

**ΣΜΑΡΑΓΔΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ**

**Η ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ  
ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**Τι δείχνει η σύγχρονη έρευνα για τις χρήσεις της λογοτεχνίας  
και μια διδακτική εφαρμογή της θεματικής ενότητας  
“το μυθιστόρημα”**

Ιωάννινα 1999



**Σμαράγδα Παπαδοπούλου\***

## **Η γραπτή έκφραση στη διδακτική της γλώσσας**

**Τι δείχνει η σύγχρονη έρευνα για τις χρήσεις της λογοτεχνίας και μια διδακτική εφαρμογή της θεματικής ενότητας “το μυθιστόρημα”**

### **Περίληψη**

Η χρήση λογοτεχνικών έργων στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και η μελέτη των αποτελεσμάτων που μπορεί να φέρει η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς την επιστήμη. Στην έρευνά μας παρουσιάζεται η μελέτη αυτή, όπως έχει διαμορφωθεί στον παιδαγωγικό κλάδο στο εξωτερικό και στη χώρα μας και επιχειρείται μια ερευνητική προσέγγιση της διδασκαλίας του μυθιστορήματος με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο, όπως πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό πειραματικό σχολείο της Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε η διδασκαλία λογοτεχνικών βιβλίων στην ολότητά τους. Με τα βιβλία αυτά εργάστηκαν παιδιά τετάρτης τάξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πείραμα της χρήσης της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου με θέμα το μυθιστόρημα διαμόρφωσε αποτελέσματα χρήσιμα για τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα, αλλά και την καθημερινή πρακτική πλευρά της διδασκαλίας της Γλώσσας. Τέλος, η ερευνητική αυτή διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να αποτελέσει έναν πρώτο σχεδιασμό για τον εκσυγχρονισμό του ισχύοντος αναλυτικού μας προγράμματος στο βαθμό που σε πρακτικό επίπεδο θα θέλαμε να εμπλουτίσουμε το μάθημα της Γλώσσας με δημιουργικές δραστηριότητες που συνδέουν τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Γεωγραφία και όλα τα άλλα σχολικά μαθήματα μεταξύ τους.

### **Writing in Teaching Language:**

**The outcomes of a new research on literature uses and a teaching experiment with fiction units**

#### **Abstract**

Literature in teaching various subjects for children integrates oral and written language, and it integrates development in both with learning across the curriculum. What's required is a range of real materials in the language of the learners. Most Whole Language teachers have pupils fill portfolios with their own writing, records of their reading experiences, and examples of other learning activities. This theory has a strong view of creative teaching and a literature-centered view of curriculum. Language is both personal and social and it has to make sense as a teaching material, to be useful in children's every day life. From this point of view learning is not artificial or broken into lessons, chapters and teaching subjects. Instead, it is interesting as a part of a real event and the learner chooses to use it. Moreover, we can view the basic elements of Whole Language, not only as an educational theory, but as the global way to keep the use of our brain into understanding the human life and the world itself. Whole Language has a strong relationship with literature and its uses in class. This research on fiction story books is examining the results of reading them in language acquisition and children's literacy across the curriculum.

---

\* Διδάσκουσα με το Π.Δ. 407 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

### **A. Καλλιεργώντας την αγάπη για τη λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - σύγχρονες έρευνες και απόψεις**

Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της γλώσσας έχει ένα σημαντικό αποτέλεσμα για τη γλωσσική ανάπτυξη του υποκειμένου<sup>1</sup>. Μια γνωστή μελέτη του Ninio και του Bruner<sup>2</sup>, περιγράφει πώς ένα βιβλίο με εικόνες έγινε ο τρόπος διδασκαλίας νέων λέξεων από το γονέα προς το μικρό παιδί του. Το άκουσμα παραμυθιών αναπτύσσει τη γλωσσική δεξιότητα των μικρών παιδιών<sup>3</sup>.

Ο Noam Chomsky<sup>4</sup> σε έρευνα του 1972 με παιδιά έξι ως δέκα ετών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση με τη λογοτεχνία επιδρά θετικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Πρόσφατες μελέτες<sup>5</sup> δείχνουν ότι τα παιδιά τρίτης τάξης και πάνω μαθαίνουν τις σημασίες περίπου τριών χιλιάδων νέων λέξεων κάθε χρόνο, οι οποίες προκύπτουν από ατομικό διάβασμα, ανεξάρτητα από τη διδακτέα ύλη. Πολλοί γονείς βλέπουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν νέες λέξεις. Για παράδειγμα, ένα αγοράκι της τρίτης τάξης σε σχολείο της Αμερικής, όταν άκουσε την καινούργια λέξη *obstrepous* (ατίθασος) από ένα βιβλίο του William Steig, άρχισε να αποκαλεί έτσι τον μικρότερο αδελφό του στο σπίτι. Η Επιτροπή για την Αναγνωσιμότητα (Anderson, 1984) συμβουλεύει τους μεγάλους να διαβάζουν στα παιδιά ιστορίες.

Ο Gordon Wells<sup>6</sup> παρατηρεί το ίδιο προσθέτοντας με κάθε λεπτομέρεια στη αναφορά του, την έρευνα που έκανε στο Bristol της Αγγλίας. Οι παρατηρήσεις του με παιδιά στο σπίτι κι αργότερα στο δημοτικό σχολείο έδειξαν πως ο καλύτερος δείκτης προόδου ήταν η πρώτη εμπειρία τους να ακούνε ιστορίες.

Μια άλλη έρευνα<sup>7</sup> περιλάμβανε τη διδακτική ενέργεια κατά την οποία ο

1. Allen, R. and Kellner, W.R. 1984, Integrating the Language Arts in Speaking and Writing, K-12, edited by Christopher J. Thaiss, Urbana III, National Council of Teachers.

2. Bruner, J. and Ninio A., 1978, The Achievement and Antecedents of Labelling Child Language, Urbana III, National Council of Teachers.

3. Cazden, C., 1966, Some Implications of Research on Language Development for Preschool Education, Chicago University Press.

4. Chomsky, N., 1972, Language and Mind, N.Y., Harcourt Brace Jovanovich.

5. Wells, G., 1986, The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn, Portsmouth, N.H. Heinemann.

6. ό.π. Wells.

7. Ghen, D., 1968, The Effect of Literature on Vocabulary and Reading Achievement, El. English, Harper and Row, N.Y.

δάσκαλος διαβάζει φωναχτά σε παιδιά επτά ετών και ακολουθούν δραστηριότητες.

Τα πειράματα έδειξαν πως τα παιδιά αυτά, που είχαν μικρή προηγούμενη εμπειρία με ιστορίες έκαναν θεαματικές προόδους τόσο στην κατανόηση των αναγνωσμάτων, όσο και στο λεξιλόγιο.

Παραπλήσια έρευνα στο New York University εξασφάλισε το συμπέρασμα ότι το άκουσμα ιστοριών προάγει τη γλωσσική διδασκαλία, ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με συζήτηση και άλλες δραστηριότητες, σχετικές των ιστοριών που άκουσαν.<sup>8</sup>

Έρευνες που αφορούν το χρόνο που ξοδεύει ένα παιδί σε σιωπηλή, ανεξάρτητη ανάγνωση μέσα κι έξω από το σχολείο προτείνουν να πείσουμε γονείς, δασκάλους, διευθυντές σχολείων κι όλους όσους αφορά η μάθηση των παιδιών, ότι το παιδί που περνά το χρόνο του με ένα καλό λογοτεχνικό βιβλίο, δε χάνει χρόνο, αλλά κάνει μια σημαντική δουλειά.<sup>9</sup>

Η επίδραση της λογοτεχνίας στη γραπτή έκφραση των παιδιών έχει ολοφάνερα αποτελέσματα. Τα παιδιά αντλούν καθιερωμένες φράσεις από τη λογοτεχνία, όπως για παράδειγμα η αρχή και το τέλος ενός παραμυθιού.

Δανείζονται το ύφος, την πλοκή, τα ευρήματα του αγαπημένου τους λογοτεχνικού βιβλίου και για να στηρίξουμε αυτή την άποψη με συγκεκριμένες μελέτες, να αναφέρουμε αυτή του De Ford<sup>10</sup> και εκείνη του Eckhoff<sup>11</sup>. Εκείνοι οι μαθητές που διάβαζαν μόνο τα υποχρεωτικά βιβλία του σχολείου έγραφαν απλές επαναλαμβανόμενες ιστορίες. Αυτοί όμως που είχαν επαφή με λογοτεχνικά βιβλία χρησιμοποιούσαν πιο πολύπλοκες εκφράσεις στο γραπτό λόγο τους και επιχειρούσαν μεγαλύτερες ποικιλίες ύφους.

Η Glenda Bissex<sup>12</sup> έγραψε μια ανεξάρτητη μελέτη για τη γλωσσική ανάπτυξη του γιου της και διαπίστωσε ότι τα γραπτά του ήταν επηρεασμένα από τα αγαπημένα του διαβάσματα.

Ερευνητές και εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στη σχέση ανάγνωσης και γραφής εκτιμώντας τη συνεισφορά του καλού παιδικού βιβλίου στη διαδικασία της μάθησης.<sup>13</sup>

Το να έχει κανείς μια τάξη γεμάτη βιβλία δεν εγγυάται το επιθυμητό απο-

8. Allington, 1984, Oral Reading. In P.D. Pearson, Handbook of Reading Research, New York Longman, 829-864.

9. Anderson A., Wilson 1986, Handbook of Reading Research, N.Y. Longman, 536-549.

10. De Ford (1981). ό.π.

11. Eckhoff (1983). ό.π.

12. Bissex Gl. (1980). ό.π.

13. Smith F., 1982, Writing and the Writer, N.Y. Holt, Rinehart and Winston.

τέλεσμα. Παίζει ουσιαστικό ρόλο η προσέγγιση και η επεξεργασία τους που όπως τονίζει ο Saussure πρέπει να είναι δημιουργική και να στρέφεται προς το υποκείμενο της γλώσσας.

Ο Jean Piaget<sup>14</sup> πιστεύει ότι τα παιδιά δε χρειάζονται γνώσεις σχετικά με τη λογοτεχνία. Χρειάζονται ευκαιρίες να δουλέψουν με αυτή, να συζητήσουν, να ανακαλύψουν, να σκεφτούν, να αναπαραστήσουν, να ξαναδιαβάσουν, ώσπου να βγάλουν τα δικά τους νοήματα. Το να μαθαίνεις σημαίνει να ανακαλύπτεις, τονίζει ο Piaget. Χτίζοντας τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται στις διαδικασίες μάθησης. Ο Piaget εντόπισε τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση. Με την αφομοίωση και τη συμμόρφωση (assimilation, accomodation), στη σφαίρα της δημιουργικής εργασίας, η παλιά εμπειρία εκφράζεται μέσα από τη ζωγραφική, το γράψιμο, τη δραματοποίηση, τη μίμηση κ.ά. Η δημιουργική εργασία απαιτεί συμμόρφωση της παλιάς εμπειρίας και προσαρμογή στα νέα δεδομένα μάθησης.<sup>15</sup>

Από τη θεωρία του Piaget ως τη χρήση και την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη βρίσκουμε κοινά σημεία, όπως είναι η *αισθησιοκινητική εμπειρία* στη μάθηση.<sup>16</sup>

*“Το υποκείμενο πρέπει να είναι ενεργητικό, να μετασχηματίζει τα πράγματα και να βρίσκει τη δομή των πράξεών του πάνω στα αντικείμενα”* (Piaget Rediscovered, p. 4). Ο Edward Claparede<sup>17</sup> σημειώνει την καινοτομία του Piaget στο ζήτημα της νοητικής εξέλιξης του παιδιού. Λέει λοιπόν, πως εκεί που άλλοι θεωρούν τη διανοητικότητα σε επίπεδο ποσότητας, ο Piaget το θέτει ως ζήτημα ποιότητας. Έτσι, ενώ η γλώσσα εξελίσσεται με το χρόνο, η πρόοδος και τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού επηρεάζονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Ένα βήμα πιο κάτω από τον Πιαζέ, συνέχισε τη θεωρία περί σημαντικότητας του παιχνιδιού, ο Halliday<sup>18</sup> με τις γνωστές κατηγοριοποιήσεις του στη γλωσσική διαδικασία, (Instrumental, Regulatory, Dtamatic, Imaginative e.t.c.)

14. Piaget J, 1954, *The Language and Thought of the Child*, 3rd ed. London: Rontledge and Kegan Paul, Ltd.

15. Piaget J, *The Psychology of the Child*. London: Rontledge and Kegan Paul, Ltd.

16. Piaget J, 1963, *Imitation Play and Dreams*, transl. by Gategno and F.M. Hodgson.

17. Ed. Elapande -Cullinan, Bernice, Kathy T. Harwood and S. Lee Galda, Spring 1983, *The Reader and the story: Comprehension and Response*, In *Journal of Research and Development in Education* 16, no 3. p29-38.

18. Halliday MAK, 1973, *Explorations in the functions of Language*. London: Edward Arnold.

Οι θεωρίες της ανταπόκρισης στη λογοτεχνία<sup>19</sup> βεβαιώνουν το γεγονός ότι η ανάγνωση και η ανταπόκριση στην ανάγνωση είναι μια ενεργητική διαδικασία. Οι αναγνώστες, οι ακροατές των ιστοριών είναι απασχολημένοι με το να προλέγουν, να ερμηνεύουν, να κάνουν συνειρμούς πάνω σε αυτό το γλωσσικό ερέθισμα.

Η Louise Rosenblatt<sup>20</sup>, εξηγεί την ανταπόκριση ως νοηματική εξερεύνηση ή ακόμη ως επικοινωνία ανάμεσα σε αναγνώστη και κείμενο. Οι λέξεις στο χαρτί είναι ιδέες από το συγγραφέα, αλλά ο αναγνώστης από τη μεριά του πρέπει να συνεισφέρει πολλά από την προσωπική του γνώση για να κάνει συσχετισμούς και να κρίνει με τα δικά του αισθητήρια το ανάγνωσμα.

Οι ιδέες αυτές της Rosenblatt στις οποίες ο αναγνώστης γίνεται συνοδηγός στο όχημα της γραπτής εμπειρίας έχουν ήδη μεγαλώσει την τρίτη γενιά δασκάλων και εξακολουθούν να επηρεάζουν την εκπαίδευση στο εξωτερικό.

Η Rosenblatt,<sup>21</sup> πιστεύει πως το νόημα του γραπτού λόγου δημιουργείται στο διάστημα ανάμεσα στην πραγματική ανάγνωση και την προσωπική υποδομή του αναγνώστη-παιδιού, τις αναμνήσεις και τα συναισθήματά του. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να καθορίσουν, να μοιραστούν τους συνειρμούς τους μέσα στην τάξη με όλα τα παιδιά, σκιαγραφεί τη βάση του ιδανικού προγράμματος ανάγνωσης. (Invite children to choose...)

*Πιο συγκεκριμένα χωρίζει τις πιθανές δραστηριότητες ανά τακτές συναντήσεις και προτείνει:*<sup>22</sup>

Συνάντηση 1η:

Διαβάστε στα παιδιά το βιβλίο ως αισθητική ολότητα, αποφεύγοντας να μιλήσετε σα δάσκαλοι. Όταν τελειώσει αυτή η διαδικασία δώστε στα παιδιά το κείμενο και θα το προσεγγίσουν μόνα τους.

Συνάντηση 2η:

Διαβάστε το βιβλίο ξανά, σταματώντας κάθε φορά εκεί που τα παιδιά θέλουν να το σχολιάσουν. Έτσι θα μιλήσουν και θα εξερευνήσουν τη γλώσσα. Ο δάσκαλος πρέπει να νιώθει ελεύθερος να συμμετέχει, αλλά όχι με ερωτήσεις

19. Halliday MAK, 1975, Learning How to Mean: Exploration in the Development of Language. N.Y., Elsevier North Holland, Inc.

20. Rosenblatt Louise. 1938. Literature as Exploration. 3rd ed Reprint, N.Y.. Noble and Noble. 1976.

21. Rosenblatt L., 1978, The Reader, the Text and the Poem., Carbondale: Southern Illinois University Press.

22. Applebee Arthur N, 1978, The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen. Chicago: University of Chicago Press.

ελέγχου. Προτείνει μάλιστα να κρατά ημερολόγιο για να θυμάται τις ανάγκες των παιδιών.

Συνάντηση 3η και 4η :

Η συζήτηση του ίδιου βιβλίου συνεχίζεται, βαθιά και απλώνει ως τον τρόπο που ανταποκρίνονται τα παιδιά προσωπικά σε αυτό.

Συζήτηση 5η:

Μοιράζονται οι εμπειρίες από την ανάγνωση, οι σκέψεις και παίρνουν τη μορφή άλλων δραστηριοτήτων της τάξης. Το βιβλίο αποτελεί ερέθισμα.

Για να κατανοήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ανακαλύπτουν τη λογοτεχνία θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε την προτροπή του James Britton, να ενθαρρύνουμε τα παιδιά με σκοπό να ασχοληθούν με τη λογοτεχνία, γιατί όσο πιο μεγάλη είναι η τριβή με αυτήν, τόσο εξοικειώνονται, με τις δυσκολίες της γλώσσας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν παίζει ρόλο η εμπειρία τους με τον αληθινό κόσμο.<sup>23</sup>

Γνωρίζουμε ήδη από έρευνες<sup>24</sup> πως μερικά είδη ερμηνείας και κάποιες προσεγγίσεις ταιριάζουν χαρακτηριστικά σε κάποιες ηλικίες από ό,τι σε άλλες. Είναι απαραίτητο για τους δασκάλους επομένως, να σκεφτούν ότι και οι πιο απλοϊκές απαντήσεις των παιδιών είναι δείγματα της ηλικίας μάλλον, παρά λάθη που πρέπει να τους διορθώνουμε.<sup>25</sup>

Στα πλαίσια μιας καλής συζήτησης στην τάξη, τα παιδιά αποκαλύπτουν αυτό που ο Chambers<sup>26</sup> αποκαλεί *an innate critical faculty*. Μας εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι δε χρειάζεται να έχουμε χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά, γιατί αντιλαμβάνονται περισσότερα από όσα συνήθως νομίζουμε. Με το δικό τους ρυθμό και τρόπο βρίσκουν στη λογοτεχνία τον εαυτό τους. Έτσι οι παραδοσιακές φιλολογικές αναλύσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου ενέχουν κινδύνους να γίνουμε απλοϊκοί ή ακόμη και βαρετοί στο μάθημα της γλώσσας ως διδάσκοντες.

Όταν η τάξη γίνει μικρή κοινότητα παιδιών και δασκάλων που ξέρει την αξία των βιβλίων και ανακαλύπτει την ευχαρίστηση της ανάγνωσης, θα μπορεί να αξιοποιήσει και τις γνωστικές δυνατότητες της.

Η συνειδητοποίηση αυτής της ανακάλυψης ενισχύεται από το πόρισμα

23. Britton J., 1982. *The Role of Fantasy in Prospect and Retrospect: Selected Essays of James Britton*, ed. Gordon M. Montclair, N.J.: Boynton Cook.

24. Applebee A., 1978. *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

25. Hickman J. and Cullinan B., 1989. *Children's Literature in the Classroom; Weaving Charlotte's Web*, Christopher Gordon Pub Inc. N.Y.

26. Kirkpatrick, D.L. 1983, *Twentieth Century Children's Writers*, N.Y. Marth's.

μιας άλλης έρευνας που μας πληροφορεί ότι οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα έχουν δυο πηγές: Τις λέξεις και τα σύμβολα που περιβάλλουν την καθημερινή ζωή από τη δική τους πλευρά, καθώς επίσης και τα βιβλία, τις ιστορίες που μοιράζονται με γονείς ή τους άλλους.<sup>27</sup>

Η διαδικασία ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο είναι προσωπική και ανεξάρτητη, δεν μπορούμε να ξέρουμε ακριβώς τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας. Τα βιβλία όμως της καλής παιδικής λογοτεχνίας είναι σίγουρα εκείνα τα οποία αξίζει τον κόπο να τα διαβάσει κανείς και αρέσουν τόσο στην ηλικία των πενήντα, όσο και στην ηλικία των δέκα.

Η παρατήρηση αυτή βοηθά στην επιλογή των βιβλίων για τη διδασκαλία, όπως παρουσιάζεται στη σύγχρονη εκπαίδευση. Το να διαβάζουν τα παιδιά βιβλία πριν κοιμηθούν είναι ακόμη μια καλή αρχή. Αυτό τουλάχιστον προτείνουν οι Durkin (1956), Clalk (1976) και Wells (1981). Επίσης ενθαρρύνουν τη συζήτηση και το να μοιράζονται τα παιδιά τις προσωπικές τους ιστορίες διατυπώνοντάς τες σε κάθε μορφή λόγου.

Στη συζήτηση, τα παιδιά ανακαλύπτουν τις μορφές της προφορικής γλώσσας που ανταποκρίνονται στην εσωτερική ιστορία. Με την ακρόαση ιστοριών, όμως, που τους διαβάζει κάποιος φωναχτά, δε διευρύνουν απλώς το φάσμα των εμπειριών που έχουν την ωριμότητα να δεχθούν, αλλά αρχίζουν να αφομοιώνουν τα πιο ισχυρά και αφηρημένα πρότυπα για την αναπαράσταση εμπειριών που προσφέρονται από τη γραπτή γλώσσα. Το 1845, ο Horace Mann, επιστρέφοντας από μια επιθεώρηση σχολείων της Ευρώπης, επέκρινε τα αμερικάνικα σχολεία του 19ου αιώνα για το ότι δίνουν έμφαση στη λέξη και στα γράμματα, αντί στη γλώσσα ως σύνολο. Προήγαγε τη διδασκαλία μουσικής, υγιεινής και ζωγραφικής στο πρόγραμμα. Πειραματικά σχολεία όπως του Mann, στο Columbia University, και το Dewaeey Laboratory School, στο Σικάγο, έδωσαν το παράδειγμα της νέας διδακτικής πράξης.

Ο William Kilpatrick<sup>28</sup> περιέγραψε το project curriculum που χρησιμοποιήθηκε στο Ellsworth Collings πειραματικό σχολείο του Mc Donald County του Missouri:

Ο δάσκαλος δε διδάσκει τα “μαθήματα” με την κοινή έννοια. Οι πραγματικοί σκοποί του σχολείου δεν ήταν η συμβατική γνώση ή οι δεξιότητες, αλλά η καλύτερευση της παρούσας ζωής των παιδιών. Το σημείο εκκίνησης σύμφωνα με τη ζωή αυτών των παιδιών ήταν η πραγματικότητα με όλα τα καλά και τα άσχημα των ενδιαφερόντων και επιθυμιών τους. Το πρώτο βήμα προς

27. Holdaway Don, 1982, Shared Book Experience-Teaching Reading Using Favorite Books. Theory into Practice, XXI No4, 293-300.

28. Kirkpatrick, D.L. 1983, Twentieth Century Children's Writers. N.Y. Marth's.

τα εμπρός ήταν να καθοδηγήσουμε τα παιδιά να διαλέξουν τα πιο αποδοτικά και ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά της ζωής τους χρησιμοποιώντας τα στο περιεχόμενο των σχολικών δραστηριοτήτων. (Kilpatrick, p.6).

Η γλωσσική έρευνα των τελευταίων είκοσι χρόνων έχει βοηθήσει να μπούμε σε δημιουργικές εφαρμογές της εκπαίδευσης.<sup>29</sup> Η έρευνα που εστιάζεται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δομές της γλώσσας<sup>30</sup> υποστηρίζει ότι η γλωσσική μάθηση αρχίζει με έννοιες, όχι με λέξεις· τα μικρά παιδιά προσέχουν το γλωσσικό περιεχόμενο, όπως επικοινωνούν μέσα στην οικογένεια και τους άλλους φορείς του περιβάλλοντός τους. Όσο πιο ενισχυτικό είναι αυτό το περιβάλλον, τόσο πιο αρμονικά εξελίσσεται η γλωσσική έκφραση του παιδιού.

Οι Teale και Sulzby<sup>31</sup> έφτασαν στο συμπέρασμα πως η μάθηση επιτυγχάνεται όταν γραπτά ερεθίσματα υπάρχουν στο περιβάλλον και όταν τα παιδιά συμμετέχουν στην ανάγνωση ιστοριών. Οι Harste, Bruke, Woodward<sup>32</sup> δείχνουν πως, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γραπτή γλώσσα με φυσικό τρόπο, παίρνουν τη δική τους μάθηση στα χέρια τους.

Ο χρόνος ανάγνωσης ιστοριών είναι ανάλογος της προσωπικής συγκρότησης του παιδιού και κατανόησης του κόσμου στον οποίο ζει.<sup>33</sup> Επειδή τα παιδιά δένονται με τις ιστορίες, δίνουν στον εαυτό τους ιδιαίτερα μαθήματα.<sup>34</sup> Δε μαθαίνουν μόνο πώς δουλεύουν τα βιβλία, πώς θα εξελιχθεί η ιστορία, πότε να αλλάξουν σελίδα, πώς το γραπτό τους στέλνει μηνύματα στον κόσμο και πώς η εικονογράφηση μπορεί να βοηθήσει στο να δοθεί νόημα στο γραπτό λόγο.

Η δυνατότητα της ανάγνωσης στα παιδιά αντικατοπτρίζει την επιτυχία στο σχολείο. Πολύπλευρες έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που από μικρή ηλικία άκουσαν ιστορίες και ποιήματα, απέκτησαν τη σχολική επιτυχία, ιδιαίτερα αν οι δάσκαλοι καλλιέργησαν αυτή τη συνήθεια καθημερινά στην τάξη.<sup>35</sup>

Πιο συγκεκριμένα, οι εργασίες των Beaver, 1982, Martinez and Roser 1985, Morrow 1988, Yaden 1988, αποκάλυψαν ότι οι επαναλαμβανόμενες ιστορίες δημιουργούν περισσότερο γραπτό λόγο από την πλευρά των παι-

29. King .M., 1975. How Children Learn to Write, Columbus, Ohio State University Press.

30. Halliday, M.A.K., όπως παραπομπή 18 και 19.

31. Teale W.H. 1986, Emergent Literacy: Writing and Reading, Nortwood, N.J. Ablex.

32. Harste Bruke Woodward 1984. ERIC Document Reproduction Service No: Ed 182 465.

33. Cazden 1965, Snow 1977, Ninio-Bruner 1978, Spencer 1987.

34. Spencer M., 1987 How Texts Teach What Readers Learn, Victoria, Canada: Abet.

35. Durkin 1966, Cohen 1968, Clark 1976, Applebee 1978, Heath 1983, Teale 1986, Wells 1986.

διών, πιο σύνθετες ερωτήσεις και πιο βαθιές σε περιεχόμενο απαντήσεις. Δίνουν ακόμη το ερέθισμα για το ενδιαφέρον του παιδιού να διαβάξει ατομικά και ανεξάρτητα από τις σχολικές εκδηλώσεις του.

Ο τίτλος του βιβλίου του Daniel Fader<sup>36</sup> “Hooked on Books” εκφράζει μαζί με το περιεχόμενό του την ανάγνωση ως ένα δύσκολο πλέον επίτευγμα σε ένα κόσμο προσηλωμένο στην τηλεόραση. Πριν μερικές δεκαετίες τα πράγματα ήταν αλλιώς. Τώρα το πλεονέκτημα της τηλεόρασης και οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής περιόρισαν την ενασχόληση με το γραπτό λόγο σε αποκλειστικότητα του σχολείου. Εκεί τα παιδιά θα βρουν χρόνο να διαβάσουν λογοτεχνία, να συζητήσουν, να ενθουσιαστούν από τη δημιουργία της.

Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία<sup>37</sup> προάγει το γραπτό λόγο των παιδιών.

Σε αντιπροσωπευτική μελέτη<sup>38</sup> αναφέρεται το αποτέλεσμα τετράχρονης έρευνας από τα παιδιά μιας θεατρικής ομάδας θεραπείας που διάβαζαν παιδικά βιβλία. Αυτή η ομάδα έβγαλε υψηλότερο «σκορ» στο ελεύθερο γράψιμο από τις ομάδες ελέγχου, που δε χρησιμοποίησαν λογοτεχνία με αυτό τον τρόπο. Τα παιδιά στην ομάδα θεραπείας έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν ακούγοντας και μιλώντας με κέντρο τη λογοτεχνία. Η Glenda Bissex<sup>39</sup> με το βιβλίο της GNYS AT WRK, (Genious at Work, 1980), αναφέρει την περίπτωση του γιου της που έμαθε να γράφει και να διαβάζει ταυτόχρονα.

“Whether conciously or unconciously, children pick up words, phrases, parts of plots, even the intonation pattern of dialogue from books they know”

(Searchy Dunn, 6th Grade teacher in Houston, IsD, Literature Based Program).

Ο Frank Smith<sup>40</sup> προσδιορίζει τη σχέση λογοτεχνίας και γραπτού λόγου λέγοντας: “...Η ανάπτυξη μιας έκθεσης στο γραπτό λόγο δεν ανασύρεται από μόνη της. Αντίθετα, απαιτεί να διαβάζεις σε άλλους και να σου διαβάζουν κι αυτοί. Μόνον από τη γραπτή γλώσσα των άλλων, μπορεί το παιδί να κατανοήσει την εξωτερική σύμβαση της μορφής του λόγου, μαζί με την ιδέα στο περιεχόμενό του.”

36. Daniel Fader, ό. π. 25.

37. King M. and Rentel V.M., 1981, How Children Learn to Write. Columbus, Ohio State University Press. CERIL Doc Representation Service No: ed 182. 465.

38. Huck C, Heplersand Hickman J., 1987, Children’s Literature in the Elementary School, 4th Ed., N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

39. Bissex, Glenda, ό. π.

40. Smith F., 1982, Writing and The Writer, N.Y. : Holt, Rinehart and Winston.

Στην ερευνητική δουλειά της C. Ann Terry η οποία χρησιμοποίησε τη λογοτεχνία ως πηγή για την παραγωγή γραπτού λόγου με παιδιά αναφέρεται το απόσπασμα που ακολουθεί με το οποίο περιγράφονται οι λειτουργικές χρήσεις της ανάγνωσης:

“Άσε με να διαβάσω ιστορίες, για να ανακαλύψω πόσο αληθινά γράφουν οι συγγραφείς.

Άσε με να συζητήσω ιστορίες, για να μάθω τα μυστικά της δημιουργίας τους.

Άσε με να γράψω ιστορίες, για να μεγαλώσω και να ωριμάσω στη γραφή.

Άσε με να μοιραστώ τις ιστορίες με άλλους και να απολαύσω την ευχαρίστηση της συγγραφής.”<sup>41</sup>

Η ανάγνωση των εικόνων ως πράξη συμπληρωματική της ανάγνωσης του λόγου σε ένα βιβλίο είναι ένας χώρος που παίζει σημαντικό ρόλο στη δουλειά του εκπαιδευτικού.

Τα παιδιά *διαβάζουν* την εικόνα<sup>42</sup> του βιβλίου με διαφορετικό τρόπο από τον ενήλικο. Παρατηρούν την εικόνα κινούμενα από τμήμα της εικόνας σε άλλο τμήμα, παρά σα σύνολο. Ανιχνεύουν μικρές λεπτομέρειες της εικονογράφησης με τον ίδιο τρόπο που εμμένουν σε λεπτομέρειες στην αφήγηση ενός παραμυθιού, πολλές φορές αγνοώντας τα βασικά μέρη της. Η έρευνα στην ψυχολογία της πρόσληψης (*perception*), ενισχύει αυτή την άποψη.

Ενδιαφέρον συγκεντρώνουν οι προσωπικοί συσχετισμοί των παιδιών για τα βιβλία. Η εικονογράφηση υπενθυμίζει στα παιδιά τη δική τους ζωή έξω από το βιβλίο. Δε διστάζουν όταν κανείς τα ρωτήσει για την εικόνα, να κάνουν σχόλια εκφράζοντας τα συναισθήματά τους, λέγοντας για παράδειγμα: “Η εικόνα με κάνει να νιώθω σα να είμαι στην αγκαλιά της μαμάς”, ή “αυτά τα χρώματα με κάνουν να λυπάμαι”.

Σε μικρές ηλικίες βέβαια τα κριτήρια δε δικαιολογούνται ακριβώς. Ένα παιδάκι Α΄ τάξης απάντησε: “Είναι ένα καλό βιβλίο,... γιατί μ’ αρέσει”.

Από έρευνα σε αστικά σχολεία της Αμερικής, ζητήθηκε από 48 παιδιά, ηλικίας από νήπια ως τρίτη τάξη, να διηγηθούν ιστορίες. Οι ιστορίες έπρεπε να είναι για μια εικόνα από ένα οχτασέλιδο βιβλίο με εικόνες.

Επιπλέον, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν ιστορίες για αυτή την εικόνα.<sup>43</sup> Όταν τα παιδιά διηγήθηκαν τις ιστορίες για την εικόνα χρησιμοποίη-

41. C. Ann Terry, 1991, *Literature. A Foundation and Source for Learning to Write*. Harper and Row.

42. Kathy Egawa, *Harnessing the Power of Language: First Graders' Literature engagement with Owl Moon*, N.H., Harper and Row.

43. Nurs and Hough, 1985, *Tell me a story*. *Young Children*, Nov 1987.

σαν μια ποικιλία λέξεων για να περιγράψουν και τις πιο μικρές λεπτομέρειες. Μόνο λίγα παιδιά όμως, όταν έγραψαν την ιστορία, έκαναν κάτι παραπάνω από απλή περιγραφή της εικόνας. Αυτή η διαπίστωση ταιριάζει με εκείνη της Tough<sup>44</sup> στην έρευνά της με παιδιά 5 ως 7 ετών, στη Αγγλία.

Υποστηρίζει ότι μόνο μέσα από τον προφορικό λόγο και το διάλογο δασκάλου-παιδιού, το τελευταίο θα ανταποκριθεί στην εικόνα. Αφού δόθηκαν εικόνες στα παιδιά, αποδείχτηκε ότι πιο ώριμος λόγος απορρέει από τις απλές εικόνες. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι εικόνες είναι μιας ιστορίας που με τη διήγηση θα ενώσουν. Γι' αυτό οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να προωθήσουν την εικόνα ως υλικό για παραγωγή γραπτού λόγου και έτσι, να προωθήσουν τη γλωσσική επάρκεια και τη δομή της ιστορίας με τα μικρά παιδιά.<sup>45</sup> Οι λέξεις με τις εικόνες δίνουν την ολοκληρωμένη μορφή μιας ιστορίας και αλληλοσυμπληρώνονται, με τον ίδιο τρόπο που η γραφή διαδέχτηκε την εικόνα στην ιστορία της γλώσσας.

Η ευχαρίστηση από τη μάθηση είναι ένας από τους βασικούς λόγους τους οποίους ο δάσκαλος επικαλείται για να κάνει τη δουλειά του μέσα στην τάξη. Όπως η λογοτεχνία ξεκινά από τις αισθητικές και προσωπικές αξίες, η παιδική λογοτεχνία, ως μορφή τέχνης, έχει την ικανότητα να μας ευχαριστεί, να αγγίζει τα συναισθήματα και τη νόηση.

Τα παιδιά διασκεδάζουν με τις περιπέτειες του Πινόκιο, της Μικρής Γοργόνας και τόσων άλλων γνωστών ηρώων από βιβλία. Μοιράζονται την έκπληξη διαβάζοντας για την πολύ πεινασμένη σαρανταποδαρούσα.<sup>46</sup> Ακόμη και σε θλιβερές ιστορίες η λογοτεχνία φέρνει την *κάθαρση* στην ευχαρίστηση που προσφέρει. Τέτοιο πετυχημένο τέλος δίνει το βιβλίο του Wilson Raul, με τίτλο "Where the Red Fern Grows".<sup>47</sup>

Η λογοτεχνία ακόμη διευρύνει τους ορίζοντες του παιδιού δίνοντάς του την ευκαιρία να συμμετέχει μέσα από την ιστορία σε νέες εμπειρίες, να συναντά διαφορετικούς χαρακτήρες ανθρώπων, να ταξιδεύει σε νέα μέρη και να γνωρίζει καινούργια πράγματα. Με άλλα λόγια η λογοτεχνία προβάλλει τις *γέφυρες που ενώνουν τους αιώνες και τους πολιτισμούς των ανθρώπων*. (π.χ. The Witch of Blackbird Pond του George Speare's, Roll on Thunder της Mildred Taylor και το The Mud Pony των Caron Lee Cohen and Shonto Begay).

Η λογοτεχνία αναπτύσσει τη φαντασία. Οι μύθοι και τα παραμύθια φέρνουν τα παιδιά κοντά στα σύμβολα, στα αρχέτυπα, όπως θα έλεγε ο Γιουγκ,

44. Tough 1977, Language and Learning, *Young Children*, Sept 1986.

45. Degler, 1979, Words and Worlds, N.Y. Berkelay Publishing Corp.

46. Eric Carle, The Very Hungry Caterpillar, Prentice-Hall inc, N.J., 1988.

47. Wilson R., Where the Red Fern Grows, Heinemann, 1990.

της κοινής ανθρώπινης κληρονομιάς. Δίνει το νέο υλικό με το οποίο σκεφτόμαστε και ονειρευόμαστε. Έτσι ενώνει όλο τον κόσμο με τη δύναμη της φαντασίας. Παράδειγμα τέτοιων φανταστικών κόσμων είναι το βιβλίο του Max Maurice Sendack, *Where the Wild Things Are*.<sup>48</sup>

Οι θεωρίες για τη φύση της αφήγησης και την ανταπόκριση του αναγνώστη μας βοηθά να κατανοήσουμε πώς εκφράζεται η φαντασία.

Η Barbara Hardy<sup>49</sup> χαρακτήρισε την *αφηγηματικότητα* ως πρωταρχική πράξη του νου.

Τα παιδιά σκέφτονται με έναν ιδιαίτερο τρόπο στα πλαίσια μιας ιστορίας. Αφού ακόμα δεν έχουν παγιώσει και αναπτύξει τις μορφές λόγου, δανείζονται εκφράσεις από τις αγαπημένες τους ιστορίες.<sup>50</sup>

Ο Jerome Bruner<sup>51</sup> στο βιβλίο του *Actual Minds, Possible Worlds*, διαγράφει και μια άλλη διάσταση της λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία συνεισφέρει στον άνθρωπο τη δύναμη εξαγωγής υποθέσεων για την καλλιέργεια πολλαπλών δεδομένων ή πιθανών κοσμοθεωριών. Είναι η φύση της λογοτεχνίας τέτοια, υποστηρίζει ο Bruner που αναπλάθει τον κόσμο εκ νέου, τον διασώζει από το ολοφάνερο, γεμίζει τα κενά και κάνει άλματα. Ο αναγνώστης αναλαμβάνει να γεφυρώσει τα χάσματα, να φανταστεί τις πιθανότητες, να δημιουργήσει την προσωπική του ολοκληρωμένη ιστορία.

Η εμπειρία της λογοτεχνίας κάνει το παιδί επιδέξιο στην πρόγνωση, πιο ευέλικτο σε αποφάσεις του για το μέλλον στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων και στην καλύτερευση της ζωής του.

Με την ένταξη της λογοτεχνίας στην πρόσφατη σύγχρονη έρευνα για την ανάπτυξη της γλωσσικής εξέλιξης και τη μάθηση των παιδιών αναφέρθηκαν έρευνες που μελετούν το θέμα μας από διαφορετικές σκοπιές θεώρησης. Στον ελληνικό χώρο μια από τις πρόσφατες έρευνες του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου για την αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών<sup>52</sup> και τη σχολική επίδοση δείχνει ότι όσο νωρίτερα έρχεται το παιδί σε επαφή με το εξωσχολικό βιβλίο τόσο ικανοποιητικότερη είναι η σχολική του επίδοση. Έτσι οι 7 στους 10 μαθητές με βαθμολογία “άριστα” (18,6-20), διάβασαν για πρώτη φορά εξωσχο-

48. Max Maurice Sendak, 1985, *Where the Wild Things Are*, NJ. Prentice Hall inc .

49. Hardy B. 1978, *A primary act of mind*, Cambridge University Press.

50. Moffet James, 1968, *Teaching the Universe of Discourse: 1968*, reprint Boston, Houghton Mifflin, 1983.

51. Bruner J., 1986, ‘ο.π.

52. Χρήστος Κάτσικας, 1997, “Χαρτογραφώντας την αναγνωστική συμπεριφορά.” *Ανάγνωση και Σχολείο*, Διημερίδα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 21-22 Φεβρουαρίου, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

λικό βιβλίο σε ηλικία 6-8 ετών, ενώ οι μαθητές με βαθμολογία “καλά” (12,6-15,5) στη συντριπτική τους πλειοψηφία διάβασαν για πρώτη φορά εξωσχολικά βιβλία σε ηλικία μεγαλύτερη των 8 ετών.

Σύμφωνα με πιο πρόσφατη έρευνα του ίδιου φορέα<sup>53</sup> η κρυφή λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών και μορφωτικών ιεραρχιών καθίσταται από τις ενδείξεις της πρόσφατης έρευνας ιδιαίτερα εμφανείς και αφορούν τις αναγνωστικές και γενικότερα τις πολιτιστικές συμπεριφορές των αυτών των κατηγοριών του πληθυσμού. Η ηλικία έναρξης ενασχόλησης με το λογοτεχνικό βιβλίο και το μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με το το εισόδημα και τον τόπο κατοικίας των ανθρώπων διαμορφώνουν τις προτιμήσεις των αναγνωστών και την ποιότητα της αναγνωστικής καλλιέργειας στην Ελλάδα.

Β.Μια πειραματική εφαρμογή της χρήσης του μυθιστορήματος για την παραγωγή γραπτού λόγου στη διδακτική της Γλώσσας.

*Διαδικασία:* Δημιουργική διδακτική προσέγγιση του μυθιστορήματος

*Τύπος έρευνας:* Ποιοτική έρευνα με πειραματική εφαρμογή διδακτικού προγράμματος διάρκειας ενός σχολικού έτους με μια τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

*Ηλικία:* 10 χρόνων, τετάρτη τάξη

*Μέγεθος δείγματος:* 28 παιδιά

*Περιοχή έρευνας:* Πειραματικό σχολείο Π.Τ.Δ.Ε. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

*Προβλεπόμενος χρόνος:* Μια διδακτική ώρα κάθε Δευτέρα, στο μάθημα της Γλώσσας και έξι συνολικά Δευτέρες στη διάρκεια του σχολικού έτους, για ολόκληρη τη μέρα.

*Χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος:* Νοέμβριος 1997- Μάιος 1998.

*Προετοιμασία διδακτικής δραστηριότητας:* Η δασκάλα ενημέρωσε τα παιδιά ότι τους έφερε να δουν ένα βιβλίο που η ίδια διάβασε και την εντυπωσίασε.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να το διαβάσουν και να συζητήσουν στην τάξη για τη θεματική του μυθιστορήματος. Η δασκάλα πρότεινε στα παιδιά να ασχοληθούν όλη τη χρονιά με το μυθιστόρημα και στο τέλος να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στην επόπτρια του σχολείου και καθηγήτρια του Α.Π.Θ., κ. Βενετία Αποστολίδου.

53. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 1999, Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς, σύνοψη αποτελεσμάτων, Αθήνα., ΕΚΕΒΙ.

Γενικές Δραστηριότητες και Χρονοδιάγραμμα:

- Ετοιμάστηκε βιβλιογραφία με λογοτεχνικά βιβλία προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης τάξης και έγινε έρευνα στα βιβλιοπωλεία της Θεσσαλονίκης για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στη διάθεση του αγοραστικού κοινού ή αν έχουν εξαντληθεί .

Βιβλία τα οποία ενδιέφεραν σε προσωπικό επίπεδο τα παιδιά ήταν το ιστορικό, φανταστικό, ταξιδιωτικό χιουμοριστικό μυθιστόρημα.

- Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων και επέλεξαν ένα βιβλίο ανά ομάδα. Τα βιβλία που επιλέχθηκαν από τις ομάδες ήταν σύμφωνα με τη σειρά κατά την οποία παρουσιάστηκαν:

I) Φακίνου, Ε., *Μια μικρή καλοκαιρινή ιστορία*, Κέδρος, Αθήνα.

Παρουσίαση από τα παιδιά της ομάδας στην υπόλοιπη τάξη και δραστηριότητες: 20 Φλεβάρη

II) Κοντολέων, Μ., *Οι δυο τους και οι άλλοι*, Πατάκης, Αθήνα.

Παρουσίαση από τα παιδιά της ομάδας στην υπόλοιπη τάξη και δραστηριότητες: 23 Μαρτίου

III) Μαυροκεφάλου, Λ., *Το Άλλο*, Κέδρος, Αθήνα.

Παρουσίαση από τα παιδιά της ομάδας στην υπόλοιπη τάξη και δραστηριότητες: 8 Απριλίου

IV) Ψαρούτη, Λ., *Οι Τελευταίοι Ήρωες* Πατάκης, Αθήνα.

Παρουσίαση από τα παιδιά της ομάδας στην υπόλοιπη τάξη και δραστηριότητες: 30 Απριλίου

V) Βέρον, Ι., *Η Μυστηριώδης Νήσος*, Παρουσίαση από τα παιδιά της ομάδας στην υπόλοιπη τάξη και δραστηριότητες: 3 Ιουνίου

- Η δασκάλα ανακοίνωσε χρονοδιάγραμμα σύμφωνα με το οποίο θα έπρεπε να ολοκληρωθούν οι εργασίες κάθε ομάδας.

- Τα παιδιά σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα συμφώνησαν να διαβάζουν δυο -τρεις σελίδες κάθε μέρα , ώστε να προλάβουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους στις ημερομηνίες που τους δόθηκαν. Συμφώνησαν επίσης κάθε μέρα να γράφουν στο ημερολόγιό τους τις σκέψεις τους για όσα διαβάζουν σύμφωνα με την τεχνική-παιχνίδι του καθρέφτη.<sup>54</sup>

- Όταν η ανάγνωση του βιβλίου της πρώτης ομάδας ολοκληρώθηκε, τα παιδιά της ομάδας αντάλλαξαν ημερολόγια και καθένα διάβασε το ημερολόγιο με τις σκέψεις του άλλου για το ίδιο βιβλίο· έγραψε σ' αυτό τη γνώμη του.

54. Μανταδάκη-Παπαδοπούλου, Σ., 1999, Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Εκφρασης για την Α/βάθμια Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

τα συναισθήματά του, τις προτάσεις του ή και κάτι άσχετο για το οποίο συνειρμικά τού δημιουργήθηκε η επιθυμία να εκφραστεί. Με τον τρόπο αυτό, κάθε παιδί της ομάδας διάβασε και έγραψε στα ημερολόγια των άλλων τεσσάρων μελών της ομάδας.

Κάθε ημερολόγιο στο τέλος αυτής της ανταλλαγής βρέθηκε να περιέχει γραπτές αναφορές για το μυθιστόρημα από πέντε συνολικά παιδιά, αυτά που αποτελούσαν μια ομάδα. Και τα πέντε αυτά παιδιά είχαν διαβάσει πέντε ημερολόγια στα οποία συμμετείχαν διαβάζοντας και γράφοντας τις απόψεις τους με αφορμή το λογοτεχνικό έργο. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας παρέδωσαν τα ημερολόγια στη δασκάλα και εκείνη διάβασε και έγραψε με την ίδια τεχνική στα ημερολόγια της ομάδας συμμετέχοντας δημιουργικά στις δραστηριότητες των παιδιών

- Η ομάδα συναντήθηκε σε κάποιο διάλειμμα της ίδιας μέρας και συζήτησε για τον τρόπο που θα παρουσιάσει στην τάξη το βιβλίο με ευχάριστο και ενδιαφέροντα τρόπο. Η δασκάλα συντόνιζε τη συζήτηση, έδινε ιδέες και στο τέλος τα παιδιά της ομάδας αποφάσισαν για τις επόμενες δραστηριότητές τους. Αυτό λειτούργησε θετικά για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την κοινωνική τους ωριμότητα και για τη γλωσσική τους επίδοση καθώς το διάβασμα, η γραφή των ημερολογίων και η ανταλλαγή απόψεων γύρω από το βιβλίο βοήθησε τα παιδιά να προχωρήσουν στο αμέσως επόμενο στάδιο της πρωτότυπης αυτής διδακτικής εφαρμογής.

#### 1α). Δραστηριότητες που επέλεξαν τα παιδιά ήταν :

- Να ετοιμάσουν ένα φύλλο για την τάξη, που θα έχει τα ονόματα των ηρώων του βιβλίου, κάποιες άγνωστες λέξεις που τα παιδιά της ομάδας εξηγούν στην υπόλοιπη τάξη, μετά από δική τους έρευνα στα λεξικά· επίσης, στο φύλλο υπήρχε αναφορά σε ανακοινώσεις του τρόπου παρουσίασης, π.χ. θεατρικό δρώμενο, παντομίμα, ζωγραφική σε χαρτόνι, κουνκλόθεατρο, αφήγηση-περίληψη και συζήτηση κ.ά., για το τι θα παρουσιάσει η ομάδα σαν μια δημιουργική έκφραση στην τάξη.

Ακόμη, στο φύλλο αυτό άφησαν χώρο για σημειώσεις των συμμαθητών τους κατά το χρονικό διάστημα που η ομάδα θα παρουσίαζε το βιβλίο και έγραψαν οδηγίες για εργασίες που τα παιδιά της τάξης θα έπρεπε να παράδωσουν στην ομάδα. Στη συνέχεια η ομάδα παρουσίασης με τη σειρά της θα τις έλεγε και θα τις επέστρεφε. Η δραστηριότητα αυτή σκοπό είχε να φέρει σε επαφή την ομάδα με την υπόλοιπη τάξη για να διαπιστώσουν και οι δυο πλευρές κατά πόσο έγιναν κατανοητά και άρεσαν τα δρώμενα και η όλη παρουσίαση της ομάδας. Στο φύλλο αυτό, τα παιδιά της ομάδας θα συμπεριλάμβαναν και τη βαθμολογία που έδωσαν τα παιδιά της τάξης σε κάθε μέλος της ομάδας

- Να ετοιμάσουν τα υλικά παρουσίασης του βιβλίου. Να βρουν την κατάλληλη μουσική που περιγράφει το βιβλίο για έναν τόπο, τα ενδύματα και τα έθιμα που αναφέρονται, να κάνουν χάρτες από τα μέρη που περιγράφονται, να φέρουν βιντεοκασέτες, άλλα βιβλία που σχετίζονται με το συγκεκριμένο βιβλίο ή το συγγραφέα του.

- Να παρουσιάσουν το βιβλίο με λίγα λόγια.

- Μια πρόσθετη εργασία, όποια θέλει η δασκάλα τους, για να τους αξιολογήσει.

### 1β).παράλληλες δραστηριότητες

- Επίσκεψη στην έκθεση βιβλίου που πραγματοποιείται στην παραλία της Θεσσαλονίκης την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου.

- Ανάγνωση-ενασχόληση με εικονογράφηση από αγαπημένα μυθιστορήματα των παιδιών.

- Ακούσματα από μουσικές διαφόρων περιοχών της Ελλάδας και διαφορετικών χωρών, που προέρχονται από τη χώρα την οποία κατάγεται ο συγγραφέας του βιβλίου ή σχετίζονται με θέματα που αφορούν το περιεχόμενο της αφήγησης, (σε συνεργασία με τη δασκάλα της μουσικής).

- Φιλοξενία μυθιστοριογράφων- συγγραφέων της πόλης.

- Επισκέψεις της τάξης σε ομιλίες για το μυθιστόρημα και σε τοπικά βιβλιοπωλεία.

- Προβολές ντοκυμαντέρ και ταινιών που σχετίζονται με τα βιβλία.

### 2.η διαδικασία παρουσίασης των βιβλίων

- Κατά την παρουσίαση του μυθιστορήματος της κάθε ομάδας, η τάξη κρατούσε σημειώσεις για να κάνει μετά τις παρατηρήσεις της προς τα μέλη της ομάδας. Υπήρχε ένα κλίμα κριτικής στάσης και φιλικής ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων σε σχέση με το έργο. Η δασκάλα είχε προηγουμένως εξηγήσει ότι πρέπει όλοι μαζί να βοηθάμε την ομάδα για να ζωντανεύουμε την παρουσίαση. Θέματα που απασχόλησαν τη συζήτηση και ερωτήσεις των παιδιών είχαν να κάνουν με επεξηγήσεις για την υπόθεση του βιβλίου, με κριτική για τους ήρωες, με αισθητικές παρατηρήσεις για τις εικόνες και τα γράμματα του βιβλίου. Π.χ.: Εσείς καταλαβαίνατε τη γλώσσα του βιβλίου; Ήταν βαρετό; Θα το πρότεινες στο φίλο σου; Ποιος ήρωας σου άρεσε και γιατί; Τι γίνεται στο τέλος;

- Στο τέλος κάθε παρουσίασης η ομάδα παρέδιδε στη δασκάλα έναν χαρτοφύλακα-βαλιτσάκι που περιείχε όλα τα υλικά των δραστηριοτήτων: τις εργασίες, σημειώσεις, κολάζ, άλλα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν εκμέρους της ομάδας και τις εργασίες της τάξης που συγκέντρωσαν τα μέλη της ομάδας. Ο

χαρτοφύλακας φυλασσόταν στη βιβλιοθήκη της τάξης για να τον περιεργαστούν όσα παιδιά της τάξης θα το επιθυμούσαν σε χρόνο που θα είχαν ελεύθερο. Στο τέλος της χρονιάς η ομάδα θα αποφάσιζε ποιο μέλος θα κρατήσει το υλικό ή αν καθένα θα έπαιρνε για φύλαξη στο σπίτι του μέρος του υλικού.

- Στο τέλος της χρονιάς η επόπτρια του Πανεπιστημίου επισκέφτηκε την τάξη, είδε τη δουλειά των ομάδων, συμμετείχε στις δραστηριότητες και συζήτησε με τα παιδιά.

### 3. Διδακτικοί σκοποί

Διδακτικοί σκοποί της ολικής<sup>55</sup> αυτής προσέγγισης ήταν να αγαπήσουν τα παιδιά την ενασχόληση με τη γλώσσα και να ασκηθούν στις χρήσεις της με φυσικό και δημιουργικό τρόπο. Η λογοτεχνία λειτούργησε ως επίκεντρο των δραστηριοτήτων, καθώς η μελέτη πάνω σε ολοκληρωμένα κείμενα, έναντι της παραδοσιακής αποσπασματικής διδασκαλίας με κείμενα από το αναγνωστικό, διαπιστώθηκε ότι κουράζει τα παιδιά και τα απομακρύνει από τη μάθηση. Σε σχέση με τη γραπτή γλώσσα το εγχείρημα σκόπευε να θέσει την ανάγνωση βιβλίων ως αφετηρία για την παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι, λοιπόν, στο τέλος της χρονιάς δοκιμάστηκαν αρκετές ποικιλίες γραφής, όπως:

- Η συγγραφή μικρών φανταστικών ιστοριών σε συνέχειες.
- Θεατρικοί διάλογοι από κεφάλαια του βιβλίου παρουσίασης.
- Η συγκέντρωση στοιχείων και η καταγραφή τους σε σχέση με τους ξενιτεμένους, την ελληνική και παγκόσμια ιστορία, το θάνατο, τη μετανάστευση και άλλα θέματα τα οποία έχουν σχέση με το περιεχόμενο των βιβλίων που αποτέλεσαν υλικό επεξεργασίας.
- Η συγγραφή ημερολογίου, η σημείωση πάνω στις γραπτές σκέψεις του συμμαθητή.
- Η προετοιμασία της παρουσίασης σε χαρτόνια, πίνακες, η χαρτογράφηση των τόπων από τους οποίους πέρασαν οι ήρωες των μυθιστορημάτων, η έρευνα σε ερμηνευτικά λεξικά και η απόδοση της ερμηνείας με προσωπικό τρόπο.
- Η περίληψη και γραπτή αφήγηση των περιεχομένων του βιβλίου σε εργασίες προς τη δασκάλα, η επεξεργασία και διόρθωση των εργασιών που έδωσαν στην ομάδα οι συμμαθητές.
- Η γραπτή προετοιμασία προσκλήσεων για την παρουσίαση κ.ά.

55. Βλ. παραπομπή 54.

#### 4. Αξιολόγηση

Η εφαρμογή του προγράμματος δημιουργικής διδασκαλίας με θέμα το μυθιστόρημα είχε θετική επίδραση στην πορεία μάθησης της τάξης. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με βιβλία που διάβασαν, επειδή το επιθυμούσαν και όχι επειδή υποχρεώθηκαν. Αρκετά παιδιά ζήτησαν από συμμαθητές άλλης ομάδας να δανειστούν το βιβλίο της παρουσίασης και να το διαβάσουν, γιατί εξοικειώθηκαν με το περιεχόμενό του και απέκτησαν συναισθηματικούς δεσμούς με την ανάγνωσή του. Με άλλα λόγια θέλησαν να διαβάσουν το βιβλίο του φίλου τους και να μοιραστούν την ίδια εμπειρία. Οι ομάδες δούλεψαν με όρεξη, καλλιέργησαν τη συνεργασία και την κοινωνικότητά τους, ανέπτυξαν δεσμούς φιλικούς, γιατί προηγουμένως υπήρχε έντονη μια μοναχική και ανταγωνιστική συμπεριφορά. Η αρχή “όλοι για όλους” ενέπνευσε κάποια μέλη των ομάδων περισσότερο από ό,τι άλλα.

Υπήρξε ατομική σχετική πρόοδος στη γραπτή έκφραση άλλων δραστηριοτήτων ανεξάρτητων από τη θεματική του Μυθιστορήματος. Άρχισαν να γράφονται ιστορίες μεγαλύτερες και με πλουσιότερο περιεχόμενο στην έκφραση και στη δομή των παραγράφων. Τα παιδιά αφιέρωσαν χρόνο από τα διαλείμματά τους και ζητούσαν μόνα τους να παραμείνουν *άλλη μια ώρα* μετά τη λήξη των μαθημάτων για να προετοιμάσουν το “μυθιστορηματικό” θέμα τους. Χειροκροτούσαν με ενθουσιασμό την προσπάθεια των ομάδων, έφερναν αντιρρήσεις ή συμφωνούσαν με θάρρος, και ασκούνταν στην τήρηση σειράς προτεραιότητας στο συντονισμό της συζήτησης. Με το πέρασμα του χρόνου η δασκάλα δε χρειαζόταν να επεμβαίνει, γιατί τα παιδιά ήξεραν να δουλεύουν μόνα τους. Η θέση της ήταν καθοριστική στο να εμπνέει, να εμπνέει τον αλληλοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση του κάθε μέλους της τάξης. Η ανάληψη πρωτοβουλίας και η οργάνωση του μαθήματος με κέντρο τη μαθητική ομάδα έδωσε νόημα στις διαδικασίες γνώσης και λειτούργησε ενισχυτικά και στη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων. Δάσκαλοι άλλων ειδικοτήτων που ήξεραν το συγκεκριμένο τμήμα πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα της πειραματικής αυτής εφαρμογής παρατήρησαν πως η τάξη ωρίμασε, έμαθε να συζητά, έκανε λιγότερα ορθογραφικά λάθη και ήταν πιο *ήρεμη* σε σχέση με το παρελθόν.

Αρνητικό στοιχείο στην εφαρμογή ήταν η δυσκολία διεκπεραίωσης άλλων υποχρεώσεων σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα, όπως προτείνεται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Η ύπαρξη, ωστόσο, κάποιας ελευθερίας σε σχέση με την ύλη σε ένα πειραματικό σχολείο υπήρξε ενισχυτικός παράγοντας στην επιτυχία της συγκεκριμένης εφαρμογής. Σημαντικό είναι εξάλλου, να τονιστεί ότι όλες οι ομάδες έδειξαν ενθουσιασμό για αυτό το πρωτότυπο εγχείρημα που κράτησε ενωμένη την τάξη με ευχάριστο τρόπο για όλη τη χρονιά.

Ακόμη τα παιδιά πίστεψαν στις δυνατότητές τους, έγιναν πιο οργανωμένα και ώριμα στην ανάληψη ευθυνών, αφού η ομάδα λειτουργούσε και ως ομάδα ελέγχου για μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που δεν έδειχναν να προσπαθούν όσο τα άλλα. Αυτή η διαδικασία προέκυψε φυσικά, καθώς η καθυστέρηση παράδοσης ενός ημερολογίου, για παράδειγμα, λειτουργούσε κατασταλτικά στην παρουσίαση της ομάδας ή όταν ένα δειλό παιδί με την παρότρυνση των συμμαθητών του αναλάμβανε να δραματοποιήσει τη σκηνή του *γενναίου ήρωα* σαν πρωταγωνιστής.

Τέλος, η δημιουργική ενασχόληση με το μυθιστόρημα βοήθησε ιδιαίτερα δύο ιδιαίτερες περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα κοινωνικής ένταξης και δυσλεξίας.

Σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη πειραματική μέθοδος στο γλωσσικό μάθημα με σκοπό την παραγωγή γραπτού λόγου και την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων εξυπηρέτησε τη μάθηση και τη διδασκαλία άλλων διδακτικών αντικειμένων όπως τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Γεωγραφία κ.ά., και θα μπορούσε να αποτελέσει μια συγκεκριμένη πρόταση για την αναδόμηση του αναλυτικού μας προγράμματος για το Δημοτικό Σχολείο σε ολικό μοντέλο επεξεργασίας.

Με βάση την πειραματική μας μελέτη έγινε σύντομα προφανές ότι τα παιδιά από μόνα τους προχώρησαν σε συγκρίσεις και συσχετίσεις διδακτικών εννοιών με ερέθισμα τα μυθιστορήματα που διάβαζαν. Για παράδειγμα, διδάχθηκαν την κλίμακα και τη χαρτογράφηση (Μαθηματικά-Γεωγραφία), σε σχέση με το μυθιστόρημα του Ιουλίου Βερν *Η Μυστηριώδης Νήσος*. Μελέτησαν τα προβλήματα της μόλυνσης και της πυρηνικής καταστροφής σε σχέση με το μυθιστόρημα της Λιλής Μαυροκεφάλου *Το Άλλο* (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση). Βρήκαν τη μουσική που ταιριάζει στα βιβλία τους σε σχέση με το μάθημα της Μουσικής κ.ά.

Η ανάγκη για προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών μας από την αποσπασματική διδασκαλία σε ολικές μεθόδους είναι ακόμη ένα από τα αποτελέσματα της πειραματικής μελέτης που θα μπορούσε να αποτελέσει και πρόταση για μελλοντικό σχεδιασμό μεμονωμένων πειραματικών εφαρμογών στην εκπαίδευση.

### Επιλογή ξένης βιβλιογραφίας

- Cullinan, B.E., 1987, *Children's Literature in the Reading Program*, Newark, Delaware: International Reading Association.
- Halliday, M.A.K., 1973, *Explorations in the functions of language*. London: Ed. Arnold.
- Goodman, K., 1988, *Language Development: Issues, Insights and Implementation*, University of Arisona.
- Holdaway, Don. 1979, *The Foundations of Literacy*, Portsmouth N.H. Heinemann.
- Pellegrini, A., 1984, *The Development of oral and written language in social contexts*, Norwood N.J., Ablex.
- Routman, R., 1987, *Transition From Literature to Literacy*, Portsmouth N.H. Heinemann, Ed. Books.
- Routman, R., 1988, *Invitations. Changing As Teachers and Learners, K-12* N.H. Heinemann.
- Smith, F., 1983, *Essays to Literacy*, Portsmouth, N.H. Heinemann.
- Schon, D., 1983, *The Reflective Practitioner*, N.Y. Basic Book.
- Watson, D., 1989, *Defining and Describing a Whole Language Elementary School*, *Journal*, 90(2), p.131-132.
- Wells, G., 1986, *The Meaning Makers; Children Learning Language and Using Language to Learn*, Portsmouth, N.H. Heinemann
- Wittgenstein, L., 1986, *Culture and Values*, μετφρ. Κωσαίος, Καρδαμίτσα.

### Επιλογή ελληνικής βιβλιογραφίας

- Αναγνωστοπούλου, Δ., 1990, "Το μάθημα της λογοτεχνίας: χώρος δημιουργικότητας, χώρος απόλαυσης" π. *Διαδρομές*, τχ. 19
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γρ., Χοντολίδου, Ε., 1995, "Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας", π. *Σύγχρονα Θέματα*, 57.
- Βασιλαράκης, Ι., 1992, *Γλώσσα και Πράξη της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα Gutenberg.
- Καρπόζηλου, Μ. 1997, *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κατσίκη, Α., 1995, *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης.
- Καψάλης, Γ., 1998, *Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, Ιωάννινα.