



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΚΑΛΛΙΕΡΓΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΜΕ
ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
Ε΄ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»**

Γκίζα Αφροδίτη

A.M. 586

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

*Η ανάπτυξη της αγάπης για το διάβασμα
είναι υπερβολικά σημαντική για να αφεθεί στην τύχη της
Dixie Lee Spiegel*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	9
Εισαγωγή	11

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητικό πλαίσιο

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Οριοθέτηση της Παιδικής Λογοτεχνίας.....	13
1.2 Η Λογοτεχνία στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο.....	15
1.3 Αναγνώσματα που επιλέγουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας 11 με 12 ετών	16

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Ιστορική αναδρομή της κριτικής σκέψης	19
2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της κριτικής σκέψης	21
2.3 Η κριτική σκέψη στην εκπαίδευση	25
2.4 Προγράμματα Κριτικής Σκέψης	28
2.5 Η Κριτική Σκέψη στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο.....	29
2.6 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου	32
2.7 Γνωστικές θεωρίες μάθησης που ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.....	34
2.7.1 Κονστрукτιβισμός (Constructivism).....	35
2.7.2 Θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social Constructivism).....	37
2.7.3 Ευρετική-ανακαλυπτική μάθηση	37
2.7.4 Σύνδεση Κριτικής σκέψης και Γνωστικών Θεωριών Μάθησης.....	39
2.8 Γραμματισμός	41
2.8.1 Κριτικός Γραμματισμός	43

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Παιδί και Ανάγνωση	47
3.2 Τυπολογία Αναγνωστών	50
3.2.1 Τύποι αναγνωστών κατά τον J.A. Appleyard	50
3.2.2 Τυπολογία Αναγνώστη κατά τον C. Poslaniek	52
3.2.3 Στάδια Ανάπτυξης της Ανάγνωσης κατά την J.Chall	54
3.3 Αναγνωστικές Θεωρίες.....	55
3.3.1 Η Αισθητική της Πρόσληψης του Jauss	56
(theory of aesthetic response).....	56
3.3.2 Αναγνωστική Ανταπόκριση του W. Iser.....	57
3.3.3 Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt	58

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλιαναγνωσίας	61
4.2 Ιστορική αναδρομή της φιλιαναγνωσίας στην Ελλάδα	64
4.2.1 Α΄ Περίοδος 1835 – 1858.....	64
4.2.2 Β΄ Περίοδος 1858-1917	65
4.2.3 Γ΄ Περίοδος 1917- 1940.....	67
4.2.4 Δ΄ Περίοδος 1940-1974	68
4.2.5 Ε΄ Περίοδος 1974 – σήμερα.....	68
4.3 Ο ρόλος του Ε.ΚΕ.ΒΙ στη προώθηση και ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας	69
4.4. Καινοτόμες δράσεις της φιλιαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	71
4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας	72
4.5.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.....	73
4.5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.....	75
4.5.3 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας	81
4.5.4 Ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.....	83
4.5.5 Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας	86
4.6 Τα οφέλη της Φιλιαναγνωσίας.....	89

4.6.1 Γνωστικά οφέλη	89
4.6.2 Συναισθηματικά οφέλη	93
4.6.3 Κοινωνικά οφέλη	95

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Σχεδιασμός ολοκληρωμένης πρότασης διδασκαλίας του παραμυθιού Περιπέτεια με την τηλεόραση του Τζιάννι Ροντάρι.	97
1.2 Το κείμενο.....	97
1.3 Ο καρναβαλισμός του Bakhtin στο κείμενο Περιπέτεια με την τηλεόραση	98
1.4 Αξιοποιώντας τις βασικές αρχές που διέπουν την συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt στο κείμενο Περιπέτεια με την τηλεόραση	99
1.5 Πορεία Διδασκαλίας	102

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Φιλαναγνωστικές δραστηριότητες που καλλιεργούν την κριτική σκέψη.....	109
2.2 Δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για ανάγνωση	109
2.3 Αξιοποίηση της τεχνικής των «έξι καπέλων σκέψης».....	110
του Edward De Bono	110
2.4 Δραστηριότητες που εμβαθύνουν στην ανάλυση, ερμηνεία και εξέταση ενός λογοτεχνικού κειμένου	112
2.5 Δραστηριότητες που συνδέονται με τις διάφορες τέχνες	113
2.6 Δραστηριότητες που αξιοποιούν το παιχνίδι για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης	114

ΕΠΙΛΟΓΟΣ	115
-----------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117
---------------------------	-----

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης μέσω φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων σε παιδιά Ε΄και ΣΤ΄δημοτικού. Αναλύονται διεξοδικά οι θεωρητικές έννοιες και τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από την ανάγνωση. Επίσης τονίζεται η σημασία των γνωστικών θεωριών μάθησης για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, ενώ προβάλλονται τα χαρακτηριστικά των κριτικά σκεπτόμενων ατόμων. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζονται τεχνικές και δραστηριότητες, τις οποίες, μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, στην διδασκαλία του. Με σκοπό, να προωθήσει μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας, την κριτική σκέψη. Παράλληλα, εξετάζεται η θέση της Λογοτεχνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, η πορεία της φιλαναγνωσίας στην εκπαίδευση, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστικότητα των παιδιών.

Λέξεις – Κλειδιά: κριτική σκέψη, φιλαναγνωσία, λογοτεχνία, δημοτικό σχολείο, ανάγνωση, δραστηριότητες.

Εισαγωγή

Αφορμή για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η περίφημη φράση του Αϊνστάιν¹ «*αν θέλετε το παιδί σας να γίνει έξυπνο, διαβάστε του παραμύθια. Αν θέλετε να γίνει πιο έξυπνο, διαβάστε του περισσότερα παραμύθια*». Έχοντας ως αφετηρία τον ισχυρισμό αυτό, αναδείχθηκε η σχέση δυναμικής που μπορεί να υπάρξει μεταξύ κριτικής σκέψης, όπου υποβόσκει η λογική, και φιλιαναγνωσίας όπου υφέρει, το συναίσθημα. Μια τέτοια σύνδεση εκ πρώτης όψεως μπορεί να φαντάζει άγονη, άκαρπη και αναποτελεσματική. Ωστόσο ο Χαλίλ Γκιμπράν θα ισχυριστεί το εξής: «*η λογική, όταν κυβερνά μόνη της, είναι μια περιοριστική δύναμη*»².

Η δομή της εργασίας αποτελείται από δύο μέρη. Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη Λογοτεχνία, την κριτική σκέψη, τη φιλιαναγνωσία και την ανάπτυξη των παιδιών, εστιάζοντας περισσότερο στην αναγνωστική ανάπτυξη, ενώ στο Β΄ μέρος δίνεται μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση στο παραμύθι Περιπέτεια με την τηλεόραση του Τζιάννι Ροντάρι με βάση την συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt, ενώ παράλληλα περιγράφονται και φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Η κριτική σκέψη δεν αποτελεί έμφυτη ιδιότητα, αλλά μπορεί να καλλιεργηθεί και να διδαχτεί έμμεσα. Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός καλούνται να «διαμεσολαβήσουν» μεταξύ παιδιού και βιβλίου, καθώς αποτελούν τους κύριους φορείς γνώσης και πνευματικότητας στο δημοτικό σχολείο, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής, αληθινής και μόνιμης σχέσης.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του Α΄ μέρους παρουσιάζεται μία μικρή οριοθέτηση του όρου, Παιδική Λογοτεχνία, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά για τη θέση που κατέχει στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στο Δημοτικό Σχολείο, όπου φαίνεται να έχει πιο αναβαθμισμένο και ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον εξετάζεται η αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 11 και 12 ετών, καθώς οι προτιμήσεις βιβλίων που ενδείκνυνται για τις συγκεκριμένες ηλικίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο έχει ως κύριο θέμα την έννοια της κριτικής σκέψης. Πραγματοποιείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή ενώ παράλληλα διατυπώνεται ο ορισμός και ο σκοπός αυτής, αλλά και η θέση της που παρουσιάζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο. Συγχρόνως περιγράφονται τα χαρακτηριστικά που διέπουν τα κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Επιπλέον δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις γνωστικές θεωρίες μάθησης σχετικά με την αξιοποίησή τους για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Τέλος εξετάζεται το φαινόμενο του γραμματισμού και ειδικότερα του κριτικού γραμματισμού.

Στο τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η θεωρητική έννοια, ανάγνωση, ενώ παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού σε σχέση με την ανάγνωση καθώς και οι σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες στις οποίες στηρίζονται οι διδακτικές πρακτικές που ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την έννοια της φιλιαναγνωσίας όπου και αναλύεται διεξοδικά. Προβάλλονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη φιλιαναγνωσία

¹ Βλ. Χ. Σακελαρίου, *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της καλλιέργειας με την παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Μελωδία – Καψάσκη, Αθήνα 2003. ό.π. σ. 57.

² Βλ. Μ. Cole – Sh. Cole, *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, β΄ τόμος, μτφρ. Μ. Σολμαν, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, εκδ. Τυπωθήτω–Δαρδάνος, Αθήνα 2001. σ. 253.

των μαθητών, όπως είναι η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός με το σχολείο, εξετάζοντας παράλληλα και τον ρόλο της βιβλιοθήκης. Επίσης αναφέρεται η σημασία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο, καθώς προσφέρει τεράστια οφέλη στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Στο Β΄ μέρος της εργασίας δίνεται μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση με βάση τη συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt για το παραμύθι Περιπέτεια με την τηλεόραση του Τζιάννι Ροντάρι. Πραγματοποιείται μια σύντομη ανάλυση του κειμένου, καθώς και ιδεολογικά στοιχεία που αποτυπώνονται στη γραφή του Ροντάρι. Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά η πορεία διδασκαλίας που ενδείκνυται να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να προσεγγίσει το κείμενο. Επιπλέον αποτυπώνονται δραστηριότητες και τεχνικές που προωθούν, ενισχύουν και καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Τέλος ακολουθούν τα συμπεράσματα και διαπιστώσεις ενώ παρατίθεται και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Καψάλη Γεώργιο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και πρώην Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τη συνεχή επιστημονική παρακολούθηση και συνεργασία, καθώς και τις καθοριστικές παρεμβάσεις που μου έδωσε.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητικό πλαίσιο

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Οριοθέτηση της Παιδικής Λογοτεχνίας

Παιδική Λογοτεχνία ή Λογοτεχνία για παιδιά θα αναρωτιόταν κανείς στην προσπάθεια του να οριοθετήσει και να αποσαφηνίσει αυτές τις «εύθραυστες» σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ λογοτεχνίας και παιδιού. Εξάλλου ο όρος Λογοτεχνία³ έχει απασχολήσει ανά καιρούς την επιστημονική ενότητα και οι προσπάθειες αποσαφήνισης είναι «αμέτρητες και συνάμα ανεπαρκείς». Η Μένη Κανατσούλη⁴ επισημαίνει πως είναι δύσκολο να ορίσει κανείς, τον όρο Λογοτεχνία πόσο μάλλον όταν προστίθεται και εμπλέκεται και όρος Παιδική Λογοτεχνία. Το εννοιολογικό πρόβλημα διαφοροποιείται ανάλογα την εποχή και τον πολιτισμό. Ωστόσο καταλήγει σε μία πρόταση με βάση το «πεδίο αναφοράς» και διαχωρίζει τη λογοτεχνία των ενηλίκων από τη λογοτεχνία των παιδιών προκειμένου να μην τίθενται θέματα ασάφειας, σύγχυσης και αοριστίας.

Η Ζωή Βαλάση⁵ αναφερόμενη στις παραπάνω έννοιες τις κατατάσσει ως ένα είδος λογοτεχνίας που δεν «υστερεί» σε τίποτα από τα υπόλοιπα είδη, αντιθέτως εμφανίζεται με περισσότερες προσδοκίες αφού το δυναμικό της απαρτίζεται όπως τονίζει η ίδια από «χαρισματικούς». Το συγκεκριμένο κοινό διαθέτει πολυπλοκότητα όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της, με την έννοια ότι απαιτεί από τον λογοτέχνη κράμα δεξιοτήτων όπως: μεγάλη φαντασία, γνώση ψυχοσύνθεσης του παιδικού κόσμου, και τεράστια επινοήση. Επιπλέον επισημαίνει πως απαρτίζεται από καλλιτεχνικά έργα του έμμετρου η πεζού λόγου που διασκεδάζουν και ψυχαγωγούν τα παιδιά. Στην ίδια κατευθυντήρια γραμμή κινείται και ο Αντώνης Δελώνης⁶ θεωρώντας πως τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να ανταποκρίνονται στο «αντιληπτικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο» των παιδιών.

Η λογοτεχνία για παιδιά αποτελεί ξεχωριστός κλάδος της λογοτεχνίας μάλιστα ο Αναγνωστόπουλος θέλοντας να κάνει αναφορά σε αυτή τη μη

³ Βλ. Ι. Παρίσης & Ν. Παρίσης, *ΛΕΞΙΚΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΟΡΩΝ*, επιμ. Α. Πατίστα, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 2005, σ. 100.

⁴ Βλ. Μ. Κανατσούλη, *Ιδεολογικές Διαστάσεις Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 1997: σ.σ. 15-16.

⁵ Βλ. Ζ. Βαλάση, *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σ. 17.

⁶ Βλ. Α. Δελώνης, *Ελληνική παιδική λογοτεχνία: 1835-1985 Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, εκδ. Ηράκλειτος, Αθήνα 1990, σ. 12.

ομαδοποίηση θεωρεί πως προκύπτει από τη μοναδικότητά του και λειτουργεί τόσο στον ελληνικό όσο και στον εξωτερικό χώρο, αναδύοντας έτσι, την κληρονομιά, τη σθεναρότητα και την επιθυμία να κυριαρχήσει αυτόνομη στα ελληνικά γράμματα. Ακόμη ο ίδιος προχωρώντας σε μία ανάλυση ως προς την ουσία και το περιεχόμενο της παιδικής λογοτεχνίας την ορίζει ως «*αισθητικώς δικαιωμένα λογοτεχνήματα των ωρίμων που απευθύνονται σε παιδιά*»⁷. Ωστόσο στην ίδια κατεύθυνση προσανατολίζεται και ο Καρακίτσιος όπου θεωρεί ότι είναι ένα είδος λογοτεχνίας που απευθύνεται και προορίζεται αποκλειστικά για παιδιά και νέους.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως η ανάγνωση βιβλίων από παιδιά δεν αποτελεί απαραίτητα λογοτεχνικό είδος, ούτε το αντίστοιχο, με την έννοια ότι κάθε λογοτεχνικό βιβλίο δεν είναι σε θέση να διαβαστεί για την παιδική ηλικία. Προϊδεάζοντας μας ότι το αισθητικό λογοτεχνικό κείμενο θα λειτουργήσει ως μαγνήτης και θα έλθει το παιδί σε γνωριμία και επαφή με το «*αισθητικό αντικείμενο της Τέχνης –και ειδικότερα της Λογοτεχνίας*»⁸. Ο Στασινόπουλος⁹ την ορίζει ως «*Πύλη εισόδου στο χώρο της Λογοτεχνίας και της Τέχνης*». Έτσι λοιπόν παρατηρούμε πως στο συγκεκριμένο σημείο οι μελετητές εστιάζουν και ανιχνεύουν την λογοτεχνία ως προς το αισθητικό αποτέλεσμα που δημιουργείται ενώ παράλληλα αποσαφηνίζουν και τον ρόλο της Τέχνης.

Από την άλλη πλευρά ο Miles McDowell¹⁰ ορίζει τη παιδική λογοτεχνία με βάση τα χαρακτηριστικά που διαθέτει το παιδικό βιβλίο. Αρχικά θεωρεί ότι έχουν σύντομο και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα σε σχέση με τα βιβλία των μεγάλων, ενώ διακρίνονται για τα γεγονότα που είναι συνεχή, διαρκή και διαδέχονται το ένα, μετά, το άλλο, μέσα από διαλόγους, περιγραφές και στοχασμούς. Σε αντίθεση με την αδράνεια που υπάρχει στα βιβλία των ενηλίκων. Ακόμη η γλώσσα πρέπει να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ηλικίες του παιδιού και να υπάρχει συγκεκριμένη δομή. Παράλληλα παρατηρούνται στοιχεία όπως: το μυστήριο, η περιπέτεια, το μαγικό, και το φανταστικό όπου ο πυρήνας τους, διέπεται από άγραφους νόμους με σταθερές ηθικές αξίες και αρχές που τείνουν να εκλείπουν από τον πραγματικό κόσμο.

Επιπλέον τονίζει πως οι ήρωες των βιβλίων είναι παιδιά, βέβαια στον αντίποδα αυτού του χαρακτηριστικού βρίσκεται ο Σακελαρίου¹¹ επισημαίνοντας ότι η μη εμφάνιση παιδικών ηρώων στα λογοτεχνικά έργα δεν σημαίνει ότι δεν ευαισθητοποιούν τη παιδική οντότητα. Άρα αυτό το στοιχείο δεν μπορεί να λειτουργεί ως επιτακτική έξοδος του λογοτεχνικού κειμένου από τον κόσμο της λογοτεχνίας. Επομένως αναλογίζεται πως και η ύπαρξη παιδικών ηρώων δεν αποτελεί

⁷ Βλ. Ρ. Παπανικολάου - Ρ. Τσιλιμένη, *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1998, σ. 19.

⁸ Βλ. Δ. Γιάκος, *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας: Από τον 10' αιώνα σήμερα*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1987, σ. 7.

⁹ Βλ. Ρ. Παπανικολάου - Ρ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σ. 19.

¹⁰ Βλ. Μ. Κανατσούλη, *ό.π.*, σ. 18.

¹¹ Βλ. Μ. Κανατσούλη, *ό.π.*, σ. σ. 31-32.

«σφραγίδα», για να καταστεί ένα λογοτέχνημα αυθεντικό που να προδιαθέτει την είσοδό του στον χώρο αυτό.

1.2 Η Λογοτεχνία στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, κύριος σκοπός της Λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό»¹². Αντιλαμβάνεται κανείς πως δίνεται έμφαση στην άσκηση κριτικής έναντι των γεγονότων και των προβληματισμών του σύγχρονου κόσμου. Περιλαμβάνονται δηλαδή κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία μέσω των λογοτεχνικών κειμένων εισέρχονται στην σχολική αίθουσα και κατ' επέκταση στους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους θα συζητήσουν για τις αξίες και τα πρότυπα που προβάλλει η σημερινή κοινωνία. Επιπλέον θέτει ως γενικότερο σκοπό την ανάπτυξη και την καλλιέργεια αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην καλύτερη ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο επικεντρώνεται στο να μπορούν οι μαθητές να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν ένα κείμενο. Ωστόσο θα είναι ωφέλιμο να μην «παρασύρονται» μόνο από μια ερμηνευτική προσέγγιση αλλά να αντιλαμβάνονται και να δέχονται και άλλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών απαιτεί από τους μαθητές να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα, με σκοπό την άμεση εξοικείωσή τους. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη άποψη έναντι των αναγνωσμάτων, καθώς με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζουν το προφίλ των διάφορων συγγραφέων και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν¹³.

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, για το Δημοτικό σχολείο, τα τελευταία έτη, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας προβλέπεται να υλοποιείται κυρίως μέσω των κειμένων του *Ανθολογίου*. Το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο θέτει ως άμεσο στόχο να μυήσει τους μαθητές στη φιλαναγνωσία και στη γνώση, γεγονός που ενισχύει την αισθητική απόλαυση που προκαλούν τα λογοτεχνικά κείμενα. Αντιλαμβάνεται κανείς πως η σύνδεση γνώσης και απόλαυσης αποτελούν «δυνάμεις» αντίρροπες, καθώς η πρώτη εμπεριέχει την έννοια της διδασχής¹⁴. Το Ανθολόγιο της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, με τίτλο *Με λογισμό και μ' όνειρο*, αποτελεί ένα αυτόνομο και ανεξάρτητο εγχειρίδιο από το μάθημα της Γλώσσας, εντούτοις η επαφή και η γνωριμία των παιδιών με τη Λογοτεχνία δεν γίνεται μόνο μέσω αυτού του βιβλίου,

¹² Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011, σ. 21.

¹³ Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σ. 23.

¹⁴ Βλ. Θ. Πυλαρινός, «Βαθμίδες ανθολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων: Από την πρωτογενή ανθολόγηση των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων στην «ευέλικτη» ανθολόγηση του διδάσκοντος και σε μια μελλοντική «συνανθολογία» ή ανθολογία των μαθητών», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιμ. Κ. Μπαλάσκας, – Κ. Αγγελάκος, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ.σ. 100-101.

καθώς δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει χρήση και εξωσχολικών λογοτεχνικών βιβλίων¹⁵.

Οι συγγραφείς των *Ανθολογίων* επιχείρησαν μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα που παραθέτουν, να αποτυπώσουν τόσο γεγονότα του παρελθόντος όσο και του παρόντος. Το *Ανθολόγιο* δομείται με βάση την ελληνικά παιδική πεζογραφία και ποίηση και λιγότερο με την ξένη. Επίσης οι θεματικές που περιλαμβάνονται ανταποκρίνονται στην κουλτούρα του ελληνικού πολιτισμού, ενώ δεν παραλείπονται και η ανάδειξη οικουμενικών προβλημάτων. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως σχεδόν όλα τα κείμενα και τα ποιήματα απαρτίζονται από δραστηριότητες που στοχεύουν στη καλύτερη προσέγγιση των κειμένων.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει χαρακτηριστικά πως «*θεμέλιος λίθος του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού*»¹⁶. Ωστόσο σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία της λογοτεχνίας διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός καθώς πρέπει να λάβει υπόψη του πως το μαθητικό του δυναμικό διαφέρει ως προς την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, το φύλο και τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα. Εξάλλου, το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι από τα λίγα μέσα που καλλιεργούν και ενισχύουν τα ήθη και τις αξίες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

1.3 Αναγνώσματα που επιλέγουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας 11 με 12 ετών

Πολλοί είναι οι ερευνητές και οι μελετητές που ασχολήθηκαν με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Κέντρο αναφοράς αποτελεί η θεωρητική προσέγγιση του Piaget, ο οποίος αναφέρει πως παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας εστιάζουν στον κοινωνικό περίγυρο και τις μεταξύ τους σχέσεις. Στην ηλικία των 10 με 12 ετών το παιδί εφόσον έχει περάσει ομαλά τα προηγούμενα εξελικτικά στάδια (γνωστικά, αναπτυξιακά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά), είναι πλέον έτοιμο να διαμορφώσει και να παράγει σύνθετη, αφαιρετική, κριτική και δημιουργική σκέψη.

Τα αναγνώσματα που προτείνονται είναι ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών όπως: ποιήματα, μυθιστορήματα, ιστορίες περιπέτειας και μυστηρίου αλλά και θέματα που αφορούν τη σύγχρονη κοινωνία. Επιπλέον η εικονογράφηση¹⁷ συνεχίζει να υπάρχει στα αναγνώσματα αλλά με διαφορετική μορφή και συχνότητα, καθώς εμφανίζεται σε λιγότερα σημεία ενώ η απεικόνισή της πολλές φορές είναι συμβολική και όχι ερμηνευτική.

Ειδικότερα σημαντικό ρόλο παίζει και η έναρξη της εφηβικής περιόδου, καθώς οι αλλαγές (σωματικές και ψυχικές) που επιφέρει, επηρεάζουν την επιλογή

¹⁵ Βλ. Θ. Πυλαρινός, «Η Λογοτεχνία και η σχολική ανθολόγηση της», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Γ. Καψάλης– Ελ. Μοσχοβάκη, Π.Ε.Κ.Ε.Β. 2005, σ. 37.

¹⁶ Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σ. 28.

¹⁷ Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ. σ. 31-32.

βιβλίων. Υπάρχει δηλαδή η διάθεση για συγκρότηση ταυτότητας, γεγονός που οδηγεί στην αναζήτηση προτύπων και ιδανικών¹⁸. Επιπλέον ο έφηβος μαθητής δείχνει να επιλέγει βιβλία που αναπαριστούν διαστάσεις της πραγματικότητας όπως: θέματα κοινωνικής και θρησκευτικής ζωής, ανθρωπιστικά ιδεώδη, παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα κ.α. Παράλληλα σε επίπεδο ανάγνωσης ο Piaget αναφέρει πως η αναγνωστική πράξη συνεχίζει να ενισχύεται και να καλλιεργείται, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας διατηρούν ίδιο επίπεδο αναγνωστικής συμπεριφοράς¹⁹.

Από την άλλη ο ερευνητής A. Beinlich προσεγγίζει τις αναγνωστικές ηλικίες με βάση τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία αλλά και τα γλωσσικά-λογοτεχνικά βιώματα²⁰. Ειδικότερα θεωρεί πως οι ηλικίες των 11 και των 12 χρόνων χαρακτηρίζονται από μια ώριμη παιδικότητα, όπου το παιδί αρχίζει να δημιουργεί μια ρεαλιστική αντίληψη για τον εξωτερικό κόσμο, που περιβάλλεται από αισιοδοξία και θετική σκέψη. Επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε περιπετειώδη μυθιστορήματα, ενώ παράλληλα επιλέγουν βιβλία που επικαλούνται κοινωνικά και ιστορικά θέματα. Επίσης ο Beinlich θεωρεί πως σε αυτή την ηλικία τα βιβλία διαχωρίζονται με βάση το φύλο του μαθητή.

Διερευνώντας ακόμη περισσότερο τα αναγνωστικά κριτήρια που υπάρχουν στην ηλικία των 11 με 12 ετών, θα δούμε πως οι ερευνητές και οι μελετητές αναγνωρίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά σχετικά με την επιλογή βιβλίου. Αρχικά φαίνεται το παιδί να απομακρύνεται από τον φανταστικό κόσμο και να επικεντρώνεται στον πραγματικό κόσμο, μέσω της ανάγνωσης ιστορικών μυθιστορημάτων²¹. Επιπλέον αρχίζει η περίοδος της εφηβείας που αποτελεί ένα πρωτόγνωρο και δύσκολο στάδιο για το παιδί, το γεγονός αυτό τον κάνει να θέλει να διαβάσει βιβλία με ήρωες που τυγχάνει να μοιάζουν μαζί του. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως ο έφηβος αναγνώστης επιζητά βιβλία που αποτυπώνουν τους προβληματισμούς του²².

Επιπροσθέτως οι έφηβοι διακρίνονται για την συναισθηματική τους αστάθεια, γεγονός που επηρεάζει και τις αναγνωστικές τους επιλογές. Από τη μία δείχνει να επιζητά τη μυθολογία και το υπερφυσικό στοιχείο και από την άλλη το ρεαλιστικό. Σύμφωνα πάντως με τον Freud αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε γιατί ο αναγνώστης αναζητά μέσα από το φανταστικό στοιχείο να ανακαλύψει την προσωπική του ταυτότητα, είτε γιατί θέλει να αμφιβάλλει για τον πραγματικό κόσμο²³.

Παράλληλα ο έφηβος ως αναγνώστης δείχνει να διαθέτει αφαιρετική, κριτική και λογική σκέψη. Ειδικότερα φαίνεται να επιτελεί διαδικασίες αξιολόγησης και αιτιολόγησης, ενώ συγχρόνως παρατηρεί τις δράσεις και αντιδράσεις των χαρακτήρων. Επίσης μέσω των βιβλίων αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι, καθώς παρακολουθεί τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στους ήρωες.

¹⁸ Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ. 32.

¹⁹ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1994, σ. 72.

²⁰ Βλ. Ι. Παπαβασιλείου – Χαραλαμπίκη, *Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας (1900 – 1920) – Ποίηση – Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002, σ. 60.

²¹ Βλ. Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γούλης, Στ. Γρόσδος, Α. Καρακίτσιος, *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές πρακτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011, σ. 42.

²² Βλ. Β. Αναγνωστόπουλος, Α. Δελώνης, *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1984, σ.σ. 53-55.

²³ Βλ. Ε. Αρτζανίδου κ.ά., ό.π., σ. σ. 43-46.

Κατανοεί κανείς πως σε αυτή την ηλικία το άτομο παρουσιάζεται ως σκεπτόμενος αναγνώστης, που επιζητά από τα λογοτεχνικά κείμενα αξίες, ιδανικά, πρότυπα ζωής, κ.α. Επιλέγει το βιβλίο όχι μόνο για αισθητική απόλαυση αλλά και για στοχασμό και χρήση της σκέψης του²⁴.

²⁴ Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2009, σ. 260.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Ιστορική αναδρομή της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη έχει ως αφετηρία τα αρχαία χρόνια με οδηγό την ψυχολογία του Αριστοτέλη²⁵ και τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Σωκράτη. Χαρακτηριστικά η σωκρατική θεωρία υποστηρίζει και τονίζει πως κάποιος δεν πρέπει να εστιάζει σε «αυθεντίες» εφόσον επιθυμεί την απόκτηση βαθιάς γνώσης και τη κατανόηση ορισμένων καταστάσεων. Επιπλέον θεωρεί και κρίνει σκόπιμο πως για να αναζητήσει κανείς την πραγματική αλήθεια θα πρέπει να κάνει υποθέσεις, να αναλύει και να εξετάζει τα διάφορα στοιχεία, καταλήγοντας σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Ακόμη ο Σωκράτης μέσω της διαλλακτικής και επαγωγικής του μέθοδος έθεσε νέες βάσεις για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, που στοχεύουν στην εξέταση διαφόρων θεμάτων, υπό το πρίσμα της επιχειρηματολογίας. Ωστόσο η *Μαιευτική* μέθοδος φαίνεται να αποτελεί το κυρίαρχο έναυσμα για τη γέννηση της κριτικής σκέψης και τη χρήση της στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη διδασκαλία²⁶.

Προχωρώντας στα νεότερα χρόνια η κριτική σκέψη επανεμφανίζεται ενεργά και συστηματικά από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την λεγόμενη και επονομαζόμενη «Κοπερνικαλική Wendung» (Κοπερνίκεια στροφή) στην εκπαίδευση. Εκπρόσωποι του κινήματος αυτού ήταν: Ο Dewey και ο Kilpatrick στις ΗΠΑ, ο Kerschensteiner και ο Gaudig στη Γερμανία, η Montessori στην Ιταλία, οι Δελμούζος και Γληνός στην Ελλάδα.

Ειδικότερα μάλιστα η κριτική σκέψη φαίνεται να αποτελεί βασικό διδακτικό σκοπό στο κίνημα της Νέας Αγωγής με χαρακτηριστικό παράδειγμα το παιδαγωγικό έργο του J.Dewey²⁷. Το έναυσμα και ερέθισμα θα αποτελέσει το βιβλίο του με τον χαρακτηριστικό τίτλο *“How We Think? A Restatement of the Reflecting Thinking to the Education Process”*. Έτσι λοιπόν για πρώτη φορά το 1910 θα αναδειχθεί ένας νέος τρόπος σκέψης που ορίζεται ως η «ενεργή, συνεχή και προσεκτική εκτίμηση μιας πεποιθήσης ή μιας υποτιθέμενης μορφής γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τους λόγους που την υποστηρίζουν και τα ευρύτερα συμπεράσματα στα οποία τείνει»²⁸.

Κατά συνέπεια η επονομαζόμενη αναστοχαστική σκέψη (reflective thinking) διαθέτει σύμφωνα με τον Dewey την ικανότητα να κατευθύνει και να προσανατολίζει με κριτικό τρόπο τις σκέψεις του ανθρώπου, γεγονός που τον κατατάσσει σε ανώτερο ον από τα υπόλοιπα έμβια όντα. Μέσω δηλαδή αυτής της σκέψης πραγματώνονται με ορθό τρόπο, οι απαιτούμενοι σκοποί και στόχοι δίχως να κυβερνώνται από άλογες παρορμήσεις.

²⁵ Βλ. D.N. Robinson, *Aristotel's Psychology*, Columbia University Press, New York 1989, p.p. 62-111.

²⁶ Βλ. Β. Καρασμάνης, *Σωκράτης: Ο Σοφός που δε γνώριζε τίποτα*, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα 2002, σ. 52.

²⁷ Βλ. J. Dewey, *How We Think*, Boston Heath 1933.

²⁸ Βλ. A. Fisher, *Critical Thinking: An Introduction*, UK: Cambridge University Press, Cambridge 2001, p. 4.

Ωστόσο για να φτάσει ο ανθρώπινος νους σ' αυτό το επίπεδο σκέψης θα πρέπει να ενεργοποιηθεί και να αναπτυχθεί σε μικρή ηλικία από το σχολικό και μορφωτικό περιβάλλον. Το σχολείο αποτελεί εκείνο τον παράγοντα που θα καλλιεργήσει και θα ενισχύσει τη κριτική σκέψη των μαθητών του. Παρ' όλ' αυτά η σκέψη αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και θα πρέπει να ανάγονται και να προάγονται μέθοδοι διδασκαλίας που αυξάνουν και ενισχύουν την ενεργοποίηση κριτικής σκέψης. Αναμφίβολα ο παιδαγωγός Dewey προβάλλει έναν τύπο εκπαίδευσης όπου μέσα από τα προγράμματα σπουδών του, «δοκιμάζεται» και εξετάζεται η σκέψη, συντελώντας έτσι, σε έναν ανώτερο τύπο μάθησης που θα ικανοποιεί και θα ανταμείβει τον νου²⁹.

Ένας σημαντικός εκπρόσωπος του κινήματος της κριτικής σκέψης (teaching critical thinking movement) αποτελεί ο E.Glaser³⁰ που θεωρούσε πως το κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι, να δημιουργεί και να διαμορφώνει μαθητές με ικανότητες κρίσης, μελέτης, αξιολόγησης και εκτίμησης διαφόρων στοιχείων που καταλήγουν στην εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων. Μέσω αυτής της διαπαιδαγώγησης διαμορφώνονται δημοκρατικές κοινωνίες με στοχαστικούς πολίτες. Παρατηρούμε δηλαδή πως εστιάζει σε εκείνους τους ανθρώπους που έχουν την ικανότητα να σκέπτονται με κριτικό τρόπο σε πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα και όχι απλά σε ευσυνείδητους και νομοταγείς πολίτες.

Το κίνημα της κριτικής σκέψης εξελίσσεται και απλώνεται ακόμη περισσότερο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται και οι πρώτες σχολές. Σταθμό θα αποτελέσει η σχολή των Siegel και McPeck όπου ισχυρίζονται πως οι γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες συνδέονται άμεσα με τη σκέψη και δεν νοούνται ως ανεξάρτητα. Εξάλλου αποτελεί βασικό στοιχείο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, γεγονός που υποδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για διδασχία μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο αποσύρθηκαν από την άποψη της ύπαρξης της μονοδιάστατης σκέψης καθώς υποστηρίζουν και τονίζουν την ύπαρξη πολλών ειδών σκέψης.

Χαρακτηριστικά ο J.McPeck αποτελεί θερμός υποστηρικτής της θέσης αυτής, δηλώνοντας πως η κριτική σκέψη τυγχάνει διαφορετικής «ύλης» και χρήσης από το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια τονίζει πως ένα άτομο μπορεί να διαθέτει κριτικό τρόπο σ' ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο αλλά να παρουσιάζει έλλειψη και ανεπάρκεια κριτικής ικανότητας σ' ένα άλλο. Σύμφωνα με τον μελετητή η καλλιέργεια κριτικής σκέψης δεν μπορεί να αναπτυχθεί ως ανεξάρτητη νοητική διεργασία αλλά συνδυαστικά με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Αναλογιζόμενοι αυτόν τον ισχυρισμό οδηγούμαστε στο εξής συμπέρασμα. Η διδασχία αυτόνομης κριτικής σκέψης είναι ανούσια, και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους παιδαγωγούς

²⁹ Βλ. Θ. Τριλιανός, *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, εκδ. Τελέθριον, Αθήνα 1997, σ. 63.

³⁰ Βλ. E. Glaser, *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Columbia University, New York 1941, p. 78.

που την διδάσκουν ως ανεξάρτητη γνωστική δεξιότητα, να αποτυγχάνουν και να καταλήγουν σε αρνητικά αποτελέσματα³¹.

Λίγο πριν τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, οι έρευνες που διεξάγονται για την κριτική σκέψη είναι λίγες και μη συλλογικές. Ωστόσο αυτό αλλάζει ριζικά με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό της επιστημονικής κοινότητας που απαρτίζεται από φιλόσοφους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς φαίνεται να εφαρμόζουν αρκετά ερευνητικά προγράμματα ανάπτυξης και διδασκαλίας της κριτικής σκέψης. Έτσι λοιπόν μελετητές όπως οι E. Glaser, Robert Ennis, Richard Paul, Mathew Lipman, κ.ά., έστρεψαν το επιστημονικό τους ενδιαφέρον γύρω από την ύπαρξη κυρίαρχων κανόνων και δεξιοτήτων που θα μπορούν να ανταποκρίνονται σε πολλές και διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Παρά την ύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων, οι ερευνητές κατέληξαν στις εξής παραδοχές οι οποίες³² είναι:

- Η νόηση είναι μια σύνθετη λειτουργία, που έχει τη δυνατότητα να αναλυθεί στις αντίστοιχες γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες αναφέρονται σε ένα γενικό παράγοντα, επίκτητης και όχι εγγενώς προσδιορισμένης, νοημοσύνης.
- Οι διαδικασίες της νόησης είναι ξεχωριστές από το περιεχόμενό της.
- Οι διαδικασίες της νόησης διαθέτουν την ικανότητα να διδαχθούν και πρέπει να διδάσκονται έξω από τα πλαίσια ενός συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου.
- Οι γνωστικές δεξιότητες που διδάσκονται, οφείλουν να οδηγούνται εκτός πλαισίου και να εφαρμόζονται σε νέες και διαφορετικές καταστάσεις.

2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της κριτικής σκέψης

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που επικέντρωσαν το επιστημονικό τους ενδιαφέρον στην αποσαφήνιση του όρου κριτική σκέψη, εξετάζοντάς την ο καθένας μέσα από διαφορετική σκοπιά. Ο κάθε μελετητής προσεγγίζει και εμβαθύνει σε συγκεκριμένες όψεις και διαστάσεις της κριτικής σκέψης δίνοντας έτσι και τον ανάλογο ορισμό³³. Ωστόσο το ότι αναδύονται πολλές και διαφορετικές οπτικές για την κριτική σκέψη δείχνει τις διαφορετικές οπτικές που διακρίνει την έννοια αυτή. Αναζητώντας στη σχετική βιβλιογραφία θα παρατηρήσουμε πως υπάρχει ασάφεια στον εννοιολογικό προσδιορισμό της κριτικής σκέψης καθώς πολλοί την συγχέουν και την ταυτίζουν με τη δημιουργική.

Αρχικά πριν προχωρήσουμε στον προσδιορισμό του όρου της κριτικής σκέψης, θα ήταν ωφέλιμο να γίνει μία μικρή και σύντομη νύξη για την λέξη που πλαισιώνει την κριτική δηλαδή τη σκέψη. Έτσι λοιπόν ως σκέψη ορίζουμε συχνά μία μορφή

³¹ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007, σ.σ. 38-40.

³² Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 42.

³³ Βλ. Θ.Τριλιανός, *ό.π.*, σ. 24.

ενέργειας που υπάρχει σε μεγάλο βαθμό στα υποκείμενα με αποτέλεσμα να τα διακρίνει από τους άλλους έμβιους οργανισμούς³⁴. Αυτή η νοητική διαδικασία μας παρέχει την δυνατότητα να κάνουμε προβλέψεις, να δημιουργούμε υποθέσεις, να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες κ.α. Επιπλέον αποτελεί μια εσωτερική διεργασία που επιτελείται στο νου και εκφράζεται με τη συμπεριφορά και την γλώσσα. Βέβαια η παραπάνω συλλογιστική πορεία διατυπώνεται από τη παραδοσιακή σύλληψη όπου σύμφωνα με αυτή «η γλώσσα είναι εικόνα της σκέψης»³⁵. Ενώ στον αντίποδα διατυπώνεται το εξής «η πραγματική σκέψη είναι μη γλωσσική και κάθε γλωσσική έκφραση συνιστά εκφυλισμό της σκέψης»³⁶.

Ο ανθρώπινος νους είναι μία «συσσκευή» που εκτελεί συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες όπως: η πρόσληψη, η μνήμη, η συγκλίνουσα κριτική σκέψη και η αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα με τον Guilford³⁷ η συγκλίνουσα σκέψη αποδεικνύεται χρήσιμη για την επίλυση διάφορων καταστάσεων που επιδέχονται μία και μοναδική λύση αφού το άτομο εξετάζει, συσχετίζει, κατηγοριοποιεί και συνοψίζει τα εκάστοτε δεδομένα. Ενώ η αποκλίνουσα σκέψη και μεν χρησιμοποιείται για να επιλύει καταστάσεις, αλλά το άτομο αποδεσμεύει και απελευθερώνει τη σκέψη από οικείες και γνώριμες απαντήσεις που του αναδύουν αρκετές λύσεις. Παρατηρεί κανείς λοιπόν πως ο δεύτερος τύπος σκέψης εστιάζει σε μια πιο φιλελεύθερη νοητική διεργασία που «ξεφεύγει» από κανόνες και νόρμες αλλά κυριαρχεί η φαντασία, η επιδεξιότητα και η πρωτοτυπία.

Αναφορικά με τα δύο είδη σκέψης κρίνεται ως σημαντικό να περιγράψουμε μια ακόμη κατηγοριοποίηση. Από τη μία η κριτική σκέψη διακρίνεται για τον τρόπο με τον οποίο εξετάζει τα δεδομένα αφού χρησιμοποιεί τη λογική για να προχωρήσει στην επικείμενη λύση. Από την άλλη η δημιουργική σκέψη αντλεί τη λύση από την φαντασία της, που δεν δύνανται να εμπίπτει σε τυποποιημένες απαντήσεις που μπορεί να περιέχουν έλλειψη σαφήνειας και απουσία σταθερότητας³⁸.

Διερευνώντας κανείς τον όρο κριτική σκέψη θα συναντήσει αρκετές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς. Σύμφωνα με τον Ennis³⁹ η κριτική σκέψη είναι ορθή, αναλογιστική και στοχαστική (thinking) και συνδέεται άμεσα με τη λήψη ενός εγχειρήματος. Σε αυτήν την κατευθυντήρια γραμμή κινείται και ο μελετητής Siegel⁴⁰ τονίζοντας πως αποτελεί νοητική διεργασία με γνώμονα τη λογική. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως οι προαναφερθέντες εννοιολογισμοί προσεγγίζουν τη κριτική σκέψη με κεντρικό άξονα τον ρασιοναλισμό. Εστιάζοντας ακόμα περισσότερο θα

³⁴ Βλ. S. Auroux, *Η φιλοσοφία της γλώσσας*, μτφρ. Θ. Τραμπούλης, επιμ. Θ.Γ. Σακελλαρίδης, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 209.

³⁵ Βλ. S. Auroux, *ό.π.*, σ. 209.

³⁶ Βλ. S. Auroux, *ό.π.*, σ. 209.

³⁷ Βλ. J.P. Guilford, *Creativity: Its measurement and development*, *American Psychologist*, αρ. 5(2), 1950, σ.σ. 444-454.

³⁸ Βλ. Η. Μασσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 79.

³⁹ Βλ. R. Ennis, *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, in Baron, J., Sternberg., *Teaching Thinking Skills, Theory and Practice*, W.H. Freeman and Co, New York 1987, p.10.

⁴⁰ Βλ. Η. Siegel, *Critical Thinking as an Educational Ideal*, Edit. Hare W & Portelli J. *Philosophy of Education*, Detselig Enterprises Ltd, Calgary, Canada 1988, p.p. 7-9.

διαπιστώσουμε ότι ο M. Lipman⁴¹ την θεωρεί ως «εύστροφη και υπεύθυνη σκέψη» που χρησιμοποιεί αντικειμενικές αρχές οι οποίες καταλήγουν σε ορθές απόψεις υπό το πλαίσιο ποικίλων καταστάσεων. Τονίζει πως αυτός ο τύπος σκέψης διαθέτει την ικανότητα να δίνει νόημα στα διάφορα δεδομένα που σχηματίζουν και συντονίζουν τις αποφάσεις. Επιπροσθέτως ο Beyer⁴² αναφέρει ότι η κριτική σκέψη είναι μία διεργασία που αξιολογεί την γνησιότητα, τη σαφήνεια, τις γνώσεις και τα ανάλογα επιχειρήματα. Επιπλέον τάσσεται υπέρ κάποιων σημαντικών ικανοτήτων που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί η κριτική σκέψη. Κάποιες από τις συγκεκριμένες δεξιότητες σημειώνονται και αναφέρονται ενδεικτικά παρακάτω⁴³:

- η διάκριση μεταξύ βεβαιωμένων γεγονότων και αξιακών ισχυρισμών
- ο καθορισμός της αξιοπιστίας μιας πηγής
- ο καθορισμός της ακρίβειας μιας δήλωσης
- ο διαχωρισμός των σχετικών από τις άσχετες πληροφορίες, απαιτήσεις και λόγους.
- η επισήμανση προκατάληψης
- η πιστοποίηση όχι φανερών υποθέσεων
- ο προσδιορισμός αμφιλεγόμενων ή αβέβαιων ισχυρισμών
- η αναγνώριση λογικών ασυνεπειών σε μια πορεία σκέψης
- η διάκριση μεταξύ δικαιολογημένων και αδικαιολόγητων απαιτήσεων
- ο καθορισμός της ισχύος ενός επιχειρήματος

Απεναντίας ο Michael Scriven και ο Richard Paul βλέπουν από διαφορετική οπτική γωνία την κριτική σκέψη και την ορίζουν ως μία νοητική διεργασία όπου απαιτεί το άτομο να έχει πειθαρχημένη και καθοδηγούμενη σκέψη που ενέχει την εξέταση, το αποτέλεσμα, αλλά και την αξιολόγηση γεγονότων που προκύπτουν από τη προσοχή, τα βιώματα, τον αναστοχασμό και τη δικαιολόγηση. Επιπλέον η κριτική σκέψη έχει την ικανότητα να στηρίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες που κατευθύνονται και προσανατολίζονται με βάση το εκάστοτε πρόβλημα. Κατά τον ίδιο, τον μελετητή τέτοιες ιδιότητες και αξίες είναι: «η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνοχή, η αξιοπιστία, η συνάφεια, η συνέπεια, η αμεροληψία, η ορθή αιτιολόγηση, η βαθύτητα και η ευρύτητα της διερεύνησης, η σημαντικότητα και η ευθύτητα»⁴⁴.

Ακόμη η κριτική σκέψη συμπεριλαμβάνει εκείνη τη σκέψη που υπάρχει σε ορισμένους στοχασμούς όπως: στόχος, πρόβλημα ή απορία πάνω σε μία θεματική⁴⁵. Δηλαδή, αναζητεί ορισμούς, υποθέσεις που είναι εκ των προτέρων σωστές, ενώ συγχρόνως εξετάζει συλλογισμούς που καταλήγουν σε διάφορα αποτελέσματα, είτε θετικά είτε αρνητικά. Προκειμένου όμως να είναι σε θέση να χειρίζεται ορισμένες

⁴¹ Βλ. M. Lipman, *Philosophy in the Classroom*, 2^η έκδ. Temple University Press, Philadelphia 1980, p.p. 13-15.

⁴² Βλ. B. Beger, *Critical Thinking: What is it*, περ. *Social Education*, αρ. 499(4), 1985, p.p. 271-276.

⁴³ Βλ. Θ. Τριλιανός, ό.π., σ.σ. 26-27.

⁴⁴ Βλ. M. Scriven & R. Paul, presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987.

⁴⁵ Βλ. M. Scriven & P. Richard, (2021, Ιούνιος 3). presented at the 8th Annual International Conference on *Critical Thinking and Education Reform*. Ανάκτηση από The Foundation of Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

θεματικές, εντάσσεται σε διάφορα είδη σκέψης λόγου χάριν, επιστημονική, μαθηματική, οικονομική, ιστορική κ.α.

Συμπληρωματικά προσεγγίζουν την κριτική σκέψη ως ένα δίπολο. Από τη μία αυτός ο τύπος σκέψης διακρίνεται για το μεγάλο ποσοστό πληροφοριών και δεξιοτήτων που εμπεριέχει, όπου συνθέτει και φιλτράρει αυτές τις ικανότητες⁴⁶. Από την άλλη αντιμετωπίζεται ως καθημερινή ρουτίνα που βάσει της διανοητικής δέσμευσης «εκμεταλλεύεται» τις συγκεκριμένες ικανότητες για να υποδείξουν και να οδηγήσουν στην επιθυμητή συμπεριφορά.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως η κριτική σκέψη ορίζεται από τους δύο μελετητές με βάση το κίνητρο που την υποκίνηει. Καθώς όταν διαμορφώνεται από εγωιστικά κίνητρα, καταλήγει να χρησιμοποιεί ιδέες όπου βοηθούν αποκλειστικά τον ίδιο ή τους υπόλοιπους που συνδέονται με αυτό, με αποτέλεσμα να είναι διανοητικά ανεπαρκής. Αντιθέτως όταν η κριτική σκέψη συνδέεται με πνευματική πληρότητα αποτελεί ανώτερης τάξης διάνοησης⁴⁷.

Εστιάζοντας ακόμη περισσότερο στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν για την κριτική σκέψη θα διαπιστώσουμε ότι ο καθηγητής Douglas Soccio γράφοντας ένα σύντομο φιλοσοφικό οδηγό για σπουδαστές, αξιολογεί τη κριτική σκέψη «ως τη συνειδητή, σκόπιμη και ορθολογική αξιολόγηση ισχυρισμών με σαφώς καθορισμένα πρότυπα απόδειξης»⁴⁸. Από την άλλη ο Brookfield θεωρεί ότι: «η κριτική σκέψη συνεπάγεται την αμφισβήτηση των παραδοχών που βρίσκονται πίσω από τους τρόπους σκέψης και δράσης που στηρίζονται στη συνήθεια, καθώς και την ετοιμότητα να σκεφτούμε και να δράσουμε διαφορετικά, με βάση αυτή την κριτική αμφισβήτηση»⁴⁹.

Αναζητώντας της έννοια της κριτικής σκέψης ο Ματσουγγάρας συνθέτει έναν αλλιώςτικο ορισμό που ενέχει όχι μόνο την λογική και την πράξη αλλά περιλαμβάνει και το συναισθηματικό πλαίσιο. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον του, στις στάσεις και στις απόψεις του κριτικά στοχαζόμενου ανθρώπου έναντι των ιδεών που ασπάζεται ο ίδιος. Χαρακτηριστικά ορίζει την κριτική σκέψη «ως νοητικοσυναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης»⁵⁰.

⁴⁶ Βλ. M.Scriven & P.Richard, (2021, Ιούνιος 3). presented at the 8th Annual International Conference on *Critical Thinking and Education Reform*. Ανάκτηση από The Foundation of Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

⁴⁷ Βλ. M.Scriven & P.Richard, (2021, Ιούνιος 3). presented at the 8th Annual International Conference on *Critical Thinking and Education Reform*. Ανάκτηση από The Foundation of Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

⁴⁸ Βλ. D. Soccio, *How to get the Most out of Philosophy*, Wadsworth, Belmont 1992, p. 37.

⁴⁹ Βλ. R. Marples, *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Π.Σ. Χατζηπαντελή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σ. 139.

⁵⁰ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, ό.π., σ. 77.

Γνωρίζοντας τον εννοιολογικό ορισμό που έχει διατυπώσει ο M.Lipman για την κριτική σκέψη, θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε σε δύο βασικά αξιώματα⁵¹ που υποστηρίζει πως έχει αυτό το είδος σκέψης. Από τη μία πλευρά βοηθάει την νοητική διεργασία της κρίσης καθώς στηρίζεται σε ορισμένες ιδιότητες, από την άλλη πλευρά παρουσιάζεται ως ρυθμιστική, διορθωτική και εύθικτη σε στοιχεία του περιβάλλοντος. Η αιτία βρίσκεται στο ότι ένα μεγάλο μέρος της σκέψης υλοποιείται δίχως την άσκηση κριτικής σκέψης, έτσι λοιπόν η ίδια η σκέψη πρέπει να επιχειρήσει να παρατηρήσει τα τρωτά της σημεία, έχοντας ως αποτέλεσμα τη διόρθωση των σφαλμάτων που δημιουργούνται κατά την έναρξη της διαδικασίας. Αναφορικά με το δεύτερο αξίωμα της φαίνεται να δείχνει ευαισθησία στο συγκεκριμένο περιβάλλον καθώς δείχνει τεράστιο ενδιαφέρον σε κάθε περίπτωση βλέποντάς την ως μοναδική και ξεχωριστή. Παράλληλα όμως είναι μη φιλική έναντι στα διάφορα στερεότυπα και στεγανά.

Ακόμη η Linda Elder θεωρεί πως η κριτική σκέψη αποτελεί ένα επίπεδο συλλογισμού ανώτερα από τα άλλα, όπου χρησιμοποιώντας την οι άνθρωποι καταφέρνουν να λειτουργούν με λογική και ενσυναίσθηση. Επιπλέον έχουν «γνώθι σάυτον» και προσπαθούν να τιθασεύουν την σκέψη τους, κάνοντας χρήση των πνευματικών δεξιοτήτων που προσφέρει η κριτική σκέψη, με σκοπό να συσχετίζουν και να μελετούν την ίδια τη φύση της σκέψης. Έτσι λοιπόν οι κριτικά στοχαστές, έχουν ως σκοπό να βελτιώνονται και να εξελίσσονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ασπάζοντας, ενστερνίζοντας και υιοθετώντας την αρχή του Σωκράτη «*η ανεξέλεγκτη ζωή δεν αξίζει να ζήσει*»⁵².

Συνοψίζοντας την αποσαφήνιση της κριτικής σκέψης έχοντας τις παραπάνω παραδοχές, δημιουργείται μια σχετική διαπίστωση. Παρατηρούμε λοιπόν ότι το συγκεκριμένο είδος σκέψης προσδιορίζεται από ορισμένες ιδιότητες που λαμβάνουν δράση κατά την εξέταση των δεδομένων όπου οδηγούν την εξαγωγή συμπερασμάτων. Έτσι συνάγεται το εξής αξίωμα, λέγοντας πως η κριτική σκέψη ασκείται με βάση τους νόμους και τους κανόνες της λογικής, για την ακρίβεια μάλιστα αρκετοί την αποκαλούν και ορθολογική σκέψη⁵³.

2.3 Η κριτική σκέψη στην εκπαίδευση

Το κίνημα της κριτικής σκέψης (teaching critical thinking movement) προσεγγίστηκε και από την παιδαγωγική επιστήμη με μικρές διαφοροποιήσεις. Αρχικά εισήχθη στον χώρο της εκπαίδευσης ως «Φιλοσοφία για Παιδιά» με βασικό σκοπό και στόχο να διαμορφώσει κριτικά σκεπτόμενους μαθητές. Βασικός εκπρόσωπος αυτού του

⁵¹ Βλ. M. Lipman, *Η σκέψη στην Εκπαίδευση*, επιμ. Παπλή Β., μτφρ. Σαλαμός Γ., εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006, σ.σ. 235-242.

⁵² Βλ. D. Elder, (2021, Ιούνιος 3). *CRITICAL THINKING*. Ανάκτηση από The Foundation of Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

⁵³ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης*, εκδ. ΟΕΠΕΚ, Αθήνα 2007, σ.σ. 112-113.

εγχειρήματος υπήρξε ο καθηγητής Mathew Lipman καθώς παρατήρησε πως οι φοιτητές παρουσίαζαν αδυναμία και έλλειψη λογικής σκέψης στο μάθημα της φιλοσοφίας. Έτσι λοιπόν δημιούργησε ένα πρόγραμμα φιλοσοφίας για παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, όπου συζητώντας και εξετάζοντας φιλοσοφικά θέματα θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν και να αναπτύσσουν τις νοητικές διεργασίες. Αναζητώντας το περιεχόμενο του προγράμματος θα δούμε ότι επικέντρωνε το ενδιαφέρον του στην ανάπτυξη δεκαέξι νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών, έτσι ώστε να παρουσιάζονται, ικανοί να προβαίνουν στην διεξαγωγή ορθών επιχειρημάτων, να κάνουν εικασίες, να δίνουν ακριβείς οδηγίες και να αποβαίνουν σε λογικά συμπεράσματα. Κατά συνέπεια η παραπάνω προσέγγιση στόχευε στο να διδάξει τα παιδιά το πως να ενεργοποιούν την σκέψη τους και όχι το πως να αποστηθίζουν δίχως την έννοια της κατανόησης. Μάλιστα ο ίδιος ο M. Lipman υπογραμμίζει πως επιθυμεί παιδιά «*πιο νοήμονα, πιο σκεπτόμενα, πιο συνετά και πιο λογικά άτομα*»⁵⁴.

Το 1990 η κριτική σκέψη φαίνεται να απασχολεί αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα να διοργανώνονται συνέδρια, που έχουν ως σκοπό να προσεγγίσουν το θέμα σφαιρικά. Ωστόσο οι δύο βασικοί πυλώνες για την κριτική σκέψη στις ΗΠΑ υπήρξαν δύο πόλεις: η Sonoma που διοργάνωνε σεμινάρια και συνέδρια για την κριτική σκέψη και το Ινστιτούτο του Montclair που εστίαζε στην διασφάλιση ποιότητας της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση. Ωστόσο το Ινστιτούτο Montclair διέκοψε και έπαυσε τη λειτουργία του με αποτέλεσμα να διοργανώνονται δράσεις μόνο από την Sonoma.

Οι εξελίξεις για το κίνημα της κριτικής σκέψης (teaching critical thinking movement) ήταν αναμφισβήτητα σημαντικές καθώς το έγκριτο και επιστημονικό περιοδικό *Informal Logic* σε κάθε τεύχος του, διατηρούσε ένα τμήμα που αναφερόταν σε θέματα διδακτικής. Επίσης στο Πανεπιστήμιο του Montclair ενσωματώθηκε η κριτική σκέψη σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σε συνδυασμό με το γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής. Κατά συνέπεια τα περισσότερα προγράμματα σπουδών αρχίζουν να εισάγουν και να εντάσσουν τη πολυδιάστατη σκέψη (multidimensional thinking) που περιλαμβάνει πολλά είδη σκέψης όπως: η κριτική σκέψη⁵⁵.

Προς το τέλος του 20^ο αιώνα, διαμορφώνονται καθολικές αρχές, θεωρίες και κινήματα για το περιεχόμενο της κριτικής που διαμορφώνονται ως εξής:

- Το κίνημα της Νέας Αγωγής, δίνει μεγάλη σημασία στα βιώματα και στην ενεργοποίηση του μικρού παιδιού.
- Η εποικοδομιστική (constructivism) Ψυχολογία Μάθησης, έχει την ικανότητα να προκρίνει την ενεργητική-συνεργατική φύση της μάθησης.

⁵⁴ Βλ. Θ. Τριλιανός, *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, εκδ. Τελέθριον, Αθήνα 1997, σ.σ. 69-70.

⁵⁵ Βλ. M. Lipman, *Η σκέψη στην Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Παππή, μτφρ. Γ. Σαλαμός, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006, σ. 42.

- Η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία θέτει ως πρωταρχική επιδίωξη της εκπαίδευσης την ανεξαρτησία, την αυτονομία και τη χειραφέτηση του μαθητή.

- Η Ψυχολογικο-κοινωνική Θεωρία του Vygotsky, η οποία προσδιορίζει την κοινωνική διαμόρφωση της σκέψης και αντιλαμβάνεται τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή στην ικανότητα του μαθητή να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τις νοητικές του δεξιότητες.

Αναμφίβολα το κίνημα της κριτικής σκέψης επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική κοινότητα και αυτό φαίνεται από την ύπαρξη μεγάλης και πλούσιας βιβλιογραφίας σχετικά μ' αυτήν την θεματική και το μεγάλο ποσοστό σεμιναρίων, συνεδρίων και προγραμμάτων που μπήκαν στην διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης από εκείνη την περίοδο μέχρι και σήμερα⁵⁶.

Στην Ελλάδα ο Δελμούζος με το Παρθεναγωγείο του Βόλου και οι Γληνός, Τριανταφυλλίδης, Παπαμαύρος κ.ά., υιοθέτησαν και ασπάζτηκαν το κίνημα της Νέας Αγωγής του J. Dewey προσαρμόζοντας το, στα δεδομένα του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον προχώρησαν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 όπου υπήρξε η πρώτη προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών να έρθουν σε επαφή με πρωτόγνωρες και σύγχρονες προσεγγίσεις τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στα σχολικά εγχειρίδια. Έτσι λοιπόν για πρώτη φορά επικρατεί η χρήση της δημοτικής γλώσσας ενώ το σχολείο συνδέεται άμεσα με τη κοινωνική ζωή κάτι που δεν συνέβαινε μέχρι πρότινος⁵⁷.

Επίσης κυρίαρχο αίτημα αποτελεί η ενεργητικότερη συμμετοχή του παιδιού, καθώς και η ενίσχυση του διαλόγου κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Το Νέο σχολείο διακηρύττει και προβάλλει την αντιαυταρχική αγωγή όπου το κέντρο βάρους μετατίθεται στους μαθητές και όχι στον εκπαιδευτικό με σκοπό οι μαθητές να ανακαλύπτουν και να αναπαράγουν μόνοι τους τη γνώση. Παρατηρούμε λοιπόν ότι το κίνημα της κριτικής σκέψης επιδιώκει να διαμορφώσει και να δημιουργήσει μαθητικό δυναμικό που σκέπτεται με κριτικό τρόπο, συνδυάζοντας, την μνήμη με την σκέψη, ενώ παράλληλα καταδικάζει τη στείρα απομνημόνευση. Κατά συνέπεια η απλή λογική σκέψη αναπτύσσεται και διαμορφώνεται σε κριτική και στη συνέχεια σε δημιουργική⁵⁸.

⁵⁶ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 48.

⁵⁷ Βλ. Ν. Τερζής, *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος - έξω από το κράτος - στο κράτος*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2010, σ. 62.

⁵⁸ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, εκδ. Αθανασόπουλος Παπαδήμας και Σία Αθήνα 1994, σ. 34.

2.4 Προγράμματα Κριτικής Σκέψης

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί πολλά προγράμματα που βασίζονται σε φιλοσοφικά, ψυχολογικά και παιδαγωγικά κινήματα προκειμένου να αναπτύξουν και την αναδείξουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα έναντι των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Οι ερευνητές Zeiderman et.al⁵⁹ (1992), δημιούργησαν και διαμόρφωσαν ένα αρκετά ικανοποιητικό πρόγραμμα το *Touchstones* που απευθύνεται σε μαθητές κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα λοιπόν εστιάζει στην ανταλλαγή απόψεων σε ορισμένα κειμενικά είδη. Παράλληλα επιδιώκει την καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε παιδιά που διαφοροποιούνται σε κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο.

Ένα άλλο πρόγραμμα είναι αυτό του «Συντελεστικού εμπλουτισμού» με βασικό εκπρόσωπο τον Feuerstein⁶⁰ (1980) που επικεντρώνεται σε ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο, ενώ συγχρόνως περιλαμβάνει δραστηριότητες με συσχετίσεις, σχέσεις, συλλογισμούς, οδηγίες κ.α. Θα έλεγε κανείς πως ο συγκεκριμένος μελετητής έστρεψε το επιστημονικό του ενδιαφέρον στις νοητικές διεργασίες και στις μεθόδους αξιολόγησης. Συγχρόνως τα αποτελέσματα από τις έρευνες που διεξήγαγε έδειξαν πως με την κατάλληλη αγωγή και εκπαίδευση όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν νοητικές δεξιότητες ανεξαρτήτως λειτουργικότητας και νοημοσύνης.

Χαρακτηριστικό πρόγραμμα είναι το «CoRT» του De Bono⁶¹ (1976,1992) που ενδιαφερόταν για την ενίσχυση της λεγόμενης «πλάγιας», δημιουργικής σκέψης. Το πρόγραμμα στόχευε στην διαχείριση δυσκολιών και λαθών από τους ίδιους τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αντιπαραβάλλουν στους μαθητές έναν συγκεκριμένο συλλογισμό που κρίνουν χρήσιμο ότι πρέπει να ακολουθούν όπως: να αναλύουν τους προβληματισμούς τους σε επιμέρους βήματα, να προσεγγίζουν ξεχωριστά το κάθε στοιχείο, να αποτυπώνουν τα γνώριμα στοιχεία, να προσπαθούν να αναζητήσουν τα μη γνωστά στοιχεία και να κάνουν μία εκ νέου ανασκόπηση της ενότητας που δεν αντιλήφθηκαν και δεν κατανόησαν επαρκώς⁶².

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως όλα τα προγράμματα μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους, ωστόσο έχουν ως κοινή παραδοχή ότι η κριτική σκέψη στον πυρήνα της, δεν είναι μια ενιαία ικανότητα αλλά μια πολυδιάστατη δεξιότητα που διαμορφώνεται από επιμέρους γνωστικές διεργασίες, που μπορούν να διδαχτούν. Επιπλέον παρατηρείται ότι στις ανθρωπιστικές επιστήμες απαιτείται: να διατυπώνονται

⁵⁹ Βλ. H. Zeiderman, et.al., *The Touchstones Project*, επιμ. N.Davinson, & T.Worsham, *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*, Teachers College Press, New York 1992, p. 56.

⁶⁰ Βλ. R. Feuerstein, *Instrumental Enrichment*, University Park Press, Baltimore 1980, p. 88.

⁶¹ Βλ. E.De Bono, *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*, Harper Collins, Great Britain 1992, p. 45.

⁶² Βλ. J. Nisbet, *“Projects, Theories and Methods”*, επιμ. M. Coles, & W. Robinson, *Teaching Thinking*, Bristol Classical Press, London 1991, p. 32.

απόψεις, να αναπτύσσονται διάλογοι, να προβάλλονται προτάσεις, να αναδεικνύονται θεωρίες και να αξιολογούνται δεδομένα⁶³.

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω προγράμματα καταλήγουμε στο ίδιο συμπέρασμα που εκτιμούν και οι ίδιοι εκπρόσωποι του κινήματος της κριτικής σκέψης, πως δεν χρειάζεται να αντιμετωπίζεται η κριτική σκέψη ως αυτόνομο και ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο αλλά να συνδυάζεται με τα αντίστοιχα μαθήματα. Επιτυγχάνεται δηλαδή η ανεύρεση δραστηριοτήτων που ενδυναμώνουν τις νοητικές διεργασίες, ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη ενός καταρτισμένου παιδαγωγού που έχει ήδη εντρυφήσει και καλλιεργήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Επίσης κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται πλήρως τις νοητικές δεξιότητες των μαθητών του, να υποδεικνύει την μεταγνωστική διάσταση της μάθησης, να ενθαρρύνει τις διαφορές που υπάρχουν στο μαθητικό του δυναμικό και να μετατρέπει την σχολική αίθουσα σε μια «κοινότητα διερεύνησης»⁶⁴.

2.5 Η Κριτική Σκέψη στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που έχουν επικρατήσει επηρεάζουν σ' ένα μεγάλο βαθμό το ρόλο του σχολείου. Έτσι λοιπόν η παροχή γνώσεων και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να αποδυναμώνονται λόγω της περιρρέουσας ατμόσφαιρας και να διαμορφώνονται νέες ανάγκες που εστιάζουν στην «αναζήτηση, απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης»⁶⁵.

Αναζητώντας τους σκοπούς και τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων θα παρατηρήσουμε πως εστιάζουν σε ένα εκπαιδευτικό σχεδιασμό που αναπτύσσει και καλλιεργεί μαθητές με δυνατή αυτοαντίληψη, συναισθηματική ισορροπία, κριτική και διαλεκτική ικανότητα με ενεργό δράση⁶⁶. Επιπλέον τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα εισηγούνται για τους μαθητές τη διαμόρφωση ολόπλευρων προσωπικοτήτων που, από τη μία πλευρά θα συγκροτούν και θα υιοθετούν κοινές αξίες και από την άλλη πλευρά, θα αναπτύσσουν νοητικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ικανότητες.

Επιπροσθέτως αναφέρεται πως για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο μελλοντικός ενήλικας στις απαιτήσεις και στις ανάγκες της κοινωνίας θα πρέπει να έχει αναπτύξει όλες τις δεξιότητες που αναφέραμε πιο πριν. Ωστόσο αυτό

⁶³ Βλ. S. Meadows, *The Child as Thinker*, Routledge, London 1996, p. 26.

⁶⁴ Βλ. M. Lipman, et al., ό.π., p. 45.

⁶⁵ Βλ. *Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος*, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011, σ. 2.

⁶⁶ Βλ. *Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος*, ό.π., σ.2.

επιτυγχάνεται με: α) την παροχή γενικής παιδείας, β) την ενίσχυση των δεξιοτήτων του μαθητή και γ) την ανάδειξη των ενδιαφερόντων του⁶⁷.

Η παροχή γενικής παιδείας συμβάλλει στην ανάπτυξη των κριτικών δεξιοτήτων του μαθητή ενώ συγχρόνως καλλιεργεί το άτομο με σκοπό να ερμηνεύει με κριτικό τρόπο τις προσωπικές του επιλογές⁶⁸. Επίσης αφενός εξασφαλίζει τη δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορες πηγές πληροφόρησης και αφετέρου «εκπαιδεύει» το άτομο να μην επεξεργάζεται τις πληροφορίες παθητικά αλλά να τις φιλτράρει με οδηγό πάντα την επιστημονική γνώση. Παρακινούμενοι από τους παραπάνω στόχους αντιλαμβανόμαστε πως η γενική παιδεία δεν εστιάζει το ενδιαφέρον της, στην απομνημόνευση και στην συλλογή έτοιμων γνώσεων, αλλά στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που δημιουργούν βάσεις για τη κατανόηση ορισμών, καταστάσεων και διαδικασιών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές παρουσιάζονται ως ικανοί να αξιολογούν τα διάφορα φαινόμενα που συμβαίνουν στην καθημερινότητά τους.

Ωστόσο ένα καινοτόμο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αναδύει τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, γεγονός που κρίνει απαραίτητο τη χρήση ορισμένων μεθόδων και εργαλείων. Με άλλα λόγια στόχος του μαθητή είναι να μάθει κυρίως «πώς να μαθαίνει», για να μπορεί να προσεγγίζει κριτικά και δημιουργικά τη νέα γνώση⁶⁹. Ύστερα το σχολείο ως κυρίαρχος παιδαγωγός στην ζωή του παιδιού, κρίνεται υπεύθυνο να του μάθει και «πώς να πράττει», για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές και επαγγελματικές του δραστηριότητες ως ενήλικας.

Μελετώντας τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θα αντιληφθούμε ότι⁷⁰: ως πρώτος βασικός άξονας, αναφέρεται η κατάκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων ανάλογα την βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως δεύτερος άξονας, περιγράφεται η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για να μπορέσουν οι μαθητές να συνεργάζονται, να ανταποκρίνονται σε ομαδικές εργασίες, να κάνουν χρήση της επικοινωνίας για να εκφράζουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Τέλος ως τρίτος άξονας, προσδιορίζεται η ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης σε διάφορους προβληματισμούς, επιπτώσεις και συνέπειες στον σχολικό, κοινωνικό και μετέπειτα στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Εκτός όμως από τις δεξιότητες που προωθούν οι ενότητες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. για την καλλιέργεια και ενίσχυση της κριτικής σκέψης, προτείνονται και ορισμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις⁷¹ που αναφέρονται στις διδακτικές ενέργειες και στρατηγικές που αναδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο ενώ συγχρόνως αξιοποιείται η χρήση της κριτικής σκέψης.

⁶⁷ Βλ. Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος, ό.π., σ.3.

⁶⁸ Βλ. Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος, ό.π., σ.3.

⁶⁹ Βλ. Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος, ό.π., σ.3.

⁷⁰ Βλ. Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος, ό.π., σ.9.

⁷¹ Βλ. Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος, ό.π., σ.11.

Συγκεκριμένα η ενεργητική προσέγγιση της γνώσης που έχει ως στόχο, να διαμορφώσει μαθητές που θα μπορούν να σκέπτονται, να μελετούν και να διαχειρίζονται καταστάσεις. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί στρατηγικές που θα δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον για να επιτευχθεί η ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. Βέβαια παρατηρούμε πως οι ενέργειες αυτές περιγράφονται πιο πολύ στους σκοπούς και στους στόχους των φυσικών επιστημών μέσω των αντίστοιχων πειραμάτων, μετρήσεων και επίλυση προβλημάτων. Γεγονός που επιτάσσει την άμεση ανάγκη για ενσωμάτωση και ένταξη κριτικής σκέψης και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Άλλωστε ο παραδοσιακός τρόπος σκέψης διαθέτει την τυποποιημένη μορφή όπου ο μαθητής *«εξαναγκάζεται όχι να αναζητεί τη γνώση αλλά να την αναπαράγει πιστά από τα σχολικά εγχειρίδια και τις σημειώσεις των παραδόσεων, προσβλέποντας στην αμοιβή του βαθμού και την καταλληλότερη προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις»*⁷².

Επίσης η χρήση κατάλληλων εποπτικών μέσων όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ταινίες κ.α., δίνουν μια ποικιλία στον χώρο της διδακτικής παρουσιάζοντας και άλλους τρόπους μάθησης, ωστόσο κρίνεται σημαντικό η χρήση να πραγματοποιείται κάτω από ορισμένες συνθήκες και προϋποθέσεις για να μην εθίσουμε τον μαθητή σε έναν εικονικό κόσμο.

Επιπλέον στο πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να περιγράφεται έντονα η δημιουργία διαλόγων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Μέσω της συζήτησης οι μαθητές αναπτύσσουν προβληματισμούς, κρίνουν και διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους. Η ενεργό συμμετοχή των μαθητών δημιουργεί και διαμορφώνει προσωπικότητες που θα μπορούν να επεξεργάζονται τα δεδομένα και να παίρνουν αποφάσεις που θα στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα. Προφανώς οι προτεινόμενες ενέργειες είναι καλό, να εφαρμόζονται, είτε ανεξάρτητες, είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους.

Επομένως κρίνεται αναγκαίο να ενισχυθούν τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών με περισσότερες μεθόδους και προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης θα ήταν αρκετά ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης με σκοπό να σχεδιάζουν, εφαρμόσουν και να ακολουθούν τις σχετικές επιταγές των σκοπών και των στόχων που εμπεριέχονται στα προγράμματα σπουδών.

⁷² Βλ. Χ.Ι. Κωνσταντίνου & Ι.Χ. Κωνσταντίνου, *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 234.

2.6 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου

Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο χαρακτηρίζεται «από τη διεξοδική διερεύνηση των υποθέσεων προκειμένου να καταλήξει σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και διαδικασίες μέσα από την ικανότητα να διατυπώνει αξιολογικές κρίσεις και να τις στοιχειοθετεί»⁷³. Αντιλαμβάνεται κανείς πως το άτομο που διαθέτει χαρακτηριστικά κριτικής σκέψης προσεγγίζει μια θεματική χρησιμοποιώντας τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αναζητώντας και αλλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου θα παρατηρήσουμε πως αναγνωρίζεται ως ένα άτομο που συλλέγει, εξετάζει και αξιολογεί τα διάφορα προβλήματα ενώ συγχρόνως μελετά θέσεις και απόψεις επιλύοντας διάφορα προβλήματα. Ωστόσο αυτές οι νοητικές διεργασίες προϋποθέτουν ορισμένες προδιαγραφές όπως «ανοικτό μυαλό» και ευελιξία σκέψης⁷⁴. Αναφορικά με την έννοια «ανοικτό μυαλό» εννοούμε πως ο νους προβάλλεται ως ανοικτός σε ερμηνείες και προοπτικές ενός ζητήματος ενώ παράλληλα ανιχνεύει και εξετάζει μέσω της σκέψης γιατί πρέπει να «ευνοήσει» μια επιλογή έναντι κάποιας άλλης. Ακριβώς γι' αυτό τον λόγο απαιτείται και η ευελιξία σκέψης που ανά πάσα στιγμή παρουσιάζεται ως ικανή να τροποποιήσει την κρίση, τις ενέργειες και τις εκτιμήσεις με σκοπό να μετακινηθεί σε ανώτερα επίπεδα σκέψης.

Προφανώς το άτομο πρέπει να παρουσιάζει πλήρη ετοιμότητα ως προς την αποδοχή ή την απόρριψη μίας άποψης ανάλογα τα δεδομένα. Επιπλέον διακρίνεται για την ωριμότητα της σκέψης του, καθώς σε κάθε ευκαιρία δείχνει προθυμία για να αμφιβάλει αλλά και να αμφισβητήσει τις θέσεις του, ενώ προχωρά στην διερεύνηση στοιχείων που τον προσανατολίζουν σε υιοθέτηση διαφορετικών απόψεων. Εξάλλου οι συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες απαιτούν ορισμένες ικανότητες όπως πλήρη ενημέρωση⁷⁵, τεκμηρίωση πληροφοριών και κρίση πάνω σε μια άποψη. Επίσης το κριτικά σκεπτόμενο άτομο διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει και να εντοπίζει ένα μεγάλο φάσμα υποκειμενικών αναλύσεων χρησιμοποιώντας όμως αντικειμενικά κριτήρια. Με αποτέλεσμα να συνειδητοποιεί πως τα διάφορα αξιώματα παρουσιάζουν διαφορές καθώς υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων⁷⁶.

Ανιχνεύοντας τα χαρακτηριστικά των ατόμων που διαθέτουν κριτική σκέψη θα δούμε πως διακρίνονται για την οξυδέρκεια, διορατικότητα καθώς και ευρύτητα πνεύματος. Ωστόσο η διάθεση για ανοιχτούς ορίζοντες δεν αποτελεί ένα διανοητικό κεκτημένο αλλά μια συνεχή και χωρίς παύση προσπάθεια εντοπισμού εγωκεντρικών και κοινωνικοκεντρικών τάσεων του ανθρώπου που πολλές φορές εμποδίζουν,

⁷³ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ.σ. 112-113.

⁷⁴ Βλ. S. Bailin, R. Case, J.R. Coombs, & L.B. Daniels, Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, αρ. 31(3), 1999, p.p.285-302.

⁷⁵ Βλ. R.H. Ennis, A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, αρ. 43(2), 1985, p.p. 44-48.

⁷⁶ Βλ. D.T. Willingham, Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, αρ. 31, 2007 p.p. 8-19.

παγιδεύουν και καθοδηγούν τη σκέψη του⁷⁷. Με άλλα λόγια αντιλαμβάνεται κανείς πως η ανάπτυξη και η καλλιέργεια δεξιοτήτων για την απόκτηση κριτικής σκέψης αποτελεί μια δια βίου προσπάθεια που θα συμβάλει προφανώς και στην πνευματική ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Πολλοί μελετητές συμφωνούν επίσης ότι εκτός από χαρακτηριστικά γνωρίσματα η κριτική σκέψη περιλαμβάνει επίσης διατάξεις⁷⁸. Από το 1985, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική «η ικανότητα να σκέφτεσαι κριτικά διαφέρει από τη διάθεση να κάνεις έτσι»⁷⁹. Εμπειρικά στοιχεία φαίνεται να ομολογούν την παραπάνω ιδέα και να συμπεριλαμβάνουν τις διάφορες διατάξεις ως στάσεις ή συνήθειες του νου. Άλλωστε ο Facione ορίζει τις τοποθετήσεις κριτικής σκέψης ως «Σταθερά εσωτερικά κίνητρα για να ενεργήσουμε ή να ανταποκριθούμε σε άτομα, γεγονότα ή περιστάσεις συνήθειες, αλλά δυναμικά εύπλαστοι τρόποι»⁸⁰. Για παράδειγμα θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες κριτικές συμπεριφορές σκέψης όπως η τάση για αμεροληψία (fair-mindedness), για αναζήτηση λόγου (the propensity to seek reason) και για διερεύνηση (inquisitiveness).

Καταλήγοντας σ' έναν συλλογικό απολογισμό της «εικόνας» των κριτικά σκεπτόμενων ατόμων θα αντιληφθούμε ότι η κινητήριος δύναμη σ' αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η ικανότητα τους να βελτιώνουν διαρκώς τη δομή της σκέψης τους. Με αποτέλεσμα να υπάρχει η διάθεση για αυτοβελτίωση που οδηγεί σε προσωπική και κοινωνική πρόοδο. Άρα λοιπόν κατανοούμε το πόσο σημαντικοί κρίνονται αυτοί οι άνθρωποι για την ομαλή ανάπτυξη και λειτουργία της κοινωνίας, που χαρακτηρίζεται από παθητικότητα και αδιαλλαξία. Ωστόσο σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων ατόμων αποτελεί το εκπαιδευτικό και μορφωτικό περιβάλλον. Το σχολείο οφείλει να θέσει ορισμένες αρχές που θα επιτρέπουν την ενίσχυση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης με σκοπό την αυτονόμηση και ανεξαρτητοποίηση των μαθητών στα διάφορα δρώμενα. Άλλωστε, οι σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της πληροφόρησης και της τεχνολογίας καθιστούν αναγκαία το αίτημα για ενεργοποίηση και ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων.

⁷⁷ Βλ. P.A. Facione, The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill, *Informal Logic*, αρ. 20(1), 2000, p.p. 61-84.

⁷⁸ Βλ. P.A. Facione, *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, εκδ. The California Academic Press, Millbrae CA 1990, p. 5.

⁷⁹ Βλ. R.H.Ennis, ό.π., p.p. 44-48.

⁸⁰ Βλ. P.A. Facione, ό.π., σ. 64.

2.7 Γνωστικές θεωρίες μάθησης που ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Υπάρχουν αρκετές γνωστικές θεωρίες μάθησης που διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες με σκοπό να εδραιωθεί σ' ένα πιο πρόσφορο περιβάλλον η ικανότητα της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφενός γιατί η κριτική σκέψη δεν αποτελεί μια εύκολη νοητική διαδικασία και αφετέρου το ελληνικό σχολείο μέσω των αναλυτικών του προγραμμάτων, προωθεί τη στείρα απομνημόνευση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών και γνώσεων ενώ παράλληλα υπονομεύει την καλλιέργεια ενός κριτικού πνεύματος. Έτσι λοιπόν οι μαθητές αδυνατούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ευνοούν την ενεργοποίηση κριτικών ικανοτήτων. Στην συνέχεια της ενότητας θα αναφερθούν ενδεικτικά, ορισμένες γνωστικές θεωρίες μάθησης και ακολούθως θα αποτυπωθεί η σύνδεσή τους με την κριτική σκέψη.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συνδέεται άμεσα με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης αφού έχουν ως κύριο σκοπό «να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τις γνωστικές διεργασίες του ανθρώπινου νου»⁸¹. Οι γνωστικές λειτουργίες (cognition) συνθέτουν όλες τις ανώτερες νοητικές διεργασίες, ενώ παράλληλα περιλαμβάνουν την αντίληψη, τη μνήμη, τη γλώσσα, την κριτική ικανότητα, την επίλυση προβληματισμών, τη λήψη πρωτοβουλιών, τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Επιπλέον οι γνωστικές λειτουργίες διαθέτουν την ικανότητα να δίνουν νόημα στα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα και εναύσματα και στην συνέχεια παίζουν σημαντικό ρόλο στο τρόπο με τον οποίο τα φιλτράρει ο εκάστοτε άνθρωπος. Καταλήγοντας να τα αποθηκεύει αρχικά στην βραχυπρόθεσμη μνήμη και κατόπιν στην μακροπρόθεσμη⁸².

Βασικοί θεμελιωτές των γνωστικών θεωριών μάθησης αποτέλεσαν οι Max Wertheimer, Wolfgang Koehler, Kurt Lewin και Eduard Tolman. Έχοντας ως κύριο οδηγό την αντίληψη στις έρευνες του, ο Max Wertheimer⁸³ διατύπωσε νόμους σχετικά με τη πραγμάτωση της μάθησης. Ανάμεσα στους νόμους που διατύπωσαν εκτενέστερα οι συνεχιστές του, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε τους νόμους της «ειδοτροπίας» και της «μορφής και του βάθους». Αφού οι συγκεκριμένες σχέσεις επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην έννοια της αμφισημίας όπου μέσω αυτής, τα αντικείμενα και οι καταστάσεις διαθέτουν περισσότερες από μία σημασίες και ερμηνείες. Με άλλα λόγια το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο ενδείκνυται για παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση στην ενίσχυση και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αφού το μαθητικό δυναμικό καλείται να εκφέρει πολλαπλές προσεγγίσεις, απαντήσεις και εξηγήσεις.

Επιπροσθέτως την παραπάνω θεματική αποδέχτηκε και ασπάστηκε ο Kurt⁸⁴ Lewin εστιάζοντας όμως στη προσωπικότητα και στα κίνητρα της ανθρώπινης

⁸¹ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ. 29.

⁸² Βλ. Κ.Χ. Μπασέτας, *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ*, εκδ. Ατραπός-Περιβολάκι, Αθήνα 2002, σ. 190.

⁸³Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ. 30.

⁸⁴ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ.σ. 33-34.

συμπεριφοράς. Η μελέτη του, η οποία σαφώς και ήταν επηρεασμένη από τον συμπεριφορισμό βασίστηκε στο δίπολο δράση-αντίδραση που συμβάλλουν στις εσωτερικές διεργασίες του ατόμου. Συσχετίζοντάς το με την κριτική σκέψη, θα δούμε πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση της συγκεκριμένης θεωρίας μάθησης. Αρχικά θα πρέπει να κατανοήσει και να αντιληφθεί τις διαφορετικές προσωπικότητες που υπάρχουν στην τάξη του. Έπειτα είναι χρήσιμο να δώσει εκείνα τα κίνητρα που θα λειτουργήσουν ως κινητήριος δύναμη στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ενώ παράλληλα θα διαμορφώσει το εξωτερικό περιβάλλον, που με τη σειρά θα αποτελεί κατάλληλο ερέθισμα για να μπορεί να παραχθεί αυτό το είδος σκέψης.

Ο Koehler⁸⁵ δεν ασχολήθηκε με την έννοια της αντίληψης σε σχέση με τις διαδικασίες μάθησης αλλά στράφηκε στο κατά πόσο ο άνθρωπος μπορεί να επιλύσει ένα πρόβλημα δίχως να προϋπάρξει η διαδικασία δοκιμής και λάθους. Αυτόν τον τρόπο μάθησης τον ονόμασε «ενορατική μάθηση», καθώς η λύση ενός θέματος προκύπτει από μετασχηματισμό στοιχείων που έχουν προηγηθεί στο παρελθόν.

Στο σημείο αυτό είναι εύλογο να σημειωθεί η προσφορά του Eduard Tolman με την επονομαζόμενη «Εμπρόθετη-σκόπιμη μάθηση» που θεωρεί τη συμπεριφορά ως ένα κράμα παραγόντων που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται προκειμένου να εκπληρωθεί ο εκάστοτε σκοπός. Η θεωρία του εστιάζει στην χρήση ενός εννοιολογικού νοητικού χάρτη (cognitive map), που βοηθά το άτομο στην οργάνωση, τη διερεύνηση, στον εντοπισμό και προσανατολισμό στον χώρο⁸⁶. Στην ουσία ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσει και καλλιεργεί την κριτική του σκέψη χρησιμοποιώντας τεχνικές που αφυπνίζουν τον νου όπως⁸⁷: καταιγισμός ιδεών (brainstorming), σχέδια διδασκαλίας (projects), διαθεματικές και διακλαδικές προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα οι ιδέες που προκύπτουν δύνανται να προέρχονται είτε μέσω της λογικής είτε μέσω ελεύθερων συνειρμών. Με άλλα λόγια ο μαθητής καθοδηγείται και κατευθύνεται από ορισμένες οδηγίες, δίχως αυτό να σημαίνει πως δεν χρησιμοποιεί τη σκέψη του, απλώς δεν περιπλανάται άσκοπα, χάνοντας έτσι πολύτιμο χρόνο κατά την διάρκεια της διδακτικής πράξης.

2.7.1 Κονστρουκτιβισμός (Constructivism)

Ο κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομητισμός αποτελεί μια θεωρία μάθησης που έχει τις ρίζες της, στην Μορφολογική ψυχολογία του Gestalt όπου οι πληροφορίες και τα γεγονότα αναλύονται με βάση το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που ανήκουν. Μάλιστα ο κονστρουκτιβισμός έχει ως βασική αρχή, ότι οι γνώσεις του ατόμου δεν αποτελούν μια απλή αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά μια σύνθετη εποικοδόμηση αυτής. Εστιάζει δηλαδή στους μηχανισμούς και διαδικασίες που χρησιμοποιεί το εκάστοτε άτομο προκειμένου να δημιουργήσει τα κατάλληλα νοητικά σχήματα⁸⁸. Μάλιστα, σύμφωνα και με τη θεωρία της γνωστικής

⁸⁵ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ.σ. 32-33.

⁸⁶ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ. 34.

⁸⁷ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ. 34.

⁸⁸ Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, ό.π., σ. 35.

επεξεργασίας και πληροφορίας ανάμεσα από την πληροφορία και την γνώση επιτελούνται ορισμένες διεργασίες όπως η αποκωδικοποίηση και ο συσχετισμός⁸⁹.

Ωστόσο οι εποικοδομιστικές θεωρίες διαφέρουν αρκετά έναντι της παραδοσιακής αντίληψης του θετικισμού και του εμπειρισμού καθώς πιστεύουν πως δεν υπάρχει μία μόνο αντικειμενική αναπαράσταση της πραγματικότητας από τον ανθρώπινο νου. Προτάσσουν τη σχετικότητα, την πολυσημία, την ικανότητα επιλογής και τη μοναδική αλληλεπίδραση που συμβαίνει μεταξύ φύσης και νόησης. Επιπλέον οι γνωστικοί θεωρητικοί και οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης δίνουν «έμφαση σε μη παρατηρήσιμες νοητικές διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι μαθαίνουν και οικοδομούν τις νέες πληροφορίες».⁹⁰

Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Jean Piaget⁹¹ (1896-1980) προσεγγίζει τη μάθηση από ψυχολογική αλλά και παιδαγωγική σκοπιά. Αρχικά εξετάζει τα αίτια αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αλλάζουν οι νοητικές ικανότητες ενός παιδιού σε συνάρτηση με τον χρόνο, ενώ παράλληλα διερευνά την πορεία που ακολουθεί η ανθρώπινη γνώση. Συνοψίζοντας η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget πιστεύει πως η νόηση ενός παιδιού εξελίσσεται και μεταβάλλεται μέσω τεσσάρων σταδίων. Σαφώς και κάθε στάδιο διακρίνεται από την ύπαρξη νέων δεξιοτήτων και τρόπων επεξεργασίας των πληροφοριών.

Είναι σημαντικό στα προηγούμενα να προσθέσουμε πως το παιδί δεν αποτελεί παθητικό δέκτη έναντι των γνώσεων. Αντιθέτως μέσω της απαραίτητης στήριξης και βοήθειας είναι δυνατό να οικοδομήσει και να αναπτύξει ικανότητες για το πώς μπορεί να μαθαίνει και να κατανοεί, να αποκτήσει δηλαδή κριτική σκέψη. Αντιλαμβάνεται κανείς πως ο Piaget δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο «τι είναι η γνώση» και «πώς οικοδομείται»⁹². Η γνώση δηλαδή προέρχεται από την δράση και τα νοητικά πρότυπα τα λεγόμενα σχήματα, τα οποία καθοδηγούν την ανάλογη αντίδραση.

Με άλλα λόγια εφαρμόζοντας τη θεωρία του Piaget στη διδακτική πράξη, οι λανθασμένες απαντήσεις θεωρούνται πως αποτελούν κατάλοιπα από λανθασμένες γνωστικές δομές. Άρα ο μαθητής καταλήγει να αποδεικνύεται μη ικανός στην οργάνωση και αντιμετώπιση νέων καταστάσεων, γεγονός που θα τον οδηγήσει σε μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις έναντι των διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως για την επίδοση των μαθητών είναι υπεύθυνοι και οι εκπαιδευτικοί καθώς, πολλές φορές αγνοούν ή αδιαφορούν για τις διάφορες γνωστικές δομές που διαθέτει το κάθε παιδί.

⁸⁹ Βλ. Α. Ράπτης, & Α. Ράπτη, *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, Τόμος Α' εκδ. Ιδίωv, Αθήνα 2001, σ.σ. 81-85.

⁹⁰Βλ. R.E. Slavin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: θεωρία και πράξη*, επιμ. Κ.Μ. Κόκκινος, μτφρ. Ε. Εκκεκάκη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006, σ. 62.

⁹¹ Βλ. R.E. Slavin, *ό.π.*, σ. 62.

⁹² Βλ. Ε. Κολιάδης, *ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 112.

2.7.2 Θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social Constructivism)

Ο ενεργός ρόλος των μαθητών τονίστηκε και από τον Vygotsky (1896-1936), που αποτελεί εισηγητή της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης, καθώς θεωρεί ότι το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον. Μάλιστα επισημαίνει πως κάθε ενέργεια στην πολιτιστική ανάπτυξη επιδρά πρώτα σε κοινωνικό επίπεδο και ύστερα σε προσωπικό⁹³. Η μελέτη του Vygotsky βασίζεται σε δύο θεμελιώδεις ιδέες⁹⁴. Αρχικά θεωρεί ότι η νοητική ανάπτυξη μελετάται με βάση το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν τα παιδιά. Ενώ συγχρόνως εξαρτάται από τα συμβολικά συστήματα που δημιουργούν οι εκάστοτε πολιτισμοί, με σκοπό να βοηθούν τους ανθρώπους να σκέφτονται, να επικοινωνούν και να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα.

Σε αντίθεση με τον Piaget, ο Vygotsky πιστεύει πως η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης, καθώς η ικανότητα σκέψης και επίλυσης προβλημάτων είναι δυνατό να επιτευχθούν δίχως την απαραίτητη νοητική ανάπτυξη, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη από τον ενήλικα⁹⁵. Ο ίδιος θεωρούσε πως η μάθηση συντελείται και κατακτιέται όταν τα παιδιά δουλεύουν στο πλαίσιο της δικής τους ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης (Zone of Proximal development/ZPD). Αναλογιζόμενοι αυτόν τον όρο θα διαπιστώσουμε πως δεν έχει να κάνει με το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού αλλά με το αμέσως ανώτερο. Έτσι λοιπόν η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, αφορά νοητικές ικανότητες και δεξιότητες που δεν έχει ακόμη αποκτήσει το παιδί αλλά είναι ικανό να κατακτήσει.

Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, η κοινωνία συμβάλει καθοριστικά όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ένα άτομο αλλά και στην επιτάχυνση των νοητικών του ικανοτήτων. Άρα αντιλαμβάνεται κανείς πόσο σημαντική κρίνεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω της οικογένειας και του σχολείου, που μπορεί να το οδηγήσει είτε σε πνευματική ανέλιξη είτε σε καθοδική πορεία ως προς την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του.

2.7.3 Ευρετική-ανακαλυπτική μάθηση

Είναι εύλογο να σημειωθεί η συνεισφορά του ψυχολόγου Jerome Bruner (1915-2016) στις γνωστικές θεωρίες μάθησης και γενικότερα στην φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Ο Bruner τόνισε ιδιαίτερα *«τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, εστιάζοντας αρκετά στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα*

⁹³ Βλ. L. Vygotsky, *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Ι. Μπίμπου-Νάκου & Σ. Βοσνιάδου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, σ. 57.

⁹⁴ Βλ. R.E. Slavin, *ό.π.*, σ. 77.

⁹⁵ Βλ. R.E. Slavin, *ό.π.*, σ. 77.

εντάσσεται στο επικοινωνιακό σύστημα»⁹⁶. Ακόμη εισηγήθηκε ότι η ανθρώπινη νόηση λειτουργεί ως ένα σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών⁹⁷.

Βασική θέση της θεωρίας του είναι η έννοια της «ολοκλήρωσης», βασίζεται δηλαδή στην οργάνωση των σκέψεων και πράξεων οι οποίες εξαρτιούνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν τον κόσμο τα παιδιά. Το άτομο δηλαδή ασπάζεται ορισμένους τρόπους που το βοηθούν να επεξεργάζεται και να εσωτερικεύει την πραγματικότητα. Στοχεύει σε μια μορφή ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning) που χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διεργασίες που επιτελεί ο ανθρώπινος νους, κατά τη διάρκεια της ενσωμάτωσης και κωδικοποίησης των νέων πληροφοριών. Ωστόσο αυτό το είδος μάθησης σύμφωνα με τον Bruner επηρεάζεται από ενδογενείς παράγοντες όπως: η ετοιμότητα, οι επιθυμίες, τα κίνητρα, ορισμένες νοητικές και γνωστικές δεξιότητες, που έχουν ως σκοπό την επίλυση διαφόρων καταστάσεων. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο έχει κωδικοποιήσει και σχηματοποιήσει την γνωστική του δομή⁹⁸.

Επιπλέον τονίζει την χρήση και εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων που θεμελιώνονται με βάση τη σπειροειδή διάταξη της γνώσης. Σύμφωνα με τη σπειροειδή διάταξη, τα θέματα διδασκαλίας επανέρχονται από τάξη σε τάξη και εξετάζονται ανάλογα με τις νοητικές ικανότητες των μαθητών που έχουν αποκτηθεί στο μεταξύ χρονικό διάστημα. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς όχι μόνο εξασφαλίζεται η επιστημονική εγκυρότητα των γνωστικών αντικειμένων αλλά παράλληλα η διδακτική πράξη προσαρμόζεται κάθε φορά στο εξελικτικό επίπεδο των μαθητών κάνοντας χρήση μεθόδων που αντιστοιχούν στο εκάστοτε νοητικό επίπεδο⁹⁹.

Επιπροσθέτως στη θεωρία του, το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσω τριών συστημάτων επεξεργασίας πληροφοριών¹⁰⁰: α) το πραξιακό επίπεδο, β) το εικονικό επίπεδο και γ) το συμβολικό επίπεδο.

A) Η πραξιακή αναπαράσταση, συνιστά ενδογενή αναπαράσταση προηγούμενων εμπειριών, κάνοντας χρήση κινητικών ενεργειών.

B) Η εικονιστική αναπαράσταση, όπου το άτομο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του δημιουργεί νοητικές εικόνες, που δηλώνουν τα βιώματα που έχει αποκτήσει από την εξωτερική πραγματικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ανθρώπινος νους να ανταποκρίνεται πιο ευέλικτα με καταστάσεις που αφορούν την άμεση πραγματικότητα.

⁹⁶ Βλ. Ι. Φύκαρης, *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης*, εκδ. Δέσποινα Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 287

⁹⁷ Βλ. Μ. Μπεξεβέγκης, *Bruner Jerome. Στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, β' τόμος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989, σ.σ. 1047-1049.

⁹⁸ Βλ. Β. Κουλαϊδής, et al, ό.π., σ. 39.

⁹⁹ Βλ. Ι. Χριστιάς, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σ. 103.

¹⁰⁰ Βλ. C. Mattingly, N.C. Lutkehaus & C.J. Throop, *Bruner's Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology*, *Ethos*, αρ. 36, California 2008, σ.σ. 13-23.

Γ) Η συμβολική αναπαράσταση, αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο σύστημα αναπαράστασης καθώς προσεγγίζει τη χρήση αφηρημένων συμβόλων που εκπροσωπούν πράγματα ή καταστάσεις. Η αξιοποίηση συμβόλων επιτρέπει πολυπλοκότερους και συνθετότερους συνδυασμούς νοητικής δράσης, κάτι τέτοιο όμως δεν συναντάται και δεν επιτυγχάνεται με τις άλλες δύο μορφές αναπαράστασης.

Παρατηρώντας τις γνωστικές θεωρίες μάθησης θα δούμε πως παρά τις διαφορές τους, συγκλίνουν σε ορισμένες κοινές παραδοχές. Πρώτον, η γνώση στο σύνολό της είναι «προβληματική», καθώς βρίσκεται σε μια διαδικασία διαρκούς αξιολόγησης και μελέτης. Δεύτερον, η «αναπαράσταση» της πραγματικότητας επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι ο χρόνος, ο τόπος αλλά και από ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι τα κίνητρα. Τρίτον, η γνώση δεν μεταβιβάζεται αλλά σχηματοποιείται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις¹⁰¹.

Αξίζει να σημειωθεί πως η επίδραση που άσκησε ο κονστρουκτιβισμός στην εκπαίδευση διαφαίνεται στις άπειρες προσπάθειες των διάφορων μελετητών να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν νέα μοντέλα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις γνωστικές θεωρίες μάθησης. Με λίγα λόγια, να αποφευχθεί ριζικά η παθητική γνώση και να προωθηθεί μια πιο ενεργητική που να προσαρμόζεται στις νέες τάσεις και ανάγκες που επιβάλλει η κοινωνία.

2.7.4 Σύνδεση Κριτικής σκέψης και Γνωστικών Θεωριών Μάθησης

Προχωρώντας στην συμβολή των γνωστικών θεωριών μάθησης στην κριτική σκέψη θα διαπιστώσουμε πως οι δύο θεωρίες συγκλίνουν σε αρκετά σημεία αφού η διαρκής αμφισβήτηση και ο συνεχής αναστοχασμός αποτελούν κύρια στοιχεία και των δύο. Επιπλέον το υποκείμενο της μάθησης και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζει ένα σημαντικό γνώρισμα, αποτελεί δηλαδή ένα μη παθητικό υποκείμενο που διατηρεί μία διαρκή αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον του και συνεχώς επαναδομεί και επανεξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως, υπό το πρίσμα ενός τέτοιου πλαισίου, η διδακτική πρέπει να προβάλλει ένα είδος ενεργητικού υποκειμένου που συγχρόνως θα αφοπλίζεται με το γνωστικό εφόδιο της κριτικής σκέψης.

Έτσι λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε με βεβαιότητα πως η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα μάθησης, κυρίως αυτά που εστιάζουν στην ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) και στην κριτική σκέψη αποτελούν ουσιαστικά μία σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, καθώς η συμμετοχή του μαθητή σε μία διαδικασία ανακαλυπτικής μάθησης με ενεργητικό ρόλο προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Ενώ παράλληλα η ενίσχυση και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης απαιτεί τη χρήση μη παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων που στερούνται ενεργής και βιωματικής μάθησης και

¹⁰¹ Βλ. J. Mezirow, *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, p.p. 3-33.

ακολουθούν προγράμματα σπουδών που εστιάζουν αποκλειστικά στη μετάδοση και στην απομνημόνευση στείρων γνώσεων.

Συνοψίζοντας παρατηρούμε πως στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία σημασία έχει το «πώς» και όχι το «τί». Παράλληλα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αξιόλογες προσπάθειες στο χώρο της διδακτικής προκειμένου η διδασκαλία να βασίζεται σε μοντέλα που θεμελιώνουν τις βάσεις τους στον εποικοδομισμό και είναι πλήρως απαλλαγμένα από τον γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και τον υλοκεντρικό χαρακτήρα που υπάρχει στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αντιθέτως αυτό δεν ισχύει και για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς όχι μόνο δεν παρουσιάζει ως πρωταρχικό στόχο την διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αλλά εξακολουθεί να διαθέτει ένα κλειστό σύστημα σχεδιασμού, οργάνωσης και επεξεργασίας της γνώσης¹⁰². Από αυτό το γεγονός συνεπάγεται, πως ο χώρος της εκπαίδευσης υιοθετεί ρυθμιστικά μοντέλα διδασκαλίας και όχι προοδευτικά μοντέλα διδασκαλίας (process model) όπως αναλυτικά προγράμματα ανθρωπιστικών σπουδών (Humanities Curriculum Project) που χρησιμοποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν στη Μεγάλη Βρετανία από το 1967 έως το 1972 όπου επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στο γνωστικό αποτέλεσμα¹⁰³.

Ωστόσο πολλοί είναι οι ερευνητές που εισηγούνται νέες προσεγγίσεις και προτάσεις για τη δημιουργία κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων όπως για παράδειγμα η ολιστική-οικολογική προσέγγιση, που στοχεύει όχι μόνο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή αλλά στη δημιουργία και καλλιέργεια μιας παγκόσμιας συνείδησης¹⁰⁴. Χαρακτηριστικά οι μέθοδοι που προτείνονται σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η άμεση επίλυση διαφόρων προβλημάτων καθώς και η ικανότητα χρήσης διαλογικής επικοινωνίας. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως η χρήση και η εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων απαιτούν και προϋποθέτουν μαθητές που να επεξεργάζονται τα γνωστικά αντικείμενα, κάνοντας χρήση ορθολογικής σκέψης.

¹⁰² Βλ. Ε. Φρυδάκη, *Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΤΟΜΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2009, σ. 103.

¹⁰³ Βλ. Ε. Φρυδάκη, *ό.π.*, σ.σ. 115-120.

¹⁰⁴ Βλ. Γ. Χατζηγεωργίου, *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια Ολιστική-Οικολογική Προσέγγιση*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2003, σ. 90.

2.8 Γραμματισμός

Ο όρος γραμματισμός, αποτελεί μετάφραση του διεθνώς καθιερωμένου όρου literacy¹⁰⁵. Αρχικά ο όρος παρέπεμπε στον μηχανισμό για την ανάπτυξη και ενεργοποίησης γραφής και γνώσης. Ωστόσο οι ικανότητες αυτές δεν παρουσίαζαν σύνδεση με κοινωνικές πρακτικές ενώ παράλληλα δεν λαμβάνονταν υπόψη οι κοινωνικές προεκτάσεις¹⁰⁶. Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία ο γραμματισμός¹⁰⁷ αποδίδεται ως αλφαβητισμός¹⁰⁸, γραμματισμός, εγγραμματισμός ή εγγραμματοσύνη.

Πολλοί είναι οι ερευνητές και οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί, εξετάσει, και προσεγγίσει το περιεχόμενο του γραμματισμού. Ο Gee εστιάζει στον χρηστικό ρόλο της γλώσσας, «ο εγγραμματισμός αφορά στον έλεγχο των χρήσεων της γλώσσας, προφορικών ή γραπτών ή και των δύο»¹⁰⁹. Για τους Harste, Woodward & Barke γραμματισμός είναι «η ικανότητα του υποκειμένου να οργανώνει το σύνθετο πλέγμα των σημειωτικών συστημάτων που λειτουργούν σε μια περίσταση γραπτής επικοινωνίας»¹¹⁰, ενώ συγχρόνως οι Barton & Hamilton πιστεύουν πως ο γραμματισμός σε επίπεδο κοινωνικό, συνάδει άμεσα με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και σε επίπεδο γνωστικό, ενυπάρχει μεταξύ σκέψης και κειμένου¹¹¹. Ωστόσο κάποιοι υποστηρίζουν πως ο γραμματισμός έχει διττό ρόλο, όπως α) στην ικανότητα του ατόμου να «λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα προφορικού ή γραπτού λόγου, καθώς και σε μη γλωσσικά κείμενα όπως εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.λπ.¹¹²» και στην β) «στην ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγους, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου, και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά γραπτού λόγου»¹¹³.

Διευρύνοντας ακόμη περισσότερο την έννοια του γραμματισμού, θα αντιληφθούμε πως καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο από τη γραφή και την

¹⁰⁵ Βλ. Ε. Γώτη, *Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων υπό το πρίσμα του αναδόμενου γραμματισμού: η συμβολή των κειμένων*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2010, σ. 10.

¹⁰⁶ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 19.

¹⁰⁷ Βλ. Π. Παπούλια-Τζελέπη, *Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία*, στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*, εκδ. Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, Αθήνα 2000, σ. 9-32

¹⁰⁸ Βλ. Γ. Χατζηγεωργίου, *Προς μία επιστημονική παιδεία: Επαναπροσδιορίζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2006, σ. 67.

¹⁰⁹ Βλ. J.P. Gee, *What is a literacy?*, Mc. Graw-Hill, New York 1993, p. 262.

¹¹⁰ Βλ. J. C. Harste, V. A. Woodward & C.L. Burke, *Children's language and world: initial encounters with print*, In J. A. Langer and N.T. Smith-Burke, *Reader meets author bridging the Gap*, DE: International Reading Association, Newark 1981, p.p. 105-131.

¹¹¹ Βλ. D. Barton & M. Hamilton, *Local Literacies: reading and writing in one community*, Routledge, London 1998.

¹¹² Βλ. Β. Μητσικοπούλου, *Γραμματισμός*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σ. 209.

¹¹³ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 139.

ανάγνωση αλλά και από την γνώση και την πληροφορία. Ο εγγραμματισμός δηλαδή απαιτεί εύκολη πρόσβαση σε ό,τι έχει σχέση με το βιβλίο και γενικότερα τον γραπτό λόγο. Με βάση αυτόν τον συλλογισμό προκύπτουν και αναδύονται και άλλα είδη γραμματισμού όπως: κριτικός, λογοτεχνικός, οπτικός γραμματισμός, αναδύμενος γραμματισμός, κοινωνικός γραμματισμός, πολιτισμικός αλλά και πολιτιστικός γραμματισμός¹¹⁴. Μάλιστα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συλλογιστική πορεία του Πόρποδα. Ειδικότερα θεωρεί πως εγγράματος άνθρωπος είναι αυτός που «ξέρει γράμματα αλλά και έχει τη δυνατότητα να αποκτά γνώσεις κυρίως μέσω της ανάγνωσης του γραπτού λόγου και, συνεπώς να γίνεται ο ενημερωμένος, ο μορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος θα κατέχει γνώσεις, χωρίς όμως, οι γνώσεις αυτές να είναι δογματικές δοξασίες. Και ο εγγράματος, ενημερωμένος και μορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος θα μπορούσε να αντιστέκεται σε «σηματοποιήσεις» που τον καθιστούν «άλογο χειροκροτητή» και έτσι να περιφρονεί την προσωπικότητά του, την ελευθερία του και την αξιοπρέπειά του»¹¹⁵.

Σύμφωνα με τον D. Burton ο εγγραμματισμός δεν εμπλέκεται μόνο στην διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης αλλά και σε ορισμένες ανθρώπινες δραστηριότητες. Επιπλέον εντοπίζεται να ενυπάρχει και στον τομέα της επικοινωνίας, «Ο εγγραμματισμός βασίζεται σε ένα σύστημα συμβόλων. Είναι ένα συμβολικό σύστημα που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία και ως τέτοιο υπάρχει σε συσχέτισμό με άλλα συστήματα ανταλλαγής πληροφοριών. Είναι ένας τρόπος αναπαράστασης του κόσμου στους άλλους»¹¹⁶. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως ο γραμματισμός καλύπτει ένα τεράστιο εύρος στον τομέα της γλωσσολογίας, αφού μέσω αυτού το άτομο είναι ικανό να κάνει χρήση ανάγνωσης και γραφής, να αξιολογεί, να συσχετίζει και να κρίνει τα διάφορα είδη γραπτού λόγου. Ωστόσο δεν νοείται γραμματισμός δίχως πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πτυχές¹¹⁷.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως η καλλιέργεια και η κατάκτηση του γραμματισμού έως ένα σημείο επιτυγχάνεται μέσω μιας άτυπης διδασκαλίας από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Το παιδί χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα και τα διάφορα σύμβολα προκειμένου να μπορέσει να επικοινωνήσει με άλλα άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου. Εντούτοις αυτού του είδους η εκπαίδευση αποτελεί ένα μόνο μικρό μέρος του εγγραμματισμού που δεν επαρκεί για την υλοποίηση μετέπειτα ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

¹¹⁴ Βλ. D. Burton, *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*, μτφρ. – επιμ. Τζ. Βαρνάβα – Σκούρα, Αθήνα 2009, σ.σ. 30-31.

¹¹⁵ Βλ. Κ. Πόρποδας, *Η ανάγνωση*, αυτοέκδοση, Πάτρα 2002, σ. 12.

¹¹⁶ Βλ. D. Burton, *ό.π.*, σ. 67

¹¹⁷ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *ό.π.*, σ. 139.

2.8.1 Κριτικός Γραμματισμός

Είναι γνωστό πως στην σύγχρονη εποχή υπάρχουν πολλά είδη γραμματισμού, κάποια απ' αυτά αναφέρθηκαν ενδεικτικά παραπάνω. Ωστόσο στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναφέρουμε και θα περιγράψουμε τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος αποσκοπεί όχι απαραίτητα στο τρόπο με τον οποίο θα διαβάσουν τα παιδιά αλλά στο πώς θα διαβάζουν, θα κρίνουν και θα κατανοούν τον κόσμο. Θα μπαίνουν σε μια κατάσταση συνεχούς αξιολόγησης και αμφισβήτησης, ενώ συγχρόνως θα προσαρμόζονται στην κοινωνική πραγματικότητα δίχως να παύουν την άσκηση της κριτικής¹¹⁸.

Το κριτικά εγγράμματο άτομο περιεργάζεται και επεξεργάζεται τα διάφορα κειμενικά είδη. Θα έλεγε κανείς πως χαρακτηρίζεται από τη φράση του Ηράκλειτου «τα πάντα ρει»¹¹⁹, πως όλα είναι ρευστά και απαιτείται συνεχώς επανεκτίμηση και επανεξέταση της εκάστοτε κοινωνικής δομής. Ωστόσο ο κριτικός εγγραμματισμός χτίζεται και αναπτύσσεται ήδη από τη παιδική ηλικία και ορίζεται ως την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται τα διάφορα αναγνώσματα και μέσω της κριτικής ανάλυσης να οικοδομούν και να αποθηκεύουν τη γνώση¹²⁰.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο εγγραμματισμός αποτελεί στόχο των περισσότερων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Literacy across the Curriculum), καθώς οι μαθητές αποκτούν τις κατάλληλες και απαραίτητες δεξιότητες, με σκοπό να συνθέτουν κείμενα σε διαφορετικούς κλάδους¹²¹. Ωστόσο ο γραμματισμός που θα ορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει να τηρεί κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και δεύτερον το περιεχόμενό του, να διαθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα για να εντάσσεται και να ενσωματώνεται με ευκολία στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της κοινωνίας¹²².

Επιπροσθέτως σημαντικό κρίνεται ο συνδυασμός κριτικού και γλωσσικού γραμματισμού για την ολόπλευρη γλωσσική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Ειδικότερα από τη μία ο γλωσσικός γραμματισμός ενδείκνυται τόσο στην κατανόηση λέξεων και κειμένου όσο και στην άμεση αναγνώριση ως προς τους τύπους διάφορων κειμενικών ειδών ενώ συγχρόνως περιλαμβάνεται η ικανότητα αντίληψης και παραγωγής κειμένων¹²³. Από την άλλη ο κριτικός γραμματισμός λαμβάνει δράση αφού έχουν επιτευχθεί οι σκοποί και οι στόχοι του γλωσσικού γραμματισμού. Αυτό το είδος γραμματισμού αναζητεί τα νοήματα και τα σύμβολα

¹¹⁸ Βλ. R.T. Bourke, First graders and fairy tales: one teacher's action research of critical literacy, *The Reading Teacher*, 2008, αρ. 62, p.305.

¹¹⁹

¹²⁰ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού. Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση*, στο Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΠ. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα 2007, σ. 77.

¹²¹ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 77.

¹²² Βλ. Ε. Γώτη, *ό.π.*, σ. 10.

¹²³ Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *ό.π.*, σ. 140.

που βρίσκονται πέρα από τα κείμενα καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να ενταχθούν.

Με βάση τα όσο αναφέρθηκαν παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς γιατί η κριτική σκέψη έχει μια σχέση εξάρτησης με τη λογοτεχνία. Ωστόσο είναι ωφέλιμο να σημειωθεί πως εδώ αναδεικνύεται η κοινωνική και η πολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας και όχι η αναγνωστική¹²⁴. Μάλιστα πολλοί μελετητές υποστηρίζουν η λογοτεχνία οφείλει να περιλαμβάνει τέτοιες προσεγγίσεις που να μην περιορίζει το άτομο σε μία προοπτική, αλλά να το τοποθετεί σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια, με σκοπό να το φέρει σε επαφή με το διαφορετικό, το μη οικείο και το γνώριμο¹²⁵.

Αναζητώντας μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση ως προς τη λογοτεχνική ανάγνωση θα διαπιστώσουμε πως προσφέρει μια μοναδική δυνατότητα διατήρησης μιας απόστασης, παρά το γεγονός της ταύτισης του αναγνώστη με το κείμενο. Έτσι λοιπόν του δίνει τη δυνατότητα προβολής μιας διαφορετικής και συνάμα συνολικής κοσμοθεωρίας. Αξιοσημείωτη φαίνεται να αποτελεί η φράση του Freire που παρακινεί τον αναγνώστη από την ατομική ανάγνωση ως προς την «ανάγνωση του κόσμου». Θεωρώντας πως μόνο έτσι μπορεί ο αναγνώστης να αντιληφθεί πως λειτουργεί ένα κείμενο σε πλαίσιο γλωσσικό, κοινωνικό-πολιτικό και πολιτισμικό. Να κατανοήσει πως η ταυτότητα του αναγνώστη επηρεάζει τη νοηματοδότηση του κειμένου¹²⁶.

Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως η λογοτεχνία στο συγκεκριμένο πλαίσιο αντιμετωπίζεται σαν ένας τύπος κριτικών συζητήσεων και αναλύσεων, όπου το εκπαιδευτικό δυναμικό δάσκαλοι και μαθητές διαμορφώνουν και συμπεραίνουν διάφορα νοήματα μέσα από διαρκείς και συνεχείς συζητήσεις. Θεωρούν ότι τα κείμενα αποτελούν ιδεολογικές δομές που πρέπει να εμπίπτουν σε άμεση κριτική. Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει πως, η κριτική προσέγγιση που πραγματοποιείται στα διάφορα κειμενικά είδη είναι εύκολη και δεν παρουσιάζει προβλήματα και κωλύματα. Αναλογιζόμενοι αυτή τη προσέγγιση αναδεικνύεται και ανακύπτει ένας προβληματισμός, στο κατά πόσο ο κριτικός αναγνώστης είναι δυνατό να προσεγγίσει και να «πλησιάσει» το αισθητικό κομμάτι, να εντρυφήσει στην ατομική ταυτότητα, στα ανθρώπινα συναισθήματα, στη δημιουργικότητα και στη ποιότητα των κειμένων¹²⁷. Επιπλέον οι πρακτικές και τα μοντέλα κριτικού γραμματισμού φαίνεται να στοχεύουν κυρίως στη λογική αφού ο πυρήνας της κριτικής θεωρίας βασίζεται στην ανάπτυξη και δημιουργία συλλογισμών και επιχειρημάτων δίχως να παρουσιάζεται η συναισθηματική εμπλοκή¹²⁸. Αντιλαμβάνεται κανείς το πόσο σημαντικό κρίνεται να διατηρηθούν, οι κατάλληλες ισορροπίες για να μην χαθεί η

¹²⁴ Βλ. L. Galda, & R. Beach, Response to literature as a cultural activity, *Reading Research Quarterly*, 2001, αρ.36 (1), p.p. 64-73.

¹²⁵ Βλ. L. Galda, & R. Beach, ό.π., σ.σ. 64-73.

¹²⁶ Βλ. I. Shor, What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1997, p.p. 1-26.

¹²⁷ Βλ. R. Misson, & W. Morgan, *Critical Literacy and the Aesthetic: Transforming the English Classroom*, NCTE, Urbana, Illinois 2006.

¹²⁸ Βλ. H. Janks, Critical literacy: beyond reason, *Australian Educational Researcher*, 2002, αρ. 29 (1), p.p. 7-27.

ουσία της λογοτεχνίας που είναι η αισθητική απόλαυση που προσφέρει στον αναγνώστη.

Ειδικότερα απαιτείται από τη μία κριτική διάθεση και από την άλλη συναισθηματική εμπλοκή με το κείμενο, με σκοπό να μην επιβαρύνεται καμία από τις δύο προσεγγίσεις¹²⁹. Οι μελετητές και οι ερευνητές εστιάζουν σε κριτικά σκεπτόμενους μαθητές που εξετάζουν και αναλύσουν τα διάφορα στοιχεία και δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επιπλέον ο κριτικός γραμματισμός δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά από διαφορετικό περιβάλλον, είτε αυτό είναι γλωσσικό, είτε πολιτισμικό, να κάνουν χρήση της ανάγνωσης με κριτική ματιά, λαμβάνοντας υπόψη, τις εμπειρίες τους. Μάλιστα αυτό το είδος γραμματισμού ενισχύει και τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα¹³⁰, καθώς δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στις υποχρεώσεις του σχολείου αλλά προσεγγίζει τις γλωσσικές πρακτικές ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας.

Διερευνώντας τα οφέλη που προσφέρει ο κριτικός γραμματισμός θα αντιληφθούμε πως αναπτύσσονται τόσο αναγνωστικές δεξιότητες όσο και κοινωνικές. Δημιουργείται δηλαδή μια ολοκληρωμένη ταυτότητα που παρέχει στον μαθητή τα κατάλληλα εφόδια για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ του κειμένου και της πραγματικότητας¹³¹. Συγχρόνως αυτή η μορφή γραμματισμού βασίζεται στη προώθηση μιας πιο μαθητοκεντρικής προσέγγισης της γνώσης. Ειδικότερα οι μαθητές αποκτούν το δικαίωμα της ελεύθερης βούλησης αφού επιλέγουν οι ίδιοι το υλικό με το οποίο επιθυμούν να ασχοληθούν¹³². Έτσι λοιπόν η αναγνωστική πράξη πραγματοποιείται με αυθεντικά κείμενα που με τη σειρά τους συμβάλλουν στη σύνδεση και αλληλεπίδραση σχολείου και πραγματικότητας. Παράλληλα απομακρύνεται και αποφεύγεται η επιλογή κειμένων από την επίσημη γλώσσα πολιτικής όπου επιλέγονταν συγκεκριμένα γραπτά κείμενα. Επικεντρωνόμαστε όχι σε επιλογές και προσδοκίες των κυρίαρχων τάξεων αλλά σε επιδιώξεις των πολλών. Επιπλέον είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αναπτύσσονται, διαμορφώνονται και καλλιεργούνται γλωσσικές και αναγνωστικές πρακτικές που όχι μόνο αναδεικνύουν την κριτική σκέψη αλλά δίνουν προνόμια και σε μαθητές που δεν γνωρίζουν τον κώδικα¹³³.

¹²⁹ Βλ. J. L. Knickerbocker, J.A. Rycic, Literature Study in the Middle Grades: A Critical Response Framework, *American Secondary Education*, 2006, αρ. 34 (3) p.p.43-56.

¹³⁰ Βλ. D. Allison, Learning our literacy lessons: EAL/D Students, Critical Literacy, and the National Curriculum. *Australian Journal of Language and Literacy*, 2011, αρ. 34, p. 193.

¹³¹ Βλ. J.P. Gee, *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and education*, Falmer Press, London 1990, p.p. 20-33.

¹³² Βλ. B. Kumaravadivelu, Critical language pedagogy: A post method perspective on English language teaching. *World Englishes*, 2003, αρ.22, p.p. 539–550.

¹³³ Βλ. L. Delpit, 1998. *What should teachers do? Ebonics and culturally responsive instruction*. Στο: T. Perry, & L. Delpit (Eds.), *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*, Beacon Press, 1998, p.p. 17-26.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Παιδί και Ανάγνωση

Η ανάγνωση αποτελεί μια πράξη προσιδιάζουσα σε όλους τους ανεπτυγμένους πολιτισμούς, αντιπροσωπεύει τον σύγχρονο ευρωπαϊκό χώρο ενώ παράλληλα αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο του όρου «εγγραμματισμός» που συμβάλει στην διαδικασία της μάθησης, της κοινωνικοποίησης και της δια βίου ανάπτυξης του παιδιού¹³⁴. Η συγκεκριμένη πράξη παρουσιάζεται ως βασικό θεμέλιο για να ενταχθεί και ενσωματωθεί το άτομο σε μία εγγράμματη κοινωνία¹³⁵. Αρκετοί είναι οι μελετητές που κατά καιρούς έχουν αναλύσει, διατυπώσει και περιγράψει την έννοια *Ανάγνωση*.

Ο ορισμός της μπορεί να δοθεί με βάση δύο κεντρικούς άξονες, είτε επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον, στον μηχανισμό της ανάγνωσης, είτε στο αποτέλεσμα της, δηλαδή στην γνωστική και συναισθηματική της διάσταση. Μελετώντας την ανάγνωση αρχικά θα παρατηρήσουμε πως σε πρώτη ανάλυση, αποτελεί μία πράξη μέσω της οποίας ο ανθρώπινος νους αποκωδικοποιεί τον έντυπο λόγο¹³⁶. Ωστόσο, εστιάζοντας ακόμη περισσότερο θα παρατηρήσουμε και θα αντιληφθούμε πως δεν πρόκειται για μια απλή διαδικασία αλλά για μία πολυσχιδή πράξη.

Σύμφωνα με τον Robert G. Crowder¹³⁷ η ανάγνωση δεν αποτελεί αποκλειστική μετάδοση πληροφοριών από τον γραπτό λόγο στον ανθρώπινο νου. Αντιθέτως είναι μια ενεργητική διαδικασία όπου χρησιμοποιούνται διαρκώς οι γνώσεις που είναι αποθηκευμένες στην μνήμη του αναγνώστη. Ενώ συγχρόνως θεωρεί πως η κατανόηση συντελείται συνδυαστικά, καθώς το περιεχόμενο του κειμένου ερμηνεύεται και μέσω των προσωπικών μας βιωμάτων. Σε αντίστοιχη διαπίστωση προβαίνει και ο Frank Smiths, τονίζοντας το εξής, «*οι αναγνώστες πρέπει να δίνουν νοήματα στο κείμενο αντί να προσδοκούν να πάρουν νοήματα από αυτό*»¹³⁸. Ωστόσο για τον Allan Kennedy¹³⁹ η συγκεκριμένη έννοια λειτουργεί ως ευρετήριο ιδεών μέσα από τη συχνή παρατήρηση ενός κειμένου. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως η αναγνωστική πράξη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι εσωτερικής διεργασίας της ανθρώπινης ανάπτυξης που βασίζεται τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό

¹³⁴ Βλ. Ερευνητικό πρόγραμμα των μετεκπαιδευμένων εκπαιδευτικών: Ε. Γιαπανίδου, κ.ά., *Δράσεις προώθησης της Φιλαναγνωσίας σε εξωσχολικά περιβάλλοντα. Καταγραφή-Αξιολόγηση-Πρόταση*, επιβ. Β. Αποστολίδου, εκδ. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 8.

¹³⁵ Βλ. G.J. Whitehurst & C.J. Lonigan, *Emergent literacy: development from prereaders to readers*, in S. Neuman, D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research*, v.1, New York 2002, p.11.

¹³⁶ Βλ. R.C. Anderson, *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*, μτφρ. Στ. Βοσνιάδου κ.ά., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 29.

¹³⁷ Βλ. R.G. Crowder, *The psychology of reading: an introduction*, Oxford University Press, Oxford 1982, p. 62.

¹³⁸ Βλ. Σ. Καραγιάννη, *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2018, ό.π., σ. 29.

¹³⁹ Βλ. A. Kennedy, *The psychology of reading*, Routledge, London 1984, p. 45.

επίπεδο. Περιλαμβάνει έναν ενεργό δέκτη που επεξεργάζεται, κατανοεί και ανταποκρίνεται σε ένα μήνυμα που αποτυπώνεται μέσω ορισμένων συμβόλων της γραπτής γλώσσας, ενώ παράλληλα διατηρεί μια σύνθετη ατομική δραστηριότητα, με διαστάσεις γλωσσολογικές, ψυχικές και κοινωνικοπολιτισμικές¹⁴⁰.

Γενικότερα, ο αναγνώστης επιτελεί μια σύνθετη νοητική διεργασία, κατά την οποία δύναται να αποκωδικοποιεί όχι μόνο σύμβολα γραπτής γλώσσας αλλά και εικονιστικής. Επιπλέον η ανάγνωση δεν αποτελεί μια δραστηριότητα στάσιμη και μη εξελισσόμενη, αντιθέτως απαιτεί ενεργητική δράση ενώ παράλληλα προϋποθέτει τον συντονισμό διαφόρων λειτουργιών¹⁴¹. Είναι εμφανές πως η αναγνωστική πράξη δεν είναι μόνο μια μηχανική διαδικασία με σκοπό την εξαγωγή ορισμένων νοημάτων, αντιθέτως ο κεντρικός της πυρήνας διαθέτει την ικανότητα να εντοπίζει, να εξερευνά, να κατανοεί και να ερμηνεύει καθώς ο έντυπος λόγος δεν είναι πάντα αρτιμελής και ακέραιος. Έτσι λοιπόν ο αναγνώστης χρειάζεται να οικοδομεί και να «χτίζει» το νόημά του¹⁴², αφού η ανάγνωση πολλές φορές τυγχάνει να είναι αποδομητική¹⁴³, να απαιτείται δηλαδή από τον αναγνώστη, η εξαγωγή μηνυμάτων δίχως απαραίτητα την ύπαρξη γραπτής γλώσσας, όπως για παράδειγμα: η κατανόηση ως προς τις εκφράσεις ενός προσώπου, η ερμηνεία ενός εννοιολογικού χάρτη κ.α. Είναι φανερό πως οι αποκλίνουσες και οι μη παρόμοιες ερμηνείες προκαλούνται από τις υπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, τη πρόθεση πίσω από την ανάγνωση ενός κειμένου, καθώς και το εκάστοτε πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη δραστηριότητα¹⁴⁴.

Η τυπική επικοινωνία στην πιο απλή της μορφή χαρακτηρίζεται από τον πομπό, αυτόν δηλαδή που στέλνει το μήνυμα και τον δέκτη, αυτόν που συνεπώς δέχεται και προσλαμβάνει την πληροφορία. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την πράξη της ανάγνωσης όπου υπάρχει η εξής ακολουθία: συγγραφέας-κειμενο-αναγνώστης. Ωστόσο στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο ερευνητής William S. Gray πρόβαλε ένα διαφορετικό μοντέλο σε σχέση με τη διαδικασία της ανάγνωσης που εστιάζει τόσο στον πολύπλοκο τρόπο με τον οποίο ασκείται η ανάγνωση όσο και στις κυμαινόμενες συμπεριφορές του αναγνώστη¹⁴⁵.

Στο πρώτο επίπεδο της ενεργής διαδικασίας της ανάγνωσης τοποθετείται η γενικότερη αντίληψη των διάφορων λέξεων. Ωστόσο υπάρχουν αναγνώστες οι οποίοι δυσκολεύονται στην συγκεκριμένη διαδικασία για διάφορους, με αποτέλεσμα να κρίνεται σκόπιμο μια πιο εκτενέστερη και εξατομικευμένη εκπαίδευση. Στη συνέχεια ο αναγνώστης μεταβαίνει σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό της κατανόησης. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως για να περάσει σε αυτό το στάδιο ο αναγνώστης θα πρέπει να διαθέτει την πλήρη ικανότητα να αποκωδικοποιεί λέξεις και συνάμα να τις κατανοεί. Ύστερα από τη φάση της κατανόησης ο ανθρώπινος νους διανύει το τρίτο επίπεδο. Ο ενεργός αναγνώστης εξετάζει, αναλύει και ερμηνεύει το εκάστοτε κείμενο, καταλήγοντας σε υποθέσεις και συμπεράσματα. Εν τέλει ο έμπειρος αναγνώστης θα μεταβεί στο τέταρτο επίπεδο καθώς τα αναγνώσματα που θα έχει διαβάσει θα λειτουργήσουν ως πρόσφορο πεδίο γνώσεων και πληροφοριών όπου θα δύναται να τις επανεξετάσει, αναδομήσει και επανεκτιμήσει. Αυτό το στάδιο ο Gray το ονομάζει «*συγχώνευση νέων και παλαιών ιδεών*¹⁴⁶» καθώς δημιουργείται η

¹⁴⁰ Βλ. Κ. Μαλαφάντης, *Το παιδί και η ανάγνωση, Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2005, σ.σ. 15-16.

¹⁴¹ Βλ. Ε. Αρτζανίδου κ.ά., *ό.π.*, σ. 22.

¹⁴² Βλ. R. C. Anderson, *ό.π.*, σ. 32.

¹⁴³ Βλ. D. Burton, *ό.π.*, σ. 37.

¹⁴⁴ Βλ. R.C. Anderson, *ό.π.*, σ.σ. 29-30.

¹⁴⁵ Βλ. Τζ. Σπινκ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, σ. 27.

¹⁴⁶ Βλ. Τζ. Σπινκ, *ό.π.*, σ.σ. 28-9.

αίσθηση και η ατμόσφαιρα πως τα δεδομένα και τα στοιχεία που κατέχει ο ανθρώπινος νους μπορούν να αλλάξουν ανά πάσα στιγμή μέσω των αναγνωσμάτων.

Ανιχνεύοντας ακόμη περισσότερο την πράξη της ανάγνωσης θα αντιληφθούμε πως μπορεί να αποτελεί μία διαδικασία ιδιωτική και εσωτερική. Ο Σαρτρ τονίζει πως η ανάγνωση αποτελεί «συνάντηση με τη ζωή»¹⁴⁷, καθώς μέσω αυτής της ιεροτελεστίας το άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να κατανοεί τόσο τον εαυτό του όσο και το κοινωνικό του περίγυρο. Πρόκειται δηλαδή για μια άτυπη διαδικασία που βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί ψυχικά, κοινωνικά και πνευματικά. Συγκεκριμένα ο Zimet θεωρεί πως η επαφή με τον έντυπο λόγο έχει άμεσο αντίκτυπο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας μας, «είμαστε ό, τι διαβάζουμε»¹⁴⁸ θα αναφέρει σε τελευταία ανάλυση. Μάλιστα η Green δεν διστάζει να πιστεύει πως «η είσοδος σε έναν αφηγηματικό κόσμο είναι ικανή να λειτουργήσει ως μηχανισμός απεμπλοκής από τα καθημερινά προβλήματα»¹⁴⁹.

Είναι φανερό πως η ανάγνωση λειτουργεί σαν ένας οδηγός ζωής που μας συμβουλεύει, μας ενημερώνει και μας γαληνεύει. Ο Proust ως συγγραφέας, δοκιμιογράφος και κριτικός θεωρεί πως η ανάγνωση διαθέτει ένα κοινό «κλειδί» μέσω του οποίου οι άνθρωποι αποκτούν πρόσβαση και γνώση σε χιλιάδες μη κοινές πραγματικότητες, γεγονός που σε άλλες συνθήκες δεν θα ήταν δυνατόν να συμβεί ή μια συγκίνηση που έρχεται στην επιφάνεια με τη διακριτική μεσολάβηση του συγγραφέα¹⁵⁰. Ωστόσο μπορεί να υπάρχει ένα κοινό κλειδί για να μπει κανείς στον κόσμο της ανάγνωσης αλλά το κάθε άτομο την βιώνει με βάση το κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Μάλιστα ο Steiner την χαρακτηρίζει ως «προνομιακή μοναξιά»¹⁵¹ όπου ο καθένας λαμβάνει τη δική του προσωπική ευχαρίστηση, ενώ παράλληλα παρατηρείται μια «πολιτισμική ηγεμονία ως προς την μοναχική ανάγνωση»¹⁵², γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει όχι μόνο την ανάγκη για συγκέντρωση προσοχής ή ανάγκη για διαφυγή σε έναν αλλιώτικο κόσμο αλλά και πρόσβαση σε ένα ανάγνωσμα που για διάφορους λόγους δεν έχουν όλοι. Εξάλλου αυτό είναι και το μεγαλείο της ανάγνωσης πως μέσα στην τόση κοινοτυπία θεμάτων αναδύονται προσλαμβάνουσες που είναι μοναδικές.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που παραλληλίζουν την ανάγνωση με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού από μια συμφωνική ορχήστρα, καθώς παρουσιάζουν ορισμένους κοινούς άξονες. Αρχικά, η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού πολλών επιμέρους εργασιών, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην εκτέλεση ενός συμφωνικού έργου. Για παράδειγμα: η διάκριση των γραμμάτων και η αναγνώριση των λέξεων, ωστόσο η μονομερής εκτέλεση, της κάθε επιμέρους δραστηριότητας δεν μπορεί να περιγράφεται ως αναγνωστική πράξη. Η ανάγνωση ενός κειμενικού είδους συντελείται μόνο όταν όλες οι επιμέρους δραστηριότητες συνδυαστούν ομαλά και αρμονικά. Δεύτερον, η κατάκτηση της ικανότητας ανάγνωσης πηγάζει από την μακροχρόνια εξάσκηση όπως ακριβώς συμβαίνει και με την εκμάθηση ενός μουσικού

¹⁴⁷ Βλ. Κ. Ποσλανιεκ, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1991, σ. 16.

¹⁴⁸ Βλ. Κ. Μαλαφάντης, *ό.π.*, σ. 16.

¹⁴⁹ Βλ. M.C. Green, *Transportation into Narrative Worlds: Implications for the Self, On Building, Defending and Regulating the Self, A Psychological Perspective*, Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York 2005, p. 64.

¹⁵⁰ M. Wolf, *Ο Πroust και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*, μτφρ. Σ. Δασκαλάκη, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2009, σ. 22.

¹⁵¹ Βλ. G. Steiner, *In a Post-culture extraterritorial: papers on literature and the language revolution*, εκδ. Atheneum, New York 1971, p. 155.

¹⁵² Βλ. E. Long, *Book Clubs. Women and the Uses of Reading in Everyday Life*, The University Press, Σικάγο/Λονδίνο 2003, p. 8.

οργάνου, απαιτείται δηλαδή δια βίου εξάσκηση και προσπάθεια. Τρίτον, σε ένα κείμενο είναι δυνατό να υπάρξουν πολλές και διαφορετικές ερμηνείες όπως συμβαίνει σε κάθε μουσικό κομμάτι. Αξίζει να σημειωθεί πως οι διαφορετικές ερμηνείες πηγάζουν από τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του εκάστοτε αναγνώστη κ.α.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η ανάγνωση διαθέτει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές παραμέτρους. Η αναγνωστική πράξη περιλαμβάνει τον αλφαριθμητισμό, την απόκτηση αναγνωστικής ικανότητας, την ενεργοποίηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και ανάλογες δυσκολίες ως προς την κατανόηση κειμένων¹⁵³. Ωστόσο διαθέτει και συναισθηματικές διαστάσεις που δεν είναι πάντα ευδιάκριτες, προσδιορίσιμες και ευκόλως αξιολογήσιμες.

Συνοψίζοντας είναι φανερό πως η ανάγνωση συνδέεται άμεσα με την κριτική σκέψη καθώς, καλός αναγνώστης θεωρείται αυτός που είναι ικανός να χειρίζεται με ευελιξία και κριτικό τρόπο τα διάφορα αναγνώσματα. Αντιλαμβάνεται κανείς πως ο ανθρώπινος νους κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης παράγει νέα νοήματα ενώ συγχρόνως συνδέει και διαπλέκει πλήθος πολλαπλών λειτουργιών. Επομένως η καλλιέργεια ενός αναγνωστικού προφίλ βρίσκεται σε μια συνεχόμενη, μη διακοπτόμενη, ανάπτυξη και εξέλιξη¹⁵⁴.

3.2 Τυπολογία Αναγνωστών

3.2.1 Τύποι αναγνωστών κατά τον J.A. Appleyard

Ο J.A. Appleyard¹⁵⁵ διακρίνει τους αναγνώστες με βάση τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν σε σχέση με το βιβλίο. Σημαντικό ρόλο ωστόσο παίζει η ηλικία των αναγνωστών και ιδιαίτερα η παιδική. Μάλιστα στο βιβλίο του *Becoming a Reader* ο Appleyard αναρωτιέται τους λόγους για τους οποίους το άτομο ανταποκρίνεται διαφορετικά στην ανάγνωση κειμένων, καθώς μεγαλώνει αναπτυξιακά και πνευματικά με αποτέλεσμα να αναδύεται ένας πιο έμπειρος και επιδέξιος αναγνώστης. Μέσα από τις μελέτες του και τις έρευνες του ο Appleyard καταλήγει να διακρίνει πέντε τύποι αναγνώστη που εμφανίζονται εξελικτικά και συνδέονται κυρίως με τους εξής παράγοντες: την ηλικία, τις εμπειρίες, τις προθέσεις του και τους διάφορους τρόπους εμπλοκής και χρήσεις του παιδιού με το βιβλίο¹⁵⁶.

Ανιχνεύοντας τη μελέτη του Appleyard θα παρατηρήσουμε πως αρχικά εστίασε και ερεύνησε τις επιδόσεις των φοιτητών του στα αναγνώσματα. Πολύ γρήγορα όμως διαπίστωσε ότι η έρευνά του θα ήταν μισή καθώς θεώρησε ότι η

¹⁵³ Βλ. Κ. Μαλαφάντης, ό.π., σ. 16.

¹⁵⁴ Βλ. Τζ. Σπινκ, ό.π., σ. 94.

¹⁵⁵ Βλ. J. A. Appleyard, *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, p. 50.

¹⁵⁶ Βλ. Ε. Αρτζανίδου κ.ά., ό.π., σ.σ. 47-48.

ανάγνωση χτίζεται και οικοδομείται στην παιδική ηλικία άρα τυγχάνει και ανάλογης επιλογής δείγματος. Θεωρούσε καθοριστικές τις πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες¹⁵⁷.

Στο παρακάτω σημείο της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης θα δούμε ενδεικτικά πως κατατάσσονται οι τύποι αναγνωστών και τι είδους χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται. Οι τύποι έχουν ως εξής:

- Ο αναγνώστης ως παίκτης: παρουσιάζεται στην προσχολική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως ήρωας και ηρωίδα: παρουσιάζεται στη σχολική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως σκεπτόμενο ον: παρουσιάζεται στην εφηβική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως ερμηνευτής: παρουσιάζεται στη νεανική ηλικία
- Ο αναγνώστης ως πολυπράγμων: παρουσιάζεται στην ώριμη ηλικία

Στην προσχολική ηλικία υπάρχει ο αναγνώστης ως παίκτης (reader as player), όπου το παιδί παρουσιάζεται ως ακροατής και όχι ως αναγνώστης. Αναδύονται μπροστά του μικρές ιστορίες που αντικατοπτρίζουν πληθώρα συναισθημάτων όπως: φόβος, χαρά, λύπη, επιθυμία που απαιτούν από το παιδί μια αρχική αντίληψη και κατανόηση του πραγματικού κόσμου και μη, για να μπορέσει ύστερα να ελέγχει την πραγματικότητα.

Ωστόσο τα παιδιά που ανήκουν στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δεν έχουν γνωρίσει την ιδιότητα του αλφαριθμητισμού και δεν έχουν κατακτήσει ακόμη μηχανισμούς ανάγνωσης. Παρ' όλα αυτά δείχνουν να παρουσιάζουν κάποια μικρά δείγματα λογοτεχνικών στοιχείων, που προκύπτουν ασυνείδητα και μη. Για παράδειγμα αναγνωρίζουν τους πρωταγωνιστές μιας μικρής ιστορίας, διάφορες τυποποιημένες εκφράσεις «και ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» καθώς και τη δομή ενός παραμυθιού¹⁵⁸. Σε αυτό το στάδιο ο αναγνώστης παίκτης πρέπει να αναπτύξει μια δομή του πραγματικού κόσμου και να μπορεί να τον διαχωρίσει από τον φανταστικό¹⁵⁹. Βέβαια σημαντική κρίνεται και η εμφάνιση του παιδιού στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο σχολείο αφού δημιουργείται μια πρώτη επαφή και γνωριμία με την ανάγνωση και κατ' επέκταση με τη λογοτεχνία. Οι δραστηριότητες παρέχουν στο παιδί ορισμένες βάσεις για την κατανόηση ορισμένων αφηγηματικών στοιχείων. Μάλιστα σύμφωνα με τον Appleyard ο αναγνώστης παίκτης μέσα από την εξάσκηση παρατηρεί, όχι μόνο την κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης αλλά και την παιγνιώδη.

Στη σχολική ηλικία ο Appleyard εντοπίζει να εμφανίζεται ο αναγνώστης ως πρωταγωνιστής ή ως ήρωας και ηρωίδα (reader as hero). Ο αναγνώστης της συγκεκριμένης βαθμίδας έχει τη τάση να ταυτίζεται με τον φανταστικό και πλασματικό ήρωα μιας ιστορίας καθώς μέσα από την ανάγνωση αντικατοπτρίζονται κοινά στοιχεία και χαρακτηριστικά, που έχουν ως αποτέλεσμα ο μικρός αναγνώστης να εισχωρεί στον κόσμο των ενηλίκων και να προσπαθεί να τον κατανοήσει και να τον αντιληφθεί¹⁶⁰. Παράλληλα μέσω της ταύτισης δημιουργείται ένα είδος ασφάλειας και προστασίας καθώς παρατηρεί πως υπάρχουν και άλλα άτομα που τυγχάνει να αντιμετωπίζουν δύσκολες και δυσχερείς καταστάσεις¹⁶¹.

¹⁵⁷ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π., σ. 38.

¹⁵⁸ Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ. 33.

¹⁵⁹ Βλ. J. Appleyard, *Η διαμόρφωση του αναγνώστη*, επιμ. Κ. Μαλαφάντης, μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 69.

¹⁶⁰ Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ. 32.

¹⁶¹ Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ. 36.

Σε σχέση με τη θεματολογία που επιλέγουν οι συγκεκριμένοι αναγνώστες θα δούμε πως περιλαμβάνονται βιβλία περιπέτειας και φαντασίας καθώς, παρουσιάζουν απλή και στοιχειώδη αφηγηματική δομή, μικρές προτάσεις με σύντομες παραγράφους, καθώς και λιτό λεξιλόγιο. Επιπλέον παρατηρείται πως εστιάζουν την προσοχή τους στον κεντρικό ήρωα όχι μόνο επειδή αντιμετωπίζουν κοινές καταστάσεις αλλά γιατί διαθέτουν θετικά ψυχικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά όπως: ψυχική δύναμη, καλοσύνη, ειλικρίνεια, ευφυΐα, κ.α. Αποτελούν δηλαδή μονοδιάστατες αφηγηματικές ιστορίες που παρουσιάσουν με πολύ απλό τρόπο τη σχέση καλού και κακού.

Επιπροσθέτως τα παιδιά επιλέγουν τέτοιους είδους βιβλία τόσο για τους λόγους που προαναφέρθηκαν παραπάνω όσο και γιατί είναι ευανάγνωστα. Μέσω δηλαδή της απλής ανάγνωσης αισθάνονται ασφάλεια σε μια γνώριμη και οικεία γνωστική περιοχή. Σύμφωνα μάλιστα και με την αναπτυξιακή ψυχολογία τα παιδιά δεν θα προχωρήσουν με ευκολία σε άγνωστα γνωστικά περιβάλλοντα αν δεν επιβεβαιώσουν πλήρως τα προηγούμενα. Δεν είναι τυχαίο ότι το ενδιαφέρον τους προσελκύεται για αρκετό χρονικό διάστημα στην ανάγνωση των ίδιων ή παρόμοιων ιστοριών.¹⁶²

Στην συνέχεια θα περάσουμε σε έναν διαφορετικό αναγνώστη που υπάρχει στην περίοδο της εφηβείας. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως εδώ περνάμε σ' ένα εντελώς διαφορετικό στάδιο καθώς κάνει την εμφάνισή της εφηβεία, που χαρακτηρίζεται τόσο από σωματικές όσο και ψυχολογικές αλλαγές. Έτσι λοιπόν ο Appleyard αναδεικνύει τον σκεπτόμενο αναγνώστη (*reader as thinker*) που αναζητά ιστορίες με αξίες και ιδανικά, μορφές και πρότυπα κατάλληλα προς μίμηση. Επιπλέον αναπτύσσεται η κριτική και αφαιρετική του σκέψη με αποτέλεσμα να εισχωρεί σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης και αυτογνωσίας¹⁶³.

Το συγκεκριμένο αναγνωστικό προφίλ περιλαμβάνει βιβλία με κοινωνικά ζητήματα, θέματα ταυτότητας και γενικότερα τις ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο σημαντικό ρόλο ως προς την ανάπτυξη αναγνωστικής κουλτούρας παίζουν ορισμένοι παράγοντες τους οποίους θα αναφέρουμε αναλυτικά στο κεφάλαιο της φιλαναγνωσίας. Ενδεικτικά όμως μέσα από μια σύντομη περιγραφή είναι: το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, το φύλο, η νοημοσύνη αλλά και αυτό που πολλές φορές θεωρείται το μη αναμενόμενο, δηλαδή, την εξωτερική εμφάνιση ενός βιβλίου που φαίνεται να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις προτιμήσεις οποιασδήποτε ηλικίας¹⁶⁴.

Στους ενηλίκους αναγνώστες συναντώνται και αποδίδονται δύο τύποι, του ερμηνευτή (*reader as interpreter*) στη νεανική ηλικία και του πραγματιστή (*pragmatic reader*) στην ώριμη ηλικία¹⁶⁵.

3.2.2 Τυπολογία Αναγνώστη κατά τον C. Poslaniek

Σημαντική θεωρείται και η ερευνητική προσέγγιση του Christian Poslaniek , όπου διακρίνει και καθορίζει ορισμένα στοιχεία που συνθέτουν κάποιους τύπους αναγνωστικών μοντέλων. Οι τύποι του Poslaniek ακολουθούν την εξής ιεραρχία¹⁶⁶.

¹⁶² Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ . 37.

¹⁶³ Βλ. P. Spacks, *The adolescent idea: myths of youth and the adult imagination*, εκδ. Basic Books, New York 1983, p.p. 228, 257.

¹⁶⁴ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π., σ.σ. 39-40.

¹⁶⁵ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π., σ.σ. 38-39.

¹⁶⁶ Βλ. Ε. Αρτζανίδου κ.ά., ό.π., σ.σ. 50-54.

Αρχικά αναφέρεται ο τελετουργικός αναγνώστης ή την επαναληπτική ανάγνωση (lecture rituelle) όπου το παιδί πραγματοποιεί με τελετουργικό τρόπο την διαδικασία της ανάγνωσης, διαβάσει συνήθως την ίδια ιστορία που αποσκοπεί στην ανάγκη για αίσθηση ασφάλειας και προστασίας. Επιπλέον η οποιαδήποτε διακοπή της ιστορίας είναι ικανή να κλονίσει το ψυχικό και συναισθηματικό του κόσμο. Ωστόσο η επανάληψη μικρών ιστοριών δεν προσφέρουν μόνο ψυχολογική βοήθεια αφού λειτουργούν και ως ενδείξεις γραπτού λόγου που ξεχωρίζουν από τον προφορικό.

Έπειτα ο Poslaniek εντοπίζει τον αναγνώστη παίκτη ή χαλαρό αναγνώστη ή τη διασκεδαστική ανάγνωση (lecture distraite). Η ανάγνωση σε αυτή τη βαθμίδα παραμένει, χωρίς ευδιάκριτα όρια, εύκολη, δημιουργική ενώ δίνει την αίσθηση ευχαρίστησης, χαλάρωσης και ψυχαγωγίας. Η εικονογράφηση συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο ως προς την επιλογή βιβλίου. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως αυτός ο τύπος αναγνώστη θυμίζει και εμφανίζει έναν κοινό «κορμό» με τον αναγνώστη-παίκτη του Appleyard.

Συνεχίζοντας τη διαδρομή ως προς τη μελέτη του Poslaniek θα συναντήσουμε τον εμπλεκόμενο αναγνώστη ή την ανάγνωση εμπλοκής (lecture impliquee). Εδώ παρατηρείται μια άμεση εμπλοκή και ταύτιση του αναγνώστη με τον πρωταγωνιστή μιας αφηγηματικής ιστορίας. Ο αναγνώστης μεταβαίνει ανά πάσα στιγμή είτε στον πραγματικό είτε στον φανταστικό κόσμο. Ωστόσο η διαρκής και συνεχής ταύτιση τον βοηθούν να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις που ταλανίζουν και προβληματίζουν τη παιδική ηλικία.

Προχωρώντας ακόμη περισσότερο θα παρατηρήσουμε ότι η ανάγνωση εξελίσσεται και μεταβαίνει σ' ένα ανώτερο επίπεδο με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ο έμπειρος αναγνώστης ή έμπειρη ανάγνωση (lecture expert). Αυτό το αναγνωστικό προφίλ διαθέτει ορισμένα στοιχεία που εύκολα μπορεί κανείς να τα διακρίνει. Αρχικά ο αναγνώστης κατανοεί και αντιλαμβάνεται την ιδεολογία ενός κειμένου ενώ συγχρόνως μπορεί να αποκρυπτογραφήσει τα μηνύματα που εμπεριέχονται σ' αυτό. Επιπλέον χρησιμοποιεί τη προηγούμενη του γνώση και εμπειρία για να ερμηνεύει καταστάσεις, να καταλήγει σε συμπεράσματα και να παρατηρεί το εκάστοτε ύφος που περιλαμβάνεται στα διάφορα κείμενα. Το συγκεκριμένο αναγνωστικό επίπεδο χρειάζεται και απαιτεί στρατηγικούς αναγνώστες που χειρίζονται με σχετική ευκολία τα αναγνώσματα. Υπάρχει δηλαδή άμεση ανταπόκριση για σύνθεση πληροφοριών και ερωτημάτων.

Προσεγγίζοντας του τύπου αναγνώστη ο Poslaniek καταλήγει στον εντοπισμό της λογοτεχνικής ανάγνωσης (lecture litteraire) όπου για τον ίδιο αποτελεί το στάδιο της απόλυτης βύθισης και ολοκλήρωσης της αναγνωστικής πράξης. Σε αυτή τη φάση ο αναγνώστης έχει ακολουθήσει και περάσει τα προηγούμενα στάδια με αποτέλεσμα όχι μόνο να κατανοεί γνωστικά τον τρόπο δόμησης ενός κειμένου αλλά να ωθείται και συναισθηματικά. Είναι πλέον σε θέση να αναγνωρίζει τα διάφορα σύμβολα, να συσχετίζει τον συγγραφέα και την εποχή με το κείμενο και να διατυπώνει υποθέσεις. Ο αναγνώστης δηλαδή μπορεί πλέον να κάνει χρήση της λογοτεχνικής θεωρίας και των σχετικών εννοιολογικών γνώσεων όπως: την οπτική γωνία, τα κειμενικά είδη και τον ρόλο του αφηγητή¹⁶⁷. Μάλιστα αυτός ο τύπος αναγνώστη επεκτείνεται και σε άλλα μέρη εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου.

¹⁶⁷Βλ. Ε. Αρτζανίδου κ.ά., ό.π., σ.σ. 28-33.

3.2.3 Στάδια Ανάπτυξης της Ανάγνωσης κατά την J.Chall

Η Jeanne Chall προσδιόρισε την ερευνά της με βάση εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που συμβάλλουν στην αναγνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τη Chall διαμορφώνονται τα εξής στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης¹⁶⁸.

Αρχικά εντοπίζει το προαναγνωστικό στάδιο (pre-reading stage) το οποίο περιλαμβάνει παιδιά έως έξι ετών. Στην συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της αρχικής ανάγνωσης ή αποκωδικοποίησης (initial reading or decoding stage), που καλύπτει το έκτο και έβδομο έτος. Στο στάδιο αυτό, το παιδί καταφέρνει να αποκωδικοποιεί τις λέξεις και να αντιλαμβάνεται την αντιστοιχία ανάμεσα σε φωνήματα και γραφήματα. Έπειτα ακολουθεί το στάδιο της επιβεβαίωσης, ευφράδειας και αποκόλλησης από το έντυπο υλικό (confirmation, fluency, ugliuing from print) για παιδιά ηλικίας επτά έως οκτώ ετών. Σε αυτή τη φάση το παιδί χρησιμοποιεί τις αποκτηθείσες γνώσεις για να προχωρήσει σε υψηλότερα επίπεδα αντίληψης και νοηματοδότησης στο εκάστοτε κείμενο. Ωστόσο σημαντικότερο κρίνεται το στάδιο εκείνο, όπου το παιδί διαβάζει για να μάθει (reading to learn). Σύμφωνα με την Chall το συγκεκριμένο στάδιο καλύπτει παιδιά από οκτώ μέχρι και δεκατεσσάρων ετών καθώς, είναι η περίοδος όπου λαμβάνονται πλήθος ερεθισμάτων και πληροφοριών στο πεδίο της αναγνωστικής πράξης. Η συγκεκριμένη βαθμίδα αναδύει έναν έμπειρο αναγνώστη που έχει μάθει να χρησιμοποιεί ανά πάσα στιγμή τις προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και να κατευθύνεται μέσα απ' αυτές. Επιπλέον η αναγνωστική πράξη συντελείται από την οπτική γωνία του αναγνώστη αλλά ο απώτερος σκοπός είναι, ο αναγνώστης να μεταβεί δίχως δυσκολίες και προβλήματα στο επόμενο στάδιο, το οποίο είναι η ανάγνωση από πολλαπλές οπτικές γωνίες (reading from multiple views). Το συγκεκριμένο στάδιο περιλαμβάνει ηλικίες από δεκατεσσάρων έως και δεκαοκτώ ετών και άνω. Αφού λοιπόν διέλθει ομαλά από τα προηγούμενα στάδια θα φτάσει στο τελευταίο στάδιο όπου η ανάγνωση θα αποκτήσει τον ρόλο της δόμησης και της αναδόμησης (reading as construction and reconstruction)¹⁶⁹.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως υπάρχουν πλήθος ερευνητών και μελετητών που ασχολήθηκαν με το κομμάτι της ανάγνωσης. Εμείς κάναμε μια μικρή αναφορά στους κυριότερους και σ' αυτούς που είναι ευρέως αποδεκτοί. Ο Ρολάν Ζεράρ Μπαρτ ως προς την τυπολογία αναγνωστικών απολαύσεων ή αναγνωστών της απόλαυσης διακρίνει τρία είδη αναγνωστικών συμπεριφορών¹⁷⁰. Πρώτος είναι ο φετιχιστής αναγνώστης που απολαμβάνει άκρως το κείμενο. Δεύτερος εντοπίζεται ο μονομανής, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την απόλαυση και την ευχαρίστηση που του προσφέρουν η γλώσσα και ό,τι περιλαμβάνεται γύρω απ' αυτήν. Εδώ κατατάσσονται οι γλωσσολόγοι, οι φιλόλογοι και οι λογοτέχνες. Τρίτος τύπος αναγνώστη αποτελεί ο παρανοϊκός, όπου τον απασχολούν «στριμμένα» κείμενα και ιστορίες που αναπτύσσονται με τη μορφή συλλογισμών. Τέλος ο Μπαρτ αποτυπώνει τον υστερικό, που εξετάζει εξονυχιστικά το κείμενο.

Ακολουθως ο R. Bamberger αποτυπώνει τέσσερις τύπους αναγνωστών. Θεωρεί πως υπάρχουν, ο ρομαντικός, ο ρεαλιστής, ο διανοούμενος και ο αισθητικός αναγνώστης. Ενώ άλλοι ερευνητές συγχρόνως εντοπίζουν, τον συναισθηματικό – φαντασιώδη, τον λογικό – διανοούμενο, τον λειτουργικό – προγραμματιστή και τον λογοτεχνικό αναγνώστη¹⁷¹.

¹⁶⁸ Βλ. J.S. Chall, *Learning to read: The great debate*, McGraw-Hill, New York 1983, p.p. 304-314.

¹⁶⁹ Βλ. Κ.Μαλαφάντης, ό.π., σ. 23.

¹⁷⁰ Βλ. Ρ. Μπαρτ, *Η απόλαυση του κειμένου*, μτφρ. Φ. Χατζιδάκη & Γ. Κρητικός, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1977, σ.σ. 103-104.

¹⁷¹ Βλ. Ι.Παπαβασιλείου – Χαραλαμπίκη, ό.π., σ.σ. 48-49.

Συνοψίζοντας θα δούμε πως αρκετοί είναι οι ερευνητές που δεν συμφωνούν με τις θεωρίες περί ανταπόκρισης των παιδιών στην αναγνωστική πράξη με βάση την ηλικιακή τους βαθμίδα, καθώς φαίνεται πως παραμερίζονται σημαντικοί παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η νοημοσύνη του ατόμου και το πολιτιστικό υπόβαθρο. Ενώ συγχρόνως δημιουργείται και καλλιεργείται ένα καταπιεστικό περιβάλλον που εξαναγκάζει το παιδί να ανταποκριθεί ανάλογα με το πλαίσιο της ηλικίας του¹⁷². Γεγονός που οδηγεί πολλούς ερευνητές να θεωρούν πως θα έπρεπε να υπάρχει μια πιο διευρυμένη τυπολογία αναγνωστών που να καλύπτει ένα τεράστιο εύρος αναγνωστών, δεδομένου πως κάθε άτομο αποτελεί μία ιδιαίτερη και ανεξάρτητη οντότητα¹⁷³.

3.3 Αναγνωστικές Θεωρίες

Ο κεντρικός άξονας στις νέες αναγνωστικές θεωρίες δεν παραμένει ο ίδιος όπως στις παραδοσιακές, αντιθέτως, φαίνεται να ενισχύεται και να προωθείται ένα νέο μοντέλο που συνηγορεί υπέρ του αναγνώστη. Ειδικότερα εστιάζουν τόσο πολύ στο αναγνωστικό κοινό, καθώς θεωρούν πως η σχέση κειμένου-συγγραφέα-αναγνώστη είναι αμφίδρομη και πως η μη συντήρησή της, θα επιφέρει το τέλος της λογοτεχνίας¹⁷⁴. Έτσι λοιπόν από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα το ενδιαφέρον των περισσότερων προσεγγίσεων εντοπίζεται στον ρόλο του αναγνώστη και κατά πως η ανάγνωση ως διαδικασία αναπαριστά τον πραγματικό κόσμο γεγονός που ανάγεται στις θεωρητική σχολή της φαινομενολογίας¹⁷⁵. Μάλιστα η φαινομενολογία θεωρεί πως ο ανθρώπινος νους αναπαριστά τον εξωτερικό κόσμο, αφού έχει πρώτα τον έχει επεξεργαστεί και φιλτράρει με βάση τα δικά του βιώματα.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως θα κάνουμε ενδεικτική αναφορά σε ορισμένες αναγνωστικές θεωρίες που έχουν ασκήσει τη μεγαλύτερη επιρροή και επίδραση όπως:

- i. Η αισθητική της πρόσληψης του Jauss (theory of aesthetic response)
- ii. Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser
- iii. Η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt (transactional theory of reading)

¹⁷² Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ. 37.

¹⁷³ Βλ. Ι. Παπαβασιλείου – Χαραλαμπάκη, ό.π., σ. 49.

¹⁷⁴ Βλ. T. Eagleton, *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (εισαγωγή, θεώρηση, μτφρ. Δ. Τζιόβας), εκδ. Οδυσσεύς, Αθήνα 4^η έκδοση 1996, σ. 121.

¹⁷⁵ Βλ. J.Culler, *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000, σ. 171-2

3.3.1 Η Αισθητική της Πρόσληψης του Jauss (theory of aesthetic response)

Η αισθητική της πρόσληψης αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση της λογοτεχνίας που εστιάζει στον αναγνώστη και κατ' επέκταση στο επικοινωνιακό κομμάτι που εγείρεται γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο¹⁷⁶. Χαρακτηριστικά ο βασικός εκπρόσωπος της αισθητικής πρόσληψης, ο Jauss πραγματεύεται την πρόσληψη ως «τη δυσπρόστατη πράξη που περικλείει τόσο την επίδραση που επανακαθορίζεται από το έργο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται»¹⁷⁷. Επιπλέον μελετά πως το λογοτεχνικό κείμενο επιδρά στο εκάστοτε αναγνωστικό δυναμικό και παρατηρεί τις αλλαγές που δημιουργούνται με βάση το χρόνο¹⁷⁸.

Επιπροσθέτως ο Jauss ενθαρρύνει και αναδύει τον ρόλο του αναγνώστη καθώς πιστεύει πως μόνο τότε το λογοτεχνικό κείμενο ολοκληρώνει και τελειοποιεί τον σκοπό του. Ωστόσο σύμφωνα με τον Jauss αυτό επιτυγχάνεται μέσω μιας σειράς μεθοδολογικών εργαλείων. Ειδικότερα αναφέρονται ως καθοδηγητικές και κατευθυντήριες γραμμές: η κατανόηση, η εξήγηση και η εφαρμογή¹⁷⁹. Αρχικά με την κατανόηση επιδιώκεται μια πρώτη προσλαμβάνουσα μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, η οποία μπορεί να επιτευχθεί υπό το πρίσμα μιας πιο παιγνιώδους μορφής. Οι μαθητές δηλαδή μπαίνουν σε μια διαδικασία σύγκρισης και συσχέτισης μεταξύ κειμένου και εξωτερικής πραγματικότητας. Στην συνέχεια ο μαθητής περνά στην φάση της εξήγησης όπου «αναγκάζεται» να κάνει χρήση της επικοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας, καθώς αναλύει και συσχετίζει σχέσεις που υφίστανται στο εκάστοτε ανάγνωσμα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως αρωγός σε αυτή τη προσπάθεια του μαθητή παίζει η κοινωνικοκριτική πρακτική¹⁸⁰. Χαρακτηριστικά η συγκεκριμένη πρακτική ανάγνωσης αναλύει και εξετάζει το κείμενο με βάση το ιστορικό, και κοινωνικό πλαίσιο. Εν τέλει ο αναγνώστης εφόσον έχει περάσει με επιτυχία τα προηγούμενα στάδια, καταλήγει στη φάση της εφαρμογής όπου αναζητεί μια σύνδεση μεταξύ κειμένου και πραγματικού κόσμου. Διαθέτει την ικανότητα δηλαδή να εντοπίζει κοινά ή μη σημεία σε σχέση με την πρότερη του εμπειρία¹⁸¹.

Εντούτοις αρκετοί είναι οι μελετητές και ερευνητές που άσκησαν κριτική στη θεωρία του Jauss σχετικά με τα εξής σημεία. Χαρακτηριστικά η νοηματοδότηση του κειμένου πραγματοποιείται υπό την διαδικασία της ανάγνωσης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, δίχως να λαμβάνονται υπόψη ιστορικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του έργου. Τέλος ο Jauss δημιούργησε το λογοτεχνικό χαρακτήρα,

¹⁷⁶ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ. 69.

¹⁷⁷ Βλ. R.H. Jauss, *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*, μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος, εκδ. Εστία, Αθήνα 1995, σ. 93.

¹⁷⁸ Βλ. R.H. Jauss, ό.π., σ. 20.

¹⁷⁹ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ. 170.

¹⁸⁰ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ. 171.

¹⁸¹ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ.σ. 171-174.

παραμερίζοντας ιδεολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες¹⁸², κάνοντας την προσέγγιση ουτοπική.

3.3.2 Αναγνωστική Ανταπόκριση του W. Iser

Η αναγνωστική προσέγγιση του Iser εστίασε στη μεταξύ σχέση κειμένου-αναγνώστη, με τη μόνη διαφορά πως επικεντρώθηκε όχι στον αναγνώστη καθεαυτό αλλά στην πράξη της ίδιας της ανάγνωσης. Η μελέτη του Iser εγείρεται γύρω από το ερώτημα πώς εφαρμόζουμε την διαδικασία της ανάγνωσης¹⁸³. Μάλιστα ο Iser στη προσέγγιση του «*Η Πράξη της Ανάγνωσης*» (The Act of Reading, 1978) τονίζει τη σημασία των στρατηγικών που βοηθούν στην επεξεργασία των κειμένων και εμπλέκουν τον αναγνώστη σε μια πιο ενεργή δράση και συμμετοχή έναντι του κείμενου.

Διερευνώντας το έργο του γρήγορα θα αντιληφθούμε πως ο Iser δεν ενδιαφέρεται για μια απλή επεξεργασία του αναγνώστη ως προς το κείμενο αλλά στην κριτική σκέψη που θα χρησιμοποιήσει ασυνείδητα για να αναλύσει το κείμενο. Κάνει λόγο για νέες μεθόδους, που δεν έχουν καμία σχέση με τις παραδοσιακές, καθώς απαιτούν αναγνώστες με διευρυμένη αίσθηση της αντίληψης, της σύγκρισης και της κατανόησης. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως η ουσία που μπορεί να αντλήσει κάποιος από τη προσέγγιση του Iser είναι η εξής: μόνο η πράξη της ανάγνωσης είναι ικανή να μας δώσει πληροφορίες και στοιχεία για τον αναγνώστη, καθώς διαβάζοντας ένα βιβλίο μπορεί να διαβάσει το ίδιο του το «εγώ».

Αν προσεγγίσουμε τη θεωρία της πρόσληψης του Iser από φιλοσοφική οπτική θα παρατηρήσουμε πως θεμελιώνεται με βάση την ουμανιστική ιδεολογία (humanist ideology), όπου ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι ανοικτός και συζητήσιμος με σκοπό να μπορεί ύστερα να μετασχηματίσει, επανεξετάσει τις ιδέες και τις απόψεις του¹⁸⁴.

Την παραπάνω άποψη φαίνεται να συμερίζεται ο κριτικός Stanley Fish, ο οποίος συναινεί στο ότι ο πραγματικός δημιουργός είναι ο αναγνώστης, καθώς μέσα από την ανάγνωση ανακαλύπτονται τα κοινά βιώματα μεταξύ κειμένου-αναγνώστη, γεγονός που τον ανάγει αυτομάτως σε συνθέτη του κειμένου. Επίσης σημασία δεν έχει η μηχανική νοηματοδότηση του κειμένου αλλά η επίδραση του αναγνώστη προς αυτό, δηλώνοντας φανερά τη συνιστώσα δυναμικής που δημιουργείται. Σαφώς ο Fish θεωρεί πως η ερμηνεία ενός κειμένου δεν μπορεί να είναι αντικειμενική και καθολική απ' όλους, καθώς, διαφορετικές οντότητες συνθέτουν και πολυποίκιλες απαντήσεις και προσεγγίσεις¹⁸⁵.

¹⁸² Βλ. Α. Τζούμα, *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1991, σ.σ. 34-36.

¹⁸³ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ. 166.

¹⁸⁴ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ. 128.

¹⁸⁵ Βλ. Τ. Eagleton, ό.π., σ.σ. 136-137.

Συνοψίζοντας τη θεωρία ανταπόκρισης του Iser καταλήγουμε στο ότι επικεντρώνεται στην αναγνωστική πράξη που υλοποιείται και εκτελείται με βάση τα βιώματα του αναγνώστη, ενώ παράλληλα η ανάγνωση του κειμένου δεν νοηματοδοτείται με βάση τους κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες όπως αναφερθήκαμε στον Jauss αλλά από ατομικούς.

3.3.3 Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt

Η Louise M. Rosenblatt υπήρξε η πρώτη γυναίκα που ασχολήθηκε με τις αναγνωστικές θεωρίες. Μάλιστα στα έργα της *Literature as Exploration* (Η Λογοτεχνία ως εξερεύνηση) (1938) και *The Reader, The Text, The Poem* (Ο Αναγνώστης, το Κείμενο, το Ποίημα) (1978) αναφέρεται στον ενεργό ρόλο του αναγνώστη και στην μοναδικότητα που διαθέτει η αναγνωστική πράξη. Τόνισε τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης¹⁸⁶.

Τονίζει μάλιστα πως δεν πρέπει να αντιλαμβανόμαστε το λογοτεχνικό κείμενο ως μια ξεχωριστή οντότητα αλλά να το συνδέουμε άμεσα με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη¹⁸⁷. Υποστηρίζει πως το δίπολο κείμενο-αναγνώστης δεν αποτελούν διαφορετικές ενότητες, καθώς και τα δύο παρουσιάζουν κοινωνικές καταβολές και ασκούν κοινωνική επιρροή¹⁸⁸. Η Rosenblatt θεωρεί πως μόνο τότε ο αναγνώστης αποκτά όχι μόνο τη γνώση αλλά και την αισθητική απόλαυση που του χαρίζει η λογοτεχνία.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η Rosenblatt δόμησε τη θεωρία της με βάση τη φιλοσοφία του John Dewey, όπου περιγράφει τις διάφορες σχέσεις ως μια αμοιβαία «συναλλαγή»¹⁸⁹. Η συναλλακτική θεωρία υποστηρίζει πως ο αναγνώστης ορίζει το λογοτεχνικό κείμενο με την ίδια έννοια που ένας καλλιτέχνης ερμηνεύει ένα μουσικό κομμάτι, καθώς τα μουσικά στοιχεία του εκάστοτε δημιουργού καθοδηγούν τον εκτελεστή στην αναγέννηση του μουσικού έργου. Τονίζεται ωστόσο πως οι ερμηνείες και οι αναλύσεις δημιουργούνται με βάση τη προσωπικότητα και τα βιώματα του κάθε ατόμου. Με βάση αυτόν τον συλλογισμό ο αναγνώστης έχοντας τη δική του εμπειρία, προσδοκά ορισμένα στοιχεία από το λογοτεχνικό έργο, στην συνέχεια αν το κείμενο ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και προσδοκίες του αναγνώστη, θα δημιουργηθεί η απόλυτη και μοναδική αισθητική απόλαυση. Όσο πιο πολύ συγχέεται η προσωπικότητα του αναγνώστη με το κείμενο, τόσο πιο πολύ πετυχαίνει και η διαδικασία της αναγνωστικής πράξης, καθώς σκοπός της ανάγνωσης δεν αποτελεί μια απλή αποκωδικοποίηση και επεξεργασία του κειμένου¹⁹⁰.

¹⁸⁶ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, *Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας*, επιμ. Β. Λαλαγιάννη, ό.π., σ. 56.

¹⁸⁷ Βλ. Μ. Κανατσούλη, ό.π., σ. 38.

¹⁸⁸ Βλ. Δ. Πολίτης, Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1996, αρ. 11, σ. 26.

¹⁸⁹ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ. 58.

¹⁹⁰ Βλ. Δ. Πολίτης, ό.π., σ.σ. 24-25.

Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt δεν υποτιμά ούτε τον αναγνώστη, ούτε το κείμενο καθώς πιστεύει πως και τα δύο αυτά στοιχεία συμβάλλουν στην ολοκλήρωση του λογοτεχνικού έργου. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «*Η συναλλακτική άποψη, ενώ επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, δεν απορρίπτει το κείμενο και συμεριζεται την ανησυχία για την εγκυρότητα της ερμηνείας*»¹⁹¹. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως ο αναγνώστης ερμηνεύει το κείμενο με βάση τις πρότερες εμπειρίες του ενώ παράλληλα επανεξετάζει και επανεκτιμά τις ιδέες του και τις απόψεις του. Ωστόσο σε αυτό το σημείο προκύπτει και εγείρεται ένας προβληματισμός, καθώς η «επιστροφή» σε παλαιότερες εμπειρίες μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην ολοκλήρωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Το γεγονός αυτό σύμφωνα με την Rosenblatt φαίνεται να οδηγεί τον αναγνώστη σε «εκλεκτική προσοχή»¹⁹². Με τον όρο «εκλεκτική προσοχή» εννοούμε τη κατευθυνόμενη συμπεριφορά του αναγνώστη ως προς το λογοτεχνικό κείμενο. Επίσης η συγκεκριμένη πρακτική συμβάλλει στον ενστερνισμό της «αισθητικής» ή «μη αισθητικής» ανάγνωσης έναντι του κειμένου¹⁹³.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως η Rosenblatt, στη προσέγγιση της διακρίνει την αισθητική ανάγνωση (aesthetic reading) και τη μη αισθητική (efferent reading) ανάγνωση¹⁹⁴. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι η «αισθητική» ανάγνωση επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει τώρα και τι συναισθήματα προκαλεί στον αναγνώστη, αντιθέτως στη «μη αισθητική» ανάγνωση επιτελείται μία άλλου είδους διαδρομή, καθώς ο αναγνώστης επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο τι θα αποκομίσει¹⁹⁵. Αντιλαμβάνεται κανείς πως η «μη αισθητική» ανάγνωση διαθέτει χαρακτηριστικά χρηστικότητας, για παράδειγμα εδώ εντάσσονται, οι οδηγίες χρήσης που υπάρχουν πάνω σε ένα φάρμακό, όπου δίνουν στον αναγνώστη σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη φύση και τη δράση του. Αντίθετα στην «αισθητική ανάγνωση» ο αναγνώστης κατανοεί τις αξίες, τις γνώσεις, τις ιδέες και απόψεις που υπάρχουν στο εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Πρόκειται δηλαδή για μια ανάγνωση δημιουργική που αναζητά το βαθύτερο νόημα έναντι του λογοτεχνικού κειμένου¹⁹⁶.

Διερευνώντας τη θεωρία της Rosenblatt σε σχέση με τον χώρο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση το μάθημα της λογοτεχνίας θα αντιληφθούμε πως ο μαθητής θα πρέπει αρχικά να απελευθερωθεί συναισθηματικά, να νιώθει οικειότητα και ασφάλεια για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια στο λογοτεχνικό κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο η Rosenblatt θεωρεί πως ο αναγνώστης θα φτάσει στο πιο υψηλό επίπεδο ανάγνωσης αφού όχι μόνο θα κατανοήσει το κείμενο αλλά θα αντιληφθεί καλύτερα και τον εσώτερο εαυτό του. Μάλιστα η Rosenblatt προσδίδει στον εκπαιδευτικό τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο. Ειδικότερα ο δάσκαλος φέρνει σε επαφή τους μαθητές με κείμενα που έχει επιλέξει ο ίδιος, τα οποία αντιστοιχούν στην ηλικία και στα ενδιαφέροντα του μαθητικού του δυναμικού. Στη συνέχεια το δίνει στα παιδιά για να το προσεγγίσουν με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Επιπροσθέτως η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή πρέπει να είναι ισάξια και ισότιμη και σε καμία περίπτωση να μην καταπατάται, καθώς ο εκπαιδευτικός πρέπει είναι παρών στην αναγνωστική πράξη, με σκοπό να καθοδηγήσει και να εποπτεύσει¹⁹⁷.

¹⁹¹ Βλ. Δ. Πολίτης, ό.π., σ. 21.

¹⁹² Βλ. Δ. Πολίτης, ό.π., σ. 28.

¹⁹³ Βλ. Δ. Πολίτης, ό.π., σ. 28.

¹⁹⁴ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ. 67.

¹⁹⁵ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π. σ. 36.

¹⁹⁶ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ. 68.

¹⁹⁷ Βλ. Δ. Πολίτης, ό.π., σ. 32.

Με βάση τη συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt έχει προταθεί από μελετητές της διδακτικής της λογοτεχνίας μία διδακτική μεθοδολογία όπου ο μαθητής-αναγνώστης προκειμένου να προσεγγίσει το λογοτεχνικό κείμενο περνά από τέσσερα συγκεκριμένα στάδια. Τα στάδια ή οι φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου είναι τα παρακάτω: α) Προετοιμασία περιβάλλοντος, β) Αρχική ανταπόκριση των μαθητών, γ) Τελειοποίηση της ανταπόκρισης και δ) Έκφραση της ανταπόκρισης. Αξίζει να σημειωθεί πως τα στάδια της συγκεκριμένης θεωρίας θα αναλυθούν στο πρακτικό μέρος της εργασίας με βάση το λογοτεχνικό κείμενο *Περιπέτεια με τη τηλεόραση* του Τζιάννι Ροντάρι.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλιαναγνωσίας

Το αρχαίο ελληνικό ρήμα φιλώ το οποίο σημαίνει αγαπώ, ανά τους αιώνες συντάχθηκε πλάι σε λέξεις όπως (τέχνη, μουσική, τιμή, ξένος, εύσπλαχνος κ.α.), δημιουργώντας έτσι καινούριες σημασίες και ερμηνείες όπου η καθεμία έπαιξε το δικό της ρόλο στην εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας. Θα ήταν άδικο να μην εφευρεθεί και να μην υπάρχει στο ελληνικό λεξιλόγιο θέση για μια λέξη που θα εξύμνιζε την αγάπη για το διάβασμα. Έτσι τον 21^ο αιώνα εμφανίζεται στο προσκήνιο η λέξη «φιλιαναγνωσία». Κάνοντας μία βιβλιογραφική επισκόπηση ως προς τον όρο θα αντικρύσουμε μία εννοιολογική ασάφεια.

Αν παρατηρήσει κανείς το δεύτερο συνθετικό της λέξης φιλιαναγνωσίας θα δει ότι υπάρχει άμεση σχέση με την ανάγνωση, και οι δύο έχουν σκοπό να προκαλέσουν στον αναγνώστη απόλαυση. Όπως αναφέρει και ο De Singly, η ανάγνωση έχει ως σκοπό να αποφορτίσει τον αναγνώστη από τυχόν εξωγενείς παράγοντες, να του εξάψει τη φαντασία και συνάμα να καλλιεργήσει την πολιτισμική του ταυτότητα. Άλλωστε την απόλαυση που προσφέρει ένα βιβλίο την ασπάζεται και ο Ντανιέλ Πενάκ¹⁹⁸ στον δεκάλογό του *Το τι θα διαβάσει ο κόσμος ή Τα απαράγραπτα δικαιώματα του Αναγνώστη*. Έτσι η φιλιαναγνωσία καλλιεργεί την ανάγνωση και οι δράσεις που προκύπτουν λόγω της αλληλένδετης αυτής σχέσης, έχουν ως αποτέλεσμα οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες μικρών ηλικιών να αναζητούν το καλό βιβλίο που θα επιφέρει την αισθητική απόλαυση¹⁹⁹. Επιπροσθέτως αναφέρεται στην ανάγνωση που πραγματοποιείται έχοντας ως βάση της, την ελεύθερη βούληση, προσδοκώντας την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που αντλείται από την ίδια την πράξη της ανάγνωσης.²⁰⁰ Αναφορικά με την ανάγνωση και την τυπολογία των αναγνωστών θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε άλλο κεφάλαιο.

Αρχικά είναι εύλογο να σημειωθεί ότι ο όρος «φιλιαναγνωσία» συνιστά μια ιδιαίτερη αλλά εύστοχη γλωσσική επιλογή, η οποία αναφέρεται σε ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με τις πολυποικίλες σχέσεις του παιδιού με το βιβλίο²⁰¹. Θα λέγαμε, ότι η φιλιαναγνωσία παραπέμπει «στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη/της αναγνώστριας με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες

¹⁹⁸ Βλ. ΝΤ. Πενάκ, *Σαν ένα μυθιστόρημα*, μτφρ. Χατχουτ Ρένα, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2000, σ. 131.

¹⁹⁹ Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, ό.π., σ. 295.

²⁰⁰ Βλ. C. Clark & K. Rumbold, *Reading for pleasure. A research overview*, L National Literacy Trust, London 2006, p. 9.

²⁰¹ Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας*, Επιμορφωτικό υλικό Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης Της Φιλιαναγνωσίας Των Μαθητών, εκδ. Ε.ΚΕ.ΒΙ., 2012, σ.σ. 21-25.

εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων»²⁰². Σύμφωνα με τον παραπάνω περιγραφικό ορισμό αντιλαμβανόμαστε ότι η φιλιαναγνωσία καταγράφει και ορίζει το σημασιολογικό και ερμηνευτικό της πεδίο, την πολυδύναμη και την αμφίσημη σχέση παιδιού και βιβλίου, καθώς και τις εξιδανικευμένες φιλιαναγνωστικές τεχνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές.²⁰³

Ως όρος στη διεθνή βιβλιογραφία, η φιλιαναγνωσία δεν απαντάται ακριβή μετάφραση, ωστόσο παρατηρούμε ότι περισσότερο ταυτίζεται με τον γαλλικό «*aimer lire*» και τους αγγλοσαξονικούς όρους «*Reading for pleasure*», «*Reading for enjoyment*», «*Free voluntary reading*», «*Wider reading*», «*Independent reading*»²⁰⁴, «*Voluntary reading*»²⁰⁵, «*Leisure reading*»²⁰⁶, «*Recreational reading*», «*Ludic reading*»²⁰⁷, «*Joy of reading*», «*Engaged reading*», «*Reading for pleasure and learning*», «*Reading engagement*». Σε αντίστοιχη μετάφραση και ορολογία όπως: «αγάπη για το διάβασμα», «αναγνωστική χαρά», «αναγνωστική απόλαυση», «ελεύθερη ανάγνωση», «ανεξάρτητη ανάγνωση», «διάβασμα στον ελεύθερο χρόνο» κ.λπ. Παρατηρούμε δηλαδή ότι ο όρος φιλιαναγνωσία διαφοροποιείται εννοιολογικά και ιδεολογικά από τον αγγλικό όρο (*literacy, literatie*), που παραπέμπει κυρίως στην έννοια του Γραμματισμού.

Οι δράσεις φιλιαναγνωσίας ανήκουν στο ειδικό ερευνητικό πεδίο του «κοινωνικού εγγραμματισμού»²⁰⁸. Γενικά σε ό,τι αφορά την έρευνα και την παραγωγή ερευνητικών προϊόντων, αξιοποιήσιμων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών, συνίσταται η υιοθέτηση του γενικά αποδεκτού από τη διεθνή βιβλιογραφία όρου "εγγραμματισμός". Σύμφωνα με τη Mike Baynham στον ορισμό του γραμματισμού εντάσσονται, κοινωνικοί, ιδεολογικοί και κριτικοί στόχοι. Άρα αντιλαμβανόμαστε ότι η χρήση του εγγραμματισμού στοχεύει στο να επιτύχει μία ένωση μεταξύ της κοινωνικής διάστασης της γνώσης με τις κοινωνικές αξίες. Ενέχει έναν κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς αναφέρεται στη κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων για να μπορέσει το άτομο ως κοινωνός να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα.

Ωστόσο ο εγγραμματισμός από το ρήμα γραμματίζω αποτελεί ουσιαστικά, μία αλληλένδετη σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Παραπέμπει δηλαδή στην πνευματική καταξίωση του ατόμου, ως εγγραμμάτου, ο οποίος έχει κατακτήσει, αποκτήσει, καλλιεργήσει και ενστερνιστεί δεξιότητες μάθησης που παρέχονται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη και αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση των κανόνων και των νόμων που έχει θεσμοθετήσει η κοινωνία.

²⁰² Βλ. Κ. Makridis, *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments, Report for the National Book Center of Greece*, Athens 2011, p. 62.

²⁰³ Βλ. Α. Καρακίτσιος, ό.π., σ. 22.

²⁰⁴ Βλ. Cullinan, 2000.

²⁰⁵ Βλ. S.D. Krashen, *The power of reading: insights from the research*, Libraries Unlimited, Englewood 1993, p. 35.

²⁰⁶ Βλ. V. Greaney, *Promoting reading in developing countries. Newark, DE: International Reading Association*, 1996, p. 47-50.

²⁰⁷ Βλ. V. Nell, *The insatiable appetite*, in Cramer E. H., Castle M. (Eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994, p.p. 41-52.

²⁰⁸ Βλ. Α. Καρακίτσιος, ό.π., σ. 21.

Κατά συνέπεια επιτελείται μια ολόπλευρη (πνευματική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική) ανάπτυξη του ατόμου.

Στις επιστήμες της αγωγής ο όρος δείχνει να ταυτίζεται με το «αναγνωστικό κίνητρο», αναφέρεται δηλαδή ως μία εσωτερική ανάγκη του ατόμου να «επιδοθεί» στην ανάγνωση και να κάνει χρήση αυτής, χωρίς την ύπαρξη μιας υποχρεωτικής και καταναγκαστικής δραστηριότητας²⁰⁹.

Επιπροσθέτως σε μικρές ηλικίες φαίνεται να χρησιμοποιείται και ένας διαφορετικός όρος. Ο όρος «βιβλιοφιλία», ο οποίος αναφέρεται στο βιβλίο ως αντικείμενο, καθώς το σχήμα, το μέγεθος και η μορφή του, παρουσιάζουν εξίσου σπουδαίο ρόλο με το περιεχόμενό του²¹⁰. Τέλος κάτι το οποίο φαίνεται να εντείνει ακόμη περισσότερο την εννοιολογική ασάφεια του όρου είναι ότι οι πρακτικές και οι τεχνικές της φιλαναγνωσίας δεν πραγματώνονται και επιτελούνται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στον χώρο της βιβλιοθήκης, της οικογένειας, κ.α., δηλαδή μεταξύ κοινωνικών και διοικητικών θεσμών²¹¹.

²⁰⁹ Βλ. Κ. Μαλαφάντης, *ό.π.*, σ. 107.

²¹⁰ Βλ. Τ. Τσιλιμένη, *Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, στο Α. Κατσίκη- Γκιβάλου, Τζ. Καλογήρου, επιμ. Α. Χαλκιαδάκη, *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008, σ. 95.

²¹¹ Βλ. Ε. Αρτζανίδου κ.ά., *ό.π.*, σ. 20.

4.2 Ιστορική αναδρομή της φιλαναγνωσίας στην Ελλάδα

Η ελληνική παιδική λογοτεχνία προσδιορίζεται από τον Α. Δελώνη σαν ένας χώρος που εντάσσεται «στο συνολικό χώρο της Εθνικής Λογοτεχνίας»²¹². Έτσι λοιπόν προκειμένου, να προσεγγίσουμε τον χώρο όπου ανεπτύχθη η φιλαναγνωσία στην Ελλάδα θα πραγματοποιήσουμε μία σύντομη περιδιάβαση στην εξέλιξη του παιδικού βιβλίου για τις χρονικές περιόδους από τον 19^ο έως τον 21^ο αιώνα.

Α΄ περίοδος	1835 – 1858
Β΄ περίοδος	1858 – 1917
Γ΄ περίοδος	1917 – 1940
Δ΄ περίοδος	1940 – 1974
Ε΄ περίοδος	1974 – σήμερα

Πίν. 1. Χρονικό διάγραμμα της Παιδικής Λογοτεχνίας²¹³

4.2.1 Α΄ Περίοδος 1835 – 1858

Τον 19^ο αιώνα θεσμοθετείται η καθιέρωση επτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης που προβλέπονταν από το διάταγμα της 6ης/18ης Φεβρουαρίου 1834²¹⁴ δημιουργώντας έτσι πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη παιδικού βιβλίου και κατ' επέκταση τη εμφάνιση ενός μεγαλύτερου ποσοτικά αναγνωστικού κοινού.

Η παιδική λογοτεχνία φαίνεται να έχει καθαρά διδακτικό χαρακτήρα υπηρετώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς σκοπούς με κείμενα όπως είναι η μύθοι του Αισώπου και του Ιουλίου Βερν. Ωστόσο βλέπουμε να διαχωρίζεται η παιδική ηλικία και να θεωρείται ότι πλέον υπάρχει μία ξεχωριστή μέριμνα για αυτήν, που τη διαφοροποιεί άμεσα από το περιβάλλον των ενηλίκων. Αυτό φαίνεται και από τους τίτλους των βιβλίων όπου φτιάχνονται με κύριο αποδέκτη το παιδί πχ «Διά τα παιδιά», «Χάριν των παιδιών» κ.α.

Επιπροσθέτως πραγματοποιούνται και οι πρώτες εκδόσεις περιοδικών όπως η «Παιδική Αποθήκη» που εκδόθηκε το (1836) από τον Δ. Πανταζή που σκοπό είχε όπως έλεγε και ο ίδιος στους γονείς και στα παιδιά «επωφελούς διά την αγωγήν των παιδων έργου» αναφέρει πως «Σκοπόν έχοντες, μικροί μου φίλοι, να σας

²¹² Βλ. Α. Δελώνης, *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, εκδ. Ηράκλειτος, Αθήνα 1990, σ. 12.

²¹³ Βλ. Α. Δελώνης, *ό.π.*, σ. 30.

²¹⁴ Βλ. Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002, σ. 37.

διασκεδάζωμεν με ωφέλειαν εις τας ώρας της ευκαιρίας σας... Επιθυμούμεν να γίνετε καλά παιδιά και να μάθετε με την επιμέλειάν σας όσα πράγματα και τώρα θέλουν σας στολίσει και σας κάμει ζηλευμένα, και όταν μεγαλώσητε καλούς ανθρώπους και αγαπητούς φίλους και ωφελίμους»²¹⁵. Από τη διακύρηξη του Δ. Πανταζή διαφαίνεται καθαρά ο διδακτισμός που υπάρχει όπου το παιδί ενστερνίζεται, υιοθετεί και ασπάζεται συγκεκριμένες γνώσεις, δημιουργώντας μία λογοτεχνία που διδάσκει, σχηματίζει και διαμορφώνει το παιδί ηθικά και πνευματικά. Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι εκδόθηκαν μόνο δύο τεύχη του συγκεκριμένου περιοδικού δεν παύει όμως να αποτελεί σταθμό για την ελληνική κοινωνία καθώς αποτελούσε το πρώτο παιδικό περιοδικό.

Παράλληλα η παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα αρχίζει και κάνει τα πρώτα της μικρά βήματα με συγγραφείς τους (Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή, Ηλία Τανταλίδη και Αλέξανδρου Κατακουζηνού) δημιουργώντας όμως ένα λιγιστό υλικό. Έτσι αυτή η μικρή παραγωγή παιδικού βιβλίου οδηγεί στο δανεισμό, στην μετάφραση και στην αποδοχή των ξένων επιδράσεων. Αρχικά παρατηρούμε ότι γίνονται μεταφράσεις που προέρχονται από τη δύση όπως ο «Νέος Ροβινσώνας» του J. K. Campe, αλλά και από άλλους συγγραφείς όπως ο (Ντίκενς, Άντερσεν, και Ντεφόου). Στη συνέχεια όμως υπάρχει μία τάση «αποδόσης» ξένων έργων στα ελληνικά όπου με τις κατάλληλες αλλαγές και τροποποιήσεις ταιριάζουν στην ελληνική κοινωνία. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν ο Αποστόλης ο Θαλασσιός, ελληνική εκδοχή του Ροβινσώνα Κρούσου του Ντιφόε, και *Ο Γεροστάθης* του Λέοντος Μελά, του οποίου υπήρξε «μεταποίηση» από το έργο *Simon de Nantua* του Jussieu.

Η διαδικασία αυτή φανερώνει κάποια εξέλιξη στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας όπου πέρα από τη μετάφραση βλέπουμε να υπάρχει και μία διαδικασία συγγραφής παρόλο που η γνησιότητα και η κεντρική ιδέα δεν είναι πρωτότυπες και ελληνικές εκτός από Το ελληνικό Πάνθεον (1801). Είδαμε ότι κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα έχουμε «αποδόσεις» ή «μεταφράσεις» που ακολουθούν πιστά το πρωτότυπο, γεγονός που αρχίζει να ξεπερνιέται με την ανάληψη εγχειρημάτων όπως τα παραπάνω.

4.2.2 Β΄ Περίοδος 1858-1917

Το τέλος του 19^ο αιώνα σημαδεύεται από πολλές εξελίξεις που διαδραματίζονται στην ελληνική κοινωνία. Αρχικά είναι μία περίοδος που υπάρχει έντονα στο προσκήνιο, η μάχη μεταξύ δημοτικής και καθαρεύουσας με τη πρώτη να κυριαρχεί πλέον. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάσει το σύμβολο του πολιτισμού, δηλαδή τη γλώσσα άρα άμεσα και τη κοινωνία και έμμεσα και το παιδικό βιβλίο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και ο Ψυχάρης με το βιβλίο του *Το ταξίδι μου*, πεζογράφημα γραμμένο σε δημοτική γλώσσα, ωστόσο παρατηρούμε να κυριαρχεί και πάλι το τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό. Είναι

²¹⁵ Βλ. Χ. Σακελλαρίου, *Τα ελληνικά παιδικά περιοδικά και η ιδεολογία τους» Πρακτικά Συμποσίου Το Παιδικό Έντυπο (Θεσσαλονίκη 16-17 Ιανουαρίου 1993)*, εκδ. Δήμου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1993, σ.σ.45-46.

όμως μία περίοδος όπου επιτέλους τα παιδιά κατανοούν με μεγαλύτερη ευκολία τα κείμενα αφού η γλώσσα είναι πιο απλή και κατανοητή²¹⁶. Σε αντίθεση με πριν, όπου η δυσκολία στην ανάγνωση προκαλούσε αποστροφή των παιδιών από το διάβασμα με συνέπεια την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα παιδιά ως τότε δεν κατανοούσαν τα όσα διάβαζαν, με συνέπεια να αποστρέφονται το διάβασμα, που είχε ως αποτέλεσμα την αποτυχία του συστήματος διδασκαλίας²¹⁷.

Ωστόσο γράφονται διηγήματα με έντονο το στοιχείο της ψυχογραφίας και της ηθογραφίας όπως, ο Τρομάρας του Γεώργιου Βιζυηνού όπου, θα δημοσιευθεί στη Διάπλαση των Παίδων το 1884. Ενώ το 1889 Ο Αλέξανδρος Πάλλης θα γράψει την ποιητική συλλογή του *Τραγουδάκια για παιδιά* και αντίστοιχα το 1907 και 1915 τα ποιήματα *Ταμπουράς και κόπανος* και *Κούφια Καρύδια*. Σημαντικός σταθμός θα αποτελέσει *Το Παραμύθι χωρίς όνομα* της Πηνελόπης Δέλτας το 1909. Επιπλέον ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου το 1917 θα γράψει λογοτεχνικό ανάγνωσμα για τους μαθητές της Γ' Δημοτικού *Τα ψηλά βουνά*. Παράλληλα παρατηρείται μείωση των μεταφράσεων των ξένων λογοτεχνών και φαίνεται να τίθεται η ανάγκη για αποδέσμευση από τα ξένα πρότυπα. Ωστόσο είναι σημαντικό να αναφερθούν ενδεικτικά και τα ονόματα από ξένους συγγραφείς που επηρέασαν την ελληνική παιδική λογοτεχνία. Όπως οι Grimm Brothers, η Beatrix Potter, ο Carroll Lewis, ο Hans Christian Andersen.

Ιδιαίτερο ρόλο έπαιξαν και οι νέες εκδόσεις περιοδικών και εφημερίδων ενώ η ίδρυση συλλόγων και βιβλιοθηκών άφησαν και αυτές με τη σειρά τους το στίγμα τους. Ιδρύθηκε ο *Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* το 1869 και ο *Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων* το 1898. Σταθμός βέβαια θα αποτελέσει η έκδοση ενός καινούριου περιοδικού το 1879 με πρωτεργάτες τον Αριστοτέλη Κουρτίδη και τον Γρ. Ξενόπουλου *Η Διάπλαση των Παίδων*, που κυκλοφόρησε 78 ολόκληρα χρόνια και είχε τεράστια επιτυχία σε σχέση με τα άλλα περιοδικά²¹⁸. Το περιοδικό φιλοξενούσε στις στήλες του ποιήματα, διηγήματα και πεζογραφήματα τόσο ελλήνων όσο και ξένων συγγραφέων, επίσης διατηρούσε αλληλογραφία με τα παιδιά ενώ περιελάμβανε «πνευματικά ασκήσεις», αναγνώσματα για μικρά παιδιά, θεατρικά, διάφορες ανακοινώσεις και κείμενα που αντιστοιχούσαν σε εθνικές γιορτές τονίζοντας παράλληλα και το εθνικό φρόνημα.

Το συγκεκριμένο περιοδικό τόνιζε τη σημασία της ψυχαγωγίας και έψαχνε το κατάλληλο ύφος που θα ταίριαζε στην παιδική ηλικία ενώ φρόντιζε να υπάρχει ένας διαρκής διάλογος με τους αναγνώστες²¹⁹. Ακόμη εκδίδονται το *Παιδικόν περιοδικόν* το 1889, *Η εφημερίς των παιδων* το 1868 κ.α. Όσον αφορά την εικονογράφηση

²¹⁶ Βλ. Κ. Ντελόπουλος, *Τα Παιδικά Αναγνώσματα Των Παππών μας*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008, σ. 63.

²¹⁷ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π., σ. 78.

²¹⁸ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, *Ελληνικός Νεανικός τύπος (1915-1936)*, Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Επετηρίδα του Ελληνικού Τύπου, εκδ. Γενική Γραμματεία Τύπου και Πληροφοριών, Αθήνα 1986, σ. 47.

²¹⁹ Βλ. Β. Πάτσιου, *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922). Το πρότυπο και η συγκρότησή του*, Ιστορικό Αρχείο ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1987, σ.σ. 30-32.

συνεχίζει να υπάρχει στα παιδικά περιοδικά και βιβλία τις περισσότερες φορές ασπρόμαυρη. Έτσι τα βιβλία γίνονται αυτομάτως πιο «ελκυστικά» για τις μικρές ηλικίες και τους βοηθούν να κατανοήσουν το κείμενο όχι μόνο μέσω του γραπτού λόγου αλλά και μέσω του οπτικού θα υποστηρίξαμε ότι «τα παιδιά πληροφορούνται μάλλον από τας εικόνας των πραγμάτων»²²⁰. Στις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα, οι εικόνες εμφανίζονται συχνότερα και πιο έντονα κάνοντας τα βιβλία «πιο ελκυστικά και χαρούμενα» για το παιδικό κοινό. Τα παιδιά βλέπουν πλέον τους ήρωες και δεν είναι απαραίτητο να τους πλάθουν μόνο στη φαντασία τους.

4.2.3 Γ΄ Περίοδος 1917- 1940

Η Γ΄ περίοδος αποτελεί μία περίεργη εποχή, αφού χαρακτηρίζεται από διάφορα γεγονότα όπως ο μεσοπόλεμος, η εισαγωγή χιλιάδων προσφύγων λόγω της επικράτησης των τούρκων στη Μικρά Ασία, η δικτατορία του Μεταξά κ.α. Ωστόσο προκύπτει μία πρώτη άνθιση της παιδικής λογοτεχνίας ενώ πλέον επικρατεί η δημοτική γλώσσα σχεδόν σε όλα τα παιδικά αναγνώσματα.

Επιπροσθέτως τα θέματα φαίνεται να χαρακτηρίζονται και πάλι από ένα εθνικό-θρησκευτικό φρόνημα που όμως λόγω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 δείχνει να εξασθενεί. Επιπλέον αξιόλογες και αξιέπαινες είναι οι προσπάθειες από πολλούς συγγραφείς. Η Καρθαίου λόγω της επαφής της με την ευρωπαϊκή λογοτεχνία χτίζει τα θεμέλια για απελευθέρωση του παιδιού απ΄τον καθωσπρεπισμό.

Παράλληλα η ποιητική συλλογή του Ζαχαρία Παπαντωνίου *Τα Χελιδόνια* (1920, 1931) θα αποτελέσουν σύμφωνα με τον Χ. Σακελαρίου «*τούτα τα χελιδόνια έφερναν με το χαρούμενο, απλό, αρμονικό κελάηδημά τους, ένα ελπιδοφόρο μήνυμα στη νεοελληνική παιδική Λογοτεχνία, που την ανέβαζαν σε αξιοζήλευτη ωριμότητα. Αποτελούσαν το μέτρο αξιολόγησης για κάθε μεταγενέστερη απόπειρα στον τομέα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Υπήρξαν η ευτυχής ώρα στην Παιδική Λογοτεχνία*»²²¹.

Επίσης αναδεικνύονται γυναίκες συγγραφείς όπως, Α. Μεταξά, η Πηνελόπη Μαξίμου, η Γαλάτεια Καζαντζάκη, η Ευφροσύνη Λόντου – Δημητρακοπούλου, η Αντιγόνη Μεταξά, Ε. Αλεξίου *Ο Χοντρούλης και η Πηδηχτή*(1939), Σ. Μαυροειδή-Παπαδάκη κ.ά. Τέλος συνεχίζεται η συγγραφή σημαντικών έργων, ποιημάτων, διηγημάτων και θεατρικών από τους Ζ. Παπαντωνίου, Στ. Σπεράντζα, Κ. Παλαμά, Αλ. Πάλλη, Γρ. Ξενόπουλο, Γ. Βιζυηνό κ.α. Παρατηρούμε να γεννάται ένα κλίμα ανανέωσης και αποδέσμευσης από το τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια και να εισέρχονται νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις.

²²⁰ Βλ. Κ. Ντελόπουλος, *Η βιβλιοθήκη στο σχολείο. Στο Βιβλιαγάπη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989, σ. 148.

²²¹ Βλ. Χ. Σακελλαρίου, *Ιστορία της Παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1982, σ. 50.

4.2.4 Δ' Περίοδος 1940-1974

Ως σκοτεινή και ζοφερή περιγράφεται αυτή η περίοδος, που αντιμετωπίζει τη συμμετοχή της Ελλάδας στον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, τον εμφύλιο σπαραγμό, την εγκατάσταση της στρατιωτικής δικτατορίας των Συνταγματαρχών το 1967 και την πτώση της το 1974. Όλα αυτά τα συνταρακτικά γεγονότα θα την αδύνατον να μην περάσουν στην συνείδηση των συγγραφέων και να την αποτυπώσουν στα συγγραφικά τους έργα. Άλλωστε πέρα από τις συνέπειες που άφησαν οι δύο πόλεμοι, νέες κοινωνικές εξελίξεις έρχονται στο προσκήνιο όπως η εγκατάλειψη της υπαίθρου και εγκατάστασης μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων στα αστικά κέντρα(αστυφιλία), εκβιομηχάνιση, επιδράσεις από το εξωτερικό (Αμερικάνικος τρόπος ζωής) κ.α.

Η ίδρυση δύο σωματείων θα αποτελέσει σημαντικό διάυλο για τη διάδοση του ελληνικού παιδικού βιβλίου και θα οδηγήσουν στην αυτονόμηση της παιδικής λογοτεχνίας:

- Η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (1958)
- Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (1969).

Τα δύο αυτά σωματεία είχαν τρεις βασικούς σκοπούς όπως: τη βελτίωση της ποιότητας των βιβλίων, τη αύξηση των ελληνικών εκδόσεων και τη προώθηση «καλών» παιδικών βιβλίων.

4.2.5 Ε' Περίοδος 1974 – σήμερα

Είναι η περίοδος που αντικατοπτρίζει τα ιστορικά αλλά και πολιτικά γεγονότα με πιο πρόσφατο, το Πολυτεχνείο και τη πτώση της δικτατορίας. Είναι βέβαιο πως όλα αυτά θα μείνουν ανεξίτηλα στην μνήμη της ελληνικής κοινωνίας και θα επηρεάσουν ενίοτε και τις συνειδήσεις των συγγραφέων. Ωστόσο βλέπουμε να αναδεικνύονται διαφορετικά κοινωνικά θέματα όπως (η Ειρήνη, το Οικολογικό, τα ναρκωτικά, το διαζύγιο κ.α.).

Είναι αλήθεια ότι παρατηρείται μία άνθηση γύρω από το παιδικό βιβλίο, Κατά τα τέλη της δεκαετίας το 1970 και της αρχής της δεκαετίας του 1980, παρατηρείται μία «εντυπωσιακή» και «εκρηκτική»²²² εξέλιξη στην παιδική λογοτεχνία όπου λαμβάνουν χώρα καινοτόμες δράσεις και εκδηλώσεις. Ο Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου(Ε.ΚΕ.ΒΙ.)διοργανώνει διεθνή συνέδρια και απονέμει βραβεία έχοντας συνοδοιπόρο της, την Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά όπου σύμφωνα με τον

²²² Βλ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, ό.π., σ. 57.

Αντώνη Δελώνη «Από το 1958, που άρχισε τους λογοτεχνικούς διαγωνισμούς της και ως σήμερα, έχει επιδείξει μια ευρωστία δράσης και έχει προσδώσει ένα κύρος στην *Ελλ. Παιδ. Λογοτεχνία*»²²³. Επιπλέον μία σημαντική κατάκτηση της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας είναι ότι «μπαίνει» ως αυτόνομο μάθημα στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αλλά και στα τότε νεοϊδρυθέντα Πανεπιστήμια²²⁴.

Τη συμβολή τους θα δώσουν η έκδοση εξειδικευμένων για την Παιδική Λογοτεχνία Περιοδικών, όπως η *Επιθεώρηση Λογοτεχνίας*, *Λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο*, το *Αερόστατο* και οι *Διαδρομές* κ.α. Αναφορικά με την έκδοση του περιοδικού *Διαδρομές* είναι πολύ σημαντικό να κάνουμε ένα σύντομο σχολιασμό του συγκεκριμένου περιοδικού διότι αντιμετώπισε τη παιδική λογοτεχνία σφαιρικά χωρίς να εστιάσουν σε συγκεκριμένες θεματικές (πχ συγγραφείς, θέματα που απαρτίζονταν στο παιδικό βιβλίο κ.α.). Ήταν αρμόδιο²²⁵ για: να παρατηρεί το παιδικό βιβλίο από την οπτική των γονέων, να ενημερώνει τους (φοιτητές, συγγραφείς και δασκάλους) για τις νέες κυκλοφορίες, να προωθεί την έρευνα και τη μελέτη, να εγκωμιάζει τα διάφορα άρθρα, να διαθέτει υλικό για τη Διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας στις Πανεπιστημιακές σχολές, να αποτελεί γέφυρα μεταξύ ελληνικού και «ξένου» παιδικού βιβλίου, να μην δημιουργεί διακρίσεις.

Συγχρόνως η δημιουργία πρώτων δημόσιων και δημοτικών βιβλιοθηκών στάθηκε αρωγός στην διάδοση του παιδικού βιβλίου, δίνοντας έτσι, την ευκαιρία για μια πιο ενεργή σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του βιβλίου. Επιπλέον θα έλεγε κανείς ότι η ύπαρξη μεταπτυχιακών σπουδών με γνωστικό αντικείμενο τη παιδική λογοτεχνία μέσω της χορήγησης υποτροφιών του Ι.Κ.Υ επηρέασε αναμφίβολα το παιδικό βιβλίο και τη συγγραφή του, απαιτούσε πλέον επιστημονική κατάρτιση.

4.3 Ο ρόλος του Ε.ΚΕ.ΒΙ στη προώθηση και ενίσχυση της φιλαναγνωσίας

Το 1994 μέσω του Υπουργείου Πολιτισμού έγινε χαρακτηριστικά η πρώτη ουσιαστική παρέμβαση της Πολιτείας για την ενίσχυση του βιβλίου ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε μία κοινή εθνική πολιτική²²⁶ για το βιβλίο μέσω της σύστασης ομάδας εργασίας εκ της οποίας προέκυψε λίγο αργότερα η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ). Το ίδιο έτος οργανώθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού εβδομάδα εκδηλώσεων με τίτλο «Μ' ένα βιβλίο πετάω» (17-24/4/1994), και την επόμενη χρονιά με τίτλο «Πάμε με το βιβλίο» (7-14/5/1995)²²⁷. Αναμφίλεκτα ο σκοπός των εκδηλώσεων αυτών ήταν η προώθηση του παιδικού βιβλίου και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

²²³ Βλ. Α. Δελώνης, ό.π., σ. 21.

²²⁴ Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Η Ασπίδα του Περσέα. Σκέψεις για τη λογοτεχνία*, εκδ. Ήβη, Βόλος 2017, σ. 13.

²²⁵ Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, ό.π., σ.σ. 21-23.

²²⁶ Βλ. Μ. Ζορμπά, *Κρατική Πολιτική Για Το Βιβλίο*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1995, σ.σ. 118-156.

²²⁷ Στο πλαίσιο αυτών των εκδηλώσεων, το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών μοίρασε βιβλιογραφικό οδηγό με παιδικά βιβλία για χρήση από τους εκπαιδευτικούς και το ευρύ κοινό. Το έντυπο εκτός από τα λογοτεχνικά βιβλία περιελάμβανε και μελέτες για την ελληνική παιδική λογοτεχνία.

Η ίδρυση του Ε.ΚΕ.ΒΙ. αποδείχτηκε «σωτήρια» για τη διάδοση και τη παραγωγή παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1994 η παραγωγή παιδικού βιβλίου είχε ξεπεράσει το όριο των 500 νέων τίτλων. Το Ε.ΚΕ.ΒΙ. αργότερα προχώρησε στην υλοποίηση φιλαναγνωστικών καινοτόμων δράσεων. Τα κυριότερα προγράμματα ήταν η «Γαλάζια Γραμμή» και η «Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης». Η πρώτη απευθυνόταν σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού όπου παιδιά από διάφορες περιοχές μπορούσαν να πάρουν τηλέφωνο και να ακούσουν ένα μικρό διάρκειας ελληνικό και όχι μόνο, παραμύθι από τη Μάνια Τεχριτζόγλου σε συνεργασία με τους Γιάννης Παπαδάτος και Δημήτρη Πολίτη. Όσον αφορά τη δεύτερη δράση, για τους μαθητές (Γ' - ΣΤ') Δημοτικού είχε ως σκοπό, την ενίσχυση σχέσης μαθητή με το βιβλίο, καθώς θεωρούσε ότι η συστηματική ανάγνωση θα «γεννούσε» αναγνώστες με κριτική σκέψη. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ονόματα συγγραφέων που βοήθησαν στην υλοποίηση του προγράμματος όπως: η Βενετία Αποστολίδου, Έλκα Ζημαρίτου, Μάνος Κοντολέων, Κατερίνα Λάππα, Μαρίζα Ντεκάστρο, Γιάννης Παπαδάτος και Ειρήνη Ψαρρά.

Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι το Ε.ΚΕ.ΒΙ. το 2006 οργάνωσε την καμπάνια για τη δημιουργία Λεσχών Ανάγνωσης όπου περιλάμβανε ομάδες αναγνωστών σε σχολεία και βιβλιοθήκες. Ενώ το 2008 οργανώθηκαν στην Αθήνα «Εκθέσεις Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου» όπου παρουσιάζονταν συνολικά η βιβλιοπαραγωγή που απευθύνονταν σε παιδιά όλων των ηλικιών, ενώ παράλληλα λάμβαναν χώρα και άλλου είδους δρώμενα. Οι προσπάθειες του Ε.ΚΕ.ΒΙ. για την προώθηση της φιλαναγνωσίας συνεχίστηκαν και το 2011 με την ίδρυση του ηλεκτρονικού δικτύου με την ονομασία «Μικρός Αναγνώστης»²²⁸ για παιδιά και εφήβους. Το περιεχόμενο περιλάμβανε μηχανή αναζήτησης για βιβλία, νέες κυκλοφορίες, εκδηλώσεις, αφηγήσεις ιστοριών κ.α.

Ωστόσο οι δράσεις του Ε.ΚΕ.ΒΙ δεν περιορίζονταν μόνο στην μαθητική κοινότητα αλλά και στην εκπαιδευτική. Συγκεκριμένα στις δράσεις αυτές περιλαμβάνονταν σεμινάρια για εκπαιδευτικούς που είχαν ως στόχο τη μερική κατάρτιση για θέματα που αφορούσαν το βιβλίο και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Χαρακτηριστικά υλοποιήθηκαν τέσσερα εκπαιδευτικά προγράμματα:

- Το πρόγραμμα «Συγγραφείς και εικονογράφοι στα σχολεία», το οποίο ξεκίνησε να υλοποιείται το 2004 σε συνεργασία με την Εταιρεία Συγγραφέων, τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, την Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά και την Καλλιτεχνική Εταιρεία Εικονογράφησης «Ο Αίσωπος» διοργάνωναν επισκέψεις σε σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Το πρόγραμμα «Κινητές εκθέσεις» περιελάμβανε πληροφορίες και στοιχεία για τη ζωή και το έργο σημαντικών Ελλήνων Λογοτεχνών όπως: Μ. Καραγάτση, Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Γρηγόριου Ξενόπουλου, Αγγελου

²²⁸ Βλ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, (2021, Μάρτιος 16), Ο Μικρός Αναγνώστης, Ανάκτηση από: http://www.mikrosanagnostis.gr/istoria_list.asp

Σικελιανού, Νίκου Καζαντζάκη, Ανδρέα Εμπειρικού, Νίκου Εγγονόπουλου, Γιάννη Ρίτσου και Οδυσσέα Ελύτη.

- Το πρόγραμμα «Βιβλιοπαιχνίδια» ξεκίνησε το 2005 όπου διεξάγονταν εργαστήρια που είχαν ως σκοπό τη γνωριμία του παιδιού με τους συντελεστές που είναι υπεύθυνοι για τη παραγωγή ενός βιβλίου.
- Το πρόγραμμα «Καινοτόμες δράσεις για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας των μαθητών» (2011-2014) σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας στα 961 ολοήμερα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.)²²⁹.

4.4. Καινοτόμες δράσεις της φιλιαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η λογοτεχνία σύμφωνα με το ΑΠΣ 2002 (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και το ΔΕΠΠΣ 2002 (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα της Γλώσσας και προσφέρεται από σχολικό εγχειρίδιο το *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων*²³⁰. Παράλληλα η λογοτεχνία αποτελεί αρωγό για το μάθημα της Γλώσσας δημιουργώντας αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια²³¹. Με άλλα λόγια η λογοτεχνία έχει ως απώτερο στόχο να ενεργοποιήσει την αναγνωστική διάθεση και να καταδείξει τη μοναδικότητα της λογοτεχνικής εμπειρίας, να υπάρχει δηλαδή μία ελευθερία ως προς την επιλογή των τρόπων με τους οποίους θα χειριστούν οι μαθητές τα λογοτεχνικά τους κείμενα²³². Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2011 εκπονήθηκε από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο προσεγγίζει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ως «ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο» και ως «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό»²³³. Καταλήγουμε στο ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών δεν αντιμετωπίζει τη λογοτεχνία ως άλλο ένα μάθημα που θα ανταποκρίνεται μόνο στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος αλλά θα προσφέρει εφόδια για την «κατανόηση του κόσμου και τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας»²³⁴.

Η φιλιαναγνωσία προωθείται από ποικίλες δραστηριότητες, διεπιστημονικές, που αναφέρονται στη Διδακτική Μεθοδολογία ενώ παράλληλα «συνεργάζεται» και με άλλες τέχνες όπως μουσική, θέατρο κ.α. Όσον αφορά τα εγχειρίδια, Τα Ανθολόγια αυτά αποτελούνται από ένα για κάθε δύο τάξεις «Το δελφίνι» για τις τάξεις Α' – Β', «Στο σκολείο του κόσμου» για τις τάξεις Γ' - Δ', «Με λογισμό και μ' όνειρο» για τις τάξεις Ε' – ΣΤ'.

²²⁹ Βλ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., ό.π., σ.σ. 25-26.

²³⁰ Βλ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., ό.π., σ. 15.

²³¹ Βλ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., ό.π., σ. 38.

²³² Βλ. Δ. Πολίτης, *Προλογικό σημείωμα*, στο Δ. Πολίτης, (επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2008, σ. 9.

²³³ Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία...*, ό.π., σ. 21.

²³⁴ Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία...*, ό.π., σ. 21.

Τη σχολική χρονιά 2011-2012 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού θα εφαρμόσει σε 99 από τα 961 σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π) ένα νέο Πρόγραμμα. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών, η συνειδητοποίηση και κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας, η ανασύσταση της τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η προώθηση της φιλιαναγνωσίας, η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η εξοικείωση των μαθητών με διάφορα λογοτεχνικά είδη»²³⁵.

Επιπλέον το νέο Πρόγραμμα Σπουδών περιελάμβανε «Οδηγό για τον εκπαιδευτικό» προτείνοντας συγκεκριμένα βιβλία, και διένειμε και κάποια σχέδια διδασκαλίας. Τέλος το πρόγραμμα αξιοποιούσε τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), προκαλώντας έτσι το ανάλογο ενδιαφέρον, σε μία εποχή όπου η τεχνολογία αποτελεί ένα «οικείο» περιβάλλον για τα παιδιά.

4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Κάθε παιδί αναπτύσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον το οποίο επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού ενώ παράλληλα, συμβάλλει στην δημιουργία στάσεων και συμπεριφορών. Με άλλα λόγια η κοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μπορούν να καλλιεργήσουν μία καλή σχέση ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο, όπως²³⁶:

- η οικογένεια και η σχέση των μελών της με τα βιβλία, καθώς είναι προφανές ότι το παιδί διαμορφώνει ήδη μία επαφή και σχέση με το βιβλίο πριν το σχολείο
- η προσχολική εκπαίδευση
- το σχολείο μέσω των σχολικών βιβλιοθηκών και των σχολικών βιβλίων
- το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (φίλοι και συνομήλικοι)
- το κράτος και οι παροχές του, με τις επιδοτήσεις, τις δημόσιες δανειστικές βιβλιοθήκες, την προώθηση εκθέσεων βιβλίου, τα υλικά και ηθικά κίνητρα, τη δημιουργία δημόσιων φορέων για την προαγωγή του βιβλίου
- τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η διαφήμιση, οι εφημερίδες και τα περιοδικά
- οι εκδοτικοί οίκοι και τα βιβλιοπωλεία
- λογοτεχνικές ημερίδες, εκθέσεις λογοτεχνικών βιβλίων και οι ετήσιες εορταστικές εκδηλώσεις για το παιδικό βιβλίο

²³⁵ Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία...*, ό.π., σ. 3.

²³⁶ Βλ. Ν. Χριστοδούλου – Γκλιάου, *Φιλιαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 2007, σ. 171.

4.5.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Η εκμάθηση δεξιοτήτων αποτελεί μία διαρκή, συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Η οικογένεια αποτελεί για το παιδί τον πρώτο φορέα μιας «άτυπης» εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα από τη γέννηση του βρέφους μέχρι και την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν παρουσιάζεται, ως καθοριστικός παράγοντας για την επαφή, την γνωριμία και την ενασχόληση του παιδιού με το βιβλίο. Μάλιστα την ίδια άποψη συμμερίζονται ερευνητές και μελετητές. Ειδικότερα ο Παπαδάτος υποστηρίζει πως ο γονέας διαμορφώνει καθημερινά παιδαγωγική συνείδηση και πρωτογενές πρότυπο στο παιδί του²³⁷, ενώ παράλληλα ο Δελώνης τονίζει, «ο δρόμος που μας οδηγεί στο βιβλίο και στην φιλιαναγνωσία ξεκινάει από την οικογένεια»²³⁸. Οι γονείς είναι οι πρώτοι άνθρωποι που θα πρέπει να εξυμνήσουν το βιβλίο και το διάβασμα στον μικρό αναγνώστη. Άλλωστε γνωρίζουμε ότι τα ισχυρά πρότυπα μίμησης που διαμορφώνουν καλές και κακές συνήθειες για το παιδί είναι η οικογένεια²³⁹.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως πολύ σημαντικό ρόλο στην εδραίωση της φιλιαναγνωσίας κρίνεται η επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας όπως: ο διάλογος και τρόποι διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου²⁴⁰. Ωστόσο αξίζει να ειπωθεί ότι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελούν ανασταλτικοί και περιοριστικοί παράγοντες ως προς το έργο της. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο τόπος διαμονής, η κοινωνικοοικονομική προέλευση αλλά και η επίδοση του παιδιού στο σχολείο έχει επιπτώσεις στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας²⁴¹.

Απεναντίας ο Δ. Πολίτης θεωρεί ότι η οικογένεια είναι ικανή να φέρει σε επαφή το παιδί με το βιβλίο. Μολονότι την ύπαρξη πάλι κάποιων ερευνών που έχουν δείξει ότι τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαμορφώνουν θετική στάση έναντι του βιβλίου μέσα από φιλιαναγνωστικές πρακτικές σε πιο μικρές ηλικίες σε σχέση με τα παιδιά από «λαϊκά» και κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αναφορικά με τον τόπο διαμονής, παρατηρείται, μείωση των αναγνωστών από τις αστικές προς τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές, καθώς, η ύπαρξη βιβλιοπωλείων, η ορθή, η διαρκή και η συνεχή λειτουργία τόσο των δημοτικών όσο και των σχολικών βιβλιοθηκών που συνοδεύονται από δράσεις όπως εκθέσεις κ.α. προωθούν σημαντικά το βιβλίο²⁴².

²³⁷ Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, ό.π., σ. 39.

²³⁸ Βλ. Α. Δελώνης, ό.π., σ. 56.

²³⁹ Βλ. Α. Δελώνης, ό.π., σ. 57.

²⁴⁰ Βλ. Α. Φραγκιαδάκη, Διπλωματική Εργασία, *Φιλιαναγνωσία και οικογένεια*, εκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 22.

²⁴¹ Βλ. Ε. Μαραγκουδάκη, *Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλιαναγνωσία*, στο *Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 46.

²⁴² Βλ. Ε. Μαραγκουδάκη, ό.π., σ.σ. 46-48.

Παρά τα αποτελέσματα που είδαμε παραπάνω, ακόμη και αν οι γονείς δεν είναι καταρτισμένοι με τις κατάλληλες γνώσεις για να επιλέξουν ένα «καλό» βιβλίο που θα ανταποκρίνεται στις επιμέρους ανάγκες του κάθε παιδιού, οι εκδοτικοί οίκοι και η σύγχρονη βιβλιοπαραγωγή έχει κάνει κάποια βήματα στη διαμόρφωση και προδιαγραφή ενός βοηθητικού πλαισίου ως προς την επιλογή για την αξιόλογη αγορά ενός βιβλίου που σίγουρα θα εμπνέει και θα ενδυναμώνει τη σχέση παιδιού με τον νεοελληνικό λόγο.

Η βρεφική και νηπιακή ηλικία δεν θα πρέπει να θεωρείται αμελητέα, καθώς το βρέφος μπορεί να μην καταλαβαίνει το περιεχόμενο των λέξεων, αλλά νιώθει τους ήχους από την, οικογένειά, όπου του προσφέρει ασφάλεια, φροντίδα και προστασία²⁴³. Ήδη από τα πρώτα χρόνια παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και λογοθεραπευτές τονίζουν τη σημασία που έχει ο προφορικός λόγος. Είναι μια περίοδος όπου εξασκείται η ακοή του παιδιού από τη διαρκή και συνεχόμενη χρήση της γλώσσας. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο πρώτος δάσκαλος θα είναι η μητέρα του βρέφους που μέσα από τα διάφορα: νανουρίσματα, τραγουδάκια, παραμύθια, ιστορίες και γλυκόλογα πετυχαίνει να εντυπώσει τα διάφορα φωνήματα στην ακουστικό πεδίο του παιδιού²⁴⁴. Επιπλέον μέσω της εξάσκησης δημιουργείται ένας ακροατής και εν δυνάμει αναγνώστης, που ασυνείδητα αποκτά οικειότητα με τις διάφορες λέξεις, μαθαίνει και αντιλαμβάνεται τους ήχους διαμορφώνοντας την σημασιολογική χρήση της γλώσσας.

Εστιάζοντας στο οικογενειακό περιβάλλον πρέπει να αναφερθεί κανείς στις πρακτικές και τεχνικές που θα σχεδιάσει και θα εφαρμόσει η οικογένεια²⁴⁵. Οι δραστηριότητες οφείλουν να έχουν φαντασία, ευρηματικότητα και δημιουργικότητα. Αρχικά ο γονέας πρέπει να επικεντρωθεί στην συνανάγνωση²⁴⁶, δηλαδή την άμεση συμμετοχή του «ώριμου» αναγνώστη με τον μη επαρκή, άπειρο αναγνώστη που θα βοηθήσει όχι μόνο στην ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας αλλά και στη δημιουργία ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών που απαρτίζουν την οικογένεια. Οι γονείς είναι θέση να διαβάσουν παραμύθια, μικρές ιστορίες, μύθους του Αισώπου που εμπεριέχουν μέσα τους, μικρές δόσεις διδασκασμού. Επίσης μέσα από στιγμές χαλάρωσης μπορεί να εφαρμόσει παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως: το παιδί σε ρόλο αφηγητή, αλλαγή της ιστορίας, διαφορετικό τέλος, θεατρική παράσταση (μεταμφίεση και αναπαράσταση της ιστορίας που μόλις διαβάστηκε).

Άρα λοιπόν αντιλαμβανόμαστε πως το κοινό διάβασμα έχει διττό ρόλο, με την έννοια ότι τα παιδιά οφείλουν να «αφήνονται» στην ανάγνωση από τον ενήλικα ενώ παράλληλα συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της αφήγησης, για να μην γίνονται αποκλειστικά παθητικοί ακροατές της ιστορίας²⁴⁷. Το βιβλίο εμπλέκεται όχι μόνο

²⁴³ Βλ. Κ. Κουλουμπή – Παπετροπούλου, *Η Τέχνη της Αφήγησης*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1997, σ. 58.

²⁴⁴ Δελώνης, 1990.

²⁴⁵ Βλ. Α. Κατσίκη- Γκίβαλου, κ.ά. *Καλλιεργώντας τη Φιλιαναγνωσία, Πραγματικότητες και Προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2013, σ.σ. 263-266.

²⁴⁶ Βλ. Α. Κατσίκη- Γκίβαλου, κ.ά. *ό.π.*, σ. 244.

²⁴⁷ Βλ. Α. Γιαννικοπούλου, *ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ, ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2000, σ. 238.

στην γλωσσική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην κοινωνικοσυναισθηματική. Ερευνητές συσχετίζουν την επαφή του παιδιού με το βιβλίο, με την επικειμένη ανάπτυξή του, δημιουργώντας έτσι μια έντονη και επιτακτική ανάγκη για καθημερινή έκθεση και εντριβή στο δίπολο παιδί-βιβλίο. Όμως «το είδος, η διάρκεια και η ποιότητα αυτής της σχέσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματα του παιδιού στην περίοδο που διδάσκεται ανάγνωση και γραφή διαδικασίες που για το φυσιολογικό παιδί αρχίζουν και ολοκληρώνονται στα πρώτα σχολικά χρόνια»²⁴⁸.

Επιπλέον καλό είναι οι γονείς να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που θα αποπνέει αναγνωστική κουλτούρα, με σκοπό τα παιδιά να αποκτήσουν οικεία και γνώριμη σχέση με τις λέξεις και τα βιβλία. Βιβλία, περιοδικά, αφίσες από εκθέσεις βιβλίων, εκδηλώσεις με αφορμή τη λογοτεχνία, εγκυκλοπαίδειες, εφημερίδες, εικόνες από σημαντικούς λογοτέχνες τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού δημιουργούν τη κατάλληλη ατμόσφαιρα και εκπέμπουν σήματα λογοτεχνίας που γίνονται ερεθίσματα και εναύσματα για την ενασχόληση του παιδιού με την λογοτεχνία. Αξιοσημείωτη είναι και η δημιουργία παιδικής βιβλιοθήκης που θα ήταν καλό να υπάρχει στο σπίτι. Η βιβλιοθήκη μπορεί να περιέχει τραγούδια, ποιήματα, κλασικά βιβλία της ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας, παραμύθια, μικρές ιστορίες κ.α.

Καταλήγοντας μπορούμε να συνοψίσουμε και να επισημάνουμε πόσο σημαντική και καθοριστική κρίνεται η εμπλοκή του γονέα στην ενίσχυση, ανάπτυξη και καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Η οικογένεια μεσολαβεί στο να αποτελεί το βιβλίο μία καθημερινότητα του παιδιού που την έχει ανάγκη για να μορφωθεί, διδαχτεί αλλά κυρίως για να ψυχαγωγηθεί, να διασκεδάσει, να επικοινωνήσει με τη τέχνη, να «περιπλανηθεί» έμμεσα σε άλλους πολιτισμούς, να ενστερνιστεί συμπεριφορές, να υιοθετήσει χαρακτήρες, να ασπαστεί τη διαφορετικότητα και να ανελιχθεί πνευματικά. Με αποτέλεσμα να συμπεράνει τα δικές του απόψεις μέσα από το φαντασιακό κόσμο των βιβλίων και τον δικό του, τον πραγματικό. Οι γονείς πρέπει να εντάξουν το βιβλίο στην ζωή και στο πρόγραμμά των παιδιών τους, λεκτικά και πρακτικά. Αυτό σημαίνει ότι ο ενήλικας θα πρέπει να κάνει πράξη τα όσα κηρύττει άλλωστε «Αν δε δει το γονιό να διαβάζει με ευχαρίστηση πώς να πειστεί να διαβάσει και το ίδιο το παιδί;».

4.5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Στη παραπάνω ενότητα αναφερθήκαμε στο πόσο σημαντικός κρίνεται ο παράγοντας οικογένεια για την επαφή του παιδιού με το βιβλίο. Ωστόσο αν οι γονείς δεν μπορούν να καλλιεργήσουν αναγνωστική κουλτούρα στο παιδί για τους λόγους που αναφερθήκαμε παραπάνω, δεν πρέπει να αποθαρρύνονται, καθώς τον ρόλο αυτό θα αναλάβει να το εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός.

²⁴⁸ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π., σ.σ. 23-24.

Θα λέγαμε ότι ο δάσκαλος λειτουργεί ως «γέφυρα» που φέρνει κοντά τον μικρό αναγνώστη με τη λογοτεχνία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν πρότυπα ανάγνωσης²⁴⁹. Χαρακτηριστικά ο Trelease αναφέρει «Είναι σχεδόν αδύνατο να κολλήσεις μια ίωση από κάποιον που δεν έχει. Είναι το ίδιο αδύνατο για ένα παιδί να «κολλήσει» τον ιό της φιλιαναγνωσίας από ένα δάσκαλο που δεν τον έχει»²⁵⁰ ενώ παράλληλα στην ίδια κατευθυντήρια γραμμή κινείται και Α. Powell-Brown, «Αν δεν σου αρέσει η ανάγνωση, προσποιήσου μέχρι να το πετύχεις. Δεν μπορείς να είσαι καλός δάσκαλος λογοτεχνίας, αν δεν σου αρέσει η ανάγνωση»²⁵¹. Ο εκπαιδευτικός όπως και η οικογένεια πρέπει να αποτελούν φιλιαναγνωστικά πρότυπα καθώς επηρεάζουν άμεσα το παιδί στην διαμόρφωση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του.

Είναι αδιανόητο ο εκπαιδευτικός να προτείνει βιβλία χωρίς να λαμβάνει υπόψη του δύο παραμέτρους: α) τη θεωρία της λογοτεχνίας και β) τον ψυχικό κόσμο του παιδιού²⁵², και τα δύο προϋποθέτουν αγάπη για το βιβλίο και το παιδί. Ασφαλώς η στάση που έχει ένας εκπαιδευτικός ως προς την ανάγνωση είναι αυτονόητο ότι επηρεάζει μέσω της διδασκαλίας του, είτε θετικά είτε αρνητικά τους μαθητές-αναγνώστες. Ο Braithwaite²⁵³, μέσα από τις έρευνες του καταλήγει στην εξής διαπίστωση: «Προφανώς έχει σημασία το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι μία πολύπλοκη και απαιτητική εργασία σε επίπεδο γνώσεων και συμπεριφορών με αποτέλεσμα αυτές οι απόψεις να επηρεάζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και σε κάποιο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών»²⁵⁴. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί ότι το επάγγελμά του βρίθεται από γνώσεις που εμπίπτουν πέρα από τα όρια της παιδαγωγικής επιστήμης.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες²⁵⁵ στο Ηνωμένο Βασίλειο (United Kingdom Literacy Association) τα αποτελέσματα είναι διαφορούμενα, με την έννοια ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο παρουσιάζονται ως ανεπαρκείς στην επιλογή παιδικών βιβλίων. Διαθέτουν στο αναγνωστικό τους κοινό ένα περιορισμένο κατάλογο της παιδικής λογοτεχνίας, ενώ συγχρόνως προμηθεύουν τα δικά τους αγαπημένα βιβλία που έχουν χαραχτεί στην παιδική τους μνήμη. Παράλληλα όμως σε προσωπικό επίπεδο παρουσιάζονται ως φιλιαναγνώστες κάτι το οποίο ίσως και να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο ως προς την εκμάθηση γνώσεων που αφορούν την παιδική λογοτεχνία ενώ η πολιτεία δεν παρέχει τη κατάλληλη επιμόρφωση. Αποτελεί συχνό φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να

²⁴⁹ Βλ. M.J. Dreher, *Motivating teachers to read*, *The Reading Teacher*, αρ. 56(4) 2002, p. 338.

²⁵⁰ Βλ. J. Trelease, *The read-aloud handbook*, Penguin, UK 2006, p. 43.

²⁵¹ Βλ. A. Powell –Brown, Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, αρ. 47 (2003-2004), p. 285.

²⁵² Βλ. Ζ. Σπυροπούλου, *Παιδί-Λογοτεχνικό Βιβλίο-Τρόποι καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας στο ολοήμερο σχολείο*, στο Ηλία Ε.Η. (επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, εκδ. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σ. 13.

²⁵³ Βλ. R. Braithwaite, Does it matter what I think? An exploration of teachers' constructions of literacy and their classroom practices, *Small*, αρ. 200, 1999, p. 8.

²⁵⁴ Βλ. S.S. Mckool, S. Gespass, Does Johnny's reading teacher love to read? How teacher's personal reading habits affect instructional practices, *Literacy Research and Instruction*, αρ. 48, 2009, p. 265.

²⁵⁵ Βλ. T. Cremin, et al., Teachers as readers: building communities of readers, *Literacy*, αρ. 43, 2009, p.p. 8-23.

μην δεν διαθέτουν γνώσεις και πληροφορίες σε θέματα που απασχολούν τη παιδαγωγική πράξη, με αποτέλεσμα να κινούνται ενστικτωδώς και να υλοποιούν τη διδασκαλία τους με βάση τις δικές τους σχολικές εμπειρίες χωρίς να αντιλαμβάνονται τη περιρρέουσα ατμόσφαιρα, το ενδεχόμενο χάσμα γενεών, τις σύγχρονες θεωρίες, καθώς και αντιλήψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως πανεπιστήμονας κάτι τέτοιο δεν θα ήταν εφικτό βέβαια, καθώς η πολιτεία και η πανεπιστημιακή κοινότητα επιζητούν επιστήμονες που θα επικεντρώνονται στο δικό τους οριοθετημένο επιστημονικό πλαίσιο και όχι σε όλα τα γνωστικά πεδία.

Ανεξάρτητα από το φιλιανγνωστικό προφίλ που προβάλλει ένας εκπαιδευτικός ως προς τους μαθητές του, εξίσου σημαντικό κρίνεται να παρέχει κίνητρα, να σχεδιάζει και να υλοποιεί τα κατάλληλα προγράμματα με σκοπό τη καλύτερη εκμάθηση της λογοτεχνίας. Με άλλα λόγια πρέπει να λειτουργεί ως «καθοδηγητής» και «εμψυχωτής».

Ο καθοδηγητής (literacy leader), είναι ο εκπαιδευτικός όπου μέσω της διδασκαλίας του τονίζει τη σημαντικότητα της σκέψης των μαθητών που θα συντελέσει στη νοητική τους ανάπτυξη²⁵⁶. Έτσι λοιπόν προκειμένου να επιτύχει τον αρχικό του σκοπό, επιζητά να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στη καλλιέργεια, συντήρηση και προώθηση ενός αναγνωστικού κοινού²⁵⁷. Συγχρόνως ο εμψυχωτής παρουσιάζεται ως δημιουργός κατάλληλων νοηματοδοτικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν να αντιληφθούν οι μαθητές τα δύο βασικά μέρη του γλωσσικού συστήματος (γραφή και ανάγνωση).

Αναλογιζόμενοι τον ρόλο του εκπαιδευτικού, θα έλεγε κανείς ότι ο χρόνος και οι διάφορες τεχνικές αποτελούν τον «κορμό» του δέντρου για να «ανθίσει» η φιλιανγνωσία μέσα στα παιδιά. Δηλαδή κάθε λεπτό της διδακτικής ώρας πρέπει να αξιοποιείται κατάλληλα και να μην θεωρείται αμελητέο αλλά ιδιαίτερα σημαντικό και κυρίως «παραγωγικό». Οι μαθητές ωφελούνται μέσω της ενασχόλησής τους με την ανάγνωση και αυτό μπορεί να υλοποιηθεί και να εκτελεσθεί μέσω διάφορων πρακτικών. Η Morrow²⁵⁸ για παράδειγμα θεωρεί ότι η ανάγνωση εκτός από την ενσωμάτωσή της στην διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνεται και ως ελεύθερη επιλογή από τους μαθητές έχοντας ως ερεθίσματα και εναύσματα βιβλιοθήκες και χρήση λογοτεχνικών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με τις δεξιότητες ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να εστιάζει τη προσοχή του μόνο σε ένα λογοτεχνικό είδος αλλά σε πληθώρα ειδών όπως: εφημερίδες, παιδικά περιοδικά, διηγήματα, πεζογραφήματα, νουβέλες, ποιήματα, μυθιστορήματα (κοινωνικά, ιστορικά, περιπέτειας, μυστηρίου, επιστημονικής φαντασίας κ.α.), άρθρα

²⁵⁶ Βλ. J. Turner, M. Applegate, A. Applegate, Teachers as literacy leaders, *The Reading Teacher* αρ. 63(3), 2009, p. 255.

²⁵⁷ Βλ. M. Cart, Teacher-librarian as literacy leader”, in E. Rosenfeld, D.V. Loertscher, *Toward a 21st-Century School Library Media Program*, The Scarecrow Press, United Kingdom 2007, p. 262.

²⁵⁸ Βλ. L.M. Morrow, & M.K. Rand, Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments”, *The Reading Teacher*, αρ. 44, 1991, p. 396-402.

κλπ. Επιπλέον διάφοροι μελετητές όπως ο Morrison και οι συνεργάτες του θεωρούν ότι η προώθηση της φιλαναγνωσίας απαιτεί συγκεκριμένες συμπεριφορές και πράξεις από τον παιδαγωγό, εννοώντας: την επίσκεψη σε μία βιβλιοθήκη, παρουσιάσεις και προτάσεις βιβλίων για τους μαθητές, διαθέσιμο χρόνο για ανάγνωση και στη συνέχεια ύπαρξη περιθωρίων για συζήτηση και διάλογο μεταξύ της κοινότητας αναγνωστών γύρω από τα βιβλία που επέλεξαν²⁵⁹. Άρα λοιπόν αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο χρόνος είναι μείζονος σημασίας και υποδεικνύει «*την ικανότητα ενός δασκάλου να χειριστεί την τάξη*»²⁶⁰.

Ο εκπαιδευτικός εμπυχωτής σύμφωνα με τον Ποσλανιεκ δημιουργεί στα παιδιά τη κατάλληλη ατμόσφαιρα και τους εμφυτεύει το αίσθημα της όρεξης για διάβασμα. Μάλιστα τις κατηγοριοποιεί σε: εμπυχωσείς που έχουν είτε παιγνιώδη μορφή, είτε επικεντρώνονται σε πληροφορίες, είτε αναπτύσσουν το αίσθημα περί ευθύνης, ενώ συγχρόνως ενέχουν την ανάλυση και την εμβάθυνση²⁶¹.

Ανιχνεύοντας ακόμη περισσότερο τον ρόλο του εκπαιδευτικού θα διαπιστώσει κανείς ότι μετά από την οικογένεια είναι ο επόμενος ενήλικας διαμεσολαβητής μεταξύ του παιδιού με το βιβλίο²⁶². Είναι αυτός που θα φέρει σε επαφή τον μικρό μαθητή με τη λογοτεχνία και θα δημιουργήσει θετική, δημιουργική, σταθερή σχέση ή αρνητική, ανεπιθύμητη και περιστασιακή.

Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία δεν θα πρέπει να δίνει την αίσθηση ότι αποτελεί ένα κλασικό υποχρεωτικό μάθημα αλλά μορφωτικό αγαθό που φέρνει σε επαφή τον μαθητή με τη τέχνη. Όπως επισημαίνει και ο Κ.Θ. Δημαράς «*ο όρος λογοτεχνία κλείνει μέσα του το νόημα της τέχνης του λόγου*»²⁶³. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει χρέος και οφείλει τα παιδιά να αναπτύξουν την αισθητική τους ανακαλύπτοντας το ωραίο.

Άλλωστε η ατμόσφαιρα ενός αυστηρού σχολικού κλίματος δημιουργεί δυσανασχέτηση. Η Koeller καταλήγει σε μια διαπίστωση, πως οι μαθητές θα διάβαζαν περισσότερο αν δεν το επέβαλαν τόσο οι καθημερινές υποχρεώσεις τους. Επομένως αντιλαμβανόμαστε ότι ο εξαναγκασμός πολλές φορές οδηγεί και φέρνει μη επιθυμητά αποτελέσματα. Άρα ο δάσκαλος θα πρέπει να δίνει κίνητρα και να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του γύρω από το βιβλίο. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Freire²⁶⁴ όπου διαπιστώνει ότι η διδασκαλία αποτελεί μία καλλιτεχνική παράσταση. Εντούτοις οι εκπαιδευτικοί τη μετατρέπουν σε μία τεχνική διαδικασία που λαμβάνει χώρα κατ' εξακολούθηση χωρίς να παρουσιάζονται αισθήματα όπως : η δημιουργικότητα, η ευρηματικότητα κ.α. Καταλήγοντας έτσι σε ένα γραφειοκρατικό προφίλ εκπαιδευτικού παρά καλλιτεχνικού.

²⁵⁹ Βλ. S.S. Mckool, S. Gespass, ό.π., σ. 264.

²⁶⁰ Βλ. R.C. Anderson, ό.π., σ. 104.

²⁶¹ Βλ. Κ. Ποσλανιεκ, ό.π., σ. 105.

²⁶² Βλ. Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, ό.π., σ. 31.

²⁶³ Βλ. Κ.Θ. Δημαράς, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας: Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας*, 9 η εκδ. Γνώση, Αθήνα 2000, σ. 4.

²⁶⁴ Βλ.Καραγιάννη, 2018: ό.π., σ. 113.

Σε ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία ο εκπαιδευτικός είναι η ανταπόκριση του μαθητή πάνω στο εκάστοτε λογοτεχνικό έργο. Πρέπει να λειτουργεί ως μεσάζον ανάμεσα στο δίπολο μαθητής-συγγραφέας. Έτσι λοιπόν δημιουργείται η επιτακτική ανάγκη για ύπαρξη λογοτεχνικής επικοινωνίας. Το κείμενο «μιλάει» και αλληλεπιδρά με τον αναγνώστη έχοντας ως αποτέλεσμα τη σμίλευση συναισθημάτων και σκέψεων από τον πομπό στον δέκτη. Βέβαια είναι εύλογο να σημειωθεί πως η ανταπόκριση ποικίλει ανάλογα με τις βιωματικές και αναγνωστικές μνήμες, τα συναισθήματα και ευαισθησίες του καθενός²⁶⁵.

Όσον αφορά τις βιωματικές και αναγνωστικές μνήμες είναι πολύ σημαντικές, καθώς πάνω σε αυτές θα χτιστεί η νέα γνώση και η πληροφορία. Επιπροσθέτως η γνωστική ψυχολογία θεωρεί ότι ο εποικοδομισμός ή κονστρουκτιβισμός (constructivism) θέτει τις βάσεις για μεγαλύτερη ανταπόκριση του μαθητή έναντι του λογοτεχνικού έργου αφού η γνώση δεν προσλαμβάνεται από τον έξω κόσμο όπως είναι αλλά δομείται μέσα μας και στη συγκεκριμένη περίπτωση οικοδομείται από τους μαθητές. Με άλλα λόγια θα μπορούσε να πει κανείς ότι σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να διεισδύσει μέσα στην σκέψη των παιδιών και μέσω των λογοτεχνικών θεωριών που θα χρησιμοποιήσει και εφαρμόσει να την φέρει στην επιφάνεια και να την «πλάσει». Σαφώς ο δάσκαλος θα πρέπει να καταγράφει τη προηγούμενη ανάγνωση και να μελετά παράλληλα τις διαφορετικές ανταποκρίσεις που θα ακολουθήσουν, καθώς προέρχονται από πολυποίκιλα ιστορικά και κοινωνικά υπόβαθρα²⁶⁶.

Στα προηγούμενα πρέπει να προσθέσουμε και τη θεωρία του Vygotsky όπου «η μάθηση συνίσταται στην κατάκτηση συμβόλων μέσω διδασκαλίας και πληροφοριών από τους άλλους»²⁶⁷. Δομεί ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του με βάση την επονομαζόμενη θεωρία τη ζώνη επικείμενης(εγγύτερης) ανάπτυξης γνωρίζοντας «ότι μια ανώτερη νοητική λειτουργία συνήθως υφίσταται στην συνεργασία μεταξύ των ατόμων πριν υπάρξει στο επίπεδο του ατόμου»²⁶⁸. Έτσι λοιπόν ο ενήλικας παρέχει βοήθεια και στήριξη στα παιδιά για την εκμάθηση εννοιών με αποτέλεσμα αυτή η βοήθεια σταδιακά να μειώνεται. Αυτή η πορεία μάθησης ακολουθεί το εξής «μονοπάτι», ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει, υπενθυμίζει, αναλύει το γνωστικό αντικείμενο με συγκεκριμένα βήματα, παρέχει παραδείγματα ενώ παράλληλα δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να γίνεται ανεξάρτητος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί σε ένα βιβλίο *Η Ζωή στον Μισισιπή* όπου ο Mark Twain αναφέρει πως κατέφερε να γίνει τιμονιέρης ατμόπλοιου, λέγοντας πως, ο τότε τιμονιέρης τον καθοδηγούσε στην διαδρομή αλλά βαθμιαία και σταδιακά τον άφησε να βρει μόνος του πως έπρεπε να το κάνει και εμφανιζόταν μόνο αν το πλοίο κινδύνευε σοβαρά²⁶⁹.

Κάνοντας ένας συγκερασμό με τη λογοτεχνία και κατ' επέκταση το παιδικό βιβλίο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφουγκράζεται το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των παιδιών να τους βοηθά, να τους αναλύει τα διάφορα στοιχεία με σκοπό να μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι τους σε ένα λογοτεχνικό κείμενο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι μαθητές θα λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα αναγνώσματα αφού κάθε μορφή λογοτεχνίας είναι μοναδική, ξεχωριστή και χρήζει ιδιαίτερης διαχείρισης και επεξεργασίας. Αναμφίβολα όμως θα υπάρχει μια βάση ένας «σκελετός» που θα αποτελεί σημαντική βοήθεια για τη κατανόηση και τη νοηματοδότηση οποιαδήποτε μορφής κειμένου.

²⁶⁵ Βλ. Α. Κατσίκη- Γκιβαλου, ό.π. σ.σ. 69-70.

²⁶⁶ Βλ. Γ. Σ. Παπαδάτος, ό.π., σ.σ. 30-31.

²⁶⁷ Βλ. E. Slavin, ό.π., σ. 77.

²⁶⁸ Βλ. E. Slavin, ό.π., σ. 78.

²⁶⁹ Βλ. E. Slavin, ό.π., σ. 78.

Προχωρώντας ακόμη περισσότερο στο προφίλ του εκπαιδευτικού θα δούμε ότι αποτυπώνεται στο πρόσωπο του και ο ρόλος του συναναγνώστη. Μολονότι το παιδικό βιβλίο έχει ως κύριο αναγνωστικό κοινό τα παιδιά, εντούτοις προορίζεται και για τον ενήλικα αναγνώστη, αφού σχεδόν πάντα αποτελεί τον κριτή του και τον αγοραστή του. Ωστόσο η προσωπική ανάγνωση του ενήλικα και στην συγκεκριμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού παρατηρούμε ότι λειτουργεί ως «γέφυρα» όπου τα μηνύματα που παίρνει, προσπαθεί να τα μεταδώσει και στον αντίστοιχο μαθητή-δέκτη όπου η κατανόηση, τα διάφορα αισθήματα που θα αναδυθούν αλλά και το αξιακό σύστημα που θα προβάλλει, θα χει άμεση σχέση τις εμπειρίες και τα βιώματα του. Βέβαια ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές αποτελούν μία ενιαία ηλικιακή ομάδα που προφανώς θα διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά και στοιχεία που σίγουρα θα συναντήσουν και θα αποτυπώσουν ένα κοινό σημείο. Παράλληλα από διαμεσολαβητής, λειτουργεί και ως αναγνώστης που συνδιαλέγεται με τους μαθητές και το κείμενο, ενώ συγχρόνως συντονίζει, ρυθμίζει διευθύνει την ομάδα²⁷⁰.

Δεχόμενοι ότι ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας, κρίνεται απαραίτητο να παραθέσουμε προτάσεις²⁷¹ που έχει σχηματίσει η ερευνητική ομάδα της Κύπρου «ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ;» και βοηθούν με αποτελεσματικό τρόπο τους μαθητές να αγαπήσουν το διάβασμα. Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να:

- Λειτουργεί ως πρότυπο και να μεταδίδει σε καθημερινή βάση τον ενθουσιασμό του για το διάβασμα.
- Είναι ενημερωμένος και να έχει διαβάσει μεγάλο όγκο ποιοτικής λογοτεχνίας για παιδιά και νέους.
- Οργανώνει τη βιβλιοθήκη της τάξης με εύκολη πρόσβαση και πλούσιο αναγνωστικό υλικό (έντυπο και ηλεκτρονικό), ενώ παράλληλα αξιοποιεί στον μέγιστο βαθμό μεγαλύτερες βιβλιοθήκες, ειδικά την κεντρική βιβλιοθήκη του σχολείου.
- Βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τα ποικίλα είδη αναγνωσμάτων που έχουν στη διάθεσή τους.
- Ενθαρρύνει τα παιδιά να επιλέξουν αναγνώσματα που τα ενδιαφέρουν.
- Προωθεί το διάβασμα για ευχαρίστηση, καθώς και το διάβασμα προς αναζήτηση γνώσεων και πληροφοριών.
- Παρέχει ικανοποιητικό χρόνο για σιωπηρό ελεύθερο διάβασμα στο σχολείο.
- Σχεδιάζει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες για το βιβλίο και το διάβασμα.
- Στηρίζει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση.
- Διαβάζει μεγαλόφωνα στα παιδιά για ευχαρίστηση και ψυχαγωγία.
- Αποφεύγει τη μετάδοση αρνητικών μηνυμάτων για την ανάγνωση.
- Παρέχει κίνητρα τα οποία αντανάκλουν την αξία της ανάγνωσης.

²⁷⁰ Βλ. Κ. Χρυσafiδης, *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σ. 37.

²⁷¹ Βλ. Cardet, Εθνική Έκθεση-Κύπρος, Ed.G.E. (EDUCATING CHILDREN & YOUNG PEOPLE OF GENDER EQUALITY), Κύπρος 2009-10, σ.σ. 11-12.

- Προωθεί και τα λεγόμενα «ελαφρά αναγνώσματα» (light reading) για παράδειγμα, κόμικς και περιοδικά.
- Επιδιώκει και ενισχύει τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας για προώθηση της φιλιαναγνωσίας.
- Έχει μεγάλες προσδοκίες από τους μαθητές και τους ενθαρρύνει να κάνουν το ίδιο.

Εν κατακλείδι ο εκπαιδευτικός σαφώς και θα πρέπει να διαθέτει μία σφαιρική άποψη για θέματα που αφορούν τον κόσμο της λογοτεχνίας. Ωστόσο δεν χρειάζεται να βρithει από εξειδικευμένες γνώσεις άλλωστε δεν είναι αυτό το ζητούμενο, προφανώς και η γνώση είναι σημαντική για τον άνθρωπο και δεν τίθεται θέμα περί υποβάθμισή και υποτίμησή της. Απλώς υπενθυμίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι πανεπιστήμονας, αλλά παιδαγωγός. Εντούτοις η λογοτεχνία διαθέτει ένα προτέρημα στο ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή και λαμβάνουν «την απόλαυση του ωραίου και του αληθινού»²⁷².

4.5.3 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Το σχολείο αναμφισβήτητα είναι ο αμέσως επόμενος σταθμός που θα «συναντήσει» το παιδί στην διάρκεια της ζωής του και θα συντελέσει στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ήδη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) το παιδί έρχεται σε επαφή με το βιβλίο (σχολικά εγχειρίδια, παραμύθια, εφημερίδες, περιοδικά, εκδηλώσεις, εθνικές επετείους, σχολικές βιβλιοθήκες, εργασίες projects που ενισχύουν τη φιλιαναγνωσία κ.α.).

Σύμφωνα με τον Ποσλανιεκ θεωρεί ότι το σχολείο είναι ένας χώρος όπου ο μαθητής μέσω των διαρκών και συνεχών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το παιδικό βιβλίο, δημιουργούνται «γερές» βάσεις που θα είναι «ικανές» για τη θεμελίωση και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας. Ο ίδιος ο ερευνητής τονίζει ότι «*κάνεις, όμως, δεν είναι σε θέση να πει: αυτό το παιδί θα κάνει τη συνάντηση της ζωής του μ' εκείνο το βιβλίο. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να πολλαπλασιάσουμε τις ευκαιρίες για συναντήσεις*»²⁷³. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας απαιτεί²⁷⁴ τη συνεργασία όλου του σχολικού περιβάλλοντος (διευθυντής, εκπαιδευτικός, μαθητές, γονείς και ευρύτερη κοινωνία) και αυτό διότι μέσα στο σχολείο μπορεί να καλλιεργηθεί η αγάπη, απόλαυση, ευχαρίστηση για το βιβλίο αρκεί το ίδιο σχολικό περιβάλλον να λειτουργεί με συγκεκριμένες

²⁷² Βλ. Αντ. Δελώνης, ό.π., σ. 150.

²⁷³ Βλ. Ποσλανιέκ, ό.π., σ. 151.

²⁷⁴ Βλ. M. Lockwood, *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*, Sage, London 2008, p. 18.

προϋποθέσεις και προδιαγραφές που προωθούνται από το ίδιο το κράτος και κατ' επέκταση από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η Atwell υποστηρίζει ότι ο κύριος στόχος της γλώσσας είναι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας «Και αυτός είναι ο στόχος: κάθε παιδί να καταστεί ικανός, παθιασμένος, εθισμένος, κριτικός αναγνώστης»²⁷⁵. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποβαθμίζονται και υπολειπόμενες η εκμάθηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντιθέτως μέσα από τη δημιουργία μίας αναγνωστικής κουλτούρας ο μαθητής θα είναι σε θέση μέσω της αγάπης του για το διάβασμα να προσεγγίσει γνώσεις που δεν εμπίπτουν σε ένα μόνο επιστημονικό πεδίο αλλά σε ένα κράμα γνώσεων, δεξιοτήτων και πληροφοριών.

Ειδικότερα η κάθε σχολική μονάδα πρέπει να κατευθύνεται με κύριο σκοπό την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και κινήτρων. Αρκεί να εφαρμόζει δράσεις που θα είναι αποτελεσματικές και χρήσιμες. Υπάρχουν πολλά τέτοια προγράμματα και ευρωπαϊκά που ακολουθούν εφαρμοσμένα σχέδια φιλαναγνωσίας όπως το *Reading Connects* και το *Lifelong Readers* που προτείνουν τα εξής στάδια²⁷⁶:

- Σχηματισμός ομάδας πρωτοβουλίας
- Διασφάλιση συμμετοχής όλου του προσωπικού
- Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση προσωπικού
- Διερεύνηση υφιστάμενων αναγκών
- Καθορισμός στόχων για προώθηση φιλαναγνωσίας
- Καταρτισμός & εφαρμογή πλάνου- σχεδίου δράσης
- Συντρέχουσα και τελική αξιολόγηση σχεδίου δράσης

Επιπροσθέτως Οι Ross, McKechnie και Rothbauer²⁷⁷ επισημαίνουν ότι τα σχολεία, οι βιβλιοθήκες και οι κοινότητες θα πρέπει να διευκολύνουν την πρόσβαση στα βιβλία, να λειτουργούν ως αρωγοί στους αναγνώστες ως προς την επιλογή βιβλίων, να προβάλλουν αναγνωστικά πρότυπα και να σχηματίζουν αναγνωστικές κοινότητες.

Εκτός από τη συνεργασία που λαμβάνει χώρα στη σχολική κοινότητα είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην διαμόρφωση του σχολικού χώρου και ειδικότερα τη σχολική αίθουσα όπου θα πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα ώστε να αποπνέει «αέρα» λογοτεχνίας που «μπαίνει» στο μυαλό των μαθητών και τα «ξυπνάει» για να τα «οδηγήσει» στη χώρα του βιβλίου. Η αίθουσα πρέπει να βρήθει από πινελιές λογοτεχνίας όπως, διάφορα λογοτεχνικά βιβλία, αφίσες από διεθνείς εκθέσεις βιβλίων, λογοτεχνικά περιοδικά, κατάλογοι με νέες εκδόσεις και κυκλοφορίες, αποκόμματα από εφημερίδες με θέμα το βιβλίο και όχι μόνο, αφιερώματα σε σημαντικούς συγγραφείς τόσο σε Ελλάδα όσο και σε εξωτερικό, εξώφυλλα βιβλίων κ.α. Συνοψίζοντας καταλήγουμε ότι χρειάζονται αισθητικές παρεμβάσεις για να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Πρέπει να γίνει

²⁷⁵ Βλ. N. Atwell, *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic, New York 2007, p. 12.

²⁷⁶ Βλ. Cardet, ό.π., σ. 15

²⁷⁷ Βλ. I.V.S. Mullis et al., *PIRLS 2006 International Report*, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston 2006, p. 9.

αντιληπτό ότι η διακόσμηση της σχολικής αίθουσας δεν κατευθύνεται μόνο στην παροχή γνώσεων²⁷⁸ (χάρτες, πίνακες αριθμητικής και κανόνες γραμματικής) αλλά και σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους.

Συμπερασματικά η σχολική κοινότητα σύμφωνα με τον Lockwood²⁷⁹ μπορεί να είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, εάν οι μαθητές αφιερώνουν χρόνο για διάβασμα προκειμένου να νιώσουν απόλαυση και ευχαρίστηση και αν το διάβασμα αναγνωρίζεται ως αξία σε όλους τους χώρους του σχολείου.

4.5.4 Ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Ο χώρος όπου αποθηκεύονται βιβλία που τοποθετούνται με ορισμένη ταξινόμηση και έχουν ως σκοπό τη διάδοση γνώσης και πληροφόρησης ονομάζεται βιβλιοθήκη²⁸⁰. Αποτελεί μια υπηρεσία που είναι υπεύθυνη για τη συλλογή, διατήρηση, διάθεση, μετάδοση και εξασφάλιση των καταγραφών ενός πολιτισμού από την κοινωνία της οποίας είναι αναπόσπαστο μέρος. Με άλλα λόγια θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι βιβλιοθήκες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη, και καλλιέργεια της πνευματικής ζωής του εκάστοτε πολιτισμού. Επιπλέον είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο θεσμός της βιβλιοθήκης είναι ίσως από τους μοναδικούς φορείς που δίνει τη δυνατότητα σε όλους, ανεξάρτητα από το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικία και τη φυσική κατάσταση, να έλθουν σε επαφή με τη γνώση και να ενημερωθούν για τον πνευματικό ανθρώπινο πλούτο²⁸¹.

Δεν υπάρχει ένα μόνο είδος βιβλιοθήκης απεναντίας απαριθμούνται και άλλα είδη όπως, οι Εθνικές Βιβλιοθήκες, οι Δημόσιες Βιβλιοθήκες ή Λαϊκές, οι Πανεπιστημιακές Βιβλιοθήκες, οι Ειδικές Βιβλιοθήκες και οι Σχολικές για τις οποίες θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στην παρούσα ενότητα.

Η Σχολική βιβλιοθήκη είναι ένας χώρος όπου «συναντιούνται» το βιβλίο και το παιδί. Περιέχει οργανωμένη συλλογή βιβλίων και περιοδικών, έντυπων και οπτικοακουστικών υλικών που υπάρχει στο χώρο του σχολείου είτε στο γραφείο του προσωπικού είτε σε κάποιον διάδρομο²⁸² για χρήση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Σκοπό της είναι να εξασφαλίσει μέσω του υλικού της γρήγορη και εύκολη πρόσβαση στο μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό, να είναι

²⁷⁸ Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, ό.π., σ. 221.

²⁷⁹ Βλ. Μ. Lockwood, ό.π., σ. 58.

²⁸⁰ Βλ. Εγκυκλοπαίδεια ΠΑΠΥΡΟΥΣ ΛΑΡΟΥΣ-ΜΠΡΙΤΑΝΙΚΑ, εκδ. Πάπυρος, Αθήνα 1981-2000, σ. 187.

²⁸¹ Βλ. Μ. Σίσκα-Γιαννοπούλου – Ν.Ιωάννου – Αικ. Τζάννου, «Ο ρόλος της βιβλιοθήκης» στο *Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 147-148.

²⁸² Βλ. Α. Δελώνης, ό.π., σ. 150.

αρωγός στην διδακτική πράξη, να αποτελεί εποπτικό μέσο για τα εκάστοτε προγράμματα σπουδών και να προσφέρει κίνητρα για μάθηση.

Πολλοί ερευνητές και μελετητές ασχολήθηκαν και επικεντρώθηκαν στους σκοπούς και στους στόχους της βιβλιοθήκης. Σύμφωνα με τον Γ. Παπαδάτο²⁸³ οι υπηρεσίες που παρέχει η βιβλιοθήκη επικεντρώνονται σε δύο κατευθύνσεις: α) στους στόχους της διδασκαλίας και β) στην απόλαυση που προσφέρει η ατομική ανάγνωση ανάλογα και τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές των μαθητών. Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο πρώτος στόχος διαφέρει από τον δεύτερο ως προς τη «χαλαρότητα» του περιεχομένου αφού αναδύεται μια πιο δεσμευτική διάθεση που εξυπηρετεί την αποκλειστική δημιουργία ενός γνωστικού υπόβαθρου.

Ωστόσο κάποιοι ερευνητές διαχωρίζουν τους στόχους²⁸⁴ σε: γνωστικούς - διδακτικούς, σε φιλιαναγνωστικούς, σε βιβλιοφιλικούς-πολιτιστικούς-ψυχαγωγικούς-επικοινωνιακούς και σε κοινωνικούς. Όσον αφορά τους φιλιαναγνωστικούς στόχους, η βιβλιοθήκη μπορεί να ενισχύσει στη προώθηση της φιλιαναγνωσίας αφού τα παιδιά μέσω από παιγνιώδεις δραστηριότητες έρχονται σε επαφή με το βιβλίο και τη λογοτεχνία δίχως να χάνουν το ενδιαφέρον τους και να αισθάνονται μονοτονία. Επίσης σταδιακά δημιουργείται ένας κριτικός αναγνώστης που μέσω της αναζήτησης της γνώσης αποκτά τις πληροφορίες που χρειάζεται, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει ερευνητική σκέψη και να επιτελείται μια δια βίου μάθηση²⁸⁵.

Η σχολική βιβλιοθήκη οφείλει να είναι βασικό μέρος του κάθε σχολείου και να λειτουργεί ως βοηθός στους μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψη της το γνωστικό τους υπόβαθρο, αλλά να τους δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα για να αγαπήσουν το βιβλίο. Επιπροσθέτως η βιβλιοθήκη δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να έρχονται σε καθημερινή επαφή με εμπειριστατωμένη και έγκυρη γνώση όπου μέσα από αυτή θα αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η δημιουργία σχέση τους με τα βιβλία όπου *«θα λειτουργήσει απελευθερωτικά στο γνωστικό επίπεδο και διαπλαστικά στο ηθικό-κοινωνικό»²⁸⁶*. Στο χώρο όπου βρίσκεται η σχολική βιβλιοθήκη οι μαθητές «γεύονται» την ευχαρίστηση που δημιουργεί ένα βιβλίο μέσω της ανάγνωσης, ενώ συγχρόνως γίνονται μελετητές και ερευνητές πάνω σε ένα θέμα. Εξάλλου αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές επισκέπτονται τη βιβλιοθήκη για έναν μόνο από τους παραπάνω λόγους, *«καθώς τα όρια ανάμεσα τους δεν είναι ευδιάκριτα»²⁸⁷*.

Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι το υλικό έντυπο και μη πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που επιτάσσονται από την ελληνική κοινωνία και να μη «μένει» σε στερεότυπα και κατάλοιπα του παρελθόντος. Να περιλαμβάνονται²⁸⁸ όχι

²⁸³ Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, ό.π., σ. 225.

²⁸⁴ Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, ό.π., σ.σ. 228-229.

²⁸⁵ Βλ. Ι.Κ. Αρβανίτη, *Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ο θεσμός η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*, εκδ. Αντ. Σταμούλης, Αθήνα 2008, σ.σ. 48-52.

²⁸⁶ Βλ. Μ. Σίσκα-Γιαννοπούλου – Ν.Ιωάννου – Αικ. Τζάννου, ό.π., σ. 148.

²⁸⁷ Βλ. Ε.Α. Ζάχος - Παπαζαχαρίου, *Λεξικό της ελληνικής αργκό*, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1999, σ. 2.

²⁸⁸ Βλ. Μ. Lockwood, ό.π., σ. 38.

μόνο λογοτεχνικά βιβλία, αλλά παιδικά περιοδικά, εφημερίδες, κόμικς και graphic novels. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην πρόσβαση που θα έχουν οι μαθητές για τη σχολική βιβλιοθήκη αφού σε έρευνα που διεξήχθη, διαπιστώθηκε ότι «*Η πρόσβαση των μαθητών στο σημείο που είναι τοποθετημένη η βιβλιοθήκη, στις τρεις τουλάχιστον περιπτώσεις, είναι σχεδόν αδύνατη*»²⁸⁹. Είναι σημαντικό να προσθέσουμε ότι η ύπαρξη βιβλιοθήκης συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθητικής αγωγής αλλά και εμπέδωσης ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής. Οι μαθητές όπως σέβονται τη σχολική αίθουσα έτσι αντιλαμβάνονται και τους κανόνες που επιβάλλονται στον χώρο της βιβλιοθήκης που διαθέτει σπάνιο, μοναδικό και κοινόχρηστο υλικό.

Για να λειτουργήσει μία σχολική βιβλιοθήκη κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Πρωταρχικό ρόλο έχει ο υπεύθυνος της βιβλιοθήκης όπου συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό και διοικητικό (διευθυντής) προσωπικό. Ωστόσο είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται με κεντρικό άξονα τη σχολική βιβλιοθήκη δράσεις και εκδηλώσεις. Σύμφωνα με τον Lockwood σε αυτές τις εκδηλώσεις συμμετέχουν και γονείς όπου μπορούν και οι ίδιοι να δανείζονται βιβλία, ενώ παράλληλα λαμβάνουν χώρα επισκέψεις διάφορων συγγραφέων και εικονογράφων που έρχονται σε άμεση επαφή με τα παιδιά²⁹⁰. Επιπλέον για να κατανοήσουν οι μαθητές ακόμη καλύτερα τη σημασία, λειτουργία και χρήση της βιβλιοθήκης θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιούνται επισκέψεις από βιβλιοθηκονόμους και ανθρώπους που εργάζονται εκεί, και έχουν ένα εμπειριστατωμένο υπόβαθρο γύρω από την συγκεκριμένη επιστήμη. Αυτομάτως οι μαθητές θα ενημερωθούν μέσα από δραστηριότητες και διάφορες θεματικές γύρω από τη λειτουργία μιας βιβλιοθήκης που μπορεί να αποτελέσει και έναυσμα για να δημιουργήσουν τη δική τους βιβλιοθήκη τόσο στο σχολείο όσο και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.²⁹¹

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το υλικό της βιβλιοθήκης και στην διδασκαλία του και στη διδακτική πράξη. Έχοντας υπόψη του τα πληροφοριακά στοιχεία ενός βιβλίου όπως: εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, περιεχόμενα. Παράλληλα τα βιβλία γνώσεων και οι εικόνες μπορούν να φανούν χρήσιμα εργαλεία πάνω σε μια παιδαγωγική πρακτική. Επιπλέον τα ίδια τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στην παρουσίαση, συγγραφή, βιβλιοδεσία, ηχογράφηση και ανάγνωση του βιβλίου. Η αναπαράσταση, δραματοποίηση ακόμη και η χρήση του κουκλοθέατρου θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα δημιουργήσουν ένα έντονο κλίμα δημιουργικότητας και φαντασίας. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει και τον χώρο της διαφήμισης, ώστε τα παιδιά ερασιτεχνικά, να οργανώσουν διαφημιστική καμπάνια για την κυκλοφορία και την ενίσχυση ενός νέου βιβλίου ενώ συγχρόνως δημιουργούν αφίσες για να αποτυπώσουν το θέμα ενός βιβλίου που διάβασαν. Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι μπορούν να αξιοποιηθούν και παιγνιώδεις μορφές μάθησης πχ παιχνίδια κουίζ, θέσπιση βραβείων κ.α. Συμπληρωματικά ο

²⁸⁹ Βλ. Γ.Δ. Καψάλης, *ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003, σ. 41

²⁹⁰ Βλ. Μ. Lockwood, ό.π., σ. 38.

²⁹¹ Βλ. Ε. Αρτζανίδου κ.ά., ό.π., σ. 239.

εκπαιδευτικός μπορεί να επωφεληθεί και από τους καταλόγους που κυκλοφορούν οι διάφοροι εκδοτικοί οίκοι και μέσα από αυτούς να δημιουργήσουν αντίστοιχους. Τέλος θα ήταν άδικο να μην αναφερθούμε στα παραμύθια και τη χρήση τους όπου δύναται η διασκευή και η συγκριτική μελέτη ενός γνωστού παραμυθιού²⁹².

Συνοψίζοντας παρατηρούμε πόσο σημαντική είναι η σχολική βιβλιοθήκη στην ενίσχυση και καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που κάνει χρήση ενός και μόνου σχολικού εγχειριδίου που προσφέρουν σε ένα μεγάλο αριθμό γνώση. Αντιθέτως καλύπτουν και άλλες ανάγκες των μαθητών όπως φαντασία, ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και καλλιέργεια της σκέψης²⁹³. Ωστόσο ας μην λησμονούμε ότι ο κύριος σκοπός των βιβλιοθηκών είναι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αναγνωστών τους²⁹⁴ (ψυχαγωγικές, πληροφοριακές και μορφωτικές). Είναι καιρός η λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης να αποτελεί κύριο εργαλείο για την διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης και την ανάπτυξη πνευματικής διαυγείας.

4.5.5 Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Το κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα που επηρεάζει την φιλιαναγνωστική στάση των παιδιών είτε θετικά είτε αρνητικά. Σαφώς υπάρχουν δείκτες όπως: η εποχή, εξωτερικοί παράγοντες, οικονομικές συνθήκες, τεχνικός πολιτισμός κ.α. που με τη σειρά τους μεταβάλλουν, την εκάστοτε κοινωνία και δημιουργούν νέες μεταβλητές. Ο τελευταίος αποτελεί σημαντικό επίτευγμα του 21^{ου} αιώνα και είναι μία κατάκτηση που ολοένα και περισσότερο εισέρχεται, αυξάνεται και τείνει να μείνει για πολύ καιρό ακόμη στις ζωές των ανθρώπων. Έτσι λοιπόν τα παιδιά πραγματοποιούν τη γνωριμία και την επαφή, ήδη με την είσοδο τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου παρουσιάζονται αρκετά ικανοί χειριστές της τεχνολογίας όχι όμως και του βιβλίου.

Ωστόσο η χρήση της «λογοτεχνίας» βρίσκει αντίκρισμα και στο λογοτεχνικό κείμενο με μεταφορική έννοια. Το 2013 κυκλοφόρησε το βιβλίο του γνωστού συγγραφέα Τσβετάν Τοντορόφ με τίτλο *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*²⁹⁵ κάνοντας ενδοσκοπήση και ασκώντας κριτική για την παρουσίαση της λογοτεχνίας από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν το λογοτεχνικό κείμενο μέσο εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος. Εξάλλου ό ίδιος ο συγγραφέας δεν αμφισβητεί τη θεωρία, τις μελέτες και τους μεθόδους που

²⁹² Βλ. Ν. Χριστοδούλου-Γκλιάου, ό.π., σ. 173.

²⁹³ Βλ. Κ.Ε. Γκουργκούτα, *Πάμε βιβλιοθήκη, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το βιβλίο και τις βιβλιοθήκες*, εκδ. Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης Κοζάνης, Κοζάνη 2003, σ. 27.

²⁹⁴ Βλ. Τζ. Σπινκ, ό.π., σ. 130.

²⁹⁵ Βλ. Τ. Τοντορόφ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφρ. Χ. Βαγενά, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2013.

υπάρχουν γύρω από την λογοτεχνία αλλά τονίζει ότι αυτές είναι το «μέσο» και όχι ο «αυτοσκοπός».

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ελληνική κοινωνία δεν διακρίνεται για την αυξημένη αναγνωστική της κουλτούρα σε οποιαδήποτε μορφή κειμένου καθώς σύμφωνα με την Γ' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών που πραγματοποιήθηκε το 2010 μετά από ανάθεση του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου(Ε.ΚΕ.ΒΙ) έδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα²⁹⁶.

Συγκεκριμένα το 43% των ερωτώμενων διάβασαν τουλάχιστον ένα βιβλίο που δεν είχε σχέση με σπουδές, επαγγέλματα και πρακτικές. Βέβαια σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι σε αντίστοιχη έρευνα το 2004 το ποσοστό αυτό ανερχόταν μόλις σε 34% δηλαδή ένα ποσοστό προς αύξηση περίπου της τάξεως του 10% γεγονός που δίνει ένα μήνυμα αισιοδοξίας για μια καλύτερη σχέση του Έλληνα πολίτη με το βιβλίο. Επιπλέον το 40,7% του πληθυσμού που είναι άνω των 15 δεν διάβασε ούτε ένα βιβλίο στην διάρκεια ενός έτους. Ωστόσο ανατρέχοντας ακόμη πιο πίσω στο παρελθόν και μάλιστα το 1999 θα δούμε ότι μόνο το 30,4% δεν είχε διαβάσει ούτε ένα βιβλίο που σημαίνει ότι οι συνήθειες και τα ενδιαφέροντα των Ελλήνων πολιτών έχουν διαφοροποιηθεί και αλλάξει χρησιμοποιώντας άλλους είδους ψυχαγωγικά μέσα. Παράλληλα ένας βασικός λόγος που δεν διαβάζουν βιβλία φαίνεται να είναι η έλλειψη χρόνου με το 56% να διαθέτει λιγότερο από μία ώρα κατά μέσο όρο για ανάγνωση ενώ οι ημέρες των διακοπών παρουσιάζονται ως η μόνη ευκαιρία για να διαθέσει χρόνο κάποιος να διαβάσει ένα βιβλίο. Εκτός όμως από την έλλειψη χρόνου πρέπει να σταθούμε ιδιαίτερα ότι ένα ποσοστό 30% δηλώνει ότι δεν του αρέσει το διάβασμα/ βαριέται.

Είδαμε ότι η έλλειψη ελεύθερου χρόνου επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική συμπεριφορά. Ωστόσο αυτό δεν αφορά μόνο τους ενήλικες που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία αλλά και τα παιδιά που πλέον η σύγχρονη εποχή τα επιτάσσει σε ένα «βίαιο» τρέξιμο. Οι ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας αναζητούν και θέλουν να «πλάσουν» ένα παιδί παντογνώστη, χαρισματικό και πολυτάλαντο. Έτσι ο χώρος της εκπαίδευσης τόσο το σχολείο όσο και το εξωσχολικό περιβάλλον δημιουργούν ένα πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων που αφήνει ελάχιστα περιθώρια ελεύθερου χρόνου στον παιδί. Οι ξένες γλώσσες, η εκμάθηση μουσικών οργάνων και οι δραστηριότητες με αθλητικό περιεχόμενο «αρπάζουν» σαν σφουγγάρι ξέγνοιαστες ώρες προσωπικής ευχαρίστησης, σαφώς αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να υποβαθμίζονται οι συγκεκριμένες δραστηριότητες καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση και ανάπτυξη άλλων γνωστικών δεξιοτήτων.

Εντούτοις η χρήση και η τήρηση ενός πολύωρου προγράμματος έχει ως αποτέλεσμα να καταπατά τη συνθήκη του ελεύθερου χρόνου και αν υπάρχει, να αφιερώνεται στην τηλεόραση, στη χρήση ενός υπολογιστή όπου παίζουν διάφορα βιντεοπαιχνίδια, ακόμη και η έξοδος τους μπορεί να περιλαμβάνει επίσκεψη σε ένα

²⁹⁶ Βλ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς & Πολιτιστικών Πρακτικών, Metron Analysis, Δεκέμβριος 2010.

internet cafe, χώρος που στηρίζει ακόμη περισσότερο την απόφαση και την ενασχόληση αυτών των παιδιών για χρήση τέτοιων παιχνιδιών. Ας μην ξεχνάμε ότι σε αυτά τα μέρη το μεγαλύτερο ποσοστό απαρτίζεται από παρόμοιες ηλικιακές ομάδες που ενθαρρύνουν ασυνείδητα την αφιέρωση του χρόνου τους σε τέτοια μέσα, άλλωστε η αίσθηση του ανήκειν παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή την ευαίσθητη και τρυφερή ηλικία καθώς επιδρούν στην διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και συμβάλλουν την αντίληψη που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους και συμβάλλουν στο κοινωνικό τους status²⁹⁷.

Συνεπώς αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών που πολλές φορές οδηγεί και σε ένα εν δυνάμει εθισμό αλλά και στην απραξία και «ακίνησια». Παράλληλα τα διάφορα βιντεοπαιχνίδια έχουν τη δυνατότητα να εξαπατούν τους χρήστες ως προς τον χρόνο που ξοδεύουν αφού τα λίγα λεπτά γίνονται αυτομάτως ώρες ολόκληρες καθώς δεν έχουν συγκεκριμένο τερματισμό και οι παίκτες δεν επιζητούν την αποχώρησή τους αλλά την επόμενη νίκη τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραμελούνται βασικές ανάγκες του ανθρώπου όπως είναι ο ύπνος, το φαγητό, διάφορες άλλες δραστηριότητες, η ενασχόληση με τα μαθήματα του σχολείου.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας αποτελεί αναμφισβήτητα ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα της ανθρωπότητας και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας γιατί οι εποχές το επιτάσσουν. Ωστόσο δεν χρειάζεται ούτε να την «πολεμάμε» ούτε και να την εξαφανίσουμε αφού κάτι τέτοιο θα ήταν ανώφελο, ανούσιο και αναχρονιστικό. Συγχρόνως πρέπει να εστιάσουμε στο πως θα μας χρησιμεύσει στη προώθηση της φιλιαναγνωσίας και κατ'επέκταση στην εξασφάλιση αναγνωστικής κουλτούρας.

Συγκεκριμένα το διαδίκτυο παρέχει εύκολη και γρήγορη πρόσβαση γλυτώνοντας πολύτιμο χρόνο από την διαδικασία της αναζήτησης. Επιπλέον η ανάπτυξη της τεχνολογίας επέφερε αλλαγές αφού πλέον μπορεί οποιοσδήποτε είτε είναι ενήλικας είτε είναι παιδί ανεξάρτητα από το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό του περιβάλλον να περιηγηθεί δωρεάν σε διάφορες ιστοσελίδες. Οι οποίες με τη σειρά τους, θα τον ενημερώσουν και θα του δώσουν κατευθύνσεις σχετικά με τις νέες εκδόσεις, κυκλοφορίες, εκδηλώσεις, εκθέσεις και φεστιβάλ βιβλίου. Επίσης, μπορούν ανά πάσα στιγμή να ψάξουν τις βιογραφίες των αγαπημένων τους συγγραφέων τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού. Παράλληλα έχουν ψηφιοποιηθεί βιβλία, παιδικά περιοδικά και ηχογραφήσεις βιβλίων από διάφορα είδη (παραμύθια, ποιήματα, μικρές ιστορίες κ.α.), όπου κανείς είναι ελεύθερος χωρίς καμία χρέωση να αναγνώσει, να μελετήσει και να ακούσει κάτι που στο παρελθόν δεν ήταν εφικτό.

Σαφώς τα τεχνολογικά μέσα είναι χρήσιμα και μπορούν να σταθούν ιδιαίτεροι αρωγοί στον ασπασμό φιλιαναγνωστικής συνήθειας με σωστή κατεύθυνση και

²⁹⁷ Βλ. Richard M. Lerner, Laurence Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology*, Wiley Inc., New Jersey 2004, p.p. 94-95.

οριοθέτηση από τον εκπαιδευτικού και τους γονείς. Κανένα όμως δεν είναι σε θέση να συγκριθεί με το «ζωντανό» βιβλίο όπου ο αναγνώστης μπορεί να μυρίσει το ανέγγιχτο και ανέπαφο χαρτί, να το κρατήσει, να το διαβάσει σε οποίο μέρος νιώθει οικείο και γνώριμο (στο σπίτι, στο αυτοκίνητο, σε ένα παγκάκι, κάτω από τη σκιά ενός δέντρου). Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε ότι τίποτα δεν μπορεί να συγκριθεί με την εικόνα και τη θέα ενός χειροπιαστού βιβλίου, παρ' όλ' αυτά όμως οι εποχές αλλάζουν και η επαφή με τον κόσμο της λογοτεχνίας πρέπει να συνεχιστεί, να γίνει ακόμη πιο «δυνατή» και να οικοδομηθεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον και αν υπάρχει.

4.6 Τα οφέλη της Φιλαναγνωσίας

Σύμφωνα με τον Davila *«η επιστήμη εμπλουτίζει τον νου. Η λογοτεχνία εμπλουτίζει ολόκληρη την προσωπικότητα»*. Με άλλα λόγια καταλαβαίνει κανείς ότι η ανάγνωση ενός βιβλίου είναι ικανή να διευρύνει, να αναπτύξει και να διαμορφώσει ολόπλευρα την προσωπικότητα του ατόμου σε συναισθηματικό, γνωστικό και πνευματικό επίπεδο. Η Bonnafé²⁹⁸ τονίζει πως το παιδί μέσω της ανάγνωσης ενός βιβλίου καταφέρνει να ανακαλύψει όχι μόνο τον εαυτό του αλλά και τους άλλους. Δημιουργείται δηλαδή μία συνθήκη ασυνείδητης αναγνώρισης του εξής δίπολου ατόμου και κοινωνίας. Αντιλαμβανόμαστε ότι η λογοτεχνία διαθέτει πολλαπλούς ρόλους ανάμεσα σε αυτούς, διατίθενται η προσφορά ψυχαγωγίας, η άμεση ανάπτυξη σε σχέση με την εκφραστικότητα του παιδιού αλλά και το ύψιστο αγαθό που θέλει να επιτύχει ο άνθρωπος, την πνευματική ανέλιξη²⁹⁹. Άλλωστε όπως αναφέρεται από τον Άλμπερ Καμύ *«ο σκοπός του συγγραφέα είναι να εμποδίσει τον πολιτισμό να καταστρέψει τον εαυτό του»*. Άρα γίνεται αμέσως αντιληπτό ότι η ανάγνωση αποτελεί ένα μορφωτικό αγαθό που κατακτιέται από ανώτερους ηθικά πολιτισμούς.

4.6.1 Γνωστικά οφέλη

Πολλοί μελετητές ασπάζονται την παραδοσιακή σύλληψη θεωρώντας ότι η γλώσσα είναι εξωτερίκευση της σκέψης. Με την έννοια ότι η νοητική αναπαράσταση του πράγματος είναι της ίδιας τάξης με την εικόνας της, δηλαδή η σκέψη αναπαριστά τον κόσμο και η γλώσσα δίνει σημασίες στα αναπαριστώμενα της σκέψης. Άρα σύμφωνα με αυτόν τον συλλογισμό αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υφίσταται η γλώσσα δίχως σκέψη και φαντασία³⁰⁰. Μέσω της φιλαναγνωσίας αναπτύσσονται ικανότητες

²⁹⁸ Βλ. Μ. Bonnafé, *Τα βιβλία κάνουν καλό στα μωρά*, μτφρ. Γ. Αμπατζόγλου, Μ. Μπούρη, Χ. Χατζηδημητρίου, εκδ. ΕνΤΟΜΩ/ΣΥ.ΜΕ.Π.Ε, Θεσσαλονίκη 2017, σ.21.

²⁹⁹ Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος– Α. Δελώνης, *ό.π.*, σ.38.

³⁰⁰ Βλ. S.L. Pugh, *Teaching children to appreciate literature*, ERIC Clearinghouse, 1988, p. 1.

που έχουν άμεση σχέση με τη διαδικασία της σκέψης όπως: η προσοχή, η συσχέτιση, η κατηγοριοποίηση, η εικασία, η οργάνωση, η σύνοψη, η εκτέλεση, και η κριτική³⁰¹.

Η προσοχή και η παρατήρηση μέσω της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων ενδυναμώνονται σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Ο μικρός αναγνώστης είναι σε θέση να συγκρίνει όχι μόνο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός βιβλίου (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, τίτλος κ.α.) αλλά και να προχωρά και σε εξέταση ως προς το περιεχόμενό του. Για παράδειγμα μπορεί να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές, να αντιλαμβάνεται υφολογικά και ιστορικά στοιχεία και να παρατηρεί τις διάφορες παραλλαγές που έχει «υποστεί» μια ιστορία. Σε αυτό το σημείο είναι εύλογο να σημειωθεί πως, για να αναπτυχθούν συγκεκριμένες φιλαναγνωστικές συνήθειες χρειάζονται την συμμετοχή και την ανάμειξη του παιδιού από πολύ μικρή ηλικία. Έτσι αναλογιζόμενοι τον παράγοντα ηλικία εστιάζουμε σε ένα ορθό και εκτεταμένο πρόγραμμα που θα αποτελεί αφετηρία και θα στοχεύει στην απόκτηση φιλαναγνωστικής εμπειρίας³⁰².

Η ενίσχυση της ανάγνωσης βοηθά επίσης στην αρχειοθέτηση, στην ιεράρχηση και στην κατηγοριοποίηση. Μέσω της συνεχούς εντριβής με το βιβλίο, το παιδί μικρότερης ηλικίας αντιλαμβάνεται τις νοηματοδοτούμενες σχέσεις που υπάρχουν σε αντικείμενα και έννοιες από τα πιο απλά όπως χρώμα, μέγεθος και σχήμα μέχρι τα πιο σύνθετα γνωρίσματα όπως διαχωρισμό των πρωταγωνιστών μιας ιστορίας, στοιχεία αφήγησης κ.α. Ωστόσο όσον αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά είναι σε θέση να ταξινομήσουν βιβλία με βάση το υπάρχον ταξινομικό σύστημα, υπό την αιγίδα, υποστήριξη και επίβλεψη είτε του ενήλικα είτε του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Αναζητώντας και διευρύνοντας εκείνο το σύστημα που θα έχει δομηθεί, οργανωθεί υλοποιηθεί από τους ίδιους, περιλαμβάνοντας έτσι κριτήρια και κατηγορίες έχοντας ως οδηγό το περιεχόμενου του υλικού που δύνανται να αρχειοθετήσουν³⁰³.

Επιπλέον η εικασία και η οργάνωση είναι ακόμη δύο γνωστικές ικανότητες που μπορούν να αναπτυχθούν με την ανάγνωση και την ακρόαση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ο αναγνώστης μπαίνει σε μία διαδικασία όπου έχοντας ως εναύσματα τις εικόνες του βιβλίου μπορεί να αναπτύξει διάφορες υποθέσεις είτε προφορικά είτε γραπτά, προχωρώντας έτσι σε πιθανές εικασίες για την εξέλιξη της ιστορίας. Παράλληλα μέσω των γεγονότων που συμβαίνουν και λαμβάνουν χώρα σε μια ενδεχόμενη αφήγηση το παιδί παρουσιάζεται ως ικανός χρήστης που διαθέτει την εμπειρία και την γνώση όσον αφορά τον χώρο και τον χρόνο της ιστορίας³⁰⁴. Εστιάζοντας στην χρονική σειρά των συμβάντων ο αναγνώστης αποκτά σταδιακά κριτική σκέψη όπου θα τον βοηθήσει να διακρίνει το σημαντικό από το ασήμαντο, το χρήσιμο από το άχρηστο. Δημιουργεί έτσι ένα νοητό πλέγμα που λειτουργεί ως

³⁰¹ Βλ. D. Norton, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία, επιμ. Σουλιώτης Μ., μτφρ. Κατσίκη Φ. – Σεβαστή Κ., εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2007, σ.σ. 11-21.

³⁰² Βλ. J.T. Guthrie et al., *Building toward coherent instruction*, in Baker L., Dreher M.J., Guthrie J., *Engaging Young Readers*, The Guilford Press, New York 2000, ό.π., σ. 213.

³⁰³ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π., σ. 64.

³⁰⁴ Βλ. Τζ. Σπινκ, ό.π., σ. 61.

αρωγός για την διείσδυση και εμβάθυνση και όχι στην επιφανειακή ανάγνωση του λογοτεχνικού είδους. Έτσι, λοιπόν καλλιεργείται η δεξιότητα των παιδιών να απομονώσουν τα γεγονότα και να δώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα σημεία³⁰⁵.

Συγχρόνως τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου αποκτούν κριτική σκέψη μέσω της ανάγνωσης βιβλίων και καταφέρνουν να αξιολογούν αυτά που διαβάζουν χωρίς να δέχονται παθητικά τις εκάστοτε πληροφορίες. Έτσι λοιπόν θα έλεγε κανείς πως η κριτική ικανότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω ερωτήσεων που «*αναπτύσσουν και βελτιώνουν τις αποκαλούμενες ανώτερες πνευματικές ικανότητες-δεξιότητες του μαθητή*»³⁰⁶. Αυτό το είδος ερωτήσεων έχουν ως βάση: «*κανόνες, αιτίες, επεξηγήσεις αρχές ή αφηρημένες έννοιες*»³⁰⁷. Ενώ παράλληλα αναπτύσσουν «*την κριτική, αναλυτική, συνθετική και δημιουργική ικανότητα του μαθητή*»³⁰⁸. Ωστόσο σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός αφού αυτός διαμορφώνει και οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία όπου συγχρόνως ενεργοποιεί τη σκέψη των μαθητών του με σκοπό να αναλύσουν, να κρίνουν και να συνθέσουν τα δεδομένα. Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην δημιουργία ενός κριτικού κλίματος, με την έννοια ότι φιλτράρουν και επεξεργάζονται τα δεδομένα οι αναγνώστες δίχως να ελλοχεύει ο κίνδυνος της απομνημόνευσης³⁰⁹. Καθώς η απομνημόνευση πληροφοριών οδηγεί τον μαθητή σε αδράνεια ενώ προάγουν «*στατικές και αναπαραγωγικές μορφές μαθησιακής συμπεριφοράς*»³¹⁰.

Τα οφέλη της φιλαναγνωσίας μαρτυρούνται ήδη από την αρχαιότητα, αφού ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης, ο Οράτιος και ο Λογγίνος συζητούν για το πόσο σημαντικές είναι οι επιδράσεις που ασκεί η λογοτεχνία στους πολίτες³¹¹. Ενώ παράλληλα ο αναγνώστης κατέχει ιδιαίτερη θέση σε πνευματικές και ηθικές αξιώσεις της κοινωνίας. Άρα αντιλαμβάνεται κανείς πως η ανάγνωση ανήκει σε ανώτερες ποιοτικά δεξιότητες και αποτελεί συνεχή και μη διαπραγματεύσιμη αξία του σύγχρονου πολιτισμού. Σύμφωνα μάλιστα και με την UNESCO οι αρχικές της ενέργειες προορίζονται στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Η διακήρυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την προσφορά της ανάγνωσης αναγνωρίζει τα εξής:

- Η ανάγνωση μεταδίδει ποιότητα στη ζωή
- Η ανάγνωση παρέχει πρόσβαση στον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά
- Η ανάγνωση είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή στην κοινωνία
- Η ανάγνωση βελτιώνει και χειραφετεί τα άτομα/πολίτες

Προχωρώντας και εμβαθύνοντας στα πλεονεκτήματα της φιλαναγνωσίας θα δούμε ότι αυξάνει καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα του παιδιού. Σε

³⁰⁵ Βλ. Μ. Καρπόζηλου, ό.π., σ. 66.

³⁰⁶ Βλ. Χ. Ι. Κωνσταντίνου & Ι. Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 212.

³⁰⁷ Βλ. Χ. Ι. Κωνσταντίνου & Ι. Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 212.

³⁰⁸ Βλ. Χ.Ι. Κωνσταντίνου & Ι. Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 212.

³⁰⁹ Βλ. J. Glazer, *Literature for Young Children*, Merrill, Columbus 1986, p.p. 137-138.

³¹⁰ Βλ. Χ.Ι. Κωνσταντίνου & Ι.Χ. Κωνσταντίνου, ό.π., σ. 212.

³¹¹ Βλ. J. P. Tomkins, *The Reader in History: The Changing Shape of Literary Response. Reader – Response Criticism. From Formalism to Post Structuralism*, J. Hopkins University Press, Baltimore and London 1988, 201-232.

έρευνα του PIRLS που πραγματοποιήθηκε το 2001 και το 2006 μετρώντας τις τάσεις στα επιτεύγματα παιδικής ανάγνωσης και συγκεντρώνοντας δεδομένα σχετικά με την πολιτική και τις πρακτικές που σχετίζονται με τον αλφαριθμητισμό, έδειξε πως, οι μαθητές που διέθεταν φιλαναγνωστικό προφίλ είχαν και υψηλότερες αναγνωστικές επιδόσεις³¹². Ωστόσο μελέτες αποδεικνύουν με πανηγυρικό τρόπο πως η καθημερινή επαφή και τριβή με την ανάγνωση έχει άμεση σχέση και με την επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον³¹³, δημιουργώντας έτσι την επιτακτική ανάγκη πόσο σημαντικά είναι να ενταχθούν συγκροτημένα και κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα φιλαναγνωσίας στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Σε προηγούμενη ενότητα είχαμε αναφερθεί πως το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας έχει άμεση σχέση με το κατά πόσο θα αναπτύξει αναγνωστικές συνήθειες το παιδί. Εντούτοις όμως η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας παρουσιάζεται ως ικανή να ξεπεράσει τέτοιου είδους κωλύματα και να προβεί στην δημιουργία και στην ανάπτυξη αναγνωστικών συμπεριφορών³¹⁴. Μέσα από διάφορες μελέτες αναδεικνύεται πως η νοημοσύνη, η οξυδέρκεια, η χώρα προέλευσης και το οικονομικό επίπεδο αντιμετωπίζονται ως ακόλουθοι σημαίνοντες παράγοντες έναντι της φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα οι Anderson et al. παρατήρησαν πως τα ποσοστά επιτυχίας στην ανάγνωση οφείλονταν στα βιβλία που υπήρχαν στις σχολικές αίθουσες και βιβλιοθήκες αλλά και στην διάθεση του εκπαιδευτικού για καθημερινή ανάγνωση μέσα στο σχολείο³¹⁵.

Εκτός των άλλων η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας συμβάλλει στην διερεύνηση του λεξιλογίου, στην εξάσκηση της γραμματικής και του συντακτικού. Εστιάζοντας κανείς στη χρήση των λογοτεχνικών ειδών θα κατανοήσει πως βρithουν από πλούτο λέξεων και κατ' επέκταση έχουν αντίκτυπο στην ομιλία και στον λόγο του παιδιού χωρίς να χρειάζεται συνεχή και διαρκή διδασκαλία. Έτσι όχι μόνο χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο αλλά χειρίζονται με ευχέρεια τα κείμενα. Αναμφίβολα αυτό προάγει και την εξάσκηση της ορθογραφίας με αβίαστο ρυθμό αφού τα παιδιά επηρεάζονται θετικά από τη διαρκή οπτική επαφή των λέξεων που εμπεριέχονται στα διάφορα αναγνώσματα. Έτσι λοιπόν αναπτύσσεται και δομείται σταδιακά ένας έλεγχος και μία ικανότητα πάνω στο λεξιλόγιο ορθογραφίας³¹⁶.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η φωνολογία περνά σε δεύτερη φάση και «η αναγνωστική λειτουργία προτείνεται ως κατάλληλη μέθοδος για την άσκηση του παιδιού στην ορθογραφία και για τη διεύρυνση του λεξιλογίου του»³¹⁷. Άλλωστε σε μία έρευνα των Cunningham & Stanovich (1990), που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά τρίτης και τετάρτης τάξης έδειξε ότι η ορθογραφία τους, επηρεαζόταν από την ανάγνωση

³¹² Βλ. I.V.S. Mulliset al., ό.π., p. 6.

³¹³ Βλ. I.J. Kirsch et al., *Reading for change: performance and engagement across countries*, Results from PISA 2000, OECD Paris, 2002, p. 3.

³¹⁴ Βλ. I.G. Kirsch, et al., ό.π., p 3.

³¹⁵ Βλ. R.C. Anderson, ό.π., σ. 52.

³¹⁶ Βλ. ΣΜ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, *Η μάθηση της ορθογραφίας*, εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα 2003, σ. 37.

³¹⁷ Βλ. ΣΜ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, ό.π., σ. 37.

εξωσχολικών βιβλίων ανεξάρτητα από τη μη λεκτική νοητική ηλικία και τη μνήμη³¹⁸. Διαφαίνεται λοιπόν πως η καθημερινή και η συχνή επαφή με την ανάγνωση, είναι ικανή να συμβάλλει στην διαμόρφωση ατομικών διαφορών σε θέματα ορθογραφίας.

Ακολούθως παρόμοια αποτελέσματα έχουν εξαχθεί από έρευνες που έχουν γίνει και σε άλλες χώρες της Ευρώπης ανάμεσα σε αυτές η Νορβηγία και η Ελλάδα. Στη μία περίπτωση η μελέτη των Lie, Andreassen & Olaussen³¹⁹ έδειξε να υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων και ορθογραφικής επίδοσης. Στην άλλη περίπτωση σε έρευνα της Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σμ.³²⁰ διαπιστώθηκε ότι παιδιά που ασχολούνταν εκτενέστερα με την ανάγνωση βιβλίων υπέπιπταν από αρκετά έως λίγα ορθογραφικά σφάλματα ενώ παράλληλα παιδιά που δεν αρέσκονταν στην συντροφιά ενός βιβλίου, ούτε την επιθυμούσαν, εμφάνιζαν περισσότερα ορθογραφικά λάθη.

Με βάση τα παραπάνω πορίσματα αντιλαμβάνεται κανείς πως η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας έχει δραστικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι το παιδί εκτίθεται σε πλούτο λέξεων που συνήθως δεν εμπίπτουν στον προφορικό λόγο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαπλάθει και να καλλιεργεί τη γλώσσα του παιδιού, κάνοντας το να επιλέγει «αριστουργηματικά όμορφες» λέξεις για να εκφραστεί. Επιπλέον μελέτες³²¹ δείχνουν πως τα παιδιά που έχουν στενή επαφή με την ανάγνωση, αποδεικνύονται αρκετά ικανοί στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Άλλωστε τον παραπάνω ισχυρισμό μπορούμε να τον συσχετίσουμε με τις απόψεις του φιλοσόφου Wittgenstein³²² «*τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου*», θεωρώντας ότι η γλωσσική καλλιέργεια επηρεάζει άμεσα, με θετικό και ωφέλιμο τρόπο την σκέψη του όντος.

4.6.2 Συναισθηματικά οφέλη

Αναζητώντας τα οφέλη της ανάγνωσης θα παρατηρήσει κανείς πως εκτός από τους γνωστικούς τομείς που επηρεάζει, παίζει σημαντικό ρόλο και στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αναφορικά με τον όρο συναισθηματική ανάπτυξη εννοούμε, όχι μόνο τα συναισθήματα που σαφώς νιώθει το κάθε άτομο αλλά και την ικανότητα του, να τα αυτορρυθμίζει και να τα αυτοελέγχει σε διάφορες καταστάσεις³²³. Θα αναρωτηθεί κανείς τι σύνδεση μπορεί να υπάρχει μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και συναισθηματικής.

Τα παιδιά, αναπτύσσονται γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχικά καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Συνεπώς η ψυχοσύνθεσή τους δεν

³¹⁸ Βλ. ΣΜ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, ό.π., σ. 39.

³¹⁹ Βλ. ΣΜ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, ό.π., σ. 39.

³²⁰ Βλ. ΣΜ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, ό.π., σ. 47.

³²¹ Βλ. Μ. Janopoulos, The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency, *TESOL quarterly*, 20, 1986, p.p. 763-768.

³²² Βλ. Η. Καλλέργης, *Για το φως της ψυχής του παιδιού. Μελετήματα για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008, σ. 224.

³²³ Βλ. Χρ. Χατζηρήστου, *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2011, σ. 7.

μένει αμετάβλητη αλλά περνά από διάφορα εξελεγκτικά στάδια. Σε αυτή την διαδικασία σημαντική κρίνεται η συμβολή της λογοτεχνίας, μιας και το παιδικό βιβλίο μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή, στην απόκτηση αντίληψης και διερεύνησης του συναισθηματικού του κόσμου, ενώ παράλληλα τον παροτρύνει στον ενστερνισμό καινούριων απόψεων και στην δόμηση προσωπικής ταυτότητας. προκειμένου να διαμορφωθούν στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Τα περισσότερα παιδικά βιβλία περιλαμβάνουν εικόνες, συνθέτοντας έτσι ιστορίες όπου αποτυπώνονται και εκφράζονται συναισθήματα. Μέσω αυτών των ιστοριών οι αναγνώστες κατακτούν ένα κράμα συναισθημάτων ενώ συγχρόνως επέρχεται η ταύτιση με τους πρωταγωνιστές³²⁴. Αναμφισβήτητα τα βιβλία είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνταξιδεύουν μαζί με τους αναγνώστες όπου και οι δύο βιώνουν τις ίδιες καταστάσεις αφού τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν αλλά και να αντιληφθούν τα θέματα που απασχολούν τους συνομηλίκους τους. Άλλωστε τα παιδικά βιβλία δεν διαθέτουν αποκλειστικά ουτοπικό περιεχόμενο αλλά απεικονίζουν και θίγουν θέματα των υπαρχουσών κοινωνιών. Για παράδειγμα θα δώσουν στο παιδί να «γευτεί» και αρνητικά συναισθήματα (βία, επιθετικότητα, φθόνο, αδικία κ.α.). Βέβαια οι ήρωες των βιβλίων αποτελούν και πρότυπα συμπεριφοράς αφού μέσω της στάσης του δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα που απασχολούν ένα παιδί (διαχείριση πένθους, προσαρμογή σε νέους τόπους, διαζύγιο, σχολικός εκφοβισμός κ.α.). Μάλιστα «*όταν σ' ένα παιδί τα γεγονότα παρουσιάζονται με απλό και τίμιο τρόπο και συνοδεύονται από ένα στοργικό αγκάλιασμα και μια τρυφερή ματιά, το παιδί αισθάνεται σιγουριά*»³²⁵. Άρα λοιπόν μέσω της λογοτεχνίας τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση που τα βοηθά να αντιμετωπίζουν τις διάφορες καταστάσεις αλλά και να συναισθανθούν την ψυχική κατάσταση του διπλανού τους.

Το λογοτεχνικό βιβλίο διεισδύει μέσω της ανάγνωσης στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, δίνοντας του την δυνατότητα να αναπτύξει και να διευρύνει τη φαντασία του. Μάλιστα ο Αϊνστάιν³²⁶ τονίζει στους γονείς πως «*αν θέλετε το παιδί σας να γίνει έξυπνο, διαβάστε του παραμύθια. Αν θέλετε να γίνει πιο έξυπνο, διαβάστε του περισσότερα παραμύθια*». Τα βιβλία εξευμενίζουν το παιδί από τα δυσάρεστα συναισθήματα που ίσως βιώνει, ενώ συγχρόνως αναπτύσσουν την κριτική του σκέψη με κύριο οδηγό τη τέχνη. Έτσι λοιπόν η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου κινητοποιεί την έκφραση, διευρύνει νέους ορίζοντες και δίνει απλόχερα αισθητική απόλαυση στον αναγνώστη³²⁷.

Η αισθητική απόλαυση αναδύεται τόσο από το εσωτερικό περιεχόμενο όσο και από το εξωτερικό. Εστιάζοντας κανείς μέσω οπτικής γωνίας, την εμφάνιση του βιβλίου θα διαπιστώσει πως το υλικό, από το οποίο είναι κατασκευασμένο το βιβλίο καθώς και η εικονογράφηση αποτελούν αφετηρία για να αποκτήσει το άτομο αισθητική.

³²⁴ Βλ. W.C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, Middlesex Penguin Books, 1987, p.p. 278-281, 378.

³²⁵ Βλ. Ι. Ιωαννίδης, *Παιδαγωγική ψυχολογία*, εκδ. Δρυμός, Αθήνα 1982, σ. 165.

³²⁶ Βλ. Χ. Σακελαρίου, ό.π. σ. 57.

³²⁷ Βλ. Ζ. Βαλάση, ό.π., σ. 21.

4.6.3 Κοινωνικά οφέλη

Εκτός των άλλων η ενίσχυση της φιλιανγνωσίας περιλαμβάνει και κοινωνικές διαστάσεις που θα επισημάνουμε παρακάτω. Αρχικά είναι σημαντικό να τονίσουμε πως τα παιδιά δεν αναπτύσσονται μόνο γνωστικά και συναισθηματικά αλλά και κοινωνικά. Όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη θα διαπιστώσουμε τον διττό της ρόλο, αφού από τη μία εντάσσει το άτομο στην κοινωνία ενώ από την άλλη το ξεχωρίζει και ως οντότητα³²⁸.

Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνία που έρχεται σε επαφή το παιδί, ενώ στη συνέχεια αυτό τον ρόλο τον αναλαμβάνει το σχολείο. Ο χώρος αυτός δίνει ερεθίσματα και εναύσματα για δημιουργία φιλικών σχέσεων, αποδοχή ή μη, συμπάθεια ή εμπάθεια. Είναι σαφές πως η διαμόρφωση υγιών κοινωνικών σχέσεων απαιτούν από τα άτομα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις στάσεις των υπολοίπων³²⁹. Ωστόσο σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί η ηλικία του παιδιού. Σύμφωνα με τον Piaget³³⁰, τα παιδιά ηλικίας δύο με έξι ετών, διαθέτουν εγωκεντρική και επικεντρωμένη σκέψη με αποτέλεσμα να αποδίδουν ιδιαίτερη προσοχή σε μία μόνο διάσταση και όψη μιας κατάστασης. Έτσι λοιπόν δεν μπορούν να αποκτήσουν ενσυναίσθηση καθώς θεωρούν πως μόνο η δική τους άποψη είναι ορθή.

Αξίζει να σημειωθεί πως ένα ακόμη όφελος που αποκτά κανείς μέσω της λογοτεχνίας είναι η ενίσχυση σε κοινωνικές δεξιότητες και η καλύτερη αντίληψη των πολιτισμών όπου με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Τα λογοτεχνικά κείμενα όπου απαριθμούνται από ποικιλία κοινωνικών θεμάτων (οικολογικό, μετανάστευση, οικονομική κρίση, κ.α.) βοηθούν το παιδί να έρθει σε επαφή με τα σύγχρονα προβλήματα που βρίσκεται αντιμέτωπη μια κοινωνία. Μέσω της τακτικής ανάγνωσης το παιδί «πλάθει και ζυμώνει» τις ιδεολογικές και ηθικές πεποιθήσεις του που με την σειρά τους, συμβάλλουν στην απόκτηση κριτικής σκέψης.

Μέσω των λογοτεχνικών κειμένων τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθηματική νοημοσύνη αφού σε καθημερινή βάση συμπάσχουν με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, βιώνουν μια κατάσταση και βρίσκουν λύσεις, κάνουν υποθέσεις με σκοπό την ανάλογη αντιμετώπιση της. Εξάλλου η δημιουργία προτύπων με τους ήρωες των παιδικών βιβλίων τοποθετεί τα παιδιά στην κατανόηση τόσο των δικών τους συμπεριφορών όσο και των άλλων³³¹, γεγονός που τους επιτρέπει να συναισθάνονται την οπτική γωνία των υπολοίπων δίχως να τους φαίνεται περίεργη, ξένη και παράξενη.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο προορισμός του γραπτού λόγου είναι να εκφράζει τη συνείδηση της σκέψης με ό,τι συνεπάγεται αυτό, καθώς η γλώσσα «συμπορεύεται» με την ανάπτυξη του εκάστοτε πολιτισμού. Κατά συνέπεια λοιπόν αντιλαμβάνεται κανείς πως η λογοτεχνία παρουσιάζεται ως ικανή και δυνατή να αφυπνίσει, να διαμορφώσει και να επηρεάσει το κοινωνικό γίγνεσθαι. Με άλλα λόγια το λογοτεχνικό κείμενο διαθέτει την ικανότητα να αναδύει γεγονότα τόσο από το παρελθόν όσο και από το παρόν ενώ συγχρόνως διακρίνεται για την ιδιαιτερότητα

³²⁸ Βλ. M. Cole–Sh. Cole, ό.π., σ. 186.

³²⁹ Βλ. Norton D., ό.π., σ. 34.

³³⁰ Βλ. E. Slavin, ό.π., σ. 67.

³³¹ Βλ. M. Καρπόζηλου, ό.π., σ. 74.

του αφού εντάσσει και ενσωματώνει στοιχεία ιδεολογίας, κοινωνίας και πολιτισμού³³².

Επιπροσθέτως τα παιδικά βιβλία παρουσιάζονται ως άυλοι εκπαιδευτικοί όπου καλλιεργούν τη καλαισθησία, διαμορφώνουν συνειδήσεις, προβάλλουν γνώσεις και αρχές δίχως την έννοια του διδακτισμού ενώ προβάλλουν αξιώματα όπου μπορεί κανείς να εξελιχθεί και να πορευτεί μέσα απ' αυτά. Ο Γερμανός ποιητής Σίλλερ σημειώνει το εξής: «*το βαθύτερο νόημα βρίσκεται στα παραμύθια που άκουσα στα παιδικά μου χρόνια, παρά στην αλήθεια που διδάσκεται με τα χρόνια*»³³³.

Εστιάζοντας στο προηγούμενο κειμενικό είδος, τα παραμύθια, θα διαπιστώσουμε πως είναι υπεύθυνα για καλλιέργεια της ηθικής συνείδησης των παιδιών. Σύμφωνα με τον ισχυρισμό της Σκουτέρη-Διδασκάλου «*τα παραμύθια είναι ένας αλλιότικος τρόπος για να συζητούνται κοινωνικά θέματα ως αλλιότικα πράγματα*»³³⁴. Άρα το συγκεκριμένο κειμενικό είδος έχει κοινωνική διάσταση, αφού το περιεχόμενό τους διαδραματίζεται από έναν συνεχή αγώνα, ανάμεσα στο καλό και στο κακό που υπάρχει σε κάθε πολιτισμό. Έτσι λοιπόν ο αναγνώστης ασυνείδητα μπαίνει σε μία διαδικασία αμφιταλάντευσης και τίθενται θέματα ηθικής που ο ίδιος θα πρέπει να επιλύσει.³³⁵

Τελικά η αξία της Λογοτεχνίας φαίνεται να αποτελεί μέρος της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, καθώς καλλιεργεί, ενισχύει και διαμορφώνει το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό κόσμο του παιδιού. Τόσο η οικογένεια όσο και ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να μνησούν το παιδί στην ανάγνωση μέσα από διάφορες πρακτικές που θα εφαρμόσουν. Συγκεκριμένα ο Huck θεωρεί πως «*Η λογοτεχνία καταγράφει το ύψος και το βάθος της ανθρώπινης εμπειρίας. Ενεργοποιεί τόσο την καρδιά, όσο και το μυαλό και βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν νέες ιδέες και γνώσεις. Εντείνει τη φαντασία, δημιουργώντας νέες εμπειρίες και εμπλουτίζοντας παλιές. Καλλιεργεί την αίσθηση του όμορφου, του δίκαιου και του αληθινού*»³³⁶. Ένα και μόνο βιβλίο αρκεί να αφυπνίσει το νου και το θυμικό και να διευρύνει καινούριους ορίζοντες³³⁷. Επομένως η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, άλλωστε όπως αναφέρει και ο Spiegel³³⁸ «*Η ανάπτυξη της αγάπης για το διάβασμα είναι υπερβολικά σημαντική για να αφεθεί στην τύχη της*».

³³² Βλ. Α. Κατσίκη- Γκιβάλου, «*Λογοτεχνία και Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές αναζητήσεις*», Forum Νέων Επιστημών, Εργαστήριο Λόγου και Τέχνης, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 2.

³³³ Βλ. Β. Bettelheim., *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, Knopf Double Day Publishing Group 1989, p. 5.

³³⁴ Βλ. Ε. Σκουτέρη-Διδασκάλου., *Γυναίκες εξωτικές και γυναίκες οικόσιστες*, Ανθολόγιο Δοκιμίων για το Δημόσιο και Ιδιωτικό Βίο στην Ελλάδα 19ος-20ος αιώνας επιμ. Κ. Γκότσης. ΕΑΠ, Πάτρα. 2008, σ. 217.

³³⁵ Βλ. Β. Bettelheim, ό.π. p. 8.

³³⁶ Βλ. Ρ. Flowers, Μ. Roos, *Literature-based reading programs: elements for success*, Mississippi 1994, p. 6.

³³⁷ Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος-Αντ.Δελώνης, ό.π., σ. 38.

³³⁸ Βλ. D. L. Spiegel, *Reading for pleasure: Guidelines*, DE: International Reading Association, Newark. 1981. p. 4.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Σχεδιασμός ολοκληρωμένης πρότασης διδασκαλίας του παραμυθιού Περιπέτεια με την τηλεόραση του Τζιάννι Ροντάρι.

Οι θεωρίες λογοτεχνίας διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία που λειτουργούν ως αρωγοί στην ενίσχυση και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Με βάση αυτόν τον ισχυρισμό θα προσεγγίσουμε το παραμύθι του Τζιάννι Ροντάρι *Περιπέτεια με την τηλεόραση*. Στο συγκεκριμένο ανάγνωσμα γίνεται χρήση της καρναβαλικής θεωρίας του Bakhtin, όπου διαδραματίζεται και εξελίσσεται μια άτυπη επανάσταση από τον ταπεινό και ήσυχο Βερούτσι προς την εξουσία των ΜΜΕ. Διαπιστώνουμε το πόσο εύθραυστες και λεπτές είναι οι ισορροπίες μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, ενώ παράλληλα η μη οριοθέτηση ορίων πολλές φορές εισβάλλει και εμπλέκεται στον προσωπικό χώρο του κάθε ανθρώπου.

Αξιοποιώντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης»³³⁹ (transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt θα εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, στην ιδιαιτερότητα της αναγνωστικής πράξης και στον συνδυασμό διάνοιας και συναισθήματος³⁴⁰ όπως αναφέρει η ίδια. Ο αναγνώστης περιγράφεται ως κοινωνός, αναλυτής και ερμηνευτής χωρίς ωστόσο να υποβαθμίζεται ο ρόλος του κειμένου και να αξιοποιείται ως προϊόν παρατήρησης και εξέτασης. Ωστόσο κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως το κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο αποτελούν βασικούς παράγοντες προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου.³⁴¹

1.2 Το κείμενο

Το παραμύθι *Περιπέτεια με την τηλεόραση*³⁴² αναφέρεται σε προβληματισμούς που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος. Περιγράφει την τηλεόραση ως ένα μέσο κυριαρχίας που κατεύθυνε και συγχρόνως οδήγησε το άτομο σε αλλοτριωτικές καταστάσεις, καθώς τον απομάκρυνε, τον περιθωριοποίησε και τον στηλίτευσε από τον πραγματικό κόσμο δίνοντας του απλές και εικονικές αναπαραστάσεις ενός παγκόσμιου χάρτη. Έτσι λοιπόν ο Βερούτσι, ο μικροαστός υπάλληλος αναπολεί μετά

³³⁹ Βλ. Δ. Πολίτης, *Ο ρόλος του αναγνώστη και η “συναλλακτική” θεωρία, L. M. Rosenblatt*, περ. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, αρ. 11, εκδ. πατάκη, Αθήνα 1998, σ.σ. 21-32.

³⁴⁰ Βλ. L.M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, foreword by Wayne Booth, The Modern Language Association of America, New York, 1999, σ. 16.

³⁴¹ Βλ. Τ. Καλογήρου, & Ε. Βησσαράκη, *Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας*. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη, (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2005, σ.σ. 53-78.

³⁴² Βλ. Τζ. Ροντάρι, *Περιπέτεια με την τηλεόραση* (2021, Ιούνιος 15). Ανακτήθηκε από Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, Με λογισμό και μ' όνειρο, Ε' και ΣΤ' Δημοτικού: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index02_07.html.

το τέλος της εργασίας του, να περάσει ώρες ηρεμίας στον προσωπικό του οικιακό χώρο, έχοντας ως συντροφιά τη τηλεόραση. Ωστόσο η αναζήτηση ηρεμίας και γαλήνης δεν διαρκεί για πολύ, καθώς η ενεργοποίηση της οθόνης τον τοποθετεί ως αυτόπτη μάρτυρα γεγονότων και συμβάντων που λαμβάνουν χώρα ανά τον κόσμο. Ο Βερούτσι, ένας τυπικός μικροαστός υπάλληλος, ονειρεύεται μετά το πέρας της εργασίας του, να απολαύσει με άνεση τον ιδιωτικό οικιακό του χώρο, παρακολουθώντας τηλεόραση. Καθώς θέτει σε λειτουργία τη συσκευή, γίνεται αυτόπτης μάρτυρας γεγονότων που λαμβάνουν χώρα ανά τον κόσμο και συνομιλεί με την τηλεπαρουσιάστρια και με τους πρωταγωνιστές των γεγονότων αυτών που εισβάλλουν στον ιδιωτικό του χώρο, παραβιάζοντας το άσυλο της κατοικίας του.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως κατά την προσέγγιση, δίνουμε μόνο όσα στοιχεία μπορούν να κατανοήσουν εύκολα οι μαθητές, ενώ αποφεύγουμε την δύσκολη ορολογία που μπορεί να προκύψουν από τη συγκεκριμένη θεωρία.

1.3 Ο καρναβαλισμός του Bakhtin στο κείμενο Περιπέτεια με την τηλεόραση

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες της λογοτεχνίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του. Άλλωστε κρίνεται ιδιαίτερο σημαντικό το αίτημα για δημιουργία, ανάπτυξη, καλλιέργεια και ενίσχυση των φιλαναγνωστικών τάσεων. Επιπλέον στο αίτημα αυτό φαίνεται να ανταποκρίνονται θεωρίες ανάγνωσης και γραφής που δεν περικλείουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που ενέχουν οι περισσότερες μελέτες πάνω στην παιδική λογοτεχνία αλλά παρουσιάζουν μια διαφορετική πτυχή και οπτική ενώ παράλληλα δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην δυναμική των παιδικών αναγνωσμάτων.

Σύμφωνα με την έρευνα της Roberta Seelinger υπάρχει και άλλη μια οπτική της Παιδικής Λογοτεχνίας που αναπτύχθηκε τον 20^ο αιώνα όπου σύμφωνα με αυτή δίνεται μεγαλύτερη σημασία στους ήρωες παρά στα γεγονότα. Η τεχνική αυτή ανάγεται στον υποκειμενικό ή καρναβαλικό ρεαλισμό³⁴³. Εντούτοις ο John Stephens χρησιμοποιεί τον όρο για κείμενα μόνο μη ρεαλιστικά, και θεωρεί πως αυτά τα κείμενα λειτουργούν συμβολικά, καθώς αναπαριστούν «κοινωνικές απελευθερωτικές διαδικασίες»³⁴⁴. Επιπλέον η συγκεκριμένη θεωρία πραγματεύεται κοινωνικά θέματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος άνθρωπος και κατ' επέκταση το παιδί. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως ένα καρναβαλικό κείμενο χρησιμοποιεί σύμβολα για να θέσει υπό αμφισβήτηση κοινωνικές νόρμες και αξίες δείχνοντας πως οι κανόνες που επιβάλλουν οι ενήλικες προς τα παιδιά είναι πολλές φορές λάθος³⁴⁵.

Το καρναβαλικό στοιχείο στην Παιδική Λογοτεχνία έχει την ιδιότητα να αμφισβητεί με χιουμοριστικό τρόπο τον πολιτισμό που έχουν διαμορφώσει οι ενήλικες³⁴⁶. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως τέτοιου είδους κείμενα προωθούν μια άτυπη επανάσταση και δίνουν την αίσθηση πως επιθυμούν την ανατροπή της εξουσίας, κάτι που το βλέπουμε να συμβαίνει και με τον Βερούτσι όπου προσπαθεί να «ξεφύγει» από την απαλλοτρίωση που επέφερε η ανάπτυξη της τεχνολογίας και κατ' επέκταση η εισβολή των ΜΜΕ. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως η καρναβαλική

³⁴³ Βλ. Μ. Nikolajeva, *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*, Lamham, Scarecrow, Maryland 2005, p. 100.

³⁴⁴ Βλ. J. Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman, London 1992, p.p. 120-157.

³⁴⁵ Βλ. Μ. Bakhtin, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. R.W. Rotsel, Ann Arbor, Ardis, New York 1973, p. 199.

³⁴⁶ Βλ. J. Stephens, ό.π., σ.σ. 121-122.

θεωρία «προστατεύει» τον αναγνώστη παιδί, καθώς ενώ αποτυπώνει τη «σκληρή» αλήθεια, διαμορφώνει παράλληλα ένα πλαίσιο κατάλληλο για να μην «τραυματιστεί» ο ψυχικός κόσμος του παιδιού. Ο συγγραφέας κάνει χρήση καρναβαλικών τεχνασμάτων όπως: μεταμυθοπλαστικές στρατηγικές, φαντασμαγορικό στοιχείο, ενδοκειμενική αυτοσυνειδησία, κ.α.³⁴⁷.

Εντούτοις στο παραμύθι *Περιπέτεια με την τηλεόραση* αντιλαμβανόμαστε έντονα το στοιχείο της ανατροπής, αφού αν παρατηρήσει κανείς προσεχτικά θα οδηγηθεί στο εξής συμπέρασμα. Ο φιλήσυχος μικροαστός υπάλληλος μετατρέπεται αρχικά σε υποχείριο των ΜΜΕ, όμως σταδιακά επανέρχεται στην αρχική του κατάσταση ακόμη πιο ενισχυμένος και βαθιά συνειδητοποιημένος. Έχοντας μια πρότερη εμπειρία ανακαλύπτει ότι ο ίδιος μπορεί να ορίσει τον εαυτό, να διασφαλίσει τον ιδιωτικό του βίο, αρκεί να φιλτράρει και να επεξεργάζεται τα κοινωνικά συμβάντα και γεγονότα.

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως ο καρναβαλισμός στο συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο δεν διαθέτει εξ' ολοκλήρου εκείνα τα χαρακτηριστικά που περιγράφει ο Bakhtin αφού τα διάφορα τέλη επανεντάσσουν τον Βερούτσι σε μια κατάσταση που απέχει από τις αρχές και τις αξίες της προηγούμενης.

1.4 Αξιοποιώντας τις βασικές αρχές που διέπουν την συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt στο κείμενο *Περιπέτεια με την τηλεόραση*

Το παραμύθι *Περιπέτεια με την τηλεόραση* του Τζιάννι Ροντάρι θα το προσεγγίσουμε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της συναλλακτικής θεωρίας της ανάγνωσης (transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt³⁴⁸. Μάλιστα η θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης από τα μέσα του 20ου αι., επέβαλε την ανάπτυξη ορισμένων θεωρητικών σχημάτων και εργαλείων που έχουν ως προτεραιότητα τον αναγνώστη.

Η αισθητική της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης προωθεί ένα είδος αναγνώστη δίχως στεγανά και στερεότυπα. Διαμορφώνει όμως έναν αποδέκτη της αφήγησης που θα είναι ικανός να ανταποκριθεί είτε σε ένα σύνθετο είτε σε ένα απλό κείμενο. Ωστόσο σε κάποια σημεία χαρτογραφείται, οριοθετείται και κατασκευάζεται με βάση ορισμένα στοιχεία και χαρακτηριστικά, όπως: η ηλικία, το φύλο, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες. Είναι εύλογο να σημειωθεί και πάλι πως η συγκεκριμένη θεωρία εστιάζει στην εξαγωγή νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου από τον αναγνώστη, ενώ παράλληλα περιλαμβάνει ερμηνείες και αναλύσεις του αναγνώσματος με βάση τις ενδεικτικές απαντήσεις των αναγνωστών, βέβαια αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει πως παραγκωνίζεται, υποβαθμίζεται και περιθωριοποιείται η αξία του λογοτεχνικού κειμένου.

Επιπροσθέτως οι θεωρητικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, καθώς θεωρούν πως η αναγνωστική κοινότητα είναι αυτή που ενεργοποιεί και «ζωντανεύει» το κείμενο. Ωστόσο η διαδικασία αυτή προϋποθέτει από τον αναγνώστη να διαθέτει ορισμένες ικανότητες και δυνατότητες που θα τον βοηθήσουν να επεξεργάζεται, να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει τα διάφορα σύμβολα και νοήματα. Ήδη από τη στιγμή που ο αναγνώστης προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο, εκπονείται και δημιουργείται μια διαδικασία απόλαυσης και

³⁴⁷ Βλ. J. Stephens, ό.π., σ.121.

³⁴⁸ Βλ. Δ. Πολίτης, ό.π., σ.σ. 21-33.

ευχαρίστησης που τυγχάνει άμεσης συνάφειας με τις προσδοκίες που έχει θέσει ο συγγραφέας. Εντούτοις όπως προαναφέραμε και παραπάνω, οι προσδοκίες που έχουν οι αναγνώστες, υφίστανται κάθε φορά σε σχέση με τα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα που υπάρχουν, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή τους θα επιφέρει και διαφορετικές μεταβολές και συνιστώσες. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως διαφορετικά θα ερμηνεύουν το κείμενο παιδιά που μπορεί να προέρχονται από τα μεγάλα αστικά κέντρα σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από την επαρχία. Αξίζει να σημειωθεί πως πρέπει να αποφευχθεί μια πιθανή σύγχυση που μπορεί να προκαλέσουν οι τύποι αναγνωστών, καθώς σε καμία περίπτωση δεν συγκρίνονται απλώς διαφοροποιούνται.

Διερευνώντας τον ρόλο του αναγνώστη γρήγορα θα αντιληφθούμε πως η συμβολή του, πάνω στο εκάστοτε ανάγνωσμα αναδύει ακόμη περισσότερο τη λογοτεχνική αξία του κειμένου. Εννοώντας πως η εξερεύνηση, η ανάλυση και η εξέταση δημιουργούν και παρουσιάζουν ένα κείμενο μη διδακτικό αλλά απολαυστικό. Αυτός είναι και ο στόχος του συγγραφέα να διαμορφώσει δημιουργικούς και ενεργούς αναγνώστες και όχι παθητικούς. Σύμφωνα με τον Νικολάεβα³⁴⁹ υπάρχουν συγκεκριμένοι τύποι αναγνωστών σε σχέση με τον τρόπο που διαχειρίζονται τα διάφορα σύμβολα και νοήματα σ' ένα κείμενο. Ο Νικολάεβα παραθέτει τους τύπους αναγνωστών μέσω μιας διαβαθμισμένης κλίμακας. Αρχικά περιγράφει τον επιφανειακό αναγνώστη, ο οποίος προσεγγίζει το κείμενο με βάση τα βιώματά του. Ο συγκεκριμένος αναγνώστης συμμετέχει στην αποκωδικοποίηση και στην κατασκευή του κειμένου χωρίς όμως να διεισδύει ολοκληρωτικά στην επεξεργασία του. Στην συνέχεια διακρίνεται ένας τύπος αναγνώστη που διαθέτει εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες που ανταποκρίνονται στην ευρύτερη πολιτισμική κατάσταση. Σε αυτό το στάδιο ο συγγραφέας επιλέγει να μην αναφέρει διάφορα στοιχεία, καθώς θεωρεί πως ο αναγνώστης πρέπει να τα αντιληφθεί και εν μέρει να τα υποθέσει. Ωστόσο σε διάφορες περιπτώσεις ο συγγραφέας καλό είναι να επεξηγεί και να αναφέρει ορισμένες πληροφορίες για να μην δημιουργούνται συγχύσεις και παρερμηνείες ως προς την εγκυρότητα των γεγονότων. Τέλος, διακρίνεται ο δημιουργικός ή ο φαντασιακός αναγνώστης, πρόκειται δηλαδή για έναν αναγνώστη που εμπλέκεται δημιουργικά και ενεργητικά με το κείμενο. Επίσης συσχετίζει, συγκρίνει, αναλύει συμπεριφορές των πρωταγωνιστών.

Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, την οποία αναφέραμε και περιγράψαμε με ενδεικτικό και σύντομο τρόπο θα προσπαθήσουμε αρχικά να διαμορφώσουμε μια ανάγνωση όπου θα εμπεριέχει στοιχεία πρόσληψης και ανταπόκρισης σε σχέση με το παραμύθι Περιπέτεια με τη τηλεόραση του Τζιάννι Ροντάρι. Αρχικά, είναι εύλογο να σημειωθούν τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν πίσω από το παραμύθι όπως: ανάπτυξη τεχνολογίας, τρόποι αντιμετώπισης μιας κατάστασης, διαφορετικός τρόπος ζωής, κρίση αξιών και ιδανικών. Βέβαια παρά την ύπαρξη αυτών των χαρακτηριστικών δεν είναι εύκολο να ορίσουμε τον τύπο αναγνώστη που φαντάζεται ο Ροντάρι, εξάλλου σύμφωνα με τη Ζωή Βαλάση «η παιδική λογοτεχνία δεν απαρτίζεται από έργα παιδιών αλλά από λογοτεχνήματα μεγάλων και ενηλίκων»³⁵⁰. Άρα ο αναγνώστης μπορεί να προσδιορίζεται μέσω μιας ευρείας κλίμακας ηλικίας και φύλου.

³⁴⁹ Βλ. Μ. Νικολάεβα, ό.π., σ.σ. 258-260.

³⁵⁰ Βλ. Ζ. Βαλάση, ό.π., σ. 17.

Ήδη ο τίτλος παρουσιάζει μια πρώτη σύγκυση και ασάφεια αφού η περιπέτεια απαιτεί δράση, κινητικότητα και όχι αδράνεια που συνήθως ενέχει το τυπικό πρόγραμμα των ειδήσεων. Ωστόσο η εισαγωγή στο κείμενο πραγματοποιείται με την εμφάνιση του Βερούτσι, όπου προσπαθεί να απολαύσει στιγμές ηρεμίας και γαλήνης στον προσωπικό του χώρο. Σαφώς μπορεί να διακρίνει κανείς πως η εξωτερική εμφάνιση του Βερούτσι δεν περιγράφεται και αυτό διότι ο συγγραφέας μπορεί να θέλει ο αναγνώστης να το δομήσει, σχηματοποιήσει και μορφοποιήσει όπως θέλει στο δικό του το μυαλό. Εντούτοις όμως τον προσδιορίζει ως προς τον επαγγελματικό του τομέα, περιγράφοντάς τον ως ένα μικροαστό τυπικό υπάλληλο που αναζητά να απολαύσει τη καθημερινή του ρουτίνα. Σε αυτό το σημείο γίνεται αντιληπτό η αντίθεση που προκύπτει μεταξύ του τίτλου και του ήρωα, μια αντίθεση όμως που στην συνέχεια αίρεται. Καλλιεργείται σταδιακά ένας ήρωας που βρίθει ενέργειας και δράσης.

Προχωρώντας θα αντιληφθούμε την ύπαρξη διαφόρων κενών στην ιστορίας μας. Ο αναγνώστης σε αυτό το σημείο θα πρέπει να συνειδητοποιήσει την παρουσία της παρουσιάστριας, καθώς και να φανταστεί νοερά τους υπόλοιπους συμμετέχοντες που αποτελούν τηλεοπτικά πρόσωπα και έχουν εξέλθει με εξωπραγματικό τρόπο από την τηλεόραση στον οικιακό του χώρο. Αξίζει να σημειωθεί όμως πως ο αφηγητής να μην αφήνει τον αναγνώστη να δημιουργήσει τη συγκεκριμένη εικονική πραγματικότητα αλλά συγχρόνως παρεμβαίνει κάνοντας μια μικρή αλλά σημαντική επεξήγηση «Τους κάλεσε ένας γείτονας που είχε τρομάξει με το θόρυβο». Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως η ιστορία δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς τη πρόσληψη και αναγνωστική ανταπόκριση, ανάλογα βέβαια τα εκάστοτε κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που ανάγονται στο μαθητικό δυναμικό. Για παράδειγμα μαθητές που δεν προέρχονται από μεγάλα αστικά κέντρα αλλά από αγροτικές περιοχές θα επικεντρώσουν το ενδιαφέρον στην εμπύχωση των ατόμων εκτός τηλεόρασης και ίσως παρουσιάσουν δείκτη δυσκολίας ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο Βερούτσι αντιμετωπίζει τη συγκεκριμένη κατάσταση. Ενώ μαθητές που οικειοποιούνται πλούσια πολιτισμικά περιβάλλοντα θα εστιάσουν στην επιρροή και χειραγώγηση της τεχνολογίας και συγκεκριμένα των ΜΜΕ απέναντι στον άνθρωπο και στο πως θα ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα. Επίσης θα αναλογιστούν την αλλοτρίωση που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος από τη διείσδυση της τεχνολογίας καθώς και τα κοινωνικά μηνύματα που αναδύονται, ειδικότερα με το τελευταίο τέλος.

Όσον αφορά την αφήγηση θα κατανοήσουμε πως στο παραμύθι Περιπέτεια με την τηλεόραση δεν διαθέτει μεγάλη έκταση, ωστόσο είναι σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποια σημεία, καθώς η θεωρία της αναγνωστικής προσέγγισης είναι η μόνη που διαμορφώνει συνδέσεις μεταξύ κειμένου, αφηγητή, λογοτεχνικού ήρωα και αναγνώστη. Μελετώντας κανείς τα αφηγηματικά στοιχεία θα παρατηρήσει πως στο κείμενο του Ροντάρι συγγραφέας και πρωταγωνιστής παρουσιάζουν ίδια ηλικιακή βαθμίδα, γεγονός που δεν απαντάται συνήθως στη παιδική λογοτεχνία.

Ωστόσο βασικός στόχος του δασκάλου είναι να διαμορφώσει ένα μαθητικό δυναμικό που θα μπορεί να διακρίνει στοιχεία της αφήγησης και της πλοκής καθώς με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές όχι μόνο κάνουν χρήση της κριτικής τους σκέψης αλλά μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν και χειρίζονται ένα λογοτεχνικό κείμενο. Ειδικότερα ο μαθητής θα πρέπει να εξασκείται στην εύρεση στοιχείων αφήγησης καθώς θα τον βοηθήσουν να αποκαλύψει, να εντοπίσει και να αντιληφθεί τις

ιδεολογικές προθέσεις του συγγραφέα. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να αποφευχθεί μια σύγχυση που μπορεί να δημιουργηθεί ως προς την εξέταση του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς σκοπός των επικείμενων αναλύσεων δεν είναι να αξιολογηθεί το ανάγνωσμα με διδακτικό τρόπο αλλά με δημιουργικό και ενεργητικό.

Επιπροσθέτως ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί και στις θεωρίες που μπορούν να φανούν ωφέλιμες και χρήσιμες προς τον εκπαιδευτικό. Προσεγγίσεις των Genette³⁵¹, Gerard, Iser³⁵², κ.α., δίνουν σημαντική βοήθεια και αποτελούν αρωγό στην διεξαγωγή τέτοιων πρακτικών. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως ο μαθητής έχοντας χτίσει ήδη το συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο μπορεί να αντιληφθεί ότι ο αφηγητής έχει την ικανότητα να επεμβαίνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, να σχολιάζει είτε κριτικά είτε πληροφοριακά ακόμη και κριτικά το κείμενο³⁵³.

1.5 Πορεία Διδασκαλίας

Α' Φάση – Προετοιμασία Περιβάλλοντος (1η Διδακτική ώρα)

Ένα από τους βασικούς παράγοντες για να βιώσουν, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν οι αναγνώστες τη λογοτεχνική εμπειρία είναι το πλαίσιο στο οποίο αποτυπώνεται το λογοτεχνικό κείμενο (κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό και οικονομικό). Σημαντικό κρίνεται επίσης και το περιβάλλον που διαδραματίζεται η διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς φαίνεται πως οι συνθήκες που υπάρχουν μέσα στην τάξη επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τους αναγνώστες³⁵⁴. Η διαμόρφωση μιας ατμόσφαιρας πλούσιας σε λογοτεχνικά εναύσματα θα δημιουργήσει κίνητρα που θα ενισχύσουν τη φιλαναγνωστική διάθεση.

Για το εισαγωγικό πλαίσιο, λοιπόν, προκρίνεται η προβολή της γελοιογραφίας του ΚΥΡ (ψευδώνυμο του σκιτσογράφου Γιάννη Κυριακόπουλου) που αποτυπώνεται στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Με λογισμό και μ' όνειρο Έ'και ΣΤ' Δημοτικού* στο κείμενο *Περιπέτεια με τη Τηλεόραση του Τζιάννι Ροντάρι* και συγκεκριμένα στη σελίδα εξήντα τρία (63). Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών υποβάλλει στους μαθητές του ερωτήματα σχετικά με την απεικόνιση της γελοιογραφίας όπως:

- Τι σημαίνει για τον εικονιζόμενο άνθρωπο η τηλεόραση;
- Πόσο σημαντική πιστεύετε θεωρεί την τηλεόραση;
- Ποια η σχέση του ανθρώπου με την τηλεόραση;

Επίσης θέτει ερωτήματα σχετικά με τον τίτλο³⁵⁵ του κειμένου και σε τι θα μπορούσε να αναφέρεται αυτός ή ακόμη και τι μπορεί να συμβολίζει πέρα από το προφανές,

³⁵¹ Βλ. G. Genette, *Σχήματα III*, μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2007.

³⁵² Βλ. Ε. Φρυδάκη, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2003, σ. 166.

³⁵³ Βλ. G. Genette, *ό.π.*, σ.σ. 331-336.

³⁵⁴ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, *ό.π.*, σ. 61.

³⁵⁵ Βλ. Κ. Ποσλανιεκ, *ό.π.*, σ.σ. 45-50.

προκαλώντας και διεγείροντας το ενδιαφέρον και τη φαντασία των μαθητών³⁵⁶. Ο διδάσκων σε αυτή τη φάση μπορεί να καταγράψει τις απαντήσεις των μαθητών και να τις συζητήσουν μετά την πραγμάτωση και υλοποίηση όλων των διδακτικών σταδίων, με σκοπό να τις συγκρίνουν με τις αρχικές τους σκέψεις, και να συνειδητοποιήσουν αν ανταποκρίθηκαν όντως στην κεντρική ιδέα του κειμένου και κατ' επέκταση του συγγραφέα.

Παράλληλα στην προσπάθεια προετοιμασίας ενός φιλιανγνωστικού περιβάλλοντος ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να κάνει και χρήση της μουσικής καθώς αυτού του είδους οι συνδυασμοί προωθούν όχι μόνο τις τέχνες της Λογοτεχνίας, της Ζωγραφικής και της Μουσικής, αλλά επιφέρουν αρκετά καλά και θετικά αποτελέσματα, κάνοντας την ανάγνωση μη μονότονη διαδικασία ενώ συγχρόνως αναδύονται πλούτος ερεθισμάτων που βοηθούν στη κατανόηση και νοηματοδότηση του κειμένου που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα ήταν δυνατό³⁵⁷. Ακολουθείται δηλαδή η εξής δομή: σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιείται επεξεργασία των διαφόρων εικόνων και η ακρόαση σχετικών με το κείμενο μουσικών κομματιών σε δεύτερο. Επιτελείται και υλοποιείται μια στρατηγική ανάγνωσης που εμπεριέχει και προβάλλει μαθητές που δύνανται να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν με πολλούς τρόπους το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο³⁵⁸. Για τον σκοπό αυτό προτείνεται ο εκπαιδευτικός να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να ακούσουν το τραγούδι *Σβήσε Την Οθόνη* από την παιδική χορωδία Δημήτρη Τυπάλδου σε μουσική του Σταύρου Παπασταύρου και στίχους του Αντώνη Παπαϊώνου. Η επιλογή αυτή προσπαθεί όχι μόνο να κεντρίσει ακόμη περισσότερο την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και να προϋδεάσει τα παιδιά για το πιθανό θέμα του κειμένου.

Βρείτε το video εδώ³⁵⁹:

- https://www.youtube.com/watch?v=Pc2GikLZwj4&ab_channel=HeavenMusicKids

Β' ΦΑΣΗ- Αρχική Ανταπόκριση (2η Διδακτική ώρα)

Η Rosenblatt δίνει πολύ σημασία στην «πρώτη συνάντηση» μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, καθώς θεωρεί πως αναδύονται σκέψεις και συναισθήματα που θα καθορίσουν μετέπειτα βασικές διαδικασίες αποκρυπτογράφησης και αποκωδικοποίησης έναντι του κειμένου³⁶⁰. Χαρακτηριστικά η Virginia Wolf αναφέρει «η πρώτη διαδικασία που είναι η πρόσληψη εντυπώσεων με τη μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση, είναι το ήμισυ της διαδικασίας του διαβάσματος...»³⁶¹.

Διερευνώντας τον ρόλο της πρώτης επαφής μεταξύ κειμένου και αναγνώστη θα αναρωτηθεί κανείς τι είδους επικοινωνία απαιτείται για μπορέσει ο αναγνώστης να

³⁵⁶ Βλ. Τζ. Ουίλσον, *Μια βαλίτσα ψάχνει σπίτι*, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα 2003, σ. 60.

³⁵⁷ Βλ. Τζ. Καλογήρου, *Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία στον τόμο επιμ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές, Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σ.σ.81-100.

³⁵⁸ Βλ. Τζ. Καλογήρου, *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τόμ. Α', εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 2001, σ. 75.

³⁵⁹ Βλ. Παιδική Χορωδία Δ. Τυπάλδου – Σβήσε Την Οθόνη. (2021, Ιούνιος 3), Ανάκτηση από: https://www.youtube.com/watch?v=Pc2GikLZwj4&ab_channel=HeavenMusicKids

³⁶⁰ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ.σ. 64-65.

³⁶¹ Βλ. V. Wolf, *Πώς διαβάζουμε ένα βιβλίο*, Imago, Αθήνα 1983, σ. 17.

ανταποκριθεί επαρκώς στο εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Γενικότερα προτείνεται είτε η μεγαλόφωνη είτε η σιωπηρή ανάγνωση³⁶². Είναι ευνόητο πως η πρώτη μορφή ανάγνωσης μπορεί να πραγματοποιηθεί από το δίπολο εκπαιδευτικός – μαθητής, ενώ η δεύτερη από τον κάθε μαθητή μεμονωμένα. Ωστόσο συνήθως προτιμάται η μεγαλόφωνη ανάγνωση καθώς αναδεικνύεται ο σωστός ρυθμός και τονισμός ενώ παράλληλα διακρίνονται και τα διάφορα συναισθήματα. Η ιδιωτική ανάγνωση διακρίνεται για την προσαρμοστικότητά της καθώς δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να κινηθεί ανεξάρτητα και αυτόνομα, να ορίζει ο ίδιος τον ρυθμό του και τη σκέψη του, έχοντας συγχρόνως κρατήσει σημειώσεις. Επίσης ο κάθε μαθητής μπορεί να ανατρέξει σε σημεία που τον δυσκόλεψαν ή ενδεχομένως και τον εντυπωσίασαν. Με άλλα λόγια θα έλεγε κανείς πως το παιδί προκαλεί απόλαυση και ευχαρίστηση στον ίδιο του τον εαυτό.

Μάλιστα η Rosenblatt τονίζει τη σημαντικότητα της καταγραφής της πρώτης αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών, προκειμένου να μην υπάρξουν τυχόν μεταβολές και μετατροπές. Αναφέρεται πως οτιδήποτε προστεθεί ή αλλάξει κατά τη διάρκεια της διαδικασίας σχεδόν πάντοτε θα σχετίζεται με την αρχική αυτή ανταπόκριση³⁶³.

Σε πρώτο επίπεδο θα προκριθεί η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Στην συνέχεια ο κάθε μαθητής επιτελεί τη δική του προσωπική δουλειά, καθώς «συνεργάζεται» αποκλειστικά μόνος του με το κείμενο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με σκοπό να αναγνώσει σιωπηρά το κείμενο δίχως να ακολουθεί μηχανικά τον ρυθμό που του επιβάλλει η μεγαλόφωνη ακρόαση³⁶⁴. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν ανά πάσα στιγμή στο συγκεκριμένο κείμενο και να επαναλάβουν τη διαδικασία της ανάγνωσης προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο, δεν ακολουθούν τη τυπική γραμμική ανάγνωση³⁶⁵.

Εφόσον έχει ολοκληρωθεί το κομμάτι της ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη φάση μπορεί να περάσει στο επόμενο βήμα, δηλαδή της καταγραφής των διαφόρων σκέψεων, ιδεών και αποριών ενδεχομένως. Πραγματοποιείται είτε η τεχνική των «ελεύθερων σημειώσεων» (free jotting) είτε η «τεχνική του καταγισμού ιδεών» (brainstorming)³⁶⁶. Η διαδικασία αυτή κρίνεται αρκετά σημαντική καθώς επιτρέπει στον μαθητή να εξωτερικεύσει απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα που προκύπτουν από την ανάγνωση του κειμένου. Επίσης η συγκεκριμένη μέθοδος αναδεικνύει την κάθε προσωπικότητα του παιδιού ενώ παράλληλα διαμορφώνεται ένα πλούσιο και πολυποικίλο κράμα αναγνωστών.

Γ' ΦΑΣΗ – Τελειοποίηση της Ανταπόκρισης (3η Διδακτική ώρα)

Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές του, αφού έχουν αποκωδικοποιήσει το κείμενο, να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προξένεψε η ανάγνωση. Σίγουρα το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των

³⁶² Βλ. Τζ. Καλογήρου, & Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ. 65 .

³⁶³ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ.σ. 53-78.

³⁶⁴ Βλ. Ε. Βησσαράκη, *Ο μεγάλος ποιητής και οι μικροί μαθητές : μια έρευνα βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης για την πρόσληψη της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, Αθήνα 2002, σ.σ. 173-188.

³⁶⁵ Βλ. Ν. Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, (2008). *Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη*. Στο Β. Πάτσιου – Τζ. Καλογήρου (Εισαγ. – Επιστ. επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο)*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2013.

³⁶⁶ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ. 66.

παιδιών να θέτει κάποιους περιορισμούς (constraints) ως προς τη συζήτηση που θα ακολουθήσει, ωστόσο όλες οι απόψεις είναι αποδεκτές³⁶⁷.

Αρχικά ο διδάσκων γράφει στον πίνακα μια φράση του Ουμπέρτο Έκο «*Σήμερα μόνο οι ηλίθιοι κάνουν δικτατορίες με τανκς, από τη στιγμή που υπάρχει η τηλεόραση*». Με αυτόν τρόπο επιδιώκονται δύο σκοποί, από τη μία ο εκπαιδευτικός αποσαφηνίζει στην τάξη πως το λογοτεχνικό κείμενο *Περιπέτεια με την τηλεόραση* δεν λειτουργεί ως μέσο εξέτασης αλλά ως τύπος συζήτησης και εκφοράς απόψεων σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος. Έτσι λοιπόν οι μαθητές καταγράφουν τις απαντήσεις από τη φράση που βλέπουν στον πίνακα και συζητούν, συγκρίνουν και συνδιαλέγονται με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Άλλωστε για το συγκεκριμένο στάδιο η Rosenblatt χαρακτηριστικά περιγράφει «*Συνηθίζουμε να αντιμετωπίζουμε το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη... Ίσως θα έπρεπε να θεωρήσουμε το κείμενο ένα ακόμα μέσο επικοινωνίας των αναγνωστών μεταξύ τους...*»³⁶⁸.

Ο εκπαιδευτικός αφού αναγνώσει τις απόψεις των μαθητών μπορεί είτε να διαμορφώσει ομάδες με βάση τις απαντήσεις τους, είτε να προτρέψει τους ίδιους να κατανεμηθούν σε αντίστοιχες ομάδες. Στη συνέχεια δίνεται το απαραίτητο χρονικό διάστημα, προκειμένου οι ομάδες να συνεργαστούν και να ομαδοποιήσουν τις ιδέες τους, να τις συγκρίνουν, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν ανάγοντας σχετικά επιχειρήματα. Με αυτόν τον τρόπο προτρέπονται σε ανταλλαγή ιδεών που τους χρησιμεύει στο να εμβαθύνουν σε σημεία που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν ή ακόμη να επανεκτιμήσουν και αλλάξουν την ήδη υπάρχουσα σκέψη ως προς το κείμενο. Οι συγκεκριμένες απόψεις των μαθητών θα αποτελέσουν τους κεντρικούς άξονες για να υλοποιηθεί η μετέπειτα πορεία της διδασκαλίας αφού θα συγκροτήσουν υποθέσεις, αναλύσεις και ερμηνείες με καθοδηγητή και ανατροφοδότη, τον εκπαιδευτικό. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως οι ερμηνείες και οι προσεγγίσεις των μαθητών δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως λάθος ή σωστές αλλά ως απαντήσεις που συνδιαλέγονται με τις υπόλοιπες και είναι άξιες για διερεύνηση, συζήτηση και επισκόπηση³⁶⁹.

Στο πλαίσιο της συναλλακτικής θεωρίας ο αναγνώστης καλείται να κάνει χρήση της κριτικής του σκέψης καθώς φαίνεται να μπαίνει σε μια πιο ενεργητική διαδικασία που απαιτεί να επεξεργάζεται τις πληροφορίες και τα διάφορα γεγονότα, έχοντας ως αρωγό τις γνώσεις. Δεν θεωρεί δηλαδή χρήσιμο το διάβασμα δίχως τις προηγούμενες ιδιότητες που αναφέραμε. Επιπλέον οι αναγνώστες αποκτούν και κοινωνικές δεξιότητες που τους βοηθούν να εκφράζονται ελεύθερα. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός καλό είναι να προβεί στη δημιουργία ενός ασφαλούς και οικείου περιβάλλοντος που θα κάνει τους μαθητές του να νιώσουν άνετα. Επιπροσθέτως σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt συνιστάται στην ανακαλυπτική και εποικοδομητική σκέψης (constructive thinking) καθώς φαίνεται να προωθούν, ενισχύουν και καλλιεργούν τη δημιουργική μάθηση³⁷⁰.

Δ' ΦΑΣΗ – Έκφραση της Ανταπόκρισης (4η Διδακτική ώρα)

Στην τελευταία φάση της συναλλακτικής θεωρίας που περιγράφει η Rosenblatt η ανταπόκριση πραγματώνεται με διάφορους τρόπους (ατομικές ή ομαδικές

³⁶⁷ Βλ. L.M. Rosenblatt, ό.π., σ.σ. 23-24.

³⁶⁸ Βλ. L.M. Rosenblatt, ό.π., σ. 146.

³⁶⁹ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ.σ. 60-78.

³⁷⁰ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ. 71.

δραστηριότητες), εντούτοις η γραπτή έκφραση απαντάται πιο συχνά. από τους αναγνώστες. εκφράζεται από τους αναγνώστες με ποικίλους τρόπους, σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Οι αναγνώστες, είναι πλέον σε θέση να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους μέσω του γραπτού λόγου με τη μορφή «δημιουργικής γραφής». Η συγγραφή αποτελεί έναν άμεσο τρόπο έκφρασης, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται και ενισχύεται ο γραπτός λόγος. Επίσης σε αυτό το στάδιο εντάσσονται και δραστηριότητες που έχουν σχέση με τις διάφορες τέχνες όπως: εικαστικές παρεμβάσεις, δραματοποίηση σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου και μουσική αντίστοιχη με τη θεματική του κειμένου.

Αξίζει να σημειωθεί το πόσο σημαντικό κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς σε αυτή τη φάση καλείται να καθοδηγήσει, αναθέσει και παρέμβει όπου κρίνει ο ίδιος ότι είναι χρήσιμο και ωφέλιμο. Χαρακτηριστικά μπορεί να χωρίσει τους μαθητές του σε μικρές ομάδες εργασίας προκειμένου να καλυφθεί και να υλοποιηθεί ένα μεγάλο μέρος δραστηριοτήτων που γείρονται γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο *Περιπέτεια με την τηλεόραση*.

Φύλλο Εργασίας

Στην **Α' ομάδα** δίνονται δραστηριότητες που εστιάζουν στα γραμματικά και υφολογικά σημεία του κειμένου ενώ συγχρόνως αναζητείται η συμβολή τους στο κείμενο.

- Μάλλον λίγο μοναχικός ο ήρωας της ιστορίας μας. Από ποια στοιχεία του κειμένου το καταλαβαίνουμε;
- Η ιστορία αρχίζει με χρήση τριτοπρόσωπης αφήγησης, ωστόσο ο αφηγητής μετασχηματίζεται σε εσωτερική εστίαση και μπορούμε να κατανοούμε μόνο όσα ο ίδιος ο Βερούτσι προσλαμβάνει στη συνείδησή του. Μπορείτε να βρείτε με ποιές τεχνικές πραγματοποιείται αυτή μετάπτωση από τριτοπρόσωπη οπτική γωνία σε εσωτερική εστίαση;

Η **Β' ομάδα** θα αναλάβει να θέσει ερωτήματα σχετικά με τη ζωή και το έργο του Τζιάννι Ροντάρι έχοντας ως βοηθό τις διάφορες βιβλιοθήκες και τις σχετικές ιστοσελίδες, ενώ παράλληλα εντοπίζει και μελετά στοιχεία και χαρακτηριστικά των παραμυθιών του.

- Μελετήστε προσεκτικά τη βιογραφία του Τζιάννι Ροντάρι και ενσαρκώνοντας τον ρόλο του δημοσιογράφου, κατασκευάστε ερωτήσεις σε σχέση με τη ζωή και το έργο του. Τον ρόλο του συγγραφέα μπορεί να ενσαρκώσει είτε ο εκπαιδευτικός είτε ένας μαθητής από την ομάδα.
- Αν θεωρήσουμε ότι ο Τζιάννι Ροντάρι επηρεάστηκε από την καρναβαλική θεωρία του Mikhail Bakhtin (1968) μπορείτε να βρείτε και να ανιχνεύσετε δύο σημεία που να το επιβεβαιώνουν.

Η **Γ' Ομάδα** θα κληθεί να κάνει χρήση κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

- Διαβάστε το απόσπασμα (Γκουλπ! Και πάλι γκουλπ!.. Είναι γνωστό πως οι ηλεκτρολόγοι έχουν το χάρισμα να φτάνουν πάντα καθυστερημένοι) από το

βιβλίο του Τζιάννι Ροντάρι *Ο Τζιπ μέσα στην τηλεόραση*³⁷¹. Στη συνέχεια επαναλάβετε μια εκ νέου ανάγνωση με το κείμενο του ίδιου συγγραφέα *Περιπέτεια με την τηλεόραση* και αφού συζητήσετε, καταγράψτε τις ομοιότητες και διαφορές, με βάση το πώς προσεγγίζει στις δύο περιπτώσεις ο Ροντάρι το ψυχαγωγικό μέσο Τηλεόραση.

- Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να τελειώσει μια ιστορία. Ο συγγραφέας διαλέγει την τρίτη περίπτωση. Γράψτε μία δική σας εκδοχή τέλους για την ιστορία.

Τέλος η **Δ' ομάδα** θα ασχοληθεί με τις τέχνες του θεάτρου και της ζωγραφικής.

- Χωριστείτε σε δύο υποομάδες γράψτε τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης. Στη συνέχεια καλείστε να πραγματοποιήσετε ένα debate όπου θα συζητάτε και θα επιχειρηματολογείτε επί του θέματος.
- Επιλέξτε την πιο αστεία σκηνή του κειμένου και φτιάξτε το δικό σας κόμικ, κατασκευάζοντας τους δικούς σας διαλόγους.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες της 4^{ης} ομάδας αξίζει να αναφερθεί πως η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν συνεπάγεται και απόδοση καλλιτεχνικής έκφρασης, καθώς ένα ανάγνωσμα μπορεί να προσφέρει την απόλυτη ευχαρίστηση και αισθητική απόλαυση στον αναγνώστη. Ωστόσο στον χώρο της εκπαίδευσης, θα ήταν χρήσιμο να εφαρμόζονται, αφού θεωρία της έκφρασης ανταπόκρισης όχι μόνο ανοίγει νέους ορίζοντες αλλά εντάσσει και ενσωματώνει τους μαθητές ως συνδημιουργούς στο λογοτεχνικό κείμενο.

³⁷¹ Βλ. Τζ. Ροντάρι, *Ο Τζιπ μέσα στην τηλεόραση*, μτφρ. Ν. Σιδέρη, εκδ. Δωρικός, Αθήνα 1989.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Φιλαναγνωστικές δραστηριότητες που καλλιεργούν την κριτική σκέψη

Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, η κριτική σκέψη συνδέεται με γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κανείς πως η ανάπτυξή και η ενεργοποίησή της μπορεί να υλοποιηθεί με διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ατόμων και πνευματικά ακέραιων οντοτήτων. Ωστόσο κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν είναι πάντοτε αποτέλεσμα διδακτικής παρέμβασης καθώς παράγοντες όπως, νοητική ή ακόμη και συναισθηματική διαταραχή ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την εφαρμογή ορισμένων γνωστικών διεργασιών. Έτσι, ενώ ο ρόλος της διδασκαλίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός σε αυτήν την διαδικασία, δεν αποτελεί επαρκή παράγοντα για την ενεργοποίηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Όλες οι δραστηριότητες και τεχνικές που θα παρουσιαστούν εκτενέστερα στην συνέχεια προάγουν την ενίσχυση της κριτικής σκέψης υπό το πρίσμα ενός ευχάριστου ευνοϊκού αναγνωστικού περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα προσφέρουν στον αναγνώστη απόλαυση και δημιουργικότητα. Όλες οι παραπάνω τεχνικές και ιδέες μπορούν να βρουν εφαρμογή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον, συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός αναγνωστικού περιβάλλοντος και προσφέρουν απόλαυση και δημιουργικότητα. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες διακρίνονται σε δραστηριότητες δημιουργίας ευνοϊκού αναγνωστικού κλίματος, δραστηριότητες γνωριμίας με τα διάφορα λογοτεχνικά είδη, δραστηριότητες σύνδεσης με άλλες μορφές τέχνης, κ.α. Ωστόσο είναι εύλογο να σημειωθεί πως οι δραστηριότητες που ακολουθούν ύστερα από την ανάγνωση ενός βιβλίου, σύμφωνα με τον Μπρασερ «*το να μάθει κανείς τεχνικές ανάγνωσης είναι απλώς ένα (σύντομο) στάδιο στη ζωή ενός αναγνώστη και υπάρχουν μέθοδοι γι' αυτό*» και συνεχίζει λέγοντας «*σκοπός... δεν είναι να μάθουμε να διαβάζουμε αλλά ν' αγαπάμε τα βιβλία*»³⁷². Μάλιστα θεωρεί πως το βιβλίο αποτελεί μέσο για ανάπτυξη των πνευματικών και ψυχικών ικανοτήτων που συμβάλλουν στην ηθικοπνευματική ολοκλήρωση του παιδιού³⁷³.

2.2 Δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για ανάγνωση

Αρχικά πριν την οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώσει την σχολική αίθουσα ή και μέρος της έτσι ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο αναγνωστικό κλίμα. Μια τέτοια είδους ατμόσφαιρα αποτελεί κινητήριο δύναμη για να αναμιχθεί ο μαθητής με τη διαδικασία της ανάγνωσης, επιτελείται μια «*αναγνωστική ιερότητα*»³⁷⁴, που «*σπρώχνει*» τους αναγνώστες να διαβάσουν πολύ.

³⁷² Βλ. Φ. Μπρασερ, *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ*, , επιμ. Έμη Γκρινιάρη, μτφρ. Εύη Γεροκόστα, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 8.

³⁷³ Βλ. Φ. Μπρασερ, ό.π., σ. 8.

³⁷⁴ Βλ. T. Pruzinky, Read books, every day, mostly for pleasure, *English Journal*, αρ.103(4), Urbana 2014, p.p 25-30.

«Εντυπωσιακή διακόσμηση»: Εικόνες από περιοδικά, αφίσες εκδοτών, ζωγραφιές των παιδιών που σχετίζονται με τον κόσμο του βιβλίου, μαριονέτες με τους αγαπημένους τους ήρωες, κ.ά.³⁷⁵.

«Ξεχωριστός χώρος»: Δημιουργείται ένας μικρός χώρος, με ανοιχτό πέρασμα στην σχολική αίθουσα ή ακόμη και σε μέρος του σχολείου όπου τα παιδιά έχουν ελεύθερη πρόσβαση και μπορούν να αναγνώσουν ένα βιβλίο της αρεσκείας τους³⁷⁶.

«Τα βιβλία να είναι σε μέρη προσιτά για τα παιδιά»³⁷⁷: Για παράδειγμα τακτοποιημένα σε βιβλιοθήκες ή και ξεχωριστά ράφια που θα είναι προσβάσιμα στα παιδιά.

«Βιβλία παντού»: Τοποθετούμε διάφορα βιβλία σε μέρη απροσδόκητα όπως: στην αυλή του σχολείου, σε τραπέζια που υπάρχουν, κ.α. καθώς κάθε «σημείο» μπορεί να διευκολύνει τη συνάντηση μεταξύ του παιδιού και του βιβλίου³⁷⁸.

«Κήπος Ανάγνωσης»: Υποθέτει διαθέσιμο χώρο στην αυλή του σχολείου, ωστόσο αν υπάρχει διαμορφώνεται με κάποια είδους φυτά, καθίσματα και ό,τι έχει να κάνει με τον κόσμο του βιβλίου³⁷⁹.

«Εβδομάδα Βιβλίου»: Μια βδομάδα του χρόνου αφιερώνεται στο βιβλίο, όπου κατά τη διάρκεια της οποίας διοργανώνονται εκθέσεις βιβλίου, θεατρικά παιχνίδια, παραστάσεις κ.λπ.³⁸⁰.

«Αναγνωστικό περιβάλλον»: Στο συγκεκριμένο πλαίσιο τα παιδιά σε συνδυασμό με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού διοργανώνουν μια χωροταξική βιβλιοθήκη (Design a space-age library), στην οποία υπάρχουν αναγνωστικά δέντρα, αναγνωστικοί κήποι καθώς και κριτικές βιβλίων που γράφονται όπου μπορεί να φανταστεί κανείς³⁸¹.

2.3 Αξιοποίηση της τεχνικής των «έξι καπέλων σκέψης»

του Edward De Bono

Ο Edward de Bono (1985) παρουσίασε την τεχνική των έξι σκεπτόμενων καπέλων (Six Thinking Hats) ως ένα εργαλείο που θα βοηθούσε στην διαμόρφωση κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Έτσι λοιπόν τα έξι διαφορετικά καπέλα σκέψης αντιπροσωπεύουν έξι ξεχωριστές και συμπληρωματικές ιδιότητες της ανθρώπινης σκέψης. Χαρακτηριστικά τα έξι χρωματιστά καπέλα δηλώνουν τα εξής³⁸²:

Λευκό καπέλο: Το καπέλο αυτό αντιπροσωπεύει τις πληροφορίες και τα διάφορα δεδομένα, καθώς εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά σε βασικά γεγονότα. Επίσης απαιτεί χρήση λογικής σκέψης καθώς αυτός που το «φοράει» θα πρέπει να κάνει εικασίες, αναλύσεις, συγκρίσεις και συσχετίσεις, καθώς και να δημιουργεί ερωτήσεις που θα τον βοηθήσουν στην απόσπαση των πληροφοριών. Ωστόσο το λευκό καπέλο μπορεί

³⁷⁵ Βλ. Φ. Μπρασσερ, ό.π., σ. 14.

³⁷⁶ Βλ. Φ. Μπρασσερ, ό.π., σ. 14.

³⁷⁷ Βλ. Φ. Μπρασσερ, ό.π., σ. 14.

³⁷⁸ Βλ. Φ. Μπρασσερ, ό.π., σ. 14.

³⁷⁹ Βλ. Σ. Καραγιάννη, *Η καλλιέργεια της φιλανθρωπίας μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα 2018, ό.π., σ. 209, Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

³⁸⁰ Βλ. Σ. Καραγιάννη, ό.π., 209.

³⁸¹ Βλ. Voluntary Services Overseas, *Promoting reading and library use in your school: a resource pack*. Voluntary Services Overseas, Castries 1994, p. 17-63.

³⁸² Βλ. Β. Κουλαϊδής et al, *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης*, εκδ. ΟΕΠΕΚ, Αθήνα 2007, σ.σ. 112-113.

να χρησιμοποιηθεί είτε στην αρχή της διδασκαλίας, ως υπόβαθρο για τις ιδέες που θα υπάρξουν, είτε στο τέλος της διδακτικής πράξης, ως μια μορφή σύγκρισης με τις αρχικές πληροφορίες.

Κόκκινο καπέλο: Εύκολο είναι να αντιληφθεί κανείς τι μπορεί να εκφράζει το συγκεκριμένο καπέλο, καθώς το κόκκινο χρώμα αποτυπώνει τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις απόψεις του καθενός. Το καπέλο αυτό δεν εστιάζει στη χρήση της λογικής σκέψης αλλά στην αναπαράσταση της συναισθηματικής. Σαφώς κρίνεται αναγκαίο να επικεντρωνόμαστε και στα συναισθήματα, καθώς αυτά τις περισσότερες φορές «κρύβονται» πίσω από τις ανθρώπινες αποφάσεις. Το κόκκινο καπέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ζητήματα που αφορούν τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου.

Μαύρο καπέλο: Εκφράζει τα λάθη, τις ανεπιτυχείς προσπάθειες καθώς σκιαγραφεί τους κινδύνους, τα κωλύματα, τους έντονους προβληματισμούς αλλά και τα διάφορα μειονεκτήματα. Αποτελεί ένα καπέλο που δείχνει όλες εκείνες τις αρνητικές επιπτώσεις που πρέπει να αξιολογήσει ο ανθρώπινος νους χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα τεκμήρια. Με άλλα λόγια, θα έλεγε κανείς πως η σκέψη με το μαύρο καπέλο δεν είναι επιχειρηματολογία αλλά μία αναπαράσταση του κακού στοιχείου που υπάρχει στον εξωτερικό κόσμο. Σαφώς και πρέπει να χρησιμοποιείται με μέτρο, με σκοπό να μην δημιουργείται η αίσθηση πως όλα είναι επικίνδυνα και τελούνται υπό διαρκή και συνεχή κρίση.

Κίτρινο καπέλο: Το χρώμα του είναι φωτεινό και λαμπερό, κάνοντάς μας να σκεφτόμαστε με θετικό τρόπο. Επικροτεί την αισιοδοξία και τη θετική πλευρά της ζωής. Δίνει προσοχή στη μελέτη και στα θετικά οφέλη που μπορεί να προκύψουν έπειτα από μια απόφαση.

Πράσινο καπέλο: Αποτελεί το καπέλο της δημιουργικότητας και της παραγωγής νέων ιδεών. Επιπλέον αναζητεί διαρκώς καινούριες ιδέες και προχωρά παράλληλα στην επίλυση προβλημάτων. Το συγκεκριμένο καπέλο θέτει ως βασικό στόχο να ικανοποιεί τις ανάγκες του καθενός, δηλαδή να προσαρμόζεται στον καθένα ξεχωριστά.

Μπλε καπέλο: Το συγκεκριμένο καπέλο οργανώνει τη σκέψη. Αποτυπώνει τον στόχο και προσδιορίζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάποιος. Το μπλε καπέλο λειτουργεί και ως συντονιστής, διαχειριστής και επόπτης, καθώς είναι σε θέση να εξετάζει αν όντως φορούν όλοι τα καπέλα και να υποβάλλει ερωτήσεις που θα είναι ανάλογες με το χρώμα των καπέλων.

Εφαρμογή των «έξι καπέλων της σκέψης»

Κάθε καπέλο καλύπτει το κεφάλι ενός μαθητή. Είναι εύλογο να σημειωθεί πως τα χρώματα συμβολίζουν τους διαφορετικούς τρόπους και οπτικές που υπάρχουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Επιπλέον οι μαθητές κινούνται με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που τους δίνει το καπέλο και αλλάζουν εφόσον τους το επιτρέψει ο συντονιστής της ομάδας.

Μέσω της χρήσης αυτής της τεχνικής ο μαθητής μπορεί να εξετάζει ένα θέμα χρησιμοποιώντας όχι μόνο τη λογική αλλά και τη δημιουργική σκέψη. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει πως δεν μπορεί να διαχωρίσει τις διαφορετικές πτυχές της σκέψης του. Εστιάζει δηλαδή σε έναν τρόπο σκέψης, δίχως να συγγέονται ενέργειες που συνδέονται με άλλα είδη σκέψης. Ωστόσο ο συνδυασμός πολλές φορές δείχνει στους μαθητές όχι μόνο πως μπορεί να σκέπτεται κανείς αλλά και από ποια οπτική γωνία το

εξετάζει. Έτσι λοιπόν δημιουργείται ένας τρόπος συζητήσεων όπου κυριαρχεί ο διάλογος και η σφαιρική προσέγγιση των πραγμάτων³⁸³.

Επιπροσθέτως προάγει την εποικοδομητική και κριτική σκέψη³⁸⁴, καθώς τα άτομα δεν επαναπαύονται στην πρότερη τους γνώση αλλά προσπαθούν διαρκώς να ερμηνεύουν, εξετάζουν και αναλύουν τα γεγονότα με βάση τους διαφόρους τύπους σκέψης. Υπό το πρίσμα αυτό δημιουργείται ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον που αναδεικνύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Αντιλαμβάνεται κανείς πως τα καπέλα σκέψης του de Bono δεν πρέπει να λειτουργούν ατομικά αλλά ομαδικά, καθώς ο πλούτος απόψεων και ιδεών που ενδεχομένως προκύψει θα συμβάλει στην καλύτερη επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον αναγνωρίζει και δεν υποβαθμίζει το κάθε είδος σκέψης, βοηθά δηλαδή το άτομο να αντιληφθεί όχι μόνο τις δικές του γνωστικές λειτουργίες αλλά και των υπολοίπων.

Συνοψίζοντας τα έξι καπέλα μπορούν να εκληφθούν ως ένα διδακτικό και τεχνοκεντρικό εργαλείο το οποίο θα μπορεί να ενσωματώσει όλες σχεδόν τις λογοτεχνικές θεωρίες σύμφωνα με το παραπάνω σύστημα που αναφέραμε. Τα έξι καπέλα του de Bono αποτελούν ένα βοηθητικό εργαλείο που διαμορφώνει άτομα με σφαιρική σκέψη. Καταλήγοντας θα λέγαμε πως τα «καπέλα» προάγουν όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση, γεγονός που φαίνεται να εκλείπει από το σύγχρονο σχολείο.

2.4 Δραστηριότητες που εμβαθύνουν στην ανάλυση, ερμηνεία και εξέταση ενός λογοτεχνικού κειμένου

Είναι εύλογο να σημειωθεί πως το μάθημα της λογοτεχνίας δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη κριτικών συζητήσεων, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές εξετάζουν τα κείμενα ως ιδεολογικές δομές και τα υποβάλουν σε κριτική. αντιμετωπίζεται σαν ένας τρόπος κριτικών συζητήσεων και ερμηνειών, όπου και οι Άλλωστε η κριτική προσέγγιση όπως και οι περισσότερες προσεγγίσεις διαθέτουν προβλήματα και ενδεχόμενες αδυναμίες γι' αυτό και πρέπει να χρησιμοποιούνται υπό ορισμένες συνθήκες και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Εντούτοις η κριτική σκέψη είναι ικανή να προσεγγίσει με ουσιαστικό τρόπο το «αισθητικό», δηλαδή να εγείρει το ενδιαφέρον της προς την ατομική ταυτότητα, τα ανθρώπινα συναισθήματα, τη δημιουργικότητα, καθώς και στην αξία των κειμένων³⁸⁵.

Ειδικότερα, οι διδακτικές πρακτικές³⁸⁶ που προτείνονται είναι :

- Σύγκριση κειμένων με παρόμοιες θεματικές, με σκοπό να αναδειχθεί και να προσεγγιστεί πλήρως το φάσμα όλων των ενδεχόμενων προοπτικών, για παράδειγμα μπορούν να αξιοποιηθούν παράλληλα διάφορα παραμύθια, ποιήματα, διηγήματα, κ.α.
- Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές ως προς το λογοτεχνικό κείμενο με βάση τις απόψεις τους, έτσι ώστε να αποδειχθούν ή και όχι, οι αντιλήψεις τους.
- Δίνεται η δυνατότητα για συγγραφή διαφορετικού τέλους με σκοπό να καταδειχθούν οι ενδόμυχες αξίες και κοινωνικές προσδοκίες.

³⁸³ Βλ. E. De Bono, *Τα Έξι Καπέλα Της Σκέψης*, μτφρ, Γιώργος Μπαρουζής, εκδ. Αλκυών, Αθήνα 2006, σ. 58.

³⁸⁴ Βλ. E. De Bono, *ό.π.*, σ. 60.

³⁸⁵ Βλ. R. Misson, & W. Morgan, *ό.π.*, σ. 38.

³⁸⁶ Βλ. A. Simpson, *Critical questions: Whose questions? The Reading Teacher*, αρ. 50, p.p. 118-127.

- Πρόταση ποικίλων τρόπων προσέγγισης του θέματος, όπως: προσέγγιση από διαφορετική οπτική γωνία, τεχνικές στον προφορικό και γραπτό λόγο που θα εξετάζουν από άλλη σκοπιά το θέμα έτσι ώστε να καλυφθεί όλο το εύρος των ενδεχομένων αποδόσεων.
- Διερεύνηση κειμένων που ενέχουν κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, με σκοπό οι μαθητές να συζητούν και να τα συγκρίνουν σε σχέση με τις δικές τους εμπειρίες.
- Κριτικές συζητήσεις που αποσκοπούν στο να ενθαρρύνονται οι ίδιοι οι μαθητές να διατυπώνουν ερωτήματα καθιστώντας το κείμενο αντικείμενο προβληματισμού.

2.5 Δραστηριότητες που συνδέονται με τις διάφορες τέχνες

Θεατρικό παιχνίδι/αναπαράσταση: Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ανεβάζουν μια θεατρική αναπαράσταση, η οποία είναι βασισμένη σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ παράλληλα οι ήρωες του κειμένου «ζωντανεύουν» μέσα από τους ρόλους των μαθητών. Επίσης η τάξη διαμορφώνεται, έτσι ώστε να μοιάζει με χώρο θεάτρου.

Προβολικές ερωτήσεις - Ερωτήσεις αιτιολόγησης: Η τεχνική αυτή βασίζεται σε ερωτήσεις του τύπου: «Αν θα θέλατε να είστε ένας από τους ήρωες, ποιος θα θέλατε να είστε; Γιατί;». «Αν γράφατε εσείς την ιστορία, τι θα προσθέτατε ή τι θα αφαιρούσατε; Γιατί;» «Αν μπορούσατε να κουβεντιάσετε με κάποιον από τους ήρωες, με ποιον θα θέλατε να κουβεντιάσετε, τι θα του πείτε και γιατί;»³⁸⁷. Οι ερωτήσεις αυτές ανήκουν στην τεχνική της δραματοθεραπείας καθώς επιτρέπουν στον μαθητή να «κρίνει» τον εαυτό του, πάνω σε διάφορα αντικείμενα και καταστάσεις. Η τεχνική αυτή δημιουργεί μια «ασπίδα» στον μαθητή, καθώς δεν κρίνεται η συμπεριφορά του αλλά η συμπεριφορά του ήρωα.

Μουσικά βιβλία: Τοποθετούνται κυκλικά καρέκλες ενώ οι μαθητές χωρίζονται σε δύο υποομάδες. Κάτω από κάθε καρέκλα υπάρχει ένα βιβλίο. Τα παιδιά παρελαύνουν γύρω από τις καρέκλες μέχρι να σταματήσει η μουσική. Όταν η μουσική τελειώσει οι μαθητές κάθονται και διαβάζουν από το βιβλίο. Μόλις ολοκληρωθεί η δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός τοποθετεί τα βιβλία σε ένα ειδικό κουτί που αναγράφεται «Μουσικά Βιβλία». Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές δώσουν το δικό τους τέλος για την ιστορία και ύστερα να διαβάσουν το βιβλίο³⁸⁸.

Ζωγραφίστε τις εντυπώσεις σας: Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να αναγνώσουν το λογοτεχνικό κείμενο και να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές των ηρώων, στην συνέχεια προσπαθούν να τις αποτυπώσουν στο χαρτί.

³⁸⁷ Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, ό.π., σ. 36.

³⁸⁸ Βλ. M. Vandeyander, Jefferson Elementary, Newell, West Virginia, Grade 2.

2.6 Δραστηριότητες που αξιοποιούν το παιχνίδι για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης

Μάντεψε από τον τίτλο: Ο εκπαιδευτικός διαβάσει τον τίτλο, προκαλώντας την περιέργεια των μαθητών. Στη συνέχεια τους λέει να μαντέψουν το περιεχόμενο του διηγήματος, γεγονός που προκαλεί τους μαθητές να κάνουν χρήση της σκέψης τους και να εξηγήσουν για το πώς έφτασαν σε αυτή την υπόθεση. Οι μαθητές έτσι εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία της ανάγνωσης ενώ παράλληλα μπαίνουν σε μια διαδικασία ερμηνείας, κρίσης και προσέγγισης³⁸⁹.

Η διακοπτόμενη ανάγνωση: Ο εκπαιδευτικός ή και οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να διακόπτουν την ανάγνωση, για να αναζητούν την πιθανή συνέχεια³⁹⁰.

Υπερδομή αφηγηματικού κειμένου: Αυτή η δραστηριότητα έχει ως σκοπό να μπορούν να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα δομικά μέρη ενός λογοτεχνικού κειμένου. Καθώς πραγματοποιείται η ανάγνωση ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν τα κειμενικά στοιχεία που δημιουργούν συνοχή στο κείμενο. Για παράδειγμα το χωροχρονικό πλαίσιο, οι πρωταγωνιστές, τα διάφορα εμπόδια και προβλήματα, αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων από τους ήρωες, κορύφωση της δράσης κ.α.³⁹¹ Επιπλέον οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν και τη γλώσσα της αφήγησης.

Ντόμινο αλλαγών ή Τι θα συνέβαινε αν...: Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: «Τι θα συνέβαινε αν...», να αλλάξουν την ιστορία, να ξαναπλάσουν την ιστορία και να γράψουν εναλλακτική ιστορία. Για παράδειγμα, μπορούν να αλλάξουν την εποχή και τον τόπο, να διαμορφώσουν την πλοκή, να αλλάξουν τον αφηγητή, να μετατρέψουν το αφηγηματικό κείμενο υπό τη μορφή διαλόγου, δηλώνοντας παράλληλα ποια τους αρέσει και γιατί.

Συρραφή κειμένων Ο εκπαιδευτικός επιλέγει δύο διηγήματα και, αφού τα μελετήσουν οι μαθητές, βρίσκουν κοινά στοιχεία και μη και προχωρούν σε μια δημιουργική ένωση των δύο διηγημάτων. Στην συνέχεια διαβάζουν όλοι τα καινούρια διηγήματα που προέκυψαν³⁹².

Πάντρεμα ιστορίας και λογοτεχνίας: Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα διαμορφώνουν το ιστορικό πλαίσιο των λογοτεχνικών κειμένων και ανατρέχουν σε ιστορικά βιβλία, εφημερίδες κ.α με σκοπό να εξετάσουν πως αυτά τα στοιχεία ενσωματώθηκαν στο κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο θα ερμηνεύσουν, θα συγκρίνουν και θα διακρίνουν τα πραγματικά γεγονότα από τα φανταστικά.

³⁸⁹ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ. 50.

³⁹⁰ Βλ. Ε. Φρυδάκη, ό.π., σ. 58.

³⁹¹ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*; εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004.

³⁹² Βλ. Πασσιά, Αγγ. & Μανδηλαράς, Φ. *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2007, σ. 40.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία συνιστά τον τρόπο που μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη μέσω της φιλαναγνωσίας. Ως βοηθητικά εργαλεία χρησιμοποιήσαμε τη συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt καθώς και τεχνικές και δραστηριότητες που ενισχύουν και καλλιεργούν τη κριτική σκέψη. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση κατανοήσαμε πως η χρήση και η άσκηση κριτικής σκέψης δίνει στον μαθητή εφόδια για να μπορεί «να βλέπει» και να διαμορφώνει εικόνα για τον πραγματικό κόσμο, ενώ παράλληλα, να εξετάζει και να κρίνει διάφορες καταστάσεις που μπορούν να του συμβούν³⁹³.

Ωστόσο είναι γνωστές οι επιφυλάξεις πως η χρήση κριτικής σκέψης στοχεύει στη λογική και δίνει περισσότερο έμφαση στη σκέψη, αποκλείοντας και απομακρύνοντας τη συναισθηματική εμπλοκή, τη δυνατότητα ανακάλυψης και εξερεύνησης καθώς και την αισθητική απόλαυση και ευχαρίστηση που προσφέρει η Λογοτεχνία. Αυτό όμως δεν πρέπει να μας αποθαρρύνει από τέτοιους είδους προσεγγίσεις καθώς τα οφέλη είναι πολλά και ιδιαίτερα σημαντικά για τον ανθρώπινο νου. Πρώτον, οι θεωρητικές σχολές που λειτουργούν ως διδακτικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχουν περιθώρια για μικρές τροποποιήσεις. Εντούτοις αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από τις δεξιότητες που κατέχει ο εκπαιδευτικός, καθώς οφείλει να προσεγγίσει τόσο τις κριτικές όσο και τις λογοτεχνικές θεωρίες, εκλεκτικά και κριτικά, αποφεύγοντας τη μονολογική χρήση τους και αξιοποιώντας την πολυφωνία τους, ενώ παράλληλα θα αναδεικνύει τις αποκλίνουσες ή και τις αντίθετες εκδοχές τους, προτείνοντας την κριτική και εκλεκτική χρήση τους³⁹⁴. Δεύτερον, οι παραπάνω πρακτικές αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα, τα οποία μπορούν να τροποποιηθούν ή και ακόμη να εμπλουτιστούν με φιλαναγνωστικές τεχνικές, προφυλάσσοντας έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο από διαρκείς και συνεχείς δραστηριότητες που στοχεύουν στην ερμηνεία, ανάλυση και εξέταση των γεγονότων.

Επιπροσθέτως τόσο η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt όσο και οι φιλαναγνωστικές τεχνικές παρουσιάζονται ως κατάλληλες για να καλλιεργήσουν και να αναδείξουν τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών, συνδυάζοντας έτσι τη σκέψη με το συναίσθημα, τη δημιουργική και κριτική σκέψη³⁹⁵.

Άλλωστε τα Νέα Προγράμματα σπουδών δεν θεωρούνται «κλειστά», καθώς επιτρέπουν στον ίδιο, τον εκπαιδευτικό, να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει βιβλία που θεωρεί κατάλληλα για τη διδασκαλία τόσο της κριτικής σκέψης όσο και της Λογοτεχνίας.

Συνοψίζοντας και ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να προβούμε στον εξής συλλογισμό. Τόσο οι αναγνωστικές θεωρίες, όσο και οι κριτικές, είτε παραδοσιακές, είτε πιο σύγχρονες, η κάθε μία από τη δική της σκοπιά έχει κάτι να προσφέρει. Το «κλειδί» για να επιλέξει ο εκπαιδευτικός ποια του ταιριάζει, βρίσκεται στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά που απαιτεί το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό. Εξάλλου, το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να διδάσκεται σε ένα περιβάλλον απόλαυσης, δημιουργικού παιχνιδιού και ελευθερίας.

³⁹³ Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Στρατηγικές Διδασκαλίας, η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική πράξη*. εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007, σ. 77.

³⁹⁴ Βλ. Α. Κατσίκη – Γκιβάλου, ό.π., σ. 13.

³⁹⁵ Βλ. Τζ. Καλογήρου, Ε. Βησσαράκη, ό.π., σ. 76.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Anderson R.C., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*, μτφρ. Στ. Βοσνιάδου κ.ά., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

Appleyard J., *Η διαμόρφωση του αναγνώστη*, επιμ. Κ. Μαλαφάντης, μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2017.

Αιγίου S., *Η φιλοσοφία της γλώσσας*, μτφρ. Θ. Τραμπούλης, επιμ. Θ.Γ. Σακελλαρίδης, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

Bonnafé, M, *Τα βιβλία κάνουν καλό στα μωρά*, μτφρ. Γ. Αμπατζόγλου, Μ. Μπούρη, Χ. Χατζηδημητρίου, εκδ. ΕνΤΟΜΩ/ΣΥ.ΜΕ.Π.Ε, Θεσσαλονίκη 2017.

Burton D., *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*, μτφρ. – επιμ. Τζ. Βαρνάβα – Σκούρα, Αθήνα 2009.

Cardet, Εθνική Έκθεση-Κύπρος, Ed.G.E. (EDUCATING CHILDREN & YOUNG PEOPLE OF GENDER EQUALITY), Κύπρος 2009-10.

Culler J., *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000.

Cole M.,– Cole Sh., *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, β' τόμος, μτφρ. Μ. Σολμαν, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, εκδ. Τυπωθήτω–Δαρδάνος, Αθήνα 2001.

De Bono, *Τα Έξι Καπέλα Της Σκέψης*, μτφρ. Γιώργος Μπαρουξής, εκδ. Αλκυών, Αθήνα 2006.

Eagleton T., *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (εισαγωγή, θεώρηση, μτφρ. Δ. Τζιόβας), εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 4^η έκδοση 1996.

Jauss R.H., *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*, μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος, εκδ. Εστία, Αθήνα 1995.

Lipman M., *Η σκέψη στην Εκπαίδευση*, επιμ. Παππή Β., μτφρ. Σαλαμός Γ., εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006

Marples R., *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Π.Σ. Χατζηπαντελή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα Genette G., *Σχήματα III*, μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2007.

Morrow L.M., & Rand M.K., Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments”, *The Reading Teacher*, αρ. 44, 1991.

Norton D., *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία, επιμ. Σουλιώτης Μ., μτφρ. Καπτοσίκη Φ. –Σεβαστή Κ., εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2007.

Slavin R.E., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: θεωρία και πράξη*, επιμ. Κ.Μ. Κόκκινος, μτφρ. Ε. Εκκεκάκη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006.

Vygotsky L., *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Ι. Μπίμπου-Νάκου & Σ. Βοσνιάδου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.

Wolf M., *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει*, μτφρ. Σ. Δασκαλάκη, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2009.

Wolf V., *Πώς διαβάζουμε ένα βιβλίο*, Imago, Αθήνα 1983.

Αναγνωστόπουλος Β., Δελώνης Α., *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1984.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Η Ασπίδα του Περσέα. Σκέψεις για τη λογοτεχνία*, εκδ. Ήβη, Βόλος 2017.

Αρβανίτη Ι.Κ., *Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ο θεσμός η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*, εκδ. Αντ. Σταμούλης, Αθήνα 2008.

Αριστοδήμου-Ιακωβίδου Ν., (2008). *Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη*. Στο Β. Πάτσιου – Τζ. Καλογήρου (Εισαγ. – Επιστ. επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο)*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2013.

Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Στ., Καρακίτσιος Α., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές πρακτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011.

Βαλάση Ζ., *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.

Βησσαράκη Ε., *Ο μεγάλος ποιητής και οι μικροί μαθητές : μια έρευνα βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης για την πρόσληψη της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, Αθήνα 2002.

Γιάκος Δ., *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας: Από τον ΙΘ΄ αιώνα σήμερα*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1987.

Γιαννικοπούλου Α., ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ, ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2000.

Γρόσδος, Στ., *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση από το παιδί γραμματέας στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*, εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2014.

Γώτη Ε., *Οι γλωσσικές δεξιότητες των νηπίων υπό το πρίσμα του αναδυόμενου γραμματισμού: η συμβολή των κειμένων*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα 2010.

Γκουργκούτα Κ.Ε., *Πάμε βιβλιοθήκη, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το βιβλίο και τις βιβλιοθήκες*, εκδ. Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης Κοζάνης, Κοζάνη 2003.

Δελώνης Α., *Ελληνική παιδική λογοτεχνία: 1835-1985 Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, εκδ. Ηράκλειτος, Αθήνα 1990.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Γ' Πανελλήνια Ερευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς & Πολιτιστικών Πρακτικών, Metron Analysis, Δεκέμβριος 2010.

Εθνικό Κέντρου Βιβλίου,(2021, Μάρτιος 16), Ο Μικρός Αναγνώστης, Ανάκτηση από: http://www.mikrosanagnostis.gr/istoria_list.asp.

Ερευνητικό πρόγραμμα των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών: Ε. Γιαπανίδου, κ.ά., *Δράσεις προώθησης της Φιλαναγνωσίας σε εξωσχολικά περιβάλλοντα. Καταγραφή-Αξιολόγηση-Πρόταση*, επιβ. Β. Αποστολίδου, εκδ. ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 2012.

Ζάχος – Παπαζαχαρίου Ε.Α., *Λεξικό της ελληνικής αργκό*, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1999

Ζορμπά Μ., *Κρατική Πολιτική Για Το Βιβλίο*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1995.

Ιωαννίδης Ι., *Παιδαγωγική ψυχολογία*, εκδ. Δρυμός, Αθήνα 1982.

Καλογήρου Τζ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τόμ. Α', εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 2001.

Καλογήρου Τζ., *Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία* στον τόμο επιμ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές, Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.

Καλογήρου ΤΖ., Βησσαράκη Ε., *Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας*, επιμ. Β. Λαλαγιάννη, Αθήνα 2005.
Κανατσούλη Μ., *Ιδεολογικές Διαστάσεις Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 1997.

Καραγιάννη Σ., *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα 2018. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Καρασμάνης Β., *Σωκράτης: Ο Σοφός που δε γνώριζε τίποτα*, εκδ. Λιβάνης, Αθήνα 2002.

Καρπόζηλου Μ., *Ελληνικός Νεανικός τύπος (1915-1936)*, Ιστορικό αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Επετηρίδα του Ελληνικού Τύπου, εκδ. Γενική Γραμματεία Τύπου και Πληροφοριών, Αθήνα 1986.

Καρπόζηλου Μ., *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1994.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., «*Λογοτεχνία και Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές αναζητήσεις*», Forum Νέων Επιστημών, Εργαστήριο Λόγου και Τέχνης, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας*, *Επιμορφωτικό υλικό Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης Της Φιλιαναγνωσίας Των Μαθητών*, εκδ. Ε.ΚΕ.ΒΙ., 2012.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α., κ.ά. *Καλλιερώντας τη Φιλιαναγνωσία, Πραγματικότητες και Προοπτικές*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα 2013.

Καψάλης Γ.Δ., *ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.

Καλλέργης Η., *Για το φως της ψυχής του παιδιού. Μελετήματα για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2008.

Κολιάδης Ε., *ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Καλογήρου Τζ., Βησσαράκη Ε., *Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας*. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη, (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2005.

Κουλαϊδής Β., et al, *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης*, εκδ. ΟΕΠΕΚ, Αθήνα 2007.

Κουλουμπή – Παπετροπουλου Κ., *Η Τέχνη της Αφήγησης*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1997.

Κωνσταντίνου Χ.Ι., & Κωνσταντίνου Ι.Χ., *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2017.

Μαλαφάντης Κ., *Το παιδί και η ανάγνωση, Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2005.

Μαραγκουδάκη Ε., *Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία, στο Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994.

Ματσαγγούρας Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, εκδ. Αθανασόπουλος Παπαδήμας και Σία Αθήνα 1994.

Ματσαγγούρας Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004.

Ματσαγγούρας Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας, η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007.

Ματσαγγούρας Η., *Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού. Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση*, στο Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΠ. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα 2007.

Μητσοκοπούλου Β., *Γραμματισμός*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.

Μπαρτ Ρ., *Η απόλαυση του κειμένου*, μτφρ. Φ.Χατζιδάκη & Γ. Κρητικός, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1977.

Μπασέτας Κ.Χ., *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ*, εκδ. Ατραπός-Περιβολάκι, Αθήνα 2002.

Μπεζεβέγκης Μ., *Bruner Jerome. Στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, β' τόμος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.

Μπουζάκης Σ. , *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002.

Μπρασερ Φ., *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ*, , επιμ. Έμη Γκρινιάρη, μτφρ. Εύη Γεροκόστα, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

Ντελόπουλος Κ., *Η βιβλιοθήκη στο σχολείο. Στο Βιβλιαγάπη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989.

Ντελόπουλος Κ., *Τα Παιδικά Αναγνώσματα Των Παππών μας*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008.

Ουίλσον Τζ, *Μια βαλίτσα ψάχνει σπίτι*, εκδ. Ψυχογίος, Αθήνα 2003.

Παιδική Χορωδία Δ. Τυπάλδου – Σβήσε Την Οθόνη. (2021, Ιούνιος 3), Ανάκτηση από: https://www.youtube.com/watch?v=Pc2GikLZwj4&ab_channel=HeavenMusicKids

Παπαβασιλείου – Χαραλαμπίκη Ι., *Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας (1900 – 1920) – Ποίηση – Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.

Παπαδάτος Γ.Σ., *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2009.

Παπανικολάου Ρ., - Τσιλιμένη Ρ., *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1998.

Παπούλια-Τζελέπη Π., *Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία*, στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*, εκδ. Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, Αθήνα 2000.

Παρίσης Ι., Παρίσης Ν., *ΛΕΞΙΚΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΟΡΩΝ*, επιμ. Α. Πατίστα, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 2005.

Πασσιά Αγγ., & Μανδηλαράς Φ., *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2007.

Πενак ΝΤ., *Σαν ένα μυθιστόρημα*, μτφρ. Χατχουτ Ρένα, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2000.

Πολίτης Δ., *Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Πατάκη, αρ. 11, Αθήνα 1996.

Πολίτης Δ., *Ο ρόλος του αναγνώστη και η “συναλλακτική” θεωρία, L M. Rosenblatt*, περ. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, αρ. 11, εκδ. πατάκη, Αθήνα 1998.

Πολίτης Δ., *Προλογικό σημείωμα*, στο Δ. Πολίτης, (επιμ.), *Λογοτεχνικό βιβλίο και σχολείο*, Πρακτικά Ημερίδας 3/3/08, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2008.

Πόρποδας Κ., *Η ανάγνωση*, αυτοέκδοση, Πάτρα 2002.

Ποσλανιεκ Κ., *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1991.

Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011

Προγράμματα Σπουδών Γενικό Μέρος, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011.

Πυλαρινός Θ., *«Βαθμίδες ανθολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων: Από την πρωτογενή ανθολόγηση των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων στην «ευέλικτη» ανθολόγηση του διδάσκοντος και σε μια μελλοντική «συνανθολογία» ή ανθολογία των*

μαθητών», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιμ. Κ. Μπαλάσκας, – Κ. Αγγελάκος, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

Πυλαρινός Θ., «Η Λογοτεχνία και η σχολική ανθολόγηση της», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Γ. Καψάλης–Ελ. Μοσχοβάκη, Π.Ε.Κ.Ε.Β. 2005

Ράπτης Α, & Ράπτη Α., *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, Τόμος Α΄ εκδ. Ιδίων, Αθήνα 2001.

Ροντάρι Τζ., *Ο Τζίπ μέσα στην τηλεόραση*, μτφρ. Ν. Σιδέρη, εκδ. Δωρικός, Αθήνα 1989.

Ροντάρι Τζ., *Περιπέτεια με την τηλεόραση* (2021, Ιούνιος 15). Ανακτήθηκε από Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, Με λογισμό και μ' όνειρο, Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index02_07.html.

Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της Παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1982.

Σακελλαρίου Χ., *Τα ελληνικά παιδικά περιοδικά και η ιδεολογία τους» Πρακτικά Συμποσίου Το Παιδικό Έντυπο (Θεσσαλονίκη 16-17 Ιανουαρίου 1993)*, εκδ. Δήμου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1993.

Σακελαρίου Χ., *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της καλλιέργειας με την παιδική λογοτεχνία*, εκδ. Μελωδία – Καψάσκη, Αθήνα 2003.

Σίσκα-Γιαννοπούλου Μ.–Ιωάννου Ν.–Τζάννου Αικ., «Ο ρόλος της βιβλιοθήκης» στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994.

Σκουτέρη-Διδασκάλου Ε., *Γυναίκες εξωτικές και γυναίκες οικόσιστες*, Ανθολόγιο Δοκιμίων για το Δημόσιο και Ιδιωτικό Βίο στην Ελλάδα 19ος-20ος αιώνας επιμ. Κ. Γκότσης. ΕΑΠ, Πάτρα. 2008.

Σπινκ Τζ., *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, σ. 27.

Σπυροπούλου Ζ., *Παιδί-Λογοτεχνικό Βιβλίο-Τρόποι καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο ολοήμερο σχολείο*, στο Ηλία Ε.Η. (επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, εκδ. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2007.

Τερζής Ν., *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος - έξω από το κράτος - στο κράτος*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2010.

Τοντορόφ Τ., *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφρ. Χ. Βαγενά, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2013.

Τζούμα Α., *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1991.

Τριλιανός Θ., *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, εκδ. Τελέθριον, Αθήνα 1997.

Τσιλιμένη Γ., *Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, στο Α. Κατσίκη- Γκιβάλου, Τζ. Καλογήρου, επιμ. Α. Χαλκιαδάκη, Φιλαναγνωσία και Σχολείο, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008.

Φραγκιαδάκη Α., *Διπλωματική Εργασία, Φιλαναγνωσία και οικογένεια*, εκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2012.

Φρυδάκη Ε., *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2003.

Φρυδάκη Ε., *Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΤΟΜΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2009.

Φύκαρης Ι. , *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης*, εκδ. Δέσποινα Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2015.

Χατζηγεωργίου Γ., *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια Ολιστική-Οικολογική Προσέγγιση*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2003.

Χατζηγεωργίου Γ., *Προς μία επιστημονική παιδεία: Επαναπροσδιορίζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2006.

Χατζησαββίδης Σ., *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη 2002.

Χρυσafίδης Κ., *Βιοματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

Χατζηχρήστου Χρ., *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2011.

Χριστιάς Ι., *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1992.

Χριστοδούλου – Γκλιάνου Ν., *Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 2007.

Ξενογλωσση

Allison D., Learning our literacy lessons: EAL/D Students, Critical Literacy, and the National Curriculum. *Australian Journal of Language and Literacy*, αρ. 34, 2011.

Appleyard J.A., *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

Atwell N, *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic, New York 2007.

Bailin S., Case R., J.R. Coombs J.R., & Daniels L.B., Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, αρ. 31(3), 1999.

Barton D., & Hamilton M., *Local Literacies: reading and writing in one community*, Routledge, London 1998.

Bakhtin M., *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. R.W. Rotsel, Ann Arbor, Ardis, New York 1973.

Beger B., *Critical Thinking: What is it*, περ. *Social Education*, αρ. 499(4), 1985.

Booth W.C., *The Rhetoric of Fiction*, Middlesex Penguin Books, 1987.

Bettelheim B., *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*, Knopf Double Day Publishing Group 1989.

Bourke R.T., First graders and fairy tales: one teacher's action research of critical literacy, *The Reading Teacher*, αρ. 62, 2008.

Braithwaite R., Does it matter what I think? An exploration of teachers' constructions of literacy and their classroom practices, *Small*, αρ. 200, 1999.

Cart M., Teacher-librarian as literacy leader", in E. Rosenfeld, D.V. Loertscher, *Toward a 21st-Century School Library Media Program*, The Scarecrow Press, United Kingdom 2007.

Chall J.S., *Learning to read: The great debate*, McGraw-Hill, New York 1983.

Clark C., & Rumbold K., *Reading for pleasure. A research overview*, L National Literacy Trust, London 2006.

Cremin T., et al., Teachers as readers: building communities of readers, *Literacy*, αρ. 43, 2009.

Crowder R.G., *The psychology of reading: an introduction*, Oxford University Press, Oxford 1982.

De Bono, *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*, Harper Collins, Great Britain 1992.

Delpit L., 1998. *What should teachers do? Ebonics and culturally responsive instruction*. Στο: T. Perry T., & Delpit T., (Eds.), *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children*, Beacon Press, 1998.

Dewey J., *How We Think*, Boston Heath 1933.

Dreher M.J., *Motivating teachers to read*, *The Reading Teacher*, αρ. 56(4) 2002.

Ennis R.H., A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, αρ. 43(2), 1985.

Elder D., (2021, Ιούλιος 3). *CRITICAL THINKING*. Ανάκτηση από The Foundation of Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Ennis R., *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, in Baron, J., Sternberg., *Teaching Thinking Skills, Theory and Practice*, W.H. Freeman and Co, New York 1987.

Facione P.A., The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill, *Informal Logic*, σφ. 20(1), 2000.

Facione P.A., *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, εκδ. The California Academic Press, Millbrae CA 1990.

Feuerstein R., *Instrumental Enrichment*, University Park Press, Baltimore 1980.

Fisher A., *Critical Thinking: An Introduction*, UK: Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Flowers P., Roos M., *Literature-based reading programs: elements for success*, Mississippi 1994.

Galda L., & Beach R., Response to literature as a cultural activity, *Reading Research Quarterly*, σφ.36 (1), 2001.

Gee J.P., *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and education*, Falmer Press, London 1990.

Gee J.P., *What is a literacy?*, Mc. Graw-Hill, New York 1993.

Glazer J., *Literature for Young Children*, Merrill, Columbus 1986.

Glaser E., *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, Columbia University, New York 1941.

Greaney V. Promoting reading in developing countries. Newark, DE: International Reading Association, 1996.

Green M.C., *Transportation into Narrative Worlds: Implications for the Self, On Building, Defending and Regulating the Self, A Psychological Perspective*, Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York 2005.

Guilford J.P., *Creativity: Its measurement and development*, American Psychologist, σφ. 5(2), 1950.

Guthrie J.T., et al., *Building toward coherent instruction*, in Baker L., Dreher M.J., Guthrie J., *Engaging Young Readers*, The Guilford Press, New York 2000.

Harste J.C., Woodward V.A., & Burke C.L., *Children's language and world: initial encounters with print*, In Langer J. A., and Smith-Burke N.T., *Reader meets author bridging the Gap*, DE: International Reading Association, Newark 1981.

Janks H., Critical literacy: beyond reason, *Australian Educational Researcher*, αρ. 29 (1), 2002.

Janopoulos M., The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency, *TESOL quarterly*, 20, 1986.

Kennedy A., *The psychology of reading*, Routledge, London 1984.

Kirsch I.J., et al., *Reading for change: performance and engagement across countries*, Results from PISA 2000, OECD Paris, 2002.

Knickerbocker J.L., & Rycic J.A., Literature Study in the Middle Grades: A Critical Response Framework, *American Secondary Education*, αρ. 34 (3), 2006.

Krashen S.D., *The power of reading: insights from the research*, Libraries Unlimited, Englewood 1993.

Kumaravadivelu B., Critical language pedagogy: A post method perspective on English language teaching. *World Englishes*, αρ.22, 2003.

Lipman M., *Philosophy in the Classroom*, 2^η έκδ. Temple University Press, Philadelphia 1980.

Lockwood M., *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*, Sage, London 2008.

Long E., Book Clubs. *Women and the Uses of Reading in Everyday Life*, The University Press, Σικάγο/Λονδίνο 2003.

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

Mattingly C., Lutkehaus N.C., & Throop C.J., Bruner's Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology, *Ethos*, αρ. 36, California 2008.

Mckool S.S., Gespass S., Does Johnny's reading teacher love to read? How teacher's personal reading habits affect instructional practices, *Literacy Research and Instruction*, αρ. 48, 2009.

Meadows S., *The Child as Thinker*, Routledge, London 1996.

Mezirow J., *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

Misson R., & Morgan W., *Critical Literacy and the Aesthetic: Transforming the English Classroom*, NCTE, Urbana, Illinois 2006.

Mullis I.V.S., et al., *PIRLS 2006 International Report*, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston 2006.

Nell V., *The insatiable appetite*, in Cramer E. H., Castle M. (Eds.), *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*, International Reading Association, Newark 1994.

Nikolajeva M., *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*, Lamham, Scarecrow, Maryland 2005.

Nisbet J., *Projects, Theories and Methods*, επιμ. M. Coles, & W. Robinson, *Teaching Thinking*, Bristol Classical Press, London 1991.

Powell–Brown A., Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, αρ. 47 (2003-2004).

Pugh S.L., *Teaching children to appreciate literature*, ERIC Clearinghouse, 1988.

Pruzinky T., Read books, every day, mostly for pleasure, *English Journal*, αρ.103(4), Urbana 2014.

Richard M. Lerner, Laurence Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology*, Wiley Inc., New Jersey 2004.

Robinson D.N., *Aristotel's Psychology*, Columbia University Press, New York 1989.

Rosenblatt L.M., *Literature as Exploration*, foreword by Wayne Booth, The Modern Language Association of America, New York, 1999.

Scriven M., & Paul R., presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987.

Scriven M., & Paul R., (2021, Ιούνιος 3). presented at the 8th Annual International Conference on *Critical Thinking and Education Reform*. Ανάκτηση από The Foundation of Critical Thinking: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Shor I., What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1997.

Siegel H., *Critical Thinking as an Educational Ideal*, Edit. Hare W & Portelli J. *Philosophy of Education*, Detselig Enterprises Ltd, Calgary, Canada 1988.

Simpson A., *Critical questions: Whose questions? The Reading Teacher*, αρ. 50, 1996.

- Soccio D., *How to get the Most out of Philosophy*, Wadsworth, Belmont 1992.
- Spacks P., *The adolescent idea: myths of youth and the adult imagination*, εκδ. Basic Books, New York 1983.
- Spiegel D.L., *Reading for pleasure: Guidelines*, DE: International Reading Association, Newark. 1981.
- Steiner G., *In a Post-culture extraterritorial: papers on literature and the language revolution*, εκδ, Atheneum, New York 1971.
- Stephens J., *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman, London 1992.
- Tomkins J.P., *The Reader in History: The Changing Shape of Literary Response. Reader – Response Criticism. From Formalism to Post Structuralism*, J. Hopkins University Press, Baltimore and London 1988.
- Trelease J., *The read-aloud handbook*, Penguin, UK 2006.
- Turner J., Applegate M., Applegate A., Teachers as literacy leaders, *The Reading Teacher* αρ. 63(3), 2009.
- Vandeyander M., Jefferson Elementary, Newell, West Virginia, Grade 2, 2005.
- Voluntary Services Overseas, *Promoting reading and library use in your school: a resource pack*. Voluntary Services Overseas, Castries 1994.
- Willingham D.T., Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, αρ. 31, 2007.
- Whitehurst G.J., & Lonigan C.J., Emergent literacy: development from prereaders to readers, in S. Neuman, D. Dickinson, *Handbook of Early Literacy Research*, v.1, New York 2002.
- Zeiderman H., et.al., *The Touchstones Project*, επιμ. N.Davinson, & T.Worsham, *Enhancing Thinking through Cooperative Learning*, Teachers College Press, New York 1992.

