμε;

Απάντησεις:

- Όχι...όχι...
- Μπορεί να είναι καλός κι ας είναι διαφορετικός!
- Μα δεν μας είπατε όλοι είμαστε διαφορετικοί;
- Άμα δεν τον ξέρουμε, δεν τον κανουμε και φίλο...αμέσως!
- Κι εγώ είχα φίλο ένα παιδάκι που είχε έρθει από άλλο σχολείο στην τάξη...

### Τελειοποίηση ανταπόκρισης

Δραστηριότητα: Συνέχιση ιστορίας





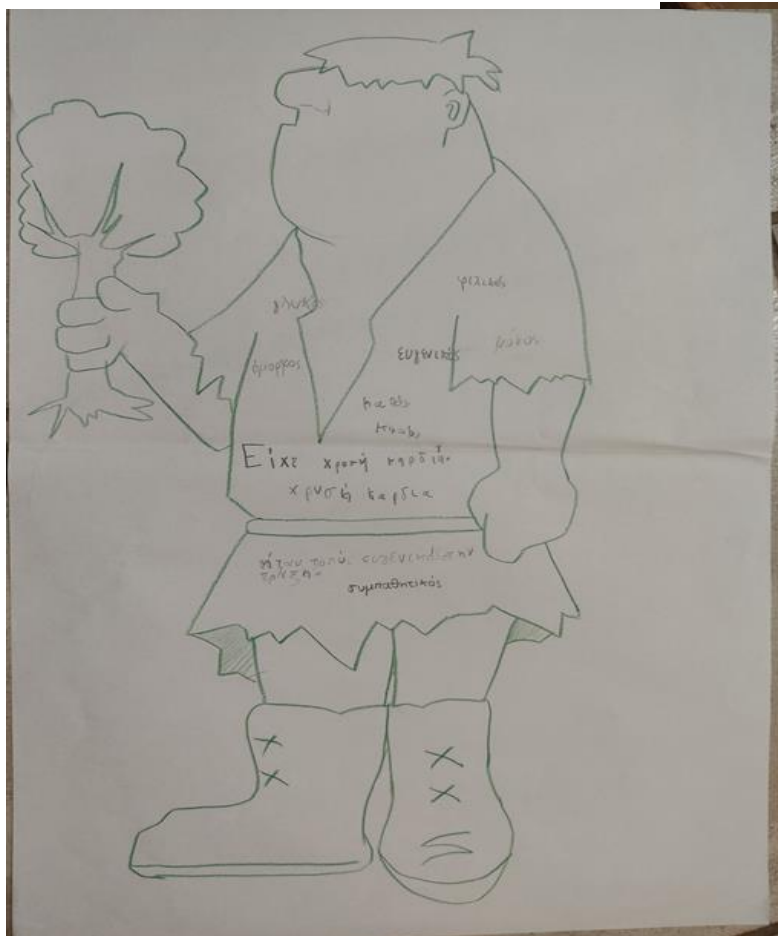
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

ΣΥΝΕΧΙΖΩ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Ο εγγονός πιστεύει ότι ο παππούς του λέει ψέματα και αρνείται να πιστέψει ότι υπάρχουν γίγαντες. Υποθέστε ότι ένα βράδυ ακολουθείται κρυφά τον παππού και είστε παρόντες στη συνάντησή με τον γίγαντα. Τι βλέπετε; Τι ακούτε; Τι σκέφτεστε; Τι αισθάνεστε; Η αληθινή φιλία έχει όρια και περιορισμούς;

Ο γίγαντας μιλούσε με τον παππού. Δεν τον ψέμαζε. Κάνει παρτίδα Μπορεί να ήταν και φίλος. Εξώ τραβήθηκε λίγα όρημα μάλλον δεν ήταν κακός. Μετά δεν τον τραβήκνυκ.

Δραστηριότητα: Σκιαγράφηση χαρακτήρα ήρωα



## ΚΕΙΜΕΝΟ

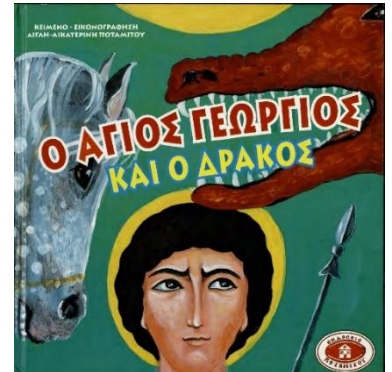
Ποταμίτου Αίγλη – Αικατερίνη,

(Εκδ. Ποταμίτου)

### Ο ΑΓΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΑΙ Ο ΔΡΑΚΟΣ

Πριν από πολλά πολλά χρόνια ζούσε σε ανήλιαγες σπηλιές, βαθιά μέσα στη γη, ένας απαίσιος δράκος.

Αυτός ο δράκος μισούσε όλους τους ανθρώπους και όλα τα ζώα. Τόση ήταν η κακία του, που ακόμη και ο αέρας στην κρυψώνα του είχε γίνει δηλητηριώδης.



Μία μέρα, ο δράκος ξύπνησε πολύ πεινασμένος. Αργά, σύρθηκε έξω κι άρχισε να ψάχνει για κάτι ζωντανό, να το κατασπαράξει.



Στάθηκε μπροστά στα τείχη μιας όμορφης πόλης. Άρχισε να βρυχάται φρικτά και να χτυπάει την ουρά του δεξιά και αριστερά, πάνω και κάτω.

Φοβισμένοι οι κάτοικοι της πόλης, άρχισαν να ταΐζουν τον δράκο με ό,τι είχε ο καθένας τους. Σύντομα, τους έμεινε κανένα ζώο. Τότε ο δράκος απαίτησε να του δώσουν τα παιδιά τους και πρώτα από όλα, τα τρυφερά κορίτσια τους.



Οι ταλαίπωροι κάτοικοι της πόλης έρριξαν κλήρο.



Πρώτη στα δόντια του τέρατος, θα έπεφτε η θυγατέρα του ίδιου του βασιλιά, η όμορφη πριγκίπισσα.

Χτενισμένη και στολισμένη, πήγαν την πριγκίπισσα έξω από τα τείχη της πόλης.

Ο δράκος ήταν έτοιμος να την αρπάξει, όταν ξαφνικά εμφανίστηκε ένας αξιωματικός του Ρωμαϊκού Αυτοκρατορικού Στρατού.

Δεν μπορούσε να έχει φτάση σε πιο κατάλληλη στιγμή.

Ο ρωμαίος αξιωματικός, ο Άγιος Γεώργιος δηλαδή, είδε την τρομαγμένη κοπέλα, είδε και το δράκο, έκανε το Σταυρό του και ετοίμασε τη λόγχη του.

Ο δράκος στράφηκε προς το μέρος του και του όρμησε. Μεμιάς όμως, ο Άγιος τον νίκησε!



Η πριγκίπισσα σώθηκε. Ο Άγιος Γεώργιος τη βεβαίωσε, πως ο κίνδυνος είχε πια περάσει και της είπε να δέση το δράκο με τη ζώνη της.

Η κοπέλα έκανε όπως της είπε ο Άγιος, αν και ακόμη φοβόταν το πληγωμένο δράκο.

Έτσι τον πήγαν μέχρι τα τείχη της πόλεως. Ο βασιλιάς και η βασίλισσα και όλοι οι κάτοικοι, ελεύθεροι πια, υποδέχτηκαν τον Άγιο και την Πριγκίπισσα με δάκρυα και κραυγές χαράς.



Έγινε μεγάλη γιορτή προς τιμήν του Αγίου Γεωργίου. Ωστόσο, ο Άγιος τους ζήτησε να λατρεύουν και να δοξάζουν το Χριστό, με τη βοήθεια του οποίου νικήθηκε ο φρικτός δράκος.

Τότε, όλοι οι κάτοικοι της πόλης αποφάσισαν να δοξάσουν το Χριστό με τον πιο καλό τρόπο. Κάλεσαν ιερέα και βαφτίστηκαν όλοι, ένας - ένας, στο όνομα του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος.

Σύντομα όμως ο Άγιος Γεώργιος έπρεπε να φύγει. Τον περίμεναν στη Βασιλική Φρουρά του Αυτοκράτορα.

### Προετοιμασία περιβάλλοντος

(από συζήτηση στις ομάδες και την ολομέλεια της τάξης)

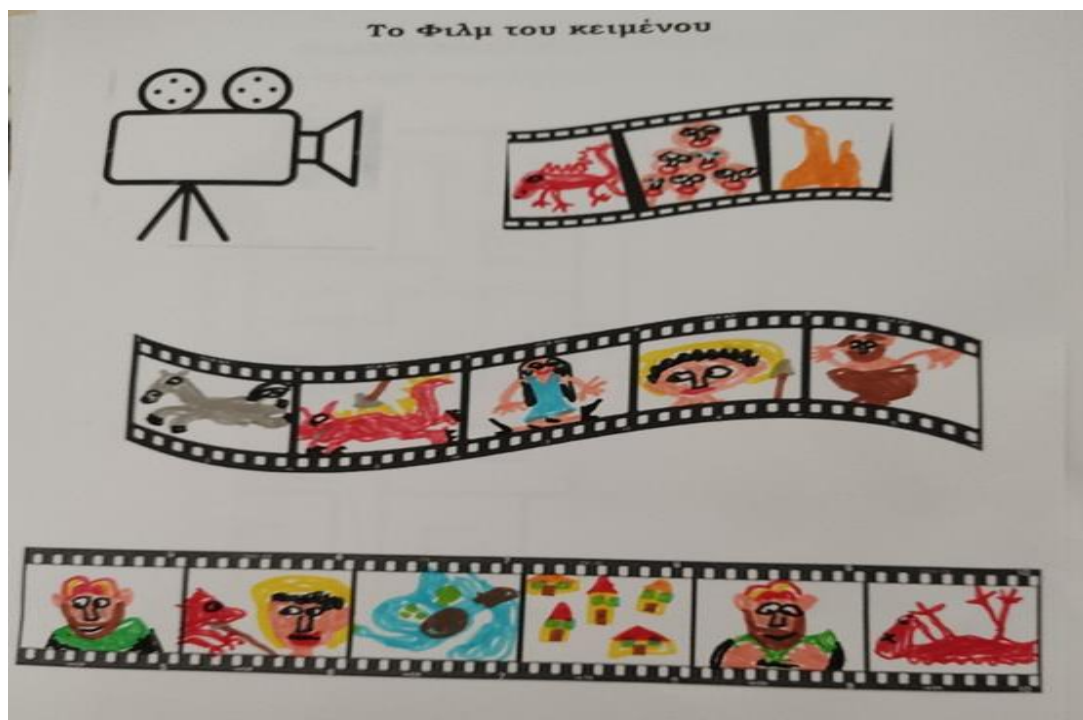
Ερώτηση: Σε τι νομίζετε ότι αναφέρεται αυτό το βιβλίο; (αναφέροντας μόνο τον τίτλο)

Απαντήσεις:

- Σε ένα δράκο που κυνηγούσε έναν Άγιο...αλλά του έκανε ένα μαγικό και τον εξαφάνισε...
- Νομίζω σ' ένα κακό δράκο... πάλεψε με τον Άγιο Γεώργιο.
- Δεν ξέρω...μπορεί να είναι και καλός δράκος και να είναι φίλοι σαν τον παππού (με τον γίγαντα).
- Εγώ νομίζω ότι είναι κακός δράκος!
- Κακός (ο δράκος)!!! Οι Άγιοι δεν είναι καλοί;;;

### Αρχική ανταπόκριση

Δραστηριότητα: Το «Φίλμ του κειμένου».



(από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης)

Ερώτηση: Πώς είναι ο δράκος σε αυτό το κείμενο; Μοιάζει ή διαφέρει με τους δράκους που εσείς ξέρετε;

Απαντήσεις:

- Δεν μοιάζει...αυτός είναι κόκκινος!
- Σαν φίδι είναι αυτός!
- Εγω νομίζω ότι οι δράκοι είναι πράσινοι....σαν δεινόσαυροι! Αυτός δεν είναι...
- Κάπως μοιάζει με ...τέρας! Καίει για αυτό είναι έτσι...
- Όχι...είναι διαφορετικός!
- Λίγο...γιατί κι αυτός θέλει να φάει ανθρώπους! Σαν τον Βροντοπόδα....

Ερώτηση: Μπορείτε να αισθανθείτε αυτό που αισθάνεται η βασιλοπούλα; Τι αισθάνεται;

Απαντήσεις:

- Πολύ στενοχωρημένη!
- Αδικία!
- Εγώ θα έκλαιγα...δεν φταίει αυτή!
- Λυπημένη...φοβάται σίγουρα!
- Εγώ, αν ήμουν στη θέση της...ου....θα κρυβόμουν και δεν θα με έβρισκαν με τίποτα!
- Θα πήγαινα στη μαμά μου γρήγορα...ο μπαμπάς της είναι κακός!

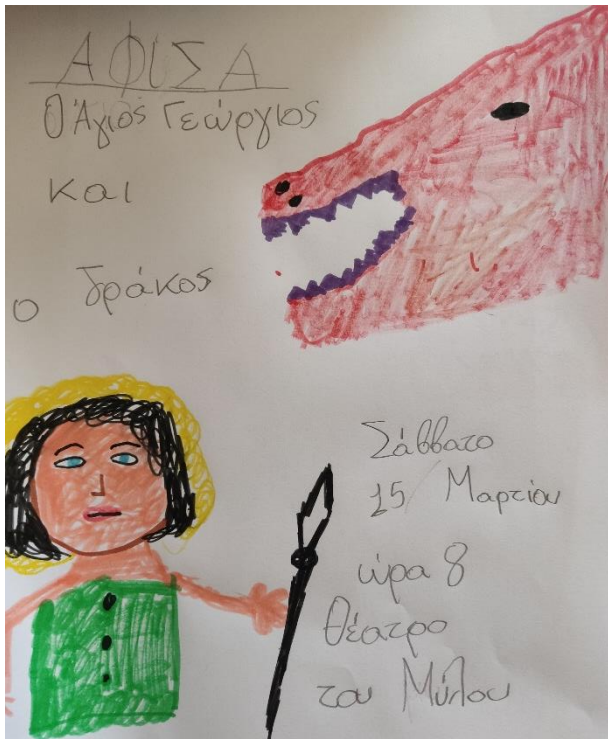
### **Τελειοποίηση ανταπόκρισης**

Δραστηριότητα: Εσείς ξέρετε ανθρώπους που διακινδυνεύουν τη ζωή τους για να βοηθήσουν τους άλλους; Συζητήστε και μοιραστείτε μετά τις σκέψεις σας μαζί μας.

- Τους πυροσβέστες! Μπορεί να καούν, αλλά πάνε να σβήσουν τη φωτιά!
- Εμείς σκεφτήκαμε τους γιατρούς...σαν τον μπαμπά της Κατερίνας... όταν εφημερεύει, δεν κοιμάται για να βοηθήσει τους αρρώστους.
- Τους φαντάρους ... πολεμάν για να σώσουν την Ελλάδα!

## Έκφραση Ανταπόκρισης

Δραστηριότητα: Δημιουργία Αφίσας



## ΚΕΙΜΕΝΟ

Κλαίρη Καμπάνη

(Εκδ. Διάπλαση)

### Ο ΔΡΑΚΟΣ ΜΠΟΛ ΚΑΙ Ο ΒΟΣΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Αυτός είναι ο δράκος, ένας τεράστιος πράσινος δράκος,



και αυτός είναι ο Γεώργιος, ένας όμορφος νέος και βοσκός. Μεγάλο του όνειρο είναι μια ημέρα να ταξιδέψει σε όλο τον κόσμο.



Αυτοί οι δύο θα συναντηθούν σύντομα.

Η ιστορία τους αρχίζει πριν από πολλά πολλά χρόνια. Όταν λίγο έξω από το βασίλειο όπου ζούσε ο βοσκός Γεώργιος, μέσα στο μαγεμένο δάσος και δίπλα στη μοναδική πηγή με νερό σε όλη την περιοχή, πήγε ο δράκος και έφτιαξε τη φωλιά του.



Στο βασίλειο επικράτησε μεγάλη ταραχή. Όλοι είχαν τρομοκρατηθεί. Έτρεχαν πάνω κάτω, δεξιά και αριστερά και φώναζαν ότι είχαν καταστραφεί. Τι θα έκαναν χωρίς νερό; Τα σπαρτά τους θα ξεραίνονταν, τα δέντρα τους δεν θα ξαναέβγαζαν καρπούς, τα ζώα τους θα διψούσαν και θα πεινούσαν. Έπρεπε κάτι να σκεφτούν.

Ο βασιλιάς κάλεσε όλους τους σοφούς για να δώσουν λύση στο πρόβλημά τους. Για μέρες ολόκληρες είχαν κλειστεί μέσα στο παλάτι ψάχνοντας να βρουν τη σωστότερη λύση.

Οι προτάσεις έπεφτε βροχή. Όμως καμία δεν άρεσε στον βασιλιά. Άλλες ήταν πολύ επικίνδυνες και άλλες ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθούν.

Για έναν μυστήριο βέβαια, λόγο, ο δράκος όλες αυτές τις μέρες δεν είχε κουνήσει από τη θέση του. Όλοι όμως πίστευαν ότι σύντομα θα άφηνε τη φωλιά του και θα πετούσε πάνω από το βασίλειο για να αναζητήσει τροφή.

Όσο ο βασιλιάς με τους συμβούλους του προσπαθούσαν να βρουν μια λύση, το νερό που είχαν αποθηκεύσει άρχισε να τελειώνει. Ο λαός μαζεύτηκε έξω από το παλάτι και ζήτησε την άμεση επέμβαση του βασιλιά. Πιεσμένος λοιπόν ο βασιλιάς διάλεξε γρήγορα μία από τις ιδέες που είχαν πέσει στο τραπέζι.



Έτσι, διέταξε τους στρατιώτες του να πάρουν μερικά από τα πρόβατα του βασιλείου και να τα πάνε στον δράκο. Όσο εκείνος θα έτρωγε, θα έβρισκαν χρόνο να πάρουν το νερό που χρειάζονταν. Διάλεξαν τα πιο στρουμπουλά πρόβατα, τα φόρτωσαν σε ένα κάρο και προσεκτικά πλησίασαν το μαγεμένο δάσος.

Καθώς έφταναν έξω από το μαγεμένο δάσος, οι στρατιώτες του βασιλιά άκουσαν έναν τεράστιο βρυχηθμό και είδαν πύρινες φλόγες να πετάγονται μες' από τα μαύρα πυκνά δέντρα. Αυτό ήταν αρκετό για να το βάλουν γρήγορα στα πόδια και να μη γυρίσουν να κοιτάζουν πίσω τους ούτε μία στιγμή.

Ο βασιλιάς απογοητεύτηκε πάρα πολύ όταν έμαθε ότι αυτό το σχέδιο δεν είχε αποδώσει. Το ίδιο βράδυ κάλεσε όλους τους άντρες του βασιλείου στο παλάτι και τους είπε ότι αποφάσισε να κάνει ένα διαγωνισμό. Σ' όποιον κατάφερνε να σκοτώσει τον δράκο και να ξαναφέρει το νερό στο βασίλειό τους θα έδινε για νύφη του τη μονάκριβη και πανέμορφη κόρη του.



Πολύ ήταν οι άντρες που μαζεύτηκαν, αλλά μονάχα τρεις ήταν εκείνοι που παρέμειναν στο διαγωνισμό: δύο ξυλοκόποι και ο βοσκός Γεώργιος. Όλοι ήθελε να παντρευτούν μία πριγκίπισσα, αλλά κανένας εκτός απ' αυτούς τους τρεις άντρες δεν είχε τελικά το θάρρος να τα βάλει με έναν τεράστιο δράκο για χάρη της.



Ο Γεώργιος, βέβαια, δεν είχε πάει για το διαγωνισμό. Δεν είχε σκοπό να μπλεχτεί σ' αυτή την ιστορία. Άλλωστε δεν είχε ιδέα πώς να πολεμήσει έναν δράκο. Ο λόγος για τον οποίο είχε πάει στο παλάτι εκείνη την ημέρα ήταν να ζητήσει άδεια από το βασιλιά και να περάσει στο απέναντι βασίλειο ώστε να αγοράσει δύο καινούργια πρόβατα.

Πριν όμως προλάβει να εξηγήσει ο Γεώργιος στον βασιλιά τον λόγο που βρισκόταν εκεί, πάνω από το παλάτι και γύρω από το βασίλειο ο ουρανός φωτίστηκε από την πύρινη φλόγα του δράκου. Ήταν η ώρα που όλοι τους φοβούνταν ότι θα έρθει. Ο δράκος μουγκρίζοντας πετούσε με ορμή πάνω από τα σπίτια και φυσούσε φωτιές από τα τεράστια ρουθούνια του. Ο βασιλιάς διέταξε αμέσως να τον χτυπήσουν με σιδερένια βέλη.



Οι κάτοικοι, τρομοκρατημένοι, είχαν κρυφτεί για τα καλά μέσα στα σπίτια τους. Τα βέλη έπεφταν με ορμή από τις πολεμίστρες του παλατιού, μα κανένας δεν κατάφερνε να πετύχει το μανιασμένο δράκο. Εκείνος άρπαξε με τα γαμπά του νύχια ένα μοναχικό πρόβατο που δεν είχε προλάβει να κρυφτεί και χάθηκε γρήγορα μέσα στου σκοτάδι της νύχτας.

Συναγερμός σήμανε σε όλο το βασίλειο. Οι δύο ξυλοκόποι και ο Γεώργιος έριξαν τότε κλήρο για να δουν ποιος θα ήταν εκείνος που θα τα έβαζε πρώτος με τον δράκο. Ο Γεώργιος θα πολεμούσε τελευταίος. Δεν του άρεσε καθόλου αυτή η περιπέτεια, στην οποία είχε μπλέξει από λάθος.

Έπρεπε όμως να σεβαστεί το βασιλιά του, να κάνει την καρδιά του πέτρα και να εκτελέσει όπως μπορούσε το χρέος του. Το ίδιο βράδυ έφυγε ο πρώτος θαρραλέος άντρας. Όλοι περίμεναν με αγωνία τα καλά νέα μέχρι το επόμενο πρωί. Όμως τίποτα. Άφαντος. Βέβαια, ούτε ο δράκος είχε ξαναγυρίσει. Τα αποθέματα του νερού ήταν πια μετρημένα στο βασίλειο. Όλοι τους το μοιράζονταν συνετά και φρόντιζαν τα ζώα τους όπως μπορούσαν.

Πέρασαν άλλες δύο ημέρες και ο πρώτος ξυλοκόπος δεν είχε ακόμα γυρίσει. Ήταν μεγάλη η στεναχώρια τους. Ο βασιλιάς διέταξε να ξεκινήσει ο δεύτερος ξυλοκόπος. Όμως ούτε εκείνος επέστρεψε. Είχε πια φτάσει η σειρά του Γεώργιου. Δεν είχε επιλογή. Όλο το βασίλειο στηριζόταν τώρα σ' εκείνον. Αποχαιρέτησε τους αγαπημένους του και τράβηξε προς το μαγεμένο δάσος.



Με αργά βήματα και πολύ προσεκτικά πλησίασε τη φωλιά του δράκου. Εκείνος κοιμόταν του καλού καιρού. Το ροχαλητό του αντηχούσε πάνω στα μαύρα δέντρα. Ο Γεώργιος είχε σηκώσει το σπαθί ψηλά, έτοιμος να το καρφώσει κατευθείαν στην καρδιά του δράκου. Έσφιξε τις παλάμες του. Τα χέρια του γλιστρούσαν στη λαβή κι έτρεμαν από το φόβο. Η ανάσα του είχε κοπεί.

Πήρε θάρρος, σκέφτηκε το βασίλειο του, αλλά δεν ήθελε να απογοητεύσει κανέναν. Όλοι είχαν πιστέψει σ' εκείνον, ήταν κάτι που έπρεπε να γίνει. Μάζεψε τις δυνάμεις του και με ορμή κατέβασε το σπαθί πάνω στον δράκο.

Η μυτερή άκρη του ξίφους όμως σταμάτησε λίγο πριν ακουμπήσει το τραχύ και σκληρό δέρμα του ερπετού. Κάτι είχε σταματήσει το Γεώργιο. Μια φωνή μέσα του του έλεγε



ότι αυτό ήταν λάθος. Ότι δεν έπρεπε να τον σκοτώσει. Ένα πουλί που πέταξε ψηλά φτερούγισε τόσο δυνατά που ξύπνησε τον δράκο.

Ο Γεώργιος πάγωσε. Ο δράκος άνοιξε τα μάτια του απότομα και είδε τον βοσκό από πάνω του με το σπαθί έτοιμο να τρυπήσει την καρδιά του. Με τα γαμψά του νύχια πέταξε μακριά τον Γεώργιο, σηκώθηκε όρθιος και πήρε μία βαθιά ανάσα, έτοιμος να πετάξει πάνω στον κρεμάμενο βοσκό μια μπάλα που φωτιά.

«Μη! Λυπήσου με, σε παρακαλώ! Μη με σκοτώσεις!» του είπε εκλιπαρώντας τον ο Γεώργιος. Ο δράκος ξεφούσκωσε απότομα, συγκρατώντας την πύρινη μπάλα μέσα στα ρουθούνια του. Πλησίασε αργά το Γεώργιο. Έκανε μία στροφή γύρω απ' αυτόν και κάθισε δίπλα του ξεφυσώντας μανιασμένα. Ο καημένος ο βοσκός έτρεμε σαν μικρό ζωάκι που θα γινόταν σύντομο τροφή ενός μεγάλου αρπακτικού. Ο ιδρώτας κυλούσε στο μέτωπο του.

«Ήρθες για να με σκοτώσεις; Ορίστε, τι περιμένεις;» του είπε ο δράκος με τη βροντερή φωνή του και άνοιξε το στήθος του, δείχνοντας την καρδιά του στον Γεώργιο. Ο Γεώργιος πέταξε μακριά το σπαθί που κρατούσε ακόμη στα χέρια του. «Όχι, δεν θέλω να σου κάνω κακό. Δεν μπορώ», είπε μετανιωμένος ο Γεώργιος.

«Αν δεν ήρθες να μου κάνεις κακό, τι γυρεύεις εδώ; Λες ψέματα! Έτσι ψέματα μου είπαν και οι άλλοι δύο που ήταν εδώ πριν από λίγες μέρες. Άρχισαν να μου πετούν βέλη από σίδηρο και να προσπαθούν να με τρυπήσουν με τα σπαθιά και τα τσεκούρια τους. Τους κανόνισα μία χαρά όμως εγώ», απάντησε γελώντας τρανταχτά ο δράκος, ενώ ρουθούνιζε ένα σύννεφο καπνού.



«Όχι! Όχι! Δεν σου λέω ψέματα. Είναι η αλήθεια, πίστεψέ με. Μ' έστειλαν για να σε σκοτώσω, ναι, το αρνούμαι, όμως εγώ είμαι ένας απλός βοσκός. Δεν μου αρέσει να σκοτώνω», του απάντησε ο Γεώργιος. Ο δράκος σηκώθηκε όρθιος, έκανε έναν κύκλο και ξανακάθισε προβληματισμένος απέναντι από τον Γεώργιο.

Πίσω από τα πυκνά κλαδιά εκείνη την ώρα ακούστηκε ένας θόρυβος. Κάτι χαρχάλευε πάνω στα ξερά φύλλα. Ο Γεώργιος μαζεύτηκε, ήταν σίγουρος ότι ήταν τα ξωτικά, αυτά τα απαίσια και τρομακτικά ξωτικά που ζούσαν μέσα στο μαγεμένο δάσος. Τώρα πια ήταν σίγουρος ότι δεν θα τη γλίτωνε με τίποτα. Προς μεγάλη του έκπληξη όμως, τα πράγματα πήραν άλλη τροπή, όταν είδε τι ξεπρόβαλε από εκεί μέσα.

Ένα πρόβατο, εκείνο το δικό του που ο δράκος είχε αρπάξει πριν λίγες ημέρες από το βασίλειό τους. Το πρόβατο βγήκε να μασουλώντας ήρεμα κάτι χορταράκια και πήγε και στρογγυλοκάθισε δίπλα στον δράκο. Βέλασε δύο μπε και έτριψε τη μουσούδα του πάνω στο καταπράσινο δέρμα του ερπετού.



Ο δράκος του έκανε χώρο για να κουρνιαστεί καλύτερα και με το γαμπό του νύχι χάιδεψε απαλά το σγουρό και κάτασπρο μαλλί του.

Ο Γεώργιος δεν μπορούσε να πιστέψει αυτό που έβλεπαν τα μάτια του. Το πρόβατο του ήταν ζωντανό και μάλιστα είχε πιάσει φιλίες με το δράκο. «Μα πώς είναι δυνατόν! Νόμιζα ότι το είχες αρπάξει για να το φας» είπε στον δράκο ξαφνιασμένος ο Γεώργιος.

«Δεν μου αρέσει να τρώω κρέας» του απάντησε ήρεμος ο δράκος. «Νομίζεις ότι, επειδή είμαι τόσο μεγάλος και τρομακτικός, είμαι και κακός; Νομίζεις ότι, επειδή είμαι πράσινος και πετώ φωτιές από τη μύτη μου, θέλω να κάνω μόνο καταστροφές και να φέρνω τη δυστυχία στον κόσμο; Όχι, δεν είμαι έτσι εγώ. Δεν μου αρέσει να σκοτώνω ανήμπορα ζώα. Δεν μου αρέσει να με φοβούνται. Μου αρέσει που, πριν ακούσουν τι



έχω να τους πω, θέλουν όλοι να με σκοτώσουν. Δεν έχω πειράξει ποτέ κάποιον στη ζωή μου. Δεν έχω κάνει ποτέ κανένα κακό. Κι όμως όλοι με κρίνουν σύμφωνα με το πώς φαίνομαι εξωτερικά. Όλοι σας πιστεύετε ότι είμαι ένα τέρας. Δεν μπορώ να βρω πουθενά την ηρεμία μου. Από παντού με διώχνουν, από παντού με χτυπάνε. Με πονάει! Γιατί τόση κακία. Γιατί;» του είπε φανερά στεναχωρημένος ο δράκος, ξεφυσώντας βαριά.

Ο Γεώργιος ένιωσε τόση ντροπή για τον εαυτό του. Ένιωσε τόση θλίψη για τα πολύ σωστά λόγια του δράκου. Πόσο δίκιο είχε! Δεν του έδωσαν ποτέ μία ευκαιρία. Ήταν όλοι τους σίγουροι ότι ήταν κακός. Έπρεπε να είναι κακός γιατί έμοιαζε με κακό. Όμως όχι. Δεν ήταν σωστό να τον κρίνουν πριν ακόμη τον γνωρίσουν.

«Πριν μερικές μέρες ήρθα πάνω από το βασίλειό σας με σκοπό να μιλήσω στον βασιλιά σας.

Όμως δεν κατάφερα να σας πλησιάσω. Τα βέλη σας έπεσαν βροχή με επάνω μου. Φοβήθηκα. Προσπάθησα να μην κάνω κακό σε κανέναν. Εσείς, φυσικά, δε σταματήσατε εκεί. Δύο άντρες ακολούθησαν. Αλλά τους τρόμαξα τόσο πολύ που με το πρώτο ρουθούνισμα έφυγαν και οι δύο τόσο γρήγορα που πιστεύω ότι ακόμα τρέχουν», είπε ο δράκος.

«Με λένε Γεώργιο. Και λυπάμαι πάρα πολύ για όλα τα κακά που σου προξενήσαμε. Έχεις δίκιο. Σε κρίναμε σύμφωνα με την εμφάνισή σου και όχι σύμφωνα με την καρδιά σου. Σου δώσαμε ποτέ την ευκαιρία να μας μιλήσεις. Λυπάμαι πολύ που και εγώ ήρθα με σκοπό να σε σκοτώσω. Σου ζητώ συγνώμη. Ελπίζω να μπορέσεις κάποτε να με συγχωρήσεις».



«Εγώ είμαι ο Μπολ και ναι, μπορώ να σε συγχωρήσω», του είπε ο δράκος. Ο δράκος είχε πολύ μεγάλη καρδιά και έτσι μπόρεσε να συγχωρήσει και να ξεχάσει τα πάντα. Ο Γεώργιος φάνηκε γενναίος και κατάλαβε το λάθος που πήγε να κάνει πριν να είναι πολύ αργά, το παραδέχτηκε και ζήτησε συγγνώμη.

Το βράδυ βρήκε το δράκο Μπολ και το βοσκό Γεώργιο μέσα στο μαγεμένο δάσος, δίπλα σε μια φωτιά που δεν έσβησε μέχρι το πρωί. Στην παρέα τους ήρθαν και δύο ζωτικά. Το πρόβατο είχε κουραστεί και το είχε πάρει από ώρα ο ύπνος. Ο Μπολ μοιράστηκε με τον Γεώργιο απίθανες ιστορίες από τα ταξίδια του.



Το πρωί ο Γεώργιος γύρισε στο βασίλειο παρέα με το πρόβατο του. Είπε όλα όσα έζησε το προηγούμενο βράδυ στους συμπολίτες του και στον βασιλιά του. Ένωσαν μεγάλη ντροπή και παραδέχτηκαν το λάθος τους. Καλωσόρισαν τον δράκο με χαρά στο βασίλειό τους και ζήτησαν και εκείνοι με τη σειρά του συγγνώμη. Όλα τα γειτονικά βασίλεια σύντομα ακολούθησαν το παράδειγμα τους.

Ο Γεώργιος έγινε αχώριστος φίλος με το δράκο Μπολ. Ο βασιλιάς έχρισε το Γεώργιο ιππότη και του έδωσε την κόρη του για γυναίκα. Μαζί με τον Μπολ και την πανέμορφη πριγκίπισσα έκαναν ταξίδια σε όλο τον κόσμο. Σε ένα από αυτά τα ταξίδια μάλιστα είδαν και τους δύο ξυλοκόπους, που ακόμη έτρεχαν να κρυφτούν από τον τρομερό δράκο.

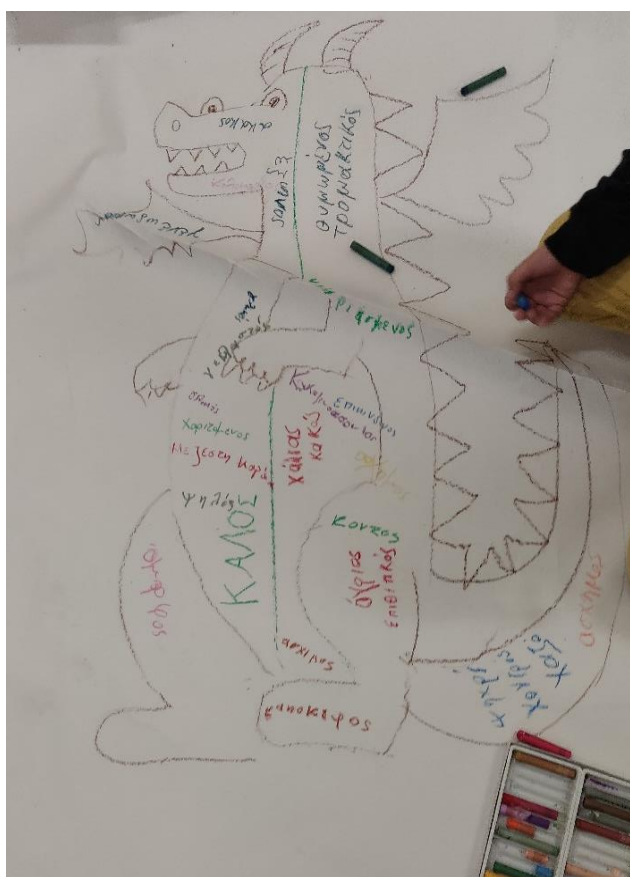


Όλοι έζησαν ευτυχισμένοι για πάρα πολλά χρόνια σ' εκείνο το βασίλειο. Όσο για το μαγεμένο δάσος, δεν ήταν τελικά και τόσο μαγεμένο. Έγινε μία όμορφη παιδική χαρά, με τα ξωτικά να αγαπάνε και φροντίζουν τα μικρά παιδιά.



## Προετοιμασία περιβάλλοντος

Δραστηριότητα: Καταγράψτε από τη μια πλευρά λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό βλέποντας τον δράκο Μπολ και από την άλλη πλευρά λέξεις που αναφέρονται γενικά στους δράκους που γνωρίζετε. Στη συνέχεια, χρωματίστε το σκίτσο.



## Αρχική ανταπόκριση

(από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης)

Ερώτηση: Μπορείς να προβλέψεις τι γίνεται σε αυτή την ιστορία;

Απαντήσεις:

- Θα του δώσουν καμιά βασιλοπούλα να φάει;

- Δεν θα βρίσκει φαγητό...και μετά θα γίνει χορτοφάγος σαν τον Βροντοπόδα.
- Θα τον σκοτώσουν και θα ησυχάσουν!
- Δεν νομίζω να τους κάψει...θα βρούν τρόπο να σωθούν!
- Μπορεί ο βοσκός να τους σώσει...
- Εμένα μου θυμίζει τον Άγιο Γεώργιο...μπορεί ο βοσκός θα τον σκοτώσει.

Ερώτηση: Τι είναι αυτό που τελικά σταματά το Γεώργιο από το να σκοτώσει τον δράκο;

Απαντήσεις:

- Είναι καλός...δεν θέλει να σκοτώσει!
- Μπορεί και να φοβάται...άμα ζυπνήσει...
- Ε ...είναι πολύ μικρός...κι ο δράκος...ουχου... τεράστιος!
- Νομίζω ότι το μετάνιωσε!

Ερώτηση: Σας ικανοποιεί το τέλος της ιστορίας; Ήταν αυτό που αρχικά είχατε σκεφτεί;

Απαντήσεις:

- Είναι πιο καλό!
- Μου άρεσε...ήταν καλός τελικά (ο δράκος)!
- Ναι, γιατί τους έκανε όλους να σκεφτούν ότι μπορεί να τον σκότωναν κι ας μην ήταν κακός.
- Εμένα μου άρεσε αυτό που είπατε εσείς...επειδή δηλαδή είναι διαφορετικός, τον σκοτώνουμε;
- Δεν το είχα σκεφτεί...αλλά τώρα που το σκέφτομαι...και ο γίγαντας ήταν καλός!

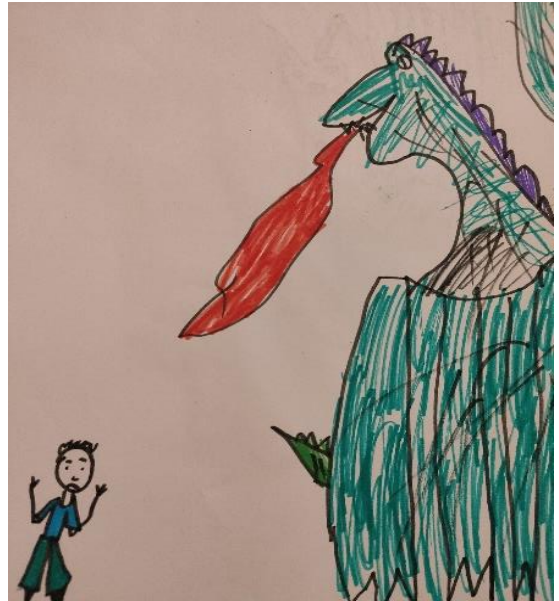
### Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Δραστηριότητα: «Το παζλ του κειμένου».



## Έκφραση της ανταπόκρισης

Δραστηριότητα: Ζωγραφική της αγαπημένης σκηνής του κειμένου.



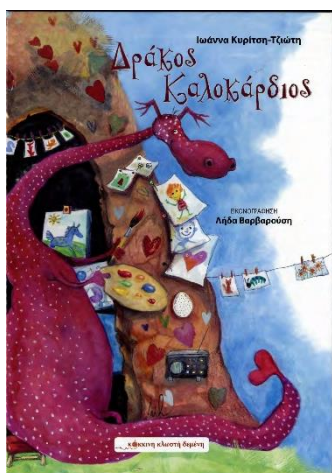


## ΚΕΙΜΕΝΟ

Ιωάννα Κυρίτση - Τζιώτη

(Εκδ. Κόκκινη κλωστή δεμένη)

### ΔΡΑΚΟΣ ΚΑΛΟΚΑΡΔΙΟΣ



Τα πολύ παλιά χρόνια, μέσα στα μεγάλα σκοτεινά δάση λένε ότι κρυβόντουσαν παρέες δράκων. Δράκοι άγριοι και κακοί που ορμώντας σε πόλεις και χωριά έκαναν μεγάλες ζημιές. Δε δίσταζαν να φάνε ολόκληρα κοπάδια από αρνάκια, κοτέτσια με κότες μοσχάρια και αγελάδες. Με όλα αυτά τρόμαζαν τους ανθρώπους.

Υπήρχε όμως και ένας δράκος πολύ διαφορετικός. Επειδή η ουρά του στην άκρη της σχημάτιζε μια καρδιά, τον έλεγαν Δρακοκάρδιο. Σ' αυτόν δεν άρεσαν καθόλου οι ζημιές και οι φασαρίες. Ζούσε μόνος σε μια σπηλιά κοντά σε ένα χωριό και περνούσε τον καιρό του ζωγραφίζοντας και τραγουδώντας.

*Δρακοκάρδιος είναι το όνομά μου,*

*μία καρδιά έχω στην ουρά μου,*

*στην κακία έχω αλλεργία,*

*ζωγραφική λατρεία.*

Τραγουδούσε με τη βαριά του φωνή, καθώς, βουτώντας την τεράστια ουρά του σε πελώριες λακκούβες με μπογιά, έφτιαχνε στα δέντρα και στη σπηλιά του πολύχρωμες καρδούλες.

Μία μέρα τρία παιδιά που έπαιζαν στο δάσος άκουσαν το τραγούδι του, έψαξαν τριγύρω, και έτσι τον ανακάλυψαν. Φοβισμένα, σκαρφαλώνοντας σ' ένα δέντρο για να σωθούν, γούρλωσαν τα μάτια σαν είδαν τι έκανε.



«Απίστευτο! Δράκος που ζωγραφίζει και τραγουδάει!» ψιθύρισαν, όταν ξαφνικά το αίμα τους πάγωσε. Ο Δρακοκάρδιος, παίρνοντάς τα μυρωδιά πλησίασε στην κρυψώνα τους μ' ανοιχτό το πελώριο στόμα του. Όμως, αντί να τα κάνει μία χασιά, όπως περίμεναν, απλά τα κοίταξε και χαμογέλασε:

«Παιδιά, μη με φοβάστε. Είμαι ο δράκος Δρακοκάρδιος», τους συστήθηκε ευγενικά.

Από τότε πολύ συχνά, χωρίς κανείς άλλος να το ξέρει, τα παιδιά ερχόντουσαν στη σπηλιά του. Τα φώναζε με το όνομά τους, τα άφηνε να τον βοηθούν στο ανακάτεμα των χρωμάτων και χάριζε από μία καρδιά στον καθένα.



Όσο, λοιπόν, αυτός έφτιαχνε δρακοκαρδιές, τρεις άλλοι δράκοι έκαναν κάτι τρομερό. Κάποιο βράδυ, ορμώντας σε μια πολιτεία, άρπαξαν την κόρη του βασιλιά.

Στη στιγμή τα δάση γέμισαν από στρατιώτες που έψαχναν τους δράκους και τη βασιλοπούλα. Τυχαία έπεσαν πάνω στο Δρακοκάρδιο, την ώρα που μάζευε λουλούδια για να φτιάξει καινούργιες μπογιές. Πριν καταλάβει τι συμβαίνει, είχαν χιμήξει κατά πάνω του και τον έδεσαν. Σούρνοντάς τον από το λαιμό τον έριξαν στη φυλακή.



«Αν δεν μαρτυρήσεις ως την αυγή το μέρος που έχεις κρύψει την κόρη μου, θα σου κόψω το κεφάλι!» τον απείλησε ο βασιλιάς θυμωμένος.

Τι να μαρτυρήσει όμως ο καημένος ο Δρακοκάρδιος, αφού δεν ήξερε τίποτα!

Τη νύχτα την πέρασε λυπημένος και ολομόναχος πίσω από τα κάγκελα της φυλακής. Το επόμενο πρωί τον έφεραν δεμένο στη μέση της πλατείας, που ήταν γεμάτη από κόσμο. Κι ενώ όλοι περίμεναν με κομμένη την ανάσα τη διαταγή του βασιλιά, αναπάντεχα έγινε κάτι που κανείς δεν το περίμενε.

Τρία παιδάκια ξετρύπωσαν μέσα από τον κόσμο και, χωρίς να φοβηθούν, πήγαν κοντά του. Μ' ένα πήδημα «χοπ» σκαρφάλωσαν από τη ράχη στο κεφάλι του. Κι εκεί, μπροστά στα έκπληκτα μάτια όλων, έδωσαν στον Δρακοκάρδιο ένα φιλί στο μάγουλο.

Λίγα δάκρυα κύλησαν από τα μάτια του, φτιάχνοντας μια λιμνούλα στη μέση της πλατείας.

«Κάνετε λάθος!» φώναξε ένα αγόρι, κάνοντας κούνια στο πελώριο αυτί του. «Αυτός δεν είναι ο δράκος που έκλεψε τη βασιλοπούλα. Αυτός είναι ο δράκος Δρακοκάρδιος. Εμείς τον ξέρουμε. Δεν έχει πειράξει ποτέ άνθρωπο, όλη μέρα ζωγραφίζει και τραγουδάει!»



Αφωνος έμεινε ο βασιλιάς, όπως και οι άλλοι από όσα έβλεπαν και άκουγαν.

«Τιι;; Απίστευτο! Μα, τι σόι δράκος είναι αυτός;» μουρμούριζαν όλοι φοβισμένα.

Σιγά-σιγά όμως ξεθάρρεψαν και τον πλησίασαν για να δουν πώς είναι ένας δράκος από κοντά. Τα παιδιά ανέβηκαν πάνω του. Άλλα έκανα τσουλήθρα στην πλάτη του και άλλα χοροπηδούσαν πάνω στην τεράστια κοιλιά του.

Του άρεσε πολύ του Δρακοκάρδιου που δεν το φοβόντουσαν οι άνθρωποι, αλλά από τα τόσα χοροπηδά δεν άντεξε... γαργαλήθηκε και άρχισε να γελάει δυνατά «ΧΑ! ΧΑ! ΧΑ!»

Τόσο δυνατά, που τα γέλια του ακούστηκαν πέρα μακριά... μέχρι τη σπηλιά των τριών δράκων που είχαν κλέψει τη βασιλοπούλα.



«Μα, τι γίνεται και κάτω;» ενοχλήθηκαν εκείνοι και βγήκαν έξω να δουν τι συμβαίνει.

Δεν πρόλαβαν όμως να κάνουν βήμα. Έπεσαν πάνω σε χίλιους στρατιώτες του βασιλιά, που ακόμα έψαχνα στο δάσος για να βρουν τη βασιλοπούλα. Αμέσως τους έπιασαν, ελευθέρωσαν τη βασιλοπούλα και τους έφεραν μπροστά στο βασιλιά.

«Να τους πάρετε αμέσως τα κεφάλια!» διέταξε αυτός θυμωμένος.

Τον άκουσε ο Δρακοκάρδιος και ράγισε η τρυφερή καρδιά του. Λυπήθηκε τους αδερφούς του. Για να τους γλιτώσει, λοιπόν, παρακάλεσε τον βασιλιά να αλλάξει απόφαση και να τους τιμωρήσει κάπως διαφορετικά. Του πρότεινε να τους βάλει να ρουφάνε νερό από τις λίμνες και τα ποτάμια και να το ξεφυσάνε πάνω από τα χωράφια, για να τα ποτίζουν.

Ο βασιλιάς, αφού το σκέφτηκε πρώτα καλά καλά, συμφώνησε και τους ελευθέρωσε. Έτσι με τον καιρό οι τρεις άγριοι δράκοι έγιναν όχι μόνο χρήσιμοι αλλά και ήμεροι. Ζώντας κοντά στον καλό δράκο έμαθαν και αυτοί σιγά σιγά να ζωγραφίζουν. Τραγουδώντας, στόλιζαν με διάφορα σχήματα και χρώματα τα δάση, βουνά, τον ουρανό και τη θάλασσα. Δουλεύοντας όλοι μαζί πλάι πλάι, έκαναν την πλάση



ολόκληρη να φαίνεται πιο χρωματιστή, πιο φωτεινή πιο όμορφη. Το ίδιο όμορφη με την καλή καρδιά του φίλου μας του δράκου, που όλοι τον αγαπούσαν.

Μάλιστα, τον φώναζαν πια όχι δράκο Δρακοκάρδιο, μα δράκο Καλοκάρδιο.



### **Προετοιμασία περιβάλλοντος**

(από συζήτηση σε ομάδες)

Ερωτήσεις: Στο εξώφυλλο με τι φαίνεται να ασχολείται ο δράκος; Είναι κάτι συνηθισμένο αυτό; Πώς τον φαντάζεστε;

Απαντήσεις:

- *Είναι ένας δράκος-ζωγράφος!*
- *Καλός είναι αυτός...ζωγραφίζει τα δέντρα...όχι και τόσο καλό, ε;*
- *Γλυκούλη...τον φαντάζομαι...ζωγραφίζει καρδούλες.*
- *Ναι..ναι...σίγουρας καλός...με καλή καρδιά!*
- *Ε...γι' αυτό τον λένε και Καλοκάρδιο!*
- *Κι επειδή ζωγραφίζει καρδιές...*
- *Καλλιτέχνης θα πω εγώ! Ε...έχει και ωραία χρώματα!*

### **Αρχική Ανταπόκριση**

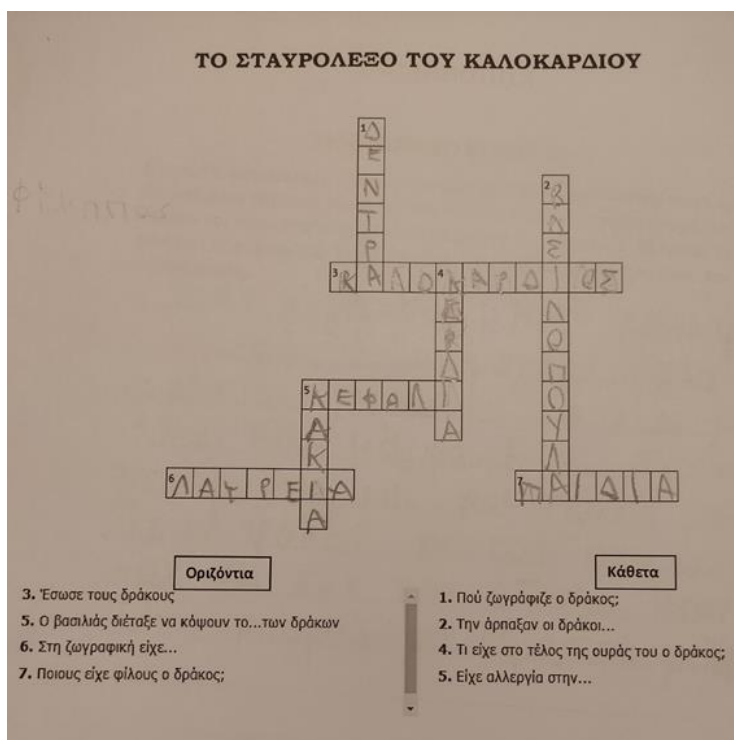
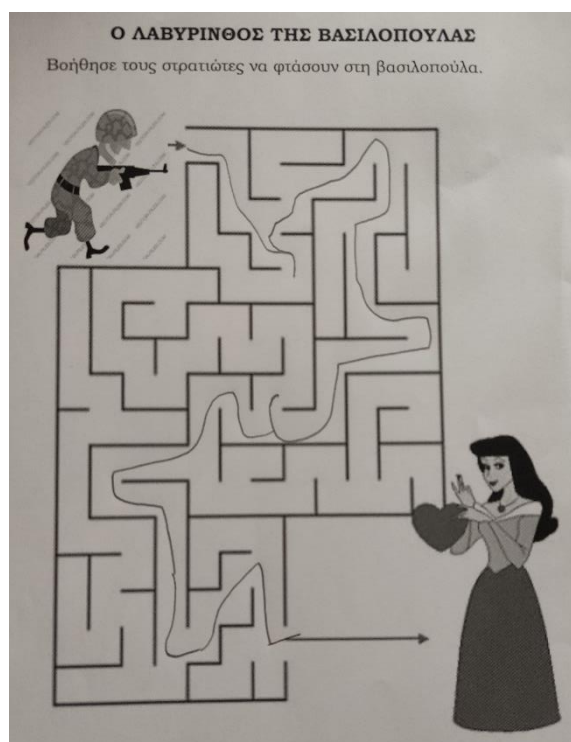
Ερώτηση: Ποια είναι η αντίδραση των παιδιών αντκρίζοντάς τον; Εσείς τι θα κάνατε στη θέση τους; Γιατί;

Απαντήσεις:

- *Παίζουν μαζί του...εγώ δεν ξέρω...είναι κάπως...*
- *Εγώ πάντως θα έπαιζα...ένα ζώακι είναι...και καλό!*
- *Εμένα μου αρέσει που είναι καλλιτέχνης...*
- *Καλά κάνουν και δεν τον φοβούνται...δεν είναι άσχημος και πράσινος.*
- *Ε...κάπως είναι ....σαν τον δράκο-φίδι με τον Άγιο Γεώργιο...*
- *Καμιά σχέση! Αυτός είναι χαμογελαστός...*

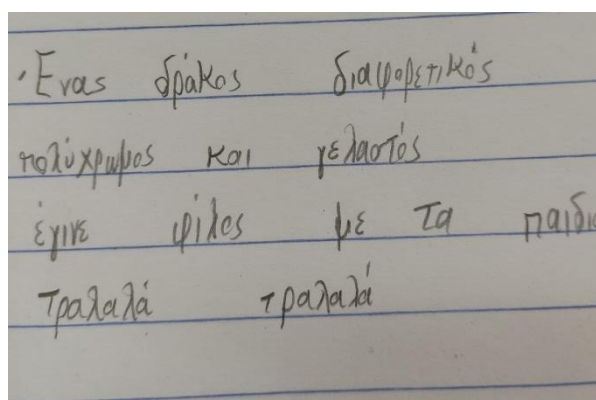
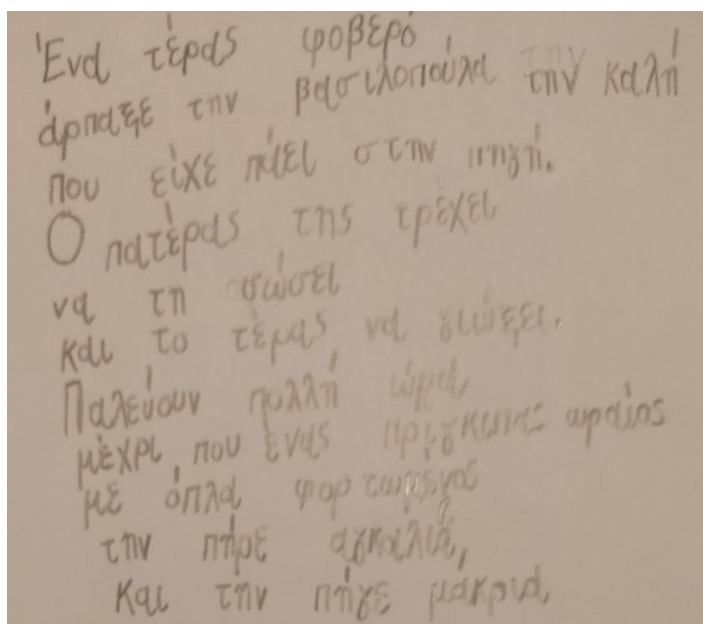
## Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Δραστηριότητα: Λαβύρινθος – Το σταυρόλεξο του βιβλίου



## Έκφραση της ανταπόκρισης

Δραστηριότητα: Ζωγραφίστε έναν δράκο που θα θέλατε για φίλο (μεγαλόσωμο ή μικροσκοπικό, με φτερά ή όχι, φιλικό ή αγριωπό), είτε να δημιουργήσετε ένα σύντομο ποιηματάκι-κειμενάκι για έναν δράκο αλλιώτικο.



Ήταν γίγαντας! Ήταν πολύ ψηλός και κο-  
ντός. Είχε μεγάλα χεράκια χέρια και  
τεράστια παπούδες και είχε μακριά μαλλιά  
και μαύρα. Είχε στανά ρούχα και μεγάλα  
και ποιοτικά παπούτσια.

### Ζωγραφική

