



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Πτυχιακή Εργασία με θέμα:**  
**«Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία της**  
**Λογοτεχνίας στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο**  
**για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές**  
**ανάγκες».**

**Επιμέλεια: Κουλεντιανού Αντωνία**

**Επιβλέπουσα: Παπαρούση Μαρία**

**Συνεπιβλέπουσα: Φιλιππάτου Διαμάντω**

**Βόλος**

**Ακαδημαϊκό έτος: 2009 - 2010**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 8518/1  
Ημερ. Εισ.: 24-06-2010  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ  
2010  
ΚΟΥ



Στην Ποίηση,  
τη μητέρα πολλών ανθρώπων,  
που μου έμαθε να πετάω...  
Και στην Ελένη,  
τη δική μου μητέρα,  
που μου χάρισε τα φτερά...



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Αντί Προλόγου .....	8
<i>Α' ΜΕΡΟΣ</i>	
2. Τι είναι λογοτεχνία; Μια ιδεατή προσέγγιση .....	11
2.1. Γλώσσα και λογοτεχνία .....	14
2.2. Ιστορικό- εξελικτική θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου.....	15
2.3. Η γλώσσα και η λογοτεχνία ως ιστορία .....	18
2.4. Η γλώσσα, η λογοτεχνία και η Τέχνη ως κοινωνικά και πολιτισμικά προϊόντα .....	19
2.5. Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος .....	21
3. Θεωρίες λογοτεχνίας: Η λογοτεχνία στο ερευνητικό και ερμηνευτικό πεδίο ..	23
➤ Φορμαλισμός .....	25
➤ Νέα Κριτική .....	27
➤ Τσέχικος Δομισμός .....	28
➤ Σημειωτική .....	29
➤ Γαλλικός Δομισμός .....	30
➤ Μαρξιστικές θεωρίες της Λογοτεχνίας .....	30
➤ Θεωρία της πρόσληψης .....	31
4. Οι λογοτεχνικές θεωρίες στην Εκπαιδευτική πράξη .....	33
4.1. Συγγραφέας → Ερμηνευτική .....	33
4.2. Κείμενο → Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός, Σημειωτική .....	34
4.3. Αναγνώστης → Αναγνωστικές θεωρίες .....	35
4.3.1. Η προσέγγιση της λογοτεχνίας σύμφωνα με τις θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» .....	36
4.3.2. Η «συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης της L.M. Rosenblatt ...	37
I. Προετοιμασία Περιβάλλοντος .....	40
II. Αρχική Ανταπόκριση .....	41
III. Τελειοποίηση Ανταπόκρισης .....	43
IV. Έκφραση Ανταπόκρισης .....	44
4.4. Σύγχρονοι προβληματισμοί σχετικά με την εγκυρότητα της ερμηνείας.	45
5. Τι είναι Ποίηση; .....	48

6. Τα υπαρκτικά στοιχεία της Ποίησης (Η Ποίηση και τα στοιχεία της).....	51
6.1. Ήχοι, ρυθμός και μέτρο .....	51
i. Ο ρυθμός .....	53
ii. Το μέτρο .....	54
6.2. Το ύφος και η υφολογία .....	56
6.3. Ο μύθος .....	58
6.4. Η ποιητική εικόνα, η μεταφορά και το σύμβολο (ως φορείς μηνυμάτων) .....	58
6.4.1. Η εικόνα ως ψυχολογικό φαινόμενο .....	59
6.4.2. Η ποιητική εικόνα .....	60
6.4.3. Οι λειτουργίες των ποιητικών εικόνων .....	62
6.4.4. Σχήματα λόγου της μεταφορικής λειτουργίας .....	64
6.5. Σύμβολα .....	67

### Β' ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή .....	70
2. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: μια πρώτη ανάγνωση .....	72
3. Το προφίλ των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες .....	74
4. Μια επισκόπηση στα παιδιά με Δυσκολίες Μάθησης .....	76
5. Ορισμός και ανάλυση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	82
5.1. «Μύθοι» περί Μαθησιακών Δυσκολιών .....	85
6. Ορισμός και ανάλυση των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	87
6.1. Νοημοσύνη και Γενικές μαθησιακές δυσκολίες .....	88
6.1.1. Έννοια της νοητικής καθυστέρησης .....	88
6.2. Προβληματισμοί ως προς τη μάθηση ατόμων με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση .....	92

### Γ' ΜΕΡΟΣ

1. Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: μια πολυδιάστατη προσέγγιση .....	95
1.1. Προβληματισμοί σχετικά με τη Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση .....	97
2. Η αξιοποίηση της διδακτικής της Λογοτεχνίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα .....	108

<b>3. Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση .....</b>	<b>116</b>
<b>3.1. Εισαγωγικό σημείωμα .....</b>	<b>116</b>
<b>3.2. Χαρτογράφηση των ατόμων με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση ...</b>	<b>118</b>
<b>3.2.1. Συμπτωματολογία .....</b>	<b>118</b>
<b>3.2.2. Διαστάσεις του προβλήματος και της παρέμβασης .....</b>	<b>119</b>
<b>3.3. Διδακτική μεθοδολογία .....</b>	<b>121</b>
<b>4. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση .....</b>	<b>123</b>
<b>4.1. Τομείς Προτεραιότητας .....</b>	<b>123</b>
<b>4.2. Μια ανασκόπηση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση .....</b>	<b>126</b>
<b>5. Μια πρόταση προσέγγισης και διδασκαλίας του ποιήματος «Η Πινεξοβροχή» του Ευγένιου Τριβιζά σε παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση ...</b>	<b>133</b>
<b>5.1. Λίγα λόγια για τον συγγραφέα .....</b>	<b>135</b>
<b>5.2. Στόχοι Παρέμβασης .....</b>	<b>136</b>
<b>5.3. Σχεδιασμός Παρέμβασης .....</b>	<b>138</b>
<b>I. Προετοιμασία Περιβάλλοντος .....</b>	<b>138</b>
<b>II. Αρχική Ανταπόκριση .....</b>	<b>144</b>
<b>III. Τελειοποίηση Ανταπόκρισης .....</b>	<b>153</b>
<b>IV. Έκφραση Ανταπόκρισης .....</b>	<b>166</b>
<b>Επίλογος .....</b>	<b>172</b>
<b>Θερμές Ευχαριστίες προς .....</b>	<b>174</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>175</b>

## 1. Αντί Προλόγου

*Δάσκαλος δεν είναι αυτός που διδάσκει, αλλά αυτός που συμπάσχει. Τότε μόνο είναι δάσκαλος και όχι απλά πληροφοριοδότης. Ως δάσκαλος δεν μπορείς να συνοδεύεις αν δεν είσαι αληθινός, ενδιαφέρεσαι για τον άλλο, έτσι όπως είναι και όχι όπως θα ήθελες να είναι.*

Carl Rogers

Είναι προφανές ότι κάθε εποχή έχει το δικό της χαρακτήρα, διαμορφώνει τη δική της κοσμοθεωρία με τις δικές της ιδεολογικές, πολιτικές, οικονομικές και ηθικές πεποιθήσεις και συνεπώς θέτει τα δικά της εκπαιδευτικά ιδεώδη και επιδιώκει τους δικούς της εκπαιδευτικούς σκοπούς μέσα από το δάσκαλο και τη δασκάλα. Ο εκπαιδευτικός όμως δεν είναι προϊόν κατά παραγγελία, αλλά μια πολυσύνθετη προσωπικότητα με δικούς της ρυθμούς και προσωπικές επιδιώξεις.

Ο Montaigne υποστήριζε ότι: «*Το παιδί δεν είναι ένα μπουκάλι που πρέπει να το γεμίσουμε, αλλά φωτιά που οφείλουμε να την ανάψουμε*». Στο προσκήνιο, λοιπόν, της νέας μου ζωής ως εκπαιδευτικός επιβάλλεται να αναρωτηθώ ποιούς παιδαγωγικούς στόχους επιθυμώ να υπηρετήσω και πώς μπορώ να στρέψω τον εαυτό μου στην κατάλληλη προσωπική αγωγή ώστε να μπορέσω να γίνω φορέας νέας αγωγής. Αυτά τα λίγα λόγια είναι ικανά να ορίσουν το είδος δασκάλου που θέλω να υπηρετήσω. Επιθυμώ να διαμορφώσω έτσι τον εαυτό μου ώστε να είμαι χρήσιμη στους μαθητές μου, να μπορώ να τους προσφέρω, πέρα από τα κιάλια για να δουν τη γνώση, τη θέληση να κρατήσουν αυτά τα κιάλια επ' αόριστον. Επιθυμώ να είμαι ο κινητήριος μοχλός της μάθησης αλλά το τελευταίο βαγόνι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θέλω να ασκώ θετικές επιδράσεις στον μαθητές, να τονώνω το αυτοσυναισθημά τους και να δίνω κίνητρα για μάθηση και εργασία. Σε καμία περίπτωση δεν θέλω να μετατραπούν οι προσδοκίες μου για τους μαθητές σε αληθινή προφητεία. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι το μεγαλύτερο σφάλμα που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός και αυτός θα είναι ο μεγαλύτερος μου φόβος, χωρίς φυσικά να παίρνει τις διαστάσεις υστερίας και δίχως να με κλείνει «στο ερμάριο της απραγίας».



Κατά τον Ρουσσώ «*Η φυσική, απλή και ζωντανή αγωγή είναι αυτή που ανακαλύπτει τις ηθικές και πνευματικές δυνάμεις του ανθρώπου και τον οδηγεί στη γενική και ολόπλευρη μόρφωσή του*». Αυτά τα φαινομενικά απλά χαρακτηριστικά της αγωγής αλλά στην ουσία πολύ πιο σύνθετα και απαιτητικά μας παροτρύνουν στην αναζήτηση και εκείνων των χαρακτηριστικών που θα διαμορφώσουν και τον ιδανικό εκπαιδευτικό, αυτόν δηλαδή τον τύπο δασκάλου, που παρά την ουτοπική του υπόσταση, θα επιθυμούσαμε να επανδρώνει όλα τα σύγχρονα σχολεία. Δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να αντλήσουμε πληροφορίες για τον «ιδανικό» δάσκαλο από αυτόν της αναζήτησης στις μαθητικές προτιμήσεις. Στο κείμενο που ακολουθεί ένας μαθητής δίνει τις δικές του οδηγίες προς τους δασκάλους του και βγάζει από το σύγχρονο έρεβος της Παιδαγωγικής πολλαπλές αξίες που επιβάλλεται να έχει ο δάσκαλος προκειμένου να ανταποκριθεί στο πολυποίκιλο έργο του.

- ✿ Προσπαθήστε να είστε ανθρώπινος και όχι μια μηχανή διδασκαλίας
- ✿ Μη δίνετε την πρώτη θέση στην ύλη που διδάσκεται, αλλά σε μας τους μαθητές σας.
- ✿ Κάντε με να νιώσω πως ενδιαφέρεστε για μένα θεωρώντας με σαν ανθρώπινο πλάσμα και όχι σαν ένα απλό αριθμό του βαθμολογίου σας.
- ✿ Μη με κρίνετε μόνο από τους βαθμούς που πετυχαίνω με τις απαντήσεις μου, αλλά περισσότερο από την προσπάθεια που καταβάλλω.
- ✿ Μην περιμένετε να ξεπεράσω το ταλέντο μου και τις δυνατότητές μου, δώστε μου κάποια ενθάρρυνση κάπου κάπου.
- ✿ Μη ζητάτε από μένα να θεωρώ τις σπουδές μου σαν τη πιο μεγάλη απόλαυση της ζωής μου. Ειλικρινά, δεν είναι κάτι τέτοιο για μένα.
- ✿ Μην περιμένετε να ικανοποιούμαι με όλα τα θέματα που διδάσκετε. Υπάρχουν και άλλα που με ενδιαφέρουν, ίσως μάλλον περισσότερο στην περίπτωσή μου.
- ✿ Βοηθήστε με να μάθω να σκέπτομαι και να κρίνω μόνος μου και όχι να μάθω να απομνημονεύω τις απαντήσεις, έστω και αν αυτό είναι περισσότερο κουραστικό για εσάς και για μένα.
- ✿ Ακούστε πρόθυμα τις ερωτήσεις που κάνω με σοβαρότητα έστω και αν σας φαίνονται βλακώδεις. Έτσι θα μάθετε και μένα να ακούω τους άλλους προσεκτικά.
- ✿ Να έχετε απαιτήσεις από μένα φτάνει να είστε δίκαιος. Γνωρίζω πως είναι αναγκαίο αυτό έστω και αν επαναστατώ εξωτερικά.
- ✿ Μη με γελοιοποιείται μπροστά στους συμμαθητές μου. Αυτό πληγώνει και οπωσδήποτε θα στραφώ εναντίον σας. Μια λέξη σας που θα ειπωθεί ιδιαιτέρως με σοβαρότητα και καλοσύνη θα φέρει μεγαλύτερο αποτέλεσμα.
- ✿ Μη με οικτρίρετε στους άλλους όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε κάτι. Αυτός ο οίκτος φέρνει αμηχανία.

- ✿ Μη μου προβάλλεται άλλο συμμαθητή μου για παράδειγμα, έτσι υπάρχει ο φόβος να τον μισήσω.
- ✿ Όταν πετυχαίνω σε κάτι, μη με παρουσιάζεται σαν παράδειγμα στους άλλους, αυτό με βάζει σε δύσκολη θέση.
- ✿ Κρατήστε για τον εαυτό σας τα προσωπικά σας προβλήματα και τις πολιτικές σας ιδέες. Έτσι κι αλλιώς δεν είμαι σε θέση να τα λύσω, ούτε να τις κρίνω.
- ✿ Σας παρακαλώ να συνεχίζετε πάντα τη μελέτη σας και να μην χρησιμοποιείται στην τάξη με μηχανικό κόπο τις κιτρινωμένες σημειώσεις ποτ συντάξατε πριν από πολλά χρόνια.
- ✿ Θυμάστε καμιά φορά που ήσασταν κι εσείς κάποτε μαθητές. Είχατε πάντα καλούς βαθμούς και δεν ξεχνούσατε ποτέ;
- ✿ Μην προσδοκάτε από μένα πολύ συχνά ένα λόγο ευχαριστίας. Είμαι ευγνώμων, αλλά δυσκολεύομαι πολύ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου με λόγια.
- ✿ Κι έτσι... σας ευχαριστώ πολύ.

Αυτά και άλλα πολλά ίσως θα μπορούσε να μας «προτείνει» ένα παιδί που έχει την ευχέρεια να εξωτερικεύει με ευθύτητα και με αρτιότητα λόγου τα όσα νιώθει. Τι θα γινόταν στην περίπτωση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Πόσα παραπάνω θα είχε να καταμαρτυρήσει ενάντια στην ανελαστική και ακατάλληλη, πολλές φορές, εκπαίδευση που είναι υποχρεωμένο να ακολουθήσει; Η κοινωνία και συνακόλουθα η εκπαιδευτική κοινωνία έχει εγκλωβιστεί σε θεσμοθετημένες αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες αυτών των ατόμων και την ένταξη τους στο σχολικό σύστημα. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, παρατηρείται μια προσπάθεια αποτίναξης των παρωχημένων θεωριών για το τι μπορούν να κάνουν αυτά τα άτομα και τι όχι. Παράλληλα, αναζητούνται νέοι τρόποι ένταξής τους στο κοινωνικό και σχολικό σύστημα, τρόποι που αποτελούν το ευτυχές απόσταγμα του πανανθρώπινου δικαιώματος της Παιδείας. Με όλα αυτά και με πολλά άλλα κατά νου, στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια ανασκόπηση σε θέματα που άπτονται της Λογοτεχνίας αλλά και σε θέματα της Ειδικής Αγωγής, καθώς επίσης και μια ουσιαστική μέθεξη των δύο αυτών κλάδων ως μια νέα πρόταση που έχει κάθε εχέγγυο να πετύχει αλλά και κάθε φόβο να φανεί ανάξια των αρχικών της προδιαγραφών.

# Α' ΜΕΡΟΣ

## 2. Τι είναι λογοτεχνία; Μια ιδεατή προσέγγιση

1. Η καλλιέργεια του έντεχνου λόγου, η παραγωγή έργων ποίησης ή έντεχνης πεζογραφίας.
2. Το σύνολο των λογοτεχνικών έργων συγκεκριμένου λαού, χρονικής περιόδου ή πνευματικής μας παράδοσης: εθνικής μας
3. Θεωρία λογοτεχνίας: ο επιστημονικός κλάδος που έχει ως αντικείμενο μελέτης ζητήματα δομής, λειτουργίας, ανάλυσης, περιγραφής και αξιολόγησης των έργων της λογοτεχνίας (Μπαμπινιώτης, 2008: 1021)

Ο αναφερθείς ορισμός της έννοιας της λογοτεχνίας αποτελεί τη στοιχειώδη και αναγκαία διαμόρφωση ενός λεξικού λήμματος. Εξυπηρετεί την ανθρώπινη ακαδημαϊκή, ίσως, ανάγκη για έλεγχο των εννοιών που ο άνθρωπος έχει επινοήσει ή που τον έχουν «επινοήσει», καθώς ο ίδιος μέσω του λογοτεχνικού δημιουργήματος πλάθεται και αναδημιουργείται. Στην φαινομενικά απλοϊκή ερώτηση, λοιπόν, «τι είναι λογοτεχνία» μπορεί κανείς να λάβει ως απάντηση πλήθος διαφορετικών και πολυδιάστατων απαντήσεων που αναβλύζουν από τις αντιλήψεις του ατόμου σχετικά με το τι είναι τέχνη ή τι είναι γλώσσα. Με λίγα λόγια, δημιουργείται ένα μακρύ φάσμα απαντήσεων και παραδοχών από την πιο παραδοσιακή και συγκρατημένη δήλωση ως την πιο ριζοσπαστική και πρωτοποριακή, που παράλληλα φανερώνουν και τη στάση του ατόμου απέναντι στα μείζονα ζητήματα του λόγου ή της συμβολής της τέχνης στο σύγχρονο «προβληματικό» σύστημα της ζωής. Ο Todorov αναφέρει ότι λογοτεχνία είναι η τέχνη των λέξεων. Ο Zean Malino, σε άρθρο του για τα λογοτεχνικά είδη, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «... από μεθοδολογική άποψη, η λογοτεχνία είναι σχεδόν ένα είδος παρόμοιο με τα άλλα». Σε αντίθεση με την παραπάνω τοποθέτηση, ο Barthes επιχειρώντας έναν ορισμό της Λογοτεχνίας, ξεκινάει τη συλλογιστική του υποστηρίζοντας ότι η γλώσσα δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια εξουσία, σημειώνοντας ότι «η γλώσσα, ως εκδήλωση οποιουδήποτε σημειωτικού συστήματος, δεν είναι ούτε αντιδραστική, ούτε προοδευτική, είναι απλώς φασιστική. Γιατί φασισμός δεν είναι να εμποδίζεις τον άλλο να λέει, είναι να τον αναγκάζεις να λέει». Ως πανάκεια στο φασισμό της γλώσσας, προτείνει τα εξής: «Αν

ονομάσουμε ελευθερία, όχι μόνο τη δύναμη να ξεφεύγουμε από την εξουσία, αλλά επίσης και κυρίως τη δύναμη να μην υποτάσσουμε κανένα, τότε δεν μπορεί να υπάρξει ελευθερία παρά μόνο έξω από τη γλώσσα. Δυστυχώς, η ανθρώπινη γλώσσα είναι δίχως εξωτερικό: είναι ένα κλειστό σύστημα. Δεν μπορείς να βγεις από αυτό παρά μόνο με το φυσικώς αδύνατο. [...] Για μας όμως, που δεν είμαστε ούτε ιππότες της πίστης ούτε υπεράνθρωποι, δε μένει - ας μου επιτραπεί η λέξη - παρά να σκαρώσουμε μια κατεργαριά **με** τη γλώσσα, **στη** γλώσσα. Αυτή τη σωτήρια κατεργαριά, αυτή την επιτήδεια υπεκφυγή, αυτή την υπέροχη απάτη, που μας επιτρέπει να ακούμε την εκτός εξουσίας γλώσσα, σε όλη την αίγλη μιας διαρκούς επανάστασης του σημειωτικού συστήματος, εγώ την ονομάζω: **Λογοτεχνία**».

Από τις αναφερθείσες, λοιπόν, παραδοχές προκύπτει αβίαστα η αναφορά στο γνωστό γνωμικό «*En αρχή ην ο λόγος*». Μια τέτοια βαρύνουσα δήλωση (αποκομμένη από το θεολογικό της αντίκτυπο, στην παρούσα περίπτωση) δεν φαντάζει παράλογη σε ένα κόσμο όπου όλα στηρίζονται στη δύναμη των λέξεων. Ο λόγος κυριαρχεί και «εξουσιάζει» κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, γίνεται το μέσο επικοινωνίας αλλά και απομάκρυνσης μεταξύ των ανθρώπων και εν τέλει, μετουσιώνει την εσωτερική ιδέα σε εξωτερική (χωρίς, φυσικά, να μπορεί να την καταστήσει ευρέως γνωστή). Στην καθημερινότητα του ανθρώπου χρησιμοποιούνται πολλοί λεκτικοί τύποι εννοιολογικά συγγενείς για να δηλωθούν διάφορες εσωτερικές καταστάσεις και λειτουργίες του. Όλα τα σχετικά μέσα και οι τρόποι ανήκουν στην επικράτεια του λόγου, ο οποίος είναι δυνατόν να διαφοροποιηθεί σε επιστημονικό, φιλοσοφικό, και λογοτεχνικό. Ο λογοτεχνικός λόγος στη διαμόρφωση του οράματος αφήνει ελεύθερες τις δυνάμεις του ασυνειδήτου που η επιστήμη και η φιλοσοφία προσπαθούν να ελέγξουν. Για αυτό δικαιολογημένα αποκαλείται ο πιο αυθαίρετος λόγος, αλλά για τον ίδιο λόγο είναι και ο περισσότερο αποκαλυπτικός για τη φύση του ανθρώπου – άρα, ο πιο αυθεντικός (Αθανασόπουλος, 2005: 13). Ο λόγος έχει πολλαπλότητα στην έκφραση. Έτσι σε μια γενική διάκριση μπορεί να είναι ενδιάθετος, εσωτερικός, σκέψη, βίωμα, συνομιλία με τον εαυτό μας κλπ, καθώς και προφορικός, εξωτερικός ακουστός, ηχηρός. Σε μια ειδικότερη προσέγγιση, ο λόγος ταυτίζεται με το πρόσωπο, το έλλογον, το χαρακτηρίζει ανάλογα και προσδιορίζει την οντολογική του υπόσταση. Αυτός ο λόγος υπάρχει μόνος του, έχει τη δύναμη ο ίδιος να ζωοποιεί τον μέσα και έξω κόσμο. Όταν παίρνει μορφή και γίνεται σύμβολο γραφής, μεταπηδά σε μια άλλη οντότητα: γίνεται κείμενο (Γυναικεία λογοτεχνική συντροφιά, 2003).

Ξεμακραίνοντας από την ιδέα του κειμένου ή γενικότερα, του υπαρκτού, θα

λέγαμε ότι ο άνθρωπος είναι περικυκλωμένος από άυλες δυνάμεις που δεν περιορίζονται μονάχα σε πνευματικό επίπεδο. Για παράδειγμα, άυλη δύναμη είναι η τετραγωνική ρίζα ενός αριθμού, οι νόμοι που ισχύουν σε μια κοινωνία αλλά και η δύναμη την λογοτεχνικής παράδοσης, δηλαδή το σύνολο των κειμένων που παρήγαγε και παράγει η ανθρωπότητα, όχι για κάποιο πρακτικό σκοπό (όπως η τήρηση αρχείων, η καταγραφή νόμων, η αναγραφή των ωραρίων των τρένων) αλλά μάλλον *gratia sui*, χάριν του εαυτού τους – που διαβάζονται για τέρψη, πνευματική ανέλιξη, διεύρυνση των γνώσεων, ακόμη και απλώς για να περάσουμε την ώρα μας (Eco, 2002: 9-10). Τα λογοτεχνικά, λοιπόν, αντικείμενα είναι άυλα μόνο κατά το ήμισυ, διότι τις περισσότερες φορές υλοποιούνται πάνω σε χάρτινους φορείς ενώ παλιότερα υλοποιούνταν μέσω της φωνής αυτών που μετέδιδαν την προφορική παράδοση ή πάνω στην πέτρα, για να φτάσουμε στην σημερινή κατάσταση όπου λαμβάνουν τη μορφή τους σε οθόνη υγρών κρυστάλλων. Όλες αυτές οι «υλοποιήσεις» της λογοτεχνικής ορμής δεν αντιστρατεύονται στο ερώτημα τι είναι τελικά λογοτεχνία και σε τι χρησιμεύει αυτό το «άπιαστο» αγαθό. Η απάντηση δόθηκε μερικώς παραπάνω με την έκφραση *gratia sui* και συνεπώς, δεν πρέπει να χρησιμεύει σε τίποτα η λογοτεχνία, σε τίποτα που να μπορούμε να ορίσουμε με «τάξη και μέτρο». Φυσικά και μια τόσο στεγνή θεώρηση της λογοτεχνικής απόλαυσης μπορεί να υποβιβάσει τη λογοτεχνία στο επίπεδο του *τρεξίματος ή της λύσης σταυρόλεξων* – παρόλο που και οι δύο αυτές ενέργειες χρησιμεύουν σε κάτι, το μεν στην σωματική υγεία και το δε στη λεξιλογική όξυνση. Εν ολίγοις, η λογοτεχνία έχει τον πιο ισχυρό σκοπό: την αυτοπραγμάτωση του δημιουργού και του δημιουργήματος μέσα από την απλή και συνάμα συναισθηματικά ή ψυχικά φορτισμένη σύνθεση. Η λογοτεχνία επωμίζεται, επομένως, μια σειρά λειτουργιών είτε στην προσωπική είτε στην κοινωνική ζωή και «... ανοίγει παράθυρο προς τον κόσμο και τον συλλαμβάνει στην πολλαπλότητα και τη συνθετότητά του». Αυτή η αρχικά τόσο γοητευτικά θολή αντανάκλαση συστηματοποιήθηκε και οργανώθηκε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αποκτήσει μια αυτονομία και να λειτουργήσει σαν ένας «κόσμος» που υπάρχει παράλληλα με τον κόσμο που υπήρξε για αυτόν έναυσμα. Το όραμα, από εικόνα του κόσμου έγινε κι αυτός κόσμος, μέσα στον οποίο ζούμε πιο έντονα από ότι στο περιβάλλον των αντικειμενικών συνθηκών και των εξωτερικών περιστάσεων (Αθανασόπουλος, 2005: 14).

## 2.1 Γλώσσα και λογοτεχνία

Το βασικό στοιχείο της λογοτεχνίας, μέσο και εργαλείο, πρώτη ύλη, αποτέλεσμα και προϊόν είναι η γλώσσα (με εξαίρεση τους ίδιους τους δημιουργούς που θα ομολογούσαν με περισσή άνεση πως θεμελιακό στοιχείο της λογοτεχνικής παραγωγής είναι κάτι μη γλωσσικό ή εν τέλει ιδεατό). Καθώς όμως η γλώσσα δεν έχει μία εκδοχή και ούτε προσεγγίζεται μονοδιάστατα, διαμορφώνεται ένα αχανές σύστημα στοιχείων που μελετούν, εξηγούν, προσδιορίζουν τη γλώσσα και την τοποθετούν σε ένα πλήθος παραγόντων προς συσχέτιση.

Όταν ένας γλωσσολόγος κάνει λόγο για τη σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας, ο απλός χρήστης της γλώσσας αναμένει μια προσέγγιση στο πλαίσιο της θετικιστικής αντίληψης της Γλωσσολογίας ή, σε χειρότερη περίπτωση, μια δομικού τύπου ανάλυση της γλώσσας που διαμορφώνει το λογοτεχνικό έργο. Η αντίληψη αυτή του μη γλωσσολόγου δεν μπορεί να θεωρηθεί αυθαίρετη αν αναλογιστεί κανείς την ίδια την επιστήμη της Γλωσσολογίας, η οποία στην προσπάθειά της να αποδεσμευτεί και να αυτονομηθεί από την επιστήμη της Φιλολογίας, κράτησε για μεγάλο χρονικό διάστημα μια στάση επιφυλακτική απέναντι στη γλώσσα της λογοτεχνίας που έπαιρνε διαστάσεις παρέκκλισης από την κοινή γλώσσα, την *langue* του Saussure που αποτελούσε το μοναδικό αντικείμενο μελέτης της Γλωσσολογίας. Κατανοούμε, δηλαδή, ένα είδος διαμάχης μεταξύ επιστημονικών κλάδων με τη γλώσσα του λογοτεχνικού έργου να λειτουργεί ως διασπαστικό στοιχείο της δομημένης θεώρησης και ανάλυσης της κοινής γλώσσας.

Η Γλωσσολογία όμως, πριν από 30-35 χρόνια, κάτω από την επίδραση των γλωσσολόγων της σχολής της Πράγας και την επιβληθείσα προσέγγιση και άλλων επιστημονικών κλάδων όπως της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Φιλοσοφίας και της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, άρχισε να ασχολείται και να εντάσσει στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και τη γλώσσα ως χρήση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κάνει την εμφάνιση του ο Jakobson, η παρουσία του οποίου δρα προδρομικά για τη σύζευξη Γλωσσολογίας και Λογοτεχνίας. Ο ίδιος προσπάθησε να αποδείξει ότι το κείμενο έχει μια ιδιαίτερη γραμματική, η οποία είναι αναλύσιμη και ότι σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο ενυπάρχει η πρόθεση του δημιουργού, η οποία εκφράζεται μέσω της γραμματικής δομής του κειμένου, είναι αποτέλεσμα και προϊόν του δημιουργού και συναρτάται με τους επικοινωνιακούς στόχους που θέλει να πετύχει (Αποστολίδου - Χοντρολίδου, 2006: 104). Με αυτή την νέα προσέγγιση και αντιμετώπιση του

λογοτεχνικού κειμένου ο Jakobson κατάφερε να αφυπνίσει το ενδιαφέρον ορισμένων γλωσσολόγων για μελέτη της λογοτεχνίας σε επιστημονικό επίπεδο, δηλαδή, την επιστημονική αντιμετώπιση του καλλιτεχνικού έργου. Αυτή η συμβολή του στην ουσία ξεκλείδωσε τις πύλες για να εισέλθει η καθαρά λογοτεχνική κριτική στην γλωσσική αντιμετώπιση ενός λογοτεχνικού δημιουργήματος. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο εξής, στο πλαίσιο κυρίως του γαλλικού δομισμού, λειτούργησαν, πέρα από το επιστημολογικά στην αντιμετώπιση της γλώσσας, ευνοϊκά για τον ερχομό της Κειμενογλωσσολογίας. Έτσι εισάγεται στην αυστηρή μεθοδολογικά έρευνα και το στοιχείο της διαίσθησης που απαλλάσσει τον γλωσσολόγο από τον κίνδυνο να καταπιαστεί με μια θετικιστικού χαρακτήρα προσέγγιση και συστηματοποίηση της σχέσης γλώσσας και λογοτεχνίας.

## 2.2 Ιστορικό- εξελικτική θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου

Η παραπάνω περιγραφή των δύο βασικών σταθμών της επιστημονικής αντιμετώπισης της λογοτεχνίας διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της ιστορικής αναδρομής στη λογοτεχνία. Στην πραγματικότητα η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο έγινε μέσω ενός πλήθους θεωριών και πρακτικών εξελικτικής μορφής. Η εξέταση του «τι θεωρείται λογοτεχνία» μας αποκαλύπτει ότι μέχρι τον 18ο αιώνα, περίπου, η έννοια της Λογοτεχνία είχε τελείως διαφορετικό περιεχόμενο από σήμερα. Ο όρος «Λογοτεχνία» ταυτιζόταν με τον όρο «Γραμματεία» και λογοτεχνικά θεωρούνταν οποιαδήποτε κείμενα ήταν υποδείγματα ρητορικής τέχνης. Οι θεωρητικοί προβληματισμοί βασίζονταν μέχρι τότε στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη (343 π. Χ.) και στο δέκατο βιβλίο της *Πολιτείας* του Πλάτωνα (380 π. Χ.): Η τέχνη δεν είναι παρά η αναπαράσταση (*μίμησις*) του κόσμου των εμπειρικών αντικειμένων, τα οποία αντιγράφουν τον αληθινό κόσμο των Ιδεών. Ο τέλειος μιμητής είναι εκείνος που κρατά ένα κάτοπτρο μέσα στο οποίο αντανακλάται ο φυσικός κόσμος. Ο κόσμος, όμως, δεν είναι παρά μια σκιά, είδωλο της πραγματικότητας και, επομένως, η τέχνη είναι «μίμηση της μίμησης» και, άρα, κατώτερη από τα έργα ενός απλού τεχνίτη. Οι καλλιτέχνες, συνακόλουθα, παραπλανούν επειδή ό, τι αναπαριστούν αποτελεί ατελή αποτίμηση και όχι αληθινή φύση των πραγμάτων (Γεωργιάδου, 2005: 25). Η *Ποιητική* του Αριστοτέλη ήταν η πρώτη αυτοτελής και συστηματική μελέτη για την ποίηση, όχι όμως με την σημερινή σημασία της ποίησης, αλλά με την σημασία αυτού που σήμερα αποκαλούμε Λογοτεχνία. Πέρα από τον Πλάτωνα, κι ο Αριστοτέλης

ορίζει την ποίηση ως «μίμηση», δηλαδή ως αναπαράσταση της πραγματικότητας. Από την εποχή της Αναγέννησης ως το τέλος της περιόδου του κλασικισμού, η θεώρηση της λογοτεχνίας στηριζόταν στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη. Για την αναφορά στο λογοτεχνικό φαινόμενο χρησιμοποιείτο ακόμα ο όρος «ποίηση», ενώ ο πεζός λόγος (Prosa), δεν είχε ακόμα θέση στον λογοτεχνικό κανόνα.

Η μεγάλη αλλαγή στην θεώρηση της λογοτεχνία σημειώθηκε τον 18ο – 19ο αιώνα, περίοδος που κυριάρχησε ο Ρομαντισμός. Από τότε η λογοτεχνία άρχισε να αντιμετωπίζεται όχι πλέον ως «μίμηση» της πραγματικότητας, αλλά ως «έκφρασή» της. Σύμφωνα με αυτήν την θεώρηση, ο συγγραφέας με το έργο του δεν μιμείται την πραγματικότητα αλλά «κατασκευάζει» μια δική του πραγματικότητα, μια εικόνα του ψυχικού του κόσμου. Η νέα έννοια της λογοτεχνίας αποκλείει όσα κείμενα δημιουργήθηκαν με γλώσσα που επιχειρεί να πληροφορήσει, να πείσει και γενικότερα να έχει χρηστικό αντίκτυπο. Με την επίδραση του ευρωπαϊκού αισθητισμού, που διατύπωσε την απόλυτη αυτοτέλεια του αισθητικού φαινομένου σύμφωνα με το motto «l' art pour art» (η τέχνη για την τέχνη), καταρρίπτεται η πίστη στα ηθικά οφέλη της γλώσσας της λογοτεχνίας. Οι φουτουριστές Ιταλοί και Ρώσοι, καθώς και οι Γερμανοί εξπρεσιονιστές, επινοούν μια δική τους ποιητική που χαρακτηρίζεται από τη γλωσσική ανατροπή (Γεωργιάδου, 2005:27). Παράλληλα, εισήχθησαν έννοιες όπως φαντασία, δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, οι οποίες παλαιότερα αποδοκιμάζονταν στο βωμό της αυστηρότητας των κανόνων σύνθεσης. Την ίδια περίοδο άρχισε να χρησιμοποιείται συχνότερα ο όρος «litteratura» και να αντικαθιστά σταδιακά τον όρο «ποίηση», ο οποίος τελικά περιορίστηκε στην σημασία της «λυρικής ποίησης». Παράλληλα άρχισε σταδιακά να διευρύνεται η έννοια της Λογοτεχνίας για να συμπεριλάβει τελικά και τον πεζό λόγο (διήγημα, νουβέλα, μυθιστόρημα), οποίος είχε αρχίσει να γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη.

Στην Γαλλία των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Paul Valery ορίζει τη λογοτεχνία ως ένα είδος εφαρμογής ορισμένων ιδιοτήτων της γλώσσας κι αναζητά τη σχέση μεταξύ του σημείου και του νοήματος. Σε επάλληλη τροχιά λειτούργησε ο νέος επιστημονικός κλάδος της γλωσσολογίας με τις μελέτες του γλωσσολόγου Ferdinand de Saussure, όπου έστρεψε το ενδιαφέρον των κριτικών της λογοτεχνίας προς το ίδιο το κείμενο και τις συνδηλώσεις του.

Οι θεωρίες του Saussure ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα όρων που αλληλοεξαρτώνται και των οποίων η αξία αναβλύζει από την ταυτόχρονη παρουσία των άλλων, όπως και ότι η γλώσσα – ως μέσο επικοινωνίας – χαρακτηρίζεται από ένα



σύστημα *σημείων*, καθένα από τα οποία αποτελείται από την ακουστική εικόνα (*σημαίνον*) και την έννοιά του (*σημαινόμενο*), έστρεψαν το ενδιαφέρον στο ίδιο το κείμενο και ενέπνευσαν νέες θεωρίες της λογοτεχνίας, όπως το φορμαλισμό, τον στρουκτουραλισμό (δομισμό) και τη σημειολογία (σημειωτική), που καταπιάνονται αυστηρά με την ενδοκειμενική ανάλυση των έργων (Γεωργιάδου, 2005: 28).

Σύμφωνα με τις θεωρίες που ασχολούνται με τη δομή του κειμένου, όταν η σκέψη-ιδέα-νοητική αναπαράσταση κωδικοποιείται, γίνεται γλωσσικό σημείο, κείμενο, λογοτεχνία. Ο δέκτης, που ξέρει τον κώδικα του πομπού, λαμβάνει το μήνυμα του «σημείου». Το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται, λοιπόν, στον αναγνώστη ως μια ακολουθία σημείων (λέξη, φράση, κείμενο) και χαρακτηρίζεται από αυτονομία, αυτοτέλεια, μοναδικότητα και έσωθεν όρια. Επίσης, ερείδεται σε δύο άξονες: το *συνταγματικό* (η οριζόντια διαδοχή των στοιχείων που απαρτίζουν ένα κείμενο όπως λέξεις, φράσεις, προτάσεις, περίοδοι) και τον *παραδειγματικό* άξονα (η κατακόρυφη μεταφορική συνάφεια στοιχείων). Αυτή η θεώρηση της λογοτεχνίας στηριζόταν αποκλειστικά στην εξέταση της λογοτεχνικής γλώσσας, η οποία ήταν το κριτήριο που διαφοροποιούσε τα λογοτεχνικά από τα μη λογοτεχνικά κείμενα. Η στροφή προς αυτήν την κατεύθυνση έγινε στις αρχές του 20ου αι. με τους Ρώσους Φορμαλιστές αρχικά και στην συνέχεια με τους Τσέχους και τους Γάλλους δομιστές. Μπορεί μάλιστα να πει κανείς ότι με αυτήν την θεώρηση η έννοια της Λογοτεχνίας περιορίστηκε και αντί για το σύνολο κειμένων αναφέρεται πλέον στο μεμονωμένο κείμενο. Επομένως, χαρακτηριστικό στοιχείο της λογοτεχνίας του 20ού αιώνα είναι η αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως *τέχνη της γλώσσας*.

Πιο συγκεκριμένα, ο Ρώσος φορμαλιστής πέρα από τις άλλες ενέργειές τους σε γλωσσικό και τεχνικό επίπεδο, ανιχνεύουν τις διαφορές της λογοτεχνικής από την κοινή γλώσσα. Οι φορμαλιστικές απόψεις συστηματοποιήθηκαν από του θεωρητικούς εκπροσώπους της Σχολής της Πράγας, κύριο μέλος της οποίας υπήρξε ο Jakobson. Η παρουσία του στα μέλη της Σχολής της Πράγας λειτούργησε ως αφετηρία μετάβασης της έμφασης από τη μορφή στη δομή και κατ' επέκταση στη δομική ανάλυση του κειμένου, με στόχο την αναζήτηση της *λογοτεχνικότητας*, την νεφελοβατούσα, με λίγα λόγια, διαπίστωση της απόκλισης της γλώσσας του λογοτεχνικού έργου από τον κανόνα και τη γλώσσα του εξωλογοτεχνικού κειμένου και της καθομιλουμένης. Κατά τον ίδιο τον Jakobson, το «*αντικείμενο της φιλολογικής επιστήμης δεν είναι η λογοτεχνία αλλά η λογοτεχνικότητα, δηλαδή αυτό που κάνει ένα δεδομένο έργο να είναι λογοτεχνικό*».

### 2.3 Η γλώσσα και η λογοτεχνία ως ιστορία

Η γλώσσα έχει μια «εσωτερική» και μια «εξωτερική» ιστορία. Η εξωτερική ιστορία αφορά την ιστορική εξέλιξη μιας συγκεκριμένης γλώσσας, αντλώντας ερευνητικό υλικό από τα κείμενα που έχουν γραφτεί σε αυτή και λειτουργώντας στο πλαίσιο έρευνας των ιστορικών γλωσσολόγων. Αυτή η εξωτερική ιστορική αναδρομή περιλαμβάνει, επίσης, πληροφορίες για τον χρόνο και τον τρόπο σύζευξης της εθνικής γλώσσας με την εθνική λογοτεχνία. Η εσωτερική ιστορία ασχολείται με τη γλώσσα ως ανθρώπινη επινόηση και πανανθρώπινου θεσμού, μορφή που δεν έχει αυτοτελή οντότητα μέσα στον επιστημονικό κλάδο αλλά κινείται στο χώρο άλλων επιστημών, όπως της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας, της Θεολογίας, της Ανθρωπολογίας. Η λογοτεχνία, ως φορέας και μορφή γλωσσική, έχει και αυτή μια ιστορία «εσωτερική» και «εξωτερική». Η πρώτη αφορά την ιστορία της λογοτεχνίας σε εθνικό ή εποχιακό επίπεδο και αναφέρεται στη συνάντηση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα, ενώ η δεύτερη ασχολείται με την ιστορία της λογοτεχνίας ως πανανθρώπινου φαινομένου, στην δημιουργία της λογοτεχνικότητας και εξηγεί το ρόλο της γλώσσας στο λογοτεχνικό φαινόμενο. Με λίγα λόγια, η πρώτη θεώρηση λειτουργεί με γνώμονα την ιστορία ενώ η δεύτερη με ρότα την τέχνη, τη φιλοσοφία και την ιστορική ενατένιση της λογοτεχνίας.

Είναι, ακόμη και σήμερα, υπό αμφισβήτηση η χρονική και αιτιολογική συνάντηση της γλώσσας με την λογοτεχνία. Υποθέτουμε βέβαια ότι ο λογοτεχνικός λόγος αποτελεί δευτερογενές δημιούργημα του ανθρώπου, με τον μη λογοτεχνικό λόγο να προηγείται χρονικά. Η υπόθεση όμως αυτή, όσο προφανής και αν είναι και όσο μπορεί να υποστηριχτεί με λογικά επιχειρήματα, δεν έχει αρκετά εχέγγυα ώστε να λειτουργήσει ως βεβαιότητα (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2006:105). Αυτό που προκύπτει όμως, σχεδόν αναντίρρητα, είναι η ετεροχρονική εμφάνιση των δύο ειδών λόγου. Δεν γεννιούνται ταυτόχρονα ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός και αυτή η διαπίστωση μπορεί εύκολα να στηριχτεί στην αιτιολογική προσέγγιση των δύο μορφών λόγου— με λίγα λόγια, στην λειτουργία που επιτελούν μέσα στο ανθρώπινο και κοινωνικό γίγνεσθαι. Το πρώτο είδος το γέννησε η ανάγκη για επικοινωνία προς λύση των καθημερινών αναγκών του πρωτόγονου ανθρώπου και του ανθρώπου του 21<sup>ο</sup> αιώνα. Το δεύτερο είδος, δηλαδή ο λογοτεχνικός λόγος με τη σημερινή του μορφή, δημιουργήθηκε από τον σταδιακό εμπλουτισμό, σε λεξιλογικό και δομικό επίπεδο, του μη λογοτεχνικού λόγου, ώστε να μπορεί να επιτελέσει τις πολυσχιδείς

και πολυποίκιλες λειτουργίες του (της λογοτεχνίας, γενικότερα) στην ασθμαίνουσα ιδιοσυγκρασία του ανθρώπου.

Όλες οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις έγιναν στο πλαίσιο της φυλογένεσης της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Αν δούμε το δίπολο αυτό από την πλευρά της οντογένεσης, θα διαπιστώσουμε ότι το μικρό παιδί πρώτα κατακτά τον λογοτεχνικό λόγο προκειμένου να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες και να επικοινωνήσει και ύστερα αναπτύσσει, αν έχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και αν του δοθούν τα κατάλληλα εναύσματα, τον λογοτεχνικό λόγο. Ο μη λογοτεχνικός λόγος, δηλαδή, οικειοποιείται και αναπτύσσεται σχεδόν αυτόματα και φυσιολογικά σε σχέση με τον λογοτεχνικό, την παραγωγή και κατανόηση της λογοτεχνίας, που λειτουργεί υστερόχρονα και συμπληρωματικά στον μη λογοτεχνικό. Αλλά το ίδιο το γεγονός ότι αυτά τα δύο είδη διαφοροποιούνται από ένα «μη» ενώ περιέχουν και οι δύο όροι την έννοια της λογοτεχνικότητας, ίσως φανερώνει τον αντίλογο σε όσους αδιαμφισβήτητα υποστηρίζουν την αξιολογική και όχι λειτουργική διαφορά των δύο ειδών.

#### **2.4 Η γλώσσα, η λογοτεχνία και η Τέχνη ως κοινωνικά και πολιτισμικά προϊόντα**

Η γλώσσα είναι ένα σημειωτικό σύστημα και όπως όλα τα σημειωτικά συστήματα, αποτελεί κοινωνικό προϊόν και μέρος της ιδεολογίας της κοινωνίας αλλά και του ιδεολογικού υπόβαθρου οποιoδήποτε ατόμου χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Η σχέση της κοινωνικής δομής και των δομών των σημειωτικών συστημάτων δεν είναι απλοϊκή, ούτε μηχανιστική. Η διάδραση μεταξύ τους είναι έντονη και όχι μονοδιάστατη με την έννοια ότι η κοινωνική δομή προσδιορίζει τη δομή των σημειωτικών συστημάτων δίνοντας την ευκαιρία στη τελευταία να επιδράσει στη δομή της κοινωνίας. Η γλώσσα ως το κατεξοχήν σημειωτικό σύστημα έχει αυτή τη διαλεκτική σχέση με την κοινωνία, την οποία επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από αυτή.

Ο πολιτισμός, ως κοινωνικό προϊόν και η γλώσσα ως κοινωνικός παράγοντας διαπλέκεται στη σχέση πολιτισμού και κοινωνίας και λαμβάνει τη μορφή πολιτισμικού παραγομένου. Είτε, λοιπόν, θεωρηθεί η γλώσσα ως εργαλείο της κοινωνικής πραγματικότητας και έκφρασης, είτε ως διαμορφωτική μεταβλητή του είδους και της ταυτότητας του πολιτισμού, το σίγουρο είναι ότι λαμβάνει χώρα στην ιδεολογία και στον πολιτισμό. Η γλώσσα με τη γενική μορφή του έναρθρου λόγου

προβάλλει στάσεις, ιδεολογίες, απόψεις και ατομικές πεποιθήσεις και τεμαχίζεται σε είδη λόγου προκειμένου να επιτελέσει κοινωνικό ρόλο ανεξάρτητο από τις μορφές της κοινωνικών περιστάσεων που προκάλεσαν τον τεμαχισμό και την κατηγοριοποίησή της. Ένα από αυτά τα είδη λόγου είναι και ο λογοτεχνικός που βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τη δομή και τους τρόπους παραγωγής της κοινωνίας που διαμορφώνει και αξιολογεί το λογοτεχνικό έργο. Παράλληλα, το λογοτεχνικό έργο στηρίζεται στη γλώσσα της κοινωνίας και της κοινωνικής δομής που το παρήγαγε. Επομένως, για να ερμηνευτούν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά τα λογοτεχνικά προϊόντα πρέπει να προσδιοριστούν με βάση τις ανάγκες που «γέννησαν» τη μορφή και το περιεχόμενό τους, δηλαδή να εξεταστούν με γνώμονα την κοινωνική δομή που τα διαμόρφωσε αλλά και τα αποδέχτηκε.

Η τέχνη, λειτουργώντας και αυτή ως κοινωνικό προϊόν, δεν χαρακτηρίζεται από αυτονομία αλλά προϋποθέτει άλλα κοινωνικά φαινόμενα, όπως τη γραφή, τον κοινωνικό καταμερισμό κ.τ.λ. και η ιδέα της συλλαμβάνεται διαφορετικά σε κάθε κοινωνία. Τα έργα τέχνης διαμορφώνονται από κάποιο περιεχόμενο και κάποια μορφή. Το περιεχόμενό τους μεταβάλλεται και σχετίζεται με τις κοινωνικές αξίες της εποχής, ενώ η μορφή επιλέγεται από τον καλλιτέχνη (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2006:111). Το γεγονός ότι η βούληση του δημιουργού επενεργεί διαμορφωτικά στο έργο τέχνης, προβάλλει την άμεση προθετικότητα του για επικοινωνία και εκπομπή μιας πληθώρας μηνυμάτων που υποστηρίζει το ίδιο το δημιούργημα. Αξιοσημείωτη είναι η ιδιομορφία του έργου τέχνης: το καλλιτεχνικό δημιούργημα, μέσω του κώδικα επικοινωνίας που εμπεριέχει, μεταφέρει τον ιδεολογικό φορέα του δημιουργού στον αποδέκτη του έργου, χωρίς αυτοί οι δύο (πομπός – δέκτης) να έχουν άμεση επαφή και χωρίς να έχει τη δυνατότητα ο δέκτης να «απαντήσει» με τον ίδιο ή παρεμφερή κώδικα στον πρώτο. Βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας και της χρησιμότητας του έργου τέχνης είναι η γνώση των παραμέτρων της επικοινωνιακής διαδικασίας που αντιπροσωπεύει το έργο τέχνης, οι κοινωνικοί όροι που παράγει και τα σημεία σύνθεσής του.

Η γλώσσα και η λογοτεχνία εμπεριέχουν ορισμένα χαρακτηριστικά από αυτά που συγκροτούν τα έργα τέχνης: είναι και οι δύο κώδικες επικοινωνίας, κοινωνικά προσδιορισμένοι, που έχουν μορφή και περιεχόμενο (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2006:111). Η λογοτεχνία, ωστόσο, έχει επιπρόσθετα κοινά στοιχεία με την τέχνη όπως είναι η μη αυτονομία της, την εξάρτησή της από την κοινωνική ανάπτυξη, την μη ωφελμιστική της σκοπιά, τη μεταβλητότητα της μορφής από τον δημιουργό, τον

συγκινησιακό φόρτο του κειμένου καθώς και το είδος της επικοινωνίας που θέλει να επιτελέσει. Ο λογοτεχνικός λόγος, λοιπόν, ενέχει στοιχεία τέχνης με την έννοια ότι συνθέτει καλλιτεχνικά έργα, κάτι που δεν πραγματοποιείται από τον μη λογοτεχνικό λόγο.

## 2.5 Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος

Οι όροι που καθορίζουν τον λογοτεχνικό από τον μη λογοτεχνικό λόγο είναι διαφορετικοί. Πέρα από την φυλογένεση και οντογένεση των δύο μορφών, η διάκριση τους στηρίζεται, όχι μόνο σε ιστορικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο στόχων. Αν ο υψηλότερος στόχος της λογοτεχνίας είναι η πρόκληση αισθητικής απόλαυσης, τότε αυτή δεν μπορεί να προκύπτει με τυχαίο τρόπο. Εργαλεία της είναι οι τεχνικές δόμησης του λογοτεχνικού έργου. Βέβαια, κάθε γλωσσική δομή δεν προκαλεί αισθητική απόλαυση. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να αντιδιαστείλουμε τις αισθητικές από τις μη αισθητικές δομές. Προτού όμως εισέλθουμε σε αυτή την διαφοροποίηση, είναι αναγκαίο να συλλογιστούμε πως ο λογοτεχνικός λόγος προϋποθέτει μια τέτοια διαμόρφωση του υποκειμένου και μια σταδιακή τριβή του σε κοινωνικοπολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία ώστε να κατασταθεί ικανός να κατανοεί, ακόμη και να παράγει, λογοτεχνικό λόγο. Βέβαια, και ο μη λογοτεχνικός λόγος προϋποθέτει μια πληθώρα από προσλαμβάνουσες και συμβάσεις του υποκειμένου προκειμένου να κατανοήσει τις συνθήκες αλλά και τους κανόνες που συγκροτούν μια αποτελεσματική επικοινωνία.

Για να αντιληφθούμε τη φύση μιας λογοτεχνικής δομής, πρέπει πρώτα να ξέρουμε τι είναι αυτό που δομείται. Κι αυτό που δομείται είναι μορφή και περιεχόμενο μαζί, μια *σημαίνουσα μορφή*, γιατί το ένα δεν μπορεί να υπάρξει χωριστά από το άλλο. Η γλωσσική (φωνήματα, μορφήματα, συντάξεις και σημασίες) και η μη γλωσσική (χαρακτήρες ηρώων, συναισθήματα, πράξεις, ιδέες και αξίες) ύλη της λογοτεχνίας δεν διαφέρει από την ύλη των άλλων ειδών λόγου. Αυτό που διαφέρει είναι ο τρόπος μορφοποίησής της. Η οργάνωση του λογοτεχνικού έργου δίνει -όσο κανένα άλλο είδος λόγου- προτεραιότητα στις δομές, οι οποίες έχουν οριζόντια διάταξη και ενότητα, λόγω της γραμμικότητας του λόγου, συγκρατιούνται όμως από την κάθετη ενότητα, που κατεξοχήν υλοποιεί το μορφικό αίτιο ενός έργου και επιτρέπει την εσωτερική συνομιλία των μερών με το σύνολο. Μια τέτοια οργάνωση έχει ως αποτέλεσμα τη διαφορετικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας σε σύγκριση με

την καθημερινή, διαφορετικότητα ήχων, σημασιών αλλά και προσώπων και καταστάσεων, εντέλει θεμάτων. Και έτσι μπαίνουμε στην επικράτεια του ύφους.

Πέρα από το ύφος και εισερχόμενοι στο θέμα του πομπού – παραγωγού και δέκτη, εισέρχονται στη προβληματική και οι έννοιες της *προθετικότητας* και της *αποδεκτότητας*. Η πρώτη αφορά τη τάση και το «δικαίωμα» του δημιουργού να δρα διαμορφωτικά και αλλοτροπικά στις ιδεολογικές και πολιτικές συνθήκες που ζει και εμπνέεται και να παράγει λογοτεχνικό έργο. Η δεύτερη αναφέρεται στην τάση του αποδέκτη-αναγνώστη του λόγου να κατανοήσει το κείμενο σύμφωνα με τις ιδεολογοπολιτικές, κοινωνικές και άλλες απόψεις που τον συγκροτούν ως υποκείμενο. Η προθετικότητα που ενυπάρχει στο μη λογοτεχνικό λόγο είναι αυτή της πληροφόρησης, της πειθούς, της ενημέρωσης και δευτερευόντως της συγκινησιακής-συναισθηματικής φόρτισης· γι' αυτό και η αποδεκτότητα του αποδέκτη θα πρέπει στο μη λογοτεχνικό λόγο να προσεγγίζει όσο το δυνατό περισσότερο την προθετικότητα του παραγωγού του κειμένου για να υλοποιείται η επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη. Η μικρή ή μεγάλη απόκλιση επιφέρει τη μερική ή την ολική καταστροφή του νοήματος (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2006:113).

Είναι γνωστό και επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι η γλώσσα επιτελεί διάφορες λειτουργίες, οι οποίες προσδιορίζουν τη μορφή του γλωσσικού μηνύματος. Ο λογοτεχνικός λόγος έχει ως σκοπό να αγγίξει τον συναισθηματικό κόσμο του αποδέκτη, επιτελώντας την ποιητική (αισθητική) λειτουργία. Στον μη λογοτεχνικό λόγο, εξαιτίας της διαφορετικότητας των σκοπών, οι λειτουργίες της γλώσσας ποικίλουν και μπορεί να είναι αναφορικές, συγκινησιακές, βουλευτικές, μεταγλωσσικές και άλλες, ανάλογα με το επιλεχθέν είδος λόγου. Η κυριαρχία, λοιπόν της ποιητικής λειτουργίας κάνει το λογοτεχνικό έργο, όχι μόνο έντεχνο αλλά και καλλιτεχνικό ενώ η κυριαρχία των άλλων λειτουργιών είναι αυτή που κάνει τον μη λογοτεχνικό λόγο μεν έντεχνο αλλά μη καλλιτεχνικό δημιούργημα.

### 3. Θεωρίες λογοτεχνίας: Η λογοτεχνία στο ερευνητικό και ερμηνευτικό πεδίο

*Προκειμένου να γίνει επιτέλους επιστήμη, η λογοτεχνική ιστορία πρέπει να διεκδικήσει την αξιοπιστία της.*  
Ju. Τυηζανον (1927) – Ρώσος Φορμαλιστής

Είναι πολλοί μελετητές της λογοτεχνίας που υποστηρίζουν ότι οι θεωρίες της λογοτεχνίας είναι απαραίτητες, αν θέλουμε να ερμηνεύσουμε τα λογοτεχνικά κείμενα και να εξηγήσουμε τη λογοτεχνία ως συγκεκριμένο τρόπο επικοινωνίας. Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η επιστημονική μελέτη της λογοτεχνίας είναι αδιανόητη, αν δεν στηρίζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία λογοτεχνίας. Με λίγα λόγια, αναζητούν ερείσματα για την επιστημονική θεώρηση της λογοτεχνίας ως επιμέρους κλάδου της φιλολογίας ή ως αυτόνομου.

Ως προς τον διαχωρισμό μεταξύ της λογοτεχνίας και των φιλολογικών μελετών, η άποψη που κυριαρχεί είναι ότι οι δύο αυτές έννοιες διαφοροποιούνται σε βαθύτερο επίπεδο: η μία είναι δημιουργική τέχνη, ενώ η άλλη είναι, εάν όχι ακριβώς θετική επιστήμη, ένα είδος γνώσεως ή μαθήσεως. Επί παραδείγματι, ισχυρίζονται ότι δεν μπορεί κανείς να καταλάβει τη λογοτεχνία εάν ο ίδιος δεν παράγει λογοτεχνία, ούτε και θα πρέπει να μελετήσει ένα Ελισαβετιανό θεατρικό έργο εάν πρωτύτερα δεν έχει προσπαθήσει να συνθέσει και ο ίδιος θεατρικό έργο σε ιαμβικό ανομοιοκατάληκτο ενδεκασύλλαβο (Wellek, Warren, 1955: 17) Κι όμως, παρόλο που θα ήταν χρήσιμη η πείρα της λογοτεχνικής δημιουργίας, ο ρόλος του μελετητή είναι τελείως διαφορετικός. Μερικοί θεωρητικοί αρνούνται τελείως ότι η μελέτη της λογοτεχνίας αποτελεί γνώση και συνιστούν μια «δεύτερη δημιουργία», με αποτελέσματα που φαίνονται μάλλον μάταια, καθώς δεν είναι παρά μια σειρά από περιττές παλινωδίες ή, το πολύ μια μετάφραση του έργου σε ένα άλλο, πιθανότατα κατώτερο. Άλλοι θεωρητικοί αντλούν διάφορα σκεπτικιστικά συμπεράσματα από την αντιδιαστολή μεταξύ της λογοτεχνίας και της μελέτης της. Ισχυρίζονται ότι η λογοτεχνία δεν μπορεί καθόλου να «μελετηθεί». Μπορούμε μονάχα να την διαβάσουμε, να την απολαύσουμε, να την εκτιμήσουμε. Η εκτίμηση, ο ενθουσιασμός, η απόλαυση επαφίενται στην προσωπική κλίση, σαν μια αναπόφευκτη και αξιολύπητη φυγή από την αυστηρότητα της συγκροτημένης φιλολογίας (Wellek, Warren, 1955: 18). Αλλά μια τέτοια διχοτόμηση της λογοτεχνίας σε «εκτίμηση» αφενός και σε «φιλολογία» αφετέρου δεν αφήνει περιθώρια στην ουσιαστική μελέτη της λογοτεχνίας, η οποία για πολλούς οφείλει να είναι *καλολογική* αλλά και *συστηματική*.

Επιστρέφοντας στη επιστημονική θεώρηση της λογοτεχνίας, από πολλούς ακολουθήθηκε με αυστηρότητα η επιστημονική αιτιοκρατία στην εξήγηση των φαινομένων της λογοτεχνίας, με το να αποδίδουν τα δημιουργικά αίτια σε οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συγκυρίες. Παράλληλα, εισήγαγαν τις ποσοτικές μεθόδους (στατιστικές μέθοδοι, πίνακες, γραφικές παραστάσεις), οι οποίες, στην πλειονότητά τους, χρησιμοποιούνταν στις θετικές επιστήμες. Μέσα σε όλη αυτή τη τάση της μεταφοράς μεθόδων των θετικών επιστημών στη λογοτεχνική μελέτη, δεν δικαιώθηκαν οι προσδοκίες με τις οποίες είχε αρχίσει αυτό το εγχείρημα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μέθοδοι της επιστήμης απέδειξαν την αξία τους μόνο σε μια περιορισμένης μορφής τεχνική, όπως με τη χρήση των στατιστικών σε ορισμένες πτυχές της κριτικής των κειμένων. Αλλά οι περισσότεροι υποκινητές αυτής της επιστημονικής εισχωρήσεως στη μελέτη της λογοτεχνίας ή παραδέχτηκαν την ήττα και αποδέχτηκαν τον σκεπτικισμό ή παρηγόρησαν τους εαυτούς τους με ψευδαισθήσεις για μελλοντικές επιτυχίες των μεθόδων της επιστήμης.

Γενικεύοντας το θέμα στο επίπεδο της λογοτεχνικής μελέτης ως επίσημου «παραπροϊόντος» της αναλυτικότητας του ανθρώπου, θα λέγαμε ότι οι λογοτεχνικές μελέτες εξαρτώνται στενά από τις τάσεις που επικρατούν στην ίδια τη λογοτεχνία. Για παράδειγμα, έχει υποστηριχτεί κατά καιρούς ότι η θεωρία του κλασικισμού συνιστά μια γενίκευση της δραματικής και επικής ποίησης. Επίσης, η βιογραφική μέθοδος θεωρείται γενικά ως μια από τις συνέπειες του ρομαντισμού, που χρησιμοποιούσε συχνά βιογραφικό υλικό. Επίσης, το λεγόμενο ψυχολογικό μυθιστόρημα θεωρείται από πολλούς υπεύθυνο για τη γέννηση της ψυχολογικής προσέγγισης της λογοτεχνίας. Τέλος, έχει υποστηριχτεί ότι ο ρωσικός φορμαλισμός οφείλει πολλά στις ιδέες και στα συνθήματα του φουτουρισμού (Fokkema, Ibsch, 1997: 24-25). Μια άλλη μορφή επιχειρημάτων υποστηρίζει την άποψη ότι οι νέες στάσεις της θεωρίας της λογοτεχνίας μπορούν επίσης να συνδεθούν με τις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις. Για παράδειγμα, η μαρξιστική λογοτεχνική κριτική συνδέεται με συγκεκριμένες πολιτικές και κοινωνιολογικές θεωρίες. Με λίγα λόγια, αυτό που προσπαθούμε να αναδείξουμε εδώ είναι ότι ορισμένες θεωρητικές σχολές βρίσκονται πιο κοντά στις στάσεις της λογοτεχνίας, ενώ κάποιες άλλες συνδέονται άμεσα με τις τρέχουσες κοινωνικές ή επιστημονικές εξελίξεις.



## ➤ Φορμαλισμός

Ο **Ρωσικός φορμαλισμός** είναι μία θεωρία της λογοτεχνίας που εμφανίστηκε στη Ρωσία στις αρχές του εικοστού αιώνα. Αποτελεί την πρώτη κειμενοκεντρική θεώρηση του κειμένου στη θεωρία της λογοτεχνίας. Ο φορμαλισμός εκφράστηκε στη Ρωσία γύρω από δύο ομάδες μελετητών: τον Γλωσσολογικό κύκλο της Μόσχας, που ιδρύθηκε το 1915 με μέλη τους Roman Jakobson, Pëtr Bogatyřev, Grigorij Vinokur, και την Εταιρεία για την μελέτη της ποιητικής γλώσσας (ΟΡΟJAZ) στην Αγία Πετρούπολη που ιδρύθηκε το 1916 με μέλη τους Boris Ejchenbaum, Viktor Sklovskij και Jurij Tynjanov. Τα μέλη του Γλωσσολογικού Κύκλου της Μόσχας επέμεναν ιδιαίτερος στην σχέση της μελέτης της θεωρίας της λογοτεχνίας και της ποιητικής με την γλωσσολογία, ενώ τα μέλη της άλλης ομάδας ήταν πιο αποστασιοποιημένα από την γλωσσολογία.

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του φορμαλισμού υπήρξε η επιστημονική μελέτη της λογοτεχνίας. Πράγματι, οι φορμαλιστές ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη μεθόδου επιστημονικής μελέτης της λογοτεχνίας που θα ενδιαφερόταν για την *αναζήτηση των μηχανισμών της λογοτεχνίας και των δομικών αρχών των λογοτεχνικών κειμένων*, αυτών δηλαδή των ιδιοτήτων που καθιστούσαν ένα λογοτεχνικό κείμενο έργο τέχνης. Συνεπώς, παρ' όλο που η πεποίθηση αυτή δεν συζητήθηκε σε βάθος, υπήρξε ένα από τα αξιώματα του φορμαλισμού. Όποτε οι φορμαλιστές έθιγαν το θέμα της επιστημονικής μελέτης της λογοτεχνίας, πίστευαν ότι οι μελέτες τους θα έδιναν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να διαβάσει τα λογοτεχνικά κείμενα με τον κατάλληλο τρόπο, δηλαδή να μπορέσει να διακρίνει τις ιδιότητες εκείνες του κειμένου που θεωρούνταν «λογοτεχνικές» ή «καλλιτεχνικές» (Fokkema, Ibsch, 1997: 40). Παράλληλα, επιχείρησαν να αποκαθάρουν το κείμενο από κάθε υποκειμενική και αυθαίρετη ερμηνεία του περιεχομένου και να αποστασιοποιηθούν από τις αναλύσεις που «περιορίζονταν» στην αναζήτηση των ιδεών που εξέφραζε το κείμενο. Το ενδιαφέρον τους στράφηκε στη μελέτη της μορφής ενός έργου, αφού σύμφωνα με τις θεωρίες τους το περιεχόμενο καθοριζόταν από τη μορφή, επομένως κάθε διαφορετική μορφή είχε και διαφορετική σημασία.

Η αντιμετώπιση της μελέτης της λογοτεχνίας ως επιστήμης ανάγκασε τους φορμαλιστές να αναζητήσουν ορισμένες καθολικές ή, τουλάχιστον γενικές ιδιότητες της λογοτεχνίας. Ο φορμαλισμός υποστηρίζει ότι αντικείμενο της λογοτεχνίας δεν είναι η ίδια η λογοτεχνία ή το σύνολο των κειμένων της (μεμονωμένα ή στην ολότητά τους) αλλά η *λογοτεχνικότητα*, η οποία ανακαλύπτεται στην «ανοικείωση» και στις

τεχνικές που τη διασφαλίζουν. Ως ανοικείωση εννοούσαν την χειραφέτηση των λέξεων από την συνηθισμένη τους σημασία μέσω νέων συνδυασμών ή όπως υποστηρίζει ο Jakobson, «να δίνεται στις λέξεις η δυνατότητα να χειραφετηθούν από τις σημασίες». Στην πραγματικότητα, οι φορμαλιστές είχαν την τάση να απορρίπτουν κάθε είδους απομάκρυνση από το κείμενο, πράγμα που φέρνει στο νου τους εκπροσώπους της Νέας Κριτικής. Με λίγα λόγια, ο φορμαλισμός μετατόπισε το ενδιαφέρον στο κείμενο καθεαυτό και οικοδόμησε την προσέγγισή του περισσότερο σε γλωσσολογικούς παρά σε ιστορικούς και αισθητικούς παράγοντες. Η προτεραιότητα που έδωσαν οι φορμαλιστές στο «πως το λει το κείμενο» αντί του «τι λέει», στους κώδικες δηλαδή με τους οποίους παράγει νοήματα απέναντι στο ίδιο το νόημα, σηματοδότησε και την εμφάνιση της λογοτεχνικής θεωρίας. Στη διδακτική χρήση ο φορμαλισμός προσέθεσε στις άλλες επιδιώξεις του μαθήματος και την εκμάθηση κάποιων τεχνικών προσέγγισης, άλλοτε τροποποιώντας και άλλοτε απλώς επιβαρύνοντας τις ήδη καθιερωμένες μεθόδους του φιλολογικού σχολιασμού (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 2006:168).

Γενικά, οι φορμαλιστές έστρεψαν τη προσοχή τους κυρίως στις μορφικές πλευρές της λογοτεχνίας. Στο χώρο της αφηγηματολογίας, ερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα ποικίλα επεισόδια μιας ιστορίας, εξέτασαν την τεχνική της οργάνωσης μιας ιστορίας, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων. Εν ολίγοις, τους απασχόλησε η ανακάλυψη της τεχνικής με την οποία κατασκευάζεται μια ιστορία. Σε ό, τι αφορά το λογοτεχνικό πεζό λόγο, οι φορμαλιστές διέκριναν ποικίλους δομιστικούς παράγοντες, όμως χρειάστηκε καιρός προτού σταθεί δυνατό να ερευνηθεί η αλληλεξάρτηση των παραγόντων αυτών. Με παρόμοιο τρόπο αναπτύχθηκε και η θεωρία της ποίησης. Όπως, δηλαδή, στον πεζό λόγο «κεντρικός δομιστικός παράγοντας» είναι κατά κανόνα η πλοκή, στην ποίηση το ρόλο παίζει ο ρυθμός, με τη πλοκή του ποιητικού νοήματος, τους λυρικούς χαρακτήρες, τα σκηνικά και τα θεματικά στοιχεία να υποβιβάζονται όλα στη θέση του υλικού και να οργανώνονται από το ρυθμό. Ο Jakobson καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ποίηση είναι «μια λεκτική εκφορά προς την έκφραση», με αποτέλεσμα η «επικοινωνιακή λειτουργία, που στον πρακτικό και συναισθηματικό λόγο κυριαρχεί, στην ποίηση υποβιβάζεται στο ελάχιστο (Fokkema, Ibsch, 1997: 51). Η δομική προσέγγιση της λογοτεχνίας έθεσε τέλος στη μονομέρεια του πρώιμου φορμαλισμού. Η άποψη του Sklovskij ότι ένα λογοτεχνικό έργο δεν είναι τίποτα περισσότερο από την κατασκευή του ή από το γενικό άθροισμα όλων των τεχνημάτων που χρησιμοποιεί αποδείχτηκε

ανεπαρκής. Ένα λογοτεχνικό έργο δεν είναι μια απλή συσσώρευση τεχνημάτων, αλλά ένα οργανωμένο σύνολο το οποίο αποτελείται από παράγοντες ποικίλης σπουδαιότητας. Το σημασιολογικό υλικό έχει σχεδόν πάντοτε μια λειτουργία, έστω και ελάχιστο (Fokkema, Ibsch, 1997: 53).

Παράλληλα με τους θεωρητικούς προβληματισμούς και τις συγκεκριμένες εφαρμογές των μεθόδων ανάλυσης που ανέπτυξαν πάνω σε συγκεκριμένα κείμενα, οι φορμαλιστές ενδιαφέρθηκαν και για την Ιστορία της Λογοτεχνίας και διατύπωσαν μία διαφορετική πρόταση για την μελέτη αυτού του κλάδου. Έχοντας ως βασική αρχή την θέση ότι αυτό που μεταβάλλεται στη λογοτεχνία είναι οι λειτουργίες και τα μορφικά στοιχεία, πρότειναν την συγγραφή ιστορίας της λογοτεχνίας που θα μελετά τις διάφορες *μορφές* (περιγραφή, τρόπος αφήγησης, μεταφορά) και την αλλαγή λειτουργίας τους από σύστημα σε σύστημα.

### ➤ **Νέα Κριτική**

Η Νέα Κριτική είναι η θεωρία της λογοτεχνίας που αναπτύχθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής μετά την δεκαετία του 1930. Αποτελεί μια ενδοκειμενική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το κείμενο αποτελεί μια αυτοτελή και αυθύπαρκτη δημιουργία, η οποία χαρακτηρίζεται για την οργανική της ενότητα. Η αυτονομία αυτή μεταφράζεται με την έννοια ότι το λογοτεχνικό έργο είναι ένα σύστημα, η ερμηνεία του οποίου δεν επιδέχεται την βοήθεια από εξωτερικές επεμβάσεις, όπως συνεξέταση της βιογραφίας του συγγραφέα ή των ιστορικών και πολιτικό – κοινωνικών συνθηκών της εποχής τους συγγραφέα. Σύμφωνα με την Νέα Κριτική ο αναγνώστης επιδιώκει να ερμηνεύσει το κείμενο, αναδεικνύοντας τη λειτουργία της αμφισημίας, των συνυποδηλώσεων, των αντιθέσεων, των μεταφορών, του εικονοποιητικού συστήματος κ.ά.

Οι θεωρητικοί της Νέας Κριτικής απέρριπταν την θετικιστική εξέταση των κειμένων ως *γενετικό λάθος* (genetic fallacy), την προσπάθεια ανακάλυψης της προθετικότητας του συγγραφέα ως *πλάνη των προθέσεων* (intentional fallacy) και την ερμηνεία μέσω των συναισθημάτων του αναγνώστη ως *συναισθηματική πλάνη* (affective fallacy). Αντί για αυτές τις προσεγγίσεις, ανέπτυξαν έναν τρόπο μελέτης που ονόμασαν «**close reading**», ο οποίος βασίζεται αποκλειστικά στα δεδομένα που δίνει το ίδιο το κείμενο, χωρίς να χρειάζεται συμπληρωματικές «εξωτερικές» πληροφορίες.

Πρώτος θεμελιωτής των αρχών στις οποίες στηρίχτηκε η νεοκριτική θεωρία ήταν ο Άγγλος I.A. Richards με τα έργα του *Principles of Literary Criticism* (1924) και *Practical Criticism* (1929), στα οποία έδινε προτεραιότητα στην εξέταση των μορφικών χαρακτηριστικών αντί για τα θεματικά στοιχεία, εναντιωνόταν στην ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων ως κειμένων που έχουν στόχο να εκφράσουν κάποιο μήνυμα και αντί αυτής προέκρινε την αξιολόγηση των έργων ως προς την αισθητική συγκίνηση που προκαλούν.

### ➤ Τσέχικος δομισμός

Ο Τσέχικος δομισμός συνέχισε την παράδοση του ρώσικου φορμαλισμού, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ο ρώσικος φορμαλισμός ως η μοναδική πηγή έμπνευσής του. Ο Jan Mukarovsky (1891-1975) είναι από τους πρώτους Τσέχους δομιστές στο χώρο των λογοτεχνικών μελετών. Με τη συμβολή του στο Όγδοο Διεθνές Συνέδριο Φιλοσοφίας στην Πράγα., εξέτασε την έννοια της τέχνης ως «σημειολογικού γεγονότος». Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η τέχνη είναι ταυτόχρονα σημείο, δομή και αξία. Αντιμετωπίζοντας την ως σημείο, είμαστε αναγκασμένοι να διακρίνουμε δύο πλευρές: αυτή του *εξωτερικού συμβόλου ή σημαίνοντος*, που αντιπροσωπεύει ένα νόημα, και εκείνη του *σημαινόμενου*, δηλαδή του νοήματος που αντιπροσωπεύεται. Επομένως, το έργο τέχνης και συνακόλουθα το λογοτεχνικό έργο, δεν μπορεί να υποβιβαστεί στη *σημαίνουσα* ή «υλική» του πλευρά (φυσική οντότητα) και αυτό γιατί το υλικό έργο τέχνης, ή καλλιτεχνικό γεγονός, είναι ένα σημείο που αποκτά νόημα μονάχα αν εισχωρήσει στην αντίληψη κάποιου και νοηματοδοτηθεί από αυτή. Το αντικείμενο της αισθητικής δεν είναι το καλλιτεχνικό γεγονός (*σημαίνον*), αλλά το «αισθητικό αντικείμενο» (*σημαινόμενο*), δηλαδή *η έκφραση και η συσχέτιση του καλλιτεχνικού γεγονότος στη συνείδηση κάποιου που το αντιλαμβάνεται* (Fokkema, Ibsch, 1997: 68). Καθώς, λοιπόν, το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται αντιληπτό το έργο τέχνης μεταβάλλεται, μεταβάλλεται η συνειδητοποίηση και η ερμηνεία του αναλόγως. Το γεγονός ότι κάτω από ποικίλες συνθήκες και συγκυρίες, χρονικές ή κοινωνικές, το καλλιτεχνικό έργο μπορεί να δεχτεί πλήθος ερμηνειών λειτουργεί ως πλεονέκτημα. Παράλληλα, όμως, το έργο τέχνης, σύμφωνα με τον Mukarovsky, «δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να χρησιμοποιηθεί ως ιστορική ή κοινωνιολογική μαρτυρία, εκτός αν η αξία του ως μαρτυρία, δηλαδή η φύση της σχέσης του με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, έχει καθοριστεί επακριβώς».

### ➤ Σημειωτική

Στη Σοβιετική Ένωση, γύρω στα 1960, παρατηρείται μια γενικότερη τάση χαλάρωσης σε θέματα κουλτούρας, με την εισαγωγή μιας νέας μορφής στη μελέτη της Τέχνης. Μια από τις πρώτες δημοσιεύσεις του είδους, η έκθεση για ένα Συμπόσιο για τη δομική μελέτη των σημειωτικών συστημάτων, αρχίζει με μία δήλωση για τη σημειωτική, περιγράφοντας την ως μια νέα επιστήμη η οποία μελετά «όλα τα σημειωτικά συστήματα που χρησιμοποιεί η ανθρώπινη κοινωνία».

Περιορίζοντας το βεληνεκές της παρούσας αναφοράς στη σημειωτική, παραθέτουμε την αντίληψή της για το λογοτεχνικό κείμενο. Το λογοτεχνικό κείμενο, λοιπόν, είναι το προϊόν δύο, τουλάχιστον, συμπλεκόμενων μεταξύ τους συστημάτων: του γλωσσικού συστήματος και του λογοτεχνικού συστήματος, που στηρίζεται πάνω στο πρώτο. Με αφετηρία αυτή την άποψη, ο Lotman καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η λογοτεχνία είναι ένα «δευτερογενές υποδειγματικό σύστημα». Στην περίπτωση αυτή, το λογοτεχνικό σύστημα είναι *υπεργλωσσικό*, με την έννοια ότι ο δέκτης του οργανωμένου αυτού γλωσσικού συστήματος θα πρέπει να γνωρίζει το γλωσσικό κώδικα προκειμένου να μπορέσει να ερμηνεύσει ο μήνυμα. Ο αναγνώστης ενός λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή, οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο τη γλώσσα στην οποία έχει πραγματωθεί το κείμενο αλλά και τον επιμέρους λογοτεχνικό κώδικα. Αν ο αναγνώστης δεν γνωρίζει το λογοτεχνικό κώδικα που χρησιμοποιεί ο πομπός, δεν θα είναι σε θέση να ερμηνεύσει το κείμενο ή ακόμη να το αποδεχτεί ως λογοτεχνικό. Εάν, λοιπόν, δώσουμε μια τέτοια ερμηνεία στον όρο της λογοτεχνίας, η ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι καθόλου απλή υπόθεση και επιπλέον σχετίζεται με τη γνώση ενός κώδικα, που στην ιδανική περίπτωση θα πρέπει να είναι κοινός τόσο για τον πομπό όσο και για τον δέκτη.

Στο βαθμό που τα ενδιαφέροντα και οι αφετηρίες της σοβιετικής σημειωτικής δεν αποσαφηνίζονται με υποθετικούς όρους, είναι αξίες και είναι ικανές να εξασφαλίσουν την εκλογίκευση» μιας επιστημονικής διαδικασίας. Τα θεμέλια του σοβιετικού δομισμού δεν είναι σαθρά. Αντίθετα, ο δομισμός που στηρίζεται στη σημειωτική είναι ένας τρόπος προσέγγισης που υπόσχεται πολλά για τις λογοτεχνικές μελέτες, αρκεί να αναπτυχθεί περαιτέρω.

### ➤ Γαλλικός δομισμός

Πραγματικά, μολονότι τα κλασικά κείμενα του δομισμού γράφτηκαν αρχικά σε γαλλική γλώσσα, στο γαλλόφωνο κόσμο συνάντησαν την πιο ισχυρή αντίδραση. Πιο συγκεκριμένα, η ορμή του δομισμού προσέκρουσε στις έννοιες της αντικειμενικής πραγματικότητας και της ατομικότητας. Η πρώτη από αυτές τις δύο έννοιες, κληροδοτημένη από το θετικισμό, εκπροσωπούσαν στις λογοτεχνικές μελέτες του Gustave Lanson. Εκφράζοντας την απέχθεια του για τις γενικεύσεις, ο Lanson διαχωρίζει τη σκέψη του από τη δομική σκέψη: «ας αντισταθούμε στην ασήμαντη ματαιοδοξία που εκφράζει η χρήση γενικευτικών τύπων» και «όσο μεγαλύτερη είναι η γενίκευση, τόσο μικρότερη είναι η βεβαιότητα». Με λίγα λόγια, η ανάγκη για απόλυτη βεβαιότητα αποκλείει την αφαιρετική διαδικασία που είναι απαραίτητη για το δομισμό (Fokkema, Ibsch, 1997: 93). Στη Γαλλία, το λογοτεχνικό έργο αναλυόταν σε σχέση με το συγγραφέα του ή εξεταζόταν προσεκτικά τα γνωρίσματα ενός μόνο έργου. Ωστόσο, το έργο δεν αντιμετωπιζόταν ως στοιχείο ενός συστήματος, ακριβώς όπως το άτομο δεν αντιμετωπιζόταν ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου, μέσα στο οποίο θα μπορούσε να προσδιοριστεί, ανάλογα με τη θέση που θα κατείχε. Κανείς δεν ήταν ακόμη έτοιμος για μια τέτοια σχετικιστική προοπτική, μια τέτοια αποκέντρωση του εγώ (Fokkema, Ibsch, 1997: 96). Οι γαλλικές λογοτεχνικές μελέτες δέχτηκαν την ορμή του δομισμού και την αφομοίωσαν με τους δικούς τους όρους. Ο παγκόσμιος προσανατολισμός, που στην αρχή απουσίαζε, γίνεται πλέον πραγματικότητα. Οι δυνατότητες για ένα παγκόσμιο πεδίο δράσης βρίσκονται στη βάση τόσο του γλωσσολογικού δομισμού όσο και του ρωσικού φορμαλισμού. Εξάλλου, με την προβληματική του σχετικά με το δέκτη, ο γαλλικός δομισμός ακολουθεί μια παγκόσμια ερευνητική γραμμή.

### ➤ Μαρξιστικές θεωρίες της λογοτεχνίας

Οι μαρξιστικές θεωρίες της λογοτεχνίας αποτελούν ένα ανομοιογενές ψηφιδωτό απόψεων για την τέχνη και τη λογοτεχνία που εκτείνεται σε μακρύ χρονικό διάστημα και περιλαμβάνει πλήθος παραμέτρων συνισταμένων της κοινωνικής και πολιτικής ιδεολογίας. Εντελώς διαφορετικές από το ρωσικό φορμαλισμό ή το γαλλικό δομισμό, οι μαρξιστικές λογοτεχνικές θεωρίες βασίζονται σε μια κανονιστική φιλοσοφία με ξεκάθαρες ιδέες για τα διάφορα επιστημολογικά προβλήματα. Είναι, συνεπώς, αδύνατον να ασκηθεί οποιαδήποτε μορφή κριτικής στη μαρξιστική θεωρία σε καθαρά εμπειρική βάση.

Αδυνατώντας να χαρτογραφηθεί ολόκληρο το ιδεολογικό περιεχόμενο αυτών των θεωριών στην παρούσα αναφορά, θα επικεντρωθούμε στις βασικές λογοτεχνικές εκτιμήσεις του Marx που βασίζονται: α) στο κριτήριο της οικονομικής αιτιοκρατίας, που προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα αν το λογοτεχνικό έργο αντιστοιχεί σε μια προηγμένη ή μια οπισθοδρομική εξέλιξη στην οικονομική βάση, β) στο κριτήριο της αληθοφάνειας, που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με το λογοτεχνικό κώδικα της εποχής του, και γ) στο κριτήριο των προσωπικών προτιμήσεων, π.χ. για τα γραπτά του Αισχύλου, του Shakespeare ή του Goethe, που ανήκουν στο λογοτεχνικό κανόνα της εποχής του (Fokkema, Ibsch, 1997: 142-143).

### ➤ **Θεωρία της πρόσληψης**

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι στην εξήγηση ορισμένων λογοτεχνικών γεγονότων η έννοια της πρόσληψης έχει παίξει ένα ρόλο από πολύ παλιά και ότι οι γνώσεις που έχουν αποκτηθεί με τον τρόπο αυτό είναι απόλυτα συμβατές με τη σύγχρονη θεωρία της πρόσληψης. Στην πραγματικότητα, αυτό που διαφέρει είναι το αφηρημένο επίπεδο στο οποίο έχει συζητηθεί η έννοια αυτή στην διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, όπου ο δέκτης έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος των στόχων της λογοτεχνικής έρευνας και η έννοια της πρόσληψης έχει ενσωματωθεί στον ενδεχόμενο ορισμό της λογοτεχνικότητας. «Το αντικείμενο [των λογοτεχνικών μελετών] γεννιέται μέσα από την «προοπτική», επομένως η τελευταία αποτελεί έναν από τους παράγοντες της δομής του αντικειμένου.

Η θεωρία της πρόσληψης λαμβάνει υπόψη της τον ιστορικό και πολιτισμικό σχετικισμό, αφού στην ουσία θεωρεί δεδομένο το μεταβλητό χαρακτήρα κάθε αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου και του λογοτεχνικού έργου, μέσα στην ιστορική εξέλιξη. Δεν πρόκειται όμως για την επιστροφή στον ιστορικισμό του 19<sup>ου</sup> αι. Διαφέρει από αυτόν, καθώς αποκηρύσσει την έρευνα που δεν λαμβάνει υπόψη της καμία αξία. Αυτή τη φορά η εποχή του μελετητή δεν εξοβελίζεται από τη μελέτη, προκειμένου να κατορθώσει ο μελετητής αυτός να εισέλθει στον καλλιτεχνικό κόσμο ενός παλαιότερου συγγραφέα. Κάθε άλλο: η εποχή του οποιοδήποτε δέκτη θεωρείται πλέον απαραίτητο στοιχείο για τη σύσταση του αισθητικού αντικειμένου (Fokkema, Ibsch, 1997:223-226).

Η ανεπιφύλακτη παραδοχή της αυτονομίας του λογοτεχνικού κειμένου και όλων των συνεπακόλουθων, η αναγνώριση της ανώτερης αλήθειας του ποιητή και η έμφαση στην αφομοίωση αυτής της αλήθειας από τον ερευνητή είναι απόψεις που

δύσκολα μπορεί κανείς να βρει σε πρόσφατες δημοσιεύσεις. Η παλαιότερη, πραγματικά παραδοσιακή, πεποίθηση ότι η λογοτεχνία έχει μια γνωστική και μια επικοινωνιακή λειτουργία έχει επανέλθει στο προσκήνιο και έχει απελευθερώσει το λογοτεχνικό κείμενο από την τεχνητή του απομόνωση. Σε ποιο σημείο, άραγε, πρέπει να σταματά να δίνει νοήματα ένας οποιοδήποτε «μέτοχος» κάποιου πολιτισμικού κώδικα και σε ποιο σημείο ο μελετητής; Μήπως προσπαθεί πεισματικά ο άνθρωπος να διευρύνει τον κόσμο του νου και ακριβώς για αυτόν το λόγο συναντάει περισσότερα προβλήματα;



#### 4. Οι λογοτεχνικές θεωρίες στην Εκπαιδευτική πράξη

Ένας από τους πιο πολυσυζητημένους προβληματισμούς που θέτει, άθελα της, η ενατένιση ενός κειμένου, του συγγραφέα που αγνοφάινεται πίσω από αυτό και του αισθήματος που ξεπροβάλλει μέσα από την ανάγνωσή του αποτελεί η αναζήτηση της πρωτοκαθεδρίας ανάμεσα στον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Αν θελήσουμε να αναπαραστήσουμε σχηματικά αυτή τη σχέση, το αποτέλεσμα θα έχει την εξής μορφή: Συγγραφέας ↔ Κείμενο ↔ Αναγνώστης. Επί δεκαετίες, λοιπόν, ο άνθρωπος προβληματίζεται σχετικά με το ποιος έχει τα σκήπτρα της νοηματοδότησης ενός λογοτεχνικού κειμένου. Αν το καλοσκεφτούμε, το πρόβλημα τίθεται σε επίπεδο ερμηνείας, σε εκείνο, δηλαδή, το χωροχρονικό σημείο όπου ένας τυχαίος αναγνώστης πάρει στα χέρια του το κείμενο και προσπαθήσει να διώξει τη κυριολεκτική σημασία και αλληλουχία των λέξεων (με την οποία έχει αναπτύξει «εθιστική» σχέση) στο βωμό της λογοτεχνικότητας του εν λόγω κειμένου.

##### 4.1. Συγγραφέας → Ερμηνευτική

Είναι γνωστό ότι η έννοια του παντογνώστη και πολυπράγμονος συγγραφέα διαμορφώθηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, όταν οι συγκρούσεις της αριστοκρατίας και της ανερχόμενης αστικής τάξης έφεραν ως αποτέλεσμα την αυτονόμηση του συγγραφέα από τις δεσμεύσεις της εξουσίας και του προσέδωσαν κοινωνική υπόσταση και «φωνή». Παράλληλα, το ρομαντικό κίνημα ανέδειξε την προσωπικότητα σε κυρίαρχο στοιχείο των ιστορικών, ενώ η ανάπτυξη του φιλοσοφικού θετικισμού συνέβαλε στην αιτιολογική κατανόηση των φαινομένων (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 148). Με λίγα λόγια, δημιουργήθηκε μια κυρίαρχη αισθητική που αντιμετώπιζε τη λογοτεχνία ως ιστορία προσωπικοτήτων. Ο Abrams διακρίνει τρία είδη κριτικής δραστηριότητας, τα οποία, αν και έχουν ως έρεισμα ότι η τέχνη και η προσωπικότητα συνδέονται άμεσα, τουλάχιστον δεν ταυτίζονται. Η πρώτη κατηγορία αντιμετωπίζει το συγγραφέα ως μέσο για την εξήγηση του έργου. Επιχειρεί, δηλαδή, να εξηγήσει τις ιδιαιτερότητες ενός έργου με γνώμονα τη προσωπικότητα του συγγραφέα, τις ιδιαίτερες πτυχές της ζωής του καθώς, επίσης το περιβάλλον μέσα στο οποίο έζησε και δημιούργησε. Η δεύτερη κατηγορία προσεγγίζει το συγγραφέα ανεξάρτητα από το έργο του. Σε αυτή την περίπτωση σκοπός είναι η ανασυγκρότηση της ζωής του συγγραφέα, με τον ίδιο να τίθεται στο μικροσκόπιο και με το έργο του να λειτουργεί ως το βασικό μέσο συλλογής στοιχείων της βιογραφίας του. Στην τρίτη κατηγορία

διακρίνουμε έναν τρόπο ανάγνωσης του λογοτεχνικού έργου με τάσεις περισσότερο αισθητικές και αξιολογικές. Οι αισθητικές ιδιότητες ενός έργου θεωρούνται μια διαφάνεια, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις, το έργο θεωρείται μια διαφάνεια που αποκαλύπτει τη ψυχή του συγγραφέα (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 148). Με την Θεωρία της Ερμηνευτικής και τη ρομαντική θεώρηση της σχέσης προσωπικότητας – έργου, ο συγγραφέας λειτούργησε στη βάση της λογοτεχνίας που μετέβαλλε τη μελέτη των λογοτεχνικών έργων σε μελέτη της ιστορίας της λογοτεχνίας.

Εισερχόμενοι στη «σχολική» ερμηνευτική, αναγνωρίζουμε πως οι οπαδοί της θεωρούν ότι στο κείμενο υπάρχει εγγεγραμμένο, σαφές νόημα (πρόσθεση συγγραφέα) και πως η γλώσσα είναι η ασφαλής οδός που οδηγεί σε αυτό. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, εντάσσει στο μάθημα της λογοτεχνίας τη συστηματική ανάλυση λεξιλογικών, συντακτικών και υφολογικών χαρακτηριστικών και επιχειρεί την ανάλυση της υποκειμενικότητας του συγγραφέα που συσχετίζεται με την αναζήτηση ενδοκειμενικών ιδεών και καταστάσεων. Οι μαθητές ασκούνται στη διαδικασία της «ενσυναίσθησης», δηλαδή μεταφέρονται στην ψυχική κατάσταση και τις κοινωνικό – πολιτικές συνθήκες που συνέβαλαν στη δημιουργία του έργου. Το λογοτεχνικό έργο ερμηνεύεται σε δύο επίπεδα, στο γραμματικό και στο ψυχολογικό και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει σταθερά διδακτικά βήματα ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου, όπως: ένταξη του σε λογοτεχνική σχολή, αναζήτηση προθέσεων συγγραφέα, περιγραφή εποχής συγγραφέα, ανάδειξη και σχολιασμός λογοτεχνικών μοτίβων - καλλολογικών στοιχείων και συμβόλων, μελέτη χαρακτήρων, σχολιασμός πλοκής έργου, αισθητικές αναζητήσεις συγγραφέα, ανεύρεση κεντρικής ιδέας, απόδοση νοήματος και άλλα.

#### **4.2. Κείμενο → Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός, Σημειωτική**

Από την παντοδυναμία, λοιπόν, του συγγραφέα περνάμε στην παντοδυναμία του κειμένου που αντιμετωπίζεται είτε ως αυτόνομο δίκτυο σχέσεων, είτε ως ένα πολυδιάστατο πεδίο ανοιχτό σε κάθε είδους νοηματοδότηση (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 149). Σε αυτή τη περίπτωση, ο αναγνώστης προσεγγίζει το έργο ανεξάρτητα από το ιστορικό – κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε. Στόχος του εκάστοτε αποδέκτη του λογοτεχνικού έργου αποτελεί η «αντικειμενοποίηση» της μελέτης του και η διερεύνηση των στοιχείων που συνιστούν τη λογοτεχνικότητά του. Είναι χαρακτηριστικό ότι πλέον επιλέγονται πιο απρόσωποι

όροι όπως «κείμενο» αντί «έργο» και «γραφή» αντί «έκφραση». Ο Roland Barthes δηλώνει χαρακτηριστικά «από τη στιγμή που αφηγούμαστε ένα γεγονός αποσυνδέοντάς το από την πραγματικότητα και με βάση την πρακτική της γραφής η φωνή χάνει την προέλευσή της, ο συγγραφέας πεθαίνει και η γραφή αρχίζει» (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 149).

Για τους οπαδούς αυτής της προσέγγισης, η λογοτεχνία συνιστά ένα ιδιαίτερο υποσύστημα γλωσσικών σημείων που αποκρίνεται σε ειδικές επικοινωνιακές ανάγκες και συνιστά ένα πλαίσιο κανόνων και συμβάσεων, «ευρετήριο» για άπειρες θεωρητικά ατομικές δημιουργικές πραγματώσεις (κείμενα). Μερικές από τις λειτουργίες και τις έννοιες που εμπλέκονται σε αυτή την κειμενική προοπτική του λογοτεχνικού έργου αποτελούν ο ισομορφισμός σημαινόντων-σημαινομένων, η αρχή της αναλογίας από όπου απορρέει η εικονοποιητική (μεταφορική-συμβολική) λειτουργία, η προτεραιότητα των παραδειγματικών έναντι των συνταγματικών δομών, η διακειμενική λειτουργία και η πολυσημία του λόγου.

#### **4.3. Αναγνώστης → Αναγνωστικές θεωρίες**

Συνήθως, η αναγνώριση της υπεροχής των αναγνωστικών θεωριών ξεκινά με την αδυναμία του ανθρώπου να απαντήσει στο εξής, φαινομενικά απλό, ερώτημα: «ποιος θα είναι τελικά ο νοσηματοδότης του κειμένου, αν ο συγγραφέας του κειμένου δεν υπάρχει πια;». Ο αναγνώστης, απαντούν οι σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, ο οποίος τελικά θεωρείται και ο πραγματικός συγγραφέας του κειμένου. Η στροφή στον αναγνώστη δείχνει ότι η σχέση του ανθρώπου με την πραγματικότητα δεν είναι θετικιστική γνώση, αλλά ερμηνευτική σχέση, ότι η έννοια «το κείμενο καθαυτό» είναι στην ουσία κενή και πως εν τέλει, ένα λογοτεχνικό έργο δεν μπορεί να εκτιμηθεί άσχετα από τα αποτελέσματά του, τα οποία αποτελέσματα φωλιάζουν στη νόηση και τη συναισθηματική διάθεση του αναγνώστη.

Ο αναγνώστης, ακόμη και αν είναι μικρός, δεν προσέρχεται ποτέ σε ένα κείμενο με το πνεύμα του κενό, χωρίς σκοπιμότητα ή χωρίς να έχει διαμορφώσει κάποιες υποτυπώδεις υποθέσεις σχετικά με το τι θα αντιμετωπίσει. Βρίσκει νόημα, ακόμη και αν δε γνωρίζει κάποιες λέξεις ή έννοιες, όταν μπορεί να συσχετίσει αυτό που διαβάζει με αυτό που ήδη ξέρει, όταν βρίσκει στο κείμενο προσφιλείς πληροφορίες, έννοιες, νοητικά σχήματα, όταν συνδέει το κείμενο που διαβάζει με άλλα κείμενα που έχει ήδη διαβάσει ή ακούσει, μέσα από τον ελεύθερο συνειρμό και την προσωπική επιλογή. Με αυτόν τον τρόπο η προσέγγιση της λογοτεχνίας χτίζεται μέσα από

πρακτικές λόγου, δίνοντας σώμα και υπόσταση στην προσωπική ερμηνευτική προσέγγιση από τις απαρχές κιόλας των σχολικών εμπειριών (Αναγνωστοπούλου, 2002: 20).

Στο θεωρητικό πλαίσιο των αναγνωστικών θεωριών, ο αναγνώστης τοποθετείται στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας και παίζει ενεργό ρόλο στην κατασκευή του νοήματος. Κατά παράλληλο τρόπο, η ανάγνωση θεωρείται η δυναμική και σύνθετη διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης, με προσωπική βούληση, οικοδομεί το νόημα στην αλληλεπίδραση του με το κείμενο.

#### **4.3.1. Η προσέγγιση της λογοτεχνίας σύμφωνα με τις θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης»**

Το ρεύμα λογοτεχνικής κριτικής που είχε τεράστια επίδραση στη λογοτεχνική έρευνα και παιδαγωγική στην Αμερική, είναι η συναλλακτική θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Για τους θεωρητικούς της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ο αναγνώστης είναι ένας σημαντικός παίκτης στην ανάπτυξη του κειμενικού νοήματος στο βαθμό που το κειμενικό νόημα μετριάζεται από τις εμπειρίες και προσδοκίες του αναγνώστη. Η ανάλυση και η εμπειρία είναι έτσι εξαιρετικά υποκειμενικές και καθορίζονται μοναδικά από κάθε αναγνώστη σε κάθε μία ανάγνωση κάθε ξεχωριστού κειμένου. Η ανάγνωση λογίζεται ως μια συμμετοχική διαδικασία και το λογοτέχνημα αποδεσμεύεται από το λογοτέχνη – αυθεντία. Η αυθεντία στην ερμηνεία καταργείται. Το λογοτέχνημα ανήκει σε όποιον το προσεγγίζει και όλα εξαρτώνται από την αναγνωστική ικανότητα και ευαισθησία.

Θα ήταν ενδιαφέρον, όμως, να σκιαγραφήσουμε τα ποικίλα προφίλ του «αναγνώστη» που προκύπτουν από τους υποστηρικτές αυτής της οπτικής. Ο Fish, ο Sartre, η Rosenblatt κ.ά. συνδέουν την ερμηνεία του κειμένου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε συγκεκριμένου αναγνώστη. Μερικά από αυτά είναι η φιλολογική ικανότητα, η ιστορική εποχή και η κοινωνική ομάδα που ανήκει. Εφόσον η ερμηνεία καθορίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου από τα ατομικά χαρακτηριστικά, είναι δεδομένη και η υποκειμενικότητά της (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 157). Άλλοι θεωρητικοί προσδιορίζουν, αντίθετα, τον αναγνώστη ως ένα πρόσωπο του οποίου ο ρόλος αναβλύζει μέσα από το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο και προσλαμβάνει όρους όπως: λανθάνων, υπονοούμενος, επαρκής. Ο Iser, ένας από τους υποστηρικτές της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» εμφανίζεται περισσότερο

επιφυλακτικός απέναντι στην πρωτοκαθεδρία του αναγνώστη και υποστηρίζει ότι αν ο κάθε αναγνώστης προβαίνει σε συγκεκριμένες επιλογές και απορρίψεις αφηγηματικών δεδομένων, τα δεδομένα αυτά του τα παρέχει αποκλειστικά το ίδιο το κείμενο. Συνεπώς, η διάσταση ανάμεσα στις διάφορες ερμηνείες είναι αποτέλεσμα των απεριόριστων ερμηνευτικών εκδοχών που ενυπάρχουν σε κάθε λογοτέχνημα (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 158).

#### **4.3.2. Η «συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης της L.M. Rosenblatt**

Όπως είναι γνωστό, κάθε λογοτεχνικό έργο υπόκειται σε κάποιους κανόνες, καθολικούς ή και εκ νέου δημιουργημένους. Το νόημα δεν είναι αυθαίρετο, δεν νεφελοβατεί στην ανυπαρξία επ' αόριστον αλλά χρειάζεται ένα υποκείμενο για να το κατασκευάσει, «να το βρει και να το πιστέψει». Αυτή είναι και η αιτία που αντιμετωπίζουμε τα κείμενα με ένα δέος, με ένα λανθάνοντα φόβο. Καθώς το κείμενο μοιάζει απροσπέλαστο λειτουργικά, η προσπάθεια νοηματοδότησης συνοδεύεται από αισθήματα φόβου. Η νέα προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων που είναι εμπνευσμένη από τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης προσφέρει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσει το κείμενο με το δικό του μοναδικό τρόπο και να απαλλαγεί από τον φόβο. Η αποδόμηση του κειμένου καταργεί το μύθο που κρατούσε τη λογοτεχνία σε απόσταση από τους κοινούς θνητούς, ως κάτι το πολύ υψηλό (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 46), αναιρεί το «ελιτίστικο» προφίλ της και αναβαθμίζει τη λειτουργική της αξία που πάντοτε υποδαύλιζε η αντίληψη ότι «η λογοτεχνία είναι μέσο ψυχαγωγίας για τους αργόσχολους και τους ονειροπόλους».

Αυτή η νέα αντίληψη δεν έμεινε αιωρούμενη αλλά βρήκε θεωρητικό υπόβαθρο στους οπαδούς της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Για τους θεωρητικούς της, ο αναγνώστης είναι ένας σημαντικός παίκτης στην ανάπτυξη του κειμενικού νοήματος στο βαθμό που το κειμενικό νόημα μετριάζεται από τις εμπειρίες και προσδοκίες του αναγνώστη. Η ανάλυση και η εμπειρία είναι έτσι εξαιρετικά υποκειμενικές και καθορίζονται μοναδικά από κάθε αναγνώστη σε κάθε μία ανάγνωση κάθε ξεχωριστού κειμένου.

Η πρωτοπόρος θεωρητικός Louise Rosenblatt (1910 – 1999) υπήρξε η μοναδική γυναίκα στο χώρο της αναγνωστικής θεωρίας. Προηγείται χρονικά από τις υπόλοιπες και είναι η μόνη που προσέδωσε στον χαρακτήρα της ερευνάς της εκπαιδευτική χροιά, ταυτίζοντας, στην συγκεκριμένη περίπτωση, τον αναγνώστη με το μαθητή

(Καλογήρου, Βησσαράκη, χρονολογία: 56). Με το πρώτο της βιβλίο «Literature as Exploration» (Η Λογοτεχνία ως Εξερεύνηση) δείχνει φανερά την αντίθεσή της προς τη Νέα Κριτική και ειδικότερα προς τις απόψεις του I.A. Richards για την αντιμετώπιση του κειμένου ως μοναδική πηγή για την παραγωγή του λογοτεχνικού νοήματος, αποδίδοντας μικρό βάρος στη συμβολή του αναγνώστη στα κειμενικά θέματα. Στο δεύτερο βιβλίο της, το *The Reader, The Text, The Poem* (Ο Αναγνώστης, το Κείμενο, το Ποίημα) που εκδόθηκε το 1978, επεκτείνει τις βασικές θεωρητικές της θέσεις και εισάγει ειδική ορολογία. Σχολιάζοντας η ίδια η συγγραφέας τα δύο της βιβλία στον πρόλογο της τρίτης έκδοσης του *Literature as Exploration*, γράφει χαρακτηριστικά: «Το βιβλίο ασχολείται κυρίως με το πώς επιδρούν η προσωπικότητα, η εμπειρία και τα βιώματα του αναγνώστη κατά την επαφή του με το κείμενο. Δεν απορρίπτω όμως τη σημασία του κειμένου... Τονίζω όχι μόνο την προσωπική – υποκειμενική φύση της λογοτεχνίας, αλλά εξίσου και την κοινωνική (...) Και τα δύο βιβλία επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της λογοτεχνικής εμπειρίας του κοινού αναγνώστη ως δυναμικής διαδικασίας αυτογνωσίας, αλλά και κατανόησης του κόσμου» (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 57).

Πριν αναζητήσουμε τα βαθύτερα παιδαγωγικά και μη, νοήματα των λόγων της Rosenblatt, είναι χρήσιμο να κατανοήσουμε την ερμηνεία της τιτλοφόρησης αυτής της θεωρίας ως «Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» - «Reader-Response Theory». Όπως η ίδια δηλώνει, τον όρο «*transaction*» (συναλλαγή), σε αντιδιαστολή με τον όρο «*interaction*» (αλληλεπίδραση), χρησιμοποίησε πρώτος ο John Dewey, ο οποίος ήθελε να περιγράψει σχέσεις μεταξύ αμοιβαίως συνδεδεμένων στοιχείων. Αιτιολογώντας την επιλογή της και τον όρο, γράφει: «χρησιμοποιώ τους όρους ‘συναλλαγή’ και ‘συναλλακτική’ για να δώσω έμφαση: στη σπουδαιότητα και του αναγνώστη και του κειμένου, ...σε ένα διαρκές, σπειροειδές, και όχι γραμμικό δούναι και λαβείν ανάμεσά τους, ...στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων» (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 58).

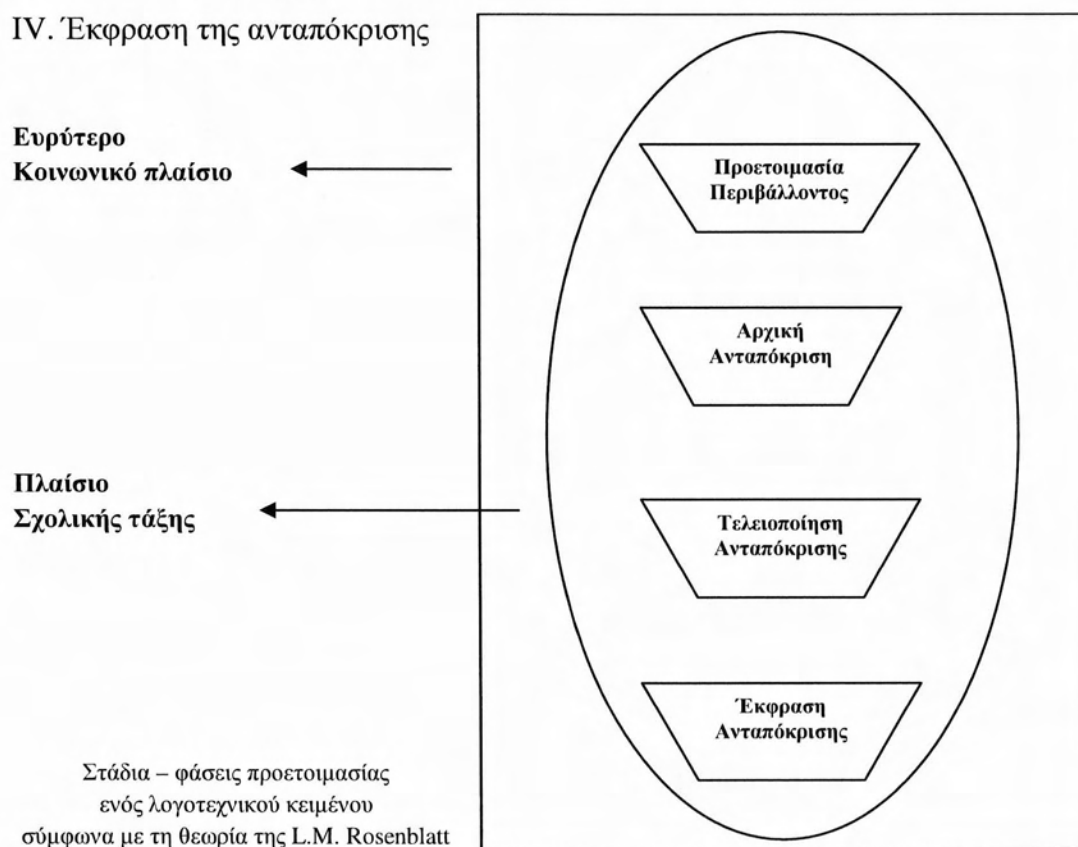
Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, στην ουσία, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια σπουδαία και μοναδική στιγμή στη ζωή του ατόμου, το οποίο χρησιμοποιεί το συναίσθημα και τη διάνοιά του προκειμένου να γίνει μέτοχος σε αυτή τη τελετουργία της γραφής. Ο αναγνώστης, με τη νοητική και συναισθηματική του παρακαταθήκη, δημιουργεί μια σχέση «συναλλαγής» με το κείμενο, εμπλεκόμενος σε μια διεργασία που έχει ξεκινήσει μέρες, μήνες, ακόμη και χρόνια πριν (ανάλογα με την «ηλικία» του έργου) και την οποία διεργασία ο ίδιος την

συμπληρώνει, την εξελίσσει, την αναβαθμίζει και την αναπλάθει. Αυτή η ανασκευαστική αναγνωστική λειτουργία δεν υποβαθμίζει τη δύναμη του κειμένου και το ρόλο του στην ερμηνεία, αλλά αναδεικνύει το δημιουργικό ρόλο του αναγνώστη και την ελευθερία του να συλλογίζεται κατά το δοκούν.

Με βάση τη συναλλακτική θεωρία έχει προταθεί από επιστήμονες που ασχολούνται με τη διδακτική της λογοτεχνίας, διδακτική μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων/φάσεων (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 59). Αυτά τα στάδια αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια μιας πρώτης σχηματοποίησης της διδασκαλίας με στόχο να αποτελέσουν τα πρώτα πατήματα του εκπαιδευτικού που έχει την θέληση να αλλάξει το μοντό σκηνικό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας που κυριαρχεί τόσα χρόνια, αδιαμαρτύρητα, στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενδεικτικά –και όχι δεσμευτικά – τα στάδια/φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου, πεζού ή ποιητικού, είναι:

- I. Προετοιμασία περιβάλλοντος
- II. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
- III. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
- IV. Έκφραση της ανταπόκρισης



## I. Προετοιμασία περιβάλλοντος

Σύμφωνα με τη Rosenblatt, το πλαίσιο – κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό – μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός είναι βασικός παράγοντας στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 61). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει το κλίμα που επικρατεί μέσα στην σχολική τάξη και το κατά πόσο «εύκρατες» είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών που καλούνται να αναλάβουν και την ιδιότητα των αναγνωστών. Επιτακτική ανάγκη για την εύρυθμη λειτουργία της αναγνωστικής κοινότητας που διαμορφώνουν οι μαθητές και ο/η δάσκαλος/α αποτελεί η προσπάθεια ανάπτυξης μιας ενεργητικής αναγνωστικής επιθυμίας, γεγονός που αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό.

Εισερχόμενοι στο πρακτικό κομμάτι αυτής της φάσης, θα λέγαμε ότι το ίδιο το κείμενο προστάζει πως μπορεί να προσεγγιστεί σε ένα αρχικό επίπεδο. Λόγου, χάρη, μερικά κείμενα δεν χρειάζονται ιδιαίτερη προετοιμασία καθώς το απρόσμενο και το αναπάντεχο λειτουργεί ως ισχυρή αφετηρία. Ορισμένα άλλα κείμενα, όπως κάποια με έντονη ιστορικότητα ή με προσανατολισμό βιογραφικό, χρειάζονται μία εισαγωγή προκειμένου να απαλειφθούν τα άγνωστα σημεία. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μια πληθώρα δραστηριοτήτων και ενεργειών που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εισαχθούν ομαλά και με πολλές προσδοκίες στην αναγνωστική περιπέτεια που θα ξεκινήσει εντός ολίγου μέσα στη σχολική τάξη. Μερικές από αυτές τις ενέργειες είναι η ακρόαση μουσικών κομματιών ή διάφορων ήχων, η προβολή σχετικών slides ή εικόνων (μέσα στο κατάλληλο σκοτεινό φωτισμό), η παρουσίαση έργων τέχνης σχετικών με το θέμα του κειμένου, μια συζήτηση σε μορφή παρέας, η ανάγνωση παράλληλων κειμένων με ανάλογο θέμα, η προβολή ακόμη και ταινίας ή βίντεο, η εξόρμηση στο προαύλιο και η παρατήρηση στοιχείων σχετικών με το κείμενο (π.χ. το κείμενο μας αναφέρεται στον ήλιο, οπότε η θέα του ήλιου λειτουργεί βοηθητικά στο σχηματισμό των πρώτων εντυπώσεων). Ο πιο συνηθισμένος και προσφιλής, στους εκπαιδευτικούς, τρόπος προετοιμασίας για την ανάγνωση ενός κειμένου είναι ο τίτλος και οι πολλαπλές διεργασίες που μπορούν να επιτελεστούν μέσω αυτού. Αυτή η μικρή σύνθεση λέξεων που προσπαθεί, σε κάποιες περιπτώσεις, να συμπτύξει όλο το νόημα του κειμένου, και σε άλλες περιπτώσεις, να προκαλέσει εντυπώσεις και να εγείρει την αναγνωστική περιέργεια, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό. Κάποιες δραστηριότητες που έχουν ως έρεισμα το τίτλο είναι η παροχή του στους μαθητές και η αναζήτηση, από μέρους τους, του περιεχομένου, των ιδεών και των ποικίλων νοημάτων που μπορεί να περιέχονται στο



κείμενο. Ο τίτλος μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά για το τι θα διαπραγματευτεί ο συγγραφέας στο έργο του αλλά και συνειρμικά για την εξώθηση ιδεών των μαθητών. Οι μαθητές μπορεί να ζωγραφίσουν τα ερεθίσματα που τους προκαλεί ο τίτλος, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, να κάνουν τις προβλέψεις τους, να φτιάξουν τη δική τους ιστορία. Ο τίτλος θα συνοδεύει τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της ενασχόλησης με το κείμενο, θα αξιολογείται ως προς την ευστοχία του και θα μπορεί να αναδημιουργηθεί από τους μαθητές στο IV στάδιο της διδασκαλίας.

Τέλος, θα λέγαμε πως μια καλή διεκπεραίωση αυτού του πρωταρχικού σταδίου αποτελεί η ηρεμία μέσα στη σχολική τάξη και αυτοσυγκέντρωση, η παροχή χρόνου για μια μαζική «σιωπή» και ο «ίαση» του κλίματος της τάξης από την ασθμαίνουσα καθημερινότητα

## **II. Αρχική ανταπόκριση**

Η Rosenblatt δανείζεται από την επιστήμη της ψυχολογίας την έννοια της «επιλεκτικής προσοχής» θέλοντας να εξηγήσει τη λειτουργία εκείνη που επιτελούν οι αναγνώστες στην προσπάθειά τους να συλλάβουν το λογοτεχνικό έργο ως «ολότητα», μετακινούμενοι σε διάφορα σημεία ανάλογα με το τι κεντρίζει εκείνη τη στιγμή το ενδιαφέρον τους. Η «επιλεκτική προσοχή», δηλαδή, ενεργοποιείται και ο αναγνώστης αναδημιουργεί το κείμενο με τα «υλικά» που συνέλεξε η προαναφερθείσα διαδικασία. Το κείμενο έχει διττό ρόλο: λειτουργεί ως *κίνητρο* ενεργοποιώντας λογοτεχνικές και άλλες εμπειρίες του αναγνώστη αλλά και ως *οδηγός* στη διαδρομή του αναγνώστη να επιλέξει εκείνα τα κειμενικά στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να δομήσει την προσωπική του ανταπόκριση. Το λογοτεχνικό κείμενο προκαλεί – μέσω της ανάγνωσης – μια αισθητική εμπειρία, για την πραγμάτωση της οποίας απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη. Η αισθητική εμπειρία, δηλαδή, είναι αποτέλεσμα της συναλλαγής κειμένου – αναγνώστη (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 64).

Η Rosenblatt επιμένει ότι πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή σε αυτό το στάδιο της «πρώτης επαφής» του αναγνώστη με το κείμενο, στα συναισθήματα που αναβλύζουν και στις ιδέες που είναι στα σπάργανα, γιατί οτιδήποτε προστίθεται ή τροποποιείται στη συνέχεια γίνεται πάνω στα ερεθίσματα της «αρχικής ανταπόκρισης». Η αρχική ανταπόκριση, επομένως, είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, καθοριστική για τη σχέση που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια με το κείμενο

(Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 65), για αυτό ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδοθεί με προσοχή στην προετοιμασία της.

Προτού κάνουμε λόγο, όμως, για ειδικότερες προσεγγίσεις, πρέπει να ξεχωρίσουμε τα δύο βασικά είδη της ανάγνωσης: την μεγαλόφωνη και τη σιωπηρή. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση (είτε από την πλευρά του δασκάλου, είτε από αυτή των μαθητών) δίνει τη δυνατότητα για ηχηρή αποτύπωση του μοναδικού και ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο ο κάθε αναγνώστης αποκωδικοποιεί λεκτικά το λογοτέχνημα. Επίσης, η χροιά της φωνής του αναγνώστη, ο ρυθμός της ανάγνωσης, ο τονισμός κ.τ.λ. επηρεάζουν τον ακροατή και συμβάλουν μερικώς στη ανταπόκριση του κειμένου. Από την άλλη πλευρά, η σιωπηρή ανάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί χαρίζει στον αναγνώστη λίγο προσωπικό χρόνο και το δικαίωμα να κατευθύνει χρονικά την ανάγνωσή του σύμφωνα με τις νοητικές και αντιληπτικές του ανάγκες.

Στη φάση της «αρχικής» αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι μαθητές αυτοσυγκεντρώνονται και εμπλέκονται ατομικά με το λογοτεχνικό κείμενο. Σύμφωνα με τη Rosenblatt, η ανταπόκριση πρέπει να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί έως την ανακοίνωσή της, τουλάχιστον για τους μαθητές αυτής της ηλικίας, πιθανώς θα οδηγήσει σε αλλοιώσεις και απώλειες (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 66). Ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να εφοδιάσει τους μαθητές με το κείμενο σε μορφή φυλλαδίου και να τους προτρέψει να καταγράψουν, καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, τις σκέψεις τους και τις ιδέες τους με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών του σουρεαλισμού. Μπορεί, επίσης, να δημιουργήσει στον πίνακα ένα ειδικό χωρίο όπου θα καταγράφει τις ιδέες των μαθητών μέσω της διαδικασίας που αποκαλείται «καταιγισμός ιδεών (brainstorming)». Χρήσιμο εργαλείο για την ανάδειξη των αρχικών ανταποκρίσεων αποτελεί και η δημιουργία καρτών με ερωτήσεις «εξομολογητικού» χαρακτήρα σχετικά με το πώς ένιωσαν οι μαθητές, τι σκέφτηκαν, πώς εξέλαβαν το κείμενο και τι δεν τους ικανοποίησε μέσα από αυτή την πρώτη προσέγγιση.

Η άμεση καταγραφή των εντυπώσεων και των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αποριών που δημιουργούνται ή ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση, είναι ιδιαίτερα σημαντική: βοηθά το μαθητή να οικειοποιηθεί το κείμενο, ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία του (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 67).

### III. Τελειοποίηση ανταπόκρισης

Η Rosenblatt διακρίνει δύο διαφορετικά είδη ανάγνωσης που αποτελούν τα δύο άκρα ενός «συνεχούς»: τη «μη αισθητική» και την «αισθητική». Κάθε ανάγνωση βρίσκεται σε κάποιο ενδιάμεσο σημείο και σε πολύ ειδικές περιπτώσεις στα άκρα. Με τη «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ανάγνωση (efferent reading) ο αναγνώστης ενδιαφέρεται κυρίως για συγκεκριμένες πληροφορίες που μπορεί να αποκομίσει από το κείμενο, δηλαδή η προσοχή του εστιάζεται κυρίως σε αυτό που θα μείνει μετά την ανάγνωση (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 67). Κατά την «αισθητική» ανάγνωση (aesthetic reading) ο αναγνώστης αντιδρά με τις βαθύτερες ουσίες του κειμένου, εστιάζει το ενδιαφέρον του σε αυτά που βιώνει, ενώ προχωρά σε λεξιλογικό και ερμηνευτικό επίπεδο. Τα λεκτικά σύμβολα λειτουργούν καθοδηγητικά για την ερμηνεία του κειμένου και ως συνδετικοί κρίκοι του προσωπικού με το συλλογικό.

Αν και το λογοτέχνημα δεν αλλοιώνεται με την πάροδο του χρόνου, δηλαδή δεν αλλάζει η μορφή του, η σύνταξή του, η λεκτική του εκφορά, παρόλα αυτά διαφοροποιείται η ερμηνεία του ανάλογα με την κοινωνική, πολιτισμική, χωροχρονική υπόσταση των ατόμων που προσπαθούν να το ερμηνεύσουν. Μάλιστα, υπάρχει η περίπτωση οι παρεμφερείς αναγνωστικές ανταποκρίσεις να διαμορφώνουν και άτυπες «ερμηνευτικές κοινότητες». Είναι, σχεδόν σίγουρο, ότι θα υπάρχει διαφοροποίηση στην, ανά καιρούς, ερμηνευτική του προσέγγιση η οποία πιθανώς να μην ευχαριστεί τον ίδιο τον συγγραφέα, αν τύχαινε να πληροφορούταν για αυτές τις προοπτικές. Με λίγα λόγια, το κείμενο χαρακτηρίζεται από την «ανοιχτότητα» του (openness), δηλαδή στην ελευθερία που δίνει στον αναγνώστη να το αποκωδικοποιήσει όπως ο ίδιος επιθυμεί.

Σε επίπεδο τάξης, η τελειοποίηση της ανταπόκρισης λογίζεται ως η κοινοποίηση, σε επίπεδο ομάδας και τάξης, των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών και η αναμόχλευση συναισθημάτων και ιδεών που δημιουργήσε ή ενέπνευσε το ίδιο το κείμενο. Αυτό προϋποθέτει ένα ασφαλές, συναισθηματικά, σχολικό και διαπροσωπικό κλίμα, με τον δάσκαλο να ενεργεί ως συντονιστής και όχι ως αυθεντία που επιλέγει την «καλύτερη και σωστότερη» ερμηνεία. Επίσης, φανερώνεται και η αναποτελεσματικότητα των κλειστών ερωτήσεων ή των ερωτήσεων του τύπου: «το κατάλαβες;», «τι λέει ο συγγραφέας;», «τι θέλει να πει με αυτό ο ποιητής;» που αντικαθίστανται από ερωτήσεις της μορφής: «τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;», «μπορείς να μας δώσεις τη δική σου ερμηνεία για αυτό;», «πώς κατέληξες σε αυτό το

συμπέρασμα;», που ενθαρρύνουν το διάλογο και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Στη σχολική τάξη που λειτουργεί με το πνεύμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης η συζήτηση είναι διερευνητική και ανακαλυπτική και προωθείται η εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης, εφόσον οι μαθητές αντιμετωπίζουν διλήμματα και κάποτε ασαφείς και αμφιλεγόμενες καταστάσεις (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 71). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, οι μη ολοκληρωμένες απόψεις συμπληρώνονται και αναβαθμίζονται και ο κάθε αναγνώστης μαθαίνει να είναι κοινωνός μιας ευρύτερης αντίληψης, αυτής των συναγνωστών του. Η μεθοδολογία αναγνωστικής ανταπόκρισης όχι μόνο δεν θέτει ως στόχο να αποφευχθεί μια αυθαίρετη ερμηνεία, αλλά αντίθετα την επιθυμεί, την επιδιώκει και την αξιολογεί και μακροπρόθεσμα βάζει ως σκοπό την κατάργηση της μισαλλοδοξίας.

Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι προτιμότερο η προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων μέσα στην τάξη να σταματήσει σε αυτό το στάδιο χωρίς περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση του κειμένου ή ακόμη και χωρίς να ακολουθήσουν οποιαδήποτε μορφής και είδους δραστηριότητες. Κατά αυτό τον τρόπο, γίνεται σαφές στη συνείδηση του μαθητή ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας δεν είναι ένα σχολικό μάθημα, αλλά μια δραστηριότητα που μπορεί να έχει ως μοναδικό στόχο την αισθητική απόλαυση και την καλλιέργεια (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 73).

#### **IV. Έκφραση ανταπόκρισης**

Αυτή η φάση δεν πρέπει να λειτουργεί και να θεάται ως η τελευταία της «συναλλαγής» μεταξύ του μαθητή και του κειμένου, αλλά να επιδιώκεται η επέκτασή της σε βάθος χρόνου. Μπορεί με την ανταλλαγή των απόψεων και των ανταποκρίσεων μεταξύ των αναγνωστών να προσφέρεται η δυνατότητα για πληρέστερη κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων και του εαυτού τους, αλλά στη βάση, όλη η προηγούμενη επεξεργασία μπορεί να έχει πολλές προεκτάσεις.

Κατ' αρχάς με παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή του «δημιουργικού γραψίματος» (creative writing), δηλαδή της συγγραφής λογοτεχνικού κειμένου. Η συγγραφή μιας μικρής ιστορίας ή και ποιήματος προτείνεται από πολλούς επιστήμονες (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 75). Επιπλέον δραστηριότητες για αυτή τη φάση είναι η δραματοποίηση του κειμένου ή της ιστορίας που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές, η εικαστική απεικόνιση σκηνών ή μορφών από το λογοτεχνικό κείμενο, η πραγματοποίηση σωματικών παιχνιδιών με

συνοδευτική μουσική, η εξόρμηση στη φύση ή σε χώρους που περιλαμβάνονται στο κείμενο, καθώς και η δημιουργία ανθολογίων ανάλογα με το θέμα, το συγγραφέα ή το είδος του διδαχθέντος κειμένου.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι με αφορμή ένα κείμενο που θα έχει συναισθηματική σημασία για τα παιδιά (π.χ. να αναφέρεται στην κακοποίηση των ζώων ή στην αγάπη για τα ζώα) μπορούμε να ξεκινήσουμε ένα ολόκληρο πρόγραμμα με τη μέθοδο project, παράγοντας πρωτότυπο υλικό που θα έχει διαθεματικό, ευχάριστο και δημιουργικό αποτέλεσμα.

Το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία δεν είναι βέβαια απαραίτητο να δημοσιοποιηθεί ή να αποδώσει καρπούς με κάποιας μορφής δραστηριότητα, γραπτή ή προφορική. Πρέπει να παραδεχτούμε την ιδέα ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο διαβάζεται ως μέσο για να βιώσουμε μια αισθητική εμπειρία που διαρκώς θα αναμοχλεύεται μέσα μας και δεν θα σταθεροποιεί τα «πορίσματά» της. Άλλωστε η αισθητική ανταπόκριση σε ένα έργο τέχνης δεν ολοκληρώνεται ποτέ, γιατί κάθε ανάγνωση συντελείται σε διαφορετικό χρόνο και είναι ένα νέο κάθε φορά αναγνωστικό υλικό (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 76).

#### **4.4. Σύγχρονοι προβληματισμοί σχετικά με την εγκυρότητα της ερμηνείας**

Τα τελευταία πορίσματα των λογοτεχνικών θεωριών ψηφίζουν υπέρ της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» και αντιστρατεύονται οποιαδήποτε πρακτική που δίνει βαρύτητα, είτε στο κείμενο, είτε στο συγγραφέα. Ίσως είναι επίφοβο να αναζητήσουμε έγκυρη απάντηση σε ένα τόσο χαώδες ζήτημα, που η μανιώδης προσκόλλησή μας σε αυτό, στην πραγματικότητα, αφαιρεί μαγεία από την ενασχόληση με τη λογοτεχνία. Παρόλα αυτά, η αμηχανία του εκπαιδευτικού όταν επιχειρεί να προσεγγίσει με διαφορετικό τρόπο λογοτεχνικά κείμενα είναι εμφανής, τη στιγμή που ο ίδιος είχε μάθει ως μαθητής να αναζητά τα καλλολογικά στοιχεία, να αποστηθίζει βιογραφικές πληροφορίες για το συγγραφέα και να αποδέχεται τη μονολιθική άποψη του δασκάλου ή της δασκάλας του σχετικά με το κεντρικό νόημα του κειμένου. Η αμηχανία του αυτή, λοιπόν, εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους στη δική του σχολική τάξη και διογκώνεται όταν πρόκειται να συνδέσει το λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκει με το συγγραφέα που το έχει συνθέσει. Σε αυτή την περίπτωση, είτε περιορίζεται στην αναφορά βιογραφικών στοιχείων, χωρίς να διερευνείται η σχέση ανάμεσα σε αυτόν που γράφει και στο προϊόν της γραφής, είτε καταφεύγει σε

λεπτομέρειες ανεκδοτολογικού τύπου, είτε, τέλος, αγνοεί παντελώς το συγγραφέα στο βωμό της αυθυπαρξίας και αυτονομίας του κειμένου. Αυτές οι ενέργειες που από τη μία φανερώνουν προσκόλληση στις παραδοσιακές μεθόδους ερμηνείας της λογοτεχνίας και από την άλλη προδίδουν μια αβάσιμη νεωτεριστικότητα, παίρνουν χαρακτήρα αποπροσανατολιστικό σε σχέση με τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας.

Όπως είναι γνωστό, από τη στιγμή που η λογοτεχνική θεωρία ήρθε να αντικαταστήσει την κριτική, παρατηρήθηκε μια σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το συγγραφέα στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη. Οι εξελίξεις στο χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας δεν άφησαν ανεπηρέαστη τη διδασκαλία της. Ο λογοτεχνικός κανόνας αμφισβητήθηκε, συγκροτήθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα με πιο ανοιχτούς στόχους και διαμορφώθηκαν διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες στηρίχτηκαν στη λογική διερεύνηση του κειμένου (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 157). Όλες αυτές οι ενέργειες μόνο ως θετικές μπορούν να εκληφθούν. Παρόλα αυτά ο προβληματισμός σχετικά με το αν ο μαθητής – αναγνώστης μπορεί να προσλάβει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το κείμενο σε σχέση με την πραγματικότητα που το δημιούργησε και το προσδιόρισε ιστορικό – κοινωνικά, είναι υπαρκτός και δικαιολογημένος για εκείνες τις περιπτώσεις που το βάρος της ερμηνείας μετατοπίζεται στο κείμενο και τον αναγνώστη. Με λίγα λόγια, είναι αναμφίβολο αν ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοήσει την «πραγματικότητα» που παρουσιάζει ο συγγραφέας, χωρίς να έχει την παραμικρή γνώση σχετικά με τον ίδιο και την εποχή που έδρασε.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι η σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία παρόλο που αγνόησε ή περιθωριοποίησε το συγγραφέα, επιχείρησε πολλές φορές να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του στην αναγνωστική διαδικασία. Ο Hirsch καταλήγει στην εξής διαπίστωση: «ο εξοστρακισμός του συγγραφέα ως νοηματοδότη του κειμένου οδηγεί στην κατάργηση του μοναδικού υποχρεωτικού κριτηρίου με βάση το οποίο θα μπορούσε να κριθεί η εγκυρότητα της ερμηνείας». Για να υποστηρίξει τη θέση του, διακρίνει το νόημα από τη σημασία. Το νόημα μένει μεταβλητό, ενώ η σημασία καθορίζεται από τι σημαίνει ένα έργο σε κάθε εποχή που διαβάζεται. Ο αναγνώστης περιχαράκωνει το πιθανό νόημα που δίνει ο συγγραφέας και αποβάλλει ό, τι πιστεύει ότι πως δεν έχει σχέση με αυτό. Η πρόθεση του συγγραφέα αποτελεί ένα άλλο σύνθετο «κείμενο» το οποίο μπορεί να μεταφραστεί ποικιλότροπα. (Αποστολίδου – Χοντολίδου, 2006: 150-153). Την αυστηρότητα της πρώτης δήλωσης

του απαλύνει η διάκριση που κάνει, στην συνέχεια, μεταξύ νοήματος και σημασίας. Η πολλαπλή αυτή προοπτική ανάμεσα στο νόημα και τη σημασία ασφαρίζει το λογοτεχνικό κείμενο από τον ακραίο υποκειμενισμό και διασφαλίζει παράλληλα την αξία του συγγραφέα.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι η ανάγνωση είναι μια ιδιάζουσα επικοινωνιακή πράξη, η οποία ξεκινά μόλις ο συγγραφέας εκθέσει το έργο του. Αντίστοιχα, η ανάγνωση είναι μία τελετουργία, ένα πνευματικό «τρίγωνο» με το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη να λαμβάνουν μέρος και να αντιμάχονται για το ρόλο του μύστη. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί ως αντικείμενο διδασκαλίας, η καλύτερη προσέγγιση είναι η «μαθητοκεντρική», μια θεωρία που λειτουργεί αυτόνομα και αυτοτελή. Έτσι, ο συγγραφέας, το κείμενο και η αναγνωστική δυνατότητα λειτουργούν αναζωογονητικά στο ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση και ψυχική τέρψη και βοηθούν το μικρό αναγνώστη να μάθει να αγαπά τον απέραντο πλούτο νοημάτων και αξιών που φωλιάζουν, σχεδόν αθόρυβα και συχνά απαρατήρητα, στις αλληλουχίες των λέξεων του λογοτεχνήματος.

## 5. Τι είναι Ποίηση;

Αν ήταν να ορίσει κανείς την Ποίηση, θα είχε πρωτίστως να ξεπεράσει τον κίνδυνο που εγκυμονεί ο ίδιος ο ορισμός: να υπερκεράσει ή να συγκαλύψει αυτός την ουσία του οριζόμενου. Με λίγα λόγια, δεν ισχύει σε αυτή τη περίπτωση το *ουδέν ορίζομεν* του Πύρρωνος που κάνει κάποιον διστακτικό στον ορισμό της ποίησης, όσο μια πλατιά ασυμφωνία ως προς τη βαθύτερη ουσία της ποίησης και την επίδραση που ασκεί σε διαφορετικούς ανθρώπους με ποικιλία αντιλήψεων (Γκρής, 2009:11). Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Γ. Σεφέρης, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος *«μήπως ο ορισμός υποκαταστήσει ανέκκλητα το οριζόμενο»*.

Μια σύντομη σταχυολόγηση ορισμών που έχουν διατυπωθεί σε διάφορες χρονικές περιόδους από τους ίδιους τους ποιητές σχετικά με το «τι είναι ποίηση;» μπορεί να αναδείξει τον πρόσκαιρο χαρακτήρα, την αστάθεια και την πολυπλοκότητα του ποιητικού φαινομένου (Γεωργιάδου, 2005:21). Όλοι οι ορισμοί που έχουν συνταχθεί για να ορίσουν, να ερμηνεύσουν αλλά και να αναδείξουν τον, ατέρμονα, ανεξήγητο χαρακτήρα της ποίησης αντανακλούν τους ποικίλους παράγοντες που οδήγησαν στην συγκεκριμένη, κάθε φορά, σκευή των ορισμών. Η πνευματικότητα του ποιητή, η εποχή που έζησε, τα λογοτεχνικά ρεύματα που «συνεπέρασαν» στους ρυθμούς τους τη γραφή του, οι κοινωνικές και άλλες συνθήκες είναι μερικοί από τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τους ορισμούς αλλά και τη βαθύτερη πίστη για το «τι είναι τελικά η ποίηση». Ενδεικτικά παραθέτουμε ορισμένους ορισμούς:

- *Η ποίηση είναι η αναζήτηση του ανεξήγητου (Στήβενς)*
- *Η ποίηση αρχίζει πάντα, όταν κάποιος που πρόκειται να γίνει ποιητής, διαβάξει ένα ποίημα. (Μίλτον)*
- *Η ποίηση έχει τις ρίζες της στην ανθρώπινη ανάσα. (Σεφέρης)*
- *Η ποίηση είναι έκφραση, αν ένας στίχος είναι έκφραση, αν καθένα από τα μέρη που απαρτίζουν ένα στίχο, κάθε μία λέξη, είναι εκφραστικά μόνα τους. (Κρότσε)*
- *Η ομορφιά παραδοκεί. Αν είμαστε ευαίσθητοι, θα την αισθανθούμε μέσα στην ποίηση όλων των γλωσσών. (Μπόρχες)*
- *Όταν διαβάζουμε ένα καλό ποίημα, φανταζόμαστε πως κι εμείς θα μπορούσαμε να το έχουμε γράψει, πως το ποίημα προϋπήρχε μέσα μας. (Μπόρχες)*
- *Η ποίηση ένα πράγμα ανάλαφρο, ιερό και φτερωτό. (Πλάτων)*
- *Η ποίηση δεν είναι ένα ελευθέρωμα της συγκίνησης, αλλά απόδραση από τη συγκίνηση. Δεν είναι έκφραση της προσωπικότητας, αλλά απόδραση από την προσωπικότητα. (Ελιοτ)*



- Η ποίηση είναι η πιο πυκνή μορφή προφορικής έκφρασης. (Πάουντ)
- Είναι παράξενο πως γράφει κανείς ποιήματα. (Σεφέρης)
- Οι ποιητές όλων των εποχών έλαβαν μέρος στη συγγραφή ενός Μεγάλου Ποιήματος αενάως εν εξελίξει. (Σέλλεϋ)
- Όλη η ποίηση είναι ποίηση πειραματική. (Στήβενς)
- Λανθάνουσα κοινή ανθρώπινη ανάγκη για ουρανό (Σαχτούρης)
- Μια πόρτα ανοιχτή, για την οποία αιώνες τώρα φτιάχνονται ατέλειωτες αρμαθιές αντικλείδια. (Παυλόπουλος)
- Είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας. (Σεφέρης)
- Όλοι μας ονειρευόμαστε πολύ κάθε νύχτα, αλλά το πρωί έχουμε ξεχάσει το ενενήντα τοις εκατό απ' όσα έγιναν. Γι' αυτό οι ποιητές είναι τόσο σημαντικοί για την κοινωνία. Οι ποιητές θυμούνται τα όνειρά μας για λογαριασμό μας. (Tom Robbins)
- Ο ποιητής άναψε ένα βράδυ όλα τα φώτα του μυαλού του κι έφτιαξε μian έκρηξη, που θα μπορούσε να είναι και δική σου. (Δημητριάδης)
- Ο ποιητής κληρονόμος πουλιών που έστω και με σπασμένα φτερά πρέπει να πετάει. (Σαχτούρης)
- Η ποίηση μοιάζει ανάρρωση γλυκιά με απουσίες δικαιολογημένες..... Με τέσσερις αισθήσεις γυρίζει ή με έξι ραβδοσκοπώντας φλέβες του ουρανού ώσπου σκοντάφτει στον προτελευταίο στίχο.....  
Ο τελευταίος στίχος δεν μένει πάντα τελευταίος. Κάποτε γίνεται πρώτος στίχος ενός ποιήματος που γράφει κάποιος αναγνώστης (Γκανάς)
- Ποίηση χαρταετός που ξέφυγε απ' τα χέρια παιδιού, πεταλούδα που γλιτώνει απ' τη φωτιά, νύχτα στρωμένη τσιγάρα λέξεις. (Γκόρπας)
- Ποιητές: Φτωχοί λαθρεπιβάτες πάνω στις φτερούγες των πουλιών την ώρα που πέφτουν χτυπημένα... (Τάσος Λειβαδίτης)
- Δεν θα βρεις την ποίηση πουθενά αν δεν κουβαλάς κάποια μαζί σου. (Τζοζέφ Ζουμπέρ)
- Ένα ποίημα αρχίζει με απόλαυση και τελειώνει σε σοφία. (Ρόμπερτ Φροστ)
- Η ποίηση είναι αυτό που χάνεται στη μετάφραση. (Ρόμπερτ Φροστ)
- Η ποίηση είναι η τέχνη της σύνδεσης της ευχαρίστησης με την αλήθεια.. (Τζόνσον)
- Η ποίηση είναι ό,τι αξίζει να θυμάται κανείς στη ζωή. (Γουίλλιαμ Χάζλιτ)
- Η ποίηση είναι σκέψεις που αναπνέουν, και λέξεις που καίνε. (Έντγκαρ Άλαν Πόε)

Από τον πλουραλισμό των ορισμών που παρατέθηκαν και από τους χιλιάδες άλλους που υπάρχουν, κατανοεί ο οποιοδήποτε την αδυναμία δημιουργίας ενός καθολικού ορισμού. Μερικοί ορισμοί δίνουν προτεραιότητα στην λανθάνουσα διεργασία της έμπνευσης και της σύλληψης του νοήματος που, ο ποιητικός λόγος θα

αποπειραθεί να «σωματοποιήσει», άλλοι δίνουν έμφαση το βασικό υλικό και μέσο της ποίησης, που είναι οι λέξεις, ενώ μερικοί άλλοι αντιμετωπίζουν την ποίηση σαν μια αυθύπαρκτη οντότητα και προαιώνια διαδικασία που διαλέγει τους «εκλεκτούς» της, οι οποίοι αναγνωρίζουν την ευθύνη του νέου τους ρόλου (ως ποιητές) και πασχίζουν να τον εκτελέσουν με πλήρη αυτοθυσία.

Από τη στιγμή που η ποίηση είναι μια τόσο παλιά και διαδεδομένη τέχνη του λόγου, είναι φυσικό οι αντιλήψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές της να ποικίλουν σε τέτοιο βαθμό, ώστε σε ορισμένες περιπτώσεις να διαφωνούν ριζικά. Η γενική, πάντως, σύγχρονη αντίληψη αποτελεί κράμα τριών διαφορετικών απόψεων: της παραδοσιακής, της μοντερνιστικής και της μεταμοντερνιστικής (Αθανασόπουλος, 2005:119). Το βέβαιο είναι ότι η ποίηση δεν μπορεί να ορισθεί ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες γράφεται και τις αισθητικές αξίες τις οποίες υπηρετεί σε κάθε εποχή. Η αισθητική αξία, γενικότερα, μπορεί να εκτιμηθεί μόνο μέσα από το πλαίσιο της ιστορικής εξέλιξης, δεδομένου ότι κάθε εποχή και κάθε αναγνωστική κοινότητα έχει τα δικά της αξιολογικά κριτήρια και εν τέλει, μόνο αυτή έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει αν ένα κείμενο μπορεί να εισέλθει στο κόσμο της αληθινής ποίησης. Αυτό ερμηνεύει και τις αντιλήψεις που εκφράστηκαν σε αντιδιαστολή μεταξύ τους σχετικά με την ποίηση μέσα στους αιώνες και οι οποίες θα μπορούσαν να αναδειχθούν μέσα από μια γρήγορη θεώρηση των ποιητικών ρευμάτων (Γεωργιάδου, 2005:22). Αρχικά, αντιμετωπίστηκε ως τρόπος υψηλής έκφρασης και φορέας εκλεπτυσμένων και ελιτίστικων αξιών (κλασικισμός). Εν συνεχεία, αποτέλεσε μέσο έκφρασης δυνατών και αντιφατικών συναισθημάτων (ρομαντισμός) και ύστερα πήρε τη μορφή συμβόλων προκειμένου να απεικονίσει τη ρευστότητα της πραγματικότητας (συμβολισμός). Έπειτα, διαμορφώθηκε ως έμφαση στο εγκεφαλικό και όχι στο συγκινησιακό, με κύριο μέσο απεικόνισης του κόσμου το αυτοτελές ποίημα και το σύνθετο δίκτυο αναφορών της γλώσσας (μοντερνισμός), ώσπου να καταλήξει στην άρση της πραγματικότητας και στην διάλυση του σύγχρονου κόσμου (μεταμοντερνισμός). Η ουσία όμως το «προβλήματος» δεν είναι αν ένα ποίημα ανήκει στη σφαίρα των «δυνατών ποιημάτων» ή σε ποια από τις παραπάνω σκοπιές ποίησης εντάσσεται, αλλά αν έχει αισθητική αξία και είναι ικανό να διεγείρει τη ψυχή του αναγνώστη ή αν είναι κατάλληλο να αποπροσανατολίσει τον πνευματικό του κόσμο και να οδηγήσει σε μια ευτελή σκέψη (αν όντως υπάρχει ευτέλεια στις σκέψεις που γεννά ένα λογοτεχνικό έργο).

## 6. Τα υπαρκτικά στοιχεία της Ποίησης (Η ποίηση και τα στοιχεία της)

Η αισθητική αξία, για την οποία κάνουμε λόγο κάθε φορά που αναφερόμαστε στην ποίηση ή στη λογοτεχνία, δεν είναι μια αυθαίρετη ενέργεια που εισχωρεί στις λέξεις και τις μετουσιώνει. Η αισθητική αξία είναι το απόσταγμα της σύμπτυξης ποικίλων παραγόντων, φαινομενικών και μη. Όταν ο ποιητής αποφασίσει να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να τις προσδώσει χαρακτήρα ηχητικό και οπτικό, στην πραγματικότητα αποφασίζει να κάνει μια μετάβαση. Αυτή η μετάβαση δεν γίνεται αυτόματα και αυτόβουλα, αλλά χρειάζεται τη συνειδητή συνεισφορά του δημιουργού, ο οποίος καλείται να επιλέξει από μια πληθώρα μέσων, εκείνα τα οποία θα «υπερασπιστούν» στο έπακρον το προς έκφραση συναίσθημα – βίωμα. Όλα αυτά τα στοιχεία που δεν μπορούν, σε καμιά περίπτωση, να τοποθετηθούν σε μια λίστα καταγραφής και περιγραφής λειτουργούν ως τα θεμέλια που πάνω τους χτίζεται το ποίημα και ως τα μέσα που χάρη σε αυτά η σκέψη αποκτά έρεισμα στην έκφραση.

Ακόμη και στην περίπτωση των λέξεων, αυτές δεν είναι ουδέτερες αλλά έχουν προθέσεις, σχέσεις, ιστορικό σχέσεων και λειτουργούν «χαριστικά» στην ποίηση. Είναι φανερό πως ακόμη και τα βασικά χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου, όπως ο ρυθμός, ο διαχωρισμός σε στίχους, η μεταφορά και τα υπόλοιπα σχήματα λόγου δεν αποτελούν στοιχεία διακοσμητικά που προστίθενται για να προσδώσουν έναν τυπικό ποιητικό χαρακτήρα, αλλά αποτελούν αποτελεσματικό μέσο για ένα ακριβέστερο σχόλιο και μια μεγαλύτερη εκφραστική δύναμη (Αθανασόπουλος, 2005:126).

### 6.1 Ήχοι, ρυθμός και μέτρο

Κάθε λογοτέχνημα είναι, πρώτα απ' όλα, μια σειρά ήχων, από την οποία προκύπτει το νόημα. Σε μερικά λογοτεχνήματα, αυτό το στρώμα των ήχων έχει μικρότερη σημασία και γίνεται, θα λέγαμε, διαφανές όπως στα περισσότερα μυθιστορήματα, χωρίς να παύει να λειτουργεί ως αναγκαία προϋπόθεση του νοήματος (Wellek, Warren, 1955: 197). Παρ' όλα αυτά μας γοητεύουν οι μελωδίες ξένων τραγουδιών χωρίς να καταλαβαίνουμε ούτε μιας λέξης τη σημασία. Επιπλέον, αν ακούσουμε τη, χωρίς λόγια, διασκευή του νιώθουμε ότι κάτι λείπει και συνήθως προτιμούμε την εκτέλεση του με τα ακατανόητα, σε μας, λόγια. Πάνω σε αυτή την παράδοση διαπίστωση υπάρχει η θεωρία, εμπνευσμένη από τον Pound και τον Eliot που υποστηρίζει πως είναι πιθανόν να γοητευθούμε από ένα ποίημα που ελάχιστα ή

διόλου δεν καταλαβαίνουμε τα λόγια του, καθώς είναι γραμμένο σε μίαν άγνωστή μας γλώσσα. Επιπλέον, μπορεί να γοητεύει ένα ποίημα που κατανοούμε την κυριολεκτική σημασία καθεμιάς από τις λέξεις χωριστά, αλλά δεν καταλαβαίνουμε τίποτε από τη σύνθεσή τους μέσα στο ποίημα. Τέλος, υπάρχει και η περίπτωση κατά την οποία οι στίχοι δεν έχουν άγνωστες λέξεις και το νόημα φαντάζει προσιτό, κι όμως δεν είμαστε βέβαιοι ότι έχουμε κατανοήσει – όχι λόγω της πολυσημίας του λόγου ή των διαφορούμενων στοιχείων – αλλά εξαιτίας της πρωτοβάθμιας ανάγνωσης των συνημμένων στους στίχους λέξεων που δεν συνεπάγεται τη βαθύτερη προσέγγιση του νοήματος (Σουλιώτης, 1995: 159-160). Σε πολλά λογοτεχνήματα, επομένως, το στρώμα των ήχων προσελκύει την προσοχή και αποτελεί μέρος του αισθητικού αποτελέσματος.

Σε μια σχετικά ισχυρή αντιπαράθεση με την πρώτη εκδοχή της θεωρίας των Pound και Eliot, έρχεται η αντίληψη ότι η ανάλυση του ήχου σε πλήρη απομόνωση από το νόημα είναι λανθασμένη και αυτό γιατί ο ήχος (στην ποίηση) από μόνος του δεν έχει παρά ελάχιστο αισθητικό αποτέλεσμα. Υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει «μουσικός» στίχος χωρίς κάποια γενική αντίληψη του νοήματος του ή τουλάχιστον του συναισθηματικού τόνου. Ακόμη και όταν ακούμε μια ξένη γλώσσα, την οποία δεν καταλαβαίνουμε καθόλου, δεν ακούμε καθαρούς ήχους αλλά επιβάλλουμε τις δικές μας φωνητικές συνήθειες πάνω της. Στην ποίηση, ο καθαρός ήχος είναι ή κάτι το πλασματικό ή μια εξαιρετικά απλή και στοιχειώδης σειρά σχέσεων (Wellek, Warren, 1955: 198), χωρίς αυτή η διαπίστωση να αναιρεί τη σημαντική συνεισφορά του ήχου στην βαθύτερη υπόσταση του ποιήματος.

Ο διπλός κώδικας της ποίησης παίρνει τη μορφή της ισοδυναμίας της σημασίας και του ήχου, (όπως εκφράζει η χαρακτηριστική φράση του Paul Valery «ποίηση: αυτός ο παρατεταμένος δισταγμός ανάμεσα στον ήχο και στο νόημα»), με τη σχέση των οποίων ασχοληθήκαμε και παραπάνω. Εάν το σχετικό πρόβλημα εντοπιστεί ειδικά στους ήχους και όχι γενικά στις φόρμες, το ερώτημα που προκύπτει είναι το εξής: «Έχουν οι ήχοι εγγενή νοήματα;» Οι συμβολιστές αποκρίθηκαν θετικά, αλλά, ανεξάρτητα από σχολές, η απάντηση θα μπορούσε να είναι θετική, εφόσον οι ήχοι θεωρηθούν μέσα στο πλαίσιο των σχέσεών τους με άλλους ήχους, δηλαδή μέσα σε ένα περιβάλλον ήχων (Αθανασόπουλος, 2005:160). Στην περίπτωση, μάλιστα, που τα ποιήματα, είτε το επιδιώξουν είτε όχι, εκφράζουν – σε μεγάλο ή μικρό βαθμό – πολιτισμικές αντιλήψεις, οποιοδήποτε πιθανό εγγενές νόημα του ήχου πυροδοτεί την αφύπνιση πλήθους άλλων σημασιών από τις οποίες δεν είναι δυνατό να

«δραπετεύσει». Αυτό, όμως, που έχει εν τέλει σημασία δεν είναι η γενική σημασία των ήχων αλλά ο ιδιάζων εκείνος τρόπος με τον οποίο οι ήχοι χρησιμοποιούνται σε κάποιο συγκεκριμένο ποίημα. Οι σύγχρονοι ποιητές γενικώς αποφεύγουν τη μουσικότητα του στίχου τους, ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που αυτός τείνει να παρομοιαστεί τον καθημερινό λόγο. Οι κλασσικοί, ωστόσο ποιητές (Όμηρος, Σαίξπηρ, Ρακίνας) χαρακτηρίζονται, πέρα από την αριστουργηματική διαχείριση των θεμάτων και το πλήθος των αισθητικών στοιχείων που διαποτίζουν το λόγο τους, για την επινοητικό χειρισμό του ήχου.

Στο ερώτημα αν η ποίηση, με την παλαιότερη εκφορά της, μπορεί να ταυτιστεί με την μουσική, η απάντηση είναι αρνητική. Η Ρομαντική και Συμβολιστική απόπειρα ταυτισμού της ποιητικής έκφρασης με την μουσική σύνθεση δεν ξεπερνά τη μεταφορά, εφ' όσον η ποίηση δεν μπορεί να συναγωνιστεί τη μουσική ποικιλία, την σαφήνεια και την διοργάνωση των καθαρών ήχων. Απαιτούνται νόημα, περιεχόμενο και «τόνος» για να μετατραπούν γλωσσικοί ήχοι σε καλλιτεχνικά γεγονότα (Wellek, Warren, 1955: 199).

### **i. Ο ρυθμός**

Το ίδιο σημαντικό στοιχείο με τη γλώσσα είναι στο ποίημα ο ρυθμός, που περιέχει και περιέχεται από τη γλώσσα. Ο ρυθμός συνθέτει εξατομικεύοντας τα διάφορα φυσικά στοιχεία, είναι η πραγμάτωση του «ένα από όλα», ένα και πολλά μαζί. Εναρμονίζοντας τα στοιχεία του πραγματοποιείται, και είναι, σαν γνήσια γλωσσική μορφή, ενοποιητική, τόσο η δομή τους όσο ακριβώς η φύση τους. Η ενότητα, λοιπόν, του ρυθμού πιο εύκολα βιώνεται παρά μπορεί να μελετηθεί με την έννοια ότι ο παράγοντας που τον μελετάει (δηλαδή εμείς) είναι ταυτόχρονα παραγωγός του και στοιχείο του. Μπορούμε όμως, πάλι, να ξεχωρίσουμε τα στοιχεία του, αν δεν ξεχνάμε πως είναι οργανικό μέρος ενός όλου, που πραγματοποιείται από αυτά αλλά και που υπάρχουν χάρη σε αυτόν (Σκαρτσής, 1984:28-29).

Ο ρυθμός σχετίζεται στενά με τη «μελωδία», την γραμμή της τονικής διακύμανσης που καθορίζεται από την διαδοχική αλλαγή του ύφους. Ωστόσο, ο όρος χρησιμοποιείται συχνά με τέτοια ευρύτητα που περιλαμβάνει και τον ίδιο το ρυθμό και τη μελωδία (Wellek, Warren, 1955: 205). Ο ρυθμός πραγματοποιεί και πραγματοποιείται απ' όλες τις μορφές, από τις πιο ελάχιστες μέχρι τις πιο μέγιστες, είναι η οργανωμένη πραγματικότητα. Υπάρχει στην αρμονία των χρωμάτων, των ήχων, των κινήσεων, στη σχέση των στίχων και των λέξεων, των γραμμάτων, των

φωνημάτων και των φθόγγων, στη σχέση αναγνώστη και ποιήματος. Στο ποίημα διαπιστώνεται πιο εύκολα ο ρυθμός στο συνταίριασμα της ομοιοκαταληξίας, των δομικών μορφών των στίχων, των ήχων που προβάλλονται πιο πολύ, των εικόνων, των νοημάτων, στο μέτρο και σε μερικά άλλα, πιο ευκαιριακά (Σκαρτσής, 1984:29).

Στην έμμετρη ποίηση, ο ρυθμός καθορίζεται κυρίως από το μέτρο, το οποίο αν και βρίσκεται φαινομενικά στην επιφάνεια, στην πραγματικότητα αποτελεί τη βάση του ποιήματος. Ο ποιητής έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει το μέτρο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώσει μια κίνηση των στίχων που να υπερβαίνει την κίνηση του μετρικού τους βαδίσματος - η οποία ωστόσο ποτέ δε χάνεται, αλλά είναι αισθητή μέσα στην πλουσιότερη κίνηση που η ίδια προκαλεί και η οποία είναι αποτέλεσμα της αρμονικής διάταξης του πλούτου των λέξεων και των φράσεων που περιέχουν οι στίχοι (Βαγενάς, 1998). Στον ελεύθερο στίχο, κυριαρχεί μια σχετική αταξία. Ο ποιητής πρέπει να βρει τρόπο να συνθέσει το ρυθμό του χωρίς να μπει σε καλούπι ευταξίας. Έχει το ελεύθερο να κατευθύνει τη γλώσσα όπου εκείνος επιθυμεί. Επειδή, όμως, ο ποίηση είναι κατά βάση λόγος ρυθμικός, ο ποιητής καλείται να οικοδομήσει μέσα στην ελευθερία του λόγου, έναν πειθαρχημένο ρυθμό, μια αρμονία που θα του εξασφαλίσει την ποιητικότητα της έκφρασης. Με λίγα λόγια, ο ποιητής που επιλέγει να μην οριοθετήσει το λόγο του σε μετρικά και ρυθμικά στερεότυπα, καλείται να πραγματοποιήσει μια πιο σύνθετη διαδικασία: να δημιουργήσει το ρυθμό του ποιήματος που θα επιχειρήσει να «χαλιναγωγήσει» τις απείθαρχες εσωτερικές εκρήξεις των συναισθημάτων και των εμπειριών του. Φυσικά, αυτή η δημιουργία δεν πρέπει να νοείται ως παρθενογένεση, καθώς είναι ελάχιστες εκείνες οι περιπτώσεις που πλάθεται ένα νέο ρυθμικό στυλ γραφής, αλλά πρέπει να θεάται ως η παραγωγική εκείνη διαδικασία κατά την διάρκεια της οποίας ο ποιητής αναμοχλεύει τα γνωστά «μέτρα», συνθέτει, συνειδητά ή ασυνείδητα, τα κυριότερα στοιχεία τους και καταλήγει στο προσωπικό του ρυθμό.

## ii. Το μέτρο

Το μέτρο είναι μια έντονη παρουσία του ρυθμού, μια συστηματική κανονικότητα στον ίδιο τον ρυθμό του ποιήματος, η οποία βασίζεται στην επανάληψη μιας ομάδας στοιχείων. Ως στοιχεία αναγνωρίζονται οι συλλαβές και ως ομάδες στοιχείων οι ομάδες των συλλαβών (Αθανασόπουλος, 2005:160), γεγονός που οδηγεί στην ειδική, γνωστή σημασία του μέτρου, ως την τάξη των τόνων ή της ποσότητας των φωνημάτων, ειδικά των φωνηέντων (Σκαρτσής, 1984:50). Ο ποιητικός ρυθμός που

στηρίζεται στις προαναφερθείσες ομάδες ονομάζεται «μέτρο» και ο στίχος που είναι ρυθμικός με αυτόν τον τρόπο ονομάζεται «μετρικός». Ο *μετρικός στίχος* συγκροτείται από μια ακολουθία μετρικών ομάδων (που η καθεμιά είναι μια μετρική ομάδα) που αποτελούνται από μια τονισμένη συλλαβή και μία ή δύο άτονες συλλαβές. Ο *μετρικός τόνος*, (μαζί με τη *μετρική συλλαβή-ομάδα*) αποτελεί τη βάση του μετρικού συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας και διαφέρει από τον γραμματικό τόνο (στην περίπτωση του πολυτονικού συστήματος- οξεία, περισπωμένη, βαρεία) (Αθανασόπουλος, 2005:161). Ο όρος αυτός, λοιπόν, στην πρακτική της νεοελληνικής ποίησης έχει πάρει ένα ιδιαίτερο νόημα, που καθορίζει και το περιεχόμενο της Μετρικής. Αν και το «μέτρο» σημαίνει κάτι πολύ ειδικό, έγινε ο αναγκαστικός όρος μελέτης των ρυθμικών χαρακτηριστικών της ποίησης. Πιο σωστό θα ήταν να μελετούσαμε γενικότερα το ρυθμό και να είχαμε Ρυθμολογία και όχι Μετρική (Σκαρτσής, 1984:54).

Ως προς την ηχητική αναπαράσταση του «μέτρου» θα λέγαμε ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση ενός καλλιτεχνήματος είναι μια εκτέλεση, μια απόδοση του σχηματισμού, η οποία, στην πραγματικότητα, προσθέτει κάτι το ατομικό και προσωπικό και μπορεί να διαστρεβλώσει ή και να αγνοήσει την ιδιαίτερη σύσταση του έργου. Επομένως, μια αληθινή επιστήμη ρυθμικής και μετρικής της λογοτεχνίας δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο πάνω στη μελέτη των ατομικών *απαγγελιών* (Wellek, Warren, 1955: 197). Για να αποφευχθεί, μέχρι ενός σημείου, ο κίνδυνος η Μετρική να χάσει την εγκυρότητά της ως επιστημονικής κλάδος, γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στη **μετρική ανάγνωση** και στην **απαγγελία**. Η μετρική ανάγνωση ή σάρωση ή ανάλυση ενός στίχου βασίζεται στην προϋπόθεση της αποκλειστικής αναγνώρισης των συλλαβών είτε ως τονισμένων είτε ως άτονων (χωρίς να δίνεται έμφαση σε καμία άλλη ιδιότητά τους), οπότε ο στίχος διαβάζεται ή, ακριβέστερα, απαγγέλλεται σύμφωνα με τη διαδοχή συλλαβών που τονίζονται και συλλαβών που δεν τονίζονται (Αθανασόπουλος, 2005:161), στο πλαίσιο αναζήτησης της μετρικής βάσης του στίχου. Αντίθετα, με τον όρο *απαγγελία* νοείται εκείνη η διαδικασία κατά την οποία η έμφαση δίνεται στην προσπάθεια ανάδειξης του νοηματικού και συγκινησιακού περιεχομένου του κειμένου.

Τέλος, συγκρινόμενη η ποίηση με την πρόζα σε μετρικό επίπεδο, θα λέγαμε ότι με το μέτρο ένα ποιητής μπορεί να εξασφαλίσει δυνατότητες που είναι άγνωστες στον πεζογράφο, καθώς με αυτό ο ποιητής μπορεί να αυξήσει τη συγκινησιακή δύναμη και τη νοηματική πυκνότητα, μπορεί να προσδώσει αξιοπρέπεια ή σοβαρότητα στο λόγο,

μπορεί να επιταχύνει ή να επιβραδύνει τους ρυθμούς της έκφρασής του, μπορεί, εν τέλει, να αποδώσει τη διάθεση που επιθυμεί, ανεξαρτήτως λεκτικού περιεχομένου (π.χ. με τη χρήση μέτρου που έχει έντονες εναλλαγές και «γρήγορη» εκφορά). Ωστόσο, σύμφωνα με τη σύγχρονη επικρατούσα μορφή της η ποίηση αρνείται την κανονιστική οργάνωση των στίχων της, διακρίνεται από μια προοδευτική απώλεια του μετρικού ρυθμού και αρχίζει να ηχεί σαν την πρόζα. Δεν παύει, όμως, να χρησιμοποιεί στοιχεία όπως η οπτική στιχοποιία, η ύψωση και η πτώση της φωνής και οι παύσεις (Αθανασόπουλος, 2005:162), που στην πραγματικότητα πλάθουν ένα διαφορετικό και αδιευκρίνιστο ρυθμό.

## 6.2 Το ύφος και η υφολογία

Η υφολογία δεν είναι μια από τις κατηγορίες και τις υποδιαίρεσεις της γλωσσολογίας και είτε είναι, είτε δεν είναι επιστήμη, έχει τα δικά της «προβλήματα». Ορισμένα από αυτά φαίνονται να ανήκουν κυριολεκτικά σε όλο τον ανθρώπινο λόγο. Υπό αυτή την πολύ ευρεία έννοια, η υφολογία ερευνά όλα τα μέσα, τα οποία τείνουν προς έναν συγκεκριμένο σκοπό και επομένως καλύπτει περισσότερα και από τη λογοτεχνία και από την ρητορική. Όλοι οι τρόποι που εξασφαλίζουν έμφαση και ενάργεια υπάγονται στην υφολογία: οι μεταφορές, που διαποτίζουν κάθε γλώσσα, ακόμη και την πιο πρωτόγονη, όλα τα ρητορικά σχήματα, οι συντακτικές κατασκευές. Η υφολογική ανάλυση βρίσκει τη μεγαλύτερη της χρησιμότητα για τη μελέτη της λογοτεχνίας, όταν μπορεί να τοποθετήσει κάποια ενοποιητική αρχή, κάποιο γενικό αισθητικό σκοπό που να διαπνέει ένα έργο στο σύνολό του και αυτό γιατί σχεδόν κάθε γλωσσική διατύπωση είναι δυνατόν να εξετασθεί από την άποψη της εκφραστικής της αξίας.

Η καθαρά φιλολογική και αισθητική χρησιμοποίηση της υφολογίας περιορίζεται στη μελέτη ενός καλλιτεχνήματος ή μιας ομάδας καλλιτεχνημάτων, που πρέπει να περιγραφούν υπό το πρίσμα της αισθητικής τους λειτουργίας και σημασίας. Μόνον εάν αυτό το αισθητικό ενδιαφέρον ευρίσκεται στο κέντρο της υφολογίας μπορεί αυτή να αποτελέσει μέρος της μελέτης γύρω από την λογοτεχνία. Δύο είναι οι δυνατές μέθοδοι προσπελάσεως μιας τέτοιας υφολογικής αναλύσεως: η πρώτη έγκειται στην συστηματική ανάλυση του γλωσσικού συστήματος και στην ερμηνεία των χαρακτηριστικών του στο βωμό του αισθητικού σκοπού του έργου ως «νοηματικού όλου». Το ύφος τότε παρουσιάζεται ως το ατομικό γλωσσικό σύστημα ενός έργου ή μιας ομάδας έργων. Η δεύτερη, αλλά όχι και η «αντίπαλη» μέθοδος, έγκειται στη



μελέτη του συνόλου των ατομικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων, κατά τα οποία τούτο το σύστημα διαφέρει από άλλα συγκρίσιμα συστήματα. Μέσω αυτής της μεθόδου παρατηρούνται οι διαστρεβλώσεις και αποκλίσεις από το κοινό ιδίωμα και αναζητείται ο αισθητικός σκοπός αυτής της παρέκκλισης (Wellek, Warren, 1955: 224-229).

Ειδικότερα, το ύφος είναι το αποτέλεσμα του ποιήματος σε εμάς, το κοινό ανάμεσα σε μας και σε αυτό, δηλαδή ένα στάδιο προσέγγισης, συσχετισμού ή ανάλυσης του ποιήματος σαν ενότητες ποικίλων στοιχείων στη δική μας ανταπόκριση, που και αυτή αποτελεί το αντιφέγγισμα της προσωπικότητάς μας. Το ύφος γίνεται η αφετηρία της νοηματοδότησης του ποιήματος, αν δε γίνει αρχή άμεσης επικοινωνίας και επαφής μαζί του. Όσο συνειδητοποιούμε το ύφος του ποιήματος, δηλαδή τον προσωπικό μας τρόπο ανταπόκρισης σε αυτό, τόσο το νοηματοποιούμε. Γενικά, υποστηρίζεται ότι όσο πιο καλό είναι ένα ποίημα, τόσο πιο ξεχωριστό ύφος έχει. Στο ποίημα, το ύφος είναι πολύ διαφορετικό από ποιητή σε ποιητή, αφού συνθέτει διάφορα χαρακτηριστικά (Σκαρτσής, 1984:134-135). Εισερχόμενοι, ωστόσο, στη λειτουργικότητα των διάφορων στυλ «υφών» και εξετάζοντας τις σχέσεις των λέξεων προς τα αντικείμενα, τα ύφη είναι δυνατόν να διαιρεθούν σε εννοιακά και αισθησιακά, συνεπτυγμένα και μακρυγορικά ή σμικρυντικά και υπερβάλλοντα, αποφασιστικά και αόριστα, ήρεμα και ταραγμένα, χαμηλά και υψηλά, απλά και στολισμένα. Κατά τις σχέσεις των λέξεων μεταξύ τους, διακρίνονται σε τεταμένα και χαλαρά, πλαστικά και μουσικά, άχρωμα και χρωματισμένα. Κατά τις σχέσεις των λέξεων προς το όλο σύστημα της γλώσσας, σε ομιλούμενα και γραπτά, κοινότυπα και ατομικά και κατά τις σχέσεις των λέξεων προς τον συγγραφέα, σε υποκειμενικά και αντικειμενικά (Wellek, Warren, 1955: 225-226). Όλες οι παραπάνω ταξινομήσεις και υποκατηγορίες εφαρμόζονται σε κάθε γλωσσική έκφραση κυριολεκτικά, αλλά φυσικά το μεγαλύτερο μέρος των μαρτυριών αντλείται από τα λογοτεχνήματα και προορίζεται για αναλύσεις των λογοτεχνικών υφών. Παράλληλα, παρατηρείται μια κατάτμηση των διάφορων υφών σε πολλές κατηγορίες, γεγονός που στην πραγματικότητα «χάνεται» στο περίπλοκο ύφος ενός ποιητή που ενδιαφέρεται περισσότερο να εκφραστεί από το να αποδώσει τις σκέψεις του σε ένα ποίημα υφολογικά προσδιορισμένο.

### 6.3 Ο μύθος

Ο όρος «μύθος» εμφανίστηκε, για πρώτη φορά ίσως, στο έργο του Αριστοτέλη *Περί Ποιητικής* ως λέξη που σημαίνει πλοκή, αφηγηματική δομή και έχει ως αντώνυμο (σε μια πιο αόριστη προσέγγιση) το «λόγο», την διαλεκτική συζήτηση, την έκθεση. Εκφράζει το παράλογο, το διαισθητικό, την αντιδιαστολή προς .... Ο μύθος, όρος που υπεραγαπά η σύγχρονη κριτική, αναφέρεται σε μια σπουδαία περιοχή του νοήματος, την οποία έχουν από κοινού η θρησκεία, η λαογραφία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχανάλυση και οι καλές τέχνες και τον αντιστρατεύονται η ιστορία, η επιστήμη, η φιλοσοφία, η αλήθεια (Wellek, Warren, 1955: 225-241).

Ο μύθος είναι το θέμα, ο λόγος για τον οποίο γίνεται το ποίημα, η δράση μιας μορφής γλώσσας που γίνεται γλώσσα μιας άλλης μορφής. Είναι εκείνη η αισθητική ιδιομορφία ή το αισθητικό συνεχές που συνδέει την ποίηση με τη νόηση και τη βαθύτερη υπόσταση του υποκειμένου που συνθέτει και την αποσυνδέει από την επιστήμη. Οι μύθοι, συνδεδεμένες αρμονικά εικόνες, άσχετοι με οποιαδήποτε φιλοσοφία, λογική και επιστήμη και για αυτό ακριβώς ουσιαστικοί και φυσικοί, είναι το «από μέσα» του ρυθμού, το υλικό με το οποίο εναρμονίζεται η ουσία της γλώσσας και που διαμορφώνει τα ουσιαστικά στοιχεία της και μπορεί να σχηματίζει μεγάλες ή μικρές ενότητες για λόγους ρυθμικούς μόνο και χωρίς να ταυτίζει την ποιότητα με το μέγεθος της ποσότητας (Σκαρτσής, 1984:40).

### 6.4 Η ποιητική εικόνα, η μεταφορά και το σύμβολο (ως φορείς μηνυμάτων)

Στο παραπάνω τίτλο φαίνεται να αλληλοσυνδέονται φαινομενικά ξέχωρες έννοιες της ποιητικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μεταφορά είναι ένα στοιχείο της ποίησης που συνδέεται περισσότερο με τη γλώσσα καθώς μέσω της μεταφοράς, μια λέξη «μεταφέρεται» από τον κύριο λόγο της σε άλλη χρήση. Και έπειτα, ό, τι ονομάζεται μεταφορά είναι ένα φυσικό σχήμα στη γλώσσα, που δεν υπάρχει μόνο για να διαφωνήσει με τη λογική μας και με τη συνήθεια μας πάνω στη σημασία της λέξης, αλλά απλά μια λέξη που παύει να χρησιμοποιείται κυριολεκτικά. Αντίστοιχα, τα σύμβολα είναι εν τέλει γλωσσικές μορφές που έχουν αμεσότητα και πληρότητα και ενταγμένα στις φυσικές του γλωσσικές σχέσεις, αφήνονται να δράσουν άνετα, δυναμικά και ελεύθερα για ό, τι μπορούν αληθινά να πουν μέσα από τη συμβολιστική οδό. Κάπως έτσι φαντάζουν οι μεταφορές αλλά και τα σύμβολα ως γλωσσικά μέσα επίτευξης των ποιημάτων, ως προεκτάσεις της γλώσσας που κινείται σε ποιητικούς ρυθμούς. Για να κατανοηθεί, ωστόσο, η συμβολή

τους στο «αναπλαστικό» χαρακτήρα της ποίησης - αυτής της τόσο περίεργης και αινιγματικής χρήσης της γλώσσας, πρέπει να φανερωθεί η βαθύτερη λειτουργία τους: η σμίλευση εικόνων. Αν το καλοσκεφτούμε, η ποίηση είναι γεμάτη εικόνες, είναι το ατελείωτο ταξίδι σε θεάματα που μας συγκινούν, σε υπαρκτά ή μη μονοπάτια των αισθήσεων. Για να πραγματοποιήσει η ποίηση αυτό το, μεγάλου βεληνεκούς, εγχείρημα της αποδέσμευσης από τη γλωσσική νόρμα, θα πρέπει να μονομαχήσει και με τις τυποποιημένες σκέψεις, με τις εικόνες του νου που είναι απλώς αντανακλάσεις της πεζής πραγματικότητας. Μέσω αυτής της προσπάθειας ξεπροβάλλει και το ερώτημα πως οι ίδιες οι λέξεις που χρησιμοποιούνται καθημερινά, που «φθείρονται» στην νομοτέλεια της γλώσσας, να μπορούν να μετασχηματιστούν σε ποίηση και να επιτελέσουν άλλες λειτουργίες. Το μυστήριο βρίσκει τη λύση του στη βάση όλων των Τεχνών, στον μαγικό μετασχηματισμό που επιτελείται μέσω της δημιουργικότητας.

#### **6.4.1 Η εικόνα ως ψυχολογικό φαινόμενο**

Εικόνα θεωρείται η αναπαράσταση του νου ενός αισθήματος από μια φυσική αντίληψη μέσω των αισθητήριων οργάνων. Όταν μέσω της αίσθησης της όρασης έχουμε αντίληψη κάποιου χρώματος, καταγράφεται στο νου μια εικόνα αυτού του χρώματος και αυτή η εικόνα, όντας υποκειμενική αίσθηση, δεν είναι αντίγραφο του ίδιου του αντικειμενικά υπαρκτού χρώματος. Ο νους μπορεί, επίσης, να αναπαράγει εικόνες χωρίς να έχει άμεση αισθητηριακή αντίληψη, όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει όταν θυμόμαστε κάτι που υπήρξε κάποτε αντικείμενο της αντίληψής μας, αλλά έπαψε να υφίσταται ως τέτοιο (Αθανασόπουλος, 2005:181), ή στις περιπτώσεις της ονειροπόλησης όπου ηθελημένα ή μη, η πραγματικότητα συγχέεται με το φανταστικό. Στη ψυχολογία, η λέξη «εικόν» σημαίνει μια νοητή αναπαράσταση, μια ανάμνηση αισθήματος ή κατ' αίσθηση εμπειρίας, όχι απαραίτητα οπτικής. Πολυάριθμες είναι οι κατηγοριοποιήσεις των ψυχολόγων και των αισθητικών. Μερικά παραδείγματα ειδών εικόνων είναι οι «γευσιακές» και «οσφραντικές», οι «θερμικές» αλλά και οι «κιναισθητικές», «απτικές», «οργανικές», «ψυχικού πάθους» και άλλες. Η ψυχολογία της αντίληψης και της σκέψης έχει καταλήξει στο συμπέρασμα πως σκεφτόμαστε με παραστάσεις, δηλαδή με εικόνες. Η διαφοροποίηση της σκέψης ως επιστημονικής ή φιλοσοφικής ή ποιητικής, απορρέει από τον τρόπο με τον οποίο αυτή οργανώνεται εκφραστικά, δηλαδή με τον τρόπο με τον οποίο αυτή διατυπώνεται (Αθανασόπουλος, 2005:175). Αν κάποιος σκέφτεται με

εικόνες και εκφράζεται με έννοιες, σημαίνει πως σκέφτεται επιστημονικά, ενώ αν κάποιος σκέφτεται και εκφράζεται με εικόνες, σημαίνει πως πράττει ποιητικά.

#### 6.4.2 Η ποιητική εικόνα

Η εικόνα αποτελεί ένα από τα πολλά στοιχεία του ποιήματος, μαζί με το μέτρο, το ρυθμό, το μύθο κ.τ.λ. Ωστόσο, συγκροτεί ένα περισσότερο σύνθετο συστατικό του ποιήματος, δίνοντας την εντύπωση της αυτοτελούς μορφής, γεγονός που αμφισβητείται από τη συνθετότητα της υπόστασής της και του πλήθους των λειτουργιών που επιτελεί στη ψυχοσύνθεση του ποιητή και του αναγνώστη. Παρ' όλα αυτά, οι ποικίλες σχετικές χρήσεις είναι δυνατόν να αναχθούν σε τρεις διαφορετικές αντιλήψεις της έννοιας της εικόνας (Αθανασόπουλος, 2005:175):

- 1) Η εικόνα ως **αναπαράσταση** ή **μίμηση** ενός αντικειμένου της πραγματικότητας
- 2) Η εικόνα ως **αναλογία, μεταφορά, αλληγορία**
- 3) Η εικόνα ως **φάσμα** της πραγματικότητας

Η εικόνα είναι μια, όσο το δυνατόν, πιο πιστή **αναπαράσταση** μιας αισθητής πραγματικότητας από τις γραφικές, τις πλαστικές τέχνες (π.χ. γλυπτική) ή από τη λογοτεχνία, σύμφωνα με την αρχή της αληθοφάνειας. Η οπτική εικόνα, σε αυτή την περίπτωση, αποτελεί τη μορφή που δίνεται στην ύλη σύμφωνα με την ιδέα ενός αντικειμένου. Αν επικεντρωθούμε στη λογοτεχνία αμέσως συνειδητοποιούμε ότι η φύση της εικόνας είναι διαφορετική από εκείνη της «πραγματικής» πλαστικής εικόνας, καθώς υπάρχει η περιγραφή που επιτρέπει στη φαντασία να αναπαριστά νοητικά την ιδέα του αντικειμένου. Συνδυάζοντας την παραπάνω διαπίστωση με την θεωρία του Πλάτωνα που αναφέρει πως η εικόνα είναι προϊόν της μίμησης και μας επιτρέπει να δούμε μια απύουσα πραγματικότητα, όπως και με την κλασική παράδοση που φανερώνει την αναγκαιότητα ο συγγραφέας να δημιουργήσει εικόνες πιστές σε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, επιτρέποντας στη φαντασία του αναγνώστη να την αναπαριστά όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένα, προκύπτει η *ηθική ευθύνη της πιστότητας*. Σύμφωνα με αυτή τη βαρύγδουπη δήλωση ευθύνης, ο καλλιτέχνης είναι άρρητα υποχρεωμένος να αναπαραστήσει την αλήθεια στη μίμηση μιας πραγματικότητας σύμφωνα με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της.

Παράλληλα προκύπτει και η εξής εξαίρεση στην ποίηση: η ποιητική εικόνα δεν είναι μόνο αναπαράσταση, μίμηση, περιγραφή της πραγματικότητας, αλλά είναι και



εμπειρία αισθητική. Η αξία της, επομένως, δεν έγκειται τόσο στην αναπαραστατική της πληρότητα ή στην πιστότητα της μίμησης όσο ως προς την αισθητική της αποτελεσματικότητα. Με λίγα λόγια, δεν αναμένουμε από την ποιητική εικόνα μια πλήρη και επαρκή αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά επιδιώκουμε μέσα από τις ποικίλες εικόνες του ποιήματος να βιώσουμε μια νοητική και αισθητηριακή ανάταση, αδιαφορώντας αν αποτελεί αντανάκλαση ή όχι μιας έξωθεν εικόνας.

Για αυτό το λόγο, λοιπόν, και οι ρητορικές και οι ποιητικές έχουν προτείνει διαφορετικά κριτήρια για τις διαφορετικές λογοτεχνικές χρήσεις της εικόνας: Η εικόνα στη πεζογραφία πρέπει να απεικονίζει ευκρινώς τα πράγματα και να μας κάνει να τα βλέπουμε καθαρά, ενώ η ποιητική εικόνα δεν απαιτείται να προκαλεί μια καθαρή αντανάκλαση, αλλά να διεγείρει μια συγκινησιακή αντίληψη (Αθανασόπουλος, 2005:178).

Όταν η εικόνα λειτουργεί ως μέσο μετάβασης από μια πραγματικότητα σε μια άλλη, με την οποία τίθεται σε μια σχέση σύγκρισης στη βάση της ύπαρξης ενός κοινού χαρακτηριστικού, τότε λειτουργεί η *αρχή της αναλογίας*. Η εικόνα γίνεται το μέσο συσχέτισης δύο καταστάσεων με τρόπο ευρηματικό, μεταφορικό και συναφές νοηματικά. Στην εικόνα, ως παράδειγμα, της δύσης του ηλίου, η οποία εν δυνάμει αναπαριστά τον θάνατο του ανθρώπου, το σκοτάδι αποτελεί το κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα σε αυτό που αναπαριστά και σε εκείνο που αναπαριστάται, το κοινό χαρακτηριστικό συνιστά και την εικόνα. Αποτέλεσμα αυτής της αναλογικής σχέσης που προκύπτει από την εικόνα είναι το γεγονός πως σε ένα ποίημα, ένα πράγμα μας κάνει να μεταφέρουμε τη σκέψη μας σε ένα άλλο πράγμα. Η εικόνα λειτουργεί ως σχήμα λόγου κατά το οποίο μια λέξη παίρνει μια σημασία που συνήθως δεν είναι δική της, ή που μπορεί, μέσα από κατάλληλους χειρισμούς, να αναπαραστήσει κάτι φαινομενικά ξέχωρο από την συνηθισμένη έννοιά της ή σημασίας της.

Η εικόνα ως *φάσμα της πραγματικότητας* είναι επίσης μια εμφάνιση της πραγματικότητας που συντελείται στη διάνοια, είναι μια θέαση της εσωτερικής πραγματικότητας, μια φανταστική αναπαράσταση. Αυτές είναι κατεξοχήν οι εικόνες της τέχνης, δηλαδή εικόνες που δεν επιχειρούν απλώς μια μίμηση του πραγματικού, αλλά μια δυναμική έκφραση του πάθους: δεν είναι μόνο εικόνες που προκύπτουν από τη συνείδηση του πραγματικού, αλλά και οι εικόνες που ξεπροβάλλουν από το ασυνείδητο και αποκαλύπτουν τις γυμνές από ιδεολογήματα σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον. Η εικόνα που λειτουργεί ως φάσμα της πραγματικότητας δίνει την εντύπωση πως δεν έχει αναπαραστασιακές αξιώσεις ή πως τις περιφρονεί, αλλά στην

ουσία πρόκειται για αξιώσεις που ξεπερνούν τα όρια της συνηθισμένης αναπαράστασης: η μυθική, για παράδειγμα, εικόνα δεν αναπαριστά ένα πράγμα αλλά η ίδια αποτελεί το πράγμα (Αθανασόπουλος, 2005:178-179).

Η ενέργεια της ποιητικής εικόνας εξαρτάται από τη «ζωντάνια της», τη δυνατότητα της να ανακινεί τις συγκινήσεις, να αναστατώνει τον βυθό των αισθημάτων, να μπορεί να ανασύρει την κρυμμένη συναισθηματικότητα του αναγνώστη. Αυτό που αποκαλούμε «ζωντάνια» δεν συνδέεται με την πιστότητα της εικόνας ως αναπαράστασης της πραγματικότητας, αλλά περισσότερο με τον χαρακτήρα της ως ψυχικού γεγονότος, το οποίο έχει έναν ιδιαίτερο δεσμό με τις αισθήσεις. Όλες αυτές οι ιδιότητες αντιστοιχούν σε τρόπους οικονομίας της διανοητικής ενέργειας, για αυτό θεωρείται πετυχημένη μια εικόνα όταν μπορεί να αποδώσει τη μέγιστη ποσότητα σκέψης με τις λιγότερες λέξεις, με τα πιο απλοϊκά σχήματα λόγου, όταν μπορεί να μετατρέψει - ανεπαίσθητα και δεξιοτεχνικά - το κοινό και γνώριμο σε κάτι πρωτόγνωρο.

#### **6.4.3 Οι λειτουργίες των ποιητικών εικόνων**

Οι αισθητηριακές δεν είναι οι μοναδικές λειτουργίες των εικόνων, αλλά λειτουργούν σε συνδυασμό ενός ή περισσότερων, από τους παρακάτω τρόπους: α) **κυριολεκτικά** (η εικόνα ως αναπαράσταση ή μίμηση ενός αντικειμένου της πραγματικότητας), β) **μεταφορικά** (η εικόνα ως αναλογία, μεταφορά, αλληγορία), γ) **συμβολικά** (η εικόνα ως φάσμα της πραγματικότητας). Αν θελήσουμε να εξετάσουμε, με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, αυτή την πολλαπλή λειτουργική δεινότητα των εικόνων, θα πρέπει να εξετάσουμε κάθε λειτουργία ξεχωριστά.

##### **A) Κυριολεκτική λειτουργία**

Η κυριολεκτική λειτουργία των εικόνων είναι αυτή που αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας εικόνας με αισθητό χαρακτήρα. Είναι μια στενής σημασίας χρήσης των εικόνων, που αποβλέπει στην παρουσίαση- γνωστοποίηση (συνήθως ορατών) αντικειμένων και τοπίων, κάτι που συμβαίνει συχνότερα στα περιγραφικά ποιήματα. Εδώ η εικόνα σκιαγραφείται με λέξεις και προσλαμβάνεται ως αισθητηριακό στοιχείο μέσα στο ποίημα.

## **B) Μεταφορική λειτουργία**

Σε αυτή την περίπτωση οι εικόνες λειτουργούν ως αναλογίες ή ως το μέσο μεταφοράς σε μια, ρητορικού τύπου, προσέγγιση του απεικονιζόμενου ποιητικού «κόσμου». Η εικονοποιία δεν περιορίζεται στην απλοϊκή παρουσίαση μιας κατάστασης, αλλά γίνεται μέσο και όργανο της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, δηλαδή της γλώσσας που δεν χρησιμοποιείται με κυριολεκτικό τρόπο στην ποίηση. Οι ποιητές χρησιμοποιούν συνήθως μία μεταφορά ή μια παρομοίωση για να επεκτείνουν τη σημασία των όσων γράφουν, για να αποδώσουν κάτι φαντασιακό σε κάτι υπαρκτό και σύνηθες. Είναι μαγική αυτή η ευχέρεια των λέξεων που «συμμετέχουν» σε μια μεταφορά να μετασχηματίζουν το γνώριμο και ξερό νοηματικό και σημασιολογικό τους απόθεμα σε μια ατελείωτη έκταση σκέψεων και προοπτικών. Η εικονοποιία μεταλαμπαδεύει στις λέξεις κάτι από ήχους, από χρώματα, από υφές και απαιτεί από τον αναγνώστη του ποιήματος, πέρα από φαντασία, την ικανότητα να περιδιαβαίνει στα γνώριμα σοκάκια των λέξεων και να παρατηρεί τις άπειρες δυνατές πορείες νόησης που θα μπορούσε να ακολουθήσει, αν ξεμάκρυνε από την κυριολεκτική σημασία των εννοιών.

## **Γ) Συμβολική λειτουργία**

Εδώ η εικόνα και τα συστήματα των εικόνων λειτουργούν ως υλοποιήσεις-πραγματώσεις της «συμβολικής όρασης» του ποιητή, της οραματικής του δύναμης ή της «μη λογικής αλήθειας». Η εικόνα που λειτουργεί συμβολικά δεν αναφέρεται σε κάτι άλλο, αλλά σε αυτή την ίδια, δηλαδή όπως συμβαίνει στην περίπτωση της κυριολεκτικής λειτουργίας μιας εικόνας. Υπάρχει, παρ' όλα αυτά, μια καθοριστική διαφορά: δεν παρουσιάζει ένα πράγμα που είναι αισθητό σε όλους μας (Αθανασόπουλος, 2005:185). Με λίγα λόγια, με τη συμβολική λειτουργία η εικόνα καταφέρνει να γνωστοποιήσει κάτι κυριολεκτικό (μιας και παρουσιάζει αυτή την ίδια και δεν κατευθύνει προς κάτι άλλο που βρίσκεται πέρα από αυτή) αλλά μη ορατό ή μη αντικειμενικά υπαρκτό.

Κάθε φορά που γίνεται λόγος για την συμβολική λειτουργία των εικόνων, για τον ποιητικό συμβολισμό γενικότερα, υπάρχει η πιθανότητα να γίνεται η διάκριση μεταξύ του «προσωπικού συμβολισμού» του σύγχρονου ποιητή και του πλατειά κατανοητού συμβολισμού των περασμένων ποιητών. Στις αρχές, τουλάχιστον, αυτή η φράση ήταν κατηγορία, αλλά τα συναισθήματα και η στάση μας προς τον ποιητικό συμβολισμό παραμένουν παρά πολύ αμφίροπες.

#### 6.4.4 Σχήματα λόγου της μεταφορικής λειτουργίας

Η μεταφορική λειτουργία δεν πραγματοποιείται αυτόματα αλλά αποτελεί την «σχηματολογία» ή την «τροπολογία» - τον «πλάγιο λόγο» που εκφράζεται με μεταφορές, παρομοιώσεις, μετωνυμίες και άλλα σχήματα, εν μέρει συγκρίνοντας κόσμους και επεξηγώντας τα θέματα της ποίησης με το να τα μεταφράζει σε ένα άλλο «ιδίωμα». Η ποίηση διοργανώνει ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο σύστημα λέξεων, η καθεμία από τις οποίες είναι αντικείμενο και σημείο και που χρησιμοποιείται κατά τρόπο αδύνατο να προβλεφθεί από οποιοδήποτε σύστημα που βρίσκεται έξω από το ποίημα (Wellek, Warren, 1955: 237). Σε όλες αυτές τις «δηλώσεις» των ποιητικών εικόνων τονίζονται μάλλον η σύζευξη των κόσμων (π.χ. με την αλληγορία,) παρά το αισθητό. Χαρακτηριστικό και ιδιαίτερο παράδειγμα αυτής της ιδιόρρυθμης σχέσης του ποιητή με τις λέξεις και με τις εικόνες που αντιπροσωπεύουν είναι το εξής: Κάποτε προσέφεραν σε μείζονα νεοέλληνα ποιητή μία ανθοδέσμη με υάκινθους, λουλούδι που συχνά ανέφερε στην ποίησή του. Και ο Ελύτης, ομολόγησε χαμογελώντας πως πρώτη του φορά βλέπει πως είναι οι υάκινθοι (Σουλιώτης, 1995:186). Ο ποιητής αγαπά τις λέξεις ως έχουν και δεν τις νοεί ως υποτελείς των πραγμάτων που αντιπροσωπεύουν. Αναγνωρίζει το αυτούσιο των λέξεων ακόμη και μπορεί να επιμηκύνει την έννοια μιας λέξης για να «χωρέσει» και την δική του εικονική αντίληψη. Τα πιο συνηθισμένα σχήματα λόγου μέσω των οποίων εκφράζεται αυτή η «ενοποίηση ασύγκριτων ιδεών», η μεταφορική λειτουργία είναι:

- (1) Η **μεταφορά**. Κυριολεκτικά, η μεταφορά παίρνει μία λέξη από τον κύριο λόγο της και τη μεταφέρει σε άλλη χρήση. Κανονικά, προϋποθέτει κάποια σχέση κι αναλογία ανάμεσα στη λέξη – από το συσχετισμό από τον οποίο «παίρνεται» η μεταφορική λέξη – και στη λέξη με την οποία αυτή συνταιριάζεται στο στίχο. Τις πιο πολλές φορές, ωστόσο, εξετάζεται περισσότερο αν χρειάζεται η μεταφορική λέξη (αν εξυπηρετεί κάποιον εκφραστικό σκοπό), παρά αν είναι δυνατή η μεταφορά. Έπειτα, επειδή ό, τι ονομάζεται μεταφορά είναι ένα φυσικό σχήμα στη γλώσσα, που δεν υπάρχει μόνο για να διαφωνήσει με τη λογική μας, εξυπηρετεί ποικίλες λειτουργίες ξέμακρα από την κυριολεκτική της δυναμική. Η μεταφορά είναι μια ρητορική σύγκριση που παραλείπει το συγκριτικό μόριο, και με τον τρόπο αυτόν ταυτίζει κάτι με κάτι άλλο, περιγράφει ένα «πράγμα» με όρους ενός άλλου «πράγματος» στη βάση μιας ομοιότητας ή μιας κοινής βάσης χαρακτηριστικών. Ο Wundt θα απέκλειε τον



όρο «μεταφορά» από γλωσσικές «αντιμεταθέσεις», όπως το «πόδι του τραπεζίου» (Wellek, Warren, 1955: 248), το «χέρι της καρέκλας», ορίζοντας κριτήριο αληθινής μεταφοράς την πρωτοβουλία χρησιμοποίησής της στο βωμό ενός συναισθηματικού αποτελέσματος. Πολλοί μελετητές αντιδιαστέλλουν τη «γλωσσική» από την «αισθητική» μεταφορά, υποστηριζόμενοι ότι η πρώτη φανερώνει το κυρίαρχο γνώρισμα του αντικειμένου, ενώ η δεύτερη υποτίθεται ότι δίνει μια νέα ρότα στην αντιληπτική οδό του, ότι το περικυκλώνει με μια νέα ατμόσφαιρα.

Ωστόσο, μεταφορές έχουμε από άψυχα σε έμψυχα και αντίστροφα ή και από μια κατάσταση ή πράξη σε άλλη. Γενικά, γίνονται ποικίλες μεταφορές για τη τεχνητή πύκνωση του λόγου ή προέρχονται από την ίδια την ανάπτυξη της γλώσσας ή και από το συσχετισμό εσωτερικών και νοητικών στοιχείων (Σκαρτσής, 1984:174). Αν επιχειρήσουμε να εισέλθουμε στη θεωρία της μεταφοράς, θα είχαμε πολλά να πούμε σχετικά με τα είδη της, τις προθέσεις της, την «καθαρότητά» της ή τους σκοπούς που επιτελεί. Ως πρωτογενές υλικό μιας τέτοιας διείσδυσης λειτουργεί η συνειδητοποίηση ότι το αρχικό εκφραστικό μέσο των ποιητών είναι η κανονική γλώσσα. Η χρηστική λειτουργία της γλώσσας, η επικοινωνιακή και «κοινή» της προοπτική μετουσιώνεται από τον ποιητή σε Τέχνη. Από τη στιγμή που ο ποιητής δέχεται ως παρθένα ύλη της έκφρασής του τη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, είναι λογικό να υιοθετεί παράλληλα και τους τρόπους με τους οποίους αυτή η γλώσσα συγκροτεί τα νοήματά της. Ανάμεσα σε αυτούς τους τρόπους, εκείνος της μεταφοράς έχει ιδιαίτερη θέση. Από την στιγμή, επομένως, που προσεγγίζουμε και εξετάζουμε την ποιητική γλώσσα στη βάση της διαφοροποίησής της από την κοινή, θα πρέπει να έχουμε κατά νου πώς η ποιητική γλώσσα (ο ποιητικός λόγος) χρησιμοποιεί τη μεταφορά για να κλιμακώσει και να εδραιώσει αυτή τη διαφοροποίηση. Με λίγα λόγια, η ποιητική μεταφορά αποτελεί επέκταση της συμβατικής μεταφοράς – δηλαδή της μεταφοράς που έχει ενταχθεί στην κυριολεξία – επειδή η υπέρβαση της κυριολεξίας είναι (ακόμη) σε αυτήν ενεργός, διευρύνοντας έτσι τη νοηματοδοτική δυνατότητα της καθημερινής γλώσσας (Αθανασόπουλος, 2005:207).

- (2) Η **παρομοίωση**. Η παρομοίωση πρόκειται για ρητορική σύγκριση ανάμεσα σε δύο πράγματα, κατά την οποία ένα πράγμα περιγράφεται με τους όρους ενός άλλου πράγματος στη βάση ενός κοινού χαρακτηριστικού ή μιας ομοιότητας. Μάλιστα συνεπάγεται την έννοια της ομοιότητας χρησιμοποιώντας λέξεις που δηλώνουν αυτή την ομοιότητα, όπως το «σαν».
- (3) Η **μετωνυμία**. Εδώ το όνομα μιας ιδιότητας ή χαρακτηριστικού ενός πράγματος υποκαθιστά το ίδιο το πράγμα, όπως όταν λέμε «στέμμα» αντί για μοναρχία, με την σύνδεση να υπάρχει ήδη ανάμεσα στις λέξεις (Αθανασόπουλος, 2005:185). Η μετωνυμία έχει τις ρίζες της στη γλώσσα και προκύπτει με διάφορους τρόπους, που πάλι (όπως σε όλα τα σχήματα) είναι φυσιολογικοί ή τεχνητοί. Στην πρώτη περίπτωση η μετωνυμία μπορεί να μην γίνει εμφανής, καθώς λειτουργεί στη βάση της «συνήθειας», ενώ στη δεύτερη περίπτωση φαίνεται χτυπητά η μετωνυμία, καθώς αυτό επιδιώκουν οι χρήστες της. Ειδικά, στην ποίηση συναντάμε την τεχνητή μετωνυμία, όπου το αφηρημένο, το αποτελεσματικό, το περιεχόμενο κ.τ.λ. παίρνουν τη θέση από το συγκεκριμένο, το αίτιο, το περιέχον κ.τ.λ. και το αντίστροφο και λειτουργούν με το βασικό νόημα του διπολισμού (δυναδισμού).
- (4) Η **συνεκδοχή**. Η συνεκδοχή είναι ένα παλιό σχήμα στη γλώσσα. Σε αυτήν μια λέξη αντικαθιστά μια άλλη σχετική, γενικότερη ή μερικότερη, γενικά πιο δυνατή εικονικά. Με λίγα λόγια, μια λέξη ή έκφραση δεν σημαίνει κυριολεκτικά εκείνο που κατά πρώτο λόγο φαίνεται, αλλά κάτι άλλο σχετικό. Η συνεκδοχή γίνεται δυνατό να προσδιοριστεί μόνο από μια ορισμένη λογική σκοπιά που θεωρεί αυτονόητες καταστάσεις ύστερες, λογικές και όχι ουσιαστικά γλωσσικές, όταν αναφέρουμε το μέρος αντί του όλου, όπως «κλαδί» αντί «δέντρο», το ένα αντί των πολλών (και αντίστροφα) όπως «κόσμος» αντί «άνθρωποι», την ύλη αντί εκείνου που έχει κατασκευαστεί από αυτήν, όπως «σίδηρο» αντί «σιδερένια όπλα».
- (5) Η **αλληγορία**. Πρόκειται για μια συνεχή μεταφορά και γίνεται δυνατή από το γεγονός πως η γλώσσα συνήθως ερμηνεύεται νοηματικά και φαίνεται να δίνει συγκεκριμένα πράγματα αφηρημένες έννοιες. Έτσι, σκόπιμα άλλωστε, κάθε

εικόνα και κάθε σύμβολο μπορεί να θεωρηθεί φορέας αλληγορίας. Επίσης, διαφέρει από τη μεταφορά γιατί αποτελεί συνεχές όλο με λογική σκοπιμότητα, μια σύνθεση με δύο μορφές: μια γλωσσική και μια συμβολιστική.

Μπορούν να γραφτούν ολόκληρα ποιήματα, όπου χρησιμοποιούνται πρόσωπα ή πράγματα με τη φανερή πρόθεση συμβολισμού καταστάσεων ή ενεργειών. Σε αυτά π.χ., ένα ζώο, η σκληρότητα του βράχου, η ευαίσθητη φωνή του πουλιού μπορεί να σημαίνουν αφηρημένες ιδιότητες, που, καθώς το ποίημα προχωράει σε συγκεκριμένα στοιχεία, αναπτύσσονται σε σχέσεις και σειρές σκέψεων. Έτσι είναι σα να δημιουργούνται δύο επίπεδα, ένα παρουσιαζόμενο κι ένα εννοούμενο (Σκαρτσής, 1984:179).

- (6) Η **προσωποποίηση**. Η αλληγορία και η προσωποποίηση συχνά συνυπάρχουν, άρα μπορούν και να καταργηθούν μαζί, γεγονός που άνετα γίνεται με την άρση της θεωρούμενης προσωποποίησης. Η προσωποποίηση, ωστόσο, βασίζεται στη διάκριση του ανθρώπινου προσώπου από ολόκληρη τη φύση. Με αυτό το σχήμα, έννοιες, ιδέες και άλλες αφηρημένες οντότητες παρουσιάζονται ως έμψυχα όντα.

## 6.5 Σύμβολα

Όσο η γλώσσα είναι ενιαία και δεν διακρίνεται σε μορφές (ήχος – νόημα) δεν μπορεί να είναι συμβολική, ενώ όσο διαχωρίζεται και μέσα της χρησιμοποιούνται τα μεν δηλωτικά των δε, τότε η γλώσσα γίνεται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό συμβολική. Με αυτόν τον τρόπο, το καθετί στη γλώσσα είναι συμβολικό, αν δεν το βιώνουμε ως έχει – ζωντανό και πλήρες – αλλά η σκέψη μας, η δράση μας, η αντίληψή μας το βλέπει σαν έκφραση κάποιου άλλου αντικειμένου της ζωής ή της σκέψης μας. Δεν πρέπει, ωστόσο, να απομονώνουμε τα σύμβολα από τη γλώσσα, προστρέχοντας από εκφραστική δειλία ή από παλιές έξεις, σε κάποια τυποποιημένη λογική. Αν το σύμβολό μας δίνει την εντύπωση πως σημαίνει κάτι, τότε απλούστερα είναι πολύ ισχυρό γλωσσικά κι αυτό που σημαίνει, στα αλήθεια είναι.

Για να κατανοηθεί καλύτερα ο μηχανισμός που λειτουργεί πίσω από το σύμβολο, πρέπει να αναζητήσουμε τη διαδικασία που πραγματοποιείται όταν δεν είμαστε σίγουροι για τον επαρκέστερο τρόπο περιγραφής ενός αγνώστου ή ανεξερεύνητου στοιχείου. Σε πρώτο στάδιο αναζητούμε έναν τρόπο περιγραφής που σε ένα άλλο

νοηματικό περιβάλλον θα ήταν φυσικός ή κυριολεκτικός και στη συνέχεια, προσπαθούμε να εξακριβώσουμε από πού ξεκινά και πού τελειώνει η επιχειρούμενη αναλογία. Στην πραγματικότητα, κάνουμε μισ περιγραφή που, σε ό, τι αφορά στο γνωστό, είναι κυριολεκτική ενώ σε ό, τι αφορά το άγνωστο, είναι αναλογική, άρα, μεταφορική. Εν τέλει, το πέρασμα από την κυριολεκτική στη μεταφορική λειτουργία ισοδυναμεί με το πέρασμα από το σημείο στο σύμβολο, δηλαδή από την άμεση, απλή μονοδιάστατη σημασία, στην έμμεση, σύνθετη σημασία που συγκροτείται μέσω της διαδικασίας του παραλληλισμού, της σύγκρισης, της αναλογίας, της αλληλοαναφοράς, της ανταπόκρισης ανάμεσα σε ένα γνωστό και σε ένα ανεξερεύνητο παράλληλο (Αθανασόπουλος, 2005:191). Στην ουσία, το σύμβολο συνιστά την ανταπόκριση/δεσμό ανάμεσα στο συμβατικό και στο φυσικό σημείο και *δεν σημαίνει αλλά είναι*.

Χάρη σε αυτή τη δράση τους, τα σύμβολα φανερώσουν δεσμούς που κρατούν τον κόσμο ενωμένο, ενώ με την ανακάλυψη δεσμών που ως εκείνη τη στιγμή δεν είχαν συνειδητοποιηθεί, ουσιαστικά, αναγγέλλεται η ίδρυσή τους. Το σύμβολο, επομένως, αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα της υποκειμενικότητας της αντίληψης, αλλά και το πιο αποτελεσματικό μέσο για τη συνειδητοποίηση αυτής της υποκειμενικότητας. Η υποκειμενικότητα, σε επίπεδο νοητικής διαδικασίας, εκδηλώνεται ως αφαίρεση.

Τα σύμβολα διακρίνονται σε συμβατικά ή «εξωτερικά» και σε γνήσια ή «εσωτερικά», δηλαδή σε σύμβολα που παραπέμπουν σε σημασίες που είναι κοινώς αποδεκτές ανάμεσα στα μέλη μιας πολιτισμικής, κοινωνικής ή εθνικής κοινότητας, και σε σύμβολα από αποτελούν σημαντικές μορφές, που εκφράζουν ξεχωριστές ιδιαίτερες προσωπικές εμπειρίες ή οράματα σχετικά με τη ζωή και τον κόσμο (Αθανασόπουλος, 2005:191). Αλλά εδώ πρέπει να ξεχωρίσουμε τη χρησιμοποίηση των πραγμάτων ως συμβόλων, με την ευθύνη της προσωπικής ή και γενικότερης πολιτισμικής εκλογής, από την ιερότητα των πραγμάτων, που μπορούν να είναι συμβολικά του ίδιου του εαυτού τους, αν η αίσθηση ή η βίωση μας δε λειτουργούν και τα προσεγγίζουμε νοηματικά, έμμεσα και περιγραφικά (Σκαρτσής, 1984:162-163). Σύμφωνα και με τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι το ποιητικό σύμβολο αποτελεί την κορύφωση της νοηματοδοτικής κλίμακας της ποιητικής εικόνας και ότι η μέγιστη επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα μιας ποιητικής εικόνας αντιστοιχεί στη μετατροπή της σε σύμβολο: σε μια εικόνα που δεν παράγει το νόημά της στη βάση της σύγκρισης ή της αναλογίας των δύο όρων, αλλά σε αυτή τη ίδια, δηλαδή σε μια

αναφορά της όχι σε κάτι άλλο αλλά σε αυτήν την ίδια, δίνοντας μάλιστα την εντύπωση πως αποτελεί μια εικόνα περιγραφική, με καθαρά κυριολεκτική λειτουργία (Αθανασόπουλος, 2005:193).

# B' ΜΕΡΟΣ

## 1. Εισαγωγή

Το ζήτημα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι ένα από τα πιο σημαντικά και καίρια ζητήματα με το οποίο ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καθώς και ένα κράμα επιστημών όπως η ψυχολογία, η ειδική αγωγή και άλλες συναφείς επιστήμες. Η απασχόληση με το ζήτημα των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν είναι πρόσφατο αλλά επεκτείνεται χρονικά και έχει καταφέρει επιτυχίες. Στην Ελλάδα έχουν γίνει θετικά βήματα τα τελευταία χρόνια αλλά απέχουμε πολύ από το επιθυμητό επίπεδο. Το χωριστό ειδικό σχολείο εξακολουθεί να είναι ο κυρίαρχος τύπος σχολείου ειδικής αγωγής, ενώ πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο κοινό σχολείο ζουν κατά κανόνα στο περιθώριο της τάξης με όλες τις παρενέργειες που συνεπάγεται η περιθωριοποίηση για τα παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, όταν δεν διαγνωστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα (Χρηστάκης, 2000: 20).

Όπως είναι γνωστό, πάντοτε υπήρχαν στις σχολικές τάξεις των κοινών σχολείων μαθητές που θεωρούνταν βραδυμαθείς ή ανάξιοι να ακολουθήσουν το ρυθμό της υπόλοιπης τάξης. Ο τρόπος προσέγγισης και αντιμετώπισής τους, ακόμη και στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες, ήταν συνάρτηση του ελλειμματικού εκπαιδευτικού συστήματος και «φερέφωνο» των υποτιμητικών νοοτροπιών της κοινωνίας για την διαφορετικότητα. Η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα, με την σύμπραξη της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής έχει επαναφέρει το ζήτημα του εντοπισμού του βέλτιστου τρόπου αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των ατόμων. Η αποτελεσματική διδασκαλία, ωστόσο, παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτει, εκτός από τη θεωρητική κατανόηση της φύσης και των παραγόντων που διάφορων δυσκολιών, την κατάκτηση των τρόπων και των μεθόδων αντιμετώπισής τους. Κάθε παιδί με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζει έναν ατομικό ρυθμό, επίπεδο και ποιοτική σύνθεση δυσκολιών, οδηγώντας συχνά τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση. Τα καθιερωμένα διδακτικά μοντέλα που στηρίζονται στην παραδοχή μιας ομοιόμορφης ανάπτυξης και τρόπου μάθησης για όλα τα παιδιά δεν εφαρμόζονται με

επιτυχία στην περίπτωση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης (Παντελιάδου, 2009:11). Έτσι, η έντονη μαθησιακή απόκλιση των παιδιών αυτών από την επιθυμητή ομοιόμορφη μαθησιακή δεινότητα καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη μιας συστηματικής και άρτια οργανωμένης εξατομικευμένης αντιμετώπισης.

Τροχοπέδη στην κατάλληλη και εύστοχη αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί, πέρα από την ιατρική πολυπλοκότητα των διάφορων Μαθησιακών Δυσκολιών, και η αναποτελεσματικότητα οριοθέτησης και ταξινόμησης των αναγκών αυτών. Με λίγα λόγια, παρατηρείται αδυναμία να αποσαφηνιστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο του σύνθετου και πολύπλοκου όρου «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», με την επακόλουθη δυσχέρεια να παρθούν εκπαιδευτικές αποφάσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της παρερμηνεύσης των όρων αποτελεί η γενικευτική χρήση της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του (Παντελιάδου, 2009:16). Αυτό συμβαίνει καθώς αυτός ο όρος είναι ιδιαίτερα προσφιλής σε γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς είναι απαλλαγμένος από βαρύνουσες και μειωτικές συνδηλώσεις για το παιδί και υπονοεί την δυνατότητα άμβλυνσής των προβλημάτων μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης. Επίσης, τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την ενδογενή φύση αυτών των δυσκολιών και τις αποδίδουν σε αιτίες οικογενειακής, κοινωνικής και φυλετικής φύσης, καθιστώντας τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» ταυτόσημο με τον όρο «σχολική αποτυχία», ο οποίος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυπρισματικός.

## 2. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: μια πρώτη ανάγνωση

Όπως ήδη παρατηρήσαμε, υπάρχει ένα νεφέλωμα γύρω από την ορολογία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πρόβλημα ήταν οξυμένο ιδιαίτερα πριν την έκθεση του Warnock (1978), περίοδος κατά την οποία τα παιδιά αποκαλούνταν από ένα πλήθος χαρακτηρισμών μειωτικού χαρακτήρα και αποπροσανατολιστικού περιεχομένου. Μετά την Έκθεση Warnock (1978, 1982) ακολούθησε μια περίοδος δέκα περίπου ετών, η οποία χαρακτηρίζεται από πολύ έντονες και ενδιαφέρουσες συζητήσεις, σχετικά με τα θέματα της ειδικής αγωγής και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε παγκόσμιο επίπεδο και στην Ελλάδα. Πολλά από αυτά που ίσχυαν μέχρι τη δεκαετία του 1970 αναθεωρήθηκαν. Η επιτροπή Warnock χρησιμοποίησε επίσημα τον όρο Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΑμΕΑ). Λίγο αργότερα μερικοί πρόσθεσαν και τον όρο «εκπαιδευτικές», για να εξειδικεύσουν τα ΑμΕΑ στο χώρο της εκπαίδευσης, οπότε ο αρχικός όρος έγινε Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Οι όροι αυτοί είναι ταυτόσημοι και δηλώνουν τα ίδια παιδιά (Χρηστάκης, 2000: 21).

Ακόμη και ο όρος ΑμΕΕΑ δεν μπορεί να οριστεί εύκολα ώστε να καλύπτει το σύνολο των διαφορετικών περιπτώσεων, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών σχετικά με το συνολικό φάσμα των προβλημάτων μάθησης. Ο όρος αυτός είναι γενικός για τους περισσότερους και ενέχει τον κίνδυνο της υπεραπλούστευσης ενός πολυσχιδούς φαινομένου στο βωμό της ορολογίας. Πιο συγκεκριμένα, η επιτροπή Warnock περιέγραψε τις ειδικές ανάγκες ως αδυναμία που έχει ένα παιδί να μαθαίνει κάτω από ορισμένες συνθήκες ή να μαθαίνει κάποια διδακτικά αντικείμενα (Χρηστάκης, 2000: 23). Η άποψη αυτή είναι ενδιαφέρουσα καθώς υπονοεί ότι ένα παιδί μπορεί να έχει δυσκολίες σχετικά με ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, ενώ να μην έχει σε άλλα ή λειτουργώντας μέσα σε μια ομάδα και υπό ορισμένες συνθήκες να μην μπορεί να αποδώσει στο βαθμό που θα απέδιδε σε μια άλλη ομάδα. Με την έννοια αυτή η χρήση του όρου «ειδικές ανάγκες»

α. Είναι δυνατό να οδηγήσει σε παρερμηνείες, καθώς ένα παιδί μπορεί να έχει δυσκολία στη μάθηση κάποιων δεξιοτήτων ή διδακτικών αντικειμένων αλλά να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στη μάθηση άλλων ή να έχει σήμερα δυσκολίες και αύριο να αμβλυνθούν.

β. Είναι δυνατό τα παιδιά να ετικετοποιούνται αναίτια και αυτό να λειτουργεί ανασταλτικά στην οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής ή συναισθηματικής ανάτασης.



Το βασικό, λοιπόν, μειονέκτημα για τον όρο «ειδικές ανάγκες» είναι ότι αυτός, ακόμη κι αν έχει καλές προθέσεις κατά τη χρήση του, υπονοεί ότι υπάρχει κάτι εγγενές στο παιδί που προκαλεί τη δυσκολία μάθησης. Με την προσθήκη του επιθέτου «εκπαιδευτικές», οι ανάγκες προσδιορίζονται μεν αλλά ισχυροποιούν την απαλλακτική στάση ευθυνών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς οι ειδικές αυτές ανάγκες χαρακτηρίζουν μάλλον τον μαθητή (παθολογία του μαθητή) παρά τις συνθήκες μάθησης (παθολογία του εκπαιδευτικού συστήματος). Αυτό μπορεί πολύ εύκολα να αναχθεί σε προβληματισμό αν σκεφτούμε ένα παιδί που κινείται με αναπηρικό καροτσάκι και επιχειρήσει να ενταχθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον που διαθέτει μόνο σκαλιά και καμία ράμπα. Επίσης, μπορούμε να σκεφτούμε έναν μαθητή με την ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας που εκπαιδεύεται από έναν δάσκαλο με πλήρη άγνοια για την συμπτωματολογία και την ορθή αντιμετώπιση της. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λοιπόν, μεταφράζονται ως αδυναμία του συστήματος και των εκπαιδευτικών να επιτύχουν τη σχολική ενσωμάτωση όλων των παιδιών. Επομένως, όλα επιστρέφουν σε εμβρυακό στάδιο, από τους ορισμούς έως την αντιμετώπιση των προβλημάτων, αν επιθυμούμε να αποδώσουμε σε βέλτιστη μορφή την κατάσταση που επικρατεί γύρω από αυτή την πρακτική.

Ευχάριστο είναι το γεγονός ότι σήμερα, αντί να θεωρούμε τις ειδικές ανάγκες ως κάτι που ενυπάρχει στα παιδιά και τα «εξουσιάζει», θεωρούμε ότι είναι κάτι που μπορεί να έχουν ορισμένα παιδιά σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο ή εξαιτίας κάποιων λαθεμένων εκπαιδευτικών συνθηκών, που μπορεί κάλλιστα να αμβλυνθεί και να αντιμετωπιστεί κατάλληλα. Παράλληλα, παρατηρείται η τάση να χαρακτηρίζουμε τα παιδιά και όχι τις ανάγκες τους με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να προτείνεται από αυτούς που ασχολούνται με την ειδική εκπαίδευση η αντικατάσταση του όρου «ειδικές ανάγκες» με αυτόν των «δυσκολιών μάθησης».

Η έννοια του όρου «ειδική ανάγκη» οδηγεί σε μια αδιευκρίνιστη αντικειμενικότητα. *«Η δυσκολία είναι να αποφασίζει κανείς τίνος οι ανάγκες είναι ειδικές και τι σημαίνει ειδικές»* (Warnock: Χρηστάκης, 2000: 24). Μετά από πολλές συζητήσεις και έντονο προβληματισμό σχετικά με την ασάφεια του όρου ειδικές ανάγκες, περίπου το 1985, προτάθηκε η υπαγωγή όλων των ΑμΕΑ κάτω από τον επίσης γενικό όρο Άτομα με Δυσκολίες Μάθησης, με το σκεπτικό ότι το κοινό χαρακτηριστικό των ατόμων αυτής της ομάδας είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση.

### 3. Το προφίλ των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες

Αν θελήσουμε να δώσουμε έναν ορισμό στα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα λέγαμε ότι σύμφωνα με το Νόμο 2817/2000 («εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες») είναι εκείνα τα άτομα που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Για να αποφευχθεί μάλιστα ο κίνδυνος σύγχυσης ή ασυμφωνίας οι ειδικές ανάγκες πρέπει να ορίζονται με βάση τα παρακάτω κριτήρια (Χρηστάκης, 2000: 28):

- Να υπάρχει ανάγκη για ειδικά μέσα (υλικά, σχολικό περιβάλλον), για να είναι το πρόγραμμα επιτυχές.
- Να υπάρχει ανάγκη για ειδικό ή προσαρμοσμένο πρόγραμμα.
- Να υπάρχει ανάγκη για συστηματικό έλεγχο και ρύθμιση της κοινωνικής δομής και του συναισθηματικού κλίματος της τάξης στην οποία φοιτά το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

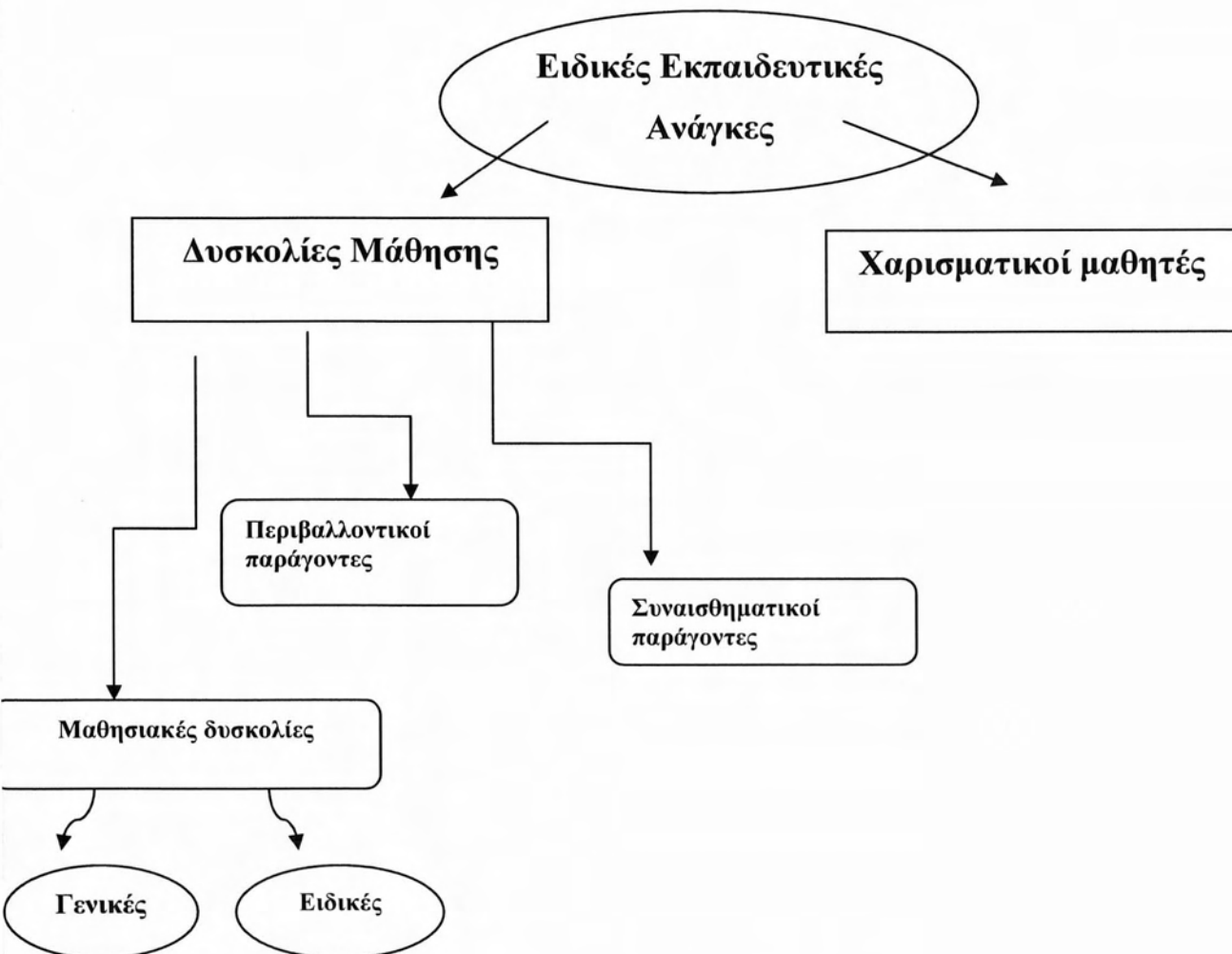
Μπορούμε σε γενικές γραμμές να πούμε ότι με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (ή δυσκολίες μάθησης) νοούνται τα ποικίλα προβλήματα που συναντούν τα άτομα, και ιδιαίτερα τα προς ανάπτυξη, στην προσπάθειά τους να μάθουν κάτι. Τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονται με συμπτώματα αποκλίνουσας, λίγο ή πολύ, συμπεριφοράς σε διάφορες πτυχές των γνωστικών λειτουργιών. Οι αποκλίσεις και οι δυσχέρειες αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον βαθμό σπουδαιότητάς τους. Ξεκινούν από τη βραδύτητα ή την ελαφρά δυσκολία κατάκτησης της επιδιωκόμενης μάθησης και φτάνουν ως την πλήρη ανικανότητα πρόκτησης νέων μορφών συμπεριφοράς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 31-32), δημιουργώντας ένα πολύμορφο μωσαϊκό περιπτώσεων και ειδικών μορφών.

Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τις κατηγορίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές, όπως παρουσιάζονται και στο Νόμο 2817/2000, μαθητές με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όσοι έχουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση, είτε αυτές αφορούν στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική είτε σχετίζονται με την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται όσα άτομα παρουσιάζουν:

- Νοητική αναπηρία (ανεπάρκεια ή ανωριμότητα)
- Ιδιαίτερα προβλήματα όρασης και ακοής

- Πολλαπλές αναπηρίες
- Νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα
- Σοβαρά προβλήματα υγείας (όπως, χρόνιες μη ιάσιμες ασθένειες)
- Προβλήματα ομιλίας και λόγου
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία)
- Διαταραχές ανάπτυξης (π.χ. αυτισμός, κ.α.)
- Μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης και ενδοοικογενειακής βίας
- Μαθητές με ιδιαίτερα αυξημένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα (gifted children)

Αν επιχειρήσουμε να απεικονίσουμε με ένα απλό διάγραμμα τις επιμέρους γενικές κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η μορφή που θα δίναμε θα ήταν η εξής:



#### 4. Μια επισκόπηση στα παιδιά με Δυσκολίες Μάθησης

Είναι εμφανές από το παραπάνω διάγραμμα ότι οι Δυσκολίες Μάθησης αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων με πολλαπλές αιτίες, αλλά και σύνθετη συμπτωματολογία. Οι κατηγοριοποιήσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν είναι πολλές εξαιτίας των πολλών κριτηρίων που μπορούν να τεθούν. Με λίγα λόγια, θα μπορούσαμε να τις κατηγοριοποιήσουμε με βάση τους παράγοντες που τις προκαλούν (ενδογενείς, εξωγενείς), τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, το τομέα όπου εμφανίζεται η δυσκολία (ανάγνωση, γραφή, σχολική προσαρμογή, κ.α.), τη φυσιολογία του προβλήματος, τον τρόπο αντιμετώπισής τους (ειδικός, γενικός), τα αποτελέσματα της παρέμβασης (ιάσιμες ή μη, δυσκολίες), τη σχέση τους με τις σχολικές δραστηριότητες κ.α. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, θα δημιουργούσε ένα σύμπλεγμα ανερμήνευτων και ανεξήγητων κατηγοριών στο κοινό και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Χωρίς να μπορούμε να αποποιηθούμε την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητα αυτών των προβλημάτων (καθώς, σε όλες τις περιπτώσεις ενυπάρχει μια δυσκολία με μία ή με πολλές άλλες), έγιναν πολλές προσπάθειες κατηγοριοποίησης και οριοθέτησης των δυσκολιών μάθησης. Τροχοπέδη σε αυτό το εγχείρημα στάθηκε ο διαφορετικός προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών από διάφορους ερευνητές, το χαοτικό πλήθος των ιδιαιτεροτήτων που ξεπροβάλλουν σε κάθε ενέργεια υπεραπλούστευσης τέτοιων φαινομένων, καθώς και η πάροδο του χρόνου που επέφερε αλλαγές στις διάφορες επιστήμες αλλά και στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα εν λόγω θέματα.

Ορισμένοι κάνουν λόγο για *μαθησιακές δυσκολίες*, χωρίς άλλο προσδιορισμό (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο *δυσχέρειες μάθησης* (Γεωργούσης, 1981), ενώ άλλοι κάνουν χρήση του όρου *ειδικές δυσκολίες μάθησης* (Kirk, 1973) ή προτείνουν διάφορους όρους, όπως *μαθησιακές μειονεξίες* ή *μαθησιακές αναπηρίες* (Αγαλιώτης, 2004), με τα πράγματα να γίνονται ακόμη πιο περίπλοκα αν προχωρήσει κανείς στους όρους που χρησιμοποιούνται για να δηλωθούν δυσκολίες που αφορούν σε συγκεκριμένους τομείς της μάθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 27). Η αδυναμία ομοφωνίας ως προς τον προσδιορισμό των Δυσκολιών Μάθησης, μας οδηγεί στο αναζητήσουμε τις επιμέρους κατηγορίες στη βάση ενός κριτηρίου και να επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τις πιο κραυγαλέες υποομάδες που προκύπτουν αβίαστα από την προσπάθεια αυτή. Προτού καταφύγουμε σε αυτή την πρακτική, θα ήταν καλό να ασχοληθούμε με διαφορετικές ταξινομήσεις που έχουν επιχειρηθεί.

Αν θέσουμε ως κριτήριο διαφοροποίησης τους παράγοντες που τις προκαλούν, διαμορφώνονται δύο επάλληλες ομάδες δυσκολιών μάθησης, αυτή που περιλαμβάνει τις δυσκολίες που οφείλονται σε εγγενείς παράγοντες και αυτή σε εξωγενείς παράγοντες. Στην ομάδα των εγγενών ανήκουν παράγοντες όπως: α) νοητική υστέρηση ή οριακή νοημοσύνη, β) αισθητηριακές αναπηρίες ή μειονεξίες (όραση, ακοή), γ) αναπτυξιακές διαταραχές (όπως ΔΕΠ-Υ) δ) ΔΑΔ (διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως αυτισμός) ε) διαταραχές συναισθήματος/συμπεριφοράς, στ) δυσλειτουργία κεντρικού νευρικού συστήματος και/ή λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία (όπως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες). Στην ομάδα των εξωγενών παραγόντων βρίσκονται: α) χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, β) ελλιπής εκπαίδευση, γ) δυσκολίες των εκπαιδευτικών να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους, δ) κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα, ε) διαφορετική μητρική γλώσσα κ.α.

Ορισμένα ταξινομικά συστήματα διακρίνουν δύο υποκατηγορίες δυσκολιών μάθησης: α) αυτές που οφείλονται σε εμφανή και γνωστά αίτια (οργανικές αναπηρίες και αδυναμίας όπως προβλήματα όρασης, ακοής, κινητικότητας), και β) αυτές των οποίων τα αίτια δεν είναι απόλυτα σαφή και γνωστά, καθώς η οργανική αιτιολογία είναι λανθάνουσα και, κατά συνέπεια, μη εμφανής από την πρώτη στιγμή, ενώ για τη διάγνωση της απαιτείται εξονυχιστική εξέταση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 34). Κάποιες άλλες μελέτες για τις δυσκολίες μάθησης κατέτασσαν σε αυτές τα μαθησιακά προβλήματα που προκαλούνταν από σωματικές αναπηρίες και πνευματικές υστερήσεις, όπως και τα μαθησιακά προβλήματα ατόμων που δεν είχαν τέτοιου είδους αναπηρίες ή ανεπάρκειες. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1944, που ίσχυε μέχρι πριν λίγα χρόνια, ταξινομούσε τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης σε έντεκα κατηγορίες (όπως τα τυφλά, τα κωφά, τα ασθενικά, κ.α.) και αντίστοιχα γινόταν η ταξινόμηση των δυσκολιών μάθησης (όπως δυσκολίες των τυφλών, των βαρήκοων, των νοητικά υστερούντων κτλ). Αυτές οι κατηγοριοποιήσεις, ωστόσο, επικρίθηκαν για πολλούς λόγους, όπως είναι η απλουστευμένη ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών, η παράβλεψη του γεγονότος ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται συνήθως σε πλείονες σωματικές, νοητικές και ψυχικές δυσλειτουργίες, η παραγνώριση του ρόλου που διαδραματίζει το περιβάλλον και άλλα παρόμοια (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 37) αλλά κυρίως λόγω του οργανικού χαρακτήρα που απέδιδαν στις δυσκολίες, αποδεδυόμενες το εκπαιδευτικό σύστημα από κάθε ευθύνη.

Παράλληλα, διαμορφώνονται διευρυμένα αιτιολογικά μοντέλα κατάταξης των δυσκολιών μάθησης με την προσθήκη στα εμφανή και στα λανθάνοντα οργανικά ή ψυχολογικά αίτια και εξωγενείς κοινωνικοπολιτισμικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το τριαδικό μοντέλο των Adelman και Taylor, το οποίο επιτρέπει την κατηγοριοποίηση όχι μόνο των μαθησιακών προβλημάτων που οφείλονται σε νευρολογικές διαταραχές αλλά και εκείνων που προκαλούνται από ποικίλους εξωγενείς ως προς το άτομο παράγοντες. Στην περίπτωση όπου η ταξινόμηση βασίζεται στην αιτιολογία των δυσκολιών αυτών, έχουμε την παρακάτω κατηγορική μορφή:

α) Δυσκολίες που αποδίδονται σε οργανικά αίτια.

Ενδογενείς  
Παράγοντες

β) Δυσκολίες που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια.

γ) Δυσκολίες που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές ανεπάρκειες.

Εξωγενείς  
Παράγοντες

δ) Δυσκολίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά αίτια.

Στην περίπτωση όπου η ταξινόμηση βασίζεται στον βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν οι δυσκολίες μάθησης, διαμορφώνονται οι εξής κατηγορίες παιδιών:

α) Παιδιά που έχουν νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου, που υστερούν έναντι των άλλων σε επίπεδο επιδόσεων σε διάφορους τομείς.

β) Παιδιά που, ενώ δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αρίθμηση, κτλ.

Όλες αυτές οι ταξινομικές προσπάθειες πραγματοποιήθηκαν στο βωμό της διευκόλυνσης των επιστημονικών πορισμάτων της Ειδικής Αγωγής. Στην πραγματικότητα, πολλές δυσκολίες δεν έχουν εμφανή αιτιολογία, ξεκάθαρη συμπτωματολογία ή επιβεβαιωμένη παρέμβαση. Επίσης, σημαντικός αριθμός των δυσκολιών μάθησης, που πιθανόν έχουν την ίδια ή παρόμοια αίτια, εκδηλώνονται διαφορετικά και απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση. Αυτό συμβαίνει καθώς τα αίτια των δυσκολιών δεν είναι μονοσήμαντα αλλά διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολη η εξ ολοκλήρου απόδοση μιας δυσχέρειας σε ένα συγκεκριμένο αίτιο, όσο κυρίαρχο και αν νοείται.

Επιστρέφοντας στην σχηματική απόδοση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και επικεντρώνοντας στις Δυσκολίες Μάθησης, βλέπουμε μια ανομοιογένεια κριτηρίων ταξινόμησης. Σε πρώτο στάδιο αναγνωρίζουμε τρεις διαφορετικές

κατηγορίες εκ των οποίων οι δυο προσδιορίζονται από τους παράγοντες που τις προκαλούν (περιβαλλοντικοί, συναισθηματικοί) και η τρίτη εμφανίζεται ως ο ειδικός όρος «μαθησιακές δυσκολίες», που πιθανότατα αποτελεί ένα κράμα παραγόντων και αιτιών. Για να δοθεί μια ευκρινής εικόνα σε αυτό το λαβυρινθώδες σχήμα, θα προσπαθήσουμε να αναπαράγουμε μια νέα προσέγγιση και διευθέτηση αυτών των κατηγοριών, όσο γίνεται πιο πλήρη και κατανοητή.

Σε πρώτο επίπεδο συναντάμε τρεις κατηγορίες εκ των οποίων μόνο η μία έχει συγκεκριμένο όρο («Μαθησιακές Δυσκολίες»), όπως και εμφανείς υποκατηγορίες. Στην κατηγορία των *περιβαλλοντικών παραγόντων* ανήκουν όλες εκείνες οι δυσκολίες μάθησης που έχουν ως έρεισμα περιβαλλοντικές συνθήκες, όπως χαμηλό οικονομικό – κοινωνικό επίπεδο, ασταθές οικογενειακό πλαίσιο, ελλειμματική εκπαιδευτική παρέμβαση, ακατάλληλη παροχή εκπαιδευτικών αγαθών, και γενικά όλους εκείνους τους παράγοντες που δρουν στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου. Όπως, όμως, γνωρίζουμε, σε πολλές περιπτώσεις οι δυσκολίες δημιουργούνται από τη συνέργεια περιβαλλοντικών και ενδογενών παραγόντων. Στην κατηγορία των *συναισθηματικών παραγόντων* ανήκουν όλες εκείνες οι δυσκολίες που έχουν ως βάση συναισθηματικές διαταραχές, ασταθές συναισθηματικό περιβάλλον, σύνθετες γνωστικές και συναισθηματικές διαταραχές, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης ή ενδοοικογενειακής βίας. Και σε αυτή την περίπτωση, καμιά συνθήκη δεν λειτουργεί μονοσήμαντα αλλά δέχεται την επίδραση των περιβαλλοντικών και άλλων εξωγενών παραγόντων. Επίσης, θα λέγαμε πως και στις δύο αυτές κατηγορίες των *περιβαλλοντικών* και *συναισθηματικών παραγόντων* οι αιτίες που δρουν είναι εξωγενείς του ατόμου και δεν προϋπήρχαν στο άτομο για να «προφητεύσουν» τις αναμενόμενες δυσκολίες. Ακόμη και η διαφορετική μητρική γλώσσα και το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ενός ατόμου που είναι οινός δυσκολιών, λειτουργεί εξωγενώς και περιλαμβάνεται ταυτοχρόνως στις δύο κατηγορίες, καθώς δρουν μέσα σε διαφορετικό περιβάλλον και μέσα στον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου.

Εισερχόμενοι στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, συναντάμε ένα πλήθος ορισμών όπως ακριβώς και με τις δυσκολίες μάθησης, καθώς αυτοί οι δύο όροι ταυτίζονταν στο παρελθόν από ορισμένους ερευνητές. Πόσες φορές ένας εκπαιδευτικός έχει χρησιμοποιήσει τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» για να εκφράσει την μαθησιακή κατάσταση ενός μαθητή. Πόσες φορές έχει «κρυφτεί» κάτω από την «ομπρέλα» του όρου, προσπαθώντας να βρει μια λεκτική εκφορά των ακατανόητων

προβλημάτων μαθητών του και να αποποιηθεί κάθε ευθύνη. Πόσες φορές δεν αιτιολόγησε με αυτό τον χαρακτηρισμό το επίπεδο μαθητών στους γονείς τους, εφόσον στερείται κάθε παθολογικής ή κοινωνικής επιβάρυνσης και επιπλέον εξασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας.

Εν τέλει, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία των ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το περιεχόμενό του. Παράλληλα, χρησιμοποιείται για παιδιά που έχουν προβλήματα στη μάθηση εξαιτίας κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων, για παιδιά παλιννοστούντων με διαφορετική μητρική γλώσσα, για παιδιά τσιγγάνων και για παιδιά με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή με ελαφρά νοητική υστέρηση (Παντελιάδου, 2009:16-17), κατηγορίες που, εν μέρει, αντιβαίνουν στην επιστημονική οριοθέτηση του όρου.

Στη νεότερη αγγλοσαξονική βιβλιογραφία γίνεται συχνότατα διάκριση των μαθησιακών δυσκολιών σε **γενικές** (general) και σε **ειδικές** (specific), (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 28):

- Οι **γενικές μαθησιακές δυσκολίες** αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που επηρεάζουν τις επιδόσεις του ατόμου σε πολλαπλούς τομείς όχι μόνο της σχολικής μάθησης αλλά και της καθημερινής ζωής.
- Οι **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες** συνδέονται με συγκεκριμένη δυσχέρεια που εμφανίζει το άτομο σε έναν ορισμένο τομέα, π.χ. στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμηση κλπ., και η οποία δεν επηρεάζει κατ' ανάγκη τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς.

Επικεντρώνοντας την προσοχή στις **γενικές μαθησιακές δυσκολίες**, θα λέγαμε ότι αναφέρονται σε αδυναμίες που ασκούν αρνητική επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς όχι μόνο της σχολικής μάθησης, αλλά και της καθημερινότητας. Εδώ οι λόγοι είναι, κατά πλείστον, ενδογενείς και περιλαμβάνουν περιπτώσεις ατόμων με νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, σοβαρές αισθητηριακές μειονεξίες, πολλαπλές σωματικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα προβλήματα υγείας, αναπτυξιακές διαταραχές, γενετικές ανωμαλίες (π.χ. άτομο με Τρισωμία 21), κ.α. Αυτά τα άτομα εμφανίζουν μια «υποεπίδοση» σε πολλαπλούς τομείς και πολλές φορές έχουν ανάγκη μια σειρά υπηρεσιών που θα βοηθήσουν την οικογένεια να ξεπεράσει τις δυσκολίες της, για να μπορέσει να βοηθήσει η ίδια το παιδί της



αποτελεσματικά. Επομένως, προκύπτει ότι οι δυσκολίες που εμφανίζονται σχετικά με την μάθηση οφείλονται σε σωματικές αναπηρίες (π.χ. δυσκολίες τυφλών, κωφών ή βαρήκοων, κινητικά αναπήρων κτλ. ), σε βαριάς μορφής νοητική υστέρηση και σε άλλους πολλούς παράγοντες μείζονος σημασίας.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προβάλλονται ως η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο. Γενικά, τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν συνήθως σημαντική μείωση στη γενική νοητική τους ικανότητα, όπως αυτή μετράται με τα συνήθη τεστ νοημοσύνης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 38). Με λίγα λόγια, δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ωστόσο, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς. Παράλληλα, στην προσπάθεια να γίνει διάκριση ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που συναντούν τα άτομα χωρίς εμφανείς σωματικές ή νοητικές αναπηρίες και στα μαθησιακά προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των Η.Π.Α. υπογραμμίζει ότι «ο όρος **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες** δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι πρωτίστως αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών και περιβαλλοντικών, πολιτισμικών και οικονομικών ελλείψεων» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 38). Στην ομαδοποίηση αυτή, λοιπόν, δεν συγκαταλέγονται οι δυσκολίες μάθησης που απορρέουν από ψυχωσικές καταστάσεις και άλλες σοβαρές ψυχοπαθολογίες, τις οποίες εμφανίζουν παιδιά με ψυχογενή σύνδρομα, όπως σύνδρομο Asperger, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, αυτισμός ή αυτιστικά σύνδρομα, σύνδρομο Tourette κ.ά. Επίσης, δεν συμπεριλαμβάνονται μαθησιακές δυσκολίες παιδιών με ιατρικά προβλήματα, όπως η έλλειψη σιδήρου ή άλλων στοιχειωδών βιταμινών, καθώς και νευρολογικές παθήσεις, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ομαλή λειτουργία του εγκεφάλου (Λιβανίου, 2004:37).

Ο όρος «παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» υποδηλώνει τα παιδιά εκείνα που εμφανίζουν διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, οι οποίες διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν ως ανεπαρκής ικανότητα στην ακρόαση, στη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή ή την εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Τέτοιου είδους διαταραχές περιλαμβάνουν αντιληπτικές αδυναμίες, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία (αναφέρεται στο Lerner, 2000, σελ.9). Επίσης, ένα μαθητής έχει ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες αν: 1) η επίδοσή του σε έναν ή περισσότερους τομείς δεν αντιστοιχεί στην ηλικία του και στο επίπεδο δεξιοτήτάς του (για την ακρίβεια, η σχολική του επίδοση είναι, σχεδόν, κατά δύο χρόνια χαμηλότερη από την αναμενόμενη), 2) υπάρχει σημαντική μεταξύ του διανοητικού του επιπέδου σε έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους επτά τομείς μάθησης: α) την προφορική έκφραση, β) την κατανόηση της ακρόασης, γ) τη γραπτή έκφραση, δ) τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, ε) την κατανόηση κειμένου, στ) τους μαθηματικούς υπολογισμούς, και ζ) τη μαθηματική λογική (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 29).

### 5. Ορισμός και ανάλυση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (N.J.C.L.D.) των Η.Π.Α. αναθεώρησε τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών ως ακολούθως: «Οι (Ειδικές) Μαθησιακές Δυσκολίες (*Specific Learning Difficulties* ή *Learning Disabilities*) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα, ωστόσο, δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. σοβαρή αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 30, βλ. και Παντελιάδου, 2009:18).

Αυτός ο ορισμός, όσο περιληπτικός και αν φαίνεται, στην ουσία κρύβει πλήθος πληροφοριών και διευκρινήσεων στην προσπάθεια να δοθεί ένα ευκρινές προφίλ των (Ειδικών) Μαθησιακών Δυσκολιών. Στηριζόμενοι στα καίρια σημεία αυτού του ορισμού, θα λέγαμε πως ο ίδιος θεμελιώνεται πάνω σε βασικά θεωρητικά πορίσματα

που αποκαλύπτουν το σημερινό επίπεδο γνώσεων σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

**Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών.** Αυτό σημαίνει ότι τόσο ο τρόπος εμφάνισης όσο και ο βαθμός και η συχνότητα διαφοροποιείται ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστούν και να οριοθετηθούν τα κοινά χαρακτηριστικά για όλες τις περιπτώσεις. Ανασταλτικά λειτουργεί το γεγονός ότι ποτέ δεν υπάρχει μόνο ένα πρόβλημα, ξεκομμένο από περιβαλλοντικούς ή συναισθηματικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας ατέρμονα μεγάλος πίνακας με ιδιάζουσες περιπτώσεις.

Ακόμη και η περίπτωση του διαχωρισμού των ειδικών από τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες ανατρέπεται, με την έννοια ότι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που προκαλεί προβλήματα σε ένα συγκεκριμένο τομέα ενδέχεται να επηρεάζει αρνητικά την πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε πολλούς τομείς ή να δημιουργεί ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, τα οποία έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 32).

Ωστόσο, ως χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών έχουν καταγραφεί οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα προβλήματα κινήτρων και οι διαταραχές μεταγνωστικής φύσης, χαρακτηριστικά που παρατηρούνται και σε πολλές άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών με αποτέλεσμα να συνεισφέρουν ελάχιστα στη διαφοροποιητική διάγνωση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Όσον αφορά την αιτιολογία και την ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί πολλές υποθέσεις και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες (Παντελιάδου, 2009:19).

**Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται με προβλήματα στη μάθηση.** Μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εμφανίσουν όλα τα άτομα ανεξάρτητα από το φύλο τους, τη φυλή τους, την κοινωνική και γεωγραφική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ή τη γλώσσα την οποία ομιλούν και γράφουν (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 41). Με λίγα λόγια, κατανοούμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν κάνουν «διακρίσεις» και μπορούν να εκδηλώνονται και σε περιπτώσεις παιδιών που έχουν όλα τα εχέγγυα να είναι «φυσιολογικά» (π.χ. γονείς χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καλό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, κτλ). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, εντοπίζονται αφού έχουν ήδη αποτύχει στο σχολείο. Οι απόψεις με

το πόσο μεγάλη πρέπει να είναι η σχολική αποτυχία ενός παιδιού για να θεωρηθεί ότι παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα, τη γνωστική περιοχή όπου εμφανίζονται οι δυσκολίες ή τη διαγνωστική ομάδα – και βέβαια δεν περιλαμβάνονται σε κανέναν ορισμό. Εντούτοις, συνήθως ένα παιδί είναι υποψήφιο για ένταξη στην κατηγορία αυτή, όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη – κατά δύο χρόνια τουλάχιστον – από την αναμενόμενη (Παντελιάδου, 2009:21). Αυτό το κριτήριο όμως υπονοεί ότι τα παιδιά αυτά αναγνωρίζονται όταν πλέον έχουν εισπράξει την απογοήτευση δύο χρόνων σχολικής αποτυχίας. Η ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, ακόμη και ήπιας μορφής, μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρότερες καταστάσεις αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα, γιατί δέχεται να συντελέσει στην εμφάνιση και άλλων προβλημάτων, προκαλώντας αυτό που ορισμένοι ονομάζουν «φαύλο κύκλο των μαθησιακών δυσκολιών» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 41).

Τα βασικά, ωστόσο, «συμπτώματα» των μαθησιακών δυσκολιών είναι η χαμηλή σχολική επίδοση σε συγκεκριμένα μαθήματα, η διαφορά μεταξύ της επίδοσης σε συγκεκριμένες δεξιότητες και στις γενικότερες γνωστικές ικανότητες του ατόμου, η περίπτωση της εμφάνισης της δυσκολίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, καθώς και η διαφοροποίηση των συμπτωμάτων σε κάθε αναπτυξιακό επίπεδο. Επίσης, ο τρόπος εμφάνισης των δυσκολιών και ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται από την αλληλεπίδραση εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως είναι το επίπεδο δυσκολίας του γραπτού συστήματος, η μέθοδος και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

**Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ενδογενείς διαταραχές και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων.** Η άποψη για την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει τις ρίζες της σε παλαιότερες μελέτες που εξακολουθούν σήμερα να υπάρχουν και συμπυκνώνονται στον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία». Ο παρών όρος στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία ή μια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος η οποία ευθύνεται για τις δυσκολίες μάθησης, αν και δεν μπορεί να καταγραφεί η ύπαρξή της με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

Με τη συνθήκη της ενδογενούς φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών προσδιορίζονται επίσης όλοι εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι δεν αποτελούν το αίτιο για τη δημιουργία των δυσκολιών. Έτσι, τα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αιτία της εν

λόγω διαταραχής, ακολουθώντας το πνεύμα αυτού του ορισμού. Επισημαίνεται βέβαια ότι είναι δυνατόν οι προαναφερθέντες παράγοντες να συνυπάρχουν και να ασκούν επίδραση, αλλά δεν φαίνεται να είναι αυτοί υπεύθυνοι για τη δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2009:22).

Εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονται επίσης από τη λίστα των αιτιών και ορισμένοι ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι η νοητική καθυστέρηση, τα αισθητηριακά και τα κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα. Όπως κατηγορηματικά υποστηρίζεται από την Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές δυσκολίες «ο όρος **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες** δεν περιλαμβάνει προβλήματα μάθησης που είναι πρωτίστως αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών και περιβαλλοντικών, πολιτισμικών και οικονομικών ελλείψεων» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 38). Αυτό δεν αποκλείει το ενδεχόμενο ένα κωφάλαλο παιδί να έχει Μαθησιακές Δυσκολίες, υπό τον όρο ότι αυτές δεν οφείλονται στο πρόβλημα της ακοής.

Επιπροσθέτως, στο νέο ορισμό γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από άλλες συνθήκες, όπως, για παράδειγμα την υπερκινητικότητα, και το σύνδρομο της ελλειμματικής προσοχής. Αν και αναγνωρίζεται η πιθανότητα σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να παρουσιάζονται προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης, τονίζεται ότι τέτοιου είδους προβλήματα δεν αποτελούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2009:23).

### **5.1. «Μύθοι» περί Μαθησιακών Δυσκολιών**

Τα τελευταία χρόνια, πέρα από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και τα ωφέλιμα αποτελέσματα αυτού του ενδιαφέροντος, εμφανίζεται και μια σειρά από μύθους γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης. Το ξεσκαρτάρισμα ορισμένων σημείων κρίνεται απαραίτητο, καθώς οι μύθοι αυτοί αφενός μεν εμποδίζουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, αφετέρου δε συχνά προκαλούν αρκετό προσωπικό πόνο στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αφού μέσω των «μύθων» παραποιείται το πρόβλημα τους και μεγεθύνεται σε βαθμό μη αντιμετωπίσιμο.

Οι πιο διαδεδομένοι «μύθοι» είναι οι εξής:

- **Οι (Ε)ΜΔ δεν αποτελούν ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.**

- **Οι (Ε)ΜΔ «θεραπεύονται».** Καταρχάς, ο όρος είναι αδόκιμος. Η μαθησιακή δυσκολία δεν είναι ασθένεια που χρήζει θεραπείας, αλλά δυσκολία που πρέπει να αντιμετωπιστεί κατάλληλα.. Πρόκειται για μύθο που προέρχεται από διάφορες κατά καιρούς προτεινόμενες «μεθόδους θεραπείας», από τις οποίες όμως δεν ξεχωρίζει κάποια για την ερευνητική της τεκμηρίωση. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει τη διδασκαλία του, να μεταβάλει το περιεχόμενο και τους τρόπους της και την προσαρμόσει κατάλληλα στις μαθησιακές ανάγκες, δημιουργώντας αισιόδοξα αποτελέσματα. Προς το παρόν, η επιστημονική κοινότητα μάλλον συναινεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαρκή και μόνιμη συνθήκη, την οποία το άτομο είναι δυνατόν να μάθει να χειρίζεται και ως εκ τούτου να μειώσει την επίδρασή της στη ζωή του.
- **Τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.** Συχνά παρατηρείται μία σύγχυση ανάμεσα στους όρους μαθησιακή δυσκολία και νοητική καθυστέρηση. Αυτό που ισχύει είναι το εξής: Για να χαρακτηριστεί κάποιος ως άτομο με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει υποχρεωτικά να έχει φυσιολογική νοημοσύνη. Δηλαδή να έχει κανονικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η κατανομή των δεικτών νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι παρόμοια με αυτή των φυσιολογικών ατόμων.
- **Μόνο έξυπνα και ευφυή παιδιά μπορούν να έχουν (Ε)ΜΔ.** Παραδοσιακά, η εικόνα που προβάλλεται και έχει επικρατήσει για ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η εικόνα ενός έξυπνου παιδιού, το οποίο όμως δεν τα καταφέρνει σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο (Παντελιάδου, 2009:16).
- **Η διάγνωση των (Ε)ΜΔ μπορεί να γίνει από μια ειδικότητα.**
- **Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωστεί από την προσχολική ηλικία.**
- **Τα χαρακτηριστικά λάθη των παιδιών με δυσλεξία είναι κυρίως η καθρεφτική γραφή (π.χ. 3/ε) και οι αναγραμματισμοί**
- **Οι μαθητές με (Ε)ΜΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο στα μαθήματα του σχολείου**
- **Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να μάθουν.** Ανεξάρτητα από την ισχύ σχετικών φημών για συγκεκριμένες

ιστορικές προσωπικότητες της επιστήμης και το αν είχαν ή όχι κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, η παραπάνω διατύπωση σίγουρα αποτελεί μύθο. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν, μπορούν μάλιστα να φτάσουν και σε επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών. Η διαφορά τους είναι ότι μπορούν να μάθουν κυρίως μέσα από εναλλακτικές διδακτικές διαδικασίες, ανάλογα με το είδος μαθησιακής δυσκολίας που έχουν. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου μπορεί να μάθει μέσα από προφορικές διαδικασίες ή με τη χρήση εικόνων/αναπαραστάσεων.

- **Οι (Ε)ΜΔ είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας.** Κάτι τέτοιο δεν ισχύει σε καμιά των περιπτώσεων αλλά παράλληλα τονίζεται η σημασία της διδασκαλίας που είναι προσαρμοσμένη στο κατάλληλο επίπεδο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού. Με εφιαλτήριο τη σύγχρονη επιστημονική γνώση πιστεύεται ότι το πρώτο εκπαιδευτικό πακέτο συνδράμει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

## **6. Ορισμός και ανάλυση των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται εκείνες που αφορούν σε συγκεκριμένο πεδίο μάθησης (λ.χ. στα μαθηματικά, στην ανάγνωση, στην γραφή) και δεν επηρεάζουν τις άλλες μαθησιακές δραστηριότητες του ατόμου. Αντίθετα, οι **γενικές μαθησιακές δυσκολίες** επηρεάζουν όλο σχεδόν το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας, σχολικής και εξωσχολικής, κοινωνικής και προσωπικής.

Στα ειδικά βιβλία που πραγματεύονται τις μαθησιακές δυσκολίες αφιερώνονται συχνά ειδικά κεφάλαια στο είδος αυτών των δυσκολιών και, κυρίως, σ' εκείνες που χαρακτηρίζονται ως μέτριες και ελαφρές δυσκολίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 137). Οι πιο σημαντικές δυσκολίες που συναντώνται στα άτομα με σοβαρή νοητική υστέρηση, εξετάζονται μαζί με τα προβλήματα που δημιουργούν άλλες σωματικές αναπηρίες (τύφλωση, κώφωση, κινητικές δυσλειτουργίες) στο πλαίσιο της αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Τα άτομα στα οποία εμφανίζονται μαθησιακές δυσκολίες που αποδίδονται σε νοητικές ανεπάρκειες χαρακτηρίζονταν μέχρι πριν λίγα χρόνια ως πάσχοντα από νοητική αναπηρία (mentally handicapped) ή από νοητική υστέρηση (mentally retarded) ή ως αναπτυξιακά καθυστερημένα (development delayed). Σήμερα οι όροι

τείουν να αντικατασταθούν από τον γενικό όρο γενικές (ελαφριές ή μέτριες) μαθησιακές δυσκολίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 138).

Στην παρούσα εργασία δεν πραγματοποιείται συστηματική έκθεση των μαθησιακών δυσχερειών των ατόμων που πάσχουν από σοβαρή νοητική αναπηρία, ούτε στην αναλυτική παρουσίαση των τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας τους. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξέταση των βασικών χαρακτηριστικών των μέτριων και ελαφρών γενικών μαθησιακών δυσκολιών τις οποίες συναντούν πιο συχνά όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση των αναπτυσσόμενων ατόμων μέσα στα κανονικά σχολεία. Παράλληλα, δίνονται και ορισμένες γενικές πληροφορίες για τη νοητική υστέρηση.

Αξίζει να τονίσουμε ότι αρκετές από τις δυσκολίες που οφείλονται σε ελαφρά νοητική ανεπάρκεια δεν γίνονται γρήγορα αντιληπτές, γεγονός που είναι αρνητικό για την επιτυχή τους αντιμετώπιση. Επιπρόσθετα, πολλές γενικές μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται κατά αποκλειστικότητα στη νοητική υστέρηση, αλλά προκαλούνται από διαταραχές στη συγκέντρωση της προσοχής, στη λειτουργία της μνήμης και σε άλλες γνωστικές διαδικασίες που οφείλονται σε ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (δεν θα εξεταστούν στην παρούσα αναφορά).

## **6.1. Νοημοσύνη και Γενικές μαθησιακές δυσκολίες**

Στις περισσότερες περιπτώσεις των γενικών μαθησιακών δυσκολιών ανιχνεύεται η απόδοσή τους σε μειωμένη νοητική ικανότητα των ατόμων, όπως αυτή διαμορφώνεται από τα συνήθη τεστ νοημοσύνης. Προτού εξεταστεί το μωσαϊκό των δυσκολιών αυτών, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής τους, θεωρείται αναγκαία μια σύντομη γενική αναφορά στην έννοια της νοητικής υστέρησης.

### **6.1.1. Έννοια της νοητικής καθυστέρησης**

Για πολλούς λόγους είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός της νοητικής καθυστέρησης αποδεκτός από όλους. Από τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί ως τώρα αναφέρουμε εκείνον που διατύπωσε ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικής Καθυστέρησης το 1959. Σύμφωνα με αυτόν, «Νοητική καθυστέρηση είναι μια παθολογική κατάσταση, που εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής».



Αναλυτικότερα, ο ορισμός αναφέρεται στις εξής έννοιες:

- ⊗ **Νοητική ικανότητα:** Υποδηλώνει νοημοσύνη, όπως αυτή αξιολογείται με τα διάφορα τεστ πνευματικής ικανότητας.
- ⊗ **Περίοδος ανάπτυξης:** Είναι η περίοδος από τη σύλληψη μέχρι το 15<sup>ο</sup> -16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας, οπότε τερματίζεται περίπου η ανάπτυξη του νευρικού συστήματος.
- ⊗ **Κάτω από το μέσο όρο:** Σημαίνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης (Δ.Ν.) σε ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είναι κάτω από 85, δηλαδή μια τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο.
- ⊗ **Ικανότητα προσαρμογής:** Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο περιβάλλον.

Το 1968, η Επιτροπή που συγκροτήθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας για την εξέταση θεμάτων ορολογίας, κριτηρίων και ταξινόμησης των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, τροποποίησε τον παραπάνω ορισμό ορίζοντας ότι νοητικά καθυστερημένο θεωρείται ένα άτομο, όταν έχει Δ.Ν. κάτω του 70, δηλαδή δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο. (Μπίρτας, 1990: 75).

Πάντως αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός η ανομοιογένεια που παρατηρείται στην αποσαφήνιση του όρου «νοητική υστέρηση ή νοητική ανεπάρκεια». Η ανομοιογένεια αυτή οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως είναι τα κοινωνικά στερεότυπα για τη νοητική υστέρηση, οι διαφορετικές απόψεις για την έννοια και τους τύπους της νοημοσύνης και τους παράγοντες που την καθορίζουν, η ετερογένεια των επιστημόνων που ασχολούνται με το ζήτημα αυτό και άλλα παρόμοια (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Πρόσθετη δυσκολία ως προς την αποσαφήνιση του παραπάνω όρου αποτελεί και το γεγονός ότι ποικίλουν τα κριτήρια προσδιορισμού της νοητικής καθυστέρησης. Ορισμένοι ειδικοί βασίζονται στα πορίσματα των σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης και προσδιορίζουν τη νοητική υστέρηση με ψυχομετρικούς όρους. Άλλοι χρησιμοποιούν κοινωνικά κριτήρια που σχετίζονται με την ικανότητα και την ευχέρεια προσαρμογής του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον. Μια άλλη μερίδα ερευνητών στηρίζεται σε βιολογικά κριτήρια, τα οποία αναφέρονται στους γενετικούς παράγοντες που προκαλούν νοητική υστέρηση, ενώ άλλοι συνυπολογίζουν την ικανότητα του ατόμου να αποκτά γνώσεις και δεξιότητες μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πέρα από τις διάφορες μορφές κριτηρίων, υπάρχουν και διαβαθμίσεις της σοβαρότητας ή μη, της νοητικής υστέρησης. Μερικές από αυτές τις κατηγορίες είναι οι εξής:

α) Οριακή νοητική απόκλιση. Αντιπροσωπεύει την ελάχιστη μορφή νοητικής ανεπάρκειας, η οποία δεν είναι άμεσα αντιληπτή. Τα άτομα με οριακή νοητική απόκλιση εμφανίζουν βραδύ ρυθμό στην επεξεργασία και αφομοίωση των γνώσεων. Για το λόγο αυτόν αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες μάθησης, οι οποίες αυξάνονται όταν οι συνθήκες μάθησης δεν είναι κατάλληλες ή όταν ο ρυθμός της προσφερόμενης μάθησης είναι διαφορετικός από τον αντίστοιχο δικό τους ρυθμό.

β) Μωρία. Είναι πολύ σοβαρότερη κατάσταση. Δεν αποκλείει, ωστόσο, τη δυνατότητα μάθησης βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, την ανάπτυξη ικανοτήτων για την αυτοεξυπηρέτηση του ατόμου και την ικανοποίηση των βασικών αναγκών της καθημερινής του ζωής. Οι περισσότεροι μωροί είναι σε θέση να ασκήσουν κάποια εργασία περιορισμένων πνευματικών απαιτήσεων. Σε περίπτωση βαριάς μωρίας η παρακολούθηση και η συνεχής εποπτεία του ατόμου είναι απαραίτητες.

γ) Ηλιθιότητα. Αποτελεί ακόμη πιο σοβαρή μορφή ανεπάρκειας των νοητικών λειτουργιών από τις προηγούμενες. Τα άτομα που εμπίπτουν σε αυτή τη κατηγορία εμφανίζουν σημαντική έκπτωση της νοητικής τους ικανότητας, η οποία προδίδεται, συνήθως, από τη σωματική τους εμφάνιση και την έκφραση του προσώπου τους. Το άτομο αυτού του νοητικού επιπέδου παραμένει σε όλη του τη ζωή στο επίπεδο των συγκεκριμένων λειτουργιών σκέψης, που αντιστοιχεί στο νοητικό επίπεδο των παιδιών ηλικίας 7-8 ετών περίπου. Τα άτομα αυτά θεωρούνται ασκήσιμα. Δεν μπορούν, όμως, να παρακολουθήσουν συστηματικά σχολικά μαθήματα, ούτε είναι σε θέση να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο, ακατάστατο και στερεότυπο λόγο και ανεπαρκές γλωσσικό υπόθεμα. Με την κατάλληλη εκπαίδευση, ωστόσο, μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης επαρκούς βαθμού.

δ) Ιδιωτεία. Αποτελεί τη σοβαρότερη μορφή νοητικής υστέρησης, η οποία συνυπάρχει, συνήθως, με σωματική δυσμορφία, κρανιακές παραμορφώσεις, νευρολογικές διαταραχές με σοβαρές επιπτώσεις στην κινητικότητα του ατόμου, συναισθηματική απάθεια και ανικανότητα γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνίας. Το άτομο με ιδιωτεία είναι, συνήθως, ανεπίδοτο αγωγής και μάθησης. Αδυνατεί να αυτό εξυπηρετηθεί και σε όλη του τη ζωή έχει ανάγκη συνεχούς φροντίδας.

Άλλες ταξινομήσεις που λαμβάνουν χώρα έχουν πιο σύνθετα κριτήρια, όπως π.χ. τη συνεκτίμηση του αιτιολογικού παράγοντα της νοητικής υστέρησης και το επίπεδό

της. Μερικές τέτοιες κατηγορίες είναι: i) τα νοητικά υστερούντα με γνωστή οργανική αιτιολογία, ii) τα πάσχοντα από «οικογενειακή υστέρηση» άτομα με δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 40 και 70, των οποίων ο ένας τουλάχιστον γονέας έχει δείκτη νοημοσύνης κάτω από 70, iii) τα πολυγενετικά απομονωμένα με γενετική ανεπάρκεια, vi) τα προερχόμενα από στερημένα περιβάλλοντα, κ.α. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 144-146).

Σήμερα, οι περισσότεροι από τους παραπάνω ορισμούς δεν χρησιμοποιούνται. Στην εγκατάλειψη τους συνέλαβε ιδιαίτερα η διακήρυξη των εκπροσώπων των χωρών μελών της Unesco, που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα το 1994. Βασικά επιχειρήματα για την κατάργηση των όρων αυτών ήταν η αποφυγή αρνητικών χαρακτηριστικών και η διαπίστωση ότι όλα τα άτομα, ακόμη και εκείνα που παρουσιάζουν σοβαρή νοητική υστέρηση, μπορούν σε κάποιο βαθμό να εκπαιδευθούν και έχουν το δικαίωμα να εντάσσονται σε κανονικά σχολεία μαζί με παιδιά που δεν πάσχουν από νοητική υστέρηση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 146). Οι όροι που ευδοκούν σήμερα για τα επίπεδα της νοητικής υστέρησης είναι: **ελαφριά, μέτρια, σοβαρή και πολύ σοβαρή νοητική υστέρηση**, ορολογία που έχει προταθεί από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας το 1986.

### Επίπεδα νοητικής υστέρησης

Επίπεδα	Ποσοστό του αντίστοιχου πληθυσμού	Δείκτης νοημοσύνης με βάση το τεστ του Weschler
<b>Ελαφρά υστέρηση</b>	75%	55-69
<b>Μέτρια υστέρηση</b>	20%	40-54
<b>Σοβαρή υστέρηση</b>	3, 5%	25-39
<b>Πολύ σοβαρή υστέρηση</b>	1,5%	< 25

Πηγή: Rosenham & Seligman (1984, σελ. 530)

Ως προς τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης, στις περιπτώσεις παιδιών με βαριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, τα αίτια είναι οργανικά (παθολογικά) στο σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων. Στις περιπτώσεις παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση, τα

αίτια, τις περισσότερες φορές, είναι κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά. Γενικά, όσο βαρύτερη είναι η νοητική καθυστέρηση, τόσο πιο σίγουροι είμαστε για την παθολογική της προέλευση, ενώ όσο ελαφρότερη είναι, τόσο ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος φαίνεται πιο καθοριστικός (Μπίρτας, 1990: 77).

Αν και έχει προσδιοριστεί, ωστόσο, πλήθος αιτιών που προκαλούν τη νοητική ανεπάρκεια, δεν υπάρχει ακόμη απόλυτη σαφήνεια ως προς το ζήτημα αυτό. Οι επιστήμονες υπολογίζουν ότι οι συναφείς αιτιολογικοί παράγοντες προσεγγίζουν τους 200. Στο ένα τέταρτο περίπου των ατόμων με νοητική υστέρηση εντοπίζονται οργανικά αίτια. Ο εντοπισμός αυτών των αιτιών είναι, συνήθως, ευχερέστερος σε περιπτώσεις σοβαρών νοητικών υστερήσεων. Εκτιμάται ότι στο 85% με 90% των περιπτώσεων με σοβαρή νοητική υστέρηση οι γενεσιουργοί παράγοντες είναι ανιχνεύσιμοι. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις τα γενεσιουργά αίτια είναι πολλαπλά. Υπάρχουν, τέλος, πολλές περιπτώσεις νοητικής υστέρησης, κυρίως μέτριας και ελαφριάς μορφής, των οποίων τα αίτια δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν. Εκτιμάται ότι στο 45% περίπου των ατόμων που εμφανίζουν τέτοιου είδους προβλήματα δεν φαίνεται να υπάρχει εμφανής οργανική αιτιολογία, κάποιοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι το ποσοστό αυτό είναι ακόμη υψηλότερο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 141).

## **6.2. Προβληματισμοί ως προς τη μάθηση ατόμων με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση**

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις των ατόμων με νοητικό επίπεδο κάτω του «φυσιολογικού» δεν μας προσέδωσε κάποια ουσιαστική γνώση σχετικά με τα γνωρίσματα αυτών ή των ποικίλων μαθησιακών τους αναγκών. Η χρήση των τεστ νοημοσύνης δείχνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ χρονολογικής και πνευματικής ηλικίας του ατόμου και αποτελεί μια πρώτη ένδειξη για τη γενική νοητική του ικανότητα, η οποία ενδέχεται να προκαλεί γενικές μαθησιακές δυσκολίες αν είναι χαμηλή. Η μέτρηση, όμως, του νοητικού αυτού πηλίκου δεν μας δίνει ευκρινείς και επαρκείς πληροφορίες για το είδος των μαθησιακών δυσκολιών του, ούτε για την κατάλληλη παρέμβαση. Μοιάζει με έναν απλό αριθμό που έχει, απλώς, υπερεκτιμηθεί και έχει τοποθετηθεί στο πλαίσιο της χειραφέτησης από το «ακατανόητο» της παθολογίας αυτών των περιπτώσεων. Με λίγα λόγια, φαντάζει ως η προσπάθεια να αποδεσμευτεί η επιστήμη από την ημιμάθεια που μαστίζει διάφορους κλάδους της. Είναι ευχάριστο, ωστόσο, το γεγονός ότι ο προσδιορισμός του τι ακριβώς συμβαίνει με τη γνωστική διαδικασία στις περιπτώσεις των ατόμων με

νοητική υστέρηση και τι είναι εκείνο που εμποδίζει τη μάθηση αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών.

Αρκετές από αυτές τις έρευνες εστιάστηκαν σε δύο πεδία: (α) προσπάθησαν να ελέγξουν αν τα παιδιά που εμφανίζουν γενικές μαθησιακές δυσκολίες ακολουθούν μια αναπτυξιακή γνωστική ακολουθία όμοια με εκείνη των παιδιών που δεν εμφανίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες, (β) επιχειρήσαν να εξηγήσουν ποιες διαφορές στις γνωστικές διαδικασίες μπορούν να εξηγήσουν την ανισότητα στις μαθησιακές ικανότητες των ατόμων των υπό σύγκριση κατηγοριών.

Η έρευνα στο πρώτο πλαίσιο στηρίχθηκε σε εφαρμογές των πειραμάτων του Piaget και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ακολουθία των σταδίων νοητικής υστέρησης στα άτομα με γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η ίδια με αυτήν των ατόμων χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, με εξαίρεση εκείνων που εμφανίζουν πολύ βαριές νοητικές αναπηρίες. Ωστόσο, ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο, φαίνεται ότι είναι πιο αργός. Ίσως αυτός ο βραδύτερος ρυθμός νοητικής ανάπτυξης να ευθύνεται για την αδυναμία μάθησης σε ορισμένους τομείς, αφού δεν υπάρχει η απαιτούμενη και απαραίτητη μαθησιακή ετοιμότητα. Η υστέρηση αυτή, σε συνδυασμό με την ανάγκη να παρακολουθήσει ο μαθητής στο σχολείο ένα πρόγραμμα μαθημάτων που δεν συμβαδίζει με τις γνωστικές του υποδομές, έχει ως συνέπεια την επιδείνωση των μαθησιακών προβλημάτων στο πλαίσιο του σχολείου. Αν σκεφτούμε και τον συσσωρευτικό χαρακτήρα της σύγχρονης εκπαίδευσης, οι εν λόγω μαθητές, αδυνατούν να συνεχίσουν ικανοποιητικά, καθώς σκαλώνουν στις μη μαθημένες δεξιότητες και χάνουν τη ροή.

Όσον αφορά το δεύτερο πλαίσιο, αν δηλαδή υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα άτομα χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και στα άτομα με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν είναι οι εξής:

α. Το γνωστικό σύστημα των παιδιών με γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να *«παράγει διαφορετικά πρότυπα επίδοσης στους διάφορους τομείς, με αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ διαφορετικών τομέων γνώσεων να μην είναι η ίδια με εκείνη που παρατηρείται στα παιδιά χωρίς προβλήματα»*.

β. Ένας επιμέρους γνωστικός μηχανισμός μπορεί να υπολειτουργεί επηρεάζοντας γενικά όλη τη διαδικασία της μάθησης.

γ. Ο ρυθμός κατάκτησης των προϋποθέσεων για τη μάθηση είναι πιο αργός στα άτομα με γενικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με εκείνα που δεν έχουν τέτοιου

είδους δυσκολίες, αδυναμία που τα εμποδίζει να αποκτήσουν έγκαιρα τα προαπαιτούμενα στοιχεία για τη νέα μάθηση. Είναι γνωστό ότι οι αποκαλούμενοι «κακοί» ή «αργοί» μαθητές χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο για να μάθουν αυτά που οι λεγόμενοι «καλοί» μαθητές μαθαίνουν αρκετά πιο γρήγορα.

Οι έρευνες που έχουν γίνει σε αυτόν τον τομέα, παρέχουν ενδείξεις για την ύπαρξη όλων των περιπτώσεων που προαναφέρθηκαν. Ωστόσο, δεν καταλήγουν σε ενιαίες και ομοιόμορφες διαπιστώσεις σχετικά με τις διαφορές των γνωστικών λειτουργιών μεταξύ ατόμων με και χωρίς γενικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς είναι πιο πιθανό ότι τα άτομα με δυσκολίες αυτού του τύπου συνιστούν ένα ανομοιογενές σύνολο με κοινό χαρακτηριστικό τη μειωμένη μαθησιακή ικανότητα και τη βραδύτητα στην απόκτηση, επεξεργασία και συγκράτηση νέων πληροφοριών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 147-149).

# Γ' ΜΕΡΟΣ

## 1. Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: μια πολυδιάστατη προσέγγιση

Η *λογοτεχνία* αποτελεί δημιουργία που συναρτάται με την αισθητική απόλαυση, το θαυμασμό και τη συγκίνηση που αποπνέει στον αναγνώστη και αποτελεί κατά βάση μια επικοινωνιακή απόπειρα του/της συγγραφέα/ως με τον αναγνώστη (Κατσίκη – Γκιβάλου, 2007: 14). Η *διδασκαλία* αποτελεί μια συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και περιεχόμενα και χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία, προσπαθεί να επηρεάσει κοινωνικά, ψυχολογικά, πολιτισμικά και νοητικά τον/την μαθητή/τρια σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Κοσσυβάκη, 2006: 29).

«Αν ένα λογοτέχνημα έχει ρητό και σαφή διδακτικό σκοπό, υποτάσσει πρόδηλα την καλλιτεχνική αυτοτέλεια στην παιδαγωγική σκοπιμότητα, και αν από αυτοσκοπός γίνεται μέσον, το αποτέλεσμα βγαίνει το αντίθετο. Η ειδικά ποιητική ποίηση λ.χ. εξαντλείται στο να δώσει καθαρά και κατευθείαν ηθικά παραγγέλματα ή κάποιας λογής *υποθήκες* με κάποια ποιητική διατύπωση, στενεύοντας πολύ τον απέραντο και πολύπλευρο ποιητικόν ορίζοντα. Απευθύνεται έτσι μονόμερα στη σκέψη, όπως θα το έκανε και οποιοσδήποτε άλλος τρόπος του εννοιολογικού περιεχομένου ή μια άλλη με ποιητική περιοχή, η Ηθική λ.χ., στην οποία άλλωστε υπηρετεί αυτού του είδους η ποίηση» (Γιάκος, 2008:37 «Θεμέλιος – Η διδασκαλία των νέων ελληνικών – 1949:75).

Η άποψη που εκφράζεται στο παραπάνω απόσπασμα αποτελεί την εισαγωγή σε ένα πολυδιάστατο και πολύπλευρο προβληματισμό σχετικά με τη σύζευξη λογοτεχνίας και εκπαίδευσης. Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας και ιδιαίτερα της ποίησης είχε χαρακτήρα πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Με παρόμοιο τρόπο για μεγάλο χρονικό διάστημα ο «εθνικός – φρονηματιστικός» σκοπός υποβάθμιζε, μεταξύ άλλων, θεματικά και απροκάλυπτα την επαφή με τη λογοτεχνία σε μέσον κι όχι σε αυτοσκοπό. Ακόμη και σήμερα, λαμβάνοντας υπόψη και τη εξωσχολική πρακτική ενασχόλησης με τη λογοτεχνία, το κείμενο που απευθύνεται σε

παιδιά θεωρήθηκε πρωτίστως μέσο αγωγής κι έγινε αντικείμενο μιας, ρυθμιστικού τύπου, παιδαγωγικής λογοκρισίας, ακόμη και από τα προοδευτικά μέλη της κοινωνίας, με απώτερο στόχο να νουθετήσει και να διδάξει τις εύπλαστες παιδικές ψυχές. Σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου η χειραγώγηση δεν πραγματοποιούνταν στο επίπεδο δημιουργίας του κειμένου, δεν έλειπε από τη διδακτική του αντιμετώπιση, καθώς ήταν εξαρχής προκαθορισμένη η διάδραση μεταξύ αυτού και του μαθητή – αναγνώστη στο βωμό της χρηστικής αντιμετώπισής του. Όλα τα παραπάνω γεννούν ερωτήματα σχετικά με την αυθυπαρξία του λογοτεχνικού δημιουργήματος και των κατάδικών του στόχων σε σχέση με την εκπαιδευτική πράξη και τους στόχους που επιτελεί λειτουργώντας ως σχολικό ανάγνωσμα. Εν ολίγοις, καταλήγουμε σε μια αντίφαση. Από την μία αναγνωρίζεται η ομοιογένεια των στόχων που επιτελεί το λογοτεχνικό δημιούργημα στην συγκινησιακή και συναισθηματική παρακαταθήκη του αναγνώστη και από την άλλη, διαμορφώνεται μια ολόκληρη φιλοσοφία εισαγωγής του λογοτεχνικού κειμένου στο ανομοιογενές, σε επίπεδο στόχων και πρακτικών, εκπαιδευτικό σύστημα.

Η θεωρία της λογοτεχνίας είναι αλληλένδετη, ωστόσο, με την πρακτική της διδασκαλίας σε τάξη όπως οποιαδήποτε «καθαρή» ή θεωρητική μελέτη συνδέεται άμεσα με τις εφαρμογές του πεδίου της. Στην εποχή μας, τουλάχιστον, η λογοτεχνική θεωρία ελάχιστα επηρεάζει το έργο των ποιητών, των μυθιστοριογράφων, μα είναι έντονα συνδεδεμένη με το έργο όσων διδάσκουν ποίηση και λογοτεχνία. Αυτό μεταφράζεται στο ότι ελάχιστοι λογοτέχνες ή ποιητές διαβάζουν θεωρίες προκειμένου να εξελίξουν τα δημιουργήματά τους, αλλά μεγάλο μέρος του αναγνωστικού κοινού της θεωρίας απαρτίζεται από καθηγητές και δασκάλους. Αυτοί διαβάζουν λογοτεχνική θεωρία εξυπηρετώντας το δίπολο της απόλαυσης που χαρίζει η περισυλλογή και η αμφισβήτηση στο θεωρητικό κομμάτι με αυτό της βελτίωσης της διδακτικής τους απόδοσης. Η προαναφερθείσα πρακτική αποτελεί κατάθεση πίστεως ότι η διδασκαλία είναι δυνατόν να βελτιωθεί ή να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες και ότι η θεωρία της λογοτεχνίας και η σχολική πράξη έχουν πράγματι κάτι να πουν η μία στην άλλη. Ο Σωκράτης δεν επιθυμούσε μόνο την γνώση για τον εαυτό του, αλλά και για τους άλλους, που σημαίνει ότι ήταν δάσκαλος: η διαλεκτική του οδηγούσε στη συλλογιστική γνώση που αποκτάται με την ανταλλαγή απόψεων. Η θεωρία της λογοτεχνίας δεν κατοικεί σε μια αφηρημένη και μακρινή επικράτεια της νόησης αλλά σε έναν κόσμο θεσμικών δομών και πολιτικών δυνάμεων, γεγονός που σημαίνει ότι οι θεωρητικοί οφείλουν να διατυπώνουν θεωρίες όχι μόνο για τα ίδια τα κείμενα, αλλά



και για το ρόλο αυτών των λογοτεχνικών κειμένων στην ανάπτυξη πολιτών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα υποδυθούν πολλούς θεσμικούς ρόλους στη ζωή τους (Scholes, 2005: 17).

Η λογοτεχνία που απευθύνεται σε παιδιά ορίζεται σύμφωνα με την παλαιότερα κρατούσα σημειολογική άποψη ως «το μοναδικό (υπο)σύστημα που ανήκει ταυτόχρονα και αναγκαία και στο λογοτεχνικό, αλλά και στο κοινωνικοεκπαιδευτικό σύστημα», γράφει χαρακτηριστικά η Zohar Shavit. Μήπως αποδυναμώνεται η λογοτεχνία, όμως, από την *απόλαυση* όταν η ενασχόληση μαζί της γίνεται αντικείμενο μαθήματος, εξέτασης και αξιολόγησης; Πώς μπορεί το λογοτεχνικό κείμενο να χωρέσει στο σχολικό πρόγραμμα, χωρίς να αλλοιωθεί από τον παιδαγωγισμό, χωρίς να ακρωτηριασθεί από τη *έξωθεν* (του σχολείου) και *έσωθεν* λογοκρισία και το πνεύμα του εκφυλισμένου εγκυκλοπαιδισμού, που πολλές φορές χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα; Σε αυτά τα ερωτήματα δεν μπορούμε να απαντήσουμε με σαφήνεια γιατί διαφοροποιείται το πλαίσιο εισαγωγής της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη. Στο μάθημα της λογοτεχνίας υπάρχει ο ανήλικος αναγνώστης – μαθητής και ο ενήλικος συν-αναγνώστης. Στην πραγματικότητα, ο δάσκαλος σπάνια συμμορφώνεται με όλες τις νόρμες των οδηγιών και των εκάστοτε κατευθύνσεων που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το ίδιο το κείμενο. Πειθαρχεί σε ορισμένες από αυτές, για να μπορεί να υπερβεί, ακόμη και ασυνείδητα, κάποιες άλλες εφαρμόζοντας, παρόμοια με τον συγγραφέα, ένα δημιουργικό παιχνίδι κανόνων και παραβιάσεων. Μια συν-ανάγνωση μπορεί να είναι διακριτικά καθοδηγητική και απεριόριστα υπονομευτική, να δρα αλλοτριωτικά ως προς την απόλαυση ή να ανοίγει νέες αισθήσεις όπου μπορεί ο μαθητής να βιώσει ευχαρίστηση. Ωστόσο, η αγάπη για το κείμενο από διδάσκοντες και διδασκόμενους είναι αφετηρία και βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του μαθήματος. (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 25-31).

### 1.1 Προβληματισμοί σχετικά με τη Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση

Στο Δημοτικό Σχολείο, η λογοτεχνία σχεδόν θυσιάζεται στο βωμό της εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας. Και μολονότι η λογοτεχνία, με την πιο στενή έννοια, κατέχει τη μερίδα του λέοντος στην επιλογή των κειμένων, κατά τη διδακτική πράξη «πάει περίπατο». Επανέρχεται, όμως ελπιδοφόρα αλλά χωρίς καρπούς στο *Ανθολόγιο* όπου εμπεριέχει πολλά αξιόλογα δημιουργήματα, για τα

οποία όμως δεν υπάρχει ώρα ξεχωριστή. Είναι συχνό το φαινόμενο λογοτεχνικά κείμενα να εξυπηρετούν τη γνωριμία και εξοικείωση του παιδιού με δομικά, συντακτικά, γραμματικά, λεξιλογικά και άλλα στοιχεία, σε βαθμό που η γνήσια αισθητική απόλαυση να υποπίπτει σε δεύτερη μοίρα, σε περίπτωση που ο διδακτικός χρόνος το επιτρέπει. Η υπαγωγή και «υποτέλεια» της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία και η χρησιμοθηρική αντιμετώπισή της κατά το παρελθόν συντέλεσε ώστε η πλειοψηφία των μαθητών-τριών να μην βιώνουν αισθητική τέρψη κατά την ανάγνωση και να υπάγουν τη λογοτεχνία στη σφαίρα της αδιαφορίας, ακόμη και τις απέχθειας. Η ασφυκτική συνύπαρξη της λογοτεχνίας με τη διδασκαλία της γλώσσας φτάνει πολλές φορές σε σημείο «ακρωτηρίασης» ή κατάργησης της διδακτικής αυτονομίας της λογοτεχνίας. Ο Perry Nodelman παρατηρεί ότι: «Δεν μπορούμε να διδάξουμε κάτι που δεν ξέρουμε, έτσι όποιος δεν ξέρει πώς να χαίρεται το διάβασμα, να το σκέφτεται και να μιλάει για αυτό δεν θα έπρεπε να δοκιμάσει να το διδάξει. Επειδή λοιπόν, ο δάσκαλος δεν είχε την κατάλληλη θεωρητική εμπειρία, η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων περιορίστηκε στα πλαίσια της δικαιοδοσίας του, όπως τον εντοπισμό γλωσσικών φαινομένων και στοιχείων, καθιστώντας τη σπουδή της γλώσσας πρωταρχικό στόχο. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν να θεωρηθεί το λογοτεχνικό κείμενο προέκταση των γραμματικών ασκήσεων (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006:47).

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (*Η Γλώσσα μου, Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*) υποστηρίζει πως ενδιαφέρεται αφενός για τη γλωσσική προαγωγή των παιδιών, δηλαδή την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και για να «φέρει τα παιδιά σε επαφή και να τα εξοικειώσει με εμπνευσμένες λογοτεχνικές λειτουργίες και άλλα υποδειγματικά κείμενα, όπου η γλώσσα έχει φτάσει σε αξιοζήλευτες κρυσταλλώσεις», δηλαδή να εισαγάγει τους μαθητές στη λογοτεχνία, πέρα από το να χρησιμοποιεί τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικό διδακτικό έργο (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006:267). Πιο συγκεκριμένα, η διάκριση της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας έγινε μέσω των νέων σχετικών σχολικών εγχειριδίων με τη μεταρρύθμιση του 1974, γεγονός που πιστοποίησε, έστω και σε τυπικό επίπεδο, την νέα εκπαιδευτική ανάγκη. Ενώ όμως η πρώτη αποστολή, δηλαδή η εκμάθηση της γλώσσας περιγράφεται διεξοδικά και πρακτικά, η δεύτερη παραμένει μετέωρη και φαίνεται επαφίεται στη διάθεση του εκπαιδευτικού.

Όπως είναι γνωστό, το παιδί, εισερχόμενο στο σχολείο, φέρνει μαζί του τον προφορικό λόγο. Αυτός ο λόγος εξυπηρετεί τις άμεσες επικοινωνιακές του ανάγκες. Στο σχολείο μαθαίνει την οργάνωση και την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η λογοτεχνία, μία από τις χρήσεις του λόγου, είναι η τέχνη που εξωτερικεύει και «σωματοποιεί» τον ψυχικό κόσμο του δημιουργού. Έτσι, οι άτυπες γνώσεις του παιδιού συστηματοποιούνται προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λογοτεχνικού λόγου.

**Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη λειτουργούν ως δύο «αντίπαλα στρατόπεδα».** Σε διδακτικό επίπεδο και με βάση τις νομοθετικές προδιαγραφές αποτελούν δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τόσο διαφορετικά όσο είναι τα Φυσικά με την Ιστορία. Το μόνο κοινό τους στοιχείο είναι το ίδιο συμβολικό σύστημα που χρησιμοποιούν. Η διαφορετικότητα απαιτεί και διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση σε επίπεδο στόχων, ειδών προσέγγισης, πρακτικών διδασκαλίας, περιεχομένου όσο και αξιολόγησης της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας.

Αν θέλουμε να προσεγγίσουμε το παραπάνω δίπολο σε ιδεατό επίπεδο, δηλαδή, αν επιθυμούμε να χαρτογραφήσουμε την κατάσταση, όχι όπως έχει αλλά όπως θα ήταν εποικοδομητικό να ήταν, θα ξεκινούσαμε την περιδιάβασή μας από το σκοπό της διδασκαλίας των δύο ειδών. Ο μη λογοτεχνικός λόγος αφορά την εξοικείωση των μαθητών με διάφορα είδη λόγου, χρηστικού τύπου, όπως επιστολές, ανακοινώσεις, συνεντεύξεις, άρθρα, προσκλήσεις, ειδήσεις, οδηγίες, συμβουλές, συζητήσεις κ.α. ώστε να γίνουν ικανοί να κατανοούν αλλά και να παράγουν, σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, τέτοιου είδους κείμενα. Αντίθετα, σκοπός του λογοτεχνικού λόγου είναι η εσώτατη τέρψη, η απομάκρυνση από το αδιαπραγμάτευτο και το ομοιογενές της πραγματικότητας και η επαφή με ένα απέραντο «πηγάδι» λέξεων οι οποίες λειτουργούν συμβολικά και συναισθηματικά. Ο στόχος, λοιπόν, της διδασκαλίας του λογοτεχνικού λόγου είναι καταρχήν η εξοικείωση των μαθητών με το είδος αυτό και η συνειδητοποίηση ότι διαφοροποιείται από τον κοινό λόγο της καθημερινότητας. Δεν είναι άμεση και επιτακτική η ανάγκη να αποκτήσουν τα εχέγγυα της παραγωγής τέτοιου είδους κειμένου. Αυτό, αν συμβεί, θα πραγματοποιηθεί ίσως αυθόρμητα και φυσικά δεν πρέπει να είναι προϊόν δικής μας καταπιεστικής προτροπής. Απεναντίας, καλούμαστε να δώσουμε τα απαραίτητα

εφόδια στους μαθητές μας να έρθουν σε επαφή με κάθε τι που βρίσκεται στο περιβάλλον τους και τους αγγίζει συναισθηματικά, λογικά και αισθητικά.

Στην προτεινόμενη κειμενική βιβλιογραφία για την καλλιέργεια του μη λογοτεχνικού λόγου περιλαμβάνονται κείμενα από την καθημερινότητα του μαθητή (εφημερίδες, περιοδικά, άρθρα από άλλα Μ.Μ.Ε.), προφορικά ή γραπτά, που επιλέγονται κυρίως από τον δάσκαλό με το κριτήριο της αποτελεσματικότητας για τη συνθήκη επικοινωνίας που έχουν γραφτεί και όχι για το αξιακό ή ιδεολογικό περιεχόμενό τους. Η άποψη περί «προτύπων» κειμένων» που κυριαρχεί στις συνειδήσεις των υπευθύνων της γλωσσικής και γλωσσικής πολιτικής πολλών χωρών, άποψη η οποία οδήγησε στην κυριαρχία του λογοτεχνικού λόγου στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αποτελεί μια φενάκη και μια διαστρέβλωση του σκοπού της (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006:115). Σε αντιδιαστολή με το περιεχόμενο του μαθήματος διδασκαλίας του μη λογοτεχνικού λόγου, ο λογοτεχνικός λόγος περιλαμβάνει κείμενα σύγχρονης και λαϊκής λογοτεχνίας. Το «πρόβλημα» έγκειται σε περιπτώσεις όπου ο διαχωρισμός των λογοτεχνικών από τα μη λογοτεχνικά κείμενα καθίσταται δύσκολος λόγω του ότι τα τελευταία βρίσκονται στο όριο των δύο ειδών λόγου. Τα κείμενα αυτά αποτελούν προϊόντα του πολιτισμού και των συνθηκών που τα παράγουν και μπορούν να επιλεγούν και να αξιοποιηθούν είτε ως λογοτεχνικά είτε ως μη λογοτεχνικά (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006:115), φανερώνοντας και τους λόγους της επιλογής τους. Έτσι προβάλλεται και το παρεμφερές ζήτημα των κριτηρίων στην επιλογή των κατάλληλων κειμένων. Το βασικό κριτήριο επιλογής θα πρέπει να είναι η προσφορά αισθητικής ικανοποίησης στους μαθητές, κάτι που θα επιτευχθεί πιο άμεσα όταν οι ίδιοι επιλέξουν τα κείμενα που τους ενδιαφέρουν και τους εμπνέουν να παραγάγουν λόγο πάνω σε αυτά.

Σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία που είναι καλό να ακολουθείται σε καθένα από αυτά τα είδη λόγου, στην πρώτη περίπτωση του μη λογοτεχνικού θα πρέπει να καλλιεργείται μέσω μιας πραγματικής επικοινωνιακής συνθήκης. Το να ζητήσει ο εκπαιδευτικός από το μαθητή να του προσδιορίσει π.χ. που βρίσκεται το μολύβι, υποκρινόμενος ότι δεν το βλέπει μόνο και μόνο για να προκαλέσει το μαθητή να χρησιμοποιήσει το λόγο (και μάλιστα στην απλούστερη μορφή του) δεν προαγάγει τον μη λογοτεχνικό ρόλο σε κανένα επίπεδο και σε καμιά μορφή. Αν όμως εμπλέξει το μαθητή σε μια, όσο το δυνατόν, πραγματική και ενδιαφέρουσα επικοινωνιακή συνθήκη, τότε θα συνειδητοποιήσει ο μαθητής την σπουδαιότητα κατάκτησης της γλώσσας. Για τη προσέγγιση του λογοτεχνικού λόγου δεν χρειάζονται

προκατασκευασμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Ο δάσκαλος, δρώντας ως συντονιστής, «συνομιλεί» με τα κείμενα και προτρέπει τους μαθητές σε μια ανάλογη διαδικασία, ώστε να οδηγηθούν σε μια αρχικά καταδηλωτική κατανόηση και εν συνεχεία σε μια ανάλογη κατανόηση των τυχόν συνδηλώσεων που προσφέρει το κείμενο για καθένα από αυτούς (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006:116). Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί αφετηρία απασχόλησης αλλά και έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και αξιών, απόψεων, αντιλήψεων αλλά και παράθεσης, είτε ηθελημένα είτε αθέλητα, ιστορικών, γλωσσικών, κοινωνικών και γεωγραφικών πληροφοριών από μέρος του δημιουργού του. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να λειτουργήσει στη βάση ποικίλων σκοπών και πρακτικών, αναιρώντας τη μακρόχρονη αντιμετώπισή του ως ανούσιου και βαρετού μέσου.

**Για να φτάσουμε λοιπόν στη θέση να διδάξουμε λογοτεχνία πρέπει να γνωρίζουμε γιατί το κάνουμε και τι θέλουμε να πετύχουμε μέσα από τη διδασκαλία της.** Δεν αρκούν πλέον απαντήσεις του τύπου «Γιατί είναι καλό» ή «Γιατί όλοι λένε πως πρέπει» (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 46). Επομένως, το «καλό» μετασηματίζεται σε «καλό για». Η λογοτεχνία προσφέρει μια ειδική βοήθεια στη ζωή του ατόμου γιατί έρχεται σε επαφή με τα πνευματικά δημιουργήματα και την ανθρώπινη πορεία στο χρόνο καθώς επίσης γιατί γνωρίζει εμπειρίες άλλων και έμμεσα ζει τα βιώματα των ηρώων. Ο μαθητής συνειδητοποιεί τα ανθρώπινα προβλήματα και αποθησαυρίζει διαπιστώσεις, απόψεις, κρίσεις, υποθέσεις, τρόπους του σκέπτεσθαι. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αυξάνει τον πλούτο των ιδεών, πλαταίνει τον κύκλο των παραστάσεων και καλλιεργεί τη φαντασία, προσφέρει ψυχαγωγία και συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του αναγνώστη (Αναγνωστόπουλος – Δεδώνης, 1988: 38). Γενικότερα, πιστεύεται ότι η λογοτεχνία είναι κατάθεση ψυχής, η αμβροσία του πνεύματος. Στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι το παιδί να έχει τη δυνατότητα να κατανοεί όσα διαβάζει. Στόχος της είναι να εμπλουτίσουμε τις αντιδράσεις του στο κείμενο και να αποκλείσουμε τις τυποποιημένες απαντήσεις, όπως και να αποκτήσει τα κατάλληλα εργαλεία για να ανακαλύψει την ίδια τη λογοτεχνία.

**Προκειμένου να μάθουμε τι προτείνει η σύγχρονη λογοτεχνική συντεχνία για τη διδασκαλία της ίδιας της λογοτεχνίας, θα πρέπει να αναζητήσουμε το θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο εμφάνισής της μέσα στη σχολική αίθουσα. Αν**

κάνουμε μια αναδρομή στο παρελθόν βλέπουμε ότι σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα η λογοτεχνία θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο για την ηθική εκπαίδευση των μαζών, για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και για την ομαλή του ένταξη στην κοινωνία. Στις περιπτώσεις κοινωνιών με έντονα εθνικά προβλήματα, η λογοτεχνία θεωρήθηκε μαζί με το μάθημα της ιστορίας ως το πολυτιμότερο μέσο για την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας. Στα ελληνικά δεδομένα, το μάθημα της νεοελληνικής ιστορίας άργησε πολύ να καθιερωθεί στην εκπαίδευση και επομένως άλλα μαθήματα, όπως αρχαία ελληνική γραμματεία και ιστορία, σήκωναν το ζυγό της ηθικής (και βέβαια εθνικής και πολιτικής) διαπαιδαγώγησης. Η διδασκαλία κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας αντιμετωπιζόταν ως μέσο προώθησης του γλωσσικού αγώνα και αυτό συσκότιζε τις διάφορες ιδεολογικές παραμέτρους της διδασκαλίας τους γιατί τις υπέτασσε στην ιδεολογία του δημοτικισμού (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 335).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ενώ το μάθημα της λογοτεχνίας στολίστηκε από μεγαλεπήβολους στόχους και εμπλουτίστηκε από πλήθος νέων πρακτικών και προσεγγίσεων, δεν απέκτησε τα εχέγγυα ώστε να αγαπηθεί και να γίνει αποδεκτό από τους μαθητές ως αντανάκλαση της ίδιας της ζωής, καθώς νεφελοβατεί σε ανερμήνευτους στόχους. Μπορούμε να πούμε ότι η λογοτεχνία αποτελεί μια από τις ελάχιστες τέχνες που εισέρχονται τόσο δυναμικά στο σχολικό σύστημα, γεγονός που της προσδίδει πλείονες ευθύνες, αλλά και αποδυναμώνει τη βαθύτερη ουσία της. Το ερώτημα αν πρέπει να διδαχθεί ή να προσεγγιστεί διαισθητικά ως Τέχνη, μένει, κατά βάση, αναπάντητο και δυσκολεύει την ενσωμάτωσή του στο σύστημα της εκπαίδευσης.

Προκειμένου, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταδώσει ένα όσο το δυνατόν πιο ομοιογενές σύστημα αξιών στους εκκολαπτόμενους πολίτες, το μάθημα της λογοτεχνίας παρουσιάζει τις αξίες των λογοτεχνικών κειμένων ως υπαρκτές, εύκολα προσβάσιμες και οικουμενικές, ενώ στην πραγματικότητα το «κύριο νόημα» ή η «κύρια ιδέα» συνεχώς δραπετεύει από την παιδική αντίληψη. Ακόμη κι εμείς, αν ανατρέξουμε στο παρελθόν, θα δούμε τους εαυτούς μας «μαγεμένους» από τα νοήματα ενός ποιήματος ή ενός λογοτεχνήματος, αλλά και το θυμωμένο μας βλέμμα την ώρα που ο δάσκαλος ή ο εκπαιδευτικός υπαγόρευε το «κύριο νόημα». Η θλίψη του ανέκφραστου, η φίμωση των προσωπικών μας ανταποκρίσεων, η ανεκπλήρωτη χαρά ότι κι εμείς μετατρέπομαστε σε συν-δημιουργοί του νοήματος είναι συναισθήματα και βιώματα αποτρεπτικά της ενασχόλησης με την λογοτεχνία. Η

ανελευθερία στη νοηματοδότηση του λογοτεχνήματος, η έξωθεν επιβαλλόμενη ερμηνεία του και η υποκριτική προτροπή μέθεξης με το βαθύτερο νόημα του κειμένου είναι από την μία «συνωμοτικές» πρακτικές του φορμαλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος, και από την άλλη εύκολα αντιληπτές ακόμη και από ένα μικρό παιδί. Θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η λογοτεχνία, με τον τρόπο που προσεγγίζεται στις σχολικές βαθμίδες, προσφέρει στα παιδιά έντονη πλήξη, αφού απαιτεί την τυποποίηση, καταδικάζοντας τους/τις μαθητές/τριες στην αποδοχή ιδεών με τις οποίες μπορεί να διαφωνούν. Η διαφορετικότητα των απόψεων πατάσσεται στο motto «τι θέλει να πει ο ποιητής;» και αντικαθίσταται από μια ομοιογένεια που έχει βαθιές κοινωνικές παραμέτρους.

Στην αντίπερα όχθη προσέγγισης της λογοτεχνίας συναντούμε ορισμένους, νέους κυρίως, εκπαιδευτικούς που δίνουν έμφαση στην αισθητική αγωγή των μαθητών, μέσω της λογοτεχνίας, αποσιωπώντας συνειδητά πλέον το ζήτημα των αξιών ως de facto άλτο και επικίνδυνο. Ωστόσο, ούτε έτσι μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποϊδεολογικοποιείται το μάθημα, γιατί η ίδια η αντίληψη της αυτονόμησης της αισθητικής εμπειρίας είναι επίσης ένα ιδεολόγημα της νεότερης δυτικής αισθητικής και επιπλέον γιατί η αισθητική είναι πάντα συνδεδεμένη με την ηθική, ρητά ή άρρητα (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 336). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, σε αυτή την περίπτωση προσπαθεί να αποφύγει περίτεχνα την κατευθυνόμενη ιδεολογική προσέγγιση του λογοτεχνήματος, αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος να απογυμνώσει από αυτό την βαθειά του αξιακή και ιδεολογική υπόσταση. Το ποίημα, έτσι, χάνει τα βασικά του ερείσματα, αποδυναμώνει τη λειτουργικότητά του και μετατρέπεται σε νεωτεριστικό μέσο ρίψης της καθεστηκυίας των πραγμάτων. Αυτό δεν είναι αδιαπραγμάτευτα αρνητικό, καθώς δεν μπορεί να εφαρμοστεί ποτέ με πλήρη επιτυχία. Η πολυσυζητημένη απόλαυση του κειμένου είναι στενά συνδεδεμένη με την ιδιωτική ανάγνωση και την προσωπική νοηματοδότηση, διαδικασίες που φέρουν έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα.

Αποτιμώντας, τέλος, οποιαδήποτε σημερινή επαφή του παιδιού με τον κόσμο της λογοτεχνίας στους σχολικούς κόλπους, με βαριά καρδιά μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι αυτή είναι ποσοτικά περιορισμένη και ποιοτικά υποβαθμισμένη. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η λογοτεχνία έρχεται αντιμέτωπη με παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα στο σχολικό χώρο που έχουν δικές τους ανεξάρτητες ώρες και αδιαφιλονίκητο κύρος, ενώ η ίδια προσεγγίζεται σε μη αμιγείς

διδασκτικές ώρες μέσα από τα ανθολόγια, τα μόνα, ωστόσο, κείμενα Γλώσσας χωρίς διδασκτικές αναληγσίες και γραμματικές προσεγγίσεις.

**Τα τελευταία χρόνια η συστηματική μελέτη θεμάτων και συνιστώσών που άπτονται της διδασκαλίας της λογοτεχνίας έφερε στο φως αξιοσημείωτες θέσεις και θεωρίες, διόλου ευκαταφρόνητες στο να συνδράμουν στην ορθή κατανόηση των πρώτων και κύριων στόχων που καλείται να επιτύχει η λογοτεχνία.** Ξεκινώντας από τις παραπάνω διαπιστώσεις σχετικά με την μορφή προσέγγισης της λογοτεχνίας μέσα στις σχολικές αίθουσες και με τη διάθεση αλλαγής της κοντόφθαλμης αντιμετώπισής της, η πρόταση για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας επανατοποθετεί το ζήτημα των αξιών στην τράπεζα των διαπραγματεύσεων. Αν θέλουμε να αλλάξει το θολό τοπίο, πρέπει να τεθεί ως στόχος η ανεύρεση ενός νέου τρόπου σύνδεσης της αισθητικής και της ηθικής, που να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες και τις «διαθέσεις» του εκπαιδευτικού συνόλου, αλλά και τις ανατρεπτικές ιδιότητες της λογοτεχνίας. Βασική πεποίθηση είναι πως η αναγνώριση της ιδεολογικής διάστασης των κειμένων όχι μόνο δεν αδυνατίζει τη διδασκαλία, αλλά αντίθετα δυναμώνει την ικανότητά μας να μαθαίνουμε και να διδασκόμαστε (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 336). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την αναζήτηση των «θαμμένων» νοημάτων, το ξεσκεπάρισμα των λογικών επιχειρημάτων από τα παράλογα, την αμφισβήτηση των χιλιάδων θεσφάτων και την ανοχή και κατανόηση του διαφορετικού.

Η πρώτη συνιστώσα που φορτίζει το μάθημα της λογοτεχνίας, και γενικότερα όλα τα διδασκτικά αντικείμενα, είναι ο προσανατολισμός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος και η τάξη στην οποία έχει βάλει τη σχολική ζωή. Είναι εμφανές και λογικό ότι οποιαδήποτε νέα πρόταση διδασκαλίας ενός μεμονωμένου μαθήματος, στην δική μας περίπτωση της λογοτεχνίας, περιορίζεται αναγκαστικά στα όρια και τις δυνατότητες του ορισμένου, κατά κόρο ανελαστικού και ιστορικά θεσπισμένου, συστήματος. Παρόλα αυτά, η λογοτεχνία έχει την δυναμική να μετατρέψει τις δυνατότητες σε προοπτικές και μέσα στις δεδομένες συνθήκες, να ανατρέψει ή τουλάχιστον να αλλοιώσει τα καίρια σημεία του γενικότερου ιδεολογικού προσανατολισμού του, όπως είναι ο γνωσιοκεντρισμός, ο δασκαλοκεντρισμός και άλλα.

Η δεύτερη συνιστώσα είναι οι αξίες, στάσεις, νοοτροπίες που εμπεριέχονται με χίλιους δυο κρυφούς ή φανερούς τρόπους στα ίδια τα κείμενα. Είναι αμφίβολο αν



στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την ιδεολογία των κειμένων καθόσον δεν πρόκειται για αρθρωμένα συστήματα ιδεών, αλλά για ανθρώπινες καταστάσεις, αισθήματα και πράξεις που άλλοτε αγνά και άλλοτε αδρά παραπέμπουν, δια μέσου των γλωσσικών επιλογών, της αφηγηματικής δομής και των οπτικών γωνιών σε κοινωνικές δομές και συνολικότερες κοσμοθεωρίες (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 338). Ακριβώς επειδή η λογοτεχνία είναι το μονοπάτι όπου το καθολικό και το γενικό συναντούν το ειδικό και το ατομικό, μπορούν πάνω σε αυτό να περπατήσουν οι εύπλαστες νεανικές ιδεολογίες για να χτίσουν τα θεμέλιά τους. Επιπλέον, η πολυφωνία που χαρακτηρίζει ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα, ανεξαρτήτως αν προσεγγίζονται πολυφωνικά μέσα στη σχολική τάξη, δίνει απειράριθμες ευκαιρίες γνωριμίας και εξοικείωσης με πλήθος αξιών διάφορων εποχών, πολιτισμών, κοινωνικών στρωμάτων και ανθρώπινων τύπων. Αν συνειδητοποιήσουμε, επίσης, τον καθολικό και πρωτεύοντα σκοπό του σχολείου που είναι η αγωγή των παιδιών και των εφήβων, είμαστε υποχρεωμένοι να βρούμε έναν τρόπο αξιοποίησης του πλούτου των ιδεών της λογοτεχνίας, που να υπηρετεί την υποκειμενικότητα ως βασική προϋπόθεση διαφορετικότητας και ως μέσου για να γίνει η διαφορετικότητα αποδεκτή.

Η τρίτη συνιστώσα αλλαγής του ιδεολογικού προσανατολισμού της λογοτεχνίας είναι οι εδραιωμένες αντιλήψεις που συνοδεύουν αυτή την Τέχνη και ως μέσου έκφρασης και ως ιστορικού, εθνικού και κοινωνικού θεσμού. Το σχολείο δεν μένει ανεπηρέαστο από τις αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία, αντίθετα αναπαράγει ή κατακρίνει πολλές από αυτές. Αντιλήψεις του είδους ότι η λογοτεχνία εκφράζει την εθνική ψυχή και συμπορεύεται με τις ιστορικές περιπέτειες του έθνους ή πάλι ότι αντανακλά τα κοινωνικά φαινόμενα και τις κοινωνικές συγκρούσεις, όπως ότι ο σπουδαίος λογοτέχνης οφείλει να είναι πρωτότυπος, το αίσθημά του «γνήσιο», η γλώσσα του «πλαστική», οι εικόνες του «εναργείς», ανεξάρτητα από το θεωρητικό και αισθητικό ρεύμα στο οποίο ανήκουν, έχουν γίνει κοινοί τόποι και θεωρούνται αυτονόητοι από μια μεγάλη μερίδα μορφωμένων ανθρώπων. Η λογοτεχνία στο σχολείο είναι σε μεγάλο βαθμό δέσμια αυτών των αντιλήψεων και ταυτόχρονα τις αναπαράγει (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 339). Το ερώτημα αλλαγής που τίθεται εδώ είναι πώς παρεμβαίνουμε σε αυτές τις αντιλήψεις και πώς τις στρέφουμε με ουσιαστικότερο τρόπο στην σωστή μορφή εκπαίδευσης. Όπως γνωρίζουμε, ο κριτικός αναλαμβάνει πρώτος την εξαγωγή νοήματος του λογοτεχνήματος και το προτείνει, εμμέσως πλην σαφώς, στον εκπαιδευτικό που διαθέτει ακόμη μεγαλύτερη

δύναμη επιβολής του στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δημιουργείται, λοιπόν, ένα συνεχές ατόμων που συνειδητά ή ασυνειδητά προωθούν μία αντίληψη, την αποδέχονται και την γνωστοποιούν.

Ως τέταρτη, λοιπόν, συνιστώσα εισέρχεται στην προβληματική το θέμα της υποκειμενικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτή η πολυσυζητημένη υποκειμενικότητα δεν αποτελεί μια βαρύγδουπη έκφραση που προκαλεί μόνο συγκινήσεις και προάγει την υπεροψία ενός συστήματος που θέλει να εξελίσσεται και να προάγεται χωρίς νέες υποχρεώσεις. Αποτελεί μια πραγματικότητα που οφείλουμε να διασώσουμε από τη λαίλαπα της ομοιογένειας και του motto «ουδείς αναντικατάστατος». Είναι γνωστό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, με πρώτη τη συμβολή της οικογένειας, θεωρείται ένας από τους κυριότερους κοινωνικούς θεσμούς που διαμορφώνει την υποκειμενικότητα των μαθητών και αυτό δεν μπορεί να αγνοήσει κανένα μάθημα, πόσο μάλλον η λογοτεχνία που ερείδεται στην υποκειμενικότητα της θέασης των πραγμάτων. Ωστόσο, ενώ φαινομενικά η υποκειμενικότητα των μαθητών βρίσκεται υπό διαπραγμάτευση και υπό διαμόρφωση, το κάθε άτομο, ανεξαρτήτως ηλικίας, συλλαμβάνει τον εαυτό του ως μια ολότητα και έχει ανάλογη αυτοεκτίμηση. Τούτο σημαίνει πως ο κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι ως μια μάζα, αλλά ως μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα με την οποία ερχόμαστε σε διάλογο. Μόνον έτσι μπορούν τα οποιαδήποτε μηνύματα που θα εκπέμψει ο δάσκαλος ή το μάθημα συνολικά να αποτελέσουν αντικείμενα επεξεργασίας από τους μαθητές και όχι μια επιβεβλημένη επιρροή (Αποστολίδου - Χοντολίδου, 2006: 340). Για τον εκπαιδευτικό το ζήτημα της υποκειμενικότητας τίθεται διαφορετικά, αφού ο ίδιος αποτελεί μια αυτοτελή και ανεξάρτητη οντότητα, με συγκεκριμένο ρόλο μέσα στο δεδομένο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Υποστηρίζεται ότι στη σύγχρονη εποχή, πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος αυτός, γιατί εκείνο που διαφοροποιεί τον εκπαιδευτικό από τους μαθητές του δεν ούτε η ηλικία, ούτε οι γνώσεις και οι εμπειρίες, αλλά η συνειδητοποίηση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος και η ευχέρειά του να τους τροποποιήσει κατά το δοκούν. Ο σωστός εκπαιδευτικός σφυγμομετρεί τις καταστάσεις, πραγματοποιεί ένα ουσιαστικό ξεσκαρτάρισμα στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αποφασίζει ποιες δεξιότητες και ποιες «γνώσεις» θέλει να εμφυσήσει στους μαθητές του και ενεργεί υποκειμενικά. Αυτό προσδίδει ένα διαφορετικό νόημα και χαρακτήρα στους διδακτικούς σκοπούς και αναγεννά τις διδακτικές μεθόδους. Η τυφλή αναπαραγωγή των αισθητικών και κοινωνικών προτύπων σταματά και τη θέση της

παίρνει η καλλιέργεια του διαλόγου και η ετοιμότητα για αποτίναξη οποιαδήποτε μορφής μισαλλόδοξης συμπεριφοράς.

Όλα αυτά ίσως μοιάζουν με ευφάνταστες παρανοήσεις των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά στην πραγματικότητα είναι εκδοχές ενός νεωτεριστικού πλέγματος που συνεχώς πυροδοτείται από διαψεύσεις και φοβίες αναποτελεσματικότητας και για αυτό αδυνατεί να επικρατήσει.

## 2. Η αξιοποίηση της διδακτικής της Λογοτεχνίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα.

### Άρθρο

Πηγή:

Westgate Pesola, R. J. (2008) *Poetry emotion of effective literacy practices for individuals with intellectual disabilities*. Teaching Exceptional Children Plus. Vol. 4 (5), 2- 14

Επιχειρώντας μια ανασκόπηση στην σύγχρονη ερευνητική προσπάθεια αξιοποίησης της Ποίησης για παιδαγωγικούς λόγους σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ευρήματα δεν είναι πολλά αλλά ούτε και αμελητέα.

Για πολλά χρόνια η Ειδική Αγωγή είχε περιορίσει τη διδασκαλία της ανάγνωσης για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε συγκεκριμένες οδηγίες χρήσης καθημερινών λειτουργικών λέξεων. Αυτή η θεώρηση οδήγησε σε κάποιους περιορισμούς στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Παρόλα αυτά, διαμέσου της επίμονης προσπάθειας με τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down) σε τμήματα ενηλίκων στα οποία διδάσκεται η λογοτεχνία έχουν αναπτυχθεί αποτελεσματικές πρακτικές έρευνας με ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η αξιοποίηση της ποίησης και η διασύνδεσή της με άλλες τέχνες, φαίνεται να προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων και να διαμορφώνει βαθύτερους συνδέσμους μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι μαθητές οι οποίοι παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση των γραπτών, επέδειξαν και καλύτερες δεξιότητες αποκωδικοποίησης και γλωσσικής έκφρασης. (Franklin et al., 2001 in Westgate Pesola, 2008). Υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές κρίνεται αναγκαίο να γνωρίζουν ότι ό,τι κάνουν περιστρέφεται σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και βεβαιότητας υποστήριξης των συναισθημάτων τους. Όλες οι παρατηρήσεις τους πρέπει να γίνονται αποδεκτές.

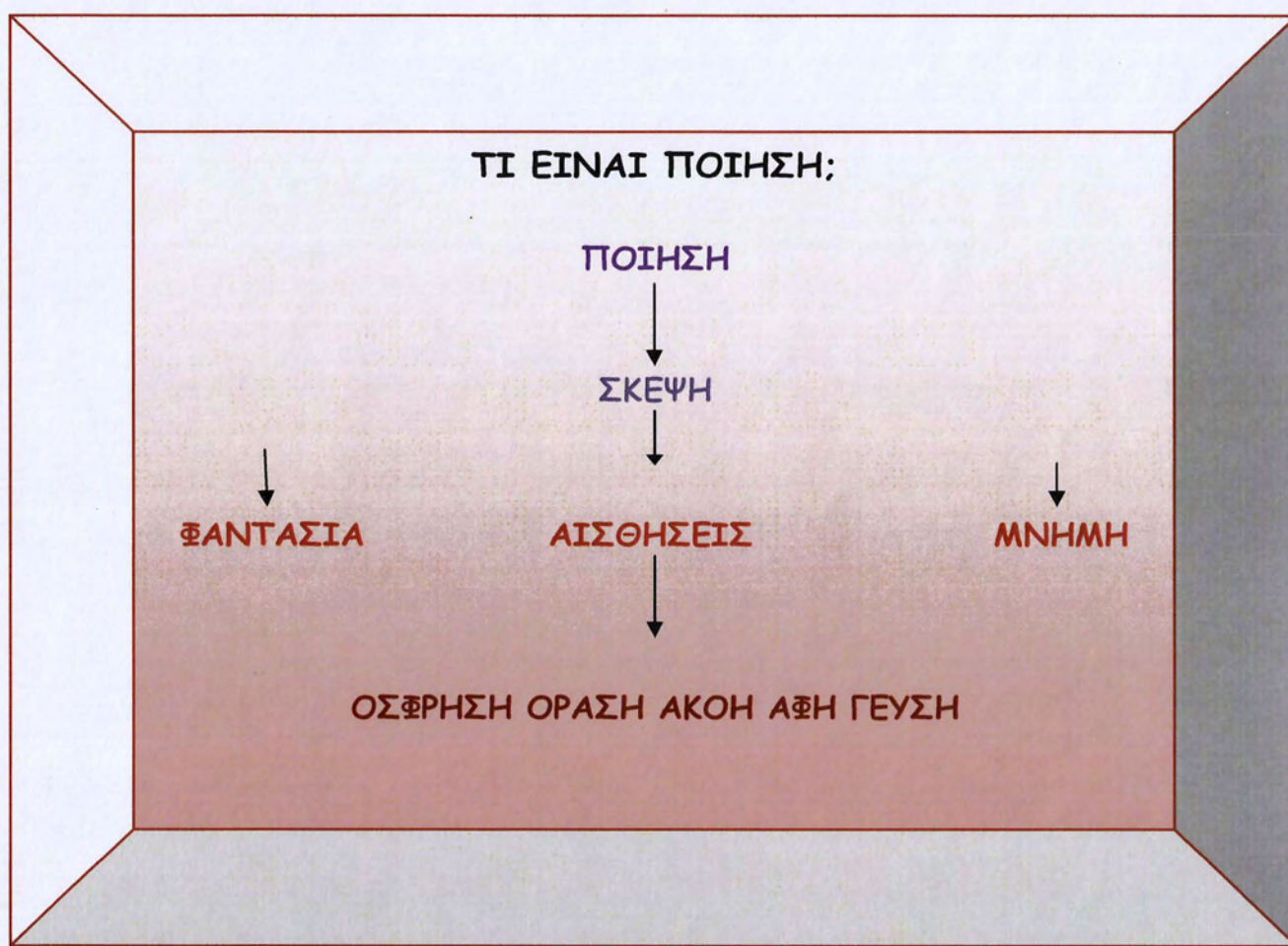
Στην έρευνα, λοιπόν, της Westgate Pesola (2008) μελετήθηκε ένα δείγμα 15 ενήλικων μαθητών με σύνδρομο Down (ελαφριάς μέχρι μέτριας νοητικής υστέρησης), ηλικίας είκοσι μέχρι τριάντα ετών, στο οποίο διδάχθηκε συστηματικά η ποίηση. Η τάξη συναντιόταν μια φορά την εβδομάδα για μια ώρα το απόγευμα για τέσσερις μήνες. Αυτή η ομάδα ατόμων, ωστόσο, είχε ένα μεγάλο εύρος ικανοτήτων ως προς τη γλωσσική ευφράδεια, την προφορική και γραπτή έκφραση και τις

ικανότητες που αφορούν την τέχνη. Οι στρατηγικές μάθησης που αξιοποιήθηκαν σε αυτήν την προσπάθεια περιλαμβάνουν:

- ✿ Σχεδιαγράμματα οργανωτικά: Πρόκειται για οπτικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει τις πληροφορίες που θέλει να διδάξει με τρόπο που να τις καθιστά πιο εύληπτες και πιο κατανοητές από τους μαθητές (Meyen et al., 1996 in Westgate Pesola, 2008).
- ✿ Ομαδοποίηση σε υποενότητες (chunking): Πρόκειται για την ανάλυση που συνδυάζει σχετικά στοιχεία και τα κατηγοριοποιεί σε υποενότητες, τις οποίες μπορούν καλύτερα να επεξεργαστούν οι μαθητές (Sylvester, 1995 in Westgate Pesola, 2008). Αυτή η στρατηγική ενισχύει τη μνήμη αλλά και την κατανόηση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μεταγνωστικών στρατηγικών στους μαθητές. Γίνεται σαφές ότι, συλλέγοντας και ομαδοποιώντας φράσεις κατά την ανάγνωση των ποιημάτων, προοδευτικά βελτιώνεται και ο βαθμός κατανόησής τους (Westgate Pesola, 2008).
- ✿ Μνημονικά βοηθήματα: Αποτελούν φωτογραφίες φυσικών τοπίων, λιμνών, βουνών, καταρρακτών, κοιλάδων που συντελούν στη διεύρυνση του λεξιλογίου και της κατανόησης των ίδιων των λέξεων, Αποτελούν στην ουσία ένα μέσο ενίσχυσης της μνήμης καθώς διευκολύνουν την ανάδυση γνωστικών στοιχείων, όπως λέξεις και προτάσεις (Bezella, 1981, Lombardi & Butera, 1998 in Westgate Pesola, 2008). Η αξιοποίηση φωτογραφιών από φυσικά τοπία συμβάλλει και στη διασύνδεση των εικόνων με την ακουστική μνήμη μέσω των συνδέσεων που παράγει η φαντασία.
- ✿ Στοχοθέτηση και επίλυση προβλήματος
- ✿ Μαθητοκεντρικές στρατηγικές μάθησης
- ✿ Αυτοπροσδιορισμός (αυτορρύθμιση, αυτονομία, ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτοσυνείδηση) (Rosenthal- Malek & Bloom, 1998 in Westgate Pesola, 2008).
- ✿ Επιπλέον, η ερευνήτρια που διαμόρφωσε την παραπάνω έρευνα προσέθεσε στις στρατηγικές: α) τις αισθήσεις, β) την οπτικοποίηση.

## Ενέργειες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Κατά τη διάρκεια της έρευνας διαβάστηκαν ποιήματα των Wadsworth και Frost και χρησιμοποιήθηκε μια θεματική προσέγγιση των ποιημάτων τους, η εποχιακή. Στο πρώτο μάθημα συζητήθηκε η ιδέα της ποίησης. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν αμέσως στην οπτική αναπαράσταση των ιδεών που πλαισιώνουν την έννοια της ποίησης και κατέληξαν στο εξής συμπέρασμα: «Η ποίηση είναι μια έκφραση συναισθημάτων και διαμορφώνεται από τον τρόπο που δημιουργεί κάποιος ένα ποίημα». Το σχεδιάγραμμα μέσω του οποίου απεικονίστηκε η έννοια της ποίησης και οι διαστάσεις της ήταν το εξής:



Ένα από τα πρώτα ποιήματα που αναγνώστηκαν ήταν το «Σκόνη Χιονιού». Αρχικά σχολιάστηκε η γενική ιδέα του ποιήματος και εν συνεχεία το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε σε συγκεκριμένες λέξεις μέσω των οποίων επιτεύχθηκε η εμβάθυνση στο νοηματικό περιεχόμενο του ποιήματος. Έγιναν, κατόπιν, παράλληλες συγκριτικές παρατηρήσεις κάποιων λέξεων του ποιήματος με λέξεις παρμένες από άλλα

ποιήματα. Με απώτερο στόχο την βαθιά κατανόηση των λέξεων του υπό μελέτη ποιήματος, ζητήθηκε από τους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με το ποίημα και να συναισθανθούν την αλλαγή των συναισθημάτων του συγγραφέα-ποιητή μέσω της εικόνας του χιονιού-σκόνης που συμβόλιζε την ελπίδα που βίωσε τη «μέρα του ποιήματος». Επιπλέον, η ομάδα της τάξης πραγματοποίησε έναν περίπατο σε δέντρα με χιόνι το οποίο το σκόρπισαν κάτω, προκειμένου να ενεργοποιηθεί συναισθηματικά και εμπειρικά το ποίημα μέσα τους (Westgate Pesola, 2008).

Στη συνέχεια, η ομάδα διαμόρφωσε ένα οπτικό σχεδιάγραμμα με θέμα τον χειμώνα, που το εφοδίασαν με εποχιακές φωτογραφίες που τράβηξαν τα ίδια τα άτομα ή που άντλησαν από το διαδίκτυο. Επιπλέον, διαμορφώθηκαν και άλλα σχεδιαγράμματα άλλων θεματικών ενοτήτων σχετικών με τις αισθητηριακές εμπειρίες που δημιουργήθηκαν μέσω της μελέτης του ποιήματος. Κατά αυτόν τον τρόπο σχηματίστηκε μια ενιαία θεώρηση του κειμένου, που περιελάμβανε οπτική, ακουστική, κιναισθητική και απτική συναίσθηση και εμπειρία. Επίσης, τα παραγόμενα σχεδιαγράμματα χρησιμοποιήθηκαν για την απεικόνιση των συναισθημάτων των ποιητών και των αναγνωστών, καθώς και του κοινού τύπου που τους συνδέει (Westgate Pesola, 2008).

Με βάση το ποίημα διαμορφώθηκαν λίστες με λέξεις (λεξιλογικές στήλες), οι οποίες βασίστηκαν στις φωτογραφίες που περιελάμβαναν τα σχεδιαγράμματα. Επιπλέον, διαμορφώθηκαν λίστες συνωνύμων.

Η ομάδα της τάξης πραγματοποίησε χειμωνιάτικους περιπάτους με στόχο την εγρήγορση των αισθήσεων. Επιπλέον, μεταφέρθηκε χιόνι μέσα στην τάξη και απεικονίστηκε εικαστικά το χιόνι σε μαύρο χαρτί, καθώς δόθηκε έμφαση στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση του θέματος (Westgate Pesola, 2008).

Μέσω της επανάληψης φράσεων του ποιήματος και της σύγκρισης των κυριολεκτικών αλλά και των μεταφορικών στοιχείων του ποιήματος, οι μαθητές ξεκίνησαν να οργανώνουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά και τις ιδέες τους. Ένα παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία ενός ποιήματος που περιγράφει τη μορφή και τον ήχο πουλιών. Για την επίτευξη αυτού του κειμένου, ομαδοποιήθηκαν κάποιες σχετικές πληροφορίες που αφορούσαν διαφορετικά είδη πουλιών. Διαμέσου της μελέτης των διαφορετικών πουλιών, οι μαθητές είχαν περισσότερο λεξιλογικό υλικό, πιο πλούσιες εικόνες και πλείονες πληροφορίες για να γράψουν το δικό τους ποίημα. Ανάμεσα στα άλλα, ένα βράδυ με φεγγάρι, διαβάστηκαν και οι εξής στίχοι: «*Το παιδί έδειξε το φεγγαράκι και είπε: ένα πουλάκι*». Αυτή ήταν μια άριστη ευκαιρία που είχαν

τα παιδιά με σύνδρομο Down να δουν κάτι λυρικό και να φανταστούν τι άλλο θα μπορούσε να είναι το φεγγάρι. Ένα άλλο παιδί ζωγράφισε το φεγγάρι και στη συνέχεια το μετάλλαξε σε πουλί. Η απλουστευτική ποίηση (simplistic poetry) κάποιες φορές μπορεί να αναφέρεται σε μια περιγραφή, η οποία κατά βάση έχει μια διαφορετική έννοια. Αυτό, λοιπόν, μπορεί να αναφέρεται στην ίδια την έννοια της φαντασίας (Westgate Pesola, 2008).

Η ανάγνωση και η συγγραφή ποιημάτων αποτελεί περισσότερο μια ευκαιρία για σχηματισμό ενός πάζλ παρά για επίλυση ενός προβλήματος. Και όταν αναφερόμαστε στο σχηματισμό ενός πάζλ, εννοούμε τη διαδικασία μέσω της οποίας προσδιορίζονται οι απαραίτητες πληροφορίες βάση των οποίων σχεδιάζονται λύσεις προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος (Agran et al., 2002 in Westgate Pesola, 2008). Με βάση αυτήν τη θεώρηση οι μαθητές της τάξης, μετά την ανάγνωση και τη στοχαστική προσέγγιση του ποιήματος, καλούνταν να προσδιορίσουν το ποίημα ή να ζητήσουν διευκρινίσεις για κάποιους όρους στους οποίους γινόταν αναφορά ή δεν καταλάβαιναν. Η διασαφήνιση των χαμένων κομματιών του πάζλ – που απαντούσε στις ερωτήσεις που έθεσαν – ήταν πολύ σημαντικό βήμα για τη μετέπειτα περίληψη του ποιήματος, το νόημα, την οπτικοποίηση των εικόνων και την αξιοποίηση των υπόλοιπων στρατηγικών που συντελούν στο σχηματισμό του πάζλ (Westgate Pesola, 2008).

Ένας άλλος ενδιαφέρον τρόπος προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχής ανάγνωση και κατανόηση ενός ποιήματος είναι η συλλογή φωτογραφιών από τη φύση και η αντιστοίχησή τους με σχετικά ποιήματα. Αυτή την τεχνική ακολούθησε και η υπό μελέτη ομάδα. Έτσι, τα παιδιά διευκολύνθηκαν ως προς την επεξεργασία κάποιων πληροφοριών, έκαναν οπτικούς συνδυασμούς και γεφύρωσαν το χάσμα ανάμεσα στο γραπτό κείμενο και την κατανόησή τους (Westgate Pesola, 2008).

Η διδασκαλία, χρήση και αντίληψη των χρωμάτων φαίνεται να λειτουργεί καθοριστικά ως προς την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων. Για αυτό προτείνεται τόσο τα συναισθήματα όσο και τα χρώματα να διδάσκονται διαμέσου χρήσης μνημονικών βοηθημάτων, οργανωτικών σχεδιαγραμμάτων, ομαδοποιήσεων, οπτικοποιήσεων, αισθήσεων και άλλων στρατηγικών μάθησης. Με βάση αυτό, οι μαθητές παρακινήθηκαν να προσδιορίσουν τα συναισθήματα που πηγάζουν από ένα χρώμα. Μια ερώτηση που βοηθάει αυτό το εγχείρημα είναι η εξής: «Ποια πράγματα νιώθουν, μυρίζουν, μοιάζουν μπλε;». Έτσι, ο στόχος ήταν η σύνδεση των χρωμάτων με τα συναισθήματα. Η αφητηρία αυτού του στόχου ήταν η καταγραφή των «πραγμάτων» που συνάντησαν π.χ. στο χειμερινό τους περίπατο. Κάποιες από τις



απαντήσεις των μαθητών ήταν: «άσπρα τριαντάφυλλα», «πράσινο γρασίδι», και άλλες παρόμοιες απτικές και οπτικές αναπαραστάσεις. Στη συνέχεια, μέσα από την εικαστική προσέγγιση, οι μαθητές κλήθηκαν να χρωματίσουν με διάφορα υλικά και το χρώμα της επιλογής τους εικόνες από διάφορα σχετικά αντικείμενα. Το μεγάλο βήμα έγινε όταν ζητήθηκε στη συνέχεια από τους μαθητές να προσδιορίσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούσε το χρώμα που είχαν επιλέξει. Μια από τις μαθήτριες ανέφερε ότι επέλεξε το χρυσό καθώς χρυσή ήταν μια αλυσίδα που φορούσε και της την είχε χαρίσει ο μπαμπάς της. Γι' αυτό είχε συνδέσει το χρυσό με την αγάπη. Μια άλλη μαθήτρια επέλεξε το μαύρο που το είχε συσχετίσει με τον τάφο της γιαγιάς της. Όλα γύρω από αυτό το χρώμα της προκαλούσαν λύπη και ήταν συνδυσασμένα με τον θάνατο προσφιλούς της προσώπου. Γι' αυτό και το ποίημα που έγραψε είχε έντονα στοιχεία θλίψης και πόνου: « *Το μαύρο είναι η θλίψη, το σκοτάδι, το στοιχειό. Το μαύρο είναι η γέυση....., η μυρωδιά της αράχνης, ο ήχος του τίποτα.*». Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ίσως η χρήση των χρωμάτων και οι μνήμες που ανασύρονται διά αυτού του τρόπου να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη νοητικών εικόνων, της φαντασίας και όσων είναι προαπαιτούμενα για την κατανόηση της πεζογραφίας και της ποίησης (Westgate Pesola, 2008).

Όσον αφορά την αναγνώριση εκφράσεων του προσώπου που σχετίζεται με την έκφραση των συναισθημάτων, η επίδοση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν και το βαθμό της αναπηρίας τους. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ερευνητικά ότι τα ενήλικα άτομα με ελαφριά νοητική καθυστέρηση έχουν πιο αναπτυγμένη αυτήν την ικανότητα «αναγνώρισης των συναισθημάτων» συγκριτικά με τα άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση. Παρόλα αυτά αυτό το εύρημα δεν επιβεβαιώνεται στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Παιδιά με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται στην αναγνώριση της αηδίας αλλά όχι του θυμού, του φόβου, της χαράς, της λύπης και της έκπληξης. (McAlpine et al., 1992 in Westgate Pesola, 2008). Σε άλλη σχετική έρευνα (Harwood et al., 1999 in Westgate Pesola, 2008) έχει δειχθεί ότι ενήλικοι με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται στην αναγνώριση του θυμού, του φόβου, της αηδίας και της έκπληξης συγκριτικά με αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα ατόμων χωρίς νοητική καθυστέρηση. Στην παρούσα έρευνα, στους μαθητές της τάξης δίνονταν εικόνες με πρόσωπα –ενταγμένες κατά βάση σε πλαίσιο ιστορίας, στις οποίες καλούνταν να βάλουν σχόλια και συναισθηματικές φράσεις προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν τα συναισθήματα που αντιλαμβάνονταν.

## Πορίσματα παρέμβασης

Η ποίηση σπάνια συνδέεται με τη διδασκαλία των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (Dillon, W., 1994 in Westgate Pesola, 2008). Ωστόσο, προέκυψε το συμπέρασμα ότι στους μαθητές με γνωστικές δυσκολίες, η ποίηση μπορεί να ενισχύσει την ακουστική συγκέντρωση της προσοχής, τη συμμετοχή και τις δεξιότητες παρακολούθησης αυτών των ατόμων. Η επαφή με την ποίηση, λοιπόν, μπορεί να προάγει την ικανότητα αντιστοίχισης ακουστικών και οπτικών μηνυμάτων, αυξάνοντας την φωνολογική ενημερότητα των ατόμων (σύνδεση ήχων με σύμβολα) και να ενθαρρύνει την κοινωνική τους αντίληπτικότητα. Η ανάγνωση της ποίησης, επιπρόσθετα, ανάγεται σε μια ολοκληρωτικά συναισθηματική εμπειρία με σεβασμό στη χρησιμοποίηση των αισθήσεων (Westgate Pesola, 2008).

Αξιοποιώντας, λοιπόν, αυτό το διδακτικό αντικείμενο σε άτομα με σύνδρομο Down προάγεται η ικανότητα των ατόμων να εμβαθύνουν την κατανόησή τους σχετικά με το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει, καθώς, η ποίηση ενθαρρύνει το μοίρασμα ιστοριών και κοινωνικών συνδέσμων που συνεισφέρουν στη διεύρυνση της κοινωνικής τους επικοινωνίας (Ryndak et al., 1999 in Westgate Pesola, 2008 ). Πολλά από τα άτομα που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα – ερχόμενα σε επαφή με την ποίηση- παρατηρήθηκε ότι εμφανίστηκαν πιο κοινωνικά και επικοινωνιακά και επιδίωκαν τον εντοπισμό μιας επόμενης ευκαιρίας μέσω της οποίας θα μπορούσαν να συσχετίσουν τις εμπειρίες της ζωής τους κάνοντας τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ του συγγραφέα-ποιητή, του ποιήματος και του αναγνώστη (Westgate Pesola, 2008).

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΕΡΓΟ:**  
**ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ-ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**(2003ΣΕ04530072)**

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ:** Λαμπροπούλου Βενέττα,  
π.Αντιπρόεδρος Π.Ι.,  
π.Πρόεδρος του Τμήματος Ειδικής Αγωγής Π. Ι.,  
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών.

**ΜΕΤΡΟ: 1.1**

**ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.1.4**

«Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης α-  
τόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια  
Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α

**ΔΡΑΣΗ Β':**

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ:** Μαρκάκης Εμμανουήλ,  
Επίτιμος Ειδικός Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**για Μαθητές  
με Ελαφρά και Μέτρια  
Νοητική Καθυστέρηση**

### **3. Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση**

#### **3.1. Εισαγωγικό Σημείωμα**

Η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με τον νόμο 2817/2000 έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία. Έχουν, επίσης, δημιουργηθεί αρκετές και διαφορετικές σχολικές δομές, όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Ένταξης μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, τα Ειδικά Σχολεία για διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, κλπ. Ακόμα έχουν υλοποιηθεί πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκ παιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες.

Ωστόσο, πολλά προβλήματα παραμένουν άλυτα, ενώ ανακύπτουν συνεχώς νέα με τη λειτουργία των νέων δομών της ειδικής αγωγής και την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η πηγή όλων των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά καιρούς είναι η έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Για παράδειγμα, στον ελληνικό χώρο λειτουργούν πάνω από 300 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, για τις οποίες υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία. Μοιάζει με το να συντηρεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αυτές τις σχολικές μονάδες αλλά παράλληλα να αγνοεί πώς τις συντηρεί, αν λειτουργούν εύρυθμα, αν, εν τέλει, υπηρετούν τον σκοπό για τον οποίον τέθηκαν σε εφαρμογή. Ιδιαίτερα περιορισμένα είναι και τα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και τα χαρακτηριστικά των προβλημάτων που ακολουθούν. Η παραπάνω κατάσταση σε συνδυασμό με την ενεργητική και σημαντική προσπάθεια της Πολιτείας τα τελευταία χρόνια για αναδιοργάνωση και βελτίωση της Ειδικής Αγωγής, αναδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σημασία της χαρτογράφησης. Μια τέτοια ενέργεια είναι αναγκαία, καθώς να επιτρέψει έναν εθνικό σχεδιασμό μακριά

από μιμητισμούς, στηριγμένο στις πραγματικές ανάγκες, χαρακτηριστικά και δυνατότητες της ελληνικής πραγματικότητας.

Τα τελευταία χρόνια παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Η παροχή ίσως ευκαιριών υπερπηδά την ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση-προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Αυτό μεταφράζεται με την ύπαρξη ευέλικτων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Γενικής Εκπαίδευσης και κατάλληλα διαφοροποιημένων ή ειδικών ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης. Οι παραπάνω συνθήκες θέτουν σε σοβαρή αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της σύγχρονης παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, καθώς δεν εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες της σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στην κοινωνία αναδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσής τους. Σε αυτό βοηθάει και η απεμπόληση της Ειδικής Αγωγής από τις προνοιακές – ιατροκεντρικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Τα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας εικοσαετίας τεκμηριώνουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης στο βαθμό που δεχθούν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής δεν αποτελούν χώρο θεραπείας ή φύλαξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά χώρο εκπαίδευσης και μάθησης. Όμως, για να είναι εφικτή η υλοποίηση μιας συστηματικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας αλλά και κάθε παιδιού στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορεί να υλοποιείται η εξατομικευμένη εκπαίδευσή του.

Στο νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής ορίζονται σαφώς οι κατηγορίες μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες και η υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευσή τους στα πλαίσια κυρίως της γενικής εκπαίδευσης.

Για πρώτη φορά στα προγράμματα αυτά γίνονται αρκετές αναφορές στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Παρόλα αυτά και ενώ δημιουργούνται κάποιες ευνοϊκές συνθήκες στο γενικό σχολείο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χωρίς κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιημένα ΑΠΣ συναντούν τεράστια εμπόδια στην εκπαίδευσή τους. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανταποκρινόμενο στις παραπάνω ανάγκες του χώρου της Ειδικής Αγωγής ανέλαβε την υλοποίηση ενός αρκετά φιλόδοξου προγράμματος με σκοπό α) την πλήρη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής και β) τη μελέτη και εκπόνηση/προσαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα αυτό εντάχθηκε στο 2<sup>ο</sup> Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (2<sup>ο</sup> ΕΠΕΑΕΚ) του ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2003-2004. Λόγω της έλλειψης Συμβούλων και Παρέδρων στο Π.Ι. εξειδικευμένων σε διάφορες κατηγορίες Ειδικών Αναγκών, τον συντονισμό των ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών ανέλαβαν ειδικοί του χώρου, κυρίως Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, οι οποίοι συγκρότησαν συγγραφικές ομάδες για κάθε κατηγορία ειδικών αναγκών.

Οι στόχοι αυτοί αποτέλεσαν και το κυριότερο κίνητρο όλων όσων εργάστηκαν συλλογικά, συντονισμένα, εντατικά και με ενθουσιασμό, για να ολοκληρωθεί το έργο αυτό με την υποστήριξη του Π.Ι., του ΥΠΕΠΘ και του 2ου ΕΠΕΑΕΚ. (Λαμπροπούλου, 2004: i-iv).

### **3.2. Χαρτογράφηση των ατόμων με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση**

#### **3.2.1. Συμπτωματολογία**

Με τον όρο «νοητική καθυστέρηση» αναφερόμαστε στη γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο η οποία χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης. Η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής καθυστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης. Δεδομένου ότι αφενός ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου, αφετέρου από μόνος του δεν βοηθάει στο εκπαιδευτικό έργο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του για τις ικανότητες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Παρόλα αυτά αποτελεί έναν τρόπο στην προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού. Η πλειονότητα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση περικλείονται στις κατηγορίες

ελαφριάς και μέτριας, χωρίς να λείπουν περιπτώσεις βαριάς καθυστέρησης ή πλήρους νοητικής ανεπάρκειας. Οι μαθητές, λοιπόν, με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση μαθαίνουν με βραδύτερο βαθμό, προσλαμβάνουν περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη και τη μνήμη, έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων και έχουν δυσκολίες στο συνδυασμό, στη μεταφορά και στη γενίκευση των πληροφοριών και των γνώσεων που τους παρέχεται. Έχουν συχνά δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό και τη λεπτή κινητικότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας (προβλήματα άρθρωσης, φτωχό λεξιλόγιο, τηλεγραφικός λόγος, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών, φτωχή ακουστική διάκριση, προβλήματα στη γραμματικο-συντακτική δομή και άλλα) και παρουσιάζουν συχνά χαμηλή αυτοαντίληψη και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ορισμένα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορεί επίσης να παρουσιάζουν συνοδευτικές αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, προβλήματα υγείας.

### **3.2.2. Διαστάσεις του προβλήματος και της παρέμβασης**

Είναι πολύ συχνό φαινόμενο η διαφοροποίηση του ποσοστού εμφάνισης ατόμων με νοητική καθυστέρηση από χώρα σε χώρα ή από περιοχή σε περιοχή κι αυτό συνήθως οφείλεται όχι μόνο στα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται αλλά και στις προτεραιότητες που οι εκπαιδευτικές αρχές θέτουν, καθώς και στους πόρους που εξασφαλίζουν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, η πλειονότητα αυτών των παιδιών εκπαιδεύεται σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Πολλά όμως παιδιά στη χώρα μας δεν είναι καταγεγραμμένα και πιθανόν φοιτούν στο γενικό σχολείο χωρίς ιδιαίτερη στήριξη.

Παρόλα αυτά, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση ωφελούνται από τη συναναστροφή με συνομηλίκους τους και μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στο γενικό σχολείο με την παροχή της ανάλογης στήριξης και προσαρμογής των προγραμμάτων, των υλικών και του τρόπου αξιολόγησης που γενικά εφαρμόζονται. Για αρκετούς μαθητές όμως απαιτούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις του κοινού αναλυτικού προγράμματος – συχνά από εξειδικευμένο προσωπικό και σε ξεχωριστό χώρο - ενώ αυξανόμενες ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται σε μεγαλύτερους μαθητές σε τομείς, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση σε καταστάσεις καθημερινής ζωής και η εργασιακή εμπειρία. Σε κάθε περίπτωση, η απόφαση για το πού και πώς θα εκπαιδευτεί το κάθε παιδί θα πρέπει να λαμβάνεται με το κριτήριο του «λιγότερου

περιοριστικού πλαισίου», εκεί δηλαδή που θα έχει τις καλύτερες, ευνοϊκότερες και δημιουργικές συνθήκες μάθησης.

Σε πανελλαδική έρευνα που διεξήχθη με χρηματοδότηση του ΟΟΣΑ το 1985 για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, επισημαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκει ακατάλληλο και ανεπαρκές το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Το 76.67% αυτών, προτείνουν τον εξαρχής καταρτισμό νέου αναλυτικού προγράμματος με μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής προσαρμογής, προετοιμασίας για επαγγελματική εκπαίδευση, ομαλής μετάβασης στην ενηλικίωση και ένταξης στην κοινωνική ζωή. Επί πλέον, το 92.50% προτείνουν τη συγγραφή βιβλίων για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Polychronopoulou, 1985). Ας σημειωθεί ότι από το 1985 έως σήμερα δεν έχει καταρτιστεί κανένα καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση, πράγμα που ισχυροποιεί τη σημερινή αξία των προτάσεων.

Σε μια πρόσφατη επίσης πανελλαδική έρευνα καταγραφής των απόψεων του προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης της χώρας (Π.Ι., 1995) επισημάνθηκε από την πλειονότητα του δείγματος (595 άτομα ή 82%) πως τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζουν δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου προτείνεται από τους δασκάλους η σύνταξη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Ως προς τις γενικές κατευθύνσεις σχεδιασμού των ΑΠΣ για μαθητές με νοητική καθυστέρηση, σύμφωνα με το Ν. 2817/2000, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φοιτούν στις σχολικές μονάδες της γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και κατ' εξαίρεση σε άλλες δομές και πλαίσια (λ.χ. νοσοκομείο, σπίτι). Στην περίπτωση της μερικής ή και πλήρους φοίτησης τους στη συνήθη σχολική τάξη οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση που αντιμετωπίζουν ηπιότερες δυσκολίες στη μάθηση, υποστηρίζονται εντός του σχολικού χώρου από ειδικούς εκπαιδευτικούς, ειδικό επιστημονικό προσωπικό, υπηρεσίες ειδικής αγωγής και με ανάλογη αξιοποίηση πρόσθετων οικονομικών πόρων. Για την αποτελεσματική εκπαιδευτική πρόοδο και την επιτυχή ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση είναι αναγκαία η κατάρτιση ενός ανοικτού, ευέλικτου και ευπροσάρμοστου Αναλυτικού Προγράμματος που θα περιλαμβάνει όλα τα πλαίσια



φοίτησής τους (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής) και θα ανταποκρίνεται στις πολύπλευρες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

### **3.3. Διδακτική μεθοδολογία**

Οι μαθητές με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση έχουν ανάγκη από συστηματικότερη παιδαγωγική υποστήριξη κατά τη διαδικασία μάθησης που μπορεί να κυμαίνεται από μικρού βεληνεκούς παρεμβάσεις ή μικρής διάρκειας εξατομικευμένη υποστήριξη έως τη συνεχή καθοδήγηση και το συνεπή έλεγχο. Ανάλογα με την ένταση των εκπαιδευτικών αναγκών και με βάση τις ατομικές τους ικανότητες, οι μαθητές μπορούν είτε να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης του με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις, συνδυάζοντας ή όχι παρακολούθηση και στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους, είτε να ενταχθούν σε σχολείο ειδικής αγωγής.

Σε κάθε περίπτωση, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις σημαντικότερες δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζει ο μαθητής ή η μαθήτρια με μέτρια ή ελαφρά νοητική καθυστέρηση, οι συνηθέστερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

#### **✿ Αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς της συγκεκριμένης γνώσης**

Η αδυναμία ξεκινά από το συγκεκριμένο και άμεσο με τη χρήση εποπτικού υλικού και εξελίσσεται σποραδικά σε πιο αφηρημένες και γενικές έννοιες. Οι μαθητές με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση χρειάζονται περισσότερο ενδιάμεσα παραδείγματα, περισσότερο χρόνο και συστηματική διδασκαλία σε κάθε νέο επίπεδο αφαίρεσης. Αν λάβουμε υπόψη το αντικείμενο της λογοτεχνίας και της ποίησης, όπου σχεδόν εξολοκλήρου ερείδεται στην αφαιρετική σκέψη, κατανοούμε τις δυσκολίες που θα έχει ένας μαθητής με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Αλλά δεν είναι αδύνατη η επαφή του μαθητή με την αφαιρετική σκέψη που προκαλεί ένα ποίημα. Καταρχάς, οργανώνουμε τη διδασκαλία π.χ. ενός ποιήματος αξιοποιώντας την άμεση εμπειρία, ό, τι γνωρίζει ο μαθητής, ό, τι βρίσκεται στο άμεσο περιβάλλον του, ό, τι του είναι προσφιλές και συνδέεται νοηματικά ή πρακτικά με το εν λόγω λογοτεχνικό κείμενο. Στη συνέχεια, ζητάμε από το μαθητή να επεξεργαστεί το ίδιο θέμα μέσα από φωτογραφίες, σκίτσα, εικόνες ή άλλα μέσα προσομοίωσης. Τέλος, εισάγουμε τις γενικές έννοιες ή τις λέξεις ή τα σύμβολα του ποιήματος.

Όταν ο μαθητής ή η μαθήτρια με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση έχει κατακτήσει ένα γνωστικό αντικείμενο ή έχει αναπτύξει ικανοποιητικά μια δεξιότητα, τον παροτρύνουμε και τον καθοδηγούμε να επιδείξει αυτή τη μάθηση σε νέο πλαίσιο.

#### ✿ **Αδυναμία αντιστρεψιμότητας της σκέψης**

Στη γνωστική ικανότητα της αντιστρεψιμότητας στηρίζονται πολλές από τις νοητικές πράξεις. Η αδυναμία των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση έχει ως αποτέλεσμα να αναστέλλεται η αφηρημένη και η κριτική σκέψη. Έτσι, για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να μάθει να επιδεικνύει στο σωστό πλαίσιο μια συμπεριφορά, αλλά να μην αντιλαμβάνεται τις συνθήκες κατά τις οποίες η συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή. Σε αυτή την περίπτωση η προσέγγιση πρέπει να προβλέπει τη διδασκαλία του αντιστρέψιμου με την ίδια μεθοδολογία που παρουσιάστηκε και το ορθό.

#### ✿ **Περιορισμένη επεξεργασία των πληροφοριών και αδύνατη μακροπρόθεσμη μνήμη**

Ένας λόγος που εφαρμόζεται συχνά η ανάλυση έργου ως διδακτική μεθοδολογία είναι γιατί βοηθά τους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση να επεξεργάζονται σε μικρά διακριτά τμήματα το μαθησιακό υλικό. Σε κάθε βήμα (παρουσίαση, κατανόηση, εξάσκηση, εμπέδωση, απομνημόνευση, έκφραση, γενίκευση) δίνεται σταθερή ανατροφοδότηση. Ο τελικός στόχος κατακτάται με σταδιακή προσέγγιση είτε πρόκειται για γνώσεις είτε για δεξιότητες και στάσεις (τροποποίηση συμπεριφοράς). Απαιτείται συχνή επανάληψη για τη διατήρηση των γνώσεων. Η συχνή επανάληψη δίνει ικανοποίηση επάρκειας στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση και αίσθημα βεβαιότητας.

#### ✿ **Ελλιπής και βραχύχρονη συγκέντρωση προσοχής**

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του μαθησιακού στυλ των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση είναι η μικρή διάρκεια του χρόνου εργασίας. Κουράζονται εύκολα συγκριτικά με τους συνομήλικους τους και η συγκέντρωση καθώς και η μνήμη εργασίας είναι αδύναμες. Έτσι, πρέπει να οργανωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα είναι μειωμένη η πιθανότητα διάσπασης της προσοχής από θορύβους, επισκέψεις, αλλαγές φωτισμού, αλλαγές ρουτίνας. Η οπτική επαφή του εκπαιδευτικού με το μαθητή με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση είναι

απαραίτητα, καθώς και η χρήση εντυπωσιακών εποπτικών μέσα για να ενεργοποιηθεί η προσοχή του. Επιπλέον, επιχειρούνται συχνά διαλείμματα στις χρονοβόρες δραστηριότητες, δίνονται σαφείς και σύντομες προφορικές οδηγίες και εναλλάσσονται οι δραστηριότητες και οι τύποι εργασίας.

#### ✿ **Ανάγκη για συστηματική παρότρυνση**

Οι μαθητές με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση συνήθως δεν παίρνουν πρωτοβουλίες και δεν αυτορυθμίζονται σε σχέση με το περιβάλλον. Χρειάζονται συχνή παρότρυνση κι επιβράβευση στις προσπάθειές τους. Για να διευκολυνθεί η κατανόηση μιας συμπεριφοράς χρησιμοποιείται η μέθοδος της μοντελοποίησης όπου επιδεικνύεται ένα πρότυπο μίμησης και της λεκτικής καθοδήγησης, όπου δίνονται σύντομες οδηγίες σε κάθε φάση εξέλιξης της προς μάθηση συμπεριφοράς.

### **4. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση**

#### **4.1. Τομείς Προτεραιοτήτων**

Οι παρακάτω τομείς προτεραιοτήτων δεν είναι εξαντλητικοί και περιοριστικοί, αλλά κατευθυντικοί και μπορούν να επεκταθούν σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με τα μέσα που διαθέτει το κάθε σχολείο. Δίνουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ένταξη των παιδιών με ελαφριά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση στη συνηθισμένη τάξη και παρέχουν ευκαιρίες για πρόοδο και αυξανόμενες προκλήσεις για τους μαθητές που δεν μπορούν να μάθουν με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Οι αποφάσεις σχετικά με το εύρος, το χρόνο και την ισορροπία στη διδασκαλία των διαφόρων δεξιοτήτων που προτείνονται πρέπει να είναι αντικείμενο συνεχούς αξιολόγησης και αναπροσαρμογής με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά και την πρόοδό τους κατά την εκτίμηση του δασκάλου, καθώς και όσων συνεργάζονται με το παιδί.

#### ✿ **Κοινωνική ολοκλήρωση**

Το σχολείο πρέπει να είναι οργανωμένο και δομημένο ώστε να προωθεί και να υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη. Ιδιαίτερη σημασία

παίζει το άτυπο ή κρυφό πρόγραμμα, όπου οι στάσεις των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, η λειτουργία του σχολείου, η ρουτίνα της τάξης και η χρήση των σχολικών χώρων αποτελούν παράγοντες αποδοχής κι εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, αλλά και όλων των μαθητών. Είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, στις δραστηριότητες όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός, με ταυτόχρονη εμπλοκή κι αλληλεπίδραση γονέων, εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας (επαγγελματικές, κοινωνικούς λειτουργούς, κλπ.).

### ✿ Κοινωνικότητα

Η εφαρμογή ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής προϋποθέτει την προσαρμογή του σχολείου και του προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς ταυτόχρονα υποστηρίζει και αναπτύσσει την προσαρμογή των μαθητών στις κοινωνικές κι ομαδικές ανάγκες. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με νοητική καθυστέρηση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής με παράλληλες παρεμβάσεις, όπου κρίνεται σκόπιμο από το προσωπικό του σχολείου, στις κοινωνικές δεξιότητες του αποτελούν την εγγύηση για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών. Για να είναι όμως επιτυχής κάθε τέτοια προσπάθεια, το Α.Π.Σ. πρέπει να φροντίσει για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως:

- ✓ Την ανταπόκριση στην επικοινωνία των άλλων.
- ✓ Την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους.
- ✓ Την επιτυχή επικοινωνία με τους άλλους.
- ✓ Την αναγνώριση συμβόλων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή.
- ✓ Την ικανότητα αυτοελέγχου και ελέγχου της συμπεριφοράς

### ✿ Συνεργασία

Οι ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες, βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και να αντιμετωπίζουν από κοινού τα κοινά προβλήματα. Η συνεργασία βοηθά τους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση να ανταποκρίνονται στην ανάγκη της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να παρατηρούν και να ακολουθούν πρότυπα συμπεριφοράς σε ασφαλές, καθοδηγούμενο και δομημένο περιβάλλον, να αναπτύσσουν την κοινωνική τους νοημοσύνη μέσα σε μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και

αλληλεπιδράσεων. Η κατάκτηση βασικών κοινωνικών συνηθειών, όπως η αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την καθημερινή επαφή με τους άλλους μαθητές και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

### ✿ **Συναισθηματική οργάνωση**

Η άσκηση σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προσωπικής φροντίδας και στη διαχείριση ελεύθερου χρόνου, καθώς και οι ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας, καλλιεργούν το αίσθημα της ατομικής αξίας και αξιοπρέπειας, αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους. Το αίσθημα επάρκειας μέσα από την ενεργητική συμμετοχή συμβάλλει στην καλή συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, στην καλλιέργεια της ψυχικής τους υγείας και τους βοηθάει να διάγουν αυτόνομη διαβίωση μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Οι δεξιότητες που προτείνονται είναι:

- ✓ Αναγνώριση συναισθημάτων σε καταστάσεις στην καθημερινή ζωή και εξάσκηση σε τρόπους διαχείρισης και μείωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών.
- ✓ Εξάσκηση σε τεχνικές ελέγχου επιθετικής ή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.
- ✓ Αποφυγή συμπεριφορών που θεωρούνται μη αποδεκτές.
- ✓ Ανάπτυξη τρόπων εκτίμησης του εαυτού του σε σχέση με τις δραστηριότητές του.

### ✿ **Βασικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες**

#### α) Ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη τόσο για τις ανάγκες της επικοινωνίας όσο και την εσωτερική οργάνωση της σκέψης των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου με νέο λεξιλόγιο και συντακτικά σχήματα, η λογική και κατανοητή οργάνωση της ομιλίας μέσα από ρόλους και την έκφραση των καθημερινών προσωπικών και συναισθηματικών αναγκών και επιθυμιών του παιδιού, η ενεργητική ακρόαση, η συμμετοχή στο διάλογο και η έκφραση μέσα σε συλλογικά πλαίσια ασκούνται και αναπτύσσονται μέσα στη σχολική αίθουσα και την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Η ανάπτυξη της παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου χρειάζεται να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό και τη σχολική κοινότητα, διασφαλίζοντας τις κατάλληλες και ισότιμες συνθήκες μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.

Στην ανάπτυξη των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά η λογοτεχνία, καθώς όλες οι παραπάνω «ανάγκες» κατάκτησης των παιδιών μπορούν κάλλιστα να ικανοποιηθούν μέσα από ένα πλούσιο, λεξιλογικά, νοηματικά, συντακτικά και συναισθηματικά, λογοτεχνικό ή ποιητικό κείμενο.

β) Καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων καθημερινής ζωής

γ) Ικανότητα αυτοβελτίωσης και δια βίου εκπαίδευσης

#### ✿ Δημιουργική έκφραση

Το ΑΠΣ πρέπει να βοηθάει στην ανάπτυξη μιας διδασκαλίας που θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, όχι μόνο μέσα από τη συνήθη σχολική καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και μέσα στην ίδια τους τη ζωή. Για αυτό χρειάζεται η ενθάρρυνση των μαθητών να κατασκευάζουν, να σχεδιάζουν, να υποθέτουν και να φαντάζονται. Παράλληλα, η αισθητική αγωγή βοηθάει στην ανακάλυψη της δημιουργικής πλευράς του εαυτού τους και αναδεικνύει τις δημιουργικές πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού.

#### ✿ Εξοικείωση με την τεχνολογία και τους υπολογιστές

Η χρήση της κατάλληλης και διαθέσιμης τεχνολογίας, όποτε είναι απαραίτητο, μπορεί να βελτιώνει τους όρους και τις συνθήκες επιτυχίας των διδακτικών προγραμμάτων και να ενισχύει την επικοινωνία και την μάθηση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

#### ✿ Προ-επαγγελματική εκπαίδευση

Τα άτομα με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση μπορούν με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Η προ-επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να αναπτύσσει διαπροσωπικές δεξιότητες, να εκπαιδεύει στην ικανότητα διαχείρισης πόρων, να αναπτύσσει την αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους και τις δεξιότητες συνεργασίας.

### **4.2. Μια ανασκόπηση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση.**

Αν επιχειρήσουμε μια ανασκόπηση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές και μαθήτριες με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση και έχοντας κατά νου την αναζήτηση των σημείων που αφορούν τη ενασχόληση με την ποίηση, την

λογοτεχνία ή γενικότερα με τα λογοτεχνικά αναγνώσματα, τα αποτελέσματα είναι μάλλον πενιχρά. Βολιδοσκοπώντας όλα τα κείμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων, δεν βρίσκουμε κανένα σημείο όπου η λογοτεχνία ή η ποίηση να λογίζεται ως διαφορετικό διδακτικό αντικείμενο, ούτε καν χωρίο όπου να είναι αποκομμένη από τη γλωσσική διδασκαλία.

Για να είμαστε, ωστόσο, πιο ακριβείς θα αναφερθούμε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας για Μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση και θα προσπαθήσουμε να δώσουμε έμφαση σε εκείνα τα σημεία όπου αναφέρεται η λογοτεχνία, η ποίηση ή γενικότερα η ενασχόληση με παιδικά και λογοτεχνικά αναγνώσματα και βιβλία. Στην πραγματικότητα, η ενασχόληση με τη λογοτεχνία γίνεται στο βωμό της γλωσσικής ανάπτυξης, με λίγα λόγια, ως ένα ακόμη μέσο ανάπτυξης του προφορικού λόγου των μαθητών από την αυθόρμητη ομιλία στην καλλιεργημένη προφορική και γραπτή γλώσσα της καθημερινής σχολικής και ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας που τους περιβάλλει.

Το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται μέσω της μορφής των θεματικών κύκλων, οι οποίοι είναι 18 στον αριθμό αλλά και ενδεικτικοί, καθώς μπορούν να εμπλουτιστούν από τον διδάσκοντα ανάλογα με τις εμπειρίες και τις ιδιαιτερότητες της κοινότητας που ζουν τα παιδιά. Ταυτόχρονα, η ανάγκη για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση σε συνδυασμό με τη σημασία του γλωσσικού μαθήματος στην όλη μαθησιακή διαδικασία οδηγεί στην ανάγκη χρήσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, μορφή που επιδιώκεται και κατά την διάρκεια της λογοτεχνικής ενασχόλησης. Ένα σημαντικό στοιχείο που αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας και που αφορά εμμέσως πλη σαφώς τη λογοτεχνία είναι πως ακόμη και οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος είναι τόσο γλωσσικοί όσο και κοινωνικοί, συναισθηματικοί όσο και μεταγνωστικοί. Η διδασκαλία για την ανάπτυξη του μεταγνωστικού διευκολύνεται ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου καταρχάς και στη συνέχεια με του γραπτού και αντίστροφα η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου διευκολύνει την ανάπτυξη εννοιών και διάκριση δεδομένων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών, προθέσεων και κινήτρων καθώς και τη δεξιότητα αυτοοργάνωσης των μαθητών σε διάφορα πλαίσια.

Σε έναν πίνακα Γενικών Ενοτήτων Γνωστικών Αντικειμένων, η πρώτη στήλη που αναφέρεται στη γλώσσα έχει την εξής δομή:

Γλώσσα	Μαθηματικά	Κοινωνικές Δεξιότητες	Προ-επαγγελματικές δεξιότητες	Εικαστικά	Θέατρο	Μουσική
Ακρόαση-ομιλία	X	X	X	X	X	X
Προανάγνωση Λογοτεχνία	X	X	X	X	X	X
Προγραφή	X	X	X	X	X	X
Ανάγνωση Λογοτεχνία	X	X	X	X	X	X
Γραφή	X	X	X	X	X	X
Λεξιλόγιο	X	X	X	X	X	X

Όπως παρατηρούμε, τα Εικαστικά, η Μουσική και το Θέατρο αποτελούν Διαφοροποιημένα, μεταξύ τους, γνωστικά αντικείμενα, ενώ η λογοτεχνία εντάσσεται κατά αποκλειστικότητα στο μάθημα της Γλώσσας.

Επίσης, στο πίνακα των θεματικών κύκλων, η δομή είναι η εξής:

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΚΥΚΛΟΙ	ΓΛΩΣΣΑ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχολείο</li> <li>• Σπίτι</li> <li>• Γειτονιά</li> <li>• Αγορά</li> <li>• Κυκλοφοριακή αγωγή</li> <li>• Ασφάλεια</li> <li>• Ένδυση</li> <li>• Διατροφή</li> <li>• Σωματική υγεία</li> <li>• Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων</li> <li>• Εποχές</li> <li>• Παιχνίδια</li> <li>• Αγωγή στα ΜΜΕ</li> <li>• Επαγγέλματα</li> <li>• Γιορτές</li> <li>• Ταξίδια</li> <li>• Πολιτισμός/ εκδηλώσεις πολιτιστικές</li> <li>• Ελεύθερος χρόνος/ χόμπι</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ακρόαση – ομιλία</li> <li>❖ Προανάγνωση – Λογοτεχνία</li> <li>❖ Προγραφή</li> <li>❖ Ανάγνωση – Λογοτεχνία</li> <li>❖ Γραφή</li> <li>❖ Λεξιλόγιο</li> </ul>
	<b>ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>
	X

Στο παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας, διαμορφώνονται οι διδακτικοί στόχοι και οι γενικές ενότητες μέσω των θεματικών ενοτήτων. Εν ολίγοις, δημιουργούνται τρεις επάλληλες στήλες για τις γενικές ενότητες (1), τους διδακτικούς στόχους (2) και τις ενδεικτικές δραστηριότητες (3) ως προς μια θεματική ενότητα (στην παρούσα περίπτωση, την αγορά). Την λογοτεχνία την συναντούμε στη φάση



της προανάγνωσης, όπου ως στόχος τίθεται το παιδί με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση να «ξέρει» να διαβάζει ένα βιβλίο, δείχνοντας μία μία λέξη και να εξοικειώνεται με βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που χαρακτηρίζονται από λίγο κείμενο.

Οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι οι εξής:

- ✓ Τα παιδιά «διαβάζουν» λογοτεχνικά βιβλία πολύ εύκολα και τα οποία διαλέγουν μόνα τους από τη βιβλιοθήκη.
- ✓ Τα παιδιά «διαβάζουν» σε ένα λογοτεχνικό βιβλίο το εξώφυλλο με τον τίτλο, το συγγραφέα και τα περιεχόμενα, δείχνοντας με το δάχτυλό τους, από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω.
- ✓ Τα παιδιά «διαβάζουν» δείχνοντας με το δάχτυλο, τις λέξεις του βιβλίου που διαβάζει ο διδάσκων με την ταχύτητα που ρέει η ανάγνωση χωρίς να χάνουν σειρές.
- ✓ Τα παιδιά κάνουν προβλέψεις για τη συνέχιση της ιστορίας που διαβάζει ο διδάσκων.
- ✓ Τα παιδιά αναγνωρίζουν μία ιστορία που «διάβασαν» όλοι στην τάξη (εικόνες σε σειρά και απλές προτάσεις).

Παρακάτω οι στόχοι που τίθενται στο επίπεδο της Ανάγνωσης και συνδέονται άμεσα με τη λογοτεχνία είναι οι παρακάτω:

Το παιδί με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση:

- Να διαβάζει και να κατανοεί μικρό κείμενο που αποτελεί οργανωμένη έκφραση των συζητήσεων και δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη (προσωπικές αναφορές, περιστατικά που λαμβάνουν μέρος στο κυλικείο του σχολείου, στην καθημερινή ζωή των μαθητών και της οικογένειάς τους) αλλά και ιστοριών ή λογοτεχνικών κειμένων.
- Να διαβάζει σιωπηρά.
- Να διαβάζει μεγάλωφωνα.
- Να διαβάζει αυτόνομα, με ρυθμό.
- Να συμπεραίνει το περιεχόμενο ενός βιβλίου από τις εξωτερικές του ενδείξεις (εξώφυλλο, περιεχόμενα, εικόνες).
- Να διαβάζει ιστορίες όπου ο ήρωας είναι λυπημένος, χαρούμενος ή θυμωμένος και να αναγνωρίζει το συναίσθημα από την ανάγνωση.
- Να διαπιστώνει αν ένα κείμενο έχει ανακρίβειες ή ανακολουθίες.

- Να αγαπήσει το διάβασμα βιβλίων και να εξοικειωθεί με τη συνήθεια αναζήτησης λογοτεχνικών βιβλίων αλλά και έντυπου υλικού για προσωπική ευχαρίστηση, πληροφόρηση και ενημέρωση.
- Να εξοικειώνεται βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων που αντιστοιχούν σε ιστορίες σχετικές με τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (βιβλία διαβαθμισμένα ως προς επίπεδο αναγνωστικής δυσκολίας).
- Να ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών και να εξοικειώνεται με τη χωροχρονική εξέλιξη γεγονότων.
- Να αποκτήσει την προσωπική του βιβλιοθήκη με τίτλους βιβλίων ή περιοδικών που έχει διαβάσει και τα οποία μπορεί να προτείνει σε συμμαθητές του και να έρθει σε επαφή με πολλά βιβλία που αναπτύσσουν διαθεματικά έννοιες και δραστηριότητες αλλά και να γίνει μέλος σε δημοτική βιβλιοθήκη.
- Να αποκτήσει θετική και κριτική στάση απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.

Οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνονται στο επίπεδο της Ανάγνωσης είναι οι εξής:

- ✓ Τα παιδιά ασκούνται στην σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση διαβάζοντας άλλοτε μόνα τους σε συγκεκριμένο χρόνο και άλλοτε διαβάζοντας μεγαλόφωνα με ρυθμό είτε μόνα τους είτε ανά δύο ταυτόχρονα είτε ως ομάδα είτε μαζί με το διδάσκοντα, ώστε να αποκτήσουν και ρυθμό.
- ✓ Τα παιδιά αντιστοιχίζουν τη σωστή σειρά των εικόνων ή προτάσεων που αντιστοιχούν εν συντομία στο νόημα του κειμένου που διάβασαν.
- ✓ Τα παιδιά μαθαίνουν ποιήματα και τραγούδια, ομοιοκαταληξίες σχετικές με την ενότητα και τα παρουσιάζουν στην τάξη μόνο του το καθένα ή ανά ομάδα.
- ✓ Τα παιδιά με δραστηριότητες σχετικές με την ενότητα, ανακαλύπτουν τη στενή σχέση μεταξύ ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής και εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με τη χρήση και τη δυσκολία του καθενός (κάποια παιδιά προτιμούν την ομιλία, άλλα την ακρόαση). Ο διδάσκων ωθεί τα παιδιά να αποκτήσουν μεταγνωστικές ικανότητες στους τομείς αυτούς.
- ✓ Τα παιδιά γράφουν γράμμα, λίστες, παράπονα, επιθυμίες και τα εκθέτουν στον πίνακα της τάξης. Πάντα τα γραπτά των παιδιών διαβάζονται από τον

διδάσκοντα και γίνεται συζήτηση για τη συναισθηματική συνειδητοποίηση από τα παιδιά των όσων έχουν εκφράσει και των αιτιών τους.

- ✓ Παιχνίδι: ένα παιδί περιγράφει στοιχεία ενός βιβλίου και οι συμμαθητές του καλούνται να το βρουν ανάμεσα στα άλλα.
- ✓ Παιχνίδι: ένα παιδί διαβάζει μία πρόταση από ένα βιβλίο γνωστό και οι συμμαθητές του καλούνται να βρουν ποιο βιβλίο είναι ή πού βρίσκεται η πρόταση (σελίδα) και να την ξαναδιαβάσουν.
- ✓ Βρίσκουν με έρευνα στο σχολείο πόσα παιδιά αγαπούν το διάβασμα (λογοτεχνίας) στον ελεύθερο χρόνο τους.
- ✓ Βρίσκουν ποια βιβλία είναι πιο αγαπητά στους συμμαθητές τους.
- ✓ Τα παιδιά διαβάζουν, διηγούνται, δραματοποιούν βιβλία που διαβάστηκαν και φτιάχνουν αφίσες από αυτά που τους άρεσαν περισσότερο.
- ✓ Τα παιδιά επιχειρηματολογούν επάνω στα βιβλία που διάβασαν και προτείνουν παραλλαγές φτιάχνοντας τα δικά τους βιβλία.
- ✓ Τα παιδιά αποκτούν δική τους καρτέλα στη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης και φτιάχνουν τα δικά τους βιβλιοτετράδια όπου σε λευκά χαρτιά ζωγραφίζουν ό, τι τους έκανε πιο πολλή εντύπωση ή τους άρεσε, εξηγώντας και το γιατί γραπτά.
- ✓ Οι μαθητές εξοικειώνονται με την αγορά του λογοτεχνικού βιβλίου κάνοντας επισκέψεις σε βιβλιοπωλεία, περίπτερα, εκθέσεις βιβλίου, βιβλιοθήκες και περιγράφουν προφορικά ή γραπτά τις εμπειρίες τους.

Όπως είναι εμφανές, στη φάση της Προανάγνωσης αλλά και της Ανάγνωσης η ύπαρξη λογοτεχνικών κειμένων και βιβλίων προς επεξεργασία είναι επιτακτική. Ωστόσο, τόσο στους στόχους όσο και στις προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες η λογοτεχνία εμφανίζεται μέσα από το πρίσμα του λογοτεχνικού βιβλίου, δηλαδή ως μια «μακροχρόνια» διαδικασία και όχι ως διδακτικό μέσο και προϊόν. Αυτό δεν είναι απαραίτητα αρνητικό, αλλά ίσως είναι αφανής η ίδια, η αυτούσια παντοδυναμία του λογοτεχνήματος ή του ποιήματος στη διδακτική πράξη.

Προχωρώντας στο επίπεδο της Γραφής, δεν τίθενται στόχοι που να αναφέρονται κατά αποκλειστικότητα στη λογοτεχνία, ούτε προτείνονται σχετικές διδακτικές δραστηριότητες. Ένας στόχος που τίθεται και θα μπορούσαμε να τον συνδυάσουμε με την λογοτεχνία είναι ο εξής:

- Να αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο τον οποίο καλλιεργεί και βελτιώνει

Διατρέχοντας και το υπόλοιπο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν βρίσκουμε κάποια ευκρινή αναφορά στη λογοτεχνία και την ποίηση. Το θέμα ολοκληρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας και εκεί μεμονωμένα, ως μέρος του μαθήματος, ως βοηθητικό υλικό γλωσσικής διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων, ως γενικότερη τριβή στο ζήτημα των λογοτεχνικών βιβλίων.

Δεν θα σχολιάσουμε, ωστόσο, τον τρόπο με τον οποίο εισέρχεται η λογοτεχνία μέσα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των ατόμων με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η ύπαρξη λίγων σχολίων είχε ως σκοπό την οριοθέτηση του γενικότερου πλαισίου μέσα στο οποίο τίθεται η λογοτεχνία στο σύγχρονο ειδικό ή μη σχολείο. Το απόσταγμα αυτής της διαδικασίας είναι η αντίληψη ότι οργανωμένη ένταξη της λογοτεχνίας δεν ορίζεται για τα παιδιά αυτής της πληθυσμιακής ομάδας, χωρίς αυτό να εμποδίζει την ανά καιρούς ενασχόλησή τους με λογοτεχνικά κείμενα, λογοτεχνικά βιβλία και εν τέλει, με απλά και λιτά ποιήματα.

## 5. Μια πρόταση προσέγγισης και διδασκαλίας του ποιήματος «Η Πινεζοβροχή» του Ευγένιου Τριβιζά σε παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια κατάθεση ενός σχεδίου διδασκαλίας ποιημάτων σε παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση. Το εν λόγω εγχείρημα καθώς και η πρωτοβουλία του ερείδεται στα θετικά αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από την Westgate Pesola και του άρθρου που συντάχθηκε από την ίδια, με τίτλο «*Poetry emotion of effective literacy practices for individuals with intellectual disabilities*». Επίσης, σημαντική ώθηση σε μια τέτοια προσπάθεια παρέχουν το Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για μαθητές και μαθήτριες με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση, με την αναφορά της λογοτεχνίας στους σκοπούς και τους στόχους που θέτουν.

Ξεκινώντας από την έρευνα της W. Pesola και προσπαθώντας να ανασύρουμε εκείνα τα στοιχεία που θα βοηθήσουν στην διατύπωση ενός τέτοιου εγχειρήματος, συναντούμε τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιοποίηση της Ποίησης και η συσχέτισή της με άλλες τέχνες, φαίνεται να προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων και να διαμορφώνει εσώτερους δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας. Επίσης, η Ποίηση μπορεί να ενισχύσει την ακουστική συγκέντρωση της προσοχής, τη συμμετοχή και τις δεξιότητες παρακολούθησης που διαθέτουν αυτά τα άτομα. Προάγει παράλληλα την ικανότητά τους να αντιστοιχίζουν ακουστικά και οπτικά μηνύματα, αυξάνοντας την φωνολογική τους ενημερότητα. Μα το πιο σημαντικό είναι ότι τα κοινωνικοποιεί, τα αποδεσμεύει από το καλούπι της μοναχικότητας και τα ωθεί στο να συσχετίζουν (άρα και να εκφράζουν) τις εμπειρίες του με αυτές του συγγραφέα – ποιητή.

Όσον αναφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα ότι οργανωμένη ένταξη της λογοτεχνίας δεν ορίζεται για τα παιδιά αυτής της πληθυσμιακής ομάδας, χωρίς αυτό να εμποδίζει την ανά καιρούς ενασχόλησή τους με λογοτεχνικά κείμενα, λογοτεχνικά βιβλία και εν τέλει, με απλά ποιήματα. Είναι πολύ θετικό ακόμη και το γεγονός της αναφοράς της λογοτεχνίας στη φάση της Προανάγνωσης και της Ανάγνωσης στη Γλώσσα. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία παρεμφερής αναφορά σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές μερίδες. Με αυτό σαν έρεισμα, ευελπιστούμε την πλήρη ένταξη της λογοτεχνίας στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.



# Η Πινεζοβροχή



Μια πρόταση προσέγγισης και  
διδασκαλίας του ποιήματος  
«Η Πινεζοβροχή»  
του Ευγένιου Τριβιζά  
σε παιδιά με  
**ελαφρά και μέτρια νοητική  
καθυστέρηση.**

Προτεινόμενη τάξη: Έκτη Δημοτικού

## 5.1. Λίγα λόγια για τον συγγραφέα

# ΕΥΓΕΝΙΟΣ ΤΡΙΒΙΖΑΣ

Ο Ευγένιος Τριβιζάς γεννήθηκε στην Αθήνα το 1946. Σπούδασε νομικά και οικονομικά και είναι καθηγητής εγκληματολογίας στην Αγγλία. Διδάσκει στο Πανεπιστήμιο του Reading, όπου διατελεί Ομότιμος Καθηγητής, και σε άλλα πανεπιστήμια. Είναι γνωστός ως συγγραφέας βιβλίων για παιδιά από τεσσάρων χρονών και πάνω. Όλα του τα έργα τα χαρακτηρίζει πρωτοτυπία και μεγάλη φαντασία. Έχει γράψει γύρω στα 150 βιβλία που είναι: μυθιστορήματα, παραμύθια, θεατρικά έργα, αλφαβητάρια, διηγήματα, κόμικς, εκπαιδευτικά βιβλία και έχει συνεργαστεί με παιδικά περιοδικά. Από τα πιο γνωστά του έργα είναι η *Φρουτοπία* και το *Νησί των πυροτεχνημάτων*.

Ο Ευγένιος Τριβιζάς είναι εξερευνητής, εφευρέτης, ταχυδακτυλουργός και ζογκλέρ μελάτων αυγών. Έχει ανακαλύψει το νησί των Πυροτεχνημάτων, τη Φρουτοπία, το Κουνουπακιστάν, το Πιπερού, τη χώρα των Χαμένων Χαρταετών, το Γαλαξία των Λεγεώνων και την Πολιτεία με όλα τα χρώματα εκτός από το ροζ. Ο Ευγένιος ζει στο νησί των Πυροτεχνημάτων με τον παπαγάλο του τη Σύνθια, τον άσπρο ελέφαντα τον Πουκιπόν, τον Οράτιο το αόρατο πράσινο καγκουρό, τον Πελέ τον ταχυδρομικό πελεκάνο, τον Παντελή τον απότομο ιπποπόταμο και τη Λιλή την παρδαλή λεοπάρδαλη. Κάθε τόσο μαζί με τους φίλους του τον καπετάνιο Βαρθολομαίο Μπορφίν και τον Αλέξη Πτωτιστή ταξιδεύουν στα πέρατα του κόσμου, σώζουνε πριγκίπισσες από δράκους και δράκους από πρίγκιπες και προσπαθούν να βρουνε το χαμένο όγδοο χρώμα του ουράνιου τόξου. Οι γνωστότερες εφευρέσεις του Ευγένιου είναι ο γαργαλιός (ένα μηχανήμα που σε γαργαλάει όταν είσαι λυπημένος), το ηλεκτρικό ρουφοσκόπιο (ένας συνδυασμός τηλεσκοπίου και ηλεκτρικής σκούπας, με το οποίο όχι μόνο βλέπει κανείς τα αστέρια αλλά, άμα θέλει, τα ρουφάει και τα κάνει γιρλάντες), ο ενισχυτής ροχαλητού (που δυναμώνει εκατό φορές το ροχαλητό σου όταν κοιμάσαι και τρομάζει τους διαρρήκτες) και η χαμαιλεοντική μπογιά (που, αν βάψεις το δωμάτιό σου μ' αυτή, αλλάζει κάθε πρωί χρώμα ανάλογα με το όνειρο

που έβλεπες προτού ξυπνήσεις. Αν έβλεπες τη θάλασσα, είναι μπλε με άσπρες ρίγες και, αν έβλεπες λαμπρίτσες, κόκκινο με μαύρες βούλες).

Ο Ευγένιος έχει ανακαλύψει επίσης το φαγώσιμο χαρτοπόλεμο, την μανιέρα με τις δώδεκα τρύπες, τον ιπτάμενο ανεμόμυλο, την τσουλήθρα με σκαλοπάτια στο κατέβασμα, τη μελωδική ομπρέλα, το παπιγιόν για νάνους και τον αναδρομικό καθρέφτη (που σε κάνει όπως ήσουν πριν από δέκα χρόνια). Ο Ευγένιος έχει επίσης μια μοναδική συλλογή από σπάνια κομμάτια παλιών παραμυθιών. Η συλλογή αυτή περιλαμβάνει ένα πούπουλο από το μαξιλάρι όπου κοιμόταν η Πεντάμορφη πριγκιποπούλα, το κορδόνι από το δεξί παπούτσι του Παπουτσωμένου Γάτου, ένα τούβλο από το σπίτι που είχαν χτίσει τα Τρία Γουρουνάκια, τη φούντα από το σκουφάκι της Κοκκινোসκουφίτσας και το φιτίλι από το λυχνάρι του Αλαντίν. Μήπως ο εγκληματολόγος είναι τελικά ο δίδυμος αδερφός του...

## 5.2. Στόχοι Παρέμβασης

Όσα ανά καιρούς έχουν ειπωθεί σχετικά με τους σκοπούς και στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας ισχύουν και για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Στο μέτρο όμως που τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δέχονται «ειδική αγωγή», δηλαδή ξεχωριστή εκπαιδευτική βοήθεια, «επιπλέον» ή «συμπληρωματική» της κανονικής, μπορεί να διαφοροποιούνται τόσο οι διδακτικοί στόχοι, όσο και το περιεχόμενο και η μεθοδολογία. Στις περιπτώσεις αυτές μπορούμε να μιλάμε για «ειδικούς» στόχους.

Στην παρούσα περίπτωση της διδασκαλίας ενός ποιήματος στα εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, προτείνονται ενδεικτικά οι εξής στόχοι:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- ❑ Να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο της Ποίησης.
- ❑ Να βιώσουν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση ενός ποιήματος.
- ❑ Να εξοικειώνονται βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων που αντιστοιχούν σε ιστορίες σχετικές με τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.
- ❑ Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και κυρίως τις γλωσσικές τους ικανότητες στον ανώτατο βαθμό, ώστε να μπορούν να κατανοούν



τα μηνύματα των άλλων και να εκφράζουν με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

- ❑ Na αναπτύξουν τις σωματικές τους ικανότητες σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να πετύχουν ευκολία κίνησης και δράσης σε μια ποικιλία κατασκευών.
- ❑ Na καλλιεργηθεί η φαντασία τους και να μεταβούν στο χώρο του φανταστικού.
- ❑ Na αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα της ενσυναίσθησης μέσω βιωματικού τύπου δραστηριοτήτων.
- ❑ Na παίζουν με τις λέξεις και να δημιουργήσουν νέες, βιώνοντας τη χαρά του «λεξηπλάστη».
- ❑ Na είναι σε θέση να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και να γνωρίζουν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους.
- ❑ Na αποκτήσουν θετικές εμπειρίες επαφής με την Ποίηση.
- ❑ Na φέρουν εις πέρας ένα πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων, βιώνοντας την χαρά της επιτυχίας.
- ❑ Na καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δεξιότητες στα όρια του δυνατού.
- ❑ Na εξασκήσουν την βραχύχρονη μνήμη τους, καθώς και την αποκλίνουσα σκέψη.
- ❑ Na νιώσουν ευτυχισμένοι συμμετέχοντας σε μια διδακτική διαδικασία που σέβεται και αγαπά τις ιδιαιτερότητές τους.

## 5.3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

### I. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

1) Επεξήγηση: Είναι ευρέως γνωστό ότι «η αρχή είναι το ήμισυ του παντός». Σε αυτή τη φάση της εισαγωγή των μαθητών και των μαθητριών στο κλίμα της διδασκαλίας του ποιήματος που εντάσσεται νοηματικά σε μια συγκεκριμένη κατηγορία, φανερή ή μη, είναι πολύ σημαντικό να διαμορφώσουμε με τέτοιο τρόπο το μαθησιακό κλίμα ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Βέβαια, στηρίζουμε την πρόταση αυτή στο γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που θα απευθυνθούμε, για να ακολουθούν συστηματική σχολική εργασία, έχουν ορισμένες συνήθειες και δεξιότητες, δηλαδή έναν ορισμένο βαθμό ψυχοσωματικής ωριμότητας. Το «ομαλό» παιδί αποκτά αυτήν την ωριμότητα αβίαστα, με την καθημερινή του επαφή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το νοητικά καθυστερημένο όμως, λόγω των ασθενέστερων ικανοτήτων του, καθυστερεί στον τομέα αυτό και χρειάζεται συστηματική άσκηση.

Οι αισθήσεις, ως «θύραι της ψυχής», όπως λέγονται, πρέπει να λειτουργούν άριστα, ώστε να μπορεί το άτομο να προσλαμβάνει τα ερεθίσματα και τις εμπειρίες από τον εξωτερικό κόσμο και να συγκροτεί τον πνευματικό του εαυτό κατά τον καλύτερο τρόπο. Τις περισσότερες φορές, στα ελαφρώς νοητικά καθυστερημένα παιδιά, η ακοή, η όραση και οι άλλες αισθήσεις λειτουργούν θαυμάσια. Εκεί όμως που μπορεί να διαφέρουν από τις αισθήσεις των κανονικής νοημοσύνης παιδιών είναι στην ικανότητα διαφοροποίησης χρωμάτων, μορφών, μεγεθών, ήχων κλπ. Άσκηση λοιπόν των αισθήσεων σημαίνει κυρίως υποβοήθηση της ικανότητας του παιδιού να διαφοροποιεί τον αρχικά συμπαγή και αδιαφοροποίητο κόσμο που το περιβάλλει και να διακρίνει λεπτότερες αποχρώσεις, μορφές, ποιότητες, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται ανάλογα ο εσωτερικός του κόσμος. Πρωταρχικό στοιχείο της άσκησης των αισθήσεων είναι η συγκέντρωση της προσοχής στους κατάλληλους ερεθισμούς και στις επιθυμητές πλευρές των ερεθισμών αυτών, αποτέλεσμα δε αυτής η ύψωση της αντιληπτικής ικανότητας των παιδιών.

Στην παρούσα περίπτωση, το ποίημα «Η Πινεζοβροχή» ερείδεται στο γνωστό φυσικό φαινόμενο της βροχής. Η βροχή για τους μαθητές μας είναι οικείο φαινόμενο και εύληπτο. Είναι μια κατάσταση που έχουν ζήσει, που τους έχει επηρεάσει (π.χ. συναισθηματικά), που τους έχει εμποδίσει να πραγματοποιήσουν κάποιες ενέργειες (π.χ. να κάνουν μια βόλτα) και γενικότερα, που το γνωρίζουν και το έχουν κατατάξει στις εμπειρίες τους.

- Ⓢ Η διδασκαλία θα ξεκινήσει με την εκπαιδευτικό να δένει με μαντίλι όλα τα μάτια των παιδιών. Αυτό θα γίνει, καθώς, επιδιώκεται η υπολειτουργία της αίσθησης της όρασης. Μόλις όλοι οι μαθητές δέσουν τα μάτια τους με μαντίλια, θα τεθούν προς ακρόαση ηχητικά δεδομένα με ήχους της βροχής.
- Ⓢ Η εκπαιδευτικός, με ένα ψεκαστήρα, θα ρίχνει πάνω στα χέρια των μαθητών καθαρό νερό, σε άξαφνες στιγμές και θα τους προτρέπει να αισθανθούν και να φανταστούν ότι βρίσκονται κάτω από την βροχή. Δεν θα διεξάγεται συζήτηση μέσα στην τάξη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μόνο θα ακούνε τους ήχους της βροχής και θα νιώθουν μικρές δόσεις νερού πάνω στο σώμα τους.

Η αισθητηριακή αγωγή αποτέλεσε ανέκαθεν το κύριο μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Με αυτή την απλή τεχνική τα παιδιά θα εισαχθούν ομαλά στη θεματολογία του ποιήματος και θα αποκτήσουν ενδιαφέρον για τη συνέχεια.

- Ⓢ Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός θα αφαιρέσει από τα μάτια των παιδιών τα μαντήλια, ελευθερώνοντας τη λειτουργία της όρασης. Έπειτα, θα προβάλλει ειδικά διαμορφωμένο Power Point με εικόνες βροχερών φυσικών τοπίων, καταιγίδων, αστραπών και γενικά με εικόνες που σχετίζονται με το φαινόμενο της βροχής. Θα προτρέψει τα παιδιά να παρατηρήσουν καλά τις εικόνες και να αναφέρουν τα συναισθήματά που τους δημιουργούνται. Εκείνη τη στιγμή, η εκπαιδευτικός θα μοιράσει σε κάθε μαθητή το παρακάτω φυλλάδιο (Εγγραφο 1) και θα τους ζητήσει να καταγράψουν λέξεις ή απλές φράσεις για να περιγράψουν όσα νιώθουν όταν βρέχει.



Όταν βρέχει, νιώθω...

A series of horizontal dashed lines for writing, set against a light blue background.

- Ⓢ Εν συνεχεία, θα δοθούν στους μαθητές εκτυπωμένες οι εικόνες των βροχερών τοπίων για να τις κόψουν με το ψαλίδι και να τις κολλήσουν σε χαρτόνι που θα έχει τον τίτλο «Τοπία με βροχή».
- Ⓢ Παράλληλα, η εκπαιδευτικός θα προτρέψει τους μαθητές και τις μαθήτριες (με τη βοήθεια και των προβαλλόμενων εικόνων) να αναφέρουν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν που να σχετίζονται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, με τη βροχή, την καταιγίδα, τις αστραπές και γενικότερα με όλες τις εκφάνσεις του φυσικού φαινομένου. Οι αναφερόμενες λέξεις θα καταγράφονται από την εκπαιδευτικό στον πίνακα και ύστερα σε ειδικό χαρτόνι «Το λεξιλόγιο της βροχής», που θα αναρτηθεί δίπλα από τα «Τοπία με βροχή».

Κατά αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί ένα μνημονικό βοήθημα που θα απαρτίζεται από φωτογραφίες τοπίων, βουνών, κοιλάδων με βροχή που θα συντελούν στη διεύρυνση του λεξιλογίου και της κατανόησης των ίδιων των λέξεων. Θα αποτελέσει, παράλληλα, ένα μέσο ενίσχυσης της βραχύχρονης μνήμης, καθώς θα διευκολύνει την ανάδυση γνωστικών στοιχείων, όπως λέξεων και προτάσεων. Η αξιοποίηση, επίσης, φωτογραφιών από φυσικά τοπία συμβάλλει και στη διασύνδεση των εικόνων με την ακουστική μνήμη μέσω των συνδέσεων που παράγει η φαντασία. Αυτή η ενέργεια είναι πολύ σημαντική καθώς τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση παρουσιάζουν αδυναμίες μνήμης. Η αδυναμία εντοπίζεται κυρίως στη βραχύχρονη μνήμη και στην απουσία της ενεργητικής εκείνης στάσης του υποκειμένου, γνωστής ως «εσωτερικής επανάληψης», με την βοήθεια της οποίας το υποκείμενο προσπαθεί να «εγγράψει» και να διατηρήσει στη μνήμη του τα διάφορα ερεθίσματα. Η μακρόχρονη μνήμη, αντίθετα, φαίνεται να είναι ομαλή. Νεότερες έρευνες και μελέτες, ωστόσο, αμφισβήτησαν αυτή την άποψη.

**2) Επεξήγηση:** Αφού ολοκληρωθούν οι παραπάνω ενέργειες με επιτυχία και αναρτηθούν σε εύληπτα μέρη τα δύο χαρτόνια, εισερχόμαστε στη φάση της «μέθεξης» με το ποίημα. Η εποπτεία είναι η μόνη σωστή και αποτελεσματική βάση της μάθησης, μάλιστα δε η εποπτεία που έρχεται σαν αποτέλεσμα της πράξης, της πάλης με τα πράγματα. Εποπτεία είναι η εσωτερική παράσταση, δηλαδή η πνευματική εικόνα του αντικειμένου, όπως αυτό αναπαριστάται μέσα μας με τη βοήθεια των αισθήσεων – όλων

των αισθήσεων και όχι μόνο της όρασης. Ενώ όμως τα «ομαλά» παιδιά αποκτούν κάποτε την ικανότητα να σκέπτονται με αφηρημένες έννοιες, τα νοητικά καθυστερημένα άτομα δεν μπορούν να απαλλαγούν από την ανάγκη να ανατρέξουν στα πράγματα και να στηρίξουν με αυτά τη σκέψη τους. Για αυτό το λόγο δομείται και η παρούσα πρόταση σε μορφή εποπτική.

☉ Η εκπαιδευτικός θα μοιράσει σε κάθε μαθητή το «Φύλλο Εργασίας 1».

Οι μαθητές θα πρέπει να διαβάσουν το ζητούμενο και να ανταποκριθούν, με τη μορφή συζήτησης, σε αυτό.

Δεν υπάρχει κανένα σύγχρονο παιδαγωγικό σύστημα που να μην έχει ως το σπουδαιότερο στόχο την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Όμως, η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι ακόμη σε μεγάλο βαθμό ένα απραγματοποίητος στόχος. Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας στηρίζεται στην παιδοκεντρική αρχή, σύμφωνα με την οποία λαμβάνουμε υπόψη μας την ψυχολογία του παιδιού χωριστά (ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες). Είναι γνωστή η ύπαρξη ατομικών διαφορών ανάμεσα στα διάφορα άτομα. Γνωστό είναι επίσης ότι οι διαφορές αυτές είναι πολύ μεγαλύτερες μεταξύ των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Έτσι, για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία στα άτομα αυτά, πρέπει να προσαρμοστεί στον ρυθμό ανάπτυξης και προόδου του κάθε μαθητή. Αν παρατηρηθεί οποιαδήποτε δυσκολία στην οργάνωση της ιστορίας από μερίδα μαθητών, αναθεωρούμε το αρχικό ερώτημα και τίθεται πλέον ως απλή περιγραφή των εικόνων (του «Φύλλου Εργασίας 1») και διατύπωση υποθέσεων για το πώς αυτές σχετίζονται μεταξύ τους. Μπορούμε να θέσουμε ερωτήσεις του τύπου «Ποίο είναι το θέμα της ιστορίας μας;». «Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας μας;», κ.α. Εξατομικευμένη, άλλωστε, δεν είναι αναγκαστικά η διδασκαλία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός αφιερώνει ορισμένο χρόνο σε κάθε μαθητή χωριστά, αλλά εκείνη κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη με οποιοδήποτε τρόπο, οι ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες αυτού. Επομένως, από την άποψη των απαιτήσεων που έχουμε από το παιδί, ζητούμε μόνο ό, τι μπορεί να προσφέρει.

## Φύλλο Εργασίας 1

Ο παρακάτω τίτλος ενός ποιήματος μαζί με αυτές τις τρεις εικόνες έπεσαν από τον ουρανό! Μπορείς να φτιάξεις με αυτά μια δική σου ιστορία;

Αν ναι, βάλε τις εικόνες σε σειρά, γράφοντας στον κύκλο μπροστά τον κατάλληλο αριθμό και ανακοίνωσε τις σκέψεις σου στην τάξη.

# ΠΙΝΕΖΟΒΡΟΧΗ

Q



Q



Q



## II. ΑΡΧΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ

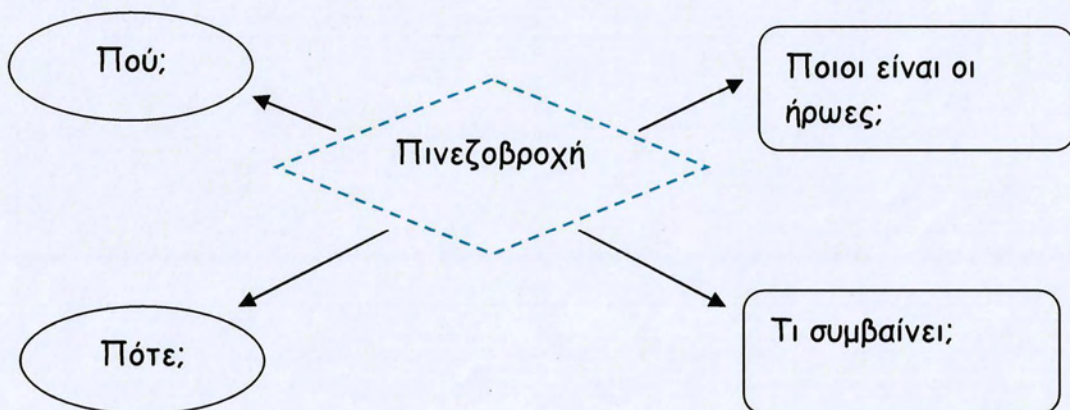
- 1) **Επεξήγηση:** Σε αυτή τη φάση θα πραγματοποιηθεί η πρώτη ουσιαστική επαφή των μαθητών και μαθητριών με το ποίημα. Για να είναι εποικοδομητική αυτή η επαφή, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο αυτής της ενέργειας. Σύμφωνα με τις θεωρίες επεξεργασίας της πληροφορίας από το κεντρικό νευρικό σύστημα, ένα ερέθισμα συλλαμβάνεται από τους αντίστοιχους υποδοχείς των αισθητήριων οργάνων και διαβιβάζεται στη βραχύχρονη μνήμη. Εκεί παραμένει για ελάχιστο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια ή θα διαβιβαστεί στη μακρόχρονη μνήμη για περαιτέρω επεξεργασία ή θα αποβληθεί από το γνωστικό σύστημα. Σημαντικό ρόλο στη σύλληψη ενός ερεθίσματος, στη δική μας περίπτωση ενός σχετικά δύσκολου ηχητικού ή οπτικού δεδομένου, και στη διαβίβασή του στη μνήμη για περαιτέρω επεξεργασία διαδραματίζει η προσοχή. Για το λόγο αυτόν η έρευνα γύρω από τα άτομα με γενικές μαθησιακές δυσκολίες έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη της προσοχής, υποθέτοντας ότι πίσω από αυτές τις δυσκολίες υπάρχει κάποιο γενικότερο αντιληπτικό πρόβλημα που συνδέεται με την ικανότητα εστίασης της προσοχής στα εξωτερικά ερεθίσματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι αδυνατούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο κάποιου μηνύματος στο οποίο δεν έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους. Ακόμη πιο ενδιαφέρουσα για το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών είναι η άποψη του Kahneman (1973), ο οποίος υποστηρίζει ότι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος σε ένα ερέθισμα – και, κατά συνέπεια, ο βαθμός προσοχής – εξαρτάται από το γνωστικό δυναμικό που διαθέτει ο κάθε οργανισμός. Το διαθέσιμο στο άτομο γνωστικό δυναμικό ελέγχει τη ροή των ερεθισμάτων στη μνήμη. Όταν στο μνημονικό χώρο εισρέουν ταυτόχρονα διαφορετικά ερεθίσματα και το διαθέσιμο γνωστικό δυναμικό δεν επαρκεί για να επεξεργαστεί όλες τις πληροφορίες που συνδέονται με αυτά, τότε ένα μέρος από αυτές τις πληροφορίες χάνεται (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005: 151-153).

☉ Το ποίημα θα διαβαστεί μεγαλόφωνα από την εκπαιδευτικό σε κομμάτια, προσπαθώντας να συνοδέψει την ανάγνωση με το κατάλληλο παιγνιώδη τόνο και ηχώχρωμα, καθώς με παραστατικότητα σώματος και προσώπου. Η πρώτη στροφή που θα διαβαστεί είναι η εξής:



Όταν βρέχει πινέζες στην Μπαλονοχώρα  
κι η πινεζοψιχάλα γίνεται πινεζομπόρα,  
κι η πινεζομπόρα γίνεται σωστός  
πινεζοκατακλυσμος και πέφτουν οι πινέζες  
απ' τα σύννεφα με φόρα και βροντάει και βροντάει  
κι η βροχή δε σταματάει τα μπαλόνια τα καημένα  
τρέχουν στους δρόμους φοβισμένα, αλαλιασμένα  
και στο δάκρυ βουτηγμένα!

Η εκπαιδευτικός θα κάνει μια μικρή παύση στην ανάγνωσή της για την επεξεργασία ορισμένων σημείων. Τα παιδιά, με την βοήθεια της εκπαιδευτικού, θα προσπαθήσουν να «προσλάβουν» τη βασική υπόθεση του ποιήματος. Στον πίνακα της τάξης θα διαμορφωθεί ένας εννοιολογικός πίνακας με τους εξής άξονες:



Αυτός ο πίνακας θα ολοκληρωθεί στο τέλος του ποιήματος, αλλά στην σταδιακή ανάγνωση των στροφών, θα προστίθενται στοιχεία κάτω από τους άξονες με τα ερωτήματα. Η εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει, επίσης στον πίνακα, ένα τετράγωνο μέρος και θα το ονομάσει «χώρος για πράγματα και λέξεις που δεν καταλαβαίνω» και θα προτρέψει στα παιδιά να τον «γεμίζουν». Είναι πολύ πιθανό να μην κατανοήσουν οι μαθητές με σοβαρότερα νοητικά προβλήματα το νόημα των λέξεων πινεζοβροχή ή πινεζομπόρα, όπως και άλλων. Αυτός ο ειδικός χώρος θα αποτελεί το μέρος κατάθεσης όλων όσων δεν κατανοούν τα παιδιά, ώστε να έχουν την ευκαιρία να τα επεξεργαστούν στο τέλος του ποιήματος.

☉ Η εκπαιδευτικός θα συνεχίσει την ανάγνωση με την εξής στροφή:

Δηλαδή όπου βρούνε απ' τη βροχή για να σωθούν.  
Κι αν κανένα άτυχο μπαλόني που ρούχα απλώνει στην αυλή  
ή χορεύει ή βουτηρώνει τη φετούλα του στην εξοχή  
ή στη στάση περιμένει το μπαλονοτράμ,  
δεν προλάβει την ομπρέλα του ν' ανοίξει,  
ακούγεται ένα... ΜΠΑΜ!  
και πέφτει το μπαλόني τέζα τρυπημένο απ' την πινέζα!  
Έρχεται αμέσως το φορείο, το πηγαίνει στο νοσοκομείο  
και οι μπαλονογιατροί σοφοί  
εγχείρηση του κάνουν πλαστική  
και το φουσκώνουν πάλι με τεχνητή αναπνοή!

Μια μικρή παύση θα ακολουθήσει για την νοηματική και λεξιλογική επεξεργασία της παραπάνω στροφής. Οι δυο πίνακες που θα είναι γραμμένοι στον πίνακα θα αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα ως προς αυτό.

☺ Η διδασκαλία θα συνεχίσει με την ανάγνωση της εξής στροφής:

-Που οφείλεται, γιατρέ, ρωτάει,  
αυτή μου η αδιαθεσία:  
-Στις πινέζες φαίνεται ότι έχεις μια  
μικρή ευαισθησία! Μη σε νοιάζει όμως,  
θ' αναρρώσεις  
αν στο κρεβάτι σου ξαπλώσεις,  
μείνεις ξαπλωμένος εκεί  
ως την άλλη Κυριακή και μ' ένα φουσερό  
παίρνεις αέρα καθαρό  
κάθε μέρα το πρωί!

Εδώ η εκπαιδευτικός θα δώσει έμφαση στο διαλογικό κομμάτι αυτής της στροφής, αλλάζοντας τόνο στην φωνή και κάνοντας τις απαραίτητες παύσεις. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να κατανοήσουν ότι μπορούμε μέσα σε ένα ποίημα να εντάξουμε έναν διάλογο, μεταφέροντας ακριβώς τα λόγια των συνομιλητών και προσθέτοντας σε κάθε πρόταση το σύμβολο της παύλας. Προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως αυτό, οι μαθητές θα επιχειρήσουν να αλλάξουν τον διάλογο ανάμεσα στο μπαλόνι και τον μπαλονογιατρό. Η εκπαιδευτικός θα έχει κόψει τις εικόνες ενός μπαλονογιατρού (εικόνα 1) και ενός μπαλονιού (εικόνα 2) και θα τις δίνει σε ζευγάρια μαθητών, προκειμένου να δημιουργείται ένας μίνι διάλογος. Οι εικόνες θα περάσουν από όλες τις δυνάδες της τάξης και τα παιδιά θα αποκτήσουν μια πρώτη αίσθηση δραματοποίησης.



Εικόνα 1



Εικόνα 2

- © Τέλος, το ποίημα θα ολοκληρωθεί με την ανάγνωση της τελευταίας στροφής από την εκπαιδευτικό:

Αυτά κι άλλα πολλά  
ωραία πάντα και τρελά  
συμβαίνουν το χειμώνα  
στην Μπαλονοχώρα,  
αλλά  
όταν σταματάει η πινεζομπόρα,  
όλα τα μπαλόνια  
κάνουν ολόθερμη ευχή  
ποτέ, ποτέ  
μην ξαναβρέξει πινεζοβροχή!

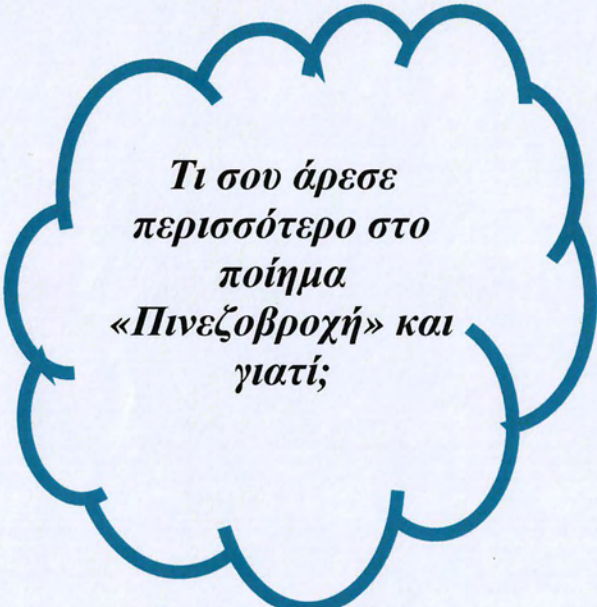
2) **Επεξήγηση:** Αφού θα ολοκληρωθεί για πρώτη φορά η ανάγνωση του ποιήματος και θα πραγματοποιηθεί μια ενδεικτική νοηματική και λεξιλογική επεξεργασία του, θα διεξαχθεί συζήτηση σχετικά με τα όσα καταγράφηκαν στον πίνακα την ώρα της πρώτης ανάγνωσης. Το σχεδιάγραμμα βασικών ερωτήσεων βοηθάει τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση να δημιουργούν υποενότητες τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν πληρέστερα. Το ποίημα, κατά αυτόν τον τρόπο, αναλύεται σε απλά και απτά νοηματικά μέρη, συλλαμβάνεται η βαθύτερή του υπόσταση και αναδημιουργείται το νόημά του από την συγκόλληση όλων των επιμέρους κομματιών. Με λίγα λόγια, κάτι άγνωστο και χαώδες όπως ένα ποίημα, κομματιάζεται σε στροφές, η κάθε στροφή με τη σειρά της επιμερίζεται σε χωριστούς και σαφείς άξονες (όπως μέρος, χρόνος, γεγονότα – πρόβλημα, ήρωες) και τέλος, σμίγοντας τα αποτελέσματα της κάθε κατηγορίας, αναδημιουργείται το ποίημα πιο προσφιλές και πιο οικείο από ό, τι ήταν στην αρχή.

Η ίδια μεθοδολογία είναι καλό να ακολουθηθεί και για την επεξεργασία λεξιλογικών στοιχείων. Γίνεται σαφές ότι συλλέγοντας και ομαδοποιώντας φράσεις κατά την επεξεργασία των ποιημάτων, προοδευτικά βελτιώνεται και ο βαθμός κατανόησής τους. Η εκπαιδευτικός, αφού συμπληρωθεί ο νοηματικός πίνακας, θα τον σβήσει και θα δημιουργήσει τις εξής στήλες, μοιράζοντας από ένα φυλλάδιο με το ολόκληρο το ποίημα σε κάθε μαθητή:

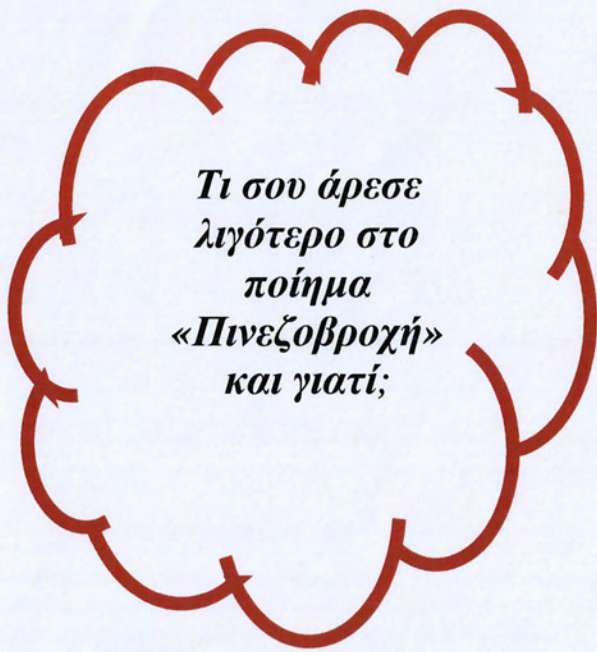
Λέξεις που ξεκινούν από «Μπαλόφι-»	Λέξεις που ξεκινούν από «Πινέζα-»	Λέξεις που περιγράφουν (επίθετα)	Λέξεις που δείχνουν ότι κάποιος κάνει κάτι (ρήματα)
------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	---

Μέσα από την ανάπτυξη συζήτησης, θα επιχειρηθεί η σταδιακή συμπλήρωση των τμημάτων του νέου πίνακα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επίλυση των εγγεγραμμένων δυσκολιών που συνάντησαν οι μαθητές κατά την διάρκεια της ανάγνωσης. Αυτή η τεχνική ονομάζεται «ομαδοποίηση σε υποενότητες (chunking)» και πρόκειται για την ανάλυση που συνδυάζει σχετικά στοιχεία και τα κατηγοριοποιεί σε υποενότητες τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν καλύτερα τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση.

- 3) **Επεξήγηση:** Αφού ολοκληρωθεί και αυτή η επιμέρους φάση, θα τεθεί προς ηχητική αναπαραγωγή το τραγούδι που αποτελεί την μελοποίηση του ποιήματος «Η Πινεζοβροχή», σε στίχους Ευγένιου Τριβιζά, ερμηνείας Κρίστης Στασινοπούλου και σύνθεσης Σταύρου Παπασταύρου. Το τραγούδι μπορεί να ακουστεί περισσότερες από μία φορές, να το επιθυμούν και το ζητήσουν τα παιδιά.
- 4) **Επεξήγηση:** Για να ολοκληρωθεί η φάση της αρχικής ανταπόκρισης, θα πρέπει να εκφράσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις «ανταποκρίσεις» τους σχετικά με το ποίημα. Η εκπαιδευτικός θα έχει δημιουργήσει ένα κουτί με διάφορες ερωτήσεις σχετικά με το ποίημα και το τραγούδι. Θα τοποθετήσει τους μαθητές σε έναν κύκλο και ο καθένας τους θα τραβά ένα χαρτάκι από το κουτί, θα διαβάζει (αν έχει την ευχέρεια) και θα καλείται να απαντήσει στην αναγραφόμενη ερώτηση. Για να δώσουμε την αίσθηση του παιχνιδιού, θα αποκαλέσουμε τις ερωτήσεις ως «μπαλonoερωτήσεις» και θα είναι οι εξής:



*Τι σου άρεσε  
περισσότερο στο  
ποίημα  
«Πινεζοβροχή» και  
γιατί;*



*Τι σου άρεσε  
λιγότερο στο  
ποίημα  
«Πινεζοβροχή»  
και γιατί;*

*Βρες στο  
κείμενο δύο  
λέξεις που να  
αρχίζουν από τη  
λέξη « πινέζα- »*

*Βρες στο κείμενο  
δύο λέξεις που να  
αρχίζουν από τη  
λέξη « μπαλόني- »*

*Μοιράσου με τους  
συμμαθητές και τις  
συμμαθήτριες σου τις  
εντυπώσεις σου για το  
τραγούδι!*

*Όλα τα μπαλόνια στη  
Μπαλονοχώρα κάνουν  
μια ευχή!  
Μπορείς να βρεις ποια  
είναι αυτή η ευχή;*

*Θα ήθελες να  
αλλάξεις το τέλος;  
Αν ναι, ποιο τέλος  
θα έδινες στην  
ιστορία μας;*

*Σε τι μοιάζει το  
τραγούδι που  
άκουσες με το  
ποίημα που  
διάβασες;*

*Πού  
κρύφτηκαν τα  
μπαλόνια για  
να σωθούν;*

*Σου άρεσε πιο  
πολύ που άκουσες  
το ποίημα από την  
δασκάλα σου ή  
που το άκουσες  
σαν τραγούδι;*



### III. ΤΕΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ

1) **Επεξήγηση:** Οι δραστηριότητες αυτού του σταδίου έχουν ως στόχο την επιστροφή των μαθητών στο κείμενο, ώστε να εντοπίσουν στοιχεία που θα στηρίζουν τις ανταποκρίσεις τους, να επισημαίνουν άλλα που μπορεί να παράβλεψαν και να έρθουν σε ουσιαστικότερη και αμφίδρομη επαφή με το κείμενο. Μέσα από αυτή τη διάδραση, θα αναμένουμε την ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών και τη «κατάθεσή» της στην τάξη. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι άμεσος, βοηθητικός και μεσολαβητικός. Είναι γνωστό ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το ρυθμό διδασκαλίας και μάθησης που εμφανίζουν τα «ομαλά» άτομα επειδή χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν κάτι σε σύγκριση με τους άλλους ή περισσότερες διευκρινήσεις για να το κατανοήσουν. Οι δυσκολίες αυτές είναι, συνήθως, πιο μεγάλες όταν πρόκειται για γνωστικά θέματα που προϋποθέτουν αφηρημένη σκέψη, όπως στην περίπτωση ενός ποιήματος που υπάρχουν μη συγκεκριμένες έννοιες. Ενδέχεται, επίσης, η εκφραστική ικανότητα αυτών των ατόμων, καθώς και η συνοχή και πυκνότητα των νοημάτων που διατυπώνουν να είναι φτωχότερες. Επομένως, οι δραστηριότητες πρέπει να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αντιβαίνουν στις ικανότητες αυτών των ατόμων ως προς την αφηρημένη σκέψη, την έκφραση και γραπτή διατύπωση, τη συνολικότερη δημιουργική επεξεργασία και αναδημιουργία του ποιήματος.

Η εκπαιδευτικός θα μοιράσει στους μαθητές διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας. Στους μαθητές με ελαφριά νοητική καθυστέρηση θα δώσει το «Φύλλο Εργασίας Α» που θα περιλαμβάνει φράσεις παρμένες από το ίδιο το ποίημα σε μπερδεμένη χρονική σειρά. Οι μαθητές θα κληθούν να διαβάσουν τις προτάσεις και με την βοήθεια του κειμένου αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικού, να τις βάλουν σε χρονική σειρά τοποθετώντας μπροστά σε κάθε φράση τον κατάλληλο αριθμό. Στους μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση θα δώσει το «Φύλλο Εργασίας Β» που θα περιλαμβάνει μια άσκηση ανασκόπησης στα γεγονότα του ποιήματος. Οι μαθητές θα κληθούν να διαβάσουν τις προτάσεις και να κυκλώσουν αυτή που δηλώνει τι πραγματικά έγινε στην ιστορία του ποιήματος.

## Φύλλο Εργασίας Α

### «Μπερδευτήκαμε»

Προσπάθησε να βάλεις σε σειρά τις παρακάτω προτάσεις, γράφοντας στον κύκλο τον κατάλληλο αριθμό και ακολουθώντας την υπόθεση της ιστορίας μας!



Όταν βρέχει πινέζες  
στη Μπαλονοχώρα...

...Ποτέ, ποτέ μην ξαναβρέξει  
Πινεζοβροχή!

τα μπαλόνια τα καημένα  
τρέχουν στους δρόμους  
φοβισμένα, αλαλιασμένα

κι αν ένα άτυχο μπαλόνι  
που ρούχα απλώνει στη βροχή  
δεν προλάβει την ομπρελά του ν' ανοίξει...

... ακούγεται ένα ..Μπαμ!  
και πέφτει το μπαλόνι τέζα τρυπημένο  
απ' την πινέζα...

...όταν σταματάει η πινεζομπόρα,  
όλα τα μπαλόνια  
κάνουν ολόθερμη ευχή...

## Φύλλο Εργασίας Β

### «Κύκλωσε τη σωστή απάντηση»

Θυμάσαι την ιστορία των μπαλονιών; Αν ναι, κύκλωσε τη σωστή απάντηση.  
Αν όχι, μπορείς να κοιτάξεις μέσα στο ποίημα και να βοηθηθείς.

Όταν βρέχει πινέζες στη Μπαλονοχώρα...

- A) τα μπαλόνια τρέχουν στους δρόμους φοβισμένα.
- B) τα μπαλόνια χαίρονται πολύ.



Κι αν κανένα άτυχο μπαλόνι δεν προλάβει την ομπρέλα του να ανοίξει...

- A) βρέχεται λιγάκι από την Πινεζοβροχή.
- B) ακούγεται ένα μπαμ! Και πέφτει το μπαλόνι τέζα τρυπημένο από την πινέζα

Όταν σταματάει η πινεζομπόρα όλα τα μπαλόνια κάνουν ολόθερμη ευχή...

- A) να βρέξει σύντομα Πινεζοβροχή!
- B) ποτέ, ποτέ μην ξαναβρέξει Πινεζοβροχή!

- 2) **Επεξήγηση:** Η επόμενη δραστηριότητα αποτελεί ένα είδους «παιχνιδόλεξου». Γνωρίζουμε ότι η γλωσσική ικανότητα των μαθητών είναι γενικά μειωμένη. Ωστόσο, έχουν την ευχέρεια να αναγνωρίζουν αστείες και παράξενες λέξεις. Για παράδειγμα, η λέξη «Πινεζοβροχή» που αποτελεί και τη βασική ιδέα του ποιήματος που επεξεργάζονται, είναι πιθανό να τους φαίνεται αστεία και ιδιαίτερη. Για να κατανοήσουν, λοιπόν, τον τρόπο δημιουργίας αυτής της λέξης, θα προσπαθήσουν να γενικεύσουν αυτόν το μηχανισμό φτιάχνοντας μια τράπεζα σύνθετων και παράδοξων λέξεων.
- Σε κάθε μαθητή θα δοθεί το «Φύλλο Εργασίας Γ» και με την βοήθεια της εκπαιδευτικού, θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν νέες λέξεις και έννοιες, κατανοώντας και τον μηχανισμό αλλά και την νέα έννοια.

### Φύλλο Εργασίας Γ

«Ας φτιάξουμε νέες λέξεις, χρησιμοποιώντας τις παλιές»

- 1) **Ντομάτα + βροχή =** .....
- 2) **Σοκολάτα + βροχή =** .....
- 3) **Λουλούδι + βροχή =** .....
  
- 4) **Μπαλόκι + γιατρός =** .....
- 5) **Μπαλόκι + κρεβάτι =** .....
- 6) **Μπαλόκι + δρόμος =** .....

- 3) **Επεξήγηση:** Το επόμενο φύλλο εργασίας (Δ) κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο και σκοπό. Επιχειρούμε να διεγείρουμε τη φαντασία των μαθητών, ώστε να αποκτήσει την ευκαιρία το ίδιο το παιδί να εκφράσει με απλές λέξεις τα «πορίσματα» της φαντασίας του. Η δραστηριότητα που περιλαμβάνει το «Φύλλο Εργασίας Δ» αναμένει από τα παιδιά να δημιουργήσουν απλές προτάσεις φαντασίας, συνδέοντας φαινομενικά ασύνδετες λέξεις.

## Φύλλο Εργασίας Δ

### ...Ζευγάρια Λέξεων...

Μπορείς να φτιάξεις μία πρόταση για κάθε ένα ζευγάρι λέξεων:

ⓐ Μπαλόني - Γιατρός

---

---

---

---



ⓑ Βροχή - Ρούχα

---

---

---

---



ⓒ Λεωφορείο - Πινέζα

---

---

---

---



- 4) **Επεξήγηση:** Στη συνέχεια, θα προσεγγίσουμε ένα «κοινωνικό δεδομένο», δηλαδή την ύπαρξη αστυνομικής ταυτότητας, μέσα από παιγνιώδη τρόπο. Στην αρχή, η εκπαιδευτικός θα μιλήσει στα παιδιά για την αστυνομική ταυτότητα, τη χρήση της, τα στοιχεία που αναγράφει και θα προβάλλει στον πίνακα πολλές αστυνομικές ταυτότητες διάφορων προσώπων. Μετά από αυτή την ενέργεια, θα καλέσει τους μαθητές στην δημιουργία των ταυτοτήτων των ηρώων του ποιήματος. Θα γνωστοποιήσει στα παιδιά ότι αυτό θα γίνει στο πλαίσιο του παιχνιδιού και ότι δεν θα περιλαμβάνει τις συνηθισμένες ερωτήσεις των πραγματικών αστυνομικών ταυτοτήτων. Στον κάθε μαθητή θα μοιραστεί μία «ταυτότητα» από τις τρεις που θα έχει ετοιμάσει η εκπαιδευτικός και ο καθένας θα προσπαθήσει να την συμπληρώσει κατά το δοκούν.

## ΟΝΕΙΡΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ (α)

Άφησε ελεύθερη τη φαντασία σου και δημιούργησε την «αστυνομική ταυτότητα» του ήρωα σου.



**ΟΝΟΜΑ:**

**ΗΛΙΚΙΑ:**

**ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ:**

**ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ:**

**ΒΑΡΟΣ:**

**ΑΓΑΠΗΜΕΝΗ ΑΣΧΟΛΙΑ:**

# ΟΝΕΙΡΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ (β)

Άφησε ελεύθερη τη φαντασία σου και δημιούργησε την «αστυνομική ταυτότητα» του ήρωα σου.



ΟΝΟΜΑ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΧΡΩΜΑ ΜΑΛΛΙΩΝ:

ΧΡΩΜΑ ΜΑΤΙΩΝ:

ΑΓΑΠΗΜΕΝΗ ΧΩΡΑ:

ΝΟΥΜΕΡΟ ΠΑΠΟΥΤΣΙΟΥ:

ΑΓΑΠΗΜΕΝΗ ΑΣΘΕΝΕΙΑ:

# ΟΝΕΙΡΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ (γ)

Άφησε ελεύθερη τη φαντασία σου και δημιούργησε την «αστυνομική ταυτότητα» του ήρωα σου.



ΟΝΟΜΑ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:

ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΟΣ

ΤΣΙΜΠΗΜΑ:

ΑΓΑΠΗΜΕΝΗ ΩΡΑ:

ΑΓΑΠΗΜΕΝΗ ΑΣΧΟΛΙΑ:



5) **Επεξήγηση:** Η επεξεργασία του ποιήματος θα συνεχιστεί με μια παρεμφερή γραπτή δραστηριότητα. Αν οι μαθητές αδυνατούν να αποτυπώσουν λεκτικά τις σκέψεις τους, μπορεί να ειπωθούν και προφορικά. Τα καθυστερημένα παιδιά αδυνατούν να ασχοληθούν με προβλήματα που απαιτούν την παρουσία αφηρημένης σκέψης. Πολλά δε από τα σοβαρά καθυστερημένα παιδιά φτάνουν ως το σημείο μόνο να σχηματίζουν ελλιπείς «προταρχικές» έννοιες, γιατί δεν ξεπερνούν το λεγόμενο «προεγνωσιακό» στάδιο ανάπτυξης (Μπίρτσας, 1990: 82). Επειδή όμως η παρούσα διδακτική πρόταση αναφέρεται στα άτομα με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, η αδυναμία χρήσης της αφηρημένης σκέψης δεν θα είναι τόσο ισχυρή.

### Φύλλο Εργασίας Ε

## Κάτι άλλαξε...

Φαντάσου πώς θα ήταν...

... ο κόσμος χωρίς μπαλόνια

.....

.....

.....

... η γη χωρίς βροχή

.....

.....

.....

... η Πινεζοβροχή χωρίς πινέζες

.....

.....

.....

6) **Επεξήγηση:** Από πολλούς τονίζεται η τεράστια σημασία που έχει για την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου η αισθητηριακή και κινητική αγωγή. Έτσι, κατά τον Seguin, η άσκηση των αισθήσεων και του μυϊκού συστήματος ισχυροποιεί το κεντρικό νευρικό σύστημα και προάγει τη νοητική λειτουργία. Η Montessori επίσης, με το ειδικό πρόγραμμα αυτοαγωγής που έχει εκπονήσει και το ειδικό παιδαγωγικό υλικό, αποβλέπει στην αισθητηριακή και κινητική άσκηση (Μπίρτσας, 1990:94). Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζονται τα φύλλα εργασίας που ακολουθούν. Η εκπαιδευτικός θα μοιράσει σε κάθε μαθητή από ένα φύλλο εργασίας, δίνοντας τα κατάλληλα υλικά (χρώματα ζωγραφικής σε διάφορα «όργανα» όπως μαρκαδόρους, ξηλομπογιές, κηρομπογιές, παστέλ, κ.α.). Από εδώ και πέρα και μέχρι το τέλος της «τελειοποίησης της ανταπόκρισης» οι δραστηριότητες σχετίζονται με την κινητική αγωγή των παιδιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των χεριών μέσω της χρήσης ποικίλων υλικών και εργαλείων.

- ⊙ Φύλλο εργασίας Στ: Η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές μας να χρωματίσουν τα μπαλόνια της σελίδας με διαφορετικά χρώματα, γράφοντας κάτω από κάθε μπαλόνι τη λέξη – χρώμα.
- ⊙ Φύλλο εργασίας Η: Το παρόν φύλλο εργασίας στόχο έχει να συνδέσει μια κατάσταση με τη μορφή που λαμβάνει το πρόσωπο που την βιώνει. Τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν την αντιληπτική ικανότητά τους, καθώς και αυτή της «ενσυναίσθησης» και να αποδώσουν στη ζωγραφιά την εντύπωση που έχουν για τις νέες έννοιες της «Πινεζοβροχής» και της «Σοκολατοβροχής».

## Φύλλο Εργασίας Στ

### «Ας γίνουμε Ζωγράφοι»



Τα μπαλόνια στη Μπαλονοχώρα έχασαν το χρώμα τους μόλις ξεκίνησε η Πινεζοβροχή! Μπορείς να τα ξανά χρωματίσεις με όποιος χρώμα θες εσύ. Από κάτω από κάθε μπαλόνι γράψε τη λεξούλα του χρώματος που το βάφεις.



.....



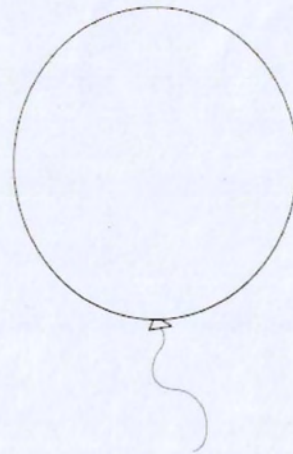
.....



.....



.....



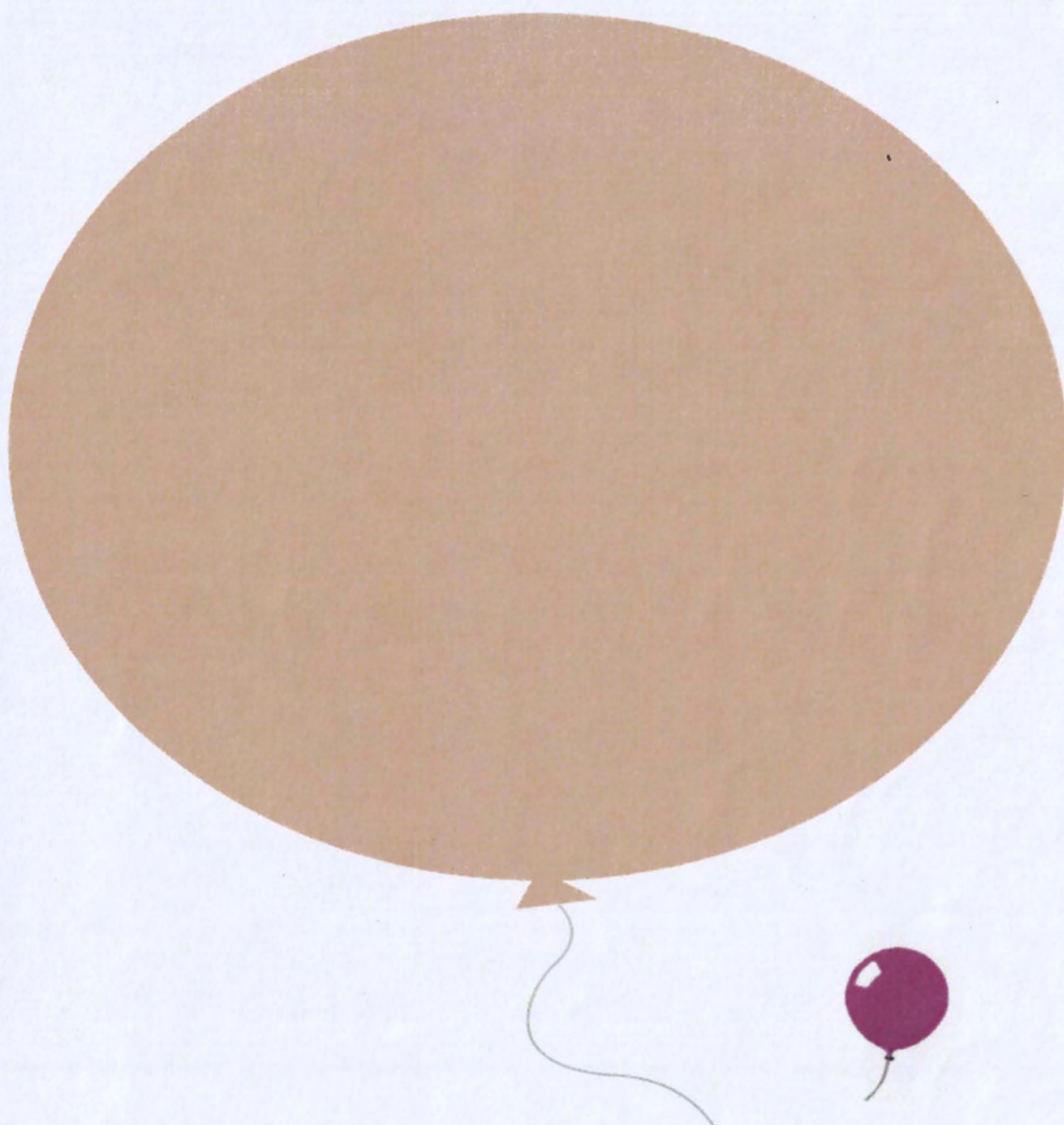
.....

## Φύλλο Εργασίας Η

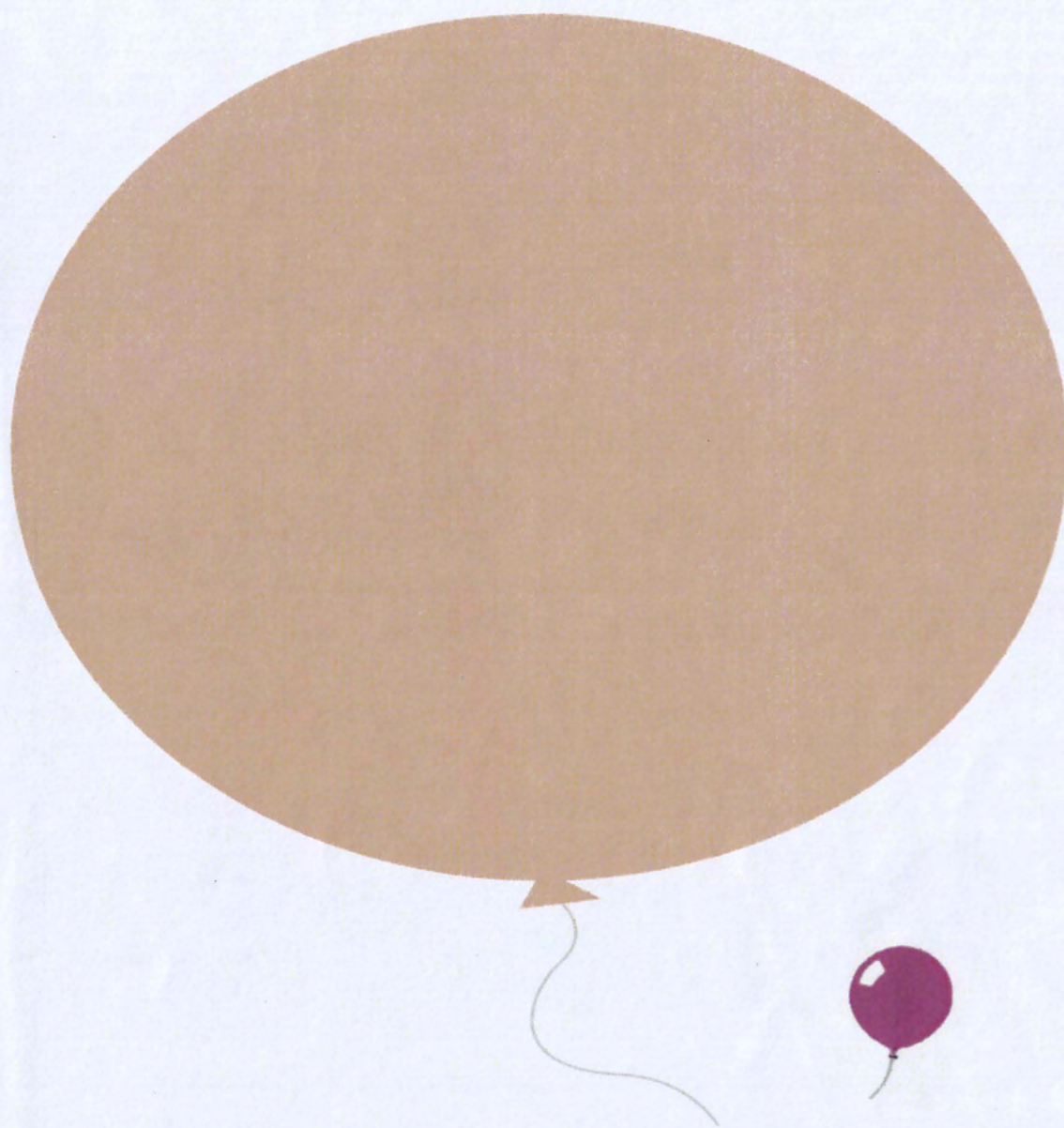
«Ζωγραφίζοντας γκριμάτσες»

Προσπάθησε να φανταστείς και να ζωγραφίσεις την έκφραση που έχει ένα μπαλόνι της Μπαλονοχώρας, όταν αρχίζει...

...να πέφτει Πινεζοβροχή!



... να πέφτει Σοκολατοβροχή!



#### **IV. ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ**

1) **Επεξήγηση:** Είναι γνωστό ότι η μάθηση γίνεται ευκολότερη και σταθερότερη, όταν οδηγεί στην ικανοποίηση συγκεκριμένης ανάγκης και όταν κατά την διαδικασία της επικρατεί ευχάριστη ατμόσφαιρα. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με φυσικότητα και να μην ταπεινώνει το παιδί. Γίνεται μάλλον με επίδειξη και μίμηση παρά με λεκτικές οδηγίες. Προκειμένου, λοιπόν, να δώσουμε μια αίσθηση διδακτική και συνάμα παιγνιώδη, θα μιλήσουμε για τα αιχμηρά αντικείμενα μέσα από το παιχνίδι.

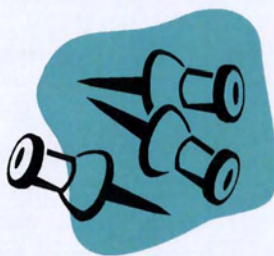
Ⓜ Η εκπαιδευτικός θα συζητήσει με τους μαθητές για τα αντικείμενα της καθημερινότητας που είναι αιχμηρά και επικίνδυνα, αν ο χρήστης δεν προσέχει κατά την διάρκεια της χρήσης. Θα προσπαθήσει να φέρει στην επιφάνεια εμπειρίες των παιδιών που συνδέονται με κάποιο αντικείμενο που τους προκάλεσε κάποια σωματική βλάβη.

Ⓜ Έπειτα, αφού ειπωθούν μερικά τέτοια αντικείμενα και γραφτούν στο λεξικό των παιδιών, η εκπαιδευτικός θα δώσει σε κάθε μαθητή από ένα μπαλόνι για να το φουσκώσουν.

Ⓜ Κατά την διάρκεια του φουσκώματος, οι μαθητές θα αφεθούν ελεύθεροι να κάνουν διάφορους θορύβους με το ανοιγόκλειμα του στομίου του μπαλονιού και να παίξουν με τους παραγόμενους ήχους.

Ⓜ Όταν φουσκώσουν τα μπαλόνια, η εκπαιδευτικός θα τους παρέχει την κατάλληλη βοήθεια προκειμένου να τα δέσουν.

Ⓜ Στη συνέχεια, θα πηγαίνει δίπλα από κάθε μαθητή, θα του δίνει μια πινέζα και ο μαθητής με αυτή θα σπάει τα μπαλόνια, περιγράφοντας παράλληλα πώς νιώθει για τον παραγόμενο ήχο (ίσως αυτή η ενέργεια να αποτραπεί για μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση, για αποφυγή τραυματισμών).



2) Επεξήγηση: Προκειμένου να «γελάσουμε» πιο πολύ στην τάξη, θα παίξουμε με τα παιδιά το εξής παιχνίδι:

- Η εκπαιδευτικός θα μοιράσει σε κάθε μαθητή το παρακάτω φύλλο εργασίας, καθώς και ένα μπαλόνι με ήλιο, το αέριο που έχει την «ικανότητα» να λεπταίνει και να αλλάζει τη φωνή.

### Φύλλο Εργασίας Θ

#### «Τα Μαγικά Μπαλόνια»



Πάρε μια ισχυρή δόση του μαγικού αερίου που έχει το μπαλόνι που κρατάς στα χέρια σου και μίλησε.

Πες όποιες λέξεις θες και γέλασε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου!!!

- 3) **Επεξήγηση:** Η εκπαιδευτικός θα μοιράσει σε κάθε παιδί από μια μεγάλη πλαστική σακούλα. Αυτή η σακούλα θα μεταποιηθεί σε στολή μπαλονιού. Θα κοπεί κατάλληλα για τη θέση των χεριών και του κεφαλιού και θα διακοσμηθεί με χρώματα και με υφάσματα, ώστε να δημιουργηθεί στην μπροστινή μεριά το πρόσωπο ενός μπαλονιού. Έπειτα, κάθε μαθητής θα φορέσει τη δική του στολή και ακούγοντας το τραγούδι «Πινεζοβροχή» θα χορέψει ελεύθερα στο χώρο της τάξης. Μπορεί επίσης, κάθε παιδί να φέρει από το σπίτι του τη δική του ομπρέλα, ώστε να γίνει με μεγαλύτερη παραστατικότητα ο χορός.





4) **Επεξήγηση:** Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευσή τους αποτελεί ένα νέο δημιουργικό τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης και ανταποκρίνεται σε θεωρίες κινήτρων. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο Ειδικό Σχολείο, λοιπόν, δίνει απεριόριστες δυνατότητες για ανάπτυξη και επεξεργασία κοινωνικών ρόλων που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να ασκηθούν και να εξοικειωθούν στους ρόλους αυτούς. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν ποικίλες δεξιότητες σε σχέση και τους συγκεκριμένους ρόλους που συντελούν στην ανάπτυξη της αυτοεξυπηρέτησής τους. Οι διεργασίες αυτές με την αποτελεσματικότητά τους βελτιώνουν το αυτοσυναίσθημα των παιδιών και επομένως την αυτοπεποίθησή τους και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Επειδή όλες οι διαδικασίες και η αποδοτικότητά της είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ομάδα, είναι αποδεκτό να επηρεάζονται και να επηρεάζουν την κοινωνική ικανότητα των παιδιών, η οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις σωματικές, ψυχοκινητικές, συναισθηματικές και νοητικές δεξιότητες. Με την Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση το παιδί με ειδικές ανάγκες κατακτά με χαρά και απόλαυση τόσο την προσωπική όσο και κοινωνική ωριμότητα μέσω της βιωματικής μάθησης (Κοντογιάννη, 2000:75). Για όλους τους παραπάνω, λοιπόν, λόγους και για πολλούς άλλους, στην παρούσα διδακτική παρέμβαση προτείνεται η πραγματοποίηση μιας μικρής δραματοποίησης του ποιήματος. Πολύ σημαντική είναι η συμβολή της εκπαιδευτικού σε αυτή την δραστηριότητα. Σε πρώτη φάση, θα μοιράσει σε κάθε μαθητή το παρακάτω φύλλο. Η συζήτηση και η οργάνωση της δραματοποίησης είναι εξίσου σημαντικές για την ορθή χρήση αυτού του μέσου. Αφού όλοι οι μαθητές, με κοινή απόφαση, συμπληρώσουν τα παρακάτω έντυπα, σηκώνονται από τις καρέκλες και επιχειρούν να εφαρμόσουν αυτή τη μέθοδο, αυτοσχεδιάζοντας. Η εκπαιδευτικός θα κατευθυνθεί, ωστόσο, τις ενέργειες και θα ελέγχει τη χρονική υλοποίηση του «έργου».



## «Η Πινεζοβροχή»

### Μοίρασμα ρόλων

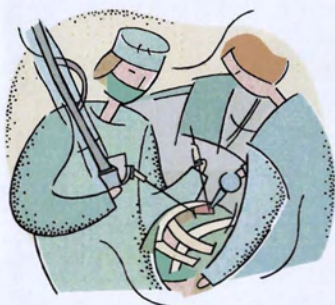
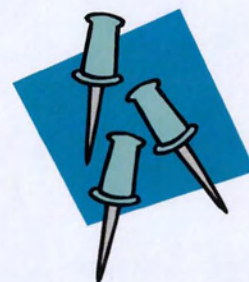


#### Μπαλόνια:

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....

#### Πινέζες:

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....



#### Ειδικοί ρόλοι:

- 1) Μπαλόνι - ασθενής: .....
- 2) Μπαλόνι - νοσοκόμος: .....
- 3) Μπαλόνι - γιατρός: .....

5) Επεξήγηση: Η διδακτική παρέμβαση θα τελειώσει με την τελευταία δραστηριότητα που θα ζητάει από τους μαθητές να γράψουν τη δική τους ευχή!

Για το Τέλος...

Γράψε ή ζωγράφισε τη δική σου ευχή...



## Επίλογος

Μετά από αυτή την ανασκόπηση σε θέματα που εμπίπτουν στη Λογοτεχνία, στην Ποίηση, στην Εκπαίδευση, στην Ειδική αγωγή και σε πλήθος άλλων φανερών και μη, φορέων και πλαισίων, το απόσταγμα που μένει ως γνώση είναι η ανάγκη για μελέτη των θεμάτων της Λογοτεχνίας μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας. Η Λογοτεχνία κρύβει θησαυρούς πολύτιμους που μπορούν με τη λάμψη τους να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους οδηγήσουν σε νέους δρόμους εμπειριών. Οι λέξεις είναι αιώρες που αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην κυριολεκτική και τη μεταφορική σημασία. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές οι αιώρες πρέπει να πλεχθούν από γερά νήματα και να δεθούν σε δέντρα με χοντρούς κορμούς. Ο –η εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να βάζει κάθε φορά την κατάλληλη δύναμη για να κινεί τις αιώρες των παιδιών, να μπορεί με μέσο αυτές να τα γαλουχήσει και να τα κάνει να ονειρευτούν. Η Λογοτεχνία και η Ποίηση κρύβουν μια μεγάλη εκπαιδευτική δύναμη για την Ειδική και μη, αγωγή. Κρύβουν τεχνικές αναχαίτισης της κρυμμένης ευαισθησίας που φωλιάζουν αυτά τα παιδιά μέσα τους, μαγικές συνταγές ανάδυσης της φαντασίας που δεν έχει διεγερθεί, πρωτότυπα μεταφορικά μέσα για ταξίδια στον κόσμο των γνώσεων. Η Ποίηση είναι το αδιόρατο μονοπάτι που ακολουθεί η Γλώσσα όταν θέλει να χαλαρώσει. Η Ποίηση είναι το καταφύγιο της δημιουργικότητας που ασθενεί σε έναν ανάλγητο κόσμο. Η Ποίηση, εν τέλει, είναι η πιο κραυγαλέα απόδειξη της διαφορετικότητας... Ο πιο γνήσιος τρόπος για να αγαπήσει ο ένας άνθρωπος τον άλλον.

Θα είναι κρίμα να συλλογιστούμε ότι όλα τα παραπάνω είναι απλές εκφάνσεις της φαντασίας μίας νέας εκπαιδευτικού που πεισματικά θέλει να τις πραγματώσει στον εκπαιδευτικό χώρο. Θα είναι κρίμα να νομίζουμε και να εμμένουμε στην εντύπωση ότι η Ποίηση είναι το άβατο των Τεχνών, στην οποία δεν μπορούν να αφήσουν τα αποτυπώματα τους άτομα με δυσκολίες μάθησης. Θα είναι άδικο να λογιζόμαστε τη διαφορετικότητα ως εμπόδιο παρά ως δυσκολότερο δρόμο. Η Ποίηση, με την καθολικότητά της, τις τόσες πολλές εκφάνσεις της, τους τόσο ισχυρούς κραδασμούς της σίγουρα μπορεί κάτι να προσφέρει στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, αρκεί φυσικά να «ντυθεί» με την ειδική της ενδυμασία και να ακολουθήσει τους ρυθμούς των μελών που την απαρτίζουν.

Είναι πλέον κοινή ομολογία ότι η Λογοτεχνία και η Ποίηση, έχουν αποσυνδεθεί από τον ελιτίστικο χαρακτήρα που τις προσέδιδαν, έχουν αποκτήσει μια χροιά

κοινωνική και ανθρώπινη, με λίγα λόγια έχουν έρθει στο επίπεδο να υπηρετούν τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Αυτή τη τόσο «αλτρουιστική» υπηρεσία είναι κρίμα να μην την απολαμβάνει το σύγχρονο σχολείο που μάχεται να αλλάξει στυλ και μορφή και να αποδεσμευτεί από τις κατάρρες του παρελθόντος που το υποβάθμιζαν στο επίπεδο του απλού κρατικού φορέα.

Εν κατακλείδι, μέσα από αυτή την εργασία που χτίστηκε με πολλή αγάπη και αφοσίωση, είναι ευχής έργο να προκύψει έστω μία διαφορετική αντίληψη για την ίδια τη Λογοτεχνία και ακολούθως για την ένταξη της στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Τώρα, λοιπόν, που έφτασε το τέλος και μπορώ επιτέλους να αποτινάξω τον πληθυντικό από το λόγο και τη γραφή μου, ευελπιστώ με την παρούσα προσπάθεια να άναψα ένα μικρό φανό στο σταυροδρόμι της Ποίησης και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αποτιναχθούν οι προκαταλήψεις και να λάμψει η δύναμη του νεωτερισμού...

## **Θερμές Ευχαριστίες προς...**

Τη δασκάλα, καθηγήτρια και παιδαγωγό Μαρίτα Παπαρούση για την ένθερμη συμπαράσταση της στο εγχείρημα μου, την γνήσια και ουσιαστική ανατροφοδότηση των ιδεών μου και την πολύτιμη υποστήριξη του χαμηλού αυτοσυναισθήματος. Την ευχαριστώ ολόθερμα, καθώς με την παρουσία και τις γνώσεις της άνοιξε μέσα μου έναν νέο δρόμο θέασης της Λογοτεχνίας. Την ευχαριστώ, εν τέλει, που αποτίναξε από τον καθηγητικό της τίτλο αυτό το άβατο του καθωσπρεπισμού και της απόστασης από το φοιτητικό πληθυσμό και αγκάλιασε με τόσο ενδιαφέρον κάθε μου προσπάθεια.

Επίσης, ευχαριστώ την καθηγήτρια Διαμάντω Φιλιππάτου που φρόντισε, με τόσο άρτιο τρόπο, μέσα από τα μαθήματά της να εμψυχήσει μέσα μου την αγάπη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να με κάνει να νιώσω υπεύθυνη αλλά και άξια να τα «υπηρετήσω», αν φυσικά στραφώ με αγάπη και αφοσίωση προς αυτόν το σκοπό.

Τέλος, επιθυμώ να ευχαριστήσω την Έφη Μπουχορικού - Κουλεντιανού, δασκάλα Ειδικής Αγωγής με μεταπτυχιακό τίτλο εκπαίδευσης στα άτομα με προβλήματα όρασης για την αμέριστη βοήθεια, την παροχή εκπαιδευτικού υλικού αλλά κυρίως για την ίδια της την στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που είναι εκ των πραγμάτων, πηγή έμπνευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασόπουλος, Β. (2005). *«Οι ιστορίες του Κόσμου» (Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος)*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. – Δεδώνης Α. (1988). *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική Πρόληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Αποστολίδου Β.- Χοντολίδου Ε. (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: τυπωθήτω,( Γεώργιος Δαρδανός)
- Βάμβακας, Ι. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γεωργιάδου, Α, (2005). *Η ποιητική περιπέτεια – Μια περιδιάβαση στη νεοελληνική ποίηση μέσα από τους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς και τα λογοτεχνικά ρεύματα*, Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Γκρής, Η. (2009). *ΠΕΡΙ ΠΟΙΗΣΕΩΣ –Μία δέσμη ιδεών μ' επίκεντρο την ποίηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.
- Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά, (2003). *Περιπλανήσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Ακρίτας.

- Καλογήρου, Τ. – Βησσαράκη, Ε. (2005). (Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας). Στο Καλογήρου, Τ. – Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοντογιάννη, Α.(2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*, Αθήνα: Κέδρος.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης – Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg \* Παιδαγωγική Σειρά.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογία; Ε.Π.Ε.
- Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά Προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α'-Β' Δημοτικού «Το δελφίνι»*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.



- Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πάουντ, Ε. (1988). «*Ποιητική Τέχνη*» (*The Art of Poetry*), Αθήνα: Αστρολάβος.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: ΠΑΤΡΑ.
- Ροντάρι, Τζ. (1985). *Ασκήσεις φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σκαρτσής, Σ. (1984). *Μια πρακτική εισαγωγής στην Ανάλυση της Ποίησης (Τα κείμενα και η ερμηνεία τους)*, Αθήνα: Πατάκης.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την Ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γ. Δεδούση.
- Στεφάνου, Λ. (1993). *Γενικά και Ειδικά για την Ποίηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη.
- ΥΠ. Ε. Π. Θ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Διαθεματικό και ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο (Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Eco, U. (2002). *Περί Λογοτεχνίας (Sulla letteratura)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fokkema, D. – Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα*, Αθήνα: Πατάκης.

- Pesola, W. (2008). *Poetry emotion of effective literacy practices for individuals with intellectual disabilities*. Teaching Exceptional Children Plus. Vol. 4 (5), 2- 14.
- Rosenham, D.L. & Seligman, M.E. (1984). *Abnormal psychology*, New York: W.W. Notrton &Company.
- Scholes, R. (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου – Λογοτεχνική θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wellek, R. – Warren, A. (1955). *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δίφρος.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104886

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210

06300-1

