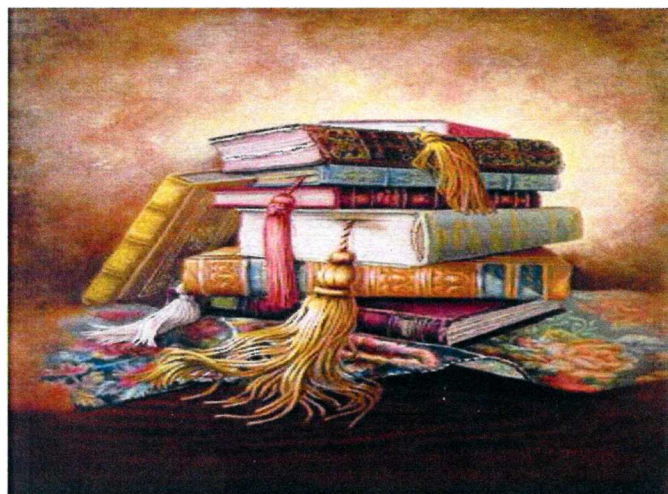




Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

«ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΘΟΛΟΓΙΩΝ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»



Νταλιάνη Μαγδαληνή
Α.Μ. 0108076

Επιβλέποντες: Α΄ Επιβλέπουσα: Παπαρούση Μαρίτα
Β΄ Επιβλέπων: Χανιωτάκης Νικόλαος

ΒΟΛΟΣ 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10572/1
Ημερ. Εισ.: 13-06-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2012
ΝΤΑ

Περιεχόμενα

Σελ.

Θεωρητικό Μέρος

Περίληψη.....	3
Εισαγωγή.....	3
1.1 Προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία	4
Λογοτεχνία και γλώσσα	
1.2 Η Λογοτεχνία στα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	11
1.3 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο	15
1.4 Προτάσεις διαφοροποίησης και εμπλουτισμού της διδακτικής πράξης	19
2.1 Η πράξη της Ανάγνωσης	21
2.2 Η θεωρία της «Αισθητικής της Πρόσληψης» και «Ανταπόκρισης»	27
2.3 Η συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt.....	29
2.4 Προσεγγίσεις Φιλαναγνωσίας	37

Πρακτικό Μέρος

3.1 Λίγα λόγια για την έρευνα.....	41
3.2 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	41
3.3 Περιγραφή της έρευνας	42
3.4 Στόχοι διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου	43
3.5 Τρόποι διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου	44
3.6 Ανάλυση Αρχικού Ερωτηματολογίου	49
3.7 Ανάλυση Τελικού Ερωτηματολογίου.....	55
4.1 Συμπεράσματα Ερωτηματολογίων	59
4.2 Συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.....	61
4.3 Συμπλήρωση Φύλλου Παρατήρησης της Τάξης.....	65
4.4 Τελική Εκτίμηση	67
4.5 Επίλογος	68
4.6 Ευχαριστίες.....	69

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στόχο έχει να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών γύρω από τη διδακτική της λογοτεχνίας με βάση τις αναγνωστικές θεωρίες και να παρατηρηθεί αν αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (φιλιαναγνωσία). Αφορμή για την πραγματοποίηση της εργασίας υπήρξε η όλο και αυξανόμενη χρησιμοποίηση μέσων μαζικής επικοινωνίας, καθώς επίσης και του καταιγισμού της εικόνας και της εύκολης πρόσβασης στην πληροφορία, όπου οδηγούν στην όλο και λιγότερο ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Επίσης, αφορμή για την πραγματοποίηση της εργασίας υπήρξε το γεγονός ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας συνήθως δεν πραγματοποιείται ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά τη θέση της παίρνουν άλλα μαθήματα.

Με την παρούσα εργασία λοιπόν, επιδιώκεται οι μαθητές με τη χρησιμοποίηση κατάλληλης μεθόδου – θεωρίας που προτείνει η Louise Rosenblatt και μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας να ανταποκριθούν στη διδασκαλία και να αποκτήσουν θετικότερη στάση στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η λογοτεχνία εδραιώνεται όλο και περισσότερο στην ελληνική εκπαίδευση και υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους. Ο όρος λογοτεχνία δεν μπορεί να διατυπωθεί με ακρίβεια για το λόγο ότι έχει πολλές εκφάνσεις και οι μελετητές δεν συμφωνούν πλήρως σε έναν ορισμό. Γενικότερα, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε πως με τον όρο λογοτεχνία εννοούμε «το σώμα των γραπτών κειμένων που έχουν παραχθεί σε μια συγκεκριμένη χώρα ή περίοδο ή στον κόσμο γενικώς» (Hawthorn, 2006: 6).

Η λογοτεχνία ξεκίνησε να υπάρχει στη σχολική πραγματικότητα ενταγμένη στα εγχειρίδια της γλώσσας, αφού θεωρούσαν ότι όχι μόνο υπήρχε συσχέτιση ανάμεσά τους αλλά ότι το γλωσσικό μάθημα και η λογοτεχνία ταυτίζονταν. Στα σύγχρονα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ η λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως ξεχωριστός και αυτοτελής τομέας. Για το λόγο αυτό προβλέπονται ειδικές ώρες διδασκαλίας της κατά τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς επίσης έχει πλέον και το δικό της σχολικό εγχειρίδιο (Ανθολόγιο).

Ο σκοπός και ο ρόλος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είναι να συμβάλει με τον τρόπο της στην πολυδιάστατη καλλιέργεια, τόσο στον τομέα της αισθητικής όσο και στην ψυχολογική και κοινωνική του ωρίμανση αλλά και στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας των μαθητών.

Στοχεύει στο να προκαλέσει ευχαρίστηση και αισθητική συγκίνηση στους μαθητές επιδιώκοντας έτσι να τους εξοικειώσει με το βιβλίο και να γίνει ο δια βίου φίλος τους (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2005: 18).

Οι τρεις βασικές παράμετροι ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι ο *συγγραφέας*, το ίδιο το *κείμενο* και ο *αναγνώστης*. Κατά τη διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη και τους τρεις αυτούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο *συγγραφέας* σηματοδοτεί την πραγματικότητα του καιρού του μέσα από το έργο του, το *κείμενο* κάνει μια στροφή στον 20ο αιώνα έτσι ώστε ο μαθητής και αυτό να είναι άρρηκτα δεμένα και τέλος το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα δύο πρώτα στον *αναγνώστη*. (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2005: 20-22).

1.1 Προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία

Στις μέρες μας, με την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία, τον καταιγισμό της εικόνας, τον πολλαπλασιασμό των μέσων μαζικής επικοινωνίας ευνοείται όλο και λιγότερο η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Η αξία της λογοτεχνίας όμως είναι αδιαμφισβήτητη, όπως αποδεικνύει η αδιάλειπτη παρουσία της στο χρόνο και έρευνες σε όλο τον κόσμο. Αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο, όπου προβάλλονται ιδεολογίες και αξίες.

Η λογοτεχνία λειτούργησε κατά το 19ο αιώνα ως αντικείμενο εθνικής υπερηφάνειας ή τεκμήριο εθνικής αξίας που πηγάζει από τη Δυτικο-ευρωπαϊκή Αναγέννηση. Αργότερα τα λογοτεχνικά κείμενα μελετήθηκαν σε σχέση με τα κοινωνικό-οικονομικά συμφραζόμενα και την ιστορική περίοδο που γράφτηκαν. Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση είχε χαρακτήρα πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Με ανάλογο τρόπο ο περίφημος ηθικοδιδασκισμός υποβάθμιζε τη λογοτεχνία θεαματικά και απροκάλυπτα σε μέσον κι όχι σε αυτοσκοπό. Η λογοτεχνία συνδέθηκε άρρηκτα με το θέμα της γλώσσας. Στη σχολική πραγματικότητα χρησιμοποιήθηκε κυρίως ως μέσο γλωσσικής διδασκαλίας με στόχο να αναπτύξει ο μαθητής σωστότερη γραμματική και σύνταξη και καλύτερες ρητορικές ικανότητες.

Το τι είναι λογοτεχνία ή τι θεωρήθηκε κατά καιρούς λογοτεχνία φωτίζει το πώς και γιατί οργανώθηκε, όπως οργανώθηκε ένα μάθημα λογοτεχνίας.

Η εξέταση για τη φύση και τη λειτουργία της λογοτεχνίας μπορεί να γίνει είτε σε ένα οντολογικό είτε σε ένα ιστορικό-εξελικτικό πλαίσιο. Έτσι, μια οντολογική εξέταση προϋποθέτει την παραδοχή ότι η λογοτεχνία είναι μια άχρονη και υπερβατική οντότητα με

εγγενή ειδοποιά χαρακτηριστικά, δηλαδή, ότι υπάρχουν σταθερές απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως, τι είδους αντικείμενο ή δραστηριότητα είναι η λογοτεχνία, τι πετυχαίνει, τι σκοπούς εξυπηρετεί και τι διακρίνει το θεωρούμενο ως λογοτεχνικό έργο από το μη λογοτεχνικό. Πολλοί σύγχρονοι θεωρητικού επιμένουν να αναζητούν τα μόνιμα και εγγενή χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού λόγου. Σύμφωνα με μια μελέτη (Therien 1997: 21-22), μεγάλος αριθμός θεωρητικών συμφωνεί στους ακόλουθους ορισμούς:

Το λογοτεχνικό κείμενο είναι πολυσημικό,

Το λογοτεχνικό κείμενο είναι η ευρυθμία της μορφής,

Το λογοτεχνικό κείμενο χαρακτηρίζεται από τις διακειμενικές αναφορές του,

Το λογοτεχνικό κείμενο ανοίγεται στο φανταστικό παρασύροντας τον αναγνώστη σε άλλους δυνατούς κόσμους.

Έτσι γίνεται φανερό ότι μια οντολογική εξέταση αναζητά ορισμούς (Culler 2000: 25-26) οι οποίοι όμως δεν αντέχουν στον κριτικό έλεγχο. Δηλαδή *πολυσημικά* είναι και πλήθος από άλλα κείμενα όπως για παράδειγμα πολιτικά ή διαφημιστικά σλόγκαν. Όσον αφορά την *ευρυθμία της μορφής, τη διακειμενικότητα και το άνοιγμα στο φανταστικό*, αυτά τα στοιχεία υπάρχουν και στον κινηματογράφο και σε νομικά και επιστημονικά κείμενα και έτσι δεν αποτελούν προνόμιο μόνο της λογοτεχνίας. Επιπλέον ένας οντολογικός καθορισμός της λογοτεχνίας δεν μπορεί να απαντήσει αν η λογοτεχνία είναι μια σταθερή οντότητα, γιατί αλλάζουν διαρκώς οι αντιλήψεις για τη φύση και τη λειτουργία της.

Αντίθετα, μια ιστορικό-εξελικτική εξέταση λαμβάνει υπόψη τους κοινωνικούς και ιστορικούς προσδιορισμούς της έννοιας της λογοτεχνίας, η οποία κατ' αναλογία με την έννοια γλώσσας «εξαρτάται από τη χρήση της, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μια κοινότητα ανθρώπων, ένα έθνος ή μια κουλτούρα χρησιμοποιεί, αξιολογεί, εξαντλεί και απορρίπτει τα κείμενά της» (Τζιόβας 1987: 33). Η ιστορικό-εξελικτική εξέταση δεν αναζητά δηλαδή ορισμούς αλλά επιχειρεί μια ανάλυση μέσα από την οποία φαίνεται η παράμετρος της θεωρίας. Δηλαδή κάθε απόπειρα σηματοδότησης της λογοτεχνίας από μια κοινότητα ανθρώπων, ένα έθνος ή μια κουλτούρα αποτελεί καταρχήν μια διαφορετική θεώρηση γι' αυτήν. Η λογοτεχνία και η θεωρία συνδέονται άρρηκτα καθώς η πρώτη προϋπήρξε αλλά η δεύτερη λειτουργούσε πάντοτε ως εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για να προσδιοριστεί η πρώτη. Οι άλλες σχέσεις μεταξύ λογοτεχνίας και θεωρίας είναι τα φυσικά επακόλουθα αυτής της πρώτης σύνδεσης και δεν μπορούν να αξιοποιηθούν, αν αποσπαστούν από αυτή τη βάση. (Φρυδάκη, 2003: 28-30).

Η λέξη «λογοτεχνία» μέχρι τον 18^ο αιώνα δεν σήμαινε καθόλου κάποιο ιδιαίτερο είδος γραφής, αλλά περιλάμβανε το σύνολο της υπάρχουσας γραμματείας: κάθε είδος γραφής και στοχασμού που άξιζε να μελετηθεί για τη χρήση της γλώσσας και της ρητορικής. Υπήρχαν βέβαια τα μεγάλα είδη (έπος, λυρική ποίηση, δράμα) καθώς και κάποια μικρά, αλλά εντάσσονταν σε ένα σύνολο πολύ ευρύτερο από αυτό που ονομάστηκε «λογοτεχνία» στα τέλη του 18^{ου} αιώνα.

Η πρώτη απόπειρα για μια σηματοδότηση της λογοτεχνίας εντάσσεται στην ευρύτερη προσέγγιση της τέχνης που πραγματοποιήθηκε στην κλασική αρχαιότητα με θεωρητικό εργαλείο την έννοια της «μίμησης». Τόσο ο Πλάτωνας στο 10^ο βιβλίο της *Πολιτείας* (IV 600E) όσο και ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική* (I 2-3, 1447a) εστίασαν, ο καθένας μέσα σε διαφορετικά συμφραζόμενα, στην ιδιότητα της τέχνης να «μιμείται» τον κόσμο της εμπειρίας, την ανθρώπινη πράξη, την κοινωνική πραγματικότητα.

Στον ευρωπαϊκό χώρο, η Αναγέννηση στάθηκε μεγάλος σταθμός για την καταξίωση της λογοτεχνίας, που αφορούσε αποκλειστικά τους κλασσικούς συγγραφείς της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματείας, στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών σπουδών. Στην Αναγέννηση η λογοτεχνία διατηρεί το ρόλο της ως «χαράκτη και διαμορφωτή του δημόσιου ήθους» (Τζιόβας 1987: 227. Ράσης 1988: 34). Η λογοτεχνία γίνεται πρώτης ποιότητας μορφωτικό αγαθό.

Στην αντίληψη της λογοτεχνίας ως μίμησης μπορούν να ενταχθούν και οι πολύ μεταγενέστερες κοινωνιολογικές και μαρξιστικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, το λογοτεχνικό έργο γίνεται κατανοητό μόνο μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο. Παράλληλα η λογοτεχνία παρέχει με το κοινωνικό της περιεχόμενο, πληροφορίες για την ίδια την κοινωνία. Σύμφωνα με τη μαρξιστική λογοτεχνική κριτική, η λογοτεχνία αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνίας. (Φρυδάκη 2003: 31-33).

Από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, στο κλίμα του ευρωπαϊκού ρομαντισμού, καθιερώνεται η έννοια της λογοτεχνίας ως *επινοητικής γραφής* σε μια αντίθεση προς τη χρηστική γλώσσα. Η νέα αυτή σημασιολογία απέκλεισε οριστικά κείμενα που απέβλεπαν στην πληροφόρηση, την επιχειρηματολογία ή την πειθώ και ενέταξε τη λογοτεχνία στη Μεγάλη Παράδοση της Αισθητικής. Παράλληλα την εξάρτησε από την προσωπικότητα του συγγραφέα: τη ζωή του, τα συναισθήματά του, τις προθέσεις του, την εκφραστική του δύναμη και τη φαντασία του. (Abrams 1991: 58. Βελουδής 1994: 65-66). Ο καλλιτέχνης δεν θεωρείται πια ότι μιμείται τον πραγματικό κόσμο, αλλά ότι δημιουργεί με τη φαντασία του μια δική του πλασματική πραγματικότητα (fiction). Η τέχνη παύει να είναι «μίμηση» του κόσμου της εμπειρίας και γίνεται «έκφραση» του εσωτερικού κόσμου του δημιουργού.

Κατά τον 19^ο αιώνα η λογοτεχνία περιορίστηκε στα έργα μεγάλων συγγραφέων, τα οποία αντιμετωπίστηκαν ως εθνικά μνημεία, παράλληλα διακόπηκε και η σχέση της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα. Κατά την άποψη του Compagnon (2003: 48), στη διακοπή αυτής της σχέσης εμπεριέχεται και ο διαχωρισμός της λογοτεχνικής γλώσσας από την κοινή γλώσσα.

Η τρίτη αυτή θεώρηση ήταν μια προσπάθεια μεταφοράς στη λογοτεχνία, της διάκρισης του δομιστή γλωσσολόγου de Saussure ανάμεσα στην *ομιλία* (parole) και τη *γλώσσα* (langue), ανάμεσα δηλαδή, «στην απλή γλωσσική χρήση αφενός και τις κανονιστικές αρχές αφετέρου, που επιτρέπουν στη γλώσσα να υπάρξει και να λειτουργήσει» (Τζιόβας 1987: 45). Η θεώρηση της λογοτεχνίας ως γλώσσας προκάλεσε έναν τύπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων με βάση γλωσσολογικούς και όχι ιστορικούς ή αισθητικούς παράγοντες.

Στο πλαίσιο της γλωσσολογικής θεώρησης ο σκοπός της σχολικής μελέτης της λογοτεχνίας ανάγεται στην εκμάθηση κάποιων κωδίκων, που επιτρέπουν την αναγνώριση της λογικής οργάνωσης, που παράγει και το νόημα των κειμένων. Η γλωσσολογική θεώρηση της λογοτεχνίας κατηγορήθηκε για ανιστορικότητα, ξηρότητα και αναποτελεσματικότητα των κριτηρίων της. (Φρυδάκη 2003: 35-36, 39-44).

Κατά τις δεκαετίες του '80 και '90, εμφανίζεται η τάση να μην ορίζεται η λογοτεχνία οντολογικά, μέσα από την *εγγενή ποιότητα* η τη ρηματική οργάνωση των κειμένων που τη συνθέτουν. Λόγου χάρη ο Culler υποστηρίζει ότι «η λογοτεχνία δεν είναι τίποτα άλλο παρά αυτό που μια δεδομένη κοινωνία δέχεται ως λογοτεχνία» (στο Angenot 1989), ενώ ο Marino ότι είναι «η ιστορία των διαδοχικών σε τόπο και χρόνο αντιλήψεων για τη φύση και τη λειτουργία της λογοτεχνίας». Οι θεωρητικοί δηλαδή αρχίζουν να εξετάζουν τη λογοτεχνία ως ιστορική και ιδεολογική κατηγορία, να εξετάζουν «τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες τις οποίες θεωρήθηκε ότι εκπληρώνει κάτι που αποκαλέστηκε 'λογοτεχνία'» (Culler 2000: 47). Έτσι γίνεται η στροφή προς την ιστορικό-εξελικτική θεώρηση. Ο Kundera, παράδειγμα προσπαθεί να συνυφάνει τη *λογοτεχνία/δυναμική παράμετρο κατανόησης της πραγματικότητας με τη λογοτεχνία/τέχνη της γλώσσας*. Ισχυρίζεται ότι την ιδιότητα του λογοτεχνικού έργου και συγκεκριμένα του μυθιστορήματος μπορούμε να τη δώσουμε μόνο στα έργα που, μέσω της γλώσσας, μας έφεραν αντιμέτωπους με όψεις της πραγματικότητας που δεν είχαν αποκαλυφθεί μέχρι τότε, μόνο σε εκείνα που μπορούν να συζεύξουν το παρελθόν με το μέλλον (Kundera 1988: 15-31 και 1996: 25-44).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αντικαθίσταται από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Αυτή η αντικατάσταση δηλώνει το πέρασμα από τη σύλληψη της λογοτεχνίας ως «προϊόντος» στη λογοτεχνία ως δραστηριότητα: ως κοινωνική πρακτική, που μπορεί να νομιμοποιεί, να αμφισβητεί ή να επαναδιαπραγματεύεται κάθε είδους στερεότυπα

(κοινωνικά, αισθητικά, ιδεολογικά), μέσα από την αλληλενέργεια της με τους αναγνώστες της.

Η λογοτεχνία σε σχέση με άλλα αντικείμενα διδασκαλίας, έχει την ιδιαιτερότητα να αποτελεί μια γενικότερη πολιτισμική πρακτική, που εμπλέκεται με τη ζωή και τις συνήθειες των ανθρώπων πολύ περισσότερο από ότι για παράδειγμα τα μαθηματικά ή η ιστορία. (Φρυδάκη 2003: 45,46,48,50).

Γενικά η θεωρία της σύγχρονης λογοτεχνίας χωρίζεται σε τρία στάδια. Το πρώτο είναι η ενασχόληση της λογοτεχνίας με το συγγραφέα, το δεύτερο η ενασχόληση για το κείμενο και το τρίτο η μετατόπιση της λογοτεχνίας στον αναγνώστη.

Αυτό που με ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη εργασία είναι η μετατόπιση της λογοτεχνίας στον αναγνώστη. Η σχέση του αναγνώστη με το κείμενο και η διαδικασία της ανάγνωσης. Επίσης, ο τρόπος που συμβάλλει ο αναγνώστης στην οικοδόμηση του νοήματος ενός κειμένου, πως λειτουργούν το κείμενο και οι προηγούμενες εμπειρίες του αναγνώστη κατά τη πράξη της ανάγνωσης. Κατά πόσο επηρεάζεται η ζωή του αναγνώστη και τα συναισθήματά του, τι προσλαμβάνει από το κείμενο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και από ποιους παράγοντες εξαρτάται η οικοδόμηση του νοήματος.

Δηλαδή η λογοτεχνία έχοντας επίκεντρο τον αναγνώστη-μαθητή και την προσωπικότητά του. Αυτό που γενικά σήμερα τίθεται σαν στόχος της λογοτεχνίας είναι να εμπλουτιστούν οι αντιδράσεις του μαθητή στο κείμενο και να αποφευχθούν οι τυποποιημένες αντιδράσεις. Στόχος είναι να αποκτήσει τα κατάλληλα εργαλεία για να ανακαλύψει την ίδια τη λογοτεχνία. (Σακελλαριάδη, 2006: 45-47).

Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία να γίνεται πλέον με ευχαρίστηση και όχι παθητικά. Να μην ταυτίζεται με το γλωσσικό μάθημα και χάνει την αξία της. Η λογοτεχνία είναι αυτή που αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών, που τους κάνει να «ξεφεύγουν» από την καθημερινότητα και να ασχοληθούν με άγνωστα και διαφορετικά θέματα. Η λογοτεχνία ανοίγει τη συνείδηση και μέσα από αυτή γνωρίζουμε άλλους πολιτισμούς, άλλες ιδέες και άλλες συνήθειες διάφορων πολιτισμών. Αναπτύσσει τα συναισθήματα και τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών.

Στόχος τίθεται οι μαθητές να αγαπήσουν τη λογοτεχνία, να εμπλακούν με το κείμενο και να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

Λογοτεχνία και γλώσσα

Η σχέση γλώσσας και λογοτεχνίας, όπως εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, είναι συμβιωτική και ανταγωνιστική. Μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα η γλωσσική διδασκαλία αντιμετώπιζε τα λογοτεχνικά «κείμενα» ως πρότυπα γλωσσικής χρήσης. Αφετέρου, η λογοτεχνία χρέωσε στη γλωσσολογία την υποταγή του λογοτεχνικού κειμένου σε γλωσσολογικούς σκοπούς. Νεότερες εξελίξεις στον χώρο της γλωσσολογίας (κειμενογλωσσολογία, ανάλυση λόγου) οδηγούν στην αντιμετώπιση του λογοτεχνικού έργου ως ενός διακριτού κειμενικού είδους, δηλαδή ως συνόλου συμβάσεων βάσει των οποίων συγκροτείται ένα κείμενο, το οποίο αποτελεί μέρος του ρεπερτορίου των κειμενικών ειδών που διαθέτει μια γλωσσική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες καλούνται να κατακτήσουν τις συμβάσεις του λογοτεχνικού έργου, όπως και των υπόλοιπων κειμενικών ειδών, ώστε να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, και όχι ως ερέθισμα για να κατακτήσουν τις γραμματικές δομές της γλώσσας.

Το κείμενο είναι ένα μήνυμα που στέλνει ο πομπός (συγγραφέας) στο δέκτη (αναγνώστη) μέσω της γραφής. Το μήνυμα αυτό είναι κωδικευμένο στην κωδική γλώσσα της λογοτεχνίας. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν την κωδικευμένη γλώσσα του κειμένου και αναγκαία είναι η αποκωδικοποίηση. Σ' αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν τα κοινά αποθέματα του πομπού και του δέκτη. Δηλαδή, τα γλωσσικά, τα συγκινησιακά, τα γνωστικά και οι κοινές εμπειρίες. Όσο περισσότερα είναι αυτά τόσο πληρέστερη είναι και η λήψη του μηνύματος.

Παρόλα αυτά όμως δημιουργούνται και προβλήματα στην επικοινωνία η οποία μπορεί να χαθεί και τελείως. Όταν για παράδειγμα η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στο κείμενο του αποκλίνει από τα γλωσσικά αποθέματα του αναγνώστη τότε δημιουργείται πρόβλημα και ο αναγνώστης δεν μπορεί αν δεχτεί το μήνυμα. Επίσης, μπορεί ο αναγνώστης να έχει στερεότυπα και προκαταλήψεις πράγμα που δυσκολεύει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Γι' αυτό λοιπόν το λόγο χρειάζεται η διαμεσολαβητική παρέμβαση του δάσκαλου, μεταξύ συγγραφέα και μαθητών, οι οποίοι και λόγω ηλικίας έχουν περιορισμένα αποθέματα. (Μπαλάσκας, 1990: 49-54).

Το λογοτεχνικό κείμενο έχει μια ιδιαίτερη γραμματική, η οποία είναι αναλύσιμη. Σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο υπάρχει η πρόθεση του δημιουργού η οποία εκφράζεται μέσω της δομής του κειμένου, η οποία είναι αποτέλεσμα και προϊόν του δημιουργού και συναρτάται με τους επικοινωνιακούς στόχους που θέλει να πετύχει.

Όσον αφορά την ιστορία της γλώσσας και της λογοτεχνίας γίνεται αναφορά στο ότι ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος δεν γεννιούνται ταυτόχρονα. Διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικές κοινωνικές και ιστορικές προϋποθέσεις δημιούργησαν τα δύο είδη λόγου. Το πρώτο είδος δημιουργήθηκε για λόγους επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Το δεύτερο είδος δημιουργήθηκε όταν ο μη λογοτεχνικός λόγος εμπλουτίστηκε λεξιλογικά και δομικά τόσο, ώστε να είναι ικανός να επιτελέσει τις λειτουργίες της λογοτεχνίας. (Χατζησαββίδης, 2006: 105-106).

Σε σχέση με τη δημιουργικότητα της γλώσσας, δεν μπορεί να ξεπεράσει τα όρια της γλώσσας και της σκέψης. Πρόκειται για μια ελευθερία με όρους και με όρια, η υπέρβαση των ορίων είναι αδύνατη.

Γενικά οι διαφορές που προκύπτουν στο λογοτεχνικό και μη λογοτεχνικό λόγο είναι ότι ο λογοτεχνικός λόγος χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη δημιουργικότητα από ότι ο μη λογοτεχνικός λόγος. Επίσης ένα λογοτεχνικό κείμενο το προσεγγίζει διαφορετικά ένας αναγνώστης από τι ένα μη λογοτεχνικό. Σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαφορά παίζει η ποιότητα και η ποσότητα των συνδηλώσεων.

Η γλώσσα και η λογοτεχνία εμπεριέχουν ορισμένα χαρακτηριστικά από αυτά που συγκροτούν τα έργα τέχνης: είναι και οι δύο κώδικες επικοινωνίας, κοινωνικά προσδιορισμένοι, που έχουν μορφή και περιεχόμενο· η λογοτεχνία όμως εμπεριέχει και κάποια κοινά με την τέχνη χαρακτηριστικά, όπως τη μη αυτονομία, τον προσδιορισμό της από την ανάπτυξη της κοινωνίας, το μη ωφελμιστικό της χαρακτήρα, τη μεταβλητότητα του περιεχομένου, την επιλογή της μορφής από τον καλλιτέχνη-δημιουργό, τη στόχευση του συναισθηματικού-συγκινησιακού κόσμου του αποδέκτη-αναγνώστη και το είδος της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να ενταχθούν στη τέχνη ενώ τα μη λογοτεχνικά δεν μπορούν να θεωρηθούν ως τέχνη. Ο λογοτεχνικός λοιπόν και ο μη λογοτεχνικός λόγος σχετίζονται με την τέχνη, αλλά διαφέρουν στο ότι ο μεν πρώτος συνθέτει καλλιτεχνικά έργα, ενώ ο δεύτερος όχι.

Επιπλέον, τα δύο είδη λόγου συνδέονται στενά με τις έννοιες προθετικότητα και αποδεκτότητα. Η πρώτη έχει να κάνει με τον παραγωγό λόγο, όπου εκφράζει το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου σύμφωνα με ιδεολογικές, πολιτικές, κοινωνικές και άλλες απόψεις που πρεσβεύει ο ίδιος. Η δεύτερη έννοια σχετίζεται με τον αποδέκτη-αναγνώστη και πως αυτός κατανοεί τις ιδεολογικές, πολιτικές, κοινωνικές και άλλες απόψεις που πρεσβεύει ο ίδιος.

Στο λογοτεχνικό λόγο ο δημιουργός θέλει να προσεγγίσει συναισθηματικά τον αναγνώστη, ενώ ο μη λογοτεχνικός λόγος απλά να τον πληροφορήσει. Η λειτουργία που κυριαρχεί στο

λογοτεχνικό λόγο είναι η ποιητική (ή αισθητική) λειτουργία, η οποία αφορά το μήνυμα και αναφέρεται όχι μόνο στο περιεχόμενό του αλλά και στη μορφή του, συνδυασμός ο οποίος προσεγγίζει το συναισθηματικό κόσμο του αποδέκτη. Στο μη λογοτεχνικό λόγο κυριαρχούν οι άλλες λειτουργίες της γλώσσας (αναφορική, συγκινησιακή, βουλητική, μεταγλωσσική και φατική), ανάλογα με το ιδιαίτερο είδος του λόγου. Αυτές αφορούν είτε τον πομπό είτε το δέκτη είτε τον κώδικα είτε το περιεχόμενο είτε τον αγωγό μέσω του οποίου επιτελείται η επικοινωνία. (Χατζησαββίδης, 2006:110-116).

Έτσι και η ποίηση χρησιμοποιεί το λογοτεχνικό-ποιητικό λόγο με τη συνδηλωτική λειτουργία της γλώσσας και τη συγκινησιακή φόρτιση του λόγου. Το ποίημα είναι αυτό που αναπτύσσει τη δημιουργική γλώσσα και σκέψη μέσω της αποκλίνουσας σκέψης, της διαφορετικής που συνδέει ανόμοια πράγματα και λέξεις που συνδέει συνάφειες απομακρυσμένες.

Με την ποίηση ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το «αλλιώς» της γλώσσας. Με την επαφή αυτή αντιλαμβάνεται ότι το αλλιώς της γλώσσας είναι το αλλιώς της σκέψης. Ότι δηλαδή βάζοντας τις λέξεις τη μια δίπλα στην άλλη με μια άλλη σειρά, δημιουργείς ένα διαφορετικό νοηματικό αποτέλεσμα. Έτσι ο μαθητής ερχόμενος σε επαφή με τη ποιητική χρήση της γλώσσας συναντιέται με το δημιουργικό, ανατρεπτικό, δημιουργικό χαρακτήρα της ασκώντας τη δημιουργική σκέψη.

Βέβαια ο επαρκής αναγνώστης της ποίησης πρέπει να είναι και επαρκής γλωσσικά ώστε να συλλάβει την ποιητική απόκλιση. Οι μαθητές όμως δεν έχουν την ίδια επάρκεια και για κάποιους ορισμένα κείμενα είναι προσιτά και για άλλους δυσανάγνωστα. Έτσι οι μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους και την αντιληπτικότητά τους αισθάνονται και αντιλαμβάνονται όσο μπορούν.

Σ' αυτό το σημείο μπαίνει ο ρόλος του δασκάλου ως διαμεσολαβητής-υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της επικοινωνίας και τη σωστή μετάδοση του μηνύματος το οποίο είναι κωδικοποιημένο σύμφωνα με την ποιητική γλώσσα. (Μπαλάσκας, 1990:15,16, 23,41).

1.2 Η Λογοτεχνία στα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο Δημοτικό σχολείο αποτελεί σημαντικό κομμάτι στη γενικότερη εκπαίδευση των μαθητών. Ο βασικότερος σκοπός της λογοτεχνίας σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) είναι η αισθητική απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου αλλά και να γνωρίσει ο μαθητής και να

αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου. Οι γενικοί σκοποί της λογοτεχνίας που αφορούν τις δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες είναι οι εξής:

- Να διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο.
- Να διευρύνει τις προσωπικές εμπειρίες του με τη «συμπάθεια» προς τον άνθρωπο γενικά.
- Να απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης. Κατανοεί ή διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας.
- Να εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς.
- Να κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει.
- Να εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων.
- Να αποδίδει το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή.
- Να εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας.
- Να προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση.
- Να γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2006, <http://www.pi-schools.gr>)

Όσον αφορά τους ειδικούς σκοπούς της λογοτεχνίας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) επιδιώκεται από το μαθητή της Α' και Β' Δημοτικού να έρθει σε επαφή με καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα, κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας, η εξοικειώσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή του να αναπτύξει τη δημιουργική του φαντασία. Επίσης ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση:

- Να εξοικειώνεται βιωματικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων
- Να ψυχαγωγείται με τα κείμενα και να τα απολαμβάνει ως ακροατής.

- Να εξοικειώνεται διαισθητικά και με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας.
- Να αντιλαμβάνεται τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας τόσο στο σημασιολογικό όσο και στο φωνητικό - μορφολογικό επίπεδο.
- Να έρχεται σε επαφή με την παράδοση του τόπου και το λαϊκό πολιτισμό.
- Να αποκτά αίσθηση του χιούμορ διαμέσου επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων και να οξύνει τη φαντασία του.
- Να ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών και εξοικειώνεται με τη χωροχρονική αντίληψη.
- Να γνωρίζει, περισσότερο ως ακροατής, κατάλληλα για την ηλικία του κείμενα, των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής κυρίως λογοτεχνίας και παράδοσης.

Για τους μαθητές της Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωσή τους με την εθνική, αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία, καθώς και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας. Επίσης ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση:

- Να διευρύνει την αναγνωστική ικανότητα προσεγγίζοντας και το βιοματικό λόγο.
- Να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει.
- Να εξοικειώνεται με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων.
- Να εξηγεί το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή.
- Να εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας.
- Να προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση.
- Να γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2006, <http://www.pi-schools.gr>).

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ως είδη ή και επίπεδα λόγου, όπως προσεγγίζονται και τα άλλα είδη λόγου. Στο βαθμό που η λογοτεχνία προσφέρεται ως υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιείται για την

εναργέστερη προβολή της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας, ειδικότερα όταν προσεγγίζονται ακραίες ποιητικές, φραστικές επιλογές. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης. Τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται με τη διακειμενική τους προσέγγιση (σύνδεση και σύγκριση με ανάλογα κείμενα), την ερμηνεία βάσει του περικειμένου τους (πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, την εποχή του, τον δημιουργό του), καθώς και με τη μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους, ιδιαίτερα αυτών που χαρακτηρίζουν το είδος στο οποίο ανήκει το λογοτέχνημα, χωρίς όμως τάση εξάντλησης και χωρίς σχολαστικισμό. Η λογοτεχνία διδάσκεται και στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής. Το κείμενο οποιουδήποτε σχολικού βιβλίου μπορεί να συνοδεύεται από λογοτεχνικό κείμενο ανάλογου θέματος. Επίσης, διδάσκεται, κυρίως, σε συνδυασμό με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής και - όταν προσφέρονται - με το θέατρο, τον χορό και την όπερα, κατά περίπτωση. Εξάλλου κρίνεται σκόπιμο να διαπιστώνουν τα παιδιά, με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις, τα παράλληλα εκφραστικά μέσα διάφορων ειδών τέχνης της ίδιας τεχνοτροπίας. Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό - διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. (ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003).

Στόχος των Ανθολογιών Λογοτεχνικών Κειμένων είναι να φέρει τον μαθητή σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στην λογοτεχνική μας κληρονομιά. Επιπλέον προκειμένου να υπηρετούνται οι νοθετημένοι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στο Σύνταγμα και στην ειδικότερη νομοθεσία, τα κείμενα και τα θέματα επιλέγονται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρανομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναισθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και διάρκεια του ελληνισμού, κυρίως όμως οι σημερινές δυνατότητές του. Σε κάθε περίπτωση να καλλιεργούν αισιόδοξες στάσεις στο μαθητή. (ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ , ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003).

1.3 Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο

Ένα ζήτημα που ίσως απασχολεί είναι αν η λογοτεχνία είναι διδακτή (αν μπορεί να διδαχθεί) ή διδακτέα (πρέπει να διδάσκεται). Κάποιοι λόγοι για το αν πρέπει να διδάσκεται η λογοτεχνία είναι ότι θεωρείται ως αντικείμενο μελέτης και ως πηγή μέσο. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για γνώση κριτικών εννοιών, κειμένων, ρευμάτων, θεωριών, κοινωνικού, ιστορικού και ιδεολογικού πλαισίου, δηλαδή ουσιαστικά για τη γνώση περί λογοτεχνίας (περικείμενο). Στη δεύτερη περίπτωση μιλάμε για την προώθηση της ευαισθησίας του μαθητή, της κατανόησης του εαυτού, του κόσμου, και κάποιων ειδικότερων δεξιοτήτων όπως γλωσσικών και κριτικών. Αυτές οι γνώσεις έχουν να κάνουν με τη «γνώση» με την προσωπική βίωση της λογοτεχνίας.

Επίσης πρέπει να διδάσκεται η λογοτεχνία στο σχολείο γιατί κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα προωθούνται πολιτισμικά στοιχεία, καλλιεργείται η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και η προσωπική τους ανάπτυξη. Έτσι όσον αφορά τα πολιτισμικά στοιχεία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορους πολιτισμούς, ιδεολογίες και εμπειρίες. Εκφράζουν τις σκέψεις, τα αισθήματα και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών καλλιεργείται η γλωσσική ακρίβεια και ευστοχία. Τέλος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το κείμενο, εμπλέκονται μ' αυτό και εξελίσσονται συναισθηματικά και νοητικά. Προωθείται η αισθητική απόλαυση και η φιλιαναγνωσία.

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να διαδραματίσει κατά περίπτωση έναν συμπληρωματικό ρόλο λιγότερο ή περισσότερο σημαντικό. Η επίδραση των λογοτεχνικών έργων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού θεωρείται πλέον αυτονόητη, παρόλο που η τυχόν θετική ή αρνητική επίδραση ενός συγκεκριμένου βιβλίου πάνω σε ένα συγκεκριμένο παιδί είναι κάτι που δεν εντοπίζεται ούτε αποδεικνύεται εύκολα.

Οι πράξεις και οι αντιδράσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς που υποβοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει δυσκολίες και προβλήματα. Η ταύτιση με τους χαρακτήρες μιας ιστορίας δίνει στο παιδί την ευκαιρία να κατανοήσει τα συναισθήματα άλλων όμοια ή εντελώς διαφορετικά από τα δικά του. Μπορεί ακόμα να βιώσει πλασματικά εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα που το απασχολούν. Παρέχονται συναισθηματικές ευκαιρίες να ξεπεράσει δύσκολες τραυματικές καταστάσεις. Μια καλή ιστορία μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, μπορεί να συμβάλει στην αυτοεκτίμησή του. Πέρα από την κατανόηση και αποδοχή των δικών του συναισθημάτων μέσα από τα λογοτεχνικά έργα, έχει επίσης την ευκαιρία να κατανοήσει και

τα συναισθήματα των άλλων. Να αντιληφθεί ότι αισθήματα, όπως η επιθετικότητα, η αρνητική στάση σε γονείς κι αδέρφια, όπως επίσης και οι παρορμητικές ενέργειες που απορρέουν από συναισθήματα και συνήθως δεν υπακούουν στην αυστηρή λογική είναι φυσιολογικές και κοινές αντιδράσεις, που βιώνονται και από συνομήλικούς του. Να αποδεχθεί ίσως ότι ένα άτομο μπορεί να έχει πολλά κι αντιφατικά συναισθήματα απέναντι στο ίδιο πρόσωπο. Τέλος, η δυνατότητα μέσα από την πλοκή και τους χαρακτήρες του έργου να παρακολουθήσει το παιδί το ίδιο συμβάν μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των ατόμων, στην ηθική τους τελείωση και στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι μια από κοινού αναγνωστική άσκηση, που μέσα από την κατανόηση και την απόλαυση κατατείνει στη δημιουργική ανάγνωση του κειμένου. (Μπαλάσκας, 1990: 25).

Μια αρχή της διδακτικής της λογοτεχνίας είναι ότι «η διδασκαλία γίνεται για τους μαθητές» και για τη διδασκαλία το μορφωτικό αγαθό είναι «μέσο» που υπηρετεί το γενικότερο «μορφωτικό» σκοπό της αγωγής. (Κώστας Μπαλάσκας 1990: 27).

Οι μαθητές ως αναγνώστες με τις αντιδράσεις τους παίζουν σημαντικό ρόλο στο λογοτεχνικό κείμενο και στη διδασκαλία. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι βασικά μια διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου και μια αναγνωστική άσκηση για τους μαθητές. Κάθε διαδικασία ανάγνωσης επιδιώκει να καταστήσει προσιτό και οικείο το δυσνόητο. Μέσα από την ανάγνωση ο μαθητής θα φτιάξει τη δική του πραγματικότητα και θα αποδώσει το νόημα όπως αυτός το αντιλήφθηκε.

Αυτό θα γίνει με την διαμεσολαβητική παρέμβαση του δασκάλου ώστε το μήνυμα-κείμενο να περάσει από τον πομπό-συγγραφέα στο δέκτη-μαθητή με το μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης και απόλαυσης. Η διαμεσολάβηση του δασκάλου λοιπόν παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

Η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια πράξη μοναδική, διότι και οι συνθήκες διεξαγωγής είναι μοναδικές και το κείμενο είναι μοναδικό. Αυτή η μοναδικότητα είναι που συνιστά τη λογοτεχνικότητα του. Το ίδιο το κείμενο έχει τους όρους-κλειδιά της ανάγνωσης, παρέχει τα σημαίνοντα στοιχεία που αποδεικνύουν την αντίστοιχη συστοιχία με τα σημαινόμενα. Ο μαθητής συγχωνεύει τα στοιχεία του κειμένου με τα δικά του, την εμπειρία του κειμένου με τη δική του και γίνεται δημιουργός του κειμένου. Έτσι καλλιεργείται ο «καλός» αναγνώστης μαθαίνοντας να κατανοεί και να απολαμβάνει τα κείμενα και να δημιουργεί και ο ίδιος τα δικά του.

Ο δάσκαλος για να διδάξει λογοτεχνία θα πρέπει πρώτα να ξέρει τη λογοτεχνία αλλά να ξέρει και τους μαθητές, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους. Επίσης, να γνωρίζει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα καταστήσουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία. Επομένως ορισμένες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία είναι αρχικά η γνώση του αντικειμένου.

Ακόμη, προϋπόθεση μπορεί να θεωρηθεί και μια ειδική συναισθηματική σχέση του διδάσκοντος με το αντικείμενό του. Δηλαδή τη γενικότερη αγάπη του για τη λογοτεχνία. Επιπλέον, προϋπόθεση αποτελεί η γνώση του σκοπού γενικού και ειδικότερου για τη διδασκαλία. Ο γενικότερος σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μπορεί να θεωρηθεί αυτός που αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά τους ειδικότερους σκοπούς πρέπει να τους ορίσει ο διδάσκων ανάλογα γνωρίζοντας τους μαθητές τους. Τέλος, μια ακόμη προϋπόθεση που έχει συναισθηματικό χαρακτήρα είναι ότι δεν αρκεί μόνο η γνώση του σκοπού αλλά χρειάζεται και η πίστη σ' αυτό το σκοπό, δηλαδή η πίστη στη «μορφωτική» αξία του λογοτεχνικού κειμένου και γενικότερα της λογοτεχνίας.

Ο διδάσκων είναι καλό να ακολουθήσει μια μέθοδο, να γνωρίζει που θέλει να πάει και σε αυτό θα τον βοηθήσει το ίδιο το κείμενο. Ο ρόλος του δασκάλου θα είναι διαμεσολαβητικός μεταξύ κειμένου και μαθητών. Για να το κάνει όμως αυτό ο ίδιος πρέπει να γνωρίζει πώς διαβάζει και πώς κατασκευάζεται το νόημα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Ο διδάσκων θα επιδιώξει το μεγαλύτερο βαθμό «βίωσης» και το μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης από τους μαθητές. Οι δύο αυτές επιδιώξεις δεν είναι ξεχωριστές η μια από την άλλη αλλά αλληλένδετες και συμπληρωματικές. Η βίωση είναι κυρίως συναισθηματική-συγκινησιακή μορφή επικοινωνίας ενώ η κατανόηση κυρίως λογική και γνωστική. Το πρώτο είναι κυρίως διάθεση και εξαρτάται από εξωκειμενικούς παράγοντες όπως φωνή, ατμόσφαιρα, σκηνοθεσία. Ενώ το δεύτερο είναι κυρίως μέθοδος και σχετίζεται με τη συστηματική ανάλυση και μελέτη του κειμένου.

Έτσι ο δάσκαλος πρέπει να αποκτήσει την κατάλληλη εμπειρία για να οδηγήσει το μαθητή στην απόλαυση της λογοτεχνίας. Ο Γεώργιος Σπανός αναφέρει ότι ο σύγχρονος δάσκαλος: «έχει τη δυνατότητα να υποψιαστεί για τη θέση του κειμένου, του συγγραφέα, του αναγνώστη, της γλώσσας, της εποχής και της κουλτούρας στην προσέγγιση του κειμένου, να συνδέσει στη συνέχεια τα τιθέμενα προβλήματα με τις θεωρίες της μάθησης, με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και να αναλάβει διδακτικές δραστηριότητες ανάλογες με τη φύση του ποιήματος και διευκολυντικές της γόνιμης συνάντησης του μαθητή με το ποίημα» (Σπανός, 1996: 55)

Έτσι λοιπόν δεν μπορεί και να υπάρξει μια σωστή μόνο διδασκαλία. Η διδακτική προσέγγιση αλλάζει ανάλογα με το λογοτεχνικό κείμενο που είναι να διδαχθεί, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές «οδοί» για να προσεγγίσει ο δάσκαλος ένα λογοτεχνικό κείμενο. Ο δάσκαλος μπορεί να συνδέσει ένα κείμενο με θεατρικό παιχνίδι, ή με τη μουσική, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία και το video. Οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου διαθεματικά ίσως ενδιαφέρει περισσότερο τους μαθητές και τους δημιουργεί κίνητρα για να εμπλακούν με το λογοτεχνικό κείμενο.

Γενικά διαπιστώνεται και πάλι η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και προσαρμογή της κάθε φορά στη συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα της διδακτικής πρακτικής. (Σακελλαριάδη, 2006: 48-50).

1.4 Προτάσεις διαφοροποίησης και εμπλουτισμού της διδακτικής πράξης

Σύμφωνα λοιπόν με την πραγματικότητα οι μαθητές έχουν περιορισμένη επαφή με το λογοτεχνικό βιβλίο. Επίσης η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας είναι ουσιαστικά αδύνατη. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές καλούνται να αφομοιώσουν γνώσεις χωρίς να τους προκαλούν το ενδιαφέρον και έτσι δεν καλλιεργείται η συνδυαστική σκέψη ή η δημιουργική τους φαντασία. Αντίθετα μια διεπιστημονική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων θα κινούσε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, θα όξυνε την κρίση τους και θα ενεργοποιούσε τη φαντασία τους.

Τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να παίζουν καταλυτικό ρόλο στην προσέγγιση του μαθητή με τον κόσμο των γνώσεων, να δημιουργήσουν κατάλληλο κλίμα ευφορίας, ώστε ο μαθητής να καλλιεργηθεί αισθητικά και να εξοικειωθεί με τον λογοτεχνικό και επικοινωνιακό λόγο.

Σύμφωνα λοιπόν με το ΑΠΣ στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρά την πληθώρα των λογοτεχνικών βιβλίων που υπάρχει στα διδακτικά βιβλία η Γλώσσα μου και το Ανθολόγιο η διδασκαλία περιορίζεται σε κείμενα του Ανθολογίου, τα μόνα χωρίς συντακτικές ή γραμματικές ασκήσεις ενώ τα κείμενα της Γλώσσας χρησιμεύουν απλά για γλωσσική καλλιέργεια.

Έτσι λοιπόν η λογοτεχνία πρέπει να παίξει έναν πιο αποφασιστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Θα ήταν καλό να ανανεωθεί το ΑΠΣ που αναφέρεται στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και να ορίζει τη λογοτεχνία ως αυτόνομο μάθημα με συγκεκριμένες διδακτικές ώρες, που να διδάσκει κείμενα και από το Ανθολόγιο αλλά και από κείμενα του βιβλίου Η Γλώσσα μου. Σκοπός αυτής της αλλαγής θα είναι η αισθητική καλλιέργεια του μαθητή και ειδικότερα η καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης.

Επίσης θα ήταν ωφέλιμο να χρησιμοποιείται το λογοτεχνικό κείμενο ως συμπληρωματικό υλικό σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος και Εικαστικών. Να πραγματοποιηθεί δηλαδή μια διεπιστημονική προσέγγιση της ύλης.

Ακόμη θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει στο βιβλίο του δασκάλου ένας κατάλογος με λογοτεχνικά βιβλία που αναφέρονται σε θέματα του διδακτικού βιβλίου και ο δάσκαλος να τα προτείνει στους μαθητές για εξωσχολικό διάβασμα.

Επίσης θα ήταν καλή σύνδεση της λογοτεχνίας και με τις άλλες μορφές έκφρασης και τέχνης δηλαδή του λόγου, της εικόνας, του ήχου και της κίνησης. Έτσι μπορεί να γίνει σύνδεση με τα εικαστικά και τη μουσική. Οι μαθητές μπορούν μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα να εμπνευστούν σε εικαστικές δημιουργίες. Σε σχέση με τη μουσική μπορούν να ακούν κλασικά παραμύθια ή ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων που αφορούν τη μουσική.

Όπως υπάρχει και μεγάλη σύνδεση με το θέατρο όπου το λογοτεχνικό κείμενο μετατρέπεται σε θεατρικό παιχνίδι. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006: 35-41).

Έτσι λοιπόν γίνεται αντιληπτό ότι πρέπει να αλλάξουν σημαντικές πτυχές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Είναι λάθος να ακολουθείται μια μέθοδος ελεγχόμενης ανάγνωσης κατά την οποία υπάρχει μια ορθή ερμηνεία, η οποία είναι και ο στόχος για ελεγχθεί πλήρως το κείμενο και οποιαδήποτε διαφορετική ερμηνεία να θεωρείται ότι είναι λάθος. Έτσι ο μαθητής μένει σε μια παθητική θέση και η ερμηνεία των μηνυμάτων που δέχεται είναι ελεγχόμενη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται η διδασκαλία της λογοτεχνίας καθώς επικρατεί ως ισχύουσα η άποψη μόνο του δασκάλου. Οι Benton και Fox αναφέρουν ότι «Οι τέχνες στηρίζονται στο ρίσκο, στο μοίρασμα της αβεβαιότητας της αναζήτησης και την ικανοποίηση της ανακάλυψης με τους μαθητές μας». (Benton και Fox 1994: vi).

Για να διδάξουμε λοιπόν λογοτεχνία πρέπει να γνωρίζουμε γιατί το κάνουμε και τι θέλουμε να διδάξουμε μέσα από αυτή. Δεν αρκεί να πούμε ότι επειδή είναι καλό ή έτσι πρέπει. Επίσης θα ήταν καλό να προβληματιστούμε για το ποια λογοτεχνία πρέπει να διδάξουμε. (Σακελλαριάδη, 2006: 45-47).

Μερικές προτάσεις για αναγνωστική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι οι εξής:

- Διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου με παράλληλη αξιοποίηση και συγκριτική εξέταση των εικαστικών έργων που είναι εμπνευσμένα από αυτό: για παράδειγμα, Το *Άξιον Εστί* του Οδυσσέα Ελύτη σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες εικονογραφήσεις του Τσαρούχη, του Μόραλη, του Χατζηκυριάκου-Γκίκα.
- Εξερεύνηση και σύγκριση των εικαστικών δημιουργημάτων του συγγραφέα με το λογοτεχνικό του έργο: οι ζωγραφισμένες πέτρες του Ρίτσου και τα περίτεχνα διακοσμημένα «βυζαντινά» του χειρόγραφα, τα κολάζ του Ελύτη, τα καμωμένα με ηθελημένη αδεξιότητα ιχνογραφήματα του Σεφέρη.
- Παρουσίαση και σχολιασμός του εικαστικού ή μουσικού διακειμένου και της συνάφειάς του με το αρχικό κείμενο.
- Διάδοση και διδασκαλία της μελοποιημένης ποίησης με ακροάσεις τραγουδιών, σύγκριση μελοποιημένων, παρουσίαση ηχογραφημένων αναγνώσεων και απαγγελιών σε συνδυασμό με μουσική επένδυση.
- Χρησιμοποίηση στη διδασκαλία λογοτεχνικών βιβλίων όπως: μυθιστορηματικές βιογραφίες συνθετών και ζωγράφων, διασκευές όπερας για παιδιά, ιστορίες και παραμύθια τα οποία, μέσα από την ελκυστική μυθοπλασία και την απολαυστική

αφήγηση, προσφέρουν γνώσεις ιστορίας τέχνης και μουσικολογίας. (Κατσίκη-Γκίβαλου 2001: 87-88).

2.1 Η πράξη της ανάγνωσης

Η πράξη της ανάγνωσης γίνεται αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και συζήτησης κατά το δεύτερο ήμισυ του εικοστού αιώνα στα πλαίσια της εφαρμοσμένης και αργότερα, της θεωρητικής κοινωνιολογίας. Η ευρεία πρόσβαση στο βιβλίο αρχίζει περίπου στα τέλη το 18^ο αιώνα και η ανάγνωση μετατρέπεται σε μια από τις βασικές εκδηλώσεις της έμμεσης επικοινωνίας. Μέσα από το βιβλίο-μεσολαβητή η ανάγνωση εισέρχεται σε επαφή και με το λογοτεχνικό έργο.

Ο Wolfgang Iser με το βιβλίο του «Η πράξη της ανάγνωσης. Η θεωρία αισθητικής απόκρισης» (1976) είναι από τους κυριότερους θεωρητικούς της λογοτεχνίας που ασχολήθηκε με το φαινόμενο της ανάγνωσης. Η αντίληψη του Iser είναι, ότι ως κυριότερη μορφή της λογοτεχνίας η ανάγνωση αποτελεί επικοινωνιακή διαδικασία με δύο εταίρους, το κείμενο και τον αναγνώστη. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας συσχετίζονται η δομή του κειμένου και η δομημένη, βάσει των σχέσεων μέσα στο κείμενο, κατανόηση του αναγνώστη.

Η ανάγνωση σχετίζεται με την πρόσληψη και τη διαδικασία της ατομικής κατανόησης. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης κατανοεί το κείμενο μέσω ενός ορίζοντα προσδοκίας. Η σχέση είναι διαλεκτική. Ο ορίζοντας είναι μέσο κατανόησης, αλλά και η κατανόηση εκ μέρους της δημιουργεί τον ορίζοντα. Η ανάγνωση είναι ατομική πράξη, αλλά ο αναγνώστης αποκτά επάρκεια χάρη στις συλλογικές προσδοκίες. Οι αναγνώστες δεν είναι μόνο χωριστά άτομα, αλλά και κάτι συλλογικό, ένα είδος κοινότητας.

Ο πραγματικός συγγραφέας είναι ο αναγνώστης. Η ανάγνωση δεν έχει σχέση με την ανακάλυψη του νοήματος του κειμένου, αλλά είναι μια διαδικασία βίωσης του λογοτεχνικού έργου, η οποία εξαρτάται από το πώς επιδρούμε εμείς σ' αυτό.

Σύμφωνα με τον Iser υπάρχουν τρία στάδια αναγνωστικής διαδικασίας:

- Η αρχική εμπειρία της ανάγνωσης.
- Η συγκρότηση σε λογική βάση της αρχικής εμπειρίας.
- Οι αναγνώστες συζητούν μεταξύ τους για τις προσωπικές αντιδράσεις τους από το κείμενο.

Ο ρόλος του αναγνώστη στη ανάγνωση είναι καθοριστικής σημασίας για την ερμηνεία του κειμένου. Ο αναγνώστης για να διαβάσει ένα κείμενο θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις λογοτεχνικές τεχνικές και τις συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο έργο. Ο αναγνώστης πρέπει να έχει μια κάποια γνώση των «κωδίκων» του κειμένου, δηλαδή των κανόνων που καθορίζουν συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο παράγει τα νοήματά του.

Στην πράξη της ανάγνωσης, οι συμβατικές μας υποθέσεις «ανοικειώνονται», σε σημείο που μπορούμε να τις κρίνουμε και έτσι να τις αναθεωρήσουμε. Αν με τις στρατηγικές της ανάγνωσης μεταβάλλουμε το κείμενο, συγχρόνως και το κείμενο μεταβάλλει εμάς. Η όλη ουσία της ανάγνωσης είναι ότι μας οδηγεί σε βαθύτερη αυτοσυνειδησία, ενεργεί ως καταλύτης για το σχηματισμό μιας περισσότερο κριτικής άποψης για την ταυτότητά μας. Είναι σα να διαβάζουμε τον ίδιο τον εαυτό μας, καθώς διαβάζουμε ένα βιβλίο.

Καθώς συνεχίζουμε την ανάγνωση, απορρίπτουμε υποθέσεις, αναθεωρούμε απόψεις, εξάγουμε όλο και πιο σύνθετες προβλέψεις. Κάθε πρόταση ανοίγει έναν ορίζοντα ο οποίος επιβεβαιώνεται, αμφισβητείται ή υπονομεύεται από την επόμενη πρόταση.

Η αισθητική αντίδραση δημιουργείται από την αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη, ο οποίος συμπληρώνει τα κάθε είδους κενά που υπάρχουν σε ένα κείμενο (π.χ. χαρακτηριστικά προσώπων, συμπεράσματα κ.ά.). Η παρουσία αυτών των κενών στο κείμενο προϋποθέτει την ενεργοποίηση του αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία. Η αναγνωστική του θεωρία δεν εστιάζει τόσο την προσοχή στα αποτελέσματα της ανάγνωσης, όσο στον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα αυτά διαμορφώνονται από τη δομή του ίδιου του κειμένου. (Σιαμαντούρα, 2010).

Όσον αφορά την ανάγνωση σε σχέση με τις ηλικίες των παιδιών, αυτή έχει ως εξής. Στην πρωτοσχολική ηλικία 6-8 ετών τα παιδιά μετατρέπονται σταδιακά σε επαρκείς αναγνώστες. Αρχικά μαθαίνουν να διαβάζουν και αισθάνονται χαρά και ευτυχία. Ανταποκρίνονται θετικά στις ανάγκες της αποκωδικοποίησης και της κωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της εικονογράφησης και σχεδόν πάντοτε, με τη βοήθεια και τις επευφημίες του άμεσου περιβάλλοντος, επιδεικνύουν με χαρά τη νέα τους δεξιότητα. Αυξάνεται η ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης, οργανώνεται η μνήμη τους και είναι σε θέση να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της ανάγνωσης ενός βιβλίου με μεγαλύτερο περιεχόμενο.

Στην περίοδο αυτή επιλέγουν κυρίως βιβλία με μικρό κείμενο που τους επιτρέπουν να ολοκληρώνουν την ανάγνωση τους και να βελτιώνουν την αναγνωστική τους δεξιότητα. Αρχίζουν σιγά σιγά να ενδιαφέρονται για τους συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας τους οποίους σχεδόν έχουν μυθοποιήσει και αναπτύσσουν εύκολα επικοινωνία μαζί τους.

Στο τέλος αυτής της περιόδου αρχίζει να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για τα εικονογραφημένα βιβλία και λαϊκά παραμύθια. Έλκονται από τη μια από καινούρια και άγνωστα βιβλία και επιχειρούν ανάλογες αναγνώσεις και από την άλλη λατρεύουν τις επαναγνώσεις και τις επαναλήψεις γνωστών βιβλίων, γιατί η σιγουριά του γνωστού και σταθερού περιεχομένου καθησυχάζει, προσφέρει αυτοεπιβεβαίωση, συναισθηματική ασφάλεια και ισορροπία. (Μαλαφάντης, 2005).

Έπειτα στην ηλικία των 8-10 ετών τα παιδιά είναι βέβαια για τις αναγνωστικές τους ικανότητες. Τα παιδιά βελτιώνουν την αναγνωστική τους ικανότητα και μπορούν να διαβάζουν άνετα, έχοντας ξεπεράσει τη φάση της απλής αποκωδικοποίησης. Μετατρέπονται σε αυτόνομους και επαρκείς αναγνώστες. Αρχίζουν να και επιλέγουν βιβλία και εκφράζουν τις αναγνωστικές τους προτιμήσεις, επιλέγοντας και απορρίπτοντας συχνά βιβλία με παραμυθιτικά χαρακτηριστικά, καμιά φορά και εικονογραφημένα βιβλία. Είναι μια περίοδος όπου η ανάγνωση θεωρείται μια ευχάριστη και επιθυμητή δραστηριότητα.

Όσον αφορά την ηλικία των 10-12 ετών, αυτή χαρακτηρίζεται ως στάδιο κορύφωσης. Το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και τους νόμους που τη διέπουν και δεν είναι ιδιαίτερα ευτυχές. Αποχωρίζεται από την φαντασία, συγκεκριμενοποιεί το παρελθόν και το μέλλον και έλκεται από αναγνώσεις ιστορικών μυθιστορημάτων. Διερευνά, σκέπτεται, προχωρεί και θυμίζει έναν μικρό εξερευνητή ή έναν μικρό επιστήμονα. Στην ηλικία αυτή δημιουργείται μια έλξη για λογοτεχνικά κείμενα τα οποία υποδαυλίζουν τη φυγή από την πραγματικότητα και το ταξίδι. (Καρακίτσιος, 2011: 39-43).

Στη συνέχεια θα αναφερθώ στην τυπολογία του αναγνώστη σύμφωνα με τον Chr. Poslaniek (2000). Σύμφωνα με τον Poslaniek οι τύποι αναγνώστων και τα τυπικά αναγνωστικά μοντέλα είναι τα εξής:

1. Ο τελετουργικός αναγνώστης ή η επαναληπτική ανάγνωση (lecture rituelle).
2. Ο αναγνώστης-παίκτης ή χαλαρός αναγνώστης ή η διασκεδαστική ανάγνωση (lecture distraite)
3. Ο εμπλεκόμενος αναγνώστης ή η ανάγνωση εμπλοκής (lecture imliquee).
4. Ο έμπειρος αναγνώστης ή η έμπειρη ανάγνωση (lecture experte).
5. Η λογοτεχνική ανάγνωση (lecture litteraire).

Η αναγνωστική συμπεριφορά ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας 3,4,5 έως και 6 ετών μπορεί να αναγνωριστεί σε έναν ή και περισσότερους από τους πρώτους τρεις παραπάνω αναφερόμενους τύπους. Στους δύο τελευταίους τύπους (έμπειρος αναγνώστης και λογοτεχνική ανάγνωση) αναγνωρίζονται οι αναγνώστες της σχολικής ηλικίας.

Τελετουργικός αναγνώστης ή η επαναληπτική ανάγνωση

Εάν το παιδί είναι συνηθισμένο να ακούει κάθε βράδυ μια ιστορία είναι πολύ φυσικό να επιζητά για μια μεγάλη χρονική περίοδο την ίδια την ιστορία και μάλιστα να διαμαρτύρεται σε οποιαδήποτε τροποποίηση των φράσεων και λέξεων που συνήθως έρχεται από την πλευρά του ενήλικου για μια σειρά από διαφορετικές αιτίες (λάθη, παραλείψεις, έλλειψη χρόνου). Όλη αυτή η συμπεριφορά του παιδιού συνδέεται με την ανάγκη να νιώθει αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στη σχέση του με το άψυχο και έμψυχο περιβάλλον. Πρόκειται για μια συμπεριφορά που εξηγείται με βάση την κατάκτηση της δεξιότητας του παιδιού αυτής της ηλικίας, σύμφωνα με την οποία αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη μονιμότητα και τη σταθερότητα του αντικειμένου. Η στερεότυπη επανάληψη των ίδιων των φράσεων και των ίδιων λέξεων επιτρέπει στα μικρά παιδιά να αντιληφθούν τη σταθερότητα του κειμένου έναντι του προφορικού λόγου (Bonnafe, 1994). Αυτά τα χαρακτηριστικά ορίζουν την επαναληπτική ή τελετουργική ανάγνωση και τον αντίστοιχο αναγνώστη.

Αναγνώστης-παίκτης ή χαλαρός αναγνώστης ή η διασκεδαστική ανάγνωση

Το ίδιο το παιδί σε άλλες στιγμές και συνήθως σε μεγαλύτερη ηλικία ενδέχεται να ξεφυλλίζει κάποια βιβλία ανάμεσα σε σωρούς πεταμένων και διασκορπισμένων βιβλίων, να παρατηρεί κάποιες εικόνες για λίγο, να επιμένει σε κάποιες άλλες, ίσως για να θυμηθεί κάποια ιστορία πολιά ή απλώς για να περάσει η ώρα χωρίς συγκεκριμένο σκοπό. Είναι μια αναγνωστική δραστηριότητα ψυχαγωγίας και χαλάρωσης, όπου κυριαρχεί το ξεφύλλισμα, η παρατήρηση των εικόνων χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, η παραμονή σε μια σελίδα. Είναι κάτι που συχνά συναντάται σε ενηλίκους αναγνώστες που το βιβλίο θεωρείται κάτι σαν χαλαρή και δημιουργική απασχόληση.

Εμπλεκόμενος αναγνώστης ή η ανάγνωση εμπλοκής

Υπάρχει και η κλασική περίπτωση αναγνωστικής συμπεριφοράς, στην οποία το παιδί ξεφυλλίζει ένα εικονοβιβλίο και φωνάζει: *Να ένας σκύλος! Είναι ο Λάκης μας!*. Εννοείται ότι ο σκύλος δεν έχει σχέση με τον σκύλο του σπιτιού απλώς το παιδί εμπλέκεται στην ανάγνωση των εικόνων συνδέοντας και συσχετίζοντας τη μνήμη και τα συναισθήματα του σκύλου του με τον ήρωα του εικονοβιβλίου. Μια ανάγνωση εμπλοκής σημαίνει ότι το παιδί εισβάλλει στο σύμπαν του βιβλίου και η φαντασία του λειτουργεί υπερβαίνοντας τους τυπικούς κανόνες. Πιο συγκεκριμένα αυτού του τύπου η ανάγνωση μεταφράζεται ως η ταύτιση με τους ήρωες του βιβλίου δηλαδή μια διαρκής και γόνιμη συσχέτιση του προσωπικού του κόσμου με τον κόσμο του βιβλίου.

Πολλά παιδιά του Δημοτικού, για παράδειγμα, διαβάζουν βιβλία με πολύ διασκεδαστικό και ψυχαγωγικό τρόπο, κυρίως σε στιγμές που δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν, καθώς η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων θεωρείται σχεδόν μια πολιτιστική άσκηση ψυχής και πνεύματος πολύ κοντά στην έννοια της ψυχαγωγίας ή έστω στη λογική μιας χαλαρής ή δημιουργικής ενασχόλησης, όπου τα επίπεδα συγκέντρωσης του αναγνώστη είναι πολύ χαμηλά σε σχέση με αναγνώσεις που χρειάζονται στα σχολικά καθήκοντα και διαβάσματα.

Τέλος, οι αναγνώστες σε ηλικία Δημοτικού είναι εμπλεκόμενοι αναγνώστες, στους οποίους η εμπλοκή μετατοπίζεται από το ενδιαφέρον για το τέλος της ιστορίας στο γεγονός ότι βιώνουν εσωτερικά την ιστορία και συμπάσχουν με τις ατυχίες ή χαίρονται με τις επιτυχίες του ήρωα.

Πολλά παιδιά στο Δημοτικό διαβάζουν στο στυλ της ανάγνωσης του αναγνώστη-παίκτη ή της ανάγνωσης ως διασκέδασης και ιδίως εκείνα που δεν έχουν ανεπτυγμένη πολύ την αίσθηση της φιλιαναγνωσίας. Το κάνουν γιατί αυτή η πρακτική επαινείται από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και από το σχολικό.

Έμπειρος αναγνώστης ή η έμπειρη ανάγνωση

Αυτός ο τύπος αναγνώστη συνίσταται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τους υπαινιγμούς, τις υποδηλώσεις και συνδηλώσεις του κειμένου, να αντιλαμβάνεται την ιδεολογία του κειμένου αλλά και τη λογική και εφαρμογή της διακειμενικότητας, τόσο στο γλωσσικό όσο και στο εικονιστικό κείμενο. Για παράδειγμα στο βιβλίο Τα τρία μικρά λυκάκια του Ευγένιου Τριβιζά, ο αναγνώστης μπορεί να προσπεράσει ή και να επιμείνει στο μικρό σχόλιο της πρώτης σελίδας όπου το ένα λυκάκι έχει βάψει την ουρά του πράσινη.....

Ο υπαινιγμός είναι σαφής και παραπέμπει εύστοχα σε κάτι παιγνιώδεις και τρυφερό σε συνάρτηση με την παιδική ηλικία.

Έτσι ο αναγνώστης αυτού του τύπου διαβάζοντας το κείμενο θα διακρίνει τα ειδικά στοιχεία και συστατικά του κειμένου (εικόνα και γλώσσα) που νοηματοδοτούν άλλες καταστάσεις, που παραπέμπουν σε άλλα νοήματα και σε άλλες εκδοχές των συγκεκριμένων βιβλίων ακόμη να συλλάβει τα υπονοούμενα και τα αποσιωπημένα. Να βάλει δηλαδή ο αναγνώστης λόγια και νοήματα στα αποσιωπητικά ή στα κενά που αφήνει ο συγγραφέας.

Ο αναγνώστης αυτού τύπου λοιπόν είναι ένας αναγνώστης που ξέρει να χρησιμοποιήσει τις προγενέστερες γνώσεις του, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, έτσι ώστε να μπορέσει να αποφασίσει ποιά είναι τα σημαντικά και ουσιώδη στοιχεία του κειμένου, να συνθέσει πληροφορίες, να εξάγει συμπεράσματα, να θέσει νέα ερωτήματα και να αποκαταστήσει τις πιθανές παρανοήσεις και παρερμηνείες.

Η λογοτεχνική ανάγνωση

Είναι αυτό που ο Προυστ αποκαλεί «θεϊκή απόλαυση», προερχόμενη από τη βύθιση στην αναγνωστική πράξη. Είναι μια μοναδική εμπειρία στην οποία ο αναγνώστης αντιμετωπίζει το κάθε βιβλίο σαν μια ψυχή με εκθετική δύναμη, εκείνου που το έγραψε, εκείνου που το διάβασε πριν από αυτόν και όλων όσοι το ονειρεύτηκαν, το σχεδίασαν αλλά δεν μπόρεσαν να το γράψουν. Αυτός ο τύπος αναγνώστη μεταφέρει την αναγνωστική πρακτική έξω από το Σχολείο, την επεκτείνει σε συναισθηματικές και πνευματικές ανατάσεις. Αν κατά την ανάγνωση ενεργοποιούνται τρεις βασικές λειτουργίες αυτές της αναγνώρισης συμβόλων, του σχεδιασμού στρατηγικής και του συναισθήματος τότε υποθετικά στη λογοτεχνική ανάγνωση ενεργοποιείται ιδιαίτερα και η συναισθηματική κατάσταση του αναγνώστη.

Γνωστικά η λογοτεχνική ανάγνωση συνδέεται με την απόκτηση της δεξιότητας του παιδιού-αναγνώστη να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται πέρα και πάνω από το νόημα του και τη σημασία του λογοτεχνικού έργου να κατανοεί τον τρόπο σύνθεσης και κατασκευής ενός τέτοιου έργου. Πρόκειται για μορφή ανάγνωσης στην οποία ο αναγνώστης είναι επαρκής, έμπειρος και ικανός και έχει διέλθει από τα προηγούμενα εξελικτικά στάδια.

Ο όρος «λογοτεχνική ανάγνωση» συνδέεται με τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων που προσδιορίζονται από την ιδιαίτερη προσπάθεια για την ερμηνεία του έργου, δηλαδή όταν ο αναγνώστης επιχειρεί να συμπληρώσει τα κενά και τις ελλείψεις, να αναδιατάξει το αφηγηματικό υλικό, να συνδέσει το κείμενο με άλλα κείμενα, να ανακαλύψει συσχετίσεις συγγραφέα κειμένου και εποχής. Ειδικότερα όμως λογοτεχνική ανάγνωση είναι εκείνη που υποχρεώνει ή καθοδηγεί τον αναγνώστη να ανακαλύπτει τα βασικά στοιχεία των λογοτεχνικών έργων, το χτίσιμό τους, τους αρμούς και τις τεχνικές (ακόμη και τους κανόνες και τις αρχές) που τα συνδέουν, τα συνθέτουν και ολοκληρώνουν τη γραφή τους. Έτσι τα εργαλεία της θεωρίας της λογοτεχνίας έρχονται στο προσκήνιο μαζί με ρη γνώση στοιχειωδών εννοιών όπως το είδος του αφηγητή, της οπτικής γωνίας, των λογοτεχνικών ειδών, κάτι που ενδεχομένως και να δυσκολεύει τον νεαρό αναγνώστη της σχολικής ηλικίας, αλλά τον οδηγεί ουσιαστικά στο χώρο της δημιουργικής γραφής. (Καρακίτσιος, 2011: 49-54).

2.2 Η θεωρία της «Αισθητικής της Πρόσληψης» και «Ανταπόκρισης»

Η λέξη «πρόσληψη» στα ελληνικά χρησιμοποιείται για να αποδοθούν δύο διαφορετικές έννοιες που στα αγγλικά αποδίδονται με τις λέξεις perception και reception. Έτσι μιλούμε για την πρόσληψη της αρχαιότητας και για την πρόσληψη ενός ποιητή, εκφράζοντας με την ίδια λέξη τις αντιλήψεις μας για μια εποχή του παρελθόντος και τις φάσεις της κριτικής υποδοχής κειμένων ή συγγραφέων σε εθνικά ή ξένα συμφραζόμενα.

Δηλώνοντας τις διαφορετικές αισθητικές αποτιμήσεις, ερμηνείες αλλά και χρήσεις ή προσαρμογές ενός έργου, ο όρος «πρόσληψη» καθιερώθηκε ως σύλληψη του λογοτεχνικού έργου όπως η μουσική παρτιτούρα που επιδέχεται διαφορετικές εκτελέσεις από τους πιανίστες κατά καιρούς.

Μέσω της πρόσληψης μπορεί να τονίζονται τα ιδεολογικά και κοινωνικά συμφραζόμενα των εκάστοτε αναγνώσεων κειμένων ή συγγραφέων. Ταυτόχρονα όμως μέσω της πρόσληψης μπορεί να προωθείται η θεώρηση της λογοτεχνίας ως διακειμενικού ή ειδολογικού διαλόγου χωρίς αναφορές σε εξωκειμενικούς προσδιορισμούς. Η ιστορία της λογοτεχνίας σε μια τέτοια περίπτωση συνιστά αλυσίδα προσλήψεων, συνειρμών, έναν κειμενικό ιστό που προϋποθέτει την αυτονομία του κειμένου. Επομένως ιστορίες της λογοτεχνίας είναι δυνατόν να γραφτούν είτε με αφετηρία το πώς προσλήφθηκαν κείμενα, είδη και συγγραφείς με έμφαση στα ιστορικά συμφραζόμενα κάθε εποχής είτε απλώς ως εσωτερικοί διάλογοι συγγραφέων όπου ο κάθε συγγραφέας διαβάσει τους προγόνους του, οικειοποιείται την παράδοση ή αναστοιχειοθετεί τον κανόνα του χωρίς αναφορές σε εξωκειμενικούς παράγοντες.

Η θεωρία της πρόσληψης είναι εύπλαστη και, ανάλογα με τον τρόπο που υιοθετείται από τους μελετητές, μπορεί να αντιπροσωπεύει μια ιστορικοκοινωνική, μια μορφική και μια μεταμοντέρνα αντίληψη για τη λογοτεχνική ιστορία. Έτσι η χρήση του όρου «πρόσληψη» σε κριτικές μελέτες για την ελληνική λογοτεχνία θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά, δηλώνοντας σαφώς το μοντέλο λογοτεχνικής ιστορίας που προϋποτίθεται κάθε φορά. (Τζιόβας, 2009: 1-2)

Η Θεωρία της Πρόσληψης εστιάζει την προσοχή της στον αναγνώστη, τον οποίο θεωρεί κυρίαρχο αποδέκτη ή προσλήπτη, νοηματοδότη, ερμηνευτή και ανταποκριτή του λογοτεχνικού κειμένου. Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο δεν κλείνει μέσα στις λέξεις του το νόημά του, αλλά μένει στον αναγνώστη να το ερμηνεύσει ανάλογα με την εμπειρία και τη συνείδησή του. Αυτό σημαίνει ότι η Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το κείμενο στον αναγνώστη· δηλαδή, στο νόημα που προσλαμβάνει ο (εκάστοτε) αναγνώστης από το κείμενο και όχι στο νόημα που κρύβει το «κείμενο καθεαυτό». Έτσι, η ανταπόκριση δεν έχει να κάνει με το συγγραφέα ή το κείμενο, αλλά πώς

προσλαμβάνεται ή πώς αναδημιουργείται το λογοτεχνικό έργο ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών, των προκαταλήψεων και πεποιθήσεων του κάθε αναγνώστη.

Κύρια εκπρόσωπος της Θεωρίας της Πρόσληψης θεωρείται η Louise Rosenblatt, η οποία κάνει λόγο για τη συναλλακτική (transactional) σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, δίνοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο στον αναγνώστη και επιχειρώντας ταυτόχρονα το «συμβιβασμό» με το κείμενο.

Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt το νόημα του κειμένου δεν καθορίζεται απόλυτα από το αντικείμενο κείμενο, αλλά έχει σχέση με την πρόσληψη του εκάστοτε αναγνώστη και τον ορίζοντα των προσδοκιών του. Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο αποκτά σημασία όταν ο αναγνώστης συνδιαλαγεί μαζί του.

Για τη διάκριση ανάμεσα στην πρόσληψη και την ανταπόκριση σημειώνεται «ενώ με τον όρο πρόσληψη εννοούμε την πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη, με τον όρο ανταπόκριση εννοούμε αυτό ακριβώς που η ίδια η δομή του κειμένου προκαλεί κατά την πράξη της ανάγνωσης» (Hawthorn, 2002: 32-33). Τόσο η πρόσληψη όσο η ανταπόκριση προέρχονται και αφορούν την ανάγνωση, ενίοτε δε, ταυτίζονται με την έννοια της ανάγνωσης, καθώς όπως τονίζεται, με τον όρο πρόσληψη μεταμφιέζεται συχνά σήμερα η έννοια για την ανάγνωση· στοχεύει δε, αφενός στην εντύπωση που παράγεται στον ατομικό ή συλλογικό αναγνώστη και αφετέρου στην απάντησή του στο κείμενο-ερέθισμα και συνδέεται με ένα πλήθος παραμέτρων, όπως είναι η μορφή και το είδος του λογοτεχνικού κειμένου, οι προσδοκίες του αναγνώστη (Hawthorn, 2002: 86). Ο ορίζοντας προσδοκιών, αναφέρεται σε ένα σύστημα ή δομή προσδοκιών/αναφορών ή αλλιώς, σε ένα νοητικό σύνολο που φέρνει το υποκείμενο αναγνώστη σε ένα κείμενο.

Όσον αφορά την ποικιλία των νοημάτων από την ανάγνωση ενός κειμένου, γίνεται λόγος για ποικίλα νοήματα από τον εκάστοτε αναγνώστη. Επίσης, γίνεται διάκριση μεταξύ νοήματος, ερμηνείας και κατανόησης του κειμένου. Η ερμηνεία νοείται ως «μια διαδικασία δημιουργίας κάποιου καινούργιου και προσωπικού για τον ερμηνευτή πράγματος ως προέκταση ενός προϋπάρχοντος κειμένου». (Hawthorn, 2002: 43). Επίσης, διακρίνεται η κατανόηση από την ερμηνεία του κειμένου, στην πρώτη, ο αναγνώστης στηρίζεται απλώς στη γλώσσα (λέξεις, ύφος) του κειμένου, ενώ στη δεύτερη, στις έννοιες και τους συσχετισμούς που του προκαλεί η ανάγνωση. (Ricoeur, 1990: 28).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που αξίζει να αναφερθεί για τη θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης είναι η «απροσδιοριστία» ή ιδιοτυπία του λογοτεχνικού κειμένου κατά τον η οποία οφείλεται στην πολυσημία ή «ανοιχτότητα» του κειμένου και σημαίνει τις δομές εκείνες που εμπεριέχονται στο κείμενο και οι οποίες αποτελούν έκκληση-πρόκληση στον

αναγνώστη να επικοινωνήσει με αυτό (Κάλφα, 2004: 13) Πιο συγκεκριμένα, η ιδιοτυπία-απροσδιοριστία του κειμένου συνίσταται κυρίως:

- στα κενά ή χάσματα του κειμένου τα οποία, προκαλούν και ελέγχουν την αναγνωστική συμπεριφορά του αναγνώστη και καθοδηγούν τη δραστηριότητά του (Iser, 2000: 201-209)
- στο στοιχείο της διαμεσολάβησης του αφηγηματικού λόγου-κειμένου, η οποία «ως ειδολογικό χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι ένα πολυεπίπεδο και σύνθετο φαινόμενο» και συνίσταται στον τρόπο της αφήγησης, το πρόσωπο της αφήγησης και την προοπτική της αφήγησης (Stanzel, 1991 70-96).

Από τις παραπάνω απόψεις-θέσεις της *Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης*, το βασικότερο συμπέρασμα που ανακύπτει είναι ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για κάποιο έγκυρο νόημα και κάποια έγκυρη ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς τόσο το ένα όσο και το άλλο δεν είναι ενσωματωμένα εξ αρχής στο κείμενο, αλλά γεννώνται ως αποτέλεσμα της εκάστοτε αναγνωστικής αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη. Ειδικότερα μάλιστα, σε επίπεδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, θα λέγαμε ότι ο διάλογος του μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο και η τελική ανταπόκρισή του σε αυτό είναι, σύμφωνα με τη *Θεωρία της Πρόσληψης*, συνάρτηση πλείστον όσων παραγόντων-παραμέτρων και μπορεί να εμφανίζει διάφορες διαβαθμίσεις και επίπεδα ανάλογα με τις συναντήσεις-συγχωνεύσεις των δύο οριζόντων ή αλλιώς: των «κωδίκων “ζωής”» και των «κωδίκων “κειμένου”» των διαφόρων κάθε φορά αναγνωστών και κειμένων (Hunt, 2001: 106).

2.3 Η συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt

Η Rosenblatt έχει γίνει γνωστή ως μια αντιπρόσωπος της εφαρμογής των πραγματιστικών της φιλοσοφίας στην αισθητική. Για να διαμορφώσει τη συναλλακτική της θεωρία επηρεάστηκε από τη συνεργασία της με το Πανεπιστήμιο της Columbia στη δεκαετία του '30 καθώς και με τον John Dewey, αν και δεν συνεργάστηκε ποτέ με αυτόν ακόμα και αν ήταν καθηγητής της φιλοσοφίας εκεί. Τον συνάντησε κι έγινε τελικά ένα από τα πρώτα μέλη μιας οργάνωσης αποκαλούμενης Διάσκεψη σχετικά με τις μεθόδους στη Φιλοσοφία και τις Επιστήμες που αυτός κι άλλοι φιλόσοφοι οργάνωσαν. Σε εκείνη την οργάνωση ήρθε σε επαφή με τον Dewey, τον Horace Kallen κι έναν αριθμό άλλων ηγετών φιλοσόφων και

ανθρώπων σε κοινωνικές επιστήμες και την ανθρωπολογία. Οι συνεδριάσεις εξέτασαν τα προβλήματα της μεθοδολογίας σε όλα αυτά τα επίπεδα. (Gladdy, 1997: 2-3)

Η Louise Rosenblatt άρχισε να ασχολείται με τη συναλλακτική θεωρία όταν τελείωσε την διατριβή της όπου και κατέληξε λέγοντας: «υπήρχε ένταση μεταξύ της κοινωνίας και του καλλιτέχνη εφ' όσον οι αναγνώστες δεν κατάλαβαν ότι οι συγγραφείς των λογοτεχνικών έργων τέχνης έκαναν. Αυτό που προσπαθούσε να κάνει ένας καλλιτέχνης ήταν διαφορετικό. Έπρεπε να καταλάβουν ότι αν ένας καλλιτέχνης παρουσίαζε μια εικόνα συμπεριφοράς αυτό δεν σήμαινε ότι έλεγε ότι αυτός ήταν ο τρόπος που οφείλει κανείς να συμπεριφερθεί. Προσπαθούσε να πει ότι αυτός είναι ο τρόπος που οι άνθρωποι συμπεριφέρονται. Έτσι απέκτησα ενδιαφέρον για τους αναγνώστες μέσα σ' αυτό το πλαίσιο έτσι ώστε τόσο η λογοτεχνία όσο και η ανθρωπολογία συνέπεσαν να δημιουργούν το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και έπειτα τελικά για όλα τα είδη της ανάγνωσης, λογοτεχνικά και τα λοιπά. Έτσι είναι το πώς μπήκα στην ανάγνωση και τη λογοτεχνία και γιατί αν και έχω διδακτορικό στη συγκριτική λογοτεχνία, ήρθα στη θεωρία της ανάγνωσης.» (Rosenblatt, 1999: 2-4).

Σύμφωνα με την Rosenblatt οι ανάγκες του γενικού αναγνώστη δεν θεωρούνται αρκετές. Όλες οι διδασκαλίες της βασίστηκαν ουσιαστικά σε αυτό που θα ήταν τελικά χρήσιμο στους ειδικούς του τομέα. Όπου και άρχισε και άρχισε να παρατηρεί την ανάγνωση και ανέπτυξε επίσης τη συνήθεια της 'συναλλαγής' με τους σπουδαστές της. Έτσι ξεκίνησε την παρατήρηση όλων αυτών των διαφορετικών ειδών απαντήσεων που οι σπουδαστές έδιναν και όλων των διαφορετικών ειδών τυφλών σημείων που έφερναν. Επισήμανε επίσης την αξία των 'συναλλαγών', του βαθμού στον οποίο καταλάβαινε κανείς τις ιδέες του άλλου και διαπίστωσε ότι οι άλλοι άνθρωποι δεν έδειχναν την ίδια αίσθηση, ότι έκαναν ή είχαν διαφορετικά πρότυπα ή διαφορετικές ηθικές τοποθετήσεις. (Rosenblatt, 1999: 7-10).

Επίσης, στη θεωρία της υποστηρίζει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη καθώς και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης. Παράλληλα αναφέρει πως θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν το θέμα και τους τρόπους διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Η ίδια τονίζει πώς να διαβάσει κανείς διάφορα είδη λογοτεχνικών έργων τον φέρνει σε επαφή με συναισθήματα, ανθρώπινους χαρακτήρες και συγκρούσεις που εκτυλίσσονται στα διάφορα σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Πιο αναλυτικά, όπως η ίδια δηλώνει «χρησιμοποιεί τον όρο **συναλλαγή** (transaction) σε αντιδιαστολή με τον όρο **αλληλεπίδραση** (interaction) με σκοπό να δώσει έμφαση στη σπουδαιότητα και του αναγνώστη και του κειμένου σε ένα διαρκές δούναι και λαβείν ανάμεσά τους στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων».(Καλογήρου, Βησαράκη, 2005: 54).

Σημαντικό ρόλο σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου παίζουν η διάνοια και το συναίσθημα για το λόγο πως κάθε ανάγνωση αποτελεί ένα μοναδικό συμβάν που δεν θα επαναληφθεί ξανά μέσα στο χρόνο. Το συναίσθημα και η σκέψη σύμφωνα με τη Rosenblatt που δραστηριοποιούνται κατά την ανάγνωση προκαλούν ικανοποίηση, ευχαρίστηση και αισθητική απόλαυση στον αναγνώστη. Αυτός, με τη σειρά του ενεργοποιεί τον προσωπικό του κόσμο και δημιουργεί μια σχέση «συναλλαγής» εμπλεκόμενος όσο το δυνατόν περισσότερο με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο σε καμιά περίπτωση δεν υποβαθμίζεται. Αναγνώστης και κείμενο είναι ισότιμοι είναι οι ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος. Η συναλλακτική θεωρία όπως η ίδια δηλώνει «επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, χωρίς να υποβαθμίζει το ρόλο του κειμένου και αποδέχεται τον προβληματισμό για την αξιοπιστία της ερμηνείας του» (Καλογήρου, Βησαράκη, 2005: 54). Σε δημοσιεύσεις της όπως «Ο αναγνώστης, Το κείμενο», «Το ποίημα: Η θεωρία Συναλλαγών του Λογοτεχνικό Έργου» (1978), προβάλλει μια θεωρία ανάγνωσης ως μια διαδικασία συναλλαγών. Σύμφωνα με αυτή, το λογοτεχνικό έργο «δεν είναι ένα αντικείμενο ή μια ιδανική οντότητα». Συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας ένωσης, μιας επαφής ενός αναγνώστη και ενός κειμένου. Ο αναγνώστης φέρνει στο κείμενο την προηγούμενη εμπειρία και την παρούσα προσωπικότητα του. Κάτω από το μαγνητισμό των διαταγμένων συμβόλων του κειμένου, παρατάσσει τις δικές του πηγές και αποκρυσταλλώνει από τη μνήμη, την σκέψη και την αίσθηση μια νέα διαταγή, μια νέα εμπειρία, την οποία βλέπει ως ποίημα. (*Ο Αναγνώστης, Το κείμενο, Το ποίημα*, σ.12). Στην καρδιά της θεωρίας της Rosenblatt βρίσκεται η ιδέα του ποιήματος ως ενός γεγονότος στη ζωή του αναγνώστη, μιας πράξης, μιας δημιουργίας, μιας καύσης που τροφοδοτείται από την ένωση μιας συγκεκριμένης προσωπικότητας και ενός συγκεκριμένου κειμένου σε έναν συγκεκριμένο χρόνο.

Επίσης, σύμφωνα με τη «συναλλακτική θεωρία» της Rosenblatt η ανάγνωση διακρίνεται σε «**αισθητική**» (aesthetic reading) και «**μη αισθητική**» (efferent reading). Κατά τη «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ανάγνωση, η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται κυρίως σε συγκεκριμένες χρηστικές πληροφορίες του κειμένου ή στις ιδέες που υπάρχουν σε αυτό. Στην «αισθητική» ανάγνωση ο αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του κυρίως σε αυτό που βιώνει τη στιγμή της αναγνωστικής πράξης. Είναι γεγονός ότι κάθε ανάγνωση περιέχει στοιχεία και από τα δύο είδη ανάγνωσης άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Η στάση που υιοθετεί ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός ποιήματος κινείται συνεχώς μπρος πίσω ανάμεσα στην αισθητική προσέγγιση όπου το λογοτεχνικό γεγονός βιώνεται ως μια απολαυστική εμπειρία και στην πληροφοριακή προσέγγιση όπου οι ιδέες και οι απόψεις

του κειμένου λειτουργούν ως κίνητρο για να οργανώσει τη δική του ανταπόκριση στο έργο. (Rosenblatt, 1986: 123-125). Η λογοτεχνική ανάγνωση ενός έργου δεν χαρακτηρίζεται μόνο από την προσπάθεια να δώσει ο αναγνώστης νόημα στο κείμενο, ούτε μόνο να βρει τα κειμενικά «σήματα» (μορφής και περιεχομένου) που θα τον οδηγήσουν στο νόημα. Είναι ένα «ενεργό κύκλωμα» ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τον αναγνώστη. Η Rosenblatt αναφέρει πως ο αναγνώστης ενεργοποιώντας στοιχεία της προσωπικότητάς του, παρελθούσες προσωπικές εμπειρίες και προηγούμενες λογοτεχνικές αναγνώσεις εμπλέκεται ενεργά με το κείμενο και αντιδρά στα λεκτικά σύμβολα του κειμένου με μοναδικό τρόπο. «Κατά την επαφή του με τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου», γράφει η Rosenblatt, «ο αναγνώστης αυτομάτως συνθέτει, επιλέγει, συγκρίνει, εκτιμά, αξιολογεί, προσαρμόζεται και διαμορφώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του». Η «ερμηνεία» αλλά και η συνολική διαδικασία δημιουργίας του «ποιήματος» από τον αναγνώστη πηγάζει δυο εξίσου σημαντικούς παράγοντες: πρώτον από τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη και δεύτερον από τις «ενδείξεις» και τα «κειμενικά σήματα» μορφής και περιεχομένου που υπάρχουν στο λογοτεχνικό έργο και κατευθύνουν την πράξη της ανάγνωσης ενεργοποιώντας τις «μνημονικές αποσκευές» του. (Rosenblatt, 1999: 10-13). Έτσι, ενώ κάθε ανάγνωση θεωρείται μια ξεχωριστή ερμηνεία, περιορίζεται ο απόλυτος υποκειμενισμός των άπειρων νοημάτων εφόσον κάθε ποίημα δημιουργείται από τον ιδιαίτερο συνδυασμό του προσωπικού κόσμου του αναγνώστη και των κειμενικών σημείων που τον καθοδηγούν. Απόλυτα ολοκληρωμένη ερμηνεία δεν μπορεί να υπάρξει αφού κάθε αναγνώστης κατευθύνει το ενδιαφέρον του σε συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα που φαίνεται πως συνδέονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις του. «Οι αναγνώστες στην προσπάθειά τους να συλλάβουν το λογοτεχνικό έργο ως «ολότητα» μετακινούνται σε διάφορα σημεία του, ανάλογα με το τι αισθάνονται κάθε στιγμή να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Θέτουν, δηλαδή, σε λειτουργία την «επιλεκτική προσοχή» (selective attention) και αναδημιουργούν το λογοτέχνημα στην προσπάθειά τους να το προσεγγίσουν». (Rosenblatt, 1999: 10-13).

Όπως, διαπιστώνει ο Benton, κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας, ενεργοποιούνται δύο μη διακριτές εσωτερικές λειτουργίες: η «**ενδοσκόπηση**» (introspection) και η «**ανασκόπηση**» (retrospection). Με την πρώτη οι αναγνώστες ερευνούν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους ενώ με τη δεύτερη ανατρέχουν στις μνήμες τους για να ανασύρουν εκείνα τα στοιχεία που θα τους βοηθήσουν στην ερμηνεία των δεδομένων τους.

Επίσης, σύμφωνα με το όσα έχει υποστηρίξει η Rosenblatt, η ανάγνωση είναι μια «συναλλαγή» κατά τη διάρκεια της οποίας η μια πλευρά επιδρά συνεχώς στην άλλη. Παρομοιάζει μάλιστα τη λογοτεχνία με την οικολογία αφού πιστεύει πως αυτός είναι ένας

στον οποίο οι άνθρωποι το αντιλαμβάνονται αυτό καλύτερα, τα ανθρώπινα όντα επηρεάζονται από το περιβάλλον αλλά επίσης το επηρεάζουν διαρκώς, έτσι ώστε υπάρχει μια συναλλαγή που συνεχίζεται. Η συνεχής αμοιβαία επιρροή του αναγνώστη και του κειμένου είναι παρόμοια, για παράδειγμα, με δύο ανθρώπους που μιλούν ο ένας στον άλλο. Αυτό που λέγεται στην αρχή της συνομιλίας μπορεί να πάρει μια εξ ολοκλήρου διαφορετική έννοια μέχρι το τέλος της. Αυτό που λέγεται επηρεάζει το πρόσωπο που το ακούει, το οποίο δίνει έπειτα μια απάντηση που επηρεάζει τον πρώτο ομιλητή. Παρά τις δύο στατικές οντότητες, κάθε πρόσωπο επηρεάζεται από τη συνομιλία κι αυτό που ακολουθεί εξαρτάται από αυτό που συνέβη μέχρι τώρα. Το ίδιο συμβαίνει μεταξύ του αναγνώστη και αυτών των γραμμάτων στη σελίδα. Οι γραμμές στη σελίδα είναι απλά σημάδια. Αυτό είναι δανεισμένο από τον Charles Sanders Peirce που είπε «ότι δεν υπάρχει απλά ένα σημάδι και μια ερμηνεία, αλλά πρέπει να υπάρξει κάποιο μυαλό, κάποια ιδέα που να τα συνδέσει». Για παράδειγμα, την ανάγνωση της λέξης «πόνος» ένας Γάλλος αναγνώστης θα την συνδέσει με την έννοια του ψωμιού και ένας Άγγλος αναγνώστης με την έννοια του σωματικού ή διανοητικού βασάνου. Έτσι θα υπήρχαν δύο διαφορετικές «ερμηνείες». Άλλωστε σκοπός είναι να μην αρχίσουμε να σκεφτόμαστε τον αναγνώστη ως μια στατική οντότητα και το κείμενο ως κάτι που έχει ήδη την πλήρως διαμορφωμένη έννοια μέσα του. Έτσι ονόμασε τη θεωρία συναλλαγών επειδή θέλησε να δώσει έμφαση σε αυτή τη δυναμική σχέση. (Rosenblatt, 1999: 12).

Αναλύοντας σε μεγαλύτερο βαθμό τη συναλλακτική θεωρία θα λέγαμε πως είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιηθεί τι φέρνει καθένας από εμάς σε ένα κείμενο. Φέρνουμε γνώση της γλώσσας. Πρέπει να έχουμε τον ίδιο κώδικα με το πρόσωπο που έγραψε τις γραμμές στη σελίδα, το κείμενο. Όταν χρησιμοποιούμε το κείμενο των λέξεων, εννοούμε απλά τα σημάδια στη σελίδα. Δηλαδή, το λεξικό έχει τις αποκαλούμενες κυριολεκτικές έννοιες, οι οποίες είναι αυτές που οι περισσότεροι άνθρωποι θα συνέδεαν μια λέξη, αλλά βέβαια έχει όλα τα είδη των ειδικών εννοιών που οι λέξεις παίρνουν σε ειδικό περιεχόμενο ή σε ειδικά λεξιλόγια. Καθένας από εμάς φέρνει στο κείμενο το σύνολο των προηγούμενων εμπειριών του με εκείνη τη λέξη. Στο «εκείνη» συνοψίζουμε τον Vygotsky. Ο Vygotsky κατάλαβε και έδωσε πολύ μεγάλη έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Αλλά συγχρόνως αναγνώρισε ότι ο καθένας από εμάς έχει μόνο αυτή την προσωπική εμπειρία που είναι η γλώσσα για μας σε εκείνη τη στιγμή. Όταν λέμε την εμπειρία μας με εκείνες τις λέξεις σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο αποκτήσαμε την κατανόηση μιας κυριολεκτικής έννοιας αλλά ήταν σε κάποια ειδική περίπτωση και έχουμε διάφορες ενώσεις με εκείνη τη λέξη. Η εάν η ίδια η λέξη έχει αντιμετωπιστεί σε διαφορετικά συμφραζόμενα, είναι πιθανόν

να είχαμε διαφορετικές ενώσεις με αυτήν. Αυτό σημαίνει ότι όταν ο αναγνώστης προσεγγίσει το κείμενο και φέρει σε αυτό αυτή τη δεξαμενή της προηγούμενης εμπειρίας της γλώσσας και της ζωής, τα πράγματα περνούν ανακατωμένα από αυτήν την δεξαμενή της συνείδησής μας. Επιλέγουμε με προσοχή τι είναι σχετικό με τις τότε συγκεκριμένες ανάγκες ή ενδιαφέροντα ή σκοπούς. Και ωθούμε στο παρασκήνιο ή αγνοούμε αυτό που είναι άσχετο.

Κατά την ανάγνωση, ο αναγνώστης επιλέγει μέσα από αυτά που είναι ανακατωμένα, μέσω της αντίληψης των σημαδιών της σελίδας. Ο αναγνώστης πρέπει να επιλέξει μέσα από τις προηγούμενες εμπειρίες με αυτές τις συγκεκριμένες γραμμές στη σελίδα τι είναι σχετικό με εκείνα τα συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Η επιλεκτική δραστηριότητα του αναγνώστη, με συγκεκριμένες υποθέσεις, τοποθετήσεις και γνώση γίνεται πολύ σημαντική.

Άλλωστε, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο ως λογοτεχνικό έργο τέχνης, δίνουμε την προσοχή όχι μόνο σε αυτό που οι λέξεις δείχνουν, τις κυριολεκτικές αναφορές τους, αλλά και στις ενώσεις ή τα συναισθήματα που γεννώνται. Με το να δώσουμε προσοχή σε εκείνες τις ενώσεις, τις αφήνουμε να χρωματίσουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και αισθανόμαστε καθώς διαβάζουμε. Αυτό, ονομάζεται ως **αισθητική ανάγνωση**. Όταν διαβάζουμε για γνώση, για πληροφορίες, ή για το συμπέρασμα σε ένα επιχείρημα, ή ίσως για τις κατευθύνσεις ως προς μια πράξη, όπως μια συνταγή, δεν δίνουμε την πρώτη προσοχή στα συναισθήματά μας, διαβάζουμε γι' αυτό που πρόκειται να μεταφέρουμε κατόπιν. Αυτό ονομάζεται ως **φυγόκεντρη ανάγνωση**. Ένα ακραίο παράδειγμα της φυγόκεντρης ανάγνωσης είναι μια μητέρα το παιδί της οποίας έχει μόλις καταπιεί ένα δηλητηριώδες υγρό. Έχει αρπάξει το μπουκάλι και διαβάζει με αλλοφροσύνη την ετικέτα. Ενδιαφέρεται μόνο να επιλέξει το τι θα κάνει αφού η ανάγνωση έχει τελειώσει. Σε αυτά τα συμφραζόμενα η λέξη «νερό» δεν θα έφερνε τις ωραίες ενώσεις του νερού που η αισθητική ανάγνωση θα έφερνε. (Rosenblatt, 1999: 13).

Έτσι υπάρχει μια επιλεκτική δραστηριότητα που εμπλέκεται. Μια ακόμα απεικόνιση που μπορούμε να δώσουμε από το χώρο του σχολείου είναι ο μαθητής που ήταν πολύ ενθουσιασμένος με τους δεινόσαυρους. Θέλησε να μάθει για τους δεινόσαυρους και θέλησε να μάθει πως ήταν πραγματικά. Ενοχλήθηκε πολύ επειδή είπε ότι ο δάσκαλος του συνέχισε να του λέει «ιστορίες». Αισθάνθηκε τη διαφορά αν και ο δάσκαλος πίστευε ότι σε εκείνο το στάδιο του παιχνιδιού δεν χρειαζόταν να διαφοροποιηθεί. Είναι σημαντικό να διαφοροποιήσεις το σκοπό σε οποιοδήποτε σημείο στη διαδικασία εκμάθησης.

Έτσι αυτό που προτείνεται από τη θεωρία για τη διδασκαλία είναι: όποτε οι μαθητές διαβάσουν κάτι, πρέπει να τους τονίσουμε πως οφείλουν να είναι πιο σαφείς για το σκοπό τους. Δεν είναι απαραίτητο να διατυπώνεται κάθε φορά όλη αυτή η θεωρία, αλλά καλό θα

ήταν να συνηθίσουν να γνωρίζουν γιατί διαβάζουν αυτό το συγκεκριμένο κείμενο. Κατόπιν σχεδόν αυτόματα θα υιοθετήσουν τη φυγόκεντρη ή αισθητική θέση. Παράλληλα, πρέπει να δίνεται προσοχή κυρίως στις βιωματικές ή πληροφοριακές πτυχές.

Σύμφωνα με την Rosenblatt όλοι είμαστε διαφορετικοί και οι διαφορετικοί άνθρωποι διαβάζουν διαφορετικά και έπειτα πρέπει να μάθουμε ότι αξίζει να υπερασπιζόμαστε την ανάγνωσή μας, αλλά να το κάνουμε ανατρέχοντας στο κείμενο. Αυτός είναι ο λόγος που το κείμενο είναι σημαντικό. Όσπου, οι αναδομήσεις να περάσουν από το κείμενο, αυτό δεν υπήρχε πια, με εξαίρεση ως αφετηρία για το γνώρισμα της φαντασίας. Είναι πιθανό ο καθένας να έχει διαφορετικές ερμηνείες και διαφορετικά κριτήρια για οποιοδήποτε κείμενο. Άρα δεν υπάρχει σύγχυση, δεν υπάρχει χάος, αλλά πρέπει να αναγνωριστεί και ότι δεν υπάρχει το καθορισμένο σωστό και το λανθασμένο, δεν υπάρχουν ερωτήσεις και απαντήσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν εύκολα ως αληθινές ή ψεύτικες.

Εκτός από τα παραπάνω, η Rosenblatt έχει εκφραστεί και σε ότι αφορά τη συμβολή της λογοτεχνίας στη πολυπολιτισμική κατανόηση. Έτσι, αναφέρει πως πιστεύει ότι η λογοτεχνία είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο για τη βελτίωση της πολυπολιτισμικής κατανόησης. Αφενός μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να εκτιμήσουν τα υπόβαθρα τους. Αφετέρου μπορεί να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν την εμπειρία τους και να εκτιμήσουν αλλά υπόβαθρα και άλλα άτομα. Και φυσικά αναφέρεται για ανθρώπους διαφορετικών πολιτιστικών υποβάθρων. Η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι που αποτελεί πλέον πραγματικότητα και καθημερινότητα στα σχολεία του κόσμου. Έτσι, η πολυπολιτισμική έμφαση δίνει αυτή τη στιγμή στους μαθητές πράγματα να διαβάσουν που τους βοηθούν να εκτιμήσουν το υπόβαθρό τους. Αυτό είναι τόσο περιορισμένο επειδή θα πρέπει επίσης να βοηθηθούν ώστε να εκτιμήσουν ένα άλλο υπόβαθρο. Υποστηρίζει επίσης πως όταν διδάσκεται η ανάγνωση και η λογοτεχνία δεν συμβαίνει μόνο για να το έχουν οι μαθητές, αλλά και για το να είναι ίδιοι οι μαθητές, πράγμα με το οποίο είναι συναισθηματικά αναμειγμένοι, για να μπορούν να είναι σε θέση να σκέφτονται λογικά, για να μπορούν να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Όλα αυτά εισήχθησαν από τον Horace Kallen, Κοσμήτορα του Νέου Σχολείου για την Κοινωνική Έρευνα και τον Alain Locke, καθηγητή της Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο του Howard καθώς και του Harvard. Αυτοί οι δύο πρότειναν τον όρο **πολιτισμικός πλουραλισμός**. Η Rosenblatt υποστηρίζει πως αυτός είναι ένας πολύ καλύτερος όρος από την πολυπολιτισμικότητα, επειδή υπογραμμίζει τον πλουραλισμό αλλά δίνει επίσης έμφαση στην ιδέα της ποικιλομορφίας μέσα στο σύνολο. Φυσικά, το σύνολο είναι δημοκρατία. Ανεξάρτητα από τα διαφορετικά υπόβαθρα από τα οποία προερχόμαστε σε αυτήν τη χώρα, ο λόγος για το οποίο βρισκόμαστε σε θέση να

διατηρήσουμε την διαφορετικότητά μας ή τις εθνικές αξίες μας είναι ότι βρισκόμαστε σε δημοκρατία. Εάν δεν το εκτιμούμε αυτό, καταστρέφουμε την ίδια τη βάση για τη διατήρηση των πραγμάτων που πραγματικά εκτιμούμε εθνικά. Έτσι, στη εποχή μας πρόκειται να ενδιαφερθούμε ελάχιστα για την τάση της πολυπολιτισμικότητας με την βεβαίωση της διαφοράς και όχι αυτής της ποικιλομορφίας μέσα στην ενότητα που καθιστά την ποικιλομορφία αυτή πιθανή.

Ακόμα, αναφέρει πως η θεωρία της έχει ιδιαίτερη επιρροή στις φεμινιστικές και πολιτισμικές οργανώσεις καθώς λαμβάνει υπόψη το γεγονός της ποικιλομορφίας αλλά ιδιαίτερα επειδή τονίζει το τι φέρνει κάθε άτομο. Το φύλο συσχετίζεται πάρα πολύ με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Αυτός υποθέτει ότι είναι ο λόγος που χαιρετίζουν την έμφαση στην ποικιλομορφία μέσα στην ομάδα. Η γνώμη της είναι πως το φύλο όπως και η εθνική καταγωγή είναι εξαιρετικά σημαντικό, αλλά είναι ατυχές εάν εστιάζει κανείς σε οποιουδήποτε τέτοιους παράγοντες να είναι ο μόνος λόγος, επειδή όλα αυτά τα πράγματα διανθίζονται. Ιδιαίτερα, για το θηλυκό οφείλουμε να τονίσουμε τη διαφορά μεταξύ θηλυκού και φεμινιστικού. Διότι υπάρχουν πολλά θηλυκά γνωρίσματα κοινά στους άνδρες και τις γυναίκες. Μαζί με τον John Dewey και πολλούς άλλους επιστήμονες, αντιτάσσεται πάρα πολύ στις διχοτομήσεις, όποιους κι αν αυτές πλήττουν. Θεωρεί πως όλες/όλοι πρέπει να θεωρηθούν πόλοι μιας αλληλουχίας, ώστε να υπάρχουν βαθμοί από κάτι. Μια ολόκληρη σειρά. Έτσι, έχει κανείς κάτι όπως η γαλούχηση και διαπιστώνει ότι υπάρχουν περισσότερες γυναίκες που γαλουχούν από ό,τι υπάρχουν άνδρες που γαλουχούν. Η παρούσα κατάσταση οφείλεται ενδεχομένως στις κοινωνικές πιέσεις παρά στο φύλλο. Η αναγνώριση ότι τα πράγματα είναι συνεχόμενα βοηθά έτσι ώστε μετά από λίγο το σύνολο της ιδέας του φύλου να μη θεωρείται αρσενικό εναντίον του θηλυκού αλλά η συνοχή μεταξύ αυτών που θεωρούνται τώρα αρσενικά και θηλυκά. Οι διαφορετικοί άνθρωποι διαφέρουν στα σημεία σωματικής δύναμης, γαλούχησης ή οπουδήποτε. Οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν την επιστήμη και την τέχνη, ή την επιστημονική έκθεση και/ ή την ανάγνωση και λογοτεχνική ή αισθητική έκθεση ή ανάγνωση ως πράγματα αντίθετα ή αντικρουόμενα. Αλλά το φυγόκεντρο και το αισθητικό είναι οι πόλοι μιας συνέχειας. Πραγματικά, όταν διαβάζουμε, συμμετέχουμε σε μια εκλεκτική διαδικασία. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι επειδή δίνουμε μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα που γεννώνται από μια λέξη, ότι δεν σκεφτόμαστε επίσης την κυριολεκτική έννοια. Τα συναισθήματα είναι συνδεδεμένα με την κυριολεκτική έννοια. Αυτό σημαίνει ότι όταν διαβάζουμε τον ίδιο όρο σε μια επιστημονική εργασία πρέπει έπειτα να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στην κυριολεκτική έννοια και να ωθήσουμε στην άκρη τις συναισθηματικές ενώσεις, τα συναισθήματα και να τα αγνοήσουμε όσο το δυνατόν

περισσότερο. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι εκεί, έτσι είναι πάντα σχετικό, είναι ένα μίγμα, μια αναλογία. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κανείς να αυξήσει το ποσοστό προσοχής στο συναίσθημα και ακόμα να διαβάζει κάτι όταν, ας πούμε, ο κύριος σκοπός του είναι ιστορικός. Διαβάζουμε ένα κομμάτι ιστορικής έκθεσης και μπορούμε να έχουμε πολύ ισχυρά συναισθήματα ή μπορεί να παρουσιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εμφανιστούν στην επιφάνεια πολλές εικόνες και συναισθήματα. Αλλά πρέπει να θυμόμαστε ακόμα ότι ο σκοπός είναι ιστορικός ή ενημερωτικός. Σε πολλά λογοτεχνικά έργα υπάρχουν εικόνες που κατακλύζουν τα νοήματα όταν αυτές αρχίζουν να σχηματίζονται στο μυαλό μας. Η ερώτηση δεν είναι αν η εικόνα είναι ισχυρή αλλά εάν έχει δώσει τις πληροφορίες, τα γεγονότα, το συλλογισμό, τις αξίες που θα στήριζαν την μη πάλη στην οποία αναφερθήκαμε. Η ίδια αναφέρει πως αντιτάσσεται και προσπαθεί να αλλάξει και να επηρεάσει, σκεπτόμενη την ανάγνωση, είναι το γεγονός πως πρέπει να μάθουμε να χειριζόμαστε τα συναισθήματά μας, ακόμη και στη κυρίως πληροφοριακή ή φυγόκεντρη ανάγνωση. (Rosenblatt, 1999: 12-14).

2.4 Προσεγγίσεις Φιλαναγνωσίας

Προκειμένου να είναι εφαρμόσιμη η παραπάνω θεωρία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προτείνονται δραστηριότητες φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα ο όρος φιλαναγνωσία αποτελεί μετάφραση ξένων περιφραστικών όρων όπως: literacy, aimer lire, lecture. Παραπέμπει τόσο στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με τη γραπτή ύλη όσο και στις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων. (Markidis, 2011). Πρόκειται όμως για έναν όρο με αξιακές προεκτάσεις, με στάσεις, με προδιαθέσεις και επιθυμίες που ποικίλλουν στο εσωτερικό του και τον καθιστούν μη προσδιορίσιμο και ασαφή, πολύ δε περισσότερο με δεδομένο ότι οι ειδικές λειτουργίες και οι παράγοντες που συνιστούν την ουσία και το περιεχόμενο της φιλαναγνωσίας αντιμετωπίζουν την ελληνική ιδιαιτερότητα.

Η εννοιολογική ασάφεια επιτείνεται καθώς η φιλοσοφία των πρακτικών της κινείται μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος, βιβλιοθήκης και οικογένειας., δηλαδή μεταξύ διοικητικών θεσμών και εγγενών κοινωνικών θεσμών. Για παράδειγμα, τα μοντέλα του σχολείου και της βιβλιοθήκης απέχουν πολύ από τις λειτουργίες της οικογένειας. Έτσι, οι προτεινόμενες αναγνωστικές πρακτικές αποκτούν άλλη λειτουργικότητα και εφαρμογή στο πλαίσιο του σχολείου, της βιβλιοθήκης και της οικογένειας. Οι αυστηρά προσδιορισμένοι μαθησιακοί

στόχοι, το προσχεδιασμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου διαφοροποιούνται από την αντίστοιχη εικόνα που επικρατεί και στη βιβλιοθήκη και στην οικογένεια. Ο φόβος της σχολειοποίησης της φιλιαναγνωσίας, το να γίνει δηλαδή άλλο ένα μάθημα, είναι δεδομένος. Αλλά από την άλλη η φιλιαναγνωσία μάλλον δεν θα μπορούσε να σταθεί χωρίς την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Ο όρος «φιλιαναγνωσία» μπορεί να θεωρηθεί ως απλή, γενική, περιγραφική κατηγορία, αλλά όσον αφορά στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πρακτικών, συνίσταται η υιοθέτηση του όρου αποδεκτού από τη διεθνή βιβλιογραφία «εγγραμματισμός». Ο όρος αυτός εμπλούτισε την αντίληψη και την κατανόηση μας για τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες και αναπτυξιακές διαδικασίες, οι οποίες οδηγούν στη σταδιακή κοινωνικοποίηση του αναγνώστη. (Ryana και Baudelot, 2011).

Ο όρος φιλιαναγνωσία λοιπόν είναι όρος πολύτροπος, αξιακός, περιγραφικός και ευρύχωρος. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη θετική σχέση του παιδιού με το βιβλίο και στοχεύει στην ενδυνάμωση της σχέσης αυτής, πράγμα που συνιστά και την ουσία της φιλιαναγνωσίας. Η φιλιαναγνωσία συγκεντρώνει το ενδιαφέρον σχεδόν όλων των ανθρωπιστικών επιστημών, της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής, της Εξελικτικής Ψυχολογίας, της Κοινωνικής και της Γνωστικής Ψυχολογίας αλλά και της θεωρίας της Λογοτεχνίας. Αυτή η εμπλοκή με τα άλλα επιστημονικά πεδία έχει και θετικά και αρνητικά. Δηλαδή, η φιλιαναγνωσία έχει συσσωρεύσει τεράστιο υλικό ερευνητικών δεδομένων και θεωρητικών μοντέλων αλλά από την άλλη δημιουργείται και ένα πλήθος ερευνητικών ερωτημάτων και ένα τοπίο ασάφειας και μερικής σύγχυσης. (Καρακίτσιος, 2011: 24)

Το κεντρικό στοιχείο της φιλιαναγνωσίας είναι η ανάγνωση. Ο ίδιος όρος της ανάγνωσης όμως μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την οπτική γωνία του εκάστοτε ερευνητή και του ανάλογου επιστημονικού προσανατολισμού. Δηλαδή ανάγνωση μπορεί να σημαίνει *«μια σύνθετη και πολύπλοκη νοητική διεργασία, στην οποία ένα άτομο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποκωδικοποιεί συγκεκριμένα μηνύματα που εκφράζονται μέσω συμβόλων μιας γραπτής αλλά και εικονιστικής γλώσσας»*. Επίσης, ανάγνωση μπορεί να *«είναι μια σύνθετη νοητική διαδικασία, που συνδέεται με την απόλαυση, την ψυχαγωγία και την προσωπική επιλογή διαχείρισης του ατομικού χρόνου»*. Συνδέεται με την αίσθηση της διασκέδασης, της φυγής, του ταξιδιού, των διακοπών και με τη γενικότερη προσωπική άνεση. Είναι μια πράξη προσωπική που δεν επιδέχεται γενικεύσεις, μια μοναδική σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, παρά πολύ σπουδαία και μη ανταλλάξιμη». (Τριβιζάς, 2000)

Ειδικές μελέτες όπως αυτές που εκπόνησαν οι Wiles, 1983, Bus, Van Ijzendoorn, και Pelegrini, 1995, Dickinson και Neuman, 2006 έδειξαν ότι η ανάγνωση (κειμένου και

εικόνας), η οποιαδήποτε επαφή με το βιβλίο, η ακρόαση ενός βιβλίου από τον ενήλικο ή το γονιό ή συνανάγνωση ενός βιβλίου είναι μια αλησμόνητη εμπειρία, σημαντική για το παιδί ώστε να κατασκευάσει και να εξερευνήσει με τον τρόπο του τον κόσμο στον οποίο μπορεί να ζήσει. Είναι σημαντική η επίδραση της συστηματικής αφήγησης και ανάγνωσης ιστοριών από έναν ενήλικο για ένα ή περισσότερα παιδιά. (Bruner, 2002). Η σημασία των αφηγήσεων είναι τεράστια, γιατί η δομή συνιστά μια ουσιαστική λογική ανάγνωσης και συγκρότησης της πραγματικότητας όπως είναι καθοριστική στη φιλιαναγνωσία αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη (γλωσσική, κοινωνική, γνωστική) και η γενικότερη εμπλοκή της οικογένειας. (Dickinson και Smith, 1994).

Πρέπει να τονιστεί ότι οι θετικές επιδράσεις της φιλιαναγνωσίας έχουν σημαντική θέση στην εξέλιξη των παιδιών αλλά μέχρι ενός ορίου. Όλα τα φυσιολογικά παιδιά περνούν από τα ίδια στάδια ανάπτυξης, παρατηρείται δηλαδή μια ομοιότητα στην πορεία και στη σειρά κατάκτησης και μάθησης των διαφόρων επιπέδων της γλώσσας (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό), αλλά παρατηρείται συχνά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το ρυθμό και το βαθμό απόκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτή η διαφοροποίηση είναι που επηρεάζεται και συνδέεται με την παρουσία του κατάλληλου γλωσσικού περιβάλλοντος που ορίζει ένα ελκυστικό βιβλίο, το οποίο και αποτελεί ερέθισμα για γλωσσική επεξεργασία, κίνητρο για επικοινωνία και εργαλείο για οργάνωση πληροφοριών και γνώσεων. (Καρακίτσιος, 2011: 26).

Η φιλιαναγνωσία ενισχύει το πεδίο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, εφόσον βασικό της μέλημα είναι η ενδυνάμωση της θετικής σχέσης βιβλίου και μαθητή. Επιπλέον υποστηρίζει ως καταληκτικό στάδιο της ανάγνωσης τη *λογοτεχνική ανάγνωση*, όπου ο αναγνώστης κατακτά και αναπτύσσει, εκτός από μηχανισμούς κατανόησης του κειμένου και ειδικές δεξιότητες για την κατανόηση της σύνθεσης και συγγραφής του λογοτεχνικού κειμένου.

Στις προτεινόμενες δράσεις της φιλιαναγνωσίας και στις αντίστοιχες γνωστικές πρακτικές αναδεικνύονται γνωστικά πεδία και περιοχές που συνδέονται με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, της δημιουργικής γραφής και της διαχείρισης γενικά του παιδικού βιβλίου (εικονογραφημένου βιβλίου, εικονοβιβλίου, βιβλίου γνώσης) σε σχολικά ή εξωσχολικά περιβάλλοντα, όπου έχουν σημαντικό περιθώριο δράσης η μουσική, τα εικαστικά και το θέατρο.

Στην ουσία η δημιουργική γραφή και η φιλιαναγνωσία με τις ειδικές διδακτικές τεχνικές και τις ξεχωριστές διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να αποτελέσουν τα δύο βασικά στοιχεία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και γενικότερα του λογοτεχνικού πολιτισμού. Η δημιουργική γραφή επιτρέπει την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στον διδασκόμενο και η

φιλιαναγνώσια του επιτρέπει να μετεξελιχθεί σε έναν σοβαρό αναγνώστη. Ειδικότερα με τη φιλιαναγνώσια και τις προτεινόμενες δραστηριότητες αναπτύσσεται μια δυναμική που επιτρέπει το παιδικό βιβλίο να αποτελεί μια ουσιαστική δημιουργική επιλογή για τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. (Κρακίτσιος, 2011: 27-28).

Ο Μαλαφάντης (2005) διαπίστωσε ότι δεν συσχετίζεται απόλυτα η σχολική επίδοση με την υψηλή φιλιαναγνώσια. Επίσης, οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού διαβάζουν κυρίως για άντληση πληροφοριών, βλέπουν πολύ τηλεόραση και παίζουν πολύ ηλεκτρονικά παιχνίδια. Επιπλέον, δεν διαβάζουν καθόλου ποίηση, ενώ στρέφονται σε δημοφιλή μυθιστορήματα τύπου «Χάρυ Πότερ». Τέλος, δεν φαίνεται να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της φιλιαναγνώσιας ούτε το σχολείο, ούτε οι φίλοι, ούτε η βιβλιοθήκη, εφόσον το σύστημα υπολειτουργεί. Αντίθετα, λειτουργεί πολύ καλύτερα το ιδιωτικό βιβλιοπωλείο, το οποίο σταδιακά έχει υποκλέψει πολλές δραστηριότητες από τη βιβλιοθήκη. (Καρακίτσιος, 2011: 38-39).

3.1 Λίγα λόγια για την έρευνα

Στη σύντομη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στόχος ήταν να καταγραφούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών που συμμετείχαν στη λογοτεχνική επεξεργασία του παραμυθιού «Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιος κι ο τελευταίος ιππόκαμπος» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου (Ηλιόπουλος, 1998). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές που είχαν επαφή με λογοτεχνικά κείμενα του ανθολογίου αλλά και εκτός αυτού. Έτσι, σκοπός ήταν να ερευνήσω την ανταπόκριση των μαθητών στη μέθοδο διδασκαλίας που αντλεί τα στοιχεία της από τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt. Ήθελα να ερευνήσω κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε μια άλλη μέθοδο διδασκαλίας απ' ότι την παραδοσιακή που είχαν συνηθίσει μέχρι τώρα για να διδαχθούν λογοτεχνικά κείμενα.

Πρόθεση μου ήταν να εφαρμόσω μια «νέα» διδακτική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου και να μάθω περισσότερα για τις ανταποκρίσεις των μαθητών ως αναγνώστες μέσα από δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι:

- Ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης, με βάση την προσωπικότητά του και τις εμπειρίες του εμπλέκεται με το κείμενο και αντιδρά με αυτό.
- Ο τρόπος με τον οποίο συναλλάσσεται με τον εαυτό του, με το κείμενο και με τους υπόλοιπους «ερευνητές» της ομάδας του κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης αλλά και μετά από αυτήν.

3.2 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση και το φύλλο παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα:

Όσον αφορά την παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, βοήθησε στο να κρατήσω σημειώσεις σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στο κείμενο και στις δραστηριότητες. Ακόμη με βοήθησε στο να εξετάσω το βαθμό αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους. Επίσης, από την παρατήρηση μπόρεσα να εξάγω συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό δυσκολίας και το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία ανταποκρίθηκε στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Το φύλλο παρατήρησης συμπληρώθηκε με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας το οποίο βοήθησε στην αξιολόγηση της. Το φύλλο παρατήρησης περιείχε 21 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις δόθηκαν με τη βοήθεια της κλίμακας Likert (διαβαθμισμένη κλίμακα: 1-καθόλου, 2-λίγο, 3-πολύ, 4-πάρα πολύ). Υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν το βαθμό ανταπόκρισης των

μαθητών στις δραστηριότητες. Επίσης, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με τη λειτουργία των ομάδων, τη συνεργασία των μελών της ομάδας και την πειθαρχία της τάξης. Ακόμη, ερωτήσεις σχετικά με τη βοήθεια που ζητούσαν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό ή τα μέλη της ομάδας. Γενικά, η λειτουργία του φύλλου παρατήρησης είναι ότι επιτρέπει την διερεύνηση του κλίματος της τάξης καθώς και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας βασισμένη στη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt.

3.3 Περιγραφή της έρευνας

Πιο αναλυτικά η έρευνα αυτή κινείται αποκλειστικά στο χώρο της λογοτεχνίας και θα διεξήχθη με τη βοήθεια δύο ερωτηματολογίων (αρχικού και τελικού), και με το λογοτεχνικό κείμενο «Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου (Ηλιόπουλος, 1998). Ο σκοπός της έρευνας είναι να αποκτηθεί μια εικόνα για την αντίληψη των μαθητών για τη λογοτεχνία, όπως αυτή διδάσκεται σήμερα στα σχολεία αλλά και κατά πόσο αυτή η αντίληψη μπορεί να αλλάξει μετά από μια ειδικά διαμορφωμένη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου που θα πραγματοποιηθεί μέσα στη σχολική αίθουσα.

Η έρευνα θα ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια. Το *πρώτο στάδιο* περιλάμβανε τη συμπλήρωση του αρχικού ερωτηματολογίου μέσα από το οποίο φάνηκαν οι αρχικές απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς, τα ενδιαφέροντα των μαθητών για τα βιβλία που τους αρέσει να διαβάζουν, κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο μαθήματος της λογοτεχνίας, αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ μαθητών και μαθητών δασκάλου. Το *δεύτερο στάδιο* περιλάμβανε μια ειδικά διαμορφωμένη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου «Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος» του Βαγγέλη Ηλιόπουλου» (Ηλιόπουλος, 1998), βασισμένη στην αναγνωστική θεωρία της Louise Rosenblatt.

Η επιλογή του κειμένου έγινε με βάση κάποια κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα «Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος» είναι μοντέρνος, μιλά για την αρετή χωρίς να ξεπέφτει στο διδακτισμό. Το αγαπημένο ψάρι διηγείται στα παιδιά ιστορίες που αναδεικνύουν την πρωτοβουλία, τον διάλογο, την αγάπη για το διαφορετικό και το σεβασμό στη φύση. Ο *Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος* προσφέρει ένα πρότυπο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής, τονίζοντας ότι το μέλλον του κόσμου μας περνάει από την περιβαλλοντική γνώση και ευαισθητοποίηση, ενώ παράλληλα παρέχει άρτια πληροφόρηση για το περιβάλλον του βυθού, ενημερώνοντας για τη βιοποικιλότητα και αποδοκιμάζοντας -με τρόπο ωστόσο που δεν προσβάλλει τους μικρούς

αναγνώστες- τους κυνηγούς / συλλέκτες ειδών υπό εξαφάνιση (στην περίπτωση μας ιππόκαμπων), που θέτουν σε κίνδυνο την ισορροπία του (στην περίπτωση μας υδάτινου) περιβάλλοντος. (Ράπτης, 1998: 9).

Μια όμορφη μικρή ιστορία, καλογραμμένη (παρότι απλή), με χαρακτήρες χαριτωμένους και αρκετά χρήσιμα διδάγματα. Τα γράμματα είναι μεγάλα και περιλαμβάνει χαρούμενες (παρότι ασπρόμαυρες) εικόνες που ζωντανεύουν τον βυθό και κάνουν τη ζωή των μικρών αναγνωστών ευκολότερη, υπάρχουν σχεδόν σε κάθε σελίδα, ώστε το βιβλίο να μην κουράζει καθόλου.

Ο Ηλιόπουλος τοποθετείται με επιτυχία και θίγει με απλό τρόπο ζητήματα περίπλοκα, όπως η χρησιμότητα του διαλόγου και της ανάληψης πρωτοβουλίας, αλλά και το ανούσιο της γραφειοκρατίας των διαβουλεύσεων. Επίσης, εξυπηρετεί τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, θέτει ηθικά διλήμματα και δίνει τις απαντήσεις σε αυτά, προσφέροντας έναν οδηγό για τα μικρά παιδιά που θα διαβάσουν το βιβλίο.

Το μήνυμα που αφήνει στο τέλος της ιστορίας το κείμενο είναι το μήνυμα της αγάπης, της αθωότητας και της σοφίας, που όλοι χρειαζόμαστε.

Τέλος, το *τρίτο στάδιο* περιλάμβανε τη συμπλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου που σκοπός ήταν να γίνει αντιληπτό ο βαθμός στον οποίο άλλαξε η γνώμη των μαθητών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας έπειτα από τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στο κείμενο «Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος», αν τους άρεσαν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την επεξεργασία του κειμένου, κατά πόσο απελευθερώθηκε η φαντασία τους, αν συνεργάστηκαν, αν μπόρεσαν να λύσουν τις απορίες τους.

3.4 Στόχοι διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου

Επέλεξα το συγκεκριμένο παραμύθι του Βαγγέλη Ηλιόπουλου, γιατί ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μπορώ να το προσεγγίσω με βάση τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt. Οι δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας θα λάβουν χώρα μέσα στην αίθουσα και σκοπό έχουν να κινητοποιήσουν τους μαθητές στη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες με τη βοήθεια καθοδήγησης και του εκπαιδευτικού. Η επεξεργασία των δραστηριοτήτων θα πραγματοποιηθεί σε 7 διδακτικές ώρες. Οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν αποτελούν μια εναλλακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη. Αναφέρονται στην νοηματική κατανόηση και τη σύνδεσή τους με άλλες τέχνες, όπως θέατρο και ζωγραφική.

Πρόκειται για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αποσκοπούν στη δημιουργική πρόσληψη του κειμένου και στην ενίσχυση της επινοητικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Γι' αυτό και ως ερευνητική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας θέτω την άποψη ότι ο παιγνιώδης και δημιουργικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη λογοτεχνία και θα ενισχύσει τη φιλιαναγνωσία.

Οι δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας στόχο έχουν να κινητοποιήσουν τους μαθητές ώστε να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για παρατήρηση, ανάγνωση, συζήτηση, εικαστική και θεατρική παρέμβαση καθώς επίσης και για την τεχνική του ποιήματος.

3.5 Τρόποι διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου

Αρχικά πριν παρουσιαστεί το βιβλίο και πριν γίνει η ανάγνωση οι μαθητές παρατηρούν μια εικόνα που βρίσκεται μέσα στο βιβλίο. Οι μαθητές σχολιάζουν ποιοι είναι στην εικόνα και που βρίσκονται, τι μπορεί να έγινε πριν που εμείς δεν το βλέπουμε. Έπειτα θα τους ζητηθεί να διηγηθούν μια μικρή ιστορία για την εικόνα που παρατήρησαν και να δώσουν έναν τίτλο.

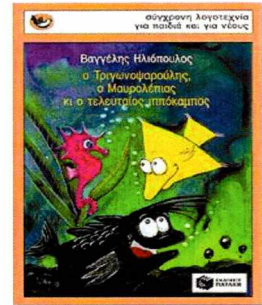
Στη συνέχεια οι μαθητές σχολιάζουν μια δεύτερη εικόνα του βιβλίου. Προσπαθούν να αναγνωρίσουν ποιοι βρίσκονται στη εικόνα και ποιο είναι το κακό που πρόκειται να συμβεί βλέποντας τα δίχτυα και στο βυθό τον υπόκαμπο. Οι μαθητές θα αναρωτηθούν τι πρόκειται να συμβεί μετά.

Έπειτα θα πραγματοποιηθεί η ανάγνωση του βιβλίου χωρίς οι μαθητές να δουν τις εικόνες που συμπεριλαμβάνονται εκεί. Στη συνέχεια, μετά την ανάγνωση του κειμένου θα ακολουθήσει ένα «σημειωματάριο» σχετικά με τις πρώτες εντυπώσεις των μαθητών.

Τι σου άρεσε περισσότερο στο κείμενο; Γιατί;

Τι σου άρεσε λιγότερο στο κείμενο; Γιατί;

Τι θα άλλαζες στην ιστορία;



Στη συνέχεια ακολουθεί μια ερώτηση και η καταγραφή της.

Αν θα θέλατε να είστε ένας από τους ήρωες ποιος θα θέλατε να είστε και γιατί;

Έπειτα θα πραγματοποιηθεί δραστηριότητα θεατρικής έκφρασης.

Ζητάμε από τους μαθητές:

Φανταστείτε ότι είστε ο Μαυρολέπιος:

- Κινηθείτε αργά αργά και σαν ψάρι μια δεξιά και μια αριστερά.
- Κινηθείτε γρήγορα σαν πύραυλος μια δεξιά και μια αριστερά.
- Κινηθείτε πολύ γρήγορα σαν να θέλετε να τρέξετε για να σώσετε κάποιον.



Φανταστείτε πως είστε άλλοι μικρά ψάρια και άλλοι μεγάλα ψάρια:

- Κινηθείτε γρήγορα και κάνετε μικρές στροφές γύρω από ένα βράχο.
- Κινηθείτε αργά αργά σε ευθεία και ξαφνικά στρίψτε.
- Μεγάλα και μικρά ψάρια κάνουν έναν μεγάλο κύκλο και κινηθείτε γύρω γύρω σαν αλογάκια της θάλασσας χοπ-χοπ, και πάνω κάτω.

Φανταστείτε ότι είστε ο Τριγωνοψαρούλης με μια γραβάτα στο λαιμό:

- Κινηθείτε σαν να χορεύετε μέσα στο βυθό βαλς.
- Κάντε στροφές γύρω από τον εαυτό σας.
- Κινηθείτε γρήγορα σαν νικητές ζιγκ ζαγκ γύρω από μεγάλα κοχύλια.

Στις παραπάνω δραστηριότητες θα χρησιμοποιηθεί μουσική γρήγορη, αργή, μουσική βαλς, μουσική που γεννά χαρούμενη ή στενοχωρημένη διάθεση.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθούν δραστηριότητες με εικαστική παρέμβαση. Οι μαθητές χωρίζονται σε μια ομάδα των έξι ατόμων και δύο μικρότερες των δύο και τριών ατόμων.

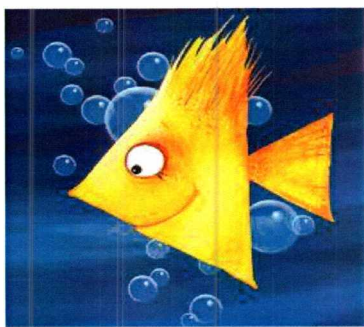
Η πρώτη ομάδα θα εργαστεί ατομικά με το ερώτημα:

- Πως φαντάζεστε το συγγραφέα, π.χ. είναι νεαρός ή ηλικιωμένος, με μαλλιά ή φαλακρός, τα μάτια του είναι καστανά ή άλλο χρώμα. Έχει μουστάκι, φοράει γυαλιά.
- Οι μαθητές θα ζωγραφίσουν το πορτρέτο του συγγραφέα ο καθένας μόνος του σε ένα χαρτόνι με ξυλομπογιές.

Η δεύτερη και τρίτη ομάδα θα εργαστεί με το ίδιο ερώτημα:

- Συζητήστε και αποφασίστε ποιους από τους φίλους του τριγωνοψαρούλη θα ζωγραφίσετε στο χαρτί και ποιους θα βάλετε δίπλα στον υπόκαμπο.
- Δώστε έναν τίτλο στο έργο σας.
- Αποφασίστε αν θα χρησιμοποιήσετε ξυλομπογιές ή μαρκαδόρους ή κηρομπογιές ή ότι άλλα υλικά έχετε και θέλετε να κολλήσετε.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί η ανάγνωση του ποιήματος του τριγωνοψαρούλη και θα πραγματοποιηθούν ορισμένες δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός λέει το ποίημα του Τριγωνοψαρούλη και οι μαθητές απαγγέλουν μαζί του με τον τρόπο που αυτός κάθε φορά προτείνει.



Ένα ψάρι στο βυθό
δέκα χρόνια ζει σοφό
έχει αγάπη στην καρδιά
φίλους, κέφι και μπελά.

Τρίγωνο-τρίγωνο σωστό
Βρε ψαρούλη μου γλυκό
σου χαρίζω ένα φιλί
Τριγωνοψαρούλη μου κουκλί.

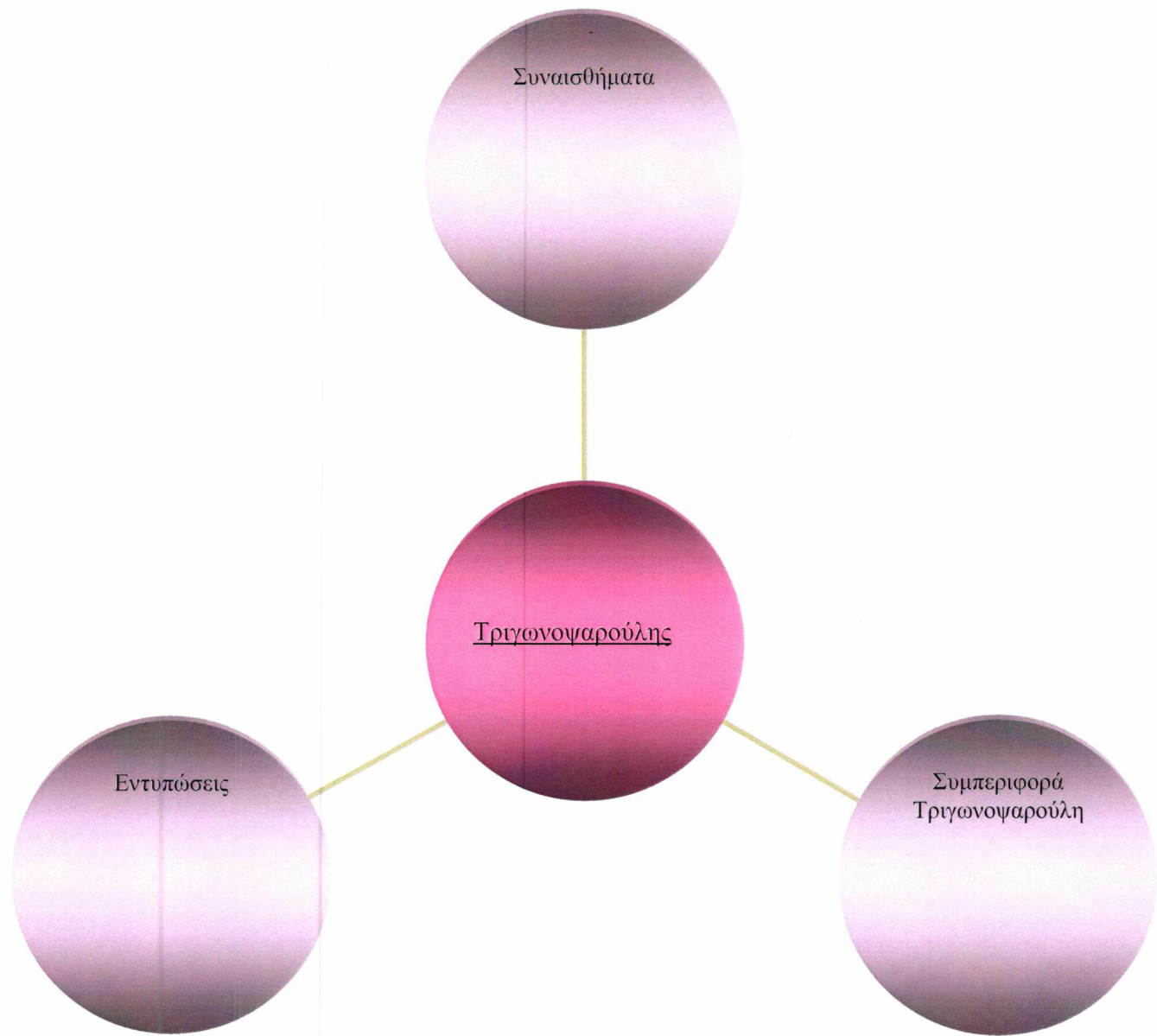
Ένα ψάρι στο βυθό
Τρέχει, σώζει στο λεπτό
κάθε ψάρι μοναχό
Τριγωνοψαρούλη σ' αγαπώ.

- Να το πούμε: δυνατά, σιγά, αργά, γρήγορα, χαμογελαστά, στενοχωρημένα, χοροπηδώντας, με τα χέρια σταυρωμένα.
- Βρείτε ένα φίλο και κολλήστε τις πλάτες σας.
- Γίνετε ζευγάρι με τις παλάμες ενωμένες.
- Γίνετε ένας κύκλος και κινηθείτε μια αργά δεξιά και μια αργά αριστερά.

Ρωτάμε τους μαθητές:

- Με ποιον άλλο τρόπο θα θέλατε να το απαγγείλετε;
- Υλοποιούμε τις προτάσεις τους.

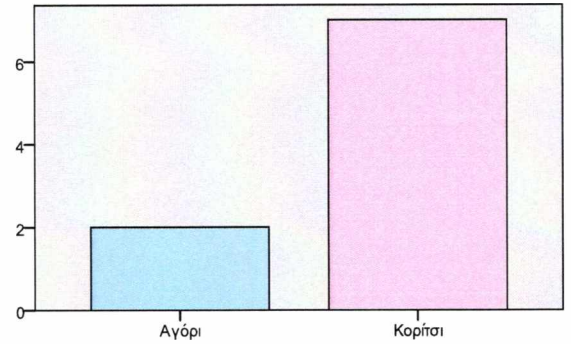
Τέλος, στη τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές θα εκφράσουν τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε το κείμενο και θα σχολιάσουν τη συμπεριφορά του Τριγωνοψαρούλη. Τα παραπάνω θα συμπεριληφθούν σε ένα σχήμα.



3.6 Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου

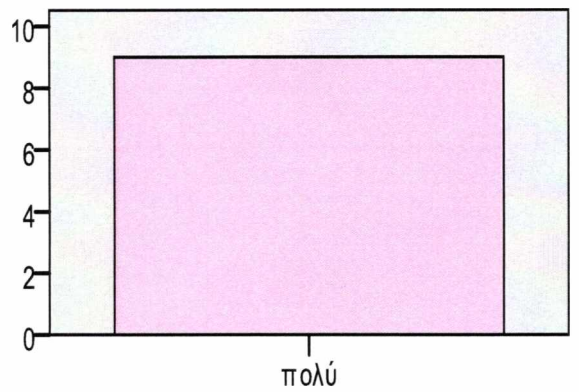
Φύλλο: Αγόρι

Κορίτσι



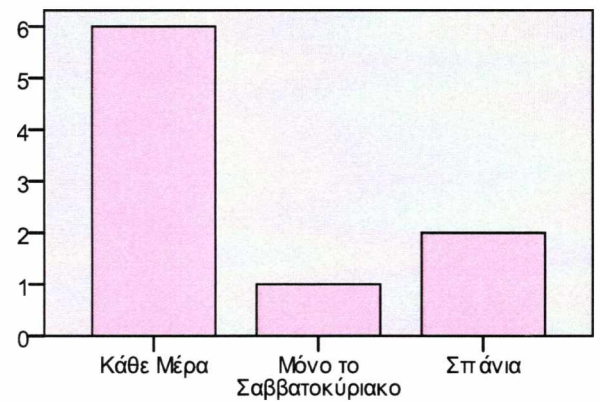
1. Σας αρέσει να διαβάζετε λογοτεχνικά βιβλία;

Πολύ Λίγο Καθόλου



2. Πόσο συχνά διαβάζετε;

Κάθε μέρα Μόνο το Σαββατοκύριακο Σπάνια



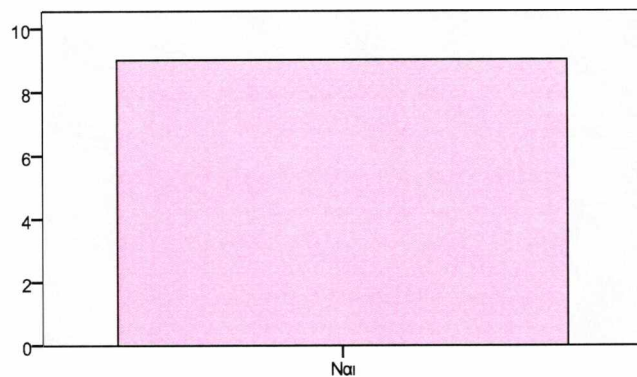
3. Από αυτά που έχετε διαβάσει, ποιο είναι το αγαπημένο σας;

Το τσίρκο, Η ωραία κοιμωμένη, Ο Ηρακλής, Η μικρή γοργόνα, Ο Άρθουρ και τα ζωάκια, Ο μικρός Νικόλας, Ο Αχιλλέας.

4. Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της λογοτεχνίας;

Ναι

Όχι

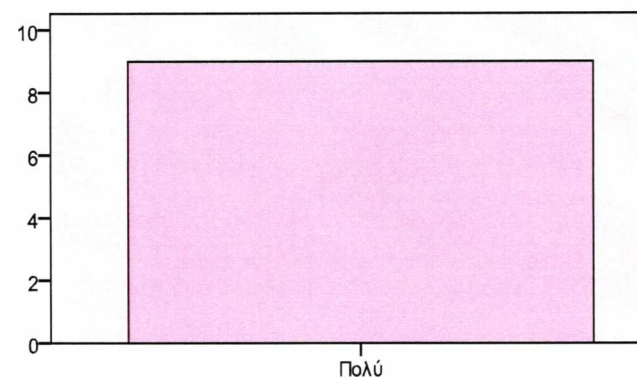


5. Σας αρέσουν τα κείμενα που υπάρχουν στο ανθολόγιο;

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

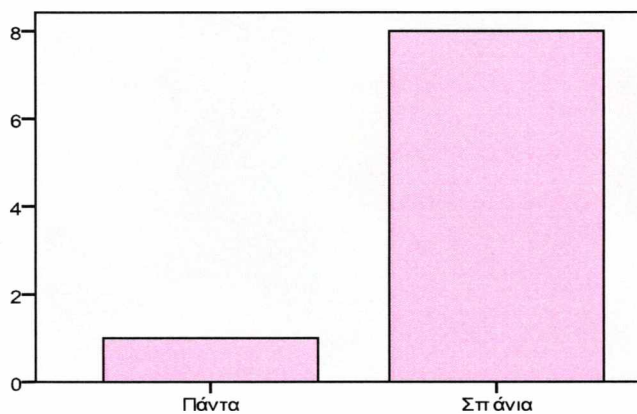


6. Κάνετε πάντα όλες τις δραστηριότητες που βρίσκονται στο τέλος του κειμένου του Ανθολογίου;

Πάντα

Σπάνια

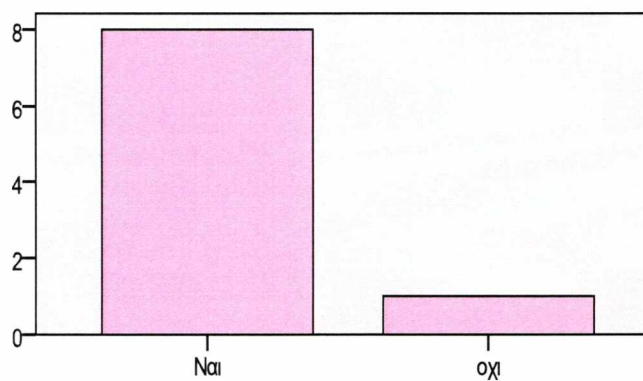
Ποτέ



7. Βρίσκετε ότι όλες είναι ενδιαφέρουσες;

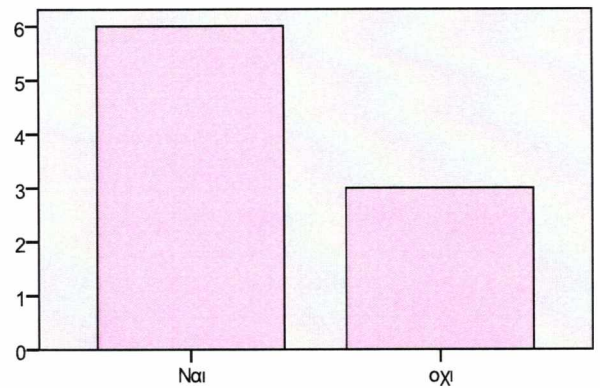
Ναι

Όχι



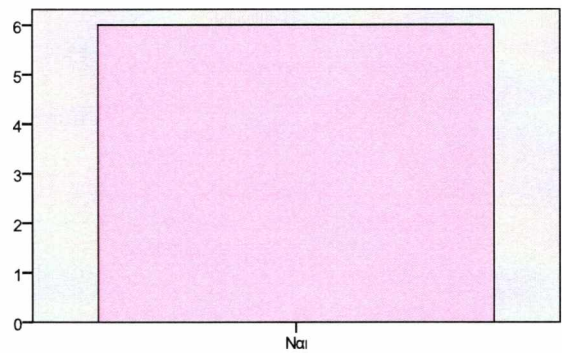
8. Εκτός από αυτές τις δραστηριότητες κάνετε και κάποιες επιπλέον εκτός βιβλίου;

Ναι Όχι



- **αν ναι** πιστεύετε πως αυτές είναι διασκεδαστικές;

Ναι Όχι



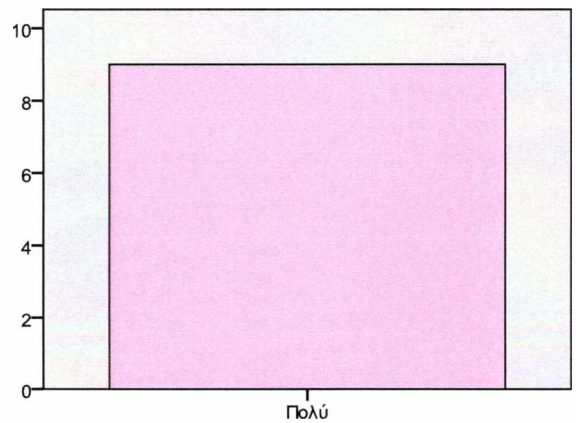
- **αν όχι**, θα θέλατε;

Ναι Όχι

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησε ναι σε αυτή την ερώτηση.

9. Στο μάθημα της λογοτεχνίας είχατε ποτέ τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας;

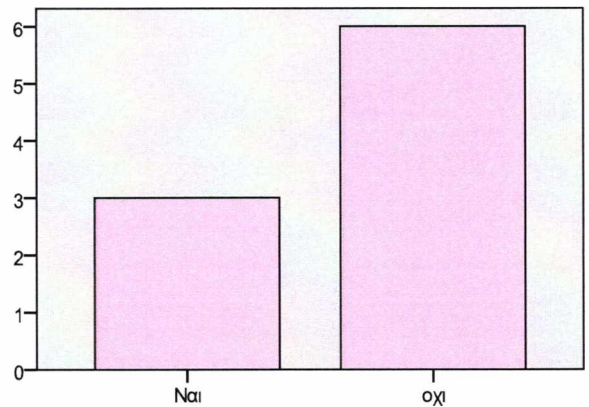
Πολύ Λίγο Καθόλου



10. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός κειμένου του ανθολογίου εκφράζατε ελεύθερα τη γνώμη σας;

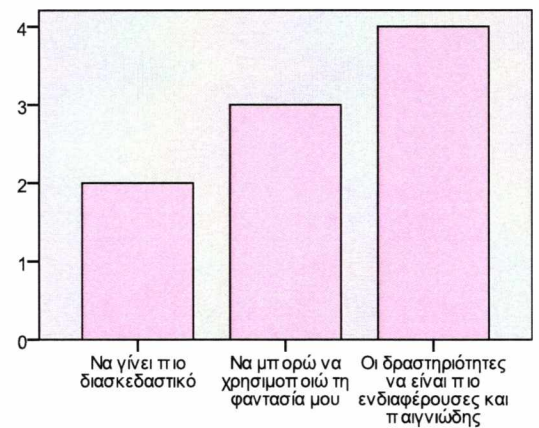
Ναι

Όχι



11. Αν σας δινόταν η δυνατότητα τι θα αλλάζατε από το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;

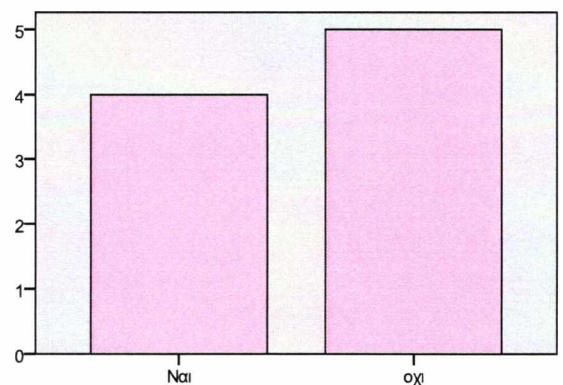
- Να γίνει πιο διασκεδαστικό
- Να μπορώ να χρησιμοποιώ τη φαντασία μου
- Οι δραστηριότητες να είναι πιο ενδιαφέρουσες και παιγνιώδης
- Να μπορώ να συνεργάζομαι και να μην δουλεύω μόνος/η



12. Έχετε επεξεργαστεί ποτέ κείμενα εκτός του ανθολογίου;

Ναι

Όχι



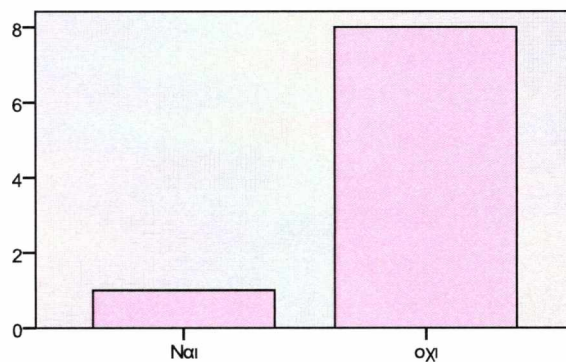
13. Ποια είναι αυτά;

Το τσίρκο, Το γουρουνάκι και η αλεπού, Ο τριγωνοπαρούλης.

14. Έχετε την ευκαιρία να συζητήσετε με τους συμμαθητές σας και να ανταλλάξετε απόψεις;

Ναι

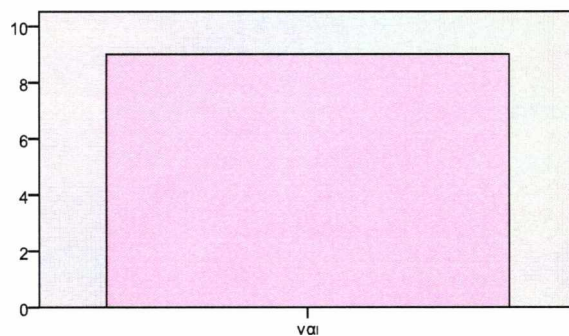
Όχι



15. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου και κάνετε τις απαραίτητες ασκήσεις, κάνετε μια γενική συζήτηση γύρω από το θέμα του;

Ναι

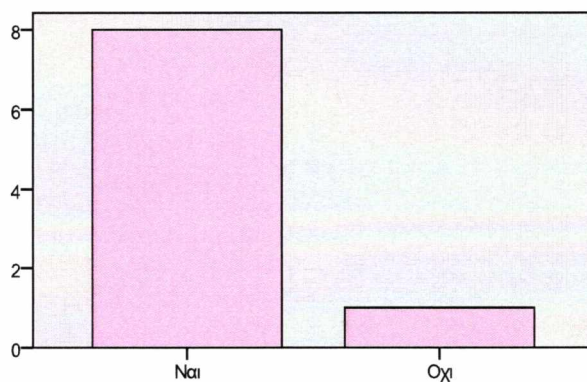
Όχι



16. Εκτός από το δάσκαλο έχετε ρωτήσει κάποιο συμμαθητή σας για να λύσετε μια απορία;

Ναι

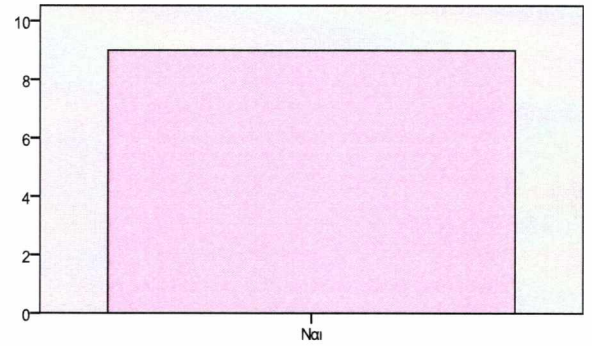
Όχι



17. Έτυχε ποτέ σε κάποιο μάθημα της λογοτεχνίας να συζητήσετε όλοι μαζί στην τάξη;

Ναι

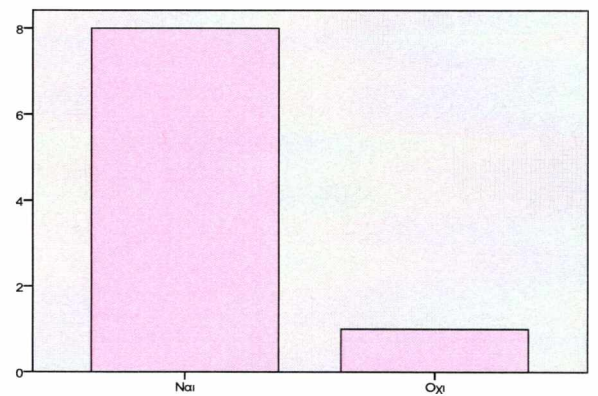
Όχι



18. Πιστεύετε πως το μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για εσάς;

Ναι

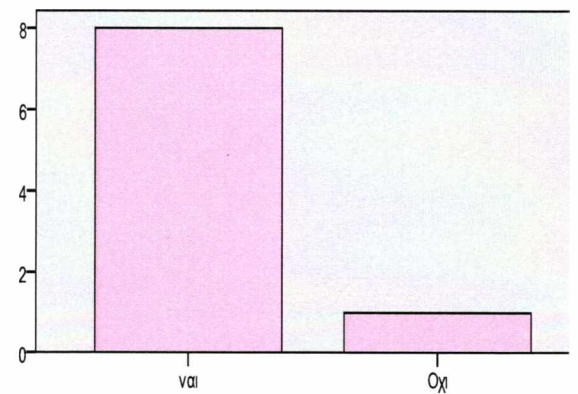
Όχι



19. Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

Ναι

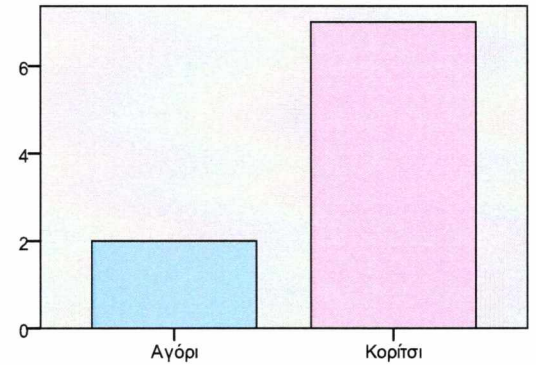
Όχι



3.7 Ανάλυση Τελικού ερωτηματολογίου

Φύλο: Αγόρι

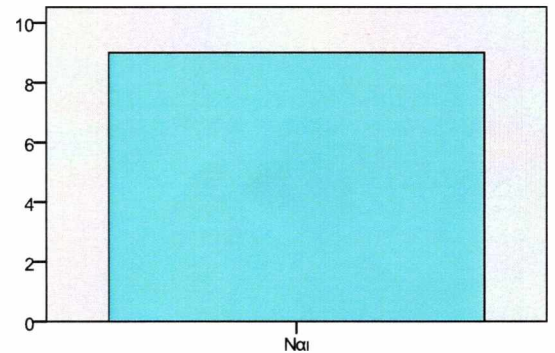
Κορίτσι



1. Σας άρεσε το κείμενο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Ο Τριγωνοψαρούλης, Ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος»;

Ναι

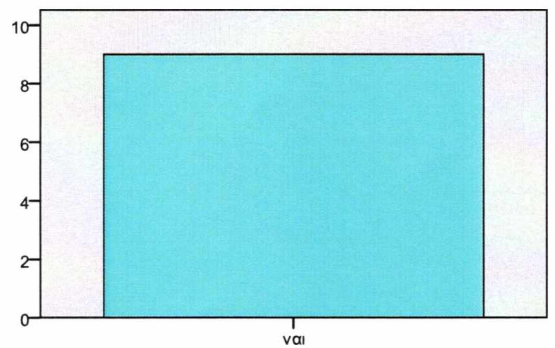
Όχι



2. Σας φάνηκε διαφορετικός ο τρόπος που έγινε το μάθημα;

Ναι

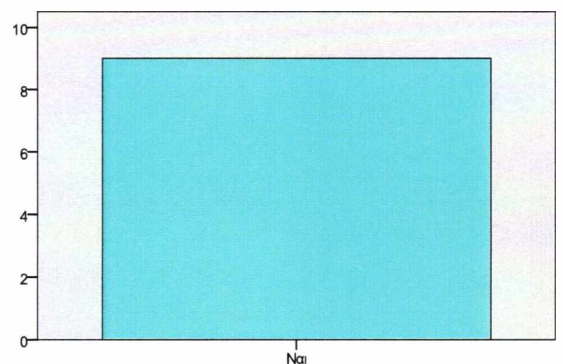
Όχι



3. Σας άρεσε που κάνατε ένα κείμενο και δραστηριότητες εκτός βιβλίου;

Ναι

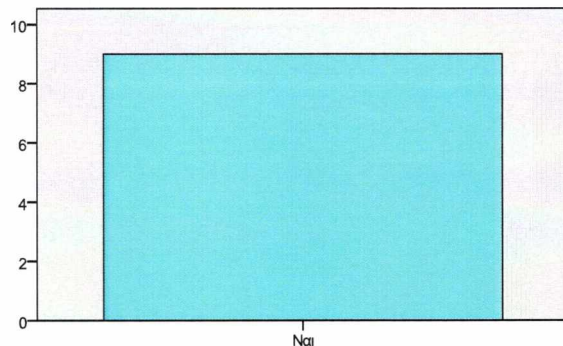
Όχι



4. Νομίζετε πως αυτές οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες;

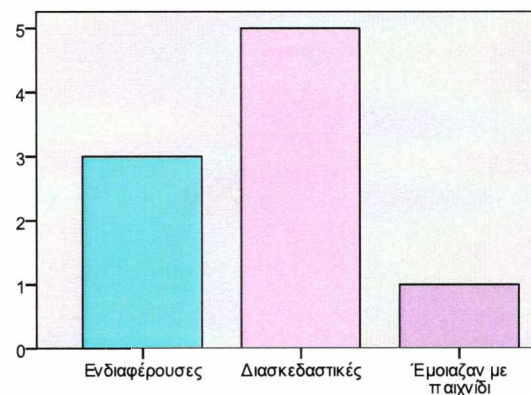
Ναι

Όχι



5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις δραστηριότητες; Υπογραμμίστε.

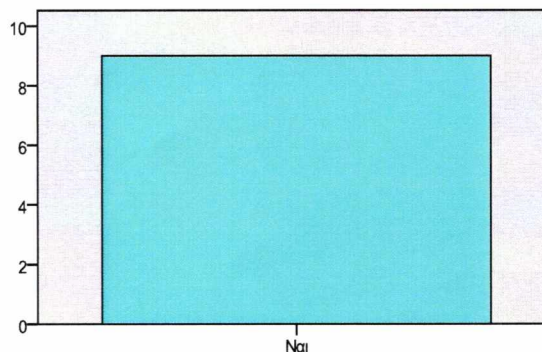
- Ενδιαφέρουσες
- Διασκεδαστικές
- Έμοιαζαν με παιχνίδι
- Βαρετές



6. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας είχατε την ευκαιρία να εκφράσετε ελεύθερα την άποψή σας και τις ιδέες σας;

Ναι

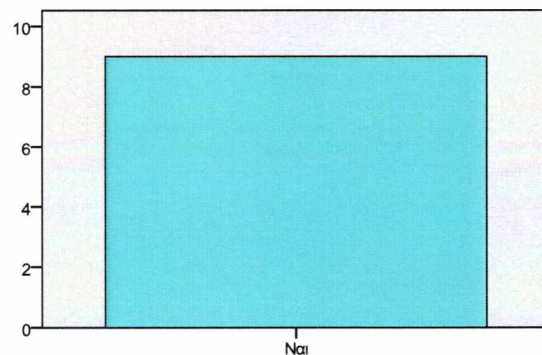
Όχι



7. Οι δραστηριότητες που κάνατε σας βοήθησαν να απελευθερώσετε τη φαντασία σας;

Ναι

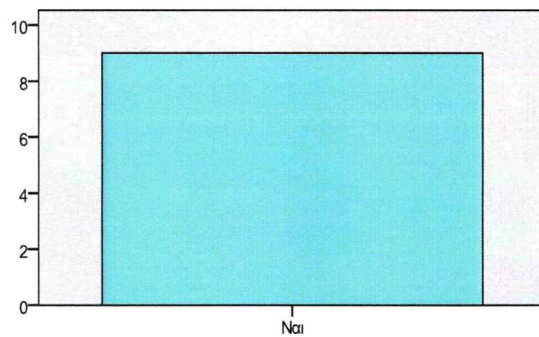
Όχι



8. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας όταν κάνατε τις δραστηριότητες;

Ναι

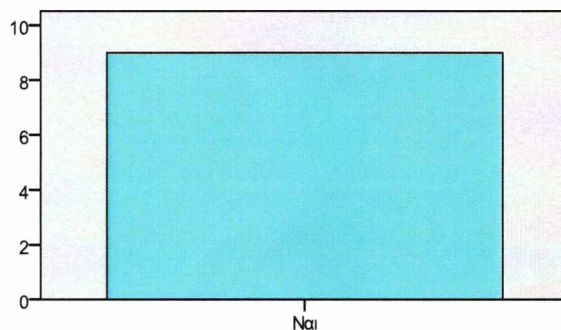
Όχι



9. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είχατε την ευκαιρία να λύσετε τις απορίες σας;

Ναι

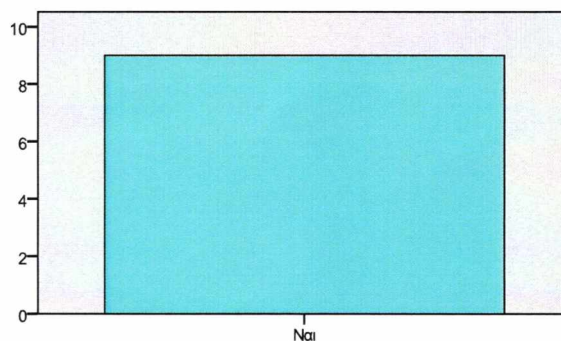
Όχι



10. Μπορούσατε να επικοινωνήσετε με τους συμμαθητές σας;

Ναι

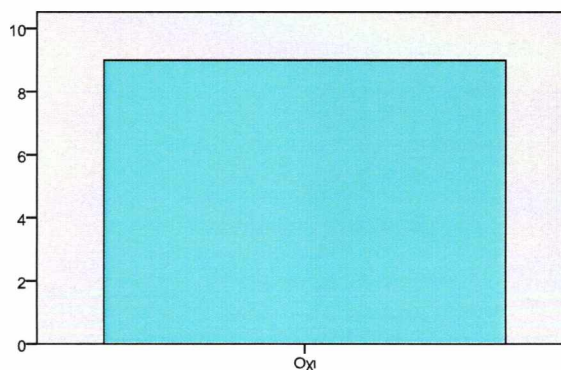
Όχι



11. Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι στον τρόπο που έγινε το συγκεκριμένο μάθημα;

Ναι

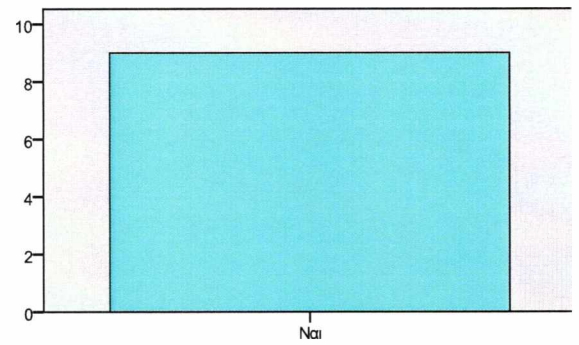
Όχι



12. Θα προτιμούσατε τα μαθήματα που θα κάνετε στη συνέχεια να γίνουν με τον ίδιο τρόπο όπως το κείμενο «Ο Τριγωνοψαρούλης, Ο Μαυρολέπιος κι ο τελευταίος ιππόκαμπος»;

Ναι

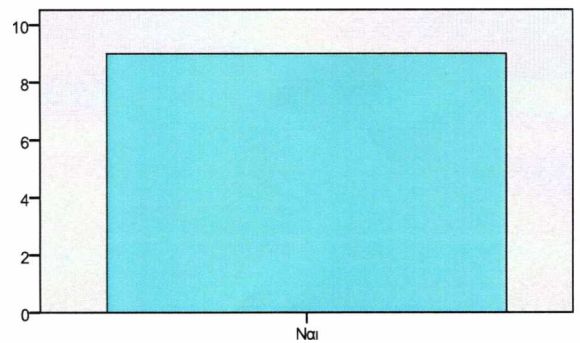
Όχι



13. Ο διαφορετικός τρόπος που διδάχθηκε το κείμενο σας έκανε να βελτιώσετε τη γνώμη σας για τη λογοτεχνία;

Ναι

Όχι



4.1 Συμπεράσματα Ερωτηματολογίων

Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου του Βαγγέλη Ηλιόπουλου έγινε με βάση τη «Συναλλακτική θεωρία» της Louise Rosenblatt. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο μάθημα που στόχος ήταν να γίνει πιο ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και με παιγνιώδη τρόπο. Ο σκοπός των αρχικών ερωτηματολογίων ήταν να διαφανούν οι αρχικές απόψεις και ιδέες των μαθητών καθώς επίσης και ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας σε ένα δημοτικό σχολείο και κατά πόσο αυτός ο τρόπος έχει απήχηση στους μαθητές.

Επίσης, με τα τελικά ερωτηματολόγια σκοπός ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός που διαφοροποιήθηκε η στάση των μαθητών ως προς τη λογοτεχνία και του εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού κειμένου. Επιπλέον, να διαφανούν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους από τη διαδικασία.

Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων γραφικά που προηγήθηκαν εντοπίστηκαν κάποια συμπεράσματα. Παρατηρήθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών διαβάσει διάφορα είδη βιβλίων της παιδικής λογοτεχνίας σε καθημερινή βάση λόγω του ολοήμερου δημοτικού σχολείου στο οποίο παρευρίσκονται μετά την λήξη των μαθημάτων. Γενικότερα, θεωρούν πως το μάθημα της λογοτεχνίας είναι απαραίτητο να διδάσκεται και βρίσκουν ενδιαφέροντα τα κείμενα του Ανθολογίου. Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές σπάνια πραγματοποιούν τις δραστηριότητες του Ανθολογίου και ο τρόπος που διεξάγεται το μάθημα της λογοτεχνίας δεν κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους.

Ένα θετικό στοιχείο ήταν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών συμφώνησε ότι πραγματοποιούνται και δραστηριότητες εκτός του Ανθολογίου που τους είναι ευχάριστες αλλά παράλα αυτά δεν κινητοποιούν τη φαντασία τους και δεν εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο χωρίς να εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές δεν έτυχε να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επιπλέον, στην ερώτηση αν θα θέλατε να αλλάξετε κάτι από το μάθημα της λογοτεχνίας απάντησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι θα ήθελαν να μπορούν να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και οι δραστηριότητες να γίνουν πιο ενδιαφέρουσες και παιγνιώδεις.

Μετά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μοιράστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο, όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μετέβαλαν τις απόψεις τους απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας και στον τρόπο διδασκαλίας τους.

Οι μαθητές βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αλλά και το παραμύθι το οποίο επελέγη. Ενθουσιάστηκαν με τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και θα ήθελαν και τα υπόλοιπα λογοτεχνικά κείμενα να διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο.

Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν στα ερωτηματολόγιά τους ότι είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να εκφραστούν ελεύθερα, αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους. Τέλος, ήταν πολύ ευχάριστο και θετικό ότι οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν με τον τρόπο διδασκαλίας και βελτίωσαν τη γνώμη τους για τη λογοτεχνία.

4.2 Συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Στο συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας θα αναφερθούν τα γενικά συμπεράσματα της ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία και τις δραστηριότητες που διεξήχθησαν. Επίσης, θα αναφερθούν οι εντυπώσεις των μαθητών στις επτά σχολικές διδακτικές ώρες που πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Η προετοιμασία των μαθητών άρχισε με την παρουσίαση ορισμένων εικόνων που περιλαμβάνονταν στο παραμύθι «Ο τριγωνοψαρούλης, ο μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος». Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν με τις εικόνες καθώς ήταν σε μεγάλο μέγεθος και άρχισαν να τις παρατηρούν. Έδειξαν αμέσως το ενδιαφέρον τους προσπαθώντας να αναγνωρίσουν ποιοί βρίσκονταν στις εικόνες. Ανταποκρίθηκαν άμεσα καθώς γνώριζαν τις μορφές των ηρώων και από τα υπόλοιπα παραμύθια της ίδιας σειράς που είχαν διαβάσει. Ο τριγωνοψαρούλης ήταν γνωστός σ' αυτούς και οι φίλοι του επίσης, έτσι δεν δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τις εικόνες και να απαντήσουν κατάλληλα στις ερωτήσεις που τέθηκαν. Οι μαθητές άφησαν τη φαντασία τους ελεύθερη και έγραψαν μια μικρή ιστορία σύμφωνα με την εικόνα που παρατήρησαν έχοντας πολλές, πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες ιδέες.

Στη συνέχεια, οι μαθητές προσπάθησαν να επιλέξουν έναν ήρωα από το παραμύθι που θα ήθελαν να είναι και να εκφράσουν τις ιδέες τους γιατί θα ήθελαν να είναι ο συγκεκριμένος ήρωας. Είχαν πολλές και διαφορετικές ιδέες ο καθένας και ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα χωρίς δυσκολίες.

Έπειτα οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα σημειωματάριο σχετικά με τις πρώτες εντυπώσεις που είχαν από το παραμύθι. Διαφάνηκαν όλες οι απόψεις των μαθητών για το τι τους άρεσε περισσότερο, τι λιγότερο και τι θα άλλαζαν στην ιστορία. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στο γιατί τους άρεσε μια κατάσταση ή μια πράξη κάποιου ήρωα περισσότερο ή λιγότερο. Οι μαθητές δεν είχαν συνηθίσει τέτοιου τύπου ερωτήσεις και δεν είχαν την ευκαιρία προηγουμένως να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να διατυπώνουν ελεύθερα τη γνώμη τους τεκμηριώνοντάς την. Παρόλα αυτά με ένα παράδειγμα που τους έδωσα και παρομοίασα την κατάσταση ανταποκρίθηκαν και πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα, έχοντας πολλές απόψεις.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν ορισμένες δραστηριότητες με δραματοποίηση. Η αίθουσα διαμορφώθηκε κατάλληλα ώστε να υπάρχει διαθέσιμος χώρος. Οι μαθητές αρχικά φαντάστηκαν ότι ήταν ο μαυρολέπιας και άρχισαν να παριστάνουν τα ψάρια κάνοντας

διαφορετικές και πολλές κινήσεις. Στις κινήσεις τους βοήθησε πολύ η μουσική υπόκρουση που είχαν. Ανάλογα με τη μουσική πραγματοποιούσαν και τις διάφορες κινήσεις. Έπειτα φαντάστηκαν ότι ήταν άλλοι μεγάλα και άλλοι μικρά ψάρια και κινούνταν ανάλογα με τη μουσική αλλά και με το πώς φαντάζονταν ότι κινούνται τα ψάρια. Επίσης, κινούνταν και σαν να ήταν ο τριγωνοψαρούλης με γραβάτα στο λαιμό.

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από τις παραπάνω δραστηριότητες και ανταποκρίθηκαν με μεγάλη επιτυχία. Διασκέδασαν με τη μουσική και τις κινήσεις που πραγματοποιούσαν και εξέφραζαν συνεχώς τις ιδέες τους για να αναπαραστήσουν και με άλλους διαφορετικούς τρόπους τα ψάρια.

Έπειτα, οι μαθητές κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες με εικαστική παρέμβαση. Οι δραστηριότητες έγιναν σε δύο ομάδες και η κάθε ομάδα εργάστηκε σε διαφορετικό αντικείμενο. Η πρώτη ομάδα φαντάστηκε πως μπορεί να είναι η μορφή του συγγραφέα του παραμυθιού και τον ζωγράφισε. Οι μαθητές ζωγράφισαν το πορτρέτο του συγγραφέα έτσι όπως τον φαντάστηκαν, άλλοι με μουστάκι και πολλά μαλλιά, άλλοι με καπέλο και αδύνατο, άλλοι με μεγάλο κεφάλι και άλλοι σε μια βιβλιοθήκη καθισμένος στο γραφείο του να γράφει παραμύθια.

Οι μαθητές άφησαν ελεύθερη τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους και ζωγράφισαν το πορτρέτο του συγγραφέα. Η κάθε ζωγραφιά ήταν ιδιαίτερη και πρωτότυπη και αντιπροσώπευε τη φαντασία του κάθε μαθητή.

Η δεύτερη ομάδα ζωγράφισε τους φίλους του τριγωνοψαρούλη και έδωσε ένα τίτλο στη ζωγραφιά τους. Οι μαθητές είχαν την ελευθερία και ήταν δική τους επιλογή να χρησιμοποιήσουν ότι χρώματα ήθελαν και όποια υλικά επιθυμούσαν όπως ξυλομπογιές, μαρκαδόρους ή κυρομπογιές. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν και να ζωγραφίσουν όπως επιθυμούσαν, πράγμα που άφηνε τη δημιουργικότητα τους και την έκφραση τους ελεύθερη. Ανταποκρίθηκαν με επιτυχία και με μεγάλη προθυμία στις παραπάνω δραστηριότητες.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε το ποίημα του τριγωνοψαρούλη. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές απήγγειλαν το ποίημα με πολλούς, διαφορετικούς και πρωτότυπους τρόπους. Το είπαν αργά, γρήγορα, φωναχτά, στενοχωρημένα, χαρούμενα. Έπειτα, σηκώθηκαν στην αίθουσα και έγιναν ζευγάρια με κολλημένες τις παλάμες τους και τις πλάτες τους και απήγγειλαν το ποίημα. Στη συνέχεια το απήγγειλαν και τραγουδιστά αλλά και με όποιον άλλο τρόπο επιθυμούσαν. Η συμμετοχή και η ανταπόκριση των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν πολύ μεγάλη. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και με πολλές και διαφορετικές ιδέες ήθελαν να συνεχίσουν να απαγγείλουν το ποίημα του

τριγωνοψαρούλη. Η δραστηριότητα τους φάνηκε αρκετά διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα. Οι μαθητές δεν ήθελαν να σταματήσουν και συνεχώς εφεύραν και διαφορετικούς τρόπους για να απαγγείλουν το ποίημα.

Ως τελική δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να συνοψίσουν τα συναισθήματά τους και τις εντυπώσεις που τους άφησε το κείμενο. Τα συναισθήματα των μαθητών ήταν κυρίως χαρά και συγκίνηση καθώς διασώθηκε τελικά ο ιππόκαμπος και δεν εξαφανίστηκε το θαλάσσιο αυτό είδος. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν το νόημα του κειμένου για την προστασία των θαλάσσιων ειδών. Οι εντυπώσεις τους ήταν καλές και ευχάριστες. Στο κάθε μαθητή διαφορετικά πράγματα και καταστάσεις τους έκαναν εντύπωση.

Όλες οι δραστηριότητες είχαν την ανταπόκριση των μαθητών και στέφθηκαν με επιτυχία. Οι μαθητές διασκέδασαν και άφησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους ελεύθερη. Οι στόχοι ήταν οι μαθητές να εμπλακούν στις δραστηριότητες, να ανταποκριθούν, να διασκεδάσουν και να φανταστούν, όπως και τελικά έγινε.

Επίσης, τα αποτελέσματα συλλογής δεδομένων έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του συγκεκριμένου λογοτεχνικού κειμένου ενεργοποιήθηκαν τέσσερις συγκεκριμένες νοητές δραστηριότητες: **α) ο νοερός σχηματισμός εικόνων (picturing), β) η προσδοκία και η πρόβλεψη (anticipating/retrospecting), γ) η αλληλεπίδραση (interacting), δ) και η αξιολόγηση (evaluating).** (Γουρνίκη, 2001: 5-6).

Οι μαθητές μπόρεσαν με ευκολία να φανταστούν εικόνες από το παραμύθι από τα γεγονότα που συνέβαιναν και ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες με εικαστική παρέμβασης, όπως αυτή της σχεδίασης του συγγραφέα μέσα από τα μάτια των μαθητών όπως τον φαντάζονταν. Επίσης, οι μαθητές μάντεψαν για το πώς μπορεί να ήταν ο τριγωνοψαρούλης και οι φίλοι του και τους ζωγράρισαν αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Επιπλέον, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία μέσα από τις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας που πραγματοποιήθηκαν να προβλέψουν για το τι θα συμβεί παρακάτω. Συγκεκριμένα αυτό συμβαίνει στη δραστηριότητα όπου οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν μια εικόνα μέσα από το παραμύθι και να προβλέψουν για το κακό που πρόκειται να συμβεί. Επίσης, και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να προβλέψουν για το τι θα συμβεί παρακάτω στην ιστορία. Αυτός ο τρόπος τους κινητοποίησε το ενδιαφέρον και μπορούσαν να συμμετέχουν καθώς επίσης και να αλληλεπιδρούν με το κείμενο καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η αλληλεπίδραση με το κείμενο ήταν εμφανής καθώς οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους, να λύσουν τις απορίες τους και να σχολιάσουν τα γεγονότα που συνέβαιναν στο βυθό της θάλασσας με τον τριγωνοψαρούλη και τους φίλους του.

Έτσι και η αξιολόγηση ενεργοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του παραμυθιού καθώς ως εκπαιδευτικός είχα τη δυνατότητα να αξιολογώ τους μαθητές ανάλογα με τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους. Ήταν φανερό κατά πόσο κάποιοι μαθητές παρακολουθούσαν, συμμετείχαν και δεν έχασαν το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Οι συγκεκριμένες νοητικές δραστηριότητες που ενεργοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δείχνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία. Ήταν νοητικές δραστηριότητες που στο παρελθόν δεν είχαν ενεργοποιηθεί από τους μαθητές λόγω της διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων.

Θεωρώ ότι τα στοιχεία που έκαναν διαφορετική και πιο ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία ήταν ότι οι μαθητές μπόρεσαν με ευκολία και είχαν τη δυνατότητα να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους. Σε κάθε δραστηριότητα δεν υπήρχε μια μόνο σωστή απάντηση, όλες οι δραστηριότητες ήταν ανοιχτού τύπου. Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δίνουν διαφορετικές απαντήσεις και όχι τυποποιημένες και συγκεκριμένες απαντήσεις. Επίσης, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης χωρίς απαραίτητα να υπάρχει ερώτηση από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές είχαν ελευθερία απόψεων και είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους όποτε αυτοί το θεωρούσαν απαραίτητο.

Επιπλέον, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να λύσουν τις απορίες τους, όπως επίσης και να διασκεδάσουν και να νιώσουν χαλαροί πράγμα το οποίο δεν συνέβαινε προηγουμένως. Αυτά είναι ορισμένα στοιχεία τα οποία διαφοροποιούν τη διδασκαλία σε σχέση με τις προηγούμενες διδασκαλίες που είχαν συνηθίσει οι μαθητές.

Επιπλέον, η ανταπόκριση των μαθητών στη νέα γι' αυτούς μέθοδο διδασκαλίας ήταν πολύ μεγάλη και πραγματοποιήθηκε με επιτυχία. Έτσι, λοιπόν η αρχική μου πρόθεση ώστε να διαφανεί η ανταπόκριση των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, που ενεργοποίησαν τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ευχάριστα. Επομένως, η ανταπόκρισή τους ήταν εμφανής και στη νέα μέθοδο διδασκαλίας, το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία αυξήθηκε και η σχέση τους με τη λογοτεχνία έγινε καλύτερη.

Τέλος, οι μαθητές ήταν θετικοί προς τη διαφορετική προσέγγιση και σίγουρα επιθυμούσαν να γίνουν και οι επόμενες διδασκαλίες που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας με τον ίδιο τρόπο από δω και πέρα.

4.3 Συμπλήρωση Φύλλου Παρατήρησης της τάξης

Σχολείο: 30^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου

Τάξη: Β΄

Μάθημα: Λογοτεχνία

Διδακτική Ενότητα: Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος.

Σύνθεση της τάξης

Αριθμός μαθητών: 9

Αγόρια: 2 Κορίτσια: 7

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: 0

Μαθητές με διαφορετική προέλευση: 3

Σύνθεση της ομάδας

Αριθμός ομάδων: 2

Μαθητές/τριες ανά ομάδα: 5 και 4

Περιοχές Παρατήρησης	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Τους άρεσε ο τρόπος που έγινε το μάθημα;				×
2. Αντιλήφθηκαν εύκολα το νόημα του κειμένου;				×
3. Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις δραστηριότητες;				×
4. Βρήκαν δύσκολες τις δραστηριότητες;	×			
5. Ήταν οι απαντήσεις τους πρωτότυπες;			×	
6. Στη πορεία της διδασκαλίας παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ανταπόκριση και εξοικείωση με τις δραστηριότητες;				×
7. Με το πέρασμα των δραστηριοτήτων βελτιωνόταν ως προς την ποιότητα και ποσότητα των γραπτών απαντήσεων;				×
8. Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού;			×	
9. Είχαν την άνεση να λύνουν τις απορίες τους;				×

10. Είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη φαντασία τους;				×
11. Συνεργάζονταν με τους συμμαθητές τους;				×
12. Λειτουργούσαν σωστά και ικανοποιητικά οι ομάδες;				×
13. Συνεργάζονταν οι μαθητές/τριες με τον εκπαιδευτικό;				×
14. Ο εκπαιδευτικός συνάντησε δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	×			
15. Στην κάθε ομάδα είχαν όλοι οι μαθητές/τριες ισάξιο ρόλο;				×
16. Υπήρχαν ηγετικές φυσιογνωμίες στην κάθε ομάδα ή σε κάποια από αυτές;	×			
17. Υπήρχαν μαθητές/τριες που ήταν κάπως παραγκωνισμένοι κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνεργασίας;	×			
18. Ζήτησαν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;			×	
19. Είχαν απορίες σχετικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας;	×			

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν δημιουργήθηκαν προβλήματα και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες με ενθουσιασμό. Τους άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας και το παραμύθι που διδάχθηκε. Η συνεργασία με τους συμμαθητές ήταν πολύ καλή και δεν υπήρχε καμία αναστάτωση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς υπήρχε και η απαραίτητη καθοδήγηση και βοήθεια όπου ήταν χρήσιμο και αναγκαίο. Οι ομάδες των μαθητών λειτούργησαν άρτια, με συνεργασία των μαθητών και χωρίς προβλήματα. Οι μαθητές μπορούσαν να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις ιδέες τους όποτε το ήθελαν και να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη. Οι μαθητές αλλά και εγώ μείναμε χαρούμενοι από τη διδασκαλία και το διασκεδάσαμε, χάρη στην ανταπόκριση των μαθητών. Έτσι, αποδείχθηκε ότι η εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας της Louise Rosenblatt βρήκε ανταπόκριση στους μαθητές και είχε μεγάλη επιτυχία.

4.4 Τελική Εκτίμηση

Εάν δεχθούμε ότι ο σύγχρονος δάσκαλος έχει να εκτελέσει πολλούς ρόλους στο σχολείο, τότε αναμφισβήτητα αυτός που διδάσκει λογοτεχνία, ανεξάρτητα από την βαθμίδα την οποία εργάζεται, έχει περισσότερους και πολυπλοκότερους ρόλους. Οφείλει να οργανώνει κατάλληλες δραστηριότητες ώστε να διευκολύνει τη μάθηση (πρακτική εργασία, βιωματική μάθηση). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εγκαταλείπει το δασκαλοκεντρικό του ρόλο και να θέτει ως επίκεντρο τους μαθητές και τις ανάγκες τους. Έτσι, καταλήγει να αναθεωρήσει τις διδακτικές του στρατηγικές αντικαθιστώντας τις με άλλες πιο σύγχρονες και πιο αποτελεσματικές (π.χ. εποικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας, ανακαλυπτική μάθηση, συνεργατική οργάνωση της τάξης). Υιοθετεί λοιπόν, ρόλο καθοδηγητικό και ενεργεί ως μεσολαβητής μεταξύ παιδιού και μάθησης.

Από την άλλη πλευρά η φύση του έργου του δασκάλου είναι τέτοια που οδηγεί τον ίδιο τον διδάσκοντα στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να συλλέξει στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιεί, να ελέγξει τα αποτελέσματα της μάθησης, να βεβαιωθεί αν επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας ώστε να τροποποιήσει (να βελτιώσει ή και να αλλάξει) κάποια ή να ενισχύσει ακόμη περισσότερο κάποια άλλα από αυτά τα στοιχεία.

Ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης στην τάξη και ένα κλίμα ασφάλειας και ελευθερίας απόψεων από τους μαθητές. Επίσης, να δημιουργεί ομάδες και να παροτρύνει του μαθητές να συνεργάζονται και να σέβονται ο ένας τον άλλον. Επίσης, ο δάσκαλος να είναι ο καθοδηγητής που θα βοηθάει τους μαθητές και θα τους παροτρύνει, χωρίς να δημιουργείται κλίμα απόρριψης από τους συμμαθητές για μια λανθασμένη απάντηση από κάποιο μαθητή.

Επιπλέον, ο ρόλος του δασκάλου όπως διαμορφώνεται, αρχίζει να διαφαίνεται και μέσα από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και από τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια, είναι πιο απαιτητικός. Ο σύγχρονος δάσκαλος αντιμετωπίζει κριτικά ότι συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, οδηγείται σε συμπεράσματα και οι αποφάσεις του βασίζονται σε δεδομένα και όχι σε εντυπώσεις.

Ανάγκη καθοδήγησης έχουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη επίδοσή τους στο μάθημα. Η καθοδήγηση μπορεί να έχει σχέση με την ανάδειξη των ιδεών των μαθητών ή τη συσχέτιση εμπειριών από το παρελθόν με μια διδακτική κατάσταση στο μάθημα. Η εποικοδομητική υπόθεση της μάθησης επιβάλλει στο διδάσκοντα να δώσει στους μαθητές πολλά παραδείγματα και εφαρμογές για την κατανόηση μιας έννοιας. Με το ρόλο του καθοδηγητή ο

δάσκαλος ενεργεί ως μεσολαβητής μεταξύ παιδιού και μάθησης. Με αυτή την ιδιότητα ελέγχει τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί και το βοηθάει να οικοδομήσει την αντίληψή του για τον κόσμο. Βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει μια κουλτούρα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του. Βοηθάει το παιδί να δημιουργήσει μια εικόνα του κόσμου με τις επιλεκτικές εξηγήσεις και προτεραιότητες που δίνει.

Αναμφισβήτητα, ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας ακολουθώντας τις παιδαγωγικές αρχές της Louise Rosenblatt στηρίζεται σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο που θέτει το δάσκαλο έναν απλό καθοδηγητή και σύμβουλο των παιδιών αφού οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές της διδασκαλίας και μονοπωλούν το ενδιαφέρον κατά τη διάρκειά της.

4.5 Επίλογος

Η συγκεκριμένη διδασκαλία είχε ως αφετηρία μια αισθητική διδακτική προσέγγιση με στόχο να ερευνήσει την ανταπόκριση των μαθητών σε όλη την πορεία της διδασκαλίας βασισμένη σε παιγνιώδης δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη φιλιαναγνωσία. Δυστυχώς στη σημερινή σχολική πραγματικότητα δεν υπάρχει χώρος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τη γλώσσα μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. Ελπίζω, ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της λογοτεχνίας να συνέβαλλε έστω και λίγο στη στάση των μαθητών για τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Μια διδακτική προσέγγιση για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς – ερευνητές βασισμένη στη θεωρία της Louise Rosenblatt θα μπορούσε να είναι η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από τις νέες τεχνολογίες και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά που μπορούν να εφαρμοστούν ώστε να δημιουργήσουν ένα πιο ευχάριστο και θελκτικό περιβάλλον για τους μαθητές και κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους.

4.6 Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Μαρίτα Παπαρούση για την συμβολή της και τη βοήθειά της κατά τη διάρκεια της εργασίας. Η συμβολή της, η καθοδήγησή της, η πείρα της και οι γνώσεις της υπήρξαν πολύτιμες και χωρίς τη συνεργασία της δεν θα ήταν εφικτή η προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος τόσο από διδακτική όσο και από λογοτεχνική σκοπιά.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Νίκο Χανιωτάκη και το 30^ο Δημοτικό σχολείο με το οποίο συνεργάστηκα και ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό της Β΄ τάξης στην οποία πραγματοποίησα την έρευνα.

4.7 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ευαγγελία Φρυδάκη, 2003, «*Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*» Αθήνα, εκδ. Κριτική ΑΕ.
- Βενετία Αποστολίδου, Βικτώρια Καπλάνη, Ελένη Χοντολίδου, Γιώργος Δαρδάνος, 2002, «*Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο μια νέα πρόταση διδασκαλίας*», Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Έλενα Αρτζανίδου, Δημήτρης Γουλής, Σταύρος Γρόσδος, Ανδρέας Καρακίτσιος, 2011, «*Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Προσεγγίσεις*», Αθήνα εκδ. Gutenberg.
- Κανατσούλη Μ., Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τζίνα, Λαλαγιάννη Βασιλική, 2005, «*Η λογοτεχνία στο σχολείο*», Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Hawthorn, Jeremy, 2002, «*Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*», Κρήτη, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001, «*Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*», Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαλάσκας Κώστας, 1990, «*Ταξίδι με το κείμενο : προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*», Αθήνα, εκδ. Επικαιρότητα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, 2006, <http://www.pi-schools.gr>

Ξένη Βιβλιογραφία

- Rosenblatt Louise, 1938, "*Literature as exploration*", U.S.A
- Rosenblatt Louise, 1978, "*The Reader, The Text, The Poem: The transactional theory of the Literacy Work*", U.S.A

Ξένα Άρθρα

- Rosenblatt Louise, 1986, "*The Aesthetic Transaction Author(s)*", U.S.A, εκδ. *University of Illinois Press Stable*.
- Rosenblatt Louise, 1982, "*The Literacy Transaction: Evocation and Response*", εκδ. *Taylor and Francis, Ltd*.
- Rosenblatt Louise, 1999, "*Louise Rosenblatt Interview: Distinguished Visiting Scholar*", U.S.A, εκδ. *University of Miami*.

4.8 Παράρτημα

1) Παρατηρήστε την εικόνα 1:

❖ Ποιοι είναι και πού βρίσκονται;

❖ Τι μπορεί να έγινε πριν που εσείς, δεν το βλέπετε;

❖ Διηγηθείτε μια μικρή ιστορία για την εικόνα που παρατηρείτε και δώστε της έναν τίτλο.

Τίτλος: _____



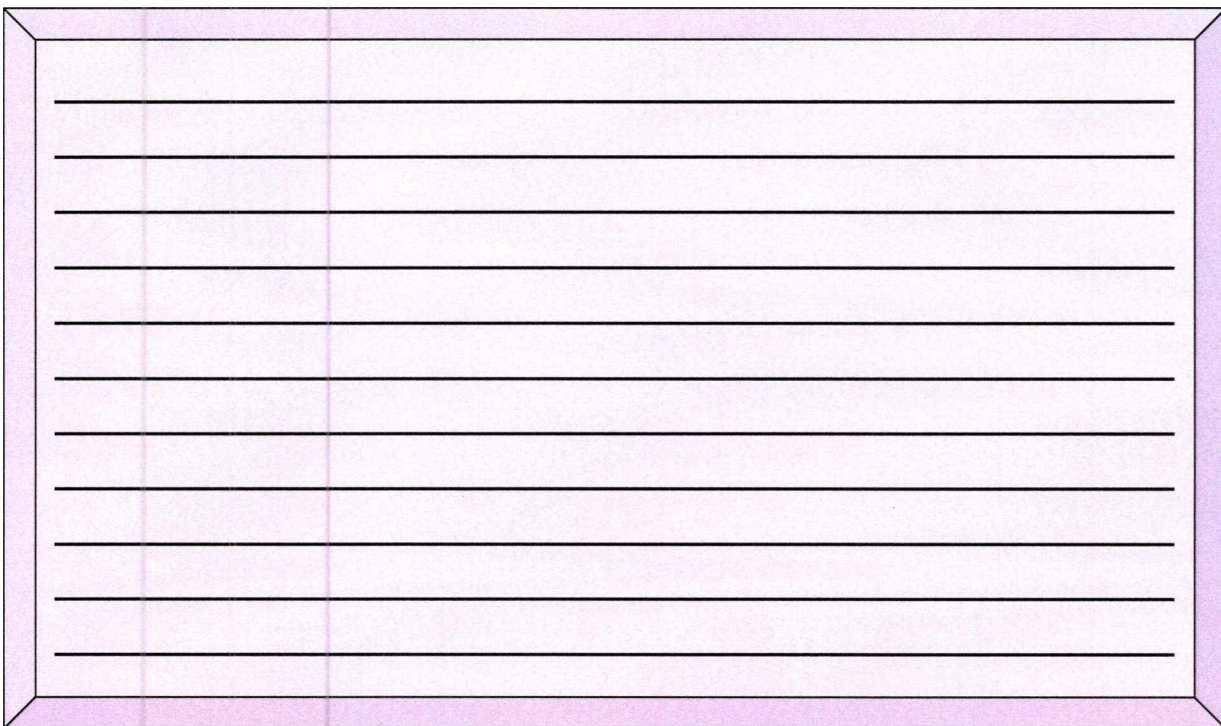
2) Παρατηρήστε την εικόνα 2:

❖ Ποιοι βρίσκονται στην εικόνα;

❖ Ποιο είναι το κακό που πρόκειται να συμβεί;

❖ Μετά το κακό το μπορεί να συμβεί;

3) Αν θα θέλατε να είστε ένας από τους ήρωες ποιος θα θέλατε να είστε και γιατί;



A large rectangular box with a pink border and horizontal lines for writing, intended for the student's response to question 3.

4) Σημειωματάριο

Τι σου άρεσε περισσότερο στο κείμενο; Γιατί;

Τι σου άρεσε λιγότερο στο κείμενο; Γιατί;

Τι θα άλλαζες στην ιστορία;

5) Φανταστείτε ότι είστε ο Μαυρολέπιος:

- ❖ Κινηθείτε αργά αργά και σαν ψάρι μια δεξιά και μια αριστερά.
- ❖ Κινηθείτε γρήγορα σαν πύραυλος μια δεξιά και μια αριστερά.
- ❖ Κινηθείτε πολύ γρήγορα σαν να θέλετε να τρέξετε για να σώσετε κάποιον.



Φανταστείτε πως είστε άλλοι μικρά ψάρια και άλλοι μεγάλα ψάρια:

- ❖ Κινηθείτε γρήγορα και κάνετε μικρές στροφές γύρω από ένα βράχο.
- ❖ Κινηθείτε αργά αργά σε ευθεία και ξαφνικά στρίψτε.
- ❖ Μεγάλα και μικρά ψάρια κάνετε έναν μεγάλο κύκλο και κινηθείτε γύρω γύρω σαν αλογάκια της θάλασσας χοπ-χοπ, και πάνω κάτω.

Φανταστείτε ότι είστε ο Τριγωνοψαρούλης με μια γραβάτα στο λαιμό:

- ❖ Κινηθείτε σαν να χορεύετε μέσα στο βυθό βαλς.
- ❖ Κάντε στροφές γύρω από τον εαυτό σας.
- ❖ Κινηθείτε γρήγορα σαν νικητές ζιγκ ζαγκ γύρω από μεγάλα κοχύλια.

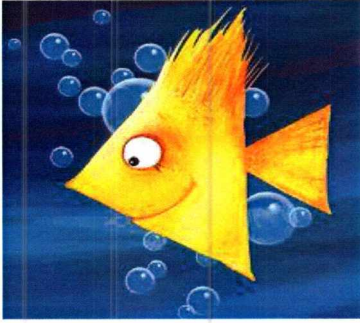
6) Η πρώτη ομάδα θα εργαστεί ατομικά με το ερώτημα:

- ❖ Πως φαντάζεστε το συγγραφέα, π.χ. είναι νεαρός ή ηλικιωμένος, με μαλλιά ή φαλακρός, τα μάτια του είναι καστανά ή άλλο χρώμα. Έχει μουστάκι, φοράει γυαλιά.
- ❖ Ζωγραφίστε το πορτρέτο του συγγραφέα ο καθένας μόνος του σε ένα χαρτί με ξυλομπογιές.

Η δεύτερη και τρίτη ομάδα θα εργαστεί με το ίδιο ερώτημα:

- ❖ Συζητήστε και αποφασίστε ποιους από τους φίλους του τριγωνοψαρούλη θα ζωγραφίσετε στο χαρτί και ποιους θα βάλετε δίπλα στον ιππόκαμπο.
- ❖ Δώστε έναν τίτλο στο έργο σας.
- ❖ Αποφασίστε αν θα χρησιμοποιήσετε ξυλομπογιές ή μαρκαδόρους ή κηρομπογιές ή ότι άλλα υλικά έχετε και θέλετε να κολλήσετε.

7) Το ποίημα του Τριγωνοψαρούλη



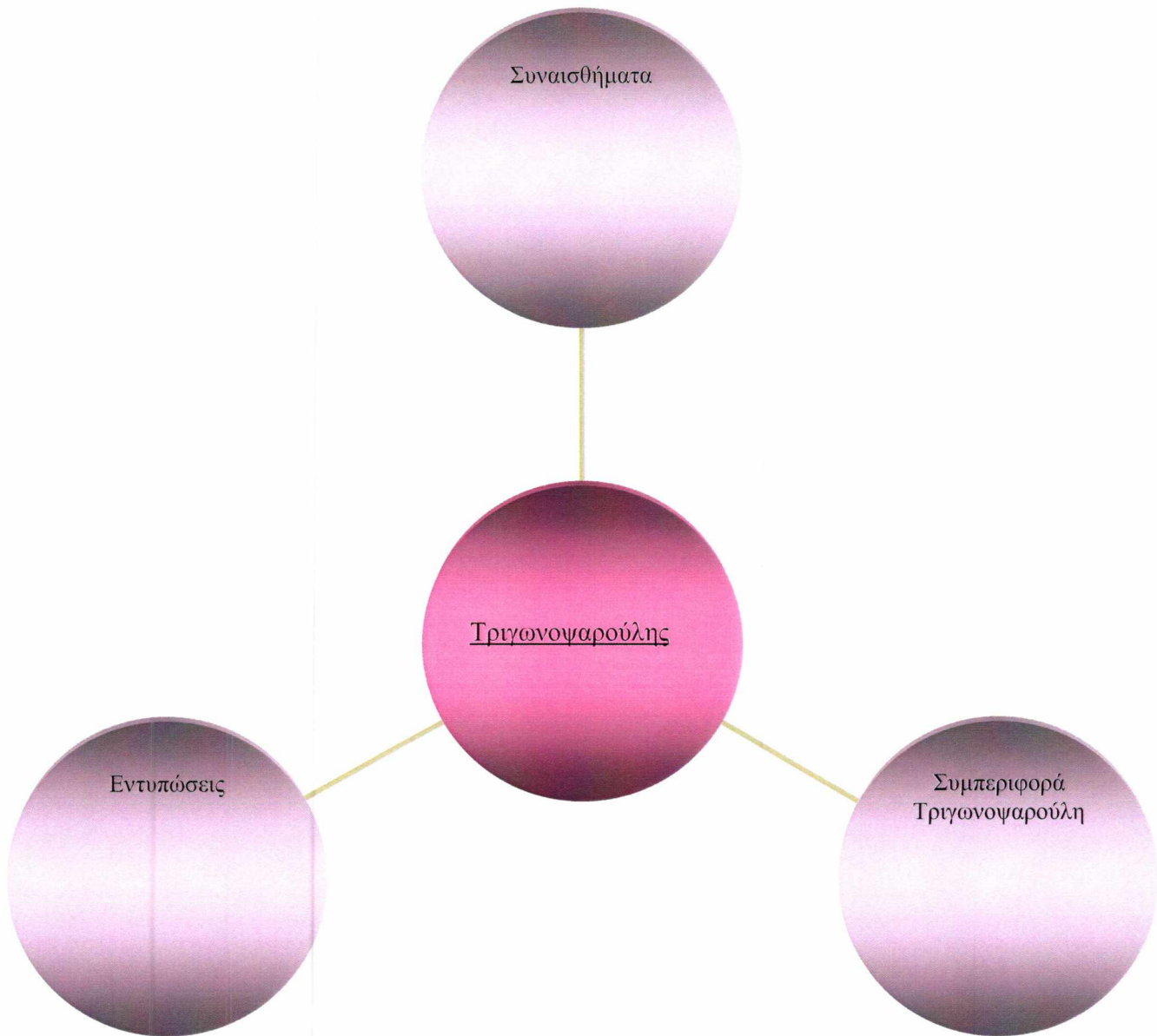
Ένα ψάρι στο βυθό
δέκα χρόνια ζει σοφό
έχει αγάπη στην καρδιά
φίλους, κέφι και μπελά.

Τρίγω-τρίγωνο σωστό
Βρε ψαρούλη μου γλυκό
σου χαρίζω ένα φιλί
Τριγωνοψαρούλη μου κουκλί.

Ένα ψάρι στο βυθό
Τρέχει, σώζει στο λεπτό
κάθε ψάρι μοναχό
Τριγωνοψαρούλη σ' αγαπώ.

- ❖ Να το πούμε: δυνατά, σιγά, αργά, γρήγορα, χαμογελαστά, στενοχωρημένα, χοροπηδώντας, με τα χέρια σταυρωμένα.
- ❖ Βρείτε ένα φίλο και κολλήστε τις πλάτες σας.
- ❖ Γίνετε ζευγάρι με τις παλάμες ενωμένες.
- ❖ Γίνετε ένας κύκλος και κινηθείτε μια αργά δεξιά και μια αργά αριστερά.
- ❖ Με ποιον άλλο τρόπο θα θέλατε να το απαγγείλετε;

- 8) Α. Γράψε τρία συναισθήματά σας από το κείμενο;
Β. Ποίες είναι οι εντυπώσεις σας από το κείμενο;
Γ. Πώς σας φάνηκε η συμπεριφορά του Τριγωνοψαρούλη στη διάσωση του υπόκαμπου;



9. Στο μάθημα της λογοτεχνίας είχατε ποτέ τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας;

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

10. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός κειμένου του ανθολογίου εκφράζατε ελεύθερα τη γνώμη σας;

Ναι

Όχι

11. Αν σας δινόταν η δυνατότητα τι θα αλλάζατε από το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;

- Να γίνει πιο διασκεδαστικό
- Να μπορώ να χρησιμοποιώ τη φαντασία μου
- Οι δραστηριότητες να είναι πιο ενδιαφέρουσες και παιγνιώδης
- Να μπορώ να συνεργάζομαι και να μην δουλεύω μόνος/η

12. Έχετε επεξεργαστεί ποτέ κείμενα εκτός του ανθολογίου;

Ναι

Όχι

13. Ποια είναι αυτά;

14. Έχετε την ευκαιρία να συζητήσετε με τους συμμαθητές σας και να ανταλλάξετε απόψεις;

Ναι

Όχι

15. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου και κάνετε τις απαραίτητες ασκήσεις, κάνετε μια γενική συζήτηση γύρω από το θέμα του;

Ναι

Όχι

16. Εκτός από το δάσκαλο έχετε ρωτήσει κάποιο συμμαθητή σας για να λύσετε μια απορία;

Ναι

Όχι

17. Έτυχε ποτέ σε κάποιο μάθημα της λογοτεχνίας να συζητήσετε όλοι μαζί στην τάξη;

Ναι

Όχι

18. Πιστεύετε πως το μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για εσάς;

Ναι

Όχι

19. Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

Ναι

Όχι

ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: Αγόρι

Κορίτσι

1. Σας άρεσε το κείμενο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Ο Τριγωνοψαρούλης, Ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος»;

Ναι Όχι

2. Σας φάνηκε διαφορετικός ο τρόπος που έγινε το μάθημα;

Ναι Όχι

3. Σας άρεσε που κάνατε ένα κείμενο και δραστηριότητες εκτός βιβλίου;

Ναι Όχι

4. Νομίζετε πως αυτές οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες;

Ναι Όχι

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις δραστηριότητες; Υπογραμμίστε.

- Ενδιαφέρουσες
- Διασκεδαστικές
- Έμοιαζαν με παιχνίδι
- Βαρετές

6. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας είχατε την ευκαιρία να εκφράσετε ελεύθερα την άποψή σας και τις ιδέες σας;

Ναι Όχι

7. Οι δραστηριότητες που κάνατε σας βοήθησαν να απελευθερώσετε τη φαντασία σας;

Ναι Όχι

8. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας όταν κάνατε τις δραστηριότητες;

Ναι Όχι

9. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είχατε την ευκαιρία να λύσετε τις απορίες σας;

Ναι

Όχι

10. Μπορούσατε να επικοινωνήσετε με τους συμμαθητές σας;

Ναι

Όχι

11. Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι στον τρόπο που έγινε το συγκεκριμένο μάθημα;

Ναι

Όχι

12. Θα προτιμούσατε τα μαθήματα που θα κάνετε στη συνέχεια να γίνουν με τον ίδιο τρόπο όπως το κείμενο «Ο Τριγωνοψαρούλης, Ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος»;

Ναι

Όχι

13. Ο διαφορετικός τρόπος που διδάχθηκε το κείμενο σας έκανε να βελτιώσετε τη γνώμη σας για τη λογοτεχνία;

Ναι

Όχι

ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΦΥΛΛΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Σχολείο:

Τάξη:

Μάθημα:

Διδακτική Ενότητα:

Σύνθεση της τάξης

Αριθμός μαθητών:

Αγόρια: Κορίτσια:

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

Μαθητές με διαφορετική προέλευση:

Σύνθεση της ομάδας

Αριθμός ομάδων:

Μαθητές/τριες ανά ομάδα:

Περιοχές Παρατήρησης	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Τους άρεσε ο τρόπος που έγινε το μάθημα; 2. Αντιλήφθηκαν εύκολα το νόημα του κειμένου; 3. Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις δραστηριότητες; 4. Βρήκαν δύσκολες τις δραστηριότητες; 5. Ήταν οι απαντήσεις τους πρωτότυπες; 6. Στη πορεία της διδασκαλίας παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ανταπόκριση και εξοικείωση με τις δραστηριότητες; 7. Με το πέρας των δραστηριοτήτων βελτιωνόταν ως προς την ποιότητα και ποσότητα των γραπτών απαντήσεων; 8. Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού; 9. Είχαν την άνεση να λύνουν τις απορίες τους;				

<p>10. Είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη φαντασία τους;</p> <p>11. Συνεργάζονταν με τους συμμαθητές τους;</p> <p>12. Λειτουργούσαν σωστά και ικανοποιητικά οι ομάδες;</p> <p>13. Συνεργάζονταν οι μαθητές/τριες με τον εκπαιδευτικό;</p> <p>14. Ο εκπαιδευτικός συνάντησε δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;</p> <p>15. Στην κάθε ομάδα είχαν όλοι οι μαθητές/τριες ισάξιο ρόλο;</p> <p>16. Υπήρχαν ηγετικές φυσιογνωμίες στην κάθε ομάδα ή σε κάποια από αυτές;</p> <p>17. Υπήρχαν μαθητές/τριες που ήταν κάπως παραγκωνισμένοι κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνεργασίας;</p> <p>18. Ζήτησαν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;</p> <p>19. Είχαν απορίες σχετικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας;</p>				
--	--	--	--	--

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110366