



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

Πτυχιακή εργασία

Η διδασκαλία της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.



Φοιτήτρια: Ελένη Καλογιάννη – Κατσιούλη
Α΄ Επιβλέπουσα: Μαρίτα Παπαρούση
Β΄ Επιβλέπων: Νικόλαος Χανιωτάκης

Βόλος 2016

Ευχαριστίες

Στο σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και τη συγγραφή αυτής της έρευνας δέχτηκα τη βοήθεια και τη συμπαράσταση πολλών ανθρώπων που αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω. Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου κυρία Μαρίτα Παπαρούση για τις πολύτιμες και εύστοχες υποδείξεις της, την άριστη συνεργασία και τη συνεχή ενθάρρυνση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας. Έπειτα, επιθυμώ να ευχαριστήσω τον κύριο Νίκο Χανιωτάκη για τις χρήσιμες παρεμβάσεις και μεθοδολογικές υποδείξεις του. Πολύτιμη εξίσου υπήρξε η βοήθεια του κυρίου Στάθη Ξαφάκου και της κυρίας Μαριάνθης Θώμου ως προς την εύρεση του σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, επιθυμώ να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αγάπη και την κατανόηση, καθώς και την αγαπημένη μου φίλη Κατερίνα Κασσαβέτη για όσα έμαθα κοντά της και μοιραστήκαμε τα δύο τελευταία χρόνια.

Στη γιαγιά μου Αγλαΐα

[...]

Το βλέμμα της το καρτερικό
καρφώθηκε μέσα μου
σαν φτερό
μαρτυρώντας σιωπηρά
ότι δε θα με αποζητά
στου Σεπτέμβρη
την επόμενη λαλιά.

(Σεπτέμβρης του '11, Ε.Κ.Κ.)

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση που αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία, αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της ποίησης. Συνδυάζει τη «συναλλακτική» θεωρία με τη δημιουργική γραφή, με στόχο την καλλιέργεια της αναγνωστικής «επάρκειας» των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης στην ποίηση. Εξετάζουμε κατά πόσο η προτεινόμενη από τη Rosenblatt διδακτική μεθοδολογία, αλλά και η συμμετοχή των παιδιών (ηλικίας 10 ετών) σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μπορούν να οδηγήσουν στην έκφραση «αισθητικών» ανταποκρίσεων. Αξιοποιώντας τις «στάσεις» του «συνεχούς» (Cox & Many, 1992) συγκρίνουμε τις ανταποκρίσεις των μαθητών στο ποίημα «*Ο εφιάλτης της Περσεφόνης*» πριν και μετά την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που εστιάζουν στη μελέτη της λέξης (ως δομικού στοιχείου των ποιημάτων). Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των αρχικών και τελικών ανταποκρίσεων, με τις πρώτες να αντιστοιχούν κατά κύριο λόγο στις μη αισθητικές στάσεις του συνεχούς και τις τελευταίες στις αισθητικές. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι η εφαρμογή των διδακτικών προεκτάσεων της συναλλακτικής θεωρίας σε συνδυασμό με τη μαθητεία των παιδιών στη δημιουργική γραφή μπορεί να τα καταστήσει «επαρκέστερους» αναγνώστες ποιημάτων. Η διαπίστωσή μας αυτή συμφωνεί με τα αποτελέσματα προγενέστερης μελέτης (Many & Wiseman, 1992) τα οποία υποδεικνύουν ότι η διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται, επηρεάζει το περιεχόμενο των ανταποκρίσεων των μαθητών.

Λέξεις – κλειδιά: ποίηση, διδασκαλία, συναλλακτική θεωρία, δημιουργική γραφή, ανταπόκριση, αναγνωστική επάρκεια, αισθητική στάση, συνεχές

Abstract

The teaching suggestion which is elaborated in this senior thesis constitutes an alternative approach of poetry. It combines the transactional theory with creative writing in order to nourish aesthetic reading in poetry to students of primary education. We examine if Rosenblatt's theory and children's participation (at the age of 10) in creative writing activities may lead to the expression of aesthetic responses. Using the stances of the continuum (Cox & Many, 1992), we compare student's responses to the poem "Persephone's nightmare" before and after the implementation of creative writing activities which are focused on the study of word (as the main structural element of poems). The results demonstrate that there is a differentiation between initial and final responses. Initial responses seem to be closer to efferent stances of the continuum. On the contrary, final responses are closer to aesthetic stances. Thus, we conclude that both the implementation of transactional theory and creative writing activities help students to become aesthetic readers in poetry. Our conclusion reinforces the findings of an earlier research indicating that teaching approach affects the content of student's responses.

Key – words: poetry, teaching, transactional theory, creative writing, response, aesthetic reading, aesthetic stance, continuum

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη.....	4
Abstract	5
Εισαγωγή.....	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....	10
1. Περί Ποίησης.....	11
1.1. Το μάταιο του ορισμού και η σπουδαιότητα της λέξης στο ποίημα	11
1.2. Η διδασκαλία της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο.....	14
1.3. «Φύλαξέ μου ένα στίχο κι εγώ θα σου απαντήσω με ένα ποίημα»: Η δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά.....	17
1.4. Η ποίηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο	19
2. Η δημιουργική γραφή	21
2.1. Ιστορική αναδρομή: Αναζητώντας τη σχέση Ρητορικής και δημιουργικής γραφής	21
2.2. Απόπειρα ορισμού της έννοιας: Τα «πρόσωπα» της δημιουργικής γραφής	25
2.3. Χαρακτηριστικά και στόχοι της δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικής μεθόδου.....	27
2.4. «Κι άρχισα να κολυμπάω στη σελίδα...»: Δημιουργική γραφή και οφέλη	32
3. Η συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt.....	37
3.1. Η ανάγνωση ως διαδικασία	37
3.2. Μη αισθητική και αισθητική ανάγνωση.....	40
3.3. Διδακτικές προεκτάσεις της συναλλακτικής θεωρίας.....	46
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΡΕΥΝΑ	55
1. Διαδικασία καθορισμού της έρευνας.....	56
1.1. Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας	56
1.2. Λίγα λόγια για το ποίημα «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» του Νίκου Γκάτσου	57
2. Η μεθοδολογία της έρευνας	58
2.1. Σκοπός και στόχος της έρευνας.....	58
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	58
2.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	59
2.4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ερευνητικά εργαλεία).....	60

2.5. Το πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας.....	62
2.6. Ο σχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων	64
2.7. Θέματα δεοντολογίας	68
3. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	69
3.1. Ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου	69
3.2. Ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου.....	71
3.3. Ανάλυση των ανταποκρίσεων	73
3.4. Ανάλυση των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών.....	75
3.5. Ανάλυση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.....	79
3.6. Ανάλυση των τελικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών.....	88
4. Συμπεράσματα – Συζήτηση	93
4.1. Περιορισμοί της έρευνας	98
4.2. Διδακτικές προεκτάσεις.....	100
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	102
Ελληνόγλωσσες	102
Ξενόγλωσσες	104
Διαδικτυακές πηγές	105
Παράρτημα.....	106

«Η Ποίηση είναι ένα παιχνίδι με υπέροχα στοιχεία.» (Robert Frost)

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της διδακτικής της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της ποίησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο με επιφανειακό τρόπο υπό έναν ερμηνευτικό δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό από τον οποίο απουσιάζει η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην κατασκευή του νοήματος. Τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο έχουν αυξηθεί οι έρευνες που ασχολούνται με τη μελέτη των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών σε λογοτεχνικά κείμενα σύμφωνα με τις αρχές των αναγνωστικών θεωριών και δη της «συναλλακτικής» θεωρίας (Rosenblatt, 1938, 1978). Το ίδιο ισχύει και για τις έρευνες που εντάσσονται στο επιστημονικό πεδίο της δημιουργικής γραφής, οι οποίες την τελευταία δεκαετία κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην ελληνική βιβλιογραφία. Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω, αλλά και δεδομένης της ύπαρξης ελάχιστων ερευνών που να συνδυάζουν τις διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας με στοχευμένες πρακτικές δημιουργικής γραφής, οδηγηθήκαμε στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης που επιδιώκει την καλλιέργεια της αναγνωστικής «επάρκειας» των μαθητών δημοτικής εκπαίδευση στην ποίηση. Ειδικότερα, στόχος μας είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές/-τριες της Δ΄ τάξης την ποίηση μέσω της «συναλλακτικής» θεωρίας και της υποβοηθητικής εφαρμογής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που επικεντρώνονται στη μελέτη της λέξης, προκειμένου να «καλλιεργήσουμε» την αναγνωστική τους «επάρκεια» και να ενθαρρύνουμε την έκφραση αισθητικών ανταποκρίσεων.

Αρχικά, στην εργασία παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρό της με βασικότερα σημεία εστίασης τα προβλήματα που εντοπίζονται στη διδασκαλία της ποίησης στο σύγχρονο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και τις αντίστοιχες προτάσεις διαφοροποίησης και εμπλουτισμού στη διδακτική πράξη, τα χαρακτηριστικά και τους στόχους της δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικής μεθόδου, τις αρχές της «συναλλακτικής» θεωρίας και τις διδακτικές προεκτάσεις της. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνάς μας. Διερευνάμε αν η «συναλλακτική» θεωρία συντελεί θετικά στην ενεργό νοηματοδότηση του ποιήματος από τους μαθητές μέσω της έκφρασης αισθητικών ανταποκρίσεων και κατά πόσο η εξοικείωση

των παιδιών με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αναγνωστικής τους «επάρκειας» στην ποίηση. Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση υιοθετώντας ορισμένα στοιχεία της έρευνας δράσης. Πραγματοποιήσαμε έξι δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές και μαθήτριες της Δ΄ τάξης που δε διέθεταν κάποια προϋπάρχουσα εξοικείωση με την ποίηση. Ακόμη, εντάξαμε κάθε διδακτική παρέμβαση στις αντίστοιχες φάσεις προσέγγισης ενός ποιήματος. Τα ερευνητικά δεδομένα συνελέγησαν από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών στα δύο ερωτηματολόγια (αρχικό και τελικό), τις ποιητικές παραγωγές τους στα φύλλα εργασίας (δραστηριότητες δημιουργικής γραφής), την απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων κατά τη διάρκεια της πρώτης και έκτης διδακτικής παρέμβασης, το ημερολόγιο έρευνας και την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στην τελική συνέντευξη. Για την ανάλυση των ανταποκρίσεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το «συνεχές» με πέντε είδη «στάσεων» από τη λιγότερο αισθητική στην πιο αισθητική (Cox & Many, 1992), ενώ για την ανάλυση των ποιητικών παραγωγών στηριχτήκαμε σε τέσσερα βασικά κριτήρια (Dymoke, 2000: 28).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τις αρχικές μας υποθέσεις και άρα ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση των διδακτικών προεκτάσεων της συναλλακτικής θεωρίας σε συνδυασμό με τις πρακτικές δημιουργικής γραφής στη διδακτική πράξη, καθώς οι μαθητές έχοντας πια μπει στη θέση του ποιητή, μετατράπηκαν από παθητικοί δέκτες των κειμένων και των ερμηνειών τους σε ενεργητικά και συνειδητά συμμετέχοντες στην οικοδόμηση του νοήματος, εκφράζοντας αισθητικού τύπου ανταποκρίσεις. Αξιόλογη ήταν εξίσου η πρόοδος των παιδιών αναφορικά με τις ποιητικές παραγωγές τους προς το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων και τη συνεργασία τους σε επίπεδο ομάδων.

Ο εναλλακτικός αυτός τρόπος προσέγγισης της ποίησης συνεισέφερε στην ανάδειξη όψεων του ποιήματος που πιθανόν να μην αποκαλύπτονταν ποτέ υπό το πλαίσιο μιας διαφορετικής μεθοδολογίας κι επέτρεψε στους μαθητές να ξετυλίξουν το κουβάρι του νοήματός του αποτυπώνοντας σε αυτό το προσωπικό τους στίγμα. Κατά συνέπεια, κρίνουμε ότι η διδακτική προσέγγιση που προτείνουμε θα μπορούσε να εισαχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν με επιτυχία από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό οι προκλήσεις που του θέτει η ποίηση, η οποία τόσο παρεξηγημένα χαρακτηρίζεται ως δυσνόητη και απροσπέλαστη.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1. Περί Ποίησης

Στο παρόν κεφάλαιο αποφεύγεται η εμπλοκή σε απόπειρες ορισμού της ποίησης, δεδομένου ότι στις μέρες μας δεν υπάρχει συμφωνία ως προς έναν ορισμό. Στη συνέχεια, η προσοχή μας εστιάζεται στην ποιητική γλώσσα και δη στη λέξη που αποτελεί τη σημαντικότερη νοηματική μονάδα της. Έπειτα, ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των προβλημάτων που εντοπίζονται στη διδασκαλία της ποίησης στο σύγχρονο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και παρουσιάζεται μια πρόταση διαφοροποίησης και εμπλουτισμού της προσέγγισης της ποίησης στη διδακτική πράξη. Στη συγκεκριμένη πρόταση εντάσσεται ουσιαστικά και το προτελευταίο υποκεφάλαιο¹ όπου αναλύεται η διαδικασία που ακολουθείται για τη δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά. Τέλος, γίνεται αναφορά στους διδακτικούς στόχους και τις δραστηριότητες του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. που συνδέονται με την ποίηση.

1.1. Το μάταιο του ορισμού και η σπουδαιότητα της λέξης στο ποίημα

Τι είναι ποίηση; Οι ορισμοί της ποικίλοι και όλοι τους ενδιαφέροντες τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. «Είναι πιο εύκολο να πούμε τι δεν είναι η ποίηση, παρά αυτό που είναι.» (Σουλιώτης, 1995: 18). Ο Καρακίτσιος εντοπίζει το μάταιο του ορισμού της ποίησης στην ευρύτητα του ποιητικού φαινομένου (Καρακίτσιος, 2013: 49). Από την άλλη, πώς είναι δυνατό να αντιληφθούμε την «αλήθεια» της ποίησης, όταν είναι εξίσου ανακριβής η απάντηση στο ερώτημα «*Τι είναι λογοτεχνία;*» (Αθανασόπουλος, 2005: 127). Ο Σουλιώτης συμπληρώνει ότι οι βασικές αιτίες της αδυναμίας να ορίσουμε την ποίηση είναι δύο. Πρώτον, το γεγονός ότι η «ουσία» της ποίησης αλλάζει ανάλογα με τις μεταβολές των κοινωνικών συνθηκών και της ιδεολογίας, στοιχεία που εγγράφονται σε κάθε είδους τέχνη. Δεύτερον, η οπτική γωνία απ' όπου ο μελετητής κοιτάζει την ποίηση (Σουλιώτης, 1995: 19). Ο ίδιος διευκρινίζει ότι όλες οι απόψεις – οπτικές γωνίες είναι ορθές, αρκεί να μην αυτοπαρουσιάζονται ως οι μόνες σωστές για την εξέταση της ποίησης (Σουλιώτης, 1995: 30). Πέρα από τους μελετητές και οι απλοί αναγνώστες μπορούν είτε να εκλαμβάνουν την ποίηση μέσα από τη δική τους προσωπική άποψη

¹ Ο διαχωρισμός του υποκεφαλαίου 1.3. από το 1.2. έχει γίνει με σκοπό να παρουσιαστούν με περισσότερες λεπτομέρειες οι αντίστοιχες φάσεις που προβλέπονται για τη διαδικασία δημιουργίας ενός ποιήματος.

–συνώνυμη με εκείνη για την τέχνη γενικότερα– είτε μέσα από κάποια επιστημονική οπτική γωνία που έχουν υιοθετήσει. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν πρέπει να τρέφονται αυταπάτες περί ανακάλυψης της βασιλικής οδού που καταλήγει στην «ουσία» της ποίησης, δίχως να λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί της εκάστοτε οπτικής γωνίας που έχει υιοθετηθεί (Σουλιώτης, 1995: 20).

Για να μην αρχίσουμε, λοιπόν, να παραθέτουμε μια σειρά από ορισμούς όπως έχουν διατυπωθεί από γλωσσολόγους, θεωρητικούς, κριτικούς ή από τους ίδιους τους ποιητές, αλλά και για να μην αφήσουμε τον αναγνώστη αυτής της εργασίας στην κινούμενη άμμο της παντελούς απουσίας κάποιου ορισμού, ρίχνουμε σαν «σωτήρια ανεμόσκαλα» τον κοινό παρονομαστή των περισσότερων ορισμών όπως παρατίθεται από τον Καρακίτσιο: «η ποίηση είναι πρωτίστως μια συστηματική και σε βάθος επίμονη άσκηση πάνω στα όρια της γλώσσας αλλά και του νοήματος (σημασίας), ο χώρος των υπερβάσεων, των ανατροπών, που μεταμορφώνει τον αναγνώστη και του διαμορφώνει μια ειδική σχέση με τη γλώσσα και γενικότερα με την ύπαρξή του» (Καρακίτσιο, 2013: 50). Κλείνουμε αυτή τη σύντομη εισαγωγή «δίνοντας τη σκυτάλη» στη λέξη, το δομικό στοιχείο που χρησιμοποιείται πάντα για τη δημιουργία ενός ποιήματος.

*«Οι μεγάλοι ακούνε τις λέξεις
αλλά δεν τις προσέχουν
οι μεγάλοι διαβάζουν τις λέξεις
αλλά δεν τις νιώθουν.
Οι μεγάλοι αρθρώνουν τις λέξεις
αλλά δεν τις γεύονται...
Τα παιδιά παίζουν με τις λέξεις
τα παιδιά ακούνε τις λέξεις
τα παιδιά νιώθουν τις λέξεις
τα παιδιά γεύονται τις λέξεις.»*

Novak Boris (απόσπασμα)

Στο «κτίριο» της ποίησης οι λέξεις συνιστούν τα οικοδομικά υλικά, αναλογία που μας δείχνει με παραστατικό τρόπο ότι η γλώσσα αποτελεί το εκφραστικό μέσο του ποιητή. Η υλοποίηση της ποίησης γίνεται μέσα από ένα συγκεκριμένο λεκτικό, το οποίο εγείρει μια σειρά από ερωτήματα όπως «Ποιες λέξεις;», «Πόσες λέξεις;» «Με ποια σειρά;», «Με ποιο δέσιμο;» (Σουλιώτης, 2012: 63). Όταν μιλάμε για την ποιητική χρήση της γλώσσας, αναφερόμαστε στη δημιουργική χρήση της

(Μπαλάσκας, 1990: 38). Με άλλα λόγια, ο ποιητής καλείται να χειριστεί δημιουργικά τη γλώσσα είτε δηλαδή να χρησιμοποιήσει με πρωτότυπο τρόπο τις ήδη καθιερωμένες δυνατότητές της (επινοητικότητα) είτε να τις υπερβεί, δημιουργώντας νέες επικοινωνιακές δυνατότητες που δεν υπήρχαν πιο πριν (δημιουργικότητα). Στην πρώτη περίπτωση, ο ποιητής επιλέγει μέσα από τον πλούτο της προκαθορισμένης γλώσσας ενώ στη δεύτερη, αποκλίνει από τη γλωσσική νόρμα με κυριότερους τύπους αποκλίσεων τη λεξιλογική, τη γραμματική, τη φωνολογική, τη γραφολογική, τη σημασιολογική κ.ά. Η σημαντικότερη απόκλιση είναι εκείνη που πραγματοποιείται στο σημασιολογικό επίπεδο και έγκειται στην εντύπωση του παράλογου στο ποίημα, η οποία βρίσκοντας το μηχανισμό της μεταβίβασης του νοήματος, παύει να υφίσταται μέσα από την ανάδυση μιας μη φανεράς σημασίας (Αθανασόπουλος, 2005: 130-131).

Ας έρθουμε όμως τώρα στα παιδιά. Ως μαθητές διδάσκονται με συστηματικό τρόπο στο γλωσσικό μάθημα τη μη ποιητική χρήση της γλώσσας, μαθαίνουν δηλαδή να διακρίνουν το γλωσσικά «ορθό» από το «λάθος». Ωστόσο, μέσω της ποίησης έρχονται σε επαφή με το «αλλιώς» της γλώσσας, όπου το «σωστό» και το «λάθος» δεν είναι ούτε απόλυτα ούτε αντίθετα. (Μπαλάσκας, 1990: 41). Η «μεταμόρφωση» που υφίστανται οι λέξεις, όταν τοποθετούνται με άλλη σειρά ή μια δίπλα στην άλλη, δημιουργώντας ένα διαφορετικό νοηματικό αποτέλεσμα, κάνει την ποίηση να μοιάζει στα μάτια των παιδιών με ένα παιχνίδι στο οποίο μπορούν να φτιάξουν άπειρους συνδυασμούς λέξεων. Για τα παιδιά μικρής ηλικίας οι λέξεις έχουν περισσότερο ηχητική και συναισθηματική αξία παρά σημασιολογική. Ο ρυθμός που προσδίδει μουσικότητα στο ποίημα, αλλά και οι ακουστικές εικόνες ασκούν μια ιδιαίτερη γοητεία στους μικρούς μαθητές ακόμη κι αν δεν καταλαβαίνουν το νόημα του ποιήματος. Όταν η λέξη δηλαδή λειτουργεί ως φορέας ήχου, τότε το παιδί εκδηλώνει αυθόρμητα ενθουσιασμό και αγάπη προς την ποίηση. Καθώς όμως μεγαλώνει και αναπτύσσει το γραπτό λόγο, αρχίζει να ενδιαφέρεται περισσότερο για το νόημα / περιεχόμενο, τις οπτικές και νοητικές εικόνες παρά για τον ήχο (Καρακίτσιος, 2013: 53-55).

Συμπερασματικά, στον ποιητικό λόγο διατυπώνονται με λέξεις καίριες και περιεκτικές πολλαπλά νοήματα και συναισθήματα ενώ η νοηματοδότησή του πηγάζει από τον ήχο και τη σημασία των λέξεων, τους συνειρμούς που οι λέξεις ανακαλούν είτε όλες μαζί είτε καθεμιά ξεχωριστά (Καπλάνη στο Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2006: 359).

1.2. Η διδασκαλία της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο

Η αδυναμία εύρεσης ενός ορισμού για την ποίηση καθώς και οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες που τη χαρακτηρίζουν, αυξάνουν τις δυσκολίες που παρουσιάζει ως αντικείμενο διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση και κυρίως για την απόλαυση των ποιημάτων είναι η εξοικείωση του αναγνώστη – μαθητή με τη διαφορετική χρήση της γλώσσας, αλλά και με το ρυθμό (Καπλάνη στο Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2006: 359). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ποίησης σε συνδυασμό με τη δυσχέρεια των αναγνωστών να εντοπίσουν τη μια και μοναδική ερμηνεία που θεωρούν ότι κρύβεται στο ποίημα, ωθούν εκπαιδευτικούς και μαθητές να εγκαταλείψουν γρήγορα την ποιητική τους ενασχόληση.

Ας εξετάσουμε, λοιπόν, εν συντομία την κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο αναφορικά με τη διδασκαλία της ποίησης. Η προσέγγιση των ποιημάτων θα λέγαμε ότι παραμένει σε ένα επιφανειακό επίπεδο. Ο δάσκαλος υπηρετεί το ρόλο του «ιδανικού αναγνώστη» και καλείται να δώσει την έγκυρη ερμηνεία του ποιήματος, αφού έχει ψάξει σε βοηθήματα που υποτίθεται ότι διαθέτουν τις «σωστές» απαντήσεις. Από την άλλη, ο μαθητής περιορίζεται στο ρόλο του ακροατή – αποδέκτη και έχοντας σχεδόν ανενεργές τις διανοητικές, συναισθηματικές και δημιουργικές δυνατότητές του αποδέχεται τις συγκεκριμένες ερμηνείες. (Καπλάνη στο Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2006: 361). Ακόμη, οι πιο συνηθισμένες δραστηριότητες στις οποίες προσφεύγει ο εκπαιδευτικός μετά την ανάγνωση του ποιήματος, είναι συνήθως η εκμάθηση του νοήματος, η αποστήθιση κάποιων στροφών ή στίχων, η αναζήτηση πληροφοριών για τα βιογραφικά στοιχεία του ποιητή κλπ. Επομένως, η ποίηση δε διαφέρει και πολύ σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Σε άλλες περιπτώσεις την ανάγνωση του ποιήματος ακολουθεί η εξάσκηση των μαθητών σε γλωσσικές ασκήσεις λόγω της λανθασμένης πεποίθησης που διέπει ορισμένους εκπαιδευτικούς κατά την οποία η ποίηση υποχρεούται να υπηρετεί τη γλωσσική διδασκαλία. Η τακτική αυτή πιθανόν σχετίζεται με όσα προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα από το οποίο προτείνεται η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, παρόλο που αναγνωρίζεται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά πρότυπα γλωσσικής έκφρασης (Α.Π.Σ., 2003: 44). Για τον Σουλιώτη «η

διδασκαλία της γλώσσας σταματά εκεί που αρχίζει η διδασκαλία της ποίησης» (Σουλιώτης, 1995: 36). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι δύο διδασκαλίες ναι μεν έχουν κάποια κοινά σημεία, ωστόσο παρουσιάζουν ουσιώδεις διαφορές ως προς τη στόχευσή τους. Ειδικότερα, η γλωσσική διδασκαλία θέτει ως στόχο την εκμάθηση της γλώσσας, ενώ η διδασκαλία της ποίησης την απόλαυση της γλώσσας. Κατά συνέπεια, προτείνει για τη διδασκαλία της γλώσσας να χρησιμοποιούνται μη λογοτεχνικά κείμενα (στα οποία υπερέχει η αναφορική – επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας) χωρίς να «παρενοχληθεί» η ποίηση και η λογοτεχνία γενικότερα (Σουλιώτης, 1995: 36, 41).

Με δεδομένη την επικρατούσα κατάσταση² κρίνουμε απαραίτητο να διατυπώσουμε μια πρόταση διαφοροποίησης και εμπλουτισμού της προσέγγισης της ποίησης στη διδακτική πράξη. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη πρόταση, επιδιώκεται η βιωματική προσέγγιση των ποιημάτων με κύριους στόχους την ευχαρίστηση της ποίησης και την απελευθέρωσή της από προκατασκευασμένες ερμηνείες. Ο μαθητής παύει να ενσαρκώνει το ρόλο του παθητικού δέκτη και γίνεται συνδημιουργός του ποιήματος εκφράζοντας τη δική του νοηματοδότηση ή παράγοντας ο ίδιος ποιητικό λόγο. Ο δάσκαλος από την άλλη, υιοθετεί διαμεσολαβητικό ρόλο συντονίζοντας την όλη διαδικασία, προκειμένου να μην τεθούν στο περιθώριο οι διδακτικοί στόχοι και διαμορφώνοντας ένα κλίμα που ενθαρρύνει το διάλογο ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους θέασης του ποιήματος από την πλευρά των μαθητών. Επιπλέον, απαιτείται στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης να επιλέγονται όχι μόνο ελληνικές αλλά και ξενόγλωσσες ποιητικές δημιουργίες, όχι μόνο παλαιότερα αλλά και πιο σύγχρονα ποιήματα χωρίς να γίνονται διακρίσεις ανάμεσα σε μείζονες και ελάσσονες ποιητές (να μετατοπιστεί δηλαδή η προσοχή μας από τους ποιητές στην ίδια την ποίηση). Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται κάθε είδους νοήματα που πιθανόν ενδιαφέρουν, γοητεύουν, προβληματίζουν τους μαθητές. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε εξίσου να συμβεί, αν η επιλογή των ποιημάτων γινόταν από τα ίδια τα παιδιά (Καπλάνη στο Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2006: 361-363).

Ωστόσο, ακόμη κι όταν η επιλογή των ποιημάτων συνεχίζει να πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, εκείνος οφείλει να λάβει υπόψη του ορισμένα κριτήρια σχετικά με τον αν τα επιλεγμένα ποιήματα προσφέρονται για

² Δεν επιθυμούμε να προβούμε σε γενικευτικούς ισχυρισμούς. Ασφαλώς και υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο που συνιστούν τη λεγόμενη «εξαίρεση στον κανόνα» και προσεγγίζουν την ποίηση με πιο «επικοινωνιακό» τρόπο μαζί με τους μαθητές τους.

διδασκαλία στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τα κριτήρια αυτά είναι τρία και ορίζονται από τους Chukovski και Eisenstein. Το πρώτο αφορά τον **ήχο** της ποίησης, ο οποίος άλλοτε έχει μεγαλύτερη αξία από το περιεχόμενο, άλλοτε πάλι το περιεχόμενο έχει μεγαλύτερη σημασία από τον ήχο κι άλλοτε είναι δύσκολο να δοθεί προτεραιότητα σε ένα από τα δύο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να κάνει τις ανάλογες διακρίσεις και να επιλέγει ποιήματα με βάση αυτές τις τρεις κατηγορίες. Το δεύτερο αναφέρεται στις **ποιητικές εικόνες**, οι οποίες μπορεί να είναι είτε ακουστικές, είτε οπτικές, είτε μικτές. Σε κάθε περίπτωση ο δάσκαλος πρέπει να επιλέγει ποιήματα που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα της τάξης του. Τέλος, το τρίτο κριτήριο σχετίζεται με το **νόημα** του ποιήματος, το οποίο τίθεται στο επίκεντρο της προσοχής κατά την τρίτη παιδική ηλικία (7-12 ετών). Αναμφισβήτητα, το περιεχόμενο των ποιημάτων πρέπει να είναι ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και να διεγείρει τόσο την περιέργεια όσο και τη συγκίνηση των παιδιών (Chukovski & Eisenstein στο Σουλιώτης, 1995: 155-156).

Αφού έχουμε επιλέξει, λοιπόν, το «κατάλληλο» ποίημα, ξεκινά η αναγνωστική διαδικασία. Το ποιητικό κείμενο είναι πιθανό να φάνει στους μαθητές σκοτεινό και κλειστό στο σύνολό του ή σε ορισμένα σημεία. Γι' αυτό τίθεται απαραίτητη η επέμβαση του δασκάλου, ο οποίος μέσω ανιχνευτικών ερωτημάτων ενθαρρύνει τους μαθητές να καταθέσουν την αντίδραση – εμπειρία τους. Κάθε αναγνωστική αντίδραση αποτελεί και μια διαφορετική εκδοχή – ερμηνεία του ποιήματος (στο βαθμό που είναι τεκμηριωμένη), υπόκειται σε αναθεώρηση και συμβάλλει στην από κοινού οικοδόμηση του νοήματος (Μπαλάσκας, 1990: 33, 34).

Κλείνουμε το υποκεφάλαιο αυτό με τα εμπνευσμένα λόγια του Μίμη Σουλιώτη: «Το καλό μάθημα ποίησης μοιάζει - πρέπει να μοιάζει - με μικρογραφία της Οδύσσειας· όσοι σώζονται ξαναγυρίζουν στην αφετηρία μετά από περιπέτειες. Τι είδους περιπέτειες; εκείνες που θα κάνουν τους μαθητές να βγαίνουν διάλειμμα αλλιώςτικοι απ' ό,τι είχαν μπει.» (Σουλιώτης, 1995: 13).

1.3. «Φύλαξέ μου ένα στίχο κι εγώ θα σου απαντήσω με ένα ποίημα»³: Η δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά

Τα παιδιά μπορούν να γίνουν «ποιητές», φτάνει να τους δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και η αναγκαία υποστήριξη. «Οι μαθητές, οι πρωτοβάθμιοι ιδίως, γράφουν στίχους, και πολλούς μάλιστα, αρκεί μόνο να ενθαρρυνθούν από κεφάλτους ενηλίκους [...]» (Σουλιώτης, 1995: 9). Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο η διαδικασία που παρουσιάζεται για τη συγγραφή οποιουδήποτε ποιήματος από τους μαθητές στηρίζεται στη διδακτική πρόταση πέντε φάσεων (Καλογήρου, 2009: 27-42), οι οποίες αναπτύσσονται και σχολιάζονται λεπτομερώς. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το δυναμικό της τάξης τους τροποποιούν ή επεκτείνουν τα παραπάνω σημεία. Η δημιουργία ποιημάτων από τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη μπορεί είτε να ολοκληρώσει με δημιουργικό τρόπο τη διδασκαλία ενός ποιήματος (ή και οποιουδήποτε λογοτεχνικού κειμένου) είτε να αξιοποιηθεί ως μια ανεξάρτητη παιγνιώδης διαδικασία. Πριν την αποκλειστικά προσωπική δημιουργία το έδαφος θα μπορούσε να προετοιμαστεί μέσα από την ομαδική συγγραφή ενός ποιήματος.

Κατ' αρχάς απαραίτητη για τη σύνθεση του ποιήματος είναι η **ανεύρεση** ενός **θέματος**. Τα ερεθίσματα (stimuli) που είναι πιθανό να ενεργοποιήσουν τη δημιουργική γραπτή έκφραση των παιδιών, είναι πολλά και μπορούμε να τα αντλήσουμε από τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τα όνειρα, τις συναισθηματικές ανάγκες τους. Ο δάσκαλος προσφέρει εξίσου στους μαθητές ερεθίσματα για δημιουργία, έτσι ώστε να αφυπνίσει τη φαντασία και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Ως τέτοιου είδους ερεθίσματα μπορούν να λειτουργήσουν ένα άλλο ποίημα⁴ ή λογοτεχνικό κείμενο, μια μουσική σύνθεση, ένα έργο ζωγραφικής, μια ελεύθερη συζήτηση γύρω από το θέμα που μας ενδιαφέρει, η παρατήρηση ενός αντικειμένου ή στοιχείων με ακαθόριστη μορφή (π.χ. σύννεφα, σκιές, σημάδια σε τοίχους) κ.ά.

Αφού έχουμε επιλέξει το θέμα, ακολουθεί η **τεχνική του «καταιγισμού ιδεών»** (brainstorming). Πρόκειται για τη γνωστή διαδικασία κατά την οποία ζητείται από τα παιδιά να καταγράψουν (μέσα σε περιορισμένο χρόνο) με τη μορφή λέξεων ή απλών φράσεων τις πρώτες σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες που έρχονται συνειρμικά στο μυαλό τους με αφετηρία ένα συγκεκριμένο θέμα. Σκοπός αυτής της

³ Παραλλάζοντας το «Kiss me a paragraph and i' ll reply with a novel.» του F. Scott Fitzgerald.

⁴ Επίσης, μπορούν να δοθούν μεμονωμένοι στίχοι του διδαχθέντος ποιήματος και να χρησιμοποιηθούν ως τίτλος ή πρώτος στίχος στο νέο ποίημα.

διαδικασίας είναι να αναδειχθεί από τους ίδιους τους μαθητές ένα αξιόλογο λεκτικό απόθεμα, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί εν συνεχεία στη συγγραφή του ποιήματος. Ο «καταιγισμός ιδεών» δείχνει ολοκάθαρα στα παιδιά ότι οι λέξεις συνιστούν το απαραίτητο συστατικό της ποιητικής σύνθεσης και το βασικό εργαλείο του ποιητή.

Το επόμενο βήμα είναι η πολυαναμενόμενη **σύνθεση του ποιήματος** από τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη φάση, απαιτείται η οργάνωση των σκόρπιων λέξεων, εικόνων, εντυπώσεων που προέκυψαν στην προηγούμενη φάση, σε ένα οργανικό σύνολο. Κατά συνέπεια, απαιτείται από την πλευρά των μαθητών να ενεργοποιηθούν σύνθετες διεργασίες επιλογής των ιδεών, των αισθητικών και υφολογικών χαρακτηριστικών κ.ά.

Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής σειρά έχει η **αναθεώρηση του ποιήματος**. Το κείμενο ξαναδιαβάζεται και γίνονται οι αναγκαίες διορθώσεις. Η επεξεργασία του ποιητικού κειμένου από το μαθητή οφείλει να γίνεται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με ιδιαίτερη προσοχή, προκειμένου να αποφευχθούν τάσεις υπερδιόρθωσης που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν την αυθεντική εκδοχή του.

Το τελικό στάδιο είναι η **παρουσίαση** (ή και η δημοσίευση) **του ποιήματος**. Κάθε μαθητής διαβάζει το ποιητικό δημιούργημά του στην ολομέλεια της τάξης ή και σε ευρύτερο κοινό στο πλαίσιο μιας πιο επίσημης παρουσίασης (π.χ. σε κάποια σχολική γιορτή με ακροατήριο τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων τάξεων κλπ.). Έχει πολύ μεγάλη σημασία τα κείμενα των μαθητών να ακουστούν και να ερμηνευθούν μέσα στην τάξη με την ίδια επιμέλεια και συστηματικότητα που προσεγγίζονται τα πιο διακεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα (Πασχαλίδης στο Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2004: 32-33). Επιπρόσθετα, μια καλή ιδέα είναι η εικονογράφηση των ποιημάτων από τα ίδια τα παιδιά και η συμπερίληψή τους σε ποιητικές ανθολογίες της τάξης ή σε σχολικές εφημερίδες.

Καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργίας του ποιήματος ο δάσκαλος δεν παραμένει αμέτοχος. Ο ρόλος του είναι να εμπνυχώνει και να βοηθά τα παιδιά όταν συναντούν δυσκολίες, να προτείνει λέξεις ή ιδέες, να παρέχει συμβουλές για τη βελτίωση του ποιητικού δημιουργήματος αποφεύγοντας ωστόσο δηλώσεις αρέσκειας ή απαρέςκειας. Στην πρώτη απόπειρα δημιουργίας ποιήματος εκ μέρους των μαθητών ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να λειτουργήσει ως «μοντέλο» / πρότυπο («μοντελοποίηση» της διδασκαλίας). Να συνθέσει δηλαδή ένα ποίημα στον πίνακα περιγράφοντας βήμα – βήμα κάθε φάση και εκφράζοντας μεγαλόφωνα τον τρόπο

σκέψης του, έτσι ώστε να καταστούν σαφείς στους μαθητές οι ενέργειες κάθε σταδίου.

Καθένα από τα ποιήματα που προκύπτουν έχει τη δική του ομορφιά και γοητεία, ακριβώς επειδή αντικατοπτρίζει την προσωπικότητα, τα βιώματα, τον «κόσμο» του κάθε μαθητή. Όλα αυτά παίρνουν μορφή και προσφέρονται στο δάσκαλο ως ένα ξεχωριστό δώρο μέσα από το οποίο μπορεί να γνωρίσει βαθύτερα το δυναμικό της τάξης του. Από την άλλη, τα παιδιά αποκομίζουν εξίσου πολλαπλά οφέλη από τη διαδικασία της σύνθεσης ποιημάτων. Η φαντασία και η δημιουργικότητά τους απελευθερώνεται και καλλιεργείται, το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζεται, η αγάπη και η ευαισθησία τους για την ποίηση ενισχύεται. Η εξοικειώσή τους με την ποιητική γλώσσα επέρχεται σταδιακά, καθώς συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται και τοποθετούνται οι λέξεις στο ποίημα. Όντας οι ίδιοι «μικροί δημιουργοί», ανακαλύπτουν τους μηχανισμούς συγγραφής ενός ποιήματος στην πράξη, γεγονός που καλλιεργεί έμμεσα την αναγνωστική τους «επάρκεια», βοηθώντας τους μετέπειτα να προσεγγίζουν με αποτελεσματικότερο τρόπο την ποίηση. Κι όλα αυτά τους προσφέρονται μέσα από μια διασκεδαστική εμπειρία!

1.4. Η ποίηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο

Ανάμεσα στους γενικούς στόχους που προβλέπονται για τη Λογοτεχνία από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., εκείνοι που αφορούν την ποίηση είναι:

Ο μαθητής...

- «να απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης.»
- «να κατανοεί ή να διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας.»
- «να εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 16)

Ο πρώτος στόχος φιλοδοξεί να μεταφέρει στη σχολική τάξη την απόλαυση του (ποιητικού) λόγου, αλλά και το στοχασμό των μαθητών γι' αυτή, ενώ οι άλλοι δύο υπονοούν την προσπάθεια εξοικείωσης του παιδιού με τον ανατρεπτικό χαρακτήρα της ποιητικής χρήσης της γλώσσας και τις ιδιαιτερότητες που αυτή συνεπάγεται.

Ειδικότερα, για την Α΄ και Β΄ τάξη στους επιμέρους στόχους που συνδέονται με την ποίηση, οι μαθητές καλούνται να αντιλαμβάνονται τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας τόσο στο σημασιολογικό όσο και στο φωνητικό - μορφολογικό επίπεδο και [...] να οξύνουν τη φαντασία τους. Ως ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνονται οι απαγγελίες ποιημάτων, η χρήση της μελοποιημένης ποίησης, γλωσσικά παιχνίδια ρυθμού, ομοιοκαταληξίας, επανάληψης, αστείων λέξεων και συλλαβών, γλωσσοδέτες κ.ά. Επιπλέον, ποιήματα με κωμικό περιεχόμενο ενδείκνυνται για ακρόαση, ανάγνωση, δραματοποίηση, παντομίμα (Α.Π.Σ., 2003: 30).

Αντίστοιχα για τις Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεις ως σκοπός τίθεται η εξοικείωση του μαθητή με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται για τις συγκεκριμένες τάξεις αναφορικά με την ποίηση, περιλαμβάνουν την ανάγνωση κειμένων με σκοπό την κατανόηση σημασιών πέραν των κυριολεκτικών, ασκήσεις μετασχηματισμού και αντικατάστασης ποιητικών φράσεων με αντίστοιχες του καθημερινού λόγου και αντίστροφα, συζητήσεις κατά τις οποίες προβάλλονται εναλλακτικές ή συμπληρωματικές ερμηνείες, τη σύγκριση νεωτερικών και παραδοσιακών ποιημάτων, τη συγκρότηση λογοτεχνικών ανθολογιών (Α.Π.Σ., 2003: 30-31).

2. Η δημιουργική γραφή

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά αναζητείται η σχέση της Ρητορικής με τη δημιουργική γραφή μέσα από μια σύντομη ιστορική περιήγηση. Σκοπός είναι να δοθεί μια απάντηση στο ερώτημα που εγείρεται αναφορικά με το αν η εμφάνιση της δημιουργικής γραφής είναι πρόσφατη ή έχει τις δικές της ρίζες στην ιστορία της εκπαίδευσης και ειδικότερα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στη συνέχεια, ορίζεται η έννοια της δημιουργικής γραφής, εντοπίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της ως εκπαιδευτικής μεθόδου και επισημαίνονται οι στόχοι της τόσο σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία όσο και με βάση το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση των ψυχολογικών και γλωσσικών ωφελειών της δημιουργικής γραφής, αναδεικνύοντας με έμμεσο τρόπο τους λόγους για τους οποίους οφείλουμε να την καλλιεργήσουμε στα παιδιά.

2.1. Ιστορική αναδρομή: Αναζητώντας τη σχέση Ρητορικής και δημιουργικής γραφής

Στο ευρύ κοινό επικρατεί η αντίληψη ότι η δημιουργική γραφή ως μια τυπική απόδοση των ξενόγλωσσων όρων «**creative writing**» / «**écriture créative**», έκανε την πρώτη της εμφάνιση περίπου στα τέλη του 20^{ου} αιώνα σε Προγράμματα Σπουδών αγγλοσαξονικών πανεπιστημίων απ' όπου και διαδόθηκε προς την Ευρώπη. Τα πράγματα ως ένα βαθμό είναι έτσι. Ωστόσο, υπάρχει και μια ακόμη πτυχή της πραγματικότητας που αγνοείται από αρκετούς. Σχετικά με το ποια είναι αυτή η πραγματικότητα μάς ενημερώνει ο Καρακίτσιος που στο βιβλίο του αναφέρει ότι η ιστορία της δημιουργικής γραφής συνδέεται με μια σειρά κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταβολών σε σχέση με την εξελικτική πορεία της Ρητορικής (Καρακίτσιος, 2013: 14, 16). Σε μια προσπάθεια, λοιπόν, εξιχνίασης των καταβολών της δημιουργικής γραφής κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιήσουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή, δομώντας ταυτόχρονα το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης μελέτης.

Φαίνεται ότι η ιστορία της δημιουργικής γραφής ξεκινά στην αρχαία Ελλάδα και ειδικότερα στην αρχαία Αθήνα με τον Αριστοτέλη (384-322 π. Χ.), ο οποίος στο

έργο του «Ποιητική» είχε συγκεντρώσει μια σειρά από δημιουργικές πρακτικές, προκειμένου να υποδείξει στους μαθητές τους τι να αναζητούν και τι να αποφεύγουν κατά τη σύνθεση των ποιητικών τους έργων (δραμάτων). Εφόσον ο Αριστοτέλης τις είχε συλλέξει και συστηματοποιήσει, αυτό σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές ήταν αποδεκτές και εφαρμόσιμες χρόνια πριν. Συνεπώς, οι ρίζες της δημιουργικής γραφής προϋπήρχαν του Αριστοτέλη (Κωτόπουλος, 2012: 4).

Με το πέρασμα των αιώνων πολλοί συγγραφείς και φιλόσοφοι αξιοποιούσαν ως βάση στοιχεία της διδασκαλίας του Αριστοτέλη, ενσωματώνοντάς τα στην ομιλία και στη γραφή, που αντιμετωπιζόνταν τότε σαν τέχνη και ρητορεία. Όπως είναι γνωστό, η Ρητορική στην αρχαία Ελλάδα συνιστούσε μέθοδο σύνταξης προφορικού και γραπτού λόγου, με στόχο αυτός να γίνει πειστικός και αποτελεσματικός ως προς ένα αίτιο. Η σύνδεση με τη δημιουργική γραφή γίνεται έκδηλη στις πέντε φάσεις από τις οποίες αποτελούνταν η κλασική Ρητορική: 1. Invention (εύρεσις), 2. Disposition (τάξις), 3. Elocution (λέξις), 4. La memoria (μνήμη), 5. Actio (υπόκρισις) (Καρακίτσιοι, 2013: 17). Παρατηρούμε ότι σημειώνεται μια έμμεση αντιστοιχία ανάμεσα στις φάσεις της Ρητορικής και τις φάσεις δημιουργίας ποιημάτων⁵, κατ' επέκταση τις φάσεις για την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δημιουργικής γραφής. Αναφέρουμε επεξηγηματικά τις πέντε φάσεις που περιλαμβάνει η διαδικασία δημιουργίας ποιημάτων (από παιδιά): 1. Ανεύρεση του θέματος (και της μορφής), 2. Καταιγισμός ιδεών (brainstorming), 3. Σύνθεση του ποιήματος, 4. Ξαναδιάβασμα, αναθεώρηση, διορθώσεις πάνω στο κείμενο, 5. Τελική παρουσίαση και δημοσίευση του ποιήματος (Καλογήρου, 2009: 28).

Η πρώτη φάση της Ρητορικής όπου κυρίαρχη νοητική λειτουργία είναι η Φαντασία (έμπνευση) θα λέγαμε ότι αντιστοιχεί στην πρώτη και δεύτερη φάση της παραγωγής λογοτεχνικών κειμένων (ποιημάτων) με κοινό τόπο την αναζήτηση θέματος και ιδεών μέσα από ερεθίσματα (όπως εμπειρίες της καθημερινότητας, συναισθήματα, σκέψεις). Κατ' αναλογία, η δεύτερη φάση⁶ της Ρητορικής όπου κυρίαρχη νοητική λειτουργία είναι η Λογική (κρίση) θα μπορούσε να συσχετιστεί με την τρίτη φάση της δημιουργίας ποιημάτων, με κοινό παρονομαστή την οργάνωση και τη σύνθεση των στοιχείων που αναδύθηκαν στις παραπάνω φάσεις, υπό το πλαίσιο εφαρμογής μιας σειράς κανόνων. Αντίστοιχα, η τρίτη φάση της Ρητορικής

⁵ Εστιάζουμε στην ποίηση, επειδή αποτελεί τον «κορμό» της παρούσας εργασίας.

⁶ Εναλλακτικά, η δεύτερη και η τρίτη φάση της Ρητορικής θα μπορούσαν να αντιστοιχηθούν απευθείας στην τρίτη φάση της δημιουργίας ποιημάτων.

μάλλον ταιριάζει με την τέταρτη φάση στη διαδικασία παραγωγής ποιημάτων, όπου πραγματοποιείται μια πιο προσεκτική επεξεργασία του κειμένου μέσα από την επιλογή πιο κατάλληλων λέξεων, τις προσθήκες αισθητικών στοιχείων (π.χ. μεταφορές, εικόνες) και τις διορθώσεις. Την τέταρτη φάση της Ρητορικής που περιλαμβάνει την αποστήθιση, την παραλείπουμε κι έτσι η πέμπτη φάση (της Ρητορικής) με βασικό στοιχείο τη δραματοποίηση θα ήταν δυνατό να παραλληλιστεί με την τελική φάση της παρουσίασης του ποιήματος μέσω της ανάγνωσής του στην τάξη ή σε ένα ευρύτερο κοινό.

Την περίοδο του Μεσαίωνα και κατά τη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα η Ρητορική αναπροσαρμόστηκε στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής, ενώ το 19^ο αιώνα η διδασκαλία της λογοτεχνίας στηρίχτηκε στις τρεις πρώτες φάσεις της. Μέχρι και τα μέσα του 19^{ου} αιώνα στη Δυτική Ευρώπη και ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας η στοχοθεσία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας επικεντρωνόταν στη μάθηση της τέχνης της λογοτεχνικής γραφής, δηλαδή τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονταν, προσεγγίζονταν κατά κύριο λόγο ως πρότυπα προς μίμηση και δημιουργία κι όχι τόσο ως αντικείμενα ερμηνευτικής μελέτης και σχολιασμού. Φυσικά, η εφαρμογή της Ρητορικής στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως περιγράφηκε παραπάνω, δεν ήταν άσχετη με την επικρατούσα αντίληψη της εποχής, σύμφωνα με την οποία τεχνίτες και καλλιτέχνες δε διαχωρίζονταν σε επίπεδο αισθητικής, καθώς οποιαδήποτε τέχνη (άρα και η τέχνη της γραφής = λογοτεχνία) κατακτιόταν μόνο μέσω της διδασκαλίας. Έτσι, την περίοδο εκείνη οι μαθητές παρήγαγαν λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα και πεζά ακολουθώντας τους κανόνες των κλασικών λογοτεχνικών έργων (μίμηση ύφους).

Τα πράγματα ανατράπηκαν από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και μετά με την κυριαρχία του ρεύματος του Ρομαντισμού, που εξιδανίκευε το δημιουργό και το ταλέντο του (συγγραφέα), ενώ το δημιούργημα (λογοτεχνικό έργο) εκλαμβανόταν ως κάτι δυσπρόσιτο στο ευρύ κοινό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη στροφή προς μια διδακτική της λογοτεχνίας με εντελώς διαφορετικά κεντρικά χαρακτηριστικά. Σταδιακά, λοιπόν, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η Ρητορική χάνει το νόημά της, καθώς στόχος δεν είναι πια η απόκτηση δεξιοτήτων για τη δημιουργία ή έστω η μιμητική αναπαραγωγή λογοτεχνικών κειμένων, αλλά η επιστημονική ανάλυση και η ερμηνεία με βάση την οπτική του δημιουργού. Οι πρώτες αντιδράσεις στη δεδομένη κατάσταση εκδηλώθηκαν από τους ίδιους τους συγγραφείς όπως ήταν ο Marcel Proust, ο Milan Kundera και ο Italo Calvino. Αυτοί μαζί με άλλους ομοϊδεάτες τους

είχαν το θάρρος να απομυθοποιήσουν το συγγραφικό τους «εγώ», δημιουργώντας λογοτεχνικά έργα στα οποία σχολίαζαν τεχνικές συγγραφής, πιθανές επιλογές και γενικότερα τον τρόπο γραφής τους (Καρακίτσιο, 2013: 18-23).

Συμπερασματικά, από την περιπλάνησή μας αυτή στην ιστορία παρατηρούμε την ολοκλήρωση ενός σχήματος κύκλου ως προς την εξέλιξη της Ρητορικής, που εν τέλει μαρτυρά ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί προέκτασή της. Έκτοτε από τη μεριά των δημιουργών, άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, τα οποία στη συνέχεια εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο κατακόρυφη αύξηση της δημοτικότητας και του ενδιαφέροντος για τη δημιουργική γραφή, προγράμματα της οποίας έχουν κατοχυρωθεί θεσμικά σε αξιόλογα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ευρώπης και της Αμερικής (Κωτόπουλος, 2012: 6). Στην Ελλάδα, που δέχεται ανάλογες επιδράσεις από τον αγγλοσαξονικό χώρο, η δημιουργική γραφή κάνει αισθητή την παρουσία της μετά τις αρχές του 1990 με τη μορφή σεμιναρίων, τη διοργάνωση των οποίων αναλαμβάνουν φορείς, εκδοτικοί οίκοι, βιβλιοπωλεία κλπ. Στην αρχή λειτούργησαν εργαστήρια δημιουργικής γραφής στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη υπό την αιγίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.) (Καρακίτσιο, 2013: 15). Μέχρι και το 2008 η δημιουργική γραφή παραμένει σε ένα επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης. Το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 ο καθηγητής Νέας Ελληνικής Φιλολογίας και ποιητής, Μίμης Σουλιώτης δημιουργεί το πρώτο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Δημιουργική Γραφή*» στην Ελλάδα (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) με έδρα τη Φλώρινα (Κωτόπουλος, 2014: 807). Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα με το πέρασμα των ετών εξελίσσεται σε δύο κατευθύνσεις, τη Συγγραφή και την Εκπαίδευση. Επιπλέον, την ακαδημαϊκή χρονιά 2015-2016 στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) λειτουργεί το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «*Επιστήμες της Αγωγής*» και κατεύθυνση τη «*Δημιουργική γραφή και εκδοτική παραγωγή για το παιδί: από το σχολικό στο εξωσχολικό βιβλίο*» με υπεύθυνο προγράμματος τον Ανδρέα Καρακίτσιο. Πρόσφατα (2012) η δημιουργική γραφή εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς της Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο σύμφωνα με τις αρχές του εγχειριδίου «*Δημιουργική Γραφή – Οδηγίες Πλεύσεως*» που συνέταξε ο Μίμης Σουλιώτης (Κωτόπουλος, 2014: 817). Τέλος, στην εξάπλωση της δημιουργικής γραφής συντελεί όλο και περισσότερο

η άνθιση της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχοντας τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους να εγγραφούν σε διαδικτυακά σεμινάρια δημιουργικής γραφής (Καραγιάννης, 2010: 3).

2.2. Απόπειρα ορισμού της έννοιας: Τα «πρόσωπα» της δημιουργικής γραφής

Για τον Σουλιώτη ο όρος «δημιουργική γραφή» θεωρείται καταχρηστικός, καθώς η γραφή ως δραστηριότητα δε μπορεί παρά να είναι δημιουργική (Σουλιώτης, 2012: 1). Καθένας από εμάς σε μια αρχική προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου της δημιουργικής γραφής ξεκινά να αναλύει τη φράση αυτή στα επιμέρους συστατικά της. Έτσι, προκύπτουν δύο έννοιες, η έννοια της **δημιουργικότητας** και η έννοια της **γραφής**. Η γραφή μας παραπέμπει στην παραγωγή γραπτού λόγου, γεγονός που καθιστά τον ορισμό της πιο συγκεκριμένο, οικείο και εύκολα γενικεύσιμο. Ωστόσο, ο επιθετικός προσδιορισμός «δημιουργικός» μάς προσανατολίζει σε διαφορετικά νοήματα λόγω της ύπαρξης πολλαπλών και διαφορετικών προσεγγίσεων για τους όρους «δημιουργικός» και «δημιουργικότητα», με αποτέλεσμα την πρόκληση σύγχυσης ως προς την αποσαφήνιση της δημιουργικής γραφής (Κωτόπουλος, 2012: 1-2). Η σύνδεση, λοιπόν, της δημιουργικής γραφής με τη δημιουργικότητα καθιστά αυτόματα δύσκολη την εύρεση ενός επαρκούς ορισμού κι εδώ ταιριάζει η εύστοχη φράση του Gary Davis: «Υπάρχουν περίπου τόσοι ορισμοί, θεωρίες και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί.» (Davis, 2000 στο Καρακίτσιος, 2013: 13).

Εν τούτοις, στο πλαίσιο της αναγκαιότητας για ορθολογισμό έχουν σημειωθεί προσπάθειες ορισμού της δημιουργικής γραφής. Έτσι, η γραφή που υπονοείται είναι η λογοτεχνική, ενώ «[...] στην ευρεία του σημασία, ο όρος εμπεριέχει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων [...]» (Κωτόπουλος, 2014: 801). Εύλογα προκύπτει ότι η δημιουργική γραφή εστιάζει στη διδασκαλία δεξιοτήτων **λογοτεχνικής γραφής**, αναφέρεται δηλαδή κυρίως σε κείμενα που συνδέονται με την ποιητική λειτουργία της γλώσσας (Jacobson, 1960 στο Καρακίτσιος, 2013: 14). Επομένως, το περιεχόμενο των δράσεων της αφορά πρωτίτως τη μελέτη και παραγωγή κλασικών λογοτεχνικών ειδών όπως είναι το μυθιστόρημα, το διήγημα, η ποίηση, πρόσφατα και η κινηματογραφική γραφή (το σενάριο) και δευτερευόντως τη

διδασκαλία άλλου είδους συγγραφικών δεξιοτήτων με στόχο την παραγωγή χρηστικών κειμένων (όπως περίληψη, άρθρα, δοκίμια κλπ.) (Καρακίτσιος, 2013: 14).

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει με έμμεσο τρόπο ότι η συγγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί μέσω της εξάσκησης και της σχετικής ενασχόλησης, αναιρώντας προκαταλήψεις στις οποίες η συγγραφική ικανότητα συνιστά «προνόμιο» λίγων ταλαντούχων – εμπνευσμένων ανθρώπων (Σουλιώτης, 2012: 1). Ο Αναγνωστόπουλος παρατηρώντας τρία φαινόμενα σχετικά με τη δημιουργική γραφή (τα τελευταία είκοσι χρόνια), πρώτον τη διδασκαλία της σε πανεπιστημιακό επίπεδο, δεύτερον την κυκλοφορία ευάριθμων εγχειριδίων με συγγραφικές «συνταγές» και τρίτον την τακτική διδασκαλία της στο πλαίσιο εργαστηρίων από φορείς και εκδοτικούς οίκους, επιβεβαιώνει εξίσου ότι η παλαιότερη επικρατούσα άποψη περί φυσικού ταλέντου αρχίζει να «σπάει» (Αναγνωστόπουλος στο Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010: 21-22). Ωστόσο, δε θα μπορούμε σε περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το διδακτό ή μη της συγγραφικής δεξιότητας για τους ενήλικους, καθώς το εργαλείο της έρευνάς μας είναι η εξάσκηση της δημιουργικής γραφής από τα παιδιά, με στόχο πέρα από την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, τη βελτίωση της αναγνωστικής τους «επάρκειας» στην ποίηση.

Κατά συνέπεια, ο ορισμός που μας ενδιαφέρει περισσότερο περιγράφει τη δημιουργική γραφή ως «**μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο** που προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο το λόγο και τις δυνατότητές του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση», βασιζόμενη στην ανασυγκρότηση των στοιχείων μιας λέξης, πρότασης ή ενός κειμένου με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων Πρόκειται για μια μέθοδο που απορρέει από την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να μεταδώσει με αποτελεσματικότητα στους μαθητές τη γραπτή έκφραση (Πασσιά, Μανδηλαράς & Βίδου, 2007: 17). Η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών και των στόχων της δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικής μεθόδου παρουσιάζεται διεξοδικά στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Στο σημείο αυτό, έχοντας αποδώσει με περιεκτικό τρόπο την έννοια της δημιουργικής γραφής, οφείλουμε να αναφερθούμε στον **Gianni Rodari** (1920-1980), τον Ιταλό δάσκαλο και συγγραφέα που με το αξιόλογο έργο του έθεσε τις βάσεις του σημερινού οικοδομήματος της δημιουργικής γραφής για παιδιά. Στο βιβλίο του «*Γραμματική της φαντασίας*» τονίζει την αξία που ενέχει η καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών, αναδεικνύει την απελευθερωτική φόρτιση της λέξης και προτείνει

διάφορες τεχνικές που διευκολύνουν την επινόηση. Ο ίδιος έχει εκφράσει ένα πολύ επιτυχημένο γνωμικό που δύσκολα το ξεχνάνε όσοι έχουν διαβάσει το προαναφερόμενο βιβλίο του, ενώ ο καθένας μπορεί να το ερμηνεύσει ποικιλοτρόπως: «Στην πραγματικότητα μπορείς να μπεις από την κεντρική πόρτα ή να χωθείς –είναι πιο διασκεδαστικό– από ένα παραθυράκι.» (Rodari, 2003: 42). Επιτρέψτε μας, λοιπόν, να σας δώσουμε τη δική μας ερμηνεία σύμφωνα με τη λογική που διέπει την εργασία μας. Η «πραγματικότητα» στην οποία επιθυμούμε να «μπουν» οι μαθητές μας, είναι η ποίηση και για να το πετύχουμε αυτό, δε θα χρησιμοποιήσουμε την «κεντρική πόρτα» της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αντίθετα, θα αφήσουμε τους μαθητές να «τρυπώσουν» στην ποίηση μέσα από το «παραθυράκι» της δημιουργικής γραφής!

2.3. Χαρακτηριστικά και στόχοι της δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικής μεθόδου

Στο υποκεφάλαιο αυτό, επιχειρούμε να καταστήσουμε σαφές το πνεύμα και τις αρχές που διατρέχουν τη δημιουργική γραφή για παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζουμε τα θεωρητικά στοιχεία πάνω στα οποία βασίζονται οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αξιοποιούμε στις διδακτικές παρεμβάσεις αυτής της έρευνας.

Όπως προαναφέραμε, η δημιουργική γραφή λόγω της σύνδεσής της με τα λογοτεχνικά κείμενα συσχετίζεται εξίσου με την **ποιητική λειτουργία της γλώσσας**, όρο που χρησιμοποίησε ο Roman Jakobson. Η συγκεκριμένη λειτουργία σε σχέση με τις υπόλοιπες (π.χ. την αναφορική) προσφέρει στο χρήστη τη μέγιστη δυνατότητα απομάκρυνσης των λέξεων από την καθιερωμένη σημασία τους (Jakobson, 1960 στο Καρακίτσιος, 2013: 50). Η έννοια της **«αταξίας»** είναι κάτι που πρέπει εξίσου να ειπωθεί αναφορικά με τη δημιουργική γραφή. Η έμπνευση δε διδάσκεται (Duchense & Legay, 1991 στο Καρακίτσιος, 2013: 24). Μπορούμε όμως να διδάξουμε τον κανόνα της αταξίας, ο οποίος αποδεσμεύει το άτομο από τη φοβία της έλλειψης έμπνευσης, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο όπου η σκέψη απελευθερώνεται από κανονιστικές αρχές και η γλώσσα χρησιμοποιείται με ανατρεπτικό, μη συμβατικό τρόπο. Αυτό συνιστά εν τέλει το κατάλληλο «έδαφος» για να «φυτρώσει» η έμπνευση. Στο ίδιο κλίμα σκέφτεται και ο Καραγιάννης υποστηρίζοντας ότι «σ’ αυτό το είδος της γραφής προέχει η **δημιουργικότητα** [...]» (Καραγιάννης, 2010: 1).

Συνεπώς, προκύπτει ότι κάθε παιδί είναι σε θέση να γράψει με το δικό του, δημιουργικό τρόπο, καθώς αυτό που προαπαιτείται δεν είναι ούτε η έμπνευση ούτε το συγγραφικό ταλέντο, αλλά η εύρεση των συνθηκών εκείνων υπό τις οποίες θα εκφραστεί δίχως περιοριστικά κριτήρια.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει ότι σημαντικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής γραφής, είναι η **απουσία του δίπολου «σωστό» – «λάθος»** (Πασσιά κ.ά., 2007: 14). Οι μαθητές δεν αξιολογούνται σε καμιά περίπτωση βαθμολογικά, ενώ όλες οι απαντήσεις τους εκλαμβάνονται ως ορθές. Φυσικά, ο εκπαιδευτικός δε λαμβάνει υπόψη του τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη των παιδιών, απλώς τα εντοπίζει και τα καταγράφει, προκειμένου να αξιοποιηθούν στις αντίστοιχες διδακτικές ώρες του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό συνεπάγεται ότι ο μαθητής εστιάζει την προσοχή του στο περιεχόμενο του κειμένου κι όχι στα μορφολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά του. Ακόμη, ο ρόλος του δασκάλου είναι παραιναιτικός. Πιο αναλυτικά, εμπνυχώνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν στο έπακρο τη δημιουργικότητά τους, προτείνει λύσεις, συνεισφέρει στην υπερπήδηση τυχόν εμποδίων. Τέλος, αξίζει να ειπωθεί ότι ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να λαμβάνουμε πολύ σοβαρά υπόψη μας το πώς παρεμβαίνουμε στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος καθοδήγησης (έστω και ασυνείδητης) της φαντασίας του και άρα υιοθέτησης της προσωπικής μας οπτικής κι όχι της δικής του.

Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που προτείνονται, για να υλοποιηθούν στην τάξη, έχουν έντονο **ομαδικό χαρακτήρα** (Πασσιά κ.ά., 2007: 15). Η ομαδικότητα υφίσταται εκ προοιμίου είτε όταν ο μαθητής κάνει μόνος του μια δραστηριότητα κι αυτή παρουσιάζεται και σχολιάζεται στην ολομέλεια της τάξης, είτε όταν ο εκπαιδευτικός οργανώνει την τάξη σε ομάδες και η καθεμιά αναλαμβάνει τη συγγραφή ενός κειμένου συνεργατικά. Στην πρώτη περίπτωση, που έχει ως στόχο την ανακάλυψη και την αποδοχή διαφορετικών τρόπων έκφρασης (και όχι την επιβράβευση), πραγματοποιούνται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που πέρα από την παρουσίαση περιλαμβάνουν και την ανταλλαγή των γραπτών μεταξύ των παιδιών. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη μοναδικότητα της σκέψης και της έκφρασής τους, επειδή την αντιδιαστέλλουν με τη σκέψη και τον τρόπο έκφρασης των συμμαθητών τους. Στη δεύτερη περίπτωση της συνεργατικής συγγραφής, το προϊόν που προκύπτει είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ιδεών των μαθητών και ανήκει σε όλα τα μέλη της ομάδας.

Κοινός παρονομαστής και στις δύο περιπτώσεις είναι ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί το έναυσμα για να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές «φωνή» (κυρίως αυτοί που χαρακτηρίζονται από αναστολές και φόβο έκθεσης στην κρίση ενός κοινού), αλλά και για να διαμορφωθεί ένα κλίμα ομαδικότητας και αποδοχής μέσα στην τάξη.

Όταν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής απευθύνονται σε παιδιά είναι επιθυμητό –αν όχι αναγκαίο– να διέπονται από έναν **παιγνιώδη – διασκεδαστικό χαρακτήρα**. Εξάλλου, μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων (δημιουργικής γραφής και παιχνιδιού) υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία, όπως η φαντασία, ο πειραματισμός, η αίσθηση της περιπέτειας (Καραγιάννης, 2010: 10). Ένα παράδειγμα στο οποίο γίνεται έκδηλη η σύνδεση παιχνιδιού και δημιουργικής γραφής είναι η επινόηση ιστοριών. Ο Rodari θεωρεί ότι το παιδί, όταν παίζει, ανασύρει αναμνήσεις από τα βιώματά του, τις οποίες επεξεργάζεται και ανασυνθέτει με δυναμικό τρόπο, προκειμένου να δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στην περιέργειά του (Rodari, 2003: 202). Το ίδιο συμβαίνει και υπό το πλαίσιο της επινόησης μιας ιστορίας, όπου ενεργοποιούνται παρόμοιες νοητικές λειτουργίες στο μυαλό του παιδιού. Ύλη της έκφρασης στο παιχνίδι με αντικείμενα (π.χ. πλαστελίνη) είναι το πράγμα (η πλαστελίνη), ενώ αντίστοιχα ύλη της έκφρασης στην αφήγηση (επίνοηση ιστοριών) είναι οι λέξεις (Rodari, 2003: 151). Ωστόσο, η διαδικασία της έκφρασης και στις δύο περιπτώσεις είναι η ίδια. Τέλος, αξίζει να θυμηθούμε τη φράση του Friedrich Schiller: «Ο άνθρωπος παίζει μόνο όταν είναι άνθρωπος στην κυριολεξία και είναι στην κυριολεξία άνθρωπος μόνο όταν παίζει.» (Schiller στο Rodari, 2003: 206).

Έχοντας καλύψει το κομμάτι με τα ουσιαστικότερα χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής για παιδιά, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε στους εκπαιδευτικούς στόχους της. Καθετί νέο, μη τετριμμένο στην εκπαιδευτική πράξη εκτός από ενθουσιασμό μπορεί να προκαλέσει κι έντονη δυσπιστία ή αντίδραση τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο κι από την πλευρά των δασκάλων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανό, όταν έρθουν σε επαφή για πρώτη φορά με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, να αναρωτηθούν ποια είναι η στόχευση ή η χρησιμότητά τους και ποιο είναι εν τέλει το νόημα της συμμετοχής τους σε αυτές. Ο Κιοσσές εισάγει με ιδιαίτερα εύστοχο τρόπο το νεολογισμό «*απο-σχολ(ε)ιοποίηση*» αποκρυσταλλώνοντας σε αυτό δύο γενικούς στόχους της δημιουργικής γραφής. Ο πρώτος αφορά την αποδέσμευση από το παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο (*απο-σχολειοποίηση*) κι ό,τι αυτό συνεπάγεται και ο δεύτερος την απόσχιση της

λογοτεχνίας από τη συνηθισμένη σχολική / φιλολογική ανάλυσή της (αποσχολιοποίηση) (Κιοσσές, 2013: 6).

Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργική γραφή αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση του παιδιού γύρω από το γλωσσικό υλικό και τη συμφιλίωσή του με τη γραφή, μια πρακτική που συχνά το απωθεί. Επίσης, στόχος είναι η δημιουργία ενός «αντίβαρου φαντασίας» στις νόρμες που διέπουν τη γλώσσα, προκειμένου ο λόγος του παιδιού να απελευθερωθεί και να βρεθεί σε «απάτητα μονοπάτια». Ακόμη, όταν ως εκπαιδευτικοί σχεδιάζουμε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, θα πρέπει να επιδιώκουμε την καλλιέργεια μιας προσωπικής σχέσης ανάμεσα στο παιδί, τις λέξεις και τον τρόπο που αυτές συνδυάζονται μεταξύ τους, έτσι ώστε ο μαθητής να συνειδητοποιήσει ότι η γλώσσα αναδιαμορφώνεται κάθε φορά που τη χρησιμοποιεί είτε σε γραπτό είτε σε προφορικό επίπεδο (Πασσιά κ.ά., 2007: 18).

Ωστόσο, ως κυριότερη επιδίωξη της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής τίθεται η διάπλαση **επαρκέστερων αναγνώστων**. Η άσκηση δηλαδή των μαθητών στη δημιουργική γραφή να συνιστά έναυσμα για περαιτέρω ανάγνωση (είτε των παραγόμενων από τα μέλη της ομάδας κειμένων είτε άλλων λογοτεχνικών έργων) αλλά και αντίστροφα, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου να αποτελεί αφορμή για γραφή (Κιοσσές, 2013: 7). Κατ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται μέσα στη σχολική τάξη μια σχέση αλληλοδιαδοχής μεταξύ ανάγνωσης και γραφής. Όπως το διατυπώνει και ο Σουλιώτης «Η επιτυχία της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής [...] κρίνεται από το αν και κατά πόσο (περισσότερους και) επαρκέστερους αναγνώστες της λογοτεχνίας μπορεί να διαμορφώσει. Οι συγγραφικές ασκήσεις [...] καλλιεργούν το γλωσσικό γούστο, διαπλάθουν απαιτητικότερους αναγνώστες και εκλεπτύνουν τη λογοτεχνική ανάγνωση.» (Σουλιώτης, 2012: 13). Σε μια πρώτη φάση ως δασκάλες και δάσκαλοι οφείλουμε να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε αν όχι «επαρκείς» αναγνώστες τουλάχιστον «αναγνώστες». Αυτό από μόνο του είναι σημαντικό κατόρθωμα. Αν στη συνέχεια καταφέρουμε να καταστήσουμε τους αναγνώστες μας και «απαιτητικούς», με την έννοια ότι δε θα συμβιβάζονται με την αναγνωστική ευκολία, τότε το κατόρθωμά μας είναι κατόρθωμα εις το τετράγωνο (Κιοσσές, 2013: 7).

Ορισμένοι από τους προαναφερόμενους στόχους μαζί με τις αντίστοιχες προτεινόμενες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής εντάσσονται στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό

Σχολείο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Ειδικότερα, στο κομμάτι που αφορά τη διδακτική μεθοδολογία της λογοτεχνίας «κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία [...]» τα οποία όπως είδαμε, αποτελούν χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής. Στο ίδιο σημείο προτείνεται «τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου –ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης– να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας», στις οποίες μεταξύ άλλων αναφέρονται «η διασκευή λογοτεχνικών κειμένων σε θεατρικό σενάριο», «το δημιουργικό γράψιμο», «προσκλήσεις συγγραφέων» στην τάξη (Α.Π.Σ., 2003: 44). Οι προτάσεις αυτές συνδέονται κατά κάποιον τρόπο με τη δημιουργική γραφή, ωστόσο δεν πραγματοποιείται σαφής διάκριση από τις αντίστοιχες παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Το ίδιο επισημαίνει και ο Καρακίτσιος, λέγοντας ότι η αναφορά στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπερδεύεται με τις αντίστοιχες φιλιαναγνωστικές δράσεις (Καρακίτσιος, 2013: 37). Αντίθετα, δραστηριότητες ρητά συνδεδεμένες με τη δημιουργική αφήγηση και γραφή παρατηρούνται στους προβλεπόμενους στόχους και τις ενδεικτικές δραστηριότητες ανά τάξη.

Πιο αναλυτικά, για την Α΄ και Β΄ τάξη ανάμεσα στους σκοπούς τίθεται «η ενθάρρυνση του παιδιού να αναπτύξει τη δημιουργική του φαντασία». Στο στόχο που σχετίζεται με τη δημιουργική γραφή και τη δημιουργική αφήγηση προβλέπεται ο μαθητής να «ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση δικών του ιστοριών και να εξοικειώνεται με τη χωροχρονική αντίληψη». Ως ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνονται ημιτελείς ιστορίες που το παιδί διαβάζει ή ακούει για να μαντέψει το τέλος τους, να τις συνεχίσει και να τις ολοκληρώσει ή και να δημιουργήσει δικές του εκδοχές (δημιουργική αφήγηση). Επιπλέον, ενδείκνυται παιγνιώδεις ασκήσεις αντιστροφής των στοιχείων συνέχειας μιας ιστορίας (π.χ. κάποτε – τώρα – μετά – χθες – σήμερα – αύριο), προκειμένου να τις τακτοποιήσει με τη φυσική χρονολογική σειρά (Α.Π.Σ., 2003: 30).

Αντίστοιχα για τις Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεις το δημιουργικό γράψιμο και η δημιουργική αφήγηση εντάσσονται στις προτεινόμενες θεματικές ενότητες προς επεξεργασία. Στις ενδεικτικές δραστηριότητες, με τη δημιουργική γραφή συνδέονται οι ασκήσεις μετασχηματισμού και αντικατάστασης ποιητικών φράσεων με αντίστοιχες του καθημερινού λόγου και αντίστροφα, καθώς και η συγκρότηση λογοτεχνικών ανθολογίων. Όσον αφορά τη δημιουργική αφήγηση, προτείνεται η αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων κλπ.).

Προβαίνοντας σε μια κριτική προσέγγιση των προτάσεων του Αναλυτικού Προγράμματος για τη δημιουργική γραφή, θα λέγαμε ότι η σχέση τους με τη συναφή θεωρία δεν είναι ουσιαστική. Πρώτα απ' όλα, στους γενικούς στόχους για τη λογοτεχνία δε συμπεριλαμβάνεται η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές, η οποία συνιστά τη θεμελιώδη στόχευση της δημιουργικής γραφής. Έπειτα, στο κομμάτι της διδακτικής μεθοδολογίας η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία παραμένει γράμμα κενό, καθώς δεν προβλέπεται εξίσου μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από δραστηριότητες συγγραφής με παιγνιώδη χαρακτήρα. Συνεπώς, είναι ξεκάθαρο ότι δεν πρόκειται για ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου αλλά για ένταξη περιορισμένων δραστηριοτήτων της. Εύλογα προκύπτει ότι από την πλευρά εκείνων που κατήρτισαν το Πρόγραμμα δεν υφίσταται κάποιος θεωρητικός προβληματισμός ως προς τη χρησιμότητα αυτού του είδους δραστηριοτήτων, η αξιοποίηση των οποίων απαιτεί σημαντικές μεταβολές τόσο ως προς τον τρόπο θεώρησης της λογοτεχνίας όσο κι ως προς τη διδακτική της. Η απουσία, λοιπόν, στοχοθεσίας των δραστηριοτήτων, αλλά και η μη πρόβλεψη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα η δημιουργική γραφή να αξιοποιείται (αν αξιοποιείται) ευκαιριακά για να «διανθίσει» τη διδασκαλία κι όχι για να την επαναπροσδιορίσει. Γενικότερα, στη φιλοσοφία του Προγράμματος η διδασκαλία της λογοτεχνίας ως μια ενότητα μελέτης και συγγραφής λογοτεχνικών κειμένων παραμένει μετέωρη.

2.4. «Κι άρχισα να κολυμπάω στη σελίδα...»⁷: Δημιουργική γραφή και οφέλη

Στη φράση «Κι άρχισα να κολυμπάω στη σελίδα...» (Bing, 1976 στο Πασσιά κ.ά., 2007: 7) εμπεριέχονται όλες οι περιπέτειες του ταξιδιού στη δημιουργική γραφή, από το φόβο απέναντι στη λευκή σελίδα, τα παράπονα του τύπου «από πού να ξεκινήσω;», «δεν ξέρω τι να γράψω!», «δε μου βγαίνουν οι λέξεις» μέχρι τα παιχνίδια με τα γράμματα, τις λέξεις, τις φράσεις / στίχους και τον τελικό προορισμό, το γραπτό κείμενο. Στο συγκεκριμένο, λοιπόν, υποκεφάλαιο θα μελετήσουμε τα οφέλη που

⁷ Από το ομότιτλο βιβλίο της Elisabeth Bing.
Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu' à la page*. Paris: Editions des Femmes.

προσφέρει αυτή η «βουτιά» του παιδιού στην απέραντη «θάλασσα» των δυνατοτήτων της δημιουργικής γραφής.

Οι ωφέλειες που απορρέουν από τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, τις **ψυχολογικές** και τις **γλωσσικές**. Ο διαχωρισμός είναι ενδεικτικός και γίνεται στο πλαίσιο διευκόλυνσης της παρουσίασής τους από τη μεριά μας. Στην πραγματικότητα οι δύο αυτές κατηγορίες συνιστούν ένα όλο, καθώς αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Οι θετικές επιδράσεις ψυχολογικής υφής συνδέονται με εκείνες που παρατηρούνται εξίσου σε άλλα είδη τέχνης. Ειδικότερα, επιστήμονες από το χώρο της κλασικής Ψυχανάλυσης επισημαίνουν τη θεραπευτική λειτουργία της συγγραφικής δραστηριότητας (Freud, 1976 στο Καρακίτσιος, 2013: 15). Με τη συγγραφή δηλαδή στίχων ή ενός ποιήματος, μιας μικρής ή μεγαλύτερης σε έκταση λογοτεχνικής αφήγησης παρατηρείται μια ψυχική εκτόνωση, εσωτερική λύτρωση και απελευθέρωση των ενδόμυχων σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου – δημιουργού στο χαρτί (Καρακίτσιος, 2013: 15). Τις **θεραπευτικές ιδιότητες** της γραφής επιβεβαιώνει και ο Graham Greene (στο Καραγιάννης, 2010: 4). Μάλιστα, στις μέρες μας η δημιουργική γραφή εφαρμόζεται ως πρακτική υγείας με ευεργετικά αποτελέσματα σε άτομα που έπασχαν από άγχος, κατάθλιψη ή αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Καραγιάννης, 2010: 4). Άξιο προσοχής είναι το τελευταίο – πιθανόν και το λιγότερο γνωστό– το οποίο οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ως δασκάλες και δάσκαλοι, δεδομένου ότι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα σημαντικό ποσοστό διαγνωσμένων με μαθησιακές δυσκολίες μαθητών φοιτά στο γενικό σχολείο.

Συνήθως η διαδικασία της γραφής έχει μεγαλύτερη αξία απ' ό τι το τελικό έργο, καθώς δείχνει το δρόμο προς την **αυτογνωσία** (Κωτόπουλος, 2012: 10). Όπως συμβαίνει σε κάθε μορφή τέχνης, έτσι και στη δημιουργική γραφή το άτομο προσπαθεί να ανακαλύψει τον εσωτερικό του κόσμο, μόνο που στη συγκεκριμένη περίπτωση η προσπάθεια αυτή έγκειται στο να αποτυπώσει στοιχεία του εαυτού του στο χαρτί. Ωστόσο, στις μέρες μας η συγγραφή δε νοείται ως μοναχική διαδικασία κι αυτό επιβεβαιώνεται από τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής (για τη λειτουργία τους απαιτείται η ύπαρξη μιας ομάδας μαθητευομένων) κι από το πλήθος δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με ομαδικό χαρακτήρα. Έτσι, τόσο η συνεργατική συγγραφή όσο και η ανάγνωση των δημιουργημάτων (π.χ. ποιημάτων, ιστοριών) στο ακροατήριο των συμμετεχόντων προωθούν την αλληλοκατανόηση, την

ένταξη, την αποδοχή από και προς την ομάδα (Καρακίτσιος, 2013: 15) που με τη σειρά τους τονώνουν την **αυτοεκτίμηση** του υποκειμένου (Κωτόπουλος, 2012: 10). Εφόσον, προσφέρεται σε όλους τους μαθητές η ελευθερία ως προς την έκφραση και η δυνατότητα εξάσκησης της φαντασίας τους, τα γραπτά που θα παραχθούν, θα είναι διαφορετικά, αναδεικνύοντας τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού. Στο πλαίσιο της ομάδας, λοιπόν, όλοι συνειδητοποιούν όχι μόνο τη διαφορετική ψυχοσύνθεση του καθενός, αλλά και τις ομοιότητες μεταξύ τους τις οποίες δεν είχαν εντοπίσει πιο πριν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προάγεται εν τέλει μια **βαθύτερη επικοινωνία** μεταξύ των μελών της ομάδας – σχολικής τάξης.

Οι ψυχολογικές ωφέλειες προκαλούν θετικές αλλαγές ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη γλώσσα. Η σχέση αυτή ισχύει κι αντίστροφα. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά «νιώθουν» τη γλώσσα αντανακλάται στην ψυχολογία τους και κατ' επέκταση στις επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο του σχολείου. Όταν οι μαθητές δε νιώθουν κυρίαρχοι πάνω στη γλώσσα και ειδικότερα στη γραπτή έκφραση, τότε ο φόβος του λάθους και η ανασφάλεια τους ακολουθεί, με απώτερη συνέπεια τη γέννηση αρνητικών συναισθημάτων για τη γραφή, μια γενικότερη αποστροφή για το σχολείο και χαμηλές προσδοκίες σχολικής επιτυχίας.

Η συγγραφή ποιημάτων⁸ από τα παιδιά συνιστά μια καλή ευκαιρία συνειδητοποίησης της δύναμης που έχουν πάνω στη γλώσσα τους, καθώς στην ποίηση κυριαρχεί η ελευθερία της έκφρασης. Από την πρώτη μέχρι την τρίτη παιδική ηλικία τα παιδιά έχουν μια σχεδόν έμφυτη τάση να γράφουν στιχάκια, εφόσον τους παρέχεται η κατάλληλη ενθάρρυνση. Η ποιητική αυτή προδιάθεση συνιστά ένα είδος προλογικής σκέψης. Θα ήταν μεγάλο σφάλμα από την πλευρά μας ως εκπαιδευτικοί να «αποξηράνουμε» αυτή την «πρωτόγονη» εφευρετικότητα της παιδικής γλώσσας, αγνοώντας τη στο όνομα μιας ύποπτης διανοητικής διδασκαλίας (Σουλιώτης, 1995: 230-231). Αντίθετα, εμπυχώνοντας τους μαθητές να γράφουν συστηματικά στίχους ή και ολόκληρα ποιήματα, «καλλιεργούμε» την προλογική τους σκέψη, καθώς οι ίδιοι μπαίνουν στη διαδικασία να επιλέξουν από τη γλωσσική «δεξαμενή» τους και να βάλουν τις λέξεις δίπλα-δίπλα, προκειμένου να αποτυπωθεί το νόημα που επιθυμούν. Έτσι, αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι η παράταξη των λέξεων με μια άλλη σειρά δημιουργεί ένα διαφορετικό νοηματικό αποτέλεσμα κι ότι αυτού του είδους οι

⁸ Βλ. υποσημείωση 5.

δυνατότητες αποτελέσματος είναι άπειρες (Μπαλάσκας, 1990: 41). Φυσικά, όλα αυτά δεν είναι μικρή υπόθεση για τη γλωσσική τους ωρίμανση.

Ως ωφέλιμες κρίνονται εξίσου δραστηριότητες που γίνονται με το παιχνίδι του ήχου σε βάρος του περιεχομένου. Σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες οι ήχοι των σημαινόντων φτιάχνουν μια ομάδα, απομονωμένοι από τα σημαινόμενά τους (π.χ. ποιήματα⁹ με παρεκφορές μιας «εντυπωσιακής» λέξης). Η ανάδειξη της ηχητικής αξίας των φθόγγων και των συλλαβών μέσω των συγκεκριμένων ασκήσεων είναι ακριβώς το όφελος που προκύπτει από την εξοικείωση των παιδιών με αυτές (Σουλιώτης, 1995: 204-205). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Rodari, ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαστρέβλωση των λέξεων (π.χ. μέσω της χρήσης ενός αυθαίρετου προθέματος όπως *ξε-, δι-, τρι-, δυσ-, αντι-* κλπ.) βοηθά τα παιδιά μέσω των λεξικών αποκλίσεων που επακολουθούν, να εξετάσουν τις δυνατότητες της γλώσσας επιδεικνύοντας τον αντικομοφορισμό τους απέναντι στη γλωσσική νόρμα, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο το προβάδισμα στην προσωπική τους «ομιλία»¹⁰ (Rodari, 2003: 46).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών μέσω της δημιουργικής γραφής. Ο Rodari (και πάλι) θεωρεί ότι αν τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών αξιοποιηθούν με δημιουργικό τρόπο από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να «γεννήσουν» μια ιστορία. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής γράψει «Λαγονία» αντί για «Λαπωνία» έχουμε ήδη ανακαλύψει μια νέα χώρα στην οποία κατοικούν συμπαθητικά τετράποδα. Ένας άλλος τρόπος είναι να ορίσουμε την ανορθόγραφη λέξη ως «ασθένεια» της σωστής (Rodari, 2003: 50-52). Σε κάθε περίπτωση αν ακολουθήσουμε την ιστορία που κρύβεται πίσω από κάθε ορθογραφικό λάθος, το κέρδος είναι διπλό για τα παιδιά. Πρώτον, ο χρόνος που αφιερώνουμε αυξάνει τις πιθανότητες να εντυπωθεί η σωστή γραφή της λέξης. Δεύτερον, τα ορθογραφικά λάθη απομυθοποιούνται, επειδή αντιμετωπίζονται με χιουμοριστικό τρόπο, γεγονός που δημιουργεί περισσότερα χαμόγελα στους μαθητές. Η άποψη του Rodari περί ορθογραφικών (κι άλλων) λαθών επιβεβαιώνεται με τα κείμενα του Μποστ που περιέχουν σκόπιμα λάθη (όπως το ποίημα «Χριστουγεννιάτικαι σκέψεις») (Σουλιώτης, 1995: 170, 172-175). Τέτοιου είδους κείμενα θα μπορούσαμε να τα επεξεργαστούμε με μαθητές που έχουν χαμηλό επίπεδο στην ορθογραφία,

⁹ Βλ. υποσημείωση 5.

¹⁰ Αναφέρεται στον όρο «*parole*» που εισήγαγε ο γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure.

προκειμένου να μην τους αποθαρρύνουμε και να τους δείξουμε ότι ακόμα και οι «μεγάλοι» κάνουν λάθη, όταν θέλουν να πετύχουν κάποιο σκοπό.

Η περιγραφή των παραπάνω ωφελειών είναι πολύ πιθανό να θεωρείται ουτοπική για ορισμένους πιο επιφυλακτικούς ή σκληροπυρηνικούς εκπαιδευτικούς που φέρουν συνήθως ως επιχειρήματα για τη στήριξη της γνώμης τους, τον όγκο της διδακτέας ύλης και την πίεση λόγω του περιορισμένου σχολικού χρόνου. Πράγματι, η δημιουργική γραφή δεν είναι πανάκεια και όντως προϋποθέτει χρόνο και κόπο. Βέβαια, ό,τι χάνουμε σε σχολικό χρόνο, το κερδίζουμε σε εμβάθυνση. Από την άλλη, είναι εξίσου πιθανό η έκθεση των μαθητών σε ποικίλα αναγνωστικά ερεθίσματα, η ανακάλυψη των τεχνικών κατασκευής ενός κειμένου και η μελέτη των περιορισμών στη φόρμα του, οι διαδοχικές γραφές να εμψυχήσουν σε μερικούς μαθητές την αγάπη για τη λογοτεχνία και άλλους να τους συμφιλιώσουν με τη γραφή. Μεγαλώνοντας ίσως κάποιος απ' αυτούς μετεξελιχθεί σε συγγραφέα, αρκετοί θα γίνουν υποψιασμένοι αναγνώστες και λίγοι βιβλιοφάγοι. Και όσοι γνωρίζουν πραγματικά τη σχολική τάξη, κατανοούν ότι δεν είναι λίγα αυτά (Νικολαΐδου, 2012: 8).

3. Η συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt

Στο τρέχον κεφάλαιο πραγματοποιείται η θεωρητική αναζήτηση των βασικών θέσεων της συναλλακτικής θεώρησης της L.M. Rosenblatt και παρουσιάζονται οι διδακτικές προεκτάσεις της σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του θεωρητικού πλαισίου και της διδακτικής μεθοδολογίας που αξιοποιήθηκαν κατά την προσέγγιση του ποιήματος στο αντίστοιχο κομμάτι της έρευνας.

3.1. Η ανάγνωση ως διαδικασία

Μετά τη δεκαετία του 1970 στον κλάδο της λογοτεχνίας τέθηκε το αίτημα αλλαγής των υφιστάμενων θεωριών μέσα από την πρόταση μιας νέας προσέγγισης του λογοτεχνικού φαινομένου, η οποία έθεσε στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας τον αναγνώστη (αναγνωστική θεωρία) υποστηρίζοντας ότι συμμετέχει ενεργά στην κατασκευή του νοήματος. Έτσι, η ανάγκη αυτή για αλλαγή θεωρίας πήρε σάρκα κι οστά μέσα από τη διαμόρφωση δύο κατευθύνσεων, την αισθητική της πρόσληψης και την κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης εκπροσωπούμενων από έναν αριθμό θεωρητικών που διαφοροποιήθηκαν ως προς ποικίλα σημεία (Παπαντωνάκης, 2014: 271-274).

Ανάμεσα σε αυτούς και η Αμερικανίδα θεωρητικός, Louise Rosenblatt (1910-1999) αμφισβητεί τις απόψεις της Νέας Κριτικής και παρουσιάζει τη «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» (transactional theory of reading) που συστηματοποιείται το 1978 στο βιβλίο «*The Reader, the Text, the Poem*». Η θεώρησή της, φαινομενολογική στη βάση της θέτει τη συνάντηση αναγνώστη – κειμένου στο επίκεντρο, δίνει έμφαση στην αναγνωστική διαδικασία και υποστηρίζει ότι η λογοτεχνική εμπειρία είναι κατεξοχήν ατομική εμπειρία (Πολίτης, 1996: 21-22). Πρόκειται για τη μοναδική γυναίκα στο χώρο της αναγνωστικής θεωρίας, η οποία είχε εκφράσει τη θεωρία της πολύ νωρίτερα (ήδη από το 1938 στο βιβλίο της «*Literature as Exploration*») σε σχέση με τους υπόλοιπους, στρέφοντας το ενδιαφέρον της στη διδακτική πράξη και ταυτίζοντας τον αναγνώστη με το μαθητή. Η κριτικός επισημαίνει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης (με κύριους συμμετέχοντες τη διάνοια και το συναίσθημα) και την ανάγκη επανεξέτασης της

διδασκαλίας μεθοδολογίας στο μάθημα της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 56).

Ο John Dewey (1949) ήταν αυτός που πρώτος εισήγαγε τον όρο «συναλλαγή» (transaction) διακρίνοντάς τον από την «αλληλεπίδραση» (interaction) που υπονοεί τη δράση ανάμεσα σε δύο διακριτές οντότητες, με σκοπό να αναδείξει (στη συναλλαγή) τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ στοιχείων τα οποία συνδέονται με αμοιβαίο τρόπο (Rosenblatt, 1995: 291). Επηρεασμένη από τη φιλοσοφία του υιοθέτησε και η ίδια τους όρους «**συναλλαγή**» (transaction) και «**συναλλακτική**» (transactional), για να τονίσει τη σπουδαιότητα τόσο του αναγνώστη όσο και του κειμένου σ' ένα διαρκές, σπειροειδές, μη γραμμικό «δούναί και λαβείν» που αναπτύσσεται ανάμεσά τους κατά τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος (Rosenblatt, 1995: xvi). Το «**ποίημα**» (poem) είναι ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται στη θεωρία της, ο οποίος διαφοροποιείται σημασιολογικά σε σχέση με το «κείμενο» (text). Λέγοντας «ποίημα» η Rosenblatt αναφέρεται σε όλες τις κατηγορίες των λογοτεχνικών έργων τέχνης, μυθιστόρημα, θεατρικό έργο, σύντομη ιστορία. Το «ποίημα»¹¹ προϋποθέτει την ύπαρξη ενός αναγνώστη, ο οποίος εμπλέκεται ενεργητικά με ένα κείμενο και αναφέρεται σ' αυτό που εκείνος δημιουργεί με την ανταπόκρισή του σε ένα συγκεκριμένο σύνολο λεκτικών συμβόλων (Rosenblatt, 1994: 12). Τέλος, η Rosenblatt αποκαλεί ως «**έκκληση**» (evocation) την όλη διαδικασία δημιουργίας του «ποιήματος» με την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη υπό την καθοδήγηση του κειμένου (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 63).

Στη συναλλακτική θεωρία η ανάγνωση οποιουδήποτε λογοτεχνικού κειμένου νοείται ως ένα συγκεκριμένο (μοναδικό) συμβάν ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο αναγνώστη κι ένα συγκεκριμένο κείμενο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (χρονικές και χωρικές) (Rosenblatt, 1995: 292). Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη συναλλαγή (Rosenblatt, 1986: 123). Η συνεισφορά του αναγνώστη στο κείμενο είναι οι «**μνημονικές αποσκευές**» του (mnemonic baggage) δηλαδή προγενέστερες εμπειρίες (π.χ. αναμνήσεις από τη ζωή του, παρελθούσες λογοτεχνικές αναγνώσεις) και η δεδομένη προσωπικότητά του (Rosenblatt, 1994: 12, 63). Από την άλλη, το λογοτεχνικό κείμενο παρέχει στον αναγνώστη «**νύξεις**» (cues) και «**ενδείξεις**» (clues) δηλαδή «**κειμενικά σήματα**» (textual signs) στα οποία εκείνος

¹¹ Για να γίνουμε πιο κατανοητοί: Αυτό που εννοεί η Rosenblatt δεν είναι το ποίημα με την παραδοσιακή σημασία του ως λογοτεχνικό είδος. Το «ποίημα» κατά τη Rosenblatt είναι ένα συμβάν στο χρόνο. Δεν είναι ένα αντικείμενο ή μια ιδανική οντότητα. Προκύπτει κατά τη διάρκεια της «συνεύρεσης» ενός αναγνώστη με ένα κείμενο (Rosenblatt, 1994: 12).

ανταποκρίνεται (Rosenblatt, 1994: 55). Έτσι, από την πρώτη στιγμή της ανάγνωσης ξεκινά η συναλλαγή, «μια διπλής κατεύθυνσης, ή μάλλον, κυκλική διαδικασία στην οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται σε λεκτικά ερεθίσματα προερχόμενα από το κείμενο, αλλά συγχρόνως οφείλει να αντλήσει επιλεκτικά από τους πόρους της δικής του εμπειρίας και αισθαντικότητας, προκειμένου να οργανώσει το περιεχόμενο της ανταπόκρισής του [...]» (Rosenblatt, 1994: 43). Με άλλα λόγια, κατά το αναγνωστικό γεγονός ο αναγνώστης φέρει προσδοκίες προερχόμενες από την εμπειρία του με τη ζωή και τη λογοτεχνία, οι οποίες ανάλογα με το αν συσχετίζονται με το κείμενο, ανατροφοδοτούνται ή όχι απ' αυτό (Πολίτης, 1996: 24).

Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει η «**επιλεκτική προσοχή**», έννοια που η Rosenblatt δανείζεται από τον τομέα της ψυχολογίας και ειδικότερα από τον ψυχολόγο William James (1950). Όσον αφορά τη λογοτεχνική εμπειρία, η επιλεκτική προσοχή περιλαμβάνει πρώτον, την υιοθέτηση μιας εκλεκτικής στάσης και δεύτερον, την επιλογή ανταποκρίσεων που είναι σχετικές με το κείμενο (Rosenblatt, 1994: 42). Κατά τη διάρκεια της «συναλλαγής» τα στοιχεία που θα έρθουν σε πρώτο πλάνο κι αντίστοιχα εκείνα που θα τοποθετηθούν στο παρασκήνιο εξαρτώνται από την εστίαση της προσοχής του αναγνώστη (Rosenblatt, 1986: 123). Με άλλα λόγια, οι αναγνώστες στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, θέτουν σε λειτουργία την επιλεκτική προσοχή δηλαδή μετακινούνται σε διάφορα σημεία του ανάλογα με το τι κεντρίζει το ενδιαφέρον τους κάθε στιγμή (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 64). Το κείμενο προσφέρει στον αναγνώστη πολλαπλές δυνατότητες ανταπόκρισης λόγω της «**ανοιχτότητας**» (openness)¹² που το χαρακτηρίζει. Κατά συνέπεια, ο ίδιος καλείται να σταθμίσει εκλεκτικά την αντίδρασή του σε συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα, καθώς σε αντίθετη περίπτωση είναι πιθανό να προκληθεί σύγχυση. Κάθε επιπρόσθετη επιλογή του σηματοδοτεί συγκεκριμένες δυνατότητες και αποκλείει άλλες, ικανοποιεί ή ανατρέπει τις αρχικές προσδοκίες και συνεισφέρει στην οικοδόμηση του νοήματος (Rosenblatt, 1986: 123). Η επιλεκτική προσοχή συνδέεται άμεσα με τις δύο βασικές λειτουργίες που επιτελεί το κείμενο: Πρώτον, δρα ως «**κίνητρο / ερέθισμα**» (stimulus) ενεργοποιώντας στοιχεία των λογοτεχνικών, αλλά και προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη. Δεύτερον, δρα ως «**οδηγός**» (guide / helps to regulate) βοηθώντας τον αναγνώστη να προσέξει ποια κειμενικά στοιχεία θα

¹² Βλ. Rosenblatt, L. (1978/1994). *The Reader, the Text, the Poem*. σελ. 71 κ.ε.

επιλέξει και ποια θα απορρίψει, προκειμένου να οργανώσει την ανταπόκρισή του (Rosenblatt, 1994: 11). Γι' αυτό σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ζωής του αναγνώστη, το ίδιο κείμενο ενεργοποιεί άλλα στοιχεία και πιθανόν διαφοροποιεί τα σημεία εστίασης της επιλεκτικής προσοχής, δημιουργώντας ένα διαφορετικό «ποίημα» (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 64).

Συμπεραίνουμε ότι «κανένα κείμενο δε μπορεί να περιγραφεί χωρίς αναφορά στον αναγνώστη» (Πολίτης, 1996: 26). Η διαπίστωση αυτή γίνεται έκδηλη στην εύστοχη αναλογία που χρησιμοποιείται από τη Rosenblatt, κατά την οποία η λογοτεχνική ανάγνωση παραλληλίζεται με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού (π.χ. μια σονάτα), ο αναγνώστης με τον καλλιτέχνη (π.χ. έναν πιανίστα) και το κείμενο με την παρτιτούρα. Ο συγγραφέας ή ο συνθέτης που δημιούργησε το λογοτεχνικό κείμενο και την παρτιτούρα αντίστοιχα, έχει τοποθετήσει πάνω στο χαρτί σύμβολα δηλαδή λέξεις ή νότες. Κάθε αναγνώστης ή καλλιτέχνης είναι σε θέση να τα αποκωδικοποιήσει με ακρίβεια. Ωστόσο, ερχόμενοι σε επαφή με το εκάστοτε έργο τέχνης (λογοτεχνικό ή μουσικό), τα σύμβολα ενεργοποιούν σε εκείνους στοιχεία της προσωπικότητάς ή των εμπειριών τους. Τα στοιχεία αυτά «εμποτίζουν» το έργο κι εν τέλει το αναδημιουργούν, με αποτέλεσμα να κάνουμε λόγο για διαφορετικές εκτελέσεις ή αναγνώσεις ή «ποιήματα» (Rosenblatt, 1994: 13-14, 28).

Η λογοτεχνική εμπειρία, λοιπόν, θυμίζει ένα «ενεργό κύκλωμα» (live circuit) που εγκαθιδρύεται ανάμεσα στον αναγνώστη και το λογοτεχνικό κείμενο (Rosenblatt, 1995: 24). Η «συναλλαγή» συνεχίζεται μέχρι να επέλθει μια τελική οργάνωση, μια δηλαδή περισσότερο ή λιγότερο ολοκληρωμένη σύνθεση των επιλεγμένων στοιχείων, η οποία νοείται ως η ανταπόκριση του αναγνώστη στο κείμενο. Συνεπώς, η «επιλογή» (selection) και η «σύνθεση» (synthesis) αποτελούν θεμελιώδεις ενέργειες στη δόμηση του νοήματος, το οποίο είτε πρόκειται για μυθιστόρημα, είτε για ποίημα, είτε για θεατρικό έργο γίνεται πραγματικότητα κατά τη διάρκεια της «συναλλαγής» (Rosenblatt, 1986: 123).

3.2. Μη αισθητική και αισθητική ανάγνωση

Μέχρι στιγμής παρουσιάσαμε τα βασικά σημεία της αναγνωστικής διαδικασίας σύμφωνα με τις αρχές της συναλλακτικής θεωρίας, χωρίς ωστόσο να διευκρινίσουμε αν υπάρχουν διαφορετικά είδη ανάγνωσης, πού έγκειται π.χ. η διαφοροποίηση ως προς την ανάγνωση ενός επιστημονικού άρθρου κι ενός

ποιήματος, ποιος είναι ο ρόλος του αναγνώστη στα διαφορετικά είδη ανάγνωσης. Σύμφωνα με την παραδοσιακή τάση του παρελθόντος, οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα έπρεπε να αναζητηθούν στο κείμενο αυτό καθαυτό. Αντίθετα, για τη Rosenblatt η προσκόλληση στο κείμενο παραβλέπει ένα απαραίτητο για την καθοδήγηση οποιασδήποτε ανάγνωσης συστατικό, την υιοθέτηση δηλαδή μιας «**στάσης**» (stance) ή αλλιώς ενός τρόπου ανάγνωσης του κειμένου από τον αναγνώστη. Η στάση καθορίζει αν η επιλεκτική προσοχή θα επικεντρωθεί σε δημόσιες και γνωστικές μορφές του νοήματος ή σε προσωπικούς και συναισθηματικούς συσχετισμούς (Rosenblatt, 1986: 124). Έτσι, η Rosenblatt διακρίνει δύο είδη στάσεων τη «**μη αισθητική / πληροφοριακή**» (efferent stance¹³) και την «**αισθητική**» (aesthetic stance) ως αποτέλεσμα του διαφορετικού σκοπού που διέπει την ανάγνωση. Όταν ο αναγνώστης υιοθετεί μια μη αισθητική στάση, η προσοχή του εστιάζεται περισσότερο σε εκείνα που θα συγκρατήσει μετά την ανάγνωση, ενώ όταν υιοθετεί μια αισθητική στάση, η προσοχή του επικεντρώνεται κυρίως σε ό,τι ανακαλεί και βιώνει κατά την ανάγνωση (Rosenblatt, 1994: 184). Μεταξύ των δύο στάσεων διαμορφώνεται ένα «**συνεχές**» (continuum). Η διαφορά μεταξύ των ενδιάμεσων στάσεων του συνεχούς έγκειται στην αναλογία – μίγμα των δημόσιων, προσωπικών, γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων που τις χαρακτηρίζει (Rosenblatt, 1986: 124).

Το είδος της στάσης που θα υιοθετηθεί, επηρεάζει ακολούθως την ανάγνωση και την ανταπόκριση του αναγνώστη. Κατά συνέπεια, η Rosenblatt διακρίνει εξίσου δύο είδη ανάγνωσης, τη «**μη αισθητική**» (efferent reading) και την «**αισθητική**» (aesthetic reading). Στη μη αισθητική ανάγνωση, ο αναγνώστης ενδιαφέρεται να αντλήσει συγκεκριμένες πληροφορίες **μετά την ανάγνωση** του κειμένου για ειδικούς σκοπούς (Πολίτης, 1996: 29). Ένα ακραίο παράδειγμα μη αισθητικής ανάγνωσης που παραθέτει η Rosenblatt, είναι μια μητέρα της οποίας το παιδί έχει μόλις πιεί ένα δηλητηριώδες υγρό. Η ίδια έχει αρπάξει το μπουκάλι και διαβάζει βιαστικά την ετικέτα, προσπαθώντας να εντοπίσει το αντίδοτο που πρέπει να του δώσει (Rosenblatt, 1994: 23-24). Η συγκεκριμένη ανάγνωση έχει ξεκάθαρα χρηστικό σκοπό κατά τον οποίο η αναγνώστρια επιθυμεί να συγκρατήσει τις πληροφορίες που θα της δώσουν τις οδηγίες για δράση. Ενδιαφέρεται δηλαδή μόνο να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις και να τις συνδέσει με την αναφορική τους σημασία, ενώ οι δικές της

¹³ Από τη λατινική λέξη «effere» που σημαίνει «εξάγω» (effero – to carry away).

ανταποκρίσεις σε προσωπικούς συσχετισμούς, στο ρυθμό του λόγου ή τη σύνδεση των λέξεων αγνοούνται, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η ανάγνωσή της. Έχοντας στο μυαλό μας το «συνεχές» όπως ορίστηκε από τη Rosenblatt, το παραπάνω παράδειγμα ανάγνωσης τοποθετείται στο άκρο των μη αισθητικών στάσεων. Κοντά στο κέντρο του «συνεχούς» αποδεχόμενες μεν ορισμένους προσωπικούς συμβολισμούς, παραμένοντας δε τυπικά παραδείγματα μη αισθητικής ανάγνωσης τοποθετούνται αναγνώσεις όπως αυτή μιας εφημερίδας, ενός ιστορικού βιβλίου, μιας συνταγής μαγειρικής, μιας αλγεβρικής εξίσωσης.

Αντίθετα, στην αισθητική ανάγνωση ο αναγνώστης διευρύνει την εστίαση της προσοχής του σε αυτό που βιώνει σε σχέση με το κείμενο **κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης** (Rosenblatt, 1986: 124). Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται το λογοτεχνικό κείμενο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου δηλαδή αποκωδικοποιεί τις λεκτικές μονάδες, αλλά και τις βαθύτερες αναφορές που εκείνες εγείρουν μέσα του όπως προσωπικές εντυπώσεις, συναισθήματα, συνειρμούς, στάσεις, εικόνες, το ρυθμό του λόγου... (Πολίτης, 1996: 30). Καθώς αφουγκράζεται τον εσωτερικό του κόσμο, συνθέτει σταδιακά όλα αυτά τα στοιχεία σε μια δομή με νόημα (Rosenblatt, 1994: 25).

Γενικά, με τη μη αισθητική ανάγνωση αντιλαμβανόμαστε ό,τι συνιστά την εξωτερική μορφή ενός κειμένου, ενώ με την αισθητική ανταποκρινόμαστε στις βαθύτερες ουσίες του (Πολίτης, 1996: 29). Οποιοδήποτε κείμενο, λοιπόν, μπορεί να διαβαστεί είτε με μη αισθητικό είτε με αισθητικό τρόπο (Rosenblatt, 1986: 124) σύμφωνα με όσα τίθενται στο επίκεντρο της επιλεκτικής προσοχής, τα οποία κατ' επέκταση διαμορφώνουν το είδος της στάσης που θα κατευθύνει τον αναγνώστη κατά τη διάρκεια του αναγνωστικού συμβάντος. Ακόμη, αναγνώσεις του ίδιου κειμένου καθώς και διαφορετικών κειμένων μπορεί να «πέσουν» σε διαφορετικά σημεία / στάσεις του «συνεχούς» (Rosenblatt, 1986: 125). Παρόλο που κάθε ανάγνωση φέρει στην επιφάνεια ένα διαφορετικό μίγμα αισθητικών και μη στοιχείων, η κυρίαρχη στάση που έχει υιοθετηθεί, είναι ευδιάκριτη. Στην αισθητική συναλλαγή, το κείμενο έχει ιδιαίτερη σημασία. Από την άλλη, σε μια μη αισθητική περίπτωση ανάγνωσης, μια παράφραση ή μια περίληψη του κειμένου θα ήταν εξίσου χρήσιμες με το αρχικό κείμενο (Rosenblatt, 1994: 86). Κάποιος άλλος μπορεί να διαβάσει με μη αισθητικό τρόπο το κείμενο για εμάς και να το συνοψίσει λέγοντάς μας τα βασικά σημεία του. Κανείς όμως δε μπορεί να διαβάσει ένα κείμενο με αισθητικό τρόπο για εμάς.

Κανένας άλλος δεν είναι σε θέση να βιώσει το κείμενο με τον ίδιο τρόπο που θα το βιώναμε εμείς (Rosenblatt, 1986: 125).

Επιπλέον, η έμφαση που δίνεται στον αναγνώστη και στη στάση που ο ίδιος υιοθετεί, δεν υποβαθμίζει σε καμιά περίπτωση την εξέχουσα σημασία του κειμένου (Rosenblatt, 1986: 125). Τόσο το κείμενο όσο κι όλα εκείνα που μεταφέρει ο αναγνώστης σε αυτό κατά τη διάρκεια της συναλλαγής, συνεισφέρουν ισότιμα στη νοηματοδότηση του ποιήματος, του μυθιστορήματος, του θεατρικού έργου κλπ. Στο συγκεκριμένο σημείο, οφείλουμε να αναφέρουμε μια σημαντική διευκρίνιση της Rosenblatt ως προς την αισθητική στάση και ανάγνωση. Η ίδια τονίζει ότι η αισθητική στάση (όπως την περιγράψαμε πιο πάνω) δεν πρέπει να συγχέεται με ένα σύνολο ελεύθερων συνειρμών. Όταν η (αισθητική) ανάγνωση ενός κειμένου οδηγεί στη δίχως φραγμούς έκφραση της φαντασίας, τότε το συγκεκριμένο είδος ανάγνωσης απέχει πολύ από την ιδέα της συναλλαγής που δίνει έμφαση στην αμοιβαία σχέση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, καθώς και στη συνεχή επίγνωση του τελευταίου (Rosenblatt, 1994: 29). Χωρίς βέβαια να εξισώνεται η αισθητική ανάγνωση με αυτό που εκλαμβάνεται ως «μελέτη» του κειμένου, θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια σαφέστερα πιο προσεκτική ανάγνωση από την πλευρά του αναγνώστη, η οποία εκφράζει την ουσία της συναλλακτικής θεώρησης (Πολίτης, 1996: 30). Επομένως, κατά τη διάρκεια της «συναλλαγής» (και δη μιας συναλλαγής με αισθητική υφή) ο αναγνώστης είναι υποχρεωμένος να εστιάζει την προσοχή του στις λέξεις του κειμένου ως συμβόλων με ιδιαίτερα οπτικά και ακουστικά χαρακτηριστικά, προσπαθώντας να τα συνδέσει με όσα ανακαλεί και νιώθει. Όπως υπογραμμίζει και η ίδια η Rosenblatt, «εάν οι συμβολισμοί που προκύπτουν, δε μπορούν να ενσωματωθούν στην αναδύμενη σύνθεση, τότε ολόκληρη η ανάγνωση θα μπορούσε να επαναληφθεί» (Rosenblatt, 1986: 123). Στην αντίθετη περίπτωση μιας μη αισθητικής ανάγνωσης όπως για παράδειγμα σε μια πυρκαγιά, ο άντρας που διαβάζει τις οδηγίες χρήσης ενός πυροσβεστήρα, δε θα παρατηρήσει, αν η λέξη που χρησιμοποιείται είναι «φωτιά», «πυρκαγιά», «καύση» (Rosenblatt, 1994: 29).

Η έννοια του «συνεχούς» και των ενδιάμεσων στάσεων που το συνδιαμορφώνουν είναι κάπως αφηρημένη ιδιαίτερα για εκείνους που δε διαθέτουν κάποια προϋπάρχουσα εξοικείωση με τη συναλλακτική θεωρία. Για το λόγο αυτό παρακάτω παρουσιάζονται δύο συναφείς μελέτες, στις οποίες αξιοποιείται το «συνεχές» τόσο για την κατηγοριοποίηση όσο και για την ανάλυση των ανταποκρίσεων διαφορετικών μαθητών.

Ειδικότερα, στη διατριβή της Mary Moore Nance (Nance, 2000) για την ποιοτική ανάλυση των ανταποκρίσεων κάθε μαθητή χρησιμοποιείται το μη αισθητικό / αισθητικό συνεχές (efferent / aesthetic continuum) (Cox & Many, 1992) βασισμένο στην περιγραφή των στάσεων όπως έχουν προσδιοριστεί από τη Rosenblatt. Το «συνεχές» αποτελείται από πέντε στάσεις – σημεία με αύξουσα ταξινόμηση ως προς το είδος τους (από τη λιγότερο αισθητική στην πιο αισθητική στάση). Στο αρχικό άκρο τοποθετείται η πρώτη στάση που αποτελεί και τη λιγότερο αισθητική (efferent). Η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται σε όσα έμαθε μετά την ανάγνωση, σε ρεαλιστικά δηλαδή στοιχεία που του επιτρέπουν να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου υπό το πρίσμα μιας πραγματολογικής προσέγγισης. Η δεύτερη στάση είναι η μη αισθητική – πληροφοριακή αναδιήγηση της πλοκής. Η τρίτη στάση βρίσκεται στη μέση του «συνεχούς» και διαθέτει εξίσου στοιχεία αισθητικών και μη στάσεων. Η συγκεκριμένη στάση δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να χρησιμοποιήσει λίγη από τη φαντασία του. Η τέταρτη στάση περιλαμβάνει την επεξεργασία ενός επεισοδίου ή ενός ήρωα της ιστορίας καθώς ο αναγνώστης έχει αναπτύξει την περιγραφή, την κρίση ή την προτίμηση. Στο τελευταίο άκρο του «συνεχούς» τοποθετείται η πέμπτη στάση, η πιο αισθητική απ' όλες (aesthetic). Η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται στην υφιστάμενη εμπειρία του με το κείμενο καθώς ο ίδιος βιώνει συνειρμούς και συναισθήματα σε σχέση με τη συναλλαγή (Cox & Many, 1992 στο Nance, 2000: 110).

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

Πίνακας 1. Οι πέντε στάσεις στο «συνεχές» (Cox & Many, 1992)

Αντίστοιχα στην έρευνα των Joyce E. Many και Donna L. Wiseman (Many & Wiseman, 1992) αξιοποιείται το «συνεχές» ως σύστημα κατηγοριοποίησης για την αναγνώριση των στάσεων που χαρακτηρίζουν τις ανταποκρίσεις των μαθητών. Οι ανταποκρίσεις ομαδοποιούνται σε κυρίως αισθητικές (primarily aesthetic), χωρίς πρωταρχικό σημείο εστίασης (no primary focus) και κυρίως μη αισθητικές (primarily efferent). Στην επόμενη σελίδα παραθέτουμε τον σχετικό πίνακα για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου οργάνωσης των ανταποκρίσεων, όπως εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα.

ΕΙΔΟΣ ΣΤΑΣΗΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Αισθητική (Aesthetic)	
Κρίση (Judgment)	Εκφράζει απόψεις για τους ήρωες ή για διάφορα γεγονότα της ιστορίας.
Οπτικοποίηση (Imaging)	Περιγράφει πώς οι μαθητές οπτικοποίησαν ή αντιλήφθηκαν την ιστορία, συνήθως υπό τη μορφή αναλογιών.
Συσχετισμοί (Associations)	Συνδέει τον κειμενικό κόσμο με τη ζωή, είτε τοποθετώντας τους εαυτούς τους στην ιστορία είτε σκεπτόμενοι τη δική τους ζωή σε σχέση με το κείμενο.
Συναισθήματα (Emotions felt)	Εκφράζει προσωπικές συναισθηματικές αντιδράσεις.
Αγαπημένα κομμάτια του κειμένου (Favorite parts)	Επικεντρώνεται σ' ένα συγκεκριμένο τμήμα της ιστορίας δηλώνοντας προτίμηση προς αυτό.
Ανάμικτη (Miscellaneous)	Περιλαμβάνει ένα μίγμα στοιχείων. Οι ανταποκρίσεις μπορεί να μεταβαίνουν από το ένα θέμα στο επόμενο, να θέτουν ερωτήσεις αναφορικά με την ιστορία ή να αφορούν μια μεταγνωστική επίγνωση της εμπειρίας με την ιστορία.
Χωρίς πρωταρχικό στόχο (No primary focus)	
Συνύπαρξη μη αισθητικών και αισθητικών στοιχείων (Both Efferent and Aesthetic Elements)	Εμπεριέχει σαφή μη αισθητικά και αισθητικά στοιχεία.
Γενικές περιγραφές (Overall descriptions)	Κάνει μια γενική, ασαφή περιγραφή χωρίς κανένα στοιχείο ακρίβειας, που να υποδεικνύει αν η προσοχή έχει επικεντρωθεί στη βίωση της ιστορίας ή στην κειμενική ανάλυση.
Απροσδιόριστη (Undeterminable)	Κάνει ένα συγκεκριμένο σχόλιο σχετικά με την ιστορία. Ωστόσο εξαιτίας της συνοπτικότητας δε φαίνεται ξεκάθαρα, αν πρόκειται για αισθητική ή μη επικέντρωση της προσοχής.

Μη αισθητική (Efferent)	
Λογοτεχνική Ανάλυση (Literary Analysis)	Αναφέρεται σε συγκεκριμένα λογοτεχνικά και έντεχνα στοιχεία.
Τι έμαθα (What I learned)	Εστιάζει στο σημαντικό μήνυμα ή δίδαγμα της ιστορίας.
Αναδιήγηση (Retelling)	Συνοψίζει ή αναδιηγείται το περιεχόμενο της ιστορίας.

Πίνακας 2. Many & Wiseman, 1992: 272-273 (Table 1)

3.3. Διδακτικές προεκτάσεις της συναλλακτικής θεωρίας

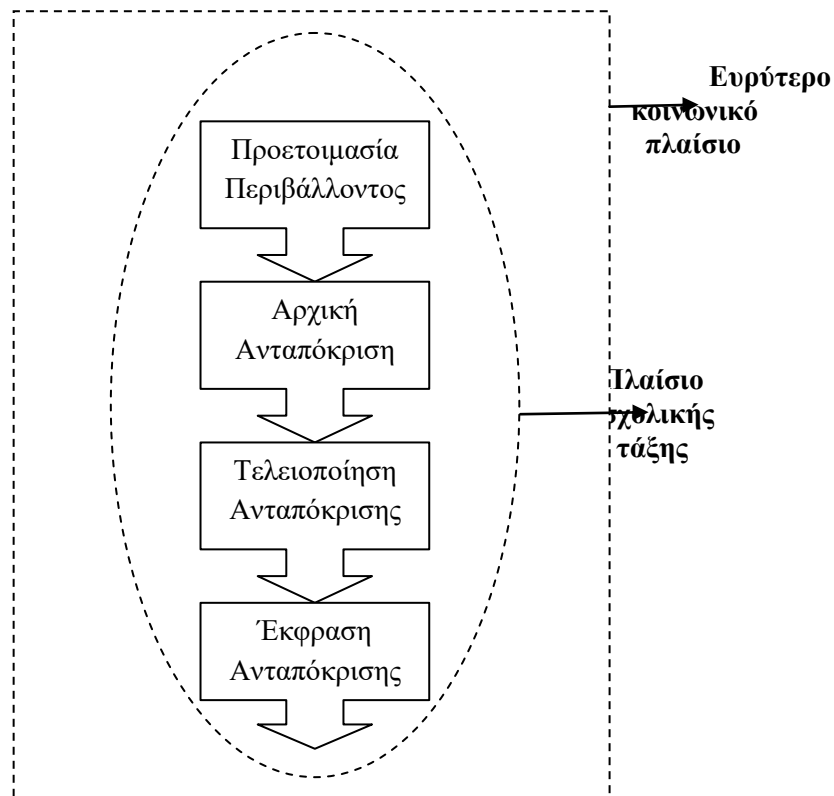
Μέχρι τώρα αναφερθήκαμε στις βασικότερες θεωρητικές θέσεις της Rosenblatt. Η συναλλακτική θεωρία «διαθέτει ίσως τον σαφέστερο παιδαγωγικό χαρακτήρα συγκριτικά με τις υπόλοιπες αναγνωστικές θεωρίες» (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012: 1). Πράγματι, η έμφαση που δίνεται στη συναλλαγή αναγνώστη – κειμένου, η ανάδειξη του ρόλου του αναγνώστη και το γενικότερο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία φανερώνουν την επιδίωξη της Rosenblatt να διαπραγματευθεί εκ νέου μέσω της συναλλακτικής θεώρησης τη διδακτική μεθοδολογία της λογοτεχνίας (Πολίτης, 1996: 30). Στο υποκεφάλαιο αυτό, λοιπόν, έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο τη συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε με ποιους τρόπους μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας για τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης.

Στους ειδικούς σκοπούς του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται ότι «ο μαθητής επιδιώκεται [...] να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (Α.Π.Σ., 2003: 18). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού «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 [...]» (Α.Π.Σ., 2003: 44). Ακόμη, προτείνεται η διδασκαλία της λογοτεχνίας και στο πλαίσιο των υπόλοιπων μαθημάτων της σχολικής ζωής κυρίως σε συνδυασμό με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής (Α.Π.Σ., 2003: 44). Παράλληλα, τίθεται απαραίτητη η σύνδεσή της με την

καλλιέργεια των συναισθημάτων, καθώς και με τον προβληματισμό – διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα (Α.Π.Σ., 2003: 44). Προτείνεται, επίσης, «τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας» (Α.Π.Σ., 2003: 44). Από την προηγούμενη πρόταση προκύπτει ότι προβλέπεται η καθιέρωση ώρας για ελεύθερη ανάγνωση, καθώς και η δυνατότητα αντικατάστασης των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων με άλλα.

Διαπιστώνουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών παρέχει στις δασκάλες και στους δασκάλους τη δυνατότητα να ελιχθούν ως προς το κομμάτι της διδακτικής μεθοδολογίας στη λογοτεχνία και να προβληματιστούν για τις προσωπικές επιλογές τους. Βέβαια, η απόκτηση του κατάλληλου επιστημονικού εξοπλισμού τίθεται απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να ξεπεράσουν την αμηχανία και τις δυσκολίες που ενέχει η εφαρμογή των προβλεπόμενων προτάσεων στη διδακτική πράξη. Η συναλλακτική θεωρία, λοιπόν, έρχεται να καλύψει αυτό το κενό μέσα από τις πολλαπλές επιλογές που προσφέρει στο σημερινό εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Επομένως, συνεισφέρει στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στα αιτήματα των καιρών για εκσυγχρονισμό του ρόλου του, ανανέωση των διδακτικών πρακτικών του και αναδόμηση της υπόστασης του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Οι Καλογήρου και Βησσαράκη έχοντας μελετήσει διδακτικές μεθοδολογίες βασισμένες στη συναλλακτική θεωρία, προτείνουν τέσσερα στάδια / φάσεις που συνιστούν μια ιδιαίτερα βοηθητική σχηματοποίηση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με στόχο τη διευκόλυνση των δασκάλων ως προς την κατανόηση και την οργάνωση της διαδικασίας. Φυσικά, η προτεινόμενη μεθοδολογία δεν αποτελεί μια διδακτική «συνταγή», ένα υπόδειγμα διδακτικής της λογοτεχνίας. Πρόκειται για μια «ανοιχτή» μεθοδολογία που επιτρέπει στις δασκάλες και στους δασκάλους να επιλέξουν τα καταλληλότερα στοιχεία της και να αποφασίσουν ποιες αναπροσαρμογές θα πραγματοποιήσουν με βάση τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών τους (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 59). Ενδεικτικά, λοιπόν, τα στάδια / φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου (πεζού ή ποιητικού) είναι τα εξής: I) Προετοιμασία Περιβάλλοντος, II) Αρχική Ανταπόκριση, III) Τελειοποίηση Ανταπόκρισης και IV) Έκφραση Ανταπόκρισης (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 60).



Στάδια / φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου σύμφωνα με τη θεωρία της L.M. Rosenblatt

1) Προετοιμασία Περιβάλλοντος

Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός θέτει το εισαγωγικό πλαίσιο, προετοιμάζοντας τους μαθητές για την ομαλή υποδοχή του λογοτεχνικού κειμένου. Ο προϋδεασμός μπορεί να γίνει με την προβολή σχετικών φωτογραφιών ή ζωγραφικών έργων, την ακρόαση μουσικών κομματιών, την ανάγνωση παράλληλων κειμένων, τη δραματοποίηση ή το θεατρικό παιχνίδι, έτσι ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για την επικείμενη ανάγνωση. Ωστόσο, υπάρχουν και πολλά λογοτεχνικά κείμενα στα οποία δεν προαπαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία, όπως είναι για παράδειγμα μερικά λογοπαικτικά ποιήματα¹⁴ που χαρακτηρίζονται από στοιχεία όπως η έκπληξη και η διέγερση της περιέργειας του αναγνώστη. Ένας συνηθισμένος τρόπος προετοιμασίας της ανάγνωσης είναι να δοθεί στους μαθητές μόνο ο τίτλος του κειμένου κι εκείνοι να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενό του. Έτσι, πριν την ανάγνωση τα παιδιά έχουν διαμορφώσει ορισμένες προσδοκίες αναφορικά με το περιεχόμενο ή το είδος του κειμένου, οι οποίες διαψεύδονται ή επαληθεύονται

¹⁴ π.χ. ποιήματα της Θ. Χορτιάτη

αντίστοιχα μετά το τέλος της ανάγνωσης. Τέλος, η προετοιμασία των μαθητών μπορεί να γίνει απλά αφήνοντάς τους να χαλαρώσουν και να αυτοσυγκεντρωθούν για λίγα λεπτά (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 61-63).

Όσον αφορά την επιλογή των λογοτεχνικών έργων προς επεξεργασία, ο δάσκαλος είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του ή στοιχεία από τη ζωή τους που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το αναγνωστικό γεγονός. Έπειτα, καλείται να γνωρίζει το σώμα της λογοτεχνίας, για να επιλέξει απ' αυτό κείμενα που να δημιουργούν στους μαθητές του κίνητρα για ανάγνωση πληρώνοντας τις παραπάνω προϋποθέσεις (Πολίτης, 1996: 31). Εξίσου σημαντικό είναι να έχει ο ίδιος συνειδητοποιήσει (ως ένα βαθμό) τις δικές του αντιδράσεις – θέσεις στα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνει και να έχει κατανοήσει (αποβάλλοντας τυχόν προκαταλήψεις του) ότι είναι ισάξιες με εκείνες που θα ανακύψουν από την πλευρά των μαθητών (Πολίτης, 1996: 32).

II) Αρχική Ανταπόκριση

Στη συγκεκριμένη φάση ο εκπαιδευτικός με βάση το λογοτεχνικό κείμενο που θα διδάξει, τις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού, αλλά και την προσωπική κρίση του, οφείλει να έχει προαποφασίσει το είδος της ανάγνωσης που θα επακολουθήσει. Καλείται δηλαδή να επιλέξει αν η πρώτη ανάγνωση του κειμένου θα είναι μεγαλόφωνη ή σιωπηρή, αν θα πραγματοποιηθεί από τον ίδιο με κατάλληλο χρωματισμό της φωνής ή από τους μαθητές. Φυσικά, καλό θα ήταν να προσφέρονται στα παιδιά εξίσου δυνατότητες για μεγαλόφωνη ή σιωπηρή ανάγνωση, επειδή η καθεμιά έχει διαφορετικά οφέλη. Για παράδειγμα, στη διδασκαλία ενός έμμετρου ποιήματος η μεγαλόφωνη ανάγνωση «επιβάλλεται», προκειμένου τα παιδιά να βιώσουν το ρυθμό και τη μουσικότητά του. Από την άλλη πλευρά, πάντοτε πρέπει να δίνεται χρόνος για σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου, καθώς δεν εξαναγκάζει τους μαθητές να ακολουθούν το ρυθμό του δασκάλου και ικανοποιεί ταυτόχρονα την ανάγκη τους για αυτοσυγκέντρωση και ιδιωτική ευχαρίστηση.

Η πρώτη ανάγνωση του κειμένου σηματοδοτεί την έναρξη της «συναλλαγής» ανάμεσα στο μαθητή – αναγνώστη και το κείμενο. Η Rosenblatt τονίζει ότι πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στην αρχική ανταπόκριση (initial response) του αναγνώστη με το κείμενο. Ο λόγος για τον οποίο δίνει τόση σημασία, είναι γιατί οτιδήποτε προστίθεται ή τροποποιείται στη συνέχεια, σχετίζεται πάντα με την αρχική ανταπόκριση. Έτσι, στο στάδιο αυτό ο μαθητής – αναγνώστης εμπλέκεται ατομικά με

το λογοτεχνικό κείμενο και καταγράφει τις ανταποκρίσεις του με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» (free jotting). Η καταγραφή των ανταποκρίσεων κρίνεται αναγκαία, καθώς το χρονικό διάστημα που παρεμβάλλεται μέχρι την ανακοίνωσή τους, είναι πιθανό να προκαλέσει διαστρεβλώσεις ή και απώλειες (ειδικά όσον αφορά μαθητές μικρής ηλικίας). Τα παιδιά, λοιπόν, παροτρύνονται να εφαρμόσουν την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming)¹⁵ σύμφωνα με την οποία καταγράφουν στη σελίδα γύρω από το κείμενο μικρές φράσεις (ή και λέξεις), δηλώνοντας τους εσωτερικούς συνειρμούς, τις ατομικές εμπειρίες, τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις εικόνες που ενεργοποιεί το συγκεκριμένο κείμενο. Έπειτα, ακολουθεί η ανακοίνωση και η συζήτηση των αρχικών ανταποκρίσεων στην ολομέλεια της τάξης ανά ομάδες ή ατομικά (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 64-66).

III) Τελειοποίηση Ανταπόκρισης

Όπως δηλώνεται και από την ονομασία, πρόκειται για το στάδιο της εμβάθυνσης των αρχικών ανταποκρίσεων. Εφόσον έχει προηγηθεί η κοινοποίησή τους στην ολομέλεια, ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές μέσω ερωτήσεων, προκειμένου να τους βοηθήσει να εντοπίσουν τα κειμενικά στοιχεία στα οποία στηρίζουν τις ανταποκρίσεις τους. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της σχολικής τάξης αναπτύσσεται συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές – αναγνώστες σχολιάζουν, συγκρίνουν τις διαφορετικές ανταποκρίσεις τους, ανταλλάσσουν απόψεις και δικαιολογούν με επιχειρήματα τις επιλογές τους.

Η διαδικασία της «συναλλαγής» συνεχίζεται, καθώς η επιστροφή των μαθητών στο κείμενο γίνεται με σκοπό τη σύνδεση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των βιωμάτων τους με στοιχεία του κειμενικού κόσμου. Επιπλέον, η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών κρίνεται ιδιαίτερα γόνιμη, επειδή προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να επανεξετάσει την ανταπόκρισή του με τη βοήθεια των συμμαθητών του. Επιστρέφοντας, λοιπόν, στο κείμενο εστιάζει σε σημεία που είχε παραβλέψει ή είχε συλλάβει με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους άλλους και προσπαθεί να καταλάβει τι ακριβώς δικαιολογεί την ανταπόκρισή τους. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής – αναγνώστης συμπληρώνει ή τροποποιεί τη δική του ανταπόκριση κατανοώντας εν τέλει πληρέστερα την προσωπική του σχέση με το κείμενο

¹⁵ Βλ. επίσης πώς αξιοποιείται η τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» ως φάση για τη συγγραφή ενός ποιήματος στο Καλογήρου, Τ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. σελ. 36-40.

(Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 69). Η Rosenblatt για να τονίσει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των αναγνωστών, σημειώνει «Συνηθίζουμε να σκεφτόμαστε το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο συγγραφέα και τον αναγνώστη [...]. Ίσως πρέπει να θεωρήσουμε το κείμενο ως ένα ακόμη μέσο επικοινωνίας μεταξύ των αναγνωστών.» (Rosenblatt, 1994: 146).

Καθοριστικό ρόλο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών – αναγνωστών παίζει το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη, αλλά και η σχέση που αναπτύσσεται με τον εκπαιδευτικό. Ο δάσκαλος οφείλει να διαμορφώσει μια απελευθερωτική ατμόσφαιρα που να αποπνέει στους μαθητές το αίσθημα της ασφάλειας. Μόνο υπό αυτές τις συνθήκες ο μαθητής θα νιώσει ότι και η δική του ανταπόκριση στα κείμενα είναι άξια έκφρασης, ακόμη κι αν δεν παρουσιάζει ομοιότητες με κριτικά δεδομένα ή με τη γνώμη του δασκάλου. Έτσι, θα είναι δυνατό για εκείνον να αντιδράσει με αυθόρμητο και ειλικρινή τρόπο απέναντι στο κείμενο (Rosenblatt, 1995: 64). Όταν ο μικρός αναγνώστης αναλογίζεται το λόγο για τον οποίο ανταποκρίθηκε με το συγκεκριμένο τρόπο, μαθαίνει να διαβάσει με περισσότερη επάρκεια και να αναζητά το προσωπικό νόημα στη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1995: 67).

IV) Έκφραση Ανταπόκρισης

Στη φάση αυτή οι μαθητές εκφράζουν την ανταπόκρισή τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες με ατομικό ή ομαδικό χαρακτήρα, προκειμένου να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση τόσο του λογοτεχνικού κειμένου όσο και του εαυτού τους. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που προτείνονται, αφορά τη δημιουργική γραφή (creative writing)¹⁶, τη δραματοποίηση του κειμένου ή την εικαστική απόδοσή του, τη δημιουργία ανθολογίων με βάση τη θεματική, το συγγραφέα ή το είδος του διδαχθέντος κειμένου. Ακόμη, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εφαρμόσει τη διδακτική μέθοδο του project προσεγγίζοντας μαζί με τα παιδιά ένα θέμα του λογοτεχνικού έργου με ολιστικό τρόπο (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 75).

Εν τούτοις, η συγκεκριμένη φάση θα μπορούσε να παραληφθεί. Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία δεν είναι αναγκαίο να καταλήγει σε κάποιου είδους δραστηριότητα (γραπτή ή προφορική), καθώς βασικός στόχος της είναι η αισθητική

¹⁶ Περιλαμβάνει τη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων π.χ. μιας μικρής ιστορίας ή ενός ποιήματος.

τέρψη και καλλιέργεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα γίνει πιο ξεκάθαρο στη συνείδηση του μαθητή ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας δεν είναι άλλο ένα επιπρόσθετο σχολικό μάθημα (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 73).

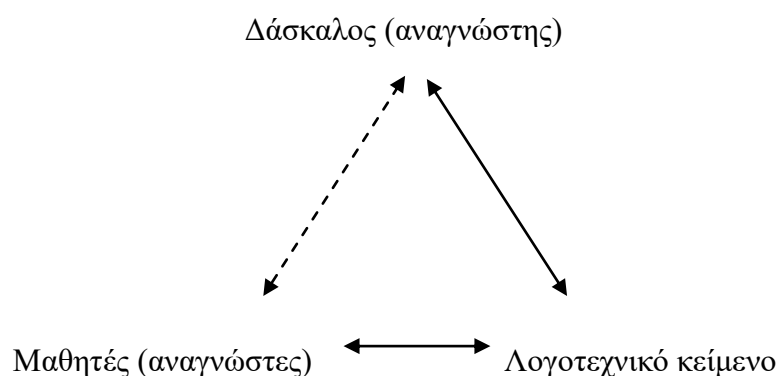
Γενικά, ο μαθητής θα πρέπει να ενθαρρύνεται να προσεγγίζει τη λογοτεχνία προσωπικά, να αφήνεται έτσι ώστε να σημάνει άμεσα γι' αυτόν κάτι (Rosenblatt, 1995: 63-64). Ο ρόλος του δασκάλου στην όλη διαδικασία είναι διαμεσολαβητικός (Πολίτης, 1996: 31). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί την «είσοδο» του μαθητή στον κειμενικό κόσμο, προωθεί τη «συναλλαγή» και βελτιώνει την ικανότητά του να νοηματοδοτεί το κείμενο (Rosenblatt, 1995: 24-26). Στο πλαίσιο της διαλεκτικής ατμόσφαιρας (όπως αυτή περιγράφηκε πιο πάνω) καλείται να κινεί τη συζήτηση προς όλες τις κατευθύνσεις προσφέροντας τη δυνατότητα έκφρασης και στον πιο ντροπαλό μαθητή, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τα σημεία επαφής ανάμεσα στις διαφορετικές απόψεις του μαθητικού συνόλου. Ακόμη, πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση, προκειμένου να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του σε σχόλια των παιδιών που έχουν δυνατότητες για περαιτέρω ανάλυση. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να τοποθετεί τη συζήτηση αναφορικά με το κείμενο στο πλαίσιο των προσωπικών ανταποκρίσεων (Rosenblatt, 1995: 68). Τέλος, για τη δόμηση των συζητήσεων ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί ανοιχτού τύπου ερωτήσεις¹⁷, οι οποίες διευκολύνουν το διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, ωθούν στην «αισθητική» προσέγγιση του κειμένου και ενισχύουν την αυτενέργεια του μαθητή (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 71).

Για το ρόλο του μαθητή δε θα κάνουμε ξεχωριστή αναφορά, καθώς έχει περιγραφεί με έμμεσο και λεπτομερή τρόπο σε όλο αυτό το κομμάτι. Υπενθυμίζουμε για ακόμη μια φορά ότι η λογοτεχνική εμπειρία έχει τη μορφή της έντονης προσωπικής δραστηριότητας του αναγνώστη, στον οποίο αποδίδεται μια εξερευνητική διάθεση ως προς την ανακάλυψη του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου (Παπαντωνάκης, 2014: 274-275). Ωστόσο, ένα άλλο σημείο που είναι άξιο αναφοράς και σχετίζεται άμεσα με το μαθητή – αναγνώστη είναι η έννοια του «πλαίσιου». Οι κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών διαμορφώνουν ένα «πλαίσιο» – κοινωνικό, πολιτισμικό ιστορικό – μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα τόσο

¹⁷ π.χ. «Τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;», «Σε ποιο σημείο αναφέρεσαι;», «Πες μας περισσότερα για...»

η διδακτική πράξη όσο και το λογοτεχνικό γεγονός. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές – αναγνώστες ξεκινάν να διαμορφώνουν την ανταπόκρισή τους έχοντας ως αφετηρία ένα κοινό «background», εφόσον ζουν και αναπτύσσονται σ’ ένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο περιβάλλον, μιλούν την ίδια γλώσσα, είναι φορείς ορισμένων κοινών αξιών και ιδεών (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 72). Κατά συνέπεια, ως μέλη της ίδιας ομάδας, την οποία ο Fish (1980) ονομάζει «ερμηνευτική κοινότητα» καταλήγουν συχνά σε παρόμοιες ανταποκρίσεις οδηγούμενοι σε αυτό που η Rosenblatt ονομάζει «ομοφωνία» (consensus) (Rosenblatt, 1994: 146). Ωστόσο, παρά τις όποιες κατηγοριοποιήσεις (με βάση την κουλτούρα, την κοινωνική ομάδα κλπ.) που χαρακτηρίζουν κάθε άτομο (άρα και τους μαθητές – αναγνώστες) πάντα συνεχίζει να υφίσταται η μοναδικότητα – ατομικότητα του αναγνώστη (uniqueness of the individual reader), η οποία προκαλεί διαφορετικές ανταποκρίσεις (εξίσου αποδεκτές) μεταξύ των αναγνωστών, παρόλο που εκείνοι μπορεί να ανήκουν στην ίδια αναγνωστική ομάδα (Rosenblatt, 1994: 152-153).

Μια ανακεφαλαιωτική σχηματοποίηση της διδακτικής πρότασης της Rosenblatt παριστάνεται από τον Δ. Πολίτη (1996) ως εξής:



Αναλυτικότερα, δύο άμεσες σχέσεις αναπτύσσονται, αυτή του μαθητή – αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο κι εκείνη του δασκάλου με το λογοτεχνικό έργο. Ο αναγνώστης (μαθητής και δάσκαλος) συναλλάσσεται με το κείμενο σε μια διπλής κατεύθυνσης διαδικασία. Η συναλλαγή μεταξύ μαθητή και κειμένου αποτυπώνεται στο ίδιο επίπεδο του σχήματος, γεγονός που δηλώνει ότι πρόκειται για ισότιμους συμμετέχοντες. Η τοποθέτηση του δασκάλου στην πάνω κορυφή του τριγώνου δεν υποδηλώνει την υπεροχή του στο λογοτεχνικό «παιχνίδι», αλλά ότι συμμετέχει σε μια διαφορετική βάση από εκείνη που βρίσκονται οι δύο κύριοι παράγοντες της

αναγνωστικής σχέσης. Η διακεκομμένη γραμμή που χρησιμοποιείται για την περιγραφή της σχέσης δασκάλου – μαθητή υποδεικνύει ότι επικοινωνούν χωρίς όμως να κυριαρχεί ο ένας στον άλλο (ιδιαίτερα ο δάσκαλος). Ο εκπαιδευτικός διατηρεί το διαμεσολαβητικό ρόλο του, θέτοντας στο επίκεντρο τη λογοτεχνία ως εμπειρία και διασώζοντας την ατομικότητα κάθε μαθητή – αναγνώστη (Πολίτης, 1996: 32).

Κλείνοντας, η θεωρητική τεκμηρίωση της L.M. Rosenblatt δεν εξαντλείται εδώ. Τα ζητήματα που αγγίζει, αλλά και οι παράμετροί τους είναι τόσα πολλά που θα ήταν άστοχο να υποστηρίξουμε ότι έχουμε προσεγγίσει εξ ολοκλήρου τη θεωρία της. Η συναλλακτική θεωρία συνιστά μια διδακτική πρόταση άξια προσοχής σε θεωρητικό επίπεδο και μια πρόκληση – πρόσκληση για την εφαρμογή της στη διδακτική πράξη (Πολίτης, 1996: 33). Φιλοδοξούμε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (δεχόμενοι την κατάλληλη επιμόρφωση) θα την ενσωματώσουν στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές τους, καθιστώντας τη λογοτεχνική ανάγνωση ως μια απολαυστική περιπέτεια μέσω της οποίας ο μαθητής οδηγείται στη γνώση του εαυτού και του κόσμου (Καλογήρου & Βησσαράκη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 78).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΡΕΥΝΑ

1. Διαδικασία καθορισμού της έρευνας

1.1. Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας

Η θέση της λογοτεχνίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο είναι προβληματική, καθώς δε διαθέτει αυτόνομη υπόσταση ως γνωστικό αντικείμενο και εκκρεμεί η αποσύνδεσή της από το γλωσσικό μάθημα. Ειδικότερα, η διδασκαλία της ποίησης έχει ευκαιριακό χαρακτήρα και η προσέγγιση των ποιημάτων παραμένει επιφανειακή. Ο προσανατολισμός της είναι κατά κύριο λόγο ερμηνευτικός. Ωστόσο, οι μαθητές δε συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο στη νοηματοδότηση των ποιητικών κειμένων και αποδέχονται για τις ανάγκες του μαθήματος τις ήδη διαμορφωμένες από το δάσκαλο ερμηνείες.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς μετά τη λογοτεχνική ανάγνωση, υπάρχουν τρία πιθανά σενάρια. Πρώτον, τα παιδιά να επιδίδονται σε γλωσσικές ασκήσεις, δεύτερον, η προσκόλληση των δασκάλων στις δραστηριότητες του Ανθολογίου και τρίτον (πιο σπάνιο) η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) υπάρχουν ορισμένες δραστηριότητες που σχετίζονται με το δημιουργικό γράψιμο. Ωστόσο, όπως και η λογοτεχνία έτσι και η δημιουργική γραφή δεν ορίζεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και προτείνεται μόνο η ένταξη κάποιων πρακτικών της στο υφιστάμενο μάθημα της λογοτεχνίας. Κατά συνέπεια, όταν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς (αν αξιοποιούνται), συνήθως διανθίζουν τη διδασκαλία, χωρίς να διέπονται από κάποια συγκεκριμένη στόχευση, που να δικαιολογεί κατ' επέκταση τη χρησιμότητά τους.

Παράλληλα, στο επιστημονικό πεδίο της δημιουργικής γραφής εντάσσονται πλήθος ερευνών, καθώς την τελευταία εικοσαετία έχει γίνει «της μόδας» σε διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, εντοπίζεται πλήθος μελετών διερεύνησης των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών κατά την προσέγγιση πεζογραφικών κειμένων με βάση τις αρχές της συναλλακτικής θεωρίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με το πλαίσιο που περιγράφηκε πιο πάνω και διαπιστώνοντας συγχρόνως την έλλειψη ανάλογων ερευνών, οδηγηθήκαμε στην ανάπτυξη της παρακάτω διδακτικής πρότασης. Η ιδιαιτερότητά της έγκειται στο ότι συνδυάζει τις δραστηριότητες δημιουργικής

γραφής με τη συναλλακτική θεωρία, φιλοδοξώντας να συμβάλει στην κάλυψη των προαναφερόμενων κενών. Έχοντας δηλαδή ως αφετηρία τις αναγνωστικές θεωρίες και δη τη συναλλακτική θεωρία της L. Rosenblatt, προτείνουμε έναν εναλλακτικό – ενεργητικό τρόπο προσέγγισης της ποίησης (κι όχι για ακόμη μια φορά της πεζογραφίας). Ταυτόχρονα, αξιοποιούμε ως βοηθητικό εργαλείο τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, με σκοπό να καλλιεργήσουμε την αναγνωστική «επάρκεια» των μαθητών στην ποίηση, «εκπαιδευοντάς» τους σε αισθητικού τύπου ανταποκρίσεις. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η ποίηση παρουσιάζεται στα παιδιά σαν ένα παιχνίδι με τις λέξεις, στους κανόνες του οποίου επιχειρούμε να τα μυήσουμε, έτσι ώστε κατανοώντας τη διαδικασία της δημιουργίας, να προσεγγίζουν πιο αποτελεσματικά ένα ποίημα, όταν το διαβάζουν.

1.2. Λίγα λόγια για το ποίημα «Ο εφιάλης της Περσεφόνης» του Νίκου Γκάτσου

Το ποίημα ανήκει στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για τη Γ΄ και Δ΄ τάξη (σελ. 26-27) και έχει μελοποιηθεί από το Μάνο Χατζιδάκι (δίσκος: «*Τα παράλογα*»). Ο Νίκος Γκάτσος στο συγκεκριμένο ποίημα κατακρίνει δριμύτατα την αδιαφορία των ανθρώπων για την πολιτιστική τους κληρονομιά, καθώς και την αντι-οικολογική ανάπτυξη που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα αστικά κέντρα. Επιλέγει, λοιπόν, την Ελευσίνα (όχι τυχαία) και παρουσιάζει με αντιθετικό τρόπο το «τότε» και το «τώρα» της πόλης. Χρησιμοποιεί πλούσιες ποιητικές εικόνες βοηθώντας τον αναγνώστη να οπτικοποιήσει την Ελευσίνα στα αρχαία χρόνια ως λαμπρό πολιτιστικό κέντρο και χώρο λατρείας της θεάς Δήμητρας και της Περσεφόνης, αλλά και στη σύγχρονη εποχή ως μια βιομηχανική πόλη δίχως ίχνος πρασίνου, με σοβαρότατα προβλήματα ατμοσφαιρικής, εδαφικής και θαλάσσιας ρύπανσης. Ακόμη, η Ελευσίνα και η περιβαλλοντική καταστροφή μπορούν να συνδεθούν με το μύθο της Περσεφόνης και τον κίνδυνο για τη μη ανανέωση της ζωής.

Ο λόγος που με οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου ποιήματος έχει να κάνει με το γεγονός ότι στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής άσκησης (επίπεδο 3) και ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας, είχαμε προσεγγίσει με τους μαθητές μια συναφή θεματική ενότητα (η ρύπανση των ακτών ως απειλή για τη θαλάσσια ζωή), όπου και προσπάθησα να τους ευαισθητοποιήσω γύρω από το ζήτημα των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Έτσι, θεώρησα ότι το περιεχόμενο του

συγκεκριμένου ποιήματος θα ήταν πιο οικείο στα παιδιά και η ανάγνωσή του θα «ενεργοποιούσε» τις ανάλογες αναμνήσεις, συσχετίσεις και εμπειρίες.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και στόχος της έρευνας

Ως γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας τίθεται η καλλιέργεια της αναγνωστικής «επάρκειας» των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης στην ποίηση. Ειδικότερα, στόχος μας είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές/-τριες της Δ' τάξης την ποίηση μέσω της συναλλακτικής θεωρίας και της υποβοηθητικής εφαρμογής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που επικεντρώνονται στη μελέτη της λέξης, προκειμένου να «καλλιεργήσουμε» την αναγνωστική τους «επάρκεια» και να ενθαρρύνουμε την έκφραση αισθητικών ανταποκρίσεων.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν και μας οδήγησαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας είναι τα παρακάτω:

1. Η συναλλακτική θεωρία της L. Rosenblatt συντελεί θετικά στην ενεργό νοηματοδότηση του κειμένου (ποιήματος) από τους μαθητές μέσω της έκφρασης αισθητικών ανταποκρίσεων;
2. Η εξοικείωση των μαθητών με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αναγνωστικής τους «επάρκειας» στην ποίηση;

Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα που απορρέουν από την ανασκόπηση προγενέστερων συναφών ερευνών, υποθέτουμε ότι η συναλλακτική θεωρία θα ωθήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν πιο ενεργά στη νοηματοδότηση του ποιήματος εκφράζοντας αισθητικές ανταποκρίσεις. Επιπλέον, η εξοικείωση των μαθητών με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θα λειτουργήσει επικουρικά ως προς την καλλιέργεια της αναγνωστικής τους «επάρκειας» στην ποίηση. Βέβαια, οι

μαθητές ενδέχεται να χρειαστούν λίγο χρόνο μέχρι να εξοικειωθούν με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, εφόσον δεν έχουν βιώσει παρόμοια εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον. Έπειτα, αφού ξεπεράσουν την πρώτη τους επαφή με τη δημιουργική γραφή και γνωρίσουν καλύτερα τις αρχές της, αναμένουμε ότι η εστίαση των δραστηριοτήτων στη μελέτη της λέξης, ως δομικού στοιχείου των ποιημάτων θα συνεισφέρει στην ουσιαστικότερη νοηματοδότησή τους.

2.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Θεωρούμε ότι είναι η καταλληλότερη για τη δική μας περίπτωση, επειδή παρέχει τη βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών, των αξιών και των συναισθημάτων των ατόμων, δίνοντας έμφαση στην αυθεντικότητα της «φωνής» τους, αλλά και στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Σαραφίδου, 2011: 19-20). Άλλωστε οι αναγνωστικές ανταποκρίσεις, αλλά και οι παραγωγές δημιουργικής γραφής των μαθητών δε συνάδουν με ποσοτικές μετρήσεις και στατιστικές αναλύσεις, καθώς εξισώνουν όλα τα άτομα σε ένα στατιστικό μέσο όρο, παραβλέποντας τις ατομικές διαφορές τους.

Έχοντας ως σημείο εκκίνησης τα παραπάνω, σχεδιάσαμε τις διδακτικές παρεμβάσεις, υιοθετώντας ορισμένα στοιχεία της έρευνας δράσης (action research). Πρόκειται για ένα είδος έρευνας που εστιάζει στην επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, μέσω της παρεμβατικής δράσης των ίδιων, με βασικά γνωρίσματα το συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα (Σαραφίδου, 2011: 82-83). Όσον αφορά τη δική μας μελέτη, η «προβληματική κατάσταση» που κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε, ήταν η μη εξοικείωση των μαθητών στην ποίηση και η έκφραση μη αισθητικών ανταποκρίσεων από την πλευρά τους. Έτσι, αναλάβαμε δράση μέσα από την εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας και των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, προκειμένου να βελτιώσουμε το είδος των ανταποκρίσεών τους. Ο δάσκαλος σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης ενσαρκώνει ταυτόχρονα δύο ρόλους, του διδάσκοντα και του ερευνητή συμμετέχοντας ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης σε συνεργασία με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην περίπτωσή μας με μαθητές και πανεπιστημιακούς (<http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%>

CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf). Δύο ακόμη χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης που υιοθετήθηκαν, είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα της (Σαραφίδου, 2011: 83), δηλαδή οι αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Έτσι, έγιναν για παράδειγμα μικρές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, μερικές αναπροσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό και σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν κάποια πιο δομημένα φύλλα εργασίας για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι απουσιάζει το στοιχείο της ανοιχτής κυκλικής διαδικασίας, μιας σπείρας δηλαδή επάλληλων κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού χωρίς τέλος, έτσι ώστε να χαρακτηριστεί αμιγής έρευνα δράσης (<http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>).

2.4. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ερευνητικά εργαλεία)

Στην έρευνά μας εφαρμόστηκε η τριγωνοποίηση μεθόδων, συνδυάστηκαν δηλαδή διαφορετικές μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων. Ειδικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα συνελέγησαν από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών στα δύο ερωτηματολόγια (αρχικό και τελικό), τις ποιητικές παραγωγές τους στα φύλλα εργασίας (δραστηριότητες δημιουργικής γραφής), την απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων κατά τη διάρκεια της πρώτης και έκτης διδακτικής παρέμβασης, το ημερολόγιο έρευνας που συμπλήρωνε η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια στο τέλος κάθε διδακτικού δίωρου, με παρατηρήσεις και σχόλια από το πεδίο της έρευνας και την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στην τελική συνέντευξη. Εύλογα προκύπτει κατ' επέκταση ότι στην έρευνά μας εφαρμόστηκε εκτός από την τριγωνοποίηση μεθόδων και η τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών ή όπως αλλιώς λέγεται τριγωνοποίηση δεδομένων. Τα δεδομένα δηλαδή για το ίδιο θέμα συγκεντρώθηκαν από πολλαπλές (δύο) πηγές, τους μαθητές και τη δασκάλα – ερευνήτρια (Σαραφίδου, 2011: 97). Συνοπτικά τα ερευνητικά μας εργαλεία ήταν:

ερωτηματολόγια, φύλλα εργασίας, ηχογράφηση συζητήσεων, ημερολόγιο έρευνας, ημιδομημένη συνέντευξη.

Πιο αναλυτικά, για την πληρέστερη έκφραση των απόψεων των υποκειμένων επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτής μορφής, παρόλο που στις ποιοτικές έρευνες προτείνεται η συνέντευξη. Στα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου συγκαταλέγεται το ότι προσφέρεται στους ερωτώμενους η δυνατότητα να διατυπώσουν ελεύθερα την απάντησή τους, χωρίς να απαιτείται η επιλογή από μια σειρά προκαθορισμένων απαντήσεων όπως συμβαίνει στα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου (Σαραφίδου, 2011: 30). Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής συγκεντρώνει ποικίλες απαντήσεις, τις οποίες ενδεχομένως ο ίδιος να αγνοούσε, αν έδινε εξ αρχής τον κατάλογο των δυνατών απαντήσεων. Επιπλέον, κατά τη συμπλήρωσή του στην τάξη, δόθηκαν διευκρινίσεις στις απορίες των μαθητών για κάθε ερώτημα, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα μειονεκτήματά του.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις. Στοχεύει στην ανίχνευση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών, στη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσής τους με τα ποιήματα, των αντιλήψεών τους για τους ποιητές και για το διδακτό ή μη της λογοτεχνικής συγγραφής (βλ. Παράρτημα σελ. 106-107). Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων οι μαθητές συμπλήρωσαν το τελικό ερωτηματολόγιο (5 ερωτήσεις), το οποίο περιείχε ορισμένες από τις ερωτήσεις του αρχικού και μια επιπλέον ερώτηση. Με τη χορήγηση του τελικού ερωτηματολογίου επιχειρείται να εξετασθεί τι άλλαξε μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω (βλ. Παράρτημα σελ. 108-109).

Μέθοδο συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσαν και τα φύλλα εργασίας, τα οποία συντάχτηκαν σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις διδακτικές αρχές της δημιουργικής γραφής αναφορικά με την ποίηση. Τα φύλλα περιλαμβάνουν δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την προσέγγιση της λέξης στα ποιήματα με βάση τέσσερις διαφορετικές οπτικές:

1. εξοικείωση με τα γράμματα και τις λέξεις
2. λέξεις της μιας αράδας – ο στίχος
3. η λέξη ως φορέας ήχου
4. η λέξη σε σημασιολογικό επίπεδο.

Οι απαντήσεις των μαθητών παρείχαν πλούσιο ερευνητικό υλικό που σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα συνέβαλαν στη διερεύνηση κυρίως του

δευτέρου ερευνητικού ερωτήματος (*Η εξοικείωση των μαθητών με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αναγνωστικής τους «επάρκειας» στην ποίηση;*).

Για την καταγραφή των αρχικών και τελικών ανταποκρίσεων των μαθητών από την πρώτη και την έκτη διδακτική παρέμβαση τέθηκε απαραίτητο να ηχογραφηθούν οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια των αντίστοιχων δώρων διδασκαλιών. Η απομαγνητοφώνησή τους ήταν μια ιδιαίτερα κοπιώδης και χρονοβόρα διαδικασία. Ωστόσο, αντλήθηκε απ' αυτή επιπρόσθετο υλικό προς μελέτη. Επικουρικά προς την ίδια κατεύθυνση λειτούργησε το ημερολόγιο της έρευνας, το οποίο εμπλουτίστηκε με σχόλια σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών και ιδέες για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, συνιστώντας ένα σημαντικό σύντροφο στην ερευνητική διαδικασία.

Στο τελικό στάδιο της έρευνας παραχωρήθηκε συνέντευξη από τους μαθητές και τις μαθήτριες, μέσω της οποίας αξιολογήθηκαν στο σύνολό τους οι διδακτικές παρεμβάσεις και δη οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, γεγονός που μας προσέφερε μια αξιόλογη ανατροφοδότηση του όλου εγχειρήματος. Η μορφή της συνέντευξης ήταν ημιδομημένη δηλαδή τόσο τα υπό διερεύνηση θέματα όσο και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είχαν προκαθορισθεί, χωρίς όμως να χρησιμοποιείται η ίδια διατύπωση ή να τηρείται η ίδια αλληλουχία ερωτήσεων (Σαραφίδου, 2011: 58). Ο οδηγός της συνέντευξης δομείται σύμφωνα με τρεις άξονες: τις προτιμήσεις των μαθητών/-τριών ως προς τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και τον τρόπο εφαρμογής τους, την πιθανή αντιμετώπιση δυσκολιών κατά την υλοποίησή τους, τις ωφέλειες και τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω αυτών (βλ. Παράρτημα σελ. 109).

2.5. Το πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάχθηκε στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας (project) για τη φιλαναγνωσία με τίτλο *«Οι βιβλίο...φάγοι ταξιδεύουν στη Βιβλιοχώρα»*, το οποίο βρισκόταν σε εξέλιξη στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου (Ευέλικτη Ζώνη για τη Γ' και Δ' τάξη με υπεύθυνη τη διευθύντρια του σχολείου) τη σχολική χρονιά 2015-2016. Στο συγκεκριμένο, λοιπόν, σχέδιο εργασίας ενσωματώθηκαν οι έξι δίωρες διδακτικές

παρεμβάσεις (σύνολο διδακτικών ωρών: 12¹⁸) με τίτλο «Οι βιβλίο...φάγοι ταξιδεύουν στη χώρα της Ποίησης και της Δημιουργικής Γραφής». Οι διδασκαλίες μας έγιναν στη Δ' τάξη του σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 19 μαθητές (10 κορίτσια και 9 αγόρια). Η έρευνα ξεκίνησε στις 17/12/2015, όπου στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής άσκησης (επίπεδο 3) χορηγήθηκε στα παιδιά το αρχικό ερωτηματολόγιο και πραγματοποιήθηκε η πρώτη προσέγγιση του ποιήματος («Ο εφιάλτης της Περσεφόνης»), με στόχο την ανάδειξη των αρχικών ανταποκρίσεών τους. Η επόμενη συνάντηση με τα παιδιά λόγω της μεσολάβησης των διακοπών των Χριστουγέννων και της εξεταστικής περιόδου του χειμερινού εξαμήνου έγινε στις 26/2/2016. Έτσι, το χρονικό διάστημα από τα τέλη Φεβρουαρίου μέχρι και τις αρχές Απριλίου (4/4/2016) αποτέλεσε το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας κατά τον οποίο εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και πραγματοποιήθηκε η δεύτερη προσέγγιση του ποιήματος (συνολική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας: περίπου 1 μήνας). Οι διδακτικές ώρες που μας παραχωρήθηκαν προέρχονταν από την Ευέλικτη Ζώνη, τη Μουσική και τα Εικαστικά.

Οι έξι διδακτικές παρεμβάσεις εντάσσονται στις φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου (ποιήματος στη δική μας περίπτωση). Συγκεκριμένα, η πρώτη διδακτική παρέμβαση που περιλαμβάνει την πρώτη επαφή των μαθητών και της ερευνήτριας με το ποίημα αντιστοιχεί στην πρώτη και δεύτερη φάση της προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή στην *Προετοιμασία Περιβάλλοντος* και στην *Αρχική Ανταπόκριση* αντίστοιχα. Πρόκειται για το στάδιο **πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής**. Στη συνέχεια, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής πραγματοποιήθηκαν μέσα σε τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες εντάσσονται στην τέταρτη φάση δηλαδή στην *Έκφραση της Ανταπόκρισης*. Στην τρίτη φάση της *Τελειοποίησης της Ανταπόκρισης* αντιστοιχεί η έκκτη διδακτική παρέμβαση, όπου επιστρέφουμε στο ποίημα που προσεγγίσαμε στην πρώτη διδακτική παρέμβαση και εξετάζουμε τι άλλαξε αναφορικά με τις ανταποκρίσεις των μαθητών **μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής**. Το κίνητρο που δόθηκε στα παιδιά, για να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η συγκέντρωση όλου του υλικού που θα προέκυπτε από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο «*Βιβλίο της Ποίησης*», το οποίο θα παρουσιαζόταν στους

¹⁸ Επιπλέον, δύο διδακτικές ώρες αφιερώθηκαν συνολικά για τη συμπλήρωση του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου και άλλες δύο για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και από τους 19 μαθητές. Άρα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας είναι 16 ώρες.

δασκάλους και τη διευθύντρια του σχολείου, τους γονείς και τους μαθητές των άλλων τάξεων.

2.6. Ο σχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων

Στο πεδίο της δημιουργικής γραφής έχει διαμορφωθεί ένα πολύ μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων με διαφορετική στόχευση ανά εκπαιδευτική περίπτωση, όπως την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την εναλλακτική προσέγγιση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στη Γλώσσα, ακόμα και σε μαθήματα που φαινομενικά δε σχετίζονται με αυτή όπως π.χ. τα Μαθηματικά και η Φυσική. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν για την παρούσα έρευνα, αφορούν την ποίηση και στοχεύουν στο να προσεγγίσουν οι μαθητές πολύπλευρα τη λέξη, το δομικό στοιχείο των ποιημάτων. Μεταξύ των δραστηριοτήτων υπάρχει μια κλιμάκωση. Ξεκινάμε δηλαδή από ασκήσεις – παιχνίδια που στηρίζονται στο γράμμα, προχωράμε στη λέξη, ύστερα στο στίχο κι από εκεί στο κείμενο (δημιουργία ποιημάτων). Για τη συμπλήρωση των περισσότερων δραστηριοτήτων οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες¹⁹. Στη συνέχεια αλλά και στο παράρτημα παρατίθεται αναλυτικά ολόκληρος ο σχεδιασμός της έρευνας (τα πλάνα διδασκαλίας και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που εφαρμόστηκαν).

1^η διδακτική παρέμβαση: Προετοιμασία Περιβάλλοντος & Αρχική Ανταπόκριση

Στην πρώτη διδακτική παρέμβαση επιχειρείται η αρχική προσέγγιση του ποιήματος από την πλευρά των μαθητών. Αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο στη συγκεκριμένη φάση, είναι να αναδειχθούν οι αρχικές ανταποκρίσεις των παιδιών μέσα από καθοδηγητικά ερωτήματα και συζήτηση, αλλά και το είδος των στάσεων που υιοθετούν στην αναγνωστική διαδικασία, πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Οι ανταποκρίσεις που αναδεικνύονται, καταγράφονται και αργότερα συγκρίνονται με εκείνες που θα προκύψουν από την έκτη διδακτική παρέμβαση (τελικό στάδιο: εξέταση του ίδιου ποιήματος μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, τελειοποίηση των

¹⁹ Ο χωρισμός των μαθητών έγινε σε 5 ομάδες (4 ομάδες των 4 και μια ομάδα των 3 μαθητών). Τα ονόματα που δόθηκαν ήταν: Ανήσυχα μολύβια, Λεξοσκανταλιάρηδες, Ποιηματοπλάστες, Μονομάχοι της λευκής σελίδας, Φαντασιώπωλες. Ωστόσο, για λόγους συντομίας στο παράρτημα αναφέρονται ως ομάδες Α, Β, Γ, Δ, Ε.

ανταποκρίσεων). Στην παρούσα παρέμβαση δίνεται έμφαση στην ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματα που τους γεννά η πρώτη ανάγνωση του ποιήματος. Τέλος, χορηγείται στα παιδιά το αρχικό ερωτηματολόγιο.

2^η διδακτική παρέμβαση: Εξοικείωση με τα γράμματα και τις λέξεις (δραστηριότητες Δ.Γ.)

Σε τούτη την παιδαγωγική διαδρομή επικεντρωνόμαστε στη λέξη αυτή καθαυτή. Αρχικά, οι μαθητές αναλύουν τις λέξεις στα γράμματα που τις συνιστούν, τα συνδυάζουν κατάλληλα και φτιάχνουν με αυτά καινούριες λέξεις. Έπειτα, οι μαθητές παράγουν φράσεις τηρώντας ορισμένους περιορισμούς. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν λέξεις και δημιουργούν με αυτές νέες λέξεις. Τέλος, ακολουθούν οι ακροστιχίδες. Η ακροστιχίδα βασίζεται στη λογική των πρώτων γραμμάτων του κάθε στίχου, τα οποία συνδιαμορφώνουν μια λέξη, αν διαβαστούν κάθετα. Η κάθετη λέξη που προκύπτει, μπορεί είτε να έχει νοηματική συνάφεια με το περιεχόμενο των υπόλοιπων στίχων είτε όχι (Σουλιώτης, 2012: 63). Θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν ένα εύκολο και παιγνιώδες μέσο γνωριμίας των μαθητών με τις λέξεις, καθώς και μια καλή αρχή για απλές «ποιητικές» συνθέσεις.

3^η διδακτική παρέμβαση: Λέξεις της μιας αράδας – ο στίχος (δραστηριότητες Δ.Γ.)

Σε αυτήν την παιδαγωγική διαδρομή «ζουμάρουμε» στις λέξεις της μιας αράδας, δηλαδή στο στίχο. Ο στίχος χαρακτηρίζεται από λογοτεχνικότητα, όταν οι λέξεις που τον απαρτίζουν «εκπέμπουν» νοηματική συγκίνηση. Με άλλα λόγια, το νόημα που παράγεται από τις λέξεις ενός στίχου «δεν είναι απλώς ίσο με την άθροιση των λεξικών σημασιών, παρά εντονότερο – έχουμε δυναμικό άθροισμα, όπου προκύπτει κάτι επιπλέον, που δεν υπήρχε μήτε συνάγεται από τα επιμέρους.» (Σουλιώτης, 2012: 80). Ως κεντρικός στόχος, λοιπόν, αυτής της παιδαγωγικής διαδρομής τίθεται να κατανοήσουν τα παιδιά την αισθητική αυτοτέλεια που μπορεί να παρέχουν οι λέξεις σε ένα στίχο²⁰.

²⁰ Το υλικό για τις δραστηριότητες αυτής της διδακτικής παρέμβασης αντλήθηκε από: Σουλιώτης, Μ. (ομάδα εργασίας: Συμεωνάκη Α., Αρμεύτη Μ., Ζαούρα Ε., Ιωακειμίδου Χ., Λαρδούτσου Ε.) (2012). *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως (Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Στηρίζομαστε στην προϋπάρχουσα (όποια κι αν είναι αυτή) εξοικείωση των μαθητών με την έννοια «στίχος». Γι' αυτό δεν επιμένουμε στην τήρηση μιας σειράς κανόνων που αφορούν τη δομή του στίχου (μέτρο, συλλαβές κλπ.). Επιτρέπουμε στα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους επιλογές υπό το πλαίσιο βέβαια των «περιορισμών» που τους τίθενται.

Ειδικότερα, η τρίτη δραστηριότητα αποτελεί την πρώτη απόπειρα παραγωγής ολιγόστιχου (δίστιχου) ποιήματος από την πλευρά των μαθητών. Με βάση ένα δίστιχο, τα παιδιά μέσω της δημιουργικής μίμησης καλούνται να κρατήσουν τη βασική φόρμα και να αλλάξουν ορισμένες λέξεις. Δεν επιμένουμε στην τήρηση της ομοιοκαταληξίας. Ωστόσο, αν κάποιοι μαθητές «εφεύρουν» διαισθητικά ρίμα, δε θα την απορρίψουμε.

4^η διδακτική παρέμβαση: Η λέξη ως φορέας ήχου (δραστηριότητες Δ.Γ.)

Σε τούτη την παιδαγωγική διαδρομή πραγματευόμαστε την ακουστική αξία των λέξεων στα ποιήματα. Μεταξύ ποίησης και μουσικής υπάρχει μια στενή σχέση. Αυτό αποδεικνύεται τόσο μέσα από προγενέστερες κλασικές αντιλήψεις κατά τις οποίες η ποίηση νοούνταν ως ένα αξεδιάλυτο κράμα λόγου, μουσικής και χορού, όσο κι από τις ονομασίες πολλών ποιητικών συλλογών (π.χ. «τραγούδια της ψυχής», «τραγούδια της φύσης» κ.ά.) (Καρακίτσιος, 2013: 54). Οι λέξεις για τα μικρά παιδιά έχουν περισσότερο ηχητική και λιγότερο σημασιολογική αξία. «Τα παιδιά έχουν μια έμφυτη αγάπη για την ποίηση, ακόμα κι αν δεν καταλαβαίνουν το νόημά της. Ελκύονται και χαίρονται με το ρυθμό, τις ρίμες και τη μουσικότητα των στίχων.» (Καρακίτσιος, 2013: 53). Ως βασικός στόχος αυτής της διδακτικής παρέμβασης τίθεται η βίωση του ρυθμού και ειδικότερα η εξοικείωση των μαθητών με ορισμένα από τα στοιχεία που συντελούν στην ανάπτυξη του ρυθμού όπως είναι η επανάληψη, η παρήχηση, η ομοιοκαταληξία. Τα ποιήματα που έχουν επιλεχθεί, εντάσσονται στο ηχορυθμικό ποιητικό μοντέλο. Πρόκειται για ποιήματα με απλές λέξεις, μελωδικό στίχο και ανάλαφρο τόνο που απευθύνονται κυρίως στις αισθήσεις του μικρού ακροατή ή αναγνώστη κι όχι τόσο στο μυαλό του.

Θα ήταν παράλειψη, αν στη συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδρομή που είναι αφιερωμένη στον ήχο, δεν προσεγγίζαμε τα *limericks*, ποιήματα που δίνουν περισσότερη έμφαση στον παραγόμενο ήχο και όχι τόσο στο νόημα. Πρόκειται για πεντάστιχα ποιήματα με συγκεκριμένη δομή που έχουν τις ρίζες τους στην Αγγλία, με

πιο διάσημα αυτά του Edward Lear (Rodari, 2003: 60). Στον πρώτο στίχο παρουσιάζεται ο ήρωας και ίσως κάποιο τοπωνύμιο. Στο δεύτερο στίχο αναφέρεται ένα χαρακτηριστικό – μια ιδιότητα του ήρωα. Στον τρίτο και τέταρτο στίχο εξελίσσεται μια σύντομη πλοκή, όπου μπορεί να περιγράφεται μια ενέργεια, μια περιπέτεια, ένα πάθημα του ήρωα και οι αντιδράσεις του περιγύρου. Το ποίημα θα λέγαμε ότι κλείνει με «σχήμα κύκλου», δηλαδή ο πέμπτος στίχος συνήθως αποτελεί επανάληψη του πρώτου, με μόνη διαφορά το εκκεντρικό επίθετο που προσδίδεται στον ήρωα (Σουλιώτης, 2012: 71).

Πέρα από το έντονο χιουμοριστικό στοιχείο, την υπερβολή και το συνδυασμό του λογικού με το παράλογο, ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό του *limerick* είναι η ομοιοκαταληξία (ο 1^{ος} στίχος πρέπει να ομοιοκαταληκτεί με τον 2^ο και τον 5^ο, ενώ ο 3^{ος} πρέπει να ομοιοκαταληκτεί με τον 4^ο). Το χαρακτηριστικό αυτό μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα σε αυτή τη διδακτική παρέμβαση. Έτσι, ως στόχος της τέταρτης δραστηριότητας τίθεται η άσκηση των μαθητών στην ομοιοκαταληξία μέσα από την παραγωγή ενός *limerick*, αφού τους έχουμε εξηγήσει τα στοιχειώδη.

5^η διδακτική παρέμβαση: Η λέξη σε σημασιολογικό επίπεδο (δραστηριότητες Δ.Γ.)

Παρόλο που η μουσικότητα του στίχου ασκεί έντονη γοητεία στα παιδιά, καθώς αυτά μεγαλώνουν και κατακτούν σταδιακά το γραπτό λόγο, αρχίζει να τους ενδιαφέρει το νόημα των λέξεων, των στίχων, του ποιήματος. (Καρακίτσιος, 2013: 54-55). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδρομή, λοιπόν, επικεντρώνεται στην προσέγγιση της λέξης σε σημασιολογικό επίπεδο και στην ανάδειξη της δύναμής της να διαφοροποιεί το νόημα. Στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές με έμμεσο τρόπο το «παιχνίδι» του ποιητή από τον παραδειγματικό προς το συνταγματικό άξονα («παιχνίδι» των επιλογών και των τοποθετήσεων), να προβληματιστούν δηλαδή γύρω από ερωτήματα όπως «Ποιες λέξεις, πόσες λέξεις, με ποια σειρά, με ποιο δέσιμο;». Μέσα απ' αυτή την παρέμβαση επιδιώκουμε οι μαθητές να είναι σε θέση να επιλέγουν και να συνταιριάζουν λέξεις, αλλά και να δικαιολογούν τις εκάστοτε επιλογές τους, όπως ακριβώς όταν επιλέγουν να βάλουν κάτι κόκκινο κι όχι μπλε.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην εστιάσουμε στη μεταφορική έκφραση του ποιητικού λόγου, η οποία προκύπτει από τη πολυσημία που χαρακτηρίζει τη γλώσσα μας (κυριολεκτικές και μεταφορικές σημασίες των λέξεων). Συνεπώς, ένας ακόμη στόχος σε αυτή τη διδακτική παρέμβαση είναι να εμπεδώσουν (χρησιμοποιούμε αυτό

το ρήμα, καθώς οι μεταφορές και οι παρομοιώσεις θεωρούνται προϋπάρχουσα γνώση για τους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού) οι μαθητές τις αρχές της παρομοίωσης και της μεταφοράς φτιάχνοντας τις δικές τους παρομοιώσεις και μεταφορές στο πλαίσιο ενός ποιήματος με ελεύθερο στίχο.

6^η διδακτική παρέμβαση: Τελειοποίηση Ανταπόκρισης

Στο στάδιο αυτό επιστρέφουμε στο ποίημα που είχαμε προσεγγίσει με τα παιδιά στην πρώτη διδακτική παρέμβαση. Στόχος μας είναι να εντοπίσουν οι μαθητές μέσα από βοηθητικές ερωτήσεις τα κειμενικά στοιχεία στα οποία στηρίζουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις και να επισημάνουν τυχόν στοιχεία που παρέβλεψαν, τελειοποιώντας έτσι την ανταπόκρισή τους. Διερευνούμε, λοιπόν, κατά πόσο οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στην ποίηση συνέβαλαν στην καλλιέργεια της αναγνωστικής «επάρκειας» των μαθητών στα ποιήματα μέσα από την υιοθέτηση αισθητικών στάσεων και κατ' επέκταση την έκφραση αισθητικών ανταποκρίσεων από εκείνους. Επιπλέον, χορηγείται στα παιδιά το τελικό ερωτηματολόγιο. Τέλος, όλοι οι μαθητές σε συνέντευξη που παραχωρούν, αποτιμούν τις διδακτικές παρεμβάσεις στο σύνολό τους.

2.7. Θέματα δεοντολογίας

Η ηχογράφηση των συζητήσεων τόσο κατά τη διάρκεια των δύο διδακτικών παρεμβάσεων που προαναφέρθηκαν, όσο και κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με τη σύμφωνη συγκατάθεση της διευθύντριας. Κατά την ανάλυση των δεδομένων δε θα αναφερθούν τα ονόματα των μαθητών. Ακόμη, η διευθύντρια του σχολείου, αλλά και οι γονείς έχουν ενημερωθεί για την αξιοποίηση των γραπτών των παιδιών στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και δεν υπήρξε κάποια διαφωνία ή ένσταση στο εγχείρημα αυτό από τη μεριά τους.

3. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

3.1. Ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου

Όπως προαναφέρθηκε, το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις. Χορηγήθηκε στους μαθητές με στόχο την ανίχνευση των αναγνωστικών τους προτιμήσεων, τη διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσής τους με τα ποιήματα (προϋπάρχουσες γνώσεις), τις αντιλήψεις τους για τους ποιητές και για το διδακτό ή μη της λογοτεχνικής συγγραφής. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους μαθητές στην αρχή της πρώτης διδακτικής παρέμβασης. Εκείνη την ημέρα απουσίαζε μια μαθήτρια, η οποία ως εκ τούτου δε συμμετείχε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, δύο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν ήταν σε θέση να συμπληρώσουν εξίσου το ερωτηματολόγιο. Συνεπώς, το δείγμα μειώθηκε στους 16 μαθητές. Τα παιδιά απάντησαν στα ερωτήματα διατηρώντας την ανωνυμία τους, τηρήθηκε δηλαδή ο κώδικας της ερευνητικής δεοντολογίας.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την περιγραφή ενός ποιήματος (ερώτηση 1) δέκα μαθητές αναφέρουν στις απαντήσεις τους ότι το ποίημα *«έχει στίχους, στροφές και ομοιοκαταληξία»*. Στη συγκεκριμένη απάντηση κάποιοι απ' αυτούς προσθέτουν ότι *«μιλά για πραγματικά ή φανταστικά πράγματα»*, *«βγαίνει από παραμύθια ή ιστορίες»*, *«μπορεί να περιγράφει ένα ζώο, ένα τοπίο ή έναν άνθρωπο»*. Τρεις μαθητές υποστηρίζουν ότι δε θυμούνται πώς είναι ένα ποίημα και δύο ότι δε μπορούν να το περιγράψουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση ενός παιδιού που περιγράφει το ποίημα ως *«κάτι που οδηγεί στη γνώση και στην ηρεμία»*. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές κατονομάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ποιήματος (στίχος, στροφή) και φαίνεται ότι υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση στο μυαλό τους ανάμεσα στην ομοιοκαταληξία και τα ποιήματα. Θεωρούν δηλαδή ότι ένα ποίημα πρέπει να έχει υποχρεωτικά ομοιοκαταληξία. Ως προς τη θεματολογία που μπορεί να παρουσιάζουν τα ποιήματα οι μαθητές κινούνται προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Στην τελευταία αξιοσημείωτη απάντηση θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιδί πιθανόν χωρίς να το έχει συνειδητοποιήσει, συσχετίζει την ανάγνωση της ποίησης με την αισθητική απόλαυση. Στις πέντε απαντήσεις που δεν εκφράστηκε κάτι σχετικό με τα ποιήματα υποδηλώνεται η έλλειψη εξοικείωσης των συγκεκριμένων μαθητών.

Σχετικά με τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, στην ερώτηση 2, δέκα δηλώνουν αρέσκεια για τα ποιήματα και έξι απαρέσκεια. Στις αιτιολογήσεις που δίνονται για την πρώτη κατηγορία απαντήσεων, τρεις μαθητές αναφέρουν την ύπαρξη ομοιοκαταληξίας και δύο τη δυνατότητα «ταξιδιού» μέσω της φαντασίας. Άλλοι τέσσερις διατυπώνουν τους εξής λόγους αντίστοιχα: «Γιατί είναι αστεία και περίεργα, όταν τα ακούω.», «Επειδή μου δίνουν ιδέες για διάφορες ζωγραφιές.», «Γιατί συνδυάζουμε διάφορες λέξεις, χαλαρώνουμε και ηρεμούμε.», «Επειδή έχουν ωραίες σκέψεις». Από την άλλη, οι λόγοι που αναδεικνύονται από τα παιδιά για την αιτιολόγηση της δεύτερης κατηγορίας απαντήσεων (απαρέσκεια προς την ποίηση) είναι ότι τα ποιήματα απαιτούν πολύ γράψιμο και είναι βαρετά. Στην ερώτηση σχετικά με το αν διαβάζουν ποίηση στον ελεύθερο χρόνο τους (ερώτηση 3), τέσσερις μαθητές απαντούν καταφατικά και έντεκα αρνητικά από τους οποίους οι έξι δηλώνουν ότι θα ήθελαν κάποτε να το δοκιμάσουν, ενώ οι πέντε ότι δεν επιθυμούν να το δοκιμάσουν στο μέλλον. Ακόμη, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να θυμηθούν κάτι σχετικό από ένα ποίημα που τους είχε κάποτε αρέσει πολύ – εντυπωσιάσει (ερώτηση 4) πέντε απ' όλα (5 από τα 16) κάνουν λόγο είτε για τον ποιητή που το έγραψε, είτε για τον τίτλο του ποιήματος, είτε για τη θεματική του. Βλέπουμε, ότι παρόλο που πάνω από τους μισούς μαθητές της τάξης δηλώνουν θετική στάση προς τα ποιήματα, ο ίδιος αριθμός μαθητών αναφέρει ότι δε θα επέλεγε την ποίηση ως ανάγνωσμα στον ελεύθερο χρόνο του.

Ως προς τις αντιλήψεις των παιδιών για τους ποιητές (ερώτηση 5), πέντε μαθητές πιστεύουν ότι ο ποιητής είναι ένας άνθρωπος που έχει πολλή φαντασία. Απ' αυτούς οι τρεις θεωρούν ότι εκτός από φαντασία έχει και πλούσιο λεξιλόγιο, ενέργεια κι ότι του αρέσουν οι περιπέτειες. Δύο μαθητές ανέφεραν ότι ο ποιητής είναι κάποιος που έχει έμπνευση, τρεις τον φαντάζονται ως έναν άνθρωπο που εργάζεται καθημερινά μέχρι αργά πάνω από ένα τραπέζι, ενώ άλλοι δύο δηλώνουν ότι είναι ένας κανονικός – συνηθισμένος άνθρωπος. Είναι φανερό ότι σε ορισμένες απαντήσεις κυριαρχεί ο ρομαντικός μύθος του περίεργου, μοναχικού ποιητή, ο οποίος λαμβάνεται ως πρότυπο πνευματικότητας.

Δέκα μαθητές υποστηρίζουν ότι ένας ποιητής για να φτιάξει τα ποιήματά του χρησιμοποιεί τη φαντασία του (ερώτηση 6). Από τα δέκα αυτά παιδιά, ένα προσθέτει στην απάντησή του ότι ο ποιητής χρειάζεται πέρα από τη φαντασία και λέξεις. Επιπρόσθετα, ένα παιδί αναφέρει ότι «ο ποιητής χρειάζεται έμπνευση για να γράψει και γι' αυτό πηγαίνει σ' ένα άλλο μέρος». Τρεις μαθητές αναφέρονται σε υλικά

αντικείμενα όπως χαρτί, στυλό, μολύβι, γόμα, χάρακα. Από τους τρεις αυτούς μαθητές, ένας προσθέτει ότι ο ποιητής φτιάχνει τα ποιήματά του με ηρεμία. Ένα παιδί υποστηρίζει ότι ο ποιητής «χρησιμοποιεί το μυαλό του και την τέχνη». Γίνεται έκδηλο ότι οι μαθητές δεν έχουν συνειδητοποιήσει το βασικό «εργαλείο» του ποιητή δηλαδή τις λέξεις.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών για τη «δουλειά» του ποιητή (ερώτηση 7), έντεκα υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολη από τα οποία τα τέσσερα δικαιολογούν την απάντησή τους, λέγοντας ότι απαιτείται πολλή σκέψη από την πλευρά των ποιητών. Τρία υποστηρίζουν το αντίθετο από τα οποία ένα θεωρεί ότι πρόκειται για μια διασκεδαστική κι όχι δύσκολη «δουλειά». Σχετικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών περί του διδακτού ή μη της λογοτεχνικής συγγραφής (ερώτηση 8), τρεις μαθητές πιστεύουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ικανοί να γράψουν ποιήματα, ενώ έξι θεωρούν ότι μόνο μερικοί άνθρωποι είναι σε θέση να κάνουν κάτι τέτοιο. Εννιά μαθητές πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να γράψουν ποιήματα και είναι μάλιστα διατεθειμένοι να δοκιμάσουν να γράψουν, ενώ δύο δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν να προσπαθήσουν. Αν και διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν τη συγγραφή ποιημάτων ως μια απαιτητική ενασχόληση στην οποία επιδίδονται μόνο λίγα ταλαντούχα άτομα, οι ίδιοι στη συνέχεια υποστηρίζουν ότι ως παιδιά μπορούν αλλά και επιθυμούν να καταπιαστούν με αυτή τη δραστηριότητα.

3.2. Ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου

Το τελικό ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στο τέλος της έκτης διδακτικής παρέμβασης. Την ημέρα εκείνη δεν απουσίαζε κανένα παιδί κι έτσι οι απαντήσεις προέρχονται από ένα δείγμα 19 συνολικά μαθητών. Με τη χορήγηση του τελικού ερωτηματολογίου επιχειρείται να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ως προς την εξοικείωση των μαθητών με τα ποιήματα, τις αναγνωστικές τους προτιμήσεις, τις αντιλήψεις τους για τους ποιητές και για το διδακτό ή μη της λογοτεχνικής συγγραφής κι έτσι να συναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Ειδικότερα, στις περισσότερες απαντήσεις των παιδιών για την περιγραφή ενός ποιήματος αναφέρεται ότι αυτό αποτελείται από λέξεις, στίχους, στροφές, ομοιοκαταληξία. Οι μαθητές σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο προσθέτουν

τις λέξεις (10 στους 19). Κρίνουμε ότι η προσθήκη αυτή αποτελεί σημαντική «κατάκτηση», δεδομένου ότι όλες οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είχαν σχεδιαστεί με κεντρικό άξονα την προσέγγιση της λέξης. Όσον αφορά την ομοιοκαταληξία, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τρία παιδιά που διευκρινίζουν στην απάντησή τους ότι ένα ποίημα «έχει **μερικές φορές ομοιοκαταληξία**» υπονοώντας έμμεσα την ύπαρξη ποιημάτων με ελεύθερο στίχο για τα οποία έγινε λόγος στην πέμπτη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, ένα παιδί μιλά για τα limericks: «Ένα ποίημα μπορεί να έχει αστείο περιεχόμενο όπως το λίμερικ.». Δύο μαθητές «αποκλίνουν» από την πλειονότητα των απαντήσεων περιγράφοντας το ποίημα αντίστοιχα ως «ένα τραγούδι που το παίρνουμε από μερικά παραμύθια», το οποίο «αποτελείται από ωραίες προτασούλες της φαντασίας μας».

Αναφορικά με τις αναγνωστικές προτιμήσεις, από τους 19 μαθητές μόνο δύο είπαν ότι δεν τους αρέσουν τα ποιήματα υποστηρίζοντας ότι είναι βαρετά. Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων παρατηρούμε μια αύξηση (αρχικό ερωτηματολόγιο: 10 & τελικό ερωτηματολόγιο: 17) ως προς τον αριθμό των παιδιών που δηλώνουν αρέσκεια προς τα ποιήματα. Έξι απ' αυτούς αναφέρουν ως λόγο την ύπαρξη της ομοιοκαταληξίας «που κάνει τα ποιήματα να ακούγονται σαν τραγούδια». Στις συγκεκριμένες απαντήσεις επιβεβαιώνεται η γοητεία που ασκεί ο ρυθμός στα παιδιά μέσω της ομοιοκαταληξίας. Τρεις θίγουν τον αστείο – διασκεδαστικό χαρακτήρα ορισμένων ποιημάτων φέρνοντας και πάλι ως παράδειγμα τα limericks. Οι υπόλοιπες απαντήσεις που δόθηκαν, είναι είτε χωρίς δικαιολόγηση είτε η δικαιολόγηση κρίνεται ως ασαφής και μη εύστοχη. Γι' αυτό θεωρούμε μη αναγκαία την παράθεσή τους.

Χωρίς να αποκλίνουν ιδιαίτερα από τις αρχικές τους απαντήσεις οι μαθητές πιστεύουν ότι τα βασικά συστατικά για τη συγγραφή ενός ποιήματος είναι η φαντασία, η έμπνευση, το ταλέντο, εμμένοντας στις παραδοσιακές αντιλήψεις αναφορικά με τα δύο τελευταία. Αυτή τη φορά όμως πολύ περισσότεροι μαθητές (αρχικό ερωτηματολόγιο: 1 & τελικό ερωτηματολόγιο: 11) αναφέρουν ότι εκτός από τα παραπάνω, απαραίτητες για τη γραφή ενός ποιήματος είναι οι λέξεις. Κάπως ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση ενός παιδιού που υποστηρίζει ότι «Ο ποιητής για να γράψει, χρησιμοποιεί ιδέες από άλλα βιβλία που έχει διαβάσει ή από κάτι που του έχει συμβεί.» στην οποία θίγεται εν μέρει η αλληλοεξαρτώμενη ακολουθία μεταξύ ανάγνωσης και γραφής, η οποία δομούσε άλλωστε τις σχετικές με τη δημιουργική γραφή διδακτικές μας παρεμβάσεις.

Τα παιδιά επιμένουν στην αρχική τους άποψη χαρακτηρίζοντας για ακόμη μια φορά τη «δουλειά» του ποιητή ως δύσκολη (15 μαθητές). Έξι δικαιολογούν την απάντησή τους αναφερόμενοι στον πολύ χρόνο που απαιτείται για τη συγγραφή ενός ποιήματος και τρεις υποστηρίζουν ότι είναι μια «δουλειά» που απαιτεί πολλή σκέψη, συγκέντρωση και υπομονή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ακόλουθη απάντηση δύο μαθητών: *«Η δουλειά του ποιητή είναι δύσκολη γιατί πρέπει να βρίσκει και να συνδυάζει τις κατάλληλες λέξεις.»*. Η συγκεκριμένη απάντηση υποδεικνύει ότι τα δυο αυτά παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μπήκαν στη θέση του ποιητή και παίζοντας με τις λέξεις συνειδητοποίησαν ως ένα βαθμό τις απαιτήσεις του ποιητικού εγχειρήματος. Από την άλλη, τέσσερα παιδιά υποστηρίζουν ότι η «δουλειά» του ποιητή είναι εύκολη. Τρία απ' αυτά ισχυρίζονται ότι *«οι ποιητές έχουν φαντασία και εξασκούνται στο να γράφουν ποιήματα άρα δε συναντούν δυσκολίες»*.

Τέλος, δεκαεπτά μαθητές συμφωνούν ότι μπορούν να γράψουν ένα ποίημα. Δεκαπέντε απ' αυτούς αποδίδουν την παραπάνω ικανότητά τους στις εργασίες που έκαναν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Οκτώ στους δεκαπέντε δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη δραστηριότητα που αφορούσε τη δημιουργία limerick, τονίζοντας ότι τους βοήθησε ιδιαίτερα στο να μάθουν να γράφουν κάποιο ποίημα. Ένας μαθητής επισημαίνει ότι βοηθήθηκε κι από τη δραστηριότητα που αφορούσε τη δημιουργία ενός δίστιχου ποιήματος (κάτι σαν παροιμία). Ακόμη ένα παιδί αναφέρει ότι ήταν πολύ σημαντική η ενθάρρυνση που δέχτηκε από τη δασκάλα του – ερευνήτρια, προκειμένου να προσπαθήσει να γράψει. Όσον αφορά τα δύο παιδιά που δε συμφωνούν με τους υπόλοιπους, πρόκειται για μαθητές που απουσίαζαν συστηματικά κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα να χάσουν τη συνέχεια στην επαφή τους με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

3.3. Ανάλυση των ανταποκρίσεων

Σε αυτό το μέρος της εργασίας μας επιχειρούμε να αναλύσουμε τις ανταποκρίσεις (responses) των μαθητών στο ποίημα *«Ο εφιάλτης της Περσεφόνης»* του Νίκου Γκάτσου, έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο τη συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης της L. Rosenblatt. Κατ' αρχάς, μελετάμε τις αρχικές ανταποκρίσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής παρέμβασης στην οποία εντάσσονται οι δύο πρώτες φάσεις προσέγγισης του ποιητικού κειμένου, η

Προετοιμασία Περιβάλλοντος και η Αρχική Ανταπόκριση. Στη συνέχεια, μελετάμε τις τελικές ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της έκτης διδακτικής παρέμβασης στην οποία εντάσσεται η τρίτη φάση προσέγγισης του ποιητικού κειμένου, η *Τελειοποίηση της Ανταπόκρισης*. Μεταξύ της πρώτης και της έκτης διδακτικής παρέμβασης μεσολάβησε η εφαρμογή των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Αξιοποιώντας τις δραστηριότητες ως «εργαλείο», μας ενδιαφέρει να συγκρίνουμε τις αρχικές και τις τελικές ανταποκρίσεις των μαθητών (το «πριν» και το «μετά» της εφαρμογής των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής αντίστοιχα) στο συγκεκριμένο ποίημα, προκειμένου να καταλήξουμε στο αν αυτές συνεισέφεραν ή όχι στην αποτελεσματικότερη προσέγγισή του.

Η ανάλυση των ανταποκρίσεων γίνεται με βάση τις στάσεις του συνεχούς που όρισε η Rosenblatt (1938, 1978). Αξιοποιούμε, λοιπόν, τη σχηματοποίηση του συνεχούς των Cox και Many (1992)²¹, η οποία αποτελείται από πέντε κλιμακούμενες στάσεις. Στα δύο άκρα του συνεχούς βρίσκονται η μη αισθητική και η αισθητική στάση αντίστοιχα, ενώ ανάμεσά τους παρεμβάλλονται άλλες τρεις στάσεις που χαρακτηρίζονται από στοιχεία αισθητικά και μη. Κατά την ανάλυση των δεδομένων τόσο οι αρχικές όσο και οι τελικές ανταποκρίσεις των μαθητών εξετάζονται υπό το πρίσμα αυτής της πεντά-βαθμης κλίμακας, προκειμένου να εντοπιστεί η αντιστοιχία τους με τις ανάλογες στάσεις, να διαπιστωθεί αν οι μαθητές εξέφρασαν αισθητικού τύπου ανταποκρίσεις²² και να αξιολογηθεί το είδος της ανάγνωσης (μη αισθητική ή αισθητική) του ποιήματος σε κάθε φάση (Αρχική Ανταπόκριση και Τελειοποίηση Ανταπόκρισης). Οφείλουμε να τονίσουμε ότι οι στάσεις του συνεχούς περιγράφουν περισσότερο τα είδη των ανταποκρίσεων που προκύπτουν από την ανάγνωση ενός πεζογραφικού κειμένου παρά από την ανάγνωση ενός ποιήματος. Συνεπώς, η αντιστοιχία που επιχειρούμε, γίνεται κατά προσέγγιση, συνιστά αποτέλεσμα αναπροσαρμογών στις στάσεις του συνεχούς και επιδέχεται αλλαγές, εφόσον στη δική μας περίπτωση οι ανταποκρίσεις των παιδιών προέκυψαν με αφορμή την ανάγνωση ενός ποιήματος.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών, της μη προϋπάρχουσας εξοικειώσής τους με κάτι

²¹ Βλ. πίνακα 1 σελ. 44.

²² Στις αισθητικές ανταποκρίσεις εντάσσονται: η επικέντρωση της προσοχής σε αγαπημένα σημεία του κειμένου, οι περιγραφές σχετικά με το πώς το κείμενο οπτικοποιείται από τον αναγνώστη, οι συσχετισμοί / συνδέσεις ή τα συναισθήματα που έρχονται στο νου, οι υποθέσεις σε σχέση με το κείμενο, οι επεκτάσεις του κειμένου και η ανασκόπηση των αντιδράσεων προς το κείμενο (Cox & Many, 1992b στο Many & Wiseman, 1992: 267).

παρόμοιο, αλλά και του περιορισμένου χρονικού διαστήματος μέσα στο οποίο έπρεπε να πραγματοποιηθεί η έρευνα, δεν αναλύονται οι αρχικές και οι τελικές ανταποκρίσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αντίθετα, αναλύεται ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο αναδείχθηκε μέσα από τη διεξαγωγή συζητήσεων στις αντίστοιχες διδασκαλίες με τη «συμφωνία» μεταξύ μαθητών και ερευνήτριας ότι οι ανταποκρίσεις αυτές εκφράζουν το μέσο όρο της τάξης²³. Για την εξασφάλιση της ελεύθερης και αυθόρμητης έκφρασης των μαθητών προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε μέσα στην τάξη μια φιλική ατμόσφαιρα που να εμπνέει αισθήματα αποδοχής και να επιτρέπει σε όλους να ακουστούν χωρίς το φόβο αρνητικών επικρίσεων ή απόρριψης, τονίζοντας εξ αρχής ότι δεν υπάρχουν σωστές και ενδεδειγμένες απαντήσεις. Επιπλέον, για την προώθηση του διαλόγου και τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας τέθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε συνδυασμό με το βοηθητικό ρόλο της ερευνήτριας που παρείχε νύξεις και επισημάνσεις ανά περίπτωση. Τέλος, οι ανταποκρίσεις των παιδιών παρατίθενται σε «εξιδανικευμένες» φράσεις, προκειμένου να εξετασθεί με μεγαλύτερη ευκολία το περιεχόμενο του λόγου κι όχι η σύνταξη ή η μορφολογία.

3.4. Ανάλυση των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών

Στη φάση της Προετοιμασίας Περιβάλλοντος δόθηκε στους μαθητές ο τίτλος («Ο εφιάλτης της Περσεφόνης») του ποιήματος ως εισαγωγικό πλαίσιο για την υποδοχή του λογοτεχνικού κειμένου. Με αφορμή το όνομα που υπάρχει στον τίτλο (Περσεφόνη), οι μαθητές θυμήθηκαν το σχετικό μύθο. Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο του τίτλου («Τι εφιάλτη πιστεύετε ότι βλέπει η Περσεφόνη;»). Οι υποθέσεις που αναδείχθηκαν ήταν:

Ονειρεύεται...

- «ότι βρίσκεται στον Κάτω Κόσμο και είναι λυπημένη γιατί δεν είναι με τους γονείς της.»
- «ότι ο Πλούτωνας δε θα την ξαναφήσει να πάει στον Πάνω Κόσμο.»
- «ότι δε θα ξαναδεί τη μητέρα της.»

²³ Οι «κοινές» ανταποκρίσεις που συναποφασίζονταν μετά από συζήτηση, καταγράφονταν στον πίνακα. Στο τέλος καθεμιάς από τις αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις οι αρχικές και οι τελικές ανταποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν συγκεντρωτικά σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

Παρατηρούμε ότι οι υποθέσεις των μαθητών (πριν την ανάγνωση του ποιήματος) στηρίχτηκαν στην προϋπάρχουσα γνώση που διέθεταν για το μύθο της Περσεφόνης από την αρχαία ελληνική μυθολογία. Έτσι, τους είχαν δημιουργηθεί ανάλογες προσδοκίες σχετικά με το περιεχόμενο του ποιητικού κειμένου, οι οποίες τους καθοδηγούσαν στη νοηματοδότησή του.

Με την ανάγνωση του ποιήματος προχωρήσαμε στη φάση της *Αρχικής Ανταπόκρισης*. Οι μαθητές είχαν αρκετές άγνωστες λέξεις και αφιερώθηκε χρόνος για την επεξήγηση της σημασίας τους. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκε συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά εξέφρασαν εντυπώσεις, σκέψεις και συναισθήματα, όπως προέκυψαν από την «πρώτη επαφή» τους με το ποίημα. Ειδικότερα, όσον αφορά τις πρώτες εντυπώσεις («*Πώς σας φάνηκε το ποίημα; Σας άρεσε ή όχι; Για ποιο λόγο σας άρεσε; / Για ποιο λόγο δε σας άρεσε;*»), υπήρξαν από τη μια μαθητές που υποστήριζαν ότι το ποίημα δεν τους άρεσε, επειδή είχε πολλές δύσκολες λέξεις και ένιωσαν ότι δεν το κατανόησαν. Από την άλλη, υπήρξαν μαθητές που δήλωσαν ότι τους άρεσε, είτε γιατί είχε ομοιοκαταληξία και το διάβαζαν ευκολότερα είτε γιατί έμαθαν καινούριες λέξεις. Όσον αφορά τα συναισθήματα («*Η ανάγνωση του ποιήματος σας δημιούργησε κάποια συναισθήματα; Ποια είναι αυτά;*»), τα παιδιά παρά την ηλικία τους δε μπορούσαν να συλλάβουν ότι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να προκαλέσει διάφορα συναισθήματα στους ανθρώπους. Γι' αυτό στο συγκεκριμένο σημείο δεν αναδύθηκε κάποιο συναίσθημα από την πλευρά τους, διατήρησαν δηλαδή μια στάση αδιαφορίας, η οποία υποδείκνυε την έλλειψη εμπλοκής τους στον κειμενικό κόσμο του ποιήματος. Η μη έκφραση κάποιου συναισθήματος είναι εξίσου πιθανό να οφείλεται στο ότι πολλοί από τους μαθητές είχαν εξαρχής δηλώσει ότι δεν κατάλαβαν το ποίημα.

Το συγκεκριμένο ποίημα είναι πλούσιο σε ποιητικές εικόνες. Έτσι, ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν μια απ' αυτές με δικά τους λόγια («*Μπορείτε να περιγράψετε με δικά σας λόγια μια από τις εικόνες του ποιήματος που σας έμεινε στο μυαλό;*»). Αρχικά, τα παιδιά δεν κατάλαβαν τι εννοούσα με τον όρο «εικόνες». Αφού προσφέρθηκαν οι απαραίτητες για τον όρο αποσαφηνίσεις, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν στις περιγραφές τους τις ίδιες λέξεις που υπήρχαν στο ποίημα. Η συγκεκριμένη ανταπόκριση των παιδιών ανήκει στην κατηγορία των μη αισθητικών, όπου η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται κυρίως σε αυτό που του έμεινε μετά την ανάγνωση. Αναλυτικότερα, με βάση το συνεχές της Rosenblatt θα λέγαμε ότι αντιστοιχεί στην πρώτη στάση (πρόκειται για την πιο «πληροφοριακή στάση»),

καθώς οι μαθητές ανέφεραν μόνο τις συγκεκριμένες πληροφορίες που διάβασαν (what was learned) αποδίδοντας με ρεαλιστικό τρόπο τις εικόνες του ποιήματος (focus on realism).

Αργότερα, τέθηκε ξανά στα παιδιά το ερώτημα («Τι εφιάλτη βλέπει τελικά η Περσεφόνη;») που είχε διατυπωθεί με αφορμή τον τίτλο σχετικά με τον εφιάλτη που βλέπει η Περσεφόνη, προκειμένου να μουν στη διαδικασία να ελέγξουν αν οι υποθέσεις τους επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν μετά την ανάγνωση του ποιήματος. Παρά την ανάγνωση του ποιήματος, την επεξήγηση της σημασίας των άγνωστων στους μαθητές λέξεων και την (έστω) επιφανειακή περιγραφή των εικόνων, τα παιδιά ξαναέλεξαν τις αρχικές υποθέσεις που είχαν κάνει, εμμένοντας στο μύθο για την αρπαγή της Περσεφόνης. Στο συγκεκριμένο σημείο το γεγονός ότι οι μαθητές – αναγνώστες συνέχιζαν να βασίζονται στην πρότερη γνώση τους, λαμβάνεται ως παράγοντας που παρεμπόδιζε την εστίαση της προσοχής τους σε άλλα σημεία του ποιήματος (εκτός από τον τίτλο).

Έπειτα, ακολούθησε η ακρόαση του ποιήματος σε μελοποιημένη μορφή²⁴ με την ταυτόχρονη παρακολούθηση εικόνων σχετικών με το περιεχόμενό του. Αρχικά, οι μαθητές περιέγραψαν τις εντυπώσεις που τους προκάλεσε το βίντεο. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας μερικές εικόνες απ' αυτό, ξεκίνησε μια συζήτηση μέσα από την οποία προσπάθησα να τους καθοδηγήσω στο να καταλάβουν ότι το ποίημα δεν αναφέρεται στην αρπαγή της Περσεφόνης από τον Πλούτωνα αλλά περιγράφει την εικόνα της πόλης της Ελευσίνας στα αρχαία χρόνια σε σχέση με το σήμερα. Σταδιακά, λοιπόν, τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι στο ποίημα τονίζεται η περιβαλλοντική καταστροφή που έχει προκληθεί στην Ελευσίνα.

Η συγκεκριμένη συζήτηση διαμόρφωσε πρόσφορο έδαφος, για να τεθεί ακόμη μια ερώτηση («Αν καταστρεφόταν με παρόμοιο τρόπο ένας αρχαιολογικός χώρος στην περιοχή του Βόλου, τι συναισθήματα θα σας προκαλούσε αυτό το γεγονός;») με στόχο την ενεργοποίηση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών (εφόσον στην αντίστοιχη για τα συναισθήματα ερώτηση δεν υπήρξε αντίδραση). Αυτή τη φορά οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματά τους κι έτσι πρόεκυψαν οι παρακάτω απαντήσεις:

Θα νιώθαμε...

- *«άσχημα συναισθήματα, γιατί δε θα ήταν όλα γύρω μας ωραία.»*

²⁴ <https://youtu.be/IImBKj9KV0k>, μουσική: Μάνος Χατζιδάκις, εκτέλεση: Μαρία Φαραντούρη

- *«λύπη, γιατί η φύση θα χαλούσε.»*
- *«στεναχώρια και θυμό, επειδή καταστράφηκε κάτι σημαντικό.»*

Ο λόγος που σε αυτή την περίπτωση αναδείχθηκαν συναισθήματα από την πλευρά των παιδιών οφείλεται στο ότι η περιβαλλοντική καταστροφή που περιγράφεται στο ποίημα για την Ελευσίνα «τοποθετήθηκε» στο δικό τους κοινωνικό πλαίσιο, το Βόλο. Με άλλα λόγια, η υποθετική μεταβίβαση του κειμενικού πλαισίου στη ζωή των μαθητών ενεργοποίησε εννοιολογικούς συσχετισμούς (associations), με αποτέλεσμα την έκφραση ορισμένων συναισθημάτων, τη δημιουργία προσωπικής σύνδεσής τους με τον κειμενικό κόσμο και πιθανόν τη βαθύτερη νοηματοδότηση του ποιήματος από εκείνους.

Στο παραπάνω ερώτημα τέθηκε συμπληρωματικά και μια βιωματικού χαρακτήρα ερώτηση (*«Τι θα κάνατε, αν ήσασταν στη θέση του ποιητή; Θα γράφατε κι εσείς κάποιο ποίημα, για να προβληματίσετε τους ανθρώπους;»*). Οι μαθητές πρότειναν τα εξής:

- *«Θα μαζεύαμε τα σκουπίδια, για να αλλάξει η κατάσταση.»*
- *«Θα μοιράζαμε χαρτιά που θα έλεγαν να μην πετούν οι άνθρωποι σκουπίδια στο μέρος.»*
- *«Θα κάναμε πορεία, για να παραπονεθούμε.»*

Γίνεται ορατή η ύπαρξη ποικιλίας ως προς τις προτάσεις των παιδιών, τα οποία αντλούσαν τις ιδέες τους από προϋπάρχουσες γνώσεις ή πληροφορίες που διέθεταν για την προστασία του περιβάλλοντος, από τυχόν εμπειρίες τους στον παρελθόν, χρησιμοποιώντας παράλληλα τη φαντασία τους.

Συμπερασματικά, η πρώτη διδακτική παρέμβαση μάς βοήθησε να εκτιμήσουμε το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τα ποιήματα. Όπως προκύπτει, οι μαθητές παρουσίαζαν μερικά κενά αναφορικά με την ποίηση. Για παράδειγμα, δεν ήξεραν τι αποκαλούμε «ποιητική εικόνα» και δεν αντιλαμβάνονταν ότι η ανάγνωση ενός ποιήματος γεννά διάφορα συναισθήματα σε διαφορετικούς αναγνώστες. Η γενική διαπίστωσή μας είναι ότι το συγκεκριμένο ποίημα φάνηκε δυσνόητο στην πλειονότητα των μαθητών λόγω του απαιτητικού λεξιλογίου που διαθέτει. Τα παιδιά εκφράστηκαν χωρίς περιορισμούς κυρίως στις δύο τελευταίες ερωτήσεις. Τέλος, θεωρούμε ότι ο συνδυασμός όλων των παραπάνω γνωστικών ελλείψεων λειτούργησε περιοριστικά ως προς τις ανταποκρίσεις τους, με αποτέλεσμα η πρώτη προσέγγιση

του ποιήματος να παραμείνει σε επιφανειακό / μη αισθητικό κατά κύριο λόγο επίπεδο.

3.5. Ανάλυση των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο επιχειρούμε να αναλύσουμε τα γραπτά των μαθητών σύμφωνα με τέσσερα βασικά κριτήρια. Τα παιδιά έλαβαν μέρος τόσο σε ασκήσεις συγγραφικής προθέρμανσης, όσο και σε δραστηριότητες που απαιτούσαν τη σύνθεση ποιητικών κειμένων. Εργάστηκαν είτε σε ομάδες είτε κατά μόνας. Επειδή δεν είναι δυνατό να αναλυθούν όλες οι δραστηριότητες στο σύνολό τους, επιλέγουμε να μελετήσουμε μόνο τις ποιητικές παραγωγές τους δηλαδή τη δημιουργία ακροστιχίδας (2^η διδακτική παρέμβαση), την παραγωγή δίστιχων (ποιημάτων) (3^η & 4^η διδακτική παρέμβαση), τη σύνθεση limerick (4^η διδακτική παρέμβαση) και τη συγγραφή ποιήματος με ελεύθερο στίχο (5^η διδακτική παρέμβαση). Στόχος μας είναι να ανιχνεύσουμε την πρόοδο των μαθητών από τη μια διδακτική παρέμβαση στην άλλη. Για την ανάλυση των ποιητικών παραγωγών τους στηριζόμαστε στα παρακάτω τέσσερα κριτήρια (Dymoke, 2000: 28):

Οι μαθητές που σημειώνουν πρόοδο στην ποιητική γραφή τους ...

1. αναπτύσσουν καλύτερη επίγνωση της τεχνικής του συγγραφέα (συμπεριλαμβάνοντας τη χρήση δομών και τεχνικών για να ενημερώσουν και να εμπνεύσουν τη δική τους γραφή).
2. μαθαίνουν να κάνουν ποιητικά προσχέδια και σε ορισμένες περιπτώσεις συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.
3. μαθαίνουν να εξετάζουν κριτικά τη δική τους δουλειά και να δέχονται την επικοδομητική κριτική από άλλους.
4. αναπτύσσουν το μεταφορικό λόγο στη γραφή τους και επιλέγουν / χρησιμοποιούν με πρωτότυπο τρόπο το λεξιλόγιο.

Μέσα από μια συνολική θεώρηση των ποιημάτων καταλήγουμε στις ακόλουθες γενικές παρατηρήσεις.

2^η διδακτική παρέμβαση: Δημιουργία ακροστιχίδας

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα κάθε μαθητής κλήθηκε να σχηματίσει μια ακροστιχίδα με τα αρχικά του ονόματός του, έτσι ώστε οι λέξεις ή οι φράσεις που θα έφτιαχνε με αυτά να σχηματίζουν είτε μια ιστορία είτε ένα ποίημα (με ή χωρίς

ομοιοκαταληξία). Εφόσον ήταν η πρώτη φορά που ζητήθηκε από τους μαθητές να κάνουν κάτι τέτοιο, τους είχα δώσει παραδείγματα και με τις δύο περιπτώσεις, αφήνοντάς τους ίδιους να επιλέξουν αυθόρμητα τον τρόπο με τον οποίο θα κατασκεύαζαν την ακροστιχίδα τους. Εξάλλου, μέσα απ' αυτή τη δραστηριότητα επιθυμούσαμε να εκτιμήσουμε πώς περίπου γράφουν τα παιδιά υπό το πλαίσιο των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής. Έτσι, από τους 17 μαθητές (που ήταν εκείνη τη μέρα παρόντες) οι 8 απλά έγραψαν φράσεις ή λέξεις που ξεκινούσαν με τα αρχικά γράμματα του ονόματός τους χωρίς όμως να υπάρχει κάποια νοηματική συνάφεια μεταξύ τους, οι πέντε έφτιαξαν φράσεις / προτάσεις που συνδέονταν νοηματικά αναπτύσσοντας μια μικρή ιστορία με υποτυπώδη πλοκή και 4 μόνο θα λέγαμε ότι προσέγγισαν με πιο «ποιητικό» τρόπο την άσκηση. Απ' αυτούς τους 4 μαθητές αξιολογες προσπάθειες συνιστούν οι παρακάτω:

<i>Άνοιξη</i>	<i>Βάτραχος σοφός γράμματα μαθαίνει.</i>
<i>Σημαίνει</i>	<i>Άγγελος πετούμενος τα παιδιά φροντίζει.</i>
<i>Πράσινα</i>	<i>Σειρήνα θα χτυπήσει, πόλεμος να ξεκινήσει.</i>
<i>Ανθισμένη</i>	<i>Ωκεανός θα μας μυρίσει.</i>
<i>Σπαρτά</i>	
<i>Ιστορίες</i>	<i>Είμαι</i>
<i>Ανοιξιάτικες</i>	<i>Ιππότης</i>
<i>Να</i>	<i>Ρούχα φορώ</i>
<i>Νιώσουμε</i>	<i>Ήσυχα περπατώ</i>
<i>Αληθινά</i>	<i>Να πάω</i>
	<i>Ήσυχα τον εχθρό μου να βρω.</i>

Στο παρόν στάδιο δικαιολογούμε το ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν όπως θα επιθυμούσαμε, καθώς δε διέθεταν προϋπάρχουσα εξοικείωση. Οι ιστορίες που έφτιαξαν κάποια άλλα παιδιά είναι εξίσου αποδεκτές. Ωστόσο, η απλή παράθεση φράσεων μας έδειξε ότι με κάποιους μαθητές έπρεπε να «δουλέψουμε» περισσότερο σε ορισμένα σημεία που ίσως τα θεωρούσαμε δεδομένα. Με εξαίρεση ίσως τις παραγωγές των τεσσάρων παιδιών που προαναφέρθηκαν, είναι προφανές ότι στις υπόλοιπες δεν πληρείται κάποιο από τα παραπάνω κριτήρια.

Όσον αφορά το τρίτο κριτήριο, μετά την ολοκλήρωση των ακροστιχίδων οργάνωσα στην τάξη ένα «διαγωνισμό» για την ανάδειξη της καλύτερης

ακροστιχίδας. Με το πρόσχημα, λοιπόν, του «διαγωνισμού» εξήγησα στα παιδιά ότι οφείλουν να εξετάζουν κριτικά τόσο τη δουλειά των άλλων όσο και τη δική τους, αλλά και να δέχονται την κριτική που είναι πιθανό να τους ασκηθεί από τους συμμαθητές τους. Στην πράξη, οι μαθητές δε διατύπωσαν αρνητικά σχόλια φοβούμενοι μάλλον μην παρεξηγηθεί ο συμμαθητής τους ή μη χάσουν την αντίστοιχη «ψήφο» του. Παρά δηλαδή τη συζήτηση που είχε προηγηθεί, τα παιδιά δίστασαν να εκφραστούν με ειλικρίνεια. Επιπρόσθετα, ορισμένοι από τους «νικητές» που αναδείχθηκαν, προέκυψαν από «ψήφους» με βάση τις φιλίες που υπήρχαν στο πλαίσιο της τάξης κι όχι με βάση την προσπάθεια που είχαν καταβάλλει ή το τελικό αποτέλεσμα.

3^η & 4^η διδακτική παρέμβαση: Παραγωγή δίστιχων (ποιημάτων)

Έχοντας ανιχνεύσει το επίπεδο και τις δυσκολίες των μαθητών, έκρινα ότι θα ήταν ωφέλιμο για τους ίδιους να εξασκηθούν συστηματικά στη φόρμα του ολιγόστιχου ποιήματος (π.χ. δίστιχου). Αυτό θα τους βοηθούσε να αποκτήσουν μια εξοικείωση με τους στίχους, η οποία στη συνέχεια θα διευκόλυνε τη σύνθεση ποιημάτων με μεγαλύτερο αριθμό στίχων. Αρχικά, λοιπόν, οι μαθητές παρήγαγαν απλά δίστιχα χωρίς ομοιοκαταληξία (3^η διδακτική παρέμβαση), έπειτα ηχητικά δίστιχα με ομοιοκαταληξία (4^η διδακτική παρέμβαση) και τέλος δίστιχα με τη χρήση δύο ομόηχων λέξεων (4^η διδακτική παρέμβαση). Και στις τρεις περιπτώσεις δινόταν εξ αρχής ένα παράδειγμα, την τεχνική του οποίου ενσωμάτωναν στη γραφή τους οι μαθητές (κριτήριο 1) μέσω της δημιουργικής μίμησης. Επιπλέον, και τις τρεις φορές οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες. Αυτό ήταν πρωτόγνωρο για τους ίδιους, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να προκύπτουν προβλήματα στο κομμάτι της συνεργασίας για τη διαχείριση των οποίων χανόταν πολύτιμος χρόνος. Συνεπώς, το δεύτερο σκέλος του δευτέρου κριτηρίου ικανοποιήθηκε εν μέρει σε αυτό το στάδιο. Ορισμένα δείγματα γραφής δίστιχων από τους μαθητές παρουσιάζονται στη συνέχεια:

Παράδειγμα (απλό δίστιχο)

Μη σε γελάσει ο βάτραχος ή το χελιδονάκι,
αν δε λαλήσει ο τζίτζικας, δεν είν' καλοκαιράκι.

Ομάδα: Μονομάχοι της λευκής σελίδας

*«Μη σε γελάσει το πουλί ή το δέντρο
αν δε βγει λουλούδι, δεν είν' άνοιξη!»*

Παράδειγμα (ηχητικό δίστιχο)

Ντίλι ντίλι ντίλι, ντίλι το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε η κόρη το μαντήλι.

Ομάδα: Φαντασιοπώλες

«Διά διά διά, διά τα κλειδιά
ανοίγουν την πόρτα και μπαίνουν τα παιδιά.»

Παράδειγμα (δίστιχο με δύο ομόηχες λέξεις)

Άνοιξα του Αιγαίου τη θύρα
την περνώ φτάνω στη Θήρα [...]

Ομάδα: Ποιηματοπλάστες

«Θέλω ευρώ χίλια
για να φτιάξω τα δικά μου τα χείλια.»

Ομάδα: Μονομάχοι της λευκής σελίδας

«Τα σταφύλια απ' το κλήμα
χρειάζονται καλό κλίμα.»

4^η διδακτική παρέμβαση: Σύνθεση limerick

Πριν την ατομική εξάσκηση στα limericks, τα παιδιά μελέτησαν τη δομή και τη μορφή τους στην ολομέλεια. Για την υποβοήθηση των μαθητών στη δημιουργία limerick δόθηκαν δύο παραδείγματα μεταξύ των οποίων ανήκει και το παρακάτω:

Ένας γατούλης liaζόταν μια μέρα στην Καρδίτσα.

Φορούσε το καπέλο του που ήταν **σαν βαλίτσα**.

Φύσηξε όμως δυνατό αεράκι

και πέταξε στα σύννεφα σαν αεροπλανάκι.

Ο ΗΛΙΟΓΑΤΟΥΛΗΣ που έμενε στην Καρδίτσα.

Στο δεύτερο στίχο του συγκεκριμένου ποιήματος, ο συγγραφέας χρησιμοποιεί μια παρομοίωση («σαν βαλίτσα») όχι τόσο για να περιγράψει λεπτομερέστερα το «καπέλο» όσο για να πετύχει την ομοιοκαταληξία με τον πρώτο στίχο. Αναφορικά,

λοιπόν, με το πρώτο κριτήριο σε πολλά γραπτά παρατηρείται η υιοθέτηση αυτής της τεχνικής από τα παιδιά. Οι μαθητές δηλαδή χρησιμοποιούν μια παρομοίωση στο δεύτερο στίχο του limerick (ή και σε άλλο στίχο όπως συμβαίνει στα δύο τελευταία παραδείγματα) είτε για να προσδώσουν με πιο παραστατικό τρόπο το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ήρωα είτε για να τους «βγει» η ομοιοκαταληξία με τον πρώτο στίχο. Αναφέρουμε μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από τα γραπτά των παιδιών²⁵:

«Ένα μολύβι από την κασετίνα
που είναι καυτό **σαν τον πυρήνα** [...]

«Ένα ωραίο μικρό σκυλάκι
που ήταν άσπρο **σαν χιονάκι** [...]

«Μια φορά ήταν ένα σκυλάκι από τη Γερμανία
που φορούσε ένα φιόγκο **σαν κυρία** [...]

«[...] και κουρευόταν στην κομμώτρια Μαρίνα
μα τα μαλλιά, της τα έκανε **σαν σειρήνα** [...]

«[...] έφυγε μακριά **σαν τη βαλίτσα**
και έγινε σκαντζοχοιρίτσα [...]

Γενικότερα όλα τα ποιήματα που συγκεντρώσαμε, φανερώνουν την προσπάθεια των μαθητών να επιμεληθούν την ομοιοκαταληξία εις βάρος της νοηματικής συνοχής, γεγονός που συνάδει απόλυτα με το χαρακτήρα των limericks. Στα γραπτά τους εντοπίζουμε κατά κύριο λόγο ζευγαρωτή ομοιοκαταληξία. Έχοντας αντιληφθεί ότι το βάρος μετατοπίζεται στον ήχο του στίχου κι ότι το περιεχόμενο παραμελείται, δύο μαθητές εφάρμοσαν την ίδια ομοιοκαταληξία από τον πρώτο μέχρι και τον πέμπτο στίχο, επεκτείνοντας έτσι την ηχητική αξία του ποιήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά το limerick αυτού του μαθητή που εφαρμόζει ομοιοκαταληξία με το –άδα σε όλους τους στίχους:

«Μια κυρία από την Ελλάδα
στολισμένη με μπουγάδα
ανεβαίνει σε μια καμινάδα
και εκεί ψηλά βλέπει μια λαμπάδα.
Η ΤΡΕΛΟΚΥΡΙΑ από την Ελλάδα.»

²⁵ Οι ποιητικές παραγωγές των μαθητών παρατίθενται ολόκληρες σε χειρόγραφη μορφή στο παράρτημα.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η παρουσίαση των limericks στην ολομέλεια της τάξης, με σκοπό να εξεταστεί με κριτικό τρόπο η γραφή του καθενός από τους υπόλοιπους. Αν και τόνισα στα παιδιά ότι έπρεπε να σχολιάζουν με αντικειμενικότητα αξιολογώντας κατά πόσο η προσπάθεια των συμμαθητών τους ήταν κοντά ή σύμφωνη με όσα τους ζητήθηκαν, επικράτησαν για ακόμη μια φορά οι φιλικές σχέσεις. Οι μαθητές δηλαδή εξέφραζαν θετικά σχόλια για τα ποιήματα των φίλων τους και αντίστοιχα αρνητικά για όσους δε συμπαθούσαν πολύ. Κατά συνέπεια, το τρίτο κριτήριο δεν ικανοποιείται στη δεδομένη ποιητική παραγωγή. Τέλος, το τέταρτο κριτήριο εξίσου δεν πληρείται, καθώς το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν τα παιδιά ήταν απλό και προερχόταν από την καθημερινότητά τους, γεγονός που υπαγορεύεται βέβαια από την ίδια τη φύση του limerick (έμφαση στον ήχο κι όχι στο νόημα).

5^η διδακτική παρέμβαση: Συγγραφή ποιήματος με ελεύθερο στίχο

Αυτή τη φορά η συγγραφή των ποιημάτων έγινε σε επίπεδο ομάδων και τα παιδιά επέδειξαν (σε σχέση με τις προηγούμενες φορές) περισσότερη ωριμότητα και σοβαρότητα ως προς τον τρόπο συνεργασίας τους. Φάνηκε ότι ήθελαν να βγει ένα καλό αποτέλεσμα, καθώς είχαν στο νου τους (λόγω των παρουσιάσεων που είχαν προηγηθεί) ότι στο τέλος θα διαβάσουν ως ομάδα το ποίημά τους στην ολομέλεια. Επομένως, θεωρούμε ότι στη συγκεκριμένη ποιητική παραγωγή ικανοποιείται το δεύτερο κριτήριο. Αρχικά, οι μαθητές κάθε ομάδας σκέφτηκαν και επέλεξαν ένα αφηρημένο ουσιαστικό (π.χ. χαρά, αγάπη, ζωή κλπ.), το οποίο αποτέλεσε τη θεματική του ποιήματός τους. Έπειτα, πρότειναν συναφείς ιδέες, που τις οργάνωσαν απαντώντας γραπτώς σε συγκεκριμένα καθοδηγητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, μελέτησαν ένα παράδειγμα ποιήματος με ελεύθερο στίχο. Στη μετέπειτα συγγραφή των δικών τους ποιημάτων φαίνεται να αξιοποιούν τη δομή του αρχικού ποιήματος που τους δόθηκε (κριτήριο 1). Αυτό γίνεται έκδηλο στο παρακάτω ενδεικτικό ποίημα:

Ποίημα με ελεύθερο στίχο που δόθηκε ως παράδειγμα στους μαθητές

Φόβος, φόβος
το σκοτεινό φως της νύχτας,
το μαύρο χρώμα μιας γάτας.
Ακούγεται σαν ουρλιαχτό ταινίας τρόμου
κι έχει πικρή γεύση σαν τα πικρά αμύγδαλα.
Μυρίζει σαν χαλασμένο φαγητό
τον νιώθεις σαν να τρέμουν τα πόδια σου από το κρύο.
Φόβος, ο παγερός χειμώνας,
ένα δηλητηριώδες φίδι.

Ποίημα με ελεύθερο στίχο από την ομάδα «Φαντασιόπώλες»

*«Χαρά, χαρά
ένα μοσχομυριστό λιβάδι,
μια γαλαζοπράσινη θάλασσα.
Σαν γέλιο ακούγεται
και έχει γεύση βανίλια.
Μυρίζει σαν νόστιμη φράουλα
τη νιώθεις λες και σε αγγίζει μέλι.
Χαρά, το ζεστό καλοκαίρι,
μια αλεπού με φουντωτή ουρά.»*

Το σημαντικότερο όμως επίτευγμα σε τούτη την παρέμβαση είναι ότι τα παιδιά αναπτύσσουν το μεταφορικό λόγο στη γραφή τους και χρησιμοποιούν με πρωτότυπο τρόπο το λεξιλόγιο (κριτήριο 4), διαμορφώνοντας συγχρόνως διάφορα είδη ποιητικών εικόνων που ενεργοποιούν τις αισθήσεις του αναγνώστη. Βέβαια, αξίζει να σημειώσουμε πως αυτή η δραστηριότητα υπήρξε η τελευταία των διδακτικών παρεμβάσεων δημιουργικής γραφής, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές είχαν τη μέγιστη εξοικείωση μέσα στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο λόγω της

επίδρασης των δραστηριοτήτων που είχαν προηγηθεί. Ας δούμε, λοιπόν, κάποια αποσπάσματα από τα αντίστοιχα ποιήματα των υπόλοιπων ομάδων²⁶:

Ομάδα: Ανήσυχα μολύβια → η χαρά

«[...]

Χαρά, το ηλιόλουστο καλοκαίρι,

μια πολύχρωμη πεταλούδα.»

Ομάδα: Μονομάχοι της λευκής σελίδας → η αγάπη

«[...]

Ακούγεται σαν ζουληχτό φιλί

[...]

τη νιώθεις σαν μια τεράστια αγκαλιά.

Αγάπη είναι η ζεστή Άνοιξη

[...]»

Ομάδα: Ποιηματοπλάστες → η ζωή

«Ζωή, ζωή

μια δύσκολη στιγμή,

το πράσινο χρώμα ενός χωραφιού.

[...]

Ζωή, [...],

μια κότα τρελή που τρέχει εδώ κι εκεί.»

Ομάδα: Λεξοσκανταλιάρηδες → η αηδία

«Αηδία, αηδία

το σάπιο μπρόκολο,

η πράσινη χλαπάτσα.

[...]

Μυρίζει σαν άπλυτη γάτα

[...]»

²⁶ Βλ. και στο Παράρτημα.

Η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ήταν ευθύς εξαρχής από μόνη της ωφέλιμη για το κάθε παιδί. Ειδικότερα, στη δική μας περίπτωση υπό το πλαίσιο της εφαρμογής των αναγνωστικών θεωριών στην πράξη, εντοπίσαμε από τις αρχικές ανταποκρίσεις τα ελλείμματα των μαθητών λόγω της μη εξοικείωσής τους με την ποίηση κι αποφασίσαμε να κάνουμε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έτσι ώστε να τους «εκπαιδύσουμε» σε αισθητικού τύπου ανταποκρίσεις. Όσον αφορά τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας στο κομμάτι της δημιουργικής γραφής, παρατηρούμε την ύπαρξη προόδου από τη μια διδακτική παρέμβαση στην άλλη.

Αναλυτικότερα, οι αρχικές παρεμβάσεις συνιστούν ένα μικρό διάστημα γνωριμίας και προσαρμογής για τους μαθητές κατά το οποίο οι δραστηριότητες που έκαναν, τους φαίνονταν παράξενες και αναρωτιόντουσαν ποια ήταν η χρησιμότητά τους. Οι ποιητικές παραγωγές των παιδιών στη συγκεκριμένη φάση είναι μικρές σε έκταση χωρίς εξεζητημένο λεξιλόγιο ή μεταφορικό λόγο, στηρίζονται στη δημιουργική μίμηση (δηλαδή οι μαθητές προσαρμόζουν τη γραφή τους σύμφωνα με τη δομή και την τεχνική που χρησιμοποιούνται από το συγγραφέα), πραγματοποιούνται σε επίπεδο ομάδων όπου η συνεργασία είναι προβληματική και δεν εξετάζονται με κριτικό τρόπο τόσο από τους ίδιους τους μαθητές – συγγραφείς όσο κι από τους υπόλοιπους συμμαθητές – ακροατές.

Προς τις τελευταίες διδακτικές παρεμβάσεις σημειώνεται πρόοδος στα γραπτά των παιδιών. Οι ποιητικές παραγωγές τους είναι μεγαλύτερες σε έκταση. Ενσωματώνουν και επεκτείνουν τεχνικές του συγγραφέα στη δική τους γραφή, αξιοποιούν με συστηματικό τρόπο την ομοιοκαταληξία ή τον ελεύθερο στίχο, αναπτύσσουν ως ένα βαθμό το μεταφορικό λόγο και χρησιμοποιούν τις λέξεις με πρωτότυπο τρόπο. Η συνεργασία τους σε επίπεδο ομάδων βελτιώνεται εξίσου. Οι μαθητές εργάζονται με περισσότερη υπευθυνότητα και οργάνωση, με στόχο το τελικό ποιητικό προϊόν να αποτελεί ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα για όλα τα μέλη της ομάδας. Ωστόσο, αυτό που δεν επιτεύχθηκε μέχρι και το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων ήταν ο σχολιασμός των ποιητικών παραγωγών από τους μαθητές με μια κριτική ματιά αποδεσμευμένη από φιλίες ή αντιπάθειες. Στο συγκεκριμένο κομμάτι απαιτούνταν να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν σε βάθος τι σημαίνει «ασκώ ή μου ασκείται εποικοδομητική κριτική».

3.6. Ανάλυση των τελικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών

Στη φάση της *Τελειοποίησης της Ανταπόκρισης* οι μαθητές επέστρεψαν στο ποίημα και κλήθηκαν να εμβαθύνουν και να αναλύσουν τις αρχικές ανταποκρίσεις τους με τη βοήθεια και την καθοδήγηση της ερευνήτριας. Αυτό που επιχειρήθηκε ουσιαστικά ήταν να επικεντρωθεί η προσοχή τους σε σημεία που αγνοήθηκαν ή συνέλαβαν με διαφορετικό τρόπο, με σκοπό να επανεξετάσουν, διευρύνουν – συμπληρώσουν ή και να τροποποιήσουν τις ανταποκρίσεις τους, διαπιστώνοντας τι ακριβώς τις δικαιολογεί. Σε σχέση με την πρώτη φορά στην παρούσα προσέγγιση του ποιήματος οι μαθητές έχουν στη «φαρέτρα» τους τις γνώσεις και την εμπειρία που αποκόμισαν από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Αφού πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη ανάγνωση του ποιήματος, ζητήθηκε και πάλι από τα παιδιά να εντοπίσουν και να περιγράψουν μια από τις εικόνες του ποιήματος (*imaging*²⁷). Παρακάτω παρουσιάζονται οι περιγραφές των μαθητών ανά στροφή:

- Περιγραφή εικόνας στην πρώτη στροφή: *«Πιο παλιά σε εκείνο το μέρος φύτρωναν φυτά, ενώ τώρα το πετρέλαιο και οι καπνοί από τα εργοστάσια κάνουν τα πουλιά να αρρωσταίνουν.»*
- Περιγραφή εικόνας στη δεύτερη στροφή: *«Πριν υπήρχε σεβασμός για το χώρο και γίνονταν μυστήρια. Σήμερα όμως οι τουρίστες πετάν αποτσιγάρα.»*
- Περιγραφή εικόνας στην τρίτη στροφή: *«Πριν η θάλασσα ήταν καθαρή και ήρεμη, ενώ τώρα στον κάμπο περνούν συνέχεια καμιόνια και τη γεμίζουν σκουπίδια.»*

Παρατηρούμε ότι τα παιδιά εστίασαν την προσοχή τους στις εικόνες των τριών πρώτων στροφών (κανένα δεν αναφέρθηκε στην εικόνα της τέταρτης στροφής). Συγκρίνοντας τις αρχικές με τις μετέπειτα ανταποκρίσεις τους ως προς την περιγραφή των εικόνων, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει διαφορά. Την πρώτη φορά, οι μαθητές αναπαρήγαγαν τις ίδιες λέξεις που υπήρχαν στο ποίημα, ενώ τη δεύτερη φορά περιέγραφαν τις εικόνες με δικά τους λόγια στηριζόμενοι όχι μόνο στο περιεχόμενο του ποιήματος, αλλά και προσθέτοντας ορισμένα δικά τους στοιχεία. Σύμφωνα με το

²⁷ Ο Corcoran θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να κοινοποιούν στην τάξη τις νοητικές εικόνες που έχουν διαμορφώσει για το κείμενο είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είτε μετά την ολοκλήρωσή της. Επίσης, υπαινίσσεται ότι η χρήση αναλογιών ή «φαντασιώσεων» συνεισφέρουν στο να καταστεί πιο σαφής η διαδικασία της δημιουργίας νοητικών εικόνων (Corcoran, 1987 στο Many & Wiseman, 1992: 276).

συνεχές της Rosenblatt στο συγκεκριμένο σημείο οι ανταποκρίσεις αντιστοιχούν στη δεύτερη στάση, δηλαδή στην πληροφοριακή / μη αισθητική αναδιήγηση (efferent retelling). Τα παιδιά ήταν σε θέση να αναδιηγηθούν το περιεχόμενο των εικόνων, ωστόσο στην παράφρασή τους (paraphrase) δε συμπεριέλαβαν στοιχεία από τη φαντασία ή τις εμπειρίες τους, δε φαίνεται δηλαδή να συνέδεσαν τα προσωπικά με τα κειμενικά στοιχεία.

Η βασική αντίθεση παρελθόν (τι συνέβαινε τότε στο συγκεκριμένο μέρος) ≠ παρόν (τι συμβαίνει σήμερα στο συγκεκριμένο μέρος) που δομεί σχεδόν όλο το ποίημα αναδείχθηκε έμμεσα από τους μαθητές από τον τρόπο που περιέγραφαν τις εικόνες (κυρίως μέσα από τη χρήση των λέξεων: *πριν, πιο παλιά, σήμερα, τώρα*). Χωρίς να έχει γίνει αντιληπτή από τα παιδιά, θα ήταν παράλειψη εκ μέρους μου, αν δεν τους οδηγούσα προς αυτή την κατεύθυνση. Οι μαθητές, λοιπόν, κλήθηκαν να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε λέξεις²⁸ που χρησιμοποιεί ο ποιητής, για να εκφράσει το παρελθόν και το παρόν αντίστοιχα (*«Μπορείτε να βρείτε στο ποίημα ποιες λέξεις χρησιμοποιεί ο ποιητής, για να εκφράσει το παρελθόν και το παρόν αντίστοιχα;»*). Αρχικά, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν και χρειάστηκαν περαιτέρω καθοδήγηση. Έτσι, τους ζήτησα να παρατηρήσουν τους χρόνους των ρημάτων του ποιήματος. Πράγματι, εντόπισαν ότι τα ρήματα βρίσκονταν είτε στον Παρατατικό (όπως *φύτρωνε, έβγαζε, σμίγανε, γινόταν*) είτε στον Ενεστώτα (όπως *παζαρεύουν, πέφτουν, πετάνε, κουβαλάν*). Συζητώντας για τη λειτουργία αυτών των δύο χρόνων, τα παιδιά άρχισαν σιγά - σιγά να καταλαβαίνουν το αρχικό ερώτημα στο οποίο προστέθηκε άλλο ένα σκέλος (*«Με ποιες λέξεις νομίζετε ότι εκφράζει ο ποιητής το παρελθόν και το παρόν αντίστοιχα; Πόσες φορές υπάρχουν οι λέξεις αυτές μέσα στο ποίημα;»*). Τα παιδιά εντόπισαν τις λέξεις *«εκεί»* και *«τώρα»* (εκεί ≠ τώρα → παρελθόν ≠ παρόν) και παρατήρησαν ότι καθεμιά απ' αυτές επαναλαμβάνεται τρεις φορές. Φυσικά, ήταν επόμενο να ερωτηθούν για ποιο λόγο πιστεύουν ότι ο ποιητής επαναλαμβάνει τις συγκεκριμένες λέξεις. Οι μαθητές υποστήριξαν ότι *«Ο ποιητής δεν επαναλαμβάνει τυχαία τρεις φορές αυτές τις λέξεις. Το κάνει αυτό, για να δείξει στους ανθρώπους τις αλλαγές που έγιναν σε αυτό το μέρος.»*. Η συγκεκριμένη ανταπόκριση εκλαμβάνεται ως αισθητική, καθώς οι μαθητές – αναγνώστες (βοηθούμενοι από την ερευνήτρια) εστίασαν επιλεκτικά την προσοχή τους σε ορισμένα λεκτικά σύμβολα,

²⁸ Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στις λέξεις, καθώς οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές, είχαν ως βασικό άξονα την πολύπλευρη προσέγγιση της λέξης ως δομικού στοιχείου των ποιημάτων.

προχώρησαν στη λεξιλογική και σημασιολογική ερμηνεία τους και οδηγήθηκαν εν τέλει στην κατανόηση της αντίθεσης ως ενότητας μορφής και περιεχομένου.

Εφόσον είχε αναλυθεί το περιεχόμενο των εικόνων, επανήλθαμε στην ερώτηση σχετικά με τον εφιάλτη που βλέπει η Περσεφόνη, καθώς την πρώτη φορά οι ανταποκρίσεις των μαθητών αφορούσαν κατ' αποκλειστικότητα το σχετικό μύθο. Επιπλέον, αυτή τη φορά οι μαθητές καλούνταν στη συνέχεια να στηρίζουν τις απόψεις τους για τον εφιάλτη της Περσεφόνης σε στίχους ή στροφές του ποιήματος. Οι απόψεις που εξέφρασαν τα παιδιά ήταν:

α) *«Βλέπει το μέλλον του τόπου στον οποίο βρίσκεται δηλαδή τη μόλυνση του περιβάλλοντος.»*

β) *«Βλέπει ότι χάνει το ναό της από τη βρωμιά.»*

Την πρώτη άποψη οι μαθητές τη στήριξαν στην πρώτη και στη δεύτερη στροφή του ποιήματος. Ειδικότερα, για την πρώτη στροφή τα παιδιά είπαν: *«Ο εφιάλτης που βλέπει η Περσεφόνη μοιάζει με αυτά που μας λέει η πρώτη στροφή. Παλιά σε εκείνο το μέρος υπήρχε φύση δηλαδή φυτόνων αρωματικά φυτά. Σήμερα όμως οι χωριάτες έχουν απλώσει τσιμέντο και δε φυτρώνει τίποτα. Επίσης, έχουν κτιστεί εργοστάσια και τα πουλιά πεθαίνουν από τους καπνούς.»* Για τη δεύτερη στροφή τα παιδιά διατύπωσαν τα εξής: *«Ο εφιάλτης που βλέπει η Περσεφόνη έχει σχέση με αυτά που μας λέει η δεύτερη στροφή. Παλιά οι άνθρωποι πήγαιναν με σεβασμό σε αυτόν το χώρο. Σήμερα όμως οι τουρίστες πετάνε σκουπίδια και τσιγάρα.»* Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη ανταπόκριση (α) των μαθητών μπορεί να είναι απόρροια της σύνδεσης του ποιήματος με τον κόσμο (text-to-world connection)²⁹. Όλοι οι μαθητές σε αυτή την ηλικία γνωρίζουν λίγο ή πολύ (μέσω του σχολείου, της τηλεόρασης, των ταινιών, περιοδικών και εφημερίδων) το επίφοβο μέλλον του πλανήτη μας λόγω της καταστροφής του περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, δεν είναι τυχαίος, ο συσχετισμός (association) του «εφιάλτη» με το «μέλλον».

Τη δεύτερη ανταπόκριση (β) οι μαθητές τη στήριξαν στην πρώτη και δεύτερη στροφή αναφέροντας και πάλι όσα ειπώθηκαν πιο πάνω. Ακόμη, πρόσθεσαν τους δύο τελευταίους στίχους της τρίτης στροφής λέγοντας: *«Η Περσεφόνη ονειρεύεται ότι χάνει το ναό της από τη βρωμιά, γιατί στη θέση του ναού έχουν κτιστεί ναυπηγεία και εκεί οι άνθρωποι πετάνε παλιά σίδερα.»* Παρατηρούμε ότι οι ανταποκρίσεις των μαθητών αναφορικά με τον εφιάλτη της Περσεφόνης παρουσιάζουν σημαντική

²⁹ Keene & Zimmerman (1997)

διαφορά σε σχέση με τις αρχικές. Στο νοητό σχήμα του συνεχούς θα λέγαμε ότι αντιστοιχούν στην τρίτη στάση. Πρόκειται για τη μεσαία στάση που περιέχει στοιχεία τόσο της μη αισθητικής ανάλυσης όσο και της αισθητικής εμπειρίας, επιτρέποντας στον αναγνώστη να χρησιμοποιεί λίγη από τη φαντασία του. Στη δική μας περίπτωση οι ανταποκρίσεις των παιδιών συνιστούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ανταποκρίσεων της τρίτης στάσης, καθώς φαίνεται ότι οι μαθητές για τη διαμόρφωσή τους αξιοποίησαν μεν στοιχεία από το περιεχόμενο του ποιήματος (καθοδηγούμενοι από τις αντίστοιχες εικόνες), ταυτόχρονα όμως εμπλούτισαν την ανταπόκρισή τους, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους (γίνεται φανερό κυρίως στο β).

Η διαδικασία συνεχίστηκε με την επισήμανση ορισμένων κειμενικών στοιχείων που είχαν αγνοηθεί στη φάση της *Αρχικής Ανταπόκρισης*. Ένα απ' αυτά ήταν η μουσικότητα του ποιήματος («Μπορείτε να εντοπίσετε στο ποίημα στοιχεία που το κάνουν να μοιάζει με τραγούδι;»). Γι' αυτό το λόγο οι μαθητές άκουσαν για ακόμη μια φορά το ποίημα σε μελοποιημένη μορφή. Τα παιδιά ανέφεραν:

- την **επανάληψη** των λέξεων «εκεί» & «τόρα»
- την **ομοιοκαταληξία** που υπάρχει σε όλες τις στροφές

Οι μαθητές στην τέταρτη διδακτική παρέμβαση είχαν κάνει δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, με στόχο να κατανοήσουν την ακουστική λειτουργία της λέξης σε ένα ποίημα. Το γεγονός αυτό, συνδέεται άμεσα με τις προαναφερθείσες ανταποκρίσεις τους, οι οποίες όπως εύλογα προκύπτει, εντάσσονται στην κατηγορία των αισθητικών. Μάλιστα, αντιστοιχούν στην πέμπτη στάση, την πιο αισθητική απ' όλες, καθώς προκλήθηκαν μέσα από τη συσχέτιση ορισμένων στοιχείων του ποιήματος (ήχος των λέξεων, ρυθμική επανάληψη) με την προγενέστερη εμπειρία των μαθητών σε δραστηριότητες σχετικές με το ρυθμό (text-to-self connection)³⁰.

Ο επόμενος σταθμός μας ήταν η τέταρτη στροφή, την οποία «παραμελήσαμε» σε σχέση με τις άλλες. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε στο δεύτερο και τρίτο στίχο δηλαδή «στην αγκαλιά της γης» και «στου κόσμου το μπαλκόνι» αντίστοιχα. Άρχισε, λοιπόν, ένας διάλογος σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το περιεχόμενο αυτών των στίχων («Τι πιστεύετε ότι θέλει να πει ο ποιητής με αυτούς τους δύο στίχους;»), τις επιλογές του ποιητή ως προς τη χρήση των συγκεκριμένων λέξεων («Για ποιο λόγο επέλεξε αυτές τις λέξεις;») και τους εναλλακτικούς τρόπους γραφής των ίδιων στίχων («Ποιες λέξεις θα χρησιμοποιούσατε εσείς στη θέση του;»).

³⁰ Keene & Zimmerman (1997)

Όσον αφορά το δεύτερο στίχο («στην αγκαλιά της γης»), ορισμένα παιδιά θυμήθηκαν (και πάλι) το μύθο της Περσεφόνης και πιο συγκεκριμένα το σημείο που η ίδια ήταν αναγκασμένη να βρίσκεται στον Κάτω Κόσμο μαζί με τον Πλούτωνα για έξι μήνες. Έτσι, κατέληξαν στο ότι «Ο ποιητής με αυτόν το στίχο συμβουλεύει την Περσεφόνη να κοιμηθεί **μέσα** στη γη δηλαδή να μείνει στον Κάτω Κόσμο.». Οι μαθητές θεώρησαν ότι η χρήση των συγκεκριμένων λέξεων από τον ποιητή γίνεται με σκοπό να δηλωθεί η έννοια του **εσωτερικού***. Οι εναλλακτικοί τρόποι γραφής του ίδιου στίχου που προτάθηκαν από τους μαθητές είναι οι παρακάτω:

α) «στην **κοιλιά** της γης» →* Η επιλογή της λέξης «κοιλιά» συσχετίζεται με την έννοια του εσωτερικού.

β) «στο ξεχωριστό κρεβάτι της γης» → Η πρόταση αυτή συνδέεται με το περιεχόμενο του πρώτου στίχου της ίδιας στροφής δηλαδή την προτροπή προς την Περσεφόνη να κοιμηθεί.

Για την ερμηνεία του τρίτου στίχου τα παιδιά στηρίχτηκαν ξανά στο μύθο της Περσεφόνης υποστηρίζοντας ότι «Ο ποιητής συμβουλεύει την Περσεφόνη να μη βγει **έξω** από τη γη δηλαδή να μην πάει στον Πάνω Κόσμο, γιατί θα δει όλη αυτή την καταστροφή.». Οι μαθητές θεώρησαν ότι η χρήση των συγκεκριμένων λέξεων από τον ποιητή γίνεται με σκοπό να δηλωθεί η έννοια του **εξωτερικού**. Τα παιδιά πρότειναν τους εξής εναλλακτικούς τρόπους για τη γραφή του συγκεκριμένου στίχου:

α) «στον Πάνω Κόσμο» → Σύνδεση με την έννοια του εξωτερικού (Κάτω Κόσμος = μέσα στη γη ≠ Πάνω Κόσμος = έξω στη γη)

β) «στου κόσμου τον κήπο» → Ο μαθητής που πρότεινε αυτή την εκδοχή υποστήριξε ότι βασίστηκε σε μια ομοιότητα που συνδέει τη λέξη «μπαλκόνι» και τη λέξη «κήπος»: «Και τα δύο βρίσκονται **έξω** από το σπίτι.».

γ) «στου κόσμου τη φοβέρα» → Η μαθήτρια που πρότεινε αυτή την εκδοχή υποστήριξε ότι «Ο ποιητής λέει στην Περσεφόνη να μη βγει **έξω** από τη γη, για να μη δει τις φοβερές καταστροφές που έχουν γίνει στο περιβάλλον και φοβηθεί.».

Εξετάζοντας βαθύτερα τις ανταποκρίσεις των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι στους συγκεκριμένους στίχους οι λέξεις ανασύρουν πολιτισμική γνώση, στην προκειμένη περίπτωση το μύθο για την αρπαγή της Περσεφόνης. Με βάση το συνεχές όταν η ανάγνωση ενός κειμένου (εδώ δύο στίχων) ενεργοποιεί στο μυαλό των αναγνωστών άλλα κείμενα που έχουν διαβάσει στο παρελθόν (text-to-text connection)³¹, τότε η

³¹ Keene & Zimmerman (1997)

ανταπόκριση που προκύπτει, χαρακτηρίζεται ως αισθητική. Καθώς τα παιδιά διάβαζαν την τελευταία στροφή, ανακάλεσαν το σχετικό μύθο (evocation). Εν συνεχεία για να αναλύσουν τους στίχους που ζητήθηκαν, αξιοποίησαν από το ήδη οικείο σε αυτούς κείμενο (μύθο) ορισμένα στοιχεία και τα συνέδεσαν με τους δύο στίχους, ερμηνεύοντας και αναδιατυπώνοντας το περιεχόμενό τους. Συνεπώς, η συγκεκριμένη ανταπόκριση αντιστοιχίζεται εξίσου με την πέμπτη στάση.

Ανακεφαλαιώνοντας, από τις διδακτικές παρεμβάσεις που αναλύθηκαν, προέκυψε ένα μίγμα μη αισθητικών και αισθητικών ανταποκρίσεων. Οι αναγνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα η συναλλακτική θεωρία που τοποθετεί στο επίκεντρο τον αναγνώστη – μαθητή καθιστώντας τον ενεργητικό νοηματοδότη του κειμένου κατά την αλληλεπίδρασή του με αυτό, αποτέλεσαν τη βασική προσέγγιση που ακολουθήσαμε για τη δόμηση των διδασκαλιών μας. Δόθηκε δηλαδή έμφαση στις ατομικές ανταποκρίσεις των μαθητών όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις που διέπουν τον καθένα ξεχωριστά. Ωστόσο, λόγω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής που είχαν προηγηθεί στις αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις και της συγκεκριμένης στόχευσης που τις χαρακτήριζε (ο ρόλος της λέξης στα ποιήματα), ήταν σχεδόν αναπόφευκτο να μην εστιάσουμε την προσοχή μας σε γλωσσικά / λεξιλογικά στοιχεία αισθητικής ανάλυσης που συνιστούν την «ποιητικότητα» του ποιήματος. Μέσω του διαλόγου, λοιπόν, καθοδηγήσαμε τα παιδιά προς δύο κατευθύνσεις ανάλυσης του ποιητικού κειμένου, την ανάλυση με βάση τη μορφή (π.χ. χαρακτηριστικά του ποιήματος, τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ποιητής) και την ανάλυση με βάση το περιεχόμενο, υποβοηθώντας έτσι την οικοδόμηση του νοήματος ως ενότητα μορφής και περιεχομένου.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό συγκεντρώνονται τα ευρήματα της ανάλυσης που προηγήθηκε και επιχειρείται η ερμηνεία τους με βάση το στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που είχαν τεθεί στην αρχή. Επιπλέον, αντιπαραβάλλονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα προγενέστερων συναφών ερευνών.

Αν οι ανταποκρίσεις των συγκεκριμένων μαθητών ήταν ένα ψηφιδωτό, τότε αυτό θα αποτελούνταν από ψηφίδες μη αισθητικών και αισθητικών στάσεων.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, τα παιδιά παρουσιάζουν την τάση να υιοθετούν μια αισθητική στάση απέναντι σε ένα λογοτεχνικό κείμενο ή σε κάποια ταινία (Cox & Many, 1992a στο Many & Wiseman, 1992: 267). Στη δική μας μελέτη οι στάσεις των μαθητών δεν είχαν εξαρχής αισθητικό χαρακτήρα. Ήδη από την πρώτη διδακτική παρέμβαση η αδυναμία κατανόησης του τι σημαίνει συναίσθημα ή εικόνα που γεννά ένα ποίημα στον αναγνώστη, μαρτύρησε τη μη εξοικείωσή τους με την ποίηση. Όσον αφορά ειδικότερα τα συναισθήματα, σε συναφή έρευνα (Many & Wiseman, 1992: 278) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές παρόμοιας ηλικίας (μαθητές τρίτης τάξης), προσεγγίστηκαν τρία λογοτεχνικά έργα υπό το πρίσμα διδακτικής μεθόδου με χαρακτηριστικά της συναλλακτικής θεωρίας (literary-experience approach). Και σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά δεν έδιναν συχνά εξηγήσεις αναφορικά με τα συναισθήματα που βίωναν κατά την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο, παρόλο που μέσω της συζήτησης ενθαρρύνονταν να μιλήσουν γι' αυτά.

Ωστόσο, εμείς θεωρούμε ότι οι αρχικές δυσκολίες των παιδιών οφειλόταν στο ότι είχαν συνηθίσει να αναλύουν τα λογοτεχνικά κείμενα υιοθετώντας μια παθητική στάση κατά την οποία αποδέχονταν τις «σωστές απαντήσεις» που μεταδίδονταν από τους δασκάλους τους υπό το ρόλο των «ιδανικών αναγνωστών». Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με προγενέστερη έρευνα (Sacks, 1987) στην οποία εξετάστηκε η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζαν τέσσερις εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων για τη διδασκαλία της ποίησης, όπου βρέθηκε ότι και οι τέσσερις εφαρμόζαν μια κατά κύριο λόγο μη αισθητική προσέγγιση των ποιητικών κειμένων. Οι δάσκαλοι αυτοί δηλαδή δίδασκαν σαν να ήταν οι μόνοι που είχαν την «εξουσία» στη νοηματοδότηση του ποιήματος, μη διευκολύνοντας έτσι την προσωπική βίωση και αλληλεπίδραση των μαθητών τους με αυτό (Sacks, 1987 στο Many & Wiseman, 1992: 268). Από τις αρχικές, λοιπόν, ανταποκρίσεις των μαθητών στην πρώτη διδακτική μας παρέμβαση αντιληφθήκαμε μια γενικότερη αδυναμία κατανόησης του ποιήματος στο σύνολό του.

Επιπρόσθετα, συνειδητοποιήσαμε ότι η απόλυτη ελευθερία ως προς την έκφραση των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των συζητήσεων δε «λειτουργούσε», επειδή οι ίδιοι δεν είχαν συνηθίσει να μιλάνε από μόνοι τους για τα συναισθήματα ή τα βιώματα που τους ενεργοποιεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Φάνηκε δηλαδή ότι τα παιδιά είχαν ανάγκη από μια περίοδο εξοικείωσης με τον διαφορετικό γι' αυτούς τρόπο σκέψης και προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου (όπως αυτός υπαγορευόταν μέσω της υιοθέτησης της συναλλακτικής θεωρίας από την πλευρά μας), καθώς δε διέθεταν αντίστοιχη εμπειρία από το σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο

αυτό, αρχίσαμε να ενσωματώνουμε στις συζητήσεις μας περισσότερα βοηθητικά ερωτήματα, προκειμένου να λάβουμε πιο εμπλουτισμένες και «σύνθετες» ανταποκρίσεις από τα παιδιά. Έτσι, για την επίτευξη μιας πρώτης κατανόησης του ποιήματος αποφασίσαμε να μην επιμείνουμε τόσο στο να ζητάμε από τους μαθητές να μιλούν για συναισθήματα και βιώματα σε σχέση με τις εικόνες του ποιητικού κειμένου (όπως προτείνει η Rosenblatt στη θεωρία της) όσο στο να τις αποδώσουν με δικά τους λόγια, αξιοποιώντας εν μέρει τη φαντασία τους.

Το μεγαλύτερο όφελος που αποκόμισαν τα παιδιά από τη συνολική μας παρέμβαση ήταν η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Σ' αυτό το κομμάτι μεσολάβησε εξίσου ένα μικρό διάστημα γνωριμίας και προσαρμογής για τους μαθητές κατά το οποίο οι δραστηριότητες που έκαναν, τους φαίνονταν παράξενες και αναρωτιόντουσαν ποια ήταν η χρησιμότητά τους. Η συνολική ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες είναι ικανοποιητική, ώστε να παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο αναφορικά με τις γραπτές παραγωγές τους και τη συνεργασία τους σε επίπεδο ομάδων προς το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων.

Η Rosenblatt για να τονίσει τη μοναδικότητα του αναγνωστικού συμβάντος, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση (ενός λογοτεχνικού κειμένου) είναι μια συναλλακτική διαδικασία που πραγματοποιείται ανάμεσα σε έναν συγκεκριμένο αναγνώστη κι ένα συγκεκριμένο κείμενο σε συγκεκριμένο χρόνο υπό συγκεκριμένες συνθήκες, όπου όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν με τον τρόπο τους τη συναλλαγή (Rosenblatt, 1986: 123). Το ίδιο συνέβη και στη δική μας περίπτωση κατά τη δεύτερη ανάγνωση του ποιήματος στο πλαίσιο της έκτης διδακτικής παρέμβασης. Εκτός από το ποίημα που παραμένει ίδιο, οι υπόλοιποι παράγοντες έχουν αλλάξει, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται τα σημεία εστίασης της επιλεκτικής προσοχής των μαθητών. Οι αναγνώστες – μαθητές ως φυσικά πρόσωπα παρέμειναν ίδιοι. Ωστόσο, η εφαρμογή των διδακτικών προεκτάσεων της συναλλακτικής θεωρίας για δεύτερη φορά, αλλά και η απόκτηση αυτής της έστω και σύντομης εμπειρίας τους με τη δημιουργική γραφή επηρέασε τις ανταποκρίσεις τους και οδήγησε κατά περιπτώσεις στην υιοθέτηση αισθητικών στάσεων. Καθοδηγούμενοι, λοιπόν, τόσο από νύξεις και επισημάνσεις της ερευνήτριας όσο κι από την εξοικείωσή τους με τις λέξεις μέσω της δημιουργικής γραφής άρχισαν να εφαρμόζουν στην πράξη τις δύο θεμελιώδεις δράσεις για τη νοηματοδότηση του κειμένου, την επιλογή (selection) και τη σύνθεση (synthesis). Επέλεξαν δηλαδή να εστιάσουν την προσοχή τους σε ορισμένες λέξεις ή στον ήχο και τη ρυθμική επανάληψη αυτών, να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο

είχαν οπτικοποιήσει τις ποιητικές εικόνες και τον εφιάλτη της Περσεφόνης, να συσχετίσουν στίχους του ποιήματος με όσα συμβαίνουν στον κόσμο (text-to-world connection) ή με προηγούμενες αναγνώσεις κειμένων του ελληνικού πολιτισμού (text-to-text connection) συνθέτοντας με όλα αυτά ένα μίγμα περισσότερο ή λιγότερο αισθητικών ανταποκρίσεων.

Εύλογα προκύπτει, η ύπαρξη διαφοράς ως προς το είδος των αρχικών και τελικών ανταποκρίσεων που εκφράστηκαν συνολικά από τους μαθητές, με τις πρώτες να τοποθετούνται κοντά στο άκρο των μη αισθητικών στάσεων και τις τελευταίες σε εκείνο των αισθητικών στάσεων. Έτσι, οδηγούμαστε στην πρώτη σημαντική διαπίστωση αυτής της έρευνας, η οποία επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση. Η υιοθέτηση των αρχών της συναλλακτικής θεωρίας ως διδακτικής μεθόδου στην προσέγγιση του ποιήματος συντέλεσε στην έκφραση αισθητικών ανταποκρίσεων. Το γεγονός ότι οι μαθητές τέθηκαν στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας και ενθαρρύνθηκαν μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων να συμμετάσχουν στην οικοδόμηση του νοήματος, τούς «ενεργοποίησε» ως αναγνώστες. Με άλλα λόγια, η κατασκευή του νοήματος έγινε με σταδιακό τρόπο χωρίς να παρέχονται «έτοιμες» ερμηνείες, ωθώντας τους μαθητές να εγκαταλείψουν το ρόλο του παθητικού αποδέκτη και να γίνουν συνδημιουργοί. Οι ανταποκρίσεις των παιδιών είχαν αισθητικό χαρακτήρα ακριβώς επειδή προήλθαν από τα ίδια, ο κειμενικός κόσμος δηλαδή του ποιήματος συνδέθηκε ως ένα βαθμό με την προσωπικότητα, τις εμπειρίες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Η επιβεβαίωση της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης συμφωνεί εξίσου με τα αποτελέσματα συναφούς έρευνας (Many & Wiseman, 1992), όπου αποδείχθηκε ότι το είδος της διδακτικής προσέγγισης που εφαρμόζεται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, επηρεάζει το περιεχόμενο των επακόλουθων ανταποκρίσεων των μαθητών.

Το παραπάνω εύρημα σχετίζεται εξίσου με την άσκηση των παιδιών στη δημιουργική γραφή, η οποία παράλληλα λειτούργησε για εκείνους ως μια θητεία στην ανάγνωση ποιημάτων. Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές μπόρεσαν στη θέση του ποιητή και συνέθεσαν βήμα προς βήμα τα δικά τους ποιήματα, τους βοήθησε να «κινούνται» με μεγαλύτερη «άνεση» στο χώρο της ποίησης, καθώς κατανόησαν στην πράξη τους μηχανισμούς για τη δημιουργία ενός ποιητικού κειμένου. Η αλληλένδετη ακολουθία ανάγνωση-γραφή-ανάγνωση, αλλά και τα «συγγραφικά καύσιμα» που αποκόμισαν τα παιδιά από τις αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις «φώτισαν» διάφορες πτυχές του ποιήματος. Συνεπώς, ερχόμαστε στη δεύτερη διαπίστωση της εργασίας μας σύμφωνα

με την οποία η εξοικείωση των μαθητών με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής συνέβαλε στην καλλιέργεια της αναγνωστικής τους «επάρκειας» στην ποίηση. Η αλλαγή αυτή συνιστά ένα σημαντικό βήμα σύμφωνα με το οποίο πιθανολογούμε ότι η συστηματική εφαρμογή πρακτικών της δημιουργικής γραφής θα μπορούσε να διαπλάσει ενδεχομένως όχι μόνο επαρκέστερους, αλλά και απαιτητικότερους αναγνώστες που δε θα συμβιβάζονται με την αναγνωστική ευκολία και την καταβολή μικρής προσπάθειας κατά την αναγνωστική πράξη. Τα παραπάνω ευρήματα επικυρώνουν την άποψη του Σουλιώτη κατά την οποία «Η επιτυχία της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής [...] κρίνεται από το αν και κατά πόσο (περισσότερους και) επαρκέστερους αναγνώστες της λογοτεχνίας μπορεί να διαμορφώσει.» (Σουλιώτης, 2012: 13).

Μάλιστα, στις σχετικές απαντήσεις από τη συνέντευξη που έδωσε κάθε μαθητής στο τέλος της έρευνας, το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται με έμμεσο τρόπο κι από τα ίδια τα παιδιά. Ενδεικτικά παραθέτουμε μερικές από τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το πού θεωρούν ότι τους βοήθησαν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής:

«Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με βοήθησαν να μάθω τι κάνει ακριβώς ένας ποιητής, όταν θέλει να γράψει ένα ποίημα.» (Μι, 1/4/2016)

«Οι δραστηριότητες που κάναμε, με βοήθησαν στο να γράφω μικρά ποιήματα ή στιχάκια.» (Μα, 1/4/2016)

«Με βοήθησαν να καταλάβω πώς λειτουργεί ο συγγραφέας και πώς φτιάχνει τα ποιήματά του.» (Μη, 4/4/2016)

Ως προς το τι καινούριο έμαθαν για τα ποιήματα κι αν θα είναι σε θέση να τα καταλαβαίνουν καλύτερα στο μέλλον οι μαθητές ανέφεραν χαρακτηριστικά τα εξής:

«Έμαθα ότι τα ποιήματα μπορούν να μελοποιηθούν δηλαδή να γίνουν τραγούδια και για να το πετύχει αυτό ο ποιητής επαναλαμβάνει ίδιες στροφές, ίδιες λέξεις... Νομίζω ότι θα μπορώ να τα καταλαβαίνω, όταν θα τα διαβάζω, επειδή σε σχέση με αυτά που ήξερα πριν, τώρα έμαθα πολύ περισσότερα.» (Μπ, 1/4/2016)

«Έμαθα ότι είναι πολύ πιο εύκολο απ’ όσο νόμιζα να γράψω ένα ποίημα. Ναι, θα μπορώ να τα καταλαβαίνω καλύτερα, γιατί έφτιαξα κι εγώ ποιήματα.» (Μδ, 4/4/2016)

«Έμαθα δύο καινούρια πράγματα. Πρώτον να φτιάχνω Λίμερικ και δεύτερον ότι υπάρχουν ποιήματα χωρίς ομοιοκαταληξία. Τώρα μπορώ να καταλάβω καλύτερα ένα ποίημα, επειδή έμαθα περισσότερα πράγματα για τις λέξεις.» (Μβ, 1/4/2016)

«Έμαθα ότι στο ποίημα γράφουμε ό,τι θέλουμε, δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Ναι, σε σχέση με παλιά καταλαβαίνω περισσότερα, επειδή με βοήθησε που εξηγήσαμε αναλυτικά το ποίημα με την Περσεφόνη.» (Μζ, 1/4/2016)

«[...] Έμαθα ότι ένας ποιητής για να γράψει ένα ποίημα, χρειάζεται λέξεις. Δε θα δυσκολευτώ να τα καταλάβω, γιατί θα με βοηθήσουν οι ασκήσεις που κάναμε και τα ποιήματα που διαβάσαμε αυτόν τον καιρό.» (Μγ, 4/4/2016)

«Έμαθα να φτιάχνω αστεία ποιήματα και ποιήματα με ελεύθερο στίχο. Ναι, θα είμαι σε θέση, για παράδειγμα πριν αν διάβαζα ένα ποίημα με ελεύθερο στίχο, δε θα καταλάβαινα ότι είναι ποίημα ένα τώρα που έμαθα για τον ελεύθερο στίχο, θα μπορώ να καταλάβω.» (Μμ, 4/4/2016)

«[...] Ναι με βάση αυτά που κάναμε για τα ποιήματα που έχουν ομοιοκαταληξία, θα τα σκέφτομαι σαν τραγούδι για να τα καταλάβω καλύτερα και αν δεν είχαμε κάνει για τα ποιήματα με ελεύθερο στίχο, θα νόμιζα ότι είναι απλά κείμενα (εννοεί πεζά κείμενα).» (Μη, 4/4/2016)

4.1. Περιορισμοί της έρευνας

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να προσδιοριστούν οι περιορισμοί, οι παράγοντες δηλαδή που πιθανόν μειώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά, πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι η συγκεκριμένη μελέτη δεν είναι αντιπροσωπευτική των ελληνικών σχολείων και άρα τα συμπεράσματά της δεν είναι γενικεύσιμα. Αντίθετα, ισχύουν αποκλειστικά για τους συγκεκριμένους/-ες μαθητές/-τριες και τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους

στο δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο υπό τις συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες.

Ο πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με ότι ήμουν «φιλοξενούμενη» στην τάξη δηλαδή δεν ήμουν η μόνιμη δασκάλα των παιδιών. Αυτό δε διευκόλυνε την έρευνα, καθώς δε μου παρείχε τη δυνατότητα ευελιξίας στην εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων τόσο ως προς το χρονικό προγραμματισμό όσο και ως προς το σχεδιασμό τους. Ειδικότερα, για την υλοποίηση της έρευνας αξιοποιούνταν πέρα από τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης και ώρες από τη Μουσική και τα Εικαστικά, μαθήματα που είναι ιδιαίτερα αγαπητά στα παιδιά. Η δεδομένη κατάσταση προκαλούσε σε ορισμένες περιπτώσεις αντιδράσεις σε κάποιους μαθητές, οι οποίοι εκδήλωναν δυσαρέσκεια και άρνηση να συνεργαστούν, επειδή θεωρούσαν ότι «έχαναν» τα αγαπημένα τους μαθήματα εξαιτίας της έρευνας. Έτσι, κάποιες φορές χανόταν πολύτιμος χρόνος μέχρι να τους επαναφέρω και να τους πείσω να ασχοληθούν με αυτά που κάναμε. Επιπρόσθετα, μεγάλο μέρος των διδακτικών παρεμβάσεων πραγματοποιούνταν τις δύο τελευταίες ώρες κάθε Παρασκευής. Αυτό είχε συχνά ως αποτέλεσμα να μεταφέρεται η κόπωση από το απαιτητικό εβδομαδιαίο πρόγραμμα στις συγκεκριμένες ώρες, γεγονός που διαμόρφωνε κλίμα ανησυχίας και έντασης στην τάξη.

Περιοριστικά λειτούργησε εξίσου η μη προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών τόσο με την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις αρχές της συναλλακτικής θεωρίας όσο και με τις πρακτικές της δημιουργικής γραφής. Κατά συνέπεια, τις περισσότερες φορές για την ολοκλήρωση μιας διδακτικής παρέμβασης αφιερωνόταν σχεδόν διπλάσιος χρόνος συγκριτικά με εκείνον που είχαμε υπολογίσει. Κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων τονίστηκε ότι κάθε άποψη – ιδέα είναι αποδεκτή και ότι δεν υπάρχουν «σωστές» και «λανθασμένες» απαντήσεις που επιβραβεύονται ή απορρίπτονται από την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δε μπορώ να αποκλείσω κατηγορηματικά την πιθανή προσδοκία κάποιων παιδιών να γίνουν αρεστοί/-ες στη δασκάλα τους και άρα να «αλλοιώνουν» το περιεχόμενο των απαντήσεών τους. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας περιορίζονται επίσης από δύο παράγοντες που αφορούν κατ' αποκλειστικότητα τους μαθητές. Ο πρώτος ανάγεται στο κατά πόσο κάθε μαθητής (Δ' τάξης) ήταν σε θέση να αρθρώνει τις σκέψεις του μέσω του προφορικού λόγου (όσον αναφορά τις ανταποκρίσεις) και ο δεύτερος σχετίζεται με το αν κάθε μαθητής επέλεγε ή όχι να αναπτύξει την ανταπόκρισή του με λεπτομέρειες.

4.2. Διδακτικές προεκτάσεις

Παρά τους περιορισμούς τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη εργασία, επιτρέπουν τον ενδεχόμενο σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών, προκειμένου να εμπλουτιστούν και να επεκταθούν διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδυάζουν στοιχεία των αναγνωστικών θεωριών με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για τη μελέτη των ανταποκρίσεων που προκύπτουν από την ανάγνωση ενός ποιητικού κειμένου. Αναμφισβήτητα, η περιορισμένη και παροδική έκθεση των μαθητών στην προαναφερόμενη διδακτική προσέγγιση δε θα είχε τα ίδια αποτελέσματα, αν εφαρμοζόταν στους ίδιους μαθητές για εκτεταμένο χρονικό διάστημα. Πιστεύω, λοιπόν, ότι θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η επέκταση της παρούσας έρευνας στους ίδιους μαθητές και μαθήτριες σε επόμενη ή επόμενες τάξεις του Δημοτικού με ανάλογο διδακτικό υλικό και θεματική. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα εξεταζόταν λεπτομερέστερα αν όντως οι μαθητές «διαμόρφωσαν» μια αισθητική κουλτούρα ως προς τη νοηματοδότηση των ποιημάτων.

Ένας άλλος εναλλακτικός τρόπος επέκτασης της έρευνας θα μπορούσε να γίνει σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν Προγράμματα Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή). «Η συναλλακτική θεωρία, οι αντιλήψεις για τη μη αισθητική και αισθητική στάση, εφαρμόζονται σε όλες τις άλλες τέχνες όπως και στη λογοτεχνία.» (Rosenblatt, 1986: 126). Θα είχε εξίσου ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν η συναλλακτική θεωρία συντελεί στην ενεργητική πρόσληψη ενός έργου τέχνης από τους μαθητές μέσω της έκφρασης αισθητικών ανταποκρίσεων, θέμα που μάλλον αγνοείται εμφαντικά στο ελληνικό σχολείο, καθώς κυριαρχεί η εδραιωμένη πεποίθηση ότι τα μαθήματα Αισθητικής Αγωγής είναι δευτερεύοντα.

Τέλος, για την προετοιμασία των διδακτικών μας παρεμβάσεων είχαμε καταρτίσει πλάνα διδασκαλίας στα οποία καταγράφονταν οι ερωτήσεις που αξιοποιούνταν για τη δόμηση των συζητήσεων μέσα στην τάξη. Υπό την ευθύνη μου δηλαδή ήταν ο συντονισμός της συζήτησης και η καθοδήγηση των μαθητών ως προς τα σημεία εστίασης της προσοχής τους. Σε μια μελλοντική έρευνα, λοιπόν, θα μπορούσε να γίνει μια σύγκριση αναφορικά με τις ανταποκρίσεις των μαθητών όπως αυτές προκύπτουν από συζητήσεις που οργανώνονται και συντονίζονται μόνο από τους ίδιους³² και από

³² Οι Eeds & Wells παρατήρησαν τη συναλλακτική αναγνωστική εμπειρία μαθητών σε ομάδες συζήτησης για λογοτεχνικά έργα, στις οποίες τα παιδιά αξιοποίησαν στοιχεία του κειμένου, διατύπωσαν συμπεράσματα και κατέστησαν σαφείς τυχόν παρερμηνείες στο πλαίσιο της συνεργατικής

καθοδηγούμενες μέσω βοηθητικών ερωτημάτων συζητήσεις δομημένες από τον εκπαιδευτικό³³.

Κλείνοντας η διδακτική πρόταση που παρουσιάσαμε, συνιστά έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των ποιημάτων για την ουσιαστικότερη κατανόησή τους κι όχι μια «συνταγή» διδασκαλίας. Σε μια τελική θεώρηση αυτού του εγχειρήματος θα λέγαμε ότι μέσω της συναλλακτικής θεωρίας συμμετείχαμε στην οικοδόμηση του νοήματος του ποιήματος μαζί με τους μαθητές επικεντρώνοντας την προσοχή μας σε διάφορα σημεία του και μέσω των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ήρθαμε σε επαφή με τον παιδικό λόγο γνωρίζοντας κάποια από τα χαρακτηριστικά του. Ανάμεσα σε όλα αυτά εκφράστηκε μια ποικιλία μη αισθητικών και αισθητικών ανταποκρίσεων που ελπίζουμε να συντέλεσαν στο να δουν οι μαθητές τη λογοτεχνία ως μια «προσφορά» απεριόριστων κόσμων προς βίωση.

μάθησης χωρίς την άμεση καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Eeds & Wells, 1989 στο Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012: 2).

³³ Η έρευνα του Hickman υποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που «νομιμοποιεί» τις ανταποκρίσεις κι έτσι άμεσα ή έμμεσα επιδρά στη μορφή που αυτές παίρνουν. (Hickman, 1983 στο Many & Wiseman, 1992: 281).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασόπουλος, Β. (2005). *Οι ιστορίες του κόσμου. Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκη.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003). Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2016, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

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

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

Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 359-367). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως Καινοτόμος Δράση στο Σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας. Στο *Καινοτομίες και κριτική σκέψη: Αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη* (σσ. 1-20), Ημερίδα 27 Φεβρουαρίου 2010, Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2016, από <https://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%89%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>

Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κιοσσές, Σ. (2013). Προς μια «παιδαγωγική» της δημιουργικής γραφής. Στο *1^ο Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή»* (σσ. 1-18), 4-6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα:

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή-Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή» & Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα, Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού. Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου, 2015, από http://cwconference.web.uowm.gr/archives/kiosses_article.pdf

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-14. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>

Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία, Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία, 2-5 Οκτωβρίου 2014* (σσ. 801-821). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2016, από http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/books/5_TOMOI.pdf

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

Μπαλάσκας, Κ. (1990). *Ταξίδι με το κείμενο. Προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-12. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/05-nikolaidou.pdf>

Παπαντωνάκης, Γ. (2014). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*. Αθήνα: Πατάκη.

Πασσιά, Α., Μανδηλαράς, Φ. & Βίδου, Μ. (2007). *Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής για παιδιά. Το παράδειγμα του CD-ROM «Δημιουργική γραφή για παιδιά δημοτικού»*. Αθήνα: Πατάκη.

Πασχαλίδης, Γ. (2004). Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σσ. 21-36). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 11: 21-33.

Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γ. Δεδούση.

Σουλιώτης, Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-2. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf>

Σουλιώτης, Μ. (ομάδα εργασίας: Συμεωνάκη Α., Αρμεύτη Μ., Ζαούρα Ε., Ιωακειμίδου Χ., Λαρδούτσου Ε.) (2012). *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως (Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Τσιλιμένη, Τ. (2005). Limericks: Το «ά-λογο» της Φαντασίας στην εκπαίδευση. Παιχνίδια λόγου και δημιουργικότητας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 243-256). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος

Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χορτιάτη, Θ. (2000). *Ανθολογία παιδικής ποίησης*. Αθήνα: Λιβάνη-«ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ».

Ξενόγλωσσες

Dymoke, Sue 'Taking Stock of Poetry', *The Secondary English Magazine*, Vol 4, No 2 December 2000 pp 28-32

Keene, E. & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Many, J.E. & Wiseman, D.L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, Vol. XXIV (No. 3), 265-287.

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

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

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

Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128. doi:1. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3332615> doi:1

Διαδικτυακές πηγές

<http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf> (Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2016)

Παράρτημα

Αρχικό ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ, απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς είναι ένα ποίημα; Μπορείς να το περιγράψεις;

2. Σου αρέσουν τα ποιήματα; Αν ναι, για ποιο λόγο; / Αν όχι, για ποιο λόγο;

3. Διαβάζεις ποίηση στον ελεύθερο χρόνο σου; Αν όχι, θα το δοκίμαζες κάποτε;

4. Μπορείς να θυμηθείς ένα ποίημα που σου άρεσε πολύ; Για ποιο λόγο σου είχε αρέσει;

5. Πώς φαντάζεσαι ότι είναι ένας ποιητής;

6. Πώς πιστεύεις ότι φτιάχνει ένας ποιητής τα ποιήματά του; Τι χρησιμοποιεί;

7. Είναι δύσκολη η «δουλειά» του;

8. Όλοι ή μερικοί άνθρωποι μπορούν να γράψουν ποιήματα; Πιστεύεις ότι τα παιδιά μπορούν να γράψουν ποιήματα; Εσύ θα ήθελες να γράφεις ποιήματα;

Τελικό ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ, απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς είναι ένα ποίημα; Από τι αποτελείται; (περίγραψε το σύντομα)

2. Σου αρέσουν τα ποιήματα; Αν ναι, για ποιο λόγο; / Αν όχι, για ποιο λόγο;

3. Πώς πιστεύεις ότι φτιάχνει ένας ποιητής τα ποιήματά του; Τι χρησιμοποιεί;

4. Είναι δύσκολη η «δουλειά» του; Αν ναι, για ποιο λόγο; / Αν όχι, για ποιο λόγο;

5. Πιστεύεις ότι εσύ μπορείς να γράψεις ένα ποίημα; Αν ναι, τι σε έκανε να το πιστέψεις;

Οδηγός συνέντευξης

Προτιμήσεις μαθητών/-τριών

1. Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο απ' όλες όσες κάναμε; Για ποιο λόγο;
2. Ποια δραστηριότητα δε σου άρεσε απ' όλες όσες κάναμε; Για ποιο λόγο;
3. Σου άρεσε που κάνατε τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σε ομάδες ή θα προτιμούσες να εργάζεται ο καθένας μόνος του; Για ποιο λόγο;³⁴

Αντιμετώπιση δυσκολιών

4. Υπήρξε κάποια δραστηριότητα που σε δυσκόλεψε; Ποια ήταν αυτή;
5. Πώς θα χαρακτήριζες τις δραστηριότητες στο σύνολό τους; Εύκολες, μέτριες, δύσκολες;

Ωφέλειες – Νέες γνώσεις

6. Πού πιστεύεις ότι σε βοήθησαν οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής;
7. Τι καινούριο έμαθες για τα ποιήματα; Πιστεύεις ότι τώρα θα μπορείς να τα κατανοείς καλύτερα;
8. Θα ήθελες σε επόμενη τάξη να ξανακάνεις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής; Για ποιο λόγο;

³⁴ Οι ερωτήσεις 3 & 5 προέκυψαν εκ των υστέρων κατά τη διάρκεια της συζήτησης με ορισμένα παιδιά. Συνεπώς, δεν τέθηκαν σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Εξάλλου, αυτό είναι επιτρεπτό σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν την ημιδομημένη συνέντευξη.

Πλάνα διδασκαλίας & δραστηριότητες δημιουργικής γραφής

1^η διδακτική παρέμβαση

Γενικός στόχος: Οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων στα λογοτεχνικά κείμενα.

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/-τριες

- να εκφράζουν την προσωπική τους ερμηνεία σε ένα ποίημα.
- να αντιμετωπίζουν κριτικά τόσο τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις όσο κι εκείνες των συμμαθητών τους.
- να ευαισθητοποιηθούν για την καταστροφή που υφίσταται το φυσικό περιβάλλον.

Προετοιμασία περιβάλλοντος

Πραγματοποιείται ανάγνωση του τίτλου του ποιήματος. Με αφορμή το όνομα που υπάρχει στον τίτλο (*Περσεφόνη*) οι μαθητές ερωτώνται για το σχετικό μύθο. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν τον θυμούνται, αναφέρονται τα βασικά σημεία του. Έπειτα, με βάση τον τίτλο τα παιδιά κάνουν υποθέσεις σχετικά με τον εφιάλη που βλέπει η Περσεφόνη. Οι υποθέσεις καταγράφονται στον πίνακα.

Αρχική ανταπόκριση

Πραγματοποιείται ανάγνωση του ποιήματος από την εκπαιδευτικό-ερευνητρια με κατάλληλο χρωματισμό της φωνής. Στη συνέχεια, τίθενται ερωτήσεις στους μαθητές, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι πρώτες ιδέες που τους έρχονται στο μυαλό, οι σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το ποίημα μετά την πρώτη ανάγνωση. Οι κοινές ανταποκρίσεις που εκφράζουν όλη την τάξη καταγράφονται στον πίνακα με σύντομο τρόπο.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

1. «Τι εφιάλη πιστεύετε ότι βλέπει η Περσεφόνη;» (διατύπωση αρχικών υποθέσεων)

2. «Πώς σας φάνηκε το ποίημα; Σας άρεσε ή όχι; Για ποιο λόγο σας άρεσε; / Για ποιο λόγο δε σας άρεσε;»
3. «Η ανάγνωση του ποιήματος σας δημιούργησε κάποια συναισθήματα; Ποια είναι αυτά;»
4. «Μπορείτε να περιγράψετε με δικά σας λόγια μια από τις εικόνες του ποιήματος που σας έμεινε στο μυαλό;»
5. «Τι εφιάλτη βλέπει τελικά η Περσεφόνη;» (έλεγχος προηγούμενων υποθέσεων)
6. «Αν καταστρεφόταν με παρόμοιο τρόπο ένας αρχαιολογικός χώρος στην περιοχή του Βόλου, τι συναισθήματα θα σας προκαλούσε αυτό το γεγονός;»
7. «Τι θα κάνατε, αν ήσασταν στη θέση του ποιητή; Θα γράφατε κι εσείς κάποιο ποίημα, για να προβληματίσετε τους ανθρώπους;»

Ο εφιάλτης της Περσεφόνης

Εκεί που φύτρωνε φλησκούνι κι άγρια μέντα
κι έβγαζε η γη το πρώτο της κυκλάμινο
τόρα χωριάτες παζαρεύουν τα τσιμέντα
και τα πουλιά πέφτουν νεκρά στην υψικάμινο.

Εκεί που σμίγανε τα χέρια τους οι μύστες
ευλαβικά πριν μπουν στο τελεστήριο
τόρα πετάνε τ' αποτσίγαρα οι τουρίστες
και το καινούργιο παν να δουν διωλιστήριο.

Εκεί που η θάλασσα γινόταν ευλογία
κι ήταν ευχή του κάμπου τα βελάσματα
τόρα καμμόνια κουβαλάν στα ναυπηγεία
άδεια κορμιά σιδερικά παιδιά κι ελάσματα.

Κοιμήσου Περσεφόνη
στην αγκαλιά της γης
στου κόσμου το μπαλκόνι
ποτέ μην ξαναβγείς.

Νίκος Γκάτσος

2^η διδακτική παρέμβαση: Εξοικείωση με τα γράμματα & τις λέξεις «Λεξοσκανταλιές»

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές/-τριες

- να συνδυάζουν γράμματα ή λέξεις και να παράγουν με αυτά νέες λέξεις.
- να παράγουν φράσεις υπακούοντας σε περιορισμούς.
- να εξοικειωθούν με τις αρχές της ακροστιχίδας.

Ο Αλέξης ο παλαβολέξης
ολημερίς μαστόρευε
κι έπαιζε με τις λέξεις

μια μέρα βγήκε στο κυνήγι
λαγός μπροστά του πήδησε
μπαμ! ρίχνει μην του φύγει

στα πόδια του παλαβολέξη
σκόρπιος λαγός σε γράμματα
σκοτώθηκε μια λέξη...

Μα ήταν μάστορας ο Αλέξης
κι απ' του λαγού τα γράμματα
μαστόρευε άλλες λέξεις:

λαγός (τα γράμματα της λέξης σε αλφαβητική σειρά: α, γ, λ, ο, ς)

↓
λογάς
γάλος
άλγος
Όλγας

(Ο Αλέξης ο Παλαβολέξης, Θ. Χορτιάτη, σελ. 205)

Ως αφόρμηση χρησιμοποιείται το παραπάνω ποίημα. Αφού πραγματοποιηθεί μεγάλωφωνη ανάγνωση, οι μαθητές ερωτώνται: «Τι έφτιαξε ο Αλέξης από τη λέξη ‘λαγός’; Πώς έφτιαξε τις νέες λέξεις;» Έπειτα, δίνεται στους μαθητές το παρακάτω ποίημα. Τους ζητείται να κάνουν το ίδιο με τις λέξεις που τους δίνονται, αλλάζοντας τη σειρά των γραμμάτων και συνδυάζοντάς τα κατάλληλα μεταξύ τους.

Δραστηριότητα 1: Αναγραμματισμοί

Αλλάξτε τη σειρά των γραμμάτων από τη λέξη που σας δίνεται παρακάτω και γράψτε άλλες λέξεις με όσα περισσότερα γράμματα μπορείτε. (ομαδική → μια λέξη για κάθε ομάδα)

Μια φορά κι έναν καιρό
έν' αγράμματο μωρό
παίρνει γράμματα να παίζει
τα μπερδεύει μες στη λέξη
κι απ' τα ίδια γράμματα
γράφει άλλα πράγματα:

ΟΜΑΔΑ Α: *αχλάδι* → Από τη λέξη «*αχλάδι*» γράφει ...

ΟΜΑΔΑ Β: *σκόρδα*

ΟΜΑΔΑ Γ: *καζάνι*

ΟΜΑΔΑ Δ: *χάρη*

ΟΜΑΔΑ Ε: *ελάφι*³⁵

(*Παιχνιδόγελα*, Θ. Χορτιάτη, σελ. 187)

Βήμα 1: Γράψτε από ποια γράμματα αποτελείται η λέξη «*αχλάδι*».

Βήμα 2: Συνδυάστε τα γράμματα και φτιάξτε νέες λέξεις με αυτά.

Στη συνέχεια, οι μαθητές παίζουν με τα γράμματα και τις λέξεις με στόχο την παραγωγή μιας φράσης που να τηρεί ορισμένους περιορισμούς. «Τα λειπογράμματα έχουν ως βασικό κανόνα την απουσία ενός ή περισσότερων γραμμάτων στο κείμενο.» (Καρακίτσιοι, 2013: 132). Από την άλλη, τα ταυτογράμματα έχουν ως βασικό κανόνα την έναρξη κάθε λέξης με το ίδιο γράμμα μέσα σε μια φράση.

Δραστηριότητα 2 (ομαδική)

(ομάδες Α & Β)

Λειπογράμματα

Στον παρακάτω στίχο λείπει το γράμμα –χ:

«Πού πας *καραβάκι*, με τέτοιο *καιρό*;»

Βήμα 1: Επιλέξτε ένα γράμμα από τη λέξη που είχατε.

Βήμα 2: Φτιάξτε μια φράση με λέξεις που να μην έχουν το γράμμα που επιλέξατε.

³⁵ Η λέξη «*ελάφι*» δεν ανήκει στο πρωτότυπο ποίημα.

(ομάδες Γ & Δ)

Ταυτογράμματα

Στην παρακάτω φράση όλες οι λέξεις αρχίζουν με το ίδιο γράμμα:

«Καλοκαίριασε, καρποί κερασιάς κρέμονται και κόκκινα καρπούζια κόβονται.»

Βήμα 1: Επιλέξτε ένα γράμμα από τη λέξη που είχατε.

Βήμα 2: Φτιάξτε μια φράση στην οποία όλες οι λέξεις πρέπει να αρχίζουν με το γράμμα που επιλέξατε.

(ομάδα Ε)

Φτιάξτε μια φράση χρησιμοποιώντας όσες περισσότερες λέξεις βρήκατε από τη λέξη «ελάφι».

Δραστηριότητα 3

Γράψτε μια **μεγάλη** (σύνθετη) **λέξη** που να αποτελείται από δύο και πάνω γνωστές λέξεις και να προκαλεί ενδιαφέρον! (ομαδική)

Δραστηριότητα 4

Εξηγείται η λογική της ακροστιχίδας στα παιδιά και δίνονται τα παρακάτω παραδείγματα.

ΑΚΡΟΣΤΙΧΙΔΕΣ

Πέντε

Έχω μωβ γυαλιά.

Ελέφαντες

Λέω ιστορίες στα παιδιά.

Τρόνε

Επίθετο μου έδωσαν διπλό.

Ρίζες

Να, τώρα κάνω τον σοφό.

Ακακίας

Ακροστιχίδα γράφω στο λεπτό.

(Gianni Rodari, σελ. 23)

➤ Μπορείς να φτιάξεις τη δική σου ακροστιχίδα; (ατομική)

Βήμα 1: Γράψε κάθετα το όνομά σου.

Βήμα 2: Φτιάξε με τα αρχικά γράμματα του ονόματός σου λέξεις ή μικρές φράσεις, έτσι ώστε να σχηματιστεί μια ιστορία ή ένα ποίημα. Μπορείς αν θέλεις, να εικονογραφήσεις την ακροστιχίδα σου.

(*) Στο τέλος κάθε μαθητής παρουσιάζει την ακροστιχίδα του στην ολομέλεια. Οι μαθητές αξιολογούν τις ακροστιχίδες και αποφασίζουν ποια είναι η καλύτερη.

3^η διδακτική παρέμβαση: Λέξεις της μιας αράδας – ο στίχος **«Στίχο-στίχο»**

Επιμέρους διδακτικοί στόχοι:

Οι μαθητές/-τριες

- να εξοικειωθούν με την ολιγόστιχη ποιητική φόρμα (μονόστιχο, δίστιχο ποίημα).
- να παράγουν τα δικά τους μονόστιχα και δίστιχα ποιήματα.

Δραστηριότητα 1

Αξιοποιώντας παραδείγματα από την ποίηση του *Κώστα Μόντη*, ποιητή που καλλιέργησε συστηματικά τη φόρμα του ολιγόστιχου και κυρίως του μονόστιχου ποιήματος δίνουμε στους μαθητές τα παρακάτω παραδείγματα.

- (α) Απέχουμε πολύ απ' την καρδιά μας.
(β) Περίεργο. Μιλάμε Ελληνικά.
(γ) Κι η καμπάνα να ψιχαλίζει Χριστό.

(Στιγμές, Κ. Μόντης)

Στη συνέχεια, οι μαθητές επιχειρούν παραλλαγές στα παραπάνω μονόστιχα.

- Αλλάξτε τις υπογραμμισμένες λέξεις / φράσεις με άλλες δικές σας. (ομαδική)

- (α) Απέχουμε πολύ απ' την καρδιά μας.
(β) Περίεργο. Μιλάμε Ελληνικά.
(γ) Κι η καμπάνα να ψιχαλίζει Χριστό.

Δραστηριότητα 2 (ομαδική)

A) Γράψτε μια σειρά με τρία και πάνω **ρήματα** που να συνδέονται μεταξύ τους είτε με κόμμα είτε με το «και». Βάλτε στο τέλος αποσιωπητικά.

π.χ. *Ξύπνησα, χουζούρεψα, τεντώθηκα, σηκώθηκα ...*

B) Γράψτε μια σειρά με τρία και πάνω **ουσιαστικά** που να συνδέονται μεταξύ τους είτε με κόμμα είτε με το «και» (μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και ένα ρήμα).

π.χ. *Εγώ έχω άλλα φωνήεντα, άλλα σύμφωνα, άλλες τελείες, άλλα θαυμαστικά, άλλα ερωτηματικά. (Η Ποίηση εξηγεί, Κ. Μόντης)*

Δραστηριότητα 3

Μη σε γελάσει ο βάτραχος ή το χελιδονάκι,
αν δε λαλήσει ο τζίτζικας, δεν είν' καλοκαιράκι.

(Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού Β', 1975)

➤ Φτιάξτε το δικό σας δίστιχο. (ομαδική)

Μη σε γελάσει.....
αν δε....., δεν είν'

4^η διδακτική παρέμβαση: Η λέξη ως φορέας ήχου

«Τραγουδόλεξα»

Ασκήσεις προθέρμανσης

Δραστηριότητα 1 (ηχομιμητικές συλλαβές και λέξεις), (ομαδική)

A) Μπορείτε να φτιάξετε με αυτούς τους ήχους δικές σας λέξεις;

- μπουμ-μπουμ →
- κλαψ-κλαψ →
- νιάου-νιάου →
- γκαπ-γκαπ →
- βρουμ-βρουμ →
- ζουν-ζουν →
- ντριν-ντριν →

B) Βήμα 1: Βρείτε τώρα έναν δικό σας ήχο.

Βήμα 2: Σχηματίστε μια λέξη με τον ήχο που βρήκατε.

Δραστηριότητα 2 (παρήχηση, επανάληψη, ομοιοκαταληξία)

Ντίλι ντίλι ντίλι, ντίλι το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε, η κόρη το μαντήλι.

Πήγε και ο ποντικός, και πήρε το φυτίλι
μέσ' από το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε η κόρη το μαντήλι,
ντίλι ντίλι ντίλι, της κόρης το μαντήλι.

Πάει και η γάτα που έφαγε τον ποντικό
που πήρε το φυτίλι μέσ' από το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε η κόρη το μαντήλι,
ντίλι ντίλι ντίλι, της κόρης το μαντήλι.

Πάει κι ο σκύλος που έφαγε τη γάτα
που έφαγε τον ποντικό
που πήρε το φυτίλι μέσ' από το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε η κόρη το μαντήλι,
ντίλι ντίλι ντίλι, της κόρης το μαντήλι.

Πάει και το ξύλο που σκότωσε το σκύλο
που έφαγε τη γάτα που έφαγε τον ποντικό
που πήρε το φυτίλι μέσ' από το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε η κόρη το μαντήλι,
ντίλι ντίλι ντίλι, της κόρης το μαντήλι.

[...]

(Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού, Μέρος πρώτο, 1975)

Πραγματοποιείται μεγαλόφωνη ανάγνωση του ποιήματος. Έπειτα, ξεκινά μια συζήτηση με τους μαθητές μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν στοιχεία του ποιήματος που του προσδίδουν μουσικότητα και ρυθμό (όπως είναι η επανάληψη των δύο τελευταίων στίχων στη 2^η, 3^η, 4^η, 5^η στροφή, η παρήχηση του συμπλέγματος «ντ», η ομοιοκαταληξία). Τίθενται τα παρακάτω βοηθητικά ερωτήματα στους μαθητές:

«Το ποίημα αυτό σας θυμίζει τραγούδι; Αν ναι, για ποιους λόγους;»

«Ποιοι ήχοι σας έμειναν από το ποίημα;»

«Υπάρχουν λέξεις στο ποίημα που να βγάζουν κάποιον ήχο;»

«Υπάρχουν στίχοι στο ποίημα που επαναλαμβάνονται; Ποιοι είναι αυτοί;»

Ακολουθεί η ακρόαση του ποιήματος σε μελοποιημένη μορφή (https://www.youtube.com/watch?v=_y8JmXC4lNM).

- Φτιάξτε το δικό σας ηχητικό δίστιχο. (ομαδική)

Παράδειγμα

Ντίλι ντίλι ντίλι, ντίλι το καντήλι
που έφεγγε και κένταγε η κόρη το μαντήλι.

Δραστηριότητα 3: Ηχομπερδέματα (ομόηχες λέξεις), (ομαδική)

Έχω φτιάξει κάρτες από χαρτόνι με ζευγάρια ομόηχων λέξεων. Αρχικά, δίνεται σε κάθε ομάδα από μια κάρτα στην οποία αναγράφεται μια λέξη. Απλώνω στην έδρα τις κάρτες με τις αντίστοιχες ομόηχες λέξεις. Καλώ την κάθε ομάδα ξεχωριστά. Σε πρώτη φάση τα μέλη της ομάδας δείχνουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους τη λέξη που τους έτυχε. Έπειτα, ψάχνουν στην έδρα την αντίστοιχη ομόηχή της, προκειμένου να σχηματίσουν το ζευγάρι. Όταν οι μαθητές σχηματίσουν το ζευγάρι, μού το δίνουν και το κολλάω στον πίνακα σημειώνοντας δίπλα το όνομα της ομάδας τους (π.χ. φύλλα – φίλα → ομάδα Α). Τέλος, ρωτώ τους μαθητές ποιο κοινό χαρακτηριστικό παρατηρούν στα ζευγάρια των λέξεων και ως προς τι διαφέρουν μεταξύ τους οι λέξεις.

Προτεινόμενα ζευγάρια ομόηχων λέξεων:

φύλλα-φίλα

μήλα-μίλα

λύπη-λίπη

χείλια-χίλια

κλήμα-κλίμα

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ανάγνωση του παρακάτω ποιήματος. Ζητώ από τα παιδιά να παρατηρήσουν τις λέξεις στο τέλος κάθε στίχου και να τις συγκρίνουν με τις λέξεις που είδαμε παραπάνω. Τέλος, καλώ την κάθε ομάδα να

χρησιμοποιήσει το ζευγάρι των ομόηχων λέξεων που είχε φτιάξει προηγουμένως και να γράψει δύο στίχους με βάση τη λογική του συγκεκριμένου ποιήματος.

Άνοιξα του Αιγαίου τη θύρα
την περνώ φτάνω στη Θήρα

απ' την Άνδρο και τη Σύρο
κύματα χορό θα σύρω

για να πάω στην Αίγινα
γλαροπούλι έγινα

Πάτμο, Λέρο, Κω και Ρόδο
ροδοπέταλα από ρόδο

άπορος πατάω στον Πόρο
δίχως να 'χω κάποιον πόρο

όλοι παίρνουν απ' την Πάρο
κι εγώ πάω για να πάρω

και ρωτάω έναν ψαρά
«προς τα πού είναι τα Ψαρά;»

Τήνος, Μύκονος και Μήλος
στα φτερά του μ' έχει ο μύλος

«δεν υπάρχει σκόπελος»
μου φωνάζει η Σκόπελος

παίζω σε γιαλό και σ' άμμο
απ' τη Λήμνο πάω στη Σάμο

Μυτιλήνη και στη Χιο
τριγυρίζω σαν στοιχειό

σ' ένα δέλφινα καβάλα
πάω στη Θάσο, στην Καβάλα

στη Μακεδονία στη Θράκη
κι από Κρήτη Σαμοθράκη.

(Παιχνιδόλεξα, Θ. Χορτιάτη, σελ. 160-161)

- Χρησιμοποιήστε το ζευγάρι των ομόηχων λέξεων που βρήκατε προηγουμένως και γράψτε δύο στίχους με βάση το ποίημα που διαβάσαμε πιο πάνω.

Ομοιοκαταληξία

Προτού εξηγήσω την έννοια της ομοιοκαταληξίας στους μαθητές με ενδιαφέρει να αναδειχθούν οι δικές τους ιδέες σχετικά με το τι είναι και σημαίνει. Γράφω τη λέξη «ομοιοκαταληξία» στον πίνακα. Ρωτώ τους μαθητές: «Από ποιες λέξεις αποτελείται η λέξη ομοιοκαταληξία;», «Περιγράψτε μου με λίγα λόγια τι είναι η ομοιοκαταληξία;», «Πείτε μου ένα παράδειγμα δύο λέξεων που ομοιοκαταληκτούν.». Στη συνέχεια, αναφέρω στους μαθητές όσα από τα θεωρητικά στοιχεία για την ομοιοκαταληξία δεν αναδείχθηκαν.

Δραστηριότητα 4: Δημιουργία Limerick (ατομική)

Παραδείγματα

- 1^{ος} → Μια παντόφλα από την Κίνα
 - 2^{ος} → στολισμένη σούπερ φίνα
 - 3^{ος} → μπλέχτηκε μες τις αρβύλες
 - 4^{ος} → και της ήρθανε ξινίλες.
 - 5^{ος} → Η ΞΙΝΙΛΟΠΑΝΤΟΦΛΑ από την Κίνα.
- (παραλλάζοντας το limerick του Μ. Σουλιώτη, 2012: 72)

*

- 1^{ος} → Ένας γατούλης liaζόταν μια μέρα στην Καρδίτσα.
 - 2^{ος} → Φορούσε το καπέλο του που ήταν σαν βαλίτσα.
 - 3^{ος} → Φύσηξε όμως δυνατό αεράκι
 - 4^{ος} → και πέταξε στα σύννεφα σαν αεροπλανάκι.
 - 5^{ος} → Ο ΗΛΙΟΓΑΤΟΥΛΗΣ που έμενε στην Καρδίτσα.
- (Τσιλιμένη στο Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 254)

- Σειρά σου τώρα! Φτιάξε το δικό σου limerick ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες. Όταν τελειώσεις, μπορείς να ζωγραφίσεις κάτι σχετικό.

Πρέπει να φτιάξεις ένα ποίημα με **5 στίχους**.

- 1^{ος} → Βρες έναν ήρωα. (Ποιος;) Από ποιο μέρος ήταν; Πού μένει;

2^{ος} → Τι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό / ιδιότητα έχει; (**Προσοχή**: ο στίχος αυτός πρέπει να ομοιοκαταληκτεί με τον 1^ο στίχο!)

3^{ος} και 4^{ος} → Τι έκανε; Τι συνέβη; Τι έπαθε; (**Προσοχή**: οι στίχοι αυτοί πρέπει να ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους!)

5^{ος} → Βρες ένα εντυπωσιακό επίθετο για τον ήρωά σου. Τελείωσε το ποίημά σου όπως το ξεκίνησες.

Τέλος, κάθε μαθητής παρουσιάζει το δικό του limerick στην ολομέλεια της τάξης. Του ασκείται και ασκεί εποικοδομητική κριτική στις ποιητικές δημιουργίες των συμμαθητών του.

5^η διδακτική παρέμβαση: Η λέξη σε σημασιολογικό επίπεδο

«Μιλούν οι λέξεις μου»

Γράφω στον πίνακα το στίχο *«άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει...»*. Ρωτώ τους μαθητές: *«Τι νόημα βγάζετε απ' αυτόν το στίχο;»*, *«Ποια απ' αυτές τις λέξεις σας προκαλεί εντύπωση; Για ποιο λόγο;»*, *«Πιστεύετε ότι ο ποιητής επέλεξε να χρησιμοποιήσει τυχαία αυτές τις λέξεις;»*, *«Αν ξαναγράφατε εσείς το στίχο ποιες λέξεις θα χρησιμοποιούσατε για να πείτε το ίδιο πράγμα;»*. Δίνω χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν. Αν «κολλήσουν», γράφω ένα παράδειγμα (π.χ. εναλλακτικός τρόπος γραφής νούμερο 1). Οι μαθητές προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους γραφής του στίχου τους οποίους καταγράφω στον πίνακα. Έπειτα, τους σχολιάζουμε σε συνδυασμό με κάποιους από τους εναλλακτικούς τρόπους γραφής που προτείνονται παρακάτω.

«άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει...»

(Ελεύθεροι πολιορκημένοι, Δ. Σολωμός, Ανθολόγιο Γ' & Δ' Δημοτικού σελ. 95)

- 1. μεγάλη ησυχία βασιλεύει στον κάμπο*
- 2. βαθιά σιγαλιά είναι στην πεδιάδα*
- 3. άκρα σιωπή βασιλεύει...*
- 4. απερίγραπτη ηρεμία επικρατεί...*
- 5. απόλυτη σιγή κυριαρχεί...*

Δραστηριότητα 1 (ομαδική)

Ομάδες Α, Β → ΠΟΙΗΜΑ 1

Βήμα 1: Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω ποίημα με βάση το νόημα. Τι τίτλο θα δίνετε στο ποίημα;

Κάθε νύχτα στην αυλή
γάβου-γάβου το _____,
δώσ' του και γαβγίζει.
Του σπιτιού εδώ αυτός
είναι φύλακας _____,
ποιος δεν τον _____;
[...]
Για να ξέρουν οι κακοί,
που γυρνούν εδώ _____
κάτι να σουφρώσουν,
πως σαν έμπουν στην _____,
θα τους πιάσει το _____
και δε θα τη _____.
(Το σκυλί, Γ. Βιζυηνός)

Βήμα 2: Σκεφτείτε ένα άλλο ζώο. Ξαναγράψτε την πρώτη στροφή του ποιήματος κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές.

Κάθε νύχτα στην αυλή

Ομάδες Γ, Δ, Ε → ΠΟΙΗΜΑ 2

Βήμα 1: Συμπληρώστε τα κενά στο παρακάτω ποίημα με βάση το νόημα. Τι τίτλο θα του δίνετε;

[...]

Και γύρω από τη γη μας

Συναντήσαμε

Τη θάλασσα να κάνει τον περίπατό της

Μαζί με τα _____ της

Με τ' αρωματισμένα της _____

Με τα ωραία της _____

Και με τους καπνιστούς της _____

Και συναντήσαμε

Πάνω απ' τη θάλασσα

_____ που μαζί με το φεγγάρι

Με _____ ταξιδεύανε

Για Ιαπωνία

[...]

(*Βγαίνοντας από το σχολείο*, Jacques Prévert)

Βήμα 2: Φανταστείτε ότι συναντήσατε κάτι άλλο και **όχι τη θάλασσα**. Ξαναγράψτε το ποίημα αντικαθιστώντας τη λέξη «θάλασσα» με μια άλλη. Να κάνετε τις απαραίτητες αλλαγές.

Και γύρω από τη γη μας

Συναντήσαμε

_____ να κάνει τον περίπατό της

Μαζί με τα _____

Με τ' αρωματισμένα _____

Με τα ωραία _____

Και με τους _____

Και συναντήσαμε

Πάνω απ' _____

_____ που μαζί με το φεγγάρι

Με _____ ταξιδεύανε

Για Ιαπωνία

Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια από δύο ποιήματα (ένα που συμπλήρωσε και ένα που παράλλαξε). Πρώτα παρουσιάζουν οι ομάδες Α & Β κι έπειτα δείχνω τη γνήσια εκδοχή του ποιήματος. Συζητάμε για τους λόγους που οδήγησαν τα παιδιά στο να επιλέξουν τις συγκεκριμένες λέξεις, αν συμφωνούν με τις επιλογές του ποιητή, ποια εκδοχή του ποιήματος προτιμούν κλπ. Η ίδια πορεία ακολουθείται και για τις ομάδες Γ, Δ, Ε.

Η γνήσια εκδοχή του ποιήματος 1

Κάθε νύχτα στην αυλή
γάβου-γάβου το σκυλί,
δώσ' του και γαβγίζει.
Του σπιτιού εδώ αυτός
είναι φύλακας πιστός,
ποιος δεν τον γνωρίζει;
[...]
Για να ξέρουν οι κακοί,
που γυρνούν εδώ κι εκεί
κάτι να σουφρώσουν,
πως σαν έμπουν στην αυλή,
θα τους πιάσει το σκυλί
και δε θα τη γλιτώσουν
(*Το σκυλί*, Γ. Βιζυηνός)

Η γνήσια εκδοχή του ποιήματος 2

[...]
Και γύρω από τη γη μας
Συναντήσαμε
Τη θάλασσα να κάνει τον περίπατό της
Μαζί με τα κοχύλια της
Με τ' αρωματισμένα της νησιά
Με τα ωραία της ναυάγια
Και με τους καπνιστούς της σολομούς
Και συναντήσαμε
Πάνω απ' τη θάλασσα
Τ' αστέρια που μαζί με το φεγγάρι
Με ιστιοφόρο ταξιδεύανε
Για Ιαπωνία
[...]
(*Βγαίνοντας από το σχολείο*, Jacques Prévert)

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται καταγισμός ιδεών, προκειμένου να αναδειχθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για την έννοια της παρομοίωσης και της μεταφοράς. Αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, υπενθυμίζω τα βασικά σημεία και γράφω ορισμένα παραδείγματα στον πίνακα.

Δραστηριότητα 2: Ποιητική σύνθεση με τη βοήθεια της παρομοίωσης και της μεταφοράς (ομαδική)

Αρχικά, εξηγώ στα παιδιά τι σημαίνει «ποίημα με ελεύθερο στίχο». Στη συνέχεια, ζητώ να σκεφτούν αφηρημένα ουσιαστικά και σχηματίζω με αυτά έναν κατάλογο στον πίνακα (π.χ. *φόβος, ομορφιά, μοναξιά, πόνος, ελευθερία, ευτυχία* κλπ.). Έπειτα, οι μαθητές ανά ομάδα επιλέγουν από τη λίστα το αφηρημένο ουσιαστικό που τους ενδιαφέρει περισσότερο. Με τη βοήθεια των παρακάτω ερωτήσεων σχηματίζουν παρομοιώσεις και μεταφορές. Τέλος, συγκεντρώνουν τις απαντήσεις και τις αναπτύσσουν σε ένα **ποίημα με ελεύθερο στίχο**. Το παρακάτω παράδειγμα δόθηκε στα παιδιά ως βοήθεια.

Το παιχνίδι των 8 ερωτήσεων

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Βήμα 1: Διαλέξτε μια λέξη από τη λίστα (π.χ. *φόβος*)

Βήμα 2: Απαντήστε στις ερωτήσεις φτιάχνοντας είτε μια παρομοίωση (χρησιμοποιήστε δηλαδή το «ΣΑΝ») είτε μια μεταφορά (χρησιμοποιήστε δηλαδή το «ΕΙΝΑΙ»).

1. Πώς είναι; (απάντηση με **μεταφορά**) → Είναι το σκοτεινό φως της νύχτας.
2. Ποιο χρώμα είναι; (με **μεταφορά**) → Είναι το μαύρο χρώμα μιας γάτας.
3. Πώς ακούγεται; (με **παρομοίωση**) → Ακούγεται σαν ουρλιαχτό από ταινία τρόμου.
4. Τι γεύση έχει; (με **παρομοίωση**) → Έχει πικρή γεύση σαν τα πικρά αμύγδαλα.
5. Πώς μυρίζει; (με **παρομοίωση**) → Μυρίζει σαν χαλασμένο φαγητό.
6. Πώς το νιώθεις; (με **παρομοίωση**) → Νιώθεις σαν να τρέμουν τα πόδια σου από το κρύο.
7. Ποια εποχή του χρόνου είναι; (με **μεταφορά**) → Είναι ο παγερός χειμώνας.
8. Ποιο ζώο είναι; (με **μεταφορά**) → Είναι ένα δηλητηριώδες φίδι.

Βήμα 3: Κοιτάξτε τις απαντήσεις σας και γράψτε ένα ποίημα σε ελεύθερο στίχο για το αφηρημένο ουσιαστικό που επιλέξατε.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Φόβος, φόβος
το σκοτεινό φως της νύχτας,
το μαύρο χρώμα μιας γάτας.
Ακούγεται σαν ουρλιαχτό ταινίας τρόμου
κι έχει πικρή γεύση σαν τα πικρά αμύγδαλα.
Μυρίζει σαν χαλασμένο φαγητό
τον νιώθεις σαν να τρέμουν τα πόδια σου από το κρύο.
Φόβος, ο παγερός χειμώνας,
ένα δηλητηριώδες φίδι.

Και τώρα η σειρά σας!

Το παιχνίδι των 8 ερωτήσεων

Βήμα 1: Διαλέξτε μια λέξη από τη λίστα.

Βήμα 2: Απαντήστε στις ερωτήσεις φτιάχνοντας είτε μια παρομοίωση (χρησιμοποιήστε δηλαδή το «ΣΑΝ») είτε μια μεταφορά (χρησιμοποιήστε δηλαδή το «ΕΙΝΑΙ»).

1. Πώς είναι; (απάντηση με **μεταφορά**) →
2. Ποιο χρώμα είναι; (με **μεταφορά**) →
3. Πώς ακούγεται; (με **παρομοίωση**) →
4. Τι γεύση έχει; (με **παρομοίωση**) →
5. Πώς μυρίζει; (με **παρομοίωση**) →
6. Πώς το νιώθεις; (με **παρομοίωση**) →
7. Ποια εποχή του χρόνου είναι; (με **μεταφορά**) →
8. Ποιο ζώο είναι; (με **μεταφορά**) →

Βήμα 3: Κοιτάξτε τις απαντήσεις σας και γράψτε ένα ποίημα σε ελεύθερο στίχο για το αφηρημένο ουσιαστικό που επιλέξατε.

6^η διδακτική παρέμβαση

Τελειοποίηση ανταπόκρισης

Πραγματοποιείται ανάγνωση του ποιήματος, προκειμένου να το ξαναθυμηθούν οι μαθητές. Σε ένα χαρτόνι χωρισμένο στη μέση έχω συγκεντρώσει και καταγράφει στη μια πλευρά του τις αρχικές ανταποκρίσεις των παιδιών, όπως είχαν προκύψει από την πρώτη διδακτική παρέμβαση. Κολλάω το χαρτόνι στον πίνακα και υπενθυμίζω στους μαθητές τα βασικότερα σημεία των αρχικών τους ανταποκρίσεων. Τους ενημερώνω ότι στο διπλανό κομμάτι του χαρτονιού, θα καταγράψουμε τις τελικές ανταποκρίσεις τους.

Εντοπισμός κειμενικών στοιχείων για τη στήριξη των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών/-τριών

Σημεία εστίασης:

- ποιητικές εικόνες → περιγραφή & στήριξη σε στροφές του ποιήματος
- αντίθεση (παρελθόν ≠ παρόν) & ερμηνεία → *«Μπορείτε να βρείτε στο ποίημα ποιες λέξεις χρησιμοποιεί ο ποιητής, για να εκφράσει το παρελθόν και το παρόν αντίστοιχα; Πόσες φορές υπάρχουν οι λέξεις αυτές μέσα στο ποίημα; Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο ποιητής τις επαναλαμβάνει; Τι θέλει να πετύχει;»*
- ο εφιάλτης της Περσεφόνης (& στήριξη σε στίχους ή στροφές του ποιήματος)

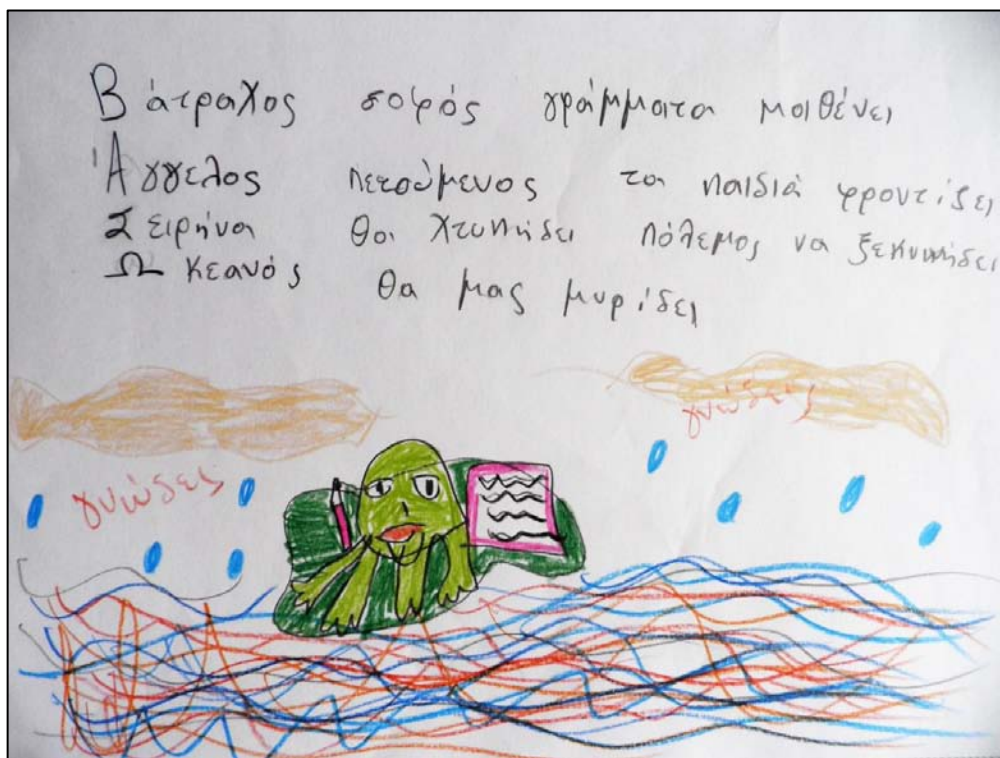
Επισημάνση κειμενικών στοιχείων που αγνόησαν

- μουσικότητα του ποιήματος (ομοιοκαταληξία, επανάληψη λέξεων) → *«Μπορείτε να εντοπίσετε στο ποίημα στοιχεία που το κάνουν να μοιάζει με τραγούδι;»* (ακρόαση του ποιήματος σε μελοποιημένη μορφή)
- 4^η στροφή → *«στην αγκαλιά της γης», «στου κόσμου το μπαλκόνι»* (ερμηνεία, επιλογή λέξεων & εναλλακτικοί τρόποι γραφής) *«Τι πιστεύετε ότι θέλει να πει ο ποιητής με αυτούς τους δύο στίχους;», «Για ποιο λόγο επέλεξε αυτές τις λέξεις;», «Ποιες λέξεις θα χρησιμοποιούσατε εσείς στη θέση του;»*

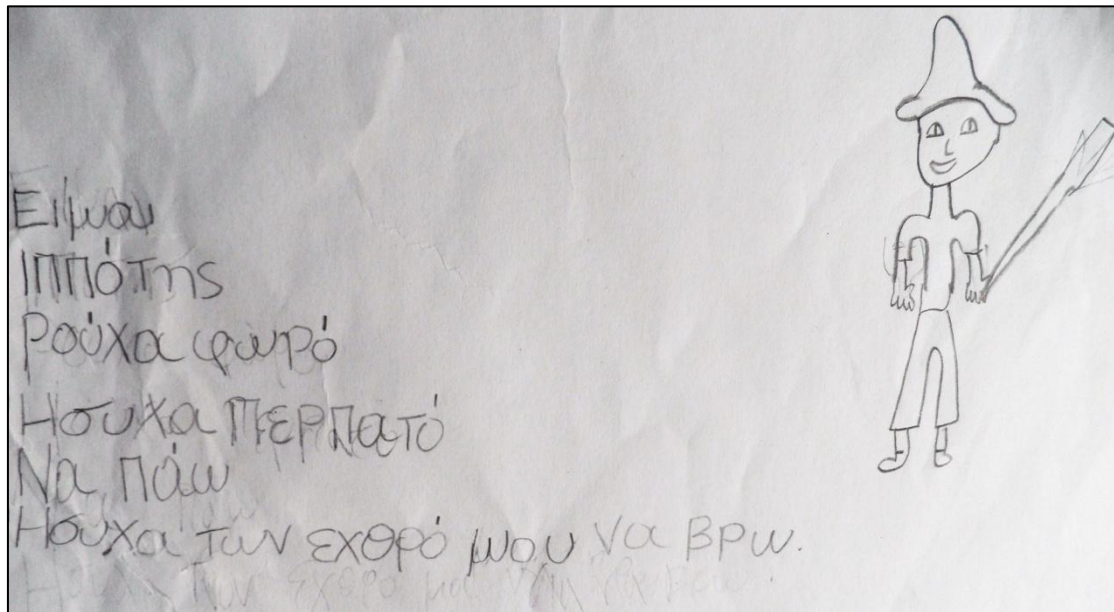
Χειρόγραφες ποιητικές δημιουργίες των μαθητών/-τριών



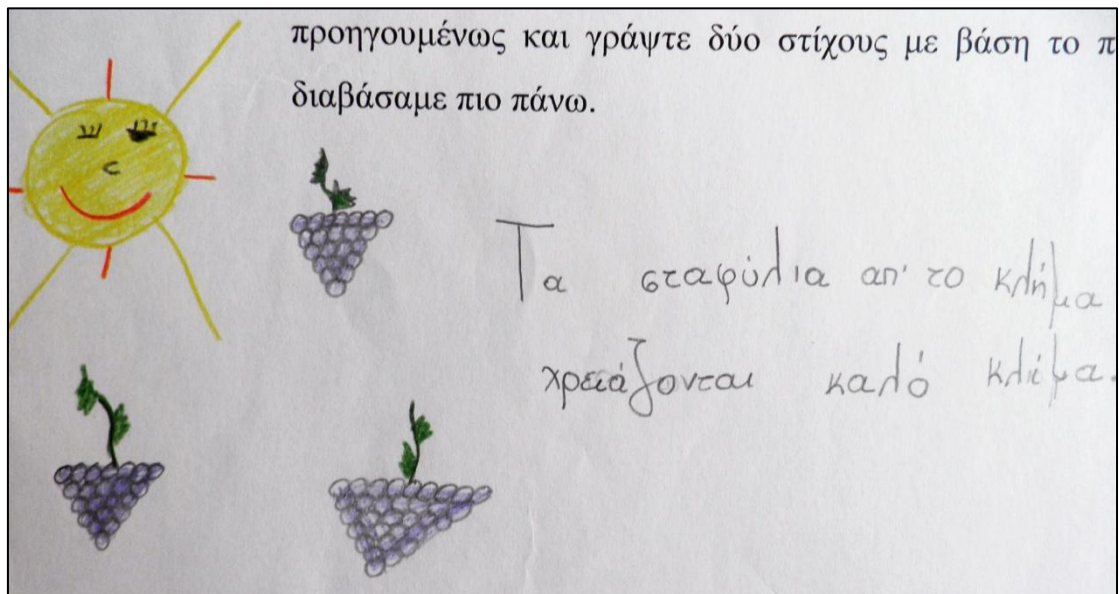
Εικόνα 1. Ακροστιχίδα με θέμα την άνοιξη (ύπαρξη ομοιοκαταληξίας)



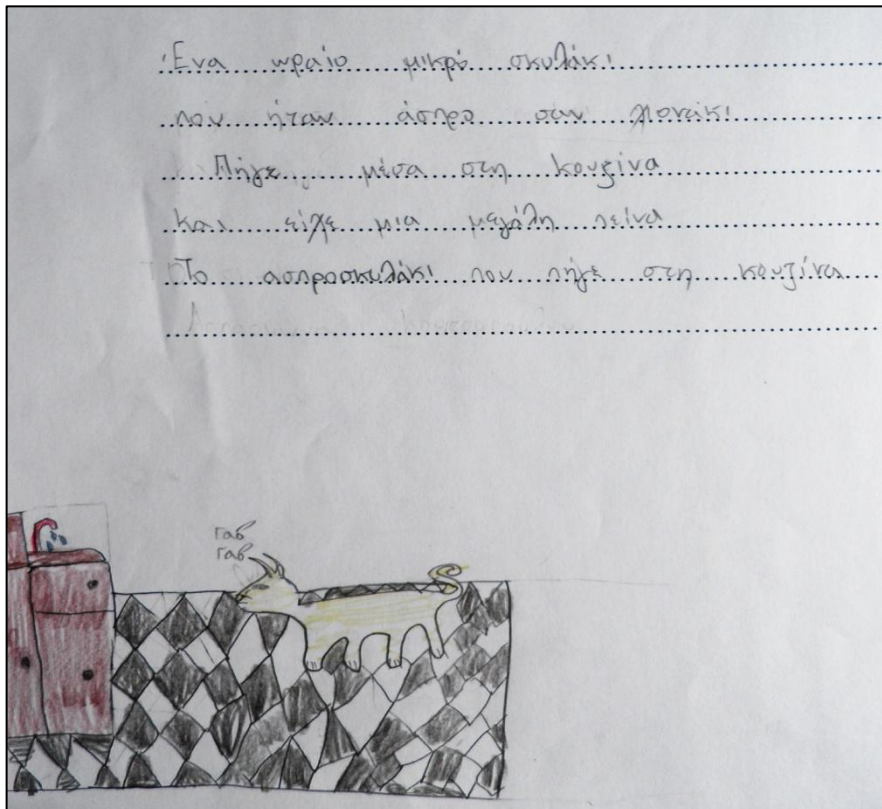
Εικόνα 2. Ακροστιχίδα (ύπαρξη ομοιοκαταληξίας μέσα στον ίδιο στίχο)



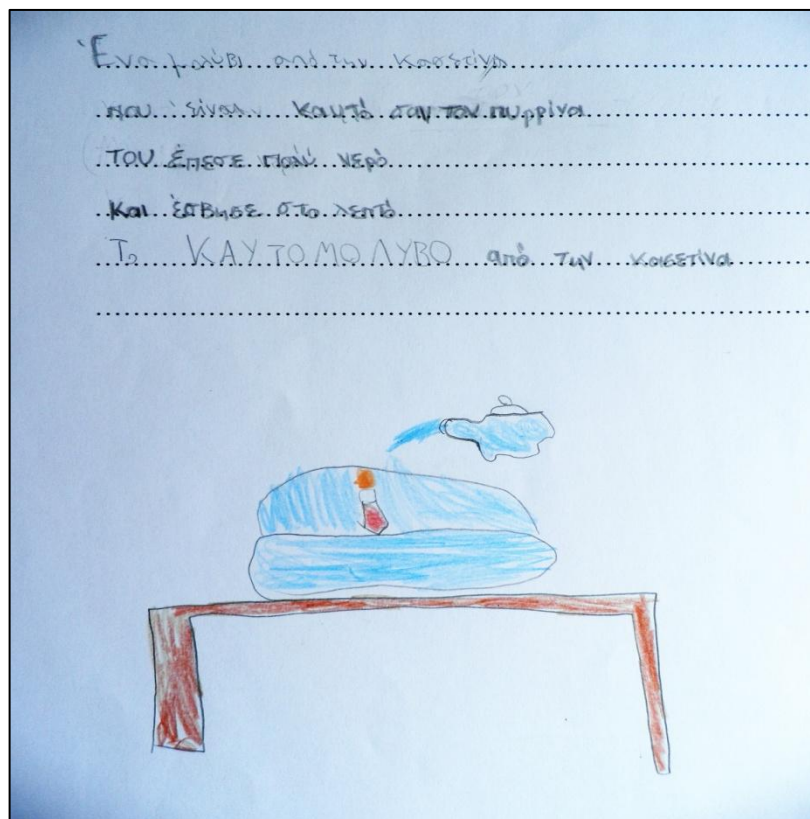
Εικόνα 3. Ακροστιχίδα (ύπαρξη ομοιοκαταληξίας)



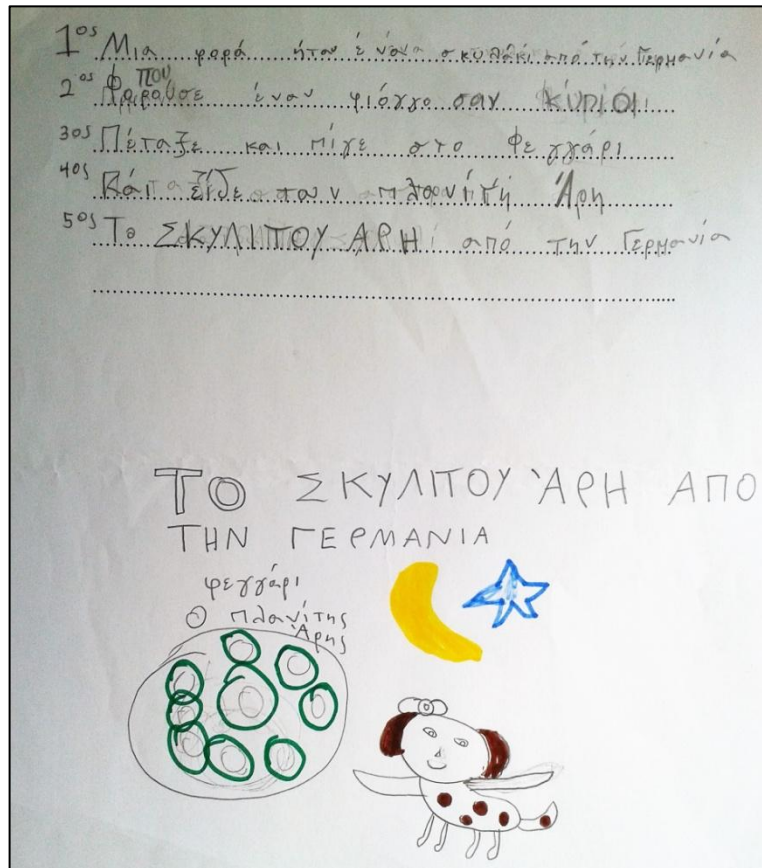
Εικόνα 4. Δίστιχο με δύο ομόηχες λέξεις



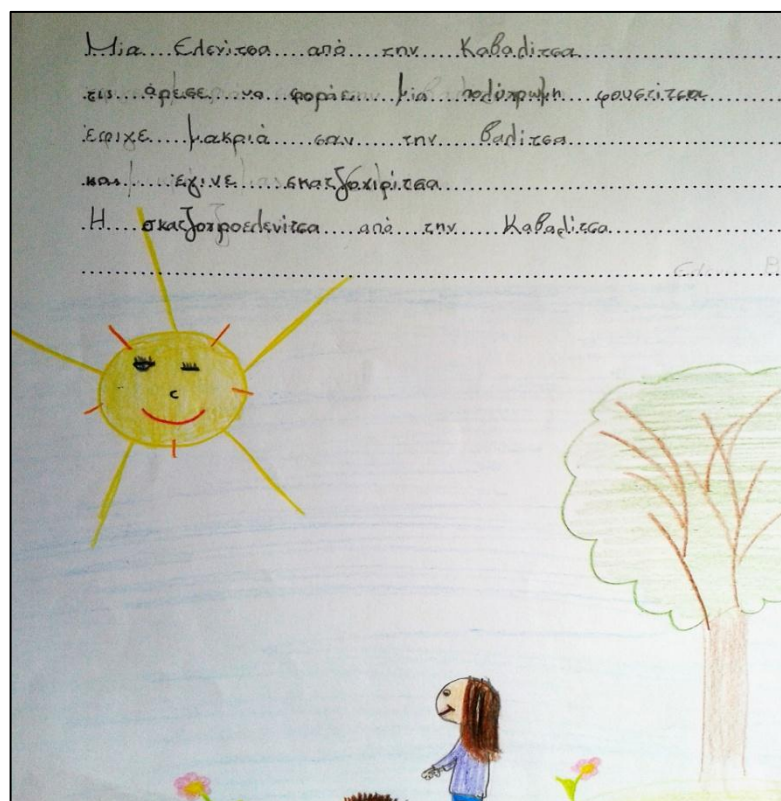
Εικόνα 5. Limerick (ενσωμάτωση παρομοίωσης στο 2^ο στίχο)



Εικόνα 6. Limerick (ενσωμάτωση παρομοίωσης στο 2^ο στίχο)



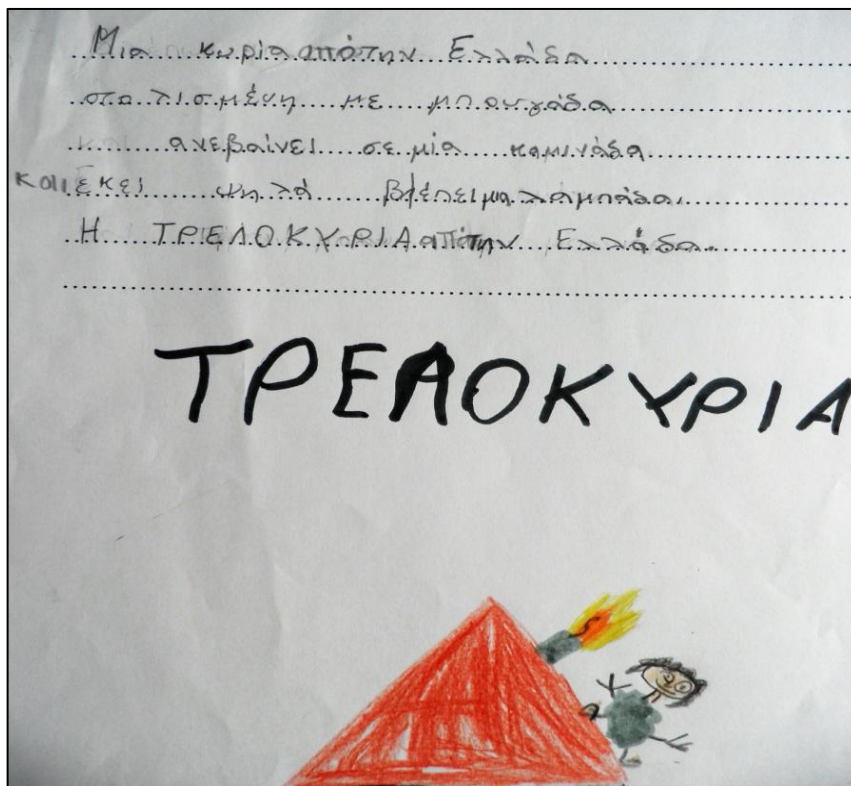
Εικόνα 7. Limerick (ενσωμάτωση παρομοίωσης στο 2^ο στίχο)



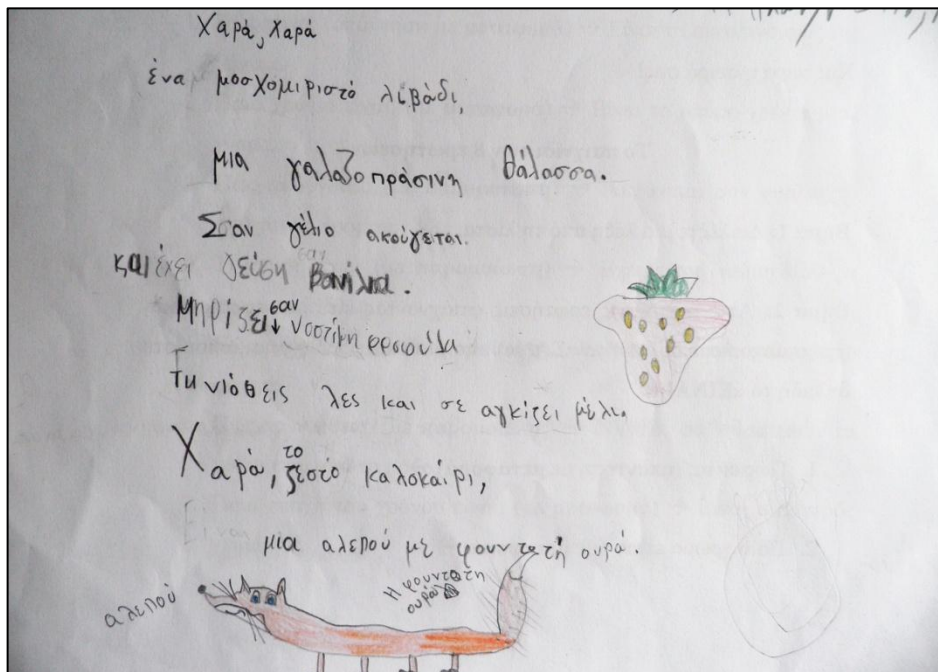
Εικόνα 8. Limerick (ενσωμάτωση παρομοίωσης)



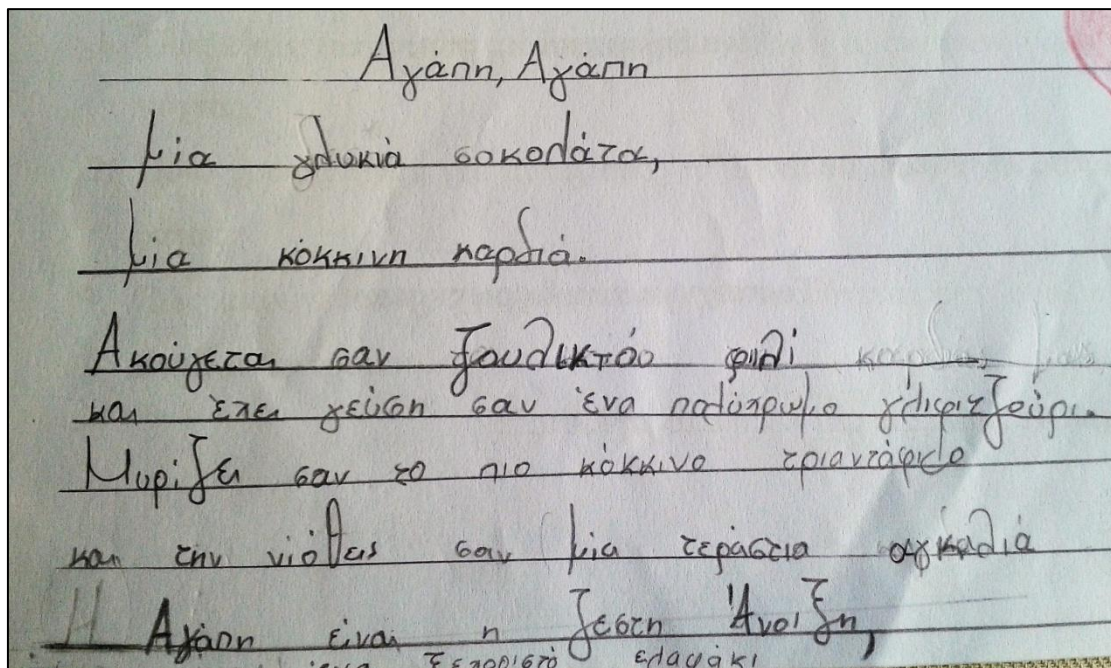
Εικόνα 9. Limerick με ενσωμάτωση παρομοίωσης & κωμικό χαρακτήρα



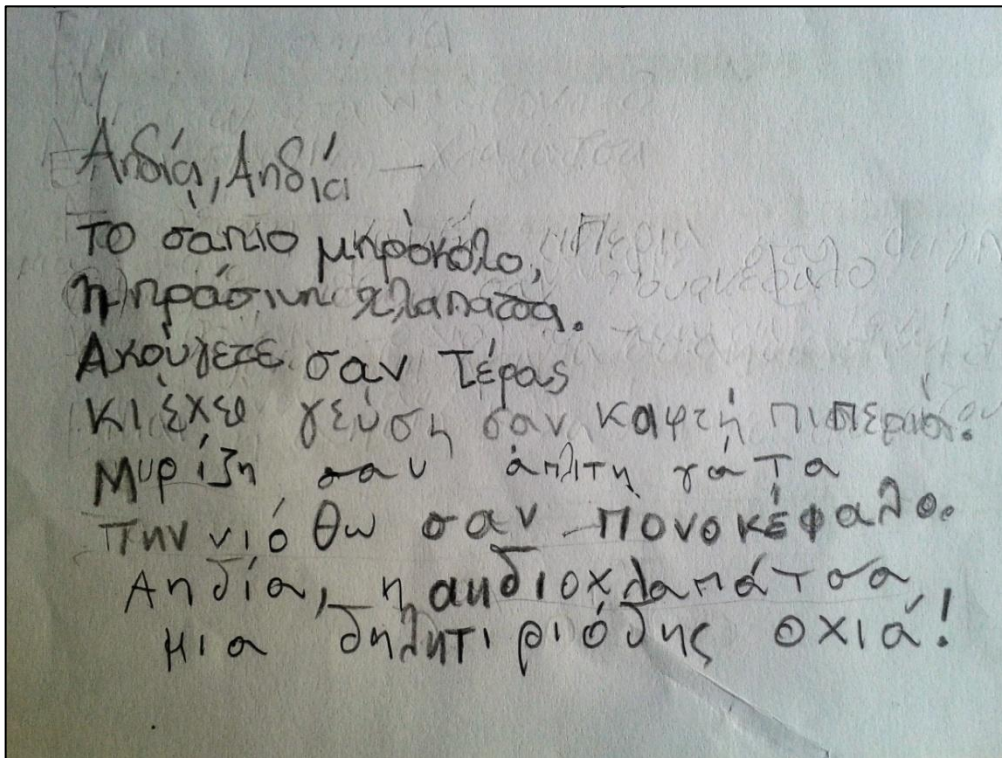
Εικόνα 10. «Limerick» με τήρηση της ίδιας ομοιοκαταληξίας σε όλους τους στίχους



Εικόνα 11. Ποίημα με θέμα τη χαρά (ελεύθερος στίχος)



Εικόνα 12. Ποίημα με θέμα την αγάπη (ελεύθερος στίχος)



Εικόνα 13. Ποίημα με θέμα την αηδία (ελεύθερος στίχος)



Εικόνα 14. Το μικρόφωνο που φτιάξαμε μαζί με τους μαθητές από ανακυκλώσιμα υλικά, προκειμένου να το κρατάνε κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των ποιημάτων τους στην ολομέλεια.