

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

Κατεύθυνση: Β΄

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Παπαρούση Μαρίτα, Βέμη Βασιλική,
Καλδή Σταυρούλα

Ο υπερρεαλισμός στο δημοτικό σχολείο. Παραγωγή διδακτικού υλικού



ΕΚΠΙΟΝΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Καμόσου Σοφία

Βόλος, Σεπτέμβριος 2010

«Μην αμφιβάλλετε: εκείνοι που ρίχνουν στην αγορά τούτο το φίλτρο του απόλυτου είναι εχθροί της τάξης. Το περνάνε κάτω απ' τη μύτη των φρουρών καμουφλαρισμένο σαν βιβλίο, σαν ποίημα. Το αθώο πρόσχημα της λογοτεχνίας τους επιτρέπει να προσφέρουν σε τιμές ασυναγώνιστες αυτό το ολέθριο ποτό, που η χρήση του είναι καιρός πια να γενικευτεί... Αγοράστε, αγοράστε την καταδίκη της ψυχή σας, θα μπορέσετε επιτέλους να καταστραφείτε, εδώ η μηχανή που αναποδογυρίζει το μυαλό. Αναγγέλλω στον κόσμο τη μεγάλη είδηση: ένα νέο βίτσιο γεννήθηκε, μια τρέλα παραπάνω δόθηκε στον άνθρωπο: ο σουρρεαλισμός, γιος της φρενιτίδας και της αβύσσου. Τρέξτε κόσμε, εδώ αρχίζει το βασίλειο του ακαριαίου».

ΑΡΑΓΚΟΝ, *Le Paysan de Paris*, 1924

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόθερμα την κυρία Παπαρούση, επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, τόσο για τις καθοριστικές συμβουλές και κατευθύνσεις, όσο και για την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξή της στην επιτυχή περάτωση του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Επίσης οφείλω να ευχαριστήσω τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες, κυρίες Βέμη και Καλδή για την καθοριστική συμβολή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την διευθύντρια του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγριάς, κυρία Κυριέρη, που, με πολύ προθυμία, με δέχτηκε στο σχολείο, τον σύζυγό μου και δάσκαλο του πρώτου τμήματος της ΣΤ΄ τάξης, Παναγιώτη Ταμπάκη, για την αμέριστη βοήθειά του και τη συνδρομή του στη συλλογή πολύ χρήσιμων για την έρευνα στοιχείων και φυσικά τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης του που μαζί ταξιδέψαμε στον ονειρικό κόσμο του υπερρεαλισμού.

...για τον Παναγιώτη και τη Σίλια

Περιεχόμενα	Σελίδα
Εισαγωγή	5
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική προσέγγιση	7
1. Η γλώσσα της ποίησης	7
2. Το κίνημα του υπερρεαλισμού	10
3. Ο υπερρεαλισμός στην Ελλάδα	16
4. Η υπερρεαλιστική ποίηση και η διδακτική της	20
5. Αναγνωστικές θεωρίες και διδακτική μετάθεση	24
6. Προσέγγιση ποιητικών κειμένων σύμφωνα με τις αναγνωστικές θεωρίες	30
7. Τεχνικές και δραστηριότητες	39
8. Ανασκόπηση ερευνών σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα	44
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Διδακτική εφαρμογή	46
9. Μέθοδος	46
9.1. Σκοπός της διπλωματικής εργασίας	46
9.2. Μεθοδολογία	46
9.3. Δείγμα	48
9.4. Χειρισμός διαφορετικότητας του δείγματος	48
9.5. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	49
9.6. Οι στόχοι της διπλωματικής εργασίας	54
9.7. Διδακτική παρέμβαση	55
10. Αποτελέσματα	73
10.1. Αποτελέσματα από την επεξεργασία του αρχικού ερωτηματολογίου	73
10.2. Αποτελέσματα από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου σχετικά με τη λογοτεχνία	76
10.3. Αποτελέσματα από την επεξεργασία του τελικού ερωτηματολογίου	80
10.4. Αποτελέσματα από την επεξεργασία της σχάρας παρατήρησης	84
10.5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων	86
Βιβλιογραφία	90
Παράρτημα	96

Εισαγωγή

Η κοινωνική δύναμη της λογοτεχνίας έξω από τον εκπαιδευτικό θεσμό υπήρξε πάντα η δυνατότητά της να χαράζει ερμηνευτικά σχήματα κατανόησης του κόσμου. Με την ιδιαιτερότητα του λόγου της, άλλοτε ενίσχυσε, άλλοτε ανανέωσε και άλλοτε υπονόμεισε «αλήθειες» και αξίες άλλων θεσμών, όπως η κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία, η θρησκεία, η επιστήμη. Η λογοτεχνία, όμως, ως γνωστικό αντικείμενο μέσα στον εκπαιδευτικό θεσμό δε διατήρησε αυτή την πολλαπλότητά της και κυρίως το χειραφετικό της χαρακτήρα. Η διδασκαλία της προσαρμόστηκε μονόδρομα στους σκοπούς της αγωγής και ιδιαίτερα σ' εκείνον της ηθικοποίησης (Φρυδάκη, 2006).

Δυστυχώς, οι καθιερωμένες αντιλήψεις για τη λογοτεχνία δύσκολα αλλάζουν. Απορροφούν τα νεότερα στοιχεία, αλλά συνήθως τα ενσωματώνουν σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο που ορίζεται ακόμη από την αξίωση για μια αφηρημένη πολιτισμική, αισθητική και ηθική διαπαιδαγώγηση (Αποστολίδου- Χοντουλίδου, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας και της ποίησης συνιστά ένα πρόβλημα, το οποίο ανακύπτει από την ανάγκη προσδιορισμού (ή επαναπροσδιορισμού) πολλών ζητημάτων που έχουν σχέση με τη θέση τους στο σχολικό πρόγραμμα και τη γενικότερη οριοθέτηση του «μαθήματος» της λογοτεχνίας. Σε επίπεδο καθημερινής διδασκαλίας και σχολικής πρακτικής, η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας και της ποίησης μπορεί και πρέπει να ανανεωθεί σημαντικά, αν στραφεί προς τη συστηματική μελέτη σύγχρονων λογοτεχνικών θεωριών (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2001).

Κάθε μορφή ποίησης μπορεί να διδαχθεί στο δημοτικό, αρκεί να δοθεί με τον τρόπο που απαιτεί η ηλικία των μαθητών/ριών και με τεχνικές που έλκουν και αφήνουν περιθώρια για δημιουργική συμμετοχή.

Όσον αφορά την υπερρεαλιστική ποίηση, αλλά και τον υπερρεαλισμό γενικότερα, για να ταξιδέψει ο/η μαθητής/ρια του δημοτικού σε αυτόν απαιτείται να γνωρίζει ο/η δάσκαλος/α τα χαρακτηριστικά αυτής της ποίησης, που αξιοποιεί το παιχνίδι, τη φαντασία, της δυνατότητες της γλώσσας και που προσφέρεται στην ανάγνωση του/της μαθητή/ριας και την εμπλοκή των βιωμάτων του/της, στοιχεία που ταιριάζουν στην παιδική ηλικία και στην ανάγκη του για συνέρευνα, δημιουργία και αυτοπραγμάτωση (Αργυροπούλου, 2002).

Μια τέτοια προσέγγιση θα επιχειρηθεί και μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση που στη συνέχεια της εργασίας θα παρουσιάσουμε.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ

«Οι σίχοι δε γίνονται με ιδέες αλλά με λέξεις»

(ρήση του Mallarmé, όπως την παραδίδει ο Paul Valéry)

Ποίηση χωρίς γλώσσα δεν υπάρχει, όσο κι αν υπάρχει ποιητικότητα κι έξω από τη γλώσσα. Το υλικό του ποιητικού λόγου είναι η λέξη. Η ποίηση, όπως κάθε άλλη μορφή γλωσσικής επικοινωνίας, χτίζεται με λέξεις πάνω σε λέξεις. Η λέξη, ωστόσο, δεν παύει να είναι πάντα ένα στοιχείο δυϊκά προσδιορισμένο. Αποτελείται κατ' ανάγκην από ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και μια συγκεκριμένη δήλωση ή έκφρασή του, δηλαδή από τη σημασία και τη μορφή με την οποία εμφανίζεται (Μπαμπινιώτης, 1991).

Ένα μεγάλο μέρος από τη γοητεία της ποιητικής γλώσσας πηγάζει από την αντιφατικότητά της. Γιατί η γλώσσα της ποίησης, που είναι η πιο τολμηρή γλώσσα, είναι ταυτόχρονα η γλώσσα η πιο συντηρητική. Είναι τολμηρή, γιατί ο ποιητής εκφράζεται με τρόπους που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί προηγουμένως, ανατρέπει τη συμβατικότητα της καθησθηκυίας έκφρασης, συνθέτει νέους συνδυασμούς λέξεων και φράσεων (ήχων και εννοιών). Και είναι συντηρητική, γιατί γνωρίζοντας πως από τα μέσα της τέχνης η γλώσσα είναι το λιγότερο ανθεκτικό στο χρόνο – πως οι λέξεις παλιώνουν πιο γρήγορα από κάθε άλλο καλλιτεχνικό υλικό – ο ποιητής συχνά διαλέγει τις λέξεις του από τις πιο καθιερωμένες και συνηθισμένες, από τις λιγότερο επίκαιρες και νεοφανείς (Βαγενάς, 1988).

Οι σημασιολογικές επιλογές ή αποκλίσεις που χρησιμοποιεί ο δημιουργός στον ποιητικό λόγο, διενεργούνται σε δύο επίπεδα, το παραδειγματικό και το συνταγματικό. Ειδικότερα, παραδειγματικές είναι οι επιλογές / αποκλίσεις από το «παραδείγμα», το συγκεκριμένο σύστημα ή, αλλιώς, το «σημασιολογικό πεδίο» των λεξιλογικών στοιχείων όπου εντάσσεται η επιλεγόμενη / αποκλίνουσα λέξη. Παραδειγματική είναι λ.χ. η επιλογή μιας λέξης αντί μιας άλλης συνώνυμης, της λέξης *γυρογάλι* αντί του *περιγάλι* ή του *ακρογάλι*. Συνταγματικές, αντιθέτως, είναι οι επιλογές / αποκλίσεις σε σημασιολογικά δομικά σχήματα, σε λεξιλογικές συνάψεις.

Συνταγματική είναι λ.χ. η χρήση *λευκό ακρογιάλι* αντί *άσπρο ακρογιάλι* δηλαδή η επιλογή του προσδιορισμού *λευκό* αντί του συνωνύμου *άσπρο*. Τέλος, δομές όπως «*ενησιώτισα τις ιδέες μου*» του Ελύτη αποτελούν σύνθετες, παραδειγματικές και συνταγματικές συγχρόνως, αποκλίσεις (Μπαμπινιώτης, 1991).

Πρόκειται για νέες, μοναδικές, τολμηρές ίσως, «άπαξ» χρήσεις, αποκλίνουσες μεν από τους κανόνες της συμβατικής γλώσσας, αλλά παραγόμενες από το υλικό και σύμφωνα με τα πρότυπα και τους μηχανισμούς της συγκεκριμένης γλώσσας. Οι αποκλίσεις αυτές αποτελούν σημασιολογικούς νεολογισμούς, πρωτότυπες λεξιλογικές συνάψεις, που «τυπικά» εκφεύγουν από τους σημασιολογικούς κανόνες, ενώ ουσιαστικά –στον ποιητικό λόγο– βρίσκονται μέσα στην καρδιά της γλωσσικής δημιουργίας, εφόσον γίνονται το καταλληλότερο όχημα για τη δήλωση κάποιου μηνύματος. Τέτοιες γλωσσικές αποκλίσεις επιτρέπουν στο δημιουργό του ποιητικού λόγου να εκφράσει κάθε του σύλληψη, από την πιο πολύπλοκη μέχρι την πιο λεπτή κι απόκρυφη. Το παιχνίδι των αποκλίσεων, το ξεπέραςμα της συμβατικής γλώσσας, όχι ως εύκολο αποτέλεσμα φυγής, αλλά ως ακριβό έπαθλο σκληρής πάλης με τη γλώσσα είναι η ύψιστη μορφή γλωσσικής ελευθερίας, προσωπική κατάκτηση του δημιουργού, νίκη πάνω στη συμβατική γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1991).

Επομένως, η αρχή της «συζεύξεως» όμοιων ή και αντιτιθέμενων γλωσσικών στοιχείων δεν είναι παρά η «δυνάμει γλώσσα», οι δυνατότητες που προσφέρονται στο δημιουργό από το σύστημα του λόγου να συνταιριάσει τις λέξεις μέσα σε κατάλληλα γλωσσικά περιβάλλοντα, έτσι που να εκφράζουν σημασίες που δε δηλώνουν στη συμβατική χρήση της γλώσσας, αλλά που θα έπρεπε (από την ετυμολογική τους προέλευση ή την κυριολεκτική τους σημασία) ή θα μπορούσαν (με τη μεταβολή του περιβάλλοντός τους) να σημάνουν. Έτσι – με την τέχνη του δημιουργού και την τεχνική της δεδομένης γλώσσας – φτάνουμε σε μία ανασημασιολόγηση ή και μετασημασιολόγηση των λέξεων μέσα στον ποιητικό λόγο. Συχνά η ανασημασιολόγηση αυτή είναι απλή «αναπαρθένευση» της σημασίας με αναγωγή στο αρχικό ή σε παλιότερα σημαινόμενα της λέξης. Άλλοτε, πάλι, ο ρους των συμφραζομένων κατευθύνεται από το δημιουργό έτσι, ώστε να παρασύρει την κύρια σημασία της λέξης (μετασημασιολόγηση), προσδίδοντάς της μιαν άλλη, λιγότερο ή περισσότερο απομακρυσμένη από τη βασική, λιγότερο ή περισσότερο διάφανη κι αντίστοιχα προσιτή στο δέκτη του μηνύματος (Μπαμπινιώτης, 1991).

Η δημιουργία νέων σημασιολογικών συνάψεων είναι ο κυριότερος μηχανισμός έκφρασης του ποιητικού λόγου. Διευρύνοντας τις συνταγματικές

σημασιολογικές σχέσεις των λέξεων, ο δημιουργός επιτυγχάνει, μεταξύ άλλων, τους εξής δύο στόχους (Μπαμπινιώτης, 1991) :

α) Δηλώνει το μήνυμά του με τον καλύτερο –σύμφωνα με τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του- τρόπο, πράγμα που στην ποιητική επικοινωνία δεν μπορεί συνήθως να επιτευχθεί με τα μέσα της συμβατικής γλώσσας. Έτσι ο δημιουργός ξεπερνά τα εμπόδια που ορθώνει η συμβατική γλώσσα, απελευθερώνει το λόγο του και αξιοποιεί τον κύριο χαρακτήρα της ανθρώπινης γλώσσας, που είναι η *δημιουργικότητά* της.

β) Δημιουργεί –χωρίς ίσως να το επιδιώκει πάντοτε συνειδητά- νέες προοπτικές στις χρήσεις των λέξεων, ό,τι ονομάζουμε *πολυσημία* στη γλώσσα. Με την επέκταση της χρήσης μιας λέξης σε νέα περιβάλλοντα, σε νέες σημασιολογικές συνάψεις διευρύνει τα όρια χρήσης της λέξης, άρα και το σημασιολογικό της περιεχόμενο, δημιουργώντας έτσι σημασιολογικό «προηγούμενο» (ή πρότυπο), που μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα, να υιοθετηθεί από την κοινότητα και να καταστεί ενδεχομένως στοιχείο της καθημερινής (συμβατικής) γλώσσας.

Όσο περισσότερο απομακρύνεται ο δημιουργός από τις δυνατές επιλογές της συμβατικής γλώσσας περνώντας σε «κατάλληλες» αποκλίσεις, δηλαδή σε λειτουργικά ενταγμένες στο λόγο του εξωσυμβατικές γλωσσικές δημιουργίες με αξιοποίηση των μηχανισμών που του παρέχει η ίδια η γλώσσα, τόσο «ποιητικότερος», δηλαδή γλωσσικά μεστός, δηλωτικός, προσωπικός, αποσυμβατικοποιημένος και γι' αυτό αποτελεσματικός γίνεται ο λόγος του, όργανο γνήσιας και ουσιαστικής επικοινωνίας με τον αναγνώστη (Μπαμπινιώτης, 1991).

2. ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΟΥ ΥΠΕΡΡΕΑΛΙΣΜΟΥ

Τα βασικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού

Το όνομα «υπερρεαλισμός» είχε πλαστεί το 1924 για να εκφράσει τη λαχτάρα πολλών νέων καλλιτεχνών, να δημιουργήσουν κάτι πιο πραγματικό από την ίδια την πραγματικότητα.

Η νέα στάση ζωής που προτείνει ο υπερρεαλισμός συνίσταται βασικά στην υπέρβαση και τη διεύρυνση της δύναμης του λογικού. Πιο συγκεκριμένα δεν είναι το λογικό η μόνη δύναμη του ανθρώπου. Υπάρχουν και άλλες δυνάμεις στο ανθρώπινο πνεύμα, που η προσήλωση στο λογικό τις σκοτώνει ή τις αφήνει αναξιοποίητες και ανεκμετάλλευτες, ενώ θα μπορούσαν να καταστούν πηγές δημιουργικότητας. Τέτοιες δυνάμεις δεν είναι μόνο η φαντασία ή το συναίσθημα, αλλά -κυρίως- οι μη συνειδητές περιοχές της ψυχής, όπως το όνειρο ή οι ελεύθεροι συνειρμοί, που δημιουργούνται στο νου, όταν δεν επεμβαίνει η λογοκρισία του λογικού και της μνήμης (Μπαλάσκας, 1985).

Για την ανίχνευση του ψυχικού αυτοματισμού, ο Υπερρεαλισμός βασίζεται στους «συνειρμούς», στην παντοδυναμία του ονείρου, και στο αφιλόκερδο παιχνίδι της σκέψης. Μέσα από τον ψυχικό αυτοματισμό επιδιώκει να απελευθερώσει το υποσυνείδητο και να οδηγήσει τον άνθρωπο στην ευτυχία, έξω από τα καλούπια (της λογικής, της ηθικής και της αισθητικής) τα οποία μας έχουν επιβληθεί από την κοινωνία.

Ο Υπερρεαλισμός αποτελεί την μετεξέλιξη του Νταντά, από μια τυχαία εξέγερση σε μια πιο οργανωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη επανάσταση. Τα ηνία αυτής της επανάστασης ανέλαβε ο Andre Breton, ποιητής και συγγραφέας του Σουρεαλιστικού Μανιφέστου (1924) στο οποίο κωδικοποίησε την τέχνη και την λογοτεχνία της «επανάστασης» των τελευταίων 50 ετών. Το «δόγμα» των σουρεαλιστικών αρχών που θεσμοθέτησε ο Breton, καταλύθηκε φυσικά πολύ γρήγορα από την ίδια τη φύση του Σουρεαλισμού, ο οποίος βασίζεται στον ατομικισμό και στην απομόνωση (Nadeau, 2004).

Το κίνημα του Υπερρεαλισμού κυριαρχείται από λογοτέχνες και κριτικούς (Aragon, Eluard, Desnos, Soupault, Vitrac), που θεωρούν τους εαυτούς τους συνεχιστές του Rimbaud (1854-1891) και του κόμητα Lautreamont (ψευδώνυμο του Isidore Ducasse, 1848-1880). Και οι δύο αυτοί ποιητές πέθαναν σε νεαρή ηλικία

αφού έγραψαν μια θαυμάσια ποίηση η οποία απελευθέρωσαν τόσο το στίχο, όσο και τον άνθρωπο. (Φλώρου, 1992)

Ένα από τα πρώτα μέλη της ομάδας των Υπερρεαλιστών ήταν και ο ιταλός Ιταλοελβετός γλύπτης Alberto Giacometti (1901-1966), ο οποίος φιλοτέχνησε ένα γλυπτό κεφάλι (εικόνα 1). Αν και το μόνο που βλέπουμε στην πλάκα είναι δύο βαθουλώματα, ένα κάθετο και ένα οριζόντιο, το έργο μας κοιτάζει πάντα.



Εικόνα 1. Αλμπέρτο Τζιακομέτι *Κεφάλι*, 1927

Πολλοί από τους υπερρεαλιστές είχαν επηρεαστεί από τα βιβλία του Σίγκμουντ Φρόυντ, που είχε αποδείξει πως, όταν στομώνουν οι συνειδητές σκέψεις μας, το παιδί και ο πρωτόγονος ποτ ζει μέσα μας τις αντικαθιστούν. Αυτή ακριβώς η ιδέα έκανε τους Υπερρεαλιστές να διακηρύξουν πως δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθεί τέχνη όταν η λογική είναι εντελώς «εν εγρηγόρσει». Παραδέχονταν πως η λογική μας δίνει την επιστήμη, έλεγαν όμως πως μόνον η απουσία της λογικής μας δίνει την τέχνη. Ακόμη όμως και αυτή η θεωρία δεν είναι τόσο νέα όσο φαίνεται. Οι αρχαίοι αποκαλούσαν την ποίηση «θεία μανία», και ρομαντικοί συγγραφείς όπως ο Κόλεριτζ και ο Ντε Κούνισυ πειραματιζόνταν επίτηδες με όπιο και άλλα παραισθησιογόνα για να διώξουν τη λογική και να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία. Και οι Υπερρεαλιστές επιζητούσαν νοητικές καταστάσεις όπου εκείνα που είναι στο βάθος του νου ανεβαίνουν στην επιφάνεια. Συμφωνούσαν με τον Κλέε πως ο καλλιτέχνης δεν πρέπει να σχεδιάζει το έργο του, αλλά να το αφήνει ν' αναπτύσσεται μόνο του. Το αποτέλεσμα μπορεί να φαίνεται τερατώδες για τον ανίδεο, αν όμως αυτός ξεπεράσει την προκατάληψη του και αφήσει τη φαντασία του να παίξει

ελεύθερη, θα μπορέσει ίσως να συμεριστεί το παράξενο όνειρο του καλλιτέχνη. (Gombrich, 1994)

Ο A. Breton ονομάζει Σουρεαλιστική κατάσταση «μια στιγμή αποκάλυψης της πραγματικότητας, κατά την οποία λύνονται όλες οι αντιφάσεις και οι αντιθέσεις που υπάρχουν μεταξύ του ονείρου και της πραγματικότητας, της ζωής και του θανάτου, του παρελθόντος και του παρόντος, και κατά την ποία ο άνθρωπος επανακτά τη χαμένη του ενότητα».

Στο άρθρο «Μαγνητικά πεδία» (1922), οι Breton και Soupault ερευνούν τις δυνατότητες ύπαρξης μιας αυτόματης γραφής, σε κατάσταση μέθης ή ημιύπνωσης, προκειμένου να φανεί η «καθαρή» σκέψη(Nadeau, 2004).

Για την πραγματοποίηση της αυτόματης γραφής και την απελευθέρωση του υποσυνειδήτου, οι σουρεαλιστές χρησιμοποιούν διάφορα ψυχαναλυτικά παιχνίδια, όπως το «Cadavres exquis» (εξάισια πτώματα), κατά το οποίο μια ομάδα ατόμων – ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον- γράφουν προτάσεις ή ζωγραφίζουν σχέδια, μέσα σε μια δεδομένη θεματική ή όχι, και μετά τα συνδυάζουν.

Άλλη μέθοδος απελευθέρωσης του υποσυνειδήτου στον εικαστικό χώρο, είναι η τεχνική των «Frottages» του Max Ernst. Το «Frottages» εκφράζει το ασυνείδητο της όρασης και έγκειται στο τρίψιμο μαύρου μολυβιού σε χαρτί ακουμπισμένο σε επιφάνειες διαφορετικής υφής, ώστε το αποτέλεσμα να θυμίζει την ύφανση ενός πανιού, τα νερά του ξύλου και τις ίνες ενός φύλλου. Αυτά τα τυχαία «τυπώματα» διαμορφωνόντουσαν από την βούληση του καλλιτέχνη και δημιουργούσαν εικόνες με μυστηριώδη τοπία και ζώα καθώς και απέραντες εκτάσεις φανταστικών χώρων.

Τα «Μυθιστορήματα-Κολλάζ» του M. Ernst, με τίτλους αμφίσημους και χιουμοριστικούς – όπως «Femme 100 tetes» (1929), «Όνειρο ενός μικρού κοριτσιού που θέλει να μπει σε μοναστήρι» (1930), και «Une Semaine de Bonte» (1934) – είναι ένα είδος μυθιστορημάτων, τα οποία ο Ernst εικονογραφεί με κολλάζ από φωτογραφίες του 19^{ου} αιώνα, δημοσιευμένες σε περιοδικά ή σε βιβλία διαφόρων ειδών, όπως περιπέτειες του Ιούλιου Βέρν, ερωτικές ιστορίες του G. Dore και επιστημονικά δοκίμια. Στην συνέχεια το κολλάζ φωτοτυπώνεται και δίνει μια σουρεαλιστική εικόνα με νόημα φανταστικό, φρικιαστικό ή μελοδραματικό, με χαρακτήρα ανεκδοτολογικό και με μεγάλη δύναμη ανάκλησης συλλογισμών ή εικόνων. Στα «Μυθιστορήματα-Κολλάζ», η «πλαστική» θυσιάζεται στον σκοπό, δηλαδή το μπέρδεμα του θεατή, ώστε να ευαισθητοποιηθεί στο παράδοξο και στο τυχαίο. (Φλώρου, 1992)

Ένας από τους πιο γνωστούς Υπερρεαλιστές ζωγράφους, ο Ισπανός Salvador Dalí (1904-1989), προσπάθησε να μιμηθεί αυτή τη μαγική σύγχυση της ζωής του ονείρου. Σε μερικούς από τους πίνακές του ανακάτεψε παράξενα και ασύνδετα κομμάτια από τον πραγματικό κόσμο και μας έδωσε το επίμονο αίσθημα πως πρέπει να υπάρχει κάποια αλήθεια σ' αυτή την τρέλα (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Σαλβαντόρ Νταλί *Εμφάνιση προσώπου με φροντιέρες στην παραλία*, 1938

Ένα τέτοιο έργο μας κάνει να καταλάβουμε γιατί πολλοί καλλιτέχνες του εικοστού αιώνα δεν ήταν ικανοποιημένοι να παριστάνουν απλώς «εκείνο που βλέπουν». Ξέρουν πως ο καλλιτέχνης που θέλει να «παραστήσει» ένα πραγματικό (ή φανταστικό) αντικείμενο δεν ανοίγει πρώτα τα μάτια του για να παρατηρήσει γύρω του, αλλά χτίζει τη εικόνα του ξεκινώντας από τα χρώματα και τις φόρμες.

Οι Υπερρεαλιστές ήθελαν να γίνουν σαν τα μικρά παιδιά και να βγάλουν τη γλώσσα στη σοβαροφάνεια και το στόμφο της Τέχνης με Τ κεφαλαίο. (Gombrich, 1994)

Η στιλιστική ανομοιογένεια του Υπερρεαλισμού εξηγείται από την κυριαρχία του περιεχομένου πάνω στη μορφή και από την ίδια τη φύση του Υπερρεαλισμού ως ατομικής έκφρασης.

Όσον αφορά στην πολιτική, προϋπόθεση της σουρεαλιστικής επανάστασης θεωρείται η κοινωνική επανάσταση και η λύση του βιοτικού προβλήματος των ανθρώπων. Ο Σουρεαλισμός τοποθετείται υπέρ της Κομμουνιστικής Επανάστασης. Οι τίτλοι των περιοδικών τους είναι ενδεικτική: «Σουρεαλιστική Επανάσταση» (1925-29) και ο «Ο Σουρεαλισμός στην υπηρεσία της επανάστασης» (1930-33). (Φλώρου, 1992)

Υπερρεαλισμός και παιδί

Για το Μπρετόν, «το πνεύμα που βυθίζεται στον σουρεαλισμό ξαναζεί με έξαρση το καλύτερο μέρος της παιδικής του ηλικίας ...» αφού γι' αυτόν η παιδική ηλικία πλησιάζει περισσότερο απ' όλες στην αληθινή ζωή». (Μπρετόν, 1972)

Σύμφωνα με τον Μπρετόν, η φαντασία ως κινητήρια δύναμη έρχεται να αντισταθμίσει «το τρομερό απαγορευμένο» που εγκλωβίζεται στον πραγματικό και έλλογο κόσμο των ενηλίκων. Η φαντασία δρα συμπληρωματικά ως προς την πραγματικότητα, απελευθερώνοντας το λόγο. Αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι για τους υπερρεαλιστές η φαντασία είναι εκείνη που βοηθά τον άνθρωπο να απελευθερωθεί από τη λογική του και ότι οι τολμηρές έως παράτολμες συνδέσεις λέξεων, οι εικόνες και μεταφορές που εμφανίζονται στην ποίησή τους αναδύονται από το ασυνείδητο (παρά από το συνειδητό), οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι τα παιδιά της ηλικίας των οκτώ χρονών μπορούν να βιώνουν εντονότατα και αβίαστα στον κόσμο του φανταστικού. (Βασιλάκη, 2001)

Σύμφωνα με την Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, αυτό όσο κι αν φαίνεται παράδοξο από πρώτη ματιά, είναι όχι μόνο δυνατό αλλά κι ευχάριστο γι' αυτά (τα παιδιά), καθώς πολλά από τα καίρια χαρακτηριστικά του υπερρεαλιστικού κινήματος ανταποκρίνονται στην παιδική ψυχοσύνθεση. Λόγου χάρι το ονειρικό στοιχείο, το παράλογο, το παιχνίδι με τις λέξεις βρίσκουν γόνιμο έδαφος στην ψυχή του παιδιού που σ' αυτή την ηλικία, και ανεπτυγμένη φαντασία έχει, και την παιγνιώδη δεν έχει εγκαταλείψει, και το μαγευτικό στοιχείο το συναρπάζει. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995)

Όσον αφορά την υπερρεαλιστική ποίηση για να ταξιδέψει ο μαθητής του δημοτικού σε αυτή και να τη χαρεί απαιτείται να γνωρίζει ο δάσκαλος τα χαρακτηριστικά αυτής της ποίησης, που αξιοποιεί το παιχνίδι, τη φαντασία, τις δυνατότητες της γλώσσας και που προσφέρεται στην ανάγνωση του μαθητή και την

εμπλοκή των βιωμάτων του, στοιχεία που ταιριάζουν στην παιδική ηλικία και στην ανάγκη του για συνέρευνα, δημιουργία και αυτοπραγμάτωση (Αργυροπούλου, 2002).

3. Ο ΥΠΕΡΡΕΑΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η τέχνη είναι στενά συνυφασμένη με τις ιστορικές περιπέτειες του ελληνικού λαού, αφού, άλλωστε, ως κοινωνικό φαινόμενο, συνδέεται άμεσα με την ιστορία και αντικατοπτρίζει τους σημαντικότερους σταθμούς της πορείας ενός έθνους. Οι δεσμοί που συνδέουν την τέχνη με την ιστορία γίνονται στενότεροι, ιδιαίτερα, όταν αναφερόμαστε σε έναν εξωστρεφή λαό, όπως είναι ο ελληνικός, που συνηθίζει να κάνει τραγούδι τα πάθη της φυλής και να διηθίζει μέσα από την ευαισθησία του τις εξωτερικές εμπειρίες, να τις εξωτερικεύει και να τις μετατρέπει σε διαχρονική τέχνη.

Σημαδιακές χρονολογίες που πυροδότησαν αλλαγές στην πολιτική ιστορία γίνονται συχνά αφετηρία νέων αναζητήσεων και στα καλλιτεχνικά πράγματα. Ωστόσο, από κάποιο σημείο και μετά, η τέχνη αυτονομείται, είτε γιατί οι καλλιτέχνες ξεπερνούν τα παραδοσιακά σχήματα και έρχονται σε ρήξη με το παρελθόν, είτε γιατί οι ξένες επιρροές αφήνουν έντονη τη σφραγίδα τους στο καλλιτεχνικό γίγνεσθαι. Τα έργα αποκτούν δική τους οντότητα και υπερβαίνουν τα γεγονότα. Τα είδη εξελίσσονται και νέα καλλιτεχνικά ρεύματα εμφανίζονται, τα οποία συχνά παίρνουν τη μορφή επαναστατικών κινημάτων που ταραάζουν τα λιμνάζοντα ύδατα (Γεωργιάδου, 2005).

Οποσδήποτε η έννοια της πρωτοπορίας στον ευρωπαϊκό χώρο συνδέεται με συλλογικά κινήματα ή ομαδικές προσπάθειες έντονου πειραματισμού, κάτι που δεν συμβαίνει σε ανάλογο βαθμό στην Ελλάδα, ωστόσο οι εμφανείς συνομιλίες, οι υπόγειες διακειμενικές σχέσεις ή οι δημόσιες αναγνωρίσεις μεταξύ ποιητών που εντάσσονται στην ελληνική πρωτοπορία θα μπορούσε να πει κανείς ότι της προσδίδουν κάποια στοιχειώδη συνοχή. Η πρωτοπορία δεν προτείνεται εδώ ως ένα διακριτό ρεύμα ούτε εξισώνονται οι όροι παραγωγής και πρόσληψης του μοντέρνου στη μεσοπολεμική και μεταπολεμική Ελλάδα με εκείνους που επικρατούν στην Ευρώπη. Η ελληνική πρωτοπορία μπορεί να μη χαρακτηρίζεται από τη βίαιη ρητορική και ανατρεπτική διάθεση της ευρωπαϊκής, διαθέτει όμως κάποια εικονοκλαστική ή αντισυμβατική στάση όσον αφορά γλωσσικά, αισθητικά, κοινωνικά και ηθικά ζητήματα (Τζιόβας, 2005).

Μέσα λοιπόν στο πολωτικό κλίμα του 1935 ανάμεσα στις δύο κυρίαρχες τάσεις, του μαρξισμού και του αστισμού, θα εμφανισθεί στην Ελλάδα ο υπερρεαλισμός. Οι κομμουνιστές, στην πλειοψηφία τους, φαίνεται να είναι απομονωμένοι στην εσωστρέφεια της πνευματικής πρωτοποριακής αυτάρκειας, όπως

οι ίδιοι την εννοούν. Η αστική πρωτοπορία, παρά τον επηρεασμό από την μαρξιστική ιδεολογία, δεν επιθυμεί να θεωρήσει την ‘αγωνιστική ποίηση’ ή τον προλετάριο καλλιτέχνη ως πρωτοποριακούς.

Ο Γ. Ρίτσος, κατά τον M.Vitti, θα προσπαθήσει ‘να γεφυρώσει την απόσταση’, αλλά η αστική πρωτοπορία θα ξεπεράσει το αριστερό μέτωπο, αφού η ‘κομμουνιστική πρωτοπορία’ είναι ‘απορροφημένη’ κυρίως στον ‘πολιτικό αγώνα’ της (<http://invenio.lib.auth.gr/record/66081/files/gri-2007-1017.pdf>).

Στη συνέχεια και μέχρι των ημερών μας έχουμε έντονη την παρουσία του υπερρεαλισμού στα ελληνικά γράμματα και στις τέχνες (κυρίως στη ζωγραφική) με την παρουσία αυθεντικών Ελλήνων υπερρεαλιστών, λογοτεχνών και ζωγράφων ή θεωρητικών του υπερρεαλισμού. Παράλληλα υπάρχει, εκτός από τις μεταφράσεις ξένων υπερρεαλιστών και η κυκλοφορία πρωτοποριακών ελληνικών περιοδικών, όπου εμφανίζονται και κείμενα πολέμιων του υπερρεαλισμού. Στο όλο τοπίο εμφανίζονται επίσης και εκθέσεις ζωγραφικής Ελλήνων υπερρεαλιστών. Την ίδια εποχή οι ‘παραδοσιακοί’ Έλληνες λογοτέχνες αλλά και οι ‘παραδοσιακοί’ θεωρητικοί της λογοτεχνίας αρχίζουν έντονα να ασχολούνται με τον υπερρεαλισμό είτε κατηγορώντας τον είτε αποδεχόμενοι την αλήθεια του. Είναι δε εντυπωσιακό το γεγονός ότι ο υπερρεαλισμός επηρεάζει έντονα τις δημιουργίες ακόμα και των λογοτεχνών που δεν προσχώρησαν στις αντιλήψεις και στην τεχνοτροπία του. Οι βασικοί εκπρόσωποι της ελληνικής υπερρεαλιστικής γραφής, που είναι άλλωστε και οι περισσότερο γνωστοί, είναι ο Ανδρέας Εμπειρικός, ο Νίκος Εγγονόπουλος και ο Οδυσσεύς Ελύτης (<http://invenio.lib.auth.gr/record/66081/files/gri-2007-1017.pdf>).

Η υπερρεαλιστική ποίηση στη Ελλάδα

Το κίνημα του υπερρεαλισμού ήταν φυσικό να επηρεάσει λίγο αργότερα, στη δύση του στην Ευρώπη, και την ελληνική λογοτεχνία. Κάνει την εμφάνισή του στην ελληνική λογοτεχνία στις αρχές της δεκαετίας του ‘30 με τα *Ποιήματα* του Νικολάου Καλαμάρη-Κάλας ή Νικήτα Ράντου. Οι νέοι ποιητές της πρωτοπορίας δημοσιεύουν στα περιοδικά *Νέα Γράμματα* και *Το 3^ο Μάτι*.

Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος της ελληνικής πρωτοπορίας του υπερρεαλισμού είναι ο Ανδρέας Εμπειρικός (1901-1975), που έκανε την πρώτη του εμφάνιση με τη συλλογή του *Υψικάμινος* (1935) (Γεωργιάδου, 2005).

Ωστόσο όμως, και ενώ οι μοντερνιστές, παρά την εγκεφαλικότητα και την ερμητικότητα της ποίησης τους, καθιερώνονται σχετικά εύκολα, οι πρωτοποριακοί για αρκετό καιρό παραμερίζονται, αγνοούνται ή ωθούνται στην αφάνεια. Ο Σεφέρης και ο Ελύτης έγιναν εθνικοί ποιητές γιατί εκφράζουν τη συλλογική φωνή του έθνους και τον πληθυντικό της ελληνικότητας. Ο Καβάφης, ο Καρυωτάκης και οι υπερρεαλιστές δεινοπάθησαν αρκετά γιατί έγραφαν στον ενικό του περιθωρίου ή αποτύπωναν τα σκιρτήματα του υποσυνείδητου. Ο Καρυωτάκης ιδιαίτερα αποτέλεσε το στόχο της κριτικής που εστίασε το ενδιαφέρον της στη δήθεν προβληματική προσωπικότητα του γιατί αυτός ήταν ένας από τους τρόπους για να δικαιολογηθεί και να εξουδετερωθεί ο «ανώμαλος», ανησυχητικός χαρακτήρας της ποίησής του. Ελάχιστοι προσπάθησαν να κρίνουν την ποίησή του με λογοτεχνικά-αισθητικά κριτήρια ενώ οι περισσότεροι επιχείρησαν να την υπονομεύσουν με βιογραφικές, ψυχαναλυτικές ή ιδεολογικές προσεγγίσεις κι αυτό δείχνει πως η ποίηση του Καρυωτάκη αντιπροσώπευε γι' αυτούς κάποια απειλή (Τζιόβας, 2005).

Τα κείμενα των πρωτοποριακών και υπερρεαλιστών συγγραφέων εμπερικλείουν διασπαστικές αντιθέσεις ανάμεσα στο λογικό και το παράλογο, την επαναστατική πράξη και το ουτοπικό όραμα, το αδυσώπητο παρόν και το φανταστικό μέλλον, την άρνηση και τη δημιουργία (Τζιόβας, 2005).

Με τη συλλογή του Νίκου Εγγονόπουλου (1907-1985) *Μην ομιλείτε εις τον Οδηγόν* (1938), εκδηλώνεται σημαντική αντίδραση στον υπερρεαλισμό, όπως και με την επόμενη συλλογή του *Τα κλειδοκύμβαλα της σιωπής* (1939). Ο Εγγονόπουλος, μεταφέροντας το κλίμα της ζωγραφικής του με τους έντονους χρωματισμούς και την τολμηρή σύλληψη του θέματος, εκφράζει με παρόμοιο τρόπο και στην ποίησή του την αντίστασή του σε κάθε συμβατικότητα, επαναστατώντας και εισάγοντας μια νέα ποιητική αισθητική, που χλευάστηκε από το ευρύ κοινό. Αντίθετα, έγινε δεκτή με ευμένεια η υπερρεαλιστική ποιητική συλλογή του Οδυσσέα Ελύτη (1911-1996) *Προσανατολισμοί* (1940) καθώς και *Ήλιος ο Πρώτος - παραλλαγές πάνω σε μίαν αχτίδα* (1943), με τις οποίες ο ποιητής, αν και έχει μνηθεί στο νέο επαναστατικό κίνημα, ωστόσο ξεπερνά την αυτόματη υπερρεαλιστική γραφή, εισάγοντας μια δική του ποιητική μέθοδο που συγκερνά το «αυθόρμητο» και το «λελογισμένο» (Καραντώνης, 1978).

Η ποιητική συλλογή *Αμοργός* του Νίκου Γκάτσου (1943) είναι επίσης γραμμένη σε υπερρεαλιστική γραφή.

Την ίδια εποχή, υιοθετεί τους τρόπους του υπερρεαλισμού και ο Γιάννης Ρίτσος (1909-1990), που εντάσσεται στην «γενιά του '30». Η ποίησή του είναι αισθησιακή και ερωτική, αλλά και στοχαστική, ο λόγος του είναι μοντέρνος, πληθωρικός, ευέλικτος, βαθύτατα λυρικός. Τα στοιχεία του υπερρεαλισμού ισορροπούν στην ποίησή του αρμονικά με το στοχασμό και το συναίσθημα, ενώ παράλληλα προβάλλεται επιτακτικά το όραμα ενός κοινωνικά και πολιτικά καινούργιου κόσμου (Γεωργιάδου, 2005).

Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος άνοιξε πληγές που δεν έκλεισαν ποτέ, ούτε και μετά το τέλος του ταραχώδους 20^{ου} αιώνα. Η ελληνική ποίηση τραυματίστηκε θανάσιμα από τις εμπειρίες του πολέμου, αλλά και από τον Εμφύλιο (1946-1949), καθώς και από την αστάθεια στην πολιτική ζωή τη δεκαετία του '50, τη Δικτατορία και τις μετέπειτα ιστορικές περιπέτειες. Πόσο βαθιά επηρέασε τη λογοτεχνία ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος φαίνεται από το γεγονός ότι, για περισσότερο από μισό αιώνα μετά, η ποίηση εξακολουθεί να αποκαλείται «μεταπολεμική», στοιχείο που δείχνει πόσο βαθιές ήταν οι πληγές του (Αμπατζοπούλου, 2008).

4. Η ΥΠΕΡΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ

Τα βασικά χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής ποίησης

Περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο είδος του έντεχνου λόγου, η υπερρεαλιστική ποίηση, και φυσικά η υπερρεαλιστική ελληνική ποίηση, εκφράζει τη βασική τάση της νεότερης τέχνης που συνοψίζεται σε ό,τι θα ονομάζαμε θραύση της λογικής σπονδύλωσης των πραγμάτων και διάλυση της παραδοσιακής επιφάνειας της ζωής. Μια συστηματική και συνειδητή προσπάθεια παραμερισμού των ορθολογικών στοιχείων και μια συνεχής απόπειρα διείσδυσης πέρα από τις συμβατικές επιφάνειες και τις εξωτερικές μορφές της ζωής σημαδεύουν ως γενικά και μόνιμα χαρακτηριστικά την πορεία του νεότερου ποιητικού λόγου. Ένα πνεύμα εσωτερικότητας, ποιοτικά διαφορετικό και ριζικά αντίθετο από το πνεύμα του παλαιότερου λυρισμού, αποτελεί τη βασική κατάκτηση της μοντέρνας ποίησης, αλλά και το σταθερό γνώμονα, που θα μας οδηγήσει στην προσέγγιση και κατανόησή της.

Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούμε να τα ταξινομήσουμε σε δύο βασικές κατηγορίες: εξωτερικά (χαρακτηριστικά μορφής) και εσωτερικά (χαρακτηριστικά περιεχομένου):

- ✓ **Εξωτερικά χαρακτηριστικά:** η υπερρεαλιστική ποίηση εγκαταλείπει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής, όπως την ομοιομορφία των στίχων, την ομοιοκαταληξία και το μέτρο. Δεν υπάρχουν ομοιόμορφες στροφές. Άλλοτε το ποίημα αναπτύσσεται και κατανέμεται σε άνισα «στροφικά» σύνολα και άλλες φορές αναπτύσσεται σε ένα ενιαίο, συνεχές και αδιάσπαστο σύνολο στίχων. Λείπει το μέτρο, αλλά υπάρχει εσωτερικός ρυθμός.
- ✓ **Εσωτερικά χαρακτηριστικά:** ενώ στην παραδοσιακή ποίηση το ποίημα υποτασσόταν σε κάποιους κανόνες, με σημαντικότερο την ανάγκη ύπαρξης λογικής αλληλουχίας του νοήματος, στη μοντέρνα ποίηση παρακολουθούμε το ποίημα τη στιγμή ακριβώς που γεννιέται και η ποίηση λειτουργεί με τους μηχανισμούς των προεκτάσεων και των συνειρμών. Το ποίημα αναπτύσσεται με εικόνες, όχι πάντα ολοκληρωμένες ή επεξεργασμένες, έτσι όπως ανεβαίνουν στο υποσυνείδητο κατά την ώρα της δημιουργίας. Υπάρχει εκφραστική τόλμη, καθώς λέξεις και έννοιες φαινομενικά ασύμβατες, συσχετίζονται και συνδέονται μεταξύ τους. Το ποίημα λειτουργεί μέσω

προεκτάσεων και συνειρμών. Έτσι ο αναγνώστης πρέπει να επιστρατεύει περισσότερο τη δημιουργική του φαντασία και λιγότερο τη λογική. Η υπερρεαλιστική ποίηση, ως ποίηση των υπαινιγμών, δε φανερώνει εύκολα το θέμα της· αντίθετα, το κρύβει ή το μισοφωτίζει.

Επίσης, βασικό χαρακτηριστικό της υπερρεαλιστικής ποίησης είναι η συνειρμική λειτουργία της μνήμης. Παρατηρούμε τολμηρή σύνδεση λέξεων λογικά απομακρυσμένων μεταξύ τους, καθώς και απότομη αλλαγή τόπου και χρόνου. Εδώ αναμειγνύεται το πραγματικό με το φανταστικό, το όνειρο και η πραγματικότητα. Η ελλειπτικότητα και συμπύκνωση των νοημάτων οδηγούν στην ερμητική έκφραση, η οποία απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη (Γεωργιάδου, 2005).

Στην υπερρεαλιστική ποίηση οι συνδέσεις των λέξεων και οι συνειρμοί είναι περισσότερο απομακρυσμένοι και τολμηροί, επομένως περισσότερο τολμηρές οι δημιουργούμενες εικόνες – ιδέες, περισσότερο δημιουργικό το αποτέλεσμα. Το έλλογο αλλά και το άλογο στοιχείο συμπλέκονται και συνυφαίνονται με το λογικό, διευρύνοντάς το. Ήδη ο Αριστοτέλης στην «Ποιητική» του είχε θεωρήσει το μεταφορικό στοιχείο ως το πιο χαρακτηριστικό στην ποίηση και τη σωστή χρήση του ως σημάδι ιδιοφυΐας *«Πολύ δε μέγιστον (όλων των άλλων στοιχείων) το μεταφορικόν είναι (τον ποιητή). Μόνον γάρ τούτο ούτε παρ' άλλου εστί λαβείν, ευφυΐας τε σημεῖον εστί»* (1459α,8-10). Και είναι ακριβώς «σημεῖον ευφυΐας», γιατί δεν μπορεί να το πάρεις από άλλον, πρέπει να είναι δικό σου, πρωτότυπο, δημιούργημα (Μπαλάσκας, 1990).

Αναγνωστική διαδικασία

Η αναγνωστική διαδικασία αρχίζει με την ανάγνωση υπό τη στενή έννοια, το διάβασμα του ποιήματος, που συνιστά μια πρώτη και ουσιαστική πράξη κατανόησης και απόλαυσης. Ο τρόπος ανάγνωσης αποτελεί το δείκτη της ευαισθησίας και της συγκινησιακής απήχησης του ποιήματος στον αναγνώστη και ενεργεί ανάλογα στο μαθητή. Κάποτε κατά την ανάγνωση το ποίημα είναι ή φαίνεται βατό και χωρίς αντιστάσεις. Το βασικό ερώτημα όμως στο λογοτέχνημα δεν είναι το «τι λέει», αλλά το «πώς το λέει» και το «γιατί το λέει έτσι», που συνιστούν ερωτήματα εισαγωγής στη γνωριμία του κώδικα της λογοτεχνίας. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι ο τρόπος ομιλίας ενός κειμένου, το ύφος του, είναι αυτό που καθορίζει το ίδιο το κείμενο, δηλαδή η συγκεκριμένη μορφή καθορίζει και συνιστά το συγκεκριμένο περιεχόμενο, στο επίπεδο της λογοτεχνικότητας και άσχετα από το επίπεδο της πραγματικής

αναφορικότητας. Μεταβαίνοντας χωρίς αυτή τη βασική σύμβαση στο επίπεδο της πραγματικής αναφορικότητας, δηλαδή εκλογικεύοντας και απλουστεύοντας, θεματοποιούμε το κείμενο, που σημαίνει ότι το αποθωρακίζουμε και επομένως το εξουδετερώνουμε. Ένα μαδημένο παγώνι δε διαφέρει πια από μια γαλοπούλα. (Μπαλάσκας, 1990).

Άλλοτε πάλι το κείμενο (κυρίως το ποιητικό) είναι στο σύνολό του ή σε κάποια σημεία του σκοτεινό, κλειστό. Με κατάλληλα ανιχνευτικά ερωτήματα θα μπορούσε να γίνει ανταλλαγή αναγνωστικών αντιδράσεων, ακόμη και αξιοποίηση παραναγνώσεων, ώστε να διαφανεί η άλλη όραση της λογοτεχνικής ομιλίας και της αισθητικής εμπειρίας, η οποία συνιστά και την ειδοποιό διαφορά από την ερμηνεία ενός νομικού χωρίου π.χ. ή ενός δοκιμίου. Ο κάθε μαθητής - αναγνώστης μετέχοντας ενεργητικά καταθέτει την αντίδραση – εμπειρία του ως συμβολή στην από κοινού αναγνωστική διαδικασία, η οποία τελικά παραμένει μια ερμηνευτική εκδοχή, έγκυρη στο βαθμό που είναι τεκμηριωμένη, αλλά που δε δεσμεύει κανέναν και που υπόκειται σε τροποποίηση ή αναθεώρηση σε μια επόμενη ανάγνωση με διαφορετική πείρα. Ούτε αυθεντική ούτε οριστική ερμηνεία υπάρχει. Η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια πράξη μοναδική, διότι και οι συνθήκες διεξαγωγής της είναι μοναδικές και το κείμενο είναι μοναδικό – αυτή η μοναδικότητα συνιστά τη λογοτεχνικότητά του. Υπάρχει κάθε φορά μια αναγνωστική διαδικασία, ένα «ταξίδι». Στο ταξίδι με το κείμενο ο αναγνώστης δε βαδίζει στα τυφλά, και εδώ έγκειται ο ρόλος του δασκάλου – ξεναγού στα μυστικά των λέξεων. Το ίδιο το κείμενο ως δομή ενέχει τους όρους και τα κλειδιά της ανάγνωσής του διευθετημένα σε δομικές μονάδες και ιστούς, σε σημαντικά πεδία και σχήματα, κυρίως αντιθετικά (Μπαλάσκας, 1990).

Παράλληλα, η ανάγνωση ποιημάτων προϋποθέτει κάποια εξοικείωση με μια διαφορετική χρήση της γλώσσας, αλλά και εξοικείωση με το ρυθμό, του οποίου η συμβολή είναι καθοριστική για τη δημιουργία του ποιητικού αποτελέσματος. Ο ποιητικός λόγος, είτε μέσα από το στίχο είτε χωρίς αυτόν, συμπυκνώνει πολλαπλά νοήματα και συναισθήματα σε μικρές γλωσσικές φόρμες και εξαρτά τη νοηματοδότησή του από τον ήχο των λέξεων, από την κυριολεκτική τους σημασία αλλά και τους συνειρμούς που οι λέξεις ανακαλούν είτε όλες μαζί είτε η κάθε μία ξεχωριστά. Η ποίηση δε διαβάζεται μόνο με τα μάτια· οι λέξεις έχουν ήχο και ο ήχος αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο του ποιητικού λόγου. Επομένως, καλό είναι να προσλαμβάνουμε ένα ποίημα και ακουστικά, να ακούμε τους ήχους του, τους

ψηθύρους ή τις φωνές του, ακόμα και τις σιωπές του. Έτσι γνωρίζουμε το ρυθμό του, τις εντάσεις και τις διαθέσεις που εκφράζει. Η φωναχτή ανάγνωση είναι η σωματική μας επαφή με το ποίημα, γι' αυτό και απευθύνεται στο σύνολο των αισθήσεών μας και προαπαιτεί την προσήλωση και την αφοσίωσή μας. Στη διαδικασία της ανάγνωσης μετέχουμε με όλη την προϋπάρχουσα εμπειρία ζωής που διαθέτουμε και αξιοποιούμε το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει μέσα του ο καθένας μας, δηλαδή τη μέχρι σήμερα γλωσσική μας εμπειρία, την ασυνείδητη γνώση του ρυθμού, την αντίληψή μας για τα λογοτεχνικά είδη, τις αξίες, τις ιδέες μας για τον κόσμο, τις αισθητικές μας προτιμήσεις κ.ά. (Καπλάνη, 2006).

Όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να τα γνωρίζει ο δάσκαλος, προκειμένου να μυήσει αποτελεσματικά τα παιδιά στον ονειρικό κόσμο της υπερρεαλιστικής τέχνης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, προκειμένου το παιδί να εξοικειωθεί με τη λογοτεχνία και να απολαύσει τους «καρπούς» της. Για να είναι όμως αποτελεσματικός, δεν αρκούν η καλή πρόθεση και η αγάπη για το παιδί και τη λογοτεχνία. Είναι, βέβαια, απαραίτητες προϋποθέσεις, αλλά όχι οι μόνες. Επιβάλλεται να γνωρίζει σε βάθος τη λογοτεχνία, την ιστορία της καθώς και θεωρίες της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Για να γίνει επιτυχής διδακτική προσέγγιση αυτών των ποιημάτων, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τα αισθητικά χαρακτηριστικά τους και να «στοχεύσει» στα συναισθήματα, τα βιώματα και τις διαθέσεις των παιδιών. Είναι μια διαδικασία αρκετά πρωτότυπη, αλλά πολύ ευχάριστη για τα παιδιά, καθώς τα καίρια χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης -και ειδικά της υπερρεαλιστικής- όπως το όνειρο, η φαντασία, το παιχνίδι, ο συνειρμός, η δράση ανταποκρίνονται στη παιδική ψυχοσύνθεση. Η υπερρεαλιστική ποίηση παίζει με τις λέξεις. Αυτό το παιχνίδι γοητεύει ιδιαίτερα τα παιδιά. Και είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να μετατρέψει το μάθημα της λογοτεχνίας σε ένα γοητευτικό ταξίδι στο χώρο των λέξεων, των ιδεών και της αισθητικής απόλαυσης.

5. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΤΑΘΕΣΗ

Εισαγωγή

Ο ρόλος της λογοτεχνικής θεωρίας είναι να αναδειξεί την κοινωνική δύναμη της λογοτεχνίας, ώστε αυτή να μπορεί να λειτουργεί όχι ως μνημείο αλλά ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας των νέων ανθρώπων, με διαμορφωτική και χειραφετική επίδραση στη σκέψη τους. Παράλληλα, η λογοτεχνική θεωρία μπορεί να προσδιορίσει τα όρια της ρευστής, υπαινικτικής και πολύσημης γλώσσας της λογοτεχνίας, που πάντα θα αντιστέκεται στο ανακριτικό μας μένος («τι θέλει να πει ο ποιητής;») (Φρυδάκη, 2006).

Χωρίς αμφιβολία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αποτελούν χρησιμότερο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό δε συνεπάγεται, φυσικά, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντρυφήσει σε αυτές ούτε καθιστά την υιοθέτηση κάποιας θεωρητικής προσέγγισης εκ των ων ουκ άνευ για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αποδεικνύεται καθημερινά στην πράξη ότι η πείρα, η αγάπη για τη λογοτεχνία και το φυσικό ταλέντο του εκπαιδευτικού επιφέρουν θαυμαστά αποτελέσματα. Η γνώση, όμως, βασικών στοιχείων θεωρίας της λογοτεχνίας μπορεί να συμπληρώσει ευεργετικά τα παραπάνω και να δώσει νέα ώθηση στη διδασκαλία (Κιοσσές, 2005).

Ποια, όμως, από τις κατευθύνσεις της λογοτεχνικής θεωρίας θα ήταν η καταλληλότερη γι' αυτό; Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι περισσότερες λογοτεχνικές σχολές κόμισαν χρήσιμες και ενδιαφέρουσες εννοιολογήσεις, οπτικές και αντίστοιχες διδακτικές μεθοδεύσεις. Ωστόσο, δύσκολα κάποια από αυτές θα κρινόταν επαρκής, στην αυτονομία της, να επιδιώξει έναν συνολικό επαναπροσδιορισμό πολλών ζητημάτων που έχουν σχέση με τη θέση της λογοτεχνίας στο σχολικό πρόγραμμα.

Αξίζει να σημειώσουμε πως ο ρόλος της θεωρίας πρέπει να υποταχθεί στα ζητούμενα διδακτικά αποτελέσματα. Κι αυτό, γιατί ο θεωρητικός πληθωρισμός - κυρίως σε παιδιά και εφήβους- αμβλύνει το ενδιαφέρον, ενώ ακυρώνει τον επιδιωκόμενο σκοπό, την επικοινωνία δηλαδή μεταξύ κειμένου και αναγνώστη (Κάλφας 2005). Φυσικά, η λογοτεχνική θεωρία δικαιώνεται, όταν συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας διαφορετικής αντίληψης για το μάθημα της λογοτεχνίας και όχι όταν παρέχει απλώς διαφορετικές στρατηγικές για την αντιμετώπισή της (Φρυδάκη, 2006).

Αναγνωστικές Θεωρίες (Reader – Based Theories)

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, συνειδητά ή ασυνειδητά, ενσωματώνουμε στοιχεία από διάφορες λογοτεχνικές θεωρίες. Στη συγκεκριμένη εργασία θα δούμε πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν κάποιες από τις αναγνωστικές θεωρίες, και ειδικότερα, η θεωρία της «αισθητικής της πρόσληψης», η θεωρία της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» και η «συναλλακτική θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης».

Η σύγχρονη κειμενογλωσσολογία θεωρεί ότι η πρόσληψη ενός κειμένου είναι η αντίστροφη διαδικασία παραγωγής του. Με συνεχείς υποθέσεις για τις προθέσεις, το νόημα και τις στρατηγικές επικοινωνίας του γράφοντος, ο αναγνώστης προσλαμβάνει δυναμικά και δημιουργικά το παραγόμενο κείμενο. Η ανάγνωση του κειμένου απαιτεί κρίση, γνώση, μνήμη και είναι κατ' εξοχήν δημιουργική διαδικασία, συνιστώντας την πρωταρχική πηγή της μάθησης (Αρβανίτης, 2004).

Η ανάγνωση δεν είναι μια ευθύγραμμη κίνηση ή μια συσσωρευτική διαδικασία. Οι αρχικές εικασίες του αναγνώστη δημιουργούν ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς και ερμηνείας του κειμένου. Καθώς, όμως, η ανάγνωση προχωρά, όσα προκύπτουν είναι πιθανό να μετασηματίσουν τις αρχικές αντιλήψεις, τονίζοντας ή υποβαθμίζοντας κάποια σημεία τους. Έτσι το λογοτεχνικό κείμενο είναι κατ' επίφαση μόνο γραμμικό και δομημένο στη λογική ακολουθία αιτίου-αποτελέσματος, που ξεκινά από μία αρχή και καταλήγει σε ένα τέλος. Στην πραγματικότητα αναπτύσσεται κατ' όγκο, εξ' αιτίας των πολλαπλών νοηματικών σχέσεων που προκαλεί η παραδηλωτική και πολύσημη λειτουργία του. Το κείμενο έτσι δημιουργεί εντυπώσεις. Μετά την ανάγνωση αρχίζει ένας διάλογος ανάμεσα στο κείμενο και τους αναγνώστες του. Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε πως η αναγνωστική πράξη είναι ένας συνδυασμός πολλών παραγόντων, σημαντικότεροι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι (Αρβανίτης, 2004):

- το ίδιο το κείμενο, που ως ένα βαθμό κατευθύνει τον αναγνώστη, χωρίς όμως ταυτόχρονα να του στερεί και κάθε ελευθερία προσέγγισης
- ο ψυχισμός του αναγνώστη
- οι γνώσεις και οι εμπειρίες του αναγνώστη (γνώση της γλώσσας και του δηλωτικού και παραδηλωτικού χαρακτήρα της καθώς και της ιστορικής και λογοτεχνικής πραγματικότητας).

Με το να υπογραμμίζεται ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη υπονομεύεται και η πίστη στην ορθή ερμηνεία. Δεν υπάρχουν πλέον ορθές ή λανθασμένες

ερμηνείες, αφού δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια να αξιολογηθούν. Απλώς υπάρχουν αναγνώστες που ερμηνεύουν και η ερμηνεία τους είναι βασισμένη στις εκάστοτε συμβάσεις ανάγνωσης και ερμηνείας. Έτσι, αναδεικνύεται ο ρόλος του αναγνώστη ως νοηματοδότη και οι δυνατότητες που έχει να συμμετέχει στο λογοτεχνικό παιχνίδι (Γκιόκα, 2003).

Βέβαια, ανάμεσα στις αναγνωστικές θεωρίες υπάρχουν διαφορές που οφείλονται στη σημασία που η καθεμία από αυτές δίνει σε επί μέρους θέματα. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά τις πιο σημαντικές αναγνωστικές θεωρίες, προκειμένου να τις αξιοποιήσουμε στη διδακτική μετάθεση που επιχειρήσαμε.

Η θεωρία της «αισθητικής της πρόσληψης»

Η θεωρία της πρόσληψης, ως η πιο πρόσφατη εξέλιξη της ερμηνευτικής των λογοτεχνικών κειμένων, εξετάζει το ρόλο του αναγνώστη στη λογοτεχνία. Ο αναγνώστης ήταν πάντα ο λιγότερο ευνοημένος της τριάδας- συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης- αλλά εξ' ίσου απαραίτητος, εφόσον χωρίς αυτόν δε θα υπήρχαν λογοτεχνικά κείμενα. Τα λογοτεχνικά κείμενα δε δημιουργούνται, για να υπάρχουν στα ράφια των βιβλιοθηκών, είναι πρώτα απ' όλα διαδικασίες νοηματοδότησης που υλοποιούνται μόνο με την πράξη της ανάγνωσης. Για να υπάρξει η λογοτεχνία, ο αναγνώστης είναι σχεδόν τόσο απαραίτητος όσο και ο συγγραφέας (Αρβανίτης, 2004).

Η αισθητική της πρόσληψης είναι μια θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου που μετατοπίζει το ενδιαφέρον της λογοτεχνικής διαδικασίας από τη φορμαλιστική λογική των κειμενικών κωδίκων τόσο στον αναγνώστη-υποκείμενο της πρόσληψης όσο και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Ο αναγνώστης, δηλαδή, δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως υποκείμενο που αποδέχεται οδηγίες του κειμένου, το «ένα και μοναδικό νόημα», ή ως υποκείμενο που, ακολουθώντας τις οδηγίες του κειμένου, το ανακαλύπτει μέσα από το λογοτεχνικό τέχνασμα, αλλά ως υποκείμενο που συμβάλλει στη συγκρότησή του, ανάλογα με τον ορίζοντα προσδοκιών που του διαγράφουν οι ποικίλες καταβολές του. Υποκείμενο που άλλοτε μπορεί να δέχεται και άλλοτε να αμφισβητεί, άλλοτε να απολαμβάνει τη μορφή και άλλοτε να την προσπερνά, άλλοτε να υιοθετεί μια καθιερωμένη ερμηνεία και άλλοτε να επιχειρεί μια άλλη (Φρυδάκη, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή και το θεμελιωτή της Hans Robert Jauss (1995), το νόημα ενός κειμένου εξαρτάται από τον ορίζοντα των προσδοκιών του αναγνώστη, που εκφράζει τις πολιτιστικές και κοινωνικές του καταβολές, αλλά και την εκάστοτε ιστορική συγκυρία. Ο αναγνώστης θέτει ερωτήματα και το κείμενο δίνει απαντήσεις. Μελετώντας τους ορίζοντες των προσδοκιών διαφόρων αναγνωστών, καταλήγουμε στο οριστικό νόημα ενός κειμένου και παίρνουμε μια ιδέα για το πώς το κείμενο αυτό αξιολογήθηκε και ερμηνεύτηκε κατά καιρούς. Δε μας ενδιαφέρει τόσο η ερμηνεία του κειμένου όσο η κατανόηση των διαφόρων ιδεών, κωδίκων και συμβάσεων που συγκροτούν τον ορίζοντα του αναγνώστη. Η λογοτεχνία σύμφωνα με τη θεωρία αυτή θεωρείται ως η διαλεκτική διαδικασία παραγωγής και πρόσληψης των έργων της (Αρβανίτης, 2004).

Η θεωρία της «αναγνωστικής ανταπόκρισης»

Ο Wolfgang Iser, εκπρόσωπος της γερμανικής σχολής της αισθητικής ανταπόκρισης, τονίζει τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη, ο οποίος, καθώς ανακαλύπτει μια «απροσδιοριστία» στο κείμενο, επιχειρεί να την προσδιορίσει καλύπτοντας τα κενά (αφηγηματικά κενά) που εντοπίζει στο λογοτεχνικό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, βασική λειτουργία του κειμένου θεωρείται η «απροσδιοριστία» του, το γεγονός δηλαδή πως δε λέγονται και δεν αναφέρονται ρητά όλες εκείνες οι πληροφορίες και οι περιγραφές που θα εξαντλούσαν το νόημά του. Τα κενά, επιπλέον, λειτουργούν ως εκκλήσεις προς τον αναγνώστη και αποκτούν λειτουργική αξία μόνο στο βαθμό που διατηρούν ένα σοβαρό υπόστρωμα καταληπτότητας (Κάλφας, 2005).

Έτσι ο αναγνώστης παύει να περιορίζεται στον παθητικό του ρόλο και μετασηματίζεται σε συμπαραγωγό του κειμένου, εφόσον το νοηματοδοτεί ανάλογα με τις επιθυμίες του, τις προκαταλήψεις και τους, μύχιους ενδεχομένως, φόβους του. Αρκετά συγγενείς είναι και οι απόψεις που διατυπώνει ο Hans Robert Jauss, ο οποίος εξαρτά το νόημα του κειμένου από τον ορίζοντα των προσδοκιών του αναγνώστη, η μελέτη του συνόλου των οποίων δεν οδηγεί σε τελικά συμπεράσματα, εφόσον η ανάγνωση του κειμένου είναι μια διαδικασία αέναης ερωταπόκρισης. Οι απόψεις του Jauss φανερώνουν πως πιστεύει ότι το κείμενο είναι ένα σύστημα ανοικτό και, για να αποκτήσει νόημα, θα πρέπει να προκαλέσει αισθητική συγκίνηση, ώστε ο αναγνώστης να ενεργοποιήσει τα πολιτισμικά στοιχεία που κουβαλάει εντός του και τα οποία απαρτίζουν τον ορίζοντα προσδοκίας. Κατά τη διαδικασία παραγωγής νοήματος, λοιπόν, ο αναγνώστης παρεμβαίνει δύο φορές, την πρώτη, όταν ο

συγγραφέας συγγράφει, κατασκευάζει το κείμενό του, ως λανθάνων - υπονοούμενος αναγνώστης (implied reader) κατά τον W. Iser, για να «επιβάλλει» στο συγγραφέα τα περιεχόμενα του έργου του και ως ερμηνευτής, ως νοηματοδότης του τελειωμένου πλέον και δημοσιευμένου κειμένου.

Για τον αναγνώστη το κείμενο δεν είναι τίποτε άλλο από μια σειρά «νύξεων» και προσκλήσεων για μετουσίωση ενός γλωσσικού αποσπάσματος σε νόημα. Η λειτουργικότητα των «απροσδιόριστων σημείων» εξαρτάται από την ερμηνεία του αναγνώστη, καθώς μπορούν να ερμηνευτούν με διαφορετικούς και ίσως αλληλοσυγκρουόμενους τρόπους. Ο αναγνώστης δημιουργεί σιωπηρές συνδέσεις, καλύπτει κενά, εξάγει συμπεράσματα και ελέγχει αυτά που διαισθάνεται στηριζόμενος γενικά σε μια άδηλη γνώση του κόσμου και των λογοτεχνικών συμβάσεων γενικότερα. Χωρίς αυτή τη συνεχή ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη, το λογοτεχνικό έργο δε θα υπήρχε καθόλου (Ηγκλετον, 1989).

Η συναλλακτική θεωρία (transactional theory) της αναγνωστικής ανταπόκρισης

Το ρεύμα λογοτεχνικής κριτικής, που είχε τεράστια επίδραση στη λογοτεχνική έρευνα και παιδαγωγική στην Αμερική, είναι η συναλλακτική θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Για τους θεωρητικούς της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ο αναγνώστης είναι ένας σημαντικός παίκτης στην ανάπτυξη του κειμενικού νοήματος στο βαθμό που το κειμενικό νόημα μετριάζεται από τις εμπειρίες και προσδοκίες του αναγνώστη. Η ανάλυση και η εμπειρία είναι έτσι εξαιρετικά υποκειμενικές και καθορίζονται μοναδικά από κάθε αναγνώστη σε κάθε μία ανάγνωση κάθε ξεχωριστού κειμένου. Σύμφωνα με τη Louise Rosenblatt (1910 - 1999), Αμερικανίδα πρωτοπόρο στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, η ερμηνευτική πράξη εμπλέκει αναγνώστη και κείμενο σε μια συμπληρωματική συναλλαγή, ένα είδος ερμηνευτικού χορού, στον οποίο αναγνώστης και κείμενο αλληλοσυμπληρώνονται, επηρεάζοντας ο ένας τον άλλο σε μια συναρπαστική εμπειρία δημιουργίας νοήματος (Manna & Hill, χ.η). Χαρακτηριστικά η Rosenblatt γράφει εξηγώντας την επιλογή της: *«χρησιμοποιώ τους όρους “συναλλαγή” (transaction) και “συναλλακτική” (transactional), για να δώσω έμφαση στη σπουδαιότητα και του αναγνώστη και του κειμένου,[...] σε ένα διαρκές, σπειροειδές – και όχι γραμμικό- δούναι και λαβείν ανάμεσά τους,[...] στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων»* (Rosenblatt, 1970).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη Rosenblatt το ποιητικό κείμενο επιτελεί δύο κύριες λειτουργίες: (Rosenblatt, 1978) α) δρα ως «κίνητρο» (stimulus), ενεργοποιώντας στοιχεία των τόσο των λογοτεχνικών όσο και των προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη και β) δρα ως «πλαίσιο», ως «οδηγός» (guide), ώστε ο αναγνώστης να επιλέξει ή να απορρίψει στοιχεία της κειμενικής πραγματικότητας και έτσι να οργανώσει την ανταπόκρισή του. Το ποίημα προκαλεί μέσω της ανάγνωσης μια αισθητική εμπειρία, για την πραγμάτωση της οποίας απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία θεωρείται σαν ένα «ενεργό κύκλωμα» (live circuit) ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τον αναγνώστη. Ο αναγνώστης στην προσπάθειά του να συλλάβει το ποίημα ως «ολότητα» μετακινείται σε διάφορα σημεία του, ανάλογα με αυτό που κάθε φορά ελκύει την προσοχή του. Θέτει σε λειτουργία την «επιλεκτική προσοχή» (selective attention) και αναδημιουργεί το λογοτέχνημα, προκειμένου να το προσεγγίσει (Rosenblatt, 1978, Βησσαράκη, 2002).

Το λογοτεχνικό κείμενο παρέχει «νύξεις» (cues) και «ενδείξεις» (clues), «κειμενικά σήματα» (textual signs) μορφής και περιεχομένου, στα οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται συγχρόνως από την πρώτη στιγμή της ανάγνωσης, εφόσον ενεργοποιούν τις «μνημονικές αποσκευές» του (mnemonic baggage), δηλαδή τις αναμνήσεις του από παρελθούσες λογοτεχνικές αναγνώσεις ή εμπειρίες της ζωής του καθώς και από το σύνολο της προσωπικότητάς του. Γι' αυτό και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της ζωής του αναγνώστη το ίδιο κείμενο ενεργοποιεί άλλα –ή και άλλα- στοιχεία και πιθανότατα διαφοροποιεί τα σημαία εστίασης της επιλεκτικής προσοχής δημιουργώντας ένα διαφορετικό «ποίημα» (Rosenblatt, 1978, Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

6. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΟΙΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Με βάση τη συναλλακτική θεωρία έχει προταθεί διδακτική μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων / φάσεων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005) :

1. Προετοιμασία περιβάλλοντος
2. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών (initial response)
3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
4. Έκφραση της ανταπόκρισης

Α΄ ΦΑΣΗ: Προετοιμασία περιβάλλοντος

Κατά τη συναλλακτική θεωρία το πλαίσιο –κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό- μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός είναι βασικός παράγοντας για τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζουν οι ειδικότερες σχέσεις και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών-αναγνωστών. Πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση της λογοτεχνίας, μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου η ανάγνωση θα προβάλλεται ως μια πολυσχιδής εμπειρία εξερεύνησης και ανακάλυψης και όχι ως καταναγκαστική και τυπική δραστηριότητα (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Η προετοιμασία του περιβάλλοντος της τάξης θα μπορούσε να γίνει με κάποια ερώτηση - αφορμή, με ανάκληση της προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών, με στοιχεία για τον ποιητή, με την κατάλληλη διακόσμηση της τάξης, με φωτογραφίες, με αφίσες, με την ακρόαση μελοποιημένης ποίησης ή απαγγελιών.

Πριν την ανάγνωση θα πρέπει να δούμε το περιεχόμενο, όλα αυτά που περιβάλλουν το ποιητικό κείμενο (τίτλος, όνομα ποιητή, εισαγωγικό σημείωμα, προμετωπίδες, εικονογράφηση). Μπορούμε να διερευνήσουμε τις ανταποκρίσεις των μαθητών στον τίτλο του λογοτεχνικού κειμένου. Με την επιγραμματικότητα του, την ενδεχόμενη ασάφειά του αλλά και την πολυσημία του, ο τίτλος συνιστά ένα κομβικό σημείο «εισόδου» στο κείμενο που μπορεί αποτελεσματικά να διεγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον του αναγνώστη και να συμβάλλει στην πρόσληψη και την ερμηνευτική αποκωδικοποίηση του κειμένου (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Ο Eco (1990) λέει: «λες και κάτι σαν θρόισμα, σαν αδιάκοπο μουρμουρητό συνοδεύει και ακολουθεί το κείμενο λέγοντάς μας με ποιον τρόπο να το διαβάσουμε,

ποιες προθέσεις να του αποδώσουμε, πώς να το αξιολογήσουμε. Ο τίτλος αποτελεί σχεδόν πάντοτε μια υπόδειξη για την ανάγνωση, όταν δεν προκαθορίζει το θέμα στο οποίο πρέπει να συγκεντρώσουμε την προσοχή μας».

Πριν από την ανάγνωση, ο τίτλος δημιουργεί πολλές προσδοκίες στον αναγνώστη σχετικά με το περιεχόμενο ή το είδος του κειμένου, την εποχή στην οποία αναφέρεται κ.ά. Όμως και καθ' όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας ο τίτλος λειτουργεί ως σημασιοδοτικό στοιχείο, γι' αυτό και μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Κατά την ανάγνωση, ο τίτλος ο διαρκές σημείο αναφοράς συνδιαλέγεται με το κείμενο και επηρεάζει την ερμηνευτική – αποκωδικοποιητική στάση του αναγνώστη. Μετά το τέλος της ανάγνωσης, ο τίτλος μπορεί να ελεγχθεί ως προς την πρωτοτυπία του ή την αποτελεσματικότητά του (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Γενικά, προσπαθούμε να φέρουμε το μαθητή σε μια συνάντηση με το κείμενο με ενεργοποιημένες τις προσδοκίες, τις μνήμες και τις προτιμήσεις του. Είναι μια φάση, κατά την οποία ελεύθερος ο μαθητής παροτρύνεται να πει τη δική του γνώμη, χωρίς να φοβηθεί ότι δε δίνει τη «σωστή απάντηση».

Β' ΦΑΣΗ: Αρχική ανταπόκριση των μαθητών

“Η πρώτη διαδικασία, που είναι η πρόσληψη εντυπώσεων με τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση, είναι το ήμισυ της διαδικασίας του διαβάσματος” (Virginia Woolf)

Κατά τους οπαδούς της συναλλακτικής θεωρίας πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία από αυτήν που δίνεται έως τώρα στην «πρώτη επαφή» του αναγνώστη με το κείμενο, στα συναισθήματα και στις ιδέες που αναδύονται σε αυτό το στάδιο, γιατί οτιδήποτε προστίθεται ή αλλάζει στη συνέχεια έχει πάντα σχέση με την αρχική ανταπόκριση. Η αρχική ανταπόκριση είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, καθοριστική για τη σχέση που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια με το κείμενο, γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται με τη δέουσα βαρύτητα και προσοχή από τον εκπαιδευτικό (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κρίνει, ανάλογα πάντοτε με το λογοτεχνικό κείμενο που θα κληθεί να διδάξει αλλά και με τις δυνατότητες των μαθητών του, αν η πρώτη, μεγάλωφωνα ανάγνωση είναι καλύτερο να γίνεται από αυτόν ή από κάποιον μαθητή. Μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης του κειμένου οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιχειρήσουν τις δικές τους

μεγαλόφωνες αναγνώσεις –ειδικά στην ποίηση ίσως κάτι τέτοιο επιβάλλεται- και να ακούσουν τις ζωντανές ερμηνείες άλλων αναγνωστών – συμμαθητών τους ή του δασκάλου. Φυσικά, πάντοτε πρέπει να έχουν το χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου – άλλωστε η σιωπηρή ανάγνωση είναι ο κυρίαρχος και ο πλέον διαδεδομένος τρόπος πρόσληψης του γραπτού λόγου. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση καθιστά έκδηλο το μοναδικό και ιδιότυπο τρόπο με τον οποίο ο κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει το κείμενο. Τη στιγμή που διαβάζει φωναχτά, ο αναγνώστης σκηνοθετεί τον εαυτό του και προσφέρει μία – έστω και υποτυπώδη- ερμηνεία του κειμένου, υιοθετώντας αργό ή γοργότερο ρυθμό, παύσεις, συναισθηματικούς τονισμούς κ.ά. Από την άλλη μεριά, η σιωπηρή ανάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού ικανοποιεί την ανάγκη του ατόμου για προσωπικό χρόνο και σιωπή, για αυτοσυγκέντρωση και ιδιωτική απόλαυση. Ο μαθητής ακολουθεί τον προσωπικό του ρυθμό, απομονώνεται, αυτοσυγκεντρώνεται και απολαμβάνει, χωρίς να εξαναγκάζεται να ακολουθήσει το ρυθμό που επιβάλλει ο εκπαιδευτικός (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Στη φάση διαμόρφωσης της αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης οι μαθητές αυτοσυγκεντρώνονται και εμπλέκονται ατομικά με το κείμενο. Καλό είναι η ανταπόκριση να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει, γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ως την ανακοίνωσή της πιθανώς θα οδηγήσει σε αλλοιώσεις και απώλειες (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Παρακινούμε, λοιπόν, τους μαθητές μας να κρατούν σημειώσεις στο τετράδιό τους με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών σχετικά με τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις απορίες που δημιουργούνται ή ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση.

Στη φάση αυτή μας ενδιαφέρει η προσωπική και συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο, ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα και την προσωπικότητά του. Στο σημείο αυτό μπορούμε να στοχεύσουμε στην αρχική διερεύνηση των διαφορών της πρόσληψης ανάμεσα στους μαθητές. Τους παρακινούμε να ενδιαφερθούν για τις λέξεις, τη γλώσσα και τους λογοτεχνικούς τρόπους του κειμένου, αλλά και για τα πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις. Ο μαθητής έχει απεριόριστη ελευθερία για πλήρωση των κενών απροσδιοριστίας του κειμένου μέσω των φανταστικών του προβολών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πρώτο επίπεδο της προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου (ειδικά του ποιήματος) μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά η παρανάγνωση του. Ο όρος, δανεισμένος από την ορολογία της Παλαιογραφίας, σημαίνει τη λοξή,

στραβή ή λαθεμένη ανάγνωση. Η ανάγνωση αυτή υπαγορεύεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή-αναγνώστη (προηγούμενη εμπειρία, αναγνωστικές προσδοκίες, γνώση του δηλωτικού και παραδηλωτικού χαρακτήρα της γλώσσας, κ.ά.) όσο και από το ίδιο το κείμενο. Για το Δ. Ν. Μαρωνίτη (1986) «κάθε καλό ποίημα (παραδοσιακό ή νεωτερικό) μοιάζει λίγο με τον Οδυσσέα: προτού πει την αλήθεια του, λέει τα ψέματά του... Κάθε καλό ποίημα έχει τις αντιστάσεις του: δεν παραδίνεται άκαιρα στην άμεση αναγνώριση». Σε αυτό το πρώτο στάδιο η προσέγγιση είναι κυρίως υποκειμενική και κυριαρχεί η συγκίνηση. Ο δέκτης της ποίησης αντιδρά με ό,τι έχει πρόχειρο και δικό του. Η διδασκαλία της ποίησης πρέπει να δίνει μεγάλη σημασία σε αυτή τη φάση της προανάγνωσης. Τα σημεία του ποιήματος, στα οποία παρατηρείται η αστοχία της ανάγνωσης, είναι τα κατεξοχήν κατάλληλα, για να αποτελέσουν τις λαβές, απ' τις οποίες θα στηριχτεί η αναγνωστική διαδικασία (Αρβανίτης, 2004).

Συμπερασματικά, η άμεση καταγραφή -κατά τη διάρκεια της πρώτης ανάγνωσης- των εντυπώσεων και των συναισθημάτων που προκαλούνται είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί βοηθά το μαθητή να οικειοποιηθεί το κείμενο ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία του.

Γ' ΦΑΣΗ: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Στη φάση αυτή η προσωπική ανταπόκριση κοινοποιείται στην ομάδα με πολλούς τρόπους και μέσα. Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν οι ίδιοι, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. Η ανταλλαγή απόψεων με άλλους αναγνώστες προσφέρει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα τη δική του σχέση με το κείμενο. Η Rosenblatt (1978) λέει χαρακτηριστικά: *«Συνηθίζουμε να αντιμετωπίζουμε το κείμενο ως μέσον επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη... Ίσως θα έπρεπε να θεωρήσουμε το κείμενο ως ένα ακόμη μέσον επικοινωνίας των αναγνωστών μεταξύ τους»*. Αυτή η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών οδηγεί το μαθητή στο να εμβαθύνει και να αναλύσει την ανταπόκρισή του βοηθούμενος από την ανταπόκριση των συμμαθητών του. Το γεγονός ότι οι άλλοι επικεντρώνονται σε σημεία που αυτός πιθανόν αγνόησε ή συνέλαβε διαφορετικά τον οδηγεί στο να επιστρέψει πάλι στο κείμενο με σκοπό να επανεξετάσει, να διερευνήσει ή να τροποποιήσει την ανταπόκρισή του, διαπιστώνοντας τι ακριβώς δικαιολογεί την ανταπόκριση των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής –

αναγνώστης διασαφηνίζει, συγκεκριμενοποιεί πληρέστερα, διαμορφώνει και συμπληρώνει την ανταπόκρισή του (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Είναι η φάση της εξήγησης. Προσπαθούμε να συσχετίσουμε όλες τις υποκειμενικές ανταποκρίσεις των μαθητών-αναγνωστών με τους κώδικες του κειμένου. Το γεγονός ότι το ίδιο κείμενο συχνά προκαλεί διαφορετικές ανταποκρίσεις μας αναγκάζει να απορρίψουμε την ιδέα της μίας και μοναδικής «σωστής» ερμηνείας. Διαφορετικές προσεγγίσεις – ερμηνείες των μαθητών μπορεί να είναι εξίσου «σωστές», αρκεί να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την εστίαση της προσοχής του αναγνώστη σε ορισμένα σημεία του κειμένου ή και στην οργάνωση της ανταπόκρισής του. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι κάθε αυθαίρετη ερμηνεία είναι αποδεκτή. Η μεθοδολογία της αναγνωστικής ανταπόκρισης όχι μόνο δε θέτει ως στόχο να αποφευχθεί μια αυθαίρετη ερμηνεία, αλλά αντίθετα την επιτρέπει, την αναδεικνύει και τη χρησιμοποιεί ως ερέθισμα για βαθύτερη συζήτηση και κατανόηση ή ως μέσο σύγκρισης και αξιολόγησης των γενικών ανταποκρίσεων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Στη σχολική τάξη που λειτουργεί με το πνεύμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης η συζήτηση είναι διερευνητική και ανακαλυπτική, εφόσον οι μαθητές αντιμετωπίζουν διλήμματα και κάποτε ασαφείς και αμφιλεγόμενες καταστάσεις. Κατά τη διερευνητική συζήτηση, οι μη ολοκληρωμένες ιδέες επανεξετάζονται και συμπληρώνονται (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Έτσι η «κατανόηση» και «ερμηνεία» του κειμένου δεν επιβάλλεται, αλλά αναδύεται με φυσικό τρόπο.

Η Rosenblatt (1978) τονίζει ότι η λογοτεχνία δεν είναι μόνο τέχνη του λόγου αλλά και ένα ιστορικοκοινωνικό φαινόμενο που ασκεί πολλαπλή επίδραση στον αναγνώστη. Κοινωνικοποιεί και εντάσσει το άτομο σε μια πολιτισμική κοινότητα. Όχι μόνο τέρπει, αλλά και θέτει προβληματισμούς. Επομένως, κατά τη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί και σε θέματα που αφορούν την εποχή και τις συνθήκες μέσα στις οποίες το έργο δημιουργήθηκε. Η εποχή δημιουργίας του έργου και οι ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες παραγωγής του συζητούνται και συσχετίζονται με αυτές της στιγμής ανάγνωσης του έργου. Παράλληλα, τα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή μπορούν να λειτουργήσουν ως έναυσμα για ενεργοποίηση και ενδυνάμωση της μέθεξης του μαθητή – αναγνώστη στο κείμενο. Τα βιογραφικά στοιχεία μπορούν να προσφερθούν κατά την προετοιμασία του εισαγωγικού πλαισίου, να δοθούν κατά την

ανακοίνωση των ανταποκρίσεων, αν τεθούν σχετικές ερωτήσεις, ή ακόμη να αποτελέσουν αντικείμενο βιβλιογραφικής έρευνας κατά τη φάση της έκφρασης της ανταπόκρισης (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Τέλος, οι μαθητές μπορούν να προβούν σε μια αξιολόγηση του κειμένου, βασιζόμενοι και αναφερόμενοι σε συγκεκριμένα κριτήρια αλλά και εκφράζοντας προσωπικές εκτιμήσεις και απόψεις.

Δ΄ ΦΑΣΗ: Έκφραση της ανταπόκρισης

Στην τελευταία φάση έχει πλέον αφυπνιστεί η συνείδηση του μαθητή - αναγνώστη, ο οποίος κάνει πιο σύνθετες πράξεις που τον φέρνουν πιο κοντά στην κατανόηση του κειμένου αλλά και του εαυτού του. Η ανταπόκριση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το «δημιουργικό γράψιμο» (creative writing), τη δραματοποίηση, την εικαστική απόδοση του κειμένου, την εργασία με τη μέθοδο project, τη δημιουργία ανθολογίων ανάλογα με το θέμα, το συγγραφέα ή το είδος του διδαχθέντος κειμένου κ.ά. Φυσικά, το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία δεν είναι απαραίτητο να δημοσιοποιηθεί ή να αποδώσει καρπούς με κάποιας μορφής δραστηριότητα. Πρέπει να αποδεχθούμε την ιδέα ότι πολλές φορές το λογοτεχνικό έργο διαβάζεται απλώς για να διαβαστεί, προσφέροντας μια ανεπανάληπτη αισθητική εμπειρία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Ο ρόλος του μαθητή

Οι αναγνωστικές θεωρίες αποδίδουν στο μαθητή-αναγνώστη ένα ρόλο με περισσότερες ευθύνες. Ο μαθητής έχει πλέον τη δυνατότητα όχι να απομνημονεύει ή να ανακαλεί πληροφορίες και γνώσεις, αλλά να ανακαλύπτει τη γνώση, να βιώνει εμπειρίες, να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με το λόγο των κειμένων, με τους συμμαθητές και το εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο της συναλλακτικής διδασκαλίας ο μαθητής κατανοεί, αναλύει, ερμηνεύει τα δεδομένα του λογοτεχνικού κειμένου, ακολουθώντας το δικό του ρυθμό, ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία του. Εστιάζει στο δικό του τρόπο πρόσληψης και στη δική του ανταπόκριση συνδιαλεγόμενος παράλληλα με τις απόψεις και τις ανταποκρίσεις των άλλων. Η ομάδα, της οποίας ισότιμο μέλος είναι ο εκπαιδευτικός, νομιμοποιεί την εκάστοτε ερμηνεία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Το να γνωρίζουν και να εμπιστεύονται οι μαθητές το δάσκαλό τους είναι ένα

γενικό παιδαγωγικό προαπαιτούμενο για τη διδακτική πράξη. Στο μάθημα της λογοτεχνίας χρειάζεται επιπλέον να τον γνωρίζουν και να τον εμπιστεύονται και ως συναναγνώστη τους. Να γνωρίζουν κάποιες από τις αναγνωστικές του προτιμήσεις αλλά και τις απαρésekείες του. Να έχουν πειστεί ότι δε χρησιμοποιεί το διάλογο ως τέχνασμα, αλλά αποποιείται ειλικρινά το ρυθμιστικό λόγο -επομένως και το ρόλο του ως κατόχου όλων των έγκυρων απαντήσεων- και εμπλέκεται στο διάλογο με ένα γνήσιο ενδιαφέρον. Να μη φοβούνται να λειτουργήσουν μαζί του αναστοχαστικά, γιατί και εκείνος δε θα φοβάται να αποτολμήσει το ανάλογο (Φρυδάκη, 2003).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι υπερρεαλιστές έλεγαν ότι η ποίηση πρέπει να γίνεται απ' όλους «αφού μέσα της όλοι μεγαλώνουμε» (Παπαδάτος, 2002). Εξ ορισμού επομένως, κοινωνικοί και συμμετέχοι μπορούν να είναι ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ανάγκη κι οι δύο να λειτουργούν σε ατμόσφαιρα αλληλεπίδρασης, σε μια πορεία μετασχηματισμού και εξέλιξης της παιδαγωγικής σχέσης. Αυτή η πρόταση σηματοδοτεί ένα άλλο πλέγμα αυτόνομων σχέσεων και διαδράσεων αλληλεξάρτησης και επικοινωνίας. Προϋπόθεση επομένως είναι αυτοί οι δύο παράγοντες να λειτουργούν διαλεκτικά, ικανή δε και αναγκαία συνθήκη αποτελεί ο δάσκαλος

Οι αισθητικές προσλαμβάνουσες του μαθητή, όσον αφορά την κατανόηση του λογοτεχνικού έργου, διαμορφώνονται αφενός από τη βιωμένη κοινωνική εμπειρία του και αφετέρου από τις προηγούμενες αναγνώσεις του. Το κείμενο, από τη μια, φέρνει στη συνείδηση του μαθητή - αναγνώστη ιδέες, έννοιες, αισθητικές εμπειρίες, εικόνες πραγμάτων, ανθρώπινες δραστηριότητες. Ο μαθητής, από την άλλη, προβάλλει στο κείμενο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις αναμνήσεις του από το παρελθόν, τις τωρινές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες αναγνώσεις του και μια συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής. Με τον οπλισμό αυτό ο μαθητής θα κατανοήσει και θα απολαύσει το λογοτεχνικό κείμενο (Μέλλου & Χατζηδημητρίου – Παράσχου, 2001). Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μεσολαβητή είναι να ενεργοποιήσει τον εμπειρικό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών του και να ενθαρρύνει τις γόνιμες συναλλαγές (transactions) ανάμεσα στο κείμενο και στο μαθητή – αναγνώστη (Rosenblatt, 1970). Παράλληλα, η έμφαση των αναγνωστικών θεωριών στις αντιλήψεις και στις προηγούμενες εμπειρίες του αναγνώστη οδηγεί τον εκπαιδευτικό στο να επιλέγει κείμενα που ανταποκρίνονται

περισσότερο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Αντιμέτωποι με το κείμενο, τη στιγμή που καλούνται να εκφέρουν κάποιες υποθέσεις γι' αυτό, οι μαθητές έχουν συχνά αμυδρές υποψίες, κάτι σαν ακαθόριστη διαίσθηση που δε βρίσκουν λόγια να την εκφράσουν. Αν ο εκπαιδευτικός δε βοηθήσει στη λεκτική τους έκφραση, αν προσπεράσει μια συγκεχυμένη απάντηση, για να αναζητήσει βιαστικά την «ορθή», αυτές οι λανθάνουσες σκέψεις θα σβήσουν χωρίς να έχουν πάρει μορφή. Όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη διερεύνηση των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών, πρέπει να γνωρίζει πώς θα δημιουργήσει το κλίμα της διανοητικής ελευθερίας που θα τους παρακινήσει να πουν «εκείνο που πραγματικά σκέφτονται γι' αυτό το κείμενο». Ανάμεσα στην ερώτηση «Τι θέλει να πει το κείμενο» και σε εκείνη που λέει «Μιλήστε μου για τον τρόπο που καταλαβαίνετε το κείμενο» υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Η δεύτερη διατύπωση δηλώνει ότι αναγνωρίζει και νομιμοποιεί περισσότερους από έναν τρόπους κατανόησης. Και επειδή τους νομιμοποιεί, είναι σε θέση και να τους απελευθερώσει (Φρυδάκη, 2003). Ερωτήσεις, βέβαια, του τύπου «τι θέλει να πει εδώ ο συγγραφέας / ποιητής», καλό είναι να αποφεύγονται, επειδή δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι γνωρίζει κανείς «τι θέλει να πει» με το κείμενό του ένας δημιουργός. Αντίθετα, ανοιχτές ερωτήσεις, όπως «τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;», «σε ποιο σημείο αναφέρεσαι», «γιατί;», «τι εννοείς;», «πες μας περισσότερα», ενθαρρύνουν το διάλογο και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Στην τάξη πρέπει να επικρατεί ατμόσφαιρα αποδοχής και αμοιβαιότητας, ώστε οι μαθητές να λειτουργούν ελεύθερα και αυθόρμητα. Ο εκπαιδευτικός παρωθεί και παροτρύνει τους μαθητές, παρέχοντας συγχρόνως την απαραίτητη βοήθεια με νύξεις και επισημάνσεις κατά περίπτωση.

Επίσης, όταν ο διδάσκων αποσκοπεί να καλλιεργήσει την ικανότητα των μαθητών του να αναγνωρίζουν τις μορφές και να συγκροτούν σημασίες και αξιολογήσεις, οφείλει να δίνει αναγνωστικές οδηγίες: να υποδεικνύει στοιχεία του κειμένου που δεν πρόσεξαν, να παρέχει νέες πληροφορίες, μέσα ή συνθήκες δουλειάς. Επομένως καλό είναι οι διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού να βρίσκονται στην κατηγορία του «δίνω οδηγίες» και όχι του «θέτω ερωτήσεις» (Φρυδάκη, 2003).

Το να φέρουμε το μαθητή στο κέντρο των διδακτικών μας επιλογών δε σημαίνει να προσαρμόσουμε την οργάνωση του μαθήματος στις ήδη υπάρχουσες

προτιμήσεις και δυνατότητές του. Σημαίνει ότι τόσο το οργανωτικό πλαίσιο όσο και η διδακτική πράξη οφείλουν να μην αγνοούν και, πολύ περισσότερο, να μην περιφρονούν αυτές τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες. Αν οι τελευταίες γίνουν σεβαστές και ενταχθούν σε μια τρέχουσα πρακτική, τότε ενδεχομένως θα διευρυνθούν και θα εξελιχθούν. Ο στόχος δεν είναι πλέον να μοιράζονται όλοι την ίδια ανάγνωση του ίδιου κειμένου, αλλά καθένας να μάθει να οικοδομεί την ίδια του την ανάγνωση, ενώ ταυτόχρονα να μπορεί να αναγνωρίζει και να σέβεται εκείνες των άλλων (Φρυδάκη, 2003).

Συμπέρασμα

Για τις αναγνωστικές θεωρίες το λογοτεχνικό έργο αποτελεί ένα «ανοιχτό κείμενο» που διαθέτει δυνάμει πολλές διαφορετικές σημασίες. Κάθε απόπειρα ερμηνείας ή διδασκαλίας του αποτελεί απλά μία διαδικασία (μεταξύ πολλών) γλωσσικής και πολιτισμικής πραγμάτωσης του έργου σε μια συγκεκριμένη στιγμή της αέναης πορείας του νοήματος και των διαδικασιών νοηματοδότησης (Κιοσσές, 2005).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι η αισθητική ανταπόκριση και η συναλλακτική θεωρία ως διδακτικές μέθοδοι υπογραμμίζουν περισσότερο το ρόλο του μαθητή-αναγνώστη. Γιατί οι μαθητές δεν υποδέχονται απλώς ένα κείμενο, αλλά παλεύουν μαζί του. Η πρόσληψη, από την άλλη, συναιρεί την ιστορική προσέγγιση, την αυτοτέλεια του κειμένου και τον ερμηνευτικό πλουραλισμό. Συνεπώς, αυτές οι αναγνωστικές θεωρίες στηρίζονται στη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή, αξιοποιούν τη φαντασία του και την τάση του για παιγνίδι με λέξεις και εικόνες. Ο μαθητής-αναγνώστης, σύμφωνα μ' αυτές τις θεωρίες συμβάλλει ενεργά στη συγκρότηση του νοήματος, αφού καλείται να συμπληρώσει τα κενά, τα σημεία απροσδιοριστίας που υπάρχουν σε ένα κείμενο, πράγμα που θα τον μετατρέψει από παθητικό δέκτη σε ενεργά εμπλεκόμενο υποκείμενο και κατά συνέπεια η ανάγνωση από απλή κατανόηση του κειμένου θα μεταμορφωθεί σε δημιουργική πράξη.

7. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 303 και 304/τ. Β, 13/3/2003) κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Βέβαια, στο δημοτικό σχολείο δεν μπορεί να γίνει λόγος για λογοτεχνία με την κρατούσα έννοια του όρου. Στις δυο ανώτερες τάξεις του δημοτικού μπορεί να μιλήσουμε για μια στοιχειώδη εισαγωγή στη λογοτεχνία διαμέσου κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που προσιδιάζουν στην αντιληπτικότητα της ηλικίας των μαθητών. Επιπλέον, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό - διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Παράλληλα, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών καθιερώνει «ώρα ελεύθερης ανάγνωσης». Τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης θα πρέπει να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης.

Αναφέρουμε ενδεικτικά τις εξής (ΥΠ.Ε.Π.Θ / Π.Ι., 2003):

- ✓ Διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων
- ✓ Βιβλιοαινίγματα - Βιβλιοκουίζ
- ✓ Παρουσιάσεις βιβλίων είτε από το δάσκαλο είτε από τους μαθητές με παιγνιώδεις τρόπους
- ✓ Ανάγνωση βιβλίων με αφορμή γεγονότα της επικαιρότητας ή πολιτιστικές δραστηριότητες της τάξης, π.χ. δημιουργία ανθολογιών, ανεύρεση βιβλίων με ένα συγκεκριμένο θέμα, πληροφορίες για συγγραφείς, σύγκριση των διασκευών γνωστών παραμυθιών κ.ά.
- ✓ Θέσπιση αναγνωστικών βραβείων
- ✓ Σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης (αυτοσχεδιασμοί, παντομίμα, διασκευή λογοτεχνικών κειμένων σε θεατρικό σενάριο κ.ά.)

- ✓ Δραστηριότητες που αφορούν το εικονογραφημένο βιβλίο
- ✓ Αφήγηση
- ✓ Δημιουργικό γράψιμο
- ✓ Παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων σε CD-ROM
- ✓ Σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική και τη μουσική
- ✓ Χρήση μελοποιημένης ποίησης
- ✓ Προσκλήσεις συγγραφέων
- ✓ Διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου από δασκάλους, γονείς, μαθητές
- ✓ Διαγωνισμοί εικονογράφησης και βιβλιοδεσίας

Στη συνέχεια προτείνουμε δραστηριότητες που αναφέρονται στη νοηματική κατανόηση, στην ανάδειξη θεματικών στοιχείων του κειμένου, καθώς και στη σύνδεση του κειμένου με άλλα λογοτεχνικά κείμενα ή με τις τέχνες. Επίσης, περιλαμβάνονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αποσκοπούν στη δημιουργική πρόσληψη του κειμένου και στην ενίσχυση της επινοητικότητας και της φαντασίας των παιδιών.

1. Βρίσκουμε φανταστικά θέματα

Στη δουλειά του ποιητή, ο «άξονας της επιλογής» προβάλλεται στον «άξονα συνδυασμού»: μπορεί να είναι ένας ήχος (μια ομοιοκαταληξία) που θα ανακαλέσει μια σημασία, μια προφορική αναλογία που θα προκαλέσει τη μεταφορά. Όταν το παιδί επινοεί μια ιστορία, συμβαίνει το ίδιο πράγμα. Πρόκειται για μια δημιουργική πράξη που έχει και μια αισθητική πλευρά: εδώ μας ενδιαφέρει σε σχέση με τη δημιουργικότητα και όχι με την τέχνη. Η αναζήτηση του φανταστικού θέματος μπορεί να γίνει μέσα από τα παιχνίδια που έπαιζαν οι ντανταϊστές και οι υπερρεαλιστές, αλλά είναι οπωσδήποτε πιο παλιά από αυτά τα καλλιτεχνικά κινήματα. Ένα από τα παιχνίδια αυτά συνίσταται στο να κόψουμε τους τίτλους των εφημερίδων και να τους ανακατέψουμε, για να έχουμε ειδήσεις από παράλογα, συγκλονιστικά ή απλώς διασκεδαστικά γεγονότα (Ροντάρι, 2001):

*«ο θόλος του Αγίου Πέτρου
μαχαιρωμένος
το σκάει στην Ελβετία με το χρηματοκιβώτιο».*

Επίσης, μπορούμε να θυμηθούμε τα παιχνίδια των πρώτων υπερρεαλιστών,

όπως τα αναφέρει ο Ελύτης στα «Ανοιχτά Χαρτιά» (1974): μοιράζουμε χαρτάκια με ερωτήσεις και απαντήσεις που τις διαβάζουν οι μαθητές τυχαία. Δεν είναι σίγουρο αν θα προκύψουν όσα λέει ο Ελύτης, σίγουρα όμως θα συμβεί κάτι ανάλογο:

Ερώτηση: «Τι είναι το κόκκινο χρώμα;»

Απάντηση: «Ένα χαστούκι από παπαρούνες!»

Ερώτηση: «Τι είναι η δόξα;»

Απάντηση: «Ένα βουνό για να το βλέπουν οι αιώνες!»

2. Συνεχίζουμε τις ιστορίες

«Και μετά;» ρωτούν τα παιδιά, όταν ο αφηγητής σταματάει. Ακόμη κι όταν έχει τελειώσει το παραμύθι, υπάρχει πάντα η πιθανότητα ενός «μετά». Οι ήρωες είναι έτοιμοι να αναλάβουν δράση, γνωρίζουμε τη συμπεριφορά τους, ξέρουμε τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους. Η απλή εισαγωγή του καινούργιου στοιχείου θέτει σε κίνηση ολόκληρο το μηχανισμό, όπως πολύ καλά γνωρίζουν όσοι έχουν γράψει ή έχουν φανταστεί κάποια «συνέχεια» του Πινόκιο (Ροντάρι, 2001).

3. Γράφουμε ποιήματα

Ευδιάκριτοι και στερεότυποι κανόνες που εφαρμόζονται στη σύνθεση κάποιων ποιητικών μορφών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρότυπο για τη δημιουργία ανάλογων ποιημάτων. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά καλούνται, στην ουσία, να συνδυάσουν την πειθαρχία της φόρμας με την ελευθερία και την πρωτοτυπία της προσωπικής έκφρασης (Καλογήρου, 1999).

4. Διαβάζουμε συγκριτικά

Η παράλληλη ανάγνωση ποιημάτων παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης προσφέρεται ιδιαίτερα για τη σύγκριση των τεχνοτροπιών και για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της μοντέρνας ποίησης, όπως είναι ο ελεύθερος στίχος, οι περισσότερο ή λιγότερο πρωτότυπες μεταφορές ή παρομοιώσεις, ο μεγαλύτερος ή μικρότερος βαθμός που το παράλογο υπεισέρχεται στην οργάνωση των νοημάτων κ.ά. (Καλογήρου, 1999).

5. Συνδυάζουμε τη λογοτεχνία με τις Τέχνες

Η συνδυαστική χρήση, κατά τη διδασκαλία του ποιήματος, κατάλληλα επιλεγμένων εικαστικών έργων, όπως και η συνδυαστική χρήση μουσικών

συνθέσεων, αποσκοπούν στην ολόπλευρη αισθητική καλλιέργεια του παιδιού. Πρόκειται για μια «ολιστική» προσέγγιση στην οποία χρησιμοποιούνται όλες οι μορφές τέχνης, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται και οι στενές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των τεχνών (Καλογήρου, 1999). Εξάλλου, ο ήχος συμβάλλει στην απόλαυση, βοηθά στην πρόκληση συνειρμών, στη δημιουργία εικόνων και τονίζει τη μουσικότητα του λόγου.

Πρώτα πρώτα, παρά το γεγονός ότι η Λογοτεχνία και η Ζωγραφική ανήκουν σε διαφορετικά είδη τέχνης, η σχέση της εικόνας με το κείμενο είναι αναμφισβήτητη. Η διαπίστωση αυτή δεν καταργεί την αυτοτέλεια ούτε της Λογοτεχνίας ούτε της Ζωγραφικής. Καθεμιά έχει τη δική της λειτουργία, το δικό της ρόλο, τη δική της ανεξαρτησία, τη δική της μορφή ζωής, μετουσιώνει τα ερεθίσματα με το δικό της τρόπο και μεταλαμπαδεύει τα μηνύματα με τις οικείες της τεχνικές. Ωστόσο, η μια συμπληρώνει την άλλη και την καθιστά πιο ελκυστική και πιο κατανοητή, όπως ακριβώς συμβαίνει με τη Μουσική και την Ποίηση (Παπαντωνάκης, 2003).

Σε επίπεδο καθημερινής σχολικής πρακτικής και διδασκαλίας, η συνδυαστική χρήση λογοτεχνικού κειμένου – εικαστικού έργου – μουσικής παρουσιάζει αξιοσημείωτη ποικιλία μορφών, αφού ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει, ως υποστηρικτικά της διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνήματος, εικόνες, πίνακες, φωτογραφίες, μουσική, τραγούδια, για να αναδείξει τη θεματική-νοηματική τους συνάφεια με το κείμενο και να κάνει πιο ευχάριστη τη λογοτεχνική ανάγνωση (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2001).

6. Παίζουμε με τις λέξεις

Η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε τις σχέσεις που συνάπτουν ανάμοια πράγματα ή για να μας βοηθήσει να κάνουμε αντιδιαστολές οι οποίες ξεχωρίζουν ανάμοια πράγματα. Στην ποίηση οι δυο αυτές όψεις της γλώσσας παίρνουν τη μορφή της μεταφορικής σύγκρισης και της ειρωνικής αντίθεσης. Η μεταφορά και η ειρωνεία είναι οι δίδυμες βάσεις της ποιητικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι ένας καλός αναγνώστης της ποίησης πρέπει να είναι ιδιαίτερα εγρήγορος και διακριτικός στις ανταποκρίσεις του απέναντι στη μεταφορική και την ειρωνική γλώσσα (Scholes, 1986).

Οι αποκλίσεις από τον κανονικό λόγο («τη νόρμα») είναι απόλυτα θεμιτές στη λογοτεχνική γλώσσα, συνιστώντας στο σύνολό τους την ιδιαιτερότητα της δομής του λογοτεχνικού έργου, το λεγόμενο «λογοτεχνικό ύφος». Οι αποκλίσεις αυτές

χαρακτηρίζουν το ύφος ενός δημιουργού σε όλα τα επίπεδα: το φωνολογικό, το σημασιολογικό, το μορφοσυντακτικό. Ο αναγνώστης διαβάζοντας τέτοιους στίχους δοκιμάζει διπλό ξάφνιασμα. Ξάφνιασμα που προκαλείται από τη διάψευση των γλωσσικών του προσδοκιών και από την παραβίαση του γλωσσικού προτύπου. Ένα δεύτερο ξάφνιασμα προκαλείται από τη διάψευση των προσδοκιών του για την αντικειμενική πραγματικότητα, τον άνθρωπο και τον κόσμο του (Μπαμπινιώτης, 1991).

8. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΘΕΜΑ

Έπειτα από μια εκτενή έρευνα σχετικά με την ύπαρξη ολοκληρωμένων διδακτικών παρεμβάσεων για τη προσέγγιση του υπερρεαλισμού στο δημοτικό σχολείο, διαπιστώσαμε ότι αυτές είναι ελάχιστες στην ελληνική βιβλιογραφία. Συναντήσαμε κυρίως εκπαιδευτικές προτάσεις, οι οποίες όμως δεν είχαν υλοποιηθεί ή δεν αναγράφονταν η υλοποίησή τους. Η παραπάνω διαπίστωση εξάλλου, αποτέλεσε και το έναυσμα προκειμένου να δημιουργήσουμε διδακτικό υλικό και να το υλοποιήσουμε σε μαθητές/ριες του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα στην ΣΤ΄ τάξη.

Παρακάτω παρατίθενται κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες που έχουν τη μορφή άτυπης έρευνας. Από την ανασκόπηση τους προέκυψε ότι καθώς πολλά από τα καίρια χαρακτηριστικά του υπερρεαλιστικού κινήματος ανταποκρίνονται στην παιδική ψυχοσύνθεση, είναι όχι μόνο δυνατό αλλά κι ευχάριστο να προσεγγίζεται ο υπερρεαλισμός από μαθητές/ριες του δημοτικού σχολείου. Η συνάντηση του παιδιού με το καλλιτεχνικό αυτό είδος εξάπτει τη φαντασία του, το καλλιεργεί πνευματικά και αισθητικά και γίνεται διάυλος όχι μόνο να μάθει, αλλά να αλληλεπιδράσει, να παίξει και να ψυχαγωγηθεί, κάτι που τόσο λείπει από το ελληνικό σχολείο.

Ο Παπαδάτος (2002) στο άρθρο του *Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια «μεθοδολογία» συνάντησης με το ποίημα*, που περιέχεται στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση των Αποστολίδου –Χοντολίδου* υποστηρίζει ότι η προσέγγιση ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος είναι μοναδική και ανεπανάληπτη και ότι δεν θα πρέπει να υπακούει σε καθορισμένα βήματα ή φάσεις, αλλά να γίνεται σε συνθήκες μιας περιδιάβασης-εκδρομής στους χώρους της ποίησης. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια στις διδακτικές παρεμβάσεις που προτείνει και υλοποιεί, δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε μια διαρκεί αλληλεπίδραση και επικοινωνία και η δημιουργική ατομική ή ομαδική αποτύπωση-έκφραση των μαθητών/ριων είναι μια πορεία συνάντησης-διασταύρωσης, δηλαδή ανακάλυψης του ποιήματος.

Η Βασιλάκη (2001) στο άρθρο της *Από το Γουναρόπουλο στη νεοτερική ποίηση*, που το συναντήσαμε στο *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές Δημοτικό- Γυμνάσιο- Λύκειο* της Κατσίκη-Γκίβαλου, παραθέτει την προσπάθειά της να φέρει σε επαφή τα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού με Έλληνες νεοτερικούς ποιητές επιλέγοντας από τα έργα τους κάποια αποσπάσματα ποιημάτων τα οποία δεν

παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και ανταποκρίνονται ως προς το εικαστικό ερέθισμα το οποίο προηγήθηκε της διαδικασίας, με σκοπό οι μαθητές/ριες, μέσα από πολλαπλά ερεθίσματα κι ακούσματα να γευτούν τα «χρώματα» της ποίησης, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να ανακαλύψουν το ονειρικό κομμάτι που βρίσκεται μέσα τους. Αρωγός στη προσπάθειά της στάθηκε το έργο του Γιώργου Γουναρόπουλου.

Η Χοντουλίδου (2000), τέλος, στο άρθρο της *Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι... με τα ποιήματα*, στο Αποστολίδου Β. Καπλάνη Β. Χοντουλίδου Ε (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, προτείνει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στο οποίο είναι συνεχής η παρουσία της ποίησης σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με την ποίηση και τη καλλιέργεια του ενδιαφέροντός τους για τα δημιουργήματά της. Για το σκοπό αυτό εντάσσει την ενασχόληση με την ποίηση στο project της κάθε τάξης. Ένα «βαλιτσάκι» γεμάτο ποιήματα, τραγούδια, αλλά και στίχους των ίδιων των παιδιών, το οποίο ταξιδεύει από τάξη σε τάξη και είναι πάντα στη διάθεση εκείνων που θέλουν να το χρησιμοποιήσουν, είναι το σημαντικότερο εργαλείο για την υλοποίηση αυτής της διδακτικής μεθόδου διδασκαλίας της ποίησης.

9. ΜΕΘΟΔΟΣ

9.1. Σκοπός της διπλωματικής εργασίας

Η διαπίστωση απουσίας μη ολοκληρωμένων ερευνών σχετικά με τη προσέγγιση του υπερρεαλισμού στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. ενότητα 8) μας οδήγησε στο να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση με σκοπό:

- τη διερεύνηση της δυνατότητας προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου ή ποιήματος μέσω των εικαστικών
- τη διαμόρφωση διδακτικού υλικού, όπου συνδυάζεται ο λόγος με την εικόνα, για την προσέγγιση του υπερρεαλισμού από μαθητές/ριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου
- τον έλεγχο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης, έχοντας στόχους τόσο γνωστικούς, όσο συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς.

9.2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια ποιοτική πρώτη προσέγγιση, με στοιχεία «μελέτης περίπτωσης» με συμμετοχική παρατήρηση, αφού οι μελετητές ενεπλάκησαν στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχείρησαν να παρατηρήσουν (Cohen & Manion, 1994). Ως περίπτωση ορίστηκε το αν και κατά πόσο είναι εφικτό να διδαχθεί η λογοτεχνία με τη βοήθεια των εικαστικών, αν μπορεί δηλαδή να συνδυαστεί δημιουργικά η εικόνα με το λόγο με σκοπό τόσο την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου ή ενός ποιήματος, όσο και την τέρψη των μαθητών/ριων, καθώς επίσης και το αν και κατά πόσο μπορεί να προσεγγιστεί η υπερρεαλιστική ποίηση και ζωγραφική από παιδιά του Δημοτικού Σχολείου.

Ωστόσο όμως, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν αποσκοπούμε στην παρατήρηση και καταγραφή συγκεκριμένων και εξειδικευμένων στοιχείων, όσον αφορά μετρήσιμα χαρακτηριστικά του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα, που θα μας οδηγούσαν σε ασφαλή ποσοτικά αποτελέσματα.

Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μεθοδολογία προσέγγισης εξαιτίας των ακόλουθων πλεονεκτημάτων της:

- ✓ Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι, κατά παράδοξο τρόπο, «ισχυρά στην πραγματικότητα», αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν. Αντιθέτως, άλλα ερευνητικά δεδομένα είναι συχνά «αδύναμα στην πραγματικότητα», αλλά επιδέχονται εύκολη οργάνωση. Αυτή η ιδιότητα του ισχυρού στην πραγματικότητα οφείλεται στο ότι οι μελέτες περίπτωσης είναι ρεαλιστικές και συγκρατούν την προσοχή σε αρμονία με την εμπειρία του ίδιου του αναγνώστη, και έτσι παρέχουν μια «φυσική» βάση για γενίκευση.
- ✓ Οι μελέτες περίπτωσης αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών. Παρακολουθώντας προσεκτικά τις κοινωνικές καταστάσεις, οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να εκφράσουν ως ένα βαθμό τις ασυμφωνίες ή τις συγκρούσεις ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων. Οι καλύτερες μελέτες περίπτωσης καταφέρνουν να στηρίζουν εναλλακτικές ερμηνείες.
- ✓ Οι μελέτες περίπτωσης είναι «ένα βήμα προς τη δράση». Ξεκινάνε μέσα σε ένα κόσμο δράσης και συνεισφέρουν σ' αυτόν. Η ενορατική γνώση τους μπορεί να ερμηνευθεί με άμεσο τρόπο και να τεθεί σε χρήση: για την ανάπτυξη του προσωπικού ή μεμονωμένων ατόμων, για την ανάδραση που προέρχεται μέσα από τους ίδιους τους θεσμούς, για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην εκπαιδευτική πολιτική (Cohen & Manion, 1994).

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν, όπου ήταν δυνατό, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών και αναλύθηκαν ανάλογα με διαφοροποίηση που υπέστησαν πριν και μετά τη διδασκαλία.

Η διδασκαλία εξελίχθηκε ομαλά και το κλίμα στην τάξη ήταν δημιουργικό και ευχάριστο. Ο ρόλος μας κατά τη διδακτική παρέμβαση ήταν κυρίως βοηθητικός, συντονιστικός και οργανωτικός.

9.3 Δείγμα

Το σύνολο των μαθητών/ριών στους/ις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν 20, εκ των οποίων τα 10 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια. Οι μαθητές/ριες προέρχονταν από οικογένειες μέσου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος και εμφάνιζαν ανομοιογένεια ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (με κριτήριο τη βαθμολογική τους επίδοση στο α΄ και β΄ τρίμηνο). Ως προς τη φυλετική καταγωγή, αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις εκ των μαθητών/ριων ήταν αλλοδαποί, ωστόσο όμως είχαν ενσωματωθεί πλήρως στο σύνολο της τάξης. Η έρευνά μας διεξήχθη τμηματικά, στο δεύτερο και τρίτο δεκαήμερο του Μαΐου του 2010. Η διδακτική παρέμβαση έγινε στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας και διήρκησε συνολικά 3 ώρες.

Η συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου και του ερωτηματολογίου για τη λογοτεχνία έγινε μία ημέρα πριν από τη διδακτική παρέμβαση, αλλά σε δύο διαφορετικές διδακτικές ώρες και συμπληρώθηκαν και από τους/ις είκοσι μαθητές/ριες της τάξης.

Ακολούθησε η διδακτική παρέμβαση που διήρκησε τρία ώρες. Αφού ολοκληρώθηκε και το τρίτο δίωρο την επόμενη ημέρα δόθηκε και το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από δεκαοκτώ μαθητές/ριες.

9.4. Χειρισμός διαφορετικότητας του δείγματος

Καθώς το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά με διαφορετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, θεωρήθηκε σκόπιμος ο περιορισμός των πιθανών διακρίσεων μεταξύ τους.

Επιλέχθηκε έτσι, η σύσταση 4 ομάδων των 5 ατόμων, καθώς ο αριθμός των μαθητών/ριων είναι 20.

Τα παιδιά είχαν μάθει ήδη να δουλεύουν σε ομάδες, καθώς ο δάσκαλός τους είχε χωρισμένους τους μαθητές/ριες σε ομάδες των τεσσάρων και πέντε μελών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο όμως, κρίθηκε αναγκαίο να ανασυνταχθούν οι ομάδες προκειμένου να εξασφαλιστεί ανομοιογένεια, με βασικό κριτήριο τη διαφοροποίηση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους. Κύριο μέλημα αυτής της ανακατανομής ήταν η δημιουργία πενταμελών ομάδων αποτελούμενων από έναν καλό, δύο μέτριους και δύο «αδύνατους» μαθητές/ριες.

Η ανάπτυξη ενός τέτοιου εποικοδομητικού, συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης σκοπό είχε την εξασφάλιση υψηλότερων μαθησιακών επιδόσεων, την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, την βελτίωση της αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησής τους, καθώς και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων για το μάθημα (Σταυρίδου, 2001).

9.5. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να συλλεχθούν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το τι άλλαξε στην στάση των μαθητών/ριών απέναντι στην υπερρεαλιστική ποίηση, στον υπερρεαλισμό γενικότερα, αλλά και στο μάθημα της λογοτεχνίας χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία τα εξής:

- α) Αρχικό ερωτηματολόγιο
- β) Ερωτηματολόγιο για τη λογοτεχνία, την στάση των παιδιών απέναντι σ' αυτήν και τον τρόπο που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο
- γ) Τελικό ερωτηματολόγιο
- δ) Σχάρα παρατήρησης

Αρχικό ερωτηματολόγιο

Χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ένα αρχικό ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 2), το οποίο δόθηκε στα παιδιά μία ημέρα πριν τη διδακτική παρέμβαση, η οποία διήρκησε τρία διδακτικά δίωρα και κατά την οποία ασχοληθήκαμε με υπερρεαλιστικές δραστηριότητες, αλλά και με την επεξεργασία του υπερρεαλιστικού ποιήματος «*Το καράβι του δάσους*».

Το ερωτηματολόγιο αυτό άρχιζε με την παράθεση του ποιήματος του Νίκου Εγγονόπουλου «*Το καράβι του δάσους*» πάνω στο οποίο βασίζονταν και οι ερωτήσεις που ακολούθησαν. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε οκτώ ερωτήσεις και συμπληρώθηκε και από τους/τις είκοσι μαθητές/ριες της τάξης.

Η πρώτη ερώτηση καλούσε τους/τις μαθητές/ριες να καταγράψουν αυθόρμητα τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η πρώτη τους επαφή με το ποίημα. Σκοπός

εδώ ήταν να διερευνηθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει στα παιδιά μια πρώτη επαφή με ένα ποίημα υπερρεαλιστικής γραφής.

Η επόμενη ερώτηση προέτρεπε τα παιδιά, έπειτα από μια δεύτερη πιο προσεκτική ματιά, να καταγράψουν τι είναι εκείνο που τους εντυπωσίασε είτε θετικά, είτε αρνητικά. Σκοπός της ερώτησης αυτής ήταν να διαπιστώσουμε αν οι μαθητές/ριες μπορούν να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν το συγκεκριμένο ποίημα υπερρεαλιστικής γραφής από ένα ποίημα παραδοσιακής γραφής.

Προς την ίδια κατεύθυνση και με τον ίδιο σκοπό κινούνταν και η τρίτη ερώτηση, καθώς αυτή τη φορά ζητούσαμε από τα παιδιά να γίνουν ακόμη πιο προσεκτικά και να εστιάσουν στη γλώσσα και στις λέξεις του ποιήματος.

Η τέταρτη ερώτηση καλούσε τους/τις μαθητές/ριες να επεξεργαστούν τον τίτλο του ποιήματος και να αναρωτηθούν σχετικά με το οξύμωρο ταίριασμα του καραβιού με το δάσος.

Η πέμπτη ερώτηση σκόπευε στον προβληματισμό των παιδιών σχετικά με το ποιος μπορεί να είναι εκείνος που έχει αυτές τις μη ρεαλιστικές-υπερρεαλιστικές-αναζητήσεις.

Ο εντοπισμός κάποιων εξωτερικών χαρακτηριστικών της υπερρεαλιστικής γραφής, όπως η έλλειψη στίχων και στροφών και η αντικατάστασή τους από ποιητικές ενότητες, καθώς και η αστιξία ήταν οι στόχοι της έκτης και έβδομης ερώτησης αντίστοιχα.

Τέλος η όγδοη και τελευταία ερώτηση προέτρεπε τους/τις μαθητές/ριες να αφήσουν τις αισθήσεις και τη φαντασία τους ελεύθερη, προκειμένου να αφουγκραστούν τους ήχους και να δουν τις εικόνες που πλημμύριζαν το ποίημα.

Ερωτηματολόγιο για τη λογοτεχνία

Έπειτα από το αρχικό ερωτηματολόγιο και πριν από τη διδακτική παρέμβαση δόθηκε στους/ις μαθητές/ριες ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τη λογοτεχνία γενικότερα (βλ. Παράρτημα 3), την ενασχόληση των παιδιών μ' αυτή, καθώς και με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Αναλυτικότερα, οι δύο πρώτες ερωτήσεις, εκ των οποίων η μία είναι κλειστού τύπου και η άλλη ανοιχτού, σκοπό είχαν να διαπιστώσουν αν και κατά πόσο αρέσει στους/ις μαθητές/ριες να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία.

Στην τρίτη ερώτηση διαχωρίζονταν η ποίηση από τον πεζό λογοτεχνικό λόγο και διερευνούσε αν οι μαθητές/ριες, που τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία, επιλέγουν και κάποια ποιητικά κείμενα.

Συναφής ήταν και η επόμενη ερώτηση, η οποία επιδίωκε να βρει αν η ποίηση είναι μια μορφή τέχνης που δυσκολεύει τα παιδιά αυτής της ηλικίας και τι είναι αυτό που τους προκαλεί αυτή τη δυσκολία.

Η πέμπτη ερώτηση ερευνούσε αν η προτάσεις του σχολικού βιβλίου, που αφορούν λογοτεχνικά βιβλία, βρίσκουν απήχηση στους/ις μαθητές/ριες.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα η έκτη ερώτηση, η οποία ήταν κλειστού τύπου, προσπαθούσε να ανιχνεύσει πόσο συχνά ασχολούνται με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο και με την επόμενη ερώτηση επιδιώχθηκε να γίνει γνωστό αν η ενασχόληση με τη λογοτεχνία και τη ποίηση γίνονταν μόνο στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας ή και στα πλαίσια κάποιων άλλων μαθημάτων.

Η όγδοη κλειστού τύπου ερώτηση ενδιαφέρονταν να διαπιστώσει από πού προέρχονται τα λογοτεχνικά κείμενα ή ποιήματα με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές/ριες. Εάν δηλαδή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός από τα κείμενα που βρίσκονται στα βιβλία του Ανθολογίου και της Γλώσσας και κάποια άλλα κείμενα.

Η ένατη ερώτηση σκοπό είχε να ανακαλύψει τι πιστεύουν οι μαθητές/ριες σχετικά με το σκοπό που επιτελεί οι ενασχόληση με ένα λογοτεχνικό ή ποιητικό κείμενο στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις ενδιαφέρονταν να διαπιστώσουν αν και κατά πόσο τα παιδιά βρίσκουν ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική την ενασχόληση με τη λογοτεχνία και την ποίηση, αν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι στον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα συγκεκριμένα αντικείμενα και γενικότερα αν οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να φανταστούν ότι ίσως θα μπορούσαν να υπάρχουν και κάποιοι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της τέχνης.

Τελικό ερωτηματολόγιο

Το τελικό ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 4) που δόθηκε στους/ις μαθητές/ριες ήταν παραπλήσιο με το αρχικό, αφού κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν οι ίδιες, αλλά υπήρξαν και κάποιες ερωτήσεις γενικότερου περιεχομένου σχετικά με τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του κειμένου, που επιχειρήθηκε κατά τη διδακτική παρέμβαση και στηρίχτηκε σε υπερρεαλιστικές δραστηριότητες και κατ' επέκταση στην ψυχαγωγία και την τέρψη.

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, η πρώτη ερώτηση, όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο, ζητούσε από τα παιδιά να καταγράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την εκτενέστερη πια επαφή τους με το ποίημα και στόχευε στο να διαπιστώσει αν μπόρεσαν να απελευθερώσουν περισσότερο τις αισθήσεις τους.

Και η δεύτερη ερώτηση υπήρχε και στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Σκοπός μας εδώ είναι να δούμε κατά πόσο καταφέραμε να εξάψουμε τη φαντασία των μαθητών/ριων μέσα από την ενασχόληση μας με τον υπερρεαλισμό.

Η τρίτη, η τέταρτη και πέμπτη ερώτηση, τις οποίες συναντήσαμε και στο αρχικό ερωτηματολόγιο, ασχολούνταν με το περιεχόμενο του ποιήματος και σκοπό είχαν να δουν αν άλλαξε κάτι από τις αρχικές απόψεις των παιδιών σχετικά με αυτό και αν κατάφεραν να προσεγγίσουν και να εμβαθύνουν περισσότερο στο κείμενο.

Η έκτη, έβδομη, όγδοη και ένατη ερώτηση ασχολούνται με τη μορφή του ποιήματος και στοχεύουν στο να διαπιστώσουν αν οι μαθητές/ριες είναι πια σε θέση να εντοπίσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής.

Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις φεύγουν από τα πλαίσια του συγκεκριμένου ποιήματος και, όπως προαναφέρθηκε, σκοπό είχαν να δουν πώς τα παιδιά αντιμετώπισαν τη διαφορετική αυτή προσέγγιση του ποιήματος σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Σχάρα παρατήρησης

Η σχάρα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 5) συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης από τον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος παρευρίσκονταν στην τάξη ως σιωπηλός παρατηρητής της διαδικασίας.

Απαρτίζονταν από δύο μέρη, το πρώτο αφορούσε στους/ις μαθητές/ριες και αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τρεις δυνατότητες επιλογής (Λίγο, Αρκετά, Καθόλου). Κάτω από τις ερωτήσεις υπήρχε χώρος προκειμένου να καταγραφούν χαρακτηριστικές εκφράσεις των παιδιών, κάποιες από τις οποίες παρατίθενται αυτούσιες στη συνέχεια της εργασίας.

Το δεύτερο μέρος της σχάρας αφορούσε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τρεις επίσης δυνατότητες επιλογής. Κάτω από τις ερωτήσεις υπήρχε χώρος προκειμένου ο εκπαιδευτικός-παρατηρητής να καταθέσει γνώμες και απόψεις που τυχόν δεν καλύφθηκαν από τις προηγούμενες ερωτήσεις.

Στόχος της σχάρας παρατήρησης ήταν η συγκέντρωση στοιχείων που σκιαγραφούν το μαθησιακό περιβάλλον κατά την εξέλιξη της διδακτικής παρέμβασης, όπως: η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία, το συνεργατικό κλίμα, οι αντιδράσεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριων με το διδάσκοντα, η παροχή βοήθειας, το κλίμα χαράς και παιχνιδιού, με απώτερο σκοπό να αξιολογηθεί τόσο γνωστικά, όσο συναισθηματικά και ψυχοκινητικά η διδακτική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό-παρατηρητή να συμπληρώσει όσο πιο αντικειμενικά μπορούσε τη σχάρα.

Αναλυτικότερα, η πρώτη ερώτηση του πρώτου μέρους της σχάρας, που αφορούσε τους/ις μαθητές/ριες, είχε ως σκοπό να διαγνώσει αν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων γινόταν κατανοητό από τα μέλη των τεσσάρων μαθητικών ομάδων.

Η δεύτερη ερώτηση αποσκοπούσε στο να διαπιστώσει αν τα μέλη των ομάδων συνεργάζονταν μεταξύ τους αρμονικά και αν υπήρξαν διαπληκτισμοί και η τρίτη αν συμμετείχαν στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων εξίσου όλα τα μέλη της κάθε ομάδας.

Την ύπαρξη διαλόγου μέσα στην ομάδα ενδιαφέρονταν να διαπιστώσει η τέταρτη ερώτηση, ενώ η διαπίστωση της ύπαρξης αλληλεπίδρασης μεταξύ των ομάδων και τη συμμετοχή σ' αυτόν όλων των ομάδων ήταν ο σκοπός της πέμπτης ερώτησης.

Αν ζητάνε την βοήθεια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και τη συχνότητα με την οποία συμβαίνει αυτό, ήθελε να διαπιστώσει η έκτη ερώτηση, ενώ η έβδομη ερώτηση είχε ως σκοπό να μάθει αν οι ομάδες κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις διάφορες δραστηριότητες εντός του προκαθορισμένου χρόνου.

Την ύπαρξη ενθουσιασμού κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης είναι η επιδίωξη της όγδοης και τελευταίας ερώτησης.

Στο δεύτερο μέρος της σχάρας παρατήρησης, που αφορούσε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, η πρώτη ερώτηση αποσκοπούσε στο να διαγνώσει αν η εκπαιδευτικός ήταν κατάλληλα προετοιμασμένη για την επιτυχή υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, ενώ η δεύτερη αν εξηγούσε με ακρίβεια και σαφήνεια τι θα έπρεπε οι μαθητές/ριες να κάνουν στην κάθε δραστηριότητα.

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε στο λόγο της και αν αυτός μπορούσε να γίνει κατανοητός από τα παιδιά.

Την ύπαρξη επαρκούς και ικανοποιητικής ανατροφοδότησης στις εκάστοτε απορίες των μαθητών/ριων αποσκοπούσε στο να διαπιστώσει η τέταρτη ερώτηση, ενώ αν ήταν ευχάριστη και ευγενική με τα παιδιά επεδίωκε να ανακαλύψει η πέμπτη ερώτηση.

Η έκτη και τελευταία ερώτηση αφορούσε στο σύνολό της διδακτικής παρέμβασης και στην ομαλή περάτωση αυτής.

Τα αποτελέσματα που συλλεχθήκαν τόσο από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά, όσο και από τη σχάρα παρατήρησης που συμπληρώθηκε από το δάσκαλό τους, παρατίθενται αναλυτικά στη συνέχεια.

9.6. Οι στόχοι της διπλωματικής εργασίας

Οι επιμέρους στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί, ενώ επίσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε άξονες όπως α) γνώση και μεθοδολογία, β) συνεργασία και επικοινωνία και γ) τέρψη.

Γενικοί στόχοι

Μέσω της διδασκαλίας επιδιώκεται:

- ✓ Να έρθουν οι μαθητές/ριες σε επαφή με το υπερρεαλιστικό κίνημα, με σημαντικούς ξένους και Έλληνες εκπροσώπους του, καθώς και με έργα αυτών
- ✓ Να γνωρίσουν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες τα βασικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού

- ✓ Να ενισχυθούν οι μαθητές, ώστε να γίνουν ελεύθεροι αναγνώστες ποιητικών κειμένων ασκώντας παράλληλα την κριτική τους ικανότητα
- ✓ Να διευρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους
- ✓ Να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα που έχει η συνεργατική μάθηση μέσα από τη δραστηριοποίηση των μαθητών σε ομάδες.
- ✓ Να έρθουν σε επαφή με άλλες μορφές τέχνης
- ✓ Να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσω της βιωματικής εμπειρίας
- ✓ Να αποκτήσουν κίνητρα για δημιουργική γραφή και εικαστική έκφραση
- ✓ Να καλλιεργήσουν την ελεύθερη σκέψη, τη γλώσσα και την αισθητική τους
- ✓ Να κατανοήσουν ότι η μελέτη της λογοτεχνίας δεν προαπαιτεί «σωστές» απαντήσεις από κανέναν, αλλά οδηγεί σε αναζητήσεις νοημάτων, σε επανασημασιοδοτήσεις και κατευθύνει στην εξερεύνηση του κόσμου και του εαυτού μας.

Ειδικοί στόχοι

- ✓ Να βιώσουν οι μαθητές το αίσθημα της νοσταλγίας και της αγάπης για τη φύση που αναδύεται μέσα από το ποίημα
- ✓ Να περιπλανηθούν με τη φαντασία τους στο δάσος, ως επιβάτες ενός φανταστικού καραβιού
- ✓ Να ακούσουν μέσα από το ποίημα τους ήχους της φύσης και να δουν τις εικόνες της
- ✓ Να αναγνωρίσουν στο απόσπασμα πολλά από τα γνωρίσματα, τα σύμβολα και τις ανθρώπινες μορφές της ποίησης του Εγγονόπουλου,
- ✓ Με αφορμή το ποίημα, να ψυχαγωγηθούν και να παίξουν δημιουργικά

9.7 Διδακτική παρέμβαση

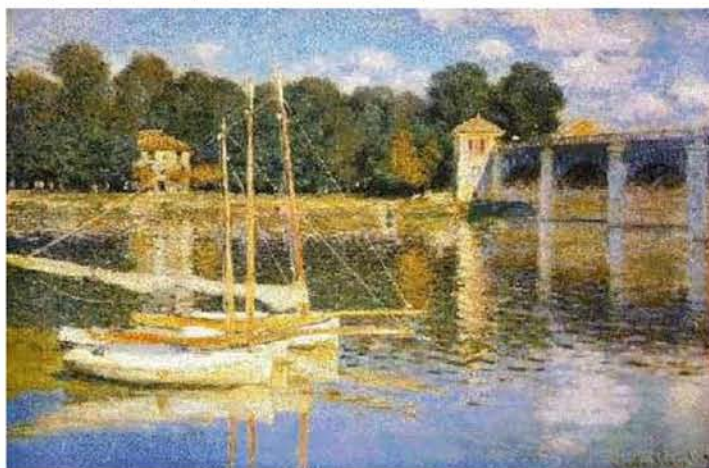
Η διδακτική παρέμβαση όπως προαναφέρθηκε πραγματοποιήθηκε στους/ις είκοσι μαθητές/ριες της έκτης τάξης του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγριάς και ολοκληρώθηκε σε τρία διδακτικά δώρα. Μία μέρα πριν την διδακτική παρέμβαση είχε δοθεί στους/ις μαθητές/ριες το αρχικό ερωτηματολόγιο.

Αναλυτικότερα λοιπόν, το αρχικό ερωτηματολόγιο δόθηκε την Τετάρτη, 19 Μαΐου. Τα περισσότερα παιδιά χρειάστηκαν περίπου 15 με 20 λεπτά, 4 μαθητές/ριες

το συμπλήρωσαν μέσα στο πρώτο δεκάλεπτο, ενώ 6 μαθητές/ριες χρειάστηκαν περίπου μισή ώρα. Την ίδια μέρα, αλλά σε άλλη διδακτική ώρα, δόθηκε στους μαθητές/ριες και το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στη λογοτεχνία γενικότερα, στη σχέση των παιδιών με αυτή, αλλά και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο. Για την συμπλήρωση και αυτού του ερωτηματολογίου τα παιδιά χρειάστηκαν δεκαπέντε περίπου λεπτά.

Την επόμενη ημέρα, δηλαδή την Πέμπτη 20 Μαΐου, έγινε η πρώτη διδακτική παρέμβαση. Ξεκινήσαμε την διδασκαλία μιλώντας στα παιδιά για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε. Είπαμε λοιπόν, ότι επρόκειτο να ασχοληθούμε με τον υπερρεαλισμό, ένα καλλιτεχνικό ρεύμα που το συναντάμε σε όλες τις μορφές τέχνης, ωστόσο όμως εμείς θα ασχολούμασταν με την ζωγραφική και κυρίως με την ποίηση. Στη συνέχεια κάναμε την ετυμολογία της λέξεως χωρίζοντας τη στα δύο συστατικά της υπερ + ρεαλισμός, προκειμένου να προΐδεαστούν οι μαθητές/ριες. Ωστόσο όμως, επισημάναμε ότι τι είναι ακριβώς ο υπερρεαλισμός και πια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του θα το ανακάλυπταν με τη βοήθειά μας στην πορεία της διδασκαλίας και μέσα από τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνταν.

Αρχίσαμε, λοιπόν, τις δραστηριότητες (βλ. Παράρτημα 1) με πρώτη αυτή της ακροστιχίδας. Γράψαμε αρχικά στο πίνακα τη λέξη «θάλασσα» κάθετα και στη συνέχεια ζητήσαμε από τους μαθητές/ριες να μας πουν τι τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντας και βλέποντας την λέξη αυτή. Άρχισε έτσι ένας καταγισμός λέξεων, ιδεών και εκφράσεων. Μίλησαν για καλοκαίρι, διακοπές, αμμουδιά, παιχνίδια, αλλά και για βάρκες, πλοία, φουρτούνες, κύματα, ναύαγια. Με αφορμή τις ιδέες των παιδιών τους δείξαμε πίνακες ζωγραφικής οι οποίοι έχουν κοινό θέμα τη θάλασσα, αλλά την απεικονίζουν με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο.



Εικόνα 3. Κλόντ Μονέ, *Η γέφυρα του Αρζεντέγ*.



Εικόνα 4. Νίκος Χατζηκυριάκος Γκίκας, *Καΐκα*



Εικόνα 5. Ζοάν Μιρό, *Λουόμενη*

Στη συνέχεια καλέσαμε τους/ις μαθητές/ριες να μας πουν λέξεις των οποίων το πρώτο γράμμα να είναι κάποιο από αυτό της λέξης «θάλασσα». Δημιουργήθηκε έτσι η ακροστιχίδα:

Θωμάς
Άνεμος
Λιοντάρι
Αλογο
Σαλάμι
Σύννεφο
Άμμος

Με τις λέξεις αυτές ζητήθηκε από κάθε ομάδα να γράψει μία ιστορία. Οι ιστορίες που προέκυψαν παρατίθενται στο Παράρτημα 7 και αναδεικνύουν τη φαντασία, το χιούμορ και την εφευρετικότητα των παιδιών.

Στο τέλος, μάλιστα, της δραστηριότητας ένα μέλος από την κάθε ομάδα κλήθηκε να διαβάσει δυνατά την εργασία της ομάδας του, έτσι ώστε να ακουστούν όλες οι εργασίες μέσα στην τάξη και στη συνέχεια να σχολιαστούν από το ίδια τα παιδιά, τα οποία ενθουσιάστηκαν από το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους. Ορισμένα χαρακτηριστικά σχόλια που κατεγράφησαν από τον εκπαιδευτικό-παρατηρητή ήταν τα εξής:

«...Καλά, κυρία, ούτε που θα μπορούσαμε να φανταστούμε ότι μπορούμε να φτιάξουμε ιστορίες με λέξεις που δεν ταιριάζουν...» (Βάσω: η οποία είχε αρχικά διαμαρτυρηθεί ότι ήταν αδύνατο να δημιουργηθεί ένα κείμενο με τις λέξεις αυτές.)

«...Από φαντασία καλά πάμε. Θαύματα κάνουμε!...» (Ιωάννα: μία μαθήτρια αρκετά συνεσταλμένη)

«...Αυτές είναι ασκήσεις! Τέτοιες μας αρέσουν!...» (Νεκτάριος: μαθητής με χαμηλές επιδόσεις, σύμφωνα με το δάσκαλο)

«...Τελικά εμείς τα παιδιά θα έπρεπε να γράφουμε παραμύθια και βιβλία...» (Οδυσσέας: ο πιο ζωηρός, αλλά και ιδιαίτερα εύστροφος μαθητής, σύμφωνα με τη εκτίμηση του δασκάλου της τάξης)

«...Εμείς θα έπρεπε να γράφουμε και τα σχολικά βιβλία...» (Γιάννης: φίλος του Οδυσσέα.)

Όταν ολοκληρώθηκε ο διάλογος μεταξύ των ομάδων, από κοινού με τους/ις μαθητές/ριες, εξάγαμε το συμπέρασμα ότι αφορμή για να γραφεί ένα κείμενο ή να γίνει ένας πίνακας ζωγραφικής μπορεί να είναι μία μόνο λέξη και όλα τα συναισθήματα και οι σκέψεις που αυτή μας προκαλεί, δηλαδή όλα αυτά που μας έρχονται συνειρμικά στο μυαλό. Έτσι λοιπόν, ανακαλύψαμε ένα από τα βασικά γνωρίσματα του υπερρεαλισμού, τον συνειρμό.

Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε σε τριάντα λεπτά περίπου.

Στη συνέχεια μοιράστηκαν στα παιδιά διάφορα έντυπα, εφημερίδες και περιοδικά, και κλήθηκαν, δουλεύοντας πάντα κατά ομάδες, να βρουν και να επιλέξουν εκείνους τους τίτλους που τους άρεσαν ή τους έκαναν εντύπωση και έπειτα να συνθέσουν ένα νέο κείμενο ή ακόμη και ποίημα με περιεχόμενο λογικό ή μη.

Οι μαθητές/ριες άρχισαν να κάνουν τη δραστηριότητα με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Ακούστηκαν επιφωνήματα όπως «γιούπι!», «ουάου!», αλλά και απόψεις όπως: «θα μάθουμε και τα νέα!», «αυτό είναι μάθημα!», «θα έχουμε και ορθογραφία από το περιοδικό...!». Μία από τις τέσσερις ομάδες αντιμετωπίζοντας κάποια δυσκολία στο να φτιάξει ένα κείμενο με τίτλους οι φράσεις από τα έντυπα που της δόθηκαν επέλεξε κάποιες λέξεις μόνο από αυτά, αλλά και συνέθεσε κάποιες άλλες με γράμματα που έκοψε. Ωστόσο όμως, το αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν αρκετά ευφάνταστο.



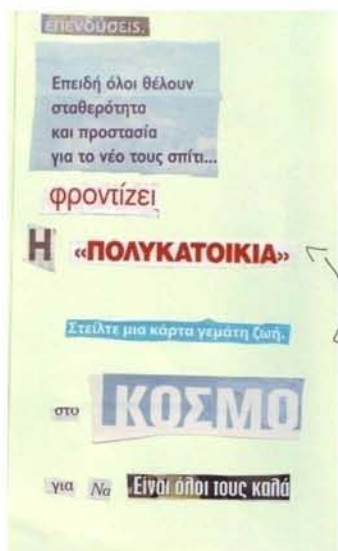
Εικόνα 6. Εργασία των παιδιών

Μία άλλη ομάδα, πολύ εύστοχα, εκμεταλλευόμενη την επικαιρότητα έφτιαξε ένα σουρεαλιστικό κείμενο δανειζόμενο στοιχεία από αυτή.



Εικόνα 7. Εργασία των παιδιών

Και τα κείμενα που προέκυψαν από την εργασία και των άλλων δύο ομάδων ήταν άκρως ικανοποιητικά και ενδιαφέροντα.

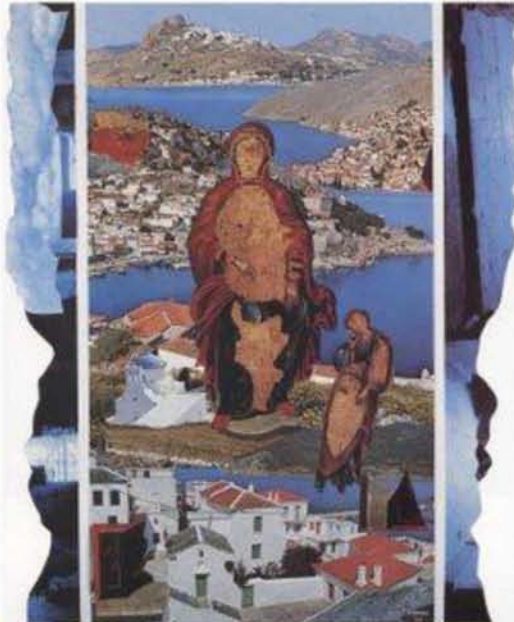


Εικόνες 8, 9. Εργασίες των παιδιών

Η παραπάνω δραστηριότητα ολοκληρώθηκε, όπως και η προηγούμενη σε μισή ώρα περίπου.

Στο τελευταίο μισάωρο του πρώτου διδακτικού δίωρου κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η διδακτική μας παρέμβαση ασχοληθήκαμε με την τεχνική του

κολάζ. Έγινε, μάλιστα, ιδιαίτερη αναφορά στα κολάζ του Οδυσσέα Ελύτη, τα οποία ο ποιητής δημιούργησε είτε με αφορμή κάποιο ποίημά του είτε όχι. Κάποια από τα πιο χαρακτηριστικά αυτά κολάζ, όπως η «Παναγιά τα πέλαγα», «Τα τζιτζίκια» και κάποια ακόμη προβλήθηκαν μέσα στην τάξη.



Εικόνα 10. Οδυσσέας Ελύτης, *Η Παναγιά τα πέλαγα*



Εικόνα 11. Οδυσσέας Ελύτης, κολάζ

Έπειτα από την προβολή των κολάζ ζητήσαμε από την κάθε ομάδα, χρησιμοποιώντας τα έντυπα που τους δόθηκαν από την προηγούμενη δραστηριότητα, να δημιουργήσει ένα κολάζ, είτε με αφορμή το ποίημα που είχαν ήδη δημιουργήσει, είτε με ένα νέο θέμα. Ενημερώσαμε ακόμη τους/ις μαθητές/ριες ότι κάποια από τα μέρη του κολάζ μπορεί να είναι και δικές τους ζωγραφιές.

Οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες αντιμετώπισαν δυσκολία στο να φτιάξουν κάποιο κολάζ με αφορμή το κείμενο που δημιούργησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα και για τον λόγο αυτό επέλεξαν να δημιουργήσουν μία νέα εικόνα. Ωστόσο όμως, μία ομάδα κατάφερε να ταιριάζει την εικόνα (εικ. 12) με το κείμενο που είχε συνθέσει (εικ. 6), χρησιμοποιώντας μάλιστα και πρόσωπα της επικαιρότητας.

Κάποια από τα μέλη των άλλων ομάδων παραπονέθηκαν ότι δεν μπορούσαν να βρουν εικόνες που να ταιριάζουν στο περιεχόμενο των κειμένων που δημιούργησαν, γιατί τα κείμενά τους είχαν πολλά διαφορετικά και φανταστικά στοιχεία.

Δύο από τις τέσσερις ομάδες έφτιαξαν τα κολάζ τους επιλέγοντας εικόνες με το ίδιο περίπου θέμα, όπως πρόσωπα ή εικόνες από τη φύση, τις οποίες δεν τις συνέδεσαν με κάποιο τρόπο μεταξύ τους.



Εικόνες 12, 13. Κολάζ των παιδιών

Ωστόσο όμως, οι δύο άλλες ομάδες δημιούργησαν κολάζ στα οποία οι εικόνες συνδέονταν μεταξύ τους και δημιουργούσαν ένα νέο θέμα, έχοντας μάλιστα κοινωνικό περιεχόμενο και μήνυμα.



Εικόνες 14. Κολάζ των παιδιών



Εικόνες 15. Κολάζ των παιδιών

Με την ολοκλήρωση και αυτής της δραστηριότητα προκαλέσαμε μία συζήτηση με τους/ις μαθητές/ριες που αφορούσε στο αποτέλεσμα των δύο δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν. Ζητήσαμε αρχικά από τα παιδιά να κρίνουν τα ίδια το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων. Η κάθε ομάδα έκκρινε τις δικές της εργασίες και στη συνέχεια ένα μέλος από κάθε ομάδα κλήθηκε να εκφράσει την άποψη της ομάδας του και για τις εργασίες των άλλων ομάδων.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα σχόλια που ακούστηκαν ήταν στην συντριπτική πλειοψηφία τους θετικά. Κάποιες εργασίες, όπως ήταν φυσικό άρεσαν περισσότερο, ενώ κάποιες άλλες λιγότερο, ωστόσο όμως σε καμιά περίπτωση δεν υπήρξε η διάθεση πειράγματος ή χλευασμού, κάτι που συνηθίζεται στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Συγκεκριμένα ακούστηκαν απόψεις όπως:

«...Μας αρέσει το κείμενο που μιλάει για το Δ.Ν.Τ. (εικ. 7), καθώς μιλάει για θέματα της επικαιρότητας. Σίγουρα ιδέα του Βασίλη ήταν...» (Βάσω: αρχηγός της Γ' ομάδας, απευθυνόμενη στην Δ' ομάδα και σχολιάζοντας το κείμενο που είχαν συνθέσει.)

«...Ωραίο και το δικό σας κείμενο με την πολυκατοικία, αλλά λίγο τρελούτσικο (εικ. 8).» (Τόνια: μέλος της Δ' ομάδας, απαντώντας στη Βάσω)

«...Έτσι είμαστε εμείς μας αρέσουν τα τρελά, είμαστε τρελοί ποιητές...»
(Νεκτάριος: μέλος της Γ' ομάδας, ανταπαντώντας στην Τόνια)

«...Παράξενο το κείμενο με τον Τσε Γκεβάρα (εικ. 9). Τι ήταν ακριβώς ο Τσε Γκεβάρα;...» (Γιάννης: μέλος της Α' ομάδας απευθυνόμενος στη Β' ομάδα, η οποία ενέπλεξε στο κείμενό της τον Κουβανό επαναστάτη)

«...Καλή η αφίσα της Unisef, (εικ. 14) αλλά το σπίτι από κάτω που κολλάει; Μήπως εννοείτε ότι τα παιδιά χρειάζονται στέγη;...» (Κωνσταντίνα: μέλος της Β' ομάδας, απευθυνόμενη στα παιδιά της Δ' ομάδας)

«...Λίγο ασύνδετα μας φαίνονται αυτά στο ροζ χαρτόνι (εικ. 12). Πού κολλάνε η γάτα, ο κεραυνός, η αγκινάρα;...» (Στέλιος: μέλος της Α' ομάδας, απευθυνόμενος στα μέλη της Β' ομάδας)

«...Καλά δεν το καταλάβατε; Είναι όλα στοιχεία και φαινόμενα της φύσης...»
(Αλέκα: μέλος της Β' ομάδας, απαντώντας στον Στέλιο)

«...Ρε 'σεις παιδιά αυτός ποιος είναι ο δήμαρχος (εικ. 15); Πολύ θα χαρεί άμα το δει. Αν και δω που τα λέμε δεν πέσατε και πολύ έξω...» (Οδυσσέας: μέλος της Α' ομάδας απευθυνόμενος στη Γ' ομάδα)

«...Είμαστε όμως καλλιτεχνάρες. Εσείς να τα βλέπετε κύριε. Είμαστε καλλιτέχνες γι' αυτό δεν τα πάμε τόσο καλά με γραμματικές και τέτοια...» (Εφη: μέλος της Γ' ομάδας, απευθυνόμενη στον δάσκαλό τους)

Έπειτα από την ολοκλήρωση κι αυτού του διαλόγου βγάλαμε, από κοινού πάντα με τα παιδιά, το συμπέρασμα ότι το περιεχόμενο ενός ποιήματος, ενός πίνακα ζωγραφικής μπορεί να αποτελούν κάποιες τυχαίες εικόνες ή σκέψεις που μας έρχονται στο μυαλό, χωρίς φαινομενικά να έχουν κάποιο ειρμό ή κάποια λογική σύνδεση. «Ανακαλύψαμε» λοιπόν άλλο ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του υπερρεαλισμού, αυτό της αυτόματης γραφής. Τονίσαμε όμως, ότι η φαινομενική απουσία της λογικής δεν σημαίνει ότι απουσιάζει το νόημα από αυτά τα έργα τέχνης. Αντίθετα σε πολλές περιπτώσεις το νόημα που κρύβεται πίσω από τις παράξενες

αυτές εικόνες και λέξεις είναι αλληγορικό και βαθύτερο. Ως παράδειγμα προβάλαμε τον υπερρεαλιστικό πίνακα του Σαλβαντόρ Νταλί με τον τίτλο «Υπνος» και εξηγήσαμε το περιεχόμενο και το μήνυμά του. Μιλήσαμε εκτενέστερα για τον καλλιτέχνη- ο οποίος είναι από τους βασικότερους, αν όχι ο βασικότερος εκπρόσωπος του υπερρεαλισμού- και το έργο του, στο οποίο ανακάτεψε παράξενα και ασύνδετα κομμάτια.



Εικόνα 16. Σαλβαντόρ Νταλί, Υπνος

Έτσι λοιπόν, ολοκληρώσαμε το πρώτο από τα τρία δίωρα της διδακτικής μας παρέμβασης.

Την Παρασκευή, 21 Μαΐου, πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δίωρο της διδακτικής παρέμβασης. Αρχίσαμε κάνοντας μία ανακεφαλαίωση σε όσο είχαμε πει στην προηγούμενη συνάντησή μας σχετικά με τον υπερρεαλισμό και τα χαρακτηριστικά του που είχαμε ανακαλύψει μαζί με τους/ις μαθητές/ριες μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες. Έτσι, κάναμε και την σύνδεση με την επόμενη δραστηριότητα. Στην δραστηριότητα αυτή δόθηκε σε κάθε μαθητική ομάδα ένα χαρτί, στο οποίο κάθε μέλος της ομάδας θα έγραφε μία πρόταση και στη συνέχεια θα δίπλωνε το μέρος αυτό του χαρτιού στο οποίο είχε γράψει προκειμένου να μην το δουν τα άλλα μέλη της ομάδας του και θα το έδινε στον/ην διπλανό/ή του/της προκειμένου να γράψει και εκείνος/η. Το χαρτί αυτό πέρασε δύο φορές από κάθε μέλος της ομάδας. Στο τέλος η κάθε ομάδα κλήθηκε να ξεδιπλώσει το χαρτί και κάποιο από τα μέλη της ανέλαβε να διαβάσει τα όσα είχαν γραφτεί σαν ένα ενιαίο κείμενο. Δημιουργήθηκαν λοιπόν κείμενα αποτελούμενα από ασύνδετες προτάσεις, οι

οποίες, είναι η αλήθεια, ότι δεν παρέπεμπαν και πολύ σε ποιητικό λόγο. Ωστόσο όμως, αποτέλεσαν το έναυσμα για να μιλήσουμε για ένα από τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού, την σύνδεση φαινομενικά ασύνδετων προτάσεων και εικόνων.

Η διάρκεια της δραστηριότητας ήταν είκοσι περίπου λεπτά.

Επέκταση της προηγούμενης δραστηριότητας αποτέλεσε η επόμενη κατά την οποία δόθηκαν στους/ις μαθητές/ριες πίνακες του Νταλί από τους οποίους όμως έλειπε ένα μέρος. Το μέρος αυτό ζητήθηκε από τα παιδιά να το συμπληρώσουν αφήνοντας τη φαντασία τους ελεύθερη.



Εικόνες 17 . Σαλβαντόρ Νταλί, Πλοίο

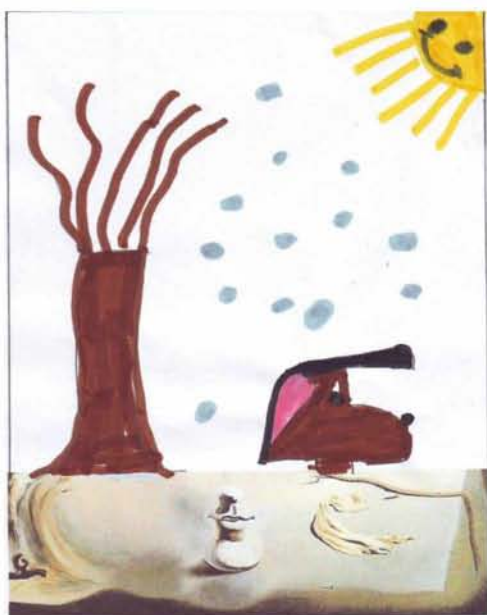


Εικόνες 18 . Σαλβαντόρ Νταλί, Εμφάνιση προσώπου και φρονιτιέρας στην παραλία



Εικόνες 19,20. Πίνακες του Νταλί μισοί

Στην περίπτωση του καραβιού τα σχέδια των παιδιών ήταν προβλεπόμενα, αφού η συντριπτική πλειοψηφία συμπλήρωσε τον πίνακα ζωγραφίζοντας το κάτω μέρος του καραβιού εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις (βλ. Παράρτημα 8). Το θέμα όμως του άλλου πίνακα άφησε στα παιδιά μεγαλύτερα περιθώρια φαντασίας και αυτοσχεδιασμού (βλ. Παράρτημα 8) . Υπήρξαν, μάλιστα, και δύο περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι είχε τύχει να δουν το συγκεκριμένο πίνακα και χρησιμοποίησαν στη ζωγραφιά τους στοιχεία του, όπως τα φρούτα και ο σκύλος.



Εικόνες 21,22. Ζωγραφιές των παιδιών

Αφού ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα, προβάλαμε στους/ις μαθητές/ριες ολοκληρωμένους τους δύο πίνακες του Νταλί.

Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε σε μισή ώρα περίπου.

Μετά από αυτή τη δραστηριότητα κάναμε ένα διάλειμμα, προκειμένου να μιλήσουμε στα παιδιά για τον υπερρεαλισμό στην Ελλάδα και για τους σημαντικούς εκπροσώπους του. Μιλήσαμε, λοιπόν, για τους Έλληνες ποιητές εκπρόσωπους του υπερρεαλισμού, όπως ο Εμπειρικός, ο Γκάτσος, ο Ρίτσος, ο Ελύτης, ο Βρεττάκος, ο Εγγονόπουλος (ο οποίος υπήρξε και ποιητής, αλλά και ζωγράφος), αλλά και για Έλληνες εικαστικούς, όπως ο Γουναρόπουλος και ο Ντε Κίρικο. Διαβάσαμε στους μαθητές/ριες υπερρεαλιστικά ποιήματα ακούσανε μελοποιημένη ποίηση, αλλά και

τους/ις δώσαμε την ευκαιρία να δουν αρκετούς πίνακες Ελλήνων ζωγράφων εκπροσώπων του υπερρεαλισμού.

Ως ολοκλήρωση και αυτής της ενότητας δώσαμε σε κάθε μαθητική ομάδα έναν πίνακα του Γουναρόπουλου, του οποίου όμως τα διάφορα μέρη ήταν ανακατεμένα και τους ζητήσαμε, αφού τα κόψουν, να τα ανασυνθέσουν με τον τρόπο που εκείνα νομίζουν προκειμένου να φτιάξουν τον πίνακα.



Εικόνες 23. Πίνακας του Γουναρόπουλου σε μορφή πάζλ

Οι τέσσερις ομάδες δυσκολεύτηκαν στο να ανασυνθέσουν τον πίνακα. Υποστήριξαν ότι όλα τα κομμάτια έμοιαζαν μεταξύ τους και ότι δεν υπήρχαν εμφανείς διαφορές. Προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά, προτρέποντάς τα να προσέξουν τις αποχρώσεις των χρωμάτων και τη φωτεινότητά τους. Ωστόσο όμως, μόνο η μία εκ των τεσσάρων ομάδων κατάφερε να έρθει πιο κοντά στο αποτέλεσμα, συνθέτοντας όμως και αυτή, με επιτυχία, μόνο κάποια από τα μέρη του πίνακα (βλ. Παράρτημα 9).

Η αναφορά μας στην ελληνική υπερρεαλιστική ποίηση και ζωγραφική και η τελευταία αυτή δραστηριότητα ολοκληρώθηκαν σε σαράντα πέντε περίπου λεπτά.

Έτσι λοιπόν, ολοκληρώθηκε και το δεύτερο δίωρο της διδακτικής παρέμβασης. Στο τέλος αυτού του δίωρου μοιράστηκε στους/ις μαθητές/ριες ένα τρισέλιδο στο οποίο γινόταν μία συνοπτική ανακεφαλαίωση των όσων είχαμε πει σχετικά με τον υπερρεαλισμό, τα βασικά χαρακτηριστικά του και τους εκπροσώπους του, στα δύο διδακτικά δίωρα (βλ. Παράρτημα 6).

Η τρίτη συνάντησή μας με τους/ις μαθητές/ριες πραγματοποιήθηκε τη Δευτέρα, 24 Μαΐου και αφορούσε στην επεξεργασία του υπερρεαλιστικού ποιήματος του Νίκου Εγγονόπουλου «*Το καράβι του δάσους*». Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι τα παιδιά είχαν έρθει ήδη σε μια πρώτη επαφή με το συγκεκριμένο ποίημα στο αρχικό ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν.

Αρχίζοντας τη διδακτική παρέμβαση σχεδιάσαμε στον πίνακα της τάξης ένα καράβι και γράψαμε τον τίτλο του ποιήματος.

Μέσω του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming) καλλιεργήσαμε τις τεχνικές σχηματισμού «προβλέψεων» και «νοερής απεικόνισης» γι' αυτό που πρόκειται να διαβάσουμε στη συνέχεια. Ανακοινώσαμε, λοιπόν, στους/ις μαθητές/ριες ότι θα ασχοληθούμε με ένα κείμενο που τιτλοφορείται «*Το καράβι του δάσους*» και δώσαμε τη δυνατότητα να γίνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο ή την εξέλιξη του κειμένου. Τι περιμένουν οι μαθητές/ριες να περιέχει ένα κείμενο με αυτόν το τίτλο;

Δώσαμε τη δυνατότητα στους/ις μαθητές/ριες να διατυπώσουν κάποιες σκέψεις για το πώς έφτασαν στη συγκεκριμένη εικασία, χωρίς όμως να απαιτήσουμε από αυτούς ένα τεκμηριωμένο και εξηγητικό λόγο. Τους/ις δώσαμε το δικαίωμα να καταθέσουν ακόμη και τους συνειρμούς τους.

Στη διάρκεια της συζήτησης δώσαμε πληροφορίες για το συγγραφέα του ποιήματος και το έργο του γενικότερα. Μιλήσαμε ακόμη και για το καλλιτεχνικό ρεύμα του υπερρεαλισμού, του οποίου ο Εγγονόπουλος είναι εκπρόσωπος και θυμηθήκαμε κάποια από τα γνωρίσματα της καλλιτεχνικής αυτής έκφρασης με την οποία ασχοληθήκαμε εκτενώς στις δύο προηγούμενες συναντήσεις μας.

Ακολούθησε μεγάλωφωνη ανάγνωση του ποιήματος χωρίς όμως υπερβολές. Οι μαθητές/ριες, μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος, επιχείρησαν τις δικές τους μεγάλωφωνες αναγνώσεις. Φυσικά τους δόθηκε χρόνος και για σιωπηρή ανάγνωση, αφού αυτή αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο πρόσληψης του γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια με ενθάρρυνση και σχετικές ερωτήσεις από την ερευνήτρια δόθηκε η αφορμή για συζήτηση. Αρχικά συζητήσαμε για τα συναισθήματα που προκάλεσε το συγκεκριμένο ποίημα στους/ις μαθητές/ριες. Κάναμε στον πίνακα δύο στήλες προκειμένου στη μία να καταγραφούν τα θετικά και στην άλλη τα αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, στη πρώτη γράψαμε για τη γαλήνη και τη ηρεμία που προκαλεί η επαφή με τη φύση, τα ζώα, τα φυτά και τα στοιχεία της και στη δεύτερη για τη νοσταλγία και τη θλίψη που προκαλεί η απομάκρυνση από την φύση και την αγνότητα των παιδικών χρόνων.

Κατόπιν συζητήσαμε για τα χρώματα που έρχονται στο μυαλό των παιδιών ύστερα από την ανάγνωση του ποιήματος. Συχνότερες απαντήσεις ήταν το καφέ και το πράσινο, εξαιτίας του δάσους, αλλά και το μαύρο με το κόκκινο, εξαιτίας της αναφοράς του μέσα στο κείμενο. Έπειτα η συζήτηση στράφηκε στο πού μπορεί να ταξιδεύει ένα τέτοιο πλοίο, ποιο μπορεί να είναι το πλήρωμά του και ποιος ο προορισμός του. Οι μαθητές/ριες είπαν ότι μπορεί να ταξιδεύει στον Αμαζόνιο, σε κάποιο φανταστικό πλανήτη ή ακόμη και να αιωρείται στον ουρανό μέσα σε ένα σύννεφο. Σχετικά με το πλήρωμα ειπώθηκε ότι θα μπορούσαν να είναι ζώα, λουλούδια και δέντρα ή και οι ίδιοι οι μαθητές/ριες και προορισμός του ο ήλιος το φεγγάρι ή κάποιος πλανήτης με χωρίς ρύπανση και οικολογικά προβλήματα στον οποίο άνθρωπος και φύση θα μπορούσαν να συνυπάρξουν αρμονικά.

Έπειτα από αυτή τη συζήτηση οι μαθητές/ριες ενθαρρύνθηκαν στο να ζωγραφίσουν αυτό το πλοίο με το πλήρωμά του μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ταξιδεύει.

Οι περισσότερες ζωγραφιές ήταν ευφάνταστες και απεικόνιζαν κυρίως καράβια μέσα στο δάσος και πάνω στα δέντρα, στολισμένα καράβια με λουλούδια και πληρώματα που αποτελούνταν από ζώα, ανθρώπους και φυτά (βλ. Παράρτημα 10).

Αφού τα παιδιά αφήσανε τα μάτια της φαντασίας τους ελεύθερα και είδαν παράξενες εικόνες στη συνέχεια κλήθηκαν να αφήσουν και την ακοή της φαντασίας τους ελεύθερη προκειμένου να ακούσουν και να μιμηθούν τους ήχους που βγαίνουν από το ποίημα. Έτσι, μέσα στην τάξη ακούσαμε τις φωνές διαφόρων πουλιών, τις φωνές πολλών ζώων, την μπουρού του πλοίου, αλλά και το απαλό αεράκι, τον δυνατό άνεμο και τη βροχή.

Στη συνέχεια οι μαθητές/ριες ενθαρρύνθηκαν να ανακοινώσουν τις ανταποκρίσεις τους και ακολούθησε συζήτηση των αρχικών υποθέσεων και

αναπροσαρμογή τους. Συγκρίναμε από κοινού με τους/ις μαθητές/ριες τις ανταποκρίσεις τους και ανταλλάξαμε απόψεις για τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες, γι' αυτό που είχαν στο μυαλό τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Έγινε προσπάθεια μέσω ερωτήσεων του εκπαιδευτικού να βρουν κειμενικά στοιχεία που στηρίζουν τις ανταποκρίσεις τους. Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουν οι μαθητές/ριες ότι δεν υπάρχει μία, μοναδική, και αποκλειστικά ορθή ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου.

Ακόμη, κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα «κενά» και τα «απροσδιόριστα» σημεία του κειμένου, που όπως αναμένονταν ήταν πολλά, καθώς το ποίημα βρίθει από υπερρεαλιστικά στοιχεία. Οι περισσότερες εικόνες του ποιήματος προσλαμβάνονται μέσω συνειρμών. Κάθε απόπειρα λογικής εξήγησής τους θα ήταν παρακινδυνευμένη και, πιθανότατα, άστοχη. Ακολούθησε σύγκριση και συζήτηση των διαφορετικών ανταποκρίσεων με συνεχή επιστροφή στο κείμενο, ώστε να εντοπιστούν τα στοιχεία που στήριζαν τις διαφορετικές ανταποκρίσεις των παιδιών. Επισημάνθηκαν τα στοιχεία που μπορεί να παρέβλεψαν και προσπαθήσαμε να αναδείξουμε την αμφίδρομη σχέση συναλλαγής αναγνώστη-κειμένου.

Δώσαμε την αφορμή για συζήτηση μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και στη συνέχεια μεταξύ των ομάδων θέτοντας ερωτήματα του τύπου: «Ποιοι στίχοι σας ξάφνιασαν (είτε θετικά, είτε αρνητικά) και γιατί;», «Σας άρεσε η γλώσσα ή οι λέξεις του ποιήματος; Ποιες λέξεις (ή εκφράσεις) και γιατί;», «Μήπως κάτι μέσα στο ποίημα σας θύμιζε κάτι άλλο, παραμύθι, τραγούδι, προσωπικό βίωμα;», «Νομίζετε ότι ο ποιητής συσχετίζει ανόμοια πράγματα;»

Επίσης, καταδείχτηκε πώς η στίξη -ή μάλλον η έλλειψή της- εμπλουτίζει και νοηματοδοτεί το περιεχόμενο του ποιήματος. Στόχος μας ήταν τα παιδιά να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι το λογοτεχνικό κείμενο έχει τη δική του «γραμματική» και ο λογοτέχνης έχει την άδεια (ποιητική άδεια) να γράφει αυθαίρετα αντιστεκόμενος στις συμβάσεις της «νόρμας». Θέλαμε να κατανοήσουν οι μαθητές/ριές ότι η απουσία σημείων στίξεων σημαίνει την αποδέσμευση του αναγνώστη από σχετικές οδηγίες ανάγνωσης κι έτσι η κατευθυνόμενη, μονόσημη ανάγνωση δίνει τη θέση της στην ελεύθερη, και γι' αυτό πολύσημη ανάγνωση (Αναγνωστόπουλος, 1994). Στο ποίημα που εξετάσαμε οι στίχοι, ανεξάρτητα από το αν υπονοείται ή όχι η τελεία, αρχίζουν με μικρό γράμμα.

Προκειμένου, λοιπόν, να πετύχουμε τον παραπάνω στόχο μας θέσαμε στις

μαθητικές ομάδες ερωτήσεις όπως: «Παρατηρήστε προσεκτικά τη μορφή του ποιήματος. Τι λείπει;», «Προσθέστε στο ποίημα τα σημεία στίξης που παραλείπονται. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο ποιητής επιλέγει την πλήρη αστιξία;», «Οι στίχοι αρχίζουν με μικρά γράμματα και πουθενά δεν συναντάμε τελεία ή κόμμα. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, ο ποιητής ακολουθεί δικούς τους γραμματικούς κανόνες;

Με αφορμή τις παραπάνω ερωτήσεις έγινε μεταξύ των μαθητών/ριων συζήτηση που στόχο είχε ο αναγνώστης-μαθητής να αισθανθεί ότι έχει την ελευθερία να βιώσει συναισθήματα, να εκφραστεί, να σκεφτεί, να ονειρευτεί, να θέσει τα δικά του ερωτήματα χωρίς περιορισμούς και χωρίς το φόβο αρνητικών επικρίσεων ή απόρριψης.

Στο τέλος, ακούσαμε την φωνή του ίδιου του ποιητή να απαγγέλει κάποια άλλα ποιήματά του, προβάλαμε αρκετούς πίνακές του μέσα από το προβολικό σύστημα που το σχολείο διέθετε, αλλά και είδαμε κάποια άλλα έργα του, μέσα από σχετικά βιβλία με πίνακες και ποιήματα του καλλιτέχνη που μοιράστηκαν στις τέσσερις μαθητικές ομάδες.

Έτσι, ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση, που υλοποιήθηκε με τη συνδρομή των μαθητών/ριών, μέσα σε κλίμα δημιουργικότητας και ευφορίας, όπου ο αυθορμητισμός, η φαντασία και το όνειρο είχαν τον πρώτο λόγο.

10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου, καθώς και τα αποτελέσματα από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου σχετικά με τη λογοτεχνία και της σχάρας παρατήρησης.

10.1. Αποτελέσματα από την επεξεργασία του αρχικού ερωτηματολογίου.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους/ις 20 μαθητές/ριες μία ημέρα πριν τη διδακτική παρέμβαση, την Τετάρτη 19 Μαΐου. Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι ανοικτού τύπου και αφορούν στο ποίημα που παρατίθεται στην αρχή του ερωτηματολογίου. Επρόκειτο για οκτώ ερωτήσεις, εκ των οποίων οι έξι είναι ερωτήσεις κρίσεως που αφορούν συναισθήματα, εντυπώσεις, σκέψεις και οι δύο είναι ερωτήσεις σχετικά με τη μορφή του ποιήματος. Όπως είναι φυσικό, οι απαντήσεις στις έξι ερωτήσεις κρίσεως δεν κρίθηκαν ως προς την ορθότητά τους, αλλά ως προς το περιεχόμενό τους και ως προς το αν απαντήθηκαν. Έτσι, οι ομαδοποιήσεις που θα επιχειρηθούν να γίνουν στη συνέχεια θα αφορούν στο περιεχόμενο των απαντήσεων και στα κοινά χαρακτηριστικά που συναντήσαμε σ' αυτές.

Αναλυτικότερα λοιπόν, και αρχίζοντας από την πρώτη ερώτηση η οποία απαντήθηκε από όλους και η οποία διερευνούσε τα συναισθήματα που προκάλεσε στους/ις μαθητές/ριες το ποίημα παρατηρούμε, ότι σε έξι από αυτούς προκάλεσε ανάμεικτα συναισθήματα χαρά, λύπης και φόβου, σε άλλους έξι προκάλεσε δυσάρεστα συναισθήματα με κυρίαρχα αυτά του φόβου και της λύπης. Όπως τα ίδια τα παιδιά δικαιολόγησαν, φόβο εξαιτίας κάποιων εκφράσεων (όπως π.χ. «*μαύρες ομπρέλλες της βροχής*») και λύπη γιατί θεώρησαν ότι και ο ποιητής λυπάται για όλα αυτά που δεν έχει, ενώ θα το ήθελε. Σε δύο μόνο περιπτώσεις μαθητών/ριων προκάλεσε θετικά συναισθήματα, ενώ έξι ήταν και τα παιδιά στα οποία το ποίημα δεν προκάλεσε κανένα συναίσθημα και καμία ιδιαίτερη εντύπωση.

Σχετικά με την δεύτερη ερώτηση τώρα που ζητούσε από τους/ις μαθητές να γράψουν ποιος στίχος τους έκανε περισσότερο εντύπωση (θετική ή αρνητική) αρκετοί μαθητές/ριες απάντησαν στο αν τους άρεσε κάτι και όχι αν τους εντυπωσίασε

κάτι και αιτιολόγησαν την απάντησή τους μόνο αν ήταν θετική. Έτσι οκτώ μαθητές/ιες απάντησαν ότι τους άρεσε ο στίχος «...αν στη θέση της αιολικής άρπας που μου χρησιμεύει για κεφάλι είχα μια τετράγωνη πλάκα πράσινο σαπούνι...». Αιτιολόγησαν οι περισσότεροι την απάντησή τους γράφοντας τους άρεσε επειδή είναι κάτι φανταστικό, ανεξήγητο και ανατριχιαστικό. Τέσσερα από τα παιδιά απάντησαν ότι τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση ο στίχος «...αν ήταν δυνατό.... ομπρέλλες της βροχής...», γιατί, όπως έγραψαν ήταν εντυπωσιακός. Τρεις απάντησαν ότι τους άρεσε οι πέντε τελευταίοι στίχοι «...κντάζοντας ελαβικά μέσα στα στρογγυλά μάτια των πουλιών...», χωρίς ωστόσο να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Πέντε μαθητές/ριες τέλος απάντησαν ότι κανένας στίχος δεν τους εντυπωσίασε.

Στην τρίτη ερώτηση, η οποία ρωτούσε αν τους άρεσε η γλώσσα ή κάποιες λέξεις ή εκφράσεις του ποιήματος οι δέκα από τους/ις μαθητές/ριες απάντησαν ότι δεν τους άρεσε κάτι ιδιαίτερα, είτε γιατί δεν έβγαζαν κάποιο νόημα, είτε γιατί τους προκάλεσε αρνητικά συναισθήματα. Κάποιοι δεν δικαιολόγησαν καθόλου την απάντησή τους. Οι άλλοι δέκα οι οποίοι βρήκαν κάποιο ενδιαφέρον στο ποίημα εστίαστηκαν κυρίως στις φράσεις: «κόκκινα σκοτεινά λουλούδι, αιολική άρπα, ιερά σάβανα, μεταφυσική κόρη, φευγαλέα οράματα». Τα περισσότερα παιδιά δεν δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους, εκείνα που τη δικαιολόγησαν έγραψαν ότι επέλεξαν τις συγκεκριμένες εκφράσεις επειδή τους φάνηκαν παράξενες. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η αιτιολόγηση τόσο για τις θετικές, όσο και για τις αρνητικές απαντήσεις να συμπίπτει σε ορισμένα σημεία.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην τέταρτη ερώτηση, η οποία προκαλούσε τα παιδιά να φανταστούν και να περιγράψουν πώς μπορεί να είναι ένα «καράβι του δάσους» ήταν παραπλήσιες. Τα περισσότερα παιδιά έγραψαν ότι πρόκειται για ένα καράβι φτιαγμένο από ξύλα του δάσους, λουλούδια και φύλλα και μπορούσε να πετάει πάνω από τα δάση. Ενώ τρεις ήταν και οι μαθητές/ριες που δεν έδωσαν καμία απάντηση.

Στην πέμπτη ερώτηση, η οποία αναζητούσε αυτών που μιλούσε στο ποίημα, οι πλειοψηφία των μαθητών/ριων, δεκατρείς στους είκοσι, απάντησαν ότι ο ίδιος ο ποιητής είναι εκείνος που μιλάει. Τέσσερις απάντησαν ότι ίσως μιλάει ένας άνθρωπος μεγάλης ηλικίας, που αναπολεί την παιδική του ηλικία, ενώ τρεις μαθητές/ριες έδωσαν απαντήσεις, όπως ένας μουσικός, ένα κοριτσάκι ή κάποιος φτωχός άνθρωπος.

Η έκτη ερώτηση, που ήταν μια ερώτηση που αφορούσε στο περιεχόμενο του ποιήματος, ζητούσε από τα παιδιά να γράψουν πόσες στροφές έχει το ποίημα και

πόσους στίχους έχει η κάθε στροφή. Εδώ οι δώδεκα από τους είκοσι μαθητές/ριες έκαναν απλή καταμέτρηση των ποιητικών ενοτήτων του ποιήματος και των στίχων που υπάρχουν σε αυτές, χωρίς να καταγράψουν κάποια παρατήρηση, δύο δεν απάντησαν καθόλου, ενώ τέσσερις ήταν αυτοί που ενώ έκαναν καταμέτρηση των ποιητικών ενοτήτων και των στίχων παρατήρησαν ότι η κάθε στροφή δεν έχει τους ίδιους στίχους, γιατί όπως έγραψαν το ποίημα είναι ελεύθερο. Δύο τέλος ήταν και εκείνοι οι μαθητές/ριες που είπαν ότι δεν υπάρχουν στροφές και σίχοι.

Την παρατήρηση των σημείων στίξης, των τυχών ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν ως προς αυτά, καθώς και το λόγο για των οποίο πιστεύουν ότι υπάρχουν, ζητούσε η έβδομη ερώτηση. Έξι από τα παιδιά στην συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν ότι δεν παρατηρούν κάτι ιδιαίτερο ως προς τα σημεία στίξης, ενώ δεκατέσσερα είπαν ότι αυτά απουσιάζουν. Ωστόσο, μόνο τέσσερις δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους, γράφοντας ότι παρατηρείται η απουσία σημείων στίξεως είτε γιατί πρόκειται για ένα παλιό ποίημα, είτε γιατί ο ποιητής θέλει να το κάνει πιο όμορφο. Δύο ήταν εκείνα τα παιδιά που έγραψαν ότι πρόκειται για ένα μοντέρνο ποίημα και γι αυτό δεν έχουμε σημεία στίξης.

Όσον αφορά, τέλος, την όγδοη και τελευταία ερώτηση που προέτρεπε τους μαθητές/ριες να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη προκειμένου να ακούσουν τους ήχους του ποιήματος και να δουν τις εικόνες του, οι εννέα, είτε δεν απάντησαν καθόλου, είτε απάντησαν ότι δεν ακούν κανένα ήχο και δεν βλέπουν καμιά εικόνα. Πέντε έγραψαν αυτούσιους κάποιους στίχους του ποιήματος ως εικόνες και ήχους, ενώ έξι μίλησαν για εικόνες όπως τα λουλούδια και το δάσος και αφουγκράστηκαν τον ήχο της βροχής και το κελάηδισμα ή τις κραυγές των πουλιών.

Από την επεξεργασία του αρχικού ερωτηματολογίου συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να προσεγγίσουν το ποίημα. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώσαμε ότι το ποίημα προκάλεσε σε εκείνα δυσάρεστα, κυρίως, συναισθήματα και το ενδιαφέρον τους κέντρισε το συνταίριασμα φαινομενικά αταίριαστων λέξεων και φράσεων, προκαλώντας στις περισσότερες περιπτώσεις αρνητικές εντυπώσεις. Σε σχέση με τη μορφή του ποιήματος η πλειοψηφία των μαθητών/ριών δεν μπόρεσε να παρατηρήσει τις ιδιαιτερότητες του ποιήματος και τις διαφορές που αυτό παρουσίαζε σε σχέση με ποιήματα παραδοσιακής γραφής, με τα οποία είχαν εκτενέστερη επαφή. Κυρίως όμως, δεν έγινε εφικτή η απελευθέρωση των αισθήσεων των παιδιών, προκειμένου να δουν τις εικόνες και να ακούσουν τους ήχους που αναδύονται από το κείμενο.

10.2. Αποτελέσματα από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου σχετικά με τη λογοτεχνία.

Την ίδια μέρα με το αρχικό ερωτηματολόγιο, αλλά την επόμενη διδακτική ώρα επιλέξαμε να δώσουμε στους/ις μαθητές/ριες και ένα ακόμη ερωτηματολόγιο που αυτή τη φορά αφορούσε στη λογοτεχνία, καθώς περιείχε ερωτήσεις φιλιαναγνωσίας, αλλά και ερωτήσεις σχετικές με το μάθημα της λογοτεχνίας και την διδασκαλία της στα πλαίσια του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε συνολικά δεκατρείς ερωτήσεις, εκ των οποίων οι πέντε ήταν κλειστού τύπου και οι οκτώ ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και από τους/ις είκοσι μαθητές/ριες της τάξης.

Συγκεκριμένα λοιπόν, στην πρώτη ερώτηση που ρωτούσε τα παιδιά πόσα λογοτεχνικά βιβλία διαβάζουν τον χρόνο, δεκατέσσερα απάντησαν ότι διαβάζουν ένα έως τρία βιβλία, τέσσερα απάντησαν ότι διαβάζουν τέσσερα έως έξι, δύο απάντησαν ότι δεν διαβάζουν κανένα. Οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν ενθαρρυντικές, καθώς διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών συνηθίζει να ασχολείται έστω και λίγο με τη λογοτεχνία.

Η επόμενη ερώτηση σκοπό είχε να διαπιστώσει αν στα παιδιά αρέσει να παίρνουν ως δώρο κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο. Ζητούσε ακόμη από αυτά να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οκτώ από τους είκοσι μαθητές/ριες απάντησαν ότι δεν τους αρέσει να παίρνουν βιβλία ως δώρο, μάλιστα σε δύο περιπτώσεις διαχωρίζουν τα βιβλία περιπέτειας από τα λογοτεχνικά βιβλία, καθώς έγραψαν ότι προτιμούν τα βιβλία περιπέτειας από τα λογοτεχνικά. Δώδεκα είναι τα παιδιά που έγραψαν ότι τους αρέσει να λαμβάνουν ως δώρο βιβλία και δικαιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι τα βρίσκουν ενδιαφέροντα, ότι τους καλλιεργούν τη φαντασία, καθώς και ότι τους βοηθούν στα μαθήματα του σχολείου (στην έκθεση και την ορθογραφία).

Στην τρίτη ερώτηση, που ρωτούσε αν προτιμούν να διαβάζουν μυθιστορήματα ή ποιήματα, έντεκα ήταν οι μαθητές/ριες που απάντησαν ότι προτιμούν τα μυθιστορήματα, δύο απάντησαν ότι προτιμούν και τα δύο, ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι επτά από τα παιδιά προτιμούν την ποίηση, καθώς συνήθως η ποίηση θεωρείται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας δυσνόητη.

Συναφής με την παραπάνω πεποιθήση είναι και η τέταρτη ερώτηση, η οποία σκοπό είχε να ανακαλύψει αν τα παιδιά θεωρούν την ποίηση δύσκολη και αν ναι τι

είναι αυτό που τα δυσκολεύει. Έντεκα λοιπόν, από τους είκοσι μαθητές/ριες, απάντησαν ότι δεν βρίσκουν δύσκολη την ποίηση. Κάποιοι μάλιστα από αυτούς είπαν ότι απλά τη βρίσκουν βαρετή. Οι υπόλοιποι εννέα μαθητές/ριες απάντησαν ότι τους/ις δυσκολεύει η ποίηση και οι πλειοψηφία αυτών δικαιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι αυτό που τους δυσκολεύει είναι να βρουν το νόημα των ποιημάτων και κυρίως την ομοιοκαταληξία τους. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά θεωρούν δεδομένη την ύπαρξη της ομοιοκαταληξίας σε ένα ποίημα, καθώς και την ανάγκη εξαγωγής κάποιων λογικών νοημάτων

Η πέμπτη ερώτηση αναφέρονταν στα σχολικά εγχειρίδια, στο βιβλίο της Γλώσσας και του Ανθολογίου και διερευνούσε αν τα λογοτεχνικά βιβλία που προτείνονται από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια γίνονται αφορμή προκειμένου τα παιδιά να διαβάσουν κάποια από αυτά. Δώδεκα από τα παιδιά απάντησαν ότι δεν έχουν επιλέξει ποτέ κάποιο από τα βιβλία που τους προτείνονται. Κάποια δικαιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι προτιμούν να κάνουν τις δικές τους επιλογές. Οκτώ μαθητές/ριες απάντησαν ότι κάποιες φορές έχουν επιλέξει κάποιο από τα βιβλία αυτά είτε γιατί τους άρεσε ο τίτλος τους, είτε γιατί ο δάσκαλός τους το πρότεινε.

Η επόμενη, έκτη ερώτηση κλειστού τύπου, επεδίωκε να διαπιστώσει πόσο συχνά ασχολούνται οι μαθητές/ριες με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Στην ερώτηση αυτή μία μαθήτρια απάντησε ότι ασχολούνται πολύ συχνά, επτά μαθητές/ριες απάντησαν ότι ασχολούνται αρκετά συχνά, δέκα απάντησαν ότι ασχολούνται σπάνια, ενώ δύο ήταν και εκείνοι που απάντησαν ότι η ενασχόληση με τη λογοτεχνία γίνεται πολύ σπάνια. Από τις απαντήσεις των μαθητών/ριων δύσκολα θα μπορούσαμε να εξαγάγουμε ένα ασφαλές συμπέρασμα. Από τις συζητήσεις μας όμως με τους μαθητές/ριες διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία τους θεωρεί ως λογοτεχνικό κείμενο μόνο ότι υπάρχει στο Ανθολόγιο και επειδή δεν ανατρέχουν συχνά σε αυτό θεωρούν ότι δεν ασχολούνται με τη λογοτεχνία αρκετά συχνά.

Στην επόμενη ερώτηση ωστόσο, η οποία σκοπό είχε να μάθει αν η ενασχόληση με τη λογοτεχνία γίνεται αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας ή και στα πλαίσια κάποιου άλλου μαθήματος, μπορέσαμε να βγάλουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα, καθώς οι δεκαπέντε από τους/ις είκοσι μαθητές/ριες απάντησαν ότι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας ασχολούνται με λογοτεχνικά κείμενα, ενώ πέντε ήταν και εκείνοι που απάντησαν ότι σπάνια

ασχολούνται με τη λογοτεχνία και στα πλαίσια άλλων μαθημάτων, χωρίς όμως κανείς να διευκρινίσει σε ποια μαθήματα έχει συμβεί κάτι τέτοιο.

Η όγδοη ερώτηση η οποία ήταν κλειστού τύπου, αλλά έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν παραπάνω από μία απαντήσεις, στόχο είχε να ανακαλύψει εάν τα λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία γίνεται ενασχόληση στα πλαίσια της σχολικής τάξης προέρχονται αποκλειστικά και μόνο από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και του Ανθολογίου ή και από άλλες εξωσχολικές πηγές. Έτσι λοιπόν τέσσερις μαθητές/ριες απάντησαν ότι προέρχονταν μόνο από κάποιο άλλο βιβλίο ή έντυπο, δεκατέσσερις απάντησαν ότι προέρχονται από τα σχολικά εγχειρίδια (είτε του Ανθολογίου είτε της Γλώσσας, είτε και των δύο), ενώ δύο ήταν και εκείνοι που απάντησαν ότι προέρχονται από το βιβλίο του Ανθολογίου, αλλά και από κάποιο άλλο βιβλίο ή έντυπο. Μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι στη συγκεκριμένη τουλάχιστον σχολική τάξη τα λογοτεχνικά κείμενα προέρχονται κατά βάση από τα σχολικά εγχειρίδια.

Στην ένατη ερώτηση, η οποία είναι και εκείνη κλειστού τύπου και επίσης δίνει την δυνατότητα πολλαπλής επιλογής, θέλαμε να ανιχνεύσουμε την αντίληψη των μαθητών/ριών σχετικά με το σκοπό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Έτσι είχαμε τρεις επιλογές της πρώτης απάντησης, κατά την οποία η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα γίνεται προκειμένου να διδαχθεί κάποιο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο. Οκτώ ήταν οι μαθητές/ριες που επέλεξαν την δεύτερη εκδοχή, η οποία υποστηρίζει ότι σκοπός της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία είναι για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικές μορφές έκφρασης. Εννέα ήταν εκείνοι που επέλεξαν την τρίτη εκδοχή, κατά την οποία η λογοτεχνία διδάσκεται για να διδαχθούν τα παιδιά τα διάφορα εκφραστικά μέσα, όπως η προσωποποίηση, η μεταφορά, η εικονοποίηση. Ενθαρρυντικό ήταν τέλος το γεγονός ότι στην συνείδηση έντεκα μαθητών/ριων έχει περάσει ότι μεταξύ άλλων η διδασκαλία της λογοτεχνίας σκοπό έχει την ψυχαγωγία.

Η δέκατη ερώτηση που ζητούσε από τα παιδιά να γράψουν αν βρίσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας ενδιαφέρον και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους, ένας μαθητής δεν απάντησε καθόλου, επτά μαθητές/ριες απάντησαν ότι δεν το βρίσκουν καθόλου ενδιαφέρον και ότι τους κάνει να βαριούνται. Επτά ήταν εκείνοι/ες που έγραψαν ότι βρίσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας αρκετά ενδιαφέρον, χωρίς όμως να δικαιολογήσουν την απάντησή τους, ενώ πέντε δικαιολόγησαν το γεγονός ότι το βρίσκουν ενδιαφέρον γράφοντας είτε γιατί έχουν την ευκαιρία να συναντήσουν

διαφορετικές μορφές έκφρασης, είτε γιατί έρχονται σε επαφή με έναν κόσμο φανταστικό.

Στην επόμενη ερώτηση που ρωτούσε τους/ις μαθητές/ριες πόσο διασκεδαστική βρίσκουν την ενασχόληση με την λογοτεχνία, πέντε απάντησαν ότι τη βρίσκουν πολύ διασκεδαστική, επτά απάντησαν ότι τη βρίσκουν αρκετά διασκεδαστική, έξι απάντησαν ότι τη βρίσκουν λίγο, ενώ δύο δεν την βρίσκουν καθόλου διασκεδαστική. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε το γεγονός ότι οι απαντήσεις των παιδιών σ' αυτή την ερώτηση σχεδόν συμπίπτουν με τις απαντήσεις τους στην παραπάνω ερώτηση σχετικά με το πόσο ενδιαφέρον βρίσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας.

Η ενδέκατη ερώτηση, μένοντας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, ρωτά τους/ις μαθητές/ριες αν θα ήθελαν να ασχολούνται περισσότερο με λογοτεχνικά κείμενα και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Οκτώ ήταν εκείνοι που απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν κάτι τέτοιο, γιατί είναι ένα αντικείμενο που το βρίσκουν βαρετό, ενώ οι υπόλοιποι δώδεκα έγραψαν ότι θα ήθελαν να ασχολούνται περισσότερο με λογοτεχνικά κείμενα ή ποιήματα, γιατί το βρίσκουν διασκεδαστικό και ενδιαφέρον.

Εντύπωση προκαλεί, τέλος, το γεγονός ότι στη τελευταία ερώτηση σχετικά με το αν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι στην διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι είκοσι μαθητές/ριες απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν να αλλάξει τίποτα. Ακόμη και τα παιδιά εκείνα που έγραψαν ότι το μάθημα αυτό είναι βαρετό και χωρίς κανένα ενδιαφέρον έδωσαν την παραπάνω απάντηση. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί ίσως στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν μπορούν καν να φανταστούν ότι ίσως θα μπορούσε να υπάρχει ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της λογοτεχνίας και της ποίησης.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/ριών στο τελικό ερωτηματολόγιο αρχικά διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία, προτιμώντας όμως κυρίως τα μυθιστορήματα και πολύ λιγότερο την ποίηση την οποία την βρίσκουν βαρετή και δυσνόητη. Σε σχέση με τη λογοτεχνία στα πλαίσια της σχολικής τάξης, συμπεράναμε ότι σπάνια οι προτάσεις των σχολικών εγχειριδίων γίνονται αφορμή προκειμένου να διαβάσουν κάποια από αυτά τα παιδιά, ενώ η ενασχόληση με τη λογοτεχνία γίνεται κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας και τα κείμενα προέρχονται από τα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου. Αρκετοί/ες ωστόσο, είναι οι μαθητές/ριες εκείνοι/ες που ενώ βρίσκουν το μάθημα της

λογοτεχνίας βαρετό και καθόλου διασκεδαστικό δεν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι στον τρόπο διδασκαλία του.

10.3. Αποτελέσματα από την επεξεργασία του τελικού ερωτηματολογίου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μία ημέρα αργότερα από την ολοκλήρωση και των τριών δώρων της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε στους/ις μαθητές/ριες το τελικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εντοπίσουμε το βαθμό διαφοροποίησης των απαντήσεων των μαθητών/ριών μετά από τη διδακτική παρέμβαση, σε σχέση με εκείνες που δόθηκαν στο αρχικό ερωτηματολόγιο, αλλά και την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας. Σκοπός μας ήταν να διαπιστώσουμε αν επετεύχθησαν οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής σε ότι αφορά τόσο στο γνωστικό άξονα, αν δηλαδή τα παιδιά ήταν σε θέση πια να εντοπίσουν και να επισημάνουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής ποίησης, όσο και στο συναισθηματικό άξονα, αν δηλαδή τα παιδιά κατάφεραν να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να προσεγγίσουν το κείμενο μέσω όλων των αισθήσεών τους μέσα σε μια ατμόσφαιρα αλληλεπίδρασης και παιχνιδιού.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιείχε τις ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, αλλά και κάποιες επιπλέον που αφορούσαν στη μορφή του ποιήματος, η οποία έφερε έντονα τα χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής ποίησης, καθώς επίσης και κάποιες ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από δεκαοκτώ μαθητές/ριες, αντί για είκοσι, καθώς τη συγκεκριμένη ημέρα δύο από αυτούς απουσίαζαν.

Στην πρώτη, λοιπόν, ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα που προκάλεσε στους/ις μαθητές/ριες το ποίημα καταγράψαμε τρεις περιπτώσεις παιδιών στα οποία και πάλι το ποίημα δεν προκάλεσε κανένα συναίσθημα, ενώ στα υπόλοιπα δεκαπέντε παιδιά προκάλεσε σε όλα ανάμικτα συναισθήματα, χαράς, λύπης, νοσταλγίας, ελπίδας. Βλέπουμε λοιπόν ότι έπειτα από την εκτενή ενασχόλησή μας με το ποίημα τα παιδιά δεν στάθηκαν αποσπασματικά σε κάποιες μεμονωμένες λέξεις και εικόνες του ποιήματος, αλλά απέκτησαν μια γενικότερη θεώρηση του ποιήματος, έτσι λοιπόν και τα συναισθήματά τους διαμορφώθηκαν από τη γενικότερη αυτή εικόνα.

Στη δεύτερη ερώτηση που ζητούσε από τα παιδιά να φανταστούν και να περιγράψουν ένα τέτοιο «*καράβι του δάσους*» είχαμε απαντήσεις από το σύνολό των μαθητών/ριων, ενώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο υπήρξαν και κάποιοι που δεν απάντησαν. Ωστόσο και οι περιγραφές που δόθηκαν εδώ ήταν αναλυτικότερες και πιο ευφάνταστες σε σχέση με τις αρχικές, καθώς έκαναν λόγο για ένα καράβι που ταξιδεύει στα σύννεφα, αλλά και στο κέντρο της γης, που είναι φτιαγμένο από ζώα, με υλικά της ξηράς και της θάλασσας και θα είχε για κατάρτι ένα δέντρο.

Στην επόμενη, ωστόσο, ερώτηση η οποία αναζητούσε τους στίχους που προκάλεσαν μεγαλύτερη εντύπωση (είτε θετική, είτε αρνητική) στα παιδιά, αρκετά ήταν τα παιδιά εκείνα τα οποία έδωσαν την ίδια περίπου απάντηση με το αρχικό ερωτηματολόγιο και στάθηκαν μόνο στις θετικές εντυπώσεις, ενώ κάποια είτε δεν έδωσαν κάποια απάντηση, είτε έγραψαν ότι δεν μπορούν να επιλέξουν κάποιο στίχο, καθώς όλο το ποίημα τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Περίπου ίδιες είναι και οι διαπιστώσεις μας και στις απαντήσεις που δόθηκαν στην τέταρτη ερώτηση η οποία ρωτούσε τους/ις μαθητές/ριες αν τους άρεσε η γλώσσα του ποιήματος και να καταγράψουν ποιες λέξεις ή εκφράσεις τους άρεσαν, αφού παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από τους ίδιους στίχους όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο («*κόκκινα σκοτεινά λουλούδι, αιολική άρπα, ιερά σάβανα, μεταφυσική κόρη, φευγαλέα οράματα*»), με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά αρκετά ήταν τα παιδιά εκείνα τα οποία δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους, γράφοντας ότι τους άρεσαν συγκεκριμένες λέξεις και εκφράσεις, γιατί ήταν ασυνήθιστοι, γιατί συνδυάζονταν ωραία αταίριαστες φαινομενικά λέξεις, γιατί ήταν πέρα από τη φαντασία. Και ακόμη αυτή τη φορά μόνο πέντε μαθητές/ριες απάντησαν ότι δεν τους άρεσε κάτι ιδιαίτερα, ενώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι μαθητές/ριες που έδωσαν αυτή την απάντηση ήταν δέκα.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην πέμπτη ερώτηση που τους ζητά να απελευθερώσουν τη φαντασία τους για να δουν τις εικόνες και για να ακούσουν τους ήχους του ποιήματος διαπιστώνουμε ότι λίγοι, σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, είναι οι μαθητές/ριες εκείνοι/ες οι οποίοι απλά κατέγραψαν κάποιους στίχους του ποιήματος οι περισσότεροι «*άκουσαν*» τη βροχή, τον άνεμο, το θρόισμα των φύλλων και την μπουρού του πλοίου και «*είδαν*» τα πουλιά να πετούν, τα λουλούδια και τα δέντρα του δάσους, τον ποιητή να αναπολεί νοσταλγικά το παρελθόν.

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν στη μορφή του ποιήματος και σκοπό έχουν να διαπιστώσουν κατά πόσο τα παιδιά είναι πια σε θέση να διακρίνουν κάποια από τα γνωρίσματα της υπερρεαλιστικής ποίησης που συναντούμε στο ποίημα αυτό. Έτσι λοιπόν, η έκτη ερώτηση ζητά από τα παιδιά να βρουν και τις στροφές του ποιήματος και τους στίχους της κάθε στροφής. Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι δεν υπάρχει σταθερός αριθμός στίχων στην κάθε στροφή, κάποια προσπάθησαν να κάνουν και καταμέτρηση. Ωστόσο, αρκετά από αυτά έγραψαν ότι υπάρχει ελευθερία στο ποίημα, καθώς πρόκειται για ένα μοντέρνο, υπερρεαλιστικό κείμενο, πράγμα που δεν είχε συμβεί στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Υπήρξαν όμως και έξι μαθητές/ριες οι οποίοι έγραψαν ότι δεν υπάρχουν καθόλου στροφές και στίχοι, κάνοντας μάλιστα κάποιοι/ες από αυτούς/ες λόγο και για ποιητικές ενότητες.

Η επόμενη, έβδομη ερώτηση, δεν υπήρχε στο αρχικό ερωτηματολόγιο και ζητούσε από τα παιδιά να κάνουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την ομοιοκαταληξία και το μέτρο του ποιήματος. Εντύπωση προκαλεί εδώ το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές/ριες απάντησαν ότι δεν υπάρχει ούτε ομοιοκαταληξία, ούτε μέτρο. Πολλοί δε ήταν και εκείνοι/ες που αιτιολόγησαν την απάντησή τους γράφοντας ότι πρόκειται για ένα υπερρεαλιστικό ποίημα.

Την παρατήρηση των σημείων στίξης, των τυχόν ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν ως προς αυτά, καθώς και το λόγο για των οποίο πιστεύουν ότι υπάρχουν, ζητούσε η όγδοη ερώτηση. Εδώ, σε αντίθεση με το αρχικό ερωτηματολόγιο, όπου τα περισσότερα παιδιά έγραψαν ότι δεν παρατηρούν κάτι ιδιαίτερο ως προς τα σημεία στίξης, όλοι/ες οι μαθητές/ριες παρατήρησαν ότι αυτά απουσιάζουν. Και οι περισσότεροι από αυτούς τεκμηρίωσαν την απάντησή τους αναφέροντας ότι το ποίημα είναι υπερρεαλιστικό.

Συναφής με τις τρεις παραπάνω ερωτήσεις είναι η ένατη ερώτηση η οποία σκοπό έχει να διαπιστώσει πού αποδίδουν οι μαθητές/ριες την «ανυπακοή» του ποιητή στην ορθογραφία, σε γραμματικούς κανόνες και ποιητικές νόρμες. Εδώ τρεις μαθητές/ριες έγραψαν ότι δεν μπορούν να δώσουν κάποια εξήγηση, ενώ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των υπολοίπων μαθητών/ριών, οι οποίοι/ες έγραψαν ότι ο ποιητής χρησιμοποιεί δικούς του κανόνες, γιατί θέλει να δώσει ένα διαφορετικό νόημα στις λέξεις, γιατί θέλει να αφήσει ελεύθερο τον αναγνώστη να ερμηνεύσει το ποίημα με τον δικό του τρόπο και να θέσει τους δικούς του κανόνες, γιατί δεν τον ενδιαφέρει η ορθογραφία και η γραμματική και γιατί το ποίημά του είναι υπερρεαλιστικό.

Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις φεύγουν από το ποίημα και αναφέρονται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο προσεγγίσαμε το ποίημα, ο οποίος ξέφυγε από το τετριμμένο τρόπο με τον οποίο συνηθίζεται να προσεγγίζεται η ποίηση και γενικότερα η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο και έθεσε ως στόχο την αισθητική απόλαυση και την ψυχαγωγία των παιδιών. Έτσι λοιπόν, στη δέκατη ερώτηση που ενδιαφέρεται να μάθει αν άρεσε στα παιδιά ο διαφορετικός αυτός τρόπος προσέγγισης της ποίησης, οι δεκαέξι από τους δεκαοκτώ μαθητές/ριες απάντησαν ότι τους άρεσε και δικαιολόγησαν την απάντησή τους γράφοντας ότι ήταν εντυπωσιακός, ενδιαφέρον, διασκεδαστικός και ότι τους βοήθησε να καταλάβουν το ποίημα καλύτερα. Ενώ δύο ήταν και εκείνοι οι μαθητές στους οποίους δεν άρεσε πολύ η διαφορετική αυτή προσέγγιση του ποιήματος.

Συναφής ως προς την προηγούμενη είναι και η ενδέκατη ερώτηση, η οποία ρωτά τα παιδιά αν θα ήθελαν να διδάσκονται και τα άλλα μαθήματα με έναν παρόμοιο τρόπο. Δεκατέσσερις από τους/ις δεκαοκτώ μαθητές/ριες απάντησαν ότι θα το ήθελαν, οι πλειοψηφία αυτών δεν αιτιολόγησε την απάντησή τους, ενώ κάποιον/ες έγραψαν ότι έτσι το μάθημα θα μπορούσε να γίνει πιο ευχάριστο και θα μπορούσαν να συμμετέχουν και οι «αδύναμοι» μαθητές/ριες. Ενδιαφέρουσα όμως είναι και η αιτιολόγηση των δύο εκ των τεσσάρων μαθητών/ριων, οι οποίοι έγραψαν ότι ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας είναι ανέφικτο να εφαρμοστεί και στα άλλα μαθήματα.

Ωστόσο, στην τελευταία ερώτηση, για το αν θα μπορούσε να τελικά η μάθηση με τη διδασκαλία να συνδυαστούν όλα τα παιδιά απάντησαν ότι γίνεται να συνδυαστεί. Η απάντηση των περισσότερων ήταν μονολεκτική, ωστόσο κάποιον/ες επισήμαναν ότι ανακάλυψαν ότι αυτό είναι εφικτό μέσα από την διδακτική μας συνάντηση αυτά τα τρία δώρα.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά στις ερωτήσεις του τελικού ερωτηματολογίου μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση πέτυχε σε ικανοποιητικό βαθμό τους στόχους της, τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Αναφορικά με το γνωστικό άξονα, ανακαλύψαμε ότι οι μαθητές/ριες ήταν σε θέση να εντοπίζουν βασικά χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής γραφής, όπως η αστιξία, η απουσία μέτρου, ομοιοκαταληξίας, στίχων και στροφών, η συνύπαρξη του πραγματικού με το φανταστικό και το ονειρικό. Σε σχέση με το συναισθηματικό άξονα, διαπιστώσαμε ότι έπειτα από την διαφορετική αυτή προσέγγιση του υπερρεαλισμού αρχικά και του συγκεκριμένου υπερρεαλιστικού ποιήματος στη συνέχεια, τα περισσότερα παιδιά μπόρεσαν να

προσεγγίσουν το κείμενο, να «ταξιδέψουν» με το καράβι του δάσους σε ταξίδια φανταστικά, να «ακούσουν» τους ήχους και να «δουν» τις εικόνες του ποιήματος, να συνειδητοποιήσουν και τα ίδια ότι ψυχαγωγία και μάθηση μπορούν να συνυπάρξουν και ότι το παιχνίδι μπορεί να είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

10.4. Αποτελέσματα από την επεξεργασία της σχάρας παρατήρησης

Κατά τη διάρκεια των τριών διδακτικών ωρών ο δάσκαλος της τάξης υπήρξε σιωπηλός παρατηρητής της διδακτικής παρέμβασης κρατώντας σημειώσεις που αφορούσαν τόσο στους μαθητές/ριες, όσο και στην εκπαιδευτικό- ερευνήτρια. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα της σχάρας παρατήρησης, που συμπληρώθηκε από τον δάσκαλο μετά το πέρας της διδασκαλίας, καθώς επίσης των σημειώσεων και των παρατηρήσεων του.

Στην πρώτη, λοιπόν, ερώτηση του πρώτου μέρους της σχάρας παρατήρησης που αφορούσε στους/ις μαθητές/ριες και η οποία είχε ως στόχο να διαπιστώσει αν τα παιδιά κατανοούν τι πρέπει να κάνουν στην εκάστοτε δραστηριότητα και αν εκφράζουν απορίες σχετικά με το περιεχόμενό τους, ο εκπαιδευτικός σημείωσε ότι η Α΄ και Δ΄ ομάδα αρκετά συχνά είχαν απορίες, ενώ λιγότερες απορίες παρατήρησε ότι είχαν η Β΄ και Γ΄ ομάδα. Οι απορίες που δημιουργήθηκαν στα παιδιά, όπως ο ίδιος παρατήρησε, ίσως είχαν να κάνουν με το γεγονός ότι αυτά δεν είχαν συνηθίσει στο να ασχολούνται με τέτοιου είδους δραστηριότητες στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Σχετικά με το αν διαπληκτίζονται οι μαθητές/ριες και αν επικρατεί θόρυβος κατά την διάρκεια της εκτέλεσης των δραστηριοτήτων, που ήταν το ζητούμενο της δεύτερης ερώτησης, ο εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι κάτι τέτοιο συνέβη ελάχιστα και αυτό σχετιζόταν με το είδος των δραστηριοτήτων που ήταν κυρίως παιχνιδιές και απαιτούσαν έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας.

Την ενεργή συμμετοχή της πλειοψηφίας των μελών όλων των ομάδων κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα αποτελέσματα και τις σημειώσεις που κρατήθηκαν στην τρίτη ερώτηση της σχάρας παρατήρησης. Συγκεκριμένα, στην Α΄ και Β΄ ομάδα όλα τα μέλη συμμετείχαν σχεδόν εξίσου στην περάτωση όλων των δραστηριοτήτων. Ικανοποιητική ήταν και η συμμετοχή των μελών της Γ΄ και Δ΄ ομάδας, ωστόσο εδώ παρατηρήθηκαν τρεις περιπτώσεις μαθητών (μία στη Γ΄ και δύο στη Δ΄) των οποίων η συμμετοχή δεν ήταν

και τόσο ενεργή. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού-παρατηρητή, αυτό έχει να κάνει κυρίως με την ιδιοσυγκρασία των συγκεκριμένων παιδιών, καθώς και με το γεγονός ότι στις συγκεκριμένες ομάδες υπήρξαν ηγετικές φυσιογνωμίες που σε κάποιες περιπτώσεις υποσκέλιζαν την πρωτοβουλία των παιδιών αυτών, παρά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, οι οποίες στην πλειοψηφία τους δεν απαιτούσαν υψηλό γνωστικό επίπεδο.

Συναφή είναι και τα αποτελέσματα της τέταρτης ερώτησης η οποία σχετίζεται με το διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της ομάδας σε σχέση με το θέμα, αφού και εδώ παρατηρείται η συμμετοχή όλων των μελών της Α΄ και Β΄ ομάδας, ενώ στην Γ΄ και Δ΄ οι ίδιες περιπτώσεις παιδιών φαίνεται να υποσκελίζονται και πάλι.

Την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων αποσκοπεί να παρατηρήσει η πέμπτη ερώτηση. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων υπήρχε αλληλεπίδραση μόνο μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και όχι μεταξύ των ομάδων. Αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων, έχοντας ως συντονιστή της συζήτησης την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, είχαμε μετά την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας, όταν η κάθε ομάδα καλούνταν να παρουσιάσει την εργασία της και να σχολιάσει εκείνες των άλλων ομάδων.

Την μη συχνή ζήτηση βοήθειας από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην έκτη ερώτηση, γεγονός που μας επιτρέπει να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι τα παιδιά έπειτα από τις σχετικές οδηγίες και ανατροφοδοτήσεις που τους δόθηκαν δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην περάτωση των δραστηριοτήτων. Εξαιρεση αποτελεί εδώ η δραστηριότητα που αφορούσε την ανασύνθεση του πίνακα του Γιώργου Γουναρόπουλου, όπου τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολία (βλ. Παράρτημα 10).

Από τα αποτελέσματα της έβδομης ερώτησης διαπιστώσαμε ότι η Γ΄ ομάδα ολοκλήρωνε τις δραστηριότητες μέσα στο προβλεπόμενο χρόνο, ο οποίος ορίζονταν από την αρχή της δραστηριότητας. Η Α΄ και Δ΄ ομάδα κάποιες φορές χρειάστηκαν επιπλέον χρόνο μέχρι να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους, ενώ η Β΄ ομάδα τις περισσότερες φορές δεν περτάωναν την εργασία τους στον προβλεπόμενο χρόνο. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν αναμενόμενα, καθώς γνωρίζαμε εξ αρχής ότι κάποιες δραστηριότητες που σχετίζονται με την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών ήταν δύσκολο να μπου σε χρονικά όρια. Ωστόσο όμως, κάτι τέτοιο ήταν επιβεβλημένο καθώς ο διδακτικός χρόνος ήταν περιορισμένος και οι δραστηριότητες αρκετές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και τις παρατηρήσεις της όγδοης ερώτησης, αλλά και τη δική μας επαφή με τους/ις μαθητές/ριες διαπιστώσαμε ότι αν και στην αρχή υπήρχε δυσπιστία ως προς το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο θα γινότανε το μάθημα, στη συνέχεια επικράτησε κλίμα εφορίας και η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες ήταν στην πλειοψηφία τους ενθουσιώδη.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του δασκάλου-παρατηρητή, ήταν επαρκώς προετοιμασμένη, έχοντας σχέδιο διδασκαλίας, υλικό σχετικό με το υπό διαπραγμάτευση θέμα (όπως βιβλία ελλήνων και ξένων υπερρεαλιστών ζωγράφων και ποιητών, υλικό για προβολή, σχετικό με τις δραστηριότητες και τον υπερρεαλισμό, απαγγελίες υπερρεαλιστικών ποιημάτων από τους ίδιους τους ποιητές), καθώς και όλα τα απαραίτητα μέσα προκειμένου να διεξαχθεί η διδασκαλία και να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες (όπως φορητό υπολογιστή, προβολικό σύστημα, χαρτόνια, κόλλες, διάφορα έντυπα, κ.α.).

Ο εκπαιδευτικός παρατήρησε, ακόμη, ότι καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης η εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ήταν ευγενική και ευχάριστη και εξηγούσε με ακρίβεια και σαφήνεια τι θα έπρεπε να κάνουν οι μαθητές/ριες στην εκάστοτε δραστηριότητα. Ανατροφοδοτούσε όποτε της ζητούνταν χρησιμοποιώντας λόγο κατανοητό, ανάλογο με τα παιδιά αυτής ης ηλικίας.

Όλα τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα την ομαλή και ευχάριστη εξέλιξη και περάτωση της διδακτικής παρέμβασης. Μάλιστα, οι μαθητές/ριες ζήτησαν η εκπαιδευτικός να συνεχίσει να παίζει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και να τους συνοδεύσει στην σχολική εκδρομή που θα πραγματοποιούνταν λίγες ημέρες έπειτα από την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

10.5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σχεδιάσαμε λοιπόν και υλοποιήσαμε μία διδακτική προσέγγιση αρκετά πρωτότυπη και ευχάριστη για τα παιδιά, «εκμεταλλευόμενοι» τα καίρια χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού που είναι το όνειρο, η φαντασία, το παιχνίδι, ο συνειρμός, στοιχεία που ανταποκρίνονται στην παιδική ψυχοσύνθεση. Βασιζόμενοι αφενός, στις διδακτικές μεθόδους των αναγνωστικών θεωριών (βλ. ενότητες 5) και

αφετέρου σε όσα το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) προτείνουν σε σχέση με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (βλ. ενότητα 7), είχαμε ως προτεραιότητα τη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή, αξιοποιώντας τη φαντασία του και την τάση του για παιχνίδι με λέξεις και εικόνες. Ο μαθητής ήταν ενεργά εμπλεκόμενος και έτσι το μάθημα μεταμορφώθηκε σε δημιουργική πράξη.

Ακολουθήσαμε τα τέσσερα στάδια προσέγγισης του ποιήματος, που οι Benton και Fox (1992) και οι Καλογήρου και Βησσαράκη (2005) προτείνουν (βλ. ενότητα 6), με τάσεις όμως περισσότερο απελευθερωτικές, προκειμένου να μην ανακόψουμε την δημιουργική εργασία των παιδιών.

Θεωρήσαμε το ποιητικό κείμενο, όπως υποστηρίζει η Rosenblatt (1978), όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ ποιητή και αναγνώστη, αλλά και ως μέσο επικοινωνίας των αναγνωστών μεταξύ τους και σχεδιάσαμε μια διδασκαλία στηριζόμενη κυρίως στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και στη δημιουργική συνεργασία τους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι η πρώτη επαφή των μαθητών/ριών με την υπερρεαλιστική ποίηση και την υπερρεαλιστική τέχνη γενικότερα προκάλεσε σε αυτούς/ες αρκετές δυσκολίες, καθώς αποτελούσε ένα πεδίο δυσνόητο και σε κάποιες περιπτώσεις ανιαρό. Τα παιδιά αδυνατούσαν να δουν πίσω από τις εικόνες και τις λέξεις που λειτουργούν ως σύμβολα στην υπερρεαλιστική τέχνη. Στέκονταν με δυσπιστία απέναντι σε αυτή τη μορφή τέχνης της οποίας τα κύρια γνωρίσματα είναι η φαντασία και το όνειρο, στοιχεία δηλαδή που χαρακτηρίζουν και την παιδική ηλικία.

Έτσι λοιπόν, βλέπουμε ότι έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση τα παιδιά γνωρίζοντας πια τα βασικά χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής τέχνης, καθώς μόνα τους τα ανακάλυψαν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, μπόρεσαν να αποκτήσουν μία γενικότερη θεώρηση του ποιήματος. Έτσι, όταν στο τελικό ερωτηματολόγιο τους ζητήθηκε να καταγράψουν τα συναισθήματά τους δεν στάθηκαν σε μεμονωμένες λέξεις και φράσεις, αλλά στο σύνολο του κειμένου. Οι περιγραφές ακόμη του «καραβιού του δάσους» ήταν περισσότερο περιγραφικές και ευφάνταστες σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο.

Έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/ριες, αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία τους, μπόρεσαν να «ακούσουν» περισσότερους ήχους του ποιήματος και να «δουν» περισσότερες εικόνες του σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο.

Όσον αφορά τώρα τη μορφή του ποιήματος διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά ήταν σε θέση πια να διακρίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής ποίησης, καθώς τα περισσότερα από αυτά διαπίστωσαν ότι υπάρχουν ορθογραφικά λάθη, ότι δεν υπάρχουν στροφές και στίχοι, ότι τα σημεία στίξης απουσιάζουν και ότι λείπει η ομοιοκαταληξία και το μέτρο. Τεκμηρίωσαν μάλιστα πολλά από αυτά τις απαντήσεις τους επισημαίνοντας ότι ο ποιητής δεν ενδιαφέρεται για κανόνες και νόρμες, αλλά μέλημά του είναι να αφήσει ελεύθερο τον αναγνώστη να ερμηνεύσει το ποίημα με τον δικό του τρόπο και να θέσει τους δικούς του κανόνες.

Από τις απαντήσεις των μαθητών/ριών στις τρεις τελευταίες ερωτήσεις του τελικού ερωτηματολογίου που αφορούσαν στον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του ποιήματος, διαπιστώσαμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών βρήκε τη διδασκαλία ενδιαφέρουσα, διασκεδαστική και ικανή να κάνει όλους τους μαθητές/ριες να συμμετέχουν στο μάθημα και να κατανοήσουν καλύτερα το εκάστοτε διδασκόμενο αντικείμενο.

Όμως, αν και πιστεύουν ότι η διδασκαλία και το παιχνίδι μπορούν να συνδυαστούν, θεωρούν ότι αυτό είναι ανέφικτο να συμβεί και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η συγκεκριμένη εντύπωση, κατά την άποψή μας, έχει καλλιεργηθεί στους μαθητές/ριες, καθώς έχουν συνηθίσει ο ρόλος τους παραδοσιακά να περιορίζεται στον παθητικό ρόλο του αποδέκτη της έτοιμης γνώσης, την οποία πρέπει να απομνημονεύσουν και στην καλύτερη περίπτωση να κατανοήσουν.

Είναι όμως απαραίτητος ένας ενεργητικότερος ρόλος τους μέσα από την ανακάλυψη και βίωση της γνώσης. Ειδικότερα στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι αναγκαίο αφενός να απελευθερωθεί η δημιουργική τους φαντασία και η κριτική τους σκέψη μέσα από την προσωπική τους ανταπόκριση στο κείμενο και αφετέρου να τους δοθεί η δυνατότητα να περάσουν στο ρόλο του «συγγραφέα» με την παραγωγή του δικού τους προσωπικού λόγου. (Κολίτση, 2002).

Ένας τέτοιος διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της υπερρεαλιστικής τέχνης και γενικότερα της γνώσης, επιχειρήθηκε μέσα από τη διδακτική μας παρέμβαση και με δραστηριότητες συνεπείς ως προς τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους που θέσαμε. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος διδασκαλίας ευνοεί την ανάπτυξη της ευέλικτης και κριτικής σκέψης, της συνεργατικής και συλλογικής συμπεριφοράς ενός μεγαλύτερου ποσοστού μαθητών/ριών και κυρίως επαληθεύει την άποψη ότι η διδασκαλία και το παιχνίδι μπορούν και πρέπει να συνυπάρχουν μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, γιατί όπως υποστηρίζει και ο

Friedrich Schiller, «*Ο άνθρωπος παίζει μόνον όταν είναι άνθρωπος, με όλη τη σημασία της λέξης, και είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνο όταν παίζει*» (Schiller, 1990).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασόπουλος, Β. (2005). *Ιστορίες του κόσμου*, Αθήνα : Πατάκης.
- Ακριτόπουλος, Α. (1993). *Η ποίηση για παιδιά και νέους. Έρευνα μελέτη και διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2008). *Εισαγωγή στην ποίηση του Εγγονόπουλου . Επιλογή κριτικών κειμένων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Ποίηση και Σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β. (2000). «Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο», στο Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Β. Χοντολίδου, Ε (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Αρβανίτης, Ν. (2004). *Λογοτεχνικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα (πρόχειρη έκδοση).
- Αργυροπούλου, Χ. (2002). «Ταξιδεύοντας με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του μαθητή στην ανθολογημένη στα σχολικά βιβλία του δημοτικού υπερρεαλιστική ποίηση των Α. Εμπειρικού, Οδ. Ελύτη και Ν. Εγγονόπουλου», στο Καψάλης, Γ. Κατσίκης, Α. (επιμ.), *πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Α' τόμος*, Ιωάννινα.
- Βαγενάς, Ν. (1988). *Η εσθήτα της θεάς*, Αθήνα: Στιγμή.
- Βαγενάς, Ν. (1996). *Η ελευθέρωση των μορφών . Η ελληνική ποίηση από τον έμμετρο στον ελεύθερο στίχο 1880 – 1940*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Βασιλάκη, Π. (2001). «Από το Γουναρόπουλο στη νεότερη ποίηση», στο Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Βησσαράκη, Ε. (2002). Ο μεγάλος ποιητής και οι μικροί μαθητές, στο Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής- διδακτικές προσεγγίσεις, Πρακτικά 3ης επιστημονικής συνάντησης*, Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Γεωργιάδου, Α. (2005). *Η ποιητική περιπέτεια, Μια περιδιάβαση στη νεοελληνική ποίηση μέσα από τους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς και τα λογοτεχνικά ρεύματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκιοκά, Α. (2003). Οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες στη διδακτική πράξη, εισήγηση στη διημερίδα του Λυκείου Ελληνικού.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχιμο επιστήμες.
- Eco, U. (1990). *Σημειώματα*, μετ. Θ. Ιωαννίδη, Εκδοτικός Οργανισμός Θεσσαλονίκης.
- Εγγονόπουλος, Ν. (2004). *Ποήματα*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Εμπειρικός, Α. (2001). *Υψικάμινος*, Αθήνα: Άγρα.
- Εμπειρικός, Α. (2009) *Περί σουρρεαλισμού*. Η διάλεξη του 1935, Αθήνα: Άγρα
- Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, μετ. Μ. Μαυρωνάς, Αθήνα : Οδυσσέας
- Jauss, H-R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*, Αθήνα: Εστία.
- Καγιάλης, Τ. (1997). «Μοντερνισμός και πρωτοπορία: η πολιτική ταυτότητα του ελληνικού υπερρεαλισμού», *Εντευκτήριο*, τχ. 39, σσ. 62-78.
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, Αθήνα: εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. (2004). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης, β' τόμος*, Αθήνα: εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. (2001). «Εικόνα –μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία», στο Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας», στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ., *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάλφας, Α., (2005). Παρά προσδοκίαν αναγιγνώσκειν: Η διδασκαλία του Οδυσσέα Ελύτη στη Μέση εκπαίδευση και μία πρόταση διδακτικής αξιοποίησης, στο Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής- διδακτικές προσεγγίσεις, Πρακτικά 3ης επιστημονικής συνάντησης*, Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καπλάνη, Β., (2006). «Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Καραντώνης, Α., (1978). *Εισαγωγή στη νεότερη ποίηση*, Αθήνα: Παπαδήμας.

- Καρπόζηλου, Μ. (1999). *Τεύχη – Αφιέρωματα των ελληνικών περιοδικών (1879-1997)*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., (2001). Πρόλογος, στο Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καψωμένος, Ε. (2005). *Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης των ποιητικών κειμένων*, Αθήνα: Πατάκης.
- Κιοσσές, Σ., (2005). «Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική πράξη: εισάγοντας το θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη», στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ., *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κολίτση, Φ., (2002). «Αξιοποίηση των τεχνολογιών στη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο Καψάλης, Γ. Κατσίκης, Α. (επιμ.), *πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Α' τόμος*, Ιωάννινα.
- Κουντουρά, Λ. (1999). «Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της», στο Αποστολίδου, Β. Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Manna, A. & Hill, J. (χ.η). Αναγνωστική ανταπόκριση: Η εφαρμογή της θεωρίας στην Αμερικανική Παιδική Λογοτεχνία, διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://keimena.ece.uth.gr>
- Μαρωνίτης, Δ. Ν., (1986). *Πίσω-μπρος: Προτάσεις και Υποθέσεις για τη Νεοελληνική Ποίηση και Πεζογραφία*, Αθήνα: Στιγμή.
- Μέλλου, Μ. & Χατζηδημητρίου – Παράσχου, Σ., (2001). *Λογοτεχνία και ζωή*, στο Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μιρό* Αφιέρωμα: εφημ. *Η Καθημερινή, Μεγάλοι Ζωγράφοι, (26)*, 2006.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα.
- Μπαλάσκας, Κ. (1990). *Ταξίδι με το κείμενο*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπαλάσκας, Κ. (1985). *Λογοτεχνία και Παιδεία*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπρετόν, Α. (1972). *Μανιφέστο του σουρρεαλισμού*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Nadeau, M. (2004) *Ιστορία του σουρρεαλισμού*, Αθήνα: Πλέθρον.

- Νταλί Αφιέρωμα: εφημ. *Η Καθημερινή, Μεγάλοι Ζωγράφοι, (27)*, 2006.
- Ντε Κίρικο Αφιέρωμα: εφημ. *Η Καθημερινή, Μεγάλοι Ζωγράφοι, (24)*, 2006.
- Παπαδάτος, Γ. (2002) «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισης της ή για μια ‘μεθοδολογία’», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανό
- Παπαντωνάκης, Γ. (2003). Σημειώσεις στο μάθημα «Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη». Ρόδος, διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.pre.aegean.gr/personel/papantonakis>
- Ροντάρι, Τ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Schiller, F. (1990). *Για την Αισθητική Παιδεία Του Ανθρώπου*, μετάφραση-εισαγωγή και σχολιασμός Κλεοπάτρα Λεονταρίτου, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Scholes, R. (1986). *Στοιχεία της Ποίησης*, μετ. Α. Παρίση, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κωνσταντινίδη.
- Σκαρτσής, Σ. (1992). *Μια πρακτική εισαγωγή στην ανάλυση της ποίησης*, Αθήνα : Πατάκης.
- Σταυρίδου Ε. (2001). Συνεργατική μάθηση στην τάξη: μια πρόκληση για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, στο Κόκκοτας, Π. & Βλάχος, Ι. (επιμ.), *Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στις αρχές του 21ου αιώνα. Προβλήματα και προοπτικές*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Στεφανίδης, Μ. *Ελληνομουσείον, Επτά αιώνες ελληνικής ζωγραφικής. Υπερ [ρεαλισμοί]*, Αφιέρωμα: εφημ. *Ελεύθερος Τύπος* (2009)
- Τζιόβας, Δ. (2005). *Από τον λυρισμό στο μοντερνισμό*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Φλώρου, Ε. (1992). *Μοντέρνα τέχνη και πρώτη προσέγγιση*, Αθήνα: Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2006). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής, στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2006). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζή, Γ. (1995). *Έλληνες Ζωγράφοι, 20^{ος} αιώνας. Οδηγός για παιδιά*, Αθήνα: Κέδρος
- Χέρμπερτ, Ρ. (1986). *Λεξικό εικαστικών Τεχνών*, Αθήνα: Υποδομή

Χοντουλίδου, Ε. (2000). «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι... με τα ποιήματα», στο Αποστολίδου Β. Καπλάνη Β. Χοντουλίδου Ε (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

ΥΠ.Ε.Π.Θ / Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμος Α', Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ / Π.Ι. (2003). *Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων, Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ / Π.Ι. (2006). *Εικαστικά Ε'- Στ' Δημοτικού, Βιβλίο του μαθητή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Benton, B. and Fox, G. (1995). *Teaching Literature: nine to fourteen*. Oxford: Oxford University Press.

Gombrich E.H. (1995). *The Story of the Art* (Sixteen edition/revised, expanded and redesigned), London, Phaidon Press Regent' s Wharf All Saints Street.

Jackson, P. W. (1970). Reading and school life. In M. P. Douglas (Ed.), *Claremont Reading Conference 34th Yearbook* (pp. 84-97). Claremont, CA: The Claremont Reading Conference.

Krauss, R. (1985). *The Originality of the Avant – Garde and Other Modernist Myths*, The M.I.T Press

Rosenblatt, M. L. (1970). *Literature as exploration*, London: Heinemann

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

Russell, C. (1985). *Poets, Prophets, and Revolutionaries: The Literary Avant – garde from Rimbaud through Postmodernism*, N. York, Oxford University Press.

Sutherland, R. (1985). Hidden persuaders: Political ideologies in literature for children. *Children's Literature in Education*, 16(3), 143-157.

Ιστότοποι

<http://invenio.lib.auth.gr/record/66081/files/gri-2007-1017.pdf>

<http://katsiki-guivalou.net>

<http://keimena.ece.uth.gr>

<http://paidika.gr>

<http://share.ovi.com>

<http://members.tripod.com/poems>

<http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown/index.html/>

<http://www.angelfire.com/pe/GrChildLit/>

<http://www.book.culture.gr/>

<http://www.pre.aegean.gr/personel/papantonakis>

<http://snhell.gr/>

www.dakearistotelis.gr/

www.eikastikon.gr

www.komvos.edu.gr/


www.peri-grafics.com


Γ' ΜΕΡΟΣ


Παραρτήματα


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Υπερρεαλιστικές δραστηριότητες

 Πηγαίνουμε στους μαθητές/ριες εφημερίδες και περιοδικά. Τα μοιράζουμε στις ομάδες και ζητάμε από την κάθε μία να επιλέξει και να κόψει τίτλους και φράσεις που τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση. Στη συνέχεια προτρέπουμε τους μαθητές/ριες να κολλήσουν το υλικό που επέλεξαν σε ένα χαρτόνι με τη σειρά που επιθυμούν, συνθέτοντας έτσι ένα νέο κείμενο. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία η κάθε ομάδα διαβάζει το κείμενό της στην υπόλοιπη τάξη.

 Παίζουμε το παιχνίδι με το διπλωμένο χαρτί. Ζητάμε από τους μαθητές/ριες να γράψουν μία πρόταση που τους έρχεται στο μυαλό και στη συνέχεια να διπλώσουν το χαρτί, ώστε να μην φαίνεται αυτό που έχουν γράψει και να το δώσουν στο διπλανό τους ώστε να κάνει και εκείνος το ίδιο. Όλα τα μέλη της κάθε ομάδας θα κάνουν το ίδιο. Στο τέλος ξεδιπλώνουμε το χαρτί και η κάθε ομάδα διαβάζει το δικό της ποίημα υπερρεαλιστικής γραφής.

 Μιλάμε στους μαθητές/ριες για το «φανταστικό διώνυμο», που σύμφωνα με τον Rodari, είναι ο τυχαίος συνδυασμός δύο σημασιολογικά απομακρυσμένων λέξεων και τους αναφέρουμε κάποια παραδείγματα που αποτελούν και τίτλους υπερρεαλιστικών ποιημάτων: «το καράβι του δάσους» του Νίκου Εγγονόπουλου, «τα σύρματα των αισθημάτων», «κτύλωπες και καταστήματα» του Ανδρέα Εμπειρίκου και ζητάμε από κάθε ομάδα να συζητήσει σχετικά με το περιεχόμενο των ποιημάτων αυτών και στη συνέχεια να γράψουν μία μικρή ιστορία με αφορμή έναν από αυτούς τους τίτλους.

 Γράφουμε στον πίνακα της τάξης κάθετα την ημέρα κατά την οποία διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές/ριες να πουν κάποιες τυχαίες λέξεις που η καθεμία να αρχίζει από ένα από τα γράμματα της λέξης που έχουμε γράψει κάθετα, δημιουργώντας έτσι μια ακροστιχίδα. Έπειτα προτρέπουμε την κάθε ομάδα να γράψει μία σύντομη ιστορία χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις του πίνακα.



Δίνουμε στους μαθητές/ριες από δύο μικρά χαρτονάκια και τους ζητάμε να ζωγραφίσουν κάτι από την μία πλευρά του κάθε χαρτονιού. Αυτό μπορεί να είναι κάποιο αντικείμενο, κάποιο πρόσωπο, κάποιο ζώο, κάποιο τοπίο ή ό,τι άλλο φανταστούν. Στη συνέχεια τα μαζεύουμε δημιουργώντας έτσι μια τράπουλα (τράπουλα Προπ κατά τον Rodari). Αφού την ανακατέψουμε η κάθε ομάδα επιλέγει τυχαία πέντε χαρτιά της τράπουλας και δημιουργεί μια ιστορία χρησιμοποιώντας τα θέματα που απεικονίζονται σε καθένα από αυτά.



Μιλάμε στα παιδιά για την τεχνική του κολάζ και αναφερόμαστε στον Οδυσσέα Ελύτη, ο οποίος εκτός από τα ποιήματα που έγραψε, φιλοτέχνησε και ιδιόμορφους πίνακες ζωγραφικής με την τεχνική αυτή («συνεικόνες» τους αποκαλεί ο ίδιος). Κάποιες φορές μάλιστα το θέμα των κολάζ του ήταν εμπνευσμένο από τα ποιήματά του όπως αυτό που ακολουθεί που είναι εμπνευσμένο από το ποίημα τα «Τζιτζιλια».

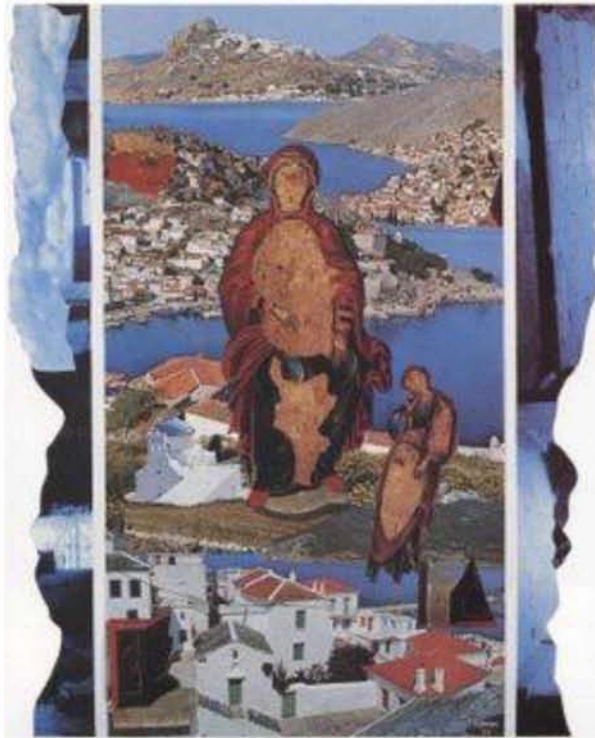
Τα τζιτζιλια

Η Παναγιά το πέλαγο
κρατούσε στην ποδιά της
Τη Σικινο, την Αμοργό
και τ' άλλα τα παιδιά της

Από την άκρη του καιρού
και πίσω απ' τους χειμώνες
Άκουγα σφύριζε η μπουρού
κι έβγαιναν οι Γοργόνες

Κι εγώ μέσα στους αχινούς
στις γούβες στ' αρμυρίκια
Σαν τους παλιούς θαλασσινούς
ρωτούσα τα τζιτζιλια:

-Ε σεις τζιτζιλια μου άγγελοι,
γεια σας κι η ώρα η καλή.
Ο βασιλιάς ο Ήλιος ζει;
κι όλ' αποκρίνονταν μαζί:
-Ζει ζει ζει ζει ζει ζει ζει



Εικόνα 2. Οδυσσέας Ελύτης, Η Παναγιά τα πέλαγα

Από τα έντυπα (εφημερίδες και περιοδικά) που έχουν δοθεί στους μαθητές/ριες τους προτρέπουμε να δημιουργήσουν τα δικά τους κολάζ με αφορμή το ποίημα που έχουν ήδη δημιουργήσει. Ακόμη τους ενθαρρύνουμε κάποια από τα μέρη του κολάζ να είναι δική τους ζωγραφιά.



Δίνουμε σε κάθε ομάδα τους παρακάτω πίνακες του Dalí οι οποίοι όμως είναι μισοί και τους ζητάμε να γίνουν οι ίδιοι ζωγράφοι και να τους «συμπληρώσουν». Αφού ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους δείχνουμε ολοκληρωμένους τους πίνακες και τους δίνουμε πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και για το ρεύμα που εκπροσωπεί.





Στη συνέχεια μιλάμε στα παιδιά και για Έλληνες ζωγράφους εκπρόσωπους του υπερρεαλισμού, όπως π.χ. ο Εγγονόπουλος και τους δείχνουμε έργα τους



Μιλάμε στους μαθητές/ριες για τον Γιώργο Γουναρόπουλο, ο οποίος δημιούργησε ένα ιδιότυπο σουρεαλισμό στο έργο του, δίνοντας μεγαλύτερο βάρος στις παιδικές του εικόνες που ως οράματα επανέρχονται στο έργο του. Τα αντικείμενα της εξωτερικής πραγματικότητας που απεικονίζει διέπονται κυρίως από την επενέργεια του φωτός πάνω τους, κι αυτά με τη σειρά τους αντανακλούν και εκπέμπουν φως λες και υπάρχουν μέσα και έξω από το έργο πολλαπλές φωτιστικές εστίες. (Γκιβαλου, 2001). Έπειτα από την παραπάνω εισαγωγή δίνουμε σε κάθε ομάδα τους παρακάτω πίνακες του ζωγράφου και τους ζητάμε να σκεφτούν και να συζητήσουν για το ποιος θα μπορούσε να είναι ο τίτλος στον καθένα από αυτούς.



Εικόνα 2. Γεώργιος Γουναρόπουλος, *Γυναικείες μορφές στη θάλασσα*.



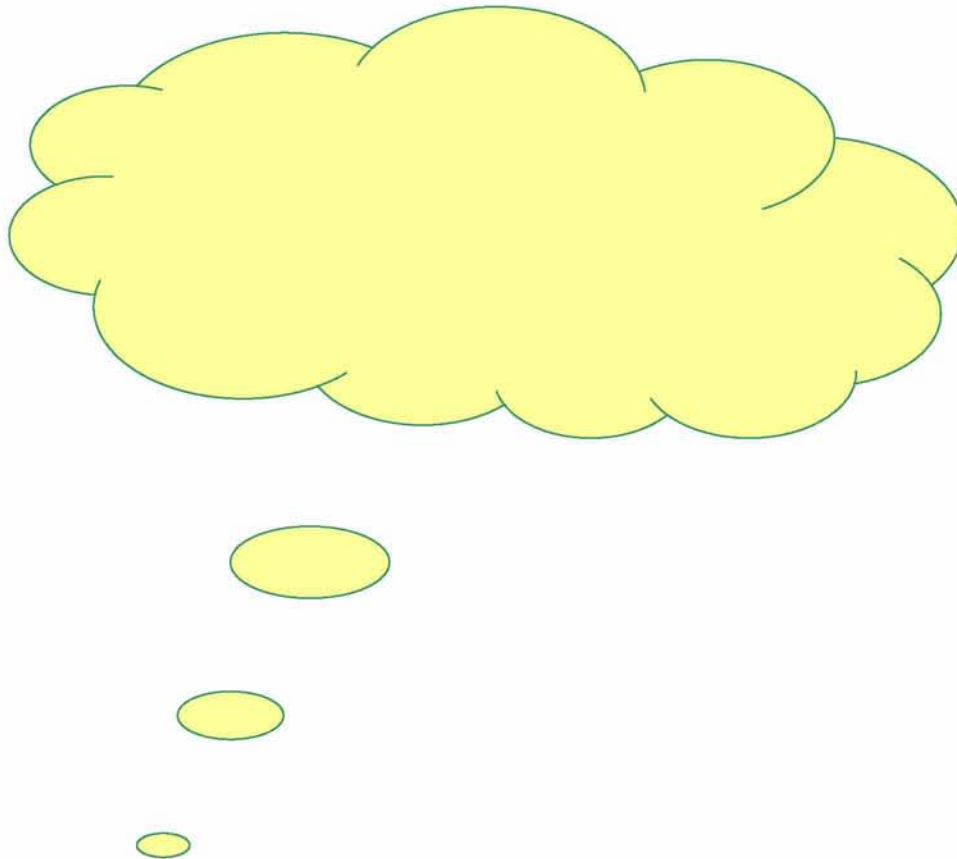
Εικόνα 3. Γεώργιος Γουναρόπουλος, *Ψάρι που τρυπά άλογο και γυναικεία μορφή πάνω στο βράχο.*



Εικόνα 4. Γεώργιος Γουναρόπουλος, *Γυναικεία κεφάλια φεύγουν μέσα από θαλασσινούς βράχους.*



Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές/ριες να πουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι παραπάνω πίνακες και να τις καταγράψουν στο παρακάτω πλαίσιο το οποίο θα τους έχει δοθεί.



Μένοντας στο έργο του Γουναρόπουλου ζητάμε από τους μαθητές/ριες, εργαζόμενοι πάντα σε ομάδες, να κόψουν τα κομμάτια της παρακάτω εικόνας και να τα ανασυνθέσουν, ώστε να δημιουργήσουν ένα ακόμη πίνακα του ζωγράφου.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Αρχικό ερωτηματολόγιο

Όνοματεπώνυμο: _____ Σχολείο: _____

Τάξη: _____ Ημερομηνία: Αγριά, __/__/2010

Αγαπητέ φίλε μαθητή/ αγαπητή φίλη μαθήτριά, σε παρακαλούμε, αφού διαβάσεις προσεκτικά το παρακάτω ποίημα, να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο, με το οποίο δεν επιθυμούμε να αξιολογήσουμε τις γνώσεις σου, ούτε να βαθμολογήσουμε το πόσο καλά απάντησες στις ερωτήσεις. Μας ενδιαφέρει απλώς να δούμε τον τρόπο που προσεγγίζεις ένα υπερρεαλιστικό κείμενο, τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζεις με σκοπό, να συλλέξουμε τις απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να σε βοηθήσουμε, έτσι ώστε να μπορέσεις να απολαύσεις όσο το δυνατόν περισσότερο ένα τέτοιου είδους κείμενο.

Το καράβι του δάσους (Νίκος Εγγονόπουλος)

ξέρω ότι
αν είχα
μια φορεσιά
-ένα φράκιο-
χρώματος πράσινο ανοιχτό
με μεγάλα κόκκινα σκοτεινά λουλούδια

αν στη θέση της
αόρατης
αιολικής άρπας που μου χρησιμεύει
για κεφάλι

είχα μια τετράγωνη πλάκα
πράσινο σαπούνι
έτσι που ν' ακουμπά
απαλά
η μια της άκρη ανάμεσα στους δυο μου ώμους

αν ήτανε δυνατό
ν' αντικαταστήσω
τα ιερά σάβανα
της φωνής μου
με την αγάπη
που έχει
μια μεταφυσική μουσική κόρη
για τις μαύρες ομπρέλλες της βροχής
ίσως τότες
μόνο τότες θα μπορούσα να πω
τα φευγαλέα οράματα
της χαράς
που είδα κάποτες
-σαν ήμουνα παιδί-
κυττάζοντας
ευλαβικά
μέσα στα στρογγυλά
μάτια
των πουλιών



Τι συναισθήματα σας δημιούργησε το ποίημα που μόλις ακούσατε και διαβάσατε;

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



Ποιοι στίχοι σας έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση (είτε θετική είτε αρνητική); Γιατί;

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



Σας άρεσε η γλώσσα ή οι λέξεις του ποιήματος; Ποιες λέξεις (ή εκφράσεις) και γιατί;

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



Πώς μπορεί να είναι ένα «καράβι του δάσους» και πού μπορεί να ταξιδεύει;

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



Ποιος νομίζετε ότι μιλάει στο ποίημα;

.....

.....

.....



Πόσες στροφές έχει το ποίημα; Πόσους στίχους έχει η κάθε στροφή; Τι παρατηρείτε;

.....

.....

.....



Παρατηρείτε κάποια ιδιαιτερότητα σχετικά με τα σημεία στίξης; Αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο;

.....

.....

.....



Ποιες εικόνες «βλέπεις» και ποιους ήχους «ακούς» μέσα από το ποίημα;

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ερωτηματολόγιο για τη λογοτεχνία

Όνοματεπώνυμο: _____ Σχολείο: _____

Τάξη: _____ Ημερομηνία: Αγριά, __/__/2010

Αγαπητέ φίλε μαθητή/ αγαπητή φίλη μαθήτρια, θα σε παρακαλούσαμε να συμπληρώσεις το παρακάτω ερωτηματολόγιο προκειμένου να δούμε τις απόψεις σου σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, με σκοπό να κάνουμε το μάθημα καλύτερο και πιο ευχάριστο για σένα.



Πόσα περίπου λογοτεχνικά βιβλία διαβάζεις το χρόνο;

1. κανένα
2. 1-3
3. 4-6
4. περισσότερα από 6



Σου αρέσει να σου δωρίζουν λογοτεχνικά βιβλία; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

.....

.....

.....

.....




Προτιμάς να διαβάζεις μυθιστορήματα ή ποιήματα;

.....

.....

 Βρίσκεις την ποίηση δύσκολη; Αν ναι τι είναι αυτό που σε δυσκολεύει;


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

 Το βιβλίο της γλώσσας και το ανθολόγιο συχνά προτείνουν κάποια λογοτεχνικά βιβλία. Έχουν γίνει ποτέ οι προτάσεις αυτές αφορμή ώστε να διαβάσεις κάποια από αυτά;

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

 Όσον αφορά τώρα το σχολείο. Ασχολείστε με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο, πεζό ή ποίημα:

1. πολύ συχνά
2. αρκετά συχνά
3. σπάνια
4. πολύ σπάνια

 Ασχολείστε με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας ή και στα πλαίσια κάποιου άλλου μαθήματος.

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

 Από πού προέρχονται τα λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία ασχολείστε;


1. από το ανθολόγιο
2. από το βιβλίο της γλώσσας
3. από κάποιο άλλο βιβλίο ή έντυπο

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)


 Ασχολείστε με τα λογοτεχνικά κείμενα προκειμένου:

1. να διδαχθείτε κάποιο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο
2. να γνωρίσετε διαφορετικές μορφές έκφρασης
3. να δείτε διάφορα εκφραστικά σχήματα (προσωποποίηση, μεταφορά, εικονοποιία)
4. να διασκεδάσετε

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

 Πόσο ενδιαφέρον βρίσκεις το μάθημα της λογοτεχνίας; Δικαιολόγησε αν θέλεις την απάντησή σου.

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

 Βρίσκεις την ενασχόληση με ένα λογοτεχνικό κείμενο, πεζό ή ποίημα, διασκεδαστική;

1. Πολύ
2. Αρκετά
3. Λίγο
4. Καθόλου

 Θα ήθελες να ασχολείστε περισσότερο με λογοτεχνικά κείμενα;
Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

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

 Θα ήθελες να αλλάξει κάτι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας; Αν ναι τι θα ήταν αυτό;

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

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Τελικό ερωτηματολόγιο

Όνοματεπώνυμο: _____ Σχολείο: _____

Τάξη: _____ Ημερομηνία: Αγριά, __/__/2010

Αγαπητέ φίλε μαθητή/ αγαπητή φίλη μαθήτρια, σε παρακαλούμε, αφού διαβάσεις προσεκτικά το παρακάτω ποίημα, να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο, με το οποίο δεν επιθυμούμε να αξιολογήσουμε τις γνώσεις σου, ούτε να βαθμολογήσουμε το πόσο καλά απάντησες στις ερωτήσεις. Μας ενδιαφέρει απλώς να δούμε τον τρόπο που προσεγγίζεις ένα υπερρεαλιστικό κείμενο, τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζεις με σκοπό, να συλλέξουμε τις απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να σε βοηθήσουμε, έτσι ώστε να μπορέσεις να απολαύσεις όσο το δυνατόν περισσότερο ένα τέτοιου είδους κείμενο.

Το καράβι του δάσους (Νίκος Εγγονόπουλος)

ξέρω ότι

αν είχα

μια φορεσιά

-ένα φράκο-

χρώματος πράσινο ανοιχτό

με μεγάλα κόκκινα σικοτεινά λουλούδια

αν στη θέση της

αόρατης

αιολικής άρπας που μου χρησιμεύει

για κεφάλι
είχα μια τετράγωνη πλάκα
πράσινο σαπούνι
έτσι που ν' ακουμπά
απαλά
η μια της άκρη ανάμεσα στους δυο μου ώμους

αν ήτανε δυνατό
ν' αντικαταστήσω
τα ιερά σάβανα
της φωνής μου
με την αγάπη
που έχει
μια μεταφυσική μουσική κόρη
για τις μαύρες ομπρέλλες της βροχής
ίσως τότες
μόνο τότες θα μπορούσα να πω
τα φευγαλέα οράματα
της χαράς
που είδα κάποτες
-σαν ήμουνα παιδί-
κυττάζοντας
ευλαβικά
μέσα στα στρογγυλά
μάτια
των πουλιών



Τι συναισθήματα σου δημιούργησε το ποίημα που άκουσες και διάβασες;

.....

.....

.....



Πώς μπορεί να είναι ένα «αεράκι του δάσους» και πού μπορεί να ταξιδεύει;

.....

.....

.....



Ποιοι στίχοι σου έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση (είτε θετική είτε αρνητική);

Γιατί;

.....

.....

.....



Σου άρεσε η γλώσσα ή οι λέξεις του ποιήματος; Ποιες λέξεις (ή εκφράσεις) και γιατί;

.....

.....

.....



Ποιες εικόνες «βλέπεις» και ποιους ήχους «ακούς» μέσα από το ποίημα;

.....

.....

.....

.....



Πόσες στροφές έχει το ποίημα; Πόσους στίχους έχει η κάθε στροφή; Τι παρατηρείς;

.....

.....

.....

.....



Τι παρατηρείς σχετικά με τη ομοιοκαταληξία και το μέτρο. Τι πιστεύεις ότι συμβαίνει;

.....

.....

.....

.....



Παρατηρείς κάποια ιδιαιτερότητα σχετικά με τα σημεία στίξης; Τι άλλο είναι αυτό που σου κάνει εντύπωση στη μορφή του ποιήματος;

.....

.....

.....

.....



Γιατί πιστεύετε ότι ο ποιητής χρησιμοποιεί δικούς του γραμματικούς κανόνες;

.....

.....

.....

.....



Σου άρεσε αυτός ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του ποιήματος;
Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

.....

.....

.....

.....



Θα ήθελες να διδάσκεισαι όχι μόνο τη λογοτεχνία αλλά και άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο;

.....

.....

.....



Πιστεύεις τελικά ότι μάθηση και διασκέδαση μπορούν να συνδυαστούν;

.....

.....

.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Σχάρα παρατήρησης

	Α' ομάδα			Β' ομάδα			Γ' ομάδα			Δ' ομάδα		
	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1. Εκφράζουν απορίες ως προς περιεχόμενο των δραστηριοτήτων;												
2. Διαπληκτίζονται;												
3. Συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας;												
4. Υπάρχει διάλογος στην ομάδα σε σχέση με το θέμα;												
5. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων;												
6. Ζητάνε τη βοήθεια του εκπαιδευτικού;												
7. Ολοκληρώνεται το έργο της ομάδας εντός του χρόνου;												
8. Υπάρχει ενθουσιασμός ;												

Χαρακτηριστικές εκφράσεις των παιδιών

Α' ομάδα	
Β' ομάδα	
Γ' ομάδα	
Δ' ομάδα	

	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1. Ήταν η εκπαιδευτικός επαρκώς προετοιμασμένη;			
2. Εξηγεί με ακρίβεια τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές/ριες σε κάθε δραστηριότητα;			
3. Ο λόγος που χρησιμοποιεί είναι κατανοητός;			
4. Η ανατροφοδότηση είναι ικανοποιητική;			
5. Είναι ευχάριστη και ευγενική;			
6. Εξελίχθηκε ομαλά η διδακτική παρέμβαση;			

Σημειώσεις:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Υπερρεαλισμός

Ο υπερρεαλισμός ή σουρρεαλισμός ήταν ένα κίνημα που αναπτύχθηκε κυρίως στο χώρο της λογοτεχνίας αλλά εξελίχθηκε σε ένα ευρύτερο καλλιτεχνικό και πολιτικό ρεύμα. Αναπτύχθηκε στην Γαλλία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, κυρίως μεταξύ του Α΄ και Β΄ παγκοσμίου πολέμου, αλλά επηρέασε ποιητές και καλλιτέχνες σε όλο τον κόσμο και φυσικά και Έλληνες.

Κάτω από τη λέξη Υπερρεαλισμός (ή Σουρρεαλισμός), το λεξικό γράφει: «Καθαρός ψυχικός αυτοματισμός μέσω του οποίου επιδιώκεται να εκφραστεί, είτε λεκτικά είτε γραπτά, η αληθινή φύση της σκέψης, όπως αυθόρμητα παράγεται, χωρίς την επιρροή της λογικής, της αισθητικής ή της ηθικής». Ο υπερρεαλισμός λοιπόν είναι ένα λογοτεχνικό κίνημα που ζητά να καταγράψουμε τι υπάρχει γύρω μας χωρίς την παρέμβαση της λογικής. Οι υπερρεαλιστές καλλιτέχνες επιστρατεύουν περισσότερο τη **φαντασία** και το **όνειρο** παρά τη λογική.

Η φαντασία είναι εκείνη που βοηθά τον καλλιτέχνη να απελευθερωθεί από τη λογική και να ταξιδέψει στο χώρο του ονείρου. Παίζει με τις λέξεις και τις εικόνες, ανακατεύοντας τες και μπλέκοντας τες.

Ειδικότερα στην υπερρεαλιστική ποίηση κάποια από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που παρατηρούμε είναι:

- ⊕ η απουσία στίξης
- ⊕ η απουσία ομοιοκαταληξίας και μέτρου
- ⊕ συχνά η απουσία στίχων και στροφών

Σε σχέση με το περιεχόμενο παρατηρούμε:

- ⊕ ανάμειξη του πραγματικού με το φανταστικό
- ⊕ συχνή αλλαγή χώρου και χρόνου
- ⊕ αυτόματη γραφή
- ⊕ τυχαίος συνδυασμός σημασιολογικά απομακρυσμένων λέξεων
- ⊕ συχνά τα αντικείμενα παρουσιάζονται με ανθρώπινες ιδιότητες

Ένας από τους πιο γνωστούς Υπερρεαλιστές ζωγράφους, ο Ισπανός Σαλβαντόρ Νταλί (1904-1989), προσπάθησε να μιμηθεί αυτή τη μαγική σύγχυση της ζωής του ονείρου. Σε μερικούς από τους πίνακές του ανακάτεψε παράξενα και ασύνδετα

κομμάτια από τον πραγματικό κόσμο. Ένας από τους χαρακτηριστικότερους πίνακές του είναι ο παρακάτω με τον τίτλο «Υπνος».



Εικόνα 3. Σαλβαντόρ Νταλί, Υπνος.

Άλλοι εκπρόσωποι του υπερρεαλισμού είναι ο Μπρετόν, ο Μιρό, ο Έρνστ, και πολλοί άλλοι.

Έλληνες ποιητές εκπρόσωποι του υπερρεαλισμού είναι ο Εμπειρίκος, ο Γκάτσος, ο Ρίτσος, ο Ελύτης, ο Βρεττάκος, ο Εγγονόπουλος και άλλοι.

Ο Εγγονόπουλος μαζί με τον Γουναρόπουλο, τον Ντε Κίρικο, αλλά και άλλους ζωγράφους εκπροσωπούν μέσα από τα έργα τους το κίνημα του υπερρεαλισμού. Ο πρώτος από τους παρακάτω πίνακες ανήκει στον Γουναρόπουλο με τίτλο «Η επιστροφή του Οδυσσέα» και ο επόμενος στο Εγγονόπουλο με τίτλο «Ομηρικό με τον Ήρωα».



Εικόνα 2. Γεώργιος Γουναρόπουλος, Η επιστροφή του Οδυσσέα.



Εικόνα 3. Νίκος Εγγονόπουλος, ο ποιητής και η μούσα του.

Έτσι λοιπόν όταν διαβάζουμε υπερρεαλιστική ποίηση ή βλέπουμε έναν υπερρεαλιστικό πίνακα θα πρέπει να απελευθερώνουμε τη φαντασία και το συναίσθημά μας, προκειμένου να μας αγγίξει το περιεχόμενό του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Ο κ Θωμάς με τον γιο του
χθες το απόγευμα πήγαν στο
τσιρκο που είχε διοργανωθεί στην
παράλια.

Εκεί τα καθίσματα ακουμπούσαν
στην άμμο και τα ζώα έκαναν
πολλά φαντασμαγορικά κόλπα. Το
θιουκάρι πηδούσε μέσα από στεφάνια
με φωτιά και η εκπαίδευτή του
κρατούσε ένα σαλάμι στα δόντια.

Στο τέλος της παράστασης
ένα σκορπιδένιο άλογο έκανε την
ευφάνιση του με τον ιδιοκτήτη
του τσιρκου. Όμως στο δρόμο
για την επιστροφή ο κ Θωμάς χτύπησε
σταζι' είχε άνεμο και σύννεφα στα
να βρέξει.

Ο Θωμάς έλαιζε στην άμμο όταν είδε ένα λιονταράκι που πήγαινε να φάει σαλάμι.
Μετά ο Θωμάς φύσηξε και το σύννεφο με το λιονταράκι απομακρύνθηκε. Πήγα λοιπόν μετά ένα κομμάτι έλνιζε
το Θωμάς. Ο Θωμάς όμως επέζησε και όταν βγήκε στη το νερό για να πάρει αέρα το σαλάμι έπεσε
στο κεφάλι του από πάνω πολύ ψηλά και τον αποτάξιωσε.

Ο Θωμάς ένα μικρό παιδί έπαιξε στην άμμο ενώ ξεκινούσε ένα άδικο επικανίστημα μπροστά του. Το παιδί καθώς είδε εξαντλημένο και ταλαιπωρημένο το άδικο έσπευσε να το βοηθήσει. Έβγαλε από την τσάντα του ένα σαδάκι και το κάλυψε.

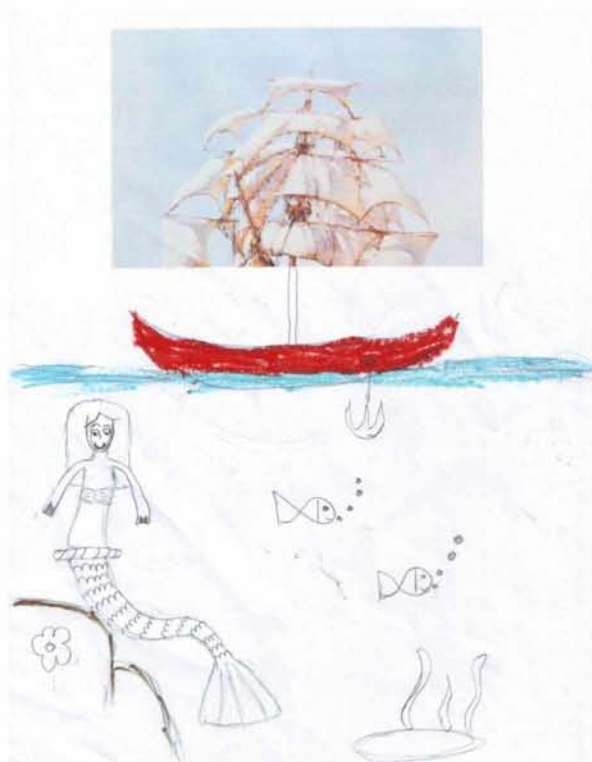
Αργότερα ένα διουτάρι που το είχε σπύσει από το ψωδοχικό κήπο, το είδε ο Θωμάς και καβόδα στο άδικο άρχισε να τρέχει. Ένας άνεμος σηκώθηκε και σύννεφα σκουρύνισαν τον ουρανό. Τελικά, όλα ήταν ένα όνειρο!

Πέμπτη 13 Μαΐου 2010

Ο Θωμάς υπήκουε ένα άδικο πάνω στην άμμο κρυφοντας ένα σαδάκι. Μετά φύσηξε ένας δυνατός άνεμος και τον έθαψε στην άμμο. Έπειτα ήρθε ένα διουτάρι και τον βεβαίωσε. Τα σύννεφα έφυγαν από τον ουρανό και έγινε ο ήλιος. Τέλος επειδή έκανε πολλή ζέση βούτηξε στη θάλασσα.

Φρειδερίκη Λαδάκη, Λευκίδας Κοντοφειώτης, Κώστας Γραυδής
Νεκτάριος Μπέλιος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10

