Και με συναίσθημα μπορώ! Ένα παιχνίδι βασισμένο στη λογοτεχνία και το θέατρο

Μάρθα Κατσαρίδου

Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρήσω να μοιραστώ την εμπειρία μου ως σχεδιάστρια και εμψυχώτρια του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου «*Και με συναίσθημα μπορώ*!» Στόχος ήταν η προώθηση της φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως μέσου αγωγής και μέσου προσέγγισης της «Εκπαίδευσης στα Συναισθήματα», προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει.

Πιο συγκεκριμένα, στο βιωματικό εργαστήριο, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών, συνολικά συμμετείχαν περίπου 200 μαθητές από δέκα τάξεις των νηπιαγωγείων και κυρίως των δημοτικών σχολείων του δήμου Κιλκίς στο πλαίσιο του Διεθνούς Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας του Κιλκίς που πραγματοποιήθηκε στις 18-22 Μαΐου 2015. Συνεργάτες στον σχεδιασμό και στην εμψύχωση αυτού του εργαστηρίου ήταν ο θεατροπαιδαγωγός Koldo Vío και ο ψυχολόγος Pablo Cueva. Περίπου ένα χρόνο μετά, το ίδιο πρόγραμμα, με διάρκεια επτά δίωρων συναντήσεων, εφαρμόστηκε στην Ε΄ τάξη του 3ου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσσαλονίκης από τον Μάρτιο ως τον Απρίλιο 2016 στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και της διδασκαλίας του Γλωσσικού Μαθήματος.

Πρόκειται για ένα επιδαπέδιο παιχνίδι μεγάλων διαστάσεων, το ταμπλό του οποίου βασίζεται στον χάρτη των συναισθημάτων που έχουν σχεδιάσει θεωρητικοί της Θετικής Ψυχολογίας, επιδιώκοντας την εισαγωγή στην εκπαίδευση της θεματικής «Εκπαίδευση στα Συναισθήματα». Ως γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του εργαστηρίου επιλέχτηκε το αναγνωστικό πρόγραμμα και οι προτάσεις της *Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2002) καθώς επίσης το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (εφεξής ΠΣ) για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση[1], όπου επαναπροσδιορίζεται η Διδακτική της Λογοτεχνίας και προτείνεται μια συνάντηση της λογοτεχνίας με τις *Πολιτισμικές Σπουδές* και με την *Κριτική Παιδαγωγική*. Η προσέγγιση των κειμένων στο επιδαπέδιο παιχνίδι έγινε μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, η οποία λει-

1. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, (2011). http://digitalschool.minedu.gov.gr/new/

τούργησε ως διδακτικό μέσο. Ακολούθως περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο των τριών πεδίων, δηλαδή της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου και της «Εκπαίδευσης στα Συναισθήματα». Τα πεδία αυτά επιτρέπουν συνδυασμούς μεταξύ τους, που αξιοποιούνται γόνιμα στο επιδαπέδιο παιχνίδι με στόχο την προώθηση της φιλαναγνωσίας ως μέσο αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Με βασικό σκοπό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας «την κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» (ΠΣ, 2011: 4) το μάθημα της λογοτεχνίας αναμορφώνεται με ένα τρόπο ώστε να αναδείξει στους μαθητές τη σημασία στην κατανόηση του εαυτού τους, της εμπειρίας τους και του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν.

Η πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών αναδεικνύεται στον πιο σημαντικό παιδαγωγικό πόρο της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης. Κάθε μαθητής προσέρχεται στην τάξη με βάση την υποκειμενικότητά του –κοινωνική τάξη, εθνικότητα, φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ενδιαφέροντα αλλά και προσωπική συγκρότηση. Οι μαθητές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά αναλφάβητοι, αλλά ως φορείς σημαντικών και συχνά σύνθετων αναγνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων. Είναι βασικό η λογοτεχνία και ο τρόπος διδασκαλίας της να αφορά τους μαθητές, τις δικές τους απορίες, ανησυχίες και εμπειρίες και μέσα από αλληλεπίδραση και κριτική σκέψη να τους βοηθά στη νοηματοδότηση εαυτού και κόσμου.

Η *ανάγνωση* αποτελεί θεμέλιο λίθο του μαθήματος της λογοτεχνίας και βασικό συστατικό της έννοιας του γραμματισμού, είναι δηλαδή απαραίτητη για τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και τη διά βίου ανάπτυξη του παιδιού. Η επιθυμία για ανάγνωση μεταδίδεται μέσω των *ανθρώπινων σχέσεων*, δηλαδή των σχέσεων των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών με την οικογένειά τους (ΠΣ, 2011: 6). Κύρια επιδίωξη είναι η ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων να μην επηρεάζει μόνο το μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά να συμβάλλει στη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή. Ειδικά για το Δημοτικό Σχολείο, η λογοτεχνία μπορεί να παίξει έναν ιδιαιτέρως σημαντικό ρόλο ως σύνδεσμος ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και τις διάφορες κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στον χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν.

Στο νέο ΠΣ το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι κειμενοκεντρικό, αλλά μαθητοκεντρικό, ανοιχτό, δηλαδή, ως προς τα κείμενα και τα είδη κειμένων που θα διαβαστούν. Πιο συγκεκριμένα, το νέο ΠΣ, που είναι οργα-

νωμένο σε διδακτικές ενότητες, μια ολοκληρωμένη, δηλαδή, αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος (ΠΣ, 2011: 7-8), προτείνει είδη κειμένων, που να ανταποκρίνονται στους σκοπούς και στις επιδιωκόμενες δεξιότητες κάθε διδακτικής ενότητας, αλλά επιτρέπει και συστήνει η επιλογή των συγκεκριμένων κειμένων που θα αναγνωστούν στην τάξη να γίνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του, ανάλογα με το αναγνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της κάθε τάξης. Έτσι, όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό: «Δεν διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του» (ΠΣ, 2011: 6).

Η κάθε διδακτική ενότητα δομείται σε τρεις φάσεις και προσεγγίζεται μεθοδολογικά με τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Οι δύο αυτές μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την ενεργητική μάθηση, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, επίσης δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Όλα τα παραπάνω αποτελούν χαρακτηριστικά που προωθούνται και μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, η οποία επιλέχτηκε ως διδακτικό μέσο για την προσέγγιση των λογοτεχνικών βιβλίων και αποσπασμάτων.

Η ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση (Theatre/Drama in Education) ως θεωρητικό και ερευνητικό πεδίο του ευρύτερου όρου-ομπρέλα Εφαρμοσμένο Θέατρο-Applied Drama (Nicholson, 2005) εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια δυναμικά στους χώρους της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, καθώς ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί ή εμψυχωτές ομάδων το εισάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα ανακοίνωση επιλέγω τον όρο θεατροπαιδαγωγική μέθοδο για να αποδώσω τη μέθοδο που πρωτίστως βασίζεται στο Drama in Education, αλλά εμπλουτίζεται με ποικίλες πρακτικές και τεχνικές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και θεατρικές σχολές (Κατσαρίδου, 2014: 23). Έτσι, η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να οριστεί ως μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Μπορεί να αποτελέσει ανεξάρτητο μάθημα τέχνης, μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτικό μέσο και μπορεί να αποτελέσει εργαλείο έρευνας και κοινω-

νικής παρέμβασης (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 19· Παπαδόπουλος, 2007: 27· Κατσαρίδου, 2011: 23). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η θεατροπαιδαγωγική χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό μέσο για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.

Σε αυτό το σημείο, πολύ σύντομα θα αναφερθώ σε βασικές θεωρίες από τον χώρο της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και του θεάτρου, που έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση του πεδίου της θεατροπαιδαγωγικής και τη συνδέουν με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως αναλύθηκε παραπάνω.

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος ως διδακτικό μέσο θέτει σε προτεραιότητα το υποκείμενο και τη βιωμένη πολιτισμική και κοινωνική του εμπειρία. Η Dorothy Heathcote, εισηγήτρια της συγκεκριμένης κατεύθυνσης στη δεκαετία του 1970, προτείνει τη χρήση του δράματος για να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν βαθύτερα τις εμπειρίες της ζωής, να αναστοχαστούν πάνω σε συγκεκριμένες συνθήκες και να συνειδητοποιήσουν τον κόσμο με μια νέα οπτική (Wagner, 1976: 147).

Η Heathcote στο έργο της, επηρεασμένη από τις απόψεις του Lev Vygotsky, για τα κοινωνικά προσδιορισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και τη θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (Heathocote, Bolton 1995: 35· Vygotsky, 2000: 151), καλεί τους μικρούς συμμετέχοντες, μέσα από τη διαδικασία του δράματος, να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν και να οδηγηθούν συλλογικά και κριτικά στη γνώση. Ο συνεργάτης της Gavin Bolton, δίνοντας έμφαση στις εμπειρίες του κάθε συμμετέχοντα, στην προσωπική του εμπλοκή και τελικά στην αναζήτηση νοήματος, επηρεάζεται από τις θεωρίες του Jerome Bruner (Bruner, 1997: 22), και προτείνει στον δάσκαλο-εμψυχωτή, ως μεσολαβητή και διευκολυντή της διαδικασίας, να εφαρμόσει την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), ένα υποστηρικτικό βοηθητικό σύστημα που περιλαμβάνει ποικίλα διδακτικά μέσα και θεατρικές τεχνικές, βοηθά τα παιδιά να βιώσουν τη δραματική εμπειρία, να αναστοχαστούν και να τη νοηματοδοτήσουν, έτσι ώστε να οικοδομήσουν τον εαυτό τους, να χτίσουν ο ένας πάνω στη σκέψη του άλλου (Davis, Lawrence, 1986: 60-61· Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 25-26, 29).

Η θεατροπαιδαγωγική, επιδιώκοντας να βοηθήσει τους μαθητές να θέσουν ερωτήματα, να αναστοχαστούν την καθημερινότητά τους και με κριτική συνειδητοποίηση να νοηματοδοτήσουν εαυτό και κόσμο, συγκλίνει με την «προβληματίζουσα» εκπαίδευση, που αναλύει ο βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου (Φρέιρε, 1977: 80, 88). Επηρεασμένος από τις θεωρίες του Freire, ο βραζιλιάνος θεατράνθρωπος και συνεργάτης του πρώτου, Augusto Boal εισάγει το «Θέατρο του Καταπιε-

σμένου» με στόχο τον στοχασμό, την κριτική συνειδητοποίηση, την ενδυνάμωση του ατόμου όπως και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Boal, 2000).

Στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο επιδιώκεται η προσωπική βίωση της δραματικής εμπειρίας και η συναισθηματική εμπλοκή ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η αποστασιοποίηση με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση. Έτσι, συνδυάζονται στοιχεία από την υποκριτική μέθοδο του Konstantin Stanislavski (Στανισλάβσκι, 1959: 171· Wagner, 1976: 33) με στοιχεία του επικού θεάτρου του Bertolt Brecht (Μπρεχτ, 2000: 93· Wagner, 1976: 60-66· Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 34, 36-37). Τέλος, απαραίτητο είναι να σημειωθεί ότι στη θεατροπαιδαγωγική χρησιμοποιούνται τα στοιχεία του θεάτρου, που αποτελούν δομικά στοιχεία της όπως: δραματικό περιβάλλον, ρόλοι, εστίαση, δραματική ένταση, χρόνος, χώρος, λόγος και κίνηση, σύμβολα, νόημα (O'Toole, 1992: 13-46) καθώς επίσης χρησιμοποιούνται και κάποιες θεατρικές φόρμες, προκειμένου οι συμμετέχοντες να προσεγγίσουν το νόημα. Αυτές οι φόρμες, οι οποίες ονομάζονται τεχνικές δραματοποίησης, αποτέλεσαν τα εργαλεία με τα οποία διευκολύνθηκε η νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων[2].

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ»

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο δίνεται έμφαση από κάποιους θεωρητικούς της θετικής ψυχολογίας για την εισαγωγή της «Εκπαίδευσης στα Συναισθήματα» στο ευρύτερο πεδίο της αγωγής. Στόχος του νεωτερικού αυτού πεδίου είναι να οδηγούνται οι μαθητές σε κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση και κατά συνέπεια κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου όπου ζουν. Πιο αναλυτικά, οι δυτικές κοινωνίες έχουν συνειδητοποιήσει ότι κάποια από τα κοινωνικά προβλήματα που ταλανίζουν τον άνθρωπο διαχρονικά πιθανότατα οφείλονται στην αδύναμη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Γεννιέται, κατά συνέπεια, το ερώτημα αν και κατά πόσο η εκπαίδευση αναπτύσσει εκείνες τις ικανότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητο να υιοθετούν τα άτομα, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα (Bisquerra, 2000).

Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρητικοί της θετικής ψυχολογίας προτείνουν την εισαγωγή στα σχολεία της εκπαιδευτικής καινοτομίας «Εκπαίδευση στα Συναισθήματα», όπως αποκαλεί τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτι-

2. Μια ολοκληρωμένη πρόταση για τις τεχνικές δραματοποίησης παρουσιάζεται στο βιβλίο Neelands, Goode, 2000.

κή ένας από τους εισηγητές της Rafael Bisquerra. Ο Bisquerra, θεωρώντας ότι η «Εκπαίδευση στα Συναισθήματα» αποτελεί ουσιώδες και αναπόσπαστο μέρος μιας ολιστικής εκπαίδευσης που θέτει κοινωνικούς στόχους και συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική ευημερία του ατόμου (Martinez, 2012: 3925), την ορίζει ως τη συνεχή και διαρκή εκπαιδευτική διαδικασία που στόχο έχει να αναδείξει τη συναισθηματική ανάπτυξη ως ουσιώδες συμπληρωματικό στοιχείο της γνωστικής ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων αναφορικά με τα συναισθήματα, ώστε τα άτομα να είναι προετοιμασμένα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής (Bisquerra, 2000: 243). Για τον Bisquerra, τα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης έχουν ως στόχο να βοηθούν τους μαθητές, μέσα από κώδικες ηθικής, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Σε αυτήν την εκπαίδευση για τη ζωή, το σχολείο –πάντα σε συνεργασία με την οικογένεια και την κοινωνία– πρέπει να δεσμεύεται στις ανάγκες της καθημερινής ζωής, συμβάλλοντας στην προώθηση μιας ουσιαστικής και κριτικής εκπαίδευσης[3].

Αναλυτικότερα, δεν αντιλαμβανόμαστε πλέον τα συναισθήματα ως απλές αισθήσεις παθητικών αποδεκτών, αλλά, έχουμε αρχίσει να τα προσεγγίζουμε ως μια λογική συνιστώσα που μας επιτρέπει να εξετάζουμε τις πολύπλοκες σχέσεις που δημιουργούν με τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τις συμπεριφορές, οι οποίες αποτελούν μέρος της δομής των συναισθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι έχουμε αρχίσει να αναγνωρίζουμε ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν πολύ ενδιαφέροντα ρόλο στη νοηματοδότηση των δράσεών μας.

Τελικά η «Εκπαίδευση στα Συναισθήματα» θα πρέπει να είναι μια στοχευμένη και συστηματική διαδικασία, που αφορά στην προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Martinez, 2012: 3928).

Στο σχολείο προτείνεται μια συμφιλίωση ανάμεσα στη γνωστική και στη συναισθηματική λειτουργία. Η «Εκπαίδευση στα Συναισθήματα» χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει κάποιες ουσιώδεις δεξιότητες του ανθρώπου όπως αυτογνωσία, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, συνεργασία, δεξιότητες που τίθενται σε προτεραιότητα και στη θεατροπαιδαγωγική.

Έτσι, η «Εκπαίδευση στα Συναισθήματα» θα πρέπει να κατευθύνεται προς την ανάπτυξη τριών κεντρικών δυνατοτήτων του ατόμου: την ικανότητά του να κατανοεί κάθε συναίσθημα, την ικανότητά του να εκφράζει τα συναισθή-

3. https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/03/01/educacion-emocional-y-social/.

ματά του με αποτελεσματικό τρόπο και την ικανότητα να ακούει τους άλλους και να αναπτύσσει ενσυναίσθηση για τα συναισθήματά τους. Είναι σημαντικό το άτομο να αναγνωρίζει κάθε φορά το συναίσθημα που τον διακατέχει, ώστε να είναι ικανός να το ελέγχει. Όχι για να το καταστείλει, γιατί σίγουρα έχει μια λειτουργία, αλλά για να είναι ικανός να το φέρει σε μια ισορροπία. Η εκούσια έκφραση των συναισθημάτων όπως η δραματοποίησή τους αποτελούν τρόπους προσέγγισης και εμβάθυνσης σε αυτά (Martinez, 2012: 3928-3929).

Παρόλα αυτά υπάρχουν και αντιρρήσεις, καθώς για ορισμένους θεωρητικούς, η συναισθηματική εκπαίδευση δεν θεωρείται ως ικανοποιητική απάντηση στην ανθρωπολογική συνθετότητα των ανθρώπινων όντων και των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Αντιρρήσεις που βασίζονται σε ενστάσεις που σχετίζονται τόσο με την εξατομικευμένη συχνά διάσταση της συναισθηματικής εκπαίδευσης, όσο και στην έννοια της «καταπίεσης» συναισθημάτων που ενίοτε οι θεωρητικοί αυτοί εντοπίζουν στις συγκεκριμένες πρακτικές ενίσχυσης του συναισθήματος, πρακτικές που κατά τη γνώμη τους δεν συνάδουν με την έννοια της ελευθερίας στην εκπαίδευση που οι ίδιοι πρεσβεύουν (Buitrago, 2009).

Παρά αυτές τις κριτικές και ενστάσεις, «η Εκπαίδευση στα Συναισθήματα» αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία που ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις και σε συλλογικό επίπεδο μία ανάλογη εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά ποσοστά ευημερίας και σε μια πιο δίκαιη κοινωνία (Martinez, 2012: 3929).

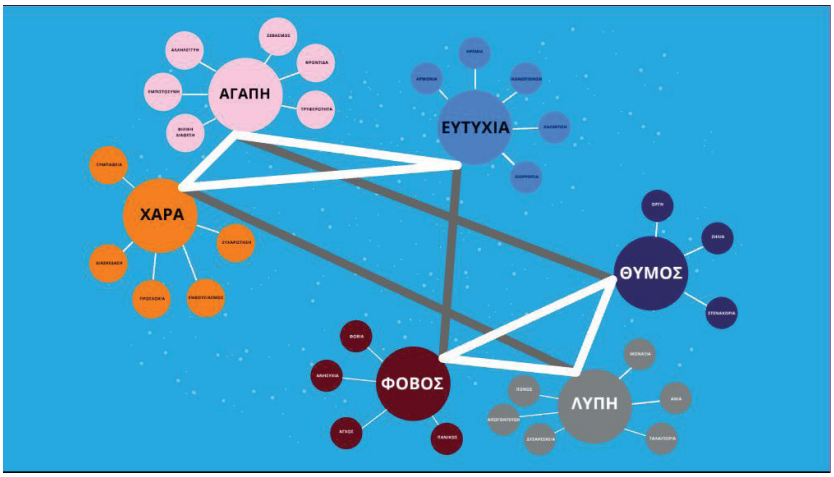
ΤΟ ΣΥΜΠΑΝ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ - UNIVERSE OF EMOTIONS

Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας και προκειμένου κάθε άνθρωπος να κατανοήσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, μία ομάδα ειδικών του χώρου στην Ισπανία (*Eduard Punset, Rafael Bisquerra και το Palau Gea Studio*) σχεδίασε «Το σύμπαν των συναισθημάτων» έναν, δηλαδή, χάρτη συναισθημάτων, όπου οπτικοποιούνται τα πιο χαρακτηριστικά συναισθήματα[4]. Πιο αναλυτικά, συνδυάζοντας την επιστήμη και την τέχνη, ο χάρτης των συναισθημάτων αποτελεί ένα εκπαιδευτικό και ενημερωτικό εργαλείο, όπου παρουσιάζονται 408 συναισθήματα, δομημένα με τρόπο που να αποτυπώνουν και να εξηγούν τις μεταξύ τους σχέσεις-αντιθέσεις, τα τρίγωνα αλληλεπίδρασης, τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, τα βασικά και μη βασικά, καθώς και όλο τον σύνθετο μηχανισμό λειτουργίας

4. «Universe of Emotions»http://universeofemotions.store/the-project.

τους. Σύμφωνα με τη μεταφορά, στον γραφιστικό χάρτη των συναισθημάτων έξι βασικά συναισθήματα αποτελούν την κύρια δομή του σύμπαντος: τρία θετικά συναισθήματα-πλανήτες, δηλαδή η «Χαρά», η «Αγάπη» και η «Ευτυχία» και τρία αρνητικά, δηλαδή, ο «Θυμός», η «Λύπη» και ο «Φόβος». Κάθε βασικό συναίσθημα-πλανήτης, όμως, έχει και τους μικρότερους δορυφόρους του, συναισθήματα που ανήκουν στην οικογένεια των βασικών συναισθημάτων. Για παράδειγμα οι δορυφόροι «Φοβία» και «Άγχος» ανήκουν στον πλανήτη του «Φόβου», οι δορυφόροι «Ζήλια» και «Στεναχώρια» ανήκουν στον πλανήτη του «Θυμού» ενώ οι δορυφόροι «Ενθουσιασμός» και «Ευχαρίστηση» ανήκουν στον πλανήτη της «Χαράς».

Σε μια πιο απλουστευμένη μορφή του –μετά την επιστημονική συμβολή του ψυχολόγου/συνεργάτη Pablo Cueva– ο χάρτης των συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκε ως ταμπλό στο επιδαπέδιο παιχνίδι.



Εικόνα 1

ΚΑΙ ΜΕ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΜΠΟΡΩ! Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η λογοτεχνία, προσφέροντας τους ατελείωτους κόσμους των κειμένων, δίνει την ευκαιρία στους αναγνώστες να μελετήσουν και να κατανοήσουν την ανθρώπινη φύση ενώ ταυτόχρονα τους καλεί να επανεξετάσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες του κειμένου με βάση τα προσωπικά βιώματα, τα κίνητρα και τις εμπειρίες (McCaslin 1997: 10· Καλογήρου, Λαλαγιάννη, 2005: 28-29). Η θεατροπαιδα-

γωγική μέθοδος, από την άλλη, ως μία διαδικασία ενεργητικής έρευνας, μέσω των συμβάσεων, παιχνιδιών και τεχνικών ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιραστούν εμπειρίες και συναισθήματα και να σκεφτούν κριτικά πάνω στις πράξεις τους (Κατσαρίδου, 2014: 93). Ταυτόχρονα, η «Εκπαίδευση στα Συναισθήματα», ιδωμένη υπό το πρίσμα μιας ολιστικής κριτικής εκπαίδευσης που θέτει κοινωνικούς στόχους, μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση, στην προσωπική και κοινωνική ευημερία του ατόμου, αρκεί να αναγνωριστεί η βασική αρχή ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν πολύ ενδιαφέροντα ρόλο στη νοηματοδότηση των δράσεων (Martinez, 2012: 3926-3928). Όπως σημειώνει ο Freire, βασικός εκφραστής της Κριτικής Παιδαγωγικής, «Ό, τι γνωρίζω, το γνωρίζω με ολόκληρο των εαυτό μου: τον κριτικό μου νου, αλλά και με τα συναισθήματά μου, τη διαίσθησή μου, τις συγκινήσεις μου» (Freire, 2009: 123). Έτσι, τα τρία πεδία, δηλαδή της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου και της «Εκπαίδευσης στα Συναισθήματα» παρουσιάζουν κοινά σημεία και επιτρέπουν συνδυασμούς μεταξύ τους, που αξιοποιούνται γόνιμα στο επιδαπέδιο παιχνίδι.

Οι τρεις αναγνωστικές φάσεις που περιγράφονται για κάθε διδακτική ενότητα στο νέο ΠΣ *πριν την ανάγνωση, φάση της κυρίως ανάγνωσης* και *μετά την ανάγνωση*, (ΠΣ, 2011: 8-9), έχοντας η καθεμιά διακριτή στοχοθεσία, αποτέλεσαν ουσιαστικά το επιδαπέδιο παιχνίδι, το ταμπλό του οποίου ήταν «το Σύμπαν των συναισθημάτων».

Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση που στόχος ήταν η εισαγωγή των παιδιών στο θέμα των συναισθημάτων, η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους για το θέμα και η δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση, ξεκινούσε με ένα απόσπασμα από την ταινία κινουμένων σχεδίων «Τα μυαλά που κουβαλάς», καθώς αναφέρεται στα ποικίλα συναισθήματα που κατακλύζουν την πρωταγωνίστρια και στον τρόπο που αυτά επιδρούν στις εξωτερικές της δράσεις και σχέσεις.[5] Ακολουθούσε συζήτηση γύρω από τις προηγούμενες σκέψεις και απόψεις των παιδιών για τα συναισθήματα (τη σημασία, τον ρόλο τους, τα δημοφιλή και λιγότερο δημοφιλή συναισθήματα της τάξης), η οποία ολοκληρωνόταν με την ανάλυση του χάρτη «Το σύμπαν των συναισθημάτων». Σε ένα τελευταίο στάδιο της πρώτης φάσης, τα παιδιά σε ομάδες επέλεγαν στον χάρτη-ταμπλό κρυφά έναν πλανήτη ή δορυφόρο (βασικό ή μη βασικό συναίσθημα) και δημιουργούσαν ένα αίνιγμα για το επιλεγμένο συναίσθημα, απευθύνοντάς το σε κάποια άλ-

5. Τα μυαλά που κουβαλάς (Inside Out), Disney-Pixar, 2015, https://www.youtube.com/watch?v=x_cVUgqC_DU.

λη ομάδα. Με την επιτυχή απάντηση της ομάδας στο εκάστοτε αίνιγμα γινόταν και η εκκίνησή της στο ταμπλό του παιχνιδιού.

Στη συνέχεια δίνονταν οι οδηγίες σε κάθε ομάδα για το πώς μπορούν με το ζάρι να κινηθούν στον χάρτη-ταμπλό, καθώς μόνο κάποια βασικά συναισθήματα συνδέονταν μεταξύ τους ενώ κάποια όχι, σύμφωνα με τα τρίγωνα στη θεωρία της θετικής ψυχολογίας. Οι ομάδες είχαν τη δυνατότητα επιλογής ενός πλανήτη ή κάποιου δορυφόρου του. Σε κάθε περίπτωση, σε οποιαδήποτε επιλογή, κρυβόταν ένα λογοτεχνικό απόσπασμα ή ένα σύντομο εικονογραφημένο βιβλίο, όπου κυριαρχούσε το εκάστοτε συναίσθημα, αλλά σαφώς παρουσιαζόταν κι άλλα. Το ενδιαφέρον εδώ ήταν στις νοηματοδοτήσεις που θα έκανε συλλογικά η ομάδα.

Σε αυτό το σημείο ξεκινούσε η δεύτερη φάση της *κυρίως ανάγνωσης,* όπου όλες οι ομάδες ταυτόχρονα, ανάλογα με τη ζαριά και την τελική τους επιλογή, αναλάμβαναν να διαβάσουν η καθεμιά το αντίστοιχο λογοτεχνικό κείμενο και να το παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες μέσα από κάποιες προτεινόμενες τεχνικές δραματοποίησης. Στις περισσότερες παρτίδες παιχνιδιού, οι ομάδες κατάφεραν να περάσουν από τρεις ή τέσσερις συνολικά πλανήτες ή δορυφόρους συναισθημάτων.

Στην τρίτη και τελευταία φάση, στόχος ήταν οι μαθητές να εκφράσουν τον δικό τους λόγο και άποψη πάνω στο θέμα. Οι μαθητές καλούνταν να συνθέσουν ομαδικά μια δική τους ιστορία με βάση τα συναισθήματα που πέρασαν μέσα από τη διαδικασία που προηγήθηκε. Είχαν τη δυνατότητα να τη δραματοποιήσουν ή να τη γράψουν. Η πλειονότητα των ομάδων επέλεγε τη δραματοποίηση, γεγονός που αποδεικνύει και τη δύναμη της θεατροπαιδαγωγικής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα της εφαρμογής του παιχνιδιού μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: σε αυτά που αφορούν την εφαρμογή του ως δίωρου προγράμματος στις δέκα τάξεις του δήμου Κιλκίς στο πλαίσιο του Φεστιβάλ και στα συμπεράσματα από την εφαρμογή του, ένα χρόνο μετά, στο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης, συνολικής διάρκειας επτά δίωρων συναντήσεων. Λόγω της εκτενούς διάρκειας του προγράμματος στη δεύτερη περίπτωση, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων για την πρώτη κατηγορία συμπερασμάτων αποτελούν τα ημερολόγια των δύο θεατροπαιδαγωγών, τα ανατροφοδοτικά σχόλια του συνεργάτη-σχεδιαστή, ψυχολόγου, ο οποίος συμμετείχε στα ερ-

γαστήρια ως συμμετέχων παρατηρητής, οι καταθέσεις των μαθητών καθώς και κάποια σχόλια από συνεντεύξεις των μόνιμων εκπαιδευτικών στο τέλος του εργαστηρίου (Altrichter, Posch, Somekh, 2001: 31-39, 158-162). Καθώς, δηλαδή συνδυάζονται διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (ημερολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη) και συλλέγονται πληροφορίες από διαφορετικές οπτικές «γωνίες» (εμψυχωτών, παρατηρητή, μόνιμων εκπαιδευτικών της τάξης, μαθητών), εφαρμόζεται ταυτόχρονα η μέθοδος της τριγωνοποίησης (Altrichter, Posch, Somekh, 2001: 173-175).

Πιο αναλυτικά, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στο παιχνίδι στο πλαίσιο του Φεστιβάλ έδειξαν ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για όλη τη διαδικασία. Ο παιγνιώδης τρόπος προσέγγισης της διδακτικής ενότητας με θέμα τα συναισθήματα, ο χάρτης των συναισθημάτων που λειτούργησε ως ταμπλό του επιδαπέδιου παιχνιδιού, το ζάρι, τα πιόνια και ο χωρισμός σε ομάδες, στοιχεία οικεία και αγαπητά στα παιδιά, λειτούργησαν ως κίνητρο για την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων. Ήταν χαρακτηριστική η επιθυμία των περισσότερων ομάδων να «περάσουν από όσο το δυνατόν περισσότερους πλανήτες ή δορυφόρους συναισθημάτων» όπως και να «ανακαλύψουν τα κρυμμένα κείμενα που βρίσκονται σε αυτούς», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια δασκάλα, που φιλοξένησε το πρόγραμμα στην τάξη της. Ταυτόχρονα οι τεχνικές δραματοποίησης, συνδυάζοντας φανταστικές και πραγματικές καταστάσεις των ιστοριών των βιβλίων αλλά και των ίδιων των μαθητών, έδωσαν νέα ώθηση στις αναγνωστικές διαδικασίες και βοήθησαν τις ομάδες στην αναζήτηση του συλλογικού νοήματος με βάση την υποκειμενικότητά τους.

Στις νοηματοδοτήσεις των κειμένων που προέβηκαν οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα χαρακτηριστικές οι συνδέσεις που έκαναν με προηγούμενες γνώσεις που ήδη είχαν από παραμύθια και γενικά βιβλία μυθοπλασίας ή οπτικά κείμενα όπως ταινίες ενηλίκων, κινούμενα σχέδια, κόμικς, τηλεοπτικά προγράμματα, διαφημίσεις και τραγούδια. Δεν έλειψαν, όμως, και κάποιες περιπτώσεις που τα παιδιά αναφέρθηκαν σε προσωπικές τους εμπειρίες και ανακάλεσαν δικά τους βιώματα, όπου βίωσαν παρόμοιες καταστάσεις με αντίστοιχα συναισθήματα –κυρίως αυτές οι αναφορές είχαν να κάνουν με τα θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ευτυχία, διασκέδαση και ενθουσιασμός. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε προσωπικές στιγμές και εμπειρίες με την οικογένεια ή με φίλους τους αναφέρθηκαν κυρίως οι μικρότεροι μαθητές των νηπιαγωγείων, οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα σε ειδική προσαρμογή για τη συγκεκριμένη ηλικία και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο παιχνίδι, στην αφήγηση των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και στην ομαδική συμμετοχή με πιο απλές τεχνικές δραματοποίησης, προκειμένου να αναλύσουν τα κείμενα.

Γενικά, πιο δημοφιλείς τεχνικές δραματοποίησης για τη νοηματοδότηση των κειμένων αναδείχθηκαν η καρέκλα των αποκαλύψεων και η συνέντευξη σε συνδυασμό με τον συλλογικό χαρακτήρα, ο αυτοσχεδιασμός, η δραματοποιημένη αφήγηση και οι παγωμένες εικόνες σε συνδυασμό με την ανίχνευση σκέψης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο δασκάλες δύο διαφορετικών σχολείων ήταν μια «θαυμάσια εμπειρία» «κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά πέρασαν από διάφορες δοκιμασίες και συναισθήματα, υποδύθηκαν ρόλους, έλυσαν μυστήρια και δημιούργησαν έργα σχετικά» καθώς επίσης ότι αποτέλεσε μια «μοναδική εμπειρία στους μικρούς μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς τους… Πολλές ιστορίες ξεδιπλώθηκαν μέσα από τις ιδέες των παιδιών».

Αναφορικά με τα συμπεράσματα του προγράμματος που διεξήχθη στο Δημοτικό σχολείο Μενεμένης, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων είναι το ημερολόγιο της εμψυχώτριας και μόνιμης δασκάλας της τάξης, τα ημερολόγια των μαθητών καθώς επίσης οι προφορικές και γραπτές τους καταθέσεις κατά τη διάρκεια των επτά συναντήσεων. Πιο αναλυτικά, το γεγονός της εκτενούς διάρκειας του προγράμματος έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να ασχοληθούν περισσότερο χρόνο με κάθε κείμενο όπως και με περισσότερα κείμενα στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας για τα συναισθήματα, στοιχεία που οδήγησαν σε εξαγωγή συλλογικού νοήματος μέσα από ομαδικές συζητήσεις και καταθέσεις, βαθύτερη ανάλυση των κειμένων με τεχνικές δραματοποίησης, προβληματισμό, κατανόηση του θέματος, αναστοχασμούς και τελικά κριτική συνειδητοποίηση.

Η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών που πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα είναι Ρομά. Αυτονόητο είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, γνώσεις και εμπειρίες. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης –που άλλωστε συμφωνούν με το νέο ΠΣ (ΠΣ, 2011: 5, 15) οι συγκεκριμένοι μαθητές εξελίχθηκαν ως προς τη λογοτεχνική ανάγνωση και ανέπτυξαν χαρακτηριστικά κριτικών αναγνωστών καθώς, παρά τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες, μπόρεσαν να νοηματοδοτήσουν τα κείμενα, συνδυάζοντας τους λογοτεχνικούς κόσμους με την καθημερινότητά τους, τις εμπειρίες και τις δυσκολίες τους.

Αξίζει να σχολιαστεί ότι, ενώ οι περισσότεροι μαθητές που παρακολούθησαν το δίωρο πρόγραμμα στο πλαίσιο του Φεστιβάλ στο Κιλκίς προσέφευγαν στη διαδικασία εξαγωγής νοήματος σε γνώσεις τους από άλλα βιβλία ή οπτικά κείμενα, ταινίες, τραγούδια, η πλειονότητα της συγκεκριμένης διαπολιτισμικής τάξης προσέφευγε σε θέματα καθημερινότητας και προσωπικής εμπειρίας και σε ένα μικρό βαθμό σε αναφορές από την τηλεόραση. Κι ενώ η διαπολιτισμική τάξη ξεκίνησε να καταθέτει ιστορίες αποκλειστικά με συναισθήματα θετικά, ιδωμένα αρκετά μονοδιάστατα, όπως χαρά, ευτυχία και ενθουσιασμό για κάποια εκδρομή, μία έκ-

πληξη, ένα δώρο, αναφέροντας πραγματικές ιστορίες της καθημερινότητά της[6], μέσα από τη διαδικασία του προγράμματος, άρχισαν να μοιράζονται πιο σύνθετες ιστορίες, όπου προβληματίστηκαν, ήρθαν σε δίλημμα, αναστοχάστηκαν, άλλαξαν γνώμη, ενέπλεξαν σε αυτές διαφορετικά συναισθήματα που βίωσαν, συνδυάζοντας τον πραγματικό τους κόσμο με τον λογοτεχνικό. Έτσι, ξεκινώντας από μια λογοτεχνική ιστορία όπου κυρίαρχο ήταν ένα συναίσθημα, οι μαθητές, μέσα από την ολοκληρωμένη και ελεύθερη διαδικασία που προσφέρει η θεατροπαιδαγωγική, συνδιαλέχθηκαν μεταξύ τους και με τα κείμενα, ανακαλώντας κυρίως δικές τους εμπειρίες και στιγμές που ένιωσαν κάποιο παρόμοιο συναίσθημα, ενώ ταυτόχρονα διερεύνησαν κι άλλα συναισθήματα που συνδυαζόταν με το αρχικό, κατανοώντας περισσότερα πράγματα για τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Ως προς την αναγνωστική διαδικασία αξίζει να σημειωθεί ότι σε γενικές γραμμές όλοι οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν για τα κείμενα, αλλά υπήρξαν και κάποιοι μαθητές –τρία κορίτσια και δύο αγόρια– που έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα λογοτεχνικά αποσπάσματα και θέλησαν να διαβάσουν ολόκληρα τα βιβλία σε προσωπικό χρόνο και χώρο, στοιχεία που φανερώνουν την προώθηση της φιλαναγνωσίας στην τάξη.

Αναφορικά με τη θεατροπαιδαγωγική, μέσα από τεχνικές δραματοποίησης όπως διακοπή της αφήγησης και αυτοσχεδιασμό ή δραματοποιημένη αφήγηση, οι ομάδες πρότειναν πιθανές λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν ή τις καταστάσεις που βίωναν οι ήρωες, μέσα από την τεχνική περίγραμμα χαρακτήρα, καρέκλα των αποκαλύψεων και συνέντευξη εμβάθυναν στους ήρωες, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, μέσα από την αλλαγή στην οπτική γωνία και την τεχνική ρεπορτάζ ήταν σε θέση να ερμηνεύουν την εποχή και τις κοινωνικές–ιστορικές συνθήκες ενώ μέσα από τις παγωμένες εικόνες σε συνδυασμό με ανίχνευση της σκέψης να εξετάζουν τη βασική δομή μιας ιστορίας.

Τέλος, μέσα από την ασφάλεια του ρόλου, οι μαθητές συσχέτισαν τις ιστορίες των λογοτεχνικών ηρώων με τις δικές τους, συνειδητοποίησαν τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται ο Άλλος αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση, απέκτησαν γνώσεις και κίνητρα, στοιχεία που αποτελούν δυνάμεις αισιοδοξίας για επίτευξη στόχων, ανάσχεση αρνητικών σκέψεων και τελικά αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχο και ενδυνάμωση. Έτσι, οι μαθητές προχώρησαν σε μια «εξάσκηση» στα συναισθήματα σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο, αντιμετωπίζοντάς τα ως μορφές δράσεων που οι άνθρωποι βιώνουν ως έναν τρόπο μεσολάβησης σε κοι-

6. Κάποια παραδείγματα αποτελούν: «Ήταν μεγάλη έκπληξη που προχωρήσαμε από τον Λευκό Πύργο και πήγαμε στον Αστερόκοσμο/αισθάνθηκα χαρά που μου είχε φέρει το πλέι στέισον ο πατέρας μου με τους δύο μοχλούς…».

νωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bisquerra, 2001: 8). Μέσα από τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, προέβηκαν σε μια βαθύτερη γνώση του θέματος αλλά και του συναισθηματικού τους κόσμου, γεγονός που τους έδινε δύναμη και ασφάλεια.[7]

Το επιδαπέδιο παιχνίδι βασισμένο στον χάρτη των συναισθημάτων ήταν καθοριστικής σημασίας για την οργάνωση της διδακτικής ενότητας, καθώς τα διαφορετικά βιβλία και οι διαφορετικές αναγνώσεις συνδέθηκαν μεταξύ τους, σε ένα σύνολο το οποίο έδινε κίνητρα για ανάγνωση, διευκόλυνε τη νοηματοδότηση των κειμένων και πρόσφερε ευκαιρίες για μάθηση και πολιτισμικές εμπειρίες. Η καλλιέργεια του συναισθηματικού και ψυχικού κόσμου του παιδιού, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων του και η βίωση της λογοτεχνίας ως πηγής συναισθηματικών εμπειριών αποτελούν στόχους, που χρειάζονται τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές προτάσεις και πρακτικές, προκειμένου να προσεγγιστούν στη σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προτείνοντας τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή, εντάσσει τη λογοτεχνία μέσα στο πλέγμα της καθημερινής ζωής των μαθητών, των εμπειριών και των ενδιαφερόντων τους. Σε αυτό το πλαίσιο, βρίσκει γόνιμη εφαρμογή η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Το επιδαπέδιο παιχνίδι βασισμένο στη λογοτεχνία και το θέατρο μπορεί να αποτελέσει μια δημιουργική καινοτόμα πρόταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο, Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας,* Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο http://invenio.lib.auth.gr/record/127351/files/

7. Αξίζει να σημειωθούν κάποιες από τις καταθέσεις των μαθητών: «δεν υπάρχουν καλά ή κακά συναισθήματα, αλλά συναισθήματα που σου δημιουργούν θετική ή αρνητική διάθεση και συμπεριφορά/από τις ιστορίες κατάλαβα τι είναι φόβος και οι φοβίες/όταν ζηλεύω δεν χρειάζεται να το κρύβω και να κάνω ψέματα, αλλά να το κρίνω και να το διαχειρίζομαι σωστά/στην ομάδα μου διαβάσαμε για την αγάπη του Ρωμαίου και της Ιουλιέτας αλλά είναι συναίσθημα πολύ σημαντικό και υπάρχει και σε άλλες σχέσεις όπως η μαμά μου αγαπάει το παιδί της/Ο Αλ από την Αλβανία (Αόρατος Πωλ) σίγουρα ζητούσε τον σεβασμό από τους συμμαθητές του, όμως, μαζί έπρεπε να έχει τη φιλία και την εμπιστοσύνη τους, που όλοι θέλουμε…».

GRI-2011-7351.pdf.

Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Μπρεχτ, Μ. (2000). *Οι Διάλογοι από την Αγορά του Χαλκού*. (μτφρ. Α. Γλυτζούρης & Θ. Σερηγιάννη). Αθήνα και Ιωάννινα: Δωδώνη.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου, Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. (2011). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη».

Στανισλάβσκι, Κ. (1959). *Ένας Ηθοποιός Δημιουργείται*. (μτφρ. Νίκα Α.). Αθήνα: Γκόνης.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππας.

Altrichter, H., Posh, P, Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bisquerra, R. (2000). *Educacion Emotional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2001). Educacion Emotional: Los padres, los primeros. *Tematicos de la escuela espanola, I (I),* 10-11.

Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed,* London: Pluto Press.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. (μτφρ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Buitrago, J. P. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de Educacion, 49***.** http://rieoei.org/rie49a10.htm.

Davis, D., Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selected Writings,* London and New York: Longman.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Heathcote, D., Bolton, G. (1995). *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education,* Portsmouth, NH: Heinmann.

Martinez, J. G. (2012). Recognition and emotions. A critical approach on education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46,* 3925-3930.

McCaslin, N. (1997). *Creative Drama In the Primary Grades,* California: *Players Press Inc.*

Neelands, J., Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work, A handbook of available forms in theatre and drama,* Cambridge: Cambridge University Press.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. London: Pelgrave Macmillan.

O'Toole, J. (1992). *The process of Drama, Negotiating Art and Meaning,* London: Routledge.

Vygotsky, L. S. (2000). *Νους και κοινωνία, Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών.* (μτφρ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote, Drama as a learning Medium,* Washington D.C.: National Education Association.

ABSTRACT

In this paper, an experiential programme is presented and analyzed, which concerns a ground-floor game of great proportions which aims at promoting filanagnosia (love for reading). After the creative theoretical connection of the three fields combined in it, that is, of the Didactics of Literature, according to the new Curriculum (2011), of the modernist field named "Education in Feelings" and of the Drama in Education method, as a didactic means of approaching Literature, this paper tries to compile a list of the results of this specific application through the material collected by the facilitators/designers, the permanent teachers of the classrooms and the children themselves.

Μάρθα Κατσαρίδου
Δρ. Δασκάλα, Παιδαγωγός θεάτρου
Δαρδανελλίων 3, 544 54 Κάτω Τούμπα, Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 921938, 6972700148
E-mail:marthakarim@yahoo.com

Η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη προγραμμάτων φιλαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο

Ελευθερία Λώλη

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο και η μορφωτική της επενέργεια σε γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και κοινωνικό επίπεδο, αποτέλεσε έναν από τους κύριους λόγους καθιέρωσής της ως ξεχωριστού μαθήματος στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Μαλαφάντης, 2005: 45-48). Ειδικότερα, ο στόχος της διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο είναι παιδαγωγικός και με τη διδακτική της αξιοποίηση υπηρετούνται οι σκοποί της αγωγής, η κοινωνικοποίηση, δηλαδή, του μαθητή και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Καρπόζηλου, 1994: 74. Παπαντωνάκης, 2005: 3, 4). Δεδομένης της παιδαγωγικής λειτουργίας της λογοτεχνίας, γίνεται λόγος για Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας ως κλάδο της Παιδαγωγικής. Ειδικότερα, μέσω της επεξεργασίας του λογοτεχνικού έργου συντελείται η συνάντηση του μαθητή τόσο με τις πολιτιστικές αξίες, με τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς, με τις αναζητήσεις και τους προβληματισμούς του ανθρώπινου γένους, όσο και με τα όρια των δυνατοτήτων της ανθρώπινης φύσης.

Η επενέργεια αυτή, βέβαια, της λογοτεχνίας δεν είναι αυτόματη, για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή απαιτείται να αναπτυχθούν επαρκώς οι προσφορότερες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές προσέγγισής της (Gregory & Champan, 2006). Συγκεκριμένα, η επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα και επαρκέστερα αναπτύσσοντας παιδαγωγικές δραστηριότητες φιλαναγνωσίας που συνδέουν τη λογοτεχνία με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος, τον προβληματισμό και τον διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Μία τέτοια διδακτική προσέγγιση προφυλάσσει από τον κίνδυνο να αγνοηθεί η αισθητική πλευρά της λογοτεχνίας, καθώς και η απόλαυση και η συναισθηματική συγκίνηση που παρέχει, και να αντιμετωπιστεί ως στυγνό μέσο μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων (Μαλαφάντης, 2005: 25). Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις καθίσταται εμφανές ότι η διδα-

κτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων οφείλει καταρχήν να διατηρήσει τον αισθητικό της χαρακτήρα και να μην αποσχισθεί από τη συγκινησιακή δόνηση ούτε να καταστεί ένα μάθημα γνώσεων.

Αυτή η δυνατότητα του λογοτεχνικού κειμένου θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο λίθο για την οργάνωση διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα αφορμάται από την πρόκληση της εσωτερικής αντίδρασης του αναγνώστη στο κείμενο, δίνοντας έμφαση στη διαφορετικότητα των μαθητών και στην εξατομικευμένη διδασκαλία (Αναγνωστόπουλος, 1999: 271). Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η προσαρμογή του μαθήματος στο επίπεδο των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίοι οδηγούνται να συνδιαλεχθούν με το κείμενο στο δικό τους ταξίδι ανάγνωσης.

Η ανάγνωση, λοιπόν, ενός λογοτεχνικού έργου είναι επικοινωνιακή πράξη ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη που τελούν σε διαλεκτική σχέση. Σύμφωνα με τη Louise Rosenblatt (1978: 12 κ.ε.), Αμερικανίδα πρωτοπόρο της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ο αναγνώστης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του νοήματος του κειμένου. Συγκεκριμένα, η Rosenblatt αναφέρεται στη δυνατότητα του αναγνώστη να εναποθέσει σημασία στο κείμενο και να επιτύχει, έτσι, μία προσωπική ερμηνεία συνδέοντάς το με τα ατομικά του βιώματα μέσα από μία διαδικασία προσωπικής επικοινωνίας με αυτό. Πρόκειται για την αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου κατά την οποία το ενδιαφέρον του αναγνώστη «επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει και πώς αυτός αισθάνεται από τη σχέση του με το κείμενο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης» (Καρπόζηλου, 1994: 36).

Έτσι, το παιδί-αναγνώστης προκαλείται να ταυτιστεί με τους ήρωες, να προβάλει επιθυμίες, να ενστερνιστεί ή να απορρίψει τις αξίες και τα πρότυπα που στο λογοτεχνικό έργο παρουσιάζονται, καθώς και να ενημερωθεί και να ευαισθητοποιηθεί για σύγχρονα και πανανθρώπινα προβλήματα που στο λογοτεχνικό έργο θίγονται (Παπαντωνάκης, 2005: 4, 5). Για τον λόγο αυτόν ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιδιώκει καταρχήν την ανταπόκριση του μαθητή στο λογοτεχνικό κείμενο, η οποία βασίζεται σε μία διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με αυτό (Καρπόζηλου, 1994: 35). Την επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, η οποία προκαλεί τη συναισθηματική και την αισθητική του ικανοποίηση (Κουκουλομμάτης, 1999: 14, 17, 18), και την έκφραση των συναισθημάτων και των απόψεών του θα μπορούσε να διευκολύνει ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας στρατηγικές προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων που προτείνονται από το Εκπαιδευτικό Δράμα.

2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ Η ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής οικειοποιείται ένα πεζό λογοτεχνικό έργο εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την προγενέστερη γνώση του όσον αφορά τις λογοτεχνικές συμβάσεις, τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο κατασκευάζεται η αφήγηση ως προς τους χαρακτήρες, την πλοκή, τον αφηγητή, την οπτική γωνία, το χρονικό και χωρικό πλαίσιο της αφήγησης (Dobbertin, 2005: 22. Παπαρούση, 2005: 1, 2. Γεωργίου, 2006: 6, 7). Η εξοικείωση, άλλωστε, του μαθητή με τα στοιχεία της δομής και του περιεχόμενου ενός λογοτεχνικού έργου αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για το μάθημα της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ένας τέτοιος σχεδιασμός της διδακτικής μεθοδολογίας για την προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου της Λογοτεχνίας εξασφαλίζει αφενός τις προϋποθέσεις για τη συνεκτική διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ίδιο σχολικό έτος, καθώς ο μαθητής βαθμιαία κατακτά τα εργαλεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου, και αφετέρου τη δυνατότητα σύνδεσης των μαθημάτων ανάμεσα στις σχολικές τάξεις, αφού τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία – έννοιες, χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση των κειμένων.

Ειδικότερα, για τα πεζά λογοτεχνικά κείμενα απαιτείται ο μαθητής να μυηθεί αβίαστα και αποτελεσματικά μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες τόσο στις αφηγηματικές τεχνικές όσο και στις στρατηγικές συγκρότησης της πλοκής, των χαρακτήρων και του χωροχρονικού πλαισίου (Αρατζίδου & Κουράκη, 2013). Την εξοικείωση, λοιπόν, των μαθητών με τα δομικά στοιχεία των κειμένων, τα ιδιαίτερα δηλαδή γνωρίσματα που αφορούν τη διαδικασία συγγραφής και κατασκευής των πεζών λογοτεχνικών έργων (Νικολαΐδου, 2012) εξασφαλίζει η εφαρμογή βιωματικών στρατηγικών επεξεργασίας των κειμένων αντλημένων από το εκπαιδευτικό δράμα. Συγκεκριμένα, στο εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο συνιστά μία μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες δημιουργούν μία ιστορία, υποδύονται ρόλους και αλληλεπιδρούν, βιώνουν εμπειρίες, διερευνούν ένα θέμα, αντιμετωπίζουν διλήμματα, δρουν και αναστοχάζονται (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Στο πνεύμα αυτό το έργο δεν αντιμετωπίζεται ως κλειστό κείμενο διαθέσιμο αποκλειστικά και μόνο για κριτική ανάλυση, αλλά ως ανοιχτό σύνολο που επιδέχεται επεμβάσεις και τροποποιήσεις από τους μαθητές.

Οι τεχνικές δραματοποίησης που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου αφορούν τους εξής τέσσερις θεματικούς άξονες: το πλαίσιο εκτύλιξης του έργου, δηλαδή το χώρο, το χρόνο και τους χαρακτήρες- ρόλους, το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και τη δόμηση της πλοκής, την αναπαράσταση - βίωση των συμβάντων και

τον αναστοχασμό – συνειδητοποίηση προβλημάτων και διλημμάτων (βλ. Κατσαρίδου, 2011: 60-78). Συγκεκριμένα όσον αφορά τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου, δηλαδή του χώρου, του χρόνου και των χαρακτήρων, προτείνονται οι παγωμένες εικόνες, η ομαδική κατασκευή του χώρου και του χρόνου με από κοινού ζωγραφική, η παραγωγή ήχων, τα προσωπικά αντικείμενα του ρόλου, ο ρόλος στον τοίχο και ο συλλογικός ρόλος. Σχετικά με την ανάπτυξη της πλοκής οι προτεινόμενες τεχνικές είναι η "ανακριτική καρέκλα" με την υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου, ο αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο, το χτίσιμο των επεισοδίων της ιστορίας μέσω της αφήγησης, ο διάδρομος της συνείδησης, τα συμβούλια, με το θέατρο της αγοράς, οι τηλεφωνικές συνδιαλέξεις και οι τελετουργίες. Ο αναστοχασμός, τέλος, πάνω στις πράξεις μπορεί να επιτευχθεί με την ανίχνευση της σκέψης των χαρακτήρων, με τη σύνταξη κειμένων και με τη διαμόρφωση ενός ομαδικού γλυπτού (βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 86-96). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες δραματοποίησης καθίσταται εφικτή η πραγμάτωση της «Λογοτεχνικής ανάγνωσης», κατά την οποία ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα βασικά στοιχεία δομής – τις συμβάσεις κατασκευής του λογοτεχνικού έργου, σχεδιάζει στρατηγικές προσέγγισης του κειμένου και κυρίως ενεργοποιείται η συναισθηματική του κατάσταση (Καρακίτσος, 2012: 32-33). Με άλλα λόγια, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας.

Η μέθοδος της δραματοποίησης, εξάλλου, που προτείνεται από το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέσο για να εξοικειωθούν οι μαθητές με κοινωνικά θέματα, να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και να τις συνδέσουν με τα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και να αναπτύξουν την ανταπόκρισή τους και τις ερμηνείες τους για τα λογοτεχνικά κείμενα. Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που οδήγησε στο να επιλεγεί το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων αποτέλεσε η υιοθέτησή του ως ενδεδειγμένου μέσου προσέγγισης της λογοτεχνίας από το νέο πρόγραμμα σπουδών που επιχειρείται να εφαρμοστεί στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση κατά το τρέχον σχολικό έτος (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011: 19-23). Τόσο σημαντικές, μάλιστα, θεωρούνται οι τεχνικές δραματοποίησης οι οποίες προτείνονται από το εκπαιδευτικό δράμα για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία, έτσι, ώστε να συνιστάται η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού επιλέχθηκε η χρήση των τεχνικών δραματοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος για την προσέγγιση πεζών έργων της Νεοελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας.

3. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

3.1. Ο Στόχος του προγράμματος

Η συγκεκριμένη δράση υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-15 στο πλαίσιο προγράμματος φιλαναγνωσίας, το οποίο αναπτύχθηκε στο 2ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων στην Τετάρτη Τάξη σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στην παρούσα εργασία αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιήθηκαν τεχνικές δραματοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος για την προσέγγιση πεζών έργων της Νεοελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Επίσης, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα από τα σενάρια που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν αφενός να παρωθηθούν οι μαθητές στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και αφετέρου να καταδειχθεί ότι η προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων μέσω της δραματοποίησης συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό τόσο στην προώθηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών όσο και στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.

Ειδικότερα, επιμέρους σκοποί του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν ο μαθητής να καταστεί ικανός:

- να αντλεί απόλαυση από την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων.
- να εκφράζει ελεύθερα ιδέες, εντυπώσεις, συναισθήματα.
- να αναπτύσσει κριτική σκέψη, επινοητικότητα, φαντασία και να διαχειρίζεται δημιουργικά δεδομένα για την επίλυση προβλημάτων.
- να μην αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό έργο ως κάτι το «στατικό», αλλά ως «ζωντανή ενότητα» την οποία μπορεί να αλλάξει.
- να ανακαλύπτει τους μηχανισμούς της κατασκευής και της συγγραφής των λογοτεχνικών έργων.
- να μετουσιώνει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες που αποκόμισε από την ανάγνωση σε νέο αυτόνομο κείμενο.
- να πειραματίζεται γράφοντας μία παραλλαγή της υπό μελέτη ιστορίας.
- να μεταγράφει την ιστορία του λογοτεχνικού έργου σε κόμικ ή θεατρικό έργο.

3.2. Η επιλογή των λογοτεχνικών έργων

Τα έργα παιδικής λογοτεχνίας που επεξεργαστήκαμε (βλ. παράρτημα) ήταν ρεαλιστικά διηγήματα, μικρές ιστορίες και ένα λαϊκό παραμύθι, κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών της Τετάρτης Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο συγκεκρι-

μένο σημείο κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι τα κριτήρια επιλογής των έργων ήταν οι ικανότητες των μαθητών σε γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό, νοητικό και κοινωνικό επίπεδο, η προσληπτική τους δυνατότητα, η εξοικείωσή τους με τη λογοτεχνία, οι αναγνωστικές τους εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (Λώλη, 2004/5. Παπαδοπούλου, 2004: 185). Επίσης θεωρήθηκε σκόπιμο να δοθεί έμφαση και στα εσωτερικά γνωρίσματα των έργων, έτσι, ώστε η αφήγηση με τις περιγραφές και τους διαλόγους να είναι εύληπτη από τα παιδιά, προκαλώντας περιέργεια για την εξέλιξη και, συνάμα, ευχαρίστηση και ψυχαγωγία, η πλοκή να είναι συναρπαστική και οι χαρακτήρες να κατασκευάζονται ολοκληρωμένα, διαθέτοντας συγκεκριμένα εσωτερικά και εξωτερικά γνωρίσματα. Ωστόσο, εκτός από τα προαναφερθέντα, κριτήριο που επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την επιλογή των υπό μελέτη έργων αποτέλεσε και η θεματική τους, η οποία έπρεπε να αναφέρεται στη διαχείριση της διαφορετικότητας. Τα υπό μελέτη έργα, λοιπόν, συνδέονται εσωτερικά, καθώς διαθέτουν ενιαίο θεματικό άξονα που αφορά το ζήτημα της διαφορετικότητας. Η δυνατότητα, μάλιστα, χρησιμοποίησης της λογοτεχνίας για την προσέγγιση ορισμένου κοινωνικού θέματος μέσω δραστηριοτήτων και πρακτικών υπόδησης ρόλων, συνιστά βασική θεωρητική παραδοχή του Εκπαιδευτικού Δράματος.

3.3. Η μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης, αναπτύχθηκαν καταρχήν ομαδοσυνεργατικές μορφές οργάνωσης της εργασίας. Αναλυτικότερα, συγκροτήσαμε τέσσερις ομάδες των έξι ατόμων που, όπως και από τη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται (Johnson & Johnson, 1999: 68-70. Κοσσυβάκη, 2004: 399-400), αποτελεί ενδεδειγμένο πλήθος μελών, για την υλοποίηση ενός σχεδίου βιωματικής μάθησης. Η συγκρότηση των ομάδων έγινε με άξονα τα εξής κριτήρια:

- Τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.
- Τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες των μαθητών.
- Το επίπεδο των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι επιδιώχθηκε η ανομοιογενής σύνθεση της ομάδας.
- Τη δυνατότητα αφενός να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις αλληλεγγύης και αλληλεξάρτησης και αφετέρου να επιμεριστούν ισοδύναμα οι δραστηριότητες στα μέλη της ομάδας.

Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος αναπτύχθηκαν διδακτικά σενάρια για την προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων, βασισμένα στις θεωρητικές αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως από την Heathcote οριοθετείται θεωρητικά. Ειδικότερα, η Heathcote προτείνει τη χρήση της δραματοποίησης ως εργα-

λείου διδασκαλίας της λογοτεχνίας, με στόχο ο μαθητής να έχει ενεργητικό ρόλο στην πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου. Στο πνεύμα αυτό, το έργο δεν αντιμετωπίζεται ως «κλειστό κείμενο» διαθέσιμο αποκλειστικά και μόνο για κριτική ανάλυση, αλλά ως «ανοιχτό σύνολο» που επιδέχεται επεμβάσεις από τους μαθητές (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 27-37). Για καθένα από τα έργα που μελετήθηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος αναπτύχθηκε διδακτικό σενάριο προσέγγισής του σύμφωνα με τις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Λόγω του περιορισμένου χώρου που διατίθεται από τα πρακτικά του συνεδρίου παρατίθεται ενδεικτικά το διδακτικό σενάριο για το έργο «Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας» καθώς και η διαδικασία ανάπτυξης αυτού μέσω των τεχνικών δραματοποίησης.

4. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ: ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

4.1. Το διδακτικό σενάριο

Η ΠΑΡΑΞΗΝΗ ΑΓΑΠΗ ΤΟΥ ΑΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΕΥΚΑΣ

Το δράμα απευθύνεται σε παιδιά Δ΄ Δημοτικού. Για τη διδασκαλία απαιτούνται περίπου 12 διδακτικές ώρες.	
ΘΕΜΑ	**Η ανάπτυξη της Φιλίας μεταξύ διαφορετικών «ατόμων»**
ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	**Πώς μπορεί να αποκτήσει κανείς πραγματικούς φίλους;**
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	**Τι σημαίνει ότι κάποιος έχει έναν φίλο; Τι σημαίνει ότι κάποιος δεν έχει κανένα φίλο; Τι πρέπει να κάνει κανείς για να αποκτήσει έναν φίλο; Πώς μπορεί να αναγνωρίσει κανείς έναν πραγματικό φίλο; Τι χρειάζεται να κάνει κανείς για να διατηρήσει μία φιλία;**

ΠΗΓΗ/ ΕΡΕΘΙΣΜΑ	**Το διήγημα «Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας» του Χρήστου Μπουλώτη.**
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	**Ανάμεσα σε μία ολομόναχη λεύκα και ένα πανέμορφο άλογο αναπτύσσεται σταδιακά μία αληθινή φιλία η οποία κλυδωνίζεται επικίνδυνα.**
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	**Άλογο – Κουκουβάγια - Φυτά**
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ	**Αφηγητής - Λεύκα - Αφεντικό**

4.2. Ανάπτυξη του Διδακτικού Σεναρίου μέσω της δραματοποίησης

Αφήγηση

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο αφηγητή εισάγει τους μαθητές στην υπόθεση του έργου. Η αφήγηση ευρύτερα χρησιμοποιείται ως συνδετικός αρμός μεταξύ των επεισοδίων του έργου και των δράσεων δραματοποίησης που τα πλαισιώνουν.

Καταμεσής στο μεγάλο λιβάδι μιας μακρινής ηπείρου έχει φυτρώσει μια ψηλόλιγνη λεύκα. Κανένας δε θυμόταν πότε και πώς. Ίσως ούτε και η ίδια θα μπορούσε να απαντήσει. Σε αυτό το λιβάδι δεν ζούσε κανένα άλλο δέντρο ούτε καν ένας μικρός θάμνος μία πόα, ένα γαϊδουράγκαθο ίσως. Το λιβάδι αυτό δεν είναι καταπράσινο την άνοιξη, όπως όλα τα συνηθισμένα λιβάδια. Είναι πάντα σκεπασμένο με ένα απέραντο νάιλον όλες τις εποχές, χειμώνα και καλοκαίρι. Ο γεωργός που καλλιεργεί το λιβάδι το ονομάζει θερμοκήπιο. Η λεύκα έξω από το θερμοκήπιο και πάνω από τον πλαστικό του θόλο σηκώνει το ψηλόλιγνο ανάστημά της μοναχή στο κέντρο του λιβαδιού. Όσοι διαβάτες περνούν από το λιβάδι εκείνο στέκονται να θαυμάσουν τη μοναχική λεύκα για τη λυγεράδα της, την κορμοστασιά και προπαντός για την ασημένια της φορεσιά.

Ποιος όμως θα φανταζόταν ότι η λεύκα υποφέρει από μοναξιά;

Ανίχνευση της σκέψης της λεύκας…

Τα παιδιά περνούν από τη λεύκα την αγγίζουν και γίνονται η φωνή της, ανακοινώνοντας καθένα από μία σκέψη σχετικά με το τι μπορεί να σκέφτεται και να θέλει η λεύκα; Ο εκπαιδευτικός **σε ρόλο λεύκας**, χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλο σύμβολο, όπως ένα ασημί σάλι.

Ο εκπαιδευτικός παριστάνει τη λεύκα και τα παιδιά ένα ένα (σε κοινό ρόλο) περνάν και της αφήνουν – κρεμούν μία κάρτα με το τι νομίζουν ότι μπο-

ρεί να σκέπτεται και να θέλει η λεύκα. Στη συνέχεια την κυκλώνουν και κάθε μαθητής ανακοινώνει τις σκέψεις της λεύκας. «Ολομόναχη, λοιπόν, χωρίς φίλους, χωρίς κάποιον να ανταλλάξω δύο κουβέντες. Χάθηκαν τα πουλιά, χάθηκαν τα τζιτζίκια... κανείς. Όταν οι άνθρωποι είναι πολύ μόνοι, τότε λένε πως μοιάζουν με καλαμιά στον κάμπο, μα θα έπρεπε καλύτερα να έλεγαν πως μοιάζουν με μένα σαν λεύκα στο λιβάδι».

Παραγωγή ήχων

Τι νομίζετε ότι μπορεί να ακούει η λεύκα; Τα παιδιά καλούνται, κυκλικά γύρω από τη λεύκα να δημιουργήσουν με ήχους την ατμόσφαιρα του λιβαδιού – χώρου στον οποίο βρίσκεται η ψηλόλιγνη μοναχική λεύκα.

Αφήγηση

Έτσι, περνούσαν οι μήνες και τα χρόνια και όλα φαίνονταν άχρωμα στη λεύκα. Ώσπου μία ημέρα άρχισε η ζωή να της χαμογελάει. Ήταν μια ανοιξιάτικη ημέρα με έναν ήλιο ολόχρυσο, που απλώθηκε στο λιβάδι μετά την πρωινή βροχή. Φρεσκοπλυμένη από τη βροχή γυάλιζε η λεύκα ένα ένα τα ασημένια της φύλλα. Καθώς γυάλιζε τα πιο ψηλά φύλλα, είδε να κατηφορίζει από τους πέρα λόφους καλπάζοντας ένα κάτασπρο άλογο. Κάτασπρο σαν το χιόνι και περήφανο. «Αχ, τι ρυθμικά χορεύει η χαίτη του, έτσι καθώς καλπάζει!», συλλογίστηκε η λεύκα. Και σε λίγο πήγε να σπάσει από χαρά η καρδιά της, όταν το άσπρο άλογο σταμάτησε εκεί κοντά κι ο καβαλάρης το έδεσε στον κορμό της.

Παγωμένη εικόνα

Τα παιδιά, σε ομάδες, δείχνουν σε παγωμένη εικόνα τη συνάντηση του αλόγου και της λεύκας με την κατάλληλη μουσική υπόκρουση.

Αφήγηση

Ο καβαλάρης ήταν ο νέος ιδιοκτήτης του διπλανού χωραφιού, που ήθελε να το καλλιεργήσει με βιολογικές μεθόδους και όχι με το θερμοκήπιο. Έτσι, πήγαινε κάθε μέρα με το άλογό του και το έδενε στη λεύκα. «Όσο κρατάνε οι δουλειές του στο χωράφι θα έχω και εγώ παρέα και μάλιστα ένα τόσο όμορφο άλογο!» συλλογίστηκε η λεύκα. Όμως, το άλογο ούτε που γύρισε να την κοιτάξει... Αλλά τι αναπάντεχη τύχη, μία κουκουβάγια κάθισε στα κλαριά της!

Μαθητές σε συλλογικό ρόλο κουκουβάγιας

Ανατίθεται σε όλες τις ομάδες, που υποδύονται την κουκουβάγια, να γράψουν

μία επιστολή με τις συμβουλές της κουκουβάγιας σχετικά με το τι πρέπει η λεύκα να κάνει για να τραβήξει την προσοχή του αλόγου. Την επιστολή κάθε ομάδα τη διαβάζει στον εκπαιδευτικό (ΔσΡ Λεύκας). Ακολουθεί αυτοσχεδιασμός με καταιγισμό ιδεών και συζήτηση για την τελική λήψη απόφασης σχετικά με τις ενέργειες της λεύκας, προκειμένου να κερδίσει την προσοχή του αλόγου.

Αφήγηση

Η λεύκα λοιπόν άρχισε να σείει ρυθμικά τα φύλλα της, παράγοντας ένα μελωδικό θρόισμα που γοήτεψε το άλογο και σήκωσε πάνω το κεφάλι του να την κοιτάξει.

Ρόλος στον τοίχο

Σε μεγάλο λευκό χαρτί σχεδιάζουμε ένα άλογο: Ζητάμε από τους μαθητές, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, οι μισοί να γράψουν μέσα στο άλογο τι σκέφτηκε - αισθάνθηκε εκείνη τη στιγμή το άλογο και οι άλλοι μισοί τι σκέφτηκε και τι αισθάνθηκε η λεύκα έξω από τη φιγούρα του αλόγου.

Αφήγηση

Έτσι, το άλογο και η λεύκα άρχισαν να συνομιλούν καθημερινά στη γλώσσα της καρδιάς.

Δημιουργική γραφή

Οι μαθητές σε συλλογικό ρόλο λεύκας και αλόγου καλούνται να καταγράψουν το περιεχόμενο αυτών των συνομιλιών.

Αφήγηση

Ο καιρός περνούσε ευχάριστα για τη λεύκα και το άλογο που τα λέγαν καθημερινά. Έτσι έφτασε και το φθινόπωρο, το κρύο άρχισε να γίνεται τσουχτερό και η λεύκα να χάνει τα ασημένια της φύλλα. Και ξαφνικά μία μέρα δεν φάνηκε το άλογο ούτε την άλλη ούτε την επόμενη...

Ανίχνευση της σκέψης της λεύκας (ΔσΡ λεύκας)

Τα παιδιά περνούν από τη λεύκα, την αγγίζουν και γίνονται η φωνή της, ανακοινώνοντας καθένα από μία σκέψη σχετικά με την αιτία της απουσίας του άλογο

Το όνειρο της λεύκας

Εκείνο το βράδυ η λεύκα ονειρεύτηκε πως το άλογο ήταν πάλι κοντά της

και του έθεσε τρία βασικά ερωτήματα:

Τι πρέπει να κάνει κανείς για να αποκτήσει έναν φίλο;

Πώς μπορεί να αναγνωρίσει κανείς έναν πραγματικό φίλο;

Τι χρειάζεται να κάνει κανείς για να κρατήσει μία φιλία;

Τα τρία ερωτήματα της Λεύκας (ΔσΡ Λεύκας) - Μαθητές σε συλλογικό ρόλο Αλόγου

Τα ερωτήματα δίνονται γραπτά στους μαθητές τα ίδια για όλες τις ομάδες. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στις συζητήσεις των ομάδων και διακριτικά παρεμβαίνει στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων θέσεων, καταδεικνύοντας τα αδύνατα σημεία της επιχειρηματολογίας τους. Ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο ακολουθεί η παρουσίαση των απαντήσεων της κάθε ομάδας στα κοινά ερωτήματα και συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης.

Αφήγηση

Εντωμεταξύ είχε φτάσει η άνοιξη και το άλογο δεν είχε ακόμη εμφανιστεί. Όμως, ξαφνικά μια απριλιάτικα νύχτα το άλογο επιστρέφει, εξηγώντας στη λεύκα ότι το αφεντικό του ολόκληρο τον χειμώνα το είχε κλειδωμένο σε ένα σταύλο και δεν το άφηνε να φύγει. Ενώ παράλληλα της έδωσε την υπόσχεση πως δεν πρόκειται να την εγκαταλείψει ξανά. Όλη η φύση θαυμάζει την παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας και αρχίζει να την τραγουδά. Πες, πες το μυστικό έφτασε και στα αυτιά της γυναίκας του αφεντικού, η οποία γνώριζε τη γλώσσα των φυτών, γιατί τα αγάπαγε πολύ. Κι εκείνη το είπε στον άντρα της, ο οποίος έτρεξε να το φέρει πίσω...

Συμβούλιο του αφεντικού και των φυτών: Θέατρο της αγοράς

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Οι μαθητές της πρώτης ομάδας υποδύονται τους κατοίκους του χωριού που συμβουλεύουν το αφεντικό (ΔσΡ- αφεντικού) να πάρει βίαια πίσω το άλογο. Ζητάμε από τους μαθητές να διατυπώσουν τρία τουλάχιστον διαφορετικά επιχειρήματα. Ενώ οι μαθητές της δεύτερης ομάδας υποδύονται τα φυτά που επιθυμούν το άλογο να παραμείνει μαζί με τη λεύκα και διατυπώνουν και εκείνα τρία επιχειρήματα.

Δημιουργική Γραφή

Αφού ακουστούν όλες οι απόψεις, η κάθε ομάδα καλείται να γράψει τη δική της εκδοχή για την έκβαση της υπόθεσης και το τέλος του έργου. Όταν όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν την εργασία τους την παρουσιάζουν στην τάξη.

Σιωπηρή ανάγνωση – καταληκτική δράση

Μετά την ολοκλήρωση της προσέγγισης του έργου «Η παράξενη αγάπη του αλόγου και της λεύκας» μέσω της δραματοποίησης, όπως είχαμε συμφωνήσει με τους μαθητές από την έναρξη της δράσης, αφιερώνεται ένα διδακτικό δίωρο για την ανάγνωση του βιβλίου. Δραστηριότητα στην οποία μετέχουν με ενθουσιασμό όλοι οι μαθητές. Δίνεται, λοιπόν, από ένα τουλάχιστον ανάτυπο της υπό πραγμάτευση ιστορίας, σε κάθε ομάδα για να διαβάσουν το βιβλίο.

5. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Κατά τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος φιλαναγνωσίας διαπιστώθηκε ότι μέσα από τις δραστηριότητες δραματοποίησης των λογοτεχνικών έργων, δημιουργήθηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές αφενός ισχυρά αναγνωστικά κίνητρα και αφετέρου αναγνωστικές δεξιότητες. Έτσι, όλα τα παιδιά διάβασαν τα υπό ανάλυση βιβλία και όσο προχωρούσε, μάλιστα, η υλοποίηση του προγράμματος πρότειναν και οι μαθητές έργα για δραματοποίηση από τη μικρή βιβλιοθήκη που είχε δημιουργηθεί με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην τάξη. Αναφορικά με την παραγωγή λόγου στην τάξη είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σε όλα τα παιδιά συντελέστηκε σημαντική πρόοδος στην προφορική τους έκφραση αλλά και στη γραπτή. Επίσης, όλοι οι μαθητές έδειξαν μεγάλη προθυμία για συμμετοχή και για ανάληψη ρόλων. Ενώ παράλληλα σημειώθηκε μεγάλη αλλαγή της τάξης απέναντι στο ομαδικό συνεργατικό πνεύμα. Από τα πορίσματα, λοιπόν, της μελέτης αυτής προκύπτει ότι η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως διδακτικού μέσου προωθεί αποτελεσματικά τη φιλαναγνωσία, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να επιτύχουν τη «λογοτεχνική ανάγνωση».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, Δ. (1999). Λογοτεχνικό βιβλίο και εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού; Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 177-187). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αρατζίδου, Ε. & Κουράκη, Ε. (2013). Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή. *Πρακτικά Συνεδρίου.* Ανακτήθηκε στις 12-08-2015. *http://cwconference.*

web.uowm.gr/index.php/conference-2013

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλάκη, Α. & Γιαννακουδάκης, Λ. (2009). *Η δημιουργική γραφή στο Δημοτικό σχολείο. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Κέδρος.

Γεωργίου, Χρ. (2006). Η παιδική λογοτεχνία στα πλαίσια της χειραφετητικής παιδαγωγικής. *Virtual School. The Sciences of Education Online*, 3 (3). Ανακτήθηκε στις 16 -02- 2007. http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/GeorgiouChildLiterature.html.

Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω / Δαρδανός.

Καλογήρου, Τζ. (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Κατσαρίδου, Μ. (2001). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών* (σσ. 21-33). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουκουλομμάτης, Δ. (1999). *Λογοτεχνία και γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Έλλην.

Λώλη, Ε. (2004-2005). Το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του δασκάλου στη σύγχρονη νεοελληνική πεζογραφία. *Κίνητρο,* 6, 167-192.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας* (τόμ. Α΄). Αθήνα: Γρηγόρης.

«Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)- Νέο Προγραμμα Σπουδών- Οριζόντια Πράξη» ΟΠΣ: 295450, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: Αθήνα 2011.

Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα, 15*. Ανακτήθηκε στις 10-08-2015. http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95

Παπαδάτος, Γ. Σ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις: Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδάτος, Γ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην Κοινω-*

νία. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Παπαντωνάκης, Γ. (2005). Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των κειμένων επιστημονικής φαντασίας. Σκέψεις με αφορμή αναγνώσεις ελληνικών παιδικών κειμένων επιστημονικής φαντασίας. *Κείμενα,* 3. Ανακτήθηκε στις 16-01- 2007. http://keimena.ece.uth.gr
Παπαρούση, Μ. (2005). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση. *Κείμενα*, 2. Ανακτήθηκε στις 15-02-2007. http://keimena.ece.uth.gr.
Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*/μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Β. Ξενόγλωσση

Dobbertin, C. (2005). American stories: An English unit on reading and writing historical fiction. In C.A. Tomlinson & C. Eidson (Eds). *Differentiation in Practice: A resource guide for differentiating curriculum*, Grades 9-12 (pp. 21-59). Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Gregory, G.H. & Champan, C. (2006). *Differentiated Instructional Strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks: Corwin Press.
Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38 (2), 68 - 70.
Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text and the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University press.

Παράρτημα: τα λογοτεχνικά έργα

Μπουλώτης, Χ. (2001). *Η απίθανη αγάπη του αλόγου και της λεύκας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Σπυροπούλου, Ζ. (2004). *Ο Γαλετζάς: Λαικό παραμύθι της Ρούμελης*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
Σακκά-Νικολακοπούλου, Ν. (2011). *Το ζωντανό ρομπότ*. Αθήνα: Πατάκη.
Παπαθεοδούλου, Α. (2006). *Σισουντό ή σ' ένα ξεχασμένο πιάνο. Ένα ασπρόμαυρο μουσικό παραμύθι για τη διαφορετικότητα*. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας.

ABSTRACT

The current study focuses on how we used the different techniques of dramatization of «Drama in Education» to approach Modern Greek Children Literature. This action took place during 2014-2015 under a program about filanagnosia that was developed inthe 2nd Experimental Elementary School of Ioannina. In addition, we present one of the didactic scenarios that we applied in this program. The aim of this program was to motivate students to read literature and to show that the approach of literature through dramatization not only promotes filanagnosia but also improves the reading abilities of the students. The conclusion of this study was that the students indeed had a strong motivation to read literature and they improved their reading abilities.

Δρ. Ελευθερία Λώλη
Δασκάλα ΠΕ70
Ζυγομάλλη 24, Ιωάννινα, Τ.Κ. 45332
Τηλ.: 6949920304
E-mail: Elef67@yahoo.gr

Φιλαναγνωσία και Νέες Τεχνολογίες: Εμψυχωτικές διδακτικές δραστηριότητες για μαθητές-αναγνώστες της ψηφιακής εποχής

Μεταξούλα Μανικάρου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτελεί αναμφισβήτητη πραγματικότητα ότι η ψηφιακή εποχή διαμορφώνει ένα νέο τοπίο το οποίο συνοδεύεται από σύγχρονες μορφές γραμματισμού και απαιτεί ποικίλες δεξιότητες, αφού η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελεί ισχυρό στοιχείο ταυτότητας, με αποτέλεσμα ορισμένοι να μιλούν για διαφορετικούς κόσμους, όσοι γεννήθηκαν στον τεχνολογικό κόσμο και όσοι τον έμαθαν ενήλικες (Νικολαϊδου, 2009: 66).

Στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα ο σημερινός αναγνώστης έρχεται όλο και πιο συχνά και συστηματικά με κείμενα όχι μόνο έντυπα αλλά και ψηφιακά, ώστε να φαίνεται ότι η ψηφιακή συνθήκη έχει αισθητά ευνοήσει την υπόθεση της ανάγνωσης. Επίσης, η ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων έχει διαμορφώσει ένα νέο κειμενικό περιβάλλον, μια νέα κειμενική «οικολογία», ως προς την παραγωγή, διακίνηση και πρόσληψη των κειμένων, καθώς και καινοφανείς αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές, οι οποίες είτε συμβιώνουν και συλλειτουργούν με τις παλιές είτε επιβάλλουν σύγχρονες και σύνθετες δεξιότητες.

Το *προφίλ του αναγνώστη της ψηφιακής εποχής* αποσυσχετίζεται από χωροχρονικές αναφορές και έχει αναμορφωθεί ως προς τον τρόπο (πώς), τον τόπο (πού), το περιεχόμενο (τι) και τον χρόνο (πότε) διαβάζει. Η σύγχρονη αναγνωστική κουλτούρα της νέας γενιάς, μιας γενιάς multitasking αναγνωστών, η οποία μπορεί παράλληλα με την (ψηφιακή) ανάγνωση ενός κειμένου να κάνει ένα - δυο -τρία like στο facebook, να στέλνει e-mail ή να twitάρει ένα απόσπασμα, το οποίο μόλις πριν λίγο διάβασε, σηματοδοτεί μια επανάσταση που επιφέρουν οι νέες τεχνολογίες, όχι μόνο λόγω του όγκου της παρεχόμενης γνώσης, αλλά και της πολυμεσικότητας, της διαδραστικότητας και υπερκειμενικότητας (Νικολαϊδου κ. ά., 2014· Τικτοπούλου, 2015).

Σε αυτό το εν εξελίξει τοπίο, το οποίο προβάλλει την αναγκαιότητα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την προώθηση της φιλαναγνωσίας, δεν έλειψαν και *οι φόβοι για το μέλλον ή και το τέλος της ανάγνωσης*. Για παρά-

δειγμα ο Σβεν Μπίρκερτς, στο βιβλίο του *Οι ελεγείες του Γουτεμβέργιου. Η μοίρα της ανάγνωσης*, υποστηρίζει ότι «η τυπωμένη σελίδα και η οθόνη του υπολογιστή δεν αλληλοσυμπληρώνονται, είναι εξ ορισμού αντίθετες δυνάμεις, ευνοούν διαφορετικούς πολιτισμούς και η αναπόφευκτη σύγκρουσή τους θέτει σε κίνδυνο εξαφάνισης την ανάγνωση και την κοινωνική της σημασία στο νέο και ανερχόμενο ηλεκτρονικό επικοινωνιακό πεδίο» (διασκευή από το οπισθόφυλλο του βιβλίου). Ακολούθως, ο Alvin Kernan, στο βιβλίο του *Ο θάνατος της λογοτεχνίας*, μιλώντας για το τέλος της ανάγνωσης, εκφράζει τους δικούς του φόβους για το τέλος της λογοτεχνίας, αναφέροντας ότι «η λογοτεχνία είναι νεκρή ή στην καλύτερη περίπτωση αργοπεθαίνει, γιατί εξωθείται στο περιθώριο από μια κοινωνία κυριαρχούμενη από την τηλεόραση και τις άλλες μορφές ηλεκτρονικής επικοινωνίας». Ακόμη, ο George Steiner, στο βιβλίο του *Η σιωπή των βιβλίων*, νοσταλγεί τον «κλασικό» τύπο της ανάγνωσης, υπογραμμίζοντας την «ακατάπαυστα απειλούμενη συνέχεια και την ευπάθεια του γραπτού λόγου, [αφού] τα βιβλία, εξαιρετικά ευάλωτα, μπορούν να αφανιστούν ή να καταστραφούν». Οι ενδεικτικές αυτές απόψεις για το τέλος της ανάγνωσης, λόγω της εισβολής των νέων τεχνολογιών, μέσα από την άρθρωση μιας άγονης πολεμικής επιχειρηματολογίας, μπορούν να λειτουργήσουν μόνο ως συμβολή στον διογκούμενο προβληματισμό για την ανατέλλουσα εποχή, αφού κανένα medium (μέσον) δεν αχρηστεύτηκε στην ιστορία της ανθρωπότητας, επειδή ανακαλύφθηκε κάποιο άλλο, π.χ. ο κινηματογράφος και το θέατρο λόγω της ανακάλυψης της τηλεόρασης, η γραφή και η ανάγνωση λόγω της χρήσης του χαρτιού και όχι των παπύρων ή της περγαμηνής (Νικολαΐδου, χ.χ.).

Τελικά, προβληματισμοί και ερωτηματικά υπάρχουν και παραμένουν· όλα, όμως, δοκιμάζονται στην πράξη. Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή ο εκπαιδευτικός σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, σεβόμενος τους αναγνωστικούς όρους της νέας ψηφιακής γενιάς, οφείλει να αναζητήσει τρόπους ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των στρατηγικών ανάγνωσης και να αξιοποιήσει τη δυναμική της τεχνολογίας ως μοχλό ανύψωσης της στάθμης της φιλαναγνωσίας. Με άλλα λόγια, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αναζωπυρώσουν το ενδιαφέρον του μαθητή-αναγνώστη και να διαμορφώσουν φιλαναγνωστικές συμπεριφορές, σε έναν πολιτισμό στον οποίο αίρεται η κειμενική ηγεμονία και η δεσποτική κυριαρχία του λογοτεχνικού λόγου, καθώς και η πεποίθηση ότι η λογοτεχνία αποτελεί μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος, άσχετη με τον κόσμο της τεχνολογίας. Συνεπώς, η δημιουργία ενός **«ηλεκτρονικού εργαστηρίου ανάγνωσης»** θα επιτύχει τη σύζευξη της τέχνης του λόγου (λογοτεχνίας) και της τεχνολογίας.

ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

1. Ιστορικοφιλολογική μέθοδος: Τα ψηφιακά περιβάλλοντα μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή άφθονου και πληθωρικού υποστηρικτικού υλικού γνωστικού τύπου, με πρόσβαση πολύ εύκολη σε αυτόν τον όγκο των δεδομένων από ό,τι τα αντίστοιχα περιβάλλοντα παραδοσιακού γραμματισμού. Για παράδειγμα, οι μαθητές, μέσα από βάσεις δεδομένων, μηχανές αναζήτησης, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, ιστοσελίδες συγγραφέων και εμπορικών ηλεκτρονικών βιβλιοπωλείων, κινούνται με μεγαλύτερη ευκολία και ανασύρουν πληροφορίες για τον τίτλο και το είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο (μυθιστόρημα, διήγημα κ.λπ.), εξετάζουν είδη και ρεύματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, εντάσσουν το έργο στο κοινωνικό, πολιτικό, ιδεολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο της περιόδου και ανιχνεύουν τις επιδράσεις του, συνδέουν πόλεις με λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. ο ιστότοπος «Λογοτεχνία και Πόλεις» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας/ΚΕΓ), βλέπουν συνδυαστική παρουσίαση λογοτεχνικών αποσπασμάτων και ιστορικών τεκμηρίων για κάθε περίοδο της ελληνικής ιστορίας (π.χ. ο ιστότοπος «Ιστορία και Λογοτεχνία» του ΚΕΓ), μελετούν σχετικά δημοσιευμένα κριτικά δοκίμια και άρθρα, εμπλέκονται ενεργητικά σε ένα εικονικό ταξίδι στη ζωή του συγγραφέα, παρατηρώντας εικόνες, προσωπογραφίες, χειρόγραφα. Μέσα από τον κορεσμό της αφθονίας, αλλά και την αμηχανία κάποτε της επιλογής (Παρίσης, 2011), οι μαθητές γόνιμα και ουσιαστικά συμμετέχουν, κατανοούν και ανασυστήνουν την ιστορικότητα του έργου και του συγγραφέα. Η δυνατότητα, μάλιστα, πρόσβασης στο συνολικό έργο του συγγραφέα αντιμετωπίζει το πρόβλημα της αποσπασματικότητας των ανθολογούμενων κειμένων στα διδακτικά εγχειρίδια «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» (Νέζη, χ.χ.).

2. Η λογική των συγκρίσεων: Κατά τη φιλαναγνωστική αυτή πρακτική ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές του να προβούν σε συγκριτική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου με το ηλεκτρονικό ομόλογό του. Αρχικά, ο παραλληλισμός και η αντιπαραβολή θα γίνει στο επίπεδο του περιεχομένου (τι;), ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές (προσθήκες, αφαιρέσεις, τροποποιήσεις, συμπυκνώσεις). Στη συνέχεια, σε μορφολογικό (πώς;) και σε λειτουργικό επίπεδο (γιατί;) ώστε να διερευνηθούν, με βάση τις συμβάσεις του κάθε είδους, τα παραγόμενα μηνύματα και ο τρόπος μετάδοσής τους για την προσέλκυση και τον επηρεασμό του δέκτη.

Ακόμη, η συγκριτική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με την κινηματογραφική, τηλεοπτική και θεατρική μεταφορά του, εκτός από την απόλαυση που προσφέρει η θέαση ή η ακρόαση, επιτρέπει τον εντοπισμό της

διαφορετικής οπτικής ανάμεσα στην κειμενική και τη θεατρική, τηλεοπτική και κινηματογραφική αφήγηση, ανάμεσα στον συγγραφέα και τον σεναριογράφο-σκηνοθέτη (Αρτζανίδου, κ.ά., 2011). Επίσης, οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν σε χάρτες-ταμπλό τα αποτελέσματα της σύγκρισης από άποψη περιεχομένου ή μορφολογίας, να αιτιολογήσουν την επιλογή τους και να δώσουν τη δική τους ηλεκτρονική μεταφορά, είτε αναδιατάσσοντας το περιεχόμενο είτε επιλέγοντας δικούς τους τρόπους παρουσίασης.

Επιπλέον, στη λογική της σύγκρισης οι μαθητές αναζητούν και εντοπίζουν το ίδιο βιβλίο σε διαφορετικές βάσεις ψηφιακών βιβλιοθηκών και παρατηρούν τον τρόπο παρουσίασής του. Τέλος, οι μαθητές δημιουργούν ένα corpus κειμένων με σαφώς προσδιορισμένες μεταβλητές το οποίο προκύπτει, μέσω της διακειμενικής προσέγγισης, αντιπαραβάλλοντας θεματικά και υφολογικά κείμενα του ίδιου ή άλλων συγγραφέων.

3. «Βιβλία που ακούγονται», «audio books», «ηχοβιβλία»: Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές του να επισκεφτούν εξειδικευμένους ιστότοπους, όπως για παράδειγμα ο «Μικρός Αναγνώστης» http://www.mikrosanagnostis.gr/ και ο ιστότοπος http://www.bookbook.gr/index.php, οι οποίοι περιλαμβάνουν «ομιλούντα βιβλία», δηλαδή θεατρικά χρωματισμένες λογοτεχνικές αναγνώσεις, που είτε διαβάζονται από τον ηλεκτρονικό αφηγητή (electronic storytelling) είτε εκφωνούνται από σημαντικούς ηθοποιούς είτε αφορούν ιστορικές ηχογραφήσεις μειζόνων ποιητών που έχουν αφήσει το ίχνος της φωνής τους. Μάλιστα, στις ιστορίες που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες υπάρχει η δυνατότητα το παιδί να τις διαβάζει γυρνώντας παράλληλα τις σελίδες του ψηφιακού βιβλίου ή ακόμη να φωτίζεται το αντίστοιχο κείμενο. Το γεγονός αυτό συντελεί στην απόκτηση προαναγνωστικών δεξιοτήτων στα νήπια μέσω της σύνδεσης προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ οι παιγνιώδεις δραστηριότητες (π.χ. ηχητικά εφέ, βίντεο, κινούμενα σχέδια), οι οποίες, ενδεχομένως, συνοδεύουν το ηλεκτρονικό κείμενο, προκαλούν το ενδιαφέρον (Γιαννικοπούλου, 1998: 210). Στο πλαίσιο της φιλαναγνωστικής αυτής δραστηριότητας είναι δυνατόν να παρακινήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές να προσεγγίσουν ποιήματα που διάβασαν μέσα από το άκουσμα διαφορετικών απαγγελιών ή μελοποιημένων ποιημάτων και να γράψουν ποια τους αρέσει και την προτιμούν και για ποιο λόγο. Ακόμη, να ηχογραφήσουν τη δική τους απαγγελία και να τη συγκρίνουν με τα ακούσματά τους. Με αυτόν τον τρόπο ασκούνται σε ένα είδος προσληπτικής και ακουστικής ευαισθησίας (ακουστικός γραμματισμός).

4. «Βάλτε μπρος τις μηχανές ανάγνωσης»: Κάπως έτσι θα μπορούσε να τιτλοφορηθεί η φιλαναγνωστική δραστηριότητα στο ψηφιακό περιβάλ-

λον. Σήμερα όλο και μεγαλύτερο μέρος της έντυπης λογοτεχνίας και της σχετικής γραμματείας, ως επί το πλείστον ελεύθερης πνευματικών δικαιωμάτων, «μεταναστεύει» στο διαδίκτυο και ψηφιοποιείται. Σε αυτές τις περιπτώσεις το έντυπο κείμενο, είτε ολόκληρες εκδόσεις είτε αποσπάσματα έργων σε «ανθολογίες», ψηφιοποιείται σε μορφή pdf ή word. Οι ηλεκτρονικές ή ψηφιακές αυτές εκδόσεις, γνωστές ως *ηλεκτρονικά βιβλία (e-books)*, δηλαδή τα κείμενα σε ψηφιακή μορφή, αποτελούν σταθμό και επανάσταση στα εκδοτικά και αναγνωστικά δεδομένα της λογοτεχνίας. Τα e-books διακινούνται ηλεκτρονικά και οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να τα διαβάζουν on line ή, αφού τα «κατεβάσουν» στον υπολογιστή, να τα διαβάζουν ανεξάρτητα από τη διαδικτυακή πρόσβαση (off line). Πολλά από αυτά τα ηλεκτρονικά βιβλία είναι δωρεάν και για άλλα υπάρχει η δυνατότητα της αγοράς τους από ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία. Πρόκειται για τη λεγόμενη *ψηφιοποιημένη λογοτεχνία*, η οποία μπορεί να είναι στατική και ορίζεται ως η αντικατάσταση του παραδοσιακού χάρτινου βιβλίου από το ηλεκτρονικό και η ηλεκτρονική μεταφορά αυτούσιων λογοτεχνικών βιβλίων, παλαιότερων ή σύγχρονων. Μπορεί να έχει και δυναμικό χαρακτήρα και το ηλεκτρονικό βιβλίο να γίνει διαδραστικό στην περίπτωση που διαθέτει υπερδεσμούς (links), δηλαδή ένα ποικίλο και εκτενές υλικό γραπτών, ακουστικών, οπτικών κειμένων, όπως ερμηνευτικές προτάσεις και πραγματολογικές πληροφορίες για χωρία του βιβλίου, εκδοτικά θέματα του βιβλίου, διακειμενική επικοινωνία και προσέγγιση με άλλα λογοτεχνικά έργα, φωτογραφικό υλικό, βίντεο, χειρόγραφα, σκηνές από τηλεοπτική, θεατρική και κινηματογραφική μεταφορά του έργου, μελοποιήσεις και απαγγελίες (Δανιήλ, 2006). Ο τρόπος οργάνωσης αυτού του πλήθους των συνοδευτικών πληροφοριών, που βρίσκονται σε μορφή κειμένου και υπερβαίνει τη γραμμικότητα, αποτελεί το *υπερκείμενο* (υπερ-κείμενο, hypertext), το οποίο θεωρήθηκε πραγματική επανάσταση, γιατί ανατρέπει το επικοινωνιακό σχήμα του γνωστού γλωσσολόγου και θεωρητικού της λογοτεχνίας Roman Jakobson («πομπός-μήνυμα-δέκτης»).

Από την άλλη υπάρχει η *ψηφιακή λογοτεχνία*, η *κυβερνολογοτεχνία* (cyberliterature), η *υπερλογοτεχνία* (hyperliterature), η ηλεκτρονική ή υπολογιστική λογοτεχνία, η διεπιδραστική λογοτεχνία (interactive fiction γνωστή με τα αρχικά IF), η οποία γράφεται και παράγεται από την αρχή και αποκλειστικά σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, ενσωματώνει ποικίλους σημειωτικούς πόρους (γραφικά, εικόνες μουσική, βίντεο), καταργώντας τη μονοκρατορία του λόγου. Είναι η «γηγενής ψηφιακή λογοτεχνία», μια λογοτεχνία η οποία γεννήθηκε μαζί με την πληροφορική (Δημητρούλια, 2006),

γιατί χρησιμοποιεί το δυναμικό των προγραμματιστικών μέσων με τρόπους που καθιστούν αδύνατη την έντυπη δημοσίευσή της.

Η νέα μορφή οργάνωσης και παράστασης του λογοτεχνικού κειμένου, ως αναγνωστικού εργαλείου, μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τον μαθητή-αναγνώστη. Οι «ενεργές περιοχές», κάποια, δηλαδή, «κομβικά σημεία» (π.χ. χαρακτήρας, ήρωας, πλοκή, τέλος), του δίνουν τη δυνατότητα για πολλαπλές επιλογές και διάρθρωση της διήγησης με τον δικό του ενεργό και εναλλακτικό τρόπο (Γιαννικοπούλου, 1998). Με άλλα λόγια, καλούν τον ενεργό αναγνώστη να χαράξει τα δικά του μονοπάτια και τις διαδρομές ανάγνωσης, να διακόψει, δηλαδή, τη γραμμική/σειριακή/μη ιεραρχική ανάγνωση και, τοποθετώντας το βελάκι της οθόνης στους υπερδεσμούς, να ακολουθήσει διαφορετική αναγνωστική διαδρομή, τη δική του αναγνωστική πορεία, μέσα στο κειμενικό υλικό.

Παράλληλα, ο μαθητής μπορεί να γίνει και συνδιαμορφωτής του κειμένου, τοποθετώντας υπερδεσμούς, δηλαδή διακλαδώσεις στο κείμενο. Κατά τη μεταγραφή ενός συμβατικού λογοτεχνικού κειμένου από έντυπη μορφή σε υπερκειμενική, ο μαθητής θα πρέπει να αποφασίσει για την αναδιοργάνωση της αφηγηματικής δομής έτσι, ώστε να δημιουργηθεί ένα ελαστικό και πολυεπίπεδο υπερκείμενο, οπότε και από την ανασύσταση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου παραγωγής του λογοτεχνικού έργου (ιστορικοφιλολογική μέθοδος), οδηγείται στην κατάδειξη του μηχανισμού της συγγραφής και της οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου (Κυρκίνη, κ.ά., 2006).

Συνεπώς, οι μαθητές, προσαρμόζοντας την ανάγνωση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τη διάθεση και τον χρόνο τους, αποκτούν διπλό ρόλο. Αφενός μεν ως *αναγνώστες* ακολουθούν μια πιο εξατομικευμένη, ενεργή και ισχυροποιημένη πορεία ανάγνωσης και αφετέρου ως *συγγραφείς* έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν το κείμενο με τα δικά τους κείμενα, οπότε από αποδέκτες και ερμηνευτές των λόγων άλλων, γίνονται πραγματικοί δημιουργοί ιστοριών.

Τελικά, η ψηφιακή και η ψηφιοποιημένη λογοτεχνία διαβάζονται και βιώνονται με πολύ διαφορετικούς τρόπους από την έντυπη. Δεν απαιτούν, δηλαδή, μόνο αναγνωστικές δεξιότητες αλλά και τεχνολογικές, γιατί ο αναγνώστης είναι και αναγνώστης-χρήστης καθώς χρησιμοποιεί και όποιο άλλο ηλεκτρονικό διάμεσο (interface), ενώ διαπραγματεύεται κάθε στιγμή και τις ιδιότυπες απαιτήσεις της ανάγνωσής του.

Βέβαια, δεν έχουν λείψει και οι σχετικοί προβληματισμοί ως προς το υπερκείμενο, το οποίο ευθύνεται και για την περίπτωση της ψηφιοποιημένης (διαδραστικής) και της ψηφιακής λογοτεχνίας. Ένα τέτοιο θέμα ξεφεύ-

γει από τα όρια της μελέτης μας. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο προσεκτικός σχεδιασμός και ο περιορισμένος αριθμός διακλαδώσεων στο κείμενο, οι στοχευμένοι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι και η μεθοδική διερεύνηση της σκοπιμότητας του υπερκειμένου μπορούν να αποτελέσουν ενδεικτικά κάποιες προτάσεις διδακτικής χρήσης τού υπερκειμένου.

Σημειώνουμε εδώ ότι στο πλαίσιο της προώθησης και ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας, από τη δεκαετία του 2000 και εξής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η κατασκευή φορητών συσκευών ανάγνωσης (e-book reader, iPad), οι οποίες εκτός από το καθαρά χρηστικό μέρος της αναπαραγωγής και προβολής κειμένων και ηλεκτρονικών βιβλίων, προσδίδουν και ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

5. Η πολυμεσική λογική της ανάγνωσης: Οι νέες τεχνολογίες, κοντά στα κλασικά και παραδοσιακά μέσα έκφρασης γραπτού λόγου και εικόνας, έδωσαν τη δυνατότητα να προστεθούν ήχοι, οπτικά εφέ, οσφρητικά ερεθίσματα, εμψύχωση (animation) των χάρτινων, παραμυθικών ηρώων και προσέδωσαν στην ανάγνωση μια πολυεπίπεδη και πολυδιάσταση εμπειρία, μέσα από τα πολλά και διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας (Γιαννακοπούλου, 1998· 2004). Η στοχευμένη, μάλιστα, δημιουργία πολυμεσικού υλικού, που υπερβαίνει τη στενά κειμενική διάσταση, αποτελεί ιδανικό τρόπο συνδυασμού τερπνότητας και ωφέλειας. Φιλαναγνωστική πρόκληση αποτελεί η κατασκευή εκ μέρους των μαθητών των δικών τους πολυμεσικών δημιουργιών, π.χ. διαφημιστική διαδραστική αφίσα, πρόσκληση και πρόγραμμα εκδήλωσης για την παρουσίαση του βιβλίου, διαφημιστικό κείμενο για τη μετάδοση συγκεκριμένου μηνύματος (π.χ. οικολογικού), μετατροπή του μονότροπου έντυπου κειμένου σε ζωντανό λειτουργικό σύνολο λόγου, ήχων, εικόνων και μουσικής, ψηφιακή αφήγηση, κόμικ. Κάτι τέτοιο, όμως, σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν προηγουμένως κατανοήσει, βιώσει και εμβαθύνει στο περιεχόμενο του κειμένου και, ασκώντας τις συνθετικές και κριτικές ικανότητές τους, θα το αποδώσουν πολυτροπικά. Θετική εμπειρία της πολυμεσικής αυτής λογικής είναι το ολιστικό μοντέλο αναπαράστασης και πρόσληψης του κόσμου. Βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν εγκυμονούν και κίνδυνοι, όπως ο εγκλωβισμός στον εντυπωσιασμό, η διάσπαση της προσοχής, η απομάκρυνση από τη λογοτεχνική εμπειρία, η καταστρατήγηση της ενότητας της ιστορίας, μέσα από το αέναο κυνήγι της ανακάλυψης των στοιχείων του πολυμεσικού βιβλίου (Γιαννικοπούλου, 2004).

6. Η συγχρονική και ασύγχρονη επικοινωνία και η δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων: Στην εποχή της παντοκρατορίας του διαδικτύου η συζήτηση των μαθητών για τα αναγνώσματά τους δεν γίνεται ευκαιριακά και στο

πλαίσιο ενός μαθήματος, αλλά απλώνεται στον χώρο και στον χρόνο, όπως μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), της δια ζώσης επικοινωνίας (online chat) ή της ηλεκτρονικής λίστας συζητήσεων (forum), της τηλεδιάσκεψης μεταξύ τάξεων απομακρυσμένων σχολείων, των κοινωνικών δικτύων, των εικονικών τάξεων (virtual classrooms), κ.λπ.), με αποτέλεσμα οι μαθητές να εμπλέκονται σε σύγχρονες και ασύγχρονες αλληλεπιδράσεις και συνομιλίες και να δημοσιοποιούν την αναγνωσιτκή τους αντίδραση ή τα συγγραφικά τους πονήματα. Με άλλα λόγια, οι σύγχρονες τεχνολογίες, βασισμένες στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, η οποία εστιάζει στη «διάδραση» ή «συναλλαγή» ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, διευκολύνουν σημαντικά τη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων, ως έναν εικονικό χώρο σκέψης, οικοδόμησης εννοιών, βαθύτερης κατανόησης των αναγνωσμάτων τους, δομημένης συζήτησης, εκτεταμένης γραπτής και αισθητικής ανταπόκρισης και αναστοχασμού (Μάτος κ.ά., 2006). Παράλληλα, εκπαιδεύουν τους μαθητές και στον ρόλο του συγγραφέα εκτός από αυτόν του αναγνώστη, προσφέροντας και στους δύο αυτούς ρόλους δημόσια έκφραση. Η επικοινωνία, βέβαια, με άλλα μέλη της αναγνωστικής κοινότητας μπορεί να γίνει και με τις πλατφόρμες συνεργατικής γραφής της τεχνολογίας web 2.0 (π.χ. wiki, blogs, google docs), οι οποίες αποτελούν ιδανικά πεδία συνεισφοράς, διοχέτευσης και αξιοποίησης της μαθητικής δημιουργίας, παρέχοντας το πλεονέκτημα της «ζωντανής» συνδιαμόρφωσης. Θα μπορούσε, μάλιστα, να δημιουργηθεί ένα ψηφιακό αναγνωστικό και συγγραφικό αρχείο, το οποίο θα περιλαμβάνει τη δημοσίευση της αναγνωστικής αντίδρασης ή των συγγραφικών πονημάτων των μαθητών.

7. Η επικοινωνία μέσω του skype και των ιστοτόπων των συγγραφέων: Μια ακόμη πιθανή δραστηριότητα είναι να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός μια εικονική επίσκεψη και ψηφιακή συνάντηση της τάξης του με έναν συγγραφέα μέσω του skype. Επίσης, να παρακινήσει τους μαθητές του να επισκεφτούν ιστότοπους των σύγχρονων συγγραφέων, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακοί και δημιουργούν προσωπικούς ιστοτόπους, που περιλαμβάνουν φωτογραφίες τους, σύντομα βιογραφικά, κριτικές και παρουσιάσεις των βιβλίων τους, παραθέτουν τίτλους και περιλήψεις των έργων τους, αλλά και πλατφόρμες επικοινωνίας.

8. Η επίσκεψη σε ιστότοπους εκδοτικών οίκων: Πολλοί εκδοτικοί οίκοι εφοδιάζουν σε απευθείας σύνδεση (online) ειδήσεις βιβλίων και περιλήψεις περιγραφών, προσφέρουν κατάλογο δραστηριοτήτων (π.χ. ερωτήσεις κατανόησης και εμβάθυνσης, υφολογικές, σχετικές με τη συναισθηματική ανταπόκριση του αναγνώστη, σχόλια στο ύφος της εικονογράφησης κ.λπ.), με

βάση τα λογοτεχνικά βιβλία που έχουν εκδώσει και με αυτό τον τρόπο διευκολύνουν σημαντικά τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια μύησης των μαθητών του στη φιλαναγνωσία.

9. Η λεξιλογική ανάλυση του κειμένου: Φιλαναγνωστική δραστηριότητα είναι να ζητά ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, την αναλυτική προσέγγιση του λεξιλογίου του βιβλίου ή του κειμένου, για παράδειγμα τη μελέτη της συχνότητας χρήσης των λέξεων, τη σημασιολογική τους φόρτιση σε σχέση με τα συμφραζόμενα, τις διαφοροποιήσεις ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος (ποίημα, διήγημα) και το λογοτεχνικό ρεύμα (ρομαντισμός, συμβολισμός, υπερρεαλισμός). Συνεπώς, η χρήση της πληροφορικής διευκολύνει σημαντικά τους μαθητές στην ανανέωση των στρατηγικών ερμηνείας του κειμένου, συγκριτικά με τα έντυπα λεξικά των παραδοσιακών περιβαλλόντων γραμματισμού. Η παιδοκεντρική, όμως, αυτή προσέγγιση της διδασκαλίας οπωσδήποτε έχει τα όρια της τα οποία καλείται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, ώστε να μην μετατραπεί σε μια διαδικασία φορμαλιστικού τύπου και εκτραπεί από την αισθητική απόλαυση του κειμένου.

10. Με αφορμή την ανάγνωση βιβλίων γνώσεων παιδικής λογοτεχνίας: Οι μαθητές παρακινούνται να αναζητήσουν σε ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια ανάλογες με το κείμενο πληροφορίες, να τις παρουσιάσουν στην τάξη, να τις συγκρίνουν, να αποκωδικοποιήσουν και να κατανοήσουν τις διαφορετικές συμβάσεις ως προς το περιεχόμενο (πληροφοριακός χαρακτήρας) και τη μορφή (γλώσσα, ύφος).

11. Ο επεξεργαστής κειμένου: Φιλαναγνωστική εμψύχωση αποτελεί και η αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου, ο οποίος επιτρέπει στους μαθητές να συνθέσουν και να επεξεργαστούν γραπτά κείμενα με μεγαλύτερη άνεση, με δυνατότητες που διευκολύνουν την ευπρόσωπη παρουσίαση των κειμένων, με γράμματα που επιλέγουν οι ίδιοι μέσα από τις λίστες των γραμματοσειρών και όλα αυτά συγκριτικά με τη σύνθεση και επεξεργασία γραπτών κειμένων στο πλαίσιο των παραδοσιακών περιβαλλόντων γραμματισμού.

Επίσης, ο επεξεργαστής κειμένου αναδεικνύει τον παιγνιώδη χαρακτήρα της λογοτεχνίας, μέσα από τη χρήση της δημιουργικής γραφής, καταδεικνύοντας ότι «η λογοτεχνία είναι ένα lego που κατασκευάζεται με οικεία υλικά» (Νικολαΐδου, 2009: 122). Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής δραστηριότητες: οι αντικαταστάσεις λέξεων στο συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, η καταστροφή και επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου, ο διαφορετικός χρωματισμός των λέξεων για ανάδειξη ομοειδών στοιχείων είτε για τη μελέτη στοιχείων της ποιητικής ενός συγγραφέα είτε για

τη διάκριση αφηγηματικών και διαλογικών μερών, τη σχέση του χρόνου της αφήγησης και της ιστορίας, τη χρήση των ρημάτων για δήλωση του είδους του αφηγητή ή της εστίασης, οι αλλαγές στον τίτλο, στο τέλος, στον αφηγητή, η πρόσθεση διαλόγων, παραγράφων, τονισμός κρίσιμων γλωσσικών στοιχείων (λ.χ. συνδέσμων, ονοματικών συνόλων, υφολογικών σχημάτων κ.λπ.), η οπτικοποίηση δομικών στοιχείων του έργου, η επανεγγραφή ενός κειμένου που μπορεί να συνίσταται στο συμπλήρωμα της πλοκής που έχει επιλεγεί, στην απλή διαγραφή ενός τμήματος που ο χρήστης θεωρεί περιττό, στην τροποποίηση και εκ νέου σύνθεση ορισμένων αποσπασμάτων, στη μείξη σκηνών και μοτίβων από διαφορετικά έργα (Αποστολίδου, 2012· Λαμπρόπουλος, 2009· Παντζαρέλας, 2012).

Ακόμη, ο επεξεργαστής κειμένου επιτρέπει τη σύνταξη απλών ή σύνθετων διαγραμμάτων, μέσω των οποίων αναδεικνύονται η δομή και ο τρόπος συγκρότησης του κειμένου, τα θεματικά κέντρα, τα υποκείμενα, ο χώρος και ο χρόνος δράσης, τα γεγονότα και η διαδοχή τους, η σχέση αιτίου-αιτιατού, ο τρόπος σύνταξης, οι θεματικοί και εκφραστικοί κώδικες του κειμένου, η περιληπτική αποτύπωση του περιεχομένου του και γενικότερα η δόμηση και αναδόμησή του

12. Ο εννοιολογικός χάρτης: Για τη σύνταξη απλών ή σύνθετων διαγραμμάτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο εννοιολογικός χάρης, μέσω του οποίου ο μαθητής ομαδοποιεί, συσχετίζει, κατατάσσει, γενικεύει, οργανώνει τη γνώση και βαθμιαία την ανάγει σε γενικότερα σχήματα μέσω της ομαδοποίησης των επιμέρους στοιχείων (Κόμης & Ντίνας, 2011), κατασκευάζει το «δέντρο» της ιστορίας (Αρτζανίδου, κ.ά., 2011) και επιτυγχάνει την ολιστική θέαση των πραγμάτων. Επιπλέον, μπορεί να αναλύσει τον χαρακτήρα κάποιου ήρωα, να αποτυπώσει τις σχέσεις μεταξύ κύριων και δευτερευόντων χαρακτήρων, να αναπαραστήσει τα κομβικά σημεία στην πλοκή ή να σχηματοποιήσει την πορεία διαφορετικών εναλλακτικών διαδρομών στην εξέλιξη της δράσης.

13. Η χρονογραμμή: Φιλαναγνωστική διαδρομή είναι να αποτυπώσει ο μαθητής τον χρόνο της ιστορίας και τον χρόνο της αφήγησης στα πεζογραφήματα και να προβεί σε παρατηρήσεις για τη σχέση τους και τις σχετικές αφηγηματικές επιλογές του συγγραφέα. Στο ίδιο πλαίσιο μπορεί, επίσης, να σχολιάσει θέματα πλοκής ή εντοπισμού κομβικών σημείων για την εξέλιξη της δράσης.

14. Το συννεφόλεξο: Μια πιο παιγνιώδης φιλαναγνωστική δράση, ιδιαίτερα για τις μικρότερες ηλικίες μαθητών, είναι η κατασκευή συννεφόλεξων, δηλαδή η οπτική απεικόνιση του περιεχομένου ενός κειμένου με τη

μορφή ενός νέφους λέξεων, στο οποίο οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις εμφανίζονται μεγαλύτερες, Το αποτέλεσμα αυτό επιτρέπει στον μαθητή να προβληματιστεί σχετικά με το λεξιλόγιο και τα μοτίβα του έργου, να συγκρίνει τις λεκτικές επιλογές των διαφορετικών συγγραφέων σε κείμενα που πραγματεύονται συγγενικά θέματα.

15. Google Earth και Google maps: Μια απαιτητική διαδικασία, ενδεχομένως πιο ενδιαφέρουσα, αξιοποίηση του διαδικτύου για την προώθηση της φιλαναγνωσίας είναι να αναζητήσουν και να εντοπίσουν οι μαθητές στο Google Earth και Google maps πόλεις ή χώρες όπου έζησε ένας συγγραφέας στις διάφορες φάσεις της ζωής του ή ακόμη περιοχές που ζει ή επισκέπτεται ο ήρωας ενός βιβλίου και να σημειώσουν οδηγίες προσανατολισμού σε αυτό το λογοτεχνικό ταξίδι για το πώς μπορεί να πάει κάποιος εκεί ή ακόμη με τη χρήση κινούμενων βελών στα σημειωμένα μέρη να παρουσιάσουν πληροφορίες σχετικές με τη ζωή του συγγραφέα ή το κείμενο (Κόμης & Ντίνας, 2011 Merényi κ.ά, 2010).

16. Τρέιλερ ταινιών: Με αφορμή τις αναγνώσεις των μαθητών μπορούμε να τους ζητήσουμε να κάνουν μια σύντομη παρουσίαση των βιβλίων που διάβασαν πρόσφατα ή έχουν αγαπήσει, όπως ένα τρέιλερ ταινιών, μαγνητοσκοπώντας την παρουσίαση με βιντεοκάμερα ή χρησιμοποιώντας το power point με αυτόματο συγχρονισμό και αφήγηση (Merényi κ.ά, 2010).

17. Λογοτεχνικό κουίζ: Ένα λογοτεχνικό κουίζ που θα διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών είναι η αναγνώριση αποσπασμάτων από ποιητικά ή πεζά κείμενα, με την εμφάνιση πρώτα του παραθέματος και έπειτα τριών εναλλακτικών λύσεων, μέσω του λογισμικού power point (Merényi κ.ά, 2010).

18. Συνομιλία με εικαστικές τέχνες: Η έρευνα ενός θέματος (π.χ. οικολογικό πρόβλημα, σχολικός εκφοβισμός, διαφορετικότητα/ετερότητα) σε ένα λογοτεχνικό κείμενο και στις εικαστικές ή άλλες τέχνες επιτρέπει τη δημιουργική τους συνομιλία και αιτιολόγηση της συνάφειας των δύο έργων. Μάλιστα, χαρακτηριστικά αποσπάσματα του έργου μπορούν να τεθούν ως λεζάντες στις εικόνες του πίνακα ή στις σκηνές της κινηματογραφικής ταινίας (Merényi κ.ά, 2010).

19. Ο Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων: Μια κατηγορία ψηφιακών εργαλείων είναι εκείνα που επιτρέπουν τη δημιουργία συμφραστικών πινάκων λέξεων, δηλαδή ενός εξειδικευμένου λεξικού, όπου ο κάθε λεξικός τύπος ενός, λογοτεχνικού συνήθως, κειμένου καταγράφεται τόσες φορές όσες απαντά στο έργο αυτό, πάντα συνοδευόμενος από τα άμεσα συμφραζόμενά του (context), έκτασης κατά κανόνα ενός στίχου ή μιας αράδας και από ακριβείς παραπομπές. Ο Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων (ΣΠΛ, Concordance)

μπορεί να αξιοποιηθεί φιλολογικά, λεξιλογικά και γλωσσολογικά, για παράδειγμα να ανιχνευθούν θέματα, μοτίβα ή ελάχιστες νοηματικές μονάδες που συγκροτούν ένα ή περισσότερα υπό μελέτη κείμενα, ποιητικά ή πεζά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο σχολείο του κοντινού μέλλοντος οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γεφυρώσουν τις όποιες αντιθέσεις ανάμεσα στη λογο-τεχνία και την τεχνο-λογία, ώστε μέσα από πολλές και ποικίλες φιλαναγνωστικές στρατηγικές να λειτουργήσουν οι νέες τεχνολογίες ως αναγνωστικοί σύντροφοι και βοηθοί του μαθητή. Εξάλλου, είναι δεδομένο ότι οι λέξεις θα παραμείνουν στο επίκεντρο της ανάγνωσης και πώς θα μπορούσε να γίνει αλλιώς; Το ζητούμενο, βέβαια, είναι οι πρακτικές φιλαναγνωσίας να εξυπηρετούν έναν ουσιώδη και συνειδητό παιδαγωγικό στόχο και όχι να αποτελούν απλώς μία τακτική ενός διδακτικού εφέ και κίνηση εντυπωσιασμού.

Το να δημιουργούμε «αναγνώστες» σημαίνει τελικά ότι δίνουμε σε νέους ανθρώπους τα εφόδια να διαβάσουν κριτικά την ίδια τη ζωή. Ο ασκός του αναγνωστικού Αιόλου έχει ανοίξει και είναι πολλά τα προσδιοριστικά επίθετα που έχουν κατά καιρούς δοθεί στον αναγνώστη, όπως επαρκής αναγνώστης, κριτικός αναγνώστης, δημιουργικός αναγνώστης, υποψιασμένος, ιδανικός και πρόσφατα ψηφιακός αναγνώστης. Εμείς, ας μείνουμε στην εμπλοκή του αναγνώστη με την ανάγνωση. Τα παιδία διαβάζει: μεγάλο κέρδος σε μια δύσκολη εποχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Υπουργείο Παιδείας. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/hxna7pl [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Αρτζανίδου, Ελ., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Στ. & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). Η Αλίκη στη Χώρα των Πολυμέσων: Μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας. Στο Ι. Ν. Βασιλαράκης (επιμ.), *Σύγχρονες Οπτικές και Προοπτικές της Λογοτεχνίας για Παιδιά και Νέους*, 209-225. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γ. Δαρδανός.

Γιαννικοπούλου, Α. (2004). Όταν η λογοτεχνία συναντά την τεχνολογία: Πο-

λυμεσικά και υπερκειμενικά στοιχεία σε βιβλία για μικρά παιδιά. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, 362-367. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δανιήλ, Χρ. (2006). Προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Η χρήση του υπερκειμένου στη μελέτη της λογοτεχνίας. Στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, με θέμα *Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή* (Βόλος 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006). Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/hodjkjn [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Δημητρούλια, Τ. (2006). Κυβερνολογοτεχνία: μια πρόκληση του μέλλοντος. *Σύγκριση/Comparaison*, 17. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/j7jhrsz [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Kernan, Al. (2001). *Ο θάνατος της λογοτεχνίας* (μτφρ. Α. Εμμανουήλ). Αθήνα: Νεφέλη.

Κόμης, Β. & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/hzc3we7 [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Κυρκίνη, Α., Τσάφος, Β., Βλαχογιάννη, Ε., Καλλιάδου, Μ., Παπαδαντωνάκης, Α. & Πόλκας, Λ. (2006). *Επιμορφωτικό υλικό για το Ειδικό μέρος του Προγράμματος Σπουδών. Ειδικότητα ΠΕ02*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/h7g2r2w [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Λαμπρόπουλος, Απ. (2009). Σύντομες Ιστορίες στο Διαδίκτυο. Δημιουργική γραφή, παγκόσμια λογοτεχνία, Θεωρία. Στο Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού & Σοφία Ντενίση (επιμ.), *Το* Διήγημα στην ελληνική και τις ξένες λογοτεχνίες. Θεωρία, γραφή, πρόσληψη, 564-578. Αθήνα: Gutenberg.

Μάτος, Αν., Οικονόμου, Αν. & Βίγκλας, Λ. (2006). Τα νέα δεδομένα που δημιουργούν οι ΤΠΕ στη γραφή, την ανάγνωση και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: Υπερκειμενική λογοτεχνία και ηλεκτρονικές αναγνωστικές κοινότητες. Στο Δημήτρης Ψύλλος & Βασίλης Δαγδιλέλης (επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Θεσσαλονίκη (5-8 Οκτωβρίου 2006), 547-554. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/z77xa9k [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Merényi, Ád., Szabó, V. & Takács, At. (2010). *101 Ιδέες για πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Γ. Σκαρβέλη). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μπίρκερτς, Σ. (1997). *Οι ελεγείες του Γουτεμβέργιου. Η μοίρα της ανάγνωσης*

στην ηλεκτρονική εποχή (μτφρ. Λ. Εξαρχοπούλου). Αθήνα: Καστανιώτης.

Νέζη, Μ. (χ.χ.). e-διδακτική: νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της λογοτεχνίας. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/zhy9ddw [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Νικολαϊδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαϊδου, Σ. (χ.χ.) Το βιβλίο στην ηλεκτρονική εποχή. Η ψύχωση του αναγνώστη. Σχόλιο στο βιβλίο του Σβεν Μπίρκετς: Οι ελεγείες του Γουτεμβέργιου, η μοίρα της ανάγνωσης στην ηλεκτρονική εποχή. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/jtd9qy6 [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Νικολαϊδου, Σ., Μαυρίδου, Αλ. & Ρουβάς Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας (Νάουσα, 2-4 Απριλίου, 2014). Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/gwohdp8 [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Παντζαρέλας, Π. (2012). *Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους: Περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσίασης και διαδίκτυο.* Θεσσαλονίκη Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/hu3a9fj [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Παρίσης, Ν. (2011). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η σύγχρονη τεχνολογία: η υπέρβαση του διδακτικού συντηρητισμού και η τόλμη της πρωτοπορίας. *Νέα Παιδεία*, 139. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/j26hxyq [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

Steiner, G. (2009). *Η σιωπή των βιβλίων* (μτφρ. Σ. Διονυσοπούλου). Αθήνα: Ολκός.

Τικτοπούλου, Κ. (2015). Ψηφιακές αναγνωστικές πρακτικές. Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.) *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, 145-151. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Υπουργείο Παιδείας. Διαθέσιμο on line: http://tinyurl.com/jrycf8l [Ημερομηνία ανάκτησης: 7 Δεκεμβρίου 2016].

ABSTRACT

In time of networking and digital technology more and more functions move the web and hypermedia environments. At the same time, the

caracterizations atributed to the new generation, such as «Net Generation», «homo Zapiens», «Google Generation», «digital natives», imprint the direct and cruial relationship young people with new technologies and thus the necessity of modernization of education as to the means and teaching techniques. In this context we have chosen to deal with the role of new technologies (web 2.0, reading online communities) in promoting filanagnosias. The aim of our work is to highlight the possibilities offered by new technologies for filanagnostikes practices.

Μεταξούλα Μανικάρου
Δρ. Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Αθανασίου Διάκου 2-4, 30132, Αγρίνιο
Τηλ.: 6976670042
E-mail: manikarou.m@gmail.com

Καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την αποδοχή στο σχολείο μέσα από προγράμματα Φιλαναγνωσίας

Αθηνά Ντούλια

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάδοση και καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο συμβάλλει στη δημιουργία κριτικών, ευαισθητοποιημένων, ενσυνείδητων παιδιών-αναγνωστών. Η Φιλαναγνωσία, όταν καλλιεργείται και προωθείται συστηματικά στο σχολείο, μπορεί να εγγράψει μέσα από διάφορες διαδικασίες την αγάπη για το βιβλίο, που θα οδηγεί στην απόλαυση, στη μέθεξη, στη δημιουργικότητα, στην κατανόηση του κόσμου και του εαυτού μας, στην ανακάλυψη των δυνατοτήτων του και στην απόκτηση κοινωνικοποιημένης σκέψης. Η Λογοτεχνία εξάλλου επιδρά στην ψυχοσύνθεση του ανθρώπου. Ιδιαίτερα η παιδική Λογοτεχνά μέσα από τις αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και μπορεί να καλλιεργήσει αξίες δίχως το στείρο ηθικοδιδακτισμό. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας που υλοποιήθηκε σε σχολεία του Ν. Χανίων και στόχευε στην κατανόηση του άλλου, στην αποδοχή του διαφορετικού, στην καλλιέργεια του σεβασμού και στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

1. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Είναι γεγονός ότι στις σύγχρονες τάξεις ο μαθητικός χάρτης έχει αλλάξει και η ανάγκη για ενδυνάμωση και σφυρηλάτηση στέρεων διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αποτελεί μια αναγκαιότητα. Καθημερινά καταγράφονται περιστατικά, εντός και εκτός τάξης, επιθετικότητας, έλλειψης σεβασμού, δυσκολίας κοινωνικοποίησης και ένταξης. Φαίνεται ότι τόσο ο σύγχρονος τρόπος ζωής, που επιδρά και στην ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων όσο και η υπέρμετρη ενασχόληση των παιδιών με ηλεκτρο-

νικά παιχνίδια αμφιβόλου ποιότητας, ενισχύουν αυτή την έλλειψη κοινωνικών σχέσεων και επιδρούν αρνητικά στη συμπεριφορά των παιδιών (απομόνωση, έλλειμμα σε κοινωνικές συναναστροφές, έξαρση επιθετικότητας, κ.ά.) με αποτέλεσμα και τη δημιουργία ελλείμματος σε μορφές «κοινωνικού εγγραμματισμού». Αυτό το κενό/έλλειμμα έχει αποδειχτεί ότι μπορεί να καλύψει η Φιλαναγνωσία με τη δύναμη της Λογοτεχνίας μέσα από δομημένα, συστηματικά και δημιουργικά προγράμματα, τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του τόσο την ευέλικτη ζώνη όσο και ως προέκταση της μαθησιακής διαδικασίας. Η δημιουργία και ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας είναι προαπαιτούμενο για την επιτυχία της μάθησης. Ιδιαίτερα στην εποχή μας όπου προωθείται η συμπερίληψη, η σφυρηλάτηση σχέσεων που θα ευνοούν την αρμονική κοινωνική ένταξη και αποδοχή όλων των μαθητών θεωρείται υψίστης σημασίας για την ισότιμη και δημοκρατική εκπαίδευση. Η Φιλαναγνωσία μπορεί να αποτελέσει το όχημα για την ευαισθητοποίηση της τάξης και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης που θα οδηγήσει στην κατανόηση και την αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού. Η επαφή των μαθητών με τη Λογοτεχνία, η οποία αποτελεί μια από τις σημαντικές μορφές τέχνης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια του σεβασμού μέσω της συγκίνησης. Η απόλαυση που προσφέρει ένα λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί την κινητήριο δύναμη που θα έλξει τον αναγνώστη στον μαγικό κόσμο του βιβλίου, σε έναν κόσμο όπου θα ταξιδέψει, θα εξερευνήσει, θα συμπάσχει με τους ήρωες, θα λυτρωθεί. Για αυτό και η επιλογή κατάλληλων λογοτεχνικών βιβλίων που να ανταποκρίνονται στο ηλικιακό, αναπτυξιακό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών και να ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, είναι καθοριστικής σημασίας (Μαλαφάντης, 2005: 61-73· Μαλαφάντης & Φελούκα, 2009: 236). Εάν ο δάσκαλος καταφέρει να διαμεσολαβήσει, ώστε να συγκινήσει, να αφυπνίσει και να τέρψει τις παιδικές ψυχές, φέρνοντας τους μαθητές του σε επαφή με τον κόσμο της Λογοτεχνίας μέσα από προγράμματα φιλαναγνωσίας, έχει εξασφαλίσει το πρώτο βήμα για την καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας και της πολιτισμικής τους παιδείας (Γκίβαλου, 2008: 30). Για το λόγο αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξίσου καθοριστικής σημασίας, καθώς για να έχουμε θετικά αποτελέσματα και αλλαγή στις στάσεις των παιδιών, απαιτούνται δομημένα προγράμματα Φιλαναγνωσίας με συγκεκριμένους στόχους, θεματικές και άξονες, με αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των τα-

λέντων των μαθητών, ποικιλία αναγνωστικού υλικού (Μαλαφάντης & Φελούκα, 2013: 164), με παιγνιώδεις εμψυχωτικές δραστηριότητες, βιωματικές τεχνικές και αναγνωστικές εμψυχώσεις (Αρτζανίδου, Γουλής, Γρόσδος & Καρακίτσιος, 2011: 63) και με τη συμβολή κι άλλων τεχνών που θα βοηθήσουν το μαθητή να οικειοποιηθεί το λόγο, να απολαύσει τη μαγεία της μυθοπλασίας, να κρίνει, να σχολιάσει, να συναισθανθεί. Με άλλα λόγια να εμβαπτιστεί μέσα στο κείμενο και στη σημασιολογική αφθονία των λέξεων (Αναγνωστοπούλου, 2002: 78), να βιώσει κάθε είδους συγκίνηση και συναισθήματα που θα κινητοποιήσουν το θυμικό του, θα ευαισθητοποιηθεί, θα προβληματιστεί, θα δώσει ευκαιρίες για γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο, προτάσσοντας τον άνθρωπο και τις ανθρωπιστικές αξίες. Οι μαθητές μέσα από ποικίλλες δραστηριότητες που ευνοούν την συνεργασία και καλλιεργούν το ομαδικό πνεύμα, αποκτούν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη συλλογικότητα, τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα τους σε όλο το εύρος και να έρθουν σε επαφή με εσώτερες πτυχές του εαυτού τους.

Η υλοποίηση εξάλλου δομημένων προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας συμβάλλει και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων που από μόνη της αποτελεί μια πράξη δυναμική και πολυσύνθετη (Καλογήρου, 2009: 70), που νοηματοδοτεί τον κόσμο μας, μας ψυχαγωγεί (Τριβιζάς, 2000), μας απελευθερώνει, ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να δραπετεύσει με τη φαντασία του από τα στενά όρια της πραγματικότητας, να ταξιδέψει, να ονειρευτεί. Ο Προυστ υποστήριζε ότι ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του, άποψη που συνηγορεί με του Ποσλάνιεκ, ο οποίος ισχυριζόταν ότι η ανάγνωση βιβλίων αποτελεί υπόθεση προσωπική (Ποσλάνιεκ, 1992: 15). Ταυτόχρονα, όμως, σε μια κοινότητα μάθησης ή κοινότητα αναγνωστών (Παπαδάτος, 2009: 29), η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων καθίσταται πράξη ομαδική, κοινωνική, καθώς ο καθένας μας έχει την ευκαιρία να εκτεθεί στην πραγματικότητα ενός άλλου κόσμου, να γνωρίσει πτυχές του συναναγνώστη και να κατονοήσει καλύτερα τόσο τους άλλους όσο και τον εαυτό του ως μέρος ενός παλίμψηστου, του οποίου αποτελεί μέλος. Ο ίδιος ο Jauss επιβεβαιώνει την κοινωνική λειτουργία της ανάγνωσης αναφέροντας στο βιβλίο του ότι η *«εμπειρία της ανάγνωσης μπορεί να απελευθερώσει τον αναγνώστη από τις προκαταλήψεις και τα διλήμματα του πρακτικού του βίου, υποχρεώνοντας τον σε μια νέα αντίληψη των πραγμάτων»* (Jauss, 1982: 86). Υπό την έννοια αυτή διευρύνονται τα όρια της κοινωνικής συμπεριφοράς προς την κατεύθυνση νέων στόχων και εμπειριών. Γίνεται, επομένως, κατανοητό

ότι η επαφή των μαθητών με τα λογοτεχνικά βιβλία σε μια τάξη αποτελεί το έναυσμα για την ανάπτυξη υγιών, δυναμικών, διαπροσωπικών σχέσεων και γνωριμιών με πολλαπλές παραμέτρους και προεκτάσεις. Τα βιβλία αποτελούν γέφυρες επικοινωνίας, καθώς ο κάθε μαθητής-αναγνώστης/ακροατής κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνομιλεί με το συγγραφέα, τον εαυτό του, το κείμενο (Iser, 1978· Jauss, 1982· Rosenblatt, 1983) και με μια ευρεία ομάδα (Παπαδάτος, 2009: 29). Η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι σημαντική προς την κατεύθυνση δημιουργίας κινήτρων στους μαθητές (Μαλαφάντης, 2008: 107-122), ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου, αφορούν την ίδια τη ζωή. Συμβάλλει, επίσης, ο εκπαιδευτικός στον ελκυστικό τρόπο παρουσίασης των ιστοριών, λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, το μαθησιακό τους προφίλ και τις εμπειρίες τους, ώστε με τη συζήτηση να ενεργοποιηθούν τα ενσωματωμένα κοινωνικά και πολιτισμικά βιώματα που θα αποτελέσουν τη βάση για την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων και τη δόμηση του νοήματος (Holland, 1975: 113-4). Οι δε δραστηριότητες στα προγράμματα Φιλαναγνωσίας θα πρέπει να εναρμονίζονται τόσο με την πραγματικότητα της τάξης όσο και με τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να αποτελούν το μέσο παραγωγής σημασιών και κατανόησης, επικοινωνίας, διερεύνησης, συμμετοχικότητας και αλληλοδιάδρασης.

2. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ: ΚΑΛΛΙΕΡΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Ως Σχολική Σύμβουλος με πίστη στη δύναμη της λογοτεχνίας και στα πολλαπλά οφέλη που αυτή έχει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των παιδιών, συστηματική επιδίωξή μου αποτελούσε πάντοτε η προώθηση δομημένων προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας, καθώς επανειλημμένα έχω γίνει μάρτυρας της αδιμφισβήτητης επίδρασης που αυτά έχουν στη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι και φέτος, υλοποιήθηκε πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας με θέμα την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από φιλαναγνωστικές δράσεις σε τάξεις που παρουσίαζαν μια ιδιαίτερη ποικιλομορφία αναφορικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. αλλοδαποί μαθητές, μαθητές με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες, κ.ά) με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών που θα συμβάλουν στην ικανοποιητική και απρόσκοπτη ενσωμάτωση και ένταξη όλων των μαθητών με τρόπο αβίαστο και φυσικό, δίχως εντάσεις και προβλήματα, κάτι στο οποίο

παρατηρείται έλλειμμα στις σύγχρονες τάξεις. Οι θεματικοί άξονες του προγράμματος ήταν οι εξής:

- «Η προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσα από τα βιβλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Διδακτικές προτάσεις αξιοποίησης»
- «Διαβάζω σημαίνει κατανοώ τον άλλον. Πώς το βιβλίο συμβάλλει στην κατανόηση της καθημερινότητας και των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων»
- «Διδακτικές προτάσεις για την καλλιέργεια και αποδοχή της αναπηρίας στη σχολική κοινότητα»
- «Η διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων ζωής»
- «Καλλιεργώντας την αποδοχή και τον αλληλοσεβασμό μέσα από βιωματικές δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας»
- «Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών».

Ιδιαίτερα η κατάκτηση της ενσυναίσθησης από τους μαθητές ήταν πρωταρχικός σκοπός, καθώς αυτή βελτιώνει την επικοινωνία και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των ατόμων, επέρχεται κατανόηση και κοινωνική επίγνωση και όλοι εκπαιδεύονται να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να συναισθάνονται την ιδιαίτερη θέση στην οποία κάποιος βρίσκεται. Η ενσυναίσθηση ενισχύει την εμπιστοσύνη και φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά (Τριλίβα, 2008: 167) σφυρηλατώντας στέρεες διαπροσωπικές σχέσεις, διότι εστιάζει στα συναισθήματα και επικεντρώνει κυρίως στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων. Η ενσυναισθητική αυτή ανταπόκριση καλλιεργεί ταυτόχρονα και την κοινωνική επίγνωση και την κατανόηση της οπτικής του άλλου (Τριλίβα, 2008: 166), ενώ ευθύνεται και για την ενεργητική συμμετοχή των εμπεκομένων, καθώς όλοι αισθάνονται ισότιμα μέλη που μπορούν ελεύθερα και αβίαστα να εκφράσουν τις ιδέες και τις βαθύτερες σκέψεις τους, να αλληλεπιδράσουν και να μοιραστούν, νιώθοντας αποδεκτοί και σεβαστοί.

Για την επίτευξη του βασικού μας σκοπού, που ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, αξιοποιήθηκαν επιλεκτικά βιβλία που κάλυπταν τις ανάγκες των θεματικών του προγράμματος σημαντικών ελλήνων και ελληνίδων λογοτεχνών, όπως της Αλεξάνδρας Μητσιάλη, της Άννας Κοντολέων, της Γιώτας Αλεξάνδρου, του Β. Ηλιόπουλου, της Γιολάντας Τσορώνη, της Αγγελικής Βαρελλά, της Εύας Βακιρτζή, του Μερκούριου Αυτζή και άλλων, που προάγουν την ενσυναίσθηση, εμπεριέχοντας δυνατά συναισθήματα και ιδέες και αφορούν τη διαφορετικότητα σε όλες τις εκφάνσεις.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιμορφώθηκαν σε έξι τρίωρα βιωματικά εργαστήρια από τους ίδιους τους συγγραφείς-εμψυχωτές, όπου υπήρχε η δυνατότητα, αξιοποιώντας σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις όπως η δημιουργική γραφή, το εκπαιδευτικό δράμα, τα παιχνίδια ρόλων και άλλες τεχνικές και δραστηριότητες (Rodari, 2001· Μπρασέρ, 2003· Γρόσδος, 2014). Μέρος του προγράμματος ήταν και η αναστοχαστική συζήτηση σε κάθε συνάντηση για την πορεία του προγράμματος, με σκοπό την ανατροφοδότηση και τον εμπλουτισμό ή επαναπροσδιορισμό των δράσεων. Σε αυτό συνέβαλε η καταγραφή δράσεων και παρατηρήσεων των διαφόρων αλλαγών που παρατηρούνταν στις στάσεις των μαθητών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε αναστοχαστικά ημερολόγια. Οι συναντήσεις υλοποιούνταν μια φορά το μήνα πάνω σε συγκεκριμένη θεματική, όπου οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονταν προσομοιωτικά σε βιωματικές δραστηριότητες και εναλλακτικές τεχνικές, τις οποίες και εφάρμοζαν στη συνέχεια στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν παιδαγωγικά και διδακτικά το λογοτεχνικό βιβλίο που είχαν επιλέξει για τη συγκεκριμένη θεματική και υλοποιούσαν τις δραστηριότητες αυτές δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν ποικιλλοτρόπως, αξιοποιώντας διάφορες μορφές τέχνης. Στο τέλος κάθε θεματικής ακολουθούσε εποικοδομητικός διάλογος σε ολομέλεια και καταγραφή απόψεων, στάσεων, ιδεών και εμπειριών.

3. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων με θέματα που αφορούσαν πτυχές της καθημερινότητας τους, αλλά και ευαίσθητες ομάδες έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού. Ιδιαίτερα σε τάξεις, όπου προωθείται η συμπερίληψη, οι δράσεις παρείχαν γόνιμο έδαφος για προβληματισμό και διαμόρφωση στάσεων. Πολλοί μαθητές κατανόησαν τις δυσκολίες μιας αναπηρίας μπαίνοντας μέσα από τα παιχνίδια ρόλων στη θέση του άλλου, κατανόησαν και συναισθάνθηκαν τις εκάστοτε διαφορετικότητες. Οι τάξεις αναγνώρισαν τον πλούτο της διαφορετικότητας και καλλιεργήθηκαν καίριες και ουσιαστικές ανθρώπινες αξίες. Τα διάφορα μηνύματα «αποταμιεύτηκαν» στην ψυχή των μαθητών, διαμορφώνοντας το βάθος και το μέτρο της ευαισθησίας τους, του πολιτισμού και της φιλοκαλίας τους. Μέσα από το ζωογόνο και διηθητικό φίλτρο

της φαντασίας και των αισθήσεων, τα παιδιά έμαθαν να προσεγγίζουν τον κόσμο, να αποκτούν κοινωνικοποιημένη σκέψη, τονώνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους (Αναγνωστοπούλου, 2008: 87-90).

Και εδώ έγκειται η σημαντική συμβολή της Λογοτεχνίας και των παραμυθιακών ιστοριών μέσα από τα δομημένα αυτά προγράμματα Φιλαναγνωσίας, καθώς πρόσφεραν σημαντική παιδαγωγική και ψυχολογική συμβολή για τη συγκρότηση ενός ηθικού κώδικα, όχι μόνο για το σημερινό μαθητή, αλλά και για τον αυριανό ενήλικο, ενεργό και συνειδητοποιημένο πολίτη. Καλλιεργήθηκαν αρχές της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, τονίζοντας την ακεραιότητα απέναντι στην έλλειψη και τις δυσκολίες και δόθηκε έμφαση σε έναν οπτιμισμό και έναν ουμανισμό. Τα προγράμματα αυτά Φιλαναγνωσίας κατόρθωσαν να γαλουχήσουν στις ψυχές ιδιαίτερα των μικρών παιδιών σταθερές ηθικές αξίες και αρχές με οικουμενικές διαστάσεις, αναγκαίες στο οικοδόμημα του ανθρώπινου πολιτισμού. Από την άποψη αυτή επιτεύχθηκε η παιδαγωγική, ηθική και κοινωνική διάσταση της Φιλαναγνωσίας. Οι μαθητές κατάφεραν μέσα από το διηθητικό καθρέπτη των λογοτεχνικών και παραμυθιακών ιστοριών να ψυχαγωγηθούν και να παιδαγωγηθούν ταυτόχρονα, κατανοώντας περισσότερο τις δυνατότητες του ανθρώπου. Γνώρισαν την αξία της ζωής, τη δύναμη της αξιοπρέπειας, το μεγαλείο της ψυχής, της καλοσύνης και της εντιμότητας. Βίωσαν τον πόνο και τη δυστυχία του ήρωα, αλλά με έναν τρόπο ασφαλή, που τα ενδυνάμωσε και τους εμφύσησε την ελπίδα και την εμπιστοσύνη στις εσωτερικές δυνάμεις του εαυτού τους. Ένιωσαν διάφορα συναισθήματα, προβληματίστηκαν, ωρίμασαν συναισθηματικά, πνευματικά, κοινωνικά. Αγάπησαν μέσα από το βιβλίο τον εαυτό τους και το συνάνθρωπο επηρεασμένοι από τη δύναμη της ποιητικότητας του λόγου και της φαντασίας. Άντλησαν δύναμη, θάρρος και αισιοδοξία και «προσβλήθηκαν» από αυτό το χαρακτηριστικό «μικρόβιο ευεξίας» για τη ζωή, το βιβλίο, τον άνθρωπο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 2002).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα υπήρξαν παραπάνω από ενθαρρυντικά, αφού οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι παρατήρησαν αλλαγή στάσης των μαθητών τόσο στην αύξηση της προθυμίας για ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων όσο και στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι μαθητές με ενθουσιασμό υποδέχτηκαν τις φιλαναγνωστικές δραστηριότητες (εικαστικές αποτυπώσεις, δραματοποιημένες αποδόσεις, κειμενικές αναπαραστάσεις με μεταμοντέρνες στρατηγι-

κές συγγραφικής μυθοπλασίας, ανατροπές, παιχνίδια ρόλων, κ.ά.) και ανάμεναν με ενθουσιασμό την ώρα της Φιλαναγνωσίας. Η ανάγνωση βιβλίων αυξήθηκε, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν μια δανειστική βιβλιοθήκη εντός ή εκτός τάξης, ενώ δόθηκε η ευκαιρία για ουσιαστικό διάλογο σε ευαίσθητα θέματα της ζωής (π.χ. αναπηρίες, ρατσισμός, εγκατάλειψη, παιδική εργασία, μετανάστευση, προσφυγικό, κ.ά).

Ιδιαίτερα οι μικρές ιστορίες και τα παραμύθια μέσα από την περιγραφή των δοκιμασιών των ηρώων έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον ψυχισμό τους, την έκταση των δυνατοτήτων τους, να προβληματιστούν, να αναμετρηθούν με τις δυνάμεις τους, τους φόβους τους, τις αδυναμίες τους, τα συναισθήματά τους. Με την ενεργοποίηση των μηχανισμών προβολής και ταύτισης μπόρεσαν να εκφραστούν και να εκτεθούν, να διεκδικήσουν και να προβληματιστούν. Οι σύγχρονες αυτές παραμυθιακές ιστορίες τους διαπαιδαγώγησαν με τρόπο έμμεσο και αδιόρατο, δίχως στείρο ηθικοδοδακτισμό, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της θέσης του Άλλου, την αποδοχή και το σεβασμό.

Τα οφέλη από την υλοποίηση του προγράμματος ήταν πολλαπλά σε πολλά επίπεδα.

Αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία και το κλίμα της τάξης:

- Τα βιωματικά σεμινάρια-εργαστήρια έδωσαν τροφή για σκέψη και δημιουργία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και το μέσο για να ονειρευτούν και να απολαύσουν, να ξεκλειδώσουν νέες πόρτες και να ταξιδέψουν σε νέους ατραπούς με εφόδια τα υλικά της φαντασίας και του ονείρου.
- Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση και γενικά η συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς όλοι μπήκαν στη θέση του Άλλου και κατανόησαν πτυχές που μέχρι τώρα αγνοούσαν.
- Βελτιώθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
- Ευνοήθηκε η ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις που προωθείται η συμπερίληψη. Οι μαθητές μοιράστηκαν απορίες και ανησυχίες και μέσα από παιχνίδια ρόλου βιώσαν σε κάποιο βαθμό την ιδιαιτερότητα του άλλου. Οι τάξεις έγιναν πιο πλούσιες σε εμπειρίες και συναισθήματα.
- Αναπτύχθηκε θετικό κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας μέσα από την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε ποικίλες δραστηριότητες.
- Ανακαλύφθηκαν νέοι δρόμοι επικοινωνίας και έκφρασης, καλλιεργήθηκε ο διάλογος, πυροδοτήθηκε η φαντασία, αναπτύχθηκε η δημιουργικότητα.

- Καλλιεργήθηκαν αξίες όπως ο σεβασμός, η ισότητα, η αποδοχή και ευαισθητοποιήθηκαν όλοι σε κοινωνικά και ανθρώπινα προβλήματα της εποχής και του ανθρώπου.

Ιδιαίτερα οι μαθητές είχαν την ευκαιρία:

- Να αναγνωρίσουν και να μάθουν πράγματα για τον εαυτό τους, για τους συμμαθητές τους, για το περιβάλλον τους, για τον κόσμο.
- Να καλλιεργήσουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητας τους και να μάθουν να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
- Να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να εκτιμούν, να σέβονται και να αποδέχονται το διαφορετικό.
- Συνέδεσαν την πράξη της ανάγνωσης με την ευχαρίστηση.
- Έμαθαν ακόμη τις διαφορές τους να τις επιλύουν με σεβασμό και υπομονή.
- Συμμετείχαν ελεύθερα σε αναστοχαστικές συζητήσεις και εκφράστηκαν σε κλίμα ασφάλειας με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Συνειδητοποίησαν έτσι τη δύναμη του διαλόγου.
- Τέλος, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους και βελτιώθηκε η στάση τους απέναντι στο σχολείο, στους συμμαθητές του, στην ίδια τη ζωή.

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα αυτό Φιλαναγνωσίας κατάθεσαν ότι:

- Εμπλούτισαν τη διδασκαλίας τους με τις βιωματικές αυτές δράσεις και τεχνικές της Φιλαναγνωσίας.
- Καλλιεργήθηκαν πιο στέρεες σχέσεις βασισμένες στο σεβασμό.
- Αναπτύχθηκαν σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε όλους δημιουργώντας μια πιο φιλική, ασφαλή και ευχάριστη ατμόσφαιρα. Παρατήρησαν σημαντικές αλλαγές και μετατοπίσεις σε ιδέες, αντιλήψεις, απόψεις και σχέσεις.
- Αυξήθηκε η συμμετοχικότητα των μαθητών και αναπτύχθηκε η δημιουργικότητά τους.
- Απόλαυσαν όλοι πρόγραμμα και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξαν και προεκτάσεις και διάχυση και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και κοινωνία.
- Ανάμειξαν και τους γονείς των μαθητών βάζοντας τα ίδια τα παιδιά να διαμεσολαβήσουν για να μεταδώσουν εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα, παραδίδοντας μάθηματα ζωής και ανθρωπιάς.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα προγράμματα Φιλαναγνωσίας αποτελούν πηγή χαράς και απόλαυσης, δημιουργίας και έκφρασης κριτικού και κοινωνικού στοχασμού και ανακάλυψης. Αποκαλύπτουν ένα κόσμο, όπου τα πάντα μπορούν να συμβούν· έναν κόσμο διαφορετικό, αλλιώτικο, καλύτερο. Οι μαθητές μπορούν να δράσουν και να αποδράσουν, να ταξιδέψουν, να ονειρευτούν, να μοιραστούν εμπειρίες, βιώματα και ιδέες, να καλλιεργήσουν σε βάθος ανθρώπινες αξίες και συναισθήματα. Είναι το εισιτήριο στον κόσμο της μυθοπλασίας και της φαντασίας, όπου ο καθένας ανακαλύπτει και κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και τον άλλο. Μέσα από τη Λογοτεχνία και τις ιστορίες ενδημεί ο αγώνας για τη βελτίωση του ανθρώπου και του κόσμου και αναπτύσσονται υγιείς προσωπικότητες με δύναμη και θάρρος για τις προκλήσεις της ζωής. Ας δώσουμε στα παιδιά μας την ευκαιρία να βιώσουν μοναδικές στιγμές χαλάρωσης και ψυχαγωγίας με ουσιαστικό και ωφέλιμο για τα ίδια τρόπο μέσα από δομημένα προγράμματα Φιλαναγνωσίας, ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα για την είσοδό τους στο στίβο της ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Αρτζανίδου, Ε., Γούλης, Δ., Γρόσδος, Σ., & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμψυχώσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Holland, N. N. (1975). 5 *Reader's reading* (pp.113-114). New Haven, CT.

Iser, W. (1978). *The Act of the Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Hopkins University Press.

Jauss, R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Καλογήρου, Γ. (2009). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωση. Μελετήματα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο,* τ. Α΄. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2008). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, & Α. Χαλκιαδάκη (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 27-34).

Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το Παιδί και η Ανάγνωση. Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαλαφάντης, Κ. (2008). Η πολυδιάστατη φύση του αναγνωστικού κινήτρου μεσα από το λόγο των μαθητών Στ΄ Δημοτικού. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, & Α. Χαλκιαδάκη (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο* (σσ. 107-122).

Μαλαφάντης, Κ., & Φελούκα, Β. (2009). Οι ιδέες των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για την Παιδική Λογοτεχνία. Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια. Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, τόμ. Β΄* (σσ. 236-249). Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009.

Μαλαφάντης, Κ., & Φελούκα, Β. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. & Πολίτης, Δ. (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και Προοπτικές* (σσ. 155-165). Αθήνα: Διάδραση.

Μπρασέρ, Φ. (2003). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο* (μτφρ. Γεροκώστα, Ε.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδάτος, Σ. Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές - Διδακτικές προσεγγίσεις - Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2002). *Το μικρόβιο της ευεξίας. Γράφοντας για παιδιά.* Αθήνα: Πατάκης.

Poslaniek, C. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (μτφρ. Αθήνη, Σ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.

Rodari, G. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριβιζάς, Σ. (2000). Η Τέχνη της Ανάγνωσης. Στη Συλλογή *Το πνεύμα του Λόγου.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος… Απλά Διαφορετικός! Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.

ABSTRACT

The cultivation of reading books helps children become critical, sensitive and conscious readers. Love of reading, when cultivated and systematically

promoted at school, can lead through various procedures to enjoyment, connection and creativity, the understanding of the world and ourselves, socialized thought and the discovering of different possibilities. The cultivation of love of reading contributes inter alia to the development of emotional intelligence and personality, the increase of empathy and cooperation, as well as the development of social skills and respect. In modern classrooms, where the need for inclusion and acceptance is a prerequisite, love of reading can become the vehicle to raise awareness in the class and cultivate empathy, which will enhance the understanding and acceptance of another person, different from oneself. This can be achieved through structured programs with specific objectives and thematic axes, while making use of students' interests and talents, and including playful inspirational activities, experiential techniques and the contribution of other arts to help students enjoy the magic of fiction, make judgments and comments on the material and empathize with the characters. This paper describes a love of reading program, which was implemented in 12 schools of Chania, Crete and aimed at the understanding of the other, acceptance and respect of differences, and developing healthy interpersonal relationships.
Keywords: reading, love of reading, empathy, understanding, experiential learning methods.

Αθηνά Ντούλια
Δρ. Επιστημών Αγωγής, Σχ. Συμβ. Α/θμιας
1η Πάροδος Πύργου, Τ.Θ. 549, Κουνουπιδιανά Χανίων, 73100
Τηλ.: 6937027840
E-mail: athinad2819@yahoo.gr

Σχέσεις μεταξύ των αναγνωστικών στάσεων και των αναγνωστικών κινήτρων των μαθητών σχολικής ηλικίας: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας

Βασιλική Α. Φελούκα, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος Λ. Μυλωνάς, Ευαγγελία Π. Γαλανάκη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί και ερευνηθεί διάφορες πλευρές του ανθρώπινου κινήτρου γενικότερα και του κινήτρου για μάθηση ειδικότερα, το κίνητρο για ανάγνωση ή αναγνωστικό κίνητρο (reading motivation) δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα. Το αναγνωστικό κίνητρο φαίνεται να συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια (Wigfield & Guthrie, 1995, 1997), όπως και η αναγνωστική στάση (reading attitude), η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί μία επιμέρους όψη του αναγνωστικού κινήτρου.

Γενικά, οι αναγνωστικές στάσεις ορίζονται ως τα συναισθήματα των ατόμων για την ανάγνωση. Τα συναισθήματα αυτά επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής του ατόμου στην ανάγνωση (Alexander & Filler, 1976) και σχετίζονται με τα κίνητρά του για ανάγνωση (Mathewson, 1985, 1994· McKenna, 1994· Ruddell & Speaker, 1985).

Το κίνητρο για ανάγνωση ή αναγνωστικό κίνητρο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό αν τα παιδιά θα διαβάσουν το σχολικό και το εξωσχολικό αναγνωστικό υλικό. Αν η ανάγνωση δεν τους αρέσει ή τη θεωρούν βαρετή, δηλαδή έχουν αρνητική στάση, αυτό θα θέσει εμπόδια στην αναγνωστική συμπεριφορά τους. Το αναγνωστικό κίνητρο, επομένως, αναμένεται να σχετίζεται με τη στάση προς την ανάγνωση ή αναγνωστική στάση. Οι έρευνες (π.χ., Wigfield & Guthrie, 1997) δείχνουν ότι οι ικανότεροι αναγνώστες ενδιαφέρονται περισσότερο, έχουν υψηλότερο ενδογενές κίνητρο για ανάγνωση και προσδίδουν μεγαλύτερη αξία στις αναγνωστικές δραστηριότητες.

Μια από τις πιο γνωστές ερευνητικές προσεγγίσεις των αναγνωστικών στάσεων σε παιδιά και εφήβους πραγματοποίησαν οι Lewis και Teale (1980, 1982). Οι ερευνητές αυτοί βασίστηκαν στη θεωρητική αρχή του τριμερούς μοντέλου των στάσεων (Rosenberg & Hovland, 1960) και στη βιβλιογραφία της Ψυχολογίας για τα ενδογενή και τα εξωγενή κίνητρα (π.χ., Deci, 1975).

Κατασκεύασαν την *Κλίμακα Αναγνωστικών Στάσεων*, στην οποία διακρίνονται τρεις διαστάσεις της αναγνωστικής στάσης:

(α) *Απόλαυση* (Enjoyment): είναι η καθαρά συναισθηματική διάσταση, η οποία αναφέρεται στην ευχαρίστηση που πηγάζει από την ίδια την ανάγνωση.

(β) *Χρησιμότητα* (Utilitarian): είναι η πεποίθηση ότι η ανάγνωση είναι χρήσιμη για τη σχολική και μετέπειτα επαγγελματική επιτυχία.

(γ) *Προσωπική Ανάπτυξη* (Individual Development): είναι η πεποίθηση ότι η ανάγνωση είναι ένα μέσο βαθύτερης γνώσης και κατανόησης του εαυτού, των άλλων και της ζωής γενικότερα. Επίσης, περιλαμβάνει στοιχεία ηθικής.

Κατά την άποψη των ίδιων ερευνητών, η πρώτη και η τρίτη διάσταση συνιστούν ενδογενή κίνητρα, ενώ η δεύτερη είναι εξωγενές κίνητρο, με βάση το μοντέλο κινήτρων των Ryan και Deci (2000).

Σε ελληνική έρευνα (Μαλαφάντης, 2005) που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του *Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Στάσεων για το Δημοτικό Σχολείο* (McKenna & Kear, 1990), βρέθηκε ότι οι αναγνωστικές στάσεις περιλαμβάνουν δύο διαστάσεις: (α) την *ανάγνωση για ωφέλεια και απόλαυση* και (β) την *ανάγνωση για απόδοση και αναγνώριση*. Οι διαστάσεις αυτές με βάση τα διεθνή ευρήματα για τα είδη των κινήτρων (Deci & Ryan, 1985· Gottfried, 1985· Harter, 1981) ονομάστηκαν «εσωτερικό κίνητρο για ανάγνωση με σκοπό την ωφέλεια και την απόλαυση» (ενδογενές κίνητρο) και «εξωτερικό κίνητρο για ανάγνωση με σκοπό την απόδοση και αναγνώριση» (εξωγενές κίνητρο).

Σκοπός της παρούσας εργασίας, που αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας για τις αναγνωστικές στάσεις, τα αναγνωστικά κίνητρα και τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών σχολικής ηλικίας, είναι η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις στάσεις και τα κίνητρα για ανάγνωση των μαθητών Δ΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Καθώς μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για τις παραπάνω σχέσεις, με εξαίρεση τα ευρήματα μιας διεθνούς (Hummel & Fisher, 1985) και μιας ελληνικής έρευνας (Μαλαφάντης, 2005) για τη σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική στάση και στις αναγνωστικές προτιμήσεις, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Πώς και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι επιμέρους διαστάσεις των αναγνωστικών στάσεων;

β) Πώς και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι επιμέρους διαστάσεις των αναγνωστικών κινήτρων;

γ) Πώς και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι αναγνωστικές στάσεις και τα αναγνωστικά κίνητρα μεταξύ τους;

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 1.136 μαθητές Δ΄ και ΣΤ΄ δημοτικού, ηλικίας 9-12 ετών, από 36 σχολεία της Νομαρχίας Αθηνών, της Ανατολικής και της Δυτικής Αττικής, καθώς και του Πειραιά (547 αγόρια και 589 κορίτσια, 563 Δ΄ και 573 ΣΤ΄ δημοτικού). Οι μαθητές προέρχονταν από τα τρία βασικά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα: 375 χαμηλό (π.χ., Αχαρνές, Ά. Λιόσια, Καμίνια), 382 μεσαίο (π.χ., Κυψέλη, Ηλιούπολη, Άλιμος) και 379 υψηλό (π.χ., Ψυχικό, Κηφισιά, Βούλα). Στη συντριπτική τους πλειονότητα είχαν ελληνική καταγωγή, όπως προέκυψε από τις δηλώσεις των ιδίων.

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Στάσεων (*Reading Attitude Scale*, Lewis & Teale, 1982). Αποτελείται από 33 ερωτήσεις που αξιολογούν τρεις διαστάσεις των αναγνωστικών στάσεων των μαθητών δημοτικού σχολείου: (α) την Απόλαυση (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 2, 4, 8, 9, 14, 17, 21, 23, 27, 30, 33· π.χ., «Απολαμβάνω το διάβασμα»)· (β) τη *Χρησιμότητα* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 3, 5, 7, 10, 12, 16, 18, 22, 26, 29, 32· π.χ., «Αν κανείς ξέρει να διαβάζει καλά, αυτό τον βοηθά πάρα πολύ στα μαθήματα του σχολείου»)· και (γ) την *Προσωπική Ανάπτυξη* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 1, 6, 11, 13, 15, 19, 20, 24, 25, 28, 31· π.χ., «Όσο περισσότερο διαβάζω, τόσο περισσότερο μαθαίνω για τον εαυτό μου»). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach alpha) του πρωτότυπου ερωτηματολογίου σε μαθητές Δ΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού ήταν 0,65-0,88 (για αναλυτική παρουσίαση βλ. Μαλαφάντης & Φελούκα, 2008).

Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Κινήτρων (*Motivations for Reading Questionnaire*, Wigfield & Guthrie, 1995). Αποτελείται από 53 ερωτήσεις που κατηγοριοποιούνται σε 11 υποκλίμακες (διαστάσεις) αναγνωστικού κινήτρου, τις ακόλουθες: (1) *Αναγνωστική αξιοσύνη* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 7, 15, 21· π.χ., «Ξέρω ότι θα τα πάω καλά στην ανάγνωση και τη γλώσσα την επόμενη χρονιά στο σχολείο»)· (2) *Πρόκληση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 2, 5, 8, 16, 20· π.χ., «Μου αρέσει όταν οι ερωτήσεις στα βιβλία με κάνουν να σκέφτομαι»)· (3) *Περιέργεια* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 4, 10, 14, 19, 25, 29· π.χ., «Αν ο δάσκαλος μάς μιλήσει για κάτι ενδιαφέρον, ίσως θελήσω να διαβάσω περισσότερα γι' αυτό»)· (4) *Αισθητική* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 6, 12, 22, 30, 33, 35· π.χ., «Μου αρέσει πολύ να διαβάζω μια μεγάλη, περίπλοκη

ιστορία ή ένα μυθιστόρημα»)· (5) *Σπουδαιότητα* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 17, 27· π.χ., «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να είμαι καλός αναγνώστης»)· (6) *Συμμόρφωση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 23, 34, 36, 46, 51· π.χ., «Διαβάζω γιατί πρέπει»)· (7) *Αναγνώριση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 18, 28, 37, 43, 47· π.χ., «Οι γονείς μου συχνά μου λένε πόσο καλά τα πηγαίνω στην ανάγνωση»)· (8) *Βαθμοί* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 3, 38, 50, 53· π.χ., «Διαβάζω για να βελτιώσω τους βαθμούς μου»)· (9) *Κοινωνική διάσταση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 11, 26, 31, 39, 42, 45, 48· π.χ., «Επισκέπτομαι μια βιβλιοθήκη, συχνά μαζί με την οικογένειά μου»)· (10) *Ανταγωνισμός* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 1, 9, 41, 44, 49, 52· π.χ., «Μου αρέσει να είμαι ο καλύτερος μαθητής στην ανάγνωση και τη γλώσσα»)· και (11) *Αποφυγή αναγνωστικής εργασίας* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 13, 24, 32, 40· π.χ., «Δεν μου αρέσει να διαβάζω κάτι όταν οι λέξεις είναι πολύ δύσκολες»).

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach alpha) της αναθεωρημένης εκδοχής του πρωτότυπου ερωτηματολογίου σε μαθητές Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού ανέδειξαν ως πιο αξιόπιστες τις διαστάσεις (Wigfield & Guthrie, 1995): Αναγνωστική αξιοσύνη (0,63 και 0,68, αντίστοιχα), Πρόκληση (0,68 και 0,80, αντίστοιχα), Περιέργεια (0,70 και 0,76, αντίστοιχα), Αισθητική απόλαυση (0,72 και 0,76, αντίστοιχα), Αναγνώριση (0,69 και στις δύο μετρήσεις), Κοινωνική διάσταση (0,78 και 0,72, αντίστοιχα) και Ανταγωνισμός (0,75 και 0,81, αντίστοιχα). Λιγότερο αξιόπιστες αναδείχθηκαν οι διαστάσεις: Σπουδαιότητα (0,59 και 0,52, αντίστοιχα), Βαθμοί (0,59 και 0,43, αντίστοιχα), Συμμόρφωση (0,62 και 0,55, αντίστοιχα) και Αποφυγή αναγνωστικής εργασίας (0,44 και 0,60, αντίστοιχα).

Και στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο παρουσίασε ανάλογη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach alpha) με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο. Οι πιο αξιόπιστες διαστάσεις της κλίμακας είναι η Πρόκληση (0,65), η Αισθητική απόλαυση (0,67), η Αναγνώριση (0,67), η Κοινωνική διάσταση (0,73) και ο Ανταγωνισμός (0,79). Η διάσταση Αναγνωστική αξιοσύνη έχει χαμηλή αξιοπιστία (0,50), καθώς περιέχει μόνο τρία ερωτήματα, ενώ η διάσταση Σπουδαιότητα, αν και έχει υψηλότερη αξιοπιστία (0,59), γίνεται οριακά αποδεκτή, επειδή έχει μόνο δύο ερωτήματα. Όλες οι υπόλοιπες διαστάσεις (Περιέργεια, Συμμόρφωση, Βαθμοί και Αποφυγή αναγνωστικής εργασίας) έχουν μάλλον χαμηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (0,61, 0,29, 0,55 και 0,62, αντίστοιχα), η οποία δεν δικαιολογείται με βάση τον αριθμό των ερωτημάτων τους και επομένως αυτές οι υποκλίμακες δεν είναι αποδεκτές.

Επειδή με βάση τους δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας δεν μπορούμε να εμπιστευθούμε ορισμένες υποκλίμακες, προχωρήσαμε σε επίλυ-

ση τεσσάρων παραγόντων, αυτών που παρουσίασαν ικανοποιητική εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστία (0,85, 0,79, 0,73 και 0,66, αντίστοιχα) (για αναλυτική παρουσίαση βλ. Μαλαφάντης, Φελούκα & Γαλανάκη, 2012).

Και για τα δύο ερωτηματολόγια η ελληνική εκδοχή τους προέκυψε μετά από διαδοχικές μεταφράσεις του αγγλικού κειμένου στα ελληνικά, σύγκριση μεταξύ τους και επιλογή της τελικής ελληνικής μετάφρασης από δύο δίγλωσσα άτομα, αντίστροφη μετάφραση αυτής στα αγγλικά από τρίτο δίγλωσσο άτομο και σύγκρισή της με το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο, συζήτηση των διαφοροποιήσεων των μεταφράσεων και καθορισμό του τελικού ερωτηματολογίου.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση (για άλλα τμήματα αυτού του προγράμματος βλ. Μαλαφάντης & Φελούκα, 2007, 2008, 2013· Μαλαφάντης, Φελούκα & Γαλανάκη, 2012, 2013).

Αρχικά, η ελληνική εκδοχή των ερωτηματολογίων δόθηκε πιλοτικά σε 19 μαθητές Δ΄ δημοτικού (το σύνολο μίας τάξης) και, με βάση τις απαντήσεις των παιδιών αυτών, έγιναν αλλαγές στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές από τους μαθητές.

Η έρευνα διεξήχθη από την πρώτη συγγραφέα, κατόπιν άδειας από το ΥΠΕΠΘ, γραπτής συγκατάθεσης των γονέων και ενημέρωσης των μαθητών και των δασκάλων για το σκοπό της έρευνας. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ομαδικά μέσα στις σχολικές τάξεις, αφού τους δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες και παραδείγματα. Η πρώτη συγγραφέας εκφωνούσε κάθε ερώτηση και περίμενε τους μαθητές να κυκλώσουν την απάντηση που προτιμούσαν προτού περάσει στην επόμενη ερώτηση. Η συμπλήρωση κάθε ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 20΄. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Μαΐου 2007.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παραγοντική δομή του *Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Στάσεων*

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή έδειξε ως καταλληλότερη την επίλυση τριών παραγόντων-συνιστωσών (βλ. Πίνακα 1), όπως και στο πρωτότυπο ερω-

τηματολόγιο (βλ. Μαλαφάντης & Φελούκα, 2008).

Πίνακας 1

Ανάλυση παραγόντων του Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Στάσεων

Ερωτήσεις	**Παράγοντες-Συνιστώσες**		
	1	2	3
21. Το διάβασμα είναι διασκέδαση.	**0,82**	0,10	0,07
8. Απολαμβάνω το διάβασμα.	**0,78**	0,12	0,14
14. Το διάβασμα είναι ένας καλός τρόπος για να περάσει κανείς τον ελεύθερο χρόνο του.	**0,74**	0,15	-0,02
30. Το διάβασμα είναι κυρίως βαρετό.	**0,72**	0,08	0,33
17. Το διάβασμα απλά δεν με ενθουσιάζει.	**0,70**	0,06	0,31
4. Το διάβασμα είναι ένας καλός τρόπος για να περάσει η ώρα.	**0,68**	0,12	0,00
27. Το διάβασμα μου αρέσει περισσότερο από ό,τι μου αρέσουν πολλά άλλα πράγματα.	**0,62**	0,22	0,14
9. Τα περισσότερα βιβλία είναι πολύ μεγάλα και βαρετά.	**0,56**	-0,06	0,31
2. Υπάρχουν πολλά πράγματα που προτιμώ να κάνω αντί να διαβάζω.	**0,52**	0,13	0,27
24. Οι άνθρωποι που διαβάζουν μπορούν να καταλάβουν, περισσότερο από τους άλλους, τι είναι σημαντικό στη ζωή.	0,11	**0,66**	0,02
20. Οι άνθρωποι που διαβάζουν ξέρουν να κρίνουν καλύτερα τους άλλους ανθρώπους.	0,13	**0,64**	0,00
29. Οι άνθρωποι που διαβάζουν πολύ τα καταφέρνουν καλύτερα από όλους στο σχολείο.	0,04	**0,63**	0,01
10. Οι επιτυχημένοι άνθρωποι διαβάζουν πολύ.	0,08	**0,62**	0,02
18. Το να μάθει κανείς να διαβάζει είναι το πιο σημαντικό πράγμα για να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο.	0,10	**0,59**	0,15
22. Αν ξέρει κανείς να διαβάζει καλά, αυτό θα τον βοηθήσει να βρει μια καλύτερη δουλειά.	-0,03	**0,54**	0,25
15. Οι άνθρωποι που διαβάζουν πολύ είναι συνήθως ενδιαφέροντες άνθρωποι.	0,25	**0,47**	0,16
13. Η ανάγνωση βοηθά να βελτιωθεί ο χαρακτήρας του ατόμου.	0,28	**0,46**	0,18
7. Αν κανείς ξέρει να διαβάζει καλά, αυτό τον βοηθά πάρα πολύ στα μαθήματα του σχολείου.	0,11	**0,46**	0,19
3. Ένας άνθρωπος που δεν μπορεί να διαβάσει καλά, θα δυσκολεύεται να τα πηγαίνει καλά σε πράγματα της καθημερινής ζωής.	-0,06	**0,45**	0,16

5. Το διάβασμα δεν σε βοηθά να προχωρήσεις στη ζωή σου.	-0,01	0,06	**0,59**
6. Το διάβασμα δεν με βοηθά να σχηματίζω γνώμη για διάφορα πράγματα.	0,13	0,12	**0,56**
12. Στο σύγχρονο κόσμο το διάβασμα δεν είναι σημαντικό πράγμα.	0,11	0,08	**0,56**
19. Το διάβασμα δεν με βοηθά να ξεκαθαρίσω τις σκέψεις μου και ν' αποφασίσω για κάτι.	0,25	0,24	**0,55**
11. Το διάβασμα δεν με βοηθά να καταλαβαίνω καλύτερα τους ανθρώπους.	0,10	0,22	**0,54**
16. Θα έρθει κάποτε μια εποχή που οι άνθρωποι δεν θα χρειάζεται να μαθαίνουν να διαβάζουν.	0,17	0,03	**0,49**
25. Το διάβασμα δεν με βοηθά να καταλαβαίνω καλύτερα τον εαυτό μου.	0,24	0,24	**0,46**
33. Συνήθως δεν μου αρέσει να διαβάζω για διάφορα πράγματα.	**0,39**	-0,02	**0,45**
26. Μπορεί να καταφέρεις αρκετά πράγματα στη ζωή, ακόμη και χωρίς το διάβασμα.	0,06	0,35	0,39
23. Άμα πρέπει να διαβάσω γρήγορα, αυτό μου φαίνεται βαρετό.	0,03	0,03	0,15
Ποσοστό διασποράς αποδιδόμενο στους παράγοντες: 39,2%	16,55	12,26	10,39
Cronbach alpha	0,88	0,78	0,72

Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι είναι διακριτοί μεταξύ τους, μπορούν να ονομαστούν με βάση το εμφανές περιεχόμενο των ερωτήσεων που τους αποτελούν: (α) *Απόλαυση*, π.χ., «Το διάβασμα είναι διασκέδαση»· (β) *Αξία* (μικτός παράγοντας που αποτελείται από ερωτήσεις που αναφέρονται στη Χρησιμότητα και στην Προσωπική Ανάπτυξη), π.χ., «Οι άνθρωποι που διαβάζουν μπορούν να καταλάβουν, περισσότερο από τους άλλους τι είναι σημαντικό στη ζωή»· (γ) *Προσωπικά Οφέλη* (μικτός παράγοντας που αποτελείται από ερωτήσεις που αναφέρονται στη Χρησιμότητα και στην Προσωπική Ανάπτυξη), π.χ., «Το διάβασμα δεν σε βοηθά να προχωρήσεις στη ζωή σου».

Παραγοντική Δομή του *Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Κινήτρων*

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων έδειξε ως καταλληλότερη την επίλυση τεσσάρων παραγόντων-συνιστωσών. Οι τέσσερις παράγοντες είναι διακριτοί μεταξύ τους, αν και δύο ερωτήσεις (οι υπ' αριθμόν 17 και 32) έχουν διπλές φορτίσεις, ενώ 13 ερωτήσεις (οι υπ' αριθμόν 7, 38, 3, 25, 53,

12, 19, 46, 16, 10, 6, 36, 4) δεν μετέχουν σε κανέναν παράγοντα με βάση το αυστηρό κριτήριο του 0,40 (βλ. Πίνακα 2) (βλ. Μαλαφάντης, Φελούκα & Γαλανάκη, 2012).

Πίνακας 2

Ανάλυση κύριων συνιστωσών του Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Κινήτρων

Ερωτήσεις	**Συνιστώσες**			
	1	**2**	**3**	**4**
44. Είναι σημαντικό για μένα να λένε στο σχολείο ότι είμαι ένας από τους πιο καλούς αναγνώστες.	**0,73**	0,09	0,14	0,10
43. Μου αρέσει να μου λένε ότι διαβάζω καλά, να με επαινούν γι' αυτό.	**0,68**	0,10	-0,03	0,12
41. Είμαι πρόθυμος να προσπαθήσω πάρα πολύ, ώστε να διαβάζω καλύτερα από τους φίλους μου.	**0,68**	0.12	0,17	-0,12
49. Μου αρέσει να είμαι ο μοναδικός μαθητής που γνωρίζει τη σωστή απάντηση σε κάτι που διαβάζουμε στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	**0,64**	-0,12	-0,04	0,15
47. Είμαι χαρούμενος όταν κάποιος αναγνωρίζει ότι διαβάζω καλά.	**0,64**	0,12	0,13	0,16
52. Μου αρέσει να τελειώνω την ανάγνωσή μου πριν από τους άλλους μαθητές.	**0,63**	0,07	-0,02	0,05
9. Προσπαθώ να δίνω πιο πολλές σωστές απαντήσεις από ό,τι οι φίλοι μου.	**0,58**	-0,03	0,12	0,00
1. Μου αρέσει να είμαι ο καλύτερος μαθητής στην ανάγνωση και τη γλώσσα.	**0,55**	0,07	0,23	-0,04
28. Μου αρέσει να λέει ο δάσκαλος ότι διαβάζω καλά.	**0,55**	0,11	0,08	0,08
50. Ανυπομονώ να μάθω το βαθμό μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	**0,46**	0,21	-0,01	-0,19
21. Μαθαίνω από το διάβασμα πιο πολλά από ό,τι οι περισσότεροι μαθητές στην τάξη.	**0,44**	0,22	0,25	-0,01
17. Είναι πολύ σημαντικό για μένα να είμαι καλός αναγνώστης.	**0,42**	0,19	**0,39**	-0,08
27. Σε σύγκριση με άλλες δραστηριότητες που κάνω, είναι πολύ σημαντικό για μένα να είμαι καλός αναγνώστης.	**0,40**	0,28	0,36	-0,19
7.Ξέρω ότι θα τα πάω καλά στην ανάγνωση και τη γλώσσα την επόμενη χρονιά στο σχολείο.	0,39	0,09	0,30	-0,18
38. Οι βαθμοί είναι ένας καλός τρόπος για να βλέπεις πόσο καλά τα πηγαίνεις στην ανάγνωση.	0,38	0,22	0,15	-0,24
3. Διαβάζω για να βελτιώσω τους βαθμούς μου.	0,33	0,11	-0,01	-0,31

48. Μου αρέσει να συζητάω με την οικογένειά μου αυτά που διαβάζω.	0,16	**0,59**	0,14	0,11
31. Σ' εμένα και στους φίλους μου μάς αρέσει να ανταλλάσσουμε πράγματα για διάβασμα.	0,05	**0,57**	0,13	0,11
45. Συζητώ με τους φίλους μου γι' αυτά που διαβάζω.	0,02	**0,56**	0,06	0,17
42. Μερικές φορές διαβάζω κάτι στους γονείς μου.	0,05	**0,55**	0,07	0,07
39. Μου αρέσει να βοηθώ τους φίλους μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	0,11	**0,52**	0,22	0,03
35. Νιώθω ότι γίνομαι φίλος με τους ανθρώπους που υπάρχουν μέσα στα ωραία βιβλία.	0,14	**0,49**	0,14	0,22
26. Συχνά διαβάζω στον αδελφό μου ή στην αδελφή μου.	-0,06	**0,49**	0,03	0,00
11. Επισκέπτομαι μια βιβλιοθήκη, συχνά μαζί με την οικογένειά μου.	-0,02	**0,46**	0,21	0,02
18. Οι γονείς μου συχνά μου λένε πόσο καλά τα πηγαίνω στην ανάγνωση.	0,31	**0,46**	0,19	-0,12
37. Οι φίλοι μου μερικές φορές μου λένε ότι είμαι καλός αναγνώστης.	0,20	**0,46**	0,19	-0,04
14. Μου αρέσει πολύ να διαβάζω βιβλία που μιλούν για ανθρώπους σε άλλες χώρες.	0,03	**0,42**	0,32	0,05
29. Διαβάζω για τα χόμπι μου, για να μάθω περισσότερα γι' αυτά.	0,12	**0,42**	0,05	-0,07
25. Μου αρέσει να διαβάζω για καινούρια πράγματα.	0,19	0,38	0,34	0,10
53. Οι γονείς μου με ρωτούν για το βαθμό μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	0,29	0,36	-0,02	-0,18
12. Όταν διαβάζω, φτιάχνω εικόνες στο μυαλό μου.	0,08	0,34	-0,02	0,29
19. Διαβάζω για να αποκτήσω καινούριες γνώσεις για θέματα που με ενδιαφέρουν.	0,12	0,32	0,29	0,06
46. Προσπαθώ πάντα να τελειώνω την ανάγνωσή μου στην ώρα μου.	0,29	0,30	0,22	-0,18
16. Συνήθως μαθαίνω δύσκολα πράγματα διαβάζοντας.	0,23	0,27	0,25	-0,02
10. Έχω μερικά αγαπημένα θέματα που μου αρέσει να διαβάζω γι' αυτά.	0,04	0,25	0,17	0,15
13. Δεν μου αρέσει να διαβάζω κάτι όταν οι λέξεις είναι πολύ δύσκολες.	-0,03	0,05	**0,55**	0,21
5. Μου αρέσουν τα δύσκολα βιβλία, τα βιβλία που είναι πρόκληση για μένα.	0,06	0,20	**0,55**	0,17

24. Δεν μου αρέσουν οι ερωτήσεις για το λεξιλόγιο.	0,09	0,03	**0,49**	-0,03
20. Αν η εργασία που έχω να κάνω με ενδιαφέρει πολύ, τότε μπορώ να διαβάσω και κάτι δύσκολο.	0,14	0,24	**0,49**	0,07
32. Δεν είναι διασκεδαστικό να διαβάζεις περίπλοκες ιστορίες.	-0,07	0,08	**0,48**	**0,46**
34. Διαβάζω όσο γίνεται λιγότερο για το μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	-0,05	-0,02	**-0,45**	0,04
15. Είμαι καλός αναγνώστης.	0,26	0,04	**0,44**	0,07
2. Μου αρέσει όταν οι ερωτήσεις στα βιβλία με κάνουν να σκέφτομαι.	0,07	0,31	**0,43**	0,08
8. Αν ένα βιβλίο είναι ενδιαφέρον, θα το διαβάσω, ακόμη και αν είναι δύσκολο.	0,06	0,26	**0,43**	0,24
51. Κάνω πάντα τις εργασίες μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας, ακριβώς όπως τις θέλει ο δάσκαλος.	0,26	0,24	**0,40**	-0,24
6. Μου αρέσει πολύ να διαβάζω μια μεγάλη, περίπλοκη ιστορία ή ένα μυθιστόρημα.	0,03	0,30	0,36	0,34
36. Είναι πολύ σημαντικό για μένα να τελειώνω κάθε εργασία μου στο μάθημα της ανάγνωσης και της γλώσσας.	0,27	0,24	0,36	-0,19
4. Αν ο δάσκαλος μάς μιλήσει για κάτι ενδιαφέρον, ίσως θελήσω να διαβάσω περισσότερα γι' αυτό.	0,15	0,30	0,35	-0,02
30. Μου αρέσει να διαβάζω ιστορίες μυστηρίου.	0,12	0,26	0,04	**0,52**
22. Διαβάζω ιστορίες φαντασίας.	0,16	0,36	-0,03	**0,48**
40. Δεν μου αρέσει όταν υπάρχουν πάρα πολλά πρόσωπα σε μια ιστορία που διαβάζω.	-0,05	0,13	0,37	**0,46**
33. Διαβάζω πολλές περιπετειώδεις ιστορίες.	0,16	0,35	0,13	**0,45**
23. Διαβάζω γιατί πρέπει.	0,26	0,21	-0,07	**-0,44**
Ποσοστό εξηγούμενης διασποράς 32,3%	10,70	9,54	7,67	4,43
Cronbach alpha	0,85	0,79	0,73	0,66

Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι είναι διακριτοί μεταξύ τους, μπορούν να ονομαστούν, με βάση το εμφανές περιεχόμενο των ερωτήσεων που τις αποτελούν, ως εξής: (α) *Σχολική Επίδοση*, π.χ., «Είναι σημαντικό για μένα να λένε στο σχολείο ότι είμαι ένας από τους πιο καλούς αναγνώστες»· (β) *Κοινωνικοί Λόγοι*, π.χ., «Μου αρέσει να συζητάω με την οικογένειά μου αυτά που διαβάζω»· (γ) *Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος*, π.χ., «Μου αρέσουν τα δύσκολα βιβλία, τα βιβλία που είναι πρόκληση για μένα»· και (δ) *Είδος Αναγνώσματος*, π.χ., «Μου αρέσει να διαβάζω ιστορίες μυστηρίου».

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Εντός της *Κλίμακας Αναγνωστικών Στάσεων*, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, η Απόλαυση έχει χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με την Αξία (r = 0,34, p < 0,001) αλλά μεγαλύτερη, μέτρια θετική συσχέτιση με τα Προσωπικά Οφέλη (r = 0,52, p < 0,001). Δηλαδή, τα παιδιά δηλώνουν ότι απολαμβάνουν το διάβασμα σε μεγάλο βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε μεγάλο βαθμό ότι το διάβασμα έχει γενικότερη αξία για τον άνθρωπο. Ακόμα, τα παιδιά δηλώνουν ότι απολαμβάνουν το διάβασμα σε πολύ μεγάλο βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα ίδια ωφελούνται προσωπικά από το διάβασμα. Μέτρια θετική είναι η συσχέτιση της Αξίας με τα Προσωπικά Οφέλη (r = 0,41, p < 0,001). Δηλαδή, τα παιδιά δηλώνουν ότι πιστεύουν στη γενικότερη αξία που έχει το διάβασμα για τον άνθρωπο σε μεγάλο βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε μεγάλο βαθμό ότι τα ίδια ωφελούνται προσωπικά από αυτό. Γενικά, οι τρεις διαστάσεις της *Κλίμακας Αναγνωστικών Στάσεων* είναι μεν σχετιζόμενες μεταξύ τους, αλλά διακριτές.

Πίνακας 3

Δείκτες συσχέτισης Pearson r μεταξύ όλων των μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος (N = 1.136)

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7
1. Απόλαυση	_						
2. Αξία	**0,34**						
3. Προσωπικά Οφέλη	**0,52**	**0,41**	_				
4. Σχολική Επίδοση	**0,28**	**0,48**	**0,29**	_			
5. Κοινωνικοί Λόγοι	**0,50**	**0,30**	**0,33**	**0,39**	_		
6. Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος	**0,56**	**0,29**	**0,48**	**0,36**	**0,51**	_	
7. Είδος Αναγνώσματος	**0,42**	0,15	**0,31**	0,19	**0,43**	**0,53**	_

Σημείωση. Οι δείκτες συσχέτισης Pearson r που είναι με bold είναι στατιστικά σημαντικοί (p < 0,001).

Εντός της *Κλίμακας Αναγνωστικών Κινήτρων*, όπως δείχνει ο Πίνακας 3, οι Κοινωνικοί Λόγοι έχουν μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση με το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος (r = 0,51, p < 0,001), μέτρια θετική συσχέτιση με το Είδος Αναγνώσματος (r = 0,43, p < 0,001) και χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση (r = 0,39, p < 0,001). Δηλαδή, τα παι-

διά δηλώνουν ότι διαβάζουν για κοινωνικούς λόγους σε πολύ μεγάλο βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι διαβάζουν δύσκολα αναγνώσματα και επιλέγουν το είδος του αναγνώσματος (τι θα διαβάσουν). Ακόμα, τα παιδιά δηλώνουν ότι διαβάζουν για κοινωνικούς λόγους σε αρκετό βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε αρκετό βαθμό ότι διαβάζουν για να είναι καλοί μαθητές στο σχολείο (σχολική επίδοση). Ο Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με το Είδος Αναγνώσματος ($r = 0{,}53$, $p < 0{,}001$) και χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση ($r = 0{,}36$, $p < 0{,}001$). Δηλαδή, τα παιδιά δηλώνουν ότι διαβάζουν δύσκολα αναγνώσματα σε πολύ μεγάλο βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι επιλέγουν τι θα διαβάσουν (είδος αναγνώσματος). Ακόμα, τα παιδιά δηλώνουν ότι διαβάζουν δύσκολα αναγνώσματα σε αρκετό βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε αρκετό βαθμό ότι διαβάζουν για να είναι καλοί μαθητές στο σχολείο (σχολική επίδοση). Γενικά, οι τέσσερις διαστάσεις της *Κλίμακας Αναγνωστικών Κινήτρων* είναι μεν σχετιζόμενες μεταξύ τους, αλλά διακριτές.

Τέλος, εξετάζονται οι δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στην *Κλίμακα Αναγνωστικών Στάσεων* και την *Κλίμακα Αναγνωστικών Κινήτρων*. Η Απόλαυση έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με όλα τα κίνητρα. Αναλυτικότερα, έχει μέτρια θετική συσχέτιση με το κίνητρο Κοινωνικοί Λόγοι ($r = 0{,}50$, $p < 0{,}001$), μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση με το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος ($r = 0{,}56$, $p < 0{,}001$), μέτρια θετική συσχέτιση με το Είδος Αναγνώσματος ($r = 0{,}42$, $p < 0{,}001$), καθώς και χαμηλή θετική συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση ($r = 0{,}28$, $p < 0{,}001$). Δηλαδή, τα παιδιά δηλώνουν ότι απολαμβάνουν το διάβασμα σε πολύ μεγάλο βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι διαβάζουν για κοινωνικούς λόγους και ότι απολαμβάνουν τα δύσκολα αναγνώσματα. Ακόμα, τα παιδιά δηλώνουν ότι απολαμβάνουν το διάβασμα σε αρκετό βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε αρκετό βαθμό ότι επιλέγουν τι θα διαβάσουν (είδος αναγνώσματος). Επιπλέον, τα παιδιά δηλώνουν ότι απολαμβάνουν το διάβασμα σε μικρό βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε μικρό βαθμό ότι διαβάζουν για να έχουν καλή σχολική επίδοση.

Η Αξία έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τα τρία από τα τέσσερα κίνητρα. Αναλυτικότερα, έχει χαμηλή θετική συσχέτιση με τα κίνητρα Κοινωνικοί Λόγοι ($r = 0{,}30$, $p < 0{,}001$) και Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος ($r = 0{,}29$, $p < 0{,}001$), καθώς και μέτρια θετική συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση ($r = 0{,}48$, $p < 0{,}001$). Δηλαδή τα παιδιά δηλώνουν ότι πιστεύουν στη γενικότερη αξία που έχει το διάβασμα για τον άνθρωπο σε μεγάλο

βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε μεγάλο βαθμό ότι διαβάζουν για να είναι καλοί μαθητές στο σχολείο (σχολική επίδοση). Ακόμα, τα παιδιά δηλώνουν ότι πιστεύουν στη γενικότερη αξία που έχει το διάβασμα για τον άνθρωπο σε αρκετό βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε αρκετό βαθμό ότι διαβάζουν για κοινωνικούς λόγους, καθώς και ότι διαβάζουν δύσκολα αναγνώσματα.

Τα Προσωπικά Οφέλη έχουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με όλα τα κίνητρα. Αναλυτικότερα, έχουν μέτρια θετική συσχέτιση με το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος ($r = 0{,}48$, $p < 0{,}001$), χαμηλή θετική συσχέτιση με το κίνητρο Κοινωνικοί Λόγοι ($r = 0{,}33$, $p < 0{,}001$), καθώς και χαμηλότερη θετική συσχέτιση με το Είδος Αναγνώσματος ($r = 0{,}31$, $p < 0{,}001$) και τη Σχολική Επίδοση ($r = 0{,}29$, $p < 0{,}001$). Δηλαδή, τα παιδιά δηλώνουν ότι ωφελούνται προσωπικά από το διάβασμα σε μεγάλο βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε μεγάλο βαθμό ότι διαβάζουν δύσκολα αναγνώσματα, καθώς και ότι διαβάζουν για κοινωνικούς λόγους. Επιπλέον, τα παιδιά δηλώνουν ότι ωφελούνται προσωπικά από το διάβασμα σε αρκετό βαθμό όταν δηλώνουν, επίσης, σε αρκετό βαθμό ότι επιλέγουν τι θα διαβάσουν (είδος αναγνώσματος), καθώς και ότι διαβάζουν για να είναι καλοί μαθητές στο σχολείο (σχολική επίδοση).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις των αναγνωστικών στάσεων

Για το ερευνητικό ερώτημα πώς και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι επιμέρους διαστάσεις των αναγνωστικών στάσεων, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων. Συγκεκριμένα, η Απόλαυση έχει χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με την Αξία, αλλά μεγαλύτερη μέτρια θετική συσχέτιση με τα Προσωπικά Οφέλη. Μέτρια θετική είναι η συσχέτιση της Αξίας με τα Προσωπικά Οφέλη.

Οι χαμηλές προς μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων των στάσεων δείχνουν ότι, ενώ οι όψεις αυτές των στάσεων σχετίζονται, ωστόσο είναι δυνατόν να μη συνυπάρχουν: ένας μαθητής μπορεί να δηλώνει πως πιστεύει στην αξία της ανάγνωσης, αλλά να μην την απολαμβάνει, ή, αντίστροφα, να απολαμβάνει την ανάγνωση, αλλά να μην έχει κατανοήσει τη σημασία της για την ανθρώπινη ζωή. Προβληματισμό, βέβαια, προκαλεί το ότι η διάσταση Προσωπικά Οφέλη αποτελείται κυρίως από τις ερωτήσεις που ήταν αποφατικά διατυπωμένες (είχαν τη λέξη «δεν»). Αυτό, ίσως, οφείλεται μερικώς στην τάση των παιδιών να απαντούν με παρόμοιο τρόπο σε

αυτού του τύπου τις ερωτήσεις, ή ακόμη στο ότι ο παράγοντας αυτός συνιστά τον αντίποδα (άρνηση) της αρνητικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση, γι' αυτό και σχετίζεται αρκετά με την Απόλαυση. Με άλλα λόγια, τα παιδιά σχολικής ηλικίας φαίνεται να αναπαριστούν την ανάγνωση ως κάτι προς το οποίο έχουν θετική ή αρνητική στάση και ως κάτι το οποίο έχει ή όχι αξία.

Τα ευρήματα αυτά έχουν χρήσιμες υποδηλώσεις για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, μπορούν να ενισχύσουν τις αναγνωστικές στάσεις των μαθητών και να ενθαρρύνουν την εθελοντική τους ανάγνωση με διάφορους τρόπους. Οι μαθητές - ικανοί αναγνώστες θα προσδώσουν περισσότερη αξία στην ανάγνωση, αν έχουν στη διάθεσή τους αναγνωστικό υλικό με θέματα που τους ενδιαφέρουν, αν διαβάζουν σε ένα ενθαρρυντικό και όχι απειλητικό περιβάλλον, αν τους παρέχεται χρόνος στην τάξη να διαβάζουν για απόλαυση και αν έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν με τους συνομηλίκους ή τους δασκάλους τους τις αντιδράσεις τους στο ανάγνωσμα που διάβασαν (Βρεττός, 2010· Carlsen, 1980· Μπαμπάλης, 2005, 2012). Ερευνητικά έχει επιβεβαιωθεί ότι οι προϋποθέσεις αυτές επηρεάζουν τις αναγνωστικές στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών (Lesesne, 1991· Morrow, 1985· Showalter, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν προσωπική αγάπη για το διάβασμα ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να διαβάζουν και να συζητούν συχνά για βιβλία (Gambrell, 2007· Pressley, Mohan, Rapheal, & Fingeret, 2007). Ο εκπαιδευτικός δείχνει την αγάπη του για την ανάγνωση όταν γίνεται ο ίδιος σαφές αναγνωστικό πρότυπο, μέσω της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στην τάξη και του μοιράσματος των αναγνωστικών εμπειριών του με τους μαθητές του. Οι εμπειρίες αυτές μεταβιβάζονται στους μαθητές με συζητήσεις για τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία έχει επηρεάσει σε προσωπικό επίπεδο τη ζωή του εκπαιδευτικού, το μοίρασμα κειμένων ή λεξιλογίου που ενδιαφέρει τους μαθητές και προέρχεται από τις προσωπικές αναγνωστικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού, ή την υιοθέτηση ώρας διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Gambrell, 1996, 2007· Oldfather, 1993).

Σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις των αναγνωστικών κινήτρων

Για το ερευνητικό ερώτημα πώς και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι επιμέρους διαστάσεις των αναγνωστικών κινήτρων, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων. Γενικότερα, οι συσχετίσεις μεταξύ Σχολικής Επίδοσης, Κοινωνικών Λόγων, Βαθμού Δυσκολί-

ας Αναγνώσματος και Είδους Αναγνώσματος έδειξαν ότι πρόκειται για τέσσερις διακριτές μεν, αλλά σχετιζόμενες διαστάσεις. Ειδικότερα, οι Κοινωνικοί Λόγοι έχουν μέτρια προς σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος, μέτρια θετική συσχέτιση με το Είδος Αναγνώσματος και χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση. Ο Βαθμός Δυσκολίας Αναγνώσματος έχει σχετικά υψηλή θετική συσχέτιση με το Είδος Αναγνώσματος και χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση.

Το εύρημα ότι τα παιδιά που αναγνωρίζουν την κοινωνική πλευρά του αναγνωστικού κινήτρου (δηλαδή, διαβάζουν για επικοινωνία με την οικογένεια και τους φίλους) επιλέγουν και τα πιο δύσκολα αναγνώσματα και κάνουν λόγο για το ελκυστικό περιεχόμενό τους, ενώ λιγότερο επιλέγουν να διαβάσουν για σχολική επίδοση, ενδέχεται πράγματι να αντανακλά το μαθητή που έχει υψηλή αξιοσύνη στην ανάγνωση και ενδογενές ενδιαφέρον και που επιμένει στην ανάγνωση, παρά τις δυσκολίες που αυτή μπορεί να παρουσιάζει, ιδιαίτερα όταν το αναγνωστικό υλικό είναι ελκυστικό για αυτόν. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθεί η τάση των παιδιών να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές/αρεστές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, δηλαδή να παρουσιάζουν μια ωραιοποιημένη εικόνα μικρού αναγνώστη. Γενικά, η ανάγνωση για σχολική επίδοση, αν και είναι η πιο συχνά αναφερόμενη διάσταση αναγνωστικού κινήτρου, φαίνεται να είναι κάτι διαφορετικό από τις άλλες τρεις διαστάσεις, όπως δείχνουν οι ασθενέστερες συσχετίσεις που έχει με αυτές, σε σύγκριση με τις συσχετίσεις των άλλων διαστάσεων μεταξύ τους.

Τα ευρήματα αυτά, σε συνδυασμό με διεθνή ευρήματα που δείχνουν ότι η σχολική ανάγνωση περιορίζει γενικότερα το αναγνωστικό κίνητρο (Guthrie, 2008), υποδηλώνουν ότι είναι απαραίτητο οι μαθητές να έχουν εύκολη πρόσβαση σε ενδιαφέρον έντυπο αναγνωστικό υλικό, προκειμένου να εμπλέκονται σε αναγνωστικές δραστηριότητες (McQuillan & Au, 2001). Επομένως, η παρουσίαση κειμένων από την καθημερινή ζωή των μαθητών, η ποικιλία του αναγνωστικού υλικού (Guthrie et al., 2004) και η ελευθερία επιλογής του από τους μαθητές (Turner, 1995) μπορεί να αυξήσουν το κίνητρό τους για ανάγνωση.

Σχέσεις ανάμεσα στις αναγνωστικές στάσεις και τα αναγνωστικά κίνητρα

Για το ερευνητικό ερώτημα πώς και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι αναγνωστικές στάσεις και τα αναγνωστικά κίνητρα, διαπιστώθηκαν στατιστικά ση-

μαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, η Απόλαυση και τα Προσωπικά Οφέλη έχουν θετική συσχέτιση, που κυμαίνεται από χαμηλή έως σχετικά υψηλή, με όλα τα κίνητρα, ενώ η Αξία έχει θετική συσχέτιση, που κυμαίνεται από χαμηλή έως μέτρια, με τα τρία από τα τέσσερα κίνητρα. Η Απόλαυση και τα Προσωπικά Οφέλη έχουν υψηλότερη συσχέτιση με το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος, τους Κοινωνικούς Λόγους και το Είδος Αναγνώσματος, ενώ με τη Σχολική Επίδοση έχουν τη χαμηλότερη συσχέτιση. Η Αξία έχει την υψηλότερη συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση, ενώ χαμηλή είναι η συσχέτισή της με τους Κοινωνικούς Λόγους και το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι στάσεις και τα κίνητρα συμμεταβάλλονται. Υψηλά κίνητρα σχετίζονται με θετικές στάσεις ή, αντίστροφα, χαμηλά κίνητρα σχετίζονται με αρνητικές στάσεις προς την ανάγνωση. Τα ευρήματα κατά τα οποία η Απόλαυση και τα Προσωπικά Οφέλη, ως επιμέρους διαστάσεις της αναγνωστικής στάσης, σχετίζονται με όλα τα κίνητρα και έχουν την υψηλότερη συσχέτιση με το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος, καθώς και υψηλή συσχέτιση με τους Κοινωνικούς λόγους και το Είδος Αναγνώσματος, υποδεικνύουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρέχοντας στα παιδιά δύσκολα, προκλητικά και διαφόρων ειδών κείμενα, που διεγείρουν την περιέργειά τους και κεντρίζουν τη σκέψη τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα επιλογής κειμένων και διαμορφώνοντας ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο εργασίας στην τάξη, ώστε τα παιδιά να συζητούν με τους συνομηλίκους τους για αυτά που διαβάζουν, να εκφράζουν απορίες, ιδέες, απόψεις και κρίσεις ικανοποιώντας την ανάγκη τους για κοινωνική ανταλλαγή, καλλιεργείται μια θετικότερη στάση προς την ανάγνωση, η οποία μπορεί να αυξήσει περισσότερο το κίνητρό τους για εμπλοκή στα αναγνωστικά έργα.

Το εύρημα ότι η Αξία, ως τρίτη διάσταση της αναγνωστικής στάσης, έχει την υψηλότερη συσχέτιση με τη Σχολική Επίδοση και τη χαμηλότερη με τους Κοινωνικούς Λόγους και το Βαθμό Δυσκολίας Αναγνώσματος και δεν σχετίζεται με το Είδος Αναγνώσματος, δείχνει ότι στην αντίληψη των παιδιών για την αξία που έχει η ανάγνωση για τον άνθρωπο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η επίδοση στο σχολείο, οι κοινωνικοί λόγοι και το πόσο δύσκολα είναι τα αναγνώσματα. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή του παιδιού (γονείς και εκπαιδευτικοί) τονίζουν διαρκώς την αξία του διαβάσματος για την ακαδημαϊκή, αλλά και τη μετέπειτα επαγγελματική επιτυχία, πράγμα που για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου μεταφράζεται σε καλούς βαθμούς. Συγχρόνως, τα παιδιά σχολικής ηλι-

κίας, καθώς διανύουν το στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης που έχει ονομαστεί «στάδιο για μάθηση» (Chall, 1983), διαβάζουν για να αποκτήσουν νέες γνώσεις, πληροφορίες, γεγονότα μέσα από διάφορα είδη αναγνωσμάτων, που είναι δύσκολα μερικές φορές, και αυτό το διάβασμα το μοιράζονται με την οικογένεια και τους φίλους.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα για τις σχέσεις ανάμεσα στις αναγνωστικές στάσεις και τα αναγνωστικά κίνητρα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της διαρκούς ενθάρρυνσης των κινήτρων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, η οποία μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη στάση των μαθητών απέναντι στην ανάγνωση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός που παρατηρεί ότι οι μαθητές του έχουν αρνητική αναγνωστική στάση και δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ανάγνωση, αρκεί να ενισχύει τα κίνητρά τους για να βελτιώνει τη στάση τους και, μέσω της βελτιωμένης στάσης, να αυξάνει τα κίνητρά τους για ανάγνωση.

Ακολουθούν οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη και βελτίωση των στάσεων και κινήτρων των μαθητών (Cosgrove, 2003):

1. Κατά τακτά χρονικά διαστήματα να αξιολογούν τις στάσεις των μαθητών τους, γιατί, αν δεν τις γνωρίζουν, δεν θα μπορούν να αξιολογήσουν την πρόοδό τους.
2. Να παρακολουθούν τις δικές τους στάσεις απέναντι στην ανάγνωση και να είναι θετικοί στις μεθόδους διδασκαλίας.
3. Να δίνουν έμφαση στην ικανότητα και στην κατανόηση, αντί να διορθώνουν συχνά τα λάθη των μαθητών και μάλιστα αυτά που δεν έχουν σχέση με το νόημα του κειμένου.
4. Να αφήνουν ελεύθερους τους μαθητές να επιλέγουν τα βιβλία που προτιμούν, καθώς οι καλοί αναγνώστες τείνουν να επιλέγουν το ανάγνωσμα που τους ενδιαφέρει.
5. Να καθοδηγούν τους μαθητές έτσι ώστε αυτοί να συνδέουν την ανάγνωση με την καθημερινή ζωή τους.
6. Να σχεδιάζουν υψηλού επιπέδου αναγνωστικές και γραπτές δραστηριότητες, οι οποίες να είναι απολαυστικές και συγχρόνως να ενισχύουν την κατανόηση.
7. Να παρέχουν καταστάσεις στις οποίες είναι προφανής η χρησιμότητα της ανάγνωσης.
8. Να ενθαρρύνουν τους γονείς ώστε να βελτιώνουν τις στάσεις των παιδιών τους, έχοντας στο σπίτι ποικιλία αναγνωστικού υλικού, διαβάζοντάς τους μεγαλόφωνα και δίνοντας προσοχή όταν διαβάζουν τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή: Άσκηση με μικροδιδασκαλία.* Αθήνα: Ατραπός.

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

Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2007). Το αναγνωστικό κίνητρο των παιδιών: Διαστάσεις και σχέση με φύλο, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και χώρα καταγωγής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 43,* 121-140.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2008). Απόλαυση, χρησιμότητα, προσωπική ανάπτυξη. Διαστάσεις των αναγνωστικών στάσεων των μαθητών Δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά ΣΤ΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Τόμος Β΄* (σσ. 335-343). Αθήνα: Ατραπός.

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

Μαλαφάντης, Κ. Δ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (2012). Σχολική επίδοση, κοινωνικοί λόγοι, βαθμός δυσκολίας αναγνώσματος και είδος αναγνώσματος: Διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).* Ανακτήθηκε από:
http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/96_Malafantis_Felouka_Galanaki.pdf

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

Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: ο ρόλος του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Ατραπός.

Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Carlsen, G. R. (1980). *Books and the teenage reader* (2nd ed.). New York: Bantam.

Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.

Cosgrove, M. S. (2003). Students' views on the purposes of reading from three

perspectives – students, teachers, and parents. *The National English Reading Association (NERA) Journal, 39*, 28-36.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50,* 14-25.

Gambrell, L. B. (2007). Promoting pleasure reading: The role of models, mentors, and motivators. *Reading Today (Research Updates from the National Reading Research Center), 25,* 16.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77,* 631-645.

Guthrie, J. (2008). *Engaging adolescents in reading.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17,* 300-312.

Hummel, J. W., & Fisher, P. J. L. (1985). Reading attitudes and reading interests of urban intermediate grade students. *Psychology in the Schools, 22,* 470-472.

Lesesne, T. S. (1991). Developing lifetime readers: Suggestions from fifty years of research. *English Journal, 80,* 61-64.

Lewis, R., & Teale, W. H. (1980). Another look at secondary school students' attitudes toward reading. *Journal of Reading Behavior,12,* 187-201.

Lewis, R., & Teale, W. H. (1982). Primary school students' attitudes toward reading. *Journal of Research in Reading, 5,* 113-122.

Mathewson, G. C. (1985). Toward a comprehensive model of affect in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3th ed., pp. 841-856). Newark, DE: International Reading Association.

Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.

McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.

McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new

tool for teachers. *The Reading Teacher, 43,* 626-639.

McQuillan, J., & Au, J. (2001). The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology, 22,* 225-248.

Morrow, L. M. (1985). Developing young voluntary readers: The home - the child - the school. *Reading Research and Instruction, 25,* 1-8.

Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experience in a whole language classroom. *The Reading Teacher, 46*, 672-681.

Pressley, M., Mohan, L., Raphael, L., & Fingeret, L. (2007). How does Bennett Woods Elementary School produce such high reading and writing achievement? *Journal of Educational Psychology, 99,* 221-240.

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland, M. J. Rosenberg, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & Brehm, J. W. (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.

Ruddell, R. B., & Speaker, R. (1985). The interactive reading process: A model. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3th ed., pp. 751-793). Newark, DE: International Reading Association.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54-67.

Showalter, C. (1990). Choices: Enhancing middle school Chapter One students' attitudes toward reading. *WSRA Journal, 34,* 13-22.

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30,* 410-441.

Wigfield, A., & Guthrie, J., T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study. *Reading Research Report, 34*, 1-34.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: Individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist, 32,* 57-135.

ABSTRACT

The aim of this research was to examine the associations among reading attitudes and reading motivations of school-age children. A representative sample of 1,136 fourth- and sixth-grade students from public schools of Attica Prefecture, Greece completed the Greek versions of the *Reading Attitudes Scale* (Lewis & Teale, 1982) and the *Motivations for Reading Questionnaire* (Wigfield & Guthrie, 1995). Factor analyses confirmed the tripartite model of reading at-

titudes –Enjoyment, Value, and Personal Benefits–, and the multidimensional nature of reading motivations –School Achievement, Social Reasons, Difficulty Degree of Reading Material, and Type of Reading Material. Statistically significant correlations were found within reading attitudes, within reading motivations, and among reading attitudes and reading motivations. Results are discussed in the framework of the existing empirical literature on school-age children's relationship with reading. Finally, several educational interventions are proposed with the aim of enhancing children's love of reading.

Βασιλική Α. Φελούκα
Σχ. Σύμβουλος, Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
Σποράδων 11, 250 06 Ακράτα Αχαΐας
Τηλ.: 6974096364
E-mail: vfelouka@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα
Τηλ.: 210 3688082
E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Λ. Μυλωνάς
Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α.
Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια 15784
Τηλ.: 210 7277584
E-mail: kmylonas@psych.uoa.gr

Ευαγγελία Π. Γαλανάκη
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα
Τηλ.: 210 3688089
E-mail: egalanaki@primedu.uoa.gr

Μια εναλλακτική πρόταση για καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο: Παραμυθόσπιτο

Κυριάκος Χαριδήμου, Σωτηρία Παπαγεωργίου, Μαρίνα Φιλίππου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λογοτεχνία ως «αποθήκη ζωής» προσφέρει στον αναγνώστη τον κόσμο στην πολλαπλότητα και την ολότητά του. Αλλά ένα λογοτεχνικό βιβλίο αρχίζει ουσιαστικά, να υπάρχει τη στιγμή της συνάντησής του με τον αναγνώστη (Καλογήρου, 1999). Η αγάπη προς τη λογοτεχνία υποκινείται από την απόλαυση. Η ύπαρξη ενός οικείου και φιλικού περιβάλλοντος μπορεί να καταστεί ικανή να προάγει τη φιλαναγνωσία των παιδιών και να ενισχύσει την αναγνωστική τους απόλαυση.

Η εύρεση ενός τέτοιου οικείου και φιλικού χώρου, ο οποίος να ενισχύει την αγάπη των παιδιών στο βιβλίο οδήγησε στη δημιουργία ενός παραμυθόσπιτου. Ως παραμυθόσπιτο ορίζεται μια εναλλακτική μορφή βιβλιοθήκης, η οποία περιλαμβάνει παράλληλα και δραστηριότητες σχετικές με τα βιβλία. Ως γνωστό, οι σύγχρονες βιβλιοθήκες χωρίς να έχουν αποβάλει τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας τους και τις συμβατικές μορφές παροχής υπηρεσιών έχουν εξελιχθεί σε κέντρα στήριξης της πνευματικής και δημιουργικής ανάπτυξης των αναγνωστών (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2002: 277).

2. Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΟΣΠΙΤΟΥ

Δημιουργήθηκαν τρία παραμυθόσπιτα, σε τρία διαφορετικά σχολεία της Κύπρου των επαρχιών Λάρνακας και Λεμεσού. Τα παραμυθόσπιτα αυτά λειτουργούν εδώ και τρία χρόνια υπό την καθοδήγηση και την επίβλεψη των υποφαινόμενων. Ενεργό εμπλοκή στο στήσιμο των παραμυθόσπιτων είχαν πέραν των μαθητών, εκπαιδευτικών και του διευθυντικού προσωπικού του σχολείου και ο σύνδεσμος γονέων του εκάστοτε σχολείου.

2.1 Η εφαρμογή της ιδέας

Τα παραμυθόσπιτα έγιναν σε έναν διαθέσιμο χώρο του σχολείου, όπου παι-

διά και εκπαιδευτικοί είχαν εύκολη πρόσβαση. Κατά το στήσιμό τους λήφθηκε υπόψη η δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος, που να προάγει τον ενθουσιασμό και την επιθυμία των παιδιών να περνούν όσο το δυνατό περισσότερο χρόνο στους χώρους αυτούς. Για το λόγο αυτό, οι χώροι διακοσμήθηκαν και εξοπλίστηκαν με μέσα και αντικείμενα ελκυστικά στα παιδιά. Ζωγραφιές στους τοίχους, ευφάνταστες βιβλιοθήκες, κατάλληλο δάπεδο, πολύχρωμα σκαμπό και μαξιλάρια, κούκλες κουκλοθεάτρου και θεατρικά αξεσουάρ, αποτέλεσαν μερικά από τα μέσα που συνέθεταν των παραμυθιών το σπίτι. Οι βιβλιοθήκες εξοπλίστηκαν με βιβλία που κάλυπταν όσο το δυνατόν τις ηλικίες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών. Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το βιβλίο είναι το πρώτο στοίχημα που πρέπει να κερδίσει ο εκπαιδευτικός. Το δεύτερο είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος κι η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών. Το τρίτο στοίχημα είναι να αγαπήσουν το βιβλίο και να αξιοποιούν προς όφελός τους όλες τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν γιατί κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική και γλωσσική του καλλιέργεια (Γκίβαλου & Πολίτης, 2013: 290).

Στην είσοδο του παραμυθόσπιτου τοποθετείται ένα βιβλιόδεντρο, στο οποίο τα παιδιά κρεμάζουν το βιβλίο που προτείνουν να διαβαστεί και από άλλα παιδιά, αφού οι ίδιοι απόλαυσαν την ανάγνωσή του.

Εκπαιδευτικός και παιδιά κάθε τμήματος έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν το παραμυθόσπιτο, όποια μέρα και ώρα της μέρας επιθυμούν αφού πρώτα συμπληρώσουν το σχετικό έντυπο επισκέψεων που υπάρχει αναρτημένο στην αίθουσα του εκπαιδευτικού συλλόγου. Με τον τρόπο αυτό, αποφεύγονται τυχόν συγκρούσεις στις ώρες επισκέψεων των παιδιών, αλλά και συγκρούσεις με δράσεις και δραστηριότητες που προγραμματίζονται να διεξαχθούν στο παραμυθοσπίτι.

Επίσης στην είσοδο του παραμυθόσπιτου υπάρχει ένα τριπόδι, στο οποίο τοποθετείται η ατζέντα του εβδομαδιαίου προγράμματος του παραμυθόσπιτου. Στην ατζέντα αυτή, καταγράφονται δραστηριότητες και δράσεις, που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας των παιδιών και που προγραμματίζεται να διεξαχθούν την τρέχουσα εβδομάδα στο παραμυθόσπιτο.

2.2 Αξιοποίηση Παραμυθόσπιτου

Απώτερος στόχος της δημιουργίας παραμυθόσπιτου είναι να αποκτήσουν τα παιδιά συμπεριφορά έμπειρου και δημιουργικού αναγνώστη. Βασική αρχή όλων των δραστηριοτήτων είναι η ανάγνωση των βιβλίων να λαμβάνει

χώρα σε ένα παιγνιώδης πλαίσιο ενός παιχνιδιού ή σε ένα κάδρο διασκεδαστικών δραστηριοτήτων (Αρτζανίδου, Γούλης, Γρόσδος, Καρακίτσιος, 2011: 73). Η αξιοποίηση του παραμυθόσπιτου γίνεται με τρεις τρόπους: σταθμοί, δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα.

2.2.1 Σταθμοί

Στο παραμυθόσπιτο περιλαμβάνονται σταθμοί εργασίας, όπου τα παιδιά σε ομάδες καλούνται να εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες σχετικές με τα βιβλία. Τα παιδιά περνάνε από όλους τους σταθμούς κυκλικά. Οι δραστηριότητες των σταθμών περιλαμβάνουν:

- παραμυθοιστορίες (δημιουργική γραφή, κολοβές ιστορίες, κυβομυθίες, κ.ά.)
- παιχνίδια με κάρτες (βιβλιοαινίγματα, μάντεψε ποιος, παντομίμα, παζλ)
- θεατρικά παιχνίδια (καυτή καρέκλα, διάδρομος σκέψης, κ.ά.)
- δημιουργίες (κατασκευές, μπουγάδα βιβλίων, κ.ά.).

Η ποικιλία δραστηριοτήτων που συνοδεύουν την ανάγνωση προσφέρουν την ευκαιρία σε κάθε παιδί να εκφραστεί ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, κάθε μαθητής επωφελείται από τις δεξιότητες των συμμαθητών του, ενώ ταυτόχρονα παρακινείται και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει τις δυνατότητές του σε νέες γνωστικές και δημιουργικές εμπειρίες (Γκίβαλου & Πολίτης, 2013: 295).

2.2.2 Δράσεις

Στις δράσεις περιλαμβάνονται επισκέψεις συγγραφέων και εικονογράφων. Κατά τις επισκέψεις αυτές οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους δημιουργούς βιβλίων, να τους πάρουν συνέντευξη και να συνδημιουργήσουν. Επιπρόσθετα, οργανώνονται βιβλιοπαρουσιάσεις, αναγνώσεις και αφηγήσεις παραμυθιών, εκθέσεις και διαγωνισμοί (σελιδοδείκτες, λίμερικ, comic, αφίσες). Στα πλαίσια των δράσεων περιλαμβάνεται και η βιβλιογυμναστική, όπου τα παιδιά γυμνάζονται με τη βοήθεια του αγαπημένου τους βιβλίου.

2.2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα

Με αφορμή ένα βιβλίο αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών του εκάστοτε σχολείου. Στα προγράμματα αυτά, περιλαμβάνονται και ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην προέκταση της ανάγνωσης του βιβλίου και παράλληλα στην αναγνωστική απόλαυση. Μέσα από την ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών, πολλές φορές επιτυγχά-

νονται οι υπό έμφαση στόχοι που τίθενται από το υπουργείο Παιδείας και πολιτισμού την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί η συνεργασία γονέων και σχολείου με αβίαστο και φυσικό τρόπο. Μέσα σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα διασκεδαστικών δραστηριοτήτων παιδιά και γονείς συνεργάζονται και δημιουργούν στο ίδιο θρανίο.

3. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Τρία χρόνια μετά την αρχική εφαρμογή της ιδέας του παραμυθόσπιτου και ενώ συνεχίζει η λειτουργία τους, έχουν προκύψει ενδιαφέροντα δεδομένα όσον αφορά στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας και συγκεκριμένα όσον αφορά στη διαφοροποίηση στάσεων και αναγνωστικών συνηθειών. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις, τόσο παιδιών όσο και γονέων, ότι τα παιδιά διαφοροποίησαν σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους απέναντι στην ανάγνωση βιβλίων. Παρατηρήθηκε, ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών έχουν εντάξει την ανάγνωση βιβλίων στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Μέσα από τα παιχνίδια φιλαναγνωσίας που αναπτύχθηκαν έγινε κατορθωτό τα παιδιά να αποσυνδέσουν το νοητικό σχήμα βιβλίο – σχολική εργασία και αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως ευχαρίστηση και απόλαυση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Άντλερ, Μ. & Βαν Ντόρεν, Τ. (1998). *Πώς να διαβάζετε ένα βιβλίο* (μτφρ. Δ. Αυγερινός). Αθήνα: Πατάκης.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Αυδίκος, Ε. Γ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό… Αλλά, μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bettelheim, B. M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση* (μτφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος.

Bloom, H. (2004). *Πώς και γιατί να διαβάζουμε* (μτφρ. Κ. Καβατζόγλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brown, K. (2009). *Classroom starters & plenaries.* Great Britain: CPI.

Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης.* Αθήνα: ΙΜΠ.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων.* Αθήνα: Καστανιώτης.
Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (2013). *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητα και προοπτικές.* Αθήνα: Διάδραση.
Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

ABSTRACT

The current study suggests how teachers can cultivate the love of reading among students in primary school. It is known that when reading becomes an imposition or an obligation, it loses its charm. Often students come to associate reading with work, not pleasure. As a result, they lose their desire to read. And it is that desire – the curiosity and interest – that is the cornerstone to using reading and related skills successfully. The main goal was to help students instill the idea of reading for pleasure or to engage students in an amusing reading experience. This can be accomplished by creating a different kind of library in primary schools: the fairytale house.

Κυριάκος Χαριδήμου
Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τάσου Κωνσταντίνου 5, 6030, Λάρνακα
Τηλ.: 0035799493066
E-mail: kcharidimou@gmail.com

Σωτηρία Παπαγεωργίου
Σύμβουλος Ελληνικών
Αιτωλοακαρνανίας 10, Πύλα, 7081, Λάρνακα
Τηλ.: 0035799359458
E-mail: papagira@yahoo.com

Μαρίνα Φιλίππου
Σύμβουλος Ελληνικών
Ιερεμία 1, Κάψαλος, 3083, Λεμεσός
Τηλ.: 0035799814844
E-mail: m.filippou@primehome.com

Η παρουσίαση στην τάξη λογοτεχνικού βιβλίου από ομάδα μαθητών/τριών και τη συγγραφέα: Μία διδακτική πρόταση στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου

Ελένη Χειμαριού, Γεώργιος Στουγιαννούδης, Ευαγγελία Ψυχογυιού

1. ΑΦΟΡΜΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών (ΠΣ) τόσο στην υποχρεωτική όσο και την μεταϋποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών», η προώθηση της φιλαναγνωσίας και η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μίας κοινότητας αναγνωστών/στριών που διαθέτουν ποικιλία αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ο όρος φιλαναγνωσία που αποδίδει στα ελληνικά τον περιφραστικό γαλλικό όρο aimer lire (*αγάπη για το διάβασμα*), συνιστά μια εύστοχη γλωσσική επιλογή, η οποία αφενός αναφέρεται στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο, αφετέρου εμπεριέχει τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην διαμόρφωση της σχέσης αυτής μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και αισθητικών κριτηρίων (Καρακίτσιος, 2011· Μαρκίδης, 2011). Από τη διεθνή πρακτική προκύπτει ότι μέσω της ανάπτυξης μίας φιλικής σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο επιδιώκονται η καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και της κριτικής σκέψης, η δραστηριοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, ο εμπλουτισμός της αισθητικής καλλιέργειας, η μύηση στον κόσμο της τέχνης και του πολιτισμού, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρόκειται, λοιπόν, για μία σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο και τη συστηματική και συνδυασμένη παρέμβαση όλων των φορέων που εμπλέκονται στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών και ιδιαίτερα της οικογένειας και του σχολείου[1] (Καρακίτσιος, 2011· Τσιρώνη, 2014).

1. Πολλές έρευνες αναδεικνύουν ότι η οικογένεια, ως βασικός φορέας των περισσότερων μορφών άτυπης εκπαίδευσης του παιδιού, και το σχολείο στην ευρύτερή του έννοια, ως κύριος «διεκπεραιωτής» της τυπικής εκπαίδευσης του νέου ανθρώπου, είναι οι αντιπροσωπευτικότεροι κοινωνικά και ιδεολογικά προσδιορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν ουσιαστικά τις φιλαναγνωστικές πρακτικές

Στην περίπτωση του σχολείου η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου με αρωγό έναν/μία εκπαιδευτικό συν-αναγνώστη/στρια και σύμβουλο των μαθητών/τριών, σε συνδυασμό με τον εξοπλισμό των σχολικών βιβλιοθηκών, αποτελεί τη μόνη λύση που θα διασφαλίσει το μέλλον της ανάγνωσης και θα ενισχύσει το λεγόμενο λογοτεχνικό γραμματισμό των μαθητών/τριών (Γερακίνη, 2016). Κατ' επέκταση η ανάπτυξη δεξιοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού συντελεί *στην καλλιέργεια γενικότερων ικανοτήτων-κλειδιών που απαιτείται να διαθέτει ένας «μορφωμένος άνθρωπος», όπως: δεξιότητες ανάλυσης και (ανα)σχεδιασμού δεδομένων [αναλυτική και συνθετική σκέψη] δημιουργική φαντασία και «ενσυναισθητική» ικανότητα, κριτική επίγνωση και διαχείριση της γνώσης, αναγνώριση της πολλαπλότητας και ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, επίγνωση της «υποκειμενικότητας» και, άρα, διαμόρφωση γρήγορης συνείδησης γύρω από ζητήματα ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού, ικανότητα συλλογικής εργασίας και διαπροσωπικής ανταλλαγής πληροφοριών, με τη λελογισμένη συνδρομή και των νέων τεχνολογιών, δυνατότητα εφαρμογής των παραπάνω στην καθημερινή ζωή, μέσω της αναζήτησης εναλλακτικών εκδοχών στα σενάρια της ζωής* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010: 74-75).

2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Η παρούσα διδακτική πρόταση με τη μορφή ερευνητικής εργασίας σχεδιάστηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου και ειδικότερα στην ενότητα *Τα φύλα στη Λογοτεχνία*, εφαρμόστηκε και αποτιμήθηκε στο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016.

Η σκοποθεσία της συνδέεται κυρίως με παραδοχές και δεξιότητες του λεγόμενου «λογοτεχνικού γραμματισμού», όπως αυτές συμπεριλαμβάνονται στο ισχύον ελληνικό και κυπριακό Π.Σ. για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, δηλαδή:

α) Η πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου, τόσο στο συλλογικό επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο της ατομικής πρόσληψης των κειμένων, της «αντήχησής» τους δηλαδή στην ιδιοσυγκρασία του/της κάθε μαθητή/τριας χωριστά, και μάλιστα σε δύο χρόνους: στην πρώτη επα-

ή συνήθειες και μπορούν να αναδειχθούν σε κύριους μοχλούς καλλιέργειας της αγάπης για το βιβλίο. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011: 11 κ.ε.). Ειδικά ο ρόλος του σχολείου εξαίρεται στο επιμορφωτικό υλικό που ετοίμασε το ΕΚΕΒΙ το 2011 στο πλαίσιο καινοτόμων δράσεων για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας των μαθητών/τριών (βλ. , τελευταία ανάκτηση 31/10/2016).

φή με τα κείμενα, και στο τέλος, μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας τους στην τάξη.

β) Η κατανόηση – ανάλυση – ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, σύμφωνα με τους μεθοδολογικούς, υφολογικούς, ιστορικο-γραμματολογικούς όρους που θέτει το λογοτεχνικό γένος, το κειμενικό είδος και η παράδοση στην οποία ανήκουν.

γ) Η αποτίμηση-αξιολόγηση του λογοτεχνικού έργου, με γνώμονα:

i. την αισθητική του αξία: αναγνώριση της ποιότητας του λόγου, των υφολογικών και τεχνοτροπικών χαρακτηριστικών που καθιστούν το συγκεκριμένο έργο ένα «έργο τέχνης»·
ii. την ανθρωπογνωστική του αξία: αναγνώριση των στοιχείων εκείνων –στάσεων, αντιλήψεων, αξιών– που καθιστούν το συγκεκριμένο έργο «μορφωτικό αγαθό».

Κατά την πρώτη φάση, πριν την ανάγνωση, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών, δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες μη λογοτεχνικά κείμενα, προκειμένου να αποκτήσουν κίνητρα για την ανάγνωση που θα ακολουθούσε και να επιστρατεύσουν τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις και παραστάσεις τους για θέματα που συνδέονται με τις έννοιες του βιολογικού και κοινωνικού φύλου, το ρόλο της πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης στην εκμάθηση των κοινωνικών ρόλων, καθώς και τις εξελίξεις στο γάμο και την οικογένεια από την προβιομηχανική έως τη μετανεωτερική εποχή. Όλες οι ομάδες κλήθηκαν να παρουσιάσουν με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο τα κύρια σημεία του επιστημονικού κειμένου που είχαν να μελετήσουν, καθώς και να σχολιάσουν τα κριτήρια για την επιλογή της ενότητας αυτής, όπως διατυπώνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Με αφορμή την επικαιρότητα και την προσφυγική κρίση[2] δόθηκαν ως ατομική εργασία δύο λογοτεχνικά κείμενα, ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Ματωμένα Χώματα* της Διδώς Σωτηρίου και το ποίημα της Ουαρσάν Σάιρ *Home,* προκειμένου και αναφορικά με το θέμα της προσφυγιάς να σχολιαστεί η οπτική δύο λογοτέχνιδων διαφορετικής προέλευσης και εποχής και να εντοπιστούν ομοιότητες, παρά τον διαφορετικό αφηγηματικό χώρο και χρόνο των δύο έργων. Μία ομάδα προσφέρθηκε να οπτικοποιήσει το ποίημα με λογισμικό παρουσίασης.

2. Στο σημείο αυτό ανιχνεύεται η βασική αντίληψη της αυθεντικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για θέματα που αντανακλούν την πραγματική ζωή και είναι σημαντικά και εφαρμόσιμα για τη ζωή εκτός σχολείου (Κασιμάτη, χ.χ.).

Στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες αποκτούν τη γνώση που θα λειτουργήσει ως προϋπάρχουσα επί της οποίας θα εδραστεί η νέα γνώση της επόμενης φάσης, είτε αυτούσια με τη διαδικασία της αφομοίωσης-απορρόφησης (assimilation) είτε τροποποιημένη, με τη διαδικασία της προσαρμογής-τροποποίησης (accommodation), και θα συγκροτηθούν νέα νοητικά σχήματα (Limón, 2001). Υπό το πρίσμα δε του γνωστικού εποικοδομητισμού, η μάθηση διευκολύνει το άτομο να προβαίνει ενεργητικά στην ανασυγκρότηση των γνωστικών του σχημάτων. Κι όταν αυτά δεν συνάδουν με τα μηνύματα που προσλαμβάνει από το περιβάλλον του, τότε συντελείται η λεγόμενη «γνωστική σύγκρουση», η οποία συνιστά μεταξύ άλλων και μια μετασχηματιστική διαδικασία. Η γνωστική σύγκρουση διαταράσσει την ισορροπία των γνωστικών δομών του ατόμου, που επιδιώκει την εξισορρόπησή τους, συγκροτώντας νέα νοητικά σχήματα (Mischel, 1971· Mugny & Doise, 1978· Piaget, 1977). Αξιοποιώντας τις νοητικές αυτές διεργασίες η διδασκαλία καθιστά το/τη μαθητή/τρια ενεργό υποκείμενο στη διαδικασία της μάθησής του/της με τον κατάλληλο βέβαια εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής/τρια και συναναγνώστης/τρια προετοιμάζει σε όλα τα επίπεδα (αισθητικό, πολιτισμικό, κοινωνικό) τους/τις μαθητές/τριες-αναγνώστες/τριες πριν από την ανάγνωση, ώστε να είναι ικανοί/ές να συνδιαλεχθούν όχι μόνο με τα κείμενα που ανταποκρίνονται στις δικές τους εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και με τα κείμενα που θα εμπλουτίσουν τον ορίζοντα των ενδιαφερόντων τους και θα τους/τις κάνουν κοινωνούς άγνωστων ως τότε σ' αυτούς/ές ιστορικών, κοινωνικών, πολιτισμικών θεμάτων και αισθητικών ρευμάτων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008).

Στη δεύτερη φάση, της κυρίως ανάγνωσης, οι μαθητές και μαθήτριες μελέτησαν λογοτεχνικά κείμενα ομόθεμα, με βάση κάποιους άξονες μεταξύ αυτών και ο άξονας *Μετανάστευση και φύλο*. Για το θέμα αυτό προτάθηκε από την ίδια την εκπαιδευτικό το βιβλίο της Αλεξάνδρας Μητσιάλη *Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει* από τις εκδόσεις Παπαδόπουλος (2013), κατά παράβαση της βασικής αρχής για ελεύθερη επιλογή αναγνωσμάτων. Δύο από τους βασικότερους παράγοντες που μπορούν να καλλιεργήσουν μία καλή σχέση ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο, είναι αφενός οι εκπαιδευτικοί και το ανθρώπινο δυναμικό που προκαλεί σχέσεις και επαφή με το βιβλίο, αφετέρου το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (φίλοι και συνομήλικοι). Και οι δύο εξασφαλίζονταν ως ένα βαθμό, καθόσον στο Πειραματικό ΓΕ.Λ. ΠΑ.ΜΑΚ., στο οποίο εφαρμόστηκε η διδα-

κτική πρόταση, μέχρι πρόσφατα λειτουργούσε Λέσχη Ανάγνωσης για τους/τις μαθητές/τριες. Μάλιστα, αρκετές μαθήτριες του τμήματος σε σχετική ερώτηση της εκπαιδευτικού παρουσίασαν προφορικά τις πρόσφατες αναγνωστικές εμπειρίες τους. Οι δύο αυτοί παράγοντες ενίσχυσαν την απόφαση να αναλάβει μία ομάδα να μελετήσει ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο.

Το βιβλίο της Μητσιάλη *Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει*, πέραν της διάκρισής του με το Κρατικό Βραβείο Εφηβικού-Νεανικού Λογοτεχνικού Βιβλίου 2014, επιλέχτηκε για το λόγο ότι αναδεικνύει τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και κατ' επέκταση τη σημασία της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας, κάτι που επισημαίνει με το δικό της τρόπο η Άλκη Ζέη στον πρόλογο του βιβλίου. Εξάλλου, η διδασκαλία της λογοτεχνίας ως κριτικής αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό αφορμάται από το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου, ενώ και το καθοριστικότερο βήμα προς τη φιλαναγνωσία είναι η συνάντηση του/της νεαρού/ής αναγνώστη/στριας με ένα βιβλίο που νιώθει ότι τον/την εκφράζει σε βαθμό που θα μπορούσε να είχε γραφεί από τον/την ίδιο/α.

Το βιβλίο της Μητσιάλη έχει ως κεντρικό ήρωα έναν φτωχό και εγκαταλειμμένο από τους γονείς του έφηβο από τη Βουλγαρία, ο οποίος, προκειμένου να σώσει την αγαπημένη του, αλλά και να δομήσει τη ζωή του με τους δικούς του όρους, δυναμικά αντιμάχεται το σύγχρονο οργανωμένο έγκλημα της εμπορίας ανθρώπων. Μετανάστευση, ρατσισμός, εκμετάλλευση, αλλά και φιλία και αγάπη είναι τα θέματα που εξυφαίνονται με το λαθρεμπόριο παιδιών και την παιδική εργασία. Μέσα όμως από τις συνθήκες που οδηγούν στην φαυλότητα, την παρανομία και το έγκλημα διατηρείται κάτι πολύτιμο και παντοδύναμο, ικανό να ανατρέψει τα πάντα, να πάρει εκδίκηση για όλους τους αναγκεμένους του κόσμου: η αγάπη, μια αγάπη δύο ανθρώπων που κρύβουνε μέσα τους το ίδιο «*κομμάτι σπασμένο γυαλί*» (Σβορώνου, 2013).

Το βιβλίο ανέλαβε να μελετήσει μία ομάδα έξι αγοριών που μέχρι τότε δεν είχαν εκδηλώσει κάποιο αυξημένο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία. Με τη βοήθεια ενός οδηγού, τους ζητήθηκε ένα είδος λογοτεχνικής ανάγνωσης σύμφωνα με την τυπολογία του Ch. Poslaniek[3]. Ο όρος *λογοτεχνι-*

3. Για μία συνοπτική παρουσίαση της τυπολογίας του Ch. Poslaniek βλ. Καρακίτσιος, Ανδρέας, Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία στη http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/agapite-ekpaideutike/1551-

κή ανάγνωση δεν συνδέεται με τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων που συνήθως επικεντρώνουν το ενδιαφέρον είτε στη διδασκαλία του νοήματος είτε στην αναζήτηση της λογοτεχνικότητας. Αφορά κυρίως τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων που προσδιορίζονται από την ιδιαίτερη προσπάθεια στην ερμηνεία του έργου, δηλαδή ο/η αναγνώστης/στρια προσπαθεί να συμπληρώσει τα κενά και τις ελλείψεις, να αναδιατάξει το αφηγηματικό υλικό, να συνδέσει το κείμενο με άλλα κείμενα, να ανακαλύψει τις συσχετίσεις συγγραφέα κειμένου και εποχής. Ειδικότερα δε *λογοτεχνική ανάγνωση* είναι εκείνη που καθοδηγεί τον/την αναγνώστη/στρια να ανακαλύπτει τα βασικά στοιχεία των λογοτεχνικών έργων, το χτίσιμό τους, τους αρμούς και τις τεχνικές (ακόμη και τους κανόνες και τις αρχές) που τα συνδέουν, τα συνθέτουν και ολοκληρώνουν τη γραφή τους. Έτσι τα εργαλεία της θεωρίας της λογοτεχνίας έρχονται στο προσκήνιο μαζί και η γνώση στοιχειωδών εννοιών, όπως το είδος του αφηγητή, της οπτικής γωνίας, των λογοτεχνικών ειδών, κάτι που ενδεχομένως και να δυσκολεύει το/τη νεαρό/ή αναγνώστη/στρια, αλλά τον/την οδηγεί ουσιαστικά στο χώρο της δημιουργικής γραφής.

Οι μαθητές της ομάδας συγκέντρωσαν και παρουσίασαν στην υπόλοιπη τάξη εξωκειμενικές πληροφορίες, βιογραφικά στοιχεία της συγγραφέα, την αφόρμηση του συγκεκριμένου έργου, την τοποχρονολογία έκδοσής του και τη σύνδεση με την εποχή, καθώς και στοιχεία για την τεχνοτροπία του, την πρόσληψη και την κριτική του. Ακόμη, έδωσαν κειμενικές πληροφορίες που σχετίζονταν με το αφηγηματικό περιεχόμενο (περιληπτική απόδοση της υπόθεσης, τα πρόσωπα: ονόματα, κοινωνική τάξη, σκέψεις, κίνητρα, πράξεις, στάσεις, ήθος, συναισθήματα, σχέσεις μεταξύ τους) και την αφηγηματική πράξη (αφηγητής και οπτική γωνία, αφηγηματικός χωροχρόνος, αφηγηματικοί τρόποι και ύφος). Τέλος, η παρουσίασή τους -διάρκειας δύο διδακτικών ωρών- περιλάμβανε ανάγνωση κάποιου σύντομου αποσπάσματος από τον καθένα και προσωπικά σχόλια για το τι αποκόμισαν από την ανάγνωση, η οποία σαφώς ξεπερνούσε την ατομική. Όπως δήλωσαν και οι ίδιοι, κατά την προετοιμασία της παρουσίασής τους διαπίστωσαν ότι μπορεί ο καθένας χωριστά να συνομίλησε με το κείμενο, αλλά όλοι μαζί ως μια αναγνωστική κοινότητα αντάλλαξαν απόψεις αναγνωστικές και εμπειρίες βιωματικές και με τον τρόπο αυτό δημιούργησαν ένα άλλο κείμενο πάνω στο κείμενο που διάβασαν (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008). Στην πραγματικότη-

epistoli, τελευταία ανάκτηση 31/10/2016).

τα υιοθετώντας βασικές αρχές της θεωρίας της πρόσληψης, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι *λογοτεχνία δεν είναι μόνο το «τι λέει» ούτε το «πώς το λέει» το κείμενο αλλά το «πώς τα λέει» με τον αναγνώστη, ώστε μέσα από την επικοινωνία τους το κείμενο να ξαναφορτίζεται και ο αναγνώστης να επανενεργοποιεί την όραση και την κρίση του.* (Φρυδάκη, 2006: 170).

Μια ιδιότυπη αναγνωστική κοινότητα αποτέλεσε και η υπόλοιπη τάξη, η οποία δεν είχε διαβάσει το λογοτεχνικό κείμενο και κλήθηκε αφενός να σχολιάσει την παρουσίαση των συμμαθητών της, αφετέρου να διατυπώσει σε ατομική εργασία πιθανά ερωτήματα προς τη συγγραφέα σχετικά με το βιβλίο και τη συγγραφική δραστηριότητά της. Στην πρώτη περίπτωση ερωτήσεις για το αν συμφωνούν οι μαθητές της ομάδας με τις επιλογές και τη δράση του κεντρικού ήρωα, ποια στάση θα επέλεγαν οι ίδιοι, αν επιθυμούσαν κάποιο διαφορετικό τέλος για το κείμενο, ή πώς σχολιάζουν το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται το λογοτεχνικό κείμενο, παραπέμπουν σε μία κοινωνιοκριτική ανάγνωση (Φρυδάκη, 2006: 171-174). Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν και πάλι διαμεσολαβητικός, παρέχοντας στους μαθητές μια υποστηρικτική βάση (μέθοδο, μελέτες, εργαλεία) και βοηθώντας τη σκέψη τους να χειραφετηθεί. Με τις αναγνωστικές οδηγίες για μεθοδική παρατήρηση ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές της ομάδας να εκφράσουν τεκμηριωμένες παρατηρήσεις που να σχετίζονται με τη λογική του κειμένου και να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχουν οριστικές ερμηνείες (Καρτσάκης, χ.χ.).

Από παιδαγωγική άποψη υιοθετήθηκε η διδασκαλία από ομοτίμους (peer teaching), μία μορφή συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/τριες διδάσκονται μεταξύ τους, αναλαμβάνοντας το ρόλο εκπαιδευτικού σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή δραστηριότητα. Η πρακτική αυτή που οριοθετεί έναν κοινό τόπο μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης, δεν υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό (Damon, 1984· Damon & Phelps, 1989· Goodlad & Hirst, 1989), αλλά προσδίδει νέα δυναμική διάσταση στο έργο του. Προστιθέμενης μαθησιακής και παιδαγωγικής αξίας είναι τα οφέλη από την εφαρμογή της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γιατί αφενός αίρεται τυχόν κίνδυνος να ανασταλεί η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών από την καταλυτική επίδραση του λόγου του/της εκπαιδευτικού ως αυθεντίας και αφετέρου γιατί «το να διδάσκεις ισοδυναμεί με το να μαθαίνεις διπλά» (Peer Teaching: To Teach Is To Learn Twice, Whitman & Fife, 1988). Η διδασκαλία από ομοτίμους κατεξοχήν προσφέρεται ως διδακτική αλλά και μαθησιακή πρακτική σε δραστηρι-

ότητες κριτικού αναστοχασμού και κατά την πραγμάτευση συγκρουσιακών θεμάτων, με σκοπό τη γνωστική σύγκρουση και τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αποδόμησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, κοινωνικών δηλαδή κατασκευών φυσικοποιημένων και εργαλειακών.

Τα ερωτήματα, λοιπόν, που διατύπωσαν προς τη συγγραφέα οι μαθητές/τριες στις ατομικές τους εργασίες ως ένα είδος ανατροφοδότησης από τη διδασκαλία από ομοτίμους, συγκέντρωσε η εκπαιδευτικός, παραλείποντας κάποια με ίδιο περιεχόμενο ή/και παρεμφερή διατύπωση, τα ομαδοποίησε και διατηρώντας τη διατύπωση των μαθητών/τριών συνέταξε ένα ερωτηματολόγιο με έντεκα ερωτήσεις γενικά για τη συγγραφική τέχνη της συγγραφέα και είκοσι επτά ερωτήσεις ειδικά για το βιβλίο, τις οποίες έστειλε στην ίδια μαζί με την πρόσκληση που της απηύθυνε εκ μέρους όλης της τάξης να επισκεφτεί το σχολείο και να συνομιλήσει με τους 52 μαθητές/τριες της Α΄ τάξης.

Η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε δύο μήνες μετά την παρουσίαση του βιβλίου από τους μαθητές και αφού εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια εισόδου. Στόχο είχε την οικοδόμηση της τάξης σε κοινότητα «λογοτεχνικού γραμματισμού», η οποία μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης επιτρέπει, μεταξύ άλλων, να αποκτήσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί κριτική επίγνωση της πολυφωνίας αλλά και της ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας, αλλά όχι της αυθαιρεσίας των απόψεων και ιδεών. Η συνομιλία όχι μόνον με το λογοτεχνικό έργο αλλά και με τον/την ίδιο/α τον/την δημιουργό του μπορεί αφενός να δρομολογήσει διαδικασία μετασχηματιστική των νοητικών δομών των μαθητών/τριών, ειδικά όταν αυτοί/ές εμφορούνται από προκατασκευασμένα και ανορθολογικά σχήματα σκέψης· αφετέρου να συμβάλει στη συγκρότησή τους ως ενεργών και συνειδητοποιημένων πολιτών, που σέβονται το συνάνθρωπο και τον προσεγγίζουν με ενσυναισθητική κατανόηση, αξιοδοτούν το διαφορετικό, έχουν αειφορική αντίληψη, συναίσθηση της κοινωνικής και διαγενεακής τους ευθύνης, είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις.

Κατά την προετοιμασία της επίσκεψης της συγγραφέα και σε συνεργασία των δύο διδασκόντων του μαθήματος με τη Σχολική Σύμβουλο Φιλολόγων σχεδιάστηκε μία μικρή έρευνα δράσης (Καπαχτσή & Κακανά, 2010· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010), προκειμένου να διερευνηθεί η λεγόμενη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία (Κόκκος, χ.χ.), ειδικότερα μέσα από την επαφή με την ίδια τη δημιουργό, αλλά και να αποτιμηθεί το διδακτικό εγχείρημα. Στο τμήμα όπου έγι-

νε η παρουσίαση του βιβλίου από την ομάδα μαθητών (στο εξής *τμήμα εφαρμογής*), η διδάσκουσα έκανε μία σύντομη παρέμβαση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παράνομη διακίνηση και εμπορία ανθρώπων (trafficking), που ως σύγχρονη μορφή δουλείας συνεπάγεται τη βάναυση και διαρκή καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αμέσως μετά οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που διερευνούσε τις αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο φαινόμενο και το ρόλο της τέχνης στην καταπολέμησή του. Στο άλλο τμήμα (στο εξής *τμήμα ελέγχου)* έγινε μια απλή παρουσίαση του βιβλίου της Μητσιάλη *Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει* από τον διδάσκοντα και ακολούθησε η συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου από τους/τις μαθητές/τριες.

Μετά από μία εβδομάδα πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη της κ. Μητσιάλη, η οποία, μετά τις απαραίτητες συστάσεις και μία σύντομη αυτοπαρουσίασή της, απάντησε στις ερωτήσεις που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων σχετικά με τη συγγραφική της τέχνη και το συγκεκριμένο βιβλίο. Το έπραξε με λόγο συγκινησιακό. Συνέστησε δε το *Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει* ως «ένα βιβλίο για τους ανθρώπους που έχουν γεννηθεί στη σκοτεινή πλευρά της ζωής εκεί όπου τα δικαιώματα των αδύναμων γίνονται προνόμια στα χέρια των ισχυρών, εκεί όπου ο παραλογισμός της βίας γίνεται το σταθερό μοτίβο της καθημερινότητας, εκεί όπου οι ανθρώπινες ελπίδες δεν αρκούν πολλές φορές για να φτιαχτεί ένα όνειρο». Παράλληλα, επεσήμανε τη διακειμενική αναφορά στο μυθιστόρημα του Β. Ουγκώ *Ο άνθρωπος που γελά*, του οποίου οι ήρωες σχολιάζουν διαχρονικά τους μηχανισμούς της ανθρώπινης εκμετάλλευσης και εξαθλίωσης. Η συζήτηση που ακολούθησε, μπορεί να συνοψιστεί στην επιλογή της συγγραφέα αφενός να ασχοληθεί με το σοβαρό πρόβλημα της σύγχρονης δουλείας, θύματα της οποίας είναι μεταξύ των άλλων και συνομήλικοί των μαθητών/τριών· αφετέρου να το συνδέσει με τη φιλία και τον έρωτα με τρόπο που οι ήρωές της δεν παραδίνονται στο μοιραίο αλλά παλεύουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να βγουν νικητές σε μια άνιση μάχη με δυνάμεις αδίστακτες και σκοτεινές. Εκείνο που επεσήμαναν κάποιες μαθήτριες που ενδιαφέρθηκαν στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στην παρουσίαση του βιβλίου από τους συμμαθητές τους και την επίσκεψη της Μητσιάλη, να διαβάσουν το βιβλίο είναι η έντονη ανθρωπιστική πρόθεσή της, η πεποίθησή της στο καλό που υπάρχει στην ψυχή των ανθρώπων και στη δύναμη του εφήβου να κατορθώσει το ακατόρθωτο, ακόμη κι ένας ρομαντισμός μέσα στην σκληρότητα της πραγματικότητας που περιβάλ-

λει τα «ανθρώπινα εμπορεύματα». Η συνάντηση με τη συγγραφέα διάρκειας δύο διδακτικών ωρών ολοκληρώθηκε με δύο παιχνίδια ρόλων που συντόνισε η ίδια, α) το διάδρομο συνείδησης, όπου ένας μαθητής υποδυόμενος τον Ντιμίτρι, τον κεντρικό ήρωα, προχωρά στο διάδρομο, ενώ οι άλλοι του λένε σκέψεις διλημματικές για τον αγώνα του προς σωτηρία της αγαπημένης του, και β) την ανακριτική καρέκλα, στην οποία βρέθηκε μαθητής υποδυόμενος τον Νίκο, τον Έλληνα που αρχικά επιτέθηκε στον Ντιμίτρι, αλλά μετά τον περιέβαλε με φιλία και ανθρωπιά, καθοριστική για τη λύση του δράματος.

Λίγες μέρες αργότερα οι μαθητές/τριες και των δύο τμημάτων συμπλήρωσαν εκ νέου το αρχικό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η παρέμβαση της συγγραφέα αποτέλεσε αφορμή να επανεξετάσουν αρχικές παραδοχές τους, προκατασκευασμένα σχήματα σκέψης και ερμηνείας του κόσμου, που καθορίζουν a priori ιδέες, αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές τους.

Από το *τμήμα εφαρμογής* απάντησαν 14 αγόρια και 12 κορίτσια, εκ των οποίων μόνον 1 γεννήθηκε εκτός Ελλάδας. Στο ερώτημα για το αν έχουν νιώσει την ανάγκη να γράψουν σκέψεις και συναισθήματά τους και σε τι είδους κείμενο, 9 κορίτσια απάντησαν καταφατικά και ότι επέλεξαν να γράψουν κυρίως ποίηση και ημερολόγιο. Από τα αγόρια επίσης 9 απάντησαν ότι έγραψαν κάτι κυρίως σε πεζό. Όλες και όλοι συνέκλιναν στην ανακούφιση και τη γαλήνη που ένιωσαν κατά τη συγγραφή.

Αντίστοιχα από τα 15 κορίτσια του *τμήματος ελέγχου* που συμμετείχε μόνο στη συνάντηση με τη συγγραφέα, τα 13 ένιωσαν την ανάγκη να γράψουν σκέψεις και συναισθήματά τους σε ημερολόγιο (9 περιπτώσεις) και/ή σε μικρό πεζό και ποίημα, ενώ από τα 10 αγόρια μόνον τα 3. Όλοι κι όλες επεσήμαναν, επίσης, την απελευθέρωση, την εκτόνωση και την ανακούφιση που ένιωσαν μετά τη συγγραφή.

Σε ό,τι αφορά τα αίτια του φαινομένου εμπορίας ανθρώπου, τα αγόρια του *τμήματος εφαρμογής* δεν παρουσίασαν ιδιαίτερες αποκλίσεις μεταξύ πρώτης και δεύτερης φάσης ανάγνωσης, καταδεικνύοντας ως βασικό αίτιο τη σεξουαλική εκμετάλλευση, την επαιτεία και την εμπορία οργάνων. Τα κορίτσια διαφοροποιήθηκαν ελαφρά ως προς τη συχνότητα των παραπάνω αιτίων· στη δεύτερη φάση τα ιεράρχησαν ως συχνότερα. Η εικόνα είναι κάπως διαφορετική στο *τμήμα ελέγχου* όπου 11 από τα 15 κορίτσια και 6 από τα 10 αγόρια τα ιεράρχησαν διαφορετικά και εμφάνισαν με υψηλότερη συχνότητα τη σεξουαλική εκμετάλλευση, την επαιτεία και την εμπορία οργάνων.

Στην ερώτηση για το πώς θα αντιδρούσαν αν κάποιος φίλος/η τους έπεφτε θύμα εμπορίας, τα κορίτσια του *τμήματος εφαρμογής* κατέγραψαν κυρίως τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους, ενώ από τα αγόρια μόνον 2 περιορίστηκαν σε αυτές. Την αναζήτηση βοήθειας από την αστυνομία και τις αρμόδιες υπηρεσίες, την ενημέρωση της οικογένειας και των φίλων του θύματος, ακόμη και τη συνδρομή της δικής τους οικογένειας προέκριναν περισσότερο τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια. Αντίθετα, στο *τμήμα ελέγχου* όλα τα αγόρια κατέγραψαν κυρίως στην επανάληψη του ερωτηματολογίου την καταφυγή στην αστυνομία και την ενημέρωση της οικογένειας του θύματος, όπως και τα περισσότερα κορίτσια εκ των οποίων μόνον τα 5 περιορίστηκαν στην καταγραφή αποκλειστικά των συναισθηματικών τους αντιδράσεων.

Σε σχέση με τις δράσεις που μπορούν να περιορίσουν τα φαινόμενα εμπορίας ανθρώπων, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια του *τμήματος εφαρμογής* σχεδόν στο σύνολό τους θέτουν ως άμεση προτεραιότητα την αύξηση των πόρων για τα καταλύματα που παρέχουν στέγαση σε παιδιά που έχουν πέσει θύματα εμπορίας, την εύκολη πρόσβαση σε υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για τον κίνδυνο που διατρέχουν ειδικά τα παιδιά των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων. Γενικά, παρέμειναν σταθεροί στις επιλογές τους ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη φάση ως προς την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχουν οι προτεινόμενες δράσεις. Μόνον 1 κορίτσι και 2 αγόρια αξιολόγησαν τις δράσεις αυτές πολύ χαμηλότερα στη δεύτερη φάση από ό,τι στην πρώτη. Σταθεροί στις επιλογές τους παρέμειναν οι μαθητές/τριες του *τμήματος ελέγχου*, μόνον που αξιολόγησαν τις δράσεις χαμηλότερα.

Στο ερώτημα αν η τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή της μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων, 2 κορίτσια και 5 αγόρια του *τμήματος εφαρμογής* (όχι αυτά που έκαναν την εργασία για το λογοτεχνικό βιβλίο) απάντησαν αρνητικά, ενώ όλοι οι υπόλοιποι που απάντησαν καταφατικά ανέδειξαν το ρόλο της τέχνης πρωτίστως στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για το πρόβλημα αυτό. Έχει ενδιαφέρον η περίπτωση 2 αγοριών, τα οποία, ενώ στην πρώτη φάση απάντησαν αρνητικά, στη δεύτερη άλλαξαν και αναγνώρισαν τη συμβολή της τέχνης στη δημοσιοποίηση του προβλήματος. Υπήρξε και η περίπτωση 1 αγοριού που απάντησε αντίθετα, αναγνώρισε το ρόλο της τέχνης στην πρώτη φάση, αναίρεσε δε την επιλογή του στη δεύτερη. Από το *τμήμα ελέγχου* μόνον 3 αγόρια και 3 κορίτσια αγνόησαν τη συμβολή

της τέχνης στην καταπολέμηση της σύγχρονης δουλείας και στις δύο φάσεις του ερωτηματολογίου, ενώ άλλαξαν την αρνητική τους γνώμη σε θετική 2 κορίτσια και 1 αγόρι. Οι απαντήσεις όλων των υπολοίπων ήταν όμοιες με αυτές του *τμήματος εφαρμογής*.

Από την αδρομερή παρουσίαση της επεξεργασίας των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι η δράση με τη συγγραφέα φαίνεται να επέδρασε στην στάση των μαθητών/τριών:

α) ως προς τα αίτια της εμπορίας, εφόσον τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια του *τμήματος ελέγχου* τα ιεραρχούν με υψηλότερη συχνότητα στη δεύτερη φάση,

β) ως προς την αντίδρασή τους στην περίπτωση που κάποιος φίλος/η έπεφτε θύμα εμπορίας, εφόσον μόνον 5 κορίτσια από όλο το τμήμα περιορίστηκαν σε συναισθηματικές αντιδράσεις και 5 συνολικά μαθητές (3 κορίτσια και 2 αγόρια) έδωσαν περισσότερες επιλογές,

γ) ως προς το πόσο νομίζουν ότι συγκεκριμένες δράσεις μπορούν να περιορίσουν φαινόμενα εμπορίας ανθρώπων, εφόσον οι μαθητές/τριες του *τμήματος ελέγχου* τις ιεράρχησαν σε χαμηλότερη θέση από ό,τι του *τμήματος εφαρμογής*, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι δεν είχαν παρακολουθήσει την ενημερωτική παρέμβαση από τη διδάσκουσα, και

δ) ως προς τη συμβολή της τέχνης στην καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων, εφόσον παραμένει σε αρνητική θέση ο ίδιος αριθμός μαθητών/τριών και στα δύο τμήματα, αλλάζει όμως την αρνητική στην πρώτη φάση στάση του σε θετική μετά τη δράση με τη συγγραφέα περίπου ο ίδιος αριθμός μαθητών/τριών.

Η διδασκαλία με όποια μορφή ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, συνδυαζόμενη -όπου είναι εφικτό- με τη συνομιλία με τον/τη δημιουργό του δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες, αφενός να παρακολουθήσουν τη γέννηση, την εξέλιξη και την ολοκλήρωσή του, αφετέρου να κρίνουν, να αμφισβητήσουν και να ερμηνεύσουν το έργο με το δικό τους τρόπο. Από παθητικοί αναγνώστες της ιστορίας των άλλων μπορεί να γίνουν ενεργητικοί αναγνώστες και γνώστες του εαυτού τους και των άλλων (Τσιρώνη, 2014). *Αφού αντικείμενο της λογοτεχνίας*, όπως επισημαίνει ο Τσβετάν Τοντορόφ στο βιβλίο του «Η λογοτεχνία σε κίνδυνο», *είναι η ίδια η ανθρώπινη κατάσταση, εκείνος που τη διαβάζει και την καταλαβαίνει θα γίνει όχι ειδικός στη φιλολογική ανάλυση αλλά γνώστης της ανθρώπινης φύσης. Σε μας, τους ενήλικες, ανατίθεται το καθήκον να μεταβιβάσουμε στις νέες γενιές αυτήν την εύθραυστη κληρονομιά, αυτές τις λέξεις που μας βοηθούν να ζήσουμε καλύτερα* (Τοντορόφ, 2013: 107-8).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη Β., & Χοντολίδου Ε. (2004). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο-μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1998). Η διδασκαλία εκτενών λογοτεχνικών έργων στο γυμνάσιο και στο λύκειο: Ερωτήματα και απαντήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ. 21*, 32-34.

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. (επιμ. Κ. Αγγελάκος. μτφρ. Ε. Κρομμύδα). Αθήνα: Κέδρος.

Γερακίνη, Α. (2016). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου, στο Γυμνάσιο. Στο Γρόσδος Σ. (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, Πρακτικά Συνεδρίου, τόμ. Α΄, (σσ. 315-321). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος. Ανακτήθηκε 2/11/2016 από http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2016/10/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B1%CE%84-2.pdf.

Ε.ΚΕ.ΒΙ (2012). *Φιλαναγνωσία: επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών*. Ε.ΚΕ.ΒΙ. Ανακτήθηκε 20/3/2016 από http://www.mikrosanagnostis.gr/ και http://www.philanagnosia.gr/.

Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: τα Τραμάκια.

Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ. Μ. (2010). Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, *τ. 1*, 40-52.

Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις. Στο Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., & Καρακίτσιος Α., *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμψυχώσεις*. Αθήνα, Gutenberg, 57-72.

Καρτσάκης, Α. (χ.χ.). Το ολόκληρο λογοτεχνικό έργο στη σχολική πράξη, σε *Ημερίδα Διδακτικής Φιλολογικών Μαθημάτων*. Ανακτήθηκε 10/09/2016 από users.sch.gr/sfscholiki/ files/mathimata/didaskalia-olokl-logotexn-ergou.pdf.

Κασιμάτη, Κ. (χ.χ.). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας για ένα σχολείο που μαθαίνει. Ανακτήθηκε 31/1/2016 από .

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Πολίτης, Δ., Χαλκιαδάκη, Α., & Τσιαμπάζη, Φ. (2011). *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ίδρυμα Ιωάννη Λάτση. Ανακτήθηκε 2/11/2016 από http://www.latsis- foundation.org/content/actions/action_230/inline/ell/actionInline_230_55505340d3e5b.pdf.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., & Χαλκιαδάκη, Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.

Κόκκος, Α. (χ.χ.). Εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: διαμόρφωση μιας μεθόδου. Ανακτήθηκε 2/11/2016 από http://www.alexiskokkos.gr/texni.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, *τ. 1,* 4-9.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (1989). *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού βιβλίου στο Γυμνάσιο*, Λευκωσία.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε 2/11/2016 από http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_ programmata_2010/2.logotexnia.pdf.

Σβορώνου, Ε. (2013). Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει. Ανακτήθηκε 2/11/2016 από http://www.oanagnostis.gr/.

Τοντορόφ, Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, (μτφρ. Βαγενά, Χ.). Αθήνα: Πόλις.

Τσιρώνη, Π. (2014). *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: αξιολόγηση και συγκριτική μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος και των Καινοτόμων Δράσεων Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των μαθητών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2006). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, (σσ. 167-175). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός,

Ξενόγλωσση

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of*

applied developmental psychology, *5*(4), 331-343.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International journal of educational research*, *13*(1), 9-19.

Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching*. Nichols Publishing, PO Box 96, New York, NY 10024.

Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and instruction, 11*(4), 357-380.

Markidis, K. (2011). Social literacy in school contexts: concepts and research instruments. *Report for the National Book Center of Greece*. Athens.

Mischel, T. (1971). Piaget: Cognitive conflict and the motivation of thought. *Cognitive development and epistemology*, 311-355.

Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European journal of social psychology*, *8*(2), 181-192.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (Trans A. Rosin). Viking.

Piaget, J. (2008). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, *51*(1), 40-47.

Whitman, N. A., & Fife, J. D. (1988). *Peer Teaching: To Teach Is To Learn Twice. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1988*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept. RC, Washington, DC 20036-1183. Ανακτήθηκε 20-10-2016 από http://eric.ed.gov/?id=ED305016.

ABSTRACT

The paper describes and evaluates a teaching intervention which took place as a project in the subject of Modern Greek Literature at the First Grade of the Experimental Senior High School of University of Macedonia during the school year 2015-2016. It aims to achieve one of the main purposes of the new Curriculum, that is to promote *filanagnosia* (*aimer lire*) through the reconstitution of the classroom as a dynamic and interactive community of readers, and furthermore to familiarize the students with their contemporary social and cultural environment. The teacher chose the book *Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει* (ed. Papadopou-

los) written by Alexandra Mitsialis and a group of students made a research with the guidance of their teacher and presented the book in the classroom (*peer teaching*). A teaching intervention followed, during which the author of the book met the students, had a discussion with them and involved them in various experiential techniques. The students completed a questionnaire before and after the author's intervention which showed that many of them reevaluated some of their beliefs after the completion of the activity.

Ελένη Χειμαριού
Δρ., Φιλόλογος
Οδυσσέα Ανδρούτσου 21, 546 43 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310850355, 6978010508

Γεώργιος Στουγιαννούδης
Υπ. Δρ., Φιλόλογος
Αγίου Νικολάου 25, 565 33 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310663709, 6977247687

Ευαγγελία Ψυχογυιού
Δρ., Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Τρίλοφος Θέρμης, 575 00 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2392063155, 6932191736

Ο ρόλος της ομάδας ανάγνωσης στην αναγνωστική και ερμηνευτική διαδικασία

Άλκηστη Χρονάκη

Οι περισσότεροι αναγνώστες όταν ολοκληρώσουν την ανάγνωση ενός βιβλίου ή και κατά τη διάρκειά της, θέλουν να συζητήσουν για αυτό, να μοιραστούν την εμπειρία τους, τις απορίες τους, να εκφράσουν τις διαφωνίες τους, τη δυσαρέσκειά τους ή το πόσο τους άρεσε. Για το λόγο αυτό, όσοι διαβάζουν βιβλία ψάχνουν να συναντήσουν ανθρώπους με τους οποίους μπορούν να μιλήσουν για βιβλία. Οι συζητήσεις αυτές δεν θέτουν ερωτήματα που μοιάζουν να έχουν μια σωστή απάντηση την οποία πρέπει να ανακαλύψει αυτός που ρωτάται. Αντίθετα, πρόκειται για ερωτήματα που προάγουν τη συζήτηση, ενθαρρύνουν την προσωπική ανταπόκριση, και τελικά χτίζουν και εμπλουτίζουν το νόημα του βιβλίου.

Η δημιουργία ανάλογων συνθηκών για νέους αναγνώστες τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τέτοιες δεξιότητες και να εξελιχθούν σε κριτικούς αναγνώστες. Η εμπλοκή τους σε μια διαλεκτική σχέση διαμορφώνει την ερμηνεία τους και τη θέση που καταλαμβάνουν σε σχέση με το βιβλίο και επιτρέπει στη νέα ιστορία που διάβασαν να προστεθεί στις δικές τους. Πραγματικότητα και μυθιστόρημα εμπλέκονται και δίνουν στον αναγνώστη νέα αφηγηματικά εργαλεία για να εξηγήσει και να ερμηνεύσει άλλα κείμενα, τον πραγματικό κόσμο, αλλά και να δημιουργήσει εναλλακτικές, να επινοήσει τρόπους ύπαρξης που μπορεί να αντικαταστήσουν τους υπάρχοντες (Davies, 1993).

Η ΟΜΑΔΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η ομάδα ανάγνωσης αποτελεί μια τέτοια συνθήκη που παρέχει το πλαίσιο για την παραγωγή νοήματος και δίνει μορφή σε κάτι που ούτως ή άλλως υπάρχει (Raphael et al., 1995). Η συναλλαγή άλλωστε μεταξύ αναγνώστη και κειμένου γίνεται, σύμφωνα με τη Rosenblatt, πάντα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι αναγνώστες έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στο βιβλίο που διάβασαν, να εκφράσουν τις απόψεις τους για αυτό, αλλά και να παράγουν νέες καθώς *«ο διάλογος διεγείρει τη σκέψη με τρόπους που η μη αλληλεπιδραστική εμπειρία δεν μπορεί»* (Mercer, 2000).

Η έκφραση των θέσεων των αναγνωστών σε μια ομάδα σημαίνει ότι ο ομιλητής φιλτράρει αυτό που θα πει ώστε να γίνει κατανοητό από τους συνομιλητές του, αλλά και να φέρει την ανάλογη απόκριση (Shotter & Billig, 1998). Η ανταπόκριση των συνομιλητών του τον αναγκάζει να στραφεί στο λογοτεχνικό κείμενο για να βρει επιχειρήματα που θα υποστηρίξουν τη θέση του ή να ανατρέξει στο προσωπικό του ρεπερτόριο για να βρει αντίστοιχα παραδείγματα (Eeds & Peterson, 1995). Ακόμα και όταν υπάρχει σύμπλευση απόψεων οι ομιλητές χτίζουν πάνω σε αυτό που λέει ο άλλος, προσθέτουν τις δικές τους πληροφορίες και με έναν αμοιβαία υποστηρικτικό τρόπο κατασκευάζουν μαζί το νόημα γιατί η κοινή γνώση και το νόημα διαπραγματεύονται και συν-οικοδομούνται σε ένα συνεργατικό, εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι κοινωνικό (Βυγκότσκι, 2008 [1934]. Mercer, 2000).

Η συνύπαρξη των αναγνωστών σε μια ομάδα δημιουργεί επίσης με τον καιρό κοινές εικόνες και εμπειρίες. Το μοίρασμα αυτό σχηματίζει συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ τους και συγκροτεί κοινές αναπαραστάσεις οι οποίες *«λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που ένας χάρτης μετατρέπει ένα άγνωστο και θολό τοπίο σε οικείο και προσβάσιμο»* (Potter, 2005: 177). Αυτό ισχύει για τα βιβλία, πώς δηλαδή διαβάζει κανείς ένα μυθιστόρημα, πώς συζητά γι' αυτό και πώς κατασκευάζει το νόημα, αλλά και για την ίδια την ομάδα, πώς συνυπάρχουν οι αναγνώστες σε αυτήν και τι κανόνες ακολουθούν. Από την άλλη αφορά και τον τρόπο που θα δει ο αναγνώστης τον κόσμο και τη ζωή συνολικότερα ύστερα από την ανάγνωση και συζήτηση για ένα βιβλίο (Gee, 2000).

Η ομάδα ανάγνωσης σχηματοποιεί, επομένως, μια διάσταση στη σχέση αναγνώστη - μυθιστορήματος που δεν είναι τόσο φανερή, αυτή του ρόλου της κοινότητας των αναγνωστών στη δημιουργία νοήματος. Ο Fish ισχυρίζεται ότι οι ερμηνείες γίνεται αποδεκτές και αναγνωρίζονται ως αξιόλογες μέσω των πειστικών δράσεων των αναγνωστών και «αυτών που μιλάνε για βιβλία» οι οποίοι λειτουργούν στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής κοινότητας. Η ομάδα δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να εκφράσει μεγαλόφωνα την εμπειρία του και την ερμηνεία του και να ακούσει και των άλλων, αντί να τις υποθέτει, γεγονός που του επιτρέπει να διαπραγματευτεί και να κατανοήσει καλύτερα το λογοτεχνικό κείμενο. Παρακολουθώντας μια ομάδα αναγνωστριών κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους μπορούμε να δούμε πώς εξελίχθησαν και πώς οι σχέσεις που ανέπτυξαν στην ομάδα τους βοηθούν να συν-οικοδομήσουν το νόημα των βιβλίων που διαβάσανε.

ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΣ

Στην ομάδα ανάγνωσης *Επικίνδυνα Παιχνίδια* συμμετείχαν συνολικά εφτά κορίτσια, από τις οποίες οι τέσσερις ήταν σταθερές. Τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν τη βιβλιοθήκη, πριν την ομάδα ανάγνωσης, κυρίως ως τόπο συνάντησης και όχι μόνο ως χώρο ανάγνωσης, γεγονός που καθιστούσε το δικό μου συντονιστικό ρόλο ως φυσικό επακόλουθο της εξέλιξης των συναντήσεών τους.

Τον πρώτο χρόνο, οι συζητήσεις τους περιορίζονταν στην περίληψη του βιβλίου ή σε προσωπικές ιστορίες απόρροια των βιβλίων που συζητούσαμε, ενώ συχνά χρειάζονταν 'βοήθεια' για να μείνουν εστιασμένες στο βιβλίο. Οι προσωπικές αφηγήσεις και η ανα-διήγηση των ιστοριών έγιναν αποδεκτές για δυο λόγους, από τη μία γιατί ήταν ένας τρόπος να συμπεριληφθούν στην ομάδα όσες δεν είχαν διαβάσει το βιβλίο και από την άλλη γιατί το μοίρασμα κοινών βιωμάτων ήταν μια απαραίτητη ανταλλαγή προκειμένου να νιώσουν ως ομάδα. Ωστόσο, όταν οι ερωτήσεις, οι δικές μου σ' αυτό το στάδιο, τις οδηγούν πίσω στο βιβλίο, βλέπουμε ότι καταφέρνουν να εστιάσουν στο κείμενο. Μπορεί να δυσκολεύονται να εκφραστούν, αλλά κάνουν συζητήσεις για τα στοιχεία που έχει ένα βιβλίο, τη δομή, τη φόρμα και τις λέξεις.

Γεωργία: Από την αρχή ήταν μια οικογένεια και ήθελε να μην, δεν ήθελαν τα παιδιά να αλλάξουν σπίτι, αλλά τα παλιό τους ήταν άβολο και το νοίκιασαν και πήγαν σ' άλλο σπίτι και το κοριτσάκι όταν διάλεξε το δωμάτιό της, είχε δει μέσα, στο παράθυρο ένα παιδάκι, ένα αγοράκι και μετά τέλος πάντων, να μην τα πω με πολλές λεπτομέρειες, μετά από πολύ καιρό…

Άλκηστη: *Γιατί σας αρέσουν τόσο αυτές οι ιστορίες;*

Βασιλική: Έχουν ενδιαφέρον. Θέλεις να μάθεις τι θα γίνει στο τέλος.

Γεωργία: Περιπέτεια και ένταση.

Λαμπρινή: Εμένα δεν μ' αρέσουν

…

Βασιλική: Αυτό που διαβάζω τώρα .. *Το Νούμερο 13*, ήταν κάτι παιδιά και θα πήγαιναν σαν κατασκήνωση κάπου, θα έμεναν 4 εβδομάδες

Γεωργία: *Τρόμος στην Κατασκήνωση,* λέγεται;

Βασιλική: Όχι, και αυτό το διάβασα. Και δεν είναι από τις *Ανατριχίλες* και έβαλαν [ασαφές] επειδή ήθελε αυτό το κορίτσι δεν την

έβαλαν. Ήταν αυστηροί δάσκαλοι… Εκείνο το κοριτσάκι είχε δει ένα όνειρο ότι είχε μπει στο δωμάτιο 13 και είχε ένα πάκο μέσα …

Η συζήτηση ξεκινά με τη Γεωργία να αφηγείται την ιστορία που διάβασε την οποία τα κορίτσια ακούν με κάποιο ενδιαφέρον. Όταν τελειώνει την αφήγησή της και καθώς οι αναγνώστριες λένε ότι θα διάβαζαν μια τέτοια ιστορία προσπαθώ να γενικεύσω το θέμα, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους βιβλία μυστηρίου που έχουν διαβάσει, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλες αλλά και για να δούμε τη δομή ενός βιβλίου μυστηρίου και τι είναι αυτό που το κάνει τόσο ελκυστικό για τις ίδιες. Η Βασιλική ανταποκρίνεται φέρνοντας στο νου της το βιβλίο που διαβάζει. Αντί, όμως, να συγκρίνει τα δύο βιβλία και να βγάλει συμπεράσματα, ξεκινά να αφηγείται την ιστορία η οποία οδηγεί σε άλλες αντίστοιχες προσωπικές αφηγήσεις. Στη συνέχεια, ωστόσο μιλούν για τη γραφή του συγγραφέα, τις επιλογές που κάνει όσον αφορά το λεξιλόγιο.

Άλκηστη: *Γιατί δεν σ' άρεσε;*
Χαρά: Δεν ξέρω, ο τρόπος που έγραφε δεν μ' άρεσε έτσι.
Άλκηστη: *Είχε πολλές περιγραφές;*
Χαρά: Όχι, ήταν κάπως τέλος πάντων. Δεν είχε τόσα επίθετα, και τέτοια, απλά έτσι ξερά κάπως τα έγραφε. Δεν ξέρω έτσι μου φάνηκε.
…
Αμαλία: Υπάρχουν και μερικά βιβλία που δεν τα λένε τόσο καλά. Θέλουν ας πούμε να τα γράψουν με ωραίο λεξικό και τα κάνουν …
Λαμπρινή: Εδώ έχει πολλές λεπτομέρειες, τι φορούσε ο ένας, τι έκανε ο άλλος.
Άλκηστη: *Αυτό σε κούραζε;*
Λαμπρινή: Ναι.
Λαμπρινή: Μερικές παραγράφους δεν τις διάβασα για να πω την αλήθεια.
Αμαλία: Σας έχω πει το κόλπο μου για να γράφω ωραία «Σκέφτομαι και Γράφω»; .. Ψάχνω μια λέξη, πάω στο λεξικό, βρίσκω τα συνώνυμα και έτσι για να είναι πιο ωραία. … Οι γονείς μου δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά γι' αυτό μερικές φορές δεν μπαίνω να ...

Στη συνάντηση αυτή τα τρία κορίτσια μένουν περισσότερο στο βιβλίο και ανταλλάσσουν απόψεις προχωρώντας τη δήλωση της Χαράς ότι κάποια βιβλία είναι γραμμένα «κάπως ξερά» λίγο παραπέρα. Αναφέρονται στη δική τους εμπειρία με βιβλία που δεν κατάφεραν να διαβάσουν γιατί «δεν τα λένε τόσο καλά» ή «έχουν πολλές λεπτομέρειες». Η συμφωνία των απόψεών τους και το γεγονός ότι γίνονται αποδεκτές οδηγεί την Αμαλία σε μια πιο προσωπική αποκάλυψη καθώς νιώθει ασφαλής στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η αλληλεπίδραση αυτή αν και δεν εμβαθύνει πάντα στα ίδια τα βιβλία, μαθαίνει στα παιδιά να ακούν τους συνομιλητές τους, να σέβονται τις απόψεις τους και να υποστηρίζουν τις δικές τους με επιχειρήματα ή παραδείγματα χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Εξοικειώνονται, λοιπόν, με ένα τρόπο ομιλίας περισσότερο διαλογικό όπου οι αποκρίσεις της κάθε μιας λειτουργούν συμπληρωματικά και συνεισφέρουν στη διαπραγμάτευση του νοήματος.

Προς το τέλος του πρώτου χρόνου, η εξοικείωση αυτή γίνεται φανερή και καθώς τα μέλη της ομάδας διαβάζουν το ίδιο βιβλίο συνομιλούν κυρίως γι' αυτό. Διατυπώνουν τα δικά τους ερωτήματα, ανατρέχουν στο κείμενο για να τα απαντήσουν και να ερμηνεύσουν τις καταστάσεις που περιγράφονται και ερευνούν τα κίνητρα των ηρώων.

Άλκηστη:	*Λέει κάπου «Ο Πασχάλης ανήμερα το Πάσχα γεννήθηκε … της απαντούσε "Μάνα παράτα με"». Τελικά, γιατί αγρίεψε;*
Λήδα:	Γιατί=
Βασιλική:	=Γιατί δεν ήθελε να πάει στον ψυχολόγο.
Λήδα:	Γιατί τα άλλα παιδιά το χτυπούσαν και αυτός χτυπούσε, ο διευθυντής φώναξε τη μητέρα του και έλεγε ότι έχει πρόβλημα συμπεριφοράς και ενώ νόμιζε αυτός, έλεγε ότι έπρεπε και στα άλλα παιδιά να τα πει αυτό και νευρίασε.
…	
Λαμπρινή:	Και επειδή τον κορόιδευαν.
Βασιλική:	Αλλά επειδή ο διευθυντής μάλωσε μόνον εκείνον.
Λαμπρινή:	Μπορεί να είναι θυμωμένος με τη μητέρα του, γιατί αυτός νομίζει ότι μπορεί αυτή να έφταιγε.

ΕΦΗΒΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ

Το δεύτερο χρόνο λειτουργίας της ομάδας οι αναγνώστριες έχοντας ενσωματώσει τους κανόνες ξεκινούν τη συνάντηση μιλώντας για την αντα-

πόκρισή τους στο βιβλίο που είχαν να διαβάσουν και όχι με τα προσωπικά τους νέα.

Βασιλική: Ήταν πολύ ωραίο
Λήδα: Καλό, κυρία. Τέλειο.
Λαμπρινή: Τρελάθηκα εγώ.
Λήδα: Εμένα, είχε όλο μια λέξη που την έλεγε ο Καρίμ συνέχεια, γκομενάκι (το λέει πολύ σιγά) . . δεν μ' άρεσε.
Αμαλία: Κυρία, ήταν ένα τέλειο βιβλίο.
(κάνουν μια διακοπή όπου λένε κάτι για το σχολείο)
Λαμπρινή: Φτάνει, τώρα. Στα δικά μας, ε κυρία;

Οι αναγνώστριες επαναφέρουν οι ίδιες τη συζήτηση στο βιβλίο όταν αυτή ξεφεύγει. Δεν ξέρουν, όμως, πώς να συνεχίσουν να μιλούν γι' αυτό και αρχίζουν να μιλούν για άλλα πράγματα. Εκεί παρεμβαίνω εγώ και τους ζητάω διευκρινίσεις, τι ήταν αυτό που τους άρεσε πιο πολύ, αν υπάρχει κάτι που δεν τους άρεσε, έτσι ώστε να ανατρέξουν στο βιβλίο και να εμβαθύνουν.

Λήδα: Μ' άρεσε και δεν μ' άρεσε. Μ' άρεσε επειδή μιλάει για ένα κορίτσι που άλλαξε σχολείο επειδή ήταν χωρισμένοι οι γονείς της και δεν μ' άρεσε επειδή μιλάει γι' αυτήν και τον Πιέρ, και για τη διαδικασία[1], και λέει και κάτι άλλες βρισιές. Αυτό είναι για προχωρημένα παιδιά, για μεγάλα
Αμαλία: Εμένα πολύ μ' άρεσε. Πολύ ωραίο βιβλίο ήταν, πάρα πολύ ωραίο. Μ' άρεσε όλη η υπόθεση.
Άλκηστη: Τι σ' άρεσε πιο πολύ;
Αμαλία: Όλο, όλο ήταν πολύ ωραίο, μ' άρεσε έτσι με τη Λουίζ, εκεί με τον Πιερ που την είχε διαλέξει. Κάπως ήρθαν πιο κοντά. Στην αρχή λέει τη μισώ, μετά λέει είναι καταπληκτικό κορίτσι.
Λαμπρινή: Και εμένα μου άρεσε. .. Γιατί στο δωμάτιο της Λουίζ [ασαφές] η διαδικασία (γελάνε, μετά σοβαρεύει). Μ' άρεσε γενικά. (η Λήδα σχολιάζει και γελάει). Όχι, κυρία δεν είναι γι' αυτό. Πλάκα έκανα με την Αμαλία.

…

1. Το βιβλίο έχει μια ερωτική σκηνή στην οποία αναφέρονται ως η διαδικασία και όταν μιλάνε για αυτήν γελάνε συνεχώς.

Βασιλική: Εμένα μ' άρεσε, αλλά δεν μ' άρεσε αυτή η κοπέλα που βρωμούσαν οι μασχάλες της. Αυτή ήταν και πολύ τεμπέλα. Δούλευε τους άλλους .. και έλεγε να διαλέξει εκείνη, όχι εμένα.

Οι αναγνώστριες απαντούν στην ερώτησή μου αιτιολογώντας τις προτιμήσεις τους με παραδείγματα από το κείμενο. Οι απαντήσεις τους δείχνουν συμφωνία απόψεων και φαίνεται ότι το βιβλίο τους άρεσε επειδή άγγιζε θέματα εφηβείας και κυρίως σχέσης με το άλλο φύλο. Αν και πολλά πράγματα τα λένε αστειευόμενες, ωστόσο είναι αυτά που το κάνουν ενδιαφέρον, γιατί τους δίνει την ευκαιρία να βιώσουν καταστάσεις καινούργιες, πολύ διαφορετικές από την καθημερινότητά τους, να πάρουν μια εικόνα από πράγματα που θα ζήσουν σε λίγα χρόνια. Άλλωστε όπως είχαν πει και σε προηγούμενη συνάντηση, ένα βιβλίο είναι βαρετό αν είναι σαν τη ζωή τους. Ένα βιβλίο όμως μπορεί να το κάνουν βαρετό και οι ήρωες του όπως αποκαλύπτεται από την παρακάτω συζήτησή τους.

Λήδα: Πιο βαρετό θα ήταν άμα αυτή ήταν καλό κορίτσι, αγαπούσε τη μαμά της
Λαμπρινή: Συντηρητικό.
…
Άλκηστη: Δεν μου λέτε, ποια θα ήσασταν;
Αμαλία: Η Μαρί.
Λήδα: Η Λουίζ.
Αμαλία: Εγώ τη Λουίζ ποτέ δεν θα την έκανα παρέα.
Βασιλική: Εσύ που ξέρεις ότι αυτή, για ποιο λόγο έγινε έτσι, όμως;
Αμαλία: Οι γονείς της έφταιγαν.
Λαμπρινή: Κυρία, ξέρετε γιατί το παθαίνει αυτό; Να πω; Κατά τη γνώμη μου έγινε η Λουίζ έτσι γιατί όλο την άφηναν οι γονείς της. Άμα σ' αφήνουν έτσι μέχρι τις 12 η ώρα να βγαίνεις έξω και δεν σου λένε να γυρίσεις, αυτό σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται για σένα.
Βασιλική: Πιστεύω ότι επειδή, δεν ήταν γι' αυτό επειδή ήταν και η αδερφή της που ήταν μια χαρά και είχε καλούς τρόπους και όλα αυτά, δηλαδή=
Λήδα: Σιγά τους καλούς τρόπους
Βασιλική: … ήταν νευριασμένη.
Λήδα: Εγώ θα διαφωνήσω με τη Βασιλική ότι ήταν καλό κορίτσι, η Βαλεντίνη, η Τίτη χαϊδευτικά, γιατί και αυτή έφευγε 11 η

ώρα, γυρνούσε αργά.
Λαμπρινή: Ναι, όμως ήταν η αδερφή της έτσι και έπαιρνε παράδειγμα.
Αμαλία: Όμως εκείνη όταν βγαίνει έξω με κάτι φίλους της, η μαμά της τη μαλώνει γιατί αρχίζει… και εγώ αυτό με τη Λαμπρινή θα πω, πως οι γονείς της φταίνε.
Λήδα: Πάντα από την οικογένεια ξεκινάνε.

Εδώ οι αναγνώστριες ξεκινούν μιλώντας για το τι θα έκανε βαρετό το βιβλίο και εστιάζουν στους ήρωες. Τα χαρακτηριστικά των ηρώων και η συμπεριφορά τους θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα τελείως διαφορετικό κείμενο, λιγότερο ενδιαφέρον. Αυτό τις οδηγεί σε μια διερεύνηση των χαρακτήρων και εν μέρει του εαυτού τους, αφού προσπαθούν να εξηγήσουν σε ποιο βαθμό μοιάζουν με αυτούς και ποια θα ήθελαν να είναι. Η Αμαλία βλέπει μόνο τη μία πλευρά της ηρωίδας, αυτή που είναι πολύ έντονη στο κείμενο, αυτή που η ίδια η ηρωίδα δείχνει στους άλλους. Η Βασιλική, όμως, θέτει ένα ερώτημα που δείχνει ότι αντιλαμβάνεται ότι κάποιος λόγος υπάρχει που συμπεριφέρεται μ' αυτόν τον τρόπο. Έτσι, τα κορίτσια προσπαθούν να εξηγήσουν τις αιτίες της στάσης της ηρωίδας. Ο διάλογος που γίνεται γι' αυτό το θέμα δείχνει ότι τα μέλη της ομάδας νιώθουν άνετα και ασφαλή αφού δε φοβούνται να συγκρουστούν. Η διαφωνία της Βασιλικής την απομονώνει κατά μια έννοια από τις συνομιλήτριές της, της δίνει, όμως, τη δυνατότητα να διαφοροποιηθεί, να διατηρήσει την ταυτότητά της γνωρίζοντας ότι δεν θα την απορρίψουν (Toseland et al., 2004), ενώ ταυτόχρονα προάγει τη συζήτηση καθώς αναγκάζει τις συνομιλήτριες της να υποστηρίξουν τα όσα ισχυρίζονται.

Άλκηστη: *Οι γονείς της πώς αντιδρούσανε;*
Λήδα: Δεν έλεγαν τίποτα. Ο μπαμπάς της ερχόταν, έφευγε.
Αμαλία: Κοιμόταν . . Μόνο η μαμά της Μαρί ενδιαφερόταν.
Βασιλική: Όχι, και η μαμά της Λουίζ που είχε έρθει να [ασαφές] μιλούσε και κάτι τέτοια.
Λαμπρινή: Αυτή σ' όλους την έπεφτε.
Άλκηστη: *Ποιος το έλεγε αυτό;*
Αμαλία: Η Λουίζ. Την έλεγε τρελή και κάτι τέτοια.
Λήδα: Και η Μαρί της έλεγε «γιατί τη λες έτσι αφού είναι καλή μαζί σου;».
Λαμπρινή: Λέει θέλει να εντυπωσιάζει όλους τους φίλους της.
Βασιλική: Δεν είναι αλήθεια αυτό.

Λαμπρινή: Που το ξέρεις, ρε Βασιλική;
Βασιλική: Εσύ που το ξέρεις όμως ότι είναι;
Λαμπρινή: Έτσι φαντάζομαι.
Λήδα: Υποθέσεις κάνουμε.

Η διαφωνία μεταξύ των κοριτσιών και της Βασιλικής συνεχίζεται και για άλλα θέματα, διότι από ό,τι φαίνεται η ερμηνεία που δίνει είναι διαφορετική από αυτή των υπολοίπων. Όταν καλούνται να μιλήσουν για τους γονείς της Λουίζ υποστηρίζουν ότι δεν ενδιαφέρονται, αντίθετα με τη Βασιλική η οποία φέρνει παράδειγμα από το βιβλίο για να αποδείξει ότι δεν είναι έτσι. Η Λαμπρινή της 'επιτίθεται' επειδή απορρίπτει αυτό που λέει και αναγκάζεται να παραδεχτεί ότι η ερμηνεία που δίνει δεν είναι παρά μια υπόθεση. Η σύντομη αυτή συνομιλία βγάζει στην επιφάνεια το γεγονός ότι η ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου δε μπορεί να επιβεβαιωθεί πλήρως παρά τα στοιχεία που μπορεί να υπάρχουν μέσα στο ίδιο το κείμενο. Γίνεται έτσι ξεκάθαρο ότι για τα όσα διαβάζουν μπορούν να έχουν γνώμη αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι η μοναδική.

Οι αναγνώστριες βρίσκονται σε ένα στάδιο όπου ανακαλύπτουν ότι μπορεί να υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ τους και αντιφατικότητες στις ερμηνείες τους τις οποίες αποδέχονται. Δεν καταφέρνουν, όμως, να τις διαπραγματευτούν, να βρουν από πού ξεκινά και μέχρι πού φτάνει η διαφωνία τους, ώστε να καταλήξουν σε μια συμφωνία ή απλώς να διερευνήσουν τις διαφορετικές ερμηνείες για να δουν κατά πόσο είναι πιθανές (Hull & Saxon, 2008). Είναι ακόμα σε ένα πρώιμο στάδιο συνεργασίας όπου μοιράζονται τις απόψεις τους, ανταλλάσσουν πληροφορίες και δέχονται τις διαφορετικές ιδέες και σκέψεις χωρίς να τις εξετάζουν ιδιαίτερα.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ

Σε μια από τις τελευταίες συναντήσεις συζητήσαμε το *Επικίνδυνα παιχνίδια* της Λίτσας Ψαραύτη. Σ' αυτή τη συνάντηση φαίνεται ότι η ανάγνωση έχει πια γίνει κομμάτι της ζωής τους και τα βιβλία τους απασχολούν και εκτός συναντήσεων, ενώ καταφέρνουν να καταλήξουν και σε κάποιες ερμηνείες.

Ελπινίκη: Εδώ υπάρχει συνεργασία. Κάναμε ερωτήσεις, όλες μαζί.
Στη συνέχεια, η Ελπινίκη ξεκινά τη συζήτηση κάνοντας μια περίληψη της ιστορίας, η οποία τους βοηθά να θυμηθούν τα όσα διάβασαν ενώ έτσι ανακύπτουν ζητήματα που τους απασχόλησαν.

Ελπινίκη: Ήταν ένα κορίτσι που το έλεγαν Μαρία. Το βιβλίο ξεκινά εκεί που ο Μάρκος βάζει την Μαρία να κλέψει ένα δερμάτινο μπουφάν, αμάνικο που του μπήκε στο μάτι.

Λήδα: Ποιος είναι ο Μάρκος;

Ελπινίκη: Ο Μάρκος είναι ένας ναρκομανής, είναι πολύ διάσημος και πρέπει να είναι και πολύ μανάρι γιατί είχαν

Βασιλική: Διάσημος στο σχολείο.

Ελπινίκη: Ναι.
(μικρή διακοπή)

Λήδα: Ξεφεύγουμε

Ελπινίκη: ήταν ένα πολύ διάσημο παιδί είχε και ένα συγκρότημα με κάτι άλλα παιδιά. Η Μαρία πάει Τρίτη γυμνασίου. Η μαμά της είχε ένα κατάστημα με ρούχα και ο μπαμπάς τους, τους είχε παρατήσει μετά από ένα καυγά, και η γιαγιά της ήθελε να χώνεται παντού.

Βασιλική: Μετά όμως όταν / τους άφησε επειδή είχαν οικονομικά προβλήματα //

Ελπινίκη: //μετά επιστρέφει //

Λήδα: //Επειδή έχασε τη δουλειά του, βασικά

Ελπινίκη: Μετά όταν του ανέβηκε το αίμα στο κεφάλι από τον τρόμο, επέστρεψε

Βασιλική: .. και στο μαγαζί της μαμάς της μετά άρχισαν να πηγαίνουν πιο χάλια τα πράγματα και γι' αυτό/ Γι' αυτό άρχισαν να μαλώνουν επειδή αυτή δούλευε εκεί και αυτός καθόταν, έβλεπε τηλεόραση

Λήδα: Όχι, επειδή αυτός / διαφωνώ επειδή αυτός δεν ήθελε δουλειές ταπεινωτικές και καθόταν όλη μέρα σπίτι ενώ η μαμά της Μαρίας έλεγε άσε τον εγωισμό σου κάτω.

Η Ελπινίκη ξεκινά την αφήγηση, αλλά τελικά η ανασύνθεση της ιστορίας γίνεται συλλογικά, αφού τα υπόλοιπα μέλη συμμετέχουν ενεργά, συμπληρώνουν τα όσα λέει χωρίς, όμως, αυτό να την ενοχλεί και να νιώθει ότι διακινδυνεύει τη θέση της. Η συζήτησή τους είναι πραγματική και συνεχίζεται για αρκετή ώρα χωρίς παρεμβάσεις από εμένα καθώς προσπαθούν να διασαφηνίσουν τα γεγονότα και να κατανοήσουν τους χαρακτήρες (Nystrand et al., 2003).

Βασιλική: Την είχε παρασύρει αυτός, ο Μάρκος και της έλεγε να πηγαί-

νει να πουλάει τα πράγματα που είχε σπίτι της και να παίρνει λεφτά και να του τα δίνει να της φέρνει=

Ελπινίκη: =Είχε και 2 κολλητές φίλες

Λήδα: Τη Βιβή και την Αλέκα

Βασιλική: Ναι, μια φορά που είχαν πάει σπίτι τους, η Αλέκα είχε πάρει ένα χαπάκι από της μαμάς της

Ελπινίκη: Μπλε χαπάκι ήταν, το είχαμε συναντήσει και στην Κωνσταντίνα.

Βασιλική: Η Βιβή ήταν πιο προσεχτική και τα απέφευγε αυτά.

Ελπινίκη: Και εγώ τη συμπαθώ πιο πολύ απ' όλους, έλεγε στη φίλη της να μην κάνει.

Λαμπρινή: «Μην κάνεις», αλλά αυτές οι χαζές=

Βασιλική: Μετά την ανάγκαζε να ζητιανεύει

Ελπινίκη: Όλες τις βρωμοδουλειές, βασικά.

…

Άλκηστη: *Βασιλική, θα συνεχίσεις;*

Βασιλική: Όχι, εντάξει να συνεχίσει κάποια άλλη. .. Καλά, εντάξει. Είχε πέσει πολύ βαθιά και είχαν πάει κάπου με ένα αυτοκίνητο και έγινε ένα ατύχημα.

Ελπινίκη: Όχι, καλέ, πήδηξες πολλά. Είχαν ξεμείνει από λεφτά και ο Μάρκος είχε βάλει στο μάτι ένα παιδί, γιο μεγαλογιατρού και πήγαν σε ένα δάσος θα το έκλεβαν. ..

Μέσα από την ανα-διήγηση εκφράζονται οι αρχικές σκέψεις και εντυπώσεις των κοριτσιών. Η Βασιλική εστιάζει στη σχέση της ηρωίδας, της Μαρίας, με το Μάρκο τους οποίους τοποθετεί στη θέση του θύματος και του θύτη. Έτσι, η συζήτηση γυρνά γύρω από τα δύο βασικά αυτά πρόσωπα και γύρω από το πώς η Μαρία υπέκυπτε στις απαιτήσεις του Μάρκου και πώς κατέληξε στα ναρκωτικά. Οι συνομιλήτριες της συμπληρώνουν σε κάθε ευκαιρία φροντίζοντας να αποδώσουν όσο το δυνατόν πιο πιστά το κείμενο. Η Βασιλική δέχεται τις παρεμβάσεις και διαμορφώνει την αφήγησή της βάση αυτών, μέχρι που το λόγο παίρνει η Ελπινίκη για να διηγηθεί αυτό που ξέχασε η Βασιλική, ένα απόσπασμα που δίνει επιπλέον στοιχεία για τον τρόπο που αντιμετώπιζε ο Μάρκος τη Μαρία.

Ο παραπάνω διάλογος μέσω της ανα-διήγησης διεγείρει τη σκέψη τους και οδηγεί σε νέες ιδέες τις οποίες συζητούν στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις που προετοίμασαν.

Λήδα: Να πούμε αυτά (τις ερωτήσεις); … Πώς σας φάνηκε η πρω-

ταγωνίστρια, τι σας άρεσε και τι όχι, επάνω της;

Λαμπρινή: Να πω; Εμένα δεν μ' άρεσε αυτή. Τόσο χαζή, παρασύρθηκε αμέσως. Αυτή είναι και πιο μεγάλη και έπρεπε να σκεφτεί λίγο λογικά. Δεν μου άρεσε καθόλου ως πρωταγωνίστρια γιατί έκανε όλα αυτά που έκανε, και η ζωή δεν σταματά κάπου, πρέπει συνέχεια να αγωνίζεσαι. Άμα θέλεις κάτι καλύτερο, να αγωνιστείς, όχι να πέσεις στο χειρότερο γι' αυτό το πράγμα.

Λήδα: Διαφωνώ.

Βασιλική: Εγώ λέω. Πιστεύω ότι είναι καλό που έβαλε αυτήν την πρωταγωνίστρια επειδή θέλει να δείξει πώς κάθε νέος μπορεί να παρασυρθεί από κάποιον άλλον και .. μας λέει για κάτι που μπορεί να πάθει ο καθένας, ας πούμε.

Λήδα: Εγώ διαφωνώ με τη Λαμπρινή γιατί πιστεύω ότι είχε ενθουσιαστεί η Μαρία με το Μάρκο

Λαμπρινή: Είπα εγώ ότι δεν είχε ενθουσιαστεί; Τέλος πάντων

Λήδα: και δεν ήξερε τι έκανε εκείνη τη στιγμή. Νόμιζε ότι ο Μάρκος ήταν φίλος της πολύ στενός ενώ αυτός την κορόιδευε.

Λαμπρινή: Ναι, όμως έπρεπε να σκεφτεί.

Βασιλική: Νόμιζε ότι αυτός νοιαζόταν γι' αυτήν

Λαμπρινή: Πώς νοιαζόταν αφού την έβαζε να κλέβει.

Ελπινίκη: Έρωτας είναι ρε, και ναρκωτικά είναι//

Λήδα: //Αυτό δεν είναι έρωτας.

Λαμπρινή: Κυρία, εγώ διαφωνώ. Υπάρχουν και λογικοί άνθρωποι που γι' αυτόν το λόγο / ας πούμε όταν ο άλλος λέει «έλα μπλέξε», λένε όχι, δεν γίνεται. Τι πρέπει όλοι να μπλέκουν… Εγώ διαφωνώ, πιστεύω ότι άμα θέλει κάποιος αλλάζει, δεν είναι άμα δεν μπορεί, άμα θέλεις είναι. Δεν υπάρχει ας πούμε / εγώ πιστεύω αυτή το ήθελε και το έκανε, δεν είναι δεν μπορούσε να το σταματήσει. Μπορεί να πάει σε μια κλινική να πει εγώ θέλω και=

Βασιλική: =Όχι, δεν έχεις δίκαιο σ' αυτό. Επειδή δεν είναι, ας πούμε, θέλω αυτό και κάνω, είναι δύσκολο να το σταματήσει κάποιος.

…

Ελπινίκη: Στο τέλος άλλαξε

Άλκηστη: Πιστεύετε ότι έπαιξε ρόλο και η περιέργεια της;

Βασιλική: Ναι, ο καθένας θα το έκανε.

Ελπινίκη: Η γνώμη των άλλων, η γνώμη των άλλων, θα μου πουν ότι εί-

μαι ξενέρωτη

Λήδα: Θέλουν να είναι μέσα σε όλα. Τι κάνει ο άλλος, θα το κάνω και εγώ. Και με το τσιγάρο γίνεται έτσι, δοκιμάζεις μια φορά ..

Η ερώτηση της Λήδας αναγκάζει τις αναγνώστριες να διερευνήσουν σε βάθος τις αιτίες που οδήγησαν τη Μαρία στα ναρκωτικά. Μιλούν για τη σχέση της με το Μάρκο, με τις φίλες της, με τους γονείς τους, ιδιαίτερα τον πατέρα της και εξετάζουν τα συναισθήματά της. Οι περισσότερες δείχνουν κατανόηση για τα όσα της συνέβησαν και για τον τρόπο που συμπεριφέρθηκε, αλλά ακόμα και όταν διαφωνούν μεταξύ τους υπάρχει μια αίσθηση εμπιστοσύνης και διάθεσης να ακούσουν τις συνομιλήτριες τους. Αφήνουν χρόνο για να μιλήσουν όλες και στο τέλος περνούν στο στάδιο όπου προσπαθούν να πάρουν μια απόσταση από το κείμενο και να δουν τις ιδέες που συζητούν σε σχέση με πραγματικά γεγονότα και με τη ζωή τη δική τους (Langer, 1995: 19).

Η ανάγνωση και η συζήτηση τους βοηθά να κάνουν συσχετισμούς και να χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν για να ερμηνεύσουν είτε γεγονότα πραγματικά είτε άλλα κείμενα. Η πρόσληψη του κειμένου, άλλωστε, δεν σταματά με το τέλος της συνάντησης καθώς θα συνεχίσει να διασταυρώνεται με νέες εμπειρίες, να εμπλουτίζεται και πιθανόν να διαφοροποιείται (McGee, 1995: 108. Langer, 1995). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Λαμπρινή, η οποία σε μια επόμενη συνάντηση επανέφερε τη συζήτηση στο βιβλίο για να δηλώσει ότι άλλαξε γνώμη.

Λαμπρινή: Κυρία, θυμάστε πριν που είχαμε πει για τα *Επικίνδυνα Παιχνίδια*;

Άλκηστη: *Ναι*

Λαμπρινή: Ε, το παίρνω πίσω εκείνο που έλεγα για τη θέληση, γιατί, συζητήσαμε και με το θεολόγο μας, κυρία, για τα ναρκωτικά και λέει «δεν μπορείς να ξεφύγεις» / ας πούμε όταν μπαίνεις σ' ένα νοσοκομείο για αποτοξίνωση, μετά βγαίνεις, αμέσως οι άλλοι έρχονται, δεν σ' αφήνουν ήσυχο.

Ο καθηγητής της την έπεισε ότι όσον αφορά τα ναρκωτικά, η απεξάρτηση δεν είναι μόνο θέμα θέλησης. Της έφερε ένα παράδειγμα και της έδωσε έναν πολύ συγκεκριμένο λόγο για τον οποίο δεν μπορεί κάποιος να ξεφύγει, πράγμα που μάλλον την έπεισε. Η συζήτηση στην ομάδα αποτέλεσε για τη Λαμπρινή ένα σκαλοπάτι, ώστε να αναλογιστεί πως διαμορφώνεται η αντίδραση κάποιου ανθρώπου, και όταν συνεχίστηκε σε ένα άλλο πλαίσιο της

δόθηκε η ευκαιρία να την εξερευνήσει περαιτέρω και να έχει περισσότερες πληροφορίες για να καταλήξει σε μια νέα εικόνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παιδιά δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να συζητήσουν τα βιβλία που διαβάζουν με τους δικούς τους όρους και τέτοιες συζητήσεις στη σχολική τάξη δεν είναι συνηθισμένο φαινόμενο, ίσως γιατί εκ πρώτης όψεως δεν μοιάζει να «διδάσκουν» κάτι στα παιδιά. Ωστόσο πρόκειται για μια διαδικασία που έχει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα. Οι συνομιλίες των παιδιών τους δίνουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν το κείμενο, την ανταπόκρισή τους σε αυτό, να την προχωρήσουν παρά πέρα και να καταλήξουν σε κάποια ερμηνεία. Στο πλαίσιο της συζήτησης αναγκάζονται να ανατρέξουν στο βιβλίο για να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα να προσέχουν τα λογοτεχνικά στοιχεία του κειμένου και τις επιλογές που κάνει ο συγγραφέας προκειμένου να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Μαθαίνουν επίσης να συζητούν, να ακούν προσεχτικά, να διαφωνούν και να δημιουργούν όλοι μαζί το νόημα του κειμένου. Είναι όμως μια χρονοβόρα διαδικασία που περνάει από στάδια όπου μοιάζει να μη γίνεται τίποτα ή που μπορεί να έχει και αποτυχημένες προσπάθειες, ιδιαίτερα αν το βιβλίο δεν είναι το κατάλληλο, ή η σύνθεση της ομάδας δεν βοηθά τη γρήγορη εξέλιξη της. Αυτά είναι στοιχεία που ένας ενήλικας συντονιστής μπορεί να τα δουλέψει και να βοηθήσει την ομάδα να εξελιχθεί προκειμένου να κερδίσει από αυτήν την αλληλεπίδραση.

Επεξήγηση συμβόλων

=	**Οι δυο φράσεις συμπίπτουν χρονικά**
/	**Διακοπή και αλλαγή φράσης από τον ομιλητή χωρίς παύση**
//	**Η φράση που ακολουθεί ακούγεται ταυτόχρονα με τη φράση του ομιλητή**
..	**Οι δυο τελείες δηλώνουν μικρή παύση από τη μεριά του ομιλητή**
κείμενο	**Αύξηση της έντασης της φωνής του ομιλητή**
[που]	**Λέξεις προστιθέμενες από την αναλύτρια**
(γέλια)	**Επεξηγηματικά σχόλια της αναλύτριας**
…	**Διάλογος που δεν έχει συμπεριληφθεί στην ανάλυση**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βυγκότσκι, Λ. (2008 [1934]). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Αντζελίνα Ροδή). Αθήνα: Γνώση.

Davies, B. (1993). *Shards of Glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Eeds, M., & Peterson, R., L. (1995). What teachers need to know about the literary craft. In N. L. Roser, & M. G. Martinez (Eds.), *Book talk and beyond: Children and teachers respond to Literature* (pp. 10-23). Neward, Delaware: International Reading Association.

Fish, S. E. (1980a [1976]). Interpreting the "Varorium". In J. Tompkins (Ed.), *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism* (pp. 164-184). Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Fish, S. E. (1980). *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gee, J. P. (2000). Discourse and Sociocultural Studies in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook on Reading Research* (pp. 195-207), Vol. III. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hull, D. M., & Saxon, T. F. (2008). Negotiation of Meaning and Co-construction of Knowledge: An Experimental Analysis of Asychronous Online Instruction. *Computers and Education*. doi:10.1016/j.compedu.2008.11.005

Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

Mercer, N. (2000). *Worlds and Minds: How we Use Language to Think Together*. London and New York: Routledge.

Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, *35*(2), 135-198.

Potter, J. (2005). Στάσεις, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και η Δια/του Λόγου Ψυχολογία. Στο M. Wetherell (Επιμ.), *Ταυτότητες, Ομάδες και Κοινωνικά Ζητήματα* (σσ.175-248) (μτφρ. Νίκος Μποζατζής). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Raphael, T. E., Goatley, V. J., McMahon, S. I., & Woodman, D. A. (1995). Promoting Meaningful Conversations in Student Book Clubs. In N.L. Roser & M.G. Martinez (Eds.), *Book Talk and Beyond: Children and Teachers Respond to Literature* (pp. 66-79). Neward, Delaware: International Reading Association.

Rosenblatt, L. (1983 [1938]). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association.

Rosenblatt, L. (1994 [1978)]. *The Reader, the Text, the Poem: the Transaction-*

al Theory of the Literary Work. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Shotter, J., & Billig, M. (1998). Bakhtinian Psychology: From out of the Heads of Individuals and into the Dialogues between Them. In M. M. Bell & M. Gardiner (Eds.), *Bakthin and the Human Sciences* (pp. 13-29). London: Sage.

Toseland, R. W., Jones, L. V., & Gellis, Z. D. (2004). Group Dynamics. In C. D. Garvin, L. M. Gutierrez & M. J. Galinsky (Eds.), *Handbook of Social Work with Groups* (pp. 13-31). New York: Guilford Publications.

ABSTRACT

The article presents the way four girls evolved as readers during their participation in a book club that took place in a public library in Thessaloniki. Their consistent attendance in the book club helped them to become more efficient readers. During the first meetings, the readers did not know how to talk about books, they mainly responded to my questions and there was little interaction between them. With time, they learned how to maintain a discussion without needing me to intervene, they were asking real questions to each other, they explored in depth the issues that the text brought up and together they constructed the meaning of the text.

Άλκηστη Χρονάκη
Εκπαιδευτικός, Δρ. Διδακτικής της Λογοτεχνίας
Καλλιδρομίου 64, 114 73 Αθήνα
Τηλ.: 2108250519, 6976636339
E-mail: achronaki@sch.gr

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Τύφλωση στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

Αγγελική Γιαννικοπούλου, Μαγδαληνή Ζαγουράκη

Ακόμη και στη σημερινή εποχή των ραγδαίων αλλαγών (Dresang, 1999), όπου η παιδική λογοτεχνία αποκτά πρόσβαση και σε «δύσκολες» θεματικές, η αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης και της τύφλωσης, εξακολουθεί να αποτελεί εξαίρεση για το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Οι λόγοι μάλλον προφανείς, αφού, παρά τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί, παρατηρείται ακόμη μια αρκετά έντονη τάση «προστασίας» των παιδιών από τις άσχημες πλευρές της ζωής. Το βιβλίο επιθυμεί να αποσιωπά ό,τι θεωρεί δυσάρεστο. Από την άλλη, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η απουσία αναπήρων, όπως και άλλων ομάδων, π.χ. ομοφυλόφιλων (Γιαννικοπούλου, 2013), από τα βιβλία των παιδιών μας συνιστά μια μορφή έμμεσης αποκήρυξής τους από την κοινωνική μας πραγματικότητα, αφού συνήθως εξορίζουμε από τα βιβλία μας, παρότι υπάρχουν γύρω μας, όσους θα επιθυμούσαμε να απουσιάζουν και από τη ζωή μας.

Όμως, αν και εντελώς περιθωριακή, η τύφλωση υπάρχει στον χώρο του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, μέσω δύο κυρίως τάσεων, οι οποίες, ενώ δεν καθορίζουν την ποιότητα των βιβλίων, επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που παρουσιάζεται σ' αυτά η τύφλωση: α. Ως μια επιπλέον ιδιότητα κάποιου λογοτεχνικού ήρωα συνεισφέροντας στην χαρακτηρολογία και την πλοκή. β. Αποτελώντας το κύριο θέμα του βιβλίου με εμφανή στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν βιβλία σύγχρονα και παλιότερα, στα οποία η τύφλωση δεν αποτελεί το θέμα τους, αλλά στοιχείο πλοκής ή χαρακτηρολογίας, ενώ κάποτε αποκτά συμβολική σημασία. Για αυτό και κάποιες φορές καθίσταται σχεδόν αόρατη, καθώς υποβαθμίζεται σε ρόλο δευτερεύοντος στοιχείου.

Για παράδειγμα, στο *Παραμύθι της μουσικής* το γεγονός ότι η Θεοδώρα είναι τυφλή λειτουργεί ως ο καταλύτης που θα θέσει σε κίνηση τον τροχό της ιστορίας, η οποία αντιμετωπίζει την τυφλότητα με καθαρώς αφηγηματική σημαντικότητα. Απηχώντας την ιδέα ότι, όταν λείπει μια αίσθηση αναπτύσσονται καλύτερα οι άλλες, η Θεοδώρα, διαλέγει για άντρα της τον καλύτερο μουσικό, συνθέτοντας ένα παραμύθι με θέμα τα μουσικά όργανα της Μεσογείου, τα οποία έχει τη δυνατότητα να απολαύσει ζωντανά ο ανα-

γνώστης μέσω του ομώνυμου cd. Εδώ η τύφλωση αποκτά τη θέση εύλογης πρόφασης που θα δικαιολογήσει την έμφαση που δίνεται στην ακοή και στη μουσική. Εξάλλου, στον πολιτισμό μας η όραση αποτελεί απόλυτα αναβαθμισμένη αίσθηση και σίγουρα πρωτοστατεί σε κάθε δραστηριότητα συμπεριλαμβανομένης και της εκλογής συζύγου –ενδεικτικές οι μεταφορικές εκφράσεις «στραβώθηκα και σε πήρα», «τον τύφλωσε ο έρωτας», «να 'χεις τα μάτια σου ανοιχτά» κ.ά., με τις οποίες συχνά περιγράφεται η διαδικασία επιλογής συντρόφου. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το *Παραμύθι της μουσικής* δικαιολόγησε τον ιδιότυπο διαγωνισμό υποψηφίων μνηστήρων με τη λύση της τυφλής πρωταγωνίστριας που του επέτρεψε να τοποθετήσει την έμφαση στα μουσικά όργανα και τη μαγεία της ακρόασής τους.

Όμως σε όλα τα βιβλία στα οποία συμβαίνει να εμφανίζονται τυφλοί ήρωες, οι κυρίαρχες κοινωνικές απόψεις που συνδέονται με την τύφλωση είναι εγγεγραμμένες σε αυτά. Η προκατάληψη εναντίον των ατόμων με αναπηρία είναι ενδεικτική στην περίπτωση του ανάπηρου χαρακτήρα που εμφανίζεται σε ρόλο κακού. Για αυτό και αρκετοί ήρωες με περιορισμένη όραση συγκαταλέγονται ανάμεσα στους κακούς της λογοτεχνίας. Πολύ γνωστοί οι πειρατές, μονόφθαλμοι σε μεγάλο ποσοστό, για τους οποίους το εικονογραφικό τους στερεότυπο θέλει να φέρουν μαύρη καλύπτρα στο μάτι. Επιπλέον, στο παραμύθι του Χάνσελ και της Γκρέτελ η κακή μάγισσα έχει τόσο μειωμένη όραση, ώστε δεν αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα στο δάχτυλο του αγοριού και το κόκκαλο από κοτόπουλο που της δείχνει εκείνο. Παρομοίως και ο κλασικός μισάνθρωπος της μυθολογίας, ο Κύκλωπας, έχει ταυτιστεί με το μοναδικό του μάτι, το οποίο δεν υποδηλώνει απλώς κακία, αλλά σηματοδοτεί και κάποιον που ζει μόνος του, μακριά από τα «φώτα» του πολιτισμού. Επιπλέον, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι το ένα μάτι του Κύκλωπα δείχνει την απουσία πολύπλευρης οπτικής, αφού του στερεί τη δυνατότητα μιας διευρυμένης όρασης, που θα του επιτρέψει να δει, εκτός από τον εαυτό του, και την πλευρά του άλλου (Τεντοκάλη, 2011: 14-5).

Αν και οι τυφλοί δεν εισέβαλαν στο λογοτεχνικό σύμπαν μόνο ως κακοί, το στερεότυπο του κακού μονόφθαλμου αποδείχθηκε ιδιαίτερα ισχυρό στη λογοτεχνία και χρειάστηκε να περάσει πολύς καιρός μέχρι τις μέρες μας, όπου μη τρομαχτικοί μονόφθαλμοι κατακτούν την παιδική κουλτούρα, κυρίως την κινηματογραφική, και μάλλον αλλάζουν τη στάση των παιδιών απέναντί τους. Έτσι μετά τον πράσινο, ολοστρόγγυλο μονόφθαλμο Μάικ Μπαζόφσκι της ταινίας *Μπαμπούλες ΑΕ* (2001), οι στρατιές των Μίνιονς φαίνεται να κερδίζουν το δικαίωμα σε μια διαφορετικότητα που δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την κακία.

Δεδομένου ότι η τύφλωση θεωρήθηκε διαχρονικά τεράστια δυστυχία, δεν είναι παράδοξο ότι σε κάποια κείμενα έλαβε χαρακτήρα τιμωρίας. Ο Κύκλωπας τιμωρήθηκε από τον πολυμήχανο Οδυσσέα με εξόρυξη του μοναδικού του ματιού χάνοντας την ικανότητα να βλέπει, και ο Οιδίποδας επέλεξε την τύφλωση ως αυτοτιμωρία για πράξεις μιαρές που άθελά του έπραξε, εδραιώνοντας μια παραδοξότητα που τον ήθελε βυθισμένο στα σκοτάδια της άγνοιας όταν είχε τα μάτια του και του χάρισε μια γνώση επώδυνη όταν δεν έβλεπε πια. Είναι φυσικό ένας πολιτισμός, όπως ο αρχαίος ελληνικός, που λάτρεψε το φως, να θεωρεί την τύφλωση (δες Bernidaki Aldous, 1990) ως μια ιδιαίτερα δυσβάσταχτη τιμωρία (Tatti-Gartziou, 2010).

Επιπλέον, με γάμο για την όμορφη Σταχτοπούτα και τύφλωση για τις αδελφές της τελειώνει η παραλλαγή των Γκριμς, αφού μαύρα πουλιά ορμούν καταπάνω τους και τους βγάζουν τα μάτια. Αυτός φαίνεται να είναι ένας σκληρός αλλά δίκαιος τρόπος για να απαλλαγούν από τη ζήλια, μια και οι ετεροθαλείς αδελφές της δεν υπάρχουν στο παραμύθι ως τίποτε άλλο παρά μόνο σε σχέση με αυτήν που ζηλεύουν και την οποία τοποθετούν στη στάχτη, γιατί θέλουν να τη δουν νεκρή. Για αυτό και δεν καταφέρνουν να έχουν κανενός είδους σχέση με τη μητέρα τους ή τον πρίγκιπα (Ulanov & Ulanov, 1983: 24). Η τύφλωση αποτελεί ένα είδος δίκαιης τιμωρίας. Πλέον δε βλέπουν και ως εκ τούτου δε ζηλεύουν. Ίσως πάλι πάντοτε να ήταν τυφλές από φθόνο, γι' αυτό και μια κυριολεκτική τύφλωση να είναι ο μόνος τρόπος για να αποκατασταθεί ένα είδος ποιητικής ισορροπίας.

Αντίθετα, όταν η τύφλωση του κεντρικού ήρωα, οφείλεται σε μια άδικη τιμωρία που επιβάλλεται από τον αντιήρωα, η παραμυθική δικαιοσύνη απαιτεί την πλήρη θεραπεία του. Έτσι στο βραβευμένο εικονογραφημένο *Ραπουνζέλ* του Ζελίνσκυ, η μητριά, αφού διώξει τη Ραπουνζέλ από τον πύργο, προκαλεί την πτώση του πρίγκιπα με αποτέλεσμα την τύφλωσή του. Έτσι τυφλός και δυστυχισμένος περιπλανιέται στο δάσος μέχρι να συναντήσει τα δίδυμα μωρά του και την όμορφη γυναίκα του, η οποία κλαίγοντας από χαρά για την επανένωση, καταφέρνει να τον θεραπεύσει με δυο της δάκρυα που πέφτουν λυτρωτικά πάνω στα πονεμένα του μάτια.

Συμβαίνει λοιπόν οι τυφλοί, εκτός από κακοί και/ή σφάλλοντες, να συναντώνται στα κείμενα και με την ιδιότητα του αναξιοπαθούντος, δηλαδή του αθώου θύματος. Σε αυτήν την περίπτωση κάποιες αφηγήσεις προτιμούν να εστιάζουν όχι τόσο στο δράμα του αναπήρου και της οικογένειάς του, όσο στην καλοσύνη εκείνων που τον συμπονούν. Σε παρόμοιες ιστορίες το πλήθος των αναπήρων υπάρχει προκειμένου να δώσει τη δυνατότητα στους καλούς και ελεήμονες βλέποντες να επιδείξουν τις ευαισθησίες τους.

Σε ιστορίες από τη Βίβλο που εικονογραφήθηκαν για να διαβαστούν από μικρά παιδιά, αναφέρονται τα θαύματα του Χριστού, ούτως ώστε να δειχθεί το θεϊκό του μεγαλείο και η φιλεύσπλαχνη διάθεσή του. Με ένα απλό άγγιγμα στα μάτια του ευσεβούς τυφλού, ο Ιησούς κατορθώνει να τον θεραπεύσει θαυματουργικά ανακουφίζοντας τον πάσχοντα και παρέχοντας συγχρόνως περίτρανες αποδείξεις για τη θεϊκή του φύση. Σε αυτές τις περιπτώσεις η τύφλωση λειτουργεί συνεκδοχικά ως μια μορφή βαριάς δυστυχίας, γι' αυτό και συχνά εναλλάσσεται με την παραπληγία ή ακόμη και τον θάνατο. Ο τυφλός δεν έχει όνομα, αναφέρεται πάντα ως τυφλός, μια και οι σύγχρονες ευαισθητοποιημένες προσεγγίσεις για μια γλώσσα (person first language) όπου θα προηγείται το άτομο και όχι η αναπηρία (άτομο με τύφλωση και όχι τυφλός), ώστε να γίνεται φανερό ότι η προσωπικότητα ενός ανθρώπου καθορίζεται και από άλλα χαρακτηριστικά και δεν μονοπωλείται από την αναπηρία του, απέχει πολύ από τη λογική των εποχών που περιγράφονται στη Βίβλο.

Παρόμοιες αντιλήψεις επαναλαμβάνονται και σε μια εικονογραφημένη διασκευή από τις *Νησιώτικες Ιστορίες* του Αργύρη Εφταλιώτη, τη *Στραβοκώσταινα*. Το βιβλίο διηγείται την ιστορία ενός ζευγαριού του Κώστα, που εξαιτίας ενός ατυχήματος πήρε το παρατσούκλι Στραβοκώστας, και της γυναίκας του της Δέσποινας, που έμελλε να γίνει γνωστή ως Στραβοκώσταινα. Στη συγκεκριμένη ιστορία η τύφλωση του άτυχου Κώστα χρησιμεύει ως το μέσον για να μπορέσει να φανεί η αγάπη και η αξιοσύνη της γυναίκας του που κατάφερε να συμπαρασταθεί στον άντρας της, να αναθρέψει τα παιδιά τους και να αυξήσει την περιουσία τους. Ενδεικτικό των αντιλήψεων σχετικά με την τύφλωση το προσωνύμιο Στραβοκώστας, όπου το πρώτο συνθετικό «στραβός», περιγράφει μια αισθητηριακή αναπηρία και συγχρόνως, όπως και τα συνώνυμα «γκαβός», «γκαβούλιακας», «στραβάδι», κ.ά., αποτελεί για τους βλέποντες μια άκρως υβριστική προσφώνηση. Στην περίπτωση μάλιστα της συζύγου του η ρατσιστική γλώσσα ενισχύεται και από σεξιστικά στερεότυπα, αφού εκείνη δεν είναι πλέον η Δέσποινα, αλλά η σύζυγος του ανάπηρου (Στραβοκώσταινα).

Παράλληλα, και στις εικονογραφημένες εκδοχές γνωστών ιστοριών, υπάρχουν φορές όπου η τύφλωση αντιμετωπίζεται ως υπεραναπλήρωση και χαρακτηρίζει το άτομο που στερήθηκε ικανότητες του σώματος, βλέπε όραση, για να κερδίσει κάτι πολύ σπουδαιότερο, την ενόραση. Χαρακτηριστικές οι περιπτώσεις του Ομήρου και του Τειρεσία, που σηματοδοτούν χαρίσματα έξω από κοινά και ίσως τα ανθρώπινα. Ειδικά για την εικόνα του τυφλού ραψωδού που κάνει την εμφάνισή της και στο παιδικό βιβλίο αξίζει

να σημειωθεί ότι αυτή υπακούει σε μια μακριά παράδοση μη βλεπόντων μεταδοτών προφορικής λογοτεχνίας. Ο Jacob Grimm *Ομιλία για την γεροντική ηλικία*, αναφέρει τους Γερμανούς και Σέρβους παραμυθάδες που αναπαριστώνται ως τυφλοί, κυρίως γιατί η αυτοσυγκέντρωση και η απουσία οπτικών ερεθισμάτων που θα τους αποσπούν καθιστούν τους θεματοφύλακες μιας προφορικής παράδοσης περισσότερους μνήμονες. Άλλωστε, αντίθετα από τη δική μας εγγράμματη εποχή, σε μια περίοδο προφορικότητας, μόνο η έλλειψη ακοής και όχι οράσεως, θα αποτελούσε πραγματικό εμπόδιο συμμετοχής στην κουλτούρα (Jacob Grimm στο Schmiesing, 2014: 30).

Στον χώρο του παιδικού βιβλίου δεν είναι συνηθισμένες οι περιπτώσεις όπου η τυφλότητα παίρνει τη μορφή μιας κατ' όνομα δυσκολίας που επιτρέπει στο άτομο να αποκτήσει πρόσβαση στον εσώτερο εαυτό του και να κερδίσει την αυτογνωσία –όπως για παράδειγμα, στο μυθιστόρημα *Σουέλ,* όπου ο καπετάνιος είδε καθαρά τη δική του ζωή και όσων ήταν δίπλα του μόνο όταν έπαψε να βλέπει– ενεργοποιώντας ετερόφιλες (=φιλικές προς την ετερότητα της ασθένειας) εμπειρίες τυφλότητας, που αμβλύνουν τον ανοίκειο χαρακτήρα της (Δεληκάρη, 2010).

Μοναδική ίσως εξαίρεση, όπου η τυφλότητα λειτουργεί ως περιήγηση στα μαγικά μονοπάτια της φαντασίας, αλλά και καταβύθιση στις βαθιές στοές του ασυνειδήτου και τους νοσταλγικούς δαιδάλους της παιδικότητας, επιχειρείται στο ενδιαφέρον βιβλίο *The sound of colors*, το οποίο στο κινεζικό πρωτότυπο έφερε τον τίτλο *Υπόγειος σιδηρόδρομος*. Ένα κορίτσι που πρόσφατα έχασε την όρασή της, με τη βοήθεια του ραβδιού της, κατεβαίνει στον υπόγειο σιδηρόδρομο και μέχρι το τέλος του βιβλίου θα επιβιβαστεί και θα αποβιβαστεί σε τρένα, θα ανέβει και θα κατέβει σε πλατφόρμες, θα αλλάξει συρμούς, θα περιπλανηθεί σε αποβάθρες, θα συναντήσει άλλους συνταξιδιώτες, θα μπει και θα βγει σε σήραγγες, θα μετακινηθεί σε υπόγειες στοές και υπέργειους ενδιάμεσους σταθμούς, μέχρι να βρει το φως που στερήθηκε και καίει μέσα στην καρδιά της.

Σε ένα ταξίδι που θυμίζει πολύ τη Χώρα των θαυμάτων, έτσι που το πραγματικό, η καθημερινότητα του υπόγειου σιδηρόδρομου, εναλλάσσεται με το ονειρικό, όπου ελέφαντες ντυμένοι με παρδαλά κουστούμια μπορούν να επιβιβάζονται σε τρένα, καρχαρίες να κολυμπούν δίπλα στις ράγες, και πιγκουίνοι να περιμένουν στην είσοδο του σταθμού κρατώντας ομπρέλες, η μικρή, ως άλλη Αλίκη, κατεβαίνει σε ένα σύμπαν μαγικό και ακατανόητο και χάνεται σε μια περιπλάνηση γεμάτη από το σουρεαλισμό του ονείρου, και από την οποία δε λείπει ούτε ο γνωστός λαγός, αφού και εδώ, έστω και χωρίς άσπρα γάντια και ρολόι, απεικονίζε-

ται να εποπτεύει την αλλόκοτη κάθοδο. Σαν η κατάβαση στα σκοτάδια των σπλάχνων της γης να είναι ο μοναδικός τρόπος για να ξανακερδηθεί το χαμένο φως, το κορίτσι αναμετριέται με πανανθρώπινες μνήμες θαμμένες βαθιά στο χώμα (δες τους σκελετούς των κοιμισμένων δεινοσαύρων), έργα ανθρώπων που πέρασαν (δες τα έργα του Ματίς πάνω στους συρμούς), παραμύθια που ειπώθηκαν (δες την Κοκκινοσκουφίτσα ή τον Τενεκεδένιο από το *Μάγο του Οζ* ως επιβάτες στα τρένα), και την αλήθεια του αδύνατου, του απίστευτου, προκειμένου να αναδυθεί ξανά στην επιφάνεια και να ξανακερδίσει την ευλογία των χρωμάτων.

Και αυτή δεν είναι η μόνη φορά που η τυφλότητα δεν παραπέμπει στη γνωστή αναπηρία, αφού ενδέχεται σε ιστορίες για παιδιά η τύφλωση να αποκτά λειτουργία μεταφοράς, και να παρατηρείται σε κυριολεκτικό επίπεδο μόνο και μόνο για να δηλώσει μια έλλειψη που εκδηλώνεται πνευματικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το βραβευμένο βιβλίο *Seven blind mice*, όπου τα ποντίκια παρουσιάζονται τυφλά, επειδή είναι ανίκανα να αντιληφθούν την πραγματικότητα. Η ιστορία, που βασίζεται σε έναν παλιό ινδικό μύθο, αναφέρεται στο άγνωστο «Κάτι» που αναστάτωσε τα ποντίκια, τα οποία, ένα κάθε μέρα, αναλαμβάνουν να το επισκεφτούν και να διαφωτίσουν τα άλλα για την ταυτότητά του. Όμως καθένα από αυτά επικεντρώνεται σε ένα χαρακτηριστικό τους και ανακοινώνει τη δική του αλήθεια –π.χ. το πόδι, «είναι ένας κίονας», το αυτί «είναι μια βεντάλια» κ.ο.κ.. Μόνο την έβδομη μέρα θα γίνει φανερό ότι η Αλήθεια χρειάζεται όλες τις «μικρές» αλήθειες, που, αν και διαφωνούν μεταξύ τους, συνθέτουν τη μεγάλη εικόνα που είναι πάντοτε πλουραλιστική και πολύπλευρη. Στο συγκεκριμένο βιβλίο η τύφλωση δεν αντιμετωπίζεται στην κυριολεκτική της διάσταση ως η γνωστή αισθητηριακή αναπηρία, αλλά σε μεταφορικό επίπεδο ως αφηγηματικό στοιχείο με χαρακτηρολογική αξία.

Η τακτική αυτή δεν είναι ανοίκεια στο παραμυθικό σύμπαν, όπου η μεταφορική σημασία της γλώσσας συχνά προσλαμβάνει κυριολεκτική σημασία (Tatar, 1987: 80). Έτσι η μητέρα/ μητριά που είναι κακή σαν δράκαινα, γίνεται πραγματική δράκαινα, ενώ το κορίτσι που απεχθάνεται τον αιμομικτικό γάμο με τον πατέρα της, με άλλα λόγια αρνείται να του δώσει το χέρι της, γίνεται το *Κορίτσι χωρίς χέρια* του ομώνυμου παραμυθιού. Σύμφωνα με την έκφραση των Mitchell & Sharon (2000: 47-8) βρισκόμαστε μπροστά σε ένα φαινόμενο «υλοποίησης της μεταφοράς» ("materialization of metaphor"), όπου μια αφηρημένη έκφραση καταγράφεται πάνω στο σώμα του ήρωα ως μια ορατή κατάσταση.

Από την άλλη, από το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο απουσιάζει η τάση που ο Jernigan (1974) θα αποκαλούσε «ανωμαλία και απανθρωποίηση», όπου η έλλειψη όρασης λειτουργεί ως απέκδυση του ήρωα από κάθε ανθρώπινη ιδιότητά του μεταμορφώνοντάς τον σε ένα θλιβερό ανδρείκελο, ένα αξιολύπητο κακέκτυπο ανθρώπινου όντος. Τέτοια περίπτωση συνιστά το μυθιστόρημα ενηλίκων του Σαραμάγκο *Περί τυφλότητας*, όπου η τύφλωση περιγράφεται σε μια σαφώς ανορθόδοξη ιατρική βάση, ως επιδημική νόσος που βυθίζει τον πάσχοντα σε ένα βασανιστικά αδιαπέραστο κατάλευκο φως. Καθώς οι κάτοικοι μολύνονται με ραγδαίους ρυθμούς από την επικίνδυνη αρρώστια, σε ένα σκηνικό τυφλής βίας και τρόμου κάθε ίχνος δικαίου και ανθρωπιάς καταλύεται, η επιβίωση καταντά προβληματική, η ηθική παραμερίζεται και ο απόλυτος εφιάλτης γίνεται πραγματικότητα.

Από την άλλη, στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όλα τα βιβλία που ως θέμα έχουν την τύφλωση και στα οποία καθίσταται εμφανής ο στόχος της ενημέρωσης για θέματα αναπηρίας και η πρόθεση της ευαισθητοποίησης του αναγνωστικού τους κοινού μέσω της ενδεδειγμένης και πολιτικώς ορθής άποψης. Γι' αυτό κάποιες φορές, παράλληλα με την ιστορία δίνονται πληροφορίες σχετικά με την αναπηρία, και καταβάλλεται προσπάθεια να εξοικειωθούν οι βλέποντες αναγνώστες με στοιχεία της κουλτούρας των τυφλών –στο τέλος του *Private and confidential* παρατίθεται το αλφάβητο braille και ένα γράμμα, το οποίο καλείται να αποκρυπτογραφήσει ο αναγνώστης. Συχνά επίσης υπάρχουν πρόλογοι γραμμένοι από ειδικούς επιστήμονες που αγωνιούν να ενημερώσουν για την αξία του βιβλίου στην ευαισθητοποίηση του γενικού πληθυσμού (*A cane in the hand*), ενώ πολλές φορές οι δημιουργοί των βιβλίων σχετίζονται με άτομα με προβλήματα όρασης, είτε ως συγγενείς (η συγγραφέας του *The secret code* έχει έναν τυφλό αδελφό) είτε ως δάσκαλοι (ο Brian από το *Brian's Bird* ήταν πραγματικός μαθητής της συγγραφέως), ενώ σπανιότερα είναι οι ίδιοι τυφλοί (η συγγραφέας του The view from under the pew).

Η τάση που διαμορφώνεται από το σύνολο των σύγχρονων βιβλίων, ελληνικών και ξενόγλωσσων, είναι η αντίληψη ότι άτομα με τύφλωση υπάρχουν στην κοινωνία δίπλα μας, αποτελούν ισότιμα μέλη της κοινότητας, ζουν μια φυσιολογική ζωή, μολονότι με έναν τρόπο διαφορετικό τουλάχιστον ως προς κάποια σημεία. Στην παρουσίαση της τύφλωσης συνήθως η έμφαση δεν τοποθετείται στο τι δεν μπορούν να κάνουν τα άτομα με προβλήματα όρασης, πόσο δηλαδή υπολείπονται των «φυσιολογικών», αλλά υπογραμμίζονται οι δυνατότητες που έχουν, αυτά που καταφέρνουν, προβάλλοντας κυρίως τις ομοιότητες, αντί των διαφορών, από το γενικό πληθυσμό.

Επιπλέον, συμβαίνει συχνά σε βιβλία με θέμα την τύφλωση να αναδεικνύονται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα τυφλά άτομα, αφού η αποδοχή τους από την κοινότητα δεν είναι πάντα αυτονόητη. Για παράδειγμα, στη *Φένια την αγαπημένη των ήχων* ο αδερφός της αναφέρει τα προβλήματα που αντιμετώπισε η τυφλή ηρωίδα στο σχολείο από μια ομάδα «παλικαράδων». Ωστόσο, η δασκάλα με παρέμβασή της, τους έκανε κοινωνούς της εμπειρίας της τυφλότητας –με κλειστά μάτια αναγνωρίζουν μυρωδιές και πρόσωπα και προσπαθούν να κινηθούν στον χώρο– και κατάφερε να εξαλείψει τις άσχημες συμπεριφορές, δίνοντας στην ιστορία το συνηθισμένο αίσιο τέλος, που σήμερα είναι η αποδοχή του ατόμου με προβλήματα όρασης, ενώ κάποια χρόνια πριν θα ήταν η θεραπεία, ενίοτε θαυματουργή, των πασχόντων (δες τις ταινίες μελό του παλιού ελληνικού κινηματογράφου στο Μαρινάκης, 2009).

Αντίθετα στο εξαιρετικό *Με τα μάτια της καρδιάς*, στο οποίο ο τυφλός Ουγκό αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο τις δυσκολίες που αντιμετώπισε όταν εγκατάλειψε το σχολείο τυφλών για ένα γενικό σχολείο, το τέλος προβάλλει ανοικτό σε διαφορετικές εκτιμήσεις. Σε μια αφήγηση που δεν καταφεύγει στις εύπεπτες συνταγές του στυλ πρόβλημα -παρέμβαση ενηλίκου- ευτυχισμένη κατάληξη, και η ζωή του Ουγκό παρουσιάζει τις συνηθισμένες διακυμάνσεις ενός αληθινού παιδιού, το τέλος της ιστορίας αφήνει την ίδια γλυκόπικρη γεύση που έχει συνήθως η πραγματική ζωή.

Από την άλλη, μολονότι η παρουσίαση των δυσκολιών που συνεπάγεται η τύφλωση προσδίδει στα κείμενα έναν τόνο ρεαλισμού, υπάρχουν φορές που ανάλογη τακτική ενδέχεται να μετατρέψει το άτομο με περιορισμένη όραση σε αξιοθρήνητο περίγελο. Παιδικά βιβλία όπως το *Glasses for D.W.*, στο οποίο η απουσία των γυαλιών του Άρθουρ, τον κάνει να μπερδεύει συνηθισμένα αντικείμενα (π.χ. ένα κούτσουρο για σκυλί, ένα καπέλο για νυχτερίδα), ή το *Ben's Glasses*, όπου ο μικρός Ben χωρίς τα γυαλιά του κάνει ένα σωρό γκάφες –περνά τον καλόγερο της τάξης, τη στημένη σφουγγαρίστρα και μια καρέκλα για συμμαθητές του ή μπαίνει στην τουαλέτα των κοριτσιών– μάλλον εντάσσονται σε μια μακροχρόνια, σκληρή παράδοση που έβλεπε τον ανάπηρο ως την αγαπημένη διασκέδαση των «φυσιολογικών».

Επίσης σε ορισμένα βιβλία που αναφέρονται στην τύφλωση παρατηρείται και μια απόπειρα οικειοποίησης του διαφορετικού τρόπου αντίληψης του κόσμου από ένα τυφλό άτομο. Στο βιβλίο *The seeing stick*, για παράδειγμα, η κόρη του αυτοκράτορα της Κίνας που γεννήθηκε τυφλή ήταν πολύ δυστυχισμένη μέχρις ότου εμφανίστηκε στο παλάτι ένας σοφός γέρος, που με τη βοήθεια ενός ραβδιού που πάνω του σκάλιζε σκηνές από

τον κόσμο, τη βοήθησε να μάθει να βλέπει με … τα δάκτυλα. Η χρήση της αφής στην αντίληψη του κόσμου απετέλεσε τη λύση του προβλήματος της πριγκίπισσας, η οποία στη συνέχεια τη χρησιμοποίησε και στην εκπαίδευση των τυφλών παιδιών του Πεκίνου.

Καλύτερο όλων το βιβλίο με τον παράδοξο τίτλο *The black book of colors* που αρχίζει «Ο Thomas λέει ότι το κίτρινο έχει τη γεύση της μουστάρδας και είναι απαλό σαν το φτερό του νεοσσού» και τελειώνει «Ο Thomas αγαπάει όλα τα χρώματα γιατί μπορεί να τα ακούσει, να τα μυρίσει, να τα πιάσει, και να τα γευτεί». Σε ένα ολόμαυρο βιβλίο, όπου το ευσύνοπτο κείμενο προσφέρεται και σε γλώσσα braille και η κατάμαυρη εικονογράφηση αισθητοποιείται όχι μόνο μέσω της οράσεως, ως μαύρα γυαλιστερά σχέδια πάνω σε ομόχρωμο ματ φόντο, αλλά και της αφής ως ανάγλυφες επιφάνειες, είναι φανερή η προσπάθεια να περιγραφεί η αντίληψη των χρωμάτων μέσω όλων των άλλων αισθήσεων. Το βιβλίο αρνείται να υπηρετήσει τον τρόμο του μαύρου, όπως απηχείται στην κοινή αντίληψη που συλλαμβάνει την τύφλωση ως βασανιστικό σκοτάδι και τρομαχτικό έρεβος, και επιλέγει τη συμφιλίωση μαζί του μέσω της μονοχρωμίας της έκδοσης, αλλά και ενός κειμένου που δηλώνει σαφώς ότι το μαύρο είναι ο βασιλιάς όλων των χρωμάτων, αφού έχει το άρωμα των μεταξένιων μαλλιών της μητέρας.

Τα περισσότερα βιβλία με θέμα την τύφλωση ανήκουν στον χώρο της ρεαλιστικής ιστορίας, αφού η χωροχρονική πλαισίωση των γεγονότων, οι ήρωες και τα επεισόδια που αφηγούνται είναι πολύ κοντά στην καθημερινότητα των αναγνωστών. Εξαίρεση για τα ελληνικά δεδομένα αποτελεί το βιβλίο *Μόζα η γάτα, Μια μαγική νύκτα*, που, παρά την προσωποποίηση της τυφλής γάτας, παραμένει ένα βιβλίο γνώσεων με αφηγηματικό μανδύα, αφού η ατελής «ιστορία» δεν μπορεί να συγκαλύψει το βασικό στόχο του βιβλίου και της σειράς, να δώσει όσο το δυνατόν περισσότερες και ακριβείς πληροφορίες για αναπηρίες.

Αντίθετα, από το ελληνικό εικονογραφημένο βιβλίο λείπουν βιογραφίες, όπως για παράδειγμα το *Six Dots* που αναφέρεται στην ιστορία του Louis Braille, ο οποίος, τυφλός από τα πέντε του, στην ηλικία των δεκαπέντε τελειοποίησε την ομώνυμη γραφή. Μάλιστα το βιβλίο είναι σημαντικό γιατί δεν υπογραμμίζονται οι δυσκολίες που περνούν οι άνθρωποι με προβλήματα όρασης –συμβαίνει σε άλλες βιογραφίες για το ίδιο πρόσωπο– αλλά δίνει έμφαση στην επινοητικότητα, το πείσμα και τη δημιουργικότητα ενός ατόμου που συνέβη να είναι τυφλό.

Πολύ συχνά σε παρόμοια βιβλία επιλέγεται ο τυφλός χαρακτήρας να είναι παιδί, ούτως ώστε οι ανοίκειες εμπειρίες που περιγράφονται, άλλοτε

από τους ίδιους τους αναπήρους και άλλοτε από πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, να αντιστοιχούν σε γνωστές συμπεριφορές. Εξαίρεση αποτελεί η σειρά *The adventures of Missy Mouse*, όπου η ηρωίδα, ένα εξανθρωπισμένο ποντίκι με προβλήματα όρασης καταφέρνει να ζήσει μια φυσιολογική ζωή χωρίς να έχει διαρκώς την ανάγκη κάποιου βλέποντος –πηγαίνει μόνη της στο γιατρό, έξω για πικ νικ κ.ά. Η λύση ενός εξανθρωπισμένου ποντικιού επιλέγεται και ως ένας τρόπος επιεικέστερης απεικόνισης μιας δύσκολης κατάστασης, αφού, όταν η «δυστυχία» χτυπά ένα ποντίκι, είναι λιγότερο επώδυνη από την περίπτωση που εκείνη θα έπληττε ένα παιδί.

Άλλωστε, ενώ στα σχετικά βιβλία καταβάλλεται προσπάθεια η τύφλωση να παρουσιαστεί χωρίς αρνητικό πρόσημο ως μια αποδεκτή διαφορετικότητα, εντούτοις η επιφανειακή άνεση συχνά υποσκάπτεται από ένα υπόρρητο δέος απέναντί της, αφού μάλλον εξακολουθεί ως θέμα να δημιουργεί αμηχανία και να αντιμετωπίζεται με μουδιασμένα μισόλογα και σαστισμένες σιωπές. Γι' αυτό συχνά τα πράγματα δεν λέγονται με το όνομά τους, κάτι που ενδεχομένως δημιουργεί προβλήματα κατανόησης στους νεαρούς αναγνώστες.

Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Ονειρεύομαι με τα μάτια της καρδιάς*, όπου ο κεντρικός χαρακτήρας ένα παιδί του σήμερα καταφέρνει να υποφέρει μια πεζή πραγματικότητα μόνο με τη βοήθεια της φαντασίας –στο μποτιλιάρισμα φαντάζεται διαπλανητικά ταξίδια, στην αναμονή στο γραφείο του μπαμπά γίνεται υπεύθυνος βάρδιας στον πύργο ελέγχου κ.λπ.– αντιμετωπίζει μια μικρή που συναντά στα κίτρινα μονοπάτια των δρόμων ως πριγκίπισσα των ονείρων του. Και παρόλο που πάντα υπάρχει ένας υπαινιγμός, ακόμη και εικονογραφικός, ότι το κορίτσι είναι τυφλό, αυτή της η ιδιότητα δεν δηλώνεται ποτέ, αφού το παιχνίδι φαντασίας λειτουργεί ως η εύσχημη πρόφαση ούτως ώστε το ραβδί που κρατά στα χέρια της να μην αναφερθεί ποτέ ως μπαστούνι τυφλών, τα κίτρινα μονοπάτια να μην κατονομαστούν ως οδηγοί όδευσης τυφλών και η αδεξιότητά της να εκληφθεί ως γαλαζοαίματη μεγαλοπρέπεια. Παρομοίως και στο έτερο ελληνικό εικονογραφημένο, *Φένια η αγαπημένη των ήχων*, που αρχίζει με τη φράση «Στην τυφλόμυγα κερδίζει πάντα η Φένια» πουθενά δεν αναφέρεται ότι εκείνη αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης, αφού το βιβλίο προτιμά, αντί να εξηγήσει πού αντιμετωπίζει δυσκολίες το κορίτσι, να δηλώσει σε τι είναι καλή.

Ανάλογη στάση τηρούν και οι τίτλοι των σχετικών βιβλίων που συχνά είναι τόσο απροσδόκητοι όσο το *See the ocean*, όταν τιτλοφορεί μια ιστορία που αναφέρεται σε μια μικρούλα η οποία λατρεύει τον ωκεανό και μπορεί να τον αντιληφθεί/ να τον δει από πολύ μακριά, παρότι είναι τυφλή. Σε έναν

πολιτισμό κατά βάση οπτικό και σε ένα παιχνίδι όπου το ρήμα «βλέπω» δεν νοείται κυριολεκτικά, αλλά με τις πρόσθετες σημασίες του ως αντιλαμβάνομαι, κατανοώ, συναντώ (π.χ. να βλεπόμαστε), εξετάζω (π.χ. τον είδε γιατρός), προσανατολίζομαι (π.χ. το σπίτι βλέπει θάλασσα) ή προεικάζω (δεν βλέπω να βρέχει), ακόμη και ένα παιδί χωρίς όραση μπορεί να δει.

Από την άλλη, μάλλον διακριτική φαντάζει η εικονογράφηση στην απεικόνιση της τύφλωσης. Σε αντιδιαστολή με γνωστούς πίνακες τυφλών –δες *Celestina* του Πικάσο ή *Η παραβολή του τυφλού* του Μπρίγκελ– όπου απεικονίζονται τα αδειανά μάτια των αναπήρων, αλλά και παλιότερες εικονογραφήσεις, όπου ο τυφλός συνήθως ξεχώριζε από το άδειο του βλέμμα, την ανασφαλή στάση του σώματος ή την προσθήκη οδηγού (στο μάντη Τειρεσία), στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο συνήθως η τύφλωση δηλώνεται εικονογραφικά με την παρουσία μπαστουνιού και μαύρων γυαλιών (π.χ. *The Rainbow Joe*), με τα κλειστά βλέφαρα και την απουσία βλεμματικής επαφής τόσο με τους άλλους ήρωες όσο και με τον αναγνώστη (*Φένια, η αγαπημένη των ήχων*). Ο άνθρωπος με προβλήματα όρασης συχνά εικονογραφείται σε θέση ενεργητική, αυτόνομος, μέσα αλλά και έξω από το σπίτι –δες, για παράδειγμα, το μικρό Hershel στο *Cakes and Miracles* που μόνος του σκαρφαλώνει στα δέντρα ή πιάνει βατράχια στη λίμνη– αφού ο περιορισμός του αποκλειστικά σε εσωτερικούς χώρους λειτουργεί ως σημείο ανελευθερίας και ανημποριάς. Συχνότατα ο τυφλός τοποθετείται στο κέντρο της σελίδας προκειμένου να στρέψει τα βλέμματα πάνω του, κάτι που ενισχύεται σε εικονογραφήσεις όπως εκείνη της Φένιας στο ομώνυμο βιβλίο, όπου ομόκεντροι κύκλοι φιλοξενούν τους συμμαθητές της σε ένα σύμπαν με πρωταγωνίστρια την ίδια. Συγχρόνως κάποιες φορές στο φόντο υπάρχουν ενδείξεις για μία κοινωνία που σέβεται τις αναπηρίες (π.χ. ειδική σήμανση στους δρόμους).

Αναφορικά με τη χρήση των χρωμάτων, τα βιβλία της τύφλωσης φαίνεται να καλύπτουν κάθε δυνατή επιλογή, από τα αποκλειστικά κατάμαυρα βιβλία (*The black book of colors*), και αυτά με την έντονη παρουσία ασπρόμαυρης εικονογράφησης (*The seeing stick*), σκούρων τόνων και θαμπάδων (*Με τα μάτια της καρδιάς*), που επιχειρούν βίωση της εμπειρίας της τυφλότητας από τους βλέποντες αναγνώστες, έως βιβλία με ζωντανά, χαρούμενα χρώματα (*The Rainbow Joe*), που αποκαλύπτουν πως ακόμη και ένας τυφλός μουσικός μπορεί να παίζει μέσω της μουσικής του με τα χρώματα σε μια ανάμειξη που, αν ήταν κυριολεκτική, θα σχετιζόταν άμεσα με τη «συναισθησία» (για τη συναισθησία δες Ward, 2009).

Συμπερασματικά θα υποστηρίζαμε ότι έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς η τύφλωση εγγράφεται στο παιδικό βιβλίο, καταφέρνοντας μέσω μιας ακρο-

βατικής ισορροπίας να συνταιριάξει τάσεις και απόψεις που επιτρέπουν σε παλιότερα κείμενα και παρωχημένες ιδεολογίες να συνυπάρξουν με σύγχρονες αφηγήσεις που επιδιώκουν να ευαισθητοποιήσουν τους αναγνώστες στα νέα δεδομένα. Και μόνο ο κριτικός αναγνώστης, τυφλός ή βλέπων, καταφέρνει να δει πίσω από τις λέξεις ότι τελικώς η αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης και της τύφλωσης, αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Bernidaki Aldous, E. (1990). *Blindness in a culture of light*. New York: P. Lang.
Bryant, J. (text) & Kulikov, B. (images) (2016). *Six dots: A story of young Louis Braille*. New York: Random House.
Brown, M. (1996). *Glasses for D.W*. New York: Random House.
Condra, E. (1994). *See the ocean*. Tennessee: Inclusive Books.
Cottin, M. (text) & Faria, R. (images) (2008). *The black book of colors*. Toronoto: Groundwood Books.
Davis, P. A. (2000). *Brian's bird*. Walnut Creek: Shens Books.
Diamond, G. (2010). *Cakes and miracle*. USA: Marshall Cavendish Children.
Winters, D. (2008). *The View from under the pew*. Nashville: Abingdon Press.
Dresang, E. T. (1999). *Radical change: Books for youth in a digital age*. New York, Dublin: The Wilson Company.
Jernigan, K. (1974). *Blindness: Is Literature Against Us?* (Cassette). Chicago: National Federation of the Blind Annual Convention.
Johnson, D. (1996). *Ben's glasses.* New York: Grosset & Dunlap.
Liao, J. (2006). *The sound of colors. A journey of the imagination*. New York: Little, Brown and company.
Litchfield, A. B. (1977). *A cane in her hand*. USA: Albert Whitman & Company
Mitchell, D. & Sharon, S. (2000). *Narrative prosthesis disability and the dependence of discourse*. Ann Arbor: University of Michigan.
Rau, D. M. (1998). *The secret code.* Danbury: Children's Press.
Ripley, M. (2003). *Private and confidential: a story about braille*. New York: Dial Books for Young Readers.
Schmiesing, A. (2014). *Disability, deformity and discourse in the Grimm's fairy tales*. Detroit: Wayne State University Press.
Strachan, L. (text), Gomes, C. (images) (2013-2014). *The adventures of Missy Mouse* (series). USA: Createspace.

Strom, M. D. (1999). *Rainbow Joe and me*. New York: Marshall Cavendish Children.

Tatar, M. (1987). *The hard facts of Grimms' fairy tales*. Princeton: Princenton University Press.

Tatti-Gartziou, A. (2010). *Blindness as punishment*. In M. Christopoulos, E. Karakantza & O. Levaniouk (eds) *Light and darkness in ancient Greek myths and religion* (pp. 181-190). Lanham: Lexington books.

Ulanov, A. B, & Ulanov, B. (1983). *Cinderella and her sisters: The envied and the envying*. Philadelphia: Westminster Press.

Ward J. (2009). *Ο βάτραχος που κόαζε μπλε*. Αθήνα: Πεδίο.

Yolen, J. (1977). *The seeing stick.* New York: Crowell.

Young, E. (2002). *Seven blind mice.* New York: Putnam Juvenile

Zelinsky, P.O. (2006). *Ραπουνζέλ*. Μτφ. Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Μίνωας.

Ελληνόγλωσση

Αλεξάνδρου, Γ. (κείμενο), Λαδά, Ε. (εικόνες) (2015). *Φένια, η αγαπημένη των ήχων*. Αθήνα: Πατάκη.

Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ. (κείμενο), Βαβούρη, Ε. (εικόνες). (2015). *Ονειρεύομαι με μάτια ανοιχτά*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γιαννικοπούλου, Α. (2013). *Ούτε γαλάζιοι, ούτε ροζ: Ομοφυλόφιλοι χαρακτήρες σε εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά*. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Γ. Παπαδάτος & Γ. Παπαντωνάκης (Επιμ.), *Γυναικείες και Ανδρικές Αναπαραστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους* (σσ. 171-183). Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Δεληκάρη, Π. (2010). *Αναπαραστάσεις της τυφλότητας σε σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα.* http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Delikari_Paraskevi.pdf ανακτήθηκε 5/10/2016.

Εφταλιώτης, Α., Πούλος, Κ. (κείμενο), Ανδρικόπουλος, Ν. (εικόνες) (2000). *Η Στραβοκώσταινα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Καρυστιάνη, Ι. (2006). *Σουέλ*. Αθήνα: Καστανιώτης

Λενέν, Τ. (κείμενο) Πουαρέ, Φ. (εικόνες) (2001). *Με τα μάτια της καρδιάς*. (μτφρ. Α. Καρακίτσιος). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Μαρινάκης Χ. (2009). Τα παιδιά με αναπηρία στον ελληνικό κινηματογράφο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *9,* 94-106.

Νευροκοπλή, Β. (κείμενο) & Ανδρικόπουλος, Ν. (εικόνες) (2008). *Το παραμύθι της μουσικής*. Αθήνα: Λιβάνης.

Σαραμάγκου, Ζ. (2008). *Περί τυφλότητος.* (Μτφρ. Α. Ψυλλιά), Αθήνα: Καστανιώτης.

Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μόζα η γάτα, μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.
Τεντοκάλη, Α. (2011). *Τα 'παρεξηγημένα' τέρατα της ελληνικής μυθολογίας*. Αθήνα: Mangel, Wurzel.

ABSTRACT

Although disability, including blindness, is usually an exception in the area of the illustrated children's book, blind heroes make their appearance in it. The relevant books appear to fall into two categories. The first category is consisted of books where blindness is shown as a typical hero's characteristic and it is contributed to the form of the plot and especially to the character structure. The second category includes books where blindness is the main issue (issue books) with the objective to inform and to sensitize the readers.

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Καθηγήτρια Παιδικής Λογοτεχνίας Τ.Ε.Α.Π.Η. Ε.Κ.Π.Α.
Σταδίου 5, 105 62 Αθήνα
E-mail: aggianik@ecd.uoa.gr

Μαγδαληνή Ζαγουράκη
Πτυχιούχος Τ.Ε.Α.Π.Η. Ε.Κ.Π.Α.
Κυδαθηναίων 20, 105 58 Αθήνα
E-mail: sapy-1994@hotmail.com

Η συνθήκη της αναπηρίας στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: η περίπτωση του εικονογράφου Νικόλα Ανδρικόπουλου

Μαριάννα Μίσιου, Ασημίνα Τσιμπιδάκη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με βάση τις απόψεις σύγχρονων θεωρητικών ρευμάτων που επηρεάζουν την εκπαίδευση και τις πρακτικές του γραμματισμού, όπως αυτών της κριτικής παιδαγωγικής (Giroux, 2011), της πολιτισμικής ανθρωπολογίας (Gee, 1996) και των πολιτισμικών σπουδών (Eagleton, 1983. Culler, 2013), η ιδέα ότι η λογοτεχνία και οι τρόποι ανάγνωσής της αντιπροσωπεύουν και παράγουν κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές πρακτικές και νοήματα, κερδίζει έδαφος. Μέσα από τη λογοτεχνία, το παιδί κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο, έρχεται σε επαφή με πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν και να διαμορφώσουν την υποκειμενικότητά του (Kress, 1996: 22).

Επιπλέον, στο πλαίσιο των θεωριών για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ενσωματώνονται και αναδεικνύονται φαινόμενα, όπως τα στερεότυπα και η προκατάληψη. Ο άνθρωπος αναζητά τις πληροφορίες, που επαληθεύουν τις απόψεις του, ενώ αγνοεί εκείνες που τείνουν να τις αποσταθεροποιήσουν. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Moscovici *«εάν έχουμε κάποια ιδέα ή κάποια αναπαράσταση γι' αυτό που κάποιο άλλο πρόσωπο πρέπει να είναι, προσπαθούμε με όλα τα μέσα που διαθέτουμε να την επαληθεύσουμε. Ειδικότερα, διαμορφώνουμε τις σχέσεις, χειριζόμαστε την κατάσταση κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να προκαλέσουμε εκ μέρους του άλλου προσώπου τις συμπεριφορές που ανταποκρίνονται στην πίστη μας γι' αυτό»* (1995: 77). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάζουν, λοιπόν, και το παιδί, καθώς διαμορφώνουν την άποψή του για ό,τι το περιβάλλει.

Ένας από τους τόπους, στους οποίους δρομολογούνται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, είναι και η λογοτεχνία. Η μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί πηγή γνώσης σχετικά με τις τάσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Το μήνυμα που εκπέμπεται στα κείμενα των βιβλίων μπορεί να επηρεάσει τις αναπαραστάσεις των παιδιών με το να επιβεβαιώνει ή να θέτει υπό αμφισβήτηση τις πεποιθήσεις τους και/ή τις γνώσεις και τις εμπειρί-

ες τους. Είναι, λοιπόν, σημαντικό το είδος των βιβλίων, με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή.

Θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τη θέση που κατέχει το θέμα της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, καθώς η έρευνα για τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία είναι ακόμα περιορισμένη τόσο διεθνώς (με εξαίρεση κάποιες μελέτες στην αγγλική γλώσσα) όσο και στην Ελλάδα (Κανατσούλη, 2014: 154).

ΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ, ΕΜΠΝΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Σε αντίθεση με τα βιβλία που χρησιμοποιούν μόνο κείμενο, το εικονογραφημένο βιβλίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνέργεια, την αλληλεπίδραση και τις συναλλαγές μεταξύ του λόγου και της εικόνας, για να μεταδοθεί το νόημα (Nodelman, 2009: 221. Nikolajeva & Scott, 2001: 7-27). Αποτελεί ένα μέσο αλληλεπίδρασης με τον ενήλικα, ο οποίος θα ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, με το να άρει παρεξηγήσεις, να του προκαλέσει το ενδιαφέρον, να αναπτύξει ένα θέμα που ενδιαφέρει το παιδί. Επιπλέον, είναι το μέσο που θα επιτρέψει στα παιδιά να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά της γραπτής, αλλά και της οπτικής «γλώσσας», ένα μέσο μαθητείας, ανάπτυξης των γνώσεων του κόσμου και απόκτησης μιας κοινής πανανθρώπινης κουλτούρας. Τα εικονογραφημένα βιβλία προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εμπλακούν συναισθηματικά με την ποικιλία της ανθρώπινης εμπειρίας, αποτελούν ένα σημαντικό έναυσμα που θα πυροδοτήσει τη συναισθηματική απόκριση των παιδιών και την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Keifer, 1995). Επομένως, το εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα αναπηρίας.

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η εικόνα της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία αποτυπώνεται στα λεκτικά και οπτικά κείμενα αλλά, επίσης, και στις σχέσεις, που οι εικόνες και οι λέξεις διατηρούν μεταξύ τους. Επομένως, οι οπτικοί αγωγοί του νοήματος μπορούν ακόμη και να υπονομεύσουν τα γραπτά μηνύματα (Nikolajeva & Scott, 2001: 173-210) και να παρέχεται με αυτόν τον τρόπο στους αναγνώστες ένα μήνυμα για την αναπηρία, αλλά και μια οπτική αυτής. Η λογοτεχνία μπορεί να μας δώσει στοιχεία για την αναπηρία, ενώ αποτελεί πρό-

σφορο πεδίο έρευνας για τη διαχρονική εικόνα του ανθρώπου με αναπηρία (Blaska, 2004).

Τα σχετικά με την αναπηρία παιδικά βιβλία γράφονται κυρίως για να παρέχουν πληροφορίες για μια συγκεκριμένη κατάσταση, να προωθούν τη συζήτηση για την αναπηρία, να επικοινωνούν αξίες και συμπεριφορές και να βοηθούν τα παιδιά με αναπηρία να κατανοήσουν ότι δεν είναι τα μόνα που βιώνουν εμπειρίες σχετικά με την κατάσταση αυτή. Τα βιβλία που παρουσιάζουν χαρακτήρες με αναπηρία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση των ατομικών διαφορών. Ένα αξιόλογο βιβλίο, μεταξύ άλλων κριτηρίων, θα πρέπει να:

- Προωθεί την ενσυναίσθηση και όχι τον οίκτο.
- Απεικονίζει την αποδοχή, όχι τη γελοιοποίηση.
- Τονίζει την επιτυχία παρά την αποτυχία.
- Προωθεί θετικές εικόνες των ατόμων με αναπηρία.
- Βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ακριβή εικόνα της αναπηρίας.
- Δείχνει σεβασμό στα άτομα με αναπηρία.
- Προωθεί τη στάση του «ένας από εμάς» και όχι «ένας από αυτούς».
- Περιγράφει την αναπηρία ή το άτομο με αναπηρία ως ρεαλιστική (δηλαδή, όχι απάνθρωπος ή υπεράνθρωπος.)
- Απεικονίζει χαρακτήρες με ρεαλιστικό τρόπο (Blaska, 2004).

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα χέρια έμπειρων εικονογράφων διάφορες πρακτικές και τεχνικές που αφορούν στην εικόνα, όπως το χρώμα, η διάταξή της στη σελίδα, η χρήση των γραμμών έκφρασης του προσώπου, αλλά και η επιλογή του αποσπάσματος του λεκτικού κειμένου που θα επιλέξει ο εικονογράφος να απεικονίσει, γίνονται εργαλεία ικανά να κατευθύνουν και να τροποποιούν την ανάγνωση και την ερμηνεία του γραπτού κειμένου. Στόχος της έρευνας είναι να αποδειχτεί ότι η εικονογράφηση στο παιδικό βιβλίο υφαίνεται με το λεκτικό κείμενο και μέσω της ποικιλίας των χαρακτήρων που περιγράφονται οπτικά, προσφέρει μια πληθώρα καταστάσεων που παρέχουν μια συγκεκριμένη εικόνα της αναπηρίας.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας διατυπώνονται με τη μορφή ερωτημάτων:

- Πώς αποτυπώνεται εικονιστικά ο χαρακτήρας με αναπηρία και πώς οι σχέσεις με το περιβάλλον του;
- Τι πληροφορίες παρέχει η εικόνα για την αναπηρία και το άτομο με

αναπηρία;
- Πόσο κοντά είναι στην πραγματικότητα η εικαστική σκιαγράφηση του χαρακτήρα με αναπηρία;
- Εν τέλει, μπορεί το εικονογραφημένο βιβλίο να βοηθήσει τα παιδιά στην κατανόηση της αναπηρίας;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Στην μικρή ελληνική παραγωγή παιδικών βιβλίων με θέμα την αναπηρία, τα τέσσερα βιβλία που υπογράφει ο Νικόλας Ανδρικόπουλος ως εικονογράφος ή και ως συγγραφέας αποτελούν σημαντική συνεισφορά και, ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι αξίζει να ασχοληθούμε με αυτά. Τα βιβλία που εξετάζουμε είναι εικονογραφημένα και από πολλούς θεωρούνται ευκολοδιάβαστα, αφού η δυνατότητα να προκαλέσουν στον αναγνώστη ξαφνιάσματα αλλά και αναζητήσεις και σκέψεις είναι περιορισμένη. Ο Ανδρικόπουλος εικονογραφεί κείμενα άλλων. Για παράδειγμα, το διήγημα *Γουτού Γουπατού* του Παπαδιαμάντη, γράφτηκε στα τέλη του 19ου αιώνα. Δεν ήταν στις προθέσεις του Παπαδιαμάντη η εικονογράφηση του κειμένου, ενώ οι λέξεις δίνουν όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται ο αναγνώστης. Και στα υπόλοιπα τρία βιβλία οι λέξεις φέρουν το βάρος της αφήγησης, ενώ οι εικόνες φαίνεται να λειτουργούν διακοσμητικά. Στο πλαίσιο αυτό, προκύπτει το ερευνητικό ερώτημα αν ένας εικονογράφος, και, συγκεκριμένα, ο Νικόλαος Ανδρικόπουλος, μπορεί με την εικονογράφησή του να αποδώσει και να μεταδώσει τις δικές του πληροφορίες για την αναπηρία, ποιες είναι αυτές και με ποιους τρόπους.

Ως προς την μεθοδολογία, η εργασία συνιστά μια ποιοτική έρευνα ανάλυσης κυρίως της εικόνας, αν και, λόγω της φύσης του εικονογραφημένου βιβλίου, η αναγωγή στο γραπτό κείμενο δεν μπορεί πλήρως να αποφευχθεί. Καθώς η ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στη διαμόρφωση κατηγοριών μέσα από τους άξονες ανάλυσης (Μπονίδης, 2004), σχηματίσαμε τις παρακάτω κατηγορίες:
- Η οπτική απεικόνιση του χαρακτήρα με αναπηρία: τυπολογία και χαρακτηρολογία.
- Η αλληλεπίδρασή του με τους άλλους χαρακτήρες.
- Δραστηριότητες του χαρακτήρα με αναπηρία.
- Το τέλος, που επιλέγεται να εικονογραφηθεί.

Γίνεται, επίσης, αναφορά στη χρήση τεχνικών και συμβάσεων του εικονιστικού κώδικα και τη συμβολή τους στην απεικόνιση της αναπηρίας και,

συγκεκριμένα:

- στο χρώμα
- στις γραμμές έκφρασης του προσώπου, στη στάση του σώματος, στην κινησιολογία.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ - ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΠΑΘΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΩΝ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥΣ

Στο *Γουτού Γουπατού*, διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (1999), ο κεντρικός χαρακτήρας, ο Μανωλιός είναι ένα παιδί με ψυχική και πνευματική αναπηρία, συνοδός και φύλακας μιας ομάδας παιδιών. Όταν τους σώζει από τα «κακά» παιδιά της πάνω γειτονιάς, γίνεται αρχηγός της ομάδας.

Στο *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου*, ο συγγραφέας Μερκούριος Αυτζής (2004) αναφέρεται στον Μάνο με τα σκιστά μάτια και το πλακουτσό πρόσωπο, χαρακτηριστικά του συνδρόμου Down. Είναι και αυτός ένα αγόρι διαφορετικό από τ' άλλα, γι' αυτό και τα παιδιά της γειτονιάς δεν παίζουν μαζί του. Εκείνος, όμως, τους δείχνει πώς να μαζεύουν νούφαρα και πεταλούδες και γίνονται φίλοι.

Το Αυγό σε κείμενο της Εύας Βακιρτζή (2014) αναφέρεται στον Βίκτωρα, ένα παιδί «*που απλώς έχει κάποιες παραξενιές*». Μας παρουσιάζεται η ζωή του μέσα στον κλειστό του κόσμο, σε αυτόν της διαταραχής αυτιστικού φάσματος.

Ο Νικόλας Ανδρικόπουλος συγγράφει και συνάμα εικονογραφεί το βιβλίο *Δυο παπούτσια σε ένα καρότσι* (2007). Με αφορμή την κοινωνική αδιαφορία σε βάρος των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα, ο Ανδρικόπουλος διηγείται την ιστορία ενός «αρτιμελούς» αλλά αδιάφορου ανθρώπου, με το χαρακτηριστικό όνομα Λάζαρος Εαυτούλης, που παρκάρει σε θέση για άτομα με αναπηρίες. Γλιστράει, όμως, στο πεζοδρόμιο και βρίσκεται ξαφνικά στην «Τροχήλατη Δημοκρατία του Μπορώ». Εκεί, όλοι οι άνθρωποι κινούνται με καροτσάκια και καμία πρόβλεψη δεν υπάρχει για όσους κινούνται με τα πόδια.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΞΩΦΥΛΛΩΝ ΚΑΙ ΟΠΙΣΘΟΦΥΛΛΩΝ

Το εικονογραφημένο βιβλίο δίνει μεγάλη έμφαση στο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο, αφού είναι ενδεικτικά του περιεχομένου του (Γιαννικοπούλου, 2016: 151-154). Τα παρακείμενα αυτά στοιχεία αποτελούν μια περιοχή όπου εικόνες και λέξεις διασταυρώνονται. Ο Philip Lane αναφέρει ότι το «παρακείμε-

νο» είναι ένα σύνολο παραγωγών λόγου που συνοδεύουν το κείμενο ή το βιβλίο, και διακρίνει δύο είδη: α) το εκδοτικό παρακείμενο, το οποίο υπόκειται στην πρωταρχική ευθύνη του εκδότη, και μπορεί να είναι το εξώφυλλο, το περικάλυμμα (jaquette), η περίληψη, κριτικές, γνώμες και απόψεις επωνύμων που διάβασαν το βιβλίο κ.ά. και β) το συγγραφικό παρακείμενο, το οποίο αποτελούν ο τίτλος, ο συγγραφέας, η αφιέρωση, ο πρόλογος, οι σημειώσεις κ.ά., τα οποία αποτελούν ευθύνη του συγγραφέα (Lane, 1992: 2).

Εξώφυλλο και οπισθόφυλλο, με τις πολυτροπικές πληροφορίες που μεταδίδουν (λεκτικές, απτικές, οπτικές) συμβάλλουν στην αγορά ή όχι του βιβλίου, όταν αυτό βρίσκεται στο ράφι του καταστήματος και, ταυτόχρονα, προετοιμάζουν τον αναγνώστη για το ύφος και το είδος του περιεχομένου. Στην περίπτωση των βιβλίων που πραγματεύονται την αναπηρία, η εικόνα του εξώφυλλου διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο, καθώς από τη μια λειτουργεί θελκτικά για την αγορά του, αλλά, παράλληλα, δίνει μια πρώτη εντύπωση για την αναπηρία.

Ήδη από την εικόνα του εξώφυλλου και του οπισθόφυλλου, η απεικόνιση ενός χαρακτήρα με χαρακτηριστικά αναπηρίας είναι εμφανής. Για παράδειγμα, η εικόνα του εξώφυλλου επεξηγεί τον τίτλο *Γουτού Γουπατού*. Βλέπουμε έναν χαρακτήρα με εμφανή τα σημάδια της πνευματικής και κινητικής αναπηρίας. Το εικονιστικό μήνυμα κυριαρχεί έναντι των λέξεων, που δεν είναι κατανοητές. Παρομοίως, στο *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου*, ο τίτλος δεν είναι ενδεικτικός μιας ιστορίας με θέμα την αναπηρία. Ωστόσο, γίνεται ξεκάθαρο για τον αναγνώστη βλέποντας το παραμορφωμένο πρόσωπο του μικρού αγοριού, που κατακλύζει το εξώφυλλο. Στο *Αυγό*, η εικόνα του εξωφύλλου παραπέμπει στην απομόνωση που βιώνει το άτομο στο αυτιστικό φάσμα και, επειδή η διαταραχή αυτή σε επίπεδο επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς δύσκολα αποτυπώνεται εικονιστικά, χρησιμοποιείται ο συμβολισμός. Έτσι, βλέπουμε ένα ψιλόλιγνο νεαρό αγόρι που βγαίνει από ένα αυγό. Ο αναγνώστης μπορεί μόνο να κάνει υποθέσεις για το περιεχόμενο του βιβλίου. Το αυγό λειτουργεί ως μεταφορά και παραπέμπει στον κόσμο του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Αντίθετα, στο βιβλίο *Τα δυο πόδια σε ένα καρότσι,* ο τίτλος είναι αυτός που μας δίνει στοιχεία για την κινητική αναπηρία που πραγματεύεται, κάτι που δεν γίνεται αντιληπτό στην εικόνα του «αρτιμελούς» χαρακτήρα που απεικονίζεται στο εξώφυλλο.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΟΛΟΓΙΑ

Οι χαρακτήρες των βιβλίων που εξετάζουμε μας αποκαλύπτονται από τον εικονογράφο με διάφορες τεχνικές και συμβάσεις της εικόνας, που συνίστανται σε οπτικές ενδείξεις. Στην εικόνα, οι χαρακτήρες δομούνται μέσα από αυτό που κάνουν και από αυτό πού δείχνουν. Ο στοιχειωδέστερος τρόπος για την εξωτερική απεικόνιση ενός χαρακτήρα είναι η περιγραφή (Nikolajeva, 2002: 183-195), γι' αυτό και η εξωτερική περιγραφή του ατόμου με αναπηρία πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεγμένη. Σε όλες τις περιπτώσεις των βιβλίων που μελετάμε, η οπτική απεικόνιση όλων των χαρακτήρων πληροί τις προϋποθέσεις που τους κατατάσσει στους πρωταγωνιστές, όπως η παρουσία τους στο εξώφυλλο και στις περισσότερες σελίδες στο εσωτερικό του βιβλίου (Bal, 1992). Οι κυριότερες οπτικές ενδείξεις που συμβάλλουν στη χαρακτηρολογία των ατόμων με αναπηρία, όπως αυτές παρουσιάζονται στις εικονογραφήσεις του Ανδρικόπουλου, είναι τα παρακάτω:

1. Αναπηρία

Στα δύο από τα τέσσερα βιβλία που εικονογραφεί ο Ανδρικόπουλος, η εξωτερική περιγραφή των χαρακτήρων φέρει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αναπηρίας τους (*Γούτου Γουπατού* και *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου*). Στα άλλα δυο (*Το Αυγό* και *Δυο παπούτσια με καρότσι*), τα άτομα με αναπηρία, τουλάχιστον στην εξωτερική τους εμφάνιση, δεν παρουσιάζουν καμιά διαφοροποίηση από τους ανθρώπους χωρίς αναπηρία. Αναλυτικά:

Γουτού Γουπατού

Ο πρωταγωνιστής παρουσιάζεται εξωτερικά με σημεία διαφοροποίησης από τους υπόλοιπους χαρακτήρες: σωματική δυσμορφία, κινητική αναπηρία, διαταραχή ομιλίας, νοητική υστέρηση. Ειδικότερα, απεικονίζεται με σημάδια σωματικής δυσμορφίας: μεγαλόσωμος, με μακρύ και παχύ λαιμό, μεγάλο κεφάλι, δεξί χέρι πιο μακρύ, αυτιά πεταχτά και μικρά, στόμα πάντα ανοιχτό με δόντια που προεξέχουν, μάτια μικρά με βλέμμα χωρίς εστίαση. Όσον αφορά στο σώμα, επιβεβαιώνεται η αναπηρία στη δεξιά πλευρά (χέρι και πόδι), ωστόσο δε συνάδει με τα κλινικά χαρακτηριστικά της η υπέρμετρη μυϊκή δύναμη -που καταλήγει να είναι υπερφυσική- που εντοπίζεται στο λεκτικό κείμενο, σε ένα χέρι με παραλυσία. Παρουσιάζεται, επίσης, με ανοιχτό και μεγάλο στόμα, με τη γνάθο χαλαρή, σημείο που σχετίζεται με

προβλήματα λόγου και ομιλίας. Βασικά χαρακτηριστικά -σχετικά με τη νοητική υστέρηση, τη σωματική δυσμορφία, την παράλυση και τα προβλήματα λόγου- εντοπίζονται στη βιβλιογραφία (Στασινός, 2013).

Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου

Η εικόνα του κεντρικού χαρακτήρα -για τον έμπειρο αναγνώστη- ανάγει στο σύνδρομο Down (τρισωμία 21), το οποίο συνιστά κλινική μορφή της νοητικής υστέρησης (Τσιμπιδάκη, 2016). Είναι έκδηλα τα τυπικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου στην εικονογράφηση. Ειδικότερα, απεικονίζονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του συνδρόμου που περιγράφονται στη βιβλιογραφία (Πολυχρονοπούλου, 2012. Στασινός, 2013):

- πλατύ και επίπεδο πρόσωπο, χοντρός λαιμός
- μάτια λοξά σε σχήμα αμυγδάλου,
- δόντια μικρά και κακόμορφα,
- μικρό στοματικό πλαίσιο, στοματική κοιλότητα μικρότερη από το κανονικό, γλώσσα μεγάλη
- μύτη φαρδιά, μικρές ρινικές οδοί
- λοβοί αυτιών «ιδιότροποι», που εμφανίζονται σε χαμηλότερο σημείο από το συνηθισμένο,
- μαλλιά λεπτά, ίσια και λιγοστά.
- μικρό ανάστημα, χέρια και πόδια κοντά και πλατιά με χοντρά δάχτυλα.

Ταυτόχρονα, ο χαρακτήρας απεικονίζεται να είναι εκδηλωτικός και φιλικός. Αυτό το εύρημα συνάδει με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι παιδιά με σύνδρομο Down συνήθως χαρακτηρίζονται από μεγάλη κοινωνικότητα, ενώ γενικά είναι αρκετά χαρούμενα και φιλικά (Abramovitch, Stanhope, Pepler, & Corter, 1987).

Δύο παπούτσια σε καρότσι

Η αναπηρία γίνεται εμφανής στο εσωτερικό του βιβλίου, μέσα από την παρουσία του αμαξιδίου. Οι χαρακτήρες με κινητική αναπηρία κυριαρχούν στη σκηνή σε κάθε σελίδα που αναφέρεται στην Τροχήλατη Δημοκρατία του Μπορώ. Σηματοδοτούν και επηρεάζουν τις κινήσεις και τις πράξεις του πρωταγωνιστή Λάζαρου Εαυτούλη, που κινείται γύρω τους.

Το Αυγό

Η εικόνα περιγράφει ένα «φυσιολογικό» ψηλό παιδί, όμως οι μαθηματικοί τύποι, το μουσικό πεντάγραμμο και το αυγό που διαρρηγνύεται παραπέμπουν στον αυτοπεριορισμό και την κοινωνική απομόνωση της διαταραχής αυτιστικού φάσματος, σημεία που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία (APA, 2015). Επίσης, αναδεικνύεται το ενδιαφέρον του Βίκτωρα για κάποιους ήχους και αριθμητικές πράξεις. Ο Βίκτωρας είναι πάντα μέσα στο αυγό του, και αποδίδει τα συναισθήματά του μέσα από μια σειρά εκφράσεων του προσώπου του και της στάσης του σώματος (ενόχληση, απορία, περισυλλογή, χαρά). Η στερεοτυπία της κίνησης αποτυπώνεται στην εικόνα (περιστρέφει ένα κορδόνι), καθώς και ο υπερβολικός φόβος στα απλά οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα (π.χ. μουσική, οι άλλοι άνθρωποι).

2. Εξωτερική εμφάνιση

Ως προς την εξωτερική εμφάνιση του ατόμου με αναπηρία, ο εικονογράφος σχεδιάζει τους χαρακτήρες να ταιριάζουν με τον περίγυρό τους. Έτσι, οι ενδυματολογικές τους απεικονίσεις εναρμονίζονται με αυτές των άλλων χαρακτήρων που τους περιβάλλουν, ενώ δεν καθίσταται καμιά διάκριση ως προς τους τρόπους ένδυσης και κόμμωσης. Οι εικόνες προβάλλουν, επίσης, χαρακτηριστικά στοιχεία της αναπηρίας των ατόμων που τη φέρουν. Το δυσαρμονικό πρόσωπο του Μανωλιού και τα χαρακτηριστικά της τρισωμίας 21 του Μάνου είναι εμφανή στην εικόνα. Οι άνθρωποι της Δημοκρατίας του Μπορώ δεν απεικονίζονται με παραμορφωμένα σώματα ή ατροφικά πόδια, αλλά με ίσιο κορμί, κεφάλι όρθιο, κ.λπ. Εκτός από την τεχνική βοήθεια (το καροτσάκι), η κινητική αναπηρία δεν φαίνεται στις εικόνες. Ο τρόπος με τον οποίο αποδίδονται σχεδιαστικά προωθεί την ιδέα για τη συμμετοχή τους στη ζωή και την αξία τους ως ανθρώπων. Η περιορισμένη κινητική ικανότητα, η μη ομαλή ανάπτυξη του σώματος ή η απώλεια κάποιου μέλους δεν περιορίζει τους ανθρώπους να επιδίδονται στις καθημερινές δραστηριότητες τους.

3. Συναισθήματα - Χαρακτήρες

Ως προς τα συναισθήματα, οι εκφράσεις του προσώπου και η κινησιολογία καταγράφουν την προσπάθεια ανάδειξης των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα με αναπηρία. Για παράδειγμα, στο *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου*

διαφαίνεται η προσπάθεια του Μάνου για κοινωνική συναναστροφή, και σκιαγραφείται χαμογελαστός, με θέληση για παιχνίδι και θετική διάθεση. Η απεικόνιση των θετικών στοιχείων του χαρακτήρα του παιδιού με αναπηρία λειτουργεί ως αντισταθμιστικός παράγοντας ως προς την αναπηρία.

4. Πράξεις

Οι δραστηριότητες των χαρακτήρων με αναπηρία είναι όπως και των υπολοίπων χαρακτήρων. Ταυτόχρονα, όλοι οι πρωταγωνιστές αποτυπώνονται εικονιστικά ως ενεργά και δρώντα πρόσωπα. Συμμετέχουν στη επίλυση προβλημάτων, δεν παρουσιάζουν εξαιρετικές ιδιότητες (με εξαίρεση τον Μανωλιό) και τα επιτεύγματά τους συμβαδίζουν με την νοημοσύνη τους ή με την αναπηρία τους. Το γεγονός ότι η δράση ολοκληρώνεται με την πλήρη αποδοχή του χαρακτήρα με αναπηρία συνάδει με τα ηθικά πρότυπα και το γενικότερο πλαίσιο της παιδικής λογοτεχνίας (Τζαφεροπούλου, 1994).

Πιο συγκεκριμένα: Στο *Γουτού Γουπατού* και στο *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου* οι χαρακτήρες με αναπηρία προβαίνουν σε μία πράξη, όπου τους καθιστά αποδεκτούς από το άμεσο περιβάλλον τους. Ενώ αρχικά οι εικόνες πιστοποιούν τις προσπάθειες των χαρακτήρων με αναπηρία να γίνουν αποδεκτοί από την ομάδα των συνομήλικων, στο τέλος εντάσσονται σε αυτήν μέσα από μία πράξη που επιλύει δύσκολες καταστάσεις για τους άλλους. Αντίθετα, μέσα στον κόσμο, που μοιάζει με Αυγό με σκληρό τσόφλι, ο Βίκτωρας λύνει παζλ, παίζει στον υπολογιστή, στριφογυρίζει ένα κορδόνι. Κάποιες στιγμές δημιουργεί ρωγμές στο αυγό του, και προσπαθεί να βγει στον κόσμο των άλλων, ενώ αφήνει σημαντικούς άλλους να τον πλησιάσουν. Θα λέγαμε ότι μάλλον απεικονίζονται στιγμές της καθημερινότητας του Βίκτωρα και το πώς τις διαχειρίζεται, παρά η επιτέλεση ενός έργου ή μιας επιθυμίας. Τέλος, στο *Δυο παπούτσια με καρότσι*, ο πρωταγωνιστής προβαίνει σε πράξεις που στοχεύουν να αναδείξουν τη δυσκολία προσαρμογής σε έναν κόσμο που δεν έχει φτιαχτεί για άτομα χωρίς κινητικές αναπηρίες.

5. Οι άλλοι: η αλληλεπίδραση του ενός στον άλλο

Το παιδί με αναπηρία και οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει καταγράφονται σε εικονιστικές αναφορές που περιγράφουν το παιδί και τη φιλία. Όταν υπάρχει απόρριψη, αυτή έχει συνάφεια με τον τρόπο σκέψης παιδιών χωρίς αναπηρία, που αδυνατούν να κατανοήσουν την ύπαρξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπροσθέτως, γίνεται εμφανές ότι το παιδί

με αναπηρία παλεύει να διεκδικήσει το δικαίωμα στη φιλία, ενώ κατορθώνει στο τέλος να γίνει φίλος με όλα τα παιδιά και ισότιμο μέλος της παρέας.

Η προσπάθεια του Ανδρικόπουλου στρέφεται σε μια όσο το δυνατό θετική αποτύπωση της εικόνας του χαρακτήρα με αναπηρία και ως εκ τούτου διαμορφώνεται ένα τυπικό ζεύγος με αντιθετική χαρακτηρολογία και σημασιολογία. Το ζεύγος αυτό αποτελείται από δύο πόλους: στον έναν τοποθετείται ο χαρακτήρας με αναπηρία και στον άλλο εκείνος χωρίς αναπηρία. Είναι ένα αντιθετικό αλλά και συμπληρωματικό ζεύγος, ενώ η αντίθεση παρουσιάζεται κυρίως στη σύγκρουση και στην αντιπαράθεση μεταξύ αναπηρίας και μη αναπηρίας. Επιπλέον, στα βιβλία που εξετάζουμε, ο χαρακτήρας με αναπηρία ορίζεται με βάση όχι το τι δεν μπορεί να κάνει σε σχέση με τους άλλους, αλλά το αν κάνει κάποια πράγματα διαφορετικά.

Έτσι, η ένταση της αντίθεσης στηρίζεται πάνω στη φιλική σχέση (*Γουτού Γουπατού* και *Θέλω να παίξω μαζί σου*), καθώς το ζεύγος αποτελείται από συνομήλικα άτομα, γεγονός που επιτείνει την αντίθεση και αποκαλύπτει το μέγεθος του προβλήματος. Στα βιβλία *Το Αυγό* και *Δύο παπούτσια με καρότσι* η σύγκρουση είναι ατόμου και κοινωνίας αντίστοιχα. Στο πρώτο είναι η σύγκρουση εσωτερικού εγώ και περιβάλλοντος και στο δεύτερο είναι σύγκρουση ατόμου και κοινωνίας που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του διαφορετικού.

Μέσα από παραστατικές σκηνές καταγράφονται οι αντιδράσεις των άλλων. Ο εικονογράφος είναι ρεαλιστικός στην αποτύπωση μέσα από τις εικόνες του των αντιδράσεων του κοινωνικού συνόλου στη θέα ενός χαρακτήρα με αναπηρία. *Στο Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου* αρχικά, η εικόνα αναδεικνύει ότι η σχέση του Μάνου με τα παιδιά της γειτονιάς του δεν είναι πολύ καλή (εκ μέρους των άλλων), καθώς ο ίδιος επιθυμεί να παίξει μαζί τους, ενώ η εικόνα του κοριτσιού με το δάκτυλο σηκωμένο και η θέση του στην εικόνα (απέναντι από τον Μάνο) δείχνει την απόρριψή της. Στη συνέχεια, όμως, αφού ο Μάνος έχει μοιραστεί πράγματα μαζί τους (τους δείχνει τη λίμνη και τα πλάσματά της) είναι στην ίδια πλευρά και καταφέρνει να τους παρασύρει μαζί του στην ανεύρεση των πεταλούδων. Επιπρόσθετα, στην εξέλιξη της ιστορίας το αγόρι γίνεται αποδεκτό από τα άλλα δύο παιδιά και αυτό απεικονίζεται στο ότι όλοι σκύβουν να δουν αυτό που βλέπει ο Μάνος: τα πρόσωπα και των τριών παιδιών παραμορφωμένα μέσα στα νερά της λίμνης. Στο *Γουτού Γουπατού* και στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος ο Μανωλιός απεικονίζεται στην αγκαλιά της μητέρας του, ενώ στα πρόσωπά τους αναδεικνύονται αισθήματα αγάπης και εγγύτητας. Στις διαπροσωπικές του σχέσεις φαίνεται να έχει φιλική συναναστροφή με τα

παιδιά της γειτονιάς του, αφού αυτό αποτυπώνεται στα πρόσωπα και τις κινήσεις τους, καθώς προχωρούν όλοι μαζί ως ομάδα. Στο *Αυγό*, ο Βίκτωρας αδυνατεί να διαχειριστεί την ανθρώπινη επαφή με τους άλλους, κάτι που αποτυπώνεται στην εικόνα με τη θέση και απόσταση σε σχέση εντός και με το αυγό. Ωστόσο, στην απεικόνιση των διαπροσωπικών σχέσεων με τη δασκάλα και τη μητέρα του, διαφαίνεται εγγύτητα και επαφή. Αναφορικά με τη σχέση του Λάζαρου Εαυτούλη με το ευρύτερο περιβάλλον, αρχικά στον ρεαλιστικό κόσμο ο Λάζαρος φαίνεται να αδιαφορεί για το ότι υπάρχουν και άτομα που δυσκολεύονται να μετακινηθούν και εν γνώσει του αφήνει το αυτοκίνητό του μπροστά στη ράμπα. Στη συνέχεια, όμως, όταν ο ίδιος καθίσταται άτομο με διαφορετικότητα, όπως διαφαίνεται μέσα από τις κινήσεις του (είναι πάντα στο πάτωμα), εισπράττει παρόμοια συμπεριφορά με τη δική του, καθώς τα πάντα είναι ρυθμισμένα βάσει των αναγκών των κατοίκων της Δημοκρατίας του Μπορώ και αδυνατεί να προσαρμοστεί. Το άτομο με διαφορετικότητα βιώνει δυσπροσαρμοστικότητα και αυτό αποτυπώνεται στις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματός του, αλλά και στη δυσκολία μετακίνησής του.

ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ

Στο *Δύο παπούτσια σε καρότσι* το λευκό χρώμα, με το οποίο είναι ντυμένοι οι χαρακτήρες με αναπηρία, υποδηλώνει ότι είναι αόρατοι και απομονωμένοι, ενώ η κυριαρχία του γκρι ανάγει στον εφιάλτη που ζει ο Εαυτούλης, και παραπέμπει στην ανάγκη φυγής από τη γκρίζα πραγματικότητα. Στο *Αυγό*, το χρώμα αποτελεί ιδανικό μέσον για να αποδοθούν θέματα, όπως η απώλεια επαφής με την πραγματικότητα, οι συναισθηματικές ανάγκες του χαρακτήρα. Έτσι, το αυγό του Βίκτωρα περιβάλλεται με κόκκινο χρώμα όταν θυμώνει και βρίσκεται σε ένταση. Στο μπλε φόντο βρίσκεται όταν νιώθει ηρεμία, γλυκύτητα από την οικογένειά του, εσωτερική αρμονία. Στο πράσινο, όταν κάνει πράγματα (λύνει μαθηματικές ασκήσεις, παίζει παζλ). Συμβολίζει την ελπίδα για ζωή, την αναγέννηση και την ανάσταση, την ισορροπία. Είναι δε ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι στην χρωματοθεραπεία λέγεται ότι εξισορροπεί το νευρικό σύστημα, μειώνει την κλειστοφοβία και επαναφέρει την ισορροπία. Το πορτοκαλί χρησιμοποιείται για να συμβολίσει την αισιοδοξία, την επιμονή, τη ζεστασιά, τη φιλία. Είναι χρώμα που εκφράζει αισιοδοξία. Ο Βίκτωρας βρίσκεται σ' αυτό όταν νιώθει πνευματική τόνωση.

ΤΟ ΤΕΛΟΣ

Ο εικονογράφος ενός εικονογραφημένου βιβλίου επιλέγει ένα στιγμιότυπο από το κείμενο για να αποτυπώσει την τελευταία εικόνα του βιβλίου. Μια πετυχημένη τελική εικόνα μπορεί να κάνει τη διαφορά. Αυτή χρειάζεται να αποτυπώσει την ανάπτυξη και την αλλαγή του χαρακτήρα, που πρέπει να έχει μάθει κάτι και να έχει γίνει καλύτερος άνθρωπος μέσα από την περιπέτεια που βίωσε. Στην περίπτωση της λογοτεχνίας της αναπηρίας, είτε το τέλος είναι ανοιχτό ή κλειστό, θα πρέπει να έχει απαντήσει στα ερωτήματα που θέτει το ζήτημα της αναπηρίας (π.χ. τι είναι αυτιστικό φάσμα; πώς εκδηλώνεται; κ.λπ.). Ο αναγνώστης, βλέποντας την τελική εικόνα, πρέπει να ενημερωθεί, να προβληματιστεί, να ευαισθητοποιηθεί στην αναπηρία.

Το τέλος που επιλέγει να εικονογραφήσει ο Ανδρικόπουλος στα βιβλία του προωθεί την ενσυναίσθηση, την αποδοχή, την ισότητα. Στο *Γουτού Γουπατού* το τέλος φέρνει τον Μανωλιό αντιμέτωπο με τον αρχηγό των παιδιών της πάνω γειτονιάς, που τον φοβούνται όλοι: επιτελεί ηρωική πράξη και υψώνεται στα μάτια των άλλων (με το ανάπηρο χέρι του πιάνει από το λαιμό τον «κακό» αρχηγό της αντίπαλης ομάδας). Ωστόσο, στο διήγημα του Παπαδιαμάντη ο πρωταγωνιστής, σε αντίθεση με τον Μάνο στο *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου,* είναι ήδη ενσωματωμένος στην ομάδα, έχει την αποδοχή των παιδιών της Κάτω γειτονιάς, ενώ ο «άλλος» ενσαρκώνεται από τα παιδιά της Πάνω γειτονιάς. Στο *Το Αυγό* το τέλος κλείνει με την εικόνα του Βίκτωρα μέσα στο αυγό του, ενώ έξω από αυτό φαίνονται παιδιά, έχοντας σηκωμένα τα χέρια όπως και ο Βίκτωρας, με την αίσθηση ότι οι δύο πλευρές έχουν πλησιάσει κοντύτερα. Το τέλος στο *Δυο παπούτσια σε καρότσι* μας μεταφέρει στο ίδιο σκηνικό με την πρώτη εικόνα. Στην αρχή, ο Λάζαρος Εαυτούλης κλείνει με το αυτοκίνητό του τη ράμπα που προορίζεται για τους χρήστες αναπηρικών αμαξιδίων. Ο Ανδρικόπουλος επιλέγει να τελειώσει την ιστορία του απεικονίζοντας το ίδιο στιγμιότυπο, στο οποίο όμως διακρίνεται το άτομο με αναπηρία που δεν μπορεί να περάσει απέναντι με το αμαξίδιο. Η σημαντική διαφορά, ωστόσο, εντοπίζεται στις γραμμές προσώπου του Λάζαρου και στη στάση του σώματός του, που δηλώνουν καθαρά ότι ο πρωταγωνιστής δείχνει μεταμέλεια και απολογητική στάση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το corpus που μελετήσαμε παρουσιάζει άτομα με αναπηρία που, παρόλη τη διαταραχή τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αποδεικνύουν

ότι έχουν θετικά στοιχεία που τους επιτρέπουν να προσαρμοστούν στην αναπηρία τους.

Παράλληλα, αποδίδεται μια θετική εικόνα της αναπηρίας που θέτει ερωτήματα και αναθεωρεί τις προκαθορισμένες απόψεις.

Τα βιβλία αυτά παραδίδουν μαθήματα σεβασμού και αποδοχής του άλλου μέσα στη διαφορά του. Ο εικονογράφος αποφεύγει τα στερεότυπα, προσφέρει πληροφόρηση για την αναπηρία, δεν την υπερτονίζει, προσφέρει πληροφορίες για τη ζωή του παιδιού με αναπηρία και βοηθά τα παιδιά αναγνώστες να αποδεχτουν τη διαφορετικότητα και να την προσεγγίσουν μέσω των εικόνων.

Ο Ανδρικόπουλος παραμένει πιστός στο κείμενο, ωστόσο, στα έμπειρα χέρια του, διάφορες τεχνικές της εικόνας, όπως το χρώμα, το πλάνο, η γωνία λήψης, αλλά και η διάταξη των εικόνων στη σελίδα, γίνονται εργαλεία ικανά να κατευθύνουν και να τροποποιούν την ανάγνωση και την ερμηνεία του γραπτού κειμένου.

Οι εικόνες του επιτρέπουν την συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων με τους αποδέκτες του βιβλίου. Είναι παραστατικές ή συμβολικές και κατανοητές από τους νεαρούς αναγνώστες. Ωστόσο, δεν φέρουν την ίδια λειτουργία από το ένα βιβλίο στο άλλο. Ορισμένες εικόνες περιορίζονται στην απλή αναπαράσταση μιας σκηνής και ενός χαρακτήρα με αναπηρία. Άλλες, στηρίζονται περισσότερο στην αλληγορία και το συμβολισμό για να απεικονίσουν την αναπηρία αλλά και τις αρνητικές όψεις που σχετίζονται με αυτήν: τη μοναξιά, την απομόνωση, την απόρριψη. Αυτές οι εικόνες επιζητούν από τον αναγνώστη να φτάσει σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάγνωσης, αυτό της ερμηνείας. Οι εικόνες, χρησιμοποιούνται ως ένα βαθμό με τρόπο επικουρικό στο κείμενο, αλλά είναι αποκαλυπτικές, καθώς αποσαφηνίζουν αυτό που δεν έχουν πει οι λέξεις. Χωρίς αυτές, η αφήγηση παίρνει μια διαφορετική έννοια.

Το σχέδιο του Νικόλα Ανδρικόπουλου δεν επιτελεί βοηθητική λειτουργία, αλλά κύρια. Καταφέρνει να θολώνει τα όρια στην απεικόνιση των χαρακτήρων με αναπηρία σε σχέση με αυτήν των άλλων χαρακτήρων, ώστε να φαίνονται όλοι ίδιοι αλλά διαφορετικοί. Προωθεί την αποδοχή, την επιτυχία, τη θετική εικόνα των ατόμων με αναπηρία. Προάγεται έτσι το μήνυμα της ισότιμης θεώρησης όλων των ανθρώπων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abramovitch, R., Stanhope, L., Pepler, D., & Corter, C. (1987). The Influence

of Down's Syndrome on Sibling Interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *20*(6), 865-879.

Bal, M. (1999). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.

Blaska, J. K. (2003). *Using Children's Literature to Learn about Disabilities and Illness*. New York: Educator's International Press.

Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση – Φιλαναγνωστικές δράσεις*. Αθήνα: Πατάκης.

Culler, J. (2003). *Λογοτεχική Θεωρία – Μια συνοπτική εισαγωγή* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Eagleton, T. (1983). *Literary theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gee, J. (1996). *Social linguistics and social literacies (2nd ed.*). London: Taylor & Francis.

Giroux, H.A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.

Κανατσούλη, Μ. (2014). *Μυστικά, ψέματα, όνειρα και άλλα: Λογοτεχνία για αναγνώστες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Keifer, B. Z. (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Kress, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity. *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*, 15-31.

Lane, P. (1992). *La périphérie du texte*. Paris: Nathan.

Moscovici, S. (1995). *Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις* (Παπαστάμου, Στ. & Μαντόγλου, Α. Επιμ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham: Scarecrow Press.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York/London: Garland publishing.

Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Αθήνα: Πατάκη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνα-*

τότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
Τζαφεροπούλου, Μ. (1994). Η νοητική καθυστέρηση ως θέμα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. *Διαδρομές*, *33*, 57-64.
Τσιμπιδάκη, Α. (2016). *Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου.

ABSTRACT

Research into the relationship between disability and literature is quite limited in Greece, while the way it is represented is not without problems either (Kanatsouli, 2014). The present study looks into the meeting point between disability and picturebooks and uses as a point of reference four books illustrated by Nikolas Andrikopoulos (with or without his own texts), whose topic is disability (mental retardation, mobility problems, Trisomy 21, autism spectrum disorder). The analysis consists of the representation of disability as this is built up through the visual code and focus in the characterization of characters with disabilities. Andrikopoulos manages to blur the dividing line between the depiction of characters with disabilities and that of the other characters so that they all look alike and different at the same time.
Keywords: disability, pictures, picturebooks, Nikolas Andricopoulos

Μαριάννα Μίσιου
Δρ., Ειδική στη Θεωρία & Μελέτη των Κόμικς, Μεταδιδάκτορας
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τηλ.: 2241094148
E-mail: missiou@rhodes.aegean.gr

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
Τηλ.: 2241-099234
E-mail: tsimpidaki@rhodes.aegean.gr

Η πολύπλευρη δυναμική της σχέσης λαϊκής λογοτεχνίας και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία

Αικατερίνη Σταύρου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με την λαϊκή λογοτεχνία αποδεικνύεται ερευνητικά αποτελεσματική, σε όλο το φάσμα της αναπτυξιακής πορείας του ανάπηρου παιδιού, καθώς επιτυγχάνει τη συνεχή εξέλιξη του χωρίς να αλλοιωθεί ο χαρακτήρας του. Επιπλέον, το εφοδιάζει με τα κατάλληλα μέσα για μια αξιοπρεπή θέση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Τα βέλτιστα αποτελέσματα αυτής της εξελικτικής πορείας, επιτυγχάνονται στην προσχολική ηλικία, η οποία είναι η πιο κρίσιμη και σημαντική εκπαιδευτική περίοδος του παιδιού, στην οποία καθορίζεται η διαμόρφωση μιας ισορροπημένης και υγιούς μελλοντικής προσωπικότητας.

Τα παιδιά που φοιτούν στην Ε.Α.Ε. και απευθυνόμαστε μέσω της λ. λογ. είναι εν γένει όσα για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών. Τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Επίσης, τα παιδιά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Και τέλος, τα παιδιά που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

2. ΟΙ ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΑΪΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η ΚΑΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Πρωτίστως, θα ορίσουμε τη λαϊκή λογοτεχνία. Η λαϊκή λογοτεχνία έχει εξαρχής προφορική προέλευση, είναι η προγονική κληρονομιά, είναι αυτή που παράγει και χρησιμοποιεί ο λαός με την προφορική της μορφή αλλά και γραπτή με προφορική καταγωγή όπου είναι και η προϋπόθεση για την γνησιότητα της. Πρόκειται για μία διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη πολιτιστική δημιουργία που χαρακτηρίζει μία ορισμένη φάση πολιτισμού, η οποία σχετίζεται με το επίπεδο εξέλιξης της κοινωνίας. Επομένως, η λαϊκή λογοτεχνία είναι μια αντίληψη ζωής, ένας χώρος που κουβαλάει με τρόπο αυθεντικό και εναργή όλη την περιπέτεια της πολύπαθης ιστορικής μας διαδρομής. Στη λαϊκή λογοτεχνία υπάρχει ένα εγγενές και ουσιαστικό περιεχόμενο που ορίζεται από την κοινή καταγωγή ή και από την κοινή δομή της εμπειρίας (κοινός τρόπος και κοινές μορφές ζωής).

Καλλιεργεί πολλαπλά τη φαντασία του παιδιού, στοιχείο απαραίτητο για την προσωπική μαθησιακή ανέλιξή του. Δημιουργεί καλύτερους όρους προαγωγής της διδακτικής πράξης, καθώς αμβλύνονται σημαντικά οι ανισότητες με δεδομένο ότι η γλώσσα, το περιεχόμενο κα τα μηνύματα της δε διαφοροποιούν ιδιαίτερα το πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών. Η λαϊκή λογοτεχνία πέρασε από γενιά σε γενιά και η σοφία της και τα διδάγματά της πέρασαν στο παιδί ώστε να γίνει μέλος της κοινωνίας. Όλα τα στοιχεία μιας κοινωνίας αντανακλώνται σ' αυτή, όπως οι πεποιθήσεις της η γλώσσα, η φιλοσοφία, ο χορός, η τέχνη, η μουσική, οι παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, που προέρχονται από τη συσσωρευμένη εμπειρία μιας κοινωνίας και το περιεχόμενό τους μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως ως μια ψυχαγωγική ανάγνωση, αλλά επίσης και ως πολιτιστικό υλικό που θα συμβάλει στη διαμόρφωση της σύγχρονης ταυτότητας των παιδιών.

Η ζωντανή γλώσσα της λαϊκής λογοτεχνίας, αποτελεί το θεμέλιο της νεοελληνικής αυτοσυνειδησίας καθώς και η σύνθεση γλώσσας και λαϊκής δημιουργίας εκφράζουν την ποιοτική δύναμη της πνευματικής παρουσίας ενός λαού. Αποτελεί ένα κατεξοχήν τομέα μέσα από τον οποίο το παιδί θα μπορούσε να συνειδητοποιήσει την ταυτότητα και τη φυσιογνωμία του, καθώς αναδύει στην επιφάνεια την πολυμορφία των πραγμάτων στην παιδαγωγική διαδικασία, ώστε να βρούνε την πραγματική αλήθεια και τη γνώση και παράλληλα, να δούνε το πραγματικό τους πρόσωπο μέσα από την παράδοση.

Η χρήση της λαϊκής γλώσσας μέσα από την παράδοση, με την άμεση σχέση της με τον αρχαίο κόσμο και το Βυζάντιο, διαμορφώνει και την ιστο-

ρική συνείδηση του παιδιού και οδηγεί σε πολιτισμική ενότητα. Δέχεται και συνειδητοποιεί την ατομικότητά του και σέβεται τον πολιτισμό των άλλων λαών. Ως εκ τούτου, μέσα από αυτή τη γνώση το παιδί οδηγείται στο μονοπάτι της αυτογνωσίας.

Το παιδί μαθαίνει, οικειοποιείται και συνηθίσει την πολιτιστική κληρονομιά του και τα αποτελέσματα αυτά επιφέρουν μια θετική επίδραση τόσο στην αυτοεκτίμηση του όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του. Ως εκ τούτου, η ολοκλήρωση της πολιτιστικής ταυτότητας του είναι ανάλογη προς την ολοκλήρωση του εαυτού του. Η λαϊκή λογοτεχνία περιλαμβάνει τις λαϊκές παραδόσεις, τα παραμύθια, τις αφηγήσεις εν γένει, τις διδαχές, τους μύθους, τους θρύλους, τα ανέκδοτα, τους γλωσσοδέτες και τα αινίγματα. Στην αγγλική γλώσσα προσδιορίζεται με τον όρο folklore και sage στην γερμανική γλώσσα.

3. ΠΩΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ Η ΛΑΪΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΣΥΝΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η δυναμική της λαϊκής λογοτεχνίας βασίζεται στη δομή και τις λειτουργίες της αφήγησης, οι οποίες εν γένει δρουν καταλυτικά στην παιδική ψυχή και αποδεικνύεται η θετική τους αγωγιμότητα στο παιδί με αναπηρία. Ας εξετάσουμε αρχικά πώς προσεγγίζουν τα παιδιά τη γνώση μέσα από την αφήγηση και στη συνέχεια θα εξετάσουμε τη δυναμική κάθε είδους της λαϊκής λογοτεχνίας .

Ο τρόπος που προσεγγίζουν τη γνώση τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία -εκτός από τον επίμονο δρόμο των λογικών συσχετισμών- είναι ο δρόμος της συναισθηματικής νοημοσύνης, στον οποίο όταν η φαντασία του παιδιού δρα επικουρικά γίνεται απείρως συντομότερος καθώς και η γνώση που οικοδομείται, θεμελιώνεται γιατί είναι πιο ζωντανή. Επομένως, όταν αναφερόμαστε στη συναισθηματική νοημοσύνη, εννοούμε τη λογική της καρδιάς δηλαδή «του συγκινησιακού νου»[1], που περιγράφεται εύστοχα από τον Freud στην έννοια του, περί «πρωτογενούς διαδικασίας» (primary process). Πρόκειται για τη λογική της θρησκείας και της ποίησης, των μύθων και είναι μια πρωτογενή διαδικασία σκέψης στην οποία τα πάντα είναι δυνατά. Μεγάλοι δάσκαλοι του πνεύματος, όπως ο Χριστός, άγγιξαν τις καρδιές των μαθητών τους μιλώντας με τη γλώσσα των συναισθημάτων, διδάσκοντας με παραβολές, μύθους και ιστορίες, εκφράστηκαν στη γλώσσα της καρδιάς, της οποίας

1. Τον όρο εισαγάγει ο Goleman, D. (1998).

τα σύμβολα (θρησκευτικά, τελετουργικά) δεν έχουν ή έχουν πολύ μικρή σημασία από λογική άποψη, καθώς η παραβολική γλώσσα με σύμβολα, εικόνες, μύθους και παραστάσεις παρμένες από την καθημερινή ζωή έγινε το πιο κατάλληλο μέσο για ουσιαστικότερη κατανόηση κι επικοινωνία. Επομένως, τα μηνύματα ήταν πιο εύκολο να φτάσουν στους αποδέκτες, να τους συγκινήσουν και να διεγείρουν τη φαντασία τους. Κατά συνέπεια, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζει τα στοιχεία που λαμβάνει, τα οποία συμβολίζουν μια πραγματικότητα ή ανακαλούν την ανάμνησή της και τα θεωρεί ως πραγματικότητα, μέσα στο πλαίσιο της αχρονίας και στην έλλειψη της νομοσχέσης αιτίας - αιτιατού.

Ας πάρουμε τα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας χωριστά.

• **Τα λαϊκά παραμύθια** είναι το κύριο αφηγηματικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας και η δομή του ταυτίζεται με τη δομή της σκέψης του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α.. Το λαϊκό παραμύθι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ταυτιστεί με τον ήρωά του, να δοκιμαστεί, να αγωνιστεί και να νικήσει, καθώς του δείχνει το δρόμο που πρέπει να ακολουθήσει για να φτάσει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, που αποτελεί για το παιδί θέμα ζωτικής σημασίας. Συνεπώς, το παιδί μαθαίνει μέσω των παραμυθιακών ηρώων τις διάφορες μορφές ηθικής συμπεριφοράς, έτσι μαθαίνει να αποφεύγει να αντιδρά σε ερεθίσματα που μπορεί να το φορτώσουν ψυχικά (παθητική αποφυγή) έχοντας βιώσει μέσω του παραμυθιού το άγχος της τιμωρίας, της ανήθικης συμπεριφοράς του κάθε ήρωα. Ο ήρωας κάθε παραμυθιού δείχνει τον δρόμο για ανεξαρτητοποίηση, κοινωνικοποίηση και επιτυχία *κι σ' αυτή την ηθική αξία οφείλεται και η γοητεία του παραμυθιού, δηλαδή στον τρόπο που εκείνο αποκαλύπτει την εσωτερική μας φύση, με τις άπειρες ηθικές, ψυχικές και πνευματικές της δυνατότητες. Είναι η αναζήτηση για το νόημα της ζωής* (Κούπερ, 1998: 21).

«Οι έννοιες της ταύτισης, της προβολής, του παιχνιδιού, της δημιουργικότητας, της ενεργοποίησης φαντασιώσεων και φαντασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τα παραμύθια γι' αυτό και μπορούν τα παραμύθια να γεφυρώνουν τον κόσμο που προβάλλουν με αυτόν της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού, να συμφιλιώνουν το αλλότριο με το οικείο. Τα παραμύθια δεν εισάγουν το παιδί μόνο στην ιστορία του λογοτεχνικού κειμένου αλλά και στην προσωπική του ιστορία, ώστε να αποτελούν εξαίρετη πνευματική τροφή των παιδιών γι' αυτό» (Παπανούτσος, 1980: 118-9).

Οι δοκιμασίες-άθλοι είναι βασικό συστατικό των παραμυθιών. Με το πέρας των δοκιμασιών ο παραμυθιακός ήρωας νικά και δικαιώνεται. Σύμφωνα με την Ι. Τριάντου (2010: 36) «το παραμύθι επιλέγει το λαϊκό ηρωικό πρότυπο και προβάλλει το ουσιαστικό μέρος του ηθικού και κοινωνικού δικαίου της λαϊκής αφή-

γησης». «Η δοκιμασία αναδεικνύεται ως μια λειτουργική, δυναμική και ανθρωπομορφική έκφραση μιας σύνθετης σημασιολογικής δομής που συμπεριλαμβάνει και το αρνητικό και το θετικό», όπως αναφέρει ο Greimas.

Αυτές οι δοκιμασίες και οι αναμετρήσεις του παιδιού με κινδύνους, φανταστικά τέρατα και γενικά προσωποποιήσεις του κακού είναι απαραίτητες στο επίπεδο της φαντασίας που προσφέρετε μέσα στο παραμύθι, ώστε με την τελική ευτυχισμένη έκβασή τους εφόσον συνδέεται με τη φυσιολογική λειτουργία ωρίμανσης του ατόμου, «μεταβιβάζουν το μήνυμα στο παιδί πως αν θέλει κανείς να γίνει ο εαυτός του, να πετύχει την ολοκλήρωσή του και να διασφαλίσει την ταυτότητά του, πρέπει να περάσει από αυτές τις δοκιμασίες, να αντιμετωπίσει κινδύνους, να κερδίσει νίκες» ώστε να γίνει μελλοντικά ένας πνευματικά και ψυχικά ώριμος ενήλικας.

Στο παραμύθι, που είναι το αρχαιότερο είδος της λογοτεχνικής παράδοσης, συναντούμε τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές όψεις των μυθικών λειτουργιών. Ειδικά, στο μαγικό παραμύθι πιστεύεται ότι έχει μεταμορφωθεί από τις παραδόσεις των τελετών έναρξης των πρωτόγονων κοινωνιών, οι οποίες αντανακλούν τα στάδια της ανθρώπινης ωριμότητας. Η δομή της ιστορίας επαναλαμβάνει τη δομή της τελετής. Εξελισσόμενο το παραμύθι βλέπουμε τη συνεχή πάλη του ήρωα ή της ηρωίδας να ανακαλύψει την πραγματική του αξία, να γνωρίσει τον εσωτερικό του κόσμο -ποιος είναι-, να ωριμάσει περνώντας τις δοκιμασίες. Οι δοκιμασίες **τ**ου ήρωα αποτελούν μεμονωμένες λειτουργίες, (σύμφωνα με τη συνταγματική ανάλυση του παραμυθιού κατά τον Propp), οι οποίες είναι ένας μεσολαβητικός σύνδεσμος ανάμεσα στην αρνητική και τη θετική σειρά των λειτουργιών. Είναι ο αγώνας, στον οποίο ελεύθερα επιλέγει ο ήρωας του παραμυθιού να δοκιμαστεί και μέσα από αυτόν να φτάσει στην τελική νίκη, η οποία φέρνει το λυτρωτικό αποτέλεσμα και αποκαθιστά την τάξη και τις αξίες. Η δοκιμασία (αγώνας), χρησιμεύει για να άρει τα αρνητικά μέλη και να τα υποκαταστήσει με τα θετικά. Επιβεβαιώνει έτσι, τη λειτουργική έκφραση (δυναμική και ανθρωπομορφική) μιας σύνθετης σημασιοδοτικής δομής, που περιλαμβάνει έναν αρνητικό και έναν θετικό πόλο, ένα παράγοντα που μετασχηματίζει τα αρνητικά περιεχόμενα σε θετικά: Σύμβαση-Αγώνας/Νίκη-Συνέπεια. Οι δοκιμασίες είναι τρεις: η δοκιμασία χαρακτηρισμού -η κύρια δοκιμασία- και η δοκιμασία δικαίωσης. Οι λειτουργίες του ήρωα μέσα σε μια διαδικασία δοκιμασιών είναι ελεύθερες, έχουν χαρακτήρα εκλογής και μη αντιστρεψιμότητας. Τα στοιχεία αυτά είναι προσδιοριστικά της ιστορικής δραστηριότητας του ανθρώπου. Γι' αυτό και με τη συνεχή επανάληψη στην αφήγηση που ζητούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ενδυναμώνεται η πίστη τους για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να χτίσουν τη δική τους προσωπικότητα.

Αυτές οι εσωτερικές συγκρούσεις που τελούνται σε όλη τη δράση του λ. παραμυθιού, έχουν δύο διαμετρικά αντίθετους πόλους όπως το καλό με το κακό. Αν μεταφέρουμε όλες αυτές τις εσωτερικές ενέργειες στο επίπεδο της ειδικής αγωγής και ανάγουμε σε δύο αντιθετικούς πόλους το παιδί με αναπηρία και το παιδί με τυπική ανάπτυξη τότε: σύμφωνα με τον Greimas A.J, (1966) αυτή η έντονη διαφορά ανάμεσα στους πόλους της αντίθεσης μπορεί να απεικονιστεί σχηματικά μέσω του σημειωτικού τετραγώνου ως εξής:

Παιδί με αναπηρία	vs	παιδί με τυπική ανάπτυξη
• αυτονομία		+
• επικοινωνία		+
• ασφάλεια		+
• δράση		+
• προβολή		+

ή διαφορετικά στο τετράγωνο που ακολουθεί, όπου η πρωτεύουσα αντίθεση μεταξύ του παιδιού με αναπηρία και του παιδιού με τυπική ανάπτυξη δημιουργεί μια δευτερεύουσα αντίθεση μεταξύ ευτυχίας και δυστυχίας:

Παιδί με αναπηρία	παιδί με τυπική ανάπτυξη
|	|
| |	
| |	
ανησυχία	εφησυχασμός
απελπισία	ελπίδες
φόβος	χαρά
δυστυχία	ευτυχία

Ή δημιουργείται μια χαρακτηριστική ισοτοπία του τύπου:
ευτυχία
παιδί με ειδικές ανάγκες……φυσιολογικό παιδί
δυστυχία[2].

Άλλο ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του λαϊκού παραμυθιού είναι το συμβολικό στοιχείο ενός νοήματος που κρύβεται πίσω από τις λέξεις. Με-

2. Από τη διατριβή της Σταύρου, Αικ. (2012).

τατρέπει δηλαδή το εσωτερικό σε εξωτερικό με το να βγάζει προς τα έξω τις ψυχικές καταστάσεις που αντανακλώνται μέσα μας (Μερακλής, 1990) και δημιουργεί έτσι μια προσωπική ερμηνεία και προσέγγιση διαφορετική σε κάθε ακροατή. (Ο καθένας κρατά απ' το παραμύθι που ακούει αυτό που ο ίδιος αναζητά σύμφωνα με το ψυχικό υλικό που κουβαλά μέσα του, καθώς το βαθύτερο νόημα της κάθε ιστορίας, είναι διαφορετικό από άτομο σε άτομο αλλά και μέσα στο ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιόδους και στιγμές της ζωής του, ανάγοντας τη σχέση του σε μια *«προσωπική συνομιλία»* με το περιεχόμενο της ιστορίας (Προύσαλης, 2006: 8-11).

Κατά συνέπεια «τα λαϊκά παραμύθια συμβάλλουν έτσι ώστε να κινητοποιηθούν και να λειτουργήσουν οι συμβολικές δραστηριότητες του νου που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να κατασκευάζουν νόημα όχι μόνο για τον εξωτερικό κόσμο γύρω τους αλλά και για τον εαυτό τους, μέσα τους, λειτουργώντας σε βάση αναστοχαστική» (Bruner, 1997). Αποδεικνύεται ερευνητικά πως το λαϊκό παραμύθι υποστηρίζει ευεργετικά τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Οι μεταμορφώσεις στο παραμύθι αντανακλούν την εξέλιξη των ηθών και των τάσεων του τρόπου ζωής του και είναι από τα πιο σημαντικά στοιχεία του. Το παραμύθι έχει τη σταθερή ικανότητα να προσαρμοστούν τα πιο μαγικά στοιχεία, τα νέα δεδομένα αφήγησης μιας κοινωνίας.

Από την άποψη της διδακτικής, το λαϊκό παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως κείμενο αναπτυγμένης αφήγησης συντελώντας παραπέρα, στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου από τους μαθητές (υποστηρίζει ικανοποιητικά τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας).

Ο μύθος προϋπήρχε χρονικά του παραμυθιού, «οπότε μπορούμε να συμπεριλάβουμε το μύθο ως πιθανή πηγή του παραμυθιού» σύμφωνα με τον Vl. Propp. Με τη λέξη μύθος εννοούμε ένα παραμύθι για θεότητες ή θεϊκά όντα, ήρωες και ημίθεους στα οποία οι άνθρωποι πιστεύουν. Η πίστη δεν είναι ψυχολογικός παράγοντας, αλλά είναι ένας ιστορικός παράγοντας. Για παράδειγμα, οι μύθοι για τον Ηρακλή είναι πολύ κοντά στο μαγικό παραμύθι. Ωστόσο, ο Ηρακλής ήταν μια θεότητα, το αντικείμενο της λατρείας.

Επιπρόσθετα, οι μύθοι δίνουν εξηγήσεις για τη ζωή και συμβάλλουν στη διατήρηση των ανθρώπινων θεσμών, διότι μπορούν να επιτελέσουν μεταφυσική, κοσμολογική, κοινωνιολογική και ψυχολογική λειτουργία, που αφορούν την διαμόρφωση του ατόμου σύμφωνα με τους στόχους και τα ιδεώδη της κοινωνικής του ομάδας.

Επομένως, οι μύθοι που γεννήθηκαν από πολλές πολιτιστικές ανάγκες ικανοποιούν τις πολιτιστικές ανάγκες καθώς «ενεργοποιούν» τις πολιτισμι-

κές δομές ή την ταυτότητα μιας φυλής, μια πόλη, ένα έθνους συνδέοντάς την με συμπαντικές αλήθειες. Η δύναμη της ζωής που περικλείουν οι μύθοι αποτέλεσε τη βάση της αρχαίας φιλολογίας και αποδείχθηκε μέσα από τη χρήση τους στη λογοτεχνία το σημαντικότερο μέσο έκφρασης. Και ο δίαυλος για τη διοχέτευση της ωφελιμότητάς τους στο παιδί είναι η υπηρηφάνεια για τα κατορθώματα των προγόνων του. Τα διδακτικά στοιχεία του μύθου είναι σημαντικά, καθώς το παιδί οδηγείται στη φιλική γνωριμία με τους προγόνους του, όπως οι μύθοι του Αισώπου, τα ομηρικά έπη, οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου, η Αργοναυτική εκστρατεία, ο ημίθεος Ηρακλής, ο Δαίδαλος (ο πρώτος αεροπόρος), ο Τρωικός πόλεμος, ο μύθος της Περσεφόνης, ο Οιδίποδας και η Σφίγγα, οι Καλικάντζαροι της νεοελληνικής παράδοσης και τόσοι άλλοι.

Το παιδί μέσα από τους μύθους, συνδέει αξίες, αρετές, κάλλος, ήθος και ύψος φρονήματος, τον θάνατο και την πρόνοια για κάθε ζωντανό πλάσμα. Αποτελούν, με άλλα λόγια τους δεσμοφύλακες της ηθικής τάξης και των αξιών.

Για παράδειγμα οι Αισώπειοι μύθοι οι οποίοι περικλείουν σοφία και πείρα αιώνων και αποδεικνύεται η μεγάλη διαχρονική παιδαγωγική τους αξία. Τα συστατικά τους στοιχεία όπως η λιτότητα, η αλληγορία, η αμφιβολογία δρομολογούν την ανάπτυξη ορθών τρόπων συμπεριφοράς για το παιδί, του διδάσκουν ηθικές αξίες όπως φιλαλληλία και ορθή συμπεριφορά απέναντι στη φύση και στο περιβάλλον εν γένει.

Σύμφωνα με την δομική ανάλυση, οι μύθοι αποτελούν ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας ανάλογο με το γλωσσικό σύστημα. Και τα δύο συστήματα εκφράζουν με συμβολικό τρόπο μια αντικειμενική πραγματικότητα. Έτσι με την ανάλυση των μύθων (μελέτη της υποδομής τους) μπορούμε να δούμε τα προβλήματα μιας κοινωνίας και παράλληλα, οι μύθοι μας αποκαλύπτουν τον τρόπο επίλυσης αυτών των προβλημάτων από την ίδια την κοινωνία.

Ο Claude Lévi-Strauss παρατήρησε, μελετώντας τη σκέψη των λαών που δεν ήξεραν να γράφουν, ότι ο κάθε μύθος έχει μια σύνθετη λογική, που προσπαθεί να εξηγήσει τα παραπάνω προβλήματα. Ο μύθος δημιουργείται από διάφορες εικόνες, συνήθειες, κινήσεις της ζωής που συναντά κανείς μέσα στην κοινωνία των κυνηγών και των αγροτών. Αυτές οι εκφάνσεις της ζωής και τα διάφορα αντικείμενα, τα ζώα, τα φυτά που συναντούμε στους μύθους έχουν τη δική τους πραγματική σημασία και λειτουργία στο κυνήγι ή την καλλιέργεια, αποκτούν όμως συμβολική σημασία και έχουν να επιτελέσουν τη δική τους λειτουργία μέσα στον μυθικό κόσμο και στην πολιτισμική

παράδοση της κοινωνίας. Κατά συνέπεια στη μυθική σκέψη οι άνθρωποι, τα πράγματα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους αποκτούν ένα συμβολικό περιεχόμενο και οι *κοινωνικοί κανόνες ταιριάζουν περισσότερο με την ενστικτώδη τάξη της φύσης.* Ανάλογα, έχει παρατηρηθεί ότι το παραδοσιακό υλικό με το οποίο συντάσσεται ο άνθρωπος, καθορίζει και τον ιδιαίτερο τύπο της επεξηγηματικής ιδέας που συνοδεύει την ψυχολογική του προδιάθεση.

Η ύπαρξη **λαϊκών ποιημάτων και τραγουδιών** για παιδιά σε κάθε χώρα αποδεικνύει ότι η ποίηση είναι η πρώτη πνευματική τροφή των παιδιών. Τα νανουρίσματα και τα ταχταρίσματα που ακούν τα μικρά παιδιά από την κούνια έχουν μουσικότητα και ποιητικούς ρυθμούς και διακρίνονται για τη σαφήνεια, τη συντομία και την πλούσια γλώσσα τους και αποδεικνύονται εξαιρετικά για τα παιδιά με αναπηρία.

Τα ελληνικά δημοτικά τραγούδια, αντικατοπτρίζουν πιστά και πλήρως το βίο, τα ήθη, τα συναισθήματα και τη διανόηση του ελληνικού λαού Μια συλλογή ελληνικών δημοτικών τραγουδιών «είναι ταυτόχρονα η πραγματική εθνική ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας και η πραγματική εικόνα των ηθών των κατοίκων της».

Τα δημοτικά τραγούδια είναι αυθόρμητες λυρικές δημιουργίες, οι συλλογές των οποίων αποτελούν εθνικά αφηγήματα, την ψυχή του λαού και συμπυκνώνουν την ουσία του κάθε έθνους συνιστώντας στοιχείο οντολογικό και υπέρ - ιστορικό. Ως εκ τούτου, είναι άμεσα συνδεδεμένα με ένα συγκεκριμένο τόπο, χρόνο και πρόσωπα καθώς και οι φανταστικές επινοήσεις τους αλληλοσυμπλέκονται με ιστορικά ή πρωτοιστορικά στοιχεία της προφορικής παράδοσης που γίνονται αποδεκτά ως αλήθεια.

Η λαϊκή ποίηση δημιουργήθηκε τόσο λόγω των ιστορικών γεγονότων όσο και για καθαρά ψυχολογικές δομές στην ατομική και τη συλλογική λειτουργία.

Η πολύχρονη ιστορική πορεία του ελληνισμού τροφοδότησε το δημιουργό της λαϊκής ποίησης με πλήθος ερεθισμάτων, όπως ο πόνος της σκλαβιάς και της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης, η χαρά της νίκης στον αγώνα, η ελπίδα για την απελευθέρωση κ.ά.

Οι παροιμίες είναι ένα είδος λαϊκής λογοτεχνίας που παραμένει ζωντανό στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση τόσο με την ιστορική τους αναφορά, όσο και με τη σύγχρονη λειτουργία τους, καθώς είναι και πολύ αγαπητό και διδακτικό είδος για τα παιδιά.

Πρόκειται για σύντομο, έμμετρο συνήθως απόφθεγμα της πηγαίας λαϊκής σοφίας και δημιουργίας που εκφράζει μια συμβουλή με εικονικό, με-

ταφορικό (αλληγορικό) ή με κυριολεκτικό τρόπο, χρησιμοποιούνται δε στη σημερινή εποχή τόσο στον καθημερινό λόγο όσο και στον πολιτικό και λόγιο. Διακρίνονται από ζωηρή και πλούσια σε εικόνες φαντασία, ενώ τις περισσότερες φορές έχουν τη μορφή κάποιου δίστιχου. Οι παροιμίες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, αυτές είναι: οι κυρίως παροιμίες, τα γνωμικά (ρητά) και οι παροιμιακές εκφράσεις (γλωσσικά ιδιώματα).

Πολλές από τις παροιμίες έχουν προέλθει από α) την Αγία Γραφή, β) από ιστορικά γεγονότα, γ) από αρχαίες παροιμίες, γνωμικά και ρητά, δ) από λόγους και αποφθέγματα ιστορικών προσώπων, ε) από λαϊκούς μύθους ή από τους στίχους δημοτικών τραγουδιών και στ) από την επαφή με άλλους λαούς κ.λ.π.

Κάποιες παροιμίες αντιφάσκουν μεταξύ τους, όπως *Σπεύδε βραδέως*. Μία κατηγορία παροιμιών υπηρετεί ένα πλέγμα ηθικοκοινωνικών αρετών με θρησκευτικό υπόβαθρο. Για παράδειγμα*, Πολλά χαρίζει ο Θεός σ' εκείνον όπου δίνει*.

Ή σχετικές με την εργασία, όπως: *Η φιλοπονία είναι ευτυχία και ζωή, θάνατος είναι η οκνηρία και πηγή κακών.* Παρατηρούμε, πως η αξιολόγηση της εργασίας είναι κοινή τόσο στην αρχαία Ελλάδα, όσο και στη Βίβλο όσο και στην ιστορική συνέχεια.

Οι παροιμίες αποβαίνουν εξαιρετικές για τα παιδιά με διαταραχές διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητα και για παιδιά με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

Ο θρύλος είναι μια αφήγηση από ανθρώπινες ενέργειες που συχνά έχουν παραποιηθεί από τη λαϊκή φαντασία. Η λέξη αρχικά σήμαινε το θόρυβο πολλών φωνών, ομιλιών και στη συνέχεια το γεγονός για το οποίο μιλούν όλοι. Όπως και τα άλλα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας και έτσι ο θρύλος μεγάλωσε με την προφορική παράδοση, από την οποία καμιά φορά τον απέσπασαν οι λογοτέχνες προσδίνοντάς του καλλιτεχνικές μορφές. Λόγω του χαρακτήρα του περιγράφει καταπληκτικά ή εξαιρετικά γεγονότα, ο θρύλος με τη σημασία αυτή, άνθησε ιδιαίτερα κατά τον Μεσαίωνα. Αργότερα αναμείχθηκε με άλλες μορφές αφηγήσεων πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, που αναφέρονταν σε πρόσωπα, τόπους ή ιστορικές εποχές. Με την ευρύτερη αυτή έννοια, ο θρύλος διακρίνεται τόσο από την ιστορική αφήγηση, που αλλοιώνει αλλά δεν παραποιεί την πραγματικότητα, όσο και από το παραμύθι, που αποτελεί αφήγηση φανταστικών γεγονότων, τα οποία εκτυλλίσονται σε φανταστικούς τόπους και έχουν ως ήρωες φανταστικά πρόσωπα, καθώς και από τον μύθο, που συνιστά μια σύντομη αφήγηση γεγονότων, με πρωταγωνιστές σχεδόν πάντοτε ζώα ή άψυχα όντα

που έχουν επινοηθεί για να δώσουν μια ηθική εντολή ή μια σοφή πρακτική συμβουλή. Οι θρύλοι είναι πολύ αγαπητό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας για παιδιά, ως ήρωες τους έχουν συνήθως ιστορικά πρόσωπα. Μπορούμε να αναφέρουμε τους θρύλους του Μεγάλου Αλεξάνδρου και της αδελφής γοργόνας, τους θρύλους για το Μαρμαρωμένο Βασιλιά και πολλούς άλλους οι οποίοι ζουν και καλλιεργούν τη φαντασία των παιδιών.

Η αντιμετώπιση ενός θρύλου διαμορφώνεται και εκφράζεται με λόγια, αυτή είναι η μορφή της συνείδησης. Ωστόσο, το πνεύμα του θρύλου – δημιουργία περιλαμβάνει τη ρήση των συναισθημάτων και υπενθυμίζει ακόμη ότι ένα μεγάλο μέρος του προέρχεται από το συλλογικό ασυνείδητο.

Σε κάθε πολιτισμό οι μύθοι, οι θρύλοι και οι λαϊκές παραδόσεις χαρακτηρίζουν την αποκρυστάλλωση των ηθικών και πνευματικών παρακαταθηκών που κληρονομούνται μέσα από την φιλοκαλλιτεχνική, ιστορική και οικογενειακή παράδοση δημιουργώντας και αναπτύσσοντας τα κλωνάρια της συνείδησης του πνεύματος του Γένους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σ' έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία και ριζικά, η αφήγηση μέσω της λαϊκής λογοτεχνίας ως πανάρχαια μορφή τέχνης, περικλείει τη μεταφορά της συλλογικής μνήμης που διατηρεί πανανθρώπινες αξίες-οδηγούς για την καθημερινή ζωή και μπορεί να δίνει απαντήσεις σε καιρούς μεγάλων διαρθρωτικών αλλαγών και κρίσης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό-κοινωνικό επίπεδο, καθώς η λαϊκή λογοτεχνία έχει (σύμφωνα με τη θεωρία της λογοτεχνίας) κοινή δομή και γενετική σχέση με την τελετουργία, ενώ λειτουργεί μέσα στην κοινωνία. Η λαϊκή λογοτεχνία εν γένει δεν αποτελεί ένα στατικό φαινόμενο αλλά μετασχηματίζεται μέσα από τα κοινωνικά περιβάλλοντα, από τους ανθρώπους κάθε εποχής και από τους θεσμούς που αφομοιώνει, μεταφέροντας ωστόσο την ιστορική εμπειρία και μια κοινή παρακαταθήκη αξιών και συμβόλων.

Συνεπώς, υπάρχει μια ζωντανή διαδικασία της λαϊκής λογοτεχνίας η οποία διαπλέκεται με τους δημιουργούς της που σχετίζεται με συγκεκριμένες ιστορικές πραγματικότητες και εκφράζει και ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις.

Η λαϊκή λογοτεχνία με την αυθεντικότητα και τη ζωντάνια του αφηγηματικού λόγου, με την πολλαπλότητα των σχηματικών παραστάσεων της μυθιστορηματικής ή μη υφής της αλλά και με τις ποιητικές και συμβολικές εικόνες της θεμελιώνει τη μόρφωση όχι μέσω μιας ψυχαναγκαστικής αντί-

ληψης αλλά μέσω του δημιουργικού ταξιδιού της στις ατέλειωτες πτυχές του κόσμου.

Συμπερασματικά, ακολουθώντας αυτή την ατραπό, η ένταξη της λαϊκής λογοτεχνίας στην Ε.Α.Ε είναι σημαντική και απαιτεί ένα εκπαιδευτικό, πιο ευαισθητοποιημένο, πιο εμπνευσμένο και πιο δημιουργικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Antti, A. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography.* Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters.

AaTh. (2004). *The types of Folktale. A classification and Bibliography.* International folktales Uther, Hans- Jörg.Part 1: Animal tales, Tales of magic, Religions and realistic tales. Helsinki: F.F.C. 284.

AaTh. (2004). *The types of Folktale. A classification and Bibliography*. International folktales Uther, Hans- Jörg Part 2: Tales of stupid ogre, anecdotes and jokes and formula tales. Helsinki: F.F.C. 285.

AaTh. (2004). *The types of Folktale. A classification and Bibliography*. International folktales Uther, Hans- Jörg (2004). Part 3: Appendices. Helsinki: F.F.C. 286.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία.* Αθήνα. ISBN139789609104203.

Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.* New York: Knopf.

Boas, F. (1914). Mythology and folk-tales of the North American Indians. *Journal of American Folklore*, *Vol. 27,* No. 106, Oct.-Dec.1914, 374-410.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (μτφρ. Ρόκος, Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Campbell, J.-J. (1998). *The Power of Myth* with Bill Moyers and editor Betty Sue Flowers, Doubleday, hardcover.

Cooper, J.C. (1983). *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών: Αλληγορίες της εσωτερικής ζωής- πορεία προς την ωριμότητα.* Αθήνα: Θυμάρι.

De Caro, F. A. (1983). Studying American Folklore in Printed Sources. To *Handbook of American Folklore* (ed. Richard M. Dorson), Bloomington: Indiana University Press.

Dorson, R. M. (1972). *The Use of Printed Sources,* to *Folklore and Folk life: An Introduction*. Chicago and London: Indiana University Press. Published April 1982.

Eliade, M. (1963). *Myth and Reality*, (Trans. W. R. Trask). New York: Harper & Row.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis.* New York: Norton.

Frazer, J. G. (1922). *The Golden Bough*, 3rd edition: 12 volumes (1906-15; 1936). New York: Macmillan one-volume bridgement.

Fauriel, C.-C. *Chants populaires de la Gréce moderne* (1824-1825). To Lukatos, D. *The first singing of Twenty (texts by Friel)* (pp. 246-59). New home, Tribute to '21, Christmas 1970, No. 1043.

Greimas, A. J. (1983). Structural Semantics: An Attempt at a Method, (trans. D. McDowell, R. Schleifer, and A. Velie). Lincoln: University of Nebraska Press.

Hobsbawm, E. (1994). *Nations and Nationalism since 1870 until today,* (translated HRIS. Nantis, [in Greek]). Athens: Kardamitsa.

Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality (Canto Classics).

Ikonomof, N. (1968). *Balkanska Narodna Madrost, usporedici na Balgarski, srabski, turski, rumanski, gracki I albanski, poslovici i pogovorski*. Sofia: the Bulgarian Academy of Sciences.

Jung, C.-G. (1980). *Ο άνθρωπος και τα σύμβολα του.* Αθήνα: Αρσενίδης.

Le Goff, J. (1988). *Literature: texts et documents: moyen age XVII siècle*, Paris: Nathan c.

Livo & Rietz. (1986). *Storytelling: Process and Practice*, Libraries Unlimited, Colorado - Gersie, Al. (1992). *Earthtales: Storytelling in Times of Change*. London: Green Print.

Μερακλής, Μ. (1988). *Τί είναι λαϊκή λογοτεχνία*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Παπανούτσος, Ε. (1980). *Το παραμύθι, Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα.* Αθήνα: Ίκαρος .

Parés, M., & Maicas, I. (1997). *The construction of reality from the media.* Athens: Alexandria.

Piaget, J. (1999). *Ψυχολογία και παιδαγωγική 1896-1980.* Αθήνα: Λιβάνης. Original title: Psychologie et pédagogie, (1983).

Πολίτης, Ν. (1904). *Μελέτες για τη ζωή και τη γλώσσα των Ελλήνων. Παράδοση,* Volume II, formally, Αθήνα: Σακελλαρίου/Μαράσλειος Βιβλιοθήκη.

Πολίτης, Ν. (1914) *Συλλογή από τα τραγούδια των Ελλήνων*. http://anemi.lib.uoc.gr/metadata/e/4/4/metadata- 74beb76ecf59dc77ae553047b33d5937_1272879993.tkl.

Propp, V. J. (1984). *Theory and History of Folklore.* Minnesota: University of Minnesota Press. ISBN: 9780816611829.

Strauss-Levy, C. (1955). The Structural Study of Myth. *Journal of American Folklore*, t.68, No. 270. Printed in book form in French: Anthropologie structural, 1958. Anthropologie structurale II, 1973, Paris: Plon c, 1973-1974.

Σταύρου, Αικ. (2012). *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και*

εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (Διδακτορική διατριβή) http://hdl.handle.net/10442/hedi/28463 (DOI 10.12681/eadd/28463.

Η Ελληνική λαϊκή παράδοση (συλλεκτικός τόμος). (2014). (Επιστ. και γενική επιμ. Αυδίκος, Ε.) Αθήνα: Αλέξανδρος. ISBN: 978-960-8092-72-3.

Τριάντου, Ιφ. (2010). *Από τη θεωρία στην ερμηνεία της λογοτεχνίας*, Πάτρα: Διαπολιτισμός.

Uther, H.-J. (1981). *Behinderte in popularen Erzahlungen- studien zur historischen und erzahlforschung,* Walter de Gruyter. Berlin. New York.

Uther, H.-J. (2004). *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography.* Based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson. FF Communications no. 284-286. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. Three volumes. (vol. 1), (vol. 2), ISBN (vol. 3.).

ABSTRACT

Folk literature includes folk traditions, folk tales and narratives in general, teachings, myths, novellas, anecdotes and riddles. This paper proves the effectiveness of Narrative Pedagogy of folk literature in Special Education at early childhood, which the child faces enormous developmental changes that occur both in physical conformation and in social emotional-and-mental development. This multifaceted dynamic relationship between special education and folk literature is effective, because it arms the child's will and it activates its capabilities. By it, the child realizes its identity, as it reveals the diversity of things through the pedagogical process, resulting in finding the truth and knowledge. The narrative's dynamic is based on the structure and the functions of folk literature.

Αικατερίνη Π. Σταύρου
Δρ., Επιστημονική Συνεργάτης Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
Πεδινή Ιωαννίνων Τ.Θ. 513, 455 00
Τηλ.: 2651094861, 6937769816
E-mail: kstavrou@cc.uoi.gr

Ιχνηλατώ την αναπηρία… Γράφω με εικόνες: μία βιωματική δράση

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Μαριάννα Μίσιου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κόμικς έχουν κερδίσει κύρος και αναγνωρισιμότητα και στην Ελλάδα. Η πρόσφατη κινητοποίηση του ενδιαφέροντος της ακαδημαϊκής κοινότητας, καθώς και του χώρου των εκδόσεων υποδηλώνει ότι αναγνωρίζεται πλέον η υπόσταση των κόμικς ως ολοκληρωμένου μέσου. Ωστόσο, εξακολουθούν να είναι ένα πολιτιστικό αντικείμενο, που δύσκολα ταυτοποιείται ή προσδιορίζεται. Ειδικότερα, στην εκπαιδευτική κοινότητα η επιμειξία εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών, που απορρέουν από ένα πολυτροπικό και πολύπλοκο μέσο, όπως τα κόμικς, συχνά επιφέρει αμηχανία στην ενασχόληση του εκπαιδευτικού με αυτά. Γι' αυτό και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία (Μίσιου, 2010. 2011).

Μια αντίστοιχη αμηχανία παρατηρείται γενικά στην αντιμετώπιση και προσέγγιση της αναπηρίας. Αν και οι περισσότεροι άνθρωποι φαίνεται να την αποδέχονται, οι σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι η κοινωνία εξακολουθεί να είναι προκατειλημμένη αρνητικά (Πολυχρονοπούλου, 2012. Τσιμπιδάκη, 2013). Ειδικότερα, η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες –εξακολουθεί– να είναι από αντιφατική έως και τελείως απορριπτική (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι συνθήκες κάθε κοινωνίας επηρεάζουν τις στάσεις μας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Η βιβλιογραφία επισημαίνει την επικράτηση της προκατάληψης των ατόμων χωρίς αναπηρίες προς τα άτομα με αναπηρίες από την προϊστορία της ανθρωπότητας. Τα άτομα με άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζονται ως άτομα που «ξεφεύγουν» από την ανθρώπινη φύση, ως άτομα που ευθύνονται για την κατάστασή τους και τους αποδίδονται μαγικές δυνάμεις, δυνάμεις δαιμονικές που προκαλούν φόβο στα άτομα χωρίς αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η ιστορία των ανθρώπων με αναπηρίες έχει περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Τα πιο διακριτά στάδια θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε ακόλουθα τρία:

α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης

β) το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και

γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκ-

παίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005).

Στο πέρασμα των χρόνων σημειώθηκαν ποικίλες αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις για τους ανθρώπους με αναπηρίες και την εκπαίδευσή τους. Από την πλήρη απόρριψη και τη φιλανθρωπική απομόνωση και εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες σε ιδρύματα και άσυλα, όπου επικρατούσε το ιατρικό – παθολογικό μοντέλο θεώρησης και αντιμετώπισης της αναπηρίας και θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως ανωμαλία ή ως αρρώστια που μπορεί να θεραπευτεί, φτάσαμε στη σημερινή πραγματικότητα της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας και της απαίτησης για τη δημιουργία «Ενός Σχολείου για Όλους» (ή συμπεριληπτική εκπαίδευση, ή ολική εκπαίδευση) (Τσιμπιδάκη, 2016).

Ο τρόπος απεικόνισης των ατόμων με αναπηρία στη λογοτεχνία κατά κύριο λόγο καθρεφτίζει τις κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα της εκάστοτε εποχής. Είναι χαρακτηριστικό πως κατά το παρελθόν η αναπηρία συνδεόταν με κακούς χαρακτήρες της λογοτεχνίας, ενισχύοντας τη γενικότερη προκατάληψη της κοινωνίας, η οποία έβλεπε αρνητικά τα άτομα με αναπηρία λόγω της εμφάνισής τους (Κάργα, 2008: 74). Σύμφωνα με την Keith (2004) ένας χαρακτήρας με αναπηρία αποτελεί κλασικό παράδειγμα περιθωριοποιημένου ατόμου, ατόμου που αισθάνεται μόνο, όχι μέρος του συνόλου, στόχος κριτικών και προκαταλήψεων άλλων ατόμων. Μάλιστα, τις περισσότερες φορές οι χαρακτήρες με αναπηρία δεν είναι οι πρωταγωνιστές, αυτοί που παίρνουν τον δύσκολο δρόμο προς την ενσωμάτωση, αλλά έχουν δευτερεύοντες ρόλους ή βρίσκονται στο περιθώριο (Keith, 2004). Τα ελληνικά κείμενα, που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην αναπηρία, δείχνουν πως είναι επηρεασμένα από τις εκάστοτε συνθήκες της κάθε εποχής. Οι απεικονίσεις της αναπηρίας στα ελληνικά κείμενα του παρελθόντος είναι στερεοτυπικές, καθώς ο ελληνικός χώρος αποτέλεσε εδώ και αιώνες το πεδίο όπου αναπτύχθηκαν τα πρότυπα περί τέλειων αναλογιών, καλλίγραμμου και υγιούς σώματος και ισχυρού νου, ενώ οποιοδήποτε άτομο δεν ανταποκρινόταν στα ιδεώδη αυτά θεωρούνταν ελλειμματικό και ως εκ τούτου χωρίς λόγο ύπαρξης (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται βιβλία στα οποία τα άτομα με αναπηρία αποκτούν σημασία και μιλούν από τη δική τους πλευρά (Kendrick, 2004). Παράλληλα, η κοινωνία παύει να αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως ένα πρόβλημα που αφορά στο ίδιο το άτομο με αναπηρία και αρχίζει να την αντιλαμβάνεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο, που πρέπει να προσεγγιστεί με συγκεκριμένες δράσεις από πλευράς κοινωνίας και πολιτείας (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2008).

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η προσέγγιση της αναπηρίας γιατί η γνωριμία με το διαφορετικό συνιστά στην ουσία γνωριμία με τον ίδιο μας τον εαυτό. Η λο-

γοτεχνία, μέσα από τη μυθοπλασία, πληροφορεί, προβληματίζει, διαμορφώνει και αναπαράγει αξίες και στάσεις ζωής και ταυτόχρονα μπορεί να αναπαράγει τις βασικές αρχές της ειδικής αγωγής και της αναπηρίας (Τσιμπιδάκη, 2015). Μία εναλλακτική προσέγγιση στο χώρο της λογοτεχνίας είναι η προσέγγιση της αναπηρίας μέσω των κόμικς.

Τα κόμικς είναι ένα «αφηγηματικό είδος κατά κύριο λόγο οπτικό» (Groensteen, 1999: 14). Η αφηγηματική τέχνη των κόμικς είτε περνάει αποκλειστικά από τις εικόνες (τα κόμικς χωρίς λέξεις) είτε από τη σύμπραξη εικόνων και λέξεων. Και αυτό ακριβώς είναι που τα κάνει να ξεχωρίζουν (Μίσιου, 2011).

Τα κόμικς, που κατά τεκμήριο απευθύνονται στους νέους ανθρώπους, ξεκάθαρα ενισχύουν τη μεταφυσική αντίληψη ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου τον χαρακτηρίζουν και ως προσωπικότητα. Σειρά ερευνών συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι προβάλλεται μια στερεοτυπική εικόνα για τα άτομα με αναπηρία στα κόμικς, όπου επικρατούν οι κακοί χαρακτήρες με αναπηρία, ενώ κανένας χαρακτήρας με αναπηρία δεν παρουσιάζεται με ουδέτερο τρόπο, ως ένας μέσος άνθρωπος. Κατά συνέπεια, οι μελέτες αποδεικνύουν ότι οι σχετικές με την αναπηρία προκαταλήψεις και στερεότυπα έχουν βαθιές ρίζες. Αυτές απέχουν πολύ από μια σύγχρονη οπτική, η οποία προβάλλει το άτομο με αναπηρία να διεκδικεί μια κοινωνική παρουσία απαλλαγμένη από στερεότυπα (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων, 2007).

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ

Η μελέτη παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός βιωματικού προγράμματος με θέμα: *«Ιχνηλατώ την αναπηρία…. Γράφω με εικόνες»*. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα έχει ως στόχο την ταυτόχρονη και ισόβαθμη μύηση σε δύο διαφορετικά θεματικά πεδία: την αναπηρία και τα κόμικς, μέσα από μία βιωματική δράση και μάθηση.

Με τον όρο βιωματική μάθηση, εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν. Τη διαδικασία αυτή, που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των μανθανόντων καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρώπινων σχέσεων (Δελούδη, 2002).

Ειδικότερα, επιδιώκει να εξετάσει:

- τη γνωριμία με τις αφηγηματικές λειτουργίες, τις συμβάσεις και τις τεχνικές των κόμικς,
- την προσέγγιση της σεναριακής γραφής και
- την επαφή με την αναπηρία μέσα από τη δημιουργία κόμικς με αντι-

προσωπευτικούς χαρακτήρες: σύνδρομο Ντάουν, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, εγκεφαλική παράλυση, τύφλωση και τραυλισμό.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Συμμετείχαν συνολικά 262 άτομα, που σχετίζονται με τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης: 12 άτομα ως συντονιστές/εκπαιδευτές και 250 άτομα ως συμμετέχοντες/εκπαιδευόμενοι.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η μελέτη αποτελεί μια ποιοτική έρευνα, η οποία βασίστηκε στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και της μελέτης περίπτωσης.

Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης συνδέεται με τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με την οποία επιχειρείται μια εις βάθος θεώρηση ενός φαινομένου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός (Elliot, 2013) είναι ταυτόχρονα ο ερευνητής, ο οποίος εμπλέκεται και αλληλεπιδρά άμεσα με το περιβάλλον (φυσικό και ανθρώπινο) στο οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνα. Για την παρούσα μελέτη ο χώρος που διεξήχθη το βιωματικό εργαστήριο: μία μεγάλης χωρητικότητα αίθουσα που παραχώρησε ο Δήμος Ρόδου.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης έχει ως βασικό σκοπό να οδηγήσει σε συμπεράσματα τα οποία έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητα τον ανθρώπων (Reason & Bradbury, 2001, όπως αναφέρεται στο Koshy, Koshy & Waterman, 2011). Ταυτόχρονα, συνιστά μια προσέγγιση που έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους ερευνητές λόγω των πρακτικών της, της έμφασης της στην επίλυση προβλημάτων και επειδή οι ίδιοι οι ερευνητές διεξάγουν την έρευνα και κυρίως επειδή η έρευνα οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση και βελτίωση των πρακτικών στη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (Bell, 2005). Στην έρευνα δράσης, οι ερευνητές δοκιμάζουν και να βελτιώνουν τις αρχές, τα εργαλεία και τη μεθοδολογία με στόχο την αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων.

Η μελέτη περίπτωσης είναι η σε βάθος εξέταση μίας μοναδικής «περίπτωσης», ενός άτομο ή ενός γεγονότος. Η μελέτη περίπτωσης είναι, επίσης, μία ενδιαφέρουσα και παραδοσιακή προσέγγιση στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μίας έρευνας (Hinnells, 1993). Μια μελέτη περίπτωσης συνιστά μια εμπειρική έρευνα που ερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πλαίσιο της πραγματικότητάς του, όταν τα όρια μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι εμφανή και στα οποία χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές τεκμηρίωσης. Η χρήση αυτών των

μεθόδων ενδείκνυται για τη μελέτη της αλληλεπίδρασης παραγόντων και γεγονότων, ιδιαίτερα σε πρακτικές εφαρμογές (Bell, 2005).

Υπάρχουν πολλές βασικές διαφορές μεταξύ αυτών των δύο προσεγγίσεων: Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία προοδευτικής επίλυσης προβλημάτων με στόχο τη βελτίωση των στρατηγικών, των πρακτικών ή ενός περιβάλλοντος εργασίας. Πρόκειται για μια διαδικασία, στην οποία οι άνθρωποι επιλύουν προβλήματα για να μάθουν, ενώ μελέτη περίπτωσης είναι μια πιο διανοητική διαδικασία, όπου οι άνθρωποι εξετάζουν παραδείγματα για να μάθουν. Η έρευνα δράσης, μας επιτρέπει να βρούμε καλύτερους τρόπους για να υλοποιήσουμε πράγματα μέσω της ενεργού επίλυσης προβλημάτων. Η μελέτη παρέχει έναν συστηματικό τρόπο θέασης των γεγονότων, μέσω της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων και της διεξαγωγής αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε γιατί τα πράγματα συνέβησαν με τον τρόπο που έγιναν, και να προχωρήσουμε σε αλλαγές με βάση την τελευταία παραδείγματα, παρά βασισμένοι στις δικές μας ενέργειες (Greg, 2011).

ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων βασίστηκε στην παρατήρηση. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2000) στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται η μέθοδος της παρατήρησης. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της παρατήρησης ως τεχνική είναι η αμεσότητα της, και φαίνεται να είναι η κατεξοχήν κατάλληλη τεχνική για να συλλέξει κανείς δεδομένα στην «πραγματική ζωή» στον «πραγματικό κόσμο» (Robson, 2002). Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι παρατήρησης: (i) η συμμετοχική παρατήρηση, και (ii) η μη-συμμετοχική παρατήρηση. Στη συμμετοχική παρατήρηση, ο παρατηρητής συμμετέχει στις δραστηριότητες που έχει ως στόχο να παρατηρήσει. Ο παρατηρητής επιδιώκει να γίνει κατά κάποιο τρόπο μέλος της παρατηρούμενης ομάδας, και αυτή η συμμετοχή είναι πολλαπλή. Αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο τη σωματική παρουσία και την ανταλλαγή των εμπειριών ζωής, αλλά και την ένταξη του παρατηρητή στο κοινωνικό και «συμβολικό κόσμο» του δείγματος (μέσω της χρήσης της γλώσσας και της μη-λεκτικής επικοινωνίας) (Robson, 2002). Στη μη συμμετοχική παρατήρηση, ο παρατηρητής βρίσκεται σε απόσταση από τις δραστηριότητες της ομάδας και αποφεύγει τη συμμετοχή στην ομάδα.

Ο τύπος της παρατήρησης που υιοθετείται από τον ερευνητή συνδέεται με το είδος του πλαισίου που θα λάβει χώρα η έρευνα. Για την παρούσα μελέτη, το πλαίσιο ήταν ο χώρος που έγινε το βιωματικό και ο χρόνος διάρκειας ήταν 03 (τρεις ώρες).

Η συμμετοχική παρατήρηση έδωσε τη δυνατότητα στις ερευνήτριες να συμμετάσχουν με ποικίλους τρόπους: ως εκπαιδεύτριες, ως συνεκπαιδευόμενες, ως συμπαίκτριες με τους/τις συμμετέχοντες.

Διαδικασία

Το βιωματικό διήρκησε τρεις (03) ώρες, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες συμμετείχαν ενεργά σε ομάδες σε όλες τις δραστηριότητες.

Αναφορικά με τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων, υιοθετήθηκε η ελεύθερη παρατήρηση (unstructured observation), η οποία παρέχει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν σημαντικές και λεπτομερείς πληροφορίες για το ζήτημα το οποίο μελετάται, αποφεύγοντας ασάφειες, βιαστικές ερμηνείες και γενικεύσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Τα δεδομένα της παρατήρησης καταγράφηκαν αμέσως μετά την υλοποίηση του βιωματικού.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποιοτική. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ανάλυσης περιεχομένου και ανάλυσης κόμικς.

Με τη χρήση της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, το υλικό ταξινομείται σε θεμελιακές κατηγορίες, οι οποίες συμπυκνώνουν συστηματικά τα κείμενα και με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αντικατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενικότερη (Βάμβουκας, 1998). Ειδικότερα, η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μέθοδο ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του γραπτού λόγου. Οι ευρηματικές και επαληθευτικές λειτουργίες της και οι δυνατότητες που παρέχει για συναγωγή συμπερασμάτων ως προς τις συνθήκες παραγωγής και αποδοχής του επικοινωνιακού μηνύματος την καθιστούν ιδιαίτερα χρήσιμη (Σακαλάκη, 2001: 477).

Ως μονάδα καταγραφής της συγκεκριμένης έρευνας είναι ο χαρακτήρας με αναπηρία. Ενώ, ως μονάδα συμφραζομένων, λαμβάνεται το κόμικς (ως κείμενο και ως εικόνα), δηλαδή το περιβάλλον του κειμένου και της εικόνας μέσα στο οποίο συναντάται κάθε φορά η έννοια. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης επιδιώκει να καλύψει τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Οι κατηγορίες που σχηματίστηκαν είναι οι εξής:

1. Ως προς την αναπηρία:
- Συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας ανά κατηγορία
- Απεικόνιση αναπηρίας

2. Ως προς τα κόμικς:
- Καρέ
- Πλάνα

- Χρονικά και χωρικά άλματα
- Χρήση οικονομίας
- Ονοματοποιίες
- Απόδοση αναπηρίας
- Χρήση συμβολισμών

3. Ως προς την αφήγηση:

- Χαρακτήρες
- Πράξεις
- Χώρος
- Χρόνος
- Τέλος

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στόχοι προγράμματος:

1) Βασικός στόχος:

- η εξοικείωση με δύο διαφορετικά ερευνητικά πεδία: τα κόμικς και την αναπηρία.

2) Επιμέρους στόχοι:

- η γνωριμία με τις αφηγηματικές λειτουργίες, τις συμβάσεις και τις τεχνικές των κόμικς
- η προσέγγιση της σεναριακής γραφής
- η επαφή με την αναπηρία, μέσα από τη δημιουργία κόμικς με αντιπροσωπευτικούς χαρακτήρες: σύνδρομο Ντάουν, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, εγκεφαλική παράλυση, τύφλωση και τραυλισμό.

Υλικά:

- Μολύβια, μπογιές, γόμες, χάρακες, κόλες Α4 & Α3, πίνακας ανακοινώσεων, Η/Υ.

Μέθοδοι:

- Ομαδική - συνεργατική εργασία, βιωματική μάθηση

Στάδια:

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρία στάδια:
Α' Φάση: Γνωριμία – δέσιμο ομάδας (15 λεπτά)
Β' Φάση: Εφαρμογή δραστηριοτήτων (155 λεπτά)
Γ' Φάση: Αξιολόγηση προγράμματος (10 λεπτά)

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

1η δραστηριότητα (διάρκεια 15 λεπτά):

Γνωριμία & εξοικείωση ομάδας μέσω βιωματικής άσκησης: «Χαρτογράφηση στο χώρο»

Χωρισμός συμμετεχόντων σε ομάδες με βάση ένα βιωματικό παιχνίδι εικόνων. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν ήταν 14 ή 15 ατόμων.

2η δραστηριότητα (διάρκεια 15 λεπτά):

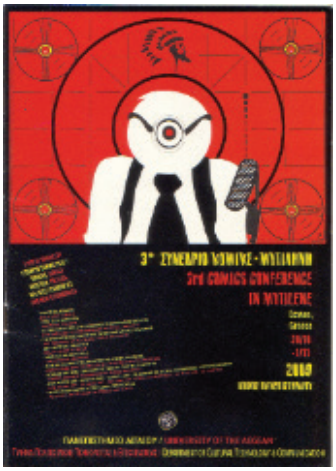
Προβολή Video για την αναπηρία και προβολή power point με υλικό σχετικά με τις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που θα ασχοληθούν οι ομάδες. Οι κατηγορίες ήταν:

- Τραυλισμός
- Τύφλωση
- Κινητικά προβλήματα
- Σύνδρομο Down
- Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)

Η επιλογή των κατηγοριών έγινε με γνώμονα να είναι πιο οικείες στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.

3η δραστηριότητα (διάρκεια 15 λεπτά):

Ομαδική εργασία με στόχο την επεξεργασία μίας αφίσας κόμικς, του Δημήτρη Γαλάνη, που χρησιμοποιήθηκε σε συνέδριο κόμικς:



Η εντολή που δόθηκε ήταν: «*Μαντέψτε το κρυμμένο μήνυμα*» και ο στόχος της εργασίας επικεντρωνόταν στη συνειδητοποίηση της δύναμης του εικονιστικού μηνύματος.

Στη συνέχεια, πάλι μέσω ομαδικής εργασίας, κάθε ομάδα κλήθηκε να καταγράψει το κρυμμένο μήνυμα της αφίσας. Ακολούθησε, από έναν εκπρόσωπο κάθε ομάδας, ο κύκλος ανακοίνωσης του κεντρικού μηνύματος.

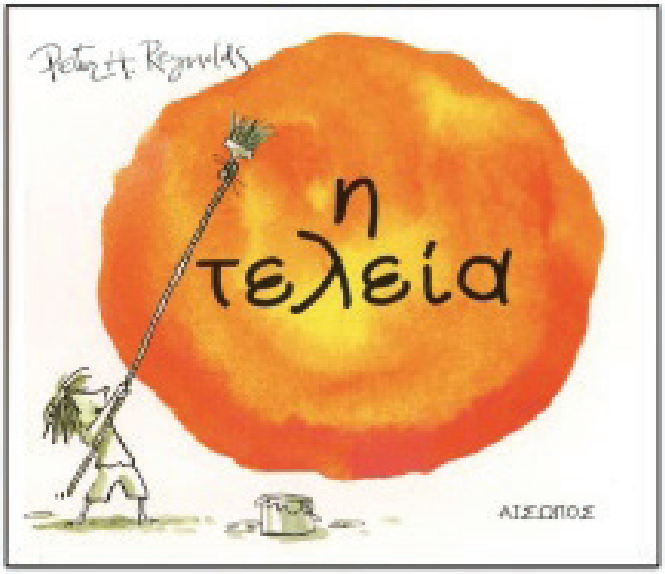
Μόλις ολοκληρώθηκε ο κύκλος ανακοίνωσης, υλοποιήθηκε ανάρτηση των αποτελεσμάτων σε πίνακα ανακοινώσεων.

4η δραστηριότητα (διάρκεια 15 λεπτά):

Προβολή power point για τα κόμικς με στόχο τη βασική μύηση στις τεχνικές και συμβάσεις της γλώσσας των κόμικς (μπαλόνια, πλάνα, οπτική γωνία, χρώμα, στυλ, κτλ.).

5η δραστηριότητα (διάρκεια 10 λεπτά):

Προβολή και ανάγνωση ιστορίας «*Η Λία και η τελεία*» με στόχο την ανακάλυψη ότι όλοι/ες μπορούν να δημιουργήσουν ένα έργο.



Μετά την ολοκλήρωση της προβολής και ταυτόχρονης ανάγνωσης από δύο εκπαιδευτές της ιστορίας, δόθηκε η έναρξη δημιουργίας κόμικς μέσω του εναύσματος: *«Τώρα εμείς βάζουμε μία τελεία. Εσείς, με θάρρος, θα κάνετε μία σπουδαία αρχή για το δικό σας κόμικς».*

6η δραστηριότητα (διάρκεια 1 ώρα & 30 λεπτά):

Η 6η ομαδική εργασία είχε ως στόχο τη δημιουργία των κόμικς σε συγκεκριμένα βήματα και με την υπόδειξη βασικών οδηγιών:

1ο μέρος υλοποίησης κόμικς (διάρκεια 50 λεπτά): Προετοιμασία κόμικς σε στάδια:

- 1ο στάδιο: 15 λεπτά
- 2ο στάδιο: 15 λεπτά
- 3ο στάδιο: 10 λεπτά
- 4ο στάδιο: 05 λεπτά

2ο μέρος υλοποίησης κόμικς (διάρκεια 40 λεπτά): Σχέδιο

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα στάδια και οι οδηγίες:

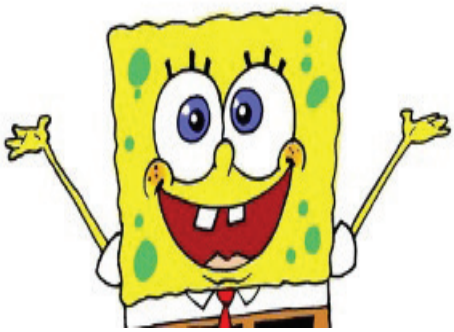
1ο Στάδιο: Πλάθω χαρακτήρες

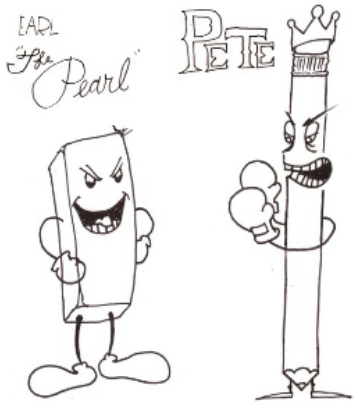
Βασικό ερώτημα: *Πώς είναι;*

- Ψηλός, κοντός
- Αθλητικός, πλαδαρός
- Αδύνατος, χοντρός
- Μελαχρινός, ξανθός
- Μάτια μπλε, πράσινα, σκούρα…
- Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αναπηρίας του…

Επίσης, τονίστηκε πως:

- Οτιδήποτε μπορεί να γίνει ο χαρακτήρας μου…
- Αρκεί να του δώσω όνομα και πνοή!





Ταυτότητα:

- Όνομα, φύλο και ηλικία
- Ασχολία/επάγγελμα
- Κοινωνική και συναισθηματική διάσταση.

Όνομα

Σχετικά με το όνομα τονίστηκε ότι αποκαλύπτει κάτι για το χαρακτήρα:

- Ποιος είναι;
- Από πού είναι; (Τσαμπίκος, Σουμέλα, Τζέιν, Μάρκος…)
- Ονόματα που έχουν νόημα στην ιστορία (χαρακτηριστικό στοιχείο της ιδιοσυγκρασίας/προσωπικότητας, ο ρόλος του χαρακτήρα στην ιστορία). Π.χ.: Ο Αυτός, Ο μικρός Πολυό, Ο Κάτι τι, Γούτου Γουπατού
- Ιδεολογικά φορτισμένα ονόματα (π.χ. Αδόλφος, Νικόλας, Ιουλιέτα)
- Ονόματα επίθετα: Ο Λαγός, Ο Λύκος…

Επίσης, επισημάνθηκε ότι: *Οι λεπτομέρειες κάνουν τη διαφορά:*

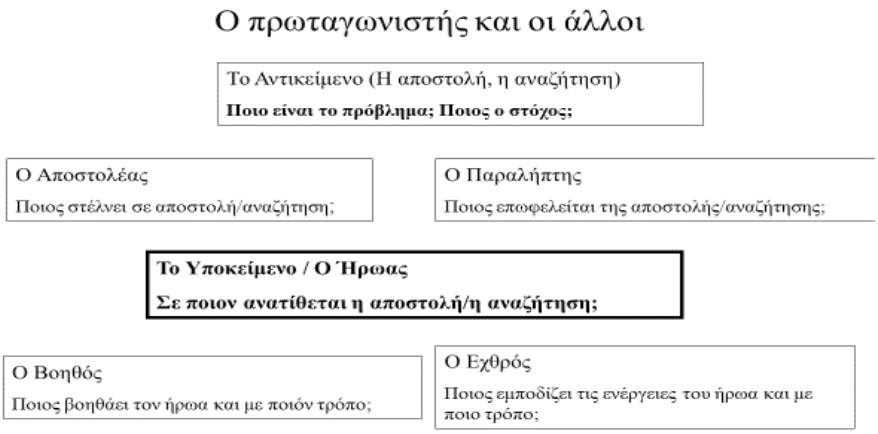
- Φίλοι
- Παρελθόν
- Οικογένεια
- Κατοικίδια
- Συνήθειες, χόμπυ
- Αγαπημένα αντικείμενα

Και σε επόμενο βήμα: *τον κάνω ανθρώπινο*, με:

- Αδυναμίες
- Φόβοι
- Όνειρα, κ.τλ.

2ο Στάδιο: Οι άλλοι γύρω του

Με στόχο να αποδοθούν *Ο πρωταγωνιστής και οι άλλοι…* δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες, όπως παρουσιάζονται στο ακόλουθο αφηγηματικό σχήμα του Greimas (1966: 172-191):



3ο Στάδιο: Το σενάριο

Όπως και παραπάνω, δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες σχηματικά:

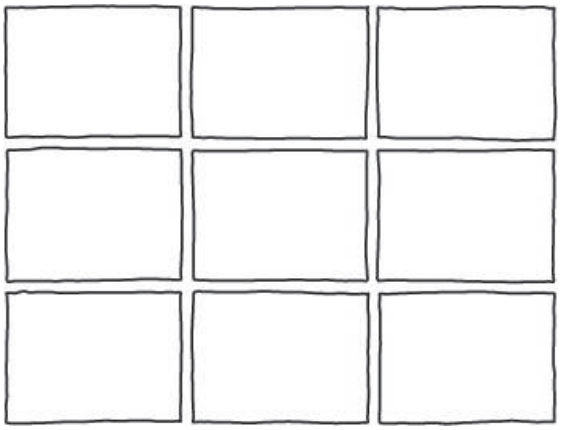
ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ
ΤΟΠΟΣ: Πού διαδραματίζεται η ιστορία;
ΧΡΟΝΟΣ: Πότε διαδραματίζεται η ιστορία;
ΠΡΟΒΛΗΜΑ/ΕΜΠΟΔΙΟ: τι συμβαίνει ξαφνικά και πώς διαταράσσεται η ηρεμία/καθημερινότητα του πρωταγωνιστή/ των χαρακτήρων;
ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ: Ποιες είναι οι συνέπειες;
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ: Τι νοιώθουν/τι νιώθει οι χαρακτήρες/ ο χαρακτήρας γι' αυτό το γεγονός;
ΕΝΕΡΓΕΙΑ: Τι κάνουν;
ΛΥΣΗ: Ποια λύση δίνουν;
ΕΚΒΑΣΗ: Πώς αποκαθίσταται η ισορροπία;
ΤΕΛΟΣ: Πώς τελειώνει η ιστορία;
ΤΙΤΛΟΣ: Βρίσκω τον τίτλο της ιστορίας.

4ο Στάδιο: Το ντεκουπάζ του σεναρίου

Όσον αφορά στο ντεκουπάζ του σεναρίου, υπογραμμίστηκε ότι ισοδυναμεί με το «σπάω» το σενάριο σε σκηνές (όπως σε μια σκηνή θεάτρου)

Επίσης, τονίστηκε ότι αλλάζω καρέ, όταν:

- υπάρχει αλλαγή του τόπου ή του χρόνου
- υπάρχει αλλαγή στα πρόσωπα
- υπάρχει αλλαγή στη δράση
- μια πράξη περιέχει πολλούς διαλόγους
- ο χαρακτήρας μιλάει μόνο μια φορά στο καρέ



7η δραστηριότητα (διάρκεια 10 λεπτά):

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ανάρτηση και έκθεση των κόμικς σε ειδικούς πίνακες ανακοινώσεων.

8η δραστηριότητα (διάρκεια 10 λεπτά):

- Αξιολόγηση εργαστηρίου μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής.
- Βιωματική άσκηση κλεισίματος: *«Γράφω ένα μήνυμα»* σε χαρτάκι και ακολουθεί η ανάρτησή του σε πίνακα ανακοινώσεων.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Κατατέθηκαν συνολικά 18 έργα. Τα ευρήματα καταδεικνύουν τα ακόλουθα:

Συχνότητα εμφάνισης της αναπηρίας ανά κατηγορία

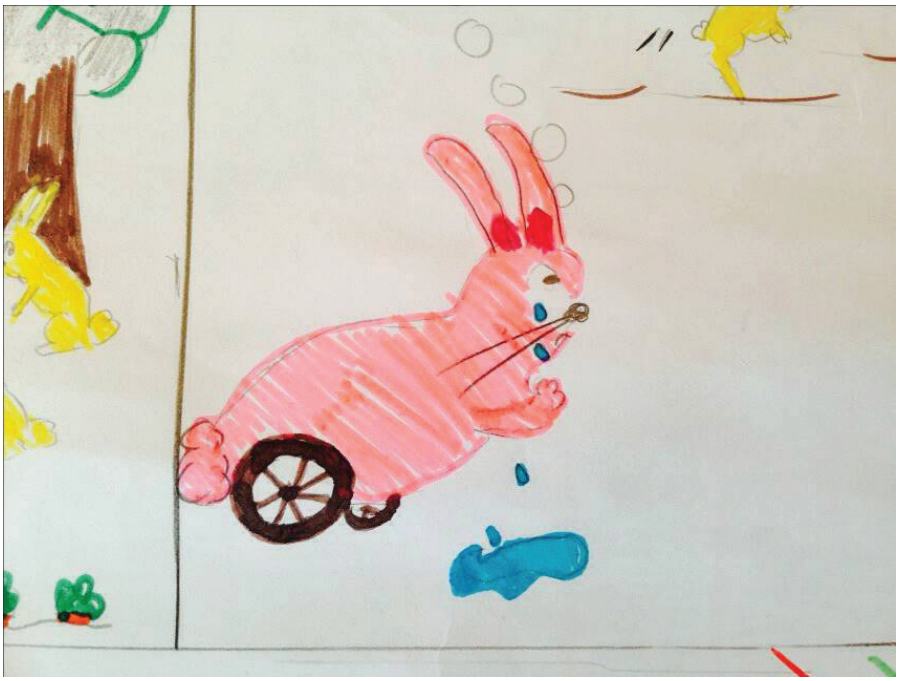
Η συχνότητα των χαρακτήρων με αναπηρία -ανά κατηγορία- που αποδόθηκε ήταν η ακόλουθη:

- Τύφλωση: 7 κόμικς (εύκολη αναπαράσταση, μεγαλύτερη εξοικείωση)
- Διαταραχή αυτιστικού φάσματος: 4
- Τραυλισμός: 4 κόμικς
- Κινητικά προβλήματα: 2 κόμικς
- Σύνδρομο Down: 2 κόμικς

Απεικόνιση της αναπηρίας

- Απέδωσαν μετωνυμικά ή συμβολικά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αναπηρίας, στο λόγο, ή/και στην εικόνα
- Τύφλωση: γυαλιά, μπαστούνι
- Κινητικά προβλήματα: καροτσάκι, ρόδες
- Σύνδρομο Down: D ή G, 21
- Διαταραχή αυτιστικού φάσματος: απουσία μπαλονιών διαλόγου (ο αυτισμός, πρόβλημα επικοινωνίας)
- Προβλήματα λόγου & ομιλίας: στα μπαλόνια διαλόγου, διακεκομμένη ομιλία.

Εικόνα 1: Απεικόνιση αναπηρίας (Σύνδρομο Down)



Εικόνα 2: Απεικόνιση αναπηρίας (Κινητική αναπηρία).

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν ότι ο χαρακτήρας με αναπηρία σκιαγραφείται -στην πλειονότητά του- με βασικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας στην οποία ανήκει, και επιπλέον να έχει κυρίως πρωταγωνιστικό και βασικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας, σημείο που συνάδει με τη βιβλιογραφία (Τσιμπιδάκη, 2015).

Ευρήματα σχετικά με τα κόμικς

Μονοσέλιδα κόμικς, από 5 έως 9 καρρέ

Καλή χρήση χρονικών και χωρικών αλμάτων

Καλή χρήση της αρχής της οικονομίας

Πλάνα «συνόλου», λίγες περιπτώσεις χρήσης οπτικής γωνίας

Χρήση χαρακτηριστικών αντικειμένων, ιδιαιτεροτήτων της αναπηρίας (καροτσάκι, μπαστούνι, γυαλιά, προβλήματα στην εκφορά του λόγου)

Χρήση συμβολισμών (π.χ. D/G για Down)

Εικόνα 3: Κόμικς (1)

Εικόνα 4: Κόμικς (2)

Ευρήματα σχετικά με την αφήγηση

Χαρακτήρες:

Η πλειονότητα των παραγόμενων κόμικς έχει ως χαρακτήρες παιδιά, ενώ μόλις 3 κόμικς απεικονίζουν ζώα.

Πρωταγωνιστής vs Ανταγωνιστής:

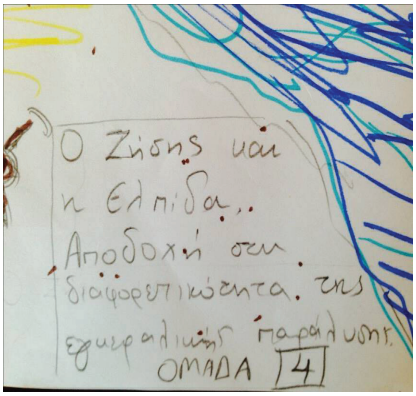
Ο πρωταγωνιστής με αναπηρία εμφανίζεται να δέχεται κοροϊδίες ή και να περιθωριοποιείται (ή και τα δυο). Επίσης, ο ανταγωνιστής είναι ένα άλλο παιδί/παιδιά, ή άλλο ζώο και ο «βοηθός» είναι ένας καλός φίλος/φίλη ή σκύλος. Η σύγκρουση είναι του τύπου άτομο προς άτομο μέσα στην ίδια ηλικιακή ομάδα.

Πρωταγωνιστής και Φίλος:

Ο ένας βοηθάει τον άλλον και αποδίδεται μία σχέση ισοτιμίας.

Ονόματα:

Τα ονόματα που ενδεικτικά της αναπηρίας. Για παράδειγμα, ο Τύ και ο Φλός είναι αντίστοιχα το παιδί με τύφλωση και ο σκύλος του. Χωρίζεται η λέξη, που δηλώνει την αναπηρία («Τυφλός»), με στόχο να αναδειχθεί η σχέση εμπιστοσύνης του ατόμου με τύφλωση με τον οδηγό-σκύλο του.



Εικόνα 5: Ονόματα (1)

Εικόνα 6: Ονόματα (2)

Πράξεις:

Οι πράξεις που απεικονίζονται είναι ποικίλες και οι περισσότερες σχετίζονται με το παιχνίδι, αφενός γιατί τα παιδιά παίζουν και εκεί δημιουργούνται συγκρούσεις αλλά και οι φιλίες, και αφετέρου ως ασφαλή τόπο προσέγγισης μεταξύ ατόμων με αναπηρία και χωρίς αναπηρία. Οι πιο χαρακτηριστικές πράξεις είναι οι εξής:

- Εμπλοκή σε παιχνίδι (μπάλες)

- Συμμετοχή σε αγώνες δρόμου
- Κοινή δραστηριότητα (π.χ. τραγούδι, μελέτη στο σπίτι)

Το πρόβλημα:

Το πρόβλημα που δημιουργείται μεταξύ των χαρακτήρων έγκειται στο ότι ο πρωταγωνιστής δεν μπορεί να ακολουθήσει λόγω της συνθήκης της αναπηρίας τη δραστηριότητα ή δεν είναι αποδεκτός από την ομάδα.

Χώρος:

Ο χώρος που αποδίδεται είναι κυρίως το σχολείο, ακολουθεί το σπίτι και οι λοιποί εξωτερικοί χώροι (π.χ. στη φύση). Διαπιστώνουμε ότι οι χώροι προσφέρονται για την εξέλιξη της πλοκής και της ιστορίας.

Λύση - Τέλος:

Το τέλος που επέλεξαν οι συμμετέχοντες/ουσες είναι κυρίως διδακτικό και δίνουν ένα «happy end». Πιο αναλυτικά, ο πρωταγωνιστής κάνει μια σπουδαία πράξη και γίνεται αποδεκτός από αυτούς που τον περιθωριοποιούν. Ταυτόχρονα, οι φίλοι δίνουν τη λύση, προσχωρούν και προσαρμόζονται στην ιδιαιτερότητα του πρωταγωνιστή. Επίσης, παρατηρείται ανακάλυψη άλλων ικανοτήτων του χαρακτήρα με αναπηρία μέσω της παρότρυνσης φίλων (π.χ. η ευρηματική σκέψη αντικαθιστά τα προβλήματα στην όραση). Σε άλλες παραγωγές κόμικς παρουσιάζεται μία μετατροπή της αδυναμίας σε δύναμη (ρυθμός/τραγούδι), όπου ο χαρακτήρας με αναπηρία προβαίνει στη λύση των προβλημάτων για το καλό του συνόλου. Τελικά, το τέλος που απεικονίζεται είναι η διαχείριση και η αποδοχή της ιδιαιτερότητας τόσο από τους άλλους όσο και από τον ίδιο τον χαρακτήρα με αναπηρία.

Εικόνα 7: Τέλος (1)

Εικόνα 8: Τέλος (2)

Από τις παραπάνω παραμέτρους της αφήγησης διαπιστώνεται ότι οι συγκεκριμένες παραγωγές κόμικς ακολουθούν τις βασικές συμβάσεις και τεχνικές των κόμικς με επιτυχία, καθώς κατάφεραν να αποδώσουν το νόημα κυρίως εικονιστικά, ενώ οι λέξεις ακολούθησαν τη «γνώριμη λακωνικότητα της γλώσσας των κόμικς» (Μίσιου, 2010). Η χρήση ελάχιστων λέξεων κατέστησαν το μήνυμά τους πιο ηχηρό. Παράλληλα, η χρήση της διαβάθμισης των πλάνων ανέδειξε τη συναισθηματική ταύτιση των συμμετεχόντων/ουσών με το χαρακτήρα με αναπηρία σε επίπεδο ταύτισης και ενσυναίσθησης. Αυτό άλλωστε αποτελεί στόχο της βιωματικής μάθησης όπου συνιστά ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού (Δελούδη, 2002)

Μηνύματα

Τα μηνύματα που απέδωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες διακρίνονται σε: 1) δηλωμένα και 2) υπονοούμενα.

Δηλωμένα:

- *«Ο καθένας είναι καλός σε κάτι»*
- *«Όλοι για έναν και ένας ια όλους»*
- *«Αν με καταλαβαίνεις, έλα να λάμψουμε μαζί»*

Υπονοούμενα:

- Δεν εγκαταλείπουμε την προσπάθεια όταν μας συμβαίνει κάτι κακό (συνεχής αγώνας/προσπάθεια)
- Πάντα υπάρχει τρόπος επικοινωνίας και αποδοχής (αισθήματα αποδοχής)
- Έλα στη θέση μου (ενσυναίσθηση)

Τα μηνύματα, είτε δηλούμενα είτε υπονοούμενα, επισφραγίζουν τη φιλοσοφία της ειδικής αγωγής και τις αρχές της συμπεριληπτικής κοινωνίας για ίση μεταχείριση και αποδοχή των ατόμων με και χωρίς αναπηρία (Στασινός, 2013. Τσιμπιδάκη, 2013). Παράλληλα, προβάλλουν στοιχεία διδακτισμού με στόχο να τονίσουν τη σημαντικότητα και αναγκαιότητα της αποδοχής ως ευαισθητοποιημένοι ενήλικες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε «άριστη» αξιολόγηση, σε επίπεδο οργάνωσης, παρουσίασης υλικού, απόκτησης νέων γνώσεων, πρωτοτυπίας θέματος και εναλλακτικής ευαισθητοποίησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή και η αξιολόγηση του βιωματικού εργαστηρίου ανέδειξε ότι

μέσα σε περιορισμένο χρόνο οι συμμετέχοντες/ουσες κατάφεραν να αποδώσουν:

- τα βασικά στοιχεία της γλώσσας των κόμικς
- τα κυριότερα χαρακτηριστικά (σωματικά/εξωτερικά και συμπεριφορικά) χαρακτήρων με αναπηρία
- μία αισιόδοξη και ισότιμη προσέγγιση της συνθήκης της αναπηρίας.

Αξίζει να τονιστεί ότι μία βιωματική δράση, μέσα από μία διαθεματική προσέγγιση, μπορεί να συνδυάσει δύο επιστημονικά πεδία και να πετύχει, εκτός από τους βασικούς της στόχους, τη δημιουργική έκφραση μέσα από ποικίλα ερεθίσματα και συναισθήματα, καθώς και τη μύηση με δύο διαφορετικά πεδία, που ενώ φαίνονται να μη σχετίζονται, βρίσκουν βασικά σημεία συνάντησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge.

Δελούδη Μ. (2002). *Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.* Ανακτήθηκε στις 3 Ιουλίου 2016 από: *http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF*

Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων (ΕΛΕΠΑΠ) (2007). *Εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για την πληροφόρηση, ευαισθητοποίηση και ενημέρωση επαγγελματιών στα θέματα αναπηρίας.* Αθήνα: Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης (ΙΚΠΑ).

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008). *Θέματα αναπηρίας και ΜΜΕ: Δημοσιογραφικός οδηγός για θέματα ανθρώπων με αναπηρία*. Ανακτήθηκε στις 1 Μαρτίου 2016 από: *http://amea-blog.Blogspot.gr/2011/03/blog-post_1791.html*

Elliott, J. (2013). The spiritual dimension in teaching: A view of educational action research. In J. McNiff (Eds.), *Value & virtue in practice-based Research* (p.p. 6-16). Dorset, UK: September Books.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο.

Greg, A. (2011). *What is the difference between action research and case study?* Retrieved 19 December 2015 from: *http://science.blurtit.com/990468/what-is-the-difference-between-action-research-and-case-study*

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale.* Paris: Larousse.

Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hinnells, M. (1993). Environmental factors in products: how to gather the evidence? *Design Studies, 14*(4), 457-475.

Κάργα, Σ. (2008). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία* (Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2008).

Keith, T. (2004). What Writers Did Next: Disability, illness and cure in books in the second half of the 20th century. *Disability Studies Quarterly*, *24*. Retrieved 07 December 2015 from*: http://www.dsq-sds.org/article/view/845/1020*

Kendrick, J. (2004). Signifying something: Images of learning disability in fiction for children. *Disability Studies Quarterly, 24*. Retrieved 19 December 2015 from: *http://www.dsq-sds.org*

Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2011). *Action research in healthcare: A practical guide*. London: Sage.

Λαμπροπούλου, Κ., & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2006 από: *http://www.specialeducation.gr*

Μίσιου, Μ. (2010). *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Μίσιου, Μ. (2011) Κόμικς και εκπαίδευση: Επαναπροσδιορισμός μίας σχέσης. *Διαδρομές*, *104*, 21-30.

Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η έκδ.). Λευκωσία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση* (2η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Τσιμπιδάκη, Α. (2015). Η απεικόνιση του χαρακτήρα με αναπηρία στα ανθολόγια δημοτικού. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Κοινωνική Παιδαγωγική Διαπολιτισμικότητα Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή. Πρακτικά του 20ού Διεθνούς Συνεδρίου: Κοινωνική Παιδαγωγική Διαπολιτισμικότητα Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή* (σσ. 383-396), Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.

Τσιμπιδάκη, Α. (2016). *Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Πανεπιστημιακές παραδόσεις, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου.

ABSTRACT

This study aims to present the design, the implementation and the evaluation of a workshop, titled: «*I trail disability…I write with images*». Specifically, the program aimed at simultaneous and tie initiation in two different fields: disability and comics. The study is a qualitative research, and specifically, an action research. The sample was consisted of 262 people (12 coordinators/educators and 250 participants/trainees). For data collection was used participated observation. The findings highlight that a workshop, through a multidisciplinary approach, may combine two disciplines and to succeed, apart from its main objectives, the creative expression through a variety of stimuli and emotions, as well as, the group and collaborative work.
Keywords: disability, comics, workshop

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
Τηλ.: 2241099234
E-mail: tsimpidaki@rhodes.aegean.gr

Μαριάννα Μίσιου
Δρ., Ειδική στη Θεωρία & Μελέτη των Κόμικς, Μεταδιδάκτορας
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τηλ.: 2241094148
E-mail: missiou@rhodes.aegean.gr

ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ
10ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Απολογισμός του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

Βρισκόμαστε στην τελευταία μέρα και για να κυριολεκτήσουμε στην τελευταία ώρα, κατά την οποία ολοκληρώνονται οι διεργασίες του 10ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο «Λογοτεχνία και Παιδεία». Με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: τον αριθμό και την ποιότητα των εισηγήσεων, τον μεγάλο αριθμό των παράλληλων συνεδριών τον, επίσης, μεγάλο αριθμό των συνέδρων, το ευρύ πλαίσιο των θεματικών περιοχών, την αισθητή συμμετοχή και το μεγάλο ενδιαφέρον των συνέδρων και, γενικά, τα θετικά μηνύματα που δεχτήκαμε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του συνεδρίου, εκτιμούμε ότι το 10ο Συνέδριο, που διοργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σε συνεργασία με τα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το Σύνδεσμο Φιλολόγων Ιωαννίνων, ολοκληρώνεται, κατά τη δική μου προσωπική εκτίμηση, με μεγάλη επιτυχία.

Θα δώσουμε μερικά μόνο στατιστικά στοιχεία, που έχουν, όμως, τη σημασία τους. Οι σύνεδροι ανήρθαν σε τετρακόσιους είκοσι, εκ των οποίων περίπου οι μισοί ήταν εισηγητές.

Το 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας ξεκίνησε τις εργασίες του την Παρασκευή το απόγευμα με δύο κεντρικές ομιλίες στην ολομέλεια των συνέδρων στο Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και, συγκεκριμένα, στην αίθουσα «Κάρολος Παπούλιας». Κατά την πρώτη αυτή ημέρα, η προσέλευση των συνέδρων ήταν πολύ μεγάλη, σε σημείο πληρότητας της συγκεκριμένης αίθουσας. Την έναρξη του Συνεδρίου τίμησαν με την παρουσία τους ο Πρόεδρος του Συμβουλίου Ιδρύματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Σουκάκος, ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Καψάλης, οι Πρόεδροι των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο Αναπληρωτής Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, καθώς και στελέχη της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και μεγάλος αριθμός προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών.

Οι εργασίες του Συνεδρίου συνεχίστηκαν το Σάββατο και την Κυριακή στα αμφιθέατρα και τις αίθουσες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι θεματικές ενότητες, στις οποίες εντάχθηκαν οι εισηγήσεις των συνέδρων, ήταν τέτοιας ευρύτητας που δεν άφηναν περιθώρια για να βρεθεί κάποια εισήγηση εκτός θεματικής περιοχής των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες ήταν οι ακόλουθες δεκαέξι:

Η λογοτεχνία ως μορφωτικό στοιχείο του πολιτισμού

Αρχαία ελληνική λογοτεχνία και Παιδεία

Νεοελληνική λογοτεχνία και Παιδεία

Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας

- Λογοτεχνία και Αγωγή
- Λογοτεχνία και κριτική σκέψη
- Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα
- Λογοτεχνία και πολιτική αγωγή
- Λογοτεχνία, στοχασμός, ωριμότητα

Ψυχολογικές διαστάσεις και ερμηνείες της λογοτεχνίας

- Λογοτεχνία και ηθική ανάπτυξη
- Λογοτεχνία και ανάπτυξη της προσωπικότητας
- Λογοτεχνία και συναισθηματική νοημοσύνη
- Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση

Λογοτεχνία και σχολείο. Ζητήματα διδακτικής και εφαρμογές

- Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη
- Τα σχολικά βιβλία λογοτεχνίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική
- Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της λογοτεχνίας – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική
- Η ξένη λογοτεχνία στην εκπαίδευση
- Λογοτεχνία και γλωσσική διδασκαλία
- Τα αναγνωστικά βιβλία των λογοτεχνών

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας

Λογοτεχνία και Θέατρο

Λογοτεχνία και Ιστορία

Λογοτεχνία και Λαογραφία

Λογοτεχνία και Κινηματογράφος

Λογοτεχνία και Φύλο

Λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Θεωρητικά και μεθοδολογικά Ζητήματα

- Η έρευνα στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους
- Η παιδική λογοτεχνία και η διδασκαλία της

Το λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι

Καλλιέργεια και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας

- Ο ρόλος του σχολείου και της σχολικής βιβλιοθήκης
- Προγράμματα Φιλαναγνωσίας στο σχολείο
- Προγράμματα Φιλαναγνωσίας σε κοινωνικές ομάδες

Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι θεματικές ενότητες αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο φάσμα από τη θεματολογία της Λογοτεχνίας, της Εκπαίδευσης και της Παιδείας γενικότερα.

Από τις συχνές επισκέψεις που έγιναν στις αίθουσες των παράλληλων συνεδριών και τα μηνύματα που λάβαμε στις κατ' ιδίαν συζητήσεις, διαπίστωσα ότι παρέστη ικανοποιητικός αριθμός συνέδρων, και ορισμένες εξ αυτών εμφάνιζαν μεγάλη επισκεψιμότητα. Επίσης, ακούσαμε εισηγήσεις υψηλού επιπέδου, ενώ κάποιες ήταν πραγματικά εξαιρετικές και πολύ ενδιαφέρουσες, και, μάλιστα, από νέους ερευνητές και επιστήμονες. Αυτό ήταν ένα πολύ ενθαρρυντικό σημάδι για την Παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαιδευτική κοινότητα.

Αυτό σημαίνει ότι η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος δημιούργησε ευνοϊκές συνθήκες για να αναδειχτούν πορίσματα και ευρήματα ερευνών και επιστημονικών πραγματεύσεων, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε νέους επιστήμονες, σε στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και σε έμπειρα μέλη Δ.Ε.Π. Ο αριθμός των περίπου εκατόν πενήντα εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν είναι το καλύτερο τεκμήριο για αυτόν τον ισχυρισμό, δημιουργώντας πραγματικά ένα κλίμα επιστημονικού οργασμού. Θα υποστηρίζαμε με μια λαϊκή έκφραση ότι παρουσιάστηκαν εισηγήσεις για «όλες τις προτιμήσεις», παρέχοντας τη δυνατότητα στους συνέδρους να έχουν μεγάλο δίλημμα επιλογής. Και το ενδιαφέρον είναι ότι αυτό συνέβη σε μια περίοδο που η χώρα μας μαστίζεται από μια μεγάλη, τουλάχιστον, οικονομική κρίση.

Θεωρούμε πολύ σημαντικό γεγονός να ερευνώνται όλα τα πεδία της Παιδαγωγικής επιστήμης, καθώς και των άλλων συγγενικών επιστημών, διότι με τον τρόπο αυτό παράγεται αυτοδύναμη και νέα γνώση, η οποία είναι χρήσιμη όχι μόνο για τις ίδιες τις επιστήμες και την πρόοδό τους, αλλά και την εκπαίδευση, το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ίδια την κοινωνία από την οποία αξιοποιείται. Αυτό το γεγονός αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η Παιδαγωγική επιστήμη μετά τη δεκαετία του '80 αρχίζει να στέκεται στέρεα στα πόδια της και να καθιερώνε-

ται στη χώρα μας ως αυτοδύναμη και ισότιμη με τις άλλες επιστήμη. Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με τα Παραρτήματά της ανά τα Πανεπιστήμια της χώρας έχει παίξει σημαντικό ρόλο σε αυτήν την εξέλιξη, διαμορφώνοντας και παρέχοντας τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες σε νέους αλλά και, συνολικά, σε όλους τους επιστήμονες της Παιδαγωγικής, και όχι μόνο, να συμμετέχουν στα συνέδριά της και στο περιοδικό της και με την έννοια αυτήν να δημοσιοποιούνται τα ερευνητικά και θεωρητικά της ευρήματα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην παραπέρα εξέλιξη και καθιέρωσή της.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου μας Καθηγητή κ. Γεώργιο Καψάλη, που ανέλαβε να εισηγηθεί το πολύ ενδιαφέρον θέμα του, καθώς και για την εν γένει συμβολή του στη διεξαγωγή του Συνεδρίου. Επίσης, τον Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, που είχε την έμπνευση και εισηγήθηκε το θέμα του Συνεδρίου μας για τη σχέση Λογοτεχνίας και Παιδείας. Θέλουμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε θερμά όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη συνδρομή τους στη διαμόρφωση του επιστημονικού περιεχομένου των εργασιών.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και έναν μεγάλο έπαινο απευθύνουμε στην Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Μαρία Πουρνάρη, που σήκωσε ένα μεγάλο βάρος του, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της Επιτροπής. Ευχαριστούμε, βεβαίως, και τη συντονίστρια, κ. Χατζησάββα Αικατερίνη και τα μέλη της γραμματειακής υποστήριξης, τα οποία, όλα μαζί, με τεράστιους κόπους έφεραν σε αίσιο πέρας ακόμη και τις λεπτομέρειες αυτού του πολύ μεγάλου Συνεδρίου. Θέλουμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε τους Προέδρους των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Επιστημών Αγωγής για όλες τις διευκολύνσεις που παρείχαν για την εύρυθμη διεξαγωγή του Συνεδρίου, καθώς και τον Πρόεδρο του Συνδέσμου Φιλολόγων Ιωαννίνων για την αρμονική συνεργασία μας.

Ασφαλώς πρέπει να ευχαριστήσουμε όλα τα θεσμικά στελέχη της Εκπαίδευσης για τη συνδρομή τους στην επίτευξη των οργανωτικών και μη στόχων του Συνεδρίου. Να ευχαριστήσουμε, βεβαίως, και όποιον άλλο συνέβαλε με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στην οργάνωση και στην επίτευξη των σκοπών του Συνεδρίου. Ειδικότερα, ευχαριστούμε θερμά τους συνεργάτες μας στο Τμήμα, τους εκπαιδευτικούς και τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές των δύο Τμημάτων. Τέλος, θέλουμε να ευχαριστήσουμε πολύ, αφενός τους προσκεκλημένους ομιλητές που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μας και, έτσι, συνέβαλαν με την παρουσία και τις σημαντικές ομιλίες τους στην άνοδο του κύρους του Συνεδρίου, και αφετέ-

ρου όλους τους εισηγητές και τους συνέδρους που μας τίμησαν τις τρεις αυτές ημέρες του Συνεδρίου.

Μια μεγάλη εκδήλωση ολοκληρώνεται σήμερα, αφήνοντας, όμως, ζωηρά τα επιστημονικά της αποτυπώματα, αλλά και νοσταλγικά στη μνήμη μας τη ζεστή ανθρώπινη διαπροσωπική επικοινωνία και συνομιλία ανάμεσα στους συνέδρους, η οποία, χωρίς αμφιβολία, μας είναι αναγκαία σε αυτούς τους χαλεπούς καιρούς που ζούμε σήμερα.

Σας ευχαριστούμε πραγματικά από καρδιάς!

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αντιπρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ISBN Set: 978-618-5059-75-0

ISBN 978-618-5059-77-4

9 786185 059774