



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Το
σχολικό αναγνωστικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα
της συναλλακτικής θεωρίας της L. M. Rosenblatt.

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Άννα Αλαφογιάννη

Α.Μ.: 215502

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Επιβλέπουσα: Βίκυ Πάτσιου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. / Ε.Κ.Π.Α.

Μέλος: Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / Ε.Κ.Π.Α.

Μέλος: Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / Ε.Κ.Π.Α.

ΑΘΗΝΑ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2019

*Στον άνθρωπο που με
έμαθε να αγαπώ τα βιβλία...*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Όσοι έχουν επιτύχει την συγγραφή μίας διπλωματικής εργασίας στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, γνωρίζουν πόσο επίπονο και κοπιαστικό εγχείρημα είναι. Δύσκολα η εργασία αυτή θα ολοκληρωνόταν χωρίς τη βοήθεια και τη συνδρομή ανθρώπων πολύ σημαντικών σε αυτό το ταξίδι. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Πάτσιου, την καθηγήτρια που είναι υπεύθυνη για την καθοδήγηση και την επίβλεψη αυτής της εργασίας. Οι πολύτιμες συμβουλές της μα και οι γνώσεις που αποκόμισα τόσο από τα μεταπτυχιακά, όσο και από τα προπτυχιακά μαθήματά της, συνέβαλαν δραστικά στην γέννηση της ιδέας της εργασίας αλλά και στην υλοποίησή της. Ευχαριστώ ακόμα τους ανθρώπους που με στήριξαν ψυχολογικά σε αυτό το ταξίδι, όσους βρίσκονται εδώ στην Ελλάδα μα και όσους ζουν στη Γερμανία. Χωρίς εκείνους δύσκολα θα είχα πετύχει τους στόχους μου.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους.....	9
1.1: Η ιστορικό-βιογραφική μέθοδος	9
1.1.1: Ορισμός.....	9
1.1.2: Ο ρόλος του συγγραφέα στη σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά και νέους.	11
1.2: Δομισμός	12
1.2.1: Νέα Κριτική και ρωσικός Φορμαλισμός	12
1.2.2: Η ανάπτυξη του δομισμού	16
1.2.3: Δομισμός και λογοτεχνία για παιδιά και νέους.....	17
1.3: Η ψυχαναλυτική προσέγγιση.....	18
1.3.2: Ψυχανάλυση και λογοτεχνία για παιδιά και νέους.....	20
1.4: Η αισθητική της πρόσληψης και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης.	21
1.4.1: Ορισμός της νέας θεωρίας	21
1.4.2: Οι μεγάλοι θεωρητικοί.....	23
1.4.3: Αναγνωστική ανταπόκριση και λογοτεχνία για παιδιά και νέους.....	26
Κεφάλαιο 2: Η συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt.....	28
2.1: Η συναλλακτική θεωρία.....	28
2.1.1: Το έργο της Louise Rosenblatt.....	28
2.1.2: Από το κείμενο στον αναγνώστη	30
2.1.3: Τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής θεωρίας	31
2.1.4: Τα είδη της ανάγνωσης στη συναλλακτική θεωρία και η έννοια της επιλεκτικής προσοχής.....	33
2.2: Η συναλλακτική προσέγγιση ως μοντέλο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. ..	36
2.2.1: Οι διαπιστώσεις της Rosenblatt για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας	36
2.2.2: Οι θέσεις της Rosenblatt στην σχολική τάξη της λογοτεχνίας.	37
2.2.3: Ο ρόλος του δασκάλου σε μία αισθητικής φύσης διδασκαλία	38
2.2.4: Η εφαρμογή αρχών της συναλλακτικής θεωρίας στην πράξη της διδασκαλίας	40
2.3: Τα κριτήρια κατάταξης των δραστηριοτήτων που προτείνονται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α'βάθμια εκπαίδευση	46
3.1: Οι τάσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.	46
3.2: Παρουσίαση του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ και σχολιασμός του.	48

3.2.1: Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και οι στοχεύσεις του.	48
3.2.2: Οι προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη λογοτεχνία.....	50
3.2.3: Σχολιασμός των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. με βάση τη θεωρία της Rosenblatt..	53
3.3: Το τρίτομο <i>Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων</i> για το Δημοτικό.	55
3.3.1: Τα χαρακτηριστικά του <i>Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων</i> του Δημοτικού.....	55
3.3.2: Οι οδηγίες των βιβλίων του δασκάλου υπό το πρίσμα της συναλλακτικής θεωρίας.	57
Κεφάλαιο 4: Ποιοτική περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας	63
4.1: Τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις- δραστηριότητες του <i>Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων</i> για την Α΄-Β΄ τάξη του Δημοτικού «Το Δελφίνι».	63
4.1.1: Οι μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες.	63
4.1.2: Αισθητικού τύπου ερωτήσεις κειμένου- διαθεματικές δραστηριότητες ...	69
4.1.3: Οι μικτού τύπου ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες στο <i>Δελφίνι</i> ..	76
4.2: Τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις- δραστηριότητες του <i>Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων</i> για την Γ΄-Δ΄ τάξη του Δημοτικού «Στο σκολειό του κόσμου».	78
4.2.1: Οι ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες μη αισθητικού τύπου	78
4.2.2: Οι ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες αισθητικού τύπου	83
4.2.3: Οι μικτού τύπου ερωτήσεις του δεύτερου τεύχους.	90
4.3: Τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις- δραστηριότητες του <i>Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων</i> για την Ε΄-ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού «Με λογισμό και μ΄ όνειρο».	90
4.3.1: Οι μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες στο <i>Ανθολόγιο Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού</i>	91
4.3.2: Οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις για το κείμενο και διαθεματικές δραστηριότητες	97
4.3.3: Οι ερωτήσεις μικτού τύπου.....	101
Κεφάλαιο 5: Ποσοτική αναπαράσταση της έρευνας	103
5.1: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων σε κάθε τεύχος του <i>Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων</i> για το Δημοτικό.	103
5.1.1: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων από το <i>Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων</i> για την Α΄-Β΄ τάξη του Δημοτικού «Το Δελφίνι».....	103
5.1.2: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων από το <i>Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων</i> για την Γ΄-Δ΄ τάξη του Δημοτικού «Στο σκολειό του κόσμου».	104

5.1.3: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων από το <i>Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Ε΄-ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού «Με λογισμό και μ΄ όνειρο»</i>	105
5.2: Ποσοτική αποτύπωση των συνολικών αποτελεσμάτων.	106
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα.....	108
6.1: Συμπεράσματα- Συζήτηση	108
6.2: Πρόταση διδασκαλίας	112
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	183

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λογοτεχνία αποτελεί μία υψίστης μορφής Τέχνη και συμβάλλει στην πνευματική, ψυχική και κοινωνική ολοκλήρωση του ανθρώπου. Είναι απαραίτητο οι άνθρωποι ήδη από την παιδική τους ηλικία να έρθουν σε επαφή με τον μαγικό κόσμο των βιβλίων και των ιστοριών. Τα παιδιά θα γνωρίσουν τα πρώτα τους παραμύθια μέσα στην οικογένεια με τους γονείς και τους παππούδες να τους αφηγούνται και να τους διαβάζουν. Στη συνέχεια, αναλαμβάνει σημαντικό ρόλο και η εκπαίδευση. Στο σχολείο συστηματοποιείται η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία και μάλιστα με μία υψηλότερης ποιότητας λογοτεχνία, δεδομένου ότι οι άνθρωποι που επιλέγουν στην αρχή τα αναγνώσματα έχουν αυξημένες κριτικές ικανότητες.

Η λογοτεχνία εντάσσεται στο σχολικό αναγνωστικό πρόγραμμα ήδη από το Νηπιαγωγείο, ενώ στο Δημοτικό σχολείο, εκτός από τη χρήση εξωσχολικών βιβλίων, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μία πληθώρα πεζών και ποιητικών κειμένων μέσω του *Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων*. Η κατάλληλη επεξεργασία των κειμένων αυτών έχει τη δύναμη να ενισχύσει τη σχέση των μαθητών με το βιβλίο ή να τη διαρρήξει. Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ένα πλήθος κριτικών προσεγγίσεων να επιλέξει την ορθότερη, από την παραδοσιακή ιστοριοφιλολογική μέθοδο, τη δομιστική προσέγγιση, την ψυχαναλυτική και τη νεότερη αναγνωστική θεωρία της πρόσληψης. Όλες οι μέθοδοι έχουν θετικά κι αρνητικά στοιχεία, γι' αυτό είναι απαραίτητο η επιλογή του εκπαιδευτικού να μην είναι περιοριστική, αλλά κυρίως συνδυαστική. Μία μέθοδος, πρόδρομος της θεωρίας της πρόσληψης, που ενδείκνυται για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί η συναλλακτική θεωρία της Αμερικανίδας θεωρητικού της λογοτεχνίας Louise M. Rosenblatt. Σύμφωνα με τη θεωρία της Rosenblatt η λογοτεχνία «απαιτεί» την ανάγνωσή της με αισθητικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι ο αναγνώστης διασυνδέει το λογοτεχνικό έργο που διαβάζει με άλλες λογοτεχνικές αναμνήσεις, ότι παρακολουθεί στενά την συναισθηματική του αντίδραση και τα βιώματα που ανακαλούνται κατά την ανάγνωση. Ο αναγνώστης δηλαδή είναι σε διαρκή επαφή με τα συναισθήματά του και μέσα από αυτή τη διαδικασία μετά από κάθε ανάγνωση δημιουργείται ένα νέο έργο.

Στόχος της ακόλουθης διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη με τη βοήθεια της ανάλυσης περιεχομένου των ερωτήσεων που προτείνονται σε κάθε κείμενο του τρίτομου *Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων*. Μέσα από αυτή τη μελέτη θα δειχθεί

εάν προωθείται η υιοθέτηση από τους μαθητές/αναγνώστες μίας αισθητικής στάσης ή μίας μη αισθητικής στάσης, όπως αυτές ορίζονται στις θεωρητικές διακηρύξεις της Rosenblatt. Για πρακτικούς λόγους και ακολουθώντας την ιδέα της Rosenblatt για το συνεχές της ανάγνωσης, δημιουργήσαμε και μία τρίτη κατηγορία, την μικτή, η οποία περιέχει στοιχεία τόσο της αισθητικής όσο και της μη αισθητικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνία. Η έρευνα, λοιπόν, επικεντρώνεται στις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι οποίες διαιρούνται περαιτέρω για πληρέστερη κατανόηση των σκοπών των συντακτικών ομάδων.

Για να ολοκληρωθεί η ερευνητική προσπάθεια είναι απαραίτητο πρώτα να αναλυθούν θεωρητικά οι κριτικές προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία που κυριάρχησαν τους δύο προηγούμενους αιώνες. Στο πρώτο κεφάλαιο, λοιπόν, παρουσιάζεται η ιστορικο-βιογραφική μέθοδος, ο δομισμός, η ψυχαναλυτική προσέγγιση και τέλος η θεωρία της πρόσληψης και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις έχουν επηρεάσει ή έχουν επηρεαστεί από τις ιδέες της Louise Rosenblatt, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στο δεύτερο κεφάλαιο. Με βάση τις ιδέες της τίθενται κάποια κριτήρια, τα οποία βοηθούν στην κατάταξη των ερωτήσεων στις τρεις βασικές κατηγορίες. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και παρουσιάζεται το ελληνικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, πάνω στο οποίο βασίστηκε η σύνταξη των τριών λογοτεχνικών εγχειριδίων, που αποτελούν αντικείμενο της έρευνας. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφονται και οι στοχεύσεις των συντακτών των *Ανθολογίων*, έτσι όπως αυτές εκφράζονται στους *Οδηγούς για τον εκπαιδευτικό*. Με τη βοήθεια όλων αυτών των στοιχείων οδηγούμαστε στο κυρίως τμήμα της έρευνας, για την οποία γίνεται χρήση της ανάλυσης περιεχομένου και της παρουσίας των ποιοτικών χαρακτηριστικών των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις διαιρούνται σε αισθητικές, μη αισθητικές και μικτές για κάθε τεύχος του *Ανθολογίου* και ακολουθούν λεπτομερείς ομαδοποιήσεις που φανερώνουν τα ακριβή χαρακτηριστικά της διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας που διαφαίνεται μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Στο πέμπτο κεφάλαιο τα ίδια αποτελέσματα παρουσιάζονται ποσοτικοποιημένα με τη βοήθεια διαγραμμάτων, ώστε να αποδοθούν με μεγαλύτερη ενάργεια τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το είδος της προσέγγισης που προωθείται σε κάθε τεύχος. Στο έκτο

κεφάλαιο εξάγονται συμπεράσματα τόσο από τα ποιοτικά όσο και από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας και προτείνεται ένα παραδειγματικό σχέδιο διδασκαλίας με στόχο την ενίσχυση της αισθητικής στάσης των μαθητών απέναντι στη λογοτεχνία.

Η έρευνα αφορά μία θεωρία που καθότι παρουσιάστηκε ήδη από τη δεκαετία του 1930, βρισκόταν για πολλές δεκαετίες στο περιθώριο, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα, οι ιδέες της Rosenblatt παρουσιάστηκαν τη δεκαετία του 1990 κι έκτοτε έχουν προταθεί αρκετές παραδειγματικές διδασκαλίες βασισμένες πάνω στη θεωρία της. Η παρούσα έρευνα όμως, όπως κάθε έρευνα έχει τους περιορισμούς της. Το δείγμα των ερωτήσεων είναι αρκετά μεγάλο και γι' αυτό τον λόγο η παρουσίαση των επιμέρους κατηγοριών ίσως φαντάζει αρκετά εξαντλητική. Επιπλέον, θα ήταν πιο πρακτικός ο διαχωρισμός των κειμένων σε κάθε *Ανθολόγιο* σε ποιητικά και πεζά. Τα αποτελέσματα εκεί ίσως να εξέπλησαν, καθώς έχει εκφραστεί η άποψη ότι η θεωρία της Rosenblatt εφαρμόζεται καλύτερα στα ποιητικά κείμενα παρά στα μη ποιητικά. Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους και αυτόν τον παράγοντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη παρουσίαση τεσσάρων λογοτεχνικών θεωριών που επηρέασαν πολύ τόσο τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, όσο και την λογοτεχνική ανάλυση έργων της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Θεωρούμε αυτή τη σύντομη επισκόπηση μεγάλης σημασίας για την μετέπειτα παρουσίαση των θέσεων της Louise Rosenblatt, καθώς και επηρέασε αλλά και επηρεάστηκε από αυτές είτε αποδεχόμενη διάφορες θέσεις τους, είτε απορρίπτοντας κάποιες άλλες. Γι' αυτό το λόγο, καταγράφονται τα πιο κεντρικά σημεία της ιστορικο-βιογραφικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, της δομιστικής θεωρίας, της ψυχαναλυτικής μεθόδου ανάλυσης και τέλος της αισθητικής της πρόσληψης και των θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

1.1: Η ιστορικό-βιογραφική μέθοδος

1.1.1: Ορισμός

Η πρώτη ερμηνευτική προσέγγιση της λογοτεχνίας που θα εξεταστεί στο συγκεκριμένο κεφάλαιο είναι η ιστορικο-βιογραφική μέθοδος. Πρόκειται για την πιο παραδοσιακή μέθοδο, η οποία συναντάται ακόμα στην νεοελληνική εκπαίδευση, κυρίως στη δευτεροβάθμια (Τζούλης, 1999, σ. 13).

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ένα κείμενο προσεγγίζεται μόνο μέσω του συγγραφέα του. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να είναι γνωστές τόσο βιογραφικές και χρονολογικές πληροφορίες για την ζωή του, όσο και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον, στο οποίο αυτό έζησε (Παγανός, 1983, σ. 49). Η κριτική άρχισε να ενδιαφέρεται περισσότερο συστηματικά για το πρόσωπο του συγγραφέα ήδη από την περίοδο του Ρομαντισμού. Παρά τα πολλά χρόνια εξέλιξης της μεθόδου οι βασικές της αρχές αποδίδονται στο Γάλλο φιλόσοφο του 19ου αι. Ιππόλυτο Ταιν. Ο Ταιν προσεγγίζει το λογοτεχνικό έργο ως μια αντανάκλαση της εποχής του συγγραφέα. Εντέλει το κείμενο αντιμετωπίστηκε ως ο πιο πιστός καθρέπτης της εξωτερικής πραγματικότητας και των ιστορικών συνθηκών (Guerin, Labor, Morgan, Reesman, & Willingham, 2005, p. 51 & Παπαντωνάκης, 2013, σ. 40).

Οι κριτικοί που έκαναν χρήση αυτής της μεθόδου, όφειλαν να γνωρίζουν σε βάθος τις ιστορικές και κοινωνικές συνιστώσες της εποχής του συγγραφέα και η κριτική τους συχνά αποκτούσε μόνο ιστορικές προεκτάσεις. Επειδή μάλιστα ήταν πολλές οι σχολές ερμηνείας της ιστορίας, ο λογοτεχνικός κριτικός έπρεπε να έχει γνώση όλων αυτών και να δουλεύει με έναν διεπιστημονικό τρόπο, συνδέοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ιστορία και λογοτεχνία (Rivkin & Ryan, 1998, p. 505).

Αυτή ήταν και η βασική διαφωνία της Νέας Κριτικής με αυτή τη σχολή λογοτεχνικής ερμηνείας. Η Νέα Κριτική πρέσβευε ότι ο λογοτεχνικός κριτικός πρέπει να έχει ένα και μοναδικό πεδίο δράσης, δηλαδή τη λογοτεχνία. Οι ιστορικοί, οι βιογράφοι και οι κοινωνιολόγοι θα δρουν μόνο στο πλαίσιο του δικού τους επιστημονικού πεδίου (Rivkin & Ryan, 1998, p. 506). Μολαταύτα η ιστορική προσέγγιση έχει επιστρέψει στη λογοτεχνική κριτική από τον 20^ο αι. κάτω και από την επίδραση του μετα-στρουκτουραλιστή Μισέλ Φουκώ. Ο Φουκώ υποστήριξε ότι κοινωνικά οργανωμένα λεξιλόγια (discourses), τα οποία κατασκευάστηκαν από θεσμούς με εξουσία έχουν βοηθήσει, ώστε να πλαστεί η έννοια της δυτικής υποκειμενικότητας (Salkend, 2001, p. 61).

Για τον νέο-ιστορικό κριτικό της λογοτεχνίας η ιστορία δεν είναι το περιβάλλον ενός κειμένου, αλλά ενυπάρχει στο ίδιο το κείμενο ή τουλάχιστον αποτελεί ένα διακριτό λογοτεχνικό είδος, ένα ξεχωριστό είδος «λόγου» (discourse). Ο κριτικός αυτού του στυλ ενδιαφέρεται για τους τρόπους με τους οποίους οι «λόγοι» κυκλοφορούν κι αλληλεπιδρούν τόσο ενδοκειμενικά και διακειμενικά αλλά και για θέματα εξουσίας (Rivkin & Ryan, 1998, p. 506). Η νέο-ιστορική μέθοδος δεν είναι μία καθαρή σχολή λογοτεχνικής κριτικής, αλλά μάλλον μια γενικότερη σχολή σκέψης με δύσκολα προσδιοριζόμενο περιεχόμενο. Το διακριτό σημείο παλαιού και νέου ιστορισμού είναι η αντίληψη που έχουν για τις ιστορικές σπουδές. Πιο συγκεκριμένα, η νέα προσέγγιση αποδέχεται την υποκειμενική διάσταση της ιστορίας και το γεγονός ότι αυτή αποτυπώνεται στο λογοτεχνικό έργο, δημιουργώντας κάθε φορά νέους λόγους (Watkins, 1996, pp. 30-31). Και οι δύο όμως ερμηνευτικές μέθοδοι δεν επιτρέπουν στον αναγνώστη τη βαθιά κατάδυση στο λογοτεχνικό έργο και δεν ικανοποιούν από μόνες τους την ανάγκη για πραγματική επαφή με το έργο και για ανακάλυψη της λογοτεχνικότητάς του (Τσάκρης, 1999, σσ. 26-27).

Παρά τις πολλές αντιδράσεις προς την ιστορικο- φιλολογική μέθοδο, για μία πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου είναι απαραίτητο για τον

κριτικό να γνωρίζει ιστορικοβιογραφικά στοιχεία για το συγγραφέα. Ο Benson (Benson, 1989) για να υποστηρίξει την άποψη φέρει ως παράδειγμα ένα περιστατικό της ζωής του συγγραφέα John Steinbeck. Ο Steinbeck επιθυμούσε διακαώς να παρακολουθήσει μαθήματα ανατομίας στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Στάνφορντ. Αυτό το γεγονός φωτίζει την νατουραλιστική πτυχή του συγγραφέα, κάτι που η κριτική δεν μπορεί να παραβλέψει, καθώς τον έχει επηρεάσει τόσο πολύ. Το έργο καλό είναι να μην αποκόπτεται εντελώς από τον δημιουργό του. Ακόμα κι αν αυτός είναι άγνωστος ο αναγνώστης προσπαθεί να βρει κάποια κοινά στοιχεία μαζί του, ώστε να έχουν μία κοινή αφετηρία (Benson, 1989, pp. 108-109).

1.1.2: Ο ρόλος του συγγραφέα στη σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά και νέους.

Όσον αφορά στην ιστορικο-βιογραφική μέθοδο οι Τζούλης (1999, p. 13) και Τσάκρης (1999, σ. 25) παραδέχονται ότι έχει εισχωρήσει βαθιά στη εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης- μαθητής καλείται να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει ένα κείμενο. Αυτό βέβαια ισχύει κυρίως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία άλλωστε οι μαθητές διδάσκονται κείμενα περισσότερο της γενικής λογοτεχνίας και λιγότερο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Εύλογα όμως αναρωτιέται κανείς ποια είναι η σχέση της ιστορικο-βιογραφικής μεθόδου ερμηνείας με τη λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Εφόσον, έχει ήδη παγιωθεί ότι αφετηρία και ταυτόχρονα κέντρο της προσέγγισης είναι ο συγγραφέας και το περιβάλλον δράσης του, είναι απαραίτητο να εξεταστεί ο ρόλος του στην παιδική λογοτεχνία.

Ο παντοδύναμος συγγραφέας της γενικής λογοτεχνίας μετατρέπεται στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους σε φιγούρα με κυρίως διδακτικό ρόλο. Παράλληλα, ο συγγραφέας ταυτίζεται συχνά με τον αφηγητή και θεωρείται ότι οι ιστορίες του απορρέουν μέσα από πραγματικά βιώματά του της παιδικής ή της νεανικής ηλικίας (Παπαντωνάκης, 2013, σ. 40). Δεν είναι τυχαία και η ύπαρξη άλλωστε πολλών γυναικών συγγραφέων λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, μιας και οι γυναίκες με τους παραδοσιακούς τους ρόλους γύρω από τα παιδιά διαχρονικά εμφανίζονται ως οι πλέον κατάλληλες για να γράψουν διδακτικά αναγνώσματα (Καρπόζηλου, 1994, σσ. 158-160).

Ωστόσο, στη σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά και νέους μειώνεται η έμφαση στο πρόσωπο του συγγραφέα σε σημείο τέτοιο ώστε να υπάρχουν μελετητές, όπως ο

Παπαντωνάκης (Παπαντωνάκης, 2011, σσ. 164-168 και Παπαντωνάκης, 2013, σσ. 41-45) που διατείνονται ότι πλέον ζούμε στην εποχή «του θανάτου του συγγραφέα». Σε αυτό βοηθά και το γεγονός ότι ιδιαίτερα στην ελληνική λογοτεχνική παραγωγή συχνά βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα είτε δεν αναφέρονται καθόλου είτε αναφέρονται πολύ σύντομα στο οπισθόφυλλο. Πολλές φορές μάλιστα παρατηρείται το φαινόμενο να μην φανερώνεται ούτε ο τόπος και η ημερομηνία γέννησης σε αυτά τα υποτυπώδη βιογραφικά σημειώματα.

Στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους η γνώση βιογραφικών στοιχείων βοηθά το παιδί-αναγνώστη να έρθει πιο κοντά με τους χαρακτήρες και να καταλάβει πληρέστερα τις επιλογές του συγγραφέα, όταν αυτές ταυτίζονται χωροχρονικά και με τη ζωή του συγγραφέα. Στην περίπτωση έργων, στα οποία οι ήρωες δρουν σε άλλη ιστορική περίοδο (είτε παρελθόν, είτε μέλλον), τότε δύσκολα μπορεί να γίνει κάποια αντίστοιχη σύνδεση. Επιπρόσθετα, όταν ο αναγνώστης γνωρίζει στοιχεία της ζωής του λογοτέχνη, είναι σε θέση να διακρίνει ποιες εμπειρίες αποτυπώνονται στα έργα και σε ποιο βαθμό είναι αυτά αυτοβιογραφικά. Το φύλο του συγγραφέα είναι ένα ακόμα στοιχείο που οδηγεί σε κατανόηση ορισμένων επιλογών του μα και ο τόπος στον οποίο έζησε κι έδρασε. Τέλος, ορισμένα προσωπικά δεδομένα, όπως η οικογενειακή κατάσταση αλλά και η ποιότητα της παιδικής ηλικίας βοηθούν στην πληρέστερη ερμηνεία του έργου (Παπαντωνάκης, 2013, σσ. 58-65).

1.2: Δομισμός

1.2.1: Νέα Κριτική και ρωσικός Φορμαλισμός

Για την καλύτερη παρουσίαση και ανάλυση του δομισμού, που υπήρξε μία από τις πλέον επιδραστικότερες μεθόδους λογοτεχνικής κριτικής είναι απαραίτητη πρώτα μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη Νέα Κριτική και το ρωσικό Φορμαλισμό.

Το 1929 ο κριτικός I. A. Richards δημοσίευσε τη μελέτη *Practical Criticism*, στην οποία επιχείρησε να αποδείξει την αντικειμενικότητα της λογοτεχνικής κριτικής σε αντίθεση με την άκρως υποκειμενική διάθεση που δέσποζε στο χώρο έως τότε. Αυτό που έκανε στην μελέτη ήταν να δώσει μία πληθώρα ποιημάτων στους φοιτητές του, χωρίς να τους αποκαλύψει τα ονόματα των ποιητών. Οι κριτικές ήταν ομόφωνες και σε πολλές περιπτώσεις ύμνησαν ποιήματα άσημων ποιητών και κατέκριναν αντίστοιχα εκείνα γνωστών ποιητών. Αν και φαινομενικά η ιδέα του Richards δείχνει την

αντικειμενική αξία της λογοτεχνίας που δεν καθορίζεται από τον δημιουργό και οδηγεί στην αυτονομία του ποιήματος, ο Ήγκλετον (1989, σσ. 40-42) βρίσκει ένα βασικό μειονέκτημα. Οι φοιτητές του Richards ανήκαν όλοι σε μία ομοιόμορφη κοινωνική ομάδα και είχαν τις ίδιες αντιλήψεις και προσλαμβάνουσες για την λογοτεχνία. Επομένως, και η δική τους αξιολογική κρίση ήταν υποκειμενική και ίσως διαφορετική από ανθρώπους προερχόμενους από άλλες κοινωνικές ομάδες.

Ο Richards ανοίγει τον δρόμο στην Νέα Κριτική, η οποία μετατόπισε τις λογοτεχνικές σπουδές από την ιστορία και τη βιογραφία προς την κειμενική ανάλυση και τη λογοτεχνική θεωρία δημιουργώντας τις βάσεις για αυτό που σήμερα ονομάζουμε «λογοτεχνική ανάλυση» (Fry, 2000, pp. 181-199 και Jankovich, 2000, p. 200). Επιπλέον, η Νέα Κριτική εισήγαγε την έννοια της «επίμονης και ενδελεχούς ανάλυσης του κειμένου» και της σημασίας της μορφής. Υποστήριξε έτσι ότι η κατανόηση του λογοτεχνικού έργου έρχεται με τη μελέτη των μορφικών του στοιχείων (Dobie, 2002, pp. 34-35).

Πολλοί όπως ο Ήγκλετον και ο Hawke συνέδεσαν τους Νέους Κριτικούς με τον εμπειρισμό και έναν αστικό ατομικισμό (Jankovich, 2000, pp. 200-201). Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Ήγκλετον (Ήγκλετον, 1989, σ. 83): «*Με άλλα λόγια, όπως το Scrutiny, έτσι και η Νέα Κριτική ήταν η ιδεολογία μιας ξεριζωμένης, αμυνόμενης ιντελεγκέντσιας, που τα μέλη της ανακάλυψαν στη λογοτεχνία αυτό που δεν μπορούσαν να βρουν στην πραγματικότητα*».

Νέα Κριτική και ρωσικός Φορμαλισμός αναπτύχθηκαν σχεδόν ταυτόχρονα, οι πορείες τους όμως ήταν παράλληλες, χωρίς ποτέ να ταυτίζονται. Ο λόγος για αυτή την παράλληλη πορεία είναι, σύμφωνα με τον Τέρι Ήγκλετον (Ήγκλετον, 1989, σσ. 84-85), ακριβώς ο εμπειρισμός στη μέθοδο των Νέων Κριτικών. Παράλληλα, λοιπόν, με τις εξελίξεις στην αγγλόφωνη κριτική, στη Ρωσία της δεκαετίας του '20 ένα άλλο ρεύμα λογοτεχνικής κριτικής άνθιζε, που προσέδιδε σημασία στο ίδιο το κείμενο και τα στοιχεία του και ονομάστηκε ρωσικός Φορμαλισμός. Πρωτεργάτες με τις εργασίες τους ήταν ο Roman Jakobson, ο Brik, ο Tomasevskij, ο Sklovsky κ.α., οι οποίοι στράφηκαν στην αισθητική και συγχρονική προσέγγιση των κειμένων αντί για την παραδοσιακή ιστορικο-φιλολογική μέθοδο. Σύμφωνα με τη φορμαλιστική θεωρία ο αναγνώστης μπορεί να διακρίνει τις λογοτεχνικές ιδιότητες των κειμένων που διαβάσει, με την προϋπόθεση ότι θα απομονώσει και θα μελετήσει τα στοιχεία αυτά εκτός των κειμενικών συμφραζόμενων. Κάπως έτσι οδηγούμαστε στη σύνθεση της έννοιας της

λογοτεχνικότητας, που δεν αποτελεί τίποτα περισσότερο παρά το σύνολο αυτών των ιδιοτήτων (Φρυδάκη, 2003, σ. 126).

Σύμφωνα με τον Roman Jakobson (2009, σσ. 57-61) έξι είναι οι βασικές λειτουργίες της γλώσσας, η οποίες καθορίζουν το είδος της επικοινωνίας που συντελείται σε κάθε περίπτωση και σχετίζονται η καθεμία με κάποιον από τους ακόλουθους παράγοντες της επικοινωνίας: αποστολέας ή πομπός, πλαίσιο αναφοράς, μήνυμα, επαφή, κώδικας και δέκτης. Έτσι, διακρίνεται η συγκινησιακή (emotive) λειτουργία, η οποία συναρτάται με τον αποστολέα και στην οποία γίνεται χρήση επιφωνηματικών εκφράσεων και χρωματισμού του εκφερόμενου λόγου. Ακολούθως, η αναφορική (referential) λειτουργία συνδέεται με το θέμα ή πλαίσιο αναφοράς και δηλώνει ή περιγράφει καταστάσεις και αντικείμενα. Η βουλητική (conative) λειτουργία απευθύνεται προς τον αποδέκτη και εκφράζεται εναργέστερα με την κλητική πτώση και την προστακτική έγκλιση. Η τελευταία μάλιστα έχει αδιαμφισβήτητη ισχύ στο λόγο. Ο Jakobson, στη συνέχεια, διακρίνει τη φατική (phatic) λειτουργία, που συνδέεται άμεσα με την επαφή, δηλαδή το κανάλι επικοινωνίας και αποσκοπεί στη διατήρηση αυτή της επαφής ανάμεσα σε πομπό και δέκτη. Έπειτα, βρίσκουμε τη μεταγλωσσική (metalinguistic) λειτουργία, που αποτελεί όλες τις εκφράσεις εκείνες, οι οποίες βοηθούν το δέκτη να κατανοήσει καλύτερα το μήνυμα. Τέλος, υπάρχει η ποιητική (poetic) λειτουργία, η οποία ασχολείται με το ίδιο το μήνυμα και είναι η επικρατέστερη λειτουργία στην ποιητική γλώσσα, χωρίς αυτό να ισχύει σε απόλυτο βαθμό φυσικά. Βοηθά κυρίως στην κατανόηση των δύο αδιαίρετων όψεων των λέξεων, δηλαδή της ακουστικής εικόνας και της νοηματικής εικόνας.

Οι Ρώσοι φορμαλιστές ασχολήθηκαν επομένως, με την περιγραφή των γενικών χαρακτηριστικών της λογοτεχνικής γλώσσας και με την ανάλυση των εργαλείων και των λειτουργιών αυτής της γλώσσας. Κεντρική έννοια της θεωρίας τους ήταν η «ανοικείωση». Η τεχνική της ανοικείωσης συντελείται μέσω της επανανοηματοδότησης οικείων και γνωστών στον αναγνώστη λέξεων. Ο αναγνώστης αναγκάζεται να δει μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα τις οικείες λέξεις, δημιουργώντας εντέλει ανοίκειες καταστάσεις και εμπειρίες (Rivkin & Ryan, 1998, pp. 3-6). Για παράδειγμα ένα ποίημα κάνει χρήση των πιο ασαφών σημασιών μίας λέξης, προκαλώντας εσκεμμένα ασάφειες και διπλές αναγνώσεις. Αντίθετα ένα άρθρο εφημερίδας οφείλει να χρησιμοποιεί λόγο ξεκάθαρο και διάφανο, χωρίς ίχνος ασάφειας.

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου παραδείγματος είναι εύκολο να εντοπιστεί το λογοτεχνικό από το μη λογοτεχνικό κείμενο. Όταν όμως το ανάγνωσμα είναι πεζό, τότε η διάκριση είναι δυσκολότερη. Για αυτό το λόγο οι φορμαλιστές εισήγαγαν μία σειρά τεχνικών και κυρίως μορφών που προκαλούν την ανοικείωση. Ο Boris Tomashevsky χρησιμοποιώντας την έννοια *fabula* (που είχε εισαγάγει ο Shklovsky το 1921) και τον όρο *syuzhet* διέκρινε την «ιστορία» από την «πλοκή». Η πρώτη έννοια δηλώνει το σύνολο των περιστατικών που αποτελούν ένα γεγονός, τη ραχοκοκαλιά δηλαδή της πλοκής. Η πλοκή αποτελεί την παρουσίαση αυτών των περιστατικών σε συγκεκριμένη σειρά που δεν ακολουθεί συνήθως την ομαλή χρονολογική σειρά. Η πλοκή επομένως αποτελεί έναν τρόπο ανοικείωσης (Φρυδάκη, 2003, σσ. 127-128 και Guerin, Labor, Morgan, Reesman, & Willingham, 2005, pp. 29-35).

Παράλληλα ο Ρώσος εθνολόγος Vladimir Propp (Παπαντωνάκης, 2013) μελετώντας τα ρωσικά λαϊκά παραμύθια συνέβαλε με το έργο του στη θεωρητική ενίσχυση του ρωσικού Φορμαλισμού. Πιο συγκεκριμένα, κατέγραψε 31 λειτουργίες των δρώντων χαρακτήρων στα παραμύθια. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι δεν εμφανίζονται και οι 31 σε κάθε παραμύθι κι ότι έχουν παρατηρηθεί τόσο στα λαϊκά όσο και στα λογοτεχνικά παραμύθια. Οι λειτουργίες αυτές ταξινομούνται σε επτά κύκλους δράσης των δρώντων προσώπων:

- 1) Κύκλος δράσης του ανταγωνιστή
- 2) Κύκλος δράσης του δωρητή
- 3) Κύκλος δράσης του βοηθού
- 4) Κύκλος δράσης του ήρωα
- 5) Κύκλος δράσης του αναζητούμενου προσώπου
- 6) Κύκλος δράσης του ψεύτικου ήρωα

Τα παραμύθια παρότι εντάσσονται ειδολογικά στη γενική λογοτεχνία είναι ιδιαίτερα αγαπητά από τα παιδιά διαχρονικά. Γι' αυτό το λόγο ο Ιταλός εκπαιδευτικός Τζάνι Ροντάρι (2003) θα κάνει χρήση των λειτουργιών του Propp ως παιχνίδι δημιουργίας παραμυθιών από τα παιδιά. Σύμφωνα με τον ίδιο *«κάθε καρτέλα του Προπ δεν αντιπροσωπεύει μόνο την ίδια, αλλά μια ολοκληρωμένη τομή του κόσμου των παραμυθιών, μία ακατάστατη κίνηση φανταστικών αντιλάλων για παιδιά που έχουν κάποια οικειότητα με τα παραμύθια, το λεξιλόγιό τους, τα θέματά του»* (Ροντάρι, 2003, σ. 98). Οι λειτουργίες ακόμα προκαλούν συνειρμούς στα παιδιά και αυτά μπορούν να κάνουν συνδέσεις με προσωπικές εμπειρίες αι βιώματα.

1.2.2: Η ανάπτυξη του δομισμού

Ο Propp και γενικά ο ρωσικός Φορμαλισμός επηρέασε ιδιαίτερα τους μετέπειτα δομιστές, τους θεωρητικούς εκείνους της λογοτεχνίας που ανέπτυξαν το μοντέλο του δομισμού. Οι φορμαλιστές ήταν άλλωστε εκείνοι που αναπτύσσοντας την έννοια του λογοτεχνικού συστήματος, οδηγήθηκαν στην έννοια της δομής (Fokkema & Ibsch, 1997, σ. 44). Ο δομισμός υπήρξε στο σημείο τομής της γλωσσολογικής θεωρίας του Σωσσύρ, εξελίξεων στην ανθρωπολογία (Claude Levi Strauss), του ρωσικού Φορμαλισμού και του κύκλου της Πράγας. Ο Δημήτρης Τζιόβας (1987, σ. 42) συνοψίζει τις αρχές του στα εξής:

- I. «Ο κόσμος δεν συνίσταται από πράγματα αλλά από σχέσεις.
- II. Η γλώσσα προηγείται του νοήματος.
- III. *Verum factum: η αλήθεια κατασκευάζεται*».

Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2003, σσ 131-132) τρεις είναι οι σχολές που οριοθετούν τον δομισμό: ο τσεχικός δομισμός, η ειδολογική θεωρία του Frye και τέλος ο γαλλικός δομισμός, ο οποίος αξιοποιεί τη σωσσυριανή δομιστική γλωσσολογία. Από τους Τσέχους δομιστές τονίζουμε τη διάκριση του Mukarovsky ανάμεσα στο καλλιτεχνικό και το αισθητικό αντικείμενο, αναδεικνύοντας παράλληλα και την διαφορά μεταξύ της αυτόνομης και της επικοινωνιακής λειτουργίας της τέχνης (Φρυδάκη, 2003, σσ. 132-134). Το 1957 ο Καναδός Northrop Frye εκδίδει το *Anatomy of Criticism*, στο οποίο προσπαθεί να βάλει σε μια τάξη την λογοτεχνική κριτική, η οποία πίστευε ότι ως τότε μαστιζόταν από την υποκειμενικότητα. Η ειδολογική θεωρία του Frye εντοπίζει διάφορους νόμους στη βάση των οποίων δομούνται όλα τα λογοτεχνικά έργα. Αναφέρει επίσης, τέσσερις αφηγηματικές κατηγορίες: το κωμικό, το ρομαντικό/ρομάντζο, το τραγικό και το ειρωνικό (Frye, 1957, pp. 33-55). Ο Frye σύμφωνα με τον Ήγκλετον (1989, σσ. 146-147) διατείνεται την αυτονομία της λογοτεχνίας και βρίσκει σε αυτή ένα υποκατάστατο της ιστορίας.

Ο δομισμός και ιδιαίτερα ο γαλλικός μέσα από το έργο των Genette, Bremond, Barthes, του Λιθουανού Greimas και του Βούλγαρου Todorov ήταν υπεύθυνος και για την ανάπτυξη της αφηγηματολογίας. Στο έργο του *Narrative Discourse*, ο Genette (1980, pp. 25-32) διακρίνει την έννοια *récit* (αφήγηση) από την *histoire* (ιστορία) και το *narration* (αφηγηματική πράξη) θυμίζοντας τη φορμαλιστική διάκριση ιστορία-

πλοκή. Με τη συμβολή των δομιστών η κριτική της λογοτεχνίας απέκτησε συγκεκριμένη ορολογία και μέθοδο ανάλυσης των έργων.

1.2.3: Δομισμός και λογοτεχνία για παιδιά και νέους

Τα δομιστικά και φορμαλιστικά μοντέλα ανάλυσης παρά το γεγονός ότι μοιάζουν αρκετά περίπλοκα, μπορούν και έχουν χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Εκτός από την εφαρμογή στα παραμύθια, όπως και έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν και εφαρμογές σε άλλα παιδικά λογοτεχνικά έργα. Παραδειγματικά αναφέρουμε την εφαρμογή δομιστικών θεωριών σε γνωστά βιβλία της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους που κάνει ο Παπαντωνάκης (2013). Αποδεικνύει έτσι ότι ακόμα και σύγχρονα έργα όπως είναι ο *Δομήνικος* του Κοντολέων μπορούν να αναλυθούν ως προς τους χαρακτήρες τους και τα πεδία δράσης σύμφωνα με τη θεωρία του Propp, αλλά και συνδυαστικά με άλλων δομιστών.

Παράλληλα, οι δομιστικές θεωρίες έχουν εφαρμογή και στη διδακτική πράξη. Ο Bruner (1996, p. 121) εστιάζει στη σημασία των τεσσάρων αφηγηματικών πράξεων του Frye, οι οποίες βοηθούν στη διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας ως ένα συνεχές μέσα στο χρόνο. Επιπρόσθετα, και τα στοιχεία αφηγηματολογίας είναι σημαντικά για τη διδακτική της λογοτεχνίας. Είναι για παράδειγμα απαραίτητο ο μαθητής- αναγνώστης να είναι σε θέση να διακρίνει την ιστορία από την αφήγηση, σε ένα λογοτεχνικό έργο, καθώς και το ρόλο του αφηγητή μέσα σε αυτό. Αυτές οι έννοιες όμως πρέπει να διδάσκονται με συστηματικό τρόπο, ώστε ο μαθητής να κατανοεί πραγματικά αντί να παπαγαλίζει τους όρους που αναφέρει ο εκπαιδευτικός. Χρήσιμη επίσης είναι η γνώση συγκεκριμένων εργαλείων που θα βοηθήσουν τους μαθητές- αναγνώστες να εντοπίζουν τα κεντρικά σημεία της δομής ενός κειμένου και μέσα από αυτά να εξάγουν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με το σημασιολογικό και νοηματικό επίπεδο (Φρυδάκη, 2003, σσ. 149-152).

Συμπερασματικά τονίζουμε ότι ενώ ο δομισμός καλύπτει βασικά ελλείμματα της ιστορικό-βιογραφικής μεθόδου, βάζοντας στο προσκήνιο το ίδιο το κείμενο και τα στοιχεία του, αδυνατεί να εμπλέξει ενεργά τον αναγνώστη. Δεν υπάρχει επομένως ούτε σε αυτή την προσέγγιση η διάδραση των τριών επικοινωνιακών στοιχείων, δηλαδή κειμένου- αναγνώστη- συγγραφέα. Το ερώτημα παραμένει: αν ο μαθητής αναγνώστης δεν εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης μπορεί να μετατραπεί σε αναγνώστη εφ' όρου ζωής;

1.3: Η ψυχαναλυτική προσέγγιση

Η ψυχανάλυση ως ψυχοθεραπευτική τεχνική στοχεύει στην ανακούφιση των συμπτωμάτων από τις νευρώσεις ενός ασθενή, ανακαλύπτοντας τις κρυφές τους αιτίες. Οι νευρώσεις αποτελούν το αποτέλεσμα των εσωτερικών διαμαχών ανάμεσα στις ασύνειδες επιθυμίες που παλεύουν να βγουν προς τα έξω και το συνειδητό «εγώ» που αμύνεται κι αντιστέκεται σ' αυτές (Ηγκλετον, 1989, σσ. 235-237).

Ο αναγνώστης πιθανό είναι να αναρωτηθεί ποια η σχέση μεταξύ ψυχανάλυσης και λογοτεχνίας. Ο πιο ουσιαστικός και εμφανής δεσμός είναι η αφήγηση ιστοριών. Αυτό σημαίνει ότι η ψυχανάλυση βασίζεται σε αφηγήσεις των ονείρων, προκειμένου να ερμηνεύσει τις ψυχώσεις του ασθενή. Ο Φρόυντ άλλωστε χρησιμοποιεί αρχαιοελληνικούς μύθους (Οιδίποδας, Ηλέκτρα, Νάρκισσος) ώστε να εκφράσει τις βασικές του έννοιες, ενώ ο Καρλ Γιουνγκ αναλύει λαϊκά παραμύθια και μύθους. Αργότερα ο Λακάν θα εντοπίσει παραλληλισμούς ανάμεσα στη γλώσσα και το ασυνείδητο, το οποίο είναι δομημένο με αντίστοιχο τρόπο με τη γλώσσα (Emig, 2001, p. 175). Η ψυχανάλυση προσθέτει στο λογοτεχνικό κείμενο μία δεύτερη διάσταση αποκαλύπτοντας την ασυνείδητη πλευρά κάθε κειμένου (Holland, 1975, p. 131). Ταυτόχρονα, μοιράζεται με τη λογοτεχνία την ποιητική των εικόνων, την αφηγηματική γραμματική καθώς και την ερμηνευτική θεωρία. Επιπλέον, η ψυχανάλυση κάνει χρήση πολλών εκφράσεων της λογοτεχνικής κριτικής και αντίστροφα έχει εμπνεύσει λογοτέχνες διάφορων ειδών, όπως είναι για παράδειγμα η ποιήτρια Σίλβια Πλαθ (Παπαντωνάκης, 2013, σσ. 122-126).

Η φροϋδική σχολή λογοτεχνικής κριτικής αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό έργο ως το μέσο θεραπευτικής απελευθέρωσης του συγγραφέα από τις νευρώσεις του. Σύμφωνα με τον Φρόυντ όλες οι νευρώσεις δημιουργούνται εξαιτίας της διαμάχης μεταξύ των σεξουαλικών επιθυμιών ενός ατόμου και της επικριτικής στάσης της κοινωνίας απέναντι σε αυτές. Οι επιθυμίες και οι διαμάχες της παιδικής ηλικίας περνούν και στην ενήλικη ζωή, ενώ η φροϋδική τριάδα «αυτό-εγώ-υπερεγώ» φανερώνουν τη δυναμική του ανθρώπινου ψυχισμού (Bosmajian, 1996, pp. 87-88).

Ο ίδιος ο Καρλ Γιουνγκ έχει εφαρμόσει την ψυχαναλυτική του θεωρία τόσο στην παραγωγή όσο και στην λογοτεχνική κριτική. Ο Γιουνγκ διακρίνει δυο τύπους μυθοπλασίας: τον ψυχολογικό και τον οραματικό. Ο ψυχολογικός τύπος λογοτεχνικού έργου αφορά τον συνειδητό νου και τα συμπλέγματά του. Από την άλλη το έργο του

οραματικού καλλιτέχνη αποτελεί στην ουσία το αποτέλεσμα της επιρροής των συλλογικών αρχετύπων πάνω στο ασυνείδητό του. Ο Καρλ Γιουνγκ και εν συνεχεία όσοι κριτικοί δούλεψαν με πρότυπο το έργο του αναζητούν αυτά τα συλλογικά αρχέτυπα μέσα από ισχυρές ψυχικές εικόνες και πρότυπα που απαντώνται σε περισσότερα από ένα λογοτεχνικά έργα. Ένα τέτοιο αρχέτυπο αποτελεί για παράδειγμα το πρότυπο της «Μεγάλης Μητέρας» (Βελουδής, 2002, σσ. 320-321 και Rowland, 1999, pp. 9-38).

Οι ψυχαναλυτές που διαδέχθηκαν τον Φρόντ αντέδρασαν κυρίως απέναντι στην απαισιοδοξία της θεωρίας του, που θεωρεί την ψυχή πάντα ανικανοποίητη. Αυτός που επέστρεψε στις φροϋδικές ιδέες ήταν ο Ζακ Λακάν, ο οποίος συνέδεσε τη θεωρία του Φρόντ με τον γλωσσολογικό στρουκτουραλισμό, αντιλαμβανόμενος το ασυνείδητο να έχει δομή αντίστοιχη με αυτή που έχει η γλώσσα (Βελουδής, 2002, σ 325 και Bosmajian, 1996, p. 93).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η μεγάλη δυσκολία που παρουσιάζει η εφαρμογή των ψυχαναλυτικών μεθόδων σε λογοτεχνικά έργα. Ο λόγος αυτής της δυσκολίας είναι απλός και συχνά ανυπέρβλητος. Ο κριτικός που θα χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη προσέγγιση οφείλει να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου, η μελέτη του οποίου άλλωστε χρειάζεται αρκετά χρόνια για να περατωθεί. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε οι περισσότεροι κριτικοί αυτού του είδους είναι εξαρχής ψυχαναλυτές που αργότερα αναπτύσσουν ένα ενδιαφέρον και για τη λογοτεχνική κριτική.

Η ψυχαναλυτική κριτική μπορεί να αφορά τόσο τον συγγραφέα όσο και το ίδιο το κείμενο. Στην πρώτη περίπτωση το λογοτεχνικό κείμενο χρησιμοποιείται όπως και τα λόγια ενός ασθενή στο ψυχαναλυτικό ντιβάνι. Η ανάλυσή του σκοπό έχει να φανερώσει όσα συμπλέγματα, ανεκπλήρωτες επιθυμίες και τραυματικά βιώματα φέρει στο υποσυνείδητό του ο συγγραφέας. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τον κριτικό-ψυχαναλυτή να σκιαγραφήσει το ψυχολογικό προφίλ του συγγραφέα (Nikolajeva, 2005, pp. 9-10).

Η δεύτερη εκδοχή αναφέρεται σε ανάλυση του κειμένου αξιοποιώντας στοιχεία από την ζωή του συγγραφέα. Πρόκειται δηλαδή για έναν συνδυασμό της ιστορικο-βιογραφικής προσέγγισης και της ψυχανάλυσης. Η Nikolajeva (2005, p. 10) παραθέτει το παράδειγμα του J. M. Barrie, συγγραφέα του *Πίτερ Παν*. Η επιθυμία του Barrie για αιώνια νεότητα κι αθωότητα, όπως εκφράζεται από τον κύριο χαρακτήρα του,

πιθανότατα αντικατοπτρίζει το τραυματικό βίωμα από τον θάνατο του μικρού αδελφού του συγγραφέα σε πολύ μικρή ηλικία.

Ο Παπαντωνάκης (2013, σσ. 133-134) κάνει αναφορά και σε άλλα έργα της παιδικής λογοτεχνίας που μπορούν να ερμηνευθούν με βάση την ψυχανάλυση. Κλασικά παραμύθια έως έργα της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας κάθονται στην ψυχαναλυτική καρέκλα του κριτικού- ψυχαναλυτή, κάτι που μας οδηγεί στην αναζήτηση της σχέσης ψυχανάλυσης και λογοτεχνίας για παιδιά και νέους.

1.3.2: Ψυχανάλυση και λογοτεχνία για παιδιά και νέους

Η εφαρμογή της ψυχανάλυσης στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους είναι ακόμα δυσκολότερη από ό,τι είναι στη λογοτεχνία για ενήλικους αναγνώστες. Το θέμα περιπλέκεται επειδή στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους υπάρχει και ο αναγνώστης-παιδί μα και ο αναγνώστης- ενήλικος. Ο ενήλικος μπορεί να είναι ο γονιός, ο εκπαιδευτικός, ο βιβλιοθηκονόμος, ένας βιβλιοπώλης, ο εκδότης ή ακόμα και ο κριτικός. Ακόμα κι αν ο εννοούμενος αναγνώστης είναι το παιδί, ο συγγραφέας γράφει περισσότερο απελευθερωμένα γνωρίζοντας ότι αποφεύγει το διεισδυτικό βλέμμα του έμπειρου ενήλικου αναγνώστη. Τότε η συγγραφή λειτουργεί ακόμα περισσότερο ως μια θεραπευτική απελευθέρωση από τις νευρώσεις και τα άγχη του. Ο ενήλικος κριτικός της λογοτεχνίας όμως έρχεται αργότερα να αποκαλύψει τον εσωτερικό κόσμο του συγγραφέα κάνοντας ταυτόχρονα προσπάθεια να προστατεύσει το παιδί-αναγνώστη (Bosmajian, 1996, σσ. 86-87).

Το παιδί και η παιδική ηλικία κατέχουν σημαντικό ρόλο στη φροϋδική ψυχανάλυση. Στην λογοτεχνία για παιδιά και νέους ένα από τα βασικά συμπλέγματα της φροϋδικής θεωρίας, το οιδιπόδειο σύμπλεγμα μετονομάζεται σε «σύνδρομο Πίτερ Παν». Ο ήρωας είναι απρόθυμος να μεγαλώσει και να ωριμάσει, ενώ ταυτόχρονα επιθυμεί διακαώς μια μητρική φιγούρα. Με φροϋδικούς όρους αυτή η επιθυμία δηλώνει τον «*υποσυνείδητο φόβο της σεξουαλικότητας*» (Παπαντωνάκης, 2013, σ. 136). Ο Παπαντωνάκης (2013, σσ. 137-138) κάνοντας χρήση του φροϋδικού τρίπτυχου Αυτό-Εγώ- Υπερεγώ επιχειρεί μια ψυχαναλυτική ερμηνεία του βιβλίου του Κοντολέων *Δομήνικος* προσεγγίζοντάς το και ως παραμύθι. Δείχνει κατ' αυτόν τον τρόπο ότι μπορεί ο κριτικός να καταφύγει στην ψυχανάλυση και την ορολογία της βασιζόμενος

στα δομικά στοιχεία του έργου για να κάνει την κριτική του¹. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει και η ψυχαναλυτική θεωρία του Γιουνγκ, που όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα βασίζεται στην έννοια των αρχετυπικών μορφών του συλλογικού ασυνείδητου εν αντιθέσει με το ατομικό ασυνείδητο του Φρόυντ. Επιπλέον, ο Γιουνγκ βλέπει τη λογοτεχνία ως απεικόνιση της ψυχαναλυτικής ανάπτυξης του ατόμου και τη θεωρεί μία σύνθετη διαδικασία βαθμιαίας ολοκλήρωσης και ενοποίησης του Εγώ. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «διαδικασία της εξατομίκευσης» και συνδράμει στην ανεξαρτητοποίηση του ατόμου (Παπαντωνάκης, 2013, σ. 145). Βασιζόμενος στα τρία στάδια της διαδικασίας εξατομίκευσης ο Παπαντωνάκης (2013, σσ. 153-154) αναλύει ξανά τον *Δομήνικο* του Κοντολέων, δείχνοντας την προσαρμοστικότητα των θεωριών ανάλογα με το κείμενο.

Είναι φανερό ότι οι διάφορες ψυχαναλυτικές θεωρίες μπορούν να εφαρμοστούν σε έργα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται εν συνεχεία είναι κατά πόσο μπορεί αυτή η προσέγγιση να απασχολήσει τη διδακτική πράξη. Θεωρούμε ότι εξαιτίας της δυσκολίας κατανόησης των ψυχαναλυτικών εννοιών, μα και της ακαταλληλότητας του για ένα παιδικό ακροατήριο μία τέτοια προσέγγιση δεν ενδείκνυται ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1.4: Η αισθητική της πρόσληψης και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

1.4.1: Ορισμός της νέας θεωρίας

Η λογοτεχνική κριτική μέχρι και τη δεκαετία του 1950 ήταν προσανατολισμένη είτε στη μελέτη των ιστορικο-βιογραφικών στοιχείων των συγγραφέων και της εποχής τους, είτε στην αποκωδικοποίηση του ίδιου του κειμένου, παραβλέποντας όμως τον αναγνώστη. Η αλλαγή άρχισε να επέρχεται από τη δεκαετία του '60 και μετά και κυρίως μετά τη διατύπωση των απόψεων του Hans Robert Jauss. Σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη κ.α. (2010, σ. 36), ο Jauss διατύπωσε *«τρεις μεθοδολογικές προϋποθέσεις του παραδείγματος που πρότεινε, οι οποίες αναφέρονται στην προσέγγιση της αισθητικής*

¹ Για παράδειγμα αναφέρει (Παπαντωνάκης, 2013: 139-140): *«Ο Δομήνικος ως δρων υποκείμενο, συμβολίζει το Εγώ. [...] Τα εμπόδια αντίμαχοι που πρέπει να αντιμετωπίσει ο Δομήνικος για να αποκτήσει το ποθητό αντικείμενο αντιπροσωπεύουν το Αυτό, που αδυνατεί να το ελέγξει. [...] Τέλος η Κοπέλα Που Κοιμάται με Τα Μάτια Κλειστά παραπέμπει στην έγκλειστη Ραπουνζέλ, η οποία προσδοκά την έλευση της ωριμότητας και της σεξουαλικότητας»*. Με μια τέτοια μέθοδο ο Παπαντωνάκης υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης μπορεί να προσεγγίσει οποιοδήποτε κείμενο.

με την ιστορική ανάλυση για την πρόσληψη ενός έργου τέχνης, στη σύνδεση των στρουκτουραλιστικών με τις ερμηνευτικές μεθόδους και μίας νέας ρητορικής που θα προσέγγιζε τα λογοτεχνικά κείμενα». Αυτές οι απόψεις οδήγησαν στη διοργάνωση συνεδρίων και τη συγγραφή κειμένων που εντέλει διαμόρφωσαν μία νέα τάση στην λογοτεχνική κριτική. Η θεωρία που προέκυψε μέσα σ' αυτό το παραγωγικό κλίμα διαμορφώθηκε μέσω δύο κατευθύνσεων: της αισθητικής της πρόσληψης και της κριτικής της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Παπαντωνάκης, Αθανασιάδης, Καπλάνογλου, & Πολίτης, 2010, σσ. 36-37). Ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται κυρίως για το πρώιμο έργο του H. R. Jauss, αλλά αναφέρεται και γενικότερα στη στροφή που παρατηρήθηκε στην φιλολογική σκηνή της Γερμανίας. Ο δεύτερος όρος περιγράφει μία ευρεία κι αρκετά ασύνδετη μεταξύ τους μερίδα κριτικών οι οποίοι ουδέποτε αποτέλεσαν ομάδα με επαφές μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, για τον R. Holub (2001, σσ. xiii-xvii) που παρουσίασε τους Γερμανούς κριτικούς της θεωρίας της πρόσληψης στο μη γερμανόφωνο κοινό, το έργο της πρόσληψης είναι περισσότερο συλλογικό εγχείρημα σε σχέση με αυτό της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στην ενότητα αυτή επιλέξαμε να παρουσιάσουμε εν συντομία τους πιο κεντρικούς εκπροσώπους των δύο κατευθύνσεων, χωρίς να παραλείπουμε φυσικά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ανομοιογενές πλήθος πανεπιστημιακών.

Πρόδρομοι των δύο προσεγγίσεων θεωρούνται κριτικοί όπως ο I. A. Richards, ο οποίος παρέδωσε σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία, η Rosenblatt κυρίως με το έργο της *Literature as Exploration* με το οποίο έθεσε στο προσκήνιο τον αναγνώστη² και ο Harding που εισήγαγε την έννοια του παθητικού θεατή (onlooker) (Παπαντωνάκης, Αθανασιάδης, Καπλάνογλου, & Πολίτης, 2010, σ. 38 και Παπαντωνάκης, 2013, σ. 274). Η προσφορά του Richards ήταν ότι παραχώρησε προνόμια στον αναγνώστη, κατασκευάζοντας ένα μοντέλο που βασιζόταν στις συγκινησιακές ανταποκρίσεις του. Φυσικά η διαχείριση των δεδομένων γίνεται με όρους που θέτει η Νέα Κριτική μέσω της «εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης». Το γεγονός όμως ότι ήδη από το 1924 δίνεται τόσο μεγάλη αξία στον αναγνώστη, επηρεάζει την αρκετά μεταγενέστερη θεωρία της πρόσληψης.

² Θα γίνει εκτενής αναφορά στο έργο της Louise Rosenblatt στο Κεφάλαιο 2.

1.4.2: Οι μεγάλοι θεωρητικοί

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου είναι απαραίτητη για την πραγμάτωση της διαδικασίας της επικοινωνίας κι επομένως ο αναγνώστης διαδραματίζει ρόλο ύψιστης σημασίας. Για τον Ήγκλετον (1989, σ. 124) ο αναγνώστης είναι τόσο σημαντικός, ώστε η ύπαρξη του καθορίζει και την ύπαρξη ή μη του λογοτεχνικού έργου. Η ενεργός συμμετοχή του αναγνώστη, ο οποίος εισέρχεται στη διαδικασία της ανάγνωσης με συγκεκριμένες προ-αντιλήψεις, οδηγεί σε αποκωδικοποίηση νοημάτων, σε γεφύρωση των νοηματικών χασμάτων και σε επιβεβαίωση, απόρριψη ή τροποποίηση των αρχικών του υποθέσεων. Η ανάγνωση δεν είναι ευθύγραμμη, καθώς αναγκάζει τον αναγνώστη να αναθεωρεί, να ανακαλεί, να προβλέπει, να προσθέτει γνώση ή να εξάγει συμπεράσματα (Ήγκλετον, 1989, σσ. 124-126).

Θεωρητικοί όπως ο Culler, ο Fish, ο Holland κ.α. τονίζουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα της λογοτεχνικής ερμηνείας, η οποία ισχυρίζονται ότι επηρεάζεται καθοριστικά από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρει ο κάθε αναγνώστης. Από την άλλη, άλλοι κριτικοί όπως ο Gerald Prince αντιμετωπίζουν τον αναγνώστη ως πρόσωπο, οι ιδιότητες του οποίου καθορίζονται από το ίδιο το κείμενο. Η άποψη αυτή παρουσιάζει την έννοια του αναγνώστη περισσότερο οριοθετημένη (Τζιόβας, 1987, σσ. 235-239).

Ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της πρόσληψης, που θεωρείται θεμελιωτής της θεωρίας αυτής είναι ο Hans Robert Jauss. Μέσα από μία σειρά άρθρων και δοκιμίων διαμορφώνει την Rezeptionsästhetik στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και αρχές του 1970. Ο Jauss αντιμετωπίζει την ιστορία της λογοτεχνίας ως έναν διάλογο ανάμεσα στην παραγωγή και στην πρόσληψη, δηλαδή μεταξύ του συγγραφέα και του αναγνώστη (Jauss, 1995, σ. 46). Σύμφωνα με τον Robert Holub (2001, σ. 103), ο Jauss έκανε χρήση του όρου «ορίζοντας προσδοκιών» (Erwartungshorizont) προκειμένου να συνδέσει την ιστορία με την αισθητική και τον μαρξισμό με τον φορμαλισμό. Ο ίδιος επίσης, παρατηρεί ότι η έννοια «ορίζοντας προσδοκιών» αν και χρησιμοποιείται κι από άλλους Γερμανούς θεωρητικούς της λογοτεχνίας, στον Jauss δεν είναι σαφώς ορισμένη. Για την υπέρβαση αυτού του προβλήματος ο ίδιος ο Jauss προτείνει μία μέθοδο αντικειμενικής, κατ' αυτόν, οριοθέτησης του ορίζοντα, η οποία τελικά καταλήγει να γίνει εμπειρική (Holub, 2001, σσ. 104-106). Ο Jauss αποδίδει αξία σε ένα λογοτεχνικό έργο παρατηρώντας την επίδραση που αυτό έχει στο κοινό και στους κριτικούς και την «μεταβολή του ορίζοντα» (Horizontwandel), δηλαδή το κατά πόσο

το έργο υπερβαίνει ή δεν φθάνει τις προσδοκίες του κοινού (Jauss, 1995, σ. 60). Και σ' αυτό το σημείο της θεωρίας του Jauss, ο Holub (Holub, 2001, σσ. 109-110) διακρίνει προβλήματα, καθώς δεν είναι καθόλου αντικειμενικά προσδιορισμένος ούτε ο ορίζοντας απόκλισης. Άλλωστε ο Jauss φαίνεται να έχει επηρεαστεί πολύ από την φορμαλιστικής έμπνευσης «ανοικείωση».

Ένας ακόμα επιδραστικός κριτικός της πρόσληψης είναι ο Wolfgang Iser, ο οποίος αποκαλεί τον αναγνώστη, «υπονοούμενο αναγνώστη» (Iser, 1978). Σκοπός του αναγνώστη είναι η ενεργός και δημιουργική συμμετοχή του στη διαδικασία της ανάγνωσης. Κάθε λογοτεχνικό έργο για τον Iser προσφέρει στον αναγνώστη ένα οριοθετημένο πεδίο ερμηνευτικής δράσης θέτοντας διάφορους περιορισμούς. Αλλά εναπόκειται στην κρίση κάθε αναγνώστη να κάνει τις συνδέσεις και να διαχειριστεί τα δεδομένα του κειμένου, ώστε να δώσει τη δική του ερμηνεία (Iser, 1978, pp. 55-56, 231 και Iser, 1980, pp. 116-119). Για τον Iser «*το νόημα είναι μία εντύπωση που προκαλείται στον αναγνώστη, κι όχι ένα καθορισμένο αντικείμενο που προηγείται της ανάγνωσης*» (Compagnon, 2003, σ. 230). Ακόμα μία σημαντική έννοια στον Iser (1980, σσ. 61-83) είναι αυτή του «ρεπερτορίου». Το ρεπερτόριο είναι στην ουσία το οικείο έδαφος στο οποίο συναντώνται κείμενο και αναγνώστης. Φυσικά δεν πρέπει να είναι εντελώς οικείο το ρεπερτόριο στον αναγνώστη, εφόσον το ζητούμενο κάθε ανάγνωσης είναι η προσθήκη νέων στοιχείων. Συμπερασματικά, το ρεπερτόριο βοηθά στην αναμόρφωση των σχημάτων που είναι οικεία στον αναγνώστη, με τρόπο κατά τον οποίο αυτά θέτουν το πλαίσιο της επικοινωνιακής διαδικασίας κι επίσης το πλαίσιο μέσα στο οποίο οργανώνεται το νόημα του κειμένου.

Όπως η συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt, έτσι και το επικοινωνιακό μοντέλο που προτείνει ο Wayne C. Booth αποτελεί καίριο σημείο εξέλιξης της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στο έργο του *The Rhetoric of Fiction* (1961) ο Booth αναγνωρίζει τη διαλλακτική σχέση εννοούμενου αναγνώστη και εννοούμενου συγγραφέα. Για τον Booth ο εννοούμενος συγγραφέας λειτουργεί ως η περσόνα του πραγματικού συγγραφέα, η οποία κατασκευάζεται, όπως άλλωστε και ο εννοούμενος αναγνώστης από τον ίδιο τον συγγραφέα.. Ως επιτυχημένη ανάγνωση ανακηρύσσει εκείνη στην οποία οι δύο κατασκευασμένες περσόνες, του συγγραφέα και του αναγνώστη βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία (Booth, 1961, p. 138). Υπό αυτή τη συνθήκη τα τρία στοιχεία της επικοινωνίας στη λογοτεχνία λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα προς το άλλο.

Ο Stanley Fish υπήρξε ένας ακόμα θεωρητικός που στήριξε την αισθητική της πρόσληψης και την θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Σύμφωνα με τους Davies και Womack (2002, p. 81), ο Fish διευρύνει την θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης παρέχοντάς της την απαραίτητη ορολογία, η οποία προκαλεί περαιτέρω συζήτηση σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παραγόντων της ανάγνωσης κατά τη διάρκεια αυτής. Ο Fish εντοπίζει ακόμα, δύο είδη λογοτεχνικής παρουσίας, τη ρητορική και τη διαλεκτική. Το πρώτο είδος αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες το έργο αντικατοπτρίζει κι ενισχύει τα ήδη ισχύοντα νοήματα. Το δεύτερο είδος ωθεί τον αναγνώστη να δημιουργήσει τα δικά του νοήματα του έργου (Davis & Womack, 2002, p. 82). Ο Fish εισάγει και την έννοια της ερμηνευτικής κοινότητας, δηλαδή της κοινότητας εκείνης των αναγνωστών που μοιράζονται μεταξύ τους κάποιους κοινούς ερμηνευτικούς κώδικες και συμβάσεις, παράγοντας έτσι παρόμοιο νόημα. Ο κάθε αναγνώστης μπορεί να συμμετέχει σε περισσότερες από μία ερμηνευτικές κοινότητες (Fish, 1980)³. Για τον Δημήτρη Τζιόβα ο όρος ολοκληρώνεται νοηματικά, εάν σε αυτόν προστεθεί και ο βαθμός συμμετοχής του αναγνώστη σε κάθε κοινότητα (Τζιόβας, 1987, σ. 239). Ο ίδιος εντοπίζει κι ένα βασικό μειονέκτημα του όρου κι αυτό αφορά την μονομέρειά του, καθώς για τον Fish ο αναγνώστης προσδιορίζεται μόνο από τη συμμετοχή του στις λογοτεχνικές κοινότητες παραβλέποντας παντελώς το γεγονός ότι συμμετέχει και σε εξωλογοτεχνικές κοινότητες, οι οποίες επηρεάζουν το εύρος και το είδος της ερμηνείας (Τζιόβας, 1987, σσ. 239-240). Ο Fish θεωρεί, τέλος ότι τα νοήματα του κειμένου κατασκευάζονται χρησιμοποιώντας κατάλληλες ερμηνευτικές στρατηγικές. Αυτές δεν εναπόκεινται εντελώς στην υποκειμενική κρίση του κάθε αναγνώστη, αλλά εξαρτώνται από τις ερμηνευτικές κοινότητες στις οποίες αυτός μετέχει (Παπαντωνάκης, Αθανασιάδης, Καπλάνογλου, & Πολίτης, 2010, σ. 100).

Η Suleiman (1980, pp. 6-7) συγκεντρώνει όλες τις διαφορετικές εκδοχές της αισθητικής της πρόσληψης και των θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης και διακρίνει έξι τάσεις, στις οποίες υπάγονται διάφοροι θεωρητικοί. Αυτές είναι επιγραμματικά η ρητορική, η σημειωτική- στρουκτουραλιστική, η φαινομενολογική, η κοινωνική- ιστορική, η ερμηνευτική και η υποκειμενική- ψυχαναλυτική.

³ Ο Stanley Fish στο βιβλίο του *Is There a Text In This Class? The Authority of Interpretive Communities* (1980⁹) διερευνά πληρέστερα τον όρο ερμηνευτικές κοινότητες με τον οποίο προσδίδει μία αντικειμενικότητα στην ερμηνεία του κάθε αναγνώστη.

Συνοψίζοντας, οι θεωρητικοί που ανέπτυξαν μία μορφή της αισθητικής της πρόσληψης ή της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης, επηρέασαν γενικά τον χώρο της λογοτεχνικής κριτικής. Ο Holub (2001, σσ. 257-259) όμως διακρίνει μία στασιμότητα της θεωρίας της πρόσληψης μετά τη δεκαετία του '70. Αυτό το αποδίδει στην αρχική δυναμικότητα των διάφορων εκδοχών της, είτε στο γεγονός ότι οι μελετητές της έφθασαν σε θεωρητικά αδιέξοδα, τις περισσότερες φορές ανυπέρβλητα. Σε κάθε περίπτωση πάντως άνοιξαν το δρόμο στη φιλολογική μέθοδο, ώστε ο αναγνώστης να βρεθεί στο επίκεντρο της προσοχής. Η αναγνωστική ανταπόκριση ιδιαίτερα, φέρνει στο προσκήνιο τα πολλαπλά νοήματα ενός λογοτεχνικού έργου, την πολυπλοκότητα των αναγνωστών, οι οποίοι δεν είναι *tabula rasa*, καθώς και το γεγονός ότι τα νοήματα κατασκευάζονται ως αποτέλεσμα και κοινωνικών, πολιτιστικών και ιστορικών συνιστωσών (Benton, 1996, p. 71). Οι θεωρίες που θέτουν τον αναγνώστη στο κέντρο επηρέασαν ιδιαίτερα και την έρευνα στο πεδίο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, όπως θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

1.4.3: Αναγνωστική ανταπόκριση και λογοτεχνία για παιδιά και νέους.

Δύο είναι τα ερωτήματα που απασχολούν την έρευνα της αναγνωστικής ανταπόκρισης σε σχέση με τη λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Το πρώτο σχετίζεται με το υπονοούμενο παιδί- αναγνώστη και το δεύτερο με το πραγματικό παιδί- αναγνώστη (Benton, 1996, p. 68). Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, ο Benton (1996, pp. 71-79) εντοπίζει μία πληθώρα μελετητών που διεξήγαν έρευνες χρησιμοποιώντας τεχνικές της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Ο ίδιος χωρίζει τα έργα τους σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά την διαδικασία της ανάγνωσης, η δεύτερη την ανάπτυξη των παιδιών ως αναγνώστες, η τρίτη τους διάφορους τύπους αναγνωστικών συμπεριφορών και τέλος η τέταρτη ομάδα μελετών είναι προσανατολισμένη στις πολιτισμικές προεκτάσεις. Αντίθετα, ο Benton εντοπίζει λίγες έρευνες που ακολουθούν τις θεωρίες του Iser και του Fish, ενώ κάπως περισσότερες είναι εκείνες που εξερευνούν κι αξιοποιούν τις έννοιες του υπονοούμενου αναγνώστη και της διακειμενικότητας (Benton, 1996, pp. 80-81).

Όλες αυτές οι έρευνες απέδωσαν καρπούς κι έφεραν στο προσκήνιο ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με την ανταπόκριση των παιδιών- αναγνωστών. Οι Norton, Norton & McClure (2007, σ. 39) συνοψίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν

την ανταπόκριση⁴ των μαθητών σε δύο είδη, αυτούς που συνδέονται με το κείμενο και εκείνους που συνδέονται με το περιεχόμενο. Η πρώτη κατηγορία αφορά το είδος του κειμένου προς ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα ανάλογα με το αν το κείμενο είναι ένα απλό αφηγηματικό ή ποιητικό κείμενο η αντίδραση του αναγνώστη είναι διαφορετική. Ο Lee Galda (Galda, 1988, pp. 98-99) καταγράφει ως επιδραστικούς παράγοντες και το ύφος του κειμένου, την αφηγηματική σκοπιά, το είδος της σύνταξης κ.α. Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία παραγόντων, οι Roser, Martinez & Wood (1991, pp. 264-268) βρίσκουν στη διεθνή βιβλιογραφία αρκετό υλικό και τονίζουν ότι οι ενήλικες που παρέχουν καλού επιπέδου λογοτεχνία σε παιδιά αναγνώστες βοηθούν να δημιουργηθεί μία βαθιά σχέση του παιδιού με το βιβλίο που κάθε άλλο παρά επιφανειακή είναι.

Παρά το γεγονός ότι οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης είχαν τόση μεγάλη απήχηση στον ακαδημαϊκό κόσμο και στον κόσμο των κριτικών της λογοτεχνίας, παρ' όλα αυτά η Langer (1992, p. 3) παραδέχεται ότι δεν κατάφεραν να εισχωρήσουν ολοκληρωτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν εφαρμόστηκαν ποτέ σύμφωνα με την ίδια στις σχολικές αίθουσες από τους δασκάλους συστηματικά και με σαφή στοχοθεσία.

⁴ Περισσότερα για το είδος της ανταπόκρισης των αναγνωστών με βάση τη Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt αναφέρονται στο 2^ο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2: Η συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt

Στο ακόλουθο κεφάλαιο θα γίνει μία παρουσίαση της συναλλακτικής θεωρίας στην οποία βασίζουμε τα κριτήρια με τα οποία θα ελεγχθούν οι προτεινόμενες δραστηριότητες των ανθολογιών του δημοτικού. Μιλώντας αρχικά για την Αμερικανίδα θεωρητικό που εμπνεύστηκε τη θεωρία, οδηγούμαστε στη συνέχεια στις βασικές της αρχές και στον τρόπο με τον οποίο εξηγεί τη σχέση αναγνώστη και κειμένου και τους μηχανισμούς της λογοτεχνικής εμπειρίας που δημιουργείται. Τέλος επιχειρείται μία σύνδεση της συναλλακτικής θεωρίας με τη διδακτική της λογοτεχνίας, ώστε εντέλει να εξαχθούν μέσω αυτής τα τελικά κριτήρια κατηγοριοποίησης των ερωτήσεων.

2.1: Η συναλλακτική θεωρία

2.1.1: Το έργο της Louise Rosenblatt

Η Rosenblatt αποτελεί μία από τις σπουδαιότερες ακαδημαϊκούς στο χώρο της λογοτεχνίας στον 20^ο αιώνα. Είναι μάλιστα και η πρώτη γυναίκα κριτικός της λογοτεχνίας, το έργο της οποίας υπήρξε τόσο επιδραστικό και ρηξικέλευθο και μάλιστα σε έναν ανδροκρατούμενο χώρο. Σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη κ.α. (2010, σ. 43) «*η συμβολή τους (ενν. των θέσεών της) σχετίζεται κυρίως με την έμφαση που προσδίδει στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, στην εγκυρότητα της ανταπόκρισής του και, συμπτωματικά, στην ανάγκη για όσους διδάσκουν λογοτεχνία να αναθεωρήσουν τις μεθόδους τους*». Ξεκίνησε να διδάσκει στο Barnard College ήδη από το 1928, ενώ η εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής της με τίτλο *L'idée de l'art pour l'art dans la littérature anglaise pendant la période victorienne*, έγινε το 1931 στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού. Ταυτόχρονα παρακολούθησε μαθήματα ανθρωπολογίας και κοινωνιολογίας, τα οποία επηρέασαν βαθιά τη θεωρητική της σκέψη. Το 1948, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο επέλεξε να αφήσει τη θέση της στις σχολές ελευθέρων τεχνών και να αναλάβει τη διδασκαλία στο School of Education του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης. Στη διάρκεια των δεκαετιών που ακολούθησαν μέχρι τη συνταξιοδότησή της το 1972, άφησε το στίγμα της στον χώρο της εκπαίδευσης και της διδακτικής της λογοτεχνίας. Η δραστηριότητά της συνεχίστηκε και μετά το 1972 αφού επέμεινε στο συγγραφικό της έργο με εκπόνηση μελετών και συγγραφή δεκάδων

άρθρων, στα οποία ανέπτυξε λεπτομερώς τις θεωρητικές της ιδέες (Rosenblatt, 1993, pp. 377-378, Karolides & Rosenblatt, 1999, pp. 158-159).

Παρά το πρώιμο πλούσιο συγγραφικό της έργο, η δουλειά της βρισκόταν στο περιθώριο του τομέα της αναγνωστικής ανταπόκρισης, με την οποία έχει μεγάλη σχέση, ακόμα και μέχρι τη δεκαετία του '80. Χαρακτηριστικό είναι ότι ανθολογίες θεωρητικών δοκιμίων της εποχής⁵, άφηναν εκτός τη δουλειά της στον χώρο. Αυτή η απουσία μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι είναι μια γυναίκα που γράφει και κινείται σε έναν ανδροκρατούμενο χώρο κι ότι η παιδαγωγική κυριαρχεί στη θεωρητική της σκέψη σε μία εποχή που η ενασχόληση με την εκπαίδευση για τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας θεωρούνταν λιγότερο αξιόλογη (Davis, 1992, p. 72). Για τον Πολίτη (Πολίτης, 1996, σ. 22) μεγάλο ρόλο παίζει και η ταπεινή και ήρεμη παρουσία και προσωπικότητά της, η οποία την έκανε να αποφεύγει αιχμηρές αντιπαραθέσεις με άλλους της συναδέλφους.

Σε μία εποχή στην οποία επικρατούσε η κυριαρχία του κειμένου και η βασική μέθοδος ανάλυσης και ερμηνείας ήταν η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση της Νέας Κριτικής ή η ιστορικο-φιλολογική μέθοδος, η Rosenblatt έθεσε μόλις το 1938 τον αναγνώστη στο προσκήνιο της αναγνωστικής διαδικασίας. Τότε ήταν που εξέδωσε το διάσημο πλέον *Literature as Exploration* στο οποίο τόνισε τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη κατά την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Το 1978 με το *The Reader, The Text, The Poem* εκθέτει τους θεωρητικούς πυλώνες της συναλλακτικής θεωρίας για την ανάγνωση.

Παρά τη σπουδαία ακαδημαϊκή της σταδιοδρομία, η Rosenblatt έχει δηλώσει σε συνέντευξή της (Karolides & Rosenblatt, 1999, p. 159) ότι εάν είχε την επιλογή να αρχίσει ξανά την καριέρα της, θα επέλεγε το ευγενές επάγγελμα του δασκάλου. Αυτή η αγάπη της για την εκπαίδευση ώθησε το έργο της προς μία κατεύθυνση που σχετιζόταν με τη διδακτική της λογοτεχνίας. Στόχος της άλλωστε ήταν να επηρεάσει με πρακτικό τρόπο τη διδασκαλία, παραδίδοντας στους εκπαιδευτικούς ένα θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να βασίσουν τη διδασκαλία τους (Karolides & Rosenblatt, 1999, p. 162).

Στο *Literature as Exploration* ωθείται από την αξία της δημοκρατίας και την σημασία των δημοκρατικών αξιών στην καθημερινή ζωή του ατόμου. Κρίνει ότι το μοντέλο ανάγνωσης της λογοτεχνίας που προτείνει εκείνη είναι δομημένο έτσι ώστε να

⁵ Για παράδειγμα στις ανθολογίες των Tompkins (1980) και Suleiman & Crosman (1980) παραλείπεται.

οδηγεί προς αυτόν τον στόχο (Karolides & Rosenblatt, 1999, p. 160). Η Rosenblatt θεωρεί τη λογοτεχνία ως μία υψίστης σημασίας ανθρώπινη δραστηριότητα κι έχει μεγάλη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές της. Σύμφωνα με την ίδια, η λογοτεχνία βοηθά στην ανάπτυξη της απαραίτητης για τη δημοκρατία φαντασίας ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως μέσο μετάδοσης κοινωνικών συμπεριφορών. Μπορεί ακόμα να φανερώσει όλους τους πιθανούς τρόπους ζωής, συμπεριφορών κ.ο.κ., ώστε ο αναγνώστης να επιλέξει από ένα ευρύ κι ετερογενές φάσμα. Η λογοτεχνία επιπλέον, όπως τονίζει η Rosenblatt ενισχύει την ικανότητα λήψης σωστών αποφάσεων του αναγνώστη, καθώς μέσω της δοκιμής και πλάνης τού δείχνει όλες τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι ήρωες και τις λύσεις που αυτοί επιλέγουν. Ο αναγνώστης παράλληλα βλέπει με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα τα δικά του προβλήματα κι επακόλουθα είναι σε θέση να τα διαχειρίζεται καλύτερα. Η λογοτεχνία τέλος προσφέρει στον αναγνώστη έναν τρόπο εκτόνωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών και ορμών και μπορεί να τον απελευθερώσει από φόβους, ενοχές και ανασφάλειες που τον βασανίζουν (Rosenblatt, 1938, pp. 212-213).

2.1.2: Από το κείμενο στον αναγνώστη

Η συναλλακτική θεωρία ήρθε ως αντίδραση στην παντοδυναμία του κειμένου και στις τεχνικές της Νέας Κριτικής που συζητήθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Έθεσε στο προσκήνιο τον αναγνώστη και την αντίδρασή του σε αυτό που διαβάζει. Το *The Reader, The Text, The Poem* (Rosenblatt, 1978, p. ix) ξεκινά με την ακόλουθη διακήρυξη χαρακτηριστική των θέσεων που θα ακολουθήσουν: «*Θέση του βιβλίου (ενν. το σύγγραμμά της) αποτελεί το γεγονός ότι από την στιγμή που το βιβλίο φεύγει από τα χέρια του συγγραφέα είναι απλώς μελάνι και χαρτί, μέχρι που ο αναγνώστης δημιουργεί από αυτό ένα λογοτεχνικό έργο*». Αυτά τα λόγια φανερώνουν την στάση της σχετικά με την ενεργητική στάση του αναγνώστη, ο οποίος εξερευνά το έργο και από την άλλη, την άποψή της ότι το λογοτεχνικό έργο συναρτάται με την ύπαρξη ενός αναγνώστη. Ταυτόχρονα, απορρίπτει την εξίσου ακραία αντίληψη σύμφωνα με την οποία το κείμενο είναι ένα άδριο δοχείο που περιμένει τον αναγνώστη να τον γεμίσει με τις ιδέες του, τα συναισθήματά του και τις εμπειρίες του. Η αλήθεια για την Rosenblatt βρίσκεται στο μέσο των δύο απόψεων, εκεί όπου κείμενο κι αναγνώστης συναλλάσσονται δημιουργικά (Rosenblatt, 1978, pp. 4-5).

Εξάγοντας πολλά συμπεράσματα κι από τη μελέτη του βιβλίου του Richards *Practical Criticism*, στο οποίο είναι καταγεγραμμένες οι κριτικές αντιδράσεις των φοιτητών του σε ορισμένα ποιήματα που τους δόθηκαν, αλλά και από τους δικούς της φοιτητές η Rosenblatt αναφέρει τα στάδια της λογοτεχνικής ανταπόκρισης. Το πρώτο στάδιο αποτελεί την πρώτη επαφή με το κείμενο και κατά τη διάρκεια αυτού ο αναγνώστης φαίνεται να βρίσκεται σε σύγχυση και να δυσκολεύεται να εκφράσει τις σκέψεις του σχετικά με το κείμενο. Στη συνέχεια, στο επόμενο στάδιο θέτει αυτά που διάβασε μέσα σε ένα δοκιμαστικό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί μία υψηλότερη μορφή λογοτεχνικής ανταπόκρισης σε σχέση με το προηγούμενο στάδιο. Τότε είναι που απαντώνται βασικές ερωτήσεις όπως «Ποιος μιλάει; Σε ποιον; Κάτω από ποιες συνθήκες;». Αργότερα ο αναγνώστης προσέχει τα μορφολογικά στοιχεία του κειμένου, δηλαδή το είδος της γλώσσας, την ομοιοκαταληξία, αν υπάρχει, την οργάνωση του κειμένου στο χώρο, κι αποφασίζει αν το κείμενο είναι ποιητικό ή πεζογραφικό. Καθώς εμβαθύνει στην ανάγνωση προσπαθεί να κάνει συνδέσεις με τη δική του ζωή και να ελέγξει αν το ερμηνευτικό δοκιμαστικό πλαίσιο είναι όντως κατάλληλο για αυτό που διαβάσει. Τότε είναι που κάνει τις αναθεωρήσεις που είναι απαραίτητες και κάνει χρήση νέων πλαισίων που είναι περισσότερο ταιριαστά. Αυτή αποτελεί σε αδρές γραμμές μία πρώτη ανταπόκριση στο λογοτεχνικό κείμενο από τον αναγνώστη, όπως την παραθέτει η Rosenblatt (1978, pp. 7-10).

2.1.3: Τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής θεωρίας

Στο βιβλίο της *Literature as Exploration* (1938) η Rosenblatt έθεσε τις βάσεις της θεωρίας της που θα αναπτυσσόταν αργότερα στο *The Reader, The Text, The Poem* (1978). Ονόμασε τη θεωρία της “transactional theory”, που στα ελληνικά η Καρπόζηλου (1994, σσ. 34-37) απέδωσε με τον όρο «συναλλακτική». Για τον όρο ο Πολίτης (1996, σ. 21) αναφέρει ότι πλησιάζει αρκετά την πρόθεση της Rosenblatt όταν έκανε χρήση του αντίστοιχου όρου.

Σχετικά με την ορολογία που επέλεξε, η Rosenblatt έχει δηλώσει σε αρκετές περιπτώσεις (1978, pp. 17-18, 1985, pp. 97-99, 1986, pp. 122-123) ότι επηρεάστηκε από τον Dewey και τον Bentley, οι οποίοι πίστευαν ότι με τη «συναλλαγή» όλοι οι «διαφορετικοί» παράγοντες, οι οποίοι επηρέαζαν κάθε κατάσταση, πλέον μπορούν να ιδωθούν ως μέρη ενός συνόλου. Απομακρύνθηκαν δηλαδή από τη δυαδική διχοτόμηση του μοντέλου ερέθισμα-απόκριση κι απέκτησαν μία πιο ολιστική οπτική. Στον

αντίποδα ο όρος ‘interaction’ (διάδραση) φέρει την έννοια μια μηχανιστικής αντίληψης της ανάγνωσης, όπου τα διαφορετικά στοιχεία αποτελούν τμήματα μίας μηχανής κι όχι ενός οργανισμού. Με την συναλλαγή και πάλι μπορεί ο μελετητής της διαδικασίας να δει τα στοιχεία ξεχωριστά, εντέλει όμως αυτά αποτελούν στο σύνολό τους αναπόσπαστο τμήμα μιας διαδικασίας, φάσεις ενός συστήματος (Rosenblatt, 1985, p. 100).

Ο όρος «συναλλαγή» αντικατοπτρίζει με επιτυχία το βασικό δόγμα της θεωρίας της Rosenblatt, σύμφωνα με το οποίο η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί μία συναλλαγή ανάμεσα σε αναγνώστη και ποίημα. Με τη λέξη «ποίηση» εδώ δε νοούνται μόνο οι ποιητικές δημιουργίες. Αντίθετα, ο όρος για την Rosenblatt εμπεριέχει όλα τα έργα της λογοτεχνίας γενικά, είτε αυτά είναι ποιητικά, είτε πεζογραφικά. Πρόκειται για τα κείμενα εκείνα που είναι ικανά να προκαλέσουν αισθητικές αντιδράσεις στον αναγνώστη. Από την άλλη, με την λέξη “text” (κείμενο) περιγράφονται τα γραπτά σημάδια, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να γίνουν και σύμβολα άλλων εννοιών. Επομένως, η έννοια του κειμένου είναι πιο ευρεία και περιλαμβάνει και τα λογοτεχνικά δημιουργήματα. Ένα λογοτεχνικό έργο ξεκινάει πάντα από τη μορφή του «κειμένου» και ο αναγνώστης επιλέγοντας το κατάλληλο είδος ανάγνωσης, όπως θα δούμε παρακάτω, είναι τελικά υπεύθυνος για την μετατροπή του σε «ποίηση» (Rosenblatt, 1978, p. 12). Στο εξής κάθε φορά που θα αναφερόμαστε σε «ποίηση», θα εννοούμε κάθε λογοτεχνικό κείμενο το οποίο διαβάζεται αισθητικά⁶.

Κάθε λογοτεχνικό έργο ως ποίημα αποτελεί ένα γεγονός στο χρόνο. Είναι δηλαδή κάτι που συμβαίνει μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου και ξεπερνά τα όρια του υλικού κόσμου. Πρόκειται για μία εμπειρία, ένα βίωμα του αναγνώστη που προστίθεται στις πρότερες εμπειρίες του και με τη σειρά της επηρεάζει την ανταπόκριση του σε κάποιο άλλο κείμενο (Rosenblatt, 1978, p. 12).

Για τη Rosenblatt τόσο αναγνώστης όσο και κείμενο λειτουργούν συνεπικουρικά και αλληλοεξαρτώνται. Η λογοτεχνική εμπειρία ενυπάρχει ακριβώς στην τομή ανάμεσα σε αυτό που ο αναγνώστης ήδη γνωρίζει και σε αυτό που το λογοτεχνικό έργο προσφέρει (Rosenblatt, 1938, p. 272). Η σχέση τους βέβαια δεν είναι γραμμική, αλλά μάλλον κυκλική. Η ανάγνωση αποτελεί ένα «γεγονός» στο οποίο κάθε στοιχείο της επιδρά αμετάκλητα στο άλλο σε μία σχέση που χαρακτηρίζεται από

⁶ Η έννοια της αισθητικής ανάγνωσης, βασική στη θεωρία της Αμερικανίδας ακαδημαϊκού, περιγράφεται παρακάτω στην ενότητα 2.1.4 με λεπτομέρειες.

δυναμικότητα. Αναγνώστης και «ποίημα» αναλαμβάνουν τους ρόλους τους μόνο χάρη στην ύπαρξη του άλλου στοιχείου και στην μεταξύ τους συνδιαλλαγή (Rosenblatt, 1978, pp. 15, 16, 18, 19). Πρόκειται για μια επικοινωνιακή διαδικασία, οι πλήρεις διαστάσεις της οποίας καθίστανται περισσότερο σαφείς μέσω της αναλογίας που χρησιμοποιεί η Rosenblatt. Η ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου αντιπαραβάλλεται με την ερμηνεία ενός μουσικού κομματιού, στο οποίο ο μουσικός έχει την δημιουργική ελευθερία να ερμηνεύσει το έργο, όπως εκφράζει αυτόν, άσχετα με τις προθέσεις του συνθέτη. Φυσικά κατά την ερμηνεία του δεν μπορεί να αλλάξει δομικά στοιχεία του έργου, όπως τις μελωδίες του. Έτσι και ο αναγνώστης διαβάζοντας τα κειμενικά στοιχεία έχει την ελευθερία να βασιστεί στα βιώματά του και να δημιουργήσει το δικό του «ποίημα». Το ποίημα αποκτά ζωή μέσα στο ζωντανό κύκλωμα που δημιουργεί ο αναγνώστης με το συναισθηματικό του φορτίο και το κείμενο με τις κειμενικές ενδείξεις που περιέχει. Κάθε αναγνώστης αντιδρώντας σε συγκεκριμένο έργο σε μία δεδομένη στιγμή της ζωής του είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός μοναδικού κυκλώματος και ποιήματος. Αν κάποιος από τους παράγοντες μεταβληθεί (αν για παράδειγμα το ίδιο κείμενο διαβαστεί από τον ίδιο αναγνώστη σε κάποια άλλη περίοδο της ζωής του), τότε δημιουργείται ένα καινούριο ποίημα (Rosenblatt, 1978, pp. 13-15).

Μελετώντας το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης της Rosenblatt εύλογα αναρωτιέται κανείς τι ρόλο κατέχει ο συγγραφέας και πού βρίσκεται η συγγραφική διάνοια σε σχέση με τα άλλα στοιχεία στα οποία η Rosenblatt δίνει την έμφαση. Για την ακαδημαϊκή η απάντηση βρίσκεται στο γεγονός ότι ο συγγραφέας από τη στιγμή που τελειώνει τη συγγραφή του κειμένου του και το ξαναδιαβάζει μετατρέπεται κι ο ίδιος σε αναγνώστη. Επομένως και για αυτόν ισχύουν οτιδήποτε ειπώθηκε για τους απλούς αναγνώστες. Είναι άλλωστε πιθανό ένα λογοτεχνικό έργο να μην διαβαστεί ποτέ από κανέναν άλλο αναγνώστη, παρά μόνο από τον συγγραφέα του (Rosenblatt, 1978, pp. 15-16).

2.1.4: Τα είδη της ανάγνωσης στη συναλλακτική θεωρία και η έννοια της επιλεκτικής προσοχής.

Η Rosenblatt (1978, pp. 22-23) αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών ειδών κειμένων και παραδέχεται ότι για την ορθή κατανόηση και ερμηνεία τους απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του αναγνώστη. Το ερώτημα όμως τίθεται επιτακτικά: ποια είναι η ειδοποιός διαφορά της εμπειρίας ενός «ποιηματος» και της ανάγνωσης ενός κειμένου;

Η απάντηση που δίνεται εμπλέκει στη διαδικασία της ανάγνωσης την επιλεκτική προσοχή του αναγνώστη κι έτσι η Rosenblatt αναγνωρίζει δύο είδη ανάγνωσης: την αισθητική και την μη αισθητική ανάγνωση⁷.

Η **μη αισθητική ανάγνωση** σκοπό έχει την αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών μέσα στο κείμενο που διαβάζεται. Αφορά δηλαδή κυρίως τις διαδικασίες μετά την ανάγνωση, κατά τις οποίες ο αναγνώστης εστιάζει την επιλεκτική προσοχή του στις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν και αγνοεί τα συναισθήματα που του προκαλεί το κείμενο. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η **αισθητική ανάγνωση**, όπου ο αναγνώστης εκτός από την αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα του κειμένου, προσέχει και τις συνδέσεις που ο ίδιος κάνει καθώς διαβάσει με αφετηρία τις ιδέες του, τα συναισθήματα, τα βιώματα και τις εμπειρίες και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Σε αυτή την περίπτωση δηλαδή το επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι η εμπειρία που αποκτά ο αναγνώστης καθώς χτίζει μία σχέση με το κείμενο. Η προσοχή του αναγνώστη είναι πάντα στραμμένη στο «τι» προκαλούν μέσα του οι λέξεις (Rosenblatt, 1978, pp. 24-27, 31, 1980, p. 388). Με την μη αισθητική ανάγνωση συνδέεται η πιο δημόσια πλευρά της ανθρώπινης συνειδητότητας, ενώ με την αισθητική η πιο ιδιωτική, καθώς αφορά βαθιά προσωπικές εμπειρίες. Κάθε ανάγνωση όμως αποτελεί ένα μείγμα των δύο, επομένως είναι σημαντικό ο αναγνώστης να μπαίνει στη διαδικασία έχοντας ξεκάθαρους σκοπούς (Rosenblatt, 1991, p. 446).

Η Connell (2000, p. 31) επεξηγώντας την έννοια της αισθητικής εμπειρίας στην Rosenblatt τονίζει ότι αυτή διαφέρει από την μη αισθητική σε τρία σημεία. Πρώτον, το γεγονός ότι ο αναγνώστης «βυθίζεται» στις πρότερες εμπειρίες και ιδέες του είναι κυρίαρχο στην αισθητική ανάγνωση, σε αντίθεση με την μη αισθητική. Έπειτα, η αισθητική αντίδραση περιλαμβάνει μια βαθιά σύνδεση με το συναίσθημα του αναγνώστη και τέλος, διεγείρει την φαντασία.

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο μπορεί να προσεγγιστεί είτε αισθητικά είτε μη αισθητικά ανάλογα με τον σκοπό του αναγνώστη σε κάθε περίπτωση. Καθώς μάλιστα η Rosenblatt δεν αντιμετωπίζει δυαδικά την αισθητική-μη αισθητική ανάγνωση, αλλά περισσότερο ως ένα συνεχές φάσμα με τα δύο είδη στα αντίθετα άκρα του, θεωρεί ότι τα περισσότερα κείμενα βρίσκονται εξ' ορισμού στο

⁷ Στα αγγλικά η Rosenblatt κάνει χρήση των όρων *aesthetic* και *efferent*. Ο δεύτερος όρος θα μπορούσε να αποδοθεί και ως «πληροφοριακή» ανάγνωση ή και με την απόδοση της Καρπόζηλου (1994) ως «απαγωγός» ανάγνωση. Εμείς υιοθετούμε τον όρο του Πολίτη (1996) «μη αισθητική» ανάγνωση που στα ελληνικά βοηθά να τονιστεί περισσότερο η διαφορά των δύο.

μέσο αυτού του φάσματος. Απομένει στον αναγνώστη να τα τοποθετήσει στο ένα ή το άλλο άκρο του συνεχούς ανάλογα με τις προθέσεις του (1978, pp. 36-37). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που παραθέτει σε άρθρο της η Rosenblatt (Rosenblatt, 1991, p. 445). Κάποια στιγμή της ζητήθηκε για μια εργασία στο πανεπιστήμιο να μελετήσει όλα τα έργα του Σαίξπηρ προκειμένου να βρει και να κατηγοριοποιήσει τις μεταφορές που χρησιμοποίησε ο μεγάλος δραματουργός. Μία τέτοια ανάγνωση, αν και αφορά λογοτεχνικά έργα, προσεγγίζει το κείμενο μη αισθητικά, καθώς σκοπός της είναι η εξαγωγή συγκεκριμένων πληροφοριών κι όχι η επαφή με τα συναισθήματα που το κείμενο προκαλεί στον αναγνώστη. Συνεπακόλουθα, αυτού του είδους η ανάγνωση δεν δημιουργεί κάποιο «ποίημα» ούτε και μία ολοκληρωμένη λογοτεχνική εμπειρία, όπως θα γινόταν στην περίπτωση της αισθητικής ανάγνωσης. Σε κάθε περίπτωση πάντως η Rosenblatt τονίζει ότι οι διάφορες κατατάξεις των κειμένων σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά αγνοούν τη συνεισφορά του αναγνώστη στη διαδικασία. Είναι αδύνατο να προβλεφθεί το είδος της ανάγνωσης που θα επιλέξει ο αναγνώστης, λαμβάνοντας υπόψη το κείμενο και μόνο και όχι τον σκοπό του αναγνώστη (Rosenblatt, 1988, p. 7). Παράλληλα, το κείμενο μέσω ορισμένων κειμενικών δεικτών καθοδηγεί ως ένα βαθμό την ανταπόκριση του αναγνώστη. Στους δείκτες περιλαμβάνονται ορισμένα μορφολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου και το μη γλωσσικό περιβάλλον του. Ο αναγνώστης αναγνωρίζει αυτούς τους δείκτες και σε συνδυασμό και με τη δική του πρόθεση, η αντίδρασή του βρίσκεται σε ένα ορισμένο σημείο του συνεχούς της αισθητικής και μη αισθητικής απόκρισης. Το λογοτεχνικό έργο επομένως επιτελεί διπλή λειτουργία: ως κίνητρο ενεργοποιώντας τα στοιχεία της ζωής του αναγνώστη που είναι σχετικά με αυτό και ως δοκιμαστικό πλαίσιο καθοδηγώντας τον να ελέγξει και να οριοθετήσει την αντίδρασή του (Rosenblatt, 1978, pp. 17, 21, 25, 77-78, 81).

Αυτό δίνει και την απάντηση, σύμφωνα με την ίδια, στις τυχόν επικρίσεις που δέχεται το μοντέλο της με κύριο επιχείρημα το γεγονός ότι φαίνεται πολύ υποκειμενικό. Είναι αλήθεια ότι η προσέγγιση της βασίζεται σε προσωπικές πολύ ιδιωτικά βιωμένες εμπειρίες, όμως σίγουρα δεν περιορίζεται μόνο στα εσώτερα του νου. Η ανάγνωση ως εμπειρία ξεπερνάει τα όρια μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού κόσμου και ωθεί τον αναγνώστη σε έναν εντελώς καινούριο κόσμο. Άλλωστε αξίζει να τονιστεί ότι οι αναγνώστες που διαβάζουν κυρίως αισθητικά ένα έργο, δεν πρέπει να

ξεπερνάνε τα όρια αυτού και να προσέχουν, ώστε να κάνουν συνδέσεις με δικά τους βιώματα σχετικές με το κείμενο (Rosenblatt, 1978, p. 21).

2.2: Η συναλλακτική προσέγγιση ως μοντέλο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

2.2.1: Οι διαπιστώσεις της Rosenblatt για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Στο *Literature as Exploration* (1938, p. 50) η Rosenblatt διακηρύσσει τον σκοπό της λογοτεχνίας: την ανάπτυξη ευπροσάρμοστων και ξεχωριστών, μοναδικών προσωπικοτήτων κι όχι παθητικών ατόμων που δέχονται αναντίρρητα όλες τις κοινωνικές συμβάσεις. Άλλωστε η λογοτεχνία είναι μία αποτύπωση της κοινωνικής ιστορίας κι αποτελεί από μόνη της έναν κοινωνικό θεσμό που αντικατοπτρίζει τις σχέσεις των μελών των ομάδων, τις ζωές των οποίων «παρακολουθεί» σε κάθε περίπτωση (Rosenblatt, 1938, p. 238).

Σε αυτό το σημαντικό πλαίσιο είναι εμφανές ότι ο δάσκαλος της λογοτεχνίας οφείλει να έχει ευρεία γνώση τόσο του ίδιου του αντικειμένου, όσο και των κοινωνικών κι ανθρωπολογικών επιστημών (Rosenblatt, 1938, p. 22, 127). Για την Αμερικανίδα ακαδημαϊκό ο σκοπός του δασκάλου της λογοτεχνίας είναι να συμβάλει στην καλλιέργεια της διάδρασης ανάμεσα στον αναγνώστη-μαθητή και το κείμενο, οδηγώντας τους μαθητές στην ανάκληση προηγούμενων εμπειριών και συναισθημάτων σε σύνδεση με το κείμενο (Rosenblatt, 1938, p. 27).

Η Rosenblatt παρατηρώντας τον τρόπο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην εποχή της διαπίστωσε ότι υιοθετείται μία μη αισθητική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Ενώ δηλαδή τα παιδιά-αναγνώστες διαβάζουν «ιστορίες», στη συνέχεια τούς γίνονται ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν την μη αισθητική/πληροφοριακή στάση κι έτσι μαθαίνουν ότι όταν διαβάζουν λογοτεχνία η προσοχή τους επικεντρώνεται σε αυτό που θα τους ζητηθεί μετά την ανάγνωση (Rosenblatt, 1986, p. 126). Τονίζει επιπλέον ότι η διδασκαλία και των άλλων τεχνών, όχι μόνο της λογοτεχνίας, προσανατολίζει τους μαθητές στην υιοθέτηση μιας μη αισθητικής στάσης και στην επικέντρωση της επιλεκτικής προσοχής στην δημόσια πτυχή του καλλιτεχνικού έργου κι όχι στις προσωπικές τους αντιδράσεις (Rosenblatt, 1986, p. 127).

Αυτός ο τύπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας με την συνεχή αποστήθιση ιστορικών, μορφολογικών και γενικά εξωτερικών στοιχείων του κειμένου εμποδίζει τον μαθητή/αναγνώστη να βιώσει την πλήρη επίδραση του λογοτεχνικού έργου και να

δημιουργήσει εντέλει το δικό του προσωπικό «ποίημα». Η Αμερικανίδα εξηγεί στη συνέχεια ότι ο μαθητής/αναγνώστης νιώθει και πραγματικά είναι αποκομμένος συναισθηματικά από την καλή λογοτεχνία καθώς την αντιμετωπίζει ως εργαλείο του σχολείου και προσεγγίσιμη μόνο μέσω της εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης (Rosenblatt, 1938, pp. 57-62). Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Purves (1990, pp. 79, 83) ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα προγράμματα αξιολόγησης και τα σταθμισμένα τεστ ελέγχουν κυρίως το χαμηλότερο επίπεδο κατανόησης των μαθητών και δε αντιμετωπίζουν τον πολιτισμικό εγγραμματισμό όπως θα έπρεπε. Δεν παρατηρεί δηλαδή κάποια διαφοροποίηση στις ερωτήσεις που συνοδεύουν τα λογοτεχνικά έργα και τα μη λογοτεχνικά κείμενα.

2.2.2: Οι θέσεις της Rosenblatt στην σχολική τάξη της λογοτεχνίας.

Οι ερωτήσεις που τίθενται από τα σχολικά εγχειρίδια και τους εκπαιδευτικούς συνήθως απομακρύνουν τους μαθητές/αναγνώστες από την βιωμένη εμπειρία που δυνάμει προσφέρει το λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1991, p. 447). Ο μαθητής που ενθαρρύνεται από το σχολικό σύστημα τόσο πολύ να αγνοεί τη συναλλακτική σχέση του με το λογοτεχνικό έργο είναι δύσκολο να συμμετάσχει πλήρως στην ανθρώπινη εμπειρία της τέχνης και της γλώσσας (Probst, 1990, pp. 28-29).

Η πρώτη θέση της Rosenblatt (1938, p. 66) που μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη είναι ότι ο μαθητής/αναγνώστης πρέπει να αφήνεται ελεύθερος να έρχεται σε επαφή με τις αντιδράσεις που του προκαλεί η ανάγνωση. Για να γίνει αυτό, είναι αναγκαία η καλλιέργεια ενός θετικού κι ενθαρρυντικού σχολικού κλίματος. Οι μαθητές για να εκφραστούν ελεύθερα και με ειλικρίνεια είναι απαραίτητο να αισθάνονται ασφάλεια και σιγουριά. Πρέπει δηλαδή να γνωρίζουν ότι κάθε έκφρασή τους είναι καλοδεχούμενη και ότι η άποψή τους ή η αντίδρασή τους δεν θα γίνει αντικείμενο χλευασμού από τους συμμαθητές τους ή τον εκπαιδευτικό (Rosenblatt, 1938, pp. 63-64, 1980, p. 392). Ο διάλογος και η επικοινωνία αποτελούν στοιχεία ύψιστης σημασίας πρώτα μεταξύ των μαθητών κι έπειτα σε επίπεδο τάξης συνολικά. Για να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία της διαδικασίας ο δάσκαλος πρέπει να χωρίσει τους μαθητές του σε μικρότερες ομάδες συζήτησης με βάση απαντήσεις που έδωσαν σε πρότερο χρόνο σε ατομικά ερωτηματολόγια (Probst, 1990, p. 34).

Μία ακόμα προϋπόθεση επιτυχημένης διδασκαλίας της λογοτεχνίας αποτελεί η γνώση του εκπαιδευτικού για την λογοτεχνία, άλλα και για τους μαθητές του,

προκειμένου να επιλεγούν έργα που θα τους κινήσουν το ενδιαφέρον. Αυτό μπορεί να βοηθήσει και στην ανάπτυξη άλλων γνωστικών ικανοτήτων –αν και κύριος στόχος είναι πάντα η δημιουργία αναγνωστών για μία ζωή-, καθώς οι μαθητές αν ενδιαφέρονται πολύ για τα έργα, μπορούν να διαβάσουν και έργα ανώτερα του αναγνωστικού τους επιπέδου (Rosenblatt, 1980, p. 392).

Οι πρωταρχικές αντιδράσεις των μαθητών στο έργο που διαβάζουν είναι σημαντικές, πρέπει όμως να βοηθηθούν ώστε να προχωρούν τη σκέψη τους στο επόμενο επίπεδο. Ο μαθητής υπό την διακριτική καθοδήγηση και του εκπαιδευτικού επεξεργάζεται κριτικά τις αντιδράσεις του και συχνά φθάνει σε σημείο να τις αναθεωρήσει και να τις επαναδιατυπώσει. Είναι δηλαδή καίριας σημασίας η αναπόληση των αποκρίσεών του και η κριτική αντιμετώπισή τους, ώστε μέσα από τη διαδικασία να επιτευχθεί και η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι η διάκριση αισθητικής και μη αισθητικής στάσης του αναγνώστη είναι κεντρική, ότι η θέση της Rosenblatt προωθεί την πρώτη καθώς και ότι *«την ταυτίζει με την αισθητοποιημένη αντίδραση του αναγνώστη/μαθητή»* (Πολίτης, 1996, σ. 32). Σε κάθε περίπτωση η Αμερικανίδα θεωρητικός υποστηρίζει να έρχεται πρώτα η ανάγνωση κι έπειτα –αν και μόνο αν χρειαστεί- η «μελέτη» της λογοτεχνίας (Rosenblatt, 1938, p. 52).

2.2.3: Ο ρόλος του δασκάλου σε μία αισθητικής φύσης διδασκαλία

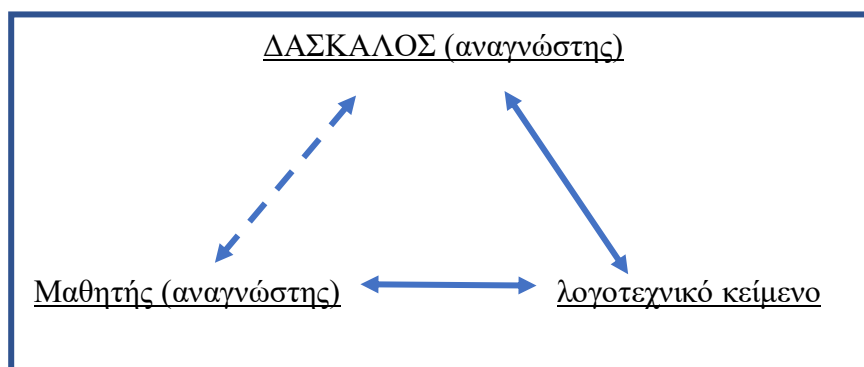
Η Rosenblatt βλέπει το δάσκαλο ως διαμεσολαβητή στη διαδικασία. Είναι υπεύθυνος για την επιλογή των έργων κι όπως αναφέρθηκε νωρίτερα χρειάζεται να έχει ευρεία διεπιστημονική κατάρτιση μα και καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του. Παράλληλα, οφείλει να είναι πλήρως συνειδητοποιημένος ως αναγνώστης και να βρίσκεται σε διαρκή επαφή με τον εαυτό του, καθώς αντιδρά σε αυτά που διαβάζει με αισθητικό τρόπο. Είναι υπεύθυνος ακόμα για την έκφραση των θέσεών του μπροστά στους μαθητές του. Δεν πρέπει να τους μεταδίδει ασυνείδητα δογματικές αντιλήψεις, αλλά ταυτόχρονα και να μην εμφανίζεται και υπέρ το δέον αντικειμενικός με ψεύτικο αυτοματοποιημένο τρόπο. Κάτι τέτοιο είναι ανούσιο από τη στιγμή που οι μαθητές το αντιλαμβάνονται (Rosenblatt, 1938, pp. 121-127).

Είναι εξίσου σημαντικό ο εκπαιδευτικός να παρέχει τόσο χρόνο όσο και πολλές ευκαιρίες στους μαθητές του για έκφραση των αντιδράσεών τους (Rosenblatt,

1938:69). Με τις κατάλληλες ερωτήσεις καθοδηγεί τον μαθητή/αναγνώστη να έρθει σε επαφή με το θυμικό του και να επιτύχει μία αισθητική λογοτεχνική εμπειρία.

Ένας άλλος παράγοντας στον οποίο η Rosenblatt επιστρά την προσοχή είναι οι ερωτήσεις που τίθενται από τα σχολικά εγχειρίδια και τους εκπαιδευτικούς και οδηγούν τον μαθητή/αναγνώστη στην υιοθέτηση μιας μη αισθητικής στάσης (Karolides & Rosenblatt, 1999, p. 168, Rosenblatt, 1991, p. 447). Η Rosenblatt (1938, p. 39, 1980) παραθέτει το παράδειγμα μίας τέτοιας ερώτησης: «Τι δεδομένα/πληροφορίες μας διδάσκει αυτό το ποίημα;»⁸. Αυτή η ερώτηση διατυπώθηκε σε μία τάξη, οι μαθητές της οποίας είχαν μόλις διαβάσει ένα ποιητικό έργο. Με αυτή την ερώτηση ο εκπαιδευτικός αμέσως οδήγησε τους μαθητές να αντιδράσουν μη αισθητικά, αναζητώντας συγκεκριμένες πληροφορίες που τους παρείχε το έργο κι όχι συνειδητοποιώντας την συναισθηματική τους αντίδραση. Ο δάσκαλος οφείλει να δίνει περισσότερη αξία στη διάθεση του μαθητή για εξερεύνηση του εαυτού του μέσω της λογοτεχνίας, παρά στην ορθότητα των απαντήσεών του. Αυτό άλλωστε αποθαρρύνει την ειλικρινή, πηγαία έκφραση των μαθητών (Probst, 1990, p. 33).

Για να γίνει πιο εμφανής η διάδραση των τριών στοιχείων, δηλαδή μαθητή-δασκάλου-λογοτεχνικού έργου, μεταφέρουμε το επεξηγηματικό σχήμα του Πολίτη (1996, σ. 32).



Σχήμα 1 Παρουσίαση του τρόπου διάδρασης δασκάλου-μαθητή-λογοτεχνικού έργου (Πολίτης, 1996:32).

Με τη γραμμή με το βέλος διπλής κατεύθυνσης ανάμεσα στον δάσκαλο και το έργο και ανάμεσα στον μαθητή και το έργο παρουσιάζεται άμεση σχέση των παραγόντων αυτών. Αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας μία συναλλακτική σχέση, όπως συζητήθηκε στις προηγούμενες ενότητες. Η σχέση μαθητή-κειμένου είναι ισότιμη με

⁸ Στα αγγλικά η ερώτηση διατυπώνεται ως εξής: «What facts does this poem teach you?».

την αντίστοιχη δασκάλου-κειμένου, καθώς και οι δύο μπαίνουν στη διαδικασία με την ιδιότητα κυρίως του αναγνώστη. Ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό δεν έχουν την ίδια σχέση μεταξύ τους κι αυτή η διαφοροποίηση εκφράζεται με την διακεκομμένη ευθεία. Με τα λόγια του Πολίτη (1996, σ. 32) *«το ότι όμως ο δάσκαλος καταλαμβάνει την άνω κορυφή του τριγώνου δε σημαίνει ότι είναι ο κυρίαρχος του όλου λογοτεχνικού «παιγνιδιού», αλλά ότι υπάρχει σε μία άλλη βάση από αυτήν που βρίσκονται οι δύο κύριοι παράγοντες της αναγνωστικής διαδικασίας. Η σχέση του δασκάλου με τον μαθητή παριστάνεται με διακεκομμένη γραμμή για να δηλωθεί ακριβώς ότι επικοινωνούν αλλά δεν κυριαρχούν ο ένας πάνω στον άλλο (ιδιαίτερα ο δάσκαλος πάνω στον μαθητή)»*.

Για μία επιτυχημένη αισθητική διδασκαλία της λογοτεχνίας οι Cox & Many (1992) τονίζουν με τη σειρά τους ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει εκτός από το να δίνει ελευθερίες στην επιλογή του αναγνωστικού περιεχομένου, να αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να επιλέξουν και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν στο κείμενο. Ορισμένα παιδιά, για παράδειγμα, γράφουν ποιήματα ή μικρές ιστορίες, ενώ άλλα ζωγραφίζουν αυτό που τους έκανε εντύπωση. Επιπλέον τονίζουν κι εκείνες τη σημασία του διαλόγου στην τάξη και του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν την επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στην βιωμένη εμπειρία που δημιουργεί το λογοτεχνικό έργο.

2.2.4: Η εφαρμογή αρχών της συναλλακτικής θεωρίας στην πράξη της διδασκαλίας

Η θεωρία της Rosenblatt έχει γίνει η αφορμή να γίνουν αρκετές έρευνες σε πανεπιστήμια, σχετικά με την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών σε λογοτεχνικά κείμενα και τη δημιουργία της επακόλουθης λογοτεχνικής εμπειρίας. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι αρχές της Rosenblatt είναι γενικά διατυπωμένες και δεν έχουν εφαρμοστεί από την ίδια μέσω κάποιου προγράμματος, έχουν εμπνεύσει διάφορα προγράμματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος για τη λογοτεχνία της πολιτείας της Καλιφόρνιας, όπως δηλώνει η Mary Barr (1990, pp. 39-45). Η ενέργεια αυτή εισήγαγε την διδασκαλία ολόκληρων λογοτεχνικών έργων αντί αποσπασμάτων στη διδασκαλία και πρότεινε στους δασκάλους την χρήση διάφορων μορφών ανάγνωσης. Για παράδειγμα ο δάσκαλος μπορούσε να διαβάζει δυνατά το έργο σε όλη την τάξη, ή να διαβάζει κάθε μαθητής σιωπηλά ή δυνατά σε κάποιον συμμαθητή του κ.ο.κ.. Μετά την ανάγνωση οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες συζήτησης και ξαναδιαβάζουν στους συμμαθητές τους

αποσπάσματα που τους έκαναν εντύπωση, εξηγώντας και τους λόγους για αυτή την επιλογή τους. Στη συνέχεια γίνεται μία ομαδική συζήτηση στην οποία όλοι οι μαθητές είναι ισότιμοι και εκφράζουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους προς αυτό που διάβασαν, συζητώντας παράλληλα και την αντίδραση των συμμαθητών τους. Ο κάθε μαθητής είναι ελεύθερος να συνεισφέρει στο θέμα και τελικά δημιουργούνται αυθεντικά έργα των μαθητών.

Τα αναγνωστικά στάδια που προκύπτουν από τη συναλλακτική θεωρία για την ανάγνωση εκμεταλλεύονται οι Καλογήρου & Βησσαράκη (2005, σσ. 53-78) και δημιουργούν ένα δικό τους διδακτικό μοντέλο που μπορεί να εφαρμοστεί από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς ακόμα και στο Δημοτικό σχολείο. Η διδασκαλία χωρίζεται σε τέσσερα στάδια, στην προετοιμασία του περιβάλλοντος, την αρχική ανταπόκριση των μαθητών, την τελειοποίηση της ανταπόκρισης και την έκφραση αυτής. Στο πρώτο στάδιο δημιουργούνται τα κίνητρα για την ανάγνωση με την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Μπορούν να προβληθούν σχετικές διαφάνειες ή φωτογραφίες, να διακοσμηθεί η τάξη, να ακουστεί σχετική με το θέμα μουσική ή τραγούδια. Βέβαια αυτό το στάδιο μπορεί να παραληφθεί σε περιπτώσεις κατά τις οποίες θα διαβαστούν κείμενα που έχουν το στοιχείο της έκπληξης. Στο δεύτερο στάδιο το κείμενο διαβάζεται είτε μεγαλόφωνα, είτε σιωπηρά από τον κάθε μαθητή στο δικό του ρυθμό. Οι μαθητές στη συνέχεια, εκφράζουν τις αρχικές τους σκέψεις ή αντιδράσεις είτε με τη μορφή συνειρμικής γραφής είτε με καταιγισμό ιδεών (brainstorming). Στο τρίτο στάδιο η ανταπόκριση τελειοποιείται και κοινοποιείται στην ομάδα, καθώς η ανάγνωση, σύμφωνα με τη Rosenblatt είναι και κοινωνική διαδικασία. Το σημαντικό σε αυτό το στάδιο είναι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, υπεύθυνος για τη δημιουργία του οποίου είναι ο εκπαιδευτικός, που αποτελεί και ισότιμο μέλος της αναγνωστικής κοινότητας της τάξης. Συχνά, η διαδικασία σταματά σε αυτό το στάδιο, χωρίς τη διεξαγωγή άλλων δραστηριοτήτων, ώστε να γίνει σαφές στους μαθητές ότι η απόλαυση της ανάγνωσης είναι ο πρωταρχικός στόχος. Ωστόσο, μπορούν να γίνουν και δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα που απαιτούν την δημιουργικότητα των μαθητών, με διάφορες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ή σύνδεσης της λογοτεχνίας με άλλες τέχνες. Μέσω αυτής της προσέγγισης *«επιδιώκεται η λογοτεχνία να αναδειχθεί ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας των παιδιών με διαμορφωτική και απελευθερωτική επίδραση στην προσωπικότητά τους»* (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005, σ. 77).

Ο Mark Pike (2003) προτείνει ένα μοντέλο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, στο οποίο συνυπάρχει η θεωρία της Rosenblatt με ένα περισσότερο κοινωνικό μοντέλο αλληλεπίδρασης των μαθητών. Ο Pike αναγνωρίζει την ύπαρξη διάφορων τύπων αναγνωστών, οι οποίοι σύμφωνα με τον ίδιο, καθορίζουν και το είδος της συναλλαγής με κάθε κείμενο. Θεωρεί ότι οι αναγνώστες, ανάλογα τον τύπο τους, είναι συμβατοί με συγκεκριμένα κείμενα, κι από αυτά είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένα καινούριο «ποίημα», μία ολοκληρωμένη αισθητική λογοτεχνική εμπειρία. Ο αναγνώστης μέσω της αισθητικής ανταπόκρισης βελτιώνεται και ωριμάζει. Το πρώτο στάδιο αυτού του μοντέλου στην τάξη αφορά τη συμβατότητα κειμένου και μαθητή/αναγνώστη. Για να συμβεί αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να φέρει την τάξη του σε επαφή με μία πληθώρα διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων και να διαπιστώσει τόσο ο ίδιος, όσο και οι μαθητές του τα αναγνωστικά τους γούστα. Έπειτα οι μαθητές που έχουν πετύχει τη δημιουργία του ποιήματος λειτουργούν περισσότερο ιδιωτικά και με βάση την προσωπική τους αντίδραση. Τέλος, έρχεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων και στάσεων, που θα επιτύχει με τη σειρά της την ωρίμαση των μαθητών/αναγνωστών. Καθώς δουλεύεται αυτό το μοντέλο στην τάξη, οι μαθητές σταδιακά αποκτούν μεγαλύτερη αναγνωστική εμπειρία κι έρχονται σε επαφή με πολλά είδη έργων. Αυτό τους βοηθά στον εμπλουτισμό των επόμενων λογοτεχνικών εμπειριών και στη διεύρυνση των αναγνωστικών τους προτιμήσεων.

Ο τρόπος διδασκαλίας, σύμφωνα με την Davis (1992, pp. 75-79) που σχετίζεται στενά με τις διακηρύξεις της Rosenblatt μπορεί να περιλαμβάνει τρεις πρακτικές:

- 1) Δημιουργία αναγνωστικών ημερολογίων. Αυτά επιτρέπουν στους μαθητές να καταγράφουν τις πρώτες τους αντιδράσεις στο λογοτεχνικό έργο. Συγκεκριμένα προτείνεται να σημειώνουν τα αποσπάσματα που τους έκαναν εντύπωση και τους λόγους για αυτό. Κάνοντας αυτό το απλό βήμα, οι μαθητές/αναγνώστες θα έχουν τη δυνατότητα στη συνέχεια να αναλογιστούν τις συνδέσεις που έκαναν ή ακόμα να βρουν περισσότερες σχέσεις με προηγούμενες εμπειρίες τους και αναγνώσματα.
- 2) Ανταλλαγή ημερολογίων. Οι μαθητές δίνουν στους συμμαθητές τους όσα έγραψαν και εκείνοι μπορούν να σχολιάσουν τα όσα διαβάζουν, φυσικά όχι επικριτικά. Στη συνέχεια ο καθένας παίρνει ξανά το ημερολόγιό του και μπορεί να αντιπαραβάλλει έτσι τις απαντήσεις με εκείνες των συμμαθητών του, διαπιστώνοντας τα κοινά σημεία και τις διαφορές.

- 3) Συζήτηση των απαντήσεων. Συζητούνται οι αντιδράσεις των μαθητών στην τάξη και ό,τι ο καθένας θεωρεί ενδιαφέρον και αξιοσημείωτο. Έτσι το κλίμα της τάξης βελτιώνεται και προωθείται η υγιής αντιπαράθεση και ανταλλαγή απόψεων.

Όσον αφορά τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, αξίζουν να αναφερθούν οι ερευνητικές προσπάθειες των Cox και Many (1992, Many, 1991) οι οποίες μελέτησαν την αντίδραση παιδιών/αναγνωστών σε λογοτεχνικά έργα που τους δόθηκαν. Τα αποτελέσματα μετρήθηκαν με βάση τις ελεύθερες απαντήσεις των παιδιών σε ερωτήσεις των ερευνητών οι οποίες ήταν πολύ ανοικτές και πρόσφεραν πολλή ελευθερία. Έτσι κατάφεραν να αποτυπώσουν ποσοτικά και ποιοτικά τις απαντήσεις των μαθητών προσπαθώντας ταυτόχρονα να δώσουν ένα περισσότερο οργανωμένο πλάνο δράσης των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά όταν αφήνονταν ελεύθερα να αντιδράσουν στο λογοτεχνικό έργο, αντιδρούσαν κυρίως αισθητικά. Έκαναν υποθέσεις και προβλέψεις, επέκτειναν την σκέψη τους και πέρα από την ιστορία λέγοντας τι θα άλλαζαν σε αυτή, ανταποκρίνονταν συναισθηματικά και έκαναν αναφορά σε συνδέσεις με τη ζωή τους και τα βιώματά τους. Αντίστοιχα θα πρέπει να δομηθεί και η διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί να πράξουν σε συμφωνία με την θέληση των μαθητών/αναγνωστών.

2.3: Τα κριτήρια κατάταξης των δραστηριοτήτων που προτείνονται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Το γεγονός ότι η Rosenblatt δεν πρότεινε στα γραπτά της κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα για την αισθητική διδασκαλία της λογοτεχνίας σίγουρα αποτελεί έναν από τους περιορισμούς στην έρευνά μας, καθώς δεν μπορούμε να βασιστούμε σε κάποια απτά κριτήρια, ώστε να κατηγοριοποιήσουμε τις δραστηριότητες που προτείνονται στα *Ανθολόγια* του δημοτικού. Ωστόσο, μπορεί κανείς προεκτείνοντας τις θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίστηκε και κυρίως τις ιδέες της για το συνεχές με την αισθητική και την μη αισθητική στάση στα δύο άκρα να θέσει κάποια πρακτικά κριτήρια.

Στην εργασία μας βασιζόμαστε στα κριτήρια που έθεσε ο Κουρτέσης (2016, σσ. 58-60), όταν μελέτησε τις ερωτήσεις που προτείνονται στο βιβλίο λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου και στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού για όλα τα ποιητικά έργα. Είναι μία αξιόλογη προσπάθεια να καταταχθούν οι ερωτήσεις με ενδιαφέροντα ευρήματα. Διακρίνει τρεις τύπους ερωτήσεων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια για τη

λογοτεχνία, με βάση τις θεωρητικές ιδέες της Rosenblatt: ο **αισθητικός τύπος** ερωτήσεων, ο **μη αισθητικός τύπος** ερωτήσεων και ο **μεικτός τύπος** ερωτήσεων. Πράγματι η Rosenblatt διατύπωσε την άποψή της ότι οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να κατευθύνουν την αντίδραση του μαθητή και να καθορίσουν το είδος της λογοτεχνικής εμπειρίας που αυτός θα βιώσει (1978, pp. 39-40). Τα κριτήρια που χρησιμοποίησε ο Κουρτέσης (2016) βασίζονται στην εστίαση της εκλεκτικής προσοχής του αναγνώστη είτε σε συγκεκριμένα κειμενικά ή εξωκειμενικά στοιχεία, είτε στην προσωπική συναισθηματική αντίδραση του κάθε αναγνώστη και στα βιώματα που το έργο φέρνει στην επιφάνεια της συνείδησής του.

Πιο συγκεκριμένα για τις μη αισθητικές ερωτήσεις, αναφέρει ότι ζητείται από τον μαθητή η αναζήτηση πληροφοριών μέσα στο κείμενο ή που αφορούν το κείμενο, επομένως κυρίως απαιτούν τις αναλυτικές και λογικές δεξιότητες. Τέτοιου είδους πληροφορίες μπορεί να αφορούν το ιστορικό-κοινωνικό περιβάλλον του συγγραφέα ή του κειμένου, στοιχεία μορφής και ύφους, θέματα πλοκής και χαρακτήρων. Γενικά είναι στοιχεία που δεν οδηγούν σε μία ολοκληρωμένη λογοτεχνική εμπειρία και στην επακόλουθη δημιουργία ενός καινούριου «ποιήματος», αλλά σε μία αναζήτηση των συγγραφικών κινήτρων, ιδεών και συναισθημάτων, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το θυμικό του αναγνώστη. Η Rosenblatt (1978, pp. 55-57) κάνει λόγο για συγκεκριμένες λεκτικές, οπτικές κι ενδείξεις περιεχόμενου, που ζητούνται από τους μαθητές στα λογοτεχνικά κείμενα, οι οποίες ενθαρρύνουν την υιοθέτηση μία μη αισθητικής στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό έργο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ερώτησης μη αισθητικού τύπου, θα μπορούσε να αναφερθεί η ερώτηση που παραθέτει και η Rosenblatt (1980) «Τι δεδομένα/πληροφορίες μάς διδάσκει αυτό το ποίημα;».

Οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις είναι υπεύθυνες για την υιοθέτηση από τους μαθητές μίας αισθητικής στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό έργο που διαβάζουν. Βοηθούν τον μαθητή να εστιάσει την προσοχή του στην προσωπική του αντίδραση, στα βιώματα, στα αναγνώσματα, στα συναισθήματα που του γεννά η επαφή με το έργο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία εντέλει δημιουργείται μια ολοκληρωμένη λογοτεχνική εμπειρία και ο μαθητής είναι σε θέση ακόμα και να μετασχηματίσει το έργο ανάλογα με την αντίδρασή του ή με αφορμή αυτό να δημιουργήσει ένα νέο έργο αισθητικού περιεχομένου. Οι ερωτήσεις αυτές είναι ανοικτές και δίνεται στους μαθητές η ανάλογη ελευθερία τόσο ως προς τον τύπο της απάντησής τους ή και ως προς τον χρόνο επεξεργασίας της. Ως παράδειγμα μίας τέτοιας ερώτησης θα μπορούσε να

χαρακτηριστεί η εξής: «Ζωγραφίστε αυτό που σας έκανε εντύπωση από αυτό που διαβάσαμε και εξηγείστε τους λόγους της επιλογής σας».

Τέλος ο μεικτός τύπος ερωτήσεων, σύμφωνα με τον Κουρτέση (2016) αποτελείται συνήθως από δύο σκέλη ερωτήσεων. Το πρώτο ζητά από τον αναγνώστη την αναζήτηση συγκεκριμένων κειμενικών ενδείξεων και το δεύτερο βοηθά τον μαθητή να εστιάσει τη προσοχή τους σε μία αισθητική ανταπόκριση. Αυτή η κατηγορία ερωτήσεων αντικατοπτρίζει την ιδέα της Rosenblatt για το συνεχές με τα δύο άκρα. Στο ένα βρίσκεται η μη αισθητική και στο άλλο η αισθητική. Οι αναγνώσεις πέφτουν πάντα σε κάποιο σημείο του συνεχούς και πολλές φορές αλλάζουν ανάλογα με τους σκοπούς του αναγνώστη σε κάθε περίπτωση.

Με βάση αυτές τις κατηγορίες διαχωρίζουμε τις ερωτήσεις που προτείνονται στα τρία *Ανθολόγια* του Δημοτικού Σχολείου, σε μία προσπάθεια να εξακριβώσουμε αν η πλάστιγγα γέρνει περισσότερο προς την μη αισθητική ή την αισθητική εμπειρία της λογοτεχνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α'βάθμια εκπαίδευση

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία σύγκριση του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται η λογοτεχνία στο Δημοτικό σχολείο με το θεωρητικό πλαίσιο της συναλλακτικής θεωρίας, έτσι όπως την εξέφρασε στο ακαδημαϊκό της έργο η Louise Rosenblatt. Αρχικά παρατίθενται ορισμένες απόψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που έχουν καθορίσει την τάση των τελευταίων δεκαετιών και στη συνέχεια μελετώνται οι στόχοι του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, με βάση το οποίο συντάχθηκε το τρίτομο *Ανθολόγιο* του Δημοτικού. Έπειτα, παρατηρούνται οι προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο, το οποίο εξακτινώνει περαιτέρω και τις στοχεύσεις για τη λογοτεχνία. Αυτά, στη συνέχεια σχολιάζονται υπό το πρίσμα της συναλλακτικής θεωρίας, για να καταλήξουμε εντέλει στο ίδιο το *Ανθολόγιο*, για το οποίο δίνονται ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τα κείμενα που περιέχονται. Τέλος παρουσιάζονται οι οδηγοί για τον εκπαιδευτικό που συνοδεύουν κάθε τεύχος με παράλληλο σχολιασμό τους με βάση τη θεωρία της Rosenblatt. Αυτά θα μας βοηθήσουν να καταλάβουμε εάν θεωρητικά οι συντάκτες τόσο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. όσο και του *Ανθολογίου* στόχευαν στην αισθητική, την μη αισθητική ή την μικτού τύπου αντίδραση των μαθητών/αναγνωστών κατά την ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων.

3.1: Οι τάσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Η λογοτεχνία για παιδιά και νέους ως ιδιαίτερο τμήμα της Λογοτεχνίας, και επομένως των Τεχνών, συμβάλλει στην αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού/μαθητή αλλά και στη «γενικότερη αγωγή του καθώς είναι φορέας αξιών κοινωνικών και πολιτισμικών» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995, σ. 25). Για χρόνια η διδασκαλία της λογοτεχνίας, ειδικά στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιοριζόταν σε έργα νεοελληνικής λογοτεχνίας κλασικά και καθιερωμένα και απορριπτόταν η σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Αυτή η κατάσταση οδήγησε στην απομάκρυνση των μαθητών από τη λογοτεχνική ανάγνωση, δεδομένου ότι τα κείμενα με τα οποία έρχονταν σε επαφή στο σχολείο τους ήταν ανοίκεια. Η εισαγωγή κειμένων της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια έχει αμβλύνει αρκετά αυτό το πρόβλημα (Πάτσιου, 1999, σσ. 285-293). Τα

ερωτήματα όμως που τίθενται αναφορικά με τη διδασκαλία της ακόμα και στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα παραμένουν επιτακτικά: ποιους σκοπούς επιτελεί η λογοτεχνία στο σχολείο; Χρειάζεται η επανεξέταση των διδακτικών εργαλείων και μεθόδων στη σχολική τάξη; Και εντέλει αποτελεί η λογοτεχνία στο σχολείο ένα είδος επικοινωνίας ή γνώσης; Είναι φανερό, ότι χρειάζεται η άμεση επανεξέταση πολλών ζητημάτων γύρω από το θέμα της διδακτικής της λογοτεχνίας (Πάτσιου, 2006, σσ. 130-132).

Η Judith Langer, πρωτοπόρος στην έρευνα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία πρέπει να είναι αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής διδασκαλίας, επειδή η λογοτεχνική σκέψη που αναπτύσσουν σταδιακά οι μαθητές τους βοηθά σε κάθε στιγμή της καθημερινής τους ζωής. Μέσω της λογοτεχνίας αποκτούν βιώματα κι εμπειρίες, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μπορούσαν να έχουν. Έτσι, το πνεύμα διευρύνεται και το μυαλό ανοίγει σε νέες δυνατότητες, αυξάνεται η δημιουργικότητα και η ικανότητα εξεύρεσης λύσεων σε προβλήματα που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Ο μαθητής/αναγνώστης εξοπλίζεται με δεξιότητες ζωής, τόσο απαραίτητες στον σημερινό πολύπλοκο κόσμο (Langer, 1995, pp. 2-5). Ακόμα, ο αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως ενεργητικός συμμετοχός στη διαδικασία κι όχι ως «απαθής εντολοδόχος του συγγραφέα» (Καλογήρου, 2016, σ. 33).

Σύμφωνα με τον Doubrovsky (1961, σσ. 22-26), ο οποίος φαίνεται να συμφωνεί με την Rosenblatt στο θέμα της αισθητικής απόλαυσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο καθηγητής της λογοτεχνίας την ώρα που διδάσκει δεν προσφέρει τις γνώσεις του, αλλά τον ίδιο του τον εαυτό με το δώρο της επικοινωνίας μεταξύ αυτού και των μαθητών του. Η λογοτεχνία δεν αρκείται στο να γίνει κατανοητή. Αντίθετα, πρέπει να προκαλέσει συγκίνηση. Κι αυτό από μόνο του κάνει τη «διδασκαλία» της απαραίτητη στον σύγχρονο κόσμο, στον οποίο κυριαρχούν οι κανόνες της τεχνολογίας και της επιστήμης.

Η μελέτη των βασικότερων θεωρητικών κατευθύνσεων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καταλήγει σε τέσσερις παρατηρήσεις. Πρώτον, παρατηρείται η τάση προς ένα αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο ερμηνείας. Ακολουθεί τις επιταγές των θεωριών της πρόσληψης, στις οποίες το ενδιαφέρον εστιάζεται στον αναγνώστη. Το κείμενο έτσι, μετατρέπεται στο σημείο συνάντησης μαθητή και εκπαιδευτικού μέσα σε μία νέα μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και χάνει τον πρωταρχικό του κεντρικό ρόλο. Η δεύτερη αρχή σχετίζεται με την ανάπτυξη στην τάξη μίας κοινότητας

αναγνωστών με βασικό γνώμονα την επίτευξη αगाστής συνεργασίας και ενός κλίματος εμπιστοσύνης που θα συμβάλει στη διαμόρφωση ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στην τρίτη αρχή εντοπίζεται η εισαγωγή μιας παιγνιώδους διδακτικής μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά αυτόν τον τρόπο το λογοτεχνικό κείμενο θα συνδεθεί με θετικές διαδικασίες που απέχουν από τις πεζές και -για τους περισσότερους μαθητές, ειδικά τους μικρότερους σε ηλικία- βαρετές κι ανούσιες πρακτικές του σχολείου. Το παιχνίδι είναι επίσης ένα μέσο για να εξοικειωθεί το παιδί με λογοτεχνικές έννοιες και να αναπτύξει αναγνωστικές στρατηγικές, που θα το καταστήσουν ικανότερο αναγνώστη, έτοιμο να ανταποκριθεί στις αναγνωστικές προκλήσεις της εποχής μας. Η τέταρτη και τελευταία αρχή αποτελεί την διεπιστημονική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τη διεπιστημονικότητα, η γνώση συνδέεται με πολλά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, η λογοτεχνία μπορεί να συσχετιστεί με την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τα Εικαστικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος κ.α. Η διεπιστημονικότητα αποτελεί την πρόκληση του σύγχρονου σχολείου και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, ανάμεσά τους και το δικό μας, επιχειρούν να την εντάξουν στην εκπαιδευτική πράξη (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005, σσ. 29-36).

Είναι φανερό ότι οι θέσεις της Louise Rosenblatt ήδη από τη δεκαετία του 1930 επηρέασαν έστω και ασυνείδητα τις θεωρήσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Πολλοί από τους θεωρητικούς του κλάδου αυτού, όπως η Judith Langer (1995), έχουν επισημάνει την επιρροή της Rosenblatt καθώς και τις διαφορές ή ομοιότητες των δικών τους διακηρύξεων σε σχέση με αυτών της Rosenblatt.

3.2: Παρουσίαση του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ και σχολιασμός του.

3.2.1: Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και οι στοχεύσεις του.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο κινούνται τα σχολικά εγχειρίδια και συνιστά τις αρχές του οποίου ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού σχολείου. Όπως τονίζεται «στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση» (2003, σ. 3736). Η γνώση συσχετίζεται σε έναν οριζόντιο και σε έναν κάθετο άξονα. Ο οριζόντιος άξονας περιλαμβάνει την αρχή της διαθεματικότητας και ο κάθετος αφορά

στον προσδιορισμό «ενιαίο» (2003, σ. 3736). Η διαθεματική προσέγγιση διασφαλίζεται –παρά τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα- μέσω της πολυπρισματικής παρουσίας της γνώσης και της εφαρμογής διαθεματικών δραστηριοτήτων (2003, σσ. 3736-3737).

Όσον αφορά το αντικείμενο της λογοτεχνίας, παρατηρείται η οργανική του ένταξη στο γενικότερο μάθημα στο Δημοτικό σχολείο που καλείται Ελληνική Γλώσσα. Γενικός σκοπός του μαθήματος της Γλώσσας είναι *«η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»* (2003, σ. 3745). Για τους εμπνευστές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την Ελληνική Γλώσσα, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως εργαλείο της λογοτεχνίας με το οποίο εκφράζεται, περιγράφεται, κατανοείται και συχνά δημιουργείται η πραγματικότητα. Η λογοτεχνία, επομένως, με βάση αυτή τη διακήρυξη λαμβάνει αξία στο Δημοτικό σχολείο μέσω του γεγονότος ότι κάνει χρήση της γλώσσας ως μέσου έκφρασής της. Ταυτόχρονα η γλώσσα αποτελεί και το αποτέλεσμα της τέχνης και της αισθητικής καλλιέργειας, όταν γίνεται χρήση της στο λογοτεχνικό πλαίσιο.

Παρά το γεγονός ότι η ένταξη της λογοτεχνίας δεν έγινε με κυρίαρχο σκοπό την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναφέρονται εκτός του χώρου της Γλωσσολογίας, ως θεωρητικό του υπόβαθρο, και τομείς σχετικοί με τη λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα κατονομάζονται η Κειμενολογία, η Υφολογία, η Αφηγηματολογία και η θεωρία της Πρόσληψης ως επιπρόσθετες συναφείς επιστημονικές περιοχές στις οποίες βασίστηκαν οι δημιουργοί των Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003, σ. 3745).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. στη συνέχεια αναλύεται το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας σε επτά άξονες, έναν από τους οποίους αποτελεί και η λογοτεχνία⁹. Για όλες τις τάξεις του Δημοτικού ισχύουν τόσο οι επιμέρους θεματικοί άξονες (Α. βιωματικός λόγος, Β. γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων), όσο και οι στόχοι. Μεταφέρουμε τους στόχους ακριβώς όπως διατυπώνονται από τους συγγραφείς των Δ.Ε.Π.Π.Σ., με σκοπό να γίνει πιο ορθή ανάλυσή τους στη συνέχεια, υπό το πρίσμα των θέσεων της συναλλακτικής θεωρίας. Ο μαθητής με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, λοιπόν:

⁹ Οι επτά άξονες είναι οι εξής: 1) Προφορικός λόγος-ομιλία και ακρόαση, 2) Γραπτός λόγος- Ανάγνωση, 3) Γραπτός λόγος- γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου, 4) Λογοτεχνία, 5) Λεξιλόγιο, 6) Γραμματική, 7) Διαχείριση της πληροφορίας (2003, 3745-3748).

- 1) «διευρύνει την αναγνωστική του ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο,
- 2) διευρύνει τις προσωπικές εμπειρίες του με τη «συμπάθεια» προς τον άνθρωπο γενικά,
- 3) απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης,
- 4) κατανοεί ή διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας,
- 5) εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς,
- 6) κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει,
- 7) εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων,
- 8) αποδίδει το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή,
- 9) εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας,
- 10) προσεγγίζει βαθμιαία ένα φάσμα αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση,
- 11) γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.» (2003, σ. 3747).

3.2.2: Οι προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη λογοτεχνία.

Οι γενικές διακηρύξεις περιγράφονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., αναλύονται όμως περισσότερο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και πιο συγκεκριμένα στον άξονα που αφορά τη λογοτεχνία. Εκεί περιγράφονται και εξειδικεύονται περαιτέρω οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες και οι ενδεικτικές δραστηριότητες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και παρουσιάζονται ξεχωριστά για κάθε δύο τάξεις του Δημοτικού. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι σε μεγάλο βαθμό αναγνωστικοκεντρικές, όπως παρατηρεί η Καλογήρου (2016, σ. 33) και βοηθούν στην ενεργό εμπλοκή του μαθητή στην αναγνωστική διαδικασία μέσω της βιωματικότητας της διδακτικής μεθόδου και της ενθάρρυνσης της αυτενέργειας των μαθητών.

Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού ο βασικός σκοπός του άξονα της λογοτεχνίας είναι η «επαφή με καταξιωμένα κείμενα Ελλήνων λογοτεχνών», η

«εξοικείωση με το εξωσχολικό βιβλίο» και η ευκαιρία ανάπτυξης της δημιουργικής φαντασίας (2003, σ. 3761). Αξιοσημείωτη είναι η έμφαση που δίνεται στη γλώσσα και τον λογοτεχνικό λόγο και όχι στην αισθητική απόλαυση. Φυσικά η απόλαυση των κειμένων με τα οποία έρχεται ο μαθητής σε επαφή αναφέρεται, όπως επίσης και η ψυχαγωγική τους δυνατότητα. Παρόλ' αυτά δεν είναι ο πρωταρχικός στόχος. Στους υπόλοιπους στόχους κυρίαρχη είναι η γλώσσα, η εξοικείωση με Έλληνες λογοτέχνες, η επαφή με απλά νεωτερικά κείμενα, με τη ελληνική παράδοση και μία γενικότερη εξοικείωση με τον λογοτεχνικό λόγο. Γίνεται αναφορά επιπλέον, στην ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ και στην όξυνση της φαντασίας των μικρών μαθητών, καθώς και στη δημιουργία δικών τους ιστοριών (2003, σ. 3761). Στις δραστηριότητες που προτείνονται τον κύριο λόγο έχουν αυτές που εστιάζουν στην ανάπτυξη του λόγου, τόσο στην δεξιότητα της κατανόησης όσο και στην δεξιότητα εκφοράς και έκφρασης με σωπηλή και μεγαλόφωνη ανάγνωση αντίστοιχα. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να εξασκηθούν στην κατανόηση της πλοκής του κειμένου και της χρονολογικής σειράς των γεγονότων, στοιχεία που άπτονται του χώρου της Αφηγηματολογίας (2003, σ. 3761).

Συνεχίζοντας στην Γ' και Δ' τάξη τίθεται ως σκοπός του άξονα της λογοτεχνίας η «σταδιακή εξοικείωση του μαθητή των μεγαλύτερων τάξεων με την εθνική, αλλά και την παγκόσμια λογοτεχνία καθώς και με πιο επεξεργασμένες και διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας» (2003, σ. 3761). Η διατύπωση του συγκεκριμένου σκοπού προδιαθέτει τον αναγνώστη για την επικέντρωση των στόχων που ακολουθούν σε στοιχεία κυρίως έξω από τον αναγνώστη/μαθητή. Πράγματι οι στόχοι κινούνται κυρίως στον γλωσσικό άξονα με εμβάθυνση και μεγαλύτερη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων που αναφέρονται και στις δύο πρώτες τάξεις. Στοιχεία αφηγηματολογίας, ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, κατανόηση δυσκολότερων νοηματικά κειμένων καθώς και των γλωσσικών μέσων, των οποίων κάνει χρήση ο συγγραφέας είναι επιγραμματικά όσα τονίζονται από τους δημιουργούς του Α.Π.Σ. στους στόχους (2003, σ. 3761). Εντύπωση προκαλεί ότι η αισθητική καλλιέργεια και η επαφή με τη λογοτεχνία για ψυχαγωγικούς λόγους, πλέον δεν περιλαμβάνεται στους στόχους. Οι ενδεικτικές προτεινόμενες δραστηριότητες των δύο μεσαίων τάξεων αντανakλούν την εστίαση στη γλώσσα και σε συγκεκριμένα γλωσσικά κειμενικά στοιχεία. Διαφέρουν από αυτό το δόγμα μόνο δύο από τις δραστηριότητες που προτείνονται, η καθιέρωση της ώρας

ελεύθερης ανάγνωσης και της αυθόρμητης ανάγνωσης τα οποία όπως τονίζεται έχουν σκοπό την ψυχαγωγία (2003, σσ. 3761-3762).

Ο σκοπός του άξονα της λογοτεχνίας για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις είναι ο ίδιος με αυτόν που τίθεται στις δύο προηγούμενες τάξεις. Το ίδιο ισχύει και για τους επιμέρους στόχους, αλλά και για τις ενδεικτικές προτεινόμενες δραστηριότητες (2003, σ. 3762). Όλα όσα αναφέρονται δηλαδή για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού όσον αφορά τη λογοτεχνία είναι ακριβώς ίδια με όσα παρουσιάζονται στην Γ' και την Δ' Δημοτικού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενότητα στην οποία αναλύεται η διδακτική μεθοδολογία για τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με τους συγγραφείς των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. *«κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος»* (2003, σ. 3775). Επιχειρείται ακόμα η διακειμενική αξιοποίηση των κειμένων με τη σύνδεση και σύγκριση με άλλα, ενώ μεγάλη σημασία έχει το γεγονός ότι προκρίνεται η *«ερμηνεία βάσει του περικειμένου»* και η *«μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους»* χωρίς όμως σχολαστικισμό (2003, σ. 3775). Παράλληλα, τονίζεται το στοιχείο της βιωματικότητας της μεθόδου διδασκαλίας μέσα από την οποία θα διαπιστώνονται από τους μαθητές οι ομοιότητες στα εκφραστικά μέσα διάφορων τεχνών που ανήκουν στο ίδιο καλλιτεχνικό ρεύμα (π.χ. ο σουρεαλισμός στη λογοτεχνία και την ζωγραφική). Τέλος οι συγγραφείς των Αναλυτικών Προγραμμάτων αναφέρουν επιγραμματικά μόνο την ανάγκη σύνδεσης της λογοτεχνίας *«με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα»* με τη βοήθεια και διάφορων παιγνιωδών δραστηριοτήτων φιλιανγνωσίας (2003, σ. 3775).

Για την πλήρη αξιοποίηση της ιδέας της διαθεματικότητας έγινε η εισαγωγή στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο της Ευέλικτης Ζώνης, μίας ιδέας αρκετά ενθαρρυντικής όσον αφορά την αισθητική εκπαίδευση των μαθητών. Σύμφωνα με το αντίστοιχο πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και διαμορφώνει τις θεματικές κάθε τρίμηνο σε συνεργασία και με τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Χαρακτηριστικά σημειώνεται ότι ο *«[...] χρόνος που διατίθεται για τη ζώνη αυτή – στην οποία εντάσσεται εμφαιτικά και η Αισθητική Αγωγή- αξιοποιείται με την εκτέλεση συλλογικών, συνθετικών εργασιών και διαθεματικών δραστηριοτήτων από ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών [...]*» (2003, σ. 4339). Επομένως, αξιοποιούνται οι σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που βλέπουν τη σχολική γνώση σαν ένα συνεχές που

διαπερνά τα μαθήματα και τις επιστήμες. Δυστυχώς σε αντίθεση με τις εξαγγελίες, η Ευέλικτη Ζώνη από το 2003 και εξής άλλοτε γίνεται υποχρεωτική και άλλοτε η αξιοποίησή της αφήνεται στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτό έχει οδηγήσει στην ουσιαστική απαξίωση του θεσμού από πολλούς εκπαιδευτικούς. Άμεση συνέπεια αυτής της απαξίωσης είναι η χρήση του δώρου για τη διδασκαλία των κύριων μαθημάτων με τη μέθοδο της παραδοσιακής διδασκαλίας (Kaldi, Filippatou, & Govaris, 2011, pp. 37-38).

3.2.3: Σχολιασμός των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. με βάση τη θεωρία της Rosenblatt.

Με μία πρώτη ανάγνωση των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. γίνεται φανερό ότι παρά το γεγονός ότι υπάρχουν καινοτομίες όσον αφορά την διδασκαλία της λογοτεχνίας, αυτές αδυνατούν να γίνουν ρηξικέλευθες. Ένας από τους πιο βασικούς λόγους για αυτό είναι ότι στην πράξη διατηρούν τη λογοτεχνία συνυφασμένη με το μάθημα της Γλώσσας και ότι διακηρύττουν την μερική μόνο αποσύνδεσή της από αυτή. Για τις Α'-Δ' τάξεις ο ετήσιος αριθμός των ωρών λογοτεχνίας είναι 36 και για τις Ε'-ΣΤ' είναι 32. Αυτές προκύπτουν από τις «οδηγίες» στα βιβλία της Γλώσσας ότι την επόμενη μέρα θα διαβαστεί ένα κείμενο από το *Ανθολόγιο*. Αμφιβολίες εγείρονται σχετικά με το αν πραγματικά τηρούνται ακόμα και οι ελάχιστες αυτές ώρες, αφού συχνά θυσιάζονται, προκειμένου να προχωρήσει η ύλη της Γλώσσας ή ακόμα και άλλων μαθημάτων που θεωρούνται βασικότερα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008, σσ. 66-69). Η Κατσίκη-Γκίβαλου (2005, σ. 17) θεωρεί ότι οι εμπνευστές του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. αντιμετωπίζουν «*αποσπασματικά και εμβολωματικά*» το θέμα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και η θέση της περιέχει πολλές αντιφάσεις, παρά τα βήματα βελτίωσης που έγιναν σε σχέση με τα προηγούμενα Α.Π.Σ. Επομένως, ήδη από την επιφανειακή μελέτη του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. κρίνουμε ότι δεν συμφωνεί με τις θεωρητικές θέσεις, που εκφράζει η Rosenblatt.

Επιπλέον, η μεγάλη έμφαση στο γλωσσικό και η εστίαση στα εκφραστικά μέσα των συγγραφέων, όπως εκφράζονται στους στόχους του Α.Π.Σ. για όλες τις τάξεις του Δημοτικού, είναι ένα ακόμα στοιχείο που απομακρύνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο από τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt. Δεν γίνεται αναφορά παρά μόνο σε έναν δευτερεύοντα στόχο για τις Α' και Β' τάξεις στην αισθητική απόλαυση της λογοτεχνίας. Επακόλουθα, μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας ο μαθητής/αναγνώστης δεν ενθαρρύνεται να δημιουργήσει ένα

καινούριο «ποίημα», μία νέα λογοτεχνική εμπειρία που θα τον σημαδέψει και θα τον βοηθήσει να μάθει καλύτερα τον εαυτό του και τους γύρω του.

Πολλοί στόχοι, ακόμα, αναφέρουν τον συγγραφέα, τα μέσα που αυτός χρησιμοποιεί αλλά και περικειμενικά στοιχεία, όπως είναι οι ιστορικοκοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες το έργο γράφτηκε. Και σε αυτή την περίπτωση, επομένως, ο μαθητής/αναγνώστης καλείται να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου και έξω από αυτό που θα τον οδηγήσουν στο να αντιμετωπίσει την λογοτεχνία μη αισθητικά, με τρόπο δηλαδή που θα αντιμετώπιζε και ένα πληροφοριακό κείμενο. Σε αυτό συντελούν και αρκετές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, όπως είναι η αναδιήγηση και η περιληπτική παρουσίαση των έργων που διαβάζονται, δραστηριότητες που απαιτούν την εστίαση της επιλεκτικής προσοχής στα δομικά στοιχεία της ιστορίας, την πλοκή και την αφηγηματική σειρά και δεν εστιάζουν καθόλου στην αντίδραση που προκάλεσε το κείμενο στο θυμικό του μαθητή/αναγνώστη. Επιπλέον, οι στόχοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν συντηρητικοί και φανερώνουν την προσπάθεια της Πολιτείας για μία ηθικοδιδασκτική και εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών που αντανάκλα περισσότερο τις αρχές του 20^{ου} αι. παρά τις απαιτήσεις του 21^{ου} αι. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005, σ. 17)

Παράλληλα, η λογοτεχνία στο σχολείο διδάσκεται κυρίως με τη χρήση εγχειριδίων που περιέχουν αποσπάσματα κειμένων, τουλάχιστον όσον αφορά τις περιπτώσεις των περισσότερων πεζογραφικών έργων και σε κάποιες των ποιητικών. Η αποσπασματική παρουσίαση ακολουθεί την ιδέα ότι στο σχολείο είναι πολύ δύσκολο να διαβάζονται ολόκληρα βιβλία, λόγω του περιορισμένου χρόνου. Γι' αυτό γίνεται η προσπάθεια να δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερα κείμενα, έστω και αποσπασματικά προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με μία πληθώρα συγγραφέων και στυλ και στη συνέχεια να ανακαλύψουν περισσότερα για αυτά που τους άρεσαν. Η αρχή όμως αυτή είναι αντίθετη με όσα η Louise Rosenblatt έχει εξαγγείλει. Η Rosenblatt πίστευε ότι η ολοκληρωμένη λογοτεχνική εμπειρία έρχεται με την ανάγνωση ενός ολοκληρωμένου έργου. Πάνω σε αυτή την αρχή, άλλωστε βασίστηκε και η αναμόρφωση του προγράμματος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Καλιφόρνια την δεκαετία του 1990, όπως ήδη αναφέρθηκε¹⁰. Τα αποσπάσματα ενταγμένα στη διδασκαλία της Γλώσσας και κατ' επέκταση της Λογοτεχνίας στο ελληνικό

¹⁰ Περισσότερα στοιχεία υπάρχουν στην ενότητα 2.2.4 της παρούσας εργασίας.

εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι καινούριο φαινόμενο. Αντίθετα ήδη από τις απαρχές του συστήματος το 1884 παρατηρείται το φαινόμενο αυτό (Αρμελινιού, 2013, σ. 231). Τα παιδιά διαβάζοντας αποσπασματικά τα λογοτεχνικά έργα δεν έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν πραγματικά και να κατανοήσουν όλα τα θέματα και τις πτυχές τους κι επομένως είναι δύσκολο να ταυτιστούν αισθητικά με αυτό (Δουζένη, 1989, σσ. 88-101). Για την αποσπασματικότητα από την οποία υποφέρει το ελληνικό σχολικό αναγνωστικό πρόγραμμα η Αλεξάνδρα Ζερβού (1999, σ. 21) έχει γράψει, χαρακτηρίζοντας τα κείμενα-αποσπάσματα του *Ανθολογίου* αλλά και τα λογοτεχνικά που υπάρχουν στα βιβλία της Γλώσσας ως «σπαράγματα».

Συνεχίζοντας αξίζει να τονιστεί και η απουσία αναφοράς στην ελευθερία της έκφρασης των μαθητών/αναγνωστών, που αποτελεί κομβικό σημείο στην Rosenblatt. Φαίνεται δηλαδή η διδασκαλία να είναι δασκαλοκεντρική και η εστίαση σε συγκεκριμένα σημεία των λογοτεχνικών κειμένων, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ερμηνευτική προσέγγιση που ακολουθείται δεν έχει βασιστεί σε ένα αμιγώς αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο. Συμπερασματικά, το ελληνικό Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. είναι απομακρυσμένο από τη συναλλακτική θεωρία και την ιδέα ότι η λογοτεχνία διαβάζεται πρωταρχικά αισθητικά κι όχι με μη αισθητικό τρόπο.

3.3: Το τρίτομο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* για το Δημοτικό.

3.3.1: Τα χαρακτηριστικά του *Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων* του Δημοτικού.

Το *Ανθολόγιο* του Δημοτικού αποτελείται από τρεις τόμους, και περιλαμβάνει κυρίως κείμενα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους του ελληνικού χώρου και αντιπροσωπευτικά δείγμα της παγκόσμιας παιδικής λογοτεχνίας. Ο πρώτος τόμος με τίτλο *Το Δελφίνι* συντάχθηκε από τους Τασούλα Τσιλιμένη, Νικόλαο Γραικό, Λεωνίδα Καίσαρη και Μάνια Καπλάνογλου. Περιλαμβάνει εξήντα τρία κείμενα, εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούν κείμενα έντεχνα, σε αντίθεση με τα κείμενα λαϊκής παράδοσης. Ποίηση και πεζογραφία αντιπροσωπεύονται σχεδόν ισομερώς σε αυτό το πρώτο τεύχος του *Ανθολογίου*, ενώ παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων προέρχεται από την λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Αυτό το προφίλ των ανθολογούμενων κειμένων είναι σε συμφωνία με τους στόχους της επιτροπής σύνταξης του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όταν οι μαθητές είναι

μικροί σε ηλικία και χρειάζονται ερεθίσματα κατάλληλα για αυτή αλλά και για το αναγνωστικό τους επίπεδο.

Ο δεύτερος τόμος του *Ανθολογίου* τιτλοφορείται *Στο σκολεϊό του κόσμου* και τα κείμενα ανθολογήθηκαν από τους Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Γιάννη Παπαδάτο, Βίκυ Πάτσιου, Δημήτρη Πολίτη και Θεοδόση Πυλαρινό. Εξήντα κείμενα έχουν επιλεγεί, από τα οποία τα περισσότερα ανήκουν στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους αν και σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με το πρώτο τεύχος. Τα πεζογραφικά κείμενα πλέον αυξάνονται σε σχέση με τα ποιητικά και κυριαρχούν εμφανώς, ενώ τα έντεχνα συνεχίζουν να είναι περισσότερα των λαϊκών δημιουργιών. Πολύ θετικό είναι το γεγονός ότι για κάθε κείμενο του συγκεκριμένου τεύχους προτείνεται τουλάχιστον ένα παράλληλο θεματικά έργο. Ο μαθητής έτσι, είτε μόνος του στο σπίτι, είτε στην τάξη στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας, μπορεί να διαβάσει περισσότερα βιβλία σχετικά με τα θέματα που του κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον.

Τον τρίτο τόμο με τίτλο *Με λογισμό και μ' όνειρο* υπογράφουν η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, η Τζίνα Καλογήρου, ο Γιάννης Παπαδάτος, η Στέλλα Πρωτονοταρίου και ο Θεοδόσης Πυλαρινός. Το τελευταίο τεύχος του *Ανθολογίου* απευθύνεται στην Ε' και την ΣΤ' Δημοτικού και προφανώς εξαιτίας του γεγονότος ότι δημιουργήθηκε για τα μεγαλύτερα παιδιά του Δημοτικού, περιέχει ενενήντα τρία κείμενα, αρκετά περισσότερα σε σχέση με τα δύο προηγούμενα τεύχη. Από αυτά τα μισά ακριβώς ανήκουν στην λογοτεχνία ενηλίκων και τα άλλα μισά στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Επιπλέον, τα δύο τρίτα των κειμένων στο τρίτο τεύχος είναι πεζογραφικά, με τα περισσότερα να ανήκουν στη μυθιστορηματική μυθοπλασία, ενώ μόλις το ένα τρίτο συνιστούν τα ποιητικά κείμενα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό των αποσπασμάτων στο σύνολο όλων των κειμένων των τριών τευχών. Από τα 216 κείμενα που υπάρχουν συνολικά, τα αποσπάσματα είναι 100 στον αριθμό, ενώ τα υπόλοιπα 116 είναι ολοκληρωμένα λογοτεχνικά έργα. Από τα ολοκληρωμένα, τα περισσότερα είναι ποιήματα, κάτι που είναι εύλογο, δεδομένου του μικρού τους μεγέθους. Είναι επομένως, πολύ πιο εύκολο να ενταχθούν σε μία ανθολογία, παρά ολοκληρωμένα πεζογραφικά έργα που συνήθως είναι πιο μακροσκελή.

Τα *Ανθολόγια* είναι διαρθρωμένα σε θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι παρόμοιες και στα τρία. Σε κάποια από τα τεύχη γίνεται προσθήκη ή αφαίρεση κάποιων ενοτήτων με κριτήριο πάντα την ηλικία και την καταλληλότητα για κάθε ηλικία. Για

παράδειγμα, ο αριθμός των κειμένων στην ενότητα «Ελληνική Ιστορία» εκτοξεύεται απότομα στο δεύτερο τεύχος, καθώς στη Γ΄ Δημοτικού εισάγεται το μάθημα της Ιστορίας (Σουλιώτη, 2012, σ. 316). Σύμφωνα με τη Σουλιώτη (2012, σ. 320) η ύπαρξη των θεματικών ενότητων οριοθετεί τη διαδικασία νοηματοδότησης κάθε κειμένου και συχνά την περιχαράκωνει κατευθύνοντάς την σε συγκεκριμένα θέματα και ερμηνείες. Περιορίζεται έτσι το παιδί-αναγνώστης και δεν αντιλαμβάνεται πλήρως όλες τις δυνατότητες της λογοτεχνίας, οι οποίες είναι καταφανώς πολύ μεγαλύτερες από αυτές που «κλείνονται» μέσα στις σελίδες του Ανθολογίου.

3.3.2: Οι οδηγίες των βιβλίων του δασκάλου υπό το πρίσμα της συναλλακτικής θεωρίας.

Θέλοντας να ελέγξουμε αν οι δραστηριότητες που προτείνονται στα τρία τεύχη του *Ανθολογίου* προωθούν μία αισθητική ή μια μη αισθητική στάση των μαθητών/αναγνωστών, είναι απαραίτητο πρώτα να μελετηθούν και να σχολιασθούν με βάση τη συναλλακτική θεωρία οι οδηγοί για τον εκπαιδευτικό που συνοδεύουν κάθε τεύχος. Συνταγμένοι από τις ίδιες συγγραφικές ομάδες που ήταν υπεύθυνες για την ανθολόγηση κάθε τεύχους, αντικατοπτρίζουν τις θεωρητικές βάσεις και το σκεπτικό που ακολούθησαν τόσο στην επιλογή των κειμένων, όσο και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα προτείνονται περισσότερες δραστηριότητες για κάθε κείμενο ή αναλύονται οι προεκτάσεις των υπαρχόντων στα βασικά εγχειρίδια. Πιο συγκεκριμένα στον οδηγό του εκπαιδευτικού για το *Ανθολόγιο* της Α΄-Β΄ τάξης, αξιοσημείωτος είναι ο σκοπός που αναφέρεται. Το να μάθουν οι μαθητές να απολαμβάνουν την λογοτεχνία κατέχει πρωταρχική θέση στις στοχεύσεις της ομάδας για το πρώτο ανθολόγιο, ενώ τονίζεται ο βιωματικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν πάντα μία αισθητική βάση (Τσιλιμένη, Γραϊκός, Καίσαρης, & Καπλάνογλου, σ. 7). Επιπλέον, έγινε προσπάθεια, ώστε οι δραστηριότητες να ενισχύσουν τον διαθεματικό χαρακτήρα του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., κάνοντας σύνδεση με άλλα μαθήματα και κυρίως με άλλες μορφές Τέχνης, σε συμφωνία και με τους στόχους που τέθηκαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες ακόμα οδηγούν στην πολύσημη ανάγνωση των κειμένων σε συνδυασμό και με τις εικαστικές απεικονίσεις που συνοδεύουν τα κείμενα (Τσιλιμένη, Γραϊκός, Καίσαρης, & Καπλάνογλου, σ. 9). Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία με το *Ανθολόγιο*. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «λαμβάνοντας υπόψη τον βασικό στόχο της

λογοτεχνικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου ο εκπαιδευτικός, για να μεταγγίσει την αισθητική σημασία του κειμένου στους μαθητές, θα πρέπει να την βιώσει πρώτα ο ίδιος» (Τσιλιμένη, Γραικός, Καίσαρης, & Καπλάνογλου, σ. 10). Συνεχίζουν τονίζοντας το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι καλά εξοικειωμένος με το περιεχόμενο που διδάσκει, αλλά και ότι είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη του, που θα ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο το *Ανθολόγιο* θα ξεπεράσει τον παραδοσιακό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου και θα γίνει η γέφυρα επικοινωνίας με τους μαθητές και τον εσωτερικό τους κόσμο (Τσιλιμένη, Γραικός, Καίσαρης, & Καπλάνογλου, σ. 10). Αυτή η διακήρυξη είναι απόλυτα ταιριαστή με την ιδέα της Rosenblatt για τον εκπαιδευτικό στην τάξη της λογοτεχνίας, ο οποίος είναι κι ο ίδιος αναγνώστης του έργου με τον ίδιο τρόπο που είναι και ο μαθητής και έχει βοηθητικό ρόλο κατά τη διαδικασία της συναλλαγής έργου- μαθητή/αναγνώστη.

Παράλληλα, οι δραστηριότητες που προτείνονται στο *Ανθολόγιο* κατηγοριοποιούνται, σε μία προσπάθεια να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει το σκεπτικό της επιλογής των συγκεκριμένων ερωτήσεων-δραστηριοτήτων. Έτσι στο πρώτο τεύχος για τις δύο μικρότερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου εντοπίζονται δραστηριότητες (Τσιλιμένη, Γραικός, Καίσαρης, & Καπλάνογλου, σ. 11):

- i. «βιωματικού χαρακτήρα
- ii. αισθητικού τρόπου έκφρασης
- iii. κατανόησης του περιεχόμενου του κειμένου
- iv. ανταπόκρισης του αναγνώστη (π.χ. έκφραση συναισθημάτων)
- v. αξιολόγησης της δράσης των ηρώων
- vi. σχολιασμού των συμβόλων και των εκφραστικών μέσων των δημιουργών
- vii. εικαστικής σχέσης εικόνας και κειμένου
- viii. δραματοποίησης
- ix. ανάκλησης άλλων αναγνωστικών εμπειριών
- x. δημιουργικής έκφρασης
- xi. μυθοπλαστικής ικανότητας
- xii. αναζήτησης συσχετισμού με άλλα ιστορικά στοιχεία
- xiii. προφορικής έκφρασης κ.α.»

Από αυτές τις κατηγορίες δραστηριοτήτων με την καλλιέργεια της αισθητικής στάσης στα λογοτεχνικά έργα σχετίζεται η έκφραση των συναισθημάτων των

μαθητών/αναγνωστών, οι αισθητικού τύπου έκφρασης ερωτήσεις, η δραματοποίηση, η ανάκληση παρόμοιων αναγνωστικών ή βιωματικών εμπειριών και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κάποιον τύπο δημιουργικής έκφρασης. Τα υπόλοιπα είδη προωθούν μία μικτού τύπου αντίδραση και σε κάποιες περιπτώσεις, όπως είναι ο σχολιασμός των εκφραστικών μέσων του συγγραφέα, ενθαρρύνουν την εστίαση της επιλεκτικής προσοχής σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες κι επομένως ωθούν τους μαθητές/αναγνώστες στην υιοθέτηση μίας μη αισθητικού τύπου αντίδρασης.

Ο οδηγός του εκπαιδευτικού που συνοδεύει το δεύτερο τεύχος του *Ανθολογίου* σημειώνει ως κεντρικό σκοπό την «*καλλιέργεια της λογοτεχνικής ευαισθησίας και της φιλαναγνωσίας στο παιδί με τρόπους παιγνιώδεις και προπαντός ευχάριστους*» (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, & Πυλαρινός, σ. 5). Η συγγραφική ομάδα εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών στο ίδιο το κείμενο, γύρω από το οποίο πρέπει να επικεντρώνονται οι δραστηριότητες. Παρά το γεγονός ότι αρκετές από τις δραστηριότητες περιέχουν παιγνιώδη στοιχεία, γίνεται προσπάθεια να μην ταυτιστεί το παιγνιώδες με το στοιχείο του προβληματισμού σε διάφορα σημαντικά θέματα, με στόχο να μην υποβαθμιστεί η λογοτεχνικότητα των ανθολογούμενων έργων. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαχωρίζουν ξεκάθαρα τους στόχους τους σε κάθε δραστηριότητα. Ο οδηγός προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν ορθότερη χρήση του *Ανθολογίου* παραθέτει εκτός από προεκτάσεις των δραστηριοτήτων των εγχειριδίων και ενδεικτικά πλάνα μαθημάτων που έχουν πραγματοποιηθεί.

Ένα στοιχείο που τονίζεται και στο δεύτερο τεύχος, όπως στο πρώτο, είναι το γεγονός ότι τα κείμενα και οι αντίστοιχες προτεινόμενες δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από διαθεματικότητα μέσω της σύνδεσης με άλλα μαθήματα και τέχνες, αλλά και από μια διαπολιτισμική διάθεση. Τα κείμενα άλλωστε που έχουν επιλεγεί «*προετοιμάζουν το παιδί για μία αβίαστη και έμμεσα βιωματική κοινωνικοποίηση*» (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, & Πυλαρινός, σ. 6). Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τη θεωρία της Rosenblatt, κατά την οποία η λογοτεχνία είναι υπεύθυνη για την κοινωνική αλλαγή μα και για τον κοινωνικό κομφορμισμό, καθώς λειτουργεί με δύο τρόπους. Από την μία αντικατοπτρίζει τις ισχύουσες κοινωνικές συμπεριφορές, τις οποίες οι αναγνώστες υιοθετούν, κι από την άλλη δημιουργεί νέα πρότυπα συμπεριφοράς (Rosenblatt, 1938, p. 238).

Όσον αφορά την αισθητική καλλιέργεια, αυτή χαρακτηρίζεται ως το κύριο ζητούμενο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η αισθητική καλλιέργεια είναι προσπελάσιμη μέσω των ερωτήσεων κατανόησης και μέσω της εστίασης στην αναγνωστική διαδικασία (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, & Πυλαρινός, σ. 6). Μέσω των δραστηριοτήτων επιδιώκεται η κατανόηση βασικών σημείων του κειμένου και η ερμηνεία πιθανών δυσνόητων εννοιών (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, & Πυλαρινός, σ. 8). Στη συνέχεια τονίζεται ότι *«η αναγνωστική εμπειρία και η αισθητική απόλαυση ή η συγκίνηση που προκύπτουν από την εμπειρία αυτή αποτελούν το βασικό ζητούμενο, ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί το βιωματικό τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το λογοτεχνικό κείμενο»* (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, & Πυλαρινός, σσ. 7-8). Με τη δεύτερη δήλωση σχετικά με την συγκινησιακή λειτουργία της λογοτεχνίας οι συγγραφείς έρχονται σε συμφωνία με τις θέσεις της Rosenblatt.

Συνεχίζοντας στον τρίτο τόμο του *Ανθολογίου*, παρατηρείται ότι στους σκοπούς της συγγραφικής ομάδας εξακολουθεί να βρίσκεται η αισθητική απόλαυση με την προσθήκη ενός δεύτερου σκοπού. Αυτός είναι η συνειδητοποίηση του βιωματικού χαρακτήρα της λογοτεχνίας και του γεγονότος ότι η λογοτεχνία πηγάζει από την ζωή αλλά και μεταμορφώνει την ίδια την ζωή σε τέχνη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, & Πυλαρινός, σ. 3). Πάγια θέση τους είναι ότι η λογοτεχνία στο δημοτικό δεν πρέπει να ακολουθεί τις παραδοσιακές μεθόδους γνωσιοκεντρικής θεώρησης της διδασκαλίας, λόγω αυτού του βιωματικού της χαρακτήρα (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, & Πυλαρινός, σ. 8). Με την επιλογή των κειμένων η ομάδα που ανθολόγησε τα κείμενα προσπάθησε να φέρει τον μαθητή/αναγνώστη σε επαφή με την παράδοση και τις διαχρονικές αξίες και ταυτόχρονα με το παρόν και τη σύγχρονη κοινωνία, αλλά και να τον μετατρέψει σε διαμορφωτή του μέλλοντος. Τα κείμενα χαρακτηρίζονται από ειδολογική και θεματική ποικιλία, ενώ υπάρχει μία διαβάθμιση στο επίπεδο δυσκολίας, δεδομένου ότι το εγχειρίδιο απευθύνεται σε δυο ηλικιακές ομάδες μαθητών (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, & Πυλαρινός, σσ. 4-5). Επιπλέον, δεν είναι υποχρεωτική η σειρά με την οποία θα διαβαστούν. Η επιλογή τους επαφίεται στον δάσκαλο ή ακόμα και στους ίδιους τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες που θα προκύπτουν στη σχολική τάξη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, & Πυλαρινός, σ. 10).

Αξίζει να σημειωθεί επιπλέον το σημείο συνάντησης των θεωρητικών θέσεων της συγγραφικής ομάδας με τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt. Για τους συγγραφείς του τρίτου τεύχους του *Ανθολογίου* η λογοτεχνική ανάγνωση περιλαμβάνει στοιχεία δημιουργικότητας, απόλαυσης και βιωματικότητας. Οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με τα κείμενα μόνο μέσω της περιορισμένης σε αισθητική «ισχύ» ερμηνευτικής και κριτικής ανάλυσης. Πολύ περισσότερο, *«με τη λογοτεχνική αναγνωστική εμπειρία οι μαθητές πρέπει να απολαμβάνουν τα κείμενα ως πολυφωνικά πεδία αξιών, και ταυτόχρονα στην προσωπική επαφή ή και τη σύγκρουσή τους με το λογοτεχνικό κείμενο, να διερευνούν τον εαυτό τους και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές-συναναγνώστες τους»* (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, & Πυλαρινός, σ. 8). Σε αυτό το περιβάλλον ο δάσκαλος έχει επικουρική λειτουργία και αποτελεί τον εμψυχωτή της διαδικασίας. Αυτές οι θέσεις αντιπροσωπεύουν πλήρως τις θέσεις της Rosenblatt σχετικά με την διδακτική διαδικασία της λογοτεχνίας και τη δύναμη της λογοτεχνίας να φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με τον εαυτό του μέσω της ανάγνωσης.

Σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση των στοχεύσεων της συγγραφικής ομάδας είναι η μελέτη της ενότητας, στην οποία επεξηγούν καλύτερα τις δραστηριότητες και το σκεπτικό πίσω από αυτές. Στόχος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι η εστίαση στο κείμενο και τον αναγνώστη, γεγονός που έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με την συναλλακτική θεωρία, στην οποία η συναλλαγή κειμένου και αναγνώστη είναι στο επίκεντρο. Οι συγγραφείς του τρίτου τεύχους κάνουν στη συνέχεια τη δική τους κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων, την οποία μεταφέρουμε ακριβώς με σκοπό να σχολιαστεί υπό το πρίσμα των ιδεών της Rosenblatt. Στο ανθολόγιο της Ε΄-ΣΤ΄ υπάρχουν (Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοταρίου, & Πυλαρινός, σσ. 12-13):

1. *ερωτήσεις που αποβλέπουν στο περιεχόμενο και την μορφή του κειμένου και ζητούν τον εντοπισμό εκ μέρους του μαθητή διάφορων κειμενικών χαρακτηριστικών που οδηγούν στην καλύτερη κατανόηση (υφολογικά στοιχεία, γεγονότα που συντελούν στη διάρθρωση της πλοκής, αναζήτηση αισθητικών τρόπων έκφρασης, επισήμανση και ανάδειξη ιδιότυπων εκφραστικών στοιχείων ή λογοτεχνικών ειδών, επισήμανση λογοτεχνικών τρόπων έκφρασης, έλεγχος της πρόσληψης βασικών νοημάτων).*

2. *ερωτήσεις που αναδεικνύουν την ανταπόκριση του αναγνώστη/μαθητή* (διατύπωση συναισθημάτων που προκλήθηκαν, συνομιλία αναγνώστη με τους ήρωες του κειμένου, σχολιασμός των συμβόλων, εικαστική απόδοση των εικόνων του κειμένου, δραματοποίηση του κειμένου, μουσική επένδυση ή ακρόαση, ανάκληση αναγνωστικών εμπειριών, αιτιολογημένη επιλογή τμημάτων από τα κείμενα, προτάσεις νέων τίτλων, δημιουργική τροποποίηση της πλοκής, μυθοπλαστική προέκταση του κειμένου μετά το τέλος του, αναζήτηση ιστορικών, κοινωνικών ή ευρύτερα πολιτισμικών στοιχείων, πολύτροπη σύγκριση παράλληλων κειμένων, σχέση των κειμένων με τις εικόνες).

Το γεγονός ότι οι ερωτήσεις στοχεύουν και στην έκφραση της μαθητικής ανταπόκρισης είναι ένα στοιχείο που ταιριάζει με τη συναλλακτική θεωρία. Τονίζεται ακόμα από τους συγγραφείς, όσον αφορά τις προτεινόμενες δραστηριότητες, ότι ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να επιλέξει εκείνες που συνδέουν την ανάγνωση με την πείρα της ζωής και τον προβληματισμό του σημερινού ανθρώπου. Η επιλογή, δηλαδή, γίνεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών και όσα απαιτεί η εκάστοτε κοινωνική περίσταση.

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό ότι οι συγγραφικές ομάδες του *Ανθολογίου* φρόντισαν, ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν το αισθητικό τους κριτήριο και να μάθουν να συνδέονται με τη λογοτεχνία με τρόπο αισθητικό κι όχι μη αισθητικό, ενώ σύμφωνα με την Καλογήρου (2016, σ. 33) οι παιγνιώδεις δραστηριότητες των *Ανθολογίων* κάνουν τους μαθητές ενεργούς αναγνώστες και τους βοηθούν στην δημιουργική μετάπλαση των λογοτεχνικών έργων που διαβάζονται στην τάξη.

Κεφάλαιο 4: Ποιοτική περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο ακόλουθο κεφάλαιο περιγράφονται με την έμφαση να δίνεται στα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά οι ερωτήσεις¹¹ που προτείνονται και στα τρίτα τεύχη του *Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για το Δημοτικό σχολείο*. Γίνεται μία πρώτη κατηγοριοποίησή τους με βάση τα κριτήρια για τις αισθητικές, μη αισθητικές και μικτές ερωτήσεις που τέθηκαν στο κεφάλαιο 2.3 και στη συνέχεια για την καλύτερη παρουσίαση τους ομαδοποιούνται ανάλογα με το περιεχόμενό τους και το στοιχείο στο οποίο εστιάζουν.

4.1: Τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις- δραστηριότητες του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για την Α'-Β' τάξη του Δημοτικού «Το Δελφίνι».

Στο πρώτο τεύχος υπάρχουν 168 ερωτήσεις και δραστηριότητες. Από αυτές πολλές αφορούν το ίδιο το κείμενο, την πλοκή, την υπόθεση και τους χαρακτήρες και άλλες είναι διαθεματικού χαρακτήρα. Ως διαθεματικές δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται αυτές που συνδέουν το κείμενο είτε με κάποιο άλλο κείμενο είτε με κάποιο άλλο μάθημα ή Τέχνη. Οι διαθεματικές δηλώνονται από τη συγγραφική ομάδα με την προσθήκη ενός ειδικού εικονιδίου στην αρχή της εκφώνησης που παριστάνει μία μικρή μέλισσα. Η μέλισσα κρατάει κάθε φορά και ένα διαφορετικό αντικείμενο, ανάλογα με το γνωστικό ή καλλιτεχνικό πεδίο με το οποίο η εργασία διασυνδέει κάθε φορά το κείμενο. Για παράδειγμα, όταν η διαθεματική εργασία συνδέει το κείμενο με την εικαστική τέχνη η μέλισσα κρατάει μία παλέτα με χρώματα, ενώ στις μουσικές δραστηριότητες η μέλισσα παίζει ένα μουσικό όργανο. Οι μικροί μαθητές εύκολα έτσι μπορούν να διαφοροποιήσουν τις δραστηριότητες μετά την επεξήγηση από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο για τις ανάγκες της έρευνας θεωρήθηκαν ως διαθεματικές και άλλες εργασίες που δεν δηλώνονται ρητά ως τέτοιες. Αυτό επειδή έκαναν χρήση με διάφορους τρόπους άλλων μορφών τέχνης ή γνωστικών πεδίων.

4.1.1: Οι μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες.

Στο *Ανθολόγιο «Το δελφίνι»* εντοπίστηκαν 53 ερωτήσεις και δραστηριότητες που αφορούσαν το κείμενο ή ήταν διαθεματικού χαρακτήρα και εμπίπτουν στην κατηγορία των μη αισθητικών ερωτήσεων, με τα κριτήρια που ορίστηκαν στην ενότητα

¹¹ Όλες οι ερωτήσεις βρίσκονται στο Παράρτημα 1.

2.3. Από τις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις που μετρήθηκαν, οι περισσότερες απαιτούν από τους μαθητές/ αναγνώστες την εστίαση σε ενδείξεις που αφορούν το περιεχόμενο των κειμένων. Ακολουθούν σε αριθμό όσες ερωτήσεις οδηγούν στην εστίαση σε λεκτικές ενδείξεις του κειμένου και τέλος δεν εντοπίστηκε καμία ερώτηση σχετικά με οπτικές ενδείξεις. Το τελευταίο μπορεί να εξηγηθεί με βάση την μικρή ηλικία των μαθητών, στους οποίους απευθύνεται το πρώτο τεύχος και επομένως και το χαμηλό τους αναγνωστικό τους επίπεδο. Αυτό που φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο στις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις είναι η υπόθεση και η πλοκή του έργου, κατ' επέκταση το επίπεδο κατανόησης από τους μικρούς μαθητές. Οι ερωτήσεις για τα μορφολογικά στοιχεία και τις αντίστοιχες επιλογές ποιητών ή συγγραφέων έρχεται αργότερα σε αναγνωστική ηλικία. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις ερωτήσεις που αναφέρονται άμεσα στο κείμενο, μπορούμε να τις χωρίσουμε σε όσες αφορούν τις λεκτικές ενδείξεις και όσες αφορούν τις ενδείξεις περιεχομένου. Στη συνέχεια ασχολούμαστε με τις δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται ως διαθεματικές, τις οποίες και διαχωρίζουμε ανάλογα με το πεδίο με το οποίο επιχειρείται να γίνει σύνδεση του κειμένου.

4.1.1.1: Μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις για το κείμενο

Στις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις που προκαλούν την εστίαση της επιλεκτικής προσοχής του μαθητή/αναγνώστη σε διάφορες **λεκτικές ενδείξεις** του κειμένου περιλαμβάνεται μία ερώτηση που απαιτεί την αναζήτηση λέξεων και φράσεων του κειμένου που φανερώνουν τη συναισθηματική κατάσταση ενός χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα στη συλλογή κειμένων με τίτλο *Νανουρίσματα και Ταχταρίσματα* ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τις λέξεις με τις οποίες εκφράζεται η αγάπη της μητέρας προς το παιδί της. Αυτή η ερώτηση έχει ως επίκεντρο τον νοούμενο αφηγητή του κειμένου και όχι το παιδί/αναγνώστη που διαβάζει το έργο. Στη συνέχεια, υπάρχει μία ερώτηση που ζητά από τον μαθητή να βρει μέσα στο κείμενο μία συγκεκριμένη φράση που επαναλαμβάνει ένας χαρακτήρας κι αποτελεί στοιχείο κλειδί στην εξέλιξη της πλοκής. Πρόκειται για την ερώτηση που συνοδεύει το παραμύθι *Φύλλο, φύλλο της κουκιάς* και εντάσσεται στις ερωτήσεις μη αισθητικού τύπου ακριβώς επειδή παραβλέπει την αντίδραση του μαθητή απέναντι στο έργο που μόλις διάβασε. Τέλος, ο μαθητής στο κείμενο *Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι* καλείται να ερμηνεύσει μία συγκεκριμένη φράση του Καραγκιόζη. Σύμφωνα με

την κατηγοριοποίηση της Rosenblatt όσες ερωτήσεις αναζητούν την ερμηνεία φράσεων ή λέξεων, οδηγούν την σκέψη του μαθητή σε περιορισμένα στοιχεία του κειμένου και δεν ενισχύουν την έκφραση της προσωπικής του αντίδρασης ή άποψης.

Την μεγαλύτερη κατηγορία ερωτήσεων μη αισθητικού τύπου αποτελούν όσες αφορούν την αναζήτηση συγκεκριμένων **ενδείξεων του περιεχομένου**. Γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε η ομαδοποίησή τους σε μικρότερες ομάδες, ώστε να είναι περισσότερο εναργής η παρουσίασή τους. Κατά τη μελέτη, επομένως, παρατηρήθηκαν:

1. **ερωτήσεις που καλούν τον μαθητή να εντοπίσει με βάση το κείμενο στοιχεία για τους χαρακτήρες και τον συναισθηματικό τους κόσμο**. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση που συνοδεύει τον λαϊκό μύθο *Η κουκουβάγια και η πέρδικα*, η οποία ζητάει από τον μαθητή να περιγράψει τα συναισθήματα της κουκουβάγιας και της πέρδικας για τα παιδιά τους, επομένως οδηγεί την επιλεκτική προσοχή του μαθητή στην εστίαση σε συγκεκριμένα κειμενικά στοιχεία κι όχι στην προσωπική του αντίδραση.
2. **ερωτήσεις που απαιτούν τον εντοπισμό συναφών κειμένων μέσα στο *Ανθολόγιο*** με πολύ περιοριστικό όμως τρόπο που δεν συνάδει με την αισθητική διδασκαλία της λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκε μία ερώτηση στο κείμενο *Η κουκουβάγια και η πέρδικα* που καλούσε τους μαθητές να βρουν ένα παρόμοιο κείμενο και στη συνέχεια να κάνουν την διακειμενική σύγκριση των χαρακτήρων τους. Παρά το γεγονός ότι η σύνδεση με άλλα κείμενα είναι ένα χαρακτηριστικό της αισθητικής αντιμετώπισης της λογοτεχνίας, θεωρούμε το γεγονός της εστίασης μόνο στους χαρακτήρες και στην αναζήτηση κοινών στοιχείων, πολύ περιοριστικό στοιχείο που συνάδει μόνο με την προώθηση της μη αισθητικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνία. Μία παρόμοια περίπτωση αφορά μία από τις ερωτήσεις που συνοδεύουν το κείμενο *Ο μικρός κάστορας κι η ηχώ*, στην οποία οι μαθητές πρέπει να βρουν ένα παρόμοιο κείμενο με αυτό το οποίο διάβασαν, βασισμένοι όμως σε στοιχεία που δίνει η ίδια η ερώτηση εν είδει αινίγματος. Δεν αφήνεται ελεύθερη η παιδική φαντασία και δεν ενισχύεται η διάθεση ανακάλυψης των παιδιών.
3. **ερωτήσεις που εστιάζουν στην ανεύρεση κάποιου στοιχείου της υπόθεσης**¹². Αυτή είναι και η μεγαλύτερη υποκατηγορία που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις μη

¹² Για την διαφοροποίηση των ερωτήσεων σε αυτές που εστιάζουν σε στοιχεία της υπόθεσης και αυτές που εστιάζουν σε στοιχεία της πλοκής, ακολουθήθηκε ο ορισμός για τους δύο όρους που έχει περιγράψει ο E. M. Forster στο *Aspects of the novel* (1927). Η υπόθεση, όπως μεταφράζεται στα ελληνικά ο όρος

αισθητικού τύπου ερωτήσεις που αφορούν μόνο το κείμενο. Κάποιες από αυτές ρωτούσαν για τον ποιητή ή συγγραφέα, ταυτίζοντας έτσι τον αφηγητή με τον άνθρωπο που γράφει το έργο. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η ερώτηση που υπάρχει στο ποίημα του Κρόκου *Συμφωνία με ένα δέντρο* και ζητά από τους μαθητές να βρουν τα δώρα που δίνει ο ποιητής στο δέντρο και τι ανταλλάγματα τού προσφέρει αυτό. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις της κατηγορίας είναι λιγότερο περίπλοκες και ενισχύουν την εστίαση της προσοχής των μαθητών σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, με σκοπό να ελεγχθεί το επίπεδο κατανόησής τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την ερώτηση «ποια ζώα ρώτησε ο σπουργίτης για το ουράνιο τόξο;» που συνοδεύει το κείμενο *Ο σπουργίτης και το ουράνιο τόξο* και την ερώτηση «Ποια στολίδια ήταν κρεμασμένα στο χριστουγεννιάτικο δέντρο; Τι υπάρχει στη βάση του δέντρου και τι στην κορυφή του;» που σχετίζεται με το ποίημα της Ρένας Κερθαίου *Χριστουγεννιάτικο δέντρο*. Και οι δύο αυτές ερωτήσεις στοχεύουν κυρίως στον έλεγχο της κατανόησης και μέσα από αυτές αναμένεται απάντηση ήδη προκαθορισμένη. Μία διαφορετική περίπτωση ερώτησης που κυρίως εστιάζει στην υπόθεση του έργου είναι πρώτην εκείνη που προτείνεται για το λαϊκό παραμύθι από την Κάσο *Το μέλι*. Στην ερώτηση αυτή αφού οι μαθητές αναφέρουν την χρονολογική σειρά με την οποία κόλλησαν στον στύλο οι χαρακτήρες, πρέπει μετά να τους ζωγραφίσουν. Παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιείται η εικαστική τέχνη στην αποτύπωση της απάντησης, η ίδια η ερώτηση προκαλεί την επικέντρωση στο ίδιο το κείμενο, επομένως δεν μπορεί παρά να περιληφθεί στις μη αισθητικές ερωτήσεις. Το ίδιο ισχύει και για την δεύτερη ερώτηση αυτής της υποκατηγορίας στην οποία οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν με έναν συγκεκριμένο καλλιτεχνικό τρόπο ένα στοιχείο της υπόθεσης, για το οποίο πρώτα ερωτώνται. Πρόκειται για την ερώτηση στο κείμενο *Ο Χριστός και τα πουλιά* η οποία ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τα σωστά χρώματα που χάρισε ο Χριστός σε κάθε πουλί και στη συνέχεια να το ζωγραφίσουν, ορθά, όπως τονίζεται.

4. **ερωτήσεις που αφορούν σε στοιχεία της πλοκής.** Πολλές από αυτές τις ερωτήσεις αναζητούν τις αιτιακές σχέσεις των γεγονότων που συνιστούν την υπόθεση του έργου και χρησιμοποιούν λέξεις ή φράσεις όπως «γιατί», «για ποιους λόγους...» κ.ά. για να οδηγήσουν την σκέψη του μαθητή σε συγκεκριμένους κειμενικούς

story, αποτελεί την χρονολογική παρουσίαση των γεγονότων, ενώ η πλοκή (plot) αναφέρεται στις αιτιακές σχέσεις που συνδέουν τα γεγονότα.

δείκτες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της ευρείας ομάδας ερωτήσεων αποτελεί η ερώτηση που υπάρχει στο παραμύθι *Η κλώσα*, στην οποία ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τον λόγο για τον οποίο η κλώσα όρμησε στην Γαρουφαλίτσα, δηλαδή να αναφέρει την αιτία της επίθεσης. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση στο κείμενο *Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη*, όπου οι μαθητές πρέπει να αναφέρουν τον λόγο της επιβράβευσης του Λάμπη από τον Καλικάντζαρο. Είναι εμφανές ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις κατευθύνουν την σκέψη του μαθητή στα κειμενικά στοιχεία και τον διδάσκουν ότι η λογοτεχνία προσεγγίζεται με ερωτήσεις κλειστού τύπου που δέχονται μόνο σωστές απαντήσεις κι όχι με ερωτήσεις που του προκαλούν αισθήματα ενσυναίσθησης και ενδοσκόπησης.

4.1.1.2: Οι μη αισθητικού τύπου διαθεματικές δραστηριότητες

Οι διαθεματικές δραστηριότητες επιλέχθηκε να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το πεδίο διασύνδεσης που προσφέρουν. Έτσι, συγκεντρώθηκαν δραστηριότητες που συνδέονται με την εικαστική τέχνη, την μουσική, την γεωγραφία, την φυσική, εκείνες που απαιτούν αναζήτηση πληροφοριών για διάφορα εξωκειμενικά στοιχεία ή φαινόμενα και τέλος εντοπίστηκαν δραστηριότητες παιγνιώδεις, οι οποίες παρ' όλα αυτά περιλαμβάνονται στις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις για λόγους που θα εξηγηθούν αναλυθούν στη συνέχεια. Όλες αυτές οι δραστηριότητες παρά το γεγονός ότι συνδέουν ένα λογοτεχνικό κείμενο με άλλες μορφές τέχνης ή γνώσης, δεν καταφέρνουν να βοηθήσουν τον μαθητή να ανακαλύψει τον εαυτό του, δημιουργώντας μία αισθητική διδασκαλία.

1. **Εικαστικά:** στην κατηγορία αυτή εντάσσονται έξι δραστηριότητες, δύο από τις οποίες καλούν τους μαθητές να αναζητήσουν τις τεχνικές εικαστικής απεικόνισης που έχουν χρησιμοποιήσει οι ζωγράφοι. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για μία από τις ερωτήσεις που υπάρχουν στο κείμενο *Η Πίτυς και ο Παν* και αναφέρεται σε πίνακα του Κόντογλου με τίτλο «Ο Βορέας αρπάζων την Ωρείθυια» και στο ποίημα *Το φεγγαράκι* και αναφέρεται στον πίνακα του Κώστα Παπανικολάου «Νυχτερινό τοπίο». Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά πρέπει να εντοπίσουν τον τρόπο με τον οποίο ο ζωγράφος έχει αποτυπώσει το φύσημα του ανέμου και στην δεύτερη να καταλάβουν από πού προέρχεται το φως στον πίνακα. Και στις δύο ερωτήσεις ο μαθητής καλείται να επικεντρωθεί σε στοιχεία του κάθε πίνακα, ενώ δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την έκφραση της δικής του άποψης. Στη συνέχεια, σε άλλη ερώτηση

του *Ανθολογίου* τα παιδιά απλώς περιγράφουν έναν πίνακα και σε άλλη περίπτωση πρέπει να συγκρίνουν όσα βλέπουν στον πίνακα με όσα έχουν διαβάσει στο κείμενο και να συμπληρώσουν στον πίνακα οποιοδήποτε στοιχείο λείπει. Τέλος, εντοπίστηκε μία ακόμα ερώτηση που απαιτεί την ειδολογική κατάταξη μίας εικόνας και μία άλλη που ζητά από τον μαθητή την αντιγραφή όλου του ποιήματος κι έπειτα την εικαστική αποτύπωση των στίχων με ένα πολύ συγκεκριμένο εικαστικό τρόπο που εικονίζεται και στο *Ανθολόγιο*. Η ερώτηση αυτή υπάρχει στο κείμενο *Τα τζιτζίκια στήσανε χορό* του Ρίτσου. Ο μαθητής εδώ δεν έχει καμία ελευθερία στην επιλογή αυτού που θα ζωγραφίσει ή της τεχνοτροπίας που θα επιλέξει.

2. **Μουσική:** στην κατηγορία των διαθεματικών μη αισθητικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την μουσική εντάσσονται δύο ερωτήσεις. Η πρώτη από αυτές βρίσκεται στο κείμενο *Ο Χριστός και τα πουλιά* και ζητά την αναζήτηση των μουσικών οργάνων που χρησιμοποίησε ο συνθέτης Προκόφιεφ για να αποδώσει τον ήχο των πουλιών που κελαηδούν. Η δεύτερη ερώτηση του κειμένου *Τα ελληνάκια* δίνει στους μαθητές φωτογραφίες τριών διαφορετικών μουσικών οργάνων και τους ζητάει να βρουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά χρησιμοποιούνται. Και στις δύο περιπτώσεις οι ανθολόγοι προωθούν τη χρήση λογικών και αναλυτικών δεξιοτήτων κι όχι την ανάπτυξη της αισθητικής παιδείας και την επαφή με τον συναισθητικό κόσμο των μαθητών.
3. **Γεωγραφία:** η δραστηριότητα που συνδέει διαθεματικά λογοτεχνία και γεωγραφία υπάρχει στη συλλογή νανουρισμάτων που φέρει τον τίτλο *Νανουρίσματα και ταχαρίσματα*. Ο μαθητής καλείται να βρει στον χάρτη της Ελλάδας τις περιοχές από τις οποίες προέρχεται κάθε λαϊκό δημιούργημα και να υποδείξει ποια από αυτές βρίσκεται μακρύτερα ή κοντινότερα στον δικό του τόπο. Το είδος αυτό της ερώτησης κατατάσσεται ως μη αισθητικού τύπου, καθώς ο μαθητής χρησιμοποιεί δοθέντα στοιχεία από τα κείμενα, δεδομένου ότι σε καθένα από αυτά αναφέρεται ο τόπος καταγωγής του. Δεν υπάρχει κάποια πτυχή της δραστηριότητας που να οδηγεί στην διαμόρφωση μία αισθητικής στάσης απέναντι σε αυτό που διάβασε.
4. **Φυσική:** πρόκειται για την δραστηριότητα που δίνει στους μαθητές πληροφορίες για την κλίμακα μέτρησης του ήχου στη φυσική. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μία πληροφοριακή ενότητα, διότι δεν ζητάει από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν με κάποιο τρόπο αυτή την πληροφορία.

5. **Αναζήτηση πληροφοριών:** στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται οι ερωτήσεις που απαιτούν την αναζήτηση πληροφοριών σε διάφορα πεδία γνώσεων που σε κάθε περίπτωση είναι εξωκειμενικές. Εντοπίστηκαν έξι εργασίες του είδους, και ενδεικτικά αναφέρουμε την δραστηριότητα που συνοδεύει το κείμενο *Φοβάμαι* και καλεί τους μαθητές να αναφέρουν όσα γνωρίζουν για τις συνήθειες κάποιων εικονιζόμενων ζώων. Σε άλλη δραστηριότητα οι συγγραφείς του *Ανθολογίου* επιθυμούν την ανεύρεση παραμυθιών και την αφήγηση αυτών από κάποιον ηλικιωμένο της περιοχής τους.
6. **Παιχνίδι:** στην κατηγορία αυτή εντάξαμε δύο δραστηριότητες του πρώτου τεύχους του *Ανθολογίου* που θεωρήσαμε ότι ανήκουν στις μη αισθητικού τύπου δραστηριότητες, επειδή δεν συμβάλλουν στο ταξίδι αυτογνωσίας που επιθυμούμε από τον μαθητή να κάνει, όταν διαβάζει λογοτεχνία. Για παράδειγμα μία από τις δραστηριότητες του είδους, είναι εκείνη που υπάρχει στο κείμενο *Το λαγουδάκι της Λαμπρής*, στην οποία ο μαθητής ψάχνει να βρει την λύση σε ένα παιχνίδι-λαβύρινθο.

4.1.2: Αισθητικού τύπου ερωτήσεις κειμένου- διαθεματικές δραστηριότητες

Στον πρώτο τόμο του *Ανθολογίου* που απευθύνεται στους μαθητές της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού μετρήθηκαν 93 ερωτήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες που ανήκουν στην κατηγορία των αισθητικών ερωτήσεων. Αυτό σημαίνει ότι ωθούν τον μαθητή στην υιοθέτηση της αισθητικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνία και τον φέρνουν σε επαφή με τον εαυτό του και τα συναισθήματά του. Σε επόμενο επίπεδο ενισχύουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την συνειδητοποίηση του ρόλου τους στο κοινωνικό σύνολο.

Διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις που αφορούν άμεσα το κείμενο συνδέουν τη θεματική του κειμένου με το προσωπικό βίωμα του μαθητή/αναγνώστη και ζητάνε την προσωπική του άποψη σε θέματα που άπτονται του κειμένου. Ιδιαίτερη σημασία έχουν και οι ερωτήσεις που προωθούν την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, καθώς θέτουν τον μαθητή στη θέση των ηρώων και τον κάνουν να αναρωτηθεί ποια θα ήταν τα συναισθήματά του αν ήταν στη θέση τους ή να σκεφθεί την αντίδρασή του στις καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν οι ήρωες. Το ίδιο ισχύει και για τις διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες παρουσιάζονται ομαδοποιημένες ανά γνωστικό πεδίο. Εκεί παρατηρούνται πολλές δραστηριότητες που αναζητούν την

καλλιτεχνική αποτύπωση της αντίδρασης των μαθητών, είτε με δραματοποίηση, είτε με χρήση εικαστικών ή μουσικών εκφραστικών μέσων.

4.1.2.1: Οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις για το κείμενο

Για την εναργέστερη παρουσίαση των αισθητικών ερωτήσεων που αφορούν το κείμενο προτιμήθηκε να ομαδοποιηθούν ανάλογα με τον στόχο καθεμίας. Συνολικά στο πρώτο τεύχος του *Ανθολογίου* καταμετρήθηκαν 34 ερωτήσεις αισθητικού τύπου. Πιο συγκεκριμένα εντοπίστηκαν:

- 1. ερωτήσεις που ανακαλούν βιώματα του μαθητή.** Εντάσσονται στις αισθητικού τύπου, καθώς σύμφωνα με τη Louise Rosenblatt η κύρια λειτουργία που επιτελεί η λογοτεχνία είναι να ανασύρει μνήμες στον αναγνώστη και να τον συγκινεί βαθιά. Ο μαθητής μέσω αυτών των ερωτήσεων μαθαίνει ότι η λογοτεχνία, ως τέχνη, αντιμετωπίζεται πρωταρχικά προσωπικά από τον κάθε αναγνώστη κι επομένως είναι μία υποκειμενική υπόθεση. Είναι θετικό το γεγονός ότι περίπου το ένα τρίτο των ερωτήσεων αισθητικού χαρακτήρα εμπίπτουν σε αυτή την υποκατηγορία, καθώς αποτελούν έναν από τους καλύτερους τρόπους αυτογνωσίας, αν ο μαθητής αρχίσει σε επόμενα επίπεδα να αναρωτιέται και για ποιο λόγο ανασύρονται στη μνήμη του τα συγκεκριμένα βιώματα κι όχι άλλα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την ερώτηση που υπάρχει στο ποίημα *Ο παππούλης* της πρώτης ενότητας, στην οποία οι μαθητές ενθαρρύνονται να θυμηθούν και να μιλήσουν για τις υποσχέσεις που έχουν δώσει οι παππούδες τους. Σε άλλο σημείο, στο κείμενο *Φοβάμαι!* ο μαθητής καλείται να συζητήσει με τους συμμαθητές του αν χρειάστηκε ποτέ τη βοήθεια κάποιου άλλου, αν δηλαδή έζησε μία αντίστοιχη εμπειρία με αυτή του ήρωα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μία από τις ερωτήσεις του κειμένου *Η πρώτη μέρα στο σχολείο*. Ο μαθητής εκτός από την διήγηση της δικής του προσωπικής εμπειρίας την πρώτη μέρα που πήγε στο σχολείο, την συγκρίνει με αυτά που αντίστοιχα έζησε ο κεντρικός χαρακτήρας του αποσπάσματος που διάβασε.
- 2. ερωτήσεις που απαιτούν την έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.** Πρόκειται για μία ακόμα σημαντική κατηγορία αισθητικών ερωτήσεων, που θέτει στο προσκήνιο της αναγνωστικής διαδικασίας τον μαθητή/ αναγνώστη και τον διδάσκει ότι η άποψή του είναι σεβαστή από όλη την ομάδα και τον εκπαιδευτικό κι ότι η ενεργός λογοτεχνική ανάγνωση απαιτεί κριτική σκέψη και τη διαμόρφωση μίας σαφούς αιτιολογημένης άποψης. Σε αυτές τις ερωτήσεις, καίριας σημασίας

είναι η διατύπωση και η επιλογή των κατάλληλων εκείνων φράσεων, που θα δείξουν στον μαθητή ότι ζητούμενη δεν είναι η απαρίθμηση στοιχείων που αναφέρονται στο κείμενο αλλά η ορθή επεξεργασία αυτών με κριτική ματιά και στη συνέχεια η διαμόρφωση μίας άποψης. Έτσι, λοιπόν, γίνεται χρήση φράσεων και λέξεων όπως «νομίζεις», «πιστεύεις», «δικαιολόγησε την άποψή σου». Για τη συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρουμε χαρακτηριστικά την ερώτηση που συνοδεύει το κείμενο *Ξ... όπως ξιφίας*, η οποία ρωτά τον μαθητή να αναφέρει ποια κατά την άποψή του είναι τα συναισθήματα που ένιωσαν οι συμμαθητές του κεντρικού ήρωα της ιστορίας. Μία ακόμα αντιπροσωπευτική ερώτηση του είδους είναι εκείνη που υπάρχει στο κείμενο *Το ρολόι της Μάρως* και ζητάει τη γνώμη του μαθητή για τη σημασία της γνώσης της ώρας, ενός θέματος δηλαδή που σχετίζεται άμεσα με το κείμενο.

3. **ερωτήσεις που συμβάλλουν στην ανάδυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών/αναγνωστών με ασκήσεις δημιουργικής γραφής.** Εξίσου σημαντική και η συγκεκριμένη κατηγορία ασκήσεων, στις οποίες ο μαθητής καλείται να συνεχίσει την ιστορία όπως την φαντάζεται ο ίδιος, να προτείνει και να γράψει ένα διαφορετικό τέλος ή μία διαφορετική εκδοχή της. Μία από τις πτυχές της αισθητικής λογοτεχνικής διδασκαλίας είναι η δημιουργία πρωτότυπων καλλιτεχνικών δημιουργιών των μαθητών εμπνευσμένων από το λογοτεχνικό έργο που διάβασαν. Ενδεικτική ερώτηση αυτής της κατηγορίας αποτελεί η ερώτηση που υπάρχει στο ποίημα της Έλλης Αλεξίου *Ο χιονάνθρωπος*. Ο μαθητής συμπληρώνει τον διάλογο ανάμεσα στον χιονάνθρωπο και τον ήλιο, όπως εκείνος τον φαντάζεται ότι μπορεί να διαδραματίζεται. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα παρατηρείται στο παραμύθι *Φύλλο, φύλλο της κουκιάς* για το οποίο ο μαθητής θα γράψει μία διαφορετική συνέχεια του παραμυθιού από τη στιγμή που ο γέρος ανεβαίνει για πρώτη φορά στην μαγική κουκιά. Με αυτού του είδους τις ερωτήσεις ασκείται η δημιουργική φαντασία του μαθητή και διαπιστώνει επίσης ότι ο καθένας μπορεί να μεταπλάσει το λογοτεχνικό έργο που διάβασε δημιουργώντας κάθε φορά ένα διαφορετικό «ποίημα», για να κάνουμε χρήση και του όρου της Louise Rosenblatt.
4. **ερωτήσεις που εστιάζουν στην έκφραση της προσωπικής αντίδρασης των μαθητών στις καταστάσεις που ζουν οι ήρωες ή περιγράφονται στο λογοτεχνικό έργο.** Η τελευταία μεγάλη υποκατηγορία αισθητικών ερωτήσεων ωθεί την επικέντρωση της επιλεκτικής προσοχής των μαθητών στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις απέναντι στο κείμενο και συμβάλλει και στην ανάπτυξη της

ενσυναίσθησης. Οι μαθητές ερωτώνται τι θα έκαναν και πώς θα αντιδρούσαν εάν οι ίδιοι βρίσκονταν στη θέση των ηρώων ή αντιμετώπιζαν παρόμοιες καταστάσεις. Ο μαθητής έτσι ταυτίζεται με τους ήρωες και μαθαίνει παράλληλα να διαφοροποιεί τον εαυτό του από αυτούς, εάν κάποιες από τις πράξεις τους ή συμπεριφορές δεν τον βρίσκουν σύμφωνο. Τέτοιες ερωτήσεις σχετίζονται με την κοινωνικοποιητική δύναμη της λογοτεχνίας και με τις δυνατότητες που προσφέρει στους αναγνώστες της να γνωρίσουν ένα εύρος επιλογών ζωής και καταστάσεων με έμμεσο τρόπο, καθιστώντας τους έτσι ικανούς να αντιδράσουν με ψυχραιμία σε παρόμοιες καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Για παράδειγμα μία από τις ερωτήσεις του κειμένου *Φύλλο, φύλλο της κουκιάς* εμπίπτει σε αυτή την κατηγορία. Η ερώτηση, θέλει την αντίδραση των μαθητών σε περίπτωση που αναλάμβαναν τον ρόλο του γέρου και έβλεπαν τη σελήνη και τον ήλιο να μαλώνουν. Τι θα τους έλεγαν και πώς θα συμφιλίωναν τους δύο αντίζηλους; Οι μαθητές εδώ πρέπει να κάνουν μία ενδοσκόπηση, να ανασύρουν πιθανότατα προηγούμενες σχετικές εμπειρίες τους και να συνθέσουν την δική τους προσωπική απάντηση. Σε άλλο παράδειγμα οι αναγνώστες/μαθητές φαντάζονται ότι έχουν μία μαγική σκούπα, σαν το θηρίο-σκούπα του κειμένου *Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων* και αναφέρουν αιτιολογημένα ποιους θα ήθελαν αυτή η σκούπα να «ρουφήξει» μέσα της.

4.1.2.2: Αισθητικού τύπου διαθεματικές δραστηριότητες

Οι αισθητικού τύπου διαθεματικές δραστηριότητες που υπάρχουν στο *Δελφίνι* ομαδοποιούνται με βάση το θεματικό πεδίο διασύνδεσης με τη λογοτεχνία και στη συνέχεια, γίνονται λεπτομερέστερες κατατάξεις ανάλογα με τον στόχο αυτών. Παρατηρούνται σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια τα εξής θεματικά πεδία:

- 1. Παραστατικές τέχνες** (κυρίως εικαστική τέχνη): σε αυτή την κατηγορία εντοπίστηκαν 25 ερωτήσεις, τις οποίες χρειάζεται να κατηγοριοποιήσουμε περαιτέρω, έτσι ώστε να παρουσιαστούν με πιο ξεκάθαρο τρόπο:
 - Έκφραση του σχετικού με το θέμα του κειμένου βιώματος του μαθητή με εικαστικό τρόπο. Οι περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες ζητούν από τον μαθητή να αποδώσει ζωγραφικά κάποια εμπειρία του που θυμίζει την κατάσταση που ζουν οι λογοτεχνικοί ήρωες. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εργασία του ποιήματος *Η γελαστή οικογένεια* που ζητά από τους μαθητές να

ζωγραφίσουν το πρόσωπο της δικής τους μητέρας, αποτυπώνοντας κατ' αυτόν τρόπο ένα αγαπημένο τους πρόσωπο για το οποίο τρέφουν βαθιά συναισθήματα αγάπης. Μια άλλη χαρακτηριστική εργασία που αξίζει να αναφερθεί είναι μία από τις εργασίες που συνοδεύουν το ποίημα του Στασινόπουλου *Η Μαργαρίτα* και δίνει την επιλογή στο μαθητή να γίνει είτε ζωγράφος είτε φωτογράφος αποθανατίζοντας με τον αντίστοιχο τρόπο το σχολείο του. Η συγκεκριμένη εργασία είναι ένα εξαιρετικό δείγμα αισθητικού τύπου εργασίας, καθώς από την μία παρέχει την ελευθερία στον μαθητή να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσει την προσωπική του αντίδραση και τα συναισθήματα που του γεννά το σχολείο, ενώ από την άλλη απαιτείται η προσωπική του ματιά, καθώς πρόκειται για ένα έργο καλλιτεχνικής δημιουργίας.

- Συγκέντρωση εικονογραφικού υλικού: σε αυτή την κατηγορία εμπίπτει μία από τις διαθεματικές εργασίες του πρώτου *Ανθολογίου* και πρόκειται για εκείνη που συνοδεύει το κείμενο *Ο Αϊ-Βασίλης θα βρει το δρόμο του* και ζητά από τους μαθητές την συλλογή παλιών ευχετηρίων καρτών με τον Άγιο Βασίλη. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τις απεικονίσεις στο χαρτί σε ιστορίες, τις οποίες θα αφηγηθούν στους συμμαθητές τους.
- Αναζήτηση προσωπικής ερμηνείας σε εικαστικό έργο: μία ερώτηση υπάρχει και σε αυτή την ομάδα. Πρόκειται για το κείμενο *Το τρομαγμένο χελιδονάκι*, στο οποίο παρατίθεται μια εικόνα από μία τοιχογραφία της Σαντορίνης που απεικονίζει δύο χελιδόνια. Οι μαθητές ερωτώνται να σκεφθούν τα λόγια των χελιδονιών και τον διάλογο που μπορεί να κάνουν μεταξύ τους.
- Δημιουργική γραφή με έμπνευση έναν πίνακα: εδώ ανήκουν ερωτήσεις όπως εκείνη που υπάρχει στο έργο της Ευγενίας Φακίνου *Τα ελληνάκια*, όπου οι μαθητές καλούνται να εμπνευστούν (όπως και η συγγραφέας) από την εικόνα ενός κεντήματος, που παρατίθεται, και να γράψουν τη δική τους ιστορία. Είναι αλήθεια ότι αυτή η ερώτηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο δημιουργικής γραφής, όμως θεωρήθηκε ότι εφόσον πηγή της έμπνευσης των μαθητών είναι μία εικόνα κι όχι το κείμενο που διάβασαν, ανήκει στις διαθεματικές.

- Σύγκριση εικόνων με τα κείμενα ή των βιωμάτων τους με εικόνες: στην κατηγορία αυτή παρατίθενται διάφορες εικόνες (φωτογραφίες ή πίνακες) και οι μαθητές παρατηρούν όσα εικονίζονται και στη συνέχεια τα συγκρίνουν είτε με τις καταστάσεις που διάβασαν στο λογοτεχνικό έργο είτε με τα δικά τους βιώματα. Στην περίπτωση που συμβαίνει το τελευταίο, τονίζεται ότι πάντα το θέμα των εικόνων περιστρέφεται γύρω από το βασικό θέμα του κειμένου. Ως παράδειγμα εδώ αναφέρουμε την εργασία του ποιήματος *Η Μαργαρίτα* η οποία ωθεί τον μαθητή να συγκρίνει το ποίημα με έναν πίνακα του Λύτρα και να βρει ομοιότητες και διαφορές.
 - Εικαστική αναπαράσταση του κειμένου/ σχετικές κατασκευές: ερωτήσεις που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία συμβάλλουν στην εστίαση της επιλεκτικής προσοχής του μαθητή στο θυμικό του και στην έκφραση της συναισθηματικής του αντίδρασης απέναντι στο κείμενο. Οι εργασίες που στοχεύουν στην κατασκευή κάποιου αντικειμένου βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν ότι μπορούν να εκφραστούν όχι μόνο με χρώματα στο χαρτί αλλά και μέσω δημιουργίας με τα χέρια τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εργασία που αναζητά την καλλιτεχνική αναπαράσταση του πώς οι μαθητές φαντάζονται την ειρήνη και την εργασία που δείχνει στους μαθητές την παραδοσιακή κατασκευή της χελιδόνας και καλεί τους μαθητές να την φτιάξουν και με αυτή να πούνε τα κάλαντα. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής ωθείται στην απόκτηση μία αισθητικής στάσης καθώς πρέπει να αποτυπώσει με καλλιτεχνικό τρόπο τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του για ένα πανανθρώπινο θέμα, όπως είναι η ειρήνη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση δημιουργεί μία καινούρια ανάμνηση που θα συνοδεύσει σε όλη του την ζωή τα ανοιξιάτικα κάλαντα της Θράκης. Έτσι μαθαίνει ότι η λογοτεχνία συνδέεται τόσο με τον εαυτό του αλλά και με την καθημερινή του ζωή.
- 2. Μουσικοκινητική:** εδώ εντάσσονται όλες οι διαθεματικές ερωτήσεις αισθητικού τύπου που έχουν σχέση με τη μουσική και τον χορό. Οι περισσότερες από αυτές αφορούν την ακρόαση μουσικών κομματιών που σχετίζονται με το κείμενο που διαβάστηκε. Αυτού του είδους οι ερωτήσεις προάγουν την αισθητική διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς διδάσκουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να συνδεθεί με την μουσική και ότι με τον ίδιο τρόπο που η ανάγνωση ενός έργου φέρνει αισθητική απόλαυση και δημιουργεί

συναισθήματα, το ίδιο μπορεί να κάνει και η απλή ακρόαση ενός μουσικού κομματιού. Φυσικά η αισθητική φύση αυτών των δραστηριοτήτων θα τονιζόταν περισσότερο εάν συνοδεύονταν από ερωτήσεις που ζητούν τις εντυπώσεις των μαθητών μετά την ακρόαση. Αυτό συμβαίνει μόνο σε μία από τις περιπτώσεις αυτές και το γεγονός του μικρού αριθμού ανάλογων περιπτώσεων μπορεί να εξηγηθεί ίσως από την μικρή ηλικία των μαθητών. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης και οι εργασίες στις οποίες ο μαθητής καλείται να μιμηθεί τον ήχο κάποιους ζώου, όπως αυτός νομίζει ότι του ταιριάζει ή η δραστηριότητα που ζητά από τον μαθητή να διδάξει στους συμμαθητές του έναν παραδοσιακό χορό από την ιδιαίτερη πατρίδα του, συνδέοντας έτσι την προσωπική του ζωή με την σχολική τάξη.

3. **Διακειμενική σύνδεση με άλλα λογοτεχνικά έργα ή διηγήσεις από την οικογένεια:** Από τις διαθεματικές δραστηριότητες λογοτεχνίας δεν θα μπορούσαν να λείπουν όσες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανατρέξουν σε προηγούμενα αναγνώσματα ή άλλα κείμενα του εγχειριδίου και να αναφέρουν ιστορίες ανάλογες με αυτές που διαβάστηκαν. Η έννοια της διακειμενικότητας είναι βασική στη συναλλακτική θεωρία, καθώς κάθε λογοτεχνική ανάγνωση φέρει στην επιφάνεια όχι μόνο μνήμες βιωμάτων, αλλά και μνήμες αναγνωστικών «βιωμάτων». Και αυτή η πτυχή της λογοτεχνίας είναι σημαντική, ώστε ο μαθητής να τη συνειδητοποιήσει, οδηγώντας τον σταδιακά σε αυτοματοποιημένες συνδέσεις με άλλα αναγνώσματα. Οι ερωτήσεις που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι αρκετές, εμείς όμως θα αναφέρουμε ενδεικτικά την δραστηριότητα που υπάρχει στο λαϊκό παραμύθι *Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά*, η οποία ρωτά τους μαθητές να αναφέρουν ποιο άλλο παραμύθι τούς θυμίζει το περιστατικό με το χαμένο παπούτσι της κοπέλας. Σε άλλο σημείο, αφού οι μαθητές διαβάζουν και συζητούν μια σειρά παροιμιών, προσπαθούν να θυμηθούν άλλες παροιμίες που τυχόν έχουν ακούσει και να δώσουν τη δική τους ερμηνεία σε αυτές. Η συγκεκριμένη ερώτηση συνδυάζει την ανάκληση παρόμοιων λογοτεχνικών αναγνωσμάτων με την έκφραση της προσωπικής ερμηνείας του μαθητή, επομένως θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε άκρως αισθητική.
4. **Δραματοποίηση:** σημαντική κατηγορία δραστηριοτήτων είναι και όσες συνδέουν το λογοτεχνικό κείμενο με τη δραματοποίηση και το παιγνιώδες

θεατρικό δρώμενο. Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες του είδους ζητάνε από τους μαθητές να αναλάβουν διάφορους χαρακτήρες από τα έργα και να δραματοποιήσουν σκηνές ή και ολόκληρα τα αποσπάσματα. Ιδιαίτερης σημασίας είναι ότι όλες είναι ομαδικές, κάτι που ενισχύει την αισθητική πλευρά τους, δεδομένου ότι η Rosenblatt έχει τονίσει στα γραπτά της την κοινωνική πτυχή της λογοτεχνίας και το γεγονός ότι για να πετύχει ο εκπαιδευτικός μία αισθητική κατά βάση διδασκαλία απαραίτητο είναι να έχει δημιουργήσει ένα ευχάριστο, αρμονικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα του ποιήματος *Τα παιχνίδια του αγέρα* στην οποία οι μαθητές υποδύονται τον αέρα και κινούνται στην σκηνή όπως αυτός.

5. **Μελέτη περιβάλλοντος:** μία ερώτηση υπάρχει που συνδέει τις φυσικές επιστήμες με το λογοτεχνικό κείμενο που διαβάστηκε και εστιάζει στην έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή με βάση τις ήδη γνώσεις του. Γι' αυτό τον λόγο περιλήφθηκε στις αισθητικές ερωτήσεις. Πρόκειται για την εργασία που υπάρχει στο ποίημα *Συμφωνία με ένα δέντρο* και ρωτάει τους μαθητές ποια άλλα ζώα «*νομίζουν*» ότι μπορούν να ζουν επίσης στα δέντρα εκτός από τα πουλιά. Η ερώτηση αυτή θυμίζει τις αισθητικές ερωτήσεις που αφορούσαν το κείμενο και με τη βοήθεια συγκεκριμένων φράσεων, όπως «*νομίζεις*» και «*πιστεύεις*» ρωτούσαν την προσωπική έκφραση των μαθητών.
6. **Παιχνίδι:** εντοπίστηκαν επιπλέον και αρκετές δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα που ήταν αδύνατο να συμπεριληφθούν σε μία από τις άλλες κατηγορίες, οι οποίες όμως χαρακτηρίζονται από μία αισθητική προσέγγιση, καθώς είναι ομαδικές, φέρουν στο προσκήνιο την παιγνιώδη πλευρά της λογοτεχνίας και καταφέρνουν να την συνδέσουν με θετικά και ευχάριστα συναισθήματα. Ενδεικτικά, τέτοιου τύπου εργασία αποτελεί μία από αυτές που συνοδεύουν το κείμενο *Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων* στην οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και παίζουν ένα παιχνίδι μίμησης ήχων.

4.1.3: Οι μικτού τύπου ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες στο *Δελφίνι*.

Η τρίτη ευρύτερη κατηγορία ερωτήσεων και διαθεματικών εργασιών που εντοπίζονται στο *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων των Α΄-Β΄ Δημοτικού* με βάση τα κριτήρια που έχουν έμμεσα τεθεί από τις θεωρητικές διακηρύξεις της Rosenblatt είναι

αυτή των μικτών ερωτήσεων. Αυτή η κατηγορία είναι αντιπροσωπευτική των ιδεών της Αμερικανίδας θεωρητικού για το συνεχές της ανάγνωσης και για το γεγονός ότι κάθε ανάγνωση είναι μια διαφορετική περίπτωση, επομένως κάθε φορά μπορεί να υπάρχει και σε διαφορετικό σημείο αυτού του συνεχούς. Έτσι, λοιπόν, και οι μικτές ερωτήσεις συνδυάζουν όλες τους σε διαφορετικό βαθμό αισθητική και μη αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου και σε όλες τις περιπτώσεις αποτελούνται από δύο ή περισσότερες υποερωτήσεις. Συνολικά βρέθηκαν 19 τέτοιες ερωτήσεις και δραστηριότητες.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με το κείμενο, πολλές από αυτές συνδυάζουν την εστίαση της επιλεκτικής προσοχής σε συγκεκριμένα στοιχεία περιεχομένου, που αφορούν κυρίως την πλοκή ή την υπόθεση, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση και έκφραση σχετικών βιωμάτων των μαθητών. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την πρώτη ερώτηση που συναντάμε στο *Ανθολόγιο*, από το ποίημα *Η γελαστή οικογένεια*, στην οποία ο μαθητής καλείται να ψάξει πληροφορίες μέσα στο ποίημα για την περιγραφόμενη οικογένεια και με επόμενη υποερώτηση η προσοχή στρέφεται στον ίδιο και την δική του οικογένεια. Μία ακόμη κατηγορία ερωτήσεων είναι όσες συνδυάζουν την ανεύρεση κειμενικών στοιχείων με την παράλληλη έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή σε θέματα που σχετίζονται με το λογοτεχνικό έργο. Για παράδειγμα σε ερώτηση του παραμυθιού *Φύλλο, φύλλο της κουκιάς* ο μαθητής πρώτα πρέπει να απαριθμήσει τους χαρακτήρες που εμφανίζονται στο παραμύθι και στη συνέχεια να διατυπώσουν και να αιτιολογήσουν μία αξιακή κρίση λέγοντας ποιος από αυτούς τους χαρακτήρες δεν επέδειξε σωστή συμπεριφορά. Έπειτα, εντοπίζονται ερωτήσεις που στο πρώτο σκέλος τους επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών σε κειμενικά στοιχεία, μα στη συνέχεια εστιάζουν στην διατύπωση της προσωπικής τους αντίδρασης σε καταστάσεις που ζουν οι ήρωες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση που υπάρχει στο *Μια φορά ήταν... η Κολοτούμπα* και εστιάζει ταυτόχρονα σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες περιεχομένου και στην προσωπική αντίδραση του μαθητή εάν ο ίδιος αγωνιζόταν στους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Οι αντίστοιχες διαθεματικές εργασίες περιλαμβάνουν τη σύνδεση με τα εικαστικά και τη δραματοποίηση, αλλά ζητούν την επικέντρωση σε συγκεκριμένα στοιχεία και δεν παρέχουν πολλές ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης. Για να γίνει αυτό περισσότερο κατανοητό παρατίθεται η ερώτηση από τη συλλογή νανουρισμάτων και ταχταρισμάτων της πρώτης ενότητας. Εδώ ο μαθητής καλείται να περιγράψει αυτό που

εικονίζεται σε έναν πίνακα και μία εκκλησιαστική εικόνα και στη συνέχεια να εκφράσει την προσωπική του άποψη σχετικά με τις σκέψεις που μπορεί να έχουν τα εικονιζόμενα πρόσωπα. Επομένως, η προσοχή αρχικά εστιάζεται σε εξωκειμενικά στοιχεία, που παράλληλα βρίσκονται και εκτός του προσωπικού κόσμου του μαθητή. Η δεύτερη υποερώτηση όμως επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής προσλαμβάνει τις εικόνες και τι φαντάζεται αυτός για τα πρόσωπα.

4.2: Τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις- δραστηριότητες του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για την Γ'-Δ' τάξη του Δημοτικού «Στο σκολειό του κόσμου».

Στο *Ανθολόγιο* που τιτλοφορείται «Στο σκολειό του κόσμου» υπάρχουν 194 ερωτήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες, δηλαδή αρκετές περισσότερες σε σχέση με το *Δελφίνι*. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι στην περίπτωση του δεύτερου τεύχους η συγγραφική ομάδα δεν δηλώνει τις διαθεματικές δραστηριότητες με κάποια ειδική σήμανση, όπως στο πρώτο τεύχος. Το κριτήριο ένταξης μίας ερώτησης στις διαθεματικές ήταν αποκλειστικά και μόνο το γεγονός της σύνδεσης με κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο ή τέχνη. Παρατηρήθηκαν επίσης, αρκετές διαφορετικές κατηγορίες ερωτήσεων, κάτι που εξηγείται από την μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών και το μεγαλύτερο επίπεδο εξοικειώσής τους με τη λογοτεχνία και διάφορα λογοτεχνικά γένη. Αυτές ήταν ευκολότερο να ομαδοποιηθούν, καθώς το είδος τους ήταν πιο εύκολο να καταταχθεί σε συγκεκριμένες κατηγορίες και τα κοινά τους χαρακτηριστικά περισσότερο εμφανή. Αυτό σημαίνει ότι στις ακόλουθες σελίδες θα παρουσιαστούν περισσότερες κατηγορίες, η καθεμία όμως θα περιέχει μεγαλύτερο πλήθος ερωτήσεων σε σχέση με ό,τι συνέβαινε στο πρώτο τεύχος, όπου πολλές από τις κατηγορίες περιείχαν μία ή δύο ερωτήσεις.

4.2.1: Οι ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες μη αισθητικού τύπου

Μετρήθηκαν 57 ερωτήσεις και διαθεματικού τύπου δραστηριότητες που εμπίπτουν στην κατηγορία των μη αισθητικών ερωτήσεων σύμφωνα με την κατάταξη της Louise Rosenblatt. Αυτές οδηγούν στην εστίαση της εκλεκτικής προσοχής του μαθητή σε στοιχεία είτε κειμενικά είτε εξωκειμενικά, σε κάθε περίπτωση πάντως σε

στοιχεία που υπάρχουν έξω από τον ίδιο τον μαθητή και τον εσωτερικό του συναισθηματικό και νοητικό κόσμο.

4.2.1.1: Οι μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις για το κείμενο

Κατά την μελέτη του δεύτερου ανθολογίου βρέθηκαν 43 ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και κατατάσσονται ως μη αισθητικές, διότι εστιάζουν την προσοχή του μαθητή σε στοιχεία κειμενικά και δεν αποζητούν την προσωπική του άποψη ή αντίδραση. Όπως συνέβη και στην παρουσίαση των μη αισθητικών ερωτήσεων του πρώτου τεύχους, επιλέχθηκε η κατάταξη των ερωτήσεων σε αυτές που αφορούν την εστίαση σε συγκεκριμένους λεκτικούς δείκτες του κειμένου, σε δείκτες περιεχομένου και σε οπτικές ενδείξεις, που αφορούν την κατανομή για παράδειγμα των στίχων σε στροφές κλπ. Για μία ακόμα φορά δεν εντοπίστηκαν ερωτήσεις που να ανήκουν στην τελευταία κατηγορία, κάτι που εξηγείται από την μικρή ηλικία των μαθητών και το χαμηλό επίπεδο εξοικείωσης με τη λογοτεχνία και τις συνήθεις λογοτεχνικές φόρμες. Ωστόσο, εξαιτίας του γεγονότος ότι βρέθηκαν αρκετές ερωτήσεις στις δύο άλλες κατηγορίες, θεωρείται απαραίτητη η περαιτέρω ομαδοποίηση τους. Επομένως, όσον αφορά τις ερωτήσεις που επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών σε **λεκτικούς κειμενικούς δείκτες**, βρέθηκαν:

1. ερωτήσεις που εστιάζουν στην αναζήτηση συγκεκριμένων φράσεων ή λέξεων του κειμένου. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να αφορούν είτε την αιτιολόγηση κάποιου στοιχείου της πλοκής ή της υπόθεσης με την αναφορά σε συγκεκριμένες φράσεις που το αποδεικνύουν αυτό, είτε την αιτιολόγηση πράξεων των χαρακτήρων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του πρώτου είδους ερώτησης αποτελεί μία από τις ερωτήσεις που συνοδεύει το ποίημα του Τζιάνι Ροντάρι *Ο μαύρος ήλιος*. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει φράσεις του κειμένου που αποδεικνύουν ότι το παιδί δεν έχει κανένα πρόβλημα υγείας. Αυτή η ερώτηση απομακρύνει την προσοχή από τον μαθητή/αναγνώστη κι επικεντρώνεται σε έναν από τους χαρακτήρες με ταυτόχρονη εστίαση στους λεκτικούς τρόπους με τους οποίους ο ποιητής έχει καταγράψει το περιγραφόμενο περιστατικό. Ακολούθως, μία από τις ερωτήσεις που εστιάζουν στους λεκτικούς τρόπους με τους οποίους φανερώνονται τα συναισθήματα ενός χαρακτήρα είναι η ερώτηση που υπάρχει στο απόσπασμα του βιβλίου της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* και ζητά την εύρεση της φράσης

που δείχνει τον λόγο για τον οποίο ο δάσκαλος συμπεριφερόταν καλοσυνάτα στα παιδιά.

2. ερωτήσεις που εστιάζουν στην ερμηνεία συγκεκριμένης φράσης. Τρεις ερωτήσεις εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία. Όλες τους ζητούν από το μαθητή να δώσει τη σημασία κάποιων φράσεων του κειμένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση που συνοδεύει το απόσπασμα από το ποίημα του Σολωμού *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* και ζητάει την ερμηνεία των φράσεων που απευθύνει ο Σουλιώτης προς το τουφέκι του.
3. ερωτήσεις που οδηγούν στην αναζήτηση λεκτικών εικόνων. Οι ερωτήσεις αυτές ζητούν από τους μαθητές να αναφέρουν τις εικόνες που ζωγραφίζουν οι ποιητές με τις λέξεις τους. Επομένως απαιτεί την εστίαση σε συγκεκριμένες φράσεις που φανερώνουν ποιητικές εικόνες κι όχι στην αντίδραση του μαθητή προς αυτές ή την έκφραση των συναισθημάτων που του άφησε η ανάγνωση αυτών των εικόνων. Η ερώτηση από το *Πρωινό άστρο* του Ρίτσου «ο ποιητής, για να περιγράψει τον ύπνο του παιδιού, χρησιμοποιεί εικόνες από τη φύση. Μπορείτε να τις βρείτε στο κείμενο;» αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων ερωτήσεων.
4. μια ερώτηση που εστιάζει στους αφηγηματικούς τρόπους του κειμένου και καλεί τον μαθητή να αναφέρει τους λόγους επιλογής αυτών και τον ρόλο που εξυπηρετούν. Πρόκειται για την ερώτηση του κειμένου *Ένας περίπατος στην πόλη* και ζητά από τους μαθητές αρχικά να ξεχωρίσουν τις περιγραφές από τους διαλόγους και στη συνέχεια να αναφέρουν τη λειτουργία των περιγραφών.

Παράλληλα, εντοπίστηκαν και ερωτήσεις που αφορούσαν τις **κειμενικές ενδείξεις περιεχομένου**. Αυτές εστιάζουν:

1. στην περιγραφή των χαρακτηριστικών και των συναισθημάτων των χαρακτήρων. Οι ερωτήσεις αυτές επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών στους χαρακτήρες των έργων και των ποιημάτων και επομένως σε κειμενικούς δείκτες έξω από τους ίδιους και τη δική τους συναισθηματική αντίδραση. Σε αυτή την κατηγορία εντοπίζονται αρκετές ερωτήσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση από ένα απόσπασμα ποιήματος του Κώστα Βάρναλη που ζητά από τον μαθητή, αφού διαβάσει το ποίημα να αναφέρει τα συναισθήματα της Παναγίας-μάνας, η οποία είναι η αφηγήτρια του ποιήματος. Ακόμα, εντοπίζεται μία ερώτηση που επικεντρώνεται στην περιγραφή των βασικών

χαρακτηριστικών των χαρακτήρων και αποτελεί την πρώτη από τις ερωτήσεις που συνοδεύουν το απόσπασμα από τη συλλογή διηγημάτων της Λιλίκας Νάκου *Η κόλαση των παιδιών* που τιτλοφορείται *Ο Τζοβάνι*. Ζητάει την καταγραφή όλων των χαρακτήρων του κειμένου και την περιγραφή καθενός από αυτούς.

2. στην υπόθεση του κειμένου. Ακολουθώντας τα ίδια κριτήρια του διαχωρισμού της υπόθεσης και της πλοκής, όπως στο πρώτο τεύχος του *Ανθολογίου* εντοπίστηκαν πέντε ερωτήσεις που εστιάζουν σε στοιχεία της υπόθεσης. Μία τέτοια ερώτηση αποτελεί μία από αυτές που συνοδεύουν το κείμενο *Περίπατος στην πόλη*, όπου ο μαθητής καλείται να καταγράψει και να περιγράψει σύμφωνα με το κείμενο όλα τα μέρη από τα οποία περνάει ο πρωταγωνιστής, ενώ παράλληλα στο *Περιβόλι του Σαμίχ* ο μαθητής ψάχνει στο κείμενο τα στοιχεία που συνδέουν τα δύο μικρά κορίτσια και χάρη στα οποία γίνονται φίλες.
3. στην πλοκή του κειμένου. Όπως και στο πρώτο *Ανθολόγιο*, έτσι και εδώ οι ερωτήσεις πλοκής χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένη διατύπωση, η οποία περιλαμβάνει κυρίως φράσεις και λέξεις που δηλώνουν την αιτιακή σχέση των γεγονότων της υπόθεσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την ερώτηση «για ποιους λόγους ο κύριος Άγγελος ήταν ένας παράξενος γείτονας» του κειμένου *Άντζελμαν*. Η ερώτηση αυτή εστιάζει στους λόγους που έπλασαν τη συμπεριφορά και τα βασικά χαρακτηριστικά του κεντρικού προσώπου, του κυρίου Άγγελου, κι επομένως θέτει στο επίκεντρο το ίδιο το κείμενο και τους χαρακτήρες του, κι όχι τον αναγνώστη και την προσωπική του αντίδραση σ' αυτό.
4. στην αναδιήγηση της ιστορίας με αλλαγή των αφηγηματικών τρόπων ή της οπτικής γωνίας. Η ερώτηση που συνοδεύει το κείμενο του Ρόαλντ Νταλ *Η τρεχάλα* βάζει τον μαθητή στη θέση του συγγραφέα και ζητά την επαναφήγηση της ιστορίας από την οπτική γωνία ενός από τους χαρακτήρες. Στο συγκεκριμένο κείμενο η εστίαση είναι μηδενική και ο αφηγητής είναι παντογνώστης. Ο μαθητής επομένως μέσω αυτής της άσκησης μαθαίνει την έννοια του αφηγητή και διαπιστώνει τις αλλαγές που απαιτεί μία πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Αυτό σημαίνει ότι εστιάζει σε στοιχεία του κειμένου και οι γνώσεις που θα αποκομίσει αφορούν τον τομέα της αφηγηματολογίας. Επομένως απομακρύνεται το ενδιαφέρον από τον ίδιο τον μαθητή.

5. στην αναζήτηση παρόμοιων κειμένων, με τρόπο που δεν επιτρέπει στον μαθητή την ενδοσκόπηση και την αναζήτηση κειμένων από την δική του δεξαμενή αναγνωστικών αναμνήσεων. Όλες οι ερωτήσεις του είδους απαιτούν την διακειμενική σύγκριση είτε των χαρακτήρων, είτε στοιχείων της πλοκής. Σε αυτές τις ερωτήσεις εντάσσεται μία από αυτές που συνοδεύουν το δημοτικό τραγούδι *Το μικρό κλεφτόπουλο* και το συνδέει διακειμενικά με το απόσπασμα από τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους*. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η διακειμενική σύνδεση γίνεται με πολύ περιοριστικό τρόπο, καθώς δίνεται στο μαθητή το ακριβές κείμενο κι επίσης η σύγκριση επικεντρώνεται στους χαρακτήρες των ποιημάτων και τα συναισθήματα που φανερώνονται μέσα από τα λόγια τους.

4.2.1.2: Οι διαθεματικές δραστηριότητες μη αισθητικού τύπου

Οι διαθεματικές μη αισθητικές δραστηριότητες είναι αρκετά λιγότερες σε σχέση με τις ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με το κείμενο. Μετρήθηκαν μόνο 14 δραστηριότητες, οι οποίες κάνουν σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλα αντικείμενα, όπως η ιστορία, τα εικαστικά και γενικά η αναζήτηση πληροφοριών από τους μαθητές για θέματα που τίθενται στα κείμενα. Από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο θεματικό πεδίο της ιστορίας, σχεδόν όλες, εκτός από μία, απαιτούν από τον μαθητή την αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών για θέματα που αναφέρονται στα κείμενα. Η ερώτηση που δεν περιλαμβάνεται σε αυτή την κατηγορία, καλεί τον μαθητή να ακούσει ένα ηχητικό ιστορικό ντοκουμέντο από τα γεγονότα του Πολυτεχνείου.

Οι ερωτήσεις που συνδέονται με τα εικαστικά είναι δύο και ζητούν από τον μαθητή την εικαστική αποτύπωση των συναισθημάτων κάποιου χαρακτήρα και την εικαστική αποτύπωση της υπόθεσης του κειμένου. Η πρώτη ερώτηση αφορά το κείμενο *Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι*, ενώ η δεύτερη το κείμενο *Σπύρος Λούης*. Καμία από αυτές τις εργασίες δεν δίνει στο μαθητή την αυτονομία ελεύθερης επιλογής του θέματος που θα ζωγραφίσει, ενώ οδηγούν την σκέψη του σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου.

Τέλος, υπάρχει η ομάδα των ερωτήσεων που καλούν τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με διάφορα θέματα που αναφέρονται στα κείμενα ή στις εικόνες που τα συνοδεύουν. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιας δραστηριότητας προέρχεται από το ποίημα *Ο εφιάλτης της Περσεφόνης*. Η δραστηριότητα αυτή με

αφορμή τον τίτλο του ποιήματος και ένα αγγείο, στο οποίο εικονίζεται η αρπαγή της Περσεφόνης, ζητά από τους μαθητές την αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το μύθο της Περσεφόνης, συσχετίζοντας έτσι το ποίημα με την αρχαιοελληνική μυθολογία. Σε όλες τις περιπτώσεις παρόμοιων εργασιών, ο μαθητής καλείται να βρει εξωκειμενικές πληροφορίες χωρίς να απαιτείται ο συνδυασμός τους με την έκφραση της άποψής του σχετικά με τα θέματα του κειμένου ή της προσωπικής του συναισθηματικής αντίδρασης.

4.2.2: Οι ερωτήσεις- διαθεματικές δραστηριότητες αισθητικού τύπου

Δύο είναι τα σημαντικά στοιχεία που αξίζει να αναφερθούν σχετικά με τις αισθητικές ερωτήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες του δεύτερου τεύχους. Πρώτον, είναι πολύ περισσότερες από τις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς φανερώνει την διάθεση για μία αισθητική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Το δεύτερο αξιοσημείωτο στοιχείο είναι το γεγονός ότι παρατηρείται μεγαλύτερη ποικιλομορφία στις κατηγορίες και εισάγονται είδη ερωτήσεων, που αποτελούν τυπικά παραδείγματα της αισθητικής διδασκαλίας κατά την Rosenblatt και δεν εντοπίστηκαν στο πρώτο τεύχος.

4.2.2.1: Οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις για το κείμενο

Η πολυπληθής ομάδα των αισθητικών ερωτήσεων που υπάρχουν στο *Ανθολόγιο Γ'-Δ' Δημοτικού* κινείται σε αδρές γραμμές στο ίδιο πλαίσιο με τις αντίστοιχες ερωτήσεις του πρώτου τόμου. Οι ερωτήσεις αυτές προκαλούν τον μαθητή να αφουγκραστεί τον ίδιο του τον εαυτό, τα συναισθήματά του και να αναλογιστεί την αντίδρασή του προς αυτό που διάβασε. Εντέλει, θα καταφέρει, αν η προσέγγιση κι από τον δάσκαλο γίνει σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία, να δημιουργήσει ένα καινούριο «ποίημα», μία νέα λογοτεχνική εμπειρία, η οποία θα συμπεριληφθεί στις λογοτεχνικές του αναμνήσεις και θα ανακαλείται όποτε είναι απαραίτητο.

Οι ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και χαρακτηρίζονται από μία αισθητικής φύσης διάθεση εστιάζουν:

1. στην ανάκληση από τον μαθητή κάποιου **προσωπικού βιώματος**, σχετικού με το λογοτεχνικό έργο που διαβάστηκε. Αυτές οι ερωτήσεις είτε σχετίζονται με καταστάσεις και γεγονότα που συνιστούν την λογοτεχνική πλοκή, είτε καλούν τους μαθητές να αναλογιστούν περιστατικά σχετικά με τα γενικότερα θέματα

που θίγονται στο κείμενο. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση που βρίσκεται στο ποίημα *Είσαι ο ουρανός ο απέραντος* και καλεί τους μαθητές να θυμηθούν στιγμές που οι ίδιοι χρειάστηκαν να ζητήσουν κάτι σε κάποια προσευχή τους. Ακόμα, χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση όπου οι μαθητές συνδέουν το παραμύθι του Ξενόπουλου *Το πάθημα του Γκρινιάρη* με κάποιο αντίστοιχο περιστατικό που έχουν ζήσει ή έχουν ακούσει.

2. στην έκφραση της **προσωπικής άποψης** των μαθητών σε θέματα που θίγονται στο κείμενο ή στις καταστάσεις που βιώνουν οι χαρακτήρες. Στην περίπτωση αυτών των ερωτήσεων οι συγγραφείς του *Ανθολογίου* δείχνουν με ρητό τρόπο το γεγονός ότι επιθυμούν την έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών κι ότι δεν υπάρχει μόνο μία ορθή. Γίνεται χρήση φράσεων ή λέξεων όπως «τι νομίζεις...», «τι έγινε κατά τη γνώμη σου...», «ποιος πιστεύεις...». Οι φράσεις αυτές δείχνουν τον υποκειμενικό και ανοικτό χαρακτήρα των απαντήσεων που περιμένουν να δοθούν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μία από τις ερωτήσεις που συνοδεύουν το απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου *Η αιμοδοσία* και καλεί τους μαθητές να συζητήσουν εκθέτοντας τις απόψεις τους σχετικά με το κοινωνικό ζήτημα των αιμοδοσιών. Τέτοιες συζητήσεις που σχετίζονται με τα θιγόμενα στο κείμενο θέματα, ειδικά αν γίνονται σε συλλογικό επίπεδο αποτελούν την καλύτερη ευκαιρία σύσφιξης των μαθητικών σχέσεων αλλά και σε ατομικό επίπεδο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, καθώς νιώθουν ότι η άποψή τους έχει σημασία για το σύνολο.
3. στην **έκφραση των συναισθημάτων** που προκάλεσε στον μαθητή το λογοτεχνικό έργο ή τα θέματα που θίγονται σε αυτό. Στον πρώτο τόμο δεν βρέθηκαν παρόμοιες ερωτήσεις. Το γεγονός ότι καταμετρήθηκαν εδώ είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς η έκφραση των συναισθημάτων είναι βασική πτυχή της αισθητικής λογοτεχνικής διδασκαλίας. Στην κατηγορία αυτή ανήκει μία από τις ερωτήσεις που συνοδεύει το λαϊκό παραμύθι *Ο ποντικός και η θυγατέρα του*, στην οποία οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν τα παθήματα του πατέρα ποντικού στην αρχή και στο τέλος του παραμυθιού. Σε άλλο παράδειγμα στο ποίημα του Βρεττάκου *Η Ειρήνη, ο Ιησούς και το πουλί* ο μαθητής καλείται να αναφέρει τα συναισθήματα που του γεννά η καταληκτική φράση του κειμένου «Η ζωή είναι όμορφη».

4. στην **αναφορά των στίχων που οι μαθητές ξεχώρισαν** καθώς διάβαζαν το ποίημα. Πρόκειται για μία καινούρια κατηγορία σε σχέση με όσα εντοπίστηκαν στο πρώτο τεύχος, αν και εντοπίστηκε μόνο μία ερώτηση του είδους αυτού. Πρόκειται για μία από τις ερωτήσεις που συνοδεύουν τον *Θούριο* του Ρήγα Βελεστινλή. Οι μαθητές αναφέρουν τους στίχους που ξεχώρισαν και στη συνέχεια τους συζητούν με τους συμμαθητές τους. Η αναφορά σε όσα έκαναν εντύπωση στον μαθητή είναι κεντρική στην αισθητική προσέγγιση της λογοτεχνίας και φυσικά το ίδιο και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του.
5. στην **προσωπική αντίδραση** του μαθητή σε καταστάσεις αντίστοιχες με εκείνες που βιώνουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Οι μαθητές καλούνται να μπουν στη θέση των χαρακτήρων και να αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσαν αν αντιμετώπιζαν όσα οι χαρακτήρες. Κατ' αυτόν τον τρόπο προωθείται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ενισχύεται η συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών. Παραδειγματική ερώτηση αποτελεί μία από εκείνες που υπάρχουν στο κείμενο *Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι*, που προκαλεί τον μαθητή να φανταστεί ότι υπάρχει στην τάξη τους ο Αόρατος και τον κάνει να αναρωτηθεί πώς θα αντιδρούσε, τι θα του έλεγε και τι θα του ζητούσε. Επομένως, ο μαθητής μπαίνει στη θέση της Κατερίνας, της κεντρικής ηρωίδας και αποκτά το δικό του αόρατο πλάσμα του ονείρου. Πρέπει για να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση να αναλογιστεί τους δικούς του φόβους και τα ταξίδια που θα τον πήγαινε ο Αόρατος, ώστε να τους ξεπεράσει.
6. στην **έκφραση της δημιουργικής φαντασίας** των μαθητών είτε μέσω της δημιουργικής γραφής, είτε με άλλους τρόπους. Η τελευταία κατηγορία αισθητικών ερωτήσεων που συναντήσαμε στο δεύτερο τεύχος είναι αρκετά ευρεία και χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες. Από την μία υπάρχουν οι ερωτήσεις εκείνες στις οποίες γίνεται ρητή αναφορά στη δημιουργική γραφή, ως το μέσο με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές θα δώσουν τη συνέχεια της ιστορίας, όπως τη φαντάζονται ή θα γράψουν κάποια παραλλαγή της αλλάζοντας διάφορα στοιχεία. Οι ερωτήσεις δημιουργικής γραφής είναι αρκετές, δεκαοκτώ στον αριθμό και η παρουσία τους ανάμεσα στις άλλες αισθητικές ερωτήσεις είναι σίγουρα εμφανής. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση από το κείμενο *Συνάντηση στο διάστημα* της Κίρα Σίνου, όπου ο μαθητής φαντάζεται μία μελλοντική συνάντηση ανθρώπων και εξωγήινων

όντων και γράφει για αυτήν. Η δεύτερη υποκατηγορία περιλαμβάνει ερωτήσεις στις οποίες ο μαθητής ασκεί την φαντασία του, όμως δεν αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο θα εκφραστεί. Μένει στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να αποφασίσει αν οι μαθητές θα γράψουν ή θα συζητήσουν ή θα εκφραστούν μέσω κάποιας άλλης Τέχνης. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Μπορείς να συνεχίσεις την ιστορία; Τι φαντάζεσαι ότι έγινε μετά;» του ιταλικού παραμυθιού *Ο μόχθος της μύγας*, δεν αναγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα εκφράσουν τη συνέχεια της ιστορίας, έτσι όπως τη φαντάζονται.

4.2.2.2: Διαθεματικές δραστηριότητες αισθητικού τύπου

Ως διαθεματικές δραστηριότητες αισθητικού τύπου ορίστηκαν εκείνες, οι οποίες από τη μία συνδέουν το λογοτεχνικό κείμενο με άλλες μορφές τέχνης και άλλα θεματικά πεδία κι από την άλλη προκαλούν τον μαθητή σε ενδοσκόπηση. Οι δραστηριότητες χωρίζονται θεματικά και στη συνέχεια, όπου χρειάζεται γίνονται περαιτέρω κατηγοριοποιήσεις. Έτσι, λοιπόν, εντοπίστηκαν διαθεματικές δραστηριότητες που αφορούν:

1. **τις παραστατικές τέχνες** (κατά κύριο λόγο τα εικαστικά). Οι δραστηριότητες αυτές είναι αρκετές σε αριθμό και παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία ως προς τους στόχους και την εστίαση στην οποία ωθούν τους μαθητές. Παρατηρήθηκαν, επομένως, εικαστικές δραστηριότητες που εστιάζουν:
 - στην έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή μέσω της κατασκευής μίας συνεικόνας (κολλάζ) σχετικά με κάποιο από τα θέματα που θίγονται στο κείμενο ή με την αναπαράσταση κάποιου περιστατικού της πλοκής. Στη συγκεκριμένη κατηγορία βρέθηκαν δύο ερωτήσεις και θα αναφέρουμε ενδεικτικά εκείνη στην οποία οι μαθητές γεμίζουν το περίγραμμα μίας φάλαινας με αποκόμματα άρθρων, κομμένες εικόνες από περιοδικά και οτιδήποτε έχει θέμα τα ζώα υπό κίνδυνο εξαφάνισης. Αυτός είναι ένας τρόπος να δείξουν την προσωπική τους αντίδραση σε ένα τόσο ευαίσθητο θέμα ενώ συγχρόνως αφήνονται ελεύθεροι να επιλέξουν εκείνοι τα ακριβή εικαστικά μέσα που θα χρησιμοποιήσουν.
 - στην έκφραση της προσωπικής αντίδρασης μέσω της συγκέντρωσης αντίστοιχου με κάποιο από τα θέματα του κειμένου εικονογραφικό ή φωτογραφικό υλικό. Τρεις σχετικές δραστηριότητες υπάρχουν στο δεύτερο

Ανθολόγιο, οι οποίες προκαλούν την ενεργοποίηση του μαθητή ως αναγνώστη και την αναζήτηση υλικού που του θυμίζει συνδέεται με το κείμενο. Για παράδειγμα η ερώτηση που συνοδεύει το κείμενο *Όπου η Τρελούτσικη γίνεται ένας ήλιος αρμυρός, ήλιος θαλασσινός* ζητά από τους μαθητές να βρουν υλικό σχετικό με την απεικόνιση των ανέμων στην ελληνική παράδοση.

- στην έκφραση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών μέσω της δημιουργικής εικαστικής μετάπλασης των κειμένων. Οι εργασίες αυτές περιλαμβάνουν συχνά την εικαστική αναπαράσταση διάφορων περιστατικών της πλοκής ή των χαρακτήρων, όπως τα φαντάζονται οι μαθητές. Μια ενδιαφέρουσα εργασία ζητά την δημιουργία ενός κόμικς. Πέρα από το γεγονός ότι κάνει χρήση των παραστατικών τεχνών, φέρνει τον μαθητή σε επαφή με τη δημιουργία ενός άλλου λογοτεχνικού είδους. Πρόκειται για μία ερώτηση που συνοδεύει τη *Δόνα Τερηδόνα* του Τριβιζά. Η εργασία αυτή αποτελεί ένα καλό παράδειγμα αισθητικής πρόσληψης του κειμένου, επειδή οι μαθητές πρέπει να έχουν επεξεργαστεί το κείμενο με κατάλληλο τρόπο, ώστε στη συνέχεια να το διαμορφώσουν όπως οι ίδιοι το φαντάζονται σε κόμικς. Το κόμικς που θα προκύψει θα είναι πραγματικά ένα νέο «ποίημα», σύμφωνα και με τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt.
- στην εικαστική αναπαράσταση όσων έκαναν εντύπωση στους μαθητές από το κείμενο. Μία ακόμα νέα κατηγορία σε σχέση με όσα εντοπίστηκαν στο πρώτο τεύχος, οι δύο σχετικές ερωτήσεις αποτελούν κι αυτές τυπικά παραδείγματα των ερωτήσεων που η Rosenblatt θεωρεί ότι προάγουν την αισθητική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Για να απαντήσει σε αυτές ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο και σε ανώτερα επίπεδα λογοτεχνικής επαφής θα προσπαθήσει να κατανοήσει και τους λόγους που επέλεξε έναν συγκεκριμένο στίχο ή γεγονός έναντι κάποιου άλλου. Ο μαθητής που ξεχωρίζει κάποια στοιχεία των έργων που διαβάζει και είναι σε θέση να τα μεταπλάσει δημιουργικά σε μία άλλη μορφή τέχνης, έχει μόλις κάνει μία αισθητική ανάγνωση κι επακόλουθη αισθητική επεξεργασία του κειμένου. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα «Ζωγραφίζουμε όποια εικόνα του ποιήματος μας έκανε

μεγαλύτερη εντύπωση» που βρίσκεται στο ποίημα *Η Ειρήνη, ο Ιησούς και το πουλί*.

- στην έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή στο κείμενο μέσω της δημιουργίας σχετικών κατασκευών. Οι δραστηριότητες αυτές καλούν τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα βιβλίο με ιστορίες που κάποια προηγούμενη εργασία τους έχει ζητήσει να γράψουν, να κατασκευάσουν αντικείμενα που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην ιστορία, να φτιάξουν χαρτόνια με συνθήματα του Πολυτεχνείου ή να δημιουργήσουν τον κλόουν της τάξης τους, ο οποίος στις τσέπες του φέρει όλα τα όνειρα των παιδιών. Όλες οι εργασίες είναι δημιουργικές και απαιτούν τη συμμετοχή κυρίως των συναισθηματικών και σε μικρότερο βαθμό των λογικών νοητικών διεργασιών.
 - στην σύγκριση του κειμένου με δοθείσα εικόνα. Μία ερώτηση του είδους βρέθηκε και αφορά το πρώτο κείμενο του *Ανθολογίου Το πορτοκάλι και μια ηλιαχτίδα*. Οι μαθητές επικεντρώνονται στο ταξίδι των δύο ηλιαχτίδων, όπως το φαντάζονται και επιστρατεύουν εκτός από την φαντασία τους και τις γνώσεις και την εμπειρία τους σχετικά με το φως ως φυσικό φαινόμενο.
2. **τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι.** Επτά από τις διαθεματικές δραστηριότητες αισθητικού τύπου εστιάζουν στην έκφραση των μαθητών και της αναγνωστικής τους ανταπόκρισης μέσα από τη δραματοποίηση είτε περιστατικών που περιγράφονται στην υπόθεση του κειμένου, είτε σκηνών δικής τους έμπνευσης που αφορούνται από θέματα του κειμένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση που συνοδεύει το παραμύθι του Ξενόπουλου και ζητάει από τους μαθητές να δραματοποιήσουν το παραμύθι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης αποτελεί μία από τις εργασίες του κειμένου *Ένας αλλιώτικος ποδοσφαιρικός αγώνας*. Εδώ οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και η καθεμία αναλαμβάνει είτε το ρόλο του δημοσιογράφου, είτε του συνεντευξιαζόμενου ήρωα. Επομένως και οι μεν και οι δε πρέπει να μπουν μέσα στο ρόλο τους και να αναλογιστούν πώς θα αντιδρούσε ο καθένας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία φυσικά, οι μαθητές εξωτερικεύουν και τον τρόπο πρόσληψης του κειμένου που μόλις διάβασαν. Καταδεικνύεται επομένως, ποια στοιχεία των χαρακτήρων έχουν κάνει εντύπωση στους μαθητές και τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν για αυτούς.

3. **τη μουσική.** Οι περισσότερες δραστηριότητες που αφορούν τη μουσική έχουν σχέση με την ακρόαση μουσικών κομματιών και πολλές φορές με το τραγούδι των μαθητών. Μια ενδιαφέρουσα περίπτωση δραστηριότητας σχετιζόμενη με την μουσική αποτελεί μία από τις εργασίες του πρώτου κειμένου του βιβλίου, η οποία καλεί τους μαθητές αφού ακούσουν ένα τραγούδι να φανταστούν τους ήχους και να τους ζωγραφίσουν. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ερώτηση του παραμυθιού *Ο Πρασινοσκούφης* που καλεί τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους μελωδία με αυτοσχέδια μουσικά όργανα.
4. **τη συγκέντρωση υλικού σχετικού με το κείμενο.** Πρόκειται για την αναζήτηση, την συγκέντρωση και κατ' επέκταση την παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης ηχητικού και λαογραφικού υλικού αντίστοιχου με όσα τα παιδιά διάβασαν στο εκάστοτε κείμενο. Για παράδειγμα μία από τις δραστηριότητες που υπάρχουν στη συλλογή με γλωσσοδέτες και αινίγματα και άλλα λογοπαίχνια της τρίτης ενότητας ζητά από τους μαθητές την ανεύρεση κι άλλων γλωσσοδετών και την παρουσίασή τους στην τάξη εν είδει παιχνιδιού. Τέτοιες δραστηριότητες καλλιεργούν την αυτενέργεια των μαθητών και τους δείχνουν την διασκεδαστική πλευρά της λογοτεχνίας.
5. **την σύνδεση με άλλα λογοτεχνικά κείμενα.** Τέσσερις σχετικές ερωτήσεις εντοπίστηκαν. Οι τρεις από αυτές προκαλούν τους μαθητές να εντοπίσουν αντίστοιχα λογοτεχνικά κείμενα, αφήνοντας την επιλογή ελεύθερη. Οι ερωτήσεις αυτές ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών και οδηγούν τη σκέψη τους στη σύνδεση του νέου κειμένου που διάβασαν με παλαιότερες αναγνώσεις τους. Η τελευταία ερώτηση της κατηγορίας, παρόλο που αναφέρει συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο, κάνει χρήση και της δημιουργικής γραφής στην επεξεργασία των δύο κειμένων. Επομένως είναι απαραίτητο να ενταχθεί στην κατηγορία των διαθεματικών αισθητικών δραστηριοτήτων.
6. **την έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή με επίσκεψη σε έναν από τους τόπους που αναφέρονται στο κείμενο.** Μία δραστηριότητα καλεί τους μαθητές, όπου υπάρχει η δυνατότητα φυσικά, να επισκεφθούν το μνημείο του Λυσικράτη στην Αθήνα και να θαυμάσουν από κοντά τις περιπέτειες του θεού Διόνυσου, έτσι όπως εξιστορούνται και στο κείμενο του Χάρη Σακελλαρίου.

4.2.3: Οι μικτού τύπου ερωτήσεις του δεύτερου τεύχους.

Εντοπίστηκαν συνολικά μόνο έξι ερωτήσεις που οδηγούν τον μαθητή στην εστίαση της προσοχής του σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου και ταυτόχρονα στην προσωπική του αντίδραση σε όσα διάβασε. Οι περισσότερες από αυτές συνδυάζουν την εύρεση στοιχείων της υπόθεσης ή της πλοκής σε συνδυασμό με την έκφραση της προσωπικής άποψης ή της αντίδρασης του μαθητή σε αντίστοιχες συνθήκες και καταστάσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση που συνοδεύει το κείμενο της Έλσας Χίου *Ο Νορντίν στην εκκλησιά* και αποτελείται από δύο σκέλη. Το πρώτο καλεί τον μαθητή να περιγράψει την συμπεριφορά του Νορντίν όταν βρέθηκε μέσα στη χριστιανική εκκλησία, ενώ το δεύτερο ζητά την αιτιολόγηση αυτής. Επομένως παρόλο που το πρώτο μισό της ερώτησης εστιάζει την προσοχή σε στοιχεία της υπόθεσης του κειμένου, το δεύτερο ενθαρρύνει την έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή σχετικά με τους λόγους της συμπεριφοράς που επέδειξε ο χαρακτήρας.

4.3: Τα αποτελέσματα για τις ερωτήσεις- δραστηριότητες του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για την Ε΄-ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο».

Στον τρίτο τόμο του *Ανθολογίου* υπάρχουν 318 ερωτήσεις, αριθμός σχεδόν διπλάσιος από τον αριθμό των ερωτήσεων σε καθένα από τα προηγούμενα τεύχη. Το γεγονός αυτό εξηγείται από τον μεγαλύτερο αριθμό κειμένων σε συνδυασμό με την μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται και το ανώτερο αναγνωστικό τους επίπεδο. Η ευχέρεια των μαθητών και η επαφή τους με ένα πλούσιο εύρος λογοτεχνικών ειδών τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις και στις δραστηριότητες με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι όπως και στο *Σκολειό του κόσμου*, έτσι και στο *Με λογισμό και μ' όνειρο* οι διαθεματικές δραστηριότητες δεν δηλώνονται ρητά. Επομένως, θεωρήθηκαν ως τέτοιες όσες δραστηριότητες συνέδεαν την λογοτεχνία με κάποια άλλη τέχνη ή γνωστικό πεδίο.

4.3.1: Οι μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες στο Ανθολόγιο Ε'-ΣΤ' Δημοτικού.

Στον τρίτο τόμο του *Ανθολογίου για το Δημοτικό σχολείο* παρατηρούνται για πρώτη φορά σε σχέση με τους τόμους των μικρότερων τάξεων μεγαλύτερος αριθμός μη αισθητικών ερωτήσεων σε σχέση με τις αισθητικές. Αυτό δηλώνει την κατεύθυνση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας που βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στις προτεινόμενες δραστηριότητες, η οποία και προσεγγίζει την πληροφοριακή και μη αισθητική πλευρά της ανάγνωσης. Στις δύο επόμενες υποενότητες θα παρουσιαστούν λεπτομερώς οι κατηγορίες τόσο των ερωτήσεων που αφορούν άμεσα το κείμενο όσο και των διαθεματικών δραστηριοτήτων.

4.3.1.1: Οι μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο

Ακολουθείται για τις μη αισθητικές ερωτήσεις η ομαδοποίηση που χρησιμοποιήθηκε για τις αντίστοιχες ερωτήσεις των δύο προηγούμενων τευχών. Διακρίνονται δηλαδή οι ερωτήσεις μη αισθητικού τύπου σε αυτές που εστιάζουν σε δείκτες περιεχομένου, λεκτικούς και οπτικούς δείκτες. Στην τελευταία κατηγορία δεν εντοπίστηκε καμία ερώτηση, όπως ακριβώς και στα δύο πρώτα τεύχη. Η κατηγορία που περιέχει τις ερωτήσεις περιεχομένου είναι η πιο ευρεία από όλες και συγκεντρώνει περίπου το ένα τρίτο των συνολικών ερωτήσεων που προτείνονται από τη συντακτική ομάδα στο τρίτο *Ανθολόγιο*. Τόσο τις ερωτήσεις που υπάγονται στην ομάδα των ερωτήσεων περιεχομένου όσο και των λεκτικών ενδείξεων, τις έχουμε κατηγοριοποιήσει περαιτέρω, ώστε να αναδειχθούν με ενάργεια τα χαρακτηριστικά αυτών των ευρύτατων κατηγοριών. Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις **ενδείξεις περιεχομένου**, βρέθηκαν ερωτήσεις που εστιάζουν:

- 1) σε στοιχεία της υπόθεσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτής της μεγάλης ομάδας, η ερώτηση επικεντρώνεται στην αναφορά από τον μαθητή γεγονότων του κειμένου ή στην περιγραφή περιστατικών. Οδηγούν τη σκέψη του μαθητή στην εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου κι επομένως οδηγούν στην υιοθέτηση μιας μη αισθητικής στάσης απέναντι στο κείμενο που διαβάζεται. Ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί η ερώτηση που υπάρχει στο απόσπασμα από το *Ένα παιδί μετράει τ' άστρα* του Μενέλαου Λουντέμη και καλεί τον μαθητή να αναφέρει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στην προσπάθειά του να βρει βιβλία να διαβάσει.

- 2) σε στοιχεία της πλοκής. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι ερωτήσεις που κάνουν τους μαθητές να βρουν στο κείμενο τις αιτίες που κινούν τα γεγονότα και συνιστούν την πλοκή. Παραδειγματικά αναφέρουμε την ερώτηση από την *Ασπρούδα* της Ελένης Χωρεάνθη που ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τους λόγους που οδήγησαν τους κατοίκους του χωριού να συνδεθούν τόσο πολύ με την Ασπρούδα. Οι μαθητές για να απαντήσουν στην ερώτηση εστιάζουν σε στοιχεία της πλοκής του κειμένου, παρά στην δική τους προσωπική αντίδραση σε αυτό.
- 3) στον χαρακτηρισμό και την περιγραφή του ήρωα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές την αναφορά των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ενός ήρωα, είτε πρόκειται για στοιχεία της εξωτερικής του εμφάνισης είτε για στοιχεία του χαρακτήρα του. Αποτελεί μία ακόμα ευρεία κατηγορία που περιέχει μεγάλο αριθμό ερωτήσεων. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα θα αναφέρουμε μια από τις ερωτήσεις που συνοδεύουν την *Ηλιογέννητη* του Στρατή Μυριβήλη και καλεί τους μαθητές να χαρακτηρίσουν με βάση το κείμενο την Ηλιογέννητη και τους βρομοκάνθαρους.
- 4) στην περιγραφή του συναισθηματικού κόσμου των χαρακτήρων. Και αυτή η κατηγορία αφορά τους χαρακτήρες των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά σχετίζεται με την περιγραφή των συναισθημάτων τους. Χαρακτηριστική ερώτηση που απαντάται σε αυτή την υποκατηγορία είναι μία από εκείνες που συνοδεύουν το παραμύθι της Ειρήνης Μάρρα *Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο*. Ο μαθητής καλείται να κατονομάσει τα συναισθήματα που γεννιούνται στον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας, τον Τα Κι Κο όταν έρχεται σε επαφή με τη χριστιανική θρησκεία για πρώτη φορά στη ζωή του.
- 5) στη σύγκριση χαρακτήρων. Οι ερωτήσεις αυτές επικεντρώνονται πάλι στους χαρακτήρες των κειμένων, καλώντας τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα γι' αυτούς μέσω της σύγκρισης δύο ή περισσότερων χαρακτήρων μεταξύ τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση από το κείμενο της Μάρρα για την Έχιδνα και τον Τυφώνα, τους οποίους οι μαθητές οφείλουν να συγκρίνουν τόσο ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση όσο και ως προς τον συναισθηματικό τους κόσμο, όπως αυτός διαφαίνεται μέσα στο κείμενο.
- 6) στη διατύπωση των συναισθημάτων του συγγραφέα, όπως διαγράφονται στο κείμενο. Δύο ερωτήσεις ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Η πρώτη βρίσκεται στο

κείμενο του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου *Η πολιτεία της λίμνης* και ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τα συναισθήματα που γεννά στον συγγραφέα η θέα της λίμνης, ενώ η δεύτερη ζητά την απαρίθμηση των συναισθημάτων του Κώστα Ουράνη κατά την περιδιάβαση της καστροπολιτείας του Μυστρά.

- 7) στη σημασία λέξεων/φράσεων ή καταστάσεων για τους συγγραφείς. Στις ερωτήσεις αυτές, που είναι τρεις στον αριθμό, διατυπώνεται με σαφήνεια η πρόθεση των συντακτών για την αναφορά από τους μαθητές της σημασίας κάποιων όρων για τους ίδιους τους συγγραφείς κατά τον τρόπο που διαφαίνεται μέσα στο κείμενο. Για παράδειγμα, στο κείμενο της Σοφίας Φύλντιση *Η καρδούλα*, οι μαθητές αναζητούν τη σημασία της «καρδούλας» για τη συγγραφέα, χωρίς να αναρωτιούνται τη σημασία της για τους ίδιους ως αναγνώστες του κειμένου. Η εστίαση στο συγγραφέα και την οπτική του είναι χαρακτηριστικό της μη αισθητικής προσέγγισης της λογοτεχνίας.
- 8) στη διακειμενική σύγκριση κειμένων και χαρακτήρων με έναν πολύ περιοριστικό τρόπο, που δεν επιτρέπει στον μαθητή να ανακαλεί μόνος του στη μνήμη του λογοτεχνικά έργα που του θυμίζουν το κείμενο που διαβάσει κάποια δεδομένη στιγμή. Είναι μία κατηγορία μεγάλης σημασίας, καθώς η διακειμενικότητα είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της συναλλακτικής θεωρίας, με τη διαφορά όμως ότι ο μαθητής αφήνεται ελεύθερος να επιλέξει ο ίδιος τα αναγνώσματα που έχουν ανασυρθεί στη μνήμη του. Ενδεικτικά εδώ αναφέρουμε μία από τις ερωτήσεις που συνοδεύουν το λαϊκό παραμύθι *Ο κυρ Λάζαρος και οι δράκοι* και καλεί τους μαθητές να επιστρέψουν στη σελίδα 57 του *Ανθολογίου* και να συγκρίνουν τους δράκους του παραμυθιού της Αγγελικής Βαρελλά με αυτούς του παραμυθιού που διάβασαν.
- 9) στον εντοπισμό εικόνων. Οι τρεις ερωτήσεις που εντοπίζονται σε αυτή την υποκατηγορία εστιάζουν στην αναζήτηση συγκεκριμένων εικόνων μέσα στα λογοτεχνικά έργα κι επομένως οδηγούν την προσοχή του μαθητή σε στοιχεία έξω από τον ίδιο. Για παράδειγμα μία από τις ερωτήσεις που προτείνονται για το ποίημα *Ο ήλιος ο ηλιάτορας* καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν στο έργο τις εικόνες του ελληνικού τοπίου που έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει ο Ελύτης.
- 10) στον εντοπισμό των θεματικών μοτίβων και των θεματικών ενοτήτων του κειμένου. Οι ερωτήσεις της ενότητας απαιτούν την εύρεση των βασικών θεμάτων του κειμένου χωρίς να ζητούν ταυτόχρονα και την προσωπική άποψη των

μαθητών για κάποιο από αυτά. Πρόκειται δηλαδή για ερωτήσεις που εστιάζουν μόνο στους κειμενικούς δείκτες. Ένα παράδειγμα τέτοιας ερώτησης αποτελεί μία από τις ερωτήσεις που υπάρχουν στη διασκευή του Ποταμίτη από το έργο του Αριστοφάνη *Όρνιθες*. Οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τα θέματα και σύγχρονα προβλήματα που θίγονται στο έργο.

- 11) στον εντοπισμό μορφικών στοιχείων. Οι δύο ερωτήσεις που εντοπίζονται σε αυτήν την υποκατηγορία εστιάζουν η μία στο σχολιασμό του είδους της ομοιοκαταληξίας που έχει το ποίημα του Καβάφη *Δέησις* και η άλλη καλεί τους μαθητές να αναγνωρίσουν το είδος της ομοιοκαταληξίας και του μέτρου στο ποίημα του Κωστή Παλαμά *Ένας Θεός*.
- 12) στον σχολιασμό και την ερμηνεία χωρίων από τα κείμενα. Σε αυτές τις ερωτήσεις οι μαθητές καλούνται να δώσουν την ερμηνεία φράσεων και αποσπασμάτων κινούμενοι στο νοηματικό πλαίσιο των κειμένων αντί της δικής τους προσωπικής ερμηνείας. Η διατύπωση αυτών των ερωτήσεων είναι ένα σημαντικό ζήτημα και παρατηρείται ότι οδηγούν τη σκέψη του μαθητή στη συσχέτιση της απάντησής του αποκλειστικά με το κείμενο. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρουμε την ερώτηση που υπάρχει στον μύθο του Αισώπου *Οι ψαράδες που έπιασαν μια πέτρα*. Οι μαθητές για να δώσουν την απάντησή τους οφείλουν να διαβάσουν προσεκτικά το επιμύθιο, όπως τονίζεται στην ερώτηση, και να δείξουν τη σχέση της φράσης «η λύπη είναι αδελφή της χαράς» με αυτό. Μία αισθητική παραλλαγή της ερώτησης θα μπορούσε να περιλαμβάνει την έκφραση «τι σημαίνει για εσάς...» κάνοντας σαφές ότι η προσωπική άποψη του μαθητή είναι η επιθυμητή απάντηση. Με την ισχύουσα διατύπωση γίνεται φανερό ότι υπάρχει μία μόνο ορθή απάντηση κι ότι αυτή πρέπει ο μαθητής να εκφράσει.
- 13) στην περιγραφή μίας κατάστασης που παρουσιάζεται στο κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτές μοιάζουν πολύ με τις ερωτήσεις που αφορούν τους χαρακτήρες, ενδιαφέρονται όμως για καταστάσεις και συναισθήματα όπως είναι η αγάπη και ο πόλεμος. Ο μαθητής καλείται να βρει και να αναφέρει στην τάξη τους τρόπους με τους οποίους ο συγγραφέας έχει επιλέξει να τα παρουσιάσει και να τα περιγράψει. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση που υπάρχει στο δημοτικό τραγούδι *Της Λένως του Μπότσαρη* και ζητά από τον μαθητή να αναφέρει πώς περιγράφεται στο τραγούδι η σκλαβιά.

- 14) στη σύνδεση των γεγονότων του κειμένου με ιστορικά γεγονότα. Δύο ερωτήσεις εντοπίζονται με αυτά τα χαρακτηριστικά και εστιάζουν στους δείκτες περιεχομένου του κειμένου. Και οι δύο ερωτήσεις συνοδεύουν το απόσπασμα από τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* του Σολωμού. Η πρώτη ζητά τη σύγκριση των περιγραφόμενων γεγονότων με τη φράση του Διάκου «για δεσ καιρό που διάλεξε ο χάρος να με πάρει» και η δεύτερη συσχετίζει το ιστορικό γεγονός της πολιορκίας του Μεσολογγίου με το νόημα του ποιήματος.
- 15) στην αναζήτηση των συμβολισμών. Μία ερώτηση ανήκει σε αυτή την κατηγορία και αφορά την εύρεση από τους μαθητές του συμβολισμού του Δία στο απόσπασμα από τον *Προμηθέα ή το παιχνίδι μιας μέρας* του Βρεττάκου. Η αναζήτηση των συμβολισμών και της σημασίας των συμβόλων οδηγεί στην εστίαση της επιλεκτικής προσοχής των μαθητών στο κείμενο και σε συγκεκριμένα στοιχεία του και στην απομάκρυνση από το θυμικό τους.
- 16) στην απόδοση του νοήματος με έναν τίτλο. Τρεις αντίστοιχες ερωτήσεις εντοπίστηκαν στις οποίες οι μαθητές πρότειναν καινούριους τίτλους, έτσι ώστε να αποδίδεται το νόημα του κειμένου κάθε φορά. Για παράδειγμα, οι μαθητές στο ποίημα του Βρεττάκου *Ένας στρατιώτης μουρμουρίζει στο αλβανικό μέτωπο* καλούνται να βρουν έναν κατάλληλο τίτλο για κάθε στροφή του ποιήματος. Ο τίτλος πρέπει να αντικατοπτρίζει το νόημα της ενότητας, επομένως ο μαθητής επικεντρώνεται στο κείμενο και την νοηματική του απόδοση με μία φράση.

Συνεχίζοντας την περιήγησή μας στις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις, εντοπίζουμε όσες εστιάζουν σε συγκεκριμένους **λεκτικούς δείκτες** των κειμένων. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών ζητούν από τους μαθητές να βρουν συγκεκριμένες φράσεις, λέξεις ή στίχους των πεζών κειμένων και των ποιημάτων, προκειμένου να απαντήσουν σε διάφορα ερωτήματα. Για να γίνει πιο σαφές, δίνουμε ένα παράδειγμα από το ποίημα του Ανδρέα Εμπειρίκου *Ο κορυδαλλός*. Η ερώτηση εστιάζει στις λέξεις εκείνες του τετράστιχου που δείχνουν την ευτυχία του αφηγητή. Ο μαθητής μέσω αυτών των ερωτήσεων επικεντρώνεται στο κείμενο και τα γλωσσικά μέσα των συγγραφέων και όχι στην συγκίνηση που του προκαλούν αυτά. Άλλες ερωτήσεις λεκτικών δεικτών αφορούν τα εκφραστικά μέσα με τα οποία εκφράζεται ο συγγραφέας και καλούν τους μαθητές είτε να τα εντοπίσουν στο κείμενο είτε να δηλώσουν τη λειτουργία τους και τους λόγους για τους οποίους ο συγγραφέας τα επέλεξε. Τέλος υπάρχει μία ερώτηση η οποία διερευνά τις διαφορές της γλώσσας του κειμένου με τη

σύγχρονη εκδοχή της, καλώντας τον μαθητή να σχολιάσει τις παρατηρήσεις του και μία ερώτηση που ζητά την αναφορά των χιουμοριστικών σημείων μέσα στο κείμενο. Η τελευταία περίπτωση διαφέρει από τις ερωτήσεις που καλούν τους μαθητές να συζητήσουν και να σχολιάσουν όσα σημεία τους προκάλεσαν γέλιο, όπως θα δούμε και στην κατηγορία των αισθητικών ερωτήσεων. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της μη αισθητικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τα σημεία εκείνα τα οποία θεωρούνται «αντικειμενικά» χιουμοριστικά. Κάπως έτσι όμως περιορίζεται ο μαθητής και η προσωπική του αίσθηση του χιούμορ.

4.3.1.2: Οι μη αισθητικού τύπου διαθεματικές δραστηριότητες.

Το ποσοστό των μη αισθητικών δραστηριοτήτων που εντοπίστηκαν στο τρίτο *Ανθολόγιο* είναι μικρότερο σε σχέση με το αντίστοιχο στα προηγούμενα τεύχη. Τρεις είναι οι βασικές κατηγορίες στις οποίες θα διακρίνουμε τις δραστηριότητες αυτές. Η πρώτη κατηγορία είναι η ευρύτερη τόσο σε ποικιλομορφία όσο και σε αριθμό. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που απαιτούν τη συγκέντρωση πληροφοριών από τους μαθητές, χωρίς να διευκρινίζουν και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα τις επεξεργαστούν στη συνέχεια. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με την ιστορία, τη λαογραφία, τη γεωγραφία και τη λογοτεχνία. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εργασία που περιλαμβάνεται στις προτεινόμενες για το κείμενο *Ο γιος*, απόσπασμα από την *Αναφορά στον Γκρέκο* του Καζαντζάκη. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες βρίσκουν πληροφορίες για τον τρύγο σε διάφορες ιστορικές περιόδους της Ελλάδας και κάνοντας χρήση διάφορων πηγών. Ωστόσο δεν αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει στη συνέχεια η επεξεργασία αυτών των πληροφοριών ούτε και κάποια σύνδεση με την προσωπική τους αντίδραση προς το κείμενο.

Η δεύτερη ομάδα διαθεματικών δραστηριοτήτων αφορά τη σύνδεση με τα εικαστικά και σχετίζεται με την απλή περιγραφή και σύγκριση εικόνων και σχεδίων μεταξύ τους ή με το κείμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν γίνεται η κατάλληλη σύμφωνη με τη συναλλακτική θεωρία αισθητική προσέγγιση των άλλων τεχνών και η σύνδεσή τους με τη λογοτεχνία. Τέλος, εντοπίζεται μία δραστηριότητα που καλεί τους μαθητές να ακολουθήσουν μία συνταγή μαγειρικής και να φτιάξουν τα δικά τους κουλουράκια.

4.3.2: Οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις για το κείμενο και διαθεματικές δραστηριότητες

Συνολικά στον τρίτο τόμο του *Ανθολογίου* καταμετρήθηκαν 127 ερωτήσεις που υπάγονται στην αισθητική διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στις επόμενες δύο υποενότητες παρουσιάζονται τόσο οι ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο όσο και οι διαθεματικές δραστηριότητες ομαδοποιημένες για περισσότερη σαφήνεια.

4.3.2.1: Οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις για το κείμενο

Στο τρίτο τεύχος του *Ανθολογίου Λογοτεχνικών κειμένων* για το Δημοτικό Σχολείο βρέθηκαν 100 ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και βοηθούν τον μαθητή να προσεγγίσει αισθητικά τη λογοτεχνία, σύμφωνα με τη θεωρία της Louise Rosenblatt. Στον τρίτο τόμο εντοπίστηκαν ορισμένες κατηγορίες που δεν υπήρχαν στους προηγούμενους και η ύπαρξή τους ίσως σχετίζεται με την μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών και επακόλουθα με το ανώτερο αναγνωστικό τους επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις διακρίνονται σε εννιά υποομάδες. Καθεμία από αυτές εστιάζει σε μία διαφορετική πτυχή της προσωπικότητας του μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και στην πρόσληψη της λογοτεχνίας με τρόπο προσωπικό. Εντοπίστηκαν επομένως υποκατηγορίες που εστιάζουν:

- 1) στην έκφραση της προσωπικής αντίδρασης των μαθητών προς το κείμενο που διάβασαν μέσω της **δημιουργικής έκφρασής** τους. Η ευρύτερη αυτή κατηγορία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις δημιουργικής γραφής αλλά και όσες απαιτούν την έκφραση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών, χωρίς να διευκρινίζεται το μέσο αυτής. Ένα παράδειγμα δραστηριότητας δημιουργικής γραφής αποτελεί η ερώτηση «Τα δυο Χαμόγελα, ενωμένα σ' ένα «μεγάλο» Χαμόγελο, συνεχίζουν το ταξίδι τους μακριά από τον ουρανό της Κύπρου. Τι βλέπουν, τι ακούν, τι αισθάνονται; Γράψτε κι εσείς τις δικές σας παραμυθένιες ιστορίες», την οποία συναντά κανείς στο κείμενο *Το χαμογελαστό συννεφάκι* της Μάρως Λοΐζου. Οι μαθητές εκδηλώνουν τη δημιουργική τους φαντασία με αφορμή το κείμενο και το ταξίδι που περιγράφεται σε αυτό και δημιουργούν ένα νέο δικό τους πρωτότυπο κείμενο. Ως παράδειγμα ερώτησης, στην οποία δεν αναφέρεται ο τρόπος έκφρασης των μαθητών, αξίζει να αναφέρουμε την εξής: «Ας υποθέσουμε ότι μια μάγισσα σας μεταμορφώνει σε μικρό ζώο ή σε κάποιο άλλο πλάσμα. Μπορείτε να περιγράψετε την καινούργια ζωή σας και να μιλήσετε για τη συμπεριφορά σας και τις νέες σχέσεις που θα συνάψετε;». Σε

αυτό το παράδειγμα ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί με τρόπο που εκείνος θα επιλέξει, ίσως προφορικά, ίσως μέσω της εικαστικής τέχνης και να διατυπώσει τις σκέψεις του.

- 2) στην έκφραση της **προσωπικής άποψης** των μαθητών σχετικά με θέματα που θίγει το κείμενο. Για να απαντήσουν σε αυτές τις ερωτήσεις οι μαθητές επιστρατεύουν τις πρότερες γνώσεις τους, τις σχετικές τους εμπειρίες, όσα έχουν συζητήσει με την οικογένειά τους ή έχουν ακούσει από άλλες πηγές και τα συνδυάζουν με όσα αναφέρονται στο κείμενο. Ο μαθητής διατυπώνει την άποψή του κι αντίστοιχα ακούει με σεβασμό και προσοχή τη γνώμη των άλλων παιδιών. Συνήθως αυτές οι ερωτήσεις γίνονται θέμα ευρύτερης συζήτησης στην τάξη με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του διαμεσολαβητή και του ισότιμου συμμετόχου. Για παράδειγμα με αφορμή το κείμενο του Φώτη Κόντογλου *Ο αστρολάβος* οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν το μέλλον της γης και να προτείνουν ιδέες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που θα υπάρχουν στο μέλλον. Πρόκειται για ένα σημαντικό ζήτημα για το οποίο οι μαθητές έχουν σίγουρα ορισμένες ιδέες και μπορούν με τη βοήθεια της συζήτησης να εμπλουτίσουν τις σχετικές τους γνώσεις.
- 3) στην έκφραση της **προσωπικής τους αντίδρασης** εάν αντιμετώπιζαν τα προβλήματα ή ζούσαν τις καταστάσεις των ηρώων των κειμένων. Πρόκειται για μία κατηγορία, η οποία έχει βρεθεί και στα προηγούμενα τεύχη, μόνο που στην περίπτωση του τρίτου τόμου περιλαμβάνει μικρότερο αριθμό ερωτήσεων. Σε όλες τις ερωτήσεις οι μαθητές φαντάζονται ότι βρίσκονται σε περιπτώσεις ανάλογες με τους ήρωες ή φαντάζονται ότι αναλαμβάνουν τον ρόλο των ηρώων. Εκφράζουν τις σκέψεις τους ή τις πράξεις τους για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα. Οι ερωτήσεις αυτές είναι μία καλή ευκαιρία για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και άλλων συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και αποδεικνύουν τις σπουδαίες ικανότητες της λογοτεχνίας στο πεδίο της συναισθηματικής αγωγής και ανάπτυξης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση που υπάρχει στο κείμενο του Ευγένιου Τριβιζά *Η θλιμμένη αγελάδα* και καλεί τους μαθητές να μουν στη θέση του ταυρομάχου και να βρουν τις δικές τους ευφυείς δικαιολογίες, ώστε να μην παραστούν στην ταυρομαχία και να σωθεί ο σύζυγος της θλιμμένης αγελάδας.

- 4) στην ανάκληση βιωμάτων των μαθητών. Στον τρίτο τόμο η κατηγορία αυτή εμφανίζεται αποδυναμωμένη σε σχέση με τα δύο προηγούμενα τεύχη, αν και η σύνδεση της λογοτεχνίας με τα βιώματα των μαθητών αποτελεί καίριας σημασίας ζήτημα στην αισθητική διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα στο τρίτο τεύχος αποτελεί η ερώτηση που συνοδεύει το κείμενο για την αγάπη του Απόστολου Παύλου και καλεί τους μαθητές να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους εκείνοι εκφράζουν την αγάπη τους προς την οικογένειά τους και τους φίλους τους, συσχετίζοντας έτσι το κείμενο με την οικογενειακή και την κοινωνική τους ζωή.
- 5) στην έκφραση των συναισθημάτων που τους προκάλεσε η ανάγνωση. Δύο είναι οι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να μιλήσουν για τα συναισθήματα που προκλήθηκαν από το λογοτεχνικό έργο, επιτελώντας μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της αισθητικής προσέγγισης, δηλαδή της επαφής του αναγνώστη με το θυμικό του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ερώτηση «συζητήστε για τα συναισθήματα που σας προκάλεσε η ανάγνωση του κειμένου» που υπάρχει στο κείμενο του Τζακ Λόντον *Ένας σκύλος σωτήρας*.
- 6) στην έκφραση της προσωπικής αίσθησης του χιούμορ των μαθητών με την αναφορά των σημείων που τους προκάλεσαν γέλιο. Η κατηγορία αυτή διαφέρει από την κατηγορία που εντοπίστηκε στις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις, καθώς δίνει την ελευθέρια στον μαθητή να επιλέξει μόνος του τα σημεία που θεωρεί αστεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο φανερώνει μία πτυχή της προσωπικότητάς του, καθώς το χιούμορ είναι μία πολύ προσωπική υπόθεση και πάγιο χαρακτηριστικό του καθενός. Ως παράδειγμα αξίζει να αναφερθεί η ερώτηση «Αν το κείμενο σας έκανε να γελάσετε, τι είναι αυτό που προκαλεί το γέλιο;» που αφορά το *Δρακοπαραμύθι* της Αγγελικής Βαρελλά.
- 7) στην έκφραση της προσωπικής ερμηνείας των μαθητών. Οι δύο ερωτήσεις που εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία διαφέρουν από τις αντίστοιχες που συζητήθηκαν στις μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις, καθώς κάνουν σαφές μέσω της διατύπωσης ότι γίνονται δεκτές οι προσωπικές ερμηνείες των μαθητών που αντικατοπτρίζουν την ξεχωριστή οπτική γωνία του καθενός. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση του κειμένου *Η Χιονάτη της Πάρνηθας* «Η Άννα, στην αρχή του κειμένου, κατανόησε κάποια στιγμή «τη μεγαλοπρέπεια

του κόσμου». Πώς την καταλαβαίνετε εσείς, μετά από όσα διαβάσατε για τη Χιονάτη της Πάρνηθας;».

- 8) στην έκφραση της προσωπικότητάς των μαθητών. Σε δύο ερωτήσεις οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από τη μία τον χαρακτήρα που ταιριάζει περισσότερο σε αυτούς και από την άλλη το τέλος της ιστορίας που αυτοί επιθυμούν. Και στις δύο περιπτώσεις οι επιλογές των μαθητών δείχνουν την προσωπικότητά τους και καθώς τους ζητείται αιτιολόγηση, τους δίνεται η ευκαιρία ενδοσκόπησης και ανάπτυξης της αυτογνωσίας.

4.3.2.1: Οι αισθητικού τύπου διαθεματικές δραστηριότητες

Στις αισθητικού τύπου διαθεματικές δραστηριότητες που εντοπίσαμε, διακρίναμε τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες και δύο ερωτήσεις που δεν εστίαζαν σε κάποιο από τα θεματικά πεδία των τριών αυτών κατηγοριών. Η κατηγορία που περιέχει τον μεγαλύτερο αριθμό δραστηριοτήτων είναι εκείνη των **παραστατικών τεχνών** με κυρίαρχο πεδίο τα εικαστικά. Στις περισσότερες δραστηριότητες της κατηγορίας προτείνεται στους μαθητές η εικαστική αποτύπωση στοιχείων του κειμένου, περιστατικά και εικόνες που τους έκαναν εντύπωση ή εμπειρίες και βιώματα της δικής τους ζωής που έχουν σχέση με το θέμα του κειμένου. Παρατίθεται ενδεικτικά η δραστηριότητα του πρώτου κειμένου του *Ανθολογίου Ε'-ΣΤ'*, από τον *Αστρολάβο* του Κόντογλου, η οποία ζητά από τους μαθητές να ζωγραφίσουν μία εικόνα εμπνευσμένη από το κείμενο. Η διατύπωση της συγκεκριμένης ερώτησης είναι σύμφωνη με τις αρχές της αισθητικής διδασκαλίας καθώς καθοδηγεί τη σκέψη του μαθητή να εστιάσει εσωτερικά, στον ίδιο του τον εαυτό και να αντιληφθεί την αντίδρασή του απέναντι σε αυτό που διάβασε.

Η δεύτερη κατηγορία που περιλαμβάνει αρκετές δραστηριότητες είναι αυτή που αφορά τη **δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι**, μία κατηγορία που έχει βρεθεί και στα προηγούμενα δύο τεύχη. Και στην περίπτωση του τρίτου τόμου οι δραστηριότητες αυτές καλούν τους μαθητές να δραματοποιήσουν σκηνές των κειμένων, να υποδυθούν τους αγαπημένους τους χαρακτήρες και να παίξουν με τους συμμαθητές τους. Επιτυγχάνεται κατ' αυτόν τον τρόπο η σύσφιξη του ομαδικοσυνεργατικού πνεύματος της τάξης και τα παιδιά συνειδητοποιούν την σύνδεση της λογοτεχνίας και του θεάτρου.

Συνεχίζοντας στην τρίτη κατηγορία που περιλαμβάνει την τέχνη της **μουσικής**, εντοπίζονται τρεις δραστηριότητες. Όλες τους περιλαμβάνουν την ακρόαση κάποιου μουσικού κομματιού σχετικού με το θέμα του κειμένου, σε συνδυασμό με κάποια ερώτηση που εμπλέκει πιο ενεργά τον μαθητή/αναγνώστη. Για παράδειγμα στην ερώτηση που συνοδεύει το κείμενο *Η μαμά μας η θάλασσα* οι μαθητές, εκτός από την ακρόαση του προτεινόμενου κομματιού, προτείνουν κι οι ίδιοι ένα μουσικό κομμάτι που θα ήθελαν να αφιερώσουν σε έναν από τους χαρακτήρες του αποσπάσματος. Σε άλλη ερώτηση, εκτός από την ακρόαση οι μαθητές συζητούν και για τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η μουσική σε συνάφεια και με το λογοτεχνικό κείμενο.

Παράλληλα παρουσιάστηκαν, όπως και στα προηγούμενα τεύχη, ερωτήσεις που αποσκοπούν στην ανάκληση λογοτεχνικών εμπειριών σχετικών με το κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν από τους μαθητές την κατάδυση στις λογοτεχνικές τους αναμνήσεις και την ανάδειξη όσων σχετικών έργων τούς φέρνει στο νου αυτό που διαβάζουν. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση «Ο ναυαγός που κατάπιε η φάλαινα μήπως σας θυμίζει κάποιο παρόμοιο γεγονός από τα παραμύθια ή από ιστορίες που έχετε ακούσει;» που συνοδεύει το κείμενο του Κίπλινγκ στην τελευταία ενότητα.

Τέλος καταγράφηκαν δύο ερωτήσεις που δεν υπάγονται σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες. Η μία αφορά τη δημιουργία μίας ποιητικής ανθολογίας με ποιήματα που αρέσουν στους μαθητές και έχουν ως θέμα τους τη μητέρα και η δεύτερη τη δημιουργία μίας έκθεσης με φωτογραφικό υλικό από τα γεγονότα του Πολυτεχνείου.

4.3.3: Οι ερωτήσεις μικτού τύπου

Στο τελευταίο *Ανθολόγιο* μετρήθηκαν 18 ερωτήσεις που κατατάσσονται στον ενδιάμεσο χώρο του φάσματος της Louise Rosenblatt. Όλες τους αποτελούνται από περισσότερα του ενός σκέλη και από τη μία εστιάζουν την προσοχή του μαθητή σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες και από την άλλη συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση από μέρους του της αντίδρασής του προς το λογοτεχνικό έργο που διάβασε. Για παράδειγμα μία από τις ερωτήσεις που εντοπίστηκαν περιλαμβάνεται στο κείμενο της Αλεξίου *Η Βαγγελίτσα* και αποτελείται από δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος ο μαθητής καλείται να αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο η Βαγγελίτσα κέρδισε το ενδιαφέρον και την αγάπη των συμμαθητριών της και στο δεύτερο σκέλος ο μαθητής φαντάζεται την τύχη της Βαγγελίτσας όταν εκείνη μεγάλωσε. Η ερώτηση επομένως

οδηγεί αφενός στην εστίαση σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες κι αφετέρου στην έκφραση της προσωπικής αντίδρασης των μαθητών και των δημιουργικών τους σκέψεων.

Εκτός των μικτών ερωτήσεων που αφορούν άμεσα το κείμενο και τα θέματά του, υπάρχουν και τρεις διαθεματικές δραστηριότητες, που όλες τους συνδέουν τη λογοτεχνία με τις εικαστικές τέχνες. Οι δραστηριότητες αυτές εστιάζουν στο πρώτο τους σκέλος σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες και στο δεύτερο καλούν τους μαθητές να αποδώσουν με τη βοήθεια των εικαστικών τις απαντήσεις τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ερώτηση «ποιες εικόνες χρησιμοποιεί ο ποιητής; Να αποδώσετε με ένα σχέδιο ή σκίτσο αυτή που σας αρέσει περισσότερο» από το *Νανούρισμα* του Χικμέτ. Οι μαθητές για να απαντήσουν στην ερώτηση πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους στην εικονοποιία του ποιήματος και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν αυτή που τους έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση, λειτουργώντας έτσι αισθητικά.

Κεφάλαιο 5: Ποσοτική αναπαράσταση της έρευνας

Προκειμένου να είναι περισσότερο σαφές το είδος της προσέγγισης που προκρίνεται για κάθε τεύχος του *Ανθολογίου* είναι απαραίτητο τα αποτελέσματα που συζητήθηκαν ποιοτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο να αναπαρασταθούν με ποσοτικό τρόπο μέσω διαγραμμάτων. Στο ακόλουθο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τόσο για κάθε τεύχος του *Ανθολογίου* όσο και συνολικά.

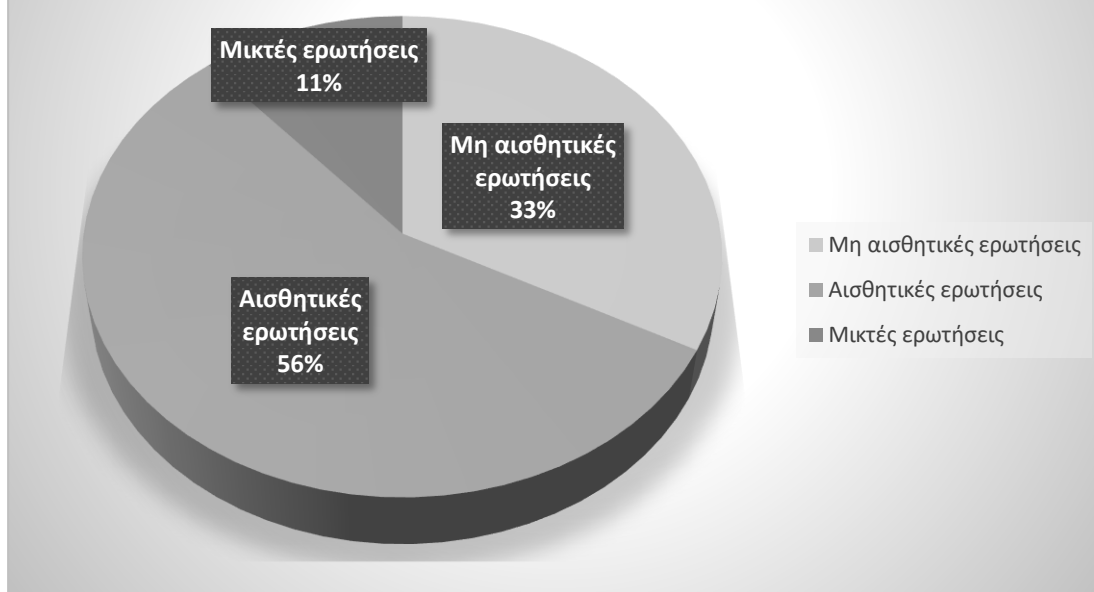
5.1: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων σε κάθε τεύχος του *Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για το Δημοτικό*.

5.1.1: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Α'-Β' τάξη του Δημοτικού «Το Δελφίνι»*.

Προκειμένου να είναι περισσότερο σαφές το είδος της προσέγγισης που προκρίνεται για κάθε τεύχος του *Ανθολογίου* είναι απαραίτητο τα αποτελέσματα που συζητήθηκαν ποιοτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο να αναπαρασταθούν 168 ερωτήσεις με ποσοτικό τρόπο μέσω διαγραμμάτων.

Στο *Δελφίνι* υπάρχουν συνολικά 168 ερωτήσεις, εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό υπάγεται στις αισθητικού τύπου ερωτήσεις. Αυτό γίνεται φανερό στον πίνακα 1. Το ποσοστό των αισθητικών ερωτήσεων ανέρχεται στο 56%, κάτι που σημαίνει ουσιαστικά ότι πάνω από τις μισές ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από μία αισθητική προσέγγιση. Αν σε αυτό το ποσοστό προστεθεί και το 11% των μικτών ερωτήσεων, στις οποίες συνδυάζονται αισθητική και μη αισθητική στάση, τότε αντιλαμβάνεται κανείς ότι στόχος της συντακτικής ομάδας ήταν οι μαθητές να μάθουν να προσεγγίζουν τη λογοτεχνία με έναν προσωπικό τρόπο, να τη συσχετίζουν με τη ζωή τους και να διαπιστώσουν εντέλει ότι η λογοτεχνία πηγάζει και ταυτόχρονα διαμορφώνει την ζωή.

Κατανομή των ερωτήσεων στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Α΄-Β΄ Τάξη του Δημοτικού «Το Δελφίνι»

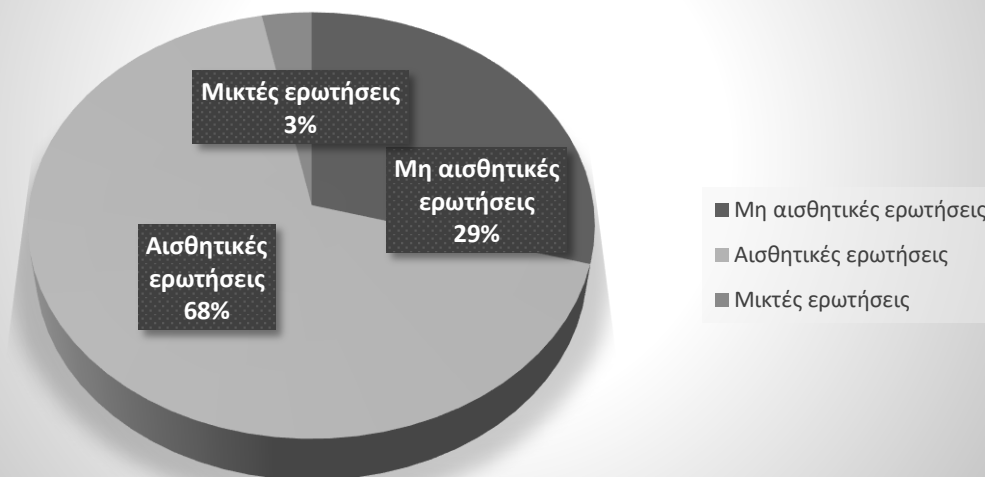


Πίνακας 1: Κατανομή των ερωτήσεων του Ανθολογίου Λογοτεχνικών κειμένων για την Α΄-Β΄ Δημοτικού "Το Δελφίνι"

5.1.2: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Γ΄-Δ΄ τάξη του Δημοτικού «Στο σκοτεινό του κόσμο»*.

Συνεχίζοντας στο επόμενο τεύχος του *Ανθολογίου* που απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ και της Δ΄ τάξης του δημοτικού, διαπιστώνουμε ότι οι συνολικές ερωτήσεις ανέρχονται σε 194, αρκετά περισσότερες από τις ερωτήσεις στο πρώτο τεύχος. Όπως αποδεικνύει και ο Πίνακας 2, οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις και δραστηριότητες κυριαρχούν έναντι των άλλων κατηγοριών και μάλιστα σε ποσοστό που ανέρχεται στο 68%. Οι μικτές ερωτήσεις στην περίπτωση αυτή είναι αρκετά λιγότερες σε σχέση με το ποσοστό που εμφανίζεται στο *Δελφίνι*. Ελαφρώς μικρότερο είναι και το ποσοστό των μη αισθητικών ερωτήσεων που ανέρχεται στο 29% σε αντίθεση με το 33% του πρώτου τεύχους. Επομένως αντίστοιχα συμπεράσματα εξάγονται με όσα ειπώθηκαν στο πρώτο τεύχος.

Κατανομή των ερωτήσεων στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Γ'-Δ' Τάξη του Δημοτικού «Στο Σκολεϊό Του Κόσμου»



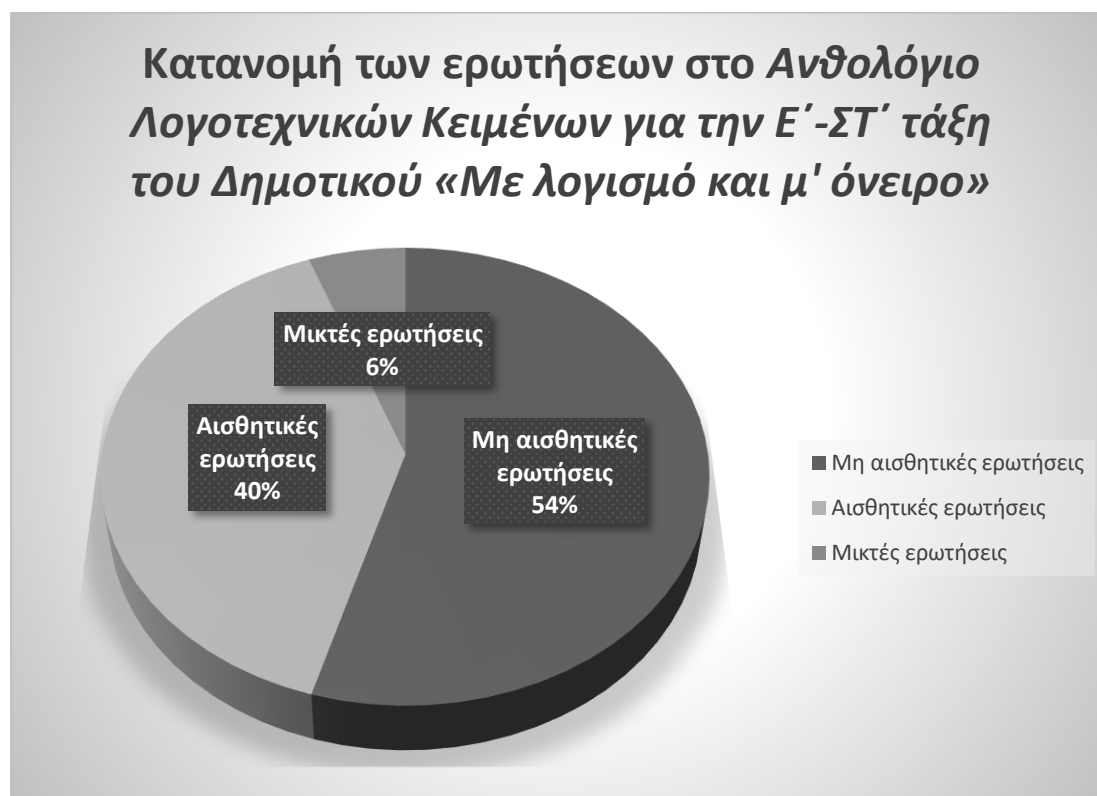
Πίνακας 2 Κατανομή των ερωτήσεων στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Γ'-Δ' τάξη του Δημοτικού «Στο σκολειό του κόσμου»

5.1.3: Ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Ε'-ΣΤ' τάξη του Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο».

Στο τελευταίο τεύχος του Ανθολογίου που απευθύνεται σε μαθητές της Ε' και της ΣΤ' δημοτικού, μετρήθηκαν 318 ερωτήσεις. Η διαφορά στον αριθμό των ερωτήσεων είναι μεγάλη σε σχέση με τα δύο προηγούμενα τεύχη, όμως εύκολα εξηγήσιμη. Τα κείμενα του τρίτου τεύχους είναι κατά ένα τρίτο περίπου περισσότερα και ο αριθμός των ερωτήσεων σε καθένα από αυτά αντίστοιχα μεγαλύτερος. Οι μαθητές άλλωστε στους οποίους απευθύνεται είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία, επομένως και περισσότερο εξοικειωμένοι με τη λογοτεχνία και τα διάφορα είδη σε σχέση με τους μικρότερους.

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει η κατανομή των ερωτήσεων. Για πρώτη φορά σε σχέση με τα αποτελέσματα στα δύο προηγούμενα τεύχη, οι μη αισθητικές ερωτήσεις επικρατούν κατά πολύ των υπόλοιπων κατηγοριών με ποσοστό 54%. Αυτή η αντιστροφή των δεδομένων μπορεί να εξηγηθεί ίσως από την μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών. Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι συντάκτες εδώ θεώρησαν ορθότερη την μη αισθητική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές βρίσκονται ένα βήμα πριν

τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται συχνά μη αισθητικά. Κάπως έτσι, λοιπόν, οι μαθητές προετοιμάζονται για τη διδασκαλία στις επόμενες τάξεις μαθαίνοντας έννοιες της αφηγηματολογίας, τη σύνδεση με τα ιστορικοκοινωνικά στοιχεία της εποχής του συγγραφέα κ.ά.



Πίνακας 3 Κατανομή των ερωτήσεων στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Ε'-ΣΤ' τάξη του Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο»

5.2: Ποσοτική αποτύπωση των συνολικών αποτελεσμάτων.

Για την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν συνολικά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα τρία τεύχη του *Ανθολογίου*. Αθροιστικά, λοιπόν, υπάρχουν 681 προτεινόμενες ερωτήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες. Διαπιστώνουμε επομένως, ότι οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις κυριαρχούν έναντι των υπολοίπων με ποσοστό 52%, που σημαίνει ότι περισσότερες από τις μισές υπάγονται σε αυτή την κατηγορία. Οι προεκτάσεις αυτής της διαπίστωσης είναι πολλές και θα συζητηθούν περαιτέρω στο Κεφάλαιο 6, όπου θα αναλυθούν λεπτομερώς τα συμπεράσματα που εξάγονται από τις παρατηρήσεις.

Συνολική κατανομή των ερωτήσεων όλων των τευχών του Ανθολογίου



Πίνακας 4 Συνολική κατανομή των ερωτήσεων όλων των τευχών του Ανθολογίου

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Στην ακόλουθη ενότητα εξάγονται συμπεράσματα μετά τη λεπτομερή μελέτη και παρατήρηση των ερωτήσεων και των υποκατηγοριών στις οποίες αυτές εντάσσονται. Τα σημεία στα οποία θα επικεντρωθούμε είναι το ποσοστό κάθε κατηγορίας σε σχέση με τον αριθμό των συνολικών ερωτήσεων, τη σημασία της ύπαρξης μικτών ερωτήσεων και εντέλει θα εξαχθούν γενικότερα συμπεράσματα σχετικά με τον χαρακτήρα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, έτσι όπως προτείνεται έμμεσα από τις συντακτικές ομάδες. Στη συνέχεια προτείνεται μία σύντομη παραδειγματική διδασκαλία, στην οποία η διδακτική προσέγγιση ακολουθεί τις βασικές αρχές μίας κατά κύριο λόγο αισθητικής διδασκαλίας.

6.1: Συμπεράσματα- Συζήτηση

Στην εργασία μας επιλέχθηκε ως καταλληλότερη ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού σχολικού προγράμματος του Δημοτικού σχολείου η συναλλακτική θεωρία της Αμερικανίδας θεωρητικού Louise Rosenblatt. Ο βασικός λόγος γι' αυτό είναι το γεγονός ότι συνδυάζει πολλά στοιχεία αναγνωστικών θεωριών με διδακτικές πρακτικές, κάνοντάς την μία κατάλληλη επιλογή για τους διδάσκοντες της λογοτεχνίας στα σύγχρονα σχολεία.

Κάνοντας χρήση των κριτηρίων που προκύπτουν άμεσα από τις θεωρητικές αρχές της Rosenblatt μπορέσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τις ερωτήσεις που προτείνονται από τις συντακτικές ομάδες των τριών τευχών του *Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για το Δημοτικό Σχολείο* σε τρεις κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό φάσμα της συναλλακτικής θεωρίας, το οποίο έχει δύο άκρα, την αισθητική και τη μη αισθητική ανάγνωση. Καθώς ο αναγνώστης διαβάσει ένα κείμενο η επιλεκτική του προσοχή στρέφεται σε διάφορα στοιχεία του κειμένου ή στην δική του προσωπική αντίδραση σε αυτό. Επομένως κάθε ανάγνωση αντιστοιχεί σε κάποιο σημείο του φάσματος ανάλογα με τον κάθε αναγνώστη και τις προθέσεις του όταν ξεκινάει τη διαδικασία της ανάγνωσης. Στο αισθητικό άκρο του φάσματος ο αναγνώστης ζει μία προσωπική εμπειρία και συνδέεται με το κείμενο με διαφορετικό τρόπο από το μη αισθητικό άκρο του φάσματος.

Με την ίδια προσέγγιση στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός μέσα από τις ερωτήσεις που απευθύνει στους μαθητές και τις δραστηριότητες που τους αναθέτει μπορεί να

καθοδηγήσει την προσοχή του μαθητή/αναγνώστη στην εστίαση κάθε φορά σε κειμενικά ή εξωκειμενικά στοιχεία ή στην συναισθηματική αντίδραση και την προσωπική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτό. Για να αποκτήσει ο μαθητής σχέσεις ζωής με τη λογοτεχνία, είναι απαραίτητο η διδασκαλία της να γίνεται κατά κύριο λόγο με αισθητικό τρόπο και να αποσυνδεθεί από την σχολική συνήθεια της αποστήθισης και της μετάδοσης στεγνών γνώσεων. Οι κατάλληλες ερωτήσεις, επομένως, είναι κρίσιμες για την δημιουργία αυτού του δεσμού ζωής του μαθητή με τη λογοτεχνία και την Τέχνη γενικότερα.

Στον πρώτο τόμο του *Ανθολογίου* παρατηρήθηκε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεων που προκαλούσαν την υιοθέτηση μίας αισθητικής στάσης από τους μαθητές σε σχέση με τις μη αισθητικού περιεχομένου ερωτήσεις. Από αυτές οι περισσότερες από τις γενικές ερωτήσεις ανήκουν στην κατηγορία ερωτήσεων που προκαλούν στο μαθητή την ανάκληση κάποιου βιώματος κάνοντας έτσι εφικτή τη διασύνδεση της λογοτεχνίας με την προσωπική ζωή του αναγνώστη. Οι διαθεματικές δραστηριότητες που ήταν πολύ περισσότερες σε αριθμό από τις γενικές, διαπιστώθηκε ότι περιείχαν μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων σχετικών με την εικαστική τέχνη. Μεγάλη σημασία έχει και η ύπαρξη παιγνιδιών δραστηριοτήτων, κάτι που παρατηρείται και στο τεύχος *Στο σχολείο του κόσμου*. Οι μικροί μαθητές που λόγω της ηλικίας τους αγαπούν το παιχνίδι, πρέπει να συνδέσουν τη λογοτεχνία και την ανάγνωση βιβλίων με ευχάριστες αναμνήσεις και εμπειρίες, και η ενσωμάτωση παιγνιδιών δραστηριοτήτων στη διδακτική διαδικασία είναι ιδανικός τρόπος για να επιτευχθεί αυτό.

Αντίστοιχα από τις μη αισθητικές ερωτήσεις διαπιστώνεται ότι κυριαρχούν όσες χαρακτηρίζονται κυρίως ως ερωτήσεις κατανόησης. Το γεγονός αυτό είναι εύλογο, διότι στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού οι μαθητές επιτυγχάνουν σταδιακά ολοένα και υψηλότερους αναγνωστικούς στόχους και επομένως η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι μία δεξιότητα που πρέπει να ελεγχθεί. Φυσικά το ερώτημα εάν οι ερωτήσεις τέτοιου είδους έχουν θέση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι υπαρκτό. Για τη Rosenblatt, για παράδειγμα, οι ερωτήσεις κατανόησης κειμένου είναι δείγμα της μη αισθητικής προσέγγισης κι επομένως πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κείμενα πληροφοριακά και σε κάθε περίπτωση μη λογοτεχνικά. Από την άλλη όμως, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να βεβαιώνεται για την στοιχειώδη έστω κατανόηση των βασικών νοημάτων του κειμένου. Θα λέγαμε σε γενικές γραμμές ότι λίγες ερωτήσεις

κατανόησης είναι θεμιτές ακόμα και στο πλαίσιο μίας κατά κόρον αισθητικής διδασκαλίας. Το γεγονός όμως της κυριαρχίας των αισθητικών ερωτήσεων έναντι των μη αισθητικών στον πρώτο τόμο οδηγεί στον χαρακτηρισμό της συνολικής προσέγγισης που επιτυγχάνεται μέσω των ερωτήσεων αυτών ως αισθητικής.

Όσον αφορά την κατανομή στο δεύτερο τεύχος παρατηρείται κι εκεί αριθμητική υπεροχή των αισθητικών ερωτήσεων, γεγονός απόλυτα θετικό, όπως και στην περίπτωση του πρώτου τεύχους. Η κατηγορία με την μεγαλύτερη συχνότητα είναι εκείνη που περιέχει τις ερωτήσεις που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν τη δημιουργική τους φαντασία είτε μέσω της δημιουργικής γραφής είτε με όποιον τρόπο οι ίδιοι και ο εκπαιδευτικός αποφασίσουν ότι αρμόζει σε κάθε αναγνωστική περίπτωση. Ακολουθούν οι ερωτήσεις που ζητούν την έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών σχετικά με ζητήματα που τίγονται στο κείμενο. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συντακτική ομάδα του δεύτερου τεύχους φρόντισε αρκετά ώστε οι μαθητές να νιώσουν ευπρόσδεκτοι να εκφραστούν στην τάξη. Φυσικά το φιλόξενο κλίμα μίας σχολικής τάξης δεν το δημιουργούν οι προτεινόμενες ερωτήσεις στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά κυρίως η στάση και οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Ακολούθως εντοπίστηκαν πάρα πολλές διαθεματικές δραστηριότητες, οι οποίες όπως και στην περίπτωση του *Δελφινιού* συνέδεαν το λογοτεχνικό έργο με πίνακες ζωγραφικής ή καλούσαν τους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους καλλιτεχνικό έργο βασισμένοι πάνω στην αντίδρασή τους στο κείμενο.

Σχετικά με τις μη αισθητικές ερωτήσεις παρατηρούμε την ύπαρξη πολλών ερωτήσεων κατανόησης, οι οποίες επικεντρώνονται στην πλοκή, την υπόθεση και τους χαρακτήρες των λογοτεχνικών έργων. Επειδή όμως το ποσοστό των αισθητικών ήταν πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των μη αισθητικών ερωτήσεων, η προσέγγιση που διαφαίνεται μέσα από τις ερωτήσεις του δεύτερου τόμου του *Ανθολογίου* χαρακτηρίζεται αισθητική.

Έκπληξη αποτελούν τα αποτελέσματα από το τρίτο τεύχος *Με λογισμό και μ' όνειρο*. Διαπιστώνεται γρήγορα ότι οι μη αισθητικές ερωτήσεις κυριαρχούν επί των υπολοίπων, κάνοντας έτσι τον τρίτο τόμο την εξαίρεση σε σχέση με τους προηγούμενους. Η αριθμητική αυτή υπεροχή δεν είναι σύμφωνη με τις θεωρητικές αρχές της Rosenblatt σχετικά με την αισθητική διδασκαλία, καθώς οδηγούν την επιλεκτική προσοχή του μαθητή στην εστίαση σε στοιχεία έξω από αυτόν και το θυμικό του. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες ερωτήσεις εστιάζουν σε στοιχεία της

υπόθεσης, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και πολλές ερωτήσεις που εστιάζουν στους χαρακτήρες και ειδικότερα στον χαρακτηρισμό και την περιγραφή τους. Για πρώτη φορά συναντάμε και ερωτήσεις που αφορούν μορφικά στοιχεία και εκφραστικά μέσα. Η ύπαρξη αυτών των ερωτήσεων είναι εύλογη, καθώς όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα θεωρείται αναγκαίο από τη συντακτική ομάδα οι μαθητές να αρχίσουν να έρχονται σε επαφή με στοιχειώδεις γνώσεις αφηγηματολογίας. Αξίζει επίσης να σχολιαστεί και η ύπαρξη πολλών διαθεματικών ερωτήσεων διακειμενικότητας που όμως δεν βρίσκονται σύμφωνες με τις αρχές της αισθητικής διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες αυτές διασυνδέουν τα διάφορα κείμενα με άλλα του *Ανθολογίου*, χωρίς να προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανατρέξουν οι ίδιοι στα αναγνώσματα που έχουν διαβάσει και τα οποία ανακαλούν στη μνήμη τους, καθώς διαβάζουν το κείμενο.

Στις αρκετά λιγότερες αισθητικές ερωτήσεις, εντύπωση προκαλεί η ύπαρξη τόσων ερωτήσεων που απαιτούν την έκφραση της δημιουργικής φαντασίας των μαθητών, μέσα στις οποίες περιλαμβάνονται και οι ερωτήσεις δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές διατυπώνουν τις σκέψεις τους και τις υποθέσεις τους σχετικά με τα γεγονότα μετά το τέλος της ιστορίας, φτιάχνουν τις δικές τους παραλλαγές αλλάζοντας κάποιον χαρακτήρα, μπαίνουν στη θέση του ήρωα και διηγούνται τις δικές τους περιπέτειες κ.ά. Αξίζει να τονιστεί ότι οι ερωτήσεις αυτές υπάρχουν σε όλα τα *Ανθολόγια*, μα τέτοια πληθώρα και ποικιλία υπάρχει μόνο στο τελευταίο. Οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης είναι πιο εξοικειωμένοι με την παραγωγή γραπτού λόγου και στην ηλικία αυτή ξεκινούν να διερευνούν τις συγγραφικές τους ικανότητες. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής τους προσφέρουν μία δυνατότητα έκφρασης και εξερεύνησης που ίσως από μόνοι τους να άφηναν ανεκμετάλλευτη.

Παράλληλα, σε όλα τα *Ανθολόγια* υπάρχουν ερωτήσεις μικτού τύπου, οι οποίες αποτελούνται από δύο ή περισσότερα σκέλη και οδηγούν στην εστίαση και σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες αλλά και στην αντίδραση του μαθητή και την συνακόλουθη δημιουργία ενός νέου «ποιήματος». Η εισαγωγή αυτών των ερωτήσεων στις προτεινόμενες είναι ένα καλό παράδειγμα συνδυασμού μεθόδων, πάντα θεμιτού στην παιδαγωγική διαδικασία. Ωστόσο, οι μικτές ερωτήσεις αποτελούν το μικρότερο ποσοστό σε σχέση με το σύνολο. Επομένως, δεν είναι σίγουρο εάν επιτελούν την παιδαγωγική λειτουργία που θα μπορούσαν εάν ήταν περισσότερες σε αριθμό.

Συμπερασματικά αξίζει να σημειωθεί ότι συνολικά για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο παρατηρείται η επικράτηση της αισθητικής προσέγγισης. Φυσικά, οι ερωτήσεις είναι απλώς προτεινόμενες κι όχι υποχρεωτικές, ώστε να πούμε με βεβαιότητα ότι σίγουρα τίθενται στους μαθητές. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να επιλέξει όσες αυτός θεωρεί κατάλληλες, κρίνοντας με βάση την ηλικία των μαθητών του, το αναγνωστικό τους επίπεδο, τη δυναμική της τάξης και κυρίως την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Φυσικά η ύπαρξη της αισθητικής τάσης μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα θετικό γεγονός και σε μελλοντικές διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας, θεωρούμε ότι η ανάπτυξη της αισθητικής στάσης πρέπει να αποτελέσει και πάλι προτεραιότητα, και με μεγαλύτερη έμφαση να προταθεί η ανάγκη ορθής καλλιτεχνικής καλλιέργειας των μαθητών.

6.2: Πρόταση διδασκαλίας

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μία σύντομη παρουσίαση μίας παραδειγματικής διδασκαλίας ενός από τα κείμενα του *Ανθολογίου* με βασικό στόχο την ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας των μαθητών. Η διδασκαλία βασίζεται στο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου που υπάρχει *Στο σκολειό του κόσμου* στην ενότητα που είναι αφιερωμένη στην οικογένεια. Το κείμενο του *Ανθολογίου* εκτός από μία σύντομη βιογραφική αναφορά στον ποιητή, συνοδεύουν τρεις ερωτήσεις. Από αυτές οι δύο αφορούν στοιχεία του κειμένου, με τη μία να εστιάζει στις εικόνες της φύσης και την άλλη στην αναφορά των συναισθημάτων της μητέρας καθώς βλέπει το παιδί της να κοιμάται. Η τρίτη ερώτηση είναι αισθητική και ζητά τη συγκέντρωση αντίστοιχων κειμένων που χαρακτηρίζονται ως νανουρίσματα.

Στη δική μας διδακτική πρόταση οι ερωτήσεις- δραστηριότητες αυξάνονται και για τη διδασκαλία απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες. Ιδανικό είναι το πρωινό διδακτικό δίωρο, ώστε να υπάρχει συνέχεια και συνοχή χωρίς τη διακοπή του διαλείμματος. Η διδασκαλία μας χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει προαναγνωστικές δραστηριότητες, η δεύτερη φάση περιλαμβάνει δραστηριότητες και ερωτήσεις που αφορούν από το θέμα του ποιήματος και η τελευταία φάση που είναι και η πιο σημαντική περιλαμβάνει διαθεματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και διακειμενικής σύνδεσης των κειμένων.

1) Προαναγνωστική φάση (15 λεπτά)

- Ακρόαση τραγουδιού «Σ' ένα μαξιλάρι- φεγγαράκι»¹³ από τη συλλογή *Πρωινό άστρο* σε μουσική Σάκη Τσιλίκη και στίχους Γιάννη Ρίτσου. Το συγκεκριμένο τραγούδι ερμηνεύει ο Βασίλης Παπακωνσταντίνου. Η τάξη ακούει το τραγούδι και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές ποιο στοιχείο από το τραγούδι τους άρεσε και ποιο πιστεύουν ότι είναι το θέμα του. Η ερώτηση αυτή ενισχύει την αισθητική στάση καθώς ο εκπαιδευτικός θέλει να ακούσει τα προσωπικά σχόλια των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα εμπεριέχει και μη αισθητικά στοιχεία, καθώς επικεντρώνεται και στο θέμα του τραγουδιού. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων προσελκύει την προσοχή των μαθητών και δημιουργεί θετικές προσδοκίες για τη συνέχεια του μαθήματος. Ταυτόχρονα η έκφραση της προτίμησης ή μη των μαθητών προς το τραγούδι τους προϋδεάζει για την αυτονομία που θα τους δοθεί αναφορικά με τις απαντήσεις τους στη συνέχεια. Έχουν επιτευχθεί επομένως οι βασικοί στόχοι της προαναγνωστικής δραστηριότητας: από τη μία η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη κι από την άλλη η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Έπειτα ο δάσκαλος ανακοινώνει το κείμενο που θα διαβαστεί στο μάθημα και καλεί τους μαθητές να ανοίξουν το *Ανθολόγιό* τους στη σελίδα 34. Διαβάζει δυνατά το ποίημα μία φορά και αφήνει τον απαραίτητο χρόνο, ώστε οι μαθητές να διαβάσουν ξανά το κείμενο με τον δικό τους ρυθμό και να επικεντρωθούν στα στοιχεία που εκείνοι θέλουν.

2) Φάση μετά την ανάγνωση (25 λεπτά)

- Αμέσως μετά την ανάγνωση ο δάσκαλος ρωτάει την τάξη συνολικά αν άρεσε περισσότερο το κείμενο τώρα που το διάβασαν σε σχέση με την ακρόαση του τραγουδιού. Η ερώτηση αυτή είναι αρκετά ενδιαφέρουσα, καθώς μπορεί να φανερώσει τις προσωπικές προτιμήσεις της τάξης στον δάσκαλο και να εκμεταλλευτεί τις απαντήσεις των μαθητών σε μελλοντικά σχέδια διδασκαλίας.
- Σε επόμενη ερώτηση ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να υπογραμμίσουν τις φράσεις που αποτύπωναν εικόνες και τους έκαναν εντύπωση και σε συνεργασία με την ομάδα τους να καταγράψουν όλες τις

¹³ Στον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=4grRxK0QxRw>

φράσεις. Οι μαθητές συζητούν, επιπλέον, στο πλαίσιο της ομάδας τα συναισθήματα που τους προκάλεσαν οι φράσεις και τα σημειώνουν δίπλα σε κάθε φράση. Έπειτα κάθε ομάδα παρουσιάζει τον κατάλόγό της και στην ολομέλεια γίνεται συζήτηση πάνω στις απαντήσεις των μαθητών.

- Ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν έχουν αντίστοιχες αναμνήσεις από τους γονείς τους που τους τραγουδούσαν για να κοιμηθούν. Ενθαρρύνεται η έκφραση των μαθητών σχετικά με αναμνήσεις τους από στιγμές με τους γονείς τους λίγο πριν αποκοιμηθούν κι όχι μόνο η αναφορά των νανουρισμάτων. Καλούνται επιπλέον να δηλώσουν τι ένιωθαν σε αυτές τις τρυφερές στιγμές και αν τα συναισθήματά αυτά είναι κοινά με όσα ένιωσαν διαβάζοντας το ποίημα. Οι μαθητές έτσι με αφορμή το ποίημα κάνουν συνδέσεις με τη δική τους ζωή και ανακαλούν αναμνήσεις ευχάριστες με τους γονείς τους και τα αντίστοιχα συναισθήματα που ένιωθαν τότε. Επιπλέον η ερώτηση αυτή συνδέεται με την προηγούμενη δημιουργώντας έτσι μία αδιάσπαστη συνέχεια της διαδικασίας.

3) Τρίτη φάση (50 λεπτά)

- Διαθεματική δραστηριότητα 1: Στον προτζέκτορα της τάξης ή στον διαδραστικό πίνακα αν υπάρχει παρουσιάζονται τέσσερις πίνακες ζωγραφικής με θέμα «μητέρα και παιδί»¹⁴. Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές: «φανταστείτε ότι βρίσκεστε στη θέση της συντακτικής ομάδας του Ανθολογίου. Ποιον από τους πίνακες θα επιλέξετε για να συνοδεύσει το ποίημα που μόλις διαβάσαμε; Γιατί;». (5-7 λεπτά)
- Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Στους μαθητές δίνεται το Φύλλο εργασίας 2¹⁵, στο οποίο περιγράφεται μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν το δικό τους νανούρισμα που θα ήθελαν να τους λένε κάθε βράδυ πριν κοιμηθούν. Στο Φύλλο εργασίας υπάρχει ένα ολιγόστιχο παράδειγμα, ώστε οι μαθητές να εμπνευστούν. Φυσικά έχουν ήδη μία εξοικείωση με τα νανουρίσματα και από το δεύτερο τεύχος του *Ανθολογίου* αλλά και από το πρώτο. Ο εκπαιδευτικός τονίζει ότι δεν χρειάζεται να είναι πολύστιχο, αλλά θα πρέπει να περιέχει εικόνες που οι μαθητές θεωρούν ότι γαληνεύουν ένα παιδί λίγο πριν τον ύπνο και ευχές

¹⁴ Το αντίστοιχο Φύλλο εργασίας (Φύλλο εργασίας 1) βρίσκεται στο Παράρτημα 2.

¹⁵ Το Φύλλο εργασίας 2 βρίσκεται στο Παράρτημα 2.

για την υγεία και την ευτυχία του, όπως συνηθίζεται. Είναι ευπρόσδεκτοι να χρησιμοποιήσουν και κάποιους στίχους από νανουρίσματα που τους λένε οι γονείς τους ή έχουν ακούσει. Η δραστηριότητα αυτή είναι πολύπλευρη και κάνει χρήση αρκετών δεξιοτήτων. Ανακαλεί στη μνήμη των μαθητών λογοτεχνικές αναμνήσεις από νανουρίσματα που έχουν διαβάσει, οικογενειακά βιώματα και βγάζει στην επιφάνεια επιθυμίες τους και ευχές. Τέλος τα παιδιά εξασκούν τη δημιουργική τους φαντασία και μαθαίνουν περισσότερο για τη συγκεκριμένη ποιητική φόρμα μέσα από μία ευχάριστη και κυρίως βιωματική δραστηριότητα. (20 λεπτά)

- Διαθεματική δραστηριότητα 3: Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν τη δική τους εικόνα μητέρας και παιδιού βασισμένοι τόσο στα συναισθήματα και τις εικόνες που αποκόμισαν από το κείμενο όσο και στις προσωπικές τους αναμνήσεις. Τα έργα συγκεντρώνονται και τοποθετούνται στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης, δημιουργώντας έτσι μία έκθεση ζωγραφικής με το αντίστοιχο θέμα. (15 λεπτά)
- Δραστηριότητα για το σπίτι: Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στα παιδιά μία παραλλαγή της τρίτης δραστηριότητας που περιέχεται στο *Ανθολόγιο*. Οι μαθητές στο πλαίσιο της ομάδας τους συγκεντρώνουν με τη βοήθεια του διαδικτύου, της τοπικής, σχολικής ή οικογενειακής βιβλιοθήκης δύο ολιγόστιχα ποιήματα που περιγράφουν τη σχέση της μητέρας ή/και του πατέρα με το παιδί. Στη συνέχεια, στο επόμενο μάθημα αφιερώνονται 15 λεπτά περίπου στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι μαθητές αναφέρουν τους λόγους που επέλεξαν τα συγκεκριμένα ποιήματα και τη σχέση τους με το ποίημα του Ρίτσου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τον 20^ο αιώνα η λογοτεχνική κριτική αναπτύχθηκε πολύ και διανθίστηκε με νέες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η ιστορικο-βιογραφική μέθοδος, ο δομισμός, η ψυχαναλυτική προσέγγιση και η σχετικά πρόσφατη θεωρία της πρόσληψης έχουν δώσει πολλά θεωρητικά εργαλεία στους κριτικούς, προκειμένου να ερμηνεύσουν έργα της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Ένα όμως από τα πιο επιτακτικά ερωτήματα στην εποχή μας είναι ποια από αυτές τις προσεγγίσεις είναι η πλέον κατάλληλη για χρήση της στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η εργασία κάνει χρήση των θεωρητικών διακηρύξεων της Αμερικανίδας Louise Rosenblatt, η οποία εμπνεύστηκε τη συναλλακτική θεωρία, ως έναν τρόπο προσέγγισης της διαδικασίας της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τη θεωρία, υπάρχει ένα φάσμα ανάγνωσης, στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η αισθητική ανάγνωση και στο άλλο η μη αισθητική. Κάνοντας χρήση των κατάλληλων ερωτήσεων και δραστηριοτήτων είναι εφικτό για τον εκπαιδευτικό να ενισχύσει στους μαθητές του την αισθητική στάση, όσον αφορά την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων. Η εργασία μας διερευνά τον βαθμό κατά τον οποίο προωθείται η αισθητική ή η μη αισθητική στάση από τις προτεινόμενες δραστηριότητες του τρίτομου *Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για το Δημοτικό Σχολείο*, σε μία προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τις στοχεύσεις της επίσημης διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις- κλειδιά: συναλλακτική θεωρία, αισθητική στάση, μη αισθητική στάση, διδακτική προσέγγιση, λογοτεχνία για παιδιά και νέους.

ABSTRACT

In the 20th century, literary criticism was greatly expanded and spread through new theoretical approaches. The historical-biographical method, structuralism, the psychoanalytic approach and the relatively recent reception theory have given many theoretical tools to critics to interpret works of literature for children and young people. One of the most urgent questions in our time is which of these approaches is best suited for use in the classroom when teaching literature. Our thesis makes use of Louise Rosenblatt's theoretical ideas, which inspired the creation of transactional theory as a way of approaching the reading process. According to the theory, there is a spectrum, with two ends: the aesthetic and the efferent one. Using the appropriate questions and activities, it is possible for the teacher to strengthen his or her students' aesthetic stance in reading literary works. Our work explores the extent to which the aesthetic or non-aesthetic stance is promoted by the proposed activities of the *Literary Anthology for Primary School* in an attempt to draw conclusions about the aims of formal literature teaching in Greek primary education.

Key words: transactional theory, aesthetic stance, efferent stance, teaching approach, children's literature.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Barr, M. (1990). The California Literature Project. In E. Farrell, & J. Squire (Eds.), *Transactions with Literature: A Fifty-Year Perspective* (pp. 39-45). Urbana: National Council of Teachers of English.

Benson, J. (1989). Steinbeck: A Defense of Biographical Criticism. *College Literature*, 16(2), pp. 107-116.

Benton, M. (1996). Reader-Response Criticism. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 68-85). London: Routledge.

Booth, W. (1983). *The Rhetoric of Fiction* (2nd ed.). Chicago, London: The University of Chicago Press.

Bosmajian, H. (1996). Psychoanalytical Criticism. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 86-97). London: Routledge.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Connell, J. (2000). Aesthetic Experiences in the School Curriculum: Assessing the Value of Rosenblatt's Transactional Theory. *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (1), pp. 27-35. Retrieved on 7-10-2018 from <https://www.jstor.org/stable/3333652>.

Cox, C., & Many, J. (1992). Toward An Understanding of The Aesthetic Response to Literature. *Language Arts*, 69 (1), pp. 28-33. Retrieved on 5-10-2018 from <http://www.jstor.org/stable/41411557>.

Davis, J. (1992). Reconsidering Readers: Louise Rosenblatt and Reader-Response Pedagogy. *Research and Teaching in Developmental Education*, 8(2), pp. 71-81. Retrieved on 5-10-2018 from <http://www.jstor.org/stable/42802433>.

Davis, T., & Womack, K. (2002). *Formalist Criticism and Reader- Response Theory*. New York: Palgrave.

Dobie, A. (2002). *Theory into Practice: An Introduction to Literary Criticism* (3rd ed.). (n.p): Wadsworth.

Emig, R. (2001). Literary Criticism and Psycho-analytic Positions. In C. Knellwolf, & C. Norris (Eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism; Volume 9th: Twentieth-Century Historical, Philosophical and Psychological Perspectives*, (pp. 157-189). Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.

Fish, S. (1980). *Is There A Text In This Class? The Authority of Interpretative Communities* (9th ed.). Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Fry, P. (2000). I. A. Richards. In W. Litz, L. Menand, & L. Rainey (Eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism. Volume 7: Modernism and the New Criticism*, (pp. 181-199). Cambridge: Cambridge University Press.

Frye, N. (1957). *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Galda, L. (1988). Readers, Texts and Contexts: A Response-Based View of Literature in the Classroom. *The New Advocate*, 1, pp. 92-102.

Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. (J. Lewin, Trans.) Ithaca, New York: Cornell University Press.

Guerin, W., Labor, E., Morgan, L., Reesman, J., & Willingham, J. (2005). *A Handbook of Critical Approaches to Literature* (5th ed.). New York, Oxford: Oxford University Press.

Holland, N. (1975). The "Unconscious" of Literature: The Psychoanalytic Approach. In M. Bradbury, & D. Palmer (Eds.), *Contemporary Criticism (Stratford-Upon-Avon Studies : No. 12)* (pp. 130-153). London: Edward Arnold.

Iser, W. (1978). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Jankovich, M. (2000). The Southern New Critics. In W. Litz, L. Menand, & L. Rainey (Eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism. Volume 7: Modernism and the New Criticism*, (pp. 200-218). Cambridge: Cambridge University Press.

Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), pp. 35-47.

Retrieved on 29-09-2018 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270903179538>.

Karolides, N., & Rosenblatt, L. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, 77(2), pp. 158-170. Retrieved on 5-10-2018 from <https://tmiller.faculty.arizona.edu/sites/tmiller.faculty.arizona.edu/files/Rosenblatt%20Theory%20and%20Practice.pdf>.

Langer, J. (1992). Critical Thinking and English Language Arts Instruction. *Report of National Research Center on Literature Teaching and Learning, Albany, New York*. Retrieved on 5-10-2018 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.1735&rep=rep1&type=pdf>.

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

Many, J. (1991). The Effects of Stance and Age Level on Children's Literary Responses. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), pp. 61-85. Retrieved on 5-10-2018 from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969109547727>.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature*. Lanham, Toronto, Oxford: Scarecrow Press.

Pike, M. (2003). From Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom. *The Journal of Aesthetic Education*, 37 (2), pp. 61-72. Retrieved on 16-10-2018 from <https://www.jstor.org/stable/3527455>.

Probst, R. (1990). "Literature as Exploration" and the Classroom. In E. Farell, & J. Squire (Eds.), *Transactions with Literature: A Fifty-Year Perspective* (pp. 27-37). Urbana: National Council of Teachers of English.

Purves, A. (1990). Can Literature Be Rescued From Reading? In E. Farell, & J. Squire (Eds.), *Transactions with Literature: A Fifty-Year Perspective* (pp. 79-93). Urbana: National Council of Teachers of English.

Rivkin, J., & Ryan, M. (1998). *Literary Theory: An Anthology* (2 εκδ.). (J. Rivkin, & M. Ryan, Eds.). (n. p.): Blackwell Publishing.

Rosen, N., Martinez, M., & Wood, K. (1991). Students' Literary Responses. In D. Lapp, & D. Fisher (Eds.), *Handbook of Research on Teaching The English Language Arts* (3rd ed.), (pp. 264-270). New York, London: Routledge.

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

Rosenblatt, L. (1980). What Facts Does This Poem Teach You? *Language Arts*, 57(4), pp. 386-394. Retrieved on 5-10-2018 from <http://www.jstor.org/stable/41404974>.

Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation. *Research in The Teaching of English*, 19(1), pp. 96-107. Retrieved on 1-10-2018 from <https://www.jstor.org/stable/40171006>.

Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(4), pp. 122-128. Retrieved on 1-10-2018 from www.jstor.org/stable/3332615.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory*. Technical Report. Cambridge; Urbana: Bolt, Beranek and Newman; Illinois University Press. Retrieved on 5-10-2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292062.pdf>.

Rosenblatt, L. (1991). Literature- S.O.S.! *Language Arts*, 68(6), pp. 444-448. Retrieved on 3-10-2018 from <https://www.jstor.org/stable/41961889>.

Rosenblatt, L. (1993). The Transactional Theory Against Dualisms. *College English*, 55(4), pp. 377-386. Retrieved on 2-10-2018 from <https://www.jstor.org/stable/378648>.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). New York: The Modern Language Association.

Rowland, S. (1999). *C. G. Jung and Literary Theory: The Challenge from Fiction*. London: Palgrave Macmillan.

Salkend, D. (2001). New Historicism. In C. Knellwolf, & C. Norris (Eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism; Volume 9th: Twentieth- Century Historical, Philosophical and Psychological Perspectives*, (pp. 59-70). Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press.

Suleiman, S. (1980). Introduction: Varieties of Audiences Oriented Criticism. In S. Suleiman, & I. Crosman (Eds.), *The Reader in The Text. Essays on Audience and Interpretation* (pp. 3-45). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Watkins, T. (1996). History, Culture and Children's Literature. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 30-38). London, New York: Routledge.

Ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Η πλεύση διδασκόντων και διδασκομένων στις σελίδες των λογοτεχνικών βιβλίων: όροι και προϋποθέσεις. Στο Τ. Καλογήρου, & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 43-52). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αρμελινιού, Σ. (2013). Απροσδόκητες συναντήσεις. Ένας περίπατος από και προς το Λεμονοδάσος: Το μυθιστόρημα (ολόκληρο) στη σχολική τάξη. Διδακτικές προσεγγίσεις-Υποστηρικτικό υλικό. Στο Β. Πάτσιου, & Τ. Καλογήρου, *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο)*. (σσ. 229-272). Αθήνα: Gutenberg.

Βελουδής, Γ. (2002). *Γραμματολογία: Θεωρία λογοτεχνίας* (8^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης.

Compagnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας: Λογοτεχνία και κοινή λογική*. (Α. Λαμπρόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δουζένη, Κ. (1989). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας από αποσπάσματα: Σκέψεις για μία νέα θεώρηση. *Σεμινάριο Π.Ε.Φ.*, 11, σσ. 88-101.

Doubrovsky, S. (1961). Η άποψη του καθηγητή. Στο *Συνέδριο του Σεριζί: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (Ι. Βασιλαράκης, Μεταφρ., σσ. 22-26). Αθήνα: Επικαιρότητα.

Fokkema, D., & Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*. (Γ. Παρίσης, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Ζερβού, Α. (1999). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μίας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Β. Αποστολίδου, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Μ. Μαυρόνας, Μεταφρ.) Αθήνα: Οδυσσέας.

Holub, R. (2001). *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή*. (Κ. Τσακοπούλου, Μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jakobson, R. (2009). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. (Α. Μπερλής, Μετάφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Jauss, H.-R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: Τρία μελετήματα*. (Μ. Πεχλιβάνος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εστία.

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

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

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τ. Καλογήρου, & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 13-25). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (χ.χ.). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Με λογισμό και μ' όνειρο*. (χ.τ.): Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ., & Πυλαρινός, Θ. (χ.χ.). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Με λογισμό και μ' όνειρο. Οδηγίες για το δάσκαλο.* (χ.τ.): Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., & Πυλαρινός, Θ. (χ.χ.). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Στο σκολειό του κόσμου.* (χ.τ.): Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., & Πυλαρινός, Θ. (χ.χ.). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Στο σκολειό του κόσμου. Βιβλίο δασκάλου: Μεθοδολογικές οδηγίες.* (χ.τ.): Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κουρτέσης, Η.-Π. (2016). *Η συναλλακτική θεωρία της L. M. Rosenblatt και η λογοτεχνική εμπειρία στη σχολική τάξη: Η περίπτωση της ποίησης στα "Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου".* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 26-9-2018 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10009/1/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%81%CF%84%CE%AD%CF%83%CE%B7%CF%82%202016_%28%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%29.pdf

Norton, D., Norton, S., & McClure, A. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού: Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία* (6^η έκδ.). (Φ. Κατσίκη, & Σ. Καζαντζή, Μετάφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παγανός, Γ. (1983). *Η νεοελληνική πεζογραφία: Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Πράξη.

Παπαντωνάκης, Γ. (2013). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους.* (3 έκδ.). Αθήνα: Πατάκη.

Παπαντωνάκης, Γ. (2011). Τρεις θάνατοι στη(ν) (παιδική) λογοτεχνία... κι ένας τέταρτος. Στο Δ. Σουλιώτη, & Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας (Διημερίδα 21 & 22 Ιανουαρίου 2011)*, σσ. 307-323. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 25-09-2018 από <http://users.uowm.gr/tkotopou/archives/VIII.14.%CE%98%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf>.

Παπαντωνάκης, Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου, Μ., & Πολίτης, Δ. (2010). *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και έρευνα της αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Αθήνα: Τόπος.

Πάτσιου, Β. (1999). «Χρήσεις και όρια της παιδικής λογοτεχνίας στα σχολικά βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επίμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, σσ. 285-294, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Πάτσιου, Β. (Οκτώβριος 2006). «Παραμερίζοντας το κείμενο: οι πλάγιοι δρόμοι της ανάγνωσης», *Διαβάζω, τχ. 467*, σσ. 130-132.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η "συναλλακτική" θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 11*, σσ. 21-33.

Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. (Χ. Αυγουστιάνου (Επιμ.), Γ. Κασαπίδης (Μετάφρ.)). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουλιώτη, Δ. (2012). Οι θεματικές ενότητες στο τρίτομο Ανθολόγιο του Δημοτικού σχολείου: παρατηρήσεις, συγκρίσεις, συσχετίσεις. Στο Δ. Σουλιώτη, & Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας (Διημερίδα 21 & 22 Ιανουαρίου 2011)*, σσ. 307-323. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 25-09-2018 από <http://users.uowm.gr/tkotopou/archives/VIII.14.%CE%98%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf>.

[%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](#).

Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας* (4^η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Τζούλης, Χ. (1999). *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας: Από τη θεωρία στην πράξη*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσάκρης, Π. (1999). *Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας και εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσιλιμένη, Τ., Γραικός, Ν., Καίσαρης, Λ., & Καπλάνογλου, Μ. (χ.χ.). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Το Δελφίνι*. (χ.τ.): Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

Τσιλιμένη, Τ., Γραικός, Ν., Καίσαρης, Λ., & Καπλάνογλου, Μ. (χ.χ.). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Το Δελφίνι. Βιβλίο Δασκάλου: Μεθοδολογικές οδηγίες*. (χ.τ.): Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

ΦΕΚ 303 τ. Β': *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου*. (13-03-2003).

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ Α΄-Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Το δελφίνι				
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Δισθ.	Μη αισθ.	Μικτή	Κατηγορία
1. Σε ποιο σημείο το ποίημα μιλάει για τα μέλη της οικογένειας; Πόσα είναι αυτά; Πόσα μέλη έχει η δική σου οικογένεια;			NAI	Κειμενικά στοιχεία και βίωμα.
2. Φέρε στο σχολείο μια φωτογραφία της οικογένειάς σου και σύγκρινέ την μ' αυτήν του βιβλίου. Παρατήρησε τα ρούχα, τον χώρο που βρίσκονται τα πρόσωπα και το πώς στέκονται απέναντι στον φακό. Με τους συμμαθητές σου μπορείτε να κάνετε υποθέσεις ο ένας για τη φωτογραφία του άλλου.	NAI			Εικαστικά. Σύγκριση εικόνας και βιώματος.
3. Ζωγράφισε ένα από τα μέλη της οικογένειάς σου.	NAI			Εικαστικά. Βίωμα.
4. Τι νιώθουν η κουκουβάγια και η πέρδικα για τα παιδιά τους;		NAI		Δείκτες περιεχομένου, συναισθήματα χαρακτήρων.
5. Στο «Δελφίνι» υπάρχουν κι άλλα κείμενα που περιγράφουν τη μητρική αγάπη. Τι κοινό έχουν οι ήρωες μεταξύ τους;		NAI		Εντοπισμός συναφούς κειμένου.
6. Παρατήρησε την εικόνα. Τι δείχνει; Σε ποιο από τα παρακάτω είδη ανήκει; (επιλογή από πίνακα ζωγραφικής, γλυπτό, κέντημα)		NAI		Εικαστικά. Απλή ειδολογική κατάταξη.
7. Αν ήσουν εσύ στη θέση του κοριτσιού, τι θα απαντούσες στην ίδια ερώτηση για τη δική σου οικογένεια;	NAI			Προσωπική αντίδραση μ. σε κατάσταση του κειμένου.
8. Η εικόνα δείχνει μια οικογένεια όπως ήταν τα περασμένα χρόνια. Μπορείς να περιγράψεις τι ακριβώς κάνει το κάθε πρόσωπο; (παρατίθεται μία εικόνα από το Αλφαριθμητάρι)		NAI		Εικαστικά. Περιγραφή πίνακα.
9. Ζωγράφισε ένα μέλος της δικής σου οικογένειας να κάνει μια καθημερινή και συνηθισμένη δουλειά.	NAI			Εικαστικά. Βίωμα.
10. Στο δεύτερο νανούρισμα με ποιες λέξεις η μητέρα δείχνει την αγάπη στο παιδί της;		NAI		Λεικτικοί δείκτες κειμένου.
11. Τι εικονίζουν οι πίνακες; Τι να σκέφτεται άραγε κάθε μητέρα για το παιδί της; (παρατίθενται 3 εικ.)			NAI	Εικαστικά. Περιγραφή των εικόνων και έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών.
12. Εδώ βλέπεις τον χάρτη της Ελλάδας, στον οποίο σημειώνονται οι περιοχές απ' όπου προέρχονται οι στίχοι που διάβασες: η Ήπειρος (κόκκινο), η Θράκη (μπλε) και η Κύθηρος (πράσινο). Στον μεγάλο χάρτη της Ελλάδας του σχολείου σου βρες αυτές τις περιοχές και τον δικό σου τόπο.		NAI		Γεωγραφία. Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.

Μέτρησε ποια περιοχή είναι η πιο κοντινή και ποια η πιο μακρινή από τον δικό σου τόπο.				
13. Πώς ονομάζονταν η μητέρα και ο πατέρας της Αρετούσας και για ποιον λόγο ήταν στενοχωρημένοι;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
14. Η ζωγραφιά είναι έργο του λαϊκού ζωγράφου Θεόφιλου, ο οποίος εμπνεύστηκε από το ποίημα που διάβασες. Μαζί με την Αρετούσα ο Θεόφιλος ζωγράφισε και τον καλό της, τον Ερωτόκριτο. Μπορείς να περιγράψεις την Αρετούσα; Πώς φαντάζεσαι το αρχοντικό σπίτι όπου έμενε;			NAI	Εικαστικά. Περιγραφή της εικόνας. Διατύπωση άποψης.
15. Κάποιοι συνθέτες εμπνεύστηκαν από την ιστορία της Αρετούσας, όπως ο Γιάννης Μαρκόπουλος και ο Χριστόδουλος Χάλαρης. Εάν έχετε στο σχολείο σας το CD <i>Ερωτόκριτος και Αρετή</i> του Μαρκόπουλου, μπορείτε να ακούσετε το τραγούδι του Ερωτόκριτου για την Αρετούσα (αρ. 43) ή από το CD <i>Ερωτόκριτος</i> του Χάλαρη μπορείτε να ακούσετε το τραγούδι <i>Τα Θλιβερά Μαντάτα</i> .	NAI			Μουσική. Ακρόαση.
16. Γιατί είναι κακόκεφος ο Μικρός της ιστορίας; Σε ποια ζωάκια σκέφτηκε να μεταμορφωθεί για να δοκιμάσει την αγάπη της μαμάς του; Σε τι θα μεταμορφωνόσουν εσύ και γιατί;			NAI	Δείκτες περιεχομένου. Προσωπική αντίδραση του μαθητή σε παρόμοιες καταστάσεις.
17. Φτιάξε τον δικό σου «ουρανό της αγάπης». Γράψε στ' αστέρια το όνομα αγαπημένων σου προσώπων και χρωμάτισέ τα με χρώματα που σου αρέσουν.	NAI			Εικαστικά. Έκφραση βιώματος.
18. Έχεις νιώσει ποτέ ότι δε σ' αγαπούν; Πότε;	NAI			Ανάκληση βιώματος.
19. Ποια εργασία κάνει ο παππούς του ποιήματος; Συζητήστε για τις δουλειές των δικών σας παππούδων.			NAI	Δείκτες περιεχομένου. Σύνδεση με βίωμα
20. Θυμάσαι κάποια ευχή που σου έδωσε ο παππούς σου και πότε έγινε αυτό;	NAI			Ανάκληση βιωμάτων των μαθητών
21. Στη ζωγραφιά εικονίζεται με ανθρώπινη μορφή ο μήνας του χρόνου που ωριμάζει το σταφύλι. Ποιο είναι το όνομά του; Σε ποια εποχή ανήκει; Παρατήρησε την εικόνα και βρες κι άλλα χαρακτηριστικά που έχει ο καιρός αυτό τον μήνα.		NAI		Εικαστικά. Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.
22. Γιατί η κλώσα όρμησε στη Γαρουφαλίτσα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
23. Ένωσες ποτέ να σε προστατεύει από κάποιον κίνδυνο η δική σου μαμά; Πότε και πού;	NAI			Ανάκληση βιωμάτων των μαθητών.
24. Παρατήρησε τις εικόνες και σκέψου τι μπορεί να αισθάνονται αυτές οι μητέρες. Στο άδειο τετράγωνο	NAI			Εικαστικά.

ζωγράφησε το πρόσωπο της δικής σου μαμάς. (παρατίθενται εικόνες προσώπων)			
25. Θυμάσαι την πρώτη δική σου μέρα στο σχολείο; Σε τι έμοιαζε και σε τι διέφερε από του Αργύρη;	NAI		Ανάκληση βιωμάτων των μαθητών.
26. Ζήτησε από τη μαμά και τον μπαμπά, τον παππού και τη γιαγιά να σου διηγηθούν πώς ήταν η δική τους πρώτη μέρα στο σχολείο.	NAI		Εστίαση στην προσωπική οικογενειακή ζωή των μαθητών με αφορμή το κείμενο.
27. Στη φωτογραφία βλέπεις μια σχολική τάξη από κάποιο χωριό της Μακεδονίας τα περασμένα χρόνια. Προσπάθησε να τη συγκρίνεις με μια φωτογραφία της τάξης σου. (παρατίθεται μια φωτογραφία)	NAI		Σύγκριση με βίωμα του μαθητή.
28. Σε αυτή τη φωτογραφία βλέπεις μια σχολική τάξη σε μακρινή χώρα της Ασίας. Ποιες διαφορές νομίζεις ότι έχει αυτή η τάξη με τη δική σου; (παρατίθεται μια φωτογραφία)	NAI		Σύγκριση με βίωμα του μαθητή.
29. Ένωσες ποτέ όπως η Μαργαρίτα του ποιήματος και για ποιον λόγο;	NAI		Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
30. Λες ο ποιητής να είχε δει τον διπλανό πίνακα πριν γράψει το ποίημά του; Αν συγκρίνεις την εικόνα με το ποίημα, ποιες ομοιότητες ή διαφορές θα βρεις; (παρατίθεται ένας πίνακας)	NAI		Έκφραση της άποψης του μαθητή για το ποίημα σε σχέση με έναν ζωγραφικό πίνακα.
31. Μπορείς και συ να γίνεις ζωγράφος ή ποιητής και να φτιάξεις μια εικόνα ή ένα ποίημα για το σχολείο σου. Γίνε φωτογράφος και φωτογράφησε κάτι από το σχολείο σου.	NAI		Δημιουργία μίας καλλιτεχνικής δημιουργίας των μαθητών με αφορμή το κείμενο.
32. Γιατί ο Ξέρξης σκέφτηκε να μην ξαναπάει στο σχολείο;		NAI	Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
33. Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκαν οι συμμαθητές του Ξέρξη μετά τη διάσωσή τους;	NAI		Έκφραση προσωπικής άποψης του μαθητή.
34. Για ποιους λόγους νομίζουν τα άλλα πουλιά ότι ο παπαγάλος είναι σοφός;		NAI	Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
35. Παίξε το παιχνίδι του παπαγάλου. Με τους συμμαθητές σου σχηματίστε κύκλο. Όταν ο δάσκαλος δώσει το σύνθημα, καθένας από σας την ίδια στιγμή θα πρέπει ν' αρχίσει να λέει μια οποιαδήποτε λέξη. «Κρατήστε» στο μυαλό σας όσο πιο πολλές λέξεις των άλλων «παπαγάλων» μπορείτε. Νικητής θα είναι όποιος θυμηθεί περισσότερες λέξεις, όταν ο δάσκαλος δώσει το σύνθημα του τέλους του παιχνιδιού.	NAI		Παιγνιώδης δραστηριότητα που ενθαρρύνει την διαμαθητική συνεργασία. (σχετίζεται με την κοινωνική πλευρά της λογοτεχνίας)
36. Πολλά ποιήματα γίνονται τραγούδια, όπως έγινε και με τον Παπαγάλο στο CD <i>Το μαντήλι της νεράιδας</i> . Εάν υπάρχει στο σχολείο σου, μπορείς να το ακούσεις.	NAI		Σύνδεση με άλλες μορφές τέχνης. Ενθάρρυνση ακρόασης.

37. Όταν επιστρέφεις από το σχολείο, ποιον βρίσκεις στο σπίτι σου;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
38. Παρατήρησε την εικόνα. Τι νομίζεις πως λέει η μαμά και τι το παιδί; Τι συζητάς εσύ με τη δική σου μαμά; (παρατίθεται μία εικόνα)			NAI	Ταυτόχρονη εστίαση στα βιώματα του μαθητή και σε εξωκειμενικά στοιχεία.
39. Ζωγράφισε τη στιγμή της επιστροφής σου στο σπίτι και βάλε έναν τίτλο στη ζωγραφιά σου.	NAI			Εικαστικά. Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
40. Σε ποια μέρη ταξίδεψε το ψέμα και ποιους συνάντησε μέχρι να φτάσει στον τηλεοπτικό σταθμό;		NAI		Εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία περιεχομένου και χαρακτήρων.
41. Ποιο ήταν το ψέμα της ιστορίας; Άλλαξε το με ένα δικό σου ψέμα που θα έκανε τον κόσμο καλύτερο.			NAI	Ταυτόχρονη εστίαση σε στοιχεία του κειμένου αλλά και στην προσωπική θεώρηση του μαθητή.
42. Υπάρχουν ψέματα που θα θέλαμε να ήταν αλήθειες. Είναι τα ψέματα που αγαπάμε. Με τους φίλους σου μπορείτε να ζωγραφίσετε ο καθένας το δικό του ψέμα και να δημιουργήσετε όλοι μαζί ένα έργο με τίτλο «Τα ψέματα που αγαπώ».	NAI			Εικαστικά. Εστίαση στο θυμικό του μαθητή και καλλιτεχνική δημιουργία.
43. Χρειάστηκες ποτέ τη βοήθεια κάποιου άλλου για να κάνεις κάτι, όπως ο Ντε-ε-ε στην ιστορία μας; Μίλησέ μας γι' αυτό.	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
44. Ποια ζώα από αυτά που βλέπεις στον παρακάτω πίνακα «κοιμούνται» τον χειμώνα και ξυπνούν την άνοιξη; Γιατί συμβαίνει αυτό;		NAI		Εικαστικά. Εστίαση σε εξωκειμενικά στοιχεία.
45. «Παίξε» σε παντομίμα* με τους συμμαθητές σου τη σκηνή που ο Ντικ-Ντικ-Ντικ μαθαίνει στον αδερφό του τον Ντε-ε-ε να πετάει. Για ρυθμό και μουσική μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το κομμάτι <i>Το πέταγμα της μέλισσας</i> του συνθέτη Ρίμσκυ-Κόρσακοφ από το παραμύθι του Τσάρου Σαλτάν.	NAI			Δημιουργική αναπαράσταση δραματοποίησης.
46. Με ποιον τρόπο έδειξαν τα σύννεφα τον θυμό τους;		NAI		Εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία περιεχομένου και χαρακτήρων.
47. Ήσουν ποτέ «πειραχτήρι» για κάποιον άλλο; Πώς λες να ένιωσε με το πείραγμά σου;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
48. Στα παλαιότερα χρόνια οι άνθρωποι έφτιαχναν στίχους, τους γνωστούς γλωσσοδέτες, για να ξεπεράσουν δυσκολίες της γλώσσας σαν κι αυτές που είχε η Κατερίνα. Πάξε με τους συμμαθητές σου διαβάζοντας τους παρακάτω γλωσσοδέτες: «Καλημέρα καμηλάρη καμηλάρη, καλημέρα». «Ποντικός τρυπά κουρούπι ποντικοτρυποκουρούπης».	NAI			Παιγνιώδης δραστηριότητα που ενθαρρύνει την διαμαθητική συνεργασία.

49. Έχεις πετάξει ποτέ αετό; Πού και με ποιους ήσουν; Τι αισθάνθηκες;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
50. Παρατήρησε τον πίνακα και σκέψου εάν ο ζωγράφος βρισκόταν σε ψηλό ή χαμηλό σημείο όταν τον ζωγράφιζε. Φαντάσου ότι ανεβαίνεις ψηλά στον ουρανό πάνω σ' έναν αετό. Πώς θα σου φαίνονται η γειτονιά και οι φίλοι σου; Ζωγράφισε την εικόνα που φαντάζεσαι. (παρατίθεται ένας πίνακας)			NAI	Εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία του πίνακα και ταυτόχρονη εστίαση στο θυμικό του μαθητή.
51. Τα δύο ποιήματα που διάβασες λέγονται λίμερικ. Είναι ποιήματα διασκεδαστικά, παιχνίδια της γλώσσας και της φαντασίας. Μπορείς να φτιάξεις το δικό σου λίμερικ, αρκεί να παρατηρήσεις τον πίνακα και να συμπληρώσεις τις φράσεις. (παρατίθεται ένας πίνακας) <i>Ήταν (κάποιος)</i> <i>που (κάτι του συνέβαινε)</i> <i>όμως (κάτι έκανε)</i> <i>και (κάτι είπε)</i> <i>..... (βρες ένα περίεργο επίθετο γι' αυτόν).</i>	NAI			Εστίαση στο θυμικό και την προσωπικότητα του μαθητή. Δημιουργική γραφή.
52. Ένας άλλος τρόπος να φτιάξεις δικό σου ληρολόγημα είναι να συμπληρώσεις τα κενά στους παρακάτω στίχους, που έγραψε ο Σεφέρης: Είτανε μια γριά σ' ένα παζάρι όταν έπεσε ένα τόπι καθώς έτρωγε αϊσκριμι στο Παζάρι.	NAI			Εστίαση σε εξωκειμενικά στοιχεία (έτοιμες φράσεις λίμερικ) και ταυτόχρονη εστίαση στο θυμικό του μαθητή.
53. Ποια φράση επαναλάμβανε ο παππούς για να ανέβει στην κουκιά;		NAI		Εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία περιεχομένου και χαρακτήρων.
54. Ποια είναι τα πρόσωπα του παραμυθιού και ποιο από αυτά νομίζεις ότι δε φέρθηκε σωστά;			NAI	Ταυτόχρονη εστίαση σε στοιχεία του κειμένου αλλά και στην προσωπική θεώρηση του μαθητή.
55. Αν εσύ έβλεπες τον ήλιο και το φεγγάρι να μαλώνουν, τι θα τους συμβούλευες για να γίνουν φίλοι;	NAI			Εστίαση στην συναισθηματική αντίδραση του μαθητή σε μία κατάσταση με αφορμή το κείμενο.
56. Φαντάσου ότι σκαρφαλώνεις στην κουκιά, όπως ο γέρος την πρώτη φορά, και φτάνεις στην κορυφή. Τι είναι αυτό που βλέπεις; Συνέχισε το παραμύθι μ' έναν δικό σου διαφορετικό τρόπο.	NAI			Δημιουργική γραφή με αφορμή το κείμενο.
57. Πού κρύφτηκαν τα μπαλόνια για να σωθούν;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.

58. Υπογράμμισε στο κείμενο τις λέξεις που αρχίζουν από «πινεζο-...» και «μπαλονο-...». Μετά σχημάτισε δικές σου λέξεις που ν' αρχίζουν με τον ίδιο τρόπο.			NAI	Ταυτόχρονη εστίαση σε στοιχεία του κειμένου αλλά και στην δημιουργική φαντασία του μαθητή.
59. Σκέψου μια χώρα φανταστική και δημιούργησε μια βροχή... από τι; Γράψε το δικό σου ποίημα συμπληρώνοντας τις λέξεις και δώσε ένα δικό σου τέλος. Όταν βρέχει στην χώρα κι η ψιχάλα γίνεται μπόρα, κι η μπόρα γίνεται σωστός κατακλυσμός	NAI			Δημιουργική γραφή με αφορμή το κείμενο.
60. Με τους συμμαθητές σου μεταμορφωθείτε σε «μπαλόνια». Βάλτε μουσική και χορέψτε στο πάρτι των μπαλονιών. «Παίξτε» την ιστορία ακούγοντας το τραγούδι της Πινεζοβροχής στο CD <i>Μίλα μου για μίλα</i> του συνθέτη Σταύρου Παπασταύρου.	NAI			Δημιουργική αναπαράσταση με μουσικοκινητικά στοιχεία των χαρακτήρων του κειμένου. Ενθαρρύνεται η διαμαθητική συνεργασία.
61. Ποιοι χορεύουν στο παραμύθι; Διηγήσου στους συμμαθητές σου πότε ήταν η τελευταία φορά που χόρεψες εσύ και τι ένιωθες χορεύοντας.			NAI	Ταυτόχρονη εστίαση στα βιώματα του μαθητή και αναζήτηση ενδοκειμενικών πληροφοριών.
62. Κάθε λαός έχει τα παραμύθια του. Μόλις διάβασες ένα λαϊκό παραμύθι από τη Γαλλία. Ψάξε σε βιβλία και βρες ένα παραμύθι από άλλη χώρα. Αν οι συμμαθητές σου κάνουν το ίδιο, μπορείτε να φτιάξετε το βιβλίο με «Τα παραμύθια απ' όλο τον κόσμο».	NAI			Αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών και ταυτόχρονα εστίαση στην προσωπική επιλογή του μαθητή.
63. Κάθε τόπος έχει τους δικούς του χορούς. Στις παρακάτω εικόνες βλέπεις ανθρώπους από δύο διαφορετικά μέρη της Ελλάδας να χορεύουν. Βρες έναν χορό του τόπου από τον οποίο κατάγεται η οικογένειά σου. Μπορείς να δείξεις τα βήματα στους συμμαθητές σου; (παρατίθενται φωτογραφίες)	NAI			Σύνδεση με το βίωμα του μαθητή και δημιουργική αναπαράσταση κάνοντας χρήση μουσικής και χορού. Ενθαρρύνεται η διαμαθητική συνεργασία.
64. Σε ποιο αγώνισμα η Κολοτούμπα πήρε το χρυσό μετάλλιο; Εάν συμμετείχες εσύ σε παρόμοιους αθλητικούς αγώνες ή στους Ολυμπιακούς αγώνες, σε ποιο αγώνισμα θα ήθελες ν' αγωνιστείς και γιατί;			NAI	Ταυτόχρονη εστίαση σε στοιχεία του κειμένου αλλά και στην προσωπική θεώρηση του μαθητή.
65. Γίνε ερευνητής για να δεις τις «διατροφικές συνήθειες» των συμμαθητών σου, δηλαδή ποιες τροφές τούς αρέσουν. Συμπλήρωσε εσύ και οι συμμαθητές σου, ξεχωριστά		NAI		Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.

ο καθένας, την καρτέλα 1. Μετά αντιγράψτε την καρτέλα 2 στον πίνακα της τάξης και συγκεντρώστε εκεί τα στοιχεία από τις καρτέλες 1. Τέλος συζητήστε τα αποτελέσματα της έρευνας. (παρατίθενται δύο καρτέλες προς συμπλήρωση)				
66. Ποια πλάσματα κόλλησαν στο μέλι; Μπορείς να τα ζωγραφίσεις με τη σειρά που αναφέρονται στο παραμύθι;		NAI		Εικαστικά. Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
67. Πώς θα ξεκολλήσουν ο γέρος, η γριά και όλοι οι άλλοι; Γράψε το τέλος του παραμυθιού.	NAI			Δημιουργική γραφή με αφορμή το κείμενο.
68. Τι δίνει ο ποιητής στο δέντρο και τι του προσφέρει αυτό για αντάλλαγμα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
69. Τα δέντρα είναι αγαπημένο θέμα ποιητών και ζωγράφων. Παρατήρησε τους πίνακες της σελίδας και βρες με ποιον διαφορετικό τρόπο ο κάθε ζωγράφος παρουσιάζει τα δέντρα. Ακολούθησε με το δάχτυλό σου το σχήμα τους. Μπορείς να φανταστείς την ιστορία που το καθένα σου διηγείται; (παρατίθενται πίνακες)	NAI			Εικαστικά. Σύνδεση με εικαστική τέχνη, δημιουργική φαντασία των μαθητών.
70. Εκτός από τα πουλιά, ποιοι άλλοι οργανισμοί απ' αυτούς που βλέπεις νομίζεις ότι ζουν σ' ένα δέντρο; (παρατίθενται εικόνες)	NAI			Εικαστικά. Προσωπική έκφραση των μαθητών.
71. Από ποια αντικείμενα έφτιαξαν τα παιδιά τη μύτη, τα μάτια, τα χέρια και το καπέλο του χιονάνθρωπου;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
72. Έφτιαξες ποτέ σου χιονάνθρωπο; Πότε και με ποιον;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
73. Τι θα συμβεί στον χιονάνθρωπο αν βγει ο ήλιος; Γιατί νομίζεις πως συμβαίνει αυτό;			NAI	Εστίαση σε εξωκειμενικά στοιχεία και αναζήτηση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
74. Παρατήρησε την παρακάτω ζωγραφιά. Σκέψου τον διάλογο που κάνει ο χιονάνθρωπος με τον ήλιο και γράψε τα λόγια τους στα «συννεφάκια».	NAI			Δημιουργική γραφή με αφορμή εικόνα σχετική με το κείμενο.
75. Γιατί οι συλλέκτες αποτελούν κίνδυνο για τα πλάσματα του βυθού;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
76. Τι θα συμβεί αν εξαφανιστούν ολόκληρα είδη του βυθού;		NAI		Αναζήτηση ενδοκειμενικών πληροφοριών.
77. Τι πρότείνει η γλώσσα για την προστασία του βυθού; Συζητήστε στην τάξη για τα ζώα που κινδυνεύουν. Διαλέξτε ένα είδος από αυτά και φτιάξτε μια επιτροπή για τη σωτηρία του. Γράψτε μια επιστολή σε αυτούς που το απειλούν και εξηγήστε τους λόγους για τους οποίους είναι χρήσιμο στη φύση.			NAI	Αναζήτηση ενδοκειμενικών και εξωκειμενικών πληροφοριών και αναζήτηση της άποψης των μαθητών.

78. Σε τι μεταμόρφωσε ο θεός Πάνας την αγαπημένη του για να τη γλιτώσει από τον Βορέα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
79. Τα δέντρα έχουν «δώσει» το όνομά τους σε πόλεις και χωριά της πατρίδας μας. Βρες τέτοια ονόματα με τους συμμαθητές σου.		NAI		Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.
80. Στον πίνακα εικονίζεται ο Βορέας να αρπάζει μία άλλη νύμφη της μυθολογίας, την Ωρείθυια. Με ποιον τρόπο ο ζωγράφος δείχνει ότι φυσά δυνατός άνεμος; (παρατίθεται πίνακας)		NAI		Αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών.
81. Έχεις ακούσει να φυσά ο δυνατός βοριάς τον χειμώνα; Μπορείς να μιμηθείς τον ήχο του; Τον ήχο του ανέμου τον μιμείται και η μουσική. Εάν υπάρχει στο σχολείο σου το CD με τις <i>Τέσσερις Εποχές</i> του Αντόνιο Βιβάλντι, άκουσε το κομμάτι του <i>Χειμώνα</i> , όπου τα μουσικά όργανα της ορχήστρας μιμούνται τους δυνατούς ανέμους. Συζήτησε στην τάξη με ποιον τρόπο η ορχήστρα πετυχαίνει να δώσει την εντύπωση του δυνατού ανέμου.	NAI			Μουσική. Ενθάρρυνση της προσωπικής άποψης του μαθητή για μουσικό κομμάτι.
82. Γιατί τα φυτά χάρισαν τόσα καλά στο κορίτσι;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
83. Σε ποιο άλλο παραμύθι το κορίτσι έχασε το παπούτσι του και για ποιον λόγο;	NAI			Σύνδεση με άλλο έργο που έρχεται στο μυαλό των παιδιών.
84. Στη διπλανή φωτογραφία οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου της Αντιπάρου επισκέπτονται τη γιαγιά Μαρίκα για να ακούσουν τα παραμύθια της. Βρείτε κάποιον κι εσείς στην περιοχή σας να ξέρει παραμύθια και προσκαλέστε τον στο σχολείο για να σας τα αφηγηθεί. (παρατίθεται φωτογραφία)		NAI		Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.
85. Ποιοι είναι οι ήρωες του παραμυθιού; Μπορείς να μοιραστείς τους ρόλους με τους φίλους σου και να «παιζετε» το παραμύθι.			NAI	Ταυτόχρονη εστίαση σε στοιχεία του κειμένου αλλά και στο θυμικό των μαθητών μέσω της δημιουργικής αναπαράστασης του παραμυθιού.
86. Ποια σημεία του ποιήματος σου θυμίζουν εικόνες που κι εσύ έζησες κάποια μέρα που φυσούσε; Πού ήσουν και με ποιον;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
87. Προσπάθησε να θυμηθείς ήχους που άκουσες όταν φυσούσε αέρας. Ποια αντικείμενα θα χρησιμοποιούσες για να τους αποδώσεις; Μπορείς να χρησιμοποιήσεις και τη φωνή σου.	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή και δημιουργική αναπαράστασή τους.
88. Για να φτιάξεις ένα φουρφούρι σαν αυτό του ζωγράφου Φασιανού, πάρε	NAI			Δημιουργική αναπαράσταση

ένα χαρτόνι και σχεδίασε τρεις φιγούρες, όπως ο καλλιτέχνης. Αφού τις κόψεις και τις χρωματίσεις, στερέωσέ τις με μια πινέζα σε ένα ξυλάκι. (παράτίθεται εικόνα)				χρησιμοποιώντας την εικαστική τέχνη.
89. Γίνε αγέρας και με τους φίλους σου «παίξε» το ποίημα. Αν θέλεις και μουσική συνοδεία, μπορείς να χρησιμοποιήσεις το <i>Καλοκαίρι</i> από το έργο του Αντόνιο Βιβάλντι <i>Οι Τέσσερις Εποχές</i> , εφόσον υπάρχει το CD στο σχολείο σου.	NAI			Δημιουργική θεατρική αναπαράσταση του ποιήματος.
90. Κράτησες ποτέ πουλάκι στα χέρια σου; Τι ένιωσες εκείνη τη στιγμή;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
91. Για τα χελιδόνια, και γενικά για τα πουλιά, έχουν γραφτεί πολλά ποιήματα, τραγούδια, ιστορίες... Μπορείς με τους συμμαθητές σου να συγκεντρώσεις κάποια από αυτά και να φτιάξεις ένα βιβλίο γεμάτο... τιτιβίσματα!	NAI			Προσωπική αντίδραση των μ. μέσω της αναζήτησης λογοτεχνικού υλικού σχετικού με το θέμα. Ενθαρρύνεται η διαμαθητική συνεργασία.
92. Στην εικόνα βλέπεις δύο χελιδόνια το ένα αντίκρυ στο άλλο. Πρόσεξε τη στάση τους. Τι να λένε άραγε μεταξύ τους; (παράτίθεται μία εικόνα)	NAI			Προσωπική ερμηνεία σε ζωγραφικό πίνακα.
93. Ξέρεις κάποιο άλλο ποίημα για το φεγγάρι; Οι συμμαθητές σου θα χαρούν να το ακούσουν.	NAI			Διακειμενική σύνδεση με όποιο κείμενο τούς θυμίζει το θέμα.
94. Η εικόνα δείχνει ένα νυχτερινό τοπίο. Παρατήρησε τα φωτεινά σημεία της. Ανακάλυψε από πού προέρχεται το φως στα σημεία αυτά. (παράτίθεται ένας πίνακας)		NAI		Αναζήτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του πίνακα, έξω από τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή.
95. Εκτός από ποιήματα έχουν γραφτεί και πολλά μουσικά έργα για το φεγγάρι ή τη σελήνη, όπως αλλιώς λέγεται. Μπορείτε να ακούσετε τη <i>Μικρή νυχτερινή μουσική</i> του Βόλφганγκ Αμαντέους Μότσαρτ ή το <i>Χάρτινο το φεγγαράκι</i> του Μάνου Χατζιδάκι, εφόσον έχετε αυτά τα CD στο σχολείο σας.	NAI			Σύνδεση με άλλες μορφές τέχνης. Ενθάρρυνση ακρόασης.
96. Ποια ζώα ρώτησε ο σπουργίτης για το ουράνιο τόξο;		NAI		Αναζήτηση ενδοκειμενικών πληροφοριών.
97. Έχεις δει ποτέ ουράνιο τόξο; Τι χρώματα είχε; Θυμάσαι πότε σχηματίστηκε, πριν ή μετά τη βροχή;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή.
98. Πώς ήταν η πεδιάδα που κατοικούσε το ουράνιο τόξο; Σε τι διέφερε από το τοπίο του πίνακα; Ζωγράφησε σ' αυτό ό,τι λείπει για να μοιάσει με την πεδιάδα της ιστορίας.		NAI		Εικαστικά. Αναζήτηση ενδοκειμενικών πληροφοριών και σύγκριση.
99. Έχεις ακούσει ποτέ τζιτζίκια; Με ποιους τρόπους και με ποια υλικά μπορείς να μιμηθείς τον ήχο τους;	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή

				και δημιουργική αναπαράστασή τους.
100. Οι ζωγράφοι χρησιμοποιούν χρώματα για να μας δώσουν εικόνες. Οι ποιητές χρησιμοποιούν λέξεις. Εσύ μπορείς να κάνεις και τα δύο. Να, όπως στην παρακάτω εικόνα, όπου ο ζωγράφος έγραψε με χρωματιστά γράμματα τον τίτλο του ποιήματος. Διάλεξε χρώματα και μορφές γραμμάτων και αντίγραψε με τον ίδιο τρόπο τους στίχους του ποιήματος. Κάνε τον δικό σου ποιητικό πίνακα. (παρατίθεται ένας πίνακας)		NAI		Εστίαση στα κειμενικά στοιχεία και αναπαράστασή τους με συγκεκριμένο καλλιτεχνικό τρόπο (όχι ελεύθερη επιλογή).
101. Τι θα γινόταν αν οι πεταλούδες μπέρδευαν τις συμβουλές της Ηλιαχτίδας και κρύβονταν σε άλλα χρώματα; Χρωμάτισε τις λευκές πεταλούδες με χρώματα που σου αρέσουν.	NAI			Εστίαση στην προσωπική θεώρηση του μαθητή με χρήση της δημιουργικής του φαντασίας.
102. Τι ήταν αυτό που έδωσε δύναμη στο μυρμήγκι να τα βάλει με τον κυνηγό;		NAI		Αναζήτηση ενδοκειμενικών πληροφοριών.
103. Έχεις φίλους; Τους βοηθάς όταν έχουν ανάγκη; Διηγήσου μια ιστορία όπως αυτή, που να φαίνεται η αγάπη που έχεις για έναν φίλο ή μια φίλη σου.	NAI			Ανάκληση των βιωμάτων του μαθητή και αναδιήγησή τους.
104. Ο Αίσωπος στις ιστορίες του χρησιμοποιεί πολλά ζώα και πουλιά για ήρωες. Ξέρεις άλλη ιστορία του Αισώπου με ήρωα το μυρμήγκι; Ποια είναι αυτή;	NAI			Διακειμενική σύνδεση με κείμενο που τους θυμίζει το θέμα.
105. Γιατί ο κάστορας άρχισε να κλαίει;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
106. Μπορείς να θυμηθείς με τη σειρά ποια ζώα συνάντησε ο μικρός κάστορας; Τι γνωρίζεις γι' αυτά;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
107. Ο κάστορας, ψάχνοντας για φίλους, συνάντησε διάφορα ζώα το ένα μετά το άλλο, που ζούνε στη λίμνη. Σε ποιο άλλο κείμενο του <i>Ανθολογίου</i> ο ήρωας συναντά επίσης άλλα ζώα στη σειρά και τι τους ζητάει; Τον τίτλο μπορείς να τον ανακαλύψεις στην παρακάτω φράση: «Όταν ο παπαγάλος συναντήθηκε με την Κολοτούμπα, είπαν ένα ψέμα πρωταπριλιάτικο στον σπουργίτη και το ουράνιο τόξο».		NAI		Σύνδεση του κειμένου με άλλο συγκεκριμένο κείμενο του <i>Ανθολογίου</i> . Η αναζήτηση του μαθητή βασίζεται σε δοθέντα στοιχεία από το κείμενο.
108. Εάν θέλεις να παίζεις με την ηχώ σου, κάνε ξευγάρι μ' έναν φίλο ή μια φίλη σου. Σταθείτε σε απόσταση ο ένας από τον άλλο, πλάτη με πλάτη. Ο ένας λέει μια φράση ή λέξη, χαρούμενα ή λυπημένα, και ο άλλος, που κάνει την ηχώ, την επαναλαμβάνει.	NAI			Παιγνιώδης δραστηριότητα που ενθαρρύνει την διαμαθητική συνεργασία. (σχετίζεται με την κοινωνική πλευρά της λογοτεχνίας)
109. Γιατί νομίζεις ότι ο πόλεμος προκαλεί «πονόλαιμο» στη γη;	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης

				του μαθητή σε θέμα που εγείρεται στο κείμενο.
110. Πώς φαντάζεσαι την ειρήνη; Μπορείς να τη ζωγραφίσεις; Γιατί είναι σημαντική για τους ανθρώπους;	NAI			Εστίαση στο θυμικό του μαθητή και δημιουργική αναπαράσταση αυτού που φαντάζεται.
111. Η ειρήνη απασχολούσε τον άνθρωπο σε όλες τις εποχές. Γράφτηκαν λοιπόν πολλές ιστορίες και τραγούδια γι' αυτή. Ψάξε στη βιβλιοθήκη του σχολείου σου και του Δήμου ή σε κάποιο βιβλιοπωλείο και βρες κι άλλα έργα με θέμα την ειρήνη.	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή με αναζήτηση λογοτεχνικών κειμένων συναφών με το θέμα.
112. Εάν κάνατε και σεις στην τάξη σας μια «γιορτή φιλίας», τι δώρο θα έδινες εσύ στους συμμαθητές σου, για να τους δείξεις την αγάπη σου;	NAI			Εστίαση στο θυμικό και στην συναισθηματική αντίδραση του μαθητή.
113. Γιατί νομίζεις ότι ο Μάνος δε σκέφτηκε τον Γιάννους, που καθόταν δίπλα του;	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή σε θέμα που εγείρεται στο κείμενο.
114. Ποια φράση έλεγαν τα παιδιά πετώντας το ένα στο άλλο το μήλο; Γράψε την πάνω στις τελίτσες με χρωματιστά μολύβια, για να φτιάξεις το «μήλο της Αγάπης».		NAI		Λεκτικοί δείκτες.
115. Ποια στολίδια ήταν κρεμασμένα στο χριστουγεννιάτικο δέντρο; Τι υπάρχει στη βάση του δέντρου και τι στην κορυφή του;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
116. Ρώτησε τους γονείς σου αν θυμούνται κάποιο ποίημα για το χριστουγεννιάτικο δέντρο, που έλεγαν όταν εκείνοι ήταν μαθητές. Φτιάξε με τους συμμαθητές σου μια συλλογή με όσα ποιήματα συγκεντρωθούν.	NAI			Σύνδεση με την οικογενειακή ιστορία του μαθητή, συγκέντρωση κι αναζήτηση σχετικού λογοτεχνικού υλικού. Ενθαρρύνεται η διαμαθητική συνεργασία.
117. Φαντάσου ότι γίνεται ένας διαγωνισμός για το πιο παράξενο στολισμένο δέντρο. Τι θα κρέμαγες στα κλαριά του; Θέλεις να το ζωγραφίσεις;	NAI			Προσωπική έκφραση του μαθητή και δημιουργική εικαστική έκφραση.
118. Για ν' ακούσεις τραγούδια με θέμα το χριστουγεννιάτικο δέντρο, σου προτείνουμε: α) το «Δεντράκι μου περήφανο» από το CD <i>Χριστούγεννα. 16 Τραγούδια από όλο τον κόσμο</i> και β) «Το χριστουγεννιάτικο δέντρο» και «Το έλατο που έγινε χριστουγεννιάτικο δέντρο» από το CD <i>Χριστούγεννα No 1. Ουράνιο τόξο</i> .	NAI			Σύνδεση με μουσική. Ακρόαση σχετικών μουσικών κομματιών.
119. Φτιάξτε με τους συμμαθητές σου ο καθένας τη δική του χριστουγεννιάτικη κάρτα. Πάρτε ένα κομμάτι χρωματιστό χαρτόνι και διπλώστε το στη μέση, ώστε να του	NAI			Προσωπική αντίδραση του μαθητή μέσω της εικαστικής δημιουργικής έκφρασης.

δώσετε το σχήμα της κάρτας. Ζωγραφίστε στην εξωτερική πλευρά ένα χριστουγεννιάτικο θέμα και στην εσωτερική γράψτε ευχές. Στολίστε το χριστουγεννιάτικο δέντρο της τάξης.				
120. Τι ήταν εκείνο που έκανε τον Ιβάν να σκεφτεί ότι ο Αϊ-Βασίλης δε θα έβρισκε τον δρόμο για να φέρει το δώρο του;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
121. Τι νομίζεις ότι έγραφε ο Ιβάν στο γράμμα που έστειλε στον Αϊ-Βασίλη; Τι θα έγραφες εσύ στο δικό σου;	NAI			Προσωπική άποψη του μαθητή και δημιουργική έκφραση αυτής μέσω δημιουργικής γραφής.
122. Με τους συμμαθητές σου αναζητήστε παλιές κάρτες που να απεικονίζουν τον Αϊ-Βασίλη και ο καθένας ας φτιάξει την ιστορία του.	NAI			Αναζήτηση εικονογραφικού υλικού που αποδίδει το θέμα του κειμένου και εικαστική απόδοση της ιστορίας του μαθητή.
123. Ποιος γέμισε τα καλαθάκια με κόκκινα αυγά και σε ποιους τα έδωσαν οι λαγοί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
124. Ποιον δρόμο θ' ακολουθήσουν τα λαγουδάκια για να φτάσουν στη βιτρίνα;		NAI		Παιγνιώδης δραστηριότητα
125. Μοιραστείτε ρόλους και «παίξτε» την ιστορία με τα λαγουδάκια στην τάξη. Μπορείτε να φτιάξετε χάρτινα καλαθάκια και να τα γεμίσετε με αυγά, καραμέλες και σοκολάτες. Στο τέλος χορέψτε όλοι μαζί με τη συνοδεία κάποιου πασχαλινού δημοτικού τραγουδιού, που μπορείτε να βρείτε σε διάφορα CD, όπως στα <i>Πασχαλινά</i> της Δόμνας Σαμίου.	NAI			Προσωπική αντίδραση των μαθητών με δραματοποίηση του κειμένου. Ενθαρρύνεται η διαμαθητική συνεργασία.
126. Απ' όλα τα πουλιά που προσπάθησαν να βοηθήσουν τον Χριστό, μόνο ο σταυραϊτός τα καταφέρνει. Όμως ο Χριστός ανταμείβει όλα τα πουλιά. Γιατί πιστεύεις ότι το κάνει;	NAI			Έκφραση της προσωπικής ερμηνείας του μαθητή.
127. Το αίνιγμα «Από πάνω σαν τηγάνι, από κάτω σαν μπαμπάκι κι από πίσω σαν ψαλίδι» περιγράφει ένα από τα πουλιά που αναφέρονται στη λαϊκή παράδοση που διάβασες. Μπορείς να μαντέψεις ποιο είναι;		NAI		Εστίαση σε στοιχεία έξω από τον μαθητή.
128. Ποια χρώματα χάρισε ο Χριστός στο κάθε πουλί; Χρωμάτισε το κάθε πουλί με το σωστό χρώμα!		NAI		Εικαστικά. Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
129. Η μουσική μπορεί να μιμηθεί το τιτίβισμα των πουλιών, όπως στο μουσικό παραμύθι του Σεργκέι Προκόφιεφ <i>Ο Πέτρος και ο Λύκος</i> . Αν υπάρχει αυτό το CD στο σχολείο σου, βρες ποιο μουσικό όργανο χρησιμοποιεί ο συνθέτης για να δώσει την εντύπωση ενός πουλιού που κελαηδεί.		NAI		Αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών.

130. Ποια παιδιά της Ελλάδας έδωσαν το άσπρο και ποια το γαλάζιο χρώμα στη σημαία και γιατί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
131. Στις εικόνες βλέπεις διάφορα γραμματόσημα, που έχουν την ελληνική σημαία. Συζητήστε στην τάξη για τη σημασία του γραμματόσημου και φτιάξτε ένα δικό σας στο άδειο πλαίσιο με θέμα τη σημαία. (παρατίθενται εικόνες)	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών και δημιουργική εικαστική απόδοση.
132. Παρατήρησε τις αφίσες του πολέμου του '40 και διάβασε τα κείμενα που τις συνοδεύουν. Συζητήστε στην τάξη για ποιον σκοπό γίνονται οι αφίσες. Φτιάξε μαζί με τους συμμαθητές σου αφίσες για τη γιορτή του «ΟΧΙ» και στολίστε με αυτές την τάξη.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών και δημιουργική εικαστική απόδοση.
133. Την ιστορία αυτή την έγραψε η Ευγενία Φακίνου παρατηρώντας λαϊκά κεντήματα. Γράψε και συ τη δική σου ιστορία παρατηρώντας το παρακάτω κέντημα. (παρατίθεται εικόνα)	NAI			Προσωπική αντίδραση στο κείμενο μέσω της δημιουργικής εικαστικής έκφρασης.
134. Τα μουσικά όργανα που βλέπεις στις παρακάτω εικόνες, για να βγάλουν ήχο, θα πρέπει ο οργανοπαίχτης να τα χρησιμοποιήσει με διαφορετικό τρόπο το καθένα. Μπορείς να βρεις ποιοι είναι αυτοί οι τρόποι; (παρατίθενται εικόνες)		NAI		Εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία με καμία συμμετοχή εκ μέρους του μαθητή.
135. Μοιράσου τους ρόλους της ιστορίας με τους συμμαθητές σου και «παίξτε» τη σκηνή του γλεντιού. Για μουσική μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα τραγούδια από το CD <i>Τραγούδια και σκοποί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας της Δόμνας Σαμίου</i> ή το CD <i>Τραγούδια της Θράκης και της Μακεδονίας</i> του Χρόνη Αηδονίδη ή όποιο άλλο CD με δημοτικά τραγούδια υπάρχει στο σχολείο σας.	NAI			Προσωπική αντίδραση στο κείμενο μέσω της δραματοποίησης και της μουσικής επένδυσης του έργου των μαθητών. Ενθαρρύνεται η διαμαθητική συνεργασία.
136. Τι οφείλουμε στους ήρωες και γιατί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
137. Στον πίνακα παρατήρησε και ονόμασε τα όπλα και τα ρούχα που φορά το Ελληνόπουλο. Συζήτησε με τους συμμαθητές σου εάν το Ελληνόπουλο αυτό μπορεί να είναι κάποιος «ήρωας» του '21. Διηγήσου ή ζωγράφισε μια ιστορία γι' αυτό.			NAI	Εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία του πίνακα, αναζήτηση της προσωπικής άποψης του μαθητή έκφραση αυτής μέσω δημιουργικής γραφής ή εικαστικής δημιουργίας.
138. «Θα φάμε, θα πιούμε και νηστικοί θα κοιμηθούμε!». Τι εννοεί με αυτά τα λόγια ο Καραγκιόζης;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Ερμηνεία φράσης.
139. Μπορείς να ονομάσεις καθεμιά από τις παρακάτω φιγούρες; Ποιες άλλες από το Θέατρο Σκιών γνωρίζεις; Φτιάξε όποια σου αρέσει. (παρατίθενται εικόνες)			NAI	Αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών (λαογραφικών) και εικαστική

				αναπαράσταση όσων θέλει ο μαθητής.
140.Αφού συζητήσετε στην τάξη για τη σημασία των παροιμιών, σκεφτείτε παραδείγματα από τη σχολική ζωή στα οποία θα ταίριαζαν κάποιες από αυτές.	NAI			Προσωπική ερμηνεία μαθητών και έκφραση της άποψής του για θέματα που εγείρονται από το κείμενο.
141.Γνωρίζεις κάποια παροιμία; Από ποιον την άκουσες και πού; Γνωρίζεις τι σημαίνει;	NAI			Προσωπική αντίδραση στο κείμενο μέσω της αναζήτησης αντίστοιχων ιστοριών.
142.Δημιουργήστε ένα άλμπουμ με παροιμίες και γλωσσοδέτες, που θα συγκεντρώσετε από παππούδες και γιαγιάδες της γειτονιάς σας.	NAI			Αναζήτηση και συγκέντρωση αντίστοιχων έργων.
143.Ζωγράφισε ό,τι θέλεις για μια παροιμία ή έναν γλωσσοδέτη που θα διαλέξεις.	NAI			Εντύπωση που μαθητή που αποτυπώνεται με εικαστική αναπαράσταση.
144.Γιατί ο καλικάντζαρος αντάμειψε τον Λάμπη;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
145.Τι έχεις ακούσει εσύ για τους καλικάντζαρους και από πού το έχεις μάθει; Ρώτησε τον παππού και τη γιαγιά να σου πουν τι πίστευαν γι' αυτούς οι άνθρωποι τα παλαιότερα χρόνια.	NAI			Προσωπική αντίδραση στο κείμενο μέσω της αναζήτησης αντίστοιχων ιστοριών.
146.Ο Τραγοπόδης οφείλει το όνομά του στα πόδια του. Ζωγράφισε μια παρέα καλικαντζάρων και δώσε στον καθένα κάποιο όνομα που να έχει σχέση με ένα χαρακτηριστικό του.	NAI			Προσωπική αντίδραση στο κείμενο μέσω της εικαστικής έκφρασης του μαθητή.
147.Στις παρακάτω εικόνες βλέπεις τη «Χελιδόνα». Μπορείς να φτιάξεις τη δική σου και την πρώτη μέρα του Μάρτη να πεις τα κάλαντα. (παρατίθενται εικόνες)	NAI			Προσωπική αντίδραση του μαθητή με δημιουργική εικαστική έκφραση.
148.Αν ρωτήσεις τους γονείς, τους παππούδες ή και άλλους μεγαλύτερους, θα σου πουν και άλλα τραγούδια (κάλαντα) που λέγανε όταν ήταν παιδιά. Παρόμοια τραγούδια μπορείς να βρεις σε διάφορα CD, όπως στην <i>Περπερούνα και άλλα τραγούδια του λαού μας για παιδιά</i> της Δόμνας Σαμίου.	NAI			Αναζήτηση ακουστικού υλικού σχετικού με το κείμενο και συγκέντρωσή του.
149.Θυμάσαι να έχεις δώσει κι εσύ κάτι σε κάποιον άλλο, αντί να το κρατήσεις για τον εαυτό σου;	NAI			Βίωμα του μαθητή.
150.Ρώτα τον παππού ή τη γιαγιά να σου πουν ιστορίες από τον καιρό του θεριισμού στην εποχή τους.	NAI			Αναζήτηση πληροφοριών και ταυτόχρονη σύνδεση με την οικογενειακή ιστορία των μαθητών.
151.Βάλε στη σωστή σειρά τις εικόνες για να δείξεις πώς από το σιτάρι φτιάχνουμε ψωμί. (παρατίθενται εικόνες)		NAI		Εστίαση σε συγκεκριμένα στοιχεία που βρίσκονται έξω από τον μαθητή.

152. Παιχνίδι με αινίγματα: Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα θα πρέπει να εικονογραφήσει ένα αίνιγμα με τη λύση του σε ξεχωριστά κομμάτια χαρτί. Τοποθετήστε τις ζωγραφιές σας στο ταμπλό της τάξης ανακατεμένες. Μετά προσπαθήστε να ταιριάξετε τις ζωγραφιές των αινιγμάτων με τις λύσεις τους. Το παιχνίδι τελειώνει όταν βρείτε όλες τις σωστές λύσεις.	NAI			Παιγνιώδης δραστηριότητα με εικαστική έκφραση των μαθητών, στην οποία απαιτείται διαμαθητική συνεργασία.
153. Αφού βρεις πόσα είναι τα πρόσωπα του προβλήματος που μοιράζονται τα αυγά, ένωσε με μια γραμμή αυτά που έφαγε ο καθένας τους.		NAI		Εστίαση σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες.
154. Ποιους ενοχλητικούς θορύβους ακούει το παιδάκι στο ποίημα;		NAI		Αναζήτηση ενδοκειμενικών πληροφοριών.
155. Ο Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελ ήταν ένας επιστήμονας που ασχολήθηκε με τους ήχους. Αργότερα, άλλοι επιστήμονες, όταν θέλησαν να μετρήσουν την ένταση των ήχων, δηλαδή το πόσο δυνατά φτάνουν στα αυτιά μας οι διάφοροι ήχοι, κατασκεύασαν μια «σκάλα» ήχων. Στη βάση της σκάλας έβαλαν τους πιο αδύναμους ήχους. Κάθε σκαλοπάτι έδειχνε έναν βαθμό Ντεσιμπέλ. Παρατήρησε στη διπλανή εικόνα ότι, όσο ανεβαίνουμε τη «σκάλα», τόσο πιο δυνατοί είναι οι ήχοι. Οι αριθμοί δείχνουν τη δύναμη του ήχου, δηλαδή τους βαθμούς Ντεσιμπέλ (db). (παράτιθεται εικόνα)		NAI		Παρατήρηση και εστίαση σε συγκεκριμένες πληροφορίες που σχετίζονται με την επιστήμη της φυσικής.
156. Με το μαγνητοφονάκι σου ηχογράφησε θορύβους της γειτονιάς σου και μετά παίξε με τους συμμαθητές σου το παιχνίδι της αναγνώρισής τους.	NAI			Παιγνιώδης δραστηριότητα που ενθαρρύνει την διαμαθητική συνεργασία. (σχετίζεται με την κοινωνική πλευρά της λογοτεχνίας)
157. Τι νομίζεις ότι συνέβη στους δυο ήρωες της ιστορίας μόλις βγήκαν έξω από το σπίτι; Χωριστείτε σε ομάδες και συνεχίστε την ιστορία. Μετά κάθε ομάδα ας αφηγηθεί τη δική της.	NAI			Αναζήτηση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή. Ενθαρρύνεται η διαμαθητική συνεργασία.
158. Αν είχες μια ηλεκτρική σκούπα που θα μπορούσε να «εξαφανίζει» τα πάντα, τι ή ποιον θα ζητούσες να ρουφήξει και γιατί;	NAI			Αναζήτηση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή.
159. Η σκούπα και το τηλέφωνο είναι δυο συσκευές που υπάρχουν συνήθως στα σημερινά σπίτια. Ποιες άλλες συσκευές έχει το σπίτι σου; Με τους			NAI	Κειμενικά στοιχεία και βίωμα.

συμμαθητές σου φτιάξε έναν κατάλογο με αυτές.				
160. Χωριστείτε σε ομάδες και καθεμιά ας διαλέξει να μιμηθεί με ήχους και κινήσεις κάποια ηλεκτρική συσκευή του σπιτιού. Παρουσιάστε τις μιμήσεις σας και προσπαθήστε να ανακαλύψετε τις συσκευές που μιμούνται οι άλλοι.	NAI			Παιχνίδι. Συνεργασία μαθητών.
161. Αν ήσουν εσύ ο κατασκευαστής των υπολογιστών, πώς αλλιώς θα ονόμαζες το «ποντίκι»; Δικαιολόγησε την ονομασία που θα του δώσεις. Ρώτησε γι' αυτό και τους συμμαθητές σου.	NAI			Αναζήτηση της προσωπικής άποψης του μαθητή σε θέμα που σχετίζεται με το κείμενο.
162. Στάσου μπροστά στην οθόνη ενός υπολογιστή. Παρατήρησε τα «εικονίδια» της οθόνης. Κάνε με το ποντίκι «κλικ» στα παρακάτω «εικονίδια». Τι θα συμβεί;		NAI		Πληροφορίες εκτός του μαθητή.
163. Μπορείς να ζωγραφίσεις δικά σου «εικονίδια» για τις παρακάτω εργασίες του υπολογιστή σου; (παρατίθενται οι εργασίες: Ακούω μουσική, Κλείνω τον υπολογιστή, Βλέπω τις αγαπημένες μου φωτογραφίες, Σχεδιάζω)	NAI			Δημιουργική εικαστική έκφραση του μαθητή.
164. Ποιο είναι το λάθος του κυρ Σαλίγκαρου;		NAI		Δείκτες περιεχομένου.
165. Τι «βραβείο» νομίζεις ότι ταιριάζει στον κυρ Σαλίγκαρο;	NAI			Αναζήτηση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
166. Στον πίνακα παρατήρησε τα χρώματα και τα σχήματα και συζήτησε με τους συμμαθητές σου τον τρόπο με τον οποίο ο καλλιτέχνης ζωγράφισε ένα ατύχημα με αυτοκίνητο. Ζωγράφισε κι εσύ ή διηγήσου ένα ατύχημα. (παρατίθεται πίνακας)	NAI			Αναζήτηση της προσωπικής άποψης του μαθητή σε μία εικαστική απεικόνιση και διήγηση ή εικαστική αναπαράσταση ενός προσωπικού βιώματος.
167. Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό να ξέρει ένα παιδί στην ηλικία σου την ώρα και γιατί;	NAI			Αναζήτηση της προσωπικής άποψης του μαθητή σε θέμα που σχετίζεται με το κείμενο.
168. Κύκλωσε τα ρολόγια που δείχνουν τις ώρες που αναφέρονται στο κείμενο. Βάλε μόνος σου τους δείκτες στο ρολόι που δεν έχει, ώστε να δουν οι συμμαθητές σου τι ώρα ξυπνάς το πρωί. (παρατίθενται εικόνες)			NAI	Εστίαση σε συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες και έκφραση βιώματος.
ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ Γ'-Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Στο σχολείο του κόσμου				
1. Η ηλιαχτίδα του κειμένου μας ταξιδεύει στη γη. Κάτω βλέπουμε μια εικόνα με αντανάκλασεις του φωτός. Οι ηλιαχτίδες ταξιδεύουν στη θάλασσα. Συζητάμε για τα ταξίδια των δύο ηλιαχτίδων. (παρατίθεται εικόνα)	NAI			Παραστατικές τέχνες. Σύγκριση εικόνας και κειμένου ως προς το θέμα.
2. Στην ιστορία μας το πορτοκάλι πήρε το λαμπερό του χρώμα από την ηλιαχτίδα. Γράφουμε την δική μας	NAI			Δημιουργική γραφή.

μικρή ιστορία για το χρώμα της ντομάτας, του μήλου ή της πατάτας.				
3. Ακούμε το τραγούδι του Νίκου Κυπουργού «Ηλιε μου» (στίχοι Λένας Κιτσοπούλου, Νίκου Κυπουργού). Φανταζόμαστε τους ήχους και τους ζωγραφίζουμε με χρώματα.	NAI			Προσωπική αντίδραση στη μουσική.
4. Πάνω στο δέντρο του Φρέντυ είχε τη φωλιά του ένα πουλί. Όταν γεννήθηκαν τα μικρά του, τους διηγήθηκε την ιστορία του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ. Τι να τους είπε;	NAI			Προσωπική αντίδραση του μαθητή με δημιουργική μετάπλαση της ιστορίας.
5. Παίζουμε την ιστορία του Φρέντυ χρησιμοποιώντας το σώμα, την κίνηση και την έκφρασή μας.	NAI			Δραματοποίηση.
6. Φαντάζομαι το Φρέντυ σε κάθε εποχή. Μαζεύω ή ζωγραφίζω φύλλα διαφορετικών δέντρων και φτιάχνω μια συνεικόνα (κολάζ).	NAI			Κατασκευή κολάζ.
7. Χωρίζομαστε σε τέσσερις ομάδες. Καθεμιά από αυτές γράφει ένα γράμμα στις φάλαινες εκ μέρους της Λίλης. Διαβάζουμε όλοι μαζί το περιεχόμενο των παραξενών αυτών επιστολών.	NAI			Δημιουργική γραφή.
8. Χρησιμοποιώντας μαγνητόφωνο, παίρνουμε συνέντευξη από το θείο της Λίλης. Του ζητάμε να μας εξηγήσει τις απόψεις του σχετικά με τις φάλαινες και εμείς τις συζητάμε στην τάξη.	NAI			Δραματοποίηση.
9. Σχηματίζουμε το περίγραμμα μιας μεγάλης φάλαινας, το γεμίζουμε με εικόνες, αποσπάσματα εφημερίδων, άρθρα περιοδικών ή οτιδήποτε άλλο που να έχει θέμα τα ζώα τα οποία κινδυνεύουν να εξαφανιστούν. Για καλύτερη ενημέρωση μπορούμε να συνεργαστούμε και με οικολογικές οργανώσεις, για να μας στείλουν έντυπο υλικό.	NAI			Κατασκευή κολάζ με θέμα που θίγεται στο κείμενο.
10. «Θα νανουρίσουμε με παραμύθια τα μικρά χταπόδια, μουρμούρισε η αχιτιδούλα»: Συνθέστε και σεις, μαζί με την αχιτιδούλα, ένα νανούρισμα για τα χταπόδια. Καλό θα ήταν να πάρετε και λέξεις μέσα από το ίδιο το κείμενο.	NAI			Δημιουργική γραφή.
11. Μπορείτε να συζητήσετε για βυθισμένες πολιτείες, αφού πρώτα αντλήσετε πληροφορίες από τη μυθολογία ή από τοπικές παραδόσεις της Ελλάδας.	NAI			Αντίδραση μαθητή με συγκέντρωση ιστοριών για θέμα παρόμοιο.
12. Βρείτε υλικό (ζωγραφικούς πίνακες, τραγούδια, ποιήματα, μύθους, εικόνες αρχαιολογικού περιεχομένου κ.τ.λ.) για τους αέρηδες και τις ονομασίες τους από την αρχαιότητα έως σήμερα.	NAI			Αντίδραση μαθητή με συγκέντρωση υλικού (ιστοριών, φωτο κλπ) για θέμα παρόμοιο.

13. Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρχούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Στοιχεία του χαρακτήρα ενός ήρωα.
14. Ακούμε την πρώτη πλευρά του δίσκου <i>Εδώ Λιλιπούπολη</i> («Μάσα, Σιδερομάσα» και «Το νέφος») και τραγουδάμε τα τραγούδια του.	NAI			Μουσική. Ακρόαση.
15. Το ποίημα έχει μελοποιηθεί από το Μάνο Χατζιδάκι. Ακούμε τη μουσική και έπειτα χωριζόμαστε σε δύο ομάδες. Η μία τραγουδά τους δύο πρώτους στίχους κάθε στροφής και η άλλη τους δύο τελευταίους. Την τελευταία στροφή την τραγουδάμε όλοι μαζί.	NAI			Μουσική. Ακρόαση.
16. Γιατί ο ποιητής παρακινεί την Περσεφόνη να μείνει στην «αγκαλιά της γης»; Εσείς τι θα κάνατε για να βγει στο «μπαλκόνι του κόσμου»;			NAI	Εστίαση σε στοιχεία της πλοκής και προσωπική αντίδραση του μαθητή .
17. Η παράσταση από τον αρχαίο κρατήρα (στην εικόνα δίπλα) εικονίζει την αρπαγή της Περσεφόνης από τον Πλούτωνα. Μπορείτε να βρείτε πληροφορίες από τη μυθολογία για το θέμα αυτό;		NAI		Παραστατικές τέχνες. Αναζήτηση πληροφοριών για το θέμα που εικονίζεται.
18. Συγκεντρώνουμε πληροφοριακό υλικό για το παρελθόν του δικού μας τόπου και το συγκρίνουμε με το σήμερα.		NAI		Ιστορία. Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.
19. Ζωγραφίζουμε σε χαρτί του μέτρου μια μεγάλη αμμουδιά. Δημιουργούμε έπειτα μια συνεικόνα (κολάζ) με χελωνίτσες και διάφορα άχρηστα αντικείμενα (τενεκεδάκια, σακούλες και άλλα).	NAI			Εικαστικά. Κολάζ.
20. Με σκηνικό το προηγούμενο έργο μας, παρουσιάζουμε στην τάξη (αν θέλουμε και σε άλλες τάξεις) τη συνάντηση και το διάλογο της χελωνίτσας και του Φολκσβάγκεν.	NAI			Δραματοποίηση.
21. Η χελώνα Καρέττα-Καρέττα κολυπά στη θάλασσα, όπου βρίσκεται μπροστά της τη φάλαινα από την ιστορία «Το τραγούδι της φάλαινας» (σελ. 15-16). Τι να είπαν άραγε οι δυο τους;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
22. Ο ποιητής, για να περιγράψει τον ύπνο του παιδιού, χρησιμοποιεί εικόνες από τη φύση. Μπορείτε να τις βρείτε στο κείμενο;		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Εντοπισμός λεκτικών εικόνων.
23. Τι αισθάνεται η μητέρα όταν βλέπει το κοιμισμένο παιδί της;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.
24. Το ποίημα αυτό μοιάζει με νανούρισμα. Φέρνουμε στην τάξη μας νανουρίσματα και τα διαβάζουμε.	NAI			Διακειμενικότητα.
25. Τα ζώα υπερασπίζονται τα μικρά τους, όταν κινδυνεύουν. Μπορείς να διηγηθείς παρόμοιες ιστορίες;	NAI			Σύνδεση με βίωμα.

26. Περιγράψω ένα περιστατικό που δείχνει την αγάπη της μητέρας μου για μένα.	NAI			Ανάκληση βιώματος.
27. Φτιάχνουμε ένα βιβλίο για τη μητέρα. Κάθε παιδί ζωγραφίζει μια σελίδα και γράφει λίγα λόγια για τη δική του μητέρα. Συγκεντρώνουμε τις σελίδες, τις «δένουμε» όλες μαζί και δίνουμε έναν τίτλο στο βιβλίο.	NAI			Εικαστικά. Συγκέντρωση των ζωγραφιών όλων των μαθητών και δημιουργία λευκώματος.
28. Ζωγραφίζουμε σε χαρτί του μέτρου το τρελό λούνα παρκ του μαγικού παππού.	NAI			Εικαστικά. Μετάπλαση του κειμένου.
29. Μπορείς να διηγηθείς αστείες ιστορίες με ήρωα το δικό σου παππού;	NAI			Ανάκληση βιώματος.
30. «Τραγουδάει βραχνή κασέτα»: Ηχογραφώ τον παππού μου ή τον παππού των φίλων μου, όταν τραγουδά ή όταν λέει ιστορίες και παραμύθια.		NAI		Συγκέντρωση υλικού. Ηχογράφηση.
31. Βρίσκουμε σε μια βιβλιοθήκη (της τάξης, του σχολείου ή του δήμου της περιοχής μας) το βιβλίο του Ζίγκριντ Λάουμπε, <i>Ο παππούς πετάει</i> (εκδ. Κάστωρ), και το διαβάζουμε. Φανταζόμαστε και γράφουμε έναν διάλογο ανάμεσα στους δύο παππούδες.	NAI			Διακειμενικότητα και δημιουργική γραφή.
32. Ο Ερνέστος θέλει να ακούει την ιστορία του. Τι άλλο θα ήθελε να ρωτήσει τη μητέρα του;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
33. Ο Ερνέστος θα γιορτάσει μαζί με τους γονείς του «την ημέρα που ήρθε στο σπίτι». Μπορείς να τη φανταστείς και να περιγράψεις τη γιορτή;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
34. Να ρωτήσεις τους γονείς σου πώς ήταν η πρώτη μέρα που ήρθες εσύ στο σπίτι σου. Να γράψεις την ιστορία σου ή να την παρουσιάσεις με φωτογραφίες σου!	NAI			Ανάκληση βιώματος με δημιουργική γραφή.
35. Χωρίζομαστε σε ομάδες και γράφουμε ένα γράμμα στον Ερνέστο. Στη συνέχεια ανταλλάσσουμε τα γράμματα και συζητάμε γι' αυτά.	NAI			Δημιουργική γραφή.
36. Γράφουμε το κείμενο σε διάλογο. Κατασκευάζουμε μάσκες των πρωταγωνιστών του μύθου και τον δραματοποιούμε στην τάξη μας.	NAI			Δραματοποίηση.
37. Είναι πολλές οι φράσεις που λέει ο λαός για τη διχόνοια, όπως «τρώγονται σαν τα κοκόρια». Μπορείτε να βρείτε κι άλλες;	NAI			Συγκέντρωση αντίστοιχου υλικού.
38. Η διχόνοια είναι η αιτία για πολλές καταστροφές. Ας σκεφτούμε περιστατικά διχόνοιας από την ιστορία ή την καθημερινή ζωή και ας μιλήσουμε γι' αυτά και τα αποτελέσματά τους.	NAI			Ανάκληση βιωμάτων και έκφραση προσωπικής άποψης μαθητών.

39. Χωριζόμαστε σε ομάδες. Καθεμιά διαλέγει έναν μύθο του Αισώπου και τον παρουσιάζει στην τάξη (με θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παντομίμα κ.ά.).	NAI			Δραματοποίηση.
40. Συγκρίνουμε το μύθο του Αισώπου, όπως τον διασκεύασε η Έλλη Αλεξίου, με τον ίδιο μύθο, όπως τον διασκεύασε ο Τάσος Αποστολίδης και τον εικονογράφησε ο Κώστας Βουτσάς στις σελίδες 48-49 που ακολουθούν.		NAI		Διακειμενική σύγκριση με δοθέντα κείμενα.
41. Ας φανταστούμε ότι η ποντικίνα δεν παντρεύεται τελικά με τον ποντικό, αλλά με τον ήλιο ή τα σύννεφα ή το βοριά ή τον πύργο. Γράφουμε την ιστορία του.	NAI			Δημιουργική γραφή.
42. Ζωγραφίζουμε το γάμο της ποντικίνας με το γαμπρό που έχουμε διαλέξει γι' αυτήν.	NAI			Εικαστική έκφραση.
43. Πώς νιώθετε για τον πατέρα-ποντικό στην αρχή και πώς στο τέλος του παραμυθιού;	NAI			Έκφραση συναισθημάτων μαθητή για έναν χαρακτήρα.
44. «Είμαι ένας ωραίος αρουραίος, νεαρός και ρωμαλέος». Ακούμε το δίσκο τού Γ. Κουρουπού Οι δραπέτες της σκακίερας (στίχοι Ευγ.Τριβιζά) για τον ωραίο αρουραίο και διηγούμαστε την ιστορία.	NAI			Ακρόαση μουσικής και διήγηση ιστορίας.
45. Χωριζόμαστε σε ομάδες, συγκεντρώνουμε πληροφορίες για το Διόνυσο και τις γιορτές του και ύστερα τις παρουσιάζουμε στην τάξη.		NAI		Ιστορία. Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.
46. Συζητούμε για τις ομοιότητες ανάμεσα στις αρχαίες γιορτές του Διόνυσου και στις σύγχρονες εκδηλώσεις του καρναβαλιού στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας.		NAI		Ιστορία. Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.
47. Οι περιπέτειες του Διόνυσου με τους Τυρρηγούς αναπαριστάνονται στη ζωφόρο του Μνημείου του Λυσικράτη (στην Αθήνα). Μπορούμε να το επισκεφτούμε για να παρατηρήσουμε από κοντά τις παραστάσεις, ή να φέρουμε πληροφορίες γι' αυτό.	NAI			Έκφραση προσωπικής αντίδρασης με επίσκεψη σε σχετικό τόπο.
48. Βρίσκουμε κι άλλους γλωσσοδέτες. Κάθε παιδί λέει σωστά το δικό του γλωσσοδέτη. Αν δεν τα καταφέρει, μμείται ένα ζώο.	NAI			Συγκέντρωση αντίστοιχου υλικού.
49. Ακούμε το ποίημα, μελοποιημένο από το δίσκο του Νότη Μαυρουδή Χάρτινο καράβι.	NAI			Ακρόαση μουσικής.
50. Βρίσκουμε παροιμίες από την Ελλάδα και από άλλες χώρες, και τις ανακοινώνουμε στην τάξη.	NAI			Συγκέντρωση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού.
51. Ένα παιδί παρουσιάζει σε παντομίμα όποια παροιμία θέλει και τα άλλα παιδιά προσπαθούν να τη μαντέψουν.	NAI			Παιγνιώδης δραστηριότητα.

52. Διαλέγουμε (ατομικά ή ομαδικά) ένα από τα αινίγματα. Το γράφουμε σ' ένα χαρτόνι και το εικονογραφούμε.	NAI			Εικαστικά. Δημιουργική μετάπλαση.
53. Παίζουμε το λογοπαίχνιδο σύμφωνα με τις παρακάτω οδηγίες: Φτιάχνουμε έναν κύκλο. Ρωτάμε όλοι μαζί «να 'χαμε, τι να 'χαμε;». Ο καθένας με τη σειρά του λέει τι θα ήθελε να έχει και συνεχίζουμε την ιστορία με τον ίδιο τρόπο.	NAI			Παιγνιώδης δραστηριότητα με μετάπλαση του κειμένου.
54. Φέρνουμε και άλλα λογοπαίχνιδα ή οδηγίες για ομαδικά παιχνίδια. Μπορούμε να τα παρουσιάσουμε στην τάξη ή να τα παίζουμε στην αυλή.	NAI			Συγκέντρωση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού.
55. «Αχ, μα τι θέλεις να γίνεται, βρε κουμπάρα αλεπού; Δε βλέπεις; ... Οργώνουμε!»: Ας συζητήσουμε για την απάντηση της μύγας στην αλεπού.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
56. Τι άλλο θα μπορούσαν να πουν μεταξύ τους η μύγα και η αλεπού; Δημιουργούμε έναν δικό μας διάλογο και τον παρουσιάζουμε στην τάξη.	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
57. Μπορείς να συνεχίσεις την ιστορία; Τι φαντάζεσαι ότι έγινε μετά;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
58. Το παραμύθι που διαβάσαμε προέρχεται από την Καλαβρία της Κάτω Ιταλίας. Μπορείτε να ακούσετε τραγούδια άλλων περιοχών, όπου μιλούν ελληνικά από το δίσκο <i>Η ελληνική μουσική παράδοση της Κάτω Ιταλίας</i> του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος.	NAI			Ακρόαση μουσικής.
59. Να φέρετε εικόνες ή φωτογραφίες με διάφορα γεωργικά εργαλεία. Αν υπάρχει στην περιοχή σας λαογραφικό μουσείο, μπορείτε να το επισκεφθείτε και να αναζητήσετε τέτοια εργαλεία.		NAI		Αναζήτηση εξωκειμενικών πληροφοριών.
60. Αφού φανταστείτε τα πετράδια που έφτιαχναν οι καλικάντζαροι, μπορείτε να κατασκευάσετε και σεις τα δικά σας, αξιοποιώντας διάφορα μικρά αντικείμενα (πέρλες, ψηφίδες, χαλίκια).	NAI			Κατασκευή.
61. Δημιουργούμε μελωδίες, χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα (ακόμη και αυτοσχέδια), και τις τραγουδάμε.	NAI			Μουσική. Δημιουργία προσωπικής μελωδίας.
62. Χωριζόμαστε σε ομάδες. Οι μισές γράφουν ή διηγούνται πώς πέρασε ο καλικάντζαρος στο σπίτι της θείας Κώσταινας, ενώ οι υπόλοιπες δίνουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία του Πρασινοσκούφη.	NAI			Δημιουργική γραφή.
63. Βρίσκουμε κι άλλες ιστορίες με καλικάντζαρους και τις δραματοποιούμε.	NAI			Συγκέντρωση λογοτεχνικού υλικού και δραματοποίηση.

64. Φέρνουμε στην τάξη νανουρίσματα της πατρίδας μας. Τα παρουσιάζουμε στους άλλους και συζητάμε γι' αυτά.	NAI			Συγκέντρωση λογοτεχνικού υλικού.
65. Μπορούμε να φτιάξουμε ένα βιβλίο με τα νανουρίσματα των παιδιών της τάξης μας.	NAI			Κατασκευή βιβλίου.
66. Χωρίζομαστε σε ομάδες η κάθε ομάδα ζωγραφίζει μια εικόνα για κάθε νανούρισμα, βάζει έναν τίτλο και διακοσμεί την τάξη.	NAI			Εικαστικά.
67. Μαγνητοφωνούμε νανουρίσματα και τα τραγουδάμε στην τάξη. Μπορούμε να ακούσουμε νανουρίσματα από τον ψηφιακό δίσκο του Νίκου Κυπουργού Νανουρίσματα, με τη Σαββίνα Γιαννάτου, ή από την κασέτα Νανουρίσματα, ταχταρίσματα, σε μουσική Λάζαρου Κουζινόπουλου.	NAI			Μουσική. Συγκέντρωση μαγνητοφωνημένου υλικού.
68. Φανταζόμαστε έναν διάλογο ανάμεσα στον Ιησού και το πουλί. Τι θα μπορούσαν να πουν, άραγε, μεταξύ τους;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
69. Πώς νιώθεις διαβάζοντας τη φράση «Η ζωή είναι όμορφη», με την οποία τελειώνει το ποίημα;	NAI			Έκφραση των συναισθημάτων του μαθητή.
70. Ποιες εικόνες του ποιήματος δικαιολογούν τη λέξη «Ειρήνη» του τίτλου του;		NAI		Αναζήτηση συγκεκριμένων λεκτικών δεικτών.
71. Ζωγραφίζουμε όποια εικόνα του ποιήματος μας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση.	NAI			Εικαστικά.
72. Το κείμενο αυτό είναι ένα είδος προσευχής προς το Θεό. Μπορείς να γράψεις και εσύ μια προσευχή;	NAI			Δημιουργική γραφή.
73. Υπάρχουν στιγμές που χρειάστηκε να ζητήσουμε κάτι πολύ συγκεκριμένο στην προσευχή μας. Ας μιλήσουμε γι' αυτές στην τάξη μας.	NAI			Ανάκληση βιώματος.
74. «Είσαι ο ουρανός ο απέραντος» – «Πάντα στη ζωή μου Σε αναζήτησα με τα τραγούδια μου»: Πώς καταλαβαίνετε αυτές τις προτάσεις;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Ερμηνεία φράσεων.
75. Πώς συμπεριφέρθηκε ο Νορντίν, όταν βρέθηκε στη χριστιανική εκκλησία; Μπορείς να εξηγήσεις τη συμπεριφορά αυτή;			NAI	Συγκεκριμένοι δείκτες περιεχομένου και προσωπική άποψη του μαθητή.
76. Να φέρετε πληροφορίες για τα τζαμιά ή να επισκεφτείτε ένα τζαμί, αν υπάρχει στον τόπο σας.		NAI		Συγκέντρωση εξωκειμενικών πληροφοριών.
77. Η Παναγία «σαν μητέρα του κόσμου προστατεύει όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε». Ας γράψουμε μια δική μας φράση για την Παναγία ή για το Θεό.	NAI			Δημιουργική γραφή.
78. Μπορείς να αφηγηθείς την ιστορία του Νορντίν με δικά σου λόγια;		NAI		Αναδιήγηση της ιστορίας. Εστίαση σε δείκτες περιεχομένου.

79. Τι άλλο νομίζετε ότι θα μπορούσε να ζητήσει το «ανθρωπάκι» στην προσευχή του;	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή.
80. Στο ποίημα αυτό, όπως και στο ποίημα του Ρ. Ταγκόρ, περιγράφονται δύο τρόποι προσευχής. Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους;		NAI		Σύγκριση δύο κειμένων ως προς τους εκφραστικούς τρόπους.
81. Οι ευχές που λέγονται στα κάλαντα δηλώνουν τις επιθυμίες που είχαν οι κάτοικοι της Κεφαλονιάς τα παλαιότερα χρόνια. Να βρείτε ποιες είναι αυτές οι ευχές. Ποια επιθυμία κρύβει η καθεμία;		NAI		Λεκτικοί δείκτες αναζήτηση φράσεων.
82. Αν γράφατε δικά σας κάλαντα σήμερα, τι θα ευχόσαστε στις κόρες της κυράς;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
83. Να συγκεντρώσετε κάλαντα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Υπάρχουν λέξεις ή φράσεις που επαναλαμβάνονται σ' αυτά;			NAI	Συγκέντρωση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού και σύγκριση λεκτικών δεικτών.
84. Αφού ακούσετε κάλαντα από διάφορα μέρη, να συνθέσετε δικά σας πρωτοχρονιάτικα κάλαντα με ευχές που να ικανοποιούν επιθυμίες και όνειρα των ανθρώπων της εποχής μας.	NAI			Δημιουργική γραφή.
85. Να μάθετε τα κάλαντα της Κεφαλονιάς και να τα ψάλετε στη χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου σας.	NAI			Τραγούδι.
86. Σε ποια σημεία του κειμένου φαίνεται η συμμετοχή τού πρωταγωνιστή στην τελετή;		NAI		Εστίαση σε δείκτες περιεχομένου.
87. Να περιγράψετε την περιφορά του Επιταφίου της γειτονιάς σας ή της περιοχής όπου έχετε περάσει ένα Πάσχα.	NAI			Ανάκληση βιώματος.
88. Γνωρίζετε διαφορετικά έθιμα για τον Επιτάφιο από άλλα μέρη της Ελλάδας;	NAI			Ανάκληση γνώσεων των μαθητών.
89. Ποιος τίτλος σας αρέσει περισσότερο, αυτός που έχει το απόσπασμα του βιβλίου σας ή «η περιφορά του Επιταφίου», που αναφέρεται μέσα στο κείμενο; Να εξηγήσετε την προτίμησή σας.	NAI			Έκφραση προσωπικής άποψης.
90. Να περιγράψετε τα συναισθήματα της Παναγίας-μάνας.		NAI		Εστίαση σε δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.
91. Συζητήστε για την παρουσία της Άνοιξης στο ποίημα.		NAI		Εστίαση σε δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
92. Ας υποθέσουμε ότι παρακολουθείτε από κοντά τα γεγονότα που περιγράφονται στο κείμενο. Μπορείτε να τα διηγηθείτε;		NAI		Αναδιήγηση με αλλαγή της οπτικής γωνίας.

93. Τι νομίζετε ότι έλεγαν μεταξύ τους οι πολεμιστές που ήταν κρυμμένοι στην κοιλιά του ξύλινου αλόγου;	NAI			Προσωπική άποψη.
94. Να συγκρίνετε το παρακάτω εικονογραφημένο κείμενο του Βασίλη Ρώτα με το κείμενο της Κ. Σφαέλλου. Να βρείτε τις ομοιότητες και τις διαφορές.		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο.
95. Ο μικρός Χάρης πηγαίνει πρώτη μέρα στο σχολείο. Από ποιες περιοχές περνά και τι βλέπει γύρω του; Μπορείς να τα περιγράψεις σε λίγες γραμμές ή να φέρεις φωτογραφίες, εικόνες κ.τ.λ. για τους χώρους αυτούς;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
96. Τα κορίτσια στην αρχαία Ελλάδα δεν πήγαιναν σχολείο. Βρείτε σε ποια σημεία του κειμένου φαίνεται αυτό. Συζητήστε στην τάξη σας για την εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών την εποχή εκείνη.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση φράσεων.
97. Ο καθένας μας θυμάται την πρώτη του μέρα στο σχολείο και μιλάει γι' αυτήν στους άλλους. Γράφει σ' ένα χαρτί την πιο ευχάριστη στιγμή της και το καρφитσώνει στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.	NAI			Ανάκληση βιώματος.
98. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί στο κείμενο αυτό διαλόγους και περιγραφές. Μπορείς να ξεχωρίσεις τις περιγραφές που υπάρχουν; Τι πετυχαίνει μ' αυτές;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αφηγηματικοί τρόποι.
99. Μπορείτε να ξεχωρίσετε από τον «Θούριο» του Ρήγα τους στίχους που σας άρεσαν και να συζητήσετε γι' αυτούς στην τάξη;	NAI			Εντύπωση στον μαθητή.
100. Ποιες συμφορές προκαλεί η σκλαβιά; Να βρείτε στο κείμενο τις λέξεις ή τις φράσεις με τις οποίες ο ποιητής αναφέρεται σ' αυτές.		NAI		Αναζήτηση φράσεων. Λεκτικοί δείκτες.
101. Ακούμε μελοποιημένο τον «Θούριο» και τον τραγουδάμε όλοι μαζί.	NAI			Ακρόαση.
102. Γιατί το μικρό κλεφτόπουλο «δεν παίζει, δε χορεύει»;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
103. Πώς περνά ένα κλεφτόπουλο τη μέρα του στα βουνά; Μπορείς να τη φανταστείς και να την περιγράψεις;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
104. Τα κλέφτικα τραγούδια είναι δημοτικά τραγούδια που περιγράφουν τη ζωή των αρματολών και των κλεφτών. Να βρεις άλλα δημοτικά τραγούδια που να αναφέρονται σε άλλες εκδηλώσεις της ζωής.	NAI			Αναζήτηση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού.
105. Στο ποίημα του Διονύσιου Σολωμού «Ελεύθεροι πολιορκημένοι» που ακολουθεί, ο Σουλιώτης μιλάει στο τουφέκι του. Μπορείς να συγκρίνεις τα λόγια που λένε το κλεφτόπουλο και		NAI		Διακειμενική σύγκριση δύο συγκεκριμένων κειμένων. Επικέντρωση στα συναισθήματα των χαρακτήρων

ο Σουλιώτης στο τουφέκι τους; Ποια συναισθήματα φανερώνουν;				
106.Γιατί η μάνα ζηλεύει το πουλί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
107.Ο Σουλιώτης κουβεντιάζει με το τουφέκι του. Τι θέλουν να πουν τα λόγια του;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Ερμηνεία φράσης.
108.Ζητήστε από έναν μαθητή της Στ' τάξης του σχολείου σας να σας μιλήσει για την πολιορκία του Μεσολογγίου και την Έξοδο.		NAI		Ιστορία. Αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών.
109.Ακούμε όλοι μαζί μελοποιημένο το ποίημα στο δίσκο του Γιάννη Μαρκόπουλου <i>Ελεύθεροι πολιορκημένοι</i> και το τραγουδάμε.	NAI			Ακρόαση.
110.Να αποδώσετε το ποίημα με ζωγραφιές. Κάτω από κάθε ζωγραφιά να βάλετε τις αντίστοιχες ποιητικές φράσεις.	NAI			Εικαστικά. Απόδοση του κειμένου με ζωγραφιά.
111.Διάβασε την ιστορία του Αθανασίου Διάκου και τον τρόπο που αντιστάθηκε στους Τούρκους.		NAI		Ιστορία. Αναζήτηση ιστορικών στοιχείων.
112.Η παράδοση αναφέρει ότι ο Διάκος, προτού βασανιστεί, είπε: «Για δεξ καιρό που διάλεξε ο χάρος να με πάρει, τώρα που ανθίζουν τα κλαδιά και βγάζει η γης χορτάρι». Συμφωνεί η παράδοση με το ποίημα για τον τρόπο που αντιμετώπισε ο Διάκος το θάνατο;		NAI		Αναζήτηση δεικτών περιεχομένου.
113.Τι γνώμη έχετε, τα παιδιά προχώρησαν στο σχέδιό τους; Συνεχίστε την ιστορία.	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
114.Αφού βρείτε από άλλα λογοτεχνικά έργα αποσπάσματα που να αφηγούνται τη συμμετοχή των παιδιών, αγοριών και κοριτσιών, στον αγώνα κατά των κατακτητών, συζητήστε γι' αυτά.	NAI			Διακειμενικότητα. Αναζήτηση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού.
115.Γιατί ο δάσκαλος ήταν τόσο καλός με τους μαθητές του; Να αναζητήσετε τη φράση του κειμένου που δίνει την απάντηση.		NAI		Δείκτες περιεχομένου, πλοκή, λεκτικοί δείκτες, αναζήτηση φράσης.
116.Ο αφηγητής περιγράφει, σαν να ήταν μπροστά και να ξέρει τα πάντα, πώς έρχαν τα παιδιά πρόκες στο δρόμο. Μπορείτε να μετατρέψετε την περιγραφή σε διάλογο και να τον παρουσιάσετε στην τάξη;		NAI		Μετατροπή κειμένου κάνοντας χρήση άλλων αφηγηματικών τρόπων.
117.Σας περνάει απ' το μυαλό ότι η συγγραφέας μπορεί να πήρε μέρος στα γεγονότα που περιγράφει;	NAI			Έκφραση προσωπικής άποψης του μαθητή.
118.Ποια είναι τα κύρια πρόσωπα της ιστορίας; Μπορείς να μιλήσεις με λίγα λόγια για το καθένα από αυτά;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή των χαρακτήρων.
119.Στο κείμενο ο Σπύρος περιγράφει τη γνωριμία του με τον Τζοβάνι. Πώς θα περιέγραφε ο Τζοβάνι τη γνωριμία αυτή;		NAI		Μετατροπή κειμένου με άλλη οπτική γωνία.

120.Υπάρχουν και σήμερα χώρες όπου γίνεται πόλεμος και οι άνθρωποι βασανίζονται από την πείνα. Φέρνουμε πληροφορίες (από τη Unicef και την ActionAid) και τις παρουσιάζουμε στην τάξη.		NAI		Αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με το θέμα του κειμένου.
121.Συγκεντρώνουμε φωτογραφικό ή άλλο υλικό για τους πολέμους και τα προβλήματα που δημιουργούν, και το εκθέτουμε στην τάξη. Με αφορμή το υλικό αυτό συζητούμε για τις ανάγκες των ανθρώπων σε όλες τις εποχές.	NAI			Αναζήτηση φωτογραφικού υλικού για θέμα σχετικό με το κείμενο.
122.Πώς νιώθουν το αγόρι και η κοπέλα που βρίσκονται μέσα στο Πολυτεχνείο;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρων.
123.Αν η κοπέλα μπορούσε να επικοινωνήσει με τη μητέρα της στο τηλέφωνο, τι θα της έλεγε;	NAI			Προσωπική αντίδραση των μαθητών. Μπαίνουν στη θέση των χαρακτήρων.
124.Συνεχίζουμε το κείμενο. Τι φαντάζεστε ή τι ξέρετε ότι έγινε μετά;	NAI			Δημιουργική γραφή.
125.Βρίσκουμε από άλλα λογοτεχνικά κείμενα και καταγράφουμε διάφορα σημαντικά γεγονότα που βοήθησαν στους αγώνες για την ελευθερία. (Μπορούμε να παρουσιάσουμε τα γεγονότα αυτά, χρησιμοποιώντας και φωτογραφικό υλικό).	NAI			Διακειμενική σύνδεση με αντίστοιχα κείμενα.
126.Ακούμε το μαγνητοφωνημένο ντοκουμέντο της εξέγερσης του Πολυτεχνείου.		NAI		Ακρόαση ιστορικού ντοκουμέντου.
127.Γράφουμε σε χαρτόνια συνθήματα του Πολυτεχνείου, όπως «Κάτω η Χούντα», «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία» και άλλα. Μπορούμε να τα αναρτήσουμε στην τάξη ή στην αυλή του σχολείου μας.	NAI			Κατασκευή σχετική με το θέμα.
128.Φανταζόμαστε ότι παρακολουθούμε από κοντά την εξέγερση του Πολυτεχνείου. Σηκώνουμε το χέρι μας και χαιρετούμε τους φοιτητές. Τι θα τους λέγαμε;	NAI			Προσωπική αντίδραση στην ίδια κατάσταση.
129.Συζητούμε με τους γονείς μας για τα γεγονότα του Πολυτεχνείου.		NAI		Αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών.
130.Τι νομίζετε ότι συμβολίζει ο χαρταετός στο διήγημα αυτό;	NAI			Έκφραση προσωπικής άποψης μαθητή.
131.Γιατί δεν μπορούν να συναντηθούν τα παιδιά και να πετάξουν όλα μαζί τους χαρταετούς τους;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
132.Συναντιούνται δύο παιδιά, ένα από κάθε «μεριά», και συζητούν για την κατάσταση στο νησί τους. Μπορείτε να φανταστείτε το διάλογό τους;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
133.Χωρίζομαστε σε δύο ομάδες και η καθεμιά (ύστερα από προτάσεις των μελών της) προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει ο κόσμος μας καλύτερος.	NAI			Προσωπική άποψη των μαθητών.

134.Μπορείτε να περιγράψετε με δικά σας λόγια το γεγονός που αναφέρεται στο ποίημα;		NAI		Αναδιήγηση της υπόθεσης.
135.Πού φαντάζεστε ότι πήγαν με το φορητό οι ιδιοκτήτες, όταν διώχτηκαν από το σπίτι τους; Μπορείτε να συνεχίσετε την ιστορία;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
136.Τι να έγινε ο σκύλος;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
137.Αφού διαβάσετε με προσοχή τα λόγια του ιδιοκτήτη του σπιτιού, να μιλήσετε για τα συναισθήματά του. (Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε στίχους και φράσεις ή λέξεις του ποιήματος).		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.
138.Χάνετε κάτι που αγαπάτε πολύ. Πώς νιώθετε; Τι θα θέλατε εκείνη τη στιγμή;	NAI			Προσωπική αντίδραση σε κατάσταση αντίστοιχη του κειμένου.
139.Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη.	NAI			Δημιουργική μετάπλαση του κειμένου σε κόμικς.
140.Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράψει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέφτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη.	NAI			Δημιουργική γραφή.
141.Δημιουργούμε μια φανταστική ηρωίδα, της δίνουμε το όνομα «Μάχη Συναχί» και γράφουμε τη βιογραφία της.	NAI			Δημιουργική γραφή.
142.Παρακολουθήστε στην τηλεόραση διαφημίσεις για τροφές που σας αρέσουν, αν και ξέρετε ότι δεν είναι υγιεινές. Συζητήστε γι' αυτές στην τάξη.	NAI			Ανάκληση βιώματος και συζήτηση της άποψης του μαθητή.
143.Συζητάμε και κρίνουμε στην τάξη τις διαφημίσεις που συγκεντρώσαμε. Με βάση τα συμπεράσματά μας δημιουργούμε δικές μας διαφημίσεις, για να προβάλλουμε τις τροφές που προτείνει ο διαιτολόγος Τίτος. Αν υπάρχουν στο σχολείο σας κάμερα και βίντεο, μπορείτε να τα χρησιμοποιήσετε για την προβολή τους.	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
144.Διαβάστε το ποίημα και δείξτε με λόγια του κειμένου ότι το παιδί δεν έχει κανένα πρόβλημα υγείας.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση συγκεκριμένων φράσεων.
145.Ζωγραφίστε το δικό σας παράξενο ήλιο. Μην ξεχάσετε να δηλώσετε με μια φράση πού οφείλεται η παραξενιά του.	NAI			Εικαστικά.
146.Τι φοβάται η Κατερίνα; Μπορείς να ζωγραφίσεις τους φόβους της;		NAI		Εικαστική αποτύπωση των συναισθημάτων ενός χαρακτήρα.

147.Ο Αόρατος κι εσύ ταξιδεύετε με την Κατερίνα στο όνειρό της. Πού αλλού θα μπορούσατε να πηγαίνατε;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
148.Μίλησε, αν θέλεις, για τους φόβους που αισθάνεσαι. Μοιάζουν με αυτούς της Κατερίνας ή των συμμαθητών σου;	NAI			Έκφραση συναισθημάτων του μαθητή.
149.Η τάξη μας έχει το δικό της Αόρατο. Τι θα μπορούσε ή τι θα θέλαμε να κάνει για μας;	NAI			Προσωπική αντίδραση σε αντίστοιχη κατάσταση με αυτή του κειμένου.
150.Κάποιες φορές ακούμε στις ειδήσεις ή βλέπουμε ανακοινώσεις για αιμοδοσία. Συζητάμε για το θέμα αυτό στην τάξη.	NAI			Προσωπική άποψη για θέμα που άπτεται του κειμένου.
151.Πώς θα πείθατε έναν φίλο σας να δώσει αίμα σε μια δύσκολη στιγμή ενός συνανθρώπου μας;	NAI			Προσωπική αντίδραση σε αντίστοιχη κατάσταση με αυτή του κειμένου.
152.Φανταστείτε τη συνέχεια της ιστορίας. Μπορείτε να την πείτε ή να τη γράψετε;	NAI			Δημιουργική γραφή.
153.Ποια είναι τα ζώα που κατοικούν στην αυλή; Τι νομίζετε ότι φανερώνουν τα ονόματά τους;			NAI	Δείκτες περιεχομένου και προσωπική άποψη μαθητή.
154.Φανταστείτε τη σκηνή, όπου ο Μέντιος και ο Αυτέας ασπρίζουν με το πινέλο τα δόντια του Γκρινιάρη. Αν ο Γκρινιάρης μπορούσε να μιλήσει, τι θα τους έλεγε;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
155.Το πάθημα του Γκρινιάρη σας θυμίζει κάποια προσωπική σας ιστορία ή κάποια ιστορία που έχετε ακούσει; Μιλήστε γι' αυτήν στην τάξη σας.	NAI			Ανάκληση βιώματος.
156.Δραματοποιήστε το κείμενο και παίξτε το στην τάξη.	NAI			Δραματοποίηση.
157.Μπορείς να κάνεις ζωντανή μετάδοση ενός αγώνα ποδοσφαίρου. (Μπορείς ακόμη να προσθέσεις και δικές σου εικόνες).	NAI			Δημιουργική γραφή.
158.Υπάρχουν στοιχεία στο κείμενο που θυμίζουν την άσχημη πλευρά του σύγχρονου ποδοσφαίρου, αλλά ο συγγραφέας τα περιγράφει με χιουμοριστικό τρόπο. Μπορείς να βρεις αυτά τα σημεία και να τα συζητήσεις με τους συμμαθητές σου;		NAI		Αναζήτηση συγκεκριμένων λεκτικών δεικτών.
159.Χωρίζουμε την τάξη σε δύο ομάδες: Η μία ετοιμάζει ερωτήσεις για να πάρει συνέντευξη από κάποιον ήρωα του κειμένου (παπά, δάσκαλο ή Γιωργαρέλο) και η άλλη ετοιμάζεται να απαντήσει, παίρνοντας τη θέση κάποιου από τους παραπάνω ήρωες.	NAI			Δραματοποίηση μιας συνέντευξης.
160.Να παραστήσετε τα κυριότερα γεγονότα του κειμένου με εικόνες. Να γράψετε τίτλους για τις εικόνες,		NAI		Εικαστικά. Αναπαράσταση της υπόθεσης με χρήση

χρησιμοποιώντας φράσεις του κειμένου.				συγκεκριμένων λεκτικών δεικτών.
161. Πώς ένιωθε ο Σπύρος Λούης κατά τη διάρκεια του αγώνα; Βρείτε εκφράσεις από το κείμενο που το δείχνουν αυτό.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.
162. Πώς ένιωθαν οι Έλληνες όσο έτρεχε ο Σπύρος Λούης και πώς όταν νίκησε;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.
163. Να φέρετε στην τάξη εικόνες από τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896, του 2004 ή από αγώνες που έγιναν σε άλλες χώρες. Να επιλέξετε κάποιες από αυτές και να φτιάξετε τον «Πίνακα των Ολυμπιακών Αγώνων» της τάξης σας.	NAI			Συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού σχετικά με το θέμα του κειμένου.
164. Πώς περνάει ο γλάρος τη ζωή του; Βρες τις φράσεις του ποιήματος που μιλούν γι' αυτό.		NAI		Λεκτικοί δείκτες.
165. Νομίζεις πως η ζωή του γλάρου μοιάζει με τη ζωή των ανθρώπων;	NAI			Προσωπική άποψη μαθητή.
166. Στις δύο τελευταίες strofές ο Οδ. Ελύτης μας περιγράφει με ζωντανές εικόνες την κοινωνία, τον κόσμο, όπου ένας άνθρωπος τη μια μέρα είναι παντοδύναμος και την άλλη χάνει τα πάντα. Συζήτησε με τους συμμαθητές σου το θέμα στην τάξη.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
167. Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να τις ξαναφτιάξουμε και εμείς με χρώματα ή να κάνουμε κολάζ.	NAI			Εικαστικά.
168. Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;		NAI		Δείκτες του περιεχομένου. Υπόθεση.
169. Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια;		NAI		Αναδιήγηση της ιστορίας με αλλαγή της οπτικής γωνίας.
170. Σε ποιους μιλάει ο κλόουν στην πρώτη stroφή του ποιήματος;		NAI		Δείκτες περιεχομένου.
171. Ζωγραφίστε τις εικόνες του ποιήματος και βάλτε από κάτω δικούς σας τίτλους.	NAI			Εικαστικά.
172. Μπορούμε να κατασκευάσουμε από χαρτόνι τον κλόουν της τάξης μας. Γράφουμε σε χαρτόνια τα όνειρά μας και τα βάζουμε μέσα στις τσέπες του.	NAI			Κατασκευή με προσωπική αντίδραση των μαθητών.
173. Πώς θα μπορούσε ο κόσμος να γίνει καλύτερος;	NAI			Άποψη μαθητή.
174. Τι να έγιναν άραγε η Μελτέμ και ο Αχμέτ; Μπορείς να συνεχίσεις το παραμύθι του παππού;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
175. Φανταστείτε ότι ο παππούς της Μελτέμ και του Αχμέτ στην Τουρκία βρήκε ένα πασουμάκι της Ελένης. Τι θα έλεγε στα δικά του εγγονάκια;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
176. Συζητήστε για τα συναισθήματα του παππού και της εγγονής.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.

177. Αν η Ελένη έστελνε ένα γράμμα στη Μελέτη, τι θα της έγραφε;	NAI			Δημιουργική γραφή.
178. Γράψτε ιστορίες και παραμύθια που σας διηγούνται ο παππούς και η γιαγιά και φτιάξτε το «Παραμυθοβιβλίο» της τάξης σας.	NAI			Ανάκληση βιώματος και συγκέντρωση λογοτεχνικού υλικού.
179. Τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν τα παιδιά, αν έπαιρναν τον κόσμο στα χέρια τους;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
180. Στο ποίημα ο κόσμος μοιάζει με «πολύχρωμο μπαλόνι» και με «ψίχα ολόζεστου ψωμιού». Πώς καταλαβαίνετε αυτές τις φράσεις;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Ερμηνεία φράσεων.
181. Ποια από τις εικόνες του ποιήματος θα ήθελες να ζωγραφίσεις;	NAI			Εικαστικά.
182. «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά»: της Αφρικής • της Ασίας • της Αμερικής. Φανταζόμαστε τι θα ήθελαν αυτά τα παιδιά και ξαναγράφουμε το ποίημα. Μπορούμε να αλλάξουμε όποιες λέξεις και φράσεις θέλουμε ή να προσθέσουμε δικές μας.	NAI			Δημιουργική γραφή.
183. Οι κτηματίες, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, καταστρέψανε έναν ολόκληρο λόφο για να κυνηγήσουν τις αλεπούδες. Συζητήστε στην τάξη γι' αυτήν την ενέργειά τους.	NAI			Προσωπική άποψη μαθητή.
184. Πού λέτε να πήγαν οι αλεπούδες και δεν τις έβρισκαν οι τρεις κτηματίες;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
185. Διηγείστε την ιστορία από την πλευρά ενός από τους τρεις κτηματίες.		NAI		Αναδιήγηση και αλλαγή οπτικής γωνίας.
186. Γράψτε μια δική σας ιστορία με παρόμοιο θέμα και εικονογραφήστε την.	NAI			Δημιουργική γραφή.
187. Πώς φαντάζεστε το νησί Κρέσπο που συνάντησαν στο δρόμο τους οι άνδρες του Ναυτίλου;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
188. Μπορείτε να φέρετε στο μυαλό σας την επιστροφή των ανδρών στον Ναυτίλο;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητή.
189. Διαβάστε τη συνέχεια της ιστορίας στο βιβλίο του Ιουλίου Βερν. Μοιάζει αυτή με τη συνέχεια που εσείς δώσατε στην ιστορία;			NAI	Σύγκριση της πραγματικής συνέχειας με τη συνέχεια των μαθητών.
190. Για ποιους λόγους ο κύριος Άγγελος ήταν ένας παράξενος γείτονας;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
191. «Όταν σου κρατάει το χέρι ένας φίλος, η θλίψη πετάει γρήγορα μακριά»: Πώς νιώθεις εσύ για τον καλύτερό σου φίλο ή την καλύτερή σου φίλη;	NAI			Έκφραση συναισθημάτων μαθητή.
192. Ο κύριος Άγγελος επιστρέφει στη γειτονιά σας. Πώς θα τον υποδεχτείτε;	NAI			Προσωπική αντίδραση μαθητή.
193. Βρίσκουμε στο κείμενο τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται η τεχνολογία και τα επιτεύγματά της. Μπορούμε να συζητήσουμε γι' αυτούς.			NAI	Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση και κατάθεση προσωπικής άποψης μαθητών.

194.Γράφουμε ένα κείμενο για μια μελλοντική συνάντηση των δύο κόσμων (των ανθρώπων της Γης και των όντων του πλανήτη από το Α του Κενταύρου).	NAI			Δημιουργική γραφή.
ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ Ε΄-ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Με λογισμό και μ' όνειρο				
1. Ποια είναι η θέση της Γης στο Σύμπαν; Πώς έβλεπαν οι αρχαίοι τη Γη και πώς εμείς σήμερα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
2. Να βρείτε στο κείμενο τις ομορφιές της Γης και να συζητήσετε γι' αυτές στην τάξη.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
3. Λέγονται πολλά, και μάλιστα δυσάρεστα, για την εικόνα που θα παρουσιάζει η Γη μας στο άμεσο μέλλον. Επειδή το μέλλον αυτό ανήκει περισσότερο σ' εσάς, ποιες πρέπει να είναι οι ενέργειές σας, ώστε να απολαύσετε μια ευχάριστη και πιο ανθρώπινη ζωή;	NAI			Άποψη του μαθητή σχετικά με θέμα του κειμένου.
4. Ζωγραφίστε μια εικόνα, εμπνευσμένη από το κείμενο.	NAI			Εικαστικά. Εικαστική δημιουργία με βάση το κείμενο.
5. Η γλώσσα του κειμένου διαφέρει σε αρκετά σημεία από τη γλώσσα που γράφουμε σήμερα. Πώς το εξηγείτε;		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Σχολιασμός της γλώσσας.
6. Ποιες εικόνες του ελληνικού τοπίου παρουσιάζονται στο ποίημα;		NAI		Ενδείξεις περιεχομένου. Αναφορά των εικόνων.
7. Διαλέξτε μια εικόνα του ποιήματος και αποδώστε τη με την τεχνική του κολάζ.	NAI			Εικαστικά. Κολάζ.
8. Πώς χαρακτηρίζει τους πανσέδες ο ποιητής; Τι νομίζετε ότι τον έκανε να στρέψει την προσοχή του σ' αυτούς;			NAI	Λεκτικές ενδείξεις. Έκφραση της άποψης του μαθητή.
9. Αν τα ρόδα, οι μενεξέδες και οι πανσέδες ήταν άνθρωποι, ποια εξωτερικά και ψυχικά χαρακτηριστικά θα τους δίνετε;	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης σε ανάλογη κατάσταση.
10. Σε πολλά ποιήματά του ο Κ. Παλαμάς υμνεί τα λουλούδια. τα γιούλια, τα χρυσάνθεμα, τα γιασεμιά. Σ' ένα ποίημά του αναφέρει τις «σγουρές δάλιες*, πελαργόνια ροδισμένα, / του αγρού λούλουδα ξανθά, μελαχρινά, / πορφυρά, γαλάζια / σα χειλάκια και σαν πρόσωπα». Να συνθέσετε ένα δικό σας ποίημα ή ένα σύντομο κείμενο για ένα αγαπημένο σας λουλούδι.	NAI			Δημιουργική γραφή.
11. Στον πίνακα Τριδες (που βλέπετε στην προηγούμενη σελίδα), ο Ολλανδός ζωγράφος Βαν Γκογκ ζωγράφισε αυτά τα όμορφα λουλούδια του κήπου. Πάρτε κι εσείς χρώματα και χαρτί και ζωγραφίστε τα αγαπημένα σας λουλούδια. Χαρίστε τη ζωγραφιά σας σ' ένα πρόσωπο που πιστεύετε ότι θα ταίριαζαν τα λουλούδια αυτά.	NAI			Εικαστικά. Εικαστική δημιουργία.

12. Αν το πρόσωπο που μιλά στο ποίημα κατέγραφε αναλυτικά σ' ένα ημερολόγιο τις σκέψεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί η θέα της θάλασσας, τι νομίζετε ότι θα έγραφε; Να συνθέσετε μια σελίδα αυτού του φανταστικού ημερολογίου, παίρνοντας ιδέες από τους στίχους του ποιήματος.	NAI			Δημιουργική γραφή.
13. Να προτείνετε δικούς σας τίτλους για το ποίημα, δικαιολογώντας κάθε φορά την πρότασή σας.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Απόδοση νοήματος με νέο τίτλο.
14. Να δώσετε τίτλους στα ποιήματα του Ρίτσου, χρησιμοποιώντας για το καθένα μόνο ένα επίθετο και ένα ουσιαστικό.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Απόδοση νοήματος με νέο τίτλο.
15. Με ποιες ζωγραφιές θα αποδίδατε το περιεχόμενο του καθενός από τα ποιήματα; Ποια μουσική θα επιλέγατε για να συνοδεύετε την απαγγελία τους;	NAI			Εικαστικά και μουσική. Εικαστική απόδοση του κειμένου και μουσική του επένδυση.
16. Να συνθέσετε ένα δικό σας ποίημα ή μια μικρή ιστορία, ξεκινώντας από τους στίχους: «Ένα τζιτζίκι κουβεντιάζει με το μοσκαράκι» ή «Εγώ είμαι ένα μικρό παιδί και τα χρυσά κουμπιά μου κουδουνίζουν».	NAI			Δημιουργική γραφή.
17. Ποια συναισθήματα γεννά στην ψυχή του συγγραφέα η θέα της πολιτείας και της λίμνης της; Να εντοπίσετε λέξεις ή φράσεις του κειμένου, που να δηλώνουν την ψυχική του διάθεση.		NAI		Δείκτες περιεχομένου και λεκτικοί δείκτες. Συναισθήματα συγγραφέα.
18. Ποιες εικόνες του κειμένου θα θέλατε να φωτογραφίσετε; Για τίτλους των φωτογραφιών σας να χρησιμοποιήσετε φράσεις από το κείμενο.			NAI	Εικαστική απόδοση και ταυτόχρονη εστίαση σε συγκεκριμένες φράσεις.
19. Να συγκεντρώσετε πληροφορίες για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση της Καστοριάς.		NAI		Συγκέντρωση πληροφοριών για έναν τόπο. Γεωγραφία.
20. Βρείτε φράσεις από το κείμενο, που να ταιριάζουν ως λεζάντες στον πίνακα του Αγ. Αστεριάδη.		NAI		Εστίαση σε λεκτικούς δείκτες.
21. Ο Λασκαράτος αποκαλύπτει με σατιρική διάθεση ορισμένες δυσάρεστες πλευρές του καλοκαιριού. Πώς τις ζούμε εμείς σήμερα; Ποια άλλα προβλήματα αντιμετωπίζουμε το καλοκαίρι;	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης σε σχέση με τις εμπειρίες του μαθητή.
22. Να γράψετε κι εσείς ένα σατιρικό ποίημα για τον χειμώνα ή το φθινόπωρο ή την άνοιξη, ή και ένα ποίημα που να εξυμνεί τις ομορφιές του καλοκαιριού.	NAI			Δημιουργική γραφή.
23. Στη φύση τίποτε δεν είναι άχρηστο ή ασήμαντο. Να συζητήσετε την άποψη αυτή και τη σημασία της για τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης στον άνθρωπο.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης σε θέμα σχετικό με το κείμενο.

24. Να γράψετε ένα σύντομο κείμενο με θέμα «Μια μέρα στη ζωή ενός σκαντζόχοιρου» (ή μιας πασχαλίτσας, ενός σκαθαριού, μιας χελώνας ή οποιουδήποτε άλλου μικρού ζώου ή εντόμου επιθυμείτε).	NAI			Δημιουργική γραφή.
25. Θα μπορούσε το ποίημα αυτό να έχει γραφτεί για τον σκαντζόχοιρο του κειμένου «Ο ασημένιος δρόμος» (σελ. 30-33); Δικαιολογήστε την απάντησή σας.			NAI	Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο και διατύπωση άποψης του μαθητή.
26. Γιατί ο Πορκιουπίνος ήθελε να επισκεφτεί τους ανθρώπους; Μόνο για να σώσει το δάσος;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
27. Έννοιες όπως «συνεννόηση», «επικοινωνία», «αναζήτηση», «αλληλοβοήθεια» κυριαρχούν στο κείμενο. Πώς νομίζετε ότι τις καταλαβαίνει ο Πορκιουπίνος και πώς τα άλλα ζώα του δάσους; Ποια είναι η δική σας γνώμη για τη σημασία αυτών των λέξεων στη σημερινή εποχή;			NAI	Εστίαση σε κειμενικούς δείκτες περιεχομένου και έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
28. «Κάποιος πρέπει ν' ακολουθεί το ουράνιο τόξο, για να δίνει κάποιο νόημα στη ζωή όλων», είπε στον Πορκιουπινό η γρια-χελώνα. Τι εννοεί κατά τη γνώμη σας;	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
29. Ποιος είναι ο δικός σας ασημένιος δρόμος; Γράψτε λίγα λόγια γι' αυτόν.	NAI			Δημιουργική γραφή.
30. Γιατί οι κάτοικοι του χωριού, μικροί και μεγάλοι, είχαν συνδεθεί με την Ασπρούδα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
31. Τι είναι εκείνο που ανάγκασε τους κατοίκους της επαρχίας να εγκαταλείψουν τα σπίτια και τα χωράφια τους, και να συρρεύσουν στις μεγάλες πόλεις; Το γεγονός αυτό ποιες επιπτώσεις είχε στη ζωή των μεγάλων και των παιδιών; Συγκρίνατε ένα παιδί της πόλης με ένα του χωριού.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
32. Δώστε φωνή στην Ασπρούδα και κάντε τη να μιλήσει για τις δύο περιόδους, δηλαδή πριν και μετά τον πόλεμο και τις καταστροφές.	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητών.
33. Τι κοινό έχει «Η Ασπρούδα» της Ελ. Χωρεάνθη με την «Παιδική μνήμη» του Ν.Γ. Πεντζίκη (σελ.125-126);		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο.
34. Να βρείτε τις διαφορές μεταξύ της «χώρας των ανθρώπων» και των «δασών των ελαφιών».		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
35. Ποια αισθήματα έχουν τα ελάφια για τους ανθρώπους και γιατί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.
36. Η Άννα, στην αρχή του κειμένου, κατανόησε κάποια στιγμή «τη μεγαλοπρέπεια του κόσμου». Πώς την καταλαβαίνετε εσείς, μετά από όσα	NAI			Έκφραση της προσωπικής ερμηνείας των μαθητών.

διαβάσατε για τη Χιονάτη της Πάρνηθας;				
37. Σε ποια σημεία φαίνεται η αγάπη που είχε ο Τζον Θόρντον για τον Μπακ;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
38. Συζητήστε για τα συναισθήματα που σας προκάλεσε η ανάγνωση του κειμένου.	NAI			Έκφραση των συναισθημάτων που προκλήθηκαν από την ανάγνωση.
39. Στην εισαγωγή αναφέρεται ότι ο Μπακ γύρισε για πάντα στην άγρια φύση. Τι νομίζετε πως μεσολάβησε; Γράψτε τη δική σας εκδοχή.	NAI			Δημιουργική γραφή.
40. Να χαρακτηρίσετε τη Ναυσικά από τη συμπεριφορά της απέναντι στον Οδυσσέα, τον ξένο δηλαδή που φτάνει στη χώρα της ταλαιπωρημένος.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός ήρωα.
41. Τι πίστευαν για τους ξένους και ποιο ρόλο είχε η φιλοξενία στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων; Σε ποιους στίχους του αποσπάσματος της Οδύσσειας φαίνεται αυτό;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
42. Στο θέμα της φιλοξενίας οι σύγχρονοι Έλληνες ποια στάση κρατούν; Δώστε κάποια παραδείγματα.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης σε θέμα που τίθεται στο κείμενο.
43. Ποια επίθετα χρησιμοποιεί ο Όμηρος για να χαρακτηρίσει τη Ναυσικά, τις παρακóρες και τον Οδυσσέα; Προσθέστε και δικά σας επίθετα δικαιολογώντας τα.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Φράσεις για χαρακτηρισμό ηρώων.
44. Γιατί ο Προμηθέας ονομάζει τη φωτιά «δάσκαλο για πάσα τέχνη των θνητών»; Πώς αλλιώς την αποκαλεί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
45. Γιατί η κλοπή της φωτιάς θεωρείται δίκαιη πράξη;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
46. Τι συμβολίζει η φωτιά στον Προμηθέα του Αισχύλου (σελ. 48) και στον Προμηθέα του Βρεττάκου; Ποια είναι η αξία της για τον άνθρωπο;		NAI		Διακειμενική σύγκριση. Αναζήτηση συμβολισμών στα δύο κείμενα.
47. Τι συμβολίζει ο Δίας;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συμβολισμοί.
48. Στις διασκευές λογοτεχνικών έργων ο συγγραφέας-διασκευαστής, ανάμεσα σε άλλες παρεμβάσεις που κάνει (π.χ. συντόμηση ή και αύξηση του μεγέθους του κειμένου), κρατάει βασικά στοιχεία της πρωτότυπης αφήγησης, προσθέτει όμως και δικά του, κυρίως σύγχρονα στοιχεία από την καθημερινότητα και γενικά την κοινωνική ζωή. Ποια στοιχεία νομίζετε ότι πρόσθεσε ή άλλαξε ο Δημήτρης Ποταμίτης;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σύγκριση διασκευής με πρωτότυπο.
49. Ποια σύγχρονα θέματα και προβλήματα θίγονται στο κείμενο;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Αναφορά βασικών θεμάτων.
50. Μπορείτε να βρείτε το βιβλίο του Ποταμίτη <i>Ιστορίες του παππού</i>	NAI			Δραματοποίηση.

<i>Αριστοφάνη, όπου περιέχονται «Τα πουλιά», και να διαβάσετε την κωμωδία στην ολοκληρωμένη της μορφή. Να σκηνοθετήσετε και να παίξετε το έργο, προσθέτοντας κι άλλους ρόλους.</i>				
51. Πώς νιώθει ο ξένος του δημοτικού τραγουδιού και γιατί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα χαρακτήρα.
52. Ποιες διαφορές βρίσκετε ανάμεσα στην ξενιτιά που περιγράφεται στο τραγούδι και τη σημερινή;	NAI			Έκφραση προσωπικής άποψης. Σύγκριση προβλήματος του κειμένου με το σύγχρονο πρόβλημα.
53. Πώς βλέπετε να αντιμετωπίζονται οι μετανάστες στις μέρες μας και ποια γνώμη έχετε για την αντιμετώπιση αυτή;	NAI			Έκφραση προσωπικής άποψης.
54. Ποια προβλήματα θέτει το σύγχρονο αυτό παραμύθι;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Αναφορά βασικών θεμάτων.
55. Αν το κείμενο σας έκανε να γελάσετε, τι είναι αυτό που προκαλεί το γέλιο;	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή. Σημεία με χιούμορ.
56. Να δημιουργήσετε τους δικούς σας ήρωες και να γράψετε μια ιστορία που να αναφέρεται στα προβλήματα του τόπου όπου ζείτε.	NAI			Δημιουργική γραφή.
57. Να διασκευάσετε το κείμενο για το θέατρο, να το παίξετε και να το βιντεοσκοπήσετε.	NAI			Δραματοποίηση.
58. Να πάρετε συνέντευξη από τη συγγραφέα.	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητών.
59. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να τελειώσει μια ιστορία. Ο συγγραφέας διαλέγει την τρίτη περίπτωση. Εσείς ποια προτιμάτε και γιατί;	NAI			Έκφραση της προτίμησης του μαθητή.
60. Οι γνώμες των ανθρώπων για τα γεγονότα της ζωής είναι συχνά διαφορετικές, χωρίς υποχρεωτικά να είναι μια μόνο η σωστή και οι άλλες λάθος. Με αφορμή το κείμενο συζητήστε την παραπάνω άποψη.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης σε θέματα θιγόμενα στο κείμενο.
61. Εάν ήσασταν υπεύθυνοι ενός τηλεοπτικού σταθμού, τι θα συμπεριλαμβάνατε στο πρόγραμμά του; Προγραμματίστε τις εκπομπές μιας μέρας.	NAI			Δημιουργική έκφραση των μαθητών.
62. Συζητήστε στην τάξη τις θετικές και τις αρνητικές επιδράσεις της τηλεόρασης.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών στα θιγόμενα από το κείμενο θέματα.
63. Γιατί στρέφεται στα βιβλία ο ήρωας του κειμένου;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.

64. Να βρείτε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στην προσπάθειά του να αποκτήσει βιβλία.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
65. Αν ο ήρωας του αποσπάσματος μας επισκεπτόταν την τάξη του Τυφλοπόντικα (σελ. 120- 122), τι θα έλεγε στα παιδιά που θα συναντούσε εκεί για την αξία των βιβλίων;	NAI			Προσωπική αντίδραση του μαθητή υποδουόμενος τον ήρωα σε υποθετική κατάσταση.
66. Ποιες ερωτήσεις θα θέλατε να κάνετε στο σιδηροδρομικό, για να μάθετε γιατί διάλεξε αυτό το επάγγελμα;	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης των μαθητών με διατύπωση ερωτήσεων στον ήρωα.
67. Μιλήστε για κάποιο στόχο που είχατε βάλει. Πώς καταφέρατε να τον πραγματοποιήσετε; Αν όχι, τι έφταιξε; Πώς νιώσατε στην κάθε περίπτωση;	NAI			Σύνδεση με βίωμα.
68. Αν έπρεπε να φτιάξετε μια αφίσα γι' αυτό το διήγημα, τι θα ζωγραφίζατε; Ζωγραφίστε την και βάλτε από κάτω έναν τίτλο. Ή ζωγραφίστε όποια σκηνή σας κινεί το ενδιαφέρον από την παράγραφο που περιγράφει την κίνηση στο σταθμό.	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης στο κείμενο μέσω της εικαστικής του απόδοσης.
69. Πώς θα χαρακτηρίζατε το παιδί «που είχε μανία με τα τρένα»; Να βρείτε τις αντίστοιχες φράσεις του κειμένου.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός ήρωα.
70. Σε ποια σημεία του κειμένου φαίνεται η πίστη της μάνας στις δυνάμεις του γιου της;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Στοιχεία της υπόθεσης.
71. Ποια είναι η άποψή σας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες;	NAI			Έκφραση της προσωπική άποψης του μαθητή σε θέματα που εγείρονται στο κείμενο.
72. Ο Θωμάς έδωσε ένα μάθημα ανθρωπιάς και αληθινού ολυμπιακού πνεύματος. Γράψτε ένα κείμενο για τον ολυμπισμό, για τις αρχές δηλαδή που συνθέτουν την ολυμπιακή ιδέα, αντλώντας υλικό από όσα γράφει η συγγραφέας και από όσα γνωρίζετε κι εσείς.	NAI			Δημιουργική γραφή.
73. Πάρτε μια συνέντευξη από το Θωμά.	NAI			Δημιουργική έκφραση του μαθητή.
74. Ποια είναι η σχέση της μητέρας με τη φύση;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Στοιχεία πλοκής.
75. Να γράψετε ένα σύντομο κείμενο για την καθημερινή ζωή της μητέρας, χρησιμοποιώντας τη φαντασία σας, αλλά και στοιχεία που σας δίνει το ποίημα.	NAI			Δημιουργική γραφή.
76. Παρατηρήστε τις εικόνες των σελίδων 76, 78, 79 και 82, και ύστερα να τις συγκρίνετε.		NAI		Εικαστικά. Σύγκριση εικόνων.
77. Ποια συναισθήματα σας προκαλεί το ποίημα; Αν μπορούσατε να μιλήσετε στη χαροκαμένη μάνα, τι θα της λέγατε, πώς θα την παρηγορούσατε;	NAI			Έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών.

78. Προσέξτε τις ομοιοκαταληξίες του ποιήματος, ιδιαίτερα του δεύτερου και τρίτου δίστιχου. Τι παρατηρείτε; Τέτοιες ομοιοκαταληξίες θα συναντήσουμε και σε άλλα ποιήματα του Καβάφη, όπως στα «Τείχη», όπου συνδυάζει ομόηχες λέξεις: «τύχη», «τύχει», «τείχη». Μπορείτε να βρείτε και σεις τέτοιες ομόηχες λέξεις, αν θέλετε, με τη βοήθεια ενός λεξικού. Ιδέες μπορείτε να αντλήσετε και από το βιβλίο της Θέτης Χορτιάτη, Παιχνιδόλεξα.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Εστίαση στα μορφικά στοιχεία του κειμένου (ομοιοκαταληξία).
79. Στην ελληνική και παγκόσμια ποίηση υπάρχουν πολλά ωραία ποιήματα για τη μητέρα. Να βρείτε τέτοια και να φτιάξετε δικές σας ποιητικές ανθολογίες.	NAI			Συγκέντρωση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού και δημιουργία λευκώματος.
80. Στο διήγημα «Τ' αγνάντεμα» του Αλ. Παπαδιαμάντη (σελ. 178-179) η θάλασσα φουσκώνει και καταπίνει επίσης το ναυτικό. Διαβάστε παράλληλα τα δύο κείμενα, για να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές.		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.
81. Ποιες είναι οι ομοιότητες μάνας και Παναγιάς στο ποίημα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σύγκριση χαρακτήρων.
82. Ποια τα κοινά σημεία ανάμεσα στη μητέρα του κειμένου μας και σ' εκείνην του ποιήματος του Νικηφ. Βρεττάκου «Η μητέρα μου στην εκκλησία»; (σελ. 77)		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο. Σύγκριση χαρακτήρων.
83. Περιγράψτε σ' ένα σύντομο κείμενο (ή συζητήστε στην τάξη) τη ζωή, τις ασχολίες, την εμφάνιση κλπ. μιας σύγχρονης μάνας. Μπορείτε να χωριστείτε σε ομάδες και να βρείτε πληροφορίες για τη μάνα στη λογοτεχνία, στη ζωγραφική, στο τραγούδι, στη μυθολογία, στη λαϊκή παράδοση, στη θρησκευτική παράδοση.	NAI			Δημιουργική γραφή.
84. Το πρόσωπο που μιλά στο κείμενο είναι ευτυχισμένο. Γιατί; Με ποιες λέξεις εκφράζει την ευτυχία του;		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Αναζήτηση φράσεων που δείχνουν κάποιο συναίσθημα.
85. «Μεσ στην ψυχή μου το ουράνιον τόξον»: Εσείς πώς θα νιώθατε, αν μέσα στην ψυχή σας είχατε ένα ουράνιο τόξο;	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης των μαθητών σε κατάσταση αντίστοιχη με του κειμένου.
86. Τι χαρακτηρίζει τη σχέση της γιαγιάς και του ποντικού εγγονού της; Να βρείτε φράσεις από το κείμενο που να δείχνουν αυτό.		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Αναζήτηση φράσεων που δείχνουν κάποιο συναίσθημα.
87. Ας υποθέσουμε ότι μια μάγισσα σας μεταμορφώνει σε μικρό ζώο ή σε κάποιο άλλο πλάσμα. Μπορείτε να περιγράψετε την καινούργια ζωή σας	NAI			Δημιουργική έκφραση των μαθητών.

και να μιλήσετε για τη συμπεριφορά σας και τις νέες σχέσεις που θα συνάψετε;				
88. Προσπαθήστε να γράψετε ένα παραμύθι με μάγους και μάγισσες.	NAI			Δημιουργική γραφή.
89. Σε ποιον, κατά τη γνώμη σας, απευθύνεται το νανούρισμα; Ποια συναισθήματα κυριαρχούν σ' αυτό;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση για τον εννοούμενο αναγνώστη και αναφορά των συναισθημάτων που περιγράφονται στο κείμενο.
90. Ποιες εικόνες χρησιμοποιεί ο ποιητής; Να αποδώσετε με ένα σχέδιο ή σκίτσο αυτή που σας αρέσει περισσότερο.			NAI	Εστίαση σε δείκτες περιεχομένου και εικαστική απόδοση της εικόνας που έκανε μεγαλύτερη εντύπωση.
91. Να συγκρίνετε το νανούρισμα αυτό με τα δημοτικά νανουρίσματα της σελίδας 229.		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένα κείμενα του Ανθολογίου.
92. Συνθέστε και εσείς ένα νανούρισμα για ένα μικρό αδερφάκι, έναν αγαπημένο φίλο, ένα λατρεμένο πρόσωπο, ηχογραφήστε το και ακούστε το μαζί τους.	NAI			Δημιουργική έκφραση του μαθητή.
93. Η οικογένεια του Δαμιανού έχει «αρχές» και «παραδόσεις». Συνδυάζοντας μια «αρχή» με μια «παραδοση» από αυτές που αναφέρονται στο κείμενο, να συνθέσετε μια δική σας σύντομη ιστορία.	NAI			Δημιουργική γραφή.
94. Να χαρακτηρίσετε το Δαμιανό, που αφηγείται τα γεγονότα, και το φίλο του το Γιωργή.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός χαρακτήρα.
95. Τις μέρες της Αποκριάς συναντάμε πανάρχαιες παραδόσεις και έθιμα (οι τραγόμορφοι κουδονοφόροι της Σκύρου, της Νάξου και του Σοχού της Θεσσαλονίκης, οι μπούλες και οι γιανίτσαροι της Νάουσας). Συγκεντρώστε πληροφορίες για αποκριάτικα έθιμα και ετοιμάστε γι' αυτή τη γιορτή ένα αφιέρωμα στην τάξη.		NAI		Συγκέντρωση λαογραφικών πληροφοριών.
96. Όπως είδατε, ο Φίλιππος έχει αδέρφια από τον πατριό του (τον Άρη), από τη μητέρα του και τον πατριό του (ένα μικρό κοριτσάκι) και, επίσης, από τον πατέρα του και τη Γερμανίδα γυναίκα του (την Γκέρντα και το Χανς). Βρείτε στο κείμενο τις φράσεις που δείχνουν τι νιώθει για τ' αδέρφια του.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση συγκεκριμένων φράσεων.
97. Πώς σας φάνηκε ο τίτλος που πρότεινε για την «αναφορά» του Φίλιππου η Γκέρντα; Τι συμβολίζει; Εσείς ποιους τίτλους θα δίνετε;	NAI			Προσωπική κρίση για ένα περιστατικό του κειμένου και έκφραση

				της αντίδρασης του μαθητή.
98. Το τραγούδι Τριανταφυλλάκι είναι του Αυστριακού συνθέτη Φραντς Σούμπερτ (γραμμένο πάνω σε στίχους του μεγάλου Γερμανού συγγραφέα Γκαίτε). Αναζητήστε το, ηχογραφήστε το και ακούστε το στην τάξη. Εσείς ποιο ελληνικό τραγούδι θα θέλατε να μάθετε στην Γκέρντα και γιατί;	NAI			Ακρόαση μουσικής και αναζήτηση μουσικού κομματιού ως έκφραση της αντίδρασης στο κείμενο.
99. Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά της θετής μητέρας και πώς της πραγματικής; Να συγκρίνετε τις δύο γυναίκες.			NAI	Έκφραση προσωπικής κρίσης για τους χαρακτήρες και σύγκριση με βάση συγκεκριμένα κειμενικά στοιχεία.
100.Βρείτε από την Παλαιά Διαθήκη και διαβάστε στην τάξη την ιστορία με το Σολομώντα και τις δύο μητέρες. Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στην ιστορία αυτή και στο «Καυκασιανό παραμύθι»;		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο.
101.Ο Μπέρτολτ Μπρεχτ στο θεατρικό έργο του <i>Ο καυκασιανός κύκλος</i> με την κιμωλία αναφέρει: Κανένα πράγμα δεν είναι κανενός —ή, αν όχι, τότε είναι σίγουρα κεινού που το 'χει μεράκι του, και τ' αγαπά και το γνωρίζει. Ένα παιδάκι ανήκει σ' όποιον το φροντίζει. Σχολιάστε την παραπάνω άποψη στην τάξη.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών.
102.Διαβάστε τη μικρή εισαγωγή και δώστε μια συνέχεια στην πραγματική μας ιστορία.	NAI			Δημιουργική γραφή.
103.Να χαρακτηρίσετε τη δασκάλα από τη στάση της απέναντι στη Βαγγελίτσα.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός ήρωα.
104.Πώς κατάφερε η Βαγγελίτσα να κερδίσει το ενδιαφέρον και τη συμπάθεια των συμμαθητών της; Τι να έγινε το κοριτσάκι όταν μεγάλωσε;			NAI	Εστίαση σε στοιχεία της υπόθεσης και έκφραση υποθέσεων των μαθητών για τη συνέχεια της ιστορίας.
105.Πώς χαρακτηρίζετε τη συμπεριφορά της δασκάλας της Βαγγελίτσας και της δασκάλας της Αστραδενής (σελ. 115-119);		NAI		Διακειμενικότητα. Χαρακτηρισμός και σύγκριση ηρώων δύο κειμένων.
106.Ποιος από τους χαρακτήρες του κειμένου νομίζετε ότι σας ταιριάζει περισσότερο και γιατί;	NAI			Έκφραση της αντίδρασης των μαθητών προς τους ήρωες.
107.Χρησιμοποιώντας τρία επίθετα που να σας χαρακτηρίζουν, περιγράψτε με χιουμοριστικό τρόπο τον εαυτό σας.	NAI			Δημιουργική γραφή.
108.Πιστεύετε και σεις, όπως ο μικρός Νικόλας στο τέλος της ιστορίας, πως δεν τον αγαπούσαν οι γονείς του; Γράψτε την άποψή σας και τα επιχειρήματά σας σε μια παράγραφο.	NAI			Έκφρασης της άποψης των μαθητών.
109.Ζωγραφίστε τον έλεγχο των ονείρων σας, σημειώνοντας τους βαθμούς αλλά	NAI			Εικαστικά. Δημιουργική εικαστική

και τις παρατηρήσεις για την επίδοση και την επιμέλειά σας.				απόδοση θέματος από το κείμενο.
110. Τι εννοεί ο συγγραφέας όταν λέει ότι η «Αποκάλυψη», το βγάλσιμο των καπέλων δηλαδή, έχει και βαθύτερο νόημα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Αναζήτηση νοήματος.
111. Πώς χαρακτηρίζετε την πράξη των μαθητών και του δασκάλου;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός ήρωα.
112. Το κείμενο αυτό προκαλεί στον αναγνώστη συγκίνηση, αλλά και γέλιο. Να βρείτε τα αντίστοιχα σημεία. Τι πετυχαίνει ο συγγραφέας με το λεπτό χιούμορ που χρησιμοποιεί;		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Αναζήτηση χιουμοριστικών εκφραστικών μέσων.
113. Να συγκρίνετε το δάσκαλο αυτού του κειμένου με τον Τυφλοπόντικα του κειμένου «Η βιβλιοθήκη μας» (σελ. 120-122). Ποιες πράξεις τούς χαρακτηρίζουν;		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.
114. Το μυθιστόρημα <i>Ένα σακί μαλλιά</i> στηρίζεται σ' ένα αληθινό περιστατικό, το οποίο, όπως μας πληροφορεί ο συγγραφέας, το διάβασε στις εφημερίδες την άνοιξη του 1994. Οι ήρωες, ωστόσο, όπως και τα άλλα στοιχεία, είναι φανταστικά. Στηριχτείτε κι εσείς σε μια είδηση που σας έκανε μεγάλη εντύπωση, και γράψτε ένα δικό σας κείμενο.	NAI			Δημιουργική γραφή.
115. Πώς αντιμετώπισαν την Αστραδενή στο νέο της σχολείο; Να υπογραμμίσετε στο κείμενο τις φράσεις που δείχνουν αυτή την αντιμετώπιση.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση συγκεκριμένων φράσεων.
116. Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά της δασκάλας και των συμμαθητών της Αστραδενής; Εσείς, στη θέση τους, πώς θα ενεργούσατε;			NAI	Σχολιασμός των πράξεων χαρακτήρα και έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή στη θέση του ήρωα.
117. Μπορείτε να γράψετε ένα κείμενο, όπου να φαίνεται η εξέλιξη των σχέσεων της Αστραδενής με τους συμμαθητές και τη δασκάλα της ώσπου να τελειώσει η χρονιά;	NAI			Δημιουργική γραφή.
118. Βρίσκετε σωστή την επιθυμία του δασκάλου να διαλέξουν τα παιδιά μόνα τους τα βιβλία; Γιατί;	NAI			Έκφραση της άποψης του μαθητή.
119. Πώς κρίνετε το δάσκαλο του κειμένου μας; Συγκρίνετέ τον με το δάσκαλο του κειμένου <i>Ένα σακί μαλλιά</i> (σελ. 112-113).		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο.
120. Επισκεφτείτε ένα μεγάλο βιβλιοπωλείο ή μια βιβλιοθήκη. Σημειώστε τα βιβλία που θα θέλατε. Ύστερα φτιάξτε έναν κατάλογο αυτών και προτείνετε τα στο δάσκαλό σας,	NAI			Καταγραφή των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών.

ώστε να ενεργήσει και να αποκτηθούν για τη βιβλιοθήκη του σχολείου σας.				
121.Ο ποιητής Νικηφόρος Βρεττάκος έχει πει ότι «τα βιβλία είναι ένα ανοιχτό παράθυρο στον κόσμο». Τι εννοεί; Γράψτε ένα δικό σας κείμενο πάνω σ' αυτό και σχεδιάστε μια αφίσα με θέμα το βιβλίο.		NAI		Ερμηνεία της άποψης του ποιητή και δημιουργική γραφή και κατασκευή σχετικά με αυτή.
122.Μπορείτε να χωριστείτε σε ομάδες και να βρείτε πληροφορίες για την ιστορία του βιβλίου και της τυπογραφίας, για το βιβλίο στους διάφορους λαούς ή για τον κύκλο του βιβλίου από τη συγγραφή μέχρι την ανάγνωση.		NAI		Συγκέντρωση ιστορικών ή λαογραφικών πληροφοριών.
123.Ποια είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαγικού χώρου, μέσα στον οποίο απολαμβάνουν τα παιδιά τη φιλία τους;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
124.Γιατί ο άνθρωπος αναπολεί τα παιδικά του χρόνια; Η απάντησή σας να στηριχτεί σε φράσεις του κειμένου.		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Φράσεις του κειμένου για να απαντηθεί ένα γενικότερο ερώτημα.
125.Η ενηλικίωση του ανθρώπου συνδέεται με δυσκολίες και βάσανα. Κι όμως τα παιδιά θέλουν να μιμούνται τους μεγάλους. Γιατί συμπεριφέρονται έτσι;	NAI			Έκφραση της άποψης του μαθητή με θέμα σχετικό του κειμένου.
126.Ποια συνέχεια θα επιθυμούσατε να έχει η διήγηση;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητών.
127.Να βρείτε λέξεις ή φράσεις του κειμένου, που να ταιριάζουν στον πίνακα του Ρενουάρ (σελ. 124) ή στην εικόνα της σελ. 126.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Λέξεις που ταιριάζουν σε μία εικόνα.
128.Να επισημάνετε τις απολαύσεις και τις ανέσεις που έχει το γατάκι.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
129.Γιατί το παιδάκι επιλέγει στο τέλος τη ζωή του ανθρώπου, με όλες τις υποχρεώσεις και τις δυσκολίες της; Ποιες είναι οι δυσκολίες αυτές;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
130.Γιατί αφιερώνει ο ποιητής τέσσερις ολόκληρες στροφές για να παρουσιάσει την ανεμελιά του ζώου, και μια μόνο στροφή για να δείξει την αξία του ανθρώπου;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία των επιλογών του ποιητή.
131.Να σχεδιάσετε ένα σκίτσο ή μια γελοιογραφία του φίλου με την «ψιλή ψιλή φωνίτσα», παίρνοντας ως αφορμή τα ελάχιστα στοιχεία που μας δίνει ο αποστολέας της επιστολής και εμπλουτίζοντάς τα με υλικό της φαντασίας σας.	NAI			Εικαστικά. Εικαστική αποτύπωση του κειμένου.
132.Ο Γ. Σεφέρης συνήθιζε να κρατά ημερολόγιο. Πώς φαντάζεστε ότι θα περιέγραφε στο ημερολόγιο του μια «περιπέτεια στο βυσσινί βουνό»;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητών.
133.Ποιο σχήμα λόγου χρησιμοποιεί για να περιγράψει με ζωντάνια τα βουνά στο ποίημα; Ποια βουνοκορφή από το		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Εκφραστικά μέσα.

ποίημα σας αρέσει περισσότερο και γιατί;				
134. Να σχολιάσετε το περιεχόμενο του γράμματός, τον τρόπο γραφής του, αν είναι αστείο και αν αναφέρεται σε πραγματικά γεγονότα. Για ποιο λόγο νομίζετε ότι το έγραψε ο Γ. Σεφέρης;			NAI	Προσωπική άποψη του μαθητή και σχολιασμός κειμένου.
135. Τοποθετήστε τον εαυτό σας στη θέση της Μίνας και απαντήστε μ' ένα γράμμα στον ποιητή.	NAI			Δημιουργική γραφή.
136. Τα παιδιά επιμένουν να πάνε στην κηδεία, αλλά οι γονείς τους αρνούνται να τους το επιτρέψουν. Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;	NAI			Έκφραση της άποψης του μαθητή σε κατάσταση του κειμένου.
137. Υπογραμμίστε τις φράσεις του κειμένου που μας προκαλούν να γελάσουμε και αιτιολογήστε αυτή την αντίδραση.	NAI			Έκφραση της αντίδρασης του μαθητή. Χιούμορ.
138. Τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι. Να συνεχίσετε γραπτά την ιστορία.	NAI			Δημιουργική γραφή.
139. Γιατί η συμβολή της μάνας στην υπόθεση του διηγήματος είναι απαραίτητη; Βρείτε εκείνα τα σημεία όπου η μάνα συμμετέχει στα δρώμενα και συζητήστε τα στην τάξη.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
140. Συμφωνείτε με τη φράση της μάνας «γύφτος δε σημαίνει και μασκαράς»; Για σας τι σημαίνει γύφτος ήτσιγγάνος; Γράψτε σχετικά.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή σε θέμα του κειμένου.
141. Τι σημαίνει για τη συγγραφέα η λέξη «καρδούλα»;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία φράσης σύμφωνα με το συγγραφέα.
142. Οι ψαράδες ήταν άτυχοι ή άπληστοι; Πώς τιμωρήθηκαν για τη βιασύνη τους να χαρούν;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
143. Τι σημαίνει η φράση «η λύπη είναι αδελφή της χαράς» και ποια σχέση έχει με τις μεταβολές της ζωής, που επισημαίνονται στο επιμύθιο, δηλαδή στο συμπέρασμα, στο ηθικό δίδαγμα του μύθου;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία κειμένου.
144. Υπάρχουν κοινά στοιχεία στους παροιμιόμυθους του βιβλίου μας (σελ. 231) και στους μύθους του Αισώπου; Αν υπάρχουν, συζητήστε γι' αυτά.		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένα κείμενα.
145. Ποιος νομίζετε ότι είχε δίκιο, ο κάβουρας ή η μάνα του; Να αιτιολογήσετε την άποψή σας.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
146. Τι κοινό έχουν ο μύθος του κάβουρα και οι παροιμίες του λαού μας «Μ' όποιον δάσκαλο καθίσεις, τέτοια γράμματα θα μάθεις» και «Δάσκαλε που δίδασκες και νόμο δεν εκράτεις»;		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένες φράσεις.
147. Να βρείτε και να διηγηθείτε στην τάξη και άλλους μύθους του Αισώπου.	NAI			Συγκέντρωση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού.

148.Είναι δίκαια τα παράπονα του γκιόνη και της κουκουβάγιας; Να αιτιολογήσετε τις απαντήσεις σας και με βάση το περιεχόμενο τους να δώσετε ανάλογους χαρακτηρισμούς στα δυο πουλιά.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός ήρωα.
149.Να συνδυάσετε την παροιμιώδη φράση «αν δεν παινέσεις το σπίτι σου, θα πέσει να σε πλακώσει» με τους δυο τελευταίους στίχους του ποιήματος.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία φράσεων.
150.Με αναφορά σε φράσεις του κειμένου να χαρακτηρίσετε την Ηλιογέννητη και τους βρομοκάνθαρους. Τι κοινό υπάρχει μεταξύ τους;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός και σύγκριση ηρώων.
151.Να συγκρίνετε την Ηλιογέννητη του Στράτη Μυριβήλη με τη Σακοράφα του ομώνυμου παραμυθιού του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν (σελ. 147-149).		NAI		Διακειμενική σύγκριση χαρακτήρων από συγκεκριμένα κείμενα.
152.Να δραματοποιήσετε το κείμενο, προσθέτοντας, αν θέλετε, κι άλλα πρόσωπα.	NAI			Δραματοποίηση.
153.Η Σακοράφα του παραμυθιού παραποιεί διαρκώς την πραγματικότητα. Ποιες αντιφάσεις διακρίνετε ανάμεσα σ' αυτό που νομίζει η Σακοράφα και σ' αυτό που πραγματικά συμβαίνει;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
154.Να βρείτε και να υπογραμμίσετε λέξεις που χαρακτηρίζουν τη Σακοράφα.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση συγκεκριμένων λέξεων.
155.Με αφετηρία ένα σημείο του κειμένου, που εσείς θα επιλέξετε, περιγράψτε μια διαφορετική διαδρομή της Σακοράφας.	NAI			Δημιουργική γραφή.
156.Να βρείτε κοινά στοιχεία της Σακοράφας και των πουλιών στο ποίημα «Οι γκιόνηδες» του Ιούλιου Τυπάλδου (σελ. 143). Να διαβάσετε το παραμύθι του Ιρλανδού συγγραφέα Όσκαρ Ουάιλντ «Η σπουδαία ρουκέτα», στο βιβλίο του Ιστορίες για παιδιά, σε μετάφραση της Άννας Παπασταύρου (Εκδόσεις Παπαδόπουλος).		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.
157.Γιατί επινόησε ο Παρασκευάς το παιχνίδι της μεταμπίεσης και σε τι βοήθησε αυτό το παιχνίδι και τους δύο ήρωες;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
158.Με αφορμή το κείμενο συζητήστε στην τάξη τους τρόπους που μας βοηθούν να καταλάβουμε καλύτερα τους συνανθρώπους μας.	NAI			Έκφραση των απόψεων του μαθητή.
159.Να κάνετε ένα παιχνίδι ρόλων, παίζοντας ο καθένας ένα ρόλο παρμένο από τη ζωή ή τη λογοτεχνία.	NAI			Δραματοποίηση.
160.Ποια στοιχεία μας δίνει ο ποιητής για το κέντημα της καλόγριας; Υπάρχει κάτι που να προκαλεί την προσοχή		NAI		Εστίαση σε δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή των

της; Πώς θα χαρακτηρίζατε την ψυχική της κατάσταση;				συναισθημάτων του χαρακτήρα.
161.Εσείς τι θα κεντούσατε ή τι θα ζωγραφίζατε σ' ένα πανί ή σ' ένα μαντίλι; Δοκιμάστε να σκιτσάρετε μερικά «πλάσματα» της δικής σας «ονειροφαντασίας».	NAI			Εικαστικά. Εικαστική αποτύπωση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή.
162.Στο σχέδιο <i>Η τσιγγάνα καλόγρια</i> ο Λόρκα ζωγράφισε την ηρωίδα του ποιήματος. Ο ίδιος είτε για τα σχέδιά του: «Αισθάνομαι άνετα, χαρούμενος, παιδί, όταν τα φιλοτεχνώ». Παρατηρήστε το σχέδιο και δώστε στοιχεία για την ενδυμασία της καλόγριας, το χώρο στον οποίο βρίσκεται, και τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο ποιητής.		NAI		Εικαστικά. Περιγραφή ενός εικαστικού σχεδίου.
163.Ποιος είναι ο αγαπημένος σας μήνας και γιατί; Μπορείτε να τον ζωγραφίσετε, δίνοντάς του ανθρώπινη μορφή;	NAI			Εικαστικά. Εικαστική αποτύπωση των προτιμήσεων του μαθητή.
164.Ποιο πρόσωπο της ελληνικής μυθολογίας σας φέρνει στο νου ο Αύγουστος, όπως μας τον παρουσιάζει ο συγγραφέας, και ποια είναι τα στοιχεία της ομοιότητάς τους;	NAI			Ανάκληση των αναγνωσμάτων των μαθητών.
165.Μπορείτε να χωριστείτε σε ομάδες και να βρείτε πληροφορίες για τον τρύγο στη μυθολογία, στην αρχαία Ελλάδα, στη λαϊκή παράδοση, στη ζωγραφική, στη μουσική, στη λογοτεχνία, στην εκκλησιαστική παράδοση, στη σύγχρονη εποχή.		NAI		Συγκέντρωση ιστορικού, λαογραφικού και λογοτεχνικού υλικού για θέμα του κειμένου.
166.Παρατηρήστε τους πίνακες του Θεόφιλου (σελ. 157) και του Αστεριάδη (σελ. 158). Ύστερα γράψτε μια μικρή ιστορία με σχετικό θέμα και διηγηθείτε την.	NAI			Δημιουργική γραφή.
167.Βρείτε στο κείμενο τα γνωρίσματα της αγάπης. Από ποια πράγματα ή στοιχεία της ζωής είναι ανώτερη;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Στοιχεία υπόθεσης.
168.«Εγώ δεν είμαι για να μοιράζομαι έχθρες αλλ' αγάπη», λέει η Αντιγόνη, η ηρωίδα του Σοφοκλή, στην ομώνυμη τραγωδία. «Αγαπώ, άρα υπάρχω», γράφει ο Νικηφόρος Βρεττάκος σ' ένα ποίημά του. Να συζητήσετε στην τάξη για το νόημα των παραπάνω φράσεων.		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο.
169.Με ποιους τρόπους εκδηλώνετε εσείς την αγάπη σας προς τους γονείς, τα αδέρφια ή τους φίλους σας;	NAI			Ανάκληση βιώματος μαθητών.
170.Ποιο είναι το γεγονός που κάνει να μεταβληθεί το σώμα του ποιητή; Με τι παρομοιάζεται;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
171.Φάτνη-ναός: Πώς τα εννοεί ο ποιητής;		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Νόημα φράσεων.
172.Με τις μεταφορές ή τις παρομοιώσεις του ποιήματος σχηματίστε δικές σας	NAI			Δημιουργική γραφή.

φράσεις, για να δείξετε τι είναι για σας η γέννηση του Χριστού.				
173. Τι είδους είναι το μέτρο και η ομοιοκαταληξία του ποιήματος;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Μορφικά στοιχεία (μέτρο, ομοιοκαταληξία).
174. Ποια συναισθήματα νιώθει ο Τα Κι Κο, όταν έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη χριστιανική θρησκεία το βράδυ των Χριστουγέννων; Ποια κοινά σημεία ανακαλύπτει ανάμεσα στη νέα θρησκεία και στη δική του;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα ήρωα.
175. Ποια γνωρίσματα του κινέζικου πολιτισμού διαφαίνονται στο κείμενο; Να βρείτε πληροφορίες για τη θρησκεία των Κινέζων.		NAI		Δείκτες περιεχομένου.
176. Να σχολιάσετε την τελευταία παράγραφο του κειμένου.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σχολιασμός κειμένου.
177. Ποια παραδοσιακά στοιχεία αναφέρονται στα κάλαντα αυτά;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Στοιχεία υπόθεσης.
178. Ποιες είναι οι μεταφορές που υπάρχουν στο τραγούδι; Σε τι χρησιμεύουν;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Εκφραστικά μέσα (μεταφορές).
179. Ρωτήστε τους παππούδες και τις γιαγιάδες σας να σας πουν τα κάλαντα του τόπου τους. Ύστερα συγκεντρώστε τα και φτιάξτε ένα φυλλάδιο με αυτά. Μπορείτε, ακόμη, να τους βάλετε να τα ψάλουν κι εσείς να τα μαγνητοφωνήσετε για να μη χαθούν.		NAI		Συγκέντρωση λαογραφικού υλικού.
180. Σαν συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας συγκεντρώστε παραδοσιακά κάλαντα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και απαγγείλετε ή τραγουδήστε τα στη γιορτή της τάξης ή του σχολείου σας.		NAI		Συγκέντρωση λαογραφικού υλικού.
181. Ο ποιητής παρουσιάζει ορισμένες πολύ ανθρώπινες στιγμές της ζωής του Ιησού, γεμάτες τρυφερότητα. Ποιες είναι αυτές;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Στοιχεία ήρωα.
182. Σε ποια σημεία του κειμένου πιστεύετε ότι διαφαίνεται η θεία φύση του Ιησού;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Αναζήτηση στοιχείων ενός ήρωα.
183. «Ο Ιησούς και τα παιδιά»: Γράψτε ένα σύντομο κείμενο μ' αυτό το θέμα.	NAI			Δημιουργική γραφή.
184. Σε ποιες ημέρες της Μεγάλης Εβδομάδας αντιστοιχούν οι τέσσερις πρώτοι στίχοι του ύμνου; Ποιες συγκεκριμένες λέξεις δείχνουν το συσχετισμό λέξεων και ημερών;		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Αναζήτηση συγκεκριμένων φράσεων και λέξεων.
185. Να γράψετε ένα μικρό κείμενο, εμπνευσμένο από τα θρησκευτικά γεγονότα που αναφέρονται στον ύμνο.	NAI			Δημιουργική γραφή.
186. «Με ποιες λέξεις αποδίδεται στον ύμνο του Ρωμανού το νόημα της φράσης «θανάτω θάνατον πατήσας», που σας είναι γνωστή από το τροπάριο		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Σύγκριση φράσεων κειμένου και προσευχής.

το οποίο ψάλλεται τη νύχτα της Ανάστασης;				
187. Ποιο είναι για σας το νόημα της Ανάστασης;	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
188. Μπορείτε να συγκεντρώσετε πληροφορίες για πασχαλινά έθιμα από λαογραφικά περιοδικά και βιβλία ή από διηγήσεις μεγαλύτερων ανθρώπων;		NAI		Συγκέντρωση ιστορικών ή λαογραφικών πληροφοριών.
189. Συζητήστε στην τάξη τι μπορεί να συμβεί σ' ένα λαό όταν ξεχάσει τα έθιμα και τις παραδόσεις του.	NAI			Έκφραση της άποψης των μαθητών σε θέμα του κειμένου.
190. Θέλετε να δοκιμάσουμε να παρασκευάσουμε παραδοσιακά κουλουράκια; (παρατίθεται η συνταγή)		NAI		Παρασκευή μαγειρικής συνταγής.
191. Πώς αντέδρασε η Φλανδρώ όταν έχασε τον άντρα της και ποιες συνέπειες προκάλεσε η συμπεριφορά της αυτή;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
192. Να συγκρίνετε την ηρωίδα με τη Χατζηγιάνναινα, τη «χριστιανή αρχόντισσα».		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σύγκριση χαρακτήρων.
193. Ποια σημασία έχουν: α) ο αγιασμός του νερού από το Χριστό, β) το τάξιμο στην Παναγιά και γ) το χτίσιμο της εκκλησίτσας;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία του κειμένου.
194. Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί αποκαλούμε Ειρηνικό ωκεανό την πιο επικίνδυνη θάλασσα του πλανήτη μας; Η ερμηνεία σας να στηριχτεί σε επιχειρήματα παρμένα από το κείμενο.			NAI	Έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών με ταυτόχρονη εστίαση στους δείκτες περιεχομένου του κειμένου.
195. Πώς φανταζόταν ο λαός το Διγενή; Γιατί του έπλαθε μύθους και τραγούδια;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή χαρακτήρα.
196. Ποια ήταν τα στοιχεία που προκάλεσαν μεγαλύτερη εντύπωση στο Θεοδόσιο από τη συνάντησή του με το Διγενή; Είχαν σχέση με όσα φανταζόταν ο λαός γι' αυτόν τον ήρωα;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
197. Έχουν γραφτεί δημοτικά τραγούδια (ακριτικά), αλλά και σύγχρονα ποιήματα, με θέμα το Διγενή Ακρίτα και τα κατορθώματά του. Συγκεντρώστε πληροφορίες και διαβάστε τις στην τάξη.		NAI		Συγκέντρωση αντίστοιχου λογοτεχνικού υλικού.
198. Να χωρίσετε το κείμενο σε θεματικές ενότητες και να δώσετε έναν τίτλο στην καθεμιά απ' αυτές.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Θεματικές ενότητες.
199. Ποια συναισθήματα προκαλεί στο συγγραφέα η περιδιάβαση στη βυζαντινή πολιτεία του Μυστρά;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα συγγραφέα.
200. Να προσέξετε την περιγραφή των εκκλησιών του Μυστρά. Ποια		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Εκφραστικά μέσα

χαρακτηριστικά τους δίνει ο συγγραφέας; Να εντοπίσετε και να σχολιάσετε τα επίθετα και τις παρομοιώσεις των περιγραφών.				συγγραφέα για την περιγραφή.
201. Διαλέξτε παραγράφους του κειμένου, δημιουργήστε ένα δικό σας κείμενο και δώστε τον κατάλληλο τίτλο.	NAI			Δημιουργική γραφή.
202. Να συγκεντρώσετε πληροφορίες και να συζητήσετε στην τάξη για την ιστορία του Μυστρά.		NAI		Συγκέντρωση ιστορικών πληροφοριών.
203. Ποιο είναι το νόημα των δύο τελευταίων στίχων;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σημασία στίχων.
204. Πώς περιγράφεται η σκλαβιά στο τραγούδι;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή κατάστασης.
205. Ο Ανδρέας Κάλβος έγραψε ότι η ελευθερία «θέλει αρετή και τόλμη». Διαθέτει η Λένω τις ιδιότητες αυτές; Πού φαίνεται η τόλμη και πού η αρετή της;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός χαρακτήρα.
206. Συζητήστε για τη συμμετοχή και την προσφορά των γυναικών στους αγώνες για την εθνική μας ανεξαρτησία.		NAI		Συζήτηση ιστορικών γεγονότων.
207. Να σχολιάσετε τον τελευταίο στίχο.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σχολιασμός κειμένου.
208. Με ποιες λέξεις ή φράσεις αποδίδονται οι ιδιότητες του Απρίλη και με ποιες του Έρωτα;		NAI		Λεκτικές ενδείξεις. Αναζήτηση συγκεκριμένων φράσεων ή λέξεων.
209. Να συγκρίνετε το περιεχόμενο του αποσπάσματος με τη φράση «για δεξ καιρό που διάλεξε ο χάρος να με πάρει», που λέγεται ότι είπε ο Αθανάσιος Διάκος, λίγο πριν πεθάνει, άνοιξη κι αυτός.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σύγκριση κειμένου με ιστορικό γεγονός.
210. Ποιο τραγικό δίλημμα βασανίζει τους πολιορκημένους; Γνωρίζοντας από την ιστορία την έξοδο και το μαρτυρικό τέλος τους, πώς κρίνετε την επιλογή τους;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σύγκριση κειμένου με ιστορικό γεγονός.
211. Να συγκρίνετε την τελευταία στροφή του ποιήματος με το δημοτικό τραγούδι της ξενιτιάς (σελ. 56) και να δείξετε με ποιο τρόπο αναφέρονται στο θάνατο ο Ανδρέας Κάλβος και με ποιον ο δημιουργός του τραγουδιού.		NAI		Διακειμενική σύνδεση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.
212. Τι είναι αυτό που δένει τόσο σφιχτά τον ποιητή με το νησί του;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
213. Γράψτε ένα κείμενο για την ιδιαίτερη πατρίδα σας.	NAI			Δημιουργική γραφή.
214. Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που δείχνουν ότι κατάλαβε ο ξένος ότι είναι σε γνώριμο, ελληνικό τοπίο;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
215. Μια βασική ιδέα που υπάρχει στο έργο του Σικελιανού είναι η συνέχεια του Ελληνισμού από την αρχαία εποχή		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.

ως τη σύγχρονη. Με ποιο τρόπο αυτό το πετυχαίνει στο ποίημα;				
216.Να δραματοποιήσετε το ποίημα.	NAI			Δραματοποίηση.
217.Ποιο ήταν το όραμα του Μιαούλη; Συζητήστε το στην τάξη.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
218.Κατά τη διάρκεια του Αγώνα του '21 αρκετές φορές οι Έλληνες δεν ήταν μονοιασμένοι μεταξύ τους. Στη διχόνοια αναφέρεται κι ο Μιαούλης. Ποια είναι η γνώμη σας; Αναφέρατε παραδείγματα ομόνοιας από την ιστορία του τόπου μας.	NAI			Ανάκληση γνώσεων των μαθητών και έκφραση της άποψής τους.
219.Βρείτε από τον <i>Ύμνο εις την ελευθερίαν</i> του Διον. Σολωμού τις σχετικές στροφές που ο ποιητής μιλάει για τη διχόνοια. Διαβάστε και το απόσπασμα από τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη (σελ. 202, κείμενο «Είμαστε εις το "εμείς"») και κάντε τις απαραίτητες συγκρίσεις.		NAI		Διακειμενική σύνδεση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.
220.Τι εννοεί ο Μιαούλης, λέγοντας «Ο αγώνας για το μέσα μας». Διατυπώστε με λίγα λόγια τις σκέψεις σας.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία.
221.Τι εννοεί ο Μακρυγιάννης με τη φράση «αναλόγως ο καθείς»;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία φράσης.
222.Ποια είναι τα ευεργετικά αποτελέσματα της συλλογικής προσπάθειας;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
223.Ποια σχέση πρέπει να έχουν μεταξύ τους η συλλογική και η ατομική προσπάθεια;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
224.Ο Άγγελος Σικελιανός στο ποίημά του «Μακρυγιάννης» γράφει: Κι όλων μας το αίμα θέλει να μπει μες στ' αυλάκι, το ίδιο χωράφι να ποτίσει, στρατηγέ μας! Τι πια δεν είμαστε στο «εγώ», ως Εσύ μας το 'πες, μα σήμερα είμαστε στο «εμείς», κι ας μαζωχτούμε σ' έναν σκοπόν, αν θέλουμε να φκιάσουμε χωριό και κόσμο! Να βρείτε τις ομοιότητες των δύο κειμένων και να τις σχολιάσετε.		NAI		Διακειμενική σύνδεση με συγκεκριμένο κείμενο.
225.Γιατί ο στιχουργός καλεί το Μακρυγιάννη (ή στο πρόσωπο του ένα νέο Μακρυγιάννη) να αποδώσει δικαιοσύνη;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
226.Αφού μελετήσετε το μικρό απόσπασμα από τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη (σελ. 202, κείμενο «Είμαστε εις το "εμείς"»), να κρίνετε αν τελικά τα «έγραψε σωστά» ο στρατηγός.		NAI		Διακειμενική σύνδεση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.
227.Με ποιους τρόπους νομίζετε ότι μπορούμε το «στραβό» να το κάνουμε	NAI			Έκφραση της άποψης των μαθητών για

«ίσο»; Διατυπώστε τις σκέψεις σας σ' ένα σύντομο κείμενο.				θέματα που θίγει το κείμενο.
228. Ποιες εικόνες του κειμένου δείχνουν τις περιπέτειες των Ελλήνων της Μικρασίας;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Εντοπισμός των εικόνων του κειμένου.
229. Απαντήστε στα ερωτήματα που θέτει η αφηγήτρια για τους πρόσφυγες. Σήμερα στην πατρίδα μας υπάρχουν και πρόσφυγες και μετανάστες. Να κάνετε λόγο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Να προτείνετε λύσεις.	NAI			Έκφραση της άποψης των μαθητών για θέματα που θίγει το κείμενο.
230. Συζητήστε με το δάσκαλο σας ποια στοιχεία παράδοσης και πολιτισμού έφεραν οι Μικρασιάτες στην Ελλάδα.		NAI		Συγκέντρωση ιστορικών πληροφοριών.
231. Να βάλετε ένα τίτλο σε κάθε στροφή του ποιήματος.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Τίτλος.
232. Γιατί ο στρατιώτης λέει πως το μονόγραμμα του μαντιλιού είναι «ένας κόσμος χαμένος»;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
233. Γιατί το όπλο δεν αποτελεί προσβολή στη συγκεκριμένη περίπτωση;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.
234. Βρείτε και συζητήστε τα σημεία εκείνα όπου εκφράζει ο στρατιώτης συναισθήματα για τους δικούς του και τον τόπο του.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα ήρωα.
235. Με αφορμή όσα γράφονται στο κείμενο να περιγράψετε: α) την εξωτερική εμφάνιση και β) τα συναισθήματα των Ελλήνων στρατιωτών.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Συναισθήματα και περιγραφή ηρώων.
236. Ποιες λέξεις, φράσεις ή έννοιες του κειμένου δικαιολογούν τον τίτλο [Στα βουνά της Αλβανίας], που δόθηκε στο απόσπασμα που διαβάσατε;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση λέξεων που δικαιολογούν τον τίτλο.
237. Πώς χαρακτηρίζετε την «αλλόκοτη λιτανεία» των ανθρώπων; Να τη συγκρίνετε με τη μαθητική παρέλαση που αναθυμάται ο Πέτρος και να διαπιστώσετε τις διαφορές τους.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
238. Να σχολιάσετε τη φράση: «Για τον αρχηγό δεν τον ένοιαζε και τόσο, μα δεν ανεχότανε να κοροϊδεύουν την ΠΑΤΡΙΔΑ».		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σχολιασμός φράσης.
239. Υπάρχουν φράσεις ή παράγραφοι του κειμένου που να σας έκαναν να γελάσετε. Γιατί σας προκάλεσαν το γέλιο;	NAI			Εντύπωση του μαθητή από το κείμενο.
240. Ο Πέτρος ταξιδεύει με τη μηχανή του χρόνου, συναντά το Λευτέρη στο κείμενο «Ο μικρός μπουρλοτιέρης» (σελ. 198-200) και του παίρνει συνέντευξη. Φανταστείτε αυτή τη συνέντευξη και καταγράψτε την.	NAI			Δημιουργική γραφή.
241. Να χαρακτηρίσετε την ηρωίδα με βάση τη συμπεριφορά της, αλλά και τις σκέψεις τις οποίες κάνει.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός ήρωα.

242.Ο πόλεμος προξενεί μεγάλες καταστροφές και αλλάζει εντελώς τη ζωή των ανθρώπων. Ποιες αλλαγές επιφέρει στο χαρακτήρα τους;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
243.Τι ήταν ο «καταγκιόζης» για τη Ζωή; Αν βρισκόσαστε στη θέση της, τι θα κάνατε;			NAI	Δείκτες περιεχομένου και ταυτόχρονα εστίαση στην προσωπική αντίδραση του μαθητή σε αντίστοιχη περίπτωση.
244.Αν συναντούσατε την ηρωίδα, τι θα τη ρωτούσατε για την πράξη της; Γράψτε το διάλογο που νομίζετε ότι θα κάνατε μαζί της.	NAI			Δημιουργική γραφή.
245.Να σχολιάσετε τον πρώτο στίχο. Ποιες ιστορικές στιγμές του ελληνισμού σας θυμίζει;			NAI	Σχολιασμός συγκεκριμένου κειμενικού δείκτη και ανάκληση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών.
246.Με ποιες λέξεις ή φράσεις δηλώνεται στο ποίημα η καταπίεση, αλλά και η αντρευσύνη του ελληνικού λαού;		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση λέξεων που δηλώνουν κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.
247.Το ποίημα έχει μελοποιηθεί από το Μίκη Θεοδωράκη. Να βρείτε και να ακούσετε στην τάξη τη μελοποίησή του. Τι συναισθήματα σας δημιουργεί;	NAI			Ακρόαση μουσικής και έκφραση συναισθημάτων γι' αυτή.
248.Συζητήστε στην τάξη για εκείνες τις φοβερές ημέρες. Να φέρετε πληροφορίες και για άλλες περιόδους της νεότερης ιστορίας μας, που η νεολαία αγωνίστηκε με απaráμιλλο θάρρος, σύνεση και ηρωισμό.		NAI		Συγκέντρωση ιστορικών πληροφοριών.
249.Να ακούσετε τη σχετική κασέτα με τα ηχογραφημένα ντοκουμέντα από το ραδιοφωνικό σταθμό του Πολυτεχνείου.		NAI		Ακρόαση ηχητικών ιστορικών ντοκουμέντων.
250.Αφού χωριστείτε σε ομάδες, να βρείτε και άλλο πληροφοριακό υλικό για τα γεγονότα του Πολυτεχνείου. Να φτιάξετε αφίσες και να κάνετε έκθεση φωτογραφίας.	NAI			Δημιουργία έκθεσης με αφορμή ένα ιστορικό γεγονός.
251.Να πάρετε συνεντεύξεις από ανθρώπους που έζησαν τα γεγονότα της εποχής εκείνης (φοιτητές, διανοούμενους, πολιτικούς, δημοσιογράφους κ.ά.).		NAI		Συγκέντρωση ιστορικών πληροφοριών.
252.Πώς περιγράφεται ο ύπνος στα νανουρίσματα αυτά;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή.
253.Τι ζητάει για το παιδί της από τον ύπνο και τι από την Παναγία η μητέρα, και γιατί;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
254.Να βρείτε με ποιο τρόπο χρησιμοποιεί τον ύπνο ο Ν. Γ. Πεντζίκης στην «Παιδική μνήμη» (σελ. 126) και να		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.

τον συγκρίνετε με τον ύπνο στα νανουρίσματα του κειμένου μας.				
255. Τα κλειδιά, κάτω από ομαλές συνθήκες, μας εξασφαλίζουν, μας κάνουν να αισθανόμαστε σίγουροι. Γιατί, λοιπόν, είναι άχρηστα σ' αυτή την περίπτωση; (παροιμιόμυθος 1)		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Στοιχεία της υπόθεσης.
256. Πώς φαντάζεστε το Μελέτη και πώς το Γρηγόρη; Υπάρχει σχέση των ονομάτων και του χαρακτήρα τους; (παροιμιόμυθος 2)			NAI	Έκφραση της φαντασίας των μαθητών και ταυτόχρονα εστίαση στα στοιχεία του χαρακτήρα των ηρώων.
257. Ποια ανθρώπινη συμπεριφορά κατακρίνεται στον 3ο παροιμιόμυθο;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
258. Να γράψετε τις συνέπειες του ατομισμού. (παροιμιόμυθος 3)		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
259. Να εξηγήσετε τον 4ο παροιμιόμυθο.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Ερμηνεία κειμένου.
260. Τα μειονεκτήματά μας πρέπει να τα κρύβουμε ή να τα καταπολεμούμε; Ποια προβλήματα δημιουργεί η απόκρυψή τους; Πώς πρέπει να γίνεται η καταπολέμησή τους;	NAI			Έκφραση της άποψης των μαθητών για θέματα που θίγει το κείμενο.
261. Τα λιανοτράγουδα α', β', γ' απευθύνονται στην αγαπημένη. Με ποιους τρόπους εξυμνούν την ομορφιά της;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
262. Ο συνθέτης Μάνος Χατζιδάκις έχει μελοποιήσει διάφορα λιανοτράγουδα στο δίσκο του Ο μεγάλος ερωτικός. Ακούστε μερικά απ' αυτά στην τάξη και συζητήστε για τα συναισθήματα που σας προκάλεσαν.	NAI			Ακρόαση μουσικής και έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών.
263. Να χαρακτηρίσετε τον κουρέα.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Χαρακτηρισμός ήρωα.
264. Τι θέλει να μας διδάξει το παραπάνω παραμύθι;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Αναζήτηση νοήματος κειμένου.
265. Να βρείτε και να διαβάσετε ή να ζητήσετε να σας αφηγηθούν την ιστορία που μας παραδίδει ο αρχαίος ιστορικός Ηρόδοτος για το βασιλιά της Φρυγίας Μίδα, στον οποίο ο θεός Απόλλωνας έδωσε αυτιά γαϊδάρου.		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο/μύθο.
266. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο για ένα μυστικό (αληθινό ή φανταστικό) που σας εμπιστεύτηκε κάποιος ή που θα θέλατε να σας είχε εμπιστευτεί. Το μυστικό πετά και... να το μέσα στ' αυτιά σας! Προσέξτε όμως μη σας μεγαλώσουν!	NAI			Δημιουργική γραφή.
267. Στο παραμύθι μας ένας πανέξυπνος μπαλωματής τα βάζει με τους παντοδύναμους, αγριωπούς, αλλά... κουτούς δράκους. Ποια τεχνάσματα χρησιμοποιεί ο κυρ Λάζαρος από την αρχή μέχρι το τέλος του παραμυθιού		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.

για να απαλλαγεί από τους επικίνδυνους δράκους;				
268. Ποιο από τα κόλπα του κυρ Λάζαρου σας φάνηκε πιο έξυπνο ή πιο αστείο και γιατί;	NAI			Εντύπωση που άφησαν στο μαθητή οι πράξεις ενός ήρωα.
269. Να συγκρίνετε τους δράκους του παραμυθιού με τους δράκους στο «Δρακοπαραμύθι» της Αγγελικής Βαρελλά (σελ. 57-59).		NAI		Διακειμενική σύγκριση με συγκεκριμένο κείμενο του Ανθολογίου.
270. Να συζητήσετε στην τάξη γενικά για το είδος που λέγεται παραμύθι. Με ποιους τρόπους γνώριζαν τα παιδιά τα παραμύθια παλαιότερα και με ποιους σήμερα; Τι παρατηρείτε για τη γλώσσα στην οποία έχουν γραφτεί;		NAI		Συγκέντρωση πληροφοριών για το λογοτεχνικό γένος του παραμυθιού.
271. Σε ποιον απευθύνεται το πρόσωπο που μιλά στο ποίημα; Ποια είναι τα συναισθήματά του; Να σχολιάσετε τους τρεις τελευταίους στίχους του ποιήματος.		NAI		Δείκτες περιεχόμενου. Συναισθήματα αφηγητή. Σχολιασμός στίχων.
272. Να βρείτε πληροφορίες για την κλοπή των μαρμάρων του Παρθενώνα και να συζητήσετε στην τάξη το θέμα της επιστροφής τους στην Ελλάδα. Αν θέλετε, μπορείτε να οργανώσετε ομάδες εργασίας, οι οποίες θα συγκεντρώσουν υλικό για το θέμα αυτό. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα πορίσματά της στην τάξη.		NAI		Αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών.
273. Με ποιες εικόνες αποδίδει ο ποιητής τις χαρές της ειρηνικής ζωής; Ποια απ' αυτές σας συγκινεί περισσότερο και γιατί;			NAI	Εστίαση σε δείκτες περιεχομένου και αναφορά αυτών που έκαναν εντύπωση στον μαθητή.
274. Τι άλλο μπορεί να είναι η ειρήνη; Να γράψετε ένα μικρό κείμενο με θέμα «Τι σημαίνει για μένα ειρήνη».	NAI			Δημιουργική γραφή.
275. Να ζωγραφίσετε όποια εικόνα του ποιήματος σας αρέσει περισσότερο και να προσθέσετε κάτω από αυτήν ως λεζάντα τους κατάλληλους στίχους από το ποίημα. Στη συνέχεια, μπορείτε να συγκεντρώσετε όλα τα έργα σας και να οργανώσετε μια έκθεση ζωγραφικής.	NAI			Εικαστικά. Απόδοση της εικόνας που έκανε την μεγαλύτερη εντύπωση.
276. Να εντοπίσετε μέσα στο κείμενο εικόνες που να αποδίδουν το όραμα της παγκόσμιας ειρήνης.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Εντοπισμός εικόνων.
277. Να ζωγραφίσετε όποιες από τις εικόνες του κειμένου σας αρέσουν.	NAI			Εικαστικά. Απόδοση των εικόνων που έκαναν εντύπωση.
278. Ας πούμε ότι ο ήλιος και το φεγγάρι είναι δυο ρόδες στο δικό σας ποδήλατο. Πού θα ταξιδεύατε μ' αυτό;	NAI			Δημιουργική έκφραση των μαθητών.
279. Να εντοπίσετε λέξεις και φράσεις του κειμένου που δείχνουν την ομορφιά της Ευρώπης και του ταύρου.		NAI		Λεκτικοί δείκτες. Αναζήτηση λέξεων και φράσεων.

280. Να αποδώσετε με ζωγραφιές πρόσωπα ή σκηνές του μύθου της αρπαγής της Ευρώπης.	NAI			Εικαστικά. Εικαστική απόδοση του περιεχομένου του κειμένου.
281. Γιατί νομίζετε ότι η Ευρώπη ονομάζεται «γηραιά ήπειρος»;	NAI			Έκφραση της άποψης των μαθητών.
282. Να συζητήσετε στην τάξη σας την άποψη ότι η σωστή Ενωμένη Ευρώπη θα πρέπει να είναι: α) η Ευρώπη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, β) η Ευρώπη των εργαζομένων, γ) η Ευρώπη του πολιτισμού και της παιδείας, δ) η Ευρώπη της οικολογικής ευαισθησίας.	NAI			Διατύπωση της άποψης των μαθητών σχετικά με τα θιγόμενα θέματα.
283. Να βρείτε από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της Αρχαίας Ελλάδας γεγονότα που να δείχνουν τη γέννηση και την ανάπτυξη της δημοκρατίας.		NAI		Αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών.
284. Ο Μουντζούρης και η Βροχούλα διαθέτουν γνωρίσματα που θυμίζουν ανθρώπινους χαρακτήρες; Ποια είναι αυτά;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή χαρακτηριστικών των ηρώων.
285. Τι λέτε, η διαφορετική γλώσσα, η θρησκεία και το χρώμα είναι λόγοι που μπορούν να εμποδίσουν δυο ανθρώπους να γνωριστούν και να ζήσουν μαζί; Συζητήστε το στην τάξη.	NAI			Διατύπωση της άποψης των μαθητών σχετικά με τα θιγόμενα θέματα.
286. Ο συγγραφέας μάς πληροφορεί στον πρόλογο του βιβλίου που περιλαμβάνει την ιστορία της Βροχούλας και του Μουντζούρη ότι όλες τις ιστορίες που περιέχονται στο βιβλίο τις εμπνεύστηκε κοιτάζοντας παλιές κάρτες. Γράψτε κι εσείς μια ιστορία, κοιτάζοντας μια χριστουγεννιάτικη ή άλλη κάρτα της αρεσκείας σας.	NAI			Δημιουργική γραφή.
287. Ο συγγραφέας δεν αναφέρεται στις δυσκολίες που σίγουρα θα συνάντησαν οι δύο ήρωές μας ώσπου ν' ανταμώσουν. Μπορείτε να αναφερθείτε εσείς σ' αυτές;	NAI			Δημιουργική έκφραση μαθητών.
288. Τα Χαμόγελα επισκέπτονται μια κυπριακή και μια τουρκική οικογένεια στη διχοτομημένη Κύπρο και συζητάνε τις εμπειρίες τους. Τι κοινά βρίσκουν στις δυο οικογένειες;	NAI			Δημιουργική έκφραση των μαθητών σε μία φανταστική κατάσταση εμπνευσμένη από το κείμενο.
289. Ποιες απαντήσεις μπορείτε να δώσετε στα «ΓΙΑΤΙ;» των Χαμόγελων;	NAI			Έκφραση των απόψεων των μαθητών.
290. Τα δυο Χαμόγελα, ενωμένα σ' ένα «μεγάλο» Χαμόγελο, συνεχίζουν το ταξίδι τους μακριά από τον ουρανό της Κύπρου. Τι βλέπουν, τι ακούν, τι αισθάνονται; Γράψτε κι εσείς τις δικές σας παραμυθένιες ιστορίες.	NAI			Δημιουργική γραφή.
291. Πώς περιγράφονται οι τσιγγάνοι στο κείμενο και γιατί γοητεύονται τα παιδιά από την τσιγγάνικη ζωή;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Πλοκή.

292.Όταν συναντάτε ανθρώπους διαφορετικούς από σας, από άλλη φυλή, άλλο πολιτισμό, άλλη θρησκεία, τι σκέφτεστε γι' αυτούς;	NAI			Ανάκληση εμπειριών μαθητή και έκφραση των απόψεών του.
293.Μπορείτε να περιγράψετε το χαρακτήρα της Μαρίλως, όπως αυτός φαίνεται από τη συμπεριφορά της στο περιστατικό με το αφηνιασμένο άλογο;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή χαρακτήρα.
294.Το ξέρετε ότι οι τσιγγάνοι έχουν θαυμάσια λαϊκή παράδοση και πολύ ωραία παραμύθια και τραγούδια; Να βρείτε πληροφορίες για τη ζωή και τα έθιμά τους.		NAI		Συγκέντρωση λαογραφικών πληροφοριών.
295.Περιγράψτε τον Τυφώνα και την Έχιδνα. Ποια ανθρώπινα χαρακτηριστικά τούς δίνει η συγγραφέας;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Περιγραφή και χαρακτηρισμός ηρώων.
296.Να συγκρίνετε την εξωτερική εμφάνιση και τον ψυχικό κόσμο των δύο μυθικών τεράτων.		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Σύγκριση χαρακτήρων.
297.Μπορείτε να εντοπίσετε τη σχέση μεταξύ του κειμένου και του αρχαίου ρητού «όμοιος ομοίω αεί πελάζει» (= ο όμοιος συναναστρέφεται τον όμοιό του);		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Διακειμενική σύγκριση.
298.Να βρείτε πληροφορίες για τη Γιγαντομαχία και τα άλλα τέρατα της ελληνικής μυθολογίας, που αναφέρονται προς το τέλος του κειμένου.		NAI		Συγκέντρωση ιστορικών πληροφοριών.
299.Πώς περιγράφει ο αφηγητής τους εχθρούς που συνάντησαν οι ναύτες; Μπορείτε να ζωγραφίσετε κάποια από τις εικόνες του κειμένου;			NAI	Εστίαση σε συγκεκριμένους δείκτες περιεχομένου και έκφραση της προσωπικής αντίδρασης μέσω εικαστικών.
300.Ποιες σκηνές από την ελληνική ιστορία, τη μυθολογία ή την ποίηση θυμίζουν οι εικόνες με τα δελφίνια και το καράβι που πέρασε πάνω από τα δέντρα;	NAI			Ανάκληση των λογοτεχνικών ή άλλων ειδών αναμνήσεων των μαθητών.
301.Βρείτε σε ποια σημεία του κειμένου υπάρχει υπερβολή. Αντικαταστήστε αυτά τα σημεία με δικές σας εικόνες από τη μυθολογία, την ιστορία ή τη σύγχρονη καθημερινή ζωή.			NAI	Λεκτικές ενδείξεις (εκφραστικά μέσα). Εστίαση στη δημιουργική έκφραση του μαθητή.
302.Από ένα σημείο που εσείς θα επιλέξετε, προχωρήστε την ιστορία, δίνοντάς της μια δική σας εκδοχή.	NAI			Δημιουργική γραφή.
303.Σε ποιες εικόνες φαίνεται η διακωμώδηση του ρωμαϊκού στρατού;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
304.Ποια σκηνή κατά τη γνώμη σας έχει το περισσότερο χιούμορ;	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή. Χιούμορ.
305.Χωριστείτε στην τάξη σε δυο ομάδες. Οι μισοί να γράψετε μια ιστορία και ύστερα οι άλλοι να εμπνευστείτε από	NAI			Δημιουργική γραφή.

αυτήν και να φτιάξετε ένα δικό σας κόμικ.				
306.Τι είδε στα ταξίδια της φαντασίας του το άλογο;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
307.Το άρρωστο άλογο αντιστέκεται στη σκλαβιά του με τη φαντασία. Να συζητήσετε για τις δυνατότητες που προσφέρει στον άνθρωπο η φαντασία, και για τη γενικότερη σημασία της για την ανθρώπινη ζωή.	NAI			Έκφραση της προσωπικής άποψης του μαθητή.
308.Αν ήσαστε και σεις διάσημος ή διάσημη ταυρομάχος, ποια δικαιολογία θα βρίσκατε ώστε να αποφύγετε την ταυρομαχία; Ας πούμε, θα λέγατε ότι πιάστηκε η μέση σας ή ότι είχατε μπουγάδα και το κόκκινο πανί σας ξέβαψε στο πλύσιμο; Να βρείτε μερικές έξυπνες δικαιολογίες.	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή σε κατάσταση αντίστοιχη με αυτή που ζει ο ήρωας.
309.Να μετατρέψετε το κείμενο σε θεατρικό έργο.	NAI			Δραματοποίηση.
310.Να γράψετε ένα γράμμα στον Ευγένιο Τριβιζά, στη διεύθυνση: Νησί των Πυροτεχνημάτων.	NAI			Δημιουργική γραφή.
311.Τι είχε στο καλάθι του ο πραγματευτής; Αν ήσουν εσύ στη θέση του, τι θα έβαζες στο δικό σου καλάθι;			NAI	Εστίαση στην υπόθεση και έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή σε κατάσταση αντίστοιχη με αυτή που ζει ο ήρωας.
312.Ποιους συναντά στη μεγάλη πόλη ο πραγματευτής; Τι φταίει που κανείς δε θεωρεί πολύτιμο το κλειδάκι της αγάπης;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Υπόθεση.
313.Αν υπήρχε το κλειδάκι της αγάπης, που ανοίγει τις καρδιές των ανθρώπων, πώς θα ήταν ο κόσμος;	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης του μαθητή σε κατάσταση παρόμοια με την περιγραφόμενη στο κείμενο.
314.Στη μεγάλη πόλη ο πραγματευτής της ιστορίας μας συναντά τους δράκους από το «Δρακοπαραμύθι» της Αγγελικής Βαρελλά (σελ. 57-59). Τι σκέφτεται και πώς αντιδρά; Να γράφεις ένα δικό σου παραμύθι.	NAI			Δημιουργική γραφή.
315.Οι μικρές ιστορίες του βιβλίου του Κίπλινγκ γράφτηκαν από το συγγραφέα τους για την κόρη του Ζοζεφίνα. Σε ποια σημεία νομίζετε ότι η κόρη του διατύπωνε απορίες;		NAI		Δείκτες περιεχομένου. Εστίαση σε στοιχεία της υπόθεσης.
316.Ξεκινώντας από σημεία του κειμένου που εσείς θα επιλέξετε, δώστε τις δικές σας προεκτάσεις σ' αυτά.	NAI			Έκφραση της προσωπικής αντίδρασης με επιλογή των σημείων που του έκαναν εντύπωση.
317.Ο ναυαγός που κατάπιε η φάλαινα μήπως σας θυμίζει κάποιο παρόμοιο	NAI			Διακειμενικότητα. Ανάκληση

γεγονός από τα παραμύθια ή από ιστορίες που έχετε ακούσει;				λογοτεχνικών αναμνήσεων.
318.Μπορείτε να γράψετε κι εσείς μια δική σας ιστορία, π.χ. πώς απόκτησε τις ραβδώσεις της η ζέβρα;	ΝΑΙ			Δημιουργική γραφή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

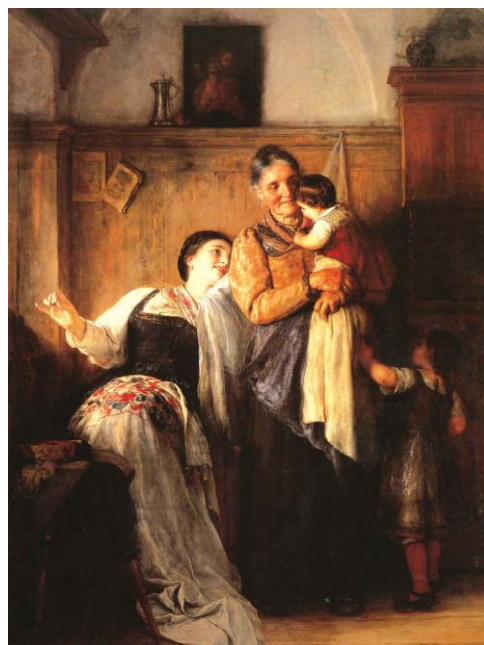
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Π. Πικάσο, Μητρότητα



Γ. Ιακωβίδης, Μητρική Στοργή

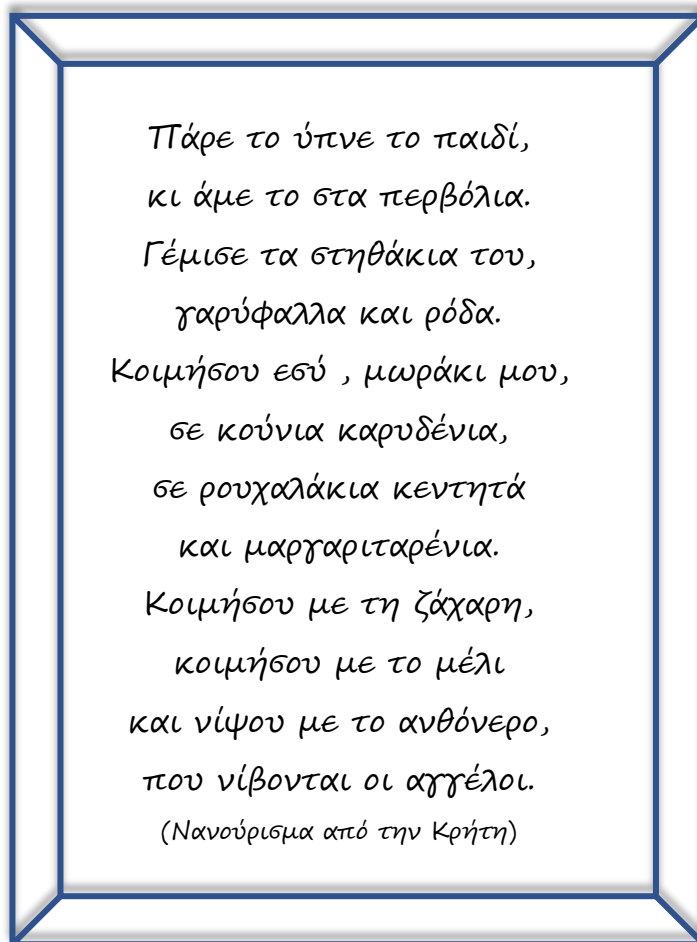
Ν. Γύζης, Κου-κου



Ντιέγκο Ριβέρα, Ύπνος



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2



Διάβασε το παραπάνω νανούρισμα από την Κρήτη. Στη συνέχεια με έμπνευση το νανούρισμα και το ποίημα του Ρίτσου γράψε κι εσύ το δικό σου χρησιμοποιώντας εικόνες που σε ηρεμούν και σε χαλαρώνουν.

-
