



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού υλικού»

Κατεύθυνση Β' - Επιστήμες του Ανθρώπου

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι αισθητικές πτυχές της λογοτεχνικής ανάγνωσης στον ποιητικό και εικαστικό υπερρεαλισμό. Μία διερεύνηση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων μαθητών στην Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Τεφτίκη Ευδοξία

A.M.: M010114025

A' επιβλέπουσα καθηγήτρια: **Μαρία Παπαρούση**

B' επιβλέπων καθηγητής: **Νικόλαος Χανιωτάκης**

Γ' επιβλέπουσα καθηγήτρια: **Μαρία Παπαδοπούλου**

ΒΟΛΟΣ 2018

Copyright © Τεφτίκη Ευδοξία, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Οι αισθητικές πτυχές της λογοτεχνικής ανάγνωσης στον ποιητικό και εικαστικό υπερρεαλισμό. Μία διερεύνηση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων μαθητών στην Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ευδοξία Τεφτίκη

Στους γιους μου, Γιάννη και Δημήτρη

«Οι πίνακες του P. M., που χρησίμευαν εδώ κατά κάποιον τρόπο σαν "ερεθίσματα για διαλογισμό", γενικά προσφέρονται για ονειροπολήσεις ... και αμηχανία. Ο παράδοξος πίνακας μοιάζει με το ξεκίνημα μιας πορείας που, απότομα, σταματά. Τι να κάνω; Πώς να συνεχίσω, να πάρω μέρος; Το επιχείρησα. Ήθελα κυρίως να μάθω πού θα με οδηγούσαν αυτοί οι πίνακες, πώς θα με κουβαλούσαν, πώς θα μου αντιστέκονταν, ποιες επιθυμίες θα ξυπνούσαν μέσα μου, ποιες σκέψεις, ποιες θα ήταν οι απαντήσεις μου στις σφίγγες και ποιες οι συναντήσεις, ποιες οι αρνήσεις μου να συναντηθώ».

Henri Michaux, 1972

(μετάφραση: Βέμη, 2008, σ. 7)

Ευχαριστίες

Έχοντας ολοκληρώσει την παρούσα διπλωματική εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στους ανθρώπους, οι οποίοι με τον τρόπο τους συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας, κ. Μαρία Παπαρούση, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την επιστημονική καθοδήγηση, την ηθική συμπαράσταση, την άριστη συνεργασία και τη συνεχή ενθάρρυνση σε όλα τα στάδια εκπόνησης αυτής της μελέτης.

Επίσης, ευχαριστίες εκφράζονται στον Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Νικόλαο Χανιωτάκη και στην Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Μαρία Παπαδοπούλου για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης και για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία υποστήριξης και αξιολόγησης της εργασίας. Παράλληλα αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στον κ. Πασχάλη Δήμου που δέχτηκε να με φιλοξενήσει στο σχολείο που διευθύνει για να εφαρμόσω τη διδακτική μου παρέμβαση.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την πολύτιμη συμπαράσταση, κατανόηση και συναισθηματική υποστήριξη που μου πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις σε λογοτεχνικά κείμενα από τη σκοπιά της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης· ειδικά την έννοια της στάσης (*effferent/aesthetic stance*) που κυριαρχεί στις συναλλαγές των μαθητών/τριών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με την υπερρεαλιστική ποίηση. Για να πραγματοποιηθεί η μελέτη σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση σε 11 μαθητές και μαθήτριες της έκτης τάξης δημοτικού σχολείου, η οποία βασίστηκε στη «Συναλλακτική» θεωρία (Transactional Theory) της αναγνωστικής ανταπόκρισης που πρότεινε η Louise M. Rosenblatt (1978). Αξιοποιώντας τα δεδομένα σχετικών ερευνών, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται καταρχάς στην κριτική προσέγγιση του μη αισθητικού/αισθητικού συνεχούς (*effferent/aesthetic continuum*) ως συστήματος κατηγοριοποίησης για την αναγνώριση των στάσεων που χαρακτηρίζουν τις μαθητικές ανταποκρίσεις. Επίσης, στο πλαίσιο της παρέμβασης επιχειρήθηκε η χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακειμένου της ποίησης με στόχο τον εμπλουτισμό της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών και των μαθητριών. Η μελέτη εξετάζει, επιπλέον, παιδαγωγικά θέματα που σχετίζονται με τη διαδικασία της αισθητικής ανταπόκρισης στις τάξεις όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της συζήτησης στη συνοικοδόμηση νέων νοημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών έχει επηρεαστεί από τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών που τους κατεύθυναν συνειδητά προς την αισθητική ανάγνωση της ποίησης. Η αισθητική στάση των παιδιών εκφράζεται στις γραπτές και εικαστικές τους ανταποκρίσεις, καθώς μέσα από τον συνδυασμό ζωγραφικής - ποίησης τους δόθηκε η ευκαιρία να ανταποκριθούν με μια ποικιλία τρόπων λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης. Οι ερμηνείες έγιναν αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσά τους, συμβάλλοντας εντέλει στη συλλογική σύνθεση του νοήματος.

Λέξεις – κλειδιά: Ποίηση, Υπερρεαλισμός, Συναλλακτική Θεωρία, μη αισθητική/αισθητική στάση, συνεχές, ανταπόκριση, διδασκαλία.

Abstract

The purpose of this study is to investigate reader response to literary texts as seen from the point of view of the Reader Response Theory; especially the concept of efferent/aesthetic stance dominating students' transactions through their interaction with surrealist poetry. In order to realise the study, an educational intervention was planned and implemented on 11 pupils, both boys and girls, attending the sixth grade of primary school. This intervention was based on the Transactional Theory of reader response proposed by Louise M. Rosenblatt (1978). Utilising data from relevant research studies, our interest is initially drawn to the critical approach of the efferent/aesthetic continuum as a categorization system for the recognition of the stances that characterize the students' responses. Furthermore, within the framework of the intervention, the use of surrealist painting was attempted as visual intertextuality of poetry with the aim of enriching the reading experience of the students. The study also examines pedagogical issues related to the process of aesthetic response in the classroom, such as the role of the teacher and the importance of discussion in the construction of new meanings. The results of the research show that the students' responses have been influenced by the use of specific strategies that consciously directed them towards the aesthetic reading of poetry. The aesthetic stance of the children is expressed in their written and artistic responses, as through the combination of painting and poetry, they were given the opportunity to respond in a variety of verbal and non-verbal ways of expression. They negotiated with each other over their interpretations and this ultimately contributed to the collective construction of meaning.

Keywords: Poetry, Surrealism, Transactional Theory, efferent/aesthetic stance, continuum, teaching.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract.....	7
Πίνακας Περιεχομένων	8
Εισαγωγή.....	12

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η αντίδραση στη Νέα Κριτική και η διαμόρφωση της «Συναλλακτικής θεωρίας» της Louise M. Rosenblatt	14
1.1. Τα είδη της αναγνωστικής στάσης/ανταπόκρισης	16
1.2. Διδακτικές προεκτάσεις.....	19
1.3. Το μαθησιακό περιβάλλον και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	20
1.4. Η σημασία των λογοτεχνικών συζητήσεων.....	23
2. Η Λογοτεχνία στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	26
2.1. Το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ	26
2.2. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών	28
3. Η ποίηση στο Δημοτικό σχολείο	31

3.1.	Η ιδιομορφία της υπερεαλιστικής ποίησης	32
3.2.	Λογοτεχνία και Τέχνη	34
3.3.	Το εικαστικό διακείμενο στη διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης	35
4.	Ανασκόπηση επιλεγμένων μελετών	37
4.1.	Έρευνες με επίκεντρο την (αισθητική) ανταπόκριση στην ποίηση .	37
4.2.	Έρευνες με επίκεντρο την αισθητική ανάγνωση/στάση	39
4.3.	Έρευνες στην Ελλάδα με επίκεντρο τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών.....	43

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΈΡΕΥΝΑ

1.	Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας	46
1.1.	Σκοπός της έρευνας	47
1.2.	Ερευνητικά ερωτήματα	47
1.3.	Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	47
1.4.	Χρόνος διεξαγωγής και συμμετέχοντες στην έρευνα	49
2.	Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	51
2.1.	Ερωτηματολόγιο	51
2.2.	Οδηγοί ανταπόκρισης.....	52
2.3.	Παρατήρηση - Ημερολόγιο	52
2.4.	Μαγνητοφώνηση διδασκαλιών - συζητήσεων των ομάδων	53
2.5.	Συνέντευξη	53

2.6.	Θέματα δεοντολογίας	54
3.	Μέθοδοι ανάλυσης του υλικού	55
3.1.	Μεθοδολογικό εργαλείο κωδικοποίησης - ανάλυσης ανταποκρίσεων	55
3.2.	Επεξεργασία - ανάλυση δεδομένων των συζητήσεων	57
3.3.	Επεξεργασία - ανάλυση δεδομένων των συνεντεύξεων	57
4.	Σχεδιασμός και υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης	58
4.1.	Ειδικότεροι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης	59
4.2.	Περιγραφή της παρέμβασης	60
5.	Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα	67
5.1.	Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου	67
5.2.	Ανάλυση των ανταποκρίσεων στο εικαστικό έργο	71
5.3.	Ανάλυση των αρχικών ανταποκρίσεων στο ποίημα	76
5.4.	Ανάλυση των διαλόγων των ομαδικών συζητήσεων	84
5.5.	Ανάλυση των τελικών ανταποκρίσεων στο ποίημα	92
5.6.	Ανάλυση των ανταποκρίσεων στην ομαδική δραστηριότητα Black-out Poetry Collage.....	98
5.7.	Ανάλυση συνεντεύξεων.....	106
6.	Συμπεράσματα- Συζήτηση	114
6.1.	Περιορισμοί - Προτάσεις	118

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	145
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε	165
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ	181

Εισαγωγή

Η στροφή προς το δημιουργικό ρόλο του αναγνώστη, που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια στη λογοτεχνική θεωρία, βρίσκεται στον πυρήνα της αισθητικής της πρόσληψης και της κριτικής της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στο επίκεντρο τίθεται πλέον ο τρόπος αλληλενέργειας των κειμένων με τους αποδέκτες τους, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης¹ να ανασύρεται από την αφάνεια και να επιβάλλεται ως νοηματοδότης του λογοτεχνικού κειμένου. Δεδομένης της μετατόπισης αυτής, οι αναγνωστικές θεωρίες μπόρεσαν να επηρεάσουν τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ένα πιο σύνθετο τρόπο, ανανέωσαν τη διδακτική πράξη και επαναπροσδιόρισαν τη θέση των μαθητών - αναγνωστών με συνέπεια ο μαθητής να αναχθεί σε κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αντλώντας κυρίως από τη «Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης» αποτελεί διδακτική εφαρμογή στο πλαίσιο έρευνας σε σχολικό περιβάλλον. Το θεωρητικό μοντέλο της «Συναλλακτικής Θεωρίας» (Transactional Theory) της Louise M. Rosenblatt, αποτέλεσε την αφετηρία διερεύνησης των αισθητικών ανταποκρίσεων των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου που πήραν μέρος στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε στην κριτική προσέγγιση του μη-αισθητικού/αισθητικού συνεχούς (effluent/aesthetic continuum) ως συστήματος κατηγοριοποίησης για την αναγνώριση των στάσεων που χαρακτηρίζουν τις μαθητικές ανταποκρίσεις κατά την αλληλεπίδρασή τους με υπερρεαλιστικά ποιητικά κείμενα. Επίσης, καθώς στην παρέμβαση επιχειρήθηκε η χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακείμενου της ποίησης με στόχο τον εμπλουτισμό της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών, διερευνούμε το συνδυασμό οπτικού και γλωσσικού ως εργαλείου νοηματοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζουμε και παιδαγωγικά θέματα που σχετίζονται με τη διαδικασία της αισθητικής ανταπόκρισης στις τάξεις, όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της συζήτησης στη συνοικοδόμηση νέων νοημάτων.

Το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας είναι διαρθρωμένο σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η παρούσα παρέμβαση και αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές θέσεις της «Συναλλακτικής» θεωρίας, τα είδη της αναγνωστικής

¹ Η χρήση του αρσενικού γένους στην εργασία αυτή γίνεται καταχρηστικά για λόγους οικονομίας. Θα πρέπει να τονιστεί ότι όπου εμφανίζεται το γένος αυτό ουσιαστικά παραπέμπει και στα δύο γένη, εκτός κι αν εννοείται, από τα συμφραζόμενα, το αντίθετο.

στάσης/ανταπόκρισης και οι διδακτικές προεκτάσεις που προκύπτουν από το θεωρητικό μοντέλο της ανάγνωσης (transactional theory of reading) της L.M. Rosenblatt. Επιπρόσθετα, εστιάζουμε στον ρόλο του εκπαιδευτικού, το μαθησιακό περιβάλλον και τη σημασία των λογοτεχνικών συζητήσεων που συνιστούν το πλαίσιο για την εφαρμογή της «Συναλλακτικής» θεωρίας στη διδακτική πράξη. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αδρομερής αναφορά στη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων και στη διδακτική μεθοδολογία που υιοθετείται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (εφεξής: Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2004), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (εφεξής: Α.Π.Σ., 2004) και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (εφεξής: Π.Σ., 2011) για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ειδικότερα της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο. Στην επόμενη ενότητα παραθέτουμε κάποια από τα προβλήματα που μπορεί να συνδέονται με τη διδακτική προσέγγιση της ποίησης, με ιδιαίτερη αναφορά στην ιδιομορφία του υπερρεαλιστικού ποιητικού λόγου. Επίσης, με αφορμή την άρρηκτη σχέση που διέπει, διαχρονικά, τη Λογοτεχνία και την Τέχνη τονίζεται η αξία της Τέχνης, ως εικαστικό διακείμενο στη διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης. Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα του πρώτου μέρους επιχειρείται η επισκόπηση σύγχρονων ερευνών που ασχολήθηκαν με τη μελέτη και ανάλυση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων και στάσεων των μαθητών σε λογοτεχνικά κείμενα.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από έξι ενότητες και αφορά στην εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Πιο αναλυτικά, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τους λόγους σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας, τον γενικό σκοπό και ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, τον χρόνο διεξαγωγής και τους συμμετέχοντες. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, ενώ στην τρίτη οι μέθοδοι ανάλυσης του υλικού της έρευνας. Στην επόμενη ενότητα αναπτύσσεται η περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης με αναφορά στο διδακτικό μοντέλο που ακολουθήθηκε και τους ειδικότερους στόχους της προσέγγισης της υπερρεαλιστικής ποίησης από τους μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στην έκτη επιχειρείται η συζήτηση των συμπερασμάτων οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και παράλληλα, προτείνονται ορισμένες μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση μέσω του σχεδιασμού ανάλογων διδακτικών προσεγγίσεων στην ποίηση και γενικότερα σε λογοτεχνικά κείμενα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η αντίδραση στη Νέα Κριτική και η διαμόρφωση της Συναλλακτικής Θεωρίας της L. M. Rosenblatt.

Τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα εμφανίζονται οι κειμενοκεντρικές θεωρίες, οι οποίες άπτονται της γλωσσολογίας, όπως η Νέα Κριτική Θεωρία, ο Φορμαλισμός και ο Δομισμός, που διοχετεύουν το ενδιαφέρον τους σε ενδοκειμενικά στοιχεία και προχωρούν στην προσέγγισή του κειμένου ερμηνεύοντας τις δομές του. Η Νέα Κριτική θεωρείται, σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2003:118), το πρώτο «δόγμα» της κειμενικής αυτονομίας, καθώς όλη η προσοχή στρέφεται στο κείμενο αυτό καθαυτό που λειτουργεί ως αυτόνομη οντότητα, χωρίς να χρειάζεται καμία εξωκειμενική αναφορά². Αναδείχθηκε ως η κυρίαρχη θεωρία που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και δόθηκε έμφαση στην ποίηση, σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χαρακτηριστεί ότι «μετέτρεψε το ποίημα σε φετίχ» (Ηγκλετον, 1989:86). Στην προσπάθεια των υποστηρικτών της Νέας Κριτικής να αντικειμενοποιήσουν την λογοτεχνική εμπειρία, ο ρόλος του αναγνώστη/μαθητή περιορίστηκε στον τρόπο με τον οποίο επικεντρώνει την προσοχή του στα κείμενα, αξιοποιώντας τις γνώσεις του για τις κειμενικές συμβάσεις.³

Ως μία από τις πρώτες αντιδράσεις που αμφισβήτησε τις απόψεις των υπέρμαχων της θεωρίας της Νέας Κριτικής για «ενδεδελεχτή» ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, των

² Τα βασικά συστατικά κάθε λογοτεχνικού έργου είναι οι λέξεις, οι εικόνες και τα σύμβολα. Τα συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία οργανώνονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα, ενώ η λογοτεχνική τους αξία εξαρτάται από το βαθμό που εκδηλώνουν «ένταση» (tension), «ειρωνεία» (irony) και «παράδοξο» (paradox) επιτυγχάνοντας μία «ισορροπία αντίθετων δυνάμεων» (equilibrium of opposed forces). Η μορφή ενός έργου, είτε έχει χαρακτήρες είτε όχι, είναι μια «δομή των νοημάτων», η οποία εξελίσσεται σε μια ενιαία και ανεξάρτητη ενότητα μέσα από το παιχνίδι και την αντίθεση των «θεματικών εικόνων» (thematic imagery) και της «συμβολικής δράσης» (symbolic action) (Abrams & Harpham, 2009: 217).

³ Μία από τις γνωστότερες τεχνικές της Νέας Κριτικής που υιοθετήθηκε και στην εκπαίδευση ήταν η η «ενδεδελεχτής/εκ του σύνεγγυς ανάγνωση» (close reading), μια λεπτομερή δηλαδή ανάγνωση, η οποία, έως και τα τέλη της δεκαετίας του '50 θεωρούνταν η κατεξοχήν μέθοδος ανάλυσης και κριτικής. Ο Richards (1929) προτείνει αυτή την πρακτική με στόχο την αναγνωστική ενδυνάμωση, μέσω της αναλυτικής μελέτης των λέξεων πάνω στη σελίδα (Ηγκλετον, 1989: 87).

οποίων το μήνυμα ήταν εγκλωβισμένο στις λέξεις που βρίσκονταν τυπωμένες στη σελίδα και τοποθετούσαν τον αναγνώστη στη θέση του «απομακρυσμένου αξιολογητή του αισθητικού κειμένου» (Manna & Hill, 2004) ήταν η Συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt.

Το 1938 η L.M. Rosenblatt, ακαδημαϊκός και θεωρητικός της λογοτεχνίας, δημοσίευσε το βιβλίο της, «*Literature as Exploration*», στο οποίο περιγράφει τη λογοτεχνική της θεωρία, συμβάλλοντας καθοριστικά στην ανανέωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθώς στρέφει το ενδιαφέρον στην αξία της αναγνωστικής διαδικασίας. Αυτή η μετατόπιση σε μια οργανική, εμπειρικά βασισμένη θεωρία της ανάγνωσης που αρχικά διατυπώθηκε «*Λογοτεχνία ως Εξερεύνηση*», ενώ αργότερα ονομάστηκε Συναλλακτική Θεωρία⁴ της ανάγνωσης υποδηλώνει σημαντικές αλλαγές στους στόχους και τις μεθόδους της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθώς περιέχει σημαντικά μηνύματα για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ευρύτερη διδακτική και παιδαγωγική μεταρρύθμιση (Connell, 2000). Το 1978, με τη δημοσίευση του έργου της «*The reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*», καθώς και σε μία σειρά από μελέτες/άρθρα της, η Rosenblatt επικεντρώθηκε πιο συγκεκριμένα σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα για την τάξη.

Στη θεωρία της η Rosenblatt, καθώς αναπτύσσει μια συναλλακτική προσέγγιση για να περιγράψει τη δυναμική της διαδικασίας της ανάγνωσης δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου κατά τη διάρκεια παραγωγής του νοήματος. Η παράλληλη εστίαση στον αναγνώστη και στο κείμενο εξελίσσει την κατανόηση γι' αυτό που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς καθιστά τον αναγνώστη ενεργό ερμηνευτή του κειμένου.

Κάθε πράξη ανάγνωσης είναι ένα συμβάν ή μια συναλλαγή που περιλαμβάνει έναν συγκεκριμένο αναγνώστη και [...] ένα κείμενο και που συμβαίνει σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο [...] Το "νόημα" δεν βρίσκεται έτοιμο "μέσα" στο κείμενο ή "μέσα" στον αναγνώστη, αλλά συμβαίνει ή δημιουργείται κατά τη διάρκεια της συναλλαγής μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου (Rosenblatt 2004: 1369).

⁴ Στην πρώτη έκδοση του έργου «*Literature as Exploration*» (1938), η Rosenblatt χρησιμοποίησε τον αρχικό όρο του Dewey – «αλληλεπίδραση» (interaction). Μετά τη δημοσίευση «*Knowing and the Known*» (1949), η Rosenblatt άρχισε συστηματικά να χρησιμοποιεί τη συναλλακτική ορολογία των Dewey και Bentley για την ανάλυση της σχέσης αναγνώστη – κειμένου και να περιγράψει τη δυναμική σχέση ανάμεσά τους (Rosenblatt 1978/1994:16-17). Μια από τις πρώτες συστηματικές χρήσεις της έννοιας της «συναλλαγής» (transaction) εμφανίζεται στο άρθρο της «*Toward a Transactional Theory of Reading*» (Rosenblatt, 1969: 31-49· Connell, 1996:396).

Μέσα από την αμφίδρομη, συναλλακτική σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, ο αναγνώστης αντιδρά και ανταποκρίνεται σε ένα συγκεκριμένο σύνολο λεκτικών συμβόλων (σύνολο ή σειρά σημείων που ερμηνεύονται ως γλωσσικά σύμβολα), ενώ παράλληλα φέρνει στο κείμενο την εμπειρία του (μνήμες, συνειρμούς, συναισθήματα, εικόνες, άλλες λογοτεχνικές εμπειρίες) αλλά και την παρούσα προσωπικότητά του (ιδέες, σκέψεις, ανάγκες ή ακόμη και μια ιδιαίτερη διάθεση της στιγμής σε μια συγκεκριμένη φυσική κατάσταση). Μ' αυτόν τον τρόπο το λογοτεχνικό έργο υπάρχει στο «ζωντανό κύκλωμα» (*live circuit*) που δημιουργείται ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Μέσα σ' αυτό το ζωντανό κύκλωμα ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο δημιουργείται «το ποίημα»,⁵ το οποίο είναι «ένα γεγονός στο χρόνο». Δεν είναι ένα αντικείμενο ή μια ιδανική οντότητα, αλλά συμβαίνει κατά τη διάρκεια της συνάντησης ενός αναγνώστη και ενός κειμένου. Ο αναγνώστης φέρει στο κείμενο την εμπειρία του και την παρούσα προσωπικότητά του και κάτω από τον μαγνητισμό των διαταγμένων συμβόλων του κειμένου διευθετεί τους πόρους του και αποκρυσταλλώνει από το απόθεμα της μνήμης, της σκέψης και του αισθήματος μια νέα τάξη, μια νέα εμπειρία την οποία βλέπει ως ποίημα (Rosenblatt, 1978/1994:12).

Όπως συμβαίνει με τα στοιχεία ενός ηλεκτρικού κυκλώματος, κάθε στοιχείο της διαδικασίας της ανάγνωσης λειτουργεί εξαιτίας της παρουσίας των άλλων. Ένας συγκεκριμένος αναγνώστης και ένα κείμενο προσδιορίζεται σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο: αλλάζετε οποιοδήποτε από αυτά, και εμφανίζεται ένα διαφορετικό κύκλωμα, ένα διαφορετικό γεγονός - ένα διαφορετικό ποίημα (Rosenblatt, 1978/1994:14).

Επομένως, ο μοναδικός κάθε φορά συνδυασμός καθορίζει την ανταπόκριση του αναγνώστη στη συνεισφορά του κειμένου και συνακόλουθα είναι πιθανό να προκύψουν πολλαπλές ερμηνείες για το ίδιο λογοτεχνικό κείμενο από διαφορετικά άτομα αλλά και το ίδιο άτομο να διαφοροποιήσει την ερμηνεία του κατά την επανάγνωσή του σε διαφορετική χρονική περίοδο (Rosenblatt, 1938/2005,1978/1994).

1.1 Τα είδη της αναγνωστικής στάσης/ανταπόκρισης

Η θεωρία της L.M. Rosenblatt (1938/2005, 1978/1994) ανέδειξε, επιπλέον μία σημαντική οπτική (άποψη) της σχέσης μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου, η οποία

⁵ Ο όρος «ποίημα» (*poem*) αναφέρεται στην καλλιτεχνική δημιουργία που ο αναγνώστης κατασκευάζει ενώ διαβάζει ένα λογοτεχνικό έργο, μια προσωπική εκδοχή ως αποτέλεσμα της συναλλακτικής σχέσης μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου (Rosenblatt, 1978/1994:12).

καθορίζεται από τον τύπο ή σκοπό της ανάγνωσης. Διακρίνει δύο αντίθετους τρόπους (τύπους) ανάγνωσης τον «πληροφοριακό» (*effeferent reading*)⁶ και τον «αισθητικό» (*aesthetic reading*)⁷ για να υπογραμμίσει τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης καθορίζει, κάθε φορά, το σκοπό της ανάγνωσης. Ο αναγνώστης επιτελεί πολύ διαφορετικές δραστηριότητες κατά τις αισθητικές και μη αισθητικές αναγνώσεις δηλαδή σε μια αισθητική ανάγνωση το επίκεντρο είναι τα συναισθήματα και σε μία πληροφοριακή ανάγνωση το επίκεντρο είναι στα γεγονότα (Anderson & Many, 1992). Ειδικότερα, κατά τον πληροφοριακό τρόπο ανάγνωσης ο αναγνώστης ενδιαφέρεται να αποκομίσει από το κείμενο συγκεκριμένες πληροφορίες για ειδικούς σκοπούς. Αντίθετα, με την «αισθητική» ανάγνωση, ο αναγνώστης οδηγούμενος από ιδέες και συναισθήματα εστιάζει την προσοχή του σε αυτό που βιώνει, συνδέοντας τα προσωπικά με τα κειμενικά στοιχεία.

Επιπλέον, ο αναγνώστης, κατά τη διάρκεια της συναλλαγής του με το κείμενο υιοθετεί, συνειδητά ή ασυνειδητά, μια «στάση» (*stance*),⁸ φέρνοντας ορισμένες πτυχές στο επίκεντρο της προσοχής του και πιέζοντας, παράλληλα, άλλες στα περιθώρια της συνείδησης. Η χρήση στοιχείων από το γλωσσικό του υπόβαθρο και από τις εμπειρίες που διαθέτει απέναντι στην ανάγνωση ενός κειμένου συμβάλλουν καθοριστικά στην επιλογή της στάσης, ενώ συνάμα αντικατοπτρίζει τον σκοπό της ανάγνωσης. Γι αυτό το λόγο η Rosenblatt προχωράει σε μία περαιτέρω διάκριση της «πληροφοριακής» ή «μη αισθητικής στάσης» (*Efferent/non Aesthetic Stance*) και της «αισθητικής στάσης» (*Aesthetic Stance*) του αναγνώστη που συνιστούν τα άκρα ενός «συνεχούς» (*Continuum*).⁹ Στην ουσία, υπογραμμίζει ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της συναλλαγής με τα κείμενα είναι παρούσες και οι δύο στάσεις, γι' αυτό και ένα λογοτεχνικό συμβάν μπορεί αντιμετωπίζεται μέσα στο πλαίσιο μιας συνέχειας των στάσεων. Ωστόσο, η διαφορά έγκειται στο μίγμα, δηλαδή την αναλογία

⁶ Ο αγγλικός όρος προέρχεται από το λατινικό «*efferre*» (to carry away = directed away from a central organ or section) (Rosenblatt, 1978: 24) και υποδηλώνει το είδος της ανάγνωσης στο οποίο η προσοχή επικεντρώνεται κυρίως στο τι πρέπει να εξαχθεί και να διατηρηθεί μετά το γεγονός ανάγνωσης (Rosenblatt, 2004:1372).

⁷ Σύμφωνα με την Rosenblatt ο όρος «*aesthetic*» προέρχεται από ελληνική πηγή και αναφέρει σχετικά με την επιλογή της: «*The term aesthetic was chosen because its Greek source suggested perception through the senses, feelings, and intuitions*» (Rosenblatt,2004:1373).

⁸ Η Rosenblatt αναφέρει ότι: “*A stance reflects the reader’s purpose. The situation, the purpose, and the linguistic experiential equipment of the reader as well as the signs on the page enter into the transaction and affect the extent to which public and private meanings and associations will be attended to*” (Rosenblatt, 2004:1372) .

⁹ Μεγαλύτερη ανάλυση από τη Rosenblatt για το «μη αισθητικό/αισθητικό συνεχές» (*Efferent/Aesthetic Continuum*) γίνεται στο άρθρο της Rosenblatt (2004). “*The transactional theory of reading and writing.*”. In R. B. Ruddell & J. U. Norman (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1363–1398). International Reading Association.

των γνωστικών (δημόσιων) και συναισθηματικών (ιδιωτικών) πτυχών του νοήματος (Rosenblatt 1978/1994:184). Η L.M. Rosenblatt, επίσης, αναγνώρισε στον αναγνώστη τη δυνατότητα της «εκλεκτικής προσοχής» (*selective attention*)¹⁰ και επεσήμανε πως οι διαφορές στην προσοχή σε διαφορετικές πτυχές πιθανών υπονοιών του κειμένου αποτελούν σημαντικές διαφορές μεταξύ των στάσεων, συναρτώντας, δηλαδή, μ' αυτόν τον τρόπο την υιοθέτηση της μίας ή της άλλης στάσης με την «ανοιχτότητα» (*openness*) ή τους «περιορισμούς» (*constraints*) του κειμένου (Πολίτης, 1996:26-28).

Ο όρος «έκκληση» (*evocation*) χαρακτηρίζεται ως «αντικείμενο σκέψης» (*an object of thought*) από τη Rosenblatt (2004:1371), καθώς εννοεί όλη τη διαδικασία που επιτελείται για τη δημιουργία του «ποιήματος» (*poem*) με την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη και υπό την καθοδήγηση του κειμένου (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:63). Κατά την πρώτη επαφή με το κείμενο ο αναγνώστης επιλέγει κάποια κειμενικά σημεία που τον μαγνητίζουν και αναπτύσσει ένα «δοκιμαστικό πλαίσιο» (*tentative framework*) μέσα στο οποίο θα εντάξει αυτό που θα ακολουθήσει, έτσι ώστε να αποτελεί μια συνεκτική εμπειρία (Rosenblatt, 1978/1994:54). Ο αναγνώστης, φέρνει στο έργο τις δικές του γλωσσικές εμπειρίες και την εμπειρία που έχει αποκομίσει για τον κόσμο και τις προσαρμόζει στο πλαίσιο, ορίζοντας τις αρχικές έννοιες του θέματος και των ιδεών του κειμένου. Στην πορεία της ανάγνωσης και καθώς οι λέξεις ξεδιπλώνονται, ίσως χρειαστεί να αναθεωρήσει, κάνοντας νέες κειμενικές επιλογές ή προσαρμογές για να τις εντάξει στο *πλαίσιο*. Αυτό συνεπάγεται μια σειρά επιλογών από τις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει το κείμενο και η σύνθεσή τους σε ένα οργανωμένο νόημα (Rosenblatt, 1982:268). Στην αναγνωστική του πορεία δημιουργούνται προσδοκίες, καθώς ενεργοποιούνται τα αποθέματα της μνήμης, της εμπειρίας, των γνώσεων και των αισθήσεων, τις οποίες, όμως, ενδέχεται να εκπληρώσει ή όχι. Ωστόσο, η ενεργοποίηση του αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου και η βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας πραγματοποιείται μέσω της προσωπικής του εμπλοκής στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Η συναλλαγή αποδίδεται σχηματικά «ως ένα διαρκές, σπειροειδές και όχι γραμμικό δούναι και λαβείν ... στο άπειρο στις μεταξύ τους σχέσεις»,¹¹ προκειμένου να τονιστούν οι διαστάσεις της επανάληψης και της εξέλιξης της αναγνωστικής διαδικασίας και να αποδοθεί

¹⁰ Η Rosenblatt δανείζεται τον όρο “*selective attention*” από τον πρωτοπόρο Αμερικανό ψυχολόγο και φιλόσοφο William James (Rosenblatt 1978/1994:42). Η ελληνική απόδοση του όρου, συχνά, απαντάται στην ελληνική βιβλιογραφία και ως «επιλεκτική προσοχή». Στην παρούσα εργασία, υιοθετήθηκε η μεταφραστική απόδοση του όρου ως «εκλεκτική προσοχή» του Δ. Πολίτη (1996).

¹¹ Rosenblatt (1978/1983: xvi), στο Τζ. Καλογήρου & Ε. Βησσαράκη (2005:58).

ισάξια σπουδαιότητα τόσο στον αναγνώστη όσο και στο κείμενο. Ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργά στην αναγνωστική ανταπόκριση βιώνοντας τη λογοτεχνική ανάγνωση ως νέα εμπειρία, καθώς, αν και πρέπει να αποκρυπτογραφήσει το σημαινόμενο, δεν αδιαφορεί για τους συνειρμούς, τα συναισθήματα και τις ιδέες που του ξυπνά το σημαίνον (Παπαρούση, 2011), υιοθετώντας μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στο λογοτεχνικό έργο και επιλέγοντας τις αντιδράσεις που είναι σχετικές με αυτό (Πολίτης, 1996).

1.2. Διδακτικές προεκτάσεις

Οι αναγνωστικές θεωρίες κατάφεραν να ανανεώσουν τη διδακτική πράξη και ο μαθητής ανάχθηκε σε κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φρυδάκη, 2003:168). Η L. M. Rosenblatt συνδέει τη θεωρία της με την εκπαίδευση και εκφράζει τις δικές της απόψεις για τη λογοτεχνική θεωρία, τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η λογοτεχνία στην ανάπτυξη μιας δημοκρατικής¹² κοινωνίας (Connell, 2005). Ταυτίζει τον αναγνώστη με τον μαθητή και τονίζει την ανάγκη επανεξέτασης της διδακτικής μεθοδολογίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Το έργο της *Literature as Exploration* (1938), γράφτηκε ως ένα πρακτικό εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς της τάξης, απαξιώνοντας την παραδοσιακή άποψη της διδακτικής της Λογοτεχνίας που αντιμετώπιζε τη διδασκαλία ως μία διαδικασία μετάδοσης της γνώσης. Αντίθετα, υποστηρίζοντας την ενεργή εμπλοκή του μαθητή-αναγνώστη στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης, αντιμετωπίζει την διδασκαλία ως διευκόλυνση της δημιουργίας νοημάτων και της σύνδεσης με τον εαυτό και τον κόσμο σε μια προσπάθεια να διευρυνθεί η κατανόηση και των δύο.

Η L. M. Rosenblatt δεν προτείνει ένα υπόδειγμα διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας, καταθέτει όμως μια θεωρητική πρόταση που υποστηρίζεται από κάποιες βασικές αρχές και προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς να την εφαρμόσουν σε πρακτικό και διδακτικό επίπεδο. Αναφορικά με τον παραπάνω προβληματισμό, ο Πολίτης (1996:33) αναφέρει χαρακτηριστικά: «ακόμη κι αν της καταλογίζαμε την αδυναμία να συστήσει ένα απόλυτα, αξιόπιστο και συμπαγές θεωρητικό σχήμα θα της αναγνωρίζαμε τουλάχιστον ότι προσφέρει μια αξιοπρόσεχτη θεωρητική πρόταση για την αναγνωστική διαδικασία και μια νέα φιλοσοφική βάση για τη διδακτική της αξιοποίηση». Γι' αυτό και δεν απορρίπτει άλλου είδους

¹² Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ίδια: “At the risk of sounding pompous, I have said that my efforts to expound my theory have been fueled by the belief that it serves the purpose of education for democracy. Με τον κίνδυνο ότι ακούγεται πομπώδες, έχω πει ότι οι προσπάθειές μου να εξηγήσω τη θεωρία μου τροφοδοτήθηκαν από την πεποίθηση ότι εξυπηρετεί το σκοπό της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία” (Roen & Karolides, 2005:169).

μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αντίθετα δίνει την πρωτοβουλία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία και να τη χρησιμοποιήσει ως εργαλείο, έχοντας ως κύριο στόχο τη διευκόλυνση και ενδυνάμωση της αναγνωστικής ανταπόκρισης και συναλλαγής του μαθητή-αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:75). Σε όλο της το έργο έδωσε προβάδισμα στην προώθηση αισθητικών εμπειριών για τους μαθητές που επιτυγχάνεται μέσω της αισθητικής ανάγνωσης, δηλαδή μιας ενεργούς διαδικασίας με εσωτερική εστίαση που προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές-αναγνώστες και την προσωπική τους στιγμιαία συναλλαγή με ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο.

1.3. Το μαθησιακό περιβάλλον και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία, είναι η προώθηση της αισθητικής ανάγνωσης και η ενθάρρυνση των μαθητών να υιοθετούν αισθητικές στάσεις για τα λογοτεχνικά έργα τέχνης. Ο ρόλος του (συν)αναγνώστη εκπαιδευτικού θα πρέπει να έχει διευκολυντικό, διαμεσολαβητικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα μέσα σ' ένα διδακτικό μοντέλο προσανατολισμένο στη λογοτεχνία (*literature-based instruction*).¹³ Η διδασκαλία γίνεται εποικοδομητική, καθώς ο δάσκαλος αποποιούμενος τον παραδοσιακό ηγεμονικό του ρόλο, ως διανομέας έτοιμων ερμηνειών, διευκολύνει την συναλλαγή, βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν τις αυθόρμητες αντιδράσεις τους, να εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τα κείμενα και να αναπτύξουν την ικανότητα να χειρίζονται όλο και πιο πολύπλοκες πράξεις ανάγνωσης¹⁴ (Rosenblatt, 2004:1390).

Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η ατμόσφαιρα, οι συνθήκες μέσα στην τάξη, καθώς και η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές πρέπει να διέπονται από το αίσθημα της ελευθερίας και τη διαφύλαξη της ατομικότητας του κάθε μαθητή. Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού και τη βάση για την διεξαγωγή της αισθητικής ανάγνωσης, κατά την οποία οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να επικεντρώσουν την

¹³ Περισσότερα για τα μοντέλα διδασκαλίας και ανάγνωσης της λογοτεχνίας βλ. Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012), Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΑΑ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)* (σσ. 1-11), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε 17/6/2016, από www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/97_Malafantis_Xrysos.pdf

¹⁴ Η Rosenblatt διευκρινίζει ότι στο έργο της *Literature as Exploration* και συγκεκριμένα στα κεφάλαια “Broadening the Framework,” “Some Basic Social Concepts,” and “Emotion and Reason” παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί στο πλαίσιο του δημοκρατικού διαλόγου στην τάξη να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο να αναπτύξουν την ικανότητα να χειρίζονται όλο και πιο πολύπλοκα κείμενα, αλλά και την προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική τους κατανόηση (Rosenblatt, 2004:1396).

προσοχή τους σ' αυτό που βιώνουν με την καθοδήγηση του κειμένου, έχοντας την δυνατότητα, να επικοινωνήσουν για την εμπειρία τους με τους συνομηλίκους και με τον εκπαιδευτικό (Rosenblatt, 2005:45). Η δεκτική στάση του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών καλλιεργεί το αίσθημα της εμπιστοσύνης και παράλληλα αποτελεί επαρκές κίνητρο, ώστε τα παιδιά να εκφράσουν τις αυθόρμητες λεκτικές τους αντιδράσεις γι' αυτό που βίωσαν, κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος. Η θετική ενίσχυση του εκπαιδευτικού μπορεί να συνεισφέρει σε περαιτέρω προβληματισμό γι' αυτό που τους προκάλεσε αυτές τις αντιδράσεις και συμβάλει στην ανάκληση της εμπειρίας.

Επιπρόσθετα, για την ενθάρρυνση της έκφρασης της αισθητικής εμπειρίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου¹⁵ ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη-μαθητή να επιστρέψει στο κείμενο, επιλέγοντας συγκεκριμένες λεπτομέρειες ή αποσπάσματα που του έχουν κάνει τη μεγαλύτερη εντύπωση. Η συζήτηση που θα προκληθεί έχει ως στόχο τόσο την έκφραση της ανταπόκρισης που διατηρεί βιωματικά και ποιοτικά στοιχεία όσο και την εμβάθυνση της εμπειρίας, καθώς η προσοχή του αναγνώστη επιστρέφει (ή οδηγείται πίσω) στο γεγονός της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1982:276). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να εγκαταλείψει τις προκαταλήψεις του, προκειμένου οι μαθητές-αναγνώστες να καταστούν ικανοί να οργανώνουν τις συγκεκριμένες αντιδράσεις τους και να τις προεκτείνουν μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων (Πολίτης, 1996:32). Μια θεμελιώδης αρχή για τη διεξαγωγή της συζήτησης στην τάξη υποδηλώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει είναι σε θέση να ενθαρρύνει την παραγωγική συζήτηση, δηλαδή να προσπαθήσει να βοηθήσει τους μαθητές να βρουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στις αναγνώσεις τους, αλλά και τα σημεία επαφής μεταξύ των απόψεων τους. Υπ' αυτή την έννοια, η λογοτεχνία εξυπηρετεί μια κοινωνικοποιητική λειτουργία που εντάσσει τους μαθητές στην κοινωνία (Probst, 1990:34).

Η διαμεσολαβητική λειτουργία του δασκάλου κρίνεται αναγκαία για την άρση πιθανών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές-αναγνώστες κατά την λογοτεχνική ανάγνωση. Αρχικά, κατά την πρώτη επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο ενδείκνυται να παρακινεί τους μαθητές να υιοθετήσουν την τεχνική της άμεσης καταγραφής

¹⁵ Ένα δείγμα ανοικτών ερωτήσεων του εκπαιδευτικού που προτείνει η L.M. Rosenblatt (2005) στο άρθρο της: "What Facts Does This Poem?" για την ενθάρρυνση της έκφρασης της αισθητικής εμπειρίας είναι: "What caught the interest most? What pleased, frightened, surprised? What troubled? What seemed wrong? What things in the child's own life paralleled those in the poem or story?" Καθώς ακούγονται οι διαφορετικές ανταποκρίσεις, προκαλείται συνεχής επιστροφή στο κείμενο, προκειμένου να αποκαλυφθούν τα σημεία ή στοιχεία του κειμένου που οδηγούν στις ποικίλες ερμηνείες και κρίσεις των μαθητών-αναγνωστών (Rosenblatt, 2005:45).

των σκέψεων και των συνειρημών τους με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» (“free jotting”) γύρω από το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:66). Ωστόσο, προκειμένου να αποδυναμωθεί το ενδεχόμενο οι μαθητές να μην ενεργοποιηθούν αποτελεσματικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει ένα είδος οδηγού ανταπόκρισης (*literature journals*), παρέχοντας την ευκαιρία, με τις κατάλληλες προτροπές, να επιστρέψουν στο κείμενο και να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους. Επίσης, μπορούν να λάβουν πολλές και διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τους στόχους των εκπαιδευτικών. Οι διάφορες προτροπές γραφής, το είδος των ερωτήσεων στους οδηγούς ανταπόκρισης και ο τρόπος με τον οποίο ζητείται από τους μαθητές να παρουσιάσουν τις ανταποκρίσεις τους (γραπτά ή και εικαστικά) δίνει πρόσβαση σε διαφορετικούς τρόπους να σκέφτονται και να μιλούν για τα κείμενα (Purves & Beach, 1972· Kelly, 1990· Galda & Beach, 2001· Langer & Close, 2001). Ο οδηγός ανταπόκρισης της λογοτεχνικής ανάγνωσης (ή οδηγός διαλόγου) αποτελεί μια ευέλικτη μέθοδο, καθώς προτρέπει τους μαθητές να καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γι’ αυτό που διαβάζουν. Επιπλέον, λειτουργεί και ως αρχείο των ανταποκρίσεών τους, γιατί τους επιτρέπει να επιστρέψουν στις αρχικές καταγραφές των σκέψεων και των συναισθημάτων που τους προκάλεσε η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, προκειμένου να διευκρινίσουν, να επεκτείνουν, να εμπλουτίσουν και να εμβαθύνουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις. Τέλος, θεωρείται ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς του επιτρέπει να αντιληφθεί τις πτυχές της σκέψης και της προσωπικότητας του μαθητή (Probst, 1988:53) .

Επίσης, στο επίκεντρο της λογοτεχνικής εμπειρίας, εκτός από τις συζητήσεις, μπορούν να ενταχθούν και άλλες δραστηριότητες, με τη χρήση της μουσικής, των πινάκων ζωγραφικής, του δημιουργικού θεάτρου και της γραφής. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να συνθέτουν ποιήματα και ιστορίες, μέσω της γραπτής έκφρασης, προσφέρει ένα σημαντικό μέσο ενίσχυσης της αντίληψής τους για τις αισθητικές δυνατότητες της γλώσσας (Rosenblatt, 2005:45). Ενώ οι διάφορες δραστηριότητες μη λεκτικής έκφρασης ή ανταπόκρισης, όπως σχέδιο, ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων και χορός μπορούν να αποτελέσουν αντίστοιχα ένα αισθητικό μέσο προκειμένου να δώσουν μορφή στην αίσθηση που βίωσαν μέσα από τη λογοτεχνική συναλλαγή, καθώς δίνουν πληροφορίες για τα σημεία του κειμένου που τράβηξαν την προσοχή τους, προκαλώντας τους ευχάριστες ή δυσάρεστες αντιδράσεις (Rosenblatt, 1982:275-276).

1.4. Η σημασία των λογοτεχνικών συζητήσεων

Οι λογοτεχνικές συζητήσεις στην τάξη αποτελούν μία συμμετοχική διδακτική πρακτική που αναγνωρίζει στον μαθητή κεντρικό ρόλο στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και διευκολύνει τη συγκρότηση ενός αυθεντικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η σημασία των λογοτεχνικών συζητήσεων, σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία, στηρίζεται στην άποψη ότι το νόημα του κειμένου προκύπτει από τη διάδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη, καθώς και από μια συνεργατική ανταλλαγή κατά τη διάρκεια της οποίας τα μέλη μιας ομάδας αφενός μεν μοιράζονται τις ερμηνείες τους, αφετέρου δε εμπλουτίζουν την προσωπική τους κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές συναλλάσσονται το ίδιο κείμενο και συζητούν τις ανταποκρίσεις τους, δίνεται η δυνατότητα να επιστρέψουν σ' αυτό να «βρουν λέξεις» για να ελέγξουν και να εξηγήσουν, αν η προσωπική τους αντίδραση δικαιολογείται (Rosenblatt, 2004:1380). Μ' αυτό τον τρόπο εμπλέκονται σε μια διαπραγμάτευση εννοιών και λόγων¹⁶ προκειμένου να πείσουν και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους. Η έκφραση της ερμηνείας τους, οι συζητήσεις και οι διαφωνίες που έχουν οι αναγνώστες στην ομάδα, τους τοποθετούν συνεπώς σε κάποιες θέσεις ή αξίες, τις οποίες είτε αποδέχονται είτε απορρίπτουν.

Ωστόσο, ο πολυσημικός χαρακτήρας της λογοτεχνικής γλώσσας ακυρώνει οποιαδήποτε απλοϊκή προσέγγιση του νοήματος, επομένως η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα ερμηνείας που αντιμετωπίζει μια συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών δίνει προοπτικές θέασης των πραγμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μπορεί να οδηγήσει σε μια μεταβολή, ή καλύτερα διεύρυνση των απόψεων τους, ώστε να συμπεριλάβουν περισσότερες εκδοχές μιας κατάστασης. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής-αναγνώστης αποκτά μια πιο αυτοκριτική στάση και αναπτύσσει τα ερμηνευτικά του κριτήρια. (Rosenblatt, 2004:1390).

Σύμφωνα με τον Probst (1990:30), η Rosenblatt με το έργο της «*Literature as Exploration*» ορίζει έναν πολύ πιο υπεύθυνο και απαιτητικό ρόλο για τους μαθητές, οι οποίοι παράγουν νόημα από τη συναλλαγή τους κατά την επαφή τους με το κείμενο, αλλά παράλληλα και από τη συζήτησή τους με τους άλλους μαθητές κι αυτό είναι που καθιστά την εργασία τους στην τάξη πιο δύσκολη, μα συνάμα και πιο ενδιαφέρουσα και πιο σημαντική. Η ιδιαίτερη αξία της λογοτεχνικής συζήτησης σε μικρές ομάδες, σε αντίθεση με τη συζήτηση

¹⁶ Σύμφωνα με τον Χατζησσαβίδη (2002:107), «*Η γλώσσα ως λόγος (discourse) εκφράζει και διαμορφώνει ιδεολογίες, στάσεις και γενικώς υποκειμενικότητες*».

που διεξάγεται στην ολομέλεια της τάξης έγκειται στις πολλαπλάσιες ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές, ακόμη και στους πιο διστακτικούς, να εκφράσουν και να μοιραστούν τις ανταποκρίσεις και τις ιδέες τους στα «ασφαλή όρια της μικρής ομάδας» (Dias, 1992: 159).

Ωστόσο, ο Probst (1988:35-36) επισημαίνει οι μαθητές-αναγνώστες ενδέχεται να χρειαστούν έναν οδηγό ερωτήσεων προκειμένου να βοηθηθούν στη διεξαγωγή της συζήτησης, αλλά και εντοπίσουν τα στοιχεία του κειμένου που συνέβαλαν πιο δυναμικά για να διαμορφώσουν τις ανταποκρίσεις τους, παρωθώντας στις αισθητικές πτυχές της αναγνωστικής πράξης και της λογοτεχνικής εμπειρίας. Κάποια από τα ερωτήματα που καθοδηγούν τη συζήτηση για το λογοτεχνικό κείμενο προσπαθούν να ανιχνεύσουν πιθανές μεταβολές¹⁷ στις ανταποκρίσεις των μαθητών, χωρίς ωστόσο να αμφισβητούν την εγκυρότητα της αρχικής ανταπόκρισης. Οι οδηγοί συζήτησης μπορούν να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στους μαθητές για την εμβάθυνση των ιδεών, των αντιλήψεων τους και εντέλει των αισθητικών τους στάσεων κατά την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της ομάδας. Καθώς εσωτερικοποιούν τη διαδικασία που απαιτείται, τόσο για τη διευκόλυνση της συζήτησης (Langer & Close, 2001) όσο και για την προώθηση της ικανότητάς τους να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες με το κείμενο (Kelly, 1990), οι μαθητές γίνονται όλο και περισσότερο ανεξάρτητοι και αναλαμβάνουν τη συλλογική και ατομική ευθύνη για τη δημιουργία νοημάτων. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραληφθεί να αναφερθεί η αξία της συζήτησης στις περιπτώσεις των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης ή και μαθησιακές δυσκολίες. Σχετικές έρευνες¹⁸ έχουν αποδείξει ότι οι συζητήσεις συμβάλλουν στην αύξηση της συμμετοχής και στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, δηλαδή μέσω της εμπλοκής τους στη διαδικασία της ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου υποστηρίζονται σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο (Γκούνη, 2013:278).

Συμπερασματικά, η επικοινωνιακή συζήτηση συνιστά μία διαδικασία που προάγει την κριτική στάση των μαθητών με διττό τρόπο, αφενός μέσω της διερεύνησης των μη ολοκληρωμένων ιδεών τους, προκειμένου να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν τις απόψεις

¹⁷ Ένα δείγμα τέτοιων ερωτήσεων που προτείνει ο Probst είναι: “*How did your understanding of the your reading text or your feelings about it change as you talked? What did you observe about your discussion partner (or the others in your group) as the talk progressed?*” (Probst, 1988:35-36).

¹⁸ Σχετικά με τις έρευνες και γενικότερα για την αξία της ομαδικής συζήτησης βλ. Γκούνη, Β. (2013) Συζητώντας για τα παιδικά βιβλία: Τεχνικές, παιχνίδια και δραστηριότητες για τη διεξαγωγή λογοτεχνικής συζήτησης στην τάξη (δημοτικό- γυμνάσιο). Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (εισαγωγή-επιμέλεια), *Η δύναμη της λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό- γυμνάσιο- λύκειο)* (σσ. 273-297). Αθήνα: Gutenberg.

τους στην ομάδα αφετέρου μέσα από την οπτική του «άλλου» που διευρύνει τις αρχικές προσωπικές ανταποκρίσεις που πρόσφερε η προσωπική και συχνά σιωπηρή ανάγνωση.

2. Η Λογοτεχνία στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Η θέση της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προδιαγράφεται στα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες κάθε εποχής, αποτελούν το μέσο για την επιβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους και αποκαλύπτουν την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας. Συνεπώς, το διδακτικό πλαίσιο της Λογοτεχνίας φαίνεται να υπονομεύτηκε από μεγαλεπήβολους στόχους που αναφέρονταν στην ηθική, εθνική και αισθητική διαπαιδαγώγηση, ενώ η απόλαυση του κειμένου συνδέθηκε αποκλειστικά με την ιδιωτική ανάγνωση (Αποστολίδου, 2002:336). Καθώς η σχολική διδασκαλία της Λογοτεχνίας στηρίχθηκε σκοποθετικά στη σημασιολογία της Λογοτεχνίας ως «μίμησης» και ως διαμορφώτριας ήθους, οδήγησε στη μία, μονοδιάστατη και έγκυρη ερμηνεία, του κειμένου, η οποία μπορούσε να προέλθει μόνο από τον εκπαιδευτικό (Φρυδάκη, 2003:80).

Ωστόσο, σταδιακά και με τις αλλαγές που επέφερε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2004) και το ΑΠΣ (2004) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο αμφισβητείται η μία και σωστή ερμηνεία, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στον ρόλο του μαθητή ως αναγνώστη, του αναγνωρίζεται η δυνατότητα να αναπτύσσει δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης, καθώς και να παίρνει κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα. Όμως, η επίρεια της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ρητή στα νέα Π.Σ. (2011)¹⁹ και αυτό που κυρίως επιδιώκεται είναι η δημιουργία κριτικών αναγνωστών όπου πρωταρχική αξία του μαθήματος αποτελεί η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα, από όπου κι αν προέρχονται. Το νόημα ενός κειμένου, πλέον, αποτελεί το προϊόν της δυναμικής αλληλοεπίδρασης μεταξύ του ίδιου του κειμένου και του αναγνώστη, αφού αυτό κατασκευάζει μια εικόνα για τον κόσμο την οποία το άτομο ερμηνεύει μέσα από την εμπειρία του όπως προκύπτει από τον τρόπο που τοποθετείται στον κόσμο και επιτελεί συγκεκριμένες ταυτότητες (Κοντοβούρκη, Σ., Ιωαννίδου, Ε. (2013:85).

2.1. Το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σύμφωνα με τα αναμορφωμένα προγράμματα (ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ, 2004) δεν αυτονομείται από τη διδασκαλία της Γλώσσας, αν

¹⁹ Πρόκειται για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο (2011).

και υπάρχουν στόχοι, ενδεικτικές δραστηριότητες και μεθοδολογία χωριστά για τη Λογοτεχνία. Όμως, δεν προβλέπεται ξεχωριστή ώρα για τη διδασκαλία της, καθώς όπως αναφέρεται «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος». Με τη συμβολή της λογοτεχνίας «η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας. Επίσης τα κείμενα της λογοτεχνίας, παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας».²⁰ Το διδακτικό υλικό του μαθήματος της Λογοτεχνίας συνοψίζεται στους τόμους του σχολικού Ανθολογίου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω των οποίων επιδιώκεται η επαφή του μαθητή με ένα ευρύ φάσμα λογοτεχνικών κειμένων. Ειδικότερα, βασικός στόχος του ανθολογίου για τις τάξεις Ε' και Στ' είναι να «τέρψει τους μικρούς αναγνώστες, να νιώσουν την αισθητική απόλαυση που προσφέρουν τα κείμενα της λογοτεχνίας και να διαπιστώσουν με τρόπο βιωματικό ότι η Λογοτεχνία πηγάζει από την ίδια τη ζωή και τη μεταμορφώνει σε έργο τέχνης» (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά., 2001:3).²¹

Η συγγραφική ομάδα επέλεξε τα κείμενα με κριτήριο τα ενδιαφέροντα του παιδιού που απορρέουν από την καθημερινή πράξη και τα κείμενα πλαισιώνονται, εκτός των άλλων και από ανάλογα έργα εικαστικών τεχνών. Προκειμένου να υποστηριχθούν οι στόχοι, τα κείμενα διακρίνονται: α) για τη μεγάλη ποικιλία πολυμέρειά τους και β) για τη διαβάθμισή τους σύμφωνα με το ποσοστό δυσκολίας, καθώς απευθύνονται σε μαθητές δύο τάξεων. Περιλαμβάνει κείμενα που έχουν σχέση με την Αρχαιότητα και το χριστιανικό Βυζάντιο, τη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία, καθώς και κείμενα από την Ξένη και Παιδική Λογοτεχνία και χωρίζεται σε έντεκα θεματικές ενότητες. Η θεματολογία του κάθε ποιήματος καθορίζεται από τη θεματική ενότητα στην οποία εντάσσεται. Η ποιητική συλλογή του ανθολογίου είναι μεγάλη, ωστόσο τηρεί την οδηγία του Α.Π.Σ. (2004) σχετικά με την προτίμηση στα έμμετρα,²² με τα ρυθμικά ποιήματα να προηγούνται αισθητά σε σχέση με αυτά που έχουν ελεύθερο στίχο. Για πρώτη φορά δημιουργείται και βιβλίο/οδηγίες για το δάσκαλο, ενώ τα διδακτικά μέσα υπηρετούν τους γενικούς και ειδικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών.

²⁰ ΦΕΚ 303/τ. Β', 2003, σ. 3745.

²¹ Κατσίκη - Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Στ. Πυλαρινός, Θ. (2001). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' & Στ' δημοτικού. Με λογισμό και μ' όνειρο. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

²² Φ.Ε.Κ. ό.π., σ. 3777.

Τα Α.Π.Σ. περιλαμβάνουν, επίσης, εκτός από τις θεματικές ενότητες, ενδεικτικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας.

Στην πραγματικότητα, όμως, η Λογοτεχνία, καθώς απουσιάζει από το αναλυτικό πρόγραμμα, ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο με ξεχωριστή θέση, περιεχόμενο και στόχους, συνακόλουθα απουσιάζει και από ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Η ασφυκτική σύνδεσή της με το μάθημα της Γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα να προσφέρεται ετησίως 36 ώρες για τις Α'-Δ' και 32 ώρες για τις Ε'-ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σχολείου, όταν και εάν στο βιβλίο της Γλώσσας σημειώνεται η ένδειξη «*Άυριο Ανθολόγιο*» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008). Σύμφωνα με το διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται στη Λογοτεχνία, σε κάθε δέκα ώρες Γλώσσας αναλογούν δύο ώρες Ανθολογίου, δηλαδή το ένα πέμπτο του χρόνου που αφιερώνεται στο γλωσσικό μάθημα, ανήκει στη Λογοτεχνία.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στις θεματικές ενότητες, ανά τάξη, είναι ενδεικτικές και μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, συνδέοντας μ' αυτό τον τρόπο τη Λογοτεχνία με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Επίσης, ο βιωματικός χαρακτήρας πολλών δραστηριοτήτων και η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας στοχεύουν στην κινητοποίηση του μαθητή και στην την καλλιέργεια του συναισθήματος, ώστε, εκφράζοντας ανάλογες εμπειρίες, να προκληθεί προβληματισμός - διάλογος πάνω σε ποικίλα θέματα. Τέλος, γίνεται λόγος για διακειμενική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και για διαθεματική σύνδεση της Λογοτεχνίας και με άλλες γνωστικές περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διακειμενικότητας, *κρίνεται σκόπιμο να διαπιστώνουν τα παιδιά, με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις, τα παράλληλα εκφραστικά μέσα διάφορων ειδών τέχνης της ίδιας τεχνοτροπίας* (λ.χ. συνεξέταση κειμένων τα διαφορετικά εκφραστικά μέσα μεταξύ λογοτεχνών και καλλιτεχνών στο ίδιο θέμα). Επίσης, προτείνεται η σύνδεση Λογοτεχνίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα, κυρίως με Τέχνη, Μουσική, Θέατρο.²³

2.2. Το Νέο Πρόγραμμα σπουδών

Το 2011 δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονική μορφή και για πιλοτική χρήση ένα νέο πρόγραμμα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό.²⁴ Το νέο Π.Σ. δεν

²³ Φ.Ε.Κ. ό.π., σ. 3775.

²⁴ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21 ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, - Οριζόντια Πράξη» με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό

αντικατέστησε τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος ΔΕΠΠΣ (2004), αλλά τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή, λειτουργώντας συμπληρωματικά προς αυτά. Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που φέρει το νέο Π.Σ. είναι ότι αντιμετωπίζει τη Λογοτεχνία ως αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο. Σύμφωνα με τους συντάκτες του Π.Σ., βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» και πρωταρχική αξία του μαθήματος «η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται»²⁵.

Το Π.Σ. του 2011, θεωρείται ανοικτού τύπου, καθώς δεν περιέχει τους περιορισμούς των προηγούμενων και συνεπώς το σχολικό εγχειρίδιο παύει να αποτελεί την πρωταρχική και δεσμευτική πηγή άντλησης εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, θίγεται το θέμα της αποσπασματικότητας των Ανθολογίων και στο επίκεντρο της νέας προσέγγισης της Λογοτεχνίας βρίσκεται η ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων, μαζί με κείμενα που μπορούν να αντληθούν από τα Ανθολόγια και με ποικιλίες κειμένων που οριακά μπορούν να θεωρηθούν λογοτεχνικά αλλά μπορούν να ασκήσουν τους μαθητές στους νέους γραμματισμούς, όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες και τραγούδια, χωρίς να επιβάλλονται συγκεκριμένα κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το υλικό που θεωρούν κατάλληλο για το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης τους.²⁶ Το νέο πρόγραμμα εστιάζει, σε αντίθεση με το προηγούμενο, στην εξοικείωση των μαθητών με πολυτροπικά κείμενα, υπογραμμίζοντας τη σημασία χρήσης και σχολιασμού διαφορετικών σημειωτικών κωδίκων (Οικονομάκου & Γρίβα, 2013).

Μονάδα οργάνωσης του Π.Σ. είναι η διδακτική ενότητα, που μπορεί να αφορά ομοειδή ή ομόθεμα κείμενα²⁷. Για κάθε τάξη προτείνονται τρεις διδακτικές ενότητες με σαφή οργάνωση και στοχοθεσία και οι μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούνται είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η μέθοδος project. Η διδασκαλία των ενοτήτων αναπτύσσεται σε φάσεις, με διακριτή στοχοθεσία στην κάθε μία (διάρκειας 2-3 μηνών). Οι φάσεις αυτές είναι συνήθως τρεις: α) Πριν από την ανάγνωση, με κυριότερο σκοπό να δώσει κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει, β) φάση της κυρίως ανάγνωσης,

«Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων», Αθήνα 2011. Ανακτήθηκε στις 2/10/2017 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

²⁵ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ό. π., σ. 21.

²⁶ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ό. π., σσ. 23-25.

²⁷ Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Νέου Προγράμματος Σπουδών ως Διδακτική ενότητα ορίζεται «μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα» Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ό. π., σσ. 31-32

περιλαμβάνει πολλά υπο-στάδια, διαβαθμισμένης δυσκολίας, και γ) μετά την ανάγνωση, όπου οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο όχι για γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν.²⁸ Επιπρόσθετα, τονίζεται η ομαδική διαπραγμάτευση του νοήματος ως μία από τις καινοτομίες του νέου Π.Σ., καθώς προωθείται, εκτός των άλλων, και η αποδοχή της ετερότητας.²⁹ Επίσης, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ποίηση, καθώς, όπως υποστηρίζεται, έχει υποστεί υπέρμετρη ανάλυση και γλωσσική επεξεργασία,³⁰ κατά το παρελθόν και ως εκ τούτου η διδασκαλία της πρέπει να τεθεί σε νέες βάσεις. Συνεπώς, εκτός των ποιημάτων και των τραγουδιών που περιλαμβάνονται σε όλες σχεδόν τις διδακτικές ενότητες, προτείνονται δύο ενότητες εξολοκλήρου αφιερωμένες στην ποίηση.³¹

²⁸ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ό. π., σσ. 28-31.

²⁹ Μία από τις καινοτομίες του νέου ΠΣ, ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, είναι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και αποτελεί μία μαθητοκεντρική μέθοδο η οποία «δίνει στους μαθητές την αίσθηση της ενεργού συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνει τις επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη, αυξάνει τον σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή της ετερότητας» (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α., κ.ά. (2015). «Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 35 (σσ. 67-69). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 7/6/2018 από

http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=995&Itemid=355&lang=en

³⁰ Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Νέου Προγράμματος Σπουδών «η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τη σπουδή της φιλολογίας και δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα», Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ό. π., σ.31.

³¹ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ό. π., σ. 117.

3. Η ποίηση στο Δημοτικό σχολείο

Η κατεξοχήν ποιητική-αισθητική λειτουργία του λογοτεχνικού λόγου στοχεύει στη συναισθηματική διέγερση του αναγνώστη και η κυριαρχία της αποτελεί το μέσο προκειμένου το κείμενο να αποτελέσει έργο τέχνης. Όπως ο δημιουργός στις εικαστικές τέχνες χρησιμοποιεί τεχνικές και συνδυασμούς έτσι ώστε το έργο τέχνης να προκαλεί συγκίνηση, κατά τον ίδιο τρόπο ο παραγωγός του λογοτεχνικού έργου εκμεταλλεύεται τις παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων της γλώσσας, προκειμένου το λογοτεχνικό προϊόν να περιέχει πολλές συνδηλώσεις (Χατζησαββίδης, 2002:113). Ειδικότερα στην ποίηση που είναι, ίσως, η πιο δύσκολη από όλες τις λογοτεχνικές μορφές, ο λόγος αποκτά ρευστότητα και υποκειμενικότητα, καθώς κυριαρχεί η πολυσημία, η διαισθητική και συνειρμική σύνδεση των νοημάτων. Συνεπώς, η πολυπλοκότητα και η ποικιλία της ποιητικής έκφρασης έχει ως αποτέλεσμα τη «*δυσαναγνωσία*» του ποιητικού λόγου (Μαλαφάντης, 2005), την τοποθέτηση της ποίησης στις χαμηλές θέσεις των αναγνωστικών προτιμήσεων των παιδιών,³² αλλά και τη θεώρησή της ως το είδος που προκαλεί τη μεγαλύτερη αμηχανία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Καπλάνη, 2002:360), καθώς αποτελεί το πιο «*σχολειοποιημένο*» είδος, μολυσμένο από τη φορμαλιστική και τυποποιημένη διδασκαλία. (Καλογήρου, 2016). Όπως αποκαλύπτουν και στη μελέτη τους οι Dias και Hayhoe (1988), ο όμοιος έντονος βαθμός αντιπάθειας των μαθητών προς την ποίηση και η συνακόλουθη απροθυμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν ποίηση ή να συμπεριλάβουν περισσότερα από έναν ενδεικτικό αριθμό ποιημάτων στα προγράμματά τους, επικρατεί και στα σχολεία των περισσότερων αγγλόφωνων χωρών (Dias, 1992:142)

Η διδακτική προσέγγιση του ποιήματος, αν και επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται ως μια ιδιαίτερη διδακτική δραστηριότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καρακίτσιος:2005), συχνά η μεθοδολογία προσέγγισης της ποίησης, παραμένει «εγκλωβισμένη» ακλουθώντας τη διδακτική πορεία των υπόλοιπων μαθημάτων που στοχεύουν στην κατάκτηση γνωστικών περιοχών (Παπαδάτος, 2002:221). Στη διδασκαλία της ποίησης, ο δάσκαλος αναλαμβάνει τη θέση κριτικού και είναι αυτός που κατέχει την ενδιάμεση θέση/κλειδί μεταξύ του κειμένου και του μαθητή ως προς την εξαγωγή του νοήματος (Αποστολίδου, 2002:339). Από την άλλη πλευρά, ο μαθητής υιοθετεί έναν παθητικό ρόλο, αυτόν του απαθή καταναλωτή της έγκυρης και ετοιμοπαράδοτης ερμηνείας, ενώ παράλληλα διατηρεί τις δυνατότητές του, συναισθηματικές και διανοητικές, σε αδράνεια για να υποταχθεί, τελικά, τόσο στην αυθεντία

³² Έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα αναδεικνύουν ότι η ποίηση βρίσκεται πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των μαθητών. Ενδεικτικά: Φρυδάκη, 2002· Μαλαφάντης, 2005· Αργυροπούλου, 2009)

του συγγραφέα όσο και σε αυτήν του δασκάλου (Καπλάνη, 2002:361, Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005:22, Κιοσσές, 2005:94).

Εξάλλου, οι παραδοσιακές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (καλαισθητική-τεχνική επεξεργασία: αναλύσεις, ερμηνείες, κεντρικές ιδέες, χαρακτηρισμοί, διδακτισμός κ.ά.) αποτελούν γόνιμο έδαφος για τη συντήρηση του εθνικού-φρονηματιστικού σκοπού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Ζερβού, 2002:16, Καρακίτσιο, 2005:175) και ειδικότερα, η ποίηση αναδείχθηκε ως το κατεξοχήν μέσο για την τόνωση του εθνικού φρονήματος στις εθνικές σχολικές γιορτές. Η ποίηση, όμως, από τη φύση της δεν έχει τέτοια στόχευση, αλλά όπως κάθε μορφή τέχνης, εγκλείει απελευθερωτικά στοιχεία, καθώς ο συγκινησιακός χαρακτήρας της γλώσσας προσφέρει αισθητική απόλαυση, δυνατότητες έκφρασης του προσωπικού βιώματος, ευκαιρίες επικοινωνίας και (συν)δημιουργίας. Κι επειδή ακριβώς αυτά τα στοιχεία έχουν άμεση σχέση με την παιδική δεκτικότητα μπορούν να γίνουν αφετηρία για ουσιαστική ενασχόληση, με την προϋπόθεση όμως ότι θα ακολουθηθούν από το δάσκαλο οι κατάλληλες διαδικασίες (Παπαδάτος, 2002: 222-223).

3.1. Η ιδιομορφία της υπερρεαλιστικής ποίησης

Ο υπερρεαλισμός ως κίνημα διαμορφώνει έναν επαναστατικό χαρακτήρα και ανατρέπει εντελώς την παραδοσιακή άποψη περί λογοτεχνίας και τέχνης, παραμερίζοντας τον ορθολογισμό και αμφισβητώντας τη συμβατικότητα. Το πνεύμα των υπερρεαλιστών σε όλες τις εκφάνσεις της τέχνης υπάκουσε στις υπαγορεύσεις της φαντασίας και στις ζωτικές δυνάμεις της διαίσθησης και του ονείρου (Καλογήρου, 2009: 62). Ο υπερρεαλισμός επεδίωκε την κατάργηση των ορίων ανάμεσα στη ζωή και την τέχνη και τη διαμόρφωση ενός τρόπου «ποιητικώς ζην»,³³ όπου όλα αρχίζουν απ' το ποίημα και τίποτε δεν τελειώνει σ' αυτό, γιατί το ποίημα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο, βίωμα, εμπειρία (Αμπατζοπούλου, 1980:35). Το πιο κομβικό σημείο των αισθητικών αρχών του κινήματος είναι η υπερρεαλιστική «αποδόμηση του νοήματος» κι αυτή στάθηκε η πιο επαναστατική πράξη που κληροδότησε ο

³³ Η ζωή για τους υπερρεαλιστές ήταν άρρηκτα συνυφασμένη με τη λογοτεχνία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Α. Εμπειρικός στη διάλεξη που έδωσε το 1935 στη Λέσχη Καλλιτεχνών για το Σουρρεαλισμό, «η ποίηση [...] χάρη στο Σουρρεαλισμό όχι μόνο ποίηση-μέσον εκφράσεως, μα ποίηση-ενέργειας, ποίηση-λειτουργία του πνεύματος, ποίηση-ζωή». Εμπειρικός, Α. (2009) *Περί Σουρρεαλισμού, Η διάλεξη του 1935* (επιμ. Γιατρομανωλάκης) Αθήνα: ΑΓΡΑ σ.75· Μιχάλης Χρυσανθόπουλος, «Εκατό χρόνια πέρασαν και ένα καράβι». *Ο ελληνικός υπερρεαλισμός και η κατασκευή της παράδοσης*, Εκδόσεις Άγρα, Αθήνα 2012, 94-95.

υπερρεαλισμός στην τέχνη σε φωνολογικό – μορφοσυντακτικό – λεξικοσημασιολογικό επίπεδο.³⁴

Ο υπερρεαλισμός γκρέμισε τα στερεότυπα και αμφισβήτησε τις κυρίαρχες αισθητικές αντιλήψεις, η λογική, πλέον, εκτίθεται σε νέες προκλήσεις αξιοποιώντας τη συνειρμική διάσταση της γλώσσας. Συνακόλουθα, οι αναγνώστες προκαλούνται να υπερβούν τον καθιερωμένο συμβατικό τρόπο πρόσληψης της λογοτεχνίας και να απελευθερωθούν από τις όποιες συμβάσεις και προκαταλήψεις τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η ανάγνωση και πολύ περισσότερο η διδασκαλία υπερρεαλιστικών κειμένων, συχνά, να δημιουργεί αισθήματα αμηχανίας ή και άρνησης αποδοχής αυτού του είδους της ποίησης, λόγω του αυξημένου βαθμού διανοητικής σκοτεινότητας και ερμητισμού που περιέχουν, λόγω της έντονης παρουσίας του άλογου στοιχείου (Δανιήλ, 2007). Σύμφωνα με τον Καψωμένο (1986), στην αφηγηματική λογοτεχνία προέχει η συνταγματική οργάνωση των σημείων, ενώ αντίθετα ο ποιητικός λόγος προσδιορίζεται από την προτεραιότητα της παραδειγματικής οργάνωσης. Ειδικότερα, στον υπερρεαλιστικό ποιητικό λόγο η προτεραιότητα των παραδειγματικών σχέσεων βρίσκει την πιο ακραία της έκφραση, καθώς η σύνθεσή του βασίζεται στη συνειρμική διαδικασία με αποτέλεσμα να αναπτύσσει στο μέγιστο βαθμό τις συνδηλώσεις, απ' όπου πηγάζει και ο πολυσημικός χαρακτήρας του. Επομένως, η πλειονότητα των υπερρεαλιστικών κειμένων δεν προσφέρονται για συνταγματική ανάγνωση.³⁵

Στην παραδοσιακή ποίηση οι εικόνες στηρίζονται στα δεδομένα της εμπειρίας, επεξεργασμένα από τη συνείδηση και διευρυμένα από τη φαντασία και τις συγκινησιακές παρωθήσεις, ενώ ο υπερρεαλισμός προσφέρει ποικιλία εικόνων, ασύνδετων και απροσδόκητων, που αιφνιδιάζουν και προκαλούν τη λογική, καθώς στηρίζονται στην υπέρβαση της πραγματικότητας (Σακελλαρίου, 1989:67). Η εικόνα γεννιέται από την παράθεση ανόμοιων πραγμάτων και δίνει στο πνεύμα την ελευθερία να συνθέσει νοερά, κι η σύνθεση αυτή, μια δημιουργία καθαρά πνευματική, αποτελεί μια αυθεντική σύλληψη της πραγματικότητας σε όλη την πολυπλοκότητά της όπου έχει φυσικά τη θέση του και τ' όνειρο και το υποσυνείδητο (Αμπατζοπούλου, 1980:18).

³⁴ Βλ. Αθανασοπούλου, Α. (2008). «Ο υπερρεαλισμός από σημερινή σκοπιά», *Δέντρο* (φθινόπ. 2008), 165-166, σσ. 13-18 (συντομευμένη μορφή) & *Φιλολογος* (Οκτ.- Δεκ. 2009), 138, σσ.1209-1222 (αναπτυγμένη μορφή). Ανακτήθηκε στις 25/7/2017 από <http://users.sch.gr/afroath/downloads/YPERREALISMOS.pdf>

³⁵ Περισσότερα για τις ιδιομορφίες των υπερρεαλιστικών λογοτεχνικών κειμένων, βλ. Καψωμένος, Ε. Γ. (1986). «Μεθοδολογία ανάλυσης υπερρεαλιστικών κειμένων. Ν. Εγγονόπουλου, “Γυψ και Φρουρά”», *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Π.Ι. Δωδώνη-Φιλολογία* 15 (1986) σσ. 83-129.

3.2. Λογοτεχνία και Τέχνη

Η εισαγωγή του οπτικού λόγου και συγκεκριμένα της εικαστικής γλώσσας στη διδακτική της Λογοτεχνίας προσιδιάζει στο πνεύμα του πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας που διαχέεται στο Νέο Σχολείο και φυσικά συμπεριλαμβάνεται στο Π.Σ. του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας.³⁶ Σύμφωνα με τον Metz, (1970 στο Σέμογλου, 2001), η διδασκαλία της εικόνας μοιάζει με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αν και η λογοτεχνία βασίζεται στη γλώσσα, οι λογοτεχνικές σημασίες προκύπτουν από την υπέρβαση αυτής της αρχικής δέσμευσης από τον γλωσσικό κώδικα. Αντίστοιχα, η διδασκαλία της εικόνας ξεκινά από αυτή την αρχική δέσμευση από την φυσική εμφάνιση του αντικειμένου για να διερευνήσει τις σημασίες που αναδύονται από τις υπερβάσεις που ακολουθούν.

Ο Kandinsky (1947:31) πίστευε ότι «η μορφή είναι η εξωτερική έκφραση της εσωτερικής σημασίας». Η αντίληψη ενός εικαστικού έργου μέσω των αισθήσεων και η ερμηνεία του από τον λόγο δεν αποτελούν ξεχωριστές λειτουργίες (Μαλαφάντης & Καρέλα 2012). Η επεξεργασία του λόγου των τεχνών και η παραγωγή προσωπικού λόγου μέσα από τη συνανάγνωσή τους εμπλουτίζει την αντίληψη για τον κόσμο και απελευθερώνει νοητικές δυνατότητες σύνθεσης, εντοπισμού διαφορών και ανακάλυψης πλουραλιστικών οπτικών στην ερμηνεία του κόσμου. Η Αθανασοπούλου (2012) υποστηρίζει την παιδευτική αξία της μεθόδου της συνεξέτασης (και όχι της χωριστής εξέτασης) των κειμένων, όπως επίσης και της διακειμενικής (και όχι απλώς της κειμενικής) προσέγγισης – ανάλυσης - ερμηνείας, κυρίως, εννοώντας ότι η συνεξέταση – σύγκριση – αντιπαραβολή γίνεται όχι μόνο με άλλα λογοτεχνικά έργα, αλλά και με άλλα έργα τέχνης (θεατρικά, εικαστικά, μουσικά, κινηματογραφικά κ.λπ.). Μέσα από τη συνομιλία των του διαφορετικού είδους κειμένων, αναπτύσσεται και η συνομιλία των προσώπων, διαμορφώνεται η ταυτότητα του παιδιού. Δηλαδή συγκροτείται ένα «εγώ» που έχει μάθει να σέβεται, ακόμη κι αν διαφωνεί, την παρουσία του «άλλου», της άλλης φωνής, της άλλης άποψης, κυρίως, όμως, κατανοεί τη συνεισφορά της στη συμπαραγωγή και συνδιαμόρφωση του νοήματος του πολιτισμού.

Σύμφωνα με τον Μεταξιώτη, (2000) η ενσωμάτωση οπτικών κειμένων στην εκπαίδευση μπορεί να είναι αποτελεσματική και δημιουργική μόνο εφόσον εγκαταλειφθεί ο διακοσμητικός και εικονογραφικός χαρακτήρας τους. Οι απόπειρες νοηματοδότησης των εικόνων εισάγουν το στοιχείο της έκπληξης και επεκτείνουν τα όρια του λόγου.

³⁶ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ό. π., σ. 25, 27

3.3. Το εικαστικό διακείμενο στη διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης

Η σχέση της ποίησης και ζωγραφικής ανάγεται στο μακρινό παρελθόν από το σχόλιο που αποδίδει ο Πλούταρχος στον Σιμωνίδη τον Κείο ότι «η ποίηση είναι ομιλούσα εικόνα και η ζωγραφική σιωπηλή ποίηση»³⁷ και του Οράτιου το «*ut pictura poesis*»³⁸ όπου η Λογοτεχνία συνδέεται με την πραγματικότητα κατά το πρότυπο της εικαστικής αναπαράστασης. Οι σχέσεις και οι αναλογίες μεταξύ της Λογοτεχνίας και της Εικαστικής Τέχνης υπερβαίνει την απλοϊκή άποψη της λεκτικοποίησης των εικαστικών έργων. Αντίθετα, οι δύο αυτές τέχνες, βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση και δανείζονται αμφίδρομα θεματικά, δομικά και υφολογικά στοιχεία. Επιπλέον, μέσω των διακαλλιτεχνικών σχέσεων, εμπλουτίζεται η ερμηνευτική διάσταση του λογοτεχνικού έργου και εντάσσεται αποτελεσματικότερα στο πολιτισμικό του πλαίσιο. (Καλογήρου, 2001: 83-84).

Υπάρχουν περιπτώσεις ποιητών όπως ο Ελύτης («*Συνεικόνες*») και ο Ρίτσος που παρήγαγαν παράλληλα και εικαστικό έργο ή ο Εγγονόπουλος ο οποίος υπήρξε εξίσου ζωγράφος και ποιητής, ο Εμπειρικός ποιητής και φωτογράφος, ο Magritte που δημιούργησε μία σειρά πολυτροπικών έργων («*Η προδοσία των εικόνων*»). Επίσης, η οπτική ποίηση,³⁹ με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα *Calligrammes* του Apollinaire, αποτελεί μία έκφραση διεκδίκησης της ζωγραφικής στο χώρο της ποίησης.

Ο λογοτεχνικός υπερρεαλισμός συνδέεται με τον αντίστοιχο του εικαστικό υπερρεαλισμό, στον οποίο η δύναμη της εικόνας είναι βεβαίως πιο έκδηλη. Οι υπερρεαλιστές δημιουργοί των αναπαραστατικών και απεικονιστικών τεχνών εμπλουτίζουν και διευρύνουν την πραγματικότητα κομίζοντας υλικό και έμπνευση από τον χώρο του ονείρου και του υποσυνειδήτου (Αθανασοπούλου, 2008). Οι υπερρεαλιστές χρησιμοποιώντας είτε την ποιητική είτε την εικαστική γλώσσα φτιάχνουν εικόνες με λέξεις ή με εικαστικές μορφές. Ο

³⁷ Πλούταρχος, *Ηθικά* στ.346 («*τὴν μὲν ζωγραφίαν ποίησιν σιωπῶσαν προσαγορεύει, τὴν δὲ ποίησιν ζωγραφίαν λαλοῦσαν*»).

³⁸ Οράτιος, *Ποιητική Τέχνη* στ.361-365· Βλ. σχετικά Μ. Praz.(1970). «*Ut pictura poesis*», στον τόμο *Mnemosyne. The Parallel between Literature and the Visual Arts*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press· Αγγελάτος, Δ. (2009) «*Τέχνες του χώρου και τέχνες του χρόνου. Ένα σχήμα για μεθοδολογικούς όρους και όρια στις σύγχρονες διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις*», Επιστημονικό Συμπόσιο. Τα όρια των ειδών στην τέχνη σήμερα (31 Μαρτίου & 1 Απριλίου 2006), Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας/Ίδρυ τής: Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα, σ. 16-21.

³⁹ Σύμφωνα με τη Γιανικοπούλου «*Το οπτικό ποίημα στέκεται μετέωρο ανάμεσα στην ποίηση και τη ζωγραφική, δημιουργώντας στον αναγνώστη την απορία αν έχει ν' αντιμετωπίσει μια εικόνα ή να κοιτάξει ένα ποίημα*». Γιανικοπούλου (1995:207).

υπερρεαλισμός ήταν πάνω από όλα ένας τρόπος ποιητικής δημιουργίας, επομένως κάθε μορφή τέχνης δεν διαχωρίζονταν από την ποίηση.

Η πρόσληψη των υπερρεαλιστικών προϊόντων απέχει δραματικά από τη συμβατική έννοια της ερμηνείας. Η υπερρεαλιστική εικαστική και ποιητική τέχνη απαιτεί ενεργητικούς θεατές και αναγνώστες. Το υπερρεαλιστικό πνεύμα βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με τη διδακτική προσέγγιση τόσο των θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης όσο και της συναλλακτικής θεωρίας της L.M. Rosenblatt που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο υποκειμενικό στοιχείο της αναγνωστικής διαδικασίας, αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα της κάθε ανάγνωσης και το ανεπανάληπτο της προσωπικής έκφρασης. (Καλογήρου, 2009).

Συμπερασματικά, η παράλληλη αξιοποίηση της λογοτεχνίας και ειδικότερα του υπερρεαλιστικού ποιητικού κειμένου με την εικαστική τέχνη μπορεί να προσφέρει ευχαρίστηση και καλλιέργεια της φαντασίας. Ειδικότερα, η εξερεύνηση και η σύγκριση των εικαστικών δημιουργημάτων των ποιητών, η παρουσίαση, σχολιασμός και επεξεργασία της συνάφειας του εικαστικού διακειμένου με το έργο του λογοτέχνη αποτελούν μόνο κάποιες από τις δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργική πρόσληψη του θέματος, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος, στην ενίσχυση της επινοητικότητας και εν τέλει στην ανάπτυξη της φιλιανγνωσίας (Καλογήρου, 2009:84)

4. Ανασκόπηση επιλεγμένων μελετών

4.1. Έρευνες με επίκεντρο την (αισθητική) ανταπόκριση στην ποίηση

Η θεωρία της L.M. Rosenblatt αποτέλεσε τη βάση για τη διεξαγωγή πολλών ερευνών αναφορικά με την ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων και, είτε εξ ολοκλήρου είτε εν μέρει, ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν τη διαδικασία της ανταπόκρισης. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη διδασκαλία της ποίησης, η έρευνα του Benton (1986) επικεντρώθηκε στην ανταπόκριση μικρών ομάδων παιδιών (13 έως 14 χρονών) σε ποιητικά λογοτεχνικά κείμενα. Σ' αυτή την έρευνα, βρέθηκε ότι η χαρακτηριζόμενη ως «χαλαρά δομημένη, αυτοκατευθυνόμενη συζήτηση» είναι ο προσφορότερος τρόπος για τη βελτίωση της ομαδικής συζήτησης για τα ποιήματα, προκειμένου οι δάσκαλοι-ερευνητές να διερευνήσουν τη διαδικασία της ανταπόκρισης (Benton, 2003:116).

Επίσης, οι Benton και οι τρεις συνεργάτες του Teasey, Bell, Hurst (1988),⁴⁰ διερευνούν με ποιον τρόπο οι έφηβοι μαθητές (14 χρονών και άνω) διαβάζουν και ανταποκρίνονται στην ποίηση, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία της ανταπόκρισης. Ειδικότερα, ο Teasey μελέτησε για το τι ακριβώς συμβαίνει σ' εκείνο το σημείο της ανάγνωσης το οποίο η Rosenblatt αποκαλεί ως «έκκληση» (*evocation*). Μέσα από σχολαστικές και περιγραφικές αναλύσεις της αισθητικής ανάγνωσης, ο Benton (1993:5) αναφέρει ότι η χρήση των νοητικών εικόνων, οι προσωπικές αναμνήσεις ή συνδέσεις και η επίγνωση του συναισθηματικού βάρους του ποιήματος είναι τα κοινά στοιχεία των ανταποκρίσεων, όταν οι μαθητές ξεκινούν να κατασκευάζουν τις προσωπικές τους αναγνώσεις. Επίσης, επισημαίνει ότι οι μαθητές-αναγνώστες χρησιμοποιούν ατομικές στρατηγικές για την ανάγνωση και για την καταγραφή των αρχικών ανταποκρίσεων υπό τη μορφή σημειώσεων πάνω στα ποιητικά κείμενα. και αυτή ακριβώς η διαδικασία τους επιτρέπει να εκφράσουν τις ιδέες τους και να τις μοιραστούν με τους άλλους, να γράψουν μία πιο τυπική έκθεση και γενικότερα να εμπλακούν ουσιαστικότερα με το λογοτεχνικό έργο κάνοντάς το περισσότερο δικό τους. Επιπλέον, τα δεδομένα του Bell αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σταδιακά κατασκευάζουν νόημα, ξεκινώντας από την αρχική

⁴⁰ Benton, M., Teasey, J., Bell, R. and Hurst, K. (1988) *Young Readers Responding to Poems*, London: Routledge.

εμπλοκή τους με το κείμενο, στη συνέχεια μέσω της ομαδικής συζήτησης μέχρι την τελική γραπτή τους έκθεση, ενώ ο Hurst εστίασε περισσότερο στην ανταπόκριση όλης της τάξης (Benton, 2003:117).

Οι παραπάνω μελέτες, είχαν ως κύριο στόχο να προκαλέσουν τους μαθητές-αναγνώστες να διατυπώσουν τις αρχικές λογοτεχνικές τους αντιδράσεις και σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt απεικονίζουν τις δύο συμπληρωματικές λειτουργίες των λέξεων σε ένα ποιητικό κείμενο (Benton, 1993:10). Στη συνδιαλλαγή του με τον αναγνώστη, το λογοτεχνικό κείμενο αφενός λειτουργεί ως «κίνητρο» (*stimulus*) που ενεργοποιεί στοιχεία της παρελθοντικής εμπειρίας του από τη ζωή και τη λογοτεχνία αφετέρου χρησιμεύει ως «σχέδιο» (*blueprint*), «οδηγός» (*guide*) προκειμένου να επιλέξει, να απορρίψει και να οργανώσει τη δική του ανταπόκριση (Rosenblatt, 1978/1994: 11,88). Ο Benton για να περιγράψει τη συνάντηση του μαθητή-αναγνώστη με το ποίημα χρησιμοποίησε τον όρο «ενδοσκοπική ανάκληση» (*retrospective recall*), δηλαδή την εσωτερική λειτουργία που συντελείται (σκέψεις, συναισθήματα, αναμνήσεις) κατά την ανάγνωση ταυτόχρονα με την προσπάθεια ερμηνείας και αναδόμησης του ποιήματος (Benton & al, 1988· Benton, 1993).

Στον πυρήνα αυτών των μελετών που εστιάζουν στην εσωτερική ανάγνωση, δηλαδή σ' αυτό που συμβαίνει στις συναλλαγές μεταξύ αναγνωστών και λογοτεχνικών κειμένων βρίσκεται η έρευνα των Dias και Hayhoe (1988).⁴¹ Με σημείο εκκίνησης τη συναλλακτική θεωρία της L. Rosenblatt που καθιστά τον αναγνώστη ενεργά εμπλεκόμενο στη νοηματοδότηση, καθώς το νόημα δεν κατοικεί ούτε στον αναγνώστη ούτε στο κείμενο, αλλά συνεχώς ανανεώνεται στις συναλλαγές που συμβαίνουν μεταξύ τους, με την έρευνά τους στοχεύουν να επιβεβαιώσουν τη θεωρητική και πρακτική εγκυρότητα των απόψεών της.

Οι ερευνητές βασίζονται σε παλαιότερη έρευνα που διεξήγαγε ο Dias (1987)⁴² αναφορικά με την ανταπόκριση των μαθητών στην τάξη και ανέπτυξαν «Πρωτόκολλα Μεγαλόφωνης Ανταπόκρισης» (*Responding-Aloud-Protocols, RAPs*) έρευνα για να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές πραγματεύονταν το νόημα κατά τη διαδικασία της ανταπόκρισης, «ενόσω αυτή λαμβάνει χώρα» (Dias & Hayhoe, 1988:51). Στηριζόμενοι στην άποψη ότι οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν πτυχές ενός ποιήματος και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους, χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με πληρότητα γραπτώς, ζητούν από τους μαθητές να σκέφτονται μεγαλόφωνα καθώς

⁴¹ Dias, P. & Hayhoe, M. (1988). *Developing Response to Poetry*, Milton Keynes: Open University Press.

⁴² Dias, P. (1987) "Making Sense of Poetry", *English and Education*, Sheffield: NATE, 20(2).

επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν ένα ποίημα. Οι μαθητές εργάστηκαν στο πλαίσιο τεσσάρων μικρών ομάδων, εφαρμόζοντας η κάθε ομάδα διαφορετική στρατηγική ανάγνωσης του ποιητικού κειμένου. Από την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυση των RAPs προέκυψαν τέσσερα γενικά πρότυπα ανάγνωσης «παράφραση» (*paraphrasing*), η «θεματοποίηση» (*thematizing*), η «αλληγορία» (*allegorizing*) και η «επίλυση προβλήματος» (*problem-solving*) (Dias, 1987· Dias & Hayhoe, 1988). Ο Benton (2009:168) επισημαίνει ότι, παρόλο που οι ερευνητές κάνουν λόγο για τύπους ανάγνωσης και όχι αναγνωστών, δυσκολεύονται να διατηρήσουν παντού αυτή διάκριση. Ωστόσο, αποτελεί την πιο λεπτομερειακή έκθεση αυτού του φαινομένου, αλλά χρειάζεται να αναπτυχθεί και με άλλους τύπους κειμένων.

4.2. Έρευνες με επίκεντρο την αισθητική ανάγνωση/στάση

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας σχετικά με την υιοθέτηση αισθητικών/μη αισθητικών στάσεων των αναγνωστών βασίζονται άμεσα στο μοντέλο του συνεχούς *efferent-aesthetic* της Rosenblatt και αναφέρεται σε συγκεκριμένες υποθέσεις και προσδοκίες που έχει ένας αναγνώστης σ ένα συγκεκριμένο κείμενο μία συγκεκριμένη στιγμή (Cox & Many, 1992· Zarillo & Cox, 1992). Αυτό το σώμα της έρευνας ασχολείται, κυρίως, με παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού.

Ο Zarillo (1989) σε μελέτη του για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας παρατήρησε να εφαρμόζεται σε δεκαπέντε τάξεις το *διδασκτικό μοντέλο προσανατολισμένο στη λογοτεχνία (literature-based instruction)*. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, μετά την ανάγνωση ή ακρόαση ενός βιβλίου, οι εκπαιδευτικοί έθεταν ερμηνευτικές ερωτήσεις, προκειμένου να προκαλέσουν τις ανοιχτού τύπου ανταποκρίσεις των μαθητών και διαπίστωσε ότι, όταν οι μαθητές ανταποκρίνονται μ' αυτόν τον τρόπο, διευκολύνεται η ανταλλαγή προσωπικών ενδιαφερόντων, ερωτήσεων και ερμηνειών που προκύπτουν από την αισθητική αναγνωστική εμπειρία του βιβλίου. Επομένως, από διδακτική και παιδαγωγική άποψη το μοντέλο αυτό συνιστά *μια διδασκαλία της λογοτεχνίας προσανατολισμένη στην ανταπόκριση του αναγνώστη (reader response-based instruction)* (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012).

Οι Cox και Zarillo (1990) αναπτύσσουν τη διάκριση της Rosenblatt ανάμεσα στην πληροφοριακή και αισθητική στάση, χρησιμοποιώντας τη συναλλακτική θεωρία ως θεωρητικό πλαίσιο για την περιγραφή και την κατηγοριοποίηση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο (Cox & Zarillo, 1990:82). Τα αποτελέσματα της έρευνας

επιβεβαιώνουν την υπόθεση της L.M. Rosenblatt ότι οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού έχουν την τάση να κατευθύνουν τα παιδιά ώστε να υιοθετούν πληροφοριακές στάσεις στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η ποιοτική μελέτη τους έδειξε ότι η πλειοψηφία εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων εφαρμόζουν είτε μία αναλυτική/πληροφοριακή προσέγγιση ή μια προσέγγιση που αποτελείται από ένα μίγμα πληροφοριακών και αισθητικών στοιχείων και μόνο ένας από τους 27 εκπαιδευτικούς που παρατηρήθηκαν, επικέντρωσε με συνέπεια την προσοχή των μαθητών στην αισθητική εμπειρία της ιστορίας.

Η Many (1991) διερεύνησε περαιτέρω την αισθητική και μη αισθητική στάση στις ανταποκρίσεις των μαθητών σε λογοτεχνικά κείμενα (43 μαθητές 4^{ης} τάξης, 47 μαθητές 6^{ης} τάξης και 40 μαθητές 8^{ης} τάξης). Οι συμμετέχοντες διάβασαν τρεις ιστορίες και έγραψαν μια ελεύθερη ανταπόκριση. Οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε μια κλίμακα βαθμολόγησης τεσσάρων σημείων ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης και σύμφωνα με τα πέντε σημεία στο συνεχές (πληροφοριακή/ αισθητική στάση) για την αξιολόγηση της στάσης του αναγνώστη. Το συμπέρασμα της έρευνας της είναι ότι η αισθητική στάση συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα προσωπικής κατανόησης του νοήματος, όπως επίσης και το επίπεδο κατανόησης του κειμένου αυξάνει καθώς μεγαλώνουν οι σχολικές τάξεις. Ανάλογη έρευνα διεξήγαγαν οι Cox και Many (1992), για ένα χρόνο με 38 συμμετέχοντες της 5^{ης} τάξης και σ' αυτή την περίπτωση για τη μέτρηση της στάσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των πέντε σημείων σε εννέα έργα της φαντασίας (κείμενο και κινηματογράφος). Οι συμμετέχοντες έγραψαν τις ανταποκρίσεις τους για τέσσερα μυθιστορήματα και πέντε ταινίες. Τα ευρήματα και αυτής της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι υψηλότερα επίπεδα κατανόησης επιτυγχάνονται όταν οι μαθητές-αναγνώστες υιοθετούν μία αισθητική στάση. Κατά την επανεξέταση των ανταποκρίσεων οι Cox και Many (1992b στο Many & Wiseman, 1992:267)⁴³ διαπίστωσαν ότι οι αισθητικές ανταποκρίσεις των μαθητών στη λογοτεχνία περιείχαν τρία κύρια χαρακτηριστικά: α) να επικεντρώνουν την προσοχή τους στα αγαπημένα σημεία της ιστορίας και να την οπτικοποιούν νοερά, β) να επεκτείνουν την ιστορία ή να κάνουν υποθέσεις γι' αυτή κατά την ανάγνωση, αλλά και ανασκόπηση των αντιδράσεών τους μετά την ανάγνωση γ) να αναφέρουν τις συνδέσεις ή τα συναισθήματα που προκαλούνται κατά την ανάγνωση και την ανταπόκριση.

Αξιοσημείωτες είναι οι έρευνες των Many και Wiseman (1992) και Wiseman, Many και Altieri (1992) με παιδιά της 3ης τάξης του δημοτικού, οι οποίες μελέτησαν τις επιδράσεις

⁴³ Cox, C., & Many, J. E. (1992b). "Towards an understanding of the aesthetic response to literature." *Language Arts*, 69, 28-33, ό.α. οι Many και Wiseman (1992:267)

διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων στις ανταποκρίσεις των μαθητών στη παιδική λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα, οι Many και Wiseman (1992) μελέτησαν την επίδραση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων στη στάση των αναγνωστών. Σ' αυτή την έρευνα εφαρμόστηκαν τρεις διδακτικές προσεγγίσεις μετά την ανάγνωση τριών εικονογραφημένων βιβλίων με σκοπό να εξεταστούν οι γραπτές ανταποκρίσεις 120 μαθητών της 3^{ης} τάξης. Η συζήτηση στην πρώτη διδακτική προσέγγιση ήταν προσανατολισμένη στη λογοτεχνική εμπειρία (προσωπικές συνδέσεις, σκέψεις και αντιδράσεις στην ιστορία), ενώ στη δεύτερη επικεντρώθηκε στη λογοτεχνική ανάλυση (αναγνώριση και σχολιασμός των λογοτεχνικών στοιχείων). Η τρίτη προσέγγιση δεν συμπεριλάμβανε καμία συζήτηση μετά την ανάγνωση, αλλά προέτρεπε τους μαθητές να γράψουν ό, τι θέλουν για την ιστορία που διάβασαν. Ως εργαλείο κατηγοριοποίησης για την αναγνώριση των στάσεων αξιοποιείται το «συνεχές» και οι ανταποκρίσεις των μαθητών ομαδοποιούνται σε τρία επίπεδα: τις κυρίως αισθητικές (*primarily aesthetic*), χωρίς πρωταρχικό σημείο εστίασης (*no primary focus*) και κυρίως μη αισθητικές (*primarily efferent*). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στη λογοτεχνία είναι στενά συνδεδεμένες με τις ανταποκρίσεις των μαθητών και επηρεάζει τη στάση τους. Οι μαθητές που έκαναν λογοτεχνική ανάλυση υιοθέτησαν, κυρίως, πληροφοριακή στάση στις ανταποκρίσεις τους σε σύγκριση με αυτούς που συμμετείχαν στην ομάδα της λογοτεχνικής εμπειρίας που εμφάνισαν αισθητικές ανταποκρίσεις και μόνο το 10% υιοθέτησε πληροφοριακή στάση. Οι μαθητές/τριες που δεν έκαναν καμία συζήτηση μετά την ανάγνωση απάντησαν πληροφοριακά, παραθέτοντας μία σύνοψη της ιστορίας που μόλις άκουσαν.

Ομοίως, έρευνα των Wiseman, Many και Altieri (1992) ασχολήθηκε επίσης με την 3^η δημοτικού και χρησιμοποίησε τρεις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτική προώθησαν τρεις διαφορετικούς τύπους συζητήσεων μετά την ανάγνωση: α) με επίκεντρο τον μαθητή (με ελεύθερη συζήτηση και χωρίς καθοδήγηση από τους ερευνητές), β) αισθητική προσέγγιση καθοδηγούμενη από τους δασκάλους (εστιασμένη στις αντιδράσεις των παιδιών στην ιστορία) και γ) αισθητική προσέγγιση με καθοδήγηση από δασκάλους, ακολουθούμενη από λογοτεχνική ανάλυση (χρησιμοποιώντας μια αισθητική προσέγγιση η οποία συνοδεύονταν από συζήτηση που ασχολήθηκε τόσο με τη λογοτεχνική ανάλυση όσο και με την προσωπική αντίδραση στην ιστορία). Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν ό, τι ήθελαν για την ιστορία, οι ομάδες της πρώτης προσέγγισης (με επίκεντρο τον μαθητή) εστίασαν στη λογοτεχνική ανάλυση και οι αισθητικές ανταποκρίσεις ήταν λιγοστές. Οι ομάδες των άλλων δύο προσεγγίσεων έδωσαν πολλές ανταποκρίσεις, στις οποίες είτε

εξηγούσαν τα συναισθήματά τους είτε συσχέτιζαν την ιστορία με τις ζωές τους και κατηγοριοποιήθηκαν από τους ερευνητές ως αισθητικές. Δεδομένου ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ανταποκρίσεις των ομάδων και των δύο προσεγγίσεων, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συζήτηση που περιλαμβάνει τόσο την λογοτεχνική ανάλυση όσο και την αισθητική ανταπόκριση δεν εμποδίζει την αισθητική ανταπόκριση.

Η Nance (2000) πραγματοποίησε μια μελέτη περίπτωσης τεσσάρων ενηλίκων φοιτητών Θεολογίας, χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση ανταπόκρισης του αναγνώστη, με κύριο στόχο να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι ενήλικες-αναγνώστες ανταποκρίθηκαν και παρήγαγαν νόημα κατά τη συναλλαγή τους με μια ποικιλία κειμένων. Στους συμμετέχοντες δίνονταν κείμενα κατά τη διάρκεια κάθε συνάντησης της τάξης και ο καθένας έγραφε μία προσωπική σκέψη μετά την ανάγνωση. Στη συνέχεια, ακολουθούσε συζήτηση και έπειτα από την ολοκλήρωσή της ο κάθε συμμετέχοντας καλούταν να γράψει έναν άλλο προβληματισμό. Για την ποιοτική ανάλυση⁴⁴ των ανταποκρίσεων κάθε φοιτητή χρησιμοποιήθηκε, εκτός των άλλων, και το μη αισθητικό/αισθητικό συνεχές (effluent/aesthetic continuum) (Cox & Many, 1992) βασισμένο στην περιγραφή των στάσεων όπως έχουν προσδιοριστεί από τη Rosenblatt (1978/1994). Από τα δεδομένα προέκυψε ότι μεταξύ των παραγόντων που επηρέασαν την ανταπόκριση των φοιτητών ήταν ο τύπος της εργασίας και των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών, η συζήτηση στην τάξη και το κείμενο.

Η ανταπόκριση στην τάξη, όμως δεν περιορίζεται μόνο στις γραπτές ανταποκρίσεις ή στη συζήτηση. Αντίθετα, η θεωρία της ανταπόκρισης μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μιας ποικιλίας μέσων ανταπόκρισης, όπως η προφορική ερμηνεία, το παιχνίδι ρόλων, τα έργα τέχνης, η επανεγγραφή ή δημιουργία νέων κειμένων. (Beach, 1993:6). Η έρευνα της Altieri (1995) διαφοροποιείται από τις προηγούμενες και θέτει το ερώτημα εάν τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν αισθητικά με τα κείμενα, όταν τους ζητούνται εικονογραφικές/προφορικές ανταποκρίσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 22 παιδιά της 1^{ης} τάξης για ένα χρονικό διάστημα τριών μηνών και ανταποκρίθηκαν τόσο με εικονογραφικό/προφορικό όσο και με γραπτό τρόπο σε έξι εικονογραφημένα βιβλία, κατάλληλα για την ηλικία τους. Αρχικά ο εκπαιδευτικός διάβασε προφορικά μια ιστορία στα

⁴⁴ Η Nance (2000:123) για την ποιοτική ανάλυση των ανταποκρίσεων του κάθε αναγνώστη χρησιμοποίησε τρία εργαλεία αξιολόγησης και περιελάμβαναν τα «*Επίπεδα δέσμευσης*» (“Levels of Engagement”) (Iser, 1978) (Labercane, Olafson, Hunsberger, Watt et al., Unpublished Manuscript), το «*μη αισθητικό/αισθητικό συνεχές*» (“Efferent / Aesthetic Continuum”) (Rosenblatt 1978) 1992 και τα «*Επίπεδα προσωπικής κατανόησης*» (“Levels of Personal Understanding”) (Cox and Many, 1992).

παιδιά και μετά την ακρόαση τους ζητήθηκε σχεδιάσουν οτιδήποτε θέλουν για το βιβλίο, χωρίς να προηγηθεί καμία συζήτηση. Στη συνέχεια ανταποκρίθηκαν και προφορικά για την εικόνα που σχεδίασαν. Έπειτα από δύο εβδομάδες, και μετά την ακρόαση ενός άλλου βιβλίου, ζητήθηκαν από τους μαθητές οι γραπτές τους ανταποκρίσεις. Κάθε ανταπόκριση αξιολογήθηκε, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο σχεδιασμένο από τους Wiseman, Many και Altieri (1992),⁴⁵ για να εξεταστεί σε ποιο βαθμό η ανταπόκριση αντανακλούσε μια προσωπική αισθητική εμπειρία του λογοτεχνικού έργου. Επιπλέον, η μελέτη συνέκρινε την αισθητική εξέλιξη των γραπτών ανταποκρίσεων των μαθητών με την αντίστοιχη εξέλιξη που παρουσιάστηκε στις εικονογραφικές/προφορικές ανταποκρίσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αισθητική ανταπόκριση μπορεί να μετρηθεί με την πάροδο του χρόνου, αναλύοντας είτε γραπτές είτε εικονογραφικές/προφορικές ανταποκρίσεις. Επίσης, τα μικρά παιδιά επιδεικνύουν υψηλότερη αισθητική εξέλιξη όταν ανταποκρίνονται προφορικά, ίσως, καθώς τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις ιδέες τους προφορικά, υπάρχει ένα μεγαλύτερο κίνητρο, ώστε να εμπλακούν πιο ενεργά με το κείμενο. Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, η γραπτή ανταπόκριση στην ιστορία ακολούθησε μια προκατασκευασμένη δομή, όπως περίληψη της πλοκής ή της σειράς των γεγονότων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, στην εκπαίδευση, οι εικονογραφικές/προφορικές και γραπτές ανταποκρίσεις στα κείμενα πρέπει να είναι αλληλένδετες, καθώς θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανταποκρίνονται με μια ποικιλία τρόπων (Altieri, 1995: 283-284).

4.3. Έρευνες στην Ελλάδα με επίκεντρο τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών

Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο, κυρίως, ανιχνεύουν τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών όπως αυτή της Φρυδάκη (2002) που επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές προτιμούν να διαβάζουν περισσότερη πεζογραφία και θέατρο, ενώ η ποίηση βρίσκεται χαμηλά στις προτιμήσεις τους. Η μειωμένη ανάγνωση ποιητικών κειμένων εντοπίζεται και στην έρευνα των Manna και Μητακίδου-Κοκκώνη (1996: 100-112), όπου γίνεται προσπάθεια να σκιαγραφηθεί το πορτραίτο του νεαρού Έλληνα αναγνώστη από την προσχολική ηλικία έως και 18 ετών, με βάση τις επισκέψεις του στις 23 βιβλιοθήκες του

⁴⁵ Το εργαλείο περιλαμβάνει έξι επίπεδα αισθητικής εμπλοκής. Η κατάταξη ξεκινά από το 1^ο επίπεδο (μηδαμινή ή ελάχιστη βίωση της ιστορίας) και με αύξουσα ταξινόμηση καταλήγει στο 6^ο και υψηλότερο επίπεδο (εξαιρετικά εφευρετική και ώριμη παρουσία αισθητικών στοιχείων) που αντανακλά την προσωπική σημασία της ιστορίας για το μαθητή (Altieri, 1995:276).

Κέντρου Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα των L. Gibson-Geller, Carol Fisher and Margaret Natarella, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά έχουν μια φυσική έλξη προς την ποίηση κάθε τύπου (Αργυροπούλου, 2009: 14-15).

Ομοίως η έρευνα του Μαλαφάντη (2005a), εστιασμένη στις στάσεις και τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μικρών μαθητών κατά φύλο, αναδεικνύει ότι η ποίηση βρίσκεται πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των μαθητών και επιλέγεται κυρίως από τα κορίτσια που προτιμούν τις τέχνες και την ποίηση σε βαθμό μεγαλύτερο από ό,τι τα αγόρια (Μαλαφάντης κ.ά., 2013). Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις προτιμήσεις για την ποίηση θα μπορούσε να εκληφθεί και ως αποτέλεσμα της διαφορετικής κοινωνικοποίησής τους (Μαλαφάντης, 2008:198). Η τελευταία θέση που κατέχει η ποίηση στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, παρότι είναι ένα συχνό και συνακόλουθα αναμενόμενο εύρημα στις έρευνες που διεξάγονται στην Ελλάδα (Μαλαφάντης, 2005a, 2008), θα πρέπει να κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό ώστε να μυήσει σταδιακά τους μαθητές στην ποιητική δημιουργία, καθώς νεότερη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που προτιμούν την ποίηση παρουσιάζουν αναγνωστική ωριμότητα (Μαλαφάντης & Φελούκα, 2013:164-5)

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Αργυροπούλου (2009) διερεύνησε, μεταξύ άλλων, τις απόψεις μαθητών του Γυμνασίου ως προς την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων. Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι προτιμούν στα εγχειρίδια της Λογοτεχνίας να συμπεριληφθούν φωτογραφίες εποχής (40%), σκίτσα (37%) και έργα ζωγραφικής (23%). Σύμφωνα με την ερευνήτρια «η εμφανής προτίμηση των μαθητών στις φωτογραφίες εποχής και στα σκίτσα, σε σχέση με τα έργα ζωγραφικής εκφράζει περισσότερο την επιθυμία τους η εικαστική πλαισίωση των κειμένων να οπτικοποιεί το περιεχόμενο και, όντας εύληπτη στην αποκωδικοποίησή της, να διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον κειμενικό κόσμο, τάση που ενισχύεται και από την πλημμυρή επαφή των μαθητών (και της ελληνικής κοινωνίας) με την τέχνη της ζωγραφικής» (Αργυροπούλου, 2009: 134).

Στην έρευνα των Παπαντωνάκη, Αθανασιάδη, Καπλάνογλου & Πολίτη (2010) ανιχνεύθηκαν οι ιδέες των μαθητών του Δημοτικού σχολείου για την Παιδική Λογοτεχνία και διερευνήθηκαν οι ανταποκρίσεις τους σε λογοτεχνικά κείμενα. Επιπλέον, ερευνήθηκαν τα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα αλλά και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των παιδιών για την Παιδική Λογοτεχνία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών, η κατανόηση και ο βαθμός πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου

σχετίζονται με τις ιδέες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για την παιδική λογοτεχνία. Επιπλέον, η φιλιαναγνωσία τους επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και τον τόπο φοίτησης των μαθητών, καθώς επίσης τα κορίτσια φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τη βιβλιοθήκη από ότι τα αγόρια. Τέλος, οι απαντήσεις των μαθητών κατέδειξαν την υπεροχή του διδακτισμού στη διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας έναντι του διευθυντικού-διαμεσολαβητικού ρόλου που οφείλει να υιοθετεί ο δάσκαλος, προκειμένου να προάγει την αυτενέργεια των μαθητών (Κωτόπουλος, 2011:25-26).

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα διαπιστώνεται ότι πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη πως οι μαθητές δεν αρέσκονται στην ανάγνωση της ποίησης. Συχνά, η αιτία αποδίδεται και στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας ο οποίος, ανεξάρτητα από τις μεμονωμένες πρωτοβουλίες κάποιων εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να ενθαρρύνει τα παιδιά στην λογοτεχνική ανάγνωση ούτε να ανταποκρίνεται στις ενδότερες ανάγκες του μαθητικού κοινού, προσφέροντας χρόνο στο μαθητή για ανταλλαγή απόψεων και ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΈΡΕΥΝΑ

1. Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η Λογοτεχνία «είναι η μεγάλη απύσχα από το δημοτικό σχολείο» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008), και παρά τις προσπάθειες που έγιναν με τη σύνταξη των νέων Π.Σ. για τον επανακαθορισμό της θέσης της ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, συνεχίζει να εμφανίζεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα ως αναπόσπαστο κομμάτι του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας. Επιπλέον στη διδακτική πράξη, συνδέεται με ένα πληκτικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο επικρατούν η εκφραστική καχεξία, η τυποποίηση, η ομογενοποίηση, η παθητικότητα, η αποστασιοποίηση από την καθημερινή ζωή και ιστορία του μαθητή, οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί αποκλεισμοί (Πασχαλίδης 2002: 320). Ειδικότερα, είναι γνωστή η αμηχανία που προκαλεί η διδασκαλία, κυρίως της μοντέρνας και σύγχρονης ποίησης, σε μαθητές και δασκάλους λόγω της πολλαπλότητας και την ποικιλομορφίας που παρουσιάζει ο ποιητικός λόγος (Καπλάνη, 2002:360). Επομένως, αν αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η Λογοτεχνία δεν παρέχει, απλώς, πληροφορίες για τη ζωή, αλλά τη νοηματοδοτεί και την αλλάζει (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005:29), θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως μία διαδικασία ελκυστική, ανακαλυπτική, ενδιαφέρουσα και κυρίως πιο προσπελάσιμη.

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε βασίστηκε στη συναλλακτική θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης που πρότεινε η L. M. Rosenblatt (1978/1994). Αφετηρία για το σχεδιασμό της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, 2003 & ΠΣ, 2011) για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της μελέτης και κυρίως οι εντυπώσεις που αποκομίσαμε για την «μη αισθητική στάση/ανάγνωση» (*effeferent stance/reading*) (Rosenblattt, 1978/1994:24,43) της ποίησης που συνήθως εφαρμόζεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εστιάζει στην περιγραφή της αισθητικής εμπειρίας των μαθητών-αναγνωστών κατά τη συναλλαγή τους με ποιητικά λογοτεχνικά κείμενα, αναγνωρίζοντας τον πολύπλευρο και συνεργατικό χαρακτήρα των ποικίλων παραγόντων –αναγνωστικών, κειμενικών και συγκεκριμένων– που συντελούν στη

διαμόρφωση της ανταπόκρισης των μαθητών. Επίσης, επιχειρήθηκε η χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακείμενου της ποίησης με στόχο τον εμπλουτισμό της αναγνωστικής τους εμπειρίας.

1.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις σε λογοτεχνικά κείμενα από τη σκοπιά της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης· ειδικά την έννοια της στάσης (*effluent/aesthetic stance*) που κυριαρχεί στις συναλλαγές των μαθητών/τριών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με την υπερρεαλιστική ποίηση.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς η παιδαγωγική της ανταπόκρισης και πιο συγκεκριμένα η «Συναλλακτική θεωρία» της Louise M. Rosenblatt μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αισθητικής στάσης των μαθητών στην ποίηση;
- Πώς επηρεάζει την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών η χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακείμενου της ποίησης;
- Πώς συμβάλλει η επικοινωνία των αναγνωστών στη σχολική τάξη στην (συν)οικοδόμηση του νοήματος των κειμένων;

1.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων θεωρήθηκε καταλληλότερη η ποιοτική έρευνα, η οποία έχει ως βασικό σκοπό την διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στη χρήση της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης με στοιχεία έρευνας δράσης. Οι ποιοτικές μέθοδοι στοχεύουν στην περιγραφή,

ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008:21). Σύμφωνα και με το σκοπό της παρούσας εργασίας η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε ώστε να δοθεί έμφαση στην εμπειρία των μαθητών – αναγνωστών και στα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν.

Από την άλλη πλευρά υιοθετήθηκαν αρκετά στοιχεία της έρευνας δράσης, η οποία ορίζεται ως «μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου» (Cohen & Manion, 1994:258), δηλαδή αποτελεί ένα μείγμα διερεύνησης, συμμετοχής και παρέμβασης σε μία ζωντανή πραγματική κατάσταση (Βάμβουκας, 1987:91). Συνεπώς, ως σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και σχεδιάζεται προκειμένου να αντιμετωπίσει μία προβληματική κατάσταση που εντοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις (Cohen & Manion, 1994:266-7). Δική μας αφετηρία αποτέλεσε η διαπίστωση προβλημάτων κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Φρυδάκη 2003:69-70) και ειδικότερα η αδυναμία υιοθέτησης και εφαρμογής σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων της ποίησης στο σημερινό σχολείο (Παπαδάτος, 1999:221-222).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Altrichter, Posch και Somekh «Η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση» (Altrichter et al., 2001:22). Η καινοτομία της εν λόγω παρέμβασης έγκειται στην αξιοποίηση μεθόδων που επικεντρώνονται στη συναλλαγή του μαθητή - αναγνώστη με το κείμενο και επιτρέπουν την ελεύθερη διαπραγμάτευση του νοήματος, αλλά και στη χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακείμενου της ποίησης. Επίσης, αξιοποιήσαμε το συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα της έρευνας-δράσης, που θέλει τον εκπαιδευτικό ταυτόχρονα και ερευνητή σε ένα συνεργατικό πλαίσιο με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, στην περίπτωση μας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μαθητές και πανεπιστημιακούς.⁴⁶

Τέλος, η έρευνα – δράσης χαρακτηρίζεται από ευελιξία και εκλαμβάνεται είτε ως σπειροειδής (Lewin στο Σαραφίδου,2011:83) είτε ως ελικοειδής ή κυκλική διαδικασία (Kemmis & Wilkinson στο Robson:58). Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε

⁴⁶ Βλ σχετικά στον Ελληνικό Ιστότοπο για την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης: <http://www.actionresearch.gr>

ευελιξία ως προς τις αλλαγές και προσαρμοστικότητα σε τροποποιήσεις, ανάλογα με τις αντιδράσεις και τις ανάγκες των μαθητών κατά την εξέλιξη της. Ωστόσο, απουσιάζει το στοιχείο της κυκλικής ή ελικοειδούς διαδικασίας που χαρακτηρίζουν ορισμένα στάδιά της. Εξαιτίας αυτού του περιορισμού η εργασία αυτή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αμιγής έρευνα δράσης.

1.4. Χρόνος διεξαγωγής και συμμετέχοντες στην έρευνα

Η έρευνα - διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος του 2016 και πιο συγκεκριμένα από 30/03/2016 έως 11/04/2016 και διήρκησε συνολικά 17 διδακτικές ώρες. Αξίζει να επισημανθεί ότι είχε προηγηθεί παρατήρηση της σχολικής τάξης για δύο δίωρα στο μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, προκειμένου διαπιστωθεί η δυναμική της μαθητικής ομάδας, η εκπαιδευτική διαδικασία, το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Επίσης, αφιερώθηκαν τρεις επιπλέον ώρες, μία πριν την παρέμβαση κατά την οποία δόθηκε στους μαθητές το αρχικό ερωτηματολόγιο και δύο ώρες μετά την ολοκλήρωσή της για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο, που βρίσκεται στο κέντρο αστικής περιοχής της ηπειρωτικής Ελλάδας. Πρόκειται για ένα σχολείο, στο οποίο κάθε τάξη αποτελείται από ένα τμήμα και συστεγάζεται με ένα, επίσης, εξαθέσιο δημοτικό. Ο προαύλιος χώρος, το εργαστήρι πληροφορικής, καθώς και η βιβλιοθήκη χρησιμοποιούνται από κοινού από τους μαθητές των δύο σχολείων. Επιπλέον, το σχολείο έχει διακριθεί για τη συμμετοχή του σε καινοτόμα προγράμματα και μαθητικούς διαγωνισμούς. Όσον αφορά το χώρο διεξαγωγής των διδασκαλιών, στο πλαίσιο της παρέμβασης, αξιοποιήθηκε η αίθουσα των υπολογιστών που διέθετε προβολέα. Η αίθουσα διαμορφώθηκε έτσι ώστε να μπορεί να υποστηριχθεί τόσο η ομαδική εργασία όσο και εικαστικές δραστηριότητες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 11 μαθητές της Έκτης τάξης δημοτικού, 7 κορίτσια και 4 αγόρια. Στην τάξη υπήρχε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και μία μαθήτρια, προερχόμενη από οικογένεια οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της τάξης τα παιδιά είχαν κατά μέσο όρο ένα καλό γνωστικό επίπεδο όσον

αφορά τους γνωστικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, ενώ τα περισσότερα προέρχονται από οικογένειες με μέσο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Επιλέχθηκε η έκτη τάξη γιατί τα παιδιά αυτής ηλικίας (προεφηβεία) βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο που συνοδεύεται από ανησυχίες και προβληματισμούς. Συχνά υποτιμώνται οι αναγνωστικές δυνατότητές τους, γιατί επικρατεί η αντίληψη ότι τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία δεν μπορούν να ενδιαφερθούν και για κάτι διαφορετικό, περιορίζοντάς τα στην ανάγνωση ομοιοκατάληκτων, έμμετρων, απλών ποιημάτων που δε διαφοροποιούνται θεματικά σε σχέση με τις μικρές τάξεις του δημοτικού. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο, στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας, οι μαθητές - αναγνώστες να εξοικειωθούν με την ποικιλομορφία και την πολλαπλότητα της ποίησης, ώστε να μη νιώθουν αμήχανα απέναντί της. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θεωρήσαμε ότι αυτή η ηλικία, της μετάβασης από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο είναι η καταλληλότερη για την εφαρμογή της παρέμβασης. Άλλωστε, η επιλογή μαθητών αυτής της ηλικίας βασίστηκε σε προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα που έδειξαν ότι η αισθητική στάση συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα προσωπικής κατανόησης του νοήματος, όπως επίσης και το επίπεδο κατανόησης του κειμένου αυξάνει καθώς μεγαλώνουν οι σχολικές τάξεις (Many, 1991· Cox & Many, 1992).

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες σύμφωνα με τη δική τους επιλογή, καθώς αυτός ο τρόπος σύστασης των ομάδων εξυπηρετούσε και την παιδαγωγική μας στόχευση. Άλλωστε, ειδικότερα στο μάθημα της λογοτεχνίας ένα από τα βασικά κριτήρια σχηματισμού ομάδων είναι τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών της, *«διότι σημαντικό για να λειτουργήσει μια ομάδα ανάγνωσης είναι να νιώθουν οι μαθητές άνεση και ασφάλεια μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούν να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και να μοιραστούν εκτιμήσεις»*.⁴⁷

⁴⁷ Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, (2011:16).

2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής ή παραγωγής δεδομένων σε μία ποιοτική έρευνα είναι τεχνικές ή στρατηγικές που χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό (Mason, 2009). Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα με μικρές αναφορές σε ποσοτικά στοιχεία. Προκειμένου να επιτευχθεί η αύξηση της εγκυρότητας της εργασίας, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης μέσω των πολλαπλών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (τριγωνοποίηση μεθόδων) (Σαραφίδου, 2011:97). Επιπλέον, συλλέχθηκαν δεδομένα από δύο διαφορετικές πηγές, τους μαθητές και την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό, ενσωματώνοντας μ' αυτόν το τρόπο διαφορετικές απόψεις και οπτικές για το ίδιο θέμα (Cohen & Manion, 1994:328).

Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων προέκυψε από: α) το αρχικό ερωτηματολόγιο, β) τους οδηγούς ανταπόκρισης (response journal) με τις γραπτές ανταποκρίσεις (εικόνας/αρχικές/τελικές), γ) την ηχογράφηση των συζητήσεων των ομάδων, δ) την ημιδομημένη τελική συνέντευξη, ε) την ομαδική εργασία των μαθητών “black out poetry” ζ) από την παρατήρηση (ημερολόγιο, μαγνητοφώνηση διδασκαλιών).

2.1. Ερωτηματολόγιο

Για την καταγραφή των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών και για την ανάδειξη των απόψεών τους για την εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων και τη διαθεματική σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο⁴⁸ (βλ. Παράρτημα Α) με επτά ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις αφορούν στη διερεύνηση της φιλιαναγνωσίας των μαθητών και των αναγνωστικών τους προτιμήσεων. Συμπληρωματικά, η τρίτη ερώτηση συνοδευόταν από ανοιχτά πεδία προκειμένου οι μαθητές να συμπληρώσουν κάποια αγαπημένη τους κατηγορία βιβλίου που δεν συμπεριλαμβανόταν στην προτεινόμενη λίστα, καθώς και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Στην τέταρτη ερώτηση τους ζητείται να δηλώσουν αν τα λογοτεχνικά κείμενα τους δίνουν την ευκαιρία να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις και αφορά στη διδακτική

⁴⁸ Για τη διαμόρφωση μέρους των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, λήφθηκε υπόψη το ερωτηματολόγιο της έρευνας της Αργυροπούλου, Χ. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes>

μεθοδολογία, καθώς συνδέεται με την πολυσημία του λογοτεχνικού λόγου και κατοχυρώνεται από τις αναγνωστικές θεωρίες (Αργυροπούλου, 2009:82).

Με την πέμπτη ερώτηση διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από την ελκυστικότητα της εικονογράφησης των διδακτικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας, ενώ η έκτη στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεών τους αφενός για την εικαστική πλαισίωση των κειμένων αφετέρου για την επιλογή του εποπτικού υλικού που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Τέλος, με την έβδομη ερώτηση ελέγχονται οι πρότερες απόψεις των μαθητών για τη διαθεματική σύνδεση της Λογοτεχνίας με τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

2.2. Οδηγοί ανταπόκρισης

Επίσης, μέθοδο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν και οι οδηγοί ανταπόκρισης (response journal) με τις γραπτές ανταποκρίσεις, στα οποία οι μαθητές καταγράφουν τις ανταποκρίσεις τους. Οι οδηγοί ανταπόκρισης περιλάμβαναν ανοιχτές ερωτήσεις που στόχευαν στη διερεύνηση της ατομικής ανταπόκρισης των μαθητών. Το πρώτο φύλλο αφορά τις ανταποκρίσεις των μαθητών στη θέαση ενός ζωγραφικού έργου, το δεύτερο περιλαμβάνει τις αρχικές ανταποκρίσεις έπειτα από την ανάγνωση ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος, ενώ το τρίτο –όμοιο με το πρώτο- τις τελικές τους ανταποκρίσεις (βλ. Παράρτημα Β), έπειτα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων που είχαν ως στόχο τον εμπλουτισμό της ανταπόκρισης και τη συζήτηση που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των ομάδων σύμφωνα με τον οδηγό ερωτήσεων που του δόθηκε (βλ. Παράρτημα Α). Τέλος, οι εργασίες των μαθητών, γραπτές και εικαστικές, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα δεδομένα συνέβαλαν στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας (βλ. Παράρτημα Δ & Ε).

2.3. Παρατήρηση - Ημερολόγιο

Η παρατήρηση αποτελεί μια μέθοδο συλλογής - παραγωγής δεδομένων, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, εκτός των άλλων, και στην εκπαιδευτική έρευνα (Mason, 2009). Η άμεση παρατήρηση ως μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης επιλέχτηκε να είναι λιγότερο δομημένη και επικεντρώθηκε στα θέματα που προκύπτουν σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Altrichter et al., 2001: 131-132). Παράλληλα με την παρατήρηση το ημερολόγιο,

ως βασικό εργαλείο αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, αποτέλεσε στην παρούσα έρευνα μέσο καταγραφής δεδομένων και περιλάμβανε στοιχεία που είχαν σχέση με την προετοιμασία, εφαρμογή και αξιολόγηση των επιμέρους δραστηριοτήτων, σημειώσεις μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση και γενικότερα εκτιμήσεις για την εξέλιξη της παρέμβασης (Altrichter et al., 2001· Cohen & Manion, 1994).

2.4. Μαγνητοφώνηση διδασκαλιών - συζητήσεων των ομάδων

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να δώσει μια ολοκληρωμένη καταγραφή λεκτικών δεδομένων και αποκτά ιδιαίτερη αξία ως μέσο συλλογής δεδομένων, όταν στα ενδιαφέροντα της έρευνας συμπεριλαμβάνεται και η λεκτική επικοινωνία των υποκειμένων. Επιπροσθέτως, ηχητική καταγραφή των διδασκαλιών προσφέρει μία συνολική εικόνα και συμβάλλει στη συλλογή περισσότερων δεδομένων, ειδικά όταν ο ερευνητής κατέχει διττό ρόλο (παρατήρηση/διεξαγωγή διδασκαλίας) (Altrichter et al., 2001:131,144-5). Για τους παραπάνω λόγους, η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου στηρίχθηκε στο γεγονός ότι μέσω της απομαγνητοφώνησης μπορεί να διαπιστωθεί η ποιότητα των διαλόγων των μαθητών και η αλληλεπίδραση των μελών των ομάδων για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

2.5. Συνέντευξη

Στην παρούσα έρευνα ένα από τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη, καθώς σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), αυτή η τεχνική επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την διερεύνηση φαινομένων και θεμάτων μέσα από τις εμπειρίες και την οπτική των υποκειμένων. Ειδικότερα, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης διεξήχθη ομαδική ημι-δομημένη συνέντευξη που βασίστηκε σε έναν οδηγό ερωτήσεων που είχαν άμεση σχέση με το βασικό σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας, επιτρέποντας παράλληλα την ανάπτυξη συζητήσεων ακόμη και ζητημάτων που προέκυπταν αυθόρμητα (βλ. παράρτημα Α).

Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Robson, 2002). Επίσης,

η ομαδική συνέντευξη θεωρείται πολύ χρήσιμη, όταν οι ομάδες έχουν συνεργαστεί μεταξύ τους για κάποιο διάστημα, καθώς μεταξύ τους μπορεί να υπάρξει επικοινωνία, αλληλεπίδραση και κατανόηση των απόψεων του άλλου (Watts & Ebbutt, 1987, στο Cohen & Manion, 1997:395). Οι μαθητές προσήλθαν στις καταληκτικές συνεντεύξεις σε τρεις ομάδες, όπως είχαν σχηματιστεί καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν 20-30 λεπτά και μαγνητοφωνήθηκαν ώστε να υπάρχει πιστότερη καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών.

2.6. Θέματα δεοντολογίας

Για τη διεξαγωγή της παρέμβασης λήφθηκε κάθε μέριμνα από πλευράς της ερευνήτριας, ώστε η έρευνα να διεξαχθεί σε συνεννόηση και με τη συνεργασία του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, καθώς εμπλέκονται ανήλικοι μαθητές, ενημερώθηκαν οι γονείς και κηδεμόνες τους για την πραγματοποίηση του προγράμματος και ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεσή τους (βλ. Παράρτημα ΣΤ).

Σε όλες τις καταγραφές ήχου το μαγνητόφωνο είχε τοποθετηθεί σε ορατό σημείο και έπειτα από συγκατάθεση του διευθυντή του σχολείου. Η ηχογράφηση καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης εφαρμόστηκε έπειτα από ενημέρωση για τους στόχους της έρευνας και τη συναίνεση των μαθητών. Επίσης, υπήρξε διαβεβαίωση από μέρους μας για τήρηση της ανωνυμίας τους, γι' αυτό και κατά την ανάλυση των δεδομένων αναφέρονται ψευδώνυμα αρχικά που αντικατέστησαν τα ονόματα, κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων.

3. Μέθοδοι ανάλυσης του υλικού

3.1. Μεθοδολογικό εργαλείο κωδικοποίησης - ανάλυσης ανταποκρίσεων

Για την επεξεργασία και ταξινόμηση των ερευνητικών μας δεδομένων, καθώς και την ποιοτική ανάλυση των ανταποκρίσεων του κάθε μαθητή, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα που σχεδιάστηκε από τις Cox και Many (1992) και εκτείνεται σε ένα συνεχές από την πιο πληροφοριακή έως την πιο αισθητική στάση (*A Five Point Efferent/Aesthetic Continuum*). Οι Cox και Many (1992) δημιούργησαν ένα σύστημα ταξινόμησης των χαρακτηριστικών της στάσης με βάση την περιγραφή της στάσης του αναγνώστη της Rosenblatt (1978/1994) που εισήγαγε την έννοια του μη αισθητικού/ αισθητικού συνεχούς (*efferent/aesthetic continuum*) και των τύπων των ψυχικών δραστηριοτήτων που εμπλέκονται σε μια αισθητική ανάγνωση που διατυπώθηκαν από τους Corcoran και Evans (1987 στο Cox & Many, 1992:44).

Η αύξουσα ταξινόμηση της στάσης γίνεται με βάση το συνεχές (*efferent/aesthetic continuum*) που αποτελείται από πέντε σημεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν τις στάσεις που υιοθετεί ο αναγνώστης στην ανταπόκρισή του κατά τη συναλλαγή του με ένα λογοτεχνικό κείμενο. Το συνεχές εκτείνεται από τα αριστερά στα δεξιά όπου στον αριστερό του πόλο τοποθετείται η πρώτη στάση που θεωρείται η λιγότερο αισθητική (*efferent stance*) και καταλήγει στον αντίθετό του, δηλαδή στην πέμπτη και πιο αισθητική στάση (*aesthetic stance*).

Πίνακας 1

Measure of Reader Stance Towards a Literary Work on an Efferent to Aesthetic Continuum
(Cox and Many, 1992:45).

Efferent 1	2	3	4	Aesthetic 5
analysis of elements according to outside structure (what was learned, literary elements, production analysis, realism)				focus on the lived-through experience of the literary work (the world created while reading and the emotions or associations resulting from the experience)
	retelling (concentration on relating the storyline, narrating what the story was about)		selection of story events or characters to elaborate preference, judgment, or description (I enjoyed it when ..., I thought it was good/funny/unfair when ...)	
		portions of both efferent analysis and aesthetic experience of work (primary focus using a single stance indeterminate)		

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται μια συνοπτική περιγραφή κάθε σημείου/στάσης κατά μήκος του συνεχούς. Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικότερα το εργαλείο που σχεδίασαν οι Cox και Many (1992:44-53) και το χρησιμοποίησαν για την κωδικοποίηση των γραπτών ανταποκρίσεων των μαθητών σε πεζά κείμενα και κινηματογραφικές ταινίες.

Σύστημα ταξινόμησης των χαρακτηριστικών της στάσης

- Επίπεδο 1^ο: Η πιο πληροφοριακή/μη αισθητική στάση.
Σ' αυτό το σημείο εντάσσονται οι λιγότερο αισθητικές ανταποκρίσεις. Η προσοχή των αναγνωστών επικεντρώθηκε στις πληροφορίες που αποκτήθηκαν από την ανάγνωση ή την προβολή. Επίσης, περιλαμβάνονται ανταποκρίσεις που περιέχουν στοιχεία λογοτεχνικής ανάλυσης ή ανάλυση της παραγωγής. Ειδικότερα, οι ανταποκρίσεις για τις ταινίες που κωδικοποιήθηκαν στη λιγότερο αισθητική στάση περιλάμβαναν αναφορές στο σχεδιασμό τεχνικών στοιχείων της ταινίας όπως η καταλληλότητα του σκηνικού, υποκριτικές ικανότητες ή αναγνώριση των ηθοποιών από τη συμμετοχή τους σε άλλες ταινίες.
- Επίπεδο 2^ο: Πρωτίστως πληροφοριακή/μη αισθητική στάση.
Σ' αυτή τη στάση κωδικοποιούνται οι ανταποκρίσεις που περιλαμβάνουν μία πιστή αναδιήγηση όλης της ιστορίας ή κάποιου τμήματός της.
- Επίπεδο 3^ο: Διαθέτει εξίσου στοιχεία αισθητικών και μη αισθητικών στάσεων.
Βρίσκεται στη μέση του συνεχούς και χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση απροσδιόριστης στάσης. Τέτοιες ανταποκρίσεις περιλαμβάνουν τόσο αισθητικά όσο και μη αισθητικά στοιχεία, δηλαδή η προσοχή μπορεί να εστιάζει σε συγκεκριμένα τμήματα της ιστορίας ή χαρακτήρες και παράλληλα να γίνεται αναφορά στην εμπειρία που έζησε, χωρίς όμως να δίνεται περισσότερη έμφαση στη αισθητική ή στην πληροφοριακή στάση.
- Επίπεδο 4^ο: Πρωτίστως αισθητική στάση
Σ' αυτό το σημείο κατηγοριοποιούνται οι ανταποκρίσεις στις οποίες επιλεκτική προσοχή του αναγνώστη κατευθύνεται από τις προσωπικές νοοτροπίες και προτιμήσεις του, καθώς απομονώνει συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου ή της ταινίας και παράλληλα τα συνδέει με τις σκέψεις ή τα συναισθήματα που προκύπτουν.

- Επίπεδο 5^ο : Η πιο αισθητική στάση.

Στο τελευταίο σημείο του συνεχούς εντάσσονται οι ανταποκρίσεις που υιοθέτησαν την πιο αισθητική στάση. Σ' αυτές τις ανταποκρίσεις, η προσοχή επικεντρώνεται στις ιδέες, τις σκηνές, τις εικόνες, τους συνειρμούς, τα συναισθήματα ή ακόμη και ανάμνηση από κάποιο περιστατικό της ζωής τους, με λίγα λόγια στην εμπειρία που έζησαν μέσα από τη συναλλαγή του με το λογοτεχνικό κείμενο ή την ταινία.

Στην παρούσα μελέτη, για τον προσδιορισμό της στάσης των ανταποκρίσεων των μαθητών, αντλήσαμε πολλά στοιχεία από το σύστημα κατηγοριοποίησης των Cox και Many (1992), επιχειρώντας κάποιες αναπροσαρμογές, προκειμένου να ομαδοποιήσουμε τις γραπτές ανταποκρίσεις στο ποιητικό κείμενο και στο εικαστικό έργο.

3.2. Επεξεργασία - ανάλυση δεδομένων των συζητήσεων

Για την επεξεργασία και ανάλυση των συζητήσεων των ομάδων, δεδομένου ότι δεν υπήρχαν προκαθορισμένες κατηγορίες, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επαγωγικής κατηγοριοποίησης (Altrichter et al., 2001:183-185). Οι διάλογοι κωδικοποιήθηκαν, μετά την απομαγνητοφώνηση, ανά ομάδα και ανά ερώτηση. Έπειτα δημιουργήθηκε μία αρχική λίστα με τα θέματα που αναδύονται από τα δεδομένα, προκειμένου να σχηματιστούν γενικές θεματικές ενότητες. Επανεξετάστηκαν τα δεδομένα στο σύνολο τους, ώστε να οριστούν οι τελικές θεματικές ενότητες.

3.3. Επεξεργασία - ανάλυση δεδομένων των συνεντεύξεων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν τρεις (3) ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις, σύντομης διάρκειας, με τις τρεις ομάδες του τμήματος. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν κατά τη συνέντευξη ήταν ανοικτού τύπου και υπήρχε η ευελιξία, όταν κρίνονταν σκόπιμο, να διατυπώνονται και άλλες ερωτήσεις, με διευκρινιστικό, κυρίως, χαρακτήρα. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

4. Σχεδιασμός και υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Οι διδακτικές προσεγγίσεις της ποίησης από τα παιδιά της Στ' τάξης πραγματοποιήθηκαν με βάση τη «Συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt, η οποία συνέδεσε τη θεωρία της με την εκπαίδευση τονίζοντας τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη-μαθητή στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων καθώς και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης (Roseblantt, 1978/1994). Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με στόχο την «αισθητική» προσέγγιση της υπερρεαλιστικής ποίησης, εντάχθηκαν στα τέσσερα στάδια των Benton και Fox (1985/1992), οι οποίοι με θεωρητικό υπόβαθρο τις απόψεις της L. M Rosenblatt πρότειναν μια διδακτική μεθοδολογία για το σχεδιασμό μαθημάτων Λογοτεχνίας, μέσω της ατομικής και ομαδικής ανταπόκρισης. Το μοντέλο των Benton και Fox θεωρείται αποτελεσματικό στην προσέγγιση της ποίησης, καθώς διακρίνεται για την ευέλικτη μεθοδολογία του και προσφέρεται για τη συσχέτιση ζωγραφικών έργων με ποιήματα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Επίσης, δίνει έμφαση στην αξία και τη μοναδικότητα της λογοτεχνικής εμπειρίας, στην καλή προετοιμασία του περιβάλλοντος καθώς και όλη τη διαδικασία (Benton & Fox, 1992:108-110· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:60-78· Παπαδάτος, 2002:222-224· Αριστοδήμου- Ιακωβίδου, 2013:34-35): Τα στάδια ή φάσεις που ακολουθήθηκαν κατά την διδακτική με προσέγγιση ήταν τα εξής:

- Προετοιμασία του περιβάλλοντος με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων, που ενεργοποίησε τα παιδιά και τους δημιούργησε κίνητρα για την ανάγνωση του ποιήματος.
- Αρχική ανταπόκριση των μαθητών στο ποίημα μέσω της ανάγνωσης και της άμεσης καταγραφής των αρχικών προσωπικών τους ανταποκρίσεων.
- Τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών, μέσω της αισθητικής προσέγγισης και επεξεργασίας των ποιημάτων και των εικαστικών κειμένων με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες.
- Έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών με δημιουργικές ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες.

4.1. Ειδικότεροι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Με τη διδασκαλία της διδακτικής μας προσέγγισης επιδιώκουμε οι μαθητές:

- να συνδέσουν την ποίηση με άλλες μορφές τέχνης όπως η ζωγραφική
- να αντιληφθούν την έννοια του υπερρεαλισμού στη λογοτεχνία και στη ζωγραφική
- να κατανοούν, να αναγνωρίζουν και υπερρεαλιστικά στοιχεία στην ποίηση και στην ζωγραφική
- να αντιλαμβάνονται την πολλαπλότητα και την πολυσημία του ποιητικού και εικονικού λόγου (εικόνες, σύμβολα, απουσία ομοιοκαταληξίας, αυτόματη γραφή).
- να εξοικειωθούν με την εικονοποιία στον ποιητικό λόγο
- να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής
- να διευρύνουν την αναγνωστική τους ικανότητα, προσεγγίζοντας με βιωματικό τρόπο τον ποιητικό λόγο και τα εικαστικά έργα
- να ανταποκριθούν αισθητικά στον ποιητικό λόγο και στα εικαστικά έργα
- να εκφράζουν την προσωπική τους ερμηνεία σε ένα ποίημα ή εικαστικό έργο με γραπτό προφορικό και οπτικό τρόπο
- να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων στα ποιητικά κείμενα και στα εικαστικά έργα.
- να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους
- να αναπτύξουν θετική στάση των για την ποίηση και την τέχνη
- να αναπτύξουν τη φαντασία τους και την κριτική τους ικανότητα
- να καλλιεργήσουν την αγάπη για την ποίηση και την τέχνη
- να απομυθοποιήσουν τη «δυσκολία» της ποίησης.

4.2. Περιγραφή της παρέμβασης

Α΄ Φάση: Προετοιμασία Περιβάλλοντος (2 ώρες)

1^η δραστηριότητα

Προβάλαμε το υπερρεαλιστικό έργο του René Magritte «*Ο θεραπευτής*», χωρίς να αποκαλύψουμε στους μαθητές τον τίτλο του έργου. Έπειτα μέσω της τεχνικής της «Ιδεοθύελλας» καταγράψαμε, σύντομα, στον πίνακα λέξεις και φράσεις που τους ήρθαν στο μυαλό, καθώς κοιτούσαν το έργο. Στη συνέχεια δώσαμε έναν οδηγό ανταπόκρισης (βλ. Παράρτημα Β) και το κάθε παιδί ασχολήθηκε ατομικά, απαντώντας ελεύθερα σε κάποιες ερωτήσεις με στόχο να καταγραφούν οι αρχικές τους ανταποκρίσεις από την εικόνα που έβλεπαν (*Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας το έργο του Ρενέ Μαγκρίτ. Δώστε ένα τίτλο. Καταγράψτε μερικές σκέψεις σας για το έργο. Τι φαντάζεστε ότι μπορεί να συμβαίνει εδώ; Ποια στοιχεία του έργου σας προκαλούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα; Τι δημιουργεί έκπληξη και γιατί; Σας θυμίζει κάτι;.*)

Στη συνέχεια, αφού αποκαλύψαμε τον τίτλο του έργου δώσαμε σε κάθε ομάδα τον παρακάτω οδηγό με ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Α), προκειμένου να τις συζητήσουν με την ομάδα τους και σε σχέση με τις ατομικές τους ανταποκρίσεις και να παρουσιάσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης (*Συζητήστε στην ομάδα σας: Τι σκέφτομαι, καθώς παρατηρώ αυτό το έργο; Τι σας τράβηξε την προσοχή με την πρώτη ματιά; Γιατί; Ποια ψυχική διάθεση δημιουργεί; Τι αισθήματα, θετικά ή αρνητικά, σας προκαλεί αυτό το έργο; Τι μπορεί να γίνεται εδώ; Είναι πραγματικότητα; Τι μπορεί να θέλει να αποδώσει ο ζωγράφος; Πώς καταφέρνει να μας εκπλήξει; Ποια στοιχεία κατά τη γνώμη σας έχουν μεγαλύτερη σημασία; Γιατί; Τι σας θυμίζει; Γιατί έδωσε αυτό τον τίτλο;.*)

2^η δραστηριότητα

Θέλοντας να παίξουμε το παιχνίδι των συνειρμών, προβάλαμε μία διαφάνεια που απεικόνιζε ένα κοχύλι και καλέσαμε τα παιδιά να μας πουν τις σκέψεις, τους ήχους, τις μυρωδιές, τις αναμνήσεις που δημιούργησε το κοχύλι: (*Κλείστε τώρα τα μάτια και σκεφτείτε τη για λίγα δευτερόλεπτα. Μπορείτε να την επαναλάβετε σαν να την ακούτε για πρώτη φορά. Πώς είναι ο ήχος της; Αφήστε τη σκέψη σας να πετάξει ελεύθερα κι ακολουθήστε την όπου σας*

πάει. Ποιες εικόνες σάς φέρνει η λέξη στο μυαλό; Τι συναισθήματα σας δημιουργεί; Σας θυμίζει κάποιο περιστατικό που έχετε ζήσει;). Στη συνέχεια καταγράφηκαν στον πίνακα τόσο οι κοινοί συνειρμοί που δημιούργησε η κυριολεκτική σημασία της λέξης όσο και οι εντελώς ατομικοί συνειρμοί, ανάλογα με τις αναμνήσεις και τα βιώματα που είχε ο καθένας. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα κλήθηκε να παίξει το παιχνίδι των συνειρμών με στόχο να δημιουργήσει το όνομά της (βλ. Παράρτημα Γ). Με τον παραπάνω τρόπο προέκυψε η ονομασία της κάθε ομάδας: «Ακαταμάχητες – Κεραυνοί – Μπλε Άγγελοι».

Β΄ Φάση: Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών (2 ώρες)

Σ' αυτή τη φάση επιχειρήθηκε η αρχική προσέγγιση του ποιήματος «Βενζίνη» του Ν. Εγγονόπουλου (βλ. Παράρτημα Β) και επιλέχθηκε η σιωπηρή ανάγνωση, η οποία ικανοποιεί την ανάγκη του ατόμου για προσωπικό χρόνο και σιωπή, για αυτοσυγκέντρωση και ιδιωτική απόλαυση (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Ο κάθε μαθητής δουλεύει ατομικά, σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς, μέσα σε ορισμένο διάστημα χρόνου.

Κατά την πρώτη τους ανάγνωση προτρέπονται να σημειώνουν ελεύθερα γύρω από τα ποιήματα τις εντυπώσεις τους υπό μορφή «ελεύθερων σημειώσεων». Αμέσως μετά δίνεται οδηγός ανταπόκρισης με ερωτήματα, προκειμένου να ενισχυθεί η αισθητική ανταπόκριση των μαθητών και οι προσωπικές ανταποκρίσεις καταγράφονται. Στη φάση αυτή στοχεύσαμε στην ανάδειξη των αρχικών ανταποκρίσεων των παιδιών αλλά και στη διερεύνηση του είδους των στάσεων που πρόκειται να υιοθετήσουν τα παιδιά κατά την αναγνωστική διαδικασία (βλ. Παράρτημα Α).

Γ φάση: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (6 ώρες)

A) Διεύρυνση της ανταπόκρισης

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στη συνέχεια στοχεύουν στη διεύρυνση της ανταπόκρισης των μαθητών. Για τη διεύρυνση των ανταποκρίσεων αξιοποιήθηκε η υπερρεαλιστική ζωγραφική ως εικαστικό διακεείμενο της ποίησης με στόχο τον εμπλουτισμό της αναγνωστικής εμπειρίας. Επίσης, διαβάστηκαν και άλλα υπερρεαλιστικά ποιήματα,

προκειμένου να δοθούν ευκαιρίες έκφρασης των προβληματισμών τους που προέκυψαν από το διάλογο με τα κείμενα ή από το διάλογο με την υπόλοιπη κοινότητα.

1^η δραστηριότητα (2 ώρες)

Αρχικά συζητήσαμε στην ολομέλεια για τα όνειρα και στη συνέχεια διαβάσαμε το ποίημα «Η Στέρνα» της ποιήτριας Μπίλης Βέμη (2000). Έπειτα προβάλαμε υπερρεαλιστικά εικαστικά έργα με θέμα τα όνειρα, προκειμένου να εντοπίσουμε κοινά στοιχεία με την ποίηση. Συζητήσαμε για τα σύμβολα (συμβολικές αξίες των χρωμάτων ή των λέξεων, συνύπαρξη πολλών συμβόλων σ' ένα έργο κ.ά.), την έκπληξη που δημιουργούν οι εικόνες και τη σύνδεσή τους με τα όνειρα και τους συνειρμούς (βλ. Παράρτημα Ε). Στο τέλος της συζήτησης τα παιδιά κλήθηκαν να καταγράψουν ένα δικό τους όνειρο που θυμούνται και να το εικονογραφήσουν.

2η δραστηριότητα (2 ώρες)

Αρχικά μιλήσαμε για τον υπερρεαλισμό και αναφερθήκαμε σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά του που συναντάμε τόσο στην ποίηση όσο και στην ζωγραφική (αυτόματη γραφή, συνειρμοί, έκπληξη, φαντασία, χιούμορ κ.ά.). Πραγματοποιήθηκε συνδυαστική παρουσίαση υπερρεαλιστικών ποιημάτων και εικαστικών έργων, προκειμένου να αναδεχθεί η θεματική νοηματική τους συνάφεια και οι μαθητές να εμπλακούν σε μια γόνιμη διαδικασία σύγκρισης. Επίσης, προσπαθήσαμε να νοηματοδοτήσουμε εικαστικά έργα - οφθαλμαπάτες όπου τα όρια συχνά είναι δυσδιάκριτα και οι ερμηνείες πολλαπλές, ανάλογα με την οπτική του καθενός (βλ. Παράρτημα Ε).

3η δραστηριότητα (1 ώρα)

Προβλήθηκε το έργο του René Magritte, «Προσωπικές αξίες» και αφού παρατηρήσαμε και ονομάσαμε τα αντικείμενα μιλήσαμε για τα χαρακτηριστικά που καθιστούν τον πίνακα υπερρεαλιστικό. Τέλος, τους δόθηκε ένα περίγραμμα του εσωτερικού ενός δωματίου και τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν τις δικές τους προσωπικές αξίες (βλ. Παράρτημα Ε).

Β) Συζήτηση σε ομάδες

H L.M. Rosenblatt (1978/1994) θεωρεί ότι ο διάλογος μέσα στην τάξη είναι ένα ζωτικής σημασίας συστατικό για την συναλλακτική παιδαγωγική. Οι ανταλλαγή απόψεων

μεταξύ των μαθητών μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν ιδέες κατά τη συναλλαγή τους με το κείμενο, οι οποίες καθιστούν δυνατή μία δεύτερη ανάγνωση, προσανατολισμένη στον αναγνώστη (Rosenblatt, 2004:1388-1389). Αυτή η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών μπορεί να κατευθύνει την προσοχή του σε σημεία του κειμένου, στα οποία δεν είχε ανταποκριθεί κατά την πρώτη και ατομική επαφή του με το κείμενο ή ακόμη και να τροποποιήσει τη στάση του, καθώς εμβαθύνει, επανεξετάζει και ανταποκρίνεται στο πλαίσιο της κοινότητας.

4^η δραστηριότητα (2 ώρες)

Οι μαθητές επέστρεψαν στα φύλλα όπου είχαν γράψει τις αρχικές τους ανταποκρίσεις και με τη βοήθεια ενός οδηγού ερωτήσεων συζήτησαν για την αναγνωστική τους εμπειρία και να πρόβαλαν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με το ποίημα. Οι ερωτήσεις – ανοιχτού τύπου - που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου στόχευαν στην αλληλεπίδραση των μαθητών-αναγνωστών και στην κινητοποίηση των πιθανών ερμηνειών που θα γίνονταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσά τους (*Υπήρξε στο ποίημα κάτι που σας κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον; Σε ποιο σημείο αναφέρεστε; Σας ενόχλησε κάτι; Τι σας μπέρδεψε; Τι σας φόβισε; Τι σας ευχαρίστησε; Τι σας εξέπληξε; Σας θύμισε το ποίημα κάποια στιγμή ή εμπειρία από τη ζωή σας; Σας θύμισε το ποίημα κάτι άλλο που έχετε διαβάσει ή έχετε δει; Γιατί νομίζετε ότι ο ποιητής έδωσε αυτόν τον τίτλο;*). Μέσα σε κάθε ομάδα, ένα μέλος διαβάσει το ποίημα δυνατά. Μετά την ανάγνωση, κάποιος αναλαμβάνει να διαβάσει τις ερωτήσεις και κάθε μέλος της ομάδας αναφέρει με τη σειρά του τις ανταποκρίσεις του, ενώ κάποιος αναλαμβάνει να κρατάει σημειώσεις (βλ. Παράρτημα Α). Στο τέλος της συζήτησης η κάθε ομάδα παρουσιάζει προφορικά στις υπόλοιπες ομάδες ένα μικρό κείμενο που περιέχει την ερμηνεία που οικοδομήθηκε στο πλαίσιο της ομάδας.

Γ) Οι τελικές ατομικές ανταποκρίσεις

5η δραστηριότητα (1 ώρα)

Οι μαθητές επιστρέφουν ατομικά στο κείμενο και καταγράφουν τις τελικές ατομικές τους ανταποκρίσεις. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η διερεύνηση πιθανής τροποποίησης της στάσης των αναγνωστών μετά τη διεύρυνση της ανταπόκρισης και τη συζήτηση στο πλαίσιο των ομάδων (βλ. Παράρτημα Α).

Δ' Φάση: Έκφραση της ανταπόκρισης

A) Ατομικές ανταποκρίσεις από εικόνες σε κείμενα

Οι παρακάτω δραστηριότητες είχαν ως στόχο την άσκηση της προσοχής των παιδιών πάνω στο εικαστικό έργο και την ενθάρρυνσή τους να εκφράσουν την αισθητική τους ανταπόκριση αναδημιουργώντας με λέξεις το έργο που έχουν απέναντι τους. Σύμφωνα με τη Βέμη (2006) *πρόκειται για μια στιγμή προσωπικής δημιουργίας, μια ποιητική δραστηριότητα αναδημιουργίας ή ολοκλήρωσης του συγκεκριμένου έργου με την πρόσληψή του* (Βέμη, 2006: 130).

1η δραστηριότητα (2 ώρες)

Κάθε παιδί πήρε ένα φύλλο εργασίας με το έργο του René Magritte «Η μεγάλη οικογένεια», χωρίς να αποκαλύψουμε τον τίτλο και τους ζητήσαμε να γράψουν ό,τι σκέφτονται, καθώς παρατηρούν την εικόνα και στη συνέχεια να δώσουν ένα τίτλο. Μετά την καταγραφή των ανταποκρίσεων, αποκαλύψαμε στα παιδιά την ανταπόκριση του Henri Michaux για τον ίδιο πίνακα και τον τίτλο του, προκειμένου να τη διαβάσουν συνεξετάζοντας τη δική τους ερμηνεία με αυτή του H. Michaux για το έργο του R. Magritte. Αρχικά, τα παιδιά κατέγραψαν τις λέξεις ή φράσεις από το κείμενο του Μισώ που θεωρούν ότι αποτελούν τις λέξεις/φράσεις κλειδιά γι' αυτό που έβλεπε ή σκεφτόταν ο H. Michaux για το έργο του R. Magritte και στη συνέχεια κάνουν το ίδιο με το δικό τους κείμενο. Τέλος, σχολιάζουν τον τίτλο του έργου με το δικό τους (βλ. Παράρτημα Ε).

B) Ομαδικές ανταποκρίσεις από κείμενο σε εικόνα

2η δραστηριότητα (1 ώρα)

Μοιράσαμε στις ομάδες κάποια έργα του R. Magritte και κείμενα του H. Michaux και ζητήσαμε από τις ομάδες να κάνουν τις αντιστοιχήσεις και να σχολιάσουν γιατί επέλεξαν τα συγκεκριμένα έργα για να πλαισιώσουν τα ποιητικά κείμενα του H. Michaux (βλ. Παράρτημα Ε).

3^η δραστηριότητα - Black-out Poetry (2 ώρες)

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να εργαστούν σε μια σελίδα του πεζού κειμένου και να τη μετατρέψουν σε ένα οπτικό ποίημα που θα λειτουργεί ταυτόχρονα και ως εικαστική σύνθεση. Η τεχνική αυτή στοχεύει στον εμπλουτισμό των συναλλακτικών σχέσεων, καθώς καλεί τους μαθητές - αναγνώστες να επανεξετάσουν και να ξαναδιαβάσουν το κείμενο για να αναζητήσουν τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν στο ποίημα. Άλλωστε είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές

να επεκτείνουν τις συναλλακτικές τους εμπειρίες με κείμενα μέσω καλλιτεχνικών γλωσσικών δραστηριοτήτων (Rosenblatt, 1938/1995). Μοιράσαμε στις ομάδες φωτοτυπία με ένα απόσπασμα από το έργο του Ν. Γαβριήλ Πεντζίκη *Το μυθιστόρημα της κυρίας Έρσης*, που περιλαμβάνεται στο ανθολόγιο της Στ' τάξης με τίτλο «Παιδική μνήμη». Τα μέλη της κάθε ομάδας έπρεπε να διαβάσουν το κείμενο και σε συνεργασία να επιλέξουν και να κυκλώσουν τις λέξεις που θέλουν να κρατήσουν για να δημιουργήσουν ένα ποίημα. Τις υπόλοιπες λέξεις που δεν χρειαζόταν, έπρεπε είτε να τις μαυρίσουν με μαρκαδόρο ή ακόμη να φιλοτεχνήσουν σχέδια. Τέλος, μπορούσαν να κολλήσουν εικόνες και να δημιουργήσουν ένα κολάζ (βλ. Παράρτημα Δ).

Πίνακας 2

Συνοπτικό διάγραμμα παρέμβασης

Συνάντηση	Φάσεις	Δραστηριότητες	Χρονική περίοδος	Διάρκεια συνάντησης (σε διδακτικές ώρες)
1^η Εβδομάδα				
1^η	Προετοιμασία Περιβάλλοντος	1. Ανταπόκριση σε έναν πίνακα 2. το παιχνίδι των συνειρμών.	30/3/16	2 ώρες
2η	Αρχική ανταπόκριση	Αρχικές ατομικές ανταποκρίσεις	31/3/16	2 ώρες
2^η Εβδομάδα				
3^η	Τελειοποίηση της ανταπόκρισης	1. Το όνειρο 2. Συνανάγνωση υπερρεαλιστικών ποιημάτων και εικαστικών έργων 3. Προσωπικές αξίες	6/4/16	2 ώρες 2 ώρες 1 ώρα
4^η		4. Συζήτηση σε ομάδες 5. οι τελικές	7/4/16	2 ώρες

		ατομικές ανταποκρίσεις		1 ώρα
5η	Έκφραση της ανταπόκρισης	1. Ατομικές ανταποκρίσεις από εικόνες σε κείμενα 2. Ομαδικές ανταποκρίσεις από κείμενο σε εικόνα	8/4/16	2 ώρες 1 ώρα
3 ^η Εβδομάδα				
6η		3. Black-out Poetry	11/4/16	2 ώρες

5. Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα

5.1. Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου

Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, περιλάμβαναν συνολικά επτά ερωτήσεις με στόχο να προσδιοριστεί η σχέση των μαθητών με το εξωσχολικό λογοτεχνικό βιβλίο και οι αναγνωστικές τους προτιμήσεις, η άποψή τους για την εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων, η ανίχνευση του βαθμού εμπλοκής στο μάθημα της Λογοτεχνίας και τέλος η εξοικείωσή τους με τη διαθεματική της σύνδεση με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (βλ. Παράρτημα Α). Αναλυτικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Στην πρώτη ερώτηση (*«Εκτός από τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκεσαι στην τάξη, σου δημιουργείται η επιθυμία να διαβάσεις και άλλα εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία;»*) 6/11 παιδιά επιλέγουν συχνά να διαβάζουν εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία, 5/11 απάντησαν ότι κάνουν σπάνια και μόνο ένα έδωσε αρνητική απάντηση (ποτέ). Ωστόσο, στη δεύτερη ερώτηση (*«Πόσα λογοτεχνικά βιβλία διαβάζεις το χρόνο κατά μέσο όρο;»*) στην οποία ανιχνεύεται ο αριθμός λογοτεχνικών βιβλίων που διαβάζουν κατά μέσο όρο το χρόνο αποτυπώνεται η χαμηλή αναγνωστική τους συμπεριφορά, καθώς ένα παιδί απάντησε αρνητικά («Κανένα»), οκτώ παιδιά επέλεξαν το πεδίο («1-3») και μόλις δύο επιλέγουν («4-6») βιβλία το χρόνο, ενώ κανένα παιδί δεν επέλεξε τα δύο τελευταία πεδία («6-10», «περισσότερα από 10»). Τα ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι η φιλιαναγνωστική εκπαίδευση των μαθητών εξαντλείται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ οι μαθητές παύουν σταδιακά να μελετούν εξωσχολικά βιβλία⁴⁹ και τελικά απορροφώνται σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή στις νέες τεχνολογίες (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012:2031).

Στην τρίτη ερώτηση (*«Τι είδους λογοτεχνικά βιβλία σου αρέσει περισσότερο να διαβάζεις;»*), γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού του είδους των λογοτεχνικών κειμένων τα οποία επιλέγουν να διαβάσουν οι μαθητές για προσωπική τους απόλαυση και με το επιπλέον, ανοιχτό πεδίο («Άλλα»), τους δίνει την επιλογή να προσθέσουν κάποιο από τα λογοτεχνικά είδη που δεν αναφέρεται. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους οι κατηγορίες των βιβλίων «Επιστημονικής φαντασίας» (33%) και «Κόμικς» (31%) κυριαρχούν στις επιλογές των

⁴⁹ Σύμφωνα και με τις δύο έρευνες που διεξήγαγε το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ., 1999, 2004), πάνω από δέκα βιβλία ετησίως διαβάζει μόνο το 8,5% περίπου του συνόλου των αναγνωστών (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012).

παιδιών, ακολουθούν τα «Μυθιστορήματα» (16%), οι «Μικρές ιστορίες» και τα «Ιστορικά/μυθολογία» (28%). Πολύ χαμηλά στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών βρίσκεται η «Ποίηση» (4%), ενώ κανείς δεν επέλεξε το πεδίο που αναφέρεται στις «Βιογραφίες». Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται τόσο από τη διεθνή όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία, καθώς σε έρευνες που έχουν γίνει στις τελευταίες⁵⁰ τάξεις του δημοτικού δείχνουν ότι στις υψηλότερες αναγνωστικές προτιμήσεις βρίσκονται τα βιβλία με χιουμοριστικές ιστορίες, οι περιπέτειες, τα κόμικς και η επιστημονική φαντασία (Griva et al., 2012· Μαλαφάντης, 2005· Μαλαφάντης κ.ά., 2013), ενώ η ποίηση και η βιογραφία είναι πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των παιδιών (Chiu, 1984· Clark & Foster, 2005· Kimmins 1986· Snellman, 1993· Summers & Lukasevich, 1983· Worthy, Moorman, & Turner, 1999 όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης κ.ά., 2013:145).

Μέσα από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται για τα βιβλία «Επιστημονικής φαντασίας», επειδή τους αρέσει η δράση και η περιπέτεια, εμπλουτίζεται η φαντασία τους και τα βρίσκουν διασκεδαστικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Δ: *«Επιστημονική φαντασία γιατί έτσι η φαντασία μου εμπλουτίζεται και έχουν περισσότερη δράση από τα άλλα είδη βιβλίων».*

Λ: *«Τα βιβλία Επιστημονικής φαντασίας γιατί πιστεύω ότι τα βιβλία αυτά μπορούν να οδηγήσουν το μυαλό σου σε άπειρα πράγματα».*

Σ: *«Η Επιστημονική φαντασία με κάνει να διασκεδάζω και φένομαι[φαίνεται] σα να είμαι μέσα και το παρακολουθώ!»*

Φ: *«Βιβλία Επιστημονικής φαντασίας γιατί περιέχει πράγματα και γεγονότα τα οποία κανείς δεν μπορεί να τα φανταστεί και με ταξιδεύουν σε άλλες διαστάσεις».*

Ενώ για την ελκυστικότητα των «Κόμικς» υπογραμμίζουν το διασκεδαστικό τους χαρακτήρα, τη συμβολή της εικόνας και τη δράση που προσφέρουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Α: *«Κόμικς γιατί έχουν πλάκα».*

Β: *«Κόμικς γιατί έχουν εικόνες».*

Μ: *«Τα κόμικς σε κάνουν και γελάς, το παραμύθι το κάνουν σαν αληθινό και μου αρέσουν πολύ οι χρωματιστές εικόνες».*

Δ: *«...και κόμικς γιατί γνωρίζεις πράγματα που άλλες φορές είναι αστεία και άλλες φορές έχουν δράση».*

⁵⁰ Το γεγονός ότι η ποίηση καταλαμβάνει μία τελευταίες θέσεις στις προτιμήσεις των παιδιών αποτελεί συστηματικό εύρημα και στη διεθνή βιβλιογραφία, στην οποία μάλιστα παρατηρείται και μείωση του ενδιαφέροντος για την ποίηση προς το τέλος της σχολικής ηλικίας (Μαλαφάντης 2005b:145)

Για τις υπόλοιπες κατηγορίες («Μυθιστορήματα», «Μικρές Ιστορίες» Ιστορικά/μυθολογία» και «Ποίηση» που συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά προτίμησης, τα παιδιά αναφέρουν:

Β: *«Μυθιστορήματα γιατί έχουν πολύ ωραίες ιστορίες και ποιήματα γιατί σε ταξιδεύουν σε διάφορα μέρη».*

Σ: *«Μικρές ιστορίες γιατί μου αρέσουν οι ιστορίες».*

Ε: *«Ιστορίες που έχουν μύθους με ανθρώπους και ζώα που μιλάνε».*

Γ: *«Γιατί μου αρέσει να διαβάζω μυθολογία».*

Τέλος στο ανοιχτό πεδίο («Άλλα»), δύο παιδιά πρόσθεσαν τις κατηγορίες «Βιβλία με ζωγραφιές», εννοώντας τα εικονογραφημένα βιβλία και «Διδακτικά», μία κατηγορία που όπως αποκαλύπτεται από την αιτιολόγηση του μαθητή, η άποψή του για τα λογοτεχνικά κείμενα απηχεί χρησιμοθηρικές αντιλήψεις του παρελθόντος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.⁵¹ Τα παιδιά αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Ι: *«Βιβλία με ζωγραφιές γιατί κατά τη γνώμη μου τα βιβλία που δεν έχουν ζωγραφιές είναι βαρετά».*

Δ: *«Διδακτικά γιατί σου μαθαίνουν όχι μόνο να εκφράζεσαι και να γράφεις αλλά σου μαθαίνουν και άλλα πολλά».*

Η τέταρτη ερώτηση «Τα λογοτεχνικά κείμενα σου δίνουν την ευκαιρία να εκφράσεις τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά σου στην τάξη;» εστιάζει στη διερεύνηση της ευχέρειας των μαθητών να εκφράζουν προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα κατά την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους μόνο 1/11 απάντησε («πολύ»), η πλειονότητα των μαθητών 6/11 απάντησαν («αρκετά»), ενώ οι 3/11 απάντησαν («λίγο») και 1/1 («καθόλου»).

Στην πέμπτη ερώτηση («Σε ικανοποιεί η εικονογράφηση των βιβλίων της Λογοτεχνίας;») τα παιδιά δηλώνουν ικανοποιημένα από την αισθητική των διδακτικών εγχειριδίων, καθώς 4/11 απάντησαν («πολύ»), 6/11 («αρκετά») και 1/11 («λίγο»). Σε συνέχεια της προηγούμενης, η έκτη ερώτηση («Θα σου άρεσε η εικονογράφηση των βιβλίων της Λογοτεχνίας να περιείχε περισσότερα: έργα ζωγραφικής, φωτογραφίες εποχής, σκίτσα, άλλο;») προτρέπει τους μαθητές να επιλέξουν το είδος της εικαστικής πλαισίωσης των κειμένων. Οι

⁵¹ Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2005:175), «...οι στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε γενικές γραμμές ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: είτε συνδέονται με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών είτε με τη μετάδοση πολιτιστικών, εθνικών και εν γένει ηθικών αξιών είτε με την ανάπτυξη ειδικών ικανοτήτων με απώτερο στόχο τη συγγραφή - μίμηση λογοτεχνικών ή δοκιμιακών κειμένων».

περισσότεροι μαθητές (9/11) προτείνουν στα εγχειρίδια της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνονται «σκίτσα», δύο μαθητές επιλέγουν «φωτογραφίες εποχής» και μόνο ένας μαθητής «έργα ζωγραφικής». Με δεδομένη την προηγούμενη διαπίστωση όπου τα βιβλία «Επιστημονικής φαντασίας» (33%) και «Κόμικς» (31%) κυριαρχούν στις αναγνωστικές τους προτιμήσεις, φαίνεται ότι τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με αυτού του είδους την εικονογράφηση και συνεπώς αναμενόμενο να την προτείνουν και ως εικαστική πλαισίωση των σχολικών τους εγχειριδίων. Όπως διαπίστωσε και η Αργυροπούλου (2009), αν και τα έργα ζωγραφικής συνήθως κυριαρχούν στα σχολικά βιβλία και ειδικότερα στα σχολικά Ανθολόγια, οι μαθητές δεν επιλέγουν αυτό το είδος εικονογράφησης.⁵²

Με την τελευταία ερώτηση («Με ποιο άλλο μάθημα νομίζεις ότι ταιριάζει η Λογοτεχνία; Γιατί;») επιχειρείται η ανίχνευση των αντιλήψεων των μαθητών για τη διαθεματική σύνδεση της Λογοτεχνίας και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και η ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την *αμφίδρομη σχέση*⁵³ τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών η Γλώσσα (38%) και τα Εικαστικά (33%) αποτελούν, κυρίως, τα μαθήματα που μπορούν να συνδυαστούν με τη Λογοτεχνία και ακολουθεί η Ιστορία με μικρότερο ποσοστό (19%). Επιπλέον δύο παιδιά επέλεξαν τη Μουσική και τη Μελέτη Περιβάλλοντος, χωρίς όμως, να αιτιολογήσουν την επιλογή τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές, η Λογοτεχνία συνδέεται, κυρίως, με το γλωσσικό μάθημα και φαίνεται να κάνουν λόγο για «σχολαιοποιημένες» λογοτεχνικές (ανα)γνώσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Ι: «Νομίζω ότι η Γλώσσα ταιριάζει με τη λογοτεχνία γιατί χωρίς τη γλώσσα δεν μπορείς να εκφραστείς ή να συντάξεις καλά τις προτάσεις».

Σ: «Νομίζω ότι στη λογοτεχνία πρέπει να ξέρουμε γλώσσα για μην κάνουμε ορθογραφικά και να μπορούμε να εκφραστούμε καλύτερα».

Λ: «Γλώσσα γιατί εκεί μπορεί να έχει τέτοια κείμενα».

Φ: «Γλώσσα γιατί αν πάρεις κάποιες λέξεις από αυτό το μάθημα μπορείς να γράψεις ένα ωραίο εμπλουτισμένο κείμενο λογοτεχνίας».

⁵² Όπως αναφέρει η Αργυροπούλου (2009), «η περιορισμένη επιλογή των πινάκων ζωγραφικής ερμηνεύεται πιθανόν από τη δυσκολία αποκωδικοποίησής τους, με δεδομένη άλλωστε την πλημμυρή σχέση των μαθητών με την τέχνη γενικά και τη ζωγραφική ειδικότερα. Στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύεται πιθανόν και η προτίμηση των σκίτσων έναντι των πινάκων ζωγραφικής» (Αργυροπούλου, 2009:74).

⁵³ Βλ. Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2002). «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων» Στο Β. Αποστολίδου – Ελ. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ.35-41). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Άλλωστε, το σχολείο για πολλά χρόνια χρησιμοποίησε τα λογοτεχνικά κείμενα ως στηρίγματα για την εκμάθηση της σύνταξης, της γραμματικής και του λεξιλογίου (Αναγνωστοπούλου, 2002: 153-154) με έμφαση κατά προτεραιότητα σε γνωστικούς στόχους, παρά σε συναισθηματικούς, δημιουργικούς και αισθητικούς που θα κυριαρχούσαν σε μία αναγνωστική προσέγγιση της Λογοτεχνίας. Σε αντίθεση με τη Γλώσσα, για τη σύνδεση της Λογοτεχνίας με τα Εικαστικά, ο λόγος των παιδιών εκφράζει τις έννοιες της δημιουργικότητας, της ευχαρίστησης και της αισθητικής αποκωδικοποίησης κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Δ: «Με τα Εικαστικά γιατί μπορούμε να ζωγραφίσουμε και να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας με ζωγραφίες αν δεν μπορούμε με λόγια».

Ζ: «Εικαστικά γιατί μπορούμε να ζωγραφίσουμε κάτι σχετικό με το βιβλίο».

Ε: «Εικαστικά επειδή πιστεύω ότι αυτά ταιριάζουν μες τα κείμενα».

Λ: «Εικαστικά γιατί στα βιβλία έχει πολλά έργα ζωγραφικής».

Τέλος, οι μαθητές συνδέουν τη Λογοτεχνία με την Ιστορία, εστιάζοντας στο περιεχόμενο των ανθολόγιων που περιλαμβάνουν αρκετά έργα ποιητικά ή πεζά και αναφέρονται σε ιστορικά θέματα. Άλλωστε, η Ιστορία ποτέ δεν έλειψε από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα, ιδιαίτερα κατά το παρελθόν, θεωρήθηκαν τα καταλληλότερα μαθήματα για την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης και ομογενοποίηση της εθνικής ταυτότητας (Αποστολίδου, 2002:335).

5.2. Ανάλυση των ανταποκρίσεων των μαθητών στο εικαστικό έργο

Κατά την πρώτη φάση «Προετοιμασία του περιβάλλοντος» (30/3/2016) δόθηκε στα παιδιά οδηγός ανταπόκρισης που περιλάμβανε το υπερρεαλιστικό έργο του René Magritte, «Ο θεραπευτής» και στη συνέχεια κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις (βλ Παράρτημα Β). Το κάθε παιδί ασχολήθηκε ατομικά, καταγράφοντας τις ανταποκρίσεις και τις απαντήσεις του στις ερωτήσεις. Η πρώτη δραστηριότητα τους ζητούσε να εκφράσουν αυθόρμητα τις λέξεις που τους έρχονται στο νου βλέποντας το έργο και να δώσουν ένα τίτλο. Στη συνέχεια, καλούνταν να απαντήσουν σε τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις και να καταγράψουν ελεύθερα σκέψεις, συναισθήματα αναμνήσεις, καθώς και τα στοιχεία που τους δημιουργούν έκπληξη. Η κάθε απάντηση κωδικοποιήθηκε σύμφωνα με τη συνολική ή πρωταρχική εστίαση της προσοχής σε πληροφοριακά ή αισθητικά στοιχεία για τον καθορισμό της κατάταξής της στην πεντάβαθμη

κλίμακα. Συνολικά κωδικοποιήθηκαν 55 γραπτές ανταποκρίσεις ως απαντήσεις στις πέντε δραστηριότητες του πρώτου φύλλου εργασίας.

Στην πρώτη δραστηριότητα (*Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας το έργο του Ρενέ Μαγκρίτ. Δώστε ένα τίτλο.*) κωδικοποιήθηκαν 11 ανταποκρίσεις και η κάθε μία περιλαμβάνει τις λέξεις και τον τίτλο που κατέγραψε το κάθε παιδί για την εικόνα που έβλεπε. Οι 2/11 ανταποκρίσεις επικεντρώθηκαν σε μία μη αισθητική στάση προσέγγισης του έργου και κωδικοποιήθηκαν στο πρώτο και δεύτερο κριτήριο, καθώς τα παιδιά εστίασαν σε εξωτερικά – περιγραφικά στοιχεία του έργου με αποτέλεσμα να δώσουν και αντίστοιχους τίτλους. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους τίτλους και μερικές από τις λέξεις που καταγράφηκαν:

A: «*Το μάθημα της αναγνώρισης*»

«*καλλιτεχνικό*», «*φαντασία*», «*μπαστούνι*», «*τσαντάκι*», «*καπέλο*»

Σ: «*Ο καλυμένος [καλυμμένος] παπούς*»

«*παπούς*», «*πουλιά*», «*τοπίο*», «*σάκος*», «*κάπα*», «*μπαστούνι*».

Οι τίτλοι και οι λέξεις που εντάχθηκαν στα δύο πρώτα κριτήρια είτε επικεντρώθηκαν στο μήνυμα του καλλιτέχνη είτε επιχειρήσαν ένα είδος περιγραφής αυτού που παρατήρησαν, χαρακτηριστικά που καταδεικνύουν την υιοθέτηση μιας μη αισθητικής στάσης.

Όσον αφορά στο τρίτο κριτήριο, δηλαδή όταν δεν μπορεί να προσδιοριστεί η στάση, καθώς η εστίαση είναι ακαθόριστη και οι ανταποκρίσεις περιλαμβάνουν τόσο πληροφοριακά όσο και αισθητικά στοιχεία, κωδικοποιήθηκαν οι 5/11 ανταποκρίσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

M: «*Ο παράξενος άνθρωπος*»

«*περιστέρια*», «*φυλακισμένα*», «*ελευθερία*», «*μυστήριο*», «*παράξενο*»

I: «*Ο μυστηριώδης άνθρωπος*»

«*ελευθερία*», «*φυλακισμένα*», «*περιέργια*», [*περιέργεια*] «*μυστήριο*», «*μαγεία*»

Στο τέταρτο κριτήριο, που περιλαμβάνει κάποια συγκίνηση, γιατί εκφράζει την προσωπική συναισθηματική αντίδραση (*Emotions Felt*) κωδικοποιήθηκαν οι 3/11 ανταποκρίσεις των παιδιών.

Λ: «*Δεμένος με τα περιστέρια*»

«*αμηχανία*», «*φόβο*», «*λύπη*», «*περιέργια*», «*μυστήριο*»

Γ: «Ο άκαρδος άντρας»

«άκαρδος», «ανέκφραστος», «ακέφαλος», «μυστήριος», «λύπη», «περιέργεια»

Στο πέμπτο και τελευταίο κριτήριο που γενικότερα περιλαμβάνει συνδέσεις μεταξύ του κόσμου του κειμένου και του δικού τους κόσμου ή της πραγματικής ζωής κατηγοριοποιήθηκε 1/11 ανταπόκριση:

Ε: «Η λυπητερή ιστορία»

«ελεύθερος και φυλακισμένος», «αποκλεισμός», «λύπη»

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου (Καταγράψτε μερικές σκέψεις σας για το έργο. Τι φαντάζεστε ότι μπορεί να συμβαίνει εδώ; Ποια στοιχεία του έργου σας προκαλούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα; Τι δημιουργεί έκπληξη και γιατί; Σας θυμίζει κάτι;), καταγράφηκαν 44 απαντήσεις.

Οι 7/44 ανταποκρίσεις κωδικοποιήθηκαν στο πρώτο κριτήριο που φανερώνουν την υιοθέτηση μιας πληροφοριακής/μη αισθητικής στάσης και περιλαμβάνουν αναφορές στις προθέσεις του καλλιτέχνη που φανερώνουν επιρροές αναλυτικής προσέγγισης, αλλά και επισημάνσεις για έλλειψη αληθοφάνειας σε σχέση με την πραγματική ζωή που αποτελεί χαρακτηριστικό αυτής της στάσης (Cox & Many, 1992:47).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ανταποκρίσεις που κωδικοποιήθηκαν στο πρώτο κριτήριο:

Β: «Ο ζωγράφος προσπαθεί να μας δείξει πολλά και διάφορα πράγματα, όπως λύπη, χαρά κα [κ.ά.]».

Ζ: «Μου δημιουργεί έκπληξη γιατί ο άνθρωπος μπορεί να έχει χέρια και πόδια, αλλά δεν έχει πρόσωπο και για το υπόλοιπο σώμα του ένα κλουβί με περιστέρια. Δεν μου θυμίζει τίποτα».

Α: «Αυτή δεν είναι αληθινή εικόνα, γιατί ο άνθρωπος κρύβει τον εαυτό του».

Στο δεύτερο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν 8/44 ανταποκρίσεις, καθώς τα παιδιά ανταποκρίθηκαν περιγράφοντας την εικόνα που παρατηρούσαν, παρουσιάζοντας, εντέλει, ένα είδος λεκτικής σύνοψης (Retelling) αυτού που έβλεπαν. Ενδεικτικά αναφέρουμε ανταποκρίσεις που κατηγοριοποιήθηκαν στο δεύτερο κριτήριο:

Σ: «Ένας παππούς είναι καλυμένος [καλυμμένος] με μία κουβέρτα κρατάει μια μαγκούρα και ένα σάκο αλλά με μπερδεύει το γεγονός ότι από τα πόδια και κάτω είναι ένας φυσιολογικός άνθρωπος ενώ από το κλουβί και πάνω όχι».

Μ: «Μου δημιουργεί έκπληξη το κλουβί με τα περιστέρια, γιατί τα περιστέρια είναι μέσα στον άνθρωπο και ότι δε φέεται [φάνεται] το πρόσωπό [πρόσωπό] του».

I: «*Εκπλήξη μου δημιουργεί το κλουβί [κλουβί] και ότι το ένα περιστέρι είναι μέσα σαν φυλακισμένο και το άλλο έξω και ελεύθερο*».

Στο τρίτο κριτήριο κατηγοριοποιήθηκαν 14/44 ανταποκρίσεις που περιλαμβάνουν στοιχεία τόσο πληροφοριακά όσο και αισθητικά. (*Both Efferent and Aesthetic Elements*). Ενδεικτικά αναφέρουμε ανταποκρίσεις που κατηγοριοποιήθηκαν στο τρίτο κριτήριο:

B: «*Ότι μπορεί να είναι ένας μυστήριος άνθρωπος ή ένας μάγος και ότι μπορεί το περιστέρι που είναι έξω από το κλουβί να είναι η χαρά, ενώ αυτό που είναι μέσα λύπη, βέβαια είναι πολύ ωραία εικόνα φανταστική και καλλιτεχνική*».

Φ: «*Οι σκέψεις μου γι' αυτό το έργο είναι ότι αυτός ο άνθρωπος αντί να δείξει το πρόσωπό του και το σώμα του, δείχνει [δείχνει] δύο πουλιά που το ένα είναι φυλακισμένο και το άλλο ελεύθερο. Μάλλον [Μάλλον] θα εννοεί [εννοεί] ότι ήταν φυλακισμένος και στεναχωρημένος [στεναχωρημένος] και τώρα είναι ελεύθερος και λυπημένος [λυπημένος] για ένα μυστήριο λόγο!*»

M: «*Τα συναισθήματά μου είναι περίεργα γιατί αυτή η εικόνα είναι πολύ παράξενη. Είναι αρνητικά γιατί ο άνθρωπος κρύβει το πρόσωπό [πρόσωπό] του και τα χρώματα είναι σκουρόχρωμα*».

Στις παραπάνω ανταποκρίσεις αναμειγνύονται αισθητικά και πληροφοριακά στοιχεία. Αφενός επιλέγονται συγκεκριμένα σημεία της εικόνας που προσέλκυσαν την προσοχή τους, εκφράζοντας μια κρίση ή κάνοντας υποθέσεις γι' αυτό που βλέπουν, αφετέρου το άλλο μισό της ανταπόκρισης περιλαμβάνει περιγραφικά στοιχεία, χωρίς συναισθηματική εμπλοκή.

Στο τέταρτο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν 4/44 ανταποκρίσεις, στις οποίες οι μαθητές - αναγνώστες επιλέγουν στοιχεία της απεικόνισης (*Favorite Parts*) για να εκφέρουν κρίση (*Judgment*), συγκίνηση και προσωπική συναισθηματική αντίδραση (*Emotions Felt*). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

A: «*Μου προκαλεί η ζωγραφιά αρνητικά συναισθήματα επειδή μου φαίνεται πολύ περίεργη αλλά μου προκαλεί και λίγο φόβο γιατί δεν μπορώ να δω το πρόσωπό του όπως σε άλλες ζωγραφιές που έχω συναντήσει [συναντήσει] δηλαδή μου φαίνεται άγνωστος*».

Γ: «*Ότι το ένα πουλί είναι έξω και το άλλο μέσα μου προκαλεί συναισθήματα αδικίας και λύπης για το πουλί που είναι μέσα στο κλουβί*».

E: «*Οι σκέψεις που μου προκαλεί αυτό το έργο είναι λύπης, δηλαδή δε μου έρχονται σκέψεις χαρούμενες αλλά λυπημένες τρομακτικές γιατί αυτά αισθάνομαι γι' αυτή τη ζωγραφιά*».

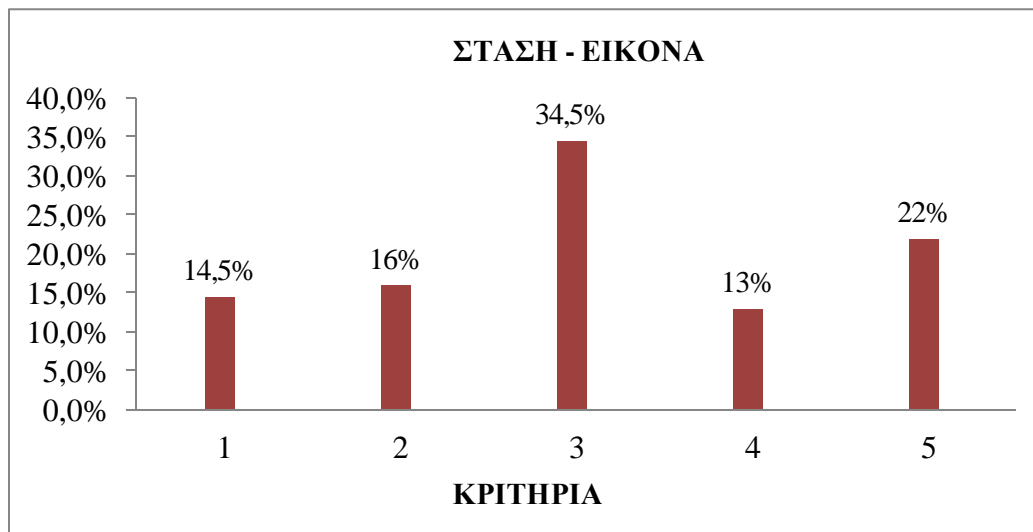
Στο πέμπτο και τελευταίο κριτήριο, κατηγοριοποιούνται 11/44 ανταποκρίσεις που έδωσαν έμφαση στην εμπειρία τους, κάνοντας προσωπικές συνδέσεις, συνειρμούς ή ενεργοποιώντας μία προσωπική ανάμνηση (Cox & Many, 1992:51). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Σ: «Μου δημιουργεί έκπληξη ο σάκος γιατί δεν ξέρω τι μπορεί να έχει μέσα και ότι το κλουβί καλυμένο [καλυμμένο] με μια κάπα και από πάνω ένα καπέλο σαν άνθρωπος. Μου θυμίζει έναν παππού ή την ελευθερία που νιώθουν τα πουλιά, όταν φεύγουν».

Ε: «Μου δημιουργεί έκπληξη το γεγονός ότι ποτέ μου δεν έχω ζαναδεί παρόμοια ζωγραφιά, δηλαδή είναι κάτι πρωτότυπο. Συγκεκριμένα μου θυμίζει ανθρώπους μοναχικούς που δεν ανάγκη κανέναν».

Δ: «Μου θυμίζει μία ιστορία με έναν άνθρωπο σε έναν δρόμο με πολλές στροφές. Αυτός ο άνθρωπος δεν ήξερε από πού να πάει, γι' αυτό και δεν πήρε κανέναν δρόμο. Δεν κέρδισε, αλλά ούτε έχασε τίποτα, γιατί δεν είχε εμπιστοσύνη στον εαυτό του».

Συνοπτικά, καταλήγουμε (Γράφημα 1) ότι ένα μεγάλο ποσοστό 35% του συνόλου των ανταποκρίσεων των μαθητών/τριών στο ζωγραφικό έργο ήταν αισθητικές (4^ο & 5^ο κριτήριο), σε ένα ποσοστό 34,5% δεν μπορεί να προσδιοριστεί η εστίαση (3^ο κριτήριο), ενώ το 30,5% υιοθέτησε μία πληροφοριακή στάση (1^ο & 2^ο κριτήριο).



Γράφημα 1

Οι ανταποκρίσεις των μαθητών στο υπερρεαλιστικό έργο του René Magritte «Ο θεραπευτής».

5.3. Ανάλυση των αρχικών ανταποκρίσεων στο ποίημα

Με την ανάγνωση του ποιήματος (βλ. Παράρτημα Β) προχωρήσαμε στη φάση της Αρχικής Ανταπόκρισης και επιδιώχθηκε ατομική σιωπηρή ανάγνωση του ποιήματος χωρίς την επιβολή του ρυθμού που επιβάλλει η ακρόαση. Οι αναγνώστες συγκεντρώθηκαν στο ποίημα, προκειμένου να εμπλακούν ατομικά με το λογοτεχνικό κείμενο και τους δόθηκε ο κατάλληλος χρόνος για αυτοσυγκέντρωση και ιδιωτική απόλαυση (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2002). Οι μαθητές παρακινήθηκαν, κατά την πρώτη τους ανάγνωση, να περάσουν στην άμεση καταγραφή των σκέψεών τους πάνω στη σελίδα του ποιήματος ή ακόμη και να σχεδιάσουν τις πρώτες εικόνες που ενεργοποίησε το λογοτεχνικό ερέθισμα, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί «η ροή των διανοητικών ενεργειών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης» (Καλογήρου, 2009:70). Ωστόσο, αναγνωρίζοντας την ελλιπή εξοικείωση των μαθητών ως προς την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών στην ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων το ποίημα συνόδευε ένας οδηγός ανταπόκρισης που περιλάμβανε, αρχικά, έναν πίνακα διπλής εισόδου (*double entry journal*) με δύο στήλες και καλούσε τους μαθητές να επιλέξουν λέξεις, εκφράσεις ή και στίχους του ποιήματος που διάβασαν και να τα καταγράψουν στην πρώτη στήλη, ενώ στη δεύτερη στήλη, να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται γι' αυτά που επέλεξαν, δηλαδή την ανταπόκρισή τους. Στη συνέχεια, διατυπώνονταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με προτροπές ανταπόκρισης ως κατευθυντήριες γραμμές για τους μαθητές, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η αισθητική τους ανταπόκριση και να τους ωθήσει να εμπλακούν με το ποιητικό κείμενο. Τέλος, ζητούσε από τους μαθητές να επιλέξουν λέξεις, εκφράσεις ή στίχους του ποιήματος ή να γράψουν κάτι δικό σου και να ζωγραφίσουν κάτι γι' αυτό που έγραψαν (βλ. Παράρτημα Β).

Κατά τη διάρκεια αυτής της αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης οι μαθητές πέρασαν στην άμεση καταγραφή των εντυπώσεων, σκέψεων, συναισθημάτων, αλλά και των αποριών που δημιουργήθηκε κατά την ανάγνωση. Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν τις πρώτες τους σκέψεις για το ποίημα που διάβασαν (*Διάβασε ξανά το ποίημα. Επίλεξε και γράψε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις, εκφράσεις ή στίχους που σου δημιούργησαν κάποια συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), σε εντυπωσίασαν, σε ξάφνιασαν ή σου θύμισαν κάτι. Στη δεύτερη στήλη αιτιολόγησε τις επιλογές σου.*). Οι 6/11 αρχικές ανταποκρίσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκε στο πρώτο κριτήριο που φανερώνει μη αισθητική στάση προσέγγισης του ποιήματος με έμφαση σε συγκεκριμένα λογοτεχνικά ή καλλιτεχνικά στοιχεία της εξωτερικής δομής του ποιήματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Z: «φτάνει λίγο φως απ' τον βαρύ ουρανό: Το επέλεξα γιατί μου αρέσουν οι μεταφορικές προτάσεις», «ένοχον πάθος: Διάλεξα αυτό, γιατί είναι οραία [ωραία] έκφραση».

B: «πυκνά κλαριά: σκεφτομαι ότι είναι μία πολύ εντυπωσιακή φράση», «ένοχον πάθος: λίγο αρχαία αλλά φανταστική φράση».

Δ: «απ' τον βαρύ ουρανό: Μου άρεσε ο στίχος και το νόημά του», «απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος: Μου άρεσε το συντακτικό σ' αυτό το στίχο».

Παρότι οι μαθητές παροτρύνονται να αναφερθούν σε συναισθήματα ή αναμνήσεις που τους δημιούργησε το ποίημα, καταγράφηκε ένα μεγάλο ποσοστό ανταποκρίσεων με αναφορές λογοτεχνικής ανάλυσης ή εστίαση στο μήνυμα του ποιητικού κειμένου. Επίσης, σχόλια όπως: «Μου άρεσε το συντακτικό σ' αυτό το στίχο ή ο στίχος και το νόημά του» και «γιατί είναι οραία (ωραία) έκφραση», ή «γιατί μου αρέσουν οι μεταφορικές προτάσεις», αποτελούν απλοϊκές απόπειρες αξιολόγησης ενός λογοτεχνικού έργου και προσιδιάζουν σε μαθητές που προσπαθούν να αντιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο είχαν ακούσει να σχολιάζονται λογοτεχνικά έργα κατά το παρελθόν (Many & Wiseman, 1992:281).

Στο δεύτερο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν 3/11 ανταποκρίσεις της πρώτης ερώτησης. Στις ανταποκρίσεις, αυτού του τύπου γίνεται αναφορά σε εικόνες που τους έκαναν εντύπωση, αποφεύγοντας, όμως, να προσδιορίσουν τους λόγους της επιλογής τους ή να εκφράσουν προσωπική εμπλοκή. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

E: «μέσα στο δάσος: Δεν μου θύμισε κάτι, αλλά σκέφτηκα δέντρα και κλαδιά», «εκεί που ανάμεσα απ' τα πυκνά κλαδιά.: Δε μου θύμισε κάτι μου έκανε εντύπωση».

E: «μαδημένο Δε μου αρέσει το πουλί χωρίς φτερά», «δάσος: γιατί μου αρέσει το δάσος».

Στο τρίτο κριτήριο, το οποίο περιλαμβάνει αισθητικά και μη αισθητικά στοιχεία, χωρίς σαφή εστίαση, κατηγοριοποιήθηκαν 2/11 ανταποκρίσεις, ενώ στο τέταρτο και πέμπτο κριτήριο δεν κωδικοποιήθηκε καμία ανταπόκριση. Στις παρακάτω ανταποκρίσεις διακρίνεται μία επιλεκτική προσοχή σε συγκεκριμένες εκφράσεις ή λέξεις με κάποια συναισθηματική αντίδραση, χωρίς να δίνεται έμφαση στην προσωπική τους εμπειρία (Cox & Many, 1992:49). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

M: «βαρύ ουρανό: Μου θυμίζει σκούρα χρώματα και στεναχώρια. ένοχον: Αυτή η λέξη μου δημιουργεί [δημιουργεί] περίεργα συναισθήματα και ότι κάτι κρύβει».

Φ: «ένα πουλί πολύ περίεργο: σα μαδημένο σα σκεφτικό Αυτοί οι στίχοι μου δημιούργησαν [δημιούργησαν] αρνητικά συναισθήματα» γιατί αυτή η περιγραφή για το πουλί μου δημιουργεί [δημιουργεί] στεναχώρια».

Η δεύτερη ερώτηση προσανατόλιζε τους μαθητές στην διατύπωση κάποιων προβληματισμών αναφορικά με τα σημεία του ποιήματος που δεν τους άρεσαν ή τους ενόχλησαν (Υπάρχουν απορίες που δεν έχουν απαντηθεί σε σχέση με τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις σου; Τι δεν κατάλαβες; Τι θα ήθελες να ρωτήσεις τον ποιητή;). Μέσα από τις ανταποκρίσεις τους προκύπτει ότι οι μαθητές δηλώνουν απaréσκεια για κάποιες λέξεις και φράσεις αλλά, κυρίως, για τον τίτλο του ποιήματος, τονίζοντας την αδυναμία τους να κατανοήσουν σημασιολογικά τις επιλογές του ποιητή.

Στο πρώτο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν 3/11 ανταποκρίσεις των μαθητών που υιοθέτησαν μη αισθητική στάση, γιατί το ενδιαφέρον τους εστιάστηκε είτε στον ποιητή/δημιουργό είτε στην έλλειψη ρεαλισμού. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

B: «Δεν το κατάλαβα και τέλεια, αλλά κάτι μπόρεσα να καταλάβω. Τον ποιητή θα ήθελα να τον ρωτήσω πώς είχε τόση φαντασία να γράψει ένα ωραίο ποίημα».

E: «Δεν πολυκατάλαβα τον τίτλο. Για την ακρίβεια αν καταλάβαινα το ποίημα όπως ο συγγραφέας πιστεύω ότι θα είχε νόημα».

I: «Θα ήθελα να τον ρωτήσω τι εννοεί πουλί παλιό, δηλαδή πριν από 200 χρόνια;»

Στο δεύτερο κριτήριο δεν κωδικοποιήθηκε καμία απάντηση, ενώ στο τρίτο εντάσσονται 6/11 ανταποκρίσεις, στις οποίες δεν είναι ξεκάθαρη η εστίαση:

Δ: «Μου κάνει εντύπωση ο τίτλος του ποιήματος και θα ήθελα να τον ρωτήσω γιατί τον επέλεξε».

E: «θα ήθελα να τον ρωτήσω γιατί το πουλί δε σκέπτετε [σκέπτεται] τίποτα;»

Z: «Θα ήθελα να τον ρωτήσω, γιατί ονόμασε το ποίημα του βενζίνη, αφού δε μιλάει καθόλου γι' αυτό».

Σ' αυτή την ερώτηση 2/11 παιδιά ανταποκρίθηκαν αισθητικά και η απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν στο τέταρτο κριτήριο, καθώς φαίνεται ότι επέλεξαν ένα σημείο του ποιήματος που προσέλευσε την προσοχή του, το οπτικοποίησαν στο μυαλό τους και το επέκτειναν, κάνοντας υποθέσεις- ερωτήσεις γι' αυτό.

Φ: «Αυτό που δεν κατάλαβα σε αυτό το ποίημα είναι γιατί το πουλί είναι στεναχωρημένο (στενοχωρημένο) και γιατί βρίσκεται σε τέτοιο μέρος! Θα ήθελα να ρωτήσω γιατί είναι λυπημένο (λυπημένο) το πουλί».

Σ: «Γιατί είναι μόνο του το πουλί στο δάσος;»

Οι περισσότεροι μαθητές–αναγνώστες ανταποκρίθηκαν σ’ αυτή την ερώτηση υιοθετώντας μία μη αισθητική στάση, γιατί στην προσπάθειά τους να νοηματοδοτήσουν το ποίημα, θέλησαν να κατανοήσουν, πώς συνδέεται το ποίημα με τον τίτλο, για να κατανοήσουν ποιο είναι το μήνυμα του ποιητή. Η δυσκολία αυτή προέρχεται από τις περιορισμένες αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών σχετικά με την υπερρεαλιστική ποίηση, όπου η λογική αλληλουχία του νοήματος δίνει τη θέση της σε μια πιο συνειρμική λογική (Παντζαρέλας, 2012:17), αλλά και από την έλλειψη εμπειριών βιοματικής προσέγγισης των ποιητικών κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Η τρίτη ερώτηση (*Τι είναι αυτό που σου άρεσε περισσότερο στο ποίημα και τι σε ενόχλησε; Τι θα ζωγράφιζες για να εκφράσεις τα συναισθήματα που σου δημιούργησε και τι χρώματα θα έβαζες;*) επεκτείνει την προηγούμενη με στόχο να ενεργοποιήσει περισσότερο αισθητικά τους αναγνώστες και να τους ωθήσει να εκφράσουν περισσότερα προσωπικά στοιχεία από τη συναλλαγή τους με το κείμενο. Σ’ αυτή την ερώτηση πολλοί μαθητές στις ανταποκρίσεις τους επανέλαβαν τα σημεία του ποιήματος που δεν τους άρεσαν, όμοια με την προηγούμενη ερώτηση.

Στο πρώτο κριτήριο κατηγοριοποιήθηκε η ανταπόκριση ενός παιδιού κυρίως, γιατί γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν καλλιτεχνικά στοιχεία της εξωτερικής δομής του ποιήματος με αναφορά στις προθέσεις του ποιητή:

Ζ: «Μου άρεσαν οι εικόνες, γιατί είναι σαν να παρουσιάζει ο ποιητής κάτι που είδε. Το ποίημα έχει ωραίους στίχους, ωραίες λέξεις και ο ποιητής το περιγράφει ωραία. Θα ζωγράφιζα ένα πουλί με παράξενα χρώματα».

Στο δεύτερο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν οι περισσότερες ανταποκρίσεις 6/11, καθώς η επιλογή της απεικόνισης για να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το ποίημα, αποτελεί μία απλή επανάληψη (*Retelling*) της εικόνας που τους έκανε εντύπωση, συνεχίζοντας τις ίδιες αναφορές για τον τίτλο και τις λέξεις που τους ενόχλησαν. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Μ: «Στο ποίημα με ενόχλησε μόνο ο τίτλος, γιατί δεν κατάλαβα που κολλούσε. Θα ζωγράφιζα δέντρα, πουλιά και έναν βαρύ ουρανό».

Σ: «Με ενοχλεί που δεν μπορώ να καταλάβω κάποιες φράσεις. Θα ζωγράφιζα ένα πουλί κάτω απ' τον βαρύ ουρανό».

Β: «Μου άρεσαν όλα εκτός από τον τίτλο που με ενόχλησε. Θα ζωγράφιζα ένα πουλί, σα μαδημένο να κάθεται στο σκοτάδι και θα έβαζα σκούρα χρώματα και κάποια ανοιχτά».

Στο τρίτο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν 2/11 ανταποκρίσεις, στις οποίες η εστίαση δεν είναι εμφανής. Η ανταποκρίσεις περιλαμβάνουν αναφορά σε λογοτεχνικά στοιχεία ανάλυσης (μη αισθητική στάση), ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά σε αγαπημένες εικόνες και κάνουν προσωπικές συνδέσεις (αισθητική στάση):

Ι: «Μου άρεσαν τα επίθετα που χρησιμοποιεί για να εκφραστεί, δεν το κατάλαβα πολύ καλά. Ο τίτλος και το ποίημα δεν κολλάνε. Με φόβισε εκεί που λέει: τι να σκέπτεται άραγες αυτό το πουλί το παλιό στο σκοτάδι;»

Λ: «Ο τίτλος και το ποίημα δεν κολλάνε. Μ' αρέσει ο τρόπος που γράφει για τη φύση. Θα ζωγράφιζα τη φύση εκεί που φτάνει λίγο φως γιατί μου αρέσει το φως».

Στο τέταρτο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν δύο ανταποκρίσεις στις οποίες η επιλεκτική προσοχή των παιδιών αυτών εστιάζει σε συγκεκριμένο σημείο, δίνοντας έμφαση σ' αυτό που έζησαν μέσα από την εμπειρία της ανάγνωσης:

Φ: «Αυτό που μου αρέσει στο ποίημα είναι πως ο ποιητής περιγράφει το μέρος και τα εσθίματα [αισθήματα] του πουλιού! Δε με ενοχλεί κάτι. Για να δείξω τα συνεσθίματα [συναισθήματά] μου θα ζωγράφιζα ένα πουλί που θα ήταν λυπημένο και θα έβαζα σκούρα χρώματα».

Δ: «Μου άρεσε η εικόνα στην πρώτη στροφή και την φαντάζομαι σε ένα δάσος, ήταν φθινόπωρο, έβρεχε και ένα πουλί σε μια κλάρα. Αυτό θα ζωγράφιζα».

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι εμφανή στην αισθητική ανταπόκριση στη λογοτεχνία, καθώς ο αναγνώστης που υιοθετεί μια τέτοια στάση, ενδιαφέρεται όχι μόνο για το περιεχόμενο αλλά και για τα συναισθήματα που προκαλούνται, τις συνδέσεις, τις μνήμες που ξυπνούν, τις εικόνες που περνούν από το μυαλό του κατά τη διάρκεια της πράξης της ανάγνωσης (Rosenblatt,1978/1994, Cox & Many,1992).

Στην τέταρτη ερώτηση (*Ποια είναι η γνώμη σου για τον τίτλο; Θα τον άλλαζες; Γιατί;*), επανέρχεται ο προβληματισμός για τον τίτλο, όμως αυτή τη φορά επιδιώκεται οι μαθητές -

αναγνώστες να ανταποκριθούν, δίνοντας οι ίδιοι έναν τίτλο στο ποίημα. Στο πρώτο κριτήριο δεν εντάχθηκε κάποια ανταπόκριση, ενώ στο δεύτερο κωδικοποιήθηκαν 6/11 ανταποκρίσεις, όπου οι μαθητές - αναγνώστες για τη διαμόρφωσή του τίτλου αξιοποίησαν στοιχεία από το περιεχόμενο του ποιήματος, χρησιμοποιώντας ένα στίχο ή μία έκφραση του, ενώ απουσιάζει κάθε είδους προσωπικής εμπλοκής. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Σ: *«Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί έβαλε τη λέξη βενζίνη. Θα τον άλλαζα και θα έβαζα: απ' τον βαρύ ουρανό».*

Λ: *«Δεν μου πολυαρέσει ο τίτλος. Έτσι όπως το καταλαβαίνω θα έβαζα έναν άλλο τίτλο όπως 'Το περίεργο πουλί' όπως το περιγράφει ο ποιητής».*

Ε: *«Θα τον άλλαζα και θα έβαζα: σε μια κλάρα χαμηλή».*

Στο τρίτο κριτήριο κατηγοριοποιήθηκαν 3/11 ανταποκρίσεις στις οποίες η εστίαση είναι ακαθόριστη. Ενώ δίνεται έμφαση στην εικόνα που σχημάτισαν κατά τη συναλλαγή τους με το ποίημα, η παρουσία των αισθητικών στοιχείων είναι μικρή, καθώς αποφεύγουν να αιτιολογήσουν τη δική τους επιλογή:

Ι: *«Δεν καταλαβαίνω γιατί επέλεξε αυτόν τον τίτλο για το ποίημα. Ναι θα τον άλλαζα και θα έβαζα: Το πληγωμένο πουλί».*

Φ: *«Δεν μου αρέσει πολύ ο τίτλος του ποιήματος γιατί νομίζω ότι δεν του ταιριάζει θα του έδινα τον τίτλο: Το λυπημένο (λυπημένο) πουλί».*

Γ: *«Τον τίτλο θα τον άλλαζα και θα έδινα: Το άπορο πουλί».*

Στο τέταρτο κριτήριο δεν εντάχθηκε κάποια ανταπόκριση, ενώ στο πέμπτο που αντικατοπτρίζει την υιοθέτηση της πιο αισθητικής στάσης αναφορικά με την εμπειρία που έζησε ο μαθητής μέσω της ανάγνωσης του ποιήματος κωδικοποιήθηκε μόνο μία:

Δ: *«Πιστεύω ότι ο τίτλος δεν ταιριάζει. Θα τον άλλαζα και θα έδινα τον τίτλο: «Δέντρο χωρίς κλαδιά για όλους» γιατί μου θύμισε το φθηνόπορο [φθινόπορο] μέσα στο δάσος».*

Στην παραπάνω ανταπόκριση η προσοχή του μαθητή – αναγνώστη επικεντρώθηκε στην εικόνα, τις συσχετίσεις, τους συνειρμούς και τις συνδέσεις που έκανε στο μυαλό του κατά τη διάρκεια της συναλλαγής του με το κείμενο (Cox & Many, 1992:50).

Στην τελευταία δραστηριότητα τα παιδιά καλούνταν να ανταποκριθούν στο ποίημα μέσω της ζωγραφικής (*Επίλεξε λέξεις/ εκφράσεις ή στίχους του ποιήματος ή γράψε κάτι δικό σου και ζωγράφισε κάτι γι' αυτό που έγραψες.*), αλλά και να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους

(Γιατί συνδύασες αυτούς τους στίχους /λέξεις/ εκφράσεις μ' αυτά τα στοιχεία της ζωγραφιάς;). Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να διερευνηθεί η ανταπόκρισή τους στη λογοτεχνία και μέσω ενός άλλου συστήματος σημάτων, πέρα από την προφορική και γραπτή που έχει κυριαρχήσει στην έρευνα στον τομέα αυτό (Sipe, 1999:124). Οι ανταποκρίσεις της πέμπτης ερώτησης κωδικοποιήθηκαν με βάση τα γραπτά σχόλια που συνόδευαν τη ζωγραφιά, καθώς όλες οι ζωγραφιές παρουσίασαν μία ομοιομορφία ως προς το θέμα της απεικόνισης και έγινε με βάση τις στάσεις του συνεχούς που όρισε η Rosenblatt (1938/1995, 1978/1994) και ως σύστημα κατηγοριοποίησης αξιοποιείται η κλίμακα των πέντε σημείων της Cox και Many (1992).

Στο πρώτο και δεύτερο κριτήριο κωδικοποιήθηκε η ανταπόκριση ενός παιδιού, το οποίο αντέγραψε όλο το ποίημα μαζί με το όνομα του ποιητή και επέλεξε να ζωγραφίσει ένα πουλί πάνω σ' ένα δέντρο. Τα γραπτά του σχόλια αναφορικά με τις επιλογές του ήταν: «Γιατί νομίζω ότι αυτή η εικόνα ταιριάζει με το ποίημα». Στην περίπτωση αυτή, η προσοχή δεν επικεντρώθηκε σε κάποιο σημείο του κειμένου ούτε εμφάνισε κάποια συναισθηματική εμπλοκή. Η επίκληση στο δημιουργό είναι εμφανής και η ζωγραφιά είναι ένα είδος σύνοψης αυτού που διάβασε (βλ. Παράρτημα Δ, εικ.1).

Οι περισσότερες ανταποκρίσεις αυτής της δραστηριότητας 7/11 κωδικοποιήθηκαν στο τρίτο κριτήριο, στο μέσο του συνεχούς, δηλαδή η στάση αξιολογήθηκε ως απροσδιόριστη. Όλα τα παιδιά που υιοθέτησαν αυτή τη στάση επέλεξαν να αναφέρουν εκείνο το τμήμα του ποιήματος του ποιήματος που προσέλκυσε την προσοχή τους, είτε πρόκειται για λίγους στίχους είτε για ολόκληρη στροφή, αλλά τα σχόλιά τους είναι πολύ συνοπτικά και δεν εστιάζουν στα συναισθήματα που προκλήθηκαν ή την εμπειρία που βίωσαν κατά την ανάγνωση. Επίσης, η ζωγραφιά φαίνεται να εικονογραφεί το συγκεκριμένο τμήμα του ποιήματος που επέλεξαν (βλ Παράρτημα Δ, εικ.2-8).

Στο τέταρτο κριτήριο κωδικοποιήθηκαν 2/11 ανταποκρίσεις, οι οποίες εστιάζουν σ' ένα συγκεκριμένο τμήμα του ποιητικού κειμένου, σ' αυτό που φαντάστηκαν και στα συναισθήματα που προκλήθηκαν (βλ Παράρτημα Δ, εικ. 9,10).

Δ: «Γιατί αυτοί οι στίχοι νομίζω ότι εκφράζουν τα συναισθήματα του πουλιού».

Φ: «Επειδή νομίζω ότι είναι δραματικό έτσι όπως παρουσιάζει το πουλί».

Ένα μόνο παιδί διαφοροποιείται και δεν επιλέγει κάποιο τμήμα του ποιήματος, αλλά κάποιες λέξεις που ενεργοποιούν την προσοχή του και τις χρησιμοποιεί, προκειμένου να

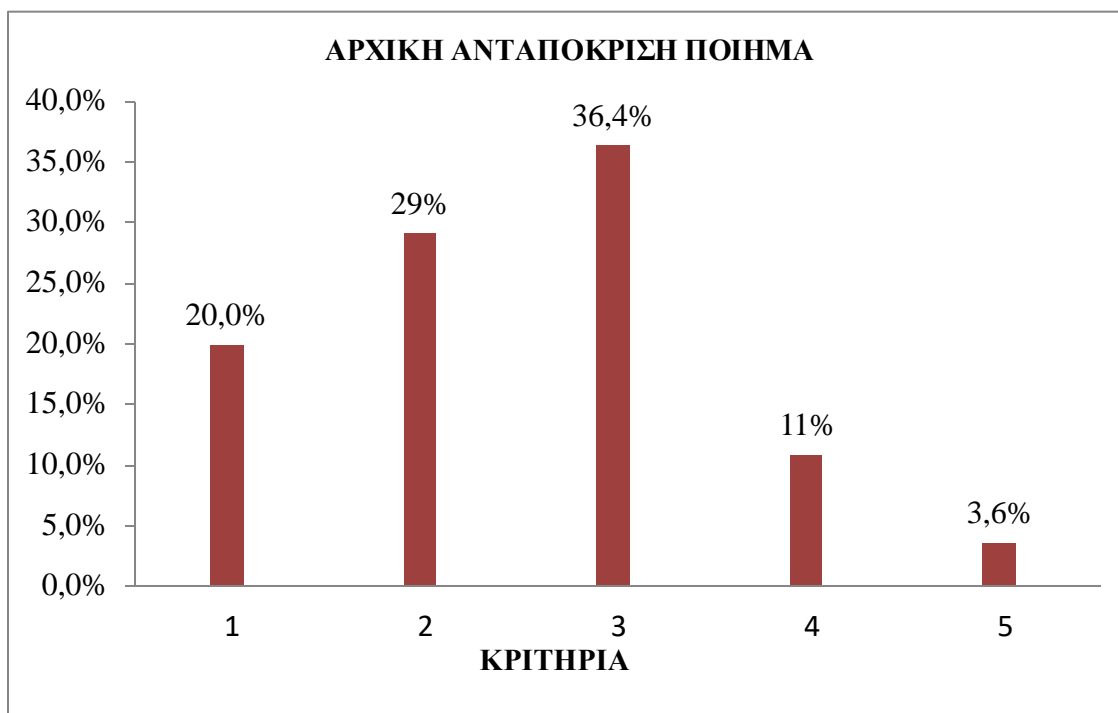
συνθέσει κάτι δικό του, ενισχύοντας μ' αυτόν τον τρόπο την προσωπική σημασία του ποιητικού κειμένου (βλ Παράρτημα Δ, εκ. 11):

*Μ: «Γιατί το πουλί στο ποίημα είναι περίεργο και διαφορετικό από
τα άλλα πουλιά».*

*Το περίεργο
πουλί μόνο
του κάθεται
το καμμένο
Στεναχωρημένο
γιατί είναι
διαφορετικό*

Η παραπάνω ανταπόκριση που κωδικοποιήθηκε στο πέμπτο κριτήριο, καθώς αποκαλύπτει τα συναισθήματα, την ενσυναίσθηση και τους συνειρμούς που ενεργοποιήθηκαν στο μαθητή –αναγνώστη, μέσω της συναλλαγής του με το ποίημα (Many:1989, Cox & Many:1992).

Συνοπτικά καταλήγουμε (Γράφημα 2) ότι κατά την αρχική τους ανταπόκριση τα παιδιά σε ένα μεγάλο ποσοστό 49,% υιοθέτησε μη αισθητική στάση στο ποίημα (1ο&2ο κριτήριο), καθώς πολλοί από τους μαθητές, μην έχοντας εμπειρίες βιωματικής προσέγγισης της ποίησης, επεδίωξαν την αποκάλυψη του «κρυμμένου» νοήματος του υπερρεαλιστικού ποιητικού κειμένου. Επιπλέον, πολλές ανταποκρίσεις περιείχαν αφηρημένες γενικεύσεις και απλοϊκές εκτιμήσεις (π.χ. φανταστική εικόνα, ωραία έκφραση), χωρίς σαφείς ενδείξεις της προσωπικής εμπειρίας. Σε ποσοστό 36,4% οι ανταποκρίσεις των παιδιών περιείχαν ανάμεικτα στοιχεία, αισθητικά και μη αισθητικά, χωρίς σαφή εστίαση (3ο κριτήριο), ενώ ένα σχετικά μικρό ποσοστό (14,6%) ανταποκρίθηκε αισθητικά (4ο&5ο κριτήριο). Οι περισσότερες ανταποκρίσεις αυτού του τύπου περιλάμβαναν συχνότερα την εστίαση της προσοχής στις εικόνες που τράβηξαν την προσοχή τους και στα συναισθήματα που προκλήθηκαν, ενώ σπανιότερα έγιναν συσχετισμοί ή εκφράστηκαν προβληματισμοί αναφορικά με το δικό τους κόσμο στην πραγματική ζωή σε σχέση με το κείμενο.



Γράφημα 2

Οι αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών στο υπερρεαλιστικό ποίημα «Βενζίνη» του Ν. Εγγονόπουλου

5.4. Ανάλυση των διαλόγων των ομαδικών συζητήσεων

Οι μαγνητοφωνήσεις των διαλόγων των ομάδων πραγματοποιήθηκαν στην τρίτη φάση της διδακτικής παρέμβασης (τελειοποίηση της ανταπόκρισης). Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μαγνητοφωνήθηκαν και οι τρεις ομάδες των μαθητών. Η μαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να καταγραφούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών στο πλαίσιο του διαλόγου που αναπτύχθηκε στις ομάδες, ώστε να κατανοηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές-αναγνώστες μοιράζονται, διαπραγματεύονται και συνκατασκευάζουν το νόημα στις συναλλαγές τους με τα λογοτεχνικά κείμενα και ειδικότερα με ένα υπερρεαλιστικό ποίημα.

Οι διάλογοι των ομάδων που μαγνητοφωνήθηκαν κωδικοποιήθηκαν ανάλογα με την ομάδα που ανήκαν, δηλαδή διάλογοι 1^{ης} ομάδας (Ακαταμάχητες, τέσσερα κορίτσια), 2^{ης} ομάδας (Κερανοί, τρία κορίτσια και 1 αγόρι), και 3^{ης} ομάδας (Μπλε Άγγελοι, 3 αγόρια). Τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούν με άξονα τις ερωτήσεις που δόθηκαν από εμάς (*Σας άρεσε το ποίημα; Γιατί; Υπήρξε στο ποίημα κάτι που σας κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον; Σε ποιο*

σημείο αναφέρεστε; Σας ενόχλησε κάτι; Τι σας μπερδέψε; Τι σας φόβισε; Τι σας ευχαρίστησε; Τι σας εξέπληξε; Σας θύμισε το ποίημα κάτι άλλο που έχετε διαβάσει ή έχετε δει; Γιατί νομίζετε ότι ο ποιητής έδωσε αυτόν τον τίτλο;) (βλ. Παράρτημα Α). Οι μαθητές με οδηγό τις ερωτήσεις, επιστρέφουν ξανά και ξανά στο ποίημα και χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο και το διάλογο ως μέσα διερεύνησης για τη διατύπωση των ιδεών τους. Η επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων δημιουργεί το πλαίσιο να εξελιχθεί και να οικοδομηθεί η συζήτηση όσο το δυνατόν πιο φυσικά, ενθαρρύνοντας μία *οργανική ροή*, μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια (Probst, 1994:38). Οι συζητήσεις σε μικρές ομάδες, σε αντιδιαστολή με τη συζήτηση στην τάξη, παρέχουν *τα ασφαλή όρια της μικρής ομάδας* (Dias, 1992:159), πολλαπλασιάζοντας τις ευκαιρίες των μαθητών να προσπαθήσουν και να διατυπώσουν τις ιδέες τους και εν τέλει να διακινδυνεύσουν προσφέρουν τις προσωπικές τους ερμηνείες.

Μετά την απομαγνητοφώνηση, οι διάλογοι κωδικοποιήθηκαν ανά ομάδα και ανά ερώτηση. Έπειτα δημιουργήθηκε μία αρχική λίστα με τα θέματα που αναδύονται από τα δεδομένα, προκειμένου να σχηματιστούν γενικές θεματικές ενότητες και αφού επανεξετάστηκαν τα δεδομένα στο σύνολό τους, ορίστηκαν τρεις τελικές θεματικές ενότητες: α) Η «ανοιχτότητα» και οι «περιορισμοί» του υπερρεαλιστικού ποιήματος, β) Οι «προσωπικές εμπειρίες» και οι «μνημονικές αποσκευές» των μαθητών και γ) Η συνοικοδόμηση του νοήματος. Έπειτα τα αποσπάσματα των συζητήσεων χωρίστηκαν, κόπηκαν σε τμήματα και εντάχθηκαν στην αντίστοιχη θεματική ενότητα. Στη συνέχεια ακολούθησε η τελική ανάλυση και συγγραφή των αποτελεσμάτων όπου συμπεριλαμβάνονται και επιλεγμένα αποσπάσματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια αποσπάσματα από τους διαλόγους των ομάδων ανά άξονα κατηγοριοποίησης.

- Η «ανοιχτότητα» (openness) και οι «περιορισμοί» (constraints) του υπερρεαλιστικού ποιήματος

Το απόσπασμα διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 1^η ομάδα, με αφορμή την ερώτηση (*Σας άρεσε το ποίημα; Γιατί;*):

M: *Λοιπόν (.) εμένα μου άρεσε, γιατί δεν το έχω ξανακούσει.*

I: *Εσύ Σ.; ((απευθύνεται στη Σ.))*

((γέλια για την απάντηση της Μ.))

M: *Τι να πω δεν ξέρω τι άλλο.*

Σ.: *Πες εσύ Ε. να το σκεφτώ λίγο ακόμα.*

Λ: Για μένα πάντως ήταν πολύ παράξενο, δεν μου πολύ /πολύ άρεσε και πολύ, επειδή δεν το 'χα καταλάβει κι ο τίτλος ειδικά είναι πάρα πολύ περίεργος.

Ι: Εμένα εντάξει (.) έχει ωραίες εκφράσεις λέξεις, αλλά [είναι λίγο περίεργο] να έχει δηλαδή ωραίες εικόνες, δεν το κατάλαβα πολύ καλά.

Σ: Κι εγώ το ίδιο είναι παράξενο.

Το παρακάτω απόσπασμα ανήκει στην ίδια ομάδα, με αφορμή την ερώτηση (Τι σας μπερδεψε;):

Ε: Ο τίτλος μαζί με το ποίημα γιατί δεν καταλαβαίνω πού κολλάει.

((όλες μαζί)) [κι εμένα, κι εμένα αυτό]

Μ: Κι εκεί που λέει το ένοχον πάθος, τι είναι το πουλί, άνθρωπος;

Ε: Τι σημαίνει «ένοχον»;

Σ: Όταν κάνεις κάτι που θέλεις να το κρύψεις να μην το μάθουν οι άλλοι.

Σ: Μάλλον κάποια θα σκέφτεται το πουλί και θέλει να το κρύψει.

((γέλια))

Το απόσπασμα διαλόγου που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε από την 3η ομάδα, με αφορμή την ίδια ερώτηση:.

Ε: Εμένα με μπ[έρδεψε]

Γ: =Εκεί στο τέλος που λέει: απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος

Δ: Κι εμένα εκεί.

Δ: Πώς να εκφράσει ένοχον πάθος ένα πουλί, αν είναι μόνο του πώς να το εκφράσει;

Ε: Γιατί όχι.

Δ: Μπορεί ο ποιητής να το κάνει αυτό, γιατί ήθελε να ταιριάζει το πουλί με τον άνθρωπο, γι' αυτό μιλάει για πάθος, συμφωνείτε μαζί μου;

Γ: Συμφωνώ, έτσι μπορεί να ταιριάζει.

Ε: Κι εγώ συμφωνώ μ' αυτό.

Γ: Ωραία, λοιπόν να γράψουμε αυτό.

Στο πρώτο απόσπασμα φαίνεται ότι η επιλεκτική προσοχή των μαθητών - αναγνωστών εγείρεται από νύξεις (*cues*) ή ενδείξεις (*clues*) του ποιητικού κειμένου, προκειμένου να ξεκινήσει μία σχέση συναλλαγής (Rosenblatt, 1978/1994:55). Η ασυμφωνία τίτλου και περιεχομένου, δημιουργεί εμπόδια και σύγχυση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν συνάφειες και συσχετισμούς και συνακόλουθα

επηρεάζεται η ερμηνευτική – αποκωδικοποιητική στάση τους ως αναγνώστες (Καλογήρου – Βησσαράκη, 2005:62).

Στο δεύτερο και τρίτο, όμως, απόσπασμα οι μαθητές – αναγνώστες, αντιλαμβάνονται την *ανοιχτότητα (openness)* του ποιήματος και προσπαθούν να σχηματίσουν ένα *δοκιμαστικό πλαίσιο (tentative framework)*, δίνοντας κάποιες προσωρινές ερμηνείες, προκειμένου να γεμίσουν τα κενά (*gaps*) του κειμένου και να κατανοήσουν το *προσχέδιο (blueprint)* που παρέχεται από το ποίημα (Rosenblatt, 1978/1994:88, Πολίτης, 1996:24). Τα παιδιά προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό ιστό ανάμεσα στις νύξεις του ποιήματος που δημιουργούν απροσδιοριστίες και να συνθέσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο.

- Οι «προσωπικές εμπειρίες» και οι «μνημονικές αποσκευές» των μαθητών

Τα δύο πρώτα αποσπάσματα διαλόγου που ακολουθούν ανήκουν στην 1η και 2η ομάδα με αφορμή την ερώτηση (*Τι σας φόβισε;*): Ενώ το τρίτο απόσπασμα ανήκει στην 1η ομάδα με αφορμή την ερώτηση (*Γιατί νομίζετε ότι ο ποιητής έδωσε αυτόν τον τίτλο;*):

I: Εκεί που λέει (.) περίμενε ((επιστρέφει στο κείμενο)) (. . .) τι να σκέπτεται άραγες αυτό το πουλί το παλιό στο σκοτάδι; Είναι λίγο τρομακτικό, δηλαδή τρομακτική η εικόνα.

Λ: Εμένα εκεί που λέει απ' τον βαρύ ουρανό.

Σ: Κι εμένα ο βαρύς ουρανός.

Z: Εμένα δεν με φόβισε τίποτα (.)

Φ: Είσαι πολύ θαρραλέα.

Z: Εμένα δεν με φόβισε τίποτα, γιατί δεν / γιατί μπορεί να έχει ακούσει ή να πήγε ο ποιητής που το 'γραψε αυτό το ποίημα σ' ένα δάσος και να είδε αυτά που είδε και να τα έκανε πραγματικότητα αυτά τα πράγματα.

B: Εμένα δε με φόβισε το ποίημα, αλλά μια εικόνα του ποιήματος που λέει ((διαβάζει και απαγγέλει από το ποίημα)) τι να σκέπτεται άραγες αυτό το πουλί το παλιό στο σκοτάδι; το σκοτάδι άμα ήταν σε ζωγραφιά δε θα ήταν λίγο τρομακτικό μεσ' στο σκοτάδι ένα πουλί.

Z: Κάνεις και κινήσεις με τα χέρια.

((γέλια))

Φ: Εμένα με φόβισε ((απαγγέλει)) τίποτα δε σκέπτεται απολύτως τίποτα! Το πουλί, γιατί τώρα δε σκέπτεται τίποτα κι είναι σ' ένα τέτοιο μέρος.

A: Εμένα με φόβισε ο τίτλος, γιατί η βενζίνη μπορεί να κάνει κακό στο δάσος.

M: Για να μας μπερδέψει.

I: Εγώ πιστεύω ότι η βενζίνη που τα μολύνει (.) τα καταστρέφει όλα, τα καίει ας πούμε, κάπως έτσι χάλασε (.) κατέστρεψε και το πουλί, κάτι τέτοιο.

M: Εγώ νομίζω ότι επειδή ((η βενζίνη)) τα ρυπαίνει, τα καταστρέφει όλα αυτά, γι' αυτό έβαλε αυτόν τον τίτλο.

Σ: Ναι γι' αυτό λέει μάδησε.

E: Εγώ δεν ξέρω (.) δε λέει (.) εντάξει ίσως επειδή η βενζίνη ρυπαίνει ή καίει το δάσος έτσι έκαψε και το πουλί.

Στα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται ότι οι μαθητές – αναγνώστες συσχετίζουν ιδέες και εικόνες από το ποίημα με προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα (Rosenblatt, 1938/1995:31-32). Η προσωπικότητα και οι εμπειρίες του κάθε παιδιού αποτελούν τους μεσολαβητικούς παράγοντες κατά την ανταπόκριση στο ποίημα (Πολίτης, 1996:25). Διαμέσου κάποιων εικόνων (*βαρύς ουρανός, ένα πουλί στο σκοτάδι*) και λέξεων (*βενζίνη*) τα παιδιά έφεραν στη συνείδησή τους, τη στιγμή της ανάγνωσης, σκηνές και αναπαραστάσεις που είναι τους είναι γνώριμες και έχουν αποκτήσει ιδιαίτερο νόημα για τον καθένα ξεχωριστά. Επομένως, η αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας συμβάλλει καθοριστικά στη νοηματοδότηση του ποιητικού κειμένου.

Τα αποσπάσματα διαλόγου που ακολουθούν ανήκουν στην 1η, 2η και 3η ομάδα με αφορμή την ερώτηση (*Σας θύμισε το ποίημα κάποια στιγμή ή εμπειρία από τη ζωή σας;*):

((Όλες μαζί)): [όχι]

M: Μόνο το βαρύ ουρανό που όταν βρέχει θυμάμαι [που ο ουρανός είναι βαρύς] (.) μου θύμισε, όταν βρέχει.

Z: Ναι, μια βδομάδα στο σκοτάδι χωρίς ρεύμα.

B: Συμφωνώ με τη Z., [γιατί]=

Z: =έχω μείνει σε διακοπή ρεύματος.

B: Κι εγώ έχω πάθει πολλές φορές, αλλά δε μου θυμίζει κάτι, αν και έχω μείνει πολλές φορές στο σκοτάδι.

Φ: Εμένα το πουλί μου έφερε εικόνες στο μυαλό από διάφορα πουλιά παράξενα που έχω δει.

A: Κι εμένα το σκοτάδι από μία διακοπή ρεύματος.

Γ: Όχι.

E: Όχι.

Δ: Βασικά, ναι.

Γ: Για πες.

Δ: Όταν ήμασταν εμείς οι τρεις στο δάσος και παίζαμε μπάλα και χάσαμε τη μπάλα και την κυνηγούσαμε.

Γ: Α, ναι ρε. Όμως ήμασταν δύο, εμείς οι δύο, αυτός δεν ήτανε.

Δ: Α, ναι, θυμάσαι ήταν δική μου η μπάλα, τη θυμάσαι μια κίτρινη που πηδήξαμε και την βρήκαμε.

Ε: Εμένα το παχύ στρώμα από σάπια φύλλα μου θύμιζε που είχαμε πάει στις Μηλιές και είχαμε δει ένα φίδι και του πετούσαμε κουκουνάρια.

Σε όλους τους διαλόγους φαίνεται ότι τα παιδιά αντέδρασαν σε συγκεκριμένες λέξεις-εικόνες του ποιήματος και μέσω των συνειρμών, ενεργοποίησαν τις «μνημονικές τους αποσκευές» (*mnemonic baggage*) και έκαναν συνδέσεις με πραγματικά συμβάντα του παρελθόντος (Rosenblatt, 1978/1994:63). Επιπροσθέτως, στο 3ο απόσπασμα οι αναμνήσεις αυτές αντλήθηκαν από τις κοινές τους εμπειρίες, στο πλαίσιο της σχολικής τους ζωής, γιατί οι ανταποκρίσεις συνδέονται και με την συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής (*particular mood of the moment*), ενώ κάποια άλλη στιγμή και μέσα σ' ένα άλλο πλαίσιο, ενδεχομένως, οι συνειρμοί να ήταν διαφορετικοί (Rosenblatt, 1938/1995:31-32).

- Η συνοικοδόμηση του νοήματος

Η κάθε ομάδα προετοίμασε μια σύντομη προφορική αναφορά (report) και όρισε ένα μέλος για να ανακοινώσει στις υπόλοιπες ομάδες τα αποτελέσματα της συζήτησής. Παρότι δεν ήταν δεσμευτικό, η παρουσίαση ακολούθησε τη σειρά των ερωτήσεων που τους δόθηκε, καθώς μ' αυτόν τον τρόπο καταγράφηκαν τα συμπεράσματα από τις συζητήσεις της κάθε ομάδας.

1η ομάδα

Μας ενόχλησε ο τίτλος γιατί δεν ταιριάζει καθόλου με το ποίημα και μας μπερδέψαν οι τελευταίοι δύο στίχοι ((ένοχον πάθος)) και ο τίτλος. Μας φόβισε εκεί που λέει: το παλιό στο σκοτάδι, ενώ μας ευχαρίστησε εκεί που λέει: μέσα στο δάσος εκεί όπου ανάμεσα απ' τα πυκνά κλαργιά φτάνει λίγο φως, γιατί μας θύμιζε μια ευχάριστη εικόνα. Έκπληξη μας δημιούργησαν οι στίχοι: αυτό το πουλί το παλιό, ένοχον πάθος, σα σκεφτικό, γιατί είναι σα να μιλάει για κάποιον άνθρωπο. Για τον τίτλο Βενζίνη σκεφτήκαμε ότι η βενζίνη μολύνει όλα αυτά στο δάσος και τη συνδυάσαμε με τη λέξη ένοχον, όπως η βενζίνη είναι επικίνδυνη για το δάσος, μπορεί να είναι και για τη ζωή ενός ανθρώπου. Πιο πολύ συζητήσαμε για τους τρεις τελευταίους στίχους: συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος και σκεφτήκαμε ότι μπορεί να συνδέεται με τον τίτλο, όπως κόκκινο είναι το πάθος έτσι κόκκινη είναι και η φωτιά.

Στην παρουσίαση της πρώτης ομάδας φαίνεται ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν και ξεχώρισαν τις λέξεις και τις φράσεις, στις οποίες εστιάστηκε η προσοχή τους κατά την αρχική τους ανταπόκριση. Επίσης, απομόνωσαν εικόνες του ποιήματος και ανταποκρίθηκαν με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα συναισθήματα που αυτές τους δημιούργησαν. Κατά τη συζήτησή τους, στο πλαίσιο της ομάδας αποκαλύφθηκαν οι ασάφειες και οι απροσδιοριστίες του ποιήματος, γεγονός που οδήγησε στην επανεξέταση των απόψεων και των ιδεών τους, προκειμένου να (συν)διαμορφώσουν μία πιθανή ερμηνεία.

2η ομάδα

Μας ενόχλησε κι εμάς, όπως και την άλλη ομάδα, και μας μπέρδεψε ο τίτλος. Μας φόβισε λίγο εκεί που λέει: αυτό το πουλί το παλιό στο σκοτάδι αυτό αν το βλέπεις σαν εικόνα ή άμα ήσουν σ' ένα δάσος θα ήταν λίγο τρομακτικό. Μας ευχαρίστησε η εικόνα: μέσα στο δάσος εκεί όπου ανάμεσα απ' τα πυκνά κλαρριά φτάνει λίγο φως, γιατί είναι μια ωραία εικόνα, έχει ωραίες λέξεις κι ότι μπορεί να έχει λίγο φως μες στο σκοτάδι. Εμείς νομίζουμε ότι ο τίτλος ταιριάζει, γιατί το συνδυάσαμε με τη φωτιά, αλλά είχαμε δύο διαφορετικές απόψεις. Η μία είναι ότι η βενζίνη προκαλεί φωτιά, έτσι και στην καρδιά μπορεί ν' ανάβουν φωτιές, δηλαδή πάθος. Ενώ η άλλη ότι το πουλί, μπορεί να μην είναι πουλί, αλλά μπορεί να είναι άνθρωπος και να θέλει να κάψει το δάσος, στο σκοτάδι, το βράδυ.

Η δεύτερη ομάδα, όπως και η πρώτη, λειτούργησε συνειρμικά και σύνδεσε τη βενζίνη με τη φωτιά με τη διαφορά ότι εξέτασαν το ποίημα από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες με αποτέλεσμα να εκφραστούν δύο διαφορετικές απόψεις. Η μία άποψη εμπεριέχει την παρομοίωση – συμβολισμό της φωτιάς με το πάθος, ενώ η άλλη του πουλιού με τον άνθρωπο. Το γεγονός ότι στην τελική παρουσίαση εξέφρασαν και τις δύο απόψεις ενισχύει την πεποίθηση ότι τα παιδιά έχουν απαλλαγεί από το φόβο να εκφράσουν τη μία και σωστή εκδοχή, λένε την άποψή τους ελεύθερα και, κυρίως, σέβονται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων μελών της ομάδας. Επίσης, η συζήτηση αποκάλυψε την υποκειμενικότητα των ερμηνειών, αλλά και ανέδειξε την πολυσημία του ποιητικού λόγου.

3η ομάδα

Το ποίημα μας άρεσε, γιατί εξέφραζε τη μοναξιά ενός πουλιού. Στο ποίημα μας τράβηξαν το ενδιαφέρον οι στίχοι: δε σκέπτεται απολύτως τίποτα! απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος. Μας μπέρδεψαν οι στίχοι: απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος. Μας φόβισαν οι στίχοι: ένα πουλί πολύ περίεργο: σα μαδημένο σα σκεφτικό. Μας ευχαρίστησαν οι τέσσερις πρώτοι πρώτοι στίχοι: μέσα στο δάσος εκεί όπου ανάμεσα απ' τα πυκνά κλαρριά φτάνει λίγο φως απ' τον βαρύ ουρανό, γιατί δημιουργεί μια ευχάριστη εικόνα. Μας εξέπληξαν οι τέσσερις τελευταίοι στίχοι: απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος, γιατί συνδέουν το

πουλί με τον άνθρωπο με τρελό τρόπο. Μας θύμιζε όταν είχαμε πάει στο δάσος και ψάχναμε μια μπάλα. Μας θύμιζε κι ένα τραγούδι «Θα ζήσω ελεύθερο πουλί». Νομίζουμε ότι ο ποιητής έδωσε αυτόν τον τίτλο, γιατί μάλλον η ζωή του πουλιού είναι μαύρη σαν την βενζίνη.

Στην τρίτη ομάδα, οι συζητήσεις συνέβαλαν και στην ανάδειξη της παρομοίωσης – συμβολισμού των συναισθημάτων του πουλιού με τον τίτλο «Βενζίνη». Η ανταπόκριση των μαθητών διευρύνεται μέσω της ανταλλαγής απόψεων και προσωπικών σκέψεων με τους συνομήλικους, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα διαλόγου της 3ης ομάδας στην ερώτηση: *Γιατί νομίζετε ότι ο ποιητής έδωσε αυτόν τον τίτλο;*

Ε: Μπορεί να είναι τυχαίος.

Γ: Ή γιατί η ψυχή του είναι μαύρη σαν τη βενζίνη.

Ε: Δηλαδή εννοείς ότι ο τίτλος συνδυάζεται με το πουλί;

Γ: Ναι αυτό ότι (.) μάλλον έχει να κάνει με τα συναισθήματα του πουλιού.

Δ: Κι εγώ συμφωνώ, η βενζίνη είναι μαύρη όπως τα συναισθήματα του πουλιού.

Στο παραπάνω απόσπασμα η εναλλακτική άποψη ενός παιδιού για το συμβολισμό του τίτλου, προκαλεί την ομάδα να ξαναδεί το ποίημα μέσα από μια νέα (προ)οπτική με τη βοήθεια του διάλογου. Καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται το νόημα, συμπληρώνει ο ένας πάνω στην ιδέα του άλλου, παρουσιάζοντας πρωτότυπες ερμηνείες. Άλλωστε, *η αναγνωστική ανταπόκριση δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη και περιορισμένη, εφόσον η λογοτεχνία στηρίζεται στη συγκινησιακή, στην εξωλογική- βιοματική χρήση της γλώσσας που επιτείνει την παραδηλωτική (ή συνειρμική) σημασία των λέξεων δημιουργώντας νέες εννοιολογικές συνδέσεις* (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 73).

Οι μαθητές – αναγνώστες, κατά τη διάρκεια της συζήτησης μέσα στις μικρές ομάδες, παρακινούνταν επέστρεφαν στο κείμενο για να βρουν λέξεις, φράσεις ή στίχους του ποιήματος και να υποστηρίξουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις. Στη συνέχεια άκουγαν τις απόψεις των άλλων μελών της ομάδας, τις συζητούσαν και επέστρεφαν ξανά στο κείμενο. Αυτή η επαναληπτική διαδικασία (ανάγνωση – συζήτηση – ανάγνωση) προώθησε μία εξελισσόμενη συναλλακτική εμπειρία, η οποία εντέλει εμπλουτίστηκε από τη συλλογική σύνθεση του νοήματος. Επιπλέον, η συζήτηση ενεργοποίησε εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι κατά την πρώτη τους επαφή με το ποίημα εξέφρασαν σύντομες ανταποκρίσεις δηλώνοντας, κυρίως, απarέσκεια, για τα τμήματα εκείνα που τους δημιούργησαν σύγχυση. Μέσα από την

ανταλλαγή απόψεων τα παιδιά αυτά παρακινήθηκαν να στραφούν στο φαντασιακό περιεχόμενο που εκφράζεται μέσα από τη λεκτική δομή του ποιήματος.

5.5. Ανάλυση των τελικών ανταποκρίσεων στο ποίημα

Στη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης οι μαθητές καταγράφουν τις τελικές τους ανταποκρίσεις ατομικά. Δίνεται στους μαθητές ένας πανομοιότυπος οδηγός ημερολόγιου και καλούνται να τον συμπληρώσουν εκ νέου, έχοντας όμως, προηγηθεί η διεύρυνση της ανταπόκρισης και οι ομαδικές συζητήσεις (βλ. Παράρτημα Β). Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να διερευνηθεί πιθανή τροποποίηση ή εμβάθυνση της αρχικής τους ανταπόκρισης. Για την ανάλυση των τελικών ανταποκρίσεων αξιοποιήθηκε, όπως και στην ανάλυση των αρχικών, η σχηματοποίηση του συνεχούς των Cox και Many (1992), η οποία αποτελείται από πέντε κλιμακούμενες στάσεις.

Στην πρώτη δραστηριότητα *(Διάβασε ξανά το ποίημα. Επίλεξε και γράψε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις, εκφράσεις ή στίχους που σου δημιούργησαν κάποια συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), σε εντυπωσίασαν, σε ξάφνιασαν ή σου θύμισαν κάτι. Στη δεύτερη στήλη αιτιολόγησε τις επιλογές σου.)* κωδικοποιήθηκαν μόνο μία ανταπόκριση στο δεύτερο κριτήριο που φανερώνει την υιοθέτηση μή αισθητικής στάσης και 2/11 εντάχθηκαν στο τρίτο κριτήριο, καθώς απουσίαζε η σαφής εστίαση. Οι 4/11 ανταποκρίσεις κωδικοποιήθηκαν στο τέταρτο κριτήριο με κύριο χαρακτηριστικό τη συναισθηματική αντίδραση με έμφαση στην προσωπική τους εμπειρία. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

I: Πουλί: «Γιατί μου φέρνει πολύ χαρούμενα συναισθήματα και μαγευτικούς ήχους»,
«Πάθος: Είναι μια λέξη που μου δημιουργεί πολύ βαθιά και δυνατά συναισθήματα».

Φ: «τι να σκέπτεται άραγε αυτό το πουλί το παλιό στο σκοτάδι; Φαντάζομαι ένα καταστραμμένο δάσος που όλα τα ζώα είναι νεκρά και μόνο ένα πουλί είναι στεναχωρημένο [στεναχωρημένο] και δακρίζει [δακρύζει]».

Ενώ οι 4/11 ανταποκρίσεις κωδικοποιήθηκαν στο πέμπτο κριτήριο, της πιο αισθητικής στάσης. Τα παιδιά που υιοθέτησαν αυτή τη στάση στις ανταποκρίσεις τους, όχι μόνο έκαναν προσωπικές συνδέσεις τοποθετώντας τον εαυτό τους στον κόσμο του ποιητικού κειμένου, αλλά προχώρησαν και σε έναν γενικότερο προβληματισμό σχετικά με το δικό τους κόσμο στην πραγματική ζωή σε σχέση με το κείμενο. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Λ: «μέσα στο δάσος: Επέλεξα αυτό, γιατί μου θυμίζει όμορφα συναισθήματα. Μου θυμίζει το δάσος με τα όμορφα λουλούδια, μαγευτικούς ήχους και τα πουλιά που κελαηδούν», «πάθος: Επέλεξα αυτό, γιατί η λέξη αυτή μου θυμίζει τον αγώνα πολλών μαθητών που προσπαθούν να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους».

Z: «μέσα στο δάσος εκεί όπου ανάμεσα απ' τα πυκνά κλαριά φτάνει λίγο φως: Αυτή η φράση δίνει [δείχνει] ότι μπορεί να υπάρχει λίγη ελπίδα στη ζωή».

Επίσης, στις παραπάνω ανταποκρίσεις είναι έκδηλη η επιρροή της συζήτησης που αναπτύχθηκε στην ομάδα, καθώς τα παιδιά στις τελικές τους ανταποκρίσεις περιλαμβάνουν νοήματα που (συν)κατασκεύασαν, μέσα από το φίλτρο της δικής τους οπτικής. Η επιστροφή στο ποιητικό κείμενο σε συνδυασμό με το μοίρασμα απόψεων προσφέρει επιπλέον ευκαιρίες για επεξεργασία της αρχικής ανταπόκρισης και πιθανόν τροποποίησή της. Η επιρροή των ομαδικών συζητήσεων παρουσιάζεται και στις απαντήσεις της δεύτερης ερώτησης (Υπάρχουν απορίες που δεν έχουν απαντηθεί σε σχέση με τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις σου; Τι δεν κατάλαβες; Τι θα ήθελες να ρωτήσεις τον ποιητή;) τα 9/10 παιδιά απάντησαν ότι η συζήτηση λειτούργησε καθοριστικά στην ερμηνεία και το χτίσιμο του νοήματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Σ: «Η συζήτηση με βοήθησε να συνδέσω το ποίημα με το ένοχον πάθος, γιατί κατάλαβα τι σημαίνει ένοχον».

Φ: «Κάποιες λέξεις και εκφράσεις που δεν καταλάβαινα τις ξαναδιάβασα και τις σηζητήσαμε [συζητήσαμε] με την ομάδα μου».

Στην τρίτη ερώτηση (Τι είναι αυτό που σου άρεσε περισσότερο στο ποίημα και τι σε ενόχλησε; Τι θα ζωγράφιζες για να εκφράσεις τα συναισθήματα που σου δημιούργησε και τι χρώματα θα έβαζες;) 1/11 παιδιά ανταποκρίθηκε μη αισθητικά, ενώ 5/11 κωδικοποιήθηκαν στο μέσο του συνεχούς, δηλαδή στο τρίτο κριτήριο. Οι ανταποκρίσεις αυτές περιλαμβάνουν, τόσο αισθητικά στοιχεία όσο και μη αισθητικά, χωρίς να αποκαλύπτεται η ακριβής εστίαση. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Ι: «Έχει περίεργες, αλλά ωραίες λέξεις, δηλαδή εικόνες. Γενικά μου δημιούργησε περίεργα συναισθήματα. Θα ζωγράφιζα ένα δέντρο που η μισή του πλευρά θα έχει ανοιχτά και φωτεινά χρώματα, ενώ η άλλη του μισή σκοτεινά και μουντά».

Σ: «Θα ζωγράφιζα τις φράσεις που μου δημιουργούν συναισθήματα. Στα συναισθήματα χαράς θα έβαζα φωτεινά χρώματα, ενώ γι' αυτές που μου δημιουργούν συνεσθήματα [συναισθήματα] λύπης θα έβαζα μουντά».

Οι 4/11 ανταποκρίσεις κωδικοποιήθηκαν στο τέταρτο κριτήριο της αισθητικής στάσης, καθώς περιείχαν αναφορές σε προσωπικές συνδέσεις και συναισθήματα που προκλήθηκαν. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Μ: «Ο βαρύς ουρανός μου θύμισε όταν βρέχει και το φως που βγαίνει μετά τη βροχή. Αυτό θα ζωγράφιζα το φως απ' τον ουρανό».

Δ: «Αυτό που μου άρεσε περισσότερο είναι οι τελευταίοι στίχοι: απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος, γιατί συνδέουν το πουλί με τον άνθρωπο. Για αν εκφράσω τα συναισθήματά μου θα ζωγράφιζα κάτι με αντίθεση και συναισθήματα. Θα έβαζα και σκούρα και ανοιχτά χρώματα για να φανεί η αντίθεση».

Οι παρακάτω ανταποκρίσεις (2/11) εντάσσονται στο πέμπτο κριτήριο και αντικατοπτρίζουν την υιοθέτηση της πιο αισθητικής στάσης, καθώς δίνεται έμφαση στην εμπειρία που έζησαν μέσα από το λογοτεχνικό έργο, είτε τοποθετώντας τον εαυτό τους στον κόσμο του κείμενου είτε κάνοντας συνδέσεις μεταξύ του κόσμου του κειμένου και της ζωής. Ειδικότερα, στο δεύτερο απόσπασμα το παιδί ξεκινά με μια δήλωση προτίμησης ή κρίσης, αλλά, καθώς σημειώνει το στίχο που προσέλκυσε την προσοχή του, η περιγραφή χρησιμεύει ως μια *συσκευή ενεργοποίησης* για την ανάμνηση από ένα περιστατικό στη ζωή του (Cox & Many, 1992:51).

Φ: «Αυτό που μου αρέσει στο ποίημα είναι πως ο ποιητής περιγράφει το μέρος και τα αισθήματα του πουλιού! τι να σκέπτεται άραγες αυτό το πουλί το παλιό στο σκοτάδι; Δεν ξέρω γιατί αλλά μου τράβηξε το ενδιαφέρον μου η λέξη σκοτάδι που μου δημιούργησε στεναχώρια, λύπη, ένα μέρος που δεν έχεις ελπίδα».

Ζ: «Εμένα με φόβισε η εικόνα στο ποίημα τι να σκέπτεται άραγες αυτό το πουλί το παλιό στο σκοτάδι; Σαν εικόνα δεν είναι λίγο τρομακτική; Μου θύμισε μια εμπειρία που έχω από το σκοτάδι και το σκοτάδι με φοβίζει. Θα ζωγράφιζα ένα πουλί στο σκοτάδι».

Στην τέταρτη ερώτηση (*Ποια είναι η γνώμη σου για τον τίτλο; Θα τον άλλαζες; Γιατί;*), δύο παιδιά ανταποκρίθηκαν μη αισθητικά, διατήρησαν την αρχική τους ανταπόκριση, ενώ 2/11 ανταποκρίσεις κωδικοποιήθηκαν στο τρίτο κριτήριο, καθώς η εστίαση δεν ήταν ευδιάκριτη. Οι 6/11 κωδικοποιήθηκαν στο τέταρτο κριτήριο, ενώ 1/11 εντάχθηκε στο πέμπτο κριτήριο, καθώς το ποίημα συνδέθηκε έντονα με ένα γεγονός της ζωής του παιδιού, μέσω της συγκίνησης που συνειρμικά ανακάλεσε από κάποιο άλλο κείμενο που απήγγειλε στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Ι: «Εγώ πιστεύω ότι η βενζίνη που τα καταστρέφει όλα, τα καίει, κάπως έτσι κατέστρεψε και το πουλί. Θα έδινα τον τίτλο: λίγο φως».

Σ: «Πιστεύω ότι για να φτάσω εκεί χρειάζομαι αρκετό χρόνο. Θα τον άλλαζα και θα έβαζα τον τίτλο: Διαδρομή».

Ε: «Η γνώμη μου είναι ότι το παχύ στρώμα είναι σαν τη βενζίνη. Όχι δεν θα τον άλλαζα»

Δ: «Η βενζίνη είναι μαύρη όπως τα συναισθήματα του πουλιού».

Φ: «Αν είχα γράψει εγώ αυτό το ποίημα ο τίτλος του θα ήταν: Ο πόνος του πλημύρα. Αυτός ο τίτλος μου θυμίζει ένα διάλογο που έλεγα στη γιορτή 25η Μαρτίου.

Παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι τελικές ανταποκρίσεις των παιδιών αναφορικά με τον τίτλο, καθώς οι ανταπόκρισή τους σ' αυτή την ερώτηση τροποποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Στις αρχικές τους ανταποκρίσεις 10/11 μαθητές δήλωσαν ότι δεν ταιριάζει ο τίτλος με το ποίημα και 6/11 χρησιμοποίησαν λέξεις από το περιεχόμενο, για να δώσουν έναν δικό τους τίτλο. Στις τελικές τους, όμως, ανταποκρίσεις μόνο 2/11 παιδιά διατήρησαν την αρχική τους ανταπόκριση και έδωσαν τον ίδιο τίτλο: «Το περίεργο πουλί», 5/11 απάντησαν ότι δεν θα άλλαζαν τον τίτλο, δικαιολογώντας την επιλογή τους και 4/11 θα τον άλλαζαν χρησιμοποιώντας, όμως, φράσεις που αντικατοπτρίζουν την εμπειρία της συναλλαγής τους με το ποίημα. Στις ανταποκρίσεις αυτής της ερώτησης που διατήρησαν τον τίτλο, δικαιολογώντας την επιλογή τους, είναι εμφανής η επίδραση των ομαδικών συζητήσεων. Αντίστοιχα στις περιπτώσεις, όπου επιτεύχθηκε απελευθέρωση των συνειρμών και της έκφρασης, φαίνεται να συνέβαλε η συνεξέταση υπερρεαλιστικής ζωγραφικής και ποίησης, κατά τη διεύρυνση της ανταπόκρισης.

Στην τελευταία δραστηριότητα (*Επίλεξε λέξεις/ εκφράσεις ή στίχους του ποιήματος ή γράψε κάτι δικό σου και ζωγράφισε κάτι γι' αυτό που έγραψες. Γιατί συνδύασες αυτούς τους στίχους /λέξεις/ εκφράσεις μ' αυτά τα στοιχεία της ζωγραφιάς;*), μόνο 1/11 ανταποκρίσεις κωδικοποιήθηκε στο τρίτο κριτήριο, καθώς η ανταπόκρισή του ήταν σύντομη και δεν διακρίνεται ξεκάθαρα η εστίαση (βλ. Παράρτημα, εικ.12). Οι 4/11 κωδικοποιήθηκαν στο τέταρτο κριτήριο, καθώς μέσα από τα σχόλια που συνοδεύουν τη ζωγραφιά εκφράζεται κάποια συναισθηματική αντίδραση και συνδέσεις που έκαναν τα παιδιά αναφορικά με τις εικόνες του ποιήματος (βλ. Παράρτημα, εικ.13-16). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Λ: «Έγραψα για το δάσος γιατί μου θυμίζει χαρούμενες αναμνήσεις: τα ζωντανά χρώματα των λουλουδιών, εκδρομές με τους φίλους μου και πολλά άλλα».

*Μέσα στο δάσος φτερου[γί]ζει
ένα φανταχτερό πουλί*

*Και κάθισε σε μια κλάρα για να ξεκουραστεί.
Όμως σκέφτηκε ξαφνικά
να πετάξει για το άγνωστο ξανά.
Να γυρίσει στη πατρίδα τη παλιά
Που αναμνήσεις και φίλοι του τον
περίμεναν υπομονετικά.*

Ε: «Γιατί ήθελα να δείξω τη μοναξιά του πουλιού».

*Η μοναξιά του πουλιού
λύπη
θυμός
απογοήτευση*

Οι παραπάνω ανταποκρίσεις αντικατοπτρίζουν τα σημεία στα οποία επικεντρώθηκε η προσοχή του κάθε παιδιού και τις αντίστοιχες συνδέσεις που έκαναν. Στην πρώτη ανταπόκριση και συνακόλουθα στους στίχους που τη συνοδεύουν, η προσοχή του παιδιού εστιάστηκε στην εικόνα του δάσους και τα συναισθήματα που προκάλεσε έφεραν συνειρμούς από την προσωπική ζωή και τις εμπειρίες του. Στη δεύτερη ανταπόκριση το παιδί επικεντρώθηκε στην απεικόνιση του πουλιού και ανταποκρίθηκε μέσω της ενσυναίσθησης εκφράζοντας τα συναισθήματα που του δημιουργήθηκαν, μέσα απ' την οπτικοποίηση που έκανε. Η διαφορά αυτές εκφράζονται, έως ένα βαθμό, και στις ζωγραφικές τους ανταποκρίσεις, στη ζωγραφική απόδοση και στα χρώματα που χρησιμοποιούν (βλ. Παράρτημα Δ, εικ. 14,15)

Οι υπόλοιπες 5/10 κωδικοποιήθηκαν στο πέμπτο κριτήριο, γιατί με τα γραπτά σχόλια ή και με κάποιες ζωγραφίες έκαναν συνδέσεις μεταξύ του κόσμου του κειμένου και της ζωής ή εξέφρασαν ένα προβληματισμό σχετικά με το δικό τους κόσμο στην πραγματική ζωή σε σχέση με το κείμενο (βλ. Παράρτημα Δ, εικ.17-22). Το μόνο παιδί που είχε ανταποκριθεί αισθητικά σ' αυτή τη δραστηριότητα κατά την προηγούμενη φάση, δεν τροποποίησε τη γραπτή του ανταπόκριση (βλ. Παράρτημα Δ, εικ.17).

Β: «Γιατί το πουλί μπορεί να μην είναι πουλί να είναι άνθρωπος».

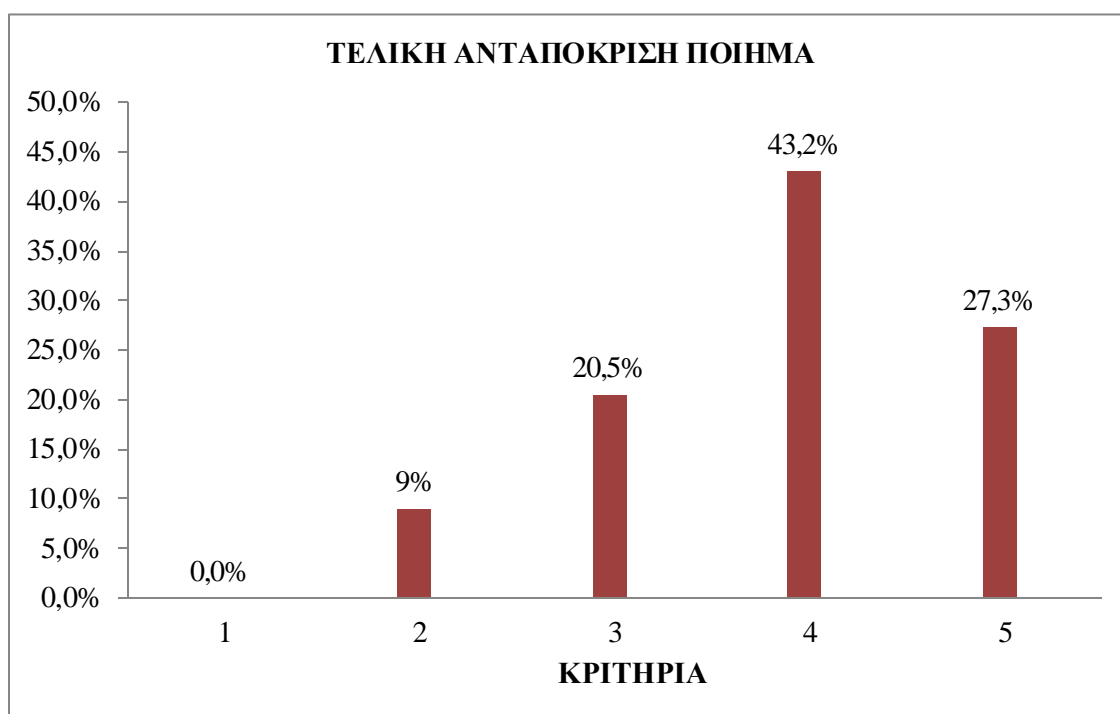
*Η Ζέστη!
Η φλόγα στην καρδιά
ζεστή καίει βράζει σαν
να είναι στο καζάνι
λυπημένη σπασμένη
να καίγεται πάνω
στα ξύλα, όλοι να
κοιτάν παράξενα και
να μην καταλαβαίνουν.*

Δ: «*Εμένα μου άρεσε η τελευταία στροφή: απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος και η ζωγραφιά και το ποίημα που έκανα εκφράζουν τα συναισθήματά μου*».

*Η αλήθεια δεν μπορεί να νικηθεί
όπως ο φόβος
ένας δρόμος χωρίς στροφή
αίσθημα,
το πουλί αυτό ζητάει
αίσθημα
μα απλώς...*

Σ' αυτές τις ανταποκρίσεις η προσοχή των παιδιών εστιάστηκε στο στίχο: «*απλούστατα συνέλαβε δι' αυτήν ένοχον πάθος*». Κατά την πρώτη τους επαφή με το ποίημα οι μαθητές – αναγνώστες εξέφρασαν δυσαρέσκεια, γιατί δεν μπορούσαν να αντλήσουν από τα αποθέματα της προσωπικής τους εμπειρίας, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν τις λέξεις και τα σημαινόμενά τους. Μέσα, όμως, από την ανταλλαγή απόψεων, κατάφεραν να επικεντρωθούν στο συναισθηματικό αντίκτυπο των λέξεων και του στίχου, να (συν)οικοδομήσουν το νόημα και να μετασχηματίσουν την αισθητική εμπειρία που βίωσαν, τόσο στις γραπτές όσο και στις ζωγραφικές τους ανταποκρίσεις (βλ. Παράρτημα Δ, εικ. 21-22). Ειδικότερα, στη δεύτερη ανταπόκριση η αξιοποίηση της υπερρεαλιστικής τεχνικής, στο ποίημα και στη ζωγραφική σύνθεση, είναι απόρροια της συνεξέτασης υπερρεαλιστικών ποιημάτων και ζωγραφικών έργων κατά τη διεύρυνση της αρχικής ανταπόκρισης.

Συμπερασματικά, τα παιδιά τροποποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις αρχικές τους ανταποκρίσεις. Στη φάση της τελικής ανταπόκρισης εκφράστηκαν μη αισθητικές ανταποκρίσεις μόνο σε ποσοστό 9% σε σχέση με το 49% της προηγούμενης φάσης. Επίσης, μειώθηκε και το ποσοστό των ανταποκρίσεων που υιοθέτησαν στάση στο μέσο του συνεχούς σε 20,5% έναντι του ποσοστού 36,4% που εμφάνισαν στις αρχικές τους ανταποκρίσεις. Τέλος, οι αισθητικές ανταποκρίσεις εμφανίστηκαν σε ποσοστό 70,5% και μάλιστα το 27,3% αυτών κωδικοποιήθηκαν στο πέμπτο κριτήριο της πιο αισθητικής στάσης. Θα πρέπει να αναφερθεί σ' αυτό το σημείο η διαπίστωση ότι οι στάσεις των αναγνωστών βρίσκονται σε ένα συνεχές και οι αλλαγές των στάσεων αντικατοπτρίζουν αλλαγές στις σκέψεις και συνακόλουθα σε ουσιαστικότερα και βαθύτερα προσωπικά νοήματα.



Γράφημα 3

Οι τελικές ανταποκρίσεις των μαθητών στο υπερρεαλιστικό ποίημα «Βενζίνη» του Ν. Εγγονόπουλου

5.6. Ανάλυση της ανταπόκρισης στην ομαδική δραστηριότητα Black-out Poetry Collage

Κατά τη φάση της έκφρασης της ανταπόκρισης επιδιώχθηκε η ανταλλαγή απόψεων και ανταποκρίσεων μεταξύ συναναγνωστών μέσω της τεχνικής Black-out Poetry, η οποία ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της Οπτικής Ποίησης και είναι μια διαδικασία αφαίρεσης, μετασχηματισμού και έκφρασης. Ο σκοπός αυτής της στρατηγικής, λοιπόν, είναι να ενθαρρύνει τις ομάδες των μαθητών να εργαστούν δημιουργικά με μια σελίδα πεζού κειμένου (απόσπασμα «Παιδική μνήμη» του Ν. Γ. Πετζίκη, βλ παράρτημα) και να τη μετατρέψουν σε ποίημα. Τα δεδομένα για την ανάλυση των Black-out Poetry Collage (βλ. Παράρτημα Ε) προήλθαν από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις ηχογραφήσεις της κάθε ομάδας κατά τη διάρκεια της κατασκευής /δημιουργίας και από τη συνέντευξη των μαθητών στο τέλος της παρέμβασης (βλ. Παράρτημα Α).

Περιγραφή διαδικασίας

1η ομάδα: «Ακαταμάχητες»

Τα μέλη της ομάδας, αρχικά, διάβασαν ανά παράγραφο το κείμενο και κύκλωναν με μολύβι τις λέξεις που κέντριζαν το ενδιαφέρον τους. Έπειτα διάβασαν όλες τις λέξεις και ανακάλυψαν ότι είχαν επιλέξει μόνο ουσιαστικά και δύο φράσεις («αγαπημένα παιδιά και τριανταφυλλί καμπανάκι»), έτσι δεν έμειναν ικανοποιημένες με το αποτέλεσμα και αποφάσισαν να επαναλάβουν μία γρήγορη προσπέλαση του κειμένου και να κυκλώσουν κάποιες κοντινές τους λέξεις, προκειμένου να δημιουργήσουν κάποιους στίχους, καταλήγοντας στο ακόλουθο ποίημα:

έγνοιες πόνοι καημοί
βάσανα
κοριτσάκι
δέντρα
μανιτάρι
ομπρελίτσα
βροχή
αγαπημένα
παιδιά
ευχαρίστηση
φύλλα τρεμοπαίζουν
κλάματα
δάκρυα
μαργαριτάρια
μοιάζει με κάστανο
προβάλλει
αχινό
χωρίς να κλαίει
την ιστορία της τσουκνίδας και της μολόχας
τριανταφυλλί καμπανάκι
λουλουδιού
χώθηκε βαθιά
του άνθους
δάσος στον ύπνο
μιλά η βρύση

Το απόσπασμα της συνέντευξης που ακολουθεί αφορά στην επιλογή των λέξεων για τη δημιουργία του ποιήματος από την 1^η ομάδα («Ακαταμάχητες»), η οποία αποτελούνταν από τέσσερα κορίτσια.

Δασκάλα: Πώς αποφασίσατε να κρατήσετε αυτές τις λέξεις από το κείμενο για το ποίημά σας;

Μ: Πρώτα κυκλώσαμε: έγνοιες, πόνοι, καημοί, βάσανα και μετά είδαμε το κλάμα και τα δάκρυα, δηλαδή ότι βασανίζεσαι κάποιος και γι' αυτό τα βάλαμε.

Ι: Όμως ήταν και λέξεις που μας άρεσαν και ταίριαζαν στην ομάδα μας.

Μ: = και συμφωνήσαμε και όλες.

Δασκάλα: Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

Σ: Το κοριτσάκι, επειδή η ομάδα μας αποτελούνταν από κορίτσια αυτή η λέξη μας εκφράζει.

Δασκάλα: Εσύ Α., τι λες;

Λ: Το μανιτάρι, η ομπρελίτσα, η βροχή, τα φύλλα, τα μαργαριτάρια είναι ωραίες λέξεις και συμφωνήσαμε όλες να τις κυκλώσουμε.

Δασκάλα: Τι εννοείς ωραίες;

Λ: Είναι ωραία (.) η εικόνα τους (.) δηλαδή στην πραγματικότητα=

Μ: = μας έρχονται ωραίες εικόνες στο μυαλό.

Από τον προαναφερόμενο διάλογο φαίνεται ότι οι μαθήτριες επέλεξαν να εστιάσουν την προσοχή τους σε ορισμένες λέξεις του κειμένου, καθώς οι μεμονωμένες λέξεις είναι «οι πτυχές των αισθησιακών, αισθητών, βιωμένων εμπειριών» (Rosenblatt, 1982:271) και οι αναγνώστες διαθέτουν «εικόνες, συναισθήματα και ιδέες που συνδέονται με κάθε ένα από αυτά τα λεκτικά σύμβολα» (Rosenblatt, 1960:305).

Στη συνέχεια και καθώς η ομάδα κατέληξε στο τελικό περιεχόμενο του ποιήματος, ξεκίνησε η διαδικασία αναζήτησης εικόνων για τη δημιουργία του κολλάζ. Στην επιλογή του οπτικού υλικού για τον εμπλουτισμό του ποιήματος επιλέχθηκαν κάποιες ρεαλιστικές απεικονίσεις, όπως η ομπρέλα, τα άνθη, τα μαργαριτάρια, ωστόσο οι συνειρμοί και οι συμβολισμοί κυριάρχησαν στην τελική σύνθεση του έργου (Βλ. Παράρτημα Ε), όπως αποκαλύπτεται από το ακόλουθο απόσπασμα της συνέντευξης:

Δασκάλα: Πώς αποφασίσατε να κολλήσετε αυτές τις εικόνες για να φτιάξετε το κολλάζ;

Λ: Ανάλογα με αυτό που μας θύμιζαν οι λέξεις.

Δασκάλα: Δώστε μου ένα παράδειγμα.

Σ: Εντάξει τα φύλλα και η ομπρέλα είναι εικόνες που δείχνουν το ίδιο με τις λέξεις αλλά για τα βάσανα και τους πόνους μάς ήρθαν συνειρμικά τα δάκρυα τα μεγάλα, δηλαδή με τα δάκρυα συμβολίσαμε τη λύπη.

Δασκάλα: *Τι άλλο συμβολίσατε με τις εικόνες που βάλατε;*

I: *Την αγάπη του αγοριού και του κοριτσιού μεταξύ τους με την κόκκινη καρδιά.*

Όσον αφορά την επιλογή των εικόνων για την πλαισίωση του ποιήματος επιλέγουν εικόνες-σύμβολα, κυρίως μέσω συνειρμών, για να αναπαραστήσουν κάποιες λέξεις ή φράσεις που προέρχονται από τη *δεξαμενή των προσωπικών τους εμπειριών* (Rosenblatt, 1938/1995), δομούνται σε κοινές μνήμες, ενδιαφέροντα και εμπειρίες για να αποτυπώσουν την αίσθηση και το συναίσθημα που τους δημιουργεί.

2^η ομάδα: «Κεραυνοί»

Τα μέλη της 2ης ομάδας, σε αντίθεση με την 1η ομάδα διάβασαν όλο το κείμενο μία φορά και στη συνέχεια προσπαθούσαν να φτιάξουν στίχους επιλέγοντας λέξεις που ταιριάζουν μεταξύ τους.. Επίσης, δημιούργησαν, τυχαία, ομοιοκαταληξία στους δύο πρώτους στίχους (Η ζωή σαν ύπνος όλα κοιμούνται/το ανάστημα των μεγάλων μιμούνται), την οποία αντιλήφθηκαν τη στιγμή που ξαναδιάβασαν τις λέξεις και φράσεις που είχαν κυκλώσει. Αυτή η σύμπτωση τους ενθουσίασε, γι' αυτό και δεν έκαναν καμία περαιτέρω αλλαγή σ' αυτό το τμήμα του ποιήματος. Το ποίημα της ομάδας, όπως διαβάστηκε από τα παιδιά πριν ξεκινήσουν να μαυρίζουν τις υπόλοιπες λέξεις, είναι το ακόλουθο:

Η ζωή σαν ύπνος
όλα κοιμούνται
το ανάστημα
των μεγάλων
μιμούνται
σπίτια μας
ας μείνουμε στα δέντρα τα
ένα μανιτάρι
ανοίγει την ομπρέλιτσα του
αν πιάσει βροχή
τα
φύλλα τρεμοπαίζουν
βήματα αποφασισμένα
μαργαριτάρια
δακρυα σαν
ιστορία τσουκνίδας και μολόχας
τριανταφυλλί κομπολόγι
σκυμμένου στη γη
νέκταρ του άνθους
όπου μόνη μιλά η βρύση

Το απόσπασμα της συνέντευξης που ακολουθεί αφορά στην επιλογή των λέξεων για τη δημιουργία του ποιήματος από την 2^η ομάδα («Κεραυνοί»), η οποία αποτελούνταν από τρία κορίτσια και ένα αγόρι.

Δασκάλα: Πώς αποφασίσατε να κρατήσετε αυτές τις λέξεις από το κείμενο για το ποίημά σας;

Φ: Εμένα με δυσκόλεψε λίγο που δεν μπορούσαμε ν' αποφασίσουμε για τις λέξεις που θα επιλέξουμε, αλλά τελικά τα καταφέραμε.

Β: Εντάξει, είχαμε κάποιες διαφωνίες για το ποιες θα κρατήσουμε, γιατί πρώτα κυκλώσαμε λέξεις που άρεσαν, αλλά ήταν πολλές. Μετά κρατήσαμε αυτές που συμφωνούσαμε όλοι και μετά βρήκαμε κι άλλες που ταίριαζαν μ' αυτές για βγαίνει κάποιο νόημα.

Δασκάλα: Μπορείτε να μου δώσετε κάποιο παράδειγμα που προσπαθήσατε να βγαίνει νόημα.

Ζ: ας μείνουμε στα δέντρα τα σπίτια μας. Πρώτα κυκλώσαμε τα «δέντρα» και μετά το «ας μείνουμε» και «τα σπίτια μας», γιατί αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι τα δέντρα είναι τα σπίτια μας.

Η δεύτερη ομάδα έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στην ύπαρξη κάποιας νοηματικής συνοχής μεταξύ των λέξεων ή φράσεων που επέλεξαν. Επιπλέον, κάθε επιλογή έπρεπε να επικυρώνεται από τη σύμφωνη γνώμη της ομάδας γεγονός που τους οδήγησε σε σταδιακή αφαίρεση λέξεων, προκειμένου το αποτέλεσμα να αποτελεί προϊόν ομαδικής ανταπόκρισης. Στη συνέχεια, ξεκίνησε τη διαδικασία αναζήτησης εικόνων για τη δημιουργία του κολλάζ (Βλ. Παράρτημα Ε). Το ακόλουθο απόσπασμα της συνέντευξης αφορά στην επιλογή των εικόνων για την πλαισίωση του ποιήματος.

Δασκάλα: Πώς αποφασίσατε να κολλήσετε αυτές τις εικόνες για να φτιάξετε το κολλάζ;

Β: Σκεφτήκαμε να επιλέξουμε εικόνες που να δείχνουν τη ζωή δηλαδή η ζωή είναι όλα αυτά που βάλαμε στις εικόνες ο ουρανός, τα πουλιά, τα δέντρα τα κοχύλια τα φύλλα, τα φυτά, η πόλη, οι άνθρωποι όλα αυτά.

Φ: Κι εκεί που λέει: «σκυμμένου στη γη» η γη περιέχει όλα αυτά που εμείς επιλέξαμε να κολλήσουμε στο ποίημα.

Ζ: Α (.) βρήκαμε ένα μήλο σε μια ταρατάσα και μια γυναίκα με φτερά που μας θύμισαν τα έργα του Magritte.

Α: Και για τη βροχή βάλαμε καρδούλες.

Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας αρχικά επέλεξαν λέξεις που ανασύρουν εικόνες οικείες από τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα ή από την καθημερινή τους ζωή. Συνακόλουθα με την προσθήκη διαφορετικών εικόνων προσπάθησαν να συμβολίσουν τη

λέξη «ζωή» και να συμβάλλουν μ' αυτόν τον τρόπο στην ερμηνεία του ποιήματος που δημιούργησαν. Επίσης, η αναφορά στα έργα του R. Magritte φανερώνει την επίδραση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής στις επιλογές τους.

3η ομάδα: «Μπλε Άγγελου»

Η προσοχή των παιδιών, αρχικά, εστιάστηκε σε φράσεις που περιείχαν ένα ρήμα και κάποια ουσιαστικά («*Η ζωή τους φαίνεται σαν έγνοιες πόνοι καημοί βάσανα, φύλλα να τρεμοπαίζουν, κάστανο που προβάλλει, επιστρέφουν, αφήνοντας το δάσος στον ύπνο*») και στη συνέχεια πρόσθεσαν και κάποιες επιπλέον λέξεις ή φράσεις που τους θύμιζε κάτι (μαργαριτάρια στις Εικόνες τις Άγιες) ή τους κέντρισε το ενδιαφέρον (τριανταφυλλί καμπανάκι, νέκταρ, σπιρουνάτη απόφυση του άνθους). Στο τέλος πρόσθεσαν και κάποιες επιπλέον λέξεις γύρω από τις αρχικές τους επιλογές καταλήγοντας στο ακόλουθο ποίημα:

<i>Η ζωή τους φαίνεται σαν βάσανα</i>		<i>έγνοιες πόνοι καημοί</i>
<i>μιμούνται</i>		
<i>σπίτια αγόρι χόρτα</i>	<i>μανιτάρι ομπρελίτσα βροχή</i>	<i>αγαπημένα</i>
<i>ο αέρας φύλλα να τρεμοπαίζουν</i>		
<i>μαργαριτάρια στις Εικόνες</i>		<i>τις Άγιες κάστανο που προβάλλει</i>
<i>μολόχα</i>		<i>τσουκνίδα</i>
	<i>χορτάρι</i>	<i>τριανταφυλλί καμπανάκι</i>
		<i>μέλισσες</i>
<i>νέκταρ</i>	<i>ποτίστρα σπιρουνάτη απόφυση του άνθους</i>	
	<i>επιστρέφουν, αφήνοντας το δάσος στον ύπνο.</i>	

Τα μέλη της τρίτης ομάδας ασχολήθηκε αρχικά με την επιλογή των λέξεων και φράσεων, προκειμένου να διαμορφώσει το τελικό κείμενο. Στη συνέχεια, όμως, διαφοροποιήθηκαν από τις δύο προηγούμενες και αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα σχέδιο, καλύπτοντας τις λέξεις που δεν χρειάζονται. Τέλος, κόλλησαν κάποιες εικόνες γύρω από το σχέδιο, κάνοντας συνειρμικές προεκτάσεις σε σχέση με το υπόλοιπο έργο, δηλαδή το κείμενο και τη ζωγραφιά (Βλ. Παράρτημα). Το απόσπασμα της συνέντευξης που ακολουθεί αφορά στην επιλογή των λέξεων για τη δημιουργία του ποιήματος από την 3η ομάδα («Μπλε Άγγελου»), η οποία αποτελούνταν από τρία αγόρια.

Δασκάλα: Πώς αποφασίσατε να κρατήσετε αυτές τις λέξεις από το κείμενο για το ποίημά σας;

Δ: Αρχικά επιλέξαμε τις λέξεις που μας άρεσαν.

Ε: =ή που μπορεί να μας θύμιζε κάτι.

Γ: Θέλαμε, όμως, να ταιριάζουν μεταξύ τους.

Δασκάλα: Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα.

Δ: Ναι (.) «Η ζωή τους φαίνεται σαν έργοις πόνοι καημοί βάσανα»=

Αρχικά η προσοχή τους εστιάστηκε σε κάποιες οικείες λέξεις, ο συνδυασμός των οποίων οδηγούσε σε κάποια νοηματική συνοχή. Οι μαθητές κατά την πρώτη προσπέλαση του κειμένου βασίστηκαν στην πρότερη γνώση τους, παρεμποδίζοντας ίσως, την εστίαση της προσοχής τους σε άλλα σημεία του. Στη συνέχεια, όμως, η ομάδα αυτή έκανε εντονότερες διακειμενικές συνδέσεις με άλλα υπερρεαλιστικά ποιητικά και εικαστικά έργα σε σχέση με τις προηγούμενες ομάδες, όπως αποκαλύπτεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Δασκάλα: Ποιες λέξεις ή φράσεις επιλέξατε, επειδή σας θύμισαν κάτι;

Ε: «στις Εικόνες τις Άγιες».

Δασκάλα: Τι σας θύμιζε αυτή η φράση;

Ε: Μας θύμιζε τα κολλάζ που έφτιαχνε ο Ελύτης που μας δείζατε στις εικόνες.

Δασκάλα: Κάποια άλλη λέξη ή φράση που σας θύμιζε κάτι;

Δ: Ναι κυκλώσαμε στο τέλος «Επιστρέφουν αφήνοντας το δάσος στον ύπνο» γιατί μας θύμιζε το δάσος από τη «Βενζίνη» το ποίημα που διαβάσαμε.

Στη συνέχεια, οι μαθητές της ομάδας εκφράστηκαν εικαστικά, εστιάζοντας αφενός σε μερικές λέξεις-κλειδιά του ποιητικού κειμένου και αφετέρου στις εικόνες και στα συναισθήματα που αυτές τους προκαλούσαν με βάση τις εμπειρίες τους (βλ. Παράρτημα Ε). Το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης τα παιδιά εκφράζουν τις προσωπικές τους ερμηνείες για τη ζωγραφιά που έκαναν.

Δασκάλα: Πώς συνδυάσατε τη ζωγραφιά που κάνατε με τις λέξεις που επιλέξατε;

Δ: Αυτό που ζωγραφίσαμε είναι ένα ήσυχο τοπίο δεν έχει καμία σχέση με τη φασαρία της πόλης, αν ήταν κάποιος εκεί θα ήταν ήσυχος.

Γ: Οι λέξεις μας οδήγησαν να κάνουμε το περιβάλλον που βλέπετε που όλα είναι ήσυχα μέσα στη φύση.

Ε: Κι αν δείτε εκεί στο κουδούνι γράφει «ποίηση» αυτή είναι μια δικιά μας λέξη.

Δασκάλα: Πείτε μου λίγα περισσότερα γι' αυτό

Δ: Για μας ποίημα είναι σκέψεις και μέσα στο ποίημα κατοικούν οι σκέψεις. Κι όπως ήταν το μήλο μέσα στο σπίτι ((εννοεί τον πίνακα του R. Magritte “The Listening Room”)), έτσι θα μπορούσε να είναι ένα χαρτί και ένα μολύβι μέσα στο σπίτι και σκέψεις γραμμένες, δηλαδή ποιήματα.

Ε: Και κάθε σπίτι έχει τη δική του ιστορία Όπως αυτό που γράφει ποίημα έχει σκέψεις και ποιήματα το άλλο μπορεί να έχει ζωγραφιά να έχει πίνακες

Από το παραπάνω απόσπασμα παρατηρούμε πως απελευθέρωσαν τη φαντασία τους και απέδωσαν την προσωπική τους εκδοχή, κάνοντας συνδέσεις με το υπερρεαλιστικό έργο του Magritte “The Listening Room.” Για την εικονική πλαισίωση του ποιήματος θέλησαν συμβολικά να προεκτείνουν τις ιδέες τους και σύνδεσαν τα κειμενικά και εικαστικά στοιχεία του έργου τους με καταστάσεις που σχετίζονται με την πραγματικότητα, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα.

Δασκάλα: Και οι εικόνες που κολλήσατε γύρω από τη ζωγραφιά, πώς τις επιλέξατε;

Γ: Είναι γενικά η φύση, η ζωή, το φεγγάρι από αυτά που μπορούν να εμπνευστούν οι ποιητές και οι ζωγράφοι=

Δ:= βάλουμε το Φαραώ και τους αρχαίους Έλληνες, γιατί χωρίς αυτά δε θα ξέραμε την ιστορία μας=

Ε: =και χωρίς τους πλανήτες δε θα ξέραμε το σύμπαν.

Η ομαδική δραστηριότητα Black-out Poetry Collage αποδειχθηκε μία αποτελεσματική μέθοδος που στόχευε στην ενθάρρυνση των μαθητών να εργαστούν ποιητικά και δημιουργικά με ένα λογοτεχνικό κείμενο. Οι περισσότεροι μαθητές επικεντρώθηκαν σε μερικές λέξεις-κλειδιά στο αρχικό κείμενο οι οποίες προσέλκυαν την προσοχή τους και τις σύνδεσαν με τις σκέψεις και τα συναισθήματα που προέκυψαν, γεγονός που δηλώνει την υιοθέτηση μιας αισθητικής στάσης (Cox & Many, 1992). Επίσης, σύνδεσαν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και με τις εικόνες που επέλεξαν για να πλαισιώσουν την ποιητική τους δημιουργία, γεγονός που αποκαλύπτει σε μεγαλύτερο εύρος των αισθητικών πτυχών της ανταπόκρισης των παιδιών σ' αυτή τη δραστηριότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν διακειμενικές συνδέσεις με ποιητικά και εικαστικά υπερρεαλιστικά έργα με

τα οποία ήρθαν σ' επαφή κατά τη διάρκεια των προηγούμενων φάσεων της παρέμβασης. Τέλος, παρατηρήθηκε εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού (σύμβολα, συνειρμοί, απροσδόκητοι συνδυασμοί) κατά την έκφραση της ανταπόκρισης. Αυτή η αλληλεπίδραση του κειμένου και των οπτικών στοιχείων επέτρεψε απρόσμενους συνδυασμούς και αποκαλύψεις στη διαδικασία της δημιουργίας νοημάτων.

5.7. Ανάλυση- Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Στην παρούσα έρευνα εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στην παραγωγή διδακτικού υλικού με σκοπό να εξετάσουμε τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών σε λογοτεχνικά κείμενα από τη σκοπιά της Συναλλακτικής» αναγνωστικής θεωρίας της Louise M. Rosenblatt». Μετά τη λήξη της εφαρμογής του προγράμματος πραγματοποιήθηκε συνέντευξη (βλ. Παράρτημα τις σχετικές ερωτήσεις) των μαθητών για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων εμφανίζονται συνδυαστικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που λειτούργησαν και ως κατευθυντήριες γραμμές για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

- Οι πτυχές της αισθητικής εμπειρίας

Η βιωματική απόλαυση της ποίησης και ο απεγκλωβισμός της από τον παραδοσιακό ερμηνευτικό προσανατολισμό αποτέλεσε πρωταρχική επιδίωξη στη διδακτική μας προσέγγιση. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων των παιδιών των μαθητών σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (*Πώς η παιδαγωγική της ανταπόκρισης και πιο συγκεκριμένα η «Συναλλακτική θεωρίας της Louise M. Rosenblatt» μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αισθητικής στάσης των μαθητών στην ποίηση;*) ανέδειξαν ότι κατά τη συναλλαγή τους με τον ποιητικό λόγο και τα εικαστικά έργα βίωσαν μια θετική εμπειρία που διαφαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

Δασκάλα: Πείτε μου τις εντυπώσεις σας από τα μαθήματα που κάναμε;

Δ: Ότι ένας πίνακας δεν είναι μόνο πώς φαίνεται αλλά τι νόημα βγάζει με λέξεις και ότι για να γίνει ένας πίνακας δε χρειάζεται μόνο ένα πινέλο και χρώματα, χρειάζεται και φαντασία

Γ: Αυτό που μου άρεσε είναι για τα ποιημάτια δεν χρειάζεται μόνο να βρίσκεις λέξεις που να κάνουν ομοιοκαταληξία αλλά μπορείς να γράφεις λέξεις αυθόρμητα και να βγαίνει κάποιο νόημα μέσα απ' αυτές κι ακόμη κι αν δεν βγάζεις νόημα μπορούμε να τις ακούμε και να μας δημιουργούνται συναισθήματα, εικόνες (...)

Ε: Εμένα μου άρεσε που δεν υπήρχε μόνο μια σωστή απάντηση αλλά που λέγαμε όλοι τις ιδέες μας.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η διδακτική μας παρέμβαση αποτέλεσε για τα παιδιά μια εναλλακτική λογοτεχνική πρόταση. Τα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών αποκαλύπτουν την ύπαρξη ενός κλίματος αποδοχής, ελευθερίας και αυθόρμητης προσωπικής έκφρασης που συνιστούν βασικές προϋποθέσεις κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη. Επίσης, γίνεται εμφανής η αποσύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας από τον τρόπο διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα:

Δασκάλα: Τι σας άρεσε περισσότερο από τα μαθήματα που κάναμε μαζί;

Β: Αυτό το μάθημα που κάναμε δεν έμοιαζε με τα άλλα μαθήματα ούτε έχουμε κάνει ποτέ κάτι παρόμοιο και μακάρι να συνεχιζόταν αλλά δε γίνεται θα ήθελα να το ξανακάνουμε από την αρχή να μη σταματούσε. Ήταν ένα διαφορετικό μάθημα με πολύ φαντασία αλλά και σκέψη.

Γ: Εμένα μου άρεσε πολύ η δραστηριότητα με τις προσωπικές αξίες ((εννοεί από το έργο του Magritte «Προσωπικές αξίες»)) που εμείς ζωγραφίσαμε και κολλήσαμε δικά μας πράγματα, αυτά που έχουν αξία για εμάς.

Β: Δεν έχει σχέση με άλλα μαθήματα αυτό που κάναμε μαζί. Είδαμε τόσες πολλές εικόνες που νιώσαμε λες και ήμασταν σε έκθεση ζωγραφικής=

Α: =Μάθαμε τόσα πολλά πράγματα για τη ζωγραφική που δεν τα ξέραμε.

Φ: Μάθαμε και νέες λέξεις όπως συνειρμός, σύμβολα (...)

Οι μαθητές μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της παρέμβασης φαίνεται να ταυτίζουν το μάθημα της Λογοτεχνίας με τις εικόνες, τη φαντασία, τα βιώματα, τη δημιουργία και την τέχνη γενικότερα. Η αισθητική απόλαυση του κειμένου, σύμφωνα με τις διδακτικές αρχές του μοντέλου βιωματικής προσέγγισης που προτείνει η L.M. Rosenblatt, προϋποθέτει τη σύνδεση των προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη με την εμπειρία του ίδιου του κειμένου. Γι αυτό είναι πολύ σημαντικό να γίνεται σαφές στη συνείδηση του μαθητή ότι η Λογοτεχνία δεν είναι μάθημα στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά μία δραστηριότητα που στοχεύει στην αισθητική απόλαυση και στην καλλιέργεια (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2005:73). Επίσης, τα δεδομένα της συνέντευξης μας έδωσαν στοιχεία που συμφωνούν με τα αποτελέσματα των τελικών ανταποκρίσεων, σύμφωνα με τα οποία, οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό υιοθέτησαν αισθητική στάση στη συναλλαγή τους με το ποιητικό κείμενο. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών:

Δασκάλα: Ποιο ποίημα σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;

Γ: Εμένα «η Στέρνα» με τα ψάρια.

Δασκάλα: Γιατί σου άρεσε η Στέρνα;

I: Γιατί μου τράβηξε το ενδιαφέρον και το κατάλαβα (.) και γιατί ήταν όνειρο και έχει να κάνει με αυτά που όλοι έχουμε δει μου θύμισε κάτι απ' αυτά που έχω δει στα όνειρά μου.

B: Εμένα μου άρεσε η «Μερόπη» εκεί που έλεγε για τα χρώματα της φύσης.

Z: Εμένα η «Βενζίνη»=

Φ: =Κι εμένα η «Βενζίνη» γιατί μου δημιούργησε ωραίες εικόνες περισσότερο η εικόνα του δάσους που ήταν τόσο πραγματική και ακόμα την έχω στα μάτια μου.

E: Μου άρεσε η «Μερόπη», γιατί έλεγε για πράγματα που είναι αληθινά ότι ο χρόνος δεν μπορεί να νικηθεί.

Δ: Κι εμένα μου άρεσε εκεί που έλεγε ότι ο χρόνος δεν μπορεί να νικηθεί, αλλά μου φάνηκε κι αδύνατος μπροστά σ' όλα αυτά που είναι όμορφα όπως τα χρώματα.

Γ: Εμένα μου άρεσε του Ελύτη και το κολλάζ με την Παναγία ((εννοεί το ποίημα «Ανάμεσα Σύρο και Τζία» που το είδαμε μαζί με το κολάζ «Η Παναγία τα έλαγα»)).

Δασκάλα: Τι σου άρεσε περισσότερο στο ποίημα του Ελύτη;

Γ: Μου θύμισε καλοκαίρι και ταίριαζε πολύ το ποίημα με το κολάζ.

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω απαντήσεις, το νόημα που αποκτά το ποίημα για τους μαθητές βασίζεται στη σύνδεση του πραγματικού κόσμου και του κόσμου που δημιουργείται στο ποίημα. Ο παραλληλισμός των συγκεκριμένων εικόνων που αναδύονται από τα ποιήματα με τις προσωπικές τους εμπειρίες δείχνει ακριβώς τη σημασία που έχει η συσχέτιση των εμπειριών του αναγνώστη με το κείμενο για τη νοηματοδότησή του. Η L. M. Rosenblatt (1938/1994:24) δηλώνει ότι ένα ποίημα δεν είναι παρά «κηλίδες μελανιού σε χαρτί» έως ότου ο αναγνώστης να αποδώσει σ' αυτές «νόημα» κι αυτή ακριβώς η συναλλακτική αντίληψη αναδεικνύει τη ιδιαιτερότητα του κάθε αναγνώστη. Επίσης, οι μαθητές εκφράζουν, εξίσου, την κινητοποίηση των συναισθημάτων τους ως το κυρίαρχο στοιχείο που διακρίνει τις ανταποκρίσεις τους στην προσπάθεια νοηματοδότησης των έργων τέχνης. Παραθέτουμε κάποια αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα:

Δασκάλα: Ποια εικόνα σας άρεσε περισσότερο;

Δ: Εμένα μου άρεσαν τα ρολόγια του Dali που ήταν σταματημένα και έμοιαζαν σαν να λιώνουν ((εννοεί το έργο του «Η επιμονή της μνήμης»)).

Δασκάλα: Τι σου άρεσε σε αυτή την εικόνα;

Δ: Ήταν πολύ περίεργη και μου δημιούργησε περίεργα συναισθήματα (.) φαινόταν σαν όλα να διαλύονται.

B: Ο άνθρωπος με το κλουβί με τα πουλιά που το ένα ήταν μέσα και το άλλο έξω απ' το κλουβί και σκέφτηκα ότι αυτή η ζωγραφιά συμβολίζει την ειρήνη ή την ελευθερία ((εννοεί το έργο του Magritte «Ο θεραπευτής»)).

Z: Κι εμένα αυτή η εικόνα μου άρεσε με το κλουβί και τα περιστέρια, γιατί αυτό που ήταν μέσα στο κλουβί εμένα μου ήρθαν σκέψεις για ανθρώπους που είναι

σκλαβωμένοι, ενώ το άλλο που είναι έξω μας δείχνει ότι είναι πολύ όμορφο να είμαστε ελεύθεροι, να έχουμε ειρήνη και όχι πόλεμο.

Η αισθητική απόλαυση που προκλήθηκε από τη λειτουργία του συναισθήματος και της σκέψης κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης των ποιητικών κειμένων φαίνεται να μη διαφοροποιείται και στην περίπτωση της θέασης των εικαστικών έργων. Τα δεδομένα της συνέντευξης μας αποκάλυψαν τις πτυχές της αισθητικής εμπειρίας που βίωσαν οι μαθητές στη διδακτική μας δοκιμή. Η Λογοτεχνία στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από την βιωματική απόλαυση και τέρψη συμβάλλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση των μαθητών, διεγείρει τη φαντασία τους και τους επιτρέπει να δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα που γεννά η περιέργειά του, συμβάλλοντας μ' αυτόν τον τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005:15).

- Η συν-ανάγνωση εικαστικών και ποιητικών κειμένων

Στη διδακτική μας παρέμβαση προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τον τρόπο με τον οποίο η χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακείμενου της ποίησης μπορεί να επηρεάσει τις ανταποκρίσεις των μαθητών. Η συνδυαστική χρήση, κατά τη διδασκαλία ποιημάτων, εικαστικών έργων στόχευε στον εμπλουτισμό της αισθητικής εμπειρίας των μαθητών, στην ολόπλευρη αισθητική τους καλλιέργεια και συνακόλουθα στην ανάδειξη των παιδαγωγικών οφελών που μπορεί να προκύψουν από μια τέτοια προσέγγιση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*Πώς επηρεάζει την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών η χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακείμενου της ποίησης;*) μας έδωσε στοιχεία τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολόγησαν αυτή τη διδακτική πρακτική.

Μελετώντας τις απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές έχουν σχηματίσει την άποψη ότι οι εικόνες των έργων τέχνης λειτούργησαν επικουρικά στην ανάγνωση της ποίησης. Στην προκειμένη περίπτωση, τόσο το λογοτεχνικό όσο και το καλλιτεχνικό κίνημα του υπερρεαλισμού διέπονται από ενιαίο τρόπο έκφρασης και σκέψης στην τεχνοτροπία και στη γραφή. Επομένως, η ποίηση μπορεί να γίνει ευκολότερα αισθητή σε συνάρτηση με την εικαστική τέχνη, καθώς οι εικόνες θεωρούνται πιο «ανοιχτά κείμενα» από τα ποιήματα στις συζητήσεις των μαθητών (Benton, 1996:35) και η ερμηνευτική τους προσέγγιση συνιστά περισσότερο την ενεργοποίηση της φαντασίας παρά της λογικής. Παραθέτουμε ένα απόσπασμα με τις απαντήσεις των παιδιών:

Δασκάλα: *Πώς σας βοήθησαν οι εικόνες που βλέπαμε παράλληλα με τα ποιήματα που διαβάζαμε;*

Σ: *Ότι μπορείς να τα καταλάβεις καλύτερα.*

Δασκάλα: *Δηλαδή, τι εννοείς;*

Σ: *Και το ποίημα μπορώ να το καταλάβω, αλλά καμιά φορά μπορεί να με δυσκολέψει, ενώ στην εικόνα δεν συνάντησα κάποιο τέτοιο πρόβλημα*

Δ: *Η εικόνα με βοηθάει στο να δω πώς θα ήταν άμα ήταν το ποίημα ζωγραφισμένο. Σαν να είναι η ζωγραφιά το κλειδί για το ποίημα.*

Γ: *Οι ζωγραφίες πάντα είναι πιο κατανοητές=*

Δ: *= Γιατί το ποίημα μπορεί να κρύψει μέσα του πολλά που μπορεί να δυσκολεύεσαι να τα καταλάβεις, ενώ η ζωγραφιά κρύβει μέσα πράγματα αλλά αυτά τα βλέπεις.*

Δασκάλα: *Σας έδειξα όμως και περίεργες ζωγραφίες.*

Ε: *Ακόμη και τις πιο περίεργες ζωγραφίες μπορούσα να τις καταλάβω καλύτερα.*

Δ: *Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα αν πω μία εύκολη λέξη, «παιχνίδι», τότε γι αυτή τη λέξη μπορούμε να πούμε πολλές άλλες λέξεις, αλλά αν σχεδιάσει κάποιος ένα «κύκλος» σ' ένα χαρτί τότε μπορούμε να πούμε ακόμη περισσότερες λέξεις απ' ό,τι για τη λέξη παιχνίδι, μπορεί μα πει κύκλος, μπάλα, πλανήτης και πάρα πολλά άλλα.*

Οι περισσότεροι μαθητές συμφωνούν στην άποψη ότι οι εικόνες είναι ευκολότερα προσβάσιμες απ' ό,τι τα ποιήματα. Αυτό αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο που αφορά στη διαδικασία της πρόσληψης των σημείων εκείνων του ποιητικού λόγου με μεταφορικό-συμβολικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τον Benton, (1996:35), οι λεπτομέρειες που υποδηλώνουν την ατμόσφαιρα, το συναίσθημα ή συμβολίζουν ιδέες είναι πιο προσιτές στους μαθητές στη ζωγραφική παρά στην ποίηση. Επίσης, οι μεταφορές γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές στη ζωγραφική απ' ό,τι όταν ενσωματώνονται στη γλώσσα ενός ποιητικού κειμένου.

Επίσης, η συν-ανάγνωση ποιητικών και εικαστικών κειμένων συνέβαλε στον εμπλουτισμό της αναγνωστικής εμπειρίας κατά την έκφραση των ανταποκρίσεων των παιδιών. Στο απόσπασμα της συζήτησης που ακολουθεί (ως απάντηση στην ίδια ερώτηση), κάποιοι μαθητές αναφέρονται σε εικόνες και συνειρμούς που τους προκάλεσε η θέαση των εικαστικών έργων σε συνδυασμό με τα ποιητικά έργα.

Β: *Εμένα με βοήθησε περισσότερο να φαντάζομαι πιο πολλά πράγματα όταν διαβάζω κάτι, δηλαδή πώς μπορώ να το συνδυάσω με κάποια εικόνα.*

Φ: *Εμένα όταν έβλεπα μία εικόνα μου δημιουργούσε / μου ερχόταν λέξεις, μου δημιουργούσε ωραία πράγματα κι έτσι εγώ μπορούσα να τα γράψω.*

Λ: *Όταν διαβάζαμε ποιήματα φανταζόμασταν, δηλαδή μας έρχονταν κάποιες εικόνες στο μυαλό μας απ' αυτά που διαβάζαμε. Όμως, όταν βλέπαμε εικόνες μας έρχονταν πιο πολλές ιδέες.*

Δασκάλα: *Πείτε μου ένα παράδειγμα.*

Σ: *«Η Μερόπη» με το έργο του Νταλί, τα ρολόγια ((εννοεί το έργο «Η επιμονή της μνήμης»)).*

Δασκάλα: *Πες μας λίγα περισσότερα γι' αυτό.*

Σ: *Κατάλαβα ότι και τα δύο μιλάνε για το χρόνο. Στο ποίημα λέει: «Είναι των αδυνάτων αδύνατο να νικηθεί ο χρόνος» και στη ζωγραφιά τα ρολόγια είναι σταματημένα και τα ρολόγια συμβολίζουν το χρόνο.*

Δασκάλα: *Θέλει κάποια άλλη να πει κάτι πάνω σ' αυτό που λέει η Σ.*

Ι: *Ότι και τα δύο απεικονίζουν το ίδιο πράγμα=*

Λ: *=Το ένα συμπλήρωνε το άλλο.*

Τα παραπάνω σχόλια καταδεικνύουν πως οι μαθητές εμπλούτισαν την εμπειρία τους με τις εικαστικές απεικονίσεις και απελευθέρωσαν την φαντασία τους,. Η Rosenblatt (1938/1995:107) αναφέρει ότι *«κάθε φορά που ένας αναγνώστης βιώνει ένα έργο τέχνης, δημιουργείται ένα νέο»*. Αυτή η επαναδημιουργική ανάγνωση συνεπάγεται τη δημιουργία μιας σύνθεσης αυτών των στοιχείων μέσα στις ιδέες του αναγνώστη/θεατή και εκείνων των πτυχών της εμπειρίας στις οποίες αναφέρεται πραγματικά το κείμενο/η ζωγραφική (Benton, 1992a:141). Επιπλέον, τους δόθηκε η δυνατότητα να συγκρίνουν τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις με αυτές του ποιητή ή του ζωγράφου και να αντιληφθούν την ποικιλία των διαφορετικών αναγνώσεων ενός θέματος.

- Η (συν)οικοδόμηση του νοήματος από τους μαθητές

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (*Πώς συμβάλλει η επικοινωνία των αναγνωστών στη σχολική τάξη στην (συν)οικοδόμηση του νοήματος των κειμένων;*) επιχειρήθηκε να φωτιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν την συνεργασία τους στο πλαίσιο της μικρής ομάδας και πώς αυτή η πρακτική συνέβαλε στην (συν)οικοδόμηση του νοήματος στα ποιητικά και εικαστικά κείμενα. Στην παρούσα έρευνα, η συζήτηση μεταξύ των μαθητών-αναγνωστών και οι ομαδικές εργασίες στις επιμέρους φάσεις της παρέμβασης διαδραμάτισαν καίριο ρόλο στην κατασκευή του νοήματος κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, στη διαμόρφωση της προσωπικής ανταπόκρισης και γενικότερα στην ανάπτυξη και συγκρότηση ερμηνειών. Αντιπροσωπευτικές των απαντήσεων που δόθηκαν είναι οι παρακάτω:

Δασκάλα: *Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από την ομαδική εργασία;*

Μ: *Μας άρεσε που συνεργαστήκαμε μαζί άλλες φορές είχαμε τις ίδιες γνώμες, άλλες φορές διαφωνούσαμε αλλά το προτιμώ να δουλεύω ομαδικά.*

Σ: Είναι βαρετό να κάνεις κάτι τέτοιο μόνος σου.

Γ: Εμένα μου άρεσε που ήμουν μ' αυτή την ομάδα γιατί με τα άλλα παιδιά που δεν κάνω και πολύ παρέα δε θα μπορούσα να πω τόσο ελεύθερα τη γνώμη μου.

Λ: Ανταλλάσσουμε τις απόψεις μας και μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα για τον άλλο.

Ε: Εμένα με δυσκόλεψε να γράφω για τα συναισθήματά μου ενώ μου ήταν πιο εύκολο να τα συζητώ με την ομάδα μου ή να κάνω μια ζωγραφιά

Από τις παραπάνω απαντήσεις προκύπτουν πολλά θετικά σχόλια για τον τρόπο που οι μαθητές βίωσαν την ομαδικότητα. Οι φιλικές σχέσεις των μελών της μικρής ομάδας αποτέλεσε ένα κριτήριο, ιδιαίτερος σημαντικό, για τη διασφάλιση μιας ομαλής και εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ τους και όπως ανέφεραν οι ίδιοι τους βοήθησε στην καλλιέργεια των σχέσεων και στην επικοινωνία μεταξύ τους. Επίσης, η ανάπτυξη δημιουργικού και συνεργατικού κλίματος, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η συλλογική συμμετοχή διαμόρφωσαν το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εκφράζουν προσωπικές εμπειρίες και να μοιράζονται εκτιμήσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από τις απαντήσεις:

Δασκάλα: Που σας βοήθησε η ομαδική εργασία;

Γ: Στις σκέψεις περισσότερο, επειδή σκεφτόμασταν όλοι διαφορετικά μας βοήθησε αυτό (.) στις σκέψεις μας, δηλαδή να ακούμε και τις απόψεις των άλλων=

Δ: =Εμένα με βοήθησε στη συζήτηση του ποιήματος, γιατί όταν το διάβασα μόνος μου, εντάξει κατάλαβα μερικά πράγματα, αλλά μετά κατάλαβα κι άλλα που δεν τα είχα προσέξει στην αρχή.

Δασκάλα: Πώς αισθάνεστε που συζητήσατε για το ποίημα και ανταλλάξατε απόψεις;

Γ: Όταν συζητήσαμε και με τα υπόλοιπα κορίτσια πήραμε περισσότερες ιδέες και γι' αυτό που συζητούσαμε μαζί (.) το καταλαβαίναμε καλύτερα.

Μ: Εμένα με βοήθησε εκεί που δεν μπορούσα να καταλάβω (.) δηλαδή άκουγα και τις απόψεις των άλλων στην ομάδα και έπαιρνα ιδέες=

Λ: =Ο άλλος σου δίνει και ιδέες που εσύ δεν είχες σκεφτεί.

Από τις προαναφερόμενες απαντήσεις προκύπτει ότι αυτή η ανταλλαγή απόψεων γεννά νέες ιδέες και διαφωνίες τις οποίες εξετάζουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, καθώς ανταποκρίνονται ο ένας στον άλλον. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τους δόθηκε η δυνατότητα να συγκρίνουν την αρχική τους ανταπόκριση με αυτή των άλλων συμμαθητών-(συν)αναγνωστών και να συνειδητοποιήσουν την πληθώρα εναλλακτικών αντιδράσεων που μπορεί να προκύψουν στις συναλλαγές τους με τα κείμενα. Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1938/1994:74-75) κατά την ανταλλαγή ιδεών και καθώς ο μαθητής συγκρίνει τις

ανταποκρίσεις του με εκείνες των συμμαθητών του συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν περισσότερες από μία λογικές ερμηνείες. Όσον αφορά στις δραστηριότητες τα παιδιά ανέφεραν ότι τους έδωσαν τη δυνατότητα να σκεφτούν, να δουλέψουν ομαδικά, να ανταλλάξουν ιδέες και να διευρύνουν την κατανόηση τους. Οι παρακάτω ενδεικτικές απαντήσεις αποκαλύπτουν τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές στην αλληλεπίδραση των μελών των ομάδων τόσο στην διαπραγμάτευση του νοήματος στην ποίηση όσο και στις βιοματικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Δασκάλα: Σε ποια δραστηριότητα απ' αυτές που κάναμε θεωρείτε την ομάδα απαραίτητη;

Φ: Εγώ νομίζω ότι η ομάδα ήταν απαραίτητη εκεί που συζητήσαμε το ποίημα. Νομίζω ότι αν το διάβαζα μόνη μου και δεν το συζητούσαμε θα είχα πολλές απορίες. Αλλά μετά που το συζητήσαμε ένιωσα καλύτερα γιατί ο καθένας είχε τη δική του ιδέα και ήταν ωραίο γιατί άκουσα κάποια πράγματα που δεν τα είχα σκεφτεί από μόνη μου.

Β: Η ωραιότερη εργασία που δουλέψαμε ομαδικά ήταν εκεί που δημιουργήσαμε το ποίημα ((black out poetry)) και επειδή ήμασταν ομάδα μπορούσαμε να συνεργαστούμε για να πούμε λέξεις=

Ζ: =Το ότι δουλέψαμε ομαδικά και συνεργαστήκαμε στο κολλάζ μας βοήθησε να ελευθερώσουμε τη φαντασία μας.

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω πως η συζήτηση σε μικρές ομάδες αποτελεί μία μαθητοκεντρική διαδικασία ανάγνωσης, καθώς οι μαθητές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους και οικοδομούν έννοιες και νοήματα μέσω της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων και του αναστοχασμού. Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1993), η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικής κριτικής ανάγνωσης που είναι απαραίτητη για τους πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

6. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών της Στ' δημοτικού στην υπερρεαλιστική ποίηση και ειδικότερα στην εξέταση της έννοιας της στάσης (effluent/aesthetic stance) που κυριαρχεί στις συναλλαγές τους. Η διδακτική προσέγγιση που πραγματοποιήσαμε στηρίχθηκε στην αισθητική και βιωματική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τη «Συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt (1938/1995, 1978/1994) για τη λογοτεχνική ανάγνωση και τα στάδια της αναγνωστικής ανταπόκρισης των M. Benton και G. Fox (1985/1992). Επίσης, καθώς στην παρέμβαση επιχειρήθηκε η χρήση της υπερρεαλιστικής ζωγραφικής ως εικαστικού διακείμενου της ποίησης με στόχο τον εμπλουτισμό της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών, διερευνήσαμε το συνδυασμό οπτικού και γλωσσικού ως εργαλείου νοηματοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό εξετάσαμε και παιδαγωγικά θέματα που σχετίζονται με τη διαδικασία της αισθητικής ανταπόκρισης στις τάξεις, όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της συζήτησης στη συνοικοδόμηση νέων νοημάτων.

Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από την ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου, των γραπτών (αρχικές/τελικές) και προφορικών (συζητήσεις ομάδων) ανταποκρίσεων, την τελική ομαδική εργασία ("black out poetry"), τη συνέντευξη και την παρατήρηση. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματός μας υλοποιήθηκαν ποικίλες δραστηριότητες (όπως περιγράφηκαν στο συνοπτικό πίνακα της παρέμβασης) η αξιολόγηση των οποίων αξιοποιήθηκε για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας στο πλαίσιο των διδασκαλιών.

Τα δεδομένα που καταγράφονται από τα αρχικό ερωτηματολόγιό οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ποίηση βρίσκεται πολύ χαμηλά στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Φρυδάκη, 2002· Manna & Μητακίδου-Κοκκώνα, 1996· Μαλαφάντης, 2005a· Μαλαφάντης κ.ά., 2013) που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, αλλά και διεθνών ερευνών (Chiu, 1984· Clark & Foster, 2005· Kimmins 1986· Snellman, 1993· Summers & Lukasevich, 1983· Worthy, Moorman, & Turner, 1999 όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης κ.ά., 2013:145). Συνεπώς, με δεδομένη την έλλειψη προσωπικών κινήτρων για ενασχόληση με την ποίηση, εξαιτίας της παγιωμένης αντίληψης των μαθητών για το μάθημα της Λογοτεχνίας και της απειρίας τους σε μεθόδους βιωματικής προσέγγισής της, θεωρούμε ότι υπήρξε σημαντική θετική επίδραση της διδακτικής δοκιμής και ειδικότερα της διδακτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για

την προσέγγιση της υπερρεαλιστικής ποίησης, προκειμένου οι μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού να αυξήσουν σταδιακά την αισθητική τους ανταπόκριση.

Από τη γενική εκτίμηση και ερμηνεία της διδακτικής μας παρέμβασης, αρχικά συμπεραίνουμε ότι σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν έτσι ώστε να ωθηθούν οι άπειροι μαθητές να ανταποκριθούν στο ποίημα και τους πίνακες. Καταρχάς και κατά κύριο λόγο αναφερόμαστε στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με προτροπές ανταπόκρισης ως κατευθυντήριες γραμμές που στόχο είχαν να βοηθήσουν τους μαθητές να (1) ενεργοποιήσουν την αισθητική τους ανταπόκριση εμπλεκόμενοι με το ποιητικό κείμενο (δηλαδή να εκφράσουν απόψεις για στοιχεία του ποιήματος δηλώνοντας προτίμηση ή απαρésκεια προς αυτό, να συνδέσουν τον ποιητικό κόσμο με τη ζωή, να εκφράσουν προσωπικές συναισθηματικές αντιδράσεις), (2) να επεξεργαστούν ή να επεκτείνουν τις ιδέες τους και να αποκτήσουν προοπτική της σκέψης τους. Ως προς αυτό συμφωνούμε με τους Lehr και Thompson που αναγνώρισαν ότι ερωτήσεις που δεν εστιάζουν στα κυριολεκτικά στοιχεία του κειμένου «επιτρέπουν στα παιδιά να εξετάσουν τις ερμηνείες τους» (Lehr & Thompson 2000: 482). Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας βρίσκονται σε συμφωνία με παρεμφερείς έρευνες (Zarillo, 1989· Wiseman, Many & Altieri, 1992· Nance, 2000) που ισχυρίζονται ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση που είναι προσανατολισμένη στην ανταπόκριση του αναγνώστη και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις διευκολύνουν την ανταλλαγή προσωπικών ενδιαφερόντων, ερωτήσεων και ερμηνειών που προκύπτουν από την αισθητική αναγνωστική εμπειρία του λογοτεχνικού κειμένου.

Κατά την αρχική τους ανταπόκριση τα παιδιά σε ένα μεγάλο ποσοστό (49%) υιοθέτησαν μη-αισθητική στάση απέναντι στο ποίημα, με ανταποκρίσεις που περιείχαν αφηρημένες γενικεύσεις και σχόλια που θυμίζουν σχετική παρατήρηση των Many και Wiseman: «προσιδιάζουν σε μαθητές που προσπαθούν να αντιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο είχαν ακούσει να σχολιάζονται λογοτεχνικά έργα κατά το παρελθόν» (Many & Wiseman, 1992: 281). Επίσης, σε ένα μεγάλο ποσοστό (36,4%) οι ανταποκρίσεις περιείχαν ανάμεικτα στοιχεία, αισθητικά και μη-αισθητικά, χωρίς σαφή εστίαση. Οι διαπιστώσεις μας για την αρχική μη-αισθητική ή μη-εστιασμένη στάση των μαθητών βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Cox & Zarillo (1990), οι οποίοι συμπέραναν ότι η πλειοψηφία εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων εφαρμόζουν είτε μία αναλυτική/πληροφοριακή προσέγγιση ή μια προσέγγιση που αποτελείται από ένα μίγμα πληροφοριακών και αισθητικών στοιχείων. Ενώ, ένα σχετικά μικρό ποσοστό (14,5%) ανταποκρίθηκε αισθητικά και οι περισσότερες ανταποκρίσεις αυτού του τύπου περιλάμβαναν συχνότερα την εστίαση

της προσοχής στις εικόνες που τράβηξαν την προσοχή των παιδιών και στα συναισθήματα που προκλήθηκαν.

Ωστόσο, στη φάση της τελικής ανταπόκρισης τα παιδιά τροποποίησαν σε μεγάλο βαθμό τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, αφού εκφράστηκαν μη-αισθητικές ανταποκρίσεις μόνο σε ποσοστό 9%. Επίσης, μειώθηκε και το ποσοστό των ανταποκρίσεων που υιοθέτησαν στάση στο μέσο του συνεχούς (20,5%). Τέλος, οι αισθητικές ανταποκρίσεις εμφανίστηκαν σε ποσοστό 70,5% και το κύριο χαρακτηριστικό τους ήταν η συναισθηματική αντίδραση με έμφαση στην προσωπική τους εμπειρία, οι εικόνες που περνούν από το μυαλό και οι συνδέσεις. Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξαν και οι Cox & Many (1992) οι οποίες διαπίστωσαν ότι οι αισθητικές ανταποκρίσεις των μαθητών στη λογοτεχνία περιλαμβάνουν την επικέντρωση της προσοχής στα αγαπημένα σημεία, την οπτικοποίηση και την αναφορά των συνδέσεων ή των συναισθημάτων που προκαλούνται κατά την ανάγνωση και την ανταπόκριση. Επιπλέον, αρκετά από τα παιδιά προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό ιστό ανάμεσα στις νύξεις του ποιήματος που δημιουργούν απροσδιοριστίες και να συνθέσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, γεγονός που καταδεικνύει ότι ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη δόμηση του νοήματος κατά τη συναλλαγή τους με το ποιητικό κείμενο. Η L.M. Rosenblatt, δίνοντας έμφαση στον ενεργό ρόλο του αναγνώστη, αναφέρει: «Καθώς η προσοχή του αναγνώστη διατρέχει πάνω σε μία ακολουθία λέξεων, επιδιώκει, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, ενδείξεις που θα του επιτρέψουν να οργανώσει τα στοιχεία της σκέψης και του συναισθήματος - τις εικόνες, τα συναισθήματα, τις ιδέες που προκαλούνται από το κείμενο – μέσω της δόμησης ενός νοήματος» (Rosenblatt, 1964: 125). Η αισθητική στάση των παιδιών εκφράζεται και στις ζωγραφικές τους ανταποκρίσεις, καθώς μέσα από τον συνδυασμό ζωγραφικής-ποίησης τους δόθηκε η ευκαιρία να ανταποκριθούν με μια ποικιλία τρόπων λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης (Altieri, 1995· Rosenblatt, 1982). Στις ζωγραφικές-γραπτές τους ανταποκρίσεις αποτυπώθηκαν συναισθηματικές αντιδράσεις και συνδέσεις που έκαναν τα παιδιά αναφορικά με τις εικόνες του ποιήματος ή ανταποκρίθηκαν μέσω της ενσυναίσθησης εκφράζοντας τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν ή έκαναν συνδέσεις μεταξύ του κόσμου του κειμένου και της ζωής και εξέφρασαν ένα προβληματισμό σχετικά με το δικό τους κόσμο στην πραγματική ζωή σε σχέση με το κείμενο.

Η ενασχόληση με τα έργα τέχνης δεν απελευθερώνει αυτόματα τη φαντασία των παιδιών (Greene 1995). Και στην προκειμένη περίπτωση, μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση για τους πίνακες, τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους και τα συναισθήματα άρχισαν να κάνουν συνδέσεις και να αναρωτιούνται και προσπάθησαν να

οικοδομήσουν ερμηνείες βασισμένες σε ό,τι έγινε αντιληπτό στο έργο τέχνης και τις δικές τους εμπειρίες. Ιδιαίτερα θετική καταγράφεται διαδικασία της ομαδικής ανταπόκρισης στις υπερρεαλιστικές εικόνες, καθώς παρακίνησε τους μαθητές να αναζητήσουν και ν' ανακαλύψουν πιο προσεκτικά νέες λεπτομέρειες, να ακούσουν και να δουν πολλαπλές οπτικές γωνίες. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε η ιδιαίτερη δύναμη της σχέσης μάτι / μυαλό και της συζήτησης σχετικά με πίνακες. Και δεν αναφερόμαστε μόνο στο ότι η όραση διευκολύνει την κατανόηση, ότι η εικόνα απελευθερώνει σε περιπτώσεις που η λέξη εγκλωβίζει, αλλά και στο ότι κατέστη εμφανές πως ο συνδυασμός οπτικού-λεκτικού, η ταυτόχρονη χρήση περισσότερων από έναν συμβολικούς τομείς, απελευθερώνει τα παιδιά εισάγοντάς τα στη γοητεία μιας πιο συνειρμικής λογικής. Επιπλέον, ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές αποδείχθηκε η δραστηριότητα «black out poetry collage», γιατί τους βοήθησε να οργανώσουν και να μοιραστούν τις προσωπικές τους επιλογές, ανταποκρίσεις και εμπειρίες για να δημιουργήσουν ένα συλλογικό έργο. Καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή των λέξεων ή φράσεων του αρχικού κειμένου αποτέλεσε η συγκινησιακή και ενσυναισθητική σχέση παιδιών με τις λέξεις αυτές σε σημασιολογικό επίπεδο, ενώ η επιλογή των εικόνων για την πλαισίωση του νέου κειμένου, προέκυψε μέσα από μια συνειρμική ακολουθία. Η ενθάρρυνση των ομάδων να δράσουν πολυτροπικά ενίσχυσε γνωστικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Άλλωστε, η Rosenblatt από την πλευρά της, στηρίζει τις διδακτικές προτάσεις κατά τις οποίες ο δάσκαλος προωθεί δραστηριότητες λογοτεχνικής εμπειρίας χρησιμοποιώντας μουσική, πίνακες ζωγραφικής, θέατρο και δημιουργική γραφή, καθώς αποτελούν σημαντικά μέσα ενίσχυσης και καλλιέργειας της αισθητικής στάσης του παιδιού στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (Rosenblatt, 2005).

Έκδηλη ήταν η επίδραση της συζήτησης που αναπτύχθηκε στα ασφαλή όρια της μικρής ομάδας (Dias, 1992:159), η οποία πολλαπλασίασε τις ευκαιρίες των μαθητών να διατυπώσουν τις ιδέες τους και να διακινδυνεύσουν να προσφέρουν τις προσωπικές τους ερμηνείες, καθώς τα παιδιά στις τελικές τους ανταποκρίσεις περιλαμβάνουν νοήματα που (συν)κατασκεύασαν μέσα από το φίλτρο της δικής τους οπτικής. Η επιστροφή στο ποιητικό κείμενο σε συνδυασμό με την ανταλλαγή απόψεων προσέφερε επιπλέον ευκαιρίες για επεξεργασία της αρχικής ανταπόκρισης και πιθανόν τροποποίησή της. Αυτή η επαναληπτική διαδικασία (ανάγνωση – συζήτηση – ανάγνωση) προώθησε μία εξελισσόμενη συναλλακτική εμπειρία, η οποία εμπλουτίστηκε και από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που στόχευαν στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στην κινητοποίηση των ερμηνειών που γίνονταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσά τους, συμβάλλοντας εντέλει στη συλλογική σύνθεση

του νοήματος. Η θέση αυτή ενισχύεται και από τις απαντήσεις των μαθητών στη συνέντευξη, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι βοηθήθηκαν ιδιαίτερα από την συζήτηση που έκαναν με την ομάδα τους, κυρίως στην προσπάθειά τους να νοηματοδοτήσουν το ποιητικό κείμενο.

Επιπλέον, η συζήτηση ενεργοποίησε εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι κατά την πρώτη τους επαφή με το ποίημα εξέφρασαν σύντομες ανταποκρίσεις δηλώνοντας, κυρίως, απαρésκεια, για τα τμήματα εκείνα που τους δημιούργησαν σύγχυση. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων τα παιδιά αυτά παρακινήθηκαν να στραφούν στο φανταστικό περιεχόμενο που εκφράζεται μέσα από τη λεκτική δομή του ποιήματος. Ιδιαίτερα θετική καταγράφηκε η αντίδραση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ενθαρρύνθηκε να συμμετέχει περισσότερο, κυρίως στο πλαίσιο της ομάδας, να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του και να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Τέλος, φάνηκε πως η διδακτική προσέγγιση συνιστά μια σημαντική επιρροή όσον αφορά την υιοθέτηση στάσης από τους μαθητές στις ανταποκρίσεις τους. Παρόλο που αναγνωρίζουμε τη στάση ως συνεχές και πιστεύουμε ότι κάθε αναγνωστικό γεγονός ενσωματώνει στοιχεία και από τα δύο άκρα αυτού του φάσματος, επικεντρωθήκαμε αποκλειστικά στην αισθητική στάση, αγνοώντας ζητήματα που σχετίζονται με τη μη-αισθητική ανάγνωση εξαιτίας της απειρίας των μαθητών μας σε κάθε προσέγγιση της λογοτεχνίας που ξεπερνά την απάντηση των ερωτήσεων του Ανθολογίου. Κατά συνέπεια, αναγνωρίζουμε ότι η ανταπόκριση των μαθητών έχει επηρεαστεί από τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών που τους κατεύθυναν συνειδητά προς την αισθητική ανάγνωση. Θεωρούμε, παρόλα αυτά πως η αντίληψη για το συνεχές πρέπει να ξεφύγει από αυτό το μονοδιάστατο, στην ουσία, μοντέλο στο οποίο η στάση ενός αναγνώστη είναι περισσότερο ή λιγότερο αισθητική ή μη. Θα πρέπει να μοιάσει πιο πολύ με μια ροή που κινείται σε ποικίλες κατευθύνσεις, σε ένα πολυδιάστατο συνεχές στάσεων, αφού διαφορετικές πτυχές του σκοπού της ανάγνωσης βρίσκονται σε ενέργεια πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση.

6.1. Περιορισμοί - Προτάσεις

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης αξίζει να αναφερθούμε στους περιορισμούς, στις ιδιαιτερότητες της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη μελέτη μπορούν να αποτελέσουν ερέθισμα για ενδεχόμενη

μελλοντική επέκταση της παρούσας έρευνας, η οποία θα βελτιώσει τα παρόντα δεδομένα με νέες θεωρητικές γνώσεις και εργαλεία.

Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα με 11 μαθητές της Στ' τάξης, επομένως το περιορισμένο αριθμητικά δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει γενίκευση συμπερασμάτων. Επίσης, δεν κατέστη δυνατή η χρήση ομάδας ελέγχου προκειμένου να διαπιστωθούν οι ποιοτικές διαφορές στις αντιλήψεις και στις ανταποκρίσεις των μαθητών που διδάσκονται με την παραδοσιακή μέθοδο συγκριτικά με αυτούς που προσεγγίζουν την ποίηση σύμφωνα με τη «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. Επιπρόσθετα, περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι η ερευνήτρια ανέλαβε την τάξη μόνο στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρέμβασης, καθώς δεν ήταν η δασκάλα της τάξης. Το παραπάνω γεγονός μας στέρησε τη δυνατότητα ευελιξίας στην εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης τόσο όσον αφορά στον χρονικό προγραμματισμό όσο και γενικότερα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της. Για το λόγο αυτό στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης υιοθετήσαμε αρκετά στοιχεία της έρευνας δράσης, όχι όμως την ανοικτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία που απαιτεί η συγκεκριμένη μέθοδος. Τέλος, δεν κατέστη δυνατή η παρουσία ενός κριτικού φίλου, προκειμένου να περιορίσει την υποκειμενικότητα των αντιλήψεων – κρίσεων που διατυπώθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια κατά την εφαρμογή αλλά και τη διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Ωστόσο, ενισχυτικό της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων της έρευνας είναι το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην καταγραφή των δεδομένων της έρευνας ανάμεσα στις μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν (ανάλυση ανταποκρίσεων, συνέντευξη και παρατήρηση).

Έχοντας, όμως, ως αφορμή τη διδακτική παρέμβαση που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα, προτείνεται η αξιοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν για περαιτέρω διερεύνηση μέσω του σχεδιασμού ανάλογων διδακτικών προσεγγίσεων στην ποίηση και γενικότερα σε λογοτεχνικά κείμενα. Στο ευρύτερο πεδίο της ποίησης που μελετούμε, διαπιστώσαμε ότι το εικαστικό διακείμενο πρόσφερε ισχυρή στήριξη στο επίπεδο της αισθητικής ανταπόκρισης και του εμπλουτισμού της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών. Στην παρούσα διδακτική απόπειρα η επιλογή των ζωγραφικών έργων που χρησιμοποιήθηκαν ως εικαστικό διακείμενο στα υπερρεαλιστικά ποιητικά κείμενα αποτελούσε προϊόν της αναγνωστικής ανταπόκρισης της ερευνήτριας. Συνεπώς, μια ακόμα παράμετρος που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εναλλακτικός τρόπος επέκτασης της έρευνας θα μπορούσε να είναι η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη, προκειμένου η επιλογή των ποιημάτων και των εικαστικών έργων να εκφράζουν τις επιλογές των ίδιων των μαθητών -

αναγνωστών. Επιπλέον, η συνανάγνωση μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες μορφές τέχνης (μουσική, θέατρο, κινηματογράφος, φωτογραφία), καθώς γενικότερα η τέχνη αποτελεί, ίσως, το πιο προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη ενός διακειμενικού πλαισίου λογοτεχνικής ανάγνωσης στην εκπαίδευση. Τέλος, η ανταπόκριση των μαθητών στην ποίηση δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στον προφορικό ή γραπτό λόγο, αντίθετα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται με μια ποικιλία τρόπων (Altieri, 1995) μέσα από δημιουργική εξερεύνηση που όπως ισχυρίζεται ο Benton (1992b) προσιδιάζει στον τρόπο που παίζουν με τα χρώματα και τα υλικά σε ένα μάθημα της τέχνης.

Η L.M. Rosenblatt μέσα από το έργο της και μια πλειάδα ερευνών που εκπονήθηκαν με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία κατέδειξαν ότι η Λογοτεχνία δε μαθαίνεται, αλλά προσεγγίζεται και βιώνεται. Ωστόσο, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η ανάδειξη της σημασίας ενός continuum αναγνωστικών προσεγγίσεων και πρακτικών κριτικού γραμματισμού (Παπαρούση, 2014). Ειδικότερα, θα μπορούσε να ανιχνευθεί κατά πόσο οι μαθητές οι οποίοι έχουν μνηθεί στις μεθόδους της αναγνωστικής ανταπόκρισης σε ένα δεύτερο στάδιο μπορούν να αντιληφθούν πληρέστερα τη διαδικασία της κατασκευής νοήματος μέσω της αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, εικαστικών έργων και δημιουργημάτων της μαζικής κουλτούρας (διαφημίσεις, ταινίες, βίντεο) και να παράξουν εναλλακτικές αφηγήσεις.

Η συνύπαρξη των μαθητών-αναγνωστών στις ομάδες, έστω και για το μικρό χρονικό διάστημα της παρέμβασης, τους εξοικείωσε με τη διαδικασία επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και (συν)κατασκευής του νοήματος. Επομένως, ο σχεδιασμός και εκπόνηση ενός μεγαλύτερου, χρονικά, σχεδίου εργασίας θα μπορούσε σταδιακά να περιορίσει τον καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου και να ενισχύσει τη χειραφετική στάση των μαθητών, δημιουργώντας στέρεες βάσεις για τη φιλαναγνωστική τους εξέλιξη. Ωστόσο, η υλοποίηση τέτοιων σχεδίων προϋποθέτει τη θεωρητική και βιοματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να αποκτήσουν τις δεξιότητες σχεδιασμού εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων της Λογοτεχνίας, προσαρμοσμένων στις συνθήκες της τάξης του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική και Μεταφρασμένη

Αγγελάτος, Δ. (2009). «Τέχνες του χώρου και τέχνες του χρόνου. Ένα σχήμα για μεθοδολογικούς όρους και όρια στις σύγχρονες διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις». Στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Τα όρια των ειδών στην τέχνη σήμερα* (31 Μαρτίου-1 Απριλίου 2006). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σσ. 16-21.

Αθανασοπούλου, Α. (2008). «Ο υπερρεαλισμός από σημερινή σκοπιά», *Δέντρο* (φθινόπ. 2008), 165-166, σσ. 13-18 (συντομευμένη μορφή) & *Φιλολόγος* (Οκτ.- Δεκ. 2009), 138, σσ.1209-1222 (αναπτυγμένη μορφή). Ανακτήθηκε στις 25/7/2017 από <http://users.sch.gr/afroath/downloads/YPERREALISMOS.pdf>

Αθανασοπούλου, Α. (2012). «Περιεχόμενο και καινοτόμα στοιχεία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας της Κύπρου». Στο Μ. Ροδοσθένους- Μπαλάφα & Γ. Μύαρης (επιμ.), *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Λευκωσία: Υ.Α.Π./Π.Ι.Κ. Ανακτήθηκε στις 27/7/2017 από

http://www.pi.ac.cy/synedriodidaktikislogotexnias2011/index.php?option=com_content&view=article&id=521&catid=92&Itemid=333&lang=en

Αθανασοπούλου, Μ. (2015) «Ut pictura poesis: Το παράλληλο μεταξύ λογοτεχνίας και εικαστικών σε νεοελληνικό και ευρωπαϊκό περιβάλλον». Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.), *Σελιδοδείκτες: για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 203- 212. Ανακτήθηκε στις 27/7/2017 από

<http://georgakas.lit.auth.gr/simikta/index.php/component/chronofoms/?chronofom=simiktaBook&book=3195>

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Δεληγιάννη, Μ. (μτφ), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αμπατζοπούλου, Φρ. (1980). *...δεν άνθησαν ματαίως, Ανθολογία υπερρεαλισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ., Χοντολίδου, Ε. (2015). «Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 35 (σσ. 67-69). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 7/6/2018 από

http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=995&Itemid=355&lang=en

Αποστολίδου, Β. (2002). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ 335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Αργυροπούλου, Χ. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10/10/2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes>

Αριστοδήμου-Ίακωβίδου, Ν. (2013). «Για ένα πουκάμισο αδειανό για μια Ελένη». Στο Πάτσιου -Καλογήρου Τζ. (επιμ.) *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις. Αξιοποίηση Διδακτικού υλικού (δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο)* (σσ. 29-59). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Βέμη, Β. (2006). «Η εκπαίδευση του βλέμματος. Με τον τρόπο του Ανρί Μισώ», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 100, 128-133.

Benton, M. (2009). «Αναγνώστες, Κείμενα, Συγκείμενα: Η Κριτική της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης». Στο: Ρ. Hunt, (επιμ), *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για Παιδιά* (σσ. 153-182). Χ. Μητσοπούλου (μτφ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Φ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου (μτφ), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννικοπούλου, Α. (1995). «Το οπτικό ποίημα: Θεωρία και σχολική πράξη», *Παρνασσός*, ΛΖ', 203-214.

Γκούνη, Β. (2013). «Συζητώντας για τα παιδικά βιβλία: Τεχνικές, παιχνίδια και δραστηριότητες για τη διεξαγωγή λογοτεχνικής συζήτησης στην τάξη (δημοτικό- γυμνάσιο)». Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (επιμ.), *Η δύναμη της λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό- γυμνάσιο- λύκειο)* (σσ. 273-297). Αθήνα: Gutenberg.

Δανιήλ, Χ., (2007) «Νίκος Εγγονόπουλος, Μπολιβάρ, ένα ελληνικό ποίημα: ο υπερρεαλιστικός ήρωας». Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας, Γ' Γυμνασίου* (σσ. 59-69). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (2005-2007). Αθήνα: ΕΚΠΑ/ΕΛΚΕ. Ανακτήθηκε στις 15/6/2017 από http://museduc.gr/docs/new/vivlio_kathigiti_G-gimnasiou.pdf.

Εμπειρικός, Α. (2009) *Περί Σουρρεαλισμού, Η διάλεξη του 1935*. Γ. Γιατρομανωλάκης (επιμ.). Αθήνα: ΑΓΡΑ

Ήγκλετον, Τέρι, (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας*. Δ. Τζιόβας (εισ.), Μ. Μαυρωνάς (μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καλογήρου, Τζ. (2001). «Εικόνα, μουσική, κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία». Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, (επιμ), *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές* (σσ.81-100). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλογήρου, Τζ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης (Α' Τόμος)*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τζ. (2016). «Η Ποίηση ως “όραμα” και “άκουσμα”»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης». *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 22, 1-19. Ανακτήθηκε στις 5/10/2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/>

Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2002). «Προλεγόμενα». Στο Β. Λαλαγιάννη & Τζ. Καλογήρου (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 27-40). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας». Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καπλάνη, Β. (2002). «Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές». Στο Β. Λαλαγιάννη, Τ. Καλογήρου (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 359-367). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καρακίτσιος Α., (2005). «Ποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση» Στο Β. Λαλαγιάννη, Τ. Καλογήρου (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 173-193). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2002). «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων» Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 35-41) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2005). «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της». Στο Β. Λαλαγιάννη, Τ. Καλογήρου (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 11-25). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). «Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ‘Ωρα μηδέν’», *Διαβάζω*, 488, 66 – 69. Ανακτήθηκε στις 25/9/2015 από

<https://guivalou.wordpress.com/2008/07/04/%CE%AC%CE%BB%CE%BA%CE%B7-%CE%B6%CE%AD%CE%B7/>

Κατσίκη - Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Στ. Πυλαρινός, Θ. (2001). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε΄ & Στ΄ δημοτικού. Με λογισμό και μ΄ όνειρο. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Καψωμένος, Ε. Γ. (1986). «Για μια μεθοδολογία ανάλυσης των υπερρεαλιστικών κειμένων Νίκου Εγγονόπουλου ‘Γυψ και φρουρά’», *Δωδώνη-Φιλολογία*, 15(2), 83-129.

Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). «Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών», *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82-107. Ανακτήθηκε στις 5/11/2016 από

<http://childeducation-journal.org/index.php/education/article/viewFile/50/9>

Κιοσσές, Σ. (2005). «Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική τάξη: εισάγοντας το θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη». Στο Β. Λαλαγιάννη, Τ. Καλογήρου (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ.91–106). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κωτόπουλος, Τ. (2011). «Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής» Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (επιμ.) *Τα ετεροθαλή* (σσ. 21-36). Αθήνα: Ίων.

Μαλαφάντης, Κ. (2005a). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαλαφάντης, Κ. Δ . (2005b). «Οι αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών Στ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 134-150.

Μαλαφάντης, Κ. (2008). «Προτιμήσεις των παιδιών και των εφήβων για την ποίηση», *Τετράδια Πολιτισμού*, 3/4, 195-234. Ανακτήθηκε 7/7/2016 από https://www.culture.gr/DocLib/g_30887.pdf

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012), Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)* (σσ. 1-11), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε 17/6/2016 από www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/97_Malafantis_Xrυσos.pdf

Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» (Τόμ. Α'). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 155-167). Αθήνα: Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών του Δημοτικού Σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25 (σσ. 145-166). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 8/1/2016 από https://www.researchgate.net/publication/283489384_Oi_anagnostikes_protimeseis_ton_math_eton_tou_Demotikou_Scholeiou_se_schese_me_to_phylo_ten_elikia_to_koinonikooikonomi_ko_epipedo_kai_te_scholike_epidose_The_reading_preferences_of_pupils_of_primary_sc

Manna, A. L. & Μητακίδου-Κοκκώνη, Σ. (1996). «Το Πορτραίτο του Νεαρού Έλληνα Αναγνώστη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 100-114.

Manna, A. L. & Hill, J. (2004). «Η εφαρμογή της θεωρίας στην Αμερικανική Παιδική Λογοτεχνία». Μ. Κανατσούλη (μτφρ.). *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 1, 1-15. Ανακτήθηκε στις 5/1/2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/>

Mason, J. (2003) *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Δημητριάδου, Ε. (μτφ), Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Μεταξιώτης, Γ. (2000). «Η εικόνα στην εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2 195-198. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/3/1.htm

Michaux, H. (2008). *Ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές*. Μπ. Βέμη (μτφ.). Αθήνα: Άγρα.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2/10/2017 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 2/10/2017 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Οικονομάκου, Μ., Γρίβα, Ε. (2013). «Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη». Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). (2014). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Ανακτήθηκε στις 9/2/2017 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Παντζαρέλας, Π. (2012). «Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους: περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσίασης και διαδίκτυο». Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 5/10/2017 από http://old.greek-language.gr/sites//default/files/digital_school/3.1.2_pantzarelas_0.pdf

Παπαδάτος, Γ. (2002). «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια “μεθοδολογία” συνάντησης με το Ποίημα». Στο Β. Αποστολίδου, και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 221-240). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπαντωνάκης, Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., Πολίτης, Δ., (2010). *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Τόπος.

Παπαρούση, Μ.(2011). «Αναγνωστικές κοινότητες και φιλαναγνωσία». Στον Μ. Ζουμπουλάκη (επιμ.) *Επιστημονικά ανάλεκτα: επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας* (σσ. 163-175). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας,.

Παπαρούση, Μ. (2014). «Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις». *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 20, 1-8. Ανακτήθηκε στις 22/1/2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/>

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2002). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας». Στο Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 23-33.

Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Ερευνητές*. Βασιλικού, Κ. & Νταλάκου, Β. (μτφ). Αθήνα: Gutenberg

Σακελλαρίου, Χ. (1989). *Η Μοντέρνα Ποίηση και τα Προβλήματα Διδασκαλίας της*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011) *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*, Αθήνα: Gutenberg.

Σέμογλου, Ο. (2001). «Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση». Στο Α. Φ. Χρηστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 22/10/2016 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e12/index.html

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄&ΣΤ΄ Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

ΦΕΚ 303/τ. Β' (13/3/2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού –Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε στις 2/11/2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Φρυδάκη, Ε. (2002). «Η συμβολή της λογοτεχνικής διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και τη διαμόρφωση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών», *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000)*, Αθήνα: Ατραπός.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη». Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου, (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σς 103-117). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Ξενογλωσση

Abrams, M.H. & Harpham G.G. (2009). *A Glossary of Literary Terms*, (8th ed.). Boston: Wadsworth.

Altieri, J. L. (1995). "Pictorial/Oral and Written Responses of First Grade Students: Can Aesthetic Growth Be Measured?" *Reading Horizons*, 35(4), 1.

Anderson, D. D., & Many, J. E. (1992). "An analysis of children's responses to storybook characters in non-traditional roles". *Reading Horizons*, 33(2), 1.

Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. NCTE Teacher's Introduction Series. National Council of Teachers of English.

Benton, P. (1986). *Pupil, Teacher, Poem*. London: Hodder and Stoughton

Benton, M. (1992a). "Looking at Paintings: Representation and Response". In *Secondary worlds: Literature teaching and the visual arts* (pp.128-144). Buckingham: UK.

Benton, M. (1992b). "The importance of poetry in children's learning". In *Secondary worlds: Literature teaching and the visual arts* (pp. 73-86). Buckingham: UK.

Benton, M. (1993). "Reader Response Criticism in Children's Literature". Centre for Language in Education University of Southampton, *Occasional Papers*, 15.

Benton, M. G. (1996). "Education and the sister arts". *Journal of Aesthetic Education*, 30(1), 19-38.

Benton, M. & Fox. G. (1985/1992). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.

Benton, M., Teasey, J., Bell, R. & Hurst, K. (1988). *Young readers responding to poems*. London, England: Routledge.

Connell, J. (1996). "Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory". *Educational Theory*, 46(4), 395-413.

Connell, J. M. (2000). "Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory". *Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 27-35.

Connell, J. M. (2005). "Continue to explore: in memory of Louise Rosenblatt (1904–2005)". *Education and Culture*, 21(2), 63-79.

Cox, C. & Zarrillo, J. (1990). "Teaching with literature in the elementary school: A descriptive study applying the transactional theory". In P. L. Stuhr (Ed.), *Arts and Learning Research: The Journal of the Arts and Learning Special Interest Group*, (pp. 80–94). Washington, DC: American Educational Research Association.

Cox, C., & Many, J. (1992). "Reader stance toward a literary work: Applying the transactional theory to children's responses". *Reading Psychology*, 13, 37-72.

Dias, P. (1987) "Making Sense of Poetry", *English and Education*, Sheffield: NATE, 20(2).

Dias, P. (1992). "Literary reading and classroom constraints: Aligning practice and theory". In J. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on student response* (pp. 131-162). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Dias, P. and Hayhoe, M. (1988). *Developing response to poetry*. Philadelphia: Open University Press. Fairclough, N., ed. 1992. *Critical language awareness*. London: Longman

Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading research quarterly*, 36(1), 64-73.

Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kandinsky, W. (1947/2012). *Concerning the spiritual in art*. Courier Corporation.

Kelly, P. R. (1990). "Guiding young students' response to literature". *The Reading Teacher*, 43(7), 464-470.

Langer, J. A., & Close, E. (2001). *Improving Literary Understanding through Classroom Conversation*. Albany, NY: Center on English Learning and Achievement.

Lehr, S., & D. L. Thompson (2000). "The dynamic nature of response: Children reading and responding to Maniac Magee and The Friendship", *The Reading Teacher*, 53(6), 480-493.

Many, J. E. (1989). *Age level differences in children's use of an aesthetic stance when responding to literature*, (Doctoral dissertation). LA: Louisiana State University.

Many, J. (1991). "The Effects of Stance and Age Level on Children's Literary Responses". *Journal of Reading Behavior*, 23 (1): 61-85.

Many, J., & Wiseman, D. (1992). "The effect of teaching approach on third grade students' response to literature". *Journal of Reading Behavior*, 24, 265-287.

Nance, M. M. (2000). *Finding a W(h)ole in the Text: A Case Study of Four Readers Reading*, (Doctoral dissertation). University of Calgary, Canada (Alberta).

Praz M. (1970), *Mnemosyne. The Parallel between Literature and the Visual Arts*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

Probst, R. E. (1988). "Dialogue with a Text". *The English Journal*, 77(1), 32-38.

Probst, R. E. (1990). "Literature as Exploration and the Classroom." In Ed. Edmund J. Farrell and James R. Squire. *Transactions with Literature: A Fifty-Year Perspective*. (27-37). IL: National Council of Teachers of English.

Purves, A., & Beach, R. (1972). *Literature and the reader: Research in response to literature, reading interests, and the teaching of literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Roen, D., & Karolides, N. J. (2005). "Louise Rosenblatt: A life in literacy". *ALAN Review*, 32(3), 59.

Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration* New York: Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. M. (1960). "Literature: The reader's role". *The English Journal*, 49(5), 304-310, 315.

Rosenblatt, L. M. (1969). "Towards a transactional theory of reading". *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31-49.

Rosenblatt, L. M. (1978/1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1982). "The Literary Transaction: Evocation and Response". *Theory into Practice*, 21 (4), 268-277.

Rosenblatt, L. M. (1993). "The Transactional Theory: Against Dualisms". *College English*, 55(4), 377-386.

Rosenblatt, L. M. (2004). "The transactional theory of reading and writing". In R. B. Ruddell & J. U. Norman (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, (pp. 1363–1398). International Reading Association.

Rosenblatt, L. M. (2005). "What Facts Does This Poem Teach You?". *Voices from the Middle*, 12 (3), 43-46.

Sipe, L. R. (1999). "Children's response to literature: Author, text, reader, context". *Theory into practice*, 38 (3), 120-129.

Wiseman, D. L., Many, J. E., & Altieri, J. (1992). Enabling complex aesthetic responses: An examination of three literary discussion approaches. *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*, 41, 283-290.

Ιστότοποι

Corpus Προφορικού Λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών. *Συνοπτικός Πίνακας Συμβάσεων Απομαγνητοφώνησης*. Διαθέσιμο στο:

<http://corpus-ins.lit.auth.gr/corpus/about/symbols.html>

Ελληνικός Ιστότοπος για την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης. *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Διαθέσιμο στο:

<http://www.actionresearch.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

- Αρχικό ερωτηματολόγιο
- Οδηγός ερωτήσεων ημι-δομημένης συνέντευξης
- Οδηγός ερωτήσεων για συζήτηση στην ομάδα για το εικαστικό έργο
- Οδηγός ερωτήσεων για συζήτηση στην ομάδα για το ποίημα

Αρχικό ερωτηματολόγιο

Αγαπητή μαθήτριά/αγαπητέ μαθητή,

Παρακαλείσαι, αφού διαβάσεις με προσοχή την ερώτηση και τις απαντήσεις, να βάλεις ένα ✓ στο τετράγωνο που βρίσκεται μετά από την απάντηση που επιλέγεις. Σε κάποιες ερωτήσεις καλείσαι να δώσεις τη δική σου απάντηση. Σε περίπτωση που δεν καταλαβαίνεις κάποια ερώτηση, ζήτησε τη βοήθειά μου. Καμιά απάντηση δεν είναι λανθασμένη, όλες είναι σωστές, αρκεί να απαντήσεις με ειλικρίνεια.

Είσαι: Αγόρι Κορίτσι

1. Εκτός από τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκεσαι στην τάξη, σου δημιουργείται η επιθυμία να διαβάσεις και άλλα εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία;

Ναι Όχι

2. Πόσα λογοτεχνικά βιβλία διαβάζεις το χρόνο κατά μέσο όρο;

1-3 4-6 6-10 περισσότερα από 10

3. Τι είδους λογοτεχνικά βιβλία σου αρέσει περισσότερο να διαβάζεις (μπορείς να επιλέξεις, περισσότερα από ένα);

Μυθιστορήματα Επιστημονική φαντασία Μικρές ιστορίες

Ποιήματα Ιστορικά/ μυθολογία Κόμικς

Βιογραφίες Άλλα _____

Μου αρέσει περισσότερο να διαβάζω _____, γιατί

4. Τα λογοτεχνικά κείμενα σου δίνουν την ευκαιρία να εκφράσεις τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματά σου στην τάξη;

πολύ αρκετά λίγο καθόλου

5. Σε ικανοποιεί η εικονογράφηση των βιβλίων της Λογοτεχνίας;

πολύ αρκετά λίγο καθόλου

6. Θα σου άρεσε η εικονογράφηση των βιβλίων της Λογοτεχνίας να περιείχε περισσότερα:

σκίτσα έργα ζωγραφικής φωτογραφίες εποχής Άλλο _____

7. Με ποιο άλλο μάθημα νομίζεις ότι ταιριάζει η Λογοτεχνία (μπορείς να επιλέξεις, περισσότερα από ένα);

Μαθηματικά Ιστορία Φυσική Γεωγραφία
Πληροφορική Εικαστικά Γλώσσα Μ. Περιβάλλοντος
Γυμναστική Μουσική Άλλο _____

Γιατί;

Σ' ευχαριστώ για το χρόνο που διέθεσες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οδηγός ερωτήσεων ημι-δομημένης συνέντευξης

Ερωτήσεις αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

- Ποιο ποίημα σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;
- Ποια εικόνα σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;
- Τι σας δυσκόλεψε; Γιατί;
- Τι δε σας άρεσε; Γιατί;
- Τι σας άρεσε περισσότερο από τα μαθήματα που κάναμε μαζί; Γιατί;
- Ποια δραστηριότητα είναι η αγαπημένη σας;
- Πείτε μου τις εντυπώσεις σας από τα μαθήματα που κάναμε;
- Πώς σας βοήθησαν οι εικόνες που βλέπαμε παράλληλα με τα ποιήματα που διαβάζαμε;
- Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας από την ομαδική εργασία;
- Σας βοήθησε η ομαδική εργασία στα μαθήματα; Πώς;
- Πώς αισθάνεστε που συζητήσατε για το ποίημα και ανταλλάξατε απόψεις;
- Σε ποια δραστηριότητα απ' αυτές που κάναμε θεωρείτε την ομάδα απαραίτητη;

Ερωτήσεις αξιολόγησης της ομαδικής δραστηριότητας των Black-out Poetry Collage.

- Πώς αποφασίσατε να κρατήσετε αυτές τις λέξεις από το κείμενο για το ποίημα σας;
- Πώς αποφασίσατε να κολλήσετε αυτές τις εικόνες για να φτιάξετε το κολλάζ;
- Πώς συνδυάσατε τη ζωγραφιά που κάνατε με τις λέξεις που επιλέξατε;
- Ποιες λέξεις ή φράσεις επιλέξατε, επειδή σας θύμισαν κάτι;
- Ποιες εικόνες επιλέξατε, επειδή σας θύμισαν κάτι;

Οδηγός ερωτήσεων για συζήτηση στην ομάδα για το εικαστικό έργο

Συζητήστε στην ομάδα σας

- Τι σκέφτομαι, καθώς παρατηρώ αυτό το έργο;
- Τι σας τράβηξε την προσοχή με την πρώτη ματιά; Γιατί;
- Ποια ψυχική διάθεση δημιουργεί;
- Τι αισθήματα, θετικά ή αρνητικά, σας προκαλεί αυτό το έργο;
- Τι μπορεί να γίνεται εδώ;
- Είναι πραγματικότητα;
- Τι μπορεί να θέλει να αποδώσει ο ζωγράφος;
- Πώς καταφέρνει να μας εκπλήξει;
- Ποια στοιχεία κατά τη γνώμη σας έχουν μεγαλύτερη σημασία;
- Γιατί; Τι σας θυμίζει;
- Γιατί έδωσε αυτό τον τίτλο;

➤ **Παρουσιάστε τις απόψεις της κάθε ομάδας στην τάξη.**

Οδηγός ερωτήσεων για συζήτηση στην ομάδα για το ποίημα

Συζητήστε στην ομάδα σας

- Σας άρεσε το ποίημα; Γιατί;
 - Υπήρξε στο ποίημα κάτι που σας κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον; Σε ποιο σημείο αναφέρεστε;
 - Σας ενόχλησε κάτι;
 - Τι σας μπέρδεψε;
 - Τι σας φόβισε;
 - Τι σας ευχαρίστησε;
 - Τι σας εξέπληξε;
 - Σας θύμισε το ποίημα κάποια στιγμή ή εμπειρία από τη ζωή σας;
 - Σας θύμισε το ποίημα κάτι άλλο που έχετε διαβάσει ή έχετε δει;
 - Γιατί νομίζετε ότι ο ποιητής έδωσε αυτόν τον τίτλο;
- **Παρουσιάστε τις απόψεις της κάθε ομάδας στην τάξη.**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

- Οδηγός ανταπόκρισης στο εικαστικό έργο
- Οδηγός ανταπόκρισης στο ποίημα
- Το ποίημα «Βενζίνη» του Ν.Εγγονόπουλου

Οδηγός ανταπόκρισης στο εικαστικό έργο

Όνομα:

Παρατηρείστε την εικόνα και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.



Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας το έργο του Ρενέ Μαγκρίτ. Δώστε ένα τίτλο.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Καταγράψτε μερικές σκέψεις σας για το έργο.

.....

.....

.....

.....

- Τι φαντάζεστε ότι μπορεί να συμβαίνει εδώ;

.....

.....

.....

.....

- Ποια στοιχεία του έργου σας προκαλούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα;

.....

.....

.....

.....

- Τι δημιουργεί έκπληξη και γιατί; Σας θυμίζει κάτι;

.....

.....

.....

.....

Οδηγός ανταπόκρισης στο ποίημα

Όνομα:..... Ομάδα:..... Ημερομηνία:.....

- Διάβασε ξανά το ποίημα. Επίλεξε και γράψε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις, εκφράσεις ή στίχους που σου δημιούργησαν κάποια συναισθήματα (θετικά ή αρνητικά), σε εντυπωσίασαν, σε ξάφνιασαν ή σου θύμισαν κάτι. Στη δεύτερη στήλη αιτιολόγησε τις επιλογές σου.

Επιλέγω και γράφω λέξεις/εκφράσεις/στίχους του ποιήματος που διάβασα.	Γράφω αυτό που σκέφτομαι γι' αυτά που επέλεξα.

- Υπάρχουν απορίες που δεν έχουν απαντηθεί σε σχέση με τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις σου; Τι δεν κατάλαβες; Τι θα ήθελες να ρωτήσεις τον ποιητή;

.....
.....
.....

- Τι είναι αυτό που σου άρεσε περισσότερο στο ποίημα και τι σε ενόχλησε; Τι θα ζωγράφιζες για να εκφράσεις τα συναισθήματα που σου δημιούργησε και τι χρώματα θα έβαζες;

.....
.....
.....

- Ποια είναι η γνώμη σου για τον τίτλο; Θα τον άλλαζες; Ποιον θα έδινες;

.....
.....
.....

- Επίλεξε λέξεις/εκφράσεις ή στίχους του ποιήματος ή γράψε κάτι δικό σου και ζωγράφισε κάτι γι' αυτό που έγραψες.

- Γιατί συνόδεσες αυτούς τους στίχους μ' αυτά τα στοιχεία της ζωγραφιάς;

.....
.....

Το ποίημα «Βενζίνη» του Ν.Εγγονόπουλου

Όνομα:..... Ομάδα:..... Ημερομηνία:.....

Βενζίνη

μέσα στο δάσος
εκεί όπου ανάμεσα απ' τα πυκνά κλαργιά
φτάνει λίγο φως
απ' τον βαρύ ουρανό
κοντά στο χώμα
που το σκεπάζει
παχύ στρώμα
σάπια φύλλα
σε μια κλάρα χαμηλή
κάθεται ένα
π ο υ λ ί

ένα πουλί
πολύ
περίεργο:
σα μαδημένο
σα σκεφτικό

έ ν α πα λ ι ό π ο υ λ ί

τι να σκέπτεται άραγες
αυτό το πουλί
το παλιό
στο σκοτάδι;

αχ! τίποτα
δε σκέπτεται απολύτως τίποτα!

απλούστατα
συνέλαβε δι' αυτήν
ένοχον
πάθος

Νίκος Εγγονόπουλος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Φύλλα δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης

- Παρουσιάστε το σύμβολο της ομάδας σας
- Γράφω ένα δικό μου όνειρο και μετά το ζωγραφίζω
- Προσωπικές αξίες
- Ατομικές ανταποκρίσεις από εικόνες σε κείμενα
- Ομαδικές ανταποκρίσεις από κείμενο σε εικόνα (2 παραδείγματα)

Φύλλα δραστηριοτήτων της διδακτικής παρέμβασης «Παρουσιάστε το σύμβολο της ομάδας σας»

Ονόματα ομάδας:.....

Παρουσιάστε το σύμβολο της ομάδας σας!

- Διαλέξτε μία λέξη και γράψτε την στο πλαίσιο. Έπειτα κάποιος κάνει την αρχή και γράφει μια λέξη ή φράση και ο επόμενος ή η επόμενη γράφει συνειρμικά μια άλλη λέξη ή φράση που του έρχεται στο μυαλό.
- Αν είστε γρήγοροι, μπορείτε να επαναλάβετε τη διαδικασία. Για να δούμε, τι αλυσίδα θα δημιουργηθεί!



.....

.....

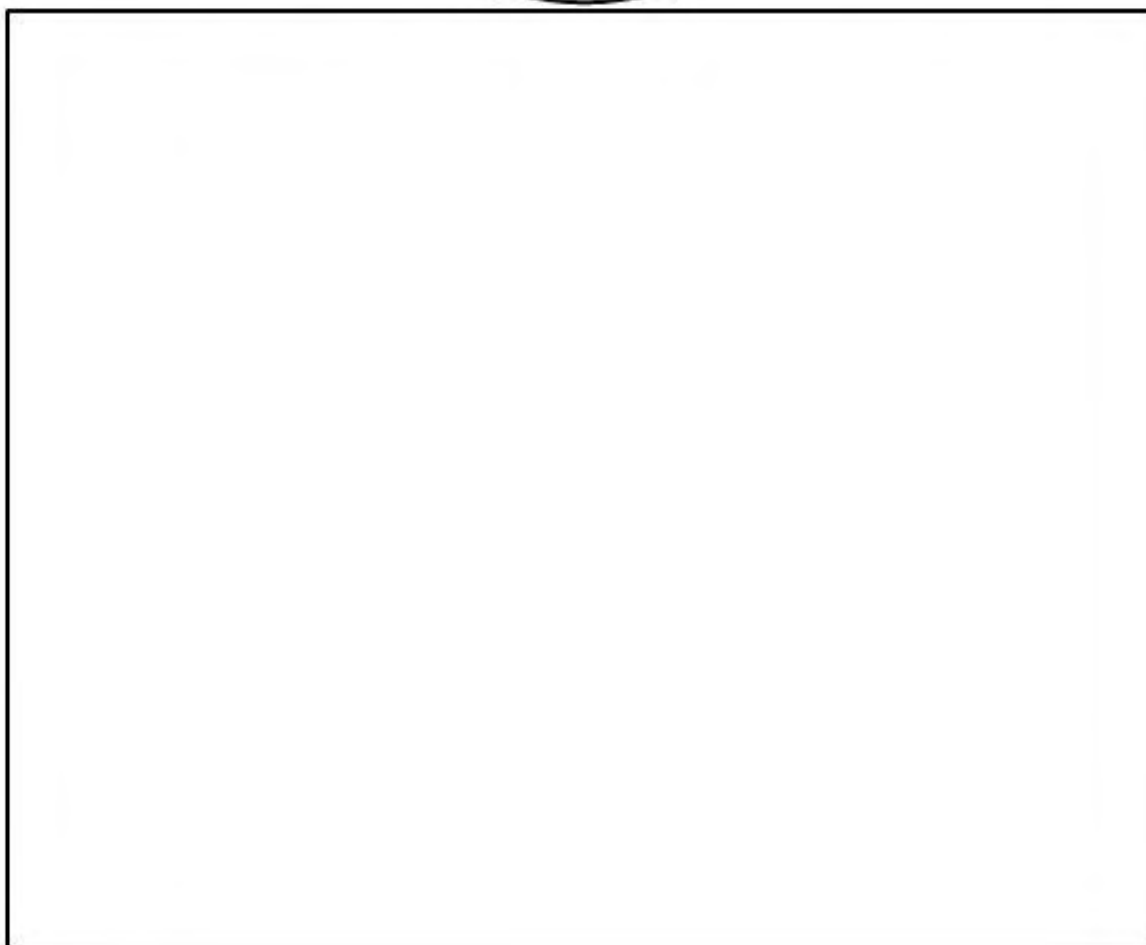
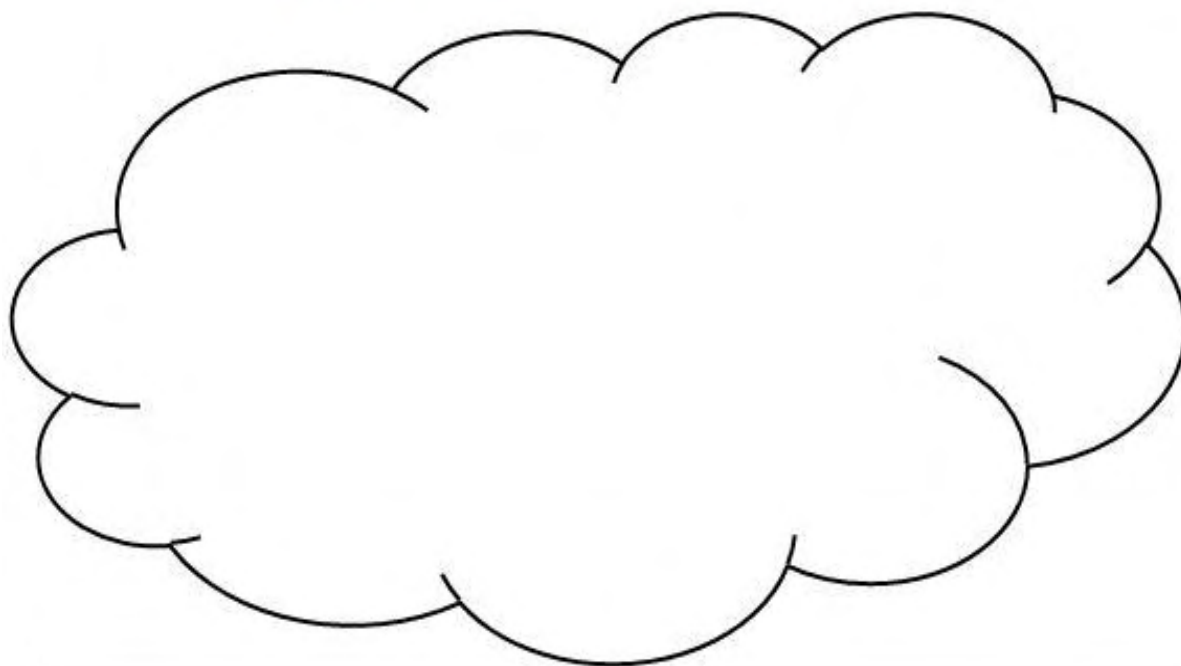
.....

.....

.....

Τώρα μπορείτε να κάνετε μια ζωγραφιά για να μας το παρουσιάσετε!

Γράφω ένα δικό μου όνειρο και μετά το ζωγραφίζω!



Εξηγώ τις δικές μου «Προσωπικές αξίες»

Εξηγώ τις δικές μου «Προσωπικές αξίες»:

Όνομα:

The diagram consists of a large outer rectangle. Inside it, there is a smaller rectangle that is slightly offset from the top and right edges. At the bottom center of the large rectangle, there is a trapezoidal shape. The space between the inner and outer rectangles is intended for the student to write their explanation of personal values.

Ατομικές ανταποκρίσεις από εικόνες σε κείμενα

Όνομα: _____

«Ονειροπολώντας με αφορμή αιγυπτιακές ζωγραφιές»

- Τα έργα του Ρενέ Μαγκρίτ δημιουργούν μια «αίσθηση μυστηρίου», όπως έλεγε ο ίδιος. Παρατηρήστε την εικόνα και γράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας δημιουργούνται. Μην ξεχάσετε να δώσετε τίτλο!



«Ονειροπολώντας με αφορμή αιγυπτιακές ζωγραφιές»

- Ο πίνακας του Ρενέ Μαγκρίτ, «Η μεγάλη οικογένεια», αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τον ποιητή Δυρί Μισώ και έγραψε το παρακάτω κείμενο.

Ένα πουλί που θα διέσχιζε τα σύννεφα, που τα σύννεφα θα το διέσχιζαν...

Καθώς θα πετούσε με τα φτερά ορθάνοιχτα απλωμένα πάνω απ' τις θάλασσες, χωρίς πια να κρώζει, διαρκώς πεννασμένο, μα έχοντας γίνει στοχαστικό...

Πουλί καταμεσής στον ουρανό, που οι ουρανοί το διασχίζουν...

- Καταγράψτε τις λέξεις ή φράσεις από το κείμενο του Μισώ που θεωρείτε ότι αποτελούν τις λέξεις/φράσεις κλειδιά γι' αυτό που έβλεπε ή σκεφτόταν για το έργο του Μαγκρίτ.

Επιλέγω και γράφω λέξεις / εκφράσεις του κειμένου που διάβασα.	Γράφω πώς φαίνεται αυτό στη ζωγραφιά του Μαγκρίτ.

- Ποιες είναι οι δικές σας λέξεις ή φράσεις κλειδιά γι' αυτό που είδατε ή σκεφτήκατε για το έργο του Μαγκρίτ.

Επιλέγω και γράφω λέξεις / εκφράσεις του δικού μου κειμένου.	Γράφω πώς φαίνεται αυτό στη ζωγραφιά του Μαγκρίτ.

- Συγκρίνετε τον τίτλο του έργου με τον δικό σας τίτλο.

.....

.....

.....

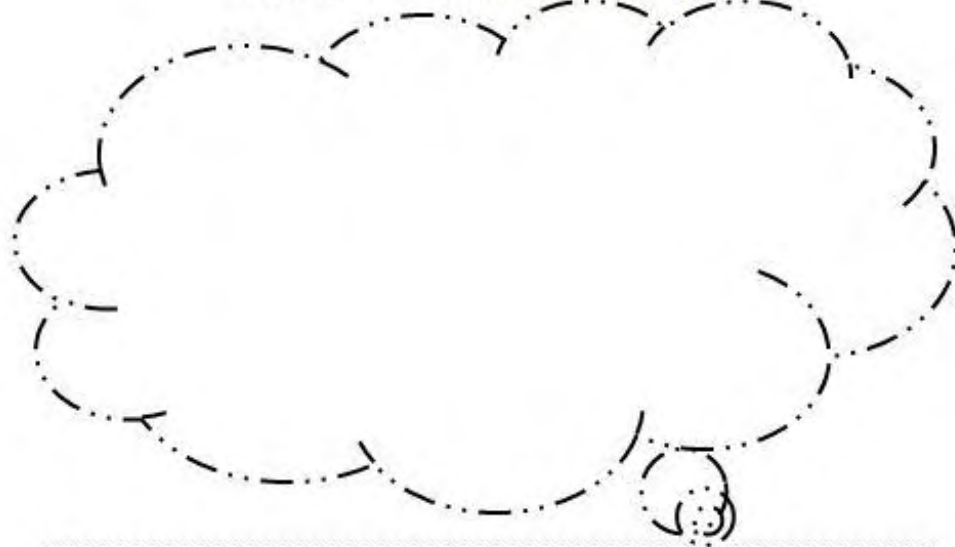
.....

Ομαδικές ανταποκρίσεις από κείμενο σε εικόνα (2 παραδείγματα)

Όνόματα ομάδας:.....

Λύστε το μυστήριο!

Διαβάστε τα παρακάτω κείμενα του Μισώ, παρατηρήστε με προσοχή τα ζωγραφικά έργα του Μαγκρίτ και διαλέξτε ένα από αυτά, για να το κολλήσετε στο συννεφάκι.

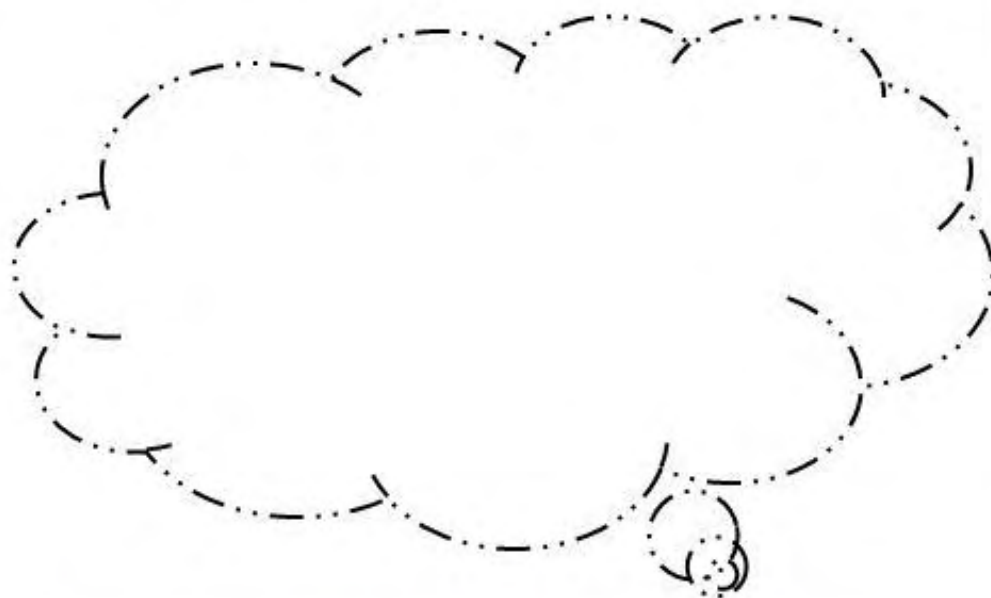


Σπίτια στη σειρά.

Στερεωμένοι στην πρόσοψη, όρθιοι με την πλάτη στην πέτρα, σ' ένα κάποιο ύψος, μετέωροι δίχως στήριγμα, ακίνητοι άντρες στη σειρά, άψογοι ντυμένοι για έξοδο, με πανοφόρι και καπέλο στο κεφάλι, ολόιδιοι εκτός από το μέγεθος. Είναι τρεις. Προσώψεις σπιτιών, προσώψεις ανθρώπων.

- Επιλέξτε και γράψτε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις ή εκφράσεις που σας βοήθησαν να κάνετε την επιλογή του συγκεκριμένου έργου. Στη δεύτερη στήλη αιτιολογήστε τις επιλογές σας.

Επιλέγουμε και γράφουμε λέξεις /εκφράσεις του κειμένου που διαβάσαμε.	Γράφουμε αυτό που σκαφτόμαστε γι' αυτά που επιλέξαμε.



Δυο σύννεφα μπήκαν στην κάμαρα, κλωθογυρίζουν μα όχι επίμονα, γύρω στα έπιπλα, σύννεφα πάντοτε, ανάμεσα στη πόρτα και το παράθυρο, αφηρημένα καθόλου εξημερωμένα, μικρά, σωστά συννεφοκλωσσοπούλα, αλλά όχι γι' αυτό λιγότερο σύννεφα, πάντα στο δικό τους χώρο, αποφεύγοντας επιτήδεια τις συναναστροφές όπως το μάτι του γατόπαρδου, που ότι κι αν κάνει, δεν μπορείς να πιάσεις το βλέμμα του, γιατί κοιτάζει πάντα μακριά, περιμένοντας μόνο από μακριά κάτι να συμβεί.

- Επιλέξτε και γράψτε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις ή εκφράσεις που σας βοήθησαν να κάνετε την επιλογή του συγκεκριμένου έργου. Στη δεύτερη στήλη αιτιολογήστε τις επιλογές σας.

Επιλέγουμε και γράφουμε λέξεις /εκφράσεις του κειμένου που διαβάσαμε.	Γράφουμε αυτό που σκαφτόμαστε γι' αυτά που επιλέξαμε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

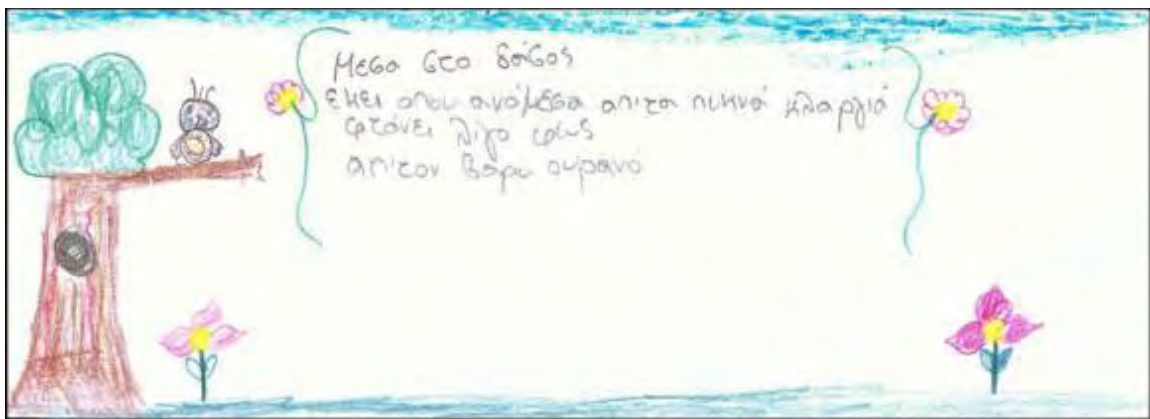
- **Οι αρχικές εικαστικές ανταποκρίσεις των παιδιών στο ποίημα «Βενζίνη»**

- **Οι τελικές εικαστικές ανταποκρίσεις των παιδιών στο ποίημα «Βενζίνη»**

- **Ομαδική δραστηριότητα Black-out Poetry Collage**
 - 1η ομάδα: «Ακαταμάχητες»
 - 2^η ομάδα: «Κεραυνοί»
 - 3η ομάδα: «Μπλε Άγγελοι»



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



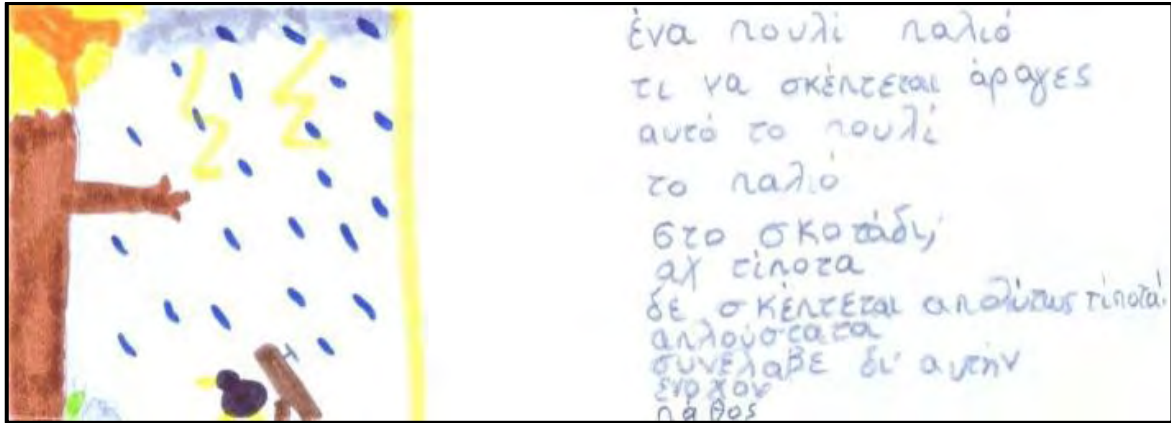
Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9

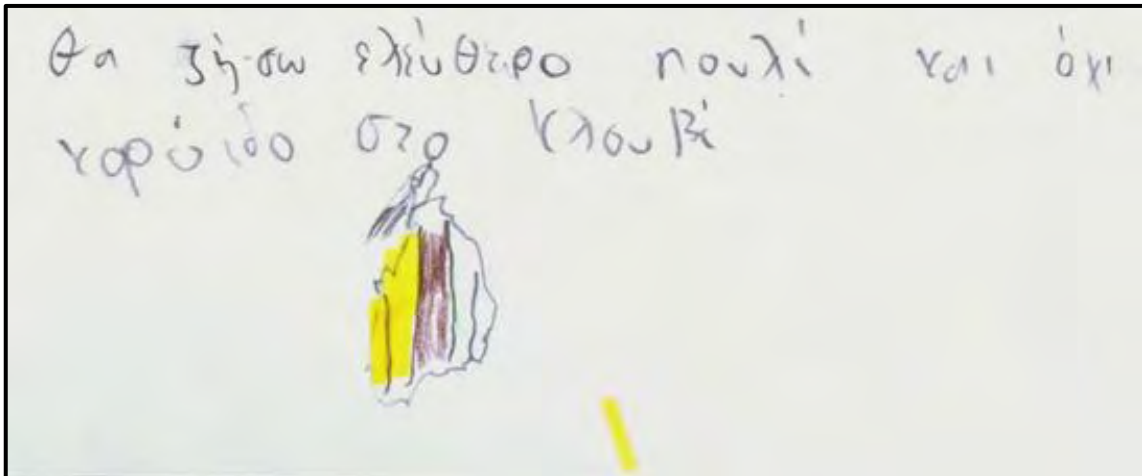


Εικόνα 10

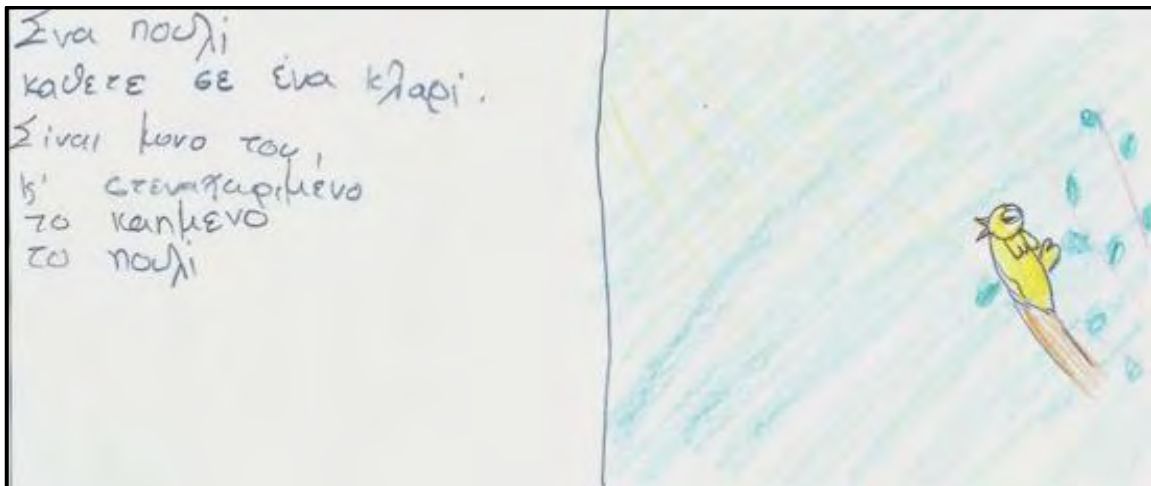


Εικόνα 11

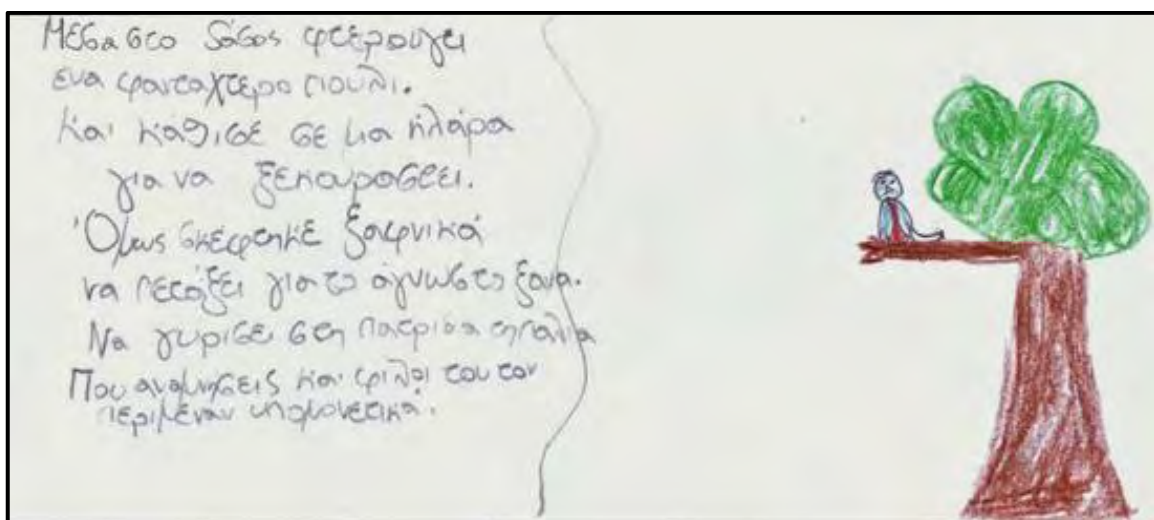
ΤΕΛΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ



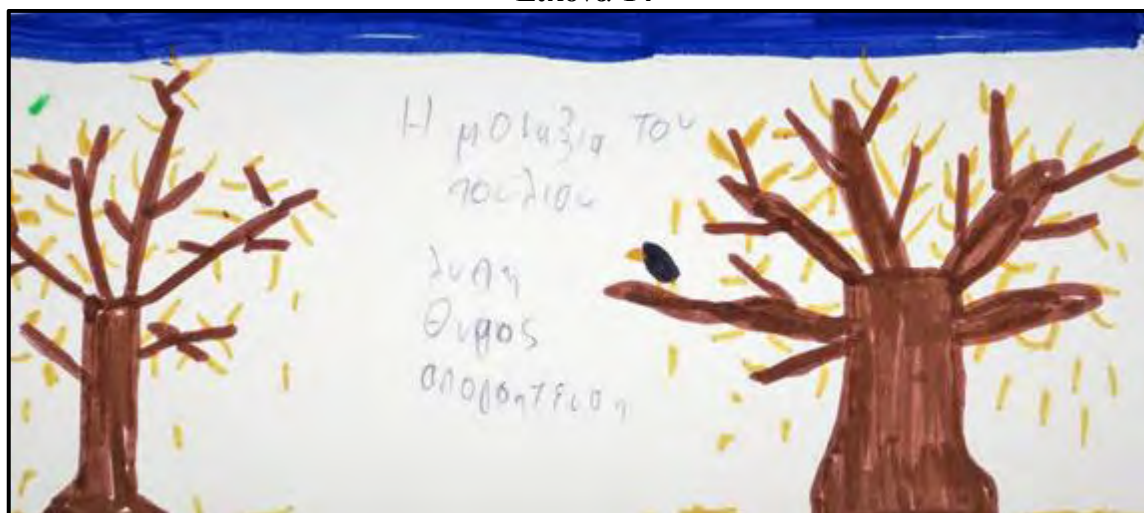
Εικόνα 12



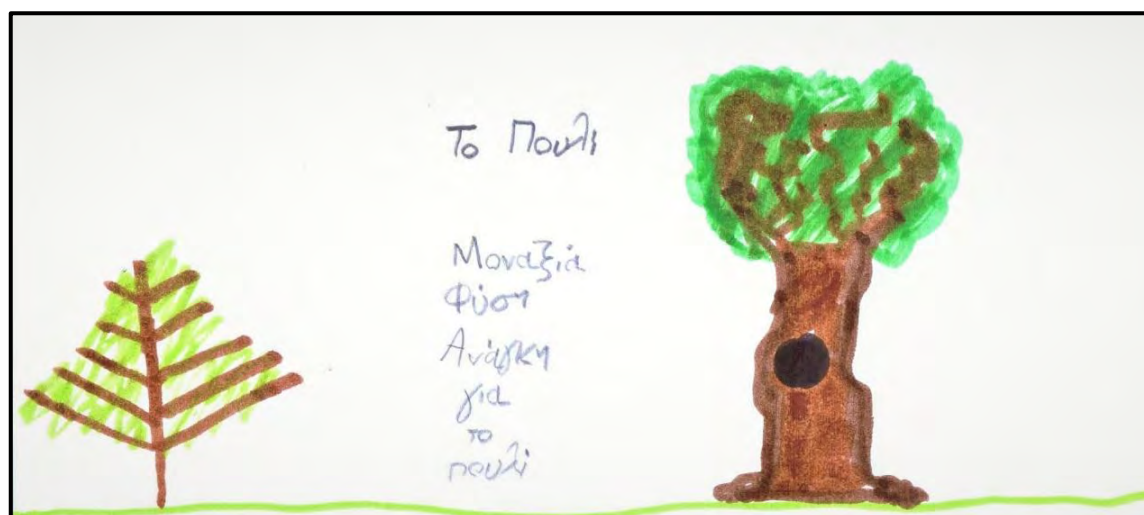
Εικόνα 13



Εικόνα 14



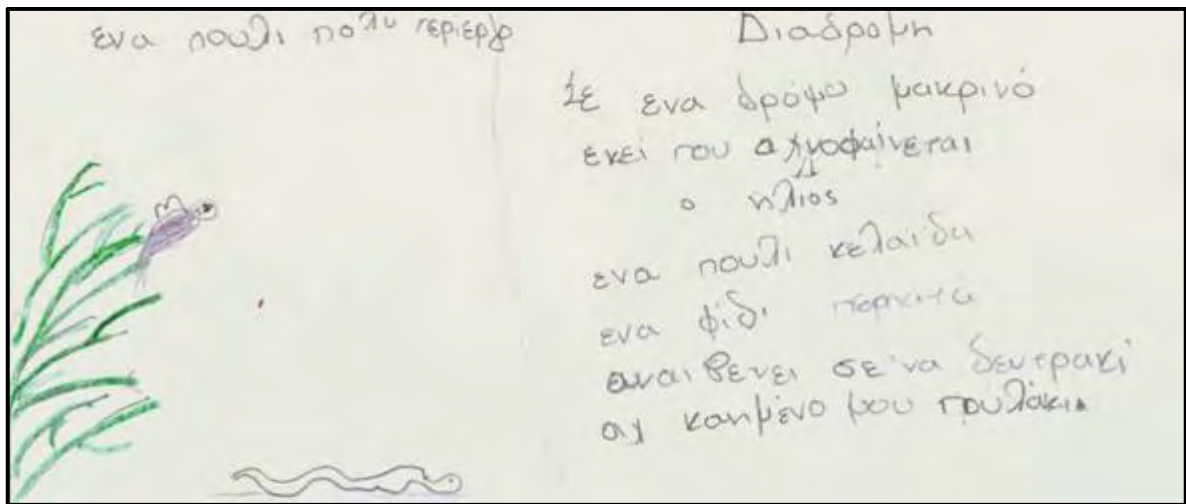
Εικόνα 15



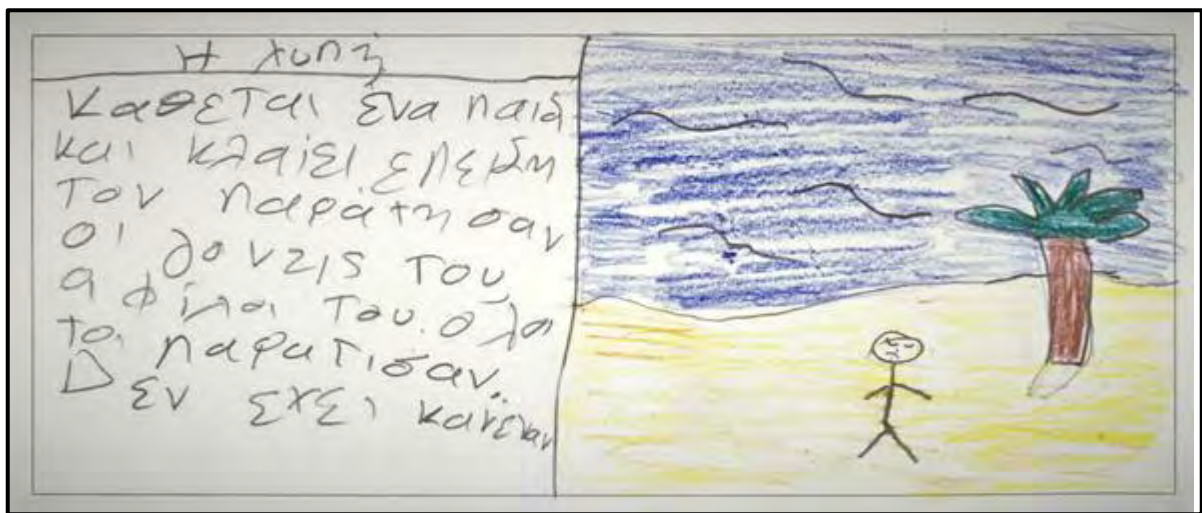
Εικόνα 16



Εικόνα 17



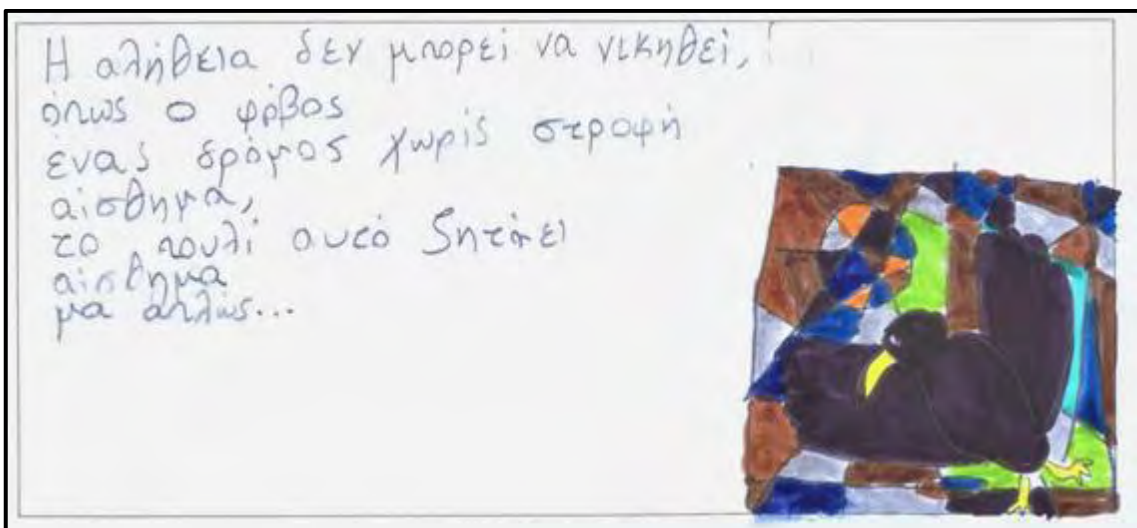
Εικόνα 18



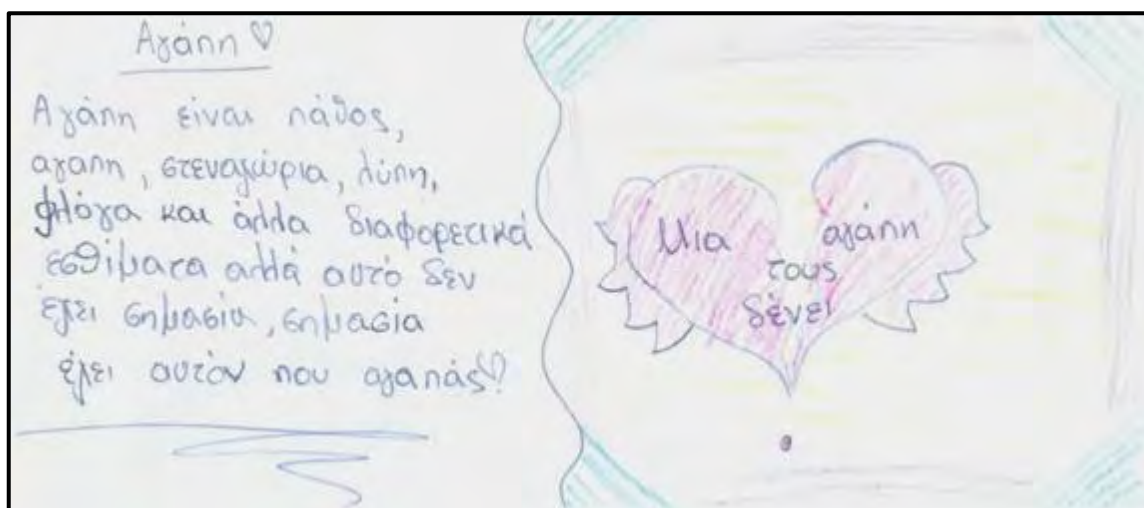
Εικόνα 19



Εικόνα 20



Εικόνα 21



Εικόνα 22

Black-out Poetry Collage

1η ομάδα: «Ακαταμάχητες»



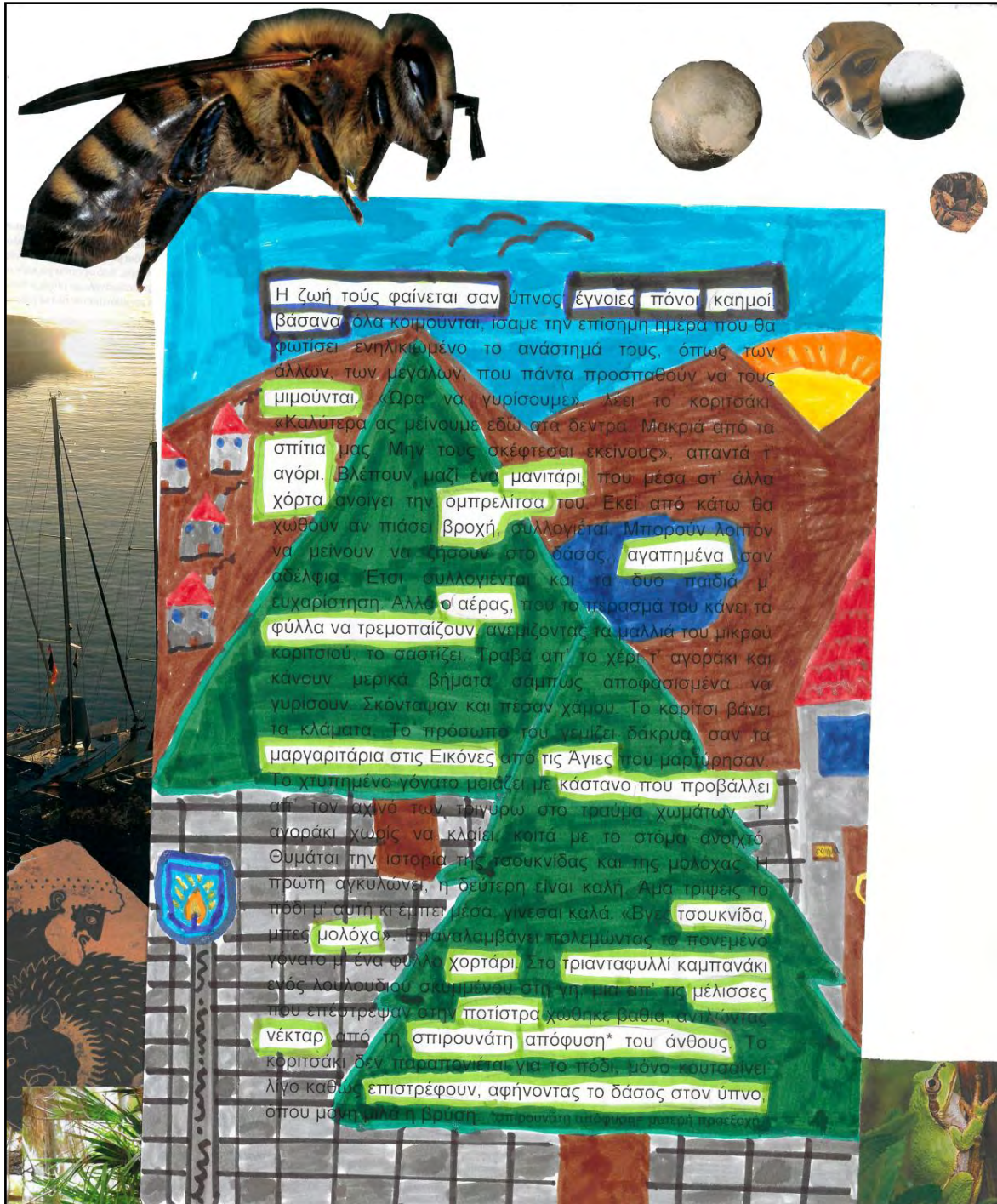
Black-out Poetry Collage

2η ομάδα: «Κεραυνοί»



Black-out Poetry Collage

3η ομάδα: «Μπλε Άγγελου»



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

- Προβολή P. Point
 - Συνανάγνωση υπερρεαλιστικών ποιημάτων και εικαστικών έργων
- Αντιπροσωπευτικά έργα των παιδιών από τις υπόλοιπες δραστηριότητες της παρέμβασης

Ατομικές δραστηριότητες:

- «Γράφω ένα δικό μου όνειρο και μετά το ζωγραφίζω»
- «Προσωπικές αξίες»
- «Ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές»

Ομαδική δραστηριότητα:

- «Λύστε το μυστήριο»
-
- Κατάλογος ποιημάτων, κειμένων, video και καλλιτεχνών που αναφέρθηκαν στις διδασκαλίες

Προβολή P. Point

Συνανάγνωση υπερρεαλιστικών ποιημάτων και εικαστικών έργων

Το όνειρο



Τι είναι τα όνειρα;

- Τα όνειρα είναι βιώματα εικόνων, ήχων, συναισθημάτων και παραστάσεων που δημιουργούν συνήθως μια αλλόκοτη «ιστορία» κατά τη διάρκεια του ύπνου.
- Μερικά από αυτά είναι τόσο ρεαλιστικά που μοιάζουν σχεδόν με πραγματικά βιώματα. Με αυτή την έννοια οι εικόνες των ονείρων είναι η ποίηση που δημιουργούμε όταν κοιμόμαστε.
- Κάποιοι άνθρωποι θυμούνται αρκετά από τα όνειρα που βλέπουν τη νύχτα, ενώ άλλοι μπορούν να τα ανακαλέσουν μόνο περιστασιακά ή και καθόλου.
- Πολλές φορές τα όνειρα έχουν αποτυπωθεί μέσα στην τέχνη από διάφορους καλλιτέχνες.

Οι υπερρεαλιστές εμπνεύστηκαν από τα όνειρα.



- Τι σκέψεις σας έρχονται στον νου, όταν κοιτάτε αυτό το έργο;

Η καταγραφή των ονείρων και ο κόσμος των ονείρων



«Είναι τα βλέφαρά μου διάφανες αυλαίες. Όταν τ' ανοίγω βλέπω εμπρός μου ό,τι κι αν τύχει. Όταν τα κλείνω βλέπω εμπρός μου ό,τι ποθώ».

Ανδρέας Εμπειρικός

Η ΣΤΕΡΝΑ

Σε μια μεγάλη στέρνα, στο λιμάνι πλάι, με νερό θαλασσινό και βράχια απότομα, με νερό σκοτεινό που χτυπιόταν και άφριζε, ψάρευαν τα παιδιά.

Πέφταν από ψηλά, από τα τιμεντένια πεζούλια της προκουμιάς, ψηλά ως δεκαπέντε μέτρα.

Πέφταν τα ξανθά παιδιά με τα παλιά τους ρούχα, καρώ πουκάμισα - γκριζες ζακέτες, πέφταν με το κεφάλι και τα χέρια ανοιχτά, σα να αυτοκτονούσαν.

Και κολιμπώντας ανάμεσα στους ύφαλους, έπιαν με τα γυμνά χέρια τους μεγάλα ψάρια κόκκινα, μακριά ως ένα μέτρο, με κεφάλια πελώρια όλο πτερύγια και μάτια πεταχτά.

Ήταν δουλειά τους, την έκαναν χωρίς χαρά, σιωπηλά και βγάzanε αγκαλιά τα ψάρια. Για πούλημα.

Κοιτώντας τους, έμεινα δίχως τα γυαλιά μου. Έπεσαν μαζί με το ταγάρι μου στη στέρνα. Παρακαλούσα το παιδί να μου τα φέρει κι αυτό με κοίταζε ανέκφραστο και βούταγε πάλι και πάλι στην άμμο του βυθού.

Μπίλη Βέμη



Σκηνές παράδοξες και ονειρικές



- Τι νιώθετε, όταν κοιτάζετε αυτά τα έργα;
- Τι σας θυμίζει;



Ποια είναι η πρώτη εντύπωση που σας δημιουργείται, καθώς βλέπετε το έργο;

«Ο Άγγελος» του Μιλέ 1859.



Καταγραφή των ονείρων

Συνειρμική σύνθεση σκηνών, όπως ακριβώς γίνεται στην κατάσταση του ονείρου.
Ο Νταλί ονομάζει αυτά τα έργα «φωτογραφίες ονείρων ζωγραφισμένες στο χέρι».



- Ποια είναι τα χρώματα που κυριαρχούν στο έργο;
- Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Τι συναισθήματα σας δημιουργούν;


Έχετε ποτέ ονειρευτεί:

- ένα πρόσωπο ή μέρος, αλλά στο όνειρό σας να φαίνεται διαφορετικό;
- ότι επιπλέετε ή κολυμπάτε στο βυθό ή πετάτε ή ότι έχετε υπερδυνάμεις;
- ότι εσείς είστε τεράστιοι ή πολύ μικροί;



**Υπερρεαλισμός
ή
Σουρεαλισμός**

Ποίηση
Ζωγραφική



**Τι είναι
Σουρεαλισμός;**

- Κυριολεκτικά σημαίνει «πάνω και πέρα από την πραγματικότητα».
- Είναι η υπέρβαση της πραγματικότητας και η απελευθέρωση της δημιουργικής φαντασίας.
- Είναι ένα καλλιτεχνικό κίνημα που γεννήθηκε στη Γαλλία στις αρχές του 20^{ου} αι.

Κύρια χαρακτηριστικά

- η αυτόματη γραφή
- οι συνειρμοί
- η τύχη
- Τα σύμβολα
- η καταγραφή των ονείρων και ο κόσμος των ονείρων
- η έκπληξη
- η φαντασία
- το χιούμορ

- ποιήματα και πίνακες που δημιουργήθηκαν με τρόπο τυχαίο
- εικόνες παράδοξες και ονειρικές
- παράξενοι συνδυασμοί εικόνων ή λέξεων

Αυτόματη Γραφή: είναι ένας τρόπος γραφής ή σχεδίου κατά τον οποίο η σκέψη εκφράζεται ελεύθερα και αυτόματα, χωρίς εμπόδια και περιορισμούς από τους κανόνες της λογικής.

- Ο υπερρεαλιστής ποιητής και ζωγράφος αφήνει το μηχανισμό της τύχης να προσδιορίσει το έργο του.
- Ελεύθεροι συνειρμοί, παιχνίδια με τη σκέψη, αυτόματη γραφή.




Γυψ και φρουρά
Μύκνος
Μυκήναι
μύκητες
τρεις
λέξεις
όμως
δυσ
μόνο
φτερά
Νίκος Εγγονόπουλος

«Το ωραίο πουλί αποκαλύπτει το άγνωστο στο ζεύγος των ερωτευμένων», Μιρό.

Όχθη
Είμεθα στην όχθη σαν
προβλήτες
Τα χέρια μας απλώνονται
στον ουρανό
Και κατεβάζουν τα πουλιά
Και τα κελεύσματα των
οδοιπόρων.


Μία γυναίκα κάποτε μας
σταματά
Αν δεν γελάσει πρόκειται να
βρέξει.

Ανδρέας Εμπειρικός




Μιρό: «Ένας άνθρωπος ρίχνει μια πέτρα σε ένα πουλί»

«Το καρναβάλι του αρλεκίνου»



Joan Miró


El carnaval de Arlequín
Óleo sobre lienzo - 1924-1925

Αντιπαράση - Βικιπαίδεια - 2012

Μιρό: «Το καρναβάλι του αρλεκίνου»



- Ο Μιρό επηρεάστηκε από την αυτόματη γραφή στην ποίηση.
- «Ζωγραφίζω με τα χρώματα, όπως με τις λέξεις φτιάχνουμε ποιήματα και με τις νότες μουσική», έλεγε ο ζωγράφος Χουάν Μιρό.


- Τι ακριβώς συμβαίνει σ' αυτή τη σκηνή;
- Ποιον τίτλο θα δίνετε εσείς στο έργο;

Εντυπωσιακές εικόνες που ξεφεύγουν από το χώρο της λογικής.

- Ποια στοιχεία σας φαίνονται μη λογικά και παράξενα (υπερρεαλιστικά);
- Τι νομίζετε ότι μπορεί να συμβολίζουν;



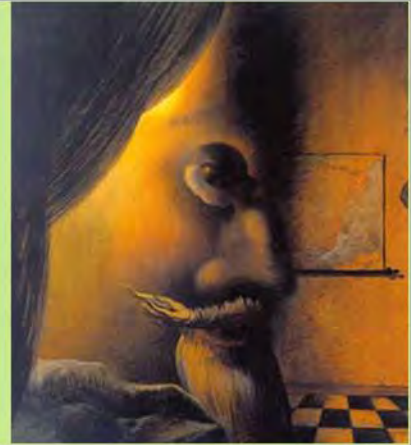
- Ποια είναι η πρώτη εντύπωση που σας δημιουργείται, καθώς παρατηρείτε το έργο αυτό;
- Τι σας εκπλήσσει περισσότερο;
- Τι πετυχαίνει μ' αυτό ο ζωγράφος;



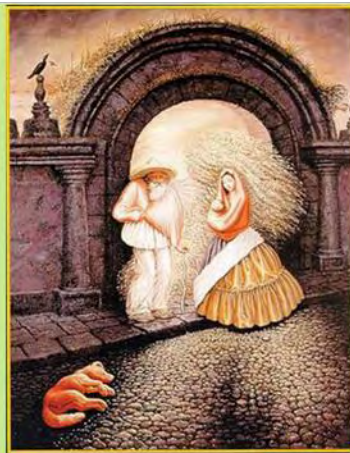


- Τι απεικονίζεται εδώ;
- Δώστε έναν τίτλο.

Περιγράψτε αυτό που βλέπετε.



Τι τίτλο θα δίνετε; Γιατί;



Η οφθαλμαπάτη



παράξενοι συνδυασμοί λέξεων και εικόνων

Το τρελοβάπορο

Βαπόρι στολισμένο βγαίνει στα βουνά
κι αρχίζει τις μανούβρες «βίρα-μείνα»

Την άγκυρα φουντάρει στις κουκουναριές
φορτώνει φρέσκο αέρα κι απ' τις δυο μεριές

Είναι από μαύρη πέτρα κι είναι απ' όνειρο
κι έχει λοστρόμο αθώο, ναύτη πονηρό

Από τα βάθη φτάνει τους παλιούς καιρούς
βάσανα ξεφορτώνει κι αναστεναγμούς

Οδυσσέας Ελύτης

- Ποιους παράξενους συνδυασμούς έκανε σ' αυτό το ποίημα ο Ελύτης;

παράξενοι συνδυασμοί εικόνων

- Ποιον παράξενο συνδυασμό έκανε σ' αυτό το έργο του Νταλί;
- Γιατί νομίζετε ότι το έκανε;



**ΕΚΠΛΗΞΗ
ΕΝΤΥΠΩΣΙΑΚΕΣ
ΕΙΚΟΝΕΣ**

Το Ψωμί
Ένα τεράστιο καρβέλι, μια πελώρια φραντζόλα ζεστό ψωμί, είχε πέσει στο δρόμο από τον ουρανό ένα παιδί με πράσινο κοντό βρακάκι και με μαχαίρι έκοβε και μοίραζε στον κόσμο γύρω, όμως και μια μικρή, ένας μικρός άσπρος άγγελος, κι αυτή μ' ένα μαχαίρι έκοβε και μοίραζε κομμάτια γνήσιο ουρανό κι όλοι τώρα τρέχαν σ' αυτή, λίγοι πηγαίναν στο ψωμί, όλοι τρέχανε στον μικρόν άγγελο που μοίραζε ουρανό! Ας μην το κρύβουμε. Διψάμε για ουρανό.

Μίλτος Σαχτούρης



- Ποιες σκέψεις ή φράσεις μας έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό;
- Τι τίτλους θα δίνετε;



- Αυτά τα έργα έχουν σχέση μεταξύ τους;
- Πού διαφοροποιούνται;



Αν καλύπτετε το δικό σας πρόσωπο με ένα αντικείμενο, ποιο θα ήταν αυτό;

Ο Ποιητής και η Μούσα

Ο καλλιτέχνης και το μοντέλο του

- Τι κοινό έχουν αυτά τα δύο έργα του Εγγονόπουλου;
- Ποιες διαφορές παρατηρείτε;

**Οδυσσέας Ελύτης
Ποίηση - Κολάζ**

ΑΝΑΜΕΙΑ ΤΥΡΟ ΚΑΙ ΤΣΙΑ
Ανάμεσα τυρό και τσια
μικρή φυτρώνει νεραντζιά
η μικρή μου η κοπελιά
Πόχει τις ρίζες στο βυθό
και τα κλαδιά στον ουρανό
το κορίτσι που αγαπώ
Πλάσμα δεν είναι ανθρώπινο
δεν είναι μπεζετικό
το κορίτσι που αγαπώ
Μα χει τον ήλιο φορεσιά
τα κύματα περπατησιά
η μικρή μου η Παναγιά
Χάνετε νύφη της θαλάσσης
τι φαμίλιες θα χαλάσεις
Νύφη μέσα στα μπουγάζια*
με τα πέπλα τα γαλάζια
Άνεμος να μη σε πιάσει
λούλουδο μη σου χαλάσει
Κι αν γενεί ποτέ το θάμα
κι αγαπήσεις κάνω τάμα
Να σου στείλω μια μπρατσέρα**
με τον Πολικόν Αστέρα.
*Μπουγάδι = πορθητός
**Μπρατσέρα = μικρό ιατροσόφιο με
δύο καπάκια

Μερόπη
είναι των αδυνάτων αδύνατο
να νικηθεί ο χρόνος

η αγάπη προϋποθέτει αγνότητα
κι' αυτή η φλογισμένη αγάπη
που δείξαμε
-που προσφέραμε-
εξελήφθη γι' αδυναμία κι' άλλα

τώρα: τα χρώματα

το γαλάζιο τ' ουρανού
το πράσινο των δέντρων
το μουντό των βουνών
τα στοιχεία συνθέσσω
για τον γοητευτικό
τον εξάισιο
πίνακα της ζωής

Νίκος Εγγονόπουλος



«Η επιμονή της μνήμης», Σαλβαντόρ Νταλί

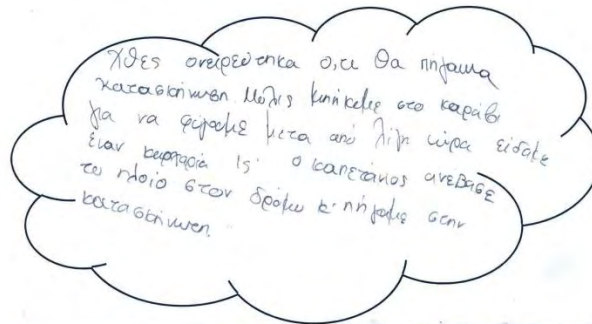
Σύμβολα



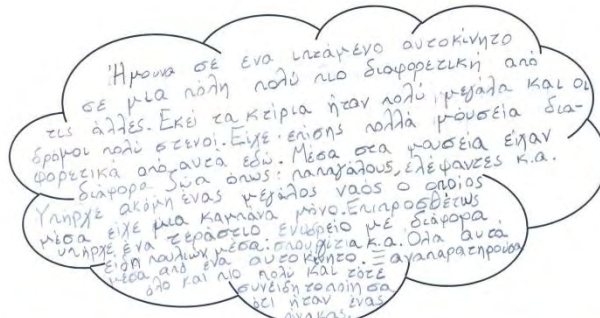
- Παρατηρήστε και ονομάστε τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί ο Μαγκρίτ στο έργο του.
- Πώς προκαλεί την έκπληξη ο ζωγράφος;
- Ο τίτλος του είναι «Προσωπικές αξίες». Εσείς ποια αντικείμενα θα τοποθετούσατε στο δωμάτιο;

Ατομική δραστηριότητα Γράφω ένα δικό μου όνειρο και μετά το ζωγραφίζω

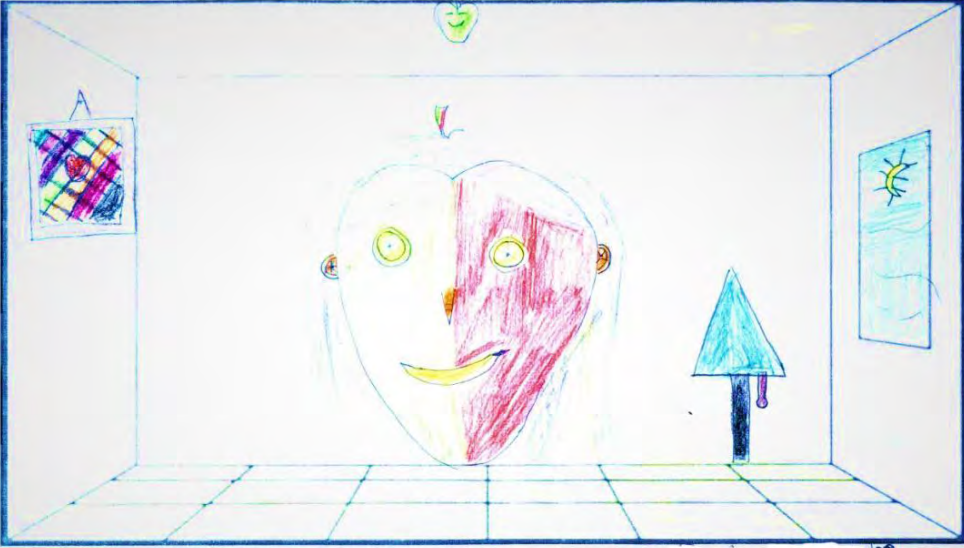
Γράφω ένα δικό μου όνειρο και μετά το ζωγραφίζω!



Γράφω ένα δικό μου όνειρο και μετά το ζωγραφίζω!



Ατομική δραστηριότητα Προσωπικές αξίες



Εξήγώ τις δικές μου «Προσωπικές αξίες».

Όνομα:

Το ελάφι μου είναι τρυφερό, νύχτα το γυφί είναι η γιαγιά κι το κότε φασιστικό είναι όλα κι το γυφί το φυσικό είναι το δέντρο μου στο σπίτι.



Εξήγώ τις δικές μου «Προσωπικές αξίες».

Όνομα:

Αυτά είναι η οικογένειά μου Αρσένια είναι εμείς η γιαγιά και ο πατέρας μου Δέξο είναι ο κροκόδειλος και ο γυφί είναι ο φυσικός και ο κότε είναι ένα σκυλί που έβρισε ο αδελφός μου.



Ατομική δραστηριότητα

Ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές

«Ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές»

- Τα έργα του Ρενέ Μαγκρίτ δημιουργούν μια «αίσθηση μυστηρίου», όπως έλεγε ο ίδιος. Παρατηρήστε την εικόνα και γράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας δημιουργούνται. Μην ξεχάσετε να δώσετε τίτλο!

Ένα περιστέρι,
χωρίς αισθημοσά,
μέσα σε ένα,
βαροει
... ΔΕΕΙ
... δε με να φύγω,
φεύγει στον ουρανό
... αλλά το
χρώμα του έν,
ήταν ασπρο,
... ούτε γκρι,
... ήταν στα χρώματα
του ουρανού.



Παρεικά... όλα αυτά τα πουλιά τα οποία
είναι... περιχαρακωμένα με τον ουρανό... μέσα
... σε ένα... ένα περιστέρι... τα οποία... δεεί
να... δίνει... την... ελευθερία... γιατί... δίνει... μια
... κερση... αντίθεση... που... ερχονται... συναισθη-
... ματα... γράφα... και... λίγο... περιέργειας
Ο... τίτλος... που... θα... έδωνα... θα... ήταν
«Γαλάζια Ειρήνη»

Γαλάζια Ειρήνη

«Ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές»

- Ο πίνακας του Ρενέ Μαγκρίτ, «Η μεγάλη οικογένεια», αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τον ποιητή Ανρί Μισό και έγραψε το παρακάτω κείμενο.

Ένα πουλί που θα διέσχισε τα σύννεφα, που τα σύννεφα
θα το διέσχίζαν...
Καθώς θα πετούσε με τα φτερά ορθάνοιχτα απλωμένα
πάνω απ' τις θάλασσες χωρίς πια να κρόζει, διαρκώς
πεινισμένο, μα έχοντας γίνει στοχαστικό...
Πουλί καταμεσής στον ουρανό, που οι ουρανοί το
διασχίζουν...

- Κατορθώστε τις λέξεις ή φράσεις από το κείμενο του Μισό που θεωρείτε ότι αποτελούν τις λέξεις/φράσεις κλειδιά γι' αυτό που έβλεπε ή σκεφτόταν για το έργο του Μαγκρίτ.

Επιλέγω και γράφω λέξεις / εκφράσεις του κειμένου που διάβασα.	Γράφο πώς φαίνεται αυτό στη ζωγραφιά του Μαγκρίτ.
σύννεφα	Έναι ένα από τα χρώματα σε συνδυασμό και δίνει την αντίθεση
φτερά	Δίνει ότι είναι πουλί και δίνει ότι είναι σκέψη για δίνει την ελευθερία
θάλασσες /ουρανό	Την δίνει στον πίνακα δίνει υψηλή αντίθεση

- Ποιες είναι οι δικές σας λέξεις ή φράσεις κλειδιά γι' αυτό που είδατε ή σκεφτήκατε για το έργο του Μαγκρίτ.

Επιλέγω και γράφω λέξεις / εκφράσεις του δικού μου κειμένου.	Γράφο πώς φαίνεται αυτό στη ζωγραφιά του Μαγκρίτ.
περιστέρι	Είναι αλληγορικό με τα σύννεφα και τον ουρανό
ελευθερία	Δίνει το περιστέρι, γιατί ανήκει τα φτερά του και πετάει
αντίθεση	Ο ουρανός στο περιστέρι και ο ουρανός, ο κανονικός

- Συγκρίνετε τον τίτλο του έργου με τον δικό σας τίτλο.
«Ένωσα τον τίτλο «Μαλέ Ειρήνη» γιατί αυτή η εικόνα με το περιστέρι με μαλέ χρώματα και τα φτερά του που είναι ανοιχτά τον τίτλο τον περιγράφει απόλυτα.

Μαλέ Ειρήνη

«Ονειροπολώντας με αφορμή αιγιματικές ζωγραφιές»

- Τα έργα του Ρενέ Μαγκρίτ δημιουργούν μια «αίσθηση μυστηρίου», όπως έλεγε ο ίδιος. Παρατηρήστε την εικόνα και γράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας δημιουργούνται. Μην ξεχάσετε να δώσετε τίτλο!



Βλέπω ένα περιστέρι με τα χάντρα του
αίθρα με ένα μαύρο σελήνη. Μα σίγουρα
είνα θανάσιμα ελπίδια Σημάδα το περιστέρι
αίθα... ελπίδα, ελπίδα, χάντρα και ελπίδα
σε ένα σκοτεινό... ελπίδα, χάντρα και ελπίδα
... ελπίδα, χάντρα, ελπίδα, χάντρα, ελπίδα
... ελπίδα, χάντρα, ελπίδα, χάντρα, ελπίδα

Η ελπίδα ποτε δεν χάνεται!

«Ονειροπολώντας με αφορμή αιγιματικές ζωγραφιές»

- Τα έργα του Ρενέ Μαγκρίτ δημιουργούν μια «αίσθηση μυστηρίου», όπως έλεγε ο ίδιος. Παρατηρήστε την εικόνα και γράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας δημιουργούνται. Μην ξεχάσετε να δώσετε τίτλο!



... η μαύρα σύννεφα περιγράφει και περιγράφει
... ένα πουλί ...


Μην σκέφτεται ποτέ ποτέ αυτός ο σίκακας
γιατί φέρετε πως τα μαύρα σύννεφα
έχουν ενοχληθεί παντού κ' ημεσες
μην έχει σίκακας ένα πουλί. Αυτός
ο σίκακας δεν σίκακας κερδίσει ενο-
χλημένα και σαν να μην σίκακας
αυτίδες! Όχι, μόνο σε μέσα άλλα
πολύσαν σε ποτέ σίκακας. Τα σύννεφα
είναι πως έχουν ενοχληθεί έχουν κριθεί

... τον καλαίσιο ουρανό και το πουλί το ελπίδα
... με το όνειρο του.

Ομαδική δραστηριότητα: «Λύστε το μυστήριο»

Λύστε το μυστήριο!

Διαβάστε τα παρακάτω κείμενα του Μισώ, παρατηρήστε με προσοχή τα ζωγραφικά έργα του Μαγκρίτ και διαλέξτε ένα από αυτά, για να το κολλήσετε στο συννεφάκι.



Σπίτια στη σειρά.
Στερεωμένοι στην πρόσοψη, όρθιοι με την πλάτη στην πέτρα, σ' ένα κάποιο ύψος, μετέωροι δίχως στήριγμα, ακίνητοι άντρες στη σειρά, άψογοι ντυμένοι για έξοδο, με πανωφόρι και καπέλο στο κεφάλι, ολόιδιοι εκτός από το μέγεθος. Είναι τρεις. Προσώψεις σπιτιών, προσόνεις ανθρώπων.

- Επιλέξτε και γράψτε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις ή εκφράσεις που σας βοήθησαν να κάνετε την επιλογή του συγκεκριμένου έργου. Στη δεύτερη στήλη αιτιολογήστε τις επιλογές σας.

Επιλέγουμε και γράφουμε λέξεις /εκφράσεις του κειμένου που διαβάσαμε.	Γράφουμε αυτό που σκεφτόμαστε γι' αυτά που επιλέξαμε.
Στερεωμένοι στην πρόσοψη	Ότι οι άντρες κοκάν μακριά τον ουρανό ή το φεγγάρι!
Είναι τρεις	Είναι τρεις άντρες, οντως, τρεις ίδιοι άντρες
Καπέλο στο κεφάλι	Ναι, τα φοράν τα καπέλα, τα ίδια ή οι τρεις



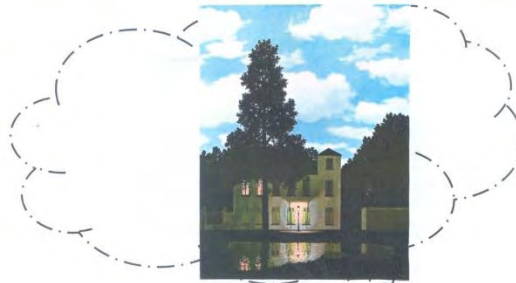
• Πίστευαμε ότι μπορεί να είναι ή αυτή γιατί είναι τρία αθάνατα ή είναι διαδοχικά γήινα!



Δύο σύννεφα μιλάνε στην καμάρα κλοβογυρίζουν μη όχι επιμονή, γύρω στα έπιπλα, σύννεφα πάντοτε, ανάμεσα στη πόρτα και το παράθυρο, ασημένια καθέδου εξημερωμένα, μικρά, σιστά επανοφοκλωσάσπινα, αλλά όχι γι' αυτό λιγότερο σύννεφα, πάντα στο δικό τους χώρο, αποφορτιστές επιτήδεα τις συναναστροφές όπως το μήτι του (γατοπαρόου), που ότι κι αν κάνει, δεν μπορείς να πιάσεις το βλέμμα του, γιατί κοιτάει πάντα μακριά, περιμένοντας μόνο από μικρά κίτι να συμβεί.

- Επιλέξτε και γράψτε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις ή εκφράσεις που σας βοήθησαν να κάνετε την επιλογή του συγκεκριμένου έργου. Στη δεύτερη στήλη αιτιολογήστε τις επιλογές σας.

Επιλέγουμε και γράφουμε λέξεις /εκφράσεις του κειμένου που διαβάσαμε.	Γράφουμε αυτό που σκεφτόμαστε γι' αυτά που επιλέξαμε.
Δύο σύννεφα μιλάνε στην καμάρα το παράθυρο	Γιατί είναι στους εοήσους και στην ντουλάνα
γατοπαρόου	Γιατί η χρένα έχει χρώμα γατοπαρόου
κοιτάζει πάντα μακριά	Γιατί η χρένα φέρεται να κοιτάζει τον εοήσο που έχει τα σύννεφα και τον ουρανό.



Σπάνιο να τις συλλάβεις μαζί, τη μέρα με τη νύχτα. Συμβαίνει κάποτε και είναι ιδιαίτερα παραδειγματικό. Τι καλή, τι μεγαλειώδης είναι τότε η αρμονία τους, αν βέβαια η μέρα είναι ήρεμη, πολύ ήρεμη, ποτισμένη μυστήριο. Ένας ουρανός γαλάζιος και λευκός, ένας ουρανός φωτεινός αποχρώματος, δεν καταφέρνει να φωτίσει τα δέντρα που πάντως διαγράφονται καθαρά, ούτε το απειρισμένο σπίτι που μονάχα ένα φανάρι του δρόμου το αποκαλύπτει φωτίζοντας το με το γλωρό του φωτός. Η ατμόσφαιρα είναι ήρεμη, τόσο ήρεμη, με μια ηρεμία ανησυχητική. Αλλά τίποτα δε θα συμβεί. Όχι έχουν ήδη συμβεί και σταμάτησαν και κανείς δεν ξέρει πόσο καιρό.

- Επιλέξτε και γράψτε στην πρώτη στήλη κάποιες λέξεις ή εκφράσεις που σας βοήθησαν να κάνετε την επιλογή του συγκεκριμένου έργου. Στη δεύτερη στήλη αιτιολογήστε τις επιλογές σας.

Επιλέγουμε και γράφουμε λέξεις /εκφράσεις του κειμένου που διαβάσαμε.	Γράφουμε αυτό που σκεφτόμαστε γι' αυτά που επιλέξαμε.
Ένας ουρανός φωτεινός αποχρώματος	Επειδή έτσι είναι ο ουρανός
δεν καταφέρνει να φωτίσει τα δέντρα	Γιατί τα δέντρα έχουν σκοπό χρώμα
Όχι το μοναχικό φανάρι του δρόμου το αποκαλύπτει	Γιατί το φανάρι όντως φωτίζει το σπίτι
Η ατμόσφαιρα είναι ήρεμη	Γιατί δεν κουνιέται τίποτα

Κατάλογος ποιημάτων, κειμένων, video και καλλιτεχνών που αναφέρθηκαν στην παρέμβαση

Ποιήματα

- «Βενζίνη» Νίκος Εγγονόπουλος (από το *Μην Ομιλείτε εις τον οδηγόν*, Κύκλος 1938)
- «Μερόπη» Νίκος Εγγονόπουλος (από το *Στην κοιλάδα με τους ροδώνες*, Ίκαρος 1978)
- «Η στέρνα» Μπίλη Βέμη (από τα *Φυτά του ύπνου*, Άγρα 2000)
- «Το ψωμί» Μίλτος Σαχτούρης (από τα *Ποιήματα 1945-1971*, Κέδρος 1977)
- «Όχθη» Ανδρέας Εμπειρικός, (από την *Ενδοχώρα* 1945, Άγρα 1980)
- «Ανάμεσα Σύρο και Τζια» Οδυσσέας Ελύτης, (από *Τα ρω του έρωτα*, Ύψιλον 1972)

Αποσπάσματα

1. Ποιήματα

- «Το τρελοβάπορο» Οδυσσέας Ελύτης, (από το *Ο ήλιος ο ηλιάτορας*, Ίκαρος 1971)
- «Πουλιά του Προύθου» Ανδρέας Εμπειρικός (από την *Ενδοχώρα* 1945, Άγρα 1997)
- «Γυψ και φρουρά» Νίκος Εγγονόπουλος, (από *Τα κλειδοκύμβαλα της σιωπής* 1939, Ίκαρος, 1977)

2. Κείμενα

- «Παιδική μνήμη» Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης, (από *Το μυθιστόρημα της κυρίας Έρσης* 1966, ΟΕΔΒ 2001)
- «Ονειροπολώντας με αφορμή αινιγματικές ζωγραφιές» Henri Michaux, Άγρα 2008

Video

- *El Carnaval de Arlequin. Animación* - Vicmoon - 2012
- *Archaeological Reminiscence of Millet's "Angelus". Dreams of Dali in Virtual Reality* – 2016

Εικαστικοί καλλιτέχνες

- René Magritte
- Salvador Dali
- Joan Miró
- Vladimir Kush
- Marc Chagall
- Νίκος Εγγονόπουλος
- Οδυσσέας Ελύτης
- Δημήτρης Γέρος
- Γιώργος Βακαλό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

- Ενημερωτικό σημείωμα γονέων
- Έντυπο γονικής συγκατάθεσης (υπεύθυνη δήλωση)
- Συνοπτικός Πίνακας Συμβάσεων Απομαγνητοφώνησης

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί γονείς-κηδεμόνες, του 30^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (Μ.Π.Σ.) «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σχεδιάστηκε μία δράση από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τεφτίκη Ευδοξία, στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Οι δραστηριότητες της δράσης πρόκειται να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς, στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου, με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης. Ζητούμε να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για τη συμμετοχή του παιδιού σας.

Ο Διευθυντής

Πασχάλης Σ. Δήμου

ΕΝΤΥΠΟ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ (ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ)

Ο/Η υπογεγραμμένος/η κηδεμόνας του/της:..... της Τάξης του 30ου Δημοτικού Σχολείου Βόλου, δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω τη συμμετοχή του παιδιού μου στις δραστηριότητες της προαναφερόμενης δράσης.

Ημερομηνία

Υπογραφή κηδεμόνα

.....

Συνοπτικός Πίνακας Συμβάσεων Απομαγνητοφώνησης

Στην απομαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα σύμβολα απόδοσης των κειμένων:⁵⁴

(.) μικρή παύση

(()) σχόλια αναλυτή για τις περιστάσεις της επικοινωνίας

[] επικάλυψη του λόγου των δύο ομιλητών

= έλλειψη αντιληπτού κενού (σιωπής) μεταξύ τους

(. . .) έκταση του τμήματος που δεν έγινε κατανοητό

⁵⁴ Τα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονται από το *Corpus Προφορικού Λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών* και ο πίνακας συμβόλων είναι διαθέσιμος στην ιστοσελίδα: <http://corpus-ins.lit.auth.gr/corpus/about/symbols.html>