

ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ ΚΛΕΑΡΧΟΣ

Ποίηση και Τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Ποίησης σύμφωνα με την Αισθητική
της Πρόσληψης και αφετηρία την Τέχνη: Θεωρία και Σχέδια Μαθήματος

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Τριμελής επιτροπή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Επιβλέπουσα
(Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης)

Επίκουρος Καθηγητής Δέδος Ζήκος, Μέλος
(Τμήμα Πλαστικών Τεχνών & Επιστημών της Τέχνης)

Λέκτορας Φύκαρης Ιωάννης, Μέλος
(Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000345301



Ποίηση και Τέχνη

στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Ποίησης σύμφωνα με την Αισθητική
της Πρόσληψης και αφετηρία την Τέχνη: Θεωρία και Σχέδια Μαθήματος



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	9
---------------	---

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Ποίηση - Μέθοδος - Τέχνες.....	12
---	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Ποίηση

1. Τι (δεν) είναι Ποίηση.....	13
2. Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο.....	16
2.1. Προσέγγιση της Ποίησης.....	16
2.2. Το ποίημα ως ολότητα.....	17
2.3. Πηγές παρανάγνωσης της Ποίησης.....	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η Αισθητική της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

1. Εισαγωγικά.....	21
2. Η Αισθητικής της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης.....	22
3. Η διδακτική προοπτική της θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης.....	26

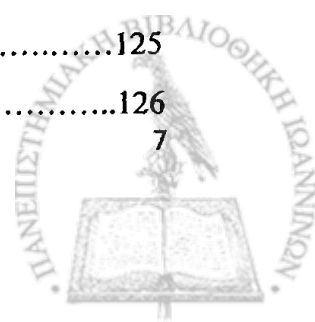
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Τέχνες και Εκπαίδευση

1. Εικαστικές Τέχνες.....	30
1.1. Η εκπαιδευτική σημασία των Εικαστικών Τεχνών.....	30
1.2. Η ιδιαιτερότητα των Εικαστικών Τεχνών.....	31
1.3. Οι Εικαστικές Τέχνες στη διδακτική διαδικασία.....	32
2. Κόμικς.....	34
2.1. Βασικά χαρακτηριστικά των «εικονογραφημάτων».....	34
2.2. Αξιοποίηση των Κόμικς στην εκπαίδευση.....	35
3. Κινηματογράφος.....	36
3.1. Η ιδιαιτερότητα της κινηματογραφικής γραφής.....	36
3.2. Εισαγωγή του κινηματογράφου στη διδακτική διαδικασία.....	37
3.3. Ένταξη του κινηματογράφου στη σχολική τάξη.....	38
4. Μουσική.....	40
4.1. Κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της Μουσικής στη σύγχρονη εκπ/ση....	40
4.2. Εκπαιδευτική αξιοποίηση της Μουσικής στη διδασκαλία της Γλώσσας.....	42



5. Θέατρο.....	44
5.1. Η αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	44
5.2. Μορφές θεατρικής - δραματικής έκφρασης.....	45
6. Χορός.....	48
6.1. Η σημασία και η αξία του χορού στην εκπαίδευση.....	49
7. Λογοτεχνία.....	51
7.1. Αναθεώρηση των μεθόδων προσέγγισης της Λογοτεχνίας.....	51
7.2. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες.....	53
8. Τέχνες και Προγράμματα Σπουδών.....	55
Β' ΜΕΡΟΣ: Πρόταση Διδασκαλίας – Σχέδια Μαθήματος.....	60
<i>Δημιουργικές προσεγγίσεις με αφετηρία την τέχνη</i>	
1. Πρόταση Διδασκαλίας.....	62
1.1. Ταυτότητα της πρότασης.....	62
1.2. Κριτήρια επιλογής ποιημάτων για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης.....	62
1.3. Οι Τέχνες στην προσέγγιση της Ποίησης.....	63
1.4. Διδακτικός σχεδιασμός.....	64
1.4.1. Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος.....	64
1.4.2. Αρχική ανταπόκριση.....	65
1.4.3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης.....	67
1.4.4. Έκφραση της ανταπόκρισης.....	70
1.4.4.1. Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών	70
1.5. Χειρισμός του εκπαιδευτικού	71
2. Σχέδια Μαθήματος.....	73
2.1. «Η κατάρα του πεύκου», Ζ. Παπαντωνίου.....	73
2.2. «Οι γάτες τ' Αι-Νικόλα», Γ. Σεφέρης.....	81
2.3. «Ο χορός των σκύλων», Ν. Γκάτσος.....	88
2.4. «Χτίστες», Ναζίμ Χικμέτ (μετάφραση Γ. Ρίτσος).....	94
2.5. «Το σκάκι», Μ. Αναγνωστάκης – «Το σκάκι», Χόρχε Λουίς Μπόρχες.....	102
2.6. «Kuro Siwo», Ν.Καββαδίας/«Συλλογιέμαι τους ναυτικούς», Κ.Ουράνης...110	
3. Εφαρμογή «Σχεδίων Μαθήματος» - Συμπεράσματα.....	121
Επίλογος.....	125
Βιβλιογραφία.....	126



«Η γνήσια ποίηση μπορεί να επικοινωνήσει
πριν γίνει νοητή.
Το νόημα θα το συλλάβει πρώτα η ψυχή
κι έπειτα ο νους»

T. S. Eliot



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει πολλά προβλήματα, με το πιο βασικό από αυτά να προέρχεται από τη σύνδεση των εννοιών: διδασκαλία και λογοτεχνία. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία άμεσα συναρτημένη με την αισθητική απόλαυση, με τον θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στον δέκτη της. Το λογοτεχνικό κείμενο εξωτερικεύει την αισθητική εμπειρία του δημιουργού, ο οποίος με φαντασία και λόγο εκφράζει ατομικές και ψυχικές καταστάσεις, προσωπικά βιώματα, αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς· αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία.

Η Λογοτεχνία στη διδακτική διαδικασία με τρόπο ελκυστικό, πέρα από τον κύριο στόχο της τέρψης και της βιωματικής απόλαυσης, αποτελεί ένα μέσο σύνδεσης της γνώσης και της γνωριμίας του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα. Η συνάντηση του παιδιού με το λογοτεχνικό κείμενο -και δη το ποιητικό- δεν διεγείρει μόνο τη φαντασία του, αλλά του επιτρέπει να δίνει απαντήσεις και σε ένα πλήθος από ερωτήματα που γεννά η περιέργειά του.

Η Ποίηση, ως μία από τις δύο βασικές κατηγορίες του λόγου (έμμετρου και πεζού), αν αγαπηθεί από τους μαθητές, θα τους προσφέρει την ικανοποίηση της ανακάλυψης -με την αναζήτηση και περιπλάνηση στον «ποιητικό κόσμο»- και θα τους οδηγήσει σε δημιουργικές δραστηριότητες με θετικές συνέπειες σε γλωσσικό, επικοινωνιακό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο.

Είναι ολοφάνερο ότι η προσέγγιση της Ποίησης νοείται ως επικοινωνία και συναλλαγή των μαθητών-αναγνωστών με ό,τι εγκλείει κάθε κείμενο, διαφορετικά τα κείμενα θα παρέμεναν «ανεπεξέργαστα κείμενα». Αντίστροφα, οι μαθητές, κατανοώντας τα κείμενα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων, κατανοούν σταδιακά τον εαυτό τους και γενικότερα την ανθρώπινη δράση και αντίδραση. Η συμμετοχή τους και ο λόγος τους -προφορικός και γραπτός- καλλιεργεί τη σκέψη τους καθώς κρίνουν, συγκρίνουν και αποφαινόνται, εμπλουτίζοντας συγχρόνως το λεξιλόγιό τους με αποχρώσεις και συναισθηματικές εντάσεις.

Συχνά οι λογοτεχνικές-ποιητικές αναπαραστάσεις του κόσμου είναι πολύ διαφορετικές από τον δικό τους κόσμο, οπότε ως αναγνώστες, ανάλογα με τη δική τους πρόσληψη και δημιουργική ανταπόκριση, μαθαίνουν να προσανατολίζονται στη «νέα πραγματικότητα» του λογοτεχνικού κειμένου και να αναζητούν σημασιολογήσεις· μαθαίνουν τους κανόνες μιας διαδικασίας που θα τους βοηθήσει να αποκωδικοποιούν και τον κόσμο που τους περιβάλλει.



Συνεπώς, η απόλαυση της Ποίησης είναι μια προσωπική υπόθεση, η οποία χρειάζεται κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε ο μικρός μαθητής, αργότερα έφηβος και στη συνέχεια ενήλικας αναγνώστης, να εμπλακεί διά βίου στο ταξίδι της ποιητικής ανάγνωσης με τις εκάστοτε υποθέσεις και θεματολογίες, την εξέλιξη της πλοκής και τη λειτουργία της πολύσημης λέξης· μια λειτουργία που απαιτεί να ασχοληθεί κανείς μαζί της για να του «μιλήσει».

Η προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, πόσο μάλλον της Ποίησης, ακροβατεί ανάμεσα στις παραδοσιακές μορφές διδακτικής και στις νεότερες τάσεις θεώρησής της. Η αμηχανία και η ανησυχία του εκπαιδευτικού που καλείται να προετοιμάσει και να ζωντανέψει τη συνάντηση των μαθητών του με το εκάστοτε ποιητικό κείμενο, αποτελεί απόδειξη της παραπάνω «ακροβασίας». Οι στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ αποβαίνουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων, δεν εξασφαλίζουν την επιτυχία κατά την προσέγγιση του ποιήματος. Άλλωστε από τη φύση του το ποίημα αντιμάχεται τους σχεδιασμούς και τις στρατηγικές, όντας μια ευαίσθητη υπόθεση που απαιτεί την αγάπη και τον ενθουσιασμό του αναγνώστη για να λειτουργήσει παιδευτικά.

Με αφετηρία τις παραπάνω θέσεις, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να παρουσιάσει μία εναλλακτική πρόταση προσέγγισης της Ποίησης με διάυλο αφ' ενός τη θεωρία της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης, και αφ' ετέρου την αξιοποίηση των Τεχνών κατά τη διδακτική διαδικασία στο Δημοτικό Σχολείο.

Προτείνεται και επιχειρείται η μετατροπή της διδασκαλίας του ποιήματος από επιβεβλημένη υποχρέωση σε παραγωγική απασχόληση, που επικαλείται το χιούμορ και τη φαντασία και αξιοποιεί τη φυσική περιέργεια των μαθητών, δημιουργικά και αποτελεσματικά.¹

Η δομή της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει δύο μέρη:

Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, γίνεται αναφορά στο τι είναι (ή δεν είναι) Ποίηση, στην αντιμετώπισή της κατά τη διδακτική διαδικασία καθώς και στο πέρασμα από τη διδασκαλία στην «προσέγγιση» της Ποίησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρία της Πρόσληψης και της Αισθητικής Ανταπόκρισης και η διδακτική της προοπτική στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας-Ποίησης. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο επισημαίνονται η σημασία και η προσφορά των Τεχνών αλλά και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται, αρχικά, η ταυτότητα της πρότασης και τα κριτήρια βάσει των οποίων έγινε η επιλογή των ποιημάτων και των Τεχνών για την υλοποίησή της, και στη συνέχεια η αναλυτική περιγραφή του διδακτικού σχεδιασμού που ακολουθήθηκε· διδακτική διαδικασία τεσσάρων (4) σταδίων/φάσεων, άξονες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Επίσης, γίνεται αναφορά στους χειρισμούς του εκπαιδευτικού και στις διδακτικές αρχές που υποστηρίζει η παρούσα πρόταση.

¹Ιορδανίδου, Α., Φτερνιάτη, Α. (2000), *Επικοινωνιακές Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, σ. 9.

Τέλος, περιγράφονται τα προτεινόμενα «Σχέδια μαθήματος» και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την εφαρμογή-υλοποίηση δύο εξ αυτών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Σμαράγδα Παπαδοπούλου, για την εμπιστοσύνη της στην ιδέα αυτής μου της πρότασης, και τις κατευθύνσεις-οδηγίες της κατά τη διάρκεια υλοποίησής της.

Ευχαριστώ, επίσης, τον καθηγητή Ζήκο Δέδο, για τις επισημάνσεις του στα θέματα της Τέχνης, καθώς επίσης και τον καθηγητή Ιωάννη Φύκαρη, για τις πολύτιμες συμβουλές-παρατηρήσεις του στον διδακτικό σχεδιασμό της πρότασης και των προτεινόμενων «Σχεδίων μαθήματος».

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Ποίηση Θεωρία της Πρόσληψης Τέχνες



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΠΟΙΗΣΗ

«Η ποίηση πάντοτε είναι μία όπως ένας είναι ο ουρανός.
Το ζήτημα είναι από πού βλέπει κανείς τον ουρανό.
Εγώ τον έχω δει από καταμεσής της θάλασσας»

Οδυσσέας Ελύτης

1. Τι (δεν) είναι η Ποίηση

Η ποίηση κατά τον T.S. Eliot είναι μια ανώτερη διασκέδαση, για τον P. Valery είναι το ανάπτυγμα ενός επιφωνήματος, ενώ για τον Ανδρέα Εμπειρικό είναι ανάπτυξη στίλβοντος ποδηλάτου. Μέσα της όλοι μεγαλώνουμε. Οι δρόμοι είναι λευκοί. Τ' άνθη μιλούν. Από τα πέταλά τους αναδύονται συχνά μικρούτσικες παιδίσκες. Η εκδρομή αυτή δεν έχει τέλος.²

Είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να δοθεί ένας ορισμός που να καλύπτει όλες τις διαστάσεις της έννοιας· που να σημαίνει ταυτόχρονα την εκφραστική γλώσσα, τη μουσικότητα και το παιχνίδι των λέξεων, τα εξωτερικά και εσωτερικά στοιχεία, υφολογικά, δομικά κλπ.³ Κανόνες για την Ποίηση δεν έχουν καταγραφεί και δεν μπορεί, αν υποθέσουμε ότι καταγράφονται, να ισχύουν διαχρονικά, αφού συνεχώς αλλάζουν οι καλλιτεχνικές τάσεις και τα αισθητικά κριτήρια, οι ιδέες για το τι είναι ωραίο και αισθητικό ή άσχημο και μη αισθητικό. Η Ποίηση από τη φύση της φαίνεται να είναι ανυπάκουη, ρευστή, αδέσμευτη, όπως ανυπάκουη, ρευστή κι αδέσμευτη είναι η ψυχή του ποιητή.

Πιστεύεται, επίσης, πως η ποίηση ήταν κάτι άλλο, που στη συνέχεια -ή έστω συγχρόνως- έγινε ποίηση. Με άλλα λόγια, το ποίημα εκφράζει (μεταφράζει) σε λέξεις τις ιδέες, τα συναισθήματα και την τεχνική του δημιουργού του.

Από την αντίληψη αυτή δημιουργήθηκε η ερμηνευτική μέθοδος για την προσέγγιση των ποιημάτων, σύμφωνα με την οποία η ερμηνεία συνίσταται στην οικείωση του κόσμου στον οποίο αναφέρεται το κείμενο-ποίημα, και επιτυγχάνεται μέσω της διερευνητικής διαδικασίας των όσων το συνθέτουν⁴ (σύνδεση των ποιητικών έργων με την κοινωνικο-πολιτιστική πραγματικότητα).

² Αναγνωστόπουλος, Β. (1995). *Ποίηση και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 49.

³ Βαγενάς, Ν. (1984). *Για έναν ορισμό του μοντέρνου στην ποίηση*, Αθήνα, Στιγμή, σ. 142.

⁴ Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, Η Διδασκαλία του Ποιήματος*, τόμ. Α', Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 33.



Σήμερα, με την πρόοδο και τα πορίσματα της επιστήμης της Γλωσσολογίας, τα οποία μεταφέρθηκαν ενθουσιωδώς και στην περιοχή της Ποίησης, φτάσαμε στο σημείο να αναλύονται οι γλωσσικές δομές του ποιήματος δημιουργώντας την ψευδαίσθηση πως εξηγήθηκε, ενώ έχει ήδη πάρει τη σκυτάλη η Νέα Κριτική, η οποία υποστηρίζει την αποδοχή του ποιήματος ως αυτόνομου και ολοκληρωμένου έργου χωρίς την «επικουρία» των αποπροσανατολιστικών βιογραφικών, ιστορικών και κοινωνικών συναρτήσεων που ευνοούν την ωραιολογία και τον εύκολο αισθησιασμό.⁵

Το πρόβλημα είναι ότι σε κάθε καμπή των εποχών, η ποίηση υφίσταται τις ερμηνευτικές μεθόδους, που επιδιώκουν να την αναγάγουν στα απλούστερα στοιχεία της (π.χ. άλλοτε την ιδέα της ελευθερίας, άλλοτε τη μορφή των κειμένων, τον γλωσσικό της κώδικα, την κοινωνική της προέλευση κλπ.).

Η άποψη πως είναι μετάφραση της ψυχικής κατάστασης του ποιητή, είτε πως αποτελεί απόρροια των συνθηκών, ταπεινώνει την ποίηση παρουσιάζοντάς την βαστάζο αλλότριων πραγμάτων.⁶

Είναι πιο εύκολο να πούμε τι δεν είναι ποίηση, παρά αυτό που είναι. Τα στοιχεία που τη συνθέτουν είναι λίγο πολύ γνωστά (π.χ. μέτρο, μεταφορές), αλλά το ερώτημα που θέτει η σύγχρονη ρητορική αμφισβητεί το ρητορικό μονοπώλιο του μέτρου, της μετωνυμίας ή της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας.

Μια βασική αιτία της αδυναμίας να ορίσουμε την ποίηση είναι η ανιστόρητη εξέταση της «ουσίας» της, μιας και η μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών και της ιδεολογίας εκτυπώνεται και στην τέχνη, και η ανομολόγητη οπτική γωνία απ' όπου ο μελετητής κοιτάζει την ποίηση.

Η παραδοσιακή άποψη για την ποίηση, κατάλοιπο της παλιάς χρηστοθήειας, συνοψίζεται στο ότι η ποίηση εκφράζει υψηλά νοήματα ή/και τα ευγενέστερα συναισθήματα του ανθρώπου. Παρόλα αυτά, οι υψηλές ιδέες και τα ευγενέστερα νοήματα δεν επαρκούν για να καλύψουν το σύνολο της δόκιμης ποίησης, από τη στιγμή που αποδεικτικά της στοιχεία είναι η μεταφορική χρήση της γλώσσας και ο ρυθμός της. Είναι, όμως, δυνατόν να βρούμε ποιήματα που μήτε μεταφορική χρήση της γλώσσας παρουσιάζουν μήτε δομούνται με μέτρο και ρίμες, και είναι πολύ συζητήσιμο αν προεξοφλούν την έκφραση των «υψηλότερων νοημάτων».

Με την επικράτηση του ελεύθερου στίχου στη μοντέρνα ποίηση, έπαψαν και επίσημα το μέτρο και η ομοιοκαταληξία να αποτελούν διακριτικά της γνωρίσματα. Η πεμπτουσία της εστιάστηκε στη μεταφορική χρήση της γλώσσας, η οποία απαντάται πολύ συχνά όχι μόνο στην ποίηση (και τη λογοτεχνία γενικότερα) αλλά και σε εξωλογοτεχνικούς τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας. Επομένως, η μεταφορά και η μετωνυμία δεν διακρίνουν την ποιητική από τις άλλες γλώσσες.

Ένας σπουδαίος ορισμός της ποίησης δόθηκε από τον E. Pound: η ποίηση είναι γλώσσα φορτισμένη με νόημα στον ανώτατο βαθμό, όπου νόημα δεν είναι μόνο το λογικό νόημα, και η φόρτιση υπονοεί τη μουσικότητα στη σχέση των ήχων και των σημασιών του στίχου.⁷ Η άποψη του E. Pound για την ποίηση συγγενεύει στενά με

⁵ Σπανός, Γ. (2010), ό. π. σ. 126.

⁶ Σουλιώτης, Μ. (2010). Αλφαβητάριο για την Ποίηση, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 17.

⁷ Pound, E. (1974). Η αλφαβήτα της μελέτης, μτφρ. Λαϊνά, Μ., Αθήνα, Κέδρος, σ. 35.

την άποψη του T.S. Eliot για την ποιητική αξία μιας λέξης (το ποιητικό νόημα μιας σειράς στίχων εξαρτάται από την κυριολεκτική έννοια, από τους συνειρμούς και τον ήχο μιας λέξης), καθώς και με τις απόψεις του I.A. Richards για τη συγκινησιακή χρήση της γλώσσας στην ποίηση (η μεταδόσιμη συγκίνηση του ποιητή επηρεάζει τόσο δραστικά τη δομή του γλωσσικού υλικού, που χρησιμοποιείται ως φορέας της, ώστε αυτή να αναπαράγεται στην ψυχή του ακροατή-αναγνώστη).⁸

Λιγότερο εμπειρική, περισσότερο συστηματική και εξίσου σπουδαία είναι η γλωσσολογική άποψη του R. Jakobson για την ποιητική λειτουργία, την οποία εντοπίζει μέσα σε κάθε γλωσσικό μήνυμα κι όχι αποκλειστικά στην ποίηση. Σε άλλες γλωσσικές λειτουργίες η ποιητική συνιστώσα είναι ελαχιστοποιημένη, ενώ μεγιστοποιείται στα κείμενα που ονομάζουμε ποιητικά. Η μεγιστοποίηση της ποιητικής λειτουργίας μέσα σε ένα γλωσσικό μήνυμα σημαίνει ότι δίνεται μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη μορφή παρά στο περιεχόμενο του μηνύματος. Η κατεύθυνση προς το μήνυμα καθεαυτό, η εστίαση στο μήνυμα χάριν του μηνύματος είναι η ποιητική λειτουργία της γλώσσας.⁹

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι:

α) Όλες οι παραπάνω απόψεις είναι σωστές, στο βαθμό που δεν αξιώνουν να είναι οι μόνες σωστές. Άλλες φαντάζουν παρωχημένες, άλλες είναι παλαιότροπα διατυπωμένες, άλλες λιγότερο επίμονες και άλλες περισσότερο συστηματικές. Η μορφή των απόψεων δεν προδικάζει την αξίωσή τους στην αλήθεια.

β) Το μέτρο, ο ρυθμός και η ρίμα, η μεταφορά ή μετωνυμία και η ειρωνεία, η συγκινησιακή χρήση της γλώσσας, η αυτοεστίαση του γλωσσικού μηνύματος και η συνυποδήλωση ως προσδιοριστικό στοιχείο του ποιητικού ύφους, ισχύουν, και δημιουργούν αλληπάλληλες οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούμε να κοιτάζουμε την Ποίηση.

γ) Κάθε μια από αυτές τις οπτικές γωνίες αποπροσανατολίζει, εφόσον γίνει επίμονα μονοπωλιακή.

δ) Όλα τα παραπάνω δεν σημαίνουν πως πρέπει να κοιτάζουμε την Ποίηση με την ασπόνδυλη και επιδερμική άνεση του αμέτοχου θεατή· όλοι έχουμε μια ανεπεξέργαστη άποψη για την τέχνη και την Ποίηση.

Ο κάθε αναγνώστης της ποίησης, ιδίως αν είναι εκπαιδευτικός, οφείλει να εμβαθύνει στην άποψη που του ταιριάζει περισσότερο και αυτή να ερμηνεύει· γιατί απλούστατα μόνο αυτή την πιο οικεία στα ήθη του άποψη θα μπορέσει να μεταδώσει γόνιμα στους μαθητές του, όχι για να τους αναγκάσει να υποκύψουν στον τρόπο που ο ίδιος έχει υιοθετήσει, παρά για να τους ερεθίσει τόσο, ώστε να τους υποχρεώσει να ανακαλύψουν και να βελτιώσουν την προσωπική τους άποψη. Αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να προκαλέσει και να ελέγξει αυτή τη δημιουργική πορεία.

⁸Σουλιώτης, Μ. (2010), ό.π. σ. 26.

⁹Jakobson, R. «Γλωσσολογία και Ποιητική», *Σπείρα*, 1, 1975, 38.

2. Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο

2.1. Προσέγγιση της Ποίησης

*Η ενασχόληση με την ποίηση δεν είναι παρά μια προσωπική εσωτερική περιπέτεια, μια ιδιωτική οδός που υπακούει κυρίως στη διαίσθηση του αναγνώστη μέσα από μοναχικές αναγνώσεις.*¹⁰

Έχοντας ως βάση την παραπάνω θέση, πρέπει να θεωρείται δεδομένη κι αποδεκτή η πολλαπλή ερμηνεία της Ποίησης· η πολλαπλότητα της μεταγλώσσας. Η συνάντηση του αναγνώστη με τον ποιητή είναι μοναδική, αφού κάθε ποίημα και κάθε στίχος έχουν το νόημα που τους δίνει ο καθένας (P. Valery).¹¹ Άρα από την Ποίηση ο καθένας κερδίζει εκείνο που μπορεί να εισπράξει.

Επίσης, δεν υπάρχει μία και μοναδική μέθοδος για να χειριζόμαστε το κάθε ποίημα. Απαιτείται μια εύκαμπτη διαδικασία μέσα από την οποία να κατανοούμε τη φύση του ποιήματος.¹² Ωστόσο μπορούμε να περιγράψουμε ορισμένες φάσεις προσέγγισης και να επισημάνουμε τις κύριες μεταβλητές συμβάσεις που αφορούν την πολλαπλή διάσταση του ποιήματος, όπως: η ιδιαίτερη συμπεριφορά προς κάθε ποίημα -εκφραστική, δραματική, αφηγηματική, ειρωνική, περιγραφική, στοχαστική- όπως, επίσης, και η γλωσσική, μετρική, μουσική, πραγματολογική και αναγνωστική διάσταση του ποιήματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσέγγισης αναδεικνύονται τα ποιητικά συμφραζόμενα (ιδέες, εικόνες, στάσεις, καταστάσεις, γλώσσα, μουσική), καθώς και στοιχεία ιδεολογικά, αισθητικά, ψυχολογικά, υφολογικά, δομικά κλπ.

Έχει πολλαπλώς επισημανθεί ότι η Ποίηση, ως αποτύπωση και ως διαδικασία αισθητικής πρόσληψης, παρουσιάζει πρόβλημα στο σημερινό σχολείο. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στα υπάρχοντα βιβλία, τα οποία, παρά την ποιοτική τους εξέλιξη σε σχέση με τα προηγούμενα, είναι προσανατολισμένα στην εκμάθηση της γλώσσας κυρίως μέσω των γραμματοσυντακτικών ασκήσεων, γεγονός που μάλλον υποβαθμίζει τη γενικότερη λογοτεχνική τους αξία.¹³ οφείλεται και στις συνιστώσες που έχουν σχέση με τις διδακτικές μεθοδολογίες αλλά και στον παράγοντα εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά στην πρώτη, είναι βέβαιο ότι η Διδακτική αδυνατεί να αποτυπώσει μια σύγχρονη μεθοδολογία προσέγγισης της Ποίησης, γιατί είναι «εγκλωβισμένη» στις «όμοιες» μεθοδολογικές πορείες των υπόλοιπων μαθημάτων, οι οποίες στηριζόμενες στις διαδικασίες κατάκτησης γνωστικών περιοχών προϋποθέτουν μάλλον αυστηρά και προδιαγεγραμμένα στάδια· αλλά και γιατί η προσέγγιση του ποιήματος απαιτεί φαντασία την οποία τα Αναλυτικά Προγράμματα, τουλάχιστον αυτά που ισχύουν καθώς και η όλη συλλογιστική του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν την έχουν στον βαθμό που θα έπρεπε.

¹⁰ Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1993). *Μοναχικές αναγνώσεις, Το ιδιωτικό όραμα και η Ποίηση* (Ανθολογία), Αθήνα Βιβλιονομία, σ. 13.

¹¹ Αργυρίου, Α. (1983). *Διαδοχικές αναγνώσεις Ελλήνων Υπερρεαλιστών*, Αθήνα, Γνώση, σ. 37.

¹² Scholes, R, Στοιχεία της Ποίησης, μτφρ. Παρίση, Α., αρ. μελέτης 18, Θεσσαλονίκη, Κωνσταντινίδης, σ. 107.

¹³ Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 76-88.



Η δεύτερη συνιστώσα συνδέεται με την απαραίτητη γνώση-μύηση του διδάσκοντα σε θέματα Λογοτεχνίας, και ειδικότερα Ποίησης, και στην κατάλληλη ατμόσφαιρα που απαιτείται κατά τις διαδικασίες προσέγγισης ενός ποιήματος. Μια ατμόσφαιρα την οποία επίσης δεν ευνοεί το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και συνακόλουθα η ισχύουσα ιδεολογία της εκπαίδευσης.

Παρά όμως την «ισχύουσα» πραγματικότητα δεν λείπουν εκείνες οι δυνατότητες και οι δίοδοι, ώστε να λειτουργήσει το ποιητικό γεγονός πέρα και έξω από τέτοιες «υπονομευτικές» διαδικασίες. Άλλωστε σε αυτό συνηγορεί και η ίδια η φύση της Ποίησης, η οποία ως μη στοχεύουσα απόλυτα στην κατάκτηση γνωστικών περιοχών, εγκλείει απελευθερωτικά στοιχεία που, ως ένα μεγάλο βαθμό, είναι δυνατόν να υπερβούν τα πλαίσια του σημερινού σχολείου, παρέχοντας με τον τρόπο αυτό μια άλλη συλλογιστική, όχι «γνωστική» ή «τεχνοκρατική», αλλά μια «μεθοδολογία» ή καλύτερα ένα ανοιχτό σύστημα μεθόδων προσέγγισης, το οποίο θα πηγάζει από την ίδια την Ποίηση.¹⁴ Άρα, θα έχει αισθητικούς στόχους, αρκεί να λειτουργήσει ορθά η σημαντικότερη από τις παραπάνω συνιστώσες, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μαζί με τον μαθητή, μέσα από συνθήκες αλληλεπίδρασης και με διάμεσο την Ποίηση, θα φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα που είναι η αισθητική απόλαυση και η αναδημιουργία, ατομική ή συλλογική.¹⁵

Πρέπει, επίσης, να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ότι η Ποίηση ως Τέχνη συμβάλλει αποφασιστικά στην αισθητική αγωγή του ατόμου, γεγονός που θέτει ως στόχο την παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να εισέλθουν στον καλλιτεχνικό χώρο, ενεργοποιώντας το συγκινησιακό στοιχείο και αξιοποιώντας την ψυχική τους διάθεση. Η ενεργοποίηση αυτή θα τους δώσει τη δυνατότητα να γνωρίσουν τη μαγεία και τον πλούτο των λέξεων -τη γοητεία της ποιητικής γλώσσας- και να ανοίξουν διάλογο με το φαινόμενο της Λογοτεχνίας ανακαλύπτοντας μόνοι τους τα κλειδιά ερμηνείας του έργου και, τελικά, να διαμορφώσουν τη δική τους «ποιητική αίσθηση».

2.2. Το ποίημα ως ολότητα

Υπάρχει μια αντίφαση στον όρο «διδασκαλία της Ποίησης», γιατί η Ποίηση είναι Τέχνη και την τέχνη δεν την πλησιάζει κανείς με συνταγές,¹⁶ όπως επίσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μάθημα όπως όλα τα άλλα σχολικά μαθήματα. *Διδάσκω λογοτεχνία δεν σημαίνει μόνο καθιστώ κάποιον ικανό να δημιουργήσει Λογοτεχνία· σημαίνει καθιστώ κάποιον ικανό και να την απολαμβάνει. Ακριβέστερα, να την απολαμβάνει καλύτερα. Κατανοώντας, δηλαδή εκλεπτύνοντας την απόλαυσή του.*¹⁷ Πιο κοντά στην

¹⁴Παπαδάτος, Γ. «Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο:δοκιμές προσέγγισής της ή για μια "μεθοδολογία" συνάντησης με το ποίημα», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε., (επιμ.), Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 2006, σ. 221-222.

¹⁵Παπαδάτος, Γ. «Η "διδασκτική" της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο: Μια πρόταση κι ένα δείγμα», *Διαβάζω*, 345, 1994, σ. 61-65.

¹⁶Μιράσγεζη, Μ. (1978). *Ποίηση και Διδασκαλία*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 63.

¹⁷Συνέδριο Σεριζί, (1985). *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Βασιλαράκης, Ι. Ν., Αθήνα, Επικαιρότητα, σ. 20.

πραγματικότητα είμαστε χρησιμοποιώντας τα ρήματα: προσεγγίζω, πλησιάζω, ερμηνεύω, εμβαθύνω, επισημαίνω, νιώθω· ενώ αποφεύγουμε τα: διδάσκω, αναλύω, διακρίνω κ.ά. τα οποία παραπέμπουν σε τρόπους και μεθόδους που λίγο έως πολύ έχουν ξεπεραστεί (π.χ. ερμηνευτική ή τετραμερή ανάλυση του ποιήματος).

Το ποίημα, λοιπόν, δεν διδάσκεται με την κλασική έννοια του όρου «μάθημα», αλλά προσεγγίζεται από τον αναγνώστη διαισθητικά, βιωματικά αποκαλύπτοντας την πολλαπλή διάστασή του: εκφραστική, δραματική, νοηματική, μουσική κλπ.

Παλαιότερα -αλλά και σήμερα ακόμη- κάθε ποίημα υποβαλλόταν υποχρεωτικά σε διάκριση νοημάτων και ενοτήτων για να αποκαλυφθούν η δομή και τα δομικά στοιχεία στις λεπτομέρειες και στις τεχνικές τους, γίνονταν εξονυχιστική γλωσσική ανάλυση, όπως και εμβάθυνση στην ερώτηση «Τι θέλει να πει εδώ ο ποιητής;», με πολλές απίθανες ή χαριτωμένες απαντήσεις των μαθητών· επεξεργασία λίγο έως πολύ βάνανυση και καθόλου απολαυστική.

Το ποίημα σήμερα αντιμετωπίζεται ως ολότητα ενιαία, ως ύπαρξη εντελή, τέλεια γι' αυτό και διαβάζεται ολόκληρο κι όχι τεμαχισμένο. Στην προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται η συνθετική μέθοδος, που προτείνει ο στρουκτουραλισμός για την κριτική αντιμετώπιση ενός έργου τέχνης, και η οποία βασίζεται στη θεωρία της Πρόσληψης και της Αισθητικής Ανταπόκρισης.¹⁸ Με τον τρόπο αυτό διαφυλάσσεται η ακεραιότητα και η μαγεία του, εξετάζεται ως σύνολο και το κάθε μέρος σε συνάφεια προς τα λοιπά ποιητικά συμφραζόμενα. Κάθε ποίημα έχει ακουστική και νοηματική αυτοτέλεια, που πρέπει να προσφέρεται ενιαία και όχι τμηματικά, ώστε το όποιο αποτέλεσμα να είναι ενιαίο βίωμα, ιδέα, εικόνα.

2.3. Πηγές παρανάγνωσης της Ποίησης

Οι διαπιστωμένες αδυναμίες στην ανάγνωση του ποιήματος και στην απόλαυση της αισθητικής εμπειρίας, όπως αυτές προέκυψαν από έρευνα του I.A. Richards, είναι οι εξής:

- Οι αναγνώστες είναι δύσκολο, έως αδύνατο, να κατανοήσουν το θέμα, να «πιάσουν» το νοηματικό περιεχόμενο, να καταλάβουν αυτό που λέει το ποίημα. Κύρια αιτία αυτής της αδυναμίας θεωρείται η απουσία επαφής με τον ποιητικό λόγο, η έλλειψη συστηματικής άσκησης στο να παρακολουθεί ο αναγνώστης λεκτικά σύνολα, να βλέπει τη λέξη καθεαυτή και συγχρόνως να τη βλέπει και μέσα στα συμφραζόμενά της· να παραφράζει το γλωσσικό υλικό των ποιημάτων ως κείμενα διαφορετικής υφής από τα φιλοσοφικά κείμενα και τις επιστημονικές μελέτες που παραπέμπουν σε λογική εξήγηση.
- Οι ευκαιριακοί αναγνώστες της Ποίησης δεν μπορούν εύκολα να απαλλαγούν από το διανοητικό τρόπο θεώρησης του λόγου (οικείωση μιας διεργασίας λογικής ερμηνείας, η οποία εδράζει αποκλειστικά στο περιεχόμενο των λέξεων ενός

¹⁸Βλ. Κεφάλαιο 2°, «Η Αισθητική της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», σ. 21-29.

λεκτικού συνόλου). Ο κοινός τρόπος έκθεσης των ποιημάτων έχει εξουδετερώσει τη σημασία της μορφής κατά τη μελέτη της επιστημονικής ή κριτικής-φιλοσοφικής γραφής. Έτσι, ο αναγνώστης εθίζεται στο να σκέπτεται τα σύνολα των λέξεων μόνο ως φορείς νοημάτων και να αγνοεί τη μορφή του λόγου, να μην αισθάνεται, να μην αφουγκράζεται και να μην βλέπει το ποίημα ως γλωσσικό μόρφωμα, στο οποίο οι αισθητές «ιδιότητες μορφής» έχουν τη λειτουργικότητά τους. Για να κατανοήσει ο αναγνώστης τα λογοτεχνικά στοιχεία του ποιήματος απαιτείται να έχει ασκημένο αισθητικά «αυτί» και «ποιητική ματιά».

- Η καθημερινή ζωή, με τα πολλαπλασιαζόμενα λόγω της τεχνολογικής κυριαρχίας βιοτικά προβλήματα, έχει απομακρύνει τον άνθρωπο από την ομορφιά και την παρατήρηση της λεπτομέρειας. Η αμβλυμένη και νοσηρή φαντασία, η περιορισμένη παραστατικότητα, η ψυχρή στάση, η αναστολή απέναντι στη μουσικότητα, στην εσωτερική ομορφιά και την πολυσημία της γλώσσας αποτελούν αδυναμία του αμύητου ατόμου στην τέχνη του λόγου· γίνονται σοβαρά εμπόδια στο να κατανοηθεί ο ποιητικός λόγος και να λειτουργήσει απολαυστικά για τον αναγνώστη.
- Η νοσταλγία και η συναισθηματική πρόσδεση με το παρελθόν μεταφέρουν σε τόπο και χρόνο άσχετο με τον κόσμο του ποιήματος, με αποτέλεσμα να αγνοείται το ποίημα, και η ερμηνεία του να μην αφορά στο ποίημα αλλά στην προσωπική εμπειρία. Στην περίπτωση αυτή, ενώ με την ανάγνωση του ποιήματος επιδιώκεται η διερεύνηση του βιωματικού ορίζοντα του αναγνώστη και η κάρπωση της αισθητικής εμπειρίας, με την προσχώρηση του αναγνώστη στις αποταμιευμένες-τυποποιημένες αντιδράσεις (stock responses)¹⁹ επέρχεται σύγχυση, της οποίας η αιτία βρίσκεται στην αδυναμία επικέντρωσης της ανάγνωσης στο ποίημα και στον κόσμο στον οποίο αναφέρεται.
- Η εμφάνιση ιδεολογικής και συναισθηματικής προκατάληψης δημιουργεί, επίσης, ένα σοβαρό πρόβλημα. Συμβαίνει, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός να προτιμά ποιήματα λογοτεχνών στρατευμένων σε μια συμπαθή γι' αυτόν ιδεολογία ή που ανήκουν σε μια τεχνοτροπία της απόλυτης αποδοχής του. Το ίδιο παρατηρείται πολλές φορές και στους μαθητές. Στην περίπτωση αυτή, το αποτέλεσμα της διδασκαλίας δεν είναι θετικό, γιατί απουσιάζει ο αυθορμητισμός και η διάθεση αντικειμενικής προσπέλασης του ποιητικού λόγου.
- Το γεγονός ότι γίνονται απόλυτα αποδεκτές κάποιες κριτικές-αισθητικές θεωρίες. Οι θεωρίες λογοτεχνίας μελετώνται για να προβληματιστεί ο εκπαιδευτικός και να πολλαπλασιαστούν οι δυνατότητες για ουσιαστική διδακτική παρέμβαση. Το ποίημα υπάρχει πέρα από τις θεωρίες και η αυτόνομη παρουσία του δεν μετριάζεται ούτε ανατρέπεται με την εκφορά κρίσεων στενά θεωρημένων βάσει «a priori» τεθέντων κριτηρίων. Στην περίπτωση αυτή οι κριτικές θεωρίες δεν

¹⁹Κλιγγόπουλος, Γ.Α., (1954). «I.A. Richards – T.S. Eliot, δύο κεντρικές μορφές της σύγχρονης αγγλικής κριτικής», *Αγγλοελληνική Επιθεώρηση*, τόμ. Στ', σ. 376.



.συμβάλλουν στην πληρέστερη διδασκαλία-προσέγγιση της ποίησης αλλά στον αποπροσανατολισμό της.²⁰

Δεν είναι δικαίωμα κανενός αναγνώστη να ακυρώσει ένα ποίημα, όπως και δεν είναι δικαίωμα κανενός να επιβάλει ένα ποίημα.

Σκοπός της επαφής με του μαθητή-αναγνώστη με την Ποίηση είναι ο διάλογος και η συνομιλία που θα επιτευχθεί με το ποιητικό κείμενο· ο αναγνώστης να μετέχει στη διαδικασία δημιουργίας του κειμένου, να δημιουργεί και αυτός Λογοτεχνία. Χάρη στην επικοινωνιακή δομή του ποιήματος να βρίσκει δρόμο και τρόπο ώστε να προσδιορίσει την κειμενική απροσδιοριστία, να συμπληρώσει τα κενά, που συνιστούν την ιδιαιτερότητα του λογοτεχνήματος και κατά κύριο λόγο να χαρεί την αισθητική του απόλαυση.

²⁰ Σπανός Γ. (2010),, ό.π. σ. 164-168.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

«Το λογοτεχνικό κείμενο δουλεύει μέσα μας,
και εμείς δουλεύουμε πάνω σ' αυτό
τόσο ατομικά όσο και συλλογικά»

Jeremy Hawthorn

1. Εισαγωγικά

Το ζήτημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχει απασχολήσει διεθνώς την εκπαιδευτική κοινότητα ως πεδίο εποικοδομητικού προβληματισμού, ιδεών και ερευνητικού ενδιαφέροντος.²¹ Μέσα στις κατά καιρούς τοποθετήσεις των μελετητών -συχνά αντικρουόμενες- σχετικά με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών, τη μετάδοση γνώσεων και αξιών, την προώθηση της κριτικής τους σκέψης, και του γραμματισμού τους, κυριαρχούν συνήθως ερωτήματα, όπως: *Γιατί διδάσκουμε λογοτεχνία; Τι διδάσκουμε; Πώς να διδάξουμε;*²² Τα ερωτήματα αυτά θεωρούνται προσδιοριστικά των διαφόρων ερμηνευτικών προσεγγίσεων του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη κι επομένως, της αποτελεσματικής, ως προς την ανάπτυξη του γραμματισμού των μαθητών-αναγνωστών, διδασκαλίας του αντικειμένου. Κατά συνέπεια, αυτό που κυρίως τονίζεται ως ουσιαστική επιδίωξη, μέσα από την προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο, δεν είναι η ανάγνωση με μια γενική και αφηρημένη έννοια αλλά οι ειδικές εκείνες συνθήκες και πρακτικές που θα επιτρέψουν στο κείμενο να γίνει το «όχημα» για την ανάγνωση-«ταξίδι», με την έννοια και το περιεχόμενο της ερμηνευτικής διαδικασίας, της απόλαυσης και τελικά, της έκφρασης των μαθητών-αναγνωστών.²³

Προς την κατεύθυνση αυτή, καθοριστική είναι η συμβολή της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας, η οποία, τοποθετώντας το μαθητή-αναγνώστη στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας, προσδιορίζει αναγνωστοκεντρικά το παραγόμενο νόημα της ανάγνωσης μέσα από τις θεωρίες της *πρόσληψης* του λογοτεχνικού

²¹ Αναφέρονται ενδεικτικά: α) *Το Συνέδριο του Σεριζί* το 1969, για τη «Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», μέρος των πρακτικών του οποίου μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Ι. Ν. Βασιλαράκη, εκδόσεις «Επικαιρότητα», 1985, καθώς και: β) Το συνέδριο «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση» που διοργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη από τρία τμήματα του Α.Π.Θ. το 1997, τα πρακτικά του οποίου κυκλοφόρησαν σε ομότιτλο τόμο (επιμ. Β. Αποστολίδου – Ε. Χοντολίδου), εκδόσεις «Τυπωθήτω-Δαρδανός», 1999.

²² Tzvetan. Todorov, «Συμπεράσματα», Βασιλαράκης, Ι. Ν. (επιμ.), (1985), *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Συνέδριο Σεριζί, Αθήνα, Επικαιρότητα., σ. 220.

²³ Μασαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 39.



κειμένου, της *ερμηνείας* του και κατ' επέκταση, της *ανταπόκρισης* του μαθητή-αναγνώστη σε αυτό.²⁴

2. Η Αισθητικής της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης

Για την σκιαγράφηση της θεωρίας της *Αισθητικής της Πρόσληψης* (Reception Theory)²⁵ και *Αναγνωστικής Ανταπόκρισης* (Reader Response Criticism), οφείλεται αρχικά να διευκρινιστεί ότι πρόκειται για τη λογοτεχνική θεωρία, η οποία *αμφισβητεί απολύτως την αυτονομία και αυτοδυναμία του λογοτεχνικού κειμένου –αλλά και του συγγραφέα– ως μέσου επικοινωνίας.*²⁶

Επιγραμματικά αναφέρουμε ότι η *αυτονομία του κειμένου* (και του συγγραφέα) αποτέλεσε το δόγμα μιας μεγάλης θεωρητικής περιπέτειας προηγούμενων από την *Θεωρία της Πρόσληψης* λογοτεχνικών θεωριών, όπως: α) της *Φιλολογικής Ερμηνευτικής*, που αναζητά τις υψηλές ιδέες στο περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου,²⁷ β) της *Νεοκριτικής* (Νέα Κριτική) που εστιάζει στη λογοτεχνικότητα του κειμένου,²⁸ γ) του ρώσικου *Φορμαλισμού*, που επικεντρώνεται στις τεχνικές έκφρασης του κειμένου, και δ) του *Δομισμού*, που προσέχει την εσωτερική δομή του κειμένου με βάση τις προθέσεις του συγγραφέα.²⁹

Αποτελώντας *στροφή ή νέο παράδειγμα*, κατά την επιστημολογική ορολογία του T. Kuhn, στη λογοτεχνική θεωρία,³⁰ προκειμένου να ερμηνεύσει την επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου, η *Θεωρία της Πρόσληψης* εστιάζει την προσοχή της –και όχι τυχαία, όπως επισημαίνεται–³¹ στον αναγνώστη, τον οποίο θεωρεί κυρίαρχο αποδέκτη ή προσλήπτη, νοηματοδότη, ερμηνευτή και ανταποκριτή του λογοτεχνικού κειμένου. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, *το γεγονός ότι η Θεωρία της Πρόσληψης στρέφει την προσοχή της στον αναγνώστη δεν είναι καθόλου τυχαίο, αν αναλογιστούμε τα συστατικά στάδια του λογοτεχνικού φαινομένου σε χρονική τουλάχιστον σειρά:*

²⁴Ηλία, Ε. «Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της “αναγνωστικής ανταπόκρισης”, στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (2006) σ. 157-164.

²⁵Σύμφωνα με το *Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης για Φιλολογικούς και Λογοτεχνικούς Όρους*, ο όρος “Reception Theory” «έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφερθεί στην κριτική ανταπόκριση του αναγνώστη (reader response criticism), αλλά, πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με την αισθητική της πρόσληψης (reception aesthetics ή Wirkungsästhetik)», στο C. Baldic, *The Concise Dictionary of Literary Terms*, Oxford University Press, 1996.

²⁶Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Γνώση, σ. 239.

²⁷Compagnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της Θεωρίας: Λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφρ. Λαμπρόπουλος Α. – επιμ. Τζούμα Α., Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 61-136.

²⁸R. Holub, R. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή*, μτφρ. Τσακοπούλου Κ. – επιμ. Τζούμα, Α., έκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 23-79.

²⁹Ηγκλετον, Τ. (1996). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, εισαγ. Τζιόβας, Δ. – μτφρ. Μ. Μαυρωνάς, Μ., Αθήνα, Οδυσσέας, σ. 94-143.

³⁰Eco, U. (1993). *Τα Όρια της Ερμηνείας*, μτφρ. Κονδύλη Μ., Αθήνα, Γνώση, σ. 27-28.

³¹Fish, S. «Υπάρχει κάποιο κείμενο σ' αυτήν την αίθουσα;», μτφρ. Β. Χατζηβασιλείου, *Ποίηση 14* (Αθήνα 1999) 174-176.



παραγωγή – μετάδοση – κατανάλωση.³² Ως εκ τούτου, το λογοτεχνικό κείμενο δεν κλείνει δογματικά μέσα στις λέξεις του το νόημά του, αλλά μένει στον αναγνώστη να το νοηματοδοτήσει/ερμηνεύσει ανάλογα με την εμπειρία και τη συνείδησή του.³³ Αυτό σημαίνει ότι η Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το κείμενο στον αναγνώστη· δηλαδή, στο νόημα που προσλαμβάνει ο (εκάστοτε) αναγνώστης από το κείμενο και όχι στο νόημα που κρύβει το κείμενο καθεαυτό. Με άλλα λόγια, η ουσία των αναζητήσεών της τοποθετείται όχι στο συγγραφέα ή το κείμενο, αλλά στο πώς προσλαμβάνεται ή πώς αναδημιουργείται το λογοτεχνικό έργο ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών, των προκαταλήψεων και πεποιθήσεων του κάθε αναγνώστη.³⁴

Πρόδρομος της Θεωρίας της Πρόσληψης θεωρείται κατά τους μελετητές η Luise Rosenblatt,³⁵ η οποία ήδη από τη δεκαετία του 1930 κάνει λόγο για τη συναλλακτική (transactional)³⁶ σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη,³⁷ δίδοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο στον αναγνώστη και επιχειρώντας ταυτόχρονα το “συμβιβασμό” της “ελεγκτικής δύναμης” του ρόλου του με τις κειμενικές επιταγές.³⁸ Η Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης θεμελιώνεται από την επονομαζόμενη Σχολή της Κωνσταντίας και γίνεται ευρύτερα γνωστή από τους δύο κύριους εκφραστές της, τους Γερμανούς Hans Robert Jauss και Wolfgang Iser, κριτικούς λογοτεχνίας και καθηγητές στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας της Δ. Γερμανίας. Κοινή αφετηρία τους: η αντίδραση στο φορμαλισμό της Νέας Κριτικής ή Νεοκριτικής θεωρίας.³⁹ Κοινή τους θέση: το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου δεν καθορίζεται απόλυτα και οριστικά από το αντικείμενο-κείμενο, αλλά είναι συνάρτηση της πρόσληψης ενός λιγότερο ή περισσότερο ιστορικά προσδιορισμένου υποκειμένου-αναγνώστη και του ορίζοντα των προσδοκιών του.⁴⁰ ή αλλιώς, κατά την άποψη του Jauss, είναι συνάρτηση της συσσωρευμένης “αισθητικής εμπειρίας” (ästhetische erfahrung) του εκάστοτε νέου αναγνώστη ή αναγνωστικού κοινού του.⁴¹ Με άλλα λόγια, η μορφή και το περιεχόμενο του λογοτεχνικού μύθου δεν αποκτούν τη σημασία τους παρά χάρη στη δυναμική

³² Αλεξίου, Β. «Όροι, ορίζουσες και ορίζοντες της αναγνωστικής πράξης: Μια κριτική “ανάγνωση” των θεωριών της πρόσληψης», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 56, Αθήνα, 2000, 56-57.

³³ Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία – Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Διαμαντάκου, Κ., Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 172.

³⁴ Πεςκετζή, Μ. «Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη», *Σεμινάριο 18*, Αθήνα 1994/2002, Μεταίχμιο, σ. 60.

³⁵ Πολίτη, Δ. «Ο ρόλος του αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L. M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 11, Πατάκης, Αθήνα 1996, σ. 21.

³⁶ Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 35.

³⁷ Κάλφα, Α., Καλογήρου Τζ., Βησσαράκη, Ε., «Η “Συναλλακτική” Θεωρία της L. M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις», *Γλώσσα* 58, Αθήνα, 2004, 26-40.

³⁸ Holub, R., ό.π., σ. 265.

³⁹ Κανατσούλη, Μ. (2000). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, σ. 38.

⁴⁰ Βελουδή, Γ. (1992). *Ψηφίδες. Για μια Θεωρία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Γνώση, σ.104.

⁴¹ Αλεξίου, Β., ό.π., σ. 57.

“διάδραση” που συντελείται ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη και που, κατά τον Iser, είναι αυτή-ταύτη η λειτουργία της ανάγνωσης.⁴²

Με τη Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης συντάσσονται (με μικρές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις) πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί της λογοτεχνίας, όπως οι U. Eco, S. Fish, J. Culler, R. Barthes, αλλά και νεότεροι, όπως οι αμερικανοί J. Langer, A. Applebee, R. Probst και πολλοί άλλοι, ενώ από τα βασικότερα σημεία των θέσεων-απόψεών τους προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις:

- Καταρχήν, είναι κοινά αποδεκτός ο προσδιορισμός της έννοιας *πρόσληψη*, η οποία σύμφωνα με τον H. R. Jauss, σημαίνει *εκείνη τη δυσπόστατη πράξη, η οποία περικλείει την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται*.⁴³ Πιο απλά, και για τη διάκριση της έννοιας από αυτήν της ανταπόκρισης, σημειώνεται πως ενώ με τον όρο *πρόσληψη* εννοούμε την πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη, με τον όρο *ανταπόκριση* εννοούμε αυτό ακριβώς που η ίδια η δομή του κειμένου προκαλεί κατά την πράξη της ανάγνωσης.⁴⁴ Στην ουσία, πρόκειται για έννοιες με δυσδιάκριτες διαφορές μεταξύ τους. Τόσο η *πρόσληψη* όσο και η *ανταπόκριση* προέρχονται και αφορούν στην ανάγνωση, ενίοτε δε, ταυτίζονται με την έννοια της ανάγνωσης, καθώς όπως τονίζεται, με τον όρο *πρόσληψη* μεταμφιέζεται συχνά σήμερα η έννοια για την ανάγνωση.⁴⁵ Επίσης, στοχεύει αφενός στην εντύπωση που παράγεται στον ατομικό ή συλλογικό αναγνώστη και αφετέρου στην απάντησή του στο κείμενο-ερέθισμα, και συνδέεται με ένα πλήθος παραμέτρων, όπως είναι η μορφή και το είδος του λογοτεχνικού κειμένου, οι προσδοκίες του αναγνώστη κ.λ.π.⁴⁶
- Παρά το γεγονός ότι με τη Θεωρία της Πρόσληψης, η εισαγωγή της έννοιας του *ορίζοντα προσδοκιών* («horizon of expectations») προκαλεί τη συχνή και ευρεία χρήση του όρου, καθώς σύμφωνα με τον Jauss, αποτελεί το «κεντρικό μεθοδολογικό σημείο» του πιο σημαντικού θεωρητικού δοκιμίου του,⁴⁷ εντούτοις, ούτε ο ίδιος ο Jauss περιέγραψε ποτέ με λεπτομέρεια τι εννοεί με αυτόν τον όρο, υπολογίζοντας προφανώς στην κοινή λογική του αναγνώστη. Γενικότερα, ο *ορίζοντας προσδοκιών* του Jauss, ή *ρεπερτόριο* κατά τον Iser, αναφέρεται σε ένα σύστημα ή δομή προσδοκιών-αναφορών ή αλλιώς, σε ένα νοητικό σύνολο που φέρνει το υποκείμενο (αναγνώστης) σε ένα κείμενο, ενώ σύμφωνα με το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης, προσδιορίζεται ως το σύνολο των πολιτιστικών κανόνων,

⁴²Σιαφλέκη, Ζ. (1994). *Η Εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 24.

⁴³Jauss, H. R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία μελετήματα*, μτφρ. Μ. Πechλιβάνος, Αθήνα, Εστία, σ. 93.

⁴⁴Κάλφα, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης – Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Τα τραμάκια, σ. 13.

⁴⁵Hawthorn, J. (2002). *Εκκλειδώνοντας το Κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, μτφρ. Αθανασοπούλου Μ. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 32-33.

⁴⁶Compagnon, A., ό.π., σ. 225-227, Hawthorn, J. ό.π., σ. 86.

⁴⁷Holub, R., ό.π., σ. 103.

υποθέσεων και κριτηρίων που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται και κρίνουν ένα λογοτεχνικό έργο σε δεδομένο χρόνο.⁴⁸ Πέραν δε, του ορίζοντα του αναγνώστη, γίνεται λόγος και για τον ορίζοντα προσδοκιών αυτού του λογοτεχνικού κειμένου.⁴⁹

➤ Εξάλλου, σχετικά με την *ερμηνεία* του λογοτεχνικού κειμένου, την ποικιλία των σημασιών και χρήσεων της έννοιας καθώς και τη διάκρισή της από την έννοια του νοήματος και της απλής κατανόησης του κειμένου, έχει κατατεθεί πλήθος απόψεων, συχνά διαφορετικών και αντιφατικών. Με αφετηρία το ερώτημα αν οι ερμηνείες και τα νοήματα που μπορούν να προκύψουν από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι άπειρες⁵⁰, γίνεται λόγος κυρίως:

- για τον τεράστιο πλούτο και τη “Βαβέλ των ερμηνειών” του λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο έχει τη δυνατότητα να είναι πληθυντικό κείμενο λειτουργώντας διαχρονικά και ποικιλότροπα σε διάφορους αναγνώστες διαφόρων εποχών, καθώς η όποια *συγγραφική πρόθεση* του λογοτέχνη δεν αποτελεί *Εφετείο* για να ρυθμίζει νομολογικά τη μία και αυθεντική ερμηνεία,⁵¹
- για τους τρεις βασικούς στόχους που, σύμφωνα με τον Jauss, συνεργούν κατά την πραγμάτωση της ερμηνείας και οι οποίοι σημαίνουν, με τη σειρά τους, τρεις φάσεις μιας διδασκαλίας: την κατανόηση (*intellegere*), την εξήγηση (*interpretare*) και την εφαρμογή (*applicare*) του λογοτεχνικού κειμένου,⁵²
- για τη διάκριση μεταξύ νοήματος, ερμηνείας και κατανόησης του κειμένου, όπου οι απόψεις των θεωρητικών υποστηρίζουν πως το νόημα (*meaning*) – η προέλευση του οποίου (από το συγγραφέα; από το κείμενο; από τον αναγνώστη;) υπήρξε ανέκαθεν πηγή διαφοροποίησης των λογοτεχνικών θεωριών–⁵³ αντιπροσωπεύεται από το κείμενο και είναι μια υπόθεση του αναγνωστικού κοινού, μια δημόσια υπόθεση (*public affair*)⁵⁴ ενώ ταυτόχρονα, διαφέρει από την έννοια της σημασίας (*significance*) κατά τον Hirsch. Η ερμηνεία εξάλλου, νοείται είτε ως μια διαδικασία προς μια μεθοδευμένη σειρά ενεργειών αποκάλυψης ή κοινοποίησης ενός προϋπάρχοντος νοήματος είτε ως μια διαδικασία δημιουργίας κάποιου καινούργιου και προσωπικού για τον ερμηνευτή πράγματος, ως προέκταση ενός προϋπάρχοντος κειμένου.⁵⁵ Διακρίνεται δε, η κατανόηση από την ερμηνεία του κειμένου, καθώς σύμφωνα με τον Ricoeur, για την πρώτη, ο

⁴⁸Baldic, C. (1996).

⁴⁹Hirsch, D. E. (1976). *Validity in Interpretation*, N. Haven and London, Yale University Press, σ. 221.

⁵⁰Αποστολίδου, Β. «Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), σ. 341.

⁵¹Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία*, Αθήνα, Συμμετρία, σ. 16.

⁵²Φρυδάκη, Ε. «Ευέλκτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: Το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνικοκριτικής», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, (2006) σ. 170-171.

⁵³Τζιόβας, Δ., ό.π., σ. 224-225.

⁵⁴Hirsch, D.E., ό.π., σ. 8.

⁵⁵Hawthorn, J., ό.π., σ. 43, Compagnon, A., ό.π., σ. 125-126.

αναγνώστης στηρίζεται απλώς στη γλώσσα του κειμένου (λέξεις, ύφος), ενώ για τη δεύτερη, στις έννοιες και τους συσχετισμούς που του προκαλεί η ανάγνωση.⁵⁶

➤ Βασική παράμετρος, τέλος, στην πραγμάτωση της ερμηνείας, θεωρείται, βάσει της *Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης*, η «απροσδιοριστία» ή «ιδιοτυπία» του λογοτεχνικού κειμένου κατά τον Iser, η οποία οφείλεται στην πολυσημία ή ανοιχτότητα του κειμένου, όπως την ονομάζει ο Eco, και σημαίνει τις δομές εκείνες που εμπεριέχονται στο κείμενο και οι οποίες αποτελούν έκκληση-πρόκληση στον αναγνώστη να επικοινωνήσει με αυτό.⁵⁷ Πιο συγκεκριμένα, η ιδιοτυπία-απροσδιοριστία του κειμένου συνίσταται κυρίως:

- στα κενά ή χάσματα του κειμένου τα οποία, ως αθέατοι αρμοί του κειμένου, προκαλούν και ελέγχουν την αναγνωστική συμπεριφορά του αναγνώστη και καθοδηγούν τη διαπλαστική δραστηριότητά του,⁵⁸ και
- στο στοιχείο της διαμεσολάβησης του αφηγηματικού λόγου-κειμένου, η οποία ως ειδολογικό χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι ένα πολυεπίπεδο και σύνθετο φαινόμενο, όπως παρατηρεί ο F. Stanzel, και συνίσταται στον τρόπο της αφήγησης, το πρόσωπο της αφήγησης και την προοπτική της αφήγησης.⁵⁹

Το βασικό συμπέρασμα που ανακύπτει από τις παραπάνω απόψεις-θέσεις της *Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης*, είναι ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για κάποιο έγκυρο νόημα ή κάποια έγκυρη ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς τόσο το ένα όσο και το άλλο δεν είναι ενσωματωμένα εξ αρχής στο κείμενο, αλλά γεννώνται ως αποτέλεσμα της εκάστοτε αναγνωστικής αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη. Ειδικότερα, σε επίπεδο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, θα λέγαμε ότι ο διάλογος του μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο και η τελική ανταπόκρισή του σε αυτό είναι συνάρτηση πλείστων παραγόντων-παραμέτρων και μπορεί να εμφανίζει διάφορες διαβαθμίσεις και επίπεδα ανάλογα με τις συναντήσεις-συγχωνεύσεις των δύο οριζόντων ή αλλιώς: των κωδίκων «ζωής» και των κωδίκων «κειμένου»⁶⁰ των διαφόρων κάθε φορά αναγνωστών και κειμένων.

3. Η διδακτική προοπτική της θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης

Η θεωρία της λογοτεχνίας, από την αφετηριακού χαρακτήρα παρέμβαση της Ερμηνευτικής μέχρι τις πρόσφατες παρουσίες του J. Derrida (με την «αποδόμηση»)

⁵⁶Ricoeur, P. (1990). *Η Αφηγηματική Λειτουργία*, μτφρ. Αθανασοπούλου Ε., Αθήνα, Καρδαμίτσας, σ. 28.

⁵⁷Κάλφας, Α. (2004), ό.π., σ. 13.

⁵⁸W. Iser, «Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη», στο Λεοντσίνη Μ., (επιμ.), (2000). *Ώσεις της Ανάγνωσης* (μτφρ. Κ. Αθανασίου – Φ. Σιατίστας), Αθήνα, Νήσος, σ. 201-209.

⁵⁹Stanzel, F., «Οι συνιστώσες των τυπικών αφηγηματικών καταστάσεων: Πρόσωπο, προοπτική, τρόπος», στο Β. Καλλιπολίτης (επιμ.), (1991). *Θεωρία της Αφήγησης*, Αθήνα, Εξάντας, σ. 70-96.

⁶⁰Hunt, P. (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου-Μ. Κανατσούλη, Αθήνα, Πατάκης, σ. 106.



και του U. Eco (με τα «όρια της ερμηνείας»), συνέβαλε στο να δημιουργηθεί ένας πολύπλευρα γόνιμος διάλογος για τη φύση της λογοτεχνίας και ως διδασκόμενου αντικειμένου.

Αποτελεί προϋπόθεση της λειτουργικής οργάνωσης της διδασκαλίας ο συνδυασμός της φύσης τού προς διδασκαλία αντικειμένου με τα χαρακτηριστικά των μαθητών για τους οποίους προγραμματίζεται η διδασκαλία. Η φύση της λογοτεχνίας, κατά την *Αισθητική της Πρόσληψης*, προσδιορίζεται από τη μυθοπλαστική ιδιότητα που την καθιστά ικανή να βρίσκει τρόπους κατασκευής κόσμου· να λειτουργεί ως ένα *modus operandi*.⁶¹ Είναι στη φύση της λογοτεχνίας να αναδεικνύει την απροσδιοριστία, να μην αποκαλύπτει το νόημά της, να μην υποδεικνύει ρητά τον κόσμο αναφοράς της, περιμένοντας τον αναγνώστη που θα προβάλλει στο κείμενο τις προσδοκίες του, που θα συνεργαστεί και θα παλέψει μαζί του.⁶²

Ο μαθητής, βέβαια, ανάλογα με την ηλικία του, το φύλο του, τα προηγούμενα διαβάσματα και ακούσματα του, με τα ενδιαφέροντα και τις κοινωνικές επιρροές του, αποτελεί έναν προσφερόμενο αναγνώστη. Ο τρόπος που θα οδηγηθεί προς το κείμενο και θα αποστασιοποιηθεί από αυτό, για να συμπληρώσει τα κενά του προβάλλοντας τις προσδοκίες και τις επιθυμίες του, αποτελεί κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της συνάντησης και δεδομένο της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος για δημιουργικές αναγνώσεις. Από την άποψη αυτή η *Αισθητική της Πρόσληψης*, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη γονιμότητα της φαντασίας και την πρόκληση για μυθοπλασία που προσφέρει η παιδική και η εφηβική ηλικία, αξιοποίησε όλες τις δυνατότητες για μια παιγνιώδη προσέγγιση και πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, που αρχίζει με τη δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση (προετοιμασία περιβάλλοντος), συνεχίζεται με την ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου του μαθητή και την προβολή των διαθέσεων, προσδοκιών και επιλογών του (αρχική ανταπόκριση),⁶³ περνά στη δοκιμασία των προβλέψεων και στην τροποποίηση των συσχετισμών (τελειοποίηση της ανταπόκρισης), και καταλήγει στην οικειοποίηση μιας ανοίκειας εμπειρίας (έκφραση της ανταπόκρισης).⁶⁴

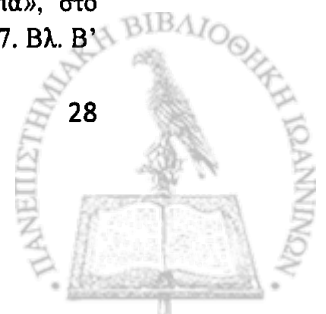
Η παραπάνω μεθοδολογία της συναλλακτικής θεωρίας αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Αναγνωρίζει την ανάγκη για ιδιωτικοποίηση της ανάγνωσης και για προσωπικό χρόνο ικανοποιώντας παράλληλα και την ανάγκη για συντροφικότητα. Προσφέρει επίσης τις κατάλληλες συνθήκες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Σέβεται τον ατομικό ρυθμό του κάθε μαθητή, οδηγεί στη βελτίωση του τρόπου ανάγνωσης, στην απελευθέρωση της φαντασίας και στη μεγιστοποίηση της απόλαυσης.

⁶¹Eco, U., ό.π., σ. 34.

⁶²Κάλφας, Α., «Τα κείμενα, οι αναγνώστες και ο τόπος της Λογοτεχνίας», *Διαβάζω*, 234, Μάρτιος 1990, σ. 22-27.

⁶³Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, στο *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), (2007), σ. 61-63.

⁶⁴Γκίβαλος, Μ., «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην έρευνα και στη γνωστική διαδικασία», στο Μπακάκης, Γ. (επιμ.), (2002). *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 159-167. Βλ. Β' Μέρος, *Διδακτικός Σχεδιασμός της παρούσης*, σ. 64.



Παράλληλα καλλιεργεί και τις δύο πλευρές της ανθρώπινης σκέψης, την κριτική και τη δημιουργική,⁶⁵ τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα, συνδυάζοντας τη σκέψη με το συναίσθημα. Ο μαθητικός λόγος βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Ο μαθητής-αναγνώστης μαθαίνει να αποφεύγει το δογματισμό, υιοθετεί έναν υγιή σκεπτικισμό, σέβεται τις απόψεις των άλλων και συγχρόνως συσχετίζει, κατανοεί, αιτιολογεί, ερμηνεύει. Καλείται να συμμετέχει ενεργά και τίθεται σε κατάσταση συνεχούς εγρήγορσης, ώστε να επιτευχθεί η συνάντησή του με το λογοτεχνικό κείμενο. Σε περίπτωση «παρερμηνείας», η επανεξέταση της άποψής του προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο της συζήτησης και της ανταλλαγής εμπειριών και απόψεων.

Για να πραγματοποιηθεί μια τέτοια διδασκαλία, χρειάζεται ένας δάσκαλος της λογοτεχνίας που έχει αποδεχθεί ότι στη νοηματοδότηση του κειμένου ο μαθητής-αναγνώστης έχει να παίξει ένα ρόλο τόσο σημαντικό όσο και το ίδιο το κείμενο. Χρειάζεται ο δάσκαλος να είναι «ιδανικός αναγνώστης» με την έννοια ότι έχει την ικανότητα να ανασυνθέτει -μέσα από την ανάγνωση- τη λογική της παραγωγής του έργου, και κατά τη διδασκαλία να δίνει χώρο για δράση στο μαθητή υποβάλλοντας μόνο εκείνα τα ερωτήματα που διευκολύνουν το μαθητή-αναγνώστη στη συνάντησή του με τον κόσμο του κειμένου.⁶⁶ Ένας δάσκαλος της λογοτεχνίας, με την οργάνωση της διδασκαλίας κατά το προσληπτικό μοντέλο, συμβάλλει στο να γίνει η σχολική τάξη ένα εργαστήριο ιδεών, ένας χώρος διαλόγου και διαφορετικών πραγματώσεων που θα έχει ως αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο και θα καταλήγει σ' αυτό έχοντας εξασφαλίσει όχι μόνο τη μοναδική ερμηνεία αλλά και την αισθητική συγκίνηση και αυτοκατανόηση που γεννά η αναγνωστική απορία.⁶⁷

Η απαίτηση για ένα δάσκαλο-ιδανικό αναγνώστη αντιστοιχεί με τη δυνατότητά του να οργανώνει τη διδασκαλία όχι ως παρών παντογνώστης, αλλά ως απλός συντονιστής, που δίνει στους μαθητές του τη χαρά να παλέψουν και να παίξουν ξαναδημιουργώντας το κείμενο, και συγχρόνως την αποδοχή του ελέγχου των πραγματώσεών τους ανάλογα με το αν σέβονται την εσωτερική αλληλουχία που η συγγραφική δημιουργία αναδεικνύει.

Ο δάσκαλος μετακινείται από τη θέση του συντονιστή στη θέση του συνεργάτη-αναγνώστη και με τις ερωτήσεις του συμβάλλει ουσιαστικότερα στο να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές ολόκληρο το κείμενο, χωρίς βέβαια να υποχρεώνονται να μετακινηθούν από την εκδοχή εκείνη που οι ίδιοι αποδέχθηκαν ως την πιο αρμόζουσα.

Το προτεινόμενο μοντέλο διδακτικής της λογοτεχνίας είναι αρκετά ευέλικτο και εύκολα προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της κάθε τάξης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να συμπεριλάβει στις καθημερινές διδακτικές του πρακτικές τα όσα αναφέρθηκαν, ώστε η επαφή του μαθητή με τη λογοτεχνία να γίνει

⁶⁵Τριλιανός, Θ. (2009), *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα, Περιβολάκι & Ατραπός, σ. 80.

⁶⁶Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμ. Α', *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Συνεργατικής Ανάλυσης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 277.

⁶⁷Σπανός Ι. Γ., «Εξωκειμενικοί όροι και διδασκαλία διηγήματος», *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, τόμ. 10, Αθήνα, 1995, Πατάκης, σ. 63-72.



ένα θαυμαστό ταξίδι του νεαρού αναγνώστη στο χώρο της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της περιπέτειας, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της ψυχικής ωρίμανσης, της αισθητικής απόλαυσης.⁶⁸

Η συναλλακτική θεωρία της L.M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις θεμελιώνονται στην αντίληψη ότι η ανάγνωση είναι πάνω απ' όλα μια αναγνωστική περιπέτεια, που, μέσω της ευχαρίστησης και της ευαισθησίας, οδηγεί το άτομο στη γνώση του *Εαυτού* και του *Κόσμου*.⁶⁹

⁶⁸ Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1997). *Το Θαυμαστό Ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 11.

⁶⁹ Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2007), ό.π. σ. 74-78.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Η τέχνη είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία,
τη διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος,
γεγονός που είναι ο πραγματικός και ο υπέρτατος στόχος
κάθε διαπαιδαγώγησης»

Ernst Cassirer

1. Εικαστικές Τέχνες

Στοχεύοντας σε μια υγιή κοινωνία, οι Εικαστικές Τέχνες όχι μόνο μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικά στη γνώση, αλλά αποτελούν ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη δημιουργικών και ενεργών πολιτών· ατόμων που θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την εικαστική γλώσσα, ατόμων με δεξιότητες αισθητικής κρίσης και σκέψης, με επινοητικότητα και ευαισθησία, ικανών να επικοινωνούν, να εκφράζονται δημιουργικά και να αντιμετωπίζουν προκλήσεις.

1.1. Η εκπαιδευτική σημασία των Εικαστικών Τεχνών

Οι Εικαστικές Τέχνες είναι ενσωματωμένες στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του τοπικού και παγκόσμιου πολιτισμού. Συνιστούν εκφραστικά μέσα με τα οποία αναπαριστούμε εμπειρίες, ιδέες, συναισθήματα και ταυτόχρονα αποτελούν διανοητικές λειτουργίες αφού απαιτούν αντίληψη, μνήμη και σχηματισμό εννοιών προάγοντας έτσι την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες ο άνθρωπος επικοινωνεί, δημιουργεί και διατηρεί τον πολιτισμό και το περιβάλλον του, και ταυτόχρονα καλλιεργεί τον σεβασμό και την κατανόηση προς τους συνανθρώπους του. Επιπλέον, στον σύγχρονο κόσμο το πεδίο των εικαστικών τεχνών αποκτά τεράστια σημασία αφού αξιολογεί κριτικά τις πρακτικές εφαρμογές της εικόνας (φωτογραφία, διαφήμιση, ψηφιακή εικόνα κλπ.), οι οποίες επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο ζωής και σκέψης των ανθρώπων.

Τα έργα και οι εικόνες που συναντάμε σε πινακοθήκες, μουσεία αλλά και στην καθημερινότητά μας φανερώνουν τη θεμελιώδη ανάγκη να παράγουμε οπτικές αναπαραστάσεις, να επικοινωνήσουμε, «ποιοι είμαστε», μέσα από γραμμές, χρώματα, φόρμες και συνθέσεις. Προβάλλεται έτσι η ανάγκη για σύνδεση της εικαστικής εκπαίδευσης με θέματα που αφορούν την ίδια τη ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών· μια εκπαίδευση που προωθεί τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη μέσα σε αυθεντικά πλαίσια και καταστάσεις.

1.2. Η ιδιαιτερότητα των Εικαστικών Τεχνών

Στη θεωρία και πράξη της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, ο όρος Εικαστικές Τέχνες περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές μορφές και τεχνικές (παραδοσιακές και νεότερες), τις εφαρμοσμένες τέχνες αλλά και έργα που πραγματοποιούνται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ή εστιάζουν στη διαμόρφωση χώρων. Επιπλέον, αναφέρεται στις ποικίλες εικόνες και στα προϊόντα της σύγχρονης τοπικής και παγκόσμιας οπτικής παραγωγής και επικοινωνίας, που λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής επικοινωνίας, κατακλύζουν και διαμορφώνουν την ανθρώπινη καθημερινότητα και συνθέτουν το σημερινό οπτικά προσδιορισμένο πολιτισμό (virtual culture).⁷⁰ Έτσι, ζωγραφική, σχέδιο, χαρακτηριστική και τύπωμα, κολλάζ, πλαστική, γλυπτική και πηλοπλαστική, αγιογραφία και υφαντική, παρεμβάσεις στο χώρο, γελοιογραφία και κόμικς, σχεδιασμός και κατασκευή μασκών, μακετών, αφισών, εικονογράφηση εντύπων, εικόνες από το διαδίκτυο και από ηλεκτρονικά παιχνίδια και γκράφιτι (graffiti), είναι μερικές μόνο από τις οπτικές μορφές, τέχνες και τεχνικές που μπορούν να γίνουν αντικείμενο κριτικής μελέτης και πρακτικής εργασίας στη σχολική τάξη.

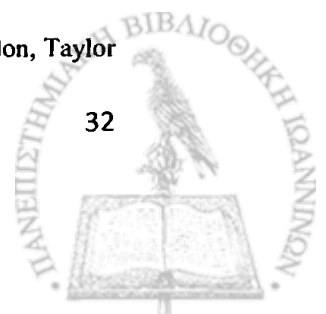
Οι Εικαστικές Τέχνες έχουν τη δική τους «γλώσσα». Η οπτική γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας που στηρίζεται σε ένα σύνολο εξειδικευμένων μέσων και κωδίκων. Σε αναλογία με το γραπτό λόγο, οι εικαστικές τέχνες έχουν το δικό τους λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό. Το λεξιλόγιο των εικόνων είναι το χρώμα, η γραμμή, ο τόνος, το μοτίβο, η υφή, το σχήμα, η φόρμα, ο χώρος. Με αυτά τα μορφολογικά και δομικά στοιχεία εργάζεται ο εικαστικός. Η γραμματική και το συντακτικό των εικαστικών τεχνών είναι η σύνθεση. Χρώματα, γραμμές, φόρμες και σχήματα συνδυάζονται σκόπιμα και συστηματικά για να παραχθεί ένα έργο που έχει αναγνωρίσιμη μορφή και επικοινωνεί συγκεκριμένο νόημα.

Η οπτική γλώσσα επιτρέπει την επικοινωνία ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών και συναισθημάτων με τρόπους ιδιαίτερους που δεν μπορεί να μιμηθεί κανένα άλλο σύστημα συμβόλων. Στην ουσία, μπορεί να επικοινωνεί ποιότητες που καμιά άλλη γλώσσα δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένη να κάνει.⁷¹ Επομένως, οι εμπειρίες που προσφέρουν οι εικαστικές τέχνες είναι αναντικατάστατες.

Τα παιδιά είναι ενεργοί μέτοχοι των Εικαστικών Τεχνών. Παράγουν ποικίλες οπτικές μορφές, όπως σχέδια, κατασκευές ή τρισδιάστατες δημιουργίες από πλαστελίνη, και μπορούν να σχολιάζουν έργα που συναντούν στο άμεσο περιβάλλον τους (π.χ. πίνακες, εικονογραφήσεις παιδικών βιβλίων), πολύ πριν μάθουν να χειρίζονται το γραπτό λόγο. Ιδιαίτερα, το σχέδιο και η ζωγραφική γίνεται βασικό μέσο επικοινωνίας των παιδιών από την ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί αφαιρετικά σύμβολα που έχουν

⁷⁰Freedman, K.. (2003). Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art, New York, Teachers College Press, σ. 3-5.

⁷¹Kress, G., Leeuwen, T. V. (2006). Reading Images: The Grammar Of Visual Design, London, Taylor & Francis Ltd, σελ. 118.



χαμηλό βαθμό αφαιρετικότητας. Για παράδειγμα, το σχέδιο ενός λουλουδιού θυμίζει ένα πραγματικό λουλούδι πολύ περισσότερο από τη λέξη «λουλούδι».

Το παιδικό σχέδιο είναι ένα πανίσχυρο μέσο διαπραγμάτευσης, αποτύπωσης και έκφρασης των συναισθημάτων, των ενδιαφερόντων, των σκέψεων, των αφηγήσεων και των προσδοκιών των δημιουργών τους· ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο.⁷² Με την αυθόρμητη ζωγραφική τους δραστηριότητα τα παιδιά εκδηλώνουν την αγάπη τους προς τα κοντινά τους πρόσωπα, διαπραγματεύονται τη θέση τους στην οικογένεια, χαρτογραφούν φιλίες, συμπάθειες και αντιπάθειες με συμμαθητές και συνομηλίκους, επεξεργάζονται επιθυμίες, φόβους και ανασφάλειες, διηγούνται σημαντικές για τη ζωή τους ιστορίες, μαθαίνουν πώς να συνυπάρχουν με τον «άλλο».

1.3. Οι Εικαστικές Τέχνες στη διδακτική διαδικασία

Η εικαστική εκπαίδευση συνεισφέρει πολλαπλά σε ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο και η παροχή της, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επιλογή αλλά ως υποχρέωση.

Η πρακτική και κριτική εικαστική διαδικασία προχωρά μέσα από τη διαρκή ανάδειξη προβλημάτων και αναζήτηση πρωτότυπων λύσεων σε αυτά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και λύσεις. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλές επιλογές επίλυσης στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται. Χωρίς το φόβο του λάθους, μπορούν να πειραματιστούν με υλικά, τεχνικές και μέσα και να δώσουν πολλές εναλλακτικές απαντήσεις. Κάθε εικαστική εργασία ή ανταπόκριση σε έργο άλλων είναι διαφορετική και προσωπική, φέρνοντας στο προσκήνιο κάτι από το ίδιο το παιδί.

Οι Εικαστικές Τέχνες προσφέρουν πολύτιμες οπτικές, απτικές και εν γένει αισθητικές εμπειρίες. Τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν, και κατά συνέπεια να απολαμβάνουν, οπτικές ποιότητες και λεπτές διαφορές στα εικαστικά έργα και στις εικόνες που συναντούν στο φυσικό και αστικό περιβάλλον τους. Η προφανής αγάπη που έχουν στην εικαστική δραστηριότητα προέρχεται από την εσωτερική ικανοποίηση που τους προσφέρει η συμμετοχή τους σε αυτήν. Όπως οι επαγγελματίες καλλιτέχνες, έτσι και οι μαθητές δραστηριοποιούνται εικαστικά περισσότερο για την ποιότητα της εμπειρίας και πολύ λιγότερο για εξωγενείς απολαβές.⁷³

Σε αντίθεση με τη συμβατική σχολική διαδικασία -όπου δίνεται έμφαση στην πραγματιστική αντίληψη του κόσμου, στην ορθότητα και στη γραμμικότητα της γνώσης- η εικαστική εκπαίδευση μαθαίνει στα παιδιά να αντιλαμβάνονται αυτό που υπάρχει γύρω τους, αλλά και να ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτό που μπορεί να προκύψει. Οι Εικαστικές Τέχνες αξιοποιούν και διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών.⁷⁴ Συνδυάζουν και αξιοποιούν

⁷² Anning, A., Ring, K., (2004). *Making Sense of Children's Drawings*, Berkshire and New York: Open University Press, σ. 87.

⁷³ Eisner, E., *The Arts and the Creation of Mind*, New Heaven and London: Yale University Press, 2002., σελ. 112-114.

⁷⁴ Βλ. Eisner, E., (2002).

εμπειρίες, γνώσεις, μέσα, εργαλεία και τεχνικές δεξιότητες για να πραγματώσουν αυτό που έχουν φανταστεί· δίνουν μορφή στις ιδέες τους.

Οι Εικαστικές Τέχνες συμβάλλουν στη διεύρυνση της αντίληψης των παιδιών και στην απόκτηση νέων γνώσεων. Τα βοηθούν να κατανοήσουν τις πολλαπλές πλευρές της ζωής, να μάθουν για τον εαυτό τους αλλά και για τον κόσμο γύρω τους. Ένα παιδί που σχεδιάζει ένα ποδήλατο κατανοεί καλύτερα πώς αυτό είναι κατασκευασμένο και πώς λειτουργεί. Η αναπαράσταση ενός παιχνιδιού ή μιας σκηνής ποδοσφαίρου, επιτρέπει στο δημιουργό του να εμπεδώσει τους κανόνες, τη φύση και το είδος της σωματικής άσκησης που απαιτεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Κάθε εικαστική εργασία συνεπάγεται γλωσσική επικοινωνία και ανάπτυξη. Τα παιδιά απολαμβάνουν να μιλούν για τα έργα τους ή να περιγράφουν εικαστικά έργα άλλων, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα εξειδικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο. Η ενασχόλησή τους με έργα πολυτροπικά (όπου συνδυάζονται διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας, π.χ. εικονοβιβλία, κόμικς κλπ.), τα εξοικειώνει με τις ιδιαίτερες εκφραστικές δυνατότητες που φέρει η συνύπαρξη και η διαπλοκή εικόνας και γραπτού κειμένου.

Παρόλο που η εικαστική εργασία θεωρείται κατά βάση ατομική και μοναχική, μπορεί εύκολα να λάβει συλλογική-συνεργατική μορφή. Ένα ομαδικό κολλάζ, η έκθεση μαθητικών έργων, αλλά και η από κοινού επίσκεψη σε μια πινακοθήκη, μαθαίνουν στα παιδιά να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται προσφέροντάς τους τη χαρά του συλλογικού επιτεύγματος. Επιπλέον, η εικαστική εκπαίδευση ενθαρρύνει το άνοιγμα του σχολείου στον κόσμο με επισκέψεις καλλιτεχνών στην τάξη ή το αντίστροφο, και συμπράξεις με τους συμμαθητές. Τα παιδιά συναντούν και συνυπάρχουν δημιουργικά με επαγγελματίες καλλιτέχνες και σχεδιαστές, και εξοικειώνονται με εναλλακτικά επαγγελματικά μοντέλα.

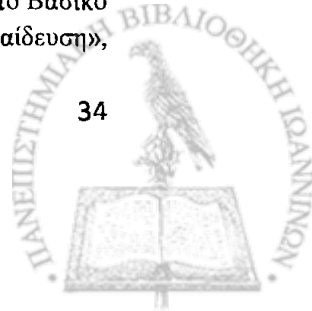
Η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα εικαστικής αγωγής τα βοηθά να γνωρίσουν με συστηματικό τρόπο τα δομικά στοιχεία, τους κώδικες και τις τεράστιες εκφραστικές-επικοινωνιακές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. Έτσι, γίνονται σταδιακά ικανοί χειριστές του οπτικού λόγου. Αυτή η σύνθετη ικανότητα, που ορίζεται ως οπτικός εγγραμματισμός (virtual literacy), έχει δύο εκφάνσεις:

α) τα παιδιά επικοινωνούν με άνεση μέσα από τη δημιουργία εικαστικών και οπτικών μορφών, και

β) γίνονται ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων.

Ο οπτικός εγγραμματισμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο του σύγχρονου πολιτισμού, όπου η επικοινωνία έχει αυξανόμενα οπτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν επιλεκτικά τον τεράστιο όγκο των οπτικών πληροφοριών που δέχονται καθημερινά, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν έννοιες και νοήματα πέρα από το προφανές, και να προσεγγίζουν τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες των παραγωγών των εικόνων που μελετούν.⁷⁵

⁷⁵Γραφάκου, Ε., Λαμπίτση, Β. «Η αξιοποίηση των Εικαστικών Τεχνών στην Εκπαίδευση», στο Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, Μάιος 2011, σ. 62-68.



2. Κόμικς

Με τον όρο *κόμικς* ή *εικονογραφήματα*⁷⁶ εννοούμε μια σειρά από ασπρόμαυρα ή έγχρωμα σχέδια που αφηγούνται ποικίλου περιεχομένου ιστορίες και δημοσιεύονται είτε σε συνέχειες σε εφημερίδες και περιοδικά είτε σε αυτοτελείς εκδόσεις.⁷⁷ Πρόκειται για ένα είδος φανταστικής ή και πραγματικής αφήγησης που γίνεται με εικόνες, λόγο ή και με ήχους που αποδίδονται με την παράθεση γραμμάτων.⁷⁸

2.1. Βασικά χαρακτηριστικά των «εικονογραφημάτων»

Τα κόμικς στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην ύπαρξη των εικόνων. Ο λόγος βρίσκεται σε λειτουργική σχέση με την εικόνα. Βέβαια η εικόνα επικρατεί και μάλιστα κάποτε ο λόγος, υποχωρώντας ακόμα περισσότερο, βασίζεται στα σκίτσα που μόνα τους δίνουν την υπόθεση. Ο ρόλος των εικόνων δεν είναι να συμπληρώνουν και να ζωντανεύουν την ιστορία (εκτός από τις εικονογραφήσεις λογοτεχνικών έργων), αλλά να αφηγούνται από μόνες τους μια ιστορία με κινηματογραφικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Π. Μαρτινίδη τα κόμικς είναι *εικονογραφήματα και ζωγραφική λογοτεχνία*.⁷⁹

Τα κύρια χαρακτηριστικά των κόμικς είναι τα σχέδια, ο λόγος και η θεματολογία τους. Τα σχέδια είναι απλά, υπαινικτικά, αδρά και προσωπικά. Περιέχουν λίγα λόγια, οι διάλογοι είναι νευρώδεις, αιχμηροί, φανερόνουν δράση και βέβαια δε φιλολογούν, ούτε παρασύρονται στις «εγωκεντρικές ασάφειες» της ποίησης. Με τη θεματολογία τους σκιστάρουν τη ζωή, παρουσιάζοντας με χιούμορ, όχι μόνο το παρόν, αλλά το παρελθόν και το μέλλον, με φτωχά υλικά αλλά ευφυή τρόπο.

Αρχικά μεγάλη επιτυχία γνώρισαν στις ΗΠΑ, όπου οι μελετητές της ιστορίας τους έχουν προχωρήσει σε περιοδολόγησή τους: Χρυσή Εποχή (αρχές 20ου αι. έως το 1950), Ασημένια Εποχή (1950-1981) και Μοντέρνα Εποχή (1981 έως σήμερα). Μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο το είδος αναπτύσσεται και στην Ευρώπη, ενώ στην Ελλάδα εμφανίζεται μετά την Μεταπολίτευση. Παράλληλα με τα αμερικάνικα κόμικς, που κυκλοφορούν αδιακρίτως, αρχίζουν και οι καθαρά ελληνικές προσπάθειες, όπως μονοσέλιδα σε περιοδικά ή εφημερίδες που αποτελούνται από 9 - 12 σκίτσα με ενιαίο θέμα (κυρίως κοινωνικοπολιτικού περιεχομένου) και συνεχίζεται ως τις μέρες μας από τη νέα γενιά σκιτσογράφων⁸⁰.

Η σαρωτική εμπορική επιτυχία οδήγησε κατά καιρούς σε διάφορες ερμηνείες για τη διάδοσή τους. Είναι ένα λογοτεχνικό είδος που απλώνεται σ' όλα τα αφηγηματικά είδη, βρίσκεται στα χέρια όλων των κατηγοριών του αναγνωστικού κοινού (μικρούς

⁷⁶Μαρτινίδης, Π. (1991). *Κόμικς-Τέχνη και Τεχνικές της εικονογράφησης*, Θεσσαλονίκη, Α.Σ.Ε., σ. 14.

⁷⁷Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 924.

⁷⁸Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα, Πατάκης, σ. 155-157.

⁷⁹Μαρτινίδης Π. (1982). *Συνηγορία της Παραλογοτεχνίας*, Αθήνα, Πολύτυπο, σ. 47.

⁸⁰Βασιλικοπούλου, Μ., Μπολυνδάκης, Μ., Ρετάλης, Σ. *Λξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στην εκπαίδευση*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος 4-6 Μαΐου 2007. Διαθέσιμο στο: <http://www.epyna.gr/modules> (τελευταία επίσκεψη 4/6/2011).



και μεγάλους, εργάτες και διανοούμενους, πλούσιους και φτωχούς), διαβάζεται με λιγοστή προσπάθεια και μεταφέρεται εύκολα, είναι ένα μέσο που σε κάνει να ξεχνάς την πεζή πραγματικότητα της καθημερινής ζωής, σε μεταφέρει σ' άλλους κόσμους εκπληκτικά όμορφους κι ωραίους. Το δυνατό ερέθισμα που προκαλεί η εικόνα και η μαγεία που ασκεί ο εσκεμμένα απλοϊκός λόγος, έχουν σαν αποτέλεσμα να προσφέρουν ψυχαγωγία και απόλαυση, καθώς με τις φανταστικές ή κωμικές τους περιπέτειες απομακρύνουν τον αναγνώστη από τη ρουτίνα και τη μονότονη καθημερινή πραγματικότητα.

2.2. Αξιοποίηση των Κόμικς στην εκπαίδευση

Τα κόμικς είναι ιδιαίτερα αγαπητά στα παιδιά. Λόγοι που θεωρήθηκε ότι συμβάλλουν στην εξάπλωσή τους είναι το χιούμορ, η ελκυστικότητα που προσφέρει η δράση και η περιπέτεια, η εικόνα που κρατά σε εγρήγορση τη φαντασία των παιδιών, το ξεπέραςμα του τόπου και του χρόνου που επιτρέπει νοητικά ταξίδια, ο περιορισμός του λόγου που τα κάνει ευκολοδιάβαστα και η ποικιλία των θεμάτων τους.⁸¹ Το κόμικ δίνει την ευκαιρία στο παιδί να διαβάσει με αυθεντική περιέργεια και χωρίς παρακίνηση. Διαβάζει γιατί θέλει να ξέρει τι συμβαίνει, και όχι γιατί του ανατέθηκε αυτό το καθήκον. Διαβάζει για τον εαυτό του, όχι για τους άλλους (π.χ. δάσκαλο) ούτε για να κάνει καλή εντύπωση (βαθμό).⁸²

Η ευρηματικότητα των συγγραφέων κόμικς δε σταματά στα ευφυολογήματα και στο χιούμορ, αλλά προχωρά και στη μετάδοση γνώσεων. Η πρόταση για δημιουργική αξιοποίησή τους μέσα κι έξω από τη σχολική αίθουσα αποτελεί μια νέα προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας.⁸³ Οφείλουμε να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας χρησιμοποιώντας και τα κόμικς ως μέσο για τη διεξαγωγή του μαθήματος.⁸⁴ Η ένταξη των κόμικς στη διδακτική διαδικασία, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως προς την ανάπτυξη και καλλιέργεια ερεθισμάτων για την αναζήτηση γνώσης, τόσο για θέματα που σχετίζονται άμεσα με τη σχολική εκπαίδευση, όσο κυρίως για θέματα που αφορούν στην ευρύτερη κατανόηση και κοινωνική συμπεριφορά.

Αν και ο σημερινός μαθητής είναι περισσότερο από ποτέ εξοικειωμένος με την οπτικοποιημένη πληροφορία τα σχολεία δεν έχουν συμβαδίσει με αυτή την εξέλιξη. Συχνά ακούμε τα παράπονα των παιδιών για βαρετά σχολικά μαθήματα και δραστηριότητες. Η χρησιμοποίηση των κόμικς θα ανέτρεπε την μονοτονία της ανάγνωσης πολλαπλών κειμένων στα σχολικά βιβλία. Πολύ συχνά μια εικόνα μιλά δυνατότερα από τις λέξεις και ασκεί περισσότερη επίδραση από το διάβασμα του

⁸¹Γρόσδος, Σ., Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. σ. 40.

⁸²Ροντάρι, Τ. (1993). *Γραμματική της φαντασίας*, μτφρ. Κασαπίδης, Γ., Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 173.

⁸³Γαλάνη, Μ., Παπαστάμος, Β. *Ριζομπερδέματα», Διαθεματική δραστηριότητα δημιουργίας κόμικς μαθηματικών στην ενότητα των ριζών*, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Τ.Π.Ε., Θεσσαλονίκη 5-8 Οκτωβρίου 2006. Διαθέσιμο στο: <http://www.scribd.com/doc/14179851> (τελευταία επίσκεψη 6/6/2011).

⁸⁴Αντωνιάδης, Α. (1995), ό.π., σ. 155-157.

κειμένου. Η ίδια σκηνή που ένα κόμικς απεικονίζει, θα έπαιρνε αναμφισβήτητα περισσότερο χρόνο για να περιγραφεί με λέξεις και το πεδίο για την κατανόηση θα περιοριζόταν. Η χρήση των κόμικς μπορεί να μειώσει την πλήξη και την ακαδημαϊκή πίεση, την ανησυχία και την αποδιοργανωτική συμπεριφορά.

Παρά την πολεμική που δέχτηκαν τα κόμικς, ιδιαίτερα στον 20^ο αιώνα, από φανατικούς επικριτές που υποστηρίζουν ότι πίσω από τους καλοκάγαθους ήρωες διακινούνται ποικίλα ιδεολογήματα και πολύπλοκες φαντασιώσεις, αποτελεί πεποίθηση όλων, ότι οι πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρουν, τα καθιστούν ένα ελκυστικό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο με σωστή χρήση μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία σχεδόν όλων των μαθημάτων.

3. Κινηματογράφος

Η εισαγωγή της τέχνης του κινηματογράφου στο σχολείο στοχεύει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διεργασίας με τη χρήση ενός μέσου σύγχρονου, σύνθετου και ζωντανού, αλλά και στην όξυνση της ικανότητας του μαθητή να χειρίζεται κριτικά και δημιουργικά την πληθώρα των οπτικοακουστικών προϊόντων που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς του.

3.1. Η ιδιαιτερότητα της κινηματογραφικής γραφής

Στην εξελικτική πορεία της 7^{ης} τέχνης, που καλύπτει εκατό και πλέον χρόνια, έχουν αναπτυχθεί πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις της κινηματογραφικής γραφής. Η ραγδαία εξάπλωση και εμπορευματοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, και δη στις δύο τελευταίες δεκαετίες του, είχαν σαν αποτέλεσμα κάποιες από τις προσεγγίσεις αυτές να καθιερωθούν σαν συμβατικοί κώδικες μαζικής ψυχαγωγίας, που έχουν εύκολα περάσει στο ευρύ κοινό. Αυτό που διακρίνει τον σημερινό *ενεργό θεατή* από τον *παθητικό καταναλωτή* είναι η ικανότητα να κατανοεί το λόγο και τον τρόπο της κατασκευής του έργου και να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία του· να ξεκλειδώνει τον εκφραστικό του κώδικα. Έτσι, για την αποτελεσματική χρήση της κινηματογραφικής γλώσσας σαν εκπαιδευτικό εργαλείο είναι κατ' αρχήν αναγκαία η γνωριμία με τη *βασική γραμματική* της.⁸⁵

Η αφήγηση παραμένει ένα κυρίαρχο στοιχείο αυτής της γλώσσας, χωρίς βέβαια να υποτιμούνται εξέχοντα δείγματα μη-αφηγηματικών μορφών. Οι τρόποι αφήγησης όμως διαφέρουν, εμφανίζοντας μια ποικιλομορφία ανάλογη με το θέατρο και τη λογοτεχνία (τέχνες που ιστορικά «δάνεισαν» στοιχεία στο αφηγηματικό σινεμά). Η υποκειμενικότητα ή αντικειμενικότητα του αφηγητή, η προκαλούμενη ταύτιση ή μη του θεατή με πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες, ο τρόπος πλοκής της δράσης, η πιθανή λύση μιας τελικής κάθαρσης (τυπική στην δημοφιλή μορφή του «Happy End» αλλά

⁸⁵Μπαζέν, Α. (1988). *Τι είναι ο κινηματογράφος: Οντολογία και γλώσσα*, μτφρ. Σφήκας, Κ., Αθήνα, Αιγόκερως.

όχι μόνο), αποτελούν θεμελιώδεις επιλογές πάνω στις οποίες οικοδομείται σεναριακά το κινηματογραφικό έργο.⁸⁶

Αν και οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται το σινεμά ως «κινούμενη εικόνα», λίγοι είναι αυτοί που συνειδητοποιούν πόσο σύνθετη είναι η εικαστική του διάσταση. Οι αναλογίες του κάδρου και η οργάνωση της πληροφορίας μέσα σε αυτό, η γωνία της κάμερας, η κλίμακα, η προοπτική, η ισορροπία φωτός-σκιάς όπως και ο χειρισμός του χρώματος, είναι όλα στοιχεία της φωτογραφικής «παλέτας». Εδώ το δάνειο προήλθε αρχικά από τις εικαστικές τέχνες, με την ουσιώδη διαφορά ότι στον κινηματογράφο η σύνθεση δεν είναι στατική αλλά αρθρώνεται στο χρόνο, δημιουργώντας έτσι μια εικαστική παρτιτούρα ανάλογη της μουσικής. Αντίστοιχος είναι και ο πλούτος των ηχητικών επιλογών, πέρα από την προφανή ανάδειξη των διαλόγων στον βαθμό που υπάρχουν, όπως η χρήση ή μη της μουσικής ως *επένδυση* ή *αντίστιξη*, η ύπαρξη εκτός δράσης φωνής (*voice-over*), η απόδοση του ακουστικού χώρου.⁸⁷

Το τελικό στάδιο της κατασκευής μιας ταινίας φαντάζει σαν μια συναρμολόγηση ψηφίδων καταγεγραμμένου χρόνου ή «πλάνων», στην κινηματογραφική ορολογία. Και εδώ το εύρος των επιλογών είναι σημαντικό. Η ένωση δύο πλάνων μπορεί να γίνει για παράδειγμα, με κριτήριο την χωρο-χρονική συνέχεια ή την μεταξύ τους αντίθεση. Στο στάδιο αυτό, του μοντάζ, θα δημιουργηθεί ο ρυθμός της ταινίας, κατ' αναλογία, κι εδώ, του ρυθμού ενός μουσικού έργου. Επίσης, θα ληφθούν οι τελικές αποφάσεις ως προς την «ύφανση του αφηγηματικού χρόνου» (π.χ. γραμμική ή μη-γραμμική αφήγηση, συνέχεια ή ελλειπτικότητα με οδηγό το σενάριο).⁸⁸

Υπάρχουν πολλά «είδη» ταινιών ανάλογα με το θέμα, την πλοκή, το ύφος. Θα σταθούμε εδώ μόνο σε μια ουσιαστική διάκριση, αυτή μεταξύ «μυθοπλασίας» και «τεκμηρίωσης». Μια ταινία «μυθοπλασίας» χαρακτηρίζεται από την διδασκαλία των ηθοποιών (επαγγελματιών ή μη) στην εκτέλεση μιας προδιαγεγραμμένης δράσης. Αντίθετα σε μια ταινία «τεκμηρίωσης» (ντοκιμαντέρ) ο σκηνοθέτης επιλέγει και καταγράφει αυθεντική δράση, που εκτυλίσσεται μπροστά από το φακό χωρίς σκηνοθετική καθοδήγηση. Τα όρια είναι βέβαια ρευστά και οι πολλές «σχολές» και προσεγγίσεις στο κάθε είδος κάνουν τη διάκριση σχετική⁸⁹.

3.2. Εισαγωγή του κινηματογράφου στη διδακτική διαδικασία

Είναι γεγονός ότι παραδοσιακά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει βασιστεί σχεδόν αποκλειστικά στον γραπτό και προφορικό λόγο, με στόχο την συσσώρευση γνώσεων, από πλευράς του μαθητή, και την επίτευξη ενός εγγραμματισμού στα δύο αυτά μέσα. Η εξάπλωση της οπτικοακουστικής πληροφορίας, όμως, έχει εδώ και καιρό δώσει

⁸⁶Bordwell, D., Thompson, K. (2004). *Εισαγωγή στην Τέχνη του Κινηματογράφου*, μτφρ. Κοκκινίδη, Κ., Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

⁸⁷Αζέλ, Α. (1965). *Αισθητική του κινηματογράφου*, μτφρ. Ζαρούκας, Κ., Αθήνα, Ζαχαρόπουλος.

⁸⁸Bernard, F. D. (2010). *Ανατομία του Κινηματογράφου*, Αθήνα, Πατάκης.

⁸⁹Ανδριοπούλου, Ε., «*Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση*». Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/dertv/> (τελευταία επίσκεψη: 15/9/2012).

βαρύνουσα θέση στο πολυτροπικό μήνυμα, αυτό δηλαδή που περιλαμβάνει κείμενο, εικόνα και ήχο. Τα παιδιά ξέρουν αυτή τη γλώσσα γιατί εκτίθενται καθημερινά σ' αυτήν, όπως ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας ξέρει τη μητρική του γλώσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι εγγράμματο σ' αυτήν. Δημιουργείται έτσι όλο και πιο επιτακτικά η ανάγκη το σχολικό πρόγραμμα να στοχεύει σε ένα διαφορετικό, πιο σύνθετο εγγραμματισμό, καλλιεργώντας την ικανότητα των μαθητών να αναλύουν το οπτικοακουστικό κείμενο, να συνειδητοποιούν το εκφραστικό του δυναμικό και να το χρησιμοποιούν δημιουργικά· μ' άλλα λόγια έναν «οπτικοακουστικό εγγραμματισμό» (audiovisual literacy).⁹⁰

Στη σχετικά σύντομη ιστορία του, ο κινηματογράφος έχει γίνει φυτώριο εξέλιξης διαφορετικών τρόπων αφήγησης (ή, ακριβέστερα, σύνθεσης) μέσω των εικόνων και των ήχων, αναπτύσσοντας έτσι τους πρώτους οπτικοακουστικούς κώδικες. Βοηθούμενος από τη δημοφιλία και την εμπορικότητά του ως «λαϊκό» θέαμα, κατάφερε να δημιουργήσει μια γλώσσα ζωντανή και παγκόσμια, τροφοδοτώντας όλους τους, συγκριτικά, νεότευκτους οπτικοακουστικούς χώρους με τις δικές του τεχνικές. Παρ' ότι έστησε και συντηρεί μια βιομηχανία μαζικού θεάματος, η 7^η τέχνη υπήρξε ιστορικά, και παραμένει, το βασικό εργαστήρι έρευνας και καινοτομίας στον οπτικοακουστικό τομέα.

Με βάση τα παραπάνω, η ένταξη του κινηματογράφου στο σχολικό πρόγραμμα υπηρετεί δύο στόχους, που καθορίζουν και τον τρόπο εφαρμογής της:

- Να παρακινήσει τους μαθητές και να δώσει τα εφόδια ώστε από παθητικοί δέκτες μηνυμάτων να γίνουν ενεργοί θεατές, ικανοί να ανακαλύψουν, κάτω από τον επιφανειακό συγκινησιακό μανδύα της κυρίαρχης οπτικοακουστικής κουλτούρας, τους κατασκευαστικούς της κώδικες, οξύνοντας το προσωπικό τους βλέμμα.
- Να εμπλουτίσει το σχολικό πρόγραμμα με μια επίκαιρη και ζωντανή γλώσσα, που μέχρι τώρα κυριαρχεί στους διαδρόμους αλλά «επισήμως» αγνοείται στην πράξη. Μ' αυτό δεν εννοείται βέβαια, η εισαγωγή ενός επιπλέον μαθήματος στο ήδη φορτωμένο «αναλυτικό πρόγραμμα», αλλά η ενσωμάτωση στη μαθησιακή διεργασία επιλεγμένων κινηματογραφικών κειμένων που έχουν άμεση ή έμμεση συνάφεια προς τα γνωστικά αντικείμενα της ύλης, προσφέροντας έτσι στους μαθητές ένα σύνθετο και αποτελεσματικό εργαλείο κατανόησης, συσχετισμού και κριτικής σκέψης που πυροδοτεί την φαντασία και ενθαρρύνει το διάλογο⁹¹.

3.3. Ένταξη του κινηματογράφου στη σχολική τάξη

Αρχικά, πρέπει να θεωρηθεί δεδομένο το γεγονός ότι κανένα κινηματογραφικό έργο τέχνης δεν έχει γίνει για να υπηρετήσει ένα γνωστικό αντικείμενο και, πιθανότατα,

⁹⁰ Ανδριτσοπούλου, Ε., ό.π.

⁹¹ Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β., Παραδείση, Μ. «Η Αξιοποίηση του Κινηματογράφου στην εκπαίδευση», στο Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, Μάιος 2011, σ. 1-9.

δεν έχει μια θεματική εστίαση «βολική» για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μαθήματος ή ενότητας εκπαιδευτικής ύλης. Τον ρόλο αυτό έχουν αναλάβει άλλα, αμιγώς εκπαιδευτικά οπτικοακουστικά προϊόντα (π.χ. εκπαιδευτική τηλεόραση), που όμως κατά κανόνα δεν διακρίνονται για την έρευνα και την καινοτομία στο επίπεδο της γλωσσικής τους δομής.

Η επαφή των μαθητών με κινηματογραφικά έργα, που ξεχώρισαν στην εξέλιξη της κινηματογραφικής γραφής, μπορεί να συμβάλει με τρόπο άμεσο και πρακτικό στην κατανόηση της μέχρι τώρα πορείας και των δυνατοτήτων της οπτικοακουστικής γλώσσας.

Η παιδευτική αξία της κινηματογραφικής τέχνης δεν είναι στο να διευκολύνει τους μαθητές να μάθουν, αλλά να τους δώσει το κριτήριο και το κίνητρο να χειριστούν οι ίδιοι τον τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας (από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μέτοχοι). Με τον τρόπο αυτό, το σχολικό μάθημα αναβαθμίζεται από μια απλή διαδικασία μετάγγισης της γνώσης σε ένα πεδίο ζωντανού και δημιουργικού διαλόγου.⁹²

Το ερώτημα: «Σε ποια ηλικιακή ομάδα απευθύνεται η κάθε ταινία;» είναι προφανώς αρκετά περίπλοκο από έναν απλοϊκό διαχωρισμό «καταλληλότητας», κατά την τρέχουσα τηλεοπτική πρακτική, με μόνο κριτήριο την ύπαρξη σκληρών σκηνών βίας, σεξ ή βωμολοχιών στους διαλόγους. Η ουσιαστική αξία ενός έργου, ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά (προσχολική, σχολική ηλικία), είναι η ικανότητά του να εμπλέξει το παιδί σε ένα ενεργό και εποικοδομητικό παιχνίδι εφευρετικότητας. Οι βασικές αρχές της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget,⁹³ για τη σχέση παιδιού-περιβάλλοντος, μπορούν κάλλιστα να εφαρμοστούν στη σχέση παιδιού-κινηματογραφικού έργου.⁹⁴ Μέσα από αυτό το παιχνίδι θα αναδιαμορφωθούν οι βάσεις της οπτικοακουστικής αντίληψης ή, αλλιώς, θα βρεθεί το αντίδοτο στην κατασκευή όμοιων μικρών καταναλωτών που προωθείται από την πλειονότητα των τυποποιημένων σύγχρονων εμπορικών οπτικοακουστικών προϊόντων για παιδιά.

Το βασικό κριτήριο για την επιλογή των ταινιών (ή αποσπασμάτων τους) αποτελεί η γλωσσική καινοτομία, σε συνδυασμό με την εκφραστική τους οικονομία και αρτιότητα, ενώ το «κλειδί» για την ένταξή τους σε κάποιο μάθημα είναι η θεματική σύνδεσή τους με τη διδακτέα ύλη, που μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο προφανής.⁹⁵

Ας εστιάσουμε για παράδειγμα στον ρόλο της βιομηχανίας στον σύγχρονο πολιτισμό (Γλώσσα, Στ' Δημοτικού, Ενότητα 9, «Συσκευές»),⁹⁶ χρησιμοποιώντας δύο κλασικές ταινίες που πραγματεύονται το θέμα με διαφορετικό τρόπο η κάθε μία: «Μητρόπολις» του Φριτς Λανγκ (Γερμανία 1929) και «Μοντέρνοι Καιροί» του

⁹²Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, (2003). *Η κινηματογραφική αφήγηση – Μια ιστορία με ήχους και εικόνες*, τόμ. Α', Θεσσαλονίκη, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.

⁹³Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), σ. 48.

⁹⁴Τσαπέλης, Θ., Κινηματογράφος και Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr> (τελευταία επίσκεψη: 15/1/2013).

⁹⁵Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β., Παραδείση, ό.π.

⁹⁶Ο.Ε.Δ.Β., (2012). *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα...*, Γλώσσα Στ' Δημοτικού, τ. β', Αθήνα, σ. 41-60.



Τσάρλι Τσάπλιν (Η.Π.Α. 1936). Η κριτική ματιά των δύο δημιουργών πάνω στις σχέσεις εξουσίας και τις συνθήκες της βιομηχανικής παραγωγής θέτει με τρόπο απτό και άμεσο μια σειρά προβληματισμών για το πώς υλικά, άνθρωποι, μηχανήματα, ενέργεια, χρόνος, πληροφορίες εμπλέκονται με σκοπό την παραγωγή αγαθών, και δημιουργούν ένα εξαιρετικό έναυσμα για συζήτηση και έκθεση απόψεων στη σχολική τάξη. Επί πλέον, η σύγκριση της αναπαράστασης της βιομηχανικής παραγωγής και του βιομηχανικού προϊόντος, μεταξύ των δύο αυτών έργων, και ενός σημερινού διαφημιστικού τηλεοπτικού σποτ (π.χ. γαλακτοβιομηχανίας), μπορεί να γίνει αφετηρία για την εμβάθυνση στον τρόπο που το οπτικοακουστικό υλικό απευθύνεται στο θεατή: τους στόχους, τις μεθόδους παραγωγής και το συντακτικό της γλώσσας του. Επίσης, από τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της κάθε ταινίας μπορεί να πυροδοτηθεί ο στοχασμός σχετικά με την κατασκευή στερεοτύπων (επιστήμονας, τεχνοκράτης, βιομήχανος, εργάτης, καταναλωτής κ.ά.), την αξία και μεθοδολογία της ταύτισης με τον «ήρωα», τον τρόπο απεικόνισης της σχέσης κοινωνίας ατόμου κλπ.

4. Μουσική

Η μουσική συνδέεται με κάθε καθημερινή δραστηριότητα (διασκέδαση, εκδηλώσεις, χορός, εργασία, ταξίδι, ατομικός χρόνος κλπ.), με κάθε δραστηριότητα επικοινωνίας, με κάθε πολιτισμικό στοιχείο του ατόμου ή της ομάδας. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η μουσική προσφέρει ανάταση και ψυχική ευχαρίστηση, καλαισθησία του ατόμου και της ομάδας, χάρη στον ιδιαίτερο χαρακτήρα της, που βασίζεται στον ήχο, την κίνηση, τη συναισθηματική και ψυχοκινητική διέγερση, τη συμμετοχικότητα. Ιδιαίτερα στις μέρες μας η τεχνολογία έχει πολλαπλασιάσει την παρουσία της μουσικής στην καθημερινότητά μας, με αποτέλεσμα η μουσική να βρίσκεται πια παντού, σε κάθε χώρο και σε κάθε στιγμή.

Με τη χρήση της μουσικής στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών φαίνεται ότι, η μουσική, ψυχαγωγεί, καλλιεργεί αισθητικά, γνωστικά, πνευματικά και ψυχικά τον άνθρωπο, και δημιουργεί ιδιαίτερες γέφυρες μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων και των πολιτισμών όλου του κόσμου αποτελώντας, διέξοδο για πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης καθημερινότητας.⁹⁷

4.1. Κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της Μουσικής στη σύγχρονη εκπαίδευση

Η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη δεν εστιάζει πλέον στην αναγκαιότητα της μουσικής στην εκπαίδευση, που θεωρείται δεδομένη, αλλά στην αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σημαντικότερες πρακτικές που συμβάλλουν στην αξιοποίηση αυτή είναι:

⁹⁷Κουτσουνπίδου, Θ. (2008). «Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: έρευνα και διδακτική πράξη», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, Αθήνα, σ. 43-65.



- Κριτική ακρόαση και κατανόηση

Αν και η μουσική συνδέεται διαχρονικά με την πνευματική και κοινωνική ζωή του ανθρώπου, μόλις στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα οι ανθρωπιστικές επιστήμες άρχισαν να παρατηρούν μεθοδικότερα τις συνδέσεις αυτές. Μουσικές λαών που θεωρούνταν «υποδεέστεροι» και αφηγήσεις από τη σφαίρα του μύθου ήρθαν στο προσκήνιο σε πολλά επιστημονικά πεδία με αποτέλεσμα όροι, όπως «ανθρώπινη μουσικότητα» και «κοινωνικο-πολιτισμικό» πλαίσιο (μέσα στο οποίο υπάρχει μια μουσική), να ακούγονται όλο και συχνότερα.⁹⁸ Έτσι, τα παιδιά σήμερα προσεγγίζουν μουσικές από όλες τις κουλτούρες, τους τόπους και τις εποχές. Η διάκριση δεν αφορά σε «καλές» και «κακές» μουσικές, αλλά στην ενεργητική, κριτική ακρόαση και κατανόηση των πολιτισμικών λειτουργιών της μουσικής, που έτσι κι αλλιώς ακούει στην καθημερινότητά του ο μαθητής. Στη σύγχρονη εκπαίδευση αξιοποιείται ενεργά και η «μαθητική κουλτούρα», οι ιδέες, δηλαδή, και οι δυνατότητες των παιδιών, που αποδεικνύονται πολύ δημιουργικά όπλα, στα χέρια του εκπαιδευτικού, με την παράλληλη βοήθεια των πολλαπλών ερεθισμάτων και των τεχνολογικών μέσων που προσφέρει η νέα ψηφιακή εποχή.

- Γραμματισμός

Η πολύχρονη παρουσία της μουσικής στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση με τους κώδικες και τα νοήματα της μουσικής κουλτούρας, και κατά συνέπεια την εμφάνιση ενός «μουσικού γραμματισμού» (music literacy). Τα μουσικά εγγράμματα στοιχεία διαφοροποιούνται στις ποικίλες μουσικές κουλτούρες, γι' αυτό εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει αυτή τη δυνατότητα «γραμματισμού» και να τη διαχειριστεί στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται τις λεγόμενες «μουσικές γνώσεις», αλλά μια υπεύθυνη και κριτική στάση, στην οποία θα αξιοποιεί στην τάξη τα δικά του και οικεία μουσικά ακούσματα. Οι μουσικοί γραμματισμοί υπάρχουν σε πολλά επίπεδα, καθώς, χάρη στις νέες τεχνολογίες, γίνεται ακόμη πιο εύκολο να είναι κανείς όχι μόνο ακροατής αλλά και δημιουργός ή εκτελεστής μουσικής. Έτσι ο μαθητής ερχόμενος στη θέση του δημιουργού, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τα βαθύτερα αίτια και τους σκοπούς της δημιουργίας του μουσικού έργου, καλλιεργώντας, με τον τρόπο αυτό, έναν «κριτικό γραμματισμό».⁹⁹

- Το «υλικό» της μουσικής

Ο ρυθμός, η μελωδία, οι ήχοι, τα όργανα, οι φωνές, η εκφραστικότητα, οι κινήσεις, οι στιγμές και οι συνθήκες της εκτέλεσης, η μαζικότητα ή η ατομικότητα στην ακρόαση, όλα αυτά μαζί συναρτημένα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο φέρουν ένα πυκνό και πλούσιο φορτίο ιδεών, αντιλήψεων, γνώσεων και πεποιθήσεων, που με δημιουργικό τρόπο μπορεί να γίνει έναυσμα για

⁹⁸Gardner, H. (1985). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*. New York, Basic Books, σ. 109.

⁹⁹Κουτσοπίδου, Θ. (2008), ό.π., σ. 43-65.

δημιουργία, βίωμα αλλά και γνώση ή εκπαίδευση. Στον 20^ο αιώνα το υλικό αυτό διευρύνθηκε, καθώς ακόμα και οι περιβαλλοντικοί ήχοι μπόρεσαν να αξιοποιηθούν μουσικά. Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στο «ηχητικό τοπίο», στο σύνολο δηλαδή των ήχων που αλληλεπιδρούν με τον άνθρωπο στο περιβάλλον του. Επίσης, αναπτύχθηκε περαιτέρω η καλλιτεχνική προσέγγιση του «θορύβου» και της «σιωπής». Τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας δημιουργούν νέες πρωτόγονες μορφές προφορικότητας. Τα μουσικά κείμενα (παρτιτούρες) αξιοποιούν περισσότερο τους οπτικούς και εικαστικούς κώδικες. Οι τέχνες «συνομιλούν» μεταξύ τους δημιουργώντας νέες φόρμες, πολύτεχνα έργα, «εγκαταστάσεις» και «ηχητικά γλυπτά».¹⁰⁰

- **Μεταγνώση, μεταμάθηση, αναστοχασμός**

Λόγω της αμεσότερης πρόσβασης στη γνώση, σε μια εποχή που τα δεδομένα και οι πληροφορίες αυξάνονται με πρωτόγνωρους ρυθμούς, δημιουργήθηκε η ανάγκη μιας «γνώσης για το πώς γνωρίζουμε»: *μεταγνώση* ή *μεταμάθηση*. Τα στοιχεία αυτά, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εκπαίδευση, συνδέονται με την τάση της επιστήμης να αναστοχάζεται για το περιεχόμενο και τις λειτουργίες της. Ο εκπαιδευτικός που θα χρησιμοποιήσει τη μουσική στο μάθημά του, έχει πολλές μεταγνωστικές μεθόδους να χρησιμοποιήσει. Άλλες από αυτές η εκπαίδευση τις έχει κατακτήσει, και άλλες τις δημιουργεί σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο, πολιτισμικά και τεχνολογικά, περιβάλλον. Οι αφηγήσεις, οι εντάσεις, οι τόνοι, οι διακειμενικές συνδέσεις και τα επεξηγηματικά διαγράμματα απαντώνται σε όλες τις τέχνες, ανοίγοντας νέους ορίζοντες «γνώσης» για την «απόκτηση της γνώσης» που υπερβαίνουν τα στενά πλαίσια της μουσικής.¹⁰¹

4.2. Εκπαιδευτική αξιοποίηση της Μουσικής στη διδασκαλία της Γλώσσας

Η προσέγγιση της μουσικής ως «τέχνη των ήχων», ανοίγει νέους δρόμους για τη δημιουργική της ένταξη στη διδακτική διαδικασία. Γνωστοί τρόποι αξιοποίησής της είναι η χρήση της ως μέσο απελευθέρωσης συναισθημάτων, ως μέσο έκφρασης της ατομικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ως μέσο ενδυνάμωσης της ομαδικότητας, ως πνευματική καλλιέργεια αλλά και ως μέσο ανάπτυξης νοητικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Εκτός από τις παραπάνω πρακτικές, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή γνώσης σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Σε κάθε γνωστικό πεδίο

¹⁰⁰ Μόσχος, Κ., Μπίκος, Γ. Σαρρής, Δ., «Η Αξιοποίηση της Μουσικής στην Εκπαίδευση», στο Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, Μάιος 2011, σ. 204-209.

¹⁰¹ Robinson, K. (1990). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, μτφρ. Ζαφειρίου Α., Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Αθήνα, Καστανιώτης.

υπάρχουν «συγγένειες» με το χώρο της μουσικής, είτε γιατί υπάρχει ήχος είτε γιατί υπάρχει «προφορικότητα», ρυθμικότητα, κίνηση ή φόρμα.¹⁰²

Στην Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, γλώσσα και μουσική πορεύτηκαν για αιώνες ως έννοιες ταυτόσημες (τουλάχιστον έως την εμφάνιση της καθαρά οργανικής μουσικής). Οι δεσμοί είναι αρκετά στενοί, όπως μαρτυρούν τα ίδια τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, όπως η προσωδία, ο τονισμός, το μέτρο, η μορφολογία των έργων, αλλά και άλλα της γνώρισμα, όπως η σύνδεσή της με την αφήγηση, ο τρόπος καταγραφής της μέσω συμβόλων-σημείων καθώς και οι τρόποι αναπαραγωγής της (π.χ. τον καθοριστικό ρόλο της φωνής και του στόματος ως ηχογόνου σώματος, τόσο στην περίπτωση της εκφοράς του γλωσσικού λόγου, όσο και του μουσικού είδους που αποκαλούμε τραγούδι).¹⁰³ Η γλώσσα είναι από μόνη της μια μουσική, όπως βέβαια και η μουσική είναι μια γλώσσα - με την ευρύτερη σημασιολογική και επικοινωνιολογική έννοια του όρου. Άλλωστε, πολλοί όροι των μαθημάτων της γλώσσας, όπως μέρος της θεωρίας, της γραμματικής και του συντακτικού, ταυτίζονται με αυτούς της μουσικής θεωρίας.

Ο συνδυασμός Γλώσσας και Μουσικής είναι δυνατό να βοηθήσει στο να αναπτυχθούν οι δομές των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων εκείνων που θεμελιώνουν τη δυναμική ανάπτυξη της ομάδας στη σχολική τάξη, αξιοποιώντας την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής ελληνικής κοινωνίας.

Συγκρίνοντας τους βασικούς στόχους των δύο μαθημάτων, μπορούμε να παρατηρήσουμε ως κοινά στοιχεία:

- τη χρήση των αισθήσεων για την επικοινωνιακή ανάπτυξη (ομιλία-ακρόαση),
- την κατανόηση των ηχητικών ερεθισμάτων και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε αυτά (ακρόαση-αναγνωστικές ικανότητες),
- τη χρήση και αξιοποίηση του γραπτού λόγου (γλωσσικά και μουσικά),
- την αξία της λογοτεχνίας, ειδικότερα της μελοποιημένης ποίησης και των τραγουδιών, και την ανάπτυξη του λεξιλογίου,
- τη γραμματική και το συντακτικό, ως μορφικά και δομικά στοιχεία του λόγου,
- τη διαχείριση της πληροφορίας, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την αξιοποίησή τους για επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

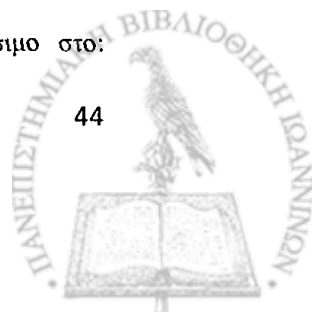
Συμπληρωματικά θα λέγαμε ότι και τα δύο μαθήματα:

- έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα και γνωστικό περιεχόμενο,
- προσβλέπουν στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων,
- καλλιεργούν συναισθήματα, στάσεις και αξίες,
- στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.¹⁰⁴

¹⁰²Μαγαλιού, Μ. (2005). Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση, *Πρακτικά Ημερίδας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για τη Μουσική Εκπαίδευση (Αθήνα 18 Απριλίου 2005)*. Διαθέσιμο στο: <http://www.peemde.gr/portal/index.php?> (τελευταία επίσκεψη 12/11/2012).

¹⁰³Τραμπούλης, Θ., Προσωδία. Διαθέσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a11/ (τελευταία επίσκεψη 10/1/2013).

¹⁰⁴Πουλαράκη, Α. *Ο ρόλος της Γλώσσας στη Μουσική Εκπαιδευτική Πράξη*. Διαθέσιμο στο: <http://greeklinguistics.blogspot.gr> (τελευταία επίσκεψη 19/1/2013).



Στις μέρες μας η μουσική μπορεί να αξιοποιηθεί πολλαπλά στη διδακτική διαδικασία χάρη στα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία, αλλά και λόγω των πολιτισμικών αλλαγών που παρατηρούνται. Η μακροχρόνια παρουσία της, ως διδακτικό αντικείμενο, μπορεί να αποτελέσει εφελτήριο, ώστε ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τα κάθε είδους μουσικά έργα που θεωρεί πρόσφορα στη διδασκαλία της όποιας ενότητας των διδακτικών αντικειμένων.

5. Θέατρο

Το θέατρο, μέσα από τη στενή του σχέση με τις καλές τέχνες, αλλά και με την ιστορία, τις παραδόσεις, την πολιτισμική συνείδηση και τη συλλογική μνήμη ενός λαού, με την αίγλη του μύθου, τον επαναπροσδιορισμό και την ανάδειξη αξιών και ιδεών, είναι ένα καλλιτέχνημα σύνθετο, που αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική καλλιέργεια του θεατή, στη μόρφωσή του και εν γένει στην παιδεία του. Το θέατρο έχει τη δύναμη να πετύχει αυτόν τον στόχο γιατί διαθέτει καθηλωτική δύναμη και γοητεία. Είναι μια τέχνη ζωντανή, βιωματική και ως τέτοια έχει τη δύναμη να μεταδίδει συναισθήματα, μηνύματα, γνώσεις και να ενεργοποιεί πνευματικά χαρίσματα στον θεατή όπως και στον ηθοποιό. Έχει επίσης τη δύναμη να δημιουργεί πρότυπα και να προβάλλει υψηλές αξίες, αρκεί να υπηρετηθεί σωστά.¹⁰⁵

5.1. Η αναγκαιότητα του Θεάτρου στην εκπαίδευση

Όλες οι μορφές τέχνης εκφράζουν όσα δεν μπορούμε να εκφράσουμε με άλλο τρόπο. Μέσω του θεάτρου κατορθώνουμε να εκφράσουμε και να βιώσουμε αυτά που συχνά αποκαλούμε τα μυστήρια της ζωής. Οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν ότι μέσω του θεάτρου ο άνθρωπος μπορεί να συναντήσει τους Θεούς. Μπορούμε έτσι να βιώσουμε συναισθήματα, συγκινήσεις και ενέργειες που δεν είναι δυνατές στην καθημερινή ζωή. Το θέατρο προσφέρει μια εξ αποστάσεως διεργασία που μας βοηθά να ελέγξουμε το βίωμα, αλλά και να το δούμε από διαφορετικές προοπτικές. Μας βοηθά αφενός να διατηρήσουμε μια θεατρική απόσταση από τα δρώμενα και αφετέρου να τα πλησιάσουμε. Μπορούμε να πετύχουμε τη σύμπτυξη ή την επιμήκυνση του χρόνου και της απόστασης, να βιώσουμε έναν επιλεγμένο αριθμό γεγονότων και να αντιδράσουμε "σαν" να δεχόμαστε την αλήθεια.¹⁰⁶

Το θέατρο είναι εδώ και χιλιετίες μια δημοφιλής μορφή λαϊκής τέχνης. Συνδυάζοντας την κοινωνική συναναστροφή, τη διασκέδαση και την καλλιέργεια, διεκδίκησε, αρκετά πρόσφατα, τη θέση του στη σχολική και διδακτική πρακτική. Στις μέρες μας βάζοντας στόχο ένα αειφόρο, ενταξιακό και πρωτοπόρο σχολείο, το θέατρο μπορεί να εκληφθεί ως καλλιτεχνική φόρμα, τρόπος εξοικείωσης με μια γνώση,

¹⁰⁵Neelands, J., *Η πολυμορφία της δραματικής-θεατρικής αγωγής: μοντέλα και στόχοι*, Διαθέσιμο στο: <http://www.theatroedu.gr/> (τελευταία επίσκεψη 10/12/2012).

¹⁰⁶Jennings, S., Minde, A. (1996). *Μάσκες της ψυχής – Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία*, μτφ. Γ. Σκαρβέλη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 26-27.

θεραπευτικό και εκτονωτικό μέσο, γνωστικό και εκφραστικό εργαλείο, τρόπος συνύπαρξης και συνεργασίας μέσα και έξω από τη σχολική τάξη.

Στην πραγματικότητα το θέατρο δεν χρειάζεται να αποδείξει κάτι για τον πολιτισμικό του ρόλο σε μια κοινωνία. Η ζωντανή αφήγηση σε ένα πλήθος ατόμων, σε ένα παρόν και σε ένα συγκεκριμένο κι «αληθινό» τόπο, μόνο με μια εν δυνάμει άσκηση ζωής μπορεί να παρομοιασθεί. Και για να επαληθεύσουμε ή να αξιολογήσουμε την ποιότητα μιας θεατρικής παράστασης, δεν χρειάζεται τίποτα περισσότερο από την προσωπική απάντηση που δίνουμε στα ερωτήματα: «Με συγκίνησε;», «Είχα κάποια ευχαρίστηση από την παρακολούθησή της;», «Μου έμαθε κάτι καινούριο;». Αν αυτά τρία ερωτήματα τα θέσουμε και για το μάθημα στην τάξη, τότε θα εισπράξουμε άμεσα, όχι μόνο την απάντηση για το θέατρο αλλά και για το ίδιο το σχολείο στην ιδανική του μορφή. Η ιδανική μορφή εδώ δεν έχει καθολική αλλά εξατομικευμένη αξία, και σ' αυτή μπορεί να οδηγηθεί το παιδί μέσα από το βιωματικό στάδιο (θέατρο στην τάξη), τη θέασή του από απόσταση (ως κοινό θεατρικής παράστασης), την κοινή συγκίνηση, και την ένταξη που του προσφέρει.

Ανάλογα με το επίπεδο και την ηλικία, το θέατρο τροφοδοτεί τον άνθρωπο διαρκώς και ποικιλοτρόπως ως καλλιτεχνικό προϊόν, ως κοινωνική πράξη και ως τρόπος διακίνησης ιδεών. Δεν μπορεί να ιδωθεί παρά μόνο σ' αυτή την τρισδιάστατη υπόσταση και πάντοτε μέσα στο χωροχρονικό του πλαίσιο.

Αρχίζοντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση βλέπουμε ότι το θέατρο ενισχύει και χτίζει σταδιακά τη φαντασία, τη σκέψη (ανάλυση-σύνθεση), τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, τη γνώση και τον έλεγχο του συναισθηματικού κόσμου, τη χρήση της προφορικότητας και της γνώσης του λόγου, την αισθητική αντίληψη και την καλλιτεχνική κλίση, την ψυχαγωγία αλλά και την ένταξη όλων των ιδιαίτερων και διαφορετικών ατόμων στο σύνολο.¹⁰⁷

Στο επόμενο στάδιο-βαθμίδα, Γυμνάσιο – Λύκειο, μπορούμε να θεωρήσουμε πως το θέατρο ενισχύει και καλλιεργεί τη γνώση της ανθρώπινης φύσης, των κοινωνικών δομών, την κοινωνικοποίηση των εφήβων και την ενασχόληση με τους κώδικες της τέχνης, αλλά και το επιστημονικό τους ενδιαφέρον.

Η «διπλή» ενασχόληση με το θέατρο των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ως δημιουργοί και ως θεατές, είναι η μόνη έγκυρη οδός για την επιτυχή αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση μετατρέποντας το σχολείο σε χώρο ενηλικίωσης, δημιουργικότητας και συνεργασίας.¹⁰⁸

5.2. Μορφές θεατρικής - δραματικής έκφρασης

Όλες οι δραστηριότητες δραματικής έκφρασης, εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Η υποκειμενική ματιά «του άλλου», που εκφράζεται για κάποιο πολύ συνηθισμένο

¹⁰⁷ ΟΕΔΒ, (2008). *Θεατρική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα, σ. 23-25.

¹⁰⁸ Φράγκη, Μ. *Η Αξιοποίηση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*, στο Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, Μάιος 2011, σ. 166-173.

θέμα ή αντικείμενο, αλλά και η διαφορετική θεώρηση του κόσμου που μας περιβάλλει, είναι ίσως τα πιο σημαντικά κοινωνικά χαρακτηριστικά των τεχνών. Τα παιδιά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετούμε, και πως η κατανόηση της υποκειμενικής ματιάς κάθε μέλους της ομάδας εμπλουτίζει τη δυνατότητά μας να αντιμετωπίζουμε κριτικά την πραγματικότητα γύρω μας συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στον επικοινωνιακό πολιτισμό.

Ενδεικτικά, αναφέρονται οι ακόλουθες μορφές θεατρικής - δραματικής έκφρασης:

- Μιμόδραμα

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, *η τραγωδία είναι μίμηση πράξης σπουδαίας και τέλειας*.¹⁰⁹ Το μιμητικό παιχνίδι, η παντομίμα και η μιμική είναι οι τεχνικές που αξιοποιούνται στα πλαίσια της Θεατρικής Αγωγής και μέσω του θεατρικού παιχνιδιού εισάγουν τους μαθητές στην τέχνη του θεάτρου. Συχνά η παντομίμα ταυτίζεται με τη μιμική. Πρόκειται όμως, για δύο διαφορετικά είδη καθώς στη μιμική δίνεται έμφαση στην έκφραση του προσώπου και δευτερευόντως, στη σωματική έκφραση, ενώ στην παντομίμα έχουμε συμμετοχή όλου του σώματος.¹¹⁰ Παρά τη σημαντική αυτή διαφορά τους ως τέχνες, και οι δύο αποτελούν μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης βιωμάτων, σκέψεων, παρορμήσεων και συναισθημάτων χρησιμοποιώντας το σώμα, την αίσθηση και τη φαντασία.

- Θεατρικό παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί το πρώτο μέσο για την επαφή του παιδιού με την τέχνη εκφράζοντας τη βαθιά του παρόρμηση για έκφραση και συμμετοχή στα κοινά.¹¹¹

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ιδιαίτερη μορφή παιχνιδιού στην οποία χρησιμοποιούνται, με τρόπο πιο ελεύθερο και δημιουργικό, στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου. Αποτελεί το σημείο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού και συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης, δηλαδή το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό.¹¹² Το θεατρικό παιχνίδι δίνει ευκαιρίες για εξωτερικεύση των συναισθημάτων που μαζί με τη συμμετοχή του σώματος και της σκέψης συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του εαυτού, την αυτοπραγμάτωση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.¹¹³ Βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν και να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους, χρησιμοποιώντας το σύνολο των

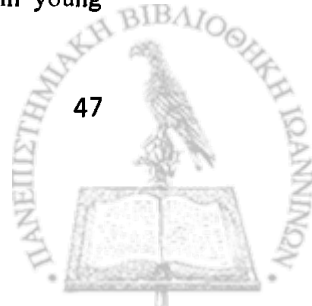
¹⁰⁹ Αριστοτέλης, (2008). Ποιητική, Θεσσαλονίκη, Ζήτηρος, VI 2-3, σ. 93-95.

¹¹⁰ Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 31.

¹¹¹ Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα, Ταξιδευτής, σ. 79.

¹¹² Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children, *Early Child Development and Care*. 112, 85-107, Jul 1995.

¹¹³ Σέρρη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα, Gutenberg, σ. 89.



εκφραστικών τους μέσων (λεκτικών ή μη λεκτικών). Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην κινητική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη, στη βιωματική γνώση του χώρου, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και κλίματος εμπιστοσύνης και στην ανακάλυψη του σώματος. Οι μαθητές απελευθερώνονται, χαίρονται, ψυχαγωγούνται, έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν χωρίς περιορισμούς (σωστό - λάθος), να δοκιμάσουν διαφορετικές οπτικές και λύσεις.¹¹⁴

Το θεατρικό παιχνίδι ξεκινά από μία επινόηση της στιγμής (που μπορεί να προέρχεται από μια ιδέα, μια εικόνα, ένα στίχο, ένα απρόοπτο συμβάν) και στη συνέχεια – με μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται άμεσα με το αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι και το μιμόδραμα - δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης και προκύπτουν ρόλοι.¹¹⁵

- Αυτοσχεδιασμός

Αυτοσχεδιασμός στο θέατρο ονομάζεται η μη προσχεδιασμένη δημιουργία που προκύπτει από ένα ερέθισμα και είναι συνυφασμένος με την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση, καθώς και με την έμφυτη δημιουργικότητά του. Συνιστά ένα πρωτογενές πεδίο επαφής με το θέατρο· μια μήση στους κώδικες της θεατρικής επικοινωνίας.¹¹⁶

Ο αυτοσχεδιασμός έχει πολύ μεγάλη αξία για τους μαθητές καθώς τους προσφέρει τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία και έτσι αισθάνονται, σκέφτονται και πράττουν ως δημιουργοί.¹¹⁷ Μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργούν τη φαντασία τους και εξωτερικεύουν τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους. Παράλληλα διαμορφώνει νέους κώδικες συμπεριφοράς και επικοινωνίας προκειμένου να συναντηθούν και να συναρμολογούν με τους άλλους και την ομάδα.¹¹⁸ Ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιεί τα στοιχεία της φαντασίας, της μίμησης και της μεταμόρφωσης δημιουργώντας μια δομή συμπεριφοράς. Το έναυσμα δίνεται συνήθως από ένα ερέθισμα, που λειτουργεί ως αφορμή για την ανάπτυξη μιας δράσης. Αποτελεί, όσο σύντομος και αν είναι, μια ενότητα με αρχή, μέση και τέλος.¹¹⁹

- Παιχνίδι ρόλων

Ο όρος χρησιμοποιείται για να αποδώσει τη σύνθεση ενός διαλόγου τον οποίο καλούνται να δημιουργήσουν δύο ή περισσότεροι μαθητές με ένα σκοπό ξένο προς την έκφραση και τη δημιουργία. Σ' ένα θεατρικό παιχνίδι (στο αρχικό του στάδιο), σε ένα μάθημα γλώσσας (μητρικής ή ξένης), σε ένα στάδιο διερεύνησης ενός κοινωνικού φαινομένου, μπορεί να δημιουργηθεί ένας διάλογος. Σε καμιά

¹¹⁴ Φράγκη, Μ. (2001), ό.π. σ. 168.

¹¹⁵ Κουρετζής, Α. (2008), ό.π. σ. 104.

¹¹⁶ Σέργη, Α. (1987), ό.π., σ. 95.

¹¹⁷ Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 47.

¹¹⁸ Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 54.

¹¹⁹ Κουρετζής, Α. (1991), ό.π. σ. 79.

περίπτωση, δεν λογίζεται σαν προσπάθεια δημιουργίας καλλιτεχνικού αποτελέσματος.¹²⁰

- Εργαστήρι δημιουργικής γραφής

Όχι μόνο για το σχολικό, αλλά και για το καλλιτεχνικό περιβάλλον το εργαστήρι γραφής είναι ένα σημαντικό και ταυτόχρονα επίπονο στάδιο εξέλιξης και ολοκλήρωσης της δραματοποίησης. Σχετικά με τις λογοτεχνικές αξιώσεις σ' αυτό το στάδιο είναι ιδιαίτερα υψηλές, αφού αφορούν την ποιητική γλώσσα του θεάτρου, γεμάτη σημασίες και επικοινωνιακά στοιχεία που θεμελιώνουν τον θεατρικό λόγο.

' - Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση αφορά τη μεταγραφή μη δραματικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη, σε θεατρική μορφή με τελικό σκοπό την εικονοποίησή τους και έκφρασή τους υπό μορφή θεατρικού δρώμενου. Λειτουργεί ως εργαλείο για την αναβίωση και το «ζωντάνεμα» των κειμένων, καθώς ενισχύει και αναδεικνύει τις αξίες που ενυπάρχουν σε αυτά μέσα από μία διαδικασία βιωματικής γνώσης και ουσιαστικής επικοινωνίας των μαθητών.

Ως διδακτική και παιδαγωγική μέθοδος η δραματοποίηση, ενσαρκώνει, σχεδόν ιδανικά, τη σύγχρονη μορφή της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, ενώ μπορεί να λειτουργήσει με απόλυτη επιτυχία μέσα σε διαθεματικούς άξονες. Παράλληλα, λειτουργεί ως γνήσιο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, αφού οδηγεί σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές διαστάσεις και απόλυτη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα.¹²¹

Κλασικά κείμενα, διηγήματα, ποίηση αλλά και παραμύθια, μύθοι, θρύλοι και το σύνολο της γραπτής και προφορικής μας παράδοση είναι ανεξάντλητες πηγές υλικού για την τεχνική της δραματοποίησης. Προϋπόθεση είναι να υπάρχει σ' αυτά ή να μπορεί να δημιουργηθεί ένας μύθος, ένα συμβάν, ένα επεισόδιο ώστε να προκύπτει σύγκρουση και δράση. Πρέπει, δηλαδή, τα κείμενα να είναι «δυνάμει δραματοποιήσιμα», να περιέχουν τα γνωρίσματα εκείνα που αφορούν τη δομή του δραματικού κειμένου ως ιδιαίτερου λογοτεχνικού είδους και να επιτρέπουν τη σκηνική του μεταγραφή (δράση, διάλογος, πλοκή, συγκρούσεις, δραματικές κατάστασεις που προκύπτουν και οι χαρακτήρες που αναδύονται μέσα από αυτές).¹²²

6. Χορός

Ο χορός εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, δειλά, περιστασιακά, μερικές φορές και στρεβλά, χωρίς να ακολουθείται από το «παιδαγωγικό» πλαίσιο, που θα πρέπει να συνοδεύει όλες τις μαθητικές δραστηριότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί η ανάγκη έκφρασης των παιδιών μέσα από μια παραστατική τέχνη, και ειδικότερα

¹²⁰ Φράγκη, Μ. (2001), ό.π. σ. 170.

¹²¹ Άλκηστις, (1998), ό.π., σ. 102.

¹²² Παπαδόπουλος, Σ. (2010), ό.π. σ. 121.

της τέχνης που πρωταγωνιστεί το σώμα τους, τους ωθεί σε μια ανάλογη δραστηριότητα, όπου τις περισσότερες φορές στήνεται βεβιασμένα, χωρίς ξεκάθαρο σκοπό και συνήθως με έλλειψη αισθητικών κριτηρίων.

Το πρώτο πράγμα που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να επικοινωνήσει με τους άλλους είναι η γλώσσα.¹²³ Κάθε τέχνη είναι και μια γλώσσα, η οποία έχει το δικό της λεξιλόγιο, τους δικούς της κανόνες και τη δική της «γραμματική», με βασική μέριμνα την έκφραση και την επικοινωνία. Ο χορός δεν είναι απλώς μια μορφή κίνησης, αλλά μια (λιγότερο ή περισσότερο) δεξιολογική κίνηση με καλλιτεχνική αξία· μια μορφή τέχνης με τους δικούς της κανόνες.

Η κίνηση δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό του χορού (π.χ. είναι και της γυμναστικής). Ο χορός είναι ένα είδος κίνησης που έχει μια αισθητική και δεν εκπέμπει απλά μια πληροφορία αλλά είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας· ένας λόγος που βγαίνει από το σώμα. Αυτό, λοιπόν, που διαφοροποιεί το χορό από τη γυμναστική είναι το περιεχόμενο μέσα στο οποίο οι δραστηριότητες εκτυλίσσονται και κατανοούνται, αλλά και οι έννοιες που χρησιμοποιούνται για την κριτική και κατανόηση αυτών των δραστηριοτήτων.

6.1. Η σημασία και η αξία του χορού στην εκπαίδευση

Ο χορός, ως μορφή τέχνης στην εκπαίδευση, έχει ως στόχο την ανάδειξη της πολιτισμικής της διάστασης και την αναζωογόνηση του πυρήνα της καθημερινής σχολικής δράσης. Ταυτόχρονα φιλοδοξεί να αποκαταστήσει την αυθεντική επικοινωνία του παιδιού με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό του περιβάλλον.¹²⁴

Οι πρώτες αυθόρμητες καλλιτεχνικές απόπειρες των παιδιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα θεμελιώδη γνωρίσματα του χορού και της μουσικής. Στη φύση τους είναι η κίνηση (χορός), ο λόγος, η μίμηση, το συμβολικό παιχνίδι (θέατρο), ενώ οι φωνητικές και ηχητικές εξερευνήσεις (μουσική) θεωρούνται ως ένας απ' τους βασικότερους εξωλεκτικούς τρόπους έκφρασης.¹²⁵ Η μεταφορά της κίνησης σε γραφή και της γραφής σε κίνηση αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό από τα παιδιά. Η ακρόαση μουσικών ακουσμάτων κινείται παράλληλα με τη δραστηριότητα της κινητικής απόδοσης της γλώσσας. Βάζοντας όλα τα εκφραστικά μέσα που διαθέτει ο άνθρωπος σε ετοιμότητα, η ολική γλώσσα αποκτά οντότητα.¹²⁶

Μέσα στο πλαίσιο της γενικής παιδείας, η τέχνη του χορού δεν στοχεύει άμεσα στην ανάπτυξη ειδικών χορευτικών δεξιοτήτων αλλά στη χρήση του σώματος ως «εργαλείο» για δράση, επικοινωνία και δημιουργικότητα.¹²⁷

¹²³Τσιλιμένη, Γ., Παπαρούση, Μ. (επιμ.) (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, σ. 57.

¹²⁴Brinson, P. (1991). *Dance as education, towards a National dance culture*, London, Falmer Press, σελ.55-84.

¹²⁵Κοκόλη, Μ. (επιμ.) (1994). *Το Σχολείο: Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας*, Θεσσαλονίκη, IMT Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ. 15.

¹²⁶Παπαδοπούλου, Σ. (2005), ό.π. σ. 82-83.

¹²⁷Smith-Autard, J. M. (1994). *The Art of Dance in Education*, London, A+C Black Publishers, σ. 102.



Ο δημιουργικός χορός δίνει την ευκαιρία και τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει δημιουργικές σχέσεις με τους μαθητές και να εμπλουτίσει το διδακτικό του «ρεπερτόριο». Επίσης, βοηθά το παιδί να γνωρίσει και να ανακαλύψει (γνωστική διάσταση), να αναπτύξει τις ικανότητές του (πραγματολογική διάσταση), και να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του (συγκινησιακή διάσταση). Με τον τρόπο αυτό πραγματώνεται η ουσιαστική επαφή-σχέση με τα αντικείμενα και τον άνθρωπο (άψυχο και έμψυχο υλικό).¹²⁸

Η αντίληψη αυτή αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, αξιοποιεί την φυσική περιέργεια του παιδιού και προβάλλει τη δημιουργικότητά του στοχεύοντας στη βελτίωση της ικανότητάς του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Η αναζήτηση, επομένως, της αισθητικής διάστασης της διδακτέας ύλης και η συναφής καλλιτεχνική δραστηριότητα, αναδεικνύονται ως μια εναλλακτική διαδικασία διερεύνησης των θεμάτων της τέχνης του χορού στο σύγχρονο σχολείο.

Βασισμένοι στην εξέλιξη της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, οι σύγχρονοι παιδαγωγοί οφείλουν να προκαλούν τους εαυτούς τους, να ανανεώνουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, και να επιτρέπουν στα παιδιά να δημιουργούν ανάλογα με την δική τους φαντασία και προσωπικότητα και όχι να έχουν την απαίτηση απλώς να μιμούνται-αντιγράφουν τον δάσκαλό τους (δασκαλοκεντρική μέθοδος). Αυτή είναι μια από τις βασικές αρχές του δημιουργικού χορού, η οποία συμβάλλει στην καλλιτεχνική και αισθητική αγωγή του παιδιού. Μέσα από το χορό καλλιεργείται η ικανότητα των μαθητών να αναπτύσσονται κάνοντας κριτικά σχόλια, να εξερευνούν ιδέες και να δοκιμάζουν τρόπους παρουσίασής τους με αποτέλεσμα να κερδίζουν γνώση για την φύση του χορού, το περιεχόμενο και τις φόρμες του. Μέσα από αυτή τη γνώση αποκτούν εμπειρία και άποψη για στοιχεία όπως: το σώμα, ο χώρος, ο χρόνος, οι σχέσεις.¹²⁹

Ο εκπαιδευτικός καθορίζει τη γνωστική περιοχή επιλέγοντας ένα θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές και σχετίζεται με τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις ηθικές αρχές. Θέτει ένα κατευθυντήριο ερώτημα προς διερεύνηση και σχεδιάζει τη δομή του μαθήματος, έτσι ώστε μέσα από μια ακολουθία μουσικοχορευτικών δραστηριοτήτων να βιώσει ο μαθητής τη σχετική με το θέμα εμπειρία και να αναστοχαστεί πάνω σ' αυτή, προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη κατανόηση (βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης)¹³⁰.

Με άλλα λόγια, ο παιδαγωγός οφείλει να δώσει στους μαθητές ολιστική σκέψη, συμπεριλαμβάνοντας σ' αυτή την κατανόηση των συναισθημάτων, των αισθητικών, κιναισθητικών και των κεκτημένων πλευρών της γνώσης, που πολύ συχνά παραλείπονται από όλα όσα μεταδίδονται ως «γνώση» στη τάξη. Για να το πετύχει

¹²⁸ Σαρίδου, Ζ. (2010). *Ο Σύγχρονος Χορός-Τέχνη σύμμαχος στο καινοτόμο σχολείο*, Αθήνα, Dian Books, σ. 12-15.

¹²⁹ Arts Council Guidance on Dance Education, (1993). *Education dance in schools*, The Art Council of Great Britain, London, σ. 5.

¹³⁰ Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση – 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 29.



αυτό χρειάζεται να έχει επαρκείς γνώσεις, μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας, ώστε να κατανοεί την αξία του χορού, ως κομμάτι ενός ευρύτερου σχολικού προγράμματος, να αναγνωρίζει και να εκτιμά την καλλιτεχνική ποιότητα της χορευτικής προσπάθειας των μαθητών, επιτυγχάνοντας, με τον τρόπο αυτό, την απόλαυση που προκύπτει μέσω της κίνησης στη σχολική καθημερινότητα, και την ανάπτυξη δημιουργικών και επικοδομητικών σχέσεων με τους μαθητές.¹³¹

7. Λογοτεχνία

, Από όλες της μορφές Τέχνης που καλούνται να συνδράμουν στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τεχνικών της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, η Λογοτεχνία είναι, εκ πρώτης όψεως, η λιγότερο αυτονόητη, δεδομένου ότι συνιστά ήδη δομημένο μάθημα, ενταγμένο στις βασικές σπουδές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Είναι αρκετά δύσκολο για ένα μαθητή, κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έχει συνηθίσει να μετατοπίζει (συνειδητά ή ασυνείδητα) τη σημασία του εν λόγω μαθήματος από το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης στη βαθμολογική αξιολόγησή του από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό/βαθμολογητή, να απεγκλωβιστεί από τις αναπόφευκτες (εκπαιδευτικές) συνδηλώσεις της συγκεκριμένης μαθησιακής εμπειρίας και να επιστρέψει ανεπηρέαστος και «καθαρός» στο πρωτογενές κειμενικό σώμα. Πόσο μάλλον όταν έχει αναπτύξει ένα σύστημα νοητικών *συνηθειών*,¹³² που προδιαθέτει το προσωπικό του ενδιαφέρον έναντι της λογοτεχνίας αυτής καθεαυτής και συνεπώς, καθορίζει την αξία που έχει στη ζωή του, βάσει της αξιολόγησης των δεξιοτήτων του ως προς την ερμηνευτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων στο πλαίσιο των σπουδών του.

7.1. Αναθεώρηση των μεθόδων προσέγγισης της Λογοτεχνίας

Εάν οι υπαρκτές μέθοδοι διδασκαλίας και προσέγγισης της λογοτεχνίας θεωρούνται εν πολλοίς παρωχημένες, έργο της επιστημονικής κοινότητας δεν είναι μόνο να εφεύρει νέους τρόπους θεώρησης και διεύρυνσης των εκπαιδευτικών της μεθόδων με γνώμονα την εξελικτική πορεία της κοινωνίας, όπου εντάσσεται η συγκεκριμένη διδασκαλία, αλλά πρωτίστως να μεταβάλει και να ποικίλει τον τρόπο θέασης και συνεπώς προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου.

Κατά τον Jean-Louis Dufays,¹³³ η ερμηνευτική προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσω μιας *εκσυγχρονιστικής ανάγνωσης* (lecture actualisante), *καθίσταται απολύτως ικανή να εκσυγχρονίσει την αναγνωστική πράξη, εντάσσοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο*

¹³¹ Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Διαθέσιμο στο: <http://www.prmelina.gr/> (τελευταία επίσκεψη 20/12/2012).

¹³² Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., (επιμ). (2010). *Κριτικός στοχασμός της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 76.

¹³³ Καθηγητής Γαλλικής Λογοτεχνίας και Διδακτικής στο Πανεπιστήμιο της Louvain.



στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο, με τη σειρά του, εμπλουτίζει το πρώτο με νοήματα *a posteriori*,¹³⁴ άσχετα, ίσως, από τις αρχικές προθέσεις και τις ιδεολογικές βλέψεις του συγγραφέα. Ο σκόπιμος αναχρονισμός της συγκεκριμένης αναγνωστικής οπτικής δεν εστιάζεται σε αυτό που ήθελε να πει ο συγγραφέας, αλλά επιδιώκει να διαφωτίσει την παρούσα κατάσταση του εκάστοτε αναγνώστη, προσδίδοντας εκ των πραγμάτων, στο λογοτεχνικό κείμενο μια διαχρονική αξία που, ενίοτε, την υπερβαίνει. Μέσω της *εκσυγχρονιστικής ανάγνωσης* ένα κείμενο συνεχίζει να ζει όχι για όσα λέει, αλλά για όσα μπορεί να πει στον σύγχρονο αναγνώστη, αφυπνίζοντας μέσα του σύνθετες συνειδησιακές λειτουργίες και νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις.¹³⁵

Οι *θεωρίες της ανταπόκρισης* στη λογοτεχνία αποδεικνύουν το γεγονός ότι η ανάγνωση και η ανταπόκριση αποτελούν μια ενεργητική διαδικασία. Οι αναγνώστες, οι ακροατές ιστοριών είναι απασχολημένοι με το να προλέγουν, να ερμηνεύουν και να κάνουν συνειρμούς πάνω σε αυτό το άκουσμα.

Η Louise Rosenblatt εξηγεί την ανταπόκριση ως εξερεύνηση νοηματική ή ακόμη ως επικοινωνία ανάμεσα σε αναγνώστη και κείμενο. Οι λέξεις στο χαρτί είναι ιδέες του συγγραφέα, αλλά ο αναγνώστης από τη μεριά του πρέπει να συνεισφέρει πολλά από την προσωπική του γνώση για να κάνει συσχετισμούς και να κρίνει με τα δικά του αισθητήρια το ανάγνωσμα.¹³⁶

Η θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης αποτελεί «ένα άλλο παράδειγμα», μια ανανεωτική θεώρηση των λογοτεχνικών σπουδών, που συνδυάζει γόνιμα τις ιδέες της διακειμενικότητας, της ερμηνευτικής και της μορφολογικής ψυχολογίας, χαρακτηρίζοντας τυποκρατική την ενδοκειμενική ανάλυση (*close reading*) και απορρίπτοντας ως άγονο τον προσανατολισμό στη συγγραφική ιδιοσυγκρασία και στα ιστορικο-κοινωνικά δεδομένα.¹³⁷

Η *διαθεματική μέθοδος* διδασκαλίας μπορεί να ενεργοποιήσει μια παρόμοια ερμηνευτική πρακτική, πυροδοτώντας συγχρόνως ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ της λογοτεχνίας και των άλλων τεχνών ή καλύτερα, μεταξύ της λογοτεχνίας -ως μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας- και των άλλων μαθημάτων που εντάσσονται στον υποχρεωτικό κορμό των εγκύκλιων σπουδών. Πρωτίστως όμως η διαθεματική μέθοδος προτάσσει ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, εγείροντας την ανάγκη μιας συλλογικής μαθητείας μέσω ενός λόγου πολυφωνικού, που δεν αναιρεί μόνο τον κακώς εννοούμενο από καθέδρας μονόλογο του εκπαιδευτικού, αλλά κυρίως μυεί το διδασκόμενο και τον διδάσκοντα σε έναν *εν ίσοις όροις* πλουραλιστικό -πειραματικό ή αυτοσχεδιαστικό- τρόπο προσέγγισης του προς διδασκαλία μαθήματος μέσω της λογοτεχνίας και αντιστρόφως.¹³⁸

¹³⁴ Dufays, J.-L. (1994). *Stereotype et lecture*, Bruxelles, Mardaga, σ. 103.

¹³⁵ Βλαβιανού, Α. *Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση*, στο Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, Μάιος 2011, σ. 12-113.

¹³⁶ Παπαδοπούλου, Σ. (2005), ό.π. σ. 49.

¹³⁷ Βλ. Κεφάλαιο 2, *Η Αισθητική της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, της παρούσης, σ. 21-29.

¹³⁸ Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης.



Οι μαθητές που διδάσκονται Λογοτεχνία, πρέπει να αισθάνονται ταξιδιώτες του χρόνου (time travellers).¹³⁹ Η διδασκαλία του αντικειμένου αυτού είναι ολοκληρωμένη όταν γίνεται μέσω των Καλών Τεχνών, ζωντανεύοντας, οπτικοποιώντας και αναδημιουργώντας έναν κόσμο, με τρόπο προσβάσιμο και οικείο στους μαθητές, σε άμεση σύνδεση με τις εικαστικές τέχνες, το θέατρο, τον κινηματογράφο, τη μουσική, τον χορό.

Η Λογοτεχνία, και ειδικότερα η Ποίηση, δεν είναι δυνατόν να γίνει εύκολα και απολύτως κατανοητή παρά σε συνάρτηση με άλλες εκδοχές Τέχνης, αφού τα διάφορα λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά κινήματα αποτελούν ενιαίο τρόπο έκφρασης και σκέψης συγκεκριμένων ιστορικών περιόδων.¹⁴⁰

7.2. Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες

Ποιος διδακτικός μηχανισμός είναι ικανός να βοηθήσει έναν μαθητή να συλλάβει την ένταξη ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ένα ευρύτερο λογοτεχνικό ή μαθησιακό σώμα, όπου κάθε λογοτεχνικό-καλλιτεχνικό ρεύμα ή κάθε μαθησιακή ενότητα συνιστούν μια συνοικία που επιτρέπει συχνές επισκέψεις στις άλλες συνοικίες με τις οποίες συν(γ)κοινωνεί στο πλαίσιο μιας ολόκληρης πόλης;¹⁴¹ Ενδιαφέρουσα και άκρως σύγχρονη πύλη προσπέλασης σε ένα τέτοιο μηχανισμό διδασκαλίας αποτελεί η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ακόμη και της Γλώσσας, χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των Τ.Π.Ε. Για μεγάλο χρονικό διάστημα η διδασκαλία της Λογοτεχνίας κατανοούνταν ως μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος που καμιά σχέση δεν μπορεί να έχει με τον κόσμο της τεχνολογίας, ο οποίος αντιμετωπιζόταν -στο πλαίσιο μιας άγονης αντιπαράθεσης τέχνης και τεχνολογίας- ως τεχνοκρατικός, χρηστικός, με προσωρινή αξία που δε συγκρίνεται με την αιώνια αξία των κλασικών κειμένων και των έργων τέχνης.

Αν δεχόμαστε το γεγονός ότι η Λογοτεχνία αποτελεί το κατάλληλο όχημα για να ενταχθούν οι μαθητές στο σύγχρονο πολιτισμό, να ζυμωθούν με τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στα εν χρήσει μέσα και στους κώδικες επικοινωνίας, και προπαντός να δουν τον σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να μετατραπουν από παθητικοί χρήστες σε δραστήριους παραγωγούς πολιτισμού, τότε είναι προφανές ότι οι Τ.Π.Ε. είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης· είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές

¹³⁹Richmond-Garza, El., *Time Travellers*: (Διαθέσιμο στο: <http://www.utexas.edu/features/archive> (τελευταία επίσκεψη 21/11/2012).

¹⁴⁰Αγραφιώτου-Ζαχοπούλου, Π., *Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, 3^ο Συνέδριο στη Σύρο-Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://www.etpe.gr/extras/view> (τελευταία επίσκεψη 12/11/2013).

¹⁴¹Βλαβιανού, Α., ό.π. σ. 114.

παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της Λογοτεχνίας. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι Τ.Π.Ε. θα μπορούσαν να βοηθήσουν, με την παραπάνω προοπτική, στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους· από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την πολυμεσική παρουσίαση των ερμηνειών τους και την παραγωγή δικών τους *πολυτροπικών κειμένων*.¹⁴²

Στο επιστημονικό πεδίο γίνεται πολύς λόγος για την επίδραση των ηλεκτρονικών μέσων και του νέου ψηφιακού περιβάλλοντος στην ίδια τη συγγραφή και τη διάδοση της λογοτεχνίας· την εμφάνιση δηλαδή ενός νέου είδους, της κυβερνολογοτεχνίας ή υπερλογοτεχνίας. Πρόκειται για τη λογοτεχνία εκείνη που παράγεται από την αρχή σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, κατά την ανάγνωσή της υποστηρίζεται από ειδικά λογισμικά και δε μπορεί να παρουσιαστεί σε έντυπη μορφή. Η κυβερνολογοτεχνία είναι ένα ορισμένο είδος λογοτεχνίας το οποίο, προς το παρόν, δεν έχει αναπτυχθεί στην ελληνική γλώσσα. Οι ιδιότητές της ωστόσο εμπνέουν κάποιες νεότερες προτάσεις για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα έχουν προταθεί η αξιοποίηση, καταρχήν, του επεξεργαστή για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τους μαθητές (δημιουργική γραφή), των πολυμέσων για την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ασύγχρονης επικοινωνίας και των ιστολογίων για την ευκολότερη συνεργασία των μαθητών, τη σύνταξη από κοινού κειμένων και τη διαπραγμάτευση του νοήματος.

Αυτή η πολυφωνική ερμηνευτική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού *διακειμένου* μέσω *υπερκειμένου*, δηλαδή, μέσω μιας διαδικασίας συνεχούς ανατροφοδότησης της αυτόνομης μελέτης και αυτο-αξιολόγησης, παραπέμπει στο εκπαιδευτικό πρότυπο της *αυτοκατευθυνόμενης δια βίου μάθησης*, που εδράζεται στον κριτικό στοχασμό και τη *μετασχηματίζουσα μάθηση* για μια αυτοκατευθυνόμενη μαθησιακή λειτουργία.¹⁴³

Η εισαγωγή της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών» και των «πολυμέσων», όπως και η εξοικείωση μαθητών και διδακτικού προσωπικού μ' αυτές, με την ένταξή τους στη διδακτική διαδικασία και τη σχολική αίθουσα, εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση.

¹⁴²Ως πολυτροπικά (multi modal) χαρακτηρίζονται τα κείμενα που βασίζονται σε πολλαπλά σημειωτικά συστήματα. Τέτοια είναι κατ' εξοχήν τα κείμενα της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας μέσω υπολογιστών, καθώς συνδυάζουν τον παραδοσιακό κώδικα του γραπτού λόγου με εικονικά στοιχεία που περιλαμβάνουν στατική ή κινούμενη εικόνα, βίντεο, αλλά και προφορικό λόγο, όπως μηνύματα φωνής, μουσική κ.ά., Γεωργακοπούλου Α., *Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: Οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη*.

Διαθέσιμο στο: <http://www2.media.uoa.gr/language/studies/> (τελευταία επίσκεψη 2/1/2013).

¹⁴³Καλογρίδη, Σ. (2010). «Η συμβολή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων», στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, (Επιμ. Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α.), Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 128-129.



8. Τέχνες και Προγράμματα Σπουδών

Η ένταξη της Τέχνης στα Προγράμματα Σπουδών δεν απαιτεί μια απλή διαδικασία κατανόησης μιας «συνταγής», δεν αρκεί δηλαδή η ανάμειξη των σωστών υλικών για να υλοποιηθεί επιτυχώς. Η πολυπλοκότητα, αλλά και η ανανεωτική τάση που χαρακτηρίζει το εγχείρημα αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, δεν αρκούνται να μαθαίνουν την Τέχνη αλλά, συνειδητά ή ασυνειδητά, έχουν την τάση να τη χρησιμοποιούν για να μάθουν.

Πολλοί είναι οι μελετητές που έχουν συμβάλλει στην κατανόηση των «νέων όρων» και προϋποθέσεων της αρμονικής και αποτελεσματικής ένταξης των Τεχνών, ή αλλιώς των «αισθητικών δράσεων», στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών.

Ένας από τους πρωτοπόρους πρεσβευτές της αναγκαιότητας για τη συστηματική αξιοποίηση της Τέχνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν ο παιδαγωγός Herbert Read (1958).¹⁴⁴ Η παιδαγωγική ευρύτητα, μάλιστα, την οποία έδωσε στον όρο «Αισθητική Αγωγή», θεωρήθηκε τόσο επαναστατική, που επηρέασε πολλές απόψεις οι οποίες εκφράστηκαν μεταγενέστερα. *Η πρότασή του [...] είναι επαναστατική [...] ίσως και για τη δική μας εποχή, μιας και θέλει το αισθητικό στοιχείο ως κεντρικής σημασίας, όχι μόνο για τη διδασκαλία των Τεχνών, αλλά για ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία.*¹⁴⁵

Αργότερα ο L.A. Reid (1970)¹⁴⁶ εισήγαγε την έννοια της διαθεματικής αντιμετώπισης της αισθητικής, υποστηρίζοντας ότι η Τέχνη στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει μία διαδρομή απόλυτα συνυφασμένη με τους μηχανισμούς αντίληψης.

Σε συνέδριο που έγινε στη Νότια Καρολίνα το 1989, ο E. Eisner μιλώντας για τη θέση της Τέχνης στα σχολικά προγράμματα σπουδών, συσχέτισε τις Τέχνες με τη θεωρία περί *πολλαπλότητας της νοημοσύνης* και διατύπωσε το συμπέρασμα ότι *πρέπει να αξιοποιηθεί το δυναμικό των προγραμμάτων για τη βελτίωση οποιασδήποτε δυναμικής μορφής νοημοσύνη κατέχει το άτομο*. Με στόχο να τονίσει τα παιδαγωγικά οφέλη που πηγάζουν από την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των μαθητών, υπογράμμισε τη μεγάλη σημασία της επίγνωσης της *παραγωγικής ιδιοσυγκρασίας* (productive idiosyncrasy) κάθε παιδιού, εννοώντας το είδος των ταλέντων και κλίσεων που το χαρακτηρίζουν.¹⁴⁷

Ο G. Brauer αναφέρει ότι *κρίνεται αναγκαία, ανάμεσα σε άλλες δραστηριότητες, μια βασική αισθητική αγωγή, αν η αντιπαράθεση με το [...] curriculum δεν θέλει να μοιάζει με έναν αναποτελεσματικό εξορκισμό.*¹⁴⁸

Η O'Neil διατυπώνει την άποψη ότι οι Τέχνες πρέπει να αποτελούν το βασικό μέρος του σχολικού προγράμματος, *ως ο μοναδικός τρόπος μάθησης που παρέχει γνώση για την ανθρώπινη συμπεριφορά.*¹⁴⁹

¹⁴⁴Read, H. (1958). *Education through Art*, New York: Pantheon Books.

¹⁴⁵Κάρκου, Β. (1997). Στοιχεία Αισθητικής Αγωγής, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 36-42.

¹⁴⁶Reid, L.A. (1969). *Meaning in the Arts*, London: George Allen & Unwin Ltd.

¹⁴⁷Fowler, C. (1990). Recognizing the role of artistic intelligences. *Music Educators Journal*, 77, 2, 25.

¹⁴⁸Brauer, G. (1995). Προσβάσεις στην Αισθητική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Παιδαγωγικός Λόγος, τόμ. 1, 12.

¹⁴⁹Κοντογιάννη, Α. (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 68.



Οι D. Heathcote και G. Bolton ασχολήθηκαν με το παιδαγωγικό περιεχόμενο κυρίως της θεατρικής Τέχνης, εστιάζοντας στην αξιοποίησή της ως εργαλείου κοινωνικής μάθησης, καθώς και με την αποτελεσματικότητα των Τεχνών ως μέσο δράσης και παρέμβασης για την αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου με στόχο τη διαπαιδαγώγηση αυτόνομων και υπεύθυνων πολιτών.¹⁵⁰

Σε αντιστοιχία με το παραπάνω σκεπτικό, ο Dickinson (1989) έχει θεωρήσει τη φαντασία ως μέσο αποδοχής της διαφορετικότητας και την αξιοποιεί ως ένα δρόμο για να έρθουμε στη θέση του άλλου, ενώ ο Bakhtin (1986) υπογραμμίζει τη σημασία που ενέχει σε αυτή τη διαδικασία η αισθητική δραστηριότητα της λογικής και ηθικής επεξεργασίας, όταν έχουμε επιστρέψει στη θέση μας.¹⁵¹

Σημαντικά είναι τα δεδομένα σχετικά με την ενσωμάτωση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη διδακτική διαδικασία, που προέρχονται από το δημοτικό σχολείο SAIL (School for Arts in Learning) της Ουάσιγκτον, το οποίο δέχεται παιδιά με ειδικές ανάγκες διαφορετικού τύπου. Στόχος είναι η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική, βιωματική, χρησιμοποιώντας καινοτόμα προγράμματα σπουδών, τα οποία είναι βασισμένα στην καλλιτεχνική προσέγγιση του περιβάλλοντος.¹⁵²

Σε πρόσφατες δημοσιεύσεις των «Δημιουργικών Εκπαιδευτικών Συστημάτων CES» (Creative Educational Systems) αποδίδεται ξεκάθαρα στις οπτικές και παραστατικές τέχνες (κυρίως θέατρο, εικαστικά, μουσική και σωματική έκφραση) η θέση διδακτικού εργαλείου, με στόχο τη διδασκαλία και την ανακάλυψη πληροφοριών. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, κάθε διδασκόμενη έννοια μπορεί να δραματοποιηθεί, να εικονογραφηθεί, να παρασταθεί με παντομίμα, να συμβολιστεί με ήχους και έτσι να γίνει αντιληπτή όχι μόνο νοητικά, αλλά και αισθητηριακά, συναισθηματικά και σωματικά.¹⁵³

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, το οποίο οικοδομήθηκε από τους Dodge και Colker (1996) και υποστηρίχθηκε από τους Carton και Allen (1999). Οι δραστηριότητες του προγράμματος είναι εξαιρετικά ευέλικτες και προσαρμόσιμες σε κάθε παιδί όπου το σχολικό περιβάλλον έχει έντονα αισθητικό χαρακτήρα, με γωνιές διαμορφωμένες ειδικά για διάφορα είδη δραστηριοτήτων.¹⁵⁴

Σε έρευνα σχετική με τον αισθητικό τρόπο διδασκαλίας («aesthetic way of teaching»), διερευνώνται από τον Wang (2001) τα οφέλη των αισθητικών δράσεων

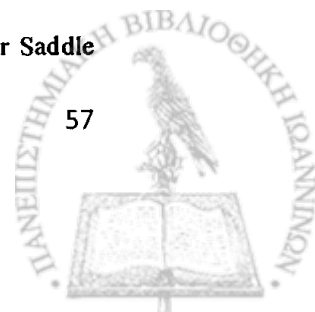
¹⁵⁰Somers, J. (1996). The Nature of Learning in Drama in Education. In J. Somers (Ed.) *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York: Captus Press.

¹⁵¹Johnson, R. (2001). Ο αλφαριθμητισμός της φαντασίας, *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 1, 17.

¹⁵²Riccio, L. (2001). SAIL: A School Where the Arts Connect with Real Learning. *International Journal of Art and Design Education*, 1, 205-204.

¹⁵³Creative Educational Systems, (2000). *Teaching Curriculum through the Arts*, East Brunswick, NJ: Dovehaven Press, σ. 21.

¹⁵⁴Carton, C. & Allen, J. (1999). *Early childhood curriculum: A creative play model*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.



που ενέχουν το στοιχείο του απρόσμενου, επειδή θέτουν τη διδασκαλία της φαντασίας στην καρδιά της διδασκόμενης ύλης.¹⁵⁵

Παρόμοια φιλοσοφία διέπει και τις τελευταίες μελέτες του Eisner (2002), ο οποίος καταλήγει ότι ένας πολύ σημαντικός στόχος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, είναι η δυνατότητα των παιδιών να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε πλευρά του κόσμου με αισθητικό τρόπο.

Επίσης, ο Gardner αναφέρθηκε στην ένταξη της Τέχνης στα σχολικά προγράμματα υποστηρίζοντας ότι οι καλλιτεχνικοί συμβολισμοί καλλιεργούν τη σκέψη. Έτσι, αν από τα σχολικά προγράμματα παραβλέψουμε τις περιοχές της μουσικής, των Καλών Τεχνών, του χορού, της χρήσης του σώματος και της μιμικής περιορίζουμε τη διάνοια.¹⁵⁶

Έρευνα ενδεικτική για την ευρύτερη γεωγραφική μας περιοχή, που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Κύπρου, έδειξε τη διαδραστική λειτουργικότητα της μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης, και τη συμβολή της σε τομείς, όπως η αυτοσυγκέντρωση, η κοινωνικοποίηση και η δημιουργικότητα των μικρών παιδιών.¹⁵⁷

Η προσέγγιση και η ένταξη των Τεχνών στα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών επιχειρήθηκε με διάφορες δοκιμές και πειραματικές δράσεις στο πλαίσιο του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ». Καλλιτέχνες-παιδαγωγοί συνεργαζόμενοι με εκπαιδευτικούς και μαθητές, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πειραματίστηκαν σχετικά με τους τρόπους παρέμβασης της Τέχνης ως δημιουργικής συνιστώσας στο σχολείο.¹⁵⁸

Μια ομάδα ελλήνων μελετητών επικεντρώθηκε στη σημασία της «αγωγής στην Τέχνη».¹⁵⁹ Στην περίπτωση αυτή υιοθετείται ο ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο η Αισθητική Αγωγή είναι ο τομέας στον οποίο το άτομο εκπαιδεύεται για να αναγνωρίζει και να χαίρεται το «ωραίο», όπου κι αν το συναντήσει (στη Φύση και στην Τέχνη) και να θέλει να το δημιουργεί. Η έννοια του «ωραίου» αναδεικνύεται νευραλγική. Κεντρικοί άξονες της Αισθητικής Αγωγής θεωρούνται η εξοικείωση με τις μορφές της Τέχνης, η διάκριση των αισθητικών ποιοτήτων, η ανάλυση του αισθητικού αντικειμένου (π.χ. ενός έργου τέχνης) και των μορφικών χαρακτηριστικών του.¹⁶⁰

¹⁵⁵Wang, H. (2001). Aesthetic Experience, the Unexpected and the Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19, 1, 92.

¹⁵⁶Gardner, H. (2000). Συμπληρωματικές προοπτικές σχετικά με το Reggio Emilia, στο Κουτσοβάνου, Ε. (επιμ.). *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*, μτφρ. Βεριοπούλου, Α., Αθήνα, Πατάκης, σ. 30.

¹⁵⁷Σέρρη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*, Αθήνα, Gutenberg.

¹⁵⁸Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Διαθέσιμο στο: <http://www.prmelina.gr/> (τελευταία επίσκεψη 20/12/2012).

¹⁵⁹Ενδεικτικά: Κακανά, 1995· Κουλούρη-Αντωνοπούλου, 1999· Κάρκου, 1997· Κόφφας, 1989· Μουρίκη 2003· Παπανούτσος, 1969· Σταματοπούλου, 1989· Τρούλης, 1991, στο Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρεμιέρα, Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 35-36.

¹⁶⁰Τρούλης, Γ. (1991). *Η Αισθητική Αγωγή του Παιδιού*, Αθήνα, Γρηγόρης.



Σε άλλες περιπτώσεις μελετάται η «αγωγή μέσω Τέχνης».¹⁶¹ Σύμφωνα με αυτόν τον προσανατολισμό, η Αισθητική Αγωγή είναι ένας παιδαγωγικός τομέας στην «υπηρεσία» γενικών εκπαιδευτικών στόχων, με τον οποίο επιδιώκεται κατά κύριο λόγο το άτομο να εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο «βλέπει» τα πράγματα, είτε δημιουργώντας είτε ερμηνεύοντας έργα τέχνης. Βάση αυτής της άποψης, επίκεντρο είναι το ίδιο το υποκείμενο που δρα αισθητικά, αφού άξονας της αισθητικής δράσης είναι ο τρόπος με τον οποίο ο κόσμος γίνεται αντιληπτός από το υποκείμενο αυτό. Η Τέχνη στην περίπτωση αυτή αντιμετωπίζεται ως συνεισφορά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.¹⁶² Είναι φανερό πως οι συσχετίσεις των διαφόρων μορφών Τέχνης με τα προγράμματα σπουδών προασπίζουν τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με την επίδραση των σχολικών αισθητικών δράσεων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Πολλές αντίστοιχες πειραματικές παρεμβάσεις κατέδειξαν ότι, όταν οι Τέχνες είναι ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών, μπορούν να αξιοποιηθούν ως ένα υψηλής λειτουργικότητας εργαλείο σε ακαδημαϊκό και σε κοινωνικό επίπεδο.¹⁶³

Φάνηκε ότι η μουσική, όταν είναι ενσωματωμένη στο πρόγραμμα σπουδών, συμβάλλει στην αυτοαντίληψη, στη λεκτική ανάπτυξη και στη δημιουργικότητα της σχολικής ομάδας (Warner, 1999· Riccio, 2001). Επίσης, προέκυψαν ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά που συμμετείχαν σε θεατρικά εργαστήρια είχαν καλύτερα αποτελέσματα σε διαγωνίσματα ανάγνωσης (Anderson, 1998· Riccio, 2001). Στοιχεία για τη θετική επιρροή της ενασχόλησης με την Τέχνη στην επίδοση των παιδιών κυρίως στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά δίνουν έρευνες των Butzaff (2000), Catterall (2002), Vaughn και Winner (2000), Winner και Cooper (2000).

Τον Μαΐου 2011 πραγματοποιήθηκε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης το διεθνές συνέδριο, «Τέχνες & Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών», με στόχο τη διερεύνηση των δυνατοτήτων σταδιακής εισαγωγής σύγχρονης γλωσσοπαιδαγωγικής προσέγγισης μέσω των Τεχνών στην εκμάθηση και κατανόηση της μητρικής ή/και της ξένης γλώσσας. Θέματα όπως η γλωσσική καλλιέργεια των νέων, η Αισθητική Αγωγή και η ευαισθητοποίηση στις Τέχνες, η δημιουργική γραφή και η καλλιτεχνική έκφραση, η διασύνδεση της παιδαγωγικής και του θεάτρου καθώς και η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας σχετικά με τη μάθησης της γλώσσας μέσω των Τεχνών για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αποτέλεσαν μερικούς από τους θεματικούς άξονες του Συνεδρίου.¹⁶⁴

¹⁶¹ Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Περί «του νοήματος» της Τέχνης. Θεωρητικές αναζητήσεις πάνω στη διδακτική της Τέχνης*, Αθήνα, Κούριερ.

¹⁶² Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Έλλην.

¹⁶³ Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρεμιέρα, Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 105.

¹⁶⁴ Διεθνές Συνέδριο «Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών», (2011) (Πρακτικά, επιμ. Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης), Συνδιοργάνωση: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου,



Συμπερασματικά, ως προς την αισθητική/καλλιτεχνική προσέγγιση των γνώσεων, αξίζει να απομονωθούν δύο σημαντικά πρωτοποριακά στοιχεία, τα οποία εντοκίζονται σε διάφορα ερευνητικά δεδομένα:

- Θεωρητικά ή εφαρμοσμένα μελετάται και εξάγεται η μεγάλη σημασία της Τέχνης ως μέσου εξαιρέσεως των μεθόδων διδασκαλίας.
- Με βάση την έρευνα των διαφορετικών πτυχών της νοημοσύνης, η Τέχνη και τα μέσα αισθητικής έκφρασης θεωρούνται βασικά εργαλεία για την αντίληψη του κόσμου και της γνώσης.¹⁶⁵

ΙΛΤΑΕ. & Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, τόμ. 1, σ. 5.

¹⁶⁵ Σαταροπούλου-Ζορμπάλα, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρωί. Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο Δημοτικό και το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 109.



Β΄ ΜΕΡΟΣ

Πρόταση Διδασκαλίας Σχέδια Μαθήματος

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

1. ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1. Ταυτότητα της πρότασης

Τα προτεινόμενα «Σχέδια μαθήματος» αποτελούν μια διδακτική πρόταση προσέγγισης της Ποίησης, η οποία έχει ως αφετηρία της τη θεωρία της Πρόσληψης και της Αισθητικής Ανταπόκρισης («Συναλλακτική θεωρία», L.M. Rosenblatt,¹⁶⁶ «Η πράξη της Ανάγνωσης», W. Iser¹⁶⁷), και τελικό της στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, για την Ποίηση μέσω της Τέχνης.

Η δημιουργική φαντασία¹⁶⁸ καθώς και η δημιουργική παραγωγή έργων, σε ποικιλία καλλιτεχνικών μορφών, με βάση τα ποιητικά έργα, παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας στην υποκειμενική ή αντικειμενική περιγραφή της πραγματικότητας (προφορικά ή γραπτά), να εκφράσουν τις σκέψεις-απόψεις και τα συναισθήματά τους, να αναδείξουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις ικανότητές τους και κυρίως να απολαύσουν αισθητικά τα ποιητικά κείμενα.

1.2. Κριτήρια επιλογής ποιημάτων για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης

Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο έχει ως επίκεντρο το παιδί και στόχο της, αρχικά, την εξοικείωσή του με το ρυθμό και τα παιχνίδια της γλώσσας, τα οποία προκαλούν έκπληξη κι ευχαρίστηση. Όσο προχωρούν οι τάξεις, επιδιώκεται και η εξοικείωσή του με τις δυνατότητες της γλώσσας, ώστε να καταγράφει, με τη συνδρομή της φαντασίας, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του συμπυκνωμένα κι αφαιρετικά.

¹⁶⁶ Rosenblatt, L.M. (1994), ό.π.

¹⁶⁷ Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, σ. 31-41.

¹⁶⁸ Ο Τζιάννι Ροντάρι στο έργο του «Γραμματική της Φαντασίας», περιγράφει με σαφήνεια και απλότητα τη φαντασία ως τρόπο ενέργειας του ανθρώπινου νου ταυτίζοντάς τη με τη δημιουργική (αποκλίνουσα) σκέψη, και αναγνωρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι -κι όχι λίγοι προνομιούχοι (π.χ. καλλιτέχνες) ή λίγοι επιλεγμένοι (μέσω διαφόρων τεστ και επιχορηγήσεων κάποιου ιδρύματος)- έχουν μια τάση προς τη δημιουργικότητα. Βλ. Ροντάρι, Τ. (1993), σ. 202.



Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μια απάντηση στην παλαιότερη άποψη σχετικά με τη διδασκαλία της λεγόμενης «υψηλής» ποίησης στα παιδιά, η οποία διακρίνονταν όχι μόνο για την ελλιπή αλλά και την αρνητική της οργάνωση. Μια τέτοια αντιμετώπιση της Ποίησης δημιουργεί εσφαλμένες εντυπώσεις γι' αυτό το είδος του λόγου, με αποτέλεσμα να γίνεται με το πέρασμα του χρόνου όλο και λιγότερο ελκυστική στους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, η τάση να διδάσκεται μόνο η λεγόμενη «παιδική» ποίηση, με μοναδικό κριτήριο επιλογής των ποιητικών κειμένων την απλή γλώσσα, το μέτρο, την ομοιοκαταληξία και τα «εύκολα» θέματα δημιουργεί επίσης μια μονομερή και ίσως λανθασμένη αντίληψη στο μαθητή για την Ποίηση.

Τα ποιήματα που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη πρόταση ανήκουν σε έλληνες και σε ξένους δημιουργούς. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μια ποικιλία φωνών και ειδών γραφής, κατανοούν την πολυμορφία του ποιητικού λόγου και ανακαλύπτουν το φαινόμενο της ποίησης στις παγκόσμιες διαστάσεις του, χωρίς να θέτονται διαχωριστικά όρια ανάμεσα στην «παιδική» και την «υψηλή» ποίηση ή αλλιώς «ποίηση για μεγάλους».

Επιλέχθηκαν ποιητές που ανήκουν σε διαφορετικές περιόδους και ρεύματα της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας, τα ποιήματα των οποίων συνομιλούν με κείμενα, ποιητικά ή μη, άλλων δημιουργών (ελλήνων ή ξένων). Επιδιώκεται η επαφή των μαθητών και η γνωριμία τους με ποιητικά έργα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας – η ποιητική γνώση χτίζεται από τα «εύκολα» στα πιο «δύσκολα» ποιήματα.

Επίσης, η επιλογή των συγκεκριμένων ποιημάτων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε οι θεματικές περιοχές τις οποίες πραγματεύονται να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να προκαλούν τον ενθουσιασμό, την περιέργεια και την ανάγκη εξερεύνησής τους (π.χ. το σκάκι, η ζωή των ναυτικών, η προστασία της φύσης κλπ.).

1.3. Οι Τέχνες στην προσέγγιση της Ποίησης

Η συνδρομή των Τεχνών αποτελεί μια διαφορετική δίοδο στην προσέγγιση-αποκάλυψη των ποιημάτων, και ταυτόχρονα μια ενδιαφέρουσα διαδικασία που προκαλεί ευχάριστα τους μαθητές να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν με «διαφορετικά» μέσα, μεταμορφώνοντας τη σχολική τάξη σε χώρο, προσωπικής ή ομαδικής συναισθηματικής έκφρασης και καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Οι διαφορετικές μορφές Τέχνης, που καλούνται να συνδράμουν στην «ποιητική εξερεύνηση», προτιμήθηκαν με βάση τις καλλιτεχνικές δυνατότητες που προσέφερε το υπό διερεύνηση κάθε φορά ποιητικό κείμενο, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και τολμηρότερες επιλογές, οι οποίες αποτελούν πρόκληση τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές (π.χ. η κινηματογράφηση του ποιήματος αντί της εικαστικής-ζωγραφικής του απεικόνισης).

Χρησιμοποιώντας ως «αυλικό» την ευρηματικότητα και τον πειραματισμό της παιδικής σκέψης, την ανατροπή του γλωσσικού κώδικα, τη δημιουργική λειτουργία της φαντασίας και τον «παιγνιώδη» χαρακτήρα των μέσων που προκαλούν τη



διασκέδαση, πετυχαίνεται η κινητοποίηση των μαθητών ώστε να δημιουργήσουν, τα δικά τους ποιητικά, αφηγηματικά, εικαστικά και μουσικά έργα, video, θεατρικά και χορευτικά δρώμενα, με αφετηρία τα λογοτεχνικά κείμενα.

1.4. Διδακτικός Σχεδιασμός

Με βάση τη θεωρία της Πρόσληψης και της Αισθητικής Ανταπόκρισης έχει προταθεί, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, διδακτική διαδικασία τεσσάρων σταδίων/φάσεων.¹⁶⁹ Αυτά τα στάδια/φάσεις αποτελούν μια αδρή σχηματοποίηση της διδασκαλίας-προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων, με μοναδικό στόχο την ευκολότερη κατανόηση και πρόσληψη της διαδικασίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν αποτελούν μια «διδακτική» συνταγή, αλλά ότι φιλοδοξούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας του δασκάλου. Αυτό που ουσιαστικά προτείνεται είναι μια ανοιχτή διδακτική μεθόδευση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναζητά εναλλακτικές λύσεις για να επιλέξει την, κατά περίπτωση, καταλληλότερη και προσφορότερη, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις ισχύουσες διαθέσεις, προτιμήσεις, δυνατότητες και απόψεις των ίδιων των μαθητών.

Τα στάδια/φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου, ποιητικού ή πεζού, είναι:

1. Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος
2. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
4. Έκφραση της ανταπόκρισης¹⁷⁰ - Αξιολόγηση

1.4.1. Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος

Κατά την L.M. Rosenblatt, το πλαίσιο -κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό- μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός είναι βασικός παράγοντας στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Σημαντικό ρόλο επίσης παίζουν οι ειδικότερες σχέσεις και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών-αναγνωστών. Πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση της λογοτεχνίας, η οποία θα

¹⁶⁹ Η έμφαση στον αναγνώστη και στη δημιουργική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο σε καμιά περίπτωση δεν συνεπάγεται την εμπλοκή της διδακτικής διαδικασίας στη δίνη του απροσχεδίαστου και απόλυτου «εμπρεσιονισμού». Εφόσον έργο της Διδακτικής είναι η δημιουργία σκόπμων και προγραμματισμένων καταστάσεων (Ματσαγούρας, 1999, σ. 17.) οι φωνές που ανηχίζονται στην ακολουθία συγκεκριμένων βημάτων κατά τη διδασκαλία, πρεσβεύοντας μια «ελεύθερη» μεθοδολογία, (Παπαδάτος, Γ., «Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: Δοκιμές προσέγγισής της ή για μια “μεθοδολογία” συνάντησης με το ποίημα», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π. σ. 224.) εμπίπτουν σε αντίφαση γιατί ουσιαστικά αναιρούν την έννοια του διδάσκειν.

¹⁷⁰ Στάδια/φάσεις προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου (πεζού ή ποιητικού) σύμφωνα με τη θεωρία της L.M. Rosenblatt, βλ. Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2007), ό.π. σ. 60.



προβάλλεται ως πολυσχιδής εμπειρία εξερεύνησης και ανακάλυψης, και όχι ως καταναγκαστική και τυπική δραστηριότητα.

Πολλά λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία έχουν αμεσότερη επίδραση στον αναγνώστη, δεν χρειάζονται συνήθως ιδιαίτερη προετοιμασία. Για κάποια άλλα όμως που αναφέρονται σε συγκριμένα γεγονότα (π.χ. ιστορικά, κοινωνικά), η άγνοια των οποίων θα δημιουργούσε πρόβλημα στην προσέγγιση, κάποιου είδους εισαγωγή θα ήταν ίσως χρήσιμη.

Για το εισαγωγικό πλαίσιο (το οποίο είναι δυνατόν να προετοιμαστεί όχι μόνο από το δάσκαλο αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές που έχουν ενημερωθεί για το κείμενο που πρόκειται να διδαχθεί) μπορεί να γίνει με προβολή κάποιου video, slides, διαφανειών με φωτογραφίες ή ζωγραφικά έργα, ακρόαση μουσικών κομματιών ή ακόμα και ήχων. Επίσης, η ανάγνωση παράλληλων κειμένων με ανάλογο θέμα από το ίδιο ή και από άλλα λογοτεχνικά είδη μπορεί να λειτουργήσει ως προϋδεασμός και προετοιμασία των μαθητών για την υποδοχή του λογοτεχνικού κειμένου. Μπορεί ακόμα να γίνει κάποιας μορφής δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι που θα προκαλούσε το ενδιαφέρον για την επικείμενη ανάγνωση.

Ένας συνηθισμένος τρόπος προετοιμασίας για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι να δώσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές τον τίτλο του, και να τους ζητήσει να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενό του ή να επινοήσουν ιστορίες με αφορμή τις λέξεις που τον απαρτίζουν. Ο τίτλος είναι ένα από τα σημαντικά στοιχεία του «περικειμένου»,¹⁷¹ λειτουργεί ως σημειοδοτικό στοιχείο γι' αυτό και αξιοποιείται συχνά σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας: κατά την ανάγνωση, ως ένα διαρκές σημείο αναφοράς, αλλά και μετά το τέλος της ανάγνωσης, όπου μπορεί να ελεγχθεί ως προς την πρωτοτυπία του ή να αλλαχθεί από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι θα προτείνουν και θα δικαιολογήσουν τις δικές τους εκδοχές.

Τέλος, η προετοιμασία των μαθητών επιτυγχάνεται με λίγες στιγμές ηρεμίας, χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης, κάτι που λείπει από τη σχολική καθημερινότητα.

1.4.2. Αρχική ανταπόκριση

Η λογοτεχνική εμπειρία θεωρείται σαν ένα «ενεργό κύκλωμα» (live circuit)¹⁷² ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τον αναγνώστη. Κατά την επαφή του με τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου, ο αναγνώστης αυτομάτως συνθέτει, επιλέγει, συγκρίνει, εκτιμά, αξιολογεί, προσαρμόζεται και διαμορφώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Το λογοτεχνικό κείμενο παρέχει «νύξεις» (cues) και «ενδείξεις» (clues), «κειμενικά σήματα» (textual signs)¹⁷³ μορφής και περιεχομένου, στα οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται συγχρόνως από την πρώτη στιγμή της ανάγνωσης,

¹⁷¹ Poslaniec, C. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, μτφρ, Αθήνη Στ., Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 45-50.

¹⁷² Rosenblatt, L.M. (1996). *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, σ. 24.

¹⁷³ Rosenblatt, L.M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL: Southern Illinois Press, σ. 55.



εφόσον ενεργοποιούν τις «μνημονικές αποσκευές» (mnemonic baggage),¹⁷⁴ δηλαδή τις αναμνήσεις του από παρελθούσες λογοτεχνικές αναγνώσεις ή εμπειρίες της ζωής του, καθώς και το σύνολο της προσωπικότητάς του (ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης). Γι' αυτό και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές του αναγνώστη, το ίδιο κείμενο ενεργοποιεί άλλα (ή και άλλα) στοιχεία και πιθανότατα διαφοροποιεί τα σημεία εστίασης της «επιλεκτικής προσοχής»¹⁷⁵ δημιουργώντας ένα διαφορετικό «ποίημα».¹⁷⁶

Το ποιητικό κείμενο επιτελεί δύο καίριες λειτουργίες: πρώτον, δρα ως «κίνητρο» (stimulus), ενεργοποιώντας στοιχεία των λογοτεχνικών αλλά και των προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη, και δεύτερον, ως «οδηγός», ώστε ο αναγνώστης να επιλέξει ή να απορρίψει στοιχεία της κειμενικής πραγματικότητας και έτσι να οργανώσει την ανταπόκρισή του. Επομένως, η έννοια της «συναλλαγής» δίνει έμφαση και στη διαρκή συναισθηση του κειμένου. Το λογοτεχνικό κείμενο προκαλεί -μέσω της ανάγνωσης- μια αισθητική εμπειρία, για την πραγμάτωση της οποίας απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη.

Η L.M. Rosenblatt επιμένει ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία από αυτήν που έως τώρα δίνεται στην «πρώτη επαφή» του αναγνώστη με το κείμενο, στα συναισθήματα και τις ιδέες που αναδύονται από αυτό το στάδιο, γιατί ο,τιδήποτε προστίθεται ή αλλάζει στη συνέχεια, έχει πάντα σχέση με την αρχική ανταπόκριση (initial response). Η αρχική ανταπόκριση επομένως είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, καθοριστική για τη σχέση που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια με το κείμενο, γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζεται με την δέουσα βαρύτητα από τον εκπαιδευτικό.

Οι δύο βασικοί τρόποι ανάγνωσης και επικοινωνίας με το ποιητικό κείμενο είναι η μεγαλόφωνη και η σιωπηρή ανάγνωση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κρίνει, ανάλογα πάντοτε με το λογοτεχνικό κείμενο και με τις δυνατότητες των μαθητών του, αν η πρώτη μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι καλύτερα να γίνει από αυτόν ή από κάποιον μαθητή. Μέσα στα πλαίσια της διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος, οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιχειρήσουν τις δικές τους μεγαλόφωνες αναγνώσεις (στην περίπτωση του ποιήματος ίσως κάτι τέτοιο επιβάλλεται) και να ακούσουν τις ζωντανές ερμηνείες άλλων αναγνωστών-συμμαθητών τους ή του δασκάλου. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση καθιστά έκδηλο τον μοναδικό και ιδιότυπο τρόπο με τον οποίο ο κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει το κείμενο. Τη στιγμή που ο μαθητής-αναγνώστης διαβάσει φωναχτά σκηνοθετεί τον εαυτό του και προσφέρει μία -έστω και υποτυπώδη- ερμηνεία του κειμένου, υιοθετώντας αργό ή γρήγορο ρυθμό, παύσεις, συναισθηματικούς τονισμούς κλπ. Η

¹⁷⁴ Rosenblatt, L.M. (1994), ό.π., σ. 63.

¹⁷⁵ Οι αναγνώστες στην προσπάθειά τους να συλλάβουν το λογοτεχνικό έργο ως «ολότητα», μετακινούνται σε διάφορα σημεία του, ανάλογα με το τι αισθάνονται κάθε στιγμή να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Θέτουν δηλαδή σε λειτουργία την «επιλεκτική προσοχή» και αναδημιουργούν το λογοτέχνημα στην προσπάθειά τους να το προσεγγίσουν.

¹⁷⁶ Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2007), ό.π. σ. 63-64.

μεγαλόφωνη ανάγνωση ικανοποιεί τις αισθήσεις του αναγνώστη και ανταποκρίνεται στην ενδιάθετη ροπή των παιδιών προς τη ρυθμό και τη μουσική.

Από την άλλη πλευρά, η σιωπηρή ανάγνωση (ο πλέον διαδεδομένος τρόπος πρόσληψης του γραπτού λόγου), είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού ικανοποιεί την ανάγκη του ατόμου για προσωπικό χρόνο και σιωπή, αυτοσυγκέντρωση και ιδιωτική απόλαυση. Ο μαθητής ακολουθεί το δικό του ρυθμό, «απομονώνεται», συγκεντρώνεται και απολαμβάνει, χωρίς να αναγκάζεται να ακολουθεί το ρυθμό που επιβάλλει ο δάσκαλος.

Στη φάση της «αρχικής» αναγνωστικής ανταπόκρισης οι μαθητές εμπλέκονται ατομικά με το λογοτεχνικό-ποιητικό κείμενο. Η ανταπόκριση πρέπει να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει, γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί έως την ανακοίνωσή της πιθανώς να οδηγήσει σε αλλοιώσεις ή και απώλειες. Η καταγραφή γίνεται με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» πάνω στη σελίδα του κειμένου και γύρω από αυτό. Παρακινούμε τους μαθητές να λειτουργούν με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών των σουρρεαλιστών· «καταιγισμός ιδεών» (brainstorming).¹⁷⁷ Η άμεση καταγραφή (κατά τη διάρκεια της πρώτης ή και των επόμενων αναγνώσεων) των εντυπώσεων και των συναισθημάτων, των σκέψεων και των αποριών που δημιουργούνται ή ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση, βοηθά το μαθητή να οικειοποιηθεί το κείμενο ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία του.¹⁷⁸

1.4.3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Η L.M. Rosenblatt διακρίνει δύο διαφορετικά είδη ανάγνωσης που αποτελούν τα δύο άκρα ενός «συνεχούς»: τη «μη αισθητική» και την «αισθητική». Κάθε ανάγνωση βρίσκεται σε κάποιο ενδιάμεσο σημείο και σε πολύ ειδικές περιπτώσεις στα άκρα. Με τη «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ανάγνωση (efferent reading)¹⁷⁹ ο αναγνώστης ενδιαφέρεται κυρίως για συγκεκριμένες πληροφορίες που μπορεί να αποκομίσει από το κείμενο – η προσοχή του εστιάζεται κυρίως σ' αυτό που θα μείνει μετά την ανάγνωση.¹⁸⁰ Κατά την «αισθητική» ανάγνωση (aesthetic reading) ο αναγνώστης ανταποκρίνεται στις βαθύτερες ουσίες του κειμένου: εστιάζει την προσοχή του σ' αυτό που βιώνει, συνδέει τα προσωπικά με τα κειμενικά στοιχεία, προχωρεί σε λεξιλογική και σημασιολογική ερμηνεία. Τα λεκτικά σύμβολα τον καθοδηγούν, καθώς η ανάγνωση εξελίσσεται και, εστιάζοντας επιλεκτικά την προσοχή του σ' αυτά, «ερμηνεύει» το έργο.

Αν και τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου ταξιδεύουν αναλλοίωτα στο χρόνο, οι παραδηλωτικές ή συνειρμικές σημασίες και οι συνδηλώσεις τους διαφέρουν από την

¹⁷⁷ Καλογήρου, Τ. (2005). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τόμ. Α', Αθήνα, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος, σ. 68-70.

¹⁷⁸ Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2007), ό.π. σ. 66.

¹⁷⁹ Rosenblatt, L.M. (1994), ό.π. σ. 24-25.

¹⁸⁰ Rosenblatt, L.M. (1996), ό.π. σ. 24.

εποχή που ο συγγραφέας δημιούργησε το έργο έως την εποχή που ο αναγνώστης το αποκωδικοποιεί. Επομένως, το λογοτεχνικό κείμενο είναι «ανοιχτό» (openness),¹⁸¹ εφόσον επιτρέπει στον αναγνώστη να το νοηματοδοτήσει και να δημιουργήσει μια προσωπική σχέση μαζί του. Θέτει όμως και κάποιους περιορισμούς οι οποίοι οδηγούν άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα αναγνωστών, που βρίσκονται δηλαδή κατά τον ίδιο χρόνο σε ίδιο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες στον τρόπο που προσλαμβάνουν ένα κείμενο – εμφάνιση μιας αναγνωστικής ομοιογένειας μεταξύ των αναγνωστών οι οποίοι αποτελούν τα μέλη μιας «ερμηνευτικής κοινότητας».¹⁸²

Αν και η ανάγνωση είναι μια «προσωπική υπόθεση», πολλές φορές αισθανόμαστε την ανάγκη να μοιραστούμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που μας δημιουργεί ή μας ενεργοποιεί. Στο στάδιο αυτό (3^η φάση του διδακτικού σχεδιασμού), η προσωπική ανταπόκριση κοινοποιείται στην ομάδα με πολλούς τρόπους και μέσα. Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν οι ίδιοι, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους.

Η ανταλλαγή απόψεων με άλλους αναγνώστες προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή-αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα τη δική του σχέση με το κείμενο. Η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών, μεταξύ του συγγραφέα και του αναγνώστη αλλά και των αναγνωστών μεταξύ τους, οδηγεί το μαθητή στο να εμβαθύνει και να αναλύσει την ανταπόκρισή του βοηθούμενος και από την ανταπόκριση των συμμαθητών του. Το γεγονός ότι οι άλλοι επικεντρώνονται σε σημεία που αυτός πιθανόν αγνόησε ή συνέλαβε διαφορετικά, τον οδηγεί στο να επιστρέψει πάλι στο κείμενο με σκοπό να επανεξετάσει, να διερευνήσει ή και να τροποποιήσει την ανταπόκρισή του, διαπιστώνοντας τι ακριβώς δικαιολογεί την ανταπόκριση των άλλων. Με τον τρόπο αυτό ο αναγνώστης διασαφηνίζει, συγκεκριμενοποιεί πληρέστερα, διαμορφώνει και συμπληρώνει την ανταπόκρισή του.

Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης αποδίδει στον αναγνώστη-μαθητή ένα ρόλο με περισσότερες ευθύνες. Ο μαθητής έχει πλέον τη δυνατότητα όχι να απομνημονεύει ή να ανακαλεί πληροφορίες και γνώσεις, αλλά να ανακαλύπτει τη γνώση.¹⁸³ να βιώνει εμπειρίες, να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με το λόγο των κειμένων, με τους συμμαθητές και το δάσκαλο. Ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία του, ο μαθητής κατανοεί, αναλύει και ερμηνεύει τα δεδομένα του λογοτεχνικού κειμένου ακολουθώντας το δικό του ρυθμό. Εμπιστεύεται τη φαντασία του και «μαθαίνει πώς να μαθαίνει»,¹⁸⁴ χωρίς να δέχεται παθητικά τη γνώση. Εστιάζει στον προσωπικό του τρόπο πρόσληψης και έρχεται σε άμεση επαφή με τις απόψεις και την εμπειρία των άλλων, συνδιαλέγεται μαζί τους, κρίνει, συγκρίνει, επιβεβαιώνει ή τροποποιεί και αναπροσαρμόζει την αρχική του άποψη αντιλαμβανόμενος την πολυφωνία του λογοτεχνικού λόγου.

¹⁸¹ Rosenblatt, L.M. (1994), ό.π. σ. 71.

¹⁸² Κολιάδης, Γ., Βησσαρίκη, Ε. (2007), ό.π. σ. 69.

¹⁸³ Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Γνωστικές Θεωρίες*, τόμ. Γ', Αθήνα. Αυτοέκδοση, σ. 153.

¹⁸⁴ Κολιάδης, Ε. (1997), ό.π. σ. 166-167.



Ο αναγνώστης-μαθητής πρέπει να αισθάνεται ότι έχει την ελευθερία να βιώσει συναισθήματα, να σκεφτεί, να ονειρευτεί και στη συνέχεια να εκφραστεί χωρίς περιορισμούς και χωρίς το φόβο αρνητικών επικρίσεων ή απόρριψης. Δεν πρέπει να βομβαρδίζεται με κλειστές ερωτήσεις που ακολουθούν γραμμικά την κειμενική γραφή, ούτε να απειλείται με ερωτήματα του τύπου: «Λοιπόν; Το κατάλαβες; Τι εννοεί ο συγγραφέας-ποιητής;», τα οποία περιορίζουν την αυτενέργειά του και τον ωθούν σε «μη αισθητική» προσέγγιση του λογοτεχνήματος. Αντίθετα, ανοιχτές ερωτήσεις όπως: «Τι νομίζεις ότι σημαίνει... Σε ποιο σημείο αναφέρεσαι; Τι εννοείς... Γιατί;», ενθαρρύνουν τον διάλογο και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας.

Στη σχολική τάξη που λειτουργεί με το πνεύμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης η συζήτηση είναι «ανακαλυπτική», και προωθείται η εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης (constructive thinking)¹⁸⁵ εφόσον οι μαθητές αντιμετωπίζουν διλήμματα και ασαφείς ή αμφιλεγόμενες καταστάσεις. Κατά τη διερευνητική συζήτηση, οι μη ολοκληρωμένες ιδέες επανεξετάζονται και συμπληρώνονται έτσι ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν το κείμενο διευκολύνοντας ο ένας τον άλλο.

Η μεθοδολογία της αναγνωστικής ανταπόκρισης όχι μόνο δεν θέτει ως στόχο να αποφευχθεί μια αυθαίρετη ερμηνεία, αλλά αντίθετα την επιτρέπει, την αναδεικνύει και τη χρησιμοποιεί ως ερέθισμα για βαθύτερη συζήτηση και κατανόηση ή ως μέσο σύγκρισης και αξιολόγησης των γενικών ανταποκρίσεων. Ως αποτέλεσμα προκύπτει η «κατανόηση» και η «ερμηνεία», η οποία δεν επιβάλλεται, αλλά αναδύεται με φυσικό τρόπο.

Το ίδιο κείμενο όμως συχνά προκαλεί διαφορετικές ανταποκρίσεις μεταξύ μιας ομάδας αναγνωστών ή ακόμα και στον ίδιο αναγνώστη σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Το γεγονός αυτό μας αναγκάζει να απορρίψουμε την ιδέα ότι υπάρχει μία μοναδική ή αλλιώς «σωστή» ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. Αυτό δε σημαίνει ότι κάθε αυθαίρετη ερμηνεία είναι αποδεκτή. Διαφορετικές προσεγγίσεις-ερμηνείες των μαθητών μπορεί να είναι εξίσου «σωστές», αρκεί να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την εστίαση της προσοχής του αναγνώστη σε ορισμένα σημεία του κειμένου ή και στην οργάνωση της ανταπόκρισής του.

Από τη στιγμή που η Λογοτεχνία δεν είναι μόνο τέχνη του λόγου, αλλά και ένα ιστορικοκοινωνικό φαινόμενο που ασκεί πολλαπλή επίδραση στον αναγνώστη (κοινωνικοποιεί και εντάσσει το άτομο σε μια πολιτισμική κοινότητα), η συζήτηση μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να επεκταθεί και σε θέματα που αφορούν την εποχή και τις συνθήκες μέσα στις οποίες το έργο δημιουργήθηκε. Η εποχή δημιουργίας του έργου και οι κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες παραγωγής του συζητιούνται και συσχετίζονται με αυτές της στιγμής ανάγνωσης του έργου ή, αν το έργο είναι σύγχρονο των αναγνωστών-μαθητών, σχολιάζονται σε σχέση με το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο.

Η συναλλακτική θεωρία δεν απορρίπτει άλλου είδους μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως την ιστορική, τη φιλολογική, τη φορμαλιστική ή οποιαδήποτε άλλη μπορεί να προσφέρει σημεία επαφής με το λογοτέχνημα. Ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει την

¹⁸⁵Τριλιανός, Θ. (2002). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 62.



κατάλληλη μεθοδολογία, έχοντας πάντοτε κατά νου ότι δεν πρέπει να προσκολλάται στην όποια μέθοδο, αλλά να τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο για να διευκολύνεται και να ενδυναμώνεται η αναγνωστική ανταπόκριση και η συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο.¹⁸⁶

1.4.4. Έκφραση της ανταπόκρισης

Στη φάση αυτή η ανταλλαγή απόψεων και ανταποκρίσεων μεταξύ συναναγνωστών προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές για πληρέστερη αποκάλυψη-κατανόηση των λογοτεχνικών έργων αλλά και του εαυτού τους.

Η ανταπόκριση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Η παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να πάρει τη μορφή «δημιουργικής γραφής» και να οδηγήσει στη συγγραφή λογοτεχνικού κειμένου – η συγγραφή ιστορίας ή και ποιήματος προτείνεται άλλωστε από πολλούς επιστήμονες.¹⁸⁷ Άλλες δραστηριότητες κατάλληλες για τη φάση αυτή είναι: η δραματοποίηση του κειμένου, η εικαστική (ζωγραφική, κολλάζ, κόμικς, κλπ.) ή κινηματογραφική απόδοσή του, η μουσική του επένδυση με πρωτότυπες μελωδίες και ήχους, η αναπαράστασή του μέσω του χορού, η δημιουργία ανθολογίων ανάλογα με το θέμα, το συγγραφέα ή το είδος του διδαχθέντος κειμένου, καθώς και η σύνταξη βιβλιογραφικού καταλόγου στον οποίο θα συμπεριλαμβάνονται και είδη που είναι προσφύλη στους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν και με τη μέθοδο project πάνω σε θέμα του λογοτεχνικού έργου, παράγοντας πρωτότυπο υλικό πολλαπλών μορφών, προάγοντας με τον τρόπο αυτό τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση.

Το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τη Λογοτεχνία δεν είναι απαραίτητο να δημοσιοποιηθεί ή να αποδώσει καρπούς με κάποιας μορφής δραστηριότητα, γραπτή ή προφορική. Πρέπει να γίνει αποδεκτή η ιδέα ότι πολλές φορές ένα λογοτεχνικό έργο διαβάζεται απλώς για να διαβαστεί το ίδιο, προσφέροντας μια αισθητική εμπειρία που δεν τελειώνει ποτέ. Άλλωστε η αισθητική ανταπόκριση σε ένα έργο τέχνης ποτέ δεν ολοκληρώνεται, γιατί κάθε ανάγνωση συντελείται σε διαφορετικό χρόνο και είναι ένα νέο κάθε φορά αναγνωστικό γεγονός.¹⁸⁸

1.4.4.1. Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Είναι φανερό ότι, λόγω της φύσης του αντικειμένου της Ποίησης, δεν πρέπει να ακολουθούνται μέθοδοι αξιολόγησης γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα με αυστηρούς βαθμολογικούς συντελεστές και κλίμακες επίδοσης. Άλλωστε δεν υπάρχει «σωστό» ή «λάθος» στην έκφραση των προσωπικών απόψεων των παιδιών.

¹⁸⁶ Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2007), ό.π. σ. 74-75.

¹⁸⁷ Καλογήρου, Τ. (2005), ό.π. σ. 27-57.

¹⁸⁸ Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2007), ό.π. σ. 77.



Προτείνεται μια ποιοτική μορφή αξιολόγησης που θα έχει ως στόχο τη διαπίστωση ότι η ενασχόληση του παιδιού με τη λογοτεχνία συνέβαλε πράγματι στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, την *έγερση της δημιουργικότητας του μαθητή*,¹⁸⁹ τη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης και αφηγηματικής ικανότητας, και της θεώρησης, από την πλευρά του, ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί γι' αυτόν χώρο ταύτισης της εξωτερικής πραγματικότητας και του ψυχικού-βιωματικού του κόσμου.

Αυτό όμως που πρέπει να τονιστεί εξαρχής είναι η απαίτηση, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, να αιτιολογούν οι μαθητές την άποψή τους.

Οι δημιουργικές τους εργασίες, τα ποιήματα, τα κείμενα που θα γράψουν και οι διαφόρων μορφών παρουσιάσεις που θα κάνουν δεν κρίνονται με κριτήρια ενηλίκων, αλλά για το αν είναι σύμφωνα με αυτά που αρχικά τους ζητήθηκαν.

Αξιολογείται κατά κύριο λόγο η προθυμία των μαθητών να συμμετέχουν στα δρώμενα και στις ομαδικές εργασίες, να απαντούν στις ερωτήσεις, να εκθέτουν και να δικαιολογούν-υποστηρίζουν τις θέσεις τους, και γενικότερα παρουσία και η εμπλοκή τους στη «δράση».

Μια τέτοια αξιολόγηση γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και ιδιαίτερα στο τέλος της 4^{ης} φάσης του διδακτικού σχεδιασμού (έκφραση της ανταπόκρισης) με τις παρουσιάσεις των ατομικών ή ομαδικών εργασιών των μαθητών.

1.5. Χειρισμός του εκπαιδευτικού

Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης προσέγγισης της Ποίησης, ο εκπαιδευτικός επιλέγει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο υποκινώντας τους μαθητές να αναπτύξουν το διάλογο και τη συνεργασία, σεβόμενος απόλυτα τους διαφορετικούς ρυθμούς εργασίας τόσο της κάθε ομάδας όσο και του κάθε μέλους της ξεχωριστά («Νέα Αγωγή», J. Dewey).¹⁹⁰ Ενεργεί με συνέπεια και σταθερότητα ως σύμβουλος, υποστηρικτής, συντονιστής και εμπνευστής, αν και όποτε κριθεί αναγκαίο, και ποτέ ως απόλυτος καθοδηγητής της δραστηριότητας των μαθητών. Στέκεται στο παρασκήνιο ως ενεργός-κριτικός, σιωπηρός παρατηρητής και, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν και μόνο τότε, εισέρχεται διακριτικά στο προσκήνιο για να εξηγήσει και επεξηγήσει, αναπτύσσοντας κριτικό αλλά και ελεύθερο διάλογο με τους μαθητές, παροτρύνοντας, συμβουλευοντας και εμπνέοντας («ερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση», J. Bruner).¹⁹¹ Αφήνει ελεύθερο χώρο στους μαθητές για να ανακαλύψουν τη γνώση, να πειραματιστούν, να δοκιμάσουν και να πλανηθούν, κατά τη διάρκεια της διαχείρισης

¹⁸⁹ Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: Σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού;», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), σ. 269.

¹⁹⁰ Σύμφωνα με τον J. Dewey σεβασμός της προσωπικότητας σημαίνει να βοηθήσεις τον καθένα να αναπτύξει με τις δικές του προσπάθειες τις καλύτερες προδιαθέσεις, να τον βοηθήσεις ειδικά να αποφασίζει για τους καλύτερους σκοπούς [...] Τέτοιος σεβασμός της προσωπικότητας είναι το πιο ιερό πράγμα στις σχέσεις των ανθρώπων. Kilpatrick, W.H. (1952). *Philosophy of Education*, New York, Macmillan, σ. 118.

¹⁹¹ Κολιάδης, Ε. (1997), ό.π., σ. 153-157.

από μέρους τους των «προβληματικών καταστάσεων» που αντιμετωπίζουν. Με λίγα λόγια, δεν αποτελεί τον καθοδηγητή αλλά το «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στους μαθητές και τους επιδιωκόμενους στόχους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα μόλις προαναφερθέντα, οι κύριες διδακτικές αρχές που υποστηρίζουν τα προτεινόμενα «Σχέδια μαθήματος» είναι οι εξής:

- η αρχή της διάδρασης: ο μαθητής αλληλεπιδρά με το προσφερόμενο υλικό αλλά και με το περιβάλλον εργασίας,
- η αρχή της εποπτείας: με τη χρήση εποπτικών μέσων, τα οποία εξασφαλίζουν μια ποικιλία ερεθισμάτων και κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, πετυχαίνεται ο σχηματισμός αντίληψης και εσωτερικής κατανόησης του μαθητή, που προκύπτει από τη νοητική επεξεργασία των δεδομένων των αισθήσεων και από το συσχετισμό τους με την προϋπάρχουσα εμπειρία,
- η αρχή της αυτενέργειας/αυθορμητισμού: ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του,
- η αρχή της συνεργασίας/επικοινωνίας: η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοηθά το μαθητή να καλλιεργήσει την κοινωνικότητά του και να επικοινωνήσει μέσω του διαλόγου, ανταλλάσσοντας απόψεις σε ρόλο τόσο του πομπού όσο και του δέκτη,
- η αρχή της βιωματικότητας: οι δραστηριότητες παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συν-αισθανθεί και να βιώσει τον κόσμο του ποιήματος αλλά και τη συμμετοχική δουλειά στην οποία παίρνει μέρος,
- η αρχή της ολιστικής θεώρησης της γνώσης: οι ποικίλες δράσεις συμβάλλουν στην πολύπλευρη προσέγγιση του υπό εξέταση θέματος και του προσφέρουν τη δυνατότητα να γνωρίσει τον ποιητικό κόσμο από διάφορες οπτικές γωνίες,
- η αρχή της κριτικής ικανότητας: κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο μαθητής έχει επανειλημμένα την ευκαιρία να σκεφτεί, να εκφράσει την προσωπική του άποψη, να αξιολογήσει και να αυτοαξιολογηθεί,
- η αρχή της παιδοκεντρικότητας: στο επίκεντρο βρίσκεται ο μαθητής και η ανάγκη του για ουσιαστική επικοινωνία με τους συνομηλίκους και το δάσκαλό του.¹⁹²

¹⁹² Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα, ΚΡΙΤΙΚΗ, σ. 247-263.



2. ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Θεωρείται θέμα ευθύνης και αρχής να επισημανθεί πως τα παρουσιαζόμενα «Σχέδια μαθήματος» δεν εξαντλούν όλες τις δυνατότητες προσέγγισης του εκάστοτε ποιήματος. Είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να αναμορφώσει τις προτεινόμενες προσεγγίσεις και δραστηριότητες προσαρμόζοντάς τις όχι μόνο στις δικές του δυνατότητες, αλλά, κυρίως, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του.

Φιλοδοξία της συγκεκριμένης πρότασης είναι η παρουσίαση εναλλακτικών τρόπων «συναλλαγής» των μαθητών με τα ποιητικά κείμενα, ώστε να αποφευχθεί η αυθαιρεσία και ο ερασιτεχνισμός. Άλλωστε, η ανανέωση της Επιστήμης της Διδασκαλίας συνδέεται με τη συνειδητή μετάβαση σε μια ψυχοπαιδαγωγική πραγματικότητα που την αξιώνει διδακτικά ο διάλογος, η κριτική σκέψη, η μέθεξη και η βίωση της αισθητικής απόλαυσης.

2.1. «Η κατάρα του πεύκου»

«Γιάννη, γιατί έκοψες τον πεύκο;
γιατί; γιατί;»
«Αγέρας θα 'ναι», λέει ο Γιάννης
και περπατεί.

Ανάβει η πέτρα, το λιβάδι
βγάνει φωτιά·
να 'βρισκε ο Γιάννης μια βρυσούλα,
μια ρεματιά!

Μες το λιοπύρι, μες στον κάμπο
να ένα δεντρί...
Ξαπλώθει ο Γιάννης από κάτω,
δροσιά να βρει.

Το δέντρο παίρνει τα κλαριά του
και περπατεί!
«Δεν θ' ανασάνω», λέει ο Γιάννης·
«γιατί, γιατί;»

«Γιάννη, πού κίνησες να φτάσεις;»
«Στα Δυο χωριά».
«Κι ακόμα βρίσκεσαι δω κάτω;
Πολύ μακριά!»



«Εγώ πηγαίνω, όλο πηγαίνω.
Τι έφταιξα εγώ;
Σκιάζεται ο λόγκος και με φεύγει,
γι' αυτό είμαι δω.

Πότε ξεκίνησα; Είναι μέρες...
για δυο, για τρεις...
Ο νους μου σήμερα δε ξέρω,
τ' είναι βαρύς».

«Να μια βρυσούλα, πие νεράκι,
να δροσιστείς».
Σκύβει να πие νερό στη βρύση,
στερεύει ευθύς.

Οι μέρες πέρασαν κι οι μήνες,
φεύγει ο καιρός·
στον ίδιο τόπο είν' ο Γιάννης,
κι ας τρέχει εμπρός...

Να το χινόπωρο, να οι μπόρες,
μα πού κλαρί;
Χτυπιέται ορθός με το χαλάζι,
με τη βροχή.

«Γιάννη, γιατί έσφαξες το δέντρο,
το σπλαχνικό,
που 'ριχνεν ίσκιο στο κοπάδι
και στο βοσκό;

»Ο πεύκος μίλαε στον αέρα
- τ' ακούς, τ' ακούς;-
και τραγουδούσε σα φλογέρα
στους μπιστικούς.

»Φρύγανο και κλαρί του πήρες
και τις δροσιές
και το ρετσίνι του ποτάμι
απ' τις πληγές.

»Σακάτης ήτανε κι ολόρθος,
ως τη χρονιά,
που τον εγκρέμισες για ξύλα,
Γιάννη φονιά!»

Παπαντωνίου¹⁹³

Τάξεις: Ε', Στ' Δημοτικού

Εμπλεκόμενες τέχνες: Μουσική, λογοτεχνία, εικαστικές τέχνες (κόμικς).

«Τη χάρη σου, ερημοκλησάκι,
την προσκυνώ·
βόηθα να φτάσω κάποιαν ώρα
και να σταθώ...

»Η μάνα μου θα περιμένει
κι έχω βοσκή...
κι είχα και τρύγο... Τι ώρα να 'ναι
και τι εποχή;

»Ξεκίνησα το καλοκαίρι
-να στοχαστείς-
κι ήρθε και μ' ήβρε ο χειμώνας
μεσοστρατίς.

»Πάλι Αλωνάρης και λιοπύρι!
πότε ήρθε; πώς;
Άγιε σταμάτησε το λόγκο
που τρέχει εμπρός.

»Άγιε, το δρόμο δεν τον βγάνω
-με τι καρδιά;-
Θέλω να πέσω να πεθάνω,
εδώ κοντά».

Πέφτει σα δέντρο απ' το πελέκι...
Βογκάει βαριά.
Μακριά του στάθηκε το δάσος,
πολύ μακριά.

Εκεί τριγύρω ούτε χορτάρι·
φωνή καμιά.
Στ' αγκάθια πέθανε, στον κάμπο,
στην ερημιά.

Ζαχαρίας

¹⁹³ Παπαντωνίου, Ζ., *Τα ψηλά βουνά*, Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού, Εθνικόν Τυπογραφείο, Αθήναι, 1918, σελ.82-85.

Προτεινόμενη διάρκεια: 1 διδακτικό δίωρο (90 λεπτά)

Στόχος:

Στόχος του προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος είναι να καταδειχθούν εναλλακτικοί τρόποι λογοτεχνικής έκφρασης (ποιητικός λόγος, αφηγηματικό κείμενο, διάλογος, μουσική), και ενδεικτικοί τρόποι αξιοποίησης των κόμικς ως πόρων μάθησης, μέσα από την προσέγγιση του ποιήματος.

Αναμενόμενη ανάδειξη διδακτικών δεξιοτήτων:

Ως προς την κατανόηση του ποιήματος:

- Γνωριμία των μαθητών με τους ήρωες και το ρόλο τους στο ποίημα.
- Κατανόηση της ροής των γεγονότων μέσω της ποιητικής γλώσσας.
- Εντοπισμός πιθανών αιτιών που προκαλούν συγκεκριμένες «συμφορές».
- Εντοπισμός και δικαιολόγηση των συναισθηματικών καταστάσεων του ήρωα.
- Συνειδητοποίηση του μεγέθους της οικολογικής καταστροφής που προκαλεί ο άνθρωπος (μεταφορά της ιστορίας στη σημερινή πραγματικότητα).

Ως προς τη λογοτεχνία (γλώσσα):

- Προφορική έκφραση αυθόρμητων εντυπώσεων.
- Μετατροπή ποιητικού λόγου σε αφηγηματικό κείμενο.
- Κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας ως προς την επικοινωνιακή της διάσταση μέσω του ποιήματος, των γραπτών κειμένων και των κόμικς.

Ως προς τα κόμικς και την τεχνική τους:

- Προσέγγιση των βασικών χαρακτηριστικών της τεχνικής αφήγησης των κόμικς (εντοπισμός σκηνης, δημιουργία εικόνας - «καρέ», διαδοχή εικόνων).
- Δημιουργία ιστοριών κόμικς.

Ως προς τη μουσική:

- Άσκηση στην παρακολούθηση της μουσικής αφήγησης και εντοπισμός αλλαγών στο ρυθμό της μουσικής ανάλογα με τις καταστάσεις που παρουσιάζονται – περιγράφονται.
- Προβολή της σημασία και της συμβολής της μουσικής στο αισθητικό αποτέλεσμα του μελοποιημένου ποιήματος.
- Μέσω των ήχων οι μαθητές αποκτούν μία δίοδο γνωριμίας και δημιουργικής σχέσης με το δάσος, η οποία άμεσα ή έμμεσα τροφοδοτεί δράσεις για την προστασία του.

Μέσα και υλικά:

Ηλεκτρονικός υπολογιστής, CD Player, μηχανή προβολής (projector), ψηφιακοί μουσικοί δίσκοι (CD), κόλλες ζωγραφικής, χρώματα.



Αναλυτική παρουσίαση

1^η Φάση – Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος (10 λεπτά)

Δημιουργείται κατάλληλη ατμόσφαιρα στην τάξη με ήρεμη και χαλαρωτική μουσική υπόκρουση.¹⁹⁴ Το «σκηνικό» συμπληρώνεται με χαμηλό φωτισμό και μερικά αναμμένα κεριά.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και με τη φαντασία τους να ταξιδέψουν σε ένα «δάσος» (3 λεπτά). Ο περίπατος των μαθητών «οδηγείται» από τον εκπαιδευτικό, με σύντομες παρεμβάσεις, δίνοντάς τους ερεθίσματα για πιθανές καταστάσεις που τυχόν θα συναντήσουν στο δρόμο τους:

«... αφού μυρίσατε την παράξενη μαργαρίτα συνεχίζετε να προχωρείτε προς το ξέφωτο... Το φτερούγισμα που εδώ και ώρα ακούγεται σταματά ξαφνικά και ο ήχος του νερού που αναβλύζει από την πηγή γίνεται πιο μελωδικός...»

(στιγμές ηρεμίας, χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης, ακρόαση ηχητικών μηνυμάτων / πληροφοριών)

Στη συνέχεια οι μαθητές ανοίγουν τα μάτια τους και παρακολουθούν βίντεο, με έναν εικονικό περίπατο στο «δάσος» (διάρκειας περίπου 3,5 λεπτών). Οι εικόνες και τα στιγμιότυπα συνοδεύονται από ήρεμη και χαλαρωτική μουσική καθώς επίσης και από ήχους του δάσους (πουλιά, κελάρυσμα νερού, θρόισμα φύλλων κλπ.) παρόμοιους με τους ήχους που προηγήθηκαν. *(παρακολούθηση οπτικοακουστικού μηνύματος)*

Οι μαθητές περιγράφουν την «νοητή» περιπλάνησή τους στη φύση δίνοντας έμφαση στα συναισθήματά τους, και χαρακτηρίζουν την ψυχική κατάσταση στην οποία βρέθηκαν. *(πρόκληση και έκφραση αισθητικής συγκίνησης)*

Ακολουθεί βίντεο (ρεπορτάζ), όπου γίνεται καταμέτρηση κομμένων κορμών δέντρων σε κάποιο δάσος (διάρκειας 2 λεπτών), στο οποίο αναδεικνύεται η οικολογική καταστροφή από την παράνομη υλοτόμηση.

(παρακολούθηση δημοσιογραφικής αφήγησης, προβληματισμός για το περιεχόμενο μάθησης, καλλιέργεια οπτικοακουστικής γλώσσας / οπτικοακουστικός εγγραμματισμός)

Εκφράζονται τα σχόλια και οι απόψεις των μαθητών σχετικά με:

- το θέμα της καταστροφής των δασών από τις δραστηριότητες των ανθρώπων (παράνομη υλοτόμηση).

(ελεύθερη έκφραση απόψεων / ιδεών)

- αναφέρονται τυχόν παρόμοια γεγονότα ή περιστατικά που άκουσαν, είδαν ή έζησαν, *(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης)*

- προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου της παράνομης υλοτομίας.

(δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση, προβολή προσωπικών διαθέσεων, εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης)

¹⁹⁴Προτεινόμενοι μουσικοί δίσκοι: Echoes of Nature – Rainforest (2006), Deep Forest – Boheme (1995), 2002 – Chrysalis (1997).



2^η Φάση – Αρχική ανταπόκριση (10 λεπτά)

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων (*ενεργοποίηση των μαθητών, ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας*), ακούνε το ποίημα «Η κατάρα του πεύκου», από τον εκπαιδευτικό (*παρακολούθηση ζωντανής ερμηνείας*), και στη συνέχεια σε μελοποιημένη μορφή (τραγούδι), ερμηνευμένο από τη Μάρθα Φριντζήλα.¹⁹⁵ (*μουσική ακρόαση*)

Εκφράζουν τις πρώτες τους εντυπώσεις και σχολιάζουν το τραγούδι - ποίημα που άκουσαν. (*διατύπωση αρχικής ανταπόκρισης, ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου των μαθητών*)

Μοιράζεται στις ομάδες το ποίημα (από την πρώτη έκδοση του αναγνωστικού «Τα ψηλά βουνά», σελ. 82-85),¹⁹⁶ το οποίο οι μαθητές μελετούν για 4-5 λεπτά σημειώνοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους.

(*αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου*)

3^η Φάση – Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (20 λεπτά)

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους εντυπώσεις-ανταποκρίσεις στην ομάδα, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. (*εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας*)

Ακολουθεί αφήγηση της ιστορίας, την οποία ξεκινά μία ομάδα και τη συνεχίζουν οι υπόλοιπες. (*ελεύθερη έκφραση ερμηνειών, ιδεών, συναισθημάτων, έλεγχος του επιπέδου επιρροής στη μαθητική ανταπόκριση*)

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας στην καλύτερη προσέγγιση του ποιήματος. (*σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου*) Ερωτήματα υποβάλλονται και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. (*ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών*)

Ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης - ερμηνείας:

- Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η «φωνή» που συνομιλεί με τον Γιάννη;
(*ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης – κριτική σκέψη*)
- Δικαιολογείται η στάση της «φύσης» απέναντι στον Γιάννη;
(*υγιής σκεπτικισμός, κατανόηση, αιτιολόγηση*)
- Γιατί τιμωρείται ο Γιάννης; Χαρακτηρίστε την πράξη του.
(*ερμηνεία, ανάλυση, εμβάθυνση ανταπόκρισης*)

¹⁹⁵ «Η κατάρα του πεύκου», στίχοι: Ζ. Παπαντωνίου, μουσική: Ν. Γεωργουσάκης, ερμηνεία: Μ. Φριντζήλα, από το δίσκο με τίτλο «Στο γαλαξία της δίνης M51», 2012.

¹⁹⁶ Βλ. σελ. 80.

- Ποια η άποψή σας για την τιμωρία του πρωταγωνιστή;
- Θα προτείνετε κάποιο άλλο είδος τιμωρίας; Ποιο;
(*ελεύθερη διατύπωση απόψεων, συγκλίνουσα - αποκλίνουσα σκέψη*)
- Ποια στάση κρατά στις μέρες μας ο άνθρωπος απέναντι στη φύση;
- Γνωρίζετε ομάδες ή οργανώσεις που έχουν ως στόχο τους την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος;
(*διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης*)
- Τι θα κάνατε αν είσαστε στη θέση του Γιάννη;
(*συναισθηματική εμπλοκή, ενσυναίσθηση*)
- «Γιατί ο Γιάννης έκοψε το πεύκο;»
(*πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης – εμβάθυνση, κατανόηση, ερμηνεία*)

4^η Φάση – Έκφραση της ανταπόκρισης (50 λεπτά)

1^ο στάδιο: Δημιουργική γραφή (15 λεπτά)

Ζητείται από τους μαθητές να φανταστούν τι προηγήθηκε της ιστορίας που αφηγείται το ποίημα. (*μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων*) Περιγράφουν ποια γεγονότα ή καταστάσεις οδήγησαν τον πρωταγωνιστή στην αποτρόπαια πράξη του για την οποία τώρα τιμωρείται. (*απελευθέρωση της φαντασίας, καλλιέργεια αποκλίνουσας σκέψης*) Οι ομάδες δημιουργούν αφηγηματικό κείμενο (*παραγωγή γραπτού λόγου - δημιουργική γραφή*) με την πιθανή έκβαση των γεγονότων, που κατά τη γνώμη τους, προηγήθηκαν. Προτείνεται η χρήση «διαλόγων». (*προϊδεασμός και εισαγωγή στη φιλοσοφία των κόμικς*)

2^ο στάδιο: «Η κατάρα του πεύκου» σε μορφή κόμικς (20 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν τις σκηνές/εικόνες που εμφανίζονται σαν στιγμιότυπα/«καρέ», (*επανεξέταση, διερεύνηση της ανταπόκρισης*) όχι μόνο στα κείμενα που δημιούργησαν αλλά και στο ποίημα. (*καλλιέργεια ερεθίσματος προσέγγισης μεθόδων/τεχνικών δημιουργίας κόμικς*)

Η κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της «εικονογραφημένη» ιστορία με την περιπέτεια του «Γιάννη που έκοψε το πεύκο». (*αφηγηματική ιστορία με μορφή κόμικς – πολυτροπικό κείμενο, διαθεματική προσέγγιση*)

Προτείνεται, αν το επιθυμούν να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία. (*δημιουργική φαντασία, προβολή προσωπικών διαθέσεων, αποκλίνουσα σκέψη*)

3^ο στάδιο: Παρουσίαση εργασιών - Αξιολόγηση (15 λεπτά)

Τα εικονογραφημένα κείμενα με τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ομάδων παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης.

(αποδοχή όλων των απόψεων/ερμηνειών, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, τόνωση αυτοεικόνας, αισθητική απόλαυση και αξιολόγηση εικαστικού και μαθησιακού αποτελέσματος)

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής διαδικασίας *(διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας)*, όσο και την ταχύτητα ενεργοποίησης των μαθητών. *(ταχύτητα/ρυθμός μάθησης)*

Εναλλακτικές προτάσεις δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στον παραπάνω διδακτικό σχεδιασμό

1. - Στο εργαστήριο της Πληροφορικής, και με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών¹⁹⁷ γίνεται η εικονογράφηση του λογοτεχνικού/ποιητικού κειμένου με μορφή κόμικς σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.
 - Ακολουθεί ανάρτησή τους στην ιστοσελίδα του σχολείου.
 - Οι κόμικς ιστορίες τυπώνονται, δένονται σε μορφή περιοδικού, και μοιράζονται στους μαθητές.
2. Οι ομάδες σχεδιάζουν και δημιουργούν, σε απλά κινούμενα σχέδια (animations) - δισδιάστατα (2D) είτε τρισδιάστατα (3D)- την ιστορία του ποιήματος, με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών.¹⁹⁸
3. Γίνεται αναπαράσταση – δραματοποίηση της ιστορίας.
4. Παρουσίαση του αναγνωστικού «Τα ψηλά βουνά» του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Αναφορά στην περίοδο που γράφτηκε και σύγκρισή του με τα σημερινά σχολικά βιβλία.
5. Έρευνα με θέματα οικολογικής ευαισθητοποίησης, όπως:
 - «Δάσος – Πηγή Ζωής»
 - «Τρόποι προστασίας των Εθνικών Δρυμών»
 - «Λαθρεμπόριο Καυσόξυλων – Η καταστροφή των Δασών»

¹⁹⁷ Π.χ. Comic Book Creator, Comic Life, Wed Comic Creator.

¹⁹⁸ Π.χ. Pencil animation, Muvizu, Plastic Animation Paper, Animated GFI Creator.

43. Ἡ κατάρα τοῦ πύθου.

• Γιάννη, γιατί έφυγες τὸν πύθο;

— γιατί; γιατί;

— • Ἄγρια: δένει ἡμεῖς ὁ Γιάννης
καὶ περναίει.

• Ἀντίθε: ἡ πέτρα, τὸ ἁβάνι
βγαίνει φωνάει
νύβει· ὁ Γιάννης μὴ βροσάει,
καὶ περναίει.

Με: σὺ ἁπλῶς, μὴ σὺν τῷ πύθῳ
τὸ βροσάει...

• Ἄγρια: ὁ Γιάννης ἀποκρίνεται
δοροῦν τὸ βροσάει.

Τὸ δέντρο παίρνει τὰ κλάδια του
καὶ περναίει.

• Ἄγρια: ἡμεῖς ὁ Γιάννης
— γιατί; γιατί;

2

— • Γιάννη, ποὺ πίνεις; τὸ φάει;

— • Στὰ ἁβάνι.

— • Κι ἁπλῶς βροσάει διὰ τὸ πύθο;
Πολὺ μακριά!

— • Ἐγὼ πηγαίνω, ὡς πηγαίνω.
Τὸ ἁβάνι τῷ;

• Σκαρπῶν ὁ λόγος; καὶ μὴ φέρει,
τὸ πύθο εἶναι δὲ.

• Πῶς ἔφυγες; ἔφυγες μὴ...
καὶ δὲ, καὶ τρεῖς...

• Ὁ πύθος: σὺ σήμερον δὲν ἔφυγες
τὸ πύθο βροσάει.

— • Νὰ μὴ βροσάει, καὶ περναίει,
τὸ πύθο βροσάει.

• Σκαρπῶν τὸ πύθο σὺν βροσάει,
στερεάει τὸ πύθο.

3

Οἱ μὴ: πίνεις καὶ μὴ...
τρεῖς ὁ πύθος;

σὺν τῷ πύθῳ εἶναι ὁ Γιάννης;
καὶ τρεῖς ἁπλῶς...

Νὰ τὸ πηγαίνω, καὶ μὴ...
μὴ πύθο βροσάει;

Χρυσάει ἁπλῶς μὴ τὸ πύθο,
μὴ τρεῖς βροσάει.

4

• Γιάννη, γιατί ἔφυγες; τὸ δέντρο
τὸ πύθο βροσάει;

• Σκαρπῶν ἁπλῶς σὺν πύθῳ
καὶ τρεῖς βροσάει;

• Ὁ πύθος: μὴ σὺν πύθῳ
— τὸ πύθο; —

καὶ πηγαίνω σὺν πύθῳ
σὺν: πηγαίνω.

• Φύγατο καὶ κλαίει τὸ πύθος,
καὶ τρεῖς βροσάει,
καὶ τὸ πύθος τὸ πύθος
καὶ τρεῖς πύθος.

• Σκαρπῶν: ἦταν καὶ ἁπλῶς,
ὡς τὸ πύθος
ποὺ τὸν πύθος γὰρ ἔβλεπε,
Γιάννη φωνάει!

5

— Τὸ πύθος σου, ἁπλῶς
τὸ πύθος σου
βροσάει τὸ πύθος καὶ πύθος
καὶ τρεῖς πύθος...

• Ἡ μὴ μὴ δὲ πύθος
καὶ πύθος... Τὸ πύθος
καὶ τρεῖς πύθος;

• Σκαρπῶν τὸ πύθος
— τὸ πύθος;

καὶ ἦρθε καὶ μὴ ἦρθε ὁ πύθος
μυοστρατίς.

• Πῶς ἁπλῶς καὶ πύθος;
πύθος ἦρθε; πύθος;

• Ἄγρια, σκαρπῶν τὸ πύθος
καὶ πύθος πύθος.

• Ἄγρια τὸ πύθος δὲν τὸ πύθος
— μὴ τὸ πύθος; —
ὅμως τὸ πύθος τὸ πύθος,
ὅμως πύθος.

6

Πηγαίνει σὺν πύθῳ καὶ πύθος...
Πηγαίνει πύθος.

Μακριά τὸ πύθος τὸ πύθος,
καὶ πύθος.

• Ἄγρια πύθος σὺν πύθῳ
φωνάει πύθος.

Στ' ἁπλῶς πύθος, σὺν πύθῳ,
σὺν πύθῳ.

44. Τὸ λουτρό.

• Ἄγρια τὸ πύθος ὁ Πάνος χαίρειται περισσότερο τὸ πύθος.
ὁ πύθος σὺν πύθῳ, ἀπὸ πύθῳ μὴ τὸ πύθος καὶ
πύθος. Ἄγρια πύθος σὺν πύθῳ, μύθος καὶ πύθος
καὶ πύθος.

• Ὁ πύθος πύθος τὸ πύθος Κοττοροκάνο.

• Ὁ πύθος δὲν εἶναι τὸ πύθος καὶ πύθος γὰρ τὸ
πύθος; Ὅταν πύθος, πύθος καὶ πύθος μύθος σὺν
πύθῳ. Κι ὁ Πάνος ἂν πύθος, πύθος καὶ πύθος.

Μύθος πύθος τὸ πύθος τὸ πύθος ὁ πύθος, τὸ πύθος
πύθος.

• Ἄγρια, εἶπε, πύθος γὰρ πύθος. Ἄγρια!

Πηγαίνει ἀπὸ πύθος τὸ πύθος, πύθος σὺν πύθῳ.



2.2. «Οι γάτες τ' Αϊ-Νικόλα»

«Φαίνεται ο Κάβο-Γάτα...», μου είπε ο καπετάνιος
δείχνοντας ένα χαμηλό γιαλό μέσα στο πούσι
τ' άδειο ακρογιάλι ανήμερα Χριστούγεννα,
«... και κατά τον Πουνέντε αλάργα το κύμα γέννησε την Αφροδίτη
λένε τον τόπο Πέτρα του Ρωμιού.

Τρία καρτίνια αριστερά!»

Είχε τα μάτια της Σαλώμης η γάτα που έχασα τον άλλο χρόνο
κι ο Ραμαζάν πώς κοίταζε κατάματα το θάνατο,
μέρες ολόκληρες μέσα στο χιόνι της Ανατολής
στον παγωμένον ήλιο
κατάματα μέρες ολόκληρες ο μικρός εφέστιος θεός.

Μη σταθείς ταξιδιώτη.

«Τρία καρτίνια αριστερά» μουρμούρισε ο τιμονιέρης.

...ίσως ο φίλος μου να κοντοστέκουνταν,

ξέμπαρκος τώρα

κλειστός σ' ένα μικρό σπίτι με εικόνες
γυρεύοντας παράθυρα πίσω απ' τα κάδρα.

Χτύπησε η καμπάνα του караβιού
σαν τη μονέδα πολιτείας που χάθηκε
κι ήρθε να ζωντανέψει πέφτοντας
αλλοτινές ελεημοσύνες.

«Παράξενο», ξανάειπε ο καπετάνιος.

«Τούτη η καμπάνα -μέρα που είναι-
μου θύμισε την άλλη εκείνη, τη μοναστηρίσια.

Διηγότανε την ιστορία ένας καλόγερος
ένας μισότρελος, ένας ονειροπόλος.

«Τον καιρό της μεγάλης στέγνιας,
-σαράντα χρόνια αναβροχιά-
ρημάχτηκε όλο το νησί
πέθαινε ο κόσμος και γεννιούνταν φίδια.
Μιλιούνια φίδια τούτο τ' ακρωτήριο,

χοντρά σαν το ποδάρι ανθρώπου
και φαρμακερά.

Το μοναστήρι τ' Αϊ-Νικόλα το είχαν τότε
Αγιοβασιλείτες καλογέροι
κι ούτε μπορούσαν να δουλέψουν τα χωράφια
κι ούτε να βγάλουν τα κοπάδια στη βοσκή·
τους έσωσαν οι γάτες που αναθρέφαν.
Την κάθε αυγή χτυπούσε μια καμπάνα
και ξεκινούσαν τσούρμο για τη μάχη.
Όλη μέρα χτυπιούνταν ως την ώρα
που σήμαιναν το βραδινό ταγίνι.
Απόδειπνα πάλι η καμπάνα
και βγαίνουν για τον πόλεμο της νύχτας.
Ήτανε θαύμα να τις βλέπεις, λένε,
άλλη κούτσή, κι άλλη στραβή, την άλλη
χωρίς μύτη, χωρίς αυτί, προβιά κουρέλι.
Έτσι με τέσσερεις καμπάνες την ημέρα
πέρασαν μήνες, χρόνια, καιροί κι άλλοι καιροί.
Άγρια πεισματικές και πάντα λαβωμένες
ξολόθρεψαν τα φίδια μα στο τέλος
χαθήκανε· δεν άντεξαν τόσο φαρμάκι.
Ωσάν καράβι καταποντισμένο
τίποτε δεν αφήσαν στον αφρό
μήτε νιαούρισμα, μήτε καμπάνα.

Γραμμή!

Τι να σου κάνουν οι ταλαίπωρες
παλεύοντας και πίνοντας μέρα και νύχτα
το αίμα το φαρμακερό των ερπετών.
Αιώνες φαρμάκι· γενιές φαρμάκι».
«Γραμμή!» αντιλάλησε αδιάφορος ο τιμονιέρης.

Γιώργος Σεφέρης¹⁹⁹

Τάξεις: Ε', Στ' Δημοτικού

Εμπλεκόμενες τέχνες: Λογοτεχνία, κινηματογράφος (video), δραματοποίηση, χορός, μουσική.

Προτεινόμενη διάρκεια: 1 διδακτικό δίωρο (90 λεπτά)



¹⁹⁹ «Οι γάτες τ' Αϊ-Νικόλα», Γ. Σεφέρης, από τη συλλογή «Ποιήματα», Ίκαρος, 1974.

Σκοπός:

Η προσέγγιση του ποιήματος και η αισθητική του απόλαυση μέσα από το θέατρο (δραματοποίηση), το χορό, τον κινηματογράφο (video) και τη μουσική αποτελεί τον κύριο σκοπό του προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος. Επίσης, οι ποιητικές δημιουργίες και η διασκευή του ποιήματος σε ένα «πολυτροπικό» κείμενο συμβάλλουν στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και στον εμπλουτισμό των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Αναμενόμενη ανάδειξη διδακτικών δεξιοτήτων:

Ως προς την κατανόηση του ποιήματος:

- Εντοπισμός χωρο-χρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο εξελίσσονται τα γεγονότα.
- Γνωριμία με τους ήρωες και το ρόλο τους στις ιστορίες του ποιήματος.
- Κατανόηση της ροής των γεγονότων μέσω της ποιητικής γλώσσας.
- Δημιουργία συνειρμών μεταφέροντας την ιστορία στο σήμερα.
- Εντοπισμός και έκφραση συναισθημάτων.
- Χαρακτηρισμός του ποιήματος ως προς τη δομή του.

Ως προς τη λογοτεχνία (γλώσσα):

- Προφορική έκφραση αυθόρμητων εντυπώσεων.
- Άσκηση αναγνωστικής ικανότητας (σιωπηρή ή μεγαλόφωνη ανάγνωση) και κατανόησης ποιητικού κειμένου.
- Ταξινόμηση λέξεων (ουσιαστικά, επίθετα).
- Αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων γραπτής έκφρασης με τη χρήση της ποιητικής φόρμας «λίμερικ».
- Εξοικείωση με τη διαδικασία μετατροπής ενός ποιητικού κειμένου σε «πολυτροπικό» (αφήγηση, διάλογος, στίχοι, «λίμερικ», τραγούδι).

Ως προς τον κινηματογράφο (video):

- Απόλαυση και εξοικείωση με την κινηματογραφική αφήγηση.
- Καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών στην ανάλυση του οπτικοακουστικού κειμένου και συνειδητοποίηση του εκφραστικού του δυναμισμού.

Ως προς το θέατρο (δραματοποίηση):

- Ενσάρκωση ρόλων μέσα από τη διαδικασία της μίμησης.
- Ανακάλυψη του εαυτού τους και των ικανοτήτων τους.
- Χαλάρωση, έκφραση συναισθημάτων, αισθητική απόλαυση.
- Ενίσχυση της συνεργατικότητας και του ομαδικού πνεύματος.

Ως προς τη μουσική:

- Επιλογή και δημιουργία μουσικής επένδυσης ποιήματος - κειμένου.

Ως προς το χορό:

- Επαφή και επικοινωνία με τα εκφραστικά μέσα: σώμα (κίνηση-χορός), ήχος (μουσική), δραματοποίηση (θέατρο).
- Διεύρυνση της κινησιολογικής αντίληψης με βιωματικό τρόπο.
- Απόκτηση ευεξίας με το κινητικό/χορευτικό αποτέλεσμα μέσα από τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα.
- Καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από τη μουσική ακρόαση,²⁰⁰ τη συμμετοχή σε κινητικές-χορευτικές δραστηριότητες και την εμπλοκή στην οργάνωση και παρουσίαση μουσικο-θεατρικο-χορευτικού δρώμενου.

Μέσα και υλικά:

Μηχανή προβολής (projector), ηλεκτρονικός υπολογιστής, CD Player, μουσικοί δίσκοι (CD), υλικά θεατρικού παιχνιδιού (ρούχα, υφάσματα, μάσκες, καπέλα κλπ.).

Αναλυτική παρουσίαση

1^η Φάση – Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος (15 λεπτά)

Ανακοινώνεται στους μαθητές η ακόλουθη δραστηριότητα-πρόβλημα:

«Στις μέρες μας οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν κάποιο κατοικίδιο για συντροφιά. Σκεφτήκατε ποτέ πιο είναι το δημοφιλές κατοικίδιο στην τάξη μας; Μη βιαστείτε να απαντήσετε γιατί, αν ερευνήσετε το θέμα προσεκτικά, το αποτέλεσμα μπορεί να σας ξαφνιάσει». (έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας)

Ακολουθεί έρευνα με τα πέντε ή έξι δημοφιλέστερα κατοικίδια (σκύλος, γάτα, πουλί, ψάρι κλπ.). Γίνεται καταγραφή των προτιμήσεων σε στήλες στον πίνακα και στη συνέχεια η απεικόνιση των στοιχείων με ραβδόγραμμα.²⁰¹ (διαθεματική προσέγγιση, **Μαθηματικά**)

Οι μαθητές σχολιάζουν τα αποτελέσματα και τοποθετούνται σχετικά με τις αρχικές τους προβλέψεις. (ελεύθερη έκφραση απόψεων/ιδεών, προβληματισμός για το περιεχόμενο μάθησης)

Ωθούνται στο να μαντέψουν το ζώο που πρωταγωνιστεί στο ποιητικό έργο που θα κληθούν να προσεγγίσουν.²⁰² (δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση, προβολή προσωπικών διαθέσεων, εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης)

²⁰⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). ΔΕΠΠΣ Μουσικής. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis (τελευταία επίσκεψη 15/10/2012).

²⁰¹ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί στην ώρα του μαθήματος των Μαθηματικών (ΟΕΔΒ, (2010). *Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού*, Τετράδιο Εργασιών, γ' τεύχ., Αθήνα, σ. 26.

²⁰² Ανάλογα με το αποτέλεσμα (συνήθως η γάτα ή ο σκύλος) επιλέγεται και το αντίστοιχο ποίημα («Οι γάτες τ' Αϊ-Νικόλα» ή «Ο χορός των σκύλων», βλ. σ. 82).



2^η Φάση – Αρχική ανταπόκριση (10 λεπτά)

Οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο με την απόδοση του ποιήματος από τον κύριο Στέφανο Ληναίο.²⁰³ *(άσκηση κατανόησης περιεχομένου μέσω παρακολούθησης και ακρόασης οπτικοακουστικού μηνύματος)*

Εκφράζουν τις πρώτες τους εντυπώσεις και σχολιάζουν το βίντεο που είδαν σε συνδυασμό με την απόδοση – αφήγηση του ποιήματος. *(διατύπωση αρχικής ανταπόκρισης, ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου των μαθητών)*

Μοιράζεται στις ομάδες (4-5 μαθητές στην κάθε μία) *(ενεργοποίηση των μαθητών, ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας)* το ποίημα το οποίο οι μαθητές μελετούν για 4-5 λεπτά σημειώνοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους.

(αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου)

3^η Φάση – Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (20 λεπτά)

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους εντυπώσεις-ανταποκρίσεις στην ομάδα, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. *(εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας)*

Ακολουθεί νοηματική - αισθητική προσέγγιση του ποιήματος μέσα από συζήτηση και ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον εκπαιδευτικό *(σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου)* αλλά και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. *(ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών)*

Ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης – ερμηνείας του ποιήματος:²⁰⁴

- Πού και πότε εκτυλίσσεται η ιστορία του ποιήματος;
- Σε πόσα «επίπεδα» ξετυλίγονται τα γεγονότα;
(χωροχρονικό πλαίσιο, επίπεδα αφήγησης)
- Ποιος είναι ο αφηγητής;
- Ποια γεγονότα αποτελούν την αφορμή για την αφήγηση;
(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης – κριτική σκέψη)
- Πώς αντιλαμβάνεστε «τον καιρό της μεγάλης στέγνιας»;
(ερμηνεία, ανάλυση, εμβάθυνση ανταπόκρισης – αποκλίνουσα σκέψη)

²⁰³ «Οι γάτες τ' Αϊ Νικόλα», διαβάζει ο Στέφανος Ληναίος, *Ο Σεφέρης στο BBC*, BBC 1996.

²⁰⁴ Η προσέγγιση-ερμηνεία του ποιήματος, στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, περιορίζεται στην αιώνια μάχη «του καλού με το κακό». Οποιοσδήποτε άλλες συμβολικές αναφορές μπορούν να γίνουν εφόσον προκύψουν μέσα από το ενδιαφέρον και τους προβληματισμούς των μαθητών.



- Περιγράψτε την κατάσταση που επικρατεί.
- Τι συμβαίνει στο μοναστήρι τ' Αἰ-Νικόλα;
- Με ποιο τρόπο οι καλόγεροι προσπάθησαν να λύσουν το πρόβλημα;
(ελεύθερη διατύπωση απόψεων, συγκλίνουσα - αποκλίνουσα σκέψη)
- Τελικά τα κατάφεραν; Υπήρξε νικητής;
(διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης)
- Τι πιστεύετε πως αντιπροσωπεύουν οι «γάτες», και τι τα «φίδια»;
- Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να είναι σήμερα το «φαρμάκι»;
- Συναντάμε στη σημερινή εποχή «γάτες» και «φίδια»; Πώς τα αντιμετωπίζουμε;
' (πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης, εμβάθυνση, κατανόηση, ερμηνεία, μεταφορά στο σήμερα – επικαιροποίηση του ποιήματος)
- Τι νιώθετε παρακολουθώντας τα γεγονότα της ποιητικής αφήγησης;
(συναισθηματική εμπλοκή, ενσυναίσθηση)
- Πώς θα χαρακτηρίζατε το ποίημα; (π.χ. αισιόδοξο, απαισιόδοξο, ελπιδοφόρο κλπ.)
(ελεύθερη ανακοίνωση και δικαιολόγηση απόψεων)
- Σε ποια ομάδα – κατηγορία θα εντάσσατε το ποίημα ως προς τη δομή του;
(εντοπισμός δομικών στοιχείων, κατηγοριοποίηση ποιήματος)

4^η Φάση – Έκφραση της ανταπόκρισης

1^ο στάδιο: Δημιουργική γραφή – «Λίμερικ» (15 λεπτά)

Στον πίνακα της τάξης δημιουργούνται δύο (2) στήλες:

1^η: «ήρωες – πρωταγωνιστές» (π.χ. αφηγητής, καπετάνιος, καμπάνα, καλόγεροι, γάτες, φίδια κλπ.).

2^η: «χαρακτηριστικά – ιδιότητες» (π.χ. πολυταξιδεμένος, θλιμμένη, προβληματισμένος, φαρμακερά κλπ.).

Οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους (*ιδεοθύελλα*) οι οποίες αναγράφονται στις αντίστοιχες στήλες.

Η κάθε ομάδα επιλέγει 1 έως 2 ζευγάρια λέξεων και δημιουργεί ποιήματα «λίμερικ» σύμφωνα με το ακόλουθο λεκτικό μοτίβο:

«Λίμερικ»

Ήταν... .. (κάποιος) - α

Που... .. (κάτι του συνέβαινε) - α

Όμως... .. (κάτι έκανε) - β

Και... .. (κάτι είπε) - β

... .. (βρες ένα περίεργο επίθετο γι' αυτόν) - α

(Ομοιοκαταληξία: αα-ββ-α)

(δημιουργική παραγωγή ποιητικού λόγου, απελευθέρωση της φαντασίας, σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση, καλλιέργεια αποκλίνουσας σκέψης)

2^ο στάδιο: Η μάχη του Αϊ-Νικόλα (μουσικο-θεατρικό-χορευτικό δρώμενο) (15 λεπτά)

Οι ποιητικές δημιουργίες, «λίμερικ», των ομάδων “παρεμβάλλονται”, ανάλογα με τις νοηματικές τους αναφορές, σε συγκεκριμένα σημεία του ποιήματος. *(επανεξέταση, διερεύνηση της ανταπόκρισης, ελεύθερη νοηματοδότηση του κειμένου, ανατροφοδότηση)* Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα «νέο» κείμενο (αφήγηση, διάλογος, «λίμερικ», στίχοι), το οποίο λειτουργεί ως βάση για ένα μουσικο-θεατρικό-χορευτικό δρώμενο. *(δημιουργική παραγωγή κειμένου, απελευθέρωση της φαντασίας)*

Γίνεται διανομή ρόλων (αφηγητής, καπετάνιος, καλόγεροι, γάτες, φίδια κλπ.). Μια ομάδα παιδιών (5–6) υποδύεται το «χορό», που απαγγέλλει ή τραγουδά τα «λίμερικ» τα οποία παρεμβάλλονται στην αφήγηση στα σημεία που έχουν οριστεί.

(ανάληψη ρόλων, συναισθηματική εμπλοκή, καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού πνεύματος)

Επιλέγεται ή δημιουργείται η μουσική επένδυση.

(σύνδεση περιεχομένου και μουσικής)

3^ο στάδιο: Παρουσίαση - Αξιολόγηση (15 λεπτά)

Ακολουθεί η «δράση», όπου οι μαθητές απαγγέλλουν, παίζουν, χορεύουν και τραγουδούν την ιστορία του ποιήματος.

(ενίσχυση αυτοπεποίθησης, τόνωση αυτοεικόνας, αισθητική απόλαυση, αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση καλλιτεχνικού/μαθησιακού αποτελέσματος)

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής διαδικασίας *(διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας)*, την ταχύτητα ενεργοποίησης *(ταχύτητα/ρυθμός μάθησης)* και τη συμμετοχή των μαθητών στη «δράση». *(προθυμία, συμμετοχή, εμπλοκή των μαθητών)*



2.3. «Ο χορός των σκύλων»

Πέντε σκύλοι πεινασμένοι
μια ζωή βασανισμένοι
μέσα σε βρισιές και γιούχα
βάλανε καινούρια ρούχα
και με γιορτινή φορεσιά
βγήκανε να πάνε βόλτα
στον παράδεισου την πόρτα
πίσω από την παλιά εκκλησιά

Μέσα στη ζωή
ποτέ
μη ζητάς να βρεις
ποιος είναι ο δικαστής
να περπατάς
και πάντα να κοιτάς
πού θα πας να κρυφτείς

Μες στην ερημιά τού κόσμου
ένα χέρι γράφει εντός μου:
«Κάπου υπάρχει θεός»

Πέντε πεινασμένοι σκύλοι
στον παράδεισου την πύλη
περίμεναν απ' τους πρώτους
για να στήσουν το χορό τους
μα προτού η αυγή χαράξει
στον ουρανού την άγια τάξη
χωροφύλακες αγγέλοι
τους κρέμασαν στο τσιγκέλι

Φίλοι σκύλοι μην κλαίτε
μες στη συμφορά να λέτε:
«Κάπου υπάρχει θεός»

Νίκος Γκάτσος



Τάξεις: Ε', Στ' Δημοτικού

Εμπλεκόμενες τέχνες: Λογοτεχνία, κινηματογράφος (video), δραματοποίηση, χορός, μουσική.

Προτεινόμενη διάρκεια: 1 διδακτικό δίωρο (90 λεπτά)

Σκοπός:

Η προσέγγιση του ποιήματος και η αισθητική του απόλαυση μέσα από το θέατρο (δραματοποίηση), το χορό, τον κινηματογράφο (video) και τη μουσική αποτελεί τον κύριο σκοπό του προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος. Επίσης, οι ποιητικές δημιουργίες και η διασκευή του ποιήματος σε ένα «νέο» κείμενο συμβάλλουν στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και στον εμπλουτισμό των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Άναμενόμενη ανάδειξη διδακτικών δεξιοτήτων:

Ως προς την κατανόηση του ποιήματος:

- Κατανόηση της ροής των γεγονότων μέσω της ποιητικής γλώσσας.
- Δημιουργία συνειρμών μεταφέροντας την ιστορία στο σήμερα.
- Εντοπισμός συναισθημάτων.
- Χαρακτηρισμός του ποιήματος ως προς το περιεχόμενό του.

Ως προς τη λογοτεχνία (γλώσσα):

- Προφορική έκφραση αυθόρμητων εντυπώσεων.
- Άσκηση αναγνωστικής ικανότητας (σιωπηρή ή μεγαλόφωνη ανάγνωση) και κατανόησης ποιητικού κειμένου.
- Δημιουργία ποιητικού λόγου.
- Μετατροπής ποιητικού κειμένου σε «πολυτροπικό» (αφήγηση, διάλογος, στίχοι, τραγούδι, μουσική).

Ως προς τον κινηματογράφο (video):

- Απόλαυση και εξοικείωση με την κινηματογραφική αφήγηση.
- Καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών στην ανάλυση του οπτικοακουστικού κειμένου και συνειδητοποίηση του εκφραστικού του δυναμισμού.

Ως προς το θέατρο (δραματοποίηση):

- Ενσάρκωση ρόλων μέσα από τη διαδικασία της μίμησης - δραματοποίησης.
- Ανακάλυψη του εαυτού τους και των ικανοτήτων τους.
- Χαλάρωση, έκφραση συναισθημάτων, αισθητική απόλαυση.
- Ενίσχυση της συνεργατικότητας και του ομαδικού πνεύματος.

Ως προς το χορό:

- Επαφή και επικοινωνία με τα εκφραστικά μέσα: σώμα (κίνηση – χορός), ήχος (μουσική), δραματοποίηση (θέατρο).
- Διεύρυνση της κινησιολογικής αντίληψης μέσα από βιωματικό τρόπο.
- Απόκτηση ευεξίας με το κινητικό – χορευτικό αποτέλεσμα μέσα από τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα.



Ως προς τη μουσική:

- Η σημασία της μουσικής και η συμβολής της στο αισθητικό αποτέλεσμα του μελοποιημένου ποιήματος.
- Εντοπισμός των αλλαγών στο ρυθμό της μουσικής ανάλογα με τις συναισθηματικές καταστάσεις που παρουσιάζονται - περιγράφονται.
- Καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από τη μουσική ακρόαση,²⁰⁵ τη συμμετοχή σε κινητικές - χορευτικές δραστηριότητες και την εμπλοκή στην οργάνωση και παρουσίαση μουσικο-θεατρικο-χορευτικού δρώμενου.

Μέσα και υλικά:

Μηχανή προβολής (projector), ηλεκτρονικός υπολογιστής, CD Player, μουσικοί δίσκοι (CD), υλικά θεατρικού παιχνιδιού (ρούχα, υφάσματα, μάσκες, καπέλα κλπ.).

Αναλυτική παρουσίαση

1^η Φάση – Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος (5 λεπτά)

Οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν (έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας) το ζώο που πρωταγωνιστεί στο ποιητικό έργο που θα κληθούν να προσεγγίσουν.²⁰⁶ (ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση, προβολή προσωπικών διαθέσεων, εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης)

2^η Φάση – Αρχική ανταπόκριση (15 λεπτά)

Παρακολουθούν βίντεο με την απόδοση του ποιήματος του Νίκου Γκάτσου, σε μουσική του Μάνου Χατζιδάκι και ερμηνεία - απαγγελία από τον ίδιο και την Αλίκη Καγιαλόγλου²⁰⁷ (στο βίντεο περιλαμβάνονται οι στίχοι του ποιήματος - τραγουδιού καθώς και αρχειακό φωτογραφικό υλικό του ποιητή, του συνθέτη και της ερμηνεύτριας). *(παρακολούθηση οπτικοακουστικής αφήγησης, καλλιέργεια οπτικοακουστικής γλώσσας / οπτικοακουστικός εγγραμματισμός)*

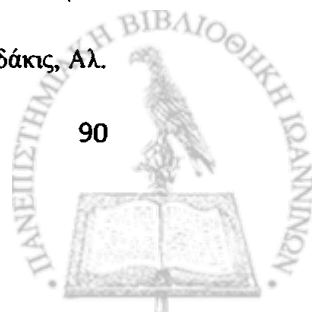
Οι μαθητές εκφράζουν τις πρώτες τους εντυπώσεις και σχολιάζουν το βίντεο που είδαν σε συνδυασμό με τη μουσική απόδοση – αφήγηση του ποιήματος. *(πρόκληση και έκφραση αισθητικής συγκίνησης, ελεύθερη έκφραση απόψεων / ιδεών)*

Δημιουργούνται ομάδες των 4-5 ατόμων. *(ενεργοποίηση των μαθητών, ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας)*

²⁰⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). ΔΕΠΠΣ Μουσικής. Διαθέσιμο στο [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps Μousikis](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis) (τελευταία επίσκεψη 15/10/2012).

²⁰⁶ Έχει προηγηθεί η δραστηριότητα σχετικά με το «αγαπημένο κατοικίδιο» του προηγούμενου Σχεδίου μαθήματος (βλ. σ. 75). Οι μαθητές, γνωρίζοντας το αποτέλεσμα της έρευνας, είναι υποψιασμένοι για το ζώο που θα πρωταγωνιστεί στο ποίημα.

²⁰⁷ «Ο χορός των σκύλων», στίχοι: Ν Γκάτσος, μουσική: Μ. Χατζιδάκις, ερμηνεία: Μ. Χατζιδάκις, Αλ. Καγιαλόγλου, από το δίσκο με τίτλο «Αντικατοπτρισμοί», ΣΕΙΡΙΟΣ, 1993.



Μοιράζεται στις ομάδες το ποίημα, το οποίο οι μαθητές μελετούν για 4-5 λεπτά σημειώνοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους. *(αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου)*

3^η Φάση – Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (25 λεπτά)

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους εντυπώσεις-ανταποκρίσεις στην ομάδα, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. *(εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας)*

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας στην καλύτερη προσέγγιση του ποιήματος. *(σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου)* Ερωτήματα υποβάλλονται και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. *(ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών)*

Ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης – ερμηνείας του ποιήματος:

- Ποια εικόνα παρουσιάζουν οι σκύλοι στο ποίημα; Περιγράψτε τις «κινήσεις» τους. *(ελεύθερη έκφραση απόψεων /ιδεών, περιγραφή κίνησης μέσω προφορικού λόγου)*
- Ποιος είναι ο σκοπός τους και σε ποιο σημείο του ποιήματος φαίνεται; *(διερεύνηση, διαπίστωση, δικαιολόγηση, τροποποίηση αρχικής ανταπόκρισης)*
- Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο «δικαστής» και ποιος ο ρόλος του; *(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, κριτική – δημιουργική σκέψη)*
- «... να περπατάς και πάντα να κοιτάς πού θα πας να κρυφτείς»
Πώς αντιλαμβάνεστε τα λόγια του ποιητή; Ποια η δική σας άποψη; *(πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης, εμβάθυνση, κατανόηση, ερμηνεία)*
- Ποια συναισθήματα σας προκαλεί ο στίχος «Κάπου υπάρχει θεός»;
- Περιγράψτε τα συναισθήματα που σας γεννήθηκαν με την ιστορία των σκύλων. *(ελεύθερη έκφραση απόψεων, συναισθηματική εμπλοκή, ανατροφοδότηση, επικαιροποίηση ποιήματος)*
- Ποια η άποψή σας για το τέλος της «βόλτας» των σκύλων; *(διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης)*
- Συγκρίνετε την κατάληξη που είχαν οι σκύλοι και οι γάτες στα δύο ποιήματα. *(σύγκριση, διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης)*
- Θα κρίνατε ως αισιόδοξα ή απαισιόδοξα τα δύο ποιήματα; Δικαιολογήστε την απάντησή σας. *(ελεύθερη ανακοίνωση και δικαιολόγηση απόψεων – επιχειρηματολογία)*



4^η Φάση – Έκφραση της ανταπόκρισης

1^ο στάδιο: Δημιουργική γραφή (25 λεπτά)

Ζητείται από τους μαθητές να αλλάξουν την «κατάληξη» των σκύλων και να δώσουν το δικό τους τέλος στο ποίημα: Αφαιρείται ο τελευταίος στίχος της 4^{ης} στροφής, *«τους κρεμάσαν στο τσιγκέλι»* και στη θέση του, οι ομάδες δημιουργούν μια νέα ή και περισσότερες στροφές, δίνοντας τη δική τους οπτική σχετικά με τη συνέχιση της ιστορίας και την τύχη των σκύλων. *(δημιουργία – παραγωγή ποιητικού λόγου, απελευθέρωση της φαντασίας, καλλιέργεια αποκλίνουσας σκέψης)*

2^ο στάδιο: Δραματοποίηση/χορός - Αξιολόγηση (20 λεπτά)

Οι μαθητές, μεταμφιεσμένοι σε σκύλους, χορεύουν και αναπαριστούν (δραματοποίηση) την ιστορία του ποιήματος με τη συνοδεία της μουσικής του Μάνου Χατζιδάκι. *(ανάληψη ρόλων – ενσυναίσθηση, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, αισθητική απόλαυση και αξιολόγηση καλλιτεχνικού/μαθησιακού αποτελέσματος)*

Ο στίχος «Κάπου υπάρχει θεός» τραγουδιέται από όλους τους μαθητές («χορός»). *(καλλιέργεια επικοινωνίας, ομαδοσυνεργατικού πνεύματος)*

Η ομάδα που, κάθε φορά, αναλαμβάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο δίνει τη δική της εκδοχή για την τύχη των σκύλων προσθέτοντας στο τέλος τις στροφές που δημιούργησε. Η αναπαράσταση γίνεται τόσες φορές όσες και οι ομάδες. *(αποδοχή όλων των ερμηνειών, σεβασμός απόψεων και προσωπικότητας)*

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής διαδικασίας *(διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας)*, την ταχύτητα ενεργοποίησης *(ταχύτητα/ρυθμός μάθησης)* και τη συμμετοχή των μαθητών στη «δράση». *(προθυμία, συμμετοχή, εμπλοκή των μαθητών)*

Εναλλακτικές προτάσεις δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στον παραπάνω διδακτικό σχεδιασμό

1. Παρουσίαση των καλλιτεχνικών δρώμενων των ομάδων στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου με την ευκαιρία της Παγκόσμιας Ημέρας των Ζώων (4^η Οκτωβρίου).
2. Έρευνα σχετικά με τη «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ζώων».
3. Δημιουργία ποιήματος ή πεζού κειμένου με τις περιπέτειες των δύο «αιώνιων εχθρών».

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη «κατάσταση», όπου θα ανατρέπονται τα στερεότυπα σχετικά με τις σχέσεις ανάμεσα στους σκύλους και τις γάτες. Το νέο ποίημα ή κείμενο μετατρέπεται σε θεατρικό έργο και δραματοποιείται από τους μαθητές.



4. Διεξαγωγή έρευνας με θέμα: «Γάτα ή Σκύλος; Το κατοικίδιο που προτιμώ».

Δημιουργείται ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράζεται στους μαθητές του σχολείου.

Ακολουθεί επεξεργασία των στοιχείων και η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

Η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί κι εκτός σχολείου με τη συμμετοχή ενηλίκων.

5. Επίσκεψη σε κάποια οργάνωση που ασχολείται με την προστασία και την περίθαλψη αδέσποτων ζώων ή σε κάποια φιλοζωική εταιρεία.

6. Δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού: «Σκύλοι vs Γάτες».

7. Κατασκευή κούκλας με τη μορφή σκύλου ή της γάτας.

8. Φωτογραφικό λεύκωμα με εικόνες και φωτογραφίες των αγαπημένων τετράποδων, που θα συνοδεύονται από λεζάντες με σκέψεις ή στίχους αγαπημένων ποιημάτων.

2.4. «Χτίστες»

Τραγουδάνε οι χτίστες.
Να χτίζεις μη θαρρείς
που 'ναι να τραγουδάς ένα τραγούδι.
Είναι μια υπόθεση κάπως δύσκολη.
Των οικοδόμων η καρδιά είναι
σαν μια πλατεία για γιορτές,
λαμποκοπάει,
μα η σκαλωσιά δεν είναι
μια πλατεία για γιορτές,
εκεί 'ναι λάσπη κι άνεμος και χιόνι,
τα χέρια που ματώνουν.
Εκεί δεν είναι πάντα φρέσκο το ψωμί,
πάντα ο καφές ζεστός δεν είναι.
Να χτίζεις μη θαρρείς
που 'ναι να τραγουδάς ένα τραγούδι,
μα είναι λεβέντες όλο πείσμα οι χτίστες,
κι η οικοδομή ανεβαίνει,
μ' έφοδο τον ουρανό κυριεύει,
ψηλά και πιο ψηλά, πάντα ψηλότερα.
Στο πρώτο κιόλας πάτωμα
αράδιασαν τις γλάστρες τα λουλούδια,
και πάνω στα φτερά τους τα πουλιά
τον ήλιο φέρνουνε στο πρώτο μπαλκονάκι...

Ναζίμ Χικμέτ
(μετάφρ. Γιάννης Ρίτσος)²⁰⁸



Τάξη: Στ' Δημοτικού

Εμπλεκόμενες τέχνες: Κινηματογράφος, μουσική.

Προτεινόμενη διάρκεια: 1 διδακτικό δίωρο (90 λεπτά)

Σκοπός:

Κύριος σκοπός του προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος είναι να ασκηθούν οι μαθητές στην προσέγγιση του συγκεκριμένου ποιήματος με τη βοήθεια του κινηματογράφου και της μουσικής. Επίσης, να θέτουν ερωτήματα στο ποίημα και να κατανοούν τις απαντήσεις που οι ποιητικές λέξεις, τα λεκτικά σύνολα μπορούν να δώσουν σπουδάζοντας τη Νεοελληνική Γλώσσα και τον εκφραστικό της πλούτο.

²⁰⁸ ΟΕΔΒ, *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*, Στ' Τάξη Δημοτικού, γ' τεύχος, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα, 2012, σελ. 7.

Αναμενόμενη ανάδειξη διδακτικών δεξιοτήτων:

Ως προς την κατανόηση του ποιήματος:

- Παρουσίαση των δυσκολιών αλλά και της χαράς που προσφέρει στον εργαζόμενο άνθρωπο η δημιουργία.
- Εξοικείωση των μαθητών με εικόνες που τους προσφέρουν τη δυνατότητα να συγκινηθούν και να προβληματιστούν ως (μη επαρκείς ακόμα) αναγνώστες.
- Επικοινωνία. μέσω τις ποιητικής γλώσσας, με τους ανθρώπους του μόχθου και της προόδου.
- Ανακάλυψη της ποιητικής τέχνης ως ένας μοναδικός τρόπος παγκόσμιας έκφρασης.

Ως προς τη μουσική:

- Παρατήρηση μουσικών έργων και των ποιοτικών τους χαρακτηριστικών.
- Απόκτηση γενικών μουσικών γνώσεων για ενδεχόμενη μελλοντική τους ενασχόληση με τη μουσική.
- Γνωριμία με τον μουσικό πολιτισμό.

Ως προς τον κινηματογράφο:

- Εξοικείωση των μαθητών με την κινηματογραφική αφήγηση.
- Απόκτηση κριτηρίων και κινήτρων ώστε να μπορούν να χειριστούν οι ίδιοι τον τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας, και από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μέτοχοι και θεατές.
- Καλλιέργεια της ικανότητάς τους να αναλύουν το οπτικοακουστικό κείμενο, να συνειδητοποιούν το εκφραστικό του δυναμικό και να το χρησιμοποιούν δημιουργικά (οπτικοακουστικός εγγραμματισμός).
- Εμπλοκή σε ένα ενεργό, εποικοδομητικό παιχνίδι εφευρετικότητας.

Μέσα και υλικά:

Μηχανή προβολής (projector), ηλεκτρονικός υπολογιστής, CD Player, μουσικοί δίσκοι (CD), φορητή βιντεοκάμερα ή ψηφιακή φωτογραφική.

Αναλυτική παρουσίαση

1^η Φάση – Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος (10 λεπτά)

Οι μαθητές δημιουργούν ομάδες των 4-5 ατόμων.

(ενεργοποίηση των μαθητών, ανάπτυξη επικοινωνίας - συνεργασίας)

Ο εκπαιδευτικός προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών ζητώντας *(έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας)* από κάθε ομάδα να γράψει σε ένα χαρτί-τετράδιο ποια κατά τη γνώμη τους είναι τα πιο όμορφα, τα πιο χρήσιμα και τα πιο δύσκολα



επαγγέλματα (3-4 απαντήσεις για την κάθε κατηγορία). *(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης)*

Γίνεται καταγραφή των απαντήσεων των ομάδων στον πίνακα και αποκαλύπτεται ποιο επάγγελμα, κατά πλειοψηφία, θεωρείται ως το πιο όμορφο, ποιο ως το πιο χρήσιμο και ποιο ως το πιο δύσκολο. *(ταξινόμηση, εξαγωγή αποτελεσμάτων)*

Οι μαθητές σχολιάζουν τις απαντήσεις, εκφράζουν και δικαιολογούν τις απόψεις τους για τη φύση των διαφόρων επαγγελμάτων. *(προβολή προσωπικών διαθέσεων, δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση, εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης)*

2^η Φάση – Αρχική ανταπόκριση (10 λεπτά)

Γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό σε απλό και φυσικό ύφος, χωρίς στόμφο και δραματικούς τόνους. *(παρακολούθηση ζωντανής ερμηνείας)*

Οι μαθητές εκφράζουν τις πρώτες τους εντυπώσεις και σχολιάζουν το ποίημα που άκουσαν. *(διατύπωση αρχικής ανταπόκρισης, ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου των μαθητών)*

Μοιράζεται στις ομάδες το ποίημα το οποίο οι μαθητές μελετούν για 4-5 λεπτά σημειώνοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους.

(αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου)

3^η Φάση – Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (30 λεπτά)

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους εντυπώσεις-ανταποκρίσεις στην ομάδα, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. *(εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας)*

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας στην καλύτερη προσέγγιση του ποιήματος. *(σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου)* Ερωτήματα υποβάλλονται και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. *(ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών)*

Ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης - ερμηνείας:

- Παρουσιάζει ενδιαφέρον το ποίημα που ακούσατε; Τι σας εντυπωσίασε;
(ελεύθερη διατύπωση απόψεων, συγκλίνουσα - αποκλίνουσα σκέψη)
- Ποια εικόνα σας άρεσε περισσότερο και γιατί;
(διατύπωση και δικαιολόγηση απόψεων - επανεξέταση, διερεύνηση, τροποποίηση και συμπλήρωση της αρχικής ανταπόκρισης)

- Ποιο ή ποια συναίσθημα/τα σας δημιουργήθηκαν κατά την ανάγνωση;
(ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, συναισθηματική εμπλοκή, ενσυναίσθηση)
- Θα θέλατε να κάνετε ένα γενικό σχόλιο για το ποίημα;
(διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης)

Οι ομάδες εντοπίζουν τις οπτικές ή ακουστικές εικόνες που υπάρχουν στο ποίημα.
(εντοπισμός και ανάδειξη λεκτικών συνόλων)

1^η εικόνα (ακουστική)

«Τραγουδάνε οι χτίστες.»

Γίνεται προβολή αποσπάσματος από την ελληνική ταινία «Διπλοπενιές»,²⁰⁹ διάρκειας 3 περίπου λεπτών (από 9:25-12:40 λ.). (παρακολούθηση και ανάλυση οπτικοακουστικού μηνύματος / οπτικοακουστικός εγγραμματισμός)

Οι μαθητές σχολιάζουν κι εκφράζουν τις απόψεις τους επιβεβαιώνοντας τα λόγια του ποιητή. (ελεύθερη έκφραση απόψεων / ιδεών)

2^η εικόνα (ακουστική) (άρση η αρχικής εντύπωσης)

«Να χτίζεις μη θαρρείς
που 'ναι να τραγουδάς ένα τραγούδι.
Είναι μια υπόθεση κάπως δύσκολη.»

- Ποια η άποψή σας για τη δουλειά του χτίστη – οικοδόμου;
- Είναι μόνο τραγούδι ή όχι;
(ερμηνεία, ανάλυση, εμβάθυνση ανταπόκρισης)

3^η εικόνα (οπτική) (αντίθεση)

«Των οικοδόμων η καρδιά είναι
σαν μια πλατεία για γιορτές,
λαμποκοπάει,
μα η σκαλωσιά δεν είναι
μια πλατεία για γιορτές,
εκεί 'ναι λάσπη κι άνεμος και χιόνι,
τα χέρια που ματώνουν.
Εκεί δεν είναι πάντα φρέσκο το ψωμί,
πάντα ο καφές ζεστός δεν είναι.»

Αναφορά και συζήτηση αφ' ενός για τις δυσκολίες που παρουσιάζει η σκληρή δουλειά των χτιστών (σωματική κούραση, αντίξοες καιρικές συνθήκες, επικινδυνότητα επαγγέλματος κλπ.), και αφ' ετέρου για το χαρακτήρα και την αρετή των χτιστών. (διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης)

²⁰⁹ «Διπλοπενιές» (1966), Κινηματογραφικός Οργανισμός Καραγιάννης Καρατζόπουλος Α.Ε., σκηνοθεσία Γιώργου Σκαλενάκη και πρωταγωνιστές τους: Αλ. Βουγιουκλάκη και Δ. Παπαμιχαήλ.



Οι μαθητές ακούνε το τραγούδι «Οικοδόμοι παλικάρια»,²¹⁰ από το Στέλιο Καζαντζίδη, (μουσική ακρόαση) και μελετούν τους στίχους του. (αυτοσυγκέντρωση, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου)

«Οικοδόμοι παλικάρια»

Στις οικοδομές δουλεύουν τραγουδώντας τα παιδιά
με τα μπράτσα τ' ατσαλένια και τα μαύρα τους κορμιά,
ανεβαίνουν σκαλωσιά.

Οικοδόμοι παλικάρια με περήφανη ψυχή
απ' τα χέρια σας παλάτια χτίζονται σ' αυτή τη γη,
κι ομορφαίνουν τη ζωή.

Παλικάρια ζηλεμένα κι όλοι με καρδιά χρυσή
Στην αγάπη παινεμένοι νοικοκύρηδες πιστοί
Και τεχνίτες ξακουστοί.

Οικοδόμοι παλικάρια με περήφανη ψυχή
Απ' τα χέρια σας παλάτια χτίζονται σ' αυτή τη γη
Κι ομορφαίνουν τη ζωή.

Ενδεικτικές ερωτήσεις προσέγγισης:

- Πώς παρουσιάζονται οι χτίστες – οικοδόμοι στο τραγούδι;
(περιγραφή, ανάλυση, κατανόηση, αιτιολόγηση)
- Ποιες εικόνες σας δημιουργήθηκαν κατά το άκουσμα του τραγουδιού;
(ελεύθερη διατύπωση απόψεων, λεκτική περιγραφή εικόνων, συναισθηματική εμπλοκή, καλλιέργεια συγκλίνουσας – αποκλίνουσας σκέψης)
- Υπάρχουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στο τραγούδι και το ποίημα; Ποια είναι αυτά;
(σύγκριση, εντοπισμός και ανάδειξη λεκτικών συνόλων)

4^η εικόνα (ακουστική – οπτική)

«Να χτίζεις μη θαρρείς
που 'ναι να τραγουδάς ένα τραγούδι,
μα είναι λεβέντες όλο πείσμα οι χτίστες»

Οι μαθητές ακούνε το τραγούδι «Η δουλειά κάνει τους άντρες», (μουσική ακρόαση) από τη Χάρις Αλεξίου και μελετούν τους στίχους του. (αυτοσυγκέντρωση, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου)

²¹⁰ «Οικοδόμοι παλικάρια», στίχοι – μουσική: Β. Χαλκίδης - Στ. Βαρτάνης, ερμηνεία: Στέλιος Καζαντζίδης, από το δίσκο με τίτλο «Καινούριοι Κόσμοι», MINOS – EMI, 1977.

«Η δουλειά κάνει τους άντρες»

Το πλαστό το πασαπόρτι
σαν και την καρδιά σου μόρτη
σαν την κάλπικη καρδιά σου
τη σκληρή.

Μη βροντοχτυπάς τις χάντρες
η δουλειά κάνει τους άντρες
το γιαπί, το πιλοφόρι, το μυστρί.

Ρημαδιό ζωή και σπίτι
απ' τα χούγια σου αλήτη
που μετράς το αντρίλίκι
με βρισιές.

Μη βροντοχτυπάς τα ζάρια
όσοι είναι παλικάρια
τη ζωή τους την περνούν στις σκαλωσιές.

Στίχοι: Λευτέρης Παπαδόπουλος, μουσική: Μάνος Λοΐζος²¹¹

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το χαρακτήρα των χτιστών (λεβέντες, όλο πείσμα)
έτσι όπως παρουσιάζονται στο τραγούδι και στο ποίημα με αναφορές σε
συγκεκριμένα σημεία - στίχους.

*(ελεύθερη διατύπωση απόψεων, συναισθηματική εμπλοκή, συγκλίνουσα-αποκλί-
νουσα σκέψη)*

Προβάλλεται απόσπασμα από την ελληνική ταινία «Τρούμπα»,²¹² όπου η Ελένη Ροδά
ερμηνεύει το ίδιο τραγούδι, διάρκειας δυόμιση περίπου λεπτών (από 43:34-45:46 λ.).
*(παρακολούθηση και ανάλυση οπτικοακουστικού μηνύματος, κατανόηση των
δυνατοτήτων της οπτικοακουστικής γλώσσας)*

Εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα σχόλιά τους για την οπτικοποιημένη (κινηματογρα-
φική) έκδοση του τραγουδιού. *(ελεύθερη διατύπωση, δικαιολόγηση απόψεων)*

Γίνονται αναφορές στην κινηματογραφική παρουσίαση του μουσικού κομματιού
καθώς και στην ατμόσφαιρα που δημιουργείται μέσα από τα ασπρόμαυρα πλάνα και
τις εικόνες μιας άλλης εποχής. *(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης,
μεταγνωστική στρατηγική δημιουργίας νοητικών παραστάσεων)*

²¹¹ «Η δουλειά κάνει τους άντρες», στίχοι: Λ. Παπαδόπουλος, μουσική: Μ. Λοΐζος, ερμηνεία: Χάρης
Αλεξίου, από το δίσκο με τίτλο «Αφιέρωμα στο Μάνο Λοΐζο», (Live, 2CD), 2007.

²¹² «Τρούμπα 67» (1967), σκηνοθεσία: Γρ. Γρηγορίου, πρωταγωνιστές: Γιώργος Φούντας, Καίτη
Θεοχάρη και Μπέτυ Αρβανίτη.



5^η και 6^η εικόνα (ορμητική κίνηση προς τα πάνω και προς τα κάτω αντίστοιχα)

«κι η οικοδομή ανεβαίνει,
μ' έφοδο τον ουρανό κυριεύει,
ψηλά και πιο ψηλά, πάντα ψηλότερα.»

«Στο πρώτο κιόλας πάτωμα
αράδιασαν τις γλάστρες τα λουλούδια,
και πάνω στα φτερά τους τα πουλιά
τον ήλιο φέρνουνε στο πρώτο μπαλκονάκι...»

Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν (*αποκλίνουσα σκέψη*) μελωδίες και να ντύσουν μουσικά τις τελευταίες εικόνες του ποιήματος (*δημιουργία προσωπικής σχέσης με το κείμενο*) ανάλογα με τις συναισθηματικές και ψυχικές καταστάσεις που τους προκάλεσε η συναλλαγή τους με το κείμενο. (*συναίσθηση του κειμένου, σύνδεση προσωπικών και κειμενικών στοιχείων*) Επιλέγουν κάποιο μουσικό κομμάτι-τραγούδι ή δημιουργούν δική τους μουσική σύνθεση με μουσικά όργανα, ήχους διαφόρων αντικειμένων και να μελοποιούν. (*ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, μεταγνωστική στρατηγική δημιουργίας νοητικών παραστάσεων, μουσική επένδυση ποιητικού λόγου*)

4^η Φάση – Έκφραση της ανταπόκρισης

1^ο στάδιο: Κινηματογράφηση του ποιήματος (30 λεπτά)

Αποφασίζεται η οπτικοποίηση του ποιήματος με τη δημιουργία μιας μικρής ταινίας (video). (*δημιουργία κινηματογραφικής αφήγησης / οπτικοακουστικού μηνύματος*)

Οι εικόνες που εντοπίστηκαν στο ποίημα στην προηγούμενη φάση κατανέμονται στις ομάδες, οι οποίες «στήνουν» τις έξι (6) σκηνές (κείμενα - στίχοι, πρωταγωνιστές, σκηνικά, κοστούμια, κομπάρσοι, σκηνοθέτες κλπ.). (*ανάληψη ρόλων, καλλιέργεια επικοινωνίας, ομαδοσυνεργατικού πνεύματος*)

Με μια μικρή φορητή βιντεοκάμερα ή με κάμερα ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής γίνεται η κινηματογράφηση στην τάξη ή σε κάποιο εσωτερικό - εξωτερικό χώρο του σχολείου (εναλλακτικά σε κοντινή υπό ανέγερση οικοδομή). (*ενεργοποίηση, εμπλοκή των μαθητών στην επίτευξη κοινού στόχου*)

2^ο στάδιο: Παρουσίαση ταινίας (video) - Αξιολόγηση (10 λεπτά)

Προβολή της ταινίας.

(*ενίσχυση αυτοπεποίθησης, τόνωση της αυτοεικόνας και του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, αισθητική απόλαυση οπτικοακουστικού αποτελέσματος, αξιολόγηση μαθησιακών και καλλιτεχνικών επιτευξέων*)

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής διαδικασίας (διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας), όσο και την ταχύτητα ενεργοποίησης των μαθητών. (ταχύτητα/ρυθμός μάθησης)

Συζήτηση με τις απόψεις των μαθητών για το τελικό αποτέλεσμα. (αξιολόγηση ομάδων, αυτοαξιολόγηση)

Εναλλακτικές προτάσεις δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στον , παραπάνω διδακτικό σχεδιασμό

1. Προβολή της ταινίας και στις άλλες τάξεις το σχολείου.
2. Παρουσίαση (έκθεση) φωτογραφικού υλικού από τα γυρίσματα – παρασκήνια.
3. Συνέντευξη με ένα οικοδόμο – χτίστη και την οικογένειά του.

Οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφου παίρνουν απαντήσεις – πληροφορίες για:

- τη φύση του επαγγέλματος,
- τις συνθήκες δουλειάς,
- τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν,
- τις οικογενειακές καταστάσεις -θετικές ή αρνητικές- που δημιουργούνται,
- την άποψη των υπολοίπων μελών για το επάγγελμα του συζύγου, πατέρα.

Γίνεται απομαγνητοφώνηση και το κείμενο της συνέντευξης δημοσιεύεται:

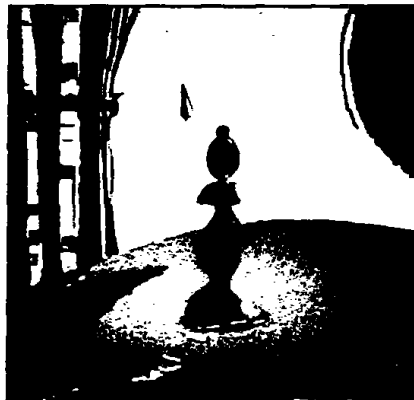
- στην εφημερίδα της τάξης ή του σχολείου,
- αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

2. Δημιουργία λευκώματος - κολλάζ με:

- πίνακες ζωγράφων σχετικούς με το επάγγελμα του οικοδόμου – χτίστη,
- με εικόνες και σχετικά κείμενα εφημερίδων ή περιοδικών.

2.5. «Το σκάκι»

Έλα να παίζουμε
Θα σου χαρίσω τη βασίλισσά μου
(Ήταν για μένα μια φορά η αγαπημένη
Τώρα δεν έχω πια αγαπημένη)
Θα σου χαρίσω τους πύργους μου
(Τώρα πια δεν πυροβολώ τους φίλους μου
Έχουν πεθάνει καιρό πριν από μένα)
Κι ο βασιλιάς αυτός δεν ήτανε ποτέ δικός μου
Κι ύστερα τόσους στρατιώτες τι τους θέλω;
(Τραβάνε μπροζ. τυφλοί, χωρίς καν όνειρα)
Όλα, και τ' άλογά μου θα σ' τα δώσω
Μονάχα ετούτον τον τρελό μου θα κρατήσω
Που ξέρει μόνο σ' ένα χρώμα να πηγαίνει
Δρασκελώντας τη μια άκρη ως την άλλη
Γελώντας μπροζ στις τόσες πανοπλίες σου
Μπαίνοντας μέσα στις γραμμές σου ξαφνικά
Αναστατώνοντας τις στέρρες παρατάξεις.
Κι αυτή δεν έχει τέλος η παρτίδα.



Μανόλης Αναγνωστάκης²¹³

Τάξη: Στ' Δημοτικού

Εμπλεκόμενες τέχνες: Λογοτεχνία, θεατρικό παιχνίδι, μουσική.

Προτεινόμενη διάρκεια: 1 διδακτικό δίωρο (90 λεπτά)

Σκοπός:

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το «Σκάκι» προσεγγίζοντας δύο ποιήματα διαφορετικών δημιουργών πάνω το ίδιο θέμα. Η αισθητική και καλλιτεχνική απόλαυση των δύο ποιημάτων επιτυγχάνεται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, της λογοτεχνίας και της μουσικής.

Αναμενόμενη ανάδειξη διδακτικών δεξιοτήτων:

Ως προς την κατανόηση του ποιήματος:

- Γνωριμία, εξοικείωση με τις κινήσεις και τη «συμπεριφορά» των πεσσών.
- Προβληματισμός με τη συμπεριφορά του «τρελού», στο πρώτο ποίημα.
- Προσέγγιση των ρόλων του «παίχτη» και του «Θεού», στο δεύτερο ποίημα.

²¹³ Μανόλης Αναγνωστάκης. «Η συνέχεια» (συλλογή). Θεσσαλονίκη, 1954.

- Σύγκριση των δύο ποιημάτων ως προς την οπτική μέσω της οποίας οι δύο δημιουργοί προσεγγίζουν στους σκακιστικούς πεσσούς - «ήρωες».
- Συμμετοχή σε συζήτηση, έκφραση απόψεων.

Ως προς το θεατρικό παιχνίδι:

- Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από την ενσάρκωση ρόλων.
- Ενίσχυση της αυτογνωσίας και του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος.
- Σεβασμός και τήρηση των κανόνων βάσει των οποίων εξελίσσεται ο διάλογος και τα θεατρικά δρώμενα.
- Διασκέδαση και αισθητική απόλαυση του καλλιτεχνικού αποτελέσματος.

Ως προς τη λογοτεχνία:

- Γνωριμία με τον ποιητικό λόγο των δύο «διαφορετικών» δημιουργών.
- Ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο συνδιαλέγεται το κάθε ποίημα με τον αναγνώστη.
- Επικοινωνία και συναλλαγή με τα ποιήματα μέσω του διαλόγου-συζήτησης.
- Δημιουργίες με την ποιητική φόρμα «Χαϊκού».

Ως προς τη μουσική:

- Ανάπτυξη και καλλιέργεια της μουσικής ακρόασης.
- Παρατήρηση της μουσικής επένδυσης του ποιήματος (τραγουδι).
- Συνειδητοποίηση του ρόλου της μουσικής στην ανάδειξη των ποικίλων εκφραστικών δυνατοτήτων ενός ποιήματος.

Μέσα και υλικά:

Υλικά θεατρικού παιχνιδιού (κομμάτια υφάσματος, μάσκες, καπέλα, όπλα, σπαθιά κλπ.), ύφασμα με άσπρα και μαύρα τετράγωνα (σκακιέρα), μηχανή προβολής (projector), ηλεκτρονικός υπολογιστής, CD Player, μηχανή προβολής (projector).

Αναλυτική παρουσίαση

1^η Φάση – Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος (10 λεπτά)

Οι μαθητές δημιουργούν ομάδες των 4-5 ατόμων. *(ενεργοποίηση των μαθητών, ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας)*

Μοιράζεται από τον εκπαιδευτικό ένα επιτραπέζιο σκάκι σε κάθε ομάδα. *(προβληματισμός για το περιεχόμενο μάθησης)* Δίνονται 2-3 λεπτά στις ομάδες να ασχοληθούν με το παιχνίδι: παρατήρηση των πεσσών, αναφορά στους κανόνες του παιχνιδιού, ανταλλαγή εμπειριών. *(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, ανταλλαγή πληροφοριών/ιδεών, έκθεση προσωπικών εμπειριών/διαθέσεων)*



Ακολουθεί η περιγραφή του παιχνιδιού από τις ομάδες: αριθμός πεσσών για τον κάθε παίκτη, σκοπός του παιχνιδιού, αρχή και τέλος της παρτίδας κλπ. *(ελεύθερη έκφραση προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, προσωπική/ομαδική εμπλοκή στο υπό διερεύνηση θέμα)*

Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις κινήσεις του κάθε πεσσού (βασιλιάς - κινείται κατά ένα τετράγωνο προς οποιαδήποτε κατεύθυνση, πύργος - οριζόντια ή κάθετα όσα τετράγωνα θέλει κτλ.) καθώς και σε τυχόν ονομασίες που απέκτησαν τα «κομμάτια» ή «πρωταγωνιστές», πέραν της επίσημης ονομασίας τους (π.χ. βασίλισσα - ντάμα ή ρένα, αξιωματικός-τρελός, ίππος-άλογο, πιδόνι-στρατιώτης). *(διεύρυνση προϋπάρχουσας γνώσης, ανάδυση ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο, εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης)*

2^η Φάση – Αρχική ανταπόκριση (10 λεπτά)

Γίνεται ανάγνωση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό. *(παρακολούθηση ζωντανής ερμηνείας)*

Οι μαθητές εκφράζουν τις πρώτες τους εντυπώσεις και σχολιάζουν το ποίημα που άκουσαν. *(διατύπωση αρχικής ανταπόκρισης, ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου των μαθητών)*

Μοιράζεται στις ομάδες το ποίημα το οποίο οι μαθητές μελετούν (σιωπηρά) για 4-5 λεπτά σημειώνοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους. *(αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου)*

3^η Φάση – Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (40 λεπτά)

1^ο στάδιο (20 λεπτά)

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους εντυπώσεις-ανταποκρίσεις στην ομάδα, *(ελεύθερη έκφραση ερμηνειών, ιδεών, συναισθημάτων)* συγκρίνουν και σχολιάζουν, υποστηρίζοντας και επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. *(εμβάθυνση, ανάλυση και δικαιολόγηση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας)*

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας στην καλύτερη προσέγγιση του ποιήματος. *(σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου)* Ερωτήματα υποβάλλονται και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. *(ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών)*

Ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης – ερμηνείας του ποιήματος:

- Πώς σας φάνηκε το ποίημα που ακούσατε; Τι σας έκανε κάτι ιδιαίτερη εντύπωση;
(ελεύθερη διατύπωση απόψεων, συγκλίνουσα – αποκλίνουσα σκέψη)
- Ποιο συναίσθημα ή συναισθήματα σας δημιουργήθηκαν;
- Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η συναισθηματική κατάσταση του ήρωα – ποιητή;
(ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών)
- Ποια η άποψη ή στάση του ήρωα - ποιητή απέναντι στους σκακιστικούς του «πρωταγωνιστές»; (βασιλιά, βασίλισσα, άλογα, στρατιώτες κλπ.)
(υγιής σκεπτικισμός, κατανόηση, αιτιολόγηση)
- Ποιο σκακιστικό πόνι είναι ο «τρελός»; Γιατί νομίζετε το ονομάζει έτσι;
- Ποια χαρακτηριστικά αποκτά ο «τρελός» του ποιήματος;
(πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης – εμβάθυνση, κατανόηση, ερμηνεία, εννοιολογική αλλαγή)
- Τι χαρακτηριστικά έχει σήμερα ένας «τρελός»;
- Ο «τρελός» του ποιητή μοιάζει με τον σημερινό «τρελό»;
(ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, συναισθηματική εμπλοκή, σύγκριση, διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης, επικαιροποίηση του θέματος / ποιήματος)
- Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι «στέρεες παρατάξεις»;
- Γιατί δεν έχει «τέλος η παρτίδα»;
(πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης, εμβάθυνση, κατανόηση, ερμηνεία, εννοιολογική αλλαγή)
- Διακρίνате κάποια ερωτική διάθεση στο ποίημα; Σε ποιον απευθύνεται ο ποιητής;
(ελεύθερη διατύπωση απόψεων, αποκλίνουσα σκέψη)
- Με ποιον «σκακιστικό ήρωα» θα θέλατε να ταυτιστείτε; Ποιος είναι πιο κοντά σε σας; Δικαιολογείτε την άποψή σας.
(ελεύθερη έκφραση απόψεων, εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, συναισθηματική εμπλοκή, ενσυναίσθηση)

(Κατά τη διάρκεια της προσέγγισης-συναλλαγής με το ποίημα γίνονται αναφορές σε συγκεκριμένα σημεία – στίχους του ποιήματος, ώστε να τεκμηριώνονται οι απαντήσεις – απόψεις των μαθητών.)

Οι μαθητές ακούνε μελοποιημένο το ποίημα²¹⁴ (μουσική ακρόαση) και το παρακολουθούν σε οπτικοποιημένη μορφή, (παρακολούθηση, παρατήρηση, ανάλυση οπτικοακουστικού μηνύματος) εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα τους. (ελεύθερη έκφραση απόψεων/συναισθημάτων, συναλλαγή και αποδοχή των προσωπικών ανταποκρίσεων)

²¹⁴ «Το σκάκι», στίχοι Μ. Αναγνωστάκης, μουσική Δ. Παπαδημητρίου, ερμηνεία: Γ. Ανδρεάτος, από το δίσκο με τίτλο «Λόγω Τιμής», κομμ. 2, PolyGram A.E., 1997.



2^ο στάδιο (20 λεπτά)

Οι μαθητές ακούνε το ομότιτλο ποίημα του Χόρχε Λουίς Μπόρχες από τον εκπαιδευτικό (*παρακολουθήση ζωντανής ερμηνείας*) κι εκφράζουν τις πρώτες τους εντυπώσεις. (*ελεύθερη διατύπωση απόψεων*)

«Το σκάκι»

Ασθενικός βασιλιάς, λοξός αξιωματικός, φρενιασμένη
βασιλίτσα, πύργος ευθύς, πολυμήχανος στρατιώτης
απάνω στην ασπρόμαυρη πορεία
ψάχνει ο ένας τον άλλο και συγκρούονται σ' επίμονη μάχη.

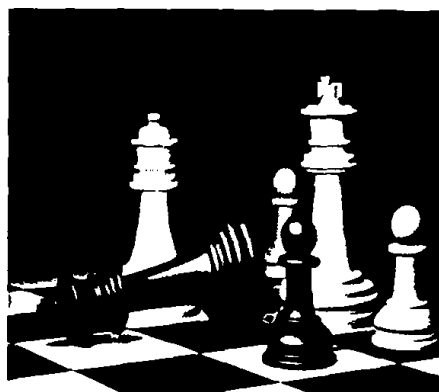
Δεν ξέρουν πως το σίγουρο χέρι
του παίχτη τους ρυθμίζει τη μοίρα,
δεν ξέρουν πως μια τρομαχτική νομοτέλεια
ελέγχει τις αποφάσεις και τη διαδρομή τους.

Αλλά κι ο ίδιος ο παίχτης είναι αιχμάλωτος
(η έκφραση είναι του Ομάρ) μιας άλλης σκακιέρας
με μαύρες νύχτες και άσπρες μέρες.

Ο Θεός κινάει τον παίχτη κι ο παίχτης τα πιόνια.
Μα άραγε ποιος Θεός, πίσω από το Θεό, κινάει το νήμα
της σκόνης και του χρόνου, του ονείρου και της αγωνίας;

Χόρχε Λουίς Μπόρχες

(μετάφρ. Δημήτρης Καλοκύρης)²¹⁵



Μοιράζεται στις ομάδες το ποίημα το οποίο οι μαθητές μελετούν για 4-5 λεπτά σημειώνοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους.

(*αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου*)

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας στην καλύτερη προσέγγιση του ποιήματος. (*σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου*) Ερωτήματα υποβάλλονται και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. (*ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών*)

²¹⁵ Χόρχε Λουίς Μπόρχες, «Το εγκώμιο της σκιάς και άλλα ποιήματα», μετάφρ. Δημήτρης Καλοκύρης, Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα, 1982.

Ενδεικτικές ερωτήσεις κατανόησης – προσέγγισης του ποιήματος:

- Ποια χαρακτηριστικά δίνονται στα πιόνια;
(ελεύθερη διατύπωση απόψεων, συγκλίνουσα σκέψη)
- Υπάρχουν κοινά σημεία με τα χαρακτηριστικά των πεσσών του προηγούμενου ποιήματος; (ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, σύγκριση, αποκλίνουσα σκέψη)
- Ποιος ανακηρύσσεται, τελικά, «πρωταγωνιστής» του παιχνιδιού;
- Ποιος είναι ο «Θεός» που κινεί τα νήματα της παρτίδας;
- Ποιο κατά τη γνώμη σας είναι «το νήμα της σκόνης και του χρόνου, του ονείρου και της αγωνίας»;
- (πρόκληση σύγκρουσης αναγνωστικών ανταποκρίσεων – εμβάθυνση, κατανόηση, ερμηνεία, επιχειρηματολογία)
- Αυτή η παρτίδα έχει «τέλος»;
(διατύπωση και δικαιολόγηση απόψεων / επανεξέταση, διερεύνηση, τροποποίηση και συμπλήρωση της αρχικής ανταπόκρισης, ανατροφοδότηση)
- Ποιες συναισθηματικές καταστάσεις εντοπίζετε στο ποίημα;
- Διακρίνате κάποια ερωτική διάθεση σ' αυτό το ποίημα;
- Αναφέρετε αυτό που σας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση.
(ελεύθερη έκφραση απόψεων/συναισθημάτων, συναλλαγή και αποδοχή των προσωπικών ανταποκρίσεων)

4^η Φάση – Έκφραση της ανταπόκρισης (30 λεπτά)

1^ο στάδιο: Δημιουργική γραφή – Αξιολόγηση (10 λεπτά)

Η κάθε ομάδα επιλέγει έναν πεσσό – «πρωταγωνιστή» και δημιουργεί ένα ποίημα σε φόρμα «Χαϊκού». (δημιουργία ποιητικού λόγου, απελευθέρωση της φαντασίας, καλλιέργεια αποκλίνουσας σκέψης)

Οι ποιητικές δημιουργίες παρουσιάζονται στην ολομέλεια τάξης.

(ενίσχυση αυτοπεποίθησης, τόνωση του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, αισθητική απόλαυση της ποιητικής δημιουργίας, αξιολόγηση μαθησιακών επιτευξέων)

2^ο στάδιο: Θεατρικό παιχνίδι – Αξιολόγηση (20 λεπτά)

«Επιδαπέδιο σκάκι»

Δημιουργείται ευχάριστη ατμόσφαιρα με τη βοήθεια ήρεμης και χαλαρωτικής μουσικής υπόκρουσης.²¹⁶ (στιγμές ηρεμίας, χαλάρωσης, αισθητική απόλαυση μουσικής)

· Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο (2) ομάδες, (ενεργοποίηση των μαθητών, ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας) την «άσπρη» και τη «μαύρη», και η κάθε μια εκλέγει

²¹⁶ Σε αυτή τη φάση προτείνεται κλασική ή απλά ορχηστρική (instrumental) μουσική.

τον πρώτο της αρχηγό. Οι αρχηγοί αποτελούν και τους «παίχτες» της παρτίδας οι οποίοι στη συνέχεια θα εναλλάσσονται. *(ανάληψη ρόλων, αίσθημα ευθύνης)*

Ο κάθε αρχηγός επιλέγει για τους ρόλους του «βασιλιά» και της «βασιλίσσας» δύο συμμαθητές από την ομάδα του, οι οποίοι παίρνουν τη θέση τους πάνω στη σκακιέρα, και στη συνέχεια επιλέγει και τους υπόλοιπους πεσσούς.²¹⁷ *(Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές)* Χρησιμοποιούνται απλά υλικά ώστε τα «πιόνια» να φέρουν διακριτικά των ρόλων τους (π.χ. χάρτινα στέμματα, μάσκες, κομμάτια υφάσματος, σπαθιά κλπ.) *(ενσάρκωση ρόλων, συνειδητοποίηση του εαυτού, αυτοπραγμάτωση, διαμόρφωση προσωπικότητας, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος)*

Η παρτίδα ξεκινά με τους «παίχτες» να υποδεικνύουν το «πιόνι» που θα κινείται κάθε φορά. *(έλεγχος επιπέδου επιρροής στο μαθησιακό αποτέλεσμα)* Τα «πιόνια» κινούνται πάνω στη σκακιέρα προσπαθώντας να μιμηθούν τα χαρακτηριστικά του πεσσού που αντιπροσωπεύουν. *(οργάνωση και εξωτερίκευση εμπειριών, γνώσεων, συναισθημάτων με τη χρήση εκφραστικών μέσων - λεκτικών ή μη λεκτικών, αξιολόγηση μαθησιακών επιτεύξεων)*

Μετά το τέλος της πρώτης παρτίδας - παιχνιδιού επιλέγονται νέοι αρχηγοί. *(συνολική συμμετοχή στη δράση, αποδοχή όλων των μαθητών, αξιολόγηση ενεργητικής συμμετοχής)*

Οι μαθητές απελευθερώνονται, απολαμβάνουν το παιχνίδι, ψυχαγωγούνται και πειραματίζονται χωρίς περιορισμούς (σωστό - λάθος). *(δημιουργική έκφραση/εκτόνωση, αισθητική απόλαυση)*

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής δράσης *(διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας)*, όσο και την ταχύτητα ενεργοποίησης των μαθητών. *(ταχύτητα/ρυθμός μάθησης)*

Εναλλακτικές προτάσεις δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στον παραπάνω διδακτικό σχεδιασμό

1. Προχωρημένη (εναλλακτική) εκδοχή του θεατρικού παιχνιδιού:

Επιλέγεται ένας συνδυασμός πεσσών, 5–6 για κάθε ομάδα (π.χ. βασιλιάς, 2 πύργοι, αξιωματικός, 2 στρατιώτες). Οι παίχτες καλούνται να απειλήσουν το βασιλιά της αντίπαλης ομάδας με όσο το δυνατό λιγότερες κινήσεις. Τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων, που δεν βρίσκονται στο «πεδίο της μάχης», έχουν συμβουλευτικό ρόλο και βοηθούν επικουρικά στην απόφαση του «αρχηγού» τους.

²¹⁷ Σημείωση: Επειδή ο αριθμός των παιδιών μιας σχολικής τάξης είναι μικρότερος από 32 (16+16) δεν μπορούν να αντιπροσωπεύονται όλοι οι πεσσοί. Προτείνεται να επιλέγονται αρχικά τα «βαριά κομμάτια» (βασιλιάς, βασίλισσα, πύργος, αξιωματικός, ίππος) και στη συνέχεια τα πιο «αδύναμα» (στρατιώτες). Ανάλογα με τον εκάστοτε αριθμό των παιδιών της κάθε τάξης γίνεται και η επιλογή.



2. «Υπαίθριο σκάκι»

Εικαστική κατασκευή των πεσσών (1μ. περίπου), με σκληρά χαρτόνια ή άλλο υλικό, διακοσμημένοι με χρώματα ή ανακυκλώσιμα αντικείμενα. Τοποθετούνται στην αυλή του σχολείου πάνω σε χρωματισμένη υπαίθρια σκακιέρα μεγάλων διαστάσεων.

2. Συγγραφή θεατρικού έργου με πρωταγωνιστές τους πεσσούς και τις περιπέτειές τους στο «βασίλειο της σκακιέρας».

Η υπόθεση - πλοκή και ο τίτλος του προτείνεται να παραπέμπει σε κινηματογραφικά, θεατρικά ή λογοτεχνικά έργα, όπως:

- «Ο Μαρμαρωμένος Βασιλιάς»
- «Τα Άλογα και ο Γητευτής τους»
- «Η Γυναίκα του Αξιωματικού»
- «Η Βασίλισσα είναι νεκρή!»
- «Χαμένες Παρτίδες»

3. Έρευνα με θέματα:

- «Τα οφέλη του να παίζει κάποιος σκάκι».
- «Διάσημοι σκακιστές».

4. Οργάνωση σχολικού πρωταθλήματος αγώνων σκάκι.

2.6. «Kuro Siwo»

Πρώτο ταξίδι έτυχε ναύλος για το Νότο
δύσκολες βάρδιες, κακός ύπνος και μαλάρια.
Είναι παράξενα της Ίντιας τα φανάρια
και δεν τα βλέπεις, καθώς λένε, με το πρώτο.

Πέρ' απ' τη γέφυρα του Αδάμ, στη Νότιο Κίνα,
χιλιάδες παραλάβαινες τσουβάλια σόγια.
Μα ούτε στιγμή δεν ελησμόνησες τα λόγια
που σου 'πανε μιαν κούφια ώρα στην Αθήνα.

Στα νύχια μπαίνει το κατράμι και τ' ανάβει,
χρόνια στα ρούχα το ψαρόλαδο μυρίζει,
κι ο λόγος της μες στο μυαλό σου να σφυρίζει,
«ο μπούσουλας είναι που στρέφει ή το καράβι;»

Νωρίς μπατάρισε ο καιρός κι έχει χαλάσει.
Σκατζάρισες, μα σε κρατά λύπη μεγάλη.
Απόψε ψόφησαν οι δυο μου παπαγάλοι
κι ο πίθηκος που' χα με κούραση γυμνάσει.

Η λαμαρίνα! ...η λαμαρίνα όλα τα σβήνει.
Μας έσφιξε το Kuro Siwo σα μια ζώνη
κι εσύ κοιτάς ακόμη πάνω απ' το τιμόνι,
πώς παίζει ο μπούσουλας καρτίνι με καρτίνι.

Νίκος Καββαδίας²¹⁸

Τάξη: Στ' Δημοτικού

Εμπλεκόμενες τέχνες: Λογοτεχνία, ζωγραφική, μουσική, κινηματογράφος (video).

Προτεινόμενη διάρκεια: 1 διδακτικό δίωρο (90 λεπτά)

Σκοπός:

Η προσέγγιση της ποίησης του Νίκου Καββαδία και η συνομιλία του συγκεκριμένου ποιήματος με ανάλογο θέματος κείμενο του Κώστα Ουράνη αποτελούν τη βασική επιδίωξη του συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος. Η αισθητική και καλλιτεχνική απόλαυση των δύο λογοτεχνικών έργων επιτυγχάνεται μέσω της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, του κινηματογράφου (video) και της μουσικής.



²¹⁸Καββαδίας, Ν., «Το πούσι» (συλλογή, 1947), Εκδόσεις Άγρα, Αθήνα, 2000.

Αναμενόμενη ανάδειξη διδακτικών δεξιοτήτων:

Ως προς την κατανόηση του ποιήματος:

- Γνωριμία των μαθητών με τη ζωή των ναυτικών.
- Κατανόηση των δυσκολιών και των ιδιαιτεροτήτων του ταξιδιού σε σχέση με την εποχή στην οποία πραγματοποιείται.
- Η μοναξιά και η έλλειψη της ανθρώπινης παρουσίας.
- Εντοπισμός πιθανών συμβολικών στοιχείων.
- Επαφή με άλλους κόσμους και άλλους πολιτισμούς.
- Παρουσίαση του ταξιδιού ως μια κρίσιμη και σημαντική εμπειρία ζωής.
- Προετοιμασία του δικού τους φανταστικού ταξιδιού.
- Αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που μιλούν για ταξίδια και προσδιορίζουν την ιστορικότητά τους.
- Καλλιέργεια της ανοχής προς το διαφορετικό.

Ως προς τη λογοτεχνία (γλώσσα):

- Αντικατάσταση λέξεων (ναυτικοί όροι) με συνώνυμες.
- Εντοπισμός και περιγραφή εικόνων και μεταφορών του ποιήματος.
- Αναγνώριση της σημασίας των πραγματολογικών στοιχείων στη σύνθεση και τη δημιουργία του ποιήματος.
- Χαρακτηρισμός του ποιήματος σχετικά με το μέτρο και την ομοιοκαταληξία.
- Σύγκριση διαφορετικών (ως προς τη δομή) ποιητικών κειμένων.

Ως προς τα εικαστικά (ζωγραφική):

- Έκφραση μέσω της ζωγραφικής και της εικαστικής δημιουργίας.
- Πειραματισμός με διάφορα υλικά και τεχνικές.
- Γνωριμία με το έργο σημαντικών ελλήνων καλλιτεχνών που εμπνεύστηκαν από την ποίηση του Νίκου Καββαδία.
- Καλλιέργεια, μέσα από την πράξη, δεξιοτήτων παρατήρησης και κριτικής του άμεσου ή έμμεσου περιβάλλοντα χώρου (φυσικού και ανθρωπογενούς).
- Απόκτηση δεξιοτήτων για μελέτη εικαστικών έργων, εικόνων, αντικειμένων, και τοποθέτησή τους στο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό τους πλαίσιο.
- Ανακάλυψη, μέσω των εικαστικών τεχνών, της ταυτότητά τους και καλλιέργεια του σεβασμού προς άλλους ανθρώπους και άλλους πολιτισμούς.

Ως προς τη μουσική:

- Παρακολούθηση μουσικής αφήγησης.
- Η σημασία της μουσικής και η συμβολής της στο αισθητικό αποτέλεσμα του μελοποιημένου ποιήματος.
- Ακουστική και αισθητική απόλαυση της μελοποιημένης ποίησης.



Ως προς τον κινηματογράφο (video):

- Απόλαυση και εξοικείωση με την κινηματογραφική αφήγηση.
- Καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών στην ανάλυση του οπτικοακουστικού κειμένου και συνειδητοποίηση του εκφραστικού του δυναμισμού.
- Απόκτηση κριτηρίων και κινήτρων ώστε να μπορούν να χειριστούν οι ίδιοι τον τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας, και από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μέτοχοι και θεατές.

Μέσα και υλικά:

Ηλεκτρονικός υπολογιστής, εκτυπωτής, μηχανή προβολής (projector), CD Player, υλικά ζωγραφικής (διαφόρων ειδών χρώματα, κόλλες, μικρά ή μεγάλα χαρτιά).

Αναλυτική παρουσίαση

1^η Φάση – Προετοιμασία μαθησιακού περιβάλλοντος (10 λεπτά)

Στον πίνακα της τάξης είναι γραμμένος μόνο ο τίτλος του ποιήματος: «Kuro Siwo». Οι μαθητές καλούνται να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του ποιήματος ή να επινοήσουν ιστορίες με αφορμή τις δύο λέξεις που τον απαρτίζουν.

(δημιουργική σκέψη, προβληματισμός για το περιεχόμενο μάθησης)

Ο εκπαιδευτικός προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, και προσπαθεί να τους εμπλέξει σε συζήτηση προετοιμάζοντάς τους για το θέμα και την ατμόσφαιρα του ποιήματος, *(έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας, ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης)* θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ονειρευτήκατε ποτέ ένα ταξίδι μακρινό, σε εξωτικά μέρη;
- Πώς το φαντάζεστε; Σαν περιπέτεια, σαν εμπειρία, σαν φυγή...

(μεταγνωστική στρατηγική δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων)

- Θα επιλέγατε ποτέ το επάγγελμα του ναυτικού σε υπερωκεάνιο;
(ελεύθερη διατύπωση και δικαιολόγηση απόψεων, συγκλίνουσα - αποκλίνουσα σκέψη)

- Έχετε ποτέ ακούσει για ανθρώπους που ερωτεύονται τη θάλασσα και επιλέγουν να περάσουν τη ζωή τους σ' αυτήν;
(ενεργοποίηση και έκφραση προϋπάρχουσας γνώσης)

- Τίτλος του ποιήματος: Kuro Siwo (ιαπωνικά) = μαύρο ρεύμα που διατρέχει τον Ειρηνικό Ωκεανό.

- Πώς μας προετοιμάζει ο τίτλος για το θέμα και το περιεχόμενο του ποιήματος;
(εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης, προβολή προσωπικών διαθέσεων, ελεύθερη έκφραση απόψεων/ιδεών, δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση)



2^η Φάση – Αρχική ανταπόκριση (10 λεπτά)

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων (*ενεργοποίηση των μαθητών, ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας*), παρακολουθούν την ανάγνωση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό. (*παρακολούθηση ζωντανής ερμηνείας*)

Ακολουθεί προβολή βίντεο, με θαλασσινά στιγμιότυπα, το οποίο είναι επενδυμένο μουσικά με το ποίημα μελοποιημένο από τον Θάνο Μικρούτσικο και ερμηνευμένο από τον Γιάννη Κούτρα.²¹⁹ (*παρακολούθηση και ανάλυση οπτικοακουστικού μηνύματος / οπτικοακουστικός εγγραμματισμός*)

Εκφράζουν τις πρώτες τους εντυπώσεις και σχολιάζουν το ποίημα που άκουσαν. (*διατύπωση αρχικής ανταπόκρισης, ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου των μαθητών*)

Δίνεται στους μαθητές, φωτοτυπημένο, το ποίημα²²⁰ (με τις επεξηγήσεις των ναυτικών όρων που περιέχονται σ' αυτό), το οποίο μελετούν για 4-5 λεπτά σημειώνοντας τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους.

(*αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου*)

3^η Φάση – Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (40 λεπτά)

1^ο στάδιο (20 λεπτά)

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις αρχικές τους εντυπώσεις-ανταποκρίσεις στην ομάδα, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. (*εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας*)

Ο εκπαιδευτικός προτείνει δραστηριότητες και υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας στην καλύτερη προσέγγιση του ποιήματος. (*σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου*)

Ερωτήματα υποβάλλονται και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. (*ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών*)

Προτεινόμενες δραστηριότητες και ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης - ερμηνείας:

- Υπογραμμίστε τους ναυτικούς όρους και εστιάστε την προσοχή σας στην ερμηνεία τους στο τέλος της σελίδας. (*άσκηση επιλεκτικής προσοχής σε συγκεκριμένα λεκτικά σύνολα*)

²¹⁹ «Kuro Siwo», στίχοι: Νίκος Καββαδίας, μουσική: Θάνος Μικρούτσικος, ερμηνεία: Γιάννης Κούτρας, από το μουσικό δίσκο με τίτλο «Ο Σταυρός του Νότου», LYRA, 1979.

²²⁰ Βλέπε σελ. 119.

- Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε τις «ναυτικές» λέξεις με συνώνυμες της καθημερινής ζωής. Πώς σας φαίνεται το αποτέλεσμα; (λεξιλογική και σημασιολογική ερμηνεία, κριτική – δημιουργική σκέψη)
- Τίνος η φωνή ακούγεται στο ποίημα και σε ποιον πιστεύετε πως απευθύνεται; (υγιής σκεπτικισμός, κατανόηση, αιτιολόγηση, εμβάθυνση ανταπόκρισης)
«...λάβετε υπόψη σας ότι ο ποιητής υπήρξε ο ίδιος ναυτικός, ότι λάτρεψε τη θάλασσα και ότι πέρασε τη ζωή του ταξιδεύοντας σε όλο τον κόσμο. Η ποίησή του, αυτοβιογραφική, είναι το απόσταγμα των εμπειριών του.»
- Η ποίηση του Καββαδία είναι ποίηση εξωτική. Φαίνεται στο συγκεκριμένο ποίημα; Εντοπίστε τους στίχους. (συσχετισμός της εποχής δημιουργίας του έργου με τη στιγμή ανάγνωσης, διερεύνηση και τροποποίηση ανταπόκρισης)
«...το ποίημα αναφέρεται σε μακρινά ταξίδια και μέρη στο νότιο ημισφαίριο: γέφυρα του Αδάμ στη Νότιο Κίνα, φάροι της Ινδίας, το Kuro Siwo - ρεύμα του βόρειου Ειρηνικού ωκεανού.»
- Σε ποιους στίχους περιγράφεται τη σκληρή ζωή των ναυτικών; Ποια η άποψή σας για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν; (διερευνητική συζήτηση, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης)
*(«δύσκολες βάρδιες, κακός ύπνος και μαλάρια»,
 «Στα νύχια μπαίνει το κατράμι και τ' ανάβει,
 χρόνια στα ρούχα το ψαρόλαδο μυρίζει»,
 «Νωρίς μπατάρισε ο καιρός κι έχει χαλάσει»
 «Η λαμαρίνα! ...η λαμαρίνα όλα τα σβήνει.
 Μας έσφιξε το Kuro Siwo σα μια ζώνη»)*
- Η μοναξιά των ναυτικών είναι ένα θέμα που επανέρχεται σταθερά στην ποίηση του Καββαδία. Τι αντικαθιστά τη φυσική ανθρώπινη παρουσία στο συγκεκριμένο ποίημα; (φανταστική γυναικεία παρουσία, συντροφιά των ζώων)
(μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών καταστάσεων, ελεύθερη διατύπωση απόψεων, αποκλίνουσα σκέψη)
- Σκεφτείτε – νιώστε τους στίχους :
*«Μα ούτε στιγμή δεν ελησμόνησες τα λόγια
 που σου 'πανε μιαν κούφια ώρα στην Αθήνα.»,
 «κι ο λόγος της μες στο μυαλό σου να σφυρίζει.»*
(συναισθηματική εμπλοκή, ενσυναίσθηση)
- Σε ποιον απευθύνεται ο ποιητής;
(υγιής σκεπτικισμός, κατανόηση, αιτιολόγηση, εμβάθυνση, τροποποίηση αρχικής ανταπόκρισης)
- Μπορείτε με τη φαντασία σας να ανασυνθέσετε το διάλογο του ποιητή με τη γυναίκα (αγαπημένη του); Λάβετε υπόψη σας και το στίχο:
«Σκατζάρισες, μα σε κρατά λύπη μεγάλη.»



(μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών καταστάσεων, συναισθηματική εμπλοκή, δημιουργική φαντασία)

- Προσέξτε τις λέξεις: *Kuro Siwo*, μπούσουλας, λαμαρίνα. Μπορείτε να σκεφτείτε πώς λειτουργούν στο συγκεκριμένο ποίημα; (σύμβολα)

(*Kuro Siwo*: το μαύρο ρεύμα παρασύρει τον ποιητή στα κύματα του βόρειου Ειρηνικού – στο τέλος γίνεται κλοιός γύρω από τον ποιητή.

Μπούσουλας (ναυτική πυξίδα): δείχνει να μην λειτουργεί και για λίγο ο ποιητής αναρωτιέται αν έχει χάσει τον προσανατολισμό του – αν πορεύεται σωστά στη ζωή του, αν έχει θέσει τους σωστούς στόχους, αν έχει κάνει τις σωστές επιλογές.

- *λαμαρίνα*: η σκληρή ζωή των ναυτικών σβήνει τα πάντα – όνειρα, ελπίδες, αναμνήσεις.)

(μεταφορική χρήση της γλώσσας, σημαίνον – σημαινόμενο)

- Συγκεντρώστε τις μεταφορές του ποιήματος. Ποια σας φαίνεται πιο «δυνατή»; Κάντε το ίδιο με τις εικόνες. Ποια σχηματίζεται πιο «ζωντανά» στο μυαλό σας;

(«κι ο λόγος της μες στο μυαλό μου να σφυρίζει», η γυναικεία – ερωτική μορφή έχει κυρίαρχη θέση στο ποίημα)

(μεταφορική χρήση της γλώσσας, ελεύθερη διατύπωση απόψεων, αποκλίνουσα σκέψη)

- Ποια μορφή στίχου διάλεξε ο ποιητής για να δώσει ρυθμό στο ποίημά του (μέτρο, ομοιοκαταληξία).

(ιαμβικός 13σύλλαβος και 14σύλλαβος, σταυρωτή ομοιοκαταληξία)

(εντοπισμός δομικών στοιχείων, κατηγοριοποίηση ποιήματος)

2^ο στάδιο (20 λεπτά)

Μοιράζεται στις ομάδες απόσπασμα από το χρονογράφημα²²¹ του Κώστα Ουράνη, «Συλλογιέμαι τους ναυτικούς».²²² Ακολουθεί σιωπηρή ανάγνωση (5 λεπτών) κατά την οποία οι μαθητές μελετούν το πεζό κείμενο και σημειώνουν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους. (αυτοσυγκέντρωση, προσωπικός ρυθμός, ιδιωτική απόλαυση, καταγραφή αναγνωστικής ανταπόκρισης, οικειοποίηση του κειμένου)

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις εντυπώσεις-ανταποκρίσεις τους στην ομάδα, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. (εμβάθυνση και ανάλυση της προσωπικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας)

Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις βοηθώντας στην καλύτερη προσέγγιση του κειμένου. (σε θέση συνεργάτη/αναγνώστη συμβάλλει στην

²²¹ Βλ. σελ. 120.

²²² ΟΕΔΒ, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα, 2004, σελ. 13-14.

προσέγγιση-ερμηνεία του κειμένου) Ερωτήματα υποβάλλονται και από τους μαθητές μεταξύ των ομάδων. *(ανάλυση της ανταπόκρισης μέσα από την ανταπόκριση των συναναγνωστών)*

Ενδεικτικά ερωτήματα προσέγγισης - ερμηνείας:

- Περιγράψτε τη ζωή των ναυτικών έτσι όπως παρουσιάζεται στο κείμενο του Κώστα Ουράνη. Έχει αλλάξει κάτι από τότε έως σήμερα, ειδικά για τους ναυτικούς της νέας γενιάς;

(σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση, πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης, εμβάθυνση, κατανόηση, δικαιολόγηση, ερμηνεία)

- Ποια είναι τα κοινά στοιχεία που εντοπίζετε στο ποίημα του Νίκου Καββαδία, «Κυρο Σίω», και στο χρονογράφημα του Κώστα Ουράνη;

(σύγκριση διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων, εντοπισμός ομοιοτήτων, διαφορών σε συγκεκριμένα σημεία, ελεύθερη διατύπωση απόψεων, επιχειρηματολογία, συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη)

- Με ποια διάθεση έγραψαν τα έργα τους οι δύο λογοτέχνες;

(μελαγχολία της αναπόλησης, μονοτονία, μοναξιά...)

(αναφορά στο διαφορετικό χρονικό πλαίσιο δημιουργίας των έργων, συσχετισμός με τη στιγμή ανάγνωσης)

4^η Φάση – Έκφραση της ανταπόκρισης (30 λεπτά)

1^ο στάδιο: Εικαστική δημιουργία (20 λεπτά)

Οι ομάδες παρακολουθούν βίντεο (διάρκειας 3 λεπτών), στο οποίο παρουσιάζονται έργα ζωγραφικής του καλλιτέχνη Γεωργίου Κόρδη. *(Οι συγκεκριμένοι πίνακες αποτελούν εικαστική αναφορά του ζωγράφου – αχιογράφου στο ποιητικό έργο του Νίκου Καββαδία).* Το βίντεο είναι επενδυμένο μουσικά με το ποίημα – τραγούδι. *(παρακολούθηση/παρατήρηση οπτικοακουστικού μηνύματος, εξοικείωση με δυνατότητες εικαστικής έκφρασης)*

Ακολουθεί προβολή εικαστικών έργων και από άλλους γνωστούς και καταξιωμένους καλλιτέχνες, που εμπνεύστηκαν από την ποίηση του Νίκου Καββαδία (Γ. Μόραλης, Γ. Τσαρούχης, Γ. Βακαλό, Α. Τάσος). Επίσης, παρουσιάζονται εικαστικά έργα σύγχρονα, πρωτότυπα και πειραματικά με διαφορετικά εκφραστικά μέσα (ζωγραφική, κατασκευές, μικτές ύλες, τρισδιάστατες αναπτύξεις στο χώρο) από απόφοιτους της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών Αθηνών με καθηγητή τον Γιάννη Ψυχοπαίδη.²²³ *(παρακολούθηση/παρατήρηση οπτικών μηνυμάτων, δημιουργία κινήτρων για εικαστική δημιουργία)*

²²³ Εικαστικά έργα από την έκθεση με τίτλο: «Φάτα Μοργκάνα - Εικαστικές προσεγγίσεις στην ποίηση του Καββαδία», από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (Ε.ΚΕ.ΒΙ.) σε συνεργασία με το Μουσείο Μπενάκη και το Ζ' εργαστήριο ζωγραφικής της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών Αθηνών στο πλαίσιο του προγράμματος «Βιβλίο και τέχνες» (κτίριο της οδού Πειραιώς του Μουσείου, 24/1-5/2/2006).



Συζήτηση σχετικά με την επιρροή της ποίησης του Νίκου Καββαδία στο εικαστικό έργο άλλων καλλιτεχνών. *(Η συνάντηση ζωγραφικής και ποίησης αναδεικνύει τη ζωντανή σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο τέχνες.) (ελεύθερη διατύπωση απόψεων, διερευνητική συζήτηση, ερμηνεία, ανάλυση, εμβάθυνση ανταπόκρισης, εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης)*

Οι ομάδες (ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος) δημιουργούν το δικό τους εικαστικό έργο με τη σκηνή που σας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση από το ποίημα ή από το κείμενο. *(ενεργοποίηση και αποδοχή όλων των μαθητών, αξιολόγηση ενεργητικής συμμετοχής)* Εκφράζονται εικαστικά με υλικά και τεχνικές της αρεσκείας τους. *(διεύρυνση φαντασίας, εφευρετικότητας και αντίληψης των μαθητών, επικοινωνία μέσω δημιουργίας εικαστικών και οπτικών μορφών, ανάδειξη ιδιαίτερων ταλέντων/ικανοτήτων)*

2^ο στάδιο: Παρουσίαση εικαστικών έργων – Αξιολόγηση (10 λεπτά)

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εικαστικές τους δημιουργίες.

(ενίσχυση αυτοεικόνας, αποδοχή και αισθητική απόλαυση εικαστικού αποτελέσματος, αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση, έλεγχος του επιπέδου επιρροής στις ομαδικές δημιουργίες)

Εναλλακτικές προτάσεις δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν στον παραπάνω διδακτικό σχεδιασμό

1. Στο εργαστήριο της πληροφορικής, οι μαθητές χωρισμένοι σε πέντε (5) ομάδες, εργάζονται με «Φύλλα Εργασίας» (project, διαθεματική προσέγγιση).

1^η ομάδα: «Σύγκριση ποιημάτων»

«Mal du depart», «Kuro Siwo» Ν. Καββαδίας – «Ταορμίνα», Κ. Ουράνης

- Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα ποιήματα.
- «Ποιο από τα τρία ποιήματα σας συγκινεί περισσότερο και γιατί;»

2^η ομάδα: «Ο ποιητής»

- Μελετούν τη βιογραφία του ποιητή, διαβάζουν μαρτυρίες για τη ζωή του, εντοπίζουν παράγοντες που διαμόρφωσαν την ποίησή του.
- Συλλέγουν φωτογραφικό υλικό με στιγμιότυπα από τη ζωή και τα ταξίδια του ποιητή καθώς και με σημαντικούς ανθρώπους της εποχής του.
- Συνθέτουν πολυτροπικό κείμενο με τα στοιχεία που συγκέντρωσαν.

3^η ομάδα: «Ο ποιητής και ο συνθέτης»

- Συγκεντρώνουν την εργογραφία του ποιητή.

- Αναζητούν τους συνθέτες που μελοποίησαν έργα του και τραγουδιστές που ερμήνευσαν τις συνθέσεις τους.
- Ακούνε τις πιο γνωστές από αυτές.
- «Ποια σας συγκίνησε περισσότερο και γιατί;»

4^η ομάδα: «Συνομιλία με τη ζωγραφική»

- Η επίδραση του ποιητή στη ζωγραφική (αναζήτηση εικαστικών έργων διαφόρων καλλιτεχνών και συγκέντρωσή τους σε αρχείου παρουσίασης.)
- «Ποιο σας συγκίνησε περισσότερο και γιατί;»

5^η ομάδα: «Εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες»

- Συλλογή πληροφοριών και φωτογραφιών για το θαλάσσιο ρεύμα Kuro Siwo, τους φάρους της Ίντιας (Ινδίας), τα υπερωκεάνια (ποντοπόρα πλοία της εποχής).
- Χαράσσουν την πορεία του ταξιδιού με βάση τις πληροφορίες που δίνονται στο ποίημα (Google Earth).
- Συνθέτουν πολυτροπικό κείμενο με τα στοιχεία που συγκέντρωσαν.

(Σε όλες τις ομάδες δίνονται ενδεικτικές διευθύνσεις ιστοσελίδων για την πιο εύκολη περιήγηση τους στο διαδίκτυο.)

2. Δημιουργία κολλάζ με θέμα τον ποιητή.

Από την αναζήτηση στο διαδίκτυο εκτυπώνονται φωτογραφίες, εικαστικά έργα, σκίτσα, εικόνες με χειρόγραφα του ποιητή και ό,τι άλλο κρίνεται ενδιαφέρον.

Πάνω σε χοντρό χαρτί γράφονται στίχοι του ποιητή τους οποίους πλαισιώνει το τυπωμένο υλικό συγκεντρώθηκε.

Το κολλάζ αναρτάται στην τάξη.

3. Προβολή και παρακολούθηση εκπομπών:

- Αφιέρωμα στον Νίκο Καββαδία, από την εκπομπή «Η μηχανή του χρόνου», του Χρίστου Βασιλόπουλου (τηλεόραση του Alpha).²²⁴
- Εκπομπή «Εποχές και συγγραφείς», του Τάσου Ψαρρά, από την NET.²²⁵

²²⁴ Πηγή youtube:

<http://www.youtube.com/watch?v=xSef7PKh1Ng>
<http://www.youtube.com/watch?v=uqQE8TW-jlc&feature=related>
<http://www.youtube.com/watch?v=UMCSRUXlikQ&feature=related>
<http://www.youtube.com/watch?v=4Dqq6SUIrYA&feature=related>
<http://www.youtube.com/watch?v=11qXLRs5FPY&feature=related>

²²⁵ Αρχείο της EPT:

<http://www.ert-archives.gr/V3/public/pop-view.aspx?tid=8510&tsz=0&act=mMainView>

Kuro Siwo¹

Η δύσκολη αλλά γοητευτική ζωή των ναυτικών αποτελεί το αυτοβιογραφικό υλικό των ποιημάτων του Ν. Καββαδία. Το ποίημα προέρχεται από τη συλλογή «Πούσυ» (1947).

Πρώτο ταξίδι έτυχε ναύλος² για το Νότο
δύσκολες βάρδιες³, κακός ύπνος και μαλάρια⁴.
Είναι παράξενα της Ίντιας τα φανάρια
και δεν τα βλέπεις, καθώς λένε, με το πρώτο.
Πέρ' απ' τη γέφυρα του Αδάμ, στη Νότιο Κίνα,
χιλιάδες παραλάβαινες τσουβάλια σόγια.
Μα ούτε στιγμή δεν ελησμόνησες τα λόγια
που σου 'πανε μιαν κούφια ώρα στην Αθήνα.
Στα νήχια μπαίνει το κατράμι⁵ και τ' ανάβει,
χρόνια στα ρούχα το ψαρόλαδο μυρίζει,
κι ο λόγος της μες στο μυαλό σου να σφυρίζει,
«ο μπούσουλας⁶ είναι που στρέφει ή το καράβι»
Νωρίς μπατάρισε⁷ ο καιρός κ' έχει χαλάσει.
Σκατζάρισες⁸, μα σε κρατά λύπη μεγάλη.
Απόψε ψόφησαν οι δυο μου παπαγάλοι
κι ο πιθηκος που' χα με κούραση γυμνάσει⁹.
Η λαμαρίνα!¹⁰ ... η λαμαρίνα όλα τα σβήνει.
Μας έσφιξε το Kuro Siwo σα μια ζώνη
κι εσύ κοιτάς ακόμη πάνω απ' το τιμόνι,
πώς παίζει ο μπούσουλας καρτίνι¹¹ με καρτίνι.

¹ **Kuro Siwo**: θερμό θαλάσσιο ρεύμα του βόρειου Ειρηνικού Ωκεανού, «μαύρη παλίρροια»

² **ναύλος**: μισθωμένο δρομολόγιο

³ **βάρδιες**: υπηρεσίες που εκτελούνται με εναλλαγή των εργαζομένων

⁴ **μαλάρια**: είδος μεσογειακού πυρετού (η ελονοσία)

⁵ **κατράμι**: πίσσα

⁶ **μπούσουλας**: ναυτική πυξίδα

⁷ **μπατάρισε ο καιρός**: άλλαξε ο καιρός

⁸ **σκατζάρισες**: άλλαξες βάρδια

⁹ **γυμνάσει**: εκπαιδεύσει

¹⁰ **λαμαρίνα**: λεπτό σιδερένιο έλασμα, αρρώστια που προσβάλλει και τρελαίνει τις γάτες στα φορτηγά πλοία

¹¹ **καρτίνι**: ναυτικός όρος, το τέταρτο του ρόμβου

Συλλογιέμαι τους ναυτικούς...

Εκείνους που αυτή την ώρα γυρνούν στους μεγάλους δρόμους του Αμβούργου ή του Μοντεβίδεο, ντυμένοι με τα καλά τους ρούχα, χαρούμενοι σαν μαθητές λυκείου, που έχουν έξοδο και που κοιτάν με την ίδια μαγεμένη περιέργεια τις βιτρίνες των καταστημάτων και τις γυναίκες που περνούν.

Εκείνους που κάνουν μακρινά ταξίδια με γέρικα κι αργοκίνητα φορτηγά και που, καθισμένοι στο κατάστρωμα, διηγούνται μεταξύ τους τις ιστορίες της ζωής τους ή καπνίζουν σιωπηλοί - κοιτάζοντας να καταβαίνει η ωκεάνια νύχτα.

[...] Εκείνους που τις μεγάλες μονότονες ώρες του πλου, καθισμένοι στις κουκέτες τους, βγάζουν από τα βάθη των σάκων τους τις αναμνήσεις τους: ξεθωριασμένες φωτογραφίες, κιτρινιασμένα γράμματα με καμπουριασμένους χαρακτήρες, καρτποστάλ με λουλούδια ή ωραίες, σαν κούκλες, γυναίκες, ξενικές δεκάρες, σουγιάδες και μεταξωτά μαντίλια και που, με το πρόσχημα να τα τακτοποιήσουν, ξεχνιούνται -ώρα- κοιτάζοντάς τα...

Συλλογιέμαι τους ναυτικούς που κάνουν οικονομίες, για να στέλνουν επιταγές στο σπίτι τους, εκείνους που αγοράζουν φτηνά μυρωδικά ή έξι πήχες μεταξωτό για τις αρραβωνιαστικές τους - και εκείνους που δεν έχουν κανένα στον κόσμο κι έχουν αφοσιωθεί σ' έναν παπαγάλο ή έναν πίθηκο, που λιώνουν από νοσταλγία για τα δάση τους...

[...] Συλλογιέμαι τους ναυτικούς που πεθαίνουν στο ταξίδι και τους πετούν στην απέραντη κι αδιάφορη θάλασσα κι ύστερα παραδίδουν το φτωχό σάκο τους, με τα παλιά τους ρούχα, το μεγάλο νικελένιο ρολόι τους, τα ξεθωριασμένα γράμματα, τους σουγιάδες, τις ξενικές δεκάρες και το πήλινο αγαλματάκι που παριστάνει την Ελευθερία του λιμανιού της Νέας Υόρκης, σ' ένα Προξενείο, απ' όπου κανένας, ποτέ δε θα τον ζητήσει...

Κώστας Ουράνης (1890 - 1953)

- Περιγράψτε τη ζωή των ναυτικών έτσι όπως παρουσιάζεται στο κείμενο του Κώστα Ουράνη. Έχει αλλάξει κάτι από τότε έως σήμερα, ειδικά για τους ναυτικούς της νέας γενιάς;
- Ποια είναι τα κοινά στοιχεία που εντοπίζετε στο ποίημα του Νίκου Καββαδία, Kuro Siwo, και στο χρονογράφημα του Κώστα Ουράνη; Με ποια διάθεση έγραψαν τα έργα τους οι δύο λογοτέχνες;



3. Εφαρμογή «Σχεδίων Μαθήματος» – Συμπεράσματα

Από τα προτεινόμενα «Σχέδια μαθήματος» πραγματοποιήθηκαν-εφαρμόστηκαν δύο, «Η κατάρα του πεύκου» και «Το σκάκι», στους μαθητές της Στ'1 τάξης του 79^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (περιοχή Χαριλάου) κατά το δεύτερο 15ήμερο του Ιανουαρίου 2013.

Η διαδρομή κατά την οποία ο λόγος των ποιητών διασταυρώθηκε με τον «ατομικό» και «ομαδικό» λόγο των μαθητών έχοντας ως προορισμό τα υπό συνάντηση ποιήματα, έγινε μέσα σε ένα ευχάριστο κι ελκυστικά διαμορφωμένο περιβάλλον: η σχολική τάξη άλλαξε μορφή (ανακατάταξη θρανίων με στόχο τη δημιουργία ελεύθερου χώρου «δράσης»), μουσικοί ήχοι και πλήθος εικόνων πλαισίωσαν την ανάγνωση-αφήγηση-διερεύνηση των ποιημάτων και πρωτότυπα καλλιτεχνικά έργα δημιουργήθηκαν και παρουσιάστηκαν από τους μαθητές-πρωταγωνιστές.

- «Η κατάρα του πεύκου»

Από την πρώτη κιόλας δραστηριότητα (ηχητική και εικονική περιήγηση στη φύση-δάσος), οι μαθητές εκδήλωσαν τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους για τη «φανταστική πραγματικότητα» που βίωναν. Περιέγραψαν με παραστατικό τρόπο το «ταξίδι» τους καθώς και τη συναισθηματική-ψυχική κατάσταση στην οποία βρέθηκαν. Δεν ήταν λίγοι αυτοί που, μετά την προβολή της εικονικής περιήγησης, δήλωσαν πως: «Εκεί, εκεί ακριβώς ήμουν!».

Η παρακολούθηση του ρεπορτάζ με την καταμέτρηση των κομμένων δέντρων προβλημάτισε όλους τους μαθητές και τους έδωσε την αφορμή να ανακαλέσουν μνήμες και να αφηγηθούν περιστατικά και γεγονότα που άκουσαν, παρακολούθησαν (τηλεόραση), αλλά και έζησαν. Χαρακτηριστική η αφήγηση ενός παιδιού που «πήγε μαζί με τον παππού του στο δάσος για να μαζέψουν ξερά ζύλα, κι όχι για να κόψουν!».

Η πρώτη ανάγνωση προκάλεσε ποικίλα σχόλια σχετικά με το θέμα («...είναι δυνατόν να γίνεται...», «γιατί δεν αντιδράει, πώς και δεν ζητά συγγνώμη», «...αυτή η φωνή...»), ενώ στη συνέχεια η παρακολούθηση της μελοποιημένης αφήγησης-τραγουδι, τους συγκίνησε, προκαλώντας τους έντονα συναισθήματα λύπης και συμπόνιας, αίσθημα δικαιοσύνης αλλά και φόβου («Γιατί τόσο βαριά τιμωρία;», «...καλά να πάθει!», «Τι κρίμα, για ένα τόσο “μικρό” σφάλμα...»).

Στη δραστηριότητα δημιουργίας αφηγηματικού κειμένου με την πιθανή έκβαση των γεγονότων, που κατά τη γνώμη τους, προηγήθηκαν, δυσανασχέτησαν («Πάλι θα γράψουμε; Και ξεκινήσαμε τόσο ωραία...»), αλλά μόλις τους ανακοινώθηκε πως η δική τους προσωπική εμπλοκή αποτελούσε προϋπόθεση, ενθουσιάστηκαν. Οι δημιουργίες τους εμπνευσμένες και ξεχωριστές (ο πρωταγωνιστής θύμα εκβιαστών, άνεργος πατέρας -θύμα της οικονομικής κρίσης- που δεν μπορεί να ζεστάνει την οικογένειά του, εντολή-παραγγελία του πασά για το σεράι του, έχασε στα χαρτιά κι αυτό ήταν το «καψόνι» του, άνοιξε το δρόμο μιας και το 4x4 φορτηγό του δεν χωρούσε να



περάσει από το συγκεκριμένο σημείο...). Η πλειονότητα των κειμένων ήταν βασισμένη σε διαλόγους, χωρίς να λείπουν, βέβαια, και οι αφηγηματικές περιγραφές, γεγονός που οδήγησε πολύ ομαλά στην επόμενη δράση (δημιουργία κόμικς).

Η αναδημιουργία της ιστορίας με μορφή κόμικς εντυπωσίασε ιδιαίτερα τους μαθητές οι οποίοι διασκέδασαν και απόλαυσαν τις δημιουργικές τους «επιδόσεις». Η επαφή με τον κόσμο των εικονογραφημένων ιστοριών αποκάλυψε μια «νέα» και ενδιαφέρουσα οπτική στην προσέγγιση του ποιητικού κειμένου.

- «Το σκάκι»

Η προσέγγιση του δεύτερου ποιήματος, έγινε αμέσως μετά τη συμμετοχή τεσσάρων μαθητών της τάξης σε σκακιστικούς αγώνες, που οργάνωσε τοπικός σύλλογος σκακιστών στον οποίο ανήκουν. Το επίκαιρο του θέματος στάθηκε από μόνο του η καλύτερη αφορμή για την «υποδοχή» του ποιήματος στην τάξη.

Η «ανακάλυψη» του παιχνιδιού, κατά την εισαγωγική δραστηριότητα, έδωσε την ευκαιρία σε όλους να μάθουν ή να θυμηθούν τον τρόπο με τον οποίο παίζεται το σκάκι, να γνωρίσουν και να εξασκηθούν με τις κινήσεις των πεσσών, αλλά και να εξοικειωθούν με τις διαφορετικές τους ονομασίες.

Η παρουσία και ο ρόλος του «τρελού» ήταν το πρώτο πράγμα που κέντρισε το ενδιαφέρον τους στη συζήτηση που ακολούθησε μετά την ανάγνωση του ποιήματος. Οι πληροφορίες για το «ποιος είναι» δεν άργησαν να δοθούν από τους γνώστες του αθλήματος. Η σύγκριση των δύο «τρελών» (παιχνιδιού και πραγματικότητας) προκάλεσε διαφωνίες στις ομάδες γεγονός που έκανε τη συζήτηση ακόμα πιο ενδιαφέρουσα (κάποιοι υποστήριζαν πως ο σημερινός «τρελός» δεν έχει σχέση με τον σκακιστικό «τρελό», ενώ κάποιοι άλλοι το αντίθετο). Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον όμως είχαν οι απόψεις τους για τις «στέρεες παρατάξεις» (στο ποίημα του Χόρχε Λουίς Μπόρχες), όπου φάνηκε το μέγεθος της δημιουργικής τους φαντασίας: «η ηρεμία που υπάρχει στον κόσμο», «αυτό που όλοι ξέρουμε», «η αδικία», «το ψέμα και η υποκρισία», «η καθημερινή μας ζωή», «το ότι κάνουμε κάθε μέρα μάθημα και δεν πάμε εκδρομή», «τα μαθήματα του σχολείου...». Στην ερώτηση «Γιατί δεν έχει τέλος η παρτίδα;», η απάντηση «η παρτίδα θα τελειώσει όταν τελειώσει και η ζωή», ήταν κάτι περισσότερο από αφοπλιστική.

Οι εντυπώσεις των μαθητών μετά το άκουσμα του ποιήματος στην μελοποιημένη του μορφή ήταν ποικίλες. Σε πολλούς άρεσε ο ρυθμός του, κάποιοι το είχαν ακούσει και τους ήταν γνωστό, ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που το είχαν φανταστεί διαφορετικά: «Αα, είχα την εντύπωση πως θα 'ταν πιο λυπητερό...», «Το φανταζόμουν πιο πολύ με κιθάρες...», αλλά και «Είναι ωραίο να ακούς τη μουσική και να σου έρχονται στο νου οι εικόνες...».

Η δημιουργία των ποιημάτων «χαϊκού» για τους σκακιστικούς ήρωες, αρχικά προβλημάτισε τους μαθητές, στη συνέχεια όμως τη βρήκαν διασκεδαστική και πρωτότυπη:

«Με τούβλα φτιαγμένος
κοιτάζει αποσβολωμένος
το άλογο που τρέχει, ο Πύργος»,

«Στρατιωτάκι έγινες πiónι
χειρότερο κι από της μάχης το πόνυ
πισώπλατη θα 'ναι η μαχαιριά»,



«Ο βασιλιάς ροχαλίζει
η βασίλισσα αναχαιτίζει
ο καθρέφτης τους είναι θολός»,

«Δες την τρέλα του τρελού
παίζει φτιάχνει χαϊκού
τώρα θα πάρω έναν υπνάκο».

Κατά τη σύγκριση των δύο ποιημάτων, πέρα από την αναφορά στις διαφορές σχετικά με τα χαρακτηριστικά των πεσσών, η συζήτηση επικεντρώθηκε στη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων καθώς και στο ποιος είναι ο «Θεός» που κινεί τα νήματα της παρτίδας: «ο εκάστοτε παίχτης», «η εξυπνάδα», «μα... ένας δεν είναι ο Θεός; γι' αυτόν δεν μιλάμε;», «ο προπονητής»· κι όταν μεταφερθήκαμε στη σημερινή πραγματικότητα: «ο πρωθυπουργός», «η Κριστίν Λαγκάρντ», «η μαμά μου», «...ο μικρός μου αδερφός!» κλπ.

Η συμμετοχή των μαθητών στο «επιδαπέδιο σκάκι» ήταν κάτι παραπάνω από ικανοποιητική. Η μεγάλη, όμως, έκπληξη ήταν η εμπλοκή στην ενεργό δράση μαθητών που δύσκολα συνεργάζονται ή κρατούν διστακτική-επιφυλακτική στάση στα τεκταινόμενα της τάξης. Η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και ο ζήλος τους για την ανάληψη ρόλων εντυπωσίασε όλους.

Τέλος, η πρόταση για συγγραφή θεατρικού έργου με θέμα το σκάκι έτυχε θερμής υποδοχής.

Και στα δύο ποιήματα ακολουθήθηκε ο προτεινόμενος διδακτικός σχεδιασμός, χωρίς να υπάρξουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Η χρονική διάρκεια των σταδίων/φάσεων ήταν αρκετή για την ολοκλήρωση της «ανακάλυψης» των κειμένων.

Ο ενθουσιασμός και η ανταπόκριση των μαθητών ξεπέρασε κάθε προσδοκία κατά την προσέγγιση και των δύο ποιημάτων, πετυχαίνοντας, ταυτόχρονα, την αισθητική απόλαυσή τους. Η «συναλλαγή» με τα ποιήματα πραγματώνονταν. Κάθε φορά, μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις και επικοινωνία μαθητών, εκπαιδευτικού, και κειμένων σε πολυθεαματική ατμόσφαιρα (μουσικής, εικόνων, βίντεο, παιχνιδιών και δημιουργικής γραφής).

- Σχετικά με την καλλιέργεια της γλώσσας και τη σχέση της με τη Λογοτεχνία

Το αν η διδασκαλία της γλώσσας είναι δυνατόν να γίνει αποκλειστικά μέσα από τη Λογοτεχνία είναι ένα θέμα που ξεπερνά τα όρια αυτής της πρότασης.

Στην εφαρμογή των δύο προτεινόμενων προσεγγίσεων διαπιστώθηκε ότι όλοι οι μαθητές εμπλουτίζουν τον προφορικό, αλλά και τον γραπτό τους λόγο. Πέρα από τα κείμενα, ποιητικά ή μη, που έγραψαν στις δύο αυτές ποιητικές «εξερευνήσεις», στα υπόλοιπα κείμενά τους αποτύπωναν διακειμενικές επιρροές, φαντασιακές και υπερρεαλιστικές, οι οποίες σε τίποτα δεν εμπόδιζαν τη λογική ακολουθία των νοημάτων στο επίπεδο της κατανόησης. Διακείμενα αλλά και συγκεκριμένα ύφη τα μετέφεραν στις ατομικές ή ομαδικές τους εργασίες και σε άλλα μαθήματα. Αυτό φάνηκε περισσότερο σε μαθητές που παρουσίαζαν εκφραστικές δυσκολίες, ιδιαίτερα στον γραπτό τους λόγο.

Στα ποιητικά κείμενα που έγραψαν φάνηκε η προσπάθειά τους για δημιουργία εσωτερικού ρυθμού, κάτι που στα πεζά τους κείμενα δεν το τηρούσαν. Διέκριναν, με



άλλα λόγια, τον ποιητικό λόγο και τις λεπτές του αποχρώσεις από τον πεζό. Και στις δύο όμως περιπτώσεις ενυπήρχαν ποιητικές μετουσιώσεις, οι οποίες έβγαιναν από την ανάκληση στη μνήμη τους στοιχείων που στο μεταξύ είχαν περάσει στο υποσυνείδητό τους και αποτυπώνονταν στον λόγο. Για παράδειγμα, ο στίχος από το ποίημα του Χόρχε Λουίς Μπόρχες: «Μα άραγε ποιος Θεός, πίσω από το Θεό, κινάει το νήμα», εντοπίστηκε “μεταλλαγμένος” σε γραπτή εργασία μαθήτριας στο μάθημα της Ιστορίας ως: «Άραγε ποια συμφέροντα κρύβονται πίσω από τους ισχυρούς της Ευρώπης; Ποιος κινεί τα νήματα και τις τύχες των λαών;»



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Έχοντας ως βάση τις διαδικασίες που περιγράφηκαν και εφαρμόστηκαν, εξάγονται συμπεράσματα τα οποία συνθέτουν μια ευλύγιστη, πολλαπλή και πολυσημική μεθοδολογία για την προσέγγιση του ποιήματος.

Στόχος των όποιων «συναλλαγών» με το ποίημα είναι η όσο το δυνατόν σταδιακή απελευθέρωση των μαθητών από τις γλωσσικές συμβατότητες, καθώς και άλλες συνήθειες που απορρέουν από την εν γένει διδακτική διαδικασία, ώστε, μέσω διαδοχικών μεταμορφώσεων -μέσα από παρεμβάσεις, τεχνητές ή όχι- να ανακαλύπτονται «ποιητικοί» δρόμοι, οι οποίοι στη συνέχεια να μεταλλάσσονται ανάλογα με τα στοιχεία που δυνητικά εκπέμπει το υπό συνάντηση ποίημα. Σε όλες τις κατά ποίημα εκφάνσεις, άλλες φορές τον «κύριο» λόγο έχει ο εκπαιδευτικός κι άλλες ο μαθητής. Στην ουσία, όμως, καθοδηγητής είναι το κείμενο, το οποίο είναι παρόν, «συμμετέχει» και στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού (άλλα κείμενα, επιλογή μουσικής, δράσεων κλπ.) και στη διδακτική διαδικασία. Ο αγώνας δε για τη συνάντησή του είναι διαρκής και οι εκπλήξεις που προσμένουν σε κάθε στροφή ή στίχο του ποιήματος τις περισσότερες φορές είναι απροσδόκητες.

Σε μια τέτοια διαδικασία αποτυπώνεται μια αλληλεπίδραση κειμένων - μαθητών με ενδιάμεσο τον εκπαιδευτικό. Οι αντιδράσεις έρχονται από το συνολικό ποιητικό παρακείμενο που διαχέεται από τους ποιητές στους μαθητές, με τον εκπαιδευτικό συμμετόχο αυτής της πολύπλοκης επικοινωνιακής πράξης. Μαθητές, εκπαιδευτικός και κείμενα τίθενται σε κίνηση, σε μια πορεία μέσα από νοηματικές συνιστώσες, οι οποίες είναι δυνατόν να συνθέσουν την τελική συνισταμένη που είναι η «συναλλαγή» με το υπό προσέγγιση ποίημα. Κάθε φορά δε, μέσα από τη συμπλοκή με στίχους ή ποιήματα άλλων ποιητών, κειμένων των παιδιών ή προτάσεων της συζήτησης, ο μαθητής παρακινείται για συνεχή αλληλοδιαπλεκόμενη δράση όπου το σαφές μετασχηματίζεται, όταν το νοούμενο έρχεται στο φως.²²⁶

Τα προτεινόμενα «Σχέδια μαθήματος» αποτελούν ένα έναυσμα και έναν προβληματισμό για μια «άλλη» αντιμετώπιση της Ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο, προσαρμοσμένη όχι σε στερεοτυπίες, αλλά σε μια ανοιχτή κι ευέλικτη διαδικασία επικοινωνίας με το ποιητικό γεγονός και τον κόσμο των νοημάτων, που εκκινούν από τη δύναμη της αθωότητας, δηλαδή της Ποίησης. Γιατί η Ποίηση, λέει ο Ελύτης, *πηγή αθωότητας γεμάτη επαναστατικές δυνάμεις, μας ξεμαθαίνει τον κόσμο τέτοιο που τον βρήκαμε· τον κόσμο της φθοράς, που έρχεται κάποια στιγμή να δούμε ότι είναι η μόνη οδός να υπερβούμε τη φθορά.*²²⁷

²²⁶ Παπαδάτος, Γ., ό.π. σ. 234-235.

²²⁷ Ελύτης, Ο. (1979). *Εκλογή 1935-1977*, Αθήνα, Ακμων, σ. 202.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αζέλ, Α. (1965). *Αισθητική του Κινηματογράφου*, μτφρ. Ζαρούκας, Κ., Αθήνα, Ζαχαρόπουλος.
- Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1995). *Ποίηση και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1993). *Μοναχικές αναγνώσεις, Το ιδιωτικό όραμα και η Ποίηση* (Ανθολογία), Αθήνα, Βιβλιογονία.
- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα, Πατάκης.
- Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε., (επιμ.), (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός).
- Αργυρίου, Α. (1983). *Διαδοχικές αναγνώσεις Ελλήνων Υπερρεαλιστών*, Αθήνα, Γνώση.
- Αριστοτέλης, (2008). *Ποιητική*, Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Βαγενάς, Ν. (1984). *Για έναν ορισμό του μοντέρνου στην ποίηση*, Αθήνα, Στιγμή.
- Βασιλαράκης, Ι. Ν. (επιμ.), (1985). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Συνέδριο του Σεριζί, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Βελουδή, Γ. (1992). *Ψηφίδες. Για μια Θεωρία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Γνώση.
- Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., (επιμ.). (2010). *Κριτικός στοχασμός της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων - Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Bordwell, D., Thompson, K. (2004). *Εισαγωγή στην Τέχνη του Κινηματογράφου*, μτφρ. Κοκκινίδη, Κ., Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης.
- Γρόσδος, Σ., Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- C. Baldic, C. (1996). *The Concise Dictionary of Literacy Terms*, Oxford University Press.
- Compagnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της Θεωρίας: Λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφρ. Λαμπρόπουλος Α. – επιμ. Τζούμα Α., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία – Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Διαμαντάκου Κ., Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Ελύτης, Ο. (1979). *Εκλογή 1935-1977*, Αθήνα, Άκμων.
- Eco, U. (1993). *Τα Όρια της Ερμηνείας*, μτφρ. Κονδύλη Μ., Αθήνα, Γνώση.
- Jauss, H. R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία μελετήματα*, μτφρ. Πεχλιβάνος Μ., Αθήνα, Εστία.
- Jennings, S., Minde, A. (1996). *Μάσκες της ψυχής – Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία*, μτφρ. Γ. Σκαρβέλη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ήγκλετον, Τ. (1996). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, εισαγ. Τζιόβας, Δ., μτφρ. Μαυρωνάς, Μ., Αθήνα, Οδυσσέας.



- Hawthorn, J. (2002). *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, μτφρ. Αθανασοπούλου Μ. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Hirsch, D. E. (1976). *Validity in Interpretation*, N. Haven and London, Yale University Press.
- Holub, R. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή*, μτφρ. Τσακοπούλου Κ. – επιμ. Τζούμα, Α., έκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Hunt, P. (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου – Μ. Κανατσούλη, Αθήνα, Πατάκης.
- Καββαδίας, Ν. (2000). *Το πούσι* (συλλογή, 1947), Αθήνα, Εκδόσεις Άγρα.
- Καλλιπολίτης, Β., (επιμ.), (1991). *Θεωρία της Αφήγησης*, Αθήνα, Εξάντας.
- Καλογήρου, Τ. (2005). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τόμ. Α', Αθήνα, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καλογήρου, Τ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), (2007). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός).
- Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης – Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*, Θεσσαλονίκη, Τα τραμάκια.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1997). *Το Θαυμαστό Ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Γνωστικές Θεωρίες*, τόμ. Γ', Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Έλλην.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του* Αθήνα, Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κουτσουβάνου, Ε. (επιμ.). *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*, μτφρ. Α. Βεριοπούλου, Αθήνα, Πατάκης.
- Λεοντίνη Μ., (επιμ.), (2000). *Όψεις της Ανάγνωσης* (μτφρ. Κ. Αθανασίου – Φ. Σιατίστας), Αθήνα, Νήσος.
- Μαρτινίδης, Π. (1991). *Κόμικς-Τέχνη και Τεχνικές της εικονογράφησης*, Θεσσαλονίκη, Α.Σ.Ε.
- Μαρτινίδης Π. (1982). *Συνηγορία της Παραλογοτεχνίας*, Αθήνα, Πολύτυπο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα, Γρηγόρης.



- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμ. Α', *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Συνεργατικής Ανάλυσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μιράσγεζι, Μ. (1978). *Ποίηση και Διδασκαλία*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Μπαζέν, Α. (1988). *Τι είναι ο κινηματογράφος: Οντολογία και γλώσσα*, μτφρ. Σφήκας, Κ., Αθήνα, Αιγόκερως.
- Μπακάκης, Γ. (επιμ.), (2002). *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.
- ΟΕΔΒ, (2008). *Θεατρική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα.
- ΟΕΔΒ, (2004). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα.
- ΟΕΔΒ, (2012). *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα*, Στ' Τάξη Δημοτικού, γ' τεύχος, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός).
- Παπαντωνίου, Ζ. (1918). *Τα ψηλά βουνά*, Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού, Εθνικόν Τυπογραφείο, Αθήναι, 1918.
- Poslaniec, C. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, μτφρ, Αθήνη Στ., Αθήνα, Καστανιώτης.
- Round, E. (1974). *Η αλφαβήτα της μελέτης*, μτφρ. Λαϊνά, Μ., Αθήνα, Κέδρος.
- Ροντάρι, Τ. (1993). *Γραμματική της φαντασίας*, μτφρ. Κασαπίδης, Γ., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ricoeur, P. (1990). *Η Αφηγηματική Λειτουργία*, μτφρ. Αθανασοπούλου Ε., Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- Robinson, K. (1990). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, μτφρ. Ζαφειρίου Α., Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Σαρίδου, Ζ. (2010). *Ο Σύγχρονος Χορός-Τέχνη σύμμαχος στο καινοτόμο σχολείο*, Αθήνα, Dian Books.
- Σέρρη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σέρρη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σιαφλέκη, Ζ. (1994). *Η Εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Περί «του νοήματος» της Τέχνης. Θεωρητικές αναζητήσεις πάνω στη διδακτική της Τέχνης*, Αθήνα, Κούριερ.



- (Συνέδριο Σεριζί), (1985). *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Βασιλαράκης, Ι. Ν., Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2007). *Κάθε μέρα πρεμιέρα, Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Γνώση.
- Τζούμας, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία*, Αθήνα, Συμμετρία.
- Σπανός Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, Η Διδασκαλία του Ποιήματος*, τόμ. Α', Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Τσιλιμένη, Τ., Παπαρούση, Μ. (επιμ.) (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Τρούλης, Γ. (1991). *Η Αισθητική Αγωγή του Παιδιού*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα, ΚΡΙΤΙΚΗ.

Ξενόγλωσση

- Anning, A., Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*, Berkshire and New York: Open University Press.
- Arts Council Guidance on Dance Education, (1993). *Education dance in schools*, The Art Council of Great Britain, London.
- Brinson, P. (1991). *Dance as education, towards a National dance culture*, London, Falmer Press.
- Catron, C. & Allen, J. (1999). *Early childhood curriculum: A creative play model*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.
- Creative Educational Systems, (2000). *Teaching Curriculum through the Arts*, East Brunswick, NJ: Dovehaven Press.
- Dufays, J.L. (1994). *Stereotype et lecture*, Bruxelles, Mardaga.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, New Heaven and London: Yale University Press.
- Fowler, C. (1990). Recognizing the role of artistic intelligences. *Music Educators Journal*, 77, 2, 24-28.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*, New York, Teachers College Press.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*, New York, Basic Books.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Kilpatrick, W.H. (1952). *Philosophy of Education*, New York, Macmillan.
- Kress, G., Leeuwen, T. V. (2006). *Reading Images: The Grammar Of Visual Design*, London, Taylor & Francis Ltd.



- Read, H. (1958). *Education through Art*, New York: Pantheon Books.
- Reid, L.A. (1969). *Meaning in the Arts*, London: George Allen & Unwin Ltd.
- Rosenblatt, L.M. (1996). *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Smith-Autard, J. M. (1994). *The Art of Dance in Education*, London, A+C Black Publishers.
- Somers, J. (1996). The Nature of Learning in Drama in Education. In J. Somers (Ed.) *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York: Captus Press.

Άρθρα/Πρακτικά συνεδρίων

- Αλεξίου, Β. «Όροι, ορίζουσες και ορίζοντες της αναγνωστικής πράξης: Μια κριτική “ανάγνωση” των θεωριών της πρόσληψης», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 56, Αθήνα, 2000, 56-57.
- Brauer, G. (1995). Προσβάσεις στην Αισθητική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τόμ. 1, 9-21.
- Διεθνές Συνέδριο «Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών», (2011) (Πρακτικά, επιμ. Μ. Αργυρίου, Π. Καμπύλης), Συνδιοργάνωση: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Π.Τ.Δ.Ε. & Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Jakobson, R. «Γλωσσολογία και Ποιητική», *Σπείρα*, 1, 1975, 38.
- Κλιγγόπουλος, Γ.Α. «I.A. Richards – T.S. Eliot, Δύο κεντρικές μορφές της σύγχρονης αγγλικής κριτικής», *Αγγλοελληνική Επιθεώρηση*, 1954. τόμ. Στ', 376.
- Fish, S. «Υπάρχει κάποιο κείμενο σ' αυτήν την αίθουσα;», *μτφρ. Β. Χατζηβασιλείου, Ποίηση* 14, Αθήνα, 1999, 174-176.
- Johnson, R. (2001). Ο αλφαριθμητισμός της φαντασίας, *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 1, 15-23.
- Κάλφας, Α., Καλογήρου Τζ., Βησσαράκη, Ε. «Η “Συναλλακτική” Θεωρία της L. M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις», *Γλώσσα* 58, Αθήνα, 2004, 26-40.
- Κάλφας, Α. «Τα κείμενα, οι αναγνώστες και ο τόπος της Λογοτεχνίας», *Διαβάζω*, 234, Αθήνα, Μάρτιος 1990.
- Κάρκου, Β. (1997). Στοιχεία Αισθητικής Αγωγής, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 36-42.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2008). «Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: έρευνα και διδακτική πράξη», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, Αθήνα.
- Παπαδάτος, Γ. «Η “διδασκτική” της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο: Μια πρόταση κι ένα δείγμα», *Διαβάζω*, 345, 1994.

- Πεσκετζή, Μ. «Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη», *Σεμινάριο 18*, Αθήνα 1994/2002, Μεταίχμιο.
- Πολίτη, Δ. «Ο ρόλος του αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L. M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 11, Πατάκης, Αθήνα 1996.
- Riccio, L. (2001). SAIL: A School Where the Arts Connect with Real Learning. *International Journal of Art and Design Education*, 1, 205-204.
- Σουλιώτης, Μ. (2010). Αλφαβητάριο για την Ποίηση, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Σπανός Ι. Γ., «Εξωκειμενικοί όροι και διδασκαλία διηγήματος», *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, τόμ. 10, Αθήνα, 1995, Πατάκης.
- Scholes, R, Στοιχεία της Ποίησης, μτφρ. Παρίση, Α., αρ. μελέτης 18, Θεσσαλονίκη, Κωνσταντινίδης.
- Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, (2003). *Η κινηματογραφική αφήγηση – Μια ιστορία με ήχους και εικόνες*, τόμ. Α', Θεσσαλονίκη, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children, *Early Child Development and Care*. 112, 85-107, Jul 1995.
- Wang, H. (2001). Aesthetic Experience, the Unexpected and the Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19, 1, 90-94.

Διαδικτυακές πηγές

- Αγραφιώτου-Ζαχοπούλου, Π. *Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, 3^ο Συνέδριο στη Σύρο-Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings (τελευταία επίσκεψη 12/1/2013).
- Ανδριοπούλου, Ε. *Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/dertv/> (τελευταία επίσκεψη: 15/9/2012).
- Βασιλικοπούλου, Μ. Μπουλντάκης, Μ., Ρετάλης, Σ. *Αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στην εκπαίδευση*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος 4–6 Μαΐου 2007. Διαθέσιμο στο: <http://www.epyna.gr/modules> (τελευταία επίσκεψη 4/6/2011).
- Γαλάνη, Μ. Παπαστάμος, Β. *Ριζομπερδέματα», Διαθεματική δραστηριότητα δημιουργίας κόμικς μαθηματικών στην ενότητα των ριζών*, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ε.Τ.Π.Ε., Θεσσαλονίκη 5–8 Οκτωβρίου 2006. Διαθέσιμο στο: <http://www.scribd.com/doc/14179851> (τελευταία επίσκεψη 6/6/2011).
- Γεωργακοπούλου Α. *Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: Οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη*. Διαθέσιμο στο: <http://www2.media.uoa.gr/> (τελευταία επίσκεψη 2/1/2013).
- Κουφογιάννης, Ε. *Μνήμη Γεωργίου Σεφέρη, 100 χρόνια από τη γέννησή του (Σμύρνη 1900 - Αθήνα 1971)*, Διαθέσιμο στο: <http://www.filologoi.gr> (τελευταία επίσκεψη 24/1/2013).



- Μαγαλιού, Μ. (2005). *Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση*, Πρακτικά Ημερίδας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για τη Μουσική Εκπαίδευση (Αθήνα 18 Απριλίου 2005). Διαθέσιμο στο: <http://www.peemde.gr/portal/index.php?> (τελευταία επίσκεψη 12/11/2012).
- Neelands, J. *Η πολυμορφία της δραματικής-θεατρικής αγωγής: μοντέλα και στόχοι*. Διαθέσιμο στο: <http://www.theatroedu.gr/> (τελευταία επίσκεψη 10/12/2012).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). ΔΕΠΠΣ Μουσικής. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (τελευταία επίσκεψη 15/10/2012).
- Πουларάκη, Α. *Ο ρόλος της Γλώσσας στη Μουσική Εκπαιδευτική Πράξη*. Διαθέσιμο στο: <http://greeklinguistics.blogspot.gr> (τελευταία επίσκεψη 19/1/2013).
- Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Διαθέσιμο στο: <http://www.primelina.gr/> (τελευταία επίσκεψη 20/12/2012).
- Τραμπούλης, Θ. *Προσωδία*. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/> (τελευταία επίσκεψη 10/1/2013).
- Τσαπέλης, Θ. *Κινηματογράφος και Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/> (τελευταία επίσκεψη: 15/1/2013).
- Richmond-Garza, El. *Time Travellers*. (Διαθέσιμο στο: <http://www.utexas.edu/> (τελευταία επίσκεψη 21/11/2012).