

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Εναλλακτικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού κειμένου.
Επαναπροσδιορίζοντας την επικοινωνία των εφήβων
μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της δημιουργικής
ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής**

Δουζίνα Μαρίκα
(Α.Μ. 3305)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Έλλη Φιλοκύπρου, Καθηγήτρια, Τμήμα ΕΜΜΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Γεωργία Καλογήρου, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Αφροδίτη Αθανασοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Φιλοσοφική Σχολή
Πανεπιστημίου Κύπρου

Αθήνα, Δεκέμβριος 2019

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Εναλλακτικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού κειμένου.
Επαναπροσδιορίζοντας την επικοινωνία των εφήβων
μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της δημιουργικής
ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής**

Τριμελής επιτροπή:

**Έλλη Φιλοκύπρου, Καθηγήτρια, Τμήμα ΕΜΜΕ, ΕΚΠΑ
Γεωργία Καλογήρου, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Αφροδίτη Αθανασοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Φιλοσοφική Σχολή
Πανεπιστημίου Κύπρου**

Επταμελής εξεταστική επιτροπή:

**Έλλη Φιλοκύπρου, Καθηγήτρια, Τμήμα ΕΜΜΕ, ΕΚΠΑ
Γεωργία Καλογήρου, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Αφροδίτη Αθανασοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Φιλοσοφική Σχολή
Πανεπιστημίου Κύπρου
Βασιλική Πάτσιου, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Ευανθία Στεφανή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα ΕΜΜΕ, ΕΚΠΑ
Μαρία Ρώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ
Ευαγγελία Διαμαντοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα ΕΜΜΕ, ΕΚΠΑ**

Στον πατέρα μου, παντοτινό στήριγμά μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντι προλόγου	9
A. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	10
1. Περίγραμμα των όρων	11
2. Λόγοι επιλογής του θέματος	14
3. Η συνεισφορά της έρευνας	17
B. ΔΙΑΤΑΞΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ	20
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΕΦΗΒΟΙ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	23
A. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	23
1. Η επικοινωνιακή διάσταση της Λογοτεχνίας	23
2. Οι επικοινωνιακές συνήθειες των μαθητών: ψηφιακά γηγενείς και λογοτεχνικά μετανάστες	28
2.1. Η επίδραση της τηλεόρασης στην αναγνωστική ικανότητα	28
2.2. Οι νέες κειμενικές οντότητες, η νέα ανάγνωση και η νέα γραφή	29
2.3. Η επίδραση του κινητού τηλεφώνου, του διαδικτύου και των μηχανών αναζήτησης στον τρόπο σκέψης	31
2.4. Η νέα γενιά	32
3. Προβληματισμοί	33
B. ΕΦΗΒΟΙ, ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	35
1. Εισαγωγή: έφηβοι, ανάγνωση και δημιουργικότητα	35
2. Εφηβεία και ανάγνωση	35
3. Αναγνωσιοκτονία;	41
3.1. Αριθμητικά δεδομένα για την ανάγνωση και τη φιλιαναγνωσία	41
3.2. Αναγνωστικές προτιμήσεις	43
3.3. Αίτια αναγνωσιοκτονίας	44
4. Δημιουργικότητα, φαντασία και εφηβεία	45
4.1. Η θεωρία του Lev Vygotsky για τη δημιουργικότητα	46
4.2. Δημιουργική Γραφή και Ανάγνωση στον L. Vygotsky	50
Γ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΜΕΝΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ	52
1. Εισαγωγή	52
2. Η επικοινωνιακή πράξη της διδασκαλίας: καθηγητής – κείμενο – μαθητής	52
3. Διδάσκεται η Λογοτεχνία; Το Συνέδριο του Σεριζί	54
4. Στρεβλώσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας	55
5. Προς μια ανανέωση της λογοτεχνικής διδασκαλίας	58
6. Ερευνητικές θέσεις	62
7. Διδασκαλία της Λογοτεχνίας	66
7.1. Παραδοσιακή Παιδαγωγική vs Δημιουργική Παιδαγωγική	66
7.2. Αποταμίευση vs Μεταγνώση	74
7.3. Διδασκαλία της Μετάδοσης vs Διδασκαλία της Ερμηνείας	75

7.4. Καθηγητικά ελεγχόμενη vs Διερευνητική Συζήτηση	76
7.5. Καθηγητοκεντρική vs Μαθητοκεντρική Διδασκαλία	78
8. Συμπεράσματα	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	81
A. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	81
1. Το Μοντέλο των 4 ειδών της δημιουργικότητας (Four C Model of Creativity) και η μίνι δημιουργικότητα.....	82
B. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....	88
A. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ	88
1. Εισαγωγή	88
2. Βιωματικές θεωρίες	90
2.1. Η θεωρία της L. M. Rosenblatt.....	90
2.2. Η θεωρία του D. Bleich.....	93
2.3. Η συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης/ Η Ηθική της ανάγνωσης	94
2.4. Το αναγνωστικό μοντέλο και η λογοτεχνική διδασκαλία της Judith Langer	95
3. Κειμενικές θεωρίες – Το αναγνωστικό μοντέλο του Robert Scholes	103
4. Ψυχολογικές ανταποκρισιακές θεωρίες (Psychological Theories of Response)	105
5. Κοινωνικές Θεωρίες της Ανταπόκρισης (Social Theories of Response)	106
5.1. Ερμηνευτικές κοινότητες (The Interpretive Community)	106
5.2. Κοινωνικοί ρόλοι.....	106
5.3. Διαλογική θεωρία (Dialogical Theory).....	107
5.4. Η τάξη ως Κοινότητα (The Classroom as a Social Community)	108
6. Διδακτικές προτάσεις εφαρμογής των αναγνωστικών θεωριών	109
B. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.....	110
1. Η Ερμηνευτική μέθοδος.....	111
2. Η Συγκριτική μέθοδος	111
3. Το παράδειγμα της Ποιητικής	112
4. Η Αφηγηματολογία	113
5. Η Νέα Κριτική	113
1. Περιγραφή του όρου	115
1.1. Η Ενεργητική Ανάγνωση	118
1.2. Η Κριτική Ανάγνωση.....	120
1.3. Η Βαθιά Ανάγνωση	122
2. Συμπεράσματα.....	122
3. Ανάγνωση και Γραφή.....	124
Δ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ	129
1. Εισαγωγή	129
2. Πρακτικές διαλόγου.....	130
3. Το διαλογικό μοντέλο της έρευνας	132
4. Οι ερωτήσεις	139

4.1. Ερευνητικά δεδομένα για τις ερωτήσεις των καθηγητών.....	139
4.2. Μοντέλα αναγνωστικών ερωτήσεων.....	140
4.3. Οι ερωτήσεις στο πλαίσιο του Δημιουργικού Διαλόγου.....	149
5. Συμπεράσματα.....	153
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	155
A. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ.....	155
1. Ορισμός.....	155
2. Αντικρουόμενες φωνές: από την αποδοκιμασία στην αναγκαιότητα της Δημιουργικής Γραφής.....	158
3. Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής.....	162
3.1. Παιδαγωγικό κενό στη Δημιουργική Γραφή: ένας αθεωρητικός τομέας αγκιστρωμένος στο μοντέλο του Εργαστηρίου.....	163
3.2. Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής.....	164
3.3. Η εποικοδομιστική «ξε-μάθηση» (constructive unlearning) και η αμοιβαιότητα.....	167
4. Ο δάσκαλος της Δημιουργικής Γραφής.....	168
5. Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής.....	171
6. Συμπεράσματα.....	173
B. ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ.....	176
1. Εισαγωγή.....	176
2. Το υβριδικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής της έρευνας.....	178
2.1. Συναλλακτικό Μοντέλο Εργαστηρίου της W. Bishop.....	179
2.2. Άλλα είδη Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής που αξιοποιήθηκαν.....	181
Γ. Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	187
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	188
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	188
1. Εισαγωγή.....	188
2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003).....	189
3. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011).....	189
4. Νέες οδηγίες για διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 145329/Δ2/08-09-2016).....	191
5. Η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου.....	191
6. Αποτίμηση.....	193
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	194
A. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	194
1. Η έρευνα-δράση.....	195
1.1. Η πορεία της έρευνας-δράσης.....	197
1.2. Είδη της έρευνας-δράσης.....	198
1.3. Τεχνική πειραματική έρευνα-δράση/ ποιοτική εφαρμοσμένη έρευνα – έρευνα πεδίου.....	198

2. Η Πειραματική Μέθοδος	201
2.1. Ο βασικός πειραματικός σχεδιασμός.....	203
2.2. Εναλλακτικοί πειραματικοί σχεδιασμοί	206
2.3. Παρεμφερείς ερευνητικοί σχεδιασμοί.....	209
B. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	214
Γ. ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	221
Δ. ΠΡΟΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	222
1. Η φάση της προέρευνας (Μάρτιος – Απρίλιος πριν από το 1 ^ο έτος της έρευνας)	222
2. Η φάση της προετοιμασίας (Ιούνιος 2014)	223
3. Η φάση του καθορισμού του δείγματος (Σεπτέμβριος 1 ^{ου} , 2 ^{ου} και 3 ^{ου} έτους της έρευνας).....	223
4. Η φάση του καθορισμού της ύλης και του σχεδιασμού/ προγραμματισμού των παρεμβάσεων (Σεπτέμβριος 1 ^{ου} , 2 ^{ου} και 3 ^{ου} έτους της έρευνας).....	223
4.1. Ο ρόλος της ερευνήτριας και της συνεργαζόμενης καθηγήτριας	224
4.2. Ενημέρωση των συμμετεχόντων μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου.....	225
5. Η φάση της κυρίως έρευνας (Οκτώβριος-Απρίλιος/ Μάιος 1 ^{ου} , 2 ^{ου} και 3 ^{ου} έτους της έρευνας)	226
E. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ.....	227
ΣΤ. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	233
Ζ. ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	234
1. Διδακτικά εργαλεία	234
1.1.Τα κείμενα του σχολικού βιβλίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου»	234
1.2. Τα Παράλληλα Κείμενα	236
2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	240
2.1. Το Ερωτηματολόγιο	240
2.2. Τα εργαλεία αξιολόγησης: ο προέλεγχος και ο μετέλεγχος.....	243
2.2.1. Ο Προέλεγχος (pre-test)	243
2.2.2. Ο Μετέλεγχος (post-test)	247
2.2.3. Η διαδικασία της βαθμολόγησης	250
2.2.4. Ανάλυση περιεχομένου	252
H. Η ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	255
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ.....	258
A. ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ (ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΤΑΞΗ)	258
1. Εισαγωγή	258
2. Η δομή των παρεμβάσεων	258
3. Γενικό περίγραμμα	260
4. Γενικοί στόχοι.....	262
5. Οι παρεμβάσεις στην κυρίως έρευνα	264
5.1. Η παρέμβαση στο απόσπασμα «Η ζωή στη Σύμη» (Ευγ. Φακίνου)	265
5.2. Η παρέμβαση στο απόσπασμα «Η Νέα Παιδαγωγική» (Ν. Καζαντζάκης)	275
5.3. Η παρέμβαση στο «Γραφείον Ιδεών» (Α. Σαμαράκης)	281

5.4. Η παρέμβαση στα «Μανιτάρια στην πόλη» (Ι. Καλβίνο).....	286
5.5. Η παρέμβαση στα «Θαλασσινά τραγούδια» (Γ. Δροσίνης)	291
5.6. Η παρέμβαση στο «Πρωινό Άστρο» (Γ. Ρίτσος)	297
B. ΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	307
1. Εισαγωγή	307
2. Εναλλακτικές παρεμβάσεις στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής.....	307
2.1. Η παρέμβαση στην ποίηση του Οδ. Ελύτη	307
2.2. Η παρέμβαση στην ποίηση του Γ. Ρίτσου	315
3. Εναλλακτικές παρεμβάσεις μεταξύ Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου	319
3.1. Η παρέμβαση στον Α. Σαμαράκη (σύγκριση Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου)	319
3.2. Η παρέμβαση στον Γ. Ρίτσο (σύγκριση Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου)	320
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	322
Α. Η ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	322
Β. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΕΛΕΓΧΩΝ.....	324
1. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στην Κυρίως Έρευνα	324
2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στις Εναλλακτικές Έρευνες	325
3. Η μεταβολή της διαφοράς Πειραματικών Ομάδων και Ομάδων Ελέγχου	326
4. Παρατηρήσεις για την Κυρίως Έρευνα	327
5. Παρατηρήσεις για την εναλλακτική μέτρηση Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου	329
6. Παρατηρήσεις για την εναλλακτική μέτρηση Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και Συμβατικής τάξης.....	330
7. Ποιοτικές παρατηρήσεις για τις απαντήσεις όλων των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου.....	331
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	333
Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	333
Β. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	336
Γ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	338
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	340
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	387

Το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ περιλαμβάνεται σε αυτόνομο τεύχος

Αντι προλόγου

«Ψαρεύοντας έρχεται η θάλασσα» (Οδ. Ελύτης, *Σηματολόγιον*)

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση αυτής της πορείας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς ανθρώπους πολύ σημαντικούς. Ευχαριστίες οφείλω

- στην Επόπτρια των Αρσακείων Σχολείων κ. Βασιλική Παπαπέτρου - Μουρσελά για την έμπρακτη υποστήριξή της στην εκπόνηση της έρευνας και για την πνευματική κληρονομιά που μου χάρισε, ως καθηγήτριά μου, στα γυμνασιακά και λυκειακά μου χρόνια.
- στη Συντονίστρια Φιλολογικών μαθημάτων Γυμνασίου των Αρσακείων Σχολείων κ. Κέλλυ Αυγουστίνου για την καινοτόμα της σκέψη, την έμπνευση και την ενθάρρυνσή της προς τις εναλλακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας αυτής.
- στη Διευθύντρια του Α΄ Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού κ. Εφη Ταμπακάκη για την εμπιστοσύνη, τη διαρκή συμπαράσταση, τη συνεχή στήριξη και τη γενναιόδωρη βοήθεια και διευκόλυνση στην πορεία της έρευνας.
- στις συναδέλφους μου φιλόλογους, που είτε ενεπλάκησαν ενεργά στην έρευνα είτε παρακολούθησαν διακριτικά την εξέλιξή της, για τη βοήθεια, τη συνεργασία και τη συμπαράσταση. Ιδιαίτερως ευχαριστώ τις φίλες και συναδέλφους μου Λίζα Δελγιαννάκη, Κατερίνα Ημέλλου, Σύλα Κλειδή, Βάλια Λουτριανάκη, Αναστασία Μανιώτη, Στέλλα Νάκη και Μαρία Σκούρτη, καθώς και τη Ζωή Πετρολιάγκη. Ευχαριστώ επίσης τον Σύλλογο Καθηγητών του Α΄ Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού.
- στον ακούραστο κ. Αντώνη Αρμενάκη και στον γενναιόδωρο Σταμάτη Πουλακιδάκο για τις πολύωρες συναντήσεις, την πολύτιμη βοήθειά τους στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και την υπομονή τους.

Ευχαριστώ ολόκαρδα την επιβλέπουσά μου κ. Έλλη Φιλοκύπρου για τη σοφή της καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την πίστη της σε εμένα. Ευχαριστώ θερμά την κ. Τζίνα Καλογήρου και την κ. Αφροδίτη Αθανασοπούλου για τον ενθουσιασμό με τον οποίον παρακολούθησαν την ερευνητική πορεία μου, την έμπνευση που μου έδωσαν και τη συγκινητική στήριξή τους.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου, τη μητέρα μου, τα αδέρφια μου, τον Ανδρέα, τον Γιώργο και τη Νένη, για την υπομονή, την ανοχή και την αντοχή που επέδειξαν σε αυτή την πενταετή ερευνητική περιπέτεια.

Τέλος, ευχαριστώ τους μαθητές μου, τους συνοδοιπόρους μου σε αυτή την έρευνα, στους οποίους αφιερώνω με πολλή αγάπη τη διατριβή αυτή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Α. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ποια είναι η θέση της Λογοτεχνίας στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή; Πώς την προσλαμβάνει η γενιά των «ψηφιακά γηγενών» (digital natives) (Prensky, 2001); Μπορεί η έντυπη λογοτεχνία, το κείμενο που αποτυπώνεται στη σελίδα, να ανταγωνιστεί την εικόνα και το πολυτροπικό κείμενο ή πολυκείμενο/ υπερκείμενο, που αναδύεται στα πολλαπλά ψηφιακά περιβάλλοντα; Είναι ο μαθητής¹ σε θέση να προσλάβει τη λογοτεχνία, να την απολαύσει, να πετύχει την «καταβύθιση» στο λογοτεχνικό κείμενο με τη γραμμική διάταξη (Νικολαΐδου, 2016), όταν έχει συνηθίσει στην πρόσληψη κειμένων όπου κυριαρχεί η εικόνα και ο ήχος, όταν έχει γαλουχηθεί με ψηφιακά μέσα και πολυστρωματικά υβριδικά «κείμενα», όταν έχει εξασκηθεί στη «διαγώνια», ταχύτατη παράλληλη ανάγνωση δύο ή τριών ή παραπάνω ηλεκτρονικών παραθύρων; Μοιάζει οικείος ο λογοτεχνικός λόγος με τις ιδιαιτερότητές του σε ένα ψηφιακό σύμπαν όπου αρκεί το μήνυμα να γίνεται κατανοητό, ανεξάρτητα αν ο λόγος κακοποιείται;

Μοιραζόμαστε τον προβληματισμό της Louise Michelle Rosenblatt (1995: 52) για την ανάγκη εκλέπτυνσης της ικανότητας πρόσληψης, εμβάθυνσης και απόλαυσης του λογοτεχνικού κειμένου από τον μαθητή: «Πώς μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν την ευαισθησία στις πτυχές του λογοτεχνικού έργου που συνδέονται οργανικά; Ποια ενδιαφέροντα και ποιες ανάγκες του εφήβου πρέπει να γνωρίζει ο καθηγητής; Πώς μπορεί η σπουδή της Λογοτεχνίας να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να δουν την ανθρώπινη κοινωνία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συναισθημάτων και ιδεών; Πώς μπορούν οι μαθητές να βοηθηθούν, για να κατακτήσουν τη λογοτεχνική εμπειρία μιας ολοένα υψηλότερης ποιότητας;»

Δυστυχώς, φαίνεται πως η επικοινωνία των εφήβων με τη Λογοτεχνία είναι ελλειμματική. Αυτό καταδεικνύεται τόσο από έρευνες (Αργυροπούλου, Πατούνα & Βαρέση, 2009) όσο και από διαπιστώσεις σε επίπεδο οικογένειας και σχολείου: οι γονείς έχουν τον «καημό» να δουν το παιδί τους να διαβάζει βιβλία (εξωσχολικά, λογοτεχνικά), οι καθηγητές αναζητούν τρόπους να εμφυσήσουν τη φιλαναγνωσία στους μαθητές τους. Την ίδια στιγμή, ολοένα και πληθαίνουν οι ψηφιακές και διαδικτυακές μεταμφιέσεις της Λογοτεχνίας: e-book, cyberliterature ή hyperliterature (Δημητρούλια, 2006), ψηφιακές αναγνωστικές κοινότητες, δημιουργική γραφή στο διαδίκτυο (Αποστολίδου, 2012) κ.ά. Οι μαθητές μοιάζουν ψηφιακά εγγράμματοι αλλά λογοτεχνικά αναλφάβητοι.

Μερίδιο ευθύνης στην υπονόμηση της επικοινωνίας του μαθητή με τη Λογοτεχνία φέρει το σχολείο, γι' αυτό άλλωστε και διατυπώνονται πολλές προτάσεις ανανέωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Η προσέγγιση της Λογοτεχνίας παραμένει σε πολλές περιπτώσεις παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική, κανονιστική, ενώ οι απόπειρες εκμοντερνισμού του λογοτεχνικού μαθήματος περιορίζονται τις περισσότερες φορές στην ευκαιριακή και εργαλειακή χρήση (και όχι ουσιαστική αξιοποίηση) των ΤΠΕ (Νικολαΐδου, 2016· Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012). Ωστόσο, φαίνεται πως υπάρχει δυνατότητα η κατάσταση να αναστραφεί και να επαναπροσδιοριστεί η επικοινωνία των εφήβων μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο. Την αισιοδοξία αυτή υπερασπίζονται έρευνες για τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.² Η παρούσα διδακτορική διατριβή

¹ Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται περιεκτικά, για να αποφευχθούν οι διαρκείς διπλοτυπίες του αρσενικού και θηλυκού γένους (ο/η μαθητής/ -τρια κ.λπ.).

² ενδεικτικά: Αποστολίδου Β., Κόκορης Δ., Μπακογιάννης Μ. Γ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (2018). *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg. Καλογήρου Τζ. & Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.) (2005/2007). *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός. Πάτσιου Β. & Καλογήρου Τζ. (επιμ.) (2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας: διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση*

επικεντρώνεται στο να αποδείξει ότι η προσέγγιση της Λογοτεχνίας με εναλλακτικούς τρόπους –και συγκεκριμένα μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής– συμβάλλει στη σύσφιξη των σχέσεων των εφήβων με τη Λογοτεχνία, ώστε αυτοί να καταστούν λειτουργικοί και επαρκείς αναγνώστες, ιδιότητα απαραίτητη για τη συγκρότησή τους ως εγγράμματων κριτικών υποκειμένων (Κουτσογιάννης, 2008) αλλά και για την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του εξεταστικού συστήματος του Λυκείου στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Αποστολίδου, Κουντουρά, Προκοπίου & Χοντολίδου, 2011). Οι εναλλακτικοί τρόποι που θα διερευνηθούν είναι η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή. Η διατριβή αυτή τοποθετείται στον χώρο της «λογοτεχνικής εκπαίδευσης»³ με την έννοια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

1. Περίγραμμα των όρων

Ο τίτλος της παρούσας εργασίας *Εναλλακτικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού κειμένου. Επαναπροσδιορίζοντας την επικοινωνία των εφήβων μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής* αποτυπώνει τις κατευθυντήριες γραμμές της έρευνας που διεξήχθη:

α. Υιοθετείται η εναλλακτική προσέγγιση/διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής, που αποτελούν τους δύο διδακτικούς πυλώνες της εναλλακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας.

β. Επικεντρώνεται σε εφήβους μαθητές και συγκεκριμένα σε μαθητές Γυμνασίου, με έμφαση στην Α΄ Γυμνασίου. Επιλέχθηκε ο ευρύτερος όρος «έφηβοι μαθητές» αντί του στενότερου όρου μαθητές Γυμνασίου, καθώς πιστεύουμε πως η εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας που πειραματικά εφαρμόζεται μπορεί να αξιοποιηθεί με προσαρμογές και σε μεγαλύτερους εφήβους μαθητές (του Λυκείου δηλαδή).

γ. Ο ρηματικός τύπος «επαναπροσδιορίζοντας» εννοεί την αλλαγή του τρόπου προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου και υπονοεί την ανάγκη επανασχεδιασμού της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, ανάγκη που αρθρώνεται από πολλούς ειδικούς.

διδασκτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο). Αθήνα: Gutenberg. Γρόσδος Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων: Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Καρακίτσιος Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός, Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. & Καπλάνη Β. (επιμ.) (2004). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο. Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Νικολαΐδου Σ. (επιμ.) (2016). *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο – Ιδέες. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες – Σενάρια διδασκαλίας (Οδηγός εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Ροδοσθένους-Μπαλάφα Μ. (2017). *Δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Εισηγήσεις και πρακτικές εφαρμογές στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη. Κιοσσές Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου. Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: εκδ. Κριτική. Καλογήρου Τζ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, τόμ. Α΄ Αθήνα: εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος. Καλογήρου Τζ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, τόμ. Β΄ Αθήνα: εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος. Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Σουλιώτης Μ. και ομάδα εργασίας (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία: Κύπρος. Σουλιώτης Μ. (1995). *Αλφαθητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Γ. Δεδούση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία*. [Υπεύθυνη σύνταξης: Α. Αθανασοπούλου, εποπτεία: Π. Βουτουρής – Μ. Σουλιώτης.] Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

³ Ο όρος «λογοτεχνική εκπαίδευση» αναφέρεται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και στην άτυπη διδασκαλία της σε άλλα κοινωνικά πεδία (Αποστολίδου, Κόκορης, Μπακογιάννης & Χοντολίδου, 2018).

δ. Ο όρος «επικοινωνία» περικλείει την έννοια της συναλλαγής μεταξύ πομπού και δέκτη, που εναλλάσσονται στις θέσεις αυτές. Συγκεκριμένα, το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί πρωταρχικά ως πομπός ενός μηνύματος και ο μαθητής ως δέκτης του. Σε δεύτερο χρόνο, ο μαθητής μετατοπίζεται στη θέση του πομπού του μηνύματος με δέκτη τόσο το λογοτεχνικό κείμενο (το οποίο δεν μπορεί να αντιδράσει, αλλά σιωπηλά, μέσω των γεγραμμένων απαντά στον μαθητή) όσο και την κοινότητα, τη μικρο-κοινότητα της τάξης, των συμμαθητών που αντιδρούν στην ανταπόκριση του συμμαθητή τους. Η εμπλοκή της Δημιουργικής Γραφής – όπου ο μαθητής λειτουργεί ως συγγραφέας/ ως κειμενικός δημιουργός– και της Δημιουργικής Ανάγνωσης – όπου ο μαθητής ενεργεί ως κριτικός, ως σχολιαστής, ως ερμηνευτής και ως ο βιώνων το κείμενο– επισημοποιούν τη θέση του μαθητή ως πομπού. Παράλληλα, ο όρος «επικοινωνία» λόγω της ευρύτητάς του αξιοποιείται ως συνώνυμο της ανάγνωσης, της πρόσληψης του κειμένου και της ανταπόκρισης σε αυτό, της ερμηνείας και της δημιουργίας με αφορμή το κείμενο αλλά και ως συνώνυμο της στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο. Άλλωστε, η Λογοτεχνία συνιστά επικοινωνιακή πράξη, κατά την οποία η επικοινωνιακή επαφή γίνεται κυρίως μέσω του γραπτού λόγου (εκτός κι αν πρόκειται για την προφορική λαϊκή παράδοση), καθώς πληροί τις επικοινωνιακές προϋποθέσεις: ο πομπός (addresser – συγγραφέας) στέλνει ένα μήνυμα (message) στον δέκτη (addressee – αναγνώστης)· το μήνυμα απαιτεί μια αναφορά (context) και δηλώνεται με κώδικα (code – λογοτεχνική γλώσσα) μέσω μιας επαφής (Jacobson, 1998).

Η εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εμπλέκει τη δημιουργικότητα στο μάθημα της Λογοτεχνίας στις δύο εκφάνσεις της, αυτή της ανάγνωσης και αυτή της γραφής. Αν και οι όροι ορίζονται λεπτομερώς στα αντίστοιχα κεφάλαια, δεν θεωρούμε περιττό ένα σύντομο περίγραμμά τους:

Η Δημιουργική Ανάγνωση είναι ουσιαστικά η δημιουργική πρόσληψη και ανταπόκριση προς το κείμενο. Η ανάγνωση είναι δημιουργική, όταν οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αρθρώνουν λόγο για το νόημα του κειμένου, όπως αυτό δηλώνεται ρητά ή υπόρρητα μέσω της μορφικής πολυμορφίας και ιδιαιτερότητας του κειμένου, χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνο τη γλώσσα, συνδέοντάς το με τις εμπειρίες τους, χωρίς να ευθυγραμμίζονται με το νόημα που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κρύβει το κείμενο (Αποστολίδου, 2003/2007). Με την ενεργητική ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου προλειαίνεται το έδαφος για τη μέθεξη του μαθητή με το κείμενο, την επικοινωνιακή διάδραση έφηβου αναγνώστη – κειμένου και την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση, ως απώτερη βαθμίδα κατανόησης, ως ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου και ως μορφή συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από την αποδοχή της ετερότητας και από αλτρουιστικές τάσεις (Ματσαγγούρας, 2006: 95), αποτελεί μία από τις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, σε συνάρτηση με άλλες ικανότητες (αυτορρύθμιση κ.λπ.) συντελεί στην ανάπτυξη μέσα στη σχολική κοινότητα ενός ιδιαίτερου είδους εγγραμματισμού, του «συναισθηματικού εγγραμματισμού» (Goleman, 2011). Η Δημιουργική Ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό ερμηνευτικό μοντέλο της Λογοτεχνίας, όπου το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τον συγγραφέα στον αναγνώστη, μετατόπιση που ευθυγραμμίζεται με τις θεωρίες της αναγνωστικής πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης αλλά και με τις σύγχρονες διδακτικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας. Στην παρούσα διατριβή προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι Δημιουργικής Ανάγνωσης, παρουσιάζονται εφαρμογές σε συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα εντός και εκτός των σχολικών βιβλίων προκειμένου ο εκ πρώτης όψεως ασαφής αυτός όρος να προσδιοριστεί, να οριοθετηθεί, για να καταστεί εύχρηστος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ταλαντεύεται ανάμεσα στο τυποποιημένο και το ελεύθερο, το δασκαλοκεντρικό και τα μαθητοκεντρικό, την κατευθυνόμενη μάθηση και την ανακαλυπτική. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2011) –που πλέον ονομάζονται «Συμπληρωματικά»– και οι Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (βλ. Κεφ. «Δημιουργικότητα και Προγράμματα

Σπουδών») προωθούν μια νέα αντιμετώπιση της Λογοτεχνίας από τον φιλόλογο, βάζοντας στο «παιχνίδι» τη Δημιουργική Ανάγνωση και τη Δημιουργική Γραφή.

Ο Μίμης Σουλιώτης ορίζει ευφυώς τη Δημιουργική Γραφή εκ του αντιθέτου, ως «δημιουργικό σβήσιμο» (Σουλιώτης, 2012: 13). Η Δημιουργική Γραφή συνδέεται με τον λογοτεχνικό γραμματισμό, αφού ως βασικό χαρακτηριστικό του νοείται η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή)», οι οποίες βοηθούν τους μαθητές «να συνειδητοποιήσουν, με άμεσο τρόπο, και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν “περιγράφουν” απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου, 2010: 75). Η Δημιουργική Γραφή μετατοπίζει τον μαθητή από τη θέση του παθητικού δέκτη της Λογοτεχνίας σε αυτή του ενεργού δέκτη – πομπού, συνομιλητή – συνδημιουργού. Ο μαθητής δημιουργεί με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο, συνεπώς συνομιλεί μαζί του μέσω της δικής του λογοτεχνικής απάντησης, επικοινωνεί δηλαδή ουσιαστικά με αυτό. Στόχος της Δημιουργικής Γραφής δεν είναι η δημιουργία συγγραφέων νέας κοπής. Η επιτυχία της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής κρίνεται από το αν και κατά πόσο μπορεί να διαμορφώσει (περισσότερους και) επαρκέστερους αναγνώστες της Λογοτεχνίας (Σουλιώτης, 2012).

Στην έρευνα αυτή η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή⁴ αξιοποιούνται συνδυαστικά και συμπληρωματικά. Παρακάτω εξηγούμε τον λόγο. Ο Peter Benton (1984) κατέγραψε τις απόψεις καθηγητών της Λογοτεχνίας απέναντι στη διδασκαλία της και τη στάση των μαθητών. Εντοπίζει τρεις δεσπύζουσες καθηγητικές στάσεις αναφορικά με την προσέγγιση/ διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου: τη στάση που εστιάζει στη δημιουργική ενεργοποίηση των μαθητών μέσω της ελεύθερης, φαντασιακής, δημιουργικής, προσωπικής, εντατικής γραφής ποιημάτων (Benton, 1984: 319), τη στάση της υπαγόρευσης/ επιβολής της καθηγητικής ερμηνείας και τη στάση του βατήρα, όπως την χαρακτηρίζει, της αξιοποίησης δηλαδή του λογοτεχνικού κειμένου ως αφορμής για ανάλυση ενός θέματος που θίγεται σε αυτό. Για τον Benton τόσο η προσέγγιση μέσω της Δημιουργικής Γραφής, όσο και η προσέγγιση μέσω της καθηγητικής εξήγησης αλλά και η προσέγγιση «βατήρα» φωτίζουν όλες τους την αποτυχία στην ανάπτυξη στρατηγικών εμπλοκής των μαθητών στην προσέγγιση της ποίησης. Χωρίς να αποκλείει τις παραπάνω στρατηγικές από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, επισημαίνει –ωμά– ότι μπορεί να αποτελούν στρατηγικές αποφυγής (avoidance strategies) από την πλευρά των διδασκόντων· ελιγμούς αποφυγής που οφείλονται είτε στην ελλιπή παιδαγωγική και γνωστική κατάρτιση αναφορικά με την προσέγγιση της ποίησης είτε στην αμηχανία διαχείρισης της ερμηνευτικής πολυφωνίας είτε στην ανασφάλεια απέναντι στην αξιολόγηση της ερμηνευτικής ποικιλίας είτε στη μη εξοικείωση με το ποιητικό σύμπαν είτε στη δυσκολία απαγκίστρωσης από διδακτικές στρατηγικές βαθιά ριζωμένες ήδη από τα μαθητικά χρόνια. Η διδασκαλία της ποίησης αποκλειστικά μέσω της Δημιουργικής Γραφής –την οποία ο Benton, όπως ειπώθηκε, αποδοκιμάζει ως λιποτακτικό ελιγμό– παρουσιάζει πλεονεκτήματα αλλά και δυσκολίες, τις οποίες οι αρνητές της υπερτονίζουν. Είναι γεγονός ότι η εμπλοκή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της ποίησης ενεργοποιεί δημιουργικά τους μαθητές, ιδίως τους πιο αδύναμους (Benton, 1984: 324), απελευθερώνει την αυτοέκφραση και βελτιώνει τη γλωσσική επίγνωση, τη συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιείται και μεταμφιέζεται η γλώσσα. Από την άλλη όμως, οι αρνητές της Δημιουργικής Γραφής υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή της στη διδασκαλία της ποίησης ενισχύει την αντίσταση των μαθητών απέναντι στην ποιητική γραφή –επειδή οι απαιτήσεις του μαθήματος δεν περιορίζονται μόνο στην ανάγνωσή της αλλά και στη γραφή της– και ευνοεί την τυποποίηση της ποιητικής γραφής –καθώς οι αδύναμοι μαθητές θα καταφύγουν σε «έτοιμες ποιητικές

⁴ Εμφανίζονται εναλλακτικά και με συντομογραφία, Δ.Α. και Δ.Γ. αντίστοιχα.

συνταγές», προκειμένου να ανταποκριθούν. Μια άλλη δυσκολία αναφορικά με τη Δημιουργική Γραφή που επισημαίνεται από τους υποστηρικτές της –τους Ρομαντικούς/ Προοδευτικούς καθηγητές, όπως τους χαρακτηρίζει ο Benton (1984: 324)– είναι αυτή της αξιολόγησης: πώς, με ποια κριτήρια και σε ποιο βαθμό ο καθηγητής μπορεί να παρέμβει κατά τη δημιουργία του μαθητικού κειμένου ποιητικού ή πεζού ή να το αξιολογήσει, από τη στιγμή που αυτό είναι αποκύημα της φαντασίας και των εμπειριών του μαθητή; Τι σχέση εγκαθιδρύεται ανάμεσα στον καθηγητή και τον μαθητή-δημιουργικό καλλιτέχνη (creative artist); Ο καθηγητής απέναντι στην προσωπική δημιουργία είναι αμήχανος; μια λύση είναι η καθηγητική παρέμβαση να μην εστιάζει στον συγγραφέα (writer), δηλαδή στην προσωπική έκφραση του κειμένου, αλλά στη γραφή (writing), δηλαδή στο τεχνικό κομμάτι. Ωστόσο, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, το ζήτημα της αξιολόγησης της Δημιουργικής Γραφής είναι ακανθώδες και περίπλοκο. Ο ενδιασμός του Peter Benton απέναντι στη «μονοκρατορία» της Δημιουργικής Γραφής στο λογοτεχνικό μάθημα ως κίνηση αποφυγής της ουσίας της λογοτεχνικής διδασκαλίας αποτέλεσε –μαζί με τη δική του, καθώς και άλλων, έρευνα στη λογοτεχνική ανάγνωση– τον λόγο για τον οποίο η εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στην έρευνά μας στηρίχθηκε σε έναν πυλώνα με δύο βάσεις: τη δημιουργικότητα ως Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή. Έτσι, η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή στην έρευνα αυτή λειτουργούν παραπληρωματικά κατά την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Η συνύπαρξή τους άλλωστε υιοθετείται από το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου (2010: 82, 96-97). Η έρευνα αυτή αποτελεί άλλη μία πρόταση –ανάμεσα στις πολλές– για την ανανέωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, στην οποία συνυπάρχουν τα όσα προαναφέρθηκαν και συμπυκνώνονται στους δύο πυρηνικούς όρους της εργασίας: Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή.

2. Λόγοι επιλογής του θέματος

Στη σύλληψη και την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος της διατριβής μάς οδήγησαν οι ακόλουθοι λόγοι:

- **η προστιθέμενη αξία της Λογοτεχνίας**

Η ενασχόληση με τον επαναπροσδιορισμό της επικοινωνίας των μαθητών με τη Λογοτεχνία υπαγορεύεται από την αξία της επαφής των μαθητών με αυτή. Η αξία της γόνιμης λογοτεχνικής επικοινωνίας αποτυπώνεται στα Προγράμματα Σπουδών και στη γενική στοχοθεσία που περιβάλλει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003) (ΦΕΚ 303, τ. Β – 13/03/2003): μορφωτική επάρκεια, επικοινωνιακή ικανότητα, συναισθηματική ανάπτυξη, διεύρυνση προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας, δεξιότητα ενεργητικής αξιοποίησης της γνώσης και κριτικής θέσης, βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιέργεια μιας σταθερής σχέσης με τη Λογοτεχνία και την ανάγνωση, ανάπτυξη φαντασίας, καλλιέργεια γλώσσας, ικανότητα αξιολόγησης των έργων, ανάδειξη της αξίας της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, συμβολή στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2003): πρόσληψη λογοτεχνικού κειμένου ως έργου τέχνης στενά δεμένου με την εποχή του, κατανόηση ιδιαιτερότητας λογοτεχνικής γλώσσας, κατάκτηση ικανότητας συναισθηματικής συμμετοχής και ερμηνείας με δημιουργικό τρόπο, εξάσκηση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων.
- (Νέο) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο («συμπληρωματικό» προς τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, ebooks.edu.gr/new/ps/rhrp) (2011) (σελ. 21-): η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό, η ανάδειξη της Λογοτεχνίας ως σύνθετου πολιτισμικού

φαινομένου, που επιτρέπει την κατανόηση του κόσμου και τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας.

- Στις Οδηγίες για το μάθημα της Λογοτεχνίας (2016-2017) (σελ. 38-39) σημειώνεται πως αυτό «νοείται ως μάθημα κειμενοκεντρικό και μαθητοκεντρικό και ότι το μάθημα εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο στόχων που αποβλέπουν: α) στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών/ -τριών με τα κείμενα και β) στην καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, ακρόαση, συγγραφή, κριτική, συγκριτική εξέταση κειμένων και οπτικών, θεατρική αναπαράσταση, μετουσίωση και μεταφορά συναισθημάτων σε νέο κείμενο, διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας ως μέσου προσωπικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, παρουσίαση και υποστήριξη κειμένων κ.λπ.) στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής ομάδας. [...]. Όλες οι δραστηριότητες, που συνδέονται με αυτήν πριν από την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση κειμένων, αποβλέπουν στη δημιουργία επαρκών αναγνωστών/ -στριών. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες πριν από την ανάγνωση μπορεί: α) να εξοικειώνουν τους μαθητές με έννοιες και ζητήματα που πραγματεύεται το κείμενο, β) να σκιαγραφούν το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό εγγράφεται, γ) να προετοιμάζουν τους μαθητές για ερωτήματα που θα απευθύνουν στα κείμενα που θα διαβάσουν. Μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και παραγωγή λόγου για τα κείμενα, ενισχύεται η δημιουργική σχέση των μαθητών/ -τριών με τη λογοτεχνία», σχέση που διευκολύνει την κατανόηση της σχέσης της Λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία αλλά και τη βίωση συναισθημάτων.

Από τους πολύπτυχους στόχους που εξυπηρετούνται από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, εντοπίζουμε την προστιθέμενη αξία της Λογοτεχνίας στην κοινωνική και ατομική της προσφορά. Η L. M. Rosenblatt υποστηρίζει πως η διδασκαλία της Λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλει στη δημοκρατική εκπαίδευση (1995: xv). Η λογοτεχνική εμπειρία μπορεί να είναι ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι απαραίτητη σε μια δημοκρατία (1995: 261). Η έλλειψη συναισθηματικής ωριμότητας εξηγεί πολλές από τις αδυναμίες της λειτουργίας του δημοκρατικού συστήματος: το άτομο που βρίσκεται στο ανώριμο στάδιο και χρειάζεται μια εξωτερική εξουσία που να λαμβάνει τις αποφάσεις δεν μπορεί να αναμένεται να συμμετέχει στη δημιουργία μιας έλλογης/ σκεπτόμενης κοινωνίας (1995: 163). Για τη Rosenblatt, σε μια δημοκρατία, όσο πιο ευρεία είναι η λογοτεχνική έκθεση που προσφέρεται, τόσο πιο μεγάλη είναι η εκλυόμενη εκπαιδευτική απελευθερωτική δύναμη (1995: 204). Η Λογοτεχνία καλλιεργεί το είδος της φαντασίας που χρειάζεται στη δημοκρατία –την ικανότητα να συμμετέχει κανείς στις ανάγκες και στις φιλοδοξίες των άλλων και να οραματίζεται το αποτέλεσμα των ενεργειών τους στη ζωή του (1995: 212). Η φαντασία και η ευαισθησία απέναντι στον άλλο είναι μέρη του απαραίτητου εξοπλισμού του πολίτη της δημοκρατίας (1995: 261). Την αξία της Λογοτεχνίας στη διαμόρφωση του εαυτού αναδεικνύει η Judith Langer (1995: 5): η Λογοτεχνία δίνει την ευκαιρία στο άτομο να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει το ποιος είναι, το ποιος μπορεί να γίνει, το πώς ο κόσμος μπορεί να γίνει. Προσφέρει οφέλη προσωπικά, κοινωνικά και πνευματικά (Langer, 1995: 6-7). Η θεώρηση της ανάγνωσης ως εν-όρασης/ απεικόνισης/ αναπαράστασης/ διαίσθησης⁵ (envisionment) από τη Langer συναντάει τη συναλλακτική θεωρία της

⁵ Ως «αναπαράσταση» αποδίδεται ο όρος envisionment της Judith Langer (Αποστολίδου, Κόκορης, Μπακογιάννης & Χοντολίδου, 2018: 29). Αλλού (selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/979/972) ο όρος envisionment αποδίδεται ως «διαίσθηση»: αναφέρεται πως η Langer (1995: 1991a/2000a) αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως οικοδόμηση διασθήσεων (envisionment building). Ως διαίσθηση (envisionment) ορίζεται η κατανόηση που έχει ένας αναγνώστης σε σχέση με ένα κείμενο σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Η τελική διαίσθηση του κειμένου υπόκειται σε αλλαγές. Με σεβασμό στην απόδοση του όρου envisionment ως αναπαράσταση και διαίσθηση, στην έρευνά μας καταθέτουμε μια άλλη μεταφραστική απόδοσή του: υιοθετούμε και τον όρο «εν-όραση», καθώς

Rosenblatt και τις αναγνωστικές θεωρίες και αποτελεί ένα από τα θεωρητικά θεμέλια της έρευνάς μας.

- **η ελλειμματική επικοινωνία των εφήβων με τη Λογοτεχνία**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επικοινωνία των εφήβων με τη Λογοτεχνία είναι κατά κοινή παραδοχή ελλειμματική. Αυτό εκδηλώνεται ως αποχή από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, ως απαξίωση ίσως της Λογοτεχνίας και ως αδυναμία ή άρνηση συναισθηματικής συμμετοχής και εμπλοκής στο λογοτεχνικό κείμενο. Άλλη έκφανση της διαπίστωσης αυτής αποτελεί η ανάγνωση εμπορικών λογοτεχνικών κειμένων και παράλληλα η αδιαφορία ή η αποστροφή ή η δυσφορία για την κλασική Λογοτεχνία καθώς και η δυσανασχέτηση στην ανάγνωση Λογοτεχνίας. Οι παρενέργειες της αποχής από τη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων είναι αισθητές στις επικοινωνιακές δεξιότητες των νέων: ένδεια ιδεών, αναμικτή φαντασία, εκφραστική δυσκολία κ.ά. Φαίνεται πως το σύγχρονο σχολείο έχει δυστυχώς αποτύχει (μερικώς ή ολικώς) στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και στη διαμόρφωση επαρκών αναγνωστών. Σαφώς και γίνονται προσπάθειες, όπως η δημιουργία ομίλων ανάγνωσης, η συζήτηση με λογοτέχνες, η ανάγνωση στην τάξη επιλεγμένων βιβλίων, όμως τα αποτελέσματα δεν είναι πάντα ενθαρρυντικά. Οι λόγοι του φαινομένου αυτού είναι πολλοί: σίγουρα σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής προσεγγίζει τη Λογοτεχνία στο σχολείο. Μήπως αν άλλαζε ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας στο σχολείο θα άλλαζε και η στάση των μαθητών απέναντί της; Κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου είναι συνήθως τυποποιημένη: διερευνώνται σταθερές παράμετροι του κειμένου όπως η γλώσσα, το ύφος, τα σχήματα λόγου, η αφηγηματική τεχνική, οι χαρακτήρες, τα μηνύματα κ.ά. και υπαγορεύονται απαντήσεις, ώστε οι μαθητές να είναι «καλυμμένοι» για τις εξετάσεις. Αυτό το γεγονός φαίνεται να υπονομεύει την επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο και να τορπιλίζει την ελεύθερη, υποκειμενική και απολαυστική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου.

Επιλέξαμε η διδακτορική έρευνα και οι προτάσεις που θα εξαχθούν από αυτήν να επικεντρωθούν στους μαθητές Γυμνασίου, αφενός γιατί δεν βιώνουν ούτε οι ίδιοι ούτε οι καθηγητές τους την ασφυκτική πίεση του χρόνου και της ύλης που υπάρχει στο Λύκειο – πράγμα που παρέχει τα χρονικά περιθώρια, τη διδακτική ευελιξία που απαιτούν οι καινοτόμες προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας– και αφετέρου γιατί οι μαθητές Γυμνασίου διακρίνονται από μεγαλύτερη προθυμία, ζήλο, ενθουσιασμό και ευαισθησία, όταν εμπλέκονται σε εναλλακτικές δραστηριότητες· δεν είναι ακόμα καταβεβλημένοι από τη σχολική (υπερ)κόπωση ούτε είναι επικεντρωμένοι παρωπιδικά στα μαθήματα της «εξειδίκευσής» τους.

- **η πρωτοτυπία της έρευνας**

Τα εργαλεία της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής είναι σχετικά νεότερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το 2010 εισήχθησαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας του 2011 προβλέπει την εμπλοκή της Δημιουργικής Γραφής στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας, παραμένει όμως σε «συμπληρωματική» ισχύ. Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-2017) εισάγονται στο μάθημα της Λογοτεχνίας δραστηριότητες ανταπόκρισης και Δημιουργικής Γραφής. Αντίστοιχα, η μεταβολή της εξέτασης του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (ΠΔ 126-2016-ΦΕΚ Α 211) –όπου εκτός από την τρίωρη συνεξέτασή του με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, διαφοροποιούνται τα ερωτήματα και εντάσσεται ερώτημα (επιλογής) αναγνωστικής

θεωρούμε ότι αποτυπώνει την τάση του αναγνώστη να οράται, να βλέπει μέσα από τον κόσμο του κειμένου.

ανταπόκρισης ή Δημιουργικής Γραφής– επίσης αποτυπώνει την επικέντρωση σε μια δημιουργικότερη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Αυτές οι εξελίξεις, που ανέκυψαν κατά το 3^ο έτος διεξαγωγής της έρευνας, θεωρούμε πως αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της δημιουργικής ενεργοποίησης των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας και «δικαιώνουν» –ας μας επιτραπεί ο όρος– την έρευνα. Ωστόσο, η θετική επιρροή που μπορεί να ασκήσει η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή στην επικοινωνία του μαθητή με τη Λογοτεχνία δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά. Διεθνώς έχουν διεξαχθεί έρευνες αναφορικά με την αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, η διερεύνηση όμως της επίδρασης της δημιουργικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν το λογοτεχνικό κείμενο και ανταποκρίνονται σε αυτό, συνιστά πρωτοτυπία.

Οι προτάσεις αξιοποίησης της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στην επαφή του μαθητή με τη Λογοτεχνία στο ελληνικό σχολείο χρειάζονται εμπλουτισμό. Απαιτείται δηλαδή να δημιουργηθεί ένα θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο για την ευρύτερη και γενναιότερη αξιοποίηση της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Μέσω της διατριβής αυτής προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι αξιοποίησής τους στη Λογοτεχνία, κατατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις –που ισορροπούν μεταξύ σχεδιασμού και αυτοσχεδιασμού– οι οποίες γεφυρώνουν (μέσα από ειδικές αξιολογήσεις) το χάσμα μαθητή – λογοτεχνικού κειμένου. Τέτοιες αξιολογημένες και εύχρηστες προτάσεις συνιστούν πρωτότυπο υλικό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

3. Η συνεισφορά της έρευνας

Μέσω της έρευνας και των δημιουργικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο αυτής της διδακτορικής διατριβής επιδιώκεται καταρχάς να αποδειχθεί ότι η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στον επαναπροσδιορισμό της επικοινωνίας των μαθητών Γυμνασίου με το λογοτεχνικό κείμενο, δηλαδή να ενισχύσουν την ικανότητα των μαθητών να συλλαμβάνουν τα ρητά αλλά και υπόρρητα νοήματα του λογοτεχνικού κειμένου, να το κατανοούν, να μην αισθάνονται αμηχανία απέναντι στους λογοτεχνικούς κώδικες. Επίσης, δεδομένων των μεταβολών στα Προγράμματα Σπουδών στο Γυμνάσιο φιλοδοξούμε να καταθέσουμε προτάσεις αξιοποιήσιμες στη σχολική πράξη, που θα συμβάλλουν στον λογοτεχνικό και κριτικό γραμματισμό των μαθητών και θα διευκολύνουν τους συναδέλφους φιλόλογους στη γονιμότερη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Τα ερωτήματα στα οποία η έρευνα αυτή καλείται να απαντήσει είναι αν η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής

α. στο πλαίσιο της τάξης

- βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και αναλύουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, πεζό και ποιητικό, σε σχέση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά» και χωρίς την εμπλοκή των δημιουργικών εργαλείων της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής·
- συμβάλλει στην ερμηνευτική χειραφέτηση των μαθητών απέναντι σε απαιτητικά κείμενα –όπως η μοντέρνα ποίηση– ή σε απαιτητικές ερωτήσεις, σε σύγκριση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά»·
- βελτιώνει τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών πάνω από τις αναμενόμενες για την ηλικία και την ωριμότητά τους δεξιότητες στο πεζό και το ποιητικό κείμενο.

β. στο πλαίσιο ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής

- συμβάλλει ώστε η ποιότητα και πληρότητα των μαθητικών ερμηνευτικών κειμένων να διαφέρει σε ακόμα μεγαλύτερο μεγάλο βαθμό από εκείνη των μαθητών που δεν έχουν εκτεθεί στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.

Έτσι, η συνεισφορά της έρευνας εξακτινώνεται στους εξής άξονες, πέρα από την κατάθεση μιας πρότασης εναλλακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας:

- Προτείνεται μια αποτελεσματική και λειτουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, προσαρμόσιμη στην ιδιοσυγκρασία του καθηγητή και των μαθητών με την ένταση της δημιουργικότητας στο μάθημα της Λογοτεχνίας και τη συμφιλίωση δύο διαφορετικών τρόπων σκέψης, του δημιουργικού και του κριτικού/ λογικού. Η δημιουργικότητα δεν διδάσκεται στο σχολείο και συχνά θεωρείται ένδειξη ενός ακατάστατου μυαλού (sloppy mind) (Langer, 2011b). Και από την άλλη η κριτική σκέψη (Fisher & Scriven, 1997· Sternberg, 1985a) συχνά παρουσιάζεται ως σετ στρατηγικών κινήσεων που εφαρμόζονται στα διάφορα αντικείμενα (Langer, 1992c· 2011a· 2011b· 2012). Η κριτική σκέψη αντιμετωπίζεται ως ένδειξη καλού τρόπου σκέψης (Langer, 2012: 66). Ωστόσο, ένα πλήρως αναπτυγμένο μυαλό δεν λειτουργεί μόνο κριτικά αλλά και δημιουργικά (Langer, 2011a· 2011b· 2012). Αυτούς τους δύο διαφορετικούς και αλληλοσυμπληρούμενους (Langer, 2012: 69) τρόπους σκέψης ονομάζει ο Jerome Bruner (1986) αφηγηματική και παραδειγματική σκέψη (narrative and paradigmatic thought) και η Suzanne Langer (1967) υποκειμενική και αντικειμενική σκέψη (subjective and objective reasoning). Στην έρευνα αυτή συμφιλιώνεται ο κριτικός και δημιουργικός προσανατολισμός, που καλωσορίζει την αβεβαιότητα και τις μη αναμενόμενες πράξεις φαντασίας (unexpected imaginings) ή τις ιδέες που δεν είχαν γίνει αντικείμενο της φαντασίας (unimagined ideas) (Langer, 2012: 68, 66). Η δημιουργική σκέψη ανοίγει νέες δυνατότητες που μπορούν να εξεταστούν με κριτική ματιά (Langer, 2012: 67). Η κριτική και δημιουργική σκέψη είναι προϋπόθεση για ακαδημαϊκή αλλά και οικονομική επιτυχία (Langer, 2012: 80). Η συνεισφορά της έρευνας αυτής εντοπίζεται στην απόπειρα εμπλουτισμού της παράδοσης της δημιουργικής σκέψης που είναι μικρή (Applebee & Langer, 2009· Langer, 2012: 80) και στην παροχή ενός αντίδοτου στη ρουτινοποίηση της κριτικής σκέψης κατά τη διδασκαλία (Langer, 2012: 80).
- Η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή εφαρμόζονται σε δύο διαφορετικά μοντέλα δημιουργικής τάξης: το πρώτο αφορά στη δημιουργική εκδοχή της συμβατικής τάξης (δηλώνεται ως «Δημιουργική Τάξη») και το δεύτερο σε τάξη με τη μορφή εργαστηρίου (δηλώνεται ως «Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής»).
- α. Στη Δημιουργική Τάξη αξιοποιείται η διδακτική στρατηγική του Δημιουργικού Διαλόγου –έτσι την αποκαλούμε–, μιας προκλητικής για τη σκέψη συζήτησης (Langer, 2012: 69), καθοδηγούμενης με φθίνουσα πορεία από τον καθηγητή, όπου καθηγητής και μαθητές θέτουν σημαντικές ερωτήσεις, σε ένα πλαίσιο όπου καλλιεργείται η αίσθηση της ασφάλειας και του μη φόβου. Παράλληλα, αξιοποιούνται διαφορετικές εκπαιδευτικές μορφές/ μεθοδολογίες, με έντονο το πρόσημο της αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητή και μαθητών.
- β. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής αξιοποιούνται διάφορες παιδαγωγικές που αφορούν στη Δημιουργική Γραφή και στοιχεία από συγκεκριμένα μοντέλα εργαστηρίου που παρουσιάζονται αναλυτικά.
- Ανάγνωση και γραφή συγκεράζονται σε αδιάσπαστο όλο, συμπληρώνοντας η μία την άλλη. Προτείνονται ποικίλες και σαφείς δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής για πεζά και ποιητικά λογοτεχνικά κείμενα (βλ. Κεφ. «Οι Δημιουργικές Δραστηριότητες» και «Παράρτημα»), που συνεισφέρουν στη βίωση της Λογοτεχνίας και στη δημιουργική ενεργοποίηση των μαθητών.
- Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των δημιουργικών παρεμβάσεων βασίζεται σε σχέδιο πειραματικής έρευνας (design experimental research) για τη διερεύνηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών απέναντι στη Λογοτεχνία, όταν έχουν

εκτεθεί στην παράμετρο της δημιουργικότητας (Πειραματική Ομάδα) και όταν δεν έχουν (Ομάδα Ελέγχου).

- Καταθέτουμε μια πρόταση διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που προϋποθέτει την εννοιολογική αλλαγή του δασκάλου (Langer, 2004· 2009· 2012): μια πρόταση όπου δάσκαλος και μαθητής άφοβα και γενναία αναλαμβάνουν όμορφα ρίσκα (beautiful risks) (Beghetto, 2018a· 2018b· Henriksen, Mishra & the Deep-Play Research Group, 2018), ρίσκα δηλαδή όπου το όφελος αντισταθμίζει τον κίνδυνο: η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής ανανεώνει τόσο τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει όσο και τον τρόπο με τον οποίο ο καθηγητής διδάσκει: ένα όμορφο αμφίπλευρο ρίσκο! Η ίδια η διατριβή αποτελεί ένα όμορφο ρίσκο, με αβέβαιο αποτέλεσμα στην εκκίνησή της και, όπως διαπιστώσαμε, με αμφίπλευρα οφέλη, πρωτίστως για τους μαθητές και δευτερευόντως –ελπίζουμε– για τη διδακτική πρακτική της Λογοτεχνίας.

B. ΔΙΑΤΑΞΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ

Η εργασία στο **Θεωρητικό** της **Μέρος** περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΕΦΗΒΟΙ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζεται ο όρος Λογοτεχνία κι η επικοινωνιακή της διάσταση, καθώς και δύο βασικοί παράγοντες που παρεμβάλλονται και δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο: η συστηματική επαφή του νέου με ψηφιακά κείμενα και πολυστρωματικές και ρευστές κειμενικές οντότητες και η αφυδάτωση της λογοτεχνικής διδασκαλίας. Σημείο αναφοράς της έρευνάς μας είναι οι έφηβοι και συγκεκριμένα οι μαθητές Γυμνασίου. Συνεπώς, η αναφορά στα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στη ανάγνωση (γραμμική και λογοτεχνική) και στη δημιουργικότητα συνεισφέρουν στο να περιγράψουμε τα «υποκείμενα» της έρευνάς μας. Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται

α. η σχέση των εφήβων με τη λογοτεχνική ανάγνωση ειδικά: ποια είναι η σχέση τους με τους λογοτεχνικούς ήρωες; Ποια είναι η στάση απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, πεζών και ποιητικών;

β. η σχέση των εφήβων με τη δημιουργικότητα: πόσο δημιουργικοί είναι οι έφηβοι; Η εφηβεία σηματοδοτεί αλλαγή θετική ή αρνητική της δημιουργικής κινητοποίησης των μαθητών;

Απομονώνονται επίσης εκείνες οι μεθοδολογίες/ μορφές διδασκαλίας γενικά ή διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ειδικά που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα, στον αντίποδα της συμβατικής, «παραδοσιακής» λογοτεχνικής διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Τι σημαίνει ο όρος δημιουργικότητα; Γιατί αποτελεί πλέον ζητούμενο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα; Σε ποια μορφή δημιουργικότητας ανήκει η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή; Τι σημαίνει δημιουργική διδασκαλία; Ποια είναι η ποσόστωση προσχεδιασμού και αυτοσχεδιασμού στη δημιουργική διδασκαλία; Ποια είναι η σχέση δημιουργικότητας και αξιολόγησης; Από τη στιγμή που η δημιουργικότητα με τη μορφή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής εισάγεται στη διδασκαλία, αυτόματα υπεισέρχεται ο παράγοντας «τύχη» και «απρόβλεπτο» στην τάξη. Η δημιουργικότητα δεν περιορίζεται μόνο στις μαθητικές δημιουργίες αλλά και στους καθηγητικούς χειρισμούς. Η θεωρία της δημιουργικότητας αποτέλεσε βασικό θεωρητικό θεμέλιο της έρευνάς μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζεται το πολυδιάστατο περιεχόμενο του όρου Δημιουργική Ανάγνωση. Γίνεται αναφορά στις Αναγνωστικές θεωρίες, που νομιμοποιούν την ερμηνευτική ενεργοποίηση του αναγνώστη και επιτρέπουν τη βιωματική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, με έμφαση στις θεωρίες εκείνες (Rosenblatt, Bleich κ.ά.) και στις διδακτικές προτάσεις (Langer, Scholes κ.ά.), στις οποίες θεμελιώθηκαν οι δημιουργικές προσεγγίσεις που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Ο Δημιουργικός Διάλογος προσδιορίζεται ως βασικός τρόπος ανάδειξης της Δημιουργικής Ανάγνωσης και περιγράφεται αναλυτικά. Αναδεικνύεται επίσης ο συσχετισμός ανάγνωσης και γραφής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ο όρος Δημιουργική Γραφή περιγράφεται, με ιδιαίτερη αναφορά στην Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής και στο μοντέλο του Εργαστηρίου, με τις αρετές και τις αδυναμίες του. Παρουσιάζονται μοντέλα Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής που αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση των Εργαστηρίων που λειτούργησαν στο πλαίσιο της έρευνάς μας.

Στο **Ερευνητικό Μέρος** της εργασίας περιλαμβάνονται τα ακόλουθα κεφάλαια:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Παρουσιάζεται η θέση του παράγοντα της δημιουργικότητας στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για το Γυμνάσιο και η συγκαλυμμένη ή ρητή παρουσία σε αυτά της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνά μας συγκρατείται η ποιοτική με την ποσοτική μέθοδο, υιοθετείται δηλαδή η μεικτή ερευνητική μέθοδος, που νομιμοποιείται σε έρευνες για την ανάγνωση και τη δημιουργικότητα. Πρόκειται για έρευνα-δράση με αξιολόγηση (Bryman, 2017) τεχνικού τύπου, αφού αξιοποιείται οιονεί πειραματικός σχεδιασμός χρονικών/ χρονολογικών σειρών με προέλεγχο και μετέλεγχο και Ομάδα Ελέγχου (pre-test, post-test multiple group time series design) (Verma & Mallick, 2004: 134, 142). Ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός οργανώνεται σε δύο μορφές:

α. η πρώτη μορφή –την οποία ονομάζουμε «Κυρίως Έρευνα»– αφορά στη σύγκριση Πειραματικών Ομάδων (μαθητών που έχουν εκτεθεί στη δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας) και Ομάδων Ελέγχου (μαθητών που δεν έχουν εκτεθεί στη δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας) ίδιας τάξης (Α΄ Γυμνασίου).

β. η δεύτερη μορφή –την οποία ονομάζουμε «Εναλλακτική Έρευνα»– αφορά στη σύγκριση ανόμοιων ομάδων: είτε Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής (Πειραματική Ομάδα) και συμβατικής τάξης (Ομάδας Ελέγχου) ίδιας τάξης (Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου αντίστοιχα) είτε Δημιουργικής Τάξης Α΄ Γυμνασίου (Πειραματική Ομάδα) και Συμβατικής Τάξης Γ΄ Γυμνασίου (Ομάδα Ελέγχου)· η Εναλλακτική Έρευνα αφορά δηλαδή σε Ομάδες διαφορετικής διδακτικής υφής (το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής διαφέρει πολύ από τη συμβατική τάξη) ή διαφορετικής ηλικίας/ βαθμίδας (Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου).

Διερευνάται η εγκυρότητα, εσωτερική και εξωτερική, της έρευνας· παρουσιάζεται η προσπάθεια ελέγχου παραγόντων υπονομευτικών ως προς την εγκυρότητα και η τριγωνοποίηση, μεθοδολογική και χρονική, που επιλέχθηκε: η τριετής διεξαγωγή της έρευνας επιτρέπει τον έλεγχο/ την επαλήθευση των αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου. Παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις που διερευνήθηκαν μέσω του πειραματικού σχεδιασμού και της στατιστικής επεξεργασίας. Περιγράφονται αναλυτικά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν (προέρευνα, οργάνωση έρευνας, συνεννοήσεις και συνεργασίες, δεοντολογία). Περιγράφεται επίσης το δείγμα της έρευνας, οι λόγοι επιλογής του και η εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητάς του. Αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας. Παρουσιάζονται επίσης τα εργαλεία της έρευνας: ως εργαλεία της έρευνας ορίζονται τα σχολικά βιβλία Λογοτεχνίας και τα επιλεγμένα προς διδασκαλία λογοτεχνικά κείμενα, τα «παράλληλα» κείμενα που επιλέχθηκαν, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, οι προέλεγχοι και οι μετέλεγχοι καθώς και τα εργαλεία και οι διαδικασίες αξιολόγησης/ βαθμολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι δημιουργικές παρεμβάσεις στις Δημιουργικές Τάξεις και στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, με συγκεκριμένες αναφορές στη διαδικασία της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής στις Πειραματικές Ομάδες, σε σύγκριση με τη διδακτική πορεία στις Ομάδες Ελέγχου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Διερευνάται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των Προελέγχων και των Μετελέγχων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων βασίζεται σε ποσοτικά (βαθμολογικά/

στατιστικά) και ποιοτικά κριτήρια (ανάλυση περιεχόμενου αντιπροσωπευτικών απαντήσεων των μαθητών των συγκρινόμενων ομάδων).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και κατατίθενται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής που υλοποιήθηκαν, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκαν οι Προέλεγχοι, οι Μετέλεγχοι και τα κριτήρια βαθμολόγησης, παρατίθεται η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου στις αξιολογήσεις (προελέγχους – μετελέγχους) και οι αναλυτικοί στατιστικοί πίνακες από τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν (ισοδυναμία και αντιπροσωπευτικότητα δείγματος, προέλεγχοι και μετέλεγχοι). Τέλος παρατίθενται αυτούσια τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν (προέλεγχοι και μετέλεγχοι, ερωτηματολόγιο).

Η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας δεν είναι ανέφικτη. Το αντίθετο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι πολλοί καθηγητές, εντός και εκτός Ελλάδος, προσεγγίζουν τη Λογοτεχνία δημιουργικά, μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.⁶ Στις δημιουργικές προσεγγίσεις που παρουσιάζονται στην εργασία μας αξιοποιούνται ποικίλοι θεωρητικοί προσανατολισμοί και διδακτικοί στόχοι. Η διάχυση της δημιουργικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας έγινε από την καθηγήτρια-ερευνήτρια με τη συμμετοχή σε συνέδρια διεθνή και πανελλήνια, σε επιμορφώσεις, σε σεμινάρια, σε ημερίδες/ διημερίδες, σε εργαστήρια και σε δειγματικές διδασκαλίες της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής. Μάλιστα συνάδελφοι από το σχολείο της καθηγήτριας-ερευνήτριας και από άλλα σχολεία (ιδιωτικά και δημόσια) που εφάρμοσαν τις προτάσεις δημιουργικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας κατέθεσαν την ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη Λογοτεχνία και των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων. Η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας είναι εφικτή από κάθε καθηγητή, αρκεί να πιστέψει στη δύναμη της μαθητικής δημιουργικότητας, να αναλάβει τον ρόλο του «πυροκροτητή» (Ροντάρι, 1985/2003) της δημιουργικής έκρηξης στην τάξη και να αναδιαπραγματευτεί με τον εαυτό του τον καθηγητικό ρόλο, υιοθετώντας το δημιουργικό διδακτικό προφίλ που του ταιριάζει.

«Η σπουδή της Λογοτεχνίας θα πρέπει να δώσει στον μαθητή τη μορφή της συναισθηματικής απελευθέρωσης (emotional release) που κάθε τέχνη προσφέρει και ταυτόχρονα χωρίς ένταση ή πίεση θα πρέπει να τον βοηθήσει να κερδίσει ακόμα μια πιο περίπλοκη απόλαυση από τη λογοτεχνία», γράφει η L. M. Rosenblatt (1995: 71). Μοιραζόμενοι αυτό το όραμα, σχεδιάσαμε αυτή την έρευνα, ισορροπώντας ανάμεσα στην απόλαυση της Λογοτεχνίας, το απρόβλεπτο της δημιουργικότητας και την αυστηρή οργάνωση που απαιτεί ο ερευνητικός σχεδιασμός.

⁶ Ενδεικτικά, μπορεί να ανατρέξει κανείς στα Πρακτικά των Διεθνών Συνεδρίων Δημιουργικής Γραφής, που διοργανώνονται από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2013· 2015· 2017· 2019) (<http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/>).

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΕΦΗΒΟΙ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η παρούσα έρευνα αφορά στην επικοινωνία των εφήβων μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο. Στην επικοινωνία αυτή υπεισέρχονται τρεις βασικοί παράγοντες: το λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές, ως έφηβοι και άπειροι αναγνώστες, και το πλαίσιο, ενσαρκωμένο στο σχολείο/ στην τάξη⁷ και στη διδασκαλία, στην οικογένεια και στον κοινωνικό περίγυρο αλλά και στην έκθεση στην τεχνολογία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι παράγοντες αυτοί του επικοινωνιακού πλαισίου που αφορούν στην έρευνά μας: Λογοτεχνία, τεχνολογία, εφηβεία, διδασκαλία.

Α. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Η επικοινωνιακή διάσταση της Λογοτεχνίας

Η Λογοτεχνία, όπως αναφέρθηκε, συνιστά επικοινωνιακή πράξη, κατά την οποία η επικοινωνιακή επαφή πραγματοποιείται κυρίως μέσω του γραπτού λόγου (εκτός κι αν πρόκειται για την προφορική λαϊκή παράδοση), καθώς πληροί τις επικοινωνιακές προϋποθέσεις: ο πομπός (addresser –συγγραφέας) στέλνει ένα μήνυμα (message) στον δέκτη (addressee – αναγνώστης)· το μήνυμα απαιτεί μια αναφορά (context) και δηλώνεται με κώδικα (code – λογοτεχνική γλώσσα) μέσω μιας επαφής (Jacobson, 1998)· ο Roman Jakobson εξηγεί την επαφή ως ένα φυσικό κανάλι και μια ψυχολογική σύνδεση (a physical channel and psychological connection) μεταξύ πομπού και δέκτη, που επιτρέπουν στους δύο να εισέλθουν και να παραμείνουν σε μια κατάσταση επικοινωνίας (Jacobson, 1998). Ανάμεσα στις λειτουργίες της γλωσσικής επικοινωνίας (verbal communication) που αναγνωρίζει ο Jakobson είναι και η ποιητική (poetic function). Ο Γεώργιος Μπαμπινιώτης (1991: 189-191) προτείνει μια άλλη σχηματική αναπαράσταση της λογοτεχνικής επικοινωνίας: υπο-κείμενο (πομπός, δημιουργός) – κείμενο – αντι-κείμενο (δέκτης, αναγνώστης), σχήμα το οποίο εμπλουτίζει με το ανα-κείμενο («το θέμα του κειμένου από κοινού με την αναφορά του»), το δια-κείμενο («το ρήμα», «το κείμενο δια του οποίου πραγματώνεται με βάση τον κώδικα το μήνυμα», «το γλωσσικά δομημένο μήνυμα»), το προ-κείμενο («κώδικας») και το περι-κείμενο («οι περιβαλλοντικοί όροι δημιουργίας και κατανοήσεώς του»).

Σύμφωνα με τη θεωρία της λογοτεχνικής επικοινωνίας (Jauss, 1995), στο λογοτεχνικό γίγνεσθαι συμμετέχουν τρεις παράγοντες: «ο συγγραφέας, το έργο και το κοινό· [...] η διαλεκτική της παραγωγής και της πρόσληψης διαμεσολαβείται αδιάλειπτα μέσω της αλληλεπίδρασης των δύο πλευρών, μέσω της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Ο όρος πρόσληψη, λοιπόν, χρησιμοποιείται εδώ με διττή σημασία, η οποία περικλείει την οικειοποίηση και την ανταλλαγή» (Jauss, 1995: 93). Ο Hans Robert Jauss (1995: 93-94) επισημαίνει ότι «πρόσληψη της τέχνης σημαίνει εκείνη τη δισυπόστατη πράξη, η οποία περικλείει την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται. Ο παραλήπτης μπορεί να καταναλώσει απλώς το έργο ή να το δεξιωθεί με κριτικό πνεύμα, μπορεί να εκδηλώσει τον θαυμασμό του ή να το απορρίψει, μπορεί να απολαύσει τη μορφή του, να ερμηνεύσει το νόημά του, να υιοθετήσει μια ήδη αναγνωρισμένη ερμηνεία ή να επιχειρήσει μια νέα. Μπορεί, όμως, επίσης, να απαντήσει σε ένα έργο παράγοντας ο ίδιος ένα καινούργιο. Στο σημείο τούτο ολοκληρώνεται ο επικοινωνιακός κύκλος της ιστορίας της λογοτεχνίας: ο παραγωγός είναι πάντοτε ήδη καταναλωτής, όταν αρχίζει να γράφει.[...] μόνο μια θεωρία της λογοτεχνίας, η οποία θα λάβει υπ' όψιν, αναλύοντας τις διαδικασίες

⁷ Η ίδια η τάξη σημαίνει πολλά πράγματα στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση διδακτικών πρακτικών. Είναι διαφορετική η παρακολούθηση 30 παιδιών μέσα στην τάξη από την παρακολούθηση 5, για παράδειγμα, μαθητών που δουλεύουν εθελοντικά εκτός τάξης (Benton, 1993c).

πρόσληψης ενός έργου, την αμοιβαία εξάρτηση επίδρασης και πρόσληψης, θα μπορέσει να φέρει στο προσκήνιο την ερμηνεία ως επικοινωνιακή διαδικασία». Για τον Jauss, η Λογοτεχνία μπορεί να γίνει αντιληπτή «ως επικοινωνιακό γίνεσθαι και συγχρόνως ως γίνεσθαι που διαμορφώνει την κοινωνία» (Jauss, 1995:99).

Η επικοινωνία/ αλληλεπίδραση/ διάδραση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί βασικό πυλώνα της αναγνωστικής θεωρίας του Wolfgang Iser (1980· 2000). Οι πόλοι του κειμένου και του αναγνώστη, μαζί με την αλληλεπίδραση που προκύπτει ανάμεσά τους, διαμορφώνουν το αρχικό σχέδιο πάνω στο οποίο μπορεί να δομηθεί μια θεωρία της λογοτεχνικής επικοινωνίας (Iser, 1980: ix). Μια βασική διαφορά μεταξύ της ανάγνωσης και των άλλων μορφών αλληλεπίδρασης είναι ότι στην ανάγνωση δεν υπάρχει πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση (face-to-face interaction) (Iser, 1980: 166). Ένα κείμενο δεν μπορεί να προσαρμόζει τον εαυτό του σε κάθε αναγνώστη με τον οποίο έρχεται σε επαφή. Οι εταίροι σε μια δυαδική αλληλεπίδραση (dyadic interaction) μπορούν να θέσουν ερωτήσεις, για να επιβεβαιώσουν πόσο οι απόψεις τους ή οι εικόνες τους γεφύρωσαν το κενό της μη εμπειρίας της εμπειρίας του άλλου (unexperienceability of one's another experience) (Iser, 1980: 166). Στην ανάγνωση όμως του κειμένου αυτή η αλληλεπίδραση δεν είναι εφικτή.

Η αισθητική ανταπόκριση αναλύεται ως μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο κείμενο, τον αναγνώστη και την αλληλεπίδρασή τους (interaction) (Iser, 1980: x). Οι επιδράσεις και οι ανταποκρίσεις δεν είναι ιδιοκτησίες ούτε του κειμένου ούτε του αναγνώστη· το κείμενο αντιπροσωπεύει ένα δυνητικό αποτέλεσμα που υλοποιείται κατά την αναγνωστική διαδικασία (Iser, 1980: ix). Η πραγμάτωση του κειμένου προϋποθέτει την ουσιαστική επικοινωνία με το κείμενο και τη συμμετοχή του αναγνώστη στη νοηματοδότησή του. Σε αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι δομές απροσδιοριστίας του κειμένου, τα λογοτεχνικά ρεπερτόρια και οι λογοτεχνικές στρατηγικές. Οι δομές απροσδιοριστίας του κειμένου που ενεργοποιούν τον αναγνώστη (Iser, 2000: 201) είναι τα κενά (gap) και οι αρνήσεις (negation) (Iser, 1980: 182), αλλά και η αρνητικότητα (negativity) (Iser, 1980: 225).

Οι δομές απροσδιοριστίας είναι σύμφωνα με τον Iser υψηλής σημασίας για την επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο, γιατί χωρίς αυτές δεν θα υφίστατο επικοινωνία. Κείμενα με ελάχιστη απροσδιοριστία είναι ανιαρά και δεν επιτρέπουν στον αναγνώστη παρά μόνο περιθώρια για κατάφαση ή άρνηση (Holub, 2004: 460). Η μη απροσδιοριστία συνεπάγεται την παθητικότητα του αναγνώστη ενώ η απροσδιοριστία την ενεργοποίηση της φαντασίας του. Η λειτουργία των δομών απροσδιοριστίας είναι δυαδικής φύσης: στον συνταγματικό άξονα της ανάγνωσης (κενά) απαρτίζουν τους δεσμούς μεταξύ των τμημάτων του κειμένου (links between the perspective segments of the text)· στον παραδειγματικό άξονα (αρνήσεις) απαρτίζουν τους δεσμούς μεταξύ των απαρνημένων κανόνων και της σχέσης του αναγνώστη με το κείμενο (links between negated forms and the reader's relation to the text) (Iser, 1980: 216). Τα κενά και οι αρνήσεις επιτρέπουν να εξισορροπηθεί η βασική ασυμμετρία μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, γιατί εκκινούν μια αλληλεπίδραση όπου η κενή μορφή του κειμένου (hollow form) γεμίζει με τις νοερές εικόνες του αναγνώστη (Iser, 1980: 225). Με αυτόν τον τρόπο κείμενο και αναγνώστης αρχίζουν να συγκλίνουν και ο αναγνώστης μπορεί να βιώσει μια ανοικτή πραγματικότητα κάτω από συνθήκες που δεν καθορίζονται από τις προδιαθέσεις του. Αναλυτικότερα:

- ✓ Το κενό (gap) είναι αυτό που διασπά τη συνοχή του κειμένου και διαμορφώνεται από την ασυμμετρία μεταξύ κειμένου και αναγνώστη χωρίς να είναι ένα οντολογικό γεγονός (Iser, 1980: 167). Τα κενά του κειμένου αναφέρονται σε ασυνέχειες στον συνταγματικό άξονα μεταξύ των μερών του κειμένου (Iser, 1980: 169), οργανώνουν τον συνταγματικό άξονα της ανάγνωσης (Iser, 1980: 212). Η επικοινωνία αναγνώστη και κειμένου εκκινεί από τη στιγμή που ο αναγνώστης γεφυρώνει τα κενά αυτά (Iser, 2000: 200), που λειτουργούν ως άξονας, γύρω από τον οποίο περιστρέφεται ολόκληρη η σχέση κειμένου – αναγνώστη. Τα κενά αφενός αφυπνίζουν τον αναγνώστη να παραγάγει το κειμενικό νόημα και αφετέρου τον ωθούν να συνδυάσει όλες τις προοπτικές και τα πρότυπα του

κειμένου, καθώς τα κενά αφήνουν ανοιχτή τη σχέση ανάμεσα στις κειμενικές προοπτικές (Iser, 2000: 201): «Αυτό που λέγεται φαίνεται να φορτίζεται με σημασία μόνο ως αναφορά σε εκείνο που δε λέγεται: το νόημα αποκτά σχήμα και βάρος από τις επαγωγές και όχι από τις αποφάνσεις» (Iser, 2000: 200). Ο αναγνώστης καλείται να βρει την ένωση μεταξύ των άρρητων και των ρητών σημείων του κειμένου.

- ✓ Οι αρνήσεις (negations) είναι οι ρήξεις στον παραδειγματικό άξονα και αφορούν στην αμφισβήτηση κοινωνικών και λογοτεχνικών νορμών από το κείμενο (Iser, 1980: 169). Διακρίνονται σε πρωτοβάθμιες και δευτερεύουσες: οι πρωτοβάθμιες αρνήσεις (primary negations) αφορούν στην αμφισβήτηση κοινωνικών νορμών του ρεπερτορίου από τον εξωτερικό κόσμο και ο ρόλος τους είναι η ματαίωση των αναγνωστικών προσδοκιών (Iser, 1980: 221). Οι δευτερεύουσες αρνήσεις (secondary negations) δεν δηλώνονται στο κείμενο αλλά προκύπτουν κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ των κειμενικών ενδείξεων και των μορφών (gestalten) που σχηματίζει ο αναγνώστης (Iser, 1980: 220-221) και έρχονται σε αντίθεση με τις οικείες μορφές προσανατολισμού του αναγνώστη (π.χ. αυτοαναφορικά κείμενα 20^{ου} αιώνα) (Holub, 2004: 465). Αυτά τα δύο είδη άρνησης δεν μπορούν να διαχωριστούν, γιατί η διασύνδεσή τους (interrelationship) είναι σημαντική για την επικοινωνιακή πρόθεση του λογοτεχνικού κειμένου. Η καθαρή διασύνδεση (neat interconnection) μεταξύ αυτών των δύο τύπων άρνησης δημιουργεί ένα πλέγμα μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, με το οποίο ο ανοικειωμένος κόσμος (defamiliarized world) ενσωματώνεται στην αποθήκη εμπειριών του αναγνώστη (1980: 221) – αυτό θυμίζει έντονα τις μνημονικές αποσκευές της Rosenblatt. Ο παραλογισμός της ζωής (senselessness) (στη μοντέρνα Λογοτεχνία) μεταφυτεύεται ως εμπειρία για τον αναγνώστη (1980: 221).
- ✓ Η αρνητικότητα αποτελεί άλλη μία πτυχή της επικοινωνιακής δομής του λογοτεχνικού κειμένου (Iser, 1980: 225). Τα κενά και οι αρνήσεις αυξάνουν την πυκνότητα (density) των μυθοπλαστικών κειμένων, γιατί οι παραλείψεις και οι ακυρώσεις υποδεικνύουν ότι πρακτικά όλες οι διατυπώσεις του κειμένου αναφέρονται σε ένα μη διατυπωμένο φόντο (unformulated background) και το διατυπωμένο κείμενο έχει ένα είδος μη διατυπωμένου ειδώλου/ διδύμου (unformulated double) (Iser, 1980: 225-226): αυτό το είδωλο είναι η αρνητικότητα (1980: 226). Αυτή διαμορφώνει μια άγραφη βάση που δεν αρνείται τις διατυπώσεις του κειμένου αλλά μέσα από τα κενά και τις αρνήσεις τις ρυθμίζει (1980: 226). Επιτρέπει στα γραμμένα λόγια να ξεπεράσουν τη λογοτεχνική τους σημασία, να λάβουν μια πολλαπλή αναφορικότητα (multiple referentiality) και να υποστούν μια διεύρυνση απαραίτητη για να μεταφυτευθούν ως νέα εμπειρία στο μυαλό του αναγνώστη (1980: 226). Η αρνητικότητα είναι η βασική δύναμη στη λογοτεχνική επικοινωνία και πρέπει να βιωθεί παρά να εξηγηθεί (1980: 226), είναι η δομή κάτω από την ακύρωση της παρουσιαζόμενης αλήθειας. Αναφορικά με την πρόσληψη του κειμένου, η αρνητικότητα είναι αυτό που δεν έχει γίνει ακόμα κατανοητό (1980: 229). Η αρνητικότητα ως η μη διατύπωση αυτού που δεν έχει γίνει ακόμα κατανοητό δημιουργεί έναν δεσμό μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Και εδώ βρίσκεται η πραγματική επικοινωνιακή λειτουργία της Λογοτεχνίας (1980: 230).

Παράμετροι της επικοινωνίας αναγνώστη και κειμένου είναι επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Iser (1980):

- Το λογοτεχνικό ρεπερτόριο, το «περιεχόμενο» του λογοτεχνικού έργου που συντίθεται από κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες σε συνδυασμό με λογοτεχνικές αναφορές ή νύξεις που έχουν ενσωματωθεί στο κείμενο (Iser, 1980: 86) και με παραδόσεις της λογοτεχνίας του παρελθόντος (Iser, 1980: 79), δηλαδή αποτελεί το σύνολο του πολιτισμού από το οποίο έχει προκύψει το κείμενο (Iser, 1980: 69). Ο αναγνώστης μπορεί να ενεργήσει παθητικά, όταν το λογοτεχνικό ρεπερτόριο

επιβεβαιώνει οικεία θέματα, ή ενεργητικά, όταν το λογοτεχνικό ρεπερτόριο περιέχει συμβάσεις που υφίστανται ανοικείωση (1980: 85).

- Οι λογοτεχνικές στρατηγικές είναι οι υπόγειες δομές του κειμένου, οι οποίες είναι σταθερές και συμβάλλουν καθοριστικά στην αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη. Υπάρχουν δύο ειδών λογοτεχνικές στρατηγικές: η σχέση «βάθος – προσκήνιο» και η αρχή «θέμα – ορίζοντας».
 - ✓ Η σχέση «βάθος – προσκήνιο» δίνει τη δυνατότητα σε μερικά στοιχεία του κειμένου να προβληθούν περισσότερο (στο προσκήνιο) τη στιγμή που άλλα υποχωρούν (στο βάθος) (Iser, 1980: 93). Το βάθος μπορεί να μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας από τα στοιχεία που προβάλλονται κάθε φορά στο προσκήνιο (Iser, 1980: 94).
 - ✓ Η αρχή «θέμα – ορίζοντας» περιλαμβάνει τα διάφορα θέματα–προοπτικές, όπως την προοπτική του συγγραφέα, των ηρώων, της πλοκής και του υπονοούμενου αναγνώστη που συνθέτουν τον ορίζοντα διαδικασίας της νοηματοδότησης (Iser, 1980: 96). Ο αναγνώστης υιοθετεί συγκεκριμένη οπτική μέσα από την οποία δεξιώνεται το κείμενο και αυτή συνιστά το «θέμα». Ο ορίζοντας είναι το σύνολο αυτών των προοπτικών – θεμάτων που υιοθετεί ο αναγνώστης κατά την ανάγνωση. Έτσι, η προβολή συγκεκριμένων θεμάτων είναι αυτή που οικοδομεί τον ορίζοντα, ο οποίος με τη σειρά του επιτρέπει στον αναγνώστη να καταλάβει τη σπουδαιότητα των στοιχείων που επιλέχθηκαν να προβληθούν (Iser, 1980: 96). Η ένταση που προκύπτει ανάμεσα στο θέμα και στον ορίζοντα προωθεί την προσωπική ερμηνεία των αναγνωστών (Holub, 2004: 463).

Η επικοινωνιακή διάσταση της Λογοτεχνίας υπό άλλη οπτική –αυτή της επικοινωνίας με τους άλλους, με την ανθρώπινη εμπειρία– αποτυπώνεται από τον Τσβετάν Τοντόροφ: «Είμαστε όλοι φτιαγμένοι από αυτά που μας δίνουν οι άλλες ανθρώπινες υπάρξεις: πρώτα οι γονείς μας, ύστερα αυτοί που μας περιβάλλουν. Η Λογοτεχνία ανοίγει στο άπειρο αυτή τη δυνατότητα αμοιβαίας επικοινωνίας με τους άλλους, και έτσι μας εμπλουτίζει απεριόριστα. Μας παρέχει αναντικατάστατες εμπειρίες που κάνουν ώστε ο πραγματικός κόσμος να αποκτά βαθύτερο νόημα και να γίνεται ομορφότερος. Πέρα από το να παρέχει μια απλή τέρψη, μια ψυχαγωγία για τα μορφωμένα άτομα, επιτρέπει στον καθένα να ανταποκριθεί καλύτερα στην κλίση του να είναι άνθρωπος» (Τοντόροφ, 2013: 30).

Αναφορικά με τη μαθητική λογοτεχνική επικοινωνία, στο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας στην Κύπρο (2010: 74) δηλώνεται πως επιδιώκεται «η αναγνωστική πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, τόσο στο συλλογικό επίπεδο της τάξης (η οποία νοείται ως “κοινότητα αναγνωστών” και “εργαστήρι” λογοτεχνικής γραφής και ανάγνωσης) όσο και στο επίπεδο της ατομικής πρόσληψης των κειμένων, της “αντήχησής” τους δηλαδή στην ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή/ -τριας χωριστά [...]. Η δεξιότητα της αναγνωστικής πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων, και μάλιστα σε συνθήκες διαλογικές (μεταξύ κειμένων, μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού), δύναται να αποτελέσει το εφαλτήριο για να οδηγηθούν σταδιακά οι μαθητές και οι μαθήτριες στην κριτική επίγνωση της ευρύτερης ποικιλίας των “κειμένων” και των αναγνωστικών πρακτικών που επιπολάζουν στο επικοινωνιακό στερέωμα της εποχής μας και οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικές οπτικές – τρόπους θέασης των πραγμάτων».

Συνεπώς ο όρος λογοτεχνική επικοινωνία αντιμετωπίζεται στην παρούσα έρευνα ως πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης, σε συνθήκες διαλογικές· ως συναλλαγή –με τη ροζεμπλατιανή σημασία– με το κείμενο· ως πολλαπλή ανταπόκριση σε αυτό: ανταπόκριση συναισθηματική, βιωματική, εκλογικευμένη, κριτική· ως συνάντηση αναγνώστη και κειμένου· ως ερμηνευτική στάση απέναντί του· ως δημιουργική αντίδραση προς αυτό τόσο στο φάσμα της ανάγνωσης όσο και στο φάσμα της γραφής· ως ενεργοποίηση απέναντι στην ετερογλωσσία του κειμένου και της τάξης, που

μετασηματίζεται σε ερμηνευτική κοινότητα. Επιχειρείται να επαναπροσδιοριστεί αυτό το επικοινωνιακό καθεστώς. Και στον όρο «επαναπροσδιορισμός» εμπεριέχεται η μεταβολή σε αισθητική μιας πληροφοριακής στάσης απέναντι στη Λογοτεχνία, η αντικατάσταση μιας καταναλωτικής και απομνημονευτικής αντιμετώπισης της Λογοτεχνίας ως μαθήματος από μια ενεργή, δυναμική, βιωματική και κριτική αντίδραση σε αυτή, η ενίσχυση των μαθητικών φωνών και η ενστάλαξη της δημιουργικότητας στην πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου. Για αυτή την αλλαγή επιστρατεύονται η Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή.

Ο όρος «επικοινωνία» που επιστρατεύουμε στην έρευνά μας εσωκλείει τον όρο «στάση»: ζητούμενο της έρευνάς μας είναι αν η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μπορεί να επαναπροσδιορίσει τη στάση –ως μέρος της επικοινωνίας– των μαθητών απέναντι σε αυτή. Ο όρος «στάση» χρειάζεται διευκρίνιση, καθώς δεν είναι μονοδιάστατος: η στάση (attitude) ορίζεται ως μια «επίκτητη προδιάθεση του ατόμου να ανταποκρίνεται με ένα σταθερά ευνοϊκό ή μη ευνοϊκό τρόπο όσον αφορά το δεδομένο αντικείμενο» (Fishbein & Ajzen, 1975: 6) ή ως «θετική ή αρνητική αξιολόγηση ενός προσώπου, αντικείμενου ή πράγματος» (Beck, 1983: 302) ή ως «ένα γενικό και διαρκές θετικό ή αρνητικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο ή αντικείμενο» (Petty & Cacioppo, 1981: 7): περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη γνωστική (πεποιθήσεις-αντιλήψεις), τη συναισθηματική (συναίσθημα και βιοφυσιολογικές αντιδράσεις σε συδυασμό με αξιολόγηση) και τη διάσταση της συμπεριφοράς (πρόθεση και πράξεις) (Rosenberg & Hovland, 1960· Triandis, 1971). Μάλιστα, οι Alexander και Filler (1976: 1) ορίζουν την αναγνωστική στάση ως ένα συνεχές, με θετικά και αρνητικά άκρα, ως «ένα σύστημα συναισθημάτων που σχετίζονται με την ανάγνωση, το οποίο οδηγεί τον μαθητευόμενο να προσεγγίζει ή να αποφεύγει μια κατάσταση ανάγνωσης» και ο Smith (1990: 215) ως «μια κατάσταση του νου, που συνοδεύεται από αισθήματα και συναίσθημα, τα οποία κάνουν την ανάγνωση περισσότερο ή λιγότερο πιθανή». Στο μοντέλο του Mathewson (1994) η πρόθεση του ατόμου να διαβάσει συνδιαμορφώνεται από την αναγνωστική του στάση, από εξωτερικά κίνητρα και από τη συναισθηματική του κατάσταση: με τη διαμόρφωση της αναγνωστικής στάσης συνδέονται δύο μείζονες παράγοντες, «οι έννοιες-ακρογωνιαίοι λίθοι» (προσωπικές αξίες, στόχοι, αυτοαντίληψη) και «οι πειστικές επικοινωνίες» (που επηρεάζουν τον αναγνώστη μέσω μιας κεντρικής οδού, όπως η επιρροή που ασκεί ο δάσκαλος, ή μέσω μιας περιφερειακής οδού, όπως είναι το εξώφυλλο ενός βιβλίου), και δύο ελάσσονες παράγοντες, η γνωστική και συναισθηματική ανατροφοδότηση από μια κατάσταση ανάγνωσης. Στο αναγνωστικό μοντέλο του McKenna (1994) υποστηρίζεται ότι η αναγνωστική στάση είναι κυρίως συναισθηματική και ότι οι πεποιθήσεις συνδέονται αιτιωδώς με αυτήν. Τη διαμόρφωση και μεταβολή των αναγνωστικών στάσεων επηρεάζουν οι πεποιθήσεις για την έκβαση της ανάγνωσης, υπό το πρίσμα του κατά πόσον θεωρείται επιθυμητή η κάθε έκβαση, οι πεποιθήσεις για τις προσδοκίες των άλλων, υπό το πρίσμα του κινήτρου του ατόμου να συμμορφωθεί με αυτές τις προσδοκίες, και η έκβαση συγκεκριμένων επεισοδίων ανάγνωσης.

Στην έρευνά μας δεν διερευνούμε την αναγνωστική στάση όπως περιγράφηκε παραπάνω· επικεντρωνόμαστε σε μια άλλη διάσταση της αναγνωστικής στάσης, εξίσου σημαντικής και εξειδικευμένης στο λογοτεχνικό κείμενο, έτσι όπως προσδιορίζεται από τη Rosenblatt και αποτυπώνεται στον όρο «stance»: στην αναφορική/ πληροφοριακή/ γνωστική ή –αντίθετα– αισθητική στάση (efferent vs aesthetic stance) που υιοθετεί ο αναγνώστης –εν προκειμένω ο μαθητής αναγνώστης– απέναντι στο κείμενο. Το λογοτεχνικό κείμενο επιζητά μια προεξεχόντως αισθητική στάση που διαφοροποιείται από την πληροφοριακή στάση, όπως ορίζεται και περιγράφεται από τη L. M. Rosenblatt. Μέσω των δημιουργικών παρεμβάσεων επιδιώχθηκε να καλλιεργηθεί μια αισθητικού τύπου αναγνωστική λογοτεχνική στάση στους μαθητές που εκτέθηκαν στις μεταβλητές της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής: η αισθητική στάση απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο συνεπάγεται τη διαμόρφωση επαρκέστερων και ωριμότερων αναγνωστών που όχι μόνο είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν πληρέστερα ένα λογοτεχνικό κείμενο αλλά και να το βιώσουν, να το

συναισθανθούν, να το προσεγγίσουν «εγκεφαλικά» και «σπλαχνικά». Μέσω της έρευνας δράσης και αξιολόγησης που διεξήχθη διερευνάται αν επετεύχθη αυτή η μεταβολή στάσης, δηλαδή επικοινωνίας, με το λογοτεχνικό κείμενο.

2. Οι επικοινωνιακές συνήθειες των μαθητών: ψηφιακά γηγενείς και λογοτεχνικά μετανάστες

Στο πλαίσιο της επικοινωνίας των εφήβων μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, εστιάζουμε στον επικοινωνιακό πόλο του δέκτη, των μαθητών αναγνωστών· στο πώς επικοινωνεί σήμερα ο μαθητής με το λογοτεχνικό κείμενο· στο πόσο επηρεάζεται από την παρεμβολή της εικόνας και του ψηφιακού πολυτροπικού κειμένου η λογοτεχνική επικοινωνία των εφήβων μαθητών, που χαρακτηρίζονται από τη Melissa Filbeck (2015)⁸ ως εκκολαπτόμενα σάιμποργκ (incipient cyborgs) και για τους οποίους διαπιστώνεται ενίοτε ότι πάσχουν από αφαντασία (aphantasia)⁹ (Haake, 2017). Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει απομακρυνθεί από την αρχέγονη οικεία μοναχικότητα και έχει εισέλθει σε έναν ιστό αστάθμητων διασυνδέσεων (Birkerts, 1994· 1997: 23, 84). Η αλλαγή των αναγνωστικών συνθηκών και στάσεων επηρεάζεται από την εδραίωση του ψηφιακού περιβάλλοντος. Αναρωτιόμαστε: η μετάλλαξη του Homo sapiens σε Homo legens, που είχε επισημάνει ο Ίταλο Καλβίνο (1984), ολοκληρώθηκε με την περαιτέρω μετάλλαξη των νεότερων σε Homo videns (Κυριακίδης, 2016: 36); Η επεκτείνεται σε περαιτέρω μεταλλάξεις, ψηφιακές; Σε Homo digitalis;

Ο Robert Scholes δίνει μια –κατά τη γνώμη μας καίρια– ερμηνεία: «Η απώλεια της πίστης στο βιβλικό κύρος της Λογοτεχνίας συνέπεσε με καίριες αλλαγές στις ανάγκες στοιχείων της ύπαρξής μας. Οι μαθητές που έρχονται τώρα σε μας ζουν στον πολιτισμό της πιο άγριας εκμετάλλευσης που γνώρισαν ποτέ ανθρώπινα όντα. Βομβαρδίζονται κάθε μέρα με σήματα οπτικά και ρητορικά από την ώρα που ξυπνούν ως την ώρα που καθεύδουν ταραγμένοι–σήματα ιδιαιτέρως που μεταδίδονται από μέσα οπτικοακουστικά. Και, για πολλούς και διάφορους λόγους, είναι σχετικά στερημένοι κάθε εμπειρίας ως προς τη στοχαστική γραφή κι ανάγνωση λεκτικών κειμένων. Είναι δε λυπηρό ότι οι ιστορικές γνώσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να τους προσφέρουν μια σκοπιά για να συνειδητοποιήσουν τη χειραγώγηση που υφίστανται στην εποχή τους, είναι ανεπαρκέστατες» (Scholes, 2005: 39).

Ο David S. Miall (2006) θεωρεί σημαντικό να διερευνηθεί η θέση της Λογοτεχνίας μέσα στον χώρο των μέσων, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, του κινηματογράφου και της διαφήμισης. Η έκθεση των νεαρών αναγνωστών σε αυτά τα ερεθίσματα και η επίδραση που ασκείται από αυτά επηρεάζει τη λογοτεχνική τους ανάγνωση. Στη συνέχεια διερευνάται η επίδραση της τηλεόρασης και του ψηφιακού περιβάλλοντος στην αναγνωστική συμπεριφορά των εφήβων.

2.1. Η επίδραση της τηλεόρασης στην αναγνωστική ικανότητα

Τη (μακρινή) δεκαετία του 1980 οι Sharon L. Smith, Robert F. Carey και Jerome C. Harste (1982) εστίασαν στην επιρροή της τηλεόρασης στην ανάγνωση. Ο τεμαχισμός των τηλεοπτικών προϊόντων/ της τηλεοπτικής πληροφορίας σε μικρά τμήματα, η εφήμερη φύση των τηλεοπτικών εκπομπών και η απλοποίηση της διαδικασίας της κατανόησης διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν την ανάγνωση των ανώριμων αναγνωστών, καθώς οι αναγνωστικές στρατηγικές διαφέρουν κάθετα από τους τρόπους πρόσληψης στους οποίους τους «εκπαιδεύει» η τηλεόραση. Ερευνητές εξηγούν την κατανόηση κατά την ανάγνωση μέσω της έννοιας του «σχήματος» (schema) (Anderson, Spiro & Montague, 1977): το σχήμα

⁸ Η φράση αυτή καταγράφεται από τη K. Haake (2017: 20) σε ομιλία της Melissa Filbeck στην ACSE Conference, CSUN (2015)

⁹ Αφαντασία (aphantasia) είναι μια πρόσφατα εντοπισμένη νευρολογική κατάσταση όπου το μάτι του νου είναι τυφλό («δεν έχω εικόνες στο κεφάλι μου») (Haake, 2017: 20).

είναι ένα μοτίβο γνώσης που διαμορφώνεται από την εμπειρία και επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει αυτό που διαβάζει· συνεπώς η κατανόηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρότερη γνώση. Οι μαθητές, σε αντίθεση με τα σχολικά εγχειρίδια και τους καθηγητές τους που είναι «πλούσιοι ως προς τα σχήματα» (schema-rich), είναι φτωχοί ως προς τα σχήματα (schema-poor) (Smith, Carey & Harste, 1982: 25): είτε δεν γνωρίζουν σχήματα που οι καθηγητές μπορεί να θεωρούν δεδομένα είτε δεν προβαίνουν σε σωστές ή αναμενόμενες επιλογές, δημιουργώντας εναλλακτικές και όχι ορθές ερμηνείες. Ο Marshall McLuhan (1964) προέβλεψε ότι η τηλεόραση θα περιορίσει τον χρόνο διαβάσματος των γενεών που μεγάλωναν με την τηλεόραση και των ανθρώπων με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης. Υποστήριξε ότι οι άνθρωποι που ανατράφηκαν με την τηλεόραση δεν θα ανακάλυπταν την απόλαυση της ανάγνωσης. Η προφητεία του επαληθεύτηκε. Στις γενεές της τηλεόρασης, που τοποθετούνται από το 1950 και μετά, παρατηρείται μείωση διαβάσματος. Ωστόσο, τα ερευνητικά αποτελέσματα για τη συσχέτιση ανάγνωσης και τηλεόρασης είναι αμφιλεγόμενα: έρευνες για τον περιορισμό της χρήσης της τηλεόρασης και τη στέρηση τηλεόρασης (tv restriction and deprivation studies) (Gadberry, 1980· Wolfe, Mendes & Factor, 1984) δείχνουν πως η μείωση της τηλεόρασης επιφέρει αύξηση διαβάσματος. Σε άλλες έρευνες (με αρκετές όμως αδυναμίες) διαπιστώνεται πως δεν προκύπτει σημαντική συσχέτιση μεταξύ τηλεθέασης και διαβάσματος (null finding) ή πως η τηλεόραση μπορεί να ενισχύσει την ανάγνωση (Morgan, 1980· Morgan & Gross, 1982) (έρευνα στις ΗΠΑ) ή πως ο χρόνος διαβάσματος δεν επηρεάζεται από την τηλεόραση (Mutz, Roberts & van Vuuren, 1993) (έρευνα στη Νότια Αφρική). Οι Koolstra, van den Voort και van der Kamp (1997) συμπέραναν ότι με τον χρόνο η τηλεθέαση οδηγεί στη μείωση της ανάγνωσης βιβλίων. Παρά τις αποκλίσεις των αποτελεσμάτων, οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι το μέσο μπορεί να καταστρέψει τη στάση του παιδιού απέναντι στο βιβλίο (reading-depreciation hypothesis) και ότι μπορεί να μειώσει την ικανότητα του παιδιού να συγκεντρώνεται στο διάβασμα (concentration-deterioration hypothesis), καθώς η γρήγορη διαδοχή εικόνων αφήνει λίγο χρόνο για σκέψη (Greenfield, 1984) και η τηλεόραση αναπτύσσει έναν τρόπο σκέψης μη σκεπτόμενο (non reflective style of reflection) (van der Voort, 2001: 94). Το πλεονέκτημα της τηλεόρασης είναι ότι δημιουργεί καθαρές οπτικές εικόνες, ακόμα και όταν οι λέξεις δεν είναι οι κατάλληλες (van der Voort, 2001: 95). Το πλεονέκτημα του βιβλίου είναι ότι επηρεάζει θετικά την ικανότητα προφορικής και γραπτής έκφρασης (van der Voort, 2001: 96).¹⁰

2.2. Οι νέες κειμενικές οντότητες, η νέα ανάγνωση και η νέα γραφή

Τη μετάβαση από την κυριαρχία της γραφής στην κυριαρχία της εικόνας, από την κυριαρχία του βιβλίου στην κυριαρχία της οθόνης (Kress, 2003) δεν την έχουν βιώσει οι έφηβοι μαθητές:¹¹ γι' αυτούς δεν υπήρξε μετάβαση, αφού η εξοικείωσή τους με την οθόνη προηγήθηκε της συνάντησής τους με το βιβλίο. Γεννήθηκαν στην εποχή των νέων μέσων (new media age), μεγαλώνουν και ωριμάζουν στην εποχή της κυριαρχίας της οθόνης. Έχει ενδιαφέρον το πώς ο Gunther Kress (2003) περιγράφει την κειμενική πραγματικότητα, στην οποία ωριμάζουν οι νέοι, όπου επαναπροσδιορίζεται η έννοια του κειμένου, της ανάγνωσης, της γραφής και της φαντασίας.

¹⁰ Τα παιδιά που έχουν δει μια ιστορία στην τηλεόραση αναφέρονται γενικά, ασαφώς, στους χαρακτήρες της ιστορίας και σε άλλα στοιχεία της (Greenfield, 1984). Σε σύγκριση μεταξύ παιδιών που διάβασαν μια ιστορία και που την είδαν στην τηλεόραση παρατηρήθηκε ότι εκείνα που ήρθαν σε επαφή με την ιστορία μέσω της ανάγνωσης μπορούσαν να την αφηγηθούν με μεγαλύτερη ευκολία, γιατί είχαν έτοιμες τις λέξεις. Όσα είδαν την ιστορία δυσκολεύτηκαν και γιατί δεν είχαν έτοιμες τις λέξεις και γιατί είχαν την εικόνα στο μυαλό τους χωρίς να συνειδητοποιούν ότι ο ακροατής δεν την έχει. Έπρεπε να κάνουν τις εικόνες λέξεις (van der Voort, 2001: 96).

¹¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε πως οι μεγαλύτεροι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν γεννηθεί το 2001, πολύ κοντά στη χρονολογία έκδοσης του βιβλίου του Gunther Kress (2003). Αυτό σημαίνει πως εκτέθηκαν άμεσα στα δεδομένα της εικόνας και της γραφής της εποχής των νέων μέσων.

Οι νέοι «συναναστρέφονται» κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία τους με πολυτροπικά κείμενα, όπου η πολλαπλότητα των τρόπων (multiplicity of modes) είναι εμφανής (Kress, 2003). Κατά τον Kress (2003: 47) το κείμενο στην εποχή της κυριαρχίας της εικόνας και της οθόνης ορίζεται ως το αποτέλεσμα, το συμβαίνον της επικοινωνίας. Η επικοινωνία, ανεξαρτήτως τρόπου, συμβαίνει πάντα ως κείμενο (Kress, 2003: 93). Οι νέοι κινούνται σε ένα περιβάλλον διαδραστικότητας (interactivity), με την έννοια της διαπροσωπικότητας (interpersonal aspect) (π.χ. η δυνατότητα απάντησης, σχολιασμού κ.ά.) και με την έννοια της υπερκειμενικότητας (hypertextuality), της διασύνδεσης του κειμένου και του αναγνώστη με άλλα κείμενα. Οι νέοι λειτουργούν κατά την ηλεκτρονική τους επικοινωνία όχι μονοσήμαντα αλλά αμφισήμαντα: οι νέες τεχνολογίες άλλαξαν τη μονοκατευθυντικότητα (unidirectionality) σε δικατευθυντικότητα (bidirectionality), μεταβάλλοντας, διευρύνοντας και εκδημοκρατίζοντας τη φύση της συγγραφικότητας.

Τα νέα δεδομένα επηρεάζουν την πράξη της ανάγνωσης, εγκαινιάζοντας νέα αναγνωστικά μονοπάτια (Kress, 2003: 37). Η πράξη της ανάγνωσης καθίσταται σχεδιασμός (reading as design). Ο Kress (2003: 50) αναγνωρίζει στο παραδοσιακό (γραμμένο) κείμενο πέρα από την παρουσία αναγνωστικών συμβάσεων, δηλαδή προκαθορισμένων αναγνωστικών διαδρομών, τη δυνατότητα διακοπής ή διατάραξης της ανάγνωσης που εξαρτάται από την επιθυμία του δημιουργού ή του αναγνώστη. Αντίθετα, οι νέες κειμενικές μορφές (εικονικές ή πολυτροπικές) επιτρέπουν αναγνωστικά μονοπάτια που θα κατασκευαστούν από τους αναγνώστες (to-be-constructed reading path): τα αναγνωστικά μονοπάτια (reading path) (Kress & van Leeuwen, 1996) αντιστοιχούν στις αποφάσεις του αναγνώστη που θα σχεδιάσουν την πορεία της ανάγνωσης του (Kress, 2003: 51).

Ο Kress (2003: 49) σε αυτή τη νέα εποχή επισημαίνει την αλλαγή στο ποιόν της φαντασίας. Η επαφή με το συμβατικό κείμενο ενεργοποιούσε τη φαντασία εκείνη που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση κενών, προκειμένου να προκύψει το νόημα. Η νέα φαντασία εμφανίζεται ενεργητικότερη, καθώς ο δέκτης καλείται να σχεδιάσει τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσει τους τρόπους των νέων κειμένων. Ενώ η φαντασία του γραπτού κειμένου ήταν μια φαντασία εσωστρεφής –η φαντασία της περισυλλογής (contemplation)– η φαντασία του εικονοκρατούμενου κειμένου είναι εξωστρεφής, είναι φαντασία που αποζητά τη δράση (action).

Σύμφωνα με τον Kress (2003) η γραφή αλλάζει, επιμολύνεται από την εικόνα. Για τον Kress (2003) ο οργανωτικός άξονας της γραφής είναι ο χρόνος, ενώ αντίθετα της εικόνας ο τόπος: αυτή βασίζεται στη λογική του χώρου και της ταυτοχρονίας των οπτικών στοιχείων σε χωρικά οργανωμένες διατάξεις (spatially organised arrangements). Στην εικόνα η θέση έχει σημασία, έχει ένα νόημα. Στην ανάγνωση της εικόνας, σύμφωνα με τον Kress (2003), ακολουθούνται αναγνωστικά μονοπάτια που είτε τίθενται στην εικόνα από τον δημιουργό της (θέση, μέγεθος, χρώμα κ.ά.) και ενθαρρύνουν τον αναγνώστη είτε εφευρίσκονται από αυτόν. Στην οθόνη η γραφή συνυπάρχει με την εικόνα (κινούμενη ή όχι), τον ήχο, τη μουσική κ.ά., συνεπώς η γραφή αποτελεί μέρος του μηνύματος. Αυτό, κατά τον Kress (2003: 46) επιφέρει μεταβολές στη διαδικασία της ανάγνωσης και στον σχεδιασμό της γραφής (design in writing). Στα κειμενικά σύνολα όπου γραφή και εικόνα συνυπάρχουν, η χωρική τοποθέτηση των τρόπων επηρεάζει το νόημα (Kress, 2003: 64). Ο Kress (2003: 65· Kress & van Leeuwen, 1996) αφορμάται από την παρατήρηση αυτή και κάνει λόγο για οπτική «γραμματική». Ο Kress (2003: 175) επισημαίνει επίσης την ανάπτυξη ενός εικονικού τρόπου γραφής (iconic writing) από την πλευρά των νέων, παιγνιώδους, ευρηματικού και συμπεκνωτικού, που κατά κόρον εμφανίζεται στην επικοινωνία τους (π.χ. συντομεύσεις, χρήση συμβόλων στη θέση γραμμάτων, εικονίδια, emoticons).¹²

¹² Η οπτικοποίηση της γραφής προτείνεται ως άσκηση Δημιουργικής Γραφής αλλά με φειδώ, όπως για παράδειγμα μια δραστηριότητα όπου ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν σε emoticons τις μεταβολές στη διάθεση του Μαρκοβάλντο στο διήγημα «Μανιτάρια στην πόλη» του Ί. Καλβίνο που

Ατενίζοντας το μέλλον, ο Kress (2003: 166-167) προβλέπει ότι η ανάγνωση θα μεταβληθεί, καθώς η γραφή θα οπτικοποιηθεί. Σημειώνει πως σε έναν κόσμο αλλαγής και αστάθειας δεν ταιριάζουν οι θεωρίες που διαμορφώθηκαν για έναν κόσμο σταθερότητας (Kress, 2003: 11) και ότι πρέπει να αναθεωρηθεί ο τρόπος με τον οποίο προκύπτει το νόημα κατά την ανάγνωση και τη γραφή (2003: 35). υποστηρίζει όμως ότι ο νέος μαθητής πρέπει να διδαχθεί τον παραδοσιακό, παλιό τρόπο ανάγνωσης (Kress, 2003: 174-175).¹³

Την ίδια στιγμή, η ψηφιακή εποχή της αμεσότητας και της ταχύτητας θεωρείται πως υπονομεύει τη βαθιά ανάγνωση (Wolf & Barzilai, 2009). Η οριζόντια φυλλομετρική ανάγνωση (browse) των ψηφιακών κειμένων με την υπερκειμενική δόμηση ή το σκρολάρισμα ιστοριών στο Instagram (Insta Stories) –ανάγνωση που μπορεί να διακόψει ο αναγνώστης αν υπερβαίνει τις όποιες αντοχές του– διαφέρει από την παραδοσιακή ανάγνωση. Μπορεί ο όγκος των αναγνωσμένων κειμένων να είναι πολλαπλάσιος του αντίστοιχου των δεκαετιών του 1970 και 1980 –όταν η τηλεόραση ήταν το δημοφιλές μέσο– αλλά πρόκειται για διαφορετικής υφής κείμενα και διαφορετικής υφής ανάγνωση· και συνεπώς για διαφορετικής υφής σκέψη (Carr, 2008b). Η Maryanne Wolf (2007) είναι σαφής όταν σημειώνει πως δεν είμαστε μόνο αυτό που διαβάζουμε αλλά και το πώς διαβάζουμε. Το αναγνωστικό στυλ που προωθείται από το διαδίκτυο προτάσσει την αμεσότητα και την αποτελεσματικότητα και αποδυναμώνει την ικανότητα για βαθιά ανάγνωση, ενθαρρύνει τη «στυγνή» αποκωδικοποίηση πληροφοριών και οδηγεί στην ατροφία την ικανότητα της ερμηνείας και της ανάγνωσης χωρίς περισπασμούς. Σύμφωνα με τη Wolf (2007) η μη ενστικτώδης, η επίκτητη ικανότητα της ανάγνωσης απαιτεί συγκεκριμένη εκπαίδευση του μυαλού· είναι διαφορετικές οι διασυνδέσεις που δημιουργούνται με την έκθεση σε τυπωμένο κείμενο και με την έκθεση σε ψηφιακό κείμενο. Η βαθιά ανάγνωση είναι αναπόσπαστη από τη βαθιά σκέψη, υποστηρίζει η Wolf (2007): δεν είναι σαφές αν η ικανότητα της βαθιάς ανάγνωσης αντικαθίσταται από άλλες (Weller, 2011).¹⁴

2.3. Η επίδραση του κινητού τηλεφώνου, του διαδικτύου και των μηχανών αναζήτησης στον τρόπο σκέψης

Το ψηφιακό περιβάλλον μας επαναπρογραμματίζει (Carr, 2008a). Η ενασχόληση με την τεχνολογία μπορεί να αποβεί επικίνδυνη, σαν ένα ιός που προσβάλλει την κριτική ικανότητα και αποδυναμώνει τη δεξιότητα της βαθιάς ανάγνωσης (Carr, 2008b). Αυτό όμως δεν συνεπάγεται την τεχνοφοβία: οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τους τρόπους αυτούς επικοινωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011)· αρκεί, πιστεύουμε, να υπάρξει αντιστάθμιση και εξισορρόπηση των παρενεργειών της μονομερούς επαφής με το ψηφιακό περιβάλλον από δραστηριότητες που αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική ικανότητα. Η επαφή των νέων με το ψηφιακό περιβάλλον συμπληρώνεται από την εξάρτησή τους από το κινητό τηλέφωνο και τις μηχανές αναζήτησης.

ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου* (Δουζίνα, 2017: 120-129).

¹³ Αν και δεν αποτελεί ζητούμενο προς διερεύνηση στην εργασία μας, θεωρούμε πως η εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά κείμενα δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι έχουν αναπτύξει την ικανότητα ανάγνωσής τους. Η διδασκαλία της ανάγνωσης «μονοτροπικών» κειμένων πρέπει να συνυπάρξει με την αντίστοιχη «πολυτροπικών» κειμένων.

¹⁴ Εδώ εντοπίζεται, πιστεύουμε, και άλλο ένα σημείο προσφοράς της διατριβής αυτής: η εξοικείωση των μαθητών με μηχανισμούς ανάγνωσης πιο αργούς, πιο υπομονετικούς, πιο βαθείς, λιγότερο επιφανειακούς και διεκπεραιωτικούς.

Το κινητό τηλέφωνο αποτελεί απαραίτητο εργαλείο,¹⁵ όχι όμως αθώο. Μορφοποιεί τη σκέψη με τρόπο βαθύ και περίπλοκο, δημιουργεί νοητική (και ψυχολογική) (Saad, 2015)¹⁶ εξάρτηση από την τεχνολογία, αποδυναμώνει το πνεύμα (Carr, 2017). Το κινητό τηλέφωνο αυξάνει τη ροπή προς τη διάσπαση της προσοχής, υπονομεύει τη δυνατότητα συγκέντρωσης, ακόμα και με τον βραχύ ήχο μιας ειδοποίησης (Stothart, Mitchum & Yehnert, 2015). Το κινητό τηλέφωνο λειτουργεί ως μαγνήτης της προσοχής, ένα υπερφυσικό ερέθισμα (supernatural stimulus) που υφαρπάζει (hijack) την προσοχή μας (Carr, 2017). Σύμφωνα με τους Ward, Duke και Boss (2017), η ενσωμάτωση των κινητών στην καθημερινότητα προκαλεί στέγνωμα του μυαλού (brain drain), που μπορεί να περιορίσει (ακόμα και με την απλή παρουσία του κινητού τηλεφώνου) δεξιότητες όπως η μάθηση, η λογική σκέψη, η αφηρημένη σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα.

Σε παλαιότερη έρευνα (Sparrow, Liu & Wegner, 2011) καταγράφηκε η google επίδραση (google effect): το γεγονός της επανάπαυσης σε μια διαθέσιμη μηχανή αναζήτησης μειώνει την ανάγκη σωστής κωδικοποίησης των πληροφοριών και καταγραφής τους στη μνήμη. Ωστόσο, η μνημονική καταγραφή της πληροφορίας/ γνώσης είναι απαραίτητη για την κριτική και εννοιολογική σκέψη (critical and conceptual thinking) (Carr, 2017). Η εποχή της πληροφορίας (information age) δημιουργεί επίσης την ψευδαίσθηση της γνώσης, ενώ αυτή μπορεί να είναι αναιμικότερη από άλλες εποχές (Wegner & Ward, 2013a· 2013b). Το Διαδίκτυο έγινε ο εξωτερικός σκληρός δίσκος για τη μνήμη μας, όπως δηλώνεται στον τίτλο του άρθρου των Daniel M. Wegner και Adrian F. Ward (2013a· 2013b) «The Internet Has Become the External Hard Drive for Our Memories»: το Google έχει γίνει προσωπικό εργαλείο αναζήτησης της γνώσης, αυξάνει τη γνωστική αυτο-πεποίθηση, όχι όμως και αυτεπίγνωση. Καθώς ο άνθρωπος γίνεται μέρος του Δια-νού (Inter-Mind) (Wegner & Ward, 2013a· 2013b), αναπτύσσει μια νέα νοημοσύνη, που δεν χρειάζεται να θυμάται, αλλά να δημιουργεί.

Άλλο χαρακτηριστικό επομένως των νεαρών μαθητών είναι η εξάρτησή τους από το κινητό τηλέφωνο και η επανάπαυσή τους στις μηχανές αναζήτησης και στις δυνατότητες του υπολογιστή, φαινόμενα που επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο σκέψης, τη συγκέντρωση και τη μνήμη τους καθώς και την αίσθηση της εγγύτητας. Η διατήρηση της δημιουργικότητας αποτελεί το στοίχημα για τη νέα γενιά.

2.4. Η νέα γενιά

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της νέας γενιάς; Ο Philip Gross (2010) επισημαίνει τις δύο όψεις, τη θολή και τη φωτεινή της. Ανήκοντας στους βαθείς γνώστες της τεχνολογίας (Techsavvy Millennials) (Carlson, 2005), οι νέοι σκέφτονται διαφορετικά, η προσοχή τους είναι διασκορπισμένη (Carlson, 2005), έχουν μάθει να βασίζονται στη συμβουλή των μεγαλύτερων/ των γονιών ή των σημαντικότερων άλλων, να εξαρτώνται από αυτούς στη λήψη αποφάσεων –γι' αυτό αποκαλούνται η προσδεδεμένη γενιά (the Tethered Generation) (Tyler, 2007)– γεννιούνται (!) γνώστες της ψηφιακής τεχνολογίας όντας ψηφιακά γηγενείς (Prensky, 2001) και βιώνουν ένα άλλο είδος μοναξιάς και απομόνωσης: μέσα στο ψηφιακό περιβάλλον επικοινωνούν απομονωμένοι μπροστά στην οθόνη, χωρίς την ποιότητα και τη δυναμική της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας. Είναι ειδικοί στις πολλαπλές, μηχανικές εργασίες (multitasking) και η δημιουργικότητά τους έχει εμπορική αξία (Healey, 2009: 34), ενώ απομυζούν τα οφέλη του εκδημοκρατισμού της δημιουργικής δύναμης (democratization

¹⁵ Έρευνα της Apple αναφέρει πως η μέση χρήση (ξεκλειδώματος) ενός iPhone είναι 80 φορές την ημέρα (άρθρο της Alyssa Newcomb 2016, Guess How Often the Average iPhone User Unlocks Their Device στο <https://abcnews.go.com/Technology/guess-average-iphone-user-unlocks-device-day/story?id=38510812>).

¹⁶ Σε άρθρο της Lydia Saad που αναφέρεται σε έρευνα της Gallup το 2015 στις ΗΠΑ, προκύπτει ότι σχεδόν οι μισοί (46% στο σύνολο, 51% για τους χρήστες 18-29) χρήστες έξυπνων κινητών τηλεφώνων δεν μπορούν να φανταστούν τη ζωή τους χωρίς αυτά. Επίσης 4 στους 10 θα ένοιωθαν άγχος αν έχαναν το κινητό τους για μία ημέρα.

of creative power), ζώντας στη Νέα Εποχή της Δημιουργικότητας (New Age of Creativity) (Friedman, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει και η ψηφιοποίηση (digitalization) της Δημιουργικής Γραφής (Gross, 2010).¹⁷

Μπορεί οι σύγχρονοι μαθητές να είναι διαρκώς συνδεδεμένοι, παράλληλα όμως ανήκουν στη Γενιά «Σ» (Kalantzis & Cope, 2010): στη γενιά δηλαδή της συμμετοχικότητας. Σε αντίθεση με την προηγούμενη γενιά που ήταν συνηθισμένη στην παθητική παρακολούθηση, η γενιά «Σ» συμμετέχει ενεργά και αντιδρά: συμμετέχει στα βιντεοπαιχνίδια, διαμορφώνει τον κατάλογο τραγουδιών της, γράφει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σερφάρει στα ηλεκτρονικά κανάλια και δημιουργεί τα δικά της βίντεο στο youtube και αλλού. Ο James Gee (2003) αναρωτιέται τι είναι αυτό που ωθεί τους μαθητές που αποστρέφονται το σχολείο να αφιερώνουν 50 με 100 ώρες για να ολοκληρώσουν ένα βιντεοπαιχνίδι, για το οποίο απαιτούνται ιδιαίτερες υψηλές νοητικές ικανότητες. Ο Gee θεωρεί πως αυτό που λειτουργεί ως κίνητρο ενασχόλησης με αυτού του είδους τα παιχνίδια είναι πως επιτρέπεται στους μαθητές να διαχειριστούν οι ίδιοι τη μάθησή τους βάσει πλαισίων υποστήριξης, που κινούνται κλιμακωτά σε επίπεδα, βάσει προτροπών από το παιχνίδι και επικοινωνίας με άλλους παίκτες. Κοινό των βιντεοπαιχνιδιών είναι σύμφωνα με τον Gee η προβολή μιας προσέγγισης της φύσης της μάθησης περισσότερο ελκυστικής από αυτήν της τυπικής εκπαίδευσης, αφού τα παιχνίδια επιτρέπουν στον νέο να είναι ο ίδιος ο πρωταγωνιστής, χωρίς να είναι καταναλωτής μόνο, και να βιώσει μια εμπειρία πολυμεσική. Το «παιδαγωγικό περιβάλλον» του βιντεοπαιχνιδιού εξασφαλίζει κλιμάκωση της δυσκολίας, ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ασφαλείας, την ανάπτυξη της μεταγνώσης, της κατανόησης δηλαδή των αρχών σχεδιασμού του παιχνιδιού και την κοινωνική εμπειρία της συνεργασίας, της αναμέτρησης, της ένταξης σε μια κοινότητα. Ο σχεδιασμός περιβαλλόντων μάθησης στα οποία οι μαθητές θα διαδραματίσουν ενεργό ρόλο δεν μπορεί να απουσιάζει από τον χώρο του σχολείου (Kalantzis & Cope, 2013: 395). Συνεπάγεται διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, που θα κατέχει βαθιά γνώση και ευρυμάθεια, χωρίς να χρειάζεται να είναι παντογνώστης (Kalantzis & Cope, 2013: 395). Συνεπάγεται ενεργοποίηση του μαθητή και ανάληψη ευθύνης από αυτόν αλλά και παροχή ευκαιριών στον εκπαιδευτικό, ώστε να προβαίνει στον σχεδιασμό σύγχρονων διδακτικών περιβαλλόντων και να μην αναμασάει το βιβλίο (Kalantzis & Cope, 2010). Στο πλαίσιο της έρευνάς μας επιδιώχθηκε η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ενθαρρυντικού στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές χωρίς όμως την εμπλοκή της τεχνολογίας.

3. Προβληματισμοί

Πώς αυτή η νέα πραγματικότητα επηρεάζει την πρόσληψη της Λογοτεχνίας; Ο Robert Scholes επισημαίνει πως το αντίδοτο στο οπτικοακουστικό και ψηφιακό σφυροκόπημα είναι ο εφοδιασμός των μαθητών με δεξιότητες συγκεκριμένου τύπου, που θα τους βοηθούν να κατανοήσουν τον κόσμο τους, να προσδιορίσουν τα ενδιαφέροντά τους, ατομικά και συλλογικά, να διακρίνουν τις παραποιήσεις κάθε λογής κειμένων σε όλα τα είδη μέσω ενημέρωσης και να εκφράζουν κατά το δυνατόν ορθά τις προσωπικές τους απόψεις (Scholes, 2005: 39). Ο παραδοσιακός ρόλος των καθηγητών ως εξηγητών του ιερού κειμένου της Λογοτεχνίας δεν ανταποκρίνεται στις εν λόγω ανάγκες (Scholes, 2005: 40). Σε μια εποχή παραπληροφόρησης, όπου οι μαθητές έχουν μεγάλη ανάγκη κριτικής δύναμης για να αντισταθούν στις συνεχείς επιθέσεις όλων των μέσων ενημέρωσης, το χειρότερο που μπορούμε να κάνουμε είναι να καλλιεργούμε μέσα τους την ευλάβεια απέναντι στα κείμενα (Scholes, 2005: 40).¹⁸ Πρέπει να σταματήσουμε να «διδάσκουμε λογοτεχνία» και να

¹⁷ Η ψηφιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής δεν αποτελεί ερευνητικό ζητούμενο στη συγκεκριμένη εργασία. Η έρευνα αυτού του πεδίου θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα άλλης εργασίας.

¹⁸ Να διευκρινίσουμε ότι η μη καλλιέργεια της ευλάβειας απέναντι στα κείμενα μπορεί να λάβει τη μορφή της «ληηλασίας» (Γρόσδος, 2014) (να επισημάνουμε ότι ο Σταύρος Γρόσδος αναφέρεται στη

αρχίσουμε να «μελετάμε κείμενα». Ο ανακατασκευασμένος μηχανισμός πρέπει να αφιερωθεί στις κειμενικές σπουδές, με την κατανάλωση και την παραγωγή κειμένων σμιγμένες αξεδιάλυτα και ολοκληρωτικά μεταξύ τους. Οι λογοτεχνικές μας προτιμήσεις δεν είναι ανάγκη να απεμποληθούν σε αυτό το εγχείρημα, αλλά η μοναδικότητα της Λογοτεχνίας ως κατηγορήματος επιβάλλεται να λήξει αμετάκλητα. Κείμενα κάθε τύπου, οπτικά και προφορικά, πολεμικά και σαγηνευτικά, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες για διεύρυνση των κειμενικών οριζόντων (Scholes, 2005: 40). Η διεύρυνση του λογοτεχνικού κανόνα, η ουσιαστική μελέτη των κειμένων ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής δύναμης και η συνύπαρξη ανάγνωσης και παραγωγής/ γραφής αποτελούν τις προτάσεις του R. Scholes, με τις οποίες ευθυγραμμιζόμαστε.

Γιατί οι νέοι επιλέγουν να παρακολουθήσουν μαθήματα Δημιουργικής Γραφής; Δεν συνειδητοποιούν –και είναι λογικό– το κέρδος που αποκομίζουν. Επιλέγουν τη Δημιουργική Γραφή για χρησιμοθηρικούς λόγους: για την ελευθερία από το καταπιεστικό πρόγραμμα σπουδών, για τους υψηλούς βαθμούς και τον εύκολο τρόπο απόκτησής τους, για το διαδραστικό περιβάλλον, λόγω αγάπης για τη γλώσσα (Minot, 1976), για τη διασκέδαση, γιατί θέλουν να φουσκώσουν την αυτοαντίληψή τους για τις ικανότητές τους, για θεραπεία ή αποφόρτιση από εσωτερικά αδιέξοδα, διαδικασία που μπορεί να είναι συνειδητή εν μέρει ή ασυνείδητη εξ ολοκλήρου (Minot, 1976). Εκπλήσσονται όταν καταλαβαίνουν ότι χρειάζεται σκληρή δουλειά. Εισερχόμενοι στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής συμμετέχουν σε μια επανάσταση ευαισθησίας (Ciabattari, 2005), μπολιάζονται με δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, πειθώ, έκφραση, αισθητική, που σπανίζουν τη σημερινή πρακτική εποχή (Fenza, 2000).

Αντίο Λογοτεχνία; (Farewell literature?) Με αυτό το ερώτημα ο J. H. Miller (2002: 1) συμπυκνώνει τον προβληματισμό για το μέλλον της Λογοτεχνίας. Από τη μια προοιωνίζεται τον θάνατο της Λογοτεχνίας, από την άλλη τη διαχρονικότητα, την υπερχρονικότητα και την οικουμενικότητά της (Miller, 2002: 1). Η Λογοτεχνία φαίνεται να γνωρίζει μικρούς θανάτους: τον θάνατο του συγγραφέα, που προαναγγέλλθηκε από τον R. Barthes (1988). Και τον θάνατο της ίδιας της Λογοτεχνίας (Miller, 2002: 8) λόγω των ψηφιακών μέσων και του εκπαιδευτικού συστήματος (Τοντόροφ, 2013). Η ανάγκη για την εικονική πραγματικότητα ικανοποιείται όχι πια μόνο από τη Λογοτεχνία αλλά από τον κινηματογράφο, τα βίντεο-κλιπ, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Miller, 2002: 81) και η δύναμη αυτών των μετακόσμων για τη δράση στον πραγματικό κόσμο δεν πρέπει να παραγνωρίζεται (Miller, 2002: 81). Η Λογοτεχνία είναι νεκρή ή στην καλύτερη περίπτωση αργοπεθαίνει (Kernan, 2001): επιλέγουμε την καλύτερη περίπτωση και αναρωτιόμαστε αν η Δημιουργική Ανάγνωση κι η Δημιουργική Γραφή μπορούν να συμβάλλουν στην «ανάταξη» της επικοινωνίας εφήβου μαθητή και Λογοτεχνίας, τουλάχιστον στο πλαίσιο του σχολείου, δίνοντας στη Λογοτεχνία μια ουσιαστική παράταση ζωής...

«λεηλασία» τεχνικών από το κείμενο ως βάση δημιουργίας του μαθητικού κειμένου). Η άποψη που υποστηρίζουμε είναι πιο μετριοπαθής: θεωρούμε σημαντικό ο έφηβος μαθητής να αισθανθεί ότι μπορεί να αγγίξει το κείμενο, να παρέμβει σε αυτό, να το αναλύσει με τον δικό του τρόπο, χωρίς φόβο και δουλοπρέπεια αλλά με σεβασμό προς το πνευματικό δημιουργήμα.

B. ΕΦΗΒΟΙ, ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

1. Εισαγωγή: έφηβοι, ανάγνωση και δημιουργικότητα

Η έρευνά μας αφορά σε εφήβους μαθητές, Γυμνασίου (κυρίως Α΄ Γυμνασίου αλλά και των άλλων δύο γυμνασιακών τάξεων). Η αναφορά στα αναγνωστικά και δημιουργικά χαρακτηριστικά των εφήβων κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας: άλλωστε, για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση των δημιουργικών παρεμβάσεων που επιχειρήθηκαν στις Πειραματικές Ομάδες και τη διαμόρφωση των ελέγχων στις Πειραματικές Ομάδες και τις Ομάδες Ελέγχου έπρεπε αυτά να ληφθούν υπόψη.

Η εφηβεία ορίζει το πεδίο ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση και χαρακτηρίζεται από περιπλοκότητα (Lesko, 2001). Οι έφηβοι λένε πως οι καθηγητές δεν μπορούν ή αποτυγχάνουν να τους ακούσουν (Christenbury, 2007). Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί πρέπει να δουν τους εφήβους όχι ως άτομα σε κρίση και σε έλλειμμα αλλά ως άτομα που διαθέτουν δυναμική (agency) και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που βιώνουν είναι κάτι που μπορεί να αξιοποιηθεί (Alvermann, 2009). Ταυτιζόμαστε με την άποψη του Britton (1970) ότι η εκπαίδευση πρέπει να επιτρέψει στον έφηβο να γίνει ο εαυτός του: αυτό σημαίνει πως πρέπει να του αφήσει περιθώρια να προβεί σε επιλογές, σε αποφάσεις, να προβεί στην εξατομίκευση της γνώσης (individuation) με εμπλοκή πνευματική, αισθητική, κοινωνική, ηθική, να νιώσει ότι τον εμπιστεύονται. Αυτό συνεπάγεται αλλαγές στην οργάνωση του σχολείου και της διδασκαλίας. Έτσι, στην έρευνά μας επιχειρείται μια διδασκαλία που παρέχει στον έφηβο μαθητή πρωτοβουλίες και δείχνει εμπιστοσύνη σε αυτόν, αναδεικνύοντας και «νομιμοποιώντας» τις ανταποκρίσεις του και σταδιακά «εξευγενίζοντάς» τες (refining) (Britton, 1970).

2. Εφηβεία και ανάγνωση

Η ενασχόληση της έρευνας με μαθητές Γυμνασίου απαιτεί να εστιάσουμε στην περιγραφή του εφήβου αναγνώστη (πέρα από την παράμετρο της τεχνολογίας, που παρουσιάστηκε πρωτύτερα). Ένας έφηβος πώς αντιμετωπίζει τη λογοτεχνική ανάγνωση; Τι προτιμά; Με τι ταυτίζεται; Από τι έλκεται; Σε τι δίνει προτεραιότητα, στο περιεχόμενο ή στη μορφή; Πώς ανταποκρίνεται στη Λογοτεχνία και σε τι βάθος ή ποιότητα φτάνουν οι ανταποκρίσεις του; Σε τι βαθμό προθυμοποιείται να επεξεργαστεί τις ανταποκρίσεις του, ώστε να τις «εκλεπτύνει»;

Απομονώνουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του έφηβου αναγνώστη που καταγράφονται στη βιβλιογραφία και που εντοπίζονται στους εφήβους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως προκύπτει από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν (βλ. Κεφ. «Η μεθοδολογία της έρευνας») και από την παρατήρηση και τη συζήτηση μαζί τους.

- Οι έφηβοι αναγνώστες μπορούν να διακριθούν α. σε αυτούς που έχουν ανακαλύψει την απόλαυση της ανάγνωσης στην παιδική ηλικία και που εξελίσσονται σε οξυδερκείς επιλογείς βιβλίων (discriminating chooser) στην εφηβεία και β. σε αυτούς που δεν έχουν ακόμα ανακαλύψει ότι μπορούν να διαβάσουν βιβλία (Britton, 1970).
- Οι έφηβοι αναγνώστες εισέρχονται στο στάδιο της στοχαστικής ανάγνωσης (είναι αναγνώστες στοχαστές) (Appleyard, 2009: 2017): ο έφηβος αναγνώστης αναζητά στις αφηγήσεις εννοήσεις για το νόημα της ζωής και τις αξίες, ψάχνει ιδανικά μοντέλα ρόλων που μπορεί να μιμηθεί και αυθεντικές εικόνες (Appleyard, 2017: 57). Οι έφηβοι αρέσκονται σε ιστορίες/ κείμενα που τους κάνουν να στοχαστούν. Ο J. A. Appleyard (Appleyard, 2009: 21, 57, 94, 121, 155: 2017) βασιζόμενος στα πορίσματα των ερευνών των Piaget, Bruner και Vygotsky και στη θεωρία των αρχετύπων του Northrop Frye διακρίνει πέντε τύπους αναγνώστη που εμφανίζονται εξελικτικά και συνδέονται κυρίως με την ηλικία, τις εμπειρίες και τις διαθέσεις των νεαρών αναγνωστών και τους διάφορους τρόπους εμπλοκής τους με το βιβλίο, κυρίως το λογοτεχνικό:

- ✓ Ο αναγνώστης ως παίκτης (reader as player): στην προσχολική ηλικία το παιδί λειτουργεί ως τολμηρός αναγνωστικός παίκτης, ως ακροατής, σε έναν φανταστικό κόσμο που αναπαριστά πραγματικότητες, φόβους και επιθυμίες με μορφές που το παιδί σιγά σιγά ταξινομεί και ελέγχει.
- ✓ Ο αναγνώστης ως ήρωας (reader as hero): στη σχολική ηλικία, το παιδί τείνει να φαντάζεται τον εαυτό του ως κεντρικό πρόσωπο των ιστοριών που διαβάζει
- ✓ Ο αναγνώστης ως στοχαστής (reader as thinker): ο έφηβος αναγνώστης αναζητά στις αφηγήσεις αναπαραστάσεις για το νόημα της ζωής και τις αξίες, ψάχνει ιδανικά μοντέλα ρόλων που μπορεί να μιμηθεί και αυθεντικές εικόνες.
- ✓ Ο αναγνώστης ως ερμηνευτής (reader as interpreter): πρόκειται για τον αναγνώστη που μελετά τη Λογοτεχνία (απόφοιτος φοιτητής, καθηγητής κ.ά.), μιλάει αναλυτικά για αυτή.
- ✓ Ο πραγματιστής αναγνώστης (pragmatic reader): ο ενήλικος αναγνώστης συνειδητά επιλέγει τις χρήσεις της ανάγνωσης (Appleyard, 2017: 56-57) . Άλλη τυπολογία του παιδιού αναγνώστη προτείνεται από τον Christian Poslaniec· ο Poslaniec (Poslaniec & Houhel, 2000) διακρίνει συγκεκριμένα αναγνωστικά μοντέλα (και τύπους αναγνώστη) που αναφέρονται στην προσχολική και σχολική ηλικία:
- ✓ την τελετουργική ανάγνωση (lecture rituelle): ο αναγνώστης παιδί επιζητά για σημαντικό χρονικό διάστημα να ακούει την ίδια ιστορία και διαμαρτύρεται για τυχόν αλλοιώσεις ή παραλλαγές της·
- ✓ τη διασκεδαστική/ χαλαρή ανάγνωση (lecture distraite): ο αναγνώστης παιδί ξεφυλλίζει ένα βιβλίο, στέκεται στις εικόνες, διαβάζει χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, για χαλάρωση·
- ✓ την ανάγνωση εμπλοκής (lecture impliquée): ο αναγνώστης παιδί κάνει προβολές στις πράξεις των ηρώων, ταυτίζεται με αυτούς·
- ✓ την πεπειραμένη ανάγνωση (lecture experte): ο αναγνώστης παιδί αντιλαμβάνεται τους υπαινιγμούς και τις συνδηλώσεις του κειμένου, τις διακειμενικές αναφορές, είναι σε θέση να συμπληρώσει τα κενά του κειμένου και εξελίσσεται σε έναν στρατηγικό αναγνώστη, που μπορεί να ενεργοποιήσει την πρότερη γνώση, να συνθέσει πληροφορίες, να θέσει ερωτήματα, να εξαγάγει συμπεράσματα, να προβεί σε διορθωτικές αναγνωστικές κινήσεις·
- ✓ τη λογοτεχνική ανάγνωση (lecture littéraire): η λογοτεχνική ανάγνωση ταυτίζεται με την αναγνωστική απόλαυση, με την καταβύθιση στο λογοτεχνικό κείμενο, με τη συναισθηματική ενεργοποίηση κατά την ανάγνωση. Δεν ταυτίζεται με την αναζήτηση του νοήματος ή της λογοτεχνικότητας αλλά με την ερμηνεία, με τη συμπλήρωση των κειμενικών κενών, με την αναδιάταξη του αφηγηματικού υλικού μέσω της ενεργοποίησης της λογοτεχνικής θεωρίας. Η λογοτεχνική ανάγνωση οδηγεί στον χώρο της Δημιουργικής Γραφής (Καρακίτσιος, 2012α: 14-17). Η εφηβική ανάγνωση δεν αφορά στο πρώτο στάδιο. Στόχος της έρευνάς μας, με βάση την τυπολογία του Poslaniec, ήταν να διαμορφώσουμε αναγνώστες έμπειρους, ικανούς για λογοτεχνική ανάγνωση, για καταβύθιση στο λογοτεχνικό κείμενο.¹⁹

¹⁹ Ενδιαφέρουσα είναι η μπαρτικ τυπολογία: ο φετιχιστής αναγνώστης, που αντιμετωπίζει το κείμενο ως πράγμα, που ενδιαφέρεται για την απόλαυση της λέξης, ο μονομανής αναγνώστης, που ευχαριστείται με τις μεταγλώσσες του κειμένου, ο παρανοϊκός αναγνώστης (που αρέσκεται σε «στριμμένα» κείμενα) και ο υστερικός αναγνώστης, που ρίχνεται μέσα στο κείμενο και χάνει το Εγώ του (Σουλιώτης, 2011· Κωτόπουλος, 2011: 23). Ο Barthes (1973: 23) προσθέτει τον αριστοκράτη αναγνώστη, αυτόν που δεν καταβροχθίζει αλλά ψιλολογεί. Εναλλακτική, χιουμοριστική και.. πραγματική είναι η αναγνωστική τυπολογία του Μίμη Σουλιώτη (2000). Διακρίνει τους εξής αναγνωστικούς τύπους: ο ορθός αναγνώστης (που εντοπίζεται στον αναγνώστη τοίχου, περιπτόρου, στον πλαγιοκοπούντα λαθραναγνώστη, στον ψευδαναγνώστη), ο καθιστ[ικ]ός αναγνώστης, ο ύπτιος

- Η Jeanne Chall (1983) καταγράφει 5 στάδια στην αναγνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου τοποθετούνται στο 3^ο στάδιο (9-13 ετών), στο στάδιο όπου η ανάγνωση αποσκοπεί στην εκμάθηση νέων γνώσεων, πληροφοριών, εμπειριών, σκέψεων (Reading for learning the new). Στο στάδιο αυτό προτείνονται αναγνώσματα σαφή, με μία οπτική γωνία και όχι περίπλοκα. Σε αυτό το στάδιο τίθενται οι βάσεις για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επόμενου σταδίου: στο επόμενο στάδιο (4^ο) (14-18 ετών) οι μαθητές μπορούν να αντεπεξέλθουν σε πολλαπλές οπτικές γωνίες/ απόψεις (Multiple view points) και στην κριτική ανάγνωση (critical reading) καθώς και σε πιο απαιτητικές γραπτές εργασίες, όπως δοκίμιο και αναφορά (discourse synthesis and report writing).²⁰ Η τάση των εφήβων προς την πληροφοριακή ανάγνωση καθιστά ακόμα πιο προκλητική την εκμάθηση της αντίθετης της, της αισθητικής ανάγνωσης, στο πλαίσιο της έρευνάς μας.
- Οι έφηβοι αυθορμήτως προβαίνουν στη διάκριση μεταξύ ανάγνωσης καθήκοντος/ ανάγνωσης επιβεβλημένης (π.χ. από το σχολείο) και ανάγνωσης ψυχαγωγίας. Η ανάγνωση για λόγους ψυχαγωγίας φαίνεται να φτάνει στο αποκορύφωμά της στο Γυμνάσιο και μετά στο Λύκειο να ακολουθεί φθίνουσα πορεία, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι οι έφηβοι που διαβάζουν για ψυχαγωγία είναι πολλοί (Petrosky, 1982a: 9). Ο διαχωρισμός καταναγκαστικής και ψυχαγωγικής ανάγνωσης επιβεβαιώνεται από έρευνα των Kenneth L. Donelson και Alleen Pace Nilsen (2001).
- Οι μαθητές Γυμνασίου φαίνεται να προτιμούν αφηγήματα για τους εφήβους και τα προβλήματά τους και βιβλία μυθοπλασίας για ενήλικες: τα αγόρια επιλέγουν περιπέτειες, επιστημονική φαντασία, πολεμικά και αθλητικά αφηγήματα, ενώ τα κορίτσια αισθηματικά αφηγήματα (Appleyard, 2017). Ο έφηβος έλκεται από αφηγήσεις που προσεγγίζουν την πραγματικότητα και κυρίως τη σκοτεινή της πλευρά, έλκεται από την τραγωδία (Appleyard, 2017: 198)²¹ με βάση το κριτήριο της αληθοφάνειας, όπως προκύπτει από έρευνες (Squire 1964: 44· Donelson & Nilsen, 2001). Η ανάγκη του εφήβου, η ροπή του προς αληθοφανείς ζοφερές ιστορίες εξηγείται ίσως από το γεγονός ότι θέλει να αποστασιοποιηθεί από τον φανταστικό, αθώο κόσμο της παιδικότητας και ζητά από τη μυθοπλασία να μην απεικονίζει απλώς επιθυμίες και φαντασιώσεις, αλλά και την πολυπλοκότητα (χωρίς δίχτυ προστασίας) της ζωής (Whitehead, Carey, Maddren & Wellings, 1977: 223-226). Η μελέτη του Fox (1978: 32) εισάγει τον όρο «σκοτεινοί παρατηρητές» (dark watchers) με την οποία περιγράφει τον ρόλο του θεατή που συχνά υιοθετούν οι έφηβοι κατά την ανάγνωση.

αναγνώστης, ο περιπατητικός, ο τακτός, ο χωρικός, ο αναγνώστης μεγέθους, ο μικτός αναγνώστης, ο ιδιωτικός, ο αγοραίος, ο πολυαναγνώστης, ο αποκλειστικός, ο ολικός, ο ετερορρεπής, ο πραγματομαθής, ο κρυπτικός, ο οδηγητής, ο αποστηθιστικός, ο ηδυπαθής, ο κειμονοπλάστης, ο ξεφυλλιστής, ο πραγματοποιημένος, ο υπνωτικός, ο χαλαρός, ο καιροσκοτώστης.

Ο Barthes (1973) διαχωρίζει επίσης τα κείμενα σε απολαυστικά (που ευχαριστούν, που φέρνουν ευφορία, που έρχεται με την κουλτούρα, που συνδέεται με μια βολική άσκηση της ανάγνωσης) και σε ηδονικά (που ξεβλεύουν, που προκαλούν τριγμούς στη σταθερότητα των αξιών, των αναμνήσεων, των αναγνωστικών γούστων).

²⁰ Και από αυτή την κατηγοριοποίηση προκύπτει η πλεονεκτική θέση των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου έναντι της Α΄ Γυμνασίου (που «αναμετρήθηκαν» στο πλαίσιο των «εναλλακτικών» πειραματικών μετρήσεων της έρευνάς μας) ως προς τις αναγνωστικές, κριτικές και γραπτές δεξιότητες.

²¹ Η αρέσκεια του εφήβου προς τον ρεαλισμό, το τραγικό και τον στοχασμό (Appleyard, 2009· 2017) ελήφθη υπόψη κατά την επιλογή του παραμυθιού που αξιοποιήθηκε στον Προέλεγχο της βασικής έρευνας. Επιλέχθηκε λαϊκό παραμύθι («Ποιο είναι το γληγορότερο πράμα του κόσμου;») με έντονο το ρεαλιστικό στοιχείο (και πολύ ασθενές το υπερφυσικό), με παρόν, αν και πολύ ήπιο, το τραγικό στοιχείο ως προς το θέμα της εκμετάλλευσης του αδυνάμου και της τάσης προς την εξαπάτηση, που δίνει τροφή για στοχασμό ως προς τις αδερφικές σχέσεις, την αδικία, την αλαζονεία, την εξουσία, την «ήσυχη» δύναμη της γυναίκας, την εξυπνάδα κ.ά.

Στο άλλο άκρο, οι έφηβοι επιζητούν τον εξωραϊσμό της πραγματικότητας, προτιμώντας ένα ευτυχές, παραμυθιακό τέλος σε μια ιστορία (Squire, 1964).

- Οι έφηβοι φαίνεται να ανταποκρίνονται με τρεις τρόπους σε αυτά που διαβάζουν: με εμπλοκή και ταύτιση, με ρεαλισμό και με σκέψη (Applebyard, 2017: 186). Η εφηβική εμπλοκή στην ανάγνωση ενός βιβλίου έχει τη μορφή της καταβύθισης, της αναγνωστικής έκστασης (Nell, 1988), έτσι ώστε η διάκριση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου της εμπειρίας να θρυμματίζεται, σαν ένα είδος ύπνωσης. Η εφηβική ταύτιση μπορεί να είναι πολυπρόσωπη, δηλαδή ο έφηβος αναγνώστης να ταυτιστεί θετικά με διαφορετικά πρόσωπα ή με αρκετές πλευρές ενός χαρακτήρα (Holland, 1968). Η ταύτιση με τον ήρωα/ τους ήρωες δεν είναι πλήρης: έχει τη διάσταση μάλλον της υποκατάστασης της εμπειρίας ή της εκπλήρωσης των επιθυμιών (Harding, 1968). Η ταύτιση είναι επιτυχής, όταν ο φανταστικός χαρακτήρας ταιριάζει με την αίσθηση πολυπλοκότητας των εφήβων αναγνωστών αλλά δεν την ξεπερνά: στο πλαίσιο του εφηβικού γνωστικού εγωκεντρισμού και της αμφιταλάντευσης ανάμεσα στη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα, ο τύπος του ήρωα της εφηβικής Λογοτεχνίας που εύκολα γίνεται αποδεκτός είναι αυτός του ευαίσθητου παρεξηγημένου παρείσακτου, στο μεταίχμιο παιδικότητας και ενηλικίωσης (Applebyard, 2009· 2017). Ο έφηβος βιώνει τον διαχωρισμό του «βιώνω» και «κρίνω»: όταν ομολογεί ότι ταυτίστηκε με τον ήρωα, έχει παρέλθει το σημείο της ταύτισης και έχει μεταβεί στο σημείο της ανταπόκρισης. Μάλλον η ταύτιση ως «μαγεία» (Nell, 1988) να αφορά περισσότερο στον προέφηβο, που απορροφάται χωρίς να απομακρύνεται ψυχολογικά από αυτό που διαβάζει (Applebee, 1978: 112).
- Η ανταπόκριση των εφήβων στα λογοτεχνικά κείμενα, πεζά και ποιητικά, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που καταγράφονται σε σχετικές έρευνες, κοινός παρονομαστής των οποίων είναι η τάση των εφήβων για επιφανειακή, βιαστική προσέγγιση του κειμένου, για παρερμηνεία του ή για κατασκευασμένη ερμηνεία του, ανάλογα με τις εφηβικές προβολές και υποκειμενικές ανάγκες και για πρόωρη ολοκλήρωση των ανταποκρίσεών τους. Πιο συγκεκριμένα:
 - ✓ Ο Squire (1964) διαπιστώνει –και ανάλογες διαπιστώσεις κάναμε και εμείς– ότι οι έφηβοι αναγνώστες (15-16 ετών) δυσκολεύονται να συλλάβουν ακόμα και απλά νοήματα και παραμένουν προσκολλημένοι στις παρερμηνείες τους, ανατρέχουν σε στερεοτυπικά σχήματα σκέψης, αξιολογούν με περιορισμένα κριτήρια αναφερόμενοι σε επιφανειακές διαπιστώσεις, όπως την ακρίβεια της περιγραφής ή την αληθοφάνεια, επιτρέπουν στους συνειρμούς (στους απόμακρους συνειρμούς) να παρεισφρήσουν αφιltrάριστοι στην ερμηνευτική διαδικασία τους, λειτουργούν επιπόλαια, βιαστικά και επιφανειακά, με ευκολία διαστρεβλώνουν τα γεγονότα, για να καταλήξουν σε ερμηνείες που τους είναι ευχάριστες και παραπέμπουν σε παραμύθι (Squire, 1964: 37-49).²² Ο Squire (1964) παρατήρησε ότι στοιχείο της εφηβικής αναγνωστικής συμπεριφοράς ήταν η σύνδεση με την ευτυχία (happiness-binding) (Squire, 1964: 41) και πως όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή των νεαρών αναγνωστών, τόσο μεγαλύτερη είναι η τάση τους να προβαίνουν σε λογοτεχνικές κρίσεις.
 - ✓ Οι διαπιστώσεις του Squire επαληθεύονται από έρευνα του Petrosky (1982a), όπου ζητείται μεταξύ άλλων οι έφηβοι να γράψουν τις ελεύθερες ανταποκρίσεις τους σε αφηγήματα και ποιήματα: διαπιστώνεται η τάση τους για αναδιατύπωση, για υποκειμενική αξιολόγηση, για έμφαση στα συναισθήματά τους και για εξαγωγή απλών συμπερασμάτων: όλα αυτά δείχνουν μια τάση για επιφανειακή,

²² Οι παρατηρήσεις του Squire επαληθεύονται από τις προφορικές ανταποκρίσεις των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας, από τις γραπτές τους ανταποκρίσεις και από τις απαντήσεις τους στους Προελέγχους της έρευνας αλλά και στους Μετελέγχους (ως προς τις Ομάδες Ελέγχου). Η τυπολογία του James Squire επιστρατεύεται κατά την ανάλυση των απαντήσεων στους μετελέγχους.

αφηρημένη, γενικόλογη προσέγγιση των κειμένων και της ανταπόκρισης σε αυτά, μια αδυναμία ανάπτυξης των ιδεών που προκύπτουν από την ανάγνωση. Για τον Petrosky (1982a) αιτία αυτού του φαινομένου είναι η εξάσκηση των μαθητών σε ερωτήσεις κλειστού ή σύντομου τύπου και η προσαρμογή της διδασκαλίας σε αυτό το μοτίβο. Η λύση εντοπίζεται στην εκτεταμένη συζήτηση και στις ουσιαστικές γραπτές εργασίες, που θα ενεργοποιήσουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών (Petrosky, 1982a).

- ✓ Η διαδικασία της ανταπόκρισης στην ανάγνωση πεζών κειμένων διερευνήθηκε επίσης από τους Protherough (1983a), Benton και Fox (1985) και Thomson (1986). Ο Robert Protherough καταγράφει πέντε τρόπους με τους οποίους οι μαθητές διαβάζουν πεζά κείμενα: προβολή σε έναν χαρακτήρα, προβολή σε μια κατάσταση, σύνδεση μεταξύ βιβλίου και αναγνώστη, αποστασιοποιημένη θέαση και αμερόληπτη αξιολόγηση. Στους πέντε αυτούς τρόπους εντοπίζει μια αναπτυξιακή διάσταση και υποστηρίζει ότι η αναγνωστική ωριμότητα απαιτεί την ικανότητα να λειτουργεί κανείς αναγνωστικά με ολοένα περισσότερους τρόπους. Ο Jack Thomson (1986) επισημαίνει τη σημασία της απόλαυσης και της βασικής κατανόησης (enjoyment, elementary understanding) στην αναγνωστική διαδικασία των εφήβων και προτείνει μια ιεραρχία τύπων ανταποκρίσεων: αυθόρμητο/ επιπόλαιο ενδιαφέρον στη δράση (unreflective interest in action), συμπάθεια/ ενσυναίσθηση (empathizing), αντιπαραβολή/ αναλογία (analogizing), στοχασμός πάνω στη σημασία των πράξεων και των συμπεριφορών (reflecting on the significance of events and behavior), κριτική του έργου ως δημιουργίας του συγγραφέα (reviewing the work as the author's creation) και καθορισμός της ατομικής και συγγραφικής ιδεολογίας (defining one's own and the author's ideology). Παρατηρεί πως οι περισσότεροι έφηβοι ανταποκρίνονται στα τρία πρώτα επίπεδα. Προχωρούν στα επόμενα μόνο κατόπιν παρότρυνσης και όχι όλοι. Παρόμοιες είναι οι παρατηρήσεις της Langer (1989· 1990), η οποία διαπιστώνει πως οι έφηβοι δυσκολεύονται να σταθούν πίσω από το κείμενο και να σκεφτούν τι γνωρίζουν (stepping back and rethinking what one knows) και να σταθούν έξω από αυτό και να αντικειμενοποιήσουν την εμπειρία (stepping out and objectifying the experience). Οι Beach και Freedman (1992) διαπιστώνουν, παρατηρώντας εφήβους Β΄ Γυμνασίου και Λυκείου (8th και 11th grade) να ανταποκρίνονται σε λογοτεχνικά και διαφημιστικά κείμενα, τον ρόλο που διαδραματίζει το φύλο στην ανταπόκριση και πως οι έφηβοι μαθητές δυσκολεύονται να στοχαστούν πάνω στην ανταπόκρισή τους, να την αναλύσουν. Επιβάλλουν ένα πρόωρο κλείσιμο στις ανταποκρίσεις τους, κατά τη γραπτή ή προφορική συζήτηση· θεωρούν αρκετή την απάντηση στην ερώτηση και περιορίζονται σε αυτή (Beach, 1993: 66). Αυτό μπορεί να οφείλεται αφενός στο ότι για πολλούς η απάντηση σε μια ερώτηση δεν προϋποθέτει ανάλυση της ανταπόκρισης αλλά αναπαραγωγή γνώσης και πληροφοριών και αφετέρου στην έλλειψη εξάσκησης στην επεξεργασία των προσωπικών ανταποκρίσεων.
- ✓ Σημαντικές μελέτες αφορούν στην ποίηση. Την επιφανειακή προσέγγιση των ποιημάτων, την τάση παράφρασης και την προσπάθεια αντιμετώπισης του ποιήματος ως προβλήματος που πρέπει να επιλυθεί εντοπίζουν και άλλες έρευνες (Wade, 1981· Atkinson, 1985· Benton P., 1986· Dias & Hayhoe, 1988^{·23} Benton M. et al., 1988).²⁴

²³ Οι Patrick Dias και Michael Hayhoe (1988) βασίστηκαν σε παλαιότερη δουλειά του Patrick Dias (1986) και ανέπτυξαν μεγαλόφωνα πρωτόκολλα ανταπόκρισης (responding-aloud protocols) (RAPs), όπου οι μαθητές ανταποκρινόμενοι σε ποιήματα σκέφτονταν μεγαλόφωνα με τη βοήθεια, αν κρινόταν αναγκαία, ενός μη κατευθυντικού συνεντευξιαστή.

²⁴ Η έρευνα του Barrie Wade (1981) προσαρμόσε την έρευνα του Squire (1964) για διηγήματα σε μία επιβλεπόμενη και μία μη επιβλεπόμενη ομάδα μαθητών γυμνασίου αναφορικά με ποίημα του Charles

- Μια εικόνα για την αναγνωστική συμπεριφορά του άπειρου αναγνώστη –όπως είναι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου που αποτελούν το βασικό δείγμα της έρευνάς μας– δίνουν έρευνες που αφορούν σε μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση (remedial readers). Να σημειώσουμε ότι οι μαθητές της έρευνάς μας δεν είναι μαθητές με τεχνικές δυσκολίες στην ανάγνωση αλλά με απειρία ως προς τη λογοτεχνική ανάγνωση, που όμως παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τους δυσκολευόμενους αναγνώστες. Έρευνες (Purcell-Gates, 1991· Langer, 1989) καταδεικνύουν ότι αδύναμοι/ δυσκολευόμενοι αναγνώστες (remedial readers) (Στ΄ Δημοτικού – Β΄ Γυμνασίου) (Grades 6-8)²⁵ τείνουν:
 - ✓ να διαβάζουν το κείμενο παραμένοντας προσκολλημένοι σε αυτό και αδυνατώντας να δημιουργούν αναγνωστικά όλα (creating wholes) και να συνδέσουν τα όσα διαβάζουν με την εμπειρία τους·
 - ✓ να επαναλαμβάνουν και να αναδιατυπώνουν το κείμενο, μένοντας «έξω από το κείμενο» ως θεατές του (being on the outside and looking in) και όχι εισερχόμενοι στο κείμενο, όπως ονομάζει το στάδιο αυτό η Langer (1989· 1995), αδυνατώντας να κινηθούν πέρα από το «τοπικό» αναγνωστικό επίπεδο και να δημιουργήσουν ένα «ποίημα» (evoke a poem) (Rosenblatt, 1978/1994: 48): ο αναγνώστης αδυνατεί να διακρίνει στο κείμενο τις κατευθυντήριες γραμμές, τις νύξεις και τις ενδείξεις (Iser, 1980· Rosenblatt, 1978/1994) και παλεύει με τις λέξεις (Rosenblatt, 1978/1994: 11)· το κείμενο λειτουργεί ως εμπόδιο στην είσοδο στον κειμενικό κόσμο, ενώ θα έπρεπε να αποτελεί το διευκολυντικό μέσο για τη λογοτεχνική εμπειρία·
 - ✓ να υιοθετούν μια πληροφοριακή (efferent) αναγνωστική στάση και όχι αισθητική (aesthetic) (Rosenblatt, 1978/1994· Langer, 1989· 1990), μια στάση δηλαδή επικεντρωμένη στην πληροφορία παρά στη βιωμένη κατά την ανάγνωση εμπειρία. Η εμμονή των αδύναμων αναγνωστών στην αναδιατύπωση ή στην επανάληψη του κειμένου προδίδει την πληροφοριακή –και μη αισθητική– στάση απέναντί του και τη μη λογοτεχνική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Αυτή η αναγνωστική ανεπάρκεια και η παθητική αντιμετώπιση του κειμένου θεωρείται ως αποτέλεσμα της υιοθέτησης μιας στρεβλής αναγνωστικής στρατηγικής που εδραιώθηκε με τον χρόνο (σύμφωνα με μια θεωρία) ή προέκυψε λόγω εγγενών αναγνωστικών δυσκολιών (σύμφωνα με άλλη θεωρία) (Purcell-Gates, 1991), κάτι αντίστοιχο με την ψυχολογική θεωρία περί υπερίσχυσης των εγγενών ή επίκτητων χαρακτηριστικών (Johnston, 1985)·
 - ✓ να δυσκολεύονται στην ανάλυση της μεταφορικής και υπαινικτικής λογοτεχνικής γλώσσας (O'Brien & Martin, 1988· Ortony, 1979· Readence, Baldwin, Martin & O'Brien, 1984· Purcell-Gates, 1991). Η εγγενής δυσκολία αποκωδικοποίησης της μεταφορικής λογοτεχνικής γλώσσας είναι ωστόσο δεκτική διδακτικής παρέμβασης και θεραπείας (Purcell-Gates, 1991).

Αυτές οι αναγνωστικές συμπεριφορές αποτέλεσαν ένα από τα κριτήρια της ανάλυσης περιεχομένου και της σύγκρισης των γραπτών ανταποκρίσεων των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου.

Tomlinson. Η Judith Atkinson (1985) βασίστηκε στις κατηγορίες των Purves και Rippere (1968) για να παρατηρήσει την πορεία της ανταπόκρισης σε ποιήματα μαθητών διαφορετικών ηλικιών. Με την ανταπόκριση νεαρών αναγνωστών στην ποίηση ασχολήθηκαν οι Benton P. (1986), Dias και Hayhoe (1988) και Benton M. et al. (1988). Οι Dixon και Brown (1984)²⁴ μελέτησαν τις γραπτές ανταποκρίσεις μαθητών 17 ετών για να διαπιστώσουν τι αξιολογούσαν στις ανταποκρίσεις τους.

²⁵ Η Purcell-Gates (1991) διαπιστώνει πως η διαφορά στην αναγνωστική στάση μπορεί να οφείλεται στην ηλικιακή διαφορά του δείγματος: στην έρευνα της Langer (1990) συμμετέχουν μεγαλύτεροι και πιο επαρκείς αναγνώστες proficient readers (Α΄ Γυμνασίου – Γ΄ Λυκείου) (Grades 7-12).

Η τάση των μαθητών να προσεγγίζουν επιφανειακά το λογοτεχνικό κείμενο επιδέχεται βελτίωσης· αυτό, υποστηρίζουμε στην έρευνά μας, μπορεί να επιτευχθεί α. μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης: σε αυτή εμπεριέχονται το ξεδίπλωμα της ιδιοσυγκρασιακής ανταπόκρισης, που ερευνητικά θετικοποιεί την επικοινωνία των μαθητών με τη Λογοτεχνία (Barton & Booth, 1990· Protherough, 1983· 1987· Steig, 1989· Fry, 1985), ο ελεύθερος γραπτός στοχασμός (Beach, 1993: 68) και η αυτο-κατευθυνόμενη και ελαφρά δομημένη συζήτηση (lightly structured, self-directed discussion), που αποτελεί και τον καλύτερο τρόπο διερεύνησης των μαθητικών ανταποκρίσεων από τους καθηγητές (Benton P., 1986) και που στην έρευνά μας εντάσσεται με το όνομα «Δημιουργικός Διάλογος» στη Δημιουργική Ανάγνωση και β. μέσω της Δημιουργικής Γραφής.

Οι ανταποκρίσεις των εφήβων μπορεί να είναι αδέξιες, ανεπεξέργαστες, ανώριμες, μη ανεπτυγμένες (responding crudely, immature response, un-developed response) αλλά μεταμορφώνονται σε ευαίσθητες ανταποκρίσεις (sensitive responses) μέσω της σταδιακής εκλέπτυνσής τους (refining) και όχι μέσω της κατάπνιξής τους (stifling) (Britton, 1970). Ο Britton απορρίπτει την αρνητική εκδοχή της εκλέπτυνσης, δηλαδή αυτή της σχολαστικής ανάλυσης, σημείο με το οποίο συμφωνούμε. Οι έφηβοι βιώνουν τη βαθιά απόλαυση (deeper satisfaction) από ποιοτικά αναγνώσματα, όσο εξελίσσονται σε έμπειρους αναγνώστες, χωρίς να αποκλείεται η πιο επιφανειακή απόλαυση (lesser satisfaction) από λιγότερο ποιοτικά κείμενα (Britton, 1970). Είναι σημαντικό σταδιακά να προχωρήσουν και στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής προσέγγισης του κειμένου.²⁶ Η πρόωρη έκθεση σε μια ακαδημαϊκού τύπου προσέγγιση της Λογοτεχνίας είναι χειρότερη από την όψιμη εισαγωγή της (Britton, 1978: 108-109). Αυτό που χρειάζεται είναι μια ισόρροπη διδασκαλία σεβασμού προς τον μαθητή και προς το κείμενο: ο μαθητής να εξασκηθεί στην ανάγνωση, την ερμηνεία και την κριτική (Scholes, 1985/2005)· οι τρεις αυτές ικανότητες πρέπει να αναπτυχθούν ισόρροπα στον μαθητή από τον καθηγητή του.

3. Αναγνωσιοκτονία;

Οι Έλληνες μαθητές διαβάζουν; Αγαπούν τη Λογοτεχνία; Κατέχουν αναγνωστικές δεξιότητες; Χρειάζεται να θετικοποιηθεί η στάση τους απέναντι στη Λογοτεχνία; Παρακάτω καταγράφουμε ερευνητικά δεδομένα που δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά και που αποτέλεσαν τη «μαγιά» της ερευνητικής αυτής εργασίας.

3.1. Αριθμητικά δεδομένα για την ανάγνωση και τη φιλιαναγνωσία

Χαμηλές εμφανίζονται οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες που καταγράφονται στον διαγωνισμό PISA: στα αποτελέσματα του 2015 καταγράφεται αύξηση της χαμηλής βαθμολογίας κατά 4,7 μονάδες (τα ποσοστά των μαθητών που έλαβαν χαμηλή βαθμολογία στις αναγνωστικές δεξιότητες αυξήθηκε από 22,6% το 2013 σε 27,3% το 2015). Το ποσοστό της χαμηλής βαθμολογίας στην ανάγνωση είναι αρκετά πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο και ιδιαίτερα υψηλό σε μαθητές μετανάστες (Eurostat, 2017). Η Ελλάδα βρισκόταν το 2012 (Eurostat, 2015) στη 5^η θέση (μετά τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Σλοβακία και τη Σουηδία) ως προς τα υψηλά ποσοστά μαθητών των οποίων οι επιδόσεις στην ανάγνωση κυμάνθηκαν κάτω από το επίπεδο 2 στον διαγωνισμό PISA.²⁷ Η υποεπίδοση για την Ελλάδα στην ανάγνωση διαμορφώνεται ως εξής: 24,45% (2000), 25,3% (2003), 27,7% (2006), 21,3% (2009), 22,6% (2012), 27,3% (2015) (Eurostat, 2018). Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA 2018 τοποθετούν την Ελλάδα ως

²⁶ Ο Purves (1981) κάνει λόγο για δύο δεσπόζουσες προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας σε επίπεδο τάξης: την ατομοκεντρική, με έμφαση στις υποκειμενικές μαθητικές ανταποκρίσεις, και την ακαδημαϊκή, με έμφαση στη λογοτεχνική κριτική και την καθηγητική αυθεντία.

²⁷ Οι βαθμοί του PISA χωρίζονται σε έξι επίπεδα, με το επίπεδο 1 να είναι το χαμηλότερο και το επίπεδο 6 το υψηλότερο. Η χαμηλή επίδοση τοποθετείται κάτω από το επίπεδο 2.

προς τις αναγνωστικές δεξιότητες στην 42^η θέση, κάτω από τον μέσο όρο των χωρών που συμμετέχουν στον διαγωνισμό και στο επίπεδο 2 (μόλις μία θέση δηλαδή πάνω από το επίπεδο 1, που είναι το κατώτερο). Επισημαίνεται ότι από το 2000 έως το 2018 παρατηρείται μικρή πτωτική τάση στις αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών στον διαγωνισμό, ιδίως μετά το 2009 (πτώση όμως που δεν είναι σημαντική σε σύγκριση με τις επιδόσεις των προηγούμενων ετών) (OECD, 2019).²⁸

Η φιλαναγνωσία αφορά στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαιών γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Markidis, 2011). Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αποτελεί διαχρονικά ζητούμενο της ακαδημαϊκής, επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Η Ελλάδα εμφανίζεται σε πολύ χαμηλές θέσεις σε μετρήσεις της Eurostat ως προς την αναγνωσιμότητα (Eurostat, 2011· 2016). Συγκεκριμένα σε έρευνα που διεξήχθη το φθινόπωρο του 2001 με συμμετοχή 16.200 ευρωπαίων νέων από 15 κράτη μέλη της Ε.Ε. (Skaliotis, 2002) στο ερώτημα «Έχεις διαβάσει βιβλία τους τελευταίους 12 μήνες;» στην υποκατηγορία «Ναι, για άλλους λόγους εκτός από τη δουλειά/ τη μελέτη» το ποσοστό των Ελλήνων άνω των 15 ετών είναι 36% και στην υποκατηγορία «Όχι» 54%, τοποθετώντας την Ελλάδα στην 5^η θέση από το τέλος και 3 θέσεις κάτω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο· για τους μαθητές Γυμνασίου τα ποσοστά της αυτόβουλης ανάγνωσης είναι τα δεύτερα χαμηλότερα μαζί με την Ισπανία και την Ιρλανδία (τα χαμηλότερα ποσοστά αφορούν στο Βέλγιο και την Πορτογαλία). Μάλιστα από αυτούς που δεν διαβάζουν το 70% περίπου φοιτά στη βαθμίδα του Γυμνασίου, ποσοστό που κατατάσσει την Ελλάδα στην 4^η θέση μετά την Πορτογαλία, το Βέλγιο και τη Ισπανία, ως προς αυτό το αρνητικό ρεκόρ. Ως προς τα ποσοστά των ισχυρών αναγνωστών (που διαβάζουν αυτοβούλως από 8 βιβλία και πάνω) η Ελλάδα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες βρίσκεται στην 3^η θέση από το τέλος με ποσοστό λίγο πάνω από το 20%.

Πανελλαδικές έρευνες του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (2004· 2010) για τον προσδιορισμό του αναγνωστικού κοινού (του αριθμού των αναγνωστών που διάβασαν έστω και ένα βιβλίο κατά τους τελευταίους 12 μήνες σε σχέση με το επάγγελμά τους) φανερώνουν πως οι έφηβοι ηλικίας 15-17 ετών που απείχαν από την ανάγνωση αγγίζουν το 26,8% ενώ αυτοί που διαβάζουν αρκετά είναι 9,1%. Στο γενικό δείγμα της έρευνας ως αίτια της αποχής από την ανάγνωση δηλώνονται η έλλειψη χρόνου (39,1%) και η αποστροφή προς το διάβασμα («Δεν μου αρέσει το διάβασμα/ Το βαριέμαι») (18,3%)· στις ηλικίες 15-17 ετών η αποστροφή προς το διάβασμα «εκτοξεύεται» στο 35% και η έλλειψη χρόνου μειώνεται στο 27,1%. Τα ποσοστά είναι εντυπωσιακά όσον αφορά στην παρακολούθηση τηλεόρασης: σε καθημερινή βάση το ποσοστό για τους νέους 15-17 ετών ανέρχεται σε 80,9%. Στην έρευνα του ΕΚΕΒΙ του 2010 οι ασθενείς αναγνώστες ηλικίας 15-17 ετών (ως ασθενείς αναγνώστες ορίζονται όσοι διαβάζουν από 1 έως 9 βιβλία τον χρόνο) ανέρχονται στο 43,8%, ενώ οι μη αναγνώστες της ίδιας ηλικίας στο 26,7%.

Η επαφή των μαθητών με το βιβλίο φαίνεται να πραγματοποιείται υπό πίεση υπαγορευόμενη από τους γονείς ή το σχολείο. Το βιβλίο φαίνεται να μετουσιώνεται σε καταναγκασμό, σε εργαλείο καταπίεσης, που δύσκολα αγαπιέται—όπως είναι αναμενόμενο—

²⁸ Στις αναγνωστικές δεξιότητες η Ελλάδα παρουσίασε μικρή πτώση σε σχέση με το 2015 (από μέσο όρο 467 μονάδων έπεσε το 2018 στις 457 μονάδες).

https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2019/12/pisa2015_pinakas-mo-vathmologias-pisa2018-3.pdf

<https://www.kathimerini.gr/1054467/gallery/epikairothta/ellada/patwse-h-ellada-ston-pisa-2018>

και εύκολα απωθείται. Σε έρευνα των Κυρίδη, Σουλιώτη και Δρόσου (2000)²⁹ σχετικά με τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο ως αντικείμενο διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έχουν μικρή έως μέτρια γνώση σχετικά με το βιβλίο ως αντικείμενο και τις λειτουργίες του και η στάση που διαμορφώνουν απέναντί του είναι μάλλον θετική, αλλά όχι αυτή που θα έπρεπε.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές με βάση τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας (βλ. Κεφ. «Η μεθοδολογία της έρευνας») δεν αποτελούν ένθερμους αναγνώστες Λογοτεχνίας.

3.2. Αναγνωστικές προτιμήσεις

Πώς διαμορφώνονται οι αναγνωστικές προτιμήσεις των εφήβων μαθητών; Διαβάζουν ποίηση, διηγήματα, μυθιστορήματα; Η επαφή τους δηλαδή με τη Λογοτεχνία στο σχολείο συμβαδίζει με τις λογοτεχνικές επιλογές που θα έκαναν αυτοβούλως; Σχετικές έρευνες δίνουν ένα αντιπροσωπευτικό περίγραμμα.³⁰

Η ποίηση σύμφωνα με έρευνα του ΕΚΕΒΙ του 2010 βρίσκεται πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των νέων 15-17 ετών (9%) (αντίστοιχα για το μυθιστόρημα το ποσοστό είναι 85%, για τη νουβέλα/ το διήγημα 43%, για την αυτοβιογραφία/ τα απομνημονεύματα 18%, για το θέατρο 9%, για την κριτική/ τα δοκίμια 8%). Επίσης, αναφορικά με το κειμενικό είδος, οι νέοι 15-17 ετών προτιμούν κοινωνικά έργα (44%), ιστορικά μυθιστορήματα (36%), οικογενειακές/ συναισθηματικές ιστορίες (38%), περιπέτειες (23%), ερωτικά (19%), αστυνομική λογοτεχνία (18%), φιλοσοφικά (14%) και παιδικά που μπορούν να διαβαστούν από μεγάλους (10%).³¹ Αναφορικά με τη μέση παρακολούθηση τηλεόρασης από τους νέους 15-17 ετών αυτή προσδιορίζεται στα 171 λεπτά ημερησίως. Οι ασχολίες των νέων 15-17 ετών είναι η ενασχόληση με τη μουσική, το τραγούδι, τον χορό, η επίσκεψη στο γυμναστήριο, η ανάγνωση περιοδικών και κόμικς, η χρήση του ίντερνετ, οι έξοδοι για διασκέδαση.

Το γεγονός ότι στην έρευνά μας συμμετέχουν κυρίως μαθητές Α΄ Γυμνασίου επιτρέπει να αναφερθούμε σε αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών στο τέλος του Δημοτικού. Έρευνες σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου εντοπίζουν σταδιακή μείωση της προτίμησης για τα παραμύθια (Βάμβουκας, 1990b· Favat, 1977· Fisher & Ayres, 1990· Graham, 1986), μείωση της δημοτικότητας της βιογραφίας και της ποίησης και αύξηση της προτίμησης για τη θεματική κατηγορία των αθλημάτων (Fisher & Ayres, 1990). Μαθητές Γ΄ έως Στ΄ Δημοτικού (Βάμβουκας, 1990a· 1990b) προτιμούν, κατά σειρά, τα μυθιστορήματα και τα διηγήματα, τα παραμύθια και τους μύθους· έπονται τα κόμικς, τα οποία δεν εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα προτίμησης. Σε έρευνα με μαθητές Στ΄ Δημοτικού (Μαλαφάντης, 2005), βρέθηκε ότι τα παιδιά προτιμούν περισσότερο αναγνώσματα με περιπέτειες, μυστήρια – μαγεία, επιστημονική φαντασία και τεχνολογία. Υψηλά στις προτιμήσεις τους ήταν η φαντασία, το χιούμορ και τα κόμικς, ενώ η ποίηση ήταν μία από τις τελευταίες προτιμήσεις τους (Μαλαφάντης, 2005). Νεότερη ελληνική έρευνα με μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (Griva et al.,

²⁹ Τα βασικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα των Κυρίδη, Σουλιώτη και Δρόσου ήταν το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις και η ανάλυση λόγου γραπτών κειμένων (εκθέσεων μαθητών).

³⁰ Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των προεφήβων και εφήβων ελήφθησαν υπόψη στην επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που έτυχαν επεξεργασίας (είτε προερχόμενων από τα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου είτε από λογοτεχνικά βιβλία) και που εντάχθηκαν στους προελέγχους και μετελέγχους.

³¹ Στην έρευνα του ΕΚΕΒΙ το ποσοστό των νέων που διαβάζει παιδικά βιβλία έχει στατιστικώς σημαντική διαφορά σε σχέση με τα ποσοστά των άλλων ηλικιακών κατηγοριών. Αυτό σημαίνει πως οι νέοι επιμένουν στην ανάγνωση κειμένων που μπορεί να προορίζονται για μικρότερες ηλικίες. Αυτό αποτέλεσε και τη βάση, ώστε το είδος του παραμυθιού να αποτελέσει ένα κειμενικό είδος αναφοράς για την αξιολόγηση των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιλέχθηκε λαϊκό παραμύθι που δεν απευθύνεται σε παιδικό κοινό αλλά είναι δεκτικό ακόμα και ενήλικης ανάγνωσης.

2012) έδειξε ότι οι υψηλότερες αναγνωστικές προτιμήσεις και για τα δύο φύλα ήταν τα βιβλία με χιουμοριστικές ιστορίες, οι περιπέτειες και τα κόμικς. Τα αγόρια προτιμούσαν περισσότερο τα αθλητικά περιοδικά και τα κόμικς από ό,τι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για τα περιοδικά που αφορούν την τηλεόραση και τη μουσική, καθώς και για την ποίηση. Στην έρευνα των Μαλαφάντη, Φελούκα και Γαλανάκη (2013) τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν τα Αστεία – Αινίγματα – Παιχνίδια και τα αναγνώσματα που έχουν Μυστήριο και Περιπέτειες, ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η Βιογραφία και η Ποίηση, εύρημα επίσης σύμφωνο με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Chiu, 1984· Worthy et al., 1999). Τα δεδομένα αυτά είναι σημαντικά, αφού αποτέλεσαν κριτήριο για την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων με τα οποία ήρθαν σε επαφή οι μαθητές κατά την έρευνα (προέλεγχος και μετέλεγχος).

Ο Μαλαφάντης (2005) καταγράφει ανησυχητικά ευρήματα σχετικά με τη στάση των μαθητών του Δημοτικού, από τα οποία απομονώνονται αυτά που σχετίζονται με τα ζητούμενα της έρευνάς μας: είναι έντονη η τάση των μαθητών να διαβάζουν κυρίως για πληροφορίες, δηλαδή χρησιμοθηρικά, μη αισθητικά· η ποίηση υστερεί σε δημοτικότητα· είναι υψηλή η δημοτικότητα αναγνωσμάτων αμφιλεγόμενης λογοτεχνικής αξίας· είναι χαλαρή η σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών και τις αναγνωστικές τους συνήθειες· καταγράφεται υψηλή η παρακολούθηση τηλεόρασης και η ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια· η σχολική βαθμολογία έχει μικρή σχέση με τις αναγνωστικές στάσεις, προτιμήσεις και συνήθειες των παιδιών· είναι δύσκολο για τους δασκάλους να εντοπίσουν μαθητές με καλή σχέση με την ανάγνωση. Ο Κ. Μαλαφάντης (2005) σημειώνει πως η αλλαγή της κατάστασης είναι εφικτή με τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Και αυτό επιδιώχθηκε με την έρευνά μας.

Αναφερθήκαμε σε έρευνες που αφορούν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, και δη στη Στ' Δημοτικού, αφενός λόγω του γεγονότος ότι πρόκειται για έρευνες λεπτομερειακές, που φωτίζουν την πολυπλοκότητα της λογοτεχνικής ανάγνωσης στην ελληνική πραγματικότητα και αφετέρου λόγω της ηλικιακής εγγύτητας με το πυρηνικό δείγμα της έρευνας, που είναι μαθητές της Α' Γυμνασίου.³² Να σημειωθεί ότι μεγάλης κλίμακας έρευνα για μαθητές Γυμνασίου είναι η έρευνα της Χριστίνας Αργυροπούλου και των συνεργατών της (2009), στην οποία, αν και ο κεντρικός ερευνητικός προσανατολισμός είναι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, απέναντι στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια και τους τρόπους διδασκαλίας, προκύπτουν ως δεδομένα το χαμηλό ποσοστό εξωσχολικής λογοτεχνικής ανάγνωσης («Διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία;»: Καθόλου 17%, Λίγο 58%, Πολύ, 25%), η δυσκολία ταύτισης με τους λογοτεχνικούς ήρωες των ανθολογημένων στα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας κειμένων («Βρίσκεις κοινά σημεία σε κάποιους ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων;» Συνήθως 37%, Σπάνια 51%, Ποτέ 12%) και η χαμηλή προτίμηση προς την ποίηση («Ποιο είδος κειμένου θα προτιμούσες να εκπροσωπείται περισσότερο στα βιβλία;»: Πεζογραφία 30%, Θέατρο 34%, ξένα λογοτεχνία 18%, Ποίηση 18%).

3.3. Αίτια αναγνωσιοκτονίας

Τα παραπάνω δεδομένα αποδεικνύουν πως η ελληνική πραγματικότητα δεν είναι άτρωτη στο φαινόμενο της αναγνωσιοκτονίας (readicide) (Gallagher, 2009· 2010) και της αναγνωστικής κρίσης (reading recession) (Gallagher, 2010: 41). Ο Kelly Gallagher (2010: 36) εμπλέκει το σχολείο, που φαίνεται να λειτουργεί ως συν-συνομώτης (coconspirator) στον ευτελισμό της ανάγνωσης. Έρευνες στις ΗΠΑ αποτυπώνουν σε αριθμούς την αναγνωστική κρίση: στην έρευνα To Read or Not to Read (National Endowment for the Art's survey of

³² Συνολικά στην έρευνα συμμετέχουν 193 μαθητές. Το δείγμα της Κυρίως Έρευνας είναι μαθητές Α' Γυμνασίου (134 μαθητές). Όπως προαναφέρθηκε στην Εισαγωγή, στην Εναλλακτική Έρευνα συμμετέχουν μαθητές της Β' (31 μαθητές) και Γ' Γυμνασίου (28 μαθητές).

American Reading, 2007) προκύπτει ότι μια δραστική αναγνωστική πτώση σημειώνεται γύρω στα 13 έτη και συνεχίζεται στην υπόλοιπη ζωή των μαθητών. Ο Kelly Gallagher σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική στάση (γονεϊκό πρότυπο, έλλειψη αναγνωστικών ερεθισμάτων, φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα, ανταγωνισμός από τα ηλεκτρονικά μέσα, φτώχεια κ.ά.) προσθέτει την αναγνωσιοκτονία: την ορίζει ως το σύνολο των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούνται με στόχο την άνοδο της ανάγνωσης αλλά έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα.

Αν και ο Gallagher (2010) αναφέρεται στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, παραθέτουμε τις επισημάνσεις του ως προς τα αίτια του φαινομένου, γιατί εντοπίζονται παρηλλαγμένα και στην ελληνική πραγματικότητα και απηχούν τον προβληματισμό μας για τη διδακτική πραγματικότητα της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο. Αίτια της αναγνωσιοκτονίας είναι σύμφωνα με τον Gallagher:

- η έμφαση που δίνεται στην προετοιμασία για τις εξετάσεις, στην κάλυψη της ύλης (caveage approach) που ευνοεί την επιφανειακή προσέγγιση της γνώσης, στην επίδοση στις εξετάσεις/ στις γραπτές δοκιμασίες παρά στη διαμόρφωση αναγνωστών: θεωρεί πως την ανάπτυξη μιας θετικής αναγνωστικής στάσης θα ευνοήσει η μείωση της ύλης, η επιβράδυνση των ρυθμών διδασκαλίας και η έμφαση στην κριτική σκέψη (Gallagher, 2010: 37)·
- ο περιορισμός των εμπειριών γνήσιας ανάγνωσης: οι εμπειρίες ανάγνωσης στο σχολείο είναι περιορισμένες. Οι μαθητές θα έπρεπε να έρχονται σε επαφή με πραγματικά κείμενα (άρθρα, ηλεκτρονικά κείμενα κ.ά.) και να εμπλέκονται στην κριτική τους ανάγνωση. Προτείνει δηλαδή ο Gallagher (2010) μια διεύρυνση της αναγνωστικής βάσης·
- η διδασκαλία της Λογοτεχνίας (βιβλίων) με υπερέμφαση στη λεπτομέρεια: αυτό που χρειάζεται, αντί για λεπτομερείς αναλύσεις που απομυζούν το βιβλίο και μειώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, είναι να βρεθεί το «γλυκό σημείο» (sweet spot) (Gallagher, 2010: 39), ώστε οι μαθητές να δέχονται την απαραίτητη στήριξη και καθοδήγηση σε περίπλοκα κείμενα·
- η επιφανειακή διδασκαλία της Λογοτεχνίας (βιβλίων): ο Gallagher (2010) αναφέρεται στην ανάθεση ανάγνωσης βιβλίων που δεν συνοδεύεται από τη σωστή διδασκαλία τους. Θεωρεί σημαντική την παροχή στήριξης, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, και την προώθηση της απολαυστικής ανάγνωσης, την ανάπτυξη ψυχαγωγικών αναγνωστικών συνηθειών (recreational reading habits) (Gallagher, 2010: 40). Πιστεύει ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να συνηθίζουν να διαβάζουν προσεκτικά, σε βάθος (το ονομάζει close reading χωρίς όμως να προσδιορίζει αν αναφέρεται στη νεοκριτική εκ του σύνεγγυς ανάγνωση· υποθέτουμε ότι αναφέρεται στην υπομονετική, αργή, στοχαστική, προσεκτική ανάγνωση).

Ανακεφαλαιώνοντας, με βάση τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι η στάση των Ελλήνων μαθητών (προέφηβων και έφηβων) απέναντι στο βιβλίο είναι θετική αλλά όχι όσο θετική θα έπρεπε (Κυρίδης, Σουλιώτης & Δρόσος, 2000), ότι οι έφηβοι μαθητές επιδεικνύουν χαμηλά ποσοστά φιλαναγνωσίας (ΕΚΕΒΙ, 1999· 2004· 2010· Αργυροπούλου κ.ά., 2009: 67) και κυρίως αναφορικά με την ποίηση (Μαλαφάντης, Φελούκα & Γαλανάκη, 2013· Αργυροπούλου κ.ά., 2009) και ότι παρατηρείται τάση προς πληροφοριακή και όχι αισθητική ανάγνωση (Μαλαφάντης, 2005). Η εικόνα αυτή του έφηβου αναγνώστη συμπληρώνεται από την εξοικείωση και την ενασχόλησή του με το ψηφιακό περιβάλλον. Θεωρούμε πως η εικόνα αυτή είναι σημαντικό να αλλάξει.

4. Δημιουργικότητα, φαντασία και εφηβεία

Η δεύτερη παράμετρος που διερευνάται στο πλαίσιο της έρευνάς μας είναι η σχέση εφηβείας και δημιουργικότητας. Η έρευνά μας εμπλέκει τη δημιουργικότητα με τη μορφή

της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής ως διδακτικών εργαλείων εξειδικευμένων στο μάθημα της Λογοτεχνίας στον σχολικό χώρο, σε μαθητές που διανύουν την εφηβεία. Παρακάτω αναλύεται η σχέση δημιουργικότητας και εφηβείας υπό την κοινωνική προοπτική που επιβάλλει η επιρροή του σχολικού χώρου.

Η δημιουργικότητα διαπλέκεται με τη φαντασία και ανάγεται σε στοιχείο της καθημερινότητας και της εκπαίδευσης: ο Gianni Rodari στη *Γραμματική της Φαντασίας*, τη «Φανταστική», όπως ήθελε να ονομάσει το βιβλίο του, συστηματοποιεί τρόπους με τους οποίους η φαντασία μπορεί να εισχωρήσει σε μια γνωσιοκεντρική εκπαίδευση (Καλογήρου, 2005: 63): «Η δημιουργική λειτουργία της φαντασίας είναι κοινή στον απλό άνθρωπο, στο θεωρητικό επιστήμονα, στον τεχνικό, είναι ουσιώδης τόσο για τις επιστημονικές ανακαλύψεις όσο και για τη γέννηση του έργου, είναι ούτε λίγο ούτε πολύ απαραίτητη προϋπόθεση της καθημερινής ζωής» (Ροντάρι, 1985/2003: 204).

Έρευνες (Torrance, 1968· Krampen, 2012) εντοπίζουν αύξηση της δημιουργικότητας στην εφηβεία (Claxton, Pannells & Rhoads, 2005· Milgram & Hong, 1999) και μείωση της συσχέτισης δημιουργικότητας και μάθησης στο λύκειο και το πανεπιστήμιο, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στην εξειδίκευση της γνώσης (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2016· 2017). Σε έρευνα του Torrance (1968), διαπιστώνεται μια πτώση της δημιουργικότητας στη μετάβαση από τη Γ' προς τη Δ' Δημοτικού, η επονομαζόμενη δημιουργική κρίση/ κάμψη της Δ' Δημοτικού (fourth-grade slump). Αν και υπάρχουν ενδείξεις για υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας σε μαθητές Δημοτικού σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου (Yi, Hu, Plucker & McWilliams, 2013), θεωρείται –βάσει της αναπτυξιακής θεωρίας (Feldman, 2003) και της νευροψυχολογίας (Barbot & Tinio, 2014)– πως οι μαθητές Γυμνασίου βιώνουν μια ώθηση στη δημιουργική ικανότητα. Φαίνεται πως το Γυμνάσιο είναι η περίοδος της ανάπτυξης των δημιουργικών ικανοτήτων μαζί με άλλες στοχαστικές ικανότητες που μετριοούνται από το Program for International Student Assessment (PISA) (OECD, 2014), χωρίς αυτό να σημαίνει πως η εφηβική δημιουργικότητα δεν γνωρίζει διακυμάνσεις ή περιορισμούς (Beghetto & Dilley, 2016).³³ Τα χρόνια του Γυμνασίου θεωρούνται υψίστης σημασίας για την περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Kleibeuker, De Dreu & Crone, 2013).

4.1. Η θεωρία του Lev Vygotsky για τη δημιουργικότητα

Στην έρευνά μας, βασιζόμαστε στη θεωρία του Lev Vygotsky για τη δημιουργικότητα και τις διαπιστώσεις του για την ανάπτυξη της σκέψης και της αντίληψης στην εφηβεία (Vygotsky, 1998). Υιοθετούμε μια κοινωνιογνωστική προοπτική της μάθησης και της δημιουργικότητας: αν ο Piaget υποστηρίζει ότι η ωρίμαση προηγείται της μάθησης, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η μάθηση μπορεί να υπερβεί την πνευματική ανάπτυξη και αντιμετωπίζει την οικοδόμηση της γνώσης ως κοινωνικό, συνεργατικό εγχείρημα (Moran & John-Steiner, 2004): η γνώση δεν αποκτάται με την απορρόφηση (absorbing) αλλά με τη μεταμόρφωση (transforming) κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους και μέσω της εσωτερικεύσής της (Moran & John-Steiner, 2004). Η τάξη, το πρόγραμμα, το σχολείο, η σχολική κοινότητα, όλα επηρεάζουν τη μάθηση (Langer, 2009: 51): ο γραμματισμός έχει κοινωνική διάσταση, καθώς οι κοινωνικές συμπεριφορές επηρεάζουν τη μάθηση (Langer, 1987· 2005· Bloome, 1986· Fairclough, 1992· Gee, 1999· Greenleaf, Schoenbach, Cziko & Mueller, 2001· Wenger, 1998).

Η ανάπτυξη και η αξιοποίηση της φαντασίας, ένα θέμα που ο Piaget δεν ανέπτυξε πολύ, απασχόλησε ιδιαίτερα τον L. Vygotsky, κυρίως στα έργα του *Imagination and Creativity in*

³³ Η εφηβική κρίση οφείλεται στην απώλεια της παιδικής ισορροπίας και στη μετάβαση στη σεξουαλική ωρίμαση. Σε αυτή τη μεταβατική περίοδο άλλοι μελετητές εντοπίζουν την ασθένεια (asthenia), δηλαδή την άμβλυση των δημιουργικών ικανοτήτων και άλλοι τη διέγερση, την ενέργεια, την αύξηση της δημιουργικής δύναμης (creative power) (Vygotsky, 1967/2004: 53).

Childhood (1930) (Vygotsky, 1967/2004), *Imagination and Creativity in the Adolescent* (1931) (Vygotsky, 1998) και *Imagination and Its Development in Childhood* (1932) (Vygotsky, 1987). Οι βασικές απόψεις του Vygotsky για τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, και δη στην εφηβεία, τις οποίες υιοθετούμε, παρουσιάζονται ακολούθως.

- Η δημιουργικότητα δεν είναι μια πάγια ιδιοκτησία ορισμένων, εκλεκτών, ανθρώπων αλλά ουσιαστική ικανότητα όλων των ανθρώπων. Η δημιουργικότητα δεν μεταμορφώνει μόνο τα αντικείμενα σε δημιουργικά προϊόντα, αλλά μεταμορφώνει και τον δημιουργό –μαθαίνει πολύ καλά τον εαυτό του (mastery over him/ herself)– και τους άλλους (Vygotsky, 1967/2004).
- Η δημιουργία είναι το αποκορύφωμα μιας διαδικασίας που έχει εκκινήσει πολύ πριν και που παρομοιάζεται από τον Vygotsky ως κύηση (gestation) (Vygotsky, 1967/2004: 25-27). Ενδέχεται να ακολουθήσει η κρυσταλλοποίηση, δηλαδή η μετατροπή της φαντασίας σε πραγματικότητα (Vygotsky, 1967/2004: 27).
- Η φαντασία αναζητά την ενσάρκωσή της (embodiment): αυτή είναι η βάση και η κινητήρια δύναμη της φαντασίας. Το προϊόν της φαντασίας «επιθυμεί» να ολοκληρώσει τον κύκλο του και να ενσαρκωθεί σε πραγματικότητα (Vygotsky, 1967/2004: 41), αποκτώντας υπόσταση. Η αποκρυσταλλωμένη ή ενσώματη φαντασία (crystallized or embodied imagination) (π.χ. ένα μηχάνημα, ένα εργαλείο κ.ά.) είναι πραγματικότητα, μια νέα πραγματικότητα (Vygotsky, 1967/2004: 20). Το προϊόν της φαντασίας μπορεί να είναι μη ρεαλιστικό (π.χ. ένα παραμύθι), αποτελεί όμως ένα πραγματικό προϊόν, ένα κοινωνικό φαινόμενο (Vygotsky, 1967/2004: 16) ή έναν τρόπο εμπλουτισμού της εμπειρίας (Vygotsky, 1967/2004: 17).
- Φαντασία και πραγματικότητα δεν είναι έννοιες ασύμβατες (Vygotsky, 1967/2004: 13). Η φαντασία βασίζεται στην πραγματικότητα, τροφοδοτείται από αυτή (Vygotsky, 1967/2004: 14). Συνεπώς, η πλούσια εμπειρία συνεπάγεται πλούσια φαντασία: αυτός είναι και ο λόγος που η παιδική φαντασία είναι φτωχότερη από τη φαντασία του εφήβου και του ενήλικου (Vygotsky, 1967/2004: 15): ωστόσο το παιδί έχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη φαντασία του και μικρότερο έλεγχο πάνω της, κι αυτό λειτουργεί ενισχυτικά για αυτή (Vygotsky, 1967/2004: 34). Η φαντασία καθιστά δυνατή τη σύλληψη του κόσμου. Δεν μπορεί κανείς να κατανοήσει την πραγματικότητα χωρίς τη φαντασία (Vygotsky, 1987: 349).
- Αν και η φαντασία (και η δημιουργικότητα) προβάλλεται ως εσωτερικευμένη διεργασία, το περιβάλλον ασκεί έντονη επιρροή σε αυτή: η δημιουργικότητα είναι αντιστρόφως ανάλογη με την απλότητα του περιβάλλοντος (Vygotsky, 1967/2004: 30-31). Η δημιουργικότητα είναι μια ιστορική, σωρευτική διαδικασία, που επηρεάζεται από τις προηγούμενες διαδικασίες. Το περιβάλλον μπορεί να ασκήσει (ή να μην ασκήσει) δημιουργική επιρροή στο άτομο (Vygotsky, 1967/2004). Για τον Vygotsky, η οικοδόμηση της δημιουργικότητας μέσω της εκπαίδευσης προϋποθέτει πλούσια ερεθίσματα και εμπειρίες (Vygotsky, 1967/2004: 15).

Πώς διαμορφώνεται η φαντασία στην εφηβεία, σύμφωνα με τη θεωρία του L. Vygotsky;

- Η λειτουργία της δημιουργικής φαντασίας είναι περίπλοκη και πολυπαραγοντική και συναρτάται με την ηλικία: η δημιουργική φαντασία μεταβάλλεται κατά την εφηβεία. Ο μηχανισμός της σκέψης κατά την εφηβεία ενισχύεται και ισχυροποιείται. Η εφηβεία μπορεί να θεωρηθεί ως η ηλικία της κρίσης και της ωρίμασης στη σκέψη αλλά και της μετάβασης σε υψηλότερες μορφές σκέψης (Vygotsky, 1998): συντελείται μια εντατική νοητική ανάπτυξη (Vygotsky, 1998), που δεν σχετίζεται μόνο με την αύξηση του εγκεφάλου³⁴ αλλά με τη μετάβαση από την εικονιστική σκέψη

³⁴ Ο Vygotsky (1998), παραπέμποντας στον Vyazemsky, αναφέρει πως στην περίοδο της εφηβείας παρατηρείται αύξηση της μάζας/ βάρους του εγκεφάλου, έντονη μεταξύ 14-15 ετών και μικρότερη

(imagistic thinking) στην εννοιολογική σκέψη (conceptual thinking) (Vygotsky, 1998). Αυτή τη μετάβαση οδηγεί, κατά τον Vygotsky, στην ατροφία της παιδικότροπης σκέψης και απαιτεί τη λεκτική σκέψη (verbal thinking), την εκμάθηση της συγκεκριμένης χρήσης λέξεων και συμβόλων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της εφηβείας είναι η μεταμόρφωση στην οποία υπόκειται η φαντασία, ως προς δύο παραμέτρους: απελευθερώνεται από τις συγκεκριμένες, φαντασιακές δομές και διυλίζεται από την αφηρημένη σκέψη (Vygotsky, 1998)· η φαντασία πλησιάζει τη σκέψη, αρχίζει να βασίζεται στις έννοιες/ αντιλήψεις (concepts) αλλά δεν απορροφάται πλήρως (Vygotsky, 1998). Συντελείται για πρώτη φορά η συνάντηση σκέψης και φαντασίας (Vygotsky, 1967/2004), αλλά αυτή η συνένωση δεν οδηγεί κατευθείαν σε μια μείξη ή συνεργασία, γι' αυτό και συχνά η σκέψη από τη φαντασία αποξενώνονται (Vygotsky, 1997). Οι εκδοχές είναι δύο: είτε φαντασία και λογική θα συμπορευτούν είτε η φαντασία θα γνωρίσει συρρίκνωση, όχι όμως εξαφάνιση (Vygotsky, 1967/2004: 35).

- Η εφηβική φαντασία είναι δύο ειδών: α. υποκειμενική (συναισθηματική/ εσωτερική) (δηλαδή προσανατολισμένη στην ικανοποίηση των επιθυμιών και της εσωτερικής ζωής) και β. αντικειμενική (πλαστική/ εξωτερική) (για την κατανόηση της πραγματικότητας και την ύστερη εκδήλωση σε καλλιτεχνική ή επιστημονική δημιουργία) (Vygotsky, 1998). Η αντικειμενική φαντασία εστιάζει σε εξωτερικά αντικείμενα, η υποκειμενική φαντασία σε συναισθηματικές εμπειρίες (Vygotsky, 1967/2004: 36). Με την υποκειμενική φαντασία ο έφηβος μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, καθώς τα ενσαρκώνει σε δημιουργικές εικόνες.³⁵
- Αναφορικά με τη διαχείριση της φαντασίας από τον έφηβο, ο Vygotsky επισημαίνει πως κατά την εφηβεία: α. η φαντασία μπορεί είναι αλλοτριωτική ως προς την επικοινωνία του ατόμου με την πραγματικότητα, μπορεί να αποκαλύψει την «σκοτεινή» της πλευρά –απόσυρση, απομόνωση, ονειροπόληση– και να υπονομεύσει τις προσπάθειες του εφήβου που αφορούν στον πραγματικό κόσμο (Vygotsky, 1967/2004: 37),³⁶ β. ο έφηβος μαθαίνει να στοχάζεται και να ασκεί κριτική στα προϊόντα της φαντασίας του και γ. η εξωτερική και η εσωτερική φαντασία επιδιώκεται να εξισορροπηθούν για την κατάκτηση της αυτο-διαχείρισης (self-mastery) και της μελλοντικής ενήλικης δημιουργικής παραγωγής.
- Η λογοτεχνική ή γλωσσική δημιουργικότητα (literary or verbal creativity) γίνεται η κυρίαρχη κατά την περίοδο της εφηβείας (Vygotsky, 1967/2004: 43). Η ζωγραφική είναι η τυπική δημιουργική δραστηριότητα της προσχολικής περιόδου και της πρώτης παιδικής ηλικίας. Το παιδί ζωγραφίζει αυθόρμητα, χωρίς προτροπή (Vygotsky, 1967/2004: 42), προφανώς γιατί η ζωγραφική του επιτρέπει να εκφράσει

μεταξύ 17-19 και 19-20. Ωστόσο, αυτή η αύξηση στις ηλικίες 14-20 δεν είναι σημαντική. Επομένως, η ραγδαία νοητική ανάπτυξη αποδίδεται στην ανάπτυξη της ικανότητας σκέψης με έννοιες (thinking in concepts).

³⁵ Θεωρούμε πως η Δημιουργική Γραφή άπτεται της υποκειμενικής φαντασίας –όταν ο έφηβος μετατρέπει τη γραφή σε όχημα έκφρασης του εσωτερικού του κόσμου, σε μέσο εκτόνωσης, λύτρωσης και διαχείρισης/ εκλογίκευσης των συναισθημάτων– και της αντικειμενικής φαντασίας –όταν το κείμενό του αντιμετωπίζεται ως καλλιτεχνική δημιουργία, με έμφαση στην αισθητική αρτιότητα. Συχνά παρατηρούμε πως υποκειμενική και αντικειμενική φαντασία στη Δημιουργική Γραφή τέμνονται, συναντιούνται σε έργα που είναι συναισθηματικά πλούσια και αισθητικά άρτια. Έτσι, μέσω της Δημιουργικής Γραφής ο έφηβος μαθαίνει να στοχάζεται και να ασκεί κριτική στα φαντασιακά προϊόντα και να εξισορροπεί την εξωτερική και την εσωτερική φαντασία.

³⁶ Ο Ribot (1901 στο Vygotsky, 1967/2004: 41) σημειώνει πως η ονειροπόληση (dreaminess) είναι μια εσωστρεφής δημιουργικότητα που στερείται της θέλησης της ενσάρκωσης, που δεν ολοκληρώνεται ως τω όντι δημιουργική φαντασία. Η φαντασία (imagination) εμπεριέχει τη θέληση/ βούληση για δράση. Η ονειροπόληση είναι άβουλη.

αυτό που το απασχολεί. Με την μετάβαση στην επόμενη αναπτυξιακή φάση, αλλάζει η φύση της δημιουργικότητάς του (Vygotsky, 1967/2004: 43): η μείωση του ενδιαφέροντος για τη ζωγραφική εντοπίζεται στην ηλικία 10 έως 15 ετών ή 13 με 14 ετών. Υποστηρίζεται ότι το ενδιαφέρον για τη ζωγραφική επανεμφανίζεται μεταξύ 15 και 20 ετών σε παιδιά με ταλέντο (Vygotsky, 1967/2004). Στην εφηβεία αυξάνεται η τάση για (αυθόρμητη) γραφή λόγω της συναισθηματικότητας και της συναισθηματικής εφηβικής αστάθειας. Η γλώσσα, σε αντίθεση με τη ζωγραφική, επιτρέπει στον έφηβο να εκφράσει περίπλοκα νοήματα και σχέσεις, δηλαδή αφηρημένες έννοιες που δεν αποτυπώνονται με εικόνα αλλά με λέξεις.

- Ο Vygotsky (2004: 43) αναφέρει πως η γλωσσική δημιουργικότητα ατροφεί ή συστέλλεται, όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε γραπτές δραστηριότητες για τις οποίες αισθάνονται άνετοιμοι ή οι οποίες δεν αφορούν τα ενδιαφέροντά τους ή τις οποίες δεν κατανοούν ή στις οποίες πιέζονται να μιμηθούν ένα γλωσσικό ύφος που θεωρούν ότι επιθυμεί ο δάσκαλος. Η γλωσσική δημιουργικότητα αναπτύσσεται, όταν ο μαθητής ενθαρρύνεται να γράψει για ένα θέμα που κατανοεί απόλυτα, που εμπλέκει τα συναισθήματά του και τον ενθαρρύνει να γράψει για τον δικό του κόσμο (Vygotsky, 1967/2004: 46), για ένα θέμα για το οποίο έχει να πει πολλά και έχει σκεφτεί. Δεν πρέπει ποτέ να γράφει για ό,τι δεν έχει καταλάβει ή δεν τον ενδιαφέρει ή δεν γνωρίζει. Συχνά όμως αυτό ζητάει ο δάσκαλος. Και τότε σκοτώνει τον συγγραφέα μέσα στο παιδί (Vygotsky, 1967/2004: 46). Τυπικά, η πλειονότητα των εφήβων σύντομα χάνει το ενδιαφέρον της για τη λογοτεχνική δημιουργικότητα (Vygotsky, 1967/2004: 36) και σταματάει το γράψιμο.
- Ο Vygotsky επισημαίνει επίσης την ευαλωτότητα του δημιουργικού κινήτρου κατά την εφηβεία. Οι Labunskaja και Pestel (στο Vygotsky, 1967/2004) θεωρούν ως ιδιαίτερα δύσκολη ως προς την καλλιτεχνική παραγωγή την ηλικία των 13, 14 και 15 ετών, καθώς ακόμα και οι ικανότεροι μαθητές «μολύνονται» με αρνητικές σκέψεις όπως «δεν είμαι ικανός», «δεν αξίζει τον κόπο να το κάνω». Πιστεύουν πως η συνέχεια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (artistic education) μπορεί να διατηρήσει ζωντανό το δημιουργικό κίνητρο μέσα από νέα υλικά, που θα λειτουργήσουν ως πρόκληση: οι τεχνικές δυσκολίες και η ανάγκη χρήσης της επινοητικής σκέψης σε ένα δημιουργικό πλαίσιο μπορεί να αυξήσουν τη δημιουργική προσπάθεια (Vygotsky, 1967/2004: 86).

Όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως για την ανάγκη διατήρησης της γλωσσικής εφηβικής δημιουργικότητας απομακρύνοντας τον παράγοντα «πίεση», «καταναγκασμό» και «άγνωστο θέμα» από το ρεπερτόριο των σχολικών αναθέσεων, φανερώνουν τις απόψεις του Vygotsky για τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και τη θέση της σε αυτό.

Στο ερώτημα πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται η δημιουργικότητα στην περίοδο της εφηβείας, ο Vygotsky (1967/2004: 83) υποστηρίζει ότι πρέπει να ενθαρρύνεται, με γνώμονα την ελευθερία, που είναι βασική προϋπόθεση της δημιουργικότητας. Οι δημιουργικές δραστηριότητες δεν μπορεί να είναι υποχρεωτικές ή υπό πίεση, και πρέπει να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των εφήβων. Η μαζικότητα και ο υποχρεωτικός χαρακτήρας δεν είναι συμβατά με τη δημιουργικότητα (Vygotsky, 1967/2004: 84). Απαιτείται η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας αλλά και της ενσάρκωσής της, της συμβατής με την προσωπικότητα του παιδιού ενσάρκωσής της, της αποκρυσταλλωμένης φαντασίας (crystallized imagination). Σημαντική, θεωρεί ο Vygotsky, τη θητεία του μαθητή στο ρεπερτόριο της τέχνης (Vygotsky, 1967/2004: 85). Το σχολείο για τον Vygotsky δεν είναι ο χώρος όπου η δημιουργικότητα φιμώνεται, αλλά όπου το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί και να ελέγχει τη φαντασία του και όπου κατακτά επιστημονικές έννοιες (scientific concepts). Συνεπώς το σχολείο επηρεάζει τα δύο νήματα της δημιουργικής φαντασίας, τη φαντασία και τη σκέψη με έννοιες (thinking in

concepts). Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τη φαντασία πριν από την πράξη (Vygotsky, 1987: 346) και να διδάσκει τη διαχείριση της λογικής και φαντασιακής σκέψης (logical and imaginative thinking) (Vygotsky, 1987). Το σχολείο επομένως για τον Vygotsky είναι ο χώρος όπου η δημιουργικότητα απελευθερώνεται, όπου το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί και να ελέγχει τη φαντασία του και όπου κατακτά επιστημονικές έννοιες (scientific concepts). Η σημασία της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο σχολείο είναι καταλυτική, καθώς κατά τον Vygotsky (2004: 88) το μέλλον της ανθρωπότητας εξαρτάται από τη δημιουργική φαντασία.

4.2. Δημιουργική Γραφή και Ανάγνωση στον L. Vygotsky

Ο Lev Vygotsky (2004) εξειδικεύει την αναφορά του στη δημιουργικότητα στη Δημιουργική Γραφή, παραπέμποντας σε ένα «πείραμα» του Leo Tolstoy:³⁷ σε άρθρο του «Ποιος πρέπει να μάθει να γράφει από ποιον: τα χωριατόπαιδα από μας ή εμείς από αυτά;»³⁸ ο Tolstoy κάνει ένα πείραμα και ενθαρρύνει χωριατόπαιδα να γράψουν δημιουργικά· αποδεικνύει πως η εκπαίδευση δεν πρέπει να επιβάλλει στα παιδιά μια ενήλικη γλώσσα αλλά να τα βοηθάει να αναπτύξουν τη δική τους. Ο Tolstoy θεωρεί πως η ανάπτυξη της Δημιουργικής Γραφής χρειάζεται κίνητρο και υλικό για δημιουργία, σε απόλυτη ελευθερία. Προτείνει:

- α. παροχή ποικιλίας θεμάτων,
- β. ανάγνωση έργων γραμμένων από παιδιά, ώστε να διαβαστούν ως μοντέλα/ πρότυπα,
- γ. αποφυγή κάθε κριτικής για την εμφάνιση, την ορθογραφία, τη δομή των προτάσεων, τη λογική και
- δ. παρακολούθηση του μηχανισμού που λανθάνει στο δημιουργικό έργο (στο Vygotsky, 1967/2004: 50).

Αυτή η πειραματική διδασκαλία Δημιουργικής Γραφής από τον Tolstoy φανερώνει πως η σωστή εκπαίδευση πρέπει να αφυπνίσει στο παιδί αυτό που υπάρχει μέσα του και να το βοηθήσει να το καλλιεργήσει, αντί να το εμβολιάζει με ιδέες και συναισθήματα αλλότρια σε αυτό. Η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι η επιβολή ενήλικης γνώσης και ξένων συναισθημάτων αλλά η αφύπνιση αυτού που υπάρχει στο παιδί (Vygotsky, 1967/2004: 51). Ωστόσο, οι μαθητές τείνουν να μιμούνται το στυλ των ενηλίκων, γεγονός που συσκοτίζει το φυσικό, προσωπικό τους στυλ (και που απεφεύχθη στην περίπτωση των χωριατόπαιδων του Tolstoy) (Vygotsky, 1967/2004: 56).

Η θεωρία του Vygotsky αναδεικνύει την αξία της δημιουργικής διαδικασίας της μάθησης και οδηγεί σε μια προδρομική εκπαίδευση για το μέλλον (*prospective education for the future*), αντί της παραδοσιακής εκπαίδευσης που είναι αναδρομική (*Traditional education*

³⁷ Το άρθρο του L. N. Tolstoy (1964) "Komu u kogo uchit'sia pisat', krest'ianskim pebiatam u nas ili nam u krest'ianskikh rebiat?" [Who should be learning to write from whom, peasant children from us or us from peasant children?] (*L.N. Tolstoi, Sobranie sochinenii, T. 15* [L.N. Tolstoy. Collected Works. Vol.15]. Moscow, 1964) αναφέρεται στο Vygotsky, 1967/2004.

³⁸ Ο Τολστόι αναφέρει για ένα χωριατόπαιδο (που ενεπλάκη στη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής υπαγορεύοντας στον Τολστόι την ιστορία του) ότι βίωνε την ιστορία, σωματοποιούσε την έντασή του και ανυπόμονα ρωτούσε τον Τολστόι «Το έγραψες; Το έγραψες;». Αντιδρούσε έντονα στο «πείραγμα» των λέξεων που χρησιμοποιούσε, δεν ήθελε καμία ανακατάταξη, καμία παρέμβαση. Ο Τολστόι διαπιστώνει πως το παιδί έπαιζε ρόλους κατά τη διάρκεια της δημιουργίας της ιστορίας, ενώ δημιουργούσε και αντιμετώπιζε τις λέξεις όπως αντιμετωπίζει κανείς τη μελωδία στη μουσική ή τα μοτίβα σε μια εικόνα, με μια αίσθηση αναλογίας (Vygotsky, 1967/2004: 48). Στις ιστορίες αυτών των χωριατόπαιδων είναι έντονη η προφορικότητα του λόγου και η συγκρητισμός (*syncretism*), η ανάμειξη δηλαδή στοιχείων της ποίησης, της πεζογραφίας και του θεάτρου σε ένα όλο.

has been *retrospective*) (Kozulin, 1993). Στην προδρομική εκπαίδευση ο μαθητής μπορεί να προσεγγίσει προβλήματα που δεν έχουν ακόμα αναδυθεί, όντας προσανατολισμένος στη παραγωγική/ δημιουργική γνώση παρά στην αναπαραγωγική.

Γ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΜΕΝΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μια εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, με δημιουργικό πρόσημο και με επίκεντρο τον μαθητή αναγνώστη, που διαφοροποιείται από την «παραδοσιακή» προσέγγισή της. Η Langer (2001: 164) θέτει εύστοχα και λιτά το περίγραμμα της παραδοσιακής διδασκαλίας: η παραδοσιακή προσέγγιση της Λογοτεχνίας επιζητά την εκ του σύνεγγυς ανάγνωση, με έμφαση στη «σωστή» απάντηση. Το παραδοσιακό μάθημα ξεκινά με έναν γρήγορο έλεγχο της κατανόησης, μια περίληψη της πλοκής και μια αναδιήγηση, για να διασφαλιστεί η κατανόηση των γεγονότων. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου κυριάρχησε στις Ομάδες Ελέγχου, όπως προκύπτει από την περιγραφή της διδασκαλίας από τις συνεργαζόμενες καθηγήτριες. Στην εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας τα περιοριστικά και ανελαστικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής λογοτεχνικής διδασκαλίας αντικαθίστανται από ευλύγιστες και εν κινήσει προσεγγίσεις. Το νόημα είναι σε κίνηση (meaning in motion), αντιμετωπίζεται ως ένα δυναμικό σετ ιδεών που μπορεί να αλλάξει, καθώς το κείμενο εξελίσσεται, καθώς οι ιδέες συζητούνται ή με τον χρόνο, την εμπειρία, τη σκέψη (Langer, 2001: 164). Στις Πειραματικές Ομάδες ο λογοτεχνικός προσανατολισμός είναι αυτός της εξερεύνησης (Langer, 2001: 162).

Η ανάγκη αναζήτησης μιας αποτελεσματικότερης προσέγγισης της Λογοτεχνίας συναντάει τον γενικότερο προβληματισμό για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας που αποτυπώνεται στη συνέχεια και που αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης της έρευνά μας.

Παρουσιάζονται οι εξής παραδοχές:

- η διδασκαλία συνιστά ιδιαίτερη και απαιτητική επικοινωνιακή πράξη, πόσω μάλλον όταν αφορά στον ιδιαίτερο κώδικα της Λογοτεχνίας,
- ο διάλογος αποτελεί βασικό διδακτικό εργαλείο, αρκεί να μην είναι τυποποιημένος και αυταρχικός,
- το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι ωφέλιμο να εμπλουτίζεται από προφορικές και γραπτές δημιουργικές δραστηριότητες,
- η διδασκαλία της Λογοτεχνίας χρήζει ανανέωσης.

2. Η επικοινωνιακή πράξη της διδασκαλίας: καθηγητής – κείμενο – μαθητής

Η διδασκαλία αποτελεί μια επικοινωνιακή πράξη στο πλαίσιο της οποίας τρεις παράγοντες αλληλεπιδρούν: ο μαθητής, ο καθηγητής και το κείμενο (Green & Harker, 1982). Ο καθηγητής κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος λαμβάνει υπόψη του την παράμετρο των μαθητών και του κειμένου –αλλά και άλλες παραμέτρους– και προβαίνει σε αποφάσεις που αφορούν στις μαθητικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν, στους διδακτικούς στόχους και τους τρόπους επίτευξής τους, στην αποτελεσματική παρουσίαση του κειμένου, στις συμπεριφορές και στις αλληλεπιδράσεις που θα γίνουν αποδεκτές κατά τη διδασκαλία κ.ά. Έτσι, η αποτελεσματική διδασκαλία –που είναι το ζητούμενο στην έρευνά μας– είναι περίπλοκη, καθώς πέρα από βασικές διδακτικές γνώσεις απαιτεί ενορχήστρωση πολλών διαρκώς μεταβαλλόμενων παραγόντων, διαρκώς μεταβαλλόμενων διδακτικών συμπεριφορών για τις διαρκώς μεταβαλλόμενες διδακτικές ανάγκες (Brophy & Evertson, 1976: 139). Η διαμόρφωση του μαθήματος, μιας οντότητας με συνοχή, προϋποθέτει ο καθηγητής να κατανοήσει τη συζητητική και διδακτική διαδικασία που διαμορφώνεται στη συνύπαρξη με τους μαθητές του. Το μάθημα βασίζεται στον σχεδιασμό αλλά και στην εν θερμώ υλοποίηση (planning and implementation). Η λήψη αποφάσεων είναι διαρκής κατά τη δρώσα διδασκαλία, όπου καθηγητές και μαθητές είναι αλληλεπιδραστικοί παράγοντες (interactors), που συμμετέχουν στην επικοινωνιακή διαδικασία της διδασκαλίας (Gumperz, 1976). Η επικοινωνιακή διαδικασία της διδασκαλίας ανάγει το μάθημα σε μια διαρκή διαδικασία λήψης αποφάσεων, κατά την οποία μαθητές και καθηγητής συνεργάζονται:

συνεπώς, οι διδακτικές πορείες που παρατίθενται στο κεφάλαιο «Οι δημιουργικές παρεμβάσεις» συνιστούν δείγματα της διδακτικής πορείας, ένα προσχέδιο των διδακτικών χειρισμών, που καθορίστηκαν στην τελική τους μορφή από την «εν θερμώ» διάδραση των μαθητών με την καθηγήτρια-ερευνήτρια.

Από τη στιγμή που άνθρωποι αλληλεπιδρούν με ανθρώπους, η διδασκαλία είναι ανθρώπινο θέατρο (human drama), όχι ένα μηχανικό εξάρτημα, όχι ένας στατικός χώρος. Υποκείμενοι στη διδασκαλία (subjects of teaching) δεν είναι μόνο οι μαθητές, όπως παραδοσιακά πιστεύεται, αλλά και οι καθηγητές (Petrosky, 1991· 1992: 164), αν και αυτή η διάσταση έχει περιοριστεί από την παροχή έτοιμων διδακτικών μοντέλων και δομών προς αυτούσια (ή παραλλαγμένη) εφαρμογή, ερήμην των διδακτικών πεποιθήσεων του καθηγητή, του μαθητικού δυναμικού ενώπιόν του, των σκοπών του, της διδακτικής του ατζέντας. Ο προσανατολισμός αυτός του Petrosky (1991· 1992) ευθυγραμμίζεται με τη λογική του δημιουργικού μαθήματος που εφαρμόστηκε στην έρευνά μας, που απέχει παρασάγγας από αυτήν της τυποποίησης, του εφαρμόσιμου κατά γράμμα σχεδίου μαθήματος, των ανελαστικών και απαρέγκλιτων διδακτικών οδηγιών.

Στην επικοινωνία του μαθητή με τη Λογοτεχνία στο σχολικό πλαίσιο παρεμβαίνει η παράμετρος της διδασκαλίας. Κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας οι απαιτήσεις είναι πολλαπλές, η διδασκαλία είναι πιο περίπλοκη, καθώς η λογοτεχνική επικοινωνία αποτελεί μια ιδιαίτερη επικοινωνιακή μορφή (Greimas, 2002). Ο Algirdas Julien Greimas (2002, 28) ορίζει τη διδασκαλία ως μια «προγραμματισμένη και προς ένα σκοπό κατευθυνόμενη μετάδοση ορισμένων επιλεγμένων περιεχομένων». Με τον όρο μετάδοση (transmission) ο Greimas αναφέρεται στη συμπληρωματική στην επικοινωνία διαδικασία, καθώς η μετάδοση προϋποθέτει μεν την επικοινωνία, εμπεριέχει δε τον έλεγχο της μεταφοράς του περιεχομένου μέσω των εξετάσεων και του συνεχούς ελέγχου της γνώσης. Σημειώνει ωστόσο ότι η λογοτεχνική επικοινωνία συνιστά ιδιαίτερη επικοινωνιακή μορφή, όπου τα γλωσσολογικά κανάλια δεν εξασφαλίζουν πάντα και με τις καλύτερες συνθήκες τη μεταβίβαση των πληροφοριών. Παρατηρεί επίσης ότι ενίοτε η διδασκαλία της Λογοτεχνίας (και η διδασκαλία γενικά) αναλώνεται στον έλεγχο της μετάδοσης παρά στη μετάδοση των πληροφοριών. Αναφορικά με τη συνιστώσα του προγραμματισμού, εντοπίζει την αναγκαιότητα του στόχου (και μάλιστα κάνει τον παραλληλισμό με την αποστολή στη Σελήνη, ένα γεγονός κοντινό στο 1969, χρονολογία διεξαγωγής του Συνεδρίου του Σεριζί) και την ίδια στιγμή τη δυσκολία του καθορισμού του στόχου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, παραδεχόμενος πως η διδασκαλία της Λογοτεχνίας παλεύει με εσωτερικές αντιφάσεις. Αναρωτιέται αν η διδασκαλία της Λογοτεχνίας πρέπει να λάβει τη μορφή της εξήγησης των κειμένων (explication de texte), της απομυθοποίησής τους, αν οφείλει να δώσει «τη γεύση του κατανοητού». Δεν ταυτιζόμαστε με την κατά τον Greimas απόδοση της διδασκαλίας ως μετάδοσης πληροφοριών· συμφωνούμε όμως ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερης πολυπλοκότητας.

Αυτό που υποστηρίζουμε στην έρευνα αυτή είναι ότι για την αποτελεσματική διδασκαλία της Λογοτεχνίας πρέπει να ληφθεί υπόψη ο αποδέκτης, αυτός που θα τύχει διδασκαλίας, οι έφηβοι μαθητές. Δεν είναι φιλόλογοι, δεν διακατέχονται από ενστικτώδη αγάπη για τα βιβλία και ίσως να προτιμούσαν να βλέπουν τηλεόραση ή να περιδιαβαίνουν στο διαδίκτυο ή σε κάποιο εμπορικό κέντρο. Πώς θα τους εξηγήσουμε ότι η εμπειρία της Λογοτεχνίας είναι από μόνη της ο λόγος για τον οποίον διδάσκονται τη Λογοτεχνία; Πώς θα τους συμφιλιάσουμε με τη χρησιμότητα του άχρηστου (Ordine, 2014· 2016); Σε αυτούς τους προβληματισμούς ο Robert E. Probst, ήδη από το 1994 –όπου η επιρροή του διαδικτύου και του κινητού τηλεφώνου είναι μηδαμινή– προτείνει την αξιοποίηση της φυσικής επίδρασης που ασκεί η Λογοτεχνία στον αναγνώστη. Η L. M. Rosenblatt ακόμα νωρίτερα, το 1938 που είναι η χρονολογία πρώτης έκδοσης του έργου της *Literature as exploration*, υποστηρίζει ότι η καθηγητική επίδραση πρέπει να βασίζεται στη διαχείριση «της εγγενούς στη λογοτεχνία ζωτικής επιρροής» (1995: 58), στην εξασφάλιση της ευκαιρίας η Λογοτεχνία να επιδράσει

στους αναγνώστες χωρίς παρεμβολές: η λογοτεχνική επίδραση είναι πρώτα και πάνω απ' όλα η επαφή, η αυθεντική επαφή του αναγνώστη και του κειμένου/ βιβλίου. Η διδασκαλία δεν παρεμβαίνει σε αυτή την επαφή αλλοιώνοντας ή υποκαθιστώντας ή νεκρώνοντάς την αλλά την υποβοηθάει, προκειμένου ο μαθητής αναγνώστης να διερευνήσει αυτή την επίδραση. Το κείμενο δεν πρέπει να υποβιβαστεί σε άσκηση, σε εξάσκηση αλλά να αφεθεί να επιδράσει στη σκέψη και στο συναίσθημα του αναγνώστη στο πλαίσιο της φυσικής ανταπόκρισής του. Έγνοια του δασκάλου πρέπει να είναι η διατήρηση αυτής της γνήσιας επαφής· οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις πρέπει να σεβαστούν το κείμενο και την επίδρασή του στον αναγνώστη (Probst, 1994: 38). Επιτακτικός είναι και ο σεβασμός στη μοναδικότητα του αναγνώστη και στην ακεραιότητα της ατομικής ανάγνωσης (integrity of the individual reading), αποδυναμώνοντας τη χίμαιρα της μίας και μοναδικής ορθής και τέλει ανάγνωσης και της συμμόρφωσης σε αυτήν (Probst, 1994: 38). Οι ατομικές, υποκειμενικές, ιδιοσυγκρασιακές, αποκλίνουσες αναγνώσεις-ερμηνείες μπορεί να απέχουν από αυτό που ήθελε να πει ο ποιητής και γι' αυτό άλλοτε ξορκίζονταν. Αν όμως η Λογοτεχνία πρέπει να αποκτήσει αξία και σημασία για τον αναγνώστη, τότε αυτές οι αναγνώσεις πρέπει να αναδειχθούν και το νόημα/ σημασία να γίνει αποδεκτό ως το κοινό σημείο συνάντησης αναγνώστη και κειμένου, όχι ως ενυπάρχον στο κείμενο περιμένοντας την εξαγωγή του· ως αυτό που δημιουργείται από τον αναγνώστη, καθώς φέρει στο κείμενο τις εμπειρίες του (Probst, 1994: 38). Είναι σημαντικό οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν αυτό που γράφει ο Robert Scholes: το να μάθει κανείς να διαβάζει δεν χρησιμεύει για να αποσπάσει πληροφορίες από τα κείμενα αλλά για να μάθει να διαβάζει και να γράφει τα κείμενα της ζωής του. Μαθαίνοντας να διαβάζουμε τα κείμενα μαθαίνουμε να διαβάζουμε τη ζωή μας με την ίδια ένταση (Scholes, 1989/2005: 19). Ο Probst παραδέχεται ότι η ιδιοσυγκρασιακή ανάγνωση, η ζωντανή ανάγνωση κατά τη Rosenblatt που ενθαρρύνει την αυθόρμητη ανταπόκριση (1995: 102), μπορεί να γεννήσει σημασίες που απέχουν από τη συγγραφική σημασία. Και ότι αυτές οι υποκειμενικές σημασίες μπορεί να είναι πιο ενδιαφέρουσες από αυτό που θα μπορούσε να προβλέψει ο συγγραφέας για τον αναγνώστη του. Είναι ανάγκη ο καθηγητής να εμπιστευτεί το κείμενο και τον αναγνώστη (Probst, 1994: 38-39).

3. Διδάσκεται η Λογοτεχνία; Το Συνέδριο του Σεριζί

Το ότι η Λογοτεχνία διδάσκεται δεν πρέπει να θεωρηθεί αυτονόητο. Υποστηρίζουμε ότι η Λογοτεχνία διδάσκεται, όχι όμως πάντα με τον ταιριαστό σε αυτήν τρόπο. Υιοθετούμε τις εξής απόψεις που αποτυπώνουν τον προβληματισμό μας αναφορικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και που συμπυκνώνονται στις διαπιστώσεις από το Συνέδριο του Σεριζί:

- Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι απαραίτητη (Todorov, 2002).
- Ο δάσκαλος λειτουργεί ως ξενιστής του κειμένου και όχι ως μεταδότης γνώσεων (Doubrovsky, 2002).
- Η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει στην απόλαυση, στην ελεύθερη έκφραση και στην εξήγηση (Favry, 2002) και στην πολυσημαντική ανάγνωση (Mace, 2002· Barthes, 2002).
- Η ποίηση μπορεί να μεταμορφώσει τις παγιωμένες αντιλήψεις για την ανάγνωση (Favry, 2002).
- Η διχοτομία ανάγνωσης και γραφής είναι ξεπερασμένη (Todorov, 2002).³⁹

³⁹ «Η ανάγνωση που δε θα ήταν γραφή εξισώνεται με την απόλυτη υποταγή στο κείμενο του άλλου, πράγμα νομίζω που δε συμβαίνει ποτέ· γιατί φυσικά διαβάζοντας γράφουμε το κείμενο που διαβάζουμε· και αφετέρου η γραφή είναι πάντα ανάγνωση, ανάγνωση των κειμένων του παρελθόντος. Σωστά ειπώθηκε: ο αυθορμητισμός ποτέ δεν είναι σ' αλήθεια αυθόρμητος· στην πραγματικότητα, γράφοντας, εκτός των άλλων, αυτοτοποθετούμαστε πάντα σε σχέση μ' ένα ήδη υπαρκτό κείμενο· κάνουμε μια ανάγνωση» (Todorov, 2002: 224).

- Η Δημιουργική Γραφή (ανεξαρτήτως του πώς ονομάζεται) είναι θεμιτή και η απουσία της ένα παράδοξο για το μάθημα της Λογοτεχνίας (Doubrovsky, 2002: 17· Favry, 2002).⁴⁰

4. Στρεβλώσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Η ανάγκη ανανέωσης του τρόπου διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και μείωσης ή πάταξης των διδακτικών στρεβλώσεων της αποτελεί το ζητούμενο της έρευνάς μας. Η διαπίστωση της διδακτικής στρέβλωσης της Λογοτεχνίας διατρέχει τη σχετική βιβλιογραφία. Εντοπίζεται:

- Στην πληροφοριακή προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου: έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες (Applebee, 1989) κατέδειξαν ότι η Λογοτεχνία διδάσκεται με τρόπο πληροφοριακό. Οι Zarillo και Cox (1992: 245) διαπιστώνουν πως οι καθηγητές τείνουν να ενθαρρύνουν την υιοθέτηση μιας μη αισθητικής αναγνωστικής στάσης. Παρά την επίδραση των αναγνωστικών θεωριών και τις προτάσεις εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη (Díaz & Hayhoe, 1988· Probst, 1988a· 1988b/2004· Rosen, 1984), παρατηρήθηκε πως η ενθάρρυνση των προσωπικών ανταποκρίσεων των μαθητών εντοπιζόταν στην έναρξη της διδασκαλίας ως μέσο ενεργοποίησης της όλης διαδικασίας, για να εξελιχθεί η διδασκαλία στην αναζήτηση της μίας σωστής απάντησης. Η μελέτη των εργαλείων αξιολόγησης στις Ηνωμένες Πολιτείες (Brudy, DeMilo & Purves, 1989) φανερώνει επικέντρωση στην αναζήτηση της προκαθορισμένης σωστής απάντησης, αποθαρρύνοντας την κριτική εξήγηση και ανάλυση. Όσο κι αν τα δεδομένα αυτά αναφέρονται στην εκτός Ελλάδας διδασκαλία της Λογοτεχνίας, δεν απέχουν από την ελληνική πραγματικότητα, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια.
- Στην αντιφατικότητα του μαθήματος (αναπαραγωγή vs δημιουργία, απόλαυση vs καταναγκασμός, αντικειμενικότητα vs ιμπρεσιονισμός): η Judith Langer χαρακτηρίζει τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας «σχιζοφρενικό» (2000)· «βαθιά προβληματικό» τον χαρακτηρίζει ο Γρηγόρης Πασχαλίδης (1999/2006: 319), με τον δάσκαλο διχαστικά μοιρασμένο ανάμεσα σε ρόλο εγαστρίμυθου των διδακτικών οδηγιών και έγκυρου εξηγητή των Ιερών Γραφών και τον μαθητή παγιδευμένο στο αδιέξοδο του αναμασήματος έτοιμων ερμηνειών και της αυτο-λογοκρισίας της υποκειμενικής και δημιουργικής του ανταπόκρισης. Ο Ευριπίδης Γαραντούδης (2005: 32) επισημαίνει την ανάγκη ο διδάσκων τη Λογοτεχνία να απαρνηθεί την ιδιότητα του συγκινημένου μύστη και του διεκπεραιωτή. Η αντιφατικότητα του μαθήματος έγκειται στην αποθέωση της συγγραφικής δημιουργικότητας και στην καταδίκη σε καχεξία και παθητικότητα της μαθητικής δημιουργικότητας (Πασχαλίδης, 1999/2006: 319-320)· ο μαθητής γρήγορα αντιλαμβάνεται την ανάγκη συμμόρφωσης στον κανονιστικό τρόπο ανάγνωσης που επιβάλλει ο δάσκαλος, καθώς αυτός λειτουργεί ως εγγυητής της μίας και σωστής ερμηνείας (Αποστολίδου, 1999/2006: 339). Διαιωνίζεται έτσι άλλος ένας διχασμός: η διχοτομική διάκριση ανάμεσα στην ανάγνωση-μάθημα (την καταναγκαστική και υπό πίεση ανάγνωση) και την ανάγνωση-απόλαυση (την εθελούσια και φυσική ανάγνωση) (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007: 30), τη δημόσια σχολική ανάγνωση και την ιδιωτική. Απέναντι

⁴⁰ Ο Favry πιστεύει στην αναγκαιότητα μιας διδασκαλίας της Λογοτεχνίας από τα μέσα, από την εφηβική δημιουργία, προς τα έξω, προς το λογοτεχνικό κείμενο. Πιστεύει πως ο έφηβος δημιουργώντας θα κατανοήσει καλύτερα τα συγγραφικά προβλήματα (2002: 216): «όταν η λογοτεχνία έχει γίνει βίωμα, είναι κάτι πολύ διαφορετικό από τη λογοτεχνία», γράφει ο Favry (2002: 217)· ο έφηβος κατακτά την ευτυχία της γραφής (2002: 217). Ο Favry δεν παραλείπει όμως να υπογραμμίσει ότι είναι σημαντικό μαζί με την ελεύθερη, λογοτεχνική έκφραση ο έφηβος να εκπαιδευτεί και στην πρακτική γραφή (τη σύνταξη μιας αναφοράς, μιας περίληψης κ.λπ.).

στην «αντικειμενικοποίηση» του λογοτεχνικού κειμένου, προκειμένου να είναι εφικτή η ανατομική του ανάλυση, τοποθετείται το άλλο άκρο, η μπρεσιονιστική του προσέγγισή του, πέρα από την ιστορικότητα της συγγραφής και από τη συγγραφική πρόθεση, αφήνοντας μετέωρο τον αναγνώστη (Βασιλειάδης & Δημοπούλου, 2015).

- Στη βιασύνη της διδασκαλίας ως προς την ανάγνωση και την κατανόηση: ο Patrick Dias, διαπιστώνοντας τον βαθμό επιρροής της διδασκαλίας στην εσωτερίκευση στρατηγικών προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου (1987· 1992), παρατηρεί ότι η προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω ερωτήσεων και γρήγορων απαντήσεων καλλιεργεί στους μαθητές αυτή τη στρατηγική προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, τη στρατηγική της δοκιμής και της πλάνης (trial-and-error strategy). Η έλλειψη ή η πίεση χρόνου απαιτεί επιτακτικά τη σωστή απάντηση στην καθηγητική ερώτηση, σαν να είναι ήδη ετοιμοπαράδοτη στο μυαλό του μαθητή. Ο Dias (1992) καταγράφει πως ο μέσος όρος επιτρεπόμενων επανααναγνώσεων του κειμένου από τους μαθητές είναι 1,6 φορές, ενώ ο καθηγητής ενδέχεται να ξαναδιαβάσει το κείμενο πολλές φορές για να το κατανοήσει και να προβεί στην ερμηνεία του.
- Στις μαθητικές προκαταλήψεις: ο μαθητής είναι φορέας της προκατάληψης –για την οποία δεν ευθύνεται ο ίδιος– πως ο καθηγητής γνωρίζει ήδη τη σωστή απάντηση και συνεπώς λειτουργεί ως ο ερμηνευτής των καθηγητικών σημάτων εκείνων που θα τον καθοδηγήσουν στη σωστή, επιθυμητή, εγκεκριμένη από τον καθηγητή απάντηση (Dias, 1992: 136). Οι συνήθεις καθηγητικές πρακτικές είναι αφιλόξενες για να ευημερήσουν «αποκλίνουσες» ανταποκρίσεις. Ο Dias (1992: 137) αναδεικνύει επίσης την καταλυτική σημασία των προσδοκιών του αναγνώστη για την ανάγνωση: αν για παράδειγμα οι αναγνωστικές προσδοκίες είναι ότι το κείμενο θα είναι ακατανόητο, το πιθανότερο είναι ότι αυτές θα αυτο-εκπληρωθούν. Οι μαθητές εισέρχονται στο μάθημα της Λογοτεχνίας με τις ήδη διαμορφωμένες, από τις προηγούμενες συναντήσεις τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, προσδοκίες· οι προσδοκίες αυτές παγιώνονται σε προκαταλήψεις (όπως απέναντι στην κρυπτικότητα της ποίησης) (Dias, 1992: 137): αντιμετωπίζουν το κείμενο ως μια σταθερή, παγιωμένη, αμετακίνητη οντότητα που χρήζει μιας προσέγγισης που θα οδηγήσει σε ένα προκαθορισμένο συμπέρασμα. Αντίστοιχα, ο μαθητής εκπαιδεύεται να αναμένει την έτοιμη, προ-αποφασισμένη ερμήνην του απάντηση που συχνά αποτυπώνεται στην ερώτηση: «Δεν θα μας πείτε τι σημαίνει τελικά/ πραγματικά αυτό;» (Dias, 1992: 138). Οι μαθητές πρέπει επίσης να εξασκηθούν στην ανοχή της λογοτεχνικής αμφισημίας παρά στην αναζήτηση του ασφαλούς καθορισμένου νοήματος (Dias, 1992: 138).
- Στην αντιμετώπιση της Λογοτεχνίας ως προβλήματος προς επίλυση: ο Dias (1992: 138) ανατρέχοντας στη μεταφορά των Lakoff και Johnson (1980) των προβλημάτων ως προβλημάτων-γρίφων (ruzzle) και ως προβλημάτων σε διαδικασία επίλυσης (in solution), επισημαίνει πως η αντιμετώπιση του λογοτεχνικού κειμένου και δη του ποιητικού ως γρίφου –αντιμετώπιση που ευνοείται από την «παραδοσιακή», τυπική διδασκαλία της Λογοτεχνίας– υπονοεί την ύπαρξη μίας λύσης, μίας συγκεκριμένης απάντησης που επιλύει τον γρίφο, διαλύοντας την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής του.

Ειδικότερα για την ποίηση, η διδασκαλία της –και δη της νεότερης (Βασιλάκη 2002· Καπλάνη, 1999/2006)– θεωρείται ως ένας από τους προβληματικότερους τομείς στον χώρο της διδακτικής της Λογοτεχνίας (Καπλάνη, 1999/2006: 359), γεγονός που αποδίδεται στις ιδιαιτερότητες του ποιητικού λόγου (ερμητικότητα, διαφορετική χρήση γλώσσας, νοηματική συμπύκνωση, συνειρμική ανάκληση, πολυφωνία κ.ά.) και στην αναγνωστική αμηχανία που αυτές προκαλούν αλλά και στη διδακτική του προσέγγιση, όπου ο προσανατολισμός είναι ερμηνευτικός και κειμενοκεντρικός: ο φιλόλογος αποδεικνύει τη ρητορική, φιλολογική και

σημειολογική του δεινότητα και ο μαθητής περιορίζεται στον ρόλο του ακροατή-αποδέκτη γνώσεων, ακυρώνοντας τη νοητική και συναισθηματική δυναμική της ποίησης (Καπλάνη, 1999/2006: 361). Ενίοτε, όντας και ο ίδιος ο διδάσκων αμήχανος απέναντι στο ποιητικό κείμενο είτε το αποφεύγει είτε καταφεύγει σε έτοιμες ερμηνευτικές «συνταγές». Η ποίηση βρίσκεται σε μειονεκτική θέση στη σχολική τάξη. Θεωρείται ως κάτι περίεργο, «εξωγήινο», έξω από την κανονική ζωή, ως κάτι ακατανόητο, άχρηστο, ως απώλεια χρόνου ή ως αντικείμενο διακωμώδησης (Benton, 1984: 320, 326). Οι μαθητές είναι προκατειλημμένοι απέναντι στην ποίηση, εχθρικοί, αδιάφοροι (Benton, 1984: 324). Η τάση τους να γογγύζουν, όταν τους ανακοινώνεται η ενασχόληση με την ποίηση και η αντίστασή τους απέναντι σε αυτή ενδέχεται να αποτελεί μια μορφή άμυνας, ιδίως στα έφηβα αγόρια (Benton, 1984: 324), προς την τρυφερότητα, τον συναισθηματισμό και την εκφραστικότητα, που είναι ασύμβατη προς την «μάτσο» εικόνα που θέλουν να προβάλουν. Η αντίσταση εκφράζεται απέναντι στο ενδεχόμενο να απολαύσουν την ποίηση, ως άμυνα προς την καχυποψία της μαλθακότητας/ τρυφερότητας και της αφοσίωσης. Ο Benton (1984) αναφέρει ότι καθηγητές αποδίδουν την αντίσταση απέναντι στην ποίηση στην επίκτητη αδυναμία των παιδιών της εποχής να αισθανθούν ή να φανερώσουν τα συναισθήματά τους. Αυτό επισημαίνεται και από τη Rosenblatt (1995: 93), όταν αναφέρεται στον «φόβο της συναισθηματικότητας» και στις «απευαισθητοποιητικές επιρροές» (1995: 88), στις οποίες εκτίθενται οι έφηβοι. Ο Benton (1984) τονίζει πως η αντιμετώπιση της ποίησης ως κάτι υψηλό έχει το αντίστροφο κατοπτρικά αποτέλεσμα: αντί η ποίηση να τοποθετηθεί σε βάθρο, όπως το επιθυμεί ο καθηγητής, καταβαραθρώνεται και μπαίνει... στο ράφι (Benton, 1984: 326). Η προσέγγιση της ποίησης μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής επιδιώκει να καταστήσει την ποίηση προσεγγίσιμη στους μαθητές, όχι κατεβάζοντάς την από το βάθρο της αλλά καθιστώντας τη διαδρομή προς αυτό βατή για τους μαθητές και παρακινώντας τους να την «περπατήσουν».

Παράλληλα, εμπόδιο στη ζωτική ανάγνωση (Rosenblatt, 1995) της ποίησης στέκεται η νεοκριτική προσέγγισή της: ένα ποίημα μπορεί να συλληφθεί σωστά ή λανθασμένα, διατείνονται οι Wellek και Warren (1956: 138-139). Και συνεχίζουν προειδοποιώντας πως στην εξατομικευμένη εμπειρία της ποίησης, ένα μικρό μόνο μέρος μπορεί να εκληφθεί ως αντάξιο του αληθινού ποιήματος. Ο αναγνώστης θα αποτύχει να «γραπώσει» το αληθινό ποίημα, το αγνό νόημα: συνεπώς είναι καταδικασμένος σε μια ελλιπή και ελαττωματική ποιητική ανάγνωση. Ο «κανονιστικός χαρακτήρας του γνήσιου ποιήματος» (normative character of the genuine poem) είναι δεδομένος και συνεπώς το κείμενο θέτει τους κανόνες και υπαγορεύει την ανάγνωσή του: ο αναγνώστης καλείται να εξαγάγει από το νόημά του. Η νεοκριτική θεώρηση του ποιητικού κειμένου επιβάλλει μια αναγνωστική ιεραρχία, τοποθετώντας στην κορυφή της τον ιδανικό, τέλειο αναγνώστη, που είναι ο κριτικός της Λογοτεχνίας, που επιβάλλει την ιδανική, τέλεια ανάγνωσή του, και συνεπώς υποτιμά τον μαθητή αναγνώστη που εκ θέσεως και συνθηκών είναι αναγνωστικά εκκολλημένος, καταδικάζοντάς τον σε μια «ταντάλεια» ανάγνωση (Probst, 1990: 1992).

Ως ένα βαθμό η αρνητική αντίδραση των μαθητών απέναντι στη μοντέρνα ποίηση είναι αναμενόμενη, γιατί συνήθως προσπαθούν με τους όρους της παραδοσιακής ποίησης να αποκωδικοποιήσουν ορθολογικά το πιθανό νόημα του κειμένου (Πεσκετζή, 2002). Στόχος της διδασκαλίας παραμένει η εύρεση του νοήματος ή των νοημάτων σε κάθε ποίημα, η ανεύρεση της μίας και μοναδικής ερμηνείας (Χαραλαμπίκης, 2002). Οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι μαθητές είναι ξεκάθαρα γνωστικές (Καπλάνη, 1999/2006). Η δυναμική της ποίησης ακυρώνεται και ο μαθητής εκδηλώνει «αλλεργία» απέναντί της (Αθανασοπούλου, 2005). Οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ποίηση ως μουσειακό κομμάτι, απόμακρο και αποκομμένο από τη ζωή τους (Συμεωνάκη, 2013). Κάποτε είχε πει ο Πωλ Βαλερύ ότι η ποίηση δολοφονείται στα σχολεία (Χαραλαμπίκης, 2002). Ο μαθητής παραμένει δυστυχώς σε πολλές των περιπτώσεων καταναλωτής της γνώσης, των πληροφοριών και των έτοιμων ερμηνευτικών σχημάτων (Φρυδάκη, 2003).

5. Προς μια ανανέωση της λογοτεχνικής διδασκαλίας

Το 1938 κυκλοφορούν δύο βιβλία που θα επηρεάσουν τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, αν και κινούνται σε διαφορετικό μήκος κύματος. Το ένα είναι το *Understanding Poetry* των Cleanth Brooks και Robert Penn Warren, ένα από τα θεμελιώδη κείμενα της νεοκριτικής λογοτεχνικής θεώρησης. Στο εισαγωγικό κεφάλαιο με τίτλο Letter to the Teacher οι Brooks και Warren ευαγγελίζονται τη διδασκαλία της ποίησης ως οργανικού συστήματος σχέσεων, την επικέντρωση στο ίδιο το ποίημα ως αντικείμενου σπουδής (1938, iv-xv), μια μέθοδο ακριβούς, υπερασπίσιμης ανάγνωσης/ερμηνείας του ποιητικού κειμένου με τη μέθοδο της εκ του σύνεγγυς διερεύνησης, της αντικειμενικής ανάλυσης των μερών του όλου. Παρά τις επικρίσεις που δέχεται, η Νέα Κριτική αποδείχτηκε λειτουργική στη σχολική πραγματικότητα (Ohmann, 1976· Eagleton, 1983· Graff, 1990), καθώς οι μαθητές μπορούσαν σύντομα να εξασκηθούν στην εκ του σύνεγγυς ανάγνωση· η Νέα Κριτική φαίνεται να συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό της λογοτεχνικής ανάγνωσης και διδασκαλίας.

Το άλλο βιβλίο είναι το *Literature as Exploration* της L. M. Rosenblatt (1938/1995), που στέκει στην απέναντι όχθη: για τη Rosenblatt ο μαθητής πρέπει να καταλάβει τον εαυτό του και να διαμορφώσει αρμονικές σχέσεις με τους γύρω του, σε μια εποχή αλλαγών. Ο στόχος του σχολείου είναι να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές, ώστε να αντεπεξέλθουν σε απρόβλεπτα και καινοφανή προβλήματα. Για την Rosenblatt, η ανάγνωση της Λογοτεχνίας δεν είναι μια (νεοκριτική) αντικειμενική ανάλυση, αλλά μια εξερεύνηση, μια διαδικασία, μια εμπειρία όπου οι εμπειρίες, τα συναισθήματα, τα βιώματα του αναγνώστη συναντούν το κείμενο για να το νοηματοδοτήσουν. Το νόημα δεν κατοικοεδρεύει, κατά την Rosenblatt, στο κείμενο αλλά διαμορφώνεται από τον αναγνώστη κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Η Rosenblatt απηχεί τις προσανατολισμένες στον αναγνώστη θεωρίες (reader-oriented theories) που εντοπίζουν στον αναγνώστη τον παραμελημένο πόλο της ανάγνωσης: οι αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες, παρά τις επιμέρους διαφορές, μοιράζονται την κοινή πεποίθηση ότι δεν είναι δυνατή η αποσύνδεση του προσλαμβάνοντα από το προσλαμβανόμενο, του υποκειμένου από το αντικείμενο (perceiver from perceived, subject from object), ότι η ανάγνωση δεν είναι η ανακάλυψη του κειμενικού νοήματος αλλά η δημιουργία του (Mailloux, 1982: 20). Από τη στιγμή που ο αναγνώστης εμπλέκεται στην οικοδόμηση του νοήματος, τότε αυτός και το πλαίσιο του είναι το ίδιο σημαντικά στη λογοτεχνική συναλλαγή με το κείμενο, στο οποίο ο αναγνώστης ανταποκρίνεται. Είναι επόμενη συνεπώς η μετατόπιση του ερωτήματος από το «Τι σημαίνει αυτό το κείμενο;» στο «Πώς μπορεί να διαβαστεί αυτό το κείμενο;»: αυτό εξαρτάται από το ποιος διαβάζει και το περι-αναγνωστικό του πλαίσιο (the context of reading) (Marshall, Smagorinsky & Smith, 1995). Στην έρευνά μας υιοθετούμε τη συναλλακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, αποδυναμώνοντας (όχι όμως απορρίπτοντας εντελώς) τη νεοκριτική του προσέγγιση.

Τα τελευταία χρόνια εκφράζεται έντονα η επιθυμία για ριζική αναμόρφωση και ανακαίνιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας (Αποστολίδου, Χοντολίδου & Καπλάνη, 2004· Αθανασοπούλου, 2005· Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή αναγνώστη, που δεν είναι ο ιδανικός αναγνώστης του κάθε κειμένου ούτε φιλόλογος αλλά ένας έφηβος που βρίσκεται σε μια διαδικασία αναζήτησης προσανατολισμού και προσωπικής ταυτότητας (Καπλάνη & Κουντουρά, 2004). Οι φωνές για ριζική αναμόρφωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, πέρα από την ανανέωση των σχολικών ανθολογιών και την υιοθέτηση νέων εκδοχών της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας, επικεντρώνονται στην αποτίναξη αυταρχικών και μονολογικών διδακτικών πρακτικών στη Λογοτεχνία (Πασχαλίδης, 1999/2006: 320) και στην αποκαθίλωση του καθηγητή από τον θώκο της ερμηνευτικής αυθεντίας, χωρίς αυτό να σημαίνει αντίσταση στη θεωρία και επιστροφή στον εμπειρισμό ή τη διαισθητική προσέγγιση αλλά και ούτε υπερ-εμπιστοσύνη σε αυτή. Η θεωρία πρέπει να προσεγγιστεί από τον εκπαιδευτικό εκλεκτικά και επιλεκτικά, αξιοποιώντας τη θεωρητική πολυφωνία και εφαρμόζοντας διερευνητικά και πειραματικά τις θεωρητικές εκδοχές ως υποθέσεις εργασίας, προσαρμόζοντάς τις στις ιδιαιτερότητες της πραγματικότητας της

τάξης, απορρίπτοντας τυπολατρικές μηχανικές θεωρητικές εφαρμογές (Πασχαλίδης, 1999/2006: 329). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποβάλει το ένδυμα του πρότυπου ή ιδανικού αναγνώστη και να ενδυθεί εκείνο του ιδανικού συνομιλητή, μετατρέποντας την τάξη του σε πλουραλιστική και αναστοχαστική αναγνωστική κοινότητα (Πασχαλίδης, 1999/2006: 329). Έτσι, η προγραμματισμένη ερωταπάντηση και η υποβάθμιση της τάξης σε ευλαβικό ακροατήριο θα δώσει τη θέση της στον μαθητικό λόγο, που αξίζει προσοχής και σεβασμού: «Οι φωνές των μαθητών πρέπει να ακουστούν και να επιβεβαιωθούν ανεξάρτητα από το πόσο τραυλές, αβέβαιες, άτεχνες ή ξενικές μπορεί να μας ακούγονται» (Πασχαλίδης, 1999/2006: 330)· οι μαθητές αξίζει να αντιμετωπιστούν, ακόμα κι αν είναι άπειροι αναγνώστες, ως πολιτισμικά εγγράμματοι (στο πλαίσιο της κριτικής πολιτισμικής εγγραμματοσύνης).⁴¹ Ενθαρρύνεται η αξιοποίηση των θεωριών της αναγνωστικής ανταπόκρισης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007· Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), καθώς αφήνουν περιθώρια για διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση, επιτρέπουν τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνωριμία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και συντελούν στην αυτογνωσία των ίδιων των παιδιών (Ηλιά, 1999/2006), εστιάζοντας όχι μόνο στο «τι λέει» ή στο «πώς το λέει» το κείμενο αλλά και στο «πώς τα λέει» με τον αναγνώστη, μια συνομιλία δελεαστική, όταν ο μαθητής είναι έφηβος, με τάσεις αμφισβήτησης, κριτικής και ανατροπής (Φρυδάκη, 1999/2006: 170). Κατά τη διδασκαλία θα πρέπει να εγκαθιδρυθεί –με τις αναγνωστικές γέφυρες που θα αρμόσει ο διδάσκων (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007)– μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις τρεις παραμέτρους κείμενο – συγγραφέας – αναγνώστης, μια εξισορρόπησή τους, προκειμένου να αποφευχθούν οι ερμηνευτικές ακρότητες που επιβάλλει η θεώρηση του κειμένου υπό ένα θεωρητικό πρίσμα, υπό τη μοναδική παράμετρο του κειμένου ή του συγγραφέα ή του αναγνώστη, και να ενθαρρυνθεί η ερμηνευτική πολυφωνία αλλά όχι ο άκρατος υποκειμενισμός (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007), με κύριους στόχους την απόλαυση του κειμένου, την επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, τον εαυτό του, τους συμμαθητές του και την κοινωνία/ τον κόσμο (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), αλλά και την «αποσχολαιοποίηση» της ανάγνωσης (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007· Κιοσσές, 2014). Το ερμηνευτικό διακύβευμα εγκαθίσταται δηλαδή στον δεσμό ανάμεσα σ' αυτό που ο αναγνώστης κατάλαβε ατομικά από το κείμενο και σ' αυτό που παρήχθη συλλογικά από την ερμηνεία των συναναγνωστών (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007: 48).

Πληθαίνουν οι φωνές που αναζητούν μια βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση του ποιητικού λόγου, την αναγνωστική απόλαυση της ποίησης, απεγκλωβισμένη από προκατασκευασμένα ερμηνευτικά σχήματα (Καπλάνη, 1999/2006: 362)· μια αναθεωρημένη παρουσία από τον δάσκαλο, τη μετατόπισή του από τη θέση του παντογνώστη σε αυτή του συντονιστή και του εμπυχωτή (Καπλάνη, 1999/2006: 363) αλλά και από τον μαθητή, τη μετατροπή του σε συνδημιουργό νοήματος (Καπλάνη, 1999/2006: 363). Η αναγκαιότητα ανανέωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας συνδέεται με την ανάγκη διαμόρφωσης ενεργών

⁴¹ Οι Πολιτισμικές Σπουδές προσφέρουν τη δυνατότητα να συλλάβουμε το μάθημα της Λογοτεχνίας, μ' ένα συνολικό τρόπο, ως ένα αλληλένδετο σύνολο γνωστικών κατηγοριών, αισθητικών διακρίσεων, ερμηνευτικών πρωτοκόλλων, παιδαγωγικών ρόλων και πρακτικών κατασκευής υποκειμενικότητας (Πασχαλίδης, 1999/2006: 321), γεγονός που διδακτικά συνεπάγεται την αναχώρηση από τον κειμενοκεντρισμό και την κειμενοποίηση των μαθητικών ερμηνειών (Πασχαλίδης, 1999/2006: 324): οι μαθητές εκκινούν ως ερμηνευτές του κειμένου για να γίνουν ερμηνευτές τόσο της δικής τους ερμηνείας όσο και των άλλων ερμηνειών, αρχίζοντας απ' εκείνες που προέρχονται από τους ίδιους τους συμμαθητές τους (Πασχαλίδης, 1999/2006: 325). Σημαίνει επίσης απόκτηση ποικιλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων με διαφορετικά είδη (εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας) και ανάπτυξη κριτικής πολιτισμικής εγγραμματοσύνης, δηλαδή ικανότητας αντίστασης σε κάθε διάβημα μεταμφίεσης του νοήματος σε φύση, και ταυτόχρονα, προσπάθειας αποκάλυψης του αξιακού υποστρώματος και του πολιτικού ασυνείδητου των κειμένων. Σημαίνει τέλος, δυνατότητα ανάπτυξης αντιθετικών αναγνώσεων, αναγνώσεων που παραβαίνουν την κοινή δόξα ή τη συγγραφική δοξασία αλλά και αναχώρηση από τον λογοτεχνικό κανόνα (Πασχαλίδης, 1999/2006: 326).

αναγνωστών: η αντίληψη του αναγνώστη ως παθητικού δέκτη στη λογοτεχνική επικοινωνία κατασκεύασε έναν είδος αναγνωστών-μαθητών που δεν διαβάζουν Λογοτεχνία, αλλά διαβάζουν σχετικά με τη Λογοτεχνία. Ζητούμενο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας καθίσταται το γεφύρωμα της διάστασης ανάμεσα στη σχολική και την ιδιωτική ανάγνωση (Φρυδάκη, 2003: 72). Αναζητείται, λοιπόν, ένας «νέος τόπος συνάντησης του σχολείου με τη Λογοτεχνία» (Φρυδάκη, 2003:275).

Ο Arthur Applebee (1992: 12-13) επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης προγραμμάτων που να δίνουν έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν και να υπερασπιστούν τις λογοτεχνικές ερμηνείες τους –αντί των προγραμμάτων που εστιάζουν στην γνώση κειμένων, συγγραφέων και ορολογίας– και την ανάπτυξη μιας θεωρίας της διδασκαλίας και της εκμάθησης της Λογοτεχνίας που θα ανακατευθύνει τη διδασκαλία στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ο Applebee, χωρίς να απορρίπτει την παραδοσιακή διδασκαλία στη δασκαλοκεντρική/ καθηγητοκεντρική τάξη, στην οποία αναγνωρίζει το πλεονέκτημα της μεταβίβασης όγκου πληροφοριών σε σύντομο διάστημα (Applebee, 1992: 3), αναδεικνύει την ανεπάρκειά της αναφορικά με τη διαμόρφωση από τους μαθητές των δικών τους ερμηνευτικών στρατηγικών: η παραδοσιακή καθηγητοκεντρική τάξη ευνοεί την αποδοχή από την ολομέλεια ερμηνειών που εκπορεύονται κυρίως από την καθηγητή και τη συζήτηση ως απάντηση στις καθηγητικές ερωτήσεις παρά ως ανάπτυξη και επεξεργασία των μαθητικών ανταποκρίσεων.

Ταυτιζόμαστε με τις απόψεις της Jayne Delawter (1990· 1992) για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και τη θεώρηση του μαθητή και του διδάσκοντα ως εξερευνητή (DeLawter, 1990· 1992): καθηγητής και μαθητής συνεργάζονται στην εξερευνητική εκστρατεία προς τη γνώση, ως συνοδοιπόροι, με τον καθηγητή σε θέση καθοδηγητή, αρχηγού και συχνά συναρχηγού ή συνεργάτη. Η Jayne Delawter (1990· 1992) επισημαίνει τη μετάβαση από τον καθηγητή ως υπάλληλο του προγράμματος σπουδών (teacher as curriculum clerk) (1990· 1992: 102) –που περιορίζεται σε μια βασικοποιημένη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Goodman, 1988· Babbitt, 1990) (basalized literature teaching), που ακυρώνει τη Λογοτεχνία ως μέσο βίωσης, εμπειρίας και εξερεύνησης στον κόσμο των λέξεων (Rosenblatt, 1988) και την μεταλλάσσει σε μέσο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων– στον καθηγητή ως εξερευνητή (teacher as an explorer)· και ο Σταύρος Γρόσδος (2014) υποστηρίζει τη μετάβαση από τον μαθητή γραμματέα στον μαθητή δημιουργό. Η Delawter επικεντρώνεται επίσης στο φαινόμενο των αλεξι-καθηγητικών προγραμμάτων σπουδών (teacher-proof literature programs), που παρέχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες για τους μαθητές και οδηγίες για τους καθηγητές, που αποσκοπούν στην απόκτηση συγκεκριμένων προκαθορισμένων δεξιοτήτων. Δεν απορρίπτει την αναγκαιότητα αυτών των οδηγιών, επιμένει όμως στη «συμπεριφορά» του καθηγητή: σε αντίθεση με τον καθηγητή υπάλληλο, ο καθηγητής εξερευνητής δίνει προτεραιότητα στις μαθητικές ανταποκρίσεις και έχει ως στόχο την πρόκληση αυθεντικών λογοτεχνικών εμπειριών εντός της τάξης (Delawter, 1990· 1992: 106).

Στην έρευνά μας υποστηρίζουμε τη συνεξερεύνηση της Λογοτεχνίας από καθηγητή και μαθητή. Η υιοθέτηση από τον καθηγητή του ρόλου του εξερευνητή σημαίνει πως θα προβεί στην επιλογή των κειμένων, στην κατάλληλη οργάνωση της τάξης, ώστε να βιωθεί η Λογοτεχνία, στην παρατήρηση της προόδου των μαθητών και στη διεύρυνση της δικής του – επαγγελματικής– γνώσης (Delawter, 1990· 1992: 113). Για την Delawter (1990· 1992: 113-115) ο εξερευνητής καθηγητής της Λογοτεχνίας καλείται α. να παράσχει στους μαθητές αυθεντικά, μη συντετμημένα λογοτεχνικά κείμενα, β. να διευκολύνει τη βίωση από τους μαθητές της λογοτεχνικής εμπειρίας, γ. να οργανώσει μια τάξη που θα εξασφαλίσει στους μαθητές την άνεση της πρόκλησης, της εξερεύνησης και της ανταλλαγής της ανταπόκρισης, δ. να λειτουργήσει ως παρατηρητής των μαθητών του (kid watchers) (Goodman, 1978), διαμορφώνοντας σύντομες γραπτές αναφορές της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα (Barrs, 1988), δηλαδή ανέκδοτες καταγραφές της παρατήρησης στην τάξη, ε. να διαμορφώσει το πρόγραμμα διδασκαλίας του βάσει των ανταποκρίσεων που παράγονται

στην τάξη του παρά βάσει μόνο των αξιολογήσεων και των εξετάσεων (Barrs, 1989). Η βίωση του λογοτεχνικού κειμένου, η συμμετοχή σε αυτό που προσφέρει το κείμενο μέσω της καθοδήγησης των μαθητών από τους καθηγητές (Rosenblatt, 1938: 7) επεκτείνεται σε γνώση του κειμένου και κατανόηση της ζωής

Αποδεχόμαστε ότι η ίνα της σύγχρονης θεωρίας που προσφέρει ελπίδα στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι η θεωρία της πρόσληψης ή της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reception theory or reader response theory) (Eagleton, 1988· Tompkins, 1980/1990· Benton, 1984), την οποία υιοθετούμε στην έρευνά μας. Μέσα από το έργο των Rosenblatt, Iser και άλλων προβάλλεται η ιδέα του αναγνώστη ως κρίσιμου παράγοντα στη δόμηση της λογοτεχνικής εμπειρίας παρά ως πιθανού εμποδίου, όπως τον παρουσίασε ο I. A. Richards στο *Practical Criticism* (1929) (Benton, 1984: 266).

- **Έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία της Λογοτεχνίας**

Μέχρι τη δεκαετία του 1970,⁴² ο προβληματισμός για την αποτελεσματική διδασκαλία ήταν ανύπαρκτος ή αναιμικός, καθώς η «ευθύνη» είχε μετατεθεί στον μαθητή που είτε καταλάβαινε είτε δεν καταλάβαινε, είτε μπορούσε είτε δεν μπορούσε να μεταγράψει τις σκέψεις του σε αποτελεσματικό κείμενο (effective writing). Η έρευνα εστίαζε στον χρόνο που είχε αφιερωθεί σε μία δραστηριότητα ή στην έκταση της γραφής (Braddock, Lloyd-Jones & Schoer, 1963), είχε δηλαδή περισσότερο ποσοτικό χαρακτήρα. Η αλλαγή στην προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης σηματοδοτείται με την έρευνα της Janet Emig (1971) πάνω στον τρόπο γραφής μαθητών Γ' Λυκείου (12th-grade students). Η έρευνά της κατέδειξε πως η διαδικασία της γραφής είναι μια περίπλοκη διαδικασία, όπου οι μαθητές προσπαθούν να τιθασεύσουν περιεχόμενο και μορφή. Έτσι οι δραστηριότητες γραμματισμού δεν αποτελούσαν πια δραστηριότητες μεταγραφής και αποκωδικοποίησης αλλά διευρυμένες και εξελισσόμενες διαδικασίες σύνθεσης και κατανόησης.

Έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία της Λογοτεχνίας κατέδειξαν πως οι κοινωνικοί ρόλοι και οι προσδοκίες στην τάξη επηρεάζουν τη σκέψη και την εγγράμματη σκέψη (Langer, 1995· 2002· Lee, 2001· Rex, 2001· Wells & Chang-Wells, 1992). Άλλες έρευνες κατέδειξαν πως διαφορετικά είδη μάθησης αναπτύσσονται ανάλογα με την έμφαση του καθηγητή (Athanases, 1998· Hilllocks, 1999· Sperling & Woodlief, 1997). Άλλες έρευνες εστίασαν στη διδασκαλία της γραφής (Applebee, 1981· 1984· Langer & Applebee, 1987· Nystrand, 1986· Nystrand, Gamoran & Carbonaro, 2001), στη σχέση ανάγνωσης και γραφής (Langer, 1986a), στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Applebee, 1993· Langer, 1995· Nystrand, 1997· Nystrand & Gamoran, 1991a), στη δομή των προγραμμάτων σπουδών (Applebee, 1996), στις επιδράσεις της εστίασης στην επίδοση και στην ισότητα των ευκαιριών (Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995) και στον ρόλο του καθηγητή και των μαθητών στην αλληλεπίδραση της αποτελεσματικής τάξης (Langer, 1995· 2001· 2002· Nystrand, 1997), στη διερεύνηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (effective instruction) (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003).

⁴² Οι Applebee, Langer, Nystrand και Gamoran (2003) αναφέρουν πως τη δεκαετία του 1960 και 1970 διεξήχθησαν οι πρώτες έρευνες για την κατανόηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, αναζητώντας συσχετισμούς μεταξύ στρατηγικών και επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Gage, 1963· 1994· Gage & Needels, 1989). Οι έρευνες αυτές κατακρίθηκαν λόγω ελλιπούς θεωρητικού υπόβαθρου (Garrison & Macmillan, 1984· 1994) ή λόγω αυτονόητων συμπερασμάτων, ότι δηλαδή η επένδυση περισσότερου χρόνου σε παραγωγικές δραστηριότητες ενισχύει τη μάθηση (συσχέτιση ακαδημαϊκού χρόνου και μάθησης) και δεν έτυχαν υποδοχής στη διδακτική πράξη (Garrison & Macmillan, 1994).

6. Ερευνητικές θέσεις

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, οι βασικές απόψεις μας στις οποίες στηρίχθηκε η έρευνά μας όσον αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι οι εξής:

- Θεωρούμε πως η αποτελεσματική διδασκαλία της Λογοτεχνίας θεμελιώνεται στην υψηλής ποιότητας συζήτηση.

Η υψηλής ποιότητας συζήτηση (high quality discussion) και όχι μόνο η παρουσίαση υψηλής ποιότητας περιεχομένου (high-quality content) είναι καταλυτική για την ανάπτυξη της κατανόησης (Alvermann et al., 1996· Eeds & Wells, 1989· Gambrell & Almasi, 1996· Guthrie, Schafer, Wang & Afflerbach, 1995). Αναφορικά με τη συζήτηση στην τάξη, το τυπικό μοτίβο I–R–E (προτροπή, ανταπόκριση, αξιολόγηση: initiation – response – evaluation) είναι μονοδιάστατο (Cazden, 1988· Mehan, 1979). Το τυπικό αυτό συζητητικό μοτίβο αναμειγνύεται με παρουσίαση και διάλεξη από την πλευρά του καθηγητή και δραστηριότητες/ ασκήσεις των μαθητών στο βιβλίο, σε φύλλα, στο τετράδιο που γίνονται ατομικά. Κοινωνιογνωστικά, αυτή η μορφή διδασκαλίας εστιάζει στη μετάδοση της πληροφορίας και όχι στην εξερεύνηση των ιδεών, που είναι απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση (deeper understanding) (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003).

Έρευνες της ενδοσχολικής συζήτησης βασίστηκαν στη μεθοδολογία της εθνογραφίας και της κοινωνιογλωσσολογίας (Cazden, 1988· Heath, 1983· Mehan, 1979). Στο *Discussion-Based Approaches to Developing Understanding*, ο Applebee και οι συνεργάτες του (Applebee et al., 2003) εστιάζουν στη μπαχτινική (Bakhtin, 1981) έννοια της διαλογικής αλληλεπίδρασης (dialogic interaction) ως σημαντικής για τη μάθηση, σε αντίθεση με την μονολογική αλληλεπίδραση της τυπικής διδασκαλίας. Ο Nystrand (1997) διερεύνησε μοτίβα ενδοσχολικής συζήτησης ενισχυτικά για τη βαθύτερη κατανόηση της ανάγνωσης και της γραφής και επικεντρώθηκε κυρίως στη φύση των ερωτήσεων ως πεδίων αλληλεπίδρασης (sites of interaction). Η σημασία και ο σκοπός των ερωτήσεων εξαρτιόταν όχι μόνο από την ανταπόκριση των μαθητών στην ερώτηση αλλά και από το πώς ο καθηγητής αξιολογούσε/ εκτιμούσε και συνέχιζε βασιζόμενος στη μαθητική ανταπόκριση. Ο Nystrand (1997) διαμόρφωσε ένα σύστημα ηλεκτρονικής ανάλυσης και κατηγοριοποίησης των καθηγητικών ερωτήσεων, το Classroom Language Assessment System (CLASS) (Nystrand, 1999), και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα προελέγχου στην αρχή της χρονιάς και μετελέγχου στο τέλος της χρονιάς εστιασμένου στα λογοτεχνικά αποσπάσματα που είχαν προσεγγιστεί κατέγραψε τους παράγοντες που σχετίζονται με καλύτερη επίδοση στο τέλος της χρονιάς, οι οποίοι είναι:

- α. Η εντονότερη χρήση αυθεντικών ερωτήσεων (authentic questions), ερωτήσεων δηλαδή διερευνητικών της κατανόησης των μαθητών και όχι αξιολόγησης της γνώσης.
- β. Η αφιέρωση περισσότερου χρόνου στην ανοιχτή συζήτηση, στην ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών στην ολομέλεια της τάξης ή μεταξύ ομάδων των τριών.
- γ. Η μεγαλύτερη αξιοποίηση των μαθητικών ανταποκρίσεων/ σχολίων στις καθηγητικές ερωτήσεις και διαμόρφωση μιας συνέχειας στη συζήτηση.

Οι παράγοντες αυτοί αποτέλεσαν τη βάση μιας λανθάνουσας επιστημολογίας της τάξης (underlying classroom epistemology), που ενθάρρυνε την εξερεύνηση των ιδεών και την ανάπτυξη της κατανόησης και που ανέδειξε τον καταλυτικό ρόλο της διαλογικής –αντί της μονολογικής– προσέγγισης της διδασκαλίας (dialogic approach to instruction) (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003: 690). Οι διαπιστώσεις του Martin Nystrand (1997) αποτέλεσαν τη βάση του Δημιουργικού Διαλόγου, που παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο «Δημιουργική Ανάγνωση».

- Πιστεύουμε ότι η αποτελεσματική διδασκαλία της Λογοτεχνίας προϋποθέτει ενεργές διαδικασίες/ στρατηγικές ανάγνωσης, στις οποίες εμπλέκεται η συζήτηση και η γραφή σε βάθος εύλογου χρόνου.

Ενώ ο Martin Nystrand εστίασε στα διαλογικά μοτίβα εντός της τάξης, η Judith Langer εκκίνησε την έρευνά της εστιάζοντας στις διαδικασίες που υιοθετούσαν μαθητές ικανοί στην ανάγνωση και τη γραφή σε κείμενα πληροφοριακά και λογοτεχνικά (1986· 1987b· 1990). Στη συνέχεια, η Langer επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης που υποστήριζαν αυτές τις διαδικασίες (1992a· 1995). Υιοθέτησε και καθιέρωσε τον όρο «envisionment» –αποδίδεται ως διαίσθηση/ αναπαράσταση/ απεικόνιση/ εν-όραση⁴³ για να αποτυπώσει τη μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη διαδικασία της κατανόησης του κειμενικού κόσμου (Fillmore, 1981· 1982· Kay, 1987) και τον όρο «envisionment building» (οικοδόμηση διαισθήσεων/ αναπαραστάσεων/ απεικονίσεων/ εν-οράσεων), για να περιγράψει τη γνωστική και γλωσσική διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής. Αναλυτικά η θεωρία της Judith Langer που αποτέλεσε βασικό θεωρητικό θεμέλιο ως προς τον σχεδιασμό των δημιουργικών παρεμβάσεων παρουσιάζεται στο κεφάλαιο «Δημιουργική Ανάγνωση».

Ο Applebee (1996) διερεύνησε τη συνέχεια και τη συνοχή στη διδασκαλία σε βάθος χρόνου (continuity and cohesiveness across time). Παρατήρησε ότι και σε αυτή την περίπτωση η συζήτηση ήταν η βασική διδακτική μέθοδος. Ο Applebee διεξάγοντας έρευνα σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου διαπίστωσε πως τα πιο αποτελεσματικά διδακτικά προγράμματα (effective curricula) οργανώνονταν γύρω από συγκεκριμένα θέματα που ενοποιούσαν την ανάγνωση, τη γραφή και τη συζήτηση για ένα εξάμηνο ή έναν χρόνο. Αποκάλεσε αυτές τις μακροπρόθεσμες εξερευνήσεις «συζητήσεις σχετικές με το διδακτικό προγραμματισμό/ προγραμματικές συζητήσεις» (curricular conversations), για να τις διακρίνει από την καθημερινή βραχυπρόθεσμη εστίαση της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Οι Applebee, Burroughs και Stevens (2000) διαπίστωσαν πως όταν μια ολοκληρωμένη διδακτική πορεία βασιζόταν σε ένα ή περισσότερα κεντρικά θέματα συζήτησης, η μαθητική γνώση και κατανόηση αναπτυσσόταν σωρευτικά κατά τη διάρκεια των κύκλων μαθημάτων, καθώς αναδιαπραγματεύονταν σημαντικά σημεία υπό νέες οπτικές, διευρύνοντας έτσι το πεδίο αναφορών τους. Παρατηρήθηκε επίσης ότι η συζήτηση βασιζόταν σε συμβάσεις, σε βασικούς κανόνες (ground rules) (Durst, 1999): για παράδειγμα βασικοί κανόνες για «προγραμματική συζήτηση» (curricular conversation) στη Λογοτεχνία περιλαμβάνουν την απαραίτητη ορολογία και τη δέουσα κειμενική ανάλυση για τη στήριξη των επιχειρημάτων και των απόψεων.

⁴³ Ο όρος envisionment της Judith Langer αποδίδεται ως διαίσθηση (selidodeiktēs.greek-language.gr/articles/979) ή ως αναπαράσταση (Αποστολίδου, Κόκορης, Μπακογιάννης & Χοντολίδου, 2018). Αντιπροτείνουμε τους όρους απεικόνιση και εν-όραση. Ο όρος «απεικόνιση» είναι συνώνυμος του όρου «αναπαράσταση» (Μπαμπινιώτης, 2012), θεωρούμε όμως ότι αποτυπώνει καλύτερα το συνθετικό vision, που εμπεριέχεται στον όρο της Langer «envisionment», για να αποτυπωθεί η διαδικασία μετασχηματισμού των λέξεων σε σχήματα-εικόνες στο μυαλό του αναγνώστη. Επίσης προτείνεται από εμάς ο όρος εν-όραση, με τη συνδυαστική παύλα, για να αποδοθούν πιστά τα συνθετικά en- και vision του όρου «envisionment» και ταυτόχρονα να απομακρυνθεί από τον ομόηχό του «ενόραση», που έχει φιλοσοφική έννοια (Μπαμπινιώτης, 2012). Αποδεχόμαστε και την απόδοση ως «αναπαράσταση».

Στην έντυπη μορφή από τους *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (Βασιλειάδης & Δημοπούλου, 2015: 157) αναφέρεται:

«Με κοινή επιστημολογική αφετηρία η Judith Langer (1995) βλέπει την ανάγνωση ως μια οικοδόμηση διαισθήσεων (envisionment building). Ως διαίσθηση ορίζει την “κατανόηση που έχει ένας αναγνώστης σε σχέση με ένα κείμενο σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο: οτιδήποτε κατανοεί, οι ερωτήσεις που διαμορφώνει, και οι εικασίες που αναδύονται σχετικά με την εκδίπλωσή του”. Η “τελική διαίσθηση” υπόκειται σε αλλαγές· άρα, η ανάγνωση είναι δυνατόν να αναθεωρείται αενάως. Η Langer ανέλυσε τις αναγνωστικές εμπειρίες μαθητών, μέσω συνεντεύξεων, και διαπίστωσε ότι εκείνοι αναπτύσσουν ποικίλες αναγνωστικές στάσεις, επανερχόμενες δηλαδή συμπεριφορές καθ’ όλη την πορεία της ανάγνωσης, οι οποίες “συνεισφέρουν διαφορετικά είδη γνώσης”: η προϋπάρχουσα γνώση τους, λ.χ., άλλοτε αλληλεπιδρά μόνο με τα στοιχεία της επιφανειακής δομής των κειμένων (είδος, περιεχόμενο, δομή κ.λπ.) και άλλοτε τους εμπλέκει περισσότερο στον κόσμο του κειμένου επεκτείνοντας την αρχική τους διαίσθηση».

Έτσι, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, επιλέχθηκε η μακροπρόθεσμη «προγραμματική συζήτηση» (curricular conversation) (Applebee, 1996),⁴⁴ με διάρκεια ενός έτους, για να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης στον μέγιστο χρόνο εφαρμογής της (ένα σχολικό έτος), αξιοποιώντας τη θεωρία περί σωρευτικής ανάπτυξης της γνώσης και της κατανόησης (Applebee, Burroughs & Stevens, 2000) και της αξιοποίησης συμβάσεων στη συζήτηση (Durst, 1999): χωρίς να σημαίνει ότι η παράμετρος του χρόνου είναι η μεταβλητή που ευθύνεται για τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στην έρευνά μας, η εφαρμογή διάρκειας ενός έτους εμφάνισε ισχυρότερη θετική επιρροή στους μαθητές από την εφαρμογή μισού έτους (Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996).

Σημείο σύγκλισης των διδακτικών προτάσεων της ανάγνωσης⁴⁵ είναι η αντικατάσταση του παραδοσιακού μοτίβου διδασκαλίας ερέθισμα – ανταπόκριση – αξιολόγηση (traditional I-R-E patterns of instruction) με δραστηριότητες που βασίζονται στη συζήτηση και όπου οι μαθητές κάνουν προβλέψεις, συνδέσεις, θέτουν ερωτήσεις, διευκρινίζουν, ερμηνεύουν και τεκμηριώνουν τις ερμηνείες τους και συσχετίζουν την ανάγνωση, τη γραφή και τη συζήτηση. Οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις στοχεύουν στον υψηλό γραμματισμό (high literacy) (Bereiter & Scardamalia, 1987), δηλαδή στις δεξιότητες στη γραφή, την ανάγνωση και τη συζήτηση που επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε συνομιλίες εξειδικευμένες σε ένα θέμα/ αντικείμενο (disciplinary conversations) (Applebee, 1996) ή σε δευτερεύουσες συνομιλίες (secondary discourses) (Gee, 1996) και κατ' επέκταση να είναι αποτελεσματικοί στο σχολείο, στη ζωή, στην εργασία. Ωστόσο, η εξάρτηση από την καθηγητική πρόκληση μέσω της ερώτησης, φαινόμενο συνδεδεμένο με το παραδοσιακό σχολικό μοντέλο, δημιουργεί στον μαθητή την ανάγκη να προκληθεί από τον καθηγητή σε κάποια δραστηριότητα: η απεξάρτηση από αυτό και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, η αποτοξίνωση από το παραδοσιακό σχολείο απαιτεί τον ίδιο χρόνο που χρειάστηκε για να εγκατασταθεί η εξάρτηση (Matuson, Smith, Soslau, Marjanovic-Shane & von Duyke, 2016). Η διαπίστωση αυτή των Eugene Matuson, Mark Smith, Elizabeth Soslau, Ana Marjanovic-Shane και Katherine von Duyke (2016) συνηγόρησε στην υιοθέτηση της φθίνουσας καθοδήγησης σε βάθος χρόνου στο πλαίσιο της έρευνάς μας: η εξάρτηση των μαθητών από την καθηγητική πρόκληση σήμαινε σταδιακή χειραφέτηση, απεξάρτησή τους.

- Δίνουμε προτεραιότητα σε έναν ιδιαίτερο τύπο κατανόησης, τη λογοτεχνική.

«Αν οι μαθητές δεν διαβάσουν και δεν ανταποκριθούν, δεν υπάρχει λογοτεχνία για να διδάξουμε, μόνο κείμενα και πληροφορίες για αυτά», γράφει ο Robert Probst (1998: 38). Η Langer (1992d) εκφράζει την ανησυχία της για την υπερέμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στην καλλιέργεια της λογικής/ κριτικής σκέψης και την αποδυνάμωση της

⁴⁴ Η παράμετρος της συνέχειας και της συνοχής σε βάθος εξαμήνου ή έτους, με πυρήνα της διδασκαλίας τη συζήτηση, και η ενοποίηση ανάγνωσης, γραφής και συζήτησης αποτέλεσε χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διδασκαλιών, σύμφωνα με τον Applebee (1996). Τις συζητήσεις αυτές τις αποκάλεσε, όπως αναφέρθηκε, «προγραμματικές συζητήσεις» (curricular conversations).

⁴⁵ Έρευνες εστιάζουν στην κατανόηση κειμένου (reading comprehension), προτείνοντας διάφορα μοτίβα προσέγγισης δύσκολων κειμένων εν είδει σκαλωσιάς/ φθίνουσας καθοδήγησης, όπως είναι η μεγαλόφωνη σκέψη για το κείμενο από την πλευρά του καθηγητή, του μαθητή και των συμμαθητών (think aloud about a text) (Kucan & Beck, 1997), το Προαναγνωστικό Πλάνο για την ανάπτυξη της σχετιζόμενης με το κείμενο προϋπάρχουσας γνώσης (Langer, 1981: 1984), η Διδασκαλία της Συναλλακτικής Στρατηγικής (Transactional Strategy Instruction) (Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996: Pressley, Wood, Woloshyn, Martin, King & Menke, 1992), οι Ερωτήσεις προς τον Συγγραφέα (Questioning the Author) (Beck, McKeown, Sandora & Worthy, 1996: Sandora, Beck, & McKeown, 1999) και ο Συνεργατικός Στοχασμός (Collaborative Reasoning) (Anderson, Wilkinson, & Mason, 1991: Chinn, Anderson & Waggoner, 2001).

λογοτεχνικής κατανόησης (literary understanding): στον όρο αυτό η Langer (1992d) συμπυκνώνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη δημιουργική νοηματοδότηση, τον διαφορετικό τρόπο σκέψης από τη λογική ή επιστημονική εμπειρία, τον τρόπο σκέψης που φυσικά καλλιεργεί η λογοτεχνική εμπειρία. Επισημαίνει τη διάκριση μεταξύ λογοτεχνικού και επιστημονικού τρόπου σκέψης (Britton, 1970· 1983· Bruner, 1986· 1990· Langer S., 1942· 1967). Η Langer σημειώνει (1992d: 2) πως στον χώρο της εκπαίδευσης πρυτανεύει η λογική, μη-λογοτεχνική προσέγγιση της Λογοτεχνίας: η διδασκαλία της Λογοτεχνίας επιμένει στο περιεχόμενο (Brody, DeMilo & Purves, 1989· Applebee, 1990). Για τη Langer (1992d) η ανανέωση στη Λογοτεχνία απαιτεί εγκατάλειψη των θεωρητικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών που θεμελιώνονται στη Νέα Κριτική και στη συμπεριφοριστική παιδαγωγική από θεωρίες επικεντρωμένες στην αναγνωστική ανταπόκριση και στη κοινωνιογνωστική παιδαγωγική. Και σε αυτή την πεποίθηση θεμελιώνεται η παρούσα έρευνα.

- Αντιμετωπίζουμε τη Διδασκαλία ως διαμεσολάβηση και διευκόλυνση της Λογοτεχνικής Επικοινωνίας.⁴⁶

Συμμεριζόμαστε απόλυτα τις απόψεις του Michael Benton (1993): ορίζει ως καθήκον του καθηγητή Λογοτεχνίας να διαμορφώσει αναγνώστες που χαρακτηρίζει με τον αγγλικό όρο «keen», σπεύδοντας να προσδιορίσει τη σημασία του –πολυσημικού– επιθετικού προσδιορισμού: δηλαδή αναγνώστες που είναι αφενός ενθουσιώδεις και αφοσιωμένοι, αφετέρου νοητικά οξείς και συναισθηματικά ενεργοί. Το ένα δίπτυχο, του ενθουσιασμού και της αφοσίωσης, προϋποθέτει εύρος και ποικιλία αναγνωσμάτων, το δε δεύτερο, της νοητικής οξύτητας και της συναισθηματικής ετοιμότητας, την παρέμβαση του διδάσκοντα. Αυτή η διττή επάρκεια/ οξύτητα (double keenness) προϋποθέτει, υποστηρίζει ο Benton (1993), παρεμβάσεις που διερευνούν την ανάγνωση και την ανταπόκριση παρά παραδοσιακές, συμβατικές ιδέες για την κατανόηση και την κριτική που έχουν καθιερωθεί ως διδακτικές πρακτικές στη Λογοτεχνία: η «πρακτική κριτική» (practical criticism) (η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου) και η αξιολόγηση της κατανόησης αποτέλεσαν τους δύο πυλώνες του λογοτεχνικού μαθήματος (Widdowson, 1982· Eagleton, 1983· Doyle 1989). Για τον Benton, και για εμάς, τα 2 A (ανάγνωση και ανταπόκριση) προκρίνονται και προηγούνται των δύο K (κριτική και κατανόηση).⁴⁷ Ο Benton θεωρεί, όπως και εμείς, πως οι προσεγγίσεις της αναγνωστικής ανταπόκρισης έχουν αντικαταστήσει τον νεοκριτικό ηγεμονισμό, ενθαρρύνοντας την αναγνωστική οξύτητα και καταλύοντας τη διαιτησιακή κατά τον David Lodge διδασκαλία. Συμφωνούμε με τον Benton (1993: 3) ότι η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης αποτελεί τη νέα ορθοδοξία στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας.

Ο Benton (1993) αντιμετωπίζει το κείμενο όπως η Rosenblatt, ως τυπωμένες λέξεις και ερέθισμα, και συσσωματώνει την αναγνωστική ανταπόκριση με τη συναισθηματική κριτική (affective criticism) και την κειμενική ανάλυση, επιτυγχάνοντας μια δυναμική προσέγγιση της αναγνωστικής πράξης. Ευθυγραμμίζομαστε με τον τρόπο με τον οποίο ο Benton (1993: 23) περιγράφει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας: η διδασκαλία της Λογοτεχνίας οφείλει να χαρακτηρίζεται από μια στοχευμένη και την ίδια στιγμή ανοιχτή προσέγγιση του κειμένου που να επικυρώνει τις προσωπικές ανταποκρίσεις, να δείχνει εμπιστοσύνη προς τον

⁴⁶ Εκτός από τη συζήτηση, η επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να επιτευχθεί μέσω του ημερολογίου. Στην έρευνά μας δεν αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο ως μέσο διαμεσολάβησης στην επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο για τους εξής λόγους: α. η επιταγή της καταγραφής σε ημερολόγιο κάθε ανταπόκρισης με τη συνεπακόλουθη διακοπή της ανάγνωσης έχει παρατηρηθεί ότι προκαλεί στους μαθητές κόπωση (Hancock, 1993), β. λόγω περιορισμού χρόνου στις δημιουργικές παρεμβάσεις: η διατήρηση ενός ημερολογίου προϋποθέτει και συζήτηση των καταγραφών του· προτιμήθηκε η προφορική ανταπόκριση στη Δημιουργική τάξη για εξοικονόμηση χρόνου, προκειμένου να διατηρηθεί η ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων, ενώ στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής αξιοποιήθηκαν παρεμφερείς δραστηριότητες, όπως οι ελεύθερες σημειώσεις.

⁴⁷ Παιδαγωγικά τα 2A (2Rs) προηγούνται των 2K (2Cs) (Benton, 1993c: 2).

αναγνώστη και να αποδίδει το κείμενο στον αναγνώστη, ενθαρρύνοντας τις δραστηριότητες εκείνες που θα βοηθήσουν τον μαθητή αναγνώστη να «ανοίξει» το κείμενο, να αποκτήσει εμπιστοσύνη προς το κείμενο, να το προσεγγίσει ως ολότητα και να αντιμετωπίσει την ανάλυση του κειμένου όχι ως σκοπό αλλά ως μέρος της διαδικαστικής δραστηριότητας (procedural activity) (Carter 1988: 18) μέσω της οποίας γίνεται η έκκληση –το ρήμα *envoke* και το ουσιαστικό *evocation* χρησιμοποιεί η Rosenblatt (1994)– του νοήματος.

Στην έναρξη των μαθημάτων Λογοτεχνίας (και δη ποίησης) ο Benton συνηθίζει να θέτει στους μαθητές του δύο ερωτήσεις (1993: 13): *Ποια είναι η διαφορά μεταξύ της ανάγνωσης για πληροφορίες και της ανάγνωσης της λογοτεχνίας; Ποια είναι η διαφορά όταν διαβάσετε πεζά λογοτεχνικά κείμενα και όταν διαβάσετε ποίηση;* Η Patricia Brown (1999) αναγορεύει σε καθηγητικό χρέος την αντιμετώπιση των μαθητών ως όντων σκεπτόμενων και συναισθανόμενων και εντοπίζει στον συναισθηματικό παράγοντα τον δεσμό με την ανάγνωση: οι μαθητές δένονται με τα κείμενα απέναντι στα οποία ενεργοποιούνται συναισθηματικά, θετικά ή αρνητικά. Θεωρεί δε ότι όπως διδάσκονται στοιχεία τεχνικής του κειμένου, αντίστοιχα μπορούν να διδαχθούν και την αναγνωστική ανταπόκριση. Και μάλιστα καταδεικνύει ότι η ανταπόκριση βελτιώνεται, όταν τίθενται υπό συζήτηση οι προσδοκίες για τις ανταποκρίσεις τους. Η Brown (1999: 381) επισημαίνει την καλή λειτουργικότητα τεσσάρων ερωτήσεων: *Τι παρατηρείς; Τι αμφισβητείς; Τι αισθάνεται; Με τι ταυτίζεσαι/συνδέεσαι;* Η Barbara Hoetker Ash (1992), αξιοποιώντας επίσης την τεχνική των καθοδηγητικών ερωτήσεων αλλά και της τμηματικής ανάγνωσης, προέτρεπε τους μαθητές να καταγράψουν πέντε ερωτήσεις που τους ενέπνεε η εναρκτήρια φράση ενός λογοτεχνικού κειμένου, διαπιστώνοντας πως σταδιακά η καθηγητική παρέμβαση δεν ήταν απαραίτητη και πως οι μαθητές έθεταν πλέον μόνοι τους ερωτήσεις απέναντι στο κείμενο. Αναλυτικότερα η τυπολογία των ερωτήσεων που τέθηκαν κατά τις δημιουργικές παρεμβάσεις παρουσιάζονται στο κεφάλαιο «Δημιουργική Ανάγνωση».

7. Διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας σχεδιάστηκε μια εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, στον αντίποδα της «παραδοσιακής» (λογοτεχνικής) διδασκαλίας. Η εναλλακτική δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας εφαρμόστηκε σε συμβατικά τμήματα Γυμνασίου που ονομάσαμε λόγω των χειρισμών που έγιναν «Δημιουργικές Τάξεις» και σε άλλη μορφή τάξης, στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην «παραδοσιακή», συμβατική λογοτεχνική διδασκαλία είναι η έμφαση στη νεοκριτική προσέγγιση, η ευθυγράμμιση με τη Θεωρία της Μετάδοσης (Transmission), η επικράτηση της καθηγητικής αυθεντίας και οι μη αυθεντικοί διαλογικοί χειρισμοί (Matuson, 2015), η απουσία δημιουργικότητας (στην ανάγνωση και στη γραφή) και μαθητικής αυτενέργειας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ως αντιθετικά ζεύγη οι μέθοδοι της παραδοσιακής διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν στις Ομάδες Ελέγχου και οι εναλλακτικές μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν στις Πειραματικές Ομάδες.

7.1. Παραδοσιακή Παιδαγωγική vs Δημιουργική Παιδαγωγική

Η σχολική πραγματικότητα περισσότερο ακολουθεί το μοτίβο που παρουσιάζεται στη συνέχεια: σύμφωνα με τον Paul H. Hirst (1971) η διδασκαλία είναι μια πολυμορφική πράξη, καθώς μπορεί να λάβει πολλές μορφές σε διαφορετικά πλαίσια· ωστόσο ακολουθείται μια βασική αρχή: μια διδακτική δραστηριότητα είναι αυτή κατά την οποία ένα πρόσωπο Α (ο καθηγητής) αποσκοπεί στο να μεταφέρει μια ενέργεια (τη μάθηση) σε ένα πρόσωπο Β (τον μαθητή), ο σκοπός του οποίου είναι να κατακτήσει έναν στόχο Χ (να μάθει μια άποψη, μια στάση, μια δεξιότητα) (Hirst, 1971: 12). Σύμφωνα με τον Hirst, ο καθηγητής πρέπει να είναι απόλυτα ξεκάθαρος για το τι διδάσκει και σε ποιους, προκειμένου αυτός και οι μαθητές του να προσεγγίσουν τον επιδιωκόμενο στόχο. Αυτή η προσέγγιση της διδασκαλίας αντικατοπτρίζεται στον αντίστροφο/ ανάποδο σχεδιασμό (backwards planning) (Wiggins &

McTighe, 1998): καθορισμός του στόχου και των κριτηρίων επίτευξής του, σχεδιασμός του μαθήματος για την επίτευξη του διδακτικού στόχου. Ενώ η δομή είναι οργανικό συστατικό της καλής διδασκαλίας (Reeve, 2009) και το αντίδοτο στο ανεπιθύμητο διδακτικό χάος, δεν πρέπει να συγχέεται με προκαθορισμένα αποτελέσματα. Η στενή αντίληψη της διδασκαλίας αντικαθρεπίζεται στο μοτίβο Initiate – Respond – Evaluate (IRE) της καθηγητικής ομιλίας (Mehan, 1979): από τη στιγμή που οι στόχοι του μαθήματος είναι προκαθορισμένοι, ο καθηγητής θέτει ερωτήσεις γνωστής απάντησης (known-answer questions), ο μαθητής καλείται να μαντέψει αυτό που ο καθηγητής περιμένει να ακούσει (Black & William, 1998) και ο καθηγητής να αξιολογήσει αν η απάντηση του μαθητή ταιριάζει στην προσδοκώμενη απάντηση. Δεν απορρίπτουμε εξορισμού αυτό τον τρόπο διδασκαλίας. Αλλά υποστηρίζουμε ότι, όταν η διδασκαλία περιορίζεται σε αυτή την ανταλλαγή ερωταποκρίσεων, τότε η μάθηση μεταβάλλεται σε ένα παιχνίδι πνευματικού κρυφτού (a game of intellectual hide-and-seek) (Beghetto, 2007a) και συρρικνώνεται η σημασία της κατανόησης (Beghetto, 2016c). Η συρρικνωμένη αυτή έννοια της κατανόησης μπορεί να αναπαρασταθεί ως (Beghetto, 2016c: 114):

$$U_s = W_e \times H_e$$

$$K_\mu = T_\alpha \times \Pi_\alpha$$

όπου U_s (K_μ) σημαίνει «κατανόηση του μαθητή» (student understanding), W_e (T_α) σημαίνει «τι αναμένεται» (what is expected) (η αναμενόμενη απάντηση ή αποτέλεσμα) και H_e (Π_α) σημαίνει «πώς αναμένεται» (how it is expected) (η αναμενόμενη προσέγγιση της αναμενόμενης απάντησης ή ο αναμενόμενος τρόπος απόδοσης του αναμενόμενου αποτελέσματος). Η κατανόηση δηλαδή αποδίδεται ως η πολλαπλασιαστική σχέση μεταξύ του τι αναμένεται (T_α) (what is expected) (W_e) και του πώς αυτό αναμένεται (Π_α) (H_e).

Αυτή η αντίληψη της μάθησης εξουδετερώνει την πρωτοτυπία. Η πρωτοτυπία (O, Π) θα μπορούσε να αναπαρασταθεί με την εξίσωση (Beghetto, 2016c: 115):

$$O = (1 - W_e) \times (1 - H_e)$$

$$\Pi = (1 - T_\alpha) \times (1 - \Pi_\alpha)$$

Δηλαδή, η πρωτοτυπία εκλαμβάνεται ως αυτό που διαφοροποιείται από το τι και το πώς αναμένεται. Αν η επιτυχής μάθηση ισοδυναμεί με αυτό που αναμένεται από τον καθηγητή και με τον τρόπο που αυτό αναμένεται, τότε σε αυτή την εξίσωση δεν φαίνεται να υπάρχει χώρος για την πρωτοτυπία, που διαφοροποιείται από το τι αναμένεται και το πώς αναμένεται. Φαίνεται πως η πρωτοτυπία αποκλείεται από το τυπικό μοτίβο της συζήτησης στην τάξη και συνεπώς η φαντασία και η πιθανολογική σκέψη (possibility thinking) έχει μικρές πιθανότητες να αναδυθεί. Η φτωχοποίηση της φαντασίας έχει ήδη εντοπιστεί από εμπειρικές έρευνες του Torrance (1959) σε μικρούς μαθητές και έχει αποδοθεί στην πρόωρη αποθάρρυνση της φαντασίας στο σχολείο, ενδεχομένως λόγω της διδακτικής κληρονομιάς των δασκάλων από τις δικές τους σχολικές εμπειρίες (Beghetto, 2007b· 2010· 2013). Ωστόσο, η διαφοροποίηση πρωτοτυπίας και κατανόησης αποτελεί στρεβλή αντίληψη της δημιουργικότητας (Beghetto, 2016c: 115) (C: Creativity, Δ: Δημιουργικότητα, U: Understanding, K: Κατανόηση):

$$C = O \neq U_s$$

$$\Delta = \Pi \neq K_\mu$$

Στην έρευνά μας υιοθετούμε τη Δημιουργική Παιδαγωγική (Creative pedagogies), το ενδιαφέρον για την οποία αυξήθηκε κατά τη δημιουργική δεκαετία 2000-2010 (creative decade (QCA 2005· Galton 2008)· βασική προϋπόθεσή της θεωρείται ο σωστός ορισμός της δημιουργικότητας: ως δημιουργικότητα (creativity) (Δ/C) ορίζεται το γινόμενο πρωτοτυπίας (originality) (Π/O) και καταλληλότητας (task-appropriateness) (K/TA) εντός ενός πλαισίου (context) (Beghetto, 2013a· Plucker, Beghetto & Dow, 2004· Beghetto & Kaufman, 2014· Simonton, 2012· Beghetto, 2016a: 116· Beghetto & Karwowski, 2018a):

[C = O x TA]_{context}

[Δ= Π x K] _{πλαίσιο}

Από τους ορισμούς της δημιουργικότητας είναι εμφανές ότι αυτή επιζητεί τη συμφιλίωση μιας παραδοξολογικής σχέσης: της πρωτοτυπίας και της συμβατικότητας (Beghetto, 2016b: 271), καθιστώντας τες εχθρόφιλους (frenemies) (Rothenberg, 1996). Γι' αυτό γίνεται λόγος για την οριοθετημένη πρωτοτυπία (constrained originality) (Keller & Keller, 1996), καθώς στη δημιουργικότητα υπάρχουν πάντα όρια (constraints in creativity) (Sternberg & Kaufman, 2010). Η πρωτοτυπία από μόνη της δεν αρκεί στη δημιουργικότητα (Feist, 1998: 290), γιατί δεν θα μπορούσε κανείς να διακρίνει τη δημιουργική από την εκκεντρική ή σχιζοφρενική σκέψη. Η εξισορρόπηση πρωτοτυπίας και συμμόρφωσης είναι το κλειδί για τη δημιουργικότητα. Η υπερβάλλουσα συμμόρφωση λειτουργεί ανασταλτικά για τη δημιουργικότητα: η υπερβολική πρωτοτυπία μπορεί να επισκιάσει τη δημιουργικότητα (Beghetto, 2016c: 273).

Η Δημιουργική Παιδαγωγική περιλαμβάνει τη φαντασιακή και καινοτόμα οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών στρατηγικών στην τάξη, με στόχο την ανάπτυξη της μαθητικής δημιουργικότητας (Dezuanni & Jetnikoff, 2011: 265). Τα χαρακτηριστικά της Δημιουργικής Παιδαγωγικής αποδίδονται ως εξής (Davies et al., 2013):

- ο καθηγητής αποστασιοποιείται ή παρεμβαίνει,
- παρέχεται χρόνος και χώρος στους μαθητές,
- μαθητές και καθηγητές λειτουργούν ως συνοικοδόμοι μέσα από συζητήσεις δημιουργικής μάθησης (creative learning conversations) (Chappell & Craft, 2011),
- ο έλεγχος/ η ιδιοκτησία παραχωρείται στους μαθητές σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό (Jeffrey & Woods 2003),
- δίνεται έμφαση στις δημιουργικές δεξιότητες με εμπλοκή των τεχνών (Eisner, 2004),
- η πιθανολογική σκέψη (possibility thinking) (Cremin, Burnard & Craft, 2006) αξιοποιείται, σε μεγαλύτερη ή μικρότερη έκταση,
- τα παιδιά αντιμετωπίζονται ταυτόχρονα ως ικανά και ως αδύναμα (Craft, 2011),
- δίνεται έμφαση στη δημιουργική πράξη και την καθημερινή δημιουργικότητα,
- η ιεραρχία είναι (περισσότερο ή λιγότερο) επίπεδη (flattened hierarchy) (Chappell & Craft, 2011).
- εγκαθιδρύεται η ανοιχτότητα στη διαφορετικότητα (Openness to Difference) (OtD) (S. Kaufman, 2013· McCrae, 1987· Glăveanu & Beghetto, 2017a· Glăveanu, 2015b),⁴⁸
- ευνοούνται διαλογικές συναντήσεις (dialogical encounters) (Jovchelovitch, 2007) πολυεστιακής προοπτικής (polyocular perspective) (Glăveanu & Beghetto, 2017: 46), ακόμα κι αν σε αυτές εγκιβωτίζονται μονεστιακές προοπτικές (Glăveanu & Beghetto (2017: 46), που δίνουν πολυεστιακές ευκαιρίες (polyocular opportunities (Glăveanu & Beghetto, 2017: 49).⁴⁹

⁴⁸ Αυτό σημαίνει για την έρευνά μας πως η μέτρηση της δημιουργικότητας έπρεπε να οριοθετηθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ελεγχόμενο για τις απαιτήσεις του πειράματος. Αυτό το δεδομένο, συνηγόρησε στο να διεξαχθεί η έρευνα και ο πειραματικός χειρισμός στο ίδιο σχολικό περιβάλλον.

⁴⁹ Στη διδασκαλία των Πειραματικών Ομάδων υιοθετήθηκε και υλοποιήθηκε ένα πολυεστιακό διαλογικό μάθημα με ενθάρρυνση της διαφορετικότητας και παράπλευρες δημιουργικές δραστηριότητες. Το μάθημα στις Ομάδες Ελέγχου είχε «παραδοσιακό» χαρακτήρα, βασίστηκε στο σχήμα ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση και δεν είχε έντονα δημιουργικό χαρακτήρα. Στις Πειραματικές Ομάδες δεν κυριάρχησε η καθηγητική οπτική (monocular dominance) (Glăveanu & Beghetto, 2017: 46) αλλά δόθηκαν πολυεστιακές ευκαιρίες (polyocular opportunities) (Glăveanu & Beghetto, 2017: 49) και ενθαρρύνθηκε η δημιουργική διαφορά (Glăveanu & Beghetto, 2017: 51). Οι Glăveanu & Beghetto (2017) θεωρούν σημαντικό οι μαθητές να ενθαρρύνονται να διαφωνήσουν μεταξύ τους και με τον εαυτό τους και να μοιραστούν διαφορετικές οπτικές. Στην έρευνά μας ενθαρρύνθηκε η τεκμηριωμένη έκφραση της διαφορετικής άποψης.

- επιδιώκεται η δημιουργική μεταγνώση (creative metacognition),⁵⁰ ένας συνδυασμός δημιουργικής αυτεπίγνωσης (επίγνωσης δηλαδή των περιθωρίων και περιορισμών της ατομικής δημιουργικής ικανότητας) και επίγνωσης του πλαισίου (επίγνωση του πού, πότε, πώς και γιατί αρμόζει η εκδήλωση της δημιουργικότητας) (Kaufman & Beghetto, 2013a: 160· Beghetto & Kaufman, 2014).⁵¹

Στην έρευνά μας προτείνεται ένα διδακτικό σχήμα της Λογοτεχνίας, όπου η άμεση διδασκαλία εμπλουτίζεται και μετασχηματίζεται σε δημιουργική διδασκαλία, σε μια προσπάθεια να περιοριστούν τα μειονεκτήματά της πρώτης (π.χ. η συρρίκνωση της δημιουργικής διάστασης των μαθητών) και να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητά της. Η άμεση διδασκαλία (direct instruction, DI) αποτελεί ίσως την εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει διερευνηθεί ενδελεχέστερα (Adams & Engelmann, 1996· Becker & Gersten, 1982· Brent & DiO'bilda, 1993· Dean & Kuhn, 2007· Gunn et al., 2000· Meyer, 1984· Roehler & Duffy, 1982· Schwerdt & Wuppermann, 2011· Swanson & Sachse-Lee, 2000) από τις υπόλοιπες, χωρίς όμως η ποσότητα των ερευνών να οδηγεί σε γενική συμφωνία για την αποτελεσματικότητά της. Η άμεση διδασκαλία αποδεικνύεται αποτελεσματική για απαντήσεις σωστού – λάθους (Hattie, 2013), φαίνεται να προωθεί την κριτική σκέψη στους εφήβους (Marin & Halpern,

⁵⁰ Η δημιουργική μεταγνώση (CMC) είναι συνδυασμός της δημιουργικής αυτογνωσίας (creative self-knowledge), της γνώσης δηλαδή των δημιουργικών ικανοτήτων και περιορισμών, και της επίγνωσης του περιβάλλοντος/ του πλαισίου (contextual knowledge), της γνώσης/ της αίσθησης δηλαδή του κατάλληλου χρόνου, του τόπου και του τρόπου για την εκδήλωση της δημιουργικότητας (Kaufman & Beghetto, 2013a: 160). Όπως κάθε μορφή μεταγνώσης (Flavell, 1979· Pintrich, Wolters & Baxter, 2000), η δημιουργική μεταγνώση είναι μια ειδική μορφή γνώσης που βοηθάει το άτομο να παρακολουθήσει και να αναπτύξει τη δημιουργική του ικανότητα/ δεξιότητα (creative competence). Η δημιουργική μεταγνώση θεωρείται βασική δεξιότητα για τη δημιουργικότητα.

⁵¹ Η ηλικία των μαθητών δεν τους επιτρέπει ακόμα να είναι σε θέση να συνυπολογίσουν αυτούς τους παράγοντες. Ο καθηγητής οφείλει να ανατροφοδοτεί με διπλωματία (Beghetto & Kaufman, 2007), ακολουθώντας μια μέση οδό, τη χρυσή τομή μεταξύ επιβράβευσης και παρατήρησης (Kaufman & Beghetto, 2013a: 162). Αυτή τη λεπτή ισορροπία της δημιουργικής ανατροφοδότησης, απαραίτητη για να μην αποθαρρυνθεί ο μαθητής αλλά και να μην τρέφει δημιουργικές ψευδαισθήσεις, αναφέρουν ως «Goldilocks principle» οι Beghetto & Kaufman (2007). Κατά την τριετή έρευνά μας, διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα του «πράσινου φωτός» στη δημιουργικότητα, ειδικά στην αρχή της συναναστροφής των μαθητών με το δημιουργικό μάθημα. Για τη Δημιουργική Τάξη, προτροπές που αφορούσαν την ελεύθερη σκέψη, τον προσωρινό παραμερισμό των κανόνων και των «πρέπει», την αποτίναξη του φόβου του λάθους, την ενεργοποίηση του συναισθήματος και της φαντασίας, την καταβύθιση σε έναν κόσμο πλασματικό, την απαγκίστρωση από την πραγματικότητα, την ακρόαση του εσωτερικού εαυτού, την ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου (με τα αντίστοιχα σχόλια: «Δηλαδή τώρα κυρία εγώ γράφω με το αριστερό μέρος του εγκεφάλου;») λειτουργούσαν ενδυναμωτικά για τη δημιουργικότητα. Παράλληλα, δίνονταν διευκρινίσεις, όταν χρειαζόταν λογική, λιγότερο δημιουργική δραστηριότητα. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, όπου το πλαίσιο ήταν ξεκάθαρα δημιουργικό, στην αρχή της λειτουργίας του και του σχηματισμού του δημιουργικού σώματος ήταν απαραίτητες οι διευκρινίσεις, μερικές φορές σε βαθμό υπερβολής, για την απελευθέρωση της φαντασίας και του συναισθήματος, για τη μη αναζήτηση του σωστού και του λάθους και για το «σπάσιμο των κανόνων». Σαφώς και σε ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής υπάρχουν κανόνες: ωστόσο, αυτοί διαφέρουν από τους κανόνες της παραδοσιακής τάξης σε μεγάλο βαθμό. Ο μαθητής δεν γνωρίζει τους κανόνες ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής, γνωρίζει τους κανόνες της παραδοσιακής τάξης. Επομένως, το σπάσιμο των κανόνων ισοδυναμεί με ανάληψη νέων ρόλων και εγκαθίδρυση νέων ισορροπιών και όχι με ασυδοσία και παιδαγωγικό χάος. Η διευκρίνιση αυτή είναι σημαντική τόσο για τους πειθαρχημένους, συγκρατημένους δημιουργικά μαθητές, που περιμένουν τις καθηγητικές οδηγίες, όσο και τους πληθωρικά δημιουργικούς μαθητές, που χαρακτηρίζονται από δημιουργικό υπερενθουσιασμό (imaginational overexcitability), που ενδεχομένως έχουν βιώσει την απόρριψή του, που πιθανώς βιώνουν τη σχολική ανία και διψούν για δημιουργία (Daniels & Piechowski, 2009: 12).

2011), να εξασφαλίζει την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Hempenstall, 2012· 2013), ακυρώνει όμως τη δημιουργική διάσταση των μαθητών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Peterson, 1979) και τα μαθησιακά κίνητρα ή θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Adams & Engelmann, 1996· Hempenstall, 2013· Tarver, 1998). Μπορεί να υπηρετήσει τη γρήγορη και αποτελεσματική μάθηση επιλεγμένων αντικειμένων (Bonawitza et al., 2011: 322) σε βάρος της δημιουργικότητας, αφού συρρικνώνονται οι ευκαιρίες για μαθητικές διερευνήσεις (Bonawitza et al., 2011· Buchsbauma et al., 2011). Η άμεση διδασκαλία φαίνεται να προωθεί τη μη παραγωγική επιτυχία (unproductive success) (Karur, 2016).⁵² Οι οπαδοί της άμεσης διδασκαλίας υποβαθμίζουν τις εντοπισμένες παρενέργειές της σε μύθους (Adams & Engelmann, 1996· Hempenstall, 2013· Tarver, 1998) και τις αποδίδουν σε ελλιπή κατανόηση και εφαρμογή της. Έρευνες (Peterson, 1979· Karur & Bielaczyc, 2012) όπου η άμεση/ παραδοσιακή διδασκαλία συγκρίνεται με πιο ανοιχτά διδακτικά σχήματα (ανοιχτή διδασκαλία, διδασκαλία της Παραγωγικής Αποτυχίας) καταγράφουν υπεροχή των μαθητών της παραδοσιακής διδασκαλίας σε δοκιμασίες που απαιτούν γνώσεις και απομνημόνευση και υστέρηση σε δοκιμασίες δημιουργικές.

Η μετάδοση της γνώσης είναι σημαντική στην εκπαίδευση. Συνεπώς, η δαιμονοποίηση της άμεσης διδασκαλίας είναι άδικη.⁵³ Χρειάζεται να βρεθούν τρόποι, ώστε να αντισταθμιστούν οι «παρενέργειες» της άμεσης διδασκαλίας (Zhao, 2017), χωρίς αυτό να σημαίνει την αντικατάστασή της, αλλά τον εμπλουτισμό της. Ο Zhao (2017) προτείνει –και μας βρίσκει σύμφωνους η πρότασή του– έναν απολογισμό των θετικών και αρνητικών απορροιών της διδακτικής πρακτικής, προκειμένου να αποφευχθούν πλώσεις όπως ο «πόλεμος των μαθηματικών» (the math wars) (Klein, 2007) και «ο πόλεμος της ανάγνωσης» (reading wars) (Pearson, 2004) και να προωθηθεί η εκπαιδευτική έρευνα και ο εκπαιδευτικός πειραματισμός. Ως αντιστάθμισμα των αδυναμιών της άμεσης διδασκαλίας προτείνουμε τη δημιουργική διδασκαλία.

Στην έρευνά μας εφαρμόζονται, στο πλαίσιο της δημιουργικής διδασκαλίας, η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα και η διδασκαλία με δημιουργικότητα (Beghetto, 2019a). Στη διάκριση διδασκαλίας με δημιουργικότητα και διδασκαλίας με σκοπό τη δημιουργικότητα επισημαίνεται ο κίνδυνος της διχοτόμησης και της πόλωσης μεταξύ αυτών των δύο όρων (Jeffrey & Craft, 2004), αν και υποστηρίζεται ότι μεταξύ των όρων η σχέση είναι εγγύς, με τη διδασκαλία με δημιουργικότητα να εμμένει στην «αποτελεσματική διδασκαλία» (effective teaching) και τη διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα στη «μαθησιακή ενδυνάμωση» (learner empowerment) (Jeffrey & Craft, 2004). Στο NACCCE report (1999: 90) δηλώνεται πως η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα εμπεριέχει τη διδασκαλία με δημιουργικότητα και πως οι δημιουργικές ικανότητες των μαθητών είναι πιθανότερο να αναπτυχθούν σε μια ατμόσφαιρα όπου οι δημιουργικές ικανότητες του δασκάλου

⁵² Ο Manu Karur (2014· 2016) επινοεί τον όρο «μη παραγωγική επιτυχία» (unproductive success), για να περιγράψει εκείνη τη διδακτική παρέμβαση (της άμεσης διδασκαλίας) που μεγιστοποιεί την επίδοση βραχυπρόθεσμα, χωρίς να μεγιστοποιεί τη μάθηση μακροπρόθεσμα. Οι μαθητές εκδηλώνουν υψηλή επίδοση σε ασκήσεις απομνημόνευσης ή επίλυσης προβλημάτων που δεν απαιτούν υψηλή κατανόηση των πράξεών τους (Karur, 2016: 290). Οι Karur & Bielaczyc (2012) διεξήγαγαν έρευνα με οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, όπου δύο ομάδες μαθητών εκτέθηκαν σε διαφορετικές διδακτικές συνθήκες: η μία σε συνθήκη άμεσης διδασκαλίας (με καθηγητικές διαλέξεις) και η άλλη σε συνθήκες Δημιουργικής/ Παραγωγικής Αποτυχίας (Productive Failure), όπου κλήθηκαν να επιλύσουν περίπλοκα προβλήματα, για να ακολουθήσει η καθηγητική εξήγηση για τις κανονιστικές λύσεις (canonical solutions). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν υπεροχή της ομάδας της άμεσης διδασκαλίας απέναντι στην ομάδα της Δημιουργικής/ Παραγωγικής Αποτυχίας σε καλά δομημένα προβλήματα αλλά κατώτερες επιδόσεις σε προβλήματα που απαιτούσαν βαθύτερη και εννοιολογική κατανόηση.

⁶⁰ Εξίσου υπερβολική είναι σύμφωνα με τον Zhao (2017) η ειδωλοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ανατολικής Ασίας που εδραιώνονται στην άμεση διδασκαλία και επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς (όπως Trends in International Mathematics and Science Study/ TIMSS και Program for International Student Assessment/ PISA, από το 1960) (Zhao 2012· 2015).

επιστρατεύονται καταλλήλως (NACCCE, 1999: 90). Μακροχρόνιες εθνογραφικές έρευνες (1999-2001) σε δημιουργικό αγγλικό σχολείο οδηγούν στα συμπεράσματα πως οι καθηγητές διδάσκουν με δημιουργικότητα και διδάσκουν με σκοπό τη δημιουργικότητα ανάλογα με τις συνθήκες που θεωρούν ως κατάλληλες και μερικές φορές συγχωνεύουν τις δύο διδασκαλίες, πως η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα μπορεί να αναδυθεί αυθόρμητα μέσα από διδακτικές συνθήκες, χωρίς να είναι προσχεδιασμένη και πως είναι πιο πιθανό να αναδυθεί από πλαίσια, όπου οι καθηγητές διδάσκουν με δημιουργικότητα (Jeffrey & Craft, 2004). Οι διαπιστώσεις αυτές επαληθεύονται από τα όσα παρατηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

- **Διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα**

Η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα (teaching for creativity) στοχεύει στο να καλλιεργήσει τη δημιουργική σκέψη και πράξη στους μαθητές. Μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα (areas) (Beghetto, 2013a· 2015). Η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα μπορεί ταυτόχρονα να προωθήσει τη μάθηση και να ενισχύσει τη δημιουργική ικανότητα (creative capacity) (Beghetto, 2013a· 2016a). Η δημιουργικότητα όχι μόνο μπορεί να συνυπάρξει αλλά και να ευημερήσει εν μέσω των διδακτικών περιορισμών που θέτει το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Beghetto, 2016b), επιβεβαιώνοντας τον ορισμό της δημιουργικότητας/ του δημιουργικού αφηγήματος (creative narrative) (Beghetto, 2017b) ως γινόμενου πρωτοτυπίας και χρησιμότητας/ καταλληλότητας εντός συγκεκριμένου πλαισίου.⁵⁴

Η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα προϋποθέτει ειδικές παιδαγωγικές βάσεις, τις οποίες ο Beghetto (2017b) ονομάζει «Παιδαγωγική Κατάρτιση/ Γνώση Ενισχυτική προς τη Δημιουργικότητα» (Pedagogical Creativity-Enhancement Knowledge) (PCeK):

- γνώσεις για τον τρόπο ενδυνάμωσης της δημιουργικής στάσης, πίστης, σκέψης και πράξης των μαθητών είτε στο μάθημα είτε σε αυτόνομες δράσεις δημιουργικής ενδυνάμωσης (εργαστήρια)·
- γνώσεις αναφορικά με δημιουργικές τεχνικές, δραστηριότητες και τεχνάσματα (tricks) (Beghetto, 2010· 2013a) αλλά και
- επίγνωση του πλαισίου, των περιορισμών του, των περιθωρίων του, της ιδιοσυγκρασίας του κοινού και του τρόπου εφαρμογής της δημιουργικότητας στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Beghetto, 2017b).⁵⁵

Οι ειδικές παιδαγωγικές βάσεις που προϋποθέτει η διδασκαλία με σκοπό τη δημιουργικότητα συνηγόρησαν μεταξύ άλλων ώστε οι χειρισμοί των Πειραματικών Ομάδων να γίνουν μόνο από την καθηγήτρια-ερευνήτρια, που διέθετε εμπειρία και γνώση της δημιουργικής διδασκαλίας.

- **Διδασκαλία με δημιουργικότητα**

⁵⁴ Ο Beghetto (2017b) δίνει συγκεκριμένο παράδειγμα, σχετικό με τη Δημιουργική Γραφή: η εφαρμογή της δημιουργικής εξίσωσης στην αφήγηση είναι η εξής: (C) = η πρωτότυπη μαθητική αφήγηση (O) x τα κριτήρια της αφήγησης (TC) όπως καθορίζονται στο πλαίσιο συγκεκριμένου μαθήματος.

⁵⁵ Στην έρευνα ελήφθησαν υπόψη όλες οι παράμετροι που υπεισήλθαν στη Δημιουργική Τάξη: ηλικία μαθητών, ιδιοσυγκρασία, φύση μαθήματος, περιορισμοί μαθήματος και σχολικού προγράμματος, επιταγές Π.Σ. και Οδηγιών Διδασκαλίας, εξετασιοκεντρικές απαιτήσεις, ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ά. Η έρευνα διεξήχθη στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου υπό φυσικές συνθήκες. Οι προτάσεις ενθάρρυνσης της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας καταγράφονται αναλυτικά στο Παράρτημα και συνιστούν μια πρόταση αξιοποίησης της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όχι κατάθεση «φασόν» προτάσεων.

Η διδασκαλία με δημιουργικότητα (teaching with creativity) αποσκοπεί στο να διδαχθεί κάθε αντικείμενο με δημιουργικό τρόπο. Αποδίδεται και ως δημιουργική διδασκαλία (“creative teaching” or “teaching creatively”) (Beghetto, 2017b). Η δημιουργική διδασκαλία προϋποθέτει ένα μείγμα γνώσεων/ κατάρτισης σχετικών με τον τομέα, τη δημιουργικότητα στον τομέα αυτό και τη δημιουργική παιδαγωγική γνώση του τομέα (Creative Pedagogical Domain Knowledge) (CPDK) (Beghetto, 2017b). Πρόκειται για εξειδικευμένη γνώση που διαφέρει ανά επίπεδο, αντικείμενο, πληθυσμό και πλαίσιο (Beghetto, 2017b).⁵⁶ Στην έρευνά μας η διδασκαλία των Πειραματικών Ομάδων πληρούσε τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής διδασκαλίας, αφού η καθηγήτρια-ερευνήτρια εξασφάλισε τις προϋποθέσεις της δημιουργικής διδασκαλίας, όπως την ανάληψη ρίσκου και το μοτίβο του πειθαρχημένου αυτοσχεδιασμού (Sawyer, 2004). Το γεγονός αυτό σήμαινε πως παρά τον διδακτικό σχεδιασμό που προϋπήρχε, η πορεία της διδασκαλίας ήταν απρόβλεπτη: το προσχεδιασμένο μάθημα (lesson-as-planned) (LaP) διέφερε αναπόφευκτα από το βιωμένο μάθημα (lesson-as-experienced) (LaE) (Beghetto, 2016d: 268), καθώς η καθηγήτρια-ερευνήτρια ήταν σε διαρκή ετοιμότητα προκειμένου να εκμεταλλευτεί τη διαδραστική ρωγμή στη συζήτηση που θα οδηγούσε στη διαδραστική ανταπόκριση, στο διαδραστικό αποτέλεσμα και στο δημιουργικό αποτέλεσμα (interactional rupture, interactional response, interactional result, and creative outcome) (Beghetto, 2016a: 268).

Η δημιουργική διδασκαλία οργανώνεται γύρω από τον «πειθαρχημένο αυτοσχεδιασμό» (Sawyer, 2004): αποτελεί ένα αμάλγαμα θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων με αποφάσεις που λαμβάνονται εν θερμώ και στιγμιαία κατά τη δημιουργική διδασκαλία (Beghetto, 2013a: 2013b): ο πειθαρχημένος αυτοσχεδιασμός απαιτεί πολύ ικανό και καλά προετοιμασμένο καθηγητή, ευαίσθητο στις διδάξιμες στιγμές (teachable moments) και επικεντρωμένο στους διδακτικούς στόχους, ευέλικτο να αναδείξει το διφορούμενο και την πιθανότητα. Ο καθηγητής πρέπει να νιώθει ελεύθερος να παρεκκλίνει από το σχέδιο μαθήματος και να χρησιμοποιήσει τη διαίσθησή του, αυτή τη στιγμή της φώτισης, (that ‘aha’ moment) (Balotta, 2014) για να καθορίσει την κατεύθυνση του μαθήματος.

Στην ερευνά μας επιδιώχθηκε η διαμόρφωση μιας δημιουργικής παιδαγωγικής της Λογοτεχνίας (a creative pedagogy of literature) (Kettler & Sanguras, 2014) με άξονες:

- τη διδασκαλία ως πειθαρχημένο αυτοσχεδιασμό (teaching as disciplined improvisation) και τη δομημένη αβεβαιότητα (structured uncertainty) (Beghetto, 2019b: 27),
- την κεντρικότητα της φαντασίας (centrality of imagination),
- τη διαμόρφωση και ανάπτυξη δημιουργικών διαθέσεων (modeling and developing creative dispositions) και την επίλυση προβλημάτων (problem solving) (Kettler & Sanguras, 2014).

- **Δημιουργικές πρακτικές**

Η δημιουργική διδασκαλία προϋποθέτει ένα ήθος πρακτικών, αλληλεπιδράσεων και εμπειριών (ethos of practices, interactions, and experiences) (Beghetto & Kaufman, 2014), που ενθαρρύνουν, σέβονται και αναγνωρίζουν τη δημιουργικότητα (Cromptley, 2006: Hong et

⁵⁶ Η επισήμανση αυτή φέρει ιδιαίτερη βαρύτητα για την έρευνα. Η δημιουργική διδασκαλία δεν επαφίεται σε ολικά εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές προτάσεις. Είναι κυρίως «περιπτωσιακή»: άλλους χειρισμούς εγείρει το διαφορετικό αντικείμενο (π.χ. Μαθηματικά, Λογοτεχνία), η τάξη και το επίπεδο των μαθητών, το πλαίσιο, τα γνωρίσματα του πληθυσμού. Το γεγονός αυτό υπαγόρευσε την επανάληψη των ερευνητικών και πειραματικών χειρισμών, με μικρές αναπροσαρμογές, για τρία έτη, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι δημιουργικές προτάσεις που κατατίθενται είχαν την ίδια ή παρόμοια δημιουργική επενέργεια σε μαθητές ίδιας τάξης αλλά διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας, τοποθετημένους σε διαφορετικό περιβάλλον (η σύνθεση της τάξης ήταν διαφορετική κάθε χρονιά).

al., 2009· Davies et al., 2012/2013). Σε αυτές τις οδηγίες συμπεριλαμβάνονται οι ακόλουθες προτάσεις, που υλοποιήθηκαν στην ερευνά μας:

- Καθημερινή εισαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την πολλαπλασιαστική ανάπτυξη των ιδεών και την αποκλίνουσα σκέψη, όπως δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής (Davies et al., 2006).
- Παροχή ευκαιριών για επιλογή, φαντασία, εξερεύνηση και κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές (ατομικά ή ομαδικά) αξιοποιούν τη φανταστική και μίνι-δημιουργική σκέψη τους και οδηγούνται σε νέους τρόπους θέασης του κόσμου (Sternberg, Grigorenko & Zhang, 2008).
- Ενθάρρυνση του εσωτερικού κινήτρου για δημιουργικότητα και ανάδειξη της σημασίας μιας δραστηριότητας, παρά άσκηση πίεσης μέσω της δημιουργίας ενοχής ή της χρήσης γλώσσας επιβολής (π.χ. απειλή ποινής βαθμολογικής).
- Προσέγγιση της δημιουργικότητας και της μάθησης όχι ως αυτοσκοπών (as ends in themselves) αλλά ως μέσων κατάκτησης της δια βίου γνώσης και δεξιοτήτων ή εκπόνησης πρότζεκτ/ εργασιών σημαντικών για τη σχολική ή την ευρύτερη κοινότητα.
- Λειτουργία του καθηγητή ως δημιουργικού προτύπου (Bandura, 1997· Beghetto, 2017b· Jeffrey & Craft, 2004), ως δημιουργικού εμπνευστή/ εμπυχωτή μέσω της αντιμετώπισης της διδασκαλίας ως μιας δημιουργικής πράξης. Μια δημιουργική τάξη χρειάζεται έναν δημιουργικό δάσκαλο, που, πριν ζητήσει από τους μαθητές να αναλάβουν ρίσκα, να σκεφτούν εναλλακτικά, να τολμήσουν, το έχει πράξει ο ίδιος κατά τη διδασκαλία του (Beghetto, 2013a· Jeffrey & Craft, 2004).
- Επαγρύπνηση για τη δημιουργική θανάτωση στην εφηβεία: είναι πιθανό ωστόσο, ειδικά στην περίοδο της εφηβείας (τότε είναι ιδιαίτερα ευάλωτα τα παιδιά) (Beghetto & Dilley, 2016) ο δημιουργός να βιώσει τη δημιουργική θανάτωση (creative mortification) (CM) (Beghetto, 2013a· 2014), την απώλεια της επιθυμίας για συνέχιση μιας δημιουργικής έμπνευσης και την παραίτηση (Beghetto, 2014). Η δημιουργική θανάτωση ανακόπτει τη διαμόρφωση της δημιουργικής ταυτότητας⁵⁷ και οδηγεί στη απώλεια ταλέντου (*talent loss*) (Hong & Milgram, 2008), στην αποτυχία της εκπλήρωσης του δημιουργικού δυναμικού που φέρει ο δημιουργός. Στην έρευνά μας επιχειρήθηκε ο περιορισμός των παραγόντων που επιφέρουν τη δημιουργική θανάτωση (Beghetto & Dilley, 2016: 81), όπως είναι η αρνητική ανατροφοδότηση (Bandura, 1997), οι κατηγορίες προς τον εαυτό ή τον άλλο (Lewis & Sullivan, 2005· Weiner, 1985), οι προσωπικές θεωρίες ή εμμονές (Dweck, 2006), η ντροπή (Scheff, 2003· Tracy & Robins, 2006· Beghetto, 2013a· 2014), η επιμονή στην ταχεία σωστή απάντηση (Beghetto, 2009· Clifford, 1991), το άγχος της βαθμολογίας, της κρίσης και της σύγκρισης⁵⁸ (Collins & Amabile, 1999· Runco, 2003· Tighe, Picariello & Amabile, 2003· Clifford & Chou, 1991· Hennessey, 2010: 348).

Η γόνιμη είσοδος της δημιουργικότητας στην τάξη δεν προϋποθέτει ριζικές αλλαγές αλλά αναπροσαρμογές μικρής κλίμακας από τη στιγμή που τα ελληνικά προγράμματα σπουδών ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα. Δεν υπαινισσόμαστε την κατάργηση της

⁵⁷ Δημιουργική ταυτότητα (creative identity) είναι η αυτοαντίληψη ότι μια δημιουργική δραστηριότητα ενσωματώνεται στην αίσθηση του εαυτού (Beghetto & Dilley, 2016). Η ανάπτυξη της δημιουργικής ταυτότητας ακολουθεί μια πορεία (Beghetto, 2013a): από το εξερευνητικό ενδιαφέρον στη δέσμευση και στην ταυτότητα.

⁵⁸ Η επισήμανση αυτή αξιοποιήθηκε κατά τους μετελέγχους. Η παιγνιώδης εκφώνηση στην αρχή των μετελέγχων και η διαβεβαίωση ότι δεν ήταν τεστ, αλλά μια ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο απομάκρυνε το άγχος της βαθμολογίας, της κρίσης και της σύγκρισης.

αξιολόγησης ή την παύση συμμετοχής σε διεθνείς διαγωνισμούς όπως ο PISA, αλλά μια διαφορετική διαμόρφωση της μαθησιακής συνθήκης, ώστε να υπάρχει επαρκής χώρος για την υγιή δημιουργικότητα. Οι Ambrose και Sternberg (2016) εντάσσουν στους λόγους που παρεμποδίζουν την είσοδο της δημιουργικότητας στο σχολείο τη μη συμπερίληψη της δημιουργικότητας στα κριτήρια επιλογής των δασκάλων, τη μη συμπερίληψη της δημιουργικότητας στις αξιολογήσεις, τη δυσκολία διδασκαλίας της δημιουργικότητας και της σοφίας (creativity and wisdom)⁵⁹ καθώς και τη δυσκολία αξιολόγησης των αναλυτικών, πρακτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων, όπου η αξιολόγηση πρέπει να γίνει με το χέρι, με την παρέμβαση του ανθρώπινου παράγοντα, όσο αναχρονιστική κι αν θεωρείται αυτή. Στους παράγοντες αντίστασης στη δημιουργικότητα εντάσσεται και η τάση αναπαραγωγής οικείων διδακτικών πρακτικών: η διαμόρφωση ισχυρών αντιλήψεων για τη διδακτική πράξη μέσα από τη σχολική εμπειρία (Beghetto, 2013a· Pajares, 1992· Richardson, 2003) και η έκθεση των μελλοντικών δασκάλων σε διδακτικές πρακτικές μέσω της μαθητείας της παρατήρησης (apprenticeship of observation) (Lortie, 1975) καθιστά τυφλούς τους μελλοντικούς δασκάλους σε εναλλακτικές παιδαγωγικές (Beghetto, 2016a).

7.2. Αποταμίευση vs Μεταγνώση

Η διδασκαλία της μετάδοσης εξυπηρετεί την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου ο δάσκαλος αφηγείται, προκειμένου να «γεμίσει» τους μαθητές με γνώσεις, που λογίζονται ως δώρο, το οποίο ο αδαής μαθητής καλείται να αποταμιεύσει (Φρέιρε, 1977: 77-79): η «τραπεζική» παιδεία περιορίζει ή εκμηδενίζει τη δημιουργική δύναμη των μαθητών και απενεργοποιεί την κριτική τους ικανότητα. Στον αντίποδά της ο Paulo Freire (1977: 77) τοποθετεί την προβληματίζουσα παιδεία, όπου ο δάσκαλος –ο προβληματίζων παιδαγωγός– είναι φορέας γνώσης, την οποία διαρκώς αναθεωρεί και αναπροσαρμόζει μέσα από τις σκέψεις των μαθητών: οι μαθητές νοούνται ως κριτικοί συνερευνητές που συμμετέχουν σε διάλογο με τον δάσκαλο, αναδύοντας έτσι τη συνείδησή τους (αντί να την καταδικάζουν στο βούλιαγμα της τραπεζικής εκπαίδευσης) (Φρέιρε, 1977). Στο πλαίσιο της προβληματίζουσας εκπαίδευσης, στην έρευνά μας επιδιώχθηκε η διαμόρφωση μιας δημιουργικής αναγνωστικής και συγγραφικής μεταγνώσης, μιας λογοτεχνικής μεταγνώσης και όχι μιας αποταμιευτικής θεώρησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Η Anna Brown (1980: 453) ορίζει τη μεταγνώση ως τον «σκόπιμο συνειδητό έλεγχο των γνωστικών ενεργειών»: ορίζει ως αποτελεσματικό αναγνώστη αυτόν που έχει επίγνωση και έλεγχο στις γνωστικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται, ενώ διαβάζει (Brown, 1982). Για τη Brown οι αναγνωστικές στρατηγικές είναι επεισόδια μεταγνώσης, είναι ο «σκόπιμος, με σχέδιο έλεγχος των δραστηριοτήτων που γεννούν την κατανόηση» (1980: 456). Η αποτελεσματική ανάγνωση προϋποθέτει μεταγνώση, δηλαδή συνειδητοποίηση του σκοπού της ανάγνωσης, αναγνώριση των σημαντικών στοιχείων του μηνύματος, εστίαση της προσοχής στα σημαντικά στοιχεία του περιεχομένου παρά στα τετριμμένα, παρακολούθηση των αναγνωστικών διαδικασιών για να διαπιστωθεί αν επιτυγχάνεται η κατανόηση, εμπλοκή σε διαδικασία αυτο-ερωτήσεων, για να διαπιστωθεί αν οι αναγνωστικοί στόχοι επιτυγχάνονται και ανάληψη διορθωτικών δράσεων, όταν εντοπίζεται λάθος στην κατανόηση (Baker & Brown, 1984· Brown, 1980· 1982). Αντίστοιχη έννοια με την αναγνωστική μεταγνώση είναι η μετακατανόηση (metacomprehension). Η μετακατανόηση αφορά σε ένα σύστημα παρακολούθησης της ανάγνωσης που περιλαμβάνει δύο διακριτά στοιχεία: την επίγνωση και τη δράση (Brown, 1982). Η επίγνωση (awareness) είναι ο αυτοστοχασμός κατά

⁵⁹ Με τον όρο σοφία (wisdom) αποδίδεται η ισορροπία μεταξύ των αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών δεξιοτήτων και η αξιοποίησή τους για καλούς σκοπούς (Sternberg, 2009b· 2013), με την εισαγωγή ηθικών αξιών (Ambrose & Sternberg, 2016). Στη βιβλιογραφία τονίζεται η ανάγκη προσανατολισμού του σχολείου στη διδασκαλία της σοφίας (Gardner, Csikzenmihalyi & Damon, 2001· Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) και η αποδυνάμωση των τυποποιημένων αξιολογήσεων ή η αλλαγή των μετρήσιμων δεξιοτήτων (Sternberg, 2016).

την παρακολούθηση της προσωπικής αναγνωστικής συμπεριφοράς, δηλαδή η επίγνωση για τον στόχο της ανάγνωσης, επίγνωση για το τι είναι γνωστό για το θέμα και για τις στρατηγικές που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την αποκόμιση του νοήματος μέσω της ανάγνωσης. Η δράση είναι η αυτορρυθμιστική δραστηριότητα του αναγνώστη ως αποτέλεσμα της αυτοπαρακολούθησης (self-monitoring). Οι δραστηριότητες μετακατανόησης λειτουργούν ως ένα «τρίτο μάτι» που επιτρέπουν στον αναγνώστη να ελέγξει το νόημα που προκύπτει από το κείμενο (Baker & Brown, 1984). Ένας ώριμος/ ικανός (mature/ proficient) αναγνώστης έχει αυτοματοποιήσει αυτές τις διεργασίες, τις έχει «παραμάθει» (overlearn), ώστε να γίνονται σχεδόν ασυναίσθητα (Collins, Brown, Morgan & Brewer, 1977). Αντίστοιχα, ο Thorndike, ήδη από το 1917, διαπιστώνει ότι οι αδύναμοι αναγνώστες (poor readers) δεν ελέγχουν το τι κατανοούν και εξαπατώνται πιστεύοντας ότι έχουν καταλάβει το κείμενο, χωρίς όμως αυτό να ισχύει. Διαπιστώνεται επίσης (Smith, 1977) ότι οι αδύναμοι αναγνώστες δεν αναπροσαρμόζουν την ανάγνωσή τους ανάλογα με το αν κατά την προσέγγιση του κειμένου στοχεύουν στην αλίευση πληροφοριών, στην απόλαυση ή στην προετοιμασία για κάποια εξέταση.

Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι το γεγονός πως οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το μάθημα της Λογοτεχνίας ως αυτούσιο μάθημα, επιτρέπει στον διδάσκοντα να εγκαθιδρύσει ένα έθος και μια ηθική μάθησης: η είσοδος στο Γυμνάσιο δεν διαγράφει τις ήδη αφομοιωμένες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, συνοδεύεται όμως με την προσδοκία ότι η μαθησιακή διαδικασία θα είναι διαφορετική απ' ό,τι στην προηγούμενη βαθμίδα, καθιστώντας τους μαθητές περισσότερο δεκτικούς σε νέες προσεγγίσεις. Η εναλλακτική, δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στόχευσε στην καλλιέργεια της μεταγνώσης της ανάγνωσης, της γραφής και της ερμηνείας μέσα από τις δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής που υλοποιήθηκαν. Και σε αυτό το σημείο εντοπίζεται μια διαφορετική παράμετρος σε σχέση με τις Ομάδες Ελέγχου: οι Πειραματικές Ομάδες προσέγγισαν τη Λογοτεχνία δημιουργικά και μεταγνωστικά, αποφεύγοντας μια αποταμιευτική λογική στη διδασκαλία. Αντίθετα με την αποταμιευτική λογική της διδασκαλίας (banking model of education), όπου ο μαθητής καλείται να επιστρέψει τη γνωστική κατάσταση του καθηγητή, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να θέσουν υπό δοκιμή τη γνώση που έλαβαν (αντί να την καταπιούν), να ασκήσουν κριτική σε αυτή (Freire, 2000).

7.3. Διδασκαλία της Μετάδοσης vs Διδασκαλία της Ερμηνείας

Στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η διδασκαλία στις Πειραματικές Ομάδες να είναι διδασκαλία ερμηνείας και όχι μόνο μετάδοσης (Barnes, 1976/1992) και η γνώση από σχολική να εξελιχθεί σε δραστική/ ενεργό (Barnes, 1976/1992). Η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή λειτούργησαν ως μέσα μετουσίωσης της γνώσης σε ενεργό/ δραστική. Ωστόσο, όπως διαπιστώνει και ο Douglas Barnes (1976/1992), η αξιοποίηση της Ερμηνευτικής διδασκαλίας και της ενεργούς/ δραστικής γνώσης δεν αποκλείει άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τη διδακτική περίσταση και τις μαθητικές ανάγκες. Ο δάσκαλος της ερμηνείας (Interpretation teacher) επιδιώκει έναν παραγωγικό διάλογο με τους μαθητές σε αντίθεση με τον δάσκαλο της μετάδοσης (Transmission teacher) που τους περιορίζει στον παθητικό ρόλο του αποδέκτη. Σύνδεση της γνώσης με το βίωμα, γόνιμος σχολιασμός των μαθητικών κειμένων και δημοσίευσή τους καθώς και παραγωγικός διάλογος είναι τα στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στις Πειραματικές Ομάδες κατά την εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας. Ο Barnes (1976/1992: 185-187) διευκρινίζει πως η άμεση διδασκαλία και η διδασκαλία της μετάδοσης είναι και αυτή απαραίτητη, πως ορισμένοι μαθητές δεν είναι απαραίτητα έτοιμοι να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και πως δεν είναι απαραίτητο κάθε είδος διαλόγου και γραφής στην τάξη να είναι εξερευνητικό/ διερευνητικό (exploratory talk and writing). Αυτό το τονίζουμε, ώστε να καταστεί σαφές ότι η εναλλακτική

διδασκαλία δεν είναι εκ προοιμίου ανώτερη και αποτελεσματικότερη της παραδοσιακής διδασκαλίας.

7.4. Καθηγητικά ελεγχόμενη vs Διερευνητική Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης στρατηγικές διαχείρισης του διαλόγου στην τάξη στο πλαίσιο της διερευνητικής/εξερευνητικής συζήτησης (exploratory talk) (Mercer, χ.χ.). Η Δημιουργική Ανάγνωση αξιοποίησε δηλαδή τις τεχνικές της διερευνητικής/εξερευνητικής συζήτησης. Διερευνήθηκε το κατά πόσο αυτή η γόνιμη προσέγγιση της συζήτησης στην τάξη σε συνδυασμό με τη δημιουργική προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραφής, επηρέασε θετικά τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών που εκτέθηκαν σε αυτή. Το μοντέλο τη διερευνητικής συζήτησης που αξιοποιήθηκε στην έρευνα και που ονομάστηκε «Δημιουργικός Διάλογος» παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο «Δημιουργική Ανάγνωση».

Οι έρευνες της συζήτησης εντός της τάξης (Amidon & Flanders, 1963· Barnes, 1969· Bellack, Kleibard, Hyman & Smith, 1966· Cazden, 1988· Mehan, 1979· Sinclair & Coulthard, 1975) καταγράφουν το τριμερές μοντέλο που προαναφέραμε και που ο Hugh Mehan (1979) απέδωσε ως «προτροπή, ανταπόκριση, αξιολόγηση» (initiation, response, evaluation) (I/R/E), με ερωτήσεις περισσότερο κλειστού παρά ανοιχτού τύπου που εγείρουν απαντήσεις περισσότερο πληροφοριακές ή γεγονοτικές παρά ανάπτυξης και αξιολόγησης. Ο καθηγητής δομεί τη συζήτηση ενορχηστρώνοντας την αρχή, το τέλος και την αλλαγή θέματος. Η μορφή αυτή της συζήτησης ενισχύει το μοντέλο μετάδοσης της διδασκαλίας και της μάθησης (transmission model of teaching and learning) (Barnes, 1969), όπου η πληροφορία/το μήνυμα μεταδίδεται από ένα πομπό προς έναν παθητικό δέκτη: πρόκειται για ένα μοντέλο προβληματικό και αφελές, καθώς παραγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο ο δέκτης αποκωδικοποιεί το μήνυμα και τον υποτιμά. Ωστόσο, φαίνεται πως αυτό το μοντέλο διδασκαλίας επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα (Dillon & Searle, 1981· Goodlad, 1984· Nystrand & Gamoran, 1991a). Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου, βρίσκεται το εποικοδομιστικό κοινωνικό μοντέλο, υπό την επιρροή των θεωριών των Bakhtin (1981· 1984· 1986), Berger και Luckmann (1966), Vygotsky (1978· 1986) και Wertsch (1985· 1991): η σκέψη διαμορφώνεται από το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο, με βασικό διαμεσολαβητή τη γλώσσα. Το σχολείο είναι ένας χώρος «όπου συγκεκριμένα μοτίβα ομιλίας και σκέψης είναι ευκολότερα, αντιμετωπίζονται ως καταλληλότερα» (Wertsch, 1991: 38), όπου «είδη λόγου» (speech genres) αναδεικνύονται σε προνομιούχα (privileged) (Bakhtin, 1986).

Τα χαρακτηριστικά μιας «παραδοσιακής» συζήτησης στην τάξη, που αποτυπώνονται μέσα από έρευνες, είναι, εκτός από το τριμερές μοντέλο ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση/ανατροφοδότηση (Mehan, 1979· Cazden, 2001), η κυριαρχία της καθηγητικής φωνής και άποψης, οι κειμενοκεντρικές και μη αυθεντικές ερωτήσεις και η προσπάθεια ανεύρεσης από τους μαθητές της επιθυμητής για τον καθηγητή απάντησης. Σε ανάλυση των συζητήσεων 58 μαθητών Β΄ Γυμνασίου (Nystrand & Gamoran, 1991a) διαπιστώνεται ότι μόνο το 12% των ερωτήσεων που θέτουν οι καθηγητές είναι αυθεντικές ερωτήσεις (αναζητητικές πραγματικών απαντήσεων) και μόνο το 11% είναι ερωτήσεις-επεκτάσεις των μαθητικών απαντήσεων (follow-up probes to students' answers). Ο James Marshall (1989) σε έρευνά του διαπιστώνει πως οι καθηγητές κυριαρχούν στις συζητήσεις. Οι φορές που μιλούσε ο καθηγητής είναι δύο με πέντε φορές μεγαλύτερης διάρκειας από τις αντίστοιχες των μαθητών. Παρατηρήθηκε επίσης ότι το 73% των ερωτήσεων αφορούσαν το κείμενο: ο καθηγητής περιέγραφε το κείμενο, έθετε στη συνέχεια μια ερμηνευτική ερώτηση και οι μαθητές ανταποκρίνονταν με την κατάλληλη απάντηση. Οι απόψεις του καθηγητή περιχαράκωναν τις μαθητικές ανταποκρίσεις (Marshall, 1989: 36), επιβάλλοντας τη δική του ερμηνευτική ατζέντα. Συνεπώς κατά τη συζήτηση στην «παραδοσιακή» τάξη επιβάλλεται όχι

μόνο ένα τριμερές μοτίβο αλλά και μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες μαθαίνουν και διαιωνίζουν κατάλληλους τρόπους γνώσης (αλλά και επηρεάζονται αναφορικά με την αίσθηση της αυταξίας τους και τις πιθανότητες μελλοντικής επιτυχίας εκτός σχολείου). Η συζήτηση της Λογοτεχνίας στο σχολείο αποτελεί «μια δραστηριότητα εντός ενός θεσμού» (institutionally situated activity) (Wertsch, 1991: 47). Η συζήτηση, κατ' επέκταση για τη Λογοτεχνία, διαμορφώνει όχι μόνο τις γνώσεις των μαθητών για τη Λογοτεχνία αλλά και τους παραδεδομένους τρόπους συζήτησης για τη Λογοτεχνία: η συζήτηση για τη Λογοτεχνία επηρεάζει τον τρόπο λογοτεχνικής ομιλίας και σκέψης, διαμορφώνοντας ένα σιωπηλό και αόρατο πρόγραμμα σπουδών (Marshall, Smagorinsky & Smith, 1995).

Οι μαθητές δεν εξασκούνται επαρκώς στην ανεξάρτητη συζήτηση (independent discussion)· συνεπώς η συμμετοχή τους σε συζητήσεις σε μικρές ή ευρύτερες ομάδες δεν είναι επιτυχής, καθώς δεν έχουν αφομοιώσει τις απαιτούμενες συμβάσεις αυτού του είδους λόγου (Bakhtin, 1986). Αυτό δημιουργεί εντάσεις και εμπλοκή σε έναν φαύλο κύκλο: παρά την πρόθεση των καθηγητών να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε ανεξάρτητη συζήτηση, οι μαθητές παραμένουν αδρανείς ή αμήχανοι ή περιορίζονται σε σύντομες και αδέξιες απαντήσεις, χωρίς ερμηνευτικό βάθος· ο καθηγητής αναγκάζεται να αναλάβει τα ηνία της συζήτησης (και συχνά του μαθήματος), απογοητεύεται που δεν πέτυχε τον διδακτικό του στόχο και επανέρχεται στην οικεία διδακτική μορφή⁶⁰ της άμεσης διδασκαλίας ή της απόλυτα καθηγητικά ελεγχόμενης συζήτησης. Η άμεση διδασκαλία με τη μορφή διάλεξης παθητικοποιεί τους μαθητές και αδρανοποιεί τη σκέψη τους (Csikszentmihalyi & Larson, 1984· Csikszentmihalyi, Rathunde & Wahlaen, 1993), αφού η δράση είναι προϋπόθεση της εσωτερικεύσης (Vygotsky, 1978). Εάν οι μαθητές δεν συμμετέχουν στη λογοτεχνική συζήτηση, δεν θα μάθουν πώς να προσεγγίζουν το λογοτεχνικό κείμενο, όταν απομακρυνθεί η καθηγητική σκαλωσιά/ καθοδήγηση.⁶¹

⁶⁰ Διευκρινίζουμε τους όρους «μέθοδος», «στρατηγική» και «μορφή διδασκαλίας»: ως μέθοδος διδασκαλίας ορίζεται «το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων που επιδιώκονται με τη βοήθεια διαφόρων μέσων διδασκαλίας και την εφαρμογή συγκεκριμένων τακτικών, τεχνικών ή διαδικασιών, οι οποίες μπορούν να επαναληφθούν» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 360). Ο όρος «μορφή διδασκαλίας» υποδηλώνει το «φαίνεσθαι» της διδακτικής πράξης, το σύνολο των εξωτερικών της χαρακτηριστικών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 361). Ο όρος «στρατηγική της διδασκαλίας» χρησιμοποιείται από ορισμένους ερευνητές ως ισοδύναμος του όρου «μέθοδος διδασκαλίας» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 361), αφορά όμως κυρίως στο μικρο-επίπεδο της τάξης με την έννοια της οργάνωσης των στοιχείων που συνθέτουν μια μέθοδο διδασκαλίας με κάποιο σχέδιο το οποίο διέπεται από συγκεκριμένη λογική. Η στρατηγική αφορά στη μεθόδευση και διάρθρωση της πορείας της διδασκαλίας, στον τρόπο επεξεργασίας της διδακτέας ύλης, στην οργάνωση των μαθητών και στην αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων με σκοπό την καλύτερη δυνατή επίτευξη των διδακτικών στόχων μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο και με το μικρότερο κόστος» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 363). Στις μεθόδους διδασκαλίας εντάσσεται η διερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε στην έρευνά μας. Στις μορφές διδασκαλίας εντάσσεται η άμεση, έμμεση και διαλογική διδασκαλία, που επίσης υιοθετήθηκαν στην έρευνά μας.

⁶¹ Η έννοια της διδακτικής σκαλωσιάς (instructional scaffolding) (Bruner, 1975a· 1975b) απορρέει από τις θεωρίες του Vygotsky (1978) για την εντός κοινωνικού περιβάλλοντος μάθηση. Η στήριξη που παρέχει ο καθηγητής εξοπλίζει τον μαθητή με δεξιότητες και γνώσεις, έτσι ώστε σταδιακά αυτή η υποστήριξη να μπορεί να απομακρυνθεί και ο μαθητής να χειραφετηθεί. Η μεταφορά της σκαλωσιάς έχει κατακριθεί ως ανελαστική και ατυχής στην αποτύπωση της συναλλακτικής φύσης της μάθησης, που είναι κεντρική στη βυγκοτσκιανή θεωρία (DiPardo & Freedman, 1988· Dyson, 1990). Η Anne Haas Dyson (1990) προτείνει τη μεταφορά της ύφανσης (weaving), που δεν καθετοποιεί τη σχέση καθηγητή και μαθητών και αναδεικνύει τη δραστηριότητα του μαθητή στη διδακτική συναλλαγή.

7.5. Καθηγητοκεντρική vs Μαθητοκεντρική Διδασκαλία

Η αντικατάσταση των καθηγητοκεντρικών παιδαγωγικών με μαθητοκεντρικές υποστηρίζεται έντονα (Bruffee, 1984· Hillocks, 1993· Rubin & Herbert, 1998· Edens, 2000· Hansen & Stephens, 2000· Villaume 2000· Kain, 2003). Η μαθητοκεντρική προσέγγιση εδράζεται στην εποικοδομιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου η οικοδόμηση της γνώσης είναι κοινή και μοιραζόμενη μεταξύ μαθητών και καθηγητή και επιτυγχάνεται με την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες (Kain, 2003). Παρά τα εκπαιδευτικά οφέλη της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, η υλοποίησή της δεν είναι εύκολη: δυσχεραίνεται από πρακτικές παραμέτρους, όπως οι προσδοκίες των μαθητών, οι εμπειρίες τους, το μέγεθος της τάξης, τα κριτήρια αξιολόγησης και η εκπαίδευση του διδάσκοντα. Έτσι, οι πρακτικές και θεωρητικές περιπλοκότητες που εγείρει η μαθητοκεντρική τάξη συχνά οδηγούν στην κατάρρευση της ιδέας μιας «κεντρικής»/ επικεντρωμένης τάξης («centered» classroom). Παράλληλα, η αδιαπραγμάτευτη αποτελεσματικότητα και υπεροχή της μαθητοκεντρικής τάξης αμφισβητείται (Gregory, 1997· Hirsch, 1998· Hansen & Stephens, 2000). Ο E. D. Hirsch Jr. (1998) αναφέρεται σε έρευνες που καταδεικνύουν πως οι μαθητές είναι πιο δεκτικοί σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Αναφέρονται (Gregory, 1997· Hansen & Stephens, 2000) οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην αντίσταση των μαθητών στη μαθητοκεντρική μάθηση: η έμφαση στην επιτυχία, στην άμεση ανταμοιβή, το καταναλωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο αλλά και οι ίδιες οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις φαίνεται ότι ευνοούν την επανάπαυση που προσφέρει η καθηγητοκεντρική διδασκαλία, την αναζήτηση της εύκολης απάντησης και της υψηλής βαθμολογίας, την αποφυγή της δυσκολίας και την ανάπτυξη μιας διογκωμένης αίσθησης των ικανοτήτων. Οι μαθητές θεωρούν δεδομένη και αναμενόμενη τη μη επιβάρυνσή τους (Gregory, 1997: 66) και κατακρίνουν τις καθηγητικές απαιτήσεις ή τη βαθμολογική αυστηρότητα. Έχουν χαμηλή ανοχή στην πρόκληση (Hansen & Stephens, 2000: 43) και αποστρέφονται το ρίσκο (risk averse) λόγω του εκπαιδευτικού καταναλωτισμού (educational consumerism), της εστίασης στην αξιολόγηση και της δυσκολίας διαχείρισης της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη.

Παρά το παιδαγωγικό δέλεαρ που εμπεριέχεται στον όρο μαθητοκεντρική τάξη, για την έρευνα αυτή ακολουθήθηκε ένας πιο ρεαλιστικός δρόμος: η Δημιουργική Τάξη ήταν μια τάξη μαθητοκεντρική, με δεσπόζουσα τη μαθητική ανταπόκριση και δημιουργία, χωρίς όμως να εκμηδενίζεται ο καθηγητικός παράγοντας, με τους μαθητές και τον καθηγητή να εναλλάσσονται στο κέντρο της διαδικασίας σε διαφορετική αναλογία: ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας ήταν εντονότερος στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής. Αυτό που επιδιώχθηκε ήταν η Δημιουργική Τάξη να είναι μια τάξη ισορροπίας μεταξύ θεωρίας και πράξης,⁶² καθοδήγησης και ελευθερίας, μια τάξη ενεργοποίησης των μαθητών και παροχής στήριξης στους μαθητές όπου, όποτε και όπως την είχαν ανάγκη. Η Donna Kain (2003) θεωρεί σημαντικότερη από τον διαχωρισμό μεταξύ καθηγητοκεντρικής και μαθητοκεντρικής τάξης μια τάξη ισορροπίας· μια τάξη όπου επέρχεται η ισορροπία μεταξύ ευθυνών, προσδοκιών και στόχων απέναντι στους μαθητές παρά μια τάξη που ταλαντεύεται ανάμεσα στο πού θα επικεντρωθεί, στον καθηγητή ή στον μαθητή. Την ισορροπία αυτή εξασφαλίζει η επίγνωση από την πλευρά του καθηγητή των ιδεολογιών που λανθάνουν στις παιδαγωγικές στρατηγικές του και στη θεωρία του περί γραφής, η συμβατότητα της θεωρίας με την πράξη, δηλαδή με τις δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές και με τις προσδοκίες από

⁶² Η πετυχημένη διδασκαλία συνδέεται με τον αναστοχασμό του καθηγητή: οι Lynne McAlpine και Cynthia Weston (2000: 364) παρατηρούν ότι ο αναστοχασμός λειτουργεί ως μεταγνωστική διαδικασία για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης ο αναστοχασμός αυτός ήταν επιβεβλημένος, ενεργοποιείτο για να επιβεβαιώνεται η συνοδοιπορία θεωρίας και πράξης και επέβαλε μικρο-προσαρμογές στις δημιουργικές παρεμβάσεις στα τρία έτη διεξαγωγής της έρευνας.

αυτούς,⁶³ η ανάπτυξη στους μαθητές ενός ήθους για τη μάθηση (ethos for learning), η επαρκής προετοιμασία των μαθητών για τις διάφορες δραστηριότητες, η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης και η κατάστροση εναλλακτικών στρατηγικών ανάλογα με τις μαθητικές ανάγκες. Για την Kain (2003) ο διαχωρισμός μεταξύ καθηγητικοκεντρικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων δεν εξυπηρετεί το δούνα και λαβείν μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Για τον λόγο αυτό αποφεύχθηκαν στην έρευνα αυτή η χρήση των όρων μαθητοκεντρικός και καθηγητοκεντρικός, ως διχαστικές απλουστεύσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που κινείται στους δύο αυτούς κύκλους. Οι τάξεις που λειτούργησαν ως Πειραματικές Ομάδες προσέγγισαν τη Λογοτεχνία δημιουργικά, με τη μαθητοκεντρική και καθηγητοκεντρική προσέγγιση να εναλλάσσονται. Οι τάξεις που λειτούργησαν ως Ομάδες Ελέγχου προσέγγισαν τη Λογοτεχνία χωρίς έμφαση στη δημιουργικότητα, με μεικτό –μαθητοκεντρικό και καθηγητοκεντρικό– τρόπο. Οι Πειραματικές Ομάδες που αποτέλεσαν το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής λειτούργησαν ως κατεξοχήν δημιουργικές και μαθητοκεντρικές τάξεις. Συνεπώς, η διαφοροποίηση στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας μεταξύ Πειραματικών Ομάδων και Ομάδων Ελέγχου δεν εντοπίζεται στην επιλογή μαθητοκεντρικής ή καθηγητοκεντρικής προσέγγισης –και οι δύο προσεγγίσεις ενεργοποιήθηκαν– αλλά δημιουργικής και παραδοσιακής προσέγγισης της Λογοτεχνίας.

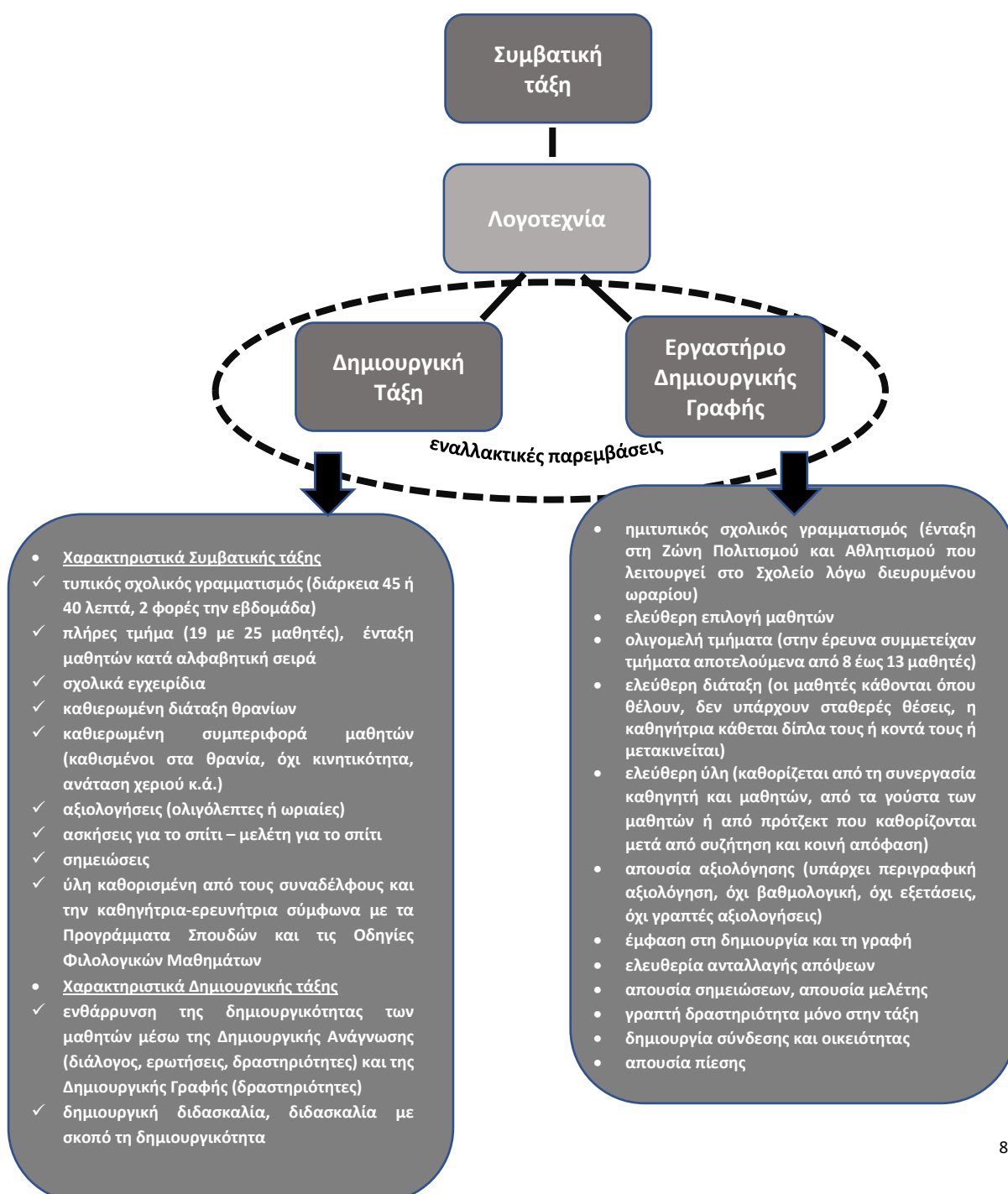
8. Συμπεράσματα

Στην έρευνα αυτή συνταιριάζονται διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές διδακτικές προσεγγίσεις με κοινό πρόσημο τη δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας με στόχο την παιδαγωγική αξιοποίηση της κειμενικής ισχύος, την υπόδειξη δηλαδή τρόπων προς τους μαθητές, ώστε να «αναγνωρίσουν τη δύναμη που ασκούν τα κείμενα πάνω τους και να αποκτήσουν οι ίδιοι ένα εργαλείο ελέγχου των κειμενικών εργασιών, ένα μερίδιο κειμενικής ισχύος για λογαριασμό τους (Scholes, 2005: 69)· να παραγάγουν τρία είδη κειμενοποίησης μέσω προφορικών και γραπτών κειμένων (μέσα στο κείμενο/ ανάγνωση – πάνω από το κείμενο/ ερμηνεία – απέναντι στο κείμενο/ κριτική) (Scholes, 2005: 51). Με στόχο επίσης την προσφορά βοήθειας προς τους μαθητές, ώστε να συλλάβουν την «πολυδύναμη αύρα της κωδικοποίησης» σε κάθε κείμενο (Scholes, 2005: 51) και να παραγάγουν τις δικές τους αναγνώσεις, αντί να αναπαραγάγουν αναγνώσεις που κάποιος άλλος (ο καθηγητής) παρήγαγε για αυτούς. Ο Scholes τίθεται υπέρ της ανακατασκευής του μηχανισμού προσέγγισης των κειμένων και τονίζει την ανάγκη να σταματήσουμε «να διδάσκουμε λογοτεχνία» και να αρχίσουμε να «μελετάμε κείμενα», όπου ανάγνωση και γραφή, κατανάλωση και παραγωγή κειμένων σμίγουν αξεδιάλυτα (Scholes, 2005: 40). Ως αντικείμενο σπουδών ο Scholes (2005) ορίζει την κειμενικότητα, δηλαδή την κειμενική κατάρτιση και τις κειμενικές δεξιότητες, με έμφαση στις διάφορες όψεις της ανάλογα με τη λογοτεχνική μορφή: η ποίηση δίνει έμφαση στη γλώσσα, το θέατρο στην ομιλητική πράξη, η πεζογραφία στις αφαιρετικές και παραστατικές δυνάμεις της γλώσσας (Scholes, 2005: 45). Ως απώτερο στόχο ορίζει τη συνειδητοποίηση της κειμενικής δύναμης, της δύναμης δηλαδή του κειμένου να επιλέγει, να δαμάζει, να μορφοποιεί και να παρουσιάζει πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας (Scholes, 2005: 45). Ο Scholes τονίζει την ανάγκη όχι μόνο λατρείας των κλασικών κειμένων αλλά και ανάδειξης των μαθητικών δυνάμεων κειμενοποίησης: ο καθηγητής θα βοηθήσει τον μαθητή να καταλάβει πως ένα λογοτεχνικό κείμενο σχετίζεται με άλλα λεκτικά προ-κείμενα, κοινωνικά υπο-κείμενα και κάθε είδους μετα-κείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητικών ανταποκρίσεων, προφορικών, γραπτών ή εμπράκτων. Εκτός από τη γνώση απαιτείται η διέξοδος της έκφρασης, η κατασκευή νέων κειμένων από τους διδασκόμενους (Scholes, 2005: 46). Και εδώ εντοπίζεται η προσφορά της δημιουργικής προσέγγισης που

⁶³ Είναι απαραίτητο η θεωρία, αν και υπόρρητη, να μη λειτουργεί αντιφατικά στην τάξη, να μην απέχουν δηλαδή οι στόχοι μιας δραστηριότητας από την αξιολόγησή της (Fulkerson, 1994: 7).

υιοθετείται στην έρευνα αυτή: εκτός από τη λογοτεχνική γνώση, που προτάσσεται από την παραδοσιακή προσέγγιση της Λογοτεχνίας, αναδεικνύεται και η κειμενική έκφραση (προφορική, γραπτή και παραστατική) των μαθητών. Αντλώντας στοιχεία από εναλλακτικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας που παρουσιάζονται στη συνέχεια (Bleich, 1978· Britton, 1970· Iser, 1974· Langer, 1995· Rosenblatt, 1938/1983· Scholes, 1985· Tompkins, 1980/1990) και επιφέροντας τις απαραίτητες προσαρμογές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του Γυμνασίου, διαμορφώθηκαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στις Πειραματικές Ομάδες, επιχειρώντας μια ισορροπημένη μείξη λογοτεχνικής και αναγνωστικής θεωρίας και Παιδαγωγικής και επιδιώκοντας την ισορροπία μεταξύ του σεβασμού της μαθητικής εμπειρίας και της διαμόρφωσής της μέσω της διδασκαλίας (Rabinowitz & Smith, 1998: 111).

Σχεδιαγραμματικά, αποτυπώνουμε τους δύο τύπους τάξεων στους οποίους έλαβαν χώρα οι δημιουργικές παρεμβάσεις: τη Δημιουργική Τάξη (που ενσωματώνει στοιχεία της Συμβατικής Τάξης) και το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής:



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

A. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στην έρευνά μας η δημιουργικότητα ενοσταλάζεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η ενοσταλάξη αυτή, όπως αναφέρθηκε, δεν είναι απλή: προϋποθέτει γνώση της φύσης της δημιουργικότητας και των ειδών της καθώς και των τρόπων διδακτικής αξιοποίησής της. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις δημιουργικές θεωρίες που διατρέχουν τη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή και που αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας. Από τα μοντέλα της δημιουργικότητας αξιοποιούνται:

- Το Αναπτυξιακό Θεωρητικό μοντέλο της Δημιουργικότητας (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010): η Δημιουργικότητα αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου, καθώς από εγγενής δυναμική του ατόμου (potential) ενοσαρκώνεται σε προϊόν. Πρόκειται για μια διαδικασία με διάρκεια στον χρόνο (longitudinal process), όπου συνεπιδρούν το πρόσωπο, το περιβάλλον, η δυναμική και το προϊόν. Οι Αναπτυξιακές Θεωρίες της δημιουργικότητας συμβάλλουν στην κατανόηση των ριζών της δημιουργικότητας και στον σχεδιασμό περιβαλλόντων ευνοϊκών προς τη δημιουργικότητα. Στις Αναπτυξιακές Θεωρίες αναδεικνύεται η σημασία του περιβάλλοντος (π.χ. του οικογενειακού: περιθώρια ανεξαρτησίας που παρέχουν οι γονείς, σειρά γέννησης κ.ά.) στη διαμόρφωση δημιουργικών ατόμων (Goertzel & Goertzel, 1976· Albert & Runco, 1999) και η σημασία της αυτονομίας για την ανάπτυξη της βέλτιστης ανεξαρτησίας (optimal independence) που θα τροφοδοτήσει τη δημιουργικότητα. Σε αυτό θεμελιώνεται η υπόθεση της έρευνας που αναφέρει ότι το ξετύλιγμα της δημιουργικής προσέγγισης προς τη Λογοτεχνία προϋποθέτει χρόνο και εντείνεται με το πέρασμά του σε ένα κατάλληλο, ευνοϊκό προς τη δημιουργικότητα περιβάλλον.
- Το Γνωστικό μοντέλο (Cognitive Model) (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010): περιλαμβάνει τις νοητικές διαδικασίες των συνδέσεων (remote associations), της αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης (divergent-convergent thinking),⁶⁴ της ενοιολογικής σύνθεσης (conceptual compilation), της μεταφορικής σκέψης (metaphorical thinking) και της μεταγνώσης (metacognition). Βασική θέση του μοντέλου είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει δημιουργία χωρίς γνώση: κατά τη δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, στο πλαίσιο του Δημιουργικού Διαλόγου τέθηκαν οι ερωτήσεις εκείνες που διέγειραν τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη και στόχευαν στην απόκτηση μεταγνώσης, ενώ στο πλαίσιο της Δημιουργικής

⁶⁴ Η συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη είναι γενικοί όροι· η συγκλίνουσα σκέψη αποδίδεται σε δραστηριότητες που απαιτούν σύγκλιση της σκέψης για τον ενοτοπισμό σωστής ή λανθασμένης απάντησης. Η την αποκλίνουσα σκέψη αποδίδεται σε δραστηριότητες που επιτρέπουν στη σκέψη να κινείται σε διάφορες κατευθύνσεις. Οι δύο όροι προτάθηκαν από τον Joy Paul Guilford (1968) στο πλαίσιο της θεωρίας του για τη Δομή της Νόησης (Structure of Intellect/ SOI Theory): χρησιμοποίησε τους όρους συγκλίνουσα και αποκλίνουσα παραγωγή (convergent and divergent production). Τονίζει ότι όσο περισσότερο ένα τεστ επιτρέπει την αποκλίνουσα σκέψη, τόσο πιο ανεξάρτητο θα είναι από μετρήσεις συγκλίνουσας σκέψης.

Η διαδικασία της δημιουργικότητας είναι διττή: οργανώνεται στο στάδιο της απόκλισης (divergent stage) και της σύγκλισης (convergent stage) (Beghetto, 2005: 256). Το στάδιο της απόκλισης (ή της ιδεοθύελλας) επικεντρώνεται στην ανάδυση νέων ιδεών ή λύσεων. Στο στάδιο αυτό δεν έχει σημασία η αξία των ιδεών. Είναι σημαντικό το άτομο να νιώσει ενδιαφέρον, απόλαυση και αφοσίωση στο να παραγάγει ιδέες ή λύσεις, χωρίς να νοιάζεται για την αξιολόγησή τους, για την ποιότητά τους, για τη σύγκρισή τους με τους υπόλοιπους (Collins & Amabile, 1999). Στο στάδιο της σύγκλισης τελείται η αξιολόγηση και επιλογή των ιδεών, η ολοκλήρωση του έργου και η επικοινωνία του. Στο στάδιο αυτό μπορεί να λειτουργήσουν βοηθητικά εξωτερικοί κινητήριοι μοχλοί (external motivators) όπως η στοχοθεσία, η προθεσμία, η ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση, οι οδηγίες προερχόμενες από τον καθηγητή (Collins & Amabile, 1999).

Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής τέθηκαν δραστηριότητες ενεργοποίησης της μεταφορικής σκέψης.

- Το Μοντέλο της Εύρεσης Προβλημάτων (Problem-Finding): διερευνάται η υποκειμενική δημιουργική διαδικασία του εντοπισμού και της διερεύνησης ενός προβλήματος. Οι Θεωρίες της Ανεύρεσης Προβλήματος (Problem-Finding Theories) εμφανίζονται ως αντίδραση στη θεωρία της Επίλυσης Προβλήματος (traditional problem solving) (Runco, 1994). Η πράξη της ανεύρεσης προβλήματος, η έκφραση του προβλήματος (problem expression) (Dudek & Cote, 1994) συμβαίνει, όταν οι μαθητές καλούνται να αναγνώσουν δημιουργικά ένα κείμενο ή να απαντήσουν δημιουργικά σε αυτό με ένα δικό τους κείμενο, όταν δηλαδή καλούνται να δημιουργήσουν ένα κείμενο μέσα, πάνω από και απέναντι στο κείμενο αναφοράς (Scholes, 2005) ή όταν καλούνται να θέσουν εκείνοι τις «μεγάλες ερωτήσεις» (big questions) απέναντι στο κείμενο (Beers & Probst, 2017).
- Το μοντέλο των 4 ειδών δημιουργικότητας (4-C Model) των J.C. Kaufman και R. A. Beghetto).

1. Το Μοντέλο των 4 ειδών της δημιουργικότητας (Four C Model of Creativity) και η μίνι δημιουργικότητα

Οι Kaufman and Beghetto (2009· 2013b· Beghetto & Kaufman, 2007) διαμόρφωσαν ένα τετράπτυχο μοντέλο Δημιουργικότητας (Four C Model of Creativity) αναφορικά με το επίπεδο της δημιουργικής έκφρασης: στη μικρή (σε επίπεδο καθημερινής δραστηριότητας) και μεγάλη (σε επίπεδο δημιουργικής ιδιοφυΐας) δημιουργικότητα (“little-c” creativity, “Big-C” creativity), πρόσθεσαν τη μίνι δημιουργικότητα και την επαγγελματική δημιουργικότητα (“mini-c”, “Pro-c” creativity).⁶⁵ Η μίνι δημιουργικότητα αφορά στην έρευνά μας, καθώς αποτυπώνει τη μαθητική δημιουργικότητα και τη μάθηση. Υποστηρίζουμε ότι αυτό που δημιουργούν οι μαθητές κατά τη Δημιουργική Ανάγνωση και τη Δημιουργική Γραφή εμπίπτει στη μίνι δημιουργικότητα.

Η κατηγορία της μίνι-δημιουργικότητας προτάθηκε από τους Beghetto & Kaufman (2007), για να συμπεριλάβει την εγγενή στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργικότητα και να αναδείξει τις δημιουργικές εν-οράσεις των μαθητών, προβάλλοντας τη δημιουργική διάσταση των λιγότερο «δημιουργικών» έργων, που υπό άλλες περιστάσεις μπορεί να επισκιάζονταν από τα περισσότερα «δημιουργικά» έργα (Runco, 2004). Έτσι, το πρώτο δημιουργικό επίπεδο είναι αυτό της μίνι-δημιουργικότητας (mini-c creativity): πρόκειται για «υποκειμενικές» (subjective) (Stein, 1953), «προσωπικές» (personal) (Runco, 1996), «ατομικές» (individual creativity) (Niu & Sternberg, 2006) και «αναπτυξιακές» (developmental) (Moran & John-Steiner, 2003· Beghetto & Plucker, 2006· Cohen, 1989· Sawyer et al., 2003· Vygotsky, 1967/2004) εκδηλώσεις και αντιλήψεις της δημιουργικότητας. Πρόκειται για την καινοτόμα και προσωπικά σημαντική ερμηνεία εμπειριών, ενεργειών και γεγονότων (Beghetto & Kaufman, 2007: 73). Η μίνι δημιουργικότητα εμπεριέχει τις δημιουργικές ερμηνείες όλων των δημιουργιών, που μπορεί να μετεξελιχθούν σε άλλο είδος δημιουργικότητας (Kaufman & Beghetto, 2009). Στη μίνι δημιουργικότητα, η κρίση που την αξιολογεί είναι ενδοπροσωπική (intrapersonal judgment)· αυτό τη διακρίνει από τις άλλες μορφές δημιουργικότητας: η μικρή (ή καθημερινή) και η Μεγάλη (ή εξέχουσα) δημιουργικότητα βασίζονται σε διαπροσωπικές ή ιστορικές κρίσεις αναφορικά με την καινοτομία, την καταλληλότητα και τη διάρκεια της επίδρασης (novelty, appropriateness and

⁶⁵ Η Margaret Boden (2004) προτείνει τη διάκριση μεταξύ Ψυχολογικής και Ιστορικής δημιουργικότητας (psychological creativity/ historical creativity, P-creativity/ H-creativity). Η ψυχολογική δημιουργικότητα αφορά στην ιδέα που προκαλεί έκπληξη, είναι σημαντική για το άτομο, ανεξάρτητα αν αυτή η ιδέα δεν είναι αντικειμενικά πρωτότυπη· αρκεί που είναι πρωτότυπη υποκειμενικά, για το άτομο. Η ιστορική δημιουργικότητα αφορά σε ιδέες πρωτότυπες, πρωτοφανείς.

lasting impact). Η μίνι δημιουργικότητα φωτίζει τη σχέση μάθησης και δημιουργικότητας (Beghetto & Kaufman, 2007): η μάθηση αποτελεί μια μορφή μίνι δημιουργικότητας (Beghetto, 2016a· 2016b· Beghetto & Kaufman, 2007). Η μίνι δημιουργικότητα είναι σύμφωνη με την άποψη του Vygotsky για την εγγενή στον άνθρωπο δημιουργικότητα (Vygotsky, 1967/2004: 7): «κάθε ανθρώπινη πράξη που γεννά κάτι νέο είναι μια δημιουργική πράξη, ανεξάρτητα από το αν αυτό που παράγεται είναι νοητική ή συναισθηματική κατασκευή που ενοικεί στο άτομο που τη δημιούργησε και που είναι γνωστή μόνο σε αυτό». Ακόμα και ερμηνείες, που μπορεί να μην εκδηλώνονται και να μην εξωτερικεύονται, είναι πράξεις δημιουργικές. Η «αόρατη» δημιουργικότητα είναι και αυτή δημιουργικότητα. Στην έρευνά μας αποδεχόμαστε τις παρακάτω απόψεις:

- Η μίνι δημιουργικότητα προκύπτει κατά τη διάρκεια της μάθησης, επιβεβαιώνοντας τη δημιουργική διάσταση της μάθησης. Η εκδήλωση της μαθητικής δημιουργικότητας στην τάξη εντάσσεται στη μίνι-δημιουργικότητα, στη δημιουργικότητα μίνι-κλίμακας και υποκειμενικής εκτίμησης (mini-c creativity) (Beghetto & Kaufman, 2007· Runco, 1996· Stein, 1953).
- Κεντρικής σημασίας στη μίνι-δημιουργικότητα είναι η δυναμική, ερμηνευτική διαδικασία οικοδόμησης της προσωπικής γνώσης και κατανόησης σε ένα συγκεκριμένο κοινωνιογνωστικό περιβάλλον. Η έννοια δηλαδή της μίνι δημιουργικότητας ευθυγραμμίζεται με τις βυγκοτσκιανές αντιλήψεις (Vygotsky, 1967/2004) της γνωστικής και δημιουργικής ανάπτυξης, όπου τα άτομα έχουν δημιουργικές ικανότητες που εκκινούν με την εσωτερίκευση και την οικειοποίηση πολιτισμικών εργαλείων και την κοινωνική αλληλεπίδραση, και όχι μόνο με την αντιγραφή, καθώς και με τη μεταμόρφωση και την αναδιοργάνωση των πληροφοριών και των γνώσεων με βάση τα χαρακτηριστικά του ατόμου και τη γνώση του (Moran & John-Steiner, 2003: 63). Η μίνι δημιουργικότητα εμπίπτει στον γνωστικό εποικοδομισμό (cognitive constructivism) (Beghetto, 2016a· 2016b).
- Η μίνι-δημιουργικότητα αποτελεί το προστάδιο που δυνητικά εμπεριέχει άλλες σημαντικότερες δημιουργικές εκδηλώσεις. Σημαντικό είναι ο καθηγητής να αναγνωρίσει τις μίνι δημιουργικές ενεργοποιήσεις των μαθητών ως μέρος της καθημερινής γνωστικής τους πορείας και να ενθαρρύνει την έκφρασή τους, την αναδιατύπωση ή την αναθεώρησή τους (Beghetto & Kaufman, 2016).
- Η ενίσχυση της έκφρασης των μίνι δημιουργικών μαθητικών συλλήψεων τονώνει την αυτοπεποίθησή στη δημιουργική δυναμική τους (Beghetto, 2006· Beghetto, 2008· Nickerson, 1999) και συμβάλλει στη μετεξέλιξη της εμβρυώδους δημιουργικής αντίδρασης (μίνι δημιουργικότητα) σε ισχυρότερες δημιουργικές εκφράσεις. Επίσης, διαμορφώνει στους μαθητές τη συναίσθηση της ανάγκης συσχέτισης και προσαρμογής των δημιουργικών εκλάμψεων στους γνωστικούς περιορισμούς ή προσδιορισμούς ή συμβάσεις του μαθήματος. Τέλος, λειτουργεί εμπλουτιστικά προς τις ιδέες και τη δημιουργικότητα των υπόλοιπων μαθητών (Beghetto & Kaufman, 2016).
- Η ανατροφή μίνι δημιουργικών ενοράσεων στη σχολική τάξη διαμορφώνει ένα πανίσχυρο μαθησιακό περιβάλλον (Duckworth, 1996) που υποστηρίζει την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού (Beghetto & Kaufman, 2016: 75) μέσα από ποικίλες στρατηγικές αποδοχής, ακρόασης, αναθεώρησης και επαναπροσδιορισμού των δημιουργικών ενεργοποιήσεων των μαθητών.
- Η μίνι δημιουργικότητα μετασχηματίζεται σε μικρή δημιουργικότητα μέσω της ανατροφοδότησης, η μικρή σε επαγγελματική δημιουργικότητα μέσω της εξάσκησης και η επαγγελματική σε μεγάλη δημιουργικότητα μέσω του χρόνου (Beghetto & Kaufman, 2014: 4· 2016: 72).
- Τα μικρότερα επίπεδα δημιουργικότητας είναι κατάλληλα για να καλλιεργηθούν στην τάξη (Beghetto & Kaufman, 2014) μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές και

στρατηγικές, που έχουν αναπτυχθεί (Scott, Leritz & Mumford, 2004). Ωστόσο, δεν υπάρχει στιγμιαία δημιουργικότητα (Barron, 1969: 3) (instant creativity) ούτε θαυματουργές τεχνικές με εγγυημένα αποτελέσματα. Η ανάπτυξη της δημιουργικής επάρκειας (creative competence) θέλει τον χρόνο της.⁶⁶ Η έρευνά μας επιδιώκει την κατάθεση διδακτικών προτάσεων και τεχνικών, όπου η δημιουργικότητα καθίσταται γνωστικά αποτελεσματική.

- Η μίνι δημιουργικότητα ή υποκειμενική δημιουργικότητα (subjective or mini-c creativity) (Beghetto & Kaufman, 2007) έχει αξία από μόνη της αλλά και μπορεί να δώσει ζωή σε υψηλότερες, αντικειμενικότερες μορφές δημιουργικής έκφρασης (Beghetto & Kaufman, 2007· Kaufman & Beghetto, 2009a). Μορφές μίνι δημιουργικότητας, όπως το εκφραστικό γράψιμο (expressive writing), μπορούν να βελτιώσουν τη σωματική και ψυχική υγεία (Pennebaker, 1997· Pennebaker, Colder & Sharp, 1990· Pennebaker, Kiecolt-Glaser & Glaser, 1988). Ακόμα η μίνι δημιουργικότητα είναι βασικός παράγοντας της μάθησης (meaningful learning) (Beghetto & Kaufman, 2009· 2010a· Kaufman & Beghetto, 2009b). Η μίνι δημιουργικότητα μπορεί να οδηγήσει σε ευρύτερες μορφές/ συνεισφορές δημιουργικότητας (larger C contributions) (Beghetto & Kaufman, 2009· 2010a). Γι' αυτό είναι σημαντική η αναγνώριση και η ενθάρρυνση της εκδήλωσης της μίνι δημιουργικότητας στην τάξη.

Οι δημιουργίες των μαθητών στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής εντάσσονται στη μίνι δημιουργικότητα, καθώς αποτελούν έργα σημαντικά για τους ίδιους και πολλές φορές σημαντικά για τους «κριτές» τους, δηλαδή τους συμμαθητές, τον καθηγητή ή το κοινό τους· πρόκειται για την καινοτόμα και προσωπικά σημαντική ερμηνεία εμπειριών, ενεργειών και γεγονότων (Beghetto & Kaufman, 2007: 73), που υφίστανται ενδοπροσωπική κρίση (intrapersonal judgment)· η μίνι δημιουργικότητα της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής μπορεί με την κατάλληλη ανατροφοδότηση να μετεξελιχθεί σε μικρή δημιουργικότητα.

Στον χώρο του σχολείου συναντάται και η μικρή δημιουργικότητα (little-c creativity)· αυτή αναφέρεται στην καθημερινή προσοχή σε όλους δημιουργικότητα (Richards, 2007): τέτοιες εκφάνσεις εντοπίζονται συχνά στο σχολείο και αφορούν σε μαθητικές ενεργοποιήσεις (όπως μια εξαιρετική θεατρική ερμηνεία ενός έργου) αλλά και σε καθηγητικές εννοήσεις (όπως η εναλλακτική προσέγγιση/ παράδοση ενός γραμματικού φαινομένου) (Beghetto & Kaufman, 2016: 75). Σε αντίθεση με τη μίνι-δημιουργικότητα, η μικρή δημιουργικότητα δεν αξιολογείται ως καινοτόμα μόνο σε επίπεδο προσωπικό και υποκειμενικό, αλλά και σε ευρύτερο, κοινωνικό, αντικειμενικό επίπεδο. Παραμένει όμως στη μικροκλίμακα της ατομικής ή μικρο-κοινωνικής καινοτομίας και δεν αγγίζει την ευρύτητα και διάσταση της Μεγάλης Δημιουργικότητας (Big-C). Είναι σημαντικό οι καθηγητές να προσδοκούν μικρο-δημιουργικές ενεργοποιήσεις στη σχολική τάξη (Beghetto & Kaufman, 2016: 75), εκτός από τις αναπόφευκτες μινι-δημιουργικές εκλάμψεις, θεωρώντας πως η

⁶⁶ Ο Ericsson (1996) θέτει ως χρονικό δημιουργικό κατώφλι τη δεκαετία, προκειμένου να θεωρηθεί κανείς ως ένας αναγνωρισμένος δημιουργός. Μπορεί να χρειαστεί άλλη μία δεκαετία για την εκτίναξη του στην προσωπική κορυφή του (Kaufman & Kaufman, 2007). Το γεγονός ότι η δημιουργικότητα είναι συνυφασμένη με τον χρόνο κατέστησε απαραίτητη τη διεξαγωγή της έρευνας σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου η αδιάλειπτη (για ένα σχολικό έτος) παρουσία της ερευνήτριας-καθηγήτριας θα ήταν εφικτή. Αυτό συνηγόρησε, μαζί με άλλους λόγους, στο να διεξαχθεί η έρευνα στο σχολείο όπου η ερευνήτρια υπηρετούσε ήδη ως καθηγήτρια, σε τμήμα που της είχε ανατεθεί: η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας ολοκληρώθηκε σε ένα σχολικό έτος, εξασφαλίζοντας τόσο την ομαλή ροή του μαθήματος και την παιδαγωγική σταθερότητα των μαθητών όσο και τον χρόνο, για να εξοικειωθούν με και να απελευθερωθούν απέναντι στο δημιουργικό μάθημα, τους συμμαθητές και την καθηγήτριά τους.

δημιουργική ενεργοποίηση δεν αποτελεί εξω-διδακτικό στόχο ούτε επιπρόσθετη δραστηριότητα, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας (Beghetto & Kaufman, 2016: 75).⁶⁷ Η ανατροφοδότηση αποτελεί τον μοχλό εξέλιξης της μίνι δημιουργικότητας σε μικρή δημιουργικότητα (Beghetto & Kaufman, 2016: 75). Η μικρή δημιουργικότητα μπορεί ομαλά, φυσικά και φυσιολογικά να ενταχθεί στη διδακτική πράξη (Grigorenko, Jarvin, Tan & Sternberg, 2008) μέσω της ενσωμάτωσης μικρών δημιουργικών προσδοκιών και ήπιων απαιτήσεων στη διδασκαλία, στις δραστηριότητες, στις αναθέσεις και στις αξιολογήσεις (Beghetto, 2013a; Grigorenko et al., 2008),⁶⁸ σε ευθυγράμμιση με τις απαιτήσεις και τις οδηγίες των προγραμμάτων σπουδών (Beghetto, Kaufman & Baer, 2014).

Η ενσωμάτωση και η καλώς νοούμενη «ρουτινοποίηση» της μικρής δημιουργικότητας ενισχύει τη δημιουργική αυτεπίγνωση των μαθητών και απομυθοποιεί τη δημιουργικότητα, εκδημοκρατίζοντάς την και γκρεμίζοντας μύθους και στρεβλές στερεοτυπικές πεποιθήσεις για τη δημιουργικότητα και την εκλεκτική, ελιτίστική της φύση (Plucker et al., 2004; Beghetto & Kaufman, 2016: 76). Αυτές οι συνθήκες εξομαλύνουν το έδαφος, χωρίς να παρέχουν φυσικά εγγυήσεις, για την εκδήλωση επαγγελματικής δημιουργικότητας (Pro-C creativity).

Συμπερασματικά, στην έρευνά μας η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής αναδεικνύει τις μίνι δημιουργικές εκφράσεις των μαθητών, που δυνητικά μπορούν να μετεξελιχθούν σε «μεγαλύτερες» μορφές δημιουργικότητας, κυρίως σε μικρή δημιουργικότητα. Η μαθητική μίνι δημιουργικότητα υπόκειται σε εξέλιξη: οι αρχικές δειλές δημιουργικές μικροστιγμές των μαθητών, αδέξιες και υποκειμενικής αξίας βελτιώνονται, γίνονται πιο πρωτότυπες και αξιόλογες δημιουργικά είτε για τον ίδιο τον μαθητή, στην κλίμακα δηλαδή της υποκειμενικότητας, είτε για την τάξη και τον καθηγητή, σε κλίμακα δηλαδή αντικειμενικότερης αξιολόγησης (Kaufman & Beghetto, 2009), μεταβαίνοντας από τη μικροκλίμακα της υποκειμενικής δημιουργικότητας (mini-c) σε ευρύτερες κλίμακες δημιουργικότητας (larger-C) (Beghetto, 2016: 117) μέσω της κατάλληλης ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης (Beghetto & Kaufman, 2014; Beghetto, 2016c: 117).

⁶⁷ Εκλάμψεις μικρο-δημιουργικότητας εντοπίστηκαν τόσο στη Δημιουργική Ανάγνωση (στιγμές ερμηνευτικής αριστοτεχνίας από τους μαθητές) όσο και στη Δημιουργική Γραφή (κείμενα των μαθητών που έτυχαν της αποδοχής της σχολικής κοινότητας).

⁶⁸ Οι Grigorenko, Jarvin, Tan & Sternberg (2008: 304) υποστηρίζουν ότι ελάχιστη μικρή δημιουργικότητα εισάγεται φυσικά στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση της γνώσης που σχετίζεται με έναν τομέα. Προτείνουν δημιουργικές δραστηριότητες σε όλα τα αντικείμενα όπου οι μαθητές δημιουργούν βασιζόμενοι στην αποκτηθείσα γνώση.

B. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ

Στην έρευνα μας απασχόλησε το πώς θα σχεδιαστούν οι προέλεγχοι/ μετέλεγχοι. Έπρεπε να ληφθούν υπόψη τα θεωρητικά δεδομένα για τη σχέση δημιουργικότητας και επίδοσης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση: σε τι είδους αξιολόγηση έπρεπε να εκτεθούν οι μαθητές; Η αξιολόγηση θα βασιζόταν σε προσωπικές αναφορές ή σε κριτήρια αξιολόγησης; Πώς αυτά θα «βαθμολογούνταν» και ποιοι βαθμοί θα λαμβάνονταν υπόψη; Σε ποια αξιολογητική ατμόσφαιρα θα διεξάγονταν οι αξιολογήσεις; Ήταν αρκετή μία μέτρηση ή έπρεπε να γίνουν πολλαπλές μετρήσεις;

Στο ερώτημα αν η αξιολόγηση σκοτώνει τη δημιουργικότητα η απάντηση είναι «εξαρτάται» (Beghetto, 2005: 255). Οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητα μια αρνητική επιρροή για τη δημιουργικότητα, αλλά αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που χρησιμοποιείται, για να κινητοποιήσει τους μαθητές (Collins & Amabile, 1999· Fasko 2001· Nickerson 1999· Runco 2003· Sternberg & Lubart, 1991· Tighe, Picariello & Amabile 2003)· ορισμένοι τρόποι αξιολόγησης επενεργούν θετικά και άλλοι υπονομευτικά στη δημιουργικότητα.

Η ακαδημαϊκή επίδοση (academic achievement) είναι το αποτέλεσμα της μάθησης που τυπικά μετριέται με βαθμούς και διαγωνισμούς (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2016· 2017). Η ακαδημαϊκή επίδοση εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων, ατομικών, κοινωνικών και κοινωνικοπολιτισμικών (Hattie, 2009). Εντονότερη είναι η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών, που είναι ετερογενή, αφού καθορίζονται από την προσωπικότητα (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003· Poropat, 2009), τις γνωστικές ικανότητες (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008· Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007), το κίνητρο (Di Domenico & Fournier, 2015), την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Marsh & Hau, 2004) και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Johnson, McGue, & Iacono, 2007· Sackett, Kuncel, Arneson, Cooper & Waters, 2009). Οι μετρήσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης μπορούν να οργανωθούν σε δύο κατηγορίες: σε υποκειμενικές αξιολογήσεις και αντικειμενικά τεστ (subjective assessments and objective tests). Ο μέσος όρος της βαθμολογίας (Grade point averages) (GPAs) αποτελεί την υποκειμενική μέτρηση που αξιοποιείται σε έρευνες αναζήτησης της συσχέτισης δημιουργικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης (Chamorro-Premuzic, 2006· Freund & Holling, 2008· Gralewski & Karwowski, 2012). Τα αντικειμενικά τεστ αναφέρονται σε κατασκευασμένα τεστ που αφορούν σε κάποιο διδαγμένο αντικείμενο (γνώση ή έργο) (Tan, Mourgues, Bolden & Grigorenko, 2014).

Η συσχέτιση δημιουργικότητας και επίδοσης απασχολεί την επιστημονική έρευνα (Cline, Richards & Abe, 1962· Mednick, 1963). Αυτό που αναμένεται είναι να προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ δημιουργικότητας και επίδοσης σε σχετικές μετρήσεις. Ωστόσο, έρευνες εδώ και 50 χρόνια δίνουν ανάμεικτα αποτελέσματα για τη σχέση δημιουργικότητας και επίδοσης: από ισχυρή σχέση μέχρι ήπια ή μη στατιστικώς σημαντική σχέση (Cicirelli, 1965· Cline, Richards & Needham, 1963· Getzels & Jackson, 1962· Niaz, de Nunez & de Pineda, 2000· Gralewski & Karwowski, 2012· Freund & Holling, 2008· Beghetto, 2016a· Kaufman, Beghetto & Dilley, 2016· Rindermann & Neubauer, 2004· Kim & Michael, 1995· Gajda, Karwowski & Beghetto, 2016· 2017). Συνεπώς δεν είναι δεδομένο ότι η επαφή με τη δημιουργικότητα (και συγκεκριμένα με τη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή) θα βελτιώσει την επίδοση των μαθητών (των Πειραματικών Ομάδων εν προκειμένω).

Στην έρευνά μας, οι αξιολογήσεις μεταξύ Πειραματικών Ομάδων και Ομάδων Ελέγχου αφορούσαν στη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην αξιολόγηση γνώσεων/ δεξιοτήτων λογοτεχνικής ανάγνωσης και ερμηνείας. Συνεπώς κατασκευάστηκαν τεστ κατά τον προέλεγχο και τον μετέλεγχο –η κατασκευή αξιολόγησης προσαρμοσμένης στα δεδομένα της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη⁶⁹ που αφορούσαν στο αντικείμενο της Λογοτεχνίας και

⁶⁹ Τεστ αξιολόγησης προσαρμοσμένα στους σκοπούς της έρευνας είναι θεμιτά (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2016· 2017· Sethi, 2012).

λάμβαναν υπόψη τους την εξίσωση της δημιουργικότητας, δίνοντας έμφαση στην ορθότητα της απάντησης και στην τεκμηρίωσή της, αλλά και στην πρωτοτυπία. Στο πλαίσιο της έρευνας επίσης συνδυάστηκε η παραδοσιακή (τελική) αξιολόγηση –που επιβάλλεται από τη ροή του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού οι μαθητές υποβάλλονταν σε τυπικές αξιολογήσεις (ωριαία διαγωνίσματα, ολιγόλεπτα τεστ, προφορική εξέταση) και βαθμολογούνται στην εικοσάβαθμη κλίμακα– με τη διαμορφωτική/ περιγραφική αξιολόγηση (Κουλουμπαρίτση, 2018) και την άμβλυση της αξιολογητικής πίεσης: οι αξιολογήσεις της έρευνας (προέλεγχοι και μετέλεγχοι) επιδιώχθηκε να αποφορτιστούν από τη σκιά της βαθμολογικής αξιολόγησης, προκειμένου να αναδειχθούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών.

Οι διαπιστώσεις

- ότι τα τεστ δημιουργικότητας εστιάζουν στην πρωτοτυπία και τα τεστ επίδοσης στη συγκλίνουσα σκέψη και ότι υπάρχει ανάγκη διαμόρφωσης τεστ που να αξιολογούν ταυτόχρονα την αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα σκέψη, δηλαδή το «γινόμενο» πρωτοτυπίας και ανταπόκρισης στους περιορισμούς μιας δραστηριότητας και
- ότι η τυποποιημένη αξιολόγηση (standardized testing) αδυνατεί να μετρήσει την πρωτοβουλία, τη φαντασία, την εννοιολογική σκέψη, την προσπάθεια, την αφοσίωση και άλλες θετικές προδιαθέσεις του μαθητή (Kohn, 2000), υποβαθμίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και καθιστά ενοχλητικές τις αυθόρμητες ανταποκρίσεις των μαθητών και τη διδασκαλία λιγότερο συνεργατική και διερευνητική (Kohn, 2000)

συνέτειναν στο να μην επιλεγεί για την έρευνα ένα είδος εξέτασης που θα λειτουργούσε εις βάρος της δημιουργικής διδασκαλίας και θα ήταν ανακόλουθο με τον προσανατολισμό της έρευνας. Έτσι, διαμορφώθηκαν ειδικά για την έρευνά μας οι αξιολογήσεις (προέλεγχοι και μετέλεγχοι) και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Να σημειώσουμε ότι στόχος της έρευνας δεν είναι να μετρηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών στη Λογοτεχνία αλλά να διερευνηθεί αν η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μεταβάλλει, σε ποιο βαθμό και σε τι ποιόν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη Λογοτεχνία. Αυτό σημαίνει ότι διερευνήθηκε όχι μόνο η πληρότητα, ορθότητα και τεκμηρίωση των απαντήσεών τους (στοιχεία που αξιολογούνται σε κάθε γραπτή δοκιμασία στο μάθημα της Λογοτεχνίας) αλλά και ο βαθμός πρωτοτυπίας των απαντήσεών τους, δηλαδή το μη αναμάσημα κλισέ/ τυποποιημένων/ αποστηθισμένων απαντήσεων και η ανάληψη ρίσκου για πρωτότυπη ερμηνεία. Γι' αυτό τον λόγο οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε αδίδακτα λογοτεχνικά κείμενα (συναφούς δυσκολίας, θεματικής ή τεχνολογίας με τα κείμενα που είχαν διδαχθεί) και οι απαντήσεις τους αξιολογήθηκαν ως προς την πληρότητα, την τεκμηρίωση και την πρωτοτυπία (βλ. Παράρτημα).

Η δημιουργική διδασκαλία είναι εφήμερη. Διαρκεί όσο μία διδακτική ώρα. Είναι μια μοναδική ζωντανή δημιουργία, ανεπανάληπτη, σαν μια θεατρική παράσταση. Η «σοφία της πρακτικής» (Shulman, 1987· 2004), άπαξ και τελειώσει, εξανεμίζεται. Ο Beghetto (2017b) θεωρεί πως θα έπρεπε να υπάρχει μια ανανεωνόμενη τράπεζα δημιουργικών διδακτικών προτάσεων και υλικού. Η παρούσα διατριβή αποτελεί μια κατάθεση υλικού προς αυτή την κατεύθυνση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Α. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ

1. Εισαγωγή

Η Δημιουργική Ανάγνωση παραπέμπει στις αναγνωστικές θεωρίες που θέτουν ως επίκεντρό τους το μυστήριο της ανάγνωσης (Benton, 1993b) και που συστεγάζουν τον αναγνώστη και το κείμενο. Η παρούσα έρευνα αντλεί στοιχεία από τις αναγνωστικές θεωρίες (κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης) (reader-response criticism), δηλαδή τον θεωρητικό χώρο που επικεντρώνεται στην πρόσληψη και την ανταπόκριση στη Λογοτεχνία. Αντλεί επίσης στοιχεία από τη διδακτική αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών. Ο χώρος όπου η συστέγαση αναγνώστη και κειμένου είναι πιο απαραίτητη είναι αυτός της νεαρής αναγνωσιμότητας, όπως επισημαίνει ο Michael Benton (1993b: 30), χώρος στον οποίο εστιάζεται η έρευνα αυτή. Οι άξονες των αναγνωστικών θεωριών που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα καθώς και βασικές διδακτικές τους εφαρμογές αναφέρονται στη συνέχεια.

Ο Terry Eagleton (1983: 74) στο έργο του *Literary Theory* βασιζόμενος στο αμπρασμικό τρίγωνο (Abrams, 1953: 2015) «συγγραφέας, κόσμος, αναγνώστης» που οργανώνεται γύρω από τον πυρήνα του κειμένου/ έργου χωρίζει την ιστορία της λογοτεχνικής θεωρίας σε τρεις περιόδους: τη Ρομαντική, που χαρακτηρίζεται από την ενασχόλησή της με τον συγγραφέα, τη Νέα Κριτική, που εστιάζει αποκλειστικά το ενδιαφέρον της στο κείμενο, και την εμφανή στροφή/ μεταστροφή της προσοχής στον αναγνώστη τη δεκαετία 1960-1970.

Ακόμα κι αν ο αναγνώστης δεν παραμελήθηκε τελείως –στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη γίνεται αναφορά στην επενέργεια του τραγικού έργου πάνω στον αποδέκτη του– δεν τοποθετήθηκε ποτέ στο επίκεντρο και ουσιαστικά αορατικοποιήθηκε (Rosenblatt, 1994: 3). Σε αυτό συνηγόρησε η επιρροή της Νεοκριτικής θεωρίας, που νομιμοποίησε την αντικειμενική, εκ του σύνεγγυς ανάγνωση του κειμένου, τοποθετώντας στο επίκεντρο το κείμενο και εναποθέτοντας τα κλειδιά της ερμηνείας στον ειδικό (κριτικό, δάσκαλο). Ο αναγνώστης φαίνεται να ορατικοποιείται σε θεωρητικό επίπεδο τη δεκαετία 1960-1970, με την ανάδυση των αναγνωστικών θεωριών (reader based theories, reading theories, reader-oriented criticism) ή αλλιώς της «κριτικής της αναγνωστικής ανταπόκρισης» (reader response criticism),⁷⁰ που ενσωμάτωσαν τη «θεωρία της πρόσληψης» (reception theory) (Jauss, 1995) και τη «θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης» (theory of aesthetic response) (Iser, 1980) αλλά και πολλαπλά σχήματα, με κοινό παρονομαστή τον αναγνώστη ως τον σημαντικότερο παράγοντα της ανάγνωσης (Das, 2014: Demir, 2014: Yaqoob, 2011: Rabinowitz, 2004). Οι αναγνωστικές θεωρίες γίνονται ευρύτερα γνωστές στις ελληνικές λογοτεχνικές σπουδές τη δεκαετία του '90, με την έκδοση των βιβλίων *Μετά την Αισθητική* του Δ. Τζιόβα (1987), κείμενα και συνεντεύξεις των W. Iser και H. R. Jauss που δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό *Λόγος* *χάριν* (τχ. 2: 1991 και 3: 1992 αντίστοιχα) και με τη μετάφραση του βιβλίου του H. R. Jauss, *Η θεωρία της πρόσληψης* το 1995 από τον Μ. Πεχλιβάνο. Ειδικότερα, η εισαγωγή των θεωριών αυτών στη διδακτική πράξη συνδέεται με την έκδοση του βιβλίου *Ο μαθητής ως αναγνώστης* του Α. Κάλφα (1993), καθώς και με τη διοργάνωση σεμιναρίου για τους εκπαιδευτικούς από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου με τίτλο *Ανάγνωση και Σχολείο* (1997). Ας δούμε πιο αναλυτικά την «περιπέτεια» της ανάγνωσης στη λογοτεχνική θεωρία.

Είναι δύσκολο κανείς να χαρτογραφήσει τον χώρο των αναγνωστικών θεωριών λόγω της επικάλυψης αλλά όχι της ταύτισης μεταξύ της γερμανικής θεωρίας της πρόσληψης (reception theory) και της αγγλο-αμερικανικής κριτικής της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader-response criticism). Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης παρά τις επιμέρους

⁷⁰ Στην έρευνά μας οι αναγνωστικές θεωρίες δηλώνονται και ως κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης, θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader-response theory) και ως αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες (reader based theories, reading theories, reader-oriented criticism, reader response criticism).

θεωρητικές αποκλίσεις εξασφαλίζει την πρωτοκαθεδρία στους όρους «αναγνώστης», «αναγνωστική διαδικασία» και «ανταπόκριση» (Tompkins, 1980/1990: ix).

Το γεγονός ότι η έρευνά μας θεμελιώνεται θεωρητικά στις αναγνωστικές θεωρίες υπαγορεύεται από το δημιουργικό πρόσημο με το οποίο εμπλουτίζεται η αναγνωστική διαδικασία και από τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα που εντοπίζονται στην εφαρμογή ορισμένων από τις θεωρίες αυτές: οι αναγνωστικές θεωρίες τιμούν τόσο την ακεραιότητα του κειμένου όσο και του αναγνώστη, ευθυγραμμίζονται με τη σύγχρονη ενασχόληση όχι μόνο με το προϊόν αλλά και με τη διαδικασία (Benton, 1993a), επαναπροσδιορίζουν το ζήτημα της αξίας (ότι δηλαδή ένα κείμενο έχει συγκεκριμένη αξία για συγκεκριμένα άτομα σε συγκεκριμένο πλαίσιο· η αξία δηλαδή δεν προϋπάρχει εντός του κειμένου) (Benton, 1993a). Στις αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες ο αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως υπαρκτή οντότητα και όχι ως φασματική. Ο Beach (1993) υποστηρίζει πως η κατανόηση των αναγνωστικών στρατηγικών που αξιοποιούνται από τους μαθητές μπορεί να οικοδομήσει μια θεωρητική βάση θεμελίωσης δραστηριοτήτων στην τάξη. Συμφωνώντας με αυτή τη διαπίστωση, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν θεμελιώθηκαν στις ανταποκρισιακές στρατηγικές που ενεργοποιούν οι μαθητές (βάσει της παρατήρησης και της διδακτικής εμπειρίας της καθηγήτριας-ερευνήτριας αλλά και της βιβλιογραφίας) αλλά και στις επιθυμητές αλλά ανώριμες ή ακαλλιέργητες ή εν υπνώσει στρατηγικές που κρίθηκε απαραίτητο να αφυπνιστούν στους μαθητές. Στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader-response theory) νομιμοποιούνται διαφορετικοί τρόποι ανταπόκρισης, όπως η προφορική ερμηνεία (oral interpretation), το παιχνίδι ρόλων, τα εικαστικά, η δημιουργική γραφή (Beach, 1993· Corcoran and Evans, 1987· McCormick, Waller & Flower, 1987· Protherough, 1987· Purves, Rogers & Soter, 1990). Στο πλαίσιο αυτό, διαφορετικές δημιουργικές δραστηριότητες απόδοσης του κειμένου και Δημιουργικής Γραφής λειτούργησαν ως εργαλεία συμβατά με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Η Susan Suleiman (1980)⁷¹ και ο Richard Beach (1993) προβαίνουν σε μια κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών θεωριών. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές διαφέρουν ως προς τον βαθμό λεπτομερούς ανάλυσής τους.⁷² Στην έρευνά μας βασιστήκαμε στην κατηγοριοποίηση του Beach (1993) ως πληρέστερη και περισσότερο προσαρμοσμένη στη διδακτική πραγματικότητα (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015): αφενός στην κατηγοριοποίηση του Beach περιλαμβάνεται η θεωρία της L. M. Rosenblatt, που αποτελεί θεμέλιο της έρευνας (ενώ παραλείπεται στο σχήμα της Suleiman), και αφετέρου η κατηγοριοποίηση του Beach συνοδεύεται από διδακτικές προτάσεις. Ο Beach (1993: 14) αντιμετωπίζει τις πέντε προοπτικές των αναγνωστικών θεωριών –την κειμενική, βιωματική, κοινωνική, ψυχολογική, πολιτισμική προοπτική– ως διαφορετικά πρίσματα που αναδεικνύουν πτυχές της συναλλαγής αναγνώστη/ κειμένου και πλαισίου, ως εργαλειοθήκη, ως ευρετικές κατηγορίες (heuristic categories), αξιοποιήσιμες κατά την προσέγγιση των κειμένων: στην έρευνά μας επιχειρούμε τον γόνιμο συνδυασμό 4 υποθεωριών (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015), συνδυασμός που νομιμοποιείται από τη Suleiman (1980): των βιωματικών θεωριών (επικεντρώνονται στην εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο –αξιοποιούμε τη θεωρία της

⁷¹ Η Susan R. Suleiman αποκαλεί τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης «Κριτική προσανατολισμένη στο κοινό» (Audience-Oriented Criticism) (1980: 3). Η Suleiman οργανώνει το μη ενιαίο πεδίο των αναγνωστικών θεωριών, που συστεγάζει θεωρητικούς ασύμβατους μεταξύ τους, σε έξι κατηγορίες: τη ρητορική, τη σημειωτική και στρουκτουραλιστική, τη φαινομενολογική, την υποκειμενική και ψυχαναλυτική, την κοινωνιολογική και ιστορική και την ερμηνευτική. Η αλληλοεπικάλυψη των επιμέρους θεωριών είναι δυνατή ενώ ο συνδυασμός των προσεγγίσεων είναι, κατά τη Suleiman, μια θετική αναγκαιότητα (Suleiman, 1980: 7). Υπό αυτό το πρίσμα, αλλά και λόγω της πολυδύναμης φύσης του λογοτεχνικού κειμένου και της αλληλεπιδραστικής πράξης της διδασκαλίας και της ανταπόκρισης, στις δημιουργικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας αξιολογήθηκαν πολλές πτυχές των αναγνωστικών θεωριών.

⁷² Για παράδειγμα η Suleiman απομονώνει ως ξεχωριστή κατηγορία την ερμηνευτική προσέγγιση, ενώ ο Beach (1993) την αντιπαρέρχεται.

L. M. Rosenblatt και του David Bleich), των κειμενικών θεωριών (εστιάζουν στη γνώση του κειμένου και των κειμενικών συμβάσεων και στην ανταπόκριση σε αυτές –συγκεκριμένα αξιοποιούμε τη θεωρία του R. Scholes), των ψυχολογικών θεωριών (που αφορούν στη σχέση ανταπόκρισης και αναπτυξιακού επιπέδου –αξιοποιούμε τη θεωρία του Joseph A. Arpleyard και άλλων σχετικά με την εφηβική ανάγνωση) και των κοινωνικών θεωριών (που διερευνούν την επιρροή του περιγύρου στη συναλλαγή με το κείμενο –αξιοποιούμε μερικώς τη θεωρία του Stanley Fish και του Mikhail Bakhtin).

2. Βιωματικές θεωρίες

2.1. Η θεωρία της L. M. Rosenblatt

Η έρευνά μας βασίζεται στην αναγνωστική θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt και στις διδακτικές προτάσεις που εμπεριέχονται σε αυτή. Η βιωματική ανταποκρισιακή θεωρία εκκινεί από τη L. M. Rosenblatt (1938/1995, *Literature as Exploration*) και τη Συναλλακτική θεωρία της. Η θεωρία της αναγνωρίστηκε στη δεκαετία του 1960, όψιμα δηλαδή, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ενδιαφέρον της στην εκπαίδευση (και όχι στη θεωρία), στη γυναικεία της ευαισθησία προς τα συναισθήματα (αυτό της στέρησε την αξιοπιστία) και στην αναφορά της σε αμερικανούς (και όχι ευρωπαίους) στοχαστές, τον John Dewey και William James (Allen, 1988). Στη θεωρία της Rosenblatt εντοπίστηκαν θεωρητικά ερείσματα της έρευνάς μας: αποδεχόμαστε τις εξής θέσεις της Rosenblatt:

- Κατά την προσέγγιση της Λογοτεχνίας νομιμοποιούνται οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η συναλλακτική θεωρία είναι μια πλουραλιστική θεωρία, που δεν απορρίπτει άλλου είδους μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως την ιστορική, τη φιλολογική, τη φορμαλιστική ή οποιαδήποτε άλλη μπορεί να προσφέρει σημεία επαφής με το λογοτεχνικό κείμενο· ο διδάσκων θα επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία, έχοντας πάντοτε κατά νου ότι δεν πρέπει να προσκολλάται στην όποια μεθοδολογία αλλά να τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο, για να διευκολύνεται και να ενδυναμώνεται η αναγνωστική ανταπόκριση και η συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007: 75).
- Η ανάγνωση ορίζεται ως συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο (Rosenblatt, 1994: 17) και ως ποίημα (poem), ως γεγονός (event) (1994: 12, 20-21), ως μια δημιουργική περιπέτεια (creative adventure) (1994: 52). Ο όρος συναλλαγή (δάνειο από τον Dewey και τον Bentley) υποδεικνύει την αλληλεπίδραση αναγνώστη και κειμένου (2004: 1369-1374), την αλληλοδιείσδυσή τους (compenetration) (1994: 12). Η συναλλαγή με το κείμενο υπερβαίνει την έννοια της ερμηνείας και διευρύνεται σε βιωμένη σημασία του έργου (1994: 69), δηλαδή σε βιωμένη έκκλησή του (evocation) (lived-through evocation of the text) (1994: 70), με το κείμενο να προκαλεί την αναγνωστική δημιουργικότητα και ταυτόχρονα να λειτουργεί ως έλεγχός της (1994: 88)· έτσι η λογοτεχνική εμπειρία γίνεται ένα ζωντανό κύκλωμα (live circuit). Η Rosenblatt υποστηρίζει πως η ανάγνωση μπορεί να είναι ταυτόχρονα πολυφωνική και έγκυρη, καθώς υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης της εγκυρότητας των εναλλακτικών ερμηνειών του κειμένου –σετ κριτηρίων επάρκειας (set of criteria of adequacy)– και η διαμόρφωσή τους γίνεται μέρος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης (1995: xix). Αν ο αναγνώστης ανακαλύψει ότι έχει αγνοήσει στοιχεία μέσα στο έργο ή συνειδητοποιήσει ότι αποδίδει στον συγγραφέα απόψεις που δεν επαληθεύονται από το κείμενο, τότε θα οδηγηθεί στην αναθεώρηση των αρχικών του υποθέσεων (1995: 11). Η καταλληλότητα/ επάρκεια ή ακαταλληλότητα/ ανεπάρκεια μιας ανάγνωσης μπορεί να επιδειχθεί υποδεικνύοντας τα σημεία του κειμένου που αγνοήθηκαν ή που δεν υφάνθηκαν με την υπόλοιπη σημασιολογική δομή του κειμένου (1994: 129).

- Η λογοτεχνική ανάγνωση οφείλει να είναι κυρίως αισθητική: ενώ στη μη αισθητική/ αναφορική/ γνωστική ανάγνωση (non aesthetic reading) η επιλεκτική προσοχή του αναγνώστη (selective attention) (1994: 46) επικεντρώνεται σε αυτό που θα απομείνει μετά την ανάγνωση, δηλαδή στην πληροφορία (1994: 23), η αισθητική ανάγνωση επιμένει σε αυτό που συμβαίνει κατά την ανάγνωση (1994: 24), σε αυτό που ο αναγνώστης βιώνει κατά την επαφή με το κείμενο (1994: 25), στάση που οδηγεί στη συγχώνευση (fusion) του αναγνώστη με το κείμενο, δηλαδή στην πλήρη βίωσή του. Η λογοτεχνική, αισθητική ανάγνωση είναι ζωτική (vital), υγιής (sound) (1994: 128), δημιουργική (creative) (1995: 270-271). Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διαφοροποιούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζητούν τη μια ή την άλλη στάση. Ο έμπειρος αναγνώστης αναγνωρίζει τις κειμενικές ενδείξεις που του υπαγορεύουν ποια αναγνωστική στάση να επιλέξει και αυτόματα υιοθετεί την κατάλληλη κυρίαρχη στάση (Rosenblatt, 1988: 5). Βοηθητικά σε αυτό μπορεί να λειτουργήσει η εισαγωγή ενός κειμένου ή η μορφή του (Rosenblatt, 1988: 5). Οι διδακτικές πρακτικές και τα προγράμματα σπουδών πρέπει να περιλαμβάνουν και την πληροφοριακή και την αισθητική γλωσσική δραστηριότητα, πρέπει να ενδυναμώνουν τη συνήθεια της επιλεκτικής προσοχής και σύνθεσης (1988: 14).
- Η Λογοτεχνία (και η λογοτεχνική παιδεία) είναι χρήσιμη για την ανθρωπογνωσία και τη δημοκρατία: η Λογοτεχνία κάνει κατανοητούς τους μύριους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι συναντούν τις αναρίθμητες πιθανότητες που προσφέρει η ζωή (1995: 6). Ο αναγνώστης αναζητά στη Λογοτεχνία μια μεγάλη ποικιλία απολαύσεων (1995: 35). Η Λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει συναισθηματική διέξοδο (1995: 36). Η ικανότητα να συμπάσχουμε ή να ταυτιζόμαστε με τις εμπειρίες των άλλων είναι ένα πολύτιμο ανθρώπινο χαρακτηριστικό (1995: 37). Η λογοτεχνική εμπειρία μπορεί να είναι ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι απαραίτητη σε μια δημοκρατία (1995: 261). Η ευαισθησία και η φαντασία είναι μέρη του απαραίτητου εξοπλισμού του πολίτη της δημοκρατίας (1995: 261). Η ανάπτυξη εκτίμησης για τη Λογοτεχνία (literature appreciation) εξαρτάται από μια αμοιβαία διαδικασία: μια διεύρυνση της κατανόησης του μαθητή για την ανθρώπινη ζωή οδηγεί σε αυξημένη αισθητική ευαισθησία, και η αυξημένη αισθητική ευαισθησία κάνει δυνατή τη γόνιμη ανθρώπινη γνώση μέσα από τη Λογοτεχνία (1995: 259). Παράλληλα, η επίγνωση της υψηλά προσωπικής φύσης της λογοτεχνικής εμπειρίας προστατεύει απέναντι στην νεκρωτική επιρροή της ρουτίνας (1995: 260).
- Είναι κρίσιμος ο ρόλος της Λογοτεχνίας στην περίοδο της εφηβείας: ο έφηβος αναγνώστης έρχεται στην εμπειρία της Λογοτεχνίας μέσα από μια μάζα επιρροών που τον απορροφούν και είναι συγκρουόμενες (1995: 79). Πολλοί νέοι σήμερα φαίνεται να έχουν αποσυρθεί σε μια αμυντική στάση περιφρόνησης. Το να μην αισθάνονται πολύ βαθιά, το να μην νοιάζονται για κάτι παρά πολύ, είναι ένας τρόπος να αμβλύνουν το αποτέλεσμα πιθανής αποτυχίας ή απογοήτευσης. Σε έναν πολύ ανταγωνιστικό κόσμο φαίνεται απαραίτητο να μην σκέφτονται πολύ για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων (1995: 177). Ο φόβος της συναισθηματικότητας γίνεται φραγμός στην κατανόηση της Λογοτεχνίας, ειδικά της ποίησης (1995: 93). Η Λογοτεχνία μπορεί να ενισχύσει τη σχέση μεταξύ πνευματικής αντίληψης και συναισθηματικής ώθησης που είναι σημαντική για κάθε ζωντανή μαθησιακή διαδικασία (1995: 174). Η επαφή με τη Λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση της έλλειψης φαντασιακής συμπάθειας (imaginative sympathy) (1995: 177). Ο μαθητής μπορεί να προσλάβει από τη Λογοτεχνία εσωτερικά οφέλη ίσως όχι ορατά, ωστόσο πολύτιμα. Τα λογοτεχνικά έργα μπορεί να τον βοηθήσουν να καταλάβει τον εαυτό του και τα προβλήματά του πιο ολοκληρωτικά και να τον απελευθερώσουν από τις μυστικές αυτο-αμφιβολίες/ ανασφάλειες και τα

προσωπικά του άγχη (1995: 260). Το όφελος από τη Λογοτεχνία προκύπτει μόνο αν ο αναγνώστης ενεργοποιηθεί ερμηνευτικά (1995: 278).

- Η ανανέωση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι αναγκαία: το σχολείο διδάσκει την αδιαφοροποίητη στάση απέναντι στο κείμενο (Rosenblatt, 1988: 6), ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία και αξιολόγηση συχνά ενθαρρύνει τη μη λογοτεχνική, την πληροφοριακή προσέγγιση (1995, xvii). Η Rosenblatt διαπιστώνει πως η εκπαίδευση στη Λογοτεχνία φιμώνει την ανάγκη μοιράσματος της προσωπικής λογοτεχνικής εμπειρίας. Θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως εμπυχωτής της συμμετοχής του μαθητή στη λογοτεχνική διερεύνηση και αυτοέκφραση, έχοντας διαμορφώσει ένα περιβάλλον ασφαλές και ελεύθερης συζήτησης (1995: 68), όπου δεν αναζητείται η μία σωστή απάντηση (1995: 272): αυτό που ο μαθητής φέρνει στη Λογοτεχνία είναι το ίδιο σημαντικό με το λογοτεχνικό κείμενο (1995: 78). Είναι σημαντικό ο καθηγητής να προτείνει στους μαθητές λογοτεχνικά έργα που έχουν γι' αυτούς προσωπική σημασία (1995: 199) και που θα διεγείρουν κάποια ανταποκρισιακή χορδή (*responsive chorde*).
- Η διδασκαλία είναι μια συναλλαγή μεταξύ μαθητών και καθηγητή (1988: 12): η Rosenblatt (1988: 13) κάνει λόγο για διδασκαλία που επιτρέπει την εποικοδομιστική δια-γονιμοποίηση (*cross-fertilization*) της γραφής και της ανάγνωσης. Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής πρέπει να είναι πρωτίστως δημιουργία περιβάλλοντος και δραστηριοτήτων, όπου οι μαθητές κινητοποιούνται να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους πηγές, για να φτιάξουν ζωντανά νοήματα (*live meanings*). Οι ζωντανές ιδέες (*live ideas*) μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργική γραφή (1989: 9). Η γραφή και η ανάγνωση με στόχο (*purposive writing and reading*) θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να χτίσουν πάνω στις εμπειρίες ζωής και γλώσσας και να εξασκήσουν την επιλεκτική προσοχή και σύνθεση, που θα δημιουργήσουν νέες δομές ζωντανού νοήματος. Οι νεόφυτοι συγγραφείς και αναγνώστες πρέπει να ενθαρρύνονται να εμπλέκονται σε συναλλαγές προσωπικά σημαντικές (*personally meaningful transactions*) με κείμενα καταξιωμένων συγγραφέων (1998: 14). Τα κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλα, ως πηγές από όπου μπορεί να προκύψει μια αίσθηση για τη λειτουργία της γλώσσας και στρατηγικές οργάνωσης του νοήματος και έκφρασης των συναισθημάτων (1988: 14). Πρόκειται για μια συνεργατική συναλλαγή (*collaborative interchange*) (1988: 13).
- Σε ένα καλό εκπαιδευτικό περιβάλλον η ομιλία είναι ένα ζωτικό συστατικό (*vital ingredient*), ένα πολύ σημαντικό μέσο στην τάξη (1988: 13): η συναλλαγή, ο διάλογος μεταξύ μαθητών και καθηγητή μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη και την αλληλο-γονιμοποίηση μεταξύ ανάγνωσης και γραφής. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μεταγλωσσικές εννοήσεις (*metalinguistic insights*) (1988: 13). Η συναλλαγή αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη στατική και φορμαλιστική ανάλυση των «κανονιστικών» κειμένων στο παραδοσιακό λογοτεχνικό μάθημα (1988: 14), αν και η Rosenblatt θεωρεί πως και η φορμαλιστική ανάλυση μπορεί να υπηρετήσει ένα σημαντικό σκοπό (1988: 14). Η ανάγνωση και συζήτηση με τους συμμαθητές (*peer reading and discussion*) βοηθά τους γράφοντες να διαπιστώσουν τη συναλλακτική σχέση με τη γραφή. Η ομαδική συναλλαγή (*group interchange*) για ένα κείμενο καταξιωμένου λογοτέχνη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης: οι μαθητές μπορεί να συνειδητοποιήσουν και να κρίνουν τις δικές τους διαδικασίες ως αναγνώστες (1988: 13). Η Rosenblatt (1988: 7) διαφωνεί με την εμπλοκή/ το κλειδί του αναγνώστη σε μια στενή «ερμηνευτική κοινότητα» (*interpretive community*) (Fish, 1980), άποψη με την οποία συμφωνούμε και εμείς. Μπορούμε βασιζόμενοι σε ένα κοινό πολιτιστικό περιβάλλον και σε κοινά κριτήρια της εγκυρότητας της ερμηνείας, να συμφωνήσουμε σε μία

κοινή ερμηνεία, χωρίς να διεκδικούμε το μοναδικό σωστό νόημα. Ή μπορούμε να πούμε πως μια εναλλακτική ερμηνεία ανταποκρίνεται σε ελάχιστα κριτήρια (Rosenblatt, 1988: 6).

- Η φανταστική γραφή (imaginative writing) (1995: 48) ακονίζει την ευαισθησία απέναντι στη λογοτεχνική γραφή: μέσω της φανταστικής γραφής –έτσι ονομάζει η Rosenblatt τη Δημιουργική Γραφή– οι μαθητές συνειδητοποιούν την αλληλεξάρτηση μορφής και περιεχομένου (1995: 47) και ευαισθητοποιούνται απέναντι στη λογοτεχνική τεχνική, ευαισθητοποίηση μη εφικτή μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας της ονοματοθεσίας τεχνικών ή της ανάλυσης της μορφής (1995: 48).

Υιοθετούμε τη φιλοσοφία Λογοτεχνίας και διδασκαλίας που προτείνει η Rosenblatt (1993: 280) και αποδεχόμαστε την επίδραση του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση μιας αισθητικής ή μη αισθητικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση (Hynds, 1989). Η θεωρία της Rosenblatt έχει διδακτικές επιπλοκές: οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να διαχειριστούν τις αντιδράσεις τους, να ερωτηθούν για το τι βλέπουν, τι αισθάνονται, τι σκέφτονται, τι θυμούνται καθώς διαβάζουν, να παρακολουθήσουν το πώς βιώνουν το κείμενο μέσω της μεγάλωφωνης σκέψης ελεύθερων συνειρμών (Dias & Hayhoe, 1988).

2.2. Η θεωρία του D. Bleich

Κατά τη δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, ενθαρρύνθηκε η συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών σύμφωνα με τη θεωρία του David Bleich (1975a· 1975b· 1978): για τον Bleich, που υποστηρίζει την ανταποκρισιακή προσέγγιση της Λογοτεχνίας στην τάξη (1978), είναι ιδιαίτερα σημαντική η ενσωμάτωση των συναισθημάτων και των σκέψεων στην ερμηνεία. Εισάγει το «υποκειμενικό παράδειγμα» (subjective paradigm) (1978): ως ανταπόκριση ορίζεται η αρχική φάση της συμβολοποίησης στο μυαλό του αναγνώστη (1987). Ο διαμοιρασμός της υποκειμενικής γνώσης μέσα από τη διαλεκτική διαπραγμάτευση (dialectical negotiation) οδηγεί στην αλλαγή οπτικής και μεταμορφώνει την προσωπική/ ιδιωτική εμπειρία σε δημόσια και συλλογική διαπραγματεύσιμη γνώση· έτσι η συναισθηματική-αντιληπτική εμπειρία αντικειμενοποιείται στην κοινότητα (1978: 147). Η «ανασυμβολοποίηση» είναι η προσπάθεια να κατανοήσει κανείς την «ανταπόκριση» και να προχωρήσει σε συσχετισμούς. Τέσσερα είναι τα στάδια της ανταποκρισιακής λογοτεχνικής προσέγγισης, τα οποία αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας:

α' φάση (ζώνη προετοιμασίας): διερεύνηση και διάκριση συναισθημάτων και σκέψεων με αφορμή κάποιο ερέθισμα, λογοτεχνικό ή μη.

β' φάση (ενεργοποίηση συναισθηματικής αντίδρασης): εξωτερίκευση των συναισθημάτων για τη Λογοτεχνία (perception, affective response, associative response).

γ' φάση (αξιολόγηση): εξέταση της σχέσης συναισθήματος και κριτικής.

δ' φάση (συλλογική ερμηνεία): εστίαση στο ενδιαφέρον των μαθητών για τις ανταποκρίσεις και ερμηνείες των συμμαθητών τους (collective subjectivity, individual truth value).

Η παραδοξότητα της αντικειμενοποίησης του υποκειμενισμού (Ray, 1984: 87-88) αποτέλεσε σημείο διατύπωσης ενστάσεων για την Υποκειμενική Κριτική του Bleich. Η θεωρία του Bleich υιοθετήθηκε στην έρευνά μας, λόγω της ανάδειξης και της απενοχοποίησης της μαθητικής υποκειμενικότητας, της ενθάρρυνσης της άρθρωσης και της δημοσιοποίησής της μέσα στην κοινότητα της τάξης. Η μέθοδος του Bleich αποκαλύπτει την ανάγκη ενασχόλησης με το εδώ και τώρα της μαθητικής ανταλλαγής ανταποκρίσεων παρά με την καθηγητική ερμηνευτική ατζέντα και την ανάγκη επιβράδυνσης του διδακτικού ρυθμού, προκειμένου οι μαθητές να αρθρώσουν αλλά και να απολαύσουν τις αυθόρμητες ανταποκρίσεις τους (Beach, 1993: 54). Ωστόσο, να επισημάνουμε ότι η Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich στη συνύπαρξή της με τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt απώλεσε το χαρακτηριστικό για το οποίο επικρίθηκε, τη νομομοποίηση κάθε αυθαίρετης ερμηνείας. Στην έρευνά μας η ανταποκρισιακή ευρετική (response heuristic) του David Bleich (1978) αξιοποιείται,

εμπλουτισμένη όμως με τη δύναμη/ τον έλεγχο του κειμένου, όπως υποστηρίζει ο W. Iser, η L. M. Rosenblatt και η J. Langer.

2.3. Η συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης/ Η Ηθική της ανάγνωσης

Σε συνομιλία με τη θεωρία της Rosenblatt και του Bleich τίθεται η «ηθική της ανάγνωσης». Η συναλλακτική ανάγνωση διαθέτει ηθική διάσταση (Τζιόβας, 2017): η σχέση συγγραφέα και αναγνώστη είναι ηθικής χροιάς, λόγω της δυνάμει ηθικής διαστάσεως της Λογοτεχνίας, της δυνατότητας που δίνει στη συν-πάθεια, μέσω της ιδιαίτερης χρήσης της γλώσσας που ακουμπάει στη νοητική και θυμική πλευρά του ανθρώπου. Η ηθική κριτική, σημειώνει ο Δ. Τζιόβας, δεν προϋποθέτει την υιοθέτηση κανόνων ή μεθόδων αλλά την ισορρόπηση αντικρουόμενων απόψεων και την ανάληψη ευθύνης για οποιαδήποτε απόφαση. Συνεπώς, η ηθική της ανάγνωσης παραπέμπει στην αναγνωστική ευθύνη (Τζιόβας, 2017: 545). Η ηθική κριτική προϋποθέτει μια συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης κατά την οποία τα κείμενα διαμορφώνουν τον αναγνώστη και ο αναγνώστης διαμορφώνει τα κείμενα (Τζιόβας, 2017: 555), προϋποθέτει μια αμοιβαιότητα της ανάγνωσης. «Για την ηθική κριτική ό,τι προέχει είναι το σημείο επαφής ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, καθώς οι κειμενικές συναντήσεις τείνουν να εξισώνονται με τις ανθρώπινες[...] Δεν ενδιαφέρει πια τι είναι τα κείμενα αλλά το τι κάνουν» (Τζιόβας, 2017: 555, 556 έμφαση στο πρωτότυπο). Το ενδιαφέρον μετατίθεται στο πώς λειτουργεί η Λογοτεχνία, στην ανταπόκριση του αναγνώστη «όχι για να συμπληρωθούν τα κενά του ή για να ανακαλυφθεί το νόημά του. Αλλά για να προβληματιστούμε σχετικά με τα διλήμματα και τις απορίες που θέτει και να εκδηλώσουμε τη συμπάθεια ή την αντιπάθειά μας σε πρόσωπα και καταστάσεις που αναπαριστά. Εν ολίγοις, από την ερμηνεία περνούμε στην ηθική ευθύνη» (Τζιόβας, 2017: 571). Η ηθική της ανάγνωσης, υποστηρίζει ο Τζιόβας, ενεργοποιείται με την ερμηνευτική απορία που προκύπτει από το ίδιο το κείμενο και μέσω της ανταπόκρισης (θυμικής ή ιδεολογικής) την οποία απαιτεί από τους αναγνώστες κάποιο κείμενο (Τζιόβας, 2007: 558), δηλαδή με την ηθική της (ερμηνευτικής) απορίας και την ηθική της ανταπόκρισης, που επιμερίζεται σε δύο κατηγορίες, την ηθική της απόστασης και την ηθική της συμπάθειας και ετερότητας.⁷³ Η

⁷³ Η ηθική της απορίας αφορά σε διλήμματα και απορίες που γεννιούνται στον αναγνώστη (ο Δ. Τζιόβας δίνει το παράδειγμα του διηγήματος του Γ. Μ. Βιζυηνού «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου», με την ερμηνευτική απορία να εγκαθίσταται ήδη από τον αινιγματικό τίτλο του, του μυθιστορημάτων της Μ. Καραπάνου *Ο υπνοβάτης*, του καβαφικού ποιήματος «Νέοι της Σιδώνος (400 μ.Χ.)» και της νουβέλας *Η κορομηλιά* του Ν. Πολίτη (Τζιόβας, 2017: 559-564). Αντίστοιχα, παραθέτει παραδείγματα για την ηθική της απόστασης αναφερόμενος σε κείμενα του Ν. Κάσδαγλη (Τζιόβας, 2017: 564-568), όπου η αποστασιοποιημένη αφήγηση αναθέτει στον αναγνώστη να απαντήσει σε όσα ηθικά ερωτήματα προκύπτουν από την ανάγνωση.

Σε συνέντευξή του στον Γ. Ν. Μπασκόζο (14/11/2017) ο Δ. Τζιόβας αναφέρει ότι «Η ηθική της ανάγνωσης συνδέεται και με την επαναφορά των συναισθημάτων στην αναγνωστική διαδικασία, τη λεγόμενη *affective turn*». «Πάντως είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ ως τώρα η θεωρία της λογοτεχνίας αντιμετώπιζε την ανταπόκριση των αναγνωστών συνήθως σε σχέση με το νόημα των κειμένων, τώρα όλο και περισσότερο η συζήτηση γύρω από την αναγνωστική στάση περιλαμβάνει και ζητήματα ηθικών επιλογών». «Μια σειρά από μετατοπίσεις ή στροφές (*turns*) χαρακτηρίζουν την ιστορία της λογοτεχνικής θεωρίας. Από τον συγγραφέα περάσαμε στην αυτοτέλεια του κειμένου, και από τη δομή και την τεχνική της αφήγησης στην ανταπόκριση του αναγνώστη, τόσο τη νοηματοδοτική όσο και την ηθική». «Δεν συνιστά ανασκαφή του κειμένου για κρυφά νοήματα μέσω μιας μικροσκοπικής ανάγνωσης αλλά διαδικασία που συναιρεί τους μηχανισμούς του κειμένου με το νόημα και την πρόσληψή του». «Η ανανέωση των τρόπων ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων ανανεώνει και το ενδιαφέρον μας για την ίδια τη λογοτεχνία. Δεν διαβάζουμε όπως και δεν γράφουμε λογοτεχνία με τον ίδιο τρόπο που το κάναμε πριν από δεκαετίες. Η αλλαγή προσεγγίσεων θέτει νέα ερωτήματα και μας κάνει να διαβάσουμε αλλιώς συγγραφείς και κείμενα».

Η συνέντευξη είναι διαθέσιμη στο

<https://www.oanagnostis.gr/%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%ae%cf%84%cf%81%ce%b7%cf%82->

ηθική της συμπάθειας αφορά στη στάση του αναγνώστη (συμπάθειας ή αντιπάθειας) απέναντι στα πρόσωπα και τις ηθικές επιλογές τους (Τζιόβας, 2017: 568-570). Η ηθική της ανάγνωσης απομακρύνεται από την «ερμηνευτική της υποψίας» (Ricoeur, 1965: 40-44), που επιδιώκει να ανακαλύψει τις λανθάνουσες προθέσεις του δημιουργού ή το πραγματικό νόημα του κειμένου, υποβιβάζοντας το κείμενο σε αντικείμενο και όχι σε πηγή γνώσης, καταδικασμένου να απηχεί ή να επιβεβαιώνει συμπεράσματα άλλων (Felski, 2008). Ασπάζεται την άποψη της Rita Felski ότι το κείμενο πρέπει να προσεγγίζεται ως κάτι ριζικά άγνωστο και όχι ως ήδη γνωστό και ότι η Λογοτεχνία να αντιμετωπίζεται όχι ως χρήσιμη αλλά ως χρησιμοποιήσιμη, ως μέσο προϋδασμού για τον εαυτό, ως διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μορφής και συναισθημάτων (Τζιόβας, 2017: 547-548). Συμφωνεί δηλαδή με τη μετακίνηση της θεώρησης της Λογοτεχνίας από αισθητικό αντικείμενο στις λειτουργίες της στη σημερινή κοινωνία.

Στην έρευνα αυτή αξιοποιείται η ηθική κριτική, προτρέπεται δηλαδή ο νεαρός αναγνώστης να υπευθυνοποιηθεί απέναντι στη διατύπωση ερμηνευτικού ή ηθικού λόγου, απέναντι στην άρθρωση κρίσεων, στάσεων, συναισθημάτων, αποριών που του γεννά το κείμενο.

2.4. Το αναγνωστικό μοντέλο και η λογοτεχνική διδασκαλία της Judith Langer

Οι δημιουργικές παρεμβάσεις διαμορφώθηκαν βάσει των διδακτικών προτάσεων της Judith Langer με επιδίωξη μια διδασκαλία βασισμένη στην ανάγνωση (reader-based instruction), ένα αναγνωσιοκεντρικό διδακτικό πλαίσιο (reader-based framework) που αντικαθιστά το παραδοσιακό κειμενοκεντρικό πλαίσιο, που αντιμετωπίζει το κείμενο και τον καθηγητή ως τα επίκεντρα της γνώσης (Langer, 1991b). Σε μια ανακαίνιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, σε μια τάξη διεγερτική για τη σκέψη (thought-provoking literature class) (Langer, 1994), η λογοτεχνική κατανόηση (literary understanding) έχει μια θέση δίπλα στην πληροφοριακή κατανόηση (informative understanding), ως συστατικό της κριτικής σκέψης και της έξυπνης λογοτεχνικής συμπεριφοράς (intelligent literate behavior), τοποθετώντας στο επίκεντρο της παιδαγωγικής τη συνύπαρξη της λογοτεχνικής και λογικής σκέψης και έναν γραμματισμό στοχασμού (literacy of thoughtfulness) (Brown, 1991), όπου οι αρχικές εντυπώσεις μετασηματίζονται σε βαθιά και επεξεργασμένη κατανόηση (deeper and more considered understandings) (Langer, 1991a/2000a· Petrosky, 1992). Η κοινωνιογνωστική θεώρηση της μάθησης και της λειτουργίας της μαθητικής τάξης (Langer, 1986b· 1987a· 1995) –που βασίζεται στις θεωρίες των Bakhtin (1981) και Vygotsky (1987)– υιοθετείται στην έρευνά μας. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου η έμφαση δίνεται στη γνώση και στην αποτίμησή της, η Langer υποστηρίζει μια «νέα» παιδαγωγική (new pedagogy) που αντιμετωπίζει τις σημασίες που αποδίδουν οι μαθητές ως κινούμενες (meanings in motion). Τονίζει την ανάγκη ο καθηγητής να διαμορφώσει τη δική του πρακτική εποικοδομιστική θεωρία της λογοτεχνικής διδασκαλίας (practical constructivistic theory of literary instruction).

- **Αποτελεσματική διδασκαλία και υψηλός γραμματισμός**

Μέσω της δημιουργικών παρεμβάσεων επιδιώχθηκε η υλοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας με στόχο τον υψηλό γραμματισμό (Langer, 2002): ο υψηλός γραμματισμός (high literacy) (Bereiter & Scardamalia, 1987) δεν είναι απλώς η ανάγνωση απλών κειμένων με επιφανειακή κατανόηση ή η γραφή με τρόπο κατανοητό αλλά η δεξιότητα της χρήσης της γλώσσας, η εκμάθηση τρόπων δόμησης των ιδεών και τρόπων επικοινωνίας με τους άλλους, δεξιότητες που θεωρούνται ως δείκτες της μόρφωσης (Graff, 1987). Για τη Langer (2002: 3) ο υψηλός γραμματισμός αφορά στη βαθιά γνώση των τρόπων

[%cf%84%ce%b6%ce%b9%cf%8c%ce%b2%ce%b1%cf%82-%ce%b7-%ce%b7%ce%b8%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b1%ce%bd%ce%ac%ce%b3%ce%bd%cf%89%cf%83%ce%b7/\)](#)

με τους οποίους η ανάγνωση, η γραφή, η γλώσσα και το περιεχόμενο συλλειτουργούν. Ο υψηλός γραμματισμός αντανακλάται στις δεξιότητες των μαθητών να εμπλέκονται στη στοχαστική ανάγνωση (thoughtful reading), στη γραφή και στη συζήτηση στην τάξη, να χρησιμοποιούν τη γνώση και τις δεξιότητές τους σε νέες καταστάσεις, να παρουσιάζουν καλές επιδόσεις σε γραπτές και αναγνωστικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων σημαντικών αξιολογήσεων (high-stakes tests). Ο γραμματισμός κατακτιέται εντός ενός πλαισίου, κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση σε δραστηριότητες γραμματισμού (Langer, 1986b: 12· 1987a). Στην έρευνά μας διερευνήθηκε κατά πόσο οι μαθητές μυήθηκαν σε δεξιότητες υψηλού γραμματισμού: διερευνήθηκε το κατά πόσο ανέπτυξαν αναγνωστικές δεξιότητες αναφορικά με αδιδάκτα λογοτεχνικά κείμενα και πώς απέδωσαν σε γραπτές αξιολογήσεις κοινές με τις Ομάδες Ελέγχου.

- **Υπερνικόσα διδασκαλία**

Επιδιώχθηκε η υλοποίηση καλοσχεδιασμένων μαθημάτων Λογοτεχνίας (όχι όμως με την έννοια της κατά γράμμα υλοποίησης ενός σχεδίου) (Langer, 2000a) με χαρακτηριστικά την έκθεση των μαθητών σε πολλαπλούς τύπους διδασκαλίας, την ενσωμάτωση στο μάθημα της προετοιμασίας για τις γραπτές δοκιμασίες, τη δημιουργία συνδέσεων με άλλα μαθήματα και με τη ζωή και τη διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών για να αντεπεξέλθουν στις δραστηριότητες. Η Langer οργανώνει τους τρόπους διδασκαλίας σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, τη διαχωρισμένη, την προσομοιωτική και την ενσωματωμένη διδασκαλία (separated, simulated, integrated instruction). Αξιοποιήθηκαν οι αρχές της προσομοιωτικής και ενσωματωμένης διδασκαλίας: η προσομοιωτική διδασκαλία αφορά στην εφαρμογή των γνώσεων, των κανόνων κ.ά. σε μια στοχευμένη δραστηριότητα ανάγνωσης, γραφής ή προφορική, σε σύνδεση με προηγούμενες αναγνωστικές, γραπτές ή προφορικές δραστηριότητες που έχουν γίνει: για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ένα παράδειγμα για το διδαγμένο ζητούμενο ή να εκτελέσουν μια άσκηση εξάσκησης που είτε διαμορφώνεται από τον καθηγητή είτε αντλείται από κάποιο εγχειρίδιο. Η ενσωματωμένη διδασκαλία αφορά στη χρήση των γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές σε μια δραστηριότητα, όπως η γραφή μιας επιστολής ή ενός ποιήματος, όπου σημασία έχει η αποτελεσματικότητά της. Η γνώση ή η δεξιότητα ενεργοποιείται για να καταστήσει τη δραστηριότητα επιτυχή. Ο καθηγητής, αν χρειάζεται, θα αναφερθεί σε προηγούμενη γνώση ή κανόνα ή θα προσφέρει βοήθεια (Langer, 2001).⁷⁴ Η ενσωματωμένη διδασκαλία αποτελεί χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Langer, 2002), που διαφοροποιείται από την τυπική/ παραδοσιακή διδασκαλία.

Παράλληλα, οι διδακτικές παρεμβάσεις στην έρευνά μας αποτέλεσαν μορφή υπερνικόσας διδασκαλίας (η Langer την αποκαλεί *beating the odds*) (2001) με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σε σύγκριση με την «παραδοσιακή»/ τυπική διδασκαλία:

Διδακτικό θέμα	Υπερνικόσα διδασκαλία	Τυπική διδασκαλία
Προσέγγιση της διδακτέας ύλης	Διδασκαλία δεξιοτήτων με διαχωρισμένη, προσομοιωμένη και ενσωματωμένη διδασκαλία	Μονοδιάστατη διδασκαλία
Προετοιμασία για την εξέταση	Ενσωμάτωση της προετοιμασίας σε στόχους που διατρέχουν τη μάθηση	Εστιασμένη προετοιμασία για την εξέταση

⁷⁴ Η Langer (2001· 2002) αναφέρει άλλον έναν τύπο διδασκαλίας, τη διαχωρισμένη διδασκαλία: ταυτίζεται με την άμεση διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων, όπου γνώσεις (κανόνες, λεξιλόγιο, γεγονότα) ή δεξιότητες μεταδίδονται ή ασκήσεις ανατίθενται χωρίς σύνδεση με εμπειρίες και όπου οι μαθητές καλούνται κυρίως να θυμηθούν και να εφαρμόσουν.

Σύνδεση της μάθησης	Διαθεματική, διαταξική, διασχολική και εξωσχολική σύνδεση και εφαρμογή της γνώσης	Περιχαρακωμένη αξιοποίηση της γνώσης με τη μορφή διακριτών και ασύνδετων ενοτήτων
Στρατηγικές	Ανοιχτή διδασκαλία στρατηγικών για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την ολοκλήρωση των εργασιών	Διδασκαλία του περιεχομένου και όχι της στρατηγικής σκέψης και πράξης
Αντιλήψεις για τη μάθηση	Μετά την κατάκτηση του γνωστικού στόχου -> εμπάθυνση	Μετά την κατάκτηση του γνωστικού στόχου -> νέα ασύνδετη δραστηριότητα
Οργάνωση τάξης	Ομαδική εργασία των μαθητών (αλληλεπίδραση, συζήτηση)	Ατομική εργασία των μαθητών (αναμικτή αλληλεπίδραση και συζήτηση)

- **Η διδακτική αλληλεπίδραση**

Στην έρευνά μας ακολουθήθηκε η προτεινόμενη από τη Langer διδακτική μέθοδος της διδακτικής αλληλεπίδρασης (instructional interaction) (1986b: 27· 1987a) με τις τρεις πτυχές της: τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης, την παιδαγωγική λειτουργία και τη συνεισφορά των συμμετεχόντων.

- Ως προς τον έλεγχο της αλληλεπίδρασης η Langer (1986b: 27· 1987a) καταγράφει τρεις βαθμίδες άσκησης ελέγχου:⁷⁵ την απόλυτα από τον καθηγητή ελεγχόμενη αλληλεπίδραση (teacher regulated interaction), τον διαμοιρασμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητή και μαθητών (shared regulation) και την απόλυτα από τους μαθητές ελεγχόμενη αλληλεπίδραση (learner regulated). Τονίζει πως ο έλεγχος της αλληλεπίδρασης εξαρτάται από τον βαθμό δυσκολίας και καινοφάνειας (difficulty and newness) μιας δραστηριότητας. Η διαπίστωση αυτή της Langer αποτέλεσε το κριτήριο διαβάθμισης του καθηγητικού ή του μαθητικού ελέγχου: δύσκολες δραστηριότητες επέβαλαν την εντονότερη καθηγητική παρέμβαση ενώ οικειές ή εύκολες δράσεις την παραχώρηση του ελέγχου στους μαθητές. Στην έρευνά μας αξιοποιήθηκαν κατά περίπτωση και οι τρεις βαθμίδες διδακτικής αλληλεπίδρασης.
- Ως προς την Παιδαγωγική λειτουργία της αλληλεπίδρασης η Langer (1986b· 1987a) επισημαίνει τέσσερις σκοπούς: α. την κινητοποίηση (motivation), β. την καθησύχηση και επιβεβαίωση των μαθητών (reassurance), την ενθάρρυνση της ανάληψης ρίσκου και τη λήψη αποφάσεων μέσω της αξιοποίησης διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών, όπως της διατύπωσης ερωτήσεων, της τμηματοποίησης των δραστηριοτήτων κ.ά., γ. την παροχή βοήθειας και δ. την επέκταση (extension) (Langer, 1986b: 28· 1987a). Στην έρευνά μας εξυπηρετούνται και οι τέσσερις σκοποί.
- Ως προς τη Συνεισφορά των συμμετεχόντων, η Langer (1986b: 29· 1987a) εντοπίζει τέσσερις τύπους διδακτικής αλληλεπίδρασης: α. την παρατήρηση από την πλευρά του μαθητή (observing) και την επίδειξη από την πλευρά του καθηγητή (demonstration), β. την αφομοίωση (assimilating) ή άμεση διδασκαλία (direct instruction), γ. την επίλυση προβλημάτων (problem solving) και την παρουσίαση προβλημάτων (problem setting) και δ. τον αμοιβαίο στοχασμό πάνω σε κοινούς προβληματισμούς (mutual reflection and task definition), όπου εντάσσεται η αξιολόγηση και επαναξιολόγηση προηγούμενων λύσεων ή η επέκταση ενός προβληματισμού ή θέματος. Οι τύποι αυτοί αλληλεπίδρασης εξαρτώνται από τη δραστηριότητα (task-dependent), ο πιθανότερος όμως τύπος αλληλεπίδρασης είναι

⁷⁵ Η Langer (1986) παραθέτει μία επιπλέον βαθμίδα ελέγχου της αλληλεπίδρασης, αυτήν της μη αλληλεπίδρασης (non-shared conception of goal).

αυτός της διατύπωσης ανοιχτών ερωτήσεων (open-ended questioning). Για τη Langer (1986b: 29· 1987a) οι τέσσερις αυτοί τύποι διδακτικής αλληλεπίδρασης είναι θεμιτοί υπό μία προϋπόθεση: τη νομιμοποίηση των μαθητικών ερμηνειών. Η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος με διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων ακολουθήθηκε στην έρευνά μας.

Στην έρευνά μας, η διδακτική αλληλεπίδραση συγκέντρωσε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α. ο έλεγχος της αλληλεπίδρασης κυμάνθηκε από τον καθηγητικό έλεγχο, στον διαμοιρασμό ελέγχου ως στον μαθητικό έλεγχο, ανάλογα με τη δυσκολία της δραστηριότητας, β. η παιδαγωγική λειτουργία συμπεριέλαβε την κινητοποίηση, την καθυσύχαση, τη βοήθεια και την επέκταση της γνώσης και γ. η συνεισφορά των συμμετεχόντων επικεντρώθηκε στην επίλυση προβλημάτων και στον αμοιβαίο στοχασμό και καθορισμό της δραστηριότητας (χωρίς όμως να αποκλείεται παντελώς η επίδειξη και η άμεση διδασκαλία).

- **Διδακτικές σκαλωσιές⁷⁶**

Η έννοια της σκαλωσιάς αντλεί από την κοινωνιογνωστική θεώρηση της μάθησης (Vygotsky, 1962· 1978) και τη θεωρία του Bruner, ο οποίος εισάγει τον όρο «σκαλωσιά» (scaffolding), για να περιγράψει τη σχέση του παιδιού με τον ενήλικα, που ξέρει πώς να χειριστεί και να ελέγξει τα στοιχεία που βρίσκονται πέρα από τις ικανότητες του παιδιού (Bruner, 1978· Ninio & Bruner, 1978· Ratner & Bruner, 1978· Wood, Bruner & Ross, 1976). Οι Applebee και Langer (1986) εισάγουν την έννοια της διδακτικής σκαλωσιάς (instructional scaffolding) ως βασικού συστατικού της αποτελεσματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής (Applebee & Langer, 1983· Langer, 1984· Langer & Applebee, 1984· 1986· Roberts & Langer, 1991).⁷⁷ Προτείνονται πέντε συστατικά στοιχεία της αποτελεσματικής διδακτικής σκαλωσιάς/ φθίνουσας καθοδήγησης, που αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας:

α. η Ιδιοκτησία (Ownership): αντί να αναπαραγάγει την προηγούμενη γνώση, ο μαθητής μπορεί να πει ή να γράψει κάτι δικό του, κάτι που του ανήκει, του οποίου είναι «ιδιοκτήτης» (Applebee, 1981· Langer, 1984· Langer & Applebee, 1984· 1986). Αυτό νομιμοποιεί τις πολλαπλές ερμηνείες κατά την ανάγνωση.

β. η Καταλληλότητα (Appropriateness): οι δραστηριότητες που ανατίθενται σε μαθητές αφορούν σε δεξιότητες γραμματισμού και σκέψης που αυτοί ήδη κατέχουν, ενώ παρέχεται βοήθεια για δραστηριότητες που ξεπερνούν την ετοιμότητα των μαθητών, στο εύρος της βυγκοσκιακής ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης (Vygotsky, 1962· 1978). Ωστόσο, συχνά στη σχολική πράξη είτε ανατίθενται πρόωρα στους μαθητές νέες δραστηριότητες χωρίς να είναι προετοιμασμένοι, είτε η διδασκαλία δεν αξιοποιεί το γνωστικό τους απόθεμα.

γ. η Δομή (Structure): η ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών και ρουτινών (effective strategies and routines) (Applebee & Langer, 1986: 186) προϋποθέτει δραστηριότητες με ξεκάθαρη δομή και σαφή καθοδήγηση· αυτό οδηγεί τους μαθητές στην εσωτερίκευση αυτών των στρατηγικών και στην αξιοποίησή τους σε παρεμφερείς δραστηριότητες· ειδικότερα, αναφορικά με την ανάγνωση και τη γραφή, εξασφαλίζεται η αξιοποίηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης στη γραφή και αντίστροφα.

⁷⁶ Ο όρος «scaffolding» στην εργασία μας αποδίδεται ως «σκαλωσιά», προκειμένου να αναδειχθεί ο προσωρινός χαρακτήρας της παρουσίας της καθηγητικής υποστήριξης. Ο όρος αποδίδεται και ως «φθίνουσα καθοδήγηση» (Ματσαγγούρας, 2001: 122). Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται και η απόδοση «εξατομικευμένη στήριξη» (Ματσαγγούρας, 2004: 30).

⁷⁷ Οι Roberts & Langer (1991) βάσισαν τα δεδομένα τους που παρατίθενται στη συνέχεια σε έρευνά τους με 26 μαθητές της Α' Γυμνασίου (7th grade) σε 37λεπτα μαθήματα Λογοτεχνίας όπου παρατήρησαν τους ρόλους των μαθητών και καθηγητή κατά τη λογοτεχνική συζήτηση.

δ. η Συνεργασία (Collaboration): οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της πράξης της συνεργασίας, συμμετέχοντας σε συζητήσεις χωρίς τον φόβο του λάθους, ακούγοντας την άποψη του άλλου, συνταιριάζοντας πολυφωνική ανάγνωση και δημιουργική γραφή κ.ά.

ε. η Μεταφορά του Ελέγχου (Transfer of Control) ή εσωτερικευση (internalization) (Langer & Applebee, 1987: 141): η αόρατη καθηγητική σκαλωσιά σταδιακά αποσύρεται ή αυτοκαταστρέφεται (Cazden, 1979), αφού οι δεξιότητες εσωτερικεύονται από τον μαθητή (αν και συχνά ο καθηγητής «ξεχνάει» να απομακρύνει ή να αφήσει τη σκαλωσιά να αυτοκαταστραφεί) (Langer & Applebee, 1987: 144).

• **Σκαλωσιά τρόπων συζήτησης και τρόπων σκέψης**

Στην έρευνά μας η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας βασίζεται στον Δημιουργικό Διάλογο, σε μια συγκεκριμένη μορφή λογοτεχνικής συζήτησης που δανείζεται στοιχεία από τον Κατευθυνόμενο Διάλογο (Instructional Dialogue) που προτείνει η Langer (2000), όπου ο καθηγητής στήνει Σκαλωσιά τρόπων συζήτησης και τρόπων σκέψης (Scaffolding Ways to Discuss, Scaffolding Ways to Think) (Langer, 2000b: 29). Η Σκαλωσιά τρόπων συζήτησης και τρόπων σκέψης είναι απαραίτητη ειδικά για τους λιγότερο επαρκείς αναγνώστες Langer (1990: 184) που αποπροσανατολίζονται από απρόσμενες πληροφορίες, δύσκολες λέξεις ή ανοίκειες ιδέες.

Στην αποτελεσματική λογοτεχνική συζήτηση η Langer (1991c/2000a) εντοπίζει έξι (6) διδακτικές αρχές, οι οποίες υιοθετήθηκαν πλήρως στην έρευνά μας: την αντιμετώπιση των μαθητών ως ενεργών δημιουργών του νοήματος, την αντιμετώπιση της λογοτεχνικής ανάγνωσης ως γεννήτορα ερωτήσεων, την προώθηση της μαθητικής γνώσης μέσω ανοιχτών ερωτήσεων, την αντιμετώπιση της τάξης ως χώρου αναδίπλωσης και εξέλιξης της κατανόησης, τη λειτουργία της διδασκαλίας ως σκαλωσιάς της μαθητικής κατανόησης και τη μεταβίβαση του ελέγχου από τον καθηγητή στους μαθητές στο πλαίσιο της συνεργατικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές (transfer of control from teacher to students).

Στην έρευνά μας πιστεύουμε:

α. στη δύναμη των ερωτήσεων για τη διέγερση, την οικοδόμηση και τη διατήρηση των εν-οράσεων και στη δύναμη της μαθητικής απορίας: η Langer (1991c/2000a) δεν θεωρεί τις μαθητικές ερωτήσεις/ απορίες ως ένδειξη ελλιπούς κατανόησης ή γνωστικού κενού – αντιμετώπιση που απαντάται στην παραδοσιακή διδασκαλία– αλλά ως ένδειξη του γεγονότος ότι οι μαθητές εξερευνούν τους ορίζοντες πιθανοτήτων⁷⁸ του κειμένου και διαβάζουν ενεργά. β. στη δύναμη της γραφής για την οικοδόμηση και τη διάρκεια των εν-οράσεων (Langer, 1991c/2000a): παρατηρήθηκε ότι δραστηριότητες ποικίλης μορφής όπως σύντομα κείμενα, ανεπίσημες επιστολές, κριτικές, γραπτές συζητήσεις, δοκίμια, ημερολογιακές καταγραφές και γραπτές συζητήσεις ενίσχυσαν την οικοδόμηση εν-οράσεων.

Στη Σκαλωσιά τρόπων συζήτησης⁷⁹ η Langer εντάσσει τη διέγερση της μαθητικής κατανόησης (Tapping students' understanding) μέσω της κατάλληλης καθηγητικής ερώτησης,

⁷⁸ Άλλος ένας βασικός όρος της λογοτεχνικής θεωρίας της J. Langer που αναφέρεται στη λογοτεχνική ανάγνωση. Ο αναγνώστης προβαίνει στη λογοτεχνική ανάγνωση κάνοντας υποθέσεις που στη συνέχεια επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται. Ο όρος αναλύεται στη συνέχεια.

⁷⁹ Η Langer (Langer & Close, 2001: 15) εξειδικεύει και τους χειρισμούς στους οποίους μπορεί να προβεί ο καθηγητής προκειμένου α. να προκαλέσει τη συζήτηση των μαθητών: «Τι ερωτήσεις έχετε; Θέλει κανείς να απαντήσει στο σχόλιο του Χ;» β. να ενορχηστρώσει τη συζήτηση: «Τι θα ήθελες να προσθέσεις σε αυτό που είπες; Σήκωσε το χέρι σου. Τι θα ήθελες να πεις; Μιλήστε μεταξύ σας, όχι μόνο σε εμένα.», γ. εστίαση σε ιδέες: «Γιατί ενεργεί έτσι ο ήρωας;», δ. επέκταση της σκέψης/ των επιχειρημάτων: «Αναρωτιέμαι αν αυτό που είπες αφορά και σε άλλους χαρακτήρες», ε. συνδέσεις των ιδεών της συζήτησης: «Ακούστε την άποψη του Χ. Συμφωνείτε;», στ. αναβάθμιση δυσκολίας: «Οι απόψεις των ηρώων διαφέρουν από τις σημερινές; Ποιος συμφωνεί με τη στάση του ήρωα; Γιατί;», ζ. υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης (Langer & Close, 2001: 19): «Πώς ο τρόπος γραφής του κειμένου επηρεάζει την κατανόησή σας; Τι θα έλεγε ένας δημοσιογράφος/ ιστορικός/ ψυχολόγος κ.ά. για αυτόν

την αναζήτηση διευκρινίσεων (Seeking clarification), την πρόκληση συμμετοχής (Inviting participation) και την ενορχήστρωση της συζήτησης (Orchestrating discussion). Στη σκαλωσιά τρόπων σκέψης που αξιοποιεί ο καθηγητής για τους μαθητές η Langer εντάσσει την εστίαση (Focusing) του προβληματισμού των μαθητών, τη διαμόρφωση (Shapping), την οργάνωση των μαθητικών ιδεών, τη σύνδεση (Linking) των μαθητικών ιδεών, την αναβάθμιση της πρόκλησης (Upping the ante) με την αναπλαισίωση των μαθητικών προβληματισμών και την κριτική στάση (inviting students to take a critical stance) για όσα ειπώθηκαν (μόνο στο Langer & Close, 2011: 15, 19). Αναφορικά με τη βοήθεια που δίνεται στους μαθητές οι Roberts και Langer (1991: 10) αναφέρουν επίσης τον υπαινιγμό (hint) (την παροχή βοήθειας μέσω της παρουσίασης μιας ιδέας ή μιας απάντησης, για να προσεγγιστεί η επιθυμητή απάντηση), την πύκνωση/ περιλήψη (summarize) και την υπαγόρευση (tell).

• **Η λογοτεχνική ανάγνωση κατά Langer**

Ευθυγραμμιζόμενη με τη ροζεμπλατιανή θεωρία, η Langer (1994) διαχωρίζει την ανάγνωση για πληροφορίες από τη λογοτεχνική ανάγνωση. Αν και οι όροι που επιστρατεύει διαφοροποιούνται από την αισθητική και πληροφοριακή ροζεμπλατιανή ανάγνωση (aesthetic and efferent reading) (Rosenblatt, 1994), το περιεχόμενό τους ταυτίζεται: κάνει λόγο για λογοτεχνική ανάγνωση και συζητητική ανάγνωση, που αντιστοιχούν σε ανάλογους τρόπους σκέψης, τη λογοτεχνική και τη συζητητική σκέψη. Τον διαχωρισμό τον αποδεχόμαστε, όπως αντίστοιχα αποδεχτήκαμε την αναφορική και αισθητική ανάγνωση της Rosenblatt.

- Η λογοτεχνική ανάγνωση κινείται μέσα από τους ορίζοντες των πιθανοτήτων (horizon of possibilities) και βιώνεται μέσω της εμπειρίας (living through the experience). Η ανάγνωση του κειμένου διευρύνει τον ορίζοντα πιθανοτήτων, που παραμένει ενεργός και μετά το τέλος της ανάγνωσης, όταν συνεχίζεται η νοερή επεξεργασία του. Ο αναγνώστης κινείται πέρα από τις πληροφορίες και πιθανολογεί σχετικά με τους χαρακτήρες, τις καταστάσεις, τις ενέργειες κ.ά. Η ανάγνωση ως εξερεύνηση του ορίζοντα των πιθανοτήτων αφήνει χώρο για πολλαπλές ερμηνείες και για ερωτήματα εγγενή στην αμφισημία της λογοτεχνικής ερμηνείας. Η λογοτεχνική ανάγνωση εμπεριέχει πολλή κριτική σκέψη, διαφορετικής όμως υφής από την κριτική σκέψη άλλων αντικειμένων που εστιάζουν στη γνωστική κατάκτηση.
- Η ανάγνωση για πληροφορίες οργανώνεται γύρω από ένα σταθερό σημείο αναφοράς (a point of reference), γύρω από το θέμα του κειμένου που ο αναγνώστης πασχίζει να διαμορφώσει εξ αρχής. Σε αντίθεση με τη λογοτεχνική ανάγνωση, όπου ο αναγνώστης μπορεί να βιώσει τη μερική ή ολική και ριζική αναθεώρηση της αρχικής του εντύπωσης, στην ανάγνωση για πληροφορία επέρχονται μεταβολές, που είναι όμως προσαρμογές, βελτιώσεις και συμπληρώσεις στην αρχική αντίληψη για το θέμα του κειμένου.

Προσανατολισμός προς το Νόημα

τον χαρακτήρα; Αν αυτοί οι ήρωες αντιμετώπιζαν τις ίδιες καταστάσεις στο ήμερα, πώς θα άλλαζε η ιστορία; Τι λέει ο συγγραφέας για τον πολιτισμό/ την κοινωνία κ.ά. στο κείμενό του; Ποια είναι η άποψή σας;». Οι ερωτήσεις που θέτει η Langer (Langer & Close, 2001: 15) είναι ενδεικτικές. Η ροή του μαθήματος γεννάει ερωτήσεις. Ωστόσο, το γεγονός ότι εστιάζει και προτείνει τύπους ερώτησης φανερώνει τη σημασία που έχουν οι ερωτήσεις για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής κατανόησης.

Λογοτεχνικός Προσανατολισμός/ Literary Orientation Προσεγγίζοντας τον Ορίζοντα των Πιθανοτήτων (reaching Toward a Horizon of Possibilities)	Οι αναγνώστες εξερευνούν τις τοπικές εν-οράσεις τους και τη συνολική αίσθηση του όλου, καθώς μπαίνουν στο κείμενο και επεξεργάζονται τον κειμενικό κόσμο.
Πληροφοριακός Προσανατολισμός/ Informative Orientation Διατηρώντας ένα Σημείο Αναφοράς (maintaining a point of reference)	Οι αναγνώστες διευκρινίζουν τις ιδέες και οικοδομούν τους κειμενικούς κόσμους συνδέοντας αυτά που διαβάζουν με τη σχετικά σταθερή αίσθηση του θέματος ή της στάσης του κειμένου.

Κατά τη Langer (1991a/2000a) η ανάγνωση συνιστά οικοδόμηση αναπαραστάσεων/ απεικονίσεων/ διαισθήσεων/ εν-οράσεων (envisionment building) (Langer, 1985a· 1986· 1987a· 1987b· 1989· 1990· Langer, Bartolome, Vasquez & Lucas, 1990)· πρόκειται για μια επικοινωνιακή αντίληψη της ανάγνωσης (Langer, 1989) ως εμπειρίας μιας αναπτυσσόμενης κατανόησης που μεταβάλλεται με τον χρόνο, που υπόκειται σε μεταβολή, επανερμηνεία, ακόμα και απόρριψη (Fillmore, 1981· 1982· Iser, 1978· Langer, 1982a· 1985a· 1987a· 1989· Langer, Bartolome, Vasquez & Lucas, 1990· Suleiman, 1980). Αν και στον όρο εμπεριέχεται η εικονοποιία (imagery), η εν-όραση δεν αναφέρεται μόνο σε αυτήν αλλά στη συνολική κατανόηση που αναπτύσσει ο αναγνώστης σε οποιοδήποτε σημείο της ανάγνωσης. Οι εν-οράσεις είναι οι κειμενικοί κόσμοι –οι ιδέες, οι εικόνες, οι ερωτήσεις και οι διαισθήσεις που γεννιούνται στο μυαλό ενός ανθρώπου που διαβάζει, που μιλάει, που μοιράζεται γνώση μέσω της γλώσσας (Fillmore, 1981· 1982· Kay, 1987· Langer, 1985a). Εν-όραση (Langer, 1985a· 1987a· 1987b· 1995· Langer, Bartolome & Lucas, 1990) είναι ο κόσμος του κειμένου στο μυαλό του αναγνώστη (Langer, 1991a: 164). Η εν-όραση αναφέρεται στην κατανόηση του κειμένου, στα ερωτήματα που θέτει ο αναγνώστης στον εαυτό του και στη διαίσθηση (hunch) για το πώς το κείμενο θα εξελιχθεί. Αυτή η ενόραση μπορεί να μεταβληθεί, καθώς οι ιδέες ξεδιπλώνονται και εμπλουτίζονται, καθώς η ανάγνωση συνεχίζεται και νέες πληροφορίες προστίθενται ή το κείμενο τίθεται υπό συζήτηση. Η εν-όραση στο τέλος της ανάγνωσης δεν ταυτίζεται με την ολοκληρωτική κατανόηση του κειμένου: περιλαμβάνει αυτά που ο αναγνώστης έχει καταλάβει και αυτά που δεν έχει, τα ερωτήματα και τα προαισθήματα που έχει· ακόμα και «η εν-όραση του τέλους της ανάγνωσης» (the-end-of-reading envisionment) μπορεί να αλλάξει. Ο ρόλος του θεατή που είναι εγγενής στον ποιητικό λόγο του Britton ενυπάρχει στον όρο «εν-όραση» (envisionment) της Langer (1990) (Anderson & Rubano, 1991).

Έτσι, η Langer (1991a/2000a) εντοπίζει δύο τύπους εν-όρασης: την τοπική και την τελική. Η τοπική ενόραση διαμορφώνεται από τα κειμενικά δεδομένα και αλλάζει όσο τα κειμενικά δεδομένα διευρύνονται. Αυτές οι μεταβαλλόμενες εν-οράσεις αποτυπώνουν τον κειμενικό κόσμο (text world) που διαμορφώνει ο αναγνώστης. Η τελική εν-όραση (final envisionment) διαφέρει από τις τοπικές εν-οράσεις (local envisionments), που διαμορφώνουν την τελική ενόραση αλλά όχι με έναν γραμμικό τρόπο. Η διαδικασία της εν-όρασης οργανώνεται σε τέσσερα στάδια, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, όπου συμπυκνώνεται η θεωρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης της Langer (1991a/2000a: 9, 11):

Στάσεις του αναγνώστη στη Διαδικασία της Κατανόησης	Στρατηγική
Όντας έξω και Μπαίνοντας μέσα στην Εν-όραση/ Being Out and Stepping Into an Envisionment (Είσοδος στην εν-όραση)	Ο αναγνώστης διαμορφώνει ερωτήσεις και συσχετισμούς για να οικοδομήσει τον κειμενικό κόσμο
Όντας μέσα και Μετακινούμενος διαμέσου μιας Εν-όρασης/ Being In and Moving Through an Envisionment (Πορεία δια μέσου της εν-όρασης)	ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τοπικές εν-οράσεις και την προσωπική γνώση, για να χτίσει και να επεξεργαστεί την κατανόηση.

<p>Κάνοντας ένα βήμα πίσω και Αναστοχαζόμενος το τι Γνωρίζει/ Stepping Back and Rethinking What One Knows (Αναστοχασμός)</p>	<p>ο αναγνώστης χρησιμοποιεί την αναπτυσσόμενη κατανόηση, για να ξανασκεφτεί ιδέες, απόψεις ή συναισθήματα.</p>
<p>Βγαίνοντας Έξω και Αντικειμενοποιώντας την Εμπειρία/ Stepping Out and Objectifying the Experience (Αποστασιοποίηση)</p>	<p>ο αναγνώστης αποστασιοποιείται από το κείμενο και εξετάζει ή αναλύει την αναγνωστική εμπειρία ή τις πλευρές του κειμένου.</p>

- **Τάξεις οικοδόμησης εν-οράσεων**

Η Langer (1997) σε οκταετή έρευνά της, αναφορικά με την προσέγγιση της Λογοτεχνίας, αναφέρεται σε τάξεις Λογοτεχνίας που οικοδομούν την εν-όραση (envisionment-building literature classes) και που καθιστούν τους μαθητές μέλη μιας κοινότητας όπου οι ιδέες κοινοποιούνται και οι ερμηνείες εμπλουτίζονται. Διαπιστώνει επίσης την ευεργετική επίδραση της συγγραφής ή διήγησης ιστοριών σε μια ευρεία βάση για ποικίλα ηλικιακά, γλωσσικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, όπου η ανάγνωση και η γραφή δεν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά αντικείμενα ούτε ως σκοποί, αλλά ως γλωσσικά εργαλεία (as tools of language) (Langer, 1995: 140). Στην έρευνά μας επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε τάξεις οικοδόμησης εν-οράσεων, στο πλαίσιο της διδακτικής σκαλωσιάς/ φθίνουσας καθοδήγησης (Langer, 1991b· 1992a· 1992b· 1992c· Roberts & Langer, 1991) φιλολογοτεχνικής, φιλοαναγνωστικής και εναλλακτικής, με στρατηγικές όπως (Langer 1991b· 1992a· 1992b· 1994· Roberts & Langer, 1991):

- στο προαναγνωστικό στάδιο (beginning the literary experience): α. τη διευκόλυνση της πρόσβασης πριν από την ανάγνωση (easing access before reading) με την πρόκληση προσωπικών, ιστορικών, πολιτιστικών κ.ά. συνδέσεων και την πρόκληση της λογοτεχνικής εμπειρίας, σε αντίθεση με την αναζήτηση πληροφοριών, β. τη σύλληψη της «αποστολής» (conceptualizing the «assignment») μέσω δραστηριοτήτων που προκαλούν τη λογοτεχνική σκέψη, όπως δημιουργία ή παρατήρηση βιβλίων, ταινιών, θεατρικών έργων.
- στο αναγνωστικό στάδιο (continuing the literary experience): α. την πρόσκληση των αρχικών κατανοήσεων (inviting initial understandings) (τη διέγερση των εν-οράσεων των μαθητών, του τι έχουν τη συγκεκριμένη στιγμή στο μυαλό τους, την ενθάρρυνση της ονειροπόλησης και της διαίσθησης, το μοίρασμα των ανταποκρίσεων, την αποφυγή της αξιολόγησης), β. την ανάπτυξη των ερμηνειών (developing interpretations) (τη διεύρυνση των εν-οράσεων, την αναζήτηση πιθανών εξηγήσεων, την παρατήρηση των αλλαγών στην κατανόηση του κειμένου, τη συνειδητοποίηση των πολλαπλών και αντικρουόμενων οπτικών και μέσω αυτής την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης), γ. την υιοθέτηση μιας κριτικής ματιάς (taking a critical stance) (το ακόνισμα των ερμηνειών μέσω της αντικειμενοποίησης και ανάλυσης της ανταπόκρισης, του κειμένου και των εμπειριών τους, την αξιοποίηση των άλλων οπτικών και τη δημιουργία συνδέσεων και συσχετισμών, τη γενίκευση στη ζωή, τη διατύπωση διαπιστώσεων για τον άνθρωπο γενικά, τη θεώρηση των λογοτεχνικών σημείων μέσα από την ανταπόκρισή τους), δ. την απογραφή (stocktaking) (δηλαδή την ανακεφαλαίωση των σημαντικών θεμάτων που θίχθηκαν, τη δημιουργία περιθωρίων για περαιτέρω εξερεύνηση των πιθανοτήτων και τη συνέχιση της οικοδόμησης εν-οράσεων (envisionment-building)).

Για τη διευκόλυνση της λογοτεχνικής ανάγνωσης, η Langer (2001: 8, 12) προτείνει ερωτήσεις εν είδει σκαλωσιάς/ φθίνουσας καθοδήγησης:

- Στο προαναγνωστικό στάδιο τοποθετεί ερώτηση που σφυγμομετρεί τις αναγνωστικές προσδοκίες: «Ποιο πιστεύεις ότι είναι το θέμα/ η υπόθεση της ιστορίας;» ή

- Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο τοποθετούνται ερωτήσεις όπως: «Τι ερωτήσεις θέλεις να θέσεις; Τι θα ήθελες να συζητηθεί; Τι σκεφτόσουν κατά την ανάγνωση; Πώς άλλαξε ο τρόπος που κατανόησες τα πρόσωπα κατά την ανάγνωση/ μετά την ανάγνωση/ μετά τη συζήτηση; Ποιο σημείο του κειμένου ήταν κατά τη γνώμη σου το πιο έντονο/ δυνατό; Γιατί; Τι σου θυμίζει από τη ζωή σου; Διαφέρει από τη δική σου ζωή; Γιατί; Τι έχεις να πεις για τον τρόπο γραφής του συγγραφέα; Τι θα τον ρωτούσες, αν είχες την ευκαιρία; Πώς άλλες ομάδες αναγνωστών μπορεί να ερμηνεύσουν το κείμενο; Ποια άλλα βιβλία/ αποσπάσματα σου θυμίζει; Ποιος βλέπει το κείμενο με άλλη οπτική; Γιατί; Τι θα έκανες σε μια αντίστοιχη περίπτωση; Γιατί πιστεύεις ότι ο χαρακτήρας ενεργεί με αυτόν τον τρόπο; Τι αισθάνεται ο ήρωας; Πώς αυτό επηρεάζει τις πράξεις του; Πώς το σκηνικό συμβάλλει στην κατανόηση των συναισθημάτων του χαρακτήρα; Αν εσύ έλεγες/ δημιουργούσες αυτή την ιστορία, πώς θα την τελείωνες; Γιατί; Πώς θα ήταν αυτή η ιστορία, αν διαδραματιζόταν σε κάποια άλλη περίοδο; Συμφωνείτε με την άποψη του; Γιατί; Ποια είναι η δική σας άποψη; Διάβασε για τη ζωή του συγγραφέα. Πώς αυτό επηρεάζει την ερμηνεία σου/ την οπτική σου;» (Langer, 1991b· 1992a).⁸⁰

Τέτοιες ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν στο στάδιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης. Αξιοποιήθηκαν όμως και ανοιχτές ερωτήσεις ως «τρυπάνια της σκέψης» (open ended questions thought tapper), όπως ερωτήσεις τελικής απεικόνισης που προτάχθηκαν στην αρχή της αναγνωστικής διαδικασίας με σκόπιμη προωρότητα, για να ακολουθήσουν ερωτήσεις ως σκαλωσιά/ φθίνουσα καθοδήγηση (Langer, 1990b: 815).

3. Κειμενικές θεωρίες – Το αναγνωστικό μοντέλο του Robert Scholes

Η έρευνά μας επηρεάστηκε θεμελιακά από τη θεωρία του Robert Scholes περί κειμενικής δύναμης του πεζού κειμένου. Ο R. Scholes προτείνει μια νέα διδασκαλία των πεζών λογοτεχνικών κειμένων που ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις δικές μας επιδιώξεις και τον προσανατολισμό, διδακτικό και μεθοδολογικό, που έλαβαν οι δημιουργικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν κατά την έρευνά μας. Από τις θέσεις του R. Scholes (2005) αποδεχόμαστε:

- την κειμενικότητα ως αντικείμενο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: «πρέπει να σταματήσουμε να διδάσκουμε Λογοτεχνία και να αρχίσουμε να μελετάμε κείμενα» (Scholes, 2005: 40)· στόχος της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι «να βοηθήσουμε τους μαθητές να ξεκλειδώσουν τη δύναμη του κειμένου και να την προσαρμόζουν στις δικές τους χρήσεις, ώστε να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνάμεις κειμενοποίησης» (Scholes, 2005: 46). Να μάθουν να οργανώνουν το κείμενο με τα προ-κείμενα (διακειμενικότητα), τα υπο-κείμενα (κοινωνικές και άλλα λανθάνουσες επιρροές) και τα μετα-κείμενά του: σε αυτά τοποθετούνται οι ανταποκρίσεις των μαθητών στην τριπλότητά τους, προφορικές, γραπτές και έμπρακτες. Η ανταπόκριση σε ένα κείμενο είναι επίσης κείμενο. Ο Scholes είναι ξεκάθαρος: «Δουλειά μας δεν είναι να αποθαρρύνουμε τους σπουδαστές με τη δική μας ανώτερη κειμενική παραγωγή, παρά να τους δείχνουμε τους κώδικες από τους οποίους εξαρτάται κάθε κειμενική παραγωγή και να ενθαρρύνουμε τη δική τους εξάσκηση στην παραγωγή κειμένων (Scholes, 2005: 51)»·
- την τριπλέτα ανάγνωση, ερμηνεία και κριτική: ο παιδαγωγικός στόχος της λογοτεχνικής διδασκαλίας του Scholes (2005: 47) αλληλοδιαπλέκει την ανάγνωση, την ερμηνεία και την κριτική, όψεις αξεχώριστες της ικανότητας απέναντι στο κείμενο όχι μόνο νοητικά αλλά και διδακτικά: διαβάζοντας παράγουμε ένα κείμενο

⁸⁰ Για τη Langer (1992a) η αξιοποίηση των βιογραφικών στοιχείων του συγγραφέα μπορεί να γίνει εκ των υστέρων, ως τελευταία παρεμβολή στην ερμηνευτική σκοπιά του αναγνώστη.

μέσα στο κείμενο· ερμηνεύοντας παράγουμε ένα κείμενο πάνω στο κείμενο· κριτικάροντας παράγουμε ένα κείμενο έναντι του κειμένου (2005: 51). Το πέρασμα από μια περίληψη των γεγονότων σε μια συζήτηση πάνω στο νόημα ή το θέμα ενός κειμένου είναι συνήθως πέρασμα από την ανάγνωση στην ερμηνεία (2005: 48)·

- τον λογοτεχνικό κριτικό γραμματισμό: είναι δύσκολο να διδάξει κανείς τους μαθητές να γίνουν κριτικοί, δηλαδή να αντιστέκονται απέναντι στα κείμενα απ' όπου αντλούν κειμενική απόλαυση, να τα αναλύουν και να αντιτάσσονται σε αυτά. Είναι στόχος η ανάπτυξη της κριτικής δεξιότητας. Η διαμόρφωση μιας κριτικής αντίληψης απέναντι στο κείμενο μπορεί να διαμορφωθεί με ερωτήσεις όπως «Τι πιστεύετε για αυτό; Το δέχεστε αυτό;». Οι μαθητές θα πρέπει όμως να απαντούν για λογαριασμό τους (Scholes, 2005: 97). Για τον Scholes (2005: 94) το σχολείο λειτουργεί ως χώρος μελέτης της Ετερότητας·
- τη σημασία της γραφής: θεωρεί σημαντικό η ανάγνωση να λάβει γραπτή μορφή. Στις γραπτές δραστηριότητες παραγωγής κειμένου μέσα στο κείμενο (δηλαδή ανάγνωσης) προτείνει την αναδιήγηση, την περιληπτική απόδοση και τη γραφή της ιστορίας από άλλη οπτική/ σκοπιά (όπου μπορεί να επιστρατευθούν βοηθητικά ερωτήματα όπως: Τι συνέβη όταν...; Άραγε να...; Μήπως...;) (Scholes, 2005: 56). Θεωρεί ως καλύτερη γραπτή εργασία ανάγνωσης (κειμένου μέσα στο κείμενο) μια άσκηση διμερούς χαρακτηρισμού: να περιγραφεί το «εγώ» του κειμένου (στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση) από διαφορετικές σκοπιές: ενός από τους ήρωες και του αναγνώστη. Πρόκειται για άσκηση Δημιουργικής Γραφής «κειμενικού εγκιβωτισμού», αφού μέσα στο κείμενο τοποθετείται άλλο ένα κείμενο (Scholes, 2005: 73)·
- τη σημασία των ερωτήσεων: σημαντικές είναι οι ερωτήσεις μετασχηματιστικής ανάγνωσης όπως: «[το κείμενο] θα ήταν ιστορία αν είχαμε μόνο τις 6 πρώτες προτάσεις, τις πρώτες 7 κ.λπ.; Πόσο βασίζεται στη συνέπεια του χαρακτήρα; Αν είχαμε έναν χαρακτήρα εδώ κι έναν εκεί θα ήταν ιστορία; Κατά πόσο στηρίζεται στην ενότητα δράσης; Στην επανάληψη λέξεων; Σημειώστε τύπους του ρήματος “λέω” και εξετάστε έπειτα τη σχέση του λέγειν με την υπόσταση του ήρωα. Οι λέξεις α, β, γ έχουν μεταξύ τους καμία σχέση; Πώς το ξέρουμε; Τι θα χανόταν, αν σβήνονταν αυτές οι λέξεις; Η λέξη δ είναι τόσο σημαντική όσο η λέξη ε; Γιατί;». Scholes (2005: 54)·
- ή ερωτήσεις/ προτροπές όπως:
- ✓ (στο στάδιο της ανάγνωσης) «ως ποιο βαθμό αποτελεί το κείμενο ιστορία; Το κείμενο ενδιαφέρεται περισσότερο για τον χαρακτήρα ή για την πλοκή; Διαβάζοντας το κείμενο σαν σκίτσο ενός χαρακτήρα, καταγράψτε και σχολιάστε τα επίθετα και τα επιρρήματα που αποδίδουν το ποιόν του χαρακτήρα. Χαρακτηρίστε το “εγώ” (τον αφηγητή) του κειμένου»·
- ✓ (στο στάδιο της ερμηνείας) «πώς θα ερμήνευε κάποιος αν το Χ ήταν κρυμμένο μέσα στο Ψ; Είναι ο αφηγητής αυτός που κλείνει το κείμενο με τα ειρωνικά λόγια...; Απολαμβάνει (ο συγγραφέας) [...] να παρουσιάζει έναν χαρακτήρα που αποκαλεί “Επαναστάτη”; Γιατί; Ποιο είναι το κίνητρό του; Αν διακωμωδεί, γιατί διακωμωδεί; Μήπως έτσι καλύπτει την προσωπική του πικρία για την αποτυχία της επανάστασης; Γιατί λείπει αυτός την ιστορία σε πρώτο πρόσωπο;»·
- ✓ (στο στάδιο της κριτικής) «προς τα πού κλίνει η προτίμησή σας, προς ποιον ήρωα;»·
- τη γνώση της ορολογίας: για τον Scholes (2005: 104) οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά της αφηγηματικής δομής, να χαρακτηρίσουν τη φιγούρα του αφηγητή, να παρατηρήσουν την εστίαση και την πιστότητά της (Scholes, 2005: 104)·
- την αποδοχή των ερμηνευτικών κοινοτήτων αλλά την απόσχιση από τη θεωρία του Fish (1970· 1980/1986): κάνοντας λόγο για εκπροσώπους μιας τάξης ή μιας ομάδας, ο Scholes σπεύδει να διευκρινίσει ότι δεν ταυτίζεται με τις ερμηνευτικές κοινότητες

του Stanley Fish. Αν και αποδέχεται τον σημαντικό ρόλο που αποδίδεται στον ερμηνευτή από τον Fish, διαφωνεί με τη θέση του ότι αυτός ελέγχεται πλήρως από την ιδιότητά του ως μέλους μιας ερμηνευτικής κοινότητας χωρίς την παραμικρή ελευθερία, δύναμη και ευθύνη, με αποτέλεσμα να ισοπεδώνεται η ατομική ιδιαιτερότητα (Scholes, 2005: 215).

4. Ψυχολογικές ανταποκρισιακές θεωρίες (Psychological Theories of Response)

Η έρευνα βασίστηκε επίσης στις ψυχολογικές ανταποκρισιακές θεωρίες (Psychological Theories of Response). Οι ψυχολογικές θεωρίες δηλώνουν πως οι ανταποκρίσεις των αναγνωστών διαμορφώνονται ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής και πνευματικής τους ανάπτυξης, τις γνωστικές/ νοητικές δεξιότητες και υποσυνείδητες δυνάμεις. Ο J. A. Appleyard (1990) διαμορφώνει ένα εξελικτικό αναγνωστικό/ ανταποκρισιακό μοντέλο, όπου κάθε προηγούμενη αναγνωστική φάση αποτελεί τη βάση για την επόμενη και όπου αναγνωρίζονται πέντε αναγνωστικοί ρόλοι, ανάλογοι με την αναπτυξιακή φάση. Το μοντέλο του Appleyard παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο «Λογοτεχνία – Επικοινωνία – Έφηβοι – Διδασκαλία».

Οι ψυχολογικές θεωρίες της ανταπόκρισης αποτέλεσαν θεωρητικό θεμέλιο της έρευνας και φίλτρο κατανόησης των αναγνωστικών συμπεριφορών των εφήβων μαθητών. Στόχος των δημιουργικών παρεμβάσεων ήταν να εξωθηθούν οι μαθητές των Δημιουργικών Τάξεων σε μια πιο προχωρημένη για την ηλικία τους αναγνωστική και ερμηνευτική στάση, στη διεύρυνση των αναγνωστικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων τους. Επιχειρήθηκε μάλιστα η σύγκριση ανόμοιων ηλικιακά ομάδων προκειμένου να διαπιστωθεί αν η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μπορεί να επιταχύνει θεμιτά την αναγνωστική και ερμηνευτική ωρίμαση των μαθητών. Το γεγονός ότι τη βιολογική ωρίμαση επηρέασε η διδακτική παρέμβαση σηματοδοτεί τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και στις κοινωνιογνωστικές ανταποκρισιακές θεωρίες, που παρουσιάζονται ακολούθως. Ο Cai Svensson (1985· 1987) υποστηρίζει ότι το μοτίβο των γνωστικών σταδίων αδυνατεί να συνυπολογίσει την επιρροή των αναγνωστικών εμπειριών στη διαμόρφωση της αναγνωστικής στάσης και ταυτότητας. Θεωρεί πως η ικανότητα λογοτεχνικής ερμηνείας εξαρτάται από τη «δευτερεύουσα κοινωνικοποίηση» (secondary socialization), με έντονη την επιρροή του σχολείου αλλά και της οικογένειας. Διαπιστώνει πως η ποσότητα της πρότερης ανάγνωσης επηρεάζει περισσότερο την ερμηνευτική ικανότητα από το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης. Η εξοικείωση με τη Λογοτεχνία καλλιεργεί μια «καλλιεργημένη στάση» (cultivated disposition), όρο που ο Svensson δανείζεται από τον Pierre Bourdieu (1984): ο Bourdieu αποδίδει την καλλιεργημένη στάση στην «πολιτισμική ατμόσφαιρα» (cultural atmosphere) στην οποία εκτίθεται κανείς. Στην ίδια ηλικία, οι μαθητές μπορεί να ανταποκρίνονται διαφορετικά σε ένα κείμενο ανάλογα με την αναγνωστική τους «προϋπηρεσία». Στην έρευνά του διαπιστώνεται (συμμετέχουν μαθητές 11, 14 και 18 ετών, διαμορφώνοντας 3 ομάδες των 24 μαθητών, σύνολο 72 μαθητές) πως οι ερμηνευτικές ανταποκρίσεις αυξάνονται με την ηλικία και ότι μαθητές με περισσότερα αναγνωστικά ερεθίσματα ή έκθεση στην ανάγνωση για απόλαυση, ήταν πιθανό να ερμηνεύσουν πληρέστερα μοντέρνα ποιήματα από μαθητές με περιορισμένες λογοτεχνικές εμπειρίες, ανεξάρτητα από τη διαφορά τάξης ή γνωστικού επιπέδου. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα, για να συγκριθούν ως προς τις ερμηνευτικές τους δεξιότητες μαθητές διαφορετικού ηλικιακού, γνωστικού και νοητικού επιπέδου, που είχαν εκτεθεί σε διαφορετική προσέγγιση –ποσοτική και ποιοτική– της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της έρευνας που διεξήχθη.

5. Κοινωνικές Θεωρίες της Ανταπόκρισης (Social Theories of Response)

5.1. Ερμηνευτικές Κοινότητες (The Interpretive Community)

Από τις Κοινωνικές Θεωρίες της Ανταπόκριση κατά τον σχεδιασμό της έρευνάς μας βασιστήκαμε στη θεωρία του Stanley Fish⁸¹ (1970· 1971· 1980/1986· 1967/2003): αν και στη θεωρία του εντοπίζονται ανακολουθίες και υπερβολές, αποδεχόμαστε τη θέση του ότι η ερμηνεία είναι μια δημιουργική διαδικασία που τελείται υπό την επιρροή της ομάδας, της ερμηνευτικής κοινότητας. Δεν αποδεχόμαστε τις «ακρότητες» της θεωρίας του. Η Susan Suleiman (1980: 20-21) υποστηρίζει πως οι ερμηνευτικές κοινότητες του Stanley Fish⁸² υιοθετήθηκαν από διαφορετικούς αναγνωσιοκεντρικούς θεωρητικούς, όπως από τον υποκειμενιστή David Bleich και τον κοινωνιολόγο της Λογοτεχνίας Jacques Leenhardt, και πως η αξιοποίηση των ερμηνευτικών κοινοτήτων σε κάθε κείμενο, υπό όποια θεωρητική στέγη, είναι γόνιμη. Για τη Suleiman, η ερμηνεία είναι κοινή (communal, 1980: 44), αποτέλεσμα των κοινών ερμηνευτικών στρατηγικών (Fish, 1976a· 1980) (shared interpretive strategies) και των αναγνωστικών συμβάσεων (Culler, 1975) (reading conventions). Στην έρευνα αυτή, η εμπλοκή των μαθητών στην ανάγνωση και ερμηνεία των κειμένων τελείται στο πλαίσιο της ερμηνευτικής κοινότητας που συνιστά η εκάστοτε τάξη.

5.2. Κοινωνικοί ρόλοι

Στις κοινωνικές θεωρίες της ανταπόκρισης επισημαίνεται και ο κοινωνικός ρόλος που υποδύεται ο διδάσκων ή οι μαθητές. Ο κοινωνικός ρόλος (social role) που υιοθετεί ο καθηγητής (διασκεδαστής, αυταρχικός, προκλητικός, διευκολυντής) (entertainer, authoritarian, provocateur, facilitator) και ο μαθητής (γελωτοποιός, αυτός που ευχαριστεί τον καθηγητή, πολιτικός) (class clown, teacher-pleaser, burnout, school politician κ.λπ.)⁸³ επηρεάζει τις ανταποκρίσεις. Αν ο καθηγητής λειτουργεί ως κριτική αυθεντία (critical authority), οι μαθητές ενδέχεται να μιμηθούν αυτόν τον ρόλο στις ανταποκρίσεις τους ή να αμφισβητήσουν τον ρόλο με το να μην προσέχουν ή με το να προβάλλουν αντίλογο στον

⁸¹ Για τον Fish η ερμηνεία ταυτίζεται με τη δημιουργία ενός κειμένου. Η εμπειρία του αναγνώστη (το τι του συμβαίνει κατά την ανάγνωση του κειμένου) είναι η σημασία του κειμένου (the meaning of a text) (1970): «Είναι η δομή της εμπειρίας του αναγνώστη παρά η δομή πάνω στη σελίδα που θα έπρεπε να είναι το αντικείμενο της περιγραφής» (1980:152). Εντοπίζει το μήνυμα εντός του αναγνώστη (Bleich, 1978· Fish, 1971) και χαρακτηρίζει την αντικειμενικότητα του κειμένου ως μια επικίνδυνη ψευδαίσθηση, μια αυταπάτη (1970).

Ο Fish εισάγει την έννοια των ερμηνευτικών κοινοτήτων (1980). Η ερμηνευτική κοινότητα του Stanley Fish ενσωματώνει την κοινωνική προοπτική, αφού το νόημα της συναλλαγής αναγνώστη και κειμένου είναι αποτέλεσμα των ερμηνευτικών στρατηγικών και συμβάσεων που υιοθετούν οι αναγνώστες ως μέλη μιας συγκεκριμένης αναγνωστικής κοινότητας, και συνεπώς μοιράζονται συγκεκριμένες στρατηγικές και συμβάσεις που επικυρώνονται από την ομάδα.

⁸² Στα δύο κείμενα του Fish *Interpreting the Vainorum* (1976a) και *Interpreting "Interpreting the Vainorum"* (1976b) σημειώνεται μια θεωρητική μετατόπιση: ενώ αρχικά υποστηρίζει την ύπαρξη μιας αναγνωστικά σωστής διαδρομής (1970), μιας σωστής ανάγνωσης, συγγραφικά εμπρόθετης (author-intended) (1972: 229), στο *Interpreting the Vainorum* απορρίπτει την έννοια της σωστής ανάγνωσης ή την ενοστάλαξη στο κείμενο αναγνωστικών οδηγιών για την ερμηνεία του. Ανήκει στους πιο ρηξικέλευθους εκπροσώπους της αρνητικής ερμηνευτικής. Υποστηρίζει ότι το πώς διαβάζει κανείς εξαρτάται από τις κοινές αναγνωστικές συμβάσεις ή ερμηνευτικές στρατηγικές, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχει καλύτερη.

⁸³ Στον κοινωνικό μικρόκοσμο του σχολείου, ο μαθητής υιοθετεί ρόλους ή αντιστέκεται σε ρόλους (Eckert, 1989). Παράλληλα, συμμετέχει σε αυτό που ο R. Brooke περιγράφει ως υποζωή (underlife), που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μαθητικές πράξεις που δεν γίνονται ή δεν πρέπει να γίνουν αντιληπτές από τον καθηγητή (σκονάκια, χαρτάκια, μιμήσεις του καθηγητή κ.ά.). Αυτή η παράλληλη μαθητική ζωή διαμορφώνει τη μαθητική ταυτότητα, που είναι πιο περίπλοκη από τις ορατές στον καθηγητή εκφάνσεις της.

καθηγητικό ρόλο (Beach, 1993: 109). Ο Robert Brooke (1991) τονίζει την ανάγκη ο καθηγητής να δημιουργήσει το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο που θα ενθαρρύνει τον μαθητή να υιοθετήσει τον ρόλο του γράφοντα και του ανταποκρινόμενου, ώστε να εγκαταλείψει για λίγο τους συνηθισμένους μαθητικούς ρόλους (καλός, αρεστός μαθητής, κακός, ενοχλητικός μαθητής). Στο εργαστήριο γραφής του Brooke οι μαθητές ανταλλάσσουν τα κείμενά τους και ανταποκρίνονται σε αυτά, μοιραζόμενοι τις σκέψεις τους ως συγγραφείς και όχι ως μαθητές. Η εξάσκηση στην ανταπόκριση προϋποθέτει την απόσχιση του φόβου της σωστής ανταπόκρισης. Αυτό συνεπάγεται μια μετατόπιση στον ρόλο του διδάσκοντα από αξιολογητή (evaluator) σε προπονητή (coach) (Geisler, 1990), που ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν ρίσκα και να πειραματιστούν με τις ανταποκρίσεις τους, παρέχοντας περιγραφική, μη κριτική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Στην έρευνά μας η καθηγήτρια-ερευνήτρια υιοθέτησε τον ρόλο του διευκολυντή, του εμπυχωτή και του προπονητή και αποτάχθηκε τον ρόλο του καθηγητή-αυθεντία.

5.3. Διαλογική θεωρία (Dialogical Theory)

Στις κοινωνικές θεωρίες της ανταπόκρισης εντάσσεται και η διαλογική θεωρία (dialogics or dialogic criticism) (Bakhtin, Bialostosky, Bleich, Clark, Holquist). Πυρήνας της διαλογικής θεωρίας είναι ότι το νόημα μιας εκφώνησης (utterance) εξαρτάται από τη συνθήκη υπό την οποία χρησιμοποιείται. Για τον Mikhail Bakhtin, το νόημα μιας εκφώνησης περιλαμβάνει δύο επίπεδα διαλόγου, το εσωτερικό και το εξωτερικό: σε ένα εσωτερικό επίπεδο (internal level), το άτομο συνδιαλέγεται με τον εαυτό του, λαμβάνοντας υπόψη του τον δυναμικό εξωτερικό διάλογο. Από τη διαλογική θεωρία υιοθετούμε τις εξής θέσεις:

- Η ανταπόκριση είναι διάλογος με το κείμενο: για τον Bakhtin, ο διάλογος είναι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης. Όταν ο άνθρωπος αρθρώνει μια εκφώνηση ή ανταποκρίνεται σε ένα κείμενο, τα όσα λέει επιδέχονται απάντησης, είναι απαντήσιμα (answerable). Η κατανόηση και η ανταπόκριση για τον Bakhtin είναι αλληλένδετα, το ένα είναι αδύνατο χωρίς το άλλο. Μέσω της ανταπόκρισης στο κείμενο, στις συγγραφικές εκφωνήσεις, οι αναγνώστες διαμορφώνουν τον δικό τους εσωτερικό διάλογο ενσωματώνοντας τις συγγραφικές εκφωνήσεις στις δικές τους. Η ανταπόκριση του αναγνώστη είναι ο αναδυόμενος εσωτερικός διάλογος σε ένα νέο κείμενο, που συμπλέκει την εμπειρία του που έχει οργανωθεί από τη συγγραφική γλώσσα και που εκφράζεται σε ένα εξωτερικό διάλογο, στον οποίο αυτός συμμετέχει (Clark, 1990: 14). Η μπαχτινική άποψη που αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως δημιουργία ενός εσωτερικού διαλόγου του αναγνώστη, όπου συνυπάρχουν οι δικές του εκφωνήσεις με τις συγγραφικές, αποτελεί τη βάση της Δημιουργικής Ανάγνωσης, έτσι όπως ορίζεται στην έρευνά μας.
- Η διαλογική οπτική αντιστέκεται στη μονολογική οπτική (monologic and dialogic perspective): η μονολογική οπτική επιβάλλει μια μονοσήμαντη, σταθερή οπτική στην εμπειρία. Η διαλογική οπτική συμφιλιώνει πολλαπλά επίπεδα συγκρουόμενων, ανταγωνιστικών νοημάτων, που ορίζονται από τον Bakhtin ως ετερογλωσσία. Υιοθετώντας μια διαλογική οπτική, ο άνθρωπος αντιστέκεται στον μονολογικό προσανατολισμό, συνειδητοποιεί την πολυφωνία και τις διαφορές οπτικής, χωρίς να αισθάνεται την ανάγκη να τις επιλύσει, να τις ακυρώσει (Bialostosky, 1989: 224). Η υιοθέτηση μιας διαλογικής λογοτεχνικής οπτικής δεν είναι αυτονόητη ούτε και γνώρισμα των καλών μαθητών: μάλιστα ο Beach (1991), σε έρευνα που διεξήγαγε σε 5 μαθητές Γ΄ Γυμνασίου, παρατήρησε πως οι δύο καλοί μαθητές αναπαρήγαγαν μια μονολογική οπτική του κειμένου, χωρίς συγκρούσεις, ενώ οι τρεις μέτριοι μαθητές πρόβαλαν μια διαλογική, συγκρουσιακή, ετερογλωσσική προσέγγισή του. Και εδώ εντοπίζεται ένας από τους ευρύτερους στόχους της έρευνάς μας, η καλλιέργεια στους μαθητές του λογοτεχνικού και του διαλογικού γραμματισμού, της δεξιάτητας

«ανάγνωσης» όχι μόνο των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και της ετερογλωσσίας, της πολυφωνίας.

5.4. Η τάξη ως Κοινότητα (*The Classroom as a Social Community*)

Στην έρευνά μας υιοθετούμε την άποψη ότι η γνώση οικοδομείται αμοιβαία και επαληθεύεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Nystrand, 1989) μέσα στο πλαίσιο της τάξης ως «ερμηνευτικής κοινότητας», όπου οι μαθητές μαθαίνουν να μοιράζονται υποθέσεις και στρατηγικές που γεννάει η ερμηνευτική κοινότητα της τάξης. Βασικά συστατικά της Θεωρίας της τάξης ως Κοινότητας που αποδεχόμαστε και εφαρμόσαμε είναι:

- Ο διερευνητικός λόγος (exploratory talk): ο διερευνητικός λόγος προκύπτει μέσα από τη συνεργασία και από τη διάθεση για προκλητικές ανταποκρίσεις (Barnes, Britton & Torbe, 1971: 1989: 50). Οι Barnes, Britton και Torbe (1989) τονίζουν ότι ο διερευνητικός λόγος εξαρτάται από τη διάθεση του καθηγητή να ενθαρρύνει την εμπλοκή των μαθητών σε στοχαστικές συζητήσεις. Αντιτίθεται στον παρουσιαστικό λόγο (presentational talk), όπου ο καθηγητής λειτουργεί ως αξιολογητής (evaluator) και οι μαθητές ως αναζητητές της σωστής απάντησης και του λεξιλογίου που θα ικανοποιήσει τον καθηγητή, όπου η μαθητική απάντηση είναι σύντομη, εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό έλεγχο και ευθυγραμμίζει τους μαθητές με το πλαίσιο που θέτει ο καθηγητής (Barnes, Britton & Torbe, 1971: 1989: 73). Στο πλαίσιο του Δημιουργικού Διαλόγου επιδιώχθηκε η «τελετουργία» της λογοτεχνικής συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης ή του Εργαστηρίου να απέχει από τον παρουσιαστικό λόγο (presentational talk) και να αποτελεί διερευνητικό λόγο (exploratory talk).
- Η γραφή ως διευκολυντής της ανταπόκρισης: σημαντικός ως προς αυτό είναι ο ρόλος της γραφής: η γραφή προηγείται της συζήτησης, με τη μορφή ελεύθερης γραφής, ή έπεται της συζήτησης, με τη μορφή αναγνωστικών ημερολογίων. Η ελεύθερη γραφή για τις ανταποκρίσεις πριν από τη συζήτηση βοηθά στο μοίρασμα των ανταποκρίσεων (Beach, 1993: 121) αλλά και στο βάθος των ανταποκρίσεων: οι Smith και White (1993) σε έρευνά τους παρατηρούν ότι στις συζητήσεις, στις οποίες δεν έχει προηγηθεί γραφή, οι μαθητές προσεγγίζουν επιφανειακά το κείμενο, σε αντίθεση με τις συζητήσεις που έπονται της γραφής, όπου το 28% παραμένει περιορισμένο σε επιφανειακή περιγραφή του κειμένου, ενώ το 72% προβαίνει σε «αφαιρέσεις» (abstractions) του κειμένου.
- Η εμπλοκή του θεάτρου: η εμπλοκή του θεάτρου μπορεί επίσης να ενισχύσει στην κοινωνική ποιότητα των ανταποκρίσεων στην τάξη (Heathcote, 1984: O'Neill & Lambert, 1982: Porter, 1989). Οι θεατρικές δραστηριότητες (drama activities) μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να «σπάσουν» τα δεσμά των παγιωμένων ρόλων που έχουν επωμιστεί στην τάξη και να πειραματιστούν με εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Σημαντικό είναι επίσης οι μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες θεατρικές, όπου μπορούν να δημιουργήσουν τις καταστάσεις, να εφαρμόσουν τη γνώση τους και να δημιουργήσουν τις ερμηνείες τους. Η Dorothy Heathcote (1984) σημειώνει πως οι μαθητές εμπλέκονται, νοιάζονται, όταν έρχονται σε επαφή. Στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης αξιοποιήθηκε η εμπλοκή του δράματος –σε μικρογραφία– κατά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.
- ο ρόλος του καθηγητή: την ποιότητα της συνομιλίας στην τάξη επηρεάζει ο ρόλος του καθηγητή. Ο καθηγητής συχνά βιώνει την ένταση ανάμεσα στην ταυτότητά του (και αυτό που επιθυμεί να κάνει) και τον ρόλο του όπως ορίζεται από το σχολείο, τα προγράμματα σπουδών και τις εξετάσεις (Fox, 1990). Αυτές οι πιέσεις μπορεί να επηρεάσουν το κλίμα στην τάξη, να επιφορτίσουν τον καθηγητή με άγχος και να υπονομεύσουν το εδώ και τώρα της επικοινωνίας με τους μαθητές: η Jane Tompkins (1991: 604) είναι αποκαλυπτικά ειλικρινής, όταν εύχεται να ήξερε πόσο σημαντικό ήταν να ανοίξει συζήτηση με τους μαθητές με έναν τρόπο ανθρώπινο, να

σφυγμομετρήσει/ θερμομετρήσει (take the temperature) τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να τους δώσει την ευκαιρία να ελέγξουν το υλικό, να λειτουργήσει η τάξη ως κοινότητα παρά ως συνάθροιση ατόμων. Ο Beach (1990) διαπιστώνει πως οι μαθητές προτιμούν τα σχόλια όπου ο καθηγητής καταθέτει τις δικές του απόψεις και εμπειρίες παρά σχόλια τυπικά ή αξιολογητικά. Στην έρευνά μας, επιδιώχθηκε η Δημιουργική Τάξη να λειτουργήσει ως κοινότητα μαθητών, να χαλιναγωγηθεί το καθηγητικό άγχος –εν προκειμένω για να τηρηθούν τα χρονοδιαγράμματα της έρευνας– και να αναδειχθούν οι μαθητικές ανταποκρίσεις.

6. Διδακτικές προτάσεις εφαρμογής των αναγνωστικών θεωριών

Στην έρευνά μας συνδυάσαμε δεδομένα από τους προσανατολισμούς που προαναφέρθηκαν. Σε αυτό προβαίνουν οι Beach και Marshall (1990) στη διδακτική πρόταση που καταθέτουν, καθώς συνδυάζουν στοιχεία από όλους τους προσανατολισμούς των αναγνωστικών θεωριών. Σχεδιαγραμματικά η αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών στο πλαίσιο της έρευνάς μας αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

Διδακτική αξιοποίηση των διαφορετικών ανταποκρισιακών προσανατολισμών (Beach, 1993)			
Κειμενοκεντρική προσέγγιση	Εμπειρική προσέγγιση	Ψυχολογική προσέγγιση	Κοινωνική προσέγγιση
<ul style="list-style-type: none"> • Παράλληλα κείμενα ίδιου συγγραφέα ή συναφούς τεχνικής ή αποκλίνουσας τεχνικής • Συγκριτική ανάλυση μαθητικών ανταποκρίσεων • Διασκευή κειμένων • Δημιουργική Γραφή (δημιουργία μαθητικού κειμένου με αξιοποίηση συγκεκριμένης τεχνικής) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ελεύθερες σημειώσεις για καταγραφή των ανταποκρίσεων (free jotting) • Μεγαλόφωνη σκέψη/ ανταπόκριση • Μετασχηματισμός κειμένου σε διάγραμμα ή ζωγραφιά κ.ά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δημοσιοποίηση δυσκολιών στην ανταπόκριση • Υπόδυση ρόλων • «διασκέδαση» δυσκολίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανταποκρισιακές ερωτήσεις (που αποκαλύπτουν τον μηχανισμό ανταπόκρισης του καθηγητή και δημιουργούν ταύτιση με τους μαθητές) • Παραλληλισμοί μαθητικών εμπειριών με το κείμενο

Η Suleiman (1980: 45) συμπεραίνει πως κάθε θεωρητική προσέγγιση επικεντρωμένη στον αναγνώστη οφείλει να διερευνά –με τις δικές της μεθόδους– την πληθώρα των πλαισίων, των οριζόντων, της γνώσης και των προσδοκιών που καθιστά την κατανόηση των κειμένων εφικτή. Υποστηρίζει τον γόνιμο συνδυασμό κριτικών προσεγγίσεων στην ανάγνωση και στην ερμηνεία (1980: 21). Αυτή η γόνιμη τετραπλή διασταύρωση επιχειρήθηκε στην έρευνά μας.

B. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Η δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας είναι, όπως αναφέρθηκε, θεωρητικά πολυπρισματική, πολυφασματική, πολυεστιακή: όσον αφορά στη λογοτεχνική θεωρία, θεμελιώνεται αόρατα και υπόγεια σε διαφορετικά «παραδείγματα», αξιοποιώντας από το καθένα τις «αρετές» του και επιδιώκοντας την αντιστάθμιση των αδυναμιών του· ειδικότερα, θεμελιώνεται εκτός από το παράδειγμα των αναγνωστικών θεωριών (Σπανός, 2010) στις αρχές του Παραδείγματος της Ερμηνευτικής (Φρυδάκη, 2009· Σπανός, 2010), της Συγκριτικής Μεθόδου (Φρυδάκη, 2009), της Αφηγηματολογίας του Genette (Καψωμένος, 2011· Genette, 2007) και της Νέας Κριτικής. Σκοπός αυτού του υβριδικού θεωρητικού συγκερασμού είναι η αξιοποίηση των στοιχείων, που ο κάθε θεωρητικός προσανατολισμός προσφέρει και που μπορούν να διευκολύνουν τη δημιουργική μέθεξη του μαθητή με τη Λογοτεχνία στο πλαίσιο μιας κριτικής χρήσης της θεωρίας⁸⁴ και της δέουσας διδακτικής μετάθεσης (*transposition didactique*) και αναπλαισίωσής της (Φρυδάκη, 2003), προκειμένου να προσαρμοστεί στα εκάστοτε δεδομένα της τάξης.⁸⁵ Η εφαρμογή της θεωρίας δεν συνοδεύεται από «σαφείς οδηγίες χρήσης» (Beach, 1993) ούτε αρκεί, για να προωθηθεί η δημιουργία μιας μαθησιακής περίπτωσης όπου οι μαθητές ενεργούν, μοιράζονται γνώσεις και δημιουργούν ιδέες (Salvatori, 1989). Η απλή εφαρμογή της θεωρίας αναπαράγει το παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης γνώσης (Beach, 1993).

Η ανάμειξη διαφορετικών προσεγγίσεων – κριτικών ενδείκνυται, αρκεί ο καθηγητής να αισθάνεται άνετα με τον χειρισμό τους (Bizzago, 1993: 12).⁸⁶ Η αποτελεσματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής προϋποθέτει ένα ευρύ θεωρητικό φάσμα· προϋποθέτει επίσης εφαρμογή σε διδακτικές παρεμβάσεις, σε διδακτικό υλικό και στην αξιολόγηση (Bizzago, 1993: 13). Αυτός είναι και ο προσανατολισμός της παρούσας έρευνας: θεωρητική πολυφωνία, εφαρμοσμένες διδακτικές παρεμβάσεις με αξιοποίηση ενδοσχολικού και εξωσχολικού υλικού και προτάσεις αξιολόγησης. Οι θεωρίες αυτές επιλέχθηκαν (έναντι άλλων) λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τις δυνατότητές τους, τις ρητές και άρρητες υποθέσεις τους, τη σχετικότητά τους με τους διδακτικούς στόχους, τη διδακτική προσαρμοστικότητα και χρησιμότητά τους, το μαθητικό όφελος (σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει η Beth Daniell, 1994: 131). Για το αν το αναγνωστικό/ κριτικό μείγμα είναι θεμιτό, για το αν η αναγνωστική πολλαπλότητα και ποσότητα είναι καλοδεχούμενη, ο Steven Lynn (1990: 269) επισημαίνει: μπορούμε να διδαχθούμε από κάθε ανάγνωση (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι θεμιτή η απόρριψη ή μη επιλογή κάποιων αναγνωστικών φακών).

⁸⁴ Η Ευ. Φρυδάκη (2003: 189) παρουσιάζει ως κριτική θεώρηση της Λογοτεχνίας την αναστοχαστική δραστηριότητα κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, την επάρκεια των αντιλήψεων και των πρακτικών του, τροποποιεί το θεωρητικό του πλαίσιο, προβαίνει σε σύνθεση των γνώσεων, πρακτικών και των οριζόμενων από τα Προγράμματα Σπουδών και στοχεύει σε μια διαλογική διδακτική πράξη. Αναδεικνύει δηλαδή τη σημασία του πώς ο εκπαιδευτικός κινείται και ισορροπεί μεταξύ του μακροεπιπέδου των κανονιστικών κειμένων και του μικροεπιπέδου της διδασκαλίας.

⁸⁵ «Για να ανεγερθεί ένα κτίριο χρειάζεται μια σκαλωσιά, αλλά δεν πρέπει αυτή να το αντικαταστήσει: όταν κτιστεί το κτίριο, η σκαλωσιά φεύγει. Οι καινοτομίες που εισήγαγε η στρουκτουραλιστική προσέγγιση τις προηγούμενες δεκαετίες είναι ευπρόσδεκτες υπό τον όρο ότι θα διατηρήσουν τη λειτουργία τους ως εργαλείων, αντί να γίνουν αυτοσκοπός» (Τοντόροφ, 2013: 37).

«Με ποιον τρόπο πρέπει να ενεργήσουμε για να γνωρίσουμε το νόημα ενός έργου και να αποκαλύψουμε τη σκέψη του καλλιτέχνη; Όλες οι “μέθοδοι” είναι καλές υπό τον όρο ότι παραμένουν μέσο και δεν γίνονται αυτοσκοπός» (Τοντόροφ, 2013: 104).

⁸⁶ Πολυεστιακές θεωρητικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων απαντώνται στα Patrick Bizzago *Responding to Student Poems: Applications of Critical Theory* (1993) και Steven Lynn “A Passage into Critical Theory” (1990), που διερευνά μια παράγραφο μέσω διαφορετικών θεωρητικών φακών.

1. Η Ερμηνευτική μέθοδος⁸⁷

Το Ερμηνευτικό Παράδειγμα αποτελεί την παράδοση στη σχολική διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η Ερμηνευτική μέθοδος αποσκοπεί στην αποκρυπτογράφηση του βιωματικού και ιδεολογικού στοιχείου πίσω από το γλωσσικό, μ' έναν τρόπο συνεξέτασης μορφής και περιεχομένου, ώστε το κείμενο, ιδιαίτερα το λογοτεχνικό, να προσλαμβάνεται και να γίνεται κατανοητό ως οργανικό όλον (Φρυδάκη, 2009). Η θεωρία για την ερμηνεία της Λογοτεχνίας παρέχει μια στέρεη βάση στον δάσκαλο, για να προχωρήσει στην πράξη της διδασκαλίας με τρόπο αποτελεσματικό. Δεν διαχωρίζει το περιεχόμενο από τη μορφή με αποτέλεσμα κατά τη διδασκαλία να οδηγεί με τις ερωτήσεις του τους μαθητές να συνεξετάζουν μορφή και περιεχόμενο ως δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, ως στοιχεία που το ένα υπηρετεί το άλλο και υπάρχει χάριν του άλλου (Σπανός, 2010). Σε κάθε περίπτωση η προσέγγιση του πεζού λογοτεχνήματος με τρόπο ερμηνευτικό συνιστά μια δοκιμή ανάγνωσης του κειμένου με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου (Σπανός, 2010). Σύμφωνα επομένως με το πρότυπο της Ερμηνευτικής, ο διδάσκων στην πεζογραφία επιδιώκει να σχεδιάζει με τέτοιο τρόπο την προσέγγιση των κειμένων στη σχολική πράξη, ώστε οι μαθητές να ξεφύγουν από την κατηγορία των δυνάμει αναγνωστών και μέσω της κατευθυντήριας – αυτενεργητικής άσκησης να εξελιχθούν σε ενδιαφερόμενους και ευαίσθητους, τελικά, αναγνώστες (Σπανός, 2010). Δεν έχει αξία να μάθει ο μαθητής να αναγνωρίζει ποια είναι η οπτική γωνία από την οποία ο συγγραφέας οικοδομεί τη λογοτεχνική ιστορία του, αν δεν είναι σε θέση να καταλάβει τον λόγο για τον οποίο ο συγγραφέας υιοθέτησε τη συγκεκριμένη οπτική γωνία για τη συγκεκριμένη ιστορία (Σπανός, 2010). Η ερμηνευτική μέθοδος μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνταγμένη σειρά ενεργειών, μέσα από τις οποίες ο αναγνώστης μαθαίνει να ανταποκρίνεται βιωματικά στα κείμενα αλλά και να τα χειρίζεται με μεγαλύτερη επάρκεια. Από τη στιγμή που δεν επικεντρώνεται στην προσφορά ενός «έγκυρου» και έτοιμου νοήματος αλλά στην καλλιέργεια της ικανότητας με την οποία ο αναγνώστης θα αποδίδει νόημα στα κείμενα, εμπλέκοντας όμως τον αναγνώστη έστω και στον ελάχιστο βαθμό και την υποκειμενική του οπτική στην ερμηνευτική διαδικασία, υπονομεύει ήδη τη μονοσημία –το πάγιο νόημα του κειμένου. Γι' αυτό και οι αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες θεωρούνται από κάποιους μελετητές (Suleiman & Crosman, 1989: 6-7) ως εξελίξεις της ερμηνευτικής, που απλώς τονίζουν με μεγαλύτερη έμφαση το εγγενές αυτό χαρακτηριστικό της. Τα χαρακτηριστικά του ερμηνευτικού Παραδείγματος αναδεικνύουν την αναπόφευκτη ανοιχτότητά του (Φρυδάκη, 2003: 198). Η ερμηνευτική πολλαπλότητα δεν σημαίνει ότι όλες οι ερμηνευτικές αποφάσεις μπορούν να νομιμοποιηθούν εξίσου. Οι εκπρόσωποι της νεότερης ερμηνευτικής επιμένουν στο ότι τα κείμενα έχουν ρηματικές ενδείξεις που ελέγχουν τις αναγνώσεις και τις ερμηνείες (Φρυδάκη, 2003: 199-200) και ότι η σύγκλιση αυτών των ενδείξεων αποτελεί και το κριτήριο της σχετικής υπεροχής μιας ερμηνευτικής εικασίας απέναντι σε μια άλλη. Αυτό δεν αναιρεί στη σχετικότητα της κρίσης της ερμηνευτικής υπεροχής (Φρυδάκη, 2003: 200). Η εντοπισμένη συγγένεια της Ερμηνευτικής Μεθόδου με τις αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες, που αποτέλεσαν το θεωρητικό θεμέλιο της έρευνάς μας, δικαιολογεί την επιστράτευσή της παράλληλα με τις αναγνωστικές θεωρίες στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων.

2. Η Συγκριτική μέθοδος

Η συγκριτική μέθοδος υλοποιείται μέσω της συγκριτικής ανάγνωσης/ συνανάγνωσης διαφορετικών συγγραφέων, μέσω της παραπομπής σε κείμενα ή αποσπάσματα που χαρακτηρίζονται «παράλληλα» (π.χ. συγκριτικές αναγνώσεις διαφορετικών συγγραφέων που πραγματεύονται το ίδιο θέμα, αλλά από διαφορετική οπτική γωνία ή με διαφορετικό βαθμό

⁸⁷ Από τη στιγμή που καθιερώθηκε η κλασική διχοτομία ανάμεσα στην εξήγηση ως μέθοδο των θετικών επιστημών και την ερμηνευτική κατανόηση ως μέθοδο των ανθρωπιστικών επιστημών (Φρυδάκη, 2003: 195), ο σκοπός της ερμηνείας είναι να κατανοήσουμε, όχι να εξηγήσουμε (Σπανός, 2010).

γλωσσικής πολυπλοκότητας ή διαφορετικών κειμένων, λογοτεχνικών και μη). Η συγκριτική μέθοδος ιδιαίτερα στην ερμηνευτική εκδοχή της ευνοεί την ενεργοποίηση σύνθετων νοητικών διαδικασιών και συντελεί στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης (Φρυδάκη, 2009). Σημεία του κειμένου μπορούν να φωτιστούν μέσα από άλλα κείμενα (ή χωρία) του ίδιου ή άλλου συγγραφέα. Τα χωρία αυτά επιλέγονται βάσει ομοιοτήτων λεκτικών ή/και σημασιολογικών αλλά και με άλλα κριτήρια, όπως ο παραλληλισμός προθέσεων, μοτίβων ή μορφικών επαναλήψεων (Φρυδάκη, 2003: 224). Παράλληλα χωρία του ίδιου συγγραφέα μπορούν να δοθούν στους μαθητές με σκοπό να διεισδύσουν πιο πολύπλευρα στον κώδικα, τον κόσμο και την πρόθεση του δημιουργού. Έτσι, τα χωρία μετατρέπονται σε ερμηνευτικά εργαλεία, που τίθενται στη διάθεση των μαθητών την κατάλληλη στιγμή (Φρυδάκη, 2003: 225). Η σύγκριση δεν επιτρέπει μόνο τον εντοπισμό ομοιοτήτων ή διαφορών αλλά και σχέσεων μεταξύ των κειμένων, σχέσεων που μπορεί μέσω της διακειμενικής ένταξης να φωτίσουν τα χαρακτηριστικά ενός έργου. Παράλληλα, η συγκριτική προσέγγιση των κειμένων οξύνει την κριτική ανάγνωση και αναδεικνύει τις λανθάνουσες διακειμενικές σχέσεις (Hawthorn, 2012: 53).

Παρά το γεγονός ότι στο ΔΕΠΠΣ (2003:77) στην αξιολόγηση η προσέγγιση παράλληλου κειμένου στη Λογοτεχνία προορίζεται προαιρετικά μόνο για τη Γ' Γυμνασίου (Π.Δ. 319/2000, ΦΕΚ 261/27-11-2000· Π.Δ. 126/2016, ΦΕΚ 211/Α/11-11-2016), στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011: 6) προτείνεται η εξέταση των μαθητών όλων των τάξεων του Γυμνασίου σε αδιάκτο κείμενο ομοειδές ή ομόθεμο με τα διδαχθέντα και σε ερωτήσεις που έχουν τύχει επεξεργασίας. Πιστεύουμε ότι είναι σκόπιμο, ωφέλιμο και εφικτό –και απόλυτα σύμφωνο με τη φύση της Λογοτεχνίας– οι μαθητές ήδη από την Α' Γυμνασίου να εξοικειωθούν με την πρακτική της κριτικής ανάγνωσης και της δημιουργικής ερμηνείας λογοτεχνικών κειμένων που δεν έχουν διδαχθεί· προϋπόθεση όμως για τέτοια αξιολογική δραστηριότητα αποτελεί η εξοικείωση του μαθητή με την κριτική ανάγνωση και η ανάπτυξη στοιχειωδών αναγνωστικών δεξιοτήτων.

3. Το παράδειγμα της Ποιητικής

Η Ποιητική του Αριστοτέλη υπήρξε η πρώτη θεωρία για τη Λογοτεχνία: επιχείρησε να ταξινομήσει τα χαρακτηριστικά ορισμένων τύπων λογοτεχνικού λόγου και έφτασε έτσι να ορίσει τη μορφή των πρώτων λογοτεχνικών ειδών (έπους, τραγωδίας). Το παράδειγμα της Ποιητικής συνδυάζει στοιχεία της αρχαίας Ρητορικής με τη νεότερη φορμαλιστική σκέψη. Επικεντρώνεται στην αναζήτηση τεχνασμάτων –και όχι νοημάτων– και στα αποτελέσματα που αυτά επιφέρουν. Το παράδειγμα αυτό δεν είναι καθιερωμένο στο σχολείο στον βαθμό που είναι το ερμηνευτικό (Φρυδάκη, 2003: 193). Αναφορικά με το Παράδειγμα της Ποιητικής, ο Culler (2000: 96) υποστηρίζει πως: «Η ποιητική ως έκθεση των μέσων και των στρατηγικών της Λογοτεχνίας δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή των ρητορικών σχημάτων αλλά μπορεί να ιδωθεί ως μέρος μιας διευρυμένης ρητορικής, η οποία μελετά τα μέσα για την επιτέλεση γλωσσικών πράξεων κάθε είδους». Η εξοικείωση με την Ποιητική και η υιοθέτηση των μέσων της μπορεί να υπηρετήσει γενικότερους σκοπούς κριτικής εγγραμματοσύνης: την ανάγκη να προσανατολιστεί ο μαθητής στην ποικιλία και την πολυμορφία των κειμένων που τον περιβάλλουν (λογοτεχνικά και πολιτισμικά κείμενα, γραπτά ή εικονικά): την ανάγκη να αναγνωρίζει μέσω της οργάνωσης του λόγου τα αποτελέσματα που προκαλούν διάφοροι τύποι κειμένων, να αντιλαμβάνεται δηλαδή τη ρητορική τους· την ανάγκη, εντέλει, να ελέγχει την ανάγνωσή τους σε όλο το φάσμα των αναγνωστικών επιλογών του (Φρυδάκη, 2003). Στο πλαίσιο του Ποιητικού Παραδείγματος, εμπλέκονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής: δημιουργία κειμένου «απάντηση» στο προηγούμενο, μεταμορφώσεις ή παραλλαγές των κειμένων. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν τις κειμενικές κατασκευές και παράγουν, ταυτόχρονα, δικό τους λόγο, μέσα από τον οποίο διαλέγονται και με το αρχικό κείμενο (Φρυδάκη, 2003: 258) και διευρύνουν την ανάγνωσή τους.

4. Η Αφηγηματολογία

Από όλες τις τυπολογίες που αφορούν στην αναζήτηση των τεχνικών που παράγουν το νόημα ενός αφηγηματικού κειμένου, εκείνη που έχει εισχωρήσει περισσότερο στην οργάνωση του μαθήματος, προφανώς λόγω της πληρότητάς της, είναι η τυπολογία του G. Genette (Φρυδάκη, 2003). Ο Γάλλος δομιστής θεμελιώνει την πρότασή του σε μια εξαντλητική μελέτη της διάκρισης ανάμεσα στην ιστορία και την αφήγηση, ανάμεσα δηλαδή σε μια γραμμική ακολουθία κάποιων συμβάντων και την κειμενική τους διευθέτηση, που γίνεται σύμφωνα με τις γραμματικές κατηγορίες του ρήματος: τον χρόνο, την έγκλιση και τη φωνή. Αναφορικά με την έγκλιση, ο Genette την εξετάζει ως προς την απόσταση (μιμούμενος ή ευθύς ή αναφερόμενος λόγος/ διηγηματοποιημένος ή αφηγηματοποιημένος λόγος/ μετατιθέμενος λόγος) και ως προς την προοπτική ή εστίαση (μηδενική/ εσωτερική/ εξωτερική εστίαση). Η φωνή αφορά στη συμμετοχή του αφηγητή στην αφηγούμενη ιστορία (ομοδιηγητικός/ αυτοδιηγητικός/ ετροδιηγητικός) και στο αφηγηματικό επίπεδο στο οποίο κινείται ο αφηγητής (εξωδιηγητικός/ διηγητικός ή ενδοδιηγητικός/ μεταδιηγητικός) (Φρυδάκη, 2003· Genette, 2007· Καψωμένος, 2011).

Η πληρότητα της τυπολογίας του Genette παρέχει ένα χρήσιμο αναλυτικό εργαλείο για την ανίχνευση μεγάλου φάσματος τεχνημάτων και την καθιστά αναντικατάστατη· αρκεί να αντιμετωπίζεται με δημιουργική ανεξαρτησία και συνδυαστική ικανότητα, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος ενός ξηρού φορμαλισμού (Καψωμένος, 2011). Αναμφίβολα, η επιλογή μιας αφηγηματολογικής θεωρίας εναπόκειται στην κρίση του διδάσκοντα, στην επιστημονική του εξοικείωση αλλά και στη διαισθητική καταγραφή του παλμού της τάξης. Σε αυτή τη διδακτική πρόταση η ζενετική αφηγηματολογία προτιμήθηκε λόγω της πληρότητας (αν και δεν εφαρμόστηκε εξαντλητικά), της εξοικείωσής της καθηγήτριας με αυτή και του γεγονότος ότι προκρίνεται διδακτικά, καθώς συμπεριλαμβάνεται στο *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων* του ΟΕΔΒ (2010: 31-33). Οι μαθητές κατά τις παρεμβάσεις εκτέθηκαν σε περιορισμένο φάσμα της ορολογίας: του όρου (π.χ. ομοδιηγητικός αφηγητής) προηγούνταν μέσω της παρατήρησης και του μετασχηματισμού η συνειδητοποίηση της λειτουργίας της αφηγηματικής επιλογής και η περιφραστική/ περιγραφική αποτύπωσή της (π.χ. ο αφηγητής μιλάει για τον εαυτό του κ.ά.).

5. Η Νέα Κριτική

Το αίτημα της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας, της πάταξης της τάσης για επιπόλαιη ανάγνωση, αυθαίρετες κρίσεις, πρόχειρες παραφράσεις και εντυπωσιολογίες (Φρυδάκη, 2003) προϋποθέτει τις γνώσεις υποδομής που παρέχουν οι τεχνικές της «εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης» της Νέας Κριτικής, τεχνικές που δεν είναι δεδομένες ή γνωστές εκ των προτέρων στους μαθητές, αλλά γίνονται κι αυτές με έμμεσο τρόπο αντικείμενο διδασκαλίας, οικοδομούνται με σαφείς αναγνωστικές οδηγίες. Αν η Νέα Κριτική αντιμετωπίζεται ως μια απαρχαιωμένη, ξεπερασμένη, νεκρή, εκθρονισμένη χωρίς υποστηρικτές προσέγγιση του κειμένου, την ίδια στιγμή ασυνείδητα επιβιώνει στην πράξη της ανάγνωσης και της ερμηνείας· τόσο ισχυρή είναι η επιρροή της (Cain, 1994: 10· Tompkins, 1980/1990· Warnock, 1989).

Από τη νεοκριτική θεωρία αξιοποιήθηκαν:

- η αρχή της οργανικότητας του ποιήματος (Brooks, 1951): η παραγωγή νοήματος ως ικανότητα του ποιήματος προϋποθέτει τη διαλεκτική σχέση των λεκτικών στοιχείων του –του καθενός προς τα άλλα– και της υποταγής τους στο νόμο της ισόρροπης συναρμογής. Η ζωτική αλληλεπίδραση των μοτίβων, των μεταφορών, των συμβόλων προσφέρουν τη διάταξη, τη συνεκτικότητα και την οργάνωση της ολότητας του ποιήματος (Welleck, 1986).
- η συμβολή της ποίησης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς λόγω της επιρροής της στον συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη (Tate, 1968: 133), η χρησιμότητα της

απόλυτης ποιητικής αχρηστίας· η «συναίσθηση» (synaesthesia) του Richards, η επίδραση που ασκεί η ποίηση στην ψυχосύνθεση του αναγνώστη εναρμονίζοντας τις διαφορετικές ψυχολογικές διαθέσεις (Πολίτη, 1979: 6· Ogden, 1948).

- η έμφαση στην «τάση της ποίησης», στην εκφραστική ικμάδα της ποιητικής γλώσσας (Tate, 1968) με την αξιοποίηση της λογικής (extension: λογική, δηλωτική) και εντασιακής (intension: συγκινησιακή, μεταφορική, συνυποδηλωτική) (Καλταμπάνος, 1986) διάστασης του ποιητικού λόγου (συναρμογή που θυμίζει την πληροφοριακή και αισθητική στάση της Rosenblatt)· η θεώρηση της ποίησης ως «υπέρτατης μορφής συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας» (Richards, 1924: 57)· η εξοικείωση με τις ποιητικές ψευδοπροτάσεις (Richards, 1929: 185), τις προτάσεις δηλαδή που λειτουργούν ως μέσο για την ανάδειξη και έκφραση συναισθημάτων και όχι δογμάτων.
- η ανάδειξη της αλληλεμψύχωσης (interanimation): ο αναγνώστης εμψυχώνει το ποίημα και εμψυχώνεται από αυτό (Richards, 1924: 113).
- η ανάλυση της strata (Wimsatt & Beardsley, 1954) του ποιήματος (τυπωμένες λέξεις, ακουστικές εικόνες,⁸⁸ ελεύθερες εικόνες, αναφορές, συναισθήματα, συγκινησιακές – βουλητικές στάσεις) (Σπανός, 2010: 173) ή, όπως αναφέρει ο Richards (1924: 87-102) στο «Η ανάλυση ενός ποιήματος», η διαμόρφωση της αναγνωστικής αντίδρασης από τα οπτικά αισθήματα που προκαλούν οι τυπωμένες λέξεις, από τις νοερές εικόνες που σχηματίζονται στη σκέψη του αναγνώστη από την ακουστική και αρθρωτική υπόσταση της ποιητικής γλώσσας, από τη συγκινησιακή λειτουργία της ποιητικής γλώσσας, από τη διαμόρφωση της διάθεσης του αναγνώστη για δράση (Σπανός, 2010: 174).

Η Νέα Κριτική αξιοποιήθηκε ως εργαλείο ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, ως εργαλείο καθοδήγησης της μαθητικής ανάγνωσης και γραφής και της αυτο- και ετερο-αξιολόγησής της (βλ. Bizzaro, 1993). Σύμφωνα με τον Hawthorn (2012) νεοκριτικές τεχνικές έχουν αξιοποιηθεί από κριτικούς πολέμιους της νεοκριτικής παράδοσης, αποδεικνύοντας πως μια κριτική μέθοδος μπορεί να επιβιώνει ανεξάρτητα από τις θεωρητικές απόψεις που υποστήριξαν αρχικά την ανάπτυξή της (Hawthorn, 2012: 55). Αξιοποιώντας συνεπώς επιλεκτικά τεχνικές από διάφορα θεωρητικά λογοτεχνικά παραδείγματα –αυτός ο θεωρητικός συγκρητισμός θεωρούμε ότι δεν ένας αρνητικός εκλεκτικισμός (negative eclecticism) αλλά μια θετική αναγκαιότητα (positive necessity) (Suleiman & Crosman, 1980: 7) που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της πολυμορφίας του λογοτεχνικού κειμένου και της πολυπλοκότητας της λογοτεχνικής επικοινωνίας εντός της τάξης– οργανώθηκε η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου με θεμέλιό της τη «διπολική ανάγνωση»: πρώτος αναγνωστικός πόλος η ενεργοποίηση των βιωματικών ανταποκρίσεων των μαθητών στα κείμενα: μια ανάγνωση άμεση, αισθητική, που αποβλέπει στην απόλαυση και αφήνει ανοιχτές προσδοκίες νοήματος (Φρυδάκη, 2003: 209)· δεύτερος αναγνωστικός πόλος η πιο εξηγητική, αποστασιοποιημένη και κριτική ανάγνωση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να παράγουν και να επικυρώνουν ερμηνευτικές υποθέσεις, να συγκροτούν αλλά και να συγκρίνουν ερμηνευτικά πλαίσια και να διαλέγονται με τα κείμενα με όρους μεγαλύτερης αυτοδυναμίας. Η συνεχής κίνηση ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους (βιωματική ανάγνωση και αποστασιοποιημένη/ κριτική ανάγνωση) αποσκοπεί στη χειραφέτηση των μαθητών από τον κανονιστικό ερμηνευτικό λόγο (Φρυδάκη, 2003: 209).

⁸⁸ Σύμφωνα με τον M. H. Abrams ο όρος «εικόνα» στη στενή του έννοια σημαίνει την περιγραφή οπτικών αντικειμένων και σκηνών (1981: 79). Σε ευρύτερη έννοια, η εικόνα αφορά τις ποιητικές αναφορές που ενεργοποιούν την αισθητηριακή πρόσληψη (εικόνες οπτικές, απτικές, ακουστικές, γευστικές οσφρητικές, κιναισθητικές) είτε με την κυριολεξία, είτε με την έμμεση αναφορά είτε με την παρομοίωση και τη μεταφορά (Abrams, 1981: 78).

Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

1. Περιγραφή του όρου

Ο όρος «Δημιουργική Ανάγνωση» μοιάζει ταυτολογικός: μπορεί η ανάγνωση να μην είναι δημιουργική; Οι μακροχρόνιες ερευνητικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς απέδειξαν ότι η πραγματοποίηση της αναγνωστικής λειτουργίας δεν είναι μια απλή πράξη απορρόφησης πληροφοριών, αλλά μια επικοινωνιακή πράξη δημιουργίας λόγου μέσα από το κείμενο (Kern, 2009: 107). Σαφώς η ανάγνωση είναι μια δημιουργική νοητική διαδικασία, καθώς ο αναγνώστης ανασυνθέτει οπτικά, λεκτικά, σημασιολογικά το κείμενο που διαβάζει (Rosenblatt, 1994: 1995). Ωστόσο, ο επιθετικός προσδιορισμός «δημιουργική» θεωρείται σκόπιμο από θεωρητικούς της ανάγνωσης, της Λογοτεχνίας και της γλωσσολογίας να εξειδικεύσει το ουσιαστικό ανάγνωση. Ο όρος «Δημιουργική Ανάγνωση» είναι ευρύς. Διαγράφουμε το περίγραμμά του αντλώντας από τη σχετική θεωρία που παρατίθεται στη συνέχεια.

Ο όρος «Δημιουργική Ανάγνωση» εντοπίζεται και περιγράφεται στο *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία* του Γεωργίου Μπαμπινιώτη (1991). Κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, ο αναγνώστης παίρνει αυτό που είναι έτοιμος να πάρει. Αυτό διαφέρει πολύ από αυτό που παίρνει ο «μέσος αναγνώστης» (the average reader) του Riffaterre, από αυτό που μπορεί να πάρει ο «επαρκής αναγνώστης» (suffisant lecteur) του Montaigne ή ο «ευαίσθητος αναγνώστης» του Sapir. Η γλωσσική επικοινωνία από πλευράς δέκτη, στο πλαίσιο της ανάγνωσης, είναι μια ιδιαίτερα ενεργητική διαδικασία και όχι παθητική αποτύπωση των όσων ακούμε ή διαβάζουμε. Ο δέκτης στη γλωσσική επικοινωνία είτε ως ακροατής είτε ως αναγνώστης συνδέει ή διακρίνει, συμπληρώνει ή τροποποιεί, επιλέγει ή αποκλείει, ανακαλεί, αφαιρεί, προσθέτει κ.λπ. Δεν ακούμε ούτε διαβάζουμε ένα κομμάτι λόγου συμμετέχοντας παθητικά στην επικοινωνία σαν «άγραφες πινακίδες» (tabulae gasae). Ιδιαίτερα η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι κατ' εξοχήν ενεργητική συμμετοχή, πράγμα που την κάνει να διαφέρει από το «απλό διάβασμα»: εδώ η ανάγνωση ταυτίζεται με την ερμηνεία, δηλαδή με την αποκρυπτογράφηση και βαθύτερη κατανόηση του μηνύματος (Μπαμπινιώτης, 1991: 59-60). Για την αναγνωστική δημιουργικότητα ή αλλιώς δημιουργική ανάγνωση ενός κειμένου παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Culler: «ο άνθρωπος δεν είναι μόνο homo sapiens, αλλά και homo significans (“άνθρωπος σημαντικός”), ήτοι αυτός που δίνει νόημα στα πράγματα. Η Λογοτεχνία παρέχει δείγμα ή εικόνα του πώς δημιουργείται η σημασία, αλλά αυτό δεν είναι παρά το μισό της λειτουργίας της. Τα σημεία της χρειάζονται να συμπληρωθούν, να αναδιαταχθούν, να αναχθούν στον χώρο της εμπειρίας από τον αναγνώστη. Έτσι [...] προσκαλεί τον αναγνώστη να συμμετάσχει στην παραγωγή σημασίας [...]» (Culler, 1973: 264).

Η πατρότητα του όρου «Δημιουργική Ανάγνωση» (creative reading) αποδίδεται στον Ralph Waldo Emerson (2001: 60). Και ο συσχετισμός του με τον όρο «Δημιουργική Γραφή» – τον έτερο πυρηνικό όρο της έρευνάς μας – εκκινεί με τη ρήση του Emerson στον *American Scholar* «There is then creative reading as well as creative writing» (Richardson, 2009: 7), με την οποία γεφυρώνει τις δύο συγγενείς έννοιες της ανάγνωσης και της γραφής και παρακινεί τους αναγνώστες του να συνδυάζουν την ανάγνωση με τη γραφή, να μεταμορφώνονται από αναγνώστες σε συγγραφείς. Για τον Emerson η προσωπική χρήση της ανάγνωσης αποσκοπεί στο να ενδυναμωθεί ο συγγραφέας. Κατά την ανάγνωση ο Emerson αναζητούσε αυτό που μπορούσε να μάθει για τη γραφή (Richardson, 2009: 35)· επικέντρωσε την προσοχή του στην εκμάθηση της γραφής πρακτικά μέσω της ανάγνωσης. Αναφέρεται μάλιστα στην ελεύθερη γραφή (free-writing) και θεωρεί σημαντικότερη τη διαδικασία της γραφής παρά το τελικό αποτέλεσμά της (Richardson, 2009: 38). Ο Emerson ορίζει τη Δημιουργική Ανάγνωση ως την πράξη της αποκάλυψης της ιερότητας της δημιουργικής πράξης, της πράξης της σκέψης (the sacredness of the act of creation, the act of thought). Ο David Myers (2012) συσχετίζει τον όρο «Δημιουργική Ανάγνωση» με τον όρο «Δημιουργική Κριτική» (Creative Criticism), όρος που αποτελεί τον τίτλο του βιβλίου του E. Spingarn (1917).

Η Δημιουργική Ανάγνωση προϋποθέτει τη συναλλαγή αναγνώστη και κειμένου όπως αναλύεται από τη Rosenblatt (1994: 1995) –κάνει λόγο, όπως αναφέρθηκε, για δημιουργική περιπέτεια (creative adventure) (1994: 52), για ποίημα (poem), για γεγονός (event) (1994: 12, 20-21): θα μπορούσε κανείς να πει ότι η Δημιουργική Ανάγνωση και η ροζεμπλατιανή συναλλακτική ανάγνωση ταυτίζονται. Το νόημα δεν κατοικοεδρεύει, έτοιμο, στο κείμενο ή στον αναγνώστη, αλλά συμβαίνει κατά τη συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο. Πρόκειται για μια περίπλοκη, μη-γραμμική, αυτο-διορθωνόμενη συναλλαγή μεταξύ αναγνώστη και κειμένου που οδηγεί στην επιβεβαίωση ή τη ματαίωση των προσδοκιών και τη δόμηση ενός αναπτυσσόμενου και συχνά αναθεωρούμενου νοήματος (Rosenblatt, 1988: 4). Το βιωμένο νόημα, αυτό που ανακλύπει (evoked) κατά την αισθητική συναλλαγή είναι το λογοτεχνικό έργο. Αυτή η έκκληση και όχι το κείμενο είναι το αντικείμενο της αναγνωστικής ανταπόκρισης και ερμηνείας κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Rosenblatt, 1988: 5). Ο αναγνώστης δημιουργεί νέα νοήματα καθοδηγούμενος ή αποπροσανατολιζόμενος από το κείμενο. «*Η ανάγνωση δηλαδή είναι δημιουργική, όχι όταν ευθυγραμμίζονται οι νεαροί αναγνώστες με το νόημα που ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι κρύβει το κείμενο, αλλά όταν μπορούν να αρθρώνουν λόγο αυτό χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνον τη γλώσσα, συνδέοντάς τα με τις εμπειρίες τους*» (Αποστολίδου (2003/2007: 23-24). Στον περιγραφικό αυτό ορισμό της Δημιουργικής Ανάγνωσης από τη Βενετία Αποστολίδου αποτυπώνονται δύο ιδιαίτερα γνωρίσματά της: η εκφραστική ποικιλία και η βιωματική/υποκειμενική ερμηνεία, η απείθαρχη απέναντι στην καθηγητική ερμηνευτική αυθεντία.

Η Δημιουργική Ανάγνωση σύμφωνα με τον David Russell (1961) περιλαμβάνει την ανάγνωση για υπονοούμενα νοήματα, εκτιμητικές αντιδράσεις και κριτικές αξιολογήσεις. Στη Δημιουργική Ανάγνωση κατά τον Russel εντάσσονται ερωτήσεις όπως «Τι πιστεύεις ότι θα συμβεί τώρα; Γιατί; Πώς πιστεύεις ότι αισθάνθηκε ο χαρακτήρας της ιστορίας; Έχεις ποτέ αισθανθεί έτσι/ παρόμοια;». Η γεγονотική κατανόηση είναι σημαντική για τη Δημιουργική Ανάγνωση αλλά δεν αρκεί: ο αναγνώστης είναι ανάγκη να προχωρήσει πέρα από τα γεγονότα/ τα δεδομένα (facts), να διαβάσει ανάμεσα στις γραμμές, να οδηγηθεί ίσως στην εξαγωγή πρωτότυπων νοημάτων (original meanings) και να συσχετίσει το κειμενικό υλικό με το δικό του, προσωπικό, εμπειρικό υλικό (Adams, 1968). Η ανάγνωση για εκτιμητικές αντιδράσεις (reading for appreciative reactions), στοιχείο της Δημιουργικής Ανάγνωσης, αφορά στην προσωπική αντίδραση απέναντι σε στοιχεία του κειμένου, την ταύτιση με κάποιον ήρωα, τη συναισθηματική εμπλοκή και την αξιοποίησή της για την πρόσληψη της ιστορίας. Στην εκτιμητική αντίδραση ο αναγνώστης μπορεί να εκφραστεί απέναντι στο κείμενο λέγοντας «Θα μου άρεσε να... Θα ήθελα κι εγώ...» (Adams, 1968: 3).

Η Δημιουργική Ανάγνωση ορίζεται ως μια περίπλοκη διαδικασία, για την οποία είναι ικανοί ακόμα και μικρής ηλικίας αναγνώστες, η οποία όμως απαιτεί χρόνο για να αναπτυχθεί και συστηματική –μέσα στη σχολική πορεία του μαθητή– καλλιέργεια. Η Δημιουργική Ανάγνωση δεν μπορεί να τελειοποιηθεί σε μία σχολική χρονιά και δεν είναι δεδομένο ότι θα κατακτηθεί στον ίδιο βαθμό από όλους τους μαθητές. Η πράξη της Δημιουργικής Ανάγνωσης (act of creative reading) απαιτεί από τον αναγνώστη να παραγάγει πρωτότυπες ιδέες που δεν διατυπώνονται άμεσα στο κείμενο και να τοποθετεί ενεργητικά απέναντί του μεταβαλλόμενος σε έναν συ-συγγραφέα (co-author) (Adams, 1968: 3). Ο δημιουργικός αναγνώστης δημιουργεί φρέσκιες, πρωτότυπες ιδέες, διαμορφώνει νέες εν-οράσεις (insights) και ανταποκρίνεται φαντασιακά (respond imaginatively) στο κείμενο. Πρόκειται για ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες (Adams, 1968: 10), που διεγείρουν το αναγνωστικό ενδιαφέρον και την αναγνωστική επάρκεια.

Η Phylliss J. Adams (1968) συσχετίζει τη Δημιουργική Ανάγνωση με τη Δημιουργική Γραφή, αφού σε εφαρμογές της Δημιουργικής Ανάγνωσης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου, πέρα από τις ερωτήσεις υπόθεσης, κρίσης, ενσυναίσθησης, μικρο-δραματοποίησης ενθαρρύνει τις ερωτήσεις και δραστηριότητες δημιουργίας, που καταλήγουν σε Δημιουργική Γραφή (1968: 4). Η Phylliss J. Adams (1968: 7) προτείνει δραστηριότητες όπως: στο

προαναγνωστικό στάδιο διατύπωση υποθέσεων από τον τίτλο και σύγκριση των υποθέσεων μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, τμηματική ανάγνωση και ανταπόκριση σε υποθέσεις/μαντεψιές για την εξέλιξη της ιστορίας, σύγκριση της αποτύπωσης του κόσμου στην ιστορία με τον πραγματικό κόσμο, αξιολόγηση των χαρακτήρων της ιστορίας και εκτίμηση για το αν οι χαρακτήρες αυτοί θα μπορούσαν να έχουν μια θέση στην πραγματική ζωή του αναγνώστη, τοποθέτηση στη θέση του ήρωα και υπόθεση για την αντίδραση που θα είχε ο αναγνώστης, υπόθεση για το αν η ιστορία θα μπορούσε να συμβεί σήμερα, επαναγραφή της ιστορίας από την οπτική ενός άλλου ήρωα, δημιουργία νέου τέλους (προφορικού, γραπτού, εικονικού), προσθήκη νέων περιστατικών, δραματοποίηση της ιστορίας. Οι δραστηριότητες αυτές αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας, μαζί με άλλες, και παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Οι Αθανάσιος Βαϊτσάκης και Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος (2015a: 109) χρησιμοποιώντας την ορολογία διαφόρων ερευνητών κυρίως όμως των Ron Padgett και Phylliss Adams, κατέληξαν στον παρακάτω ορισμό του δημιουργικού αναγνώστη: «Ο δημιουργικός αναγνώστης είναι αυτός που καλείται να σχεδιάσει μέσα και “έξω” από τις σελίδες ένα σημασιακό τοπίο ευμετάβολο και τραχύ, εγγράψιμο ανά πάσα στιγμή. Είναι αυτός που παράγει νέες αυθεντικές ιδέες, όχι απαραίτητα προερχόμενες από τα κείμενα που διαβάσει, καθώς επιστρατεύει την κριτική σκέψη και τη φαντασία, ενεργοποιεί το εγγενές δυναμικό του και τοποθετεί αναγνωστικές διαδρομές που έχουν κατακτηθεί στον ζωντανό κύκλο της επικαιρότητάς μας». Ο ορισμός αυτός του δημιουργικού αναγνώστη γίνεται αποδεκτός στο πλαίσιο της έρευνάς μας. Ο δημιουργικός αναγνώστης δεν είναι παθητικός δέκτης των σημαινόντων του κειμένου αλλά μια ενεργή αναγνωστική προσωπικότητα· δεν ζει μια δεύτερη ζωή μέσα στα βιβλία, αλλά εμπλουτίζει τη ζωή του με ανανεωόμενες εμπειρίες (Αποστολίδου, 2005: 135). Οι Βαϊτσάκης και Κωτόπουλος (2015a) συσχετίζουν τη Δημιουργική Ανάγνωση με τη φαντασία, το βίωμα και την απόλαυση: οριοθετούν τη Δημιουργική Ανάγνωση ως μια μοναδική συνεισφορά της φαντασίας του αναγνώστη στον λόγο του συγγραφέα. Από τη μια πλευρά, η Δημιουργική Ανάγνωση βασίζεται σε προσωπικές, αντιπροσωπευτικές εμπειρίες του αναγνώστη και από την άλλη, το τελικό προϊόν της έχει ως πρώτιστο μέλημα την ευχαρίστηση του αναγνώστη και την ενίσχυση της κατανόησης του προσωπικού του σύμπαντος (Andresen & Pawlak, 1976: 4-5). Ο όρος Δημιουργική Ανάγνωση υπονοεί ότι η ανάγνωση θα πρέπει να είναι πρώτα απ’ όλα ευχάριστη και ελεύθερη (Βαϊτσάκης & Κωτόπουλος, 2015a: 105).

Ο Edgar Dale (1965: 195-199) εντοπίζει ως γνωρίσματα της Δημιουργικής Ανάγνωσης α. την ανεξαρτησία και ατομικοκεντρικότητά της (κατευθύνεται από τον εαυτό και όχι από τον καθηγητή –παρά μόνο στο στάδιο της προετοιμασίας/ εξοικείωσης/ προπαρασκευής)· η καθοδήγηση του άπειρου αναγνώστη είναι φθίνουσα και στοχεύει στην αναγνωστική του χειραφέτηση, β. την επικέντρωση στο πρόβλημα (problem-centered) και την αποφυγή της απλοποίησης ή της γενίκευσης, γ. τον αναλυτικό και κριτικό χαρακτήρα (analytical and judgmental): βασίζεται σε τεκμηριωμένες κρίσεις και συγκρίσεις, δ. την «ξεροκέφαλη» επικέντρωση στην αναζήτηση της αλήθειας που δεν είναι εμφανής, που κρύβεται, είτε στις λέξεις είτε στα εμπόδια που ορθώνουν οι προκαταλήψεις, ε. τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την αντισυμβατικότητα (creative, imaginative, non-conformist): ο δημιουργικός αναγνώστης είναι ευέλικτος και απαγκιστρωμένος από στερεότυπα αναγνωστικά ή ιδεολογικά, στ. την επικοινωνία με τα λαμπρά πνεύματα κάθε εποχής, ζ. την εμπλοκή, τη συμμετοχή, το βίωμα (involving, participatory experience), η. την ευαισθησία στη λέξη, θ. την εγγραφή στη μνήμη, την αντίσταση στη λήθη. Από την κριτική ανάγνωση η Δημιουργική Ανάγνωση αξιοποιεί την πειθαρχημένη, αναλυτική και κριτική διάσταση· ο κριτικός αναγνώστης είναι ένας πειθαρχημένος αναγνώστης.

Υπάρχει όμως κι άλλος ορισμός του δημιουργικού αναγνώστη που αναδεικνύει την παιγνιώδη διάστασή της. Σύμφωνα με τον Ron Padgett (1997), δημιουργικός είναι ο αναγνώστης που αλλάζει ή αντικαθιστά λέξεις, διαβάσει κάθε γραμμή τουλάχιστον δύο φορές, μετατοπίζει λέξεις, παραλείπει σελίδες, μπερδεύει στήλες, διαβάσει δύο βιβλία

εναλλασσόμενα (παράλληλη ανάγνωση), διαβάζει βιβλία σε άλλη γλώσσα, διαβάζει την κενή σελίδα, δακτυλογραφεί το έργο ή το ποίημα που διαβάζει. Ο Ron Padgett ενσταλάζει στη Δημιουργική Ανάγνωση και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως το ανακάτεμα των μερών ενός κειμένου (column confusion), την ανάγνωση του κειμένου με τη χρήση στένσιλ (stencil) (εντείνοντας έτσι την αναγνωστική τυχαιότητα, αφού επικεντρώνεται στις λέξεις που αφήνει ακάλυπτες το στένσιλ!), την ανάγνωση του κειμένου δημιουργώντας τον τυχαίο σχήμα ενός ποταμού (river) κ.ά. Ο τρόπος με τον οποίον ο Padgett περιγράφει τη Δημιουργική Ανάγνωση αποκλίνει από τον τρόπο με τον οποίο η Δημιουργική Ανάγνωση αντιμετωπίζεται στην έρευνά μας: η προσέγγιση του Padgett παραπέμπει σε έναν δημιουργικό τρόπο ανάγνωσης αποκλίνοντα και περισσότερο παιγνιώδη από αυτόν που προτείνουμε εμείς. Ωστόσο στοιχεία της παιγνιώδους αναγνωστικής διαδικασίας που προτείνει, σε πιο συμβατικές μορφές που δεν διασαλεύουν ριζικά τη ροή του κειμένου, αξιοποιούνται στην έρευνά μας στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής.

Ο όρος «Δημιουργική Ανάγνωση» δεν αξιολογήθηκε θετικά στο πλαίσιο μιας έρευνας που διεξήγαγε το Arts Council England και πραγματοποιήθηκε στο Aldershot και Sutton Coldfield το 2009: οι συμμετέχοντες αποδέχθηκαν την άποψη ότι η ανάγνωση μπορεί να είναι μια δημιουργική δραστηριότητα και ότι η εμπειρία από την αναγνωστική πράξη είναι σημαντική, όμως ο όρος, «δημιουργική ανάγνωση» δεν αξιολογήθηκε θετικά σε καμιά από τις 4 ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα· μάλιστα απορρίφθηκε καθολικά ως μια πνευματικά περίπλοκη και φανταστική ενασχόληση (ομάδα «μη ενθουσιασμένοι αναγνώστες»), ως μια ψευτοκουλτουριάρικη δραστηριότητα (ομάδα «τακτικοί αναγνώστες»), ως μια συγκαταβατική και μη χρήσιμη (ομάδα «βιβλίου»). Επίσης, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα συνέδεσαν τον όρο με τη Δημιουργική Γραφή, μια άλλη δραστηριότητα που θεωρήθηκε ότι πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία. Οι συμμετέχοντες αντί του όρου «δημιουργική ανάγνωση» πρότειναν άλλους όρους όπως «ανάγνωση για ευχαρίστηση», «ατομική, προσωπική άσκηση», «ανάγνωση ως εμπειρία»: οι περισσότεροι αναγνώστες πρότειναν την υιοθέτηση μιας περιγραφικής έννοιας που θα μπορεί να ενσωματώσει λέξεις όπως απόλαυση, ανάπτυξη, συναίσθημα, χαρά, ικανοποίηση, και η οποία θα συνοδεύεται με την ακόλουθη φράση «διάβασε για να ζήσεις, ζήσε για να διαβάζεις, διάβασε για να καλλιεργηθείς, να αναπτυχθείς». Τέλος, μόνο η ομάδα του «βιβλίου» ερμήνευσε τη Δημιουργική Ανάγνωση ως αλληλεπίδραση με το έργο και όχι μια παθητική λήψη πληροφοριών, έτσι ώστε να γίνει μια απολαυστική εμπειρία (Arts Council England, 2009: 64-66). Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται μια θετική και διευρυμένη θεώρηση του όρου «Δημιουργική Ανάγνωση», όπως προκύπτει και από την ανάλυσή του σε αυτό το κεφάλαιο.

1.1. Η Ενεργητική Ανάγνωση

Ένας όρος συγγενής της Δημιουργικής Ανάγνωσης –αλλά κατά τη γνώμη μας στενότερος– είναι αυτός της Ενεργητικής Ανάγνωσης (active reading). Αφού κείμενο και αναγνώστης αποτελούν τους δύο πόλους της αναγνωστικής διαδικασίας, ως ενεργητική ανάγνωση θα μπορούσαμε σε πρώτη φάση να ονομάσουμε την αλληλεπίδραση αυτών των δύο οντοτήτων (Morais & Pereira, 2007: 2). Ο συνδυασμός ανάγνωσης, κριτικής σκέψης και μάθησης συγκροτεί την ενεργητική ανάγνωση και παραπέμπει σε στρατηγικές που εμπλέκουν ενεργά αναγνώστη και κείμενο (Βαϊτσάκης & Κωτόπουλος, 2015b). Σύμφωνα με τον Stephen Minot (1989) ο ενεργητικός αναγνώστης (active reader) ταυτίζεται με τον συγγραφικό αναγνώστη. Ο Minot υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ ανάγνωσης για απόλαυση και ανάγνωσης για συγγραφή (Minot, 1980: 90): ο ένας τύπος ανάγνωσης δεν αποκλείει τον πρώτο, αλλά αυτοί που διαβάζουν ως συγγραφείς είναι λιγότερο παθητικοί αναγνώστες. Οι περισσότεροι αναγνώστες τείνουν να είναι παθητικοί, ξεχνούν, διαβάζουν φευγαλέα, είναι επιρρεπείς στην αναγνωστική λήθη, αναζητούν επιφανειακές ταυτίσεις. Ο παθητικός αναγνώστης εστιάζει στην πλοκή σύμφωνα με τον Minot· ο ενεργητικός

αναγνώστης γεύεται τις λεπτές αποχρώσεις του κειμένου. Η ενεργητική ανάγνωση εστιάζει στη γραφή, όχι στον χαρακτηρισμό ή στο θέμα. Η Ενεργητική ανάγνωση θεμελιώνεται σε αποτελεσματικές ερωτήσεις (effective questions) στα τρία στάδια της ανάγνωσης (teacherline.nylearns.org/resources/documents/ReadingTipsCard/pdf).

Στο προαναγνωστικό στάδιο μπορούν να τεθούν ερωτήσεις όπως:

- *Τι μπορεί να προβλέψει κανείς για την ιστορία από τον τίτλο, το εξώφυλλο; Γιατί; Για τον τόπο διεξαγωγής της ιστορίας;*
- *Έχει κανείς διαβάσει κάποιο άλλο έργο του ίδιου λογοτέχνη;*

Κατά την ανάγνωση μπορούν να τεθούν ερωτήσεις όπως:

- *Γιατί το σκηνικό είναι σημαντικό για την ιστορία;*
- *Ποια είναι η συνεισφορά των δευτερευόντων χαρακτήρων στην πλοκή; Ποια είναι η σχέση τους με τους πρωταγωνιστές;*
- *Τι διαπιστώνετε για τους χαρακτήρες μέσα από τις πράξεις και τα λόγια τους;*
- *Τι εικόνες σχημάτισατε κατά την ανάγνωση;*
- *Ποιος μιλάει; Σε ποιο πρόσωπο; Ακούγονται οι σκέψεις του;*
- *Υπάρχει ουδέτερη φωνή; Ειρωνεία; Σάτιρα; Αληθοφάνεια;*
- *Ο συγγραφέας καταφέρνει να κρατήσει το αναγνωστικό σας ενδιαφέρον; Με ποιον τρόπο;*
- *Συνδέεται κάποιο γεγονός της ιστορίας με τη δική σας ζωή;*
- *Τι απορίες σας δημιουργήθηκαν;*
- *Πώς πιστεύετε ότι θα τελειώσει η ιστορία;*

Μετά την ανάγνωση μπορούν να τεθούν ερωτήσεις όπως:

- *Πόσο επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν οι προβλέψεις σας;*
- *Ποια είναι η συνεισφορά της εικονογράφησης στην ιστορία;*
- *Ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον σημείο της ιστορίας;*
- *Πώς εξελίχθηκαν οι χαρακτήρες κατά την ιστορία;*
- *Ποιο σημείο της ιστορίας δεν σας άρεσε; Γιατί;*
- *Πώς θα χαρακτηρίζατε τους ήρωες της ιστορίας;*
- *Πόσο ταυτίζεστε με αυτούς;*
- *Γιατί πιστεύετε ότι ο συγγραφέας επέλεξε αυτόν τον τρόπο (αυτό το κειμενικό είδος) για να αφηγηθεί την ιστορία του;*
- *Πώς σας φάνηκε το ύφος του συγγραφέα; Πώς διαχειρίστηκε τις διάφορες τεχνικές;*
- *Τι σκεφτόσασταν ενώ διαβάζατε την ιστορία;*
- *Τι ερωτήσεις θα θέλατε να θέσετε στον αναγνώστη;*
- *Η ιστορία αυτή σας θύμιζε άλλη ιστορία που έχετε διαβάσει;*
- *Θα συστήνατε αυτό το κείμενο; Γιατί;*

Οι ερωτήσεις που διευκολύνουν την Ενεργητική Ανάγνωση διαπιστώνεται ότι υπεισέρχονται σε όλη την αναγνωστική πορεία και καλύπτουν τόσο τη συναισθηματική, βιωματική και κριτική αντίδραση του αναγνώστη στο κείμενο όσο και την ανταπόκρισή του απέναντι στους κειμενικούς δείκτες, τις κειμενικές πληροφορίες και την τεχνική ή τα ρίσκα που αναλαμβάνονται από τον λογοτέχνη, σε πτυχές δηλαδή του κειμένου που παραμένουν στη σκιά κατά την ψυχαγωγική ανάγνωση. Οι αποτελεσματικές αυτές ερωτήσεις ενσωματώθηκαν στη Δημιουργική Ανάγνωση και αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας

Η ενεργητική αυτή αναγνωστική εμπειρία βασίζεται σε στρατηγικές (van Woerkum 2012: 268-272· Hinson, 2015: 8-13· Active Reading Strategies, 2014: 2· SMCHS guide to active reading, 2010: 1· Tse et al., 2009: 1) όπως ότι ο ενεργητικός αναγνώστης σημειώνει τις αντιδράσεις του στα περιθώρια του βιβλίου (annotate/ record reactions), επισημαίνει (με

υπογράμμιση) τα σημεία που τον δυσκολεύουν (highlight), ξαναδιαβάζει (reread), κρατάει αναγνωστικό ημερολόγιο (keep a journal or reading log), όπου σημειώνει φράσεις, σκέψεις, συναισθήματα, συμβουλευεται λεξικό (consult a dictionary), προεπισκοπεί (preview) (παρατηρεί εκ των προτέρων στοιχεία του κειμένου, π.χ. τον τίτλο, ή αναζητά στοιχεία για το κείμενο, π.χ. κριτικές κ.ά.), καταγράφει τις βασικές ιδέες (outline), συμπυκνώνει (summarize), παραφράζει (paraphrase), θέτει ερωτήσεις/ αναρωτιέται το γιατί (question), εικονοποιεί/ φαντάζεται (visualize), προβλέπει (predict), συνδέει (connect) το κείμενο με τις εμπειρίες του, με τη ζωή, ανταποκρίνεται (respond) (σκέφτεται πώς το κείμενο τον κάνει να αισθανθεί), λαμβάνει υπόψη του το πλαίσιο δημιουργίας του κειμένου (contextualize) (ιστορικό, πολιτισμικό, κοινωνικό), σκέφτεται (reflect) για τον εαυτό του, για το τι αποκαλύπτουν για τον ίδιο οι ανταποκρίσεις του, εισέρχεται στον μικρόκοσμο της ανταπόκρισης (Shi, 2013: 1), εξερευνά (explore) τη γλώσσα, το πώς η μορφή επηρεάζει το περιεχόμενο, αναζητά μοτίβα (look for patterns)/ ενδείξεις (clues) που αποκαλύπτουν τις ιδέες του κειμένου, συγκρίνει (compare and contrast) με άλλα κείμενα που έχει διαβάσει.

Στην έρευνά μας υιοθετούμε τον όρο «Δημιουργική Ανάγνωση», στον οποίο εμπεριέχεται η Ενεργητική Ανάγνωση, για να δοθεί έμφαση στη δημιουργικότητα, στη φαντασία, στο βίωμα του αναγνώστη. Ο όρος «Ενεργητική Ανάγνωση» εστιάζει περισσότερο στις στρατηγικές και στη συγγραφική ανάγνωση, είναι δηλαδή λιγότερο ευρύς.

1.2. Η Κριτική Ανάγνωση

Στη Δημιουργική Ανάγνωση που υλοποιήθηκε στην έρευνά μας εντάσσεται η Κριτική Ανάγνωση. Ήδη στις ερωτήσεις Ενεργητικής Ανάγνωσης που παρουσιάστηκαν φαίνεται ο κριτικός χαρακτήρας. Ο Samuel Cohen (2007) χρησιμοποιεί ως ισοδύναμους τους όρους ενεργητική – κριτική ανάγνωση (active or critical reading). Η παθητική ανάγνωση, γράφει ο Samuel Cohen (2007), προσομοιάζει στην παρακολούθηση τηλεόρασης: δεν μας συνεπαίρνει. Αντίθετα, η Ενεργητική Ανάγνωση απαιτεί την πλήρη προσοχή μας. Ο Cohen (2007) προσδιορίζει την Ενεργητική Ανάγνωση ως α. συνειδητή ανάγνωση, την ανάγνωση με επίγνωση του τι διαβάζουμε, του πώς διαβάζουμε και του γιατί διαβάζουμε, αλλά και των επικοινωνιακών παραμέτρων του κειμένου (από ποιον γράφτηκε, πού δημοσιεύτηκε, με ποιον σκοπό, σε ποιο κειμενικό είδος ανήκει;), β. Κριτική Ανάγνωση, δηλαδή ανάγνωση που στέκεται κριτικά απέναντι στα γραφόμενα, ανάγνωση κατά την οποία ο αναγνώστης αναρωτιέται για τη δική του θέση πάνω στα γραφόμενα, που αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως συζήτηση, γ. ανάγνωση με μολύβι στο χέρι (όχι επισημαντήρα, το stabilo ευνοεί την παθητική μορφή της ενεργητικής ανάγνωσης και είναι αρμόζον για επισήμανση κειμενικών χωρίων, όχι για συζήτηση με το κείμενο), που επιτρέπει την υπογράμμιση, τη σημείωση, τη συζήτηση με το κείμενο και τον συγγραφέα. Οι σημειώσεις πάνω στο κείμενο είναι μία σίγουρη ένδειξη της ενεργούς ανάγνωσης.

Η Κριτική Ανάγνωση συνδέεται με την κριτική σκέψη. Σύμφωνα με τον Cohen (2007), η Κριτική Ανάγνωση προϋποθέτει ερωτήσεις όπως:

Πού δημοσιεύτηκε το κείμενο;

Ποιο είναι το θέμα του;

Ο συγγραφέας εστιάζει σε σημαντικά θέματα; Παραλείπει κάποια;

Ποια είναι η άποψή του για το θέμα; Συμφωνείτε με αυτή; Γιατί;

Ποιος είναι ο στόχος του συγγραφέα; Τι πιστεύετε για τον στόχο αυτό; Τον πετυχαίνει;

Σε τι κοινό απευθύνεται ο συγγραφέας; Ανήκετε σε αυτό το κοινό; Ποιος ανήκει και ποιος δεν εντάσσεται σε αυτό;

Ποιες παραδοχές λανθάνουν στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας αντιμετωπίζει το θέμα του; Συμφωνείτε με αυτές ή όχι και γιατί;

Ποια περαιτέρω συμπεράσματα προκύπτουν από τις απόψεις του συγγραφέα; Συμφωνείτε ή όχι και γιατί;

Τι πιστεύετε για τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας επιχειρηματολογεί/ στηρίζει τη θέση του; Είναι πειστικός; Λογικός; Δίκαιος;

Τι θα μπορούσατε να δανειστείτε/ να «κλέψετε» από το κείμενο (χωρίς να διαπράξετε λογοκλοπή); Εντοπίζετε τεχνικές του συγγραφέα που θα θέλατε να υιοθετήσετε; Ή φράσεις που θα θέλατε να απομνημονεύσετε; (Cohen, 2007: 8)

Οι ερωτήσεις αυτές, κριτικού χαρακτήρα, είναι κοινές στην Ενεργητική και συνεπώς στη Δημιουργική Ανάγνωση. Για τον Cohen (2007) η Ενεργητική και Κριτική Ανάγνωση και η διερευνητική και σαρωτική ματιά στο κείμενο ευνοεί τη βελτίωση της γραφής. Αυτό όμως που την αναβαθμίζει είναι να γράφει κανείς όπως ο εαυτός του. Ο Cohen (2007) συσχετίζει επίσης ανάγνωση και γραφή: η συμπλοκή Ενεργητικής Ανάγνωσης, γραφής και κριτικής σκέψης (active reading, critical thinking and the writing process) αποτυπώνεται στην «αριθμητική της γραφής» (arithmetic of writing) (Cohen, 2007). Ένας αποτελεσματικός αναγνώστης και γράφων αντιμετωπίζει τις δύο αυτές δραστηριότητες, της ανάγνωσης και της γραφής, ως αναπόσπαστα αλληλένδετες. Η καλή γραφή δεν προϋποθέτει μόνο τη μιμητική της καλής γραφής αλλά και την Ενεργητική ή Κριτική Ανάγνωση (active or critical reading) (Cohen, 2007). Ο Stuart Greene διαφοροποιεί τη συγγραφική ανάγνωση (την ανάγνωση με στόχο τη γραφή) από την κριτική ανάγνωση, επειδή οι κριτικοί αναγνώστες διαβάζουν αναζητώντας το νόημα και διαλύοντας το κείμενο (breaking down the text), χωρίς να εστιάζουν την προσοχή τους στο είδος γνώσης που θα τους καταστήσει ικανούς να εφαρμόσουν τις κριτικές τους δεξιότητες σε άλλα κείμενα (Greene, 1992: 159). Δεν ταυτιζόμαστε με τη διαλυτική επένεργεια της Κριτικής Ανάγνωσης και θεωρούμε ότι στη Δημιουργική Ανάγνωση έτσι όπως εφαρμόστηκε στην έρευνά μας η κριτική προσέγγιση του κειμένου δεν αποστραγγίζει την απόλαυση από το κείμενο.

Η Δημιουργική Ανάγνωση –και η Δημιουργική Γραφή– συνομιλεί με τον Κριτικό Γραμματισμό: αυτός προτείνει τρόπους ανάγνωσης και επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων και τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα δημιουργήσουν δικά τους κείμενα (Κωστούλη, 2005). Δηλώνει πέρα από την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις (Gee, Wells, Hasan & Luke, 2006). Περιλαμβάνει όχι μόνο την εξοικείωση με είδη κειμένων και με τους τρόπους γραφής τους, αλλά και με την προσέγγιση και την παραγωγή τους (Μιχάλης, 2011). Εμπεριέχει επίσης την ανάπτυξη στρατηγικών για να μιλήσει κανείς σχετικά, να ξαναγράψει και να αμφισβητήσει τα κείμενα της καθημερινής ζωής, μέσα από την ανάγνωση διαφόρων κειμένων και αντικρουόμενων ειδών λόγου (Καραντζόλα, 2004). Η Δημιουργική Ανάγνωση, ενισχυμένη με κριτικό πρόσημο, κινείται στην περιοχή του Κριτικού Γραμματισμού. Το ίδιο και η Δημιουργική Γραφή (Κωτόπουλος, Ζωγράφου & Βακάλη, 2014).

Ο Jeremy Hawthorn (2012: 31) εντοπίζει το πάντρεμα, τη σύγκλιση ανάγνωσης και κριτικής στην εξάσκηση και στην κριτική λογοτεχνική γραφή. Επισημαίνει επίσης πως ενώ ορισμένες κριτικές διαδικασίες συγχρονίζονται με την ανάγνωση και την ερμηνεία του κειμένου, κάποιες προκύπτουν εκ των υστέρων, συγκροτώντας την ολοκληρωμένη πράξη της ευφυούς ανάγνωσης. Συνεπώς, η κριτική έκφανση της ανάγνωσης συνδέεται με την εξάσκηση, λαμβάνει χώρα εν μέρει ταυτόχρονα με την ανταπόκριση και την ερμηνεία, αλλά και ετεροχρονισμένα, εκ των υστέρων. Στη διαπίστωση αυτή βασίστηκε η οργάνωση των δημιουργικών προσεγγίσεων των λογοτεχνικών κειμένων: κριτικές ερωτήσεις (ήπιας δυσκολίας) ενσωματώνονται στο στάδιο της ανάγνωσης, της ανταπόκρισης και της πρώτης ερμηνείας, κλιμακώνονται δε στο στάδιο της ύστερης ανάγνωσης και βαθύτερης ερμηνείας. Οι αναγνώστες/ συγγραφείς «μεταμορφώνουν» τα κείμενα (Sprinve, 1990/1991). Η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη είναι αλληλοσυνδεόμενες παρά ανεξάρτητες (Harper, 2015b), η δημιουργική και κριτική σκέψη αλληλεπιδρούν (Sisk, 2016).

1.3. Η Βαθιά Ανάγνωση

Η Δημιουργική Ανάγνωση εμπεριέχει τη Βαθιά Ανάγνωση (deep reading) (Birkerts, 1994· 1997), δηλαδή τον αργό και στοχαστικό προσεταιρισμό του βιβλίου, που επιτρέπει να ονειρευτεί κανείς τη ζωή του σε εγγύτητα με τις λέξεις του κειμένου. Ο αναγνώστης γίνεται το βιβλίο (Nicole Speer στο Carr, 2010). Η Βαθιά Ανάγνωση ενσωματώνει επαγωγική και αναλογική σκέψη, κριτική ανάλυση, διαίσθηση. Ο έμπειρος αναγνώστης χρειάζεται ελάχιστο χρόνο για να εκτελέσει αυτές τις περίπλοκες νοητικές λειτουργίες, που όμως χρειάζονται χρόνια για να αναπτυχθούν. Η έμφαση που δίνεται στην αμεσότητα και στην ταχύτητα της πρόσληψης στην ψηφιακή εποχή υπονομεύει την αναγνωστική υπομονή, επιμονή και διεύσδυση (Wolf & Barzillai, 2009). Σε αντίθεση με την τάση φυγής που υποθάλλουν τα ψηφιακά μέσα, η Βαθιά Ανάγνωση προωθεί την ανακάλυψη: την ανακάλυψη του πώς προσωπικές ιστορίες ξεδιπλώνονται μέσα από αλλότριες φωνές (Waxler & Hall, 2011). Η απαιτητική διαδικασία της Βαθιάς Ανάγνωσης εν μέρει δικαιολογεί την αντίσταση σε αυτή. Ένας λόγος αντίστασης ή περιφρόνησής της είναι η παρανόηση ότι ο ικανός αναγνώστης χαρακτηρίζεται από ταχύτητα. Η ανάλυση χρόνου σε ένα κείμενο ταυτίζεται με αδυναμία ανάγνωσης και με κείμενο υπέρμετρης δυσκολίας (Bean, 2011). Η ανάγκη καλλιέργειας της Βαθιάς Ανάγνωσης και η αντιδοτική λειτουργία των τεχνολογικών μέσων, ως διευκολυντών της φυγής, συνέβαλε στο να μην συμπεριληφθούν οι νέες τεχνολογίες στις παρεμβάσεις.

2. Συμπεράσματα

Με ποια κριτήρια επιλέξαμε τον όρο Δημιουργική Ανάγνωση έναντι των «ανταγωνιστικών» όρων Ενεργητική Ανάγνωση, Κριτική Ανάγνωση, Βαθιά Ανάγνωση, Συναλλακτική Ανάγνωση; Ο όρος «Δημιουργική Ανάγνωση» προτιμήθηκε του όρου «Συναλλακτική» ως πιο ευφραδής και δηλωτικός σε διδακτικό επίπεδο μιας βαθύτερης διάκρισης, εξειδικευμένης στον τομέα της λογοτεχνικής ερμηνείας: τη διάκριση ανάμεσα στην παθητική ανάγνωση, την περιχαρακωμένη σε ερμηνευτικά καλούπια και την προσωπική, ενεργητική που αντιστέκεται στην ερμηνευτική και εκφραστική μονοφωνία και μονομέρεια και επιτρέπει την πολυφωνική έκφραση και ανταπόκριση. Ο όρος επίσης προτιμήθηκε έναντι του όρου «αισθητική ανάγνωση», που δεν είναι τόσο εύληπτος και ευρύς: η αισθητική ανάγνωση –που αντιτίθεται στην πληροφοριακή και χαρακτηρίζεται ως ουσιαστική και συναισθηματική ανάγνωση (Βαϊτσάκης & Κωτόπουλος, 2015a: 107)– έχει ρίζες ροζεμπλατιανές: ορίζεται από τους Russell A. Hunt και Douglas Vipond (1987: 178) ως μια διαδικασία επαφής (make contact) και συνεργασίας αναγνώστη και συγγραφέα στη διαμόρφωση του νοήματος. Ο όρος Δημιουργική Ανάγνωση επιλέχθηκε έναντι των όρων Κριτική και Βαθιά Ανάγνωση ως ευρύτερός τους. Επίσης, προτιμήθηκε έναντι της Ενεργητικής Ανάγνωσης, αν και οι όροι «δημιουργική» και «ενεργητική» ανάγνωση αντιμετωπίζονται αναφορικά με τη λογοτεχνική ανάγνωση ως ισοδύναμοι (Knights & Thurgar-Dawson, 2008: 112), επειδή η Ενεργητική Ανάγνωση στη βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στην αποτελεσματική ακαδημαϊκή ανάγνωση, με στόχο τη γνωστική αποθησαύριση ενός κειμένου στο πλαίσιο μελέτης και επιτυχίας σε εξετάσεις (Henderson, 2011· 2016)· η Ενεργητική Ανάγνωση υπό αυτό το πρίσμα δηλαδή ταυτίζεται περισσότερο με την πληροφοριακή ανάγνωση (effluent reading), που δεν αποκλείεται στη λογοτεχνική ανάγνωση, αλλά δεν πρέπει να υπερέχει (Rosenblatt, 1994· 1995).

Ο όρος Δημιουργική Ανάγνωση θεωρήσαμε ότι αποδίδει την πολυδιάστατη δημιουργική διάσταση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Στον όρο Δημιουργική Ανάγνωση συμπυκνώνονται τρεις δημιουργικές διαδικασίες: η συνδυαστική, η εξερευνητική και η μετασχηματιστική (Boden, 2004: 3-4). Ωστόσο, πέρα από την ορολογία, θεωρούμε σημαντικότερο το περιεχόμενο του όρου. Ορίζοντας αντίστροφα τη Δημιουργική Ανάγνωση, αυτή αποστασιοποιείται από την αποστήθιση έτοιμων ερμηνευτικών συνταγών, από την άκριτη υιοθέτηση αλλότριων απόψεων, από την εκφραστική ομοιομορφία/ τυποποίηση, την κειμενοκεντρική λογική που συνοψίζεται στο ερώτημα: «Τι εννοεί ο ποιητής;», τον

εγκλωβισμό της διδακτικής διαδικασίας από την αναζήτηση της μίας, «μοναδικής» ή «ορθής» ερμηνείας (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), από την καταπίεση συναισθημάτων και αναμνήσεων, από τη χαλιναγώγηση της φαντασίας υπό τον φόβο του λάθους, από την «αναγνωστική ραστώνη» (Παρίσης, 1998) και από τη δυσάρεστη ή ανιαρή ή συναισθηματικά κενή ή καταναγκαστική αναγνωστική διαδικασία.⁸⁹ Η παθητική δοκιμή του «ξενόφερτου μελιού» (Proust, 1985: 49-50), η σωματική και πνευματική νηνεμία –όπου καμιά κίνηση, θετική ή αρνητική δεν σφυγμομετρείται–, η απώθηση υλικού στη σκέψη στοιχειοθετούν τη μη δημιουργική ανάγνωση, όπου ο μαθητής γεύεται την έτοιμη προς αποταμίευση γνώση, απαθής. Με άλλα λόγια, η Δημιουργική Ανάγνωση ενδημεί στη σχολική τάξη, όταν ξεριζώνονται από τη διδακτική πράξη πρακτικές, στρατηγικές και μέθοδοι που θεμελιώνονται στον καθηγητικό μονόλογο ή στον στείρο διάλογο, στην καθηγητική αυθεντία, στην ενθάρρυνση της αναπαραγωγής προκατασκευασμένων γνώσεων ή κρίσεων, στη φίμωση της μαθητικής έκφρασης και στη σύνταξη γραπτών εργασιών δοκιματικού τύπου ως απάντηση σε τυποποιημένες ερωτήσεις· με άλλα λόγια η Δημιουργική Ανάγνωση ενδημεί σε τάξεις δημιουργικής πνοής.

Συνδέοντας τη Δημιουργική Ανάγνωση με τη θεωρία των 4 ειδών της δημιουργικότητας, θεωρούμε πως η Δημιουργική Ανάγνωση βρίσκεται ανάμεσα στη μίνι και τη μικρή δημιουργικότητα. Ο Beghetto (2007a) αποδίδει με τον όρο «ιδεολογική αλλαγή κώδικα» (ideational code-switching) τη μετάβαση από τη ενδοπροσωπική δημιουργικότητα (μίνι δημιουργικότητα) στη διαπροσωπική δημιουργικότητα (μικρή δημιουργικότητα). Η διαδικασία της Δημιουργικής Ανάγνωσης εμπεριέχει την ενεργοποίηση της ιδεολογικής αλλαγής κώδικα, της μετάβασης από τη μίνι δημιουργικότητα στη μικρή. Είναι η στιγμή που η προσωπική ερμηνεία, αυτή που έχει αξία για τον ίδιο τον μαθητή αναγνώστη, εξωτερικεύεται και ωριμάζει σε μικρή δημιουργικότητα, σε ανάγνωση/ ερμηνεία που έχει αξία για την κοινότητα της τάξης. Συντελείται η μετάβαση από τη «μίνι ερμηνεία» (την καθαρά προσωπική) στη «μικρή ερμηνεία» (τη διαπροσωπική και αποδεκτή από την ολομέλεια της αναγνωστικής κοινότητας της τάξης). Η συνεισφορά του καθηγητή και των συμμαθητών έγκειται στην ενθάρρυνση της προαγωγής της δημιουργικότητας και στην επικύρωσή της. Αυτό ακριβώς επιχειρήθηκε στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης.

⁸⁹ Παραθέτουμε αποσπάσματα από Καλογήρου και Λαλαγιάννη (2007: 27-31):

«Το διάβασμα ως “μάθημα” αντιτίθεται ριζικά στο διάβασμα-απόλαυση που προϋποθέτει την προσωπική και ελεύθερη εμπλοκή του παιδιού. Μ’ αυτή την έννοια, η ανάγνωση είναι πράξη ερωτική, που ανήκει στην ιδιωτική ζωή του ατόμου, ενεργοποιεί τη φαντασία και τροφοδοτεί την ονειροπόληση. Χαρακτηρίζεται από ανιδιοτέλεια και οικειότητα. Το σχολείο ως θεσμικός χώρος συντηρεί και ως ένα βαθμό διαιωνίζει τη διχοτομική διάκριση ανάμεσα στην ανάγνωση-μάθημα (ανούσια και καταναγκαστική) και την ανάγνωση-απόλαυση (εθελούσια και φυσική, γι’ αυτό ακριβώς αναγκαία και αναπότρεπτη). Τις περισσότερες φορές η αναγνωστική επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία έχει το χαρακτήρα της ανιαρής υποχρέωσης ή του καταναγκασμού, που επιφέρει άχθος και αρνητικά συναισθήματα. Το ζητούμενο που προκύπτει ως συνέχεια των παραπάνω διαπιστώσεων είναι, αφενός η μείωση του χάσματος ανάμεσα σ’ αυτό που οι μαθητές βιώνουν ως “σχολική” λογοτεχνία και ως ιδιωτικό, ελεύθερο ανάγνωσμα και, αφετέρου, η αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της πολύμορφης, απολαυστικής και δημιουργικής προσέγγισης του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να χειριστούν το βιβλίο όχι ως αντικείμενο γνώσης αλλά ως μέσο επικοινωνίας –με τον εαυτό τους, με τους συναγνώστες-συμμαθητές τους, με το πολυφωνικό πεδίο του κειμένου. Η “αποσχολειοποίηση” της ανάγνωσης έχει βεβαίως άμεση σχέση με την ανεύρεση διαφορετικών τρόπων εμπλοκής διδασκόμενων και διδασκόντων στη διδασκαλία. Η ανανέωση ή αναδιαμόρφωση του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας προκύπτει επομένως ως αναγκαιότητα προκειμένου να επιτευχθεί όχι μόνο η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων ή ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών αλλά –το κυριότερο– η συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, η μεταγνωστική τους ικανότητα, η φιλιαναγνωσία και η οικοδόμηση μιας δια βίου σχέσης με τη λογοτεχνία.»

3. Ανάγνωση και Γραφή

Στην έρευνά μας η Δημιουργική Ανάγνωση συσχετίζεται με τη Δημιουργική Γραφή· λειτουργούν ως ενιαίος τρόπος προσέγγισης της Λογοτεχνίας και συνοικοδομούν τη δημιουργική προσέγγισή της. Ανάγνωση και γραφή συσχετίζονται, προκειμένου να ενδυναμωθούν και οι δύο, με στόχο απώτερο την ενδυνάμωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Ο συσχετισμός ανάγνωσης και γραφής δεν είναι αυθαίρετος και επικροτείται στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας.

Η επικρατούσα άποψη στο παρελθόν για τον συσχετισμό γραφής και ανάγνωσης τοποθετούσε σε σχέση αντίθεσης τις δύο διαδικασίες: η ανάγνωση οριζόταν ως διαδικασία προσληπτική, ενώ η γραφή ως εκφραστική (Henning, 1982· Petty & Jensen, 1980). Επέκταση της αντίληψης αυτής αποτελούσε η άποψη ότι η ανάγνωση ήταν μια μη δημιουργική διαδικασία και ότι το νόημα προϋπήρχε στο κείμενο, περιμένοντας την ανασκαφή-εξαγωγή του από τον αναγνώστη· στο αντίθετο, δημιουργικό άκρο τοποθετούνταν η γραφή. Η ανάγνωση αντιμετωπιζόταν ως μια μονόδρομη μετάδοση νοήματος από το κείμενο στο μυαλό του αναγνώστη (Shanklin, 1981: 164) με τη γραφή να αντιμετωπίζεται ως η ανάστροφη μονόδρομη πορεία από το μυαλό του δημιουργού στο κείμενο. Οι Langer και Flihan (2000) τοποθετούν στη δεκαετία του 1970 την αντιμετώπιση ανάγνωσης και γραφής ως χωριστών πεδίων και αποδίδουν σε αυτή την αντίληψη το εννοιολογικό και επιστημονικό σχίσμα στη θεώρηση της ανάγνωσης και της γραφής. Την αλλαγή οπτικής την τοποθετούν στη δεκαετία του 1980, όπου η ανάγνωση και γραφή αντιμετωπίζονται ως διαφορετικές αλλά αλληλοεξαρτώμενες και αλληλένδετες πράξεις.

Νεότερες θεωρίες εστιάζουν στην επικοινωνιακή διάσταση γραφής και ανάγνωσης: έμφαση δίνεται στη διαδικασία της γραφής αντί στο προϊόν (Emig, 1971· Flower & Hayes, 1981· Graves, 1982· Stotsky, 1983), με αποτέλεσμα γραφή και ανάγνωση να αντιμετωπιστούν ως σύνθεση (composition) (Petrosky, 1982b), ως συναλλαγή κειμένου και αναγνώστη (Rosenblatt, 1938/1995) και να θεωρηθεί ότι τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση απαιτείται να υπάρχει επίγνωση του διπλού ρόλου του δέκτη ως συγγραφέα-αναγνώστη (Tierney & LaZansky, 1980) και ότι η διαδικασία της γραφής περιλαμβάνει την ανάγνωση (Graves & Hansen, 1983). Ανάγνωση και γραφή ανάγονται σε επικοινωνιακές στιγμές, σε επικοινωνιακά στιγμιότυπα. Σε αυτή την υβριδοποίηση ανάγνωσης και γραφής συνέβαλαν και οι Νέες Τεχνολογίες, όπου η συνεργατική ψηφιακή γραφή τοποθετεί εναλλασσόμενα τον αναγνώστη στη θέση του συγγραφέα και αντίστροφα (Rubin, 1983· Levin, Boruta & Vasconcellos, 1983). Η συνέργεια ανάγνωσης και γραφής (synergism) (Tierney, 1992: 250), η συσχετιστική προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραφής μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διαδικασία της ανάγνωσης, της γραφής και της σκέψης (Squire, 1983). Οι γράφοντες ενσωματώνουν στα κείμενά τους όσα συνάντησαν ως αναγνώστες. Αντανακλούν, επίσης, στα κείμενα που διαβάζουν τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη διαδικασία της γραφής. Αποκτούν μια αίσθηση συγγραφικότητας (sense of authorship) βοηθητικής στη συνθετική διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής (Graves & Hansen, 1983: 182).

Η αναλογία ανάγνωσης και γραφής εντοπίζεται και στη θεωρία της L. M. Rosenblatt (1988). Η Rosenblatt (1988: 1) αναφέρεται στον παραλληλισμό των μοτίβων της συμβολοποίησης και της κατασκευής νοήματος στην ανάγνωση και στη γραφή και υποστηρίζει τη δια-γονιμοποίησή τους (cross-fertilization) σε ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η διαγονιμοποίηση ανάγνωσης – γραφής και γραφής – ανάγνωσης επιχειρήθηκε στην έρευνά μας. Η Rosenblatt εντοπίζει τις ομοιότητες και διαφορές στη διαδικασία της ανάγνωσης και γραφής. Και στις δύο περιπτώσεις η γραφή και η ανάγνωση υστερούν ως προς τη μη λεκτική επικοινωνία που παρέχεται από τον ομιλητή στον ακροατή. Η διαφορά ανάγνωσης και γραφής είναι ότι η γραφή ξεκινά με μία λευκή σελίδα και οδηγεί στην παραγωγή κειμένου, ενώ οι αναγνώστες ξεκινούν με ένα κείμενο από το οποίο πρέπει να παραγάγουν νόημα. Ο γράφων «συνθέτει» ένα κείμενο με νόημα, ο αναγνώστης «συνθέτει»/ «γράφει» ένα ερμηνευόμενο νόημα (Rosenblatt, 1988: 2). Η ανάγνωση είναι

συστατικό της γραφής. Η βασική συναλλακτική σύλληψη της ανάγνωσης ισχύει και για το γράψιμο (Rosenblatt, 1988: 7): ο γράφων αντιμετωπίζει τη λευκή σελίδα με το ατομικό του γλωσσικό κεφάλαιο, με προηγούμενες εμπειρίες της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής. Η δόμηση του κειμένου θα προκύψει από την αναδόμηση ή τη διεύρυνση αυτού του αποθέματος εμπειριών (stock of experiences). Η γραφή –όπως και η ανάγνωση– είναι ένα γεγονός, δεν είναι απλώς μια καταβύθιση στη δεξαμενή των αναμνήσεων, σε συγκεκριμένο χρόνο, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, πιέσεις εξωτερικές και εσωτερικές. Ο γράφων συναλλάσσεται με ένα προσωπικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Rosenblatt, 1988: 7).

Αν όλοι οι αναγνώστες είναι κατά μία έννοια επίσης συγγραφείς, προκύπτει επίσης ότι όλοι οι γράφοντες είναι επίσης αναγνώστες. Η ανάγνωση του γράφοντος διαφέρει από την ανάγνωση του αναγιγνώσκοντος (Rosenblatt, 1988: 2). Η Rosenblatt (1998: 9-10) διακρίνει δύο είδη συγγραφικής ανάγνωσης (authorial reading I and II), τη συγγραφική ανάγνωση τύπου I, όπου ο γράφων/ ο συγγραφέας διαβάζει όσα γράφει και ελέγχει αν αυτό που γράφει ικανοποιεί τους συγγραφικούς του σκοπούς, πληροφοριακούς ή αισθητικούς, και τη συγγραφική ανάγνωση τύπου II, όπου ο γράφων αποσυνδέεται/ απομακρύνεται από το κείμενο και το διαβάζει ως δυνητικός αναγνώστης (potential reader) (Rosenblatt, 1988). Αναφορικά με τη γραφή για την ανάγνωση –τη γραφή στην οποία καλείται ο μαθητής όταν αναλύει το κείμενο– η Rosenblatt (1998: 11) αναφέρει –συναντώντας τον Scholes– ότι όταν ο αναγνώστης γράφει για αυτό που διάβασε παράγει ένα νέο κείμενο. Ο γράφων αναγνώστης (reader-writer) πρέπει να βρει τις λέξεις για να εξηγήσει την έκκληση και την ερμηνεία του κειμένου. Ο μεταβληθείς σε γράφοντα αναγνώστης (reader-turned-writer) αντιμετωπίζει το πρόβλημα της στάσης: αφού καλείται να εξηγήσει, η στάση του πρέπει να είναι πληροφοριακή (effluent), ακόμα κι αν η ανάγνωση ήταν εξόχως αισθητική. Αλλά και η αισθητική στάση μπορεί να υιοθετηθεί για να επικοινωνήσει την εμπειρία της έκφρασης της ανταπόκρισης ή της ερμηνείας. Μπορεί δηλαδή να δημιουργηθεί ένα νέο ποίημα (Rosenblatt, 1988: 11). Η στάση γραφής που διδάσκεται ως προς την ανάλυση της Λογοτεχνίας είναι η πληροφοριακή –αυτό που από τον Britton χαρακτηρίζεται ως συναλλακτική (transactional), χωρίς όμως να ταυτίζεται με τον ροζεμπλατιανό όρο. Στην έρευνά μας, μόνο μαθητές των Πειραματικών Ομάδων εκτέθηκαν σε μορφές αισθητικής γραφής, όπως είναι η εκφραστική και ποιητική γραφή του James Britton (1970· 1971· 1972): η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας επηρέασε όχι μόνο τον τρόπο πρόσληψής της αλλά και τη μορφή της ανταπόκρισης σε αυτή.

Ο David Morley (2007) διαπιστώνει τη συγγένεια γραφής και ανάγνωσης. Για τον Morley (2007: 25) η ανάγνωση είναι ένα είδος επαναγραφής από πολλά χέρια και πολλά μάτια. Η γραφή είναι μια πιο συγκεκριμένη μορφή ανάγνωσης. Προϋπόθεση για να εξελιχθεί κανείς σε γνήσιο δημιουργικό γράφοντα (original creative writer) είναι πρώτα να είναι γνήσιος δημιουργικός αναγνώστης (original creative reader). Η ανάγνωση αποτελεί προϋπόθεση και συστατικό στοιχείο της γραφής, της Δημιουργικής Γραφής. Ο Morley τοποθετεί τη Δημιουργική Ανάγνωση (χρησιμοποιεί τον όρο Creative Reading) –άλλωστε η ανάγνωση δεν μπορεί να γίνει σε ένα δημιουργικό κενό (creative vacuum) (Morley, 2007: 31)– εντός του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής: η δημιουργική διάσταση της ανάγνωσης προσδιορίζεται στις αβεβαιότητες που αφήνει ο συγγραφέας, ως διαδικασία όπου η ανάγνωση απορροφά τη γραφή προκειμένου και οι δύο να βελτιωθούν και να εξελιχθούν· η Δημιουργική Ανάγνωση είναι η μεγαλύτερη χάρη που οι μαθητές μπορούν να κάνουν στον εαυτό τους. Η ανάγνωση είναι ένα είδος καφεΐνης για τον συγγραφέα (Morley, 2007: 29). Η ανάγνωση στο ή για το Εργαστήριο Δ.Γ. είναι κατ' ανάγκη δημιουργική: είναι ανάγκη ενάντια στην ύπνωση της παθητικής ανάγνωσης (Mandelstam, 1971: 226). Το μάθημα Δημιουργικής Ανάγνωσης διδάσκει στον μαθητή να διαβάζει μόνος του, ενάντια στη φύση του και στην ανατροφή του (against your nature and nurture). Δηλαδή για τον Morley (2007) η Δημιουργική Ανάγνωση είναι μια ανάγνωση της δυσκολίας, του «ξεβολέματος», του πειραματισμού, μια ανάγνωση

από την οποία ο μαθητής θα θερίσει αυτά που θα γονιμοποιήσουν το κείμενό του. Ο Morley ζητά από τους μαθητές να ξεμάθουν πώς να διαβάζουν (unlearn how to read) (2007: 33).

Η συσχέτιση Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής προκύπτει και από την ιστορική πορεία της Δημιουργικής Γραφής: αυτή εισχωρεί στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1929 από τον Hughes Mearns ως εργαλείο λογοτεχνικής διδασκαλίας.

- **Ερευνητικά δεδομένα για την αλληλεπίδραση ανάγνωσης και γραφής και το όφελος της γραφής**

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, στο πλαίσιο του Dartmouth Seminar (1966) (Juzwik et al., 2013) ο James Britton (1970· 1971· 1982)⁹⁰ τόνισε τη σημασία της διερευνητικής και

⁹⁰ Για τον James Britton, ο ρόλος του σχολείου είναι διττός αναφορικά με την εκμάθηση της γλώσσας: να διδάξει τους μαθητές να γράφουν ως θεατές, όχι μόνο ως συμμετέχοντες. Η χρήση της γλώσσας υπό τον ρόλο του συμμετέχοντα έχει τη λειτουργία της πληροφόρησης, της πειθούς, της παροχής οδηγιών, της επιχειρηματολογίας, της εξήγησης, της σύγκρισης, του συμπεράσματος. Πρόκειται για τελεστικές λειτουργίες της γλώσσας, «για να διεκπεραιώνεις πράγματα». Αντίθετα η χρήση της γλώσσας υπό τον ρόλο του θεατή περιλαμβάνει τη μεγαλόφωνη ονειροπόληση, το κουτσομπολιό, την εξιστόρηση μιας εμπειρίας, το διήγημα, την ποίηση κ.ά. Στη γλώσσα υπό τον ρόλο του θεατή, το κίνητρο είναι η ικανοποίηση του εαυτού και δευτερευόντως το μοίρασμα αυτής της απόλαυσης. Η συναλλακτική γραφή (transactional writing) ανήκει στον ρόλο του συμμετέχοντα: πρόκειται για επίσημη μορφή γραφής και περιλαμβάνει την αντιγραφή, την αναφορά, την αναπαραγωγή, την περίληψη, την ανάλυση και τη θεωρητική εξήγηση (copying to reporting, recording, summarizing, analyzing, and theorizing). Αντίθετα η ποιητική γραφή (poetic writing) έρχεται σαν μια ρωγμή, μια διακοπή στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων. Ο στόχος της ποιητικής γραφής είναι η απόλαυση του να περιεργάζεται κανείς κάτι για αυτό το ίδιο το κάτι. Στο μέσο αυτών των δύο ειδών ο Britton τοποθετεί την εκφραστική γραφή (expressive writing): περιλαμβάνει προσωπικές χρήσεις της γλώσσας, όπως την επεξεργασία ιδεών ή συναισθημάτων για τη διαχείρισή τους. Για την Παιδαγωγική της Γραφής που υποστήριξε ο Britton πυρηνική και καταλυτική είναι η έννοια της εκφραστικής γραφής: η προσωπική αυτή γραφή είναι χαλαρή, εξομολογητική, εστιάζει στα ενδιαφέροντα και στα συναισθήματα και συμβάλλει στην εσωτερίκευση της εμπειρίας, στην αφομοίωση της γνώσης. Η ταξινομία του Britton αναδιατυπώνεται από τη Bishop (1990) ως εργαλειακή (αντί του συναλλακτική), διερευνητική (αντί του εκφραστική) και φαντασιακή (αντί του ποιητική).

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Britton παρατηρήθηκε ότι στα σχολεία της Μ. Βρετανίας υπερίσχυε η συναλλακτική γραφή, που απευθυνόταν στον καθηγητή ως αποδέκτη, με κύρια χαρακτηριστικά την αναπαραγωγή όσων είχαν ειπωθεί από τον καθηγητή ή διατυπώνονταν από το βιβλίο, ενώ αναιμική ήταν η παρουσία της κριτικής συναλλακτικής γραφής, της εκφραστικής και κυρίως της ποιητικής γραφής. Ο Britton επεσήμανε και την αξία της ανεπίσημης ομιλίας (μιας μορφής της εκφραστικής γλώσσας) ως παράγοντα-κλειδί στη διαδικασία της γραφής και της μάθησης (Barnes, Britton & Torbe, 1971· 1989) και έδωσε έμφαση στη λειτουργία μικρών ομάδων στην τάξη, στη συζήτηση ανά ζεύγη, στη συνάντηση μαθητή – καθηγητή και σε άλλες μορφές συνεργατικής μάθησης και γραφής.

Οι απόψεις του τον καθιστούν πρωτοπόρο στην προώθηση μιας μαθητοκεντρικής Παιδαγωγικής της Γραφής (Miller, 2011). Η μάθηση για τον Britton απορρέει από τη χρήση της εκφραστικής γλώσσας, που βρίσκεται στο κέντρο της θεωρίας του για τη σημασία της γλώσσας. Στην αισιόδοξη μαθητοκεντρική διδακτική θεωρία του, η γνώση δεν εδραιώνεται στη μεταβίβαση αλλά στην αλληλεπίδραση και στην εμπειρία, στην εμπλοκή με αντικείμενα που ενδιαφέρουν τον μαθητή, σε περιβάλλον υποστηρικτικό και πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα (Durst, 2015). Για τον Britton, κεντρικός είναι ο ρόλος του δασκάλου (Britton, 1982: 214): είναι ξεκάθαρο ότι η διδασκαλία αποτελείται από λεπτό προς λεπτό διαδραστική συμπεριφορά, συμπεριφορά που απορρέει από μια εσωτερική πεποίθηση –«αυτό που δεν μπορεί να κάνει ο καθηγητής στην τάξη δεν μπορεί να υλοποιηθεί με άλλους τρόπους». Ο Britton κάνει λόγο για την «εποχή του δασκάλου της τάξης» (Britton, 1982: 214).

Οι Applebee & Langer (2013) θεωρούν πλέον την ταξινομία του Britton ανεπαρκή να περιγράψει τις γραπτές δραστηριότητες στο σχολείο. Η γραφή στο αμερικανικό σχολείο είναι πολλή αλλά κοντή (short) και τυποποιημένη (formulaic) (Applebee & Langer, 2013). 29% των καθηγητών (ΗΠΑ) σε εθνική

εκφραστικής ομιλίας και γραφής (exploratory and expressive talk and writing), με χαλαρές τις απαιτήσεις ορθότητας και έντονη την ενθάρρυνση της έκφρασης των μαθητικών караβανιών σκέψης (trains of thoughts) (Juzwik et al., 2013: ix). Τόνισε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του δασκάλου ως ακροατή, παραμερίζοντας τον ρόλο του διορθωτή, του εντοπιστή λαθών (error spotter) και της αυθεντίας (Britton, 1982).

Η μεταφορά και το μοίρασμα γνώσης μεταξύ ανάγνωσης και γραφής αποτυπώνεται σε έρευνες, όπως αυτή της Mary Comstock (1992), όπου μαθητές Δημοτικού (5th grade) γράφοντας τη δική τους ποίηση και διαβάζοντας ποίηση, οδηγήθηκαν στην αφομοίωση και χρήση λογοτεχνικών τεχνικών που συναντούσαν. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε έναυσμα περαιτέρω διερεύνησης για την έρευνά μας: αν η Δημιουργική Γραφή μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική σχέση με τη Λογοτεχνία. Φαίνεται πως η ανάγνωση και η γραφή αλληλεπιδρούν με τρόπο φυσικό, όταν αξιοποιούνται για τη μάθηση (Hanson et al., 1991: 58), διαπίστωση σημαντική για τη λειτουργία της τάξης, όπου ενθαρρύνεται η σκέψη και η μάθηση μέσα από την εμπρόθετη ανάγνωση και γραφή (purposeful reading and writing). Έρευνες αποδεικνύουν βελτίωση της μαθητικής επίδοσης, όταν είναι συχνές και ευρείες οι ευκαιρίες της ανάγνωσης και της γραφής (Blatt & Rosen, 1987· Butler & Turbil, 1984· Hanson, et. al, 1991· Rubin & Hansen, 1986), όταν οι μαθητές εκτίθενται σε κείμενα με ποικιλία ειδών, υφών και θεματικής (Blatt & Rosen, 1987· Butler & Turbil, 1984· Comstock, 1992) και όταν δίνεται στους μαθητές η επιλογή του τι θα διαβάσουν και θα γράψουν (Rubin & Hansen, 1986). Η αίσθηση συγγραφικότητας (sense of authorship) συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού, καθώς η εναλλαγή ανάμεσα στον αναγνώστη και στον γράφοντα ενεργοποιεί διαδικασίες πέρα από την κατανόηση και τη μίμηση (Flower, 1987· 1990).

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα του James D. Marshall (1987) για τη σχέση μεταξύ γραφής και κατανόησης της Λογοτεχνίας· Ο Marshall (1987) διερευνά διαφορετικές γραπτές δραστηριότητες στις οποίες εκτίθενται μαθητές κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (σύντομη γραφή, προσωπική αναλυτική γραφή,⁹¹ επίσημη αναλυτική γραφή⁹² (restricted writing, personal analytic writing, formal analytic writing) αναφορικά με το πώς επηρεάζουν την ποιότητα των ανταποκρίσεων των μαθητών σε λογοτεχνικά κείμενα. Στην έρευνά του συμμετείχαν 80 μαθητές Β΄ Λυκείου σχολείου του San Francisco από τρία διαφορετικά τμήματα, οι οποίοι, αφού διδάχθηκαν συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα από την ίδια καθηγήτρια και επιδόθηκαν σε διαφορετικές γραπτές δοκιμασίες σε αυτά (ερωτήσεις σχολικών εγχειριδίων, ερωτήσεις επίσημης ανάλυσης, ερωτήσεις προσωπικής ανάλυσης), «δοκιμάστηκαν» με μετελέγχους στις 4 διδαγμένες σύντομες ιστορίες σε δύο φάσεις (αρχικός μετέλεγχος με ερωτήσεις περιγραφικές, ερμηνευτικές και γενικευτικές,⁹³ τελικός

έρευνα θεωρούν ως μη σημαντικό το φανταστικό γράψιμο (imaginative writing) και τις ερευνητικές εργασίες (Applebee & Langer, 2013).

Αποδεχόμαστε την Παιδαγωγική της Γραφής του James Britton: σύμφωνα με την τυπολογία του, η συναλλακτική γραφή αντιστοιχεί σε δοκιμακού τύπου γραφή, η συναλλακτική κριτική γραφή σε μαθητικά δοκίμια που απαιτούν όχι μόνο αναπαραγωγή της γνώσης αλλά και επεξεργασία της καθώς και ενεργοποίηση της κρίσης, η εκφραστική γραφή αφορά στην ανταπόκριση ενώ η ποιητική γραφή ταυτίζεται με την εσωστρεφή Δημιουργική Γραφή, τη γραφή δηλαδή που πρωτίστως αποσκοπεί στην ικανοποίηση του δημιουργού.

⁹¹ π.χ. «Στο (τίτλος κειμένου) τα συναισθήματα της Χ απέναντι στην Ψ αλλάζουν. Γράψε ένα δοκίμιο για το πώς αισθάνθηκες εσύ απέναντι στον ήρωα, καθώς φαντάζεσαι ότι συναντάς τους ανθρώπους που είχε στη ζωή του»).

⁹² π.χ. «Στο (τίτλος βιβλίου) πρωταγωνιστούν τρεις χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχέση τους. Με αναφορές και τεκμηρίωση από το κείμενο, να εξηγήσετε τη φύση και την ποιότητα της σχέσης τους»).

⁹³ Οι ερωτήσεις στο περιγραφικό επίπεδο ζητούσαν από τους μαθητές ανάκληση πληροφοριών του κειμένου, (π.χ. «Πώς περιγράφεται ο Χ ήρωας;»), οι ερωτήσεις σε ερμηνευτικό επίπεδο να αιτιολογήσουν πτυχές της ιστορίας (π.χ. «Γιατί ο Χ συμπεριφέρεται κατά αυτόν τον τρόπο;»), οι

μετέλεγχος με ερώτηση ελεύθερης απάντησης). Ο Marshall (1987) διαπιστώνει από την έρευνά του ότι η αναλυτική γραφή επηρεάζει την ποιότητα των μαθητικών ανταποκρίσεων: η προσωπική αναλυτική γραφή και η επίσημη αναλυτική γραφή παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα, υψηλότερα από τα αποτελέσματα των μαθητών που εκτέθηκαν στη σύντομη/ περιορισμένη γραπτή δραστηριότητα ή σε καμία γραπτή δραστηριότητα. Διαπιστώνει μάλιστα πως οι μαθητές που δεν συμμετείχαν σε γραπτές δραστηριότητες παρουσιάζουν παρόμοια βαθμολογία με τους μαθητές που έγραψαν σύντομες απαντήσεις. Παρατηρεί επίσης πως οι μαθητές που είχαν εμπλακεί σε αναλυτικές (προσωπικές ή επίσημες) απαντήσεις είχαν καλύτερη επίδοση στον δεύτερο μετέλεγχο –όπου υπήρχε χρονική απόσταση από την ανάγνωση των κειμένων– καθώς μπορούσαν να ανακαλέσουν με μεγαλύτερη άνεση και να ερμηνεύσουν εκ των υστέρων τις ιστορίες που είχαν διαβάσει και αναλύσει. Οι ερωτήσεις σύντομων απαντήσεων, αν και κυριαρχούν στα σχολικά εγχειρίδια (Applebee, 1981· 1984), δεν επέτρεψαν στους μαθητές να αναπτύξουν την ανταπόκρισή τους. Ο Marshall (1987) συμπεραίνει πως όταν οι μαθητές έχουν την ελευθερία, το περιθώριο να διαμορφώσουν το επιχείρημά τους και τις αποδείξεις του και να επιλέξουν τη γλώσσα/ το ύφος που επιθυμούν, τότε διαμορφώνουν ένα γραπτό κείμενο και μια αναπαράσταση του κειμένου που «θα τους μείνει». Από την έρευνα του Marshall εστιάζουμε στο ότι:

α. οι ερωτήσεις που ο Marshall ονομάζει «προσωπικής εκτενούς γραφής» αντιστοιχούν στις προφορικές και γραπτές ερωτήσεις Δημιουργικής Ανάγνωσης στις οποίες εκτέθηκαν οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων.

β. η περιορισμένη γραφή παρεμποδίζει την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς ο μαθητής δεν έχει την ευκαιρία να εξερευνήσει και να επεξεργαστεί πιθανές ερμηνείες: στην έρευνά μας οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων εκτίθενται σε ερωτήσεις σύντομης μορφής αλλά και εκτενούς επίσημης και προσωπικής μορφής· αντίθετα, οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου δεν εκτίθενται σε ερωτήσεις προσωπικής αναλυτικής μορφής.

Τα παραπάνω δεδομένα συνδέονται στο να αξιοποιηθεί στην έρευνα, εκτός από τη διάσταση της ανάγνωσης και η διάσταση της γραφής. Άλλωστε η παρουσία της γραφής είναι δεδομένη στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας· ωστόσο, όπως προειπώθηκε, στις Πειραματικές Ομάδες αξιοποιήθηκε πολύ εντατικά η δημιουργική διάσταση της γραφής, η Δημιουργική Γραφή, όπως περιγράφεται στο Παράρτημα: η Δημιουργική Γραφή συνοδεύει τη Δημιουργική Ανάγνωση, αποτελεί προέκταση ή εκκίνηση της και ενδυναμώνει τη σχέση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα, ενσταλάζοντας σε αυτή το βίωμα της γραφής και της αποτύπωσης εμπειριών και σκέψεων.

ερωτήσεις γενίκευσης ζητούσαν από τους μαθητές να κινηθούν έξω από το κείμενο και να προβούν σε κρίσεις (π.χ. «Πιστεύετε ότι ο Χ είχε δίκιο που προέβη σε αυτή την πράξη;»).

Δ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

1. Εισαγωγή

Στην έρευνά μας η Δημιουργική Ανάγνωση εμπεριέχει τον Δημιουργικό Διάλογο: αυτός λειτουργεί ως μέσο διευκόλυνσης και διεξαγωγής της Δημιουργικής Ανάγνωσης. Ο Δημιουργικός Διάλογος που προτείνεται στην έρευνά μας:⁹⁴

- Αντλεί από τη θεωρία της κοινωνιογένεσης του Vygotsky (1978: 158), όπου η γνωστική ανάπτυξη προκύπτει, όταν πρέπει ο μαθητής να εξηγήσει, να διαχειριστεί και να υπερασπιστεί τη θέση του. Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει την ενεργοποίηση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του μαθητή (Vygotsky, 1962: 1978) και την κατάλληλη σκαλωσιά δραστηριοτήτων (Vygotsky, 1974: 1975a: 1975b) και συζήτησης στην τάξη (Almasi, 1994: Almasi, O'Flahavan & Arya, 2001). Η ανοιχτή συζήτηση και η ανταλλαγή ιδεών αποτελούν το πυρήνα της διαλογικής τάξης (Nystrand, 2006: 400).
- Εξοβελίζει τον αυταρχικό λόγο από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ο αυταρχικός λόγος περιγράφεται γλαφυρά από τον Μπαχτίν: ο αυταρχικός λόγος (θρησκευτικός, πολιτικός, ηθικός, λόγος του πατέρα, των ενηλίκων, των καθηγητών) δεν είναι εσωτερικά πειστικός για τη συνείδηση. Σε αντίθεση με τον εσωτερικά πειστικό λόγο που στερείται εξουσίας, που είναι συχνά παραγνωρισμένος κοινωνικά (από την κοινή γνώμη, την επίσημη επιστήμη, την κριτική) και στερημένος νομιμότητας, ο αυταρχικός λόγος απαιτεί αναγνώριση άνευ όρων και αφομοίωση, επιβολή ανεξάρτητα από το βαθμό εσωτερικής πειστικότητάς του (Μπαχτίν, 2003: 209). Ο αυταρχικός λόγος δεν επιτρέπει κανένα παιχνίδι με το συμφραζόμενο που το περισφίγγει ή με τα όριά του, ούτε βαθμιαίες ή ασταθείς αντιμεταθέσεις, ελεύθερες παραλλαγές, δημιουργούσες και υφοποιητικές. Εισχωρεί στη λεκτική μας συνείδηση, σαν μάζα συμπαγής και αδιαίρετη. Πρέπει να τον δεχτούμε ακέραιο, ή ακέραιο να τον απορρίψουμε. Είναι αδιάσπαστα συγκολλημένος με την αυθεντία (Μπαχτίν, 2003: 211).

⁹⁴ Η θεωρία του Vygotsky μπορεί να συγκεραστεί με τη θεωρία του Μπαχτίν (Πουρκός, 2016: 459). Η διαλογική ομιλία μεταξύ εαυτού και του άλλου αποτελεί τη βάση κάθε ανθρώπινης σκέψης σύμφωνα με τον Μπαχτίν (Πουρκός, 2016: 456). Ο πανταχού παρών άλλος μπορεί να είναι ο ενεργός συνομιλητής με τον οποίο συνδιαλεγόμαστε αλλά και το σιωπηρό ακροατήριο που προσλαμβάνει αυτά που γράφουμε ή σκεφτόμαστε. Έτσι, η βυγκοτσκιανή εσωτερίκευση γίνεται οικειοποίηση (appropriation) στον Μπαχτίν. Η σκέψη και η μάθηση εμφανίζονται στον Μπαχτίν ως μια διαδικασία δυναμική, δημιουργική και διασυννοριακή (Πουρκός, 2016: 457), στο ρευστό όριο μεταξύ εαυτού και άλλου. Η μπαχτινική έννοια της οικειοποίησης εμπεριέχει κάτι περισσότερο από τη βυγκοτσκιανή εσωτερίκευση: εμπεριέχει την ενεργητική ανταπόκριση του παραλήπτη, καθώς αυτός διαμορφώνει μια διαλογική σχέση ή απάντηση απέναντι στις ομιλιακές πράξεις που προσλαμβάνει, τοποθετούμενος στο ρευστό όριο μεταξύ των κοινωνικών λόγων και της ενεργητικής του ανταπόκρισης σε αυτά (Πουρκός, 2016: 464). Το παιδί ενορχηστρώνει την πολυφωνία των φωνών στον εσωτερικό διάλογο (Πουρκός, 2016: 464), επιλέγοντας ποια τελικά φωνή ή ποιες φωνές θα ακολουθήσει (Πουρκός, 2016: 464). Η μάθηση και η ανάπτυξη συμβαίνουν ως μια ενεργητική διαδικασία συν-κατασκευής και ανακατασκευής των κοινωνικών νοημάτων στο πλαίσιο συγκεκριμένων αλληλεπιδραστικά αναδυόμενων διαλογικών δραστηριοτήτων (Πουρκός, 2016: 464). Ο Bakhtin (1984: 110) διακρίνει τον αυθεντικό διάλογο από τον μονολογισμό, ο οποίος διατείνεται ότι κατέχει μια έτοιμη αλήθεια (ready-made truth). Στη μονολογική διδασκαλία, αυτός που κατέχει την αλήθεια διδάσκει/ εκπαιδεύει αυτόν που την αγνοεί (Bakhtin, 1984: 81). Αντίθετα, στη διαλογική διδασκαλία η αλήθεια γεννιέται μεταξύ ατόμων που αναζητούν συλλογικά την αλήθεια, κατά τη διαλογική αλληλεπίδρασή τους (dialogic interaction) (Bakhtin, 1984: 110).

2. Πρακτικές διαλόγου

Ο διάλογος είναι γόνιμος και αυθεντικός, όταν οι απαντήσεις/ ανταποκρίσεις των μαθητών αξιοποιούνται ως συζητητικά οικοδομικά υλικά (conversational building blocks) (Juzwik, Borsheim-Black, Caughlan & Heintz, 2013: 23).

Ο γόνιμος διάλογος εξασφαλίζει:

- Ενεργό μάθηση: μέσω της πρόκλησης και της ενθάρρυνσης μιας ερωτηματικής/ καλώς νοούμενης ανακριτικής διαδικασίας, με τη διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, μπορεί να κινητοποιηθεί η ενεργός μάθηση (active learning) (Καλογήρου, 2016: 203· Barnes, 2010). Οι ερωτήσεις αυτές όχι μόνο αποτελούν ένα εργαλείο για τον καθηγητή, προκειμένου να διδάξει στον μαθητή την τέχνη της ανάγνωσης αλλά και μια στρατηγική στα χέρια του μαθητή, προκειμένου να αλληλεπιδράσει κριτικά με τα κείμενα που διαβάζει (Καλογήρου, 2016: 203)· εργαλείο δηλαδή αναγνωστικής ετεροβοήθειας και αυτοβοήθειας, εργαλείο κατανόησης της Λογοτεχνίας και μεταγνωστικής κατανόησης της αναγνωστικής διαδικασίας (Καλογήρου, 2016: 203).
- Διαμόρφωση σκεπτόμενων ατόμων και ενεργών πολιτών (Dewey, 1966· Freire, 2000· Kuhn, 1992).
- Γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ωρίμαση των μαθητών (Almasi, 1995· Alvermann, Young, Weaver, Hinchman, Moore, Phelps, Thrash & Zalewski, 1996· Eeds & Wells, 1989).
- Συνειδητοποίηση της διαδικασίας της μάθησης και υπευθυνοποίηση του μαθητή απέναντί της (Wilén, 1990): ο διάλογος συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως η μάθηση είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία που βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ καθηγητή, μαθητή και συμμαθητών και ότι η γνώση δεν μεταβιβάζεται αλλά τίθεται υπό διαπραγμάτευση και ανα-δημιουργείται (Alexander, 2014· 2018). Βοηθάει τον μαθητή να καταλάβει πώς μαθαίνει, πώς οι κατακτημένες γνώσεις συνιστούν τη βάση για τη νέα γνώση (Copeland, 2005: 8).
- Μετάβαση από την επιφανειακή στη βαθιά κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου: στο μοντέλο κωδικοποίησης έξι βημάτων της Louise Tomlinson (1997) διακρίνονται τρία επίπεδα, το επιφανειακό (αποτέλεσμα της ατομικής ανάγνωσης), το βαθύ (απότοκο της συζήτησης στην τάξη) και το βαθύτατο (γέννημα της ατομικής περισυλλογής).
- Βελτίωση της επίδοσης: έρευνες (Nystrand & Gamoran, 1991a· Galda & Beach, 2001) επισημαίνουν πως η διαλογική συζήτηση στην τάξη (dialogic classroom discourse) βελτιώνει τη μαθητική επίδοση.
- Ανανέωση του καθηγητικού ρόλου: σε μια διαλογική τάξη ο καθηγητής μπορεί να συμμετάσχει ως συν-ερευνητής (co-inquirer) και να παρατηρήσει πώς οι μαθητές, ως αρχάριοι αναγνώστες (first-time readers) (Galda & Beach, 2001), υιοθετούν μια διαφορετική στάση από την καθηγητική, καθώς ο καθηγητής ανταποκρίνεται στη βάση πολλαπλών επανααναγνώσεων του κειμένου (Rabinowitz & Smith, 1998). Μπορεί επίσης ο καθηγητής να μετατοπιστεί από τη θέση του καθηγητή και να μάθει να ξε-μαθαίνει, να αναθεωρεί αυτά που εφάρμοσε στο παρελθόν και που λειτούργησαν σε άλλες διδακτικές καταστάσεις (learning to un-know what we believe) (Vinz, Gordon, Hamilton, Lamontagne & Lund- Gren, 2000: 148).

Η αξία του διαλόγου στην εκπαίδευση δεν αποτελεί νέα διαπίστωση. Εδώ και πολλά χρόνια οι συζητήσεις στην τάξη χαρακτηρίζονται ως ανεκτίμητες (Thayer, 1928: 320). Ωστόσο, από έρευνες στις ΗΠΑ καταδεικνύεται ότι σπανίζουν πρακτικές γόνιμου διαλόγου στις τάξεις: έρευνα των Applebee, Langer, Nystrand και Gamoran (2003) καταγράφει πως περιστατικά ελεύθερης συζήτησης τριών μαθητών για 30 δευτερόλεπτα διαρκούν συνολικά 1,7 λεπτά ανά μία ώρα. Είναι σύνηθες ο καθηγητής να σχεδιάζει μονολογικούς διαλόγους: αν και αυτό εμπεριέχει παραδοξότητα, συχνά επιβιώνει στη συζήτηση μέσα στην τάξη επιτρέπονται μόνο

οι μαθητικές απόψεις που ευθυγραμμίζονται με αυτές του καθηγητή. Και από την άλλη είναι εφικτό να υπάρξει διαλογική διάλεξη/ υπαγόρευση, όταν ο καθηγητής αναδιατυπώνει τις απόψεις των μαθητών (Heintz, Borsheim, Caughlan, Juzwik & Sherry, 2010: 178). Παρατηρούνται επίσης διαφορετικοί χειρισμοί του διαλόγου ανά τάξη και ανά εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Robin Alexander (Alexander, 2001) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 6 χώρες, παρατηρεί ότι σε αντίθεση με τις ΗΠΑ και την Αγγλία, όπου ο καθηγητής «πυροβολεί» με ερωτήσεις όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές, στη Γαλλία και τη Ρωσία εντοπίζεται η τάση επικέντρωσης των ερωτήσεων σε έναν ή δύο μαθητές, επιτρέποντας έτσι την ανάλυση και την τεκμηρίωση της απάντησης. Μάλιστα ο Barnes (2010) πιθανολογεί ότι μια αιτία της μαθητικής παθητικότητας μπορεί να είναι η διαρκής εναλλαγή των ομιλητών σε έναν σχολικό διάλογο.

Αν η αυθεντική, ανοιχτή συζήτηση προκρίνεται έναντι της μονολογικής συζήτησης, γιατί η δεύτερη επιβιώνει; Η μεταμορφωτική δύναμη του διαλόγου δεν συνοδεύτηκε από εξίσου θερμή υποδοχή του στην πραγματικότητα της τάξης, όπου η συζήτηση παραμένει μονολογική, καθηγητοκεντρική και παραδοσιακή (Alexander, 2005· Cazden, 2001· Nystrand, 1997). Το τριμερές μοντέλο ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση ή ανατροφοδότηση (initiation-response- evaluation/ feedback) (IRE or IRF) χαρακτηρίζεται από την Cazden, λόγω της μακρόχρονης ανθεκτικότητάς του (1988/2001: 30), ως δομή της συζήτησης του παραδοσιακού μαθήματος ή προεπιλεγμένη/ αυτόματη επιλογή (“traditional lesson” structure of classroom, discourse/ default option). Η πραγματική συζήτηση (real discussion) (Cazden, 1988: 54) διαφέρει από τη διάλεξη, όπου ο καθηγητής εκκινεί την αλληλεπίδραση θέτοντας ερώτηση, οι μαθητές απαντούν και ο καθηγητής αξιολογεί την ανταπόκριση (Mehan, 1979· 1991)· στην πραγματική συζήτηση εκφράζονται οι ιδέες των μαθητών, παρά δίνονται απαντήσεις στις καθηγητικές ερωτήσεις, που στη συνέχεια αξιολογούνται (Cazden, 1988/2001: 54). Η πραγματική συζήτηση μοιάζει περισσότερο με ανεπίσημη συζήτηση/ συνομιλία (informal conversation) (Cazden, 1988/2001: 55).

Ο Alexander (2005: 3) κάνει τη διάκριση μεταξύ διαλογικής διδασκαλίας και ψευδο-διερεύνησης (dialogic teaching and pseudo-inquiry), δηλαδή ατέρμονης χρήσης φαινομενικά ανοικτών ερωτήσεων χωρίς εστίαση και χωρίς ουσιαστική ανατροφοδότηση, αλλά συνοδευόμενες με επαίνους (phatic praise), συνδέοντας τη δυσκολία υλοποίησης του διαλόγου με την περιπλοκότητα και την αβεβαιότητα που απορρέει από την εφαρμογή του. Ο Nystrand (1999) διαπιστώνει ότι μόνο το 15% της διδασκαλίας σε περισσότερα από 100 γυμνάσια και λύκεια περιλαμβάνει αυθεντικές ερωτήσεις χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις και ότι μόνο στο 7% των παρεμβάσεων εντοπίζεται διαλογική αλληλεπίδραση (dialogic interaction) με διαλογικές εναλλαγές (dialogic shifts). Η διαπίστωση της επικράτησης της διδακτικής αφήγησης (recitation) που βασίζεται στο μοντέλο ερώτηση, απάντηση, αξιολόγηση (IRE), παρά τις ερευνητές αποδεικνύει ότι συντελεί στην απώλεια γνωστικού, συζητητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές (Barnes, Britten & Rosen, 1969· Sinclair & Coulthard, 1975· Barnes & Todd, 1977· Mehan, 1979· Nystrand et al., 1997· Alexander, 2001· 2008· Cazden, 2001· Mehan & Cazden, 2015· Resnick, Asterhan & Clarke, 2015).

Η επιβίωση του δημοφιλούς μοντέλου της καθηγητικής αφήγησης και του ελεγχόμενου μοτίβου ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση/ ανατροφοδότηση (IRE/F) (Cazden, 2001) οφείλεται στο γεγονός ότι:

- Επιτρέπει στον καθηγητή να ελέγχει τις διαδρομές/ τροχιές του περιεχομένου του μαθήματος και της συμπεριφοράς της τάξης (Alexander, 2018).
- Μειώνει την έκθεση του διδάσκοντα: η έκθεση των μαθητών σε ερωτήσεις ελέγχου/ γνώσης (test questions) (Nystrand et al., 1997) αυξάνει την έκθεση του μαθητή και μειώνει την έκθεση του καθηγητή.
- Προκρίνεται από τους καθηγητές ως ο πιο αποτελεσματικός και λιγότερο χρονοβόρος τρόπος προετοιμασίας των μαθητών και κάλυψης της ύλης (Heintz,

Borsheim, Caughlan, Juzwik & Sherry, 2010: 178): κατά τη διδασκαλία, δίνεται πολλές φορές έμφαση σε κατώτερες γνωστικές δεξιότητες (Goldenberg, 1991) που εξυπηρετούνται από τη βασική διάλεξη (basic recitation) (Gall & Gall, 1990).

- Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μη φιλική προς τον γόνιμο διάλογο: ο Burbules (1993: 143) αποδίδει την «αποτυχία του διαλόγου» στις πολυπληθείς τάξεις (Tharp & Gallimore, 1991), στην επικέντρωση στην προετοιμασία για τις εξετάσεις και στην απροθυμία των συμμετεχόντων για συζήτηση. Η κοινωνική οργάνωση των σχολείων ευνοεί ατομικά μοτίβα εργασίας (Mehan, 1991· Tharp & Gallimore, 1988).
- Ο γόνιμος διάλογος υπεραπλουστεύεται από τους διδάσκοντες: ο Burbules (1993) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αισιόδοξη και απλοϊκή άποψη για τον διάλογο, με αποτέλεσμα ο διάλογος να παραμορφώνεται σε μια χειριστική, εμμονικά στενή προσπάθεια, σε μια μαιανδρική κουβέντα που δεν οδηγεί πουθενά.
- Η παιδαγωγική κατάρτιση των διδασκόντων είναι ελλιπής ως προς το εργαλείο του διαλόγου (Tharp & Gallimore, 1991).
- Ο γόνιμος διάλογος δεν εγγυάται επιτυχία: αν εμπλεκόμαστε σε διαλογικές προσεγγίσεις, δεν είναι γιατί η επιτυχία τους είναι εγγυημένη, αλλά λόγω του πνεύματος ισότητας, αμοιβαιότητας και συνεργασίας που τις διατρέχει (Burbules, 1993: 143).
- Η διαλογική διδασκαλία είναι απαιτητική (Cazden, 1988/2001· Klinzing & Floden, 1990). Έρευνες καταδεικνύουν τη δυσκολία της διαλογικής διδασκαλίας που αποτελεί πρόκληση ακόμα και για έμπειρους καθηγητές (Alvermann & Hayes, 1989· Chinn, Anderson & Waggoner, 2001) και εγείρει υψηλές διδακτικές απαιτήσεις (Alexander, 2008· Nystrand et al., 1997· Alexander, 2001: 526-527), ενώ άπειροι καθηγητές τείνουν να παραμένουν προσκολλημένο σε παραδοσιακές διδακτικές μορφές (Lortie, 1975/2002· Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998).
- Ευκαιρίες για δοκιμαστική εφαρμογή νέων πρακτικών σπανίως υποστηρίζονται (Feiman-Nemser, 2001· Ronfeldt & Grossman, 2008).

Ειδικότερα κατά η λογοτεχνική συζήτηση/ τον λογοτεχνικό διάλογο παρατηρείται ότι συχνά οι αυθόρμητες αντιδράσεις των μαθητών ως απόρροια της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου βρίσκουν συνήθως τον διδάσκοντα ανέτοιμο να τις αξιοποιήσει, γεγονός που οδηγεί στις εξής περιπτώσεις: α) ο διδάσκων απορρίπτει τις ερμηνευτικές εκδοχές που αποκλίνουν από τη δική του και αναζητεί από άλλους μαθητές την εκδοχή που περιμένει, β) ο διδάσκων θέτει αυστηρά κατευθυνόμενες ερωτήσεις, που θα οδηγήσουν στη μία και μοναδική σωστή απάντηση γ) ο διδάσκων παύει να ρωτά και παρέχει ο ίδιος τη σωστή απάντηση (Φρυδάκη, 2003: 206-207). Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η εδραίωση της ερμηνευτικής αυθεντίας του καθηγητή και η ολοκληρωτική αποδυνάμωση του μαθητικού λόγου. Έτσι, διαμορφώνεται μια ιδιόρρυθμη μαθησιακή και επικοινωνιακή κατάσταση στην τάξη, όπως αυτή που διαγράφεται την παρατήρηση του Τάκη Καγιαλή (1994: 74): «Το περίφημο σχήμα πομπός – δέκτης μεταφράζεται στη σχολική διάλεκτο ως εξής: οι ειδήμονες διδάσκουν τους μαθητές πώς πρέπει να σκέφτονται, να αισθάνονται και να μιλούν για το λογοτεχνικό έργο, κι εκείνοι είναι πρόθυμοι να υποδυθούν ότι έμαθαν το μάθημά τους» (Φρυδάκη, 2003: 207). Οι μαθητές στις ανταποκρίσεις τους ανακαλούν γνώσεις, γεγονός που περιορίζει τις ευκαιρίες να δημιουργήσουν και περιορίζει την ικανότητα του μαθητή να συμμετάσχει σε πιο περίπλοκες διαδικασίες μάθησης (Ramirez, Yuen & Ramey, 1991: 8).

3. Το διαλογικό μοντέλο της έρευνας

Για τη δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης, διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε το διαλογικό μοντέλο του Δημιουργικού Διαλόγου. Κατά τη Δημιουργική Ανάγνωση η προσέγγιση του κειμένου γίνεται

διαλογικά μέσω ερωτήσεων· αυτές δεν είναι ρητορικές, δεν εμπεριέχουν απάντηση, δεν είναι κλειστού τύπου απαιτώντας ένα «ναι» ή ένα «όχι» από την πλευρά του μαθητή. Οι ερωτήσεις είναι σύντομες, σαφείς, συγκεκριμένες έχοντας ως λειτουργικό γνώρισμα να οδηγούν τους μαθητές στο να «ανοίγουν» την κρυπτικότητα ή να υπερβαίνουν την ασάφεια του λογοτεχνικού κειμένου (Σπανός, 2010). Ο ρόλος των ερωτήσεων είναι η βοηθήσουν τον μαθητή-άπειρο αναγνώστη να εστιάσει σε σημεία του κειμένου που έχουν ερμηνευτικό ενδιαφέρον, να διευκολυνθεί στον εντοπισμό των κειμενικών ενδείξεων και των νύξεων (cues and clues: Rosenblatt, 1995) και να μην «χαθεί» μέσα στο κείμενο. Πρόκειται για ένα παιχνίδι αλληλοπροσφοράς μεταξύ κειμένου και μαθητών με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου (Σπανός, 2010).

Η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης, στην οποία εμπεριέχεται ο Δημιουργικός Διάλογος, και της Δημιουργικής Γραφής θεμελιώνεται στην καθοδηγούμενη αυτενέργεια και στη φθίνουσα καθοδήγηση: η ανάπτυξη αναγνωστικών και ερμηνευτικών στρατηγικών από τους μαθητές, μειώνει σταδιακά τη διαμεσολαβητική πράξη του καθηγητή. Η στρατηγική της άμεσης και φθίνουσας καθοδήγησης στηρίζεται στη νεοβυγκοτσιανή θεωρία, η οποία ορίζει ως ιδανικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης τη «ζώνη επικείμενης/ εγγύτερης ανάπτυξης» (ΖΕΑ).⁹⁵ Απόρροιά της είναι η διδακτική αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης», σύμφωνα με την οποία η υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό χαλαρώνει σταδιακά και καταλήγει στην αυτόνομη εργασία του μαθητή.⁹⁶

Στον Δημιουργικό Διάλογο στην έρευνά μας:

- ✓ Υιοθετείται ο παρωθητικός διάλογος (instructional conversation) (ή κατευθυνόμενη συζήτηση, κατευθυνόμενος διάλογος, διαλεκτική επεξεργασία/ επικοινωνία) (Tharp & Gallimore, 1988· 1989· 1991· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 379) που προσαρμόζεται, όπως προειπώθηκε, στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης των μαθητών. Η νεαρή ηλικία των μαθητών (Α΄ Γυμνασίου) και η απειρία τους αναφορικά με την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου κατέστησε απαραίτητη την υιοθέτηση ενός μοντέλου συζήτησης περισσότερο επικεντρωμένου στον ήπια καθοδηγητικό ρόλο του καθηγητή παρά παντελώς αποκεντρωμένου και βασισμένου στη μαθητική πρωτοβουλία: κρίθηκε πως οι άπειροι μαθητές χρειάζονταν καθοδήγηση, φθίνουσας μορφής.
- ✓ Συγκεράζονται στοιχεία της Διαλογικής Διδασκαλίας (Alexander, 2001· 2008a· 2008b· 2017a· 2017b· 2018) και του Κατευθυνόμενου Διαλόγου (Applebee & Langer, 1983· Langer, 1984· Langer & Applebee, 1986a· 1986b), που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

• Η διαλογική διδασκαλία

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διαλογικής διδασκαλίας (Dialogic teaching) (Alexander, 2001· 2008· 2017a· 2017b· 2018). Ο όρος διαλογική διδασκαλία εισάγεται από τον Robin Alexander· ο Alexander (2018) διευκρινίζει ότι δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός της διαλογικής διδασκαλίας. Αυτή αποσκοπεί στο να κατανοήσει ο καθηγητής τις ανάγκες των μαθητών, να πλακισώσει το τι θα μάθουν και να αξιολογήσει την πρόδοό τους. Διαφέρει από την απλή συζήτηση καθώς και από την αλληλεπίδραση της μορφής ερώτησης –

⁹⁵ Η ΖΕΑ αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους (Vygotsky, 1978/1997: 147· Σφυρόερα, 2015).

⁹⁶ Φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding) είναι η διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τον μαθητή με κατάλληλο υλικό, το οποίο σταδιακά αποσύρει (φθίνουσα πορεία), για να τον βοηθήσει να σταθεί στα πόδια του μόνος του. Ο όρος ανήκει στον Jerome Bruner (Κουλουμπαρίτση, 2018: 95).

απάντηση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η διαλογική διδασκαλία τίθεται στον αντίποδα της μονολογικής διδασκαλίας (Lyle, 2008). Οι έρευνες του Alexander (2001· 2008· 2017a· 2017b· 2018) εστιάζουν εξίσου στον τρόπο ομιλίας καθηγητή και μαθητών, γι' αυτό και αποτελούν σημείο αναφοράς για την έρευνά μας. Η διαλογική διδασκαλία του Alexander είναι *sui generis* (Alexander, 2018), γιατί αποδίδει ίση σημασία στην ποιότητα της ομιλίας του καθηγητή και των μαθητών και απορρίπτει την πεποίθηση ότι υπάρχουν ιδανικοί τρόποι διεξαγωγής της συζήτησης (π.χ. σε μικρές ομάδες): υποστηρίζει την ανάγκη κάθε καθηγητής να αναπτύξει το δικό ρεπερτόριο διαλογικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων και στρατηγικών ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών του, τη μοναδικότητα της τάξης του και τις εκάστοτε συνθήκες (Alexander, 2010: 399). Μέσω της διαλογικής διδασκαλίας επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η γνώση δεν μεταδίδεται απλώς αλλά γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και αναδημιουργίας (Alexander, 2010: 399). Η διαλογική διδασκαλία δεν είναι μια μέθοδος αλλά ένα σφιχτοδεμένο σετ ρεπερτορίων με το οποίο, ανάλογα με τις αρχές της διδακτικής διαδικασίας, ενεργοποιείται η ομιλία των μαθητών (Alexander, 2018: 1). Η προσαρμοστικότητα της διαλογικής διδασκαλίας του Alexander αποτέλεσε άλλον έναν λόγο εφαρμογής της στην έρευνά μας.

Ο διαλογικός δάσκαλος εντός της διαλογικής τάξης (*dialogic classroom*) (Alexander, 2008) ακολουθεί την πρακτική εκείνη που ταιριάζει στη διδακτική ιδιοσυγκρασία του και στις εντός της τάξης συνθήκες, καθώς δεν υπάρχει εκ των προτέρων μια διαλογική διδακτική πρακτική που να μπορεί να προκριθεί ως καλύτερη. Ωστόσο, η χρήση διαλογικών κινήσεων/ τεχνικών δεν αποτελεί εγγύηση ούτε για τη συνοχή της συζήτησης στην τάξη ούτε για την ισχυρή μάθηση (Michaels & O' Connor, 2015: 358). Η διαλογική διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως σωρευτική (*cumulative*) (Alexander, 2008), λόγω της συνοικοδόμησης από καθηγητή και μαθητές της γνώσης (Alexander, 2008· Nystrand, 1997) και της αντιμετώπισης των απαντήσεων των μαθητών ως σταδίων της γνωστικής διαδικασίας και όχι ως τερματικών σημείων (Alexander, 2008), ως μέσων διέγερσης της σκέψης (Alexander, 2008· Boyd & Markarian, 2011). Ο διαλογικός δάσκαλος (*dialogic teacher*) (Juzwick et al., 2013) εφαρμόζει και διδάσκει την τέχνη του διαλόγου (*the art of dialoguing*) και της έντονης ακρόασης (*intense listening*), υιοθετεί μια διαλογική στάση (*dialogic stance*), αντιμετωπίζει το μάθημα ως προσχέδιο (*draft*) και όχι ως εκτέλεση (Juzwick et al., 2013), αποτινάσσει από τους μαθητές τον φόβο του λάθους και διαμορφώνει ένα περιβάλλον υποστήριξης και ισορροπίας μεταξύ εξουσίας και ισότιμης συμμετοχής στη συζήτηση. Σημαντική στη διαλογική διδασκαλία δεν είναι η ερώτηση του δασκάλου αλλά ο χειρισμός από αυτόν της μαθητικής ανταπόκρισης (Alexander, 2018).

Οι μαθητές στη διαλογική τάξη που εμπυχώνεται από τον διαλογικό δάσκαλο εκφράζονται μεγάλως ποικιλοτρόπως: υποθέτουν, φαντάζονται, αφηγούνται, επαληθεύουν, δικαιολογούν, εξηγούν, δίνουν οδηγίες, θέτουν ερωτήσεις, αναλύουν και επιλύουν προβλήματα (Juzwick et al., 2013: 14-15)· λειτουργούν ως ενεργοί ακροατές (Juzwick et al., 2013: 18), είναι δεκτικοί στις πολλαπλές φωνές και σκέφτονται, επεξεργάζονται τα όσα ακούνε· κατανοούν πως ο καθηγητής ανταποκρίνεται στις απαντήσεις τους/ στις ανταποκρίσεις τους, ότι δεν προχωρά μηχανικά στην επόμενη ερώτηση αλλά ότι οικοδομεί τη συνομιλία στις ανταποκρίσεις των μαθητών, που λειτουργούν ως λαβές, ως αρμοί, ως δεσμοί στη συζήτηση. Κατανοούν πως ο καθηγητής τους δεν χρησιμοποιεί την ασύνδετη ερώτηση (*unconnected question*) (Juzwick et al., 2013: 23). Σαφώς στον υποστηρικτικό διαλογικό και στο δημοκρατικό περιβάλλον της διαλογικής τάξης υπερισχύουν ερωτήσεις που είναι αυθεντικές (*authentic questions*)—που στοχεύουν δηλαδή στη αποκάλυψη της στάσης/ άποψης του μαθητή, που ενσωματώνουν τη μαθητική αντίδραση (*uptake questions*)—⁹⁷ που αξιοποιούν τις μαθητικές ανταποκρίσεις, που

⁹⁷ Στις ερωτήσεις ενσωμάτωσης (*uptake questions*) (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003) ο καθηγητής εντάσσει στην ερώτησή του λέξεις, φράσεις, ενέργειες των μαθητών. Ο καθηγητής

εκπορεύονται από τους μαθητές: οι μαθητικές ερωτήσεις, που είναι σχεδόν πάντα αυθεντικές, αποτελούν την προϋπόθεση για έναν λαμπρό διάλογο (Nystrand et al., 2003), χωρίς ωστόσο να αποκλείονται οι γνωστικές ερωτήσεις (know-questions/ test questions). Έτσι, σε μία διαλογική τάξη, επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών με την ετερογλωσσία (heteroglossia), που συμπεριλαμβάνει τις ενδοκειμενικές διαφορετικές φωνές αλλά και τις διαφορετικές ανταποκρίσεις· η ετερογλωσσία διέπει τη λειτουργία του νοήματος σε κάθε εκφώνημα, λογοτεχνικό ή μη (Holquist, 2014).

- **Τα ερευνητικά δεδομένα για τη διαλογική διδασκαλία**

Τα ερευνητικά δεδομένα για τη διαλογική διδασκαλία δεν είναι ξεκάθαρα θετικά ως προς την επίδοση των μαθητών. Οιονεί πειραματικές και βασιζόμενες στην παρατήρηση έρευνες διαπιστώνουν θετική επιρροή της διαλογικής διδασκαλίας στα μαθηματικά (Mercer & Sams, 2006), στη φυσική (Mercer, Dawes, Wegerif & Sams, 2004· Mercer, Dawes & Staarman, 2009) και στη γλώσσα (literacy) (Reznitskaya, 2012) ως προς την ποσότητα και την ποιότητα της ομιλίας στην τάξη και την επίδοση. Η προσέγγιση της διαλογικής διδασκαλίας επηρέασε το πρόγραμμα Φιλοσοφία για Παιδιά (Philosophy 4 Children): σε έρευνα που διεξήχθη η έκθεση των παιδιών στο πρόγραμμα Φιλοσοφία για Παιδιά για μία φορά την εβδομάδα καταγράφει μικρή βελτίωση στα μαθηματικά και στην ανάγνωση (effect sizes of +0.10 for mathematics, +0.12 for reading) και καμία βελτίωση στη γραφή (Gorard, Siddiqui & Huat See, 2017). Το γεγονός ότι η διαλογική διδασκαλία δεν εξασφαλίζει αυτονόητα υψηλότερη επίδοση συνηγόρησε στο να διερευνηθεί η επίδραση του Δημιουργικού Διαλόγου (ως μέρους της Δημιουργικής Ανάγνωσης) στην επικοινωνία των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο.

Σύμφωνα με τη Lauren Resnick (2015), η διαλογική διδασκαλία μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών για τον εαυτό τους, από τη στιγμή που η συζήτηση ενθαρρύνει την επιχειρηματολογία και την αιτιολόγηση, την εξήγηση για αυτό που λένε, αφού στη διαλογική διδασκαλία οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως σκεπτόμενα άτομα, και έτσι αλλάζει ο τρόπος με τον οποίον αντιμετωπίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Resnick, 2015: 446). Οι μαθητές μαθαίνουν, διαμορφώνουν μια θετική εικόνα για τη μαθησιακή τους επάρκεια, εξοικειώνονται με έναν πολιτισμό επιχειρηματολογίας (Resnick, 2015: 444). Ο Alexander (2018) τονίζει ότι η διαλογική διδασκαλία είναι σημαντικό να επικρατήσει για τα γενικότερα οφέλη της, ακόμα κι αν αυτά δεν αποτυπώνονται σε έρευνες.

- **Κατευθυνόμενη Συζήτηση/ Παρωθητικός Διάλογος⁹⁸ (Instructional conversation)**

Η κατευθυνόμενη συζήτηση (instructional conversation) (IC) (Tharp & Gallimore, 1988· 1989· 1991) ή παρωθητικός διάλογος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) αποτελεί μια ουσιαστική και φυσική μέθοδο διδασκαλίας (Tharp & Gallimore, 1991), συστατικό της πραγματικής διδασκαλίας (real teaching), της υποβοήθησης δηλαδή του μαθητή να αποδώσει πέρα από την τρέχουσα ικανότητά του, στο φάσμα της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (Goldenberg, 1991· Tharp & Gallimore, 1991). Έτσι, η κατευθυνόμενη συζήτηση (instructional conversation) ορίζεται ως ο διάλογος μεταξύ καθηγητή και μαθητών, όπου ο καθηγητής ακούει και αξιοποιεί την επικοινωνιακή πρόθεση (communicative intent) των μαθητών και ράβει (tailors) τον διάλογο με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτός να παρακολουθεί την αναδυόμενη κατανόηση των μαθητών (Tharp & Gallimore, 1991). Η κατευθυνόμενη

οικοδομεί τη συζήτηση πάνω στις αντιδράσεις των μαθητών και προωθεί έτσι τη συνοχή της συζήτησης (Nystrand et al., 2003: 146).

⁹⁸ Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2013: 379) αποδίδουν τον όρο Instructional Conversation ως παρωθητικό διάλογο, κατευθυνόμενο διάλογο, κατευθυνόμενη συζήτηση ή διαλεκτική επεξεργασία ή επικοινωνία. Στο κείμενό μας οι όροι κατευθυνόμενη συζήτηση, κατευθυνόμενος διάλογος και παρωθητικός διάλογος λειτουργούν ως ισοδύναμοι.

συζήτηση αντιμετωπίζει τη μάθηση ως υποβοηθούμενη επίδοση (assisted performance) (Tharp & Gallimore, 1991). Στην υποβοηθούμενη τάξη (assisting classroom) –στην τάξη δηλαδή που εμπυχώνεται από άπειρους, υπό εξέλιξη μαθητές (Tharp & Gallimore, 1991)– η γλώσσα λειτουργεί ως το όχημα της νοητικής ανάπτυξης, καθώς η συζήτηση μεταξύ μαθητών και καθηγητή δεν αποτελεί μόνο πράξη επικοινωνίας αλλά και μέσο, αγωγό, όχημα προς τη διεύρυνση και εμπάθυνση της κατανόησης: μέσω της γλώσσας οι μαθητές κατακτούν νέες έννοιες και λέξεις (Vygotsky, 1962: 83· 1978). Συνεπώς στην κατευθυνόμενη συζήτηση πυρηνικής σημασίας είναι η χρήση –η προσεκτική, στοχευμένη χρήση– της γλώσσας από τον καταρτισμένο εκπαιδευτικό.

Ο όρος κατευθυνόμενη συζήτηση (instructional conversation) μοιάζει παραδοξολογικός (Tharp & Gallimore, 1988· 1989), αφού συστεγάζει δύο έννοιες αντιθετικές, τη διδασκαλία (την καθοδήγηση στη γνώση) και τη συζήτηση: η αντίθεσή τους έγκειται στο ότι η καθοδήγηση/ διδασκαλία (instruction) περιλαμβάνει την αυθεντία/ εξουσία και τον σχεδιασμό, ενώ η συζήτηση την ισότητα και την ανταποκρισιμότητα (responsiveness). Η αντίθεση αυτή είναι εικονική, καθώς η πραγματική διδασκαλία είναι συζήτηση και η πραγματική συζήτηση είναι διδασκαλία (Tharp & Gallimore, 1991). Η διδακτική διάσταση της συζήτησης έγκειται στον σχεδιασμό της, προκειμένου να προωθηθεί η μάθηση. Η διαλογική της διάσταση έγκειται στο ότι εμφανίζεται ως αυθόρμητη και φυσική διαλογική αντίδραση, χωρίς διδακτικά χαρακτηριστικά (Goldenberg, 1991). Υπό μία έννοια, η κατευθυνόμενη συζήτηση δεν είναι κάτι νέο αλλά χρονολογείται από την εποχή του Σωκράτη (Goldenberg, 1992-1993). Η κατευθυνόμενη συζήτηση (instructional conversation) δεν αποσκοπεί στην εκμείευση της σωστής απάντησης –αν και αυτό δεν αποκλείεται, δεν ανάγεται σε διαλογικό αυτοσκοπό–, αλλά στην προσεκτική ακρόαση της μαθητικής ανταπόκρισης, στη διερεύνηση του νοήματος της επικοινωνιακής πρόθεσης του μαθητή και στην προσαρμογή της καθηγητικής ανταπόκρισης στη μαθητική ανταπόκριση (Tharp & Gallimore, 1991). Σύμφωνα με την Courtney Cazden (1988/2001: 54), η κατευθυνόμενη συζήτηση είναι η συζήτηση/ διάλογος, όπου οι ιδέες εξερευνώνται παρά δίνονται απαντήσεις στις καθηγητικές ερωτήσεις. Στην κατευθυνόμενη συζήτηση είναι θεμιτή η εναλλαγή της θέσης του ερωτώντα και του απαντητή: στην κατευθυνόμενη συζήτηση ερωτήσεις θέτει και ο διδάσκων και ο μαθητής· ενίοτε ο μαθητής καλείται να αντιδράσει χωρίς την παβλοφική αντίδραση σε ερώτηση, καλείται να ανταποκριθεί αυτόκλητα. Η κατευθυνόμενη συζήτηση προσεγγίζει την πραγματική συζήτηση (real discussion) (Cazden, 1988/2001: 54), μοιάζει με μια ανεπίσημη συζήτηση (informal conversation) (Cazden, 1988/2001: 55).

Ο Claude Goldenberg (1991: 3) εντοπίζει πέντε χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης καθηγητή – μαθητών, που ακολουθήθηκαν στην έρευνά μας:

- ✓ Ο καθηγητής παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία,
- ✓ Ο διάλογος αφορά σε θέματα που τους ενδιαφέρουν, διατηρεί μια εστίαση, αν και η συζήτηση μπορεί να εξελίσσεται προς διάφορες κατευθύνσεις,
- ✓ Επιτυγχάνεται μια υψηλού βαθμού συμμετοχή, χωρίς την κυριαρχία του καθηγητή,
- ✓ Ενθαρρύνονται εκτενείς συζητήσεις των μαθητών με τον καθηγητή και μεταξύ τους.

Η κατευθυνόμενη συζήτηση επιτρέπει, όπως ειπώθηκε, την πραγματική διδασκαλία (real teaching): στη διδακτική συζήτηση αυτό που διδάσκεται δεν έχει προ-εγκατασταθεί στο μυαλό του καθηγητή (Goldenberg, 1991), με στόχο να μετεγκατασταθεί αυτούσιο στο μυαλό του μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει πως η ροή σε ένα μάθημα εδραιωμένο στην κατευθυνόμενη συζήτηση είναι θέμα τύχης. Αντιθέτως, το μάθημα που εδραιώνεται στην κατευθυνόμενη συζήτηση απαιτεί λεπτομερή σχεδιασμό αλλά και ευελιξία· προϋποθέτει μια καλοσχεδιασμένη ατζέντα θεμάτων, στόχων, παραμέτρων στο μυαλό του καθηγητή και υψηλές δεξιότητες: διαχείριση της τάξης, ικανότητα αυτοσχεδιασμού και προσαρμογής των δεδομένων, υψηλή γνωστική και θεωρητική κατάρτιση, εμπειρία, δημιουργικότητα,

εγρήγορη και διαρκή (αυτο-)αξιολόγηση. Πίσω από τον αυθορμητισμό της καθοδηγητικής συζήτησης, που εδράζεται στην αυτοσχεδιαστική παρέμβαση του καθηγητή κατά τον χειρισμό των μαθητικών ανταποκρίσεων, λανθάνει ένας λεπτομερής σχεδιασμός της διδασκαλίας. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι λιγότερο κατευθυντικός αλλά όχι λιγότερο μελετημένος (Resnick, 1984): η ροή της συζήτησης μπορεί να οδηγήσει το μάθημα σε απρόβλεπτες, αχαρτογράφητες περιοχές –τέτοιοι απρόβλεπτοι διδακτικοί εκτροχιασμοί δεν προκύπτουν στην άμεση παραδοσιακή διδασκαλία (direct teaching)–, εκτροχιασμοί που δεν μπορούν να προβλεφθούν από τον καθηγητή (Goldenberg, 1991) αλλά οι οποίοι πρέπει να είναι ευπρόσδεκτοι στη συζητητική και δημιουργική τάξη.

Κατά τον Goldenberg (1992-1993) η κατευθυνόμενη συζήτηση, αν και εμπεριέχει την άμεση διδασκαλία, αντιπαρατίθεται στις «παραδοσιακές» μορφές διδασκαλίας (διάλεξη, αφήγηση/ διήγηση/ περιγραφή, άμεση διδασκαλία) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013) (lecture, recitation, direct teaching). Ο Goldenberg (1991) διαχωρίζει την άμεση διδασκαλία από την κατευθυνόμενη συζήτηση, που ακολουθεί την εποικοδομιστική φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης, χωρίς να αποκλείει την άμεση διδασκαλία εντός της καθοδηγητικής/ διδακτικής συζήτησης. Οι Tharp και Gallimore (1991) επίσης αντιπαραθέτουν στην κατευθυνόμενη συζήτηση στην «πανταχού» παρούσα διάλεξη/ αφήγηση ή διήγηση/ περιγραφή (recitation), που αποτελεί μονολογική μορφή διδασκαλίας: στην καθηγητική αφήγηση/ περιγραφή μπορεί να υπάρχουν ερωτήσεις, ερωτήσεις της διδακτικής αφήγησης (recitation questioning), που επιζητούν τη σωστή προβλέψιμη απάντηση και που απαρτίζονται σε ποσοστό 20% από ερωτήσεις «ναι/ όχι» και όπου η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως μετάδοση, η μάθηση ως αποδοχή και η γνώση ως αναπαραγωγή/ επανάληψη (teaching as transmission, learning as receiving and knowing as repeating) (Alexander, 2018: 5). Σπάνια στη διδακτική αφήγηση υπάρχουν ερωτήσεις ανταποκρινόμενες στη μαθητική ανταπόκριση (questions responsive to student productions) ή υποστηρικτικές στην προσπάθεια του μαθητή να εξελίξει την ανταπόκρισή του (Tharp & Gallimore, 1991).

Στην κατευθυνόμενη συζήτηση (Tharp & Gallimore, 1988) ο καθηγητής παρεμβαίνει και μιλάει πολύ (56.4% του χρόνου) (Goldenberg & Patthey-Chavez, 1995), σε αντίθεση με τη συμμετοχή του δασκάλου σε συζήτηση μεταξύ μαθητών (peer discussion) (6% του χρόνου) (Almasi, 1995). Αν και την αξία της καθοδηγητικής συζήτησης αναγνωρίζει ήδη από το 1928 η Vivian Thayer, και παρά το γεγονός ότι δεν αποτελεί μια ακραία μορφή διδασκαλίας, από τη στιγμή που ενσωματώνει την άμεση διδασκαλία, ωστόσο, η καθοδηγητική συζήτηση σπανίζει (Cazden, 1988/2001: Gall & Gall, 1990: Goodlad, 1984).

- **Ο Κατευθυνόμενος διάλογος της Judith Langer (Instructional Dialogue)**

Στο ίδιο μήκος κύματος με την κατευθυνόμενη συζήτηση τοποθετείται η Judith Langer, στην οποία στο αναγνωστικό/ διδακτικό μοντέλο της Λογοτεχνίας βασίστηκε ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων στην έρευνά μας: η Langer εισάγει τον όρο «κατευθυνόμενος διάλογος». Στο πλαίσιο του κατευθυνόμενου διαλόγου (instructional dialogue) (Langer, 1991a/2000a: 28) εντοπίζονται πέντε συστατικά της καθοδηγητικής σκαλωσιάς (Components of Instructional Scaffolding Components)⁹⁹ (Applebee & Langer, 1983: Langer, 1984: Langer &

⁹⁹ Εδώ αναφέρονται επιγραμματικά τα συστατικά της καθοδηγητικής σκαλωσιάς: 1. το μαθησιακό γεγονός ανήκει στους μαθητές (Student Ownership of the Learning Event), 2. Οι δραστηριότητες που ανατίθενται είναι κατάλληλες (Appropriateness of the Instructional Task), αρκετά απαιτητικές (sufficiently difficult), ώστε να επιτρέπουν τη γένεση νέας γνώσης αλλά ούτε πολύ δύσκολες ώστε να την αποκλείουν. 3. Η διδασκαλία είναι υποστηρικτική (Supportive Instruction) από τον διδάσκοντα με τη μορφή διατύπωσης ερωτήσεων, διαμόρφωσης της παρέμβασης ή εποικοδομιστικού διαλόγου (questioning, modeling, or constructive dialogue), που λειτουργεί ως σκαλωσιά ή στήριξη. 4. Η ευθύνη/ υπευθυνότητα είναι διαμοιραζόμενη μεταξύ καθηγητή και μαθητών: ο καθηγητής λειτουργεί περισσότερο ως συνεργάτης παρά ως αξιολογητής, βοηθώντας έτσι να προχωρήσουν οι μαθητές στη

Applebee, 1986a· 1986b)· ο καθηγητής στήνει Σκαλωσιά τρόπων συζήτησης και τρόπων σκέψης (Scaffolding Ways to Discuss, Scaffolding Ways to Think) (Langer, 2000b: 29).¹⁰⁰

- **Σχετικές έρευνες για την αποτελεσματικότητα της κατευθυνόμενης συζήτησης**

Η κατευθυνόμενη συζήτηση χαρακτηρίστηκε από τις πιο σημαντικές και πρωτοπόρες στροφές στην εκπαιδευτική σκέψη (Goldenberg, 1991). Η διδασκαλία που εδραιώνεται στην κατευθυνόμενη συζήτηση είναι χρονοβόρα και ενεργοβόρα (Goldenberg & Gallimore, 1990: 35,36), κόστος που αντισταθμίζεται από τα οφέλη της τόσο για τον καθηγητή όσο και για τους μαθητές (Goldenberg, 1991). Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση μέσω της κατευθυνόμενης συζήτησης είναι μεικτά. Σε έρευνα με σύγκριση ομάδων που εκτέθηκαν σε διδασκαλία με «βασική διάλεξη/ καθηγητική αφήγηση» (basal recitation) και «κατευθυνόμενη συζήτηση» (IC) διαπιστώνεται μικρή απόκλιση υπέρ της ομάδας της κατευθυνόμενης συζήτησης στην κατανόηση κειμένου και μεγάλη απόκλιση στην παραγωγή δοκιμίου (Goldenberg, 1991). Από την άλλη σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα η εφαρμογή μιας διδασκαλίας προσανατολισμένης στον διάλογο δεν εγγυάται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε έρευνες (Nystrand et al., 1997: 72) διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία με αυθεντικές ερωτήσεις, συζήτηση και αλληλεπίδραση δεν παράγει υποχρεωτικά μάθηση. Και ότι αντίθετα η διδακτική αφήγηση (recitation) και το σχήμα ερώτηση – απάντηση – αξιολόγηση (IRE) είναι αποτελεσματικότερα: αναφορικά με το κατά πόσο ο κατευθυνόμενος διάλογος ταιριάζει στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ο Goldenberg (1992/1993) θεωρεί την άμεση διδασκαλία ταιριαστή και πολύ αποτελεσματική σε αντικείμενα που απαιτούν οργάνωση και μετάδοση γνώσεων (μαθηματικά, διδασκαλία γραμματικής και στίξης κ.ά.), ενώ θεωρεί τη κατευθυνόμενη συζήτηση συμβατή με λιγότερο δομημένα αντικείμενα (ill-structured domains) (Goldenberg, 1992-1993: 324), όπως το μάθημα της Λογοτεχνίας, τη μαθηματική σκέψη, τη γραπτή έκφραση (Rosenshine, 1986· Simon, 1973· Spiro & Myers, 1984).

Τη συμβατότητα του διαλόγου με το μάθημα της Λογοτεχνίας επισημαίνει ο Martin Nystrand (2006)· για την ενδυνάμωση της αναγνωστικής κατανόησης (reading comprehension) προτείνει:

- περιβάλλοντα Λογοτεχνίας που βασίζονται στη συζήτηση (Discussion-based envisionments of literature) (Langer, 1982a· 1992b· 1995· 1991a/2000a· 2000b· 2001), (instructional dialogue, Langer, 2000b: 28),
- διδακτική ενσωμάτωση της γραφής, της ανάγνωσης και της συνομιλίας (Instructional integrations of writing, reading, and talk) (Nystrand, Gamoran & Carbonaro, 2001· Sperling & Woodlief, 1997),
- κατευθυνόμενη συζήτηση (Instructional conversations) (Saunders & Goldenberg, 1999· Tharp & Gallimore, 1988) και
- συνεργατική σκέψη (Collaborative Reasoning, CR) (Anderson, Wilkinson & Mason, 1991· Chinn, Anderson & Waggoner, 2001· Reznitskaya & Anderson, 2002),

προτάσεις που υιοθετήθηκαν στην έρευνά μας.

Στην έρευνά μας η Κατευθυνόμενη Συζήτηση, ο Κατευθυνόμενος Διάλογος και η Διαλογική Διδασκαλία εμποτίστηκαν με δημιουργική απόχρωση και ονομάστηκαν «Δημιουργικός Διάλογος». Διερευνήθηκε το αν αυτή η παραλλαγή της Κατευθυνόμενης Συζήτησης επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο οι Πειραματικές Ομάδες που εκτέθηκαν στον

νέα γνώση αντί αυτός να ελέγχει μόνο την πρότερη γνώση. Η ανταπόκριση του καθηγητή στη δραστηριότητα των μαθητών τους βοηθάει να ξανασκεφτούν τις προσπάθειές τους και να επανεπεξεργαστούν τις ιδέες, καθώς προχωρούν στη νέα γνώση. 5. Οι μαθητές εσωτερικεύουν τα νέα μοτίβα (Internalization) με τη βοήθεια της καθηγητικής παρέμβασης.

¹⁰⁰ Ο κατευθυνόμενος διάλογος της J. Langer παρουσιάστηκε αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα.

Δημιουργικό Διάλογο κατανόησαν και ανταποκρίθηκαν στα λογοτεχνικά κείμενα. Η έρευνα του Claude Goldenberg (1991) –που δείχνει θετική επιρροή της κατευθυνόμενης συζήτησης στην παραγωγή κειμένων και όχι στην κατανόηση– αποτέλεσε ένα ερέθισμα προς διερεύνηση.

Η μορφή του Δημιουργικού Διαλόγου διαφοροποιήθηκε ελαφρώς στη Δημιουργική Τάξη (δηλαδή τα τμήματα που διδάχθηκαν τη Λογοτεχνικά δημιουργικά) και στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής:

- Στη Δημιουργική τάξη επιλέξαμε στο πλαίσιο της έρευνας το μοντέλο της κατευθυνόμενης συζήτησης/ του κατευθυνόμενου διαλόγου, δεδομένης της μικρής ηλικίας των μαθητών (Α΄ Γυμνασίου), της μη εξοικείωσής τους με τη Λογοτεχνία και με την τεχνική/ τέχνη της συζήτησης καθώς και των χρονικών περιορισμών των παρεμβάσεων. Στη Δημιουργική Τάξη η μετάβαση στη διαλογική διδασκαλία και σε πιο απελευθερωμένα και ακαθοδήγητα διαλογικά σχήματα έγινε μετά τα μέσα της σχολικής χρονιάς.
- Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής ακολουθήθηκαν πιο ελεύθερα διαλογικά σχήματα (η διαλογική διδασκαλία) με ενθάρρυνση της συζήτησης μεταξύ των μαθητών και ελαχιστοποίηση των καθηγητικών παρεμβάσεων.

4. Οι ερωτήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρίες που αξιοποιήθηκαν, προκειμένου να διαμορφωθούν ερωτήσεις –από την πλευρά της καθηγήτριας-ερευνητριας– επωφελείς και αυθεντικές, στο πλαίσιο του Δημιουργικού Διαλόγου. Τη σημασία των ερωτήσεων στη διδασκαλία –οι ερωτήσεις είναι σημαντικότερες από τις απαντήσεις– αναδεικνύουν πολλοί ερευνητές (Sizer, Nystrand, Burke κ.ά.), που αναφέρονται στη συνέχεια.

Ο Δημιουργικός Διάλογος προϋποθέτει ένα διαλογικά σχεδιασμένο περιβάλλον τάξης (design dialogically organized classroom environment), όπου ο καθηγητής εμπνέει την ομιλία στους μαθητές (Juzwik et al., 2013). Ακόμα κι αν ο μαθητής επιλέξει να παραμείνει σιωπηρός, επωφελείται από την διαλογική οικολογία της τάξης (Christoph & Nystrand, 2002; Juzwick et al., 2013: 5, 18). Οι Vipond, Hunt, Jewett και Reither (1990) διαπιστώνουν πως η αναγνωστική στάση των μαθητών επηρεάζεται έντονα από τις ερωτήσεις που θέτουν οι καθηγητές και από την αναμενόμενη ερώτηση/ δραστηριότητα: αυτή διαμορφώνει τον προσανατολισμό της ανάγνωσής τους. Συνεπώς οι καθηγητικές ερωτήσεις επηρεάζουν όχι μόνο τη λογοτεχνική ανταπόκριση και την ερμηνευτική διαδικασία των μαθητών αλλά και τη στάση τους απέναντι στο κείμενο και την ανάγνωση (Hynds, 1992: 92).

Παράλληλα με τις ερωτήσεις που λειτουργούν ευεργετικά, υπάρχουν τουλάχιστον πέντε (5) τύποι ερωτήσεων που αντιτίθενται στις ισχυρές ερωτήσεις (powerful questions) (Costa & Kallick, 2008: 145) και που μπορεί να βραχυκυκλώσουν τη σκέψη των μαθητών (Costa & Kallick, 2008: 137):

- ερωτήσεις επαλήθευσης, η απάντηση των οποίων είναι γνωστή στον καθηγητή ή/και στους μαθητές (Ποιο είναι το όνομα...;) (verification questions)·
- ερωτήσεις κλειστού τύπου με απάντηση διχοτομική (ναι/ όχι) (closed questions)·
- ρητορικές ερωτήσεις (που εμπεριέχουν την απάντηση) (rhetorical questions)·
- αμυντικές ερωτήσεις (defensive questions) (Γιατί δεν έκανες τις ασκήσεις σου;)·
- ερωτήσεις συμφωνίας (agreement questions) (Αυτή είναι η καλύτερη λύση, σωστά;)·

Όπως προειπώθηκε, κατά τον Δημιουργικό Διάλογο απουσίασαν ερωτήσεις ρητορικές ή κλειστού τύπου ή ψευδο-ερωτήσεις.

4.1. Ερευνητικά δεδομένα για τις ερωτήσεις των καθηγητών

Έρευνα για τον τύπο ερωτήσεων που θέτουν οι καθηγητές φανερώνουν πως περίπου 60% των καθηγητών θέτουν ερωτήσεις ανάκλησης γεγονότων, 20% ζητούν από τους μαθητές

να σκεφτούν, και το υπόλοιπο 20% είναι ερωτήσεις διαδικασίας (Gall, 1984: 42). Άλλη έρευνα φανερώνει πως το 75% των ερωτήσεων των καθηγητών είναι πραγματικές (literal),¹⁰¹ το 10% επαγωγικές και το 15% αξιολογητικές (Chou, Hare & Pullinan, 1980), αφορούν το περιεχόμενο κυρίως και την ανάκληση λεπτομερειών αντί για την διερεύνηση των φαντασιακών μαθητικών ανταποκρίσεων (Folta, 1981). Εντοπίζεται επίσης ασυμφωνία μεταξύ της δηλωθείσας προτίμησης των καθηγητών στις δημιουργικές ερμηνευτικές ερωτήσεις και τα μοτίβα ερωτήσεων που υιοθετούν, τα οποία δεν ενθαρρύνουν τη μαθητική ανταπόκριση (Purves, Foshay & Hansson, 1973).

Έρευνες δείχνουν πως η επίδοση των μαθητών συνδέεται με τη χρήση στην τάξη ερωτήσεων υψηλότερου επιπέδου (Redfield & Rousseau, 1981), αν και είναι γεγονός ότι οι ερωτήσεις στο πλαίσιο μιας ζωντανής συζήτησης στην τάξη πρέπει να διερευνηθούν μέσα στο πλαίσιο των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται και των κοινωνικών και διδακτικών επεισοδίων (Hynds, 1992: 83). Έρευνες επίσης δείχνουν πως οι μαθητές παράγουν πιο εμπνευσμένες απαντήσεις, όταν ο καθηγητής δεν είναι παρών παρά όταν η συζήτηση στην τάξη είναι στενά ελεγχόμενη, καθώς και όταν οι καθηγητικές ερωτήσεις είναι «ανοιχτές» και όχι «κλειστές» (Hackett, Brown & Michael, 1968).

4.2. Μοντέλα αναγνωστικών ερωτήσεων

Για τη διαμόρφωση της τυπολογίας των ερωτήσεων που τέθηκαν στους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων κατά τις δημιουργικές παρεμβάσεις βασιστήκαμε σε μοντέλα αναγνωστικών ερωτήσεων που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

- **Η τυπολογία ερωτήσεων της Αλεξάνδρας Κουλουμπαρίση (2018)**

Με τον σχεδιασμό κατάλληλων ερωτήσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει τη διάρθρωση της σκέψης του μαθητή και να ανιχνεύσει ποιες στρατηγικές ανάκλησης και κατανόησης χρησιμοποιεί. Επίσης περιορίζεται ο γνωστικός φόρτος, κυρίως των μικρότερων μαθητών (Stahl, 2009), γιατί η ακρίβεια των ερωτήσεων μειώνει τον αριθμό των πληροφοριών που πρέπει να συγκρατήσει και να οργανώσει ο μαθητής (Κουλουμπαρίση, 2018: 27). Η Κουλουμπαρίση οργανώνει τις ερωτήσεις στις εξής κατηγορίες (2018: 26):

- Ερωτήσεις βάθους: αναζητούν αυτό που κρύβεται κάτω από την επιφανειακή γνώση.
- Ερωτήσεις σκοπού: παρωθούν στην επιτέλεση δραστηριότητας.
- Ερωτήσεις πληροφορίας.
- Ερωτήσεις ερμηνείας: εξετάζεται πώς γίνεται η οργάνωση ή νοηματοδότηση των πληροφοριών.
- Ερωτήσεις υπαινικτικές: προσπαθούν να παρακολουθήσουν τον τρόπο σκέψης.
- Ερωτήσεις οπτικής: αξιολογείται η οπτική και αναζητούνται εναλλακτικές.
- Ερωτήσεις συνάφειας: βοηθούν στην αναγνώριση των δεδομένων της ερώτησης.
- Ερωτήσεις πιστότητας: αξιολογείται η ορθότητα ή σαφήνεια της σκέψης.
- Ερωτήσεις ακρίβειας: αναζητούν λεπτομέρειες και κεντρική ιδέα.
- Ερωτήσεις συνέπειας: εξετάζουν αντιφάσεις στη σκέψη.
- Ερωτήσεις λογικής: τακτοποιούν τις σκέψεις σε ένα αιτιολογημένο σύστημα ανταπόκρισης (Simpson, 1995· Armbruster, Anderson, Armstrong, Wise, Janish & Meyter, 1991).

Στην έρευνά μας τέθηκαν ερωτήσεις από όλες τις παραπάνω κατηγορίες.

- **Το μοντέλο ανάγνωσης της Carol Barnes (1979)**

¹⁰¹ Πραγματικές (literal) ερωτήσεις ονομάζονται αυτές που αποσκοπούν στην ανάκληση πληροφοριών του κειμένου (McKenna & Stahl, 2009).

Αξιοποιήθηκαν οι κατηγορίες ερωτήσεων σύμφωνα με την Carol Barnes (1979). Οι ερωτήσεις που θέτει ο διδάσκων οργανώνονται σε τέσσερις ομάδες: α. ερωτήσεις γνωστικής μνήμης (cognitive memory questions), β. συγκλίνουσες ερωτήσεις (convergent questions), δηλαδή ερωτήσεις σύγκρισης, εξήγησης, αναδιατύπωσης, επίλυσης, γ. αποκλίνουσες ερωτήσεις (divergent questions), δηλαδή ερωτήσεις υπόθεσης, πρόβλεψης, επινόησης κ.λπ. και δ. αξιολογητικές ερωτήσεις (evaluation questions). Η Barnes προτείνει μια σταδιακή κλιμάκωση των ερωτήσεων από τις απλούστερες (γνώσης) στις απαιτητικότερες (αποκλίνουσες και αξιολογητικές), καθώς οι πρώτες είναι προϋπόθεση για τις δεύτερες. Το μοντέλο της Barnes τροποποιήθηκε και εφαρμόστηκε, όπως αναφέρεται στη συνέχεια.

- **Το μοντέλο ανάγνωσης της Susan Hynds (1992)**

Οι ερωτήσεις που θέτει ο καθηγητής είναι πολυδιάστατες. Η Susan Hynds (1992) δηλώνει πως, αν τεθούν ερωτήσεις γνωστικής διάστασης, αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε υψηλότερου ή χαμηλότερου επιπέδου, ανάλογα με την ταξινομία της δεξιοτήτων σκέψης, ανάλογα με το αν αναφέρονται σε ορατές ή υπονοούμενες ιδέες του κειμένου, στο περιεχόμενο ή στη μορφή. Οι γνωστικής διάστασης ερωτήσεις μπορούν να οργανωθούν σε αυτές που αναδεικνύουν υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα σκέψης σύμφωνα με την ταξινομία του Harold Bloom (1956). Οι ερωτήσεις υψηλότερου επιπέδου απαιτούν από τους μαθητές να συνθέσουν, να εφαρμόσουν, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν. Η Hynds επισημαίνει πως οι συνοδευτικές στις σχολικές ανθολογίες λογοτεχνικών κειμένων ερωτήσεις έχουν οργανωθεί με συγκεκριμένο ιεραρχικό μοντέλο: συχνά τέτοιες ερωτήσεις παθητικοποιούν τους μαθητές και περιορίζουν την πράξη της λογοτεχνικής ανάγνωσης στην ανεύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις που δεν τίθενται από τους ίδιους τους μαθητές, αν και σταδιακά τις οικειοποιούνται (Dias, 1990: 292). Στην έρευνά μας επιδιώχθηκε να τεθούν γνωστικές ερωτήσεις υψηλού επιπέδου και να ανατεθούν ως γραπτές ασκήσεις στους μαθητές δραστηριότητες εκτός σχολικού βιβλίου, που επεκτείνονταν πέρα από τη γνωστική διάσταση.

- **Το αναγνωστικό μοντέλο της Gail Tompkins (1997/2006)**

Η Gail Tompkins (2006: 228-232) επισημαίνει πως οι ερωτήσεις μπορεί να αφορούν α. στην ιδιοσυγκρασιακή πλευρά της ανάγνωσης (εμπειρίες, συναισθήματα, προσωπική αντίδραση απέναντι στο αναγνωσθέν κείμενο και στις έτερες ανταποκρίσεις), β. στη σύνδεση του κειμένου με κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές πτυχές του κόσμου (ιδέες και γενικό μήνυμα του κειμένου, σημαντικές λέξεις ή φράσεις, φαντασιακή ανασυγκρότηση του δημιουργού και των προθέσεών του),¹⁰² γ. στη διακειμενική και διαλογική συσχέτιση του κειμένου με άλλα κείμενα σε σχέση αναλογίας ή αντίθεσης (ανάκληση συνομιλούντων κειμένων με την ευρύτερη έννοια, σύγκριση διακειμενική). Ερωτήσεις ιδιοσυγκρασιακές, ιστορικο-πολιτισμικές και διακειμενικές «συνόδευσαν» τους μαθητές κατά τις δημιουργικές παρεμβάσεις.

- **Το αναγνωστικό μοντέλο της Lee Galda (1982)**

Η Lee Galda (1982) προτείνει ερωτήσεις που ενθαρρύνουν την ελαστικότητα/ευλυγισία/ευκινησία όπως: *Τι είναι αυτό που θέλεις περισσότερο να πεις για το κείμενο; Τι πρόσεξες ιδιαίτερα; Τι πιστεύεις για το κείμενο;* Οι ερωτήσεις αυτές διεγείρουν ανταποκρίσεις σύμφωνα με την τετραπλή κατηγοριοποίηση των Purves και Rippere (engagement-involvement, interpretation, perception and evaluation). Θεωρεί επίσης σημαντική την ερώτηση που υποβοηθάει την τεκμηρίωση «*Ποιο στοιχείο μέσα από το*

¹⁰² «Τι άνθρωπος φαντάζεσαι ότι είναι ο ποιητής του κειμένου και γιατί πιστεύεις ότι έγραψε το ποίημα;» είναι μία από τις ερωτήσεις που προτείνεται σε αυτή την τυπολογία ερωτήσεων από την Καλογήρου (Καλογήρου, 2016: 206).

κείμενο σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;». Οι ερωτήσεις αυτές αξιοποιήθηκαν στις δημιουργικές παρεμβάσεις.

- **Η τυπολογία των μαθητικών ερωτήσεων της Anne Simpson (1996)**

Οι μαθητικές ερωτήσεις είναι ως επί το πλείστον αυθεντικές ερωτήσεις, δεν είναι όμως δεδομένο ότι είναι πάντα πρωτότυπες. Οι μαθητικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να οργανωθούν στις εξής κατηγορίες:

α. σε τετριμμένες ερωτήσεις: *Πού τοποθετείται η δράση; Πόσα πρόσωπα συμμετέχουν στην ιστορία;*

β. σε αυθεντικές ερωτήσεις: *Γιατί δεν;*

γ. σε ερωτήσεις «αυτοματοποιημένες» (που έχουν «αποθηκευτεί» λόγω της επανάληψης): *Ποιο είναι το μήνυμα της ιστορίας;*

δ. σε κριτικές ερωτήσεις: *Τι μπορεί να κρύβεται πίσω από;* (Simpson, 1996: 123).

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητικές ερωτήσεις, ακόμα κι αν είναι ερωτήσεις-απόθεμα (stock questions) συνεισφέρουν στη συζήτηση, καθώς λειτουργούν ως «ασφαλείς» ερωτήσεις (safe questions), με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στη συζήτηση (Roller & Beed, 1994). Οι μαθητικές ερωτήσεις είναι αυτές που προσελκύουν την προσοχή των μαθητών (Ash, 1992: 64) και σε μια καλή συζήτηση στην τάξη οι ερωτήσεις που είναι καλές είναι αυτές που θέλουν οι μαθητές να συζητήσουν (Commeyras, 1994: 519). Ο καθηγητής καλείται να οικοδομήσει πάνω στο ρεπερτόριο ερωτήσεων και απαντήσεων των μαθητών (Roller & Beed, 1994: 513). Είναι σημαντικό ο καθηγητής να σεβαστεί την ατζέντα ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση που θα προσφέρουν οι μαθητές, παρά να προσπαθήσει να ελέγξει τη σκέψη των μαθητών με τις ενήλικες ερωτήσεις του, όσο προσεκτικά και αν τις έχει σχεδιάσει. Οι καθηγητικές προσδοκίες μπορεί να φιμώσουν την ευρηματική μαθητική ανταπόκριση (Simpson, 1996: 126).

- **Η θεωρία του Jim Burke για τις ερωτήσεις (κυρίως τις μαθητικές) (2010)**

Η προστιθέμενη αξία της διαλογικής τάξης (dialogic classroom) (Nystrand, 2006) και της λειτουργίας του διαλόγου ως προς την κατάκτηση της γνώσης και της κριτικής σκέψης επισημαίνεται από τον Jim Burke (2010), που προτείνει υλοποιήσιμους τρόπους αξιοποίησης των βασικών/ σημαντικών ερωτήσεων (essential questions) (Sizer, 1984) στην υπηρεσία της εκμείωσης/ αλίευσης της μεγάλης ιδέας (big ideas). Ο Burke επικεντρώνεται επίσης στην αξία των μαθητικών ερωτήσεων.

Ο Burke τονίζει την υψηλή σημασία των ερωτήσεων, υψηλότερη από τη σημασία των απαντήσεων. Η οργάνωση της διδασκαλίας γίνεται γύρω ή πάνω σε βασικές ερωτήσεις (essential questions), προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τις μεγάλες ιδέες (big ideas), και όχι γύρω από τις απαντήσεις (Sizer, 1984). Η ερώτηση και όχι η απάντηση αναγορεύεται σε διακύβευμα του μαθήματος, προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν στην αυτόνομη κριτική σκέψη. Η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται γύρω από τις «μεγάλες ιδέες» και τις «βασικές ερωτήσεις» (Burke, 2010: 19) διαμορφώνοντας έτσι ένα Συζητητικό/ Διαλογικό Πρόγραμμα Σπουδών (curriculum as [a] conversation) (Applebee, 1996) που θα εξυπηρετήσει τις τρεις μεγαλύτερες διδακτικές προκλήσεις: την εμπλοκή, την κατανόηση και τη μνημονική συγκράτηση (engagement, comprehension and retention): κατά την παραδοσιακή διδασκαλία της Λογοτεχνίας δεν εξυπηρετείται καμία από τις προκλήσεις αυτές: ακόμα και η έμφαση στην απομνημόνευση γνώσεων δεν αντιμετωπίζει το φαινόμενο της «λογοτεχνικής αμνησίας». Η γνώση και η κατανόηση επαφίεται και διαμορφώνεται από τις ερωτήσεις που θέτει ο καθηγητής (Nystrand, 2006: 400), καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο αυτός ανταποκρίνεται στους μαθητές και τις δραστηριότητες που οργανώνει. Η διαλογική διδασκαλία (discussion-based instruction) μέσω των αυθεντικών, ανοιχτών ερωτήσεων

(authentic, open-ended questions) και προσληπτικών/ συμπληρωματικών ερωτήσεων (follow-up questions) ενδυναμώνει τη συζήτηση αλλά και τα διαλογικά μεσοδιαστήματα (dialogic spells), με τις δέσμες μαθητικών ερωτήσεων (clusters of student questions) που είχαν και τη μεγαλύτερη επίδραση (Nystrand, 2006: 403).

Ο Burke (2010) αναγνωρίζει τη δύναμη της ανοιχτής ερώτησης που δεν έχει μία, καθορισμένη σωστή απάντηση (open-ended questions that do not have a single, definite, correct answer) και που συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών. Για τον Burke, οι ερωτήσεις δεν χρειάζεται να περιορίζονται στις αξιολογήσεις και στα τεστ, στον έλεγχο δηλαδή της γνώσης των μαθητών. Η αυτορρύθμιση των ερωτήσεων, το να είναι σε θέση ο μαθητής να θέσει ο ίδιος ερωτήσεις, αποτελεί δεξιότητα των επαρκών αναγνωστών, καθώς οι ερωτήσεις αυτές προϋποθέτουν κατανόηση του κειμένου και προετοιμασία των πιθανών απαντήσεων. Η αντίδραση σε ένα κείμενο με τη διατύπωση ερωτήσεων και την αναζήτηση απαντήσεων αποτελεί στοιχείο της «ενεργούς κατανόησης» (active comprehension) (Singer, 1978), ακόμα και σε μαθητές Δημοτικού. Η αδυναμία διατύπωσης των σωστών ερωτήσεων κατά την ανάγνωση ευθύνεται για την αναγνωστική αποτυχία (Collins, Brown & Larkin, 1980· Holt, 1964). Λόγω της αναγνωστικής απειρίας των μαθητών, ακόμα και των φοιτητών, τονίζεται η ανάγκη της διαμεσολαβημένης από τον καθηγητή μάθησης (mediated learning) (Feuerstein, 1969: 16).

Διερευνώντας την Τέχνη της Διδασκαλίας Ερωτήσεων (Burke, 2010: 12), ο Burke προτείνει μια σειρά τύπων ερωτήσεων με στόχο να διδάξει τους μαθητές να θέτουν αποτελεσματικές ερωτήσεις (effective questions)· η διδασκαλία μπορεί να λάβει ατομική ή ομαδική μορφή:

- Γεγονοτικές ερωτήσεις (Factual Question), οι απαντήσεις των οποίων εντοπίζονται στη σελίδα, αφορούν στο ποιος, τι, πότε, πού, πώς και τοποθετούν τον αναγνώστη μέσα στο κείμενο (in the text). Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν την ερώτηση, να εντοπίσουν την πληροφορία στο κείμενο και να παραπέμψουν σε αυτό αλλά και να διερευνήσουν τη σημασία της για το κείμενο.
- Επαγωγικές ερωτήσεις (Inductive Question), οι απαντήσεις των οποίων εντοπίζονται στο κείμενο, αφορούν στο γιατί, πώς, και τοποθετούν τον αναγνώστη διαμέσου του κειμένου (through the text), επιτρέποντας να αξιολογήσει και να ερμηνεύσει δεδομένα του κειμένου. Οι μαθητές διατυπώνουν την ερώτηση, παρέχουν τα παραδείγματα και εξηγούν τη σημασία της.
- Αναλυτικές ερωτήσεις (Analytical Question), οι οποίες συνδέουν το κείμενο με άλλα κείμενα ή ιδέες ή καταστάσεις, αφορούν σε ομοιότητες, διαφορές και διασυνδέσεις και τοποθετούν τον αναγνώστη πέρα από το κείμενο (beyond the text). Οι μαθητές διατυπώνουν την αναλυτική ερώτηση, παρέχουν παραδείγματα και εξηγούν τη σημασία της.

Το διδακτικό μοντέλο που προτείνει ο Burke είναι τριφασικό: ο δάσκαλος δείχνει, ο δάσκαλος και οι μαθητές συνεργάζονται, οι μαθητές αυτενεργούν (Burke, 2010: 14) και βασίζεται στη βισκοτοσκιακή λογική. Τονίζει ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν την απαραίτητη βοήθεια και καθοδήγηση, ώστε να μάθουν να διατηρούν τον προσανατολισμό τους σε αυτά τα αχαρτογράφητα ύδατα. Στόχος αυτής της εναλλακτικής, ερωτηματικής, διδασκαλίας είναι αφενός οι μαθητές να εισέλθουν στη ζώνη της ανάγνωσης (the reading zone) (Atwell, 2007: 21) και αφετέρου να συγκροτηθούν σε κριτικές και ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Να κατακτήσουν την κριτική σκέψη, τον θεμέλιο λίθο της επιτυχίας με την ευρύτερη έννοια (Burke, 2010: 5). Να παραμείνουν μαθητές φορείς ερωτηματικών και όχι τελειών (Children enter school as question marks and graduate as periods. Neil Postman and Charles Weingartner, 1969). Να υιοθετήσουν την ερωτηματική στάση του κριτικού αναγνώστη (McDaniel, 2014).

Οι μαθητικές ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας. Οι μαθητές, αφού πρώτα εξοικειώθηκαν με τη διαλογική «τέχνη», ενθαρρύνθηκαν να θέσουν τις δικές τους ερωτήσεις και να εντοπίσουν τον λόγο που τους ώθησε στη διατύπωσή τους. Οι μαθητικές ερωτήσεις αξιοποιήθηκαν περισσότερο στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, όπου δεν υπήρχε η πίεση της χρονικής ισοδυναμίας με την Ομάδα Ελέγχου.

- **Η τυπολογία του Michael Benton (1984)**

Ο Benton (1984: 270) εντοπίζει τέσσερα συστατικά στοιχεία στην ανταπόκριση στο πεζό κείμενο: α. την απεικόνιση (picturing), β. την προσδοκία/ την αναδρομή (anticipating/ retrospecting), γ. τη διάδραση (interacting) και δ. την αξιολόγηση (evaluating). Για το κάθε συστατικό προτείνει τυπολογία ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που παραθέτει είναι:

α. για την απεικόνιση: *Ποια εικόνα σχηματίζεται στα μάτια του μυαλού σου (in your mind's eye) για τον χαρακτήρα, τη σκηνή ή το γεγονός; Αν ο χαρακτήρας Χ εμφανιζόταν, πώς θα έμοιαζε;*

β. για την προσδοκία/ την αναδρομή: *Πώς προέκυψαν οι παρούσες συνθήκες; Τι πιστεύεις ότι θα συμβεί στη συνέχεια; Πώς πιστεύεις ότι θα τελειώσει η ιστορία;*

γ. για τη διάδραση: *Πώς αισθάνεσαι για αυτό τον χαρακτήρα/ το σκηνικό/ το γεγονός;*

δ. για την αξιολόγηση: *Τι γνώμη έχεις για τον χαρακτήρα/ το σκηνικό/ το γεγονός/ τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αφήγηση της ιστορίας;*

Αναφορικά με τις ερωτήσεις ευαρέσκειας ή απαρέσκειας, αυτές κρίνονται απαραίτητες, καθώς είναι σημαντική η ανάπτυξη του γούστου, η έκφραση της ευαρέσκειας και της απαρέσκειας και η αιτιολόγησή της (Morley, 2001: 114).

Εστιάζοντας στη διαφορετική φύση του ποιήματος και τονίζοντας τη λιγότερο γραμμική πορεία της ανταπόκρισης σε αυτό (less continuously linear) σε σύγκριση με το πεζό κείμενο, ο Benton τονίζει πως οι ερωτήσεις που αφορούν στην ποίηση πρέπει να συσχετίζονται με τη μοναδική της φύση, που απορρέει από τέσσερις παράγοντες: τη γλώσσα, τη μορφή, την παρατήρηση και το συναίσθημα (Benton, 1984: 271). Στο ποίημα η σκέψη συνυπάρχει με το συναίσθημα, κόντρα στο εκπαιδευτικό apartheid (educational apartheid) που διαχωρίζει μυαλό και καρδιά. Η ποίηση προσφέρει την ευκαιρία να βιώσει κανείς και να ασκήσει αυτό που ο R. Witkin αποκάλεσε «ευφυΐα του συναισθήματος» (intelligence of feeling) (Witkin, 1974).

Αναφερόμενος στην ποίηση, παραθέτει προτεινόμενες ερωτήσεις (Benton, 1984: 272):

α. για τη γλώσσα: *Ποιες λέξεις/ φράσεις ξεχώρισες –για όποιον λόγο– ενώ διάβαζες;*

β. για τη μορφή: *Τι μπορείς να πεις για τη μορφή/ για το σχήμα (shape) του ποιήματος; Παρατηρείς κάποιο μοτίβο; Πώς σε επηρεάζει αυτή η μορφή;*

γ. για την παρατήρηση: *Τι παρατηρεί ο ποιητής; Πού στρέφει το βλέμμα του; Τι κοιτάζει είτε στον εξωτερικό είτε στον εσωτερικό του κόσμο;*

δ. για το συναίσθημα: *Τι συναισθήματα ένιωσε σε διαφορετικά σημεία του ποιήματος; Άλλαξαν; Μοιάζουν με των άλλων;*

Για τον Benton η προτεινόμενη τυπολογία ερωτήσεων δεν αποτελεί ανελαστικό, τυποποιημένο σχήμα που πρέπει να εφαρμοστεί ως έχει. Θεωρεί πως οι ερωτήσεις είναι καλύτερα αξιοποιήσιμες στην προφορική τους μορφή και εφόσον διεισδύσουν στη συζήτηση για το ποίημα (infiltrated into the discussion of a poem). Με άλλα λόγια ο Benton θεωρεί πως το κείμενο γεννά τις ερωτήσεις και οι προτάσεις του αποτελούν βασικούς και προσαρμόσιμους στο εκάστοτε κείμενο άξονες προσέγγισης. Η τυπολογία που προτείνει ο Benton διαπότισε τις ερωτήσεις Δημιουργικής Ανάγνωσης που αξιοποιήθηκαν κατά την έρευνα.

- **Η τυπολογία του Robert Probst (1984)**

Ο Robert Probst (1984), υιοθετώντας τη ροζεμπλατιανή οπτική προβαίνει στη διατύπωση μιας τυπολογίας ερωτήσεων με αισθητικό, βιωματικό, κριτικό και δημιουργικό χαρακτήρα. Με βάση την τυπολογία του, στην έρευνά μας αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις:

- που σχετίζονται με τις πρώτες αντιδράσεις μετά την ανάγνωση (*Τι αισθάνεσαι/ σκέφτεσαι/ θυμάσαι κατά την ανάγνωση; Έχει κάποια αξία για σένα αυτό το κείμενο; Επιβεβαιώνει/ διαψεύδει απόψεις σου;*), για να παρατηρήσουν οι μαθητές τον εαυτό τους ως αναγνώστη και να νιώσουν σεβασμό και αλληλοσεβασμό για απόψεις και συναισθήματα·
- που αφορούν στο κείμενο (*Τι συμβαίνει στο κείμενο; Απόδωσε το με συντομία./ Τι εικόνες σου δημιουργήθηκαν από το κείμενο; Σε τι εστίασες την προσοχή σου (λέξη, φράση, εικόνα, ιδέα); Ποια είναι η σημαντικότερη λέξη του κειμένου;*)·
- συγκριτικής μαθητικής ανάγνωσης: οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν την προσωπική ανταπόκριση με αυτή των άλλων (*Τι διαφορές εντοπίζεις στον τρόπο που εσύ βίωσες το κείμενο και ο συμμαθητής σου*) και με άλλα κείμενα (*Σου θύμισε το κείμενο κάποιο άλλο έργο, ποιητικό, θεατρικό, κινηματογραφικό κ.λπ.; Ποια σχέση εντοπίζεις ανάμεσά τους;*)·
- που αφορούν στην εξελικτική διαδικασία της ανάγνωσης και της οικοδόμησης του νοήματος (*Άλλαξαν τα συναισθήματά σου και ο βαθμός κατανόησης του κειμένου, κατά την προσέγγισή του; Πώς ανταποκρίθηκες σε αυτό;*)·
- παραδοσιακές για την πρόθεση του συγγραφέα, τα κίνητρα των χαρακτήρων κ.λπ.

Ο Probst προτείνει συμπληρωματικά στις ερωτήσεις άλλες τεχνικές, που επίσης αξιοποιήθηκαν στην έρευνά μας όπως:

- τη σκόπιμη δημιουργία ενός προσληπτικού κενού (receptive vacuum), το οποίο οι μαθητές θα πληρώσουν με τις ανταποκρίσεις τους, μέσω της ελεύθερης γραφής (free-writing) (Probst, 2000), μιας διαδικασίας που δίνει την ευκαιρία ακόμα και στους πιο εσωστρεφείς μαθητές, αμέσως μετά την ανάγνωση, να καταγράψουν τις ιδέες τους·
- την αναγνωστική επιβράδυνση (Probst 1992· 2000), μέσω ελεύθερων σημειώσεων/ καταγραφών όχι μόνο μετά την ανάγνωση αλλά και κατά τη διάρκειά της, με τους μαθητές να κρίνουν πότε θα την διακόψουν για να καταγράψουν σκέψεις·
- μορφές γραπτού, σιωπηρού διαλόγου (written dialogue) (όπως τα σημειωματάκια/ χαρτάκια/ passing notes), προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν στην υπομονή και την ενέργεια που απαιτεί ο αυθεντικός διάλογος και να δρομολογηθεί η υπέρβαση της τάσης για παράλληλους μονολόγους καθώς και η καλλιέργεια της ακρόασης·
- την ελεύθερη συζήτηση, σαν αυτή που διεξάγεται μετά την παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής ταινίας.¹⁰³ Καταδικάζει το μοτίβο της ερωταπόκρισης που εκλαμβάνεται ως διάλογος και υπογραμμίζει την ανάγκη καλλιέργειας της δύσκολης τέχνης του διαλόγου, που είναι τέχνη ακρόασης και ανταλλαγής απόψεων.

Έτσι, ο Probst (2004) προχωράει σε προτάσεις όπως δραστηριότητες του τύπου «απαντώντας τη μη απαντημένη ερώτηση» (answering the unanswered question) (Adler, 1974), όπως για παράδειγμα εναλλακτικές, απρόσμενες, άρρητες ερωτήσεις της μορφής «*Τι είναι αυτό που δεν καταλαβαίνω στο κείμενο;*». Υποστηρίζει ότι εναπόκειται στις δοκιμές, στους πειραματισμούς του καθηγητή το να διαπιστώσει ποια έναρξη είναι η καταλληλότερη, για να λειτουργήσει ως εκκίνηση της ανταποκρισιακής συζήτησης· αυτό προϋποθέτει από

¹⁰³ Τους προτρέπει μάλιστα να ρουφήξουν το φανταστικό αναψυκτικό τους (Probst, 2000: 11).

την πλευρά και του καθηγητή αλλά και των μαθητών αντοχή προς την αβεβαιότητα και τις πιθανές αποτυχίες.

Παρόμοια είναι η προσέγγιση που προτείνει στο άρθρο του Dialogue with a Text (1988, 35-36), όπου παραθέτει μια σειρά γενικών εστιασμένων ερωτήσεων (generic focus questions), που είναι προσαρμόσιμες σε κάθε κείμενο επιμένοντας στην αυθόρμητη ανταπόκριση, στα πρώτα συναισθήματα, σε υποθέσεις για το κείμενο και τον συγγραφέα, στη σύλληψη των εικόνων, των αισθήσεων και των αναμνήσεων (προσωπικών και αναγνωστικών) που ξύπνησε το κείμενο, στην επισήμανση των προσωπικών δυσκολιών που ανέκυψαν από το κείμενο, στην πιθανή αναθεώρηση κατά την εξέλιξη της ανάγνωσης και της συζήτησης αλλά και στη διαπίστωση των υποκειμενικών διαφοροποιήσεων της ανάγνωσης και της πρόσληψης του κειμένου από τους συμμαθητές· ενθαρρύνεται η προσωπική διάσταση της ανταπόκρισης και η διαπίστωση της ατομικής διαφοροποίησής της. Επιμένει επίσης σε ερωτήσεις για την επενέργεια της συζήτησης, προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης και τις μεταβολές των ανταποκρίσεών τους αλλά και τις διαφορές στις αναγνωστικές εκδοχές («*Ποιες είναι οι πρώτες σου αντιδράσεις για τη συζήτηση; Η συζήτηση σε βοήθησε να δεις στο κείμενο κάτι που δεν είχες δει; Η συζήτηση σε παρακίνησε να επιστρέψεις στο κείμενο να αναζητήσεις στοιχεία; Ενεπλάκης λόγω της συζήτησης στην ανάλυση του κειμένου ή των ερμηνειών του; Η συζήτηση σε έκανε να δεις το κείμενο διαφορετικά;*»).

• **Η τυπολογία των Beers και Probst (2017)**

Οι Beers και Probst (2017) θέτουν ως στόχο της διδασκαλίας της ανάγνωσης τη διαμόρφωση αναγνωστών ανταποκριτικών, υπεύθυνων και ενσυναισθητικών (responsive, responsible and compassionate). Ως καθοδήγηση στους μαθητές αρθρώνονται τρεις μεγάλες ερωτήσεις (Three Big Questions) που αφορούν σε τρεις διαφορετικές πτυχές της ανάγνωσης: το βιβλίο, το κεφάλι και την καρδιά (Book, Head, Heart Reading/ BHH Reading):

- *Τι υπάρχει στο βιβλίο;*
 - ✓ *Σε τι αναφέρεται;*
 - ✓ *Ποιος αφηγείται;*
 - ✓ *Τι θέλει ο συγγραφέας να μάθω;*
- *Τι υπάρχει στο κεφάλι μου;*
 - ✓ *Τι με εξέπληξε;*
 - ✓ *Τι θεωρεί ο συγγραφέας ότι ήδη γνωρίζω;*
 - ✓ *Τι άλλαξε, προκάλεσε ή επιβεβαίωσε τη σκέψη μου;*
 - ✓ *Τι παρατήρησα;*
- *Τι υπάρχει στην καρδιά μου;*
 - ✓ *Τι έμαθα για εμένα;*
 - ✓ *Πώς αυτό θα με βοηθήσει να βελτιωθώ;*

Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν όχι μόνο στην πληροφοριακή ή στην αισθητική πτυχή της ανάγνωσης αλλά και στην αυτοσυνειδησιακή λειτουργία της ανάγνωσης: «*Διαβάζουμε για κάτι παραπάνω από το να μάθουμε κάτι από το κείμενο· διαβάζουμε για κάτι παραπάνω από την απόλαυση του κειμένου. Διαβάζουμε για να μάθουμε περισσότερο για τον εαυτό μας· διαβάζουμε για να γίνουμε κάτι παραπάνω από αυτό που ξέραμε ότι θα γίνουμε*» (Beers & Probst, 2017: 71).

• **Η τυπολογία της Wendy Bishop (1990)**

Η Wendy Bishop (1990) ενσωματώνει τη Δημιουργική Ανάγνωση στο Συναλλακτικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής που υιοθετείται στην έρευνά μας· έτσι αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις/ προτροπές που προτείνει –αν και απευθύνονται στους συμμετέχοντες στο

εργαστήριο και συνεπώς αφορούν όχι σε ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα αλλά σε μαθητικά εν εξελίξει κείμενα— όπως (Bishop, 1990: 177-183):

- *Εντόπισε λέξεις/ φράσεις/ χωρία που πιστεύεις ότι ξεχωρίζουν. Είναι αποτελεσματική η χρήση τους ή αποπροσανατολιστική;*
- *Υπάρχουν σημεία του κειμένου που σου προκάλεσαν σύγχυση; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.*
- *Πώς κρίνεις τη γλώσσα του κειμένου; Εντόπισε σημεία όπου θεωρείς πως η γλώσσα χρησιμοποιείται επιτυχώς και όχι.*
- *Πώς ένιωσες διαβάζοντας το κείμενο; Τι γεύση σου άφησε;*
- *Τι πιστεύεις για τον τίτλο; Είναι ταιριαστός; Γιατί;*
- *Συμφωνείς με τη στίξη; Υπάρχει κάτι που σε παραξενεύει σε αυτή; Γιατί;*
- *Εντοπίζεις κάτι στην ιστορία που δεν θεωρείς σημαντικό;*
- *Οι χαρακτήρες αναπτύσσονται επαρκώς;*
- *Η εστίαση που επιλέγεται είναι λειτουργική; Θα μπορούσε μια άλλη εστίαση να λειτουργήσει καλύτερα;*
- *Σε ικανοποιεί το τέλος της ιστορίας; Γιατί;*
- *Τι σου άρεσε περισσότερο στην ιστορία;*
- *Ποιο είναι το καλύτερο σημείο της ιστορίας; Γιατί;*
- *Είναι κατανοητή η δομή της ιστορίας; Πώς θα την περιέγραφες;*
- *Ποιοι χαρακτήρες είναι πιο πιστευτοί/ αληθοφανείς; Γιατί;*
- *Ποιο είναι το σκηνικό της ιστορίας; Πώς σου φαίνεται;*
- *Υπάρχουν ζητήματα με τη χρήση των ρηματικών χρόνων, τη δομή των προτάσεων, τη σύνταξη, τη γραμματική; Σημείωσέ τα.*
- *Ο συγγραφέας απέφυγε τα κλισέ;*
- *Ποια ήταν η πιο δυνατή εικόνα στο ποίημα;*
- *Τι σκέφτεσαι διαβάζοντας το ποίημα αυτό; Τι αισθάνεσαι;*
- *Υπάρχει το στοιχείο της έκπληξης στο ποίημα αυτό; Σε ποιο σημείο;*
- *Θα μπορούσε το ποίημα να διευρυνθεί σε κάποιο σημείο του; Σε ποιο;*
- *Υπάρχει ομοιοκαταληξία; Είναι λειτουργική;*
- *Γιατί νομίζεις ότι ο συγγραφέας έγραψε αυτό το κείμενο;*
- *Ποια σημεία της ιστορίας έπρεπε να ξαναδιαβάσεις για να τα κατανοήσεις;*
- *Πού θα μπορούσε να προστεθεί διάλογος;*
- *Ποιες φράσεις θέλουν «καρυκεύματα»;*
- *Γιατί αυτό το κείμενο θα έπρεπε/ δεν θα έπρεπε να είναι διήγημα;*
- *Ποιο σημείο του κειμένου θυμάσαι καλύτερα;*
- *Σκέψου τρεις ερωτήσεις που θα ήθελες να θέσεις στον συγγραφέα για να μάθεις περισσότερα για αυτό το κείμενο.*
- *Τι θα ήθελες ο συγγραφέας να έχει παραλείψει από το κείμενό του;*
- *Με ποιο από τα πρόσωπα θα έβγαίνες για φαγητό; Γιατί;*
- *Ποια είναι η γνώμη σου για την αρχή της ιστορίας; Τι σε έκανε να θέλεις να συνεχίσεις την ανάγνωση; Για το τέλος της; Εύχεσαι να συνεχιζόταν; Τελείωσε τη σωστή στιγμή;*

• **Η τυπολογία της Judith Langer (1991a/2000a)**

Η Langer (1990a: 815· 1991a/2000a: 27) αναγνωρίζει τη δύναμη των ερωτήσεων: είναι ένας πανίσχυρος τρόπος να προσκληθούν οι μαθητές στο να γίνουν σκεπτόμενοι. Οργανώνει την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου σε στάδια: η οργάνωση και οι ερωτήσεις της αξιοποιήθηκαν κατά την έρευνα:

α. μοίρασμα των αρχικών εντυπώσεων με προτρεπτικές ερωτήσεις όπως:

- *Τι σκέφτηκες με το τέλος της ανάγνωσης;*

- Τι σημαίνει αυτό για σένα;
- Θέλεις να μιλήσουμε για αυτό σήμερα;
- Ποιος θέλει να μοιραστεί κάτι σχετικά με το κείμενο;

Η κατανόηση και η εντύπωση των μαθητών είναι αυτή που θα διαμορφώσει το νήμα της συζήτησης. Στα αποσπάσματα συζητήσεων που παραθέτει η Langer (1991c/2000a), οι παρεμβάσεις του καθηγητή είναι συχνές· θέτει πολύ συχνά ερωτήσεις διευκρίνισης που «πατούν» πάνω στην απάντηση του μαθητή: *Γιατί; Γιατί αυτό είναι σημαντικό για αυτόν; Τι σημαίνει αυτό; Γιατί μπορεί να ισχύει αυτό; Τι υποθέτετε;*

β. ανάπτυξη ερμηνειών (Developing Interpretations):

- Ποιος θέλει να απαντήσει σε αυτό το σχόλιο;
- Θέλεις να πεις κάτι γι' αυτό;
- Έχει κανείς μια άλλη άποψη γι' αυτό;

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ερωτήσεις, που αναζητούν τη σωστή απάντηση, οι ερωτήσεις αυτές βασίζονται στις αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών και τους ενθαρρύνουν στην ανάπτυξη και εμβάθυνση των εν-οράσεών τους.

γ. συζήτηση του περιεχομένου (Discussing Content)

Οι ερωτήσεις του καθηγητή είναι επιλεγμένες, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να οικοδομήσουν, να εξωτερικεύσουν και να εξηγήσουν τις εν-οράσεις τους πάνω στο κείμενο. Πρόκειται για ανοιχτές ερωτήσεις που δεν αναζητούν τη σωστή απάντηση αλλά δίνουν μια ώθηση στη γνώση και την κατανόηση των μαθητών (student knowledge taps):

- Μπορείς να μας το περιγράψεις;
- Διάβασέ μας το σημείο του κειμένου. Τι σημαίνει...;
- Ποιος θέλει να προσθέσει κάτι;
- Τι εννοείς με αυτό;
- Γιατί το λες αυτό;

δ. διατύπωση των μαθητικών ερωτήσεων ως υποστήριξη στη διερεύνηση των πιθανοτήτων (Supporting the Exploration of Possibilities):

- Με αφορμή το εξώφυλλο και την εισαγωγή, τι ερωτήματα σας γεννιούνται;
- Διαβάστε το κείμενο και σκεφτείτε την ερώτηση που θέλετε να συζητήσουμε την επόμενη φορά (άσκηση για το σπίτι).
- Σας ενοχλεί κάτι;
- Είναι κάτι για το οποίο θα θέλατε να μάθετε περισσότερα;
- Τι ερωτήσεις έχετε;

Η Langer θεωρεί πως αυτές οι καθοδηγητικές γραμμές δεν σημαίνει ότι πρέπει να τεθούν εξαντλητικά (1990a: 816). Επίσης, διακρίνει τις ερωτήσεις σε τοπικές και συνολικές (local and global questions) (1982a: 16): η τοπική ερώτηση αναφέρεται σε πληροφορίες/ στοιχεία που εντοπίζονται σε συγκεκριμένο σημείο του κειμένου και μπορεί να μην αποτελεί συστατικό της τελικής εν-όρασης/ απεικόνισης/ αναπαράστασης (final envisionment). Οι συνολικές ερωτήσεις ανταποκρίνονται στην τελική εν-όραση του κειμένου, στα στοιχεία που προκύπτουν από το σύνολο του κειμένου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν από τη Langer σε έρευνα με δομικανούς μαθητές για την όξυνση του γραμματισμού τους μέσω της Λογοτεχνίας (Langer, 1997a) κατά τη διαδικασία αναθεώρησης των κειμένων τους ή επιμέλειας των κειμένων των συμμαθητών τους. Τέτοιες ερωτήσεις είναι οι εξής:

- Υπάρχει κάτι που λείπει και θα μπορούσε να προστεθεί;
- Υπάρχει κάτι ασαφές που θα μπορούσε να διευκρινιστεί;

- Υπάρχει κάτι πλεονάζον που πρέπει να αφαιρεθεί;
- Υπάρχει κάτι που χρήζει περαιτέρω ανάπτυξης, για να γίνει καλύτερα κατανοητό;
- Τι είδος κειμένου είναι αυτό; Τι πρέπει να αλλάξει, για να μεταμορφωθεί σε ...;
- Το συγκεκριμένο είδος αρχίζει με καθορισμένους τρόπους;
- Τι θα ήταν διαφορετικό αν διαβάζατε το κείμενο και αν το ακούγατε στο ραδιόφωνο;
- Τι θα αλλάζατε, ώστε το παραμύθι να γίνει πιο πρωτότυπο και αυθεντικό, όπως θα έμοιαζε αν το έλεγε π.χ. η γιαγιά σας ως προς τη δομή, ως προς τη γλώσσα, ως προς το ύφος;

4.3. Οι ερωτήσεις στο πλαίσιο του Δημιουργικού Διαλόγου

Οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στις δημιουργικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της έρευνάς μας ήταν αισθητικές, γνωστικές, συγκλίνουσες, αποκλίνουσες και αξιολογητικές.

- **Αισθητικές ερωτήσεις**

Οι αισθητικού τύπου ερωτήσεις καλούνται να γκρεμίσουν τείχη και εμπόδια της λογοτεχνικής επικοινωνίας και να εγκαθιδρύσουν μια συναισθηματικού/ βιωματικού/ ιδιοσυγκρασιακού τύπου επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο. Πρόκειται για ερωτήσεις που αφορούν σε αυτό που ένιωσε, που σκέφτηκε, που θυμήθηκε ο μαθητής κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή με την ολοκλήρωσή της. Οι αισθητικές ερωτήσεις δεν φέρουν κανένα πρόσημο σωστού ή λάθους. Κουβαλούν μόνο το πρόσημο της ειλικρίνειας και του αυθορμητισμού: με τις αισθητικές ερωτήσεις οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν αυτό που το κείμενο τους «έκανε», παραμερίζοντας προσωρινά αυτό που το κείμενο είναι. Αν οι ερωτήσεις αυτές θα κατακρίνονταν από τη Νέα Κριτική ως η αποθέωση της ανεπίτρεπτης Συναισθηματικής Πλάνης (Affective Fallacy),¹⁰⁴ ως μέσα αποπροσανατολισμού από το γνήσιο νόημα του κειμένου και παγίδευσης των μαθητών στον άκρατο υποκειμενισμό, η Δημιουργική Ανάγνωση τις επιζητά: αν η πρώτη επαφή του μαθητή μέσω της ανάγνωσης απέτυχε ή είναι επισφαλής, οι αισθητικές ερωτήσεις μπορεί να προλάβουν την οριστική ακύρωση ή κατάρρευση της αναγνωστικής εμπειρίας. Αν για τους φοβικούς απέναντι στη Συναισθηματική Πλάνη η μέθη του αναγνώστη υπό την επήρεια του λογοτεχνικού κειμένου ξορκίζεται, κατά τη Δημιουργική Ανάγνωση επιδιώκεται. Οι ερωτήσεις αυτές συνομιλούν με την Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich (1975a: 1975b):

Σας άγγιξε το κείμενο αυτό;

Τι αισθανθήκατε διαβάζοντας το κείμενο;

Ποιες σκέψεις σας δημιουργήθηκαν;

Το κείμενο αυτό σας θύμισε κάτι από τη ζωή σας;

Ταυτίστηκες ή όχι με όσα αναφέρονται στο κείμενο; Με κάποιον από τους ήρωες;

Η αυτοβιογραφική ανάκληση λειτουργεί ως μέσο διαφώτισης του κειμένου (Beach, 1993: 64). Η ερώτηση ταύτισης/ εμπάθειας/ ενσυναίσθησης λειτουργεί ως μέσο αναγνώρισης από τον μαθητή των ορίων των προσωπικών του πεποιθήσεων (Beach, 1993: 61). Ο βαθμός ταύτισης ή εμπάθειας με κάποιον χαρακτήρα εξαρτάται από τη συμπάθεια προς αυτόν ή την εύρεση κοινών σημείων (Beach, 1993: 61).

Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως προθέρμανση στην αρχή της διαδικασίας της Δημιουργικής Ανάγνωσης, προκειμένου να «σπάσουν τον ερμηνευτικό πάγο». Καθιστούν σαφές στους μαθητές ότι το κείμενο δεν είναι απαραίτητα αποκομμένο

¹⁰⁴ Οι W. K. Wimsatt και Monroe Beardsley αναφερόμενοι στη «Συναισθηματική Πλάνη» (Affective Fallacy) στο ομώνυμο άρθρο τους (1948: 1954) δηλώνουν: «είναι μια σύγχυση ανάμεσα στο ποίημα και στα αποτελέσματά του (τι είναι και τι κάνει)[...] Το αποτέλεσμα είναι το ποίημα, ως ένα αντικείμενο κριτικής κρίσης, να τείνει να εξαφανιστεί».

από τους ίδιους, από τη ζωή και τους προβληματισμούς τους. Το εύρος των απαντήσεων και η δυνατότητα που δίνεται στον μαθητή να απαντήσει όπως αισθάνεται, ακόμα και αρνητικά είτε από αντίδραση είτε από ειλικρίνεια, συμβάλλει στο να ενεργοποιηθούν σταδιακά όλοι οι μαθητές, ακόμα και οι λιγότερο εξωστρεφείς. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι κατά την ανάγνωση του κειμένου συνταξιδεύουν με τις μνημονικές τους αποσκευές (Rosenblatt, 1995), με τα βιώματα και την προσωπικότητά τους. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η έκφραση, συχνά εξομολογητική, αυτής της προσωπικής συναλλαγής μεταξύ κειμένου και μαθητή, μεταξύ μαθητή και κειμένου, καθώς τότε μόνο αυτός αισθάνεται το κείμενο από ξένο οικείο. Ωστόσο χρειάζεται προσοχή: οι προσωπικές ανταποκρίσεις είναι ανεκτίμητες, αλλά μπορεί να λειτουργήσουν ως αντιπερισπασμός στην ουσιαστική ανάλυση και πρέπει να συνυπάρχουν με την εκμάθηση της ανάλυσης, της ερμηνείας και της αναζήτησης της τεκμηρίωσης (Probst, 2004: 93-94).

Ερωτήσεις όπως «τι είδους ποίημα είναι αυτό;» ή «ποιο είναι το θέμα του κειμένου;» δεν προάγουν την αισθητική ανάγνωση. Ερωτήσεις όπως «ποιος ήρωας σας άρεσε;» ή «τι εικόνες είδατε όταν...;» είναι αισθητικές. Η διδακτική κατάσταση που θα διαμορφώσει ο καθηγητής μπορεί να περιορίσει ή να εξοντώσει την αισθητική συναλλαγή (aesthetic transaction) (Anderson & Rubano, 1991): η αισθητική προσέγγιση της λογοτεχνίας προϋποθέτει τη συναλλαγή αναγνώστη και κειμένου μέσω μιας αισθητικής στάσης, που καθιστά ευπρόσδεκτη την υποκειμενικότητα του αναγνώστη. Η παρουσία ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν ενεργοποιεί αυτόματα την αισθητική στάση. Αυτή διδάσκεται, μαθαίνεται, συνηθίζεται (Anderson & Rubano, 1991).

Οι αισθητικές ερωτήσεις απευθύνονται και στις αισθήσεις του μαθητή. Ερωτήσεις που αφορούν στη φαντασία του, στην εικονοποιητική ανάπλαση του κειμένου, στη φαντασιώδη ακρόαση των ήχων, στην ενεργοποίηση της όσφρησης ή της αφής, ακόμα και απενεργοποιώντας κάποια άλλη αίσθηση συντελούν στην είσοδο του μαθητή στο λογοτεχνικό σύμπαν. Τέτοιες ερωτήσεις, ιδιαίτερα κατάλληλες για την ποίηση, μπορεί να είναι:

Τι ήχους ακούτε;

Τι χρώματα βλέπετε;

Τι εικόνες βλέπετε;

Αν αγγίζατε το κείμενο/ το ποίημα, τι αίσθηση θα σας δημιουργούνταν;

Τι μυρωδιές φαντάζεστε ότι εκπέμπει το...;

Πώς φαντάζεστε...;

Ποιες λέξεις σας έκαναν εντύπωση;

Ποιο σημείο του κειμένου τράβηξε την προσοχή σας;

Σε αυτές τις αισθητικές/ εν-ορατικές ερωτήσεις ο μαθητής καλείται να αναπλάσει το κείμενο, να σκηνοθετήσει τη δική του απόδοση του κειμένου, να ενεργήσει και να δει, να ακούσει, να αγγίξει. Η νοερή αναπαράσταση του λογοτεχνικού κειμένου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά της εικονικής πραγματικότητας, που έχουν εθιστεί στη δεδομένη εικόνα και έχουν οδηγηθεί σε ατροφία της ικανότητας να φαντάζονται ό,τι δεν βλέπουν.

Στις αισθητικές ερωτήσεις η αιτιολόγηση της απάντησης δεν είναι προαιρετική. Είναι απαραίτητη, γιατί εθίζει τον μαθητή στο να συσχετίζει το κείμενο με τον αποθησαυρισμένο κόσμο των εμπειριών του, στο να μη λειτουργεί αυθαίρετα, ασύδοτα απέναντι στο κείμενο. Η αιτιολόγηση της απάντησης αποτελεί, άλλωστε, βασική παράμετρο της κριτικής αναγνωστικής στάσης (Commeyras, 1989: 19).

- **Γνωστικές ερωτήσεις**

Οι γνωστικές ερωτήσεις υπεισέρχονται στο προ-ερμηνευτικό στάδιο της αντίληψης, της αξιοποίησης της πρότερης γνώσης και της ανάπτυξης εναλλακτικών οπτικών. Ερωτήσεις που αφορούν στην αναγνώριση χαρακτηριστικών της ποιητικής ή της αφηγηματικής τεχνικής εμπίπτουν σε αυτό τον κύκλο ερωτήσεων, όπως και ερωτήσεις γνωστικού τύπου σχετικές με

τον τόπο και τον χρόνο της δράσης, τα πρόσωπα και τις πληροφορίες σχετικά με αυτά, τη διαδοχή και την κατάληξη των γεγονότων, το θέμα και τα μηνύματα του κειμένου. Εδώ εμπνέονται και πληροφορίες ιστορικές ή βιογραφικές. Με τις ερωτήσεις αυτές ο μαθητής οργανώνει τις πληροφορίες που του διατίθενται, το περικειμενικό και κειμενικό υλικό, και καταγράφει τα τεχνικά μέσα που επιλέγει ο δημιουργός.

Ποιος είναι ο δημιουργός του κειμένου; Πότε γράφτηκε το κείμενο; Σε ποια συλλογή δημοσιεύτηκε; Τι γνωρίζετε για τη συγκεκριμένη εποχή;

Πού εκτυλίσσεται η δράση; Ποια πρόσωπα συμμετέχουν; Τι πληροφορίες προκύπτουν για το καθένα από αυτά;

Σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση; Ποιος αφηγείται; Συμμετέχει στην ιστορία; Πού τον τοποθετείτε σε σχέση με την ιστορία;

Ποιο είναι το θέμα του κειμένου; Ποιο είναι κατά τη γνώμη σας το βασικό ζήτημα/ ερώτημα που θέτει το κείμενο;

Οι γνωστικές ερωτήσεις, που μπορεί να σχετίζονται με τη μη-αισθητική ανάγνωση (efferent reading) (Rosenblatt, 1994: 1995), είναι σημαντικές, δεν πρέπει όμως να κυριαρχούν. Η τάση πολλών μαθητών είναι να αναζητούν το θέμα του κειμένου, να απαντούν στην ερώτηση «Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;», να υπαναχωρούν δηλαδή σε γνωστικές αναγνώσεις¹⁰⁵ εις βάρος της αισθητικής ανάγνωσης. Στόχος της Δημιουργικής Ανάγνωσης είναι ο μαθητής να συνειδητοποιήσει ότι η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών αλλά στη διέγερση συναισθημάτων, σκέψεων, αναμνήσεων, προβληματισμού. Να καταλάβει ότι μια αποκλειστικά γνωστική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια κολοβωμένη ανάγνωσή του, μια παρανάγνωσή του. Στις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας η ερώτηση «ποιο είναι το θέμα του κειμένου; Για τι μιλάει το κείμενο; Σε τι αναφέρεται; Τι εννοεί ο ποιητής;», ειδικά στη νεότερη ποίηση, τοποθετήθηκαν στο τέλος της Δημιουργικής ανάγνωσης ή παρακάμφθηκαν. Αυθόρμητες αντιδράσεις μαθητών μη αισθητικού τύπου («Δεν κατάλαβα τίποτα. Τι εννοεί;») αντισταθμίζονταν με αισθητικού τύπου ερωτήσεις. Στις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν αποθαρρύνθηκαν μη αισθητικού τύπου ερωτήσεις που τέθηκαν από τους μαθητές, τέθηκαν ως εκκρεμότητες που θα προσεγγίζονταν στο τέλος της προσέγγισης, ενώ αποφεύχθηκαν ερωτήσεις καθαρά πληροφοριακού-γνωστικού τύπου. Για παράδειγμα, στην παραδοσιακή ποίηση ερώτηση που αφορούσε στην αναγνώριση της ομοιοκαταληξίας (γνωστική ερώτηση) συνυπήρχε με ερώτηση εξήγησης της ποιητικής αυτής επιλογής (συγκλίνουσα ερώτηση).

• Ερωτήσεις σύγκλισης και απόκλισης

Οι ερωτήσεις σύγκλισης και απόκλισης είναι έντονα δημιουργικές. Ως ερωτήσεις συγκλίνουσες ορίζονται αυτές που ζητούν εξήγηση, αναδιατύπωση, σύγκριση, αντίθεση και επίλυση προβλήματος. Ως αποκλίνουσες αυτές που ζητούν αναδόμηση, μετασχηματισμό, πρόβλεψη, επινόηση και σχεδιασμό. Με άλλο λόγια, η επίλυση προβλημάτων εντάσσεται τόσο στις συγκλίνουσες όσο και στις αποκλίνουσες ερωτήσεις. Αν και η Barnes (1979) θεωρεί σημαντική την τήρηση μιας ακολουθίας ερωτήσεων (questioning sequence), από τις γνωστικές στις συγκλίνουσες ερωτήσεις και από τις αποκλίνουσες στις αξιολογητικές, στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης είναι εφικτός ο επαναπροσδιορισμός αυτής της ακολουθίας, ανάλογα με τις ανταποκρίσεις των μαθητών. Για παράδειγμα ερωτήσεις πρόβλεψης (που σύμφωνα με την Barnes εντάσσονται στις αποκλίνουσες ερωτήσεις) μπορούν να προηγηθούν ακόμα και της έναρξης της αναγνωστικής διαδικασίας και να τεθούν πριν από τις γνωστικές ερωτήσεις, αν ζητηθεί από τους μαθητές να προβούν σε υποθέσεις/ προβλέψεις για την πλοκή με μοναδικό δείκτη τον τίτλο· η αν αξιοποιηθεί η τεχνική της

¹⁰⁵ Η απόδοση του όρου «efferent reading» (Rosenblatt, 1994: 1995) ως «γνωστική ανάγνωση» εντοπίζεται στον Σταύρο Γρόσο (2013: 29).

τμηματικής ανάγνωσης, όπου οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν τη συνέχεια, συμπληρώνοντας τα τεχνητά –προκαλούμενα από τις προσχεδιασμένες τομές στο κείμενο που αποφασίζει ο καθηγητής– κενά του κειμένου (Iser, 1980). Ή ερωτήσεις αναδόμησης (εντάσσονται στις αποκλίνουσες) μπορούν να συνυπάρξουν με τις γνωστικές και συγκλίνουσες ερωτήσεις: για παράδειγμα, και αξιοποιώντας τη Δημιουργική Γραφή, οι μαθητές μπορούν να εξηγήσουν τη λειτουργία ενός εκφραστικού μέσου ή μιας αφηγηματικής επιλογής μέσω της αναδόμησης, μέσω δηλαδή της επαναγραφής του κειμένου με άλλον τρόπο.

Ενδεικτικά παραδείγματα συγκλινουσών ερωτήσεων¹⁰⁶:

Να εξηγήσετε τη φράση/ τον στίχο Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας ...;

Γιατί πιστεύετε ότι ο συγγραφέας επιλέγει...;

Να χαρακτηρίσετε

Συγκρίνοντας..., να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές.

Στις συγκλίνουσες ερωτήσεις θα μπορούσαν να ενταχθούν και έντονα κριτικές ερωτήσεις που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες υπόθεσης, συνδυασμού δεδομένων, παρατήρησης και κρίσης όπως:

Πώς ο συγγραφέας παρουσιάζει τον χαρακτήρα...; Γιατί επιλέγει αυτόν τον τρόπο παρουσίασής του; Πώς θα μπορούσε να τον παρουσιάσει διαφορετικά;

Ποιανού η οπτική παρουσιάζεται στο κείμενο; Ποιανού παραλείπεται; Γιατί;

Τι παραλείπει ο συγγραφέας, ενώ θα μπορούσε να το αναφέρει; Γιατί;

Τι πιστεύετε ότι ο συγγραφέας θέλει εσείς οι αναγνώστες να πιστέψετε και να αισθανθείτε για...; Πώς το πετυχαίνει αυτό;

Πώς μπορεί να διαβαστεί (δηλαδή να ερμηνευτεί) διαφορετικά αυτό το κείμενο;

Τι θεωρεί ο συγγραφέας ως φυσιολογικό/ καλό/ ηθικό κ.λπ.; Ποιες αξίες/ κοινωνικές ομάδες προβάλλει; Ποιες αξίες/ κοινωνικές ομάδες αφήνει στο περιθώριο;

Σε τι διαφέρει ο τρόπος που διαβάσατε/ ερμηνεύσατε το κείμενο σε σύγκριση με τους συμμαθητές σας; (Mellor, O'Neill & Patterson, 1992· Corcoran, 1992).

Πιστεύετε ότι το κείμενο αυτό έχει κάποιο μήνυμα; Ποιο θα μπορούσε να είναι αυτό;

Αν είχατε γράψει αυτό το κείμενο, υπάρχει κάποιο σημείο που θα φτιάχνατε διαφορετικά;

Τι δεν σας λέει ο συγγραφέας που θα θέλατε να ξέρετε;

Από πού πιστεύετε ότι ο συγγραφέας άντλησε τις ιδέες για το κείμενο αυτό;

Ενδεικτικά παραδείγματα αποκλινουσών ερωτήσεων:

Να αναδιατυπώσετε το χωρίο... αλλάζοντας την οπτική γωνία της αφήγησης. Τι παρατηρείτε;

Τι κερδίζει/ τι χάνει το κείμενο από αυτή την αλλαγή;

Πώς φαντάζεστε τον ήρωα; Να τον περιγράψετε.

Τι θα γινόταν αν...;

Να προτείνετε ένα διαφορετικό τέλος.

Πώς πιστεύετε ότι αντιδρά ο ήρωας στο τέλος της ιστορίας;

Αν έπρεπε να εικονογραφήσετε το κείμενο, ποιο σημείο θα επιλέγατε να αποτυπώσετε εικαστικά;

Τι θα έλεγε/ πώς θα αντιδρούσε ο ήρωας, αν...;

Οι αποκλίνουσες αναγνωστικές ερωτήσεις συνομιλούν με τη Δημιουργική Γραφή. Είναι το σημείο όπου η γραφή τέμνει την ανάγνωση και τη «γονιμοποιεί». Στον Δημιουργικό Διάλογο, έτσι όπως αποτυπώνεται στην περιγραφική απόδοση των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν, επιδιώκεται η σύζευξη γνωστικών, συγκλινουσών και αποκλινουσών ερωτήσεων, αφενός γιατί βρίσκονται σε σχέση συμπληρωματική η μια με την άλλη και η απομόνωση και αυστηρή διαδοχή τους θα προκαλούσε παλινωδίες, αντιπαραγωγικά και κουραστικά «μπρος – πίσω» στην προσέγγιση του κειμένου, αφετέρου γιατί επιδιώκεται να

¹⁰⁶ Οι ερωτήσεις δεν είναι απαραίτητα ερωτηματικής μορφής αλλά διατυπώνονται και ως προτροπές.

προσομοιάσουν στην περίπλοκη, μη ευθύγραμμη και μη γραμμική φυσιολογική πορεία της ανάγνωσης.¹⁰⁷

- **Αξιολογητικές ερωτήσεις**

Παρά τη συστηματική συστέγαση διαφορετικού τύπου ερωτήσεων στον Δημιουργικό Διάλογο, θεωρούμε ότι οι αξιολογητικές ερωτήσεις καλό είναι να τεθούν κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της Δημιουργικής Ανάγνωσης και να αφορούν σε κριτική του έργου (της πλοκής, του τρόπου γραφής, των ηρώων, του συγγραφέα) αλλά και της αναγνωστικής εμπειρίας. Δεν αποκλείονται όμως ερωτήσεις μερικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ερωτήσεις που μπορεί να αφορούν σε συμπεριφορές του ήρωα, σε καταστάσεις, στη σύλληψη του σκηνικού και που έχουν ερμηνευτικό ενδιαφέρον (π.χ. *Πώς κρίνετε την αντίδραση του ήρωα; Εσείς τι θα κάνατε στη θέση του;*).

Ενδεικτικές ερωτήσεις αξιολόγησης:

Σας άρεσε το κείμενο ή όχι; Γιατί

Ποιο σημείο του κειμένου σας δυσκόλεψε; Γιατί;

Σας άρεσε ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίσαμε το κείμενο; Τι θα θέλατε να αλλάξει;

Θα προτείνατε σε έναν φίλο σας να διαβάσει το κείμενο αυτό; Γιατί;

Να τονίσουμε ότι στόχος των ερωτήσεων αυτών δεν είναι η απόσπαση μιας «πολιτικά ορθής» απάντησης αλλά μιας ειλικρινούς και τεκμηριωμένης αντίδρασης: ο μαθητής έχει το δικαίωμα να υποστηρίξει ότι το κείμενο δεν του άρεσε· αυτό δεν αποτελεί πράξη ασέβειας ή υποτίμησης απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο: άλλωστε είναι πιθανό ο έφηβος μαθητής να επιδιώξει μια «αιρετική» αντίδραση απέναντι στο κείμενο, να προτιμήσει να απορρίψει το κείμενο, ακόμα κι αν του άρεσε. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε σημαντικό να δοθεί ο χώρος στον μαθητή, προκειμένου να «αναπνεύσει» κριτικά και να υπερασπιστεί τη δική του στάση απέναντι στο κείμενο. Δεν θεωρούμε σκόπιμη την προσπάθεια να μεταπειστεί ο μαθητής που θα εκφράσει απαρésκεια απέναντι στο κείμενο, ειδικά αν αυτός που θα επιχειρήσει να τον μεταπείσει είναι ο καθηγητής.

5. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο «Οι Δημιουργικές παρεμβάσεις», όπου οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν παρουσιάζονται αναλυτικά, είναι εμφανής η διασπορά και η μεικτή φύση των ερωτήσεων: ερωτήσεις που ξεκινούν ως γνωστικές, μέσω των υποερωτημάτων τους εξελίσσονται σε συγκλίνουσες ή/και αποκλίνουσες. Ωστόσο, για λόγους ροής της ανάγνωσης και προσομοίωσης της ροής της διδασκαλίας, δεν προσδιορίζεται δίπλα σε κάθε ερώτηση το είδος της, αν είναι δηλαδή αισθητική, γνωστική κ.λπ.. Ο στόχος της αναλυτικής παράθεσης των ερωτήσεων δεν είναι αυτές να χαρακτηριστούν μεμονωμένα αλλά να καταστεί σαφής η πολυδιάστατη φύση τους. Οι γραπτές ερωτήσεις που αξιοποιούνται στον μετέλεγχο αναλύονται διεξοδικά, προκειμένου να προσδιοριστούν οι στόχοι της αξιολόγησης.

¹⁰⁷ Ο Ιωάννης Παπαδάτος (2015: 597) στεγάζει υπό τον όρο «ερωτήσεις ανταπόκρισης» (Iser, 1980) ερωτήσεις βιωματικές, αισθητικές, συγκλίνουσες και αποκλίνουσες όπως: *Αυτό το σημείο εσύ πώς το καταλαβαίνεις; Σου θυμίζει κάτι αυτό το στιγμιότυπο; Μίλησε για τους ήχους που άκουσες στο κείμενο. Πώς συνταιριάζεις την τάδε εικόνα με το σήμερα; Πες το κείμενο από την πλευρά του α ή του β ήρωα. Κρίνε τις αντιδράσεις των ηρώων. Σύγκρινέ τες με τον εαυτό σου ή με την καθημερινότητα. Εσύ πώς θα αντιδρούσες; Τι θα έλεγες σε έναν φίλο/ μια φίλη σου αν του πρότεινες αυτό το βιβλίο; Συνέχισε το κείμενο από το τάδε σημείο ή ένα σημείο της αρεσκείας σου. Εσύ, αν ήσουν στο κείμενο, με ποιον ήρωα θα έκανες παρέα; Αν ήσουν στη θέση αυτού του ήρωα, πώς θα συμπεριφερόσουν; Σύγκρινε το κείμενο με εικόνες της σημερινής εποχής. Ποιον ήρωα από άλλο κείμενο θα καλούσες να πρωταγωνιστήσετε; Ποια συναισθήματα σου προκαλεί το κείμενο; Μπορείς να πάρεις συνέντευξη από τον τάδε ήρωα (Παπαδάτος, 2015).*

Ο προσανατολισμός των ερωτήσεων του Δημιουργικού Διαλόγου καθορίστηκε τόσο από τον πλούτο του κάθε λογοτεχνικού κειμένου όσο και από τη φύση των ερωτήσεων που καθορίζονται στον τρόπο εξέτασης της Λογοτεχνίας στις ανακεφαλαιωτικές προαγωγικές/ απολυτήριες εξετάσεις από το Προεδρικό Διάταγμα 319/2000 (ΦΕΚ 261 / τ. Α' / 27 – 11 - 2000) «Τρόπος εξέτασης των μαθητών Γυμνασίου στα μαθήματα: Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Ιστορία», που ήταν σε ισχύ τα δύο πρώτα χρόνια της έρευνας (2014-2015, 2015-2016), και από το Προεδρικό Διάταγμα 126/2016 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου», που ίσχυσε το τρίτο έτος της έρευνας (2016-2017).

Συνεπώς, η στόχευση των ερωτήσεων του Δημιουργικού Διαλόγου αφορά σε πτυχές του κειμένου που σχετίζονται:

- με την αφηγηματική ή ποιητική τεχνική
- με την οργάνωση της δράσης
- με τη γλώσσα (εκφραστικά μέσα και λειτουργία τους, ύφος/ τόνος, ιδιωματισμοί)
- με τους ήρωες (χαρακτηρισμός, συναισθηματικές διακυμάνσεις)
- με τα θέματα και τα μηνύματα του κειμένου
- με τον σχολιασμό συγκεκριμένων χωρίων

Αποσκοπούν δηλαδή οι ερωτήσεις σε μια συνομιλία των μαθητών με το κείμενο (τις ιδέες και τα νοήματα αλλά και το ύφος, τα τεχνάσματά του) –προϋπόθεση μιας κριτικής λογοτεχνικής παιδείας (Φρυδάκη, 2003: 248)– και με τους συμμαθητές τους.

Οι ερωτήσεις προκύπτουν, αφού ο διδάσκων σταθμίσει τι μπορούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν μόνοι τους και τι με την καθηγητική παρέμβαση (Φρυδάκη, 2003: 249), παρέχοντας υποστήριξη προς την κατεύθυνση της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης και επιλέγοντας τον τύπο εκείνο της υποστήριξης που δεν θα δώσει έτοιμη τροφή αλλά μόνο την απαιτούμενη ώθηση για να συνεχίσουν –και πάλι– μόνοι τους (Vygotsky 1978: 141-145).

Η σχολική συζήτηση είναι ένα δυναμικό γεγονός (Nystrand, 2006: 397), τοποθετημένο στις συνθήκες της εκάστοτε τάξης, συνοικοδομείται (Goodwin, 1979· 1981) στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (Rommetveit, 1974). Η τεχνική του Δημιουργικού Διαλόγου στο πλαίσιο της Δημιουργικής Ανάγνωσης δεν αποτελεί μια ευχάριστη συζήτηση στην τάξη (leisure-class conversation) (Frye, 1951), αλλά μια θεωρητικά θεμελιωμένη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου.

Αυτό που παρουσιάζεται ως γνώση και κατανόηση στην τάξη διαμορφώνεται από τις ερωτήσεις των καθηγητών, τις ανταποκρίσεις τους στους μαθητές και τις λοιπές παιδαγωγικές τους δραστηριότητες (Nystrand, 2006: 401). Η γνώση κατακτιέται μέσω της ενεργής, ανταποκριτικής κατανόησης (responsive comprehension) και όχι δια του μονολόγου και άλλων μονολογικών πρακτικών. Ο εκ των προτέρων καθορισμός της συχνότητας των ερωτήσεων και της υφής των απαντήσεων που θα γίνουν δεκτές, η ανταπόκριση στις μαθητικές ανταποκρίσεις προκειμένου αυτές να διορθωθούν υπονομεύει την ανταποκριτική κατανόηση και συνεπώς την ενεργή πρόσληψη της γνώσης (Nystrand, 2006: 401). Γι' αυτό τον λόγο η παράθεση των δημιουργικών ερωτήσεων που τέθηκαν γίνεται για ερευνητικούς περιγραφικούς σκοπούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

A. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Στην έρευνά μας υποστηρίζουμε ότι η Δημιουργική Γραφή μπορεί να λειτουργήσει:

- ως εργαλείο προσέγγισης της Λογοτεχνίας, δηλαδή ως εργαλείο Δημιουργικής Ανάγνωσης και
- ως μέσο άρσης της λογοτεχνικής αποξένωσης των μαθητών, καθώς, τοποθετώντας τους στη θέση του δημιουργού, τους βοηθάει να δουν με άλλη ματιά το λογοτεχνικό κείμενο, που ενίοτε μοιάζει ξένο σε αυτούς.

Οι θέσεις αυτές στηρίζονται στη θεωρία για τη Δημιουργική Γραφή, που παρατίθεται στη συνέχεια. Στην έρευνά μας υιοθετούμε τις εξής παραδοχές για τη θεωρία της Δημιουργικής Γραφής:

- η θεωρία της Δημιουργικής Γραφής είναι πρακτική και υλοποιήσιμη (Theory is practical *and* performative) (Starkey & Bishop, 2006: 176)·
- στην εξαιρετική διδασκαλία (excellent teaching) η πρακτική γίνεται θεωρία και η θεωρία πρακτική·
- η θεωρία είναι εργαλείο σκέψης και καινοτομίας, δεν υπάρχει πειραματισμός χωρίς συμβάσεις·
- η θεωρία είναι σοβαρή και παιγνιώδης: η εφαρμογή της θεωρίας στη Δημιουργική Γραφή είναι μια παιγνιώδης δραστηριότητα (Bishop & Starkey, 2006) (βλ. Παράρτημα «Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής»).

1. Ορισμός

Οδεύοντας προς τον ορισμό του όρου «Δημιουργική Γραφή», θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε πως:

- Ο όρος «δημιουργική γραφή» είναι καταχρηστικός (Κωτόπουλος, 2012a· Σουλιώτης, 2012a: 14· 2012b), αφού κάθε γραφή είναι «δημιουργική» (McVey, 2008)· ακόμα και το γρήγορο, αδιόρθωτο μείλ περιλαμβάνει κάποια δημιουργικότητα, κάποια σκέψη, κάποια φαντασία (Haake, 2000). Ο David Morley (2007: 23) επισημαίνει πως δεν υπάρχουν άλλες τέχνες που να «επιβαρύνονται» με το επίθετο «δημιουργικός» (δημιουργική μουσική, δημιουργική ζωγραφική, δημιουργικός χορός, δημιουργικός κινηματογράφος, δημιουργική ηθοποιία). Επισημαίνει επίσης πως δεν φαίνεται περιέργο που αυτές οι τέχνες εξετάζονται (Morley, 2007: 24).
- Ο όρος «Δημιουργική Γραφή» είναι επείσακτος (Κωτόπουλος, 2012a) και αποτελεί την επικρατέστερη στα ελληνικά απόδοση του όρου «creative writing» (εντοπίζεται επίσης ο όρος «δημιουργικό γράψιμο»). Οι Michelle Boisseau και Robert Wallace αναφέρουν τη Δημιουργική Γραφή ως Πειραματική Γραφή (Experimental Writing), θεωρώντας πως αυτή η προσφώνηση λειτουργεί λιγότερο εκφοβιστικά και πιο ελκυστικά προς τον μαθητή (2004: 2). Εκτός από την επικρατούσα ονομασία «Δημιουργική Γραφή», μπορεί κανείς να την αποκαλέσει «φαντασιακή γραφή» (imaginative writing)¹⁰⁸ ή όπως αλλιώς επιθυμεί, γράφει ο Richard Hugo (1992). Ο όρος Δημιουργική Γραφή είναι ένας όρος κοινά αποδεκτός, στον οποίο εμπεριέχεται το συστατικό της φαντασίας και του πειραματισμού.
- Η Δημιουργική Γραφή δεν είναι κάτι καινούριο (Hugo, 1992) –για 400 χρόνια ήταν συστατικό της εκπαίδευσης– αλλά κάτι ελλείπον για 100 χρόνια, που φαίνεται να επέστρεψε τα τελευταία 40 χρόνια. Θεωρώντας πως η Δημιουργική Γραφή στο

¹⁰⁸ Ο όρος creative writing και imaginative writing συνυπάρχει στον Ostrom (1994: xxi), ο όρος imaginative writing εμφανίζεται στην Janet Burroway (2010) και στη Rosenblatt (1995: 48).

Πανεπιστήμιο έχει βρει τη θέση της, λόγω ζήτησης, ο Richard Hugo (1992) τονίζει την ανάγκη ενδυνάμωσης της Δημιουργικής Γραφής στον σχολικό χώρο. Συμφωνεί με τον George Garrett ότι όλοι οι διδάσκοντες τη Λογοτεχνία πρέπει να έχουν επιμορφωθεί στη Δημιουργική Γραφή και τονίζει ότι η τάξη της Δημιουργικής Γραφής μπορεί να είναι ένας από τους ελάχιστους χώρους όπου η ζωή του καθενός έχει αξία και όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να γράφουν για τον εαυτό τους, εφόρου ζωής. Άλλωστε, η γραφή, η προσωπική γραφή, αυτό που αποκαλείται «υπόγειο γράψιμο» (underground writing) (Krupa & Tremmel, 1983) είναι κομμάτι της μαθητικής ζωής. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, οι μαθητές, ανεξάρτητα από το αν θέλουν να γίνουν συγγραφείς ή όχι, έχουν την ευκαιρία, μεταξύ άλλων, να δώσουν φωνή στη φωνή τους.

- Ο όρος γραφή είναι διφορούμενος· η γραφή –ως το δεύτερο σκέλος της συνεκφοράς «Δημιουργική Γραφή»– εμπεριέχει το προϊόν και τη διαδικασία αναφέρει ο Bruce Horner (Horner, 2000: 209) και ο Graeme Harper (2010: 2). Η κατανόηση συνεπώς της έννοιας της Δημιουργικής Γραφής προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση αυτής της διττότητας της γραφής· ο Tim Mayers (2015), «παίζοντας» με τη διττή γραμματική φύση της λέξης writing (ουσιαστικό και ρηματικός τύπος), τονίζει την αμφισημία αυτή: ο όρος writing δηλώνει και το προϊόν και τη διαδικασία, εμπεριέχει διαστάσεις στατικές και δυναμικές. Επισημαίνει επίσης μια αντίθεση: οι λογοτεχνικές σπουδές είναι προσανατολισμένες στο προϊόν (product-oriented subfield) –αφού ακόμα και η παραγωγή κειμένου λειτουργεί εργαλειακά και υπηρετικά ως προς το «πρωτεύον» «ολοκληρωμένο», «τελειωμένο» κείμενο αναφοράς– ενώ η Παραγωγή Λόγου/ Έκθεση και η Δημιουργική Γραφή είναι προσανατολισμένες στη διαδικασία (process-oriented subfields), αφού τα μαθητικά κείμενα συχνά αντιμετωπίζονται ως ασταθή, δυναμικά και ημιτελή, γεγονός που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο –διακριτών σε επίπεδο πανεπιστημιακό– αυτών τομέων (της Δημιουργικής Γραφής και της Παραγωγής Λόγου/ Έκθεσης/ Σύνθεσης/ Composition).

Η απόπειρα ορισμού της Δημιουργικής Γραφής θεωρείται ασύμβατη με το δημιουργικό της πρόσημο, αντιδημιουργική (Καρακίτσιος, 2013· Γρόσδος, 2014)· ωστόσο, θεωρούμε πως «Πρέπει να ορίσουμε τη Δημιουργική Γραφή. Όπως οι περισσότεροι συγγραφείς, απεχθάνομαι τον όρο», γράφει ο Donald Murray (1982): η απέχθεια του Murray οφείλεται στους συνειρμούς που γεννάει ο όρος, παραπέμποντας σε πολύτιμο ή άχρηστο γράψιμο, σε γράψιμο ως πολυτέλεια παρά ως αναγκαιότητα, σε ένα χόμπυ. Οι παρανοήσεις σχετικά με τη Δημιουργική Γραφή καθιστούν απαραίτητο, κατά τη γνώμη μας, τον ορισμό της. Έτσι, στην έρευνά μας η Δημιουργική Γραφή σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Ralph M. Berry (1994: 56) ορίζεται ως:

- η διαδικασία, η πράξη, η δράση της δημιουργικής γραπτής αντίδρασης, που προϋποθέτει την ενεργοποίηση της φαντασίας (πηγής της δημιουργίας) και της κρίσης, την αναγνωστική επάρκεια και τον γραμματισμό, με κυμαινόμενα επίπεδα ελευθερίας (από την ελεύθερη προσωπική έκφραση στην ελεγχόμενη, με δημιουργικούς περιορισμούς δραστηριότητα) (Harper, 2013· Gross, 2010· Μουλά, 2012· Καρακίτσιος, 2012b· Ramet, 2004· Σουλιώτης, 1995· Σουλιώτης 2012a: 13)·
- παιδαγωγική μέθοδος της βιωματικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου (Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας Κύπρου, 2010: 75· Κωτόπουλος, 2014b· Καρακίτσιος, 2013)·
- τρόπος ανάγνωσης της Λογοτεχνίας. Η Δημιουργική Γραφή αναδεικνύεται σε νέα πρόταση για τη μελέτη της Λογοτεχνίας, μια νέα λογοτεχνική θεωρία, όπως η σημειωτική, η αποδόμηση, η διακειμενικότητα κ.τ.λ. που θεμελιώνεται «στο βλέμμα του συγγραφέα» (Κωτόπουλος, 2012a· 2012b· 2014a· 2014b· 2015). Η θεωρία αυτή προσκαλεί τον αναγνώστη να ξαναγράψει το έργο, με νέα ανάγνωση και νέα γραφή, ως δύναμι δημιουργός (Σαμαρά, 2009).

Συνεπώς η Δημιουργική Γραφή είναι πράξη δημιουργική και κριτική, προσωπική και διερευνητική, που δεν ενοικεί στο τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά που μπορεί και πρέπει να ενταχθεί –μέσω επιμορφώσεων και κατάλληλων σχεδιασμών– στον εκπαιδευτικό χώρο και δη στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Συμφωνούμε ότι η Δημιουργική Γραφή δεν συμπληρώνει απλώς τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, αλλά την αναβαθμίζει, καθώς η συγγραφή ως διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αναλάβει ενεργητικό ρόλο στη σχέση του με αυτήν (Σουλιώτης, 2012a). Η επιτυχία της διδασκαλίας της Δημιουργικής Γραφής, στην περίπτωση μας και γενικότερα, κρίνεται από το αν και κατά πόσο (περισσότερους και) επαρκέστερους αναγνώστες της Λογοτεχνίας μπορεί να διαμορφώσει (Σουλιώτης, 2012a: 13). Η Δημιουργική Γραφή νομιμοποιεί τον πειραματισμό σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη αποτινάσσοντας τον φόβο του σωστού ή του λάθους (Morley, 2007: 6) και ενθαρρύνοντας τη δημιουργική αυτο-έκφραση και αυτο-αποκάλυψη μέσω της γλώσσας (Protherough, 1983b: 56).

Στην έρευνά μας

- επιχειρείται μια ολιστική προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής: παρουσιάζονται δηλαδή οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν, προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν στο δημιουργικό αποτέλεσμα. Η ολιστική προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής (Κωτόπουλος, 2014a) δεν περιορίζεται στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών ενός δημιουργικού ατόμου αλλά διερευνά τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες εκδηλώνεται η δημιουργικότητά του·
- η Δημιουργική Γραφή αντιμετωπίζεται στην παιδαγωγική και βιωματική της διάσταση: αξιοποιείται ως μια νέα πρόταση προσέγγισης της Λογοτεχνίας, ως μια νέα λογοτεχνική θεωρία με θεμέλιο το βλέμμα του συγγραφέα-αναγνώστη-μαθητή και την κριτική αναγνωστική και δημιουργική ματιά του αλλά και ως μέσο νομιμοποίησης του βιώματος στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας και στην ανταπόκριση σε αυτή. Η Δημιουργική Γραφή στην έρευνά μας συνδέεται με τη Δημιουργική Ανάγνωση, ως μέσο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας· την ίδια στιγμή η Δημιουργική Ανάγνωση συμβάλλει στη Δημιουργική Γραφή, αφού προϋπόθεσή της είναι η αναγνωστική επάρκεια. Επομένως στην έρευνά μας η Δημιουργική Γραφή είναι προϋπόθεση της Δημιουργικής Ανάγνωσης και η Δημιουργική Ανάγνωση προϋπόθεση της Δημιουργικής Γραφής (Dawson, 2005: 49· Κωτόπουλος, 2012a· 2012b· 2014· 2015).

Η τριπλή προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής που υιοθετούμε συναντιέται με την άποψη του Paul Dawson (2005): η Δημιουργική Γραφή είναι το προϊόν τεσσάρων διαδρομών, που διασταυρώνονται με τις λογοτεχνικές θεωρίες, την παιδαγωγική και τη συγγραφικότητα (authorship) (Dawson, 2005: 49):

- της δημιουργικής αυτο-έκφρασης (creative self-expression): η δημιουργική αυτο-έκφραση είναι, σύμφωνα με τον Dawson (2005), μια τεχνολογία του εαυτού (a technology of the self) και η γλώσσα το μέσο για την ανακάλυψη και ανάπτυξη του εκφραστικού δυναμικού·
- του γραμματισμού (literacy): ο γραμματισμός τοποθετεί τη Δημιουργική Γραφή στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης στον γραπτό λόγο με στόχο την κατάκτηση επάρκειας σε ποικίλους τρόπους γραπτής έκφρασης·
- της τέχνης/ δεξιότητας (craft): η τέχνη/δεξιότητα περιλαμβάνει την καλλιτεχνική εξάσκηση/ εκπαίδευση και τη γνώση της θεωρίας·
- της εκ των έσω ανάγνωσης (reading from the inside): η εκ των έσω ανάγνωση αναφέρεται στην κατάκτηση λογοτεχνικής αναγνωστικής επάρκειας και εκτίμησης μέσω της λογοτεχνικής πρακτικής.

Υιοθετούμε τον πολύπλευρο τρόπο με τον οποίον ο Graeme Harper (2010· 2012a· 2012b· 2015a) θέτει το περίγραμμα της Δημιουργικής Γραφής: η Δημιουργική Γραφή είναι η πράξη του δημιουργικού γραψίματος, που διαμορφώνεται από την ανθρώπινη φαντασία καθώς και τη δημιουργική και την κριτική κατανόηση της δημιουργικής φύσης, που κατευθύνεται από τη μορφή και τους τύπους της προσωπικής γνώσης, που σπανίζει στα όρια της εκπαίδευσης. Πρόκειται για εξατομικευμένη δραστηριότητα, που αντιδιαστέλλεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ευνοεί την τυποποίηση (Harper, 2015a). Πρόκειται για ένα ανθρώπινο γεγονός, για τη διερεύνηση των πιθανοτήτων μέσα από τις λέξεις (Harper, 2012b), για πράξη και δράση (Harper, 2012a), για αντίληψη, ανάμνηση και δράση (perception, memory and action) (Harper, 2010: xvi). Πρόκειται για εξερεύνηση και για υπέρβαση (Creative Writing is a transcendence) (Harper, 2012a· 2017: 22).

2. Αντικρουόμενες φωνές: από την αποδοκιμασία στην αναγκαιότητα της Δημιουργικής Γραφής

Η Δημιουργική Γραφή δεν έγινε (ούτε είναι) ομόφωνα καλοδεχούμενη. Συχνά αποδοκιμάζεται από ανθρώπους που τη διδάσκουν. Το 1986 στο *Poetry Magazine* ο Greg Kuzma αποκαλεί τη Δημιουργική Γραφή καταστροφή και ζητά την απαγόρευσή της (Myers, 2012). Αντίστοιχα, η «κακοήθεια», η «νοσηρότητα» της Δημιουργικής Γραφής αποτυπώνεται στο κείμενο του Dana Gioia (1991· 2002) «Can Poetry Matter?», όπου η υποβάθμιση της αμερικανικής ποιητικής παραγωγής αποδίδεται στη Δημιουργική Γραφή, που κατηγορείται για τη μετατροπή της Λογοτεχνίας σε εσωστρεφή, αυτο-ενασχολούμενη υποκουλτούρα. Ο Donald Hall (1983) ζητά μετ' επιτάσεως να καταργηθούν τα πανεπιστημιακά πτυχία Δημιουργικής Γραφής σε μεταπτυχιακό επίπεδο –«Abolish the M.F.A.!»– φυτώρια των ειδικών στη Δημιουργική Γραφή αλλά και των τυποποιημένων (εν είδει φαστ-φουντ) ποιημάτων –τα αποκαλεί McPoem. Σε αυτές τις απόψεις, που χαρακτηρίζονται ως συντηρητικές, καθώς υποστηρίζουν την επιστροφή στην «υψηλή λογοτεχνία» (Healey, 2009), προστίθενται και άλλες φωνές, πιο τολμηρές. Ο Hanif Kureishi, μυθιστοριογράφος, σεναριογράφος και καθηγητής Δημιουργικής Γραφής στο Πανεπιστήμιο του Kingston, υποστηρίζει ότι η Δημιουργική Γραφή είναι «χάσιμο χρόνου» (Holloway, 2016). Αντίθετος στη Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται ο Christopher Beach (1999): χαρακτηρίζει τη Δημιουργική Γραφή ως βιομηχανία υποστηριζόμενη από δορυφορικές δομές (περιοδικά, έντυπα, βραβεία, συνέδρια). Η πρότασή του είναι η δημιουργία ποιητικών κοινοτήτων, όπως οι Language poets και οι slam poets,¹⁰⁹ παρά τις αδυναμίες αυτών των σχημάτων. Ο Mark Nowak (2005) κατηγορεί επίσης τη Δημιουργική Γραφή για εκβιομηχάνιση και την χαρακτηρίζει ελαττωματική και ανεπίδεκτη αναμόρφωσης, ενώ προτείνει μη πανεπιστημιακά εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, διαχειριζόμενα από την κοινότητα – ανεξάρτητα από το αν αυτό είναι εφικτό. Ο Stephen Moss (2007) θεωρεί πως τα όχι και τόσο απαραίτητα μαθήματα Δημιουργικής Γραφής υπάρχουν, ώστε κάποιος να εξασφαλίζουν τον μισθό τους.

Γιατί λοιπόν ενώ είναι δριμεία η κριτική εναντίον της Δημιουργικής Γραφής, συχνά και από τους ίδιους τους διδάσκοντές της, να αποφασίσουμε να διερευνήσουμε την επίδρασή της στη σχέση των μαθητών με τη Λογοτεχνία; Ο David Morley (2007: 19) κάνει λόγο για

¹⁰⁹ Η «Γλωσσική ποίηση» (Language poetry) πήρε το όνομά της από το περιοδικό (L=A=N=G=U=A=G=E) των Charles Bernstein και Bruce Andrews. Ως ποιητικό κίνημα εμφανίστηκε στα τέλη του 1960 – αρχές του 1970 ως αντίδραση στην κυρίαρχη τάση στην αμερικανική ποίηση. Αναπτύχθηκε από κοινότητες ποιητών στη Νέα Υόρκη και στο Σαν Φρανσίσκο. Αντιτίθεται στους παραδοσιακούς ποιητικούς κανόνες (<https://www.poetryfoundation.org/learn/glossary-terms/language-poetry>).

Η slam poetry είναι ένας ποιητικός διαγωνισμός, όπου συνδυάζονται στοιχεία της ποίησης, του θεάτρου, της αφήγησης, του θεάματος. Γεννήθηκε στο Σικάγο στις αρχές του 1980. Ο πρώτος διαγωνισμός ποίησης (National Poetry Slam) έγινε το 1990 και εξελίχθηκε σε ετήσιο θεσμό στις ΗΠΑ. (<https://www.poetryfoundation.org/learn/glossary-terms/slam>)

ανάδυση της Δ.Γ. (the rise of creative writing). Αυτό σημαίνει πως ο κλάδος της Δημιουργικής Γραφής είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, θα τολμούσε να πει κανείς της μόδας. Οι λόγοι που οδήγησαν στη διερεύνηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδακτική πράξη της Λογοτεχνίας είναι αφενός οι ισχυρές θετικές φωνές για τα οφέλη της και αφετέρου η ανάγκη διαμόρφωσης ενός σωστού πλαισίου αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής εντός τάξης και εντός Εργαστηρίου με μαθητές Γυμνασίου. Όπως αναφέρει ο David Morley (2007), έχουν γίνει λάθη στη χρήση της Δημιουργικής Γραφής. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, στα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής, που είναι ορατά στον εκπαιδευτικό χώρο, αν αυτή αξιοποιηθεί σωστά, συγκαταλέγονται:

- Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας: η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας δημιουργικής στάσης απέναντι στη ζωή (creative attitude toward life) και στην ανάπτυξη της ικανότητας αντιμετώπισης προκλήσεων στην καθημερινότητα και τον επαγγελματικό τομέα (Sternberg, 2009a: xvii)· εγκαθιστά τη συνήθεια της δημιουργικότητας (creativity is a habit) (Sternberg, 2012)· αναπτύσσει τον συγγραφικό εγκέφαλο αξιοποιώντας την εγκεφαλική πλαστικότητα (Doidge, 2007: xvii-xx).
- Ο λογοτεχνικός δημιουργικός γραμματισμός: ο Δημιουργικός Γραμματισμός (Creative literacy) ορίζεται από τον Stephen Healey (2009: 29) ως η ικανότητα χρήσης της γλώσσας και των κωδίκων για τη δημιουργία περίπλοκων συναισθημάτων σε ένα κοινό, η ικανότητα να σκέφτεται κανείς σε μη γραμμικούς, μη ιεραρχημένους τρόπους, η ικανότητα κατασκευής ιστοριών, διαχείρισης ή αποσταθεροποίησης νοημάτων και παραγωγής νέων νοημάτων. Ο λογοτεχνικός γραμματισμός εκτείνεται πέρα από τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στην προχωρημένη γνώση της ποίησης, της πεζής λογοτεχνίας και του θεάτρου (Healey, 2009: 29). Ευνοείται χάρη στη Δημιουργική Γραφή ο εκδημοκρατισμός της συγγραφικότητας (democratization of authorship) (Healey, 2009: 31) αλλά και η δημιουργική σκέψη (creative thinking) που προμοδοτεί την υποκειμενικότητα, την αμφισημία, την αντίφαση, την ασυνέχεια της λογικής, την αμφιβολία και την αβεβαιότητα (Healey, 2009: 34), και η διαμόρφωση ενός δημιουργικού ήθους (creative ethos) (Healey, 2009: 36). Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της αρνητικής ικανότητας (negative capability) (Morley 2007: 19· Keats, 2001· Kumar, 2014),¹¹⁰ δηλαδή της ικανότητας να αντιμετωπίζει κανείς χωρίς ταραχή την αβεβαιότητα.
- Η επαφή με τη Λογοτεχνία: μέσω της Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές δοκιμάζουν, «αγγίζουν» τη Λογοτεχνία (try their hands on), αναβιώνοντας το όραμα του Hughes Mearns (Myers, 2006) που έθεσε στο επίκεντρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη Δημιουργική Γραφή μαζί με την Παραγωγή Λόγου και τη Λογοτεχνία (Drew, 2016). Η αξία της Δημιουργικής Γραφής έγκειται στο ότι διασυνδέει –και συνεπώς διευρύνει την κατανόηση– των αδερφών επιστημών της, της Λογοτεχνίας και της Παραγωγής Λόγου (Drew, 2016) και στο ότι οι μαθητές θα υιοθετήσουν έναν διαφορετικό τρόπο θεώρησης της Λογοτεχνίας από αυτόν που ενδημεί στη σχολική πραγματικότητα (Mayers, 2015: 48). Τα προγράμματα Δημιουργικής Γραφής συνέβαλαν στον εκδημοκρατισμό της Λογοτεχνίας (democratize literature) (Forche, 1992), στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης ως ολότητας (Larsen, 2016) και στην αποβολή της τάσης να αντιμετωπίζεται η Λογοτεχνία ως τελειωμένο γεγονός (Mayers, 2015). Ο Norman Foerster (Mayers, 2015: 38) πίστευε ότι μελετώντας τη Λογοτεχνία οι μαθητές θα μπορούσαν να κατανοήσουν το πώς φτιάχνεται η Λογοτεχνία· να

¹¹⁰ Ο ποιητής John Keats (1795-1821) πρωτοχρησιμοποίησε τον όρο «αρνητική ικανότητα» (Negative Capability) σε επιστολή στους αδερφούς του George και Thomas (21 Δεκεμβρίου 1817). Η αρνητική ικανότητα είναι μια νέα αντιμετώπιση της γραφής: την ορίζει ως την ικανότητα του ανθρώπου να βιώνει αβεβαιότητες, αμφιβολίες, μυστήρια χωρίς ταραχή.

ενδυναμωθούν οι δεξιότητες λογοτεχνικής ανάλυσης (Drew, 2016). Αντιμετώπισε τη Δημιουργική Γραφή ως σημαντικό ισοδύναμο της λογοτεχνικής κριτικής και πίστευε ότι οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν και στα δύο. Δυστυχώς αυτή η φυσική συμμαχία εξαλείφθηκε, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να διδαχθεί η Λογοτεχνία ως παρατηρήσιμο φαινόμενο και όχι ως τέχνη εφαρμόσιμη (Drew, 2016). Η Δημιουργική Γραφή είναι μια διαδικασία γνωστικής και δημιουργικής παραγωγής (cognitive and creative production): η Δημιουργική Γραφή προσφέρει γνώση όχι μέσω της λογικής κατάκτησής της (της κατανόησής της) αλλά μέσω της μη κατανόησής της, στο πλαίσιο μιας φανταστικής μεταφυσικής (imaginative metaphysics) (Vico, [1744] 2001).¹¹¹

- Ανάπτυξη της λογοτεχνικής νοημοσύνης και της φιλαναγνωσίας των μαθητών: η αναπόφευκτη εμπλοκή της ανάγνωσης στη διαδικασία της Δ.Γ. δεν αποσκοπεί στο να αποδειχτεί ότι οι συγγραφείς είναι πρώτα αναγνώστες αλλά στο να καταλάβουν οι μαθητές τι σημαίνει να διαλέγεις και να αναπτύξουν τις δικές τους αναγνωστικές στρατηγικές, που θα θέσουν σε δοκιμασία και θα εμπλουτίσουν τα συγγραφικά τους ενδιαφέροντα (Haake, 2007/2011· 2017). Ο David Morley (2007: 20) εντοπίζει στη στοχοθεσία της Δ.Γ. όχι μόνο τη διαμόρφωση καλύτερων γραφένων αλλά τη δημιουργία καλύτερων αναγνωστών. Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να βελτιώσει τις αναγνωστικές δεξιότητες, μπορεί να μεταμορφώσει τους μαθητές σε καλύτερους αναγνώστες της Λογοτεχνίας, υποστηρίζει ο Gebhardt Richard (1988). Μέσα από «ασκήσεις δεξιοτεχνίας» (finger exercises) (όπως το εναλλακτικό τέλος, η αλλαγή της εστίασης, η δημιουργία ενός νέου διαλόγου κ.ά.) οι μαθητές μπορούν να βιώσουν τη δεξιοτεχνία και τη λεπτότητα των λογοτεχνικών έργων. Πρώτιστος στόχος της Δημιουργικής Γραφής είναι η ανάπτυξη συνδυασμένης κριτικής και συγγραφικής κατανόησης των λογοτεχνικών ειδών και των φανταστικών/ δημιουργικών δυνατοτήτων της γλώσσας, η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων γραμματισμού, η ανάπτυξη της κριτικής λογοτεχνικής νοημοσύνης (critical literary intelligence) και του κριτικού λεξιλογίου και η διαμόρφωση «πεινασμένων» (hungry readers) (Holland, 2003: 13), περισσότερων και επαρκέστερων αναγνωστών (Σουλιώτης, 2012a: 13). Η Δημιουργική Γραφή συστεγάζει την κριτική σκέψη και την κριτική φαντασία (critical imagination) (Knights & Thurgan-Dawson, 2008), την ενεργητική ανάγνωση (active reading)¹¹² και τη μετασχηματιστική γραφή και επαναγραφή (transformational writing, re-writing), τεχνικές που δανείζεται από τον χώρο της Σύνθεσης/ της Παραγωγής Λόγου. Η Δημιουργική Γραφή πρέπει να διδάσκει ανάγνωση, κριτική σκέψη και επίγνωση του ιστορικού πλαισίου (Radavich, 1999). Η αξία της Δημιουργικής Γραφής δεν έγκειται στην υπηρεσία που μπορεί να προσφέρει στην αγορά λογοτεχνών· έγκειται στην έμφαση στην αναγνωστική διαδικασία, στην κριτική σκέψη, στη γλωσσική επίγνωση, στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της κοινωνικής ευθύνης (Radavich, 1999). Η Δημιουργική Γραφή δεν οδηγεί τους μαθητές στις σωστές απαντήσεις αλλά στις σωστές ερωτήσεις (Moxley, 1989a). Δημιουργεί πιο έξυπνους, ενημερωμένους και υπεύθυνους αναγνώστες βάζοντάς τους στις διαδικασίες της φανταστικής διερεύνησης και ολοκλήρωσης (imaginative exploration and accomplishment) (Smith, 1981: 3). Μέσω της Δημιουργικής Γραφής μπορεί να καλλιεργηθεί η Λογοτεχνική Πολιτειότητα (Literary Citizenship) (Vanderslice, 2012) μέσω της διασύνδεσης με την κοινωνία και τη διαμόρφωση μιας

¹¹¹ Σύμφωνα με τη μεταφυσική του Giambattista Vico στο *The New Science* ([1744] 2001), ο άνθρωπος με τη λογική μεταφυσική δημιουργεί κατανοώντας, με τη φανταστική μεταφυσική δημιουργεί, όταν δεν κατανοεί.

¹¹² Ως ενεργητική ανάγνωση (Active reading) ορίζεται από τους Knights και Thurgan-Dawson (2008) μια δομημένη διαδικασία γραπτών δραστηριοτήτων με αξιοποίηση της μίμησης, της παραλλαγής και του πειραματισμού (Knights & Thurgan-Dawson, 2008).

πολιτικής υπευθυνότητας (civic responsibility) μεταξύ των επόμενων γενεών συγγραφέων. Ο Morley (2007: 24) υποστηρίζει ότι η Δ.Γ. καλλιεργεί μια νοητική συνήθεια (habit of mind). Η Ευαγγελία Φρυδάκη (2003) επισημαίνει πως το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι το μοναδικό μάθημα που ενώ αποτελεί μορφή τέχνης δεν ιεράρχησε ανάμεσα στους κύριους σκοπούς του και την εξάσκηση στη συγκεκριμένη τέχνη και περιορίζεται στην παραγωγή λόγου όχι δημιουργικού/ λογοτεχνικού αλλά εξηγητικού και ερμηνευτικού. Η αντίσταση στην πρακτική του δημιουργικού λόγου έχει αποδοθεί στον μύθο του ταλέντου (Σουλιώτης, 2012b), στην προτεραιότητα στη διαδικασία της ανάγνωσης, στους περιορισμούς στην εκπαίδευση των καθηγητών, στο εξετασιοκεντρικό σύστημα (Φρυδάκη, 2003: 273-274). Ωστόσο, η εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας συμβάλλει στην αναγνωστική και προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών με τον καθηγητή σε ρόλο υποστηρικτικό (Φρυδάκη, 2003: 173).

- Η Δημιουργική Γραφή αναθεωρεί τον τρόπο προσέγγισης του μαθητικού κειμένου: η γραφή εντός σχολείου αποκτά έναν σκοπό (όπως η εκτός σχολείου λογοτεχνική γραφή) (Mayers, 2015: 33). Η προσέγγιση της διαδικασίας της γραφής μέσω μιας Παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής που εστιάζει στη διαδικασία παρά στο προϊόν και που δεν είναι μόνο γραμμική αλλά ενίοτε και μη γραμμική (non-linear creative writing pedagogics) (Harper, 2015b) συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη διαφορά τεχνικής ανάμεσα στη λογοτεχνική γραφή και την επιχειρηματολογική γραφή (Mayers, 2015: 18). Ο Donald Murray (1972) αναφερόμενος στη γραφή –όχι στη Δημιουργική Γραφή– τονίζει την ανάγκη προσέγγισης της γραφής ως διαδικασίας και όχι ως τελειωμένου προϊόντος, πάνω στο οποίο ο διδάσκων σκύβει με διαθέσεις αυτοψίας, που εκ προοιμίου ακυρώνουν τη ζωντανή γραφή. Τονίζει ότι αυτό που πρέπει να διδάσκεται είναι η διαδικασία της ανακάλυψης μέσω της γλώσσας, της χρήσης της για να δηλωθεί η βιωμένη εμπειρία, η ανάδειξη και εξύμνηση της ημιτελούς φύσης της γραφής, η γλώσσα σε κίνηση (language in action) (1972: 4).
- Η Δημιουργική Γραφή διευρύνει τις μορφές της σχολικής γραφής: οι Langer και Applebee (1987) εντοπίζουν τρεις παιδαγωγικές λειτουργίες της σχολικής γραφής: την προετοιμασία νέων δραστηριοτήτων, την ανακεφαλαίωση, την επέκταση των αντιλήψεων (preparing for new activities, reviewing and extending concepts) (Langer & Applebee, 1987). Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να ενσωματωθεί στους τρεις αυτούς τύπους σχολικής γραφής: μπορεί να συμβάλει στην προετοιμασία νέων δραστηριοτήτων (π.χ. ελεύθερη γραφή των προσδοκιών, προβλεπτική γραφή της πλοκής μιας ιστορίας, προβλεπτική γραφή των αντιδράσεων ενός ήρωα κ.ά.), στη διαπίστωση της μαθητικής γνώσης (π.χ. άσκηση επαναγραφής μιας ιστορίας με συγκεκριμένη αφηγηματική τεχνική, ώστε να διαπιστωθεί αν οι μαθητές γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της, άσκηση εντοπισμού και αναίρεσης των μεταφορών σε ένα κείμενο, προκειμένου να διαπιστωθεί ότι οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν τη μεταφορική χρήση του λόγου και να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία της κ.ά.), αλλά και στην εφαρμογή της κατακτημένης γνώσης (π.χ. άσκηση γραφής μιας ιστορίας με συγκεκριμένες τεχνικές που παρατίθενται με την ορολογία τους κ.ά.).
- Η Δημιουργική Γραφή αποδεικνύεται επωφελής και διδακτικά: προκαλεί τον διδάσκοντα να εμπλακεί σε νέες διδακτικές στρατηγικές και να διευρύνει το παιδαγωγικό του ρεπερτόριο, υιοθετώντας μαθητοκεντρικές πρακτικές (Webb & Melrose, 2015), φέρνοντας το Εργαστήριο μέσα στην τάξη (Drew, 2016).
- Σύμφωνα με τον David Gershom Myers, η Δημιουργική Γραφή ενσαρκώνει την εποικοδομιστική τέχνη της Λογοτεχνίας (constructive art of literature) (Myers, 2006: 10): ότι δηλαδή η μελέτη της Λογοτεχνίας δεν είναι μόνο «ανάγνωση» αλλά περιλαμβάνει και ένα παραγωγικό παράγοντα, ένα ειδικό είδος γραφής (Myers,

2006: 11)· ότι η Λογοτεχνία είναι μια μείξη/ ένα μείγμα γνώσης και πρακτικής· πρέπει να βιωθεί (Myers, 2006: 12). Αν και η Δημιουργική Γραφή οδηγεί στην παραγωγή κειμένων, δεν είναι ρητορική.¹¹³ Ο Myers είναι απόλυτος (2006: 12): η Δημιουργική Γραφή είναι η σαφής αναπαράσταση μιας ιδέας σχετικά με τον καλύτερο τρόπο να διδάξει κανείς Λογοτεχνία. Η Δημιουργική Γραφή θεσμοθετήθηκε ως μια εξωτερική λύση σε ένα εξωτερικό πρόβλημα. Ήταν μια προσπάθεια να ενσωματωθεί η λογοτεχνική γνώση με τη λογοτεχνική πράξη. Και η Δημιουργική Γραφή εισήχθη σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε ένα συγκεκριμένο χρόνο και τόπο για να καταπολεμήσει μια συγκεκριμένη κακή διδακτική εισαγωγή (disintegration) στη μελέτη της Λογοτεχνίας (Myers, 2006: 13)· για να διδαχθεί η Λογοτεχνία με έναν πιο λογοτεχνικό τρόπο –από μέσα, από την πλευρά της λογοτεχνικής δημιουργίας. Στη δημιουργική λογοτεχνική εκπαίδευση (creative literary education) η μελέτη της Λογοτεχνίας ανάγεται σε κάτι υψηλότερο –την αδιάκοπη δημιουργία και αναδημιουργία της Λογοτεχνίας. Η λογοτεχνική δράση (literary action), όχι το λογοτεχνικό αρχείο (literary record), είναι η βάση και ο σκοπός μελέτης (Myers, 2006: 32-33).

Ταυτιζόμαστε πλήρως με τον τρόπο που το Μανιφέστο του Jeremy Schraffenberger (2016) συμπυκνώνει το γονιδίωμα της Δημιουργικής Γραφής: η Δημιουργική Γραφή είναι πολύμορφη, προσαρμόσιμη στην εκάστοτε φυσιογνωμία της τάξης, διεπιστημονική, χωρίς κανόνες. Δεν απευθύνεται στην ευφυΐα ούτε είναι ελιτίστικη. Δεν απορρίπτει την τεχνολογία αλλά δεν την αποθεώνει κιόλας. Αγαπάει το γέλιο και την υποκειμενικότητα. Συμφιλιώνει τη δημιουργικότητα με την κριτική έρευνα. Επιμένει στην τεχνική του γραπτού λόγου αλλά και στην αυτοέκφραση. Αγγίζει τα πράγματα, είναι ένας υλιστικός τομέας. Η Δημιουργική Γραφή δεν είναι φυσική γραφή (is not nature writing). Αντιστέκεται στο μηχανιστικό και χρησιμοθηρικό. Είναι μια ζώνη επαφής, είναι πολιτική. Η Δημιουργική γραφή τους χωράει όλους (Perry, 2016). Δεν υπολείπεται ούτε υπερέχει των άλλων ειδών γραφής (Perry, 2016). Αποτελεί ένα αντίδοτο στον αισθητικό υποσιτισμό μας (Perry, 2016). Συνοπτικά, σταχυολογώντας τα οφέλη της Δημιουργικής Γραφής σύμφωνα με τον D. W. Fenza (2000) αναφέρουμε ότι η Δημιουργική Γραφή κινητοποιεί τη νοητική περιέργεια, συμβάλλει στο να αντιμετωπίσουν οι μαθητές τη Λογοτεχνία ως «ζωντανό σώμα», κινητοποιεί μαθητές που αντιστέκονται στη Λογοτεχνία, ζωντανεύει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας δημιουργώντας ζωντανές διασυνδέσεις με το τώρα των μαθητών, θεμελιώνει μια προσέγγιση της Λογοτεχνίας συνδυάζονται τη θεωρία με την πρακτική, υποστηρίζει τις αρχές τις φιλελεύθερης και ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, εξασκεί τη γραφή και σε επίπεδο πανεπιστημιακό δημιουργεί νέα δεξαμενή αναγνωστών, κριτικών και συγγραφέων.

3. Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής

Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην έρευνά μας βασίζεται στις εξής παραδοχές:

- η Δημιουργική Γραφή διδάσκεται (Leahy, 2016· Harper, 2013· Vanderslice & Leahy, 2012)·
- η διδασκαλία της εδραιώνεται σε μια Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής με σαφή χαρακτηριστικά αυθεντικής μάθησης, όπου επιβάλλεται η «επικοινωνιακή ξε-μάθηση» και η αμοιβαιότητα·
- το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής αποτελεί έναν χώρο συνδεδεμένο διαχρονικά και «παραδοσιακά» με τη Δημιουργική Γραφή αλλά όχι τον μοναδικό χώρο στον οποίο μπορεί η Δημιουργική Γραφή να ανθίσει.

¹¹³ Η Δημιουργική Γραφή δεν είναι ρητορική, εμπεριέχει όμως στοιχεία ρητορικής (Καρακίτσιος 2012).

Η Παιδαγωγική είναι το επάγγελμα, η τέχνη και η επιστήμη της διδασκαλίας (Bishop & Sparkey, 2006: 119). Η Παιδαγωγική αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας, στις θεωρίες που θεμελιώνουν αυτές τις πρακτικές και στον συνδυασμό θεωρίας και πράξης (praxis) (Amato & Fleisher, 2002). Η Παιδαγωγική είναι ένα από τα τρία βασικά θεμέλια για ένα διδακτικό αντικείμενο (discipline), τα άλλα δύο είναι η έρευνα και η θεωρία. Η παιδαγωγική της Δημιουργικής γραφής είναι η επιστήμη της τέχνης της διδασκαλίας μιας τέχνης, της Λογοτεχνίας (Αναγνώστου & Κωτόπουλος, 2015). Από τη στιγμή που η Δημιουργική Γραφή είναι μια πράξη πιθανότητας (an act of possibility) (Harper, 2017), στη Δημιουργική Γραφή μπορεί η διδασκαλία να αποτελέσει πρακτική ελευθερίας (the practice of freedom) (hooks, 1994: 207). Για τη Δ.Γ. η παιδαγωγική γίνεται μια επαγγελματική ευθύνη. Μέχρι πρόσφατα η Παιδαγωγική της Δ.Γ. επικεντρωνόταν στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του βασικού παιδαγωγικού της μοντέλου, του Εργαστηρίου, το οποίο δεν πρέπει να θεωρηθεί ως η μοναδική παιδαγωγική της Δ.Γ. (Perry & Hunley, 2015).

3.1. Παιδαγωγικό κενό στη Δημιουργική Γραφή: ένας αθεωρητικός τομέας αγκιστρωμένος στο μοντέλο του Εργαστηρίου

Αν στη Δημιουργική Γραφή εντοπίζεται ένα παιδαγωγικό κενό, αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι τα προγράμματα Δημιουργικής Γραφής εστιάζουν κυρίως στη γραφή και όχι στη διδακτική (Nichols, 2004). Συνεπώς οι απόφοιτοι προγραμμάτων Δημιουργικής Γραφής καλούνται να διδάξουν χωρίς βασικές γνώσεις Παιδαγωγικής και να διαπιστώσουν μόνοι τους ότι η τάξη με όλους τους περιορισμούς της είναι ένας χώρος με δυνατότητες (hooks, 1994).

Το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής στιγματίζεται ως ο τομέας ο πιο στερημένος θεωρίας και επομένως αναχρονιστικός στο σύνολο των σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας (Haake, 2000: 49). Η «αδυναμία» και «μαλθακότητα» της Δημιουργικής Γραφής απορρέει και από την αντίσταση, ακόμα και την εχθρότητα των θεραπόντων της στη θεωρία, σε σημείο που ο Paul Dawson (2005: 90) και ο Graeme Harper (2007) να την χαρακτηρίζουν «υποθεωρητική» (under-theorised) (ο Dawson, προσθέτει και τον χαρακτηρισμό ιδιοσυγκρασιακή/ idiosyncratic) (Dawson, 2005: 90). Η Δημιουργική Γραφή παραμένει αγκιστρωμένη στο μοντέλο του Εργαστηρίου ως την Παιδαγωγική σήμα κατατεθέν της (signature pedagogy), αν και ολοένα και περισσότερο εμφανίζονται δείγματα ανανέωσης του εργαστηριακού μοντέλου, που είναι άλλωστε αποδέκτης αρνητικής κριτικής (Donnelly, 2009/2012). Για πολλούς, η θεωρία είναι ο εχθρός της πρακτικής: η θεωρία εκλαμβάνεται ως το εργαλείο του αναγνώστη και του κριτικού, και όχι του γράφοντα (Bishop & Starke, 2006), δημιουργώντας ένα αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στον κριτικό αναγνώστη και τον γράφοντα (Fenza, 2000). Ο Hans Ostrom (1994) διαπιστώνοντας την απόσυρση αρκετών καθηγητών της Δημιουργικής Γραφής από τη θεωρία αναφέρει, αστειευόμενος ίσως, ότι και η αντίσταση στη θεωρία είναι μια μορφή θεωρίας και κάνει λόγο στον τίτλο του εισαγωγικού κεφαλαίου στο βιβλίο που επιμελείται με τη W. Bishop *Colors of a Different Horse. Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* για εξουθενωμένα εργαστήρια και θεωρίες που αποκλείουν την παιδαγωγική (Worn-Out Workshops, and Theories That Leave No Room for Pedagogy). Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει αθεωρητική τάξη (atheoretical classroom) (Bishop, 1990: 16), η απουσία γνώσης της θεωρίας ή η αντίσταση σε αυτή σε συνδυασμό με την επανάπαυση στο μοντέλο του Εργαστηρίου (Ostrom 1994) επισημαίνεται σε σημαντικά βιβλία αναφορικά με τη Δημιουργική Γραφή: Joseph Moxley, *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy* (1989), Wendy Bishop και Hans Ostrom, *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* (1994), David Starkey, *Teaching Writing Creatively* (1998).

3.2. Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής

Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής τελεί υπό διαμόρφωση.¹¹⁴ Έτσι, στην έρευνά μας κατά την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη Δημιουργική Τάξη και στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής ενεργοποιήθηκαν και διασταυρώθηκαν οι Παιδαγωγικές θεωρίες της Δημιουργικής Γραφής, όπως καταγράφονται και οργανώνονται από την Diane Donnelly (2009/2012)¹¹⁵ με βάση τον διδακτικό προσανατολισμό της καθεμιάς:

α. η Παιδαγωγική της αντικειμενικότητας (αντικειμενική παιδαγωγική) (the Objective Theory as New Criticism) (Donnelly, 2009/2012):¹¹⁶ αυτή η παιδαγωγική θεωρία νομιμοποιεί την τεχνική ανάγνωση και γραφή (δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής με επικέντρωση στην τεχνική και στο αποτέλεσμα της ή στον μετασχηματισμό) και αξιοποιεί τεχνικές της Νέας Κριτικής. Νεοκριτικά ίχνη στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής εντοπίζονται στην κατηγοριοποίηση που παρατηρεί κανείς στα εγχειρίδια Δημιουργικής Γραφής: «Στοιχεία Ποιητικής» (μέτρο, ρυθμός, ομοιοκαταληξία, μεταφορά κ.λπ.) και «Στοιχεία Πεζού Κειμένου» (πλοκή, αφηγηματική τεχνική, φωνή). Η τεχνική της ενδελεχούς ανάγνωσης (close reading),

¹¹⁴ Η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας Παιδαγωγικής της Δ.Γ. και υπέρβασης της μυωπικής και ιδιοσυγκρασιακής αντίληψης της διδασκαλίας της Δ.Γ. φαίνεται και από τους τίτλους έργων σχετικά με αυτή: Joseph Moxley (1989), *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy*, Wendy Bishop, (1990), *Released into Language: Options for teaching creative Writing*, Wendy Bishop & Hans Ostrom (1994), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*, Tom C. Hunley (2007), *Teaching Poetry Writing: A Five-Canon Approach*, Stephanie Vanderslice (2011), *Rethinking Creative Writing Rethinking Creative Writing in Higher Education: Programs and Practices that Work*, Elaine Walker (2013), *Teaching Creative Writing: Practical Approaches*, Michael Dean Clark, Trent Hergenrader & Joseph Rein (2015), *Creating Writing in the Digital Age: Theory, Practice, and Pedagogy* κ.ά.

¹¹⁵ Η D. Donnelly (2009: 27) παραλλάσσει την ταξινομία του M. H. Abrams και διαμορφώνει τη δική της θεωρητική κατανομή της Παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής: ο M. H. Abrams υποστηρίζει ότι σε όλες τις λογοτεχνικές θεωρίες εμφανίζονται τέσσερις παράγοντες: το έργο, ο καλλιτέχνης, ο κόσμος και το ακροατήριο. Η διαφοροποίηση των θεωριών συνίσταται στον ιδιαίτερο προσανατολισμό που υιοθετείται αναφορικά με έναν από αυτούς τους παράγοντες: στις Μιμητικές Θεωρίες «πρωταγωνιστεί» ο «κόσμος», στις Εκφραστικές ο «καλλιτέχνης», στις Αντικειμενικές το «έργο» και στις Πραγματιστικές το «ακροατήριο». Έτσι, ο Abrams (2015: 29) τοποθετεί τις «πρωτόγονες» μιμητικές θεωρίες (που εκκινούν με τη μιμητική θεωρία του Πλάτωνα και την αριστοτελική περί μιμήσεως θεωρία) στην αντίληψη ότι το έργο τέχνης είναι καθρέπτης, απεικόνιση, αναπαράσταση, απομίμηση, παραποίηση, αντίγραφο, είδωλο της ζωής/ του κόσμου (2105: 37), «της φύσης και των συγγραφέων». Στις Πραγματιστικές θεωρίες η έμφαση εστιάζει στο ακροατήριο, στον αποδέκτη, στην επενέργεια του έργου, στη θεώρηση του καλλιτεχνικού έργου ως μέσου για «να επιτευχθεί κάτι» (2015: 45). Στις Πραγματιστικές θεωρίες συντελείται η σύγκλιση Ρητορικής και Ποιητικής (2015: 71). Στις Εκφραστικές θεωρίες (της αγγλικής και γερμανικής Ρομαντικής Κριτικής) η ποίηση αντιμετωπίζεται ως ξεχείλισμα, έκφραση, προβολή των συναισθημάτων του ποιητή (2015: 58), διαφανοποιώντας έτσι τον καθρέπτη της μίμησης και ορατικοποιώντας τον νου και την καρδιά του ποιητή, μεταμορφώνοντας το καλλιτέχνημα σε «εσωτερικό που γίνεται εξωτερικό, σε αποτέλεσμα μιας δημιουργικής διαδικασίας την οποία κινεί το αίσθημα και ενσαρκώνει όσα αντιλαμβάνεται, σκέφτεται και αισθάνεται ο ποιητής» (2015: 59). Στις Αντικειμενικές θεωρίες το καλλιτεχνικό έργο εξετάζεται αποκεκαθαρμένο από εξωτερικές αναφορές, ως αυτάρκης οντότητα, που συνίσταται από μέρη και εσωτερικές σχέσεις και που κρίνεται με εγγενή κριτήρια, προσφυή στην ατομικότητά του (2015: 68). Το ποίημα αντιμετωπίζεται ως ετερόκοσμος, ως κόσμος αυθύπαρκτος, ανεξάρτητος, αποσυνδεδεμένος από τον γεννήτορα κόσμο του (2015: 70).

¹¹⁶ Οι N. Αναγνώστου και T. Κωτόπουλος (2105) (και η N. Αναγνώστου, 2018) αποδίδουν από την τετραδική ταξινομία της Παιδαγωγικής της Δημιουργικής γραφής της D. Donnelly τους όρους objective theory, expressivist theory, mimetic theory, pragmatic theory ως «Παιδαγωγική της αντικειμενικότητας», «Παιδαγωγική της αυτοέκφρασης», «Παιδαγωγική της μίμησης» και «Παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης». Υιοθετήσαμε αυτή την ορολογία ως κατανοητή και περιγραφική και τη συνοδεύουμε από τη κατά λέξη απόδοση της ορολογίας της Donnelly (2009/ 2012).

διατείνεται η Donnelly (2009/2012) και συμφωνούμε με αυτό, μπορεί να λειτουργήσει διττά (ευεργετικά και βλαπτικά) στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: ευεργετικά, δηλαδή α. βοηθητικά, παρέχοντας συγκεκριμένους τρόπους ανάγνωσης/ ανάλυσης, και έμμεσα παραγωγής/ τεχνικής (έμφαση στην εικονοποιεία, στην ειρωνεία, στην αντίθεση, στη μεταφορά κ.ά.), β. παρηγορητικά (Donnelly, 2009: 35/2012), καθώς η στόχευση της κριτικής είναι το κείμενο στην αυτονομία του και όχι ο δημιουργός του, γ. δημοκρατικά, καθώς διευκολύνει την εμπλοκή του μαθητή στην αναγνωστική διαδικασία, δ. διευκολυντικά για τον καθηγητή, καθώς μπορεί να προβεί σε ανάλυση του κειμένου βασιζόμενος μόνο σε αυτό· αλλά και βλαπτικά, δηλαδή α. υπεραπλουστευτικά προς τη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής (Donnelly, 2009: 35), β. περιοριστικά για τον δημιουργό του κειμένου, γ. υπονομευτικά για το κείμενο (που δεν είναι ολοκληρωμένο και ενδεχομένως να απαιτείται μια άλλη, ελαστικότερη προσέγγιση), δ. παραπλανητικά ως η αντικειμενική μεταμφίεση της καθηγητικής υποκειμενικότητας, ε. επιφανειακά (Haake 1994: 77· Graff 1995: 178-179) και στ. καταχρηστικά: ο καθηγητής οικειοποιείται το μαθητικό κείμενο (Bizzaro, 2004: 23), αφαιρεί τη συγγραφικότητα από τον μαθητή συγγραφέα, όταν προτείνει διορθώσεις¹¹⁷ τις οποίες ο μαθητής εφαρμόζει.

β. η Παιδαγωγική της Μίμησης (μιμητική παιδαγωγική) (the Mimetic Theory as Imitable Functions) (Donnelly, 2009/2012): αυτή η παιδαγωγική θεωρία ενθαρρύνει τη μιμητική γραφή (δραστηριότητες μίμησης). Η μίμηση είναι μια λειτουργική στρατηγική για την επινόηση –πολλοί οδηγοί στη Δημιουργική Γραφή επενδύουν σε ασκήσεις μίμησης– καθώς οι μαθητές εξασκούνται σε ένα συγκεκριμένο στυλ ή μαθαίνουν τεχνικές μέσω της μίμησης, πρακτική που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά αρχάριους ή διστακτικούς ή εν απορία μαθητές ή να συμβάλει στην εξοικείωση με συγκεκριμένες τεχνικές (Donnelly 2009/2012). Η αναγνώριση της τεχνικής οδηγεί στη μίμηση και στη συνέχεια, ίσως, στην πρωτότυπη δημιουργία μέσω της παραλλαγής του μιμούμενου (Donnelly, 2009/2012). Η καθρεπτική αυτή τεχνική ασκεί τους μαθητές στην τέχνη της προσοχής και της παρατήρησης και οδηγεί στην εξοικείωση με τη Λογοτεχνία ως πρόσληψη (Δημιουργική Ανάγνωση) και γραφή (Δημιουργική Γραφή) (Revell, 2007:8): ο Donald Revell υιοθετεί μια κριτική και δημιουργική οπτική της μίμησης, όπου η μίμηση γίνεται ένα προσωπικό φιλτράρισμα· η Δημιουργική Γραφή είναι πρώτιστα δημιουργική παρατήρηση.

γ. η Παιδαγωγική της αυτοέκφρασης (εκφραστική παιδαγωγική) (The Expressivist Theory) (Donnelly, 2009/2012): αυτή η παιδαγωγική θεωρία επιτρέπει την εκφραστική ελεύθερη γραφή (δραστηριότητες γραφής ελεύθερης δημιουργίας, όπως οι ελεύθερες σημειώσεις και η αυτόματη γραφή κ.ά.). Ενσαρκώθηκε στο πρόγραμμα σπουδών (expressivist curriculum) που διαμόρφωσε ο Hughes Mearns, ως Διευθυντής του Lincoln School of Teachers' College – του λίκνου της προοδευτικής εκπαίδευσης, όπως χαρακτηρίστηκε (Donnelly, 2009: 55). Το πείραμα του Mearns αφορούσε στην αντικατάσταση του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας με τη «δημιουργική γραφή», πρωτοχρησιμοποιώντας και καθιερώνοντας τον όρο στη διδακτική του απόχρωση (Myers, 1996: 103), αποσκοπώντας όχι στη διδασκαλία του αντικειμένου, αλλά των μαθητών (Myers, 2006: 101). Από τις αρχές του Hughes Mearns δεν

¹¹⁷ Ο W. D. Snodgrass γράφει για τον πανίσχυρο «μέντορά» του στο Εργαστήριο της Iowa, τον Robert Lowell, ότι όταν ξεκινούσε την επεξεργασία του ποιήματος, έμοιαζε με ένα μυώδες χταπόδι που καθόταν πάνω στο ποίημα και απλώνοντας τα πλοκάμια του σερνόταν στη μυθολογία, στην κοινωνιολογία, στην κλασική Λογοτεχνία, στην ιστορία, τη θρησκεία κ.λπ., δένοντας αυτές τις αναφορές με το ποίημα. Και ενώ αρχικά νόμιζες ότι όλα αυτά ήταν άσχετα με το ποίημα, τελικά αποκτούσαν σύνδεση με αυτό (Snodgrass, 1994: 127). Η Carol Bly τονίζει πως οι αρχάριοι συγγραφείς είναι ευάλωτοι και δεν αποκλείεται ένας καθηγητής-μέντορας-αυθεντία, που χαίρει απόλυτου σεβασμού από τους μαθητές, να ασκήσει –πάνω στην κούρασή του– χωρίς να το καταλάβει bullying (2001: 143) ή να λειτουργήσει σχεδόν δικτατορικά πάνω στους μαθητές (Bizzaro & McClanahan, 2007)

υιοθετούμε την αρχή των επιτρεπομένων¹¹⁸ (1925), γιατί αντιφάσκει με το διδακτόν της Δημιουργικής Γραφής, εφαρμόσαμε όμως τα βασικά στάδια της δημιουργικής προσέγγισης που εισηγείται, (Mearns, 1929), δηλαδή την αποδοχή, την επιβράβευση, τη θετική κριτική σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ο στόχος του καθηγητή που υιοθετεί αυτή την παιδαγωγική οπτική είναι να αφυπνίσει τη δημιουργική μούσα του μαθητή και να τον βοηθήσει στο να ανακαλύψει τον εαυτό του (Donnelly, 2009: 62). Ωστόσο, αυτός ο παιδαγωγικός προσανατολισμός ενδέχεται να ταυτίσει το Εργαστήριο με καταφύγιο της υποκειμενικής εκφραστικότητας (subjective expressionism) (Bontley, 2007: ν) και να δαιμονώσει, αντί να καταρρίψει, τη ρομαντική ψευδαισθηση για τον συγγραφέα και τον αινιγματικό τρόπο γένεσης της γραφής. Ή ακόμα να ταυτίσει τη Δημιουργική Γραφή με την έλλειψη ανάγκης διδασκαλίας και συνεπώς να επιφέρει την υποτίμησή της (Dawson, 2005). Δραστηριότητες απομυθοποίησης της έμπνευσης και κατάλυσης του ρομαντικού μοντέλου της έμπνευσης (Leahy, 2007: 61) είναι η ελεύθερη γραφή (free writing) (Burroway, 2010), η πολυτροπική και πολυφωνική εξερεύνηση κειμένων και τεχνικών (Royster, 2005: 37), η απομυθοποίηση των ρομαντικών μύθων μέσω της αναλογίας, του παραλληλισμού της λογοτεχνικής γραφής με τον αθλητισμό ή τον χορό (Davidson & Faser, 2006: 21), η δημιουργία λίστας με πηγές δημιουργικότητας για να «γειωθεί» η έννοια της έμπνευσης (Bishop, 1990: 64), η ανάγνωση του πώς παρουσιάζουν λογοτέχνες τη διαδικασία της γραφής ή η σχετική συζήτηση με προσκεκλημένους λογοτέχνες (Kuhl, 2009: 9). Σε αυτή την παιδαγωγική στρατηγική, ο ρομαντικός μύθος περί έμπνευσης μπορεί να λειτουργήσει και θετικά: ενδυναμώνει την έννοια της δημιουργικότητας, της προσδίδει μια ιδιαίτερη αξία.

δ. η Παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης (ανταποκρισιακή παιδαγωγική) (The Pragmatic Theory as Reader-Response) (Donnelly, 2009/2012): η παιδαγωγική θεωρία που πρεσβεύει την ιδιοσυγκρασιακή ανάγνωση και γραφή (δραστηριότητες πολυφωνικής ανάγνωσης και γραφής με γνώμονα τη συγγραφική ανάγνωση) και όπου υπερσχύει η ανάγνωση έναντι της γραφής. Η αξιοποίηση της ανταποκρισιακής δυναμικής στην τάξη της Δημιουργικής Γραφής αναζωογονεί την πράξη της γραφής και της ανάγνωσης: η αναγνωστική διαδικασία παύει να θεωρείται –λανθασμένα και υπεραπλουστευτικά– ως γραμμική και ανακτά την κυκλική της, με τις παλινδρομήσεις της, πορεία στον ερμηνευτικό κύκλο (hermeneutical circle) (Eagleton, 1983: 77). Απενοχοποιείται ή καλύτερα επιδιώκεται η απόθεση δίπλα στο κείμενο των μνημονικών, εμπειρικών αποσκευών του αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 1995)· μαζί με το κείμενο ο αναγνώστης διαβάσει τον εαυτό του και μαθαίνει να προσεγγίζει ευρύτερα, ανοιχτόμυαλα (Iser, 1980: 179) τόσο το γραπτό κείμενο όσο και τον εαυτό του, να θέτει υπό έλεγχο τις πεποιθήσεις του (Iser, 1980: 179)· να αναγνωρίσει τις στρατηγικές (strategies) και τα ρεπερτόρια (repertoires) των οικείων θεμάτων που εμπεριέχονται στο κείμενο (Iser, 1980), να εξοικειωθεί με τη συγγραφική ανάγνωση και να φανταστεί τις εναλλακτικές του συγγραφέα, το τι θα μπορούσε να είναι διαφορετικό (Donnelly, 2009: 86). Στο πλαίσιο της Ανταποκρισιακής Παιδαγωγικής, στην τάξη ή στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής η έμφαση δίνεται στην πολυφωνική ανάγνωση. Ο μαθητής παύει να διαβάζει τα έργα των συμμαθητών του ως αναζητητής λαθών (Irvine, 2010). Το ίδιο καλείται να πετύχει και ο καθηγητής, να αντιμετωπίσει το μαθητικό κείμενο ως κείμενο εν τη γενέσει του, συνδυάζοντας ερμηνευτικούς φακούς, με στόχο την όξυνση των αναγνωστικών αλλά και συγγραφικών/ ποιητικών δεξιοτήτων των μαθητών (Bizzaro, 1993).

¹¹⁸ Η θεωρία των επιτρεπομένων (theory of permissings) του Mearns (1925) υπονοούσε ότι οι μαθητές της γραφής δεν έχουν ανάγκη από τους καθηγητές. Η θεωρία αυτή σύντομα έγινε το τραύλισμα της αυτο-αμφιβολίας της Δ.Γ. (Myers, 2006). Η ιδέα αυτή συνδέθηκε τόσο πολύ με τη Δ.Γ., ώστε μισό αιώνα μετά το Εργαστήριο της Iowa (Iowa's Writer Workshop) καθησύχαζε τους φοιτητές ότι «Αν και συμφωνούμε εν μέρει με την άποψη ότι η γραφή δεν μπορεί να διδαχθεί, υπάρχουμε και προχωράμε στην υπόθεση ότι το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί».

Η Donnelly (2009: 88/2012) διαπιστώνει ότι στο σχολείο είναι περισσότερο η γραφή που εμπνέει την ανάγνωση, ενώ στα εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής η ανάγνωση τη γραφή· ωστόσο στο διδακτικό σχήμα που εφαρμόστηκε στην έρευνά μας –με διαφοροποιήσεις που υπαγορεύονται από την ιδιαίτερη φύση της Δημιουργικής Τάξης και κυρίως του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής– ανάγνωση και γραφή εμπνέουν εναλλάξ η μία την άλλη.

3.3. Η εποικοδομιστική «ξε-μάθηση» (*constructive unlearning*) και η αμοιβαιότητα

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του κλάδου των Σπουδών της Δημιουργικής Γραφής, ερευνητές θεωρούν πως η Δημιουργική Γραφή μπορεί να συνδυάσει στοιχεία από τις Λογοτεχνικές Σπουδές και την Παραγωγή Λόγου.¹¹⁹ Εκείνο όμως που διαφοροποιεί τη

¹¹⁹ Ο προβληματισμός για την αυθυπαρξία και τη θέση της Δημιουργικής Γραφής στο Πανεπιστήμιο εκφράζεται και σε προτάσεις συστέγασης της Δημιουργικής Γραφής με τις Πολιτισμικές Σπουδές (Brophy, 2000), τη Σύνθεση/ Παραγωγή Λόγου (Composition) (Moxley, 1989b· Bishop, 1994b· Mayers, 2005· Hesse, 2010· Donnelly, 2011) και τις Λογοτεχνικές Σπουδές (Dawson, 2005). Η θέση της Δημιουργικής Γραφής στο Πανεπιστήμιο αποτελεί ένα θέμα που εγείρει διαφωνίες. Οι αγγλικές σπουδές τριχοτομούνται σε Literature, Composition και Creative Writing (Mayers, 2005· Myers, 1996) ενώ, σύμφωνα με άλλους, διχοτομούνται σε Literature (Poetics) και Composition (Rhetoric) (Miller, 2001). Η Bishop θεωρεί απαραίτητη την υπέρβαση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ Δημιουργικής Γραφής και Παραγωγής Λόγου/ Σύνθεσης (Composition) (Bishop: 1994, 181). Παρατηρώντας τις αναλογίες που υπάρχουν μεταξύ των δύο τομέων, πιστεύει ότι ο διαχωρισμός τους είναι μια αφύσικη πράξη (unnatural act) (Bishop & Starkey, 2006: 12), άποψη όμως που δεν είναι ομόφωνα αποδεκτή. Η Bishop ανατρέχει στο απώτερο παρελθόν (π.χ. στον 18^ο αιώνα), όπου Δημιουργική Γραφή και Ρητορική αποτελούσαν ενιαίο αντικείμενο. Η Donnelly (2012) προτείνει για τη Δ.Γ. στο Πανεπιστήμιο την υβριδοποίηση και το μπόλιασμα (hybridization and cross-pollination), τη διαμόρφωση ενός νέου τρόπου διδασκαλίας, την επαγγελματική ευελιξία στους απόφοιτους και την ενίσχυση της σχέσης της επιστημονικής κοινότητας και του κοινού. Ο Dawson (2005: 178-179) εντοπίζει ένα κοινό στόχο μεταξύ Δ.Γ. και Λογοτεχνικών Σπουδών. Κάνει λόγο για ένα συγκεκριμένο τρόπο λογοτεχνικής έρευνας που θα συνδυάζει τη λογοτεχνική και κριτική γραφή ως συμπληρωματικές πρακτικές. Ο David Starkey (1998: xiv) προτείνει μια πολυπολιτισμική προσέγγιση (polyculturalist approach). Οι απόψεις αυτές δικαιολογούνται από το γεγονός ότι η Διδακτική Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής αποτελεί ένα μεικτό μοντέλο (a fused model) που αντέχει τη μείξη διαφόρων αντικειμένων και των περιχαρακώσεων τους (Donnelly & Harper, 2012). Ο προβληματισμός για τη θέση της Δημιουργικής Γραφής στο αμερικανικό πανεπιστήμιο συμφιλιώνεται, ίσως, στην άποψη του Bizzaro (2012) για την ταυτόχρονα υβριδική αλλά και ανεξάρτητη διάσταση της Δημιουργικής Γραφής: η Δημιουργική Γραφή είναι προϊόν αλληλεπίδρασης των τομέων της Παραγωγής Λόγου/ Σύνθεσης (Composition) και των Λογοτεχνικών Σπουδών αλλά την ίδια στιγμή ανεξάρτητος τομέας. Ο Tim Mayers (2007) θεωρεί σημαντικό η Δ.Γ. να έρθει σε παραγωγικό διάλογο με τους άλλους τομείς των Αγγλικών Σπουδών και κυρίως με την Παραγωγή Λόγου/ Σύνθεση/ Composition. Ο Bizzaro (2010) πιστεύει στη διαθεματικότητα, διασυνδεσιμότητα των τριών τομέων (Literature, Composition & CW) αλλά και στη διαφορετικότητα και διακριτότητά τους. Η Δημιουργική Γραφή δεν είναι υβρίδιο της Λογοτεχνίας και της Σύνθεσης, είναι αυτόνομο αντικείμενο. Είναι τομέας με τη δική του ιστορία, επιστημολογία και δραστηριότητες. Η πορεία της Δημιουργικής γραφής στο πανεπιστήμιο εστιάζει, κατά τον Bizzaro (2010) σε τρία στοιχεία: τις δραστηριότητες στην τάξη (Ritter & Vanderslice, 2007· Moxley, 1989b), τα επιστημολογικά θεμέλια (Bishop, 1990· Haake, 2000· Starkey & Healey, 2007) και το μη χρέος της Δημιουργικής Γραφής στις αγγλικές σπουδές (Myers, 1996· Mayers, 2005· Ritter, 2001).

Από την Παραγωγή Λόγου/ Σύνθεση/ Composition η Δημιουργική Γραφή μπορεί να δανειστεί τρόπους αξιολόγησης: για παράδειγμα ο Bizzaro (1990a· 1990b· 1990c) επιλέγει από τους επτά προτεινόμενους τρόπους αξιολόγησης των Charles Cooper & Lee Odell (1977) δύο: την αναλυτική κλίμακα (analytic scale), τη λίστα των κυρίαρχων χαρακτηριστικών σε ένα είδος (Cooper & Odell, 1977: 7) και συμπληρωματικά την καταγραφή του πρωταρχικού χαρακτηριστικού (primary trait scoring), αυτών ειδικά των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με το κειμενικό είδος (Cooper & Odell, 1977: 11). Ο Bizzaro προτείνει αυτά να αξιοποιηθούν από τους μαθητές για να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Συνεπώς, μπορούν να υιοθετηθούν μέθοδοι από την Παραγωγή Λόγου (Composition

Δημιουργική Γραφή από τους συγγενείς κλάδους της Λογοτεχνίας και της Σύνθεσης/ Παραγωγής Λόγου (Composition) είναι η ανάγκη οι μαθητές να ξεχάσουν, να ξεμάθουν τα όσα έχουν μάθει σχετικά με τη γραφή (Murray, 1980: 103)¹²⁰ και αυτό συντελείται στον χώρο του Εργαστηρίου, η εποικοδομιστική ξεμάθηση (constructive unlearning) (Bizzaro, 2010).¹²⁰ Και κάτι άλλο: στο Εργαστήριο Δημιουργικής το ποίημα θα αντιμετωπιστεί ως ποίημα και όχι ως το δοκίμιο του μαθήματος της Παραγωγής Λόγου/ Σύνθεσης (Composition) και η επεξεργασία θα αφορά κείμενα εν εξελίξει (drafts) και όχι ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα που συναντάει κανείς στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η δημιουργία της εποικοδομιστικής ξεμάθησης (constructive unlearning) είναι μια πρόκληση για τον διδάσκοντα, τονίζει ο Donald Murray (1989: 104). Οι παλαιοί κανόνες πρέπει να αντικατασταθούν από την αμφιβολία, οι απαντήσεις με ερωτήσεις, η εξάρτηση από την ανεξαρτησία, γιατί η μεγαλύτερη χαρά στη γραφή είναι η έκπληξη. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί να ξέρουν τι θα γράψουν προτού το γράψουν (Murray, 1989: 106). Γι' αυτό και ο Murray οδηγείται στην διάκριση μεταξύ δημιουργικής και μη δημιουργικής γραφής (creative and non creative writing) (Murray, 1989: 108). Η εποικοδομιστική ξεμάθηση αποτελεί συστατικό, επομένως, της Παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής.

Η Katharine Haake (2000) επισημαίνει ότι στο μάθημα της Δημιουργικής Γραφής ο καθηγητής οφείλει να διαμορφώσει ένα μη ιεραρχημένο χώρο που θα εξασφαλίζει στους μαθητές το προνόμιο της προσωπικής τους φωνής (2000: 18-19)¹²⁰ προτείνει μια τάξη που δεν αποκλείει κανέναν, ανοιχτόμυαλη, που προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ καθηγητή και μαθητή και μεταξύ μαθητών, τη διαλογική/ συζητητική αμοιβαιότητα (discursive reciprocity) (Wallace & Ewald, 2000). Τονίζει δηλαδή την αξία της αμοιβαιότητας (mutuality): η έννοια αυτή καλωσορίζει και την Κριτική Παιδαγωγική στην τάξη της Δημιουργικής Γραφής (Wallace & Ewald, 2000: 3-4· Bizzaro, 2015: 53). Αντίστοιχα η Domina (1994: 30) προτάσσει την αμοιβαιότητα, την αυτοέκφραση και την ανοχή τις διαφορετικές εκφάνσεις της αυτοέκφρασης (1994: 34). Η Δημιουργική Γραφή δίνει φωνή στη μαθητική φωνή: «Αν δεν είσαι άτομο, αν είσαι αντίγραφο ατόμου, δεν θα γράψεις πολύ καλά» (Stegner, 1989: 118). Η επιτυχής λειτουργία μιας τάξης Δημιουργικής Γραφής είναι η δημιουργία μιας μοναδικής κοινότητας (Fagan, 2010): οι μαθητές θα διδάξουν ο ένας τον άλλο, όπως και ο καθηγητής θα τους διδάξει και θα διδαχθεί από αυτούς. Στην τάξη της Δημιουργικής Γραφής δημιουργείται το περιβάλλον και οι διδακτικές/ μαθησιακές συνθήκες που ένας καθηγητής ονειρεύεται (Fagan, 2010).

4. Ο δάσκαλος της Δημιουργικής Γραφής

Ποια είναι η Παιδαγωγική Ταυτότητα ενός δασκάλου Δημιουργικής Γραφής; Η Παιδαγωγική Ταυτότητα ορίζεται ως η συναρμογή ιστορίας, πολιτικής και αξιών που υιοθετούνται από τον καθηγητή (O'Rourke, 2007: 504). Ως Παιδαγωγική Ταυτότητα η

Studies) αλλά με προσοχή (Peary & Hunley, 2015) και μέσω ενός παραγωγικού διαλόγου (Mayers, 2007).

¹²⁰ Ως παράδειγμα της ανάγκης αποβολής εγκαθιδρυμένων απόψεων για τη γραφή, που είναι ορθές και αποδεκτές στην Παραγωγή Λόγου αλλά όχι απαραίτητα ισχύουσες στη λογοτεχνική γραφή, ο Bizzaro (2010) αναφέρει την αρχή της τριμερούς δομής (αρχή, μέση και τέλος). Ενώ ο ίδιος παραδέχεται ότι στο μάθημα της Παραγωγής Λόγου επενδύει στη διδασκαλία της Εισαγωγής/ Προλόγου και του Επιλόγου, επινοεί τρόπους για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι εναρκτήριοι στίχοι ενός ποιήματος δεν είναι απαραίτητα η εισαγωγή του ή ότι το τέλος του δεν είναι νομοτελειακά το συμπέρασμά του. Στο εναρκτήριο μάθημα των Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής συχνά ανακοινώνουμε στους μαθητές (εν είδει υπερβολής, απαραίτητης όμως για να «ταρακουνθούν» οι μαθητές) « Τι μάθατε στο μάθημα της Γλώσσας; Ωραία. Ξεχάστε τα όλα! Εδώ δεν ισχύουν οι κανόνες της Γλώσσας!». Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής είναι σημαντικό οι μαθητές να επαναποδοθεθούν απέναντι στη γραφή, να γνωρίσουν τη τέχνη του να ξεμαθαίνεις (Philips, Bizzaro, Bar-Nadan & Salerno, 2018).

Rebecca Manery (2015) ορίζει τις πεποιθήσεις, τα πιστεύω των καθηγητών και την κατανόηση της Παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής, συμπεριλαμβανομένων των πεποιθήσεων για τον εαυτό τους και τους άλλους ως καθηγητές της Δημιουργικής Γραφής. Η Manery (2015: 209) σε έρευνα που διεξήγαγε εντοπίζει πέντε διακριτές παιδαγωγικές ταυτότητες (στη μία εντοπίζει τρεις υποτύπους): 1. ο Ειδήμων Επαγγελματίας (Expert Practitioner) με υποτύπους τον Διάσημο Συγγραφέα (Famous Author), τον Ειδικό Τεχνίτη (Master Craftsperson) και τον Καθηγητή/ Καλλιτέχνη (Teacher/ Artist), 2. ο Διευκολυντής (Facilitator), 3. ο Παράγοντας της Αλλαγής (Change Agent), 4. Ο Συν-οικοδόμος της Γνώσης (Co-constructor of Knowledge) και 5. Ο Επαγγελματικός Καθοδηγητής (Vocational Coach).¹²¹

Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής που λειτούργησε και αξιοποιήθηκε ερευνητικά η Παιδαγωγική Ταυτότητα που υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια-καθηγήτρια (με βάση το μοντέλο της Manery, 2015) ήταν τριπλή:

- του Διευκολυντή: οι μαθητές έρχονταν αντιμέτωποι με επιλογές ως προς τις δραστηριότητες και με εναλλακτικές προτάσεις μέσα στην ίδια δραστηριότητα. Η καθηγήτρια ερευνήτρια πρότεινε επιπλέον εναλλακτικές (έδινε ιδέες ως ερεθίσματα) σε περίπτωση που διαπίστωνε δυσκολία ή αντίσταση στη δημιουργία. Κατά την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων, οι προτάσεις που κατέθετε η καθηγήτρια ερευνήτρια είχαν τη μορφή εναλλακτικών τρόπων έκφρασης ή έκθεσης της πλοκής·
- του Παράγοντα της Αλλαγής: η καθηγήτρια ερευνήτρια εστίασε σε όλους τους μαθητές της Δημιουργικής Τάξης ή του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής, ενθαρρύνοντας την αλλαγή και την εξέλιξή τους·
- του Συν-οικοδόμου της Γνώσης: η καθηγήτρια ερευνήτρια παραχώρησε ένα μέρος της εξουσίας της στους μαθητές· η παραχώρηση αυτή είχε μεγαλύτερο εύρος στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, όπου λειτούργησε ως συνεργάτης των μαθητών στη δημιουργική τους πορεία.

Παράλληλα, υιοθετήθηκαν οι ακόλουθες παραδοχές για την Παιδαγωγική Ταυτότητα του καθηγητή της Δημιουργικής Γραφής:

¹²¹ Ο Ειδήμων Επαγγελματίας είναι ένας έμπειρος συγγραφέας και/ή δάσκαλος που λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές-μαθητευόμενούς του. Αυτός συμβουλεύει, διορθώνει και αξιολογεί χρησιμοποιώντας τη σοφία του που αποκτήθηκε μέσω της εμπειρίας. Στις ΗΠΑ είναι ιδιαίτερα δημοφιλής ο υπότυπος του Διάσημου Συγγραφέα (Ritter, 2007: 283), παρά το γεγονός ότι συχνά εντοπίζονται περιπτώσεις όπου ο διάσημος συγγραφέας, που προσδίδει αίγλη στο μάθημα, το αντιμετωπίζει με απροθυμία (Ostrom, 1994· Ritter, 2007) ή περιφρονεί τους μαθητές (Bishop, 1994· Domina, 1994). Ο δεύτερος υπότυπος εστιάζει στην τεχνική, βασίζεται στην εμπειρία και αναπαράγει τους τρόπους με τους οποίους έχει διδαχθεί, ακολουθώντας την παραδοσιακή μορφή του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής. Ο τρίτος υπότυπος διδάσκει χειροπιαστά τη Δημιουργική Γραφή, δείχνοντας/ κάνοντας επίδειξη, διορθώνοντας και παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση. Ο Διευκολυντής βοηθάει τους μαθητές προσφέροντας τη δυνατότητα της επιλογής αυτού που τους ταιριάζει, σε δραστηριότητα, σε εργασία, σε ανάγνωσμα. Ο Διευκολυντής αποφεύγει να δώσει συγκεκριμένες υποδείξεις. Ο Παράγοντας της Αλλαγής διαρρηγνύει τους μύθους, τις προκαταλήψεις σχετικά με τη γραφή και τη δημιουργικότητα. Βασίζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες, καλεί τους μαθητές να προβληματιστούν για το πλαίσιο διδασκαλίας και εστιάζει σε όλους τους μαθητές και όχι στους λίγους ταλαντούχους. Ο Συν-οικοδόμος της Γνώσης ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν εναλλακτικά, ενδυναμώνει καινοτόμες και δημιουργικές δραστηριότητες μέσω της διερευνητικής μάθησης: οι μαθητές παίζουν έναν ενεργό ρόλο στην προσωπική τους μάθηση και συμβάλλουν στη μάθηση της τάξης. Ο καθηγητής παραχωρεί ένα μέρος της εξουσίας του στον μαθητή. Ο Επαγγελματικός Καθοδηγητής δίνει προτεραιότητα σε όσα θα εξασφαλίσουν την πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας: εστιάζει στη δημιουργία ενός αξιόλογου φακέλου (portfolio), δίνει συμβουλές για τις επαγγελματικές εναλλακτικές των μαθητών και πληροφορίες για την αγορά εργασίας.

- Η Παιδαγωγική Ταυτότητα του καθηγητή Δημιουργικής Γραφής είναι πολυπλοκότερη από το δίπολο Συγγραφέας-Καθηγητής. Σε ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής ο δάσκαλος είναι ένας συγγραφέας/ φίλος, όχι ένας δικτάτορας (Freisinger, 1978).
- Για τον Bizzaro (1993: 220-226) οι καλύτεροι δάσκαλοι δεν είναι αυτοί που είναι οι καλύτεροι συγγραφείς ή οι καλύτεροι αναγνώστες αλλά αυτοί που μπορούν να προσαρμοστούν στα κείμενα των μαθητών τους και να αποδεχτούν τους ρόλους που διαχειρίζονται οι μαθητές τους: αυτοί οι καθηγητές που μπορούν να υποδυθούν διάφορους ρόλους, να ενδυθούν διάφορα προσώπια και να πειραματιστούν με την εξουσία και την αυθεντία. Αυτοί που μπορούν να παραμερίσουν προκαταλήψεις ως αναγνώστες και συγγραφείς: αυτοί που μπορούν να αντέξουν τη θέση μέσα από διαφορετικούς κριτικούς φακούς: αυτοί που έχουν αναπτύξει την αίσθηση που τους επιτρέπει να οσμίζονται τότε και πόσο πρέπει να παρέμβουν στη μαθητική δημιουργική διαδικασία.
- Ο Bizzaro (1983) διαπιστώνει πως ο τρόπος διδασκαλίας της γραφής είναι ανάλογος με τον προσωπικό τρόπο γραφής του δασκάλου. Συνεπώς η αλλαγή και βελτίωση της διδασκαλίας της γραφής εξαρτάται και από μια στάση του δασκάλου ως ερευνητή του εαυτού του ως γράφοντα (teacher-as-writer-as-self-researcher). Αντίστοιχα, ο Murray (1982) θεωρεί πως ο καθηγητής μπορεί να διδαχθεί από τον τρόπο που γράφει ο ίδιος και να εφαρμόσει αυτή τη γνώση στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής.
- Ο δάσκαλος της Δημιουργικής Γραφής για τον Bizzaro (1994: 242) πρέπει να έχει πολλούς εαυτούς και να επιθυμεί να πειραματιστεί με την εξουσία (authority) απέναντι στα μαθητικά κείμενα και τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Είναι αυτός που θα δώσει το σύνθημα, το σήμα στον εαυτό του και στους μαθητές του ότι κάτι έχει αλλάξει στην τάξη: χωρίς τη σαφή καθηγητική ένδειξη, οι μαθητές θα θεωρήσουν ότι είναι σε ισχύ το παραδοσιακό σχήμα μαθητευόμενος – ειδήμων και εξεταζόμενος – εξεταστής (Brooke, 1991: 144).
- Για τον Richard Hugo (1992) ο καλός δάσκαλος είναι αυτός που διδάσκει τον μαθητή του να γράφει για τον εαυτό του σε όλη τη διάρκεια της γραφούσης ζωής του (writing life). Ο καλός δάσκαλος είναι ικανός να νιώσει ότι του αρέσει το μαθητικό κείμενο (Elbow, 1993). Αν ο μαθητής νιώσει ότι το κείμενό του αρέσει, τότε είναι πιθανόν ότι θα δουλέψει πάνω στο κείμενό του (Elbow, 1993: 199-200), δημιουργείται μια θετική δημιουργική αντίδραση (positive chain reaction) (Bishop, 1994a: 290). Αν ο καθηγητής αφεθεί στο να του αρέσουν τα μαθητικά κείμενα, τότε μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να βελτιωθεί.
- Η αποτελεσματική διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής απαιτεί καινοτόμα παιδαγωγική εκπαίδευση (Drew, 2016). Απαιτεί διδασκαλία μέσα από τη δοκιμή και την πλάνη (Kenneth, 1977). Ο δάσκαλος στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής προσεγγίζει τον δάσκαλο του Freire (1990: 67): μέσω του διαλόγου οι ξεχωριστές ταυτότητες –δάσκαλος του μαθητή και μαθητής του δασκάλου– συγχωνεύονται σε νέες ταυτότητες: καθηγητής-μαθητής και μαθητής-καθηγητής: ο καθηγητής διδάσκεται από τον μαθητή, ο οποίος διδασκόμενος διδάσκει. Καθηγητής και μαθητές είναι συνυπεύθυνοι για τη διαδικασία (Freire, 1990/2000). Η μάθηση –και η γραφή– στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής είναι μια κοινή προσπάθεια (a communal effort) (Gayle, 1994).
- Ο George Hillock (1999) θεωρεί πως η αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου συνδέεται με την πεποίθησή του για τη βελτίωση των μαθητών. Οι καθηγητές που αντιμετωπίζουν χωρίς αισιοδοξία την εξέλιξη των μαθητών τους έχουν μικρές πιθανότητες να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους, να αλλάξουν. Οι χαμηλές προσδοκίες τους για τους μαθητές τους λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία: η αποτυχία ή η μικρή επιτυχία των μαθητών δεν αποτελεί έκπληξη για

αυτούς (Hillock: 1999, 134). Ο αποτελεσματικός καθηγητής Δημιουργικής Γραφής λειτουργεί ως μέλος της συγγραφικής κοινότητας (Elbow, 1973) και νοιάζεται για τους μαθητές του (Leahy, 2005).

- Ο S. Holloway (2016), καθηγητής Δημιουργικής Γραφής στο Πανεπιστήμιο του Bolton –που θεωρείται ως το καλύτερο (για το 2016) ως προς την ποιότητα των μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής– τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού στο μάθημα αυτό, του πειραματισμού των μαθητών με στυλ και θέματα πέρα από τα δικά τους και πέρα από τη χρήση της παραδοσιακής δομής και μορφής, τη σημασία της προσοχής προς τον μαθητή, της ολιγομέλειας και της ανάγνωσης: της ευρείας ανάγνωσης πέρα από τους «κλασικούς», της ανάγνωσης κειμένων κάθε είδους. Η ανάγνωση είναι μια αναπνοή ερεθισμάτων που συμβάλλει στη δημιουργική εκπνοή. Ο δάσκαλος πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να καταλάβει ότι κάθε κείμενο συνδέεται με άλλα κείμενα και ότι η ανταπόκριση σε ένα κείμενο είναι πάντα ένα κείμενο (Scholes, 1985/ 2005: 20).

5. Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής

Ο διδακτικός χειρισμός της Δημιουργικής Γραφής εγείρει το θέμα της αξιολόγησής της. Ο Richard Hugo (1992) θα ήταν ευνώμων αν κάποιος του έλεγε πώς να βαθμολογήσει τη Δημιουργική Γραφή, ο δε Lawrence Conrand (1937: 12) θεωρεί πως σε μια τάξη Δημιουργικής Γραφής σχεδόν κάθε γραφή είναι προτιμότερη από τη μη γραφή, παρακάμπτοντας τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν αξιοποιείται η αξιολόγηση που έγινε στις μαθητικές δημιουργίες στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής. Αναφερόμαστε όμως στον τρόπο με τον οποίο αξιολογήθηκαν τα μαθητικά δημιουργικά κείμενα, επειδή η αξιολόγηση επηρεάζει τη διδακτική πρακτική (Donnelly, 2015). Η διδασκαλία δεν είναι περισσότερο σημαντική από την αξιολόγηση, γράφει η Kathleen Yancey (1999: 495): η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να καταγραφεί το τι έμαθαν οι μαθητές μας, καταγραφή που επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές μας.

Είναι γεγονός πως χωρίς απτές αποδείξεις ότι οι εφαρμοζόμενες διδακτικές μέθοδοι βελτιώνουν τη μαθητική γραφή και χωρίς εμπειρικά δεδομένα που να καταδεικνύουν το είδος της μάθησης που πραγματώνεται κατά τη Δημιουργική Γραφή, η τάξη και το μάθημα παραμένουν μη εξεταζόμενα, μη αναθεωρούμενα, λειτουργούν με υποθέσεις που βασίζονται στη διδακτική και όχι στην ερευνητική πρακτική (Donnelly, 2015). Συστατικά του τομέα/ αντικειμένου της Δημιουργικής Γραφής, ενός τομέα όπου η έρευνα καθοδηγείται από την πράξη (practice-led research) (Donnelly, 2015) είναι η γνώση, η θεωρία, η πρακτική και η αξιολόγηση, που αν και διακριτές διαπλέκονται σε ένα όλον (Donnelly, 2015). Για τη Donnelly (2015) –κι ας αναρωτιέται «τι δουλεύει έχει η αξιολόγηση στη Δημιουργική Γραφή»– είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση τμημάτων/ μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η αξιολόγηση επηρεάζει τη διδακτική πρακτική. Η σχέση αξιολόγησης και Δημιουργικής Γραφής είναι μια σχέση δύσκολη και αμφιλεγόμενη. Οι απόψεις δεν συγκλίνουν. Και εν μέρει αυτό δικαιολογείται από τη διλημματική φύση της αξιολόγησης, όταν αυτή υπεισέρχεται στον χώρο της δημιουργικότητας (Baer & McKool, 2009): η δημιουργικότητα θεριεύει σε περιβάλλον προστατευμένο, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εξωτερικεύσουν τη φωνή τους, όπου λαμβάνουν εποικοδομιστική ανατροφοδότηση (Chandler & Schneider, 2009: 330) και δεν απειλούνται από την αξιολόγηση· ωστόσο, οι καθηγητές καλούνται να αξιολογήσουν τη Δημιουργική Γραφή, εισάγοντας μια δυνητικά αντι-δημιουργική εξωτερική επιρροή. Ο Kevin Brophy (1994: 55) επισημαίνει πως το αξιολογητικό δίλημμα (assessment dilemma) στη Δημιουργική Γραφή συνδέεται με το «πρόβλημα της εξουσίας που ενδημεί μεταξύ απόλαυσης και εκπαίδευσης»: η βαθμολόγηση «επανεισάγει την εξουσία του καθηγητή και του εκπαιδευτικού ιδρύματος» σε αντίθεση με τις διαδικασίες σε ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής που διανέμουν την εξουσία σε κάθε συμμετέχοντα. Το

αξιολογητικό δίλημμα σχετίζεται επίσης με την αγωνία για καταπίεση ή κατάπιξη των μαθητικών προσπαθειών, με την πρόκληση συναισθημάτων φόβου, άγχους, ήττας, αντίστασης ή και απάθειας εξαιτίας της αξιολογητικής σκιάς (Borphy, 1994). Ακόμα κι αν προσπαθήσει κανείς να ξεγελάσει την αξιολογητική διαδικασία χαρίζοντας το άριστα ανεξάρτητα από την προσπάθεια και την επίδοση, ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο υπονομεύει την ακεραιότητα και σοβαρότητα των μαθημάτων Δημιουργικής Γραφής αλλά και αφήνει μετέωρο το αίτημα του κάθε μαθητή/ φοιτητή για αξιολόγηση της προσπάθειάς του (Kroll, 1997). Η αξιολόγηση, η σωστή αξιολόγηση, είναι για τον συγγραφέα –και για τον καθένα– ένα μέσο αυτοβελτίωσης (Donnelly, 2015· Urral, 2007).

Βρεθήκαμε λοιπόν ενώπιον του αξιολογητικού διλήμματος της Δημιουργικής Γραφής: πώς θα αξιολογούσαμε τις δημιουργίες των μαθητών, ακόμα κι αν αυτές οι αξιολογήσεις δεν θα εμφανίζονταν στην έρευνα; Ποιοι τρόποι αξιολόγησης προτείνονται από τη βιβλιογραφία και ποια είναι τα δυνατά και τα τρωτά τους σημεία; Πόσο αντικειμενική μπορεί να είναι η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής, όταν είναι πιθανόν ο καθηγητής να επιβραβεύσει το κείμενο που προσομοιάζει σε αυτό που θα έγραφε ο ίδιος (Bizzaro, 1993: 54); Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχέσης καθηγητή – μαθητή, διαρκώς υπονοούμενη. Το ερώτημα επομένως είναι το είδος της αξιολόγησης που επιζητούμε (Elbow, 1986c). Η εξασφάλιση μιας αντικειμενικής κριτικής, με την απόσχιση κάθε ίχνους υποκειμενισμού, είναι μάλλον ουτοπική στη Δημιουργική Γραφή (Bizzaro, 1993). Προκειμένου να διαμορφώσουμε την αξιολογητική μας γραμμή, ανατρέξαμε στην αντίστοιχη βιβλιογραφία.¹²² Επιλέξαμε να αξιολογήσουμε τις μαθητικές δημιουργίες

- περιγραφικά, διαμορφωτικά και ανατροφοδοτικά (με ενθαρρυντικά σχόλια και προτάσεις): η ανατροφοδότηση ήταν αντιδραστική (γενική αντίδραση), περιγραφική, κανονιστική (υπόδειξη προτεινόμενων αλλαγών, μέχρι τριών) ή μηδενική (no feedback) (Zeigler, 1989), σε ζώνες χωρίς αξιολόγηση (evaluation-free zones) (Elbow 1993: 197)·
- χωρίς βαθμό (η βαθμολόγηση αφορούσε μόνο στο μάθημα της Λογοτεχνίας και όχι στις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής), χωρίς πίεση (Smith & Dunstan, 1998),
- με έμφαση στην υποκειμενικότητα των σχολίων, με ευαισθησία (διευκολυντική ανταπόκριση) (Schneider, 2003)·
- με δημιουργία φακέλου εργασιών των μαθητών, (Bishop, 1990· Vandermuellen, 2011)·
- με ρουμπρίκα περιγραφικής αξιολόγησης με διαφανή αξιολογητικά κριτήρια, όπου γινόταν αναφορά στην προσπάθεια, τη συμμετοχή και την πρωτοτυπία (Donnelly, 2009)·
- με όψιμη (Lubart, 2009) γραπτή ή/και προφορική αυτοαξιολόγηση, κατά την ολοκλήρωση του δημιουργικού κύκλου στο τέλος της χρονιάς· σε περιπτώσεις μικρών πρότζεκτ εφαρμόστηκε η κυκλική αυτοαξιολόγηση (Lubart, 2009) κατά τη διάρκεια του δημιουργικού «ταξιδιού».

• Η αναθεώρηση

Ένας μαθητής δεν είναι πάντα σε θέση να κρίνει την ποιότητα του κειμένου. Συνήθως ένα Εργαστήριο Δ.Γ. λειτουργεί ενθαρρυντικά προς τον δημιουργό. Ένας τρόπος για να βελτιωθεί η ποιότητα είναι να ανυψωθούν οι προσδοκίες με την προοπτική της δημοσίευσης των κειμένων (Morley, 2007: 83), μια προοπτική που αξιοποιήθηκε στα Εργαστήρια που λειτούργησαν στο πλαίσιο της έρευνάς μας. Στόχος ήταν η φυσικοποίηση της αναθεώρησης,

¹²² Για την αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής προτείνεται δύο ή τρεις καθηγητές να βαθμολογούν ανεξάρτητα και συγκριτικά τα κείμενα των μαθητών (Morley, 2007: 85). Αυτό το σχήμα αξιοποιήθηκε κατά την αξιολόγηση των μετελέγχων μεταξύ Συμβατικής τάξης Γ΄ Γυμνασίου και Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου.

η ανάδειξή της ως φυσικού μέρους της γραφής, η συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι η αναθεώρηση δεν τοποθετείται μόνο στο τέλος της γραφής αλλά είναι συνεχής και κυκλική, όπως επίσης και η διδασκαλία στρατηγικών αναθεώρησης. Η αντίσταση –εκδηλωνόμενη ως άρνηση ή ως δυσφορία– πολλών μαθητών στην αναθεώρηση, στο «ξανακοίταγμα» του κειμένου τους ήταν έντονη· σε περίπτωση έντονης αντίστασης δεν ασκήθηκε πίεση. Η παιγνιώδης προσέγγιση της αναθεώρησης που προτείνεται από τη Wendy Bishop (1990) επιστρατεύτηκε σε ορισμένες περιπτώσεις.¹²³

Η αναθεώρηση απαιτεί αποστασιοποίηση (detachment), συνειδητοποίηση ότι η αναθεώρηση μπορεί να σημαίνει επαναγραφή και ότι θα μπορούσε να συνεχίζεται στο διηνεκές, γιατί το μάτι του δημιουργού (the maker's eye) είναι ανικανοποίητο (Murray, 1973/2011). Η αναθεώρηση απαιτεί έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης από τη γραφή: ο Peter Elbow (1994) κάνει λόγο για πρώτης τάξης σκέψη (first-order thinking), που αφορά στη διερευνητική, επινοητική, ανοιχτή γραφή, και για δεύτερης τάξης σκέψη (second-order thinking), μια μορφή σκέψης ελεγχόμενη, συνειδητή, κατευθυνόμενη προς την αξιολόγηση, τη βελτίωση του δημιουργημένου υλικού. Ο γράφων πρέπει να διαθέτει και τα δύο είδη σκέψης και να τα επιστρατεύει στο αντίστοιχο στάδιο: ο Elbow σημειώνει πως η ενεργοποίηση της δεύτερης τάξης σκέψεως τη στιγμή της δημιουργίας μπορεί να είναι αντιπαραγωγική. Η αναθεώρηση ενός κειμένου ορθώνει δυσκολίες (Cowger, 2012), σε σημείο που να μπορεί κανείς να μιλήσει για αναθεωρητικό μπλοκάρισμα/ αδιέξοδο (reviser's block). Είναι σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν τη φυσικότητα της αναθεώρησης: προς τη φυσιολογικοποίηση της διαδικασίας της αναθεώρησης μπορεί να συμβάλει η ολιστική προσέγγιση της γραφής (Knoblauch & Brannon, 1984) –σε αντίθεση με την τριμερή της διάκριση σε προγραφή, γραφή και αναθεώρηση.¹²⁴ Η τριμερής διάκριση της διαδικασίας της γραφής (σε προγραφή, γραφή και αναθεώρηση) –αν και πρακτική– αποτελεί διαστρέβλωσή της· προτείνεται μια ολιστική προσέγγιση της γραφής.¹²⁵ Η γένεση της γραφής με την αναθεώρησή της αλληλοσυνδέονται.

6. Συμπεράσματα

Η ένταξη της δραστηριότητας της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής στη μίνι δημιουργικότητα επιβάλλει να ακολουθηθεί η αρχή της Χρυσομαλλούσας (Goldilocks principle) (Beghetto & Kaufman, 2007: 77): κριτική και αξιολόγηση όχι πολύ σκληρή και απόλυτη, που θα μπορούσε να λειτουργήσει αποθαρρυντικά για τη συνέχιση της δημιουργικής δραστηριότητας, ούτε πολύ ήπια και άδικα επιβραβευτική, που δεν θα αφήσει περιθώρια αυτοβελτίωσης και που θα αποδυναμωθεί στη συνείδηση των μαθητών, που

¹²³ Παιγνιώδεις δραστηριότητες αναθεώρησης που προτείνονται από τη W. Bishop (1990) είναι: οι μεταφορές σχετικά με την επαναγραφή (Η επαναγραφή μοιάζει με...), η προσωπική βίωση της αναθεώρησης (Για μένα η αναθεώρηση είναι...), η αφαίρεση επιθέτων, η αλλαγή της θέσης ή της τομής των στίχων, η επαναγραφή μιας ιστορίας με αλλαγή εστίασης ή ρηματικών χρόνων κ.ά.

¹²⁴ Η τριμερής διάκριση της γραφής θεωρούμε ότι δεν είναι παντελώς διαστρεβλωτική ούτε συσκοτιστική για την εν μέρει γραμμική, εν μέρει μη γραμμική πορεία της γραφής. Το στάδιο της προγραφής είναι οργανικό κομμάτι της διαδικασίας, ως μέρος της οργάνωσης, της συλλογής του υλικού, της σκέψης. Το στάδιο της γραφής και της αναθεώρησης συστεγάζονται, εγκιβωτίζονται το ένα στο άλλο. Το τελικό στάδιο της αναθεώρησης –της ανακεφαλαιωτικής ανάγνωσης για διόρθωση– μπορεί να αποτελέσει στάδιο για νέα γραφή, όχι απλώς για αλλαγές, βελτιώσεις, ανακατατάξεις. Για έναν άπειρο γράφοντα θεωρούμε πως είναι σημαντικό στη θεωρία σχηματικά να έχει επίγνωση των τριών σταδίων της γραφής και στην πράξη να διαπιστώσει ο ίδιος την παραβίαση της γραμμικότητάς τους.

¹²⁵ Η Bishop (1990: 25) προτείνει επίσης οι ίδιοι οι μαθητές να παρουσιάσουν (μεταφορικά) τη διαδικασία της γραφής για τους ίδιους, σε μια προσπάθεια να την κατανοήσουν και να υπερβούν, ίσως, ό,τι τους παρεμποδίζει να γράψουν. Το μοίρασμα αυτών των εντυπώσεων σε ένα Εργαστήριο συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή.

κατανοούν πότε η επιβράβευση είναι υποκριτική και πότε ειλικρινής. Οι Beghetto & Kaufman (2007: 77) προτείνουν αξιολόγηση/ ανατροφοδότηση ούτε πολύ «κρύα» ούτε πολύ «ζεστή», όπως ο χυλός της Χρυσομαλλούσας, διατηρώντας την ευαίσθητη ισορροπία μεταξύ υπερενθάρρυνσης και υποενθάρρυνσης. Αυτό το αξίωμα ακολουθήθηκε στην έρευνά μας.

Ο στόχος της ανατροφοδότησης των μαθητών και κατά τη δημιουργική συζήτηση και κατά τη Δημιουργική Γραφή δεν ήταν η άσκηση φιλολογικής κριτικής στις απαντήσεις αλλά η υποστήριξη της εξέλιξης της συζήτησης, της ερμηνείας, της σκέψης και του μαθητή προσωπικά.

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε ένα μεικτό μοντέλο αξιολόγησης:

1. Στη Δημιουργική Τάξη α. οι μαθητές βαθμολογήθηκαν στο μάθημα της Λογοτεχνίας ανά τρίμηνο/ τετράμηνο, όπως προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία, με βάση τη βαθμολογία τους στις ολιγόλεπτες και ωριαίες δοκιμές στις οποίες υποβάλλονταν αλλά και στην προφορική τους συμμετοχή στο μάθημα και την ποιότητα των εργασιών που τους ανατίθεντο, β. υπήρχε προφορική και γραπτή ανατροφοδότηση των ανταποκρίσεων των μαθητών και των κειμένων που δημιουργούσαν. Τα κείμενα Δημιουργικής Γραφής συνοδεύονταν από σαφείς οδηγίες ως προς τα ζητούμενα (τεχνικές που θα έπρεπε να αξιοποιηθούν, θεματικός προσανατολισμός κ.ά.), γεγονός που λειτουργούσε ως άτυπη ρουμπρίκα αξιολόγησης προς τους μαθητές.
2. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής α. υπήρχε διαρκής προφορική και γραπτή διαμορφωτική ανατροφοδότηση των ανταποκρίσεων και των δημιουργικών κειμένων των μαθητών, β. οι μαθητές αξιολογούσαν τα δημιουργικά κείμενα των συμμαθητών τους (ετερο-αξιολόγηση), γ. οι μαθητές εμπλέκονταν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, δ. στο τέλος των τριμήνων/ τετραμήνων συμπληρώθηκε από την καθηγήτρια-ερευνήτρια ρουμπρίκα περιγραφικής αξιολόγησης (διαμορφωμένη από το σχολείο), στην οποία η καθηγήτρια είχε τη δυνατότητα να συμπληρώσει αναλυτικά σχόλια για τον κάθε μαθητή (πέρα από τη συμπλήρωση των προδιαμορφωμένων επιλογών): στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής δεν υπήρχε βαθμολογία καθώς εντασσόταν στη Ζώνη Αθλητισμού και Πολιτισμού του σχολείου, μια ζώνη ελεύθερη βαθμολογικής αξιολόγησης. Στο τέλος της χρονιάς, οι εργασίες των μαθητών του Εργαστηρίου δημοσιεύτηκαν (σε ψηφιακή μορφή/ ηλεκτρονικό βιβλίο ή/και στην ιστοσελίδα του σχολείου).

Πιο αναλυτικά, τόσο στη Δημιουργική Τάξη όσο στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής:

- Η ανατροφοδότηση ήταν διευκολυντική (δηλωτική της ευαισθησίας προς το μαθητικό κείμενο και της κατανόησης πως είναι κείμενο εν εξελίξει) (Knoblauch & Brannon, 1984), εστιασμένη (Schneider, 2003) και ισορροπημένη, με υιοθέτηση μιας μέσης στάσης (Vanderslice, 2012) και της αρχής της Χρυσομαλλούσας (Goldilocks principle) (Beghetto & Kaufman, 2007: 77), με έμφαση στα προτερήματα και με προσδιορισμό από έναν (Bishop, 1990) έως τρεις βελτιωτικούς στόχους (James, 2009). Η κριτική ήταν ήπια και ενθαρρυντική. Είτε στην προφορική είτε στη γραπτή της μορφή, η προερχόμενη από τον καθηγητή ανατροφοδότηση με τη μορφή κριτικής ακολουθούσε τη μέση στάση (Vanderslice, 2012). Ο σχολιασμός ήταν κατανοητός (Bishop, 1990) και προστέθηκαν επιπλέον βελτιωτικοί στόχοι, όταν κρίθηκε από την καθηγήτρια ερευνήτρια ότι ο μαθητής ήταν έτοιμος για αυτό (Bishop, 1990). Στην περίπτωση της γραπτής ανατροφοδότησης, απεφεύχθη το κόκκινο χρώμα (προτιμήθηκε το μαύρο ή πράσινο) (James, 2009) ή μπλε.
- Υπήρξαν περιπτώσεις που η ανταπόκριση περιορίστηκε στο απλό μοίρασμα, δηλαδή σε μεγαλόφωνη ανάγνωση χωρίς ανταπόκριση (Elbow & Belanoff, 1989), χωρίς ανατροφοδότηση (Ziegler, 1989) και αξιολόγηση (evaluation-free zones) (Elbow 1993: 197).

- Η αξιολόγηση ήταν πολλαπλή, αφορούσε δηλαδή α. σε τεχνικές της γραφής που είχαν επισημανθεί κατά το αναγνωστικό – προ-συγγραφικό στάδιο, β. στην πρωτοτυπία των ιδεών, γ. στο ύφος και στον παλμό του κειμένου, δ. στη δυναμική των μηνυμάτων του.
- Κατέστη σαφές στους μαθητές ότι η αξιολόγηση (είτε αυτο- είτε ετερο-) αποτελεί μια υποκειμενική διαδικασία, που ακόμα κι αν βασίζεται σε κριτήρια, παραμένει υποκειμενική.

B. ΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

1. Εισαγωγή

Στις διδακτικές προτάσεις που υλοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή αξιοποιήθηκε ένα υβρίδιο τάξης/ εργαστηρίου (το οποίο αποκαλέσαμε «Δημιουργική Τάξη») και μια μεικτή μορφή Εργαστηρίου (ανάγνωσης και γραφής) ακολουθώντας τη διαπίστωση των Eugene Garber και Jam Ramjerdi: αυτό που χρειάζεται η Δημιουργική Γραφή είναι παιδαγωγικές μεθόδους που θα μεταγγίσουν στην τάξη την ενέργεια του Εργαστηρίου και τις πρακτικές ανάγνωσης της τάξης στο Εργαστήριο, που θα διαμορφώσουν μια τάξη/ εργαστήριο που θα θέτει στο επίκεντρο το μαθητικό κείμενο (Garber & Ramjerdi, 1994: 15). Στις δημιουργικές διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν αξιοποιήθηκε το στοιχείο του απρόσμενου και του εκτροχιασμού (Garber & Ramjerdi, 1994) –που αναμένεται στο υβρίδιο τάξη/ εργαστήριο. Την εισαγωγή στοιχείων του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και της Παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής σε μια τάξη που δεν είναι τυπικό Εργαστήριο, στη Δημιουργική Τάξη όπως την ονομάσαμε, νομιμοποιούν οι πολλαπλασιαζόμενες φωνές που ζητούν μια διαμόρφωση του παιδαγωγικού μοντέλου της Δ.Γ. και πέρα από τα όρια του εργαστηρίου (Koehler, 2015· 2017).

Προτού παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών τύπων Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής που μεταγγίστηκαν τόσο στη Δημιουργική Τάξη όσο και στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής κατά την έρευνά μας, κρίνουμε σκόπιμο να αποτυπώσουμε τον ορισμό και τα βασικά χαρακτηριστικά ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής.

Το Εργαστήριο είναι:

- η κυρίαρχη παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής (signature pedagogy) (Donnelly, 2010· Leahy, 2010): χάρη σε αυτό η Δημιουργική Γραφή διατήρησε τη δημιουργικότητα και τις αισθητικές της αξίες (Leahy, 2010). Η διερευνητική και ενεργητική μορφή μάθησης που συμβαίνει στο Εργαστήριο αποτελεί μια από τις πιο απαιτητικές πτυχές της διδασκαλίας, κι ας μοιάζει επιφανειακά με μια ελεύθερη συζήτηση (Leahy, 2010). Το Εργαστήριο επιτρέπει στη συλλογική σοφία που ενδημεί σε κάθε τάξη (Nelson & Watt, 1999) να ανθίσει. Η περιπλοκότητα και η δύναμη του Εργαστηρίου είναι ότι φέρνει τον μαθητή ενώπιον ενός ακροατηρίου (Mayers, 2010), ανατρέποντας το μοντέλο του μοναδικού ακροατηρίου –δηλαδή του καθηγητή– που απαντάται στα άλλο μοντέλα της Παιδαγωγικής της Γραφής (Writing Pedagogy). Η Donnelly (2010) σημειώνει πως σε έρευνά της διαπιστώνει πως μόλις το 10% των τάξεων Δημιουργικής Γραφής διαφοροποιείται από το κλασικό μοντέλο του Εργαστηρίου, έτσι όπως αποκρυσταλλώθηκε στο Oregon της Iowa (Moxley, 1989a: xiii): ένα κειμενοκεντρικό εργαστήριο όπου οι μαθητευόμενοι συγγραφείς και ποιητές σχεδιάζουν ποιητικά, πεζά και θεατρικά κείμενα και τα προσφέρουν στην κριτική των συμμαθητών και του ειδικού συγγραφέα (master writer). Ο H. Ostrom (1994: xix-xx) θεωρεί σημαντική την επανεξέταση των συστατικών και της λειτουργίας του Εργαστηρίου: παρά την έντονη κριτική που έχει δεχθεί ο θεσμός αυτός (Wandor, 2008· Bell, 1997), εξακολουθεί να επιβιώνει (Errur si muove) (Gross, 2010: 5)·
- μια πολύ ανθρώπινη κατάσταση (Gross, 2010), μια ομάδα που διαβάζει και γράφει εξίσου (a workshop is as much a reading as a writing group) (Gross, 2010), όπου η ανάγνωση είναι στην υπηρεσία της γραφής¹²⁶ δεν είναι ένα πράγμα (Gross, 2010: 54). Το Εργαστήριο είναι επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων (Gross, 2010). Το Εργαστήριο απαιτεί τη συνεργασία μαθητών και καθηγητή. Το Εργαστήριο είναι επανάσταση της ευαισθησίας (Ciabattari, 2005)·
- ο χώρος όπου καταλούνται οι μύθοι για τη Δημιουργική Γραφή: η είσοδος του μαθητή σε ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής συνοδεύεται από ορισμένους μύθους: ότι η

¹²⁶ Αντίθετα, στην έρευνά μας στη Δημιουργική Τάξη η γραφή είναι στην υπηρεσία της ανάγνωσης.

Δημιουργική Γραφή ανήκει στις ιδιοφυίες, ότι οι καλοί συγγραφείς έχουν πάντα καλές ιδέες και γράφουν πάντα καλά κείμενα «με την πρώτη», ότι η διαδικασία της γραφής είναι μια μαγική, μοναχική διαδικασία¹²⁷ (Bishop, 1988· Crowley, 1989· Moxley, 1989b· Ostrom, 1989· F. Smith, 1981). Το Εργαστήριο καταλύει έμπρακτα τον μύθο της απομόνωσης του συγγραφέα (Pheby, 2010). Το Εργαστήριο εξασφαλίζει το πρώτο ακροατήριο (Bishop, 1990: 6), συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας επίγνωσης ακροατηρίου (awareness of audience) (Bishop, 1990: 7) αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας (Drew, 2016). Η συμμετοχή αυτή οικοδομεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό και καλλιεργεί την ικανότητα συζήτησης για τη Λογοτεχνία και τη διαδικασία της γραφής. Οι τάξεις Δημιουργικής Γραφής είναι και τάξεις κριτικής σκέψης (Ostrom 1989: 60):

- το πλαίσιο της σεβαστικής πρόσληψης (a respectful reception) (Bishop & Ostrom, 1994) με τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης (atmosphere of trust): διαφορετικά, η ανασφάλεια της έκθεσης, η ανησυχία για την αντίδραση του άλλου, για το ειρωνικό, υποτιμητικό ή αρνητικό σχόλιο μπορεί να λειτουργήσει παρεμποδιστικά για το δημιουργικό ξετύλιγμα της γραφής (Ziegler, 1981), ωθώντας τον μαθητή σε έντονη αυτολογοκρισία (Domina, 1994) και στη σιωπή. Το Εργαστήριο, προκειμένου οι μαθητές να απελευθερώσουν τη δυναμική της φωνής τους, οφείλει να τους παράσχει τη βεβαιότητα ότι όλοι οι εαυτοί είναι αποδεκτοί και ότι η περιθωριοποίηση δεν έχει θέση σε αυτό (Domina, 1994). Το Εργαστήριο μπορεί – κατά τη γνώμη μας πρέπει– στο πλαίσιο ενός κύκλου εμπιστοσύνης να εξασφαλίσει το απόρρητο των γραπτών των μαθητών (Pennebaker & Chung, 2007: 436),¹²⁸ τα οποία δημοσιοποιούνται στο Εργαστήριο αλλά παραμένουν εντός του·
- μια υβριδική τάξη: τα δύο συνθετικά work/shop παραπέμπουν το πρώτο στην καθημερινή πρακτική και το δεύτερο στην κριτική. Το Εργαστήριο¹²⁹ είναι εντατικά

¹²⁷ Η μοναχικότητα της γραφής για άλλους είναι αξίωμα (π.χ. Ong, 2015: 143: «η συγγραφή είναι μια μοναχική δραστηριότητα») και για άλλους μύθος (π.χ. Thralls, 1992: θεωρεί ότι η πράξη της γραφής είναι συνεργατική). Η Δημιουργική Γραφή, ορισμένοι θεωρούν, είναι μια ατομική τέχνη (solo art) (Bishop & Starkey, 2006: 29). Μπορεί κανείς να ανατρέξει και στις προϋποθέσεις του ετήσιου διαγωνισμού του Associated Writing Programs: «Κάθε χειρόγραφο πρέπει να περιλαμβάνει την εξής δήλωση: “Αυτό είναι ένα πρωτότυπο έργο του οποίου είμαι ο μοναδικός συγγραφέας”» (Bishop & Starkey, 2006: 29).

¹²⁸ Οι James W. Pennebaker και Cindy K. Chung (2007) αναφέρονται στη θεραπευτική χρήση της Δημιουργικής Γραφής και κάνουν λόγο για απόρρητο, εμπλεκόμενα και το ιατρικό απόρρητο. Η άποψή μας είναι ότι σε κάθε Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ότι τα «μυστικά» τους δεν κινδυνεύουν, ότι η έκθεση δεν θα λειτουργήσει εναντίον τους, ότι ό,τι πουν ή γράψουν δεν θα είναι επιβαρυντικό για αυτούς. Στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής που εμπυχώνουμε το απόρρητο αποτελεί μια κοινή δέσμευση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων του Εργαστηρίου. Αυτός ο «όρκος σιωπής» ενισχύει τη συνοχή του Εργαστηρίου και τονώνει την αίσθηση εμπιστοσύνης. Στη μέχρι τώρα πορεία λειτουργίας των Εργαστηρίων δεν έχει καταγραφεί (με τη μορφή «καταγγελίας», παραπόνων ή σχολίου) κάποια «διαρροή».

¹²⁹ Η πολύχρονη πορεία της Δημιουργικής Γραφής δικαιολογεί τις παραλλαγές που έχουν εμφανιστεί στο «παραδοσιακό» εργαστηριακό μοντέλο. Στην παρουσίαση που ακολουθεί επιχειρείται μια αποτύπωση των εργαστηριακών μορφών που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα. Η αποχή από την τεχνολογία της δημιουργικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας που επιχειρήθηκε δικαιολογεί την απουσία εκτενούς αναφοράς σε ψηφιακές μορφές του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής, όπως το online workshop (Freiman, 2002a· 2002b). Επιχειρήθηκε μια «εξαγνισμένη» από τεχνολογικά μέσα προσέγγιση της Λογοτεχνίας: ένας από τους λόγους που επιδιώχθηκε αυτό ήταν ο αποκλεισμός ψηφιακών παραγόντων που ενδέχεται να λειτουργούν υπονομευτικά απέναντι στη δημιουργικότητα και τη συγκέντρωση των μαθητών, ήταν δηλαδή η αποφυγή αντιφάσεων, όπως αναφέρει η Leahy (2016), στη διδακτική μας πρόταση. Η απόσταση από την τεχνολογία υιοθετήθηκε, επίσης, προκειμένου να μην «επιμολυνθεί» η έρευνα με άλλες μεταβλητές. Σε καμία περίπτωση η απόσταση αυτή δεν οφείλεται σε αντίσταση στην τεχνολογία και σε πρόθεση ακινητοποίησης της Δημιουργικής

προσανατολισμένο στη διαδικασία (intensely process-oriented) (Tanner, 1991: 10). Δεν είναι μόνο ένας χώρος γραφής, αλλά και ανάγνωσης: ανάγνωσης του δασκάλου, ανάγνωσης των ιδίων κειμένων, ανάγνωσης των άλλων κειμένων, ανάγνωσης των αναγνώσεων (Bizzaro, 1994: 296). Το Εργαστήριο διαφοροποιείται από την παραδοσιακή τάξη ως προς την έντασή του, καθώς σε αυτό διακυβεύονται πολλά περισσότερα απ' ό,τι στην παραδοσιακή τάξη. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης που να φιλτράρει, να κατευθύνει και να περιορίζει τις ανταποκρίσεις, όπως στην τάξη (Garber & Ramjerdi, 1994: 14).

- ένας χώρος αυθεντικής μάθησης: η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής εξασφαλίζει συνθήκες αυθεντικής μάθησης, αφού απαιτείται από τους μαθητές να θέσουν υπό αμφισβήτηση τα δεδομένα στοιχεία, να υποθέσουν και να γεννήσουν λύσεις (Biggs, 2003). Στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης ο Tochon προτείνει το εννοιολογικό μοντέλο (enminding model): η «ενσωμάτωση»/ «σωματοποίηση» (embodying) της θεωρίας/ της γνώσης (η εφαρμογή της δηλαδή) οδηγεί στην εννόησή της (enminding), στην ενστάλαξή της στο μυαλό του μαθητή, στη βιωμένη κατανόησή της (Tochon, 2000: 240-253). Υπάρχουν πολλοί τρόποι προκειμένου οι μαθητές να θέσουν σε λειτουργία το κείμενο (operationalize the text): θέτοντας ερωτήματα για το κείμενο, αναδιατυπώνοντας τις βασικές του ιδέες, εμπλεκόμενοι σε αντιλογία για τις κειμενικές αντιφάσεις, απαντώντας σε ερωτήσεις πυρσοκροτητές (triggering questions) (Lauer, 1979: 269), συμμετέχοντας σε αθροιστική ομιλία/ συζήτηση (cumulative talk) (van Boxtel, 2001: 313), σε συζήτηση δηλαδή δήλωσης σωρευτικά των ιδεών πάνω στο κείμενο ή σε διερευνητική ομιλία (exploratory talk) (van Boxtel, 2001: 313), στο πλαίσιο μιας ευρετικής εξερεύνησης (heuristic exploration) (Lauer, 1979: 268). Οι μαθητές οδηγούνται εν τέλει –σε ένα περιβάλλον αυθεντικής μάθησης δεν υπάρχουν εγγυήσεις για το αν οι μαθητές θα κατακτήσουν άμεσα τη σωστή απάντηση– στο να διαπιστώσουν τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης (ανάγνωσης και γραφής εν προκειμένω). Το Εργαστήριο είναι η αντίθεση του παραδοσιακού βασιζόμενου στη διάλεξη μαθήματος, όπου αυτό που αναμένεται από τους μαθητές είναι να απορροφήσουν παθητικά τη γνώση (Gayle, 1994: 113). Στο Εργαστήριο εγκαινιάζεται μια δημιουργική και παραγωγική σχέση μαθητών – δασκάλου. Αυτός μετατρέπεται σε έναν ενήλικα μαθητή (senior learner), αυτό δηλαδή που ένας δάσκαλος πρέπει να είναι (Murray, 1982b: 138).

2. Το υβριδικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής της έρευνας

Το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής είναι πολυμορφικό. Η Kate Kostelnik (2010) υποστηρίζει πως το παραδοσιακό Εργαστήριο δεν αποτελεί πλέον τη μοναδική Παιδαγωγική της Δ.Γ. Στην παραδοχή αυτή βασίστηκε η έρευνά μας: η Δημιουργική τάξη λειτούργησε ως παραλλαγή του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής. Το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής αποτέλεσε υβρίδιο διαφορετικών εργαστηριακών μοντέλων, με στόχο την προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών και στην ιδιοσυγκρασία της αναγνωστικής – ερμηνευτικής – δημιουργικής κοινότητας που διαμορφώθηκε. Ο Bizzaro (1983) συνηγορεί στην αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών μοντέλων στο Εργαστήριο ανάλογα με τη φυσιολογία του διδάσκοντα και των μαθητών. Στην έρευνά μας, στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής που λειτούργησαν (και δευτερευόντως στη Δημιουργική Τάξη) δεν ακολουθήθηκε η

Γραφής σε έναν προψηφιακό κόσμο, σε μια εθελουφλία απέναντι στο φαινόμενο του συναπτικισμού (synapticism) (Harper, 2015b), σε αντίρρηση στην αξιοποίηση της προστιθέμενης αξίας της τεχνολογίας στη Δημιουργική Γραφή. Άλλωστε, η ψηφιακή εκδοχή της Δημιουργικής Γραφής (ως ψηφιακή αφήγηση, ως ψηφιακό κόμικ και ως υπερλογοτεχνία) αποτέλεσε αντικείμενο των Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής που εμπυχωθήκαν από την καθηγήτρια-ερευνήτρια, έξω από το πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

παραδοσιακή δομή και λειτουργία ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής, της οποίας οι αδυναμίες επισημάνθηκαν· ακολουθήθηκε το Συναλλακτικό Εργαστήριο που προτείνει η Wendy Bishop (1990), όχι όμως αυτούσιο· ενσωματώθηκαν σε αυτό στοιχεία από άλλα είδη Εργαστηρίων· αυτό συνέβη για να αντισταθμιστούν τυχόν αδυναμίες του ενός μοντέλου, να αξιοποιηθούν τα «δυνατά σημεία» άλλων εργαστηριακών μοντέλων και να προσαρμοστεί το εργαστηριακό μοντέλο στις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τάξης. Το Συναλλακτικό Μοντέλο της Bishop αξιοποιήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί κρίθηκε ότι ταίριαζε στην ιδιοσυγκρασία της καθηγήτριας ερευνήτριας και των μαθητών (Bizzago, 1983).

2.1. Συναλλακτικό Μοντέλο Εργαστηρίου της W. Bishop

Ο όρος Συναλλακτικό Εργαστήριο (Transactional Workshop) εισάγεται από τη Wendy Bishop (1990): πρόκειται για ένα Εργαστήριο όπου ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως συγγραφέας και όπου συζητιέται η «διακειμενικότητα» (intertextuality) (Scholes, Comley & Ulmer, 1988), το πώς υιοθετούνται, προσαρμόζονται, αποσπώνται στοιχεία από άλλα κείμενα, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας γραφής, όπου η συνειδητή ή ασυνείδητη διακειμενική επιλογή επηρεάζει τον μαθητή-συγγραφέα· ένα εργαστήριο που κινητοποιεί τον μαθητή (puts writers in motion) (Bishop, 1990: 14) να παραγάγει κείμενα μέσα σε ένα πλαίσιο και που βελτιώνει τη συγγραφική του δυναμική. Στο Συναλλακτικό Εργαστήριο το 30% με 40% της γραφής είναι διερευνητική (exploratory)¹³⁰ (προφορική και γραπτή) και φαντασική (imaginative) (οι μαθητές γράφουν ποίηση, πεζό κείμενο, θεατρικό κείμενο, ενδιάμεσα είδη όπως πεζότροπα ποιήματα, διαλόγους, μικρά θεατρικά σκετς κ.ά.) και σε ποσοστό 20% με 30% εργαλειώδη (instrumental) (κείμενα που παρέχουν ευκαιρίες ανάλυσης μεταγνωστικής και μεταγλωσσικής, όπως απόψεις για τα πεζά και ποιητικά κείμενα, για τη διαδικασία της γραφής κ.ά.).¹³¹ Στο Συναλλακτικό Εργαστήριο επιδιώκεται οι μαθητές να γευτούν όλα τα στάδια της γραφής: έμπνευση, προσχέδια, αναθεώρηση, παρουσίαση, έκδοση. Είναι σημαντικό ο καθηγητής να πιστεύει στην ικανότητα γραφής όλων των μαθητών (Bishop, 1990: 41). Ο καθηγητής λειτουργεί ως αξιολογητής, κυρίως όμως ως συνεργάτης (collaborator). Οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες που αφορούν σε θέματα που σχετίζονται με το κείμενο, με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη (Bishop, 1990: 42). Στόχος του Συναλλακτικού Εργαστηρίου είναι να αφεθούν ελεύθεροι οι μαθητές να πορευτούν μέσα στη γλώσσα (released into language). Η δημιουργικότητα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, υποστηρικτικό, είναι το φυσικό επακόλουθο (natural consequence) (Bishop, 1990: 43).

• Χαρακτηριστικά του Συναλλακτικού Εργαστηρίου

Το Συναλλακτικό Εργαστήριο αναμειγνύει διαφορετικές εργαστηριακές προσεγγίσεις· η Bishop (1990) προτείνει μια προσέγγιση-μπουφέ (smorgasbord approach), με συνδυασμό και σύνθεση διαφόρων παιδαγωγικών. Στην έρευνά μας υιοθετήθηκαν οι ακόλουθες αρχές:

α. παραγωγική καθηγητικά κατευθυνόμενη συζήτηση και μαθητικά κατευθυνόμενη συζήτηση: στην παραγωγική συζήτηση, ο καθηγητής δεν παρέχει τις απαντήσεις ούτε βιάζεται να τις αποσπάσει. Ενθαρρύνει τους μαθητές να θέσουν τις δικές τους ερωτήσεις·

¹³⁰ Η ταξινόμηση του Britton (1970) αναδιατυπώνεται από τη Bishop (1990) ως εργαλειώδη, διερευνητική και φαντασική γραφή (αντί της συναλλακτικής, της εκφραστικής και της ποιητικής γραφής του Britton αντίστοιχα).

¹³¹ Η Bishop (1990: 36) αναφέρει πως σε μια τάξη Λογοτεχνίας η διερευνητική γραφή ανέρχεται στο 15%, η εργαλειώδη στο 80% και η φαντασική στο 5%. Σε ένα παραδοσιακό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής αντίστοιχα τα ποσοστά, σύμφωνα με τη Bishop είναι διερευνητική γραφή 10%, εργαλειώδη 0% και φαντασική 90%. Η Δημιουργική Τάξη, στο πλαίσιο της έρευνας διαφοροποιήθηκε από την παραδοσιακή τάξη της Λογοτεχνίας ως προς την παρουσία της φαντασικής/ δημιουργικής γραφής και της διερευνητικής γραφής. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής στην έρευνά μας τα ποσοστά ήταν κατά προσέγγιση διερευνητική γραφή 20%, εργαλειώδη γραφή 10%, δημιουργική γραφή 70%.

τους ζητά να καταγράψουν τις ερωτήσεις τους και να τις μοιραστούν. Προκειμένου να μειωθεί η καθηγητική ψευδαίσθηση ότι εννοχηστρώνει έναν δημιουργικό διάλογο και ότι δεν μονοπωλεί τη συζήτηση (Cazden 1988),¹³² ο καθηγητής μπορεί να καταγράψει τις ερωτήσεις του, να παρατηρήσει αν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών του ή μόνο στους δικούς του στόχους και να επεκτείνει την αναμονή των δύο δευτερολέπτων σε παραγωγική αναμονή δέκα δευτερολέπτων. Ο καθηγητής οφείλει επίσης να διανέμει δίκαια τον λόγο στους μαθητές,¹³³ υποστηρίζοντας εξίσου καλούς και αδύναμους, προετοιμασμένους και απροετοίμαστους μαθητές·

β. γραφή και μοίρασμα εντός και εκτός τάξης: αν και παραδοσιακά το Εργαστήριο προωθεί τη γραφή εκτός τάξης, στην έρευνά μας υιοθετήθηκε η γραφή εντός τάξης, κατά την υπόδειξη της Bishop (1990). Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι όλοι οι μαθητές να εμπλακούν δημιουργικά και να προβούν σε μια ανακάλυψη ή μια έκπληξη που να κινητοποιήσει τη δημιουργικότητα της γραφής. Η Bishop αναδεικνύει τη χρησιμότητα της γραφής εντός τάξης, διευκρινίζει όμως ότι η εντός τάξης γραφή δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές και απαιτεί ένα κλίμα ασφάλειας, που ενισχύεται αν ο καθηγητής επίσης εκτίθεται, δημοσιοποιώντας τα δικά του, ατελή, κείμενα (Bishop, 1990: 51· Bizzaro, 1993), όπως συνέβη αρκετές φορές στο πλαίσιο της έρευνάς μας. Η εντός της τάξης γραφή συμβάλλει στην υπέρβαση της προκατάληψης της μοναξιάς της γραφής, της «σκηνής της γραφής» (scene of writing) (Brodkey, 1987: 397) και στη διαμόρφωση μιας Κοινότητας Γραφής·

γ. δημοσίευση των έργων μέσω της τάξης, του σχολείου και των μέσων μαζικής ενημέρωσης: σημαντική είναι και η δημοσίευση των έργων των μαθητών. Η Bishop (1990) ζητάει από τους μαθητές της, όταν το Εργαστήριο οδεύει προς την ολοκλήρωσή του, να επιλέξουν τα τρία αγαπημένα τους κείμενα, για να συμπεριληφθούν σε ένα Ανθολόγιο. Σε ομάδες οι μαθητές επιλέγουν ένα από τα κείμενα αυτά, διαμορφώνοντας τα κείμενα που θα μπουν στο Ανθολόγιο. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται η επιμέλεια των κειμένων και το «στήσιμο» του Ανθολογίου (εξώφυλλο, τίτλος, περιεχόμενα κ.λπ.). Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε στα Εργαστήρια που λειτούργησαν κατά την έρευνα.

• **Δραστηριότητες στο Συναλλακτικό Εργαστήριο**

Στο Συναλλακτικό της Εργαστήριο η Bishop (1990) αξιοποιεί πληθώρα ασκήσεων, όπως ασκήσεις ελεύθερης, μεταφορικής γραφής για τη διαδικασία της γραφής και για το στάδιο της έμπνευσης (muse poems), δραστηριότητες μίμησης που συμβάλλουν στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι λογοτέχνες δανείζονται και ότι αυτός ο δανεισμός είναι συστατικό στοιχείο της κειμενικότητας (Scholes, Comley & Ulmer, 1985).¹³⁴ Τονίζει ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούνται σε ένα Εργαστήριο πρέπει να προσαρμόζονται, να κόβονται και να ράβονται (tailored) στις ιδιαιτερότητές του, χωρίς συγκεκριμένες λίστες ασκήσεων που να πρέπει να ακολουθηθούν ευλαβικά. Το σημαντικό είναι να διανοίγονται στους μαθητές ευκαιρίες ανακάλυψης και δημιουργίας. Προτείνει δραστηριότητες ως δημιουργικά εναύσματα (inventions): γραφή με κατάχρηση των κλισέ, γραφή με αφορμή ένα αντικείμενο που φέρνει ο καθηγητής (όπως παπούτσια, εικόνες), κάρτες (Bishop, 1989) για περιγραφή κυριολεκτική και μεταφορική, γραφή υπό μουσική υπόκρουση, αφήγηση από

¹³² Η Cazden (1989/2001) θεωρεί πως η ηχογράφηση ή η βιντεοσκόπηση είναι ο πιο πραγματικός και ειλικρινής τρόπος προκειμένου ο καθηγητής να καταγράψει τον χειρισμό του λόγου και της συζήτησης στην τάξη. Οι σημειώσεις βοηθούν αλλά δεν είναι το ίδιο ειλικρινείς ή ισχυρές με την καταγραφή των συνομιλιών στην τάξη. Στην έρευνά μας αποφεύχθηκε η ηχογράφηση ή βιντεοσκόπηση των μαθημάτων, προκειμένου να μην εκτεθούν οι μαθητές στην παρεμβολή του παράγοντα της καταγραφής και για να προστατευθούν τα προσωπικά τους δεδομένα.

¹³³ Έρευνες δείχνουν πως τα κορίτσια θέτουν πολλές ερωτήσεις και διατυπώνουν υποστηρικτικές παρατηρήσεις ενώ τα αγόρια επιβάλλουν θέματα προς συζήτηση συχνότερα απ' ό,τι τα κορίτσια ή ότι τα θέματα που θέτουν τα αγόρια αναλύονται διεξοδικότερα (Lavine, 1987· Frank & Treichler, 1989).

¹³⁴ Η Bishop (1990: 119) καθιστά σαφή τον διαχωρισμό μίμησης και λογοκλοπής.

άλλη οπτική, το πορτραίτο ενός προσώπου που προκαλεί συναισθηματική φόρτιση σε 15 προαποφασισμένες προτάσεις, αυτοβιογραφία, επιστολικά ποιήματα, αντιστροφή (η ανατροπή μιας αποδεκτής αλήθειας) (Kirby, 1989) ή επαναγραφή ενός κειμένου/ ποιήματος αντιστρέφοντας τη σημασία των λέξεων, άσκηση κατάλληλη για τη συνειδητοποίηση του οξύμωρου και των περιέργων συνεκφορών, τονίζοντας ότι πρόκειται για ένα μαγικό ταξίδι καθηγητή και μαθητών: ο καθηγητής ανακαλύπτει τις δημιουργικές ασκήσεις που ακόμα δεν έχουν ανακαλυφθεί και οι μαθητές τη διαδικασία της γραφής. Προτείνει επίσης δραστηριότητες συνεργατικής γραφής, όπως το συνεργατικό ποίημα (ο καθένας γράφει έναν στίχο βλέποντας ή όχι τον προηγούμενο στίχο). Τέτοιες ασκήσεις αξιοποιήθηκαν (βλ. Παράρτημα).

Στο Συναλλακτικό Μοντέλο η αναθεώρηση υλοποιείται μέσω της μετα-γνωστικής εξερεύνησης (meta-cognitive exploration) και της αξιολόγησης. Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται και αναθεωρούν τα κείμενά τους με ημερολόγια (journals), με συζητήσεις σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες, με προσωπική συζήτηση με τον καθηγητή, με φύλλα αυτοαξιολόγησης και με τη δημιουργία ενός φακέλου (portfolio). Στην έρευνά μας αξιοποιήθηκε η (αυτο)αξιολόγηση μέσω της συζήτησης, των φύλλων αυτοαξιολόγησης (με ανοιχτές απαντήσεις) και της δημιουργίας φακέλου εργασιών.

2.2. Άλλα είδη Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής που αξιοποιήθηκαν

Στην έρευνά μας αξιοποιήθηκαν χαρακτηριστικά από άλλα είδη εργαστηρίων και συγκεκριμένα:

- η προσέγγιση «Μεγάλα Έργα», «Τεχνική» και «Κοινότητα Γραφής» που προτείνονται από τους Hal Blythe και Charlie Sweet (2008),
- το «Εργαστήριο με Ατζέντα», «Εργαστήριο Γραφής και Μοιράσματος» και «Εργαστήριο των Ιδεών» του Philip Gross (2010),
- το γενετικό και ανταποκρισιακό εργαστήριο του Morley (2007),
- το «Story Workshop» της Betty Shiflett (1973),
- το εργαστηριακό μοντέλο της Vanderslice (2012) για την όξυνση της μεταγνωστικής επίγνωσης της γραφής,
- το αντι-εργαστήριο (unworkshop) του Gr. Harper (2017), όπου κριτήριο του επιτυχημένου κειμένου είναι να αρέσει στον δημιουργό του ενώ άλλα χαρακτηριστικά του είναι η απουσία βαθμών, η χρήση ερεθισμάτων, η πολυφωνία, η ευελιξία και η ανάδειξη της υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων,
- το «εμπροσθοβαρές» Εργαστήριο δημοκρατίας του S. Healey (2009),
- το «μετασηματιστικό» Εργαστήριο της Carolyn Jess-Cooke (2015).

Για το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής αλλά και τη Δημιουργική Τάξη αξιοποιήθηκαν:

- η «Κειμενοκεντρική Τάξη Γραφής» της Cooley (2003) (textually based creative writing class), όπου το λογοτεχνικό κείμενο μετατρέπεται σε μοντέλο ανάγνωσης και συζήτησης και οι λογοτεχνικοί κανόνες προκύπτουν επαγωγικά,
- το υβριδικό εργαστήριο της Haake (1994· 2000), που συστεγάζει θεωρία και γραφή, και που αναδεικνύει την αξία της ανάγνωσης πλάι στη γραφή (Haake, 2000),
- το Εργαστήριο του Mayers (2017) που αποκλίνει από το παραδοσιακό μοντέλο (25 άτομα, διάρκεια 50 λεπτά και ανομοιομορφία, επινοητική παιδαγωγική επικεντρωμένη στη διαδικασία, απενοχοποίηση της αναθεώρησης),
- το μη-Εργαστήριο της Eve Shelnutt (1994), που επικεντρώνεται κυρίως στη γνώση της λογοτεχνικής θεωρίας.

Τα χαρακτηριστικά των Εργαστηρίων αυτών παρουσιάζονται στη συνέχεια.

- **Η τυπολογία Εργαστηρίων των Blythe & Sweet και η Κοινότητα Γραφής**

Οι Hal Blythe και Charlie Sweet (2008) αναφέρουν διάφορες μορφές προσανατολισμών/προσεγγίσεων της Δημιουργικής Γραφής μεταξύ των οποίων: α. την προσέγγιση «Μεγάλα Έργα» (Great Works Approach), που βασίζεται στη μίμηση (imitatio): ο μαθητευόμενος μελετά στοιχεία τεχνικής, μορφής και περιεχομένου κλασικών έργων και τα αντιγράφει/ τα μιμείται· μέσω της μίμησης ο μαθητής εξοικειώνεται άμεσα με στοιχεία τεχνικής και μορφής, κινδυνεύει όμως να χάσει ή να μην μπορέσει να ανακαλύψει την προσωπική του φωνή. β. την προσέγγιση «Τεχνική» (Technical Approach): η συγκεκριμένη προσέγγιση άνθισε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με παράδειγμα το μάθημα «Δραματική Τεχνική» του George Pierce Baker στο Harvard (Myers, 1996). Η προσέγγιση αυτή συντελεί στον εκδημοκρατισμό της γραφής και στην αποδυνάμωση του ρόλου του ταλέντου: η κατάκτηση αυτών των τεχνικών προσφέρει ένα σετ εργαλείων (tool box) (King, 2000) για τον συγγραφέα. γ. την Κοινότητα Γραφής (Writing Community), που αποτελεί μια πιο ευέλικτη μορφή Εργαστηρίου ως αντίδραση σε δύο αδυναμίες του παραδοσιακού εργαστηρίου: τη σιωπή του συγγραφέα στο παραδοσιακό Εργαστήριο, όταν το κείμενό του «εργαστηριώνεται» (ελεύθερη απόδοση του is being workshopped), και τη χιονοστιβάδα προτάσεων/ απόψεων (an avalanche of suggestions often contradictory) (Blythe & Sweet, 2008: 321), μερικές φορές αντικρουόμενων με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο γράφων στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής: ο γράφων συμμετέχει στη συζήτηση και επιτρέπεται η πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτική συζήτηση για το κείμενο, μέθοδος που εφαρμόζεται στα Κέντρα Γραφής.

- **Η τυπολογία Εργαστηρίων κατά τον Philip Gross**

Ο Philip Gross (2010) αναφερόμενος στη lingua franca ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής καταγράφει διάφορες μορφές του (συμμετοχή της ομάδας σε διάφορες παραλλαγές: ελεύθερη συζήτηση, συζήτηση σε ομάδες, χωρισμός στην ομάδα της αυστηρής και της ήπιας κριτικής κ.ά., εργαστήριο με τη μορφή masterclass όπου δεσπόζει η κριτική του ειδικού κ.ά.). Οι μορφές αυτές, που μπορεί να μοιάζουν με «μπουφέ» (smorgasbord), εφαρμόστηκαν από τον Gross (2010), ακόμα και για Εργαστήρια πολυπληθή (άνω των 12-20 ατόμων) και μπορούν –και πρέπει– να εμπλουτιστούν μέσω της πρακτικής, μέσω της δοκιμής και της πλάνης. Από τα είδη Εργαστηρίου που καταγράφει ο Philip Gross (2010: 55) συμβατά με την έρευνά μας ήταν το Εργαστήριο με Ατζέντα (The Set-Agenda Workshop) (συζητούνται και καθορίζονται εκ των προτέρων οι δραστηριότητες των συμμετεχόντων και οι γραπτές προκλήσεις), το Εργαστήριο της Γραφής και του Μοιράσματος (the Writing-And-Sharing Workshop) (οι συμμετέχοντες γράφουν και μοιράζονται τα κείμενά τους) και το Εργαστήριο των Ιδεών (the Ideas Workshop) (παρέχονται ιδέες για μελλοντικό γράψιμο μέσα από αναγνώσεις και συζητήσεις).

- **Τα είδη Εργαστηρίου κατά τον D. Morley**

Ο David Morley (2007) διακρίνει δύο είδη εργαστηρίων: α. το γενετικό (generative workshop), με στόχο τη δημιουργία κειμένων, μέσα από ασκήσεις δημιουργικής ενεργοποίησης και με ανάγνωση παραδειγμάτων μίμησης ή επαναγραφής και β. το ανταποκρισιακό εργαστήριο (responsive workshop), με στόχο την κριτική κατανόηση των νέων γραπτών κειμένων. Στο γενετικό εργαστήριο ενδημεί ο αυτοσχεδιασμός: ο αυτοσχεδιασμός επί τόπου είναι μια άσκηση πειθαρχίας και αγριάδας (wildness) (Morley, 2007: 119). Στο γενετικό εργαστήριο πάντα υπάρχει ένα πυροδοτητής: ένα κείμενο πρότυπο, αντικείμενο, μουσική, εικόνα, περιορισμοί, μοτίβα (Morley, 2007: 119). Στο ανταποκρισιακό εργαστήριο πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην ανταπόκριση των μαθητών σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο καθηγητής/ σύμβουλος να αισθάνεται ότι είναι σχεδόν μη απαραίτητος εκτός ίσως ως καθοδηγητής, ως συντονιστής, ως αυτός που προτείνει και δίνει το έναυσμα (initiator). Στην έρευνά μας υιοθετήθηκε ένας υβριδικός τύπος του γενετικού και του

ανταποκρισιακού εργαστηρίου, που νομιμοποιείται από τον Morley (2007: 120): ένα εργαστήριο άγρια αυτοσχεδιαστικό και πολλαπλά ανταποκρισιακό.

- **To Story Workshop της Betty Shiflett**

Η Betty Shiflett (1973) εισηγείται το Story Workshop, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να συλλαμβάνουν νοερά εικόνες από όσα διαβάζουν και να τις μετασχηματίζουν σε ιστορίες. Αποδυναμώνεται στο εργαστήριο αυτό η σημασία των βαθμών και οι γραμματικές και συντακτικές επισημάνσεις θεωρούνται δευτερεύουσες. Δίνεται έμφαση στη διαδικασία της επαναγραφής και στην ανακάλυψη από τους ίδιους τους μαθητές των μυστικών της γραφής και της προσωπικής τους φωνής.

- **To κειμενικό εργαστήριο της Nicole Cooley**

Η Nicole Cooley (2003) προσπαθώντας να ακυρώσει τις εργαστηριακές παρενέργειες, επινόησε αρχικά το ανώνυμο εργαστήριο, όπου τα έργα προς κριτική παρέμεναν αταυτοποίητα, προκειμένου να καταλάβουν οι συμμετέχοντες ότι η κριτική εστιάζει στο έργο και όχι στο πρόσωπο. Ωστόσο, αποφάσισε να απαρνηθεί αυτό τον τύπο Εργαστηρίου, συνειδητοποιώντας την άφευκτα προσωπική διάσταση της γραφής: η απόσβεση της ταυτότητας, η ανωνυμοποίηση έσβηνε τις μαθητικές φωνές. Παράλληλα, επισημαίνει τον κίνδυνο αλλοίωσης της προσωπικής φωνής, τον κίνδυνο επιβολής μιας ενιαίας ταυτότητας, εργαστηριακής. Αποδέχεται τον σημαντικό ρόλο της Νέας Κριτικής στις διεργασίες του Εργαστηρίου αλλά αντιπροτείνει ένα κειμενοκεντρικό μοντέλο Εργαστηρίου (textually based creative writing class), όπου το λογοτεχνικό κείμενο μετατρέπεται σε μοντέλο ανάγνωσης και συζήτησης. Πιστεύει στην αξιοποίηση της λογοτεχνικής θεωρίας, στην κριτική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων και στην επαγωγική καταγραφή των λογοτεχνικών κανόνων, για να ακολουθήσει η διάρρηξή τους, και στην ενεργοποίηση των αναγνωστικών θεωριών, ώστε οι μαθητές της να μάθουν να διαβάζουν σαν συγγραφείς αλλά και σαν αναγνώστες και να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία πολυπρόσωπη/ πολύπλευρη και ιστορικά μεταβλητή (multifaceted and historically mutable). Υποστηρίζει την αμαλαματοποίηση Λογοτεχνικών Σπουδών και Δημιουργικής Γραφής, προκειμένου οι μαθητές να βιώσουν όχι μόνο την εξουσία/ ιδιοκτησία της εμπειρίας (authority of experience) αλλά και το πάθος της εμπειρίας (passion of experience) (bell hooks, 1994: 90). Το κειμενοκεντρικό μοντέλο της Cooley υιοθετήθηκε στην έρευνα αυτή, όπως επίσης και η αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών και της διττής αναγνωστικής λειτουργίας του αναγνώστη ως αναγνώστη και ως συγγραφέα. Στόχος ήταν οι μαθητές να βιώσουν το πάθος της εμπειρίας.

- **To μη-εργαστήριο της E. Shelnutt**

Ένα άλλο μοντέλο Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής είναι το μη-εργαστήριο της Eve Shelnutt: το μάθημα της Δημιουργικής Γραφής που ενορχηστρώνει επικεντρώνεται σε ορολογία για την ανάλυση κειμένων από λογοτέχνες. Θεωρεί σημαντική την εξοικείωση των μαθητών με την κριτική λογοτεχνική θεωρία: η αντίσταση ή η άγνοια σε αυτή τη θεωρία είναι ελλιπής γνώση. Όπως η ζωγραφική ή η μουσική προϋποθέτει γνώση των αντίστοιχων θεωριών, έτσι και η γραφή (1989). Το Εργαστήριο της Shelnutt αποτέλεσε «πηγή έμπνευσης» για τη Δημιουργική Τάξη που διαμορφώθηκε και διερευνήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας.

- **To Εργαστήριο του T. Mayers**

Ο Gr. Harper (2017) τονίζει πως ενώ η παραδοσιακή προσέγγιση του Εργαστηρίου παραμένει κυρίαρχη, προκύπτουν νέες μορφές Εργαστηρίου απελευθερωμένες από το βάθος της παράδοσης. Για παράδειγμα το Εργαστήριο του Tim Mayers (2017) αποκλίνει από το παραδοσιακό μοντέλο: με σύνθεση 25 άτομα, διάρκεια 50 λεπτά και ανομοιομορφία, δεν είναι κλασικό workshop: είναι μεγάλου μεγέθους και ποικιλομορφίας, δεν κυριαρχεί το

παραδοσιακό μοντέλο (γράφω, αναθεωρώ, εκδίδω), η παιδαγωγική που ακολουθεί είναι επινοητική (inventive) και επικεντρωμένη στη διαδικασία (process-oriented). Αυτή την παιδαγωγική προτείνει ο Mayers, που βασίζεται σε ασκήσεις και σε προτροπές (prompts) που υφίστανται μέσα στην καθημερινή δραστηριότητα. Ξεκινάει με πεζά κείμενα (fiction), γιατί αρέσουν πιο πολύ στους φοιτητές, περνάει στην ποίηση και σε άλλα είδη μετά. Πρόκειται για ένα ευέλικτο μοντέλο που μπορεί να αλλάξει. Βασικός στόχος αυτού του εργαστηρίου δεν είναι το ολοκληρωμένο κείμενο –γι' αυτό άλλωστε και απενοχοποιείται η αναθεώρηση– αλλά η συζήτηση, η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος με προβληματισμό ανοιχτό και διαρκή (open-ended questioning), προκειμένου να καταλάβουν οι μαθητές τι σημαίνει δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, έμπνευση.

- **Το αντι-εργαστήριο του Gr. Harper**

Ο Graeme Harper (2017) αναπτύσσει το αντι-εργαστήριο, όπου κάθε συμμετέχων κάποια στιγμή ΠΡΕΠΕΙ να γράψει, όπου προωθείται η κριτική κατανόηση (critical understanding) που προκύπτει από διάφορα αντικείμενα ή επιστημονικές προοπτικές, όπου η Δ.Γ. είναι εστιασμένη και αξιοποιούνται οι λογοτεχνικές σπουδές, η κριτική θεωρία, η αισθητική, η εκπαίδευση, η ψυχολογία. Αυτό που έχει σημασία είναι ένα ικανοποιητικό κείμενο (satisfactional text) που θα ικανοποιεί τον συγγραφέα του, θα το θεωρεί πλήρες και πετυχημένο ο ίδιος. Το unworkshop είναι συναπτικό (synaptic): οι συναλλαγές δημιουργούν κομβικές δυνατότητες (nodal possibilities), δεν καθορίζεται από μια πυραμοειδή ιεραρχία και αρχηγία, δεν υπάρχουν βαθμοί, δεν υπάρχει αποτυχία, ο καθηγητής του unworkshop είναι αρχηγός αλλά το unworkshop ενορχηστρώνεται ανάλογα με τα μέλη του, τη σύνθεσή του, δεν προεξοφλεί ρόλους. Τα εργαλεία του unworkshop είναι τα ερεθίσματα, προφορικά ή γραπτά, η εμπειρική βύθιση (experiential immersion) με τη μορφή της παρατήρησης, της έρευνας δράσης ή άλλων τεχνικών, η παροχή κειμενικών παραδειγμάτων, η χρήση αντιτιθέμενων αναπαραστάσεων από άλλους τομείς. Δεν κυριαρχεί μία άποψη, όπως της πλειονότητας ή του καθηγητή. Το unworkshop δεν προϋποθέτει μια τάξη, έχει ελαστικά χωρικά και χρονικά όρια. Το μοντέλο του αντι-εργαστηρίου/ αν-εργαστηρίου (unworkshop) είναι γοητευτικό. Στην έρευνά μας αξιοποιήθηκαν στοιχεία του (όπως η απουσία βαθμών, ο συναπτικός του χαρακτήρας, η χρήση ερεθισμάτων, η πολυφωνία και ο ανταποκρισιακός χαρακτήρας, στοιχεία που εντοπίζονται και σε άλλους εργαστηριακούς τύπους).

- **Το υβριδικό εργαστήριο της K. Haake**

Η Katharine Haake (1994), διαφοροποιούμενη από το παραδοσιακό κειμενοκεντρικό εργαστήριο, προτείνει ένα υβριδικό εργαστηριακό τύπο, όπου θεωρία και γραφή συστεγάζονται (a hybrid theory/ writing course): ο στόχος της είναι να απομακρύνει τη θεώρηση της γραφής ως στατικού προϊόντος, μια θεώρηση οικεία και παγιωμένη στους μαθητές, να ενθαρρύνει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τη γραφή ως μια ανασκαφή (burrowing) (1994: 91), να προβληματιστούν για τον ρόλο του συγγραφέα και να αποκτήσουν μέσω του δομισμού μια βασική περιγραφική ορολογία για τη γραφή (π.χ. την τριγωνική/ πυραμοειδή πορεία μιας ιστορίας «κλιμάκωση, κορύφωση, λύση»), να γίνουν πιο συνειδητοποιημένοι γράφοντες, να υποψιαστούν ότι η ιδεολογία δεν είναι αθώα και να μάθουν να «βλέπουν». Η Kimberly Andrews τάσσεται υπέρ της υβριδικότητας στη Δ.Γ. (Andrews, 2009), στην ανάμειξη πρακτικής και λογοτεχνικής θεωρίας/ γνώσης. Η Katherine Haake (2000) στο βιβλίο της *What Our Speech Disrupts: Feminism and Creative Writing Studies* δηλώνει: «ο τελικός στόχος ενός curriculum Δ.Γ. πρέπει να είναι η παροχή στους μαθητές εμπειρίας, υλικού και πλαισίου με τα οποία θα διαμορφώσουν τις καθοδηγητικές ερωτήσεις που θα διατηρήσουν ζωντανή τη διαδικασία της γραφής για την υπόλοιπη ζωή τους». Για τη Haake (2000: 44), σε ένα Εργαστήριο Δ.Γ. πιο σημαντικό από τη διόρθωση του μαθητικού γραπτού είναι να μάθει ο μαθητής να διαβάζει: και η τεχνική της ανάγνωσης είναι κάτι που

μεταβιβάζεται από ιστορία σε ιστορία, από πλαίσιο σε πλαίσιο, από εποχή σε εποχή στη ζωή ενός ατόμου (Haake, 2000: 44). Για τη Haake (2000: 18), το Εργαστήριο Δ.Γ. είναι ένα μαστόρεμα (bricolage), όπου ο καθηγητής-συγγραφέας και οι μαθητές-συγγραφείς χρησιμοποιούν ό,τι διαθέτουν όχι μόνο για να προκαλέσουν τη γραφή αλλά για να διαμορφώσουν ένα κριτικό πλαίσιο που αποκαλύπτει τη διαδικασία της γραφής και δίνει στους μαθητές την εξουσία επί του κειμένου τους. Η φεμινιστική παιδαγωγική της Haake (2000) προτείνει ένα Εργαστήριο που αξιοποιεί την κριτική θεωρία για να ενδυναμώσει τη συγγραφική δημιουργικότητα των μαθητών. Εστιάζει την προσοχή της όχι στο κείμενο αλλά στους γράφοντες. Στην έρευνά μας, στη Δημιουργική Τάξη και στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής υπήρχε θέση για τη θεωρία. Η θεωρία όμως δόθηκε στους μαθητές έχοντας υποστεί τη δέουσα διδακτική μετάθεση με τη μορφή βασικής ορολογίας και κυρίως επαγωγικά, μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού: η παρατήρηση εκκινούσε από το λογοτεχνικό κείμενο και τη δημιουργική του ανάγνωση, ο πειραματισμός ενσαρκωνόταν στη Δημιουργική Γραφή ως εργαλείο Δημιουργικής Ανάγνωσης και ως μέσο δημιουργικής προσωπικής έκφρασης, με ή χωρίς περιορισμούς.

- **Το μεταγνωστικό Εργαστήριο της St. Vanderslice**

Η Stephanie Vanderslice (2012) προκειμένου οι μαθητές της να οξύνουν τη μεταγνωστική επίγνωση της γραφής προτείνει να κάνουν μια προσομοίωση εργαστηρίου θέτοντας υπό κριτική ανάλυση ένα λογοτεχνικό κείμενο: παρακινεί τους μαθητές να εστιάσουν στην τεχνική του κειμένου, να παρατηρήσουν τις συγγραφικές επιλογές και να σκεφτούν εναλλακτικές. Στόχος είναι ο τρόπος με τον οποίο προσέγγισαν το λογοτεχνικό κείμενο να επηρεάσει θετικά το κείμενο που θα δημιουργήσουν. Αυτή η αναγνωστική κριτική προετοιμάζει την εργαστηριακή κριτική. Αυτή η τεχνική της Vanderslice αξιοποιήθηκε τόσο στη Δημιουργική Τάξη όσο και στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής. Η Vanderslice (2012) προτρέπει επίσης τους μαθητές να χαρτογραφούν την πρόδοό τους μέσω της σύνταξης στοχαστικών κειμένων για τη δημιουργική τους δραστηριότητα.

- **Το «εμπροσθοβαρές» Εργαστήριο δημοκρατίας του S. P. Healey**

Ο Stephen Healey τίθεται υπέρ της ανανέωσης/ αναμόρφωσης του Εργαστηρίου και της Παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής, υπέρ μιας νέας ποιητικής του Εργαστηρίου (2009). Κατά τον Stephen Peter Healey (2009) –καθώς επιχειρεί να καταγράψει τη γενεαλογία του Εργαστηρίου (Genealogy of the Workshop)– το παραδοσιακό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής είναι απομεινάρι της νεοκριτικής εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης, που εδραιωνόταν σχεδόν ταυτόχρονα με την εμφάνιση του παραδοσιακού εργαστηριακού μοντέλου στην Iowa. Το μοντέλο του Εργαστηρίου εμφανίζεται ως βασανιστήριο στο μυθιστόρημα της Francine Prose *Blue Angel* (2000). Ωστόσο ο Healey υποστηρίζει ότι το Εργαστήριο, παρά τις αδυναμίες του, ωφελεί τους μαθητές ως προς τη δημιουργικότητα και τη γλωσσική τους επάρκεια. Υποστηρίζει την ανάγκη εμπροσθοβαρούς παρέμβασης στο Εργαστήριο (front-load classes with interventions in the writing process before it begins and while it's happening) αντί του παραδοσιακού οπισθοβαρούς μοντέλου (παρέμβαση στο τέλος της δημιουργίας) (Healey, 2009: 23). Το ζητούμενο του Healey είναι ένα Εργαστήριο Δημοκρατίας (Workshop of Democracy), απαλλαγμένο από την τυραννία της εύκολης πλειοψηφίας της ομοιομορφίας, του ναρκισσισμού ή της σκληρής κριτικής, ένα εργαστήριο όπου η εξουσία παραχωρείται στον «δήμο», στους μαθητές. Ο Healey (2009) τίθεται υπέρ ενός μοντέλου εργαστηρίου που δεν επικεντρώνεται, όπως το παραδοσιακό εργαστήριο, στην ανάγνωση των κειμένων –ο Paul Dawson (2005) επισημαίνει την παιδαγωγική πρακτική των Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής όχι ως χώρων γραφής αλλά ως χώρων κριτικής ανάγνωσης. Ξεκαθαρίζει πως όταν κανείς ισχυρίζεται ότι η γραφή δεν μπορεί να διδαχθεί, εννοεί πως το ταλέντο δεν μπορεί να διδαχθεί. Προτείνει ένα μοντέλο Εργαστηρίου που αφήνει χώρο στη γραφή, με ήπια

καθοδήγηση, και στην ανάγνωση και συζήτηση κειμένων λογοτεχνών. Αφήνει χρόνο για την ανάγνωση των κειμένων των συμμετεχόντων με περιγραφική αξιολόγηση και όχι με τον κλασικό τρόπο εργαστηριοποίησης (workshopping). Ενθαρρύνει τους μαθητές να εστιάσουν στις κριτικές, θετικές ή αρνητικές, που τους εμπνέουν εμπιστοσύνη. Στην έρευνά μας αξιοποιήθηκε το μοντέλο του Healey (2009) με έμφαση στη γραφή στην τάξη και στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, χωρίς να μονοπωλείται ο χρόνος του Εργαστηρίου από την ανάγνωση – κριτική – «εργαστηριοποίηση», με έμφαση στην περιγραφική αξιολόγηση και στην επιλεκτική εστίαση στην κριτική.

- **Το «μετασχηματιστικό» Εργαστήριο της Carolyn Jess-Cooke**

Η Carolyn Jess-Cooke (2015) αξιοποιεί τη Δημιουργική Γραφή ως μέσο μετασχηματιστικής μάθησης (Creative Writing as Transformative Learning). Στο Εργαστήριο της η Γραφή αντιμετωπίζεται ως επωφελής τόσο για τον γράφοντα όσο και για τον αναγινώσκοντα. Η Δημιουργική Γραφή ανάγεται σε εργαλείο ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Αντλώντας θεωρητικά θεμέλια από τα μαθητοκεντρικά διδακτικά μοντέλα, από την έρευνα της Stephanie Vanderslice στον μεταγνωστικό αναστοχασμό (metacognitive reflection) (Vanderslice, 2012) και από τη έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης της Celia Hunt (2008) και βασιζόμενη στη διαπίστωση ότι η πράξη της γραφής συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικής και συναισθηματικής αντοχής, εστιάζει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (resilience) α. στον θεσμό του Εργαστηρίου, που διδάσκει τη διαχείριση της δημοσιοποίησης και της κριτικής, β. στις ασκήσεις γραφής, όπου διευκολύνεται η κατάκτηση της γνώσης και γ. στη «δουλειά» της γραφής (business of writing), όπου η πραγματικότητα της απόρριψης και της πίεσης που αυτή προκαλεί αντιμετωπίζονται, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές συνέπειες της γραφής (emotional consequences of writing), που μπορεί να αποδειχθούν καταστροφικές. Η οικοδόμηση της αντοχής απέναντι στην κριτική αποτέλεσε στόχο των Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής που οργανώθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας.

Ο Morley (2007: 90-91) καταγράφει τους κανόνες του Δημιουργικού Παιχνιδιού στο Εργαστήριο Δ.Γ. Αναφέρουμε αυτούς που ίσχυαν στα δικά μας Εργαστήρια Δ.Γ.

- Στο παιχνίδι της γραφής, όλοι είμαστε αρχάριοι.
- Για τους νέους συγγραφείς προτεραιότητα έχει το ξεκίνημα.
- Η σαφήνεια έχει προτεραιότητα και απαιτεί δουλειά.
- Η οικονομία είναι το παν.
- Ο στόχος σας είναι το στυλ/ το προσωπικό ύφος.
- Κάθε γραφή είναι επαναγραφή.
- Ανοικειώστε τον κόσμο, για να τον δούμε με νέο τρόπο.
- Οι συγγραφείς γεννιούνται και δημιουργούνται.
- Η διάρκειά σας ως συγγραφείς εξαρτάται από την αντοχή και την επιμονή σας.
- Δείξτε, μην πείτε.
- Ο περιορισμός απελευθερώνει.
- Θα μάθετε περισσότερα για τη γραφή αν γράψετε, ακόμα και όχι καλά.
- Δεν υπάρχουν κανόνες.

Γ. Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνά μας αναφορικά με τη Δημιουργική Γραφή αξιοποιούνται:

α) δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής μετασχηματιστικού τύπου: οι δραστηριότητες αυτές επιστρατεύονται κυρίως κατά το προ-αναγνωστικό και το αναγνωστικό στάδιο. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι οι μαθητές μέσω του μετασχηματισμού, της μεταβολής, της προσθήκης ή της αναίρεσης, να κατανοήσουν τη ρητορική κατασκευή του λογοτεχνικού κειμένου και τη σκοπιμότητα και λειτουργικότητα των συγγραφικών/ ποιητικών επιλογών. Να κατανοήσουν την αλληλένδετη εξάρτηση μορφής και περιεχομένου στη διαμόρφωση της ιδιότητας του λογοτεχνικού κειμένου, την οποία ο J. Gardner αποδίδει ως γούστο «gusto» (J. Gardner, 1983). Αν ο σπουδαστής-συγγραφέας επιθυμεί να τροποποιήσει κάποια λεπτομέρεια, αυτό μπορεί να αποτελέσει θέμα για συζήτηση. Γιατί θέλει να κάνει αυτή την αλλαγή (Scholes, 2005: 56);

β) ελεύθερες στοχευμένες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής: με τις δραστηριότητες αυτές, εφαρμόσιμες σε όλα τα στάδια και κυρίως στο μετα-αναγνωστικό, επιδιώκεται η απελευθέρωση των αντιδράσεων, των συναισθημάτων, των απόψεων των μαθητών, η σύνδεσή τους με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και η εκτόνωση της μαθητικής δημιουργικότητας. Οι δραστηριότητες αυτές ενδέχεται να ενέχουν το στοιχείο της δημιουργικής μίμησης ή της δημιουργικής αφομοίωσης κάποιας παραμέτρου του λογοτεχνικού κειμένου που αναγνώστηκε δημιουργικά (π.χ. αξιοποίηση στοιχείων της αφηγηματικής του τεχνικής).

Αναλυτικά, όλες οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής (αλλά και Ανάγνωσης) που αξιοποιήθηκαν παρατίθενται στο Παράρτημα.

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

1. Εισαγωγή

Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)¹³⁵ θεωρούνται προγράμματα σπουδών τύπου syllabus τα οποία περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς ή στόχους του μαθήματος και τη διδακτέα ύλη σε μορφή καταλόγου ή κατάστασης. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται η τάση εκπόνησης Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (curriculum, curricula), τα οποία διαφέρουν από τα Α.Π.Σ. αφού δεν καταγράφουν τους γενικούς στόχους και τη διδακτέα ύλη αλλά «εξειδικεύουν» τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους ή στόχους επίτευξης με τη μορφή ικανοτήτων ή συμπεριφορών (Δενδρινού, 2011).

Ο Baer (2016) θεωρεί πολύ σημαντική για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα τη συνεργατική συμβίωση του Προγράμματος Σπουδών (Common Core) και της δημιουργικότητας και όχι την τεχνητή τους αντιπαράθεση (Baer, 2016). Πολλοί είναι οι καθηγητές που θεωρούν ότι πρέπει να επιλέξουν μεταξύ δημιουργικότητας αφενός και συμμόρφωσης αφετέρου, παραβλέποντας το γεγονός ότι η δημιουργικότητα και η συμμόρφωση δεν είναι έννοιες ασύμβατες –άλλωστε η διαδικασία της ουσιαστικής μάθησης εντάσσεται στη μίνι δημιουργικότητα (mini-c creativity) (Beghetto & Kaufman, 2007· Kaufman & Beghetto, 2009). Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών συμπεριλαμβάνουν την έννοια της δημιουργικότητας, ειδικά στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ήδη από το παλαιότερο –και μη ισχύον πλέον– Πρόγραμμα Σπουδών του 1999. Αν και για πρώτη φορά η Δημιουργική Γραφή εμφανίζεται επίσημα στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για την Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1562/27-6-11) στο ελληνικό σχολείο, η δημιουργικότητα στη Λογοτεχνία, ως Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή, ακόμα κι αν οι όροι απουσιάζουν, διατρέχει τα Προγράμματα Σπουδών μέσα από προτεινόμενες δραστηριότητες και υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό (Κωτόπουλος, 2014α). Να σημειώσουμε ότι ο όρος «δημιουργική γραφή» πρωτοενοπιέζεται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003 (σελ. 70). Στη συνέχεια, ανατρέχοντας στα ισχύοντα Π.Σ. (2003, 2011) και στις ισχύουσες Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2016· 2017) επισημαίνουμε τα σημεία εκείνα που τέμνονται με τον δημιουργικό προσανατολισμό της έρευνάς μας.

¹³⁵ Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση έως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα, με έμφαση σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, στην επίτευξη γνωστικών στόχων, με ανελαστικό προγραμματισμό της διδασκαλίας και περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό. Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, τα ΑΠΣ απέκτησαν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, όπου η μάθηση αντιμετωπίστηκε όχι ως συσσώρευση γνώσεων αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες. Επίσης, από το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μέσω της διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, στην αποφυγή επικαλύψεων της ύλης, καθώς και στη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό.

2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2003)

Στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003 (ΦΕΚ/303, τ. β΄/13-03-2003) εντοπίζονται αναφορές στην επικοινωνιακή διάσταση της Λογοτεχνίας, στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή, χωρίς όμως να γίνεται χρήση αυτών των όρων. Πιο συγκεκριμένα:

- Ως σκοπός διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ορίζεται η ενδυνάμωση της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης μέσα από την ανάγνωση, την κατανόηση και την ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου.
- Ενθαρρύνεται η βιωματική συμμετοχή, επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας σταθερής σχέσης με τη Λογοτεχνία, η ανάπτυξη της φαντασίας και ικανοτήτων αξιολόγησης των λογοτεχνικών έργων, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ύφους και λογοτεχνικής γλώσσας.
- Επιδιώκεται οι μαθητές μέσω της δημιουργικής και ελεύθερης ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων να προσλαμβάνουν το κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του, να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής, να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα κείμενα (Δημιουργική Ανάγνωση), να ανακαλύψουν και να ασκήσουν καλλιτεχνικές δεξιότητες (Δημιουργική Γραφή).
- Το μάθημα της Λογοτεχνίας αντιμετωπίζεται ως πνευματικός τόπος όπου ενεργοποιούνται ιδέες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, το «πνευματικό κεφάλαιο» του μαθητή.

Αναφορικά με τη δημιουργική –και κριτική– προσέγγιση της Λογοτεχνίας προτείνονται διαθεματικές δημιουργίες, συγκρίσεις έργων βασισμένες σε ποικίλους άξονες, μετατροπή ενός κειμένου σε άλλο (π.χ. μετασχηματισμός διηγήματος σε θεατρικό δρώμενο ή απόδοση θέματος σε στίχους), προκήρυξη μαθητικού διαγωνισμού για συγγραφή, παραγωγή προφορικών αφηγήσεων από μαθητές σχετικά με προβλήματα της καθημερινής ζωής· σημειώνεται πως οι εργασίες αυτές απαιτούν χρόνο, κατάλληλη εξάσκηση και προετοιμασία, υποδομή και δεν μπορούν να απευθύνονται αδιάκριτα σε όλους τους μαθητές (σελ. 70-76). Διατρέχοντας το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003 ο όρος δημιουργικός εμφανίζεται 6 φορές· ενδιαφέρον παρουσιάζουν 4 εμφανίσεις του όρου:

- δημιουργική και ελεύθερη ερμηνεία (σελ. 64),
- ερμηνεία με δημιουργικό τρόπο (σελ. 66),
- δημιουργική γραφή (σελ. 70),
- δημιουργική επικοινωνία (σελ. 70).

Ο όρος «δημιουργική γραφή» πρωτοεμφανίζεται στο συγκεκριμένο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). Ανεξάρτητα από την ποσοτική εμφάνιση του όρου «δημιουργικός», είναι εμφανής από όσα προαναφέρθηκαν ο δημιουργικός προσανατολισμός του Προγράμματος Σπουδών.

3. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011)

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011) στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (ΦΕΚ Β΄ 2334 / 03-10-2011) –που ορίστηκε μετά την πιλοτική του εφαρμογή να ισχύει συμπληρωματικώς προς το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003– διευκρινίζεται πως η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο αποτελεί συνέχεια της διδασκαλίας στο Δημοτικό και της προσπάθειας για θεμελίωση μιας ουσιαστικής σχέσης με το βιβλίο. Η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως επικοινωνιακό συμβάν, ιστορικά προσδιορισμένο, που απαιτεί κείμενο, πομπό, δέκτη ή δέκτες και τη διαμεσολαβητική πράξη της διδασκαλίας, η οποία λειτουργεί διευκολυντικά στην επικοινωνιακή αυτή σχέση. Στόχος της διαμεσολαβητικής πράξης της διδασκαλίας είναι η δημιουργία ενός κριτικού αναγνώστη,

που θα διαλεχθεί με το κείμενο και θα έχει τη δυνατότητα να αιτιολογήσει την προσωπική ερμηνεία του και τις ερμηνείες των συναναγνωστών του και που μετά από την εννεαετή πορεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα οδηγηθεί στην αναγνωστική ωριμότητα και στη διά βίου ανάγνωση. Ως πρώτιστος στόχος δηλαδή ορίζεται η μετατροπή του μαθητή σε αναγνώστη, λαμβάνοντας υπόψη πως αυτός δεν είναι ο «ιδανικός» αναγνώστης αλλά ένας έφηβος σε αναζήτηση της εφηβικής του ταυτότητας. Στο Π.Σ. 2011 δηλώνεται ρητά η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το κείμενο στον αναγνώστη και η αναφορά στη θεωρία της Λογοτεχνίας που εξασφαλίζει προνομιακή θέση στον αναγνώστη, δηλαδή στις αναγνωστικές θεωρίες.

Η έμφαση στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων εντοπίζεται στην εξειδίκευση του παραπάνω βασικού σκοπού, δηλαδή στην ανασύσταση της τάξης ως κοινότητας αναγνωστών με θεμέλια την αξία της δημοκρατίας, του σεβασμού, του πλουραλισμού, του διαλόγου, της κριτικής εγρήγορης και αυτογνωσίας, της διαπολιτισμικής συνείδησης, στη διαμόρφωση ενός «έθνους αναγνωστών», στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, στην ανάπτυξη αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της επαφής με διαφορετικά είδη εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας, στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σχέσης με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στην ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας των μαθητών, στην αναγνώριση της ετερότητας ως όρου ζωτικότητας και δύναμης της Λογοτεχνίας, στην αποδοχή της ερμηνευτικής πολλαπλότητας και σχετικότητας και στην ανάγκη κριτικής προσέγγισής τους, στη συνειδητοποίηση των λογοτεχνικών κειμενικών συμβάσεων. Διατρέχοντας το Π.Σ. του 2011 εντοπίζονται 19 αναφορές στη δημιουργικότητα στη γλώσσα και στη Λογοτεχνία μέσα από

- το επίθετο «δημιουργικός»,
- το επίρρημα «δημιουργικά» και
- το ουσιαστικό «δημιουργικότητα».¹³⁶

Ο όρος «δημιουργική γραφή» που εισάγεται με αυτό το Π.Σ. στη διδακτική πράξη καταγράφεται 4 φορές, 2 φορές σε δραστηριότητες που αφορούν στην παραγωγή λογοτεχνικού κειμένου με τη χρήση ΤΠΕ (κυβερνολογοτεχνία-υπερλογοτεχνία, σελ. 29) και 2 φορές σε δραστηριότητες που αφορούν στη Νεοελληνική Γλώσσα (σελ. 68, 70). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο όρος «δημιουργική διόρθωση» που αφορά στο μάθημα της Γλώσσας και στη συνεργατική διόρθωση λαθών σε ηλεκτρονικό κείμενο (ιστολόγιο).

Παράλληλα, χωρίς να χρησιμοποιείται ο όρος, προτείνονται ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής, όπως η αφήγηση γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες στο μάθημα της Γλώσσας (σελ. 70) και στο μάθημα της Λογοτεχνίας, η αλλαγή του αφηγητή μιας ιστορίας για να δοθεί έμφαση σε άλλη φωνή (σελ. 80), η ζωγραφική αναπαράσταση, η δημιουργία κόμικς ή δραματοποίηση σημείων του κειμένου, η μετάπλαση ιστοριών με αλλαγή του τέλους, του ύφους, της εποχής, η συγγραφή φανταστικού κειμένου (σελ. 81), η οπτικοποίηση ποιήματος (σελ. 82), η συγγραφή διαφορετικών κειμενικών ειδών με αφορμή τα κείμενα που διαβάστηκαν (λ.χ. ημερολόγιο, διάλογος, αφήγηση, γράμμα, ρεπορτάζ, διαμαρτυρία στον τύπο) (σελ. 84), η ατομική ή ομαδική συγγραφή ενός κειμένου, στο οποίο οι μαθητές θα περιγράψουν και θα ερμηνεύουν την οπτική του (σελ. 82), η προφορική ή γραπτή αφήγηση του κειμένου με αλλαγή αφηγητή. Τέλος προτείνονται δραστηριότητες δημιουργικής και συγκριτικής ανάγνωσης, όπως να ακούσουν οι μαθητές μελοποιήσεις ποιημάτων, αναγνώσεις των ίδιων των ποιητών και να ντύσουν με αυτές τις παρουσιάσεις τους, να ανιχνεύσουν την «εικόνα» της Ελλάδας στο έργο των μεγάλων ποιητών (Κάλβος, Σολωμός, Καβάφης, Παλαμάς, Σικελιανός, Ρίτσος, Ελύτης, Σεφέρης) (σελ. 82), να συγκρίνουν ποιήματα

¹³⁶ Δεν καταμετρήσαμε το ουσιαστικό «δημιουργία», καθώς στην πλειονότητα των περιπτώσεων αναφερόταν είτε στο λογοτεχνικό κείμενο είτε στην πράξη της διδασκαλίας (π.χ. στη δημιουργία προϋποθέσεων για δημοκρατικό διάλογο, στη δημιουργία κατάλληλων ασκήσεων κ.ά.).

διαφορετικών ποιητών που πραγματεύονται εικόνες του ίδιου τόπου (σελ. 83), να συγκρίνουν κείμενα ως προς τη διαφορετική οπτική γωνία (σελ. 84), να αναγνωρίσουν την οπτική γωνία από την οποία γίνεται η διαπραγμάτευση ενός θέματος (σελ. 84), να συγκρίνουν μια ποιητική στάση με τη στάση ενός αγαπημένου ήρωα αφηγηματικής ή οπτικής αφήγησης (σελ. 91).

4. Νέες οδηγίες για διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 145329/Δ2/08-09-2016)

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (3^ο έτος της έρευνας), απεστάλησαν μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 35/2016 του Δ.Σ) (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 145329/Δ2/08-09-2016) νέες οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-2017 που λειτούργησαν συμπληρωματικά στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (ΦΕΚ/303, τ. β' /13-03-2003) αλλά και στα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα, ΦΕΚ Β' 2334 / 03-10-2011). Οι οδηγίες αυτές ευθυγραμμίστηκαν σε απόλυτο βαθμό με τον προσανατολισμό της έρευνάς μας.

Η έμφαση στις νέες οδηγίες (2016-2017) δίνεται στην ανάγνωση, ως κεντρικό σημείο της διδακτικής διαδικασίας (όπως στο μη ισχύον ΠΣ του 1999 και στο ισχύον ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003). Τονίζεται ότι η κατανόηση και η ανταπόκριση στο κείμενο πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο του διδακτικού σχεδιασμού. Η προσέγγιση του κειμένου οργανώνεται σε 3 φάσεις: στη φάση πριν από την ανάγνωση, στην κυρίως αναγνωστική φάση και στη φάση μετά την ανάγνωση.¹³⁷ Στην προαναγνωστική φάση οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες (που στην έρευνά μας λογίζονται ως δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και μετασηματιστικές δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής) όπως την αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας από την οπτική γωνία ενός άλλου ήρωα, τη δημιουργία μιας σκηνής, στην οποία ο αναγνώστης συναντιέται με τον ήρωα (π.χ. με μορφή συνέντευξης ή αφήγησης), τη γραφή ανάλογου κειμένου με προσωπικές εμπειρίες από την καθημερινή ζωή, τη δραματοποίηση κομβικών σκηνών που παρουσιάζουν εσωτερικές ή εξωτερικές συγκρούσεις χαρακτήρων, διλήμματα των ηρώων κ.λπ., την αλλαγή του αφηγητή της ιστορίας προκειμένου να δοθεί έμφαση στη σημασία της «φωνής» (φωνή ενήλικου, άνδρα, γυναίκας, νέου, νέας). Οι εργασίες μπορούν να συγκεντρωθούν σε ατομικό φάκελο (portfolio), ο οποίος θα αξιοποιηθεί για να διαπιστωθεί από τους μαθητές και τον καθηγητή η εξελικτική πορεία τους. Στη φάση μετά την ανάγνωση προτείνονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής (όπως να προταθεί ένα άλλο τέλος ή ένας άλλος τίτλος στο κείμενο) ή κριτικής γραφής (όπως η σύνταξη ενός κειμένου όπου εκφράζεται η ευαρέσκεια ή η απαρέσκεια των μαθητών για το κείμενο που διάβασαν, με αιτιολόγηση της απάντησης και παραπομπή στο κείμενο). Στις Οδηγίες δίνεται έμφαση στην παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών που αφορά στην αναγνωστική ανταπόκριση (παραγωγή λόγου για ζητήματα που εξετάστηκαν στην τάξη) και στη Δημιουργική Γραφή (αναδιήγηση τμήματος της ιστορίας με άλλη οπτική, δημιουργία νέας σκηνής στην οποία ο αναγνώστης συναντιέται με τον ήρωα, αλλαγή του τέλους της ιστορίας, κείμενο-παρουσίαση, κ.λπ.). Είναι η πρώτη φορά που ξεκάθαρα γίνεται αναφορά στη σχεδόν υποχρεωτική δημιουργική παραγωγή λόγου με τη μορφή της Δημιουργικής Γραφής και στη γραπτή αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών. Το γεγονός ότι η γραπτή αναγνωστική ανταπόκριση και η Δημιουργική Γραφή τοποθετούνται ως αντικείμενο εξέτασης, τους προσδίδει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα που αναφέραμε.

5. Η Δημιουργική Ανάγνωση και η Δημιουργική Γραφή στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε τη δυναμική και γόνιμη είσοδο της δημιουργικής γραφής στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου ήδη από το 2010. Αναφορικά με τη μαθητική

¹³⁷ Στις Οδηγίες γίνεται εκτενής αναφορά στον τρόπο προσέγγισης ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Δεν υπάρχει εκτενές παράδειγμα για την προσέγγιση ενός κειμένου του σχολικού βιβλίου.

λογοτεχνική επικοινωνία στο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας στην Κύπρο (2010: 74) δηλώνεται πως επιδιώκεται «η αναγνωστική πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, τόσο στο συλλογικό επίπεδο της τάξης (η οποία νοείται ως “κοινότητα αναγνωστών” και “εργαστήρι” λογοτεχνικής γραφής και ανάγνωσης) όσο και στο επίπεδο της ατομικής πρόσληψης των κειμένων, της “αντήχησής” τους δηλαδή στην ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή/-τριας χωριστά [...]». Η δεξιότητα της αναγνωστικής πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων, και μάλιστα σε συνθήκες διαλογικές (μεταξύ κειμένων, μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού), δύναται να αποτελέσει το εφαλτήριο για να οδηγηθούν σταδιακά οι μαθητές και οι μαθήτριες στην κριτική επίγνωση της ευρύτερης ποικιλίας των “κειμένων” και των αναγνωστικών πρακτικών που επιπολάζουν στο επικοινωνιακό στερέωμα της εποχής μας και οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικές οπτικές-τρόπους θέασης των πραγμάτων». Στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου –που συνδιαμορφώθηκε από ομάδα πανεπιστημιακών και μάχιμους εκπαιδευτικούς– στους γενικούς σκοπούς του μαθήματος επισημαίνεται (σελ. 16) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και του κριτικού γραμματισμού. Η στόχευση στη δημιουργικότητα γίνεται μέσω της εξοικείωσης των μαθητών με συγγραφικές πρακτικές, δηλαδή μέσω της δημιουργικής γραφής, που είναι μια διαδικασία «καθοδηγούμενη» από τον καθηγητή με γνώση και μεθοδικότητα και «προαιρετική», απαλλαγμένη δηλαδή από το φορτίο του καταναγκασμού. Στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου προσδιορίζονται τα στάδια μεθοδευμένης ανάπτυξης της δημιουργικής γραφής στη Λογοτεχνία: επιλογή λογοτεχνικού γένους και είδους -> διδασκαλία των γνωρισμάτων του -> κατανόηση μέσω ασκήσεων δημιουργικής γραφής μέσα στην τάξη-εργαστήρι -> παραγωγή κειμένου κατά μόνος ή σε ομάδες μέσα ή έξω από την τάξη -> προαιρετική δυνατότητα καλλιτεχνικής έκφρασης με άλλα μέσα -> (αυτο-/ετερο-)αξιολόγηση με κριτήριο την αντιστοιχία του μαθητικού κειμένου στο λογοτεχνικό «πρότυπο» και την πρωτοτυπία του. Ο όρος «δημιουργική ανάγνωση» εντοπίζεται στη σελίδα 56 και επικεντρώνεται στην ανάγνωση ενός ολόκληρου βιβλίου. Ωστόσο, αν και δεν δηλώνεται ρητά, η δημιουργική ανάγνωση εμπεριέχεται –πιστεύουμε– στην αντιστοιχία «κριτικού γραμματισμού» και λογοτεχνικού γραμματισμού (ΠΣΛ, 2010: 19 - 20), αντιστοιχία που εντοπίζεται στις εξής δεξιότητες: αναλυτική και συνθετική σκέψη, δημιουργική φαντασία και ενσυναισθητική ικανότητα, κριτική επίγνωση, αναγνώριση πολλαπλότητας και ασυμμετρίας (αλλά όχι αυθαιρεσίας) των οπτικών γωνιών, επίγνωση της «υποκειμενικότητας», αναγνωστική πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων σε συνθήκες διαλογικές (μεταξύ κειμένων, μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και καθηγητή), κριτική επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τα κειμενικά είδη και οι συγγραφικές επιλογές εκφράζουν συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και αποτελούν πολιτικές πράξεις, ευαισθητοποίηση απέναντι στην πράξη της λογοτεχνικής γραφής και οικοδόμηση της τάξης σε κοινότητα γραμματισμού αλλά και η ισότιμη συνεξέταση διαφορετικών κειμένων (Αθανασοπούλου & Μπαζούκης, 2015). Η δημιουργική γραφή σε μεθοδευμένα στάδια τοποθετείται στο τέλος της ανάγνωσης και της συνεξέτασης πολλών κειμένων (ΠΣΛ, 2010: 54). Πολύτιμος βοηθός στη δημιουργική γραφή είναι το εγχειρίδιο *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*, που συντάχθηκε από τον Μίμη Σουλιώτη και ομάδα συνεργατών¹³⁸ το 2012 για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Σουλιώτης, 2012α).

Για τις ανάγκες του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο στην Κύπρο συντάχθηκαν από συντακτική ομάδα (Αθανασοπούλου, Σελιώτη & Μπαζούκης [υπό την εποπτεία του Π. Βουτουρή], 2011-2014) νέα διδακτικά βιβλία προσαρμοσμένα στη φιλοσοφία του ΠΣΛ με γενικό τίτλο *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*: περιλαμβάνεται για κάθε τάξη του Γυμνασίου ένα τεύχος Κειμένων για κοινή χρήση και ένα τεύχος Ερωτήσεων – Δραστηριοτήτων που προορίζεται για τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τα ανθολογημένα

¹³⁸ Με τον Μίμη Σουλιώτη συνεργάστηκαν οι Αλίκη Συμεωνάκη (συντονίστρια), Μαρίνα Αρμεύτη Ελένη Ζάουρα, Χριστίνα Ιωακείμиду και Ειρήνη Λαρδούτσου.

κείμενα στο σχολικό εγχειρίδιο καθώς και στο βιβλίο του καθηγητή διακρίνονται από έντονο δημιουργικό και κριτικό πρόσημο.

6. Αποτίμηση

Η δημιουργικότητα διατρέχει τα Ελληνικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία φιλοξενούν δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, ακόμα κι αν δεν κατονομάζονται ως τέτοιες. Οι προτάσεις και οι ερωτήσεις που κατατίθενται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 αξιοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση της δημιουργικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας, όπως ήταν αναμενόμενο, αφού η έρευνα βασίστηκε στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003, που ήταν σε ισχύ. Οι Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας που ανακοινώθηκαν και εφαρμόστηκαν κατά το 3^ο έτος της έρευνας βρίσκονται σε απόλυτη σύμπνοια με τον προσανατολισμό και τη λογική της έρευνάς μας. Αυτό αποτέλεσε μια απρόσμενη δικαίωση για τον σχεδιασμό της έρευνας και των διδακτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιό της. Η έρευνά μας εμπνέεται από το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου και τα αντίστοιχα εγχειρίδια της Λογοτεχνίας· ευθυγραμμίζεται με τις οδηγίες διδασκαλίας στο καθ' ημάς εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση ανανέωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, ενδυνάμωσης της δημιουργικότητας που ενδημεί στα Προγράμματα Σπουδών και παρουσίασης ολοκληρωμένων προτάσεων προσέγγισης του λογοτεχνικού αντικειμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στον σχεδιασμό της έρευνας ακολουθήθηκε το παράδειγμα του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού με χρήση ερωτηματολογίου, με ανάλυση περιεχομένου των αξιολογήσεων και με στατιστικές μετρήσεις. Οι Kalantzis & Core (2013: 448) προτείνουν ως υπέρβαση των ερευνητικών διχοτομήσεων και συμβιβασμών τη Βιωματική Έρευνα που συστεγάζει Υπάρχοντα Στοιχεία (προηγούμενες έρευνες, εμπειρία και ταυτότητα) με τη Νέα Εμπειρική Έρευνα (ποσοτική, ποιοτική, παρατήρηση και πείραμα). Σε αυτόν τον μεθοδολογικό προσανατολισμό κινήθηκε η έρευνά μας: το πείραμα συνυπάρχει με την ανάλυση περιεχομένου. Η πρόκληση στη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ο συσχετισμός θεωρίας και πράξης: στα ερωτήματα πρέπει να δίνονται απαντήσεις βασισμένες σε δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, αξιολογηθεί και παρουσιαστεί με σχολαστικότητα (Verma & Mallick, 2004: 29).

Η εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου στη Λογοτεχνία, αν και ενεργή και γόνιμη, έχει κατακρηθεί. Ενδεικτικά, ο J. Culler (1981) θεωρούσε πως οι πειραματικοί σχεδιασμοί δεν μπορούν να αναμετρηθούν σε ενδιαφέρον και ποικιλομορφία με το φάσμα των ερμηνευτικών σχεδιασμών. Συμμεριζόμενοι τις ενστάσεις αυτές αλλά και αναγνωρίζοντας την ερευνητική διασφάλιση που μπορεί να προσφέρει η πειραματική μέθοδος, λαμβάνοντας υπόψη τον προσανατολισμό της έρευνας, επιχειρήθηκε πολυμεθοδολογική προσέγγιση (Παρασκευόπουλος, 1993): συγκεκριμένα, επιχειρείται έρευνα-δράση (Cohen, Manion & Morrison, 2008), η οποία εμπλουτίζεται με πείραμα πεδίου –πείραμα δηλαδή που πραγματοποιείται στον «πραγματικό κόσμο» (Babbie, 2011), στον φυσικό χώρο ενός σχολείου– και πιο συγκεκριμένα με οιονεί πειραματικό/ ημι-πειραματικό σχεδιασμό (quasi-experimental design) (Campbell & Stanley, 1963). Πρόκειται δηλαδή για πειραματική έρευνα-δράση (Verma & Mallick, 2004: 189) ή για έρευνα αξιολόγησης (Bryman, 2017) ενταγμένη σε έρευνα-δράση (έρευνα-δράση με αξιολόγηση). Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση, προσπερνώντας ψευδοπροβλήματα επιλογής ανάμεσα στο «καλύτερο» ερευνητικό εργαλείο, επιτρέπει στον ερευνητή να επιλέξει τα εργαλεία που κρίνει ως κατάλληλα, προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα του και να συνδυάσει περισσότερες της μίας ερευνητικές προσεγγίσεις-μεθόδους (Παρασκευόπουλος, 1993· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 388).¹³⁹

Στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου πολλές έρευνες είναι περίπλοκες, μπορεί να αξιοποιηθούν μεικτές μέθοδοι (mixed methods), υπαγορευμένες από τις ανάγκες της έρευνας (Wiersma & Jurs, 2005: 274). Οι μεικτές μέθοδοι περιλαμβάνουν την ένταξη δύο ή περισσότερων μεθόδων στην ίδια έρευνα, όπου ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μπορεί να συλλεχθούν (Wiersma & Jurs, 2005: 274-275). Οι μεικτές μέθοδοι παρουσιάζουν αρκετά και σημαντικά πλεονεκτήματα (Wiersma & Jurs, 2005: 276-277), όπως είναι η αποφυγή σφαλμάτων της μονομεθοδολογικής προσέγγισης (unimethod bias), η αξιοποίηση των ισχυρών σημείων κάθε μεθόδου και η αντιστάθμιση των αδυναμιών της, η ενίσχυση της πειστικότητας των συμπερασμάτων της έρευνας, η παροχή πληρέστερης εικόνας του υπό διερεύνηση φαινομένου, η διερεύνηση πολλαπλών και διαφορετικής φύσεως ερευνητικών ερωτημάτων. Η κατηγοριοποίηση των ερευνητικών μεθόδων σε ποσοτικές και ποιοτικές (Rudestam & Newton, 2001· Wiersma & Jurs, 2005) εστιάζει στη βασική τους διαφορά, το είδος των δεδομένων που συλλέγεται: τα συλλεγόμενα δεδομένα στις ποσοτικές μεθόδους έχουν αριθμητική μορφή και υπόκεινται σε στατιστική ανάλυση, ενώ τα δεδομένα των ποιοτικών μεθόδων έχουν κειμενική μορφή, οργανώνονται σε θέματα ή κατηγορίες, προκειμένου να αναλυθούν και το περιεχόμενό τους αξιολογείται υποκειμενικά. Οι ποσοτικές μέθοδοι εστιάζουν κυρίως στη διατύπωση και επαλήθευση ερευνητικών

¹³⁹ «Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση είναι ο κανόνας στην έρευνα» (Παρασκευόπουλος, 1993: 39).

υποθέσεων, με την καταγραφή και μέτρηση ενός υποχρεωτικά μικρού αριθμού προκαθορισμένων μεταβλητών, ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ανακάλυψη και περιγραφή φαινομένων, προσπαθώντας να διαφωτίσουν το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στις εμπειρίες τους, αποκομίζοντας μια πλούσια, σε βάθος κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας (Rudestam & Newton, 2001: 36). Η μεικτή ερευνητική μέθοδος, ο συνδυασμός δυναμικών ποσοτικών μετρήσεων (Silvia, Beat, Nusbaum, Eddington, Levin-Aspersen & Kwaril, 2014) και βαθιών, ποιοτικών μεθόδων που επιδιώκουν την περιγραφή της δημιουργικής διαδικασίας (Glăveanu, 2015a), προτείνεται για τη διερεύνηση της δημιουργικότητας (Beghetto & Karwowski, 2017). Η έρευνά μας δεν εστιάζει αποκλειστικά στη μέτρηση της δημιουργικής εκδήλωσης και αυτοθεώρησης των μαθητών, αποτελεί όμως μια έρευνα που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα γι' αυτό η μεικτή ερευνητική μεθοδολογία κρίθηκε κατάλληλη για να διερευνηθούν οι διαφορετικές πτυχές της: η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της δημιουργικής διδασκαλίας σε σύγκριση με τη μη-δημιουργική προσεγγίστηκε ποσοτικά και η καταγραφή της εξέλιξης της στάσης των μαθητών απέναντι στο αντικείμενο της Λογοτεχνίας και της ανάγνωσης έτυχε ποιοτικής προσέγγισης.

1. Η έρευνα-δράση

Στην έρευνα πεδίου εντάσσεται η έρευνα-δράση¹⁴⁰ (Babbie, 2011). Είναι ένα είδος εφαρμοσμένης έρευνας όπου ο ερευνητής ταυτίζεται με τον εκπαιδευτικό (Verma & Mallick, 2004: 105). Ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο που θα επηρεαστεί από τα αποτελέσματα. Ο Corey (1953), εμπνευστής του όρου, ισχυρίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταστούν καλύτεροι στη λήψη αποφάσεων και στη διδασκαλία, αν διεξάγουν έρευνα-δράση (Verma & Mallick, 2004: 105). Οι Cohen & Manion (1989) τονίζουν ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί της έρευνας δράσης και ότι η χρήση της διαφοροποιείται ανάλογα με τον χρόνο, τον τόπο και το περιβάλλον. Την περιγράφουν ως συνήθως συνεργατική, συμμετοχική και αυτοαξιολογητική. Την ορίζουν ως «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1989: Cohen, Manion, Morrison 2008: 386). Αν και στο παρελθόν αμφισβητήθηκε ως «εύκολη λύση» (Verma & Mallick, 2004: 188), πλέον αναγνωρίζεται η επιστημονικότητα και η αυστηρότητα της έρευνας-δράσης (Cohen, Manion & Morrison 2008: 386). Ο Nixon (1981) δήλωσε ότι είναι ένας εξαιρετικά απαιτητικός τρόπος έρευνας, με τον εκπαιδευτικό της τάξης σε θέση κλειδί: «Η έρευνα-δράση είναι ένας διανοητικά απαιτητικός τρόπος αναζήτησης, που προκαλεί σοβαρές και συχνά δύσκολες ερωτήσεις για την πρακτική της τάξης. Απαιτεί προθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών να μάθουν για την τάξη τους και επιθυμία να βελτιωθούν επαγγελματικά».

Στην έρευνα-δράση ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τον ρόλο του ερευνητή στην τάξη με στόχο να κατανοήσει πλήρως τη διδακτική διαδικασία και τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για να το πετύχει (Verma & Mallick, 2004: 190). Οι Kemmis και McTaggart (1992) διακρίνουν την έρευνα-δράση από την καθημερινή εκπαιδευτική δραστηριότητα. Τονίζουν πως η έρευνα δράσης είναι αυστηρή και συνεργατική στη συλλογή δεδομένων πάνω στα οποία θα βασιστεί ομαδικός αναστοχασμός, περιλαμβάνει τη διατύπωση ενός προβλήματος και επιθυμεί την επίλυσή του. Η βελτίωση της διδασκαλίας/ μάθησης είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα. Και

¹⁴⁰ Να διευκρινίσουμε ότι η παρούσα έρευνα είναι έρευνα πεδίου, με στοιχεία έρευνας-δράσης, που εκτελείται σε ευρύ δείγμα (193 μαθητές/μαθήτριες) και με στόχο όχι μόνο τον έλεγχο μιας εναλλακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας και των αποτελεσμάτων της αλλά και τη γενίκευσή αυτών των αποτελεσμάτων μέσω της πειραματικής μεθοδολογίας. Η Ε. Κατσαρού στην εργασία της «Έρευνα-Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα» υποστηρίζει πως η απόδοση του όρου action research ως έρευνα-δράση δείχνει emphatically ότι πρόκειται για έρευνα και ταυτόχρονα για δράση (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Ο όρος αποδίδεται επίσης ως «έρευνα δράσης» στο Verma & Mallick (2004: 37). Υιοθετούμε και τις δύο εκδοχές: «έρευνα-δράση» (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και «έρευνα δράσης» (Verma & Mallick, 2004: 37).

όπως παρατήρησαν οι Kemmis και McTaggart (1988), ένα βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ότι «παρέχει έναν τρόπο εργασίας, ο οποίος συνδέει τη θεωρία και την πράξη σε μία ολότητα: ιδέες εν δράσει» (Verma & Mallick, 2004: 192). Η έρευνα-δράση μπορεί να διεξαχθεί από ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό, από μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου ή από έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται σταθερά με έναν ή περισσότερους ερευνητές (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 409). Η έρευνα-δράση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα τομέων, όπως στις μεθόδους διδασκαλίας, δηλαδή στην αντικατάσταση μιας παραδοσιακής μεθόδου από μια μέθοδο ανακάλυψης, στις στάσεις και αξίες, δηλαδή στην αλλαγή των συστημάτων αξιών των μαθητών σε σχέση με κάποια πλευρά της ζωής κ.ά. (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η έρευνα-δράση είναι σχεδιασμένη για να γεφυρώσει το κενό μεταξύ της έρευνας και της πράξης (Somekh, 1995: 340· Cohen, Manion & Morrison 2008: 387). Ο Stenhouse (1979) υποστηρίζει ότι η έρευνα-δράση πρέπει να συνεισφέρει όχι μόνο στην πράξη αλλά και στη διατύπωση μιας θεωρίας για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία που θα είναι προσβάσιμη στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς καθιστώντας την εκπαιδευτική πράξη πιο αναστοχαστική (Elliott, 1981· 1991: 54· Cohen, Manion & Morrison 2008: 387). Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές στηρίζονται στην εμπειρία και μέσα από αυτήν αναζητούν τους τρόπους και τα μέσα που θα βελτιώσουν τη δράση τους και θα τους βοηθήσουν να ασκούν καλύτερα το επάγγελμά τους (Corey, 1988: 3· Κοσμίδου, 1989: 32· McNiff, Lomax & Whitehead, 1996: 7-9· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 556). Η έρευνα-δράση εμπλέκει τους επαγγελματίες στη διαδικασία της «θεωρητικοποίησης» των πρακτικών τους, ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε κριτική διερεύνηση της δράσης τους, που μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη θεωριών (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 556). Η έρευνα-δράση συνδυάζει τη διάγνωση με τον στοχασμό, καθώς επικεντρώνεται σε πρακτικά ζητήματα που έχουν επισημάνει οι συμμετέχοντες, τα οποία είναι από μια άποψη προβληματικά αλλά δυνάμει επιλύσιμα (Elliot, 1978: 35-36· 1991: 49· Cohen, Manion & Morrison 2008: 387). Πρόκειται για «in situ μάθηση», μάθηση στον χώρο εργασίας και για τον χώρο εργασίας (Collins & Duguid, 1989· Cohen, Manion & Morrison 2008: 388). Ο Altrichter (1993) εντοπίζει δύο σημεία στην έρευνα δράση: α) προσφέρει ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση και κατεύθυνση στους επαγγελματίες που θέλουν να αναπτύξουν την πρακτική τους με κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο· β) με τον συσχετισμό του «πλαισίου χρήσης – εφαρμογής» και του «πλαισίου της ανακάλυψης και της αιτιολογίας» σε μια ενιαία ερευνητική διαδικασία, δίνει μια ρεαλιστική εικόνα του τι σημαίνει πρακτικά η αυστηρή έρευνα (Verma & Mallick, 2004: 191).

Βασικές αρχές από τις οποίες διέπεται η έρευνα-δράση είναι ότι (Kemmis & McTaggart, 1992: 22-25· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 390):

- είναι μια προσέγγιση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω της αλλαγής και της γνώσης που προκύπτει από τις αλλαγές αυτές·
- είναι συμμετοχική και συνεργατική: είναι έρευνα μέσω της οποίας τα άτομα συνεργάζονται για τη βελτίωση των πρακτικών τους·
- αναπτύσσεται μέσω του αναστοχαστικού σπινάλ: ένα σπινάλ κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού και στη συνέχεια επανασχεδιασμού, εφαρμογής εκ νέου, παρατήρησης και στοχασμού·
- διαμορφώνει αναστοχαστικές ικανότητες στα άτομα που συμμετέχουν και συνεργάζονται σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας·
- εμπλέκει τα άτομα στη διαμόρφωση θεωριών για τις πρακτικές τους·
- προϋποθέτει ότι τα άτομα θα θέσουν υπό αμφισβήτηση τις πρακτικές τους, τις ιδέες και τα συμπεράσματά τους, συλλέγοντας ισχυρά τεκμήρια·
- είναι ανοικτή ως προς το τι θεωρεί τεκμήριο·
- αρχίζει από το μηδέν με επεξεργασία αλλαγών που μπορεί ο καθένας να κάνει και προχωρά σε εκτεταμένες τροποποιήσεις·
- επιτρέπει να δοθεί μια λογική εξήγηση του εκπαιδευτικού έργου στους υπόλοιπους.

Η έννοια της αναστοχαστικότητας είναι κεντρική στην έρευνα-δράση, επειδή οι ερευνητές είναι ταυτόχρονα και συμμετέχοντες και επαγγελματίες –είναι δηλαδή μέρος του κοινωνικού κόσμου που μελετούν (Hammersley & Atkinson, 1983: 14· Cohen, Manion & Morrison 2008: 406). Οι Kemmis και McTaggart (1992: 25-27) τονίζουν πως καθόλη τη διάρκεια του έργου ο ερευνητής στην έρευνα-δράση πρέπει να ρωτάει τον εαυτό του αν το έργο της έρευνας-δράσης βοηθά αυτόν και τους συνεργάτες να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίον βιώνουν τις εκπαιδευτικές αξίες (η έμφαση είναι του πρωτότυπου) (Cohen, Manion & Morrison 2008: 404). Προκειμένου η έρευνα-δράση να είναι πετυχημένη, πρέπει να υφίστανται συνθήκες συναδελφικότητας (Morrison, 1998: 157-158· Cohen, Manion & Morrison 2008: 407): η έρευνα-δράση έχει και ατομική διάσταση συνδεδεμένη με το κίνημα «του εκπαιδευτικού ως ερευνητή» (Stenhouse, 1975· Cohen, Manion & Morrison 2008: 392) αλλά και ομαδική διάσταση· είναι μια ομαδική δραστηριότητα και όχι ατομικιστική. Πρόβλημα μπορεί να δημιουργήσει η αντίσταση διευθυντή ή εκπαιδευτικών στις προσπάθειες του ερευνητή δράσης (Hutchinson & Whitehouse, 1986· Cohen, Manion & Morrison 2008: 409). Επίσης, φαίνεται ασυμβίβαστο προς την επιστημολογική φύση της γνήσιας έρευνας δράσης ο ερευνητής να μεταχειρίζεται τους συμμετέχοντες σε μια κοινωνική κατάσταση (τους μαθητές εν προκειμένω) απλώς και μόνο ως αντικείμενα της έρευνας, που πρέπει να αναγνωριστούν και να μετρηθούν.

Η έρευνα-δράση επιφέρει την προσωπική αλλαγή των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να μη μεταρρυθμίζει άμεσα τα σχολεία ή την κοινωνία, αλλά δημιουργεί πυρήνες μικρής αλλαγής σ' ένα πλαίσιο συνείδησης της κοινωνικής ευθύνης του εκπαιδευτικού (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 560). Ο Elliott (1995: 135) υποστηρίζει ότι η εγκυρότητα που έχουν οι θεωρίες που γεννιούνται μέσω της έρευνας δράσης έγκειται «όχι τόσο σε επιστημονικό έλεγχο της αλήθειας αλλά περισσότερο στη χρησιμότητά τους να βοηθούν τους ανθρώπους να δρουν πιο έξυπνα» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 564). Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από μια έρευνα-δράση μπορούν να αποτελέσουν υποθέσεις μιας άλλης έρευνας ή προτάσεις προς δοκιμή από άλλους εκπαιδευτικούς. Η μεθοδολογική ευελιξία της έρευνας δράσης υπαγορεύεται από τον αναστοχαστικό της χαρακτήρα. Η επιλεκτικότητα στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης δεν αποκλείει τη χρήση διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, πειραματικού σχεδιασμού, σημειώσεων πεδίου κ.λπ. (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 404). Η έρευνα δράσης επιτρέπει ή επιβάλλει μεθοδολογικούς σχεδιασμούς προσαρμοσμένους στα δεδομένα της εκάστοτε έρευνας. «Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας» (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 28-29).

1.1. Η πορεία της έρευνας-δράσης

Τα βήματα της έρευνας δράσης που ακολουθήθηκαν στην έρευνά μας παρουσιάζονται από τους Kemmis και McTaggart (1981: 2) ακολούθως:

- Σύλληψη γενικής ιδέας για την ανάγκη αλλαγής ή βελτίωσης.
- Διαμόρφωση πεδίου δράσης προκειμένου να αποφασιστεί το ακριβές σημείο από το οποίο θα ξεκινήσουν οι βελτιώσεις, στο οποίο θα γίνει η «μάχη».
- Μελέτη των συνθηκών στον τομέα όπου θα γίνει η παρέμβαση και αναζήτηση στοιχείων για αυτά.
- Διαμόρφωση γενικού πλάνου δράσης.
- Εκκίνηση με το πρώτο βήμα δράσης και ανεύρεση προηγουμένως τρόπων ελέγχου των επιδράσεων του πρώτου βήματος.
- Περιγραφή και αξιολόγηση αποτελέσματος δράσης.
- Σχεδιασμός νέου βήματος υπό το φως νέων πληροφοριών. Το σπινάλ της δράσης, του ελέγχου, της αξιολόγησης και του επανασχεδιασμού συνεχίζεται.

Στο National Education Association of the United States (1959) αποδίδονται στην έρευνα-δράση δύο φάσεις: η διαγνωστική φάση, στη διάρκεια της οποίας αναλύονται τα προβλήματα και διατυπώνονται οι υποθέσεις, και η θεραπευτική φάση, στη διάρκεια της οποίας οι υποθέσεις ελέγχονται μέσω μιας ελεγχόμενης παρέμβασης ή ενός επιτόπιου πειράματος. Ο Lewin (1946) κατηγοριοποίησε τη διαδικασία της έρευνας δράσης σε 4 στάδια: σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός και την παρομοίασε με ένα σπирάλ σχεδιασμού, δράσης και ανεύρεσης δεδομένων για τα αποτελέσματα των δράσεων (Cohen, Manion & Morrison 2008: 398). Η έρευνα δράσης βασίζεται στη διαδικασία της «σπειροειδούς μάθησης» (Argyris & Schon, 1974) και είναι μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία. Ως μια κριτική σπείρα κύκλων που αποτελούνται από στιγμές σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, όχι απλώς προϋποθέτει τη στοχαστική διαδικασία αλλά και οργανώνεται με βάση αυτή (Grundy, 2003: 163-165).

1.2. Είδη της έρευνας-δράσης

Ανάλογα με τις τακτικές/ στρατηγικές που επιλέγονται, η έρευνα-δράση παρουσιάζει παραλλαγές: σύμφωνα με τους Carr και Kemmis στο βιβλίο τους *Becoming Critical* (1986) η έρευνα-δράση μπορεί να εμφανιστεί σε τρεις μορφές:

α) πρακτική έρευνα-δράση: επιδιώκει να αναπτύξει πρακτική γνώση, δηλαδή εκπαιδευτική θεωρία που προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα την τροφοδοτεί. Το σώμα της πρακτικής γνώσης διαμορφώνεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι μέσω στοχασμού και διαλόγου στοχεύουν στην αποκάλυψη και συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας. Σκοπός μιας τέτοιας έρευνας δράσης είναι η βελτίωση της πράξης, ως αποτέλεσμα της κατανόησής της από τους εκπαιδευτικούς. Στην πρακτική έρευνα-δράση οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον ερευνητή που επέχει θέση διευκολυντή (facilitator):

β) χειραφετητική έρευνα-δράση: στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Δεν περιορίζεται σε αίθουσες διδασκαλίας αλλά επιζητεί την αλλαγή βαθιών δομών του σχολικού θεσμού. Αυτή η μορφή έρευνας δράσης επιδιώκει να συμβάλει στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής προς χειραφετητικούς στόχους. Ο στοχασμός των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στο άμεσο εκπαιδευτικό πλαίσιο της πρακτικής αλλά την εντάσσει στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Ledwith, 2007: Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 559). Η επιστημολογική βάση της έρευνας αυτού του τύπου είναι το κριτικό «παράδειγμα», εφόσον προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αλλαγή της δομής της εκπαίδευσης και την αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα στον σχολικό θεσμό και αποτελεί η ίδια μεταρρυθμιστική δράση/ παρέμβαση (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 559):

γ) τεχνική έρευνα-δράση: η ερευνητική διαδικασία στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο καθοδηγητικό πλαίσιο και επικεντρώνεται στο προϊόν, δηλαδή στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επάρκειας και αποτελεσματικότητας των πρακτικών κριτηρίων που δοκιμάζονται. Η επαρκής και αποτελεσματική κριτική γίνεται με κριτήρια που συνήθως δεν διαμορφώνονται από την πορεία διεξαγωγής της έρευνας-δράσης αλλά έχουν επιβληθεί, άμεσα ή έμμεσα, από τον εξωτερικό ερευνητή και δεν έχουν αναδυθεί από τον στοχασμό των εκπαιδευτικών. Η επιστημολογική βάση αυτής της προσέγγισης είναι ο θετικισμός και το εμπειρικό-αναλυτικό «παράδειγμα». Η τεχνική έρευνα-δράση υιοθετήθηκε από τον K. Lewin.

1.3. Τεχνική πειραματική έρευνα-δράση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έρευνα που διεξήχθη είναι εφαρμοσμένη έρευνα/ έρευνα πεδίου καθώς α) διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου και της τάξης, β) οδηγεί στη «γέννηση» και εφαρμογή μιας νέας θεωρίας, εν προκειμένου μιας εναλλακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας, γ) επιδιώκει τον έλεγχο της «θεωρίας» μέσω της πειραματικής

μεθόδου, δ) φιλοδοξεί στη διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Κατ' επέκταση είναι έρευνα-δράση, καθώς αποτελεί παρέμβαση που, έχοντας εντοπίσει ένα «πρόβλημα», την ανάγκη ανανέωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, α) προβαίνει σε πρόταση για τη «θεραπεία» του, για τη βελτίωση της προσέγγισης της Λογοτεχνίας, β) συνδυάζει την έρευνα με τη δράση, καθώς ο ερευνητής παραμένει εκπαιδευτικός και συμμετέχει ενεργά στην παρέμβαση, γ) ακολουθεί ένα σπειροειδή σχεδιασμό ακολουθώντας το σχήμα: σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός επιτρέποντας αναπροσαρμογές που υπαγορεύουν η παρατήρηση και ο αναστοχασμός και δ) οδηγεί τον καθηγητή-ερευνητή σε αναθεώρηση και, ιδανικά, σε βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής και της τάξης, επιφέροντας την αλλαγή του.

Πιο συγκεκριμένα, λόγω της εμπλοκής της πειραματικής μεθόδου η εφαρμοζόμενη έρευνα-δράση είναι τεχνικού τύπου. Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας-δράσης επιχειρεί μέσω του ελέγχου και των μετρήσεων να ελέγξει την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εισάγονται, υιοθετώντας τις εμπειρικές πρακτικές ενός πειράματος. Στην τεχνική έρευνα-δράση η διεξαγωγή πειράματος προϋποθέτει τον εκ των προτέρων καθορισμό διαφόρων παραμέτρων και περιορίζει τη δυνατότητα αλλαγών που θα μπορούσαν να νοθεύσουν το αποτέλεσμα των μετρήσεων. Ουσιαστικά, υποστηρίζεται ότι δεν ευνοεί τη συνεργασία, τον διάλογο και τη σχέση ισοτιμίας που απαιτεί ο δημοκρατικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης, αλλά ότι επιφυλάσσει για τον ερευνητή έναν κυριαρχικό ρόλο και περιορίζεται στην επιβολή συγκεκριμένων πρακτικής, «στην επιβολή της αλλαγής» (Grundy, 1987: 146-148). Παρά την κριτική που έχει υποστεί ο τύπος αυτός έρευνας-δράσης, είναι αυτός που προβλήθηκε από την Αμερικάνικη Σχολή που εγκαινίασε ο K. Lewin (1947: 143-154· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 558) και εμφανίζει πλεονεκτήματα που κατέστησαν τον τύπο αυτό κατάλληλο για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Η έρευνά μας έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- είναι ατομική: στην έρευνα αυτή η ερευνήτρια είναι παράλληλα και η καθηγήτρια που εφαρμόζει την παρέμβαση, παρατηρεί, ελέγχει και αναστοχάζεται. Η φύση της παρέμβασης επέβαλε την ατομική μορφή της έρευνας-δράσης. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με όχημά της τη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή προϋποθέτει όχι απλή εφαρμογή συγκεκριμένων ερωτήσεων και δραστηριοτήτων, όχι απλή εφαρμογή συγκεκριμένων βημάτων αλλά αλλαγή νοοτροπίας και πίστη στην καινοτομία και αποτελεσματικότητα των «εργαλείων». Προϋποθέτει επιμόρφωση και βαθιά γνώση της θεωρίας, προσεκτική και συστηματική εφαρμογή·
- είναι συνεργατική: η εκπόνηση της έρευνας προϋπέθετε τη σταθερή συνεργασία με συναδέλφους, που λειτούργησαν ως θεσμικές καθηγήτριες στις τάξεις που συγκρότησαν τις Ομάδες Ελέγχου. Η συζήτηση με τις συναδέλφους ήταν απαραίτητη προκειμένου να διαμορφωθούν οι κοινοί άξονες προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τις διαφορετικές οπτικές της εναλλακτικής και της παραδοσιακής διδασκαλίας αλλά και να διαμορφωθούν οι ερωτήσεις του προελέγχου και των μετελέγχων, προκειμένου να τηρηθεί το κριτήριο της γνωστικής ισοδυναμίας των μαθητών των δύο ομάδων. Σημαντική ήταν η ανατροφοδότηση από τις συνεργαζόμενες συναδέλφους, σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών τους απέναντι στις γραπτές αξιολογήσεις, στα «Ερμηνευτικά Παιχνίδια» όπως αποκλήθηκαν. Πολύτιμη υπήρξε η συνεργασία με συναδέλφους που λειτούργησαν ως ανεξάρτητοι αξιολογητές (δεύτερος και τρίτος, ανεξάρτητος αξιολογητής) στην επεξεργασία προελέγχων και μετελέγχων στις εναλλακτικές πειραματικές μετρήσεις που αναλύονται στη συνέχεια. Παράλληλα, η έρευνα προϋπέθετε τη συνεργασία με τους μαθητές. Θα ήταν ίσως υπερβολή να λέγαμε ότι οι μαθητές ήταν συνεργατές, αλλά συνέβαλαν με τις παρατηρήσεις τους στην αναπροσαρμογή πτυχών των παρεμβάσεων. Υπήρχε ανατροφοδότηση από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς (προφορική ανατροφοδότηση με τη μορφή συζήτησης στην τάξη) και

στο τέλος της κάθε χρονιάς για τη διαδικασία («Τι τους άρεσε, τι όχι; Τι λειτούργησε, τι όχι; Τι αλλαγές θα πρότειναν;»). Στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν απαραίτητη η συνεργασία με τη Διεύθυνση του σχολείου·

- αξιοποιεί το πείραμα: η πειραματική παράμετρος εντάχθηκε στην έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί αν υποκειμενικές ή διαισθητικές εκτιμήσεις είχαν βάση αλλά και να «μετρηθεί» η αποτελεσματικότητα ή μη των παρεμβάσεων. Η πειραματική μεθοδολογία περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια·
- λειτουργεί σπειροειδώς: όπως ειπώθηκε, η πειραματική μορφή της έρευνας επέβαλε τον καθορισμό και τη διατήρηση της σταθερότητας ορισμένων παραμέτρων, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των πειραματικών μετρήσεων. Ωστόσο, αναπόφευκτα, η φύση της έρευνας-δράσης και η τρίχρονη εφαρμογή της επέφερε αναπροσαρμογές όχι στον βασικό σχεδιασμό της αλλά σε πτυχές της παρέμβασης, δηλαδή της εναλλακτικής διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Η δράση και η παρατήρηση, το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις στην τρίχρονη διεξαγωγή της έρευνας αφορούσαν σε διαφορετικούς μαθητές αλλά και η τριβή με τη μέθοδο, ο αναστοχασμός σχετικά με πτυχές της παρέμβασης και η αυτοκριτική («Τι λειτούργησε καλά στη συγκεκριμένη τάξη, στο συγκεκριμένο κείμενο και στη συγκεκριμένη στιγμή; Πώς θα λειτουργήσει με μια άλλη τάξη;», «Με τι ερώτηση ή δραστηριότητα θα μπορούσαν οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την τάδε πτυχή του κειμένου;», «Η τάδε δραστηριότητα δεν βοήθησε τους μαθητές. Αν αντικατασταθεί με την δεινά; Θα τους βοηθήσει περισσότερο;», «Τι μπορεί να έφταιξε και οι μαθητές να μην ένιωσαν τη δύναμη του κειμένου; Τι αλλαγή μπορεί να γίνει στη διδασκαλία για να βιώσουν το κείμενο;») επέφεραν τροποποιήσεις στις παρεμβάσεις, δηλαδή στη διδασκαλία των κειμένων της Λογοτεχνίας. Θεωρούμε βέβαια πως κάτι τέτοιο είναι αναπόφευκτο και ίσως αυτονόητο στο πλαίσιο της διδασκαλίας, πόσω μάλλον της δημιουργικής διδασκαλίας.

Το γεγονός ότι στην έρευνα-δράση εντάχθηκε η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των δημιουργικών διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα της Λογοτεχνίας, την εντάσσει στην έρευνα αξιολόγησης, στην έρευνα δηλαδή που διεξάγεται με σκοπό να αποτιμηθεί ο αντίκτυπος μιας κοινωνικής παρέμβασης, εν προκειμένω της δημιουργικής διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Στην έρευνα αξιολόγησης μια ομάδα εκτίθεται στον πειραματικό χειρισμό, στη νέα πρωτοβουλία, και μια άλλη ομάδα, που λειτουργεί ως ομάδα ελέγχου, δεν εκτίθεται. Παρά το γεγονός ότι στην έρευνα αξιολόγησης έχει καθιερωθεί η εφαρμογή των αρχών του πειραματικού σχεδίου, τα τελευταία χρόνια έχουν εμφανιστεί και προσεγγίσεις που βασίζονται στην ποιοτική έρευνα, για τη βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου της παρέμβασης, των απόψεων των εμπλεκόμενων μερών και του φάσματος των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (Byrman, 2017: 82). Η έρευνα αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει οποιονδήποτε ερευνητικό σχεδιασμό. Οι ιδιαιτερότητες των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας και των συμμετεχόντων σε αυτή υπαγόρευσε την επιλογή ημι-πειραματικού σχεδιασμού, που μαζί με τους πειραματικούς σχεδιασμούς και τις ποιοτικές αξιολογήσεις, εντάσσονται στους βασικούς τύπους έρευνας που είναι κατάλληλοι για αξιολογήσεις (Babbie, 2011: 578).

Στον σχεδιασμό της έρευνας ακολουθήθηκαν τα 8 βήματα για την υλοποίηση της έρευνας-δράσης που προσδιορίζονται από τους Cohen, Manion και Morrison (2008) και που «συνομιλούν» με τα προτεινόμενα βήματα από τους Kemmis και McTaggart (1981: 2):

1. Αναγνώριση, αξιολόγηση και διατύπωση του προβλήματος/ της ανάγκης εισαγωγής καινοτομίας σε κάποια πλευρά του καθιερωμένου σχολικού προγράμματος: η ιδιαίτερη φύση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και η ανάγκη ανανέωσής της έχει διατυπωθεί ηχηρά και αποτελεί πεποίθηση και της ερευνήτριας. Ο εντοπισμός του προβλήματος αυτού γέννησε την ανάγκη δοκιμαστικής αρχικά (προ-έρευνα) και συστηματικής στη συνέχεια εφαρμογής –

στο πλαίσιο της έρευνας– μιας εναλλακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.

2. Προκαταρκτικές συζητήσεις και διαπραγματεύσεις ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη (ερευνητές – αυτουργοί): η εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών για τη διεξαγωγή της έρευνας προϋπέθετε την εξασφάλιση των σχετικών αδειών από το σχολείο και τους γονείς/ κηδεμόνες καθώς και της συνεργασίας συναδέλφων σε όλη τη διάρκειά της. Θεωρήθηκε πως η συνεργασία με τους μαθητές δεν μπορούσε να προεξοφληθεί, θα χιζόταν (ή θα αποτύγχανε) μέσω της δράσης, της παρέμβασης, της επαφής.

3. Επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας.

4. Διατύπωση ελέγξιμης υπόθεσης/ υποθέσεων ή συνόλου κατευθυντήριων στόχων: η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και η υφή της έρευνας οδήγησαν στη διατύπωση υποθέσεων προς έλεγχο.

5. Επιλογή ερευνητικής πορείας (καθορισμός δείγματος, διαχείριση, επιλογή υλικών, μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, κατανομή πόρων και εργασιών κ.λπ.): καθορίστηκε η ερευνητική πορεία, ο προγραμματισμός των παρεμβάσεων σε συνεργασία με τις συναδέλφους και η μορφή της διδασκαλίας στις δύο ομάδες, την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου καθώς και η μορφή των αξιολογήσεων.

6. Επιλογή διαδικασιών αξιολόγησης.

7. Εφαρμογή προγράμματος.

8. Ερμηνεία δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων και συνολική αξιολόγηση προγράμματος: τη Διαγνωστική Φάση ακολούθησε η Θεραπευτική Φάση: το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για τρεις (3) σχολικές χρονιές (2014-2017). Τα αποτελέσματα υποβλήθηκαν σε έλεγχο, αξιολόγηση και μέτρηση· η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν συνεχής, κυκλική, από την ερευνήτρια.

2. Η Πειραματική Μέθοδος

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας και να μετρηθούν τα αποτελέσματα των δημιουργικών παρεμβάσεων στις Πειραματικές Ομάδες σε σύγκριση με τις Ομάδες Ελέγχου (όπου δεν παρεμβλήθηκε η μεταβλητή της δημιουργικότητας), αποφασίστηκε να σχεδιαστεί και να διεξαχθεί ενσωματωμένο στην έρευνα ένα πειραματικό σχέδιο, συγκεκριμένα ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο¹⁴¹ (quasi-experimental design) (Campbell & Stanley, 1963: 34). Το πειραματικό σχέδιο κρίθηκε ως κατάλληλο εργαλείο, προκειμένου να μετρηθούν οι αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές που έχουν εκτεθεί στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή επικοινωνούν με ένα λογοτεχνικό κείμενο σε σύγκριση με μαθητές που δεν έχουν εκτεθεί σε αυτή τη μεταβλητή. Η ίδια η σύνθεση του ερευνητικού σχεδίου, η ανάγκη προσδιορισμού μιας αιτιώδους σχέσης μεταξύ Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής και επικοινωνίας με το λογοτεχνικό κείμενο και η ύπαρξη μιας συγκριτικής βάσης (basis of comparison) (Wiersma & Jurs, 2005: 103) μεταξύ ενός τμήματος που υποβάλλεται σε πειραματική παρέμβαση και ενός άλλου που δεν υποβάλλεται, υπαγόρευσε την αξιοποίηση του πειραματικού σχεδιασμού. Το πειραματικό σχέδιο προτείνεται, όταν χρειάζεται να γίνει σύγκριση με Ομάδα Ελέγχου προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει πειραματική επίδραση· οι Wiersma και Jurs (2005: 103) αναφέρουν πως σε ένα εκπαιδευτικό πείραμα συνήθως η Ομάδα Ελέγχου είναι μια τάξη που διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο, όπως ισχύει στην περίπτωση του συγκεκριμένου πειράματος.

¹⁴¹ Ο όρος quasi-experimental/ quasi-experiment, που εισήχθη από τους Campbell και Stanley (1963), αποδίδεται εκτός από οιονεί πειραματικός σχεδιασμός (Chistensen, 413) ή οιονεί πείραμα (Bryman, 2017: 79) και ως «ημι-πειραματικός σχεδιασμός ή ημι-πείραμα» (Babbie, 2011), «ημιπείραμα» (Robson, 2010: 158) ή «συμβιβαστικό σχέδιο» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 367) ή «φαινομενικά πειραματική μέθοδος» (Verma & Mallick, 2004: 217), που αντιδιαστέλλεται προς το «αληθινό» πείραμα.

Η πειραματική συνθήκη, που εισάγεται στην πειραματική μέθοδο, αναφέρεται ως παρέμβαση. Παρέμβαση είναι ένα είδος ανεξάρτητης μεταβλητής που ο ερευνητής κατευθύνει στην προσπάθειά του να επιβεβαιώσει τη σχέση της με τα παρατηρούμενα φαινόμενα (Verma & Mallick, 2004: 201)· εν προκειμένω η εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή. Η επίδραση που παράγεται ή η αλλαγή συμπεριφοράς που προκύπτει από την τροποποίηση της ανεξάρτητης μεταβλητής ονομάζεται εξαρτημένη μεταβλητή· στην περίπτωση του πειράματός μας η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ποιότητα της επικοινωνίας των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας με το λογοτεχνικό κείμενο. Με άλλα λόγια, η εξαρτημένη μεταβλητή είναι αυτό το χαρακτηριστικό το οποίο επηρεάζεται από την παρέμβαση (την ανεξάρτητη μεταβλητή), δηλαδή το αποτέλεσμα του πειράματος (Verma & Mallick, 2004: 202). Σε ένα απλό συμβατικό πείραμα απαιτούνται τουλάχιστον δύο συγκρινόμενες ομάδες: η Πειραματική Ομάδα (experimental group), η οποία εκτίθεται στην επίδραση μιας ειδικής παρέμβασης, και η Ομάδα Ελέγχου (control group), που δεν εκτίθεται σε αυτήν (Verma & Mallick, 2004). Η Ομάδα Ελέγχου είναι παρόμοια ή συγκρίσιμη αλλά όχι αναγκαστικά ίδια με την Πειραματική Ομάδα.

Το γεγονός ότι η έρευνα δεν διεξήχθη στις απόλυτα ελεγχόμενες συνθήκες ενός εργαστηρίου και ότι οι συγκρινόμενες ομάδες, η Πειραματική Ομάδα και η Ομάδα Ελέγχου, δεν προήλθαν από τυχαία δειγματοληψία αλλά αποτελούσαν ήδη σχηματισμένες ομάδες (σχολικά τμήματα), αναπόφευκτα οδήγησε στην υιοθέτηση του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού (quasi experimental design) (Campbell & Stanley, 1963· Wiersma & Jurs, 2005· Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός είναι ένα πειραματικός σχεδιασμός που δεν πληροί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τον έλεγχο της επίδρασης των εξωγενών μεταβλητών. Στις περισσότερες περιπτώσεις η προϋπόθεση που μένει ανεκπλήρωτη είναι η τυχαία κατανομή των συμμετεχόντων σε ομάδες (Christensen, 2007: 416). Ο σχεδιασμός στον οποίο μια Πειραματική Ομάδα και μια Ομάδα Ελέγχου δεν κατανέμονται τυχαία ονομάζεται σχεδιασμός με ομάδα ελέγχου χωρίς αντιστοιχία (Christensen, 2007: 417) (non equivalent group design) (Wiersma & Jurs, 2005: 131). Η απουσία της τυχαίας κατανομής είναι αυτή που χαρακτηρίζει έναν σχεδιασμό ως οιονεί πειραματικό. Στην περίπτωση της έρευνας στο σχολικό περιβάλλον, η αδυναμία επιλογής δείγματος από όλο το μαθητικό πληθυσμό και η τοποθέτηση των μαθητών σε τμήματα αλφαβητικά, δεν επιτρέπει την τυχαιοποίηση¹⁴² (Christensen, 2007: 234) του δείγματος: ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου και η κατανομή των μαθητών σε τμήματα με κριτήριο την αλφαβητική σειρά δεν επέτρεπαν σε καμία περίπτωση την παρέμβαση της ερευνήτριας για την τυχαία επιλογή του δείγματος. Τον πειραματικά διαθέσιμο πληθυσμό (Christensen, 2007: 553) αποτέλεσαν επομένως ένα τμήμα που λειτούργησε ως Πειραματική Ομάδα και ένα άλλο που ήταν η Ομάδα Ελέγχου και η επιλογή των οποίων περιγράφεται παρακάτω. Το οιονεί πείραμα θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος προκειμένου ο ερευνητής να διεξαγάγει την έρευνά του στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου και της τάξης,¹⁴³ προκειμένου να διαπιστώσει σε πραγματικές συνθήκες το πώς επηρεάζεται η μάθηση (Verma & Mallick, 2004· Wiersma & Jurs, 2005· Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τα σχέδια οιονεί πειράματος κυριαρχούν στις έρευνες αξιολόγησης (Bryman, 2017: 80), όπως είναι η έρευνά μας, όπου

¹⁴² Ως τυχαιοποίηση (randomization) ορίζεται μια τεχνική ελέγχου, η οποία διασφαλίζει ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ίση πιθανότητα να συμπεριληφθούν σε οποιαδήποτε πειραματική ομάδα (Kerlinger, 1986).

¹⁴³ Πρόκειται δηλαδή για πείραμα πεδίου, αφού διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον της τάξης (Bryman, 2017: 74). Παρά την απουσία τυχαιοποίησης και την πιθανότητα της μη ισοδυναμίας των ομάδων, το οιονεί πείραμα πεδίου μπορεί να προσφέρει εξαιρετικά πειστικά αποτελέσματα, διότι δεν συνιστά τεχνητή παρέμβαση στην κοινωνική ζωή και έχει υψηλή περιβαλλοντική εγκυρότητα (Bryman, 2017: 80).

διερευνάται το κατά πόσο η υπό μελέτη παρέμβαση έχει πετύχει τους επιδιωκόμενους στόχους της (π.χ. μια διαρθρωτική αλλαγή).

2.1. Ο βασικός πειραματικός σχεδιασμός

Στη βιβλιογραφία παρατίθενται πολλοί πειραματικοί σχεδιασμοί, από τους οποίους ο εκάστοτε ερευνητής καλείται να επιλέξει αυτόν που του υπαγορεύουν οι ιδιαιτερότητες και οι στόχοι της έρευνάς του. Επιγραμματικά οι Campbell και Stanley (1963: 8-56) παραθέτουν τους εξής πειραματικούς σχεδιασμούς (στους οιονεί πειραματικούς σχεδιασμούς παρατίθενται όσοι αφορούν στην έρευνα):

- Προ-πειραματικά σχέδια (Pre-experimental designs): μελέτη περίπτωσης «μιας δόσης» (one shot case study), σχεδιασμός με μία ομάδα, προέλεγχο και μετέλεγχο¹⁴⁴ (one group pretest-posttest design), σύγκριση στατικών ομάδων (static group comparison)
- Αληθινά πειραματικά σχέδια (True experimental designs): Σχέδιο ομάδων με προέλεγχο και μετέλεγχο (Pretest-Posttest Control Group Design), Σχέδιο 4 ομάδων του Solomon (Solomon Four-Group Design), Σχέδιο ομάδων μετελέγχου μόνο (Posttest-Only Control Group Design)
- Οιονεί πειραματικοί σχεδιασμοί (Quasi-Experimental Designs): Χρονικές σειρές (Time Series), Σχεδιασμός με ομάδα ελέγχου χωρίς αντιστοιχία (Nonequivalent Control Group Design), Σχεδιασμός πολλαπλών χρονικών σειρών (Multiple time series).

Η φύση της έρευνας και η ανάγκη εξασφάλισης της μέγιστης εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας καθόρισαν την επιλογή του καταλληλότερου πειραματικού σχεδιασμού: επιλέχθηκε οιονεί πειραματικός σχεδιασμός χρονικών σειρών¹⁴⁵ με προέλεγχο και μετέλεγχο πολλαπλών ομάδων με μη ισοδύναμη Ομάδα Ελέγχου (pre-test, post-test multiple group time series design) (Verma & Mallick, 2004: 134, 142). Σύμφωνα με τους Campbell και Stanley (1963) ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός με ομάδα ελέγχου χωρίς αντιστοιχία (και προέλεγχο και μετέλεγχο) αλλά και ο σχεδιασμός πολλαπλών χρονικών σειρών πληρούν τις περισσότερες προϋποθέσεις εγκυρότητας, καθώς «εξουδετερώνουν» αρκετές πηγές απειλητικές για την εσωτερική εγκυρότητα. Ένας κλασικός πειραματικός σχεδιασμός (σχεδιασμός με προέλεγχο, μετέλεγχο και ομάδα ελέγχου, pretest-posttest control group design) έχει αυτή τη μορφή¹⁴⁶ (Verma & Mallick, 2004: 210):

Ομάδα	Προέλεγχος	Παρέμβαση	Μετέλεγχος
Πειραματική	τεστ 1	X	τεστ 2
Ελέγχου	τεστ 1		τεστ 2

ή αυτή (Campbell & Stanley, 1963: 8) (όπου με R δηλώνεται η τυχαία επιλογή του δείγματος)

R	O	X	O
R	O		O

ή αυτή (Wiersma & Jurs, 2005: 135)

¹⁴⁴ Αποδίδεται και ως μετα-έλεγχος (Babbie, 2011: 352).

¹⁴⁵ Ο όρος time series design έχει αποδοθεί και ως σχεδιασμός «χρονοσειρών» (Δάλκου, 2013: 172): συγκεκριμένα, η Δάλκου αποδίδει τον όρο των Campbell & Stanley «multiple time series» (1963: 57) ως σχεδιασμό πολλαπλών χρονοσειρών. Σε παραλλαγή του σχεδιασμού απαντάται ο όρος «Σχεδιασμός διακεκομμένης χρονικής αλληλουχίας» (Christensen, 2007: 429).

¹⁴⁶ Οι σχεδιαγραμματικές απεικονίσεις αφορούν σε «αληθινά» πειράματα.

G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₃		O ₄

όπου με G₁ και G₂ δηλώνονται οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου αντίστοιχα), με X δηλώνεται η παρέμβαση, η ανεξάρτητη μεταβλητή, και με O₁, O₂ κ.λπ. οι πειραματικές μετρήσεις (τεστ): ο προέλεγχος (pre-test) δηλώνεται με O₁ και O₃ και ο μετέλεγχος (post-test) O₂ και O₄.

Ως προ-έλεγχος ορίζεται η μέτρηση ή το τεστ που δίνεται στα υποκείμενα της έρευνας πριν από την έναρξη της πειραματικής παρέμβασης (στο σχήμα ο προέλεγχος αντιστοιχεί στην πρώτη μέτρηση που δηλώνεται ως O₁ για την Πειραματική Ομάδα και ως O₃ για την Ομάδα Ελέγχου). Μετέλεγχος (post-test) είναι η μέτρηση που διεξάγεται μετά την παρέμβαση, μετά την εφαρμογή της πειραματικής μεταβλητής στην Πειραματική Ομάδα (στο σχήμα δηλώνεται ως O₂ και O₄ (Verma & Mallick, 2004· Wiersma & Mallick, 2005). Το γεγονός ότι το πείραμα δεν εφαρμόζεται στις ελεγχόμενες συνθήκες ενός εργαστηρίου και ότι το δείγμα του δεν προήλθε από τυχαία επιλογή, ώστε να θεωρείται αντιπροσωπευτικό, επιβάλλει τη διεξαγωγή προελέγχου, προκειμένου η μέτρηση αυτή να συμβάλει στον προσδιορισμό του βαθμού ομοιότητας των δύο ομάδων και να αξιοποιηθεί ως σημείο αναφοράς στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων του μετελέγχου (Wiersma & Jurs, 2005). Στους οιονεί πειραματικούς σχεδιασμούς η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον βαθμό ισοδυναμίας/ ομοιότητας (similarity) των ομάδων (Wiersma & Jurs, 2004: 131).

Οι Wiersma και Jurs (2004: 142) προτείνουν παραλλαγές του παραπάνω σχήματος, προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της εκάστοτε έρευνας. Μία από τις προτεινόμενες παραλλαγές αφορά στο σχήμα με σχεδιασμό χρονικών σειρών σε πολλαπλές ομάδες (multiple-group time series design), που περιλαμβάνει δύο ή περισσότερες ομάδες, εκ των οποίων η μία είναι Ομάδα Ελέγχου, πολλαπλές μετρήσεις και εισαγωγή μίας παρέμβασης. Το σχήμα αυτό συνιστάται σε περιπτώσεις που ο ερευνητής επιθυμεί περιοδικές μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής σε διάστημα χρόνου. Και σε αυτό το σχήμα προτείνονται παραλλαγές (Wiersma & Jurs, 2004: 142):

- η πολλαπλή, τυχαία εισαγωγή της παρέμβασης (multiple, random insertion of X)

$$G \quad O_1 - O_2 - X - O_3 - O_4 - O_5 - X - O_6 - O_7 - O_8$$

- η συστηματική εισαγωγή της παρέμβασης (persistent insertion of X) και που δηλώνεται σχηματικά ως:

$$G \quad O_1 - O_2 - O_3 - X - O_4 - X - O_5 - X - O_6 - X - O_7 - X - O_8$$

Η τελευταία αποτέλεσε και τη βάση του πειραματικού σχεδιασμού που ακολουθήθηκε (οιονεί πειραματικός σχεδιασμός χρονικών ή χρονολογικών σειρών ¹⁴⁷με προέλεγχο και μετέλεγχο πολλαπλών ομάδων/ pre-test, post-test multiple group time series design) και που σχηματικά μπορεί να αποδοθεί ως εξής:

Πειραματική Ομάδα	O ₁	X	O ₂	X	O ₃	X	O ₄	X	O ₅	X	O ₆
Ομάδα Ελέγχου	O ₇	O ₈	O ₉	O ₁₀	O ₁₁	O ₁₂					

¹⁴⁷ Σχεδιασμός χρονολογικής σειράς: μέθοδος έρευνας που περιλαμβάνει μετρήσεις οι οποίες γίνονται κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (Babbie, 2011: 580), όπως πριν και μετά μια προσχεδιασμένη παρέμβαση.

όπου X είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή (η παρέμβαση), O_1 και O_7 ο προέλεγχος και οι υπόλοιπες μετρήσεις ($O_2 - O_8, O_3 - O_9$ κ.λπ.) οι μετέλεγχοι. Η κάθετη τοποθέτηση των O και X δηλώνει την ταυτόχρονη διεξαγωγή τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 363). Η διακεκομμένη γραμμή υποδηλώνει ότι οι ομάδες σύγκρισης δεν έχουν προέλθει από τυχαία δειγματοληψία (Campbell & Stanley, 1963: 12· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 363).

Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου πειραματικού σχεδιασμού είναι οι ακόλουθοι:

- Ως προς την προσθήκη Ομάδας Ελέγχου: αναφέρθηκε ήδη η ανάγκη δημιουργίας μιας συγκριτικής βάσης των δεδομένων των μετρήσεων. Η διεξαγωγή της έρευνας μόνο με επεξεργασία των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στην Πειραματική Ομάδα δεν θα προσέφερε σε καμία περίπτωση επαρκείς αποδείξεις για την αιτία τυχόν μεταβολής του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επικοινωνούν με το λογοτεχνικό κείμενο.
- Ως προς την ύπαρξη προελέγχου: αυτή κρίθηκε απαραίτητη, όπως προαναφέρθηκε, για την ενίσχυση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας, από τη στιγμή που τα δύο τμήματα ήταν αδύνατον να προκύψουν από τυχαία επιλογή. Ο προέλεγχος εξασφαλίζει τη δυνατότητα να μετρηθεί η ισοδυναμία ή μη της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου και να αξιοποιηθεί στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Όσο μεγαλύτερη η ισοδυναμία μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων, τόσο μεγαλύτερη η βεβαιότητα για τα συμπεράσματα της έρευνας, ενώ οι βαθμοί του προελέγχου μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για εκ των υστέρων στατιστικό έλεγχο των δεδομένων (Wiersma & Jurs, 2005). Επισημαίνεται η πιθανότητα ο προέλεγχος να επηρεάσει τους συμμετέχοντες στην έρευνα, να ευαισθητοποιήσει τα υποκείμενα στην πειραματική μεταβλητή, να υπάρξει αλληλεπίδραση προελέγχου και πειραματικής παρέμβασης (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 366· Verma & Mallick, 2004). Κάτι τέτοιο είναι περισσότερο πιθανό σε μετρήσεις που αφορούν σε στάσεις παρά σε γνωστικές ικανότητες (Verma & Mallick, 2004), όπως είναι η ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου.
- Ως προς τον περιορισμό των προμετρήσεων συγκριτικά με το σχήμα των Wiersma & Jurs: ενώ στο σχήμα των Wiersma και Jurs (2004) προηγούνται 3 μετρήσεις (O_1, O_2, O_3) της παρέμβασης, στην προσαρμογή του σχεδιασμού προτάσσουμε της παρέμβασης μία (1) ή δύο (2) μετρήσεις προελέγχου, αφενός γιατί τον θεωρούμε απαραίτητο για του λόγους που αναφέρθηκαν, αφετέρου για να περιορίσουμε την πιθανότητα οι προμετρήσεις να επηρεάσουν την ευαισθησία των συμμετεχόντων στις μετρήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Verma & Mallick, 2004).
- Ως προς τις πολλαπλές παρεμβάσεις και τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε διάρκεια χρόνου: η ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη ερμηνευτικών μηχανισμών απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο τόσο μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας όσο και μέσω της δημιουργικής διδασκαλίας με τη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή προϋποθέτει χρόνο, για να εδραιωθεί. Στον σχεδιασμό της έρευνας για τη δημιουργικότητα και τη σχέση της με τη μάθηση και την επίδοση πρέπει να εφαρμοστούν πολλαπλές μετρήσεις της δημιουργικότητας και της μάθησης και της ανάπτυξής τους σε βάθος χρόνου (Beghetto, 2016c: 213-214). Συνεπώς, η εφαρμογή μίας και μόνο παρέμβασης και μέτρησης θα είχε παραπλανητικό αποτέλεσμα και για τις δύο ομάδες. Αντίθετα, οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις θα εξασφάλιζαν πολλά, συγκρίσιμα και ενδεικτικά της εξέλιξης αποτελέσματα, ενισχύοντας την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η εφαρμογή παρεμβάσεων και μετρήσεων σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη (πεζό κείμενο με τρίτοπρόσωπη αφήγηση, πεζό κείμενο με πρωτοπρόσωπη αφήγηση, ποίημα παραδοσιακής και νεοτερικής μορφής), γεγονός

που επέβαλε τις πολλαπλές μετρήσεις. Να σημειώσουμε ότι το περιβάλλον του σχολείου και της τάξης επιτρέπει τη διεξαγωγή πολλαπλών αξιολογήσεων των μαθητών, με τη μορφή τεστ ή άλλων γραπτών δραστηριοτήτων στην τάξη. Συνεπώς η εισαγωγή των γραπτών δοκιμασιών του προελέγχου και του μετελέγχου δεν είναι κίνηση ξένη προς τη σχολική πραγματικότητα.

- Ως προς τη συστηματικότητα των παρεμβάσεων: ο αυστηρός σχεδιασμός της έρευνας, η προσπάθεια να ελεγχθούν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η ιστορία και η ωρίμαση, επέβαλε οι παρεμβάσεις μεταξύ των δύο ομάδων να προγραμματιστούν, ώστε να έπονται της ολοκλήρωσης κάθε διδασκαλίας, και να συγχρονιστούν, κατά το δυνατόν. Έτσι, λοιπόν, μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης ακολουθούσε ο μετέλεγχος. Ο συγχρονισμός των μετελέγχων/ αξιολογήσεων επιβλήθηκε επίσης προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν νόθευση των υποκειμένων της έρευνας από συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του μετελέγχου/ της αξιολόγησης. Οι μαθητές στο σχολείο συναντώνται σε πολλές καταστάσεις. Ωστόσο το γεγονός ότι ο μετέλεγχος/ η αξιολόγηση πήρε τη μορφή παιγνιώδους δραστηριότητας αποδεδειγμένης από την «απειλή» του βαθμού μείωσε τις πιθανότητες οι μαθητές, λόγω της αγωνίας που δημιουργεί μια «παραδοσιακή» εξέταση, να συζητήσουν τα θέματα μεταξύ τους.

Ο επιλεγμένος πειραματικός σχεδιασμός εφαρμόστηκε επί τρεις συνεχείς σχολικές χρονιές (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017) στο ίδιο σχολείο σε διαφορετική κάθε φορά Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου της Α΄ Γυμνασίου. Η τρίχρονη εφαρμογή αποφασίστηκε, καθώς θεωρήθηκε ως επαρκές χρονικό διάστημα για την εξασφάλιση ενός διευρυμένου δείγματος και για τη συλλογή ποικιλίας δεδομένων που θα μπορούσαν να διασταυρωθούν και κατ' επέκταση να ενισχύσουν την εγκυρότητα της έρευνας. Το γεγονός αυτό, ότι συγκεντρώθηκαν αποτελέσματα από εφαρμογές επί τρεις σχολικές χρονιές, επέτρεψε και τη σύγκριση στο βάθος αυτής της τριετίας των αποτελεσμάτων των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου. Συνοψίζοντας, ο πειραματικός σχεδιασμός που υλοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν οιονεί πειραματικός σχεδιασμός χρονικών σειρών/ πολλαπλών χρονολογικών σειρών¹⁴⁸ με προέλεγχο και μετέλεγχο πολλαπλών ομάδων (pre-test, post-test multiple group time series design) (Verma & Mallick, 2004: 134, 142) με μη ισοδύναμη Ομάδα Ελέγχου.¹⁴⁹

2.2. Εναλλακτικοί πειραματικοί σχεδιασμοί

Στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των αναστοχασμών/ αναπροσαρμογών που επιφέρει, επιχειρήθηκαν και άλλοι πειραματικοί σχεδιασμοί, που χαρακτηρίζονται ως «εναλλακτικοί», καθώς διαφοροποιούνται μερικώς από τον βασικό πειραματικό σχεδιασμό και αποτελούν συμπληρωματικά αποδεικτικά εργαλεία. Διαφέρουν ως προς τον βασικό πειραματικό σχεδιασμό ως προς το ότι πραγματοποιήθηκαν μία (1) φορά σε μία (1) σχολική χρονιά, δεν εμπίπτουν δηλαδή στο μοντέλο της χρονικής σειράς ούτε της τρίχρονης επαναλαμβανόμενης εφαρμογής. Επίσης διαφέρουν ως προς τη σύσταση του δείγματος. Οι εναλλακτικοί αυτοί πειραματικοί σχεδιασμοί είχαν την ίδια μορφή με τον βασικό πειραματικό σχεδιασμό:

¹⁴⁸ Σχεδιασμός πολλαπλών χρονολογικών σειρών: η χρήση περισσότερων του ενός συνόλων δεδομένων που έχουν αντληθεί κατά την πάροδο του χρόνου, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις (Babbie, 2011: 584).

¹⁴⁹ Μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου: ομάδα ελέγχου που μοιάζει με την πειραματική ομάδα αλλά δεν δημιουργείται με τυχαία αντιστοίχιση υποκειμένων (Babbie, 2011: 583).

- οιοει πειραματικός σχεδιασμός με προέλεγχο και μετέλεγχο και μη ισοδύναμη ομάδα ελέγχου (pretest-posttest non equivalent control group design) (Wiersma & Jurs, 2005).

Πειραματική Ομάδα (G ₁)	O ₁	X	O ₂
Ομάδα Ελέγχου (G ₂)	O ₃		O ₄

Οι μεμονωμένες αυτές πειραματικές εφαρμογές παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια. Πρόκειται για:

- ✓ μία πειραματική εφαρμογή κατά το 2^ο έτος της έρευνας (2015-2016) με Πειραματική Ομάδα το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου και με Ομάδα Ελέγχου συμβατικό τμήμα Β΄ Γυμνασίου με αντικείμενο την ποίηση του Οδ. Ελύτη·
- ✓ μία πειραματική εφαρμογή κατά το 3^ο έτος της έρευνας (2016-2017) με Πειραματική Ομάδα το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου και Ομάδα Ελέγχου συμβατικό τμήμα Γ΄ Γυμνασίου με αντικείμενο την ποίηση του Γ. Ρίτσου·
- ✓ μία πειραματική εφαρμογή κατά το 3^ο έτος της έρευνας (2016-2017) με Πειραματική Ομάδα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου και Ομάδα Ελέγχου τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου με αντικείμενο την ποίηση του Γ. Ρίτσου·
- ✓ μία πειραματική εφαρμογή κατά το 3^ο έτος της έρευνας (2016-2017) με Πειραματική Ομάδα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου και Ομάδα Ελέγχου τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου με αντικείμενο διηγήματα του Α. Σαμαράκη.

Παρά το γεγονός ότι η ηλικιακή απόσταση του δείγματος ή η έκθεση σε διαφορετικές μαθησιακές διαδικασίες μπορεί να υποστηριχθεί ότι μειώνει την εγκυρότητα των συγκεκριμένων πειραμάτων, η διεξαγωγή τους κρίθηκε σημαντική προκειμένου να διαπιστωθεί, α) (για τη σύγκριση Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου) αν η έκθεση της Πειραματικής Ομάδας στην εξαρτημένη μεταβλητή (την προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής) μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, ώστε να μπορούν να «αναμετρηθούν» με μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και β) (για τη σύγκριση Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και παραδοσιακής τάξης χωρίς ηλικιακή απόκλιση) αν η διαφορετική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στις ελεύθερες και ακραιφνώς δημιουργικές συνθήκες ενός ολιγομελούς Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής επηρεάζει θετικά την επικοινωνία των μαθητών με τη Λογοτεχνία σε σύγκριση με το «παραδοσιακό» μάθημα στην «παραδοσιακή» τάξη. Με άλλα λόγια στις εναλλακτικές συγκριτικές μετρήσεις συμμετέχουν:

Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου	Συμβατική Τάξη - Τμήμα Β΄ Γυμνασίου
Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου	Συμβατική Τάξη - Τμήμα Γ΄ Γυμνασίου
Τμήμα Α΄ Γυμνασίου	Συμβατική Τάξη - Τμήμα Γ΄ Γυμνασίου

Σχεδιαγραμματικά, κατά την έρευνά μας διεξάγονται δύο είδη μετρήσεων:

α. οι μετρήσεις της «κυρίως έρευνας»: συγκρίνονται μαθητές ΙΔΙΑΣ ηλικίας, που έχουν διδαχθεί την ΙΔΙΑ χρονική περίοδο το ΙΔΙΟ λογοτεχνικό κείμενο του σχολικού βιβλίου σε μάθημα ΙΣΗΣ διάρκειας αλλά με διαφορετική διδακτική στρατηγική και με διαφορετικό καθηγητή.

Κυρίως έρευνα					
ΕΤΟΣ	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου		Δοκιμασίες
1 ^ο έτος (2014-2105)	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Α	2 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΙ (πεζό + ποίηση) 5 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΙ (3 πεζά + 2 ποιήματα)
2 ^ο έτος (2015-2106)	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Α	1 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (πεζό) 3 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΙ
3 ^ο έτος (2016-2017)	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Β	2 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΙ (πεζό + ποίηση) 6 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΙ (4 πεζά + 2 ποιήματα)

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΡΟΕΛΕΓΧΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΕΛΕΓΧΩΝ στην κυρίως έρευνα			
	1 ^{ος} χρόνος	2 ^{ος} χρόνος	3 ^{ος} χρόνος
	Π.Ο. ¹⁵⁰ 24 μαθητές/ μαθήτριες Ο.Ε. 25 μαθητές/ μαθήτριες (ΣΥΝΟΛΟ 49 ΜΑΘΗΤΕΣ)	Π.Ο. 21 μαθητές/ μαθήτριες Ο.Ε. 19 μαθητές/ μαθήτριες (ΣΥΝΟΛΟ 40 ΜΑΘΗΤΕΣ)	Π.Ο. 25 μαθητές/ μαθήτριες Ο.Ε. 20 μαθητές/μαθήτριες (ΣΥΝΟΛΟ 45 ΜΑΘΗΤΕΣ)
Οκτώβριος	Προέλεγχος α (πεζό) Προέλεγχος β (ποίηση)	Προέλεγχος α (πεζό) Προέλεγχος β (ποίηση) (δεν αξιοποιήθηκε, γιατί δεν διεξήχθη ο αντίστοιχος μετέλεγχος)	Προέλεγχος α (πεζό) Προέλεγχος β (ποίηση)
Νοέμβριος	1. Δροσίνης (ποίηση)	1. Φακίνου (πεζό)	1. Καλβίνο (πεζό)
Δεκέμβριος	2. Φακίνου (πεζό)	2. Καζαντζάκης (πεζό)	
Ιανουάριος		3. Σαμαράκης (πεζό)	2. Φακίνου (πεζό)
Φεβρουάριος	3.Καζαντζάκης (πεζό)		3. Δροσίνης (ποίηση) + 4. Καζαντζάκης (πεζό)
Μάρτιος	4. Σαμαράκης (πεζό)		5. Σαμαράκης (πεζό)
Απρίλιος	5.Ρίτσος (ποίηση)		6. Ρίτσος (ποίηση)
Μάιος			
ΣΥΝΟΛΟ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ	2 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΙ 5 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΙ	1 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ 3 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΙ	2 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΙ 6 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΙ

β. οι μετρήσεις της «εναλλακτικής έρευνας»: συγκρίνονται «ανόμοιες» ομάδες ως προς τη μορφή της τάξης ή ως προς την ηλικία των μαθητών (Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής vs Συμβατική τάξη ή Δημιουργική τάξη Α΄ Γυμνασίου vs Συμβατική τάξη Γ΄ Γυμνασίου). Πιο συγκεκριμένα συγκρίνονται μαθητές:

- ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου) που διδάχθηκαν ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ Λογοτεχνίας αλλά του ΙΔΙΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΗ την ΙΔΙΑ περίοδο σε μάθημα ΙΣΗΣ διάρκειας αλλά με διαφορετική διδακτική στρατηγική και με διαφορετικό καθηγητή και

¹⁵⁰ Τα αρχικά «Π.Ο.» σημαίνουν Πειραματική Ομάδα και «Ο.Ε.» Ομάδα Ελέγχου.

- ΙΔΙΑΣ ηλικίας (Β΄/ Γ΄ Γυμνασίου) που διδάχθηκαν τον ΙΔΙΟ λογοτέχνη με ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΤΡΟΠΟ από διαφορετικό καθηγητή και σε μάθημα ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ και ΥΦΗΣ (σε Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής).¹⁵¹
- Οι κοινόι Προέλεγχοι και μετέλεγχοι διεξήχθησαν ταυτόχρονα ή σχεδόν ταυτόχρονα.

Εναλλακτική έρευνα					
ΕΤΟΣ	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου		Δοκιμασίες
2 ^ο έτος (2015-2106)	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ: ΣΥΜΒΑΤΙΚΗ ΤΑΞΗ Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Γ	1 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (ποίηση) 1 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ (ποίηση)
3 ^ο έτος (2016-2017)	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ: ΣΥΜΒΑΤΙΚΗ ΤΑΞΗ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Δ	1 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ (ποίηση) 1 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ (ποίηση)
3 ^ο έτος (2016-2017)	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΤΑΞΗ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ: ΣΥΜΒΑΤΙΚΗ ΤΑΞΗ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Δ	2 ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΙ (πεζό + ποίημα) 2 ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΙ (πεζό + ποίημα)

2.3. Παρεμφερείς ερευνητικοί σχεδιασμοί

Ο σχεδιασμός της έρευνάς μας βασίστηκε σε προηγούμενους παρεμφερείς ερευνητικούς σχεδιασμούς. Σε παλαιότερη έρευνα (Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998), σε αμερικανικά σχολεία με δείγμα 225 μαθητές 7-8 ετών και 142 μαθητές θερινών σχολείων 12-13 ετών, οι μαθητές οργανώθηκαν σε τρεις ομάδες: μία Πειραματική, που εξετέθη στην τριαρχική διδασκαλία (triarchic instruction)¹⁵² (αναλυτική, δημιουργική, πρακτική διδασκαλία και απομνημόνευση), μία ομάδα ελέγχου που έλαβε κριτική διδασκαλία μόνο (και γι' αυτό θεωρήθηκε ισχυρή Ομάδα Ελέγχου) και μία δεύτερη Ομάδα Ελέγχου που έλαβε την παραδοσιακή, επικεντρωμένη στην απομνημόνευση, διδασκαλία. Η αξιολόγηση ήταν κοινή για τις τρεις ομάδες και περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με επίκεντρο την απομνημόνευση και ερωτήσεις αναλυτικές (πχ. σύγκριση δύο θεωριών), δημιουργικές (π.χ.

¹⁵¹ Στη σύγκριση Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και Συμβατικής τάξης δεν υπάρχει ποσοτική ισοδυναμία στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου (αυτό οφείλεται στη λειτουργία του Εργαστηρίου, όπου οι μαθητές δημιουργούν διαρκώς και το μάθημα εξελίσσεται τελείως διαφορετικά).

¹⁵² Η τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης (Sternberg, 1985b· 1997a· 1997b· 1999), βάση της τριαρχικής διδασκαλίας, αποδίδει τρεις πλευρές στην ανθρώπινη νοημοσύνη: την αναλυτική/ κριτική, τη δημιουργική και την πρακτική. Στην εκπαιδευτική της εφαρμογή, στη διδασκαλία, οι πτυχές αυτές μεταμορφώνονται σε δραστηριότητες: αναλυτικές/ κριτικές (ανάλυση, κρίση, αξιολόγηση, σύγκριση, αντίθεση, σχολιασμός), δημιουργικές (δημιουργία, επινόηση, ανακάλυψη, φαντασία, υπόθεση) και πρακτικές (εφαρμογή, χρήση, αποδείξεις) (Sternberg, 1994a· 1994b· Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998). Η παραδοσιακή μνημονοκεντρική διδασκαλία βασίζεται στην απομνημόνευση, στη μνημονική ανάκληση, στην αναγνώριση και την επανάληψη (repeating) (Grigorenko, Jarvin & Sternberg, 2002). Η τριαρχική διδασκαλία βασίζεται στη Θεωρία της Επιτυχούς Νοημοσύνης (The Theory of Successful Intelligence) (Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998). Η Επιτυχής Νοημοσύνη αφορά στη χρήση της νοημοσύνης για την επίτευξη στόχων ζωής, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Gardner, 1983· Sternberg, 1985b· Sternberg, 1997a· 1997b· Sternberg & Spear-Swerling, 1996). Η διδασκαλία για την επιτυχή νοημοσύνη περιλαμβάνει αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές δεξιότητες πέρα από αυτές που καλλιεργούνται στο σχολείο και οδηγεί σε βελτίωση της επίδοσης στις γραπτές αξιολογήσεις. Η βελτίωση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές διδάσκονται με ποικίλους τρόπους τα αντικείμενα και έτσι τους δίνονται περισσότερες ευκαιρίες κατανόησής τους.

οι μαθητές να φανταστούν μια ιδανική κατάσταση και να γράψουν μια ιστορία τοποθετώντας τον πρωταγωνιστή τους σε αυτή) και πρακτικές (π.χ. οι μαθητές να καταγράψουν τα βήματα για να πετύχει κανείς κάτι). Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, που εξετέθησαν στην τριαρχική διδασκαλία (μνημονική και κριτική, δημιουργική, πρακτική) υπερίσχυαν βαθμολογικά των δύο Ομάδων Ελέγχου και στις μνημονικές αξιολογήσεις και στις κριτικές, δημιουργικές και πρακτικές. Δεν βρέθηκαν αποκλίσεις ως προς το φύλο. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η τριαρχική διδασκαλία είναι εφαρμόσιμη και αποτελεσματική και για την κατάκτηση της γνώσης και για τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του μαθητή του πώς μαθαίνει, των δυνατών και αδύνατων σημείων του.

Το 2002 (Grigorenko, Jarvin & Sternberg, 2002) δημοσιεύτηκε ένα νέο άρθρο, αναφορικά με τα αποτελέσματα τριών ερευνών, επεκτάσεων και διευρύνσεων της προηγούμενης έρευνας, όπου συμμετείχαν 809 μαθητές Ε΄ Δημοτικού, 62 μαθητές Γυμνασίου και 432 μαθητές Λυκείου. Ο στόχος των ερευνών αυτών ήταν να διερευνηθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα της τριαρχικής διδασκαλίας σε ευρύτερο δείγμα και να εμπλουτιστούν τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας. Στις έρευνες αυτές ακολουθήθηκε παρεμφερής ερευνητικός σχεδιασμός με την προηγούμενη: οι μαθητές χωρίστηκαν σε Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου και διερευνήθηκε με αξιολόγηση η συγκρισιμότητά τους. Υποβλήθηκαν σε δύο τύπους διδασκαλίας, την τριαρχική η Πειραματική Ομάδα και την παραδοσιακή η Ομάδα Ελέγχου και υποβλήθηκαν σε κοινή αξιολόγηση. Οι παρεμβάσεις και οι πειραματικοί χειρισμοί εστίασαν στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα αλλά και άλλα αντικείμενα (σε επίπεδο Λυκείου) (μαθηματικά, φυσική, ιστορία, ξένες γλώσσες και καλλιτεχνικά), με βάση τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Οι έρευνες διεξήχθησαν για δύο έτη και οργανώθηκαν σε τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση οι μαθητές όλων των ομάδων (*Conventional Instruction and Evaluation*) διδάχθηκαν βασικές, συμβατικές αναγνωστικές δεξιότητες. Στη δεύτερη φάση (*Transition*) η Πειραματική Ομάδα μετέβη σε τριαρχική διδασκαλία, ενώ η Ομάδα Ελέγχου συνέχισε να διδάσκεται παραδοσιακά. Στην τρίτη φάση (*Differentiated Instruction and Evaluation*) η Ομάδα Ελέγχου συνέχισε στο παραδοσιακό μνημονικοκεντρικό σχήμα ενώ η Πειραματική Ομάδα στο τριαρχικό. Και οι δύο Ομάδες διδάχθηκαν κοινή ύλη. Ακολούθησε κοινή αξιολόγηση των δύο ομάδων. Η διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν 5 μήνες περίπου. Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της τριαρχικής διδασκαλίας έγινε μέσω αξιολογήσεων και αναφορών των καθηγητών και των μαθητών (*affective evaluations by teachers and students*). Έγιναν 4 προέλεγχοι και 4 μετέλεγχοι. Η βαθμολόγηση των γραπτών αξιολογήσεων έγινε από ανεξάρτητους ερευνητές, «τυφλούς» στις πειραματικές συνθήκες. Οι δημιουργικές δραστηριότητες αξιολογήθηκαν ως προς την καινοτομία, την καταλληλότητα και την ποιότητα (*innovation, task appropriateness, quality*). Οι αναλυτικές δραστηριότητες ως προς την ποιότητα της ανάλυσης και οι πρακτικές ως προς την πρακτικότητά τους. Διαμορφώθηκαν σχετικές ρουμπρίκες αξιολόγησης. Βαθμολογήθηκε επίσης στις ανοιχτές ερωτήσεις η γενική ποιότητα των απαντήσεων (ορθογραφία, σύνταξη, γραμματική). Οι κλειστού τύπου (γνωστικές, μνημονικές ερωτήσεις) βαθμολογήθηκαν 1= σωστό, 0= λάθος. Σε όλες τις μετρήσεις, οι Πειραματικές Ομάδες που είχαν εκτεθεί στην τριαρχική διδασκαλία υπερέβησαν βαθμολογικά τις Ομάδες Ελέγχου, που είχαν εκτεθεί στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Άλλος παρεμφερής ερευνητικός σχεδιασμός αφορά στη διερεύνηση της ανάπτυξης των δημιουργικών δεξιοτήτων στον γλωσσικό τομέα (*language arts*) (Grigorenko, Jarvin, Tan & Sternberg, 2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 1120 έφηβοι (13 έως 18 ετών) (*grades 7-12*). Κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις παραδοσιακής και δημιουργικής κατανόησης (*traditional and creative comprehension questions*) σε κείμενα 5 παραγράφων. Οι παραδοσιακές ερωτήσεις αφορούσαν στην κατανόηση, στην απομνημόνευση και στην ανάλυση, στην αναπαραγωγή απομνημονευμένων γνώσεων ή στην ανάλυση ενός χωρίου, ενώ οι δημιουργικές ερωτήσεις απαιτούσαν μια καινοτόμα ανταπόκριση (*novel response*).

Τέθηκαν 23 παραδοσιακές και 22 δημιουργικές ερωτήσεις, με τη μεικτή μορφή (mixed format), δηλαδή με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή ανοιχτού τύπου. Η δυσκολία των κειμένων προσαρμόστηκε στο αναμενόμενο ηλικιακά επίπεδο των μαθητών, υπήρχαν όμως κοινές/ επικαλυπτόμενες παράγραφοι μεταξύ κοντινών τάξεων (Cook, Eignor & Taft, 1988· Kolen & Brennan, 1995· Notenboom & Reitsma, 2003) καθώς και παρεμφερείς παράγραφοι, ώστε να μετρηθούν οι ίδιες δεξιότητες μεταξύ των τάξεων, προσαρμοσμένες στο κάθε επίπεδο (Petersen, Kolen & Hoover, 1989). Δημιουργήθηκε ρουμπρίκα διαβάθμισης της δυσκολίας των «παραδοσιακών» (που αφορούσαν στην κατανόηση) και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Grigorenko, Jarvin, Tan & Sternberg, 2008: 303) με πεντάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης της δυσκολίας (1-5). Οι ερωτήσεις (κλειστού τύπου και σύντομης απάντησης) βαθμολογήθηκαν 1 = σωστό, 0 = λάθος.

Παρεμφερής ερευνητικός σχεδιασμός σε ευρύτατη κλίμακα (7.702 μαθητές Δ' Δημοτικού από 223 τάξεις σε 113 δημοτικά σχολεία των ΗΠΑ) με ανεξάρτητη μεταβλητή την έκθεση σε διαφορετική διδακτική συνθήκη, με χρήση τριών Ομάδων Ελέγχου (1 αδύναμης και 2 ισχυρών) και Πειραματικών Ομάδων (1 ανά περίπτωση) και προελέγχου και μετελέγχου διεξήχθη από ομάδα ερευνητών (Sternberg, Jarvin, Birney, Naples, Stemler, Newman, Otterbach, Parish, Randi & Grigorenko, 2014). Στις 23 συγκρίσεις που διεξήχθησαν, λίγες ήταν οι φορές που οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων υπερείχαν βαθμολογικά των μαθητών των Ομάδων Ελέγχου και ακόμα λιγότερες εκείνες που οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου υπερείχαν βαθμολογικά των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων.

Κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, αξιοποιήθηκαν επίσης στοιχεία από έρευνα των Karur και Bielaczyc (2012). Αυτοί διεξήγαγαν έρευνα με οιονεί πειραματικό σχεδιασμό όπου δύο ομάδες μαθητών εκτέθηκαν σε διαφορετικές διδακτικές συνθήκες: η μία σε συνθήκη άμεσης διδασκαλίας (με καθηγητικές διαλέξεις) και η άλλη σε συνθήκες Δημιουργικής/ Παραγωγικής Αποτυχίας (Productive Failure), όπου οι μαθητές κλήθηκαν να επιλύσουν περίπλοκα προβλήματα, για να ακολουθήσει η καθηγητική εξήγηση για τις κανονικές λύσεις (canonical solutions). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν υπεροχή της ομάδας της άμεσης διδασκαλίας απέναντι στην ομάδα της Δημιουργικής/ Παραγωγικής Αποτυχίας σε καλά δομημένα προβλήματα αλλά κατώτερες επιδόσεις σε προβλήματα που απαιτούσαν βαθύτερη και εννοιολογική κατανόηση. Η Penelope L. Peterson (1979), συγκρίνοντας μαθητές που υποβλήθηκαν σε άμεση διδασκαλία και άλλους που υποβλήθηκαν σε ανοιχτή διδασκαλία, παρατηρεί ότι οι πρώτοι έχουν καλύτερες επιδόσεις σε γνωστικές δοκιμασίες και ελαφρώς υποδεέστερες σε δοκιμασίες που απαιτούν αφηρημένη και δημιουργική σκέψη σε σχέση με τους μαθητές που βίωσαν μια ανοιχτή διδακτική προσέγγιση (open approach). Καταγράφει επίσης θετικότερες στάσεις των μαθητών της ανοιχτής προσέγγισης απέναντι στο σχολείο και στον δάσκαλο και ενίσχυση της ανεξαρτησίας και της περιέργειάς τους (Zhao, 2017).

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας, επιλέχθηκε, όπως αναφέρθηκε, η μακροπρόθεσμη «προγραμματική συζήτηση» (curricular conversation) (Applebee, 1996),¹⁵³ με διάρκεια ενός έτους, για να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης στον μέγιστο φυσικό χρόνο εφαρμογής της (ένα σχολικό έτος). Ως προς αυτό ενισχυτικά λειτούργησαν και τα αποτελέσματα δύο ερευνών (Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996· Reutzell, Smith & Fawson, 2005) σχετικά με την επίδραση της συναλλακτικής στρατηγικής στις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών: χωρίς να σημαίνει ότι η παράμετρος του χρόνου είναι η μεταβλητή που ευθύνεται για τη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων, η εφαρμογή διάρκειας ενός έτους εμφάνισε ισχυρότερη θετική επιρροή στους μαθητές από την εφαρμογή μισού έτους.

¹⁵³ Η παράμετρος της συνέχειας και της συνοχής σε βάθος εξαμήνου ή έτους, με πυρήνα της διδασκαλίας τη συζήτηση, και η ενοποίηση ανάγνωσης, γραφής και συζήτησης αποτέλεσε χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διδασκαλιών, σύμφωνα με τον Applebee (1996). Τις συζητήσεις αυτές τις αποκάλεσε συζητήσεις προγραμματικές (curricular conversations).

Αναφορικά με την τριετή διεξαγωγή της έρευνας, παρόμοιο σχεδιασμό ακολουθεί ο Robin Alexander (2018) κατά τη διερεύνηση της Διαλογικής τάξης και της διαλογικής συζήτησης: διεξάγει τρεις έρευνες, την πιλοτική (pilot), τη δοκιμαστική (trial) και την επαληθευτική (follow-up). Άλλη έρευνα που αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τη δική μας έρευνα αφορά στην τρίχρονη διδασκαλία της ανάγνωσης από την ίδια καθηγήτρια (Brown & Lyne, 1993): η καθηγήτρια που διδάσκει το ίδιο κείμενο στην ίδια τάξη (Β΄ Δημοτικού) επί τρία συνεχόμενα έτη, εξελίσσεται κατά το τρίτο έτος η διδασκαλία, όπως προκύπτει από τα πρωτόκολλα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν, γίνεται πιο διαδραστική: παρεμβαίνει λιγότερο στις μαθητικές ανταποκρίσεις, τις οποίες κυρίως αναδιατυπώνει, παρά διορθώνει, παρέχοντας μη αξιολογητική ανατροφοδότηση (non evaluative feedback). Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση και χειραφετούνται αναγνωστικά. Διαπιστώνεται σταδιακή εξοικείωση της καθηγήτριας με τη συναλλακτική διδακτική μέθοδο από έτος σε έτος: ενώ στο πρώτο έτος της έρευνας ακολουθεί πιστά το μοντέλο στο οποίο επιμορφώθηκε, το δεύτερο και το τρίτο έτος πειραματίζεται και διαφοροποιεί την προσέγγισή της προσαρμόζοντάς την στα δεδομένα της τάξης· επαληθεύεται μια απλουστευμένη εκδοχή του Μοντέλου της καθηγητικής αλλαγής (Concerns-Based Adoption Model of teacher change) (Hall & Hord, 1987): το πρώτο στάδιο είναι αυτό της μηχανικής εφαρμογής, το δεύτερο αυτό του πειραματισμού και το τρίτο αυτό της εσωτερίκευσης και της εξατομίκευσης (internalization and personalization). Η έρευνα αυτή αποτέλεσε σημείο αναφοράς ως προς την αναπόφευκτη διαφοροποίηση που σημειώθηκε, επιβεβλημένη στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, στη «συμπεριφορά» της καθηγήτριας-ερευνήτριας και στην εσωτερίκευση και εξοικείωση με τους πειραματικούς χειρισμούς. Οι πειραματικοί χειρισμοί το τρίτο έτος διεξαγωγής της έρευνας ήταν πιο ευέλικτοι απ' ό,τι το πρώτο, γεγονός που αποτυπώνεται και στην περιγραφή των παρεμβάσεων (κεφ. «Οι Δημιουργικές παρεμβάσεις»). Αναφορικά με την αξιολόγηση διαφορετικών ηλικιακά ομάδων, ανάλογες συγκρίσεις διεξάγονται σε έρευνα του Beghetto (2017a), όπου προτείνεται η σύγκριση της δημιουργικής έκφρασης στα μαθηματικά μεταξύ μαθητών Δ΄ Δημοτικού και Β΄ Γυμνασίου.

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την έρευνα της δημιουργικότητας καταφάσκουν στο γεγονός ότι η δημιουργικότητα και η δημιουργική σκέψη μπορούν να αξιολογηθούν μέσα από τεστ (Kaufman & Baer, 2006) ή αξιολογήσεις από ειδικούς των μαθητικών δημιουργιών (σύντομες ιστορίες ή ποιήματα) (Baer, 2003· Kaufman, Lee, Baer & Lee, 2007) ή ανταποκρίσεις σε δημιουργικά ζητούμενα, με βάση διαβαθμισμένες δραστηριότητες (Grigorenko, Jarvin, Tan & Sternberg, 2008), συνεισφέροντας στην έρευνα για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Brandau, Daghofer, Hollerer, Kaschnitz, Kellner, Kirchmair, Krammer & Schlagbauer, 2007) αλλά και στην αυξανόμενη ζήτηση για δημιουργικά παραγωγικούς ανθρώπους (Grigorenko & Tan, 2008). Υποστηρίζουν τη διδασκαλία της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης (Treffinger, Selby & Isaksen, 2008) μέσα από διαβαθμισμένες δραστηριότητες, μέσα από έναν σταδιακό τρόπο (incremental fashion) (Grigorenko, Jarvin, Tan & Sternberg, 2008: 306) και προτείνουν σχετικές ρουμπρικές διαβάθμισης των δραστηριοτήτων (Grigorenko, Jarvin, Tan & Sternberg, 2008: 303). Οι καθηγητές φαίνεται να προτιμούν να διδάξουν τα αντικείμενα που ήδη γνωρίζουν. Γι' αυτό οι ερευνητές Elena Grigorenko, Linda Jarvin και Robert Sternberg (2002) βασίζονται στις παρεμβάσεις τους στο υπάρχον υλικό. Έτσι, και στην έρευνά μας βασιστήκαμε στο υπάρχον διδακτικό υλικό.

Οι έρευνες αυτές αποτέλεσαν σημείο αναφοράς ως προς τις υποθέσεις εργασίας της έρευνάς μας: από τη στιγμή που η έκθεση των μαθητών σε παραδοσιακά διδακτικά σχήματα (άμεση διδασκαλία, διδασκαλία με έμφαση στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή της γνώσης) δεν είναι δεδομένο ότι θα οδηγήσει σε υστέρηση σε αξιολογήσεις που εστιάζουν στη γνώση και την αναπαραγωγή μαθημένων πληροφοριών και από τη στιγμή που οι υποστηρικτές της άμεσης διδασκαλίας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητά της ως προς την επίδοση των μαθητών στις παραδοσιακές αξιολογήσεις (Adams & Engelmann, 1996·

Hempenstall, 2013; Tarver, 1998), θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί αν μια αντι-παραδοσιακή, δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας θα μπορούσε να αναμετρηθεί με την παραδοσιακή προσέγγισή της, σε αξιολογήσεις παραδοσιακού τύπου.

B. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών/ μαθητριών κατά τα σχολικά έτη 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017 ήταν **193**:

Όσον αφορά στην εφαρμογή της παρέμβαση στην Α΄ Γυμνασίου οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν 134:

- Για το 1^ο έτος της έρευνας (σχολικό έτος 2014-2015): 49 μαθητές (24 μαθητές για την Πειραματική Ομάδα [9 αγόρια και 15 κορίτσια, 3 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες] και 25 για την Ομάδα Ελέγχου [11 αγόρια και 14 κορίτσια, 2 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες]).
- Για το 2^ο έτος της έρευνας (σχολικό έτος 2015-2016): 40 μαθητές (21 για την Πειραματική Ομάδα [11 αγόρια και 10 κορίτσια] και 19 για την Ομάδα Ελέγχου [10 αγόρια και 9 κορίτσια]).
- Για το 3^ο έτος της έρευνας (σχολικό έτος 2016-2017): 45 μαθητές (25 για την Πειραματική Ομάδα [13 αγόρια και 12 κορίτσια, 1 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες] και 20 για την Ομάδα Ελέγχου [8 αγόρια και 12 κορίτσια, 1 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες]).

Όσον αφορά στις εναλλακτικές παρεμβάσεις οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν 59:

- Για το 2^ο έτος της έρευνας (σχολικό έτος 2015-2016): 31 μαθητές (13 για την Πειραματική Ομάδα [Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου: 4 αγόρια και 9 Κορίτσια, 1 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες] και 18 για την Ομάδα Ελέγχου¹⁵⁴ [7 αγόρια και 11 κορίτσια]).
- Για το 3^ο έτος της έρευνας (σχολικό έτος 2016-2017): 28 μαθητές (8 για την Πειραματική Ομάδα [Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου: 2 αγόρια, 6 κορίτσια, 1 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες] και 20 για την Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου [7 αγόρια και 13 κορίτσια]).
- Για το 3^ο έτος της έρευνας (σχολικό έτος 2016-2017): 44 μαθητές (25 μαθητές Α΄ Γυμνασίου στην Πειραματική Ομάδα¹⁵⁵ [13 αγόρια, 12 κορίτσια, 1 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες] και 20 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου στην Ομάδα Ελέγχου¹⁵⁶ [7 αγόρια και 13 κορίτσια]).

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου ήταν στην αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς εφαρμογής της έρευνας άγνωστοι στην καθηγήτρια-ερευνήτρια (με εξαίρεση ορισμένους μαθητές που συμμετείχαν στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου αναφορικά με τις εναλλακτικές πειραματικές μετρήσεις). Η ανάθεση των τμημάτων στα οποία δίδασκε η καθηγήτρια-ερευνήτρια έγινε από τη Διεύθυνση του Σχολείου, χωρίς η καθηγήτρια-ερευνήτρια να αναμειχθεί στην απόφαση αυτή. Το δείγμα δηλαδή που αποτέλεσε την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου ήταν «τυχαίο» με την έννοια της τυχαίας κατανομής και της μη προϋπάρχουσας γνωριμίας με αυτό.

Η έρευνα διεξήχθη στο σχολείο της ερευνήτριας, σε ιδιωτικό σχολείο των Αθηνών (Α΄ Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού). Η διεξαγωγή μιας έρευνας σε ένα ιδιωτικό σχολείο ενδέχεται

¹⁵⁴ Το τμήμα της Β΄ Γυμνασίου απαρτιζόταν από 22 μαθητές εκ των οποίων οι 4 συμμετείχαν στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής και συνεπώς αποκλείστηκαν από την Ομάδα Ελέγχου, αφού προσμετρήθηκαν στην Πειραματική Ομάδα.

¹⁵⁵ Οι 25 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα και στην αντίστοιχη μέτρηση της κυρίως έρευνας.

¹⁵⁶ Οι 20 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου που αποτελούν την Ομάδα Ελέγχου στη συγκριτική πειραματική εφαρμογή με την Α΄ Γυμνασίου αποτέλεσαν και την Ομάδα Ελέγχου στην πειραματική εφαρμογή με το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής.

να θεωρηθεί ότι περιορίζει τον παράγοντα της αντιπροσωπευτικότητας όσον αφορά στα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Είναι γεγονός ότι η πλειονότητα των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο αυτό ανήκουν στη μεσαία τάξη, προέρχονται από οικογένειες με σχετικά υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εκτίθενται συνήθως σε αρκετά πολιτιστικά ερεθίσματα τόσο από την πλευρά των οικογενειών τους όσο και από το σχολείο (παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.λπ.). Διαπιστώθηκε ωστόσο από την επεξεργασία των δεδομένων ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα στην αρχή του κάθε σχολικού έτους διεξαγωγής της (τέλη Σεπτεμβρίου 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} έτους) ότι η στάση τους απέναντι στη Λογοτεχνία και στο μάθημα της Λογοτεχνίας ευθυγραμμίζεται σε μεγάλο βαθμό με αυτό που αναμένει κανείς να συναντήσει στους έφηβους μαθητές πανελλαδικώς: η πλειονότητα των μαθητών απέχει από το διάβασμα εξωσχολικών λογοτεχνικών βιβλίων και προτιμάει την ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα παρά με το βιβλίο, δεν βρίσκει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο μάθημα της Λογοτεχνίας (βλ. Παράρτημα). Τα ποσοστά που προέκυψαν προσέγγισαν αντίστοιχα ποσοστά σε έρευνα που διεξήχθη το διάστημα 2004-2006 (Αργυροπούλου κ.ά., 2009). Ως προς το σκέλος αυτό λοιπόν, τη στάση των μαθητών απέναντι στη Λογοτεχνία και στο μάθημα της Λογοτεχνίας, το δείγμα κρίθηκε αντιπροσωπευτικό. Ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι σε ένα οιονεί πείραμα, το οποίο σε σχέση με το εργαστηριακό πείραμα υστερεί ως προς την εξωτερική εγκυρότητα, και με δεδομένες τις ιδιαιτερότητες του δείγματός μας, θα είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί ως προς τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας, που σίγουρα αφορούν πληθυσμούς με όμοια με το δείγμα χαρακτηριστικά.

Αποφασίστηκε η έρευνα να διεξαχθεί στο σχολείο της ερευνήτριας για τους εξής λόγους:

- Η καθηγήτρια-ερευνήτρια εργάζεται στο σχολείο αυτό. Πρακτικοί λόγοι δηλαδή υπαγόρευαν την αξιοποίηση αυτού του προσβάσιμου σε βάθος τριετίας δείγματος. Η αξιοποίηση ενός δείγματος ευκολίας αποτελεί ενδεδειγμένη στρατηγική δειγματοληψίας στην έρευνα δράσης, προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα μακροπρόθεσμα μέσω επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Αναγνώστου, 2017: 119). Το δείγμα ευκολίας (convenience sample) ανήκει στον τύπο του μη πιθανοτικού δείγματος· πρόκειται για δείγμα στο οποίο η πρόσβαση του ερευνητή είναι άμεση. Στο δείγμα ευκολίας στηρίζεται συχνά η κοινωνική έρευνα (Bryman, 2017: 219), καθώς αυτό συχνά αποτελεί μια πρακτική αναγκαιότητα (Coyne, 1997). Το δείγμα ευκολίας μπορεί να αποτελέσει πηγή αποδεκτή και θεμιτή (αν και όχι ιδανική), στην περίπτωση όπου παρουσιάζεται μια εξαιρετική ευκαιρία να συλλεγούν δεδομένα από ένα τέτοιο δείγμα (Bryman, 2017 : 219). Στη συνέχεια αναλύονται οι λόγοι για τους οποίους στην έρευνα αυτή η χρήση του δείγματος ευκολίας θεωρήθηκε ενδεδειγμένη.
- Η έρευνα παρουσίαζε ιδιαίτερες απαιτήσεις: κρίθηκε σημαντικό, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα πειραματικά αποτελέσματα, η έρευνα να διεξαχθεί σε βάθος τριετίας. Το σχολείο της ερευνήτριας έδωσε την έγκριση προκειμένου να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα σε διάστημα τριών (3) σχολικών ετών, διάστημα που θεωρήθηκε απαραίτητο, προκειμένου να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και να ενισχυθεί η εσωτερική της εγκυρότητα, δεδομένων και των παραγόντων που λειτουργούσαν ως περιορισμοί στην έρευνα (χρονική τριγωνοποίηση).
- Η δημιουργική παρέμβαση στο μάθημα της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής προϋποθέτει ένα περιβάλλον φιλικό προς τη δημιουργία. Το σχολείο της ερευνήτριας ενθαρρύνει την υλοποίηση εναλλακτικών δημιουργικών παρεμβάσεων. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στον σχολικό χώρο συνδέεται με συγκεκριμένες παραμέτρους (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe, 2012/2013): α. το φυσικό πλαίσιο, δηλαδή την ευέλικτη χρήση του χώρου, των εγκαταστάσεων, την ύπαρξη μέσων (και ψηφιακών), την εργασία εκτός σχολείου (σε

μουσειά), β. το παιδαγωγικό πλαίσιο (την παραχώρηση στους μαθητές ευκαιριών, ανάληψη ρίσκου, την εξισορρόπηση από τον καθηγητή ελευθερίας και δομής, την αξιοποίηση παιγνιδιών προσεγγίσεων, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ καθηγητών και μαθητών, τη διαμόρφωση δημιουργικών στάσεων, την καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών από τους μαθητές, την ενθάρρυνση της συνεργασίας), γ. τη συνεργασία πέρα από το σχολείο (τη συνεργασία με κοινότητες αθλητικές, καλλιτεχνικές και επιχειρηματικές). Το σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο να διεξαχθεί η έρευνα σε ένα σχολείο φιλικό προς τη δημιουργικότητα, όπου η υιοθέτηση μιας δημιουργικής στάσης απέναντι στη Λογοτεχνία δεν θα έγειρε θεσμικές αντιστάσεις. Το σχολείο δεν είναι ένα ουδέτερο πλαίσιο (Langer, 2009: 52). Όλα τα σχολεία έχουν μια σημειωτική (semiotic sense) (Kress, Jewit, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones & Reid, 2005): κτήριο, άνθρωποι, εικόνες, ήχοι, τοίχοι δείχνουν τι το σχολείο καλωσορίζει ή όχι (Langer, 2009: 54). Οι έφηβοι χρειάζονται ένα ασφαλές και διεγερτικό περιβάλλον για να εξερευνήσουν ιδέες και να πάρουν ρίσκα (Langer, 2009). Το σχολείο της ερευνήτριας είναι ένα σχολείο θετικό (positive) και όχι τοξικό (toxic) (Langer, 2009), που νοιάζεται για τον μαθητή, και συνεπώς διευκολύνει τη μάθηση, αφού αυτή συντελείται σε κοινότητες που νοιάζονται (Langer, 2002). Πρόκειται για ένα σχολείο που δεν προσομοιάζει σε ξένο πεδίο αλλά σε ένα ασφαλές σπίτι (safe house)¹⁵⁷ (Pratt, 1991· Langer, 2009)· συνεπώς πρόκειται για ένα αποτελεσματικό σχολείο (Langer, 2009). Αυτά τα δεδομένα εξασφάλιζαν μια αποτελεσματική διδασκαλία στην παραδοσιακή τάξη, που λειτούργησε ως Ομάδα Ελέγχου, και ένα ενιαίο θετικό κλίμα στο οποίο εκτέθηκαν συνολικά οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

- Η διεξαγωγή της έρευνας αυτής προϋπέθετε εγκαθιδρυμένες σχέσεις εμπιστοσύνης και εκτίμησης αλλά και συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, Διεύθυνσης και γονέων/κηδεμόνων, ούτως ώστε να μην υπάρξουν υπόνοιες αξιολόγησης συναδέλφων ή έκθεσης των μαθητών σε ζημία ή κίνδυνο. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια εργάζεται στον συγκεκριμένο χώρο λειτουργούσε ως ηθική δέσμευση για ιδιαίτερα προσεκτικούς χειρισμούς αναφορικά με την προσωπικότητα των συναδέλφων και τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Η παρουσία της καθηγήτριας-ερευνήτριας στο σχολείο εξασφάλιζε τη συνεχή επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών και την ανατροφοδότηση από αυτούς. Οι γονείς σε περίπτωση που διαπίστωναν ενόχληση των μαθητών από τις ερευνητικές συνθήκες, μπορούσαν να παρέμβουν. Επίσης οι μαθητές είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν συνέβη.
- Κρίθηκε ότι εξασφαλιζονταν όλες οι πρακτικές συνθήκες για τη διεξαγωγή της έρευνας χωρίς να διαταραχθεί η κανονικότητα της σχολικής ζωής, προκειμένου η έρευνα να διεξαχθεί σε όσον το δυνατόν πιο φυσικές συνθήκες: η ερευνήτρια ήταν καθηγήτρια του σχολείου, επομένως δεν εισχώρησε στο σχολικό περιβάλλον ως εξωγενής παράγων, όπως και οι θεσμικές καθηγήτριες των Ομάδων Ελέγχου, γεγονός που εξασφάλισε την φυσικότητα στις αντιδράσεις των μαθητών και τη μηδενική διατάραξη της διδακτικής διαδικασίας.
- Το διευρυμένο ωράριο του σχολείου κατέστησε εφικτή τη διεξαγωγή της έρευνας και σε Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής που λειτουργούσε στη Β΄ Γυμνασίου (2^ο έτος της έρευνας) και στη Γ΄ Γυμνασίου (3^ο έτος της έρευνας).

¹⁵⁷ Η Mary Louise Pratt (1991: 40· 2000: 586) ορίζει ως ασφαλή σπίτια (safe houses) τους κοινωνικούς και πνευματικούς χώρους που διαμορφώνονται σε ομοιογενείς κοινότητες με υψηλό ποσοστό εμπιστοσύνης, κατανόησης και προστασίας από την καταπίεση.

Αποφασίστηκε η διεξαγωγή της κυρίως έρευνας να εστιαστεί στην Α΄ Γυμνασίου για τους εξής λόγους:

- Οι μαθητές στην τάξη αυτή ερχόμενοι από το Δημοτικό, όπου η διδασκαλία της Λογοτεχνίας εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας, έχουν ήδη έρθει σε επαφή με βασικά λογοτεχνικά είδη (παραμύθι, διήγημα, αποσπάσματα μυθιστορημάτων, ποίηση παραδοσιακή και νεοτερική) χωρίς όμως να έχουν υπεισέλθει σε συγκεκριμένες πτυχές της λογοτεχνικής ανάλυσης, όπως είναι για παράδειγμα η αφηγηματολογία ή τα χαρακτηριστικά της νεοτερικής ποίησης. Επομένως, διαθέτουν πολύ βασικές λογοτεχνικές γνώσεις, που σταδιακά θα εξειδικευτούν κατά τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο, αλλά δεν έχουν εκτεθεί ακόμα σε συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις του αντικειμένου της Λογοτεχνίας. Το γεγονός ότι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου είναι «αμόλυντοι» από τη διαδικασία της λογοτεχνικής ανάλυσης αποτελεί πλεονέκτημα, καθώς φαίνεται πως αυτοί οι μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί περισσότερο στη Λογοτεχνία είναι συχνά «απρόθυμοι να ενδώσουν στην ανάγκη να μοιραστούν εμπειρίες» (Rosenblatt, 1994: 146).¹⁵⁸ Επομένως, οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου που εντάχθηκαν στις Πειραματικές Ομάδες εγκαινίασαν την επαφή τους με τη λογοτεχνική ερμηνεία μέσω της δημιουργικής οδού. Στην εναλλακτική έρευνα, επιχειρήθηκε η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας σε μαθητές που είχαν ήδη εκτεθεί στην «παραδοσιακή» διδασκαλία της Λογοτεχνίας.
- Έρευνες για την εκδήλωση της δημιουργικότητας σε διαφορετικές ηλικίες, διαπιστώνουν την υψηλή δημιουργικότητα στο Γυμνάσιο και τη σταδιακή της μείωση όσο οι μαθητές οδεύουν προς το Λύκειο και την ενηλικίωση. Αν και υπάρχουν ενδείξεις για υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας σε μαθητές Δημοτικού σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου (Yi, Hu, Plucker & McWilliams, 2013), θεωρείται –βάσει της αναπτυξιακής θεωρίας (Feldman, 2003) και της νευροψυχολογίας (Barbot & Tinio, 2014)– πως οι μαθητές Γυμνασίου βιώνουν μια ώθηση στη δημιουργική ικανότητα. Οι έρευνες εντοπίζουν μείωση της συσχέτισης δημιουργικότητας και μάθησης στο Λύκειο και το Πανεπιστήμιο, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στην εξειδίκευση της γνώσης (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2016). Η κατά τις έρευνες υψηλή δημιουργικότητα των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου ήταν χαρακτηριστικό αξιοποίησιμο κατά την έρευνα.
- Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου διαθέτουν ερμηνευτικές ικανότητες επαρκείς για την κατανόηση/ ερμηνεία και ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων. Ο Arthur Applebee (1978) σε έρευνά του διαπιστώνει ότι οι μαθητές 13 ετών (στην ίδια ηλικία με τους μαθητές Α΄ Γυμνασίου) είναι σε θέση να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός κειμένου, όπως τις τεχνικές του. Το γεγονός αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι η ερμηνευτική ικανότητα όχι μόνο διδάσκεται αλλά είναι και σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση, αφού ο κάθε άνθρωπος είναι από τη φύση του σε θέση να ερμηνεύει (Fish, 1980). Άλλωστε, οι ερμηνευτικές και κριτικές δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές κατά τη φάση της αξιολόγησης ανταποκρίνονταν στην ηλικιακή τους ωριμότητα, βασίζονταν στις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου και στις ερωτήσεις που οι Οδηγίες Διδασκαλίας του μαθήματος υπαγορεύουν.
- Η κατανομή των μαθητών σε τμήματα έγινε σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία (Διυπουργική Απόφαση 68419/Γ2, Φ.Ε.Κ. 984/τ.Β΄/ 25-7-06) και συνεπώς δεν ήταν δυνατή η επιλογή του δείγματος με τυχαία δειγματοληψία. Έτσι η επιλογή του τμήματος που θα δίδασκε η ερευνήτρια επιλέχθηκε από τη Διευθύντρια του

¹⁵⁸ Το δεδομένο αυτό ελήφθη υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προελέγχων και των μετελέγχων. Στις ερωτήσεις που βαθμολογήθηκαν, η βαρύτητα δόθηκε στην καταγραφή των αναγνωστικών δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών και όχι στην αξιολόγηση της άνεσής τους ως προς τη δημοσιοποίηση των εμπειριών τους με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο.

Σχολείου και εγκρίθηκε από τον Σύλλογο Διδασκόντων χωρίς καμία παρέμβαση από την καθηγήτρια-ερευνήτρια, προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε μεροληψία, που θα έθετε σε κίνδυνο την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Από τα 4 τμήματα της Α΄ Γυμνασίου του σχολείου, στην ερευνήτρια ανατέθηκε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου. Η καθηγήτρια-ερευνήτρια δεν μπορούσε εκ των προτέρων να γνωρίζει το επίπεδο του τμήματος που της ανατέθηκε ούτε το «προφίλ» του (αν δηλαδή ήταν ένα τμήμα ζωνρό ή συνεργάσιμο ή υψηλής επίδοσης κ.ά.), καθώς τα τμήματα της Α΄ Γυμνασίου είναι μεικτής προέλευσης (προέρχονται δηλαδή και από άλλα σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά), το μάθημα της Λογοτεχνίας ως αυτόνομο αντικείμενο δεν υφίσταται στο Δημοτικό και η βαθμολογία στο Δημοτικό γίνεται με διαφορετικά κριτήρια απ' ό,τι στο Γυμνάσιο.

Η επιλογή της Ομάδας Ελέγχου από ένα από τα υπόλοιπα τμήματα της Α΄ Γυμνασίου έγινε με τα ακόλουθα κριτήρια:

- Την αριθμητική ομοιογένεια: επιδιώχθηκε η κατά το δυνατόν αριθμητική σύγκλιση αλλά και η αναλογία αγοριών – κοριτσιών, όπως επίσης και η αναλογία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιδιώχθηκε και σε μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκε η αναλογία αυτή, αφενός γιατί τα κορίτσια τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ροπή προς την ανάγνωση (Lauritzen & Cheves, 1974· Coles & Hall, 2002· Swalander & Taube, 2007), αφετέρου γιατί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να δυσκολευτούν τόσο στην κατανόηση του κειμένου όσο και στη γραπτή αποτύπωση των σκέψεών τους. Σε περίπτωση που δεν μπορούσε να επιτευχθεί η απόλυτη αριθμητική ομοιογένεια, υπήρξε προσπάθεια τουλάχιστον να μην υπάρξει δυσαναλογία αγοριών και κοριτσιών και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε περίπτωση που δεν ήταν δυνατό ούτε αυτό, επιδιώχθηκε η Πειραματική Ομάδα να είναι πιο «επιβαρυσμένη» ως προς αυτές τις παραμέτρους, ώστε να μη θεωρηθεί ότι εκκινεί από ευνοϊκότερη βάση.
- Την ηλικία και τη γνωστική βαθμίδα: όπως προαναφέρθηκε, στην κυρίως έρευνα, οι μαθητές των δύο ομάδων ανήκαν στην ίδια τάξη και ηλικία (Α΄ Γυμνασίου).
- Τη δυνατότητα και προθυμία συνεργασίας της θεσμικής καθηγήτριας αλλά και την κατάρτισή της: οι συνάδελφοι που ανέλαβαν τη διδασκαλία στην Ομάδα Ελέγχου είναι έμπειρες καθηγήτριες,¹⁵⁹ επιμορφωμένες, με αγάπη για τη Λογοτεχνία και αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Αυτό το γεγονός θεωρήθηκε ύψιστης σημασίας για την εγκυρότητα της έρευνας.

Οι δύο ομάδες δεν εξισώθηκαν ως προς τον καθηγητή. Η παρουσία διαφορετικών καθηγητών στην Πειραματική Ομάδα και στην Ομάδα Ελέγχου αποφασίστηκε, αφού σταθμίστηκαν διαφορετικά δεδομένα: αρχικά, υπήρχε η σκέψη η ερευνήτρια να είναι η μία και μοναδική διδάσκουσα στις δύο ομάδες, Πειραματική και Ελέγχου. Η παρουσία της ίδιας καθηγήτριας την Πειραματική Ομάδα και στην Ομάδα Ελέγχου, η σταθεροποίηση δηλαδή της καθηγητικής παραμέτρου, θα εξασφάλιζε τη σταθερότητα των ιδιοτήτων του ερευνητή, που σαφώς επηρεάζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα λόγω των βιοκοινωνικών, ψυχοκοινωνικών ιδιοτήτων του αλλά και λόγω περιστασιακών παραγόντων, όπως είναι για παράδειγμα η εμπειρία του (Christensen, 2007). Η πιθανότητα αυτή αποκλείστηκε, καθώς σταθμίστηκε ο παράγοντας των προσδοκιών του ερευνητή: πρόκειται για την επίδραση της προκατάληψης που δημιουργείται από τον

¹⁵⁹ Η προϋπηρεσία των καθηγητριών που συνεργάστηκαν στην έρευνα υπερέβαινε τη δεκαετία, διάστημα απαραίτητο για την «κατάκτηση» ενός τομέα (Gardner, 1993): τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονται από 15 έως 25 έτη. Τρεις από τις συνεργαζόμενες καθηγήτριες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μία διδακτορικού.

ερευνητή σχετικά με τα αποτελέσματα του πειράματός του (Christensen, 2007). Οι προσδοκίες αυτές μπορούν να οδηγήσουν τον ερευνητή να συμπεριφερθεί άθελά του με τρόπους που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Για να μην υπονομευθεί η εγκυρότητα της έρευνας και προκειμένου να εκμηδενιστεί η πιθανότητα η ερευνήτρια άθελά της και υποσυνείδητα, επιθυμώντας την επαλήθευση των ερευνητικών της υποθέσεων, να «υπονομεύσει» τη διδασκαλία στην Ομάδα Ελέγχου, αποφασίστηκε η διδασκαλία της Ομάδας Ελέγχου να ανατεθεί σε άλλη συνάδελφο, καταρτισμένη και έμπειρη στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Το ενδεχόμενο η ερευνήτρια να διδάξει και στις δύο ομάδες αποκλείστηκε και για έναν άλλο λόγο: εξαιτίας του γεγονότος ότι θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο η ερευνήτρια να υιοθετήσει και να υπηρετήσει το ίδιο καλά δύο διαφορετικές μεθόδους στο μάθημα της Λογοτεχνίας, μία δημιουργική και μία παραδοσιακή. Υποθέσαμε ότι η έκθεση και η πίστη της ερευνήτριας στην εναλλακτική, δημιουργική μέθοδο διδασκαλίας θα επηρέαζε το διδακτικό της στυλ, αλλοιώνοντας ενδεχομένως τον τρόπο διδασκαλίας («μολύνοντας» το παραδοσιακό μάθημα με στοιχεία δημιουργικότητας) και συνεπώς επηρεάζοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή. Η περίπτωση επίσης στα δύο τμήματα να δίδασκε μία θεσμική καθηγήτρια και η ερευνήτρια να εμπλεκόταν στη διδασκαλία της Πειραματικής Ομάδας μόνο με συγκεκριμένο αριθμό παρεμβάσεων ανά έτος αποκλείστηκε λόγω της φύσης των παρεμβάσεων αυτών: η εμπλοκή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στο μάθημα προϋποθέτει, όπως αναφέρθηκε στο Θεωρητικό Μέρος, απελευθέρωση, εμπιστοσύνη και οικειότητα, που διαμορφώνονται σταδιακά και θα υπονομεύονταν από την ύπαρξη δύο προσώπων με διαφορετικούς ρόλους (θεσμική καθηγήτρια και ερευνήτρια). Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στην απόφαση ότι η Πειραματική Ομάδα θα «καθοδηγούνταν» από την ερευνήτρια και η Ομάδα Ελέγχου από συνάδελφο καθηγήτρια, υψηλής κατάρτισης και με διάθεση στενής συνεργασίας. Ο ρόλος του καθηγητή είναι κρίσιμος και αναμφισβήτητος όσον αφορά στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Συνεπώς, η παρουσία δύο διαφορετικών καθηγητών, δύο διαφορετικών προσωπικοτήτων, θα μπορούσε να υπονομεύσει την εγκυρότητα της έρευνας. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν για τις διαφορετικές επιδόσεις των μαθητών κατά την αξιολόγηση ευθύνεται ο εκπαιδευτικός ή η διδακτική στρατηγική, επιλέχθηκε στις αξιολογήσεις αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο και ερωτήσεις εντός του φάσματος της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Ο περιορισμός του δείγματος στο σχολείο της ερευνήτριας και η μη επέκταση της έρευνας σε άλλα σχολεία, ιδιωτικά ή δημόσια, ώστε να επιτευχθεί και αριθμητική αλλά και ποιοτική επέκταση του δείγματος αποφασίστηκε γιατί:

- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας απαιτούσε διαρκή (καθημερινή) και στενή συνεργασία με την καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου τόσο για τον καθορισμό των γνωστικών στόχων της κάθε παρέμβασης, όσο και για τον συγχρονισμό των παρεμβάσεων και των πειραματικών μετρήσεων. Εκτός από την παράμετρο της συνεργασίας, σημαντική ήταν η παράμετρος του διδακτικού στυλ (Clarke, Lesh, Trocchio & Wolman, 2010) και της διδακτικής αποτελεσματικότητας: ήταν δηλαδή σημαντικό να επιλεγεί καθηγητής διαπιστωμένα αποτελεσματικός στη διδασκαλία του και αποτελεσματικού διδακτικού στυλ, χωρίς να μπορεί να επιτευχθεί η εξασφάλιση ενός καθηγητή πανομοιότυπου διδακτικού στυλ με την καθηγήτρια-ερευνήτρια.¹⁶⁰ Αυτό μπορούσε με βεβαιότητα να εξασφαλιστεί με την επιλογή του

¹⁶⁰ Σύμφωνα με τη θεωρία του Sternberg για τα στυλ σκέψης (theory of thinking styles) και της νοητικής αυτο-διακυβέρνησης/ αυτορρύθμισης (the theory of mental self-government) (Sternberg, 1997· Zhang, 2004), τα άτομα επιστρατεύουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης για να διαχειριστούν διαφορετικές πληροφορίες και τρόπους εκμάθησης, επιλέγοντας το στυλ που τους «βολεύει» (Zhang & Sternberg, 2000). Οι ερευνητές (Sternberg, 1994a· 1994b· 1997· 2001· 2003· Sternberg & Grigorenko, 1995,) εντοπίζουν 7 τύπους: Νομοθετικός (Legislative) (προτιμάει εργασίες που απαιτούν

συνεργαζόμενου καθηγητή από το περιβάλλον της καθηγήτριας-ερευνήτριας, για τον οποίον θα είχε άποψη ολοκληρωμένη. Αν αξιοποιούνταν ως Ομάδα Ελέγχου τμήμα ίδιας τάξης άλλου σχολείου, προέκυπταν παράγοντες που δυνητικά υπονόμειαν την αξιοπιστία της έρευνας: θα ήταν ερευνητικά σωστό να συγκριθούν τάξεις σχολείων διαφορετικής «υφής», νοοτροπίας, φυσιογνωμίας; Η διαφοροποίηση αυτή δεν θα μπορούσε από μόνη της να αποτελέσει την αιτία της διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων; Αυτό αποτέλεσε ένα σοβαρό αποτρεπτικό παράγοντα για την αξιοποίηση Ομάδας Ελέγχου προερχόμενης από άλλο σχολικό περιβάλλον, καθώς θα υπεισέρχεται μία ακόμα μεταβλητή, μη ελέγξιμη, αυτή της σχολικής ιδεολογίας. Ερευνητές επισημαίνουν τη συσχέτιση διδακτικού στυλ και ιδεολογίας του σχολείου. Συγκεκριμένα οι Sternberg και Grigorenko (1995) τονίζουν την επιρροή που ασκεί το κοινωνικό πλαίσιο στην ενήλικη ιδεολογία, διαπιστώνοντας πως οι καθηγητές τείνουν να ταιριάζουν με τη στυλιστική ιδεολογία (stylistic ideology) του σχολείου τους: είτε ενσωματώνονται σε σχολεία που τους ταιριάζουν ιδεολογικά είτε ευθυγραμμίζονται ιδεολογικά με τα σχολεία στα οποία εργάζονται. Επιπλέον, η αξιοποίηση Ομάδας Ελέγχου από άλλο σχολείο δεν θα επέτρεπε την εξασφάλιση της χρονικής συγχρονίας (της ταυτόχρονης διεξαγωγής των προελέγχων και των μετελέγχων) και του ελέγχου του παράγοντα της ιστορίας (της έκθεσης δηλαδή των μαθητών σε παρόμοια σχολικά γεγονότα).¹⁶¹

δημιουργικές στρατηγικές και ατομική επιλογή των εργασιών), Εκτελεστικός (Executive) (προτιμάει εργασίες με σαφείς οδηγίες και δομές, εφαρμογή δραστηριοτήτων με συγκεκριμένες οδηγίες), Δικαστικός/ Κριτικός (Judicial) (προτιμάει εργασίες για αξιολόγηση και κρίση), Συνολικός (Global) (προτιμάει να εστιάζει στη συνολική εικόνα και σε αφηρημένες ιδέες), Τοπικός (Local) (προτιμάει να εστιάζει σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες), Φιλελεύθερος (Liberal) (προτιμάει δραστηριότητες που επιτρέπουν την καινοτομία και εμπειρεύουν την αμφισημία/ ασάφεια), Συντηρητικός (Conservative) (προτιμάει δραστηριότητες που επιτρέπουν την εφαρμογή κανόνων και διαδικασιών). Η ποικιλία στις διδακτικές τεχνικές καθιστά πιθανότερη τη διδακτική προσέγγιση περισσότερων μαθησιακών τύπων (Sternberg & Grigorenko, 2003). Η καθηγήτρια-ερευνήτρια ανήκει σε έναν μεικτό τύπο, που συνδυάζει στοιχεία από όλους τους προαναφερθέντες τύπους σκέψης και διδασκαλίας, λόγω της μακρόχρονης διδακτικής πρακτικής και της προσπάθειας μεθοδολογικής βελτίωσης. Ιδιοσυγκρασιακά, είναι τύπος νομοθετικός, φιλελεύθερος και συνολικός, μεθοδολογικά όμως επενδύει στη δομή, στην οργάνωση, στη σαφήνεια, στη λεπτομέρεια και στην εφαρμογή των κανόνων. Η διαμόρφωση ενός μεικτού διδακτικού μοντέλου αποβλέπει στο να «καλυφθούν» όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητικοί τύποι σκέψης. Οι συνεργαζόμενες καθηγήτριες ανήκουν επίσης στον μεικτό διδακτικό τύπο με προεξέχον όμως χαρακτηριστικό αυτό της οργάνωσης και της εφαρμογής κανόνων, ανήκουν δηλαδή περισσότερο στον εκτελεστικό, κριτικό και συντηρητικό τύπο. Κριτήριο επιλογής τους, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η κατάρτισή τους, η διδακτική τους αποτελεσματικότητα και η καλή συνεργασία με την καθηγήτρια-ερευνήτρια.

¹⁶¹ Δεν λειτούργησαν περισσότερες Ομάδες Ελέγχου στο ίδιο σχολείο γιατί η τριετής έρευνα απαιτούσε ένα ευέλικτο σχήμα για τον συγχρονισμό των αξιολογήσεων των συγκρινόμενων Ομάδων. Δεν λειτούργησαν περισσότερες της μίας Πειραματικές Ομάδες, αφενός γιατί δεν υπήρχε η δυνατότητα να ανατεθεί και δεύτερο τμήμα Α΄ Γυμνασίου στην καθηγήτρια-ερευνήτρια και αφετέρου γιατί δεν υπήρχε καθηγητής εξειδικευμένος στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή: η ανάθεση της διδασκαλίας στην Πειραματική Ομάδα σε μη εξειδικευμένο καθηγητή θα υπονόμει τα αποτελέσματα της έρευνας. Ενδεχόμενη επιμόρφωση ενός συναδέλφου στη δημιουργική διδασκαλία δεν είναι βέβαιο ότι θα ήταν αρκετή, καθώς η δημιουργική διδασκαλία προϋποθέτει βαθιά γνώση του αντικείμενου, εκρίζωση διδακτικών προκαταλήψεων (διαδικασία που δεν είναι απλή) (Langer, 1994), γνώσεις θεωρητικές και πολύχρονη εξάσκηση (τουλάχιστον τριετή) (Pressley, Schuder, SAIL Teachers, Bergman & El-Dinary, 1992). Ο ερευνητικός σχεδιασμός δεν υλοποιήθηκε αυτούσιος σε άλλο σχολείο/ σε άλλα σχολεία με άλλους καθηγητές –που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως «πολλαπλασιαστές» των αποτελεσμάτων– λόγω των απαιτήσεων στον συντονισμό της διδασκαλίας και των αξιολογήσεων. Δεν επιδιώχθηκε η καθηγήτρια-ερευνήτρια να εφαρμόσει τις τριώρες παρεμβάσεις και τις αξιολογήσεις σε άλλα σχολεία (με έκτακτη παρουσία στην τάξη άλλου συναδέλφου), γιατί η ουσιαστική δημιουργική διδασκαλία προϋποθέτει κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, συνεχόμενη

Οι παραπάνω περιορισμοί θεωρούμε ότι αντισταθμίστηκαν από την τριετή διάρκεια της έρευνας και την επαλήθευση των αποτελεσμάτων για το διάστημα αυτό.

Γ. ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θεμελιώνονται οι υποθέσεις παρουσιάζεται αναλυτικά στο Α΄ Μέρος της εργασίας αυτής. Με τον ερευνητικό σχεδιασμό που υλοποιήθηκε και παρουσιάζεται στη συνέχεια και μέσα από στατιστικούς ελέγχους διερευνήθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- 1^η υπόθεση: η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και αναλύουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, πεζό και ποιητικό, σε σχέση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά». Για την διερεύνηση της υπόθεσης αυτής διενεργήθηκε οιονεί πειραματικός σχεδιασμός, τα αποτελέσματα του οποίου έτυχαν στατιστικής επεξεργασίας.
- 2^η υπόθεση: η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου συμβάλλει στην ερμηνευτική χειραφέτηση των μαθητών απέναντι σε απαιτητικά κείμενα –όπως η μοντέρνα ποίηση– ή σε απαιτητικές ερωτήσεις, σε σύγκριση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά». Η αποδοχή ή μη της υπόθεσης αυτής βασίζεται στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των προελέγχων και μετελέγχων που διενεργήθηκαν.
- 3^η υπόθεση: η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βελτιώνει τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών πάνω από τις αναμενόμενες για την ηλικία και την ωριμότητά τους δεξιότητες στο πεζό και το ποιητικό κείμενο.
- 4^η υπόθεση: όταν η έκθεση των μαθητών σε δημιουργικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας είναι πολύ έντονη και κυρίαρχη (στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής), η ποιότητα και πληρότητα των μαθητικών κειμένων διαφέρει ακόμα περισσότερο από εκείνη των μαθητών που δεν έχουν εκτεθεί στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.
- 5^η υπόθεση: η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν έναν λογοτεχνικό κείμενο σε βάθος χρόνου (ενός διδακτικού έτους).

Δ. ΠΡΟΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε επί τρία (3) συνεχόμενα σχολικά έτη: 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017. Η πορεία της έρευνας οργανώθηκε στις εξής φάσεις:

- φάση της προέρευνας (Μάρτιος-Απρίλιος πριν από το 1^ο έτος της έρευνας)
- φάση της προετοιμασίας (Ιούνιος πριν από το 1^ο έτος της έρευνας)
- φάση της επιλογής του δείγματος (Σεπτέμβριος 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου} έτους έρευνας)
- φάση του καθορισμού της ύλης της Λογοτεχνίας και του σχεδιασμού/προγραμματισμού της έρευνας με τις συνεργαζόμενες καθηγήτριες (Σεπτέμβριος 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου} έτους της έρευνας)
- φάση της κυρίως έρευνας (Οκτώβριος-Απρίλιος/ Μάιος 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου} έτους της έρευνας)

1. Η φάση της προέρευνας (Μάρτιος – Απρίλιος πριν από το 1^ο έτος της έρευνας)

Τον Μάρτιο-Απρίλιο του σχολικού έτους που προηγήθηκε της έναρξης της έρευνας διενεργήθηκε εν είδει προέρευνας δοκιμαστική/ πιλοτική χρήση ορισμένων εργαλείων της έρευνας σε τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, στο οποίο η ερευνήτρια δίδασκε Λογοτεχνία. Η δοκιμαστική προερευνητική αυτή εφαρμογή είχε ως στόχο να δοκιμαστούν και να διαμορφωθούν το ερωτηματολόγιο και η γραπτή αξιολόγηση/ μετέλεγχος. Μαθητές Α΄ Γυμνασίου, αφού διδάχθηκαν από την ερευνήτρια δύο (2) διηγήματα («Γραφείον Ιδεών» του Α. Σαμαράκη και «Η Νέα Παιδαγωγική» του Ν. Καζαντζάκη) και ένα (1) ποίημα («Πρωινό Άστρο» του Γ. Ρίτσου) μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, συμμετείχαν στη συνέχεια σε μετέλεγχο. Ο πειραματικός σχεδιασμός της προέρευνας με μία μόνο ομάδα και με μετέλεγχο μόνο (one group post-test design) θεωρείται πολύ αδύναμος πειραματικός σχεδιασμός για το οιονεί πείραμα, γι' αυτό άλλωστε και δεν υιοθετήθηκε στην κυρίως έρευνα. Ωστόσο, προβλέπεται η εφαρμογή του ως προ-πειραματικού σχεδίου (Campbell & Stanley, 1963). Από τις τρεις αυτές προερευνητικές εφαρμογές παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Αναφορικά με την αξιολόγηση/ τον μετέλεγχο: παρατηρήθηκε ότι ο πρώτος μετέλεγχος που είχε την τυπική μορφή διαγωνίσματος άγχωσε τους μαθητές· το άγχος τους επιδεινώθηκε από το γεγονός ότι το κείμενο ήταν αδίδακτο. Αποφασίστηκε, λοιπόν, δοκιμαστικά να αλλάξει η μορφή των μετελέγχου και να γίνει πιο οικεία με παιγνιώδεις εκφωνήσεις, χρήση του β' ενικού προσώπου και προσθήκη του τίτλου «Ερμηνευτικά παιχνίδια»: οι επόμενοι δύο μετέλεγχοι (στο «Γραφείον Ιδεών» του Α. Σαμαράκη και στο «Πρωινό Άστρο» του Γ. Ρίτσου) είχαν πιο «οικεία» μορφή που λειτούργησε θετικά. Στους δύο αυτούς προερευνητικούς μετελέγχους η ερευνήτρια διάβασε μεγαλόφωνα το κείμενο στους μαθητές. Διαπιστώθηκε πως η ανάγνωση λειτούργησε βοηθητικά για όλους τους μαθητές στην προσέγγιση του κειμένου. Η οικεία μορφή των οδηγιών και των εκφωνήσεων, ο τίτλος «Ερμηνευτικά Παιχνίδια», η απαλλαγή της διαδικασίας από τον τυπικό βαθμό και η μεγαλόφωνη ανάγνωση του άγνωστου κειμένου υιοθετήθηκαν και στην κυρίως έρευνα.
- Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο: στη φάση της προέρευνας δόθηκε στους μαθητές της τάξης της ερευνήτριας το ερωτηματολόγιο Αργυροπούλου (Αργυροπούλου κ.ά., 2009). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν καμία δυσκολία στη συμπλήρωσή του. Ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, προκειμένου η καθηγήτριά τους να σταθμίσει τη στάση τους απέναντι στη Λογοτεχνία. Παρατηρήθηκε ότι η έκταση του ερωτηματολογίου (23 ερωτήσεις) κούρασε ορισμένους μαθητές. Αποφασίστηκε, λοιπόν, στην κυρίως έρευνα να υιοθετηθεί μέρος του ερωτηματολογίου Αργυροπούλου, εστιασμένο μόνο στις ερωτήσεις που αφορούσαν στις υποθέσεις της έρευνας, με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

2. Η φάση της προετοιμασίας (Ιούνιος 2014)

Τον Ιούνιο του 2014, η ερευνήτρια, αφού έλαβε την έγκριση εκπόνησης της διατριβής από το τμήμα ΕΜΜΕ του ΕΚΠΑ, εξασφάλισε την άδεια από την Εποπτεία του ιδιωτικού σχολείου στο οποίο εργαζόταν και εργάζεται, προκειμένου να διεξαγάγει τριετή έρευνα στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Επίσης, έγιναν οι απαραίτητες συζητήσεις με τη Διεύθυνση του Σχολείου και τη Συντονίστρια Φιλολογικών Μαθημάτων Γυμνασίου, προκειμένου να ενημερωθούν για το πλαίσιο της έρευνας και να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις και οι διευκολύνσεις¹⁶² για τη διεξαγωγή της· ενημερώθηκαν σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της: την ανάγκη διεξαγωγής συγκεκριμένου πειραματικού σχεδιασμού και χορήγησης ανώνυμου ερωτηματολογίου στους μαθητές. Παράλληλα η ερευνήτρια εγγυήθηκε την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, μαθητών και καθηγητών, και την ανωνυμία τους και τόνισε το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν θα επιβάρυνε τους μαθητές ή δεν θα λειτουργούσε εις βάρος τους. Διευκρίνισε ότι δεν θα χρησιμοποιούσε τεχνικά μέσα καταγραφής (ηχογράφηση, βιντεοσκόπηση), καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να αλλοιώνει τις αντιδράσεις των υποκειμένων της έρευνας ή να έγχειρε ηθικά ζητήματα προσωπικών δεδομένων.

Παράλληλα, η ερευνήτρια ενημέρωσε τον Σύλλογο διδασκόντων και ειδικότερα τους φιλόλογους συναδέλφους της για τη διεξαγωγή της έρευνας και την ανάγκη συνεργασίας μαζί τους. Το γεγονός ότι η έρευνα θα διεξαγόταν σε βάθος τριετίας προϋπέθετε πολυπρόσωπη και ουσιαστική συνεργασία. Η εξασφάλιση της προθυμίας συνεργασίας των συναδέλφων λειτούργησε ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για την καθηγήτρια-ερευνήτρια. Η καθηγήτρια-ερευνήτρια παρουσίασε στους συναδέλφους το γενικό περίγραμμα της έρευνας και τις απαιτήσεις μιας ενδεχόμενης συνεργασίας. Ωστόσο, ο καθορισμός της συνεργαζόμενης καθηγήτριας μετατοπίστηκε για την αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς, καθώς εξαρτιόταν από πρακτικούς παράγοντες, δηλαδή την υπηρεσιακή τοποθέτηση και την κατανομή διδακτικών αντικειμένων, παράγοντες που θα διασαφηνίζονταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

3. Η φάση του καθορισμού του δείγματος (Σεπτέμβριος 1^ο, 2^ο και 3^ο έτους της έρευνας)

Ο καθορισμός του δείγματος πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο κάθε χρονιάς διεξαγωγής της έρευνας (Σεπτέμβριος 1ου, 2ου και 3ου έτους της έρευνας), καθώς τότε διαμορφώνονταν τα τμήματα της Α΄ Γυμνασίου και γίνονταν από τη Διεύθυνση οι αναθέσεις των τμημάτων στις διδάσκουσες καθηγήτριες: στις αρχές Σεπτεμβρίου, μετά την ολοκλήρωση των εγγραφών των μαθητών και τον σχηματισμό των τμημάτων, η Διεύθυνση ανέθετε στις καθηγήτριες τα τμήματα στα οποία θα δίδασκαν. Στις αναθέσεις αυτές η ερευνήτρια δεν είχε καμία ανάμειξη. Μετά την αντιστοίχιση τμήματος και καθηγήτριας ακολουθούσαν οι διαδικασίες ενημέρωσης μαθητών και γονέων καθώς και η συνεννόηση της ερευνήτριας με τη συνεργαζόμενη καθηγήτρια για τη διεξαγωγή του προελέγχου, προκειμένου να υπολογιστεί η συνάφεια ή μη μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου.

4. Η φάση του καθορισμού της ύλης και του σχεδιασμού/ προγραμματισμού των παρεμβάσεων (Σεπτέμβριος 1^ο, 2^ο και 3^ο έτους της έρευνας)

Τον Σεπτέμβριο κάθε έτους διεξαγωγής της έρευνας συναποφασίστηκε από τους φιλόλογους η ύλη στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών/ θεωρητικών μαθημάτων κάθε έτους. Ο

¹⁶² Ζητήθηκε από τη Διεύθυνση του σχολείου ως διευκόλυνση για την τριετία διεξαγωγής της έρευνας στην ερευνήτρια να ανατίθεται η διδασκαλία του αντικειμένου της Λογοτεχνίας στην Α΄ Γυμνασίου όπως επίσης και η εμπύχωση Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου.

προγραμματισμός των παρεμβάσεων βασίστηκε στον ετήσιο προγραμματισμό διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων που προκύπτει από κοινού από τους φιλόλογους που διδάσκουν Λογοτεχνία στην Α΄ Γυμνασίου. Αλλαγές και επαναπροσδιορισμοί του προγραμματισμού έγιναν σε συνεννόηση με την εκάστοτε συνεργαζόμενη καθηγήτρια, προκειμένου τόσο η διδασκαλία των κειμένων όσο και οι πειραματικές μετρήσεις να γίνονται ταυτόχρονα ή σχεδόν ταυτόχρονα.

4.1. Ο ρόλος της ερευνήτριας και της συνεργαζόμενης καθηγήτριας

Η διεξαγωγή της έρευνας προϋπέθετε στενή συνεργασία και συνεννόηση με τη συνεργαζόμενη θεσμική καθηγήτρια των Ομάδων Ελέγχου. Στις αρχές κάθε σχολικού έτους διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάστηκαν οι βασικοί άξονες της συνεργασίας: η συνεργαζόμενη καθηγήτρια ενημερώθηκε για τους στόχους της έρευνας και για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να συμβάλει στη διεξαγωγή της· προσδιορίστηκε δηλαδή η στρατηγική διδασκαλίας που έπρεπε να ακολουθηθεί από την ερευνήτρια και τη συνεργαζόμενη καθηγήτρια, προκειμένου να υπάρξει διαφοροποίηση στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων κατά τη διδασκαλία τους, διαφοροποίηση που θεωρήθηκε ότι θα επηρέαζε τη στάση των μαθητών και την ανάπτυξη των ερμηνευτικών τους στρατηγικών. Η διδασκαλία και των δύο, ερευνήτριας και συνεργαζόμενης καθηγήτριας, θα είχε τα χαρακτηριστικά μιας δυναμικής, διαδραστικής, διαλογικής διδασκαλίας· μόνο που η ερευνήτρια θα εισήγαγε ως εργαλεία προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου τεχνικές βιωματικές, τεχνικές Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στο περιβάλλον μιας Δημιουργικής Τάξης, ενώ η συνεργαζόμενη καθηγήτρια θα προσέγγιζε το λογοτεχνικό κείμενο χωρίς να καταφύγει στα εργαλεία αυτά, θα το προσέγγιζε δηλαδή συμβατικά/ «παραδοσιακά». Η συνεργασία ερευνήτριας και συναδέλφων αφορούσε στον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων σε κάθε κείμενο, στον σχεδιασμό ή/και στη συζήτηση των ερωτήσεων των αξιολογήσεων/ μετελέγχων και στον αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των προσεγγίσεων.

Αποφασίστηκε για το πρώτο έτος διεξαγωγής της έρευνας, η καθηγήτρια-ερευνήτρια να συνεργαστεί με συγκεκριμένη φιλόλογο με κριτήρια την κατάρτισή της, την εμπειρία της, τη διάθεση συνεργασίας της και την καλή επικοινωνία. Θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική η αμοιβαία εκτίμηση μεταξύ ερευνήτριας και συνεργαζόμενης συναδέλφου για το εκπαιδευτικό έργο της καθεμιάς, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί υψηλής ποιότητας διδασκαλία στα τμήματα της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Η συνάδελφος συνεργάτης για το 1^ο έτος της έρευνας ήταν καθηγήτρια με μεγαλύτερη εμπειρία στη διδασκαλία από την ερευνήτρια, που δίδασκε συστηματικά Λογοτεχνία στην Α΄ Γυμνασίου και που ενημερωνόταν και επιμορφωνόταν συνεχώς. Κατά το 2^ο έτος της έρευνας εξασφαλίστηκε εκ νέου η συνεργασία με την ίδια φιλόλογο. Η συνεργασία ήταν εφικτή για λόγους πρακτικούς (α. καθηγήτρια-ερευνήτρια και συνεργαζόμενη καθηγήτρια συνυπηρετούσαν εκ νέου, β. στην κατανομή μαθημάτων ανετέθη στη συνεργαζόμενη καθηγήτρια η διδασκαλία της Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου) και επιθυμητή για λόγους ερευνητικούς (προκειμένου να επαναληφθούν –και να επαληθευθούν ή όχι– οι πειραματικές μετρήσεις με τη σταθερή παράμετρο του καθηγητικού παράγοντα) αλλά και για λόγους ποιότητας της συνεργασίας (οι διδακτικοί χειρισμοί της συνεργαζόμενης καθηγήτριας ήταν επιτυχείς και έδειξε ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη διεξαγωγή της έρευνας, εστιάζοντας στα οφέλη που αποκόμισαν και οι δικοί της μαθητές από τη συμμετοχή στη διαδικασία αυτή). Η απόφαση κατά το 2^ο έτος της έρευνας να διεξαχθεί εναλλακτική πειραματική μέτρηση μεταξύ Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου και συμβατικής τάξης Β΄ Γυμνασίου επέβαλε τη συνεργασία και με άλλη συνάδελφο φιλόλογο. Επιλέχθηκε εκ νέου συνάδελφος που δίδασκε Λογοτεχνία στη Β΄ Γυμνασίου με κριτήριο την κατάρτισή της, την προθυμία της να συνεργαστεί και την εμπειρία της στη διδακτική της Λογοτεχνίας. Για το 3^ο έτος της έρευνας αποφασίστηκε η διεύρυνση της

καθηγητικής συνεργασίας σε επίπεδο κυρίως έρευνας και εναλλακτικής έρευνας, προκειμένου να διευρυνθεί το δείγμα των συνεργαζόμενων καθηγητριών να αποφευχθεί «επιμόλυνση» της έρευνας (minimization of cross-contamination) (Grigorenko, Jarvin & Sternberg, 2002) (η συνεργαζόμενη καθηγήτρια των δύο προηγούμενων ετών εκδήλωνε ενδιαφέρον για τη δημιουργική διδασκαλία)¹⁶³ και να ελαφρυνθεί η επί δύο έτη συνεργαζόμενη συνάδελφος από τον κόπο και τον πιεστικό προγραμματισμό της έρευνας. Η καθηγήτρια-ερευνήτρια προσέγγισε συνάδελφο φιλόλογο με κριτήρια την προθυμία για συνεργασία, την υψηλή κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία, την εξειδίκευση στο αντικείμενο της Λογοτεχνίας και τη δυνατότητα για στενή συνεργασία προκειμένου να συμμετάσχει στην κυρίως έρευνα ως καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου. Παράλληλα, προσεγγίστηκε άλλη καθηγήτρια συνάδελφος προκειμένου να λειτουργήσει ως συνεργαζόμενη καθηγήτρια στην τάξη της Γ΄ Γυμνασίου που θα λειτουργούσε ως Ομάδα Ελέγχου στις σχεδιαζόμενες εναλλακτικές μετρήσεις για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά.

Σχεδιαγραμματικά, οι συνεργασίες στο πλαίσιο της έρευνας ήταν οι εξής:

	Κυρίως έρευνα	Εναλλακτική έρευνα
1 ^ο έτος (2014-2015)	Συνεργασία με καθηγήτρια Α	-----
2 ^ο έτος (2015-2016)	Συνεργασία με καθηγήτρια Α	Συνεργασία με καθηγήτρια Γ
3 ^ο έτος (2016-2017)	Συνεργασία με καθηγήτρια Β	Συνεργασία με καθηγήτρια Δ
	Διόρθωση προελέγχων	Διόρθωση μετελέγχων
Μετά το τέλος της έρευνας (2017-2018)	Συνεργασία με καθηγήτρια Ε	Συνεργασία με καθηγήτρια Ε και Στ

4.2. Ενημέρωση των συμμετεχόντων μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου

Στο πρώτο μάθημα Λογοτεχνίας, στην αρχή κάθε σχολικού έτους κάθε εφαρμογής της έρευνας (Σεπτέμβριος 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} έτους της έρευνας), οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας ενημερώνονταν από την ερευνήτρια για το γεγονός ότι θα προσέγγιζαν τη Λογοτεχνία με έναν δημιουργικό τρόπο και ότι στο πλαίσιο αυτό, θα συμπλήρωναν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο και θα συμμετείχαν σε μικρές γραπτές αξιολογήσεις με τη μορφή παιχνιδιού χωρίς βαθμολόγηση. Αντίστοιχα, η καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου μαζί με την καθηγήτρια-ερευνήτρια ενημέρωσαν τους μαθητές στο πρώτο μάθημα της κάθε σχολικής χρονιάς ότι στο μάθημα της Λογοτεχνίας, στο πλαίσιο έρευνας για τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν με το λογοτεχνικό κείμενο, θα συμπλήρωναν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο και θα συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε πέντε ή έξι γραπτές εργασίες στην τάξη, που θα είχαν τη μορφή παιχνιδιού, και στις οποίες οι μαθητές θα έγραφαν ελεύθερα τη γνώμη τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για σύντομα λογοτεχνικά αποσπάσματα χωρίς τον φόβο του σωστού ή του λάθους. Διευκρινίστηκε σε όλους τους μαθητές ότι ανά πάσα στιγμή, αν αισθάνονταν κούραση ή δυσφορία, θα μπορούσαν να «αποσυρθούν» από την έρευνα. Ενημερώθηκαν επίσης οι γονείς των συμμετεχόντων μαθητών για τη δημιουργική, εναλλακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας και για την ανάγκη συμπλήρωσης από την πλευρά

¹⁶³ Ήταν σημαντικό –και μια μορφή εσωτερικής ικανοποίησης– για την καθηγήτρια-ερευνήτρια το ότι οι συνεργαζόμενοι συνάδελφοι των Ομάδων Ελέγχου θεώρησαν πολύ ωφέλιμη την εμπλοκή των μαθητών τους στη διαδικασία του μετελέγχου και την επαφή τους με κριτικές και δημιουργικές ερωτήσεις σε αδιάδικτα λογοτεχνικά κείμενα και ζήτησαν αυτοβούλως την επανάληψη, τη συνέχιση και τη διεύρυνση αυτής της δημιουργικής συνεργασίας και εκτός ερευνητικού πλαισίου, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, διεισδύοντας πλέον με την καθοδήγηση της καθηγήτριας-ερευνήτριας και στο δημιουργικό μέρος των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στις Πειραματικές Ομάδες με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.

των μαθητών ανώνυμων ερωτηματολογίων και μικρών γραπτών αξιολογήσεων στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, με πλήρη προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και χωρίς τη χρήση μέσων ηλεκτρονικής καταγραφής και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους, η οποία και δόθηκε. Ζητήθηκε επίσης από τους γονείς η ανατροφοδότηση για την πορεία της έρευνας. Τα σχόλιά τους ήταν πολύ θετικά, τόσο για τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (τα σχόλια στην περίπτωση αυτή ήταν ενθουσιώδη) όσο και για τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (αφού θεώρησαν πολύ θετικό το ότι «συναναστρέφονταν» με παράλληλα κείμενα και συμμετείχαν στη διαδικασία μιας πιο ελεύθερης ανάλυσής τους). Οι μαθητές των δύο τμημάτων δεν ενημερώθηκαν για το γεγονός ότι οι μεν αποτελούσαν την Πειραματική Ομάδα και οι δε την Ομάδα Ελέγχου, α) γιατί αυτό το γεγονός αφορούσε ορολογία του σχεδιασμού της έρευνας που μπορεί να μην ήταν κατανοητή στους μαθητές και κυρίως β) για να μην επηρεαστούν από την «αναγόρευση» τους σε Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου, να μη λειτουργήσουν ανταγωνιστικά μεταξύ τους. Η μη κοινοποίηση αυτής της πληροφορίας θα μπορούσε να εκληφθεί ως «εξαπάτηση» των συμμετεχόντων στην έρευνα, θεωρήθηκε όμως ότι δεν προκαλεί καμία βλάβη σε αυτούς, αντίθετα τους προστατεύει από τυχόν συναισθήματα ανωτερότητας ή μειονεξίας ή δυσφορίας και από προκαταλήψεις ή προϋποθέσεις για τον ρόλο τους στην έρευνα και τις προσδοκίες της ερευνητριάς. Με άλλα λόγια θεωρήθηκε ότι προστάτευε πρωτίστως τους μαθητές αλλά και την εγκυρότητα της έρευνας.

Ως προς τη δεοντολογία της έρευνας:

α. Διασφαλίστηκε η διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές συναίνεσαν στη συμμετοχή τους, στην αξιοποίηση των γραπτών δημιουργιών τους με την εγγύηση της διαφύλαξης της ανωνυμίας τους. Οι μαθητές αναφέρονται ανώνυμα, χωρίς να γνωρίζουν οι ίδιοι σε ποιον αντιστοιχεί η κωδικοποίηση που έχει ακολουθηθεί. Οι δημιουργίες των μαθητών αποτελούν πνευματική τους περιουσία.

β. Αποφεύχθηκε η χρήση οποιουδήποτε τεχνικού μέσου καταγραφής των αντιδράσεων των μαθητών (μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση) που θα μπορούσε να εκθέσει την ταυτότητα και τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών υποκειμένων της έρευνας.

γ. Διαφυλάχθηκε η ανωνυμία των συνεργαζόμενων καθηγητριών, προκειμένου να μη θεωρηθεί η ερευνητική παρέμβαση ως μέσο αξιολόγησής τους.

δ. Προτάχθηκε το παιδαγωγικό όφελος των μαθητών και η συναδελφική συνεργασία. Επιδιώχθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας η εξισορρόπηση παιδαγωγικού και ερευνητικού οφέλους. Σε αυτόν τον διάλογο καθηγητή-ερευνητή (Postholm, 2008: 145) η φωνή του καθηγητή, που προστατεύει τους μαθητές του και λειτουργεί παιδαγωγικά, υπερίσχυε.

5. Η φάση της κυρίως έρευνας (Οκτώβριος-Απρίλιος/ Μάιος 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} έτους της έρευνας)

Η φάση αυτή περιλαμβάνει τη διεξαγωγή του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού με προέλεγχο και μετέλεγχο στην Πειραματική Ομάδα και στην Ομάδα Ελέγχου. Η τρίχρονη διεξαγωγή της έρευνας είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον χρόνο διεξαγωγής των παρεμβάσεων και των πειραματικών μετρήσεων από χρονιά σε χρονιά αλλά και στην ποσότητα των πειραματικών μετρήσεων. Βασικός στόχος για την εγκυρότητα της έρευνας ήταν οι παρεμβάσεις και οι μετρήσεις να υλοποιούνται ταυτόχρονα ή σχεδόν ταυτόχρονα στην Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου. Η πειραματική εφαρμογή ξεκινούσε τον Οκτώβριο κάθε σχολικής χρονιάς και ολοκληρωνόταν τον Απρίλιο ή τον Μάιο, λίγο πριν από τον ολοκλήρωση του διδακτικού έτους. Η πορεία της έρευνας αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα:

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ	
Σεπτέμβριος	Ενημέρωση
Σεπτέμβριος/ Οκτώβριος	Ερωτηματολόγιο – Προέλεγχοι
Οκτώβριος – Απρίλιος/ Μάιος	Παρεμβάσεις – Μετέλεγχοι
Απρίλιος/ Μάιος	Προφορική ανατροφοδότηση (συζήτηση με Πειραματική Ομάδα και με συναδέλφους)

Ε. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ

Σε οποιοδήποτε πείραμα, στόχος του ερευνητή είναι η εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας (Campbell & Stanley, 1963· Παρασκευόπουλος, 1993):¹⁶⁴ «Η εσωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο μπορούμε να δηλώσουμε με βεβαιότητα ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή παρήγαγε το παρατηρούμενο αποτέλεσμα» (Christensen, 2007: 287). Έτσι, στην πειραματική μέθοδο και δη σε ένα οιονεί πείραμα σαν το περιγραφόμενο, το ζητούμενο είναι η σταθερότητα των μεταβλητών εκτός από εκείνη ή εκείνες που χειρίζονται οι ερευνητές σύμφωνα με τις προθέσεις τους (Christensen, 2007: 291). Σύμφωνα με τους Campbell και Stanley (1963) η εσωτερική εγκυρότητα ενός πειράματος εξασφαλίζεται, όταν το εξαγόμενο αποτέλεσμα μπορεί χωρίς καμία αμφιβολία να αποδοθεί στον χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής. Επομένως, πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε να ελέγχονται όσο γίνονται περισσότερες εξωγενείς/ εξωτερικές μεταβλητές, διαφορετικά η εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας είναι αμφισβητήσιμη (Verma & Mallick, 2004). Με τον όρο εξωγενείς/ εξωτερικές μεταβλητές εννοούμε «οποιαδήποτε μεταβλητή εκτός της ανεξάρτητης μεταβλητής επηρεάζει την εξαρτημένη μεταβλητή» (Christensen, 2007: 287) ή «...μη ελεγχόμενες μεταβλητές (π.χ. το περιβάλλον του υποκειμένου ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του) που εμποδίζουν να αποδοθούν όλες οι διαφορές που βρέθηκαν στην εξαρτημένη μεταβλητή για την ανεξάρτητη μεταβλητή» (Verma & Mallick, 2004: 203). Οι Campbell και Stanley (1963: 4-5) εντόπισαν 8 πηγές/ τάξεις/ κατηγορίες (classes), οι οποίες, αν δεν ελεγχθούν, ενδέχεται να προκαλέσουν αποτελέσματα που μπορεί λανθασμένα να εκληφθούν ως απόρροια του πειραματικού ερεθίσματος («experimental stimulus»):

- ιστορικό (history): πρόκειται για γεγονότα που συμβαίνουν μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης. Η εμφάνιση αυτών των μη ελεγχόμενων εξωπειραματικών παραγόντων αναφέρεται ως ανασκευαστική επίδραση στην παρέμβαση. Αν αυτή η ανασκευαστική επίδραση είναι ένα συγκεκριμένο γεγονός, κατάσταση ή πράξη τότε ονομάζεται ιστορία (Verma & Mallick, 2004: 205)·
- ωρίμαση (maturation):¹⁶⁵ οι διαδικασίες που αγγίζουν τους συμμετέχοντες της έρευνας λόγω της χρονικής ροής· αλλαγές στις βιολογικές και ψυχολογικές συνθήκες του συμμετέχοντος στην έρευνα που σημειώνονται με την πάροδο του χρόνου (Christensen, 2007), όπως ηλικία, μάθηση, κόπωση, ανία κ.ά.·
- δοκιμασίες/ έλεγχοι (testing): η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα μιας επόμενης αξιολόγησης. Τα υποκείμενα μπορεί να αποκτήσουν επίγνωση των κρυφών στόχων του ερευνητή και αυτό να λειτουργήσει ως κίνητρο για αλλαγή (Verma & Mallick, 2004: 206)·

¹⁶⁴ Σε κάθε έρευνα το πρώτο απαραίτητο στοιχείο είναι η εσωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων· η εξωτερική εγκυρότητα έπεται (Παρασκευόπουλος, 1993: 104).

¹⁶⁵ Ο όρος στη βιβλιογραφία αποδίδεται ως «ωρίμανση»· στην έρευνα αυτή υιοθετείται ο όρος «ωρίμαση» (Μπαμπινιώτης, 1998: 2028).

- οργάνωση των μετρήσεων¹⁶⁶ (instrumentation): αλλαγές που αφορούν στα εργαλεία και στη λειτουργία της μέτρησης, στους παρατηρητές ή στους αξιολογητές (Christensen, 2007: 295). Με την ύπαρξη παρατηρητών ή κριτών ή τροποποιήσεων στη λειτουργικοποίηση και στη βαθμονόμηση μπορεί να προκύψουν σφάλματα κατά τη διάρκεια του πειράματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 215). Εάν οι τεχνικές μέτρησης που χρησιμοποιούνται είναι ανακριβείς ή ασυνεπείς, υπεισέρχεται το στοιχείο του λάθους (Verma & Mallick, 2004: 206)·
- στατιστική παλινδρόμηση (statistical regression): «οι ακραίες βαθμολογίες σε μια συγκεκριμένη κατανομή τείνουν να μετακινούνται (να παλινδρομούν) προς τον μέσο όρο ως συνάρτηση των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων» (Christensen, 2007). Οι βαθμολογίες των υψηλών ομάδων μπορούν δηλαδή να μειωθούν και αντίστοιχα των χαμηλών ομάδων να αυξηθούν. Ο ερευνητής οφείλει να είναι σε θέση να προσδιορίσει αυτήν την παλινδρόμηση προς το μέσο όρο κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων·
- σφάλματα μεροληπτικής επιλογής (biases resulting in differential selection of respondents): το σφάλμα επιλογής προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες μοιράζονται σε διαφορετικές ομάδες σύγκρισης. Σε μια ιδανική κατάσταση, το δείγμα επιλέγεται τυχαία από έναν πληθυσμό και στη συνέχεια οι συμμετέχοντες μοιράζονται πάλι τυχαία σε ομάδες. Η επιλογή των υποκειμένων είναι το πιο σημαντικό σημείο στην πειραματική έρευνα (Verma & Mallick, 2004: 207)·
- πειραματική θνησιμότητα/ διαρροή: η απώλεια συμμετεχόντων από τις πειραματικές ομάδες, γεγονός που προκαλεί διαφορές στις ομάδες, που δεν μπορούν να αποδοθούν στην πειραματική συνθήκη. Σε μακρόχρονη μελέτη, η απουσία υποκειμένων είναι συνηθισμένη. Σε σύντομες μελέτες, η απουσία ενός μαθητή την ημέρα του ελέγχου, σημαντικού για το πείραμα, μπορεί να προκαλέσει επιπλοκές (Verma & Mallick, 2004: 207)·
- αλληλεπίδραση επιλογής και ωρίμασης (selection – motivation interaction): ο όρος αποδίδεται ως «νόθευση» (Verma & Mallick, 2004: 207) και αφορά στην προκατάληψη του πειραματιστή, αν έχει προηγούμενη γνώση για τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα. Ο Earl Babbie (2011: 366) παρουσιάζει ως παράγοντα υπονόμησης της εσωτερικής εγκυρότητας την «αποθάρρυνση», την οποία εξηγεί ως μεταβολή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην Ομάδα Ελέγχου λόγω συναισθημάτων μειονεξίας·
- συμβάλλουσα αντιδραστικότητα: η επίδραση που ασκούν τα εργαλεία της μελέτης στα υποκείμενα της μελέτης (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 216).

Σε σχέση με την εξωτερική εγκυρότητα (external validity) ή αντιπροσωπευτικότητα (representativeness), οι Campbell και Stanley (1963: 6) αναφέρουν τους εξής παράγοντες που μπορεί να ευνοήσουν την έλλειψη εξωτερικής εγκυρότητας, δηλαδή την πιθανότητα τα συμπεράσματα από τα πειραματικά αποτελέσματα να είναι αδύνατον να γενικευτούν και να εφαρμοστούν στον «πραγματικό» κόσμο (Babbie, 2011):

- αντίδραση ή αλληλεπίδραση των δοκιμασιών (reactive or interactive effect of testing), κατά την οποία ο προέλεγχος μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει την ευαισθησία ή την ανταποκρισιμότητα των συμμετεχόντων στην πειραματική/ ανεξάρτητη μεταβλητή·
- αλληλεπίδραση των προκαταλήψεων επιλογής και της πειραματικής μεταβλητής (interaction effects of selection biases and the experimental variable)·

¹⁶⁶ Υιοθετείται η μετάφραση/ απόδοση του όρου instrumentation από τον Larry B. Christensen (2007: 295).

- φαινόμενα αντίδρασης στις πειραματικές συνθήκες (reactive effects of experimental arrangements), που μπορεί να επηρεάσουν και την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Wiersma & Jurs, 2005: 106), όπως προαναφέρθηκε (συμβάλλουσα αντιδραστικότητα) (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 216)·
- παρεμβολή πολλαπλών χειρισμών (multiple-treatment interference), η οποία εμφανίζεται όποτε εφαρμόζονται πολλαπλές παρεμβάσεις στους ίδιους συμμετέχοντες, καθώς τα αποτελέσματα των προηγούμενων παρεμβάσεων συνήθως δεν απαλείφονται.

Ο Larry Christensen (2007) αναφέρει ότι το πείραμα στο οποίο οι συμμετέχοντες είναι απροκατάληπτοι υπάρχει μόνο στη φαντασία του ερευνητή. Οι πληροφορίες που συλλέγουν οι συμμετέχοντες από τη στάση, από τις οδηγίες, από το περιβάλλον, από τις φήμες για το πείραμα (οι πληροφορίες αυτές ονομάζονται «απαιτήσεις που χαρακτηρίζουν το πείραμα») (Christensen, 2007: 302) ορίζουν την οπτική γωνία των συμμετεχόντων και μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να προκαλέσουν κίνητρο για «θετική παρουσίαση του εαυτού», ενώ οι συμμετέχοντες επηρεάζονται από τις συνθήκες του πειράματος και από τον ίδιο τον ερευνητή, τις ιδιότητες και τις προσδοκίες του. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να επηρεάσει και η προηγούμενη γνώση του συμμετέχοντα από συμμετοχή του σε άλλη πειραματική συνθήκη (επίδραση αλληλουχίας) ή οι προηγούμενες γνώσεις του συμμετέχοντα σχετικά με τα πειράματα (Christensen, 2007). Από την πλευρά του ερευνητή πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε να ελεγχθούν κατά το δυνατό οι παράγοντες που μπορεί να δυναμιτίσουν την εγκυρότητα της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη πειραματική εφαρμογή, όπου η ποιοτική φύση συνυπάρχει με θετικιστικά στοιχεία (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 183), αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας επιχειρήθηκε ο μεγαλύτερος δυνατός τους έλεγχος. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος του ιστορικού και της ωρίμασης επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί με τον προγραμματισμό των παρεμβάσεων και την ταυτόχρονη υλοποίηση αυτών και των πειραματικών μετρήσεων/ αξιολογήσεων κάθε σχολική χρονιά, την ίδια χρονική περίοδο, ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν εκτεθεί στα ίδια γεγονότα, τουλάχιστον στο πλαίσιο της σχολικής τους ζωής. Αναφορικά με την «ενορχήστρωση» της έρευνας, η καθηγήτρια-ερευνήτρια και η συνεργαζόμενη καθηγήτρια παρέμεναν σταθερές σε όλη τη διάρκεια της έρευνας κάθε σχολική χρονιά, το ίδιο και η μορφή των παρεμβάσεων και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Ωστόσο, να διευκρινίσουμε ότι η επανάληψη των παρεμβάσεων κατά τα τρία σχολικά έτη δεν θα μπορούσε να είναι αυτούσια, καθώς η διδασκαλία βασίζεται στη διάδραση καθηγητή – μαθητή, καθώς ένα μάθημα δεν είναι ποτέ προκατασκευασμένο, τυποποιημένο και ίδιο με το μάθημα της προηγούμενης ή της επόμενης χρονιάς. Στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και του αναστοχαστικού της χαρακτήρα, οι μικρο-αναπροσαρμογές που υλοποιήθηκαν δεν επηρέασαν τον πυρήνα της έρευνας. Επίσης, για να αποφευχθεί η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, η βαθμολόγηση των αξιολογήσεων έγινε για όλους τους μετελέγχους στο τέλος της ερευνητικής τριετίας, την ίδια περίοδο, από την καθηγήτρια-ερευνήτρια και τη συνεργαζόμενη βαθμολογήτρια καθηγήτρια, ώστε να μειωθούν κατά το δυνατόν παρεμβολές εξωτερικών παραγόντων στη βαθμολόγηση των μαθητών ή τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων να επηρεάσουν/ να προκαταλάβουν την καθηγήτρια-ερευνήτρια. Χρησιμοποιήθηκε σταθερό σύστημα βαθμολόγησης. Η στατιστική παλινδρόμηση ελέγχθηκε χάρη στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ανά έτος. Αναφορικά με την παρεμβολή πολλαπλών χειρισμών, τόσο η Πειραματική Ομάδα όσο και η Ομάδα Ελέγχου υποβλήθηκαν στους ίδιους χειρισμούς κατά τη διάρκεια της χρονιάς: ερωτηματολόγιο στην αρχή της χρονιάς, προ-έλεγχος, παρέμβαση-διδασκαλία, μετέλεγχος. Υιοθετήθηκαν μη αντιδραστικές μέθοδοι μέτρησης (non-reactive measures) (Campbell & Stanley, 1963) (απεφεύχθη η χρήση οπτικοακουστικών μέσων για την καταγραφή των αντιδράσεων των

συμμετεχόντων μαθητών). Η πειραματική θνησιμότητα ήταν ελεγχόμενη, καθώς οι απουσίες των μαθητών ήταν οι αναμενόμενες στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, χωρίς να σημειωθεί καμία αποχώρηση από τις πειραματικές εφαρμογές. Σε περίπτωση απουσίας μαθητή κατά την παρέμβαση/ διδασκαλία, δεν υπήρχε η δυνατότητα επανάληψης του μαθήματος για τον απόντα μαθητή, καθώς αυτή η διαδικασία είναι «αφύσικη» για τη σχολική ζωή. Ο μαθητής ενημερωνόταν για την παράδοση από τις σημειώσεις κάποιων συμμαθητών του. Σε περίπτωση που μαθητής απουσίαζε κατά την αξιολόγηση, υποβαλλόταν σε αυτήν το συντομότερο δυνατόν μετά την επιστροφή του. Η διαδικασία αυτή είναι οικεία στη σχολική ζωή. Δεν παρατηρήθηκε από την ανατροφοδότηση των καθηγητριών των Ομάδων Ελέγχου προς την καθηγήτρια ερευνήτρια έκφραση δυσφορίας ή μειονεξίας από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου.

Ως προς την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, ο έλεγχος της προκατάληψης στην επιλογή των υποκειμένων ελέγχθηκε με τη διενέργεια προ-ελέγχου. Ως προς την αντίδραση ή αλληλεπίδραση των δοκιμασιών και την πιθανή επίδραση του προ-ελέγχου, αποφασίστηκε η επιβολή του, προκειμένου να παρατηρηθούν αναλογίες ή διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, από τη στιγμή που δεν είχαν προκύψει από τυχαία δειγματοληψία. Το φαινόμενο αντίδρασης στις πειραματικές συνθήκες δεν θεωρήθηκε ιδιαίτερα πιθανό, καθώς η εφαρμογή γραπτών δοκιμασιών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μέρος της σχολικής αξιολόγησης, κατ' επέκταση η εισαγωγή των πειραματικών μετρήσεων/ αξιολογήσεων δεν αποτέλεσε την εμφύτευση ενός ανοίκειου εργαλείου. Οι Campbell και Stanley (1963: 16) επισημαίνουν ότι στο σχολικό πλαίσιο «οι δοκιμασίες είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο» («testing is a regular phenomenon»). Τονίζουν μάλιστα πως, αν οι μετρήσεις είναι παρόμοιες με αυτές που συνήθως χρησιμοποιούνται, δεν εμφανίζεται κάποια ανεπιθύμητη επίδραση μεταξύ μέτρησης και μεταβλητής. Προκειμένου να περιοριστεί το φαινόμενο Χόθορν (Hawthorne effect),¹⁶⁷ τόσο η ερευνήτρια καθηγήτρια της Πειραματικής Ομάδας όσο και η καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου κατέβαλαν κάθε προσπάθεια, ώστε να μην ασκήσουν πίεση στους μαθητές. Ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, ζητούσαν από τους μαθητές να απαντήσουν χωρίς άγχος, χωρίς τη σκιά του σωστού ή του λάθους, χωρίς πίεση, γράφοντας ελεύθερα την άποψή τους.

Στην κυρίως έρευνα, επιδιώχθηκε η εξασφάλιση της προγνωστικής και της ταυτόχρονης εγκυρότητας. Η προγνωστική εγκυρότητα της έρευνας επιτυγχάνεται, όταν τα δεδομένα που συλλέγονται σε πρώτη φάση της έρευνας συσχετίζονται με τα δεδομένα που συλλέγονται σε μεταγενέστερη φάση (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 188). Το γεγονός ότι κατά την τριετή πορεία της έρευνας τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης επαληθεύτηκαν από μεταγενέστερες μετρήσεις δηλώνει ισχυρή προγνωστική εγκυρότητα. Η ταυτόχρονη εγκυρότητα επιτυγχάνεται όταν τα δεδομένα που συλλέγονται με τη βοήθεια ενός ερευνητικού εργαλείου έχουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με αυτά που προκύπτουν από τη χρήση άλλων εργαλείων (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 188). Ένας πολύ ισχυρός τρόπος εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας είναι η τριγωνοποίηση (Campbell & Fiske, 1950· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 189) ή τριγωνισμός (Πουρκός, 2013).

Ως τριγωνοποίηση ή τριγωνισμός ορίζεται η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 188), ο συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1978: 291· Πουρκός, 2013). Ο όρος τριγωνισμός πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τους E. J. Webb, D. T. Campbell, R. D. Schwartz και

¹⁶⁷ Σε έρευνα που έγινε από τους F. J. Roethlisberger και W. J. Dickinson (1939) στα τέλη της δεκαετίας του '20 και στις αρχές της δεκαετίας του '30 σε τηλεφωνικό κέντρο της Εταιρείας Western Electric Works στο προάστιο Χόθορν του Σικάγο, διαπιστώθηκε πως η βελτίωση του φωτισμού οδήγησε σε αύξηση της παραγωγικότητας. Ωστόσο, όταν, προκειμένου να στηρίξουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι ερευνητές χαμήλωσαν τα φώτα, παρατήρησαν ότι η παραγωγικότητα συνέχισε να αυξάνεται ως αποτέλεσμα της επιρροής των ερευνητών στους συμμετέχοντες στην έρευνα, της προσοχής που έδειχναν στους συμμετέχοντες.

L. Sechrest (1966). Η αποκλειστική προσκόλληση σε μια μέθοδο είναι πιθανόν να διαστρεβλώσει ή να περιορίσει την εικόνα που σχηματίζει ο ερευνητής για τα δεδομένα, καθώς δεν επιβεβαιώνεται αν τα δεδομένα είναι ή δεν είναι στοιχεία που προκαλούνται από τη χρήση μιας συγκεκριμένης μεθόδου (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 189). Υποστηρίχθηκε ότι με τον τριγωνισμό, την επιβεβαίωση ή διάψευση μεταξύ πολλαπλών δεδομένων, διαπιστώνεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και αποφεύγονται οι ακατάλληλες γενικεύσεις (Πουρκός, 2013: 72). Επίσης, ο τριγωνισμός θεραπεύει την πιθανότητα κατάληξης σε προκατειλημμένα και περιορισμένα αποτελέσματα, λόγω των προκαταλήψεων και περιορισμών της μονομεθοδολογίας (Πουρκός, 2013). Ο Denzin (1970) αναλύοντας την τριγωνοποίηση εντοπίζει υποδιαίρεσεις της όπως α. τη χρονική τριγωνοποίηση –οι Kirk και Miller (1986) εντοπίζουν σε αυτή την διαχρονική αξιοπιστία, τη σταθερότητα σε βάθος χρόνου και τη συγχρονική αξιοπιστία, την ομοιότητα των ταυτόχρονα συλλεχθέντων δεδομένων–, β. τη χωρική τριγωνοποίηση, γ. συνδυαζόμενα επίπεδα τριγωνοποίησης (ατομική, ομαδική κ.λπ.), δ. την τριγωνοποίηση ερευνητών και ε. τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, τη χρήση της ίδιας μεθόδου σε διαφορετικές περιπτώσεις ή διαφορετικών μεθόδων στο ίδιο ερευνητικό αντικείμενο. Ο Denzin (1978: 291) προσθέτει στις μορφές της τριγωνοποίησης τον τριγωνισμό δεδομένων και τον τριγωνισμό της θεωρίας.¹⁶⁸ Ο τριγωνισμός δεδομένων είναι μια επαγωγική διαδικασία (Yin, 1994) και μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα ποσοτικά ή/και ποιοτικά δεδομένα. Αναφορικά με τον μεθοδολογικό τριγωνισμό, διακρίνει δύο υπο-είδη: α. τον εντός των μεθόδων τριγωνισμό (within-methods triangulation) που σχετίζεται με τη χρήση είτε πολλαπλών ποσοτικών προσεγγίσεων είτε πολλαπλών ποιοτικών προσεγγίσεων και β. τον μεταξύ των μεθόδων τριγωνισμό (between-methods triangulation), ο οποίος σχετίζεται με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων· ο μεταξύ των μεθόδων τριγωνισμός θεωρείται μεγαλύτερης αξίας από τον εντός των μεθόδων τριγωνισμό, καθώς ο μεθοδολογικός συνδυασμός επιτρέπει την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μεθόδου σε έναν ερευνητικό συνδυασμό (Πουρκός, 2013: 72). Μπορούν να αξιοποιηθούν ένας αριθμός στρατηγικών συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου «παραδείγματος» (π.χ. το ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις και το πείραμα: τριγωνισμός στο πλαίσιο της μεθόδου) ή να ακολουθηθούν διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων που σχετίζονται με διαφορετικά «παραδείγματα» (τριγωνισμός μεταξύ των μεθόδων) (Πουρκός, 2013: 89).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επετεύχθη χρονική και μεθοδολογική τριγωνοποίηση, καθώς και εντοπισμένα τριγωνοποίηση ερευνητών. Η έρευνα ήταν διαχρονική, δηλαδή επεκτάθηκε σε διάστημα τριών ετών, κατά τα οποία τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώθηκαν από πειραματικές μετρήσεις που επαναλήφθηκαν δύο ή τρεις φορές. Με τη χρονική τριγωνοποίηση διερευνήθηκε η αντοχή των θετικών αποτελεσμάτων του 1^{ου} έτους (McGuinness, 1999), ώστε η θετική έκβαση του 1^{ου} έτους να μη μπορεί να αποδοθεί στο φαινόμενο Χόθορν που προκαλείται από την ενθουσιώδη και ελπιδοφόρα είσοδο μιας νέας προσέγγισης και αναδείχθηκαν πτυχές που χρειάζονταν χρόνο για να αναδειχθούν (Adey & Shayer, 1994· Trickey & Topping, 2006: 368).¹⁶⁹ Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση επιτεύχθηκε από τη συνύπαρξη ποσοτικής επεξεργασίας των αξιολογήσεων (προελέγχων και μετελέγχων) αλλά και ποιοτικής ανάλυσής τους. Η τριγωνοποίηση των ερευνητών αξιοποιήθηκε κατά την βαθμολόγηση των γραπτών αξιολογήσεων (προελέγχων και μετελέγχων), όπου δύο διαφορετικοί συμμετέχοντες (η καθηγήτρια-ερευνήτρια και η συνεργαζόμενη βαθμολογήτρια καθηγήτρια) και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και τρίτος ανεξάρτητος

¹⁶⁸ Αντίστοιχα ο Michael Quinn Patton (1999) εντοπίζει τον τριγωνισμό της μεθόδου, των πηγών, των αναλυτών και της θεωρητικής οπτικής.

¹⁶⁹ Ως προς την ανάπτυξη επιστημονικής σκέψης, 2 με 3 χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρατηρείται αύξηση κατά 1 μονάδα στην απόδοση μαθητών 11-14 ετών στο GCSE (Adey & Shayer, 1994). Στο πρόγραμμα Philosophy for Children οι S. Trickey και K. J. Topping (2004· 2006· 2007) παρατηρούν βελτίωση των μαθητών 18 μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος.

αξιολογητής βαθμολόγησαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο τις γραπτές αξιολογήσεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Επίσης τριγωνποίηση των ερευνητών επιτεύχθηκε σε μικρότερη κλίμακα όσον αφορά στις συνεργαζόμενες καθηγήτριες στις Ομάδες Ελέγχου της κυρίως έρευνας (συγκρίνονται τα αποτελέσματα από Ομάδες Ελέγχου στις οποίες δίδαξαν δύο διαφορετικές καθηγήτριες).

Στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων επιδιώχθηκε να ελεγχθούν και να εκμηδενιστούν στοιχεία υπονομευτικά για την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 197) όπως:

- Η υποκειμενική ερμηνεία των δεδομένων: προκειμένου να υπάρχει προτυποποίηση και μέτρο στα αποτελέσματα των γραπτών αξιολογήσεων (προελέγχων και μετελέγχων) χρησιμοποιήθηκε ενιαία βαθμολογική κλίμακα και ρουμπρικές βαθμολόγησης (βλ. Παράρτημα) και της διόρθωσης προηγήθηκε ανωνυμοποίηση των γραπτών αξιολογήσεων καθώς και συζήτηση για τις αναμενόμενες απαντήσεις.
- Η επίδραση του φαινομένου της «άλω», όπου η γνώση του ερευνητή για το άτομο οδηγεί σε υποκειμενικές κρίσεις: κατά την αξιολόγηση, η αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση επετεύχθη σε μεγάλο βαθμό με τη διατήρηση της ανωνυμίας των γραπτών και την ανάμειξη των γραπτών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, ώστε να μην είναι διακριτή η προέλευση του κάθε γραπτού. Επίσης, η όψιμη συγκεντρωτική βαθμολόγηση των αξιολογήσεων (μετά το τέλος της τριετούς πορείας της έρευνας) μείωσε την πιθανότητα η καθηγήτρια-ερευνήτρια, που ήταν η μία από τις δύο αξιολογήτριες, να αναγνωρίσει την ταυτότητα των γραπτών και να επηρεαστεί από αυτή.
- Η φτωχή κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων: επιδιώχθηκε να γίνει όσο το δυνατόν πληρέστερη και αναλυτικότερη κωδικοποίηση/ οργάνωση των στοιχείων που προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων.
- Η επιμόλυνση (cross-contamination) μαθητών και καθηγητών: η ταυτόχρονη ή σχεδόν ταυτόχρονη διεξαγωγή των αξιολογήσεων περιόρισε την πιθανότητα διαρροής των ερωτήσεων. Επίσης, η μη πιεστική μορφή των αξιολογήσεων, η απουσία βαθμού, εκμηδένισε την ανάγκη που συχνά παρατηρείται στους μαθητές να «μαρτυρήσουν» τα θέματα μιας εξέτασης στους συμμαθητές. Αναφορικά με την επιμόλυνση των συνεργαζόμενων καθηγητριών, όταν διαπιστώθηκε ότι η συνεργαζόμενη καθηγήτρια ενδιαφερόταν για τη δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ενδεχομένως επειδή διαισθανόταν την αποτελεσματικότητά της, αποφασίστηκε η συνεργασία με άλλη καθηγήτρια. Η βαθμολόγηση των αξιολογήσεων μετά την ολοκλήρωση της έρευνας περιόρισε την «επιμόλυνση» της καθηγήτριας-ερευνήτριας από την επίγνωση των αποτελεσμάτων.

Η διεξαγωγή έρευνας-δράσης ανήγαγε την καθηγήτρια-ερευνήτρια σε βασικό εργαλείο της έρευνας (Pezalla, Pettigrew & Miller-Day, 2012: 68)· η αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τα δεδομένα της έρευνας ήταν συστατικό της ερευνητικής πορείας, συστατικό αποδεκτό στην έρευνα-δράση αλλά και πιθανώς γενεσιουργό υποκειμενικότητας και μεροληψίας. Αναγνωρίζοντας τον πιθανό κίνδυνο μεροληψίας και της ερευνητικής προκατάληψης και προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων, επιλέχθηκε η μέθοδος της τριγωνποίησης (μεθοδολογική και χρονική τριγωνποίηση, εντοπισμένη τριγωνποίηση ερευνητών ως τριγωνποίηση αξιολογητών και συνεργαζόμενων καθηγητριών).

ΣΤ. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όσον αφορά στον πειραματικό σχεδιασμό της έρευνας, ο βασικός της περιορισμός εντοπίζεται στη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της στον ευρύτερο πληθυσμό, που αποτελεί την εγγενή αδυναμία του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού, όπως προαναφέρθηκε. Η εφαρμογή σε δείγμα που δεν επελέγη τυχαία, στο πλαίσιο του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού, φαίνεται να περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της σε μαθητές με παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος. Ωστόσο, οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας προσεγγίζουν ως προς τα αναγνωστικά τους χαρακτηριστικά τον γενικό πληθυσμό των μαθητών Γυμνασίου, έτσι όπως αποτυπώθηκε στην έρευνα της Αργυροπούλου και των συνεργατών της (Αργυροπούλου κ.ά., 2009): συνεπώς, υπάρχει υψηλή πιθανότητα τα αποτελέσματα της έρευνας να διακρίνονται από γενικευσιμότητα. Παράλληλα, ο ποιοτικός χαρακτήρας της έρευνας πριμοδοτεί όχι τόσο τη μεταβιβασιμότητα των αποτελεσμάτων όσο την παροχή επαρκών και πλούσιων δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 183).

Η διεξαγωγή της έρευνας σε σχολικές τάξεις Γυμνασίου ενσταλάζει σε αυτή δυνατότητες και περιορισμούς που προκύπτουν από τη λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, τις δεσμεύσεις του ωρολογίου προγράμματος, τα Προγράμματα Σπουδών, τα Προεδρικά Διατάγματα και άλλα έγγραφα της κείμενης νομοθεσίας που οριοθετούν τη σχολική ζωή. Έτσι, η διεξαγωγή της έρευνας, προκειμένου να διεξαχθεί στον πραγματικό μικρόκοσμο της σχολικής ζωής και συνεπώς να είναι υλοποιήσιμη, επαναλήψιμη και φυσική, έπρεπε να συμμορφωθεί με ορισμένες παραμέτρους: τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας (δύο ώρες την εβδομάδα), την επιλογή κειμένων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, τη διεξαγωγή προβλεπόμενων ολιγόλεπτων και ωριαίων γραπτών δοκιμασιών, την προετοιμασία των μαθητών για τις προαγωγικές – απολυτήριες εξετάσεις κ.ά. Άλλοι περιορισμοί της έρευνας ήταν η εστίασή της σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (το σχολείο της καθηγήτριας-ερευνήτριας) και η μη χρήση τεχνολογικών μέσων καταγραφής των αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διδασκαλία, που έχουν ήδη εξηγηθεί. Στα «δυνατά σημεία» της έρευνας συγκαταλέγεται, μεταξύ άλλων, η διερεύνηση της λογοτεχνικής δεξιότητας σε διαφορετικές τάξεις και ηλικίες (Gajda et al., 2017; Beilock, Gunderson, Ramirez & Levine, 2010).

Σημαντική είναι η διερεύνηση των παρενεργειών μιας παρέμβασης, μιας διδακτικής πρακτικής και πολιτικής. Συνήθως οι έρευνες επικεντρώνονται στην καταγραφή των θετικών αποτελεσμάτων και αποσιωπούν ή παραβλέπουν τυχόν παρενέργειες, απρόβλεπτες ή ανεπιθύμητες επιδράσεις, των διδακτικών χειρισμών ή παρεμβάσεων (Zhao, 2017). Θεωρείται σημαντικό να γίνεται καταμέτρηση, εκτός από την επίδοση, και άλλων παραγόντων, όπως το κίνητρο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά (motivation, personal qualities) (Duckworth & Yeager, 2015; Zhao, 2016). Συμφωνώντας με την ολιστική, σφαιρική προσέγγιση μιας διδακτικής πρακτικής, στην έρευνά μας καταγράψαμε και καταθέτουμε τις «παρενέργειες» που εντοπίστηκαν: σε πολύ λίγες περιπτώσεις καταγράφηκε κόπωση ορισμένων μαθητών προς το τέλος του σχολικού έτους, λόγω των επαναλαμβανόμενων γραπτών αξιολογήσεων, κόπωση που μαρτυρήθηκε από μία (από τις 4) καθηγήτριες των Ομάδων Ελέγχου και διαπιστώθηκε από την καθηγήτρια-ερευνήτρια σε λίγους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων. Δεν διαπιστώθηκε άλλη παρενέργεια. Αντιθέτως, ήταν πολύ ενθαρρυντικά τα σχόλια των γονέων για τη δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας και τον ενθουσιασμό των παιδιών τους για το μάθημα καθώς και των 3 από τις 4 συνεργαζόμενες καθηγήτριες αναφορικά με τη διαδικασία των μετελέγχων: αυτές εξέφρασαν την επιθυμία να χρησιμοποιήσουν τους μετελέγχους ως εμπλουτιστικές δραστηριότητες στο μάθημα της Λογοτεχνίας μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Z. ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα της περιπλοκότητας της δημιουργικότητας απαιτεί τη διαλεκτική σύνθεση διαφορετικών μεθόδων αναφέρουμε ορισμένες: τη λήψη συνεντεύξεων, τη μελέτη περίπτωσης (Gruber, 1989· Gardner, 1993), την παρατήρηση δημιουργών (Sawyer, 1992), την εξέταση δημιουργικών προσχεδίων (Gruber, 1989), τη μικροανάλυση ατόμων και πεδίων όπου συντελείται η δημιουργικότητα (Becker, 1982· Martindale, 1975), τη δειγματοληψία εμπειριών, τη Χαρτογράφηση της τροχιάς (trajectory mapping) (Beghetto & Tanggaard, 2015), διαγραμματικές μεθόδους όπως τα ιδεολογικά μονοπάτια των Tanggaard και Beghetto (2015) και την παραλλαγή τους από τον Beghetto (2016d) αλλά και μεικτές μεθόδους (blended methods) (Beghetto, 2016a). Η συλλογή τεκμηρίων (documentation) κάνει ορατό τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η μάθηση και συμβάλλει στη διαμόρφωση της θεωρίας της μάθησης (Rinaldi, 1998: 120-121), αλλά την ίδια στιγμή αμφισβητείται ως ανεπαρκής για τη μέτρηση της μάθησης, ως δυνητική παρεκτροπή σε ηδονοβλεψία (voyeurism) –αυτόν τον ακραίο όρο χρησιμοποιούν οι Matuson, Marjanovic-Shane και Meacham (2016)– σε βάρος της ιδιωτικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών· οι παραπάνω μελετητές θεωρούν πως η μάθηση είναι μη μετρήσιμη και ότι αυτό που μετρούν οι αξιολογήσεις είναι η σωστή απάντηση. Ο Sugata Mitra (2013) επισημαίνει την εμμονή στη συλλογή μετρήσιμων αποτελεσμάτων κατά τις αξιολογήσεις, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αποβλέπει στην τυποποίηση. Λαμβάνοντας υπόψη τις «αδυναμίες» των μεθόδων καταγραφής, την αναγκαιότητα μεικτών μεθόδων για τη «μέτρηση» της δημιουργικότητας και τον σεβασμό απέναντι στην προσωπικότητα των μαθητών και στην πορεία τους προς τη μάθηση, αξιοποιήσαμε ή σχεδιάσαμε ερευνητικά εργαλεία, που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1. Διδακτικά εργαλεία

1.1. Τα κείμενα του σχολικού βιβλίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου»

Η κυρίως πειραματική εφαρμογή υλοποιήθηκε επί τρεις σχολικές χρονιές σε τάξεις Α΄ Γυμνασίου και εδραιώθηκε στα κείμενα που ανθολογούνται στο σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου* (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013α). Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων που προσεγγίστηκαν από την ερευνήτρια και τη συνεργαζόμενη καθηγήτρια καθορίστηκαν στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς από τις φιλολόγους του σχολείου που δίδασκαν το μάθημα αυτό, όπως προβλέπεται από τις σχετικές οδηγίες. Αποφασίστηκε σε κάθε σχολική χρονιά να υλοποιηθούν τουλάχιστον πέντε (5) πειραματικές μετρήσεις με αξιολόγηση μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, με έναρξη από τα μέσα Οκτωβρίου, ώστε να έχει δοθεί ένα ικανό διάστημα, για να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες που σχετίζονταν με την ενημέρωση και τις συναινέσεις για την έρευνα, και ολοκλήρωση περίπου στα τέλη Απριλίου/ αρχές Μαΐου, ανάλογα με την καθορισμένη από το Υπουργείο Παιδείας λήξη των μαθημάτων. Αποφασίστηκε δηλαδή οι μαθητές να εκτίθενται στην πειραματική μέτρηση (σε αξιολόγηση) περίπου μία (1) φορά τον μήνα: ο στόχος αυτής της συχνότητας ήταν οι μαθητές να μην κουραστούν από τυχόν συστηματικές αξιολογήσεις αλλά και να διατηρηθεί μια ισορροπία, καθώς παράλληλα «έτρεχαν» οι επιβεβλημένες από το σύστημα αξιολογήσεις (ωριαία και ολιγόλεπτα διαγωνίσματα). Να επισημάνουμε ότι συνολικά στο πλαίσιο της έρευνας υλοποιήθηκαν 18 μετρήσεις.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Στο πλαίσιο της κυρίως έρευνας υλοποιήθηκαν δεκατέσσερις (14) πειραματικές μετρήσεις/ μετέλεγχοι: το 1^ο έτος της έρευνας υλοποιήθηκαν πέντε (5) μετρήσεις/ μετέλεγχοι, το 2^ο έτος υλοποιήθηκαν τρεις (3) μετρήσεις/ μετέλεγχοι και το 3^ο έτος υλοποιήθηκαν έξι (6) μετρήσεις/ μετέλεγχοι. Η διακύμανση στις μετρήσεις οφείλεται σε πρακτικούς λόγους (απώλειες διδακτικών ωρών, σύντομο σχολικό έτος, αφιέρωση πολλών διδακτικών ωρών σε ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, απουσία εμπλεκόμενων καθηγητριών κ.ά.). Στο πλαίσιο της εναλλακτικής έρευνας

Αναφορικά με την κυρίως έρευνα στην Α΄ Γυμνασίου, τα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέχθηκαν από το σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου* προκειμένου να υλοποιηθεί η πειραματική μέτρηση ήταν:

1. Ίταλο Καλβίνο, «Μανιτάρια στην πόλη»
2. Ευγενία Φακίνου, «Η ζωή στη Σύμη»
3. Νίκος Καζαντζάκης, «Η Νέα Παιδαγωγική»
4. Γιώργος Δροσίνης, «Θαλασσινά τραγούδια»
5. Αντώνης Σαμαράκης, «Γραφείον ιδεών»
6. Γιάννης Ρίτσος, «Πρωινό άστρο»

Τα κριτήρια της επιλογής αυτών των κειμένων ήταν τα εξής:

- Η αντιπροσώπευση του γραμματειακού είδους: επιδιώχθηκε στην πειραματική μέτρηση να συμπεριληφθούν κείμενα ποιητικά (της παραδοσιακής και της νεότερης ποίησης) και κείμενα πεζά. Η μεγαλύτερη αναλογία πεζών κειμένων έναντι των ποιητικών οφείλεται στην αριθμητική υπεροχή των πρώτων στην από κοινού αποφασισμένη ύλη της Λογοτεχνίας για την Α΄ Γυμνασίου: τα ποιητικά κείμενα αποτελούν σε γενικές γραμμές το 1/3 (1^ο έτος) ή το 1/4 (2^ο έτος) ή το 1/5 (3^ο έτος) της επιλεγμένης διδαχθείσας ύλης, ανάλογα με τον εκάστοτε προγραμματισμό της ύλης, στον οποίον προβλέπεται χρόνος για την προσέγγιση ολοκληρωμένων βιβλίων.
- Η διαφορετική τεχνοτροπία: για τα πεζά κείμενα κριτήριο επιλογής ήταν η εναλλαγή/ποικιλία στην αφηγηματική τεχνική (π.χ. πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη αφήγηση, χρήση διαλόγου ή εσωτερικού μονολόγου, χρήση ειρωνείας και χιούμορ κ.λπ.)· για τα ποιητικά η διαφορετική ποιητική τεχνική (π.χ. ομοιοκαταληξία και απουσία ομοιοκαταληξίας, στίξη και απουσία στίξης, ρεαλιστικές εικόνες και υπερρεαλιστικές εικόνες κ.ά.).
- Η θεματολογία: η επιλογή των κειμένων έγινε με βάση τα βιώματα, τις εμπειρίες των μαθητών ή τη φαινομενική απόσταση από αυτά. Για παράδειγμα στο απόσπασμα «Η Νέα Παιδαγωγική» οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή μόνο με τον καζαντζακικό τρόπο γραφής αλλά και με ένα διαφορετικό παιδαγωγικό σύστημα· αντίστοιχα, στο απόσπασμα «Η ζωή στη Σύμη» παρατηρούν τον διαφορετικό τρόπο ζωής στη Σύμη σε σύγκριση με τη ζωή στην πόλη. Στο απόσπασμα «Γραφείον Ιδεών» οι μαθητές αναγνωρίζουν έναν ανθρώπινο τύπο, αυτόν του τυχοδιώκτη που ενσαρκώνεται στο πρόσωπο του κ. Καββαδία. Στα «Μανιτάρια στην πόλη» έρχονται σε επαφή με μια ιστορία με στοιχεία κόμικ, φαινομενικά αστεία που κρύβει μηνύματα τόσο για τη ζωή στην πόλη όσο και για τις ανθρώπινες σχέσεις και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές δοκιμάζονται. Στο ποίημα «Θαλασσινά τραγούδια» οι μαθητές παρακολουθούν το ποιητικό ζωντάνεμα οικείων θαλασσινών εικόνων, ενώ στο «Πρωινό Άστρο» γίνονται μάρτυρες της πατρικής αγάπης. Οι θεματικοί άξονες των κειμένων θεωρήθηκαν ενδιαφέροντες και οικείοι για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η οικειότητα θεωρήθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες επιλογής, προκειμένου να ενεργοποιηθούν ερμηνευτικά οι μαθητές ανακαλώντας τις οικείες εμπειρίες και συγκρίνοντάς τις με τη λογοτεχνική αποπραγματοποίησή τους (depragmatize) (Iser, 1980: 61) αλλά και ωθούμενοι στην ερμηνευτική χειραφέτησή τους, καθώς όσο πιο οικείος είναι ο πολιτισμικός κώδικας με τον οποίο έρχεται σε επαφή ο μαθητής, τόσο λιγότερο απαραίτητη είναι η καθηγητική παρέμβαση με διευκρινιστικά σχόλια (Scholes, 2005: 54): «Όσο περισσότερο νιώθουν οι μαθητές μας άνετα μ' ένα κείμενο στο επίπεδο των πολιτισμικών αναφορών του, τόσο

υλοποιήθηκαν 4 μετρήσεις: μία (1) κατά το 2^ο έτος της έρευνας και τρεις (3) κατά το 3^ο έτος της έρευνας.

λιγότερο εξαρτώνται από την καθοδήγηση του δασκάλου». Το να σπάσει η αδράνεια της ομάδας (*inertia of the group*) και η αντίσταση των μαθητών στην πράξη της σκέψης απαιτεί εφευρετικότητα (*ingenuity*) από τον καθηγητή. Το πρόβλημα εν μέρει επιλύεται από την προσεκτική επιλογή κειμένων (Scholes, 2005: 74), κειμένων που ενδιαφέρουν τους μαθητές. Το ενδιαφέρον όπως και η ευκολία στην ανάγνωση ορίζονται ως ελάχιστη προϋπόθεση από τον Probst (1988b/2004) για μια ισχυρή ανάγνωση.

- Η δυσκολία των κειμένων: τα κείμενα που επιλέχθηκαν είναι εύκολα στην κατανόησή τους και ταυτόχρονα διαβαθμισμένα ως προς τη δυσκολία τους. Θεωρήθηκε σημαντικό οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με κείμενα απλά στην πρώτη τους ανάγνωση, αλλά πλούσια σε επίπεδο βαθιάς δομής, προκειμένου να συνηθίσουν να κινούνται σε αυτά τα δύο επίπεδα ανάλυσης και κατανόησης.
- Η ταυτότητα του συγγραφέα: στόχος της επιλογής ήταν να συμπεριληφθούν και δείγματα γυναικείας γραφής (Ευγ. Φακίνου) αλλά και μη ελληνικής (Ι. Καλβίνο, 3^ο έτος της έρευνας), προκειμένου τα κείμενα αναφοράς για την έρευνα, προερχόμενα από τη «δεξαμενή» των προαποφασισμένων για διδασκαλία κειμένων, να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερα.

Στην επιλογή των κειμένων που αποτέλεσαν τα σημεία εκκίνησης της πειραματικής μέτρησης αξιοποιήσαμε κριτήρια που αποτυπώνονται σε αυτό που ο Scholes (2005: 52) αναφέρει ως «κάτι τοπικό, κάτι ξένο· κάτι γυναικείο, κάτι ανδρικό· κάτι εμφανές, κάτι περίπλοκο· κάτι πραγματικό, κάτι φανταστικό».

Η Πειραματική Ομάδα διδάχθηκε όλα τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, ενώ η Ομάδα Ελέγχου προσέγγισε τα κείμενα αυτά χωρίς την παρεμβολή των παραπάνω μεταβλητών. Ακόμα και κατά το 3^ο έτος της έρευνας (σχολική χρονιά 2016-2017), όταν στην εξέταση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στις προαγωγικές/ απολυτήριες εξετάσεις του Γυμνασίου εισήχθη ως 3^ο θέμα της εξέτασης των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας άσκηση επιλογής Δημιουργικής Γραφής –γεγονός που σήμαινε ότι προβλεπόταν πλέον σε πιο επίσημο επίπεδο η εξάσκηση των μαθητών στη Δημιουργική Γραφή κατά την κρίση του διδάσκοντα–, οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου δεν ήρθαν σε επαφή με τη Δημιουργική Γραφή πριν από τους μετελέγχους· σε συνεννόηση με τη θεσμική καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου, ολοκληρώνονταν η διδασκαλία του κοινού λογοτεχνικού κειμένου σε 3 διδακτικές ώρες, ακολουθούσε ο μετέλεγχος, και στη συνέχεια, αν η θεσμική καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου το έκρινε σκόπιμο, ανέθετε στους μαθητές της άσκηση Δημιουργικής Γραφής. Οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου δεν ήρθαν σε συστηματική και μεθοδευμένη επαφή με τη Δημιουργική Γραφή. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε να ελεγχθεί τυχόν νόθευση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με παρεμβολή της ανεξάρτητης μεταβλητής και στην Ομάδα Ελέγχου.

1.2. Τα Παράλληλα Κείμενα

Η δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων επέβαλε τη διεύρυνση του λογοτεχνικού κανόνα με τη δημιουργική αξιοποίηση επιλεγμένων, σύντομων παράλληλων κειμένων. Η επιλογή του ρήματος «επέβαλε» υπαγορεύεται από την ίδια τη φύση της δημιουργικότητας: αυτή διεγείρεται από την παροχή ερεθισμάτων (Beghetto & Schreiber, 2017· Beghetto, 2016a· National Research Council, 2000· Baillargeon, Needham & DeVos, 1992· Finke, Ward & Smith, 1992).¹⁷¹ Ήταν λοιπόν επιβεβλημένη η παροχή επιπλέον λογοτεχνικών διεγερτών, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η δημιουργική πρόσληψη του

¹⁷¹ Έρευνες καταγράφουν την ετοιμότητα των παιδιών σε νέα ερεθίσματα, αντίδραση που συνιστά ένστικτο. Η Renee Baillargeon και οι συνάδελφοί της κατέγραψαν την τάση αυτή σε παιδιά, όπου τα απρόσμενα γεγονότα προσέλκυαν περισσότερο την προσοχή τους παρά τα αναμενόμενα.

λογοτεχνικού κειμένου· αποφασίστηκε επομένως η δημιουργική αξιοποίηση μικρών συμπληρωματικών λογοτεχνικών κειμένων. Η απόφαση αυτή επηρέασε αναπόφευκτα τη δομή της τρίωρης παρέμβασης στην Πειραματική Ομάδα: η Δημιουργική Ανάγνωση του κειμένου του σχολικού βιβλίου θα συνυπήρχε με τη Δημιουργική Ανάγνωση ενός επιλεγμένου παράλληλου κειμένου μέσα στο «ασφυκτικό» πλαίσιο των τριών διδακτικών ωρών· αντίθετα η Ομάδα Ελέγχου είχε στη διάθεσή της τον ίδιο χρόνο, τρεις διδακτικές ώρες, για να εμβαθύνει στις δομές του κειμένου του σχολικού βιβλίου. Κρίθηκε, λοιπόν, ότι η ταχεία, συμπιεσμένη¹⁷² προσέγγιση περισσότερων, δηλαδή δύο (2), κειμένων από την Πειραματική Ομάδα θα αντισταθμιζόταν από τη μεθοδικότερη προσέγγιση ενός (1) κειμένου από την Ομάδα Ελέγχου.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος «παράλληλο κείμενο» επιλέχθηκε ως οικείος· ωστόσο, τα παράλληλα κείμενα στην έρευνα αυτή αξιοποιήθηκαν ως κείμενα ισότιμα και ισοβαρή με το κείμενο του σχολικού βιβλίου και όχι ως προαιρετικά ή ανισοβαρή, όπως συχνά αντιμετωπίζονται κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Αθανασοπούλου & Μπαζούκης, 2015). Επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί ένας ιστός κειμένων (Αθανασοπούλου & Μπαζούκης, 2015· Καλογήρου, 2012) ή ένα δίκτυο κειμένων (Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-2019)¹⁷³ που συνομιλούν μεταξύ τους. Η συνεξέταση των λογοτεχνικών κειμένων και η δημιουργία ενός κειμενικού ιστού προτείνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας Κύπρου (2010): συνεξετάζονται κείμενα ομοειδή ή άλλου γένους με στόχο την ανάδειξη της διακειμενικότητας, της διαθεματικότητας και της ιστορικότητας των κειμένων. Έτσι, το διδασκόμενο κείμενο δεν εγκαταλείπεται για χάρη του επόμενου αλλά αντηχεί στη συνεξέτασή του με άλλο ή άλλα κείμενα που αντιμετωπίζονται ως ισοβαρή και ισότιμα (Αθανασοπούλου & Μπαζούκης, 2015). Την αξία της σύγκρισης ως διδακτικής μεθόδου της Λογοτεχνίας για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών αναδεικνύουν πολλές μελέτες.¹⁷⁴ Η συνεξέταση κειμένων εντοπίζεται σε διεθνείς φορείς εξετάσεων (International Baccalaureat/ IB Modern Greek, GCEE Modern Greek) (Αθανασοπούλου & Μπαζούκης, 2015).

Για την επιλογή του παράλληλου κειμένου για την Πειραματική Ομάδα ο ερευνητικός προβληματισμός εντοπίστηκε στον άξονα της πατρότητας (το παράλληλο κείμενο θα ήταν του ίδιου ή άλλου συγγραφέα;), του γονιδιώματός του (θα ήταν ίδιας κειμενικής υφής ή άλλης;), της λειτουργίας (θα λειτουργούσε συμπληρωματικά ή αντιθετικά ως προς το κείμενο του σχολικού βιβλίου;) και της δυσκολίας του (θα ήταν ίσης, μικρότερης ή μεγαλύτερης

¹⁷² Η χρονική συμπίεση στη δημιουργική προσέγγιση των κειμένων του σχολικού βιβλίου και του παράλληλου κειμένου κρίθηκε από την καθηγήτρια-ερευνήτρια ως καταπιεστική, αγχογόνα για την ίδια και «αντι-δημιουργική»: το επίθετο, στην υπερβολή του, προτίθεται να αποτυπώσει όχι την ακυρωτική αλλά την ακρωτηριαστική για τη δημιουργική διαδικασία λειτουργία της πίεσης του χρόνου. Το δημιουργικό μάθημα είναι εξ ορισμού πιο «χρονοβόρο» από το παραδοσιακό και η περιστολή της δημιουργικής διαδικασίας σε στενά χρονικά πλαίσια είναι αρνητική. Ωστόσο, για τις απαιτήσεις της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συγκρίσιμη χρονική/ ποσοτική ισοδυναμία Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου έγιναν οι κατάλληλοι χειρισμοί από την καθηγήτρια-ερευνήτρια, για να διατηρηθεί η εύθραυστη ισορροπία μεταξύ καλπάζουσας δημιουργικότητας και άτεγκτης χρονικής πίεσης.

¹⁷³ Ο όρος «δίκτυο κειμένων» εμφανίζεται στις *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-2019, Νέα Ελληνική Λογοτεχνία Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, Β' Λυκείου και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Γ' Λυκείου, 2019.*

¹⁷⁴ βλ. ενδεικτικά: Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, «Σύγκριση: ένας γόνιμος τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο», ανακοίνωση στην Ημερίδα *Η λογοτεχνία και η διδακτική της. Από τη θεωρία στην πράξη*, Βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη (21/11/2009)- Τζίνα Καλογήρου, «Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας», στο *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση* (2012), 68-81.

δυσκολίας σε σχέση με το κείμενο του σχολικού βιβλίου;). Ως φίλτρο επιλογής των κριτηρίων λειτούργησε η στοχοθεσία της δημιουργικής παρέμβασης, η ηλικία των μαθητών και η χρονική οριοθέτηση των παρεμβάσεων.

Στόχος της δημιουργικής παρέμβασης ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες κατανόησης της λογοτεχνικής γραμματικής του συγγραφέα/ ποιητή· να μπορέσουν να κατακτήσουν προοδευτικά έναν ικανοποιητικό βαθμό κατανόησης του λογοτέχνη (Scholes, 2005: 84)· να συνειδητοποιήσουν βασικά χαρακτηριστικά του προσωπικού του ύφους, να καταγράψουν εμμονές του, «καπρίτσια» του, αγαπημένες του μανιέρες· να εξοικειωθούν με τον τρόπο γραφής του, ώστε να μπορούν να τον καταλάβουν, να τον αναγνωρίσουν ή να τον αντέξουν, χωρίς να τον αποστραφούν, αντιδρώντας αλλεργικά. Η εξοικείωση με έναν συγγραφέα/ ποιητή είναι βασικό εφόδιο παιδείας και ζωής και προϋπόθεση για μελλοντικές αναγνώσεις του. Η επαφή του μαθητή με όσο το δυνατόν περισσότερα κείμενα ενός συγγραφέα/ ποιητή μπορεί να συμβάλει στο να γνωρίσει «περισσότερο ή λιγότερο καλά την ιδιόλεκτό του, την προσωπική χροιά που αποδίδει στους κώδικες με τους οποίους δουλεύει» (Scholes, 2005: 84). Συνεπώς, το κριτήριο αυτό συνηγόρησε στην επιλογή παράλληλου κειμένου από τον ίδιο συγγραφέα, παρόμοιας τεχνοτροπίας με το κείμενο του σχολικού βιβλίου. Με αυτόν τον τρόπο η προσέγγιση του παράλληλου κειμένου προσφερόταν για σύγκριση σε επίπεδο τεχνικής, πλοκής, χαρακτήρων, ύφους με το κείμενο του σχολικού βιβλίου και για εξαγωγή συμπερασμάτων, βασιζόμενων βέβαια σε ελάχιστο δείγμα γραφής, για τον συγγραφέα/ ποιητή. Είναι σημαντικό επίσης ο νεαρός αναγνώστης, ένας διαχρονικά εν εξελίξει αναγνώστης, να αναπτύσσει την κριτική ικανότητα σε σχέση με τα κείμενα που διαβάσει (Hunt, 2001: 107) ή που «πρέπει» να διαβάσει και να έρχεται σε επαφή με «ανοιχτά» πολυεπίπεδα κείμενα (Hunt, 2001: 141). Για την επιλογή των παράλληλων κειμένων θεωρήθηκε απαραίτητη η ανεύρεση συζητήσιμων και διδάξιμων (discussable or teachable works) αλλά και απολαυστικών κειμένων (Langer, 1991a/2000a). Επίσης, θεωρήθηκαν ως καλή επιλογή τα απλά (Morley, 2007: 114) και ανοιχτά σε ερμηνείες (Hunt, 2001: 141) κείμενα. Η δραστηριότητα της σύγκρισης και της αντιθετικής παρατήρησης των θεμάτων και των μοτίβων βοήθησε τους μαθητές να εξασκηθούν στην κατηγοριοποίηση των «υπόγειων» θεμάτων στα λογοτεχνικά κείμενα (Tomlinson, 1997: 474).

Η αξιοποίηση παράλληλων κειμένων είναι ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο (Καλογήρου, 2016: 185). Η τοποθέτηση του λογοτεχνικού κειμένου του σχολικού βιβλίου σε ένα δίκτυο συνομιλίας με ένα παράλληλο κείμενο (με τη διευρυμένη έννοια του όρου «κείμενο»), σε σχέση συμφωνίας ή αντίστιξης με αυτό, επιστρατεύτηκε ως παράμετρος της Δημιουργικής Ανάγνωσης· η αξιοποίηση των παράλληλων κειμένων απέβλεπε στο να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαδικασία της ανάγνωσης, να συνειδητοποιήσουν το δίκτυο διακειμενικών σχέσεων που εγγράφονται μεταξύ των κειμένων και να παρατηρήσουν ότι το «αντικείμενο του πόθου» (Καλογήρου, 2016: 185), το νόημα του κειμένου, «κατασκευάζεται από ένα αέναα μετατοπιζόμενο παρόν που παράγει ετερογενείς ερμηνείες» (Καλογήρου, 2016: 185). Η χρήση παράλληλων κειμένων αναδεικνύει τον ρόλο της ιστορικής απόστασης στην ανάγνωση (Καλογήρου, 2016: 189) και συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσει ο αναγνώστης, εν προκειμένω ο μαθητής αναγνώστης, την αναπόφευκτη κατά την αναγνωστική διαδικασία πριμοδότηση της οικείας σε αυτόν ανάγνωσης, την ανάγνωση δηλαδή του κειμένου με τους κώδικες της συγχρονίας, με το ρεπερτόριο του αναγνωστικού παρόντος και όχι του συγγραφικού τώρα. Η διακειμενική ανάγνωση είναι ευπρόσδεκτη ανεξάρτητα αν η προέλευσή της εντοπίζεται στο ρεπερτόριο του κειμένου είτε στο ρεπερτόριο του αναγνώστη (Καλογήρου, 2016: 189).

Στις δημιουργικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, η επιστράτευση των παράλληλων κειμένων αποσκοπήσε στο να διευρυνθεί ο λογοτεχνικός

κανόνας, έτσι όπως προσδιορίζεται από το σχολικό βιβλίο,¹⁷⁵ στο να γευτούν οι μαθητές και άλλες συνομιλούσες λογοτεχνικές εκδοχές και να εμβαθύνουν τον λογοτεχνικό τους γραμματισμό. Τα παράλληλα κείμενα που επιλέχθηκαν είτε προήλθαν από το σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου* είτε από σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, των άλλων τάξεων του Γυμνασίου ή του Λυκείου είτε αναζητήθηκαν εκτός του σχολικού κανόνα. Επιλέχθηκαν παράλληλα κείμενα σε στενή συνάφεια με το κείμενο του σχολικού βιβλίου, δηλαδή με το βασικό κείμενο· επιλέχθηκαν κείμενα του ίδιου συγγραφέα, με θεματική εγγύτητα με το κείμενο του σχολικού βιβλίου ή με τεχνικές αναλογίες, κείμενα που μέσω της τεχνικής ή της θεματικής συνδιαλέγονταν με το κείμενο του σχολικού βιβλίου.¹⁷⁶

Η παράμετρος του διαλόγου –και όχι του αντιλόγου, της αντίστιξης– είτε στο περιεχόμενο και στη μορφή είτε μόνο στη μορφή κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση επιλογής των παράλληλων κειμένων με βάση τα δεδομένα της έρευνας: σαφώς η επιλογή παράλληλων κειμένων που αποκλίνουν (ιδεολογικά ή αλλιώς) με τα αρχικά κείμενα ευνοεί τολμηρές αναγνώσεις και ερμηνείες· στο πλαίσιο όμως των χρονικών περιορισμών της κοινής για τις δύο ομάδες τρίωρης διδασκαλίας, δεν υπήρχε το περιθώριο για πιο προκλητικές επιλογές, καθώς βασικός στόχος ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν βασικά στοιχεία της λογοτεχνικής γραμματικής του κάθε λογοτέχνη. Οι ευπρόσδεκτες και ενδιαφέρουσες «ιντριγκαδόρικες» επιλογές (Καλογήρου, 2016: 187) θα μπορούσαν να έρθουν σε δεύτερο χρόνο: και πράγματι, υπήρξαν περιπτώσεις, όπου μετά την ολοκλήρωση της τρίωρης διδασκαλίας και του μετελέγχου, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας ενεπλάκησαν σε αναγνώσεις άλλων παράλληλων κειμένων με μεγαλύτερη ή μικρότερη απόκλιση από το κείμενο αναφοράς του σχολικού βιβλίου (π.χ. η ανάγνωση αποσπασμάτων από τις *Αόρατες πόλεις* του Ί. Καλβίνο μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και του μετελέγχου που οργανώθηκε γύρω από απόσπασμα προερχόμενο από τον *Μαρκοβάλντο ή Οι εποχές στην πόλη*). Την πιο συντηρητική προσέγγιση των παράλληλων κειμένων επέβαλε και το γεγονός ότι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ήταν άπειροι λογοτεχνικά, βρίσκονταν δηλαδή στην αρχή της θεμελίωσης του υπό διαμόρφωση λογοτεχνικού τους γραμματισμού: δόθηκε συνεπώς προτεραιότητα στο να γνωρίσουν έργα του ίδιου συγγραφέα, στο να κινηθούν σε «κοντινά χωρικά ύδατα».

Το γεγονός ότι τα επιλεγμένα προς διδασκαλία πεζά κείμενα του σχολικού βιβλίου ήταν αποσπάσματα μυθιστορημάτων ή διηγημάτων ή συλλογών διηγημάτων και αποτελούσαν ένα μικρό μέρος της ιστορίας σε συνδυασμό με την έντονη ανάγκη των νεαρών μαθητών – που εκδηλωνόταν με ερωτήσεις– να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της ιστορίας¹⁷⁷ και να συμπληρώσουν απορίες, ερωτηματικά και εκκρεμότητες σχετικά με τους ήρωες ή την πλοκή, λειτούργησε επίσης ως κριτήριο για την επιλογή αποσπασμάτων από το ίδιο έργο ή τη συλλογή, με σκοπό τα αποσπάσματα να φωτίσουν την εξέλιξη της ιστορίας ή να διεγείρουν το ενδιαφέρον για αυτήν. Το κείμενο του σχολικού βιβλίου λειτουργούσε έτσι ως έναυσμα, προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν σε «αναγνωστικές περιπέτειες» που θα ξεκινούσαν

¹⁷⁵ Ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας αναφέρεται στο υποσύνολο του εθνικού λογοτεχνικού κανόνα, σε κείμενα που επιλέγονται να διδαχθούν στο σχολείο και ανθολογούνται στα σχολικά εγχειρίδια (Χοντολίδου, 2015).

¹⁷⁶ Τα παράλληλα κείμενα είτε προέρχονταν από το ίδιο μυθιστόρημα ή την ίδια συλλογή και ή συνομιλούσαν με το βασικό κείμενο ως προς το θέμα ή/και τη μορφή (π.χ. το παράλληλο κείμενο στη δημιουργική προσέγγιση στον Ν. Καζαντζάκη αφορούσε σε άλλο στιγμιότυπο της σχολικής ζωής του Ν. Καζαντζάκη από αυτό που περιγράφεται στο απόσπασμα του σχολικού βιβλίου) ή συνομιλούσαν ως προς τη μορφή και αφορούσαν στην ίδια ιστορία χωρίς όμως να ταυτίζονται θεματικά (π.χ. το παράλληλο κείμενο από την *Αστραδενή* που αφορούσε στην ηρωίδα του αποσπάσματος του σχολικού βιβλίου, είχε άλλο θεματικό προσανατολισμό από το ανθολογημένο στο σχολικό βιβλίο απόσπασμα) ή παρουσίαζαν μορφικές ομοιότητες χωρίς καμία θεματική ή άλλη συνάφεια (π.χ. το απόσπασμα από το *Πρωινό Άστρο* του Γ. Ρίτσου και από το «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό»).

¹⁷⁷ «Ο αναγνώστης ανυπομονεί να διεξέλθει τις σελίδες του βιβλίου, για να απολαύσει την πλοκή και να πληροφορηθεί τι θα συμβεί παρακάτω» (Καλογήρου, 2009: 176).

στην τάξη και ενδεχομένως να συνεχίζονταν εκτός τάξης είτε μέσω της Δημιουργικής Γραφής ως άσκησης στο σπίτι είτε μέσω της αναζήτησης του βιβλίου με την πρωτοβουλία του μαθητή.

Η ηλικία των μαθητών, και η συνεπακόλουθη περιορισμένη λογοτεχνική τους εμπειρία, αποτέλεσε το κριτήριο για την επιλογή του βαθμού δυσκολίας των παράλληλων κειμένων: επιλέχθηκαν αποσπάσματα ίδιας ή λίγο μεγαλύτερης δυσκολίας, αφενός για να υπάρχει διαβάθμιση στις αναγνωστικές απαιτήσεις και να είναι εφικτές συγκρίσεις μεταξύ του παράλληλου κειμένου και του κειμένου του σχολικού βιβλίου, αφετέρου για να μην λειτουργήσει αποτρεπτικά και αποθαρρυντικά ένα παράλληλο κείμενο λόγω της ενδεχόμενης δυσκολίας του.

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της τρίχρονης έρευνας υλοποιήθηκαν και αποκλίνουσες πειραματικές παρεμβάσεις, στο πλαίσιο μιας εναλλακτικής έρευνας, όπου η συμβατική τάξη συγκρίθηκε με ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής η δημιουργική προσέγγιση κινήθηκε σε πιο εναλλακτικές, φυγόκεντρες κατευθύνσεις. Δεδομένου ότι οι πειραματικές μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν χαρακτηρίστηκαν ως εναλλακτικές λόγω της ανομοιογένειας του δείγματος και της ελαστικότητας στη μεθοδολογία –δεν υιοθετήθηκε η διατήρηση του κοινού παρονομαστή των τριών διδακτικών ωρών μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου– οι μαθητές του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής ήρθαν σε επαφή με πληθώρα παράλληλων κειμένων (λογοτεχνικών, εικαστικών). Οι παρεμβάσεις στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής περιγράφονται αναλυτικά στο κεφάλαιο «Οι Δημιουργικές παρεμβάσεις» και διαφοροποιούνται υποχρεωτικά από τη διδακτική γραμμή που ακολουθήθηκε στις Δημιουργικές Τάξεις, διαφοροποίηση που υπαγορεύεται από την ίδια τη φύση του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής.

2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

2.1. Το Ερωτηματολόγιο

Η χρήση του ερωτηματολογίου ήταν επικουρική στην έρευνα.¹⁷⁸ Η ανάγκη ενίσχυσης της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος υπαγόρευσε τη χρήση ερωτηματολογίου, προκειμένου να καταφανεί κατά πόσο το δείγμα της έρευνας, οι μαθητές που συμμετείχαν, αντιμετώπιζαν τη Λογοτεχνία με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται από το γενικό σύνολο των μαθητών. Ήταν σημαντικό δηλαδή να καταδειχθεί αν το γεγονός ότι οι μαθητές της έρευνας φοιτούσαν σε ένα ιδιωτικό σχολείο τους διαφοροποιούσε σημαντικά ή όχι ως προς τη στάση τους απέναντι στη Λογοτεχνία σε σχέση με το γενικό σύνολο των μαθητών πανελλαδικώς.

Στο ερωτηματολόγιο της Χριστίνας Αργυροπούλου και των συνεργατών της (2009) που αφορά στους μαθητές Γυμνασίου χρησιμοποιούνται ερωτήσεις διπλής, τριπλής ή τετραπλής διαβάθμισης. Οι ερωτήσεις και η διαβάθμιση των κλειστών απαντήσεων αξιοποιήθηκαν αυτούσιες ή σχεδόν αυτούσιες. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτέλεσε το σταθμισμένο, έγκυρο εργαλείο που λειτούργησε ως η βάση δημιουργίας του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, προκειμένου να διαπιστωθεί τυχόν ταύτιση με ή απόκλιση από τα δεδομένα της πανελλαδικής έρευνας αλλά και σύγκλιση ή απόκλιση στη μεταξύ των ομάδων στάση απέναντι στη Λογοτεχνία, στο μάθημα της Λογοτεχνίας και στην ανάγνωση βιβλίων. Επειδή το ερωτηματολόγιο Αργυροπούλου και συνεργατών (2009) διερευνούσε απόψεις των μαθητών απέναντι σε θέματα εκτός του προσανατολισμού της δικής μας έρευνας, όπως την κριτική των σχολικών βιβλίων, έγινε

¹⁷⁸ Απαντώντας σε ερωτηματολόγια, είναι πιθανό τα άτομα να παρουσιάσουν τον εαυτό τους σε καλύτερη θέση (in a better light) από την πραγματική (van der Voort, 2001: 88), να «εξωραϊσουν» τον εαυτό τους.

επιλογή συγκεκριμένων ερωτήσεων εστιασμένων στα ζητούμενα της έρευνας. Έτσι στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας εντάχθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- *Διαβάζεις εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία; (1)*¹⁷⁹

Στόχος της ερώτησης αυτής είναι να καταμετρηθεί η συχνότητα του εξωσχολικού διαβάσματος από τους μαθητές που συμμετέχουν στην Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου και να συγκριθεί το αποτέλεσμα με αυτό που ισχύει πανελλαδικώς.

- *Εκτός από τα κείμενα που διδάσκει στην τάξη, σου δημιουργείται επιθυμία να μελετήσεις αποσπάσματα άλλων συγγραφέων από αυτούς που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία; (2)*

Οι μαθητές απαντούν με βάση την έως τώρα εμπειρία τους: οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου με βάση την προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό, οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου (που συμμετέχουν στην εναλλακτική πειραματική εφαρμογή) με βάση την έως τώρα επικοινωνία τους με τη Λογοτεχνία μέσω του μαθήματος αυτού. Καταγράφεται το αν κατά τη γνώμη των μαθητών η επαφή τους με λογοτεχνικά κείμενα διευρύνει την αναγνωστική επιθυμία, το αν η προσέγγιση της Λογοτεχνίας στο σχολείο δημιουργεί κίνητρο για αυτόβουλη ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (Αργυροπούλου κ.ά., 2009: 69).

- *Τα λογοτεχνικά κείμενα σου δίνουν την ευκαιρία να εκφράσεις τις προσωπικές σου σκέψεις και τα συναισθήματά σου; (3)*

Η ερώτηση αυτή αφορά τόσο στη συναισθηματική εμπλοκή και στον προβληματισμό που γεννά η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου (αφορά δηλαδή στην ανταπόκριση) όσο και στην ανάγκη έκφρασης και εξωτερίκευσής τους. Αγγίζει επίσης τον τομέα της διδασκαλίας, αφού διερευνάται αν η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων διευκολύνεται ή όχι μέσω του μαθήματος.

- *Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας θα έπρεπε εκτός από γνώση να σου καλλιεργεί και κάποιες λογοτεχνικές ικανότητες (π.χ. να μπορείς να δημιουργείς το δικό σου κείμενο ή βιβλίο); (5)*

Η ερώτηση αυτή σχετίζεται άμεσα με τη Δημιουργική Γραφή. Επιθυμούν οι μαθητές εκτός από τη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων, να λειτουργήσουν και ως δημιουργοί;

- *Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας σου δίνει τη δυνατότητα για συμμετοχή στο μάθημα; (6)*

Η ελκυστικότητα (Αργυροπούλου, 2006) του μαθήματος της Λογοτεχνίας από διάφορες έρευνες (Καλούση, 2000· Ζερβού, 1999) φαίνεται υψηλή και συσχετίζεται με το φύλο του καθηγητή –η συμμετοχή των μαθητών φαίνεται να αυξάνεται στο μάθημα όταν διδάσκει καθηγήτρια (Καλούση, 2000: 124-128).¹⁸⁰ Είναι σημαντικό να καταμετρηθεί κατά πόσο οι μαθητές του δείγματος της έρευνας φοιτούν σε ένα περιβάλλον που επιτρέπει την ελεύθερη ανταπόκριση απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα.

- *Θα ήθελες να δημιουργηθεί λογοτεχνικό εργαστήριο (χρόνος δημιουργικής γραφής, ανάλυσης κειμένων, συζήτησης με συγγραφείς κ.τ.λ.) στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος;*

Εστιασμένη στη Δημιουργική Γραφή είναι και αυτή η ερώτηση, όπου ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν αν επιθυμούν την ύπαρξη ενός εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο τους. Επειδή στο σχολείο όπου διεξήχθη η έρευνα λειτουργούσε ήδη Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο διευρυμένου ωραρίου, στο οποίο οι μαθητές μπορούσαν να συμμετάσχουν εφόσον το επέλεγαν, η ερώτηση αναδιατυπώθηκε, προκειμένου να ανταποκρίνεται στην σχολική πραγματικότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών ως εξής: *Θέλεις να υπάρχει λογοτεχνικό εργαστήριο (χρόνος δημιουργικής γραφής, ανάλυσης κειμένων, συζήτησης με συγγραφείς κ.τ.λ.) στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος; (7)*

¹⁷⁹ Εντός παρενθέσεως δηλώνεται ο αριθμός που είχε η ερώτηση στο ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε για την έρευνα.

¹⁸⁰ Με βάση αυτό το ερευνητικό δεδομένο, επιλέχθηκαν καθηγήτριες (και όχι καθηγητές) ως συνεργαζόμενες θεσμικές καθηγήτριες των Ομάδων Ελέγχου.

- *Κατανοείς περισσότερο ένα λογοτεχνικό έργο όταν το βλέπεις στον κινηματογράφο/στην τηλεόραση; (9)*

Οι μαθητές της ψηφιακής εποχής είναι πιθανό να κατανοούν περισσότερο ένα λογοτεχνικό έργο στην τηλεοπτική ή κινηματογραφική του μεταφορά με την παν-κυριαρχία της εικόνας.

- *Νομίζεις ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν η διδασκαλία εμπλουτιζόταν με κείμενα άλλων συγγραφέων με κοινό θέμα (παράλληλα κείμενα); (10)*

Ποια είναι η στάση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου απέναντι στο παράλληλο κείμενο; Πώς κρίνουν τον εμπλουτισμό του λογοτεχνικού βιβλίου και με άλλα κείμενα; Με την ερώτηση αυτή σταθμίζεται η θετική ή αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στην προσέγγιση περισσότερων του ενός κειμένων, απέναντι στη συγκριτική ή πολλαπλή ανάγνωση.

- *Θα προτιμούσες να εμπλουτιστεί το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τεχνολογικά μέσα (βίντεο, μουσική); (11)*

Με την ερώτηση αυτή καταγράφεται η επιθυμία των μαθητών για εμπλοκή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Οι παραπάνω ερωτήσεις τέθηκαν αυτούσιες, ώστε να λειτουργήσουν ως συγκριτικά δεδομένα. Όπως ειπώθηκε, το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στην έρευνα βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο Αργυροπούλου (Αργυροπούλου κ.ά., 2009). Θεωρήθηκε ωστόσο σκόπιμο, στο πλαίσιο της προσαρμογής του ερωτηματολογίου στις απαιτήσεις της έρευνας, να προστεθούν ερωτήματα, για να διερευνηθούν περαιτέρω πτυχές της αναγνωστικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητές.

- *Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας θα έπρεπε εκτός από γνώση να σου δίνει απόλαυση; (4)*

Με την ερώτηση αυτή επιδιώκεται να μετρηθεί αν οι μαθητές έχουν συνειδητοποιήσει την απολαυστική, ψυχαγωγική διάσταση της Λογοτεχνίας και αν την αποζητούν. Στην έρευνα Αργυροπούλου (2009) η ερώτηση αυτή ενσωματώνεται στο ερώτημα «Πιστεύεις ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας θα έπρεπε, παράλληλα με τη γνώση και την αισθητική απόλαυση που προσφέρει, να σε βοηθάει να αναπτύξεις και κάποιες λογοτεχνικές ικανότητες (π.χ. να δημιουργείς το δικό σου λογοτεχνικό κείμενο);». Επειδή η αισθητική αναγνωστική συμπεριφορά σε αντίστιξη στην πληροφοριακή αναγνωστική συμπεριφορά (aesthetic vs efferent reading) (Rosenblatt, 1994: 1995) αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της έρευνας (αν δηλαδή οι μαθητές αναπτύσσουν την αισθητική ανάγνωση απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο), προστέθηκε το ερώτημα αυτό, για να διαπιστωθεί η στάση των μαθητών απέναντι στην αισθητική φύση της ανάγνωσης.

- *Θα ήθελες να συμμετέχεις σε εργαστήριο δημιουργικής γραφής; (8)*

Με την ερώτηση αυτή επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η επιθυμία συμμετοχής σε ένα τέτοιο εργαστήριο. Εμμέσως δηλαδή να καταδειχθεί η στάση των μαθητών απέναντι στη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής.

- *Αν στον ελεύθερο χρόνο σου είχες τη δυνατότητα να επιλέξεις ανάμεσα σε ένα βιβλίο και παιχνίδι στον υπολογιστή ή ταινία, θα διάλεγες το βιβλίο...; (12)*

Με την «προκλητική» αυτή ερώτηση επιδιώκεται να καταμετρηθεί η στάση των μαθητών απέναντι στη Λογοτεχνία ως επιλογή στον ελεύθερο χρόνο τους σε σύγκριση με τις αγαπημένες τους, ίσως, ασχολίες. Η ερώτηση αυτή, που τοποθετήθηκε στο τέλος του ερωτηματολογίου, λειτουργεί συμπληρωματικά με την εναρκτήρια ερώτηση του ερωτηματολογίου και ίσως επαληθευτικά ως προς αυτή.

Δύο ήταν οι στόχοι του ερωτηματολογίου α. να διερευνηθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, να καταγραφεί η στάση του απέναντι στη Λογοτεχνία και να συγκριθεί με τη στάση του γενικότερου πληθυσμού. Τυχόν ταύτιση στα αποτελέσματα φανερώνει εγγύτητα του δείγματος της έρευνάς μας με το πανελλήνιο δείγμα ως προς τη στάση του απέναντι στη

Λογοτεχνία και επομένως ενισχύει την αντιπροσωπευτικότητά του. β. να διαπιστωθεί τυχόν ταύτιση ή απόκλιση, ισοδυναμία ή μη ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων μεταξύ τους. Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας έτσι όπως διαμορφώθηκε μετά από δοκιμαστική συμπλήρωσή του στο στάδιο της προέρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τετραγωνίδια στα οποία οι μαθητές σημείωναν με Χ ή Ν την απάντησή τους (βλ. Παράρτημα). Η βασική οδηγία που τους δόθηκε γραπτά ήταν ότι οι απαντήσεις τους, που είναι ανώνυμες, θα πρέπει να είναι ειλικρινείς.

2.2. Τα εργαλεία αξιολόγησης: ο προέλεγχος και ο μετέλεγχος

Ο προέλεγχος λειτούργησε, εκτός από μέσο για τη διαπίστωση του βαθμού ισοδυναμίας των συγκρινόμενων ομάδων, ως διαγνωστική-εισαγωγική αξιολόγηση (diagnostic or entry assessment), προκειμένου να διαπιστωθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών (Κουλουμπαρίτση, 2018). Οι μετέλεγχοι, εκτός από την ερευνητική τους συνεισφορά, λειτούργησαν ως αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment, performance assessment),¹⁸¹ ως καταγραφή δηλαδή του τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές.

2.2.1. Ο Προέλεγχος (pre-test)

Μέσω του προελέγχου διερευνήθηκε η ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων. Διεξήχθησαν διαφορετικοί προέλεγχοι στο πεζό και στο ποιητικό κείμενο. Στους προελέγχους η δομή ήταν ενιαία: έφεραν τον τίτλο «ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ» και ακολούθησε σύντομη οδηγία, με παιγνιώδη χαρακτήρα, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών.

• Ο προέλεγχος στο πεζό κείμενο

Για τον προέλεγχο σε πεζό κείμενο επιλέχθηκε απόσπασμα από το λαϊκό παραμύθι «Ποιο είναι το γληγορότερο πράγμα του κόσμου;».¹⁸² Η απόφαση να μην παρατεθεί ολόκληρο το παραμύθι υπαγορεύτηκε από την έκτασή του: θεωρήθηκε πως οι μαθητές δεν θα είχαν τον χρόνο σε μία σχολική ώρα να επεξεργαστούν το παραμύθι στην πλήρη έκτασή του. Το παραμύθι αυτό έχει έντονα διαλογική μορφή, απλή γλώσσα και παρά τους ιδιωματισμούς είναι εύκολο στην ανάγνωση και κατανόησή του.

Το παραμύθι πλαισίωναν τρεις (3) βατές ερωτήσεις που δεν προϋπέθεταν διδασκαλία του είδους αλλά μπορούσαν να απαντηθούν με σημείο αναφοράς το κείμενο:

1. Ποια πρόσωπα εμφανίζονται στο παραμύθι; Ποιος είναι ο ρόλος τους; Φτιάξε έναν σύντομο χαρακτηρισμό του καθενός (περίπου 5 γραμμές) αιτιολογώντας την απάντησή σου.
2. Ποιο μήνυμα/ ποια μηνύματα προκύπτει/ προκύπτουν από το κείμενο; Ισχύουν σήμερα; Σε «άγγιξαν»;
3. Σου αρέσει ο τίτλος του παραμυθιού; Πρότεινε έναν δικό σου τίτλο.

Κριτήρια επιλογής των ερωτήσεων ήταν η εξοικείωση των μαθητών με τέτοιου τύπου ερωτήσεων με βάση τα σχολικά εγχειρίδια προηγούμενων τάξεων (βλ. Παράρτημα).¹⁸³

¹⁸¹ Η Αλεξάνδρα Κουλουμπαρίτση (2018: 12) αποδίδει τον όρο «performance assessment» ως «αξιολόγηση του μαθητικού δυναμικού ή αυθεντική αξιολόγηση» και όχι ως αξιολόγηση της επίδοσης, προκειμένου να αποδώσει το σημασιολογικό εύρος του όρου.

¹⁸² «Ποιο είναι το γληγορότερο πράγμα του κόσμου;» από το βιβλίο: Μέγας, Γ. Α. (1994), *Ελληνικά Παραμύθια*, Α'. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=245&cat_id=11

¹⁸³ Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με ερωτήσεις εντοπισμού των προσώπων σε μια ιστορία και με τον χαρακτηρισμό τους για παράδειγμα: «Να χαρακτηρίσετε την ηρωίδα με βάση τη συμπεριφορά της αλλά και τις σκέψεις τις οποίες κάνει» (*Με λογισμό και μ' όνειρο*, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού, σελ. 219) ή «Πώς θα χαρακτηρίζατε το παιδί "που είχε μανία με τα τρένα"; Να

Κατά την εναλλακτική σύγκριση Α' και Γ' Γυμνασίου αξιοποιήθηκε ο ίδιος προέλεγχος σε πεζό κείμενο (δηλαδή το παραμύθι). Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε λειτουργική, αφενός γιατί οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου είχαν προσεγγίσει το γραμματειακό είδος του παραμυθιού δύο χρόνια πριν,¹⁸⁴ στην αρχή της Α' Γυμνασίου δηλαδή, και επομένως είχε μεσολαβήσει αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε να μην θεωρείται ότι είναι πρόσφατη η διδασκαλία του παραμυθιού, και αφετέρου γιατί οι ερωτήσεις του προελέγχου αφορούσαν σε αναγνωστικές δεξιότητες, σε κριτικές ικανότητες και στη βιωματική προσέγγιση του κειμένου, και όχι σε λογοτεχνικές γνώσεις, στις οποίες θα υπερείχαν οι μεγαλύτεροι μαθητές. Ο προέλεγχος σε πεζό κείμενο είχε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (45').

- **Ο προέλεγχος στο ποιητικό κείμενο στην κυρίως έρευνα**

Θεωρήθηκε πως ο προέλεγχος στο πεζό κείμενο (παραμύθι) δεν ήταν επαρκής για να αναδείξει το επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων απέναντι στο ποιητικό κείμενο και δη τη νεότερη ποίηση. Οι λόγοι που υπαγόρευαν τη διεξαγωγή ξεχωριστού προελέγχου για τη (νεότερη) ποίηση ήταν οι εξής:

- Η παραδοσιακή ποίηση στο επίπεδο της τεχνικής ακολουθεί τα ποιητικά μορφικά στοιχεία που είναι οικεία στους μαθητές, με προεξέχον αυτό της ομοιοκαταληξίας: οι μαθητές από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής συνδέουν την ποιητική μορφή με τη συντομία της φόρμας, τον στίχο, τη στροφή, την ομοιοκαταληξία και τη μουσικότητά της και τον ρυθμό (ΔΕΠΣ ΑΠΣ Δημοτικό, 2003: 46.¹⁸⁵ Νέο Π.Σ. Δημοτικό 2011: 120).¹⁸⁶ Αντίθετα, η νεότερη ποίηση είναι σαφώς terra incognita για τους

βρείτε τις αντίστοιχες φράσεις του κειμένου (*Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού*, σελ. 68). Το υποερώτημα «Ποιος είναι ο ρόλος τους;» κρίθηκε ως πιο απαιτητικό, καθώς προϋποθέτει κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κάθε πρόσωπο επηρεάζει την ιστορία, προϋποθέτει δηλαδή αυξημένες κριτικές και αναγνωστικές δεξιότητες. Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στο μήνυμα/ στα μηνύματα του κειμένου. Πρόκειται και πάλι για ερώτηση την οποία οι μαθητές έχουν προσεγγίσει στο Δημοτικό: «Τι θέλει να μας διδάξει το παραπάνω παραμύθι;» (*Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού*, σελ. 235) ή «Ποια προβλήματα θέτει το σύγχρονο αυτό παραμύθι;» (*Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού*, σελ. 59) και με την οποία ελέγχεται έμμεσα ο βαθμός κατανόησης του κειμένου. Η τρίτη ερώτηση είναι ερώτηση κρίσης και δημιουργίας. Ελέγχεται το κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους και είναι σε θέση να προτείνουν έναν εναλλακτικό τίτλο λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο του παραμυθιού. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου τύπου ερωτήσεις: «Να προτείνετε δικούς σας τίτλους για το ποίημα, δικαιολογώντας κάθε φορά την πρότασή σας», *Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού*, σελ. 21) ή «Πώς σας φάνηκε ο τίτλος που πρότεινε για την “αναφορά” του Φίλιππου η Γκέρντα; Τι συμβολίζει; Εσείς ποιους τίτλους θα δίνετε;» (*Με λογισμό και μ' όνειρο, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού*, σελ. 98).

¹⁸⁴ Οι μαθητές στο σχολείο της καθηγήτριας ερευνήτριας έρχονται σε επαφή με το είδος του λαϊκού παραμυθιού στην Α' Γυμνασίου: διδάσκονται το παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί» (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*, σελ. 18). Στη Β' Γυμνασίου και στη Γ' Γυμνασίου δεν διδάσκονται εκ νέου λαϊκό παραμύθι.

¹⁸⁵ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003) (σσ. 14-46)/ΦΕΚ 303B/13-03-2003, 3745-3777.

¹⁸⁶ Στο ΔΕΠΣ ΑΠΣ για το Δημοτικό Σχολείο (2003: 46) αναφέρεται πως στα Ανθολόγια του Δημοτικού τα ποιήματα είναι κυρίως έμμετρα, ομοιοκατάληκτα και ρυθμικά, ιδίως για τις μικρότερες τάξεις. Μάλιστα, στο Νέο Π.Σ. (2011) δεν προτείνεται μόνο η διασύνδεση της Λογοτεχνίας με τα υπόλοιπα μαθήματα (κοινό σημείο με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, 2003) αλλά και η επέκταση σε όλες τις τάξεις της διακριτής μίας (1) ώρας φιλιαναγνωσίας, αφού ως βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ορίζεται η προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2003: 31) τονίζεται ως στόχος η διαισθητική εξοικείωση με απλά κείμενα της νεωτερικής Λογοτεχνίας, η εξοικείωση με στοιχεία δομής και περιεχομένου των λογοτεχνικών κειμένων και η ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης και της

μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, αφενός γιατί αριθμητικά τα ποιήματα μοντέρνας τεχντροπίας που ανθολογούνται στα Ανθολόγια του Δημοτικού είναι περιορισμένα,¹⁸⁷ σχετικά απλά και αφετέρου γιατί η προσέγγισή τους εστιάζει

κατανόησης σημασιών πέραν των κυριολεκτικών αλλά και η σύγκριση παραδοσιακών/ νεωτερικών ποιημάτων.

Η διασύνδεση της Λογοτεχνίας με άλλα αντικείμενα προκύπτει και από το *Βιβλίο του Δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες για το Ανθολόγιο Α΄ και Β΄ Δημοτικού, Το δελφίни και από το Ανθολόγιο Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, Στο σχολειό του κόσμου*, όπου προτείνεται ο συσχετισμός του εκάστοτε κειμένου με τη Γλώσσα, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά κ.λπ.

Στο Νέο Π.Σ. (2011) στη Β΄ Δημοτικού κατά την προτεινόμενη προσέγγιση της ποίησης και του τραγουδιού ως στόχοι τίθενται η κατανόηση της μουσικότητας της ποιητικής γλώσσας και του ρυθμού της, η εξοικείωση με τη μεταφορική χρήση της κ.ά. Στην Ε΄ Δημοτικού στην προτεινόμενη προσέγγιση της ποίησης ως παιχνιδιού λέξεων και εικόνων οι στόχοι είναι ευρύτεροι: αγάπη για την ποίηση, συνειδητοποίηση του φανταστικού παιχνιδιού της ποίησης, εξοικείωση με την πολυσημία, με τη δημιουργία ποιητικών εικόνων, με τα εκφραστικά ποιητικά μέσα και τεχνικά χαρακτηριστικά της ποίησης κ.ά. Επειδή το Νέο Π.Σ. (2011) είναι σε συμπληρωματική ισχύ προς το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ (2003) θεωρούμε, πως οι αναφερθέντες στόχοι ενδέχεται να ενεργοποιούνται κατά την ενσωμάτωση της Λογοτεχνίας στη Γλώσσα.

Στο *Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές Οδηγίες. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού, Στο σχολειό του κόσμου* εντοπίζονται ελάχιστες προτεινόμενες δραστηριότητες με τεχνικό χαρακτήρα όπως «Με αφορμή το “Πρωινό άστρο” που είναι γραμμένο σε ελεύθερο στίχο, να βρεθεί ένα ποίημα με ομοιοκαταληξία και να παραβληθούν.» (*Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, Στο σχολειό του κόσμου*, σελ. 16) και «Ο δάσκαλος μπορεί να επισημάνει τρία βασικά αισθητικά γνωρίσματα της ποίησης του Διον. Σολωμού: τη λιτότητα (όχι πολλά επίθετα, λόγος πυκνός), την παραστατικότητα και την πολυσημία. Όλο το απόσπασμα αποτελείται από εικόνες. Στιχουργική αρμονία έχουμε στον 3ο στίχο. Πολυσημία λέξεων στον 4ο (π.χ. έρμος = εγκαταλειμμένο)» (*Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές Οδηγίες. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, Στο σχολειό του κόσμου*, σελ. 34). Στις δραστηριότητες του Ανθολογίου σπανίζουν οι ερωτήσεις τεχνικού τύπου: «Στο ποίημα αυτό, όπως και στο ποίημα του Ρ. Ταγκόρ, περιγράφονται δύο τρόποι προσευχής. Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα τους;» (σελ 76) ή «Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί στο κείμενο αυτό διαλόγους και περιγραφές. Μπορείς να ξεχωρίσεις τις περιγραφές που υπάρχουν; Τι πετυχαίνει μ' αυτές;» (σελ 91) ή «Ο αφηγητής περιγράφει, σαν να ήταν μπροστά και να ξέρει τα πάντα, πώς έρχονταν τα παιδιά πρόκες στον δρόμο. Μπορείτε να μετατρέψετε την περιγραφή σε διάλογο και να τον παρουσιάσετε στην τάξη; Σας περνάει απ' το μυαλό ότι η συγγραφέας μπορεί να πήρε μέρος στα γεγονότα που περιγράφει;» (σελ 103) και είναι άφθονες οι βιωματικές, ανταποκρισιακές και δημιουργικές δραστηριότητες.

Στο *Βιβλίο του Δασκάλου για το Ανθολόγιο Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Με λογισμό και μ' όνειρο* (σελ. 8) δηλώνεται καθαρά πως η Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο εντάσσεται σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο μάθημα της Γλώσσας αλλά δεν μπορεί να διδάσκεται ή να αξιολογείται γνωσιοκεντρικά. Στόχος του μαθήματος είναι η εισαγωγή του μαθητή στο «παιχνίδι» της λογοτεχνικής ανάγνωσης με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, η βιωματική συνάντηση με τα κείμενα και η λογοτεχνική αναγνωστική εμπειρία και όχι η περιορισμένη κριτική ή ερμηνευτική ανάλυση.

¹⁸⁷ Διατρέχοντας τα Ανθολόγια του Δημοτικού διαπιστώνουμε ότι:

Για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού, σε σύνολο 62 κειμένων, τα 20 είναι ποιητικά, εκ των οποίων 1 («Τζιτζίκια στήσανε χορό» του Γ. Ρίτσου) χωρίς ομοιοκαταληξία.

Για τη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, σε σύνολο 79 κειμένων, εντοπίζονται 18 ποιητικά κείμενα, από τα οποία τα 12 έχουν ομοιοκαταληξία και τα 6 δεν έχουν. Σε αυτά εντάσσεται ένα απόσπασμα από το «Πρωινό Άστρο» του Γ. Ρίτσου (σελ. 34-35). Ανθολογείται ποίημα του Οδ. Ελύτη με ομοιοκαταληξία («Ο γλάρος», σελ. 152).

Για την Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, σε σύνολο 93 ανθολογημένων κειμένων, τα 28 είναι ποιητικά, εκ των οποίων τα 14 ομοιοκαταληκτούν και τα υπόλοιπα 14 είναι γραμμένα σε ελεύθερο στίχο. Να σημειώσουμε ότι ανθολογούνται ποιήματα του Οδ. Ελύτη, του Γ. Ρίτσου (3), του Ν. Βρεττάκου (4), του Κ. Παλαμά με ελεύθερο στίχο (2), του Αγ. Σικελιανού (1). Ανθολογείται επίσης 1 ποίημα του Κ. Π. Καβάφη με ομοιοκαταληξία. Είναι εμφανής η προσπάθεια ισοδύναμης αντιπροσώπευσης παραδοσιακής και νεωτερικής ποίησης.

περισσότερο στην κατανόηση και στα συναισθήματα που δημιουργούνται στους μαθητές (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003· Ανθολόγιο Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού: 80)¹⁸⁸ παρά στη βαθύτερη ανάλυσή τους, καθώς αυτή θεωρείται πρόωρη για τους μαθητές του Δημοτικού (Νέο Π.Σ., 2011).

- Οι αναγνωστικές δεξιότητες που απαιτεί η ποίηση απέχουν από αυτές ενός πεζού κειμένου (Καλογήρου, 2009: 176· Benton & Fox, 1985: 19· Benton, 1984: 271) αλλά και του παραδοσιακού ποιήματος: ενώ δηλαδή σε ένα πεζό κείμενο ή σε ένα παραδοσιακό ποίημα ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε δεδομένα της μορφής που γνωρίζει ήδη (π.χ. αφηγηματικές τεχνικές στο πεζό κείμενο, στίχος, στροφή και ομοιοκαταληξία στο παραδοσιακό ποίημα), για να αναγνωρίσει το γραμματειακό είδος του κειμένου και επομένως να ενεργοποιήσει τις αντίστοιχες προσδοκίες και τους αντίστοιχους αναγνωστικούς και ερμηνευτικούς μηχανισμούς, απέναντι σε ένα μοντέρνο ποίημα μπορεί να βιώσει αμηχανία καταρχάς ως προς το είδος του, καθώς οι σταθερές της μορφής καταλύονται. Αμηχανία όμως ενδέχεται να νιώσει και ως προς το περιεχόμενό του, καθώς καταλύονται και οι κανόνες του λογικού νοήματος.

Ο προ-έλεγχος για τη νεότερη ποίηση διεξήχθη ταυτόχρονα για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου αμέσως μετά τη διεξαγωγή του βασικού προ-ελέγχου (πεζό κείμενο), σε άλλη διδακτική ώρα, για να αποφευχθεί η κόπωση των μαθητών, στο τέλος Σεπτεμβρίου/ αρχές Οκτωβρίου των τριών ετών της έρευνας. Έτσι, οι μαθητές υποβλήθηκαν σε δεύτερο προέλεγχο μικρής διάρκειας (20΄) λόγω της συντομίας των ποιητικών αποσπασμάτων και των απαντήσεων στις ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής:

1. Πεζό ή ποίημα; Σε ποιο γραμματειακό είδος πιστεύεις ότι ανήκει το Κείμενο 1 και το Κείμενο 2; Γιατί;
2. Ποιο είναι κατά τη γνώμη σου το θέμα του Κειμένου 1; Του Κειμένου 2;
3. Ποιο κείμενο σε δυσκολεύει στην κατανόηση; Γιατί;
4. Ποιο κείμενο σου αρέσει περισσότερο; Γιατί;

Στο πλαίσιο της εναλλακτικής έρευνας, διεξήχθησαν προέλεγχοι στο ποιητικό κείμενο μεταξύ Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και Συμβατικής Τάξης Β΄ Γυμνασίου (2^ο έτος έρευνας), Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και Συμβατικής Τάξης Γ΄ Γυμνασίου (3^ο έτος έρευνας) και Δημιουργικής Τάξης Α΄ και Συμβατικής Τάξης Γ΄ Γυμνασίου (3^ο έτος έρευνας). Οι ερωτήσεις των προελέγχων ήταν οι ίδιες. Ωστόσο τα ποιητικά αποσπάσματα που επιλέχθηκαν ήταν διαφορετικά. Αναλυτικά το περιεχόμενο των προελέγχων παρουσιάζεται στο Παράρτημα. Κατά τα 3 χρόνια υλοποίησης της έρευνας, η κατανομή των προελέγχων ήταν η εξής:

Να τονίσουμε ότι η ανάγνωση των κειμένων από το Ανθολόγιο στην τάξη είναι επιλεκτική: δεν είναι δηλαδή δεδομένο ότι οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με όλες τις ποιητικές μορφές και ότι έχουν εξοικειωθεί με τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και της νεοτερικής ποίησης. Ωστόσο στο Ανθολόγιο υπάρχουν ερωτήσεις, που εστιάζουν στη μελέτη της ομοιοκαταληξίας και του μέτρου.

¹⁸⁸ Στο ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ (2003: 44) δηλώνεται ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να προσεγγίζουν με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις τα παράλληλα εκφραστικά μέσα διάφορων ειδών τέχνης της ίδιας τεχνοτροπίας και προτείνεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό – διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη διδασκαλία της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο, που έχει «δεινοπαθήσει» από την υπέρμετρη ανάλυση και γλωσσική επεξεργασία (Νέο Π.Σ. 2011: 117). Δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της σχέσης της ποίησης με το τραγούδι και του παιγνιώδους χαρακτήρα της. Στη σκοποθεσία της διδασκαλίας της ποίησης τίθεται η απομυθοποίηση της «δυσκολίας» της και η κατανόησης της μουσικότητας της ποιητικής γλώσσας (Νέο Π.Σ. 2011: 120, 136).

ΚΑΤΑΝΟΜΗ προελέγχων στην κυρίως έρευνα			
	1 ^ο έτος της έρευνας	2 ^ο έτος της έρευνας	3 ^ο έτος της έρευνας
τέλη Σεπτεμβρίου/ αρχές Οκτωβρίου	Προέλεγχος σε πεζό/ Προέλεγχος στην ποίηση	Προέλεγχος σε πεζό/ Προέλεγχος στην ποίηση ¹⁸⁹	Προέλεγχος σε πεζό/ Προέλεγχος στην ποίηση

ΚΑΤΑΝΟΜΗ προελέγχων στις εναλλακτικές μετρήσεις			
	2 ^ο έτος της έρευνας	3 ^ο έτος της έρευνας	
	Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου και Συμβατική Τάξη Β΄ Γυμνασίου	Δημιουργική Τάξη Α΄ Γυμνασίου και Συμβατική Τάξη Γ΄ Γυμνασίου	Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου και Συμβατική Τάξη Γ΄ Γυμνασίου
τέλη Σεπτεμβρίου/ αρχές Οκτωβρίου	Προέλεγχος στην ποίηση	Προέλεγχος σε πεζό/ προέλεγχος στην ποίηση	Προέλεγχος στην ποίηση

2.2.2. Ο Μετέλεγχος (post-test)

Στο πλαίσιο του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού, στο τέλος κάθε παρέμβασης/ διδασκαλίας, η Πειραματική Ομάδα και η Ομάδα Ελέγχου υποβάλλονταν σε μετέλεγχο/ αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή ήταν γραπτή και περιλάμβανε την απάντηση σε ερωτήσεις σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο. Ο Squire (Purves & Ripperre, 1969: v-vi) υποστηρίζει ότι τα προϊόντα των γραπτών απαντήσεων μπορεί να μην ταυτίζονται με την ανταπόκριση του αναγνώστη. Οι αντιδράσεις που εξασφαλίζονται μέσω γραπτών πρωτόκολλων (written protocols) μπορεί να αντανακλούν περισσότερο αυτό που οι μαθητές διδάχθηκαν να σκέφτονται και να αισθάνονται για τη λογοτεχνία παρά αυτό που πραγματικά σκέφτονται και αισθάνονται. Αναπόφευκτα, η διδασκαλία επηρεάζει την ανταπόκριση. Συνεπώς, θεωρήθηκε πως ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές των δύο ομάδων θα ανταποκριθούν γραπτά στα κείμενα θα αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο διδάχτηκαν να σκέφτονται και να αισθάνονται λογοτεχνικά και κατ' επέκταση για τις Πειραματικές Ομάδες θα αποτυπώσει την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.

Στη διαμόρφωση των μετελέγχων λάβαμε αρχικά υπόψη μας ότι:

- η μέτρηση περίπλοκων διαδικασιών, όπως η βαθιά κατανόηση, η δημιουργικότητα, η ανάλυση, η εφαρμογή ιδεών, είναι δύσκολη. Η αξιολόγηση, η σωστή και σημαίνουσα αξιολόγηση, είναι δύσκολη. Το γεγονός ότι όσα διδάσκονται οι μαθητές μπορεί να είναι αδύνατο να μετρηθούν με τυποποιημένες δοκιμασίες, δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να διδαχθούν ή ότι δεν είναι σημαντικό να διδαχθούν (Baer, 2016). Αξιολογήσεις χαμηλού ρίσκου (όπως οι αξιολογήσεις χωρίς βαθμό που διεξήχθησαν στην έρευνά μας) μπορούν να δώσουν πληροφορίες για το τι έχουν κατακτήσει οι μαθητές (Ravitch, 2011). Αυτό που προτείνει ο Baer (2016) δεν είναι η παύση της αξιολόγησης αλλά ο περιορισμός της αξιολόγησης υψηλής σημασίας/ υψηλού ρίσκου (less high-stakes testing) (π.χ. δοκιμασία για προαγωγή, για είσοδο στο πανεπιστήμιο κ.ά.), καθιστώντας τη δημιουργικότητα και το Πρόγραμμα Σπουδών συμμαχούς·
- ο γραμματισμός ως αυτόνομη δεξιότητα μπορεί να μετρηθεί με τεστ (Christensen, Bomer & Smagorinsky, 2009)·
- το σχέδιο πειραματικής έρευνας (design experimental research) είναι από τη φύση του περίπλοκο και είναι ζητούμενο να τίθενται μικροί, σαφείς και παρατηρήσιμοι

¹⁸⁹ Δεν υλοποιήθηκαν οι μετέλεγχοι στην ποίηση κατά το 2^ο έτος της έρευνας λόγω πρακτικών δυσκολιών, οπότε οι προέλεγχοι στην ποίηση δεν παρατίθενται.

μαθησιακοί στόχοι, μαζί με επικαιροποιημένα αξιολογητικά εργαλεία για να τα καταγράψουν (Langer, 2012: 79).

Η κατανομή των μετελέγχων έπρεπε να είναι τέτοιας μορφής, ώστε να μη λειτουργεί επιβαρυντικά για τους μαθητές, προκαλώντας τους κόπωση και άρνηση συμμετοχής. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι μαθητές να υποβάλλονται σε έναν μετέλεγχο τον μήνα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, επιδιώχθηκε η σειρά των μετελέγχων να παραμείνει σταθερή μεταξύ των σχολικών ετών αναφορικά με τα πεζά και τα ποιητικά κείμενα· η επακριβής αναπαραγωγή των μετελέγχων κατά τα τρία έτη διεξαγωγής της έρευνας αποδείχθηκε ουτοπική αλλά και αντι-παιδαγωγική και αντι-δημιουργική: ο προγραμματισμός της σχολικής διδασκαλίας κάθε έτους δεν είναι –και θεωρούμε ότι δεν πρέπει να είναι– επακριβής, όμοιος με την προηγούμενη χρονιά, τυποποιημένος, καθώς προσαρμόζεται στα δεδομένα της εκάστοτε διδακτικής και σχολικής συγκυρίας. Η σειρά της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων ήταν προϊόν συνεργασίας μεταξύ της καθηγήτριας-ερευνήτριας και της συνεργαζόμενης καθηγήτριας, με πρώτιστο κριτήριο τις αντιδράσεις και τις προτιμήσεις, ρητές ή άρρητες, του έμψυχου δυναμικού, των μαθητών συνδημιουργών του μαθήματος. Οι ανατροπές του αρχικού σχεδιασμού ήταν συχνές, φαινόμενο σύνηθες στη ροή του σχολικού προγράμματος και στην εξέλιξη της σχολικής χρονιάς. Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί παρατίθεται η κατανομή των μετελέγχων έτσι όπως υλοποιήθηκαν στα τρία χρόνια της εκπόνησης της έρευνας. Είναι εμφανές ότι κατά το 2^ο έτος της έρευνας (σχολική χρονιά 2015-2016) διενεργήθηκαν λιγότεροι μετέλεγχοι λόγω απρόβλεπτων και ανθρώπινων παραγόντων. Φαίνεται επίσης, ότι κατά το 3^ο έτος της έρευνας (σχολικό έτος 2016-2017) προσετέθη ένας μετέλεγχος σε κείμενο του Ί. Καλβίνο. Η προσθήκη αυτή «νομιμοποιείται» στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και τεκμηριώνεται στο κεφάλαιο όπου αυτή αναλύεται.

	ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΕΤΕΛΕΓΧΩΝ στην κυρίως έρευνα		
	1 ^ο έτος της έρευνας	2 ^ο έτος της έρευνας	3 ^ο έτος της έρευνας
Οκτώβριος			
Νοέμβριος	Δροσίνης	Φακίνου	Καλβίνο
Δεκέμβριος	Φακίνου	Καζαντζάκης	
Ιανουάριος		Σαμαράκης	Φακίνου
Φεβρουάριος	Καζαντζάκης		Δροσίνης + Καζαντζάκης
Μάρτιος	Σαμαράκης		Σαμαράκης
Απρίλιος	Ρίτσος		Ρίτσος
Μάιος			

	ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΕΤΕΛΕΓΧΩΝ στις εναλλακτικές μετρήσεις		
	2 ^ο έτος της έρευνας	3 ^ο έτος της έρευνας	
	Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου και Συμβατική Τάξη Β΄ Γυμνασίου	Δημιουργική Τάξη Α΄ Γυμνασίου και Συμβατική Τάξη Γ΄ Γυμνασίου	Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου και Συμβατική Τάξη Γ΄ Γυμνασίου
Οκτώβριος			
Νοέμβριος			
Δεκέμβριος			
Ιανουάριος			
Φεβρουάριος			
Μάρτιος			

Απρίλιος		Σαμαράκης	
Μάιος	Ελύτης	Ρίτσος	Ρίτσος

Επιδιώχθηκε ο μετέλεγχος/ αξιολόγηση να αποκτήσει κατά το δυνατόν ευχάριστο, παιγνιώδη χαρακτήρα και να απεμπλακεί από τη σκιά του διαγωνίσματος και του βαθμού. Οι αξιολογήσεις ονομάστηκαν «ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ» και εμπεριείχαν ως οδηγία προτροπές προς τους μαθητές, προκειμένου να απελευθερώσουν τη φαντασία τους. Όπου κρινόταν απαραίτητο, ενσωματώνονταν διευκρινίσεις ως προς το περικείμενο και το συγκεκριμένο.¹⁹⁰ Ο στόχος των διευκρινίσεων αυτών ήταν διττός: να περιορίσουν την προφορική παρέμβαση της θεσμικής καθηγήτριας καθώς και να καθυστερήσουν και να απελευθερώσουν ερμηνευτικά τους μαθητές. Με τις παιγνιώδεις αυτές εκφωνήσεις, επιχειρήθηκε να επιταθεί ο παιγνιώδης, δημιουργικός και αποστασιοποιημένος από τις τυπικές σχολικές αξιολογήσεις χαρακτήρας του μετελέγχου και να ενθαρρυνθεί η δημιουργία από τους μαθητές όχι μόνο κριτικών αλλά και δημιουργικών απαντήσεων (creative and critical exegesis) (Williams, 2013· Elbow, 2000).¹⁹¹

Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν σε β' ενικό πρόσωπο για να νομιμοποιούν, να απενοχοποιούν την υποκειμενική ανταπόκριση των μαθητών (π.χ. «Στο απόσπασμα χρησιμοποιούνται πολλά σημεία στίξης! Επίλεξε ένα και "μάντεψε" τη λειτουργία του!»). Απενοχοποιητικά λειτουργούσαν και οι προτροπές των καθηγητριών να απαντήσουν οι μαθητές «ό,τι νομίζουν», «ό,τι πιστεύουν», αρκεί να τεκμηριώσουν την απάντησή τους. Είναι γεγονός ότι κατά την ανταπόκριση των μαθητών στο κείμενο, ορατό στον καθηγητή/ αξιολογητή/ αναγνώστη είναι ένα μέρος του ανταποκριτικού «παγόβουνου»: μόνο ένα μικρό μέρος του θα είναι ορατό στον καθηγητή, ίσως και στον ίδιο τον μαθητή (Purves & Rippere, 1968: xiii). Η προσπάθεια αποσκοπούσε στο να αποκαλυφθεί στις απαντήσεις των μαθητών

¹⁹⁰ Παραδείγματα:

- *Η Ασπραδενή έχει προβλήματα στο νέο της σχολείο στην Αθήνα. Η δασκάλα της (η δεσποινίς όπως τη λέει) θεωρεί ότι το όνομά της δεν είναι χριστιανικό, ούτε το βαπτιστικό της που είναι «Αστερόπη», και την φωνάζει «Ουρανία». Αλλά και οι συμμαθήτριές της δεν την αφήνουν σε ησυχία... Άφησε την κρίση σου και το συναίσθημά σου ελεύθερα και απάντησε στις ερωτήσεις... (αξιολόγηση στην Ευγ. Φακίνου)*
- *Οι περιπέτειες του μικρού Καζαντζάκη στη Δ' Δημοτικού συνεχίζονται... Απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν εκφράζοντας ελεύθερα τη γνώμη σου... (αξιολόγηση στον Ν. Καζαντζάκη)*
- *Καλώς ήρθατε στον κόσμο του Μαρκοβάλντο και του δημιουργού του, του συγγραφέα Ί. Καλβίνο. Πόσο μοιάζουν τα «Μανιτάρια στην πόλη» και το παρακάτω κείμενο; Απαντήστε ελεύθερα... (αξιολόγηση στον Ί. Καλβίνο)*
- *Ήρθε η στιγμή να ταξιδέψεις στο σύμπαν των ηρώων του Α. Σαμαράκη που κάτι ζητούν. Το βρίσκουν; (αξιολόγηση στον Α. Σαμαράκη)*
- *Η συμμετοχή σου σε αυτό το «Ερμηνευτικό Παιχνίδι» δεν βαθμολογείται. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αξιολογείται! Διάβασε το κείμενο με τα μάτια της ψυχής σου και απάντησε ελεύθερα στις ερωτήσεις που ακολουθούν... (εναλλακτική αξιολόγηση στον Α. Σαμαράκη)*
- *Απάντησε ελεύθερα στις ερωτήσεις, αξιοποιώντας τη φαντασία σου, το συναίσθημά σου και τις γνώσεις σου... (αξιολόγηση στον Γ. Δροσίνη)*
- *Όπως ο Γ. Ρίτσος παίζει με τις λέξεις, τις εικόνες, τα συναίσθημα, έτσι κι εσύ παίξε με τα ποιήματά του. (αξιολόγηση στον Γ. Ρίτσο)*
- *Διατύπωσε τη γνώμη σου χωρίς την έγνοια του σωστού και του λάθους. Αυτό που έχει σημασία είναι η γνώμη σου και μόνο. (εναλλακτική αξιολόγηση στον Γ. Ρίτσο)*
- *Τα χρώματα, οι ήχοι, η φύση σε προσκαλούν να παίξεις μαζί τους ένα παιχνίδι ερμηνείας. Θα δεχτείς την πρόσκληση; Το κείμενο και εσύ βάζετε τους κανόνες! (εναλλακτική αξιολόγηση στον Οδ. Ελύτη)*

¹⁹¹ Ο Paul Williams (2013) και ο Peter Elbow (2000: 315) προτείνουν την αντικατάσταση του κλασικού, παραδοσιακού κριτικού δοκιμίου ανάλυσης με προσωπική και εκφραστική γραφή.

το μεγαλύτερο δυνατό μέρος αυτού του παγόβουνου, που ενίοτε παραμένει αφανές λόγω της αναμφισβήτητης επιρροής της διδασκαλίας (Purves & Rippre, 1968: vi) αλλά και της προσήλωσης του μαθητή στον βαθμό και στην πιστή αναπαραγωγή της καθηγητικής αυθεντίας.

Σε κάθε αξιολόγηση η θεσμική καθηγήτρια διάβαζε το κείμενο μεγαλόφωνα. Η διαδικασία αυτή θεωρήθηκε σημαντική, προκειμένου να βοηθηθούν μαθητές με δυσκολίες και να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές είχαν διαβάσει ή έστω προσλάβει ακουστικά το κείμενο. Η ανάγνωση της καθηγήτριας ήταν εκφραστική, νοηματική, με τους κατάλληλους επιτονισμούς. Οι παράμετροι που διατηρήθηκαν σταθερές σε όλους τους μετελέγχους προκειμένου να διαφυλαχθεί η εγκυρότητά τους ήταν η ταυτόχρονη διεξαγωγή τους στην Πειραματική Ομάδα και στην Ομάδα Ελέγχου, η ίση διάρκεια, η μη παροχή διευκρινίσεων ή βοήθειας, η απουσία πίεσης ή άγχους. Ο μετέλεγχος βασιζόταν σε αδίδακτο κείμενο συναφούς δυσκολίας ή/και θεματικής με το κείμενο του σχολικού βιβλίου. Το περιεχόμενο των μετελέγχων παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα.

2.2.3. Η διαδικασία της βαθμολόγησης

Το ζήτημα της βαθμολόγησης είναι ακανθώδες λόγω της υποκειμενικότητας της βαθμολόγησης και της απουσίας κουλτούρας διόρθωσης (Κουλουμπαρίτση, 2018: 132). Η βαθμολόγηση μπορεί να είναι ασταθής και η αστάθεια αυτή μπορεί να οφείλεται ακόμα στην αλλαγή βαθμολογικού κριτηρίου ανάμεσα στα γραπτά που το ίδιο άτομο διορθώνει στην αρχή και αργότερα (Brookhart & Nitko, 2015: 228). Για τον περιορισμό παραγόντων που υπονομεύουν την εγκυρότητα της βαθμολόγησης, έγιναν οι ακόλουθες ενέργειες (Κουλουμπαρίτση, 2018):

- αξιοποιήθηκαν ρουμπρίκες βαθμολόγησης (βλ. Παράρτημα),
- χρησιμοποιήθηκε εξάβαθμη κλίμακα βαθμολόγησης (βλ. Παράρτημα),
- διεξήχθη πριν από τη βαθμολόγηση συζήτηση επιμέρους αξιολογητικών σημείων: τι αναμένουμε από την ερώτηση αυτή; Τι θα θεωρούσαμε πρωτότυπη απάντηση;
- έγινε τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων με δύο ή τρεις αξιολογητές,
- τα γραπτά υποβλήθηκαν ανώνυμα.

Η βαθμολόγηση των γραπτών έγινε συνολικά, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας στο σύνολό της (μετά την παρέλευση των τριών ετών), ανά ζεύγος συγκρινόμενων ομάδων (π.χ. γραπτά μαθητών Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου 1^{ου} έτους σε αδίδακτο κείμενο της Ευγ. Φακίνου). Η συνολική διόρθωση των γραπτών στο τέλος της τριετίας έγινε προκειμένου:

- να επιτευχθεί μια «κοινή γραμμή» στην αξιολόγηση, χωρίς την παρεμβολή μεγάλου χρονικού διαστήματος μεταξύ των διορθώσεων, για να περιοριστεί δηλαδή η πιθανότητα τα ίδια πρόσωπα να αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους,
- να εκμηδενιστεί η περίπτωση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αλλοιώσουν τις διαδικασίες της έρευνας: η καθηγήτρια-ερευνήτρια επιθυμούσε να είναι απροκατάληπτη απέναντι στα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, έως ότου αυτές ολοκληρωθούν στο τέλος της τριετούς έρευνας.

Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν ήταν οι εξής:

- Καθορισμός διορθωτών: τη διόρθωση των γραπτών ανέλαβε η καθηγήτρια-ερευνήτρια και συνεργαζόμενη καθηγήτρια έμπειρη στη διόρθωση και ουδέτερη ως προς τα δεδομένα της έρευνας. Ζητήθηκε η συνδρομή τρίτης αξιολογήτριας σε τρεις περιπτώσεις που παρουσίαζαν ιδιαιτερότητες: στη σύγκριση μη ισοδύναμων ομάδων (σύγκριση Α' και Γ' Γυμνασίου σε μετέλεγχο σε πεζό και ποιητικό κείμενο) και μη

ισοδύναμων ως προς το είδος απαντήσεων (ποιοτική απάντηση vs συμβατική απάντηση στη σύγκριση Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και συμβατικής τάξης Γ΄ Γυμνασίου).

- Συζήτηση: της βαθμολόγησης προηγούνταν συζήτηση ως προς τα βαθμολογικά κριτήρια. Η συζήτηση αυτή κρίθηκε ως εκ των ων ουκ άνευ, προκειμένου να περιοριστεί η υποκειμενικότητα στη βαθμολόγηση. Είναι σύνηθες οι καθηγητές να συμφωνούν ως προς την ποιότητα ενός μαθητικού κειμένου, να διαφοροποιούνται όμως ως προς την αιτιολόγηση της κρίσης τους ή τη βαθμολογική αποτίμησή του (Vandermuellen, 2011: 189). Σαφώς η ύπαρξη δύο (ή τριών) αξιολογητών περιορίζει – εν μέρει– τη μεροληψία (Vandermuellen, 2011: 189). Έγινε δοκιμαστική βαθμολόγηση γραπτών.
- Ανωνυμοποίηση γραπτών: προκειμένου να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση –αφενός να περιοριστεί η αναπόφευκτη αλληλεπίδραση καθηγητή και μαθητή, ακόμα και στην επαφή του καθηγητή με το μαθητικό κείμενο, αφού δεν μπορούμε να εστιάσουμε στα μαθητικά κείμενα σαν αποπλαισιωμένες οντότητες (Tobin, 1981: 341) και αφετέρου να εκμηδενιστεί η πιθανότητα προκατειλημμένης/ μεροληπτικής βαθμολόγησης των γραπτών– τα στοιχεία των μαθητών καλύφθηκαν, έτσι ώστε να μην είναι διακριτή η ταυτότητα του κάθε γραπτού, και τα γραπτά των δύο ομάδων αναμείχθηκαν ανά δοκιμασία, ούτως ώστε οι αξιολογήτριες να μην είναι σε θέση να ταυτοποιήσουν σε ποια ομάδα ανήκει το κάθε γραπτό.¹⁹² Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μαθητές δεν γνώριζαν αν αποτελούσαν την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου λειτούργησε ως μικρογραφία διπλά τυφλού πειράματος:¹⁹³ τόσο τα υποκείμενα της έρευνας όσο και οι αξιολογήτριες δεν γνώριζαν το ανήκειν των αξιολογούμενων γραπτών.
- Αποκάλυψη της βαθμολογίας (όχι των στοιχείων των μαθητών) και σύγκριση των τυχόν αποκλίσεων.

Η αποκάλυψη των ονομάτων των μαθητών, η ομαδοποίηση των γραπτών σε Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου και η καταγραφή των βαθμών στο SPSS, για την εξαγωγή των μέσων όρων της κάθε ομάδας και τη συγκριτική τους εξέταση έγινε από την καθηγήτρια-ερευνήτρια –που δεσμευόταν να τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και να προστατευθούν τα προσωπικά τους δεδομένα– με απόλυτο σεβασμό στα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων μαθητών και χωρίς να γνωστοποιηθεί η ατομική βαθμολογία του κάθε μαθητή. Η καταχώρηση των μαθητών στο SPSS έγινε με χρήση αριθμών/ κωδικών (χωρίς δηλαδή την καταγραφή των προσωπικών στοιχείων τους), ούτως ώστε να μην είναι εφικτή η ταύτιση του μαθητή με την επίδοσή του. Τέλος, στο SPSS η επεξεργασία των αποτελεσμάτων δεν βασίστηκε στην ατομική επίδοση του κάθε μαθητή

¹⁹² Οικεία τακτική της αξιολόγησης των γραπτών Δημιουργικής Γραφής σε πανεπιστημιακό επίπεδο είναι η αναγραφή σε αυτά του μητρώου του φοιτητή αντί του ονόματός του, για να περιοριστεί η πιθανότητα ο καθηγητής να επηρεαστεί από την ταυτότητα του μαθητή και να ενισχυθεί η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης (Donnelly, 2009). Στην περίπτωση των μαθητών, θα μπορούσαν ίσως να γράψουν τον αριθμό καταλόγου τους (δεν γνωρίζουν τον αριθμό μητρώου τους) και το τμήμα τους, υπήρχε όμως η πιθανότητα και πάλι να είναι αναγνωρίσιμοι από τις αξιολογήτριες. Η κάλυψη των στοιχείων τους κρίθηκε πιο λειτουργική και ασφαλής.

¹⁹³ Διπλά τυφλό πείραμα είναι η πειραματική μέθοδος κατά την οποία ούτε τα υποκείμενα του πειράματος ούτε οι ερευνητές γνωρίζουν ποια είναι η Πειραματική Ομάδα και ποια είναι η Ομάδα Ελέγχου (Babbie, 2011: 356). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την ανωνυμοποίηση και την ανάμειξη των γραπτών, οι αξιολογήτριες δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν την ταυτότητα των γραπτών που διορθώνουν.

αλλά στον μέσο όρο της κάθε ομάδας, εξασφαλίζοντας έτσι την απόλυτη ανωνυμία των αξιολογήσεων.

2.2.4. Ανάλυση περιεχομένου

Εκτός από τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών στους μετελέγχους, έγινε και ποιοτική διερεύνησή τους: μάλιστα, τέθηκαν και ερωτήσεις οι απαντήσεις οι οποίες αναλύθηκαν αλλά δεν βαθμολογήθηκαν, καθώς ενέπιπταν στη σφαίρα της προσωπικής, ιδιοσυγκρασιακής τοποθέτησης απέναντι σε πτυχές του κειμένου. Για την ποιοτική περιγραφή των απαντήσεων των μαθητών αξιοποιήθηκε η παραλλαγή και βελτιστοποίηση του συστήματος των Purves και Rippere (1968), δηλαδή το σύστημα των Purves και Beach (1972) που εφαρμόστηκε από τους Odell και Cooper (1976): το σύστημα περιλαμβάνει τις τέσσερις βασικές κατηγορίες του συστήματος Purves και Rippere και δύο τουλάχιστον υποκατηγορίες, όπου γίνεται σύνθεση των ευρημάτων ερευνητών και θεωρητικών (Frye, 1957· Purves & Rippere, 1968· Squire, 1964). Οι τροποποιημένες βελτιωμένες κατηγορίες των Purves και Rippere είναι (Odell & Cooper, 1976):

- προσωπικές δηλώσεις (personal statement): α. για τον αναγνώστη, μια αυτοβιογραφική παρέκκλιση (autobiographical digression) και β. για το έργο (έκφραση προσωπικής εμπλοκής σε αυτό)·
- περιγραφικές δηλώσεις (descriptive statement): α. αναδιήγηση του έργου, β. περιγραφή πτυχών του έργου (όπως της γλώσσας, των χαρακτήρων, του σκηνικού κ.λπ.)
- ερμηνευτικές δηλώσεις (interpretive statement): ο ανταποκρινόμενος υποθέτει, εξηγεί τους χαρακτήρες, τη μορφή ή το περιεχόμενο της ιστορίας λαμβάνοντας υπόψη του μέρη του έργου ή το σύνολό του·
- αξιολογητικές δηλώσεις (evaluative statement): α. για τα συναισθήματα που πυροδότησε το έργο (η συναισθηματική έκκληση). β για τη δομή του έργου, γ. για τη σημασία του (τα μηνύματά του, το αν «εφαρμόζεται» στην πραγματική ζωή) (ο γράφων αξιολογεί την ποιότητα της συγγραφικής μεθόδου ή οπτικής)·
- άλλες δηλώσεις (που δεν εμπίπτουν στις προηγούμενες).

Στην περιγραφή των μαθητικών απαντήσεων αξιοποιήθηκαν επίσης οι ανταποκριτικές βαθμίδες του Robert Probst (1988b/2004), που είναι συμβατές με μια βιωματική και αισθητική επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο (Probst, 1988b/2004). Σύμφωνα με τον Probst (1988b/2004) οι ανταποκρίσεις μπορεί να είναι:

1. Προσωπικές (personal): περιλαμβάνονται συναισθήματα ή αναμνήσεις· αυτού του είδους η απάντηση δεν αντανάκλα τους παραδοσιακούς στόχους της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Η προσωπική ανταπόκριση είναι αναμφισβήτητα επιθυμητή, αρκεί οι μαθητές μέσω της καθηγητικής παρέμβασης να εκπαιδευθούν στο να αποφεύγουν 3 προβλήματα:
 - α. την πιθανότητα οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν την προσωπική απόκλιση (personal digression) ως μέσο αποφυγής της σοβαρής σκέψης για το έργο, ως απόκλιση από την ανάλυση, την ερμηνεία και την τεκμηρίωση. β. η τάξη μπορεί να μετατραπεί σε «όργιο αυτοέκφρασης» (orgy of self-expression). Ο καθηγητής πρέπει να προστατεύσει τόσο την τάξη όσο και τους μαθητές καθοδηγώντας ευγενικά/ ήπια τη συζήτηση σε άλλα μονοπάτια αλλά και μιλώντας κατ' ιδίαν στους μαθητές. γ. η τάξη πρόκλησης ερασιτεχνικής ψυχανάλυσης. Συνεπώς, θεωρήθηκε θετική ένδειξη η ενστάλαξη προσωπικών εκφάνσεων στις απαντήσεις, εφόσον όμως δεν υπήρχαν εκτροχιασμοί τους.

2. Τοπικές (topical): εστιάζουν στα θέματα που θίγονται από το κείμενο. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να αναλύουν και να συγκρίνουν αυτό που θέτει το κείμενο με αυτό που πιστεύουν αυτοί και οι συμμαθητές τους. Πείθονται να «ακούσουν» αυτό που γράφει ο συγγραφέας. Συνεπώς θετική ένδειξη ήταν ο εύστοχος εντοπισμός του θέματος, η ανάλυση και τεκμηρίωσή του και η μη παρανόησή του.
3. Ερμηνευτικές (interpretive): η ερμηνεία είναι η άποψη ενός ατόμου και, αν και είναι δεμένη με το κείμενο, παραμένει έντονα ιδιοσυγκρασιακή. Οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στο να κάνουν τη διάκριση μεταξύ εκφραστικών και προσδιοριστικών διατυπώσεων (expressive and attributive statements) (Probst, 1988b/2004: 96). Σε μια εκφραστική διατύπωση οι περιορισμοί είναι αυτοί της ειλικρίνειας. Μια διατύπωση που απονέμει ένα χαρακτηριστικό σε έναν ήρωα ή αναφέρεται σε πιστεύω του συγγραφέα απαιτεί από εμάς κάποια απόδειξη, απαιτείται επίδειξη (demonstration) και αιτιολόγηση (because): η αιτιολόγηση είναι μια πολύ σημαντική δεξιότητα που αξίζει σημαντική θέση στη λογοτεχνική τάξη (literature classroom) (Probst, 1988b/2004: 96). Συνεπώς, θεωρήθηκε θετική ένδειξη η διατύπωση ερμηνειών εκφραστικών με ειλικρίνεια και προσδιοριστικών με αιτιολόγηση και τεκμηρίωση.
4. Μορφικές (formal): αυτή η ανάλυση δεν πρέπει να υπερτονιστεί, γιατί ο μαθητής μπορεί να σχηματίσει τη στρεβλή άποψη ότι το κείμενο είναι κάτι που πρέπει να δουλευτεί παρά να βιωθεί. Η Rosenblatt (1980a· 1989b) επισείει την προσοχή απέναντι στην τάση να απομακρυνθεί ο μαθητής από μια προσωπική αισθητική εμπειρία, για να ικανοποιήσει πληροφοριακούς σκοπούς (efferent purposes) κατηγοριοποίησης του είδους, παράφρασης του «αντικειμενικού» νοήματος ή ανάλυσης των τεχνικών αναπαραστάσεων του κειμένου. Η προσέγγιση της μορφής πρέπει να λειτουργεί ως απάντηση στις ερωτήσεις που εγείρει το κείμενο (παρά ως μεμονωμένη άσκηση), διαφορετικά μπορεί να παρεμποδίσει παρά να βοηθήσει την αισθητική λογοτεχνική εμπειρία (Probst, 1988b/2004: 97). Συνεπώς, αξιολογήθηκε θετικά η σύνδεση μορφής και περιεχομένου, η αξιοποίηση της μορφής ως εργαλείου ερμηνευτικού.
5. Ευρύτερα λογοτεχνικά ενδιαφέροντα: αυτό περιλαμβάνει το ενδιαφέρον στη βιογραφία, στις λογοτεχνικές περιόδους, στις συνήθειες του συγγραφέα, στην ιστορία της εποχής που περιγράφεται (Probst, 1988b/2004: 97).

Στην περιγραφή των απαντήσεων των μαθητών αξιοποιήθηκε η ολιστική ανάλυση. Η ολιστική ανάλυση (holistic analysis) (Galda, 1982a· 1982b) αφορά στην συνολική κατηγοριοποίηση της ανταπόκρισης και όχι στην τμηματική διερεύνηση κάθε πρότασής της. Η ανταπόκριση αρθρώνεται (προφορικά ή γραπτά) και ανάλογα με την υπερισχύουσα κατηγορία, χαρακτηρίζεται αναλόγως. Οι Purves και Ripperre (1968) πρότειναν και τον συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης, διευκρινίζοντας όμως ότι αποτυπώνει χονδρικά την εικόνα μιας ανταπόκρισης. Η εφαρμογή της ολιστικής ανάλυσης με το τροποποιημένο σύστημα των Purves και Ripperre θεωρείται ως λιγότερο χρονοβόρος και εξίσου ή περισσότερο ακριβής τρόπος αναπαράστασης των ανταποκρίσεων (Cooper & Michalak, 1981· Galda, 1982b) και συνεπώς χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Επίσης, στην επεξεργασία/ ανάλυση των μαθητικών ανταποκρίσεων εκτός από τη βασιζόμενη στις κατηγορίες των Purves & Ripperre ανάλυση περιεχομένου, επιχειρήθηκαν και πιο ελεύθερες προσεγγίσεις/ ερμηνείες. Η διττή αυτή προσέγγιση υιοθετήθηκε, γιατί κρίθηκε πως θα ήταν πιο διαφωτιστική και ολοκληρωμένη η προσέγγιση των μαθητικών απαντήσεων, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις η πιο ελεύθερη ερμηνεία (freer interpretation) (Benton, 1984: 269) μπορεί να είναι πιο ακριβής (Benton, 1984: 274). Στην περίπτωση της πιο ελεύθερης ερμηνείας, λειτουργεί η ευαισθησία και η κατανόηση του ερευνητή, καθώς πρόκειται για ανταπόκριση στην ανταπόκριση. Οι Britton (1971) και Barnes (1976) επιβεβαιώνουν την

αποτελεσματικότητα της πιο ελεύθερης ερμηνείας (Benton, 1984: 274). Η ολιστική ανάλυση των απαντήσεων ευθυγραμμίζεται με τη συνοψίζουσα ανάλυση περιεχομένου (summarizing content analysis) (Mayring, 2000· 2014): εντοπίστηκαν δηλαδή τα σταθερά μοτίβα στις απαντήσεις των μαθητών, τα οποία χρησιμοποίησαν ως επιχειρήματα κατά την αιτιολόγηση των απαντήσεών τους. Η ανάλυση περιεχομένου των μαθητικών απαντήσεων στις αξιολογήσεις της έρευνας (προέλεγχος – μετέλεγχος) παρατίθεται στο Παράρτημα.

Η. Η ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη στατιστική ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics, έκδοση 24. Υλοποιήθηκαν οι εξής στατιστικοί έλεγχοι:

α. στατιστική επεξεργασία ερωτηματολογίου

Όπως ειπώθηκε, αξιοποιήθηκε το εργαλείο του Ερωτηματολογίου προκειμένου να καταγραφούν οι προδιαμορφωμένες τάσεις του δείγματος της έρευνας απέναντι στη Λογοτεχνία, στη φιλαναγνωσία, στο μάθημα της Λογοτεχνίας και στον θεσμό του λογοτεχνικού εργαστηρίου και να συγκριθούν με τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν σε αντίστοιχες ερωτήσεις πανελλήνιας έρευνας (Αργυροπούλου κ.ά., 2009). Η στατιστική επεξεργασία του Ερωτηματολογίου κρίθηκε συνεπώς απαραίτητη, για να μετρηθεί η πιθανή ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων (Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου) αλλά και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές και μαθητές συμμετέχοντες στην πανελλήνια έρευνα της Αργυροπούλου και των συνεργατών της) ως προς τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν (στάση απέναντι στη Λογοτεχνία, στη φιλαναγνωσία κ.λπ.). Για τον στατιστικό έλεγχο της ισοδυναμίας των συγκρινόμενων ομάδων αξιοποιήθηκε η δοκιμασία χ^2 (chi-square test) ως τεστ ανεξαρτησίας (contingency-tables-test) (Δαφέρμος, 2011: 357): στο τεστ ανεξαρτησίας ενδιαφέρει να διαπιστωθεί αν δύο συγκεκριμένοι παράγοντες είναι ή όχι ανεξάρτητοι μεταξύ τους (Δαφέρμος, 2011: 378) και συγκεκριμένα αν η Πειραματική Ομάδα διαφοροποιείται από την Ομάδα Ελέγχου αναφορικά με τις απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο το οποίο οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν. Αξιοποιήθηκε επίσης το χ^2 ως τεστ καλής προσαρμογής (goodness-of-fit test), προκειμένου να εξεταστεί το κατά πόσο το δείγμα της έρευνας ακολουθεί την κατανομή που αποτυπώνεται στην έρευνα Αργυροπούλου (2009), που επιλέχθηκε ως πρότυπο και μέτρο σύγκρισης (Δαφέρμος, 2011: 384). Κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί η σύγκλιση ή απόκλιση του δείγματος της έρευνας συγκριτικά με το δείγμα της πανελλήνιας έρευνας Αργυροπούλου, για να καταγραφεί τυχόν αναλογία ή δυσαναλογία του ερευνητικού δείγματος με τις στάσεις και απόψεις απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας, την ελκυστικότητά του, την αναγνωστική διαδικασία και τη Δημιουργική Γραφή σε πανελλαδική κλίμακα και, κατ' επέκταση, να αξιολογηθεί η αντιπροσωπευτικότητα του ερευνητικού δείγματος ως προς αυτές τις στάσεις.

β. στατιστική επεξεργασία δεδομένων των προελέγχων και των μετελέγχων

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας έγινε στατιστική ανάλυση των δεδομένων των προελέγχων και μετελέγχων μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου για κάθε έτος της έρευνας, τόσο στο πλαίσιο της κυρίως έρευνας όσο και της εναλλακτικής. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α), ως πιθανότητα δηλαδή η διαφορά ανάμεσα στον μέσο όρο της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου να οφείλεται στην τύχη, ορίστηκε το 0.05. Ο αριθμός του δείγματος ($n = 193$), ένας αρκετά μεγάλος αριθμός στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, επιτρέπει να υιοθετηθεί το ευρέως αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.05$ (5%) (Γναρδέλλης, 2003· Καραγεώργος, 2001· Christensen, 2007· Bryman, 2017).

- Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Witney U -test

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των συγκρινόμενων ομάδων –Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου– στις γραπτές δοκιμασίες έγινε έλεγχος μέσων τιμών με μη παραμετρικό έλεγχο (Mann-Witney U -test)· λόγω αρκετών ήπιων ή εντονότερων παραβιάσεων της κανονικότητας που παρατηρήθηκαν (με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.05$), αποφασίστηκε η διεξαγωγή του συγκεκριμένου μη παραμετρικού ελέγχου.

Το κριτήριο Mann-Whitney είναι το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο του t -test για ανεξάρτητα δείγματα. Πρόκειται για ελεύθερης κατανομής κριτήριο (free-distribution test), καθώς δεν θεσπίζει παραδοχές γύρω από την κατανομή αναφοράς (Δαφέρμος, 2011: 742). Σε σχέση με το παραμετρικό t -test, έχει λιγότερες απαιτήσεις-παραδοχές, και όπως όλα τα μη παραμετρικά κριτήρια, δεν είναι δυναμικό, καθώς δεν καταφέρνει πάντα να εντοπίσει διαφορές στους πληθυσμούς (Δαφέρμος, 2011: 742). Η προσέγγιση των δεδομένων με μη παραμετρικό έλεγχο υπαγορεύθηκε από τις εντοπισμένες (Δαφέρμος, 2011: 287) παραβιάσεις της κανονικότητας που εντοπίστηκαν κατά τη μέτρησή της. Η χρησιμοποίηση ενός μη παραμετρικού ελέγχου υπαγορεύτηκε για λόγους ομοιομορφίας των μετρήσεων, δεδομένου του περιορισμένου (ανά Ομάδα ανά έτος) μέγεθος του δείγματος (>30)¹⁹⁴ και των εντοπισμένων παραβιάσεων της κανονικότητας.

- Υπολογισμός ποσοστιαίας μεταβολής

Για την διερεύνηση της υπόθεσης της έρευνας ότι σε βάθος χρόνου (μίας σχολικής χρονιάς) η Πειραματική Ομάδα βελτιώνει τις επιδόσεις της στις δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας πεζών και ποιητικών κειμένων σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου, υπολογίστηκε η ποσοστιαία διαφορά μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου και η μεταβολή της από τον προέλεγχο στους μετελέγχους. Ο υπολογισμός αυτός έγινε α. ανά τριετία, για τα τρία έτη εφαρμογής της έρευνας στο πεζό κείμενο, μιας και διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε μεταβολή ανά έτος β. ανά διετία, για τα δύο έτη εφαρμογής της έρευνας, επειδή –όπως προαναφέρθηκε– διαπιστώθηκε ότι το έτος δεν επηρέαζε τα αποτελέσματα των μετελέγχων και γ. ανά έτος, για τις εναλλακτικές εφαρμογές της έρευνας που είχαν ετήσιο εύρος.

- Έλεγχος της κανονικότητας

Το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα είναι λιγότεροι από 30 (ο αριθμός κάθε Ομάδας – Πειραματικής και Ελέγχου – ανά έτος δεν είναι πάνω από 25) κατέστησε απαραίτητο τον έλεγχο της κανονικότητας, προκειμένου να επιλεγεί το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο, το t -test ή το Mann-Witney. Προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του t -test είναι οι κατανομές της ποσοτικής μεταβλητής στους πληθυσμούς από τους οποίους προέρχονται οι δύο ομάδες να είναι κανονικές (Γναρδέλλης, 2013: 443). Ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε με το τεστ των Shapiro-Wilk, καθώς το μέγεθος του δείγματος κάθε έτους ήταν ≤ 50 ($n \leq 50$) και επομένως το στατιστικό κριτήριο των Shapiro-Wilk ήταν κατάλληλο για τον έλεγχο της (Shapiro Wilk & Chen, 1968· Δαφέρμος, 2011: 272, 460), το οποίο συγκρινόμενο με άλλα κριτήρια του είδους, δείχνει σημαντική υπεροχή (υψηλή power) (Δαφέρμος, 2011: 287). Με καθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0.05$, εντοπίστηκαν 16 περιπτώσεις παραβίασης της κανονικότητας σε σύνολο 50 μετρήσιμων περιπτώσεων (32%). Το γεγονός ότι οι παραβιάσεις της κανονικότητας κρίθηκαν αρκετές και σε αρκετές περιπτώσεις «άγριες»,¹⁹⁵ συνηγόρησε στο να υιοθετηθεί το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney αντί του στατιστικού κριτηρίου t -test για δύο ανεξάρτητα δείγματα (two independent samples t -test) (Δαφέρμος, 2011), για τη σύγκριση των μέσων τιμών των δύο ομάδων, της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Το t -test είναι αρκετά ανθεκτικό (robust) σε παραβιάσεις της κανονικότητας. Ωστόσο, όταν ο αριθμός των παρατηρήσεων είναι μικρός ($N \leq 30$) είναι απαραίτητη η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων (όπως ο έλεγχος Mann-Whitney), διότι η διασφάλιση της κανονικότητας είναι δύσκολο να επιτευχθεί (Γναρδέλλης, 2013). Υπήρξε η αρχική σκέψη να εφαρμοστεί ο παραμετρικός έλεγχος t -test για τις περιπτώσεις εκείνες όπου

¹⁹⁴ 27 είναι ο μέγιστος αριθμός μαθητών σε μια τάξη σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία: «τάξεις με μαθητές περισσότερους από τους είκοσι επτά (27) διαιρούνται σε τμήματα», άρθρο 6 της υπ. αρ. πρωτ. 129818/Γ2/16-09-2013 Κοινής Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 2451 Β').

¹⁹⁵ Ως «άγριες» περιπτώσεις παραβίασης της κανονικότητας θεωρήθηκαν οι περιπτώσεις εκείνες που απέκλειαν πολύ από το 0.05 (π.χ. 0.000, 0.001, 0.005, 0.007 κ.λπ.) (Δαφέρμος, 2001: 287).

δεν υπήρχε παραβίαση της κανονικότητας και ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney στις περιπτώσεις παραβίασης κανονικότητας. Για λόγους ομοιομορφίας των αποτελεσμάτων υπερίσχυσε η επιλογή ενός κριτηρίου για όλες τις περιπτώσεις.

γ. Έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας της βαθμολόγησης των αξιολογητών

Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας της βαθμολόγησης των δύο ή τριών αξιολογητών υλοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος του alpha του Cronbach. Η τιμή 1 δηλώνει απόλυτη εσωτερική αξιοπιστία ενώ η τιμή 0 μηδενική εσωτερική αξιοπιστία. Το 0,80 θεωρείται ως αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής αξιοπιστίας (Bryman, 2017: 190).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Α. ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ (ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΤΑΞΗ)

1. Εισαγωγή

Η έρευνα για τη Δημιουργική Γραφή αφορά πράξεις και αποτελέσματα, αποτελεί μια συνέργεια μεταξύ της δημιουργικής, της πρακτικής και της κριτικής σκέψης και πράξης. Βασίζεται στην πρακτική (is practice-led) (Donnelly, 2009: 1), σε δημιουργικές παρεμβάσεις σχεδιασμένες με συγκεκριμένη στοχοθεσία (Kroll & Harper, 2013), που δοκιμάζουν τα όρια της παιδαγωγικής της Δημιουργικής Γραφής (Donnelly, 2009). Πώς οργανώθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε η δημιουργικότητα να τροφοδοτήσει τη μάθηση (Vygotsky, 1967/2004· Beghetto, 2016a); Ακολουθεί η περιγραφή των δημιουργικών παρεμβάσεων. Οι δημιουργικές παρεμβάσεις οργανώθηκαν στον πυρήνα της Δημιουργικής Τάξης. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία ήταν δομημένη και αυτοσχεδιαστική ταυτόχρονα, μια φαινομενική αντίφαση που συνοψίζεται στη συμπυκνωτική για τον χαρακτήρα της δημιουργικής διδασκαλίας μεταφοράς «πειθαρχημένος αυτοσχεδιασμός» (disciplined improvisation) (Beghetto & Kaufman, 2011· Sawyer, 2004): ένα μείγμα γνώσης και δεξιοτήτων και αναδυόμενων ενεργειών και συμπεριφορών μη προσχεδιασμένων. Στη δημιουργική διδασκαλία απαιτούνται ετοιμότητα και ευθυβολία στη στιγμιαία λήψη διδακτικών αποφάσεων εν τω γίνεσθαι της διδασκαλίας αλλά και εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες (Beghetto, 2013).

2. Η δομή των παρεμβάσεων

Παρά το γεγονός της μη γραμμικότητας της ανάγνωσης και της παλίνδρομης ή πρωθύστερης φύσης, για λόγους περιγραφικούς και μεθοδολογικούς υιοθετήθηκε η τριμερής σχηματική και συμβατική της οργάνωση¹⁹⁶ σε στάδιο πριν από την ανάγνωση, σε ανάγνωση/ κυρίως ανάγνωση και σε στάδιο μετά την ανάγνωση (Robinson, 1978).

Στο προαναγνωστικό στάδιο τοποθετούνται (Langer, 1982b: 47):

- η πρότερη γνώση,
- το αναγνωστικό υπόβαθρο,
- οι προ-ερωτήσεις (proquestions) (Anderson, 1978b),
- οι ιδιοσυγκρασιακές συσχετίσεις με όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές (Langer, 1989· 1982a),
- η κατανόηση του σκοπού της ανάγνωσης,
- η εξοικείωση με το ύφος και το κειμενικό είδος,
- η κατάστρωση μιας στρατηγικής ανάγνωσης,
- το «χτίσιμο» γεφυρών μεταξύ κειμένων και μαθητών (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση – Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 2011: 8).

Στο αναγνωστικό στάδιο εντάσσονται:

- η αλληλεπίδραση αναγνώστη και κειμένου,
- η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές για να ασκηθούν στις αυτο-ερωτήσεις και σε προερχόμενες από τον καθηγητή ή τους συμμαθητές ερωτήσεις (inserted questions) (André & Anderson, 1978· Anderson, 1978a),
- η διέγερση των προσδοκιών για την εξέλιξη στο αναγνωστικό στάδιο,
- η ενσωμάτωση γνώσεων, στοιχείων του κειμένου κ.ά.,

¹⁹⁶ βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011· Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-2017.

- η παρακολούθηση των ανακολουθιών.

Στο μετααναγνωστικό στάδιο τοποθετούνται:

- οι ανταποκρίσεις και οι δραστηριότητες που ακολουθούν την ανάγνωση του κειμένου (Tierney & Cunningham, 1980),
- η ανάκληση της οργάνωσης του κειμένου,
- οι μεταερωτήσεις (postquestions) (Anderson & Biddle, 1975),
- οι μαθητικές ανταποκρίσεις (Gagné, 1978),
- οι αναδρομικές αναφορές στο κείμενο (Pearson & Johnson, 1978),
- η στάθμιση της επάρκειας της ανάλυσης/ της ερμηνείας του κειμένου,
- ο απολογισμός της νέας γνώσης, των αντιλήψεων που σχηματίστηκαν, των συναισθημάτων που βιώθηκαν μέσα από την ανάγνωση και τη συζήτηση (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση – Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, 2011: 9).

Οι δημιουργικές παρεμβάσεις των λογοτεχνικών κειμένων στις Πειραματικές Ομάδες (Δημιουργικές Τάξεις) οργανώθηκαν σε δύο ευρύτερες φάσεις, συνολικής διάρκειας 3 διδακτικών ωρών:

- α) τη φάση της Δημιουργικής Ανάγνωσης (ενδεικτική διάρκεια 1,5 ή 2 διδακτικές ώρες) και
- β) τη φάση της Συγκριτικής Ανάγνωσης (ενδεικτική διάρκεια 1,5 ή 1 διδακτική ώρα).

Η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή διατρέχουν τις δύο αυτές ευρύτερες φάσεις προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Η διμερής αυτή οργάνωση εμπεριέχει την τριμερή διάταξη της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σε προ-αναγνωστικό στάδιο, κυρίως αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό (Robinson, 1978): στη φάση της Δημιουργικής Ανάγνωσης εντάσσεται το προ-αναγνωστικό και το κυρίως αναγνωστικό στάδιο, ενώ η φάση της συγκριτικής ανάγνωσης ενσωματώνει το αναγνωστικό (που συνεχίζεται από την προηγούμενη φάση) και το μετα-αναγνωστικό στάδιο. Στη φάση της Δημιουργικής Ανάγνωσης οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο του σχολικού τους βιβλίου μέσω δραστηριοτήτων Δημιουργικής Ανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής. Στη φάση της Συγκριτικής Ανάγνωσης, στο αναγνωστικό στάδιο, οι μαθητές προσεγγίζουν ένα άλλο λογοτεχνικό κείμενο, ένα «παράλληλο» κείμενο,¹⁹⁷ είτε από το σχολικό τους βιβλίο είτε εκτός σχολικού βιβλίου, μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής: η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στο αναγνωστικό στάδιο, καθώς οι μαθητές συνεξετάζουν το «παράλληλο» κείμενο με αυτό που προσέγγισαν στην προηγούμενη φάση· η ανάγνωση δηλαδή του πρώτου κειμένου συμπληρώνεται από την ανάγνωση του δεύτερου. Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας επιδίδονται σε δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής ελεύθερου τύπου αλλά και αξιολόγησης/ συγκριτικής αξιολόγησης των κειμένων που προσέγγισαν. Η συνολική διάρκεια της δημιουργικής παρέμβασης για λόγους μεθοδολογικής εγκυρότητας ορίστηκε στις τρεις (3) διδακτικές ώρες, όπως και η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου· τηρήθηκε το κριτήριο της χρονικής ισοδυναμίας για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Η αξιοποίηση παράλληλων κειμένων στο μάθημα της Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου προτείνεται από το *Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*, όπου σημειώνεται πως «Αν και η διδασκαλία παράλληλων κειμένων αφορά κυρίως την τρίτη τάξη, εντούτοις ο καθηγητής μπορεί εναλλακτικά να χρησιμοποιήσει και άλλα κείμενα, πρόσφορα για την κατανόηση του ανθολογούμενου έργου.» (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013b : 8).

¹⁹⁸ Στο πλαίσιο εναλλακτικών ερευνητικών χειρισμών, όπου συγκρίθηκε η αναγνωστική και ερμηνευτική ωριμότητα ηλικιακά μη ισοδύναμων τμημάτων (Πειραματική Ομάδα Α΄ Γυμνασίου και Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου), οι παρεμβάσεις ορίστηκαν στις 4 ώρες για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου.

Η οργάνωση των δημιουργικών παρεμβάσεων βασίστηκε –με τις απαραίτητες αναπροσαρμογές– στην προτεινόμενη από τους Benton και Fox (1985: 93-114) μεθοδολογία διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου. Οι Benton και Fox (1985: 110) προτείνουν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο/ σκελετό (methodological framework), όπου η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου οργανώνεται σε τέσσερα στάδια.

- Στο πρώτο στάδιο, που αντιστοιχεί στην προ-αναγνωστική φάση, υλοποιείται η προκαταρκτική εργασία (preliminary work), προκειμένου να προλειανθεί το έδαφος της προσέγγισης του κειμένου και να διευκολυνθεί η κειμενική απόλαυση. Πρόκειται για το στάδιο της αφόρμησης, της εμπνευσμένης και δημιουργικής αφόρμησης που θέτει σε κίνηση την περιέργεια και την επιθυμία της ανάγνωσης.
- Στο δεύτερο στάδιο την ανάγνωση του κειμένου διαδέχεται η ανταπόκριση.
- Στο τρίτο στάδιο, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, δίνονται ευκαιρίες για διερεύνηση των ανταποκρίσεων (exploring response) σε ομάδες, σε ζεύγη ή ατομικά.
- Στο τέταρτο στάδιο, που τοποθετείται ξεκάθαρα στο μετα-αναγνωστικό στάδιο, επεκτείνονται, μεταβάλλονται και βελτιώνονται οι ανταποκρίσεις μέσα από δραστηριότητες γραπτές, θεατρικές, μέσα από συζήτηση ή οπτικοποίηση.

Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής διατρέχουν όλα τα στάδια προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Στη συνέχεια, γίνεται αναλυτική παρουσίαση του τρόπου με τον οποίον οργανώθηκαν οι δημιουργικές παρεμβάσεις στα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα γύρω από τα οποία περιστράφηκαν οι μετέλεγχοι κατά τη διάρκεια της τριετούς διεξαγωγής της έρευνας. Η διδασκαλία όπως έχει προαναφερθεί οικοδομείται διαλογικά, βασίζεται στον ήπια κατευθυνόμενο διάλογο, στον Δημιουργικό Διάλογο· η Δημιουργική Γραφή, όπως προειπώθηκε, λειτουργεί ως προέκταση της αναγνωστικής διαδικασίας, ως ενδυναμωτικός παράγοντας της ανάγνωσης και αξιοποιείται είτε με τη μορφή μετασχηματιστικών ασκήσεων είτε με τη μορφή μιμητικών ασκήσεων είτε ελεύθερων δημιουργικών δραστηριοτήτων (βλ. Παράρτημα).

Η ανάγκη ολοκλήρωσης των δημιουργικών παρεμβάσεων σε τρεις διδακτικές ώρες, χρονικό διάστημα κοινό για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου, κατέστησε αναγκαία την πολύ καλή οργάνωση της δημιουργικής παρέμβασης –αν και το συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο ήταν πολύ συχνά «ασφυκτικό». Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, εκτιθέμενοι στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, προσέγγιζαν σε τρεις διδακτικές ώρες δύο λογοτεχνικά κείμενα, του ίδιου συγγραφέα. Αντίθετα, οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου προσέγγιζαν σε τρεις διδακτικές ώρες ένα λογοτεχνικό κείμενο, που ήταν κοινό για τις δύο ομάδες. Η Ομάδα Ελέγχου είχε το χρονικό περιθώριο να αναλύσει σε βάθος χωρίς την εμπλοκή βιωματικών δραστηριοτήτων, το λογοτεχνικό κείμενο· η Πειραματική Ομάδα προσέγγιζε διαφορετικά τα κείμενα: οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες ήταν βιωματικές και δημιουργικές· οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με δύο κείμενα του ίδιου δημιουργού· η ανάλυση των κειμένων δεν είχε τον εξαντλητικό χαρακτήρα της προσέγγισης της Ομάδας Ελέγχου, αλλά είχε τον βιωματικό και δημιουργικό χαρακτήρα μιας προσωπικής, κριτικής και παιγνιώδους προσέγγισης. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου από την Πειραματική Ομάδα είχε εναλλακτικό και δημιουργικό χαρακτήρα.

3. Γενικό περίγραμμα

Παρατίθεται στη συνέχεια η περιγραφή των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν στη Δημιουργική Τάξη (Α΄ Γυμνασίου), στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου και στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου. Η περιγραφή τους είναι αναλυτική· ταυτόχρονα, είναι ενδεικτική. Είναι δεδομένο ότι κατά την τριετή δημιουργική παρέμβαση στη Λογοτεχνία δεν ήταν δυνατόν η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων να επαναλαμβάνεται αυτούσια και απaráλλαχτη· κάτι τέτοιο θα ήταν αδύνατο ή/και ανεπίτρεπτο: η διδασκαλία είναι μια απρόβλεπτη και ρευστή εξελικτική διαδικασία, στο

πλαίσιο της οποίας ο διδάσκων καλείται να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές και οι μαθητές με αυτόν. Η σειρά των ερωτήσεων, η διατύπωσή τους, τυχόν διευκρινίσεις υπαγορεύονται κάθε φορά από τις αντιδράσεις των μαθητών και την κρίση της καθηγήτριας-ερευνήτριας. Η αναλυτική παρουσίαση της δημιουργικής διαδικασίας που παρατίθεται ακολούθως λειτουργεί, συνεπώς, ως ενδεικτική αποτύπωση του προσανατολισμού που είχαν οι δημιουργικές παρεμβάσεις. Λειτουργεί ως καμβάς των ερωτήσεων που τέθηκαν, ως ατζέντα των διδακτικών στόχων και του δημιουργικού προσανατολισμού του μαθήματος.

Σε ένα δημιουργικό μάθημα ο καθηγητής καλείται, όπως προειπώθηκε, να αυτοσχεδιάσει ελεγχόμενα (Beghetto & Kaufman, 2011· Sawyer, 2004), στοχοθετημένα και να είναι σε εγρήγορη, ώστε να αξιοποιήσει καίρια τις ανταποκρίσεις των μαθητών, διευκολύνοντας τη συνάντησή τους με το κείμενο. Είναι αναμενόμενο, ίσως και δεδομένο, ότι ο καθηγητής επιδιώκει να προβλέψει τις αντιδράσεις/ ανταποκρίσεις των μαθητών του, όταν προσχεδιάζει/ προ-οργανώνει τη διδασκαλία του· οι προβλέψεις αυτές ενδέχεται να λειτουργήσουν ως διδακτικοί φραγμοί, ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες που εκβιαστικά θα προσανατολίσουν τη διαδικασία του μαθήματος (Probst, 1988a: 37). Σε ένα δημιουργικό διαλογικό μάθημα Λογοτεχνίας ο καθηγητής καλείται να είναι σε ετοιμότητα και να διαθέτει τα κατάλληλα δημιουργικά και διδακτικά αντανακλαστικά, προκειμένου να προσαρμόζει την πορεία του μαθήματος στις μαθητικές αντιδράσεις και ανταποκρίσεις. Πρέπει να είναι ανοιχτός στις πιθανότητες που ανοίγονται μπροστά του από τις ισόποσες με τους μαθητές διαφορετικές ανταποκρίσεις και τα ισόποσα διαφορετικά «ποιήματα» –με τη ροζεμπλατιανή έννοια– που εκδηλώνονται (Probst, 1988a: 38). Ωστόσο, η προετοιμασία πιθανών ερωτήσεων και προφορικών και γραπτών δραστηριοτήτων δίνει στον καθηγητή την αίσθηση της σιγουριάς και της σταθερότητας στο ρευστό περιβάλλον της τάξης, όπου θα κληθεί να «κεφαλαιοποιήσει» τις απρόβλεπτες και αυθόρμητες ανταποκρίσεις των μαθητών (Probst, 1988a: 38). Η αστάθεια αυτή μπορεί να είναι ενοχλητική, ίσως και ψυχοφθόρα (nervewracking), αποτελεί όμως την αναζωογονητική πλευρά της διδασκαλίας, τη γοητεία της και επιτρέπει τη ζωντανή ανταλλαγή απόψεων. Απαιτείται μια αμφίπλευρη, από τους μαθητές και τον καθηγητή, ανάπτυξη ανοχής, υγιούς ανοχής, στην ασάφεια, στο διφορούμενο, στην αμφισημία, στο μη καθορισμένο (ambiguity) (Probst, 1988a: 38). Η ανοιχτότητα του μαθήματος δεν συνεπάγεται ωστόσο ασυδοσία, χαοτική ανταλλαγή ακραία υποκειμενικών απόψεων, α-ταξία και ανεκτικούς καθηγητές· συνεπάγεται ένα μάθημα έντονο, απαιτητικό, ίσως και εξοντωτικό (Probst, 1988a), με γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και αξιοποίηση όλων των παραμέτρων του αλληλεπιδραστικού δικτύου μιας τάξης.

Οι μη γραμμικές αλληλεπιδράσεις, οι «απρόβλεπτοι» παράγοντες που υπεισέρχονται στο φυσικό, βιωμένο μάθημα (Beghetto, 2016b: 268) –που πόρρω απέχει από το προσχεδιασμένο μάθημα και το εξιδανικευμένο σχήμα της διδασκαλίας όπου όλα βαίνουν όπως έχουν σχεδιαστεί από τον διδάσκοντα και από την παραδοχή ότι ο ομιλητής μιλά, ο ακροατής σιωπά και ακούει και καταλαβαίνει όσα λέγονται–, οι αυθόρμητες αντιδράσεις των μαθητών, οι διακυμάνσεις στη ροή της συζήτησης και οι παρεμβάσεις στον διάλογο εγκαθιδρύουν ένα πολύπλοκο δίκτυο αλληλεπιδράσεων, όπου οι ταυτόχρονες συμμετοχές –ο πληθυντικός είναι σκόπιμος και δηλωτικός του πολυπρόσωπου επικοινωνιακού φάσματος– λειτουργούν συμπληρωματικά (Πουρκός, 2016: 462). Συνεπώς, οι διδακτικές αποτυπώσεις που έπονται αποτελούν τη μήτρα, το προσχέδιο της δημιουργικής διδασκαλίας που συν-υλοποιήθηκε μεταξύ καθηγήτριας-ερευνήτριας και μαθητών. Στο δημιουργικό μάθημα ο διδάσκων πρέπει συνεχώς να σχεδιάζει και να εκτελεί ενέργειες, που ταιριάζουν στις ανάγκες του πλαισίου της μάθησης, ώστε να μπορεί να ενεργοποιεί και να εξελίσει τις λανθάνουσες δυνατότητες των μαθητών (Φρυδάκη, 2003: 225).

Βασικό χαρακτηριστικό των παρεμβάσεων ήταν η σκόπιμη επικέντρωση στην αξιοποίηση αποκλειστικά γραπτών, ως επί το πλείστον μονοτροπικών, κειμένων και η αποφυγή χρήσης της τεχνολογίας, της τεχνολογικά προερχόμενης κινούμενης εικόνας, του τεχνολογικά υποστηριζόμενου ήχου (συνοδευτικού της εικόνας ή προϊόντος ηχογράφησης

ενός κειμένου). Αποφύγαμε δηλαδή να παρεμβάλουμε ανάμεσα στο κείμενο και τον μαθητή την οθόνη (Rosenblatt, 1995: 59). Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν σε γραπτά λογοτεχνικά κείμενα. Οποιοδήποτε στοιχείο πολυτροπικότητας ήταν έντυπο: επρόκειτο για την εικόνα που συνόδευε το κείμενο, προερχόμενη από την εικονογράφηση του σχολικού βιβλίου ή των παράλληλων κειμένων. Η κινούμενη εικόνα ήταν παράγωγο των ίδιων των μαθητών, της σωματοποιημένης/ δραματοποιημένης απόδοσης του κειμένου. Ο ήχος ήταν προϊόν της φωνής της καθηγήτριας-ερευνήτριας ή των μαθητών. Η επιλογή της μη χρήσης άλλων μέσων πλην του έντυπου κειμένου¹⁹⁹ και του σώματος και της φωνής μαθητών και καθηγήτριας-ερευνήτριας, ήταν σκόπιμη απέναντι σε μαθητές που φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την πρόσληψη της κινούμενης εικόνας και του ήχου παρά με την πρόσληψη του τυπωμένου κειμένου· «στοίχημα» της δημιουργικής προσέγγισης ήταν η αλλαγή στάσης, η θετικοποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη Λογοτεχνία χωρίς τη χρήση κανενός δέλεαρ πλην της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.

4. Γενικοί στόχοι

Στόχος της δημιουργικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας ήταν ο επαναπροσδιορισμός και η θετικοποίηση της επικοινωνίας των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα επιδιώχθηκε οι μαθητές:

- να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού», να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός ποιητικού κειμένου (στοιχεία «γραμματικής» της ποιητικής γλώσσας) και ενός πεζού κειμένου («αφηγηματική γλώσσα») (Αθανασοπούλου, 2005)· να εξελιχθούν σε κριτικούς αναγνώστες, αποβάλλοντας την αναγνωστική τους αφέλεια· να διαμορφώσουν ένα ενεργό διακειμενικό απόθεμα, έναν διακειμενικό βρόγχο (Hoesterey, 1987), να υπερβούν την κειμενική τους αμνησία (Morley, 2007: 29)· να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες κειμενοποίησης (Scholes, 2005: 46)·
- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (Δημιουργική Γραφή) και να αντιληφθούν πώς ο δημιουργός ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής συνθήκης (σύμβασης), ενίοτε και τις υπερβαίνει (Αθανασοπούλου, 2010)·
- να λειτουργήσουν ως κοινότητα «λογοτεχνικού γραμματισμού» μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης, γεγονός που επιτρέπει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας αλλά και της ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας αλλά όχι της αυθαιρεσίας των απόψεων και των ιδεών (Αθανασοπούλου, 2010)· να μεταβούν από τη μονολογική στη διαλογική οπτική·
- να κατανοήσουν εξελικτικά, καθώς θα ωριμάζουν, ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της Λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι σοβαρό, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει νόμους (σύστημα) και κώδικες (είδη και τύπους κειμένων)²⁰⁰ που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των κανονικών συνθηκών, και

¹⁹⁹ Η μόνη εξαίρεση σε αυτή την πρακτική εντοπίζεται στην παρέμβαση στην ποίηση του Οδ. Ελύτη στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β' Γυμνασίου κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016, όπου για πρακτικούς λόγους –προκειμένου να είναι ορατές σε όλους τους μαθητές και να λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης και επειδή η προβολή των συνεικόνων κρίθηκε προτιμότερη για αισθητικούς λόγους από τη διανομή έγχρωμων φωτοαντιγράφων υποδεέστερης ποιότητας ως προς την απόδοση των χρωμάτων– οι συνεικόνες του Οδ. Ελύτη προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα της τάξης.

²⁰⁰ Σύμφωνα με τον Μ. Η. Abrams (1981· 2017: 68-71), τα λογοτεχνικά έργα διακρίνονται σε τρεις λογοτεχνικές τάξεις: ποιητικά ή λυρικά (που αρθρώνονται στο α' πρόσωπο), επικά ή αφηγηματικά (όπου ο αφηγητής μιλά και αφήνει τα πρόσωπα να μιλήσουν) και το δράμα (όπου υπάρχει αναπαράσταση).

συνακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας) (Αθανασοπούλου, 2010)·

- να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) και να αποκαταστήσουν ή να εγκαθιδρύσουν την επικοινωνία τους με τη Λογοτεχνία (να αποβάλουν την «αλλεργία» για το μάθημα της Λογοτεχνίας) (Αθανασοπούλου, 2005). Η αλλεργική αυτή αντίδραση επιδιώχθηκε να αντικατασταθεί από τον (μη αλλεργικό) «κνησμό» της ανάγνωσης και της γραφής (ο όρος «κνησμός της γραφής» από το ΟυLiPo, 2009)·
- να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο της Λογοτεχνίας ως τρόπου που επιτρέπει στη φαντασία να εξερευνήσει τον κοινωνικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό κόσμο (όπως κάποτε, στην παιδική τους ηλικία, επιδίωκαν μέσω της φαντασίας που ενεργοποιεί το παιχνίδι, να ελέγξουν τον κόσμο γύρω τους) (Hawthorn, 2012: 217)·
- να αναπτύξουν τη δεξιότητα πολλαπλών ανταποκρίσεων και την κριτική ικανότητα εντοπισμού αποτελεσματικών τρόπων ανταπόκρισης ανάλογα με το κείμενο και τις αντιδράσεις τους· να είναι σε θέση να διερευνήσουν τα στοιχεία του κειμένου που προκάλεσαν μια συγκεκριμένη ανταπόκριση και την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο· να μεταβληθούν σε ευέλικτους ανταποκριτές (Galda, 1982a: 1982b)·
- να συνειδητοποιήσουν, να αποδεχτούν την ύπαρξη ενός προσωπικού αναγνωστικού στυλ (personal style in reading) (Holland, 1975)²⁰¹
- ειδικά για την ποίηση, να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της διαίσθησης (“Poetry is mostly hunches,” John Ashbery) για την πρόσληψή της και της υπολογισμένης/συνειδητής απόπειρας επικοινωνίας για τη δημιουργία της. Με άλλα λόγια, αν η πρόσληψη της ποίησης απαιτεί εξωλογικές δυνάμεις, η δημιουργία της εδράζεται σε συγκεκριμένο λογικό σχεδιασμό·
- να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη: η Λογοτεχνία ενδείκνυται για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Οι McMillan και Gentile (1988: 898) πρεσβεύουν την ενδυνάμωση της κριτικής και ηθικής σκέψης μέσω της Λογοτεχνίας, καθώς αυτή θέτει διλήμματα, προβάλλει χαρακτήρες, προκαλεί συζητήσεις για εναλλακτικές καταστάσεις και προβλέψεις·
- να απαρνηθούν την εξίσωση του Jourdain στον *Αρχοντοχωριάτη* του Μολιέρου ότι «Ποίηση= Πεζός λόγος + α+ β+ γ/ Πεζός λόγος=Ποίηση – α – β – γ» (Μπαρτ, 1987: 43)· να συνειδητοποιήσουν ότι «Ποίηση δεν είναι πια ένας Πεζός λόγος φορτωμένος με στολίδια ή με ακρωτηριασμένες ελευθερίες. Είναι μια ποιότητα μη αναγώγιμη και χωρίς διαδοχή» (Μπαρτ, 1987: 44)· να διαπιστώσουν ότι «Δουλειά του κλασικού ποιητή δεν είναι επομένως να βρίσκει καινούριες λέξεις, πιο πυκνές ή πιο φανταχτερές, αλλά να τακτοποιεί ένα παλιό πρωτόκολλο, να τελειοποιεί τη συμμετρία ή τη λιτότητα μιας συσχέτισης, να φέρει ή να περιορίσει μια σκέψη στο ακριβές όριο μιας ρυθμικής μορφής» (Μπαρτ, 1987: 46)·
- μέσω της Δημιουργικής Γραφής, να γευτούν την τριαδική μυσταγωγία της γραφής, που ξεδιπλώνεται σε τρεις πράξεις: την επιθυμία, την αποτυχία, το ανάστημα²⁰² (Μπαρτ, 1987: 147)· να δοκιμάσουν τους τρεις βασικούς συγγραφικούς τύπους διορθώσεων (αναπληρωματικές, μειωτικές, αυξητικές) (Μπαρτ, 1987: 166) και να βιώσουν τον διορθωτικό «ίλιγγο» (κυρίως οι συμμετέχοντες στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής λόγω της χωρίς χρονικούς περιορισμούς ενασχόλησης με το κείμενο), να νιώσουν πως η διόρθωση δεν τελειώνει ποτέ (Μπαρτ, 1987: 169)· να νιώσουν την αμηχανία της λευκής

²⁰¹ Οι αναγνώστες προβάρουν το δικό τους ψυχολογικό μακιγιάζ σε κάθε ανάγνωση ανεξάρτητα από το τι διαβάζουν (Benton, 1984: 269)

²⁰² Η πρώτη πράξη εκφράζει τη θέληση για γραφή. Η δεύτερη την αδυναμία γραφής. Η τρίτη τη δύναμη της γραφής (Μπαρτ, 1987: 145-146)

σελίδας, να αναρωτηθούν από πού να αρχίσουν, για να πιαστούν από τον δικό τους δημιουργικό μίτο (Μπαρτ, 1987: 174)·

- να ενεργοποιηθεί το αισθητικό τους συναίσθημα (aesthetic emotion) (Vygotsky, 1971)· το αισθητικό συναίσθημα (aesthetic emotion), γράφει ο Arnheim (1966), συνδέεται με την παρόρμηση για δημιουργία· να ενθαρρυνθεί η αυτοσχεδιαστική δημιουργικότητα των μαθητών (Sawyer, 1992) και να καλλιεργηθεί η δημιουργική τους νοημοσύνη (Dewey, 1970· Mead, 1970)· να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη, που είναι η αναζήτηση του νοήματος που συμπεριλαμβάνει γρήγορες ροπές ιδεών στις σκέψεις του ατόμου·
- μέσω της αξιοποίησης ποικίλων τεχνικών Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής να επιτευχθεί αυτό που η Vera John-Steiner (1995) ονομάζει «γνωστικός πλουραλισμός» (cognitive pluralism)·
- να συλλάβουν το νόημα (meaning) ως γενικευμένη πραγματικότητα (generalized reality) (Vygotsky, 1997)·
- να βιώσουν τη Λογοτεχνία ως εμπειρία (Rosenblatt, 1995), ως Perezhivaniija (what a person lives through) (van der Veer & Valsiner, 1994: 339), να καμφθούν οι αντιστάσεις τους στη φαντασιακή και άλογη ποιητική γραφή (Rabinowitz, 1987), να υπερβούν τη δυσπιστία τους·
- να συνειδητοποιήσουν την υπαινικτική φύση του έργου τέχνης και την ελλειπτική του γλώσσα (Sartre, 2017: 88).

Από τη στιγμή που οι δημιουργικές παρεμβάσεις στην Α΄ Γυμνασίου αφορούν σε μάθημα εξεταζόμενο στο πλαίσιο των Προαγωγικών/ Απολυτήριων Εξετάσεων Μαΐου – Ιουνίου, στους στόχους των παρεμβάσεων στη Δημιουργική Τάξη εντάσσεται η επαρκής προετοιμασία των μαθητών για την εξεταστική περίοδο.

Μεθοδολογικοί και ερευνητικοί λόγοι υπαγορεύουν την αναλυτική παρουσίαση των δημιουργικών παρεμβάσεων, με τον κίνδυνο όμως να τυποποιηθούν παρεμβάσεις απόλυτα απορριπτικές στην τυποποίηση. Είναι εκ των ων ουκ άνευ να αποφευχθεί πάση θυσία η τυποποίηση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Δεν πρέπει οι μαθητές να θεωρήσουν ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας θεμελιώνεται σε προκατασκευασμένες, συνταγογραφημένες ασκήσεις (prescribed exercises) (Probst, 1988b/2004: 84) ούτε να οδηγηθούν οι μαθητές στην υιοθέτηση μιας ψευδο-επαγγελματικής προσέγγισης, τόσο ειδεχθούς για τη Rosenblatt (Probst, 1988b/2004: 84). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσω της αναγνωστικής ανταπόκρισης επιδιώκει οι μαθητές να ανακαλύψουν τον δικό τους δρόμο στη Λογοτεχνία (Probst, 1988b/2004: 84). Σε αυτό το δημιουργικό ταξίδι στην ήπειρο της ανάγνωσης και της γραφής δεν υπάρχουν χάρτες ούτε χαρτογράφοι (no mapmakers) (Bizzaro, 1993: 12), ώστε οι οδηγίες να είναι απόλυτα σαφείς. Η φύση του δημιουργικού μαθήματος απαγορεύει έτοιμες διαδρομές. Αν γίνεται μια απόπειρα χαρτογράφησης, είναι για την αποτύπωση του βασικού ερευνητικού προσανατολισμού. Ακολούθως παρουσιάζονται αναλυτικά οι παρεμβάσεις στην κυρίως έρευνα που διεξήχθη στην Α΄ Γυμνασίου στις Πειραματικές Ομάδες και στις Ομάδες Ελέγχου κάθε έτους, έτσι όπως περιγράφηκαν από τις θεσμικές καθηγήτριες τους γραπτά ή/και προφορικά.

5. Οι παρεμβάσεις στην κυρίως έρευνα

Κατά τη διδασκαλία ο καθηγητής δεν θέτει ερωτήσεις μόνο στους μαθητές αλλά και στον εαυτό του. Στο πλαίσιο της δημιουργικής διδασκαλίας –που δεν χωράει σε καλούπια, κι αν αυτά τοποθετούνται, είναι για λόγους καταγραφής των βημάτων της έρευνας– η καθηγήτρια ερευνήτρια είχε σαν νοερό άξονα τα εξής ερωτήματα (Galda, 1982b: 120):

- Οι μαθητές εκφράζουν μια θετική ή αρνητική εμπλοκή με το κείμενο;
- Αναφέρονται στον εαυτό τους;
- Περιγράφουν το κείμενο παραφράζοντάς το ή αναλύοντάς το;

- Ερμηνεύουν μέρη του κειμένου ή όλο το κείμενο;
- Το αξιολογούν;
- Η αξιολόγηση βασίζεται σε αυτό που τους προκλήθηκε από το κείμενο, στη δομή του ή στα νοήματα/ μηνύματά του;

Με άξονα αυτά τα «βουβά» ερωτήματα και τις αντιδράσεις των μαθητών, δομήθηκαν οι παρεμβάσεις πάνω σε αυθεντικές ερωτήσεις. Στις παρεμβάσεις που περιγράφονται ακολούθως παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν να τεθούν στους μαθητές ως αναγνωστική και ερμηνευτική σκαλωσιά/ φθίνουσα καθοδήγηση. Τονίζουμε τον όρο «σχεδιάστηκαν», καθώς κατά τη διδασκαλία αναπροσαρμόζονταν, αναδιατυπώνονταν, επαναϊεραρχούνταν, επαναλαμβάνονταν ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό γεγονός. Στη διαμόρφωση των παρεμβάσεων ελήφθησαν υπόψη οι οδηγίες/ προτάσεις στο *Βιβλίο του Εκπαιδευτικού* (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013b: 139-140).

5.1. Η παρέμβαση στο απόσπασμα «Η ζωή στη Σύμη» (Ευγ. Φακίνου)²⁰³

- **Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα**

Στο προαναγνωστικό στάδιο η καθηγήτρια παρουσίασε στους μαθητές το μυθιστόρημα «Αστραδενή», προκειμένου οι μαθητές να το δουν ως υλική υπόσταση. Κανένας μαθητής δεν το είχε διαβάσει. Περιεργάστηκαν το εξώφυλλο και με βάση και την εικόνα του εξωφύλλου έκαναν υποθέσεις για το τι/ ποιος μπορεί να είναι η Αστραδενή, για το ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος της στο βιβλίο, την ιδιότητά της, ακόμα για την πλοκή του βιβλίου. Ακούστηκαν διάφορες απόψεις, όπως ότι η Αστραδενή μπορεί να είναι ένας πλανήτης ή ένα κορίτσι από την αρχαία Ελλάδα ή μια γυναίκα που «δένει τα άστρα», δηλαδή μπορεί και τα ελέγχει, ή μια θεότητα, ότι το βιβλίο είναι επιστημονικής φαντασίας κ.λπ. Στη συνέχεια οι μαθητές διάβασαν σιωπηρά το εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου και προφορικά συμπλήρωσαν το προφίλ της ηρωίδας: κορίτσι της Ε΄ Δημοτικού με καταγωγή από τη Σύμη που έρχεται στην Αθήνα για να βρει ο πατέρας της μια καλύτερη δουλειά. Η Αστραδενή, αναφέρει το εισαγωγικό σημείωμα, βιώνει καινούριες εμπειρίες στην Αθήνα και διαπιστώνει το πόσο διαφορετική είναι η ζωή στην πρωτεύουσα σε σχέση με το νησί της ως προς τις ασχολίες των ανθρώπων, τους ρυθμούς ζωής, τις ανθρώπινες σχέσεις. Οι μαθητές θεώρησαν πολύ πληκτική την πλοκή, ομολόγησαν ότι περίμεναν κάτι πιο συναρπαστικό από τις εμπειρίες ενός μικρού κοριτσιού από τη Σύμη... Οι επισημάνσεις των μαθητών έμειναν ασχολίαστες, προς αξιοποίηση κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Η καθηγήτρια-ερευνήτρια διάβασε μεγάλωφωνα το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου. Η προσέγγιση βασίστηκε σε ερωτήσεις και δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές.

- *Σε ποιο σημείο του βιβλίου θα τοποθετούσατε το απόσπασμα; Στην αρχή, στη μέση, στο τέλος; Γιατί;*
Στόχος: να προσπαθήσουν οι μαθητές να φανταστούν την οργάνωση του βιβλίου και να τοποθετήσουν το απόσπασμα, βασιζόμενοι στα στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτό· μέσω των διαφορετικών απόψεων (οι περισσότεροι μαθητές το τοποθέτησαν στη μέση του έργου· κάποιοι μαθητές όμως στην αρχή, υποστηρίζοντας ότι θα μπορούσε η υπόθεση του μυθιστορήματος να μην ξεκινάει από την αρχή, αλλά από άλλο σημείο, από τη μέση για παράδειγμα) να προβληματιστούν σχετικά με τη θέση ενός αποσπάσματος στο σύνολο μιας ιστορίας και για τις συγγραφικές επιλογές ως

²⁰³ Πρόκειται για απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Αστραδενή* (Φακίνου, 2012), που ανθολογείται με αυτόν τον τίτλο στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου* (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013a: 100-102).

προς τη συναρμολόγηση των επιμέρους επεισοδίων της ιστορίας τους· να συνδέσουν τον προβληματισμό τους με την τεχνική της αφήγησης *in medias res* που ήδη γνωρίζουν για την *Οδύσσεια* του Ομήρου. Στο τέλος της προσέγγισης οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν την πραγματική θέση του αποσπάσματος στο μυθιστόρημα, να παρατηρήσουν τα όσα προηγούνται και έπονται και να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη άποψη για τη θέση του αποσπάσματος στο όλον του μυθιστορήματος.

- *Διαβάζοντας το κείμενο έχετε την αίσθηση ότι είναι μια γραπτή ή προφορική αφήγηση; Γιατί;*
Στόχος: να παρατηρήσουν οι μαθητές την προφορικότητα του κειμένου, ότι είναι γραμμένο σαν να λέγεται, για να οδηγηθούν μόνοι τους στη διαπίστωση ότι δημιουργείται η αίσθηση μιας προφορικής αφήγησης και δίνεται η αίσθηση της αληθοφανούς ιστορίας ή η ψευδαίσθηση μιας αληθινής ιστορίας.²⁰⁴
- *Παρατηρήστε το πρόσωπο των ρημάτων (π.χ. πηγαίναμε, είδα, πες). Ποιος πιστεύετε ότι αφηγείται; Συμμετέχει στα γεγονότα ή βρίσκεται έξω από αυτά; Είναι η συγγραφέας;*
Στόχος: η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της μη τυχαιότητας της αφηγηματικής επιλογής και η τοποθέτηση του αφηγητή στον κορμό της ιστορίας· ο προβληματισμός για το αν ο αφηγητής ταυτίζεται με τον συγγραφέα ή είναι διακριτό πρόσωπο, για το αν χρησιμοποιεί αφηγηματικό προσωπείο.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Αν αλλάξετε το πρόσωπο της αφήγησης (αν τοποθετήσετε τα ρήματα σε γ' ενικό), τι θα συμβεί στο κείμενο; Δοκιμάστε την αλλαγή σε ένα σημείο του κειμένου, διαβάστε το μεγαλόφωνα και εκφράστε τις διαπιστώσεις σας. Ποιον τρόπο αφήγησης προτιμάτε; Γιατί; Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι η συγγραφέας έκανε τη συγκεκριμένη αφηγηματολογική επιλογή;*²⁰⁵

²⁰⁴ Οι ερωτήσεις που αφορούν στην αφηγηματολογία συνομιλούν με την Ποιητική και τη Νέα Κριτική. Παρόμοια τυπολογία ερωτήσεων εντοπίζεται στη Φρυδάκη (2003: 289-292): «Ποιος μιλάει; (αφηγηματολογία): μια από τις πρωταρχικές γνώσεις που πρέπει να κατακτήσει ένας νέος αναγνώστης είναι η διάκριση ανάμεσα στον συγγραφέα και τον αφηγητή. Η αρχική αυτή ερώτηση προεκτείνεται και σε άλλες: ποιος βλέπει, ποιος βεβαιώνει, ποιος “γνωρίζει” και με καλεί να μοιραστώ την οπτική του γωνία; Σε ποιον μιλάει; (αφηγηματολογία): κάθε εκφώνημα απευθύνεται σε έναν αποδέκτη. Αυτός μπορεί να είναι ρητά εγγεγραμμένος στο κείμενο και να δηλώνεται με συγκεκριμένους γραμματικούς τύπους. Μπορεί όμως να παραμένει αόριστος, υπονοούμενος. Ο τύπος του αποδέκτη συνδέεται με το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου. Η γραφή είναι μια ιδιωτική εκμυστήρευση ή προσανατολίζεται σ' ένα μη προσδιορισμένο κοινό; Ποιο είναι το σύστημα των προσώπων; (αφηγηματολογία-διαλογικότητα): ποια είναι τα ονόματά τους, οι ιδιότητές τους, οι επιθυμίες τους, ο χαρακτήρας τους, η κουλτούρα τους, η συμπεριφορά τους, η γλώσσα που μιλούν, η ατομική τους φωνή, το σύστημα επικοινωνίας μεταξύ τους; Τι προσπαθεί να προκαλέσει (στον αναγνώστη) αυτό το κείμενο; (Νέα Κριτική/ Richards – Ρωσικός φορμαλισμός – Αφηγηματολογία): να τον διασκεδάσει, να τον διδάξει, να τον πείσει, να τον συγκινήσει; [...] Με ποια τεχνάσματα το καταφέρνει; [...] Ποιο ρόλο παίζει ως προς αυτό ο τύπος της εστίασης; Πού τοποθετεί ο συγγραφέας τον/ τους κεντρικό/ -ούς χαρακτήρα/ -ες; (Ειδολογική θεωρία – Αναγνωστικές θεωρίες): τους τοποθετεί ψηλότερα από τον αναγνώστη, στο ίδιο επίπεδο μ' αυτόν ή χαμηλότερα; Πώς εγκυβρίζει το κείμενο τον αναγνώστη και ως ιστορικό και πολιτισμικό υποκείμενο; (Πολιτισμική Θεωρία-Ρωσικός φορμαλισμός – Αφηγηματολογία)». Σε αυτή την τυπολογία ερωτήσεων φαίνεται και ο συγκεκριμένος διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων κατά την προσέγγιση του πεζού λογοτεχνικού κειμένου.

²⁰⁵ Η Φρυδάκη (2009: 373-379) διευρύνει τις δραστηριότητες επανεγγραφής του κειμένου και της αναγνώρισης και τροποποίησης των αφηγηματικών συμβάσεων αξιοποιώντας τις ερμηνευτικές κοινότητες στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Οι μαθητές σε ομάδες καλούνται να εμπλακούν σε διαφορετικές μετασχηματιστικές δραστηριότητες (Α' ομάδα: αφήγηση της ιστορίας από κάποιο άλλο

Στόχος της μετασχηματιστικής άσκησης Δημιουργικής Γραφής: να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές μέσω του μετασχηματισμού, μέσω της ακύρωσης της πρωτοπρόσωπης αφήγησης, τη δυναμική αυτού του αφηγηματικού τρόπου, του εξομολογητικού τόνου και της αληθοφάνειας που εξασφαλίζει σε αντίθεση με την αίσθηση της απόστασης και της αντικειμενικότητας που δημιουργεί η τριτοπρόσωπη αφήγηση· να συλλάβουν τη «ψευδοφυσικότητα μιας εκμυστήρευσης (πρωτοπρόσωπη αφήγηση)» (Μπαρτ, 1987: 38)· να βιώσουν τους δύο τρόπους αφήγησης, να τους ακούσουν και να τους σωματοποιήσουν (μέσω της απαγγελίας)· να αξιολογήσουν την αφηγηματική επιλογή, αιτιολογώντας την άποψή τους· να μαντέψουν τις συγγραφικές προθέσεις, να μνηθούν στη διαδικασία της ανάγνωσης υπό την οπτική του συγγραφέα· να συνομιλήσουν με το κείμενο (να τοποθετηθούν απέναντί του).

- *Τι περιγράφεται; Τι δεν περιγράφεται, ενώ θα μπορούσε να περιγραφεί; Γιατί; Τι επιλέγει να περιγράψει η Αστραδενή: το σπίτι στη Σύμη ή στην Αθήνα; Γιατί; Τι μπορεί να υποδηλώνει η παρουσία ή η απουσία περιγραφής;*
Στόχος: να παρατηρήσουν την επιλεκτική περιγραφή την οποία αυθόρμητα(;) χρησιμοποιεί η νεαρή ηρωίδα και αξιοποιεί η συγγραφέας, την περιγραφική οικονομία και να υποψιαστούν τη σκοπιμότητά της: ποιον ρόλο μπορεί να έχει η περιγραφή; Πού αποσκοπεί; Απλώς στο να μας τοποθετήσει στον σκηνικό χώρο; Γιατί η ηρωίδα –ή η συγγραφέας που αποφασίζει για την ηρωίδα της– αισθάνεται την ανάγκη να περιγράψει κάτι αναλυτικά και κάτι άλλο λιγότερο; Τι προδίδει αυτή η περιγραφή; Είναι μια «αθώα» περιγραφή; Υπάρχουν «αθώες» περιγραφές; Οι μαθητές κινητοποιούνται στο να αποκωδικοποιήσουν την περιγραφή ως υποδηλωτική των συναισθημάτων της ηρωίδας, να συσχετίσουν αυτό που λέγεται με αυτό που παραμένει στη σιωπή αλλά είναι παρόν. Με άλλα λόγια, μιούνται στο να ακούνε τις σιωπές του κειμένου και να τις αξιοποιούν ερμηνευτικά.²⁰⁶
- *Η συγγραφέας, η Ευγ. Φακίνου, γράφει το μυθιστόρημα αυτό στα 37 της χρόνια. Η ηρωίδα είναι ένα κορίτσι 10 περίπου χρονών. Τι εντύπωση έχετε: ότι γράφει η Φακίνου ή ότι μιλάει ένα 10χρονο κορίτσι; Πώς πετυχαίνει η συγγραφέας να*

χρονικό σημείο, Β' ομάδα: αφήγηση από διαφορετική οπτική γωνία, Γ' ομάδα: αφήγηση από διαφορετική φωνή, Δ' ομάδα: αφήγηση από διαφορετική απόσταση) με στόχο οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις πολλαπλές εκδοχές της πραγματικότητας, να ελέγξουν την κατανόησή τους ως προς το αρχικό κείμενο, να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στην οργάνωση του λόγου και στα αποτελέσματα που επιφέρει και να τοποθετηθούν απέναντι στις θέσεις του αρχικού κειμένου, δηλαδή να κατανοήσουν σε ποιο βαθμό συμφώνησαν με τις θέσεις του αρχικού κειμένου ή απλώς επηρεάστηκαν από τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη δομή κατεύθυνε την ανάγνωσή του (Φρυδάκη 2003: 272). «Η συνεργασία στην εκτέλεση των συγκεκριμένων εργασιών, μέσα από το μοίρασμα, την ανταλλαγή οπτικών, τη διαπραγμάτευση και την αλληλεπιδραστική διάσταση της γνωστικής σύγκρουσης, προάγει τα ζητούμενα μιας ερμηνευτικής κοινότητας: να παραχθούν κοινά νοήματα, νέες δημιουργικές και συλλογικές οπτικές, με άλλα λόγια να συγκροτηθεί μια νέα κοινή γνώση» (Φρυδάκη, 2009: 377). Στην παρούσα έρευνα, η σχολική τάξη λειτούργησε ως ερμηνευτική κοινότητα που φίλτραρε τις ατομικές ανταποκρίσεις των μαθητών.

²⁰⁶ Να καταλάβουν αρχικά πως «Κάθε λογοτεχνική περιγραφή αποτελεί μια ματιά. Ο αφηγητής, πριν περιγράψει, στέκεται στο παράθυρο, όχι τόσο για να δει καλά, όσο για να στηρίξει αυτό που βλέπει με βάση το ίδιο το πλαίσιο. Η περιγραφή είναι η προβολή του κενού πλαισίου που κουβαλά πάντα μαζί του ο ρεαλιστής συγγραφέας. Για να μπορεί να μιλήσει γι' αυτό ο συγγραφέας, πρέπει πρώτα μέσω μιας τελετουργίας μύησης να μετατρέψει το "πραγματικό" σε ζωγραφιστό (πλαισιωμένο) αντικείμενο» (Barthes, 2005: 37)

δημιουργήσει την αίσθηση αυτή; Πιστεύετε ότι αυτό ήταν εύκολο ή δύσκολο για τη συγγραφέα; Γιατί;

Στόχος: να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες του εισαγωγικού σημειώματος (όπου δηλώνεται η ηλικιακή ταυτότητα της ηρωίδας) και να συνειδητοποιήσουν τις μορφές και τις απαιτήσεις της συγγραφικής μεταμφίεσης: η ενήλικη συγγραφέας υποδύεται ένα δεκάχρονο κορίτσι και καλείται να μιμηθεί τον τρόπο ομιλίας –όχι απαραίτητα γραφής– και σκέψης ενός κοριτσιού, καλείται συγγραφικά να υποδυθεί έναν ρόλο· να κρίνουν με βάση το μικρό απόσπασμα του βιβλίου αν η συγγραφική υποκριτική είναι πειστική και επιτυχής.

- *Παρατηρήστε τη γλώσσα. Πώς θα την χαρακτηρίζατε; Υπάρχουν ιδιωματικές εκφράσεις; Γιατί; Θεωρείτε πετυχημένη τη χρήση τους στο κείμενο;*

Στόχος: να παρατηρήσουν οι μαθητές τη γλώσσα γραφής και να εντοπίσουν την απλότητά της· να αρχίσουν να αποσυνδέουν τη λογοτεχνική γλώσσα από προκαταλήψεις που της αποδίδουν φόρτο καλολογικών στοιχείων και έκδηλη λογοτεχνικότητα· να συνειδητοποιήσουν ότι η επιτηδευμένα ανεπιτήδευτη απλότητα είναι στοιχείο του λογοτεχνικού ύφους· να παρατηρήσουν τη φυσική, αβίαστη ενσωμάτωση στο κείμενο ιδιωματικών στοιχείων, απόλυτα συνταιριασμένων με τη συμιακή καταγωγή της ηρωίδας και την παιδική της ηλικία, τον αυθορμητισμό της· να κρίνουν αυτή την ενσωμάτωση εξω-λογοτεχνικών στοιχείων.

- *Υπάρχουν εκφράσεις που δεν θα περιμένατε να δείτε σε ένα λογοτεχνικό κείμενο; Πώς θα ονομάζατε την έκφραση «φρρρρτ»; Γιατί τη χρησιμοποιεί η συγγραφέας;*

Στόχος: να παρατηρήσουν τη «νομιμότητα» ενσωμάτωσης σε ένα λογοτεχνικό κείμενο μη λογοτεχνικών, καθημερινών εκφράσεων και ηχομιμητικών φράσεων· να συσχετίσουν την εισαγωγή τους με την προσωπικότητα της ηρωίδας και την επίτευξη της αληθοφάνειας της αφήγησης.

- *Γιατί η Αστραδενή, ενώ βρίσκεται στην Αθήνα, αναφέρεται στη Σύμη; Πιστεύετε ότι είναι ευτυχισμένη ή δυστυχισμένη στην Αθήνα; Πώς το καταλαβαίνετε;*

Στόχος: να ψυχογραφήσουν την ηρωίδα ακούγοντας την αναγνωστική τους διαίσθηση, ενεργοποιώντας τις κειμενικές σιωπές: η Αστραδενή δεν αναφέρεται στα συναισθήματά της άμεσα, οι υπαινιγμοί όμως είναι πυκνοί· να κατανοήσουν τη δύναμη του μη αρθρωμένου, να εμβαθύνουν στην ψυχοσύνθεση της ηρωίδας, να λειτουργήσουν συμπαθητικά.

- *Παρατηρήστε τα σημεία στίξης (αποσιωπητικά, ερωτηματικό, θαυμαστικό): διαβάστε μεγαλόφωνα ένα σημείο με έντονη στίξη. Τι καταλαβαίνεται για τη χρήση τους; Γιατί τα χρησιμοποιεί η συγγραφέας; Τι μπορεί να θέλει να πετύχει ως προς την αίσθηση του κειμένου; Ως προς τα συναισθήματα της Αστραδενής;*

Στόχος: να κατανοήσουν τη λειτουργία και τη δύναμη των σημείων στίξης στον γραπτό λόγο· να συνειδητοποιήσουν όχι μόνο τις διαφορετικές αποχρώσεις που προσδίδουν στο κείμενο αλλά και την αφανέστερη λειτουργία της, την αποκάλυψη όσων δεν λέγονται, τη δημιουργία εκκρεμοτήτων προκλητικών για τον αναγνώστη· να παρατηρήσουν τον «συνωστισμό» σημείων στίξης και να εμβαθύνουν πέρα από τη διακοσμητική τους λειτουργία: η συγκέντρωση των σημείων στίξης σε ορισμένα σημεία κρύβει (ή αποκαλύπτει), είναι ομιλούσα. Η στίξη πλαισιώνει και οριοθετεί το κείμενο και είναι φορέας νοήματος (Kress, 2003: 121)· είναι ορατή, σκόπιμη εμφάνιση «κατευθυντήριων σημαδιών» (directive markings) της δομής, ένας οδηγός

στον αναγνώστη, για να αναγνωρίσει, να αντιληφθεί και ίσως να αποδεχτεί αυτή την τάξη πραγμάτων (Kress, 2003: 123).

- *Τι άνθρωπος, τι τύπος είναι η Ασπραδενή;*
Στόχος: να χαρακτηρίσουν την Ασπραδενή, εστιάζοντας σε γενικότερα χαρακτηριστικά της, εντάσσοντάς την σε κατηγορίες ανθρώπινων τύπων· να οδηγηθούν σε γενίκευση των χαρακτηριστικών της Ασπραδενής, να λειτουργήσουν επαγωγικά· να προβούν σε υποθέσεις, περισσότερο ή λιγότερο, τολμηρές, για τον χαρακτήρα της. Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο, όπου διαβάστηκαν και άλλα σημεία του μυθιστορήματος, οι μαθητές συμπλήρωσαν το παζλ της προσωπικότητας της ηρωίδας.
- *Πώς θα χαρακτηρίζατε τη ζωή στη Σύμη; Τη ζωή στην Αθήνα; Από πού καταλήξατε σε αυτές τις διαπιστώσεις;*
Στόχος: η ερώτηση αυτή προσεγγίζει τους θεματικούς άξονες που τίθενται στο *Βιβλίο του Εκπαιδευτικού* αναφορικά με τον τρόπο ζωής γονιών και παιδιών στη Σύμη (παιχνίδι, κοινωνικές συναναστροφές, διαμόρφωση σπιτιού στη Σύμη). Οι μαθητές ενεργοποιούν την εμπειρία τους, το βίωμά τους και αναφέρονται σε αυτό που βιώνουν στην Αθήνα και, αν για παράδειγμα στις καλοκαιρινές τους διακοπές πηγαίνουν στο «χωριό», αυτό που βιώνουν εκεί. Η αναφορά στο παιχνίδι επιδιώκεται να συσχετιστεί με την αντίστοιχη ενότητα στο εγχειρίδιο της *Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου* (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2013) (6^η ενότητα: Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου, σελ. 99-110) ώστε η συζήτηση να μετατοπιστεί και να συνεχιστεί στο μάθημα της Γλώσσας.
- *Ποια μηνύματα/ ποιες ιδέες προκύπτουν από το κείμενο;*
Στόχος: να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι φορτισμένο με μηνύματα, δεν αποσκοπεί μόνο στην τέρψη αλλά και στον προβληματισμό· ότι αποτελεί κείμενο με κοινωνικές και πολιτικές με την ευρύτερη έννοια προεκτάσεις, απέναντι στις οποίες οι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν κριτική στάση, να τις αποδεχτούν ή να τις απορρίψουν· δεν επιδιώκεται δηλαδή μόνο η καταγραφή των μηνυμάτων αλλά και η υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντί τους. Οι μαθητές προβαίνοντας σε γενικεύσεις, αναζητώντας τα αριστοτελικά «καθόλου» (Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1451b) του λογοτεχνικού κειμένου, εντοπίζουν το τι είναι πιθανό να κάνει ή να πει ή να μην κάνει ή να μην πει ένας τέτοιας λογής άνθρωπος. Αυτή την καθολικοποίηση που επιφέρει η Λογοτεχνία επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές μέσω της αναζήτησης των γενικευτικών μηνυμάτων που εμπεριέχονται στο κείμενο.
- *Σας αρέσει ο τίτλος; Ποιον άλλον τίτλο θα προτείνατε;*
Στόχος: να συνειδητοποιήσουν ότι ο τίτλος του αποσπάσματος αποτελεί επιλογή της συγγραφικής ομάδας του σχολικού βιβλίου και όχι επιλογή της συγγραφέως· να κρίνουν αιτιολογημένα τον τίτλο, να μπου στιγμαία στη θέση του δημιουργού που καλείται να επιλέξει έναν τίτλο, να καταλάβουν τη δυσκολία αυτής της επιλογής, να νιώσουν τον δημιουργικό πυρετό και τον συναγωνισμό με τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους για τη σύλληψη ενός εμπνευσμένου τίτλου. Η πρόταση εναλλακτικού τίτλου αποτελεί σε μικρογραφία άσκηση Δημιουργικής Γραφής.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Γράψτε ένα κείμενο (αληθινό ή αληθοφανές), στο οποίο συγκρίνετε κάτι που σας αρέσει και κάτι που δεν σας ικανοποιεί. Χρησιμοποιήστε το α΄ πρόσωπο για να δώσετε την αίσθηση (ή την ψευδαίσθηση) της εξομολόγησης και*

την περιγραφή και τη μη περιγραφή/τη «σιωπή» για να υποδηλώσετε αυτό που σας αρέσει και αυτό που δεν σας ικανοποιεί.

Στόχος: η συγκεκριμένη άσκηση ανατέθηκε ως δραστηριότητα για το σπίτι στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας (στην οποία έγινε αναφορά στη χρήση της επιλεκτικής περιγραφής, της λειτουργίας της πρωτοπρόσωπης αφήγησης και της συναισθηματικής κατάστασης της Αστραδενής) με στόχο οι μαθητές, μέσω της εφαρμογής, να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη της αποσιώπησης και της δήλωσης ως μέσων για να υποδηλωθούν διάφορες καταστάσεις –εδώ ευτυχία, δυστυχία, ευαρέσκεια, απαρέσκεια. Πρόκειται για άσκηση δημιουργικής μίμησης με στόχο την εμπέδωση εκ των έσω συγκεκριμένων αφηγηματικών επιλογών της συγγραφέως και της λειτουργίας τους.

Η δημιουργική προσέγγιση του ανθολογημένου αποσπάσματος στο σχολικό βιβλίο «Η ζωή στη Σύμη» που παρουσιάστηκε προηγουμένως ολοκληρώθηκε σε 1,5 διδακτική ώρα. Στην επόμενη 1,5 διδακτική ώρα οι μαθητές προσέγγισαν ένα άλλο απόσπασμα από την *Αστραδενή* (2012: 136-140). Στο απόσπασμα αυτό η πρωταγωνίστρια βρίσκεται για πρώτη φορά στο νέο της σχολείο στην Αθήνα. Η υποδοχή που της επιφυλάσσεται δεν είναι καθόλου θερμή. Στο κείμενο είναι έντονη η αίσθηση του εσωτερικού μονολόγου, ενώ διαγράφεται συναρπαστικό το παιχνίδι της σίξις. Οι διερευνητικές ερωτήσεις που τέθηκαν είχαν ως στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δύναμη των συγγραφικών τεχνασμάτων και να προσεγγίσουν περισσότερο την ψυχosύνθεση της ηρωίδας. Το απόσπασμα αυτό υπάρχει στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού* (βλ. Παράρτημα).²⁰⁷ Ωστόσο, κανένας από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και στις τρεις πειραματικές εφαρμογές δεν δήλωσε ότι το γνωρίζει.

Η καθηγήτρια διάβασε μεγαλόφωνα το κείμενο. Οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν έντονες, έμοιαζαν να συμμετέχουν στα γεγονότα. Τέθηκαν ερωτήσεις όπως:

- *Πώς νιώσατε κατά την ανάγνωση; Τι αισθανθήκατε για την ηρωίδα; Τι άλλα συναισθήματα νιώσατε, για ποιον και γιατί; Πώς θα αντιδρούσατε εσείς αν ήσασταν στη θέση της Αστραδενής;*

Στόχος: ο έντονα βιωματικός χαρακτήρας του αποσπάσματος, όπου οι σκέψεις και τα συναισθήματα της ηρωίδας προεξέχουν, και η αναφορά σε καταστάσεις της σχολικής ζωής που μπορεί να είναι οικείες στους μαθητές και να ξυπνούν αναμνήσεις, εξυπηρετεί ή επιβάλλει τη βιωματική και υποκειμενική ερώτηση του τι ένιωσαν οι μαθητές γενικά ή ειδικά για την ηρωίδα. Η ερώτηση προσομοίωσης, που παραπέμπει στην τυπολογία ερωτήσεων «τι θα γινόταν αν...» (Benton, 1987: 50), προτείνεται ως μέσο επίτασης του αναγνωστικού ενδιαφέροντος και ανάδειξης της ιδιοσυγκρασιακής πλευράς της ανάγνωσης (idiosyncratic entry into the text) (Benton, Teasey, Bell & Hurst, 1988: 203), πλευρά συχνά καταπιεσμένη στη σχολική τάξη. Η παράμετρος της ταύτισης που εμπεριέχεται στο τελευταίο υποερώτημα σχετίζεται με τις έννοιες της εμπάθειας (συμπάθειας), του θαυμασμού, της μίμησης και της ομοιότητας (empathy, admiration, imitation, resemblance) που ο D. W. Harding (1962) εντοπίζει στην ταύτιση με μια ιστορία (identifying with a story) και που προκαλούνται στους μαθητές από το απόσπασμα, γεγονός που φαίνεται στις αντιδράσεις τους κατά την ανάγνωση. Οι ερωτήσεις αυτές λειτουργούν ως

²⁰⁷ Το απόσπασμα στο *Ανθολόγιο* της Ε' και Στ' Δημοτικού *Με Λογισμό και μ' όνειρο* φέρει τον τίτλο [Η Αστραδενή στο νέο της σχολείο].

προθέρμανση της δημιουργικής αναγνωστικής διαδικασίας, ως διεγέρτες του ενδιαφέροντος των μαθητών.

- *Πώς νιώθει η ηρωίδα; Πώς δηλώνονται τα συναισθήματά της;*
Στόχος: να ψυχογραφήσουν οι μαθητές την ηρωίδα και να επισημάνουν τα αδήλωτα ή σιωπηρά συναισθήματά της· να εισέλθουν στον εσωτερικό της κόσμο, προσέχοντας ωστόσο να μην προβάλουν πάνω της τα δικά τους συναισθήματα. Η τεκμηρίωση των συναισθημάτων βασίζεται στα κειμενικά τεκμήρια.
- *Ποια σημεία στίξης χρησιμοποιούνται; Για ποιο λόγο; Τι μπορεί να δηλώνουν;*
Στόχος: να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολλαπλή λειτουργία των σημείων στίξης και να συμπληρώσουν τις προηγούμενες διαπιστώσεις για τη λειτουργία των σημείων στίξης που βασίστηκαν στο κείμενο του σχολικού βιβλίου· να συμπληρώσουν τα «κενά» του κειμένου βασιζόμενοι στους κειμενικούς δείκτες, εν προκειμένω ερμηνεύοντας τα σημεία στίξης. Η ερώτηση αυτή συμπληρώνει την προηγούμενη, καθώς βοηθά τους μαθητές να εστιάσουν στη συναισθηματική σημασία των σημείων στίξης.
- *Εμφανίζονται διάσπαρτα λέξεις με κεφαλαία γράμματα; Γιατί;*
Στόχος: η γραφή με κεφαλαία λέξεων είναι επίσης δηλωτική των συναισθημάτων της ηρωίδας. Η ερώτηση λειτουργεί βοηθητικά και μπορεί να παραλειφθεί αν οι μαθητές αναγνωρίσουν στη μεγαλογράμματη γραφή τη συναισθηματική μεγέθυνση. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη δηλωτική δύναμη της διαφοροποίησης του μεγέθους των γραμμάτων.
- *Ποια είναι η σχέση του αποσπάσματος με το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου «Η ζωή στη Σύμη»;*
Στόχος: να συγκρίνουν οι μαθητές τα δύο αποσπάσματα και να εντοπίσουν την παρουσία ή απουσία συνδετικών αρμών μεταξύ τους: σκοπίμως η ερώτηση παραμένει ανοιχτή και δεκτική πολλών απαντήσεων, προκειμένου οι μαθητές να κινηθούν ελεύθερα προς όποια κατεύθυνση επιθυμούν (ηρωίδα, παρόμοια ψυχολογική κατάσταση, δυσκολίες στην Αθήνα κ.λπ.). Ενθαρρύνονται οι απαντήσεις που δεν εντοπίζουν ισχυρές ομοιότητες, προκειμένου να καταλάβουν οι μαθητές ότι το «ανήκειν» στο ίδιο μυθιστόρημα δεν συνεπάγεται απαραίτητως ομοιότητες των αποσπασμάτων.
- *Υπάρχουν ομοιότητες ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αφήγηση;*
Στόχος: να παρατηρήσουν οι μαθητές την αφηγηματική τεχνική, να τη συγκρίνουν με αυτή του σχολικού βιβλίου και να διαπιστώσουν συγκλίσεις ή αποκλίσεις· να σκεφτούν αν είναι αναμενόμενο σε ένα μυθιστόρημα να υπάρχει κοινή αφηγηματική «γραμμή» και τι θα μπορούσε να προκληθεί στον αναγνώστη αν η αφηγηματική τεχνική μεταβαλλόταν.
- *Η αφήγηση είναι στο παρόν ή στο παρελθόν; Σε τι χρόνους είναι τα ρήματα; Εντοπίζετε κάποιο λάθος;*
Στόχος: να παρατηρήσουν οι μαθητές την απότομη μετάβαση από τους παρελθοντικούς χρόνους της αφήγησης στον παροντικό χρόνο της συναισθηματικής φόρτισης· να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία αυτής της ανακολουθίας, της σύμφυρης χρονικών βαθμίδων, ως δηλωτική της συναισθηματικής έντασης της ηρωίδας και της συμπλοκής αφήγησης και σκέψεων, εξιστόρησης και εσωτερικού μονολόγου· να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα της συγγραφικής επιλογής, που υπό

άλλες συνθήκες (π.χ. σε ένα άλλο είδος κειμένου) μπορεί να εκλαμβάνονται ως γραμματικό λάθος.

- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ:** *Να επαναφέρετε ένα σημείο του κειμένου με διαφορετικούς χρόνους στη «σωστή» χρονική βαθμίδα. Τι παρατηρείτε; Ποια εκδοχή προτιμάτε;*
Στόχος: μετασημασιολογική άσκηση Δημιουργικής Γραφής βοηθητική για τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές της λειτουργίας της απότομης εναλλαγής χρονικών βαθμίδων. Μέσω της ακύρωσης και της επαναφοράς της «ορθότητας», της «ομοιομορφίας» των ρημάτων στο παρελθόν, επιδιώκεται να κατανοήσουν την προσπάθεια της συγγραφέως να αποτυπώσει και να εξωτερικεύσει την εσωτερική σύγχυση της ηρωίδας βραχυκυκλώνοντας την αίσθηση του χρόνου.
- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ:** *Βιώνετε μια δύσκολη στιγμή και σας κατακλύζει έντονος φόβος. Διηγείστε το γεγονός σε ένα δικό σας πρόσωπο λίγες μέρες μετά. Πώς το παρουσιάζετε; Τι ρηματικούς χρόνους χρησιμοποιείτε; Γιατί;*
Στόχος: προφορική βιωματική/ θεατρική άσκηση Δημιουργικής Γραφής για τη συνειδητοποίηση της ενστικτώδους, αυθόρμητης εναλλαγής της χρονικής βαθμίδας κατά την προφορική διήγηση έντονων γεγονότων στην πραγματική ζωή· επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς η συγγραφέας επιτυγχάνει να προσδώσει ένταση αλλά και φυσικότητα στα λόγια της ηρωίδας.
- *Υπάρχει περιγραφή; Σε ποια σημεία; Βλέπετε όλη την τάξη; Όλους τους μαθητές; Γιατί; Τι επιτυγχάνεται με αυτή την περιγραφή;*
Στόχος: να παρατηρήσουν ξανά και να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία της επιλεκτικής περιγραφής· να διαπιστώσουν ότι η περιγραφή γίνεται μέσα από τα μάτια της ηρωίδας, ότι ο αναγνώστης έχει το προνόμιο να μοιράζεται το ίδιο οπτικό πεδίο με αυτήν, με την παραμόρφωση της παιδικής της ματιάς· να μνηθούν στην κινηματογραφική τεχνική της σκηνοθεσίας μέσω των λέξεων.
- *Υπάρχει διάλογος; Σε σύγκριση με την αφήγηση, ποιο από τα δύο υπερέχει; Γιατί; Ποια είναι η λειτουργία του διαλόγου;*
Στόχος: να παρατηρήσουν συγκριτικά την ποσοτική παρουσία διαλόγου-ευθέος λόγου και αφήγησης· να διαπιστώσουν τη λειτουργία των αφηγηματικών τρόπων και το αποτέλεσμα της εναλλαγής τους· να συνειδητοποιήσουν τη σκοπιμότητα της συγγραφικής επιλογής· να παρατηρήσουν την ευστοχία με την οποία η αφήγηση διακόπτεται από τον ευθύ λόγο – διάλογο, προκειμένου να αποδοθεί με φυσικότητα η διακοπή του ειρμού της σκέψης της ηρωίδας από τις παρεμβάσεις της δασκάλας ή άλλους παράγοντες· να παρατηρήσουν την ταχύτητα εναλλαγής των αφηγηματικών τρόπων ως μέσο απόδοσης της έντασης της στιγμής.
- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ:** *Αφαιρέστε τον διάλογο από ένα σημείο το κειμένου, οποίο νομίζετε. Παρουσιάστε μεγαλόφωνα τον μετασημασιολογισμό σας. Διαβάστε μεγαλόφωνα το πρωτότυπο κείμενο. Τι παρατηρείτε; Ποιο σας αρέσει περισσότερο; Γιατί;*
Στόχος: να διαπιστώσουν οι μαθητές βιωματικά το αισθητικό αποτέλεσμα του διαλόγου μέσω της αναίρεσής του· να παρατηρήσουν τη λειτουργία της αφήγησης μέσω της αντικατάστασης του διαλόγου· να σταθούν κριτικά απέναντι στις δύο εναλλακτικές αποδόσεις του γεγονότος· να σωματοποιήσουν τις δύο εκδοχές (η άσκηση αυτή προετοιμάζεται σε 3' - 5' σιωπηρά από τους μαθητές και στη συνέχεια τουλάχιστον δύο μαθητές παρουσιάζουν την εφαρμογή τους σε διαφορετικό σημείο

του κειμένου. Μετά την παρουσίαση αυτή, οι μαθητές μοιράζονται τις απόψεις τους).

- *Το απόσπασμα αυτό μπορεί να σταθεί από μόνο του; Μας δίνει επαρκείς πληροφορίες για την ηρωίδα; Οι πληροφορίες αυτές ενσωματώνονται στα γεγονότα ή δηλώνονται ως σχόλια, ως επιπρόσθετες πληροφορίες από τον αφηγητή;*
Στόχος: να κρίνουν οι μαθητές αν η παρουσίαση των γεγονότων, των συναισθημάτων, των σκέψεων της ηρωίδας αρκεί, προκειμένου να διαμορφωθεί μια επαρκής εικόνα για αυτήν· να παρατηρήσουν την οργάνωση «αυτοτελών» επεισοδίων στο μυθιστορηματικό *corpus*· να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίον τα σχόλια της ηρωίδας ενσωματώνονται στην αφήγηση ως σκέψεις, ως παρατηρήσεις της· να διαπιστώσουν την επίδρασή τους στη διαμόρφωση της στάσης τους ως αναγνωστών απέναντι στην ηρωίδα και τα πρόσωπα που συμπρωταγωνιστούν και σχολιάζονται· να κατανοήσουν τη δύναμη του έμμεσου σχολίου και τη λειτουργία του, που συνήθως περνά απαρατήρητη στον αναγνώστη.
- *Αποδώστε θεατρικά ένα σημείο (της επιλογής σας) του αποσπάσματος.*
Στόχος: μέσω μιας μικρής κλίμακας δραματοποίησης να αποδώσουν τα συναισθήματα της ηρωίδας και την πιθανή σωματοποίησή τους (κινήσεις αμηχανίας ή ντροπής ή θυμού) αλλά και τις αντιδράσεις των συμπρωταγωνιστών της (δασκάλας, συμμαθητών)· να κατανοήσουν τη λειτουργία των σημείων στίξης, των σχολίων, της μεγαλογράμματης γραφής κ.λπ. στην απόδοση της συναισθηματικής φόρτισης.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε μια δική σας σύντομη ιστορία αξιοποιώντας τις συγγραφικές τεχνικές της Φακίνου που εντοπίστηκαν (πρωτοπρόσωπη αφήγηση, σημεία στίξης, εναλλαγή χρόνων, ενσωμάτωση σχολίων, εναλλαγή αφήγησης, διαλόγου και ευθέος λόγου κ.λπ.). Η ιστορία σας να είναι αληθοφανής (όχι απαραίτητα αληθινή) και ο ήρωας/ η ηρωίδα σας να βιώνει έντονα συναισθήματα που θα υποδηλώνονται μέσω των σκέψεων, των λέξεων, των πράξεων, των κινήσεων και της στίξης (δεν θα δηλώνονται ξεκάθαρα)· εναλλακτικά αναδημιουργήστε το περιστατικό αυτό αποδίδοντας στην Αστραδενή ή/και στη δασκάλα ή/και στους μαθητές έναν άλλον ρόλο, άλλες αντιδράσεις, άλλη συμπεριφορά και δίνοντας άλλη τροπή στα γεγονότα, αξιοποιώντας όμως τις συγγραφικές τεχνικές της Φακίνου.*
Στόχος: να εσωτερικεύσουν, να αφομοιώσουν μέσω της εφαρμογής, μέσω της βίωσης και της οικειοποίησης σε ένα προσωπικό κείμενο συγκεκριμένες συγγραφικές τεχνικές της Φακίνου και τη λειτουργία τους μέσα από ένα δικό τους κείμενο, με στοιχεία πραγματικά ή φανταστικά ή με μείξη τους. Η άσκηση αυτή ανατέθηκε για το σπίτι και αρκετά κείμενα διαβάστηκαν στην τάξη.

Ακολούθησε ο μετέλεγχος. Μετά τον μετέλεγχο, και πριν γίνει η μετάβαση στο επόμενο λογοτεχνικό κείμενο, κατά παράκληση των μαθητών, διαβάστηκαν μεγαλόφωνα στην τάξη και άλλα αποσπάσματα από την *Αστραδενή*, μεταξύ των οποίων και το τέλος. Λόγω της σκληρότητάς του, οι μαθητές είχαν προϋδεαστεί από την καθηγήτρια-ερευνήτρια για αυτό, προκειμένου να μη σοκαριστούν. Οι μαθήτριες, όταν έφτασε η στιγμή του τέλους, αν και προϋδεασμένες, συγκλονίστηκαν· συγκλονίστηκαν όχι μόνο από το γεγονός αλλά και από τον τρόπο κλιμάκωσης και απόδοσής του. Αρκετοί μαθητές (αγόρια) διακωμωδούσαν κάποια σημεία, επαναλαμβάνοντας φράσεις του κειμένου (π.χ. «περιστεράκι μου»), ίσως για να καλύψουν την αμηχανία τους. Σε συζητήσεις που ακολούθησαν μέσα στη σχολική χρονιά, και στα τρία έτη εφαρμογής της έρευνας, μαθήτριες (όχι μαθητές) εκμυστηρεύτηκαν ότι μετά την ανάγνωση της *Αστραδενής* ζήτησαν από τους γονείς τους να αγοράσουν το μυθιστόρημα και το διάβασαν, απολαμβάνοντας το αφηγηματικό μπρος-πίσω στον άξονα του χρόνου, τις

διάσπαρτες προσημάνσεις, τη δύναμη της ηρωίδας, την επιδέξια αφήγηση και προετοιμασία του τέλους.

- **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Η καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου κατά το 1^ο και 2^ο έτος της έρευνας περιέγραψε την παρέμβασή της ως εξής: ως αφόρμηση προβλήθηκαν στον διαδραστικό πίνακα φωτογραφίες της Σύμης με παραδοσιακές ασχολίες των κατοίκων, με παραδοσιακά σπίτια και εικόνες παιδιών που έπαιζαν. Οι μαθητές σχολίασαν τις φωτογραφίες αυτές και έκαναν υποθέσεις σχετικά με το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου, η ανάγνωση του οποίου ακολουθούσε. Το κείμενο «Η ζωή στη Σύμη» διαβάστηκε μεγαλόφωνα από τη διδάσκουσα και στη συνέχεια η προσέγγισή του έγινε με ερωτήσεις όπως: Τι σκεφτήκατε, τι θυμηθήκατε από τους τόπους καταγωγής σας; Τι έχετε ακούσει από τους γονείς σας για τα παιχνίδια που έπαιζαν μικροί; Σε πόσα τοπικά και χρονικά επίπεδα εξελίσσεται η αφήγηση; Ποιο είναι το βασικό πρόσωπο; Ποιες πληροφορίες παίρνουμε για την ηλικία, το φύλο κ.λπ. μέσα από το κείμενο; Ποια εκφραστικά μέσα χρησιμοποιούνται; Πού εντοπίζεται η περιγραφή; Πώς αισθάνεται η Αστραδενή στο καινούριο της σπίτι στην Αθήνα; Πώς το καταλαβαίνετε;²⁰⁸ κ.ά. Διερευνήθηκε η σύνδεση γλώσσας και ύφους με την ηλικία της αφηγήτριας, τα στοιχεία προφορικότητας του κειμένου, οι ιδιωματικές εκφράσεις και τα σημεία στίξης. Εντοπίστηκαν οι διαφορές Σύμης και Αθήνας και δόθηκε έμφαση στην οικολογική διάσταση του κειμένου, τον σεβασμό προς το περιβάλλον. Ζητήθηκε ως εργασία για το σπίτι από τους μαθητές να βρουν ασυνήθιστα ονόματα από διάφορες περιοχές, να αναζητήσουν πληροφορίες για τη συγγραφέα, την ιστορία και τα έθιμα της Σύμης και για παραδοσιακά παιχνίδια της περιοχής. Στη συνολική θεώρηση του κειμένου οι μαθητές ερωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο και αυτοί απάντησαν ο τρόπος με τον οποίον αφηγείται η Αστραδενή, ο συνδυασμός παιδικότητας και ωριμότητας (το πώς προβληματίζεται ένα τόσο μικρό κορίτσι για τη λειψυδρία). Ο τρόπος προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου και τα δύο χρόνια της έρευνας πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας αυτή την πορεία, χωρίς ριζικές αλλαγές αλλά με τις αναμενόμενες αναπροσαρμογές που υπαγορεύει ένα ζωντανό μάθημα μέσα από την αλληλεπίδραση²⁰⁹ με διαφορετικούς κάθε έτος μαθητές.

Η συνεργαζόμενη καθηγήτρια κατά το 3^ο έτος της έρευνας προσέγγισε το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου ως εξής: αξιοποίησε τον συσχετισμό του οικολογικού θεματικού άξονα του λογοτεχνικού αποσπάσματος με την αντίστοιχη θεματική ενότητα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (ενότητα 3^η, «Ταξίδι στον κόσμο της Φύσης»· Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2013), ενέταξε δηλαδή το κείμενο στον ευρύτερο κύκλο συζήτησης στην τάξη για τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Η ανάγνωση του κειμένου συνοδεύτηκε από ερωτήσεις σχετικές με τον οικολογικό προβληματισμό: ποια φαίνεται να είναι η σχέση του ανθρώπου της πόλης με τη φύση, με βάση το κείμενο; Του ανθρώπου της επαρχίας; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό; Ποια συναισθήματα προκαλεί στην ηρωίδα η ζωή στην πόλη; Η ζωή στη Σύμη; Πώς το καταλαβαίνετε; Τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν στα συναισθήματα και στην προσωπικότητα της ηρωίδας (Πώς αισθάνεται και πώς φαίνονται τα συναισθήματά της; Πώς θα την χαρακτηρίζατε; Γιατί;), στην αφηγηματική τεχνική (Σε τι πρόσωπο γίνεται η αφήγηση; Πού υπάρχει περιγραφή; Τι περιγράφεται; Υπάρχει διάλογος; Γιατί;), στα εκφραστικά μέσα, στη γλώσσα, στη στίξη και στο ύφος (Πώς θα περιγράφατε τη γλώσσα του κειμένου; Ποια σχήματα λόγου εντοπίζετε; Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι χρησιμοποιούνται προφορικές εκφράσεις στο κείμενο; Ποια μπορεί να είναι η λειτουργία

²⁰⁸ Οι ερωτήσεις που παρατίθενται είναι ενδεικτικές.

²⁰⁹ Κατά τη διδασκαλία δεν μπορούμε να εθελουφλούμε απέναντι στη σημασία της μεταβίβασης (transference) στις σχέσεις μαθητή και καθηγητή. Είναι αδύνατο ο καθηγητής να μην επηρεάσει τον μαθητή και να μην επηρεαστεί από αυτόν (Tobin, 2004). Δεν μπορούμε να εστιάσουμε στα κείμενα σαν αποπλαισιωμένες οντότητες (Tobin, 2004: 341).

των αποσιωπητικών;) και στα μηνύματα του κειμένου αναφορικά με τη φύση, με τη ζωή στην πόλη και τη σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά (Τι σας προβλημάτισε διαβάζοντας το κείμενο; Ποια πιστεύετε ότι είναι τα μηνύματα που προκύπτουν από το κείμενο;). Η προσέγγιση του κειμένου έκλεισε με την ανάθεση στους μαθητές να παρουσιάσουν τη δική τους άποψη για τη ζωή στην πόλη ή να αναφερθούν στο αγαπημένο τους παιχνίδι. Η τελευταία ερώτηση αποτέλεσε επίσης συσχετισμό με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα την ενότητα 6 («Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου»), που διδάχτηκε ακολούθως.²¹⁰ Αναλύθηκαν οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου. Η μορφή της διδασκαλίας ήταν μετωπική και διαλογική. Η παρέμβαση και στις τρεις σχολικές χρονιές είχε διάρκεια τρεις (3) διδακτικές ώρες.

5.2. Η παρέμβαση στο απόσπασμα «Η Νέα Παιδαγωγική» (Ν. Καζαντζάκης)²¹¹

• Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα

Στο στάδιο πριν από την ανάγνωση ζητήθηκε από τους μαθητές να «μαντέψουν» με αφορμή τον τίτλο του κειμένου ποιος μπορεί να είναι ο θεματικός του πυρήνας. Οι μαθητές εξέφρασαν τις προσδοκίες τους («μια νέα παιδαγωγική μέθοδος», «το σχολείο του μέλλοντος», «ένα ιδιωτικό σχολείο», «ένα επιστημονικό πείραμα» κ.ά.). Ζητήθηκε στη συνέχεια από τους μαθητές να αναφέρουν τον συγγραφέα και τον τίτλο του μυθιστορήματος από το οποίο προέρχεται το απόσπασμα, με στόχο την εξάσκηση της περικειμενικής του παρατηρητικότητας. Ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι ο τίτλος του σχολικού βιβλίου είναι γνήσιος ή πρόταση της συγγραφικής ομάδας του σχολικού βιβλίου και, όπως είναι αναμενόμενο, ακούστηκαν και οι δύο πλευρές. Η απάντηση έμεινε μετέωρη...

Η καθηγήτρια-ερευνήτρια διάβασε το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (και στις τρεις διδακτικές παρεμβάσεις) οι μαθητές αντιδρούσαν στα όσα συνέβαιναν (λόγια πατέρα και δασκάλου, χειροδικία δασκάλου, ειρωνικά σχόλια Καζαντζάκη) αλλού γελώντας και αλλού εκφράζοντας έκπληξη, δυσαρέσκεια ή θυμό. Με το τέλος της ανάγνωσης οι μαθητές αυθόρμητα εξέφραζαν τον ενθουσιασμό τους αν είχαν μαντέψει σωστά το θέμα του αποσπάσματος ή ενίσχυαν τις υποθέσεις τους για τον τίτλο. Επίσης εξέφρασαν την απορία τους για το τέλος του αποσπάσματος (δεν ήταν κατανοητό αυτό που εννοούσε ο δάσκαλος λέγοντας «Μα για να καταλάβετε καλύτερα, να κρατάει καθένας σας κι από ένα αυγό· όποιος δεν έχει αυγό, ας φέρει βούτυρο!») και αν η ιστορία αυτή είναι αληθινή, αν αυτά γίνονταν στα σχολεία. Οι ερωτήσεις παρέμειναν σε εκκρεμότητα...

Μέσω ήπια κατευθυντικών ερωτήσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων διερευνήθηκαν συγκεκριμένοι άξονες που κειμένου: αφηγηματική τεχνική, γλώσσα – ύφος – εκφραστικά μέσα, ήρωες – χαρακτήρες, εκπαιδευτικό σύστημα παλαιότερης εποχής, μηνύματα – προβληματισμοί.

- *Αφήγηση: Ποιος αφηγείται; Ο αφηγητής συμμετέχει στα γεγονότα ή βρίσκεται έξω από την ιστορία; Ο αφηγητής και ο ήρωας ταυτίζονται ή όχι; Γιατί πιστεύετε ότι ο*

²¹⁰ Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-2017) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προτάθηκε η μη γραμμική αλλά θεματική και στοχοκεντρική προσέγγιση των εννοιών του σχολικού βιβλίου στο πλαίσιο της στοχοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας (βλ. ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας ΦΕΚ/303, τ. β' /13-03-2003, σελ. 3778-3794, Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα ΦΕΚ Β' 2334 / 03-10-2011, <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>). Γι' αυτόν τον λόγο η συνάδελφος μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 3 πέρασε στη διδασκαλία της ενότητας 6.

²¹¹ Πρόκειται για απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Αναφορά στον Γκρέκο* (Καζαντζάκης, 2014), που ανθολογείται με τον τίτλο «Η Νέα Παιδαγωγική» στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου* (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013α: 92-94).

συγγραφέας επιλέγει αυτόν τον τρόπο αφήγησης; Τι πετυχαίνει ο συγγραφέας με αυτή την αφηγηματολογική επιλογή; (το εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου αξιοποιείται βοηθητικά σε αυτή την ερώτηση.)

Στόχος: να τοποθετήσουν οι μαθητές τον αφηγητή στον αφηγηματικό χωροχρόνο και να προβούν σε υποθέσεις σχετικά με την ταύτιση αφηγητή-συγγραφέα παρατηρώντας τη συνωνυμία: να αξιοποιήσουν τις διαπιστώσεις τους για την πρωτοπρόσωπη αφήγηση στο προηγούμενο κείμενο που προσέγγισαν, στο απόσπασμα «Η ζωή στη Σύμη», και να τις εμπλουτίσουν αξιοποιώντας πληροφορίες από το εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου: να συνδέσουν την πρωτοπρόσωπη αφήγηση με την αυτοβιογραφία (έχει προηγηθεί με το απόσπασμα «Η ζωή στη Σύμη» η συσχέτιση της πρωτοπρόσωπης αφήγησης με την ψευδαίσθηση της αλήθειας).

- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ:** *Μετασχηματίστε (προφορικά) το χωρίο «Με τα μαγικά πάντα μάτια... κάνε τον σταυρό σου» σε τριτοπρόσωπη αφήγηση. Τι εντύπωση σας δημιουργείται; Τι «κερδίζει» και τι «χάνει» το κείμενο; (η δραστηριότητα συνδέεται με την προηγούμενη και μπορεί να προηγηθεί της τελευταίας υποερώτησης της ερώτησης 1, ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν μόνοι τους τον λόγο για τον οποίον επιλέγεται η πρωτοπρόσωπη αφήγηση).*

Στόχος: να συνειδητοποιήσουν μέσω της μετασχηματιστικής άσκησης Δημιουργικής Γραφής την εξομολογητική και πειστική αίσθηση που προσδίδει στο κείμενο η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, σε αντίθεση με την αίσθηση της απόστασης που δημιουργεί η τριτοπρόσωπη αφήγηση και την αορατότητα του αφηγητή (Κούντερα, 1988:45).

- **Περιγραφή:** *τι περιγράφεται; Τι/ ποιος δεν περιγράφεται, ενώ θα μπορούσε να περιγράφεται; Περιγράφεται ο ήρωας; Ο πατέρας; Οι δάσκαλοι; Πώς; Γιατί;*

Στόχος: να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίον ο Ν. Καζαντζάκης αξιοποιεί την περιγραφή: να διαπιστώσουν την αφαιρετικότητα και την υποκειμενικότητα της περιγραφής που μπορεί να οφείλεται στη χρονική απόσταση, στην παιδικότητα ή στη συγγραφική πρόθεση: να κατανοήσουν τη συνύπαρξη στο κείμενο της ενήλικης και της παιδικής ματιάς που αντιλαμβάνονται και συνεπώς περιγράφουν διαφορετικά τον κόσμο: να συνειδητοποιήσουν την προϊδεαστική δύναμη της περιγραφής αναφορικά με τα πρόσωπα: η περιγραφή του δασκάλου είναι οιωτός για την προσωπικότητά του: να κατανοήσουν την οικονομική, επιλεκτική χρήση της περιγραφής και τη μη αθωότητά της: ότι περιγράφεται έχει σημασία για τον αναγνώστη και για τον αφηγητή-συγγραφέα, η επιλογή της περιγραφής δεν είναι τυχαία και έχει σημασιολογικό φορτίο.

- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (στην τάξη):** *Μετασχηματίστε σε πλάγιο λόγο τα σημεία στα οποία υπάρχει διάλογος και ευθύς λόγος. Τι αλλάζει στο κείμενο; Τι πετυχαίνει με τη χρήση του διαλόγου/ ευθέος λόγου ο Καζαντζάκης;*

Στόχος: να κατανοήσουν μέσω της μετασχηματιστικής άσκησης Δημιουργικής Γραφής το αισθητικό αποτέλεσμα του ευθέος λόγου: ότι προσδίδει ζωντάνια, αμεσότητα, θεατρικότητα, παραστατικότητα και αληθοφάνεια στην αφήγηση και συμβάλλει στην ανάγλυφη απόδοση των χαρακτήρων.

- **Σχήματα λόγου:** *εντοπίστε τις μεταφορές και τις παρομοιώσεις στις δύο πρώτες παραγράφους του αποσπάσματος.*

- Στόχος: να διαπιστωθεί αν οι μαθητές γνωρίζουν τα βασικά σχήματα λόγου (μεταφορά, παρομοίωση) και είναι σε θέση να τα αναγνωρίσουν στο κείμενο. Ο

David S. Miall (2006) αναφέρεται σε εμπειρικές έρευνες,²¹² όπου διερευνήθηκε το κατά πόσο ο εντοπισμός λογοτεχνικών εκφραστικών μέσων στο κειμενικό προσκήνιο (foregrounding) απαιτεί ιδιαίτερη αναγνωστική εκπαίδευση. Η έρευνα του van Peer στην ποίηση και οι δύο έρευνες των David Miall και Don Kuiken οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν χρειάζεται ειδική εκπαίδευση προκειμένου ο αναγνώστης να εντοπίσει σημεία που αναδεικνύονται με λεκτικούς/ λογοτεχνικούς τρόπους. Διαπιστώνεται μάλιστα ότι αυτά τα σημεία προσελκύουν το ενδιαφέρον (striking), αποτυπώνονται στη μνήμη (memorable) και διεγείρουν συναισθήματα στον αναγνώστη (feelings). Ο Miall (2005· 2006) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αναγνώριση των λογοτεχνικών εκφραστικών μέσων εξαρτάται από τη γλωσσική επάρκεια του αναγνώστη και όχι από τη λογοτεχνική του εκπαίδευση και εμπειρία, αμφισβητώντας αυτό που ισχυρίζονται όσοι ασπάζονται τη συμβατική κατανόηση της Λογοτεχνίας (conventionalist understanding of literature). Κατά τον σχεδιασμό των αξιολογήσεων, δεν ζητήθηκε απλώς από τους μαθητές να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν σημεία του κειμένου με έντονη λογοτεχνικότητα ή να περιοριστούν στη διατύπωση εντυπώσεων ή συναισθημάτων αλλά να προβούν σε σχολιασμό των επιλογών του λογοτέχνη, δηλαδή σε ερμηνευτικές διυλίσεις που απαιτούν γνώση, κρίση και εξάσκηση.

- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (στην τάξη):** στο χωρίο «Με τα μαγικά πάντα μάτια...κι αντρείευόμουν.» αντικαταστήστε τα σχήματα λόγου με την κυριολεκτική απόδοσή τους. Ποια εκδοχή του κειμένου προτιμάτε: αυτή με τα σχήματα λόγου ή την «απογυμνωμένη» από αυτά; Τι επιτυγχάνει ο Καζαντζάκης με τη χρήση των σχημάτων λόγου;
 Στόχος: μέσω του μετασχηματισμού και της αναίρεσης, να «μεταφράσουν» και κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία των σχημάτων λόγου, να αποκωδικοποιήσουν τις διαδοχικές μεταφορές στην αρχή της πρότασης, να παρατηρήσουν τη συσώρευσή τους και να συνειδητοποιήσουν τη σκοπιμότητα της συγγραφικής επιλογής.
- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (στην τάξη):** στο χωρίο «Ήμουν σαν ένα μικρό καταστολισμένο σφαγάρι... ζεστή φούχτα» εντοπίστε και αντικαταστήστε το ασύνδετο σχήμα χρησιμοποιώντας την τελεία, τον σύνδεσμο «και» ή άλλη συνδετική λέξη, την άνω τελεία. Αλλάζει το κείμενο; Τι αίσθηση δημιουργεί η χρήση του ασύνδετου σχήματος;
 Στόχος: να κατανοήσουν μέσω του μετασχηματισμού τη λειτουργία, το αισθητικό αποτέλεσμα του ασύνδετου σχήματος και να το συγκρίνουν με άλλα σχήματα όπως είναι η δημιουργία σύντομων προτάσεων ή το πολυσύνδετο σχήμα· να συνειδητοποιήσουν τη σκοπιμότητα των επιλογών του συγγραφέα.
- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ:** Να περιγράψετε με λογοτεχνικό τρόπο ένα συναίσθημά σας. Αξιοποιήστε τη μεταφορά, την παρομοίωση ή άλλα σχήματα λόγου.
 Στόχος: να συνειδητοποιήσουν βιωματικά τη δύναμη των εκφραστικών μέσων στην απόδοση της συναισθηματικής κατάστασης, σε σύγκριση με την κυριολεξία.
- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ:** Τι σκέφτεται ο μικρός Νικόλας στον δρόμο για το σχολείο και αντικρίζοντας τον δάσκαλο; Τι σκέφτεται η μητέρα του, όταν τον αποχαιρετά; Ο πατέρας του στον δρόμο προς το σχολείο, όταν του ξεμπλέκει το χέρι, όταν μιλάει στον δάσκαλο; Ο δάσκαλος της Α΄ Δημοτικού, όταν μιλάει με τον πατέρα; Ο δάσκαλος

²¹² Ο David S. Miall υποστηρίζει τις εμπειρικές έρευνες στον τομέα της Λογοτεχνίας, καθώς θεωρεί πως αυτή η εκλεκτική ανάμειξη πολλών επιστημών (ψυχολογίας, νευροψυχολογίας, κοινωνιολογίας, ανθρωπολογίας, γλωσσολογίας, σπουδών στα μέσα και λογοτεχνικής θεωρίας) και η επικέντρωση στην πράξη της ανάγνωσης και στον υπαρκτό αναγνώστη μπορεί να ανοίξει τον δρόμο για μια υπεύθυνη και οικολογική σπουδή της ανάγνωσης (2005· 2006: 24-25).

της Δ΄ Δημοτικού, όταν τον ρωτάει ο ήρωας για τη Νέα Παιδαγωγική; Αποδώστε προφορικά τις σκέψεις που πιστεύετε ότι κάνουν οι ήρωες.

Στόχος: να ψυχογραφήσουν τους χαρακτήρες, διεισδύοντας στον εσωτερικό τους κόσμο και υποθέτοντας κίνητρα, που πυροδοτούν αντιδράσεις· να εμβαθύνουν στους χαρακτήρες· να εντοπίσουν και να συμπληρώσουν κενά του κειμένου· να προετοιμαστούν για τον χαρακτηρισμό τους.

- Βασιζόμενοι στο κείμενο χαρακτηρίστε τον μικρό Νίκο, τον πατέρα, τη μητέρα και τους δύο δασκάλους.

Στόχος: να ηθογραφήσουν τα πρόσωπα, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιδράσεις τους, τις κινήσεις τους, τις αποφάσεις τους, τα λόγια τους και τις ανείπωτες σκέψεις τους.

- Περιγράψτε τη σχέση μεταξύ των προσώπων (πατέρας – γιος, μητέρα – γιος, δάσκαλοι – μαθητές), έτσι όπως προκύπτει από το κείμενο.

Στόχος: να παρατηρήσουν τις σχέσεις, έτσι όπως διαμορφώνονται στο κείμενο και να προβούν σε σιωπηρές συγκρίσεις με τη σημερινή εποχή.

- Εντοπίστε σημεία όπου φαίνεται η παιδική ματιά, ο αλλιώτικος (αφελής) τρόπος με τον οποίο ένα μικρό παιδί αντικρίζει τον κόσμο. Γιατί ο Καζαντζάκης παρουσιάζει σε αυτό το σημείο τον κόσμο μέσα από τα παιδικά του μάτια;

Στόχος: να συνειδητοποιήσουν την αλλοίωση στην αποτύπωση του κόσμου, όταν αυτή γίνεται από τα μάτια ενός μικρού παιδιού· να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίον συνδυάζεται η παιδική και η ενήλικη ματιά και να κατανοήσουν τον λόγο για τον οποίον ο συγγραφέας κάνει αυτόν τον συνδυασμό.

- ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (ολιγόλεπτη άσκηση στην τάξη): Υποθέστε ότι έχετε εξοργιστεί με ένα γνωστό σας πρόσωπο (φιλικό, συγγενικό). Σε ένα μικρό κείμενο εκφράστε την οργή σας με δύο τρόπους: α) άμεσα, ευθέως, εκφράζοντας αυτό που νιώθετε και β) έμμεσα, με ειρωνεία. Ποιος από τους δύο τρόπους πιστεύετε ότι πληγώνει περισσότερο το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεστε; Γιατί; Ποιος από τους δύο τρόπους σας ικανοποιεί περισσότερο; Γιατί;

Στόχος: να κατανοήσουν βιωματικά τη χρήση της ειρωνείας, την έμμεση υφή της, τον υπαινικτικό της χαρακτήρα και τη δύναμή της· να προετοιμαστεί το έδαφος για τον εντοπισμό της ειρωνείας στο κείμενο του Καζαντζάκη.

- Εντοπίστε σημεία του κειμένου με διακριτικό χιούμορ και ειρωνεία. Τι πετυχαίνει ο Καζαντζάκης με τη χρήση τους;

Στόχος: να εντοπίσουν στο κείμενο σημεία με χιουμοριστική ή ειρωνική χροιά· να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτό επιτυγχάνεται· να υποθέσουν τον λόγο για τον οποίον ο Καζαντζάκης εμποτίζει το κείμενο με χιούμορ και ειρωνεία, αντί να επιλέξει έναν ουδέτερο τόνο.

- Ο Καζαντζάκης ολοκληρώνει το μυθιστόρημα Αναφορά στον Γκρέκο λίγο πριν πεθάνει. Καταγράφει τις αναμνήσεις του. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι αναφέρει τα συγκεκριμένα γεγονότα; Για ποιο λόγο δεν τα έχει ξεχάσει;

Στόχος: να υποθέσουν τον λόγο για τον οποίον ένας άνθρωπος, ο συγγραφέας αισθάνεται την ανάγκη να αυτοβιογραφηθεί· να υποψιαστούν τον βαθμό ακρίβειας ή ανακρίβειας στην αποτύπωση των γεγονότων, λόγω της μεσολάβησης του χρόνου ή της προοπτικής δημοσίευσής τους ή του σκοπού δημιουργίας του κειμένου (οι υποθέσεις θα επαληθευτούν ή θα διαψευστούν στη συνέχεια, κατά την ανάγνωση του Προλόγου της Αναφοράς στον Γκρέκο.)

- Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι ο Καζαντζάκης γράφει το κείμενο αυτό; Ποιος είναι ο στόχος του; Αντλήστε πληροφορίες από το εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου.

Στόχος: να προβούν οι μαθητές σε ερμηνευτικές υποθέσεις για τον λόγο που ώθησε τον Καζαντζάκη να γράψει το βιβλίο αυτό, αξιοποιώντας σε αυτό το σημείο στοιχεία από το εισαγωγικό σημείωμα. Οι μαθητές θα μπορούν να απαντήσουν με μεγαλύτερη βεβαιότητα στην ερώτηση, όταν θα έχουν επεξεργαστεί τα παράλληλα κείμενα.

Στο τέλος της προσέγγισης απαντήθηκαν από τους μαθητές οι εκκρεμείς ερωτήσεις, εκτός από την ερώτηση που αφορούσε στα λόγια του δασκάλου («Μα για να καταλάβετε καλύτερα, να κρατάει καθέννας σας κι από ένα αυγό· όποιος δεν έχει αυγό, ας φέρει βούτυρο!») και που απαντήθηκε από την καθηγήτρια-ερευνήτρια, έγινε δηλαδή αναφορά στο αυγό του Κολόμβου. Η ερμηνεία όμως της πρότασης αυτής από τον δάσκαλο (Γιατί ο δάσκαλος δίνει αυτή την εναλλακτική από τους μαθητές;) απαντήθηκε από τους μαθητές, συμπληρώνοντας έτσι τον χαρακτηρισμό του δασκάλου και του πρωταγωνιστή και επαληθεύοντας το αφηγηματικό-συγγραφικό σχόλιο «Ήταν όμως και πονηρούτσικος ο σύζυγος της Νέας Παιδαγωγικής». Ως εργασία για το σπίτι στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν με τρόπο λογοτεχνικό ένα συναίσθημά τους. Στο τέλος της δεύτερης διδακτικής ώρας ζητήθηκε από τους μαθητές να προβούν σε χαρακτηρισμό του πρωταγωνιστή και του δασκάλου της Δ' δημοτικού. Οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου απαντήθηκαν εμμέσως, καθώς καλύφθηκαν από τις ερωτήσεις διερεύνησης του κειμένου.

Την τρίτη (3^η) διδακτική ώρα οι μαθητές προσέγγισαν ως παράλληλο κείμενο ένα άλλο απόσπασμα από την *Αναφορά στον Γκρέκο* (2014: 57-58), που τους δόθηκε σε φωτοτυπία. Πρόκειται για ένα συμβάν που διαδραματίζεται στην Γ' Δημοτικού, όταν ένας μαθητής ζητά από τον δάσκαλο να σωπάσει για να ακούσουν το πουλί. Οι μαθητές αντιδρούσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είτε γελώντας με την περιγραφή του δασκάλου είτε εκφράζοντας την αηδία τους είτε σχολιάζοντας τον «προβληματικό» χαρακτήρα του διδακτικού προσωπικού της εποχής! Ως εργασία για το σπίτι ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν μία από τις προτεινόμενες ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής: να συνεχίσουν την ιστορία ή να δομήσουν μια δική τους ιστορία ακολουθώντας «την αρχιτεκτονική» που υιοθετεί ο Καζαντζάκης τόσο στο κείμενο του σχολικού βιβλίου όσο και στο παράλληλο κείμενο (όνομα δασκάλου, εξωτερική περιγραφή με εστίαση σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, παρουσίαση ιδιοτροπίας, περιγραφή περιστατικού). Οι περισσότεροι μαθητές προτίμησαν να συνεχίσουν την ιστορία, παίρνοντας τη σκυτάλη από τον συγγραφέα... Παρατίθενται οι συνοδευτικές ερωτήσεις και δραστηριότητες του παράλληλου κειμένου:

- *Πώς θα χαρακτηρίζατε την αντίδραση του μαθητή Νικολιού;*
Στόχος: να εκφράσουν οι μαθητές την άποψή τους αναφορικά με την αντίδραση του μαθητή ενεργοποιώντας τα δικά τους αξιολογικά κριτήρια· να ενθαρρυνθεί η ενεργοποίηση των μαθητών προς το κείμενο· να αξιοποιηθούν και να εκφραστούν οι αυθόρμητες αντιδράσεις τους κατά την ανάγνωση του κειμένου.
- *Παρατηρήστε πώς δομεί/ οργανώνει ο Καζαντζάκης την αφήγησή του στο δοσμένο απόσπασμα (περιγραφή δασκάλου, παιδαγωγικές εμμονές, αντίθεση δασκάλου – μαθητών, αξιομνημόνευτο περιστατικό). Συγκρίνετε την οργάνωση αυτή με την αντίστοιχη στο απόσπασμα του σχολικού σας βιβλίου. Γιατί πιστεύετε ότι ο συγγραφέας ακολουθεί αυτή την οργάνωση;*
Στόχος: να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τη σημασία της δομής, του τρόπου οργάνωσης ενός αφηγούμενου περιστατικού· να συνειδητοποιήσουν ότι η οργάνωση αυτή είναι σκόπιμη και συνειδητή· να ερμηνεύσουν τη συγγραφική αυτή επιλογή.

- *Ο Καζαντζάκης διακόπτει την αφήγηση του συγκεκριμένου περιστατικού στα λόγια του μαθητή. Γιατί;*
Στόχος: να παρατηρήσουν την αφηγηματική οικονομία, τη μη αναγκαιότητα της ολοκλήρωσης μιας ιστορίας, τη γοητεία των μετέωρων σημείων, των κενών να κατανοήσουν πως οι αφηγηματικές εκκρεμότητες αυτού του τύπου διεγείρουν το αναγνωστικό ενδιαφέρον, διατηρούν σφριγηλό τον αφηγηματικό ρυθμό.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Αφηγηθείτε ένα περιστατικό της σχολικής σας ζωής ακολουθώντας την οργάνωση του Καζαντζάκη.*
Στόχος: να εφαρμόσουν, να μιμηθούν δημιουργικά την τεχνική του Καζαντζάκη και να βιώσουν τη λειτουργία του.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Τι έγινε στη συνέχεια; Φανταστείτε το.*
Στόχος: να συνομιλήσουν ελεύθερα με το κείμενο να τοποθετηθούν στη θέση του συγγραφέα συνεχίζοντας την ιστορία υιοθετώντας το ύφος του Καζαντζάκη ή ακολουθώντας τη δική τους γραμμή.

- **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Η καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου κατά το 1^ο και 2^ο έτος της έρευνας περιέγραψε γραπτά τη διδασκαλία της ως εξής: στο πλαίσιο της αφόρμησης παρουσίασε στους μαθητές δύο φωτογραφίες ασπρόμαυρες από τάξεις παλαιότερων εποχών στη μία εμφανίζονταν μόνο οι μαθητές κοντοκουρεμένοι και στριμωγμένοι στα θρανία ενώ στην άλλη εκτός από τους μαθητές διακρινόταν και ο δάσκαλος, ιδιαίτερα βλοσυρός. Ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν τις εικόνες και να αναφερθούν σε συναισθήματα και σκέψεις που τους γεννούσαν, ακόμα και σε γνώσεις, αν είχαν, για τη λειτουργία των σχολείων τις παλαιότερες εποχές και τις σχέσεις μαθητών – δασκάλων. Στη συνέχεια, η καθηγήτρια διάβασε μεγαλόφωνα το κείμενο του σχολικού βιβλίου και ακολούθησε η προσέγγισή του μέσω ερωτήσεων: Ποιος είναι ο βασικός πρωταγωνιστής; Τι πληροφορίες αντλούμε για το πρόσωπό του; Πού τοποθετείται η δράση; Τι σας έκανε εντύπωση στην ιστορία αυτή; Πώς θα χαρακτηρίζατε τον πρωταγωνιστή; Τον δάσκαλο της Δ' δημοτικού; Τον πατέρα; Ποιους αφηγηματικούς τρόπους διακρίνετε στο κείμενο; Τι εννοούσε ο δάσκαλος στο τέλος λέγοντας στους μαθητές «Μα για να καταλάβετε καλύτερα, να κρατάει καθέννας σας κι από ένα αυγό· όποιος δεν έχει αυγό, ας φέρει βούτυρο!»; Πώς πιστεύετε ότι αισθάνεται ο μικρός Καζαντζάκης πηγαίνοντας στο σχολείο; κ.λπ. Η προσέγγιση αυτή διήρκεσε 3 διδακτικές ώρες και αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το κείμενο και για τις «παιδαγωγικές» μεθόδους εκείνης της εποχής.

Η συνεργαζόμενη καθηγήτρια κατά το 3^ο έτος της έρευνας αξιοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα ως αφόρμηση έδειξε ένα απόσπασμα από την ελληνική ταινία «Το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο» ζητώντας από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από τη συμπεριφορά των καθηγητών στις μαθήτριες. Ακολούθησε η ανάγνωση του κειμένου και ζητήθηκαν και πάλι τα συναισθήματα των μαθητών από τη συμπεριφορά των δασκάλων προς τον μικρό ήρωα. Μέσω ερωτήσεων φωτίστηκαν διάφορες πτυχές του κειμένου: η αφηγηματική τεχνική (Πώς γίνεται η αφήγηση; Πού εντοπίζετε περιγραφή; Ποια είναι η λειτουργία της; Πού υπάρχει διάλογος; Τι προσφέρει στο κείμενο;), η γλώσσα του κειμένου (Να περιγράψετε τη γλώσσα του κειμένου) και τα σχήματα λόγου (Να εντοπίσετε μία μεταφορά και να προσδιορίσετε τη λειτουργία της), η ειρωνεία (Σε ποια σημεία πιστεύετε ότι υπάρχει ειρωνεία; Πώς την καταλαβαίνετε;), ο χαρακτήρας των πρωταγωνιστών και οι μεταξύ τους σχέσεις (Πώς θα χαρακτηρίζατε τη μητέρα, τον πατέρα, τους δασκάλους, τον μικρό πρωταγωνιστή;), τα συναισθήματα του μικρού Καζαντζάκη και οι διακυμάνσεις τους (Από ποιες αλλαγές περνούν τα συναισθήματα του μικρού ήρωα πηγαίνοντας στο σχολείο την πρώτη μέρα;) και τα μηνύματα/ θέματα του αποσπάσματος.

Έγινε επεξεργασία των ερωτήσεων του σχολικού βιβλίου και οι ερωτήσεις 1, 2 και 3 ανατέθηκαν σταδιακά ως γραπτή εργασία στο σπίτι. Στο τέλος της τρίωρης προσέγγισης οι μαθητές ρωτήθηκαν αν τους άρεσε το κείμενο, τι τους έκανε εντύπωση και γιατί.

5.3. Η παρέμβαση στο «Γραφείον Ιδεών» (Α. Σαμαράκης)

- **Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα**

Στο προ-αναγνωστικό στάδιο (0,5 διδακτική ώρα) οι μαθητές ενεπλάκησαν στο παιχνίδι των υποθέσεων με αφορμή τον τίτλο, δηλαδή τον ειδικό τίτλο του διηγήματος «Γραφείον Ιδεών» και τον συλλογικό τίτλο της συλλογής *Αρνούμαι*. Η μια ερώτηση αφορούσε στην πιθανή υπόθεση του διηγήματος, στον τόπο και χρόνο της πλοκής και στα χαρακτηριστικά του ήρωα. Η άλλη ερώτηση αφορούσε στο κοινό στοιχείο των διηγημάτων που εντάσσονται σε μια συλλογή με τον τίτλο *Αρνούμαι*. Ακολούθησε στο αναγνωστικό στάδιο (1 διδακτική ώρα) η ανάγνωση του αποσπάσματος, χωρίς να προηγηθεί αυτή του εισαγωγικού σημειώματος. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές της πορείας που ακολουθήθηκε.

- *Παρατηρήστε το πρόσωπο των ρημάτων. Σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση; Ο αφηγητής συμμετέχει στα γεγονότα, συμμετέχει στην ιστορία; Πόσα γνωρίζει; Τι πετυχαίνει, πιστεύετε, ο Σαμαράκης επιλέγοντας αυτόν τον τρόπο αφήγησης;*

Στόχος: να παρατηρήσουν οι μαθητές τις αφηγηματικές επιλογές του συγγραφέα και να τις ερμηνεύσουν. Το γεγονός ότι η ερμηνεία της αφηγηματικής τεχνικής διατρέχει την προσέγγιση όλων των πεζών λογοτεχνικών κειμένων στη διάρκεια της χρονιάς, εξασφαλίζει το ότι οι μαθητές διαμορφώνουν ένα απόθεμα διαπιστώσεων από την αναγνωστική τους εμπειρία, στο οποίο ανατρέχουν. Το γεγονός ότι η ανάγνωση του διηγήματος αυτού τοποθετείται προς τα μέσα/ το τέλος της σχολικής χρονιάς, επιτρέπει την ταχύτερη προσέγγιση της αφηγηματικής τεχνικής, χωρίς να χρειάζεται η αξιοποίηση μετασχηματιστικών ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία των αφηγηματικών επιλογών. Αν οι μαθητές επιδείκνυαν αδυναμία στην ερμηνεία της αφηγηματικής τεχνικής, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής μετασχηματιστικού τύπου (βλ. επόμενη δραστηριότητα): να ζητηθεί δηλαδή από τους μαθητές να αλλάξουν το πρόσωπο της αφήγησης και να τοποθετήσουν τον αφηγητή σε άλλη θέση σε σχέση με τα γεγονότα και επαγωγικά, εμπειρικά και βιωματικά να διαπιστώσουν τη λειτουργία της τριτοπρόσωπης αφήγησης που επιλέγει ο Α. Σαμαράκης.

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Μετασχηματίστε το χωρίο «Σε γενικές γραμμές, τα γεγονότα συνέβησαν ως εξής...το κομμάτι για το δικό του μυθιστόρημα» σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Τι «κερδίζει» και τι «χάνει» το κείμενο;*

Στόχος: μέσω της μετασχηματιστικής άσκησης Δημιουργικής Γραφής επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορετική αίσθηση της πρωτοπρόσωπης από την τριτοπρόσωπη αφήγηση: να συγκρίνουν το αισθητικό αποτέλεσμα: να κάνουν υποθέσεις για τους λόγους που οδήγησαν τον συγγραφέα στη συγκεκριμένη αφηγηματολογική επιλογή.

- *Παρατηρήστε τι περιγράφεται στο απόσπασμα. Τι άλλο θα μπορούσε να περιγράψει ο Σαμαράκης (πρόσωπο, χώρο, αντικείμενο); Γιατί αποφεύγει να περιγράψει π.χ. τον ήρωά του; Πώς δικαιολογείτε την επιλεκτική περιγραφή του;*

Στόχος: να διαπιστώσουν οι μαθητές την αξιοποίηση και τη λειτουργία της επιλεκτικής περιγραφής: να συνειδητοποιήσουν τα αναγνωστικά όρια που θέτει ο συγγραφέας με την επικέντρωση σε λεπτομέρειες που φέρουν ειδικό βάρος για την

ιστορία και ταυτόχρονα την αναγνωστική ελευθερία που επιτρέπει, παραλείποντας ή αποσιωπώντας λεπτομέρειες και προκαλώντας τον αναγνώστη να τις συμπληρώσει κατά το δοκούν μέσω της φαντασίας του· να διαπιστώσουν την ανάγκη πειθαρχίας και σεβασμού στα όρια του κειμένου και ελευθερίας εκεί που ο συγγραφέας επιτρέπει.

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Πώς φαντάζεστε τον κ. Καθβαδία; Προσθέστε μια παράγραφο στο κείμενο του Σαμαράκη, όπου θα περιγράφετε τον ήρωα.*
Στόχος: να συμπληρώσουν το κειμενικό κενό· να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους· να συνειδητοποιήσουν τη δυνατότητα ελεύθερης παρέμβασης στο κείμενο, εφόσον οι κειμενικοί περιορισμοί το επιτρέπουν· να αξιοποιήσουν την περιγραφή ως μέσο προϊδεασμού για τον χαρακτήρα του ήρωα.
- *Παρατηρήστε τον τρόπο με τον οποίο ο Α. Σαμαράκης οργανώνει την αφήγησή του: υπάρχει ένα κρίσιμο γεγονός που προκαλεί την αντίδραση του ήρωα; Ένα σημείο στο οποίο κλιμακώνονται οι αντιδράσεις του; Και ένα σημείο στο οποίο λύνεται το πρόβλημα; Μπορείτε να το αποδώσετε σε σχήμα;*
Στόχος: να παρατηρήσουν την τριμερή οργάνωση της δράσης στον Α. Σαμαράκη μέσα από το σχήμα «κρίσιμο γεγονός, κλιμάκωση, λύση»· να κατανοήσουν πως η οργάνωση μιας ιστορίας, η διαδοχή των γεγονότων δεν είναι τυχαία αλλά προαποφασισμένη από τον συγγραφέα· να χαρτογραφήσουν τη δομή του κειμένου, προκειμένου αυτή να οπτικοποιηθεί σε αυτούς· να συνειδητοποιήσουν την αόρατη ή αδιόρατη δομή που λανθάνει στο κείμενο και που υπαγορεύεται από τη συντομία του, από την ανάγκη συμπύκνωσης των γεγονότων.
- *Μέσα στο κείμενο ενσωματώνονται μη λογοτεχνικά κείμενα. Ποια; Τι πετυχαίνει με την ενσωμάτωσή τους ο συγγραφέας;*
Στόχος: να παρατηρήσουν το κειμενικό παστίς του Α. Σαμαράκη και να το ερμηνεύσουν ως ρεαλιστική πινελιά στο λογοτεχνικό αυτό σύμπαν, ως απόπειρα απόδοσης της πραγματικότητας με ενσωμάτωση μη λογοτεχνικών κειμένων που περιβάλλουν τους ήρωες μέσα στον λογοτεχνικό τους μικρόκοσμο· να διαπιστώσουν τη δυνατότητα συνύπαρξης λογοτεχνικών και μη λογοτεχνικών στοιχείων σε ένα κείμενο· να διαπιστώσουν πώς ο Α. Σαμαράκης δομεί το σκηνικό της ιστορίας του.
- *Υπάρχουν σημεία στο κείμενο που έχουν τόνο χιουμοριστικό ή ειρωνικό; Ποια; Πώς προκύπτει ο χιουμοριστικός ή ειρωνικός τόνος; Γιατί πιστεύετε ότι ο Σαμαράκης χρησιμοποιεί το χιούμορ ή την ειρωνεία;*
Στόχος: να εντοπίσουν στο κείμενο σημεία με χιουμοριστική ή ειρωνική χροιά· να αποφανθούν για τον ρόλο τους ενεργοποιώντας τη διαίσθησή τους και τη λογοτεχνική τους εμπειρία.
- *Πώς θα χαρακτηρίζατε τον λόγο του Σαμαράκη; Μπορείτε να τον συγκρίνετε με το ύφος άλλων συγγραφέων (π.χ. του Καζαντζάκη). Τι σας κάνει εντύπωση; Μπορείτε να γράψετε με αυτόν τον τρόπο; Γιατί;*
Στόχος: να αξιολογήσουν το ύφος του Α. Σαμαράκη· να προβούν σε συγκριτική εκτίμησή του σε σχέση με άλλους συγγραφείς που έχουν διαβαστεί στην τάξη. Να παρατηρήσουν την απλότητα της γλώσσας και του ύφους του Σαμαράκη και ενδεχομένως την ψευδαίσθηση που δημιουργείται, ότι είναι δηλαδή εύκολο κανείς να γράψει με αυτόν τον τρόπο.
- *Παρατηρήστε τον τρόπο με τον οποίο ο Σαμαράκης παραγραφοποιεί το κείμενό του. Τι διαπιστώνετε;*

Στόχος: να παρατηρήσουν τον τεμαχισμό του κειμένου σε παραγράφους, τον ιδιότυπο τρόπο με τον οποίον ο Α. Σαμαράκης χειρίζεται την παράγραφο· να συσχετίσουν την παραγραφοποίηση με το περιεχόμενο των παραγράφων και να αποκρυπτογραφήσουν τον λόγο αυτής της κειμενικής οργάνωσης· να παρατηρήσουν το αισθητικό αποτέλεσμα αυτής της οργάνωσης.

- *Χαρακτηρίστε τον κ. Καββαδία. Τα χαρακτηριστικά του προκύπτουν από σχόλια του αφηγητή ή από συμπεριφορές και αντιδράσεις του ήρωα;*

Στόχος: να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίον ο Α. Σαμαράκης οικοδομεί την προσωπικότητα του ήρωά του· να εντοπίσουν τον τρόπο, άμεσο (αντιδράσεις και σκέψεις) και έμμεσο (σχόλια, υπόγεια ειρωνεία), με τον οποίο δομείται ο χαρακτήρας του κ. Καββαδία.

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Τι σκέφτεται ο κ. Καββαδίας καθισμένος στο μπαρ και διαβάζοντας το πρακτικό της επιτροπής; Γράψτε τις σκέψεις του σε μορφή εσωτερικού μονολόγου, λαμβάνοντας υπόψη τον χαρακτήρα του.*

Στόχος: να εξοικειωθούν με την τεχνική του εσωτερικού μονολόγου· να εκφράσουν μέσα από τις σκέψεις που θα αποδώσουν στον ήρωα στοιχεία της προσωπικότητάς του· να κατανοήσουν καλύτερα τον ήρωα.

- *Πώς φαντάζεστε την εποχή κατά την οποία γράφτηκε το διήγημα; Έχει ομοιότητες με τη σημερινή εποχή;*

Στόχος: να τοποθετήσουν το διήγημα στο χτες και στο σήμερα· να διαπιστώσουν αναλογίες και διαφορές της τότε εποχής με τη σημερινή· να συνειδητοποιήσουν τον δεσμό του κειμένου με την εποχή που το γέννησε αλλά και τη διαχρονική παρουσία ορισμένων κοινωνικών φαινομένων στην ελληνική κοινωνία· να αισθανθούν τη διαχρονική ισχύ του κειμένου.

Ακολούθησε η ανάγνωση του εισαγωγικού σημειώματος του βιβλίου.

- *Με ποια θέματα ασχολείται στο διήγημα αυτό ο Α. Σαμαράκης; Ποια μηνύματα προκύπτουν από το κείμενο; Ισχύουν σήμερα;*

Στόχος: να εντοπίσουν τους γενικούς θεματικούς άξονες του κειμένου· να εξασκηθούν στη γενίκευση των θεμάτων, εκκινώντας από το ειδικό γεγονός που καταγράφεται στο κείμενο. Η ερώτηση που αφορά στο θέμα ή στην ιδέα του κειμένου αντλεί την καταγωγή της από τη νεοκριτική θεώρηση, όπου ο εντοπισμός του θέματος και της κεντρικής ιδέας ήταν η κυρίαρχη νεοκριτική δύναμη (Rabinowitz, 1987). Να σημειωθεί ότι η αναζήτηση του θέματος/ της κεντρικής ιδέας ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν απορρίπτεται από την προσέγγισή μας, αλλά ενσωματώνεται σε μια αναφορικού (και όχι πληροφοριακού) τύπου ανάγνωση, χωρίς να ανάγεται σε κεντρικό στοιχείο της ανάλυσης του κειμένου. Αποδυναμώνεται δηλαδή η επιμονή στο θέμα/ ιδέα του κειμένου αλλά δεν καταργείται, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση και στην ερμηνεία του.

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Φανταστείτε και γράψτε τα γεγονότα που διαδραματίζονται πριν και μετά τα γεγονότα του απόσπασματος του βιβλίου σας προσπαθώντας να διατηρήσετε τον απλό τρόπο γραφής του Σαμαράκη και τον ειρωνικό/ χιουμοριστικό τόνο του.*

Στόχος: να φανταστούν οι μαθητές το πλαίσιο των γεγονότων που περιβάλλει το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου· να συνδυάσουν την ελευθερία της φαντασίας και τους περιορισμούς που θέτει το κείμενο και ο συγγραφέας.

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Θέλετε να καυτηριάσετε μια κατάσταση, μια συμπεριφορά, ένα φαινόμενο που σας ενοχλεί, σας θλίβει ή σας προκαλεί αγανάκτηση. Χρησιμοποιήστε το χιούμορ ή την ειρωνεία (ή το πικρόχολο χιούμορ) σε μια σύντομη ιστορία που θα φτιάξετε για να ασκήσετε κριτική σε ό,τι σας ενοχλεί.*
Στόχος: να ασκηθούν μέσω της Δημιουργικής Γραφής στη συνειδητή αξιοποίηση του χιούμορ ή της ειρωνείας στο κείμενό τους: να εντοπίσουν μέσω της γραφής μηχανισμούς, μέσα επίτευξης του χιουμοριστικού ή ειρωνικού ύφους: να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία αυτών των μέσων. Η άσκηση αυτή ανατέθηκε ως εργασία στο σπίτι.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε μια δική σας σύντομη ιστορία και διηγηθείτε την χωρίς να ξεκινάτε από την αρχή των γεγονότων αλλά από τη μέση ή το τέλος, όπως κάνει ο Σαμαράκης. Σε ένα κρίσιμο σημείο της διήγησής σας, θα σταματήσετε τη ροή της αφήγησης και θα κάνετε αναδρομή στο παρελθόν (όπως κάνει ο Σαμαράκης). Κατά την ανάγνωση της εργασίας στην τάξη, θα σταματήσετε σε αυτό το σημείο την ανάγνωση και θα ζητήσετε από τους συμμαθητές σας να φανταστούν τη συνέχεια. Μετά θα διαβάσετε τη δική σας εκδοχή.*
Στόχος: να μιμηθούν δημιουργικά τον τρόπο οργάνωσης της ιστορίας που εφαρμόζει ο Α. Σαμαράκης: να συνειδητοποιήσουν τη δυσκολία και τη λειτουργία του τρόπου οργάνωσης.

Στη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης (1 διδακτική ώρα) διαβάστηκαν από την καθηγήτρια η αρχή του διηγήματος *Γραφείον Ιδεών* και σημεία του τέλους του (Σαμαράκης, 2013: 31-38, 46-51, 55-60). Ακολούθησε η επεξεργασία του κειμένου στην τάξη μέσα από ήπια κατευθυντικές ερωτήσεις όπως:

- *Διαβάζοντας την αρχή του διηγήματος τι διαπιστώνετε: ο Σαμαράκης αφηγείται τα γεγονότα με την κανονική τους σειρά ή όχι; Τι πετυχαίνει με αυτόν τον τρόπο; Φανταστείτε το διήγημα με την παράθεση των γεγονότων στην κανονική τους σειρά: τι «θα κέρδιζε» και τι «θα έχανε» το διήγημα;*
Στόχος: να συνειδητοποιήσουν την προθετικότητα των συγγραφικών επιλογών: να διαπιστώσουν μέσω του υποθετικού μετασχηματισμού τη λειτουργία της μη γραμμικής αφήγησης και το πιθανό αισθητικό αποτέλεσμα της: να κατανοήσουν την πολλαπλότητα των αφηγηματικών επιλογών.
- *Σε ποιο σημείο κατά τη γνώμη σας υπάρχει κλιμάκωση της έντασης; Πώς επιτυγχάνεται;*
Στόχος: να εξασκηθούν στον εντοπισμό των κειμενικών δεικτών της κλιμάκωσης: να παρατηρήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο Α. Σαμαράκης την αισθητοποιεί.
- *Πώς σας φαίνεται το τέλος της ιστορίας; Σας αρέσει ή όχι; Έχει το στοιχείο της ανατροπής; Γιατί πιστεύετε ότι ο Σαμαράκης επιλέγει να τελειώσει έτσι την ιστορία του;*
Στόχος: να αξιολογήσουν το τέλος της ιστορίας: να εκφράσουν την υποκειμενική τους άποψη: να διαπιστώσουν το στοιχείο της ανατροπής στην ιστορία: να παρατηρήσουν το μοτίβο της ειρωνείας και της τιμωρίας.
- *Το τέλος που επιλέγει ο Σαμαράκης «αξίζει» στον κ. Καββαδία; Τελικά, ο κ. Καββαδίας «παίρνει το μάθημά του»;*
Στόχος: να κρίνουν το τέλος του διηγήματος ως άξια ή όχι τιμωρία του τυχοδιωκτισμού του κ. Καββαδία: να εκφράσουν τα συναισθήματά τους απέναντι στον ήρωα.

- *Γνωρίζοντας πλέον το τέλος της ιστορίας, σκεφτείτε πόσα αποκαλύπτει σε εμάς τους αναγνώστες ο αφηγητής. Υπάρχει μυστήριο; Πώς το δημιουργεί; (Μοιάζει με αστυνομικό μυθιστόρημα;) Γιατί;*
Στόχος: να εντοπίσουν στοιχεία του αστυνομικού μυθιστορήματος στο διήγημα να παρατηρήσουν πώς ο συγγραφέας οργανώνει τα στοιχεία της ιστορίας ώστε να δημιουργηθεί η αίσθηση του μυστηρίου και της εκκρεμότητας.
- *Έχοντας διαβάσει όλο το διήγημα, ποιος πιστεύετε ότι είναι ο λόγος για τον οποίο ο Σαμαράκης γράφει αυτή την ιστορία;*
Στόχος: να υποθέσουν τη συγγραφική πρόθεση.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Μετά το τέλος τι; Συνεχίστε την ιστορία διατηρώντας στοιχεία της γραφής του Σαμαράκη (απλότητα, λιτότητα περιγραφής, ζωντάνια και φυσικότητα διαλόγων, αληθοφάνεια χαρακτήρων, αναδρομές).*
Στόχος: να μιμηθούν δημιουργικά στοιχεία της γραφής του Α. Σαμαράκη και να τα οικειοποιηθούν να λειτουργήσουν ως οιονεί συγγραφείς να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, εξισορροπώντας ανάμεσα στην ελεύθερη δημιουργία και τους κειμενικούς περιορισμούς. Η άσκηση ανατέθηκε στο σπίτι.

Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο (0,5 διδακτική ώρα) οι μαθητές ρωτήθηκαν αν είχαν διαβάσει άλλο κείμενο του Σαμαράκη στο Δημοτικό αλλά δεν μπορούσαν να απαντήσουν. Η καθηγήτρια ερευνήτρια τους διάβασε το διήγημα «Το ποδήλατο». Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματά τους, τις εντυπώσεις τους και έγιναν συγκρίσεις με τον «Γραφείον Ιδεών» ως προς τους ήρωες, την ειρωνεία, την κλιμάκωση της έντασης και το τέλος των διηγημάτων. Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης στην Πειραματική Ομάδα ήταν τρεις (3) διδακτικές ώρες, πυκνού, εντατικού και δημιουργικού μαθήματος.

• **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Η συνεργαζόμενη θεσμική καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου το 1^ο και 2^ο έτος της έρευνας παρουσίασε ως εξής τον τρόπο με τον οποίο προσέγγισε το ανθολογημένο στο σχολικό βιβλίο απόσπασμα από το διήγημα του Α. Σαμαράκη «Γραφείον Ιδεών»: οι μαθητές παρακολούθησαν μια σύντομη παρουσίαση αναφορικά με τη ζωή και τη δράση του Α. Σαμαράκη, σύντομες κριτικές για το έργο του και το πλαίσιο της εποχής τους. Δόθηκαν στοιχεία στους μαθητές σχετικά με τον τρόπο γραφής του. Τους παρουσιάστηκε το βιβλίο *Αρνούμαι*, στο οποίο ανήκει το διήγημα «Γραφείον Ιδεών». Ακολούθησε η ανάγνωση του αποσπάσματος από την καθηγήτρια. Η προσέγγιση του κειμένου έγινε μετωπικά και διαλογικά. Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα θέματα που προκύπτουν από το απόσπασμα (Ποιο πιστεύετε ότι είναι το θέμα του κειμένου; Σε ποια φαινόμενα/ σε ποιες καταστάσεις μπορεί να αναφέρεται;), να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν την αφηγηματική τεχνική (τριτοπρόσωπη αφήγηση, εσωτερικός μονόλογος, περιγραφή, σχόλια αφηγητή), να περιγράψουν τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, να εντοπίσουν σημεία του κειμένου με ειρωνική ή χιουμοριστική χροιά, να χαρακτηρίσουν και να ψυχογραφήσουν τον ήρωα (να καταγράψουν τις συναισθηματικές του διακυμάνσεις), να εντοπίσουν τα μηνύματα που προκύπτουν από το κείμενο και να σχολιάσουν τη διαχρονικότητά τους, και να διερευνήσουν τον τρόπο οργάνωσης της πλοκής: να εντοπίσουν δηλαδή τα σημεία του κειμένου όπου δηλώνεται το πρόβλημα και όπου κατατίθεται η λύση και να διακρίνουν τα σημεία οργάνωσης της δράσης (κρίσιμο γεγονός καταλύτης, κλιμάκωση, λύση). Οι άξονες ανάλυσης του διηγήματος που αναδεικνύονται από τις ερωτήσεις έτυχαν επεξεργασίας στην τάξη: η σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων ήταν ρευστή ανά σχολική χρονιά, ανάλογα με την κρίση της θεσμικής καθηγήτριας και την ανταπόκριση των μαθητών. Αξιοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου, αναλύθηκαν στην τάξη και δύο από αυτές ανατέθηκαν ως ασκήσεις στο σπίτι (οι ερωτήσεις που η συνεργαζόμενη καθηγήτρια κάθε χρονιά ανέθετε ως

εργασία στο σπίτι εξαρτιόταν από τον ρυθμό και την πορεία του μαθήματος, τα σημεία δηλαδή που είχαν αναλυθεί στην τάξη). Στο τέλος της προσέγγισης του αποσπάσματος ζητήθηκε από τους μαθητές να πουν τις εντυπώσεις τους για τον κ. Καββαδία, αν τον συμπάθησαν ή όχι και γιατί, τι συναισθήματα τους δημιούργησε, και αν τους άρεσε το διήγημα, αιτιολογώντας την απάντησή τους. Η προσέγγιση αυτή είχε διάρκεια τριών (3) διδακτικών ωρών.

Κατά το 3^ο έτος της έρευνας η συνεργαζόμενη καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου ανέφερε ότι κατά την προσέγγιση του «Γραφείον Ιδεών» του Α. Σαμαράκη επέλεξε τους εξής διδακτικούς χειρισμούς: προβλήθηκε στους μαθητές ένα σκίτσο σχετικό με την ανεργία των νέων (παρουσίαζε έναν νεαρό άνθρωπο να κρατάει μια πινακίδα που έγραφε «Θα δουλέψω για αυτοεκτίμηση» έχοντας αφήσει στην άκρη μια άλλη πινακίδα που έγραφε «Θα δουλέψω για το φαγητό μου»). Ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν το θέμα αυτού του σκίτσου και το μήνυμα που προσπάθησε να αποτυπώσει ο δημιουργός του. Ακολούθησε η ανάγνωση του αποσπάσματος του σχολικού βιβλίου και η προσέγγισή του μέσω ερωτήσεων σχετικών με: τους θεματικούς άξονες του κειμένου (Ποια φαινόμενα κρίνει ο Σαμαράκης; Τα φαινόμενα αυτά συναντιούνται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία;), την αφηγηματική τεχνική (Σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση; Εκτός από την αφήγηση, ποιον άλλον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε; Πώς λειτουργεί;), τη γλώσσα και το ύφος του Α. Σαμαράκη (Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο που γράφει ο Α. Σαμαράκης;), την ειρωνεία (Σε ποια σημεία του κειμένου πιστεύετε ότι ο Σαμαράκης ειρωνεύεται; Γιατί;), τον χαρακτήρα και τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή (Πώς θα χαρακτηρίζατε τον κ. Καββαδία; Ποια συναισθήματα νιώθει;), τα μηνύματα του κειμένου (Τι μηνύματα θέλει να μεταδώσει ο συγγραφέας με το κείμενο αυτό;). Έγινε επεξεργασία των ερωτήσεων του σχολικού βιβλίου, που ανατέθηκαν ως άσκηση στο σπίτι. Στο τέλος της τρίωρης προσέγγισης οι μαθητές ερωτήθηκαν αν συμπάθησαν τον κ. Καββαδία και αν τους άρεσε το διήγημα.

5.4. Η παρέμβαση στα «Μανιτάρια στην πόλη» (Ι. Καλβίνο)

- **Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα**

Πριν από την ανάγνωση του κειμένου «Μανιτάρια στην πόλη» που ανθολογείται στο σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου* (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013α: 12-15), «σφυγμομετρήθηκαν» οι προσδοκίες που γεννά στους μαθητές ο τίτλος και «ανιχνεύθηκαν» οι αναγνωστικές τους προσδοκίες για το περιεχόμενο του κειμένου. Ακολούθησε ανάγνωση του εισαγωγικού σημειώματος και του αποσπάσματος του σχολικού βιβλίου. Η ανάγνωση διακόπηκε απροειδοποίητα πριν από το τέλος της ιστορίας (« Τα χαράματα –ήταν Κυριακή– έτρεξε γρήγορα στην πρασιά μαζί με τα παιδιά του και ένα δανεικό καλάθι. Και να τα μανιτάρια, στητά στους κορμούς τους, με τις κουκούλες τους να ξεπροβάλλουν από το μουσκεμένο ακόμα χώμα.») και ζητήθηκε από τους μαθητές να συνεχίσουν την ιστορία (Δημιουργική Γραφή – γραπτή δραστηριότητα ελεύθερης δημιουργίας). Αρκετές εκδοχές διαβάστηκαν ή ακούστηκαν και, αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του κειμένου, ζητήθηκαν οι εντυπώσεις των μαθητών (αν τους άρεσε το τέλος), ενθαρρύνοντας εκ νέου τις ανταποκρίσεις τους. Η τμηματική ανάγνωση επιλέχθηκε στο συγκεκριμένο διήγημα αφενός γιατί η οργάνωσή του εξυπηρετούσε τη τμηματική του απόδοση, αφετέρου γιατί ο δημιουργός του, ο Ι. Καλβίνο, αναφέρεται στο «τραύμα» της διακοπής και νομιμοποιεί τη διακοπή ανάγοντάς τη σε βασικό δομικό μοτίβο του βιβλίου του *Αν μια νύχτα του χειμώνα ένας ταξιδιώτης* (Καλβίνο, 2009).

Η εκκίνηση των ερωτήσεων έγινε από μια ερώτηση που τίθεται συνήθως προς το τέλος της ανάγνωσης, καθώς αποτελεί αξιολογητική ερώτηση, είναι ερώτηση τελικής απεικόνισης (final envisionment) (Langer, 1990) ανατρέποντας τον διδακτικό σχεδιασμό: ζητήθηκε από τους μαθητές μετά την τμηματική ανάγνωση να εντοπίσουν τα μηνύματα, τις ιδέες, τα «διδάγματα» του κειμένου έτσι όπως τα εξέλαβαν κατά την ανάγνωση. Η ερώτηση αυτή συνέβαλε στο να διαμορφώσουν οι μαθητές τις εμβρυακές ανταποκρίσεις τους και να

εισέλθουν άμεσα στο βαθύτερο καλβινικό σύμπαν, να επιταχυνθεί η διαδικασία της αναγνωστικής και ερμηνευτικής κατάδυσης, να φύγουν γρήγορα από την αναγνωστική επιφάνεια. Η τακτική αυτή προτείνεται από τη Langer (1990b: 815) στο πλαίσιο οικοδόμησης της κατανόησης μέσα από ερωτήσεις-σκαλωσιές. Ακολούθησε προσέγγιση/ ερμηνεία του αποσπάσματος με άλλες ήπια κατευθυντικές ερωτήσεις (2 διδακτικές ώρες):

- *Παρατηρήστε το πρόσωπο των ρημάτων. Ποιος αφηγείται την ιστορία; Ο αφηγητής είναι ο συγγραφέας; Συμμετέχει στην ιστορία; Τι γνωρίζει για τους ήρωες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους;*

Στόχος: να διαπιστώσουν οι μαθητές την πιθανή αλλά όχι δεδομένη σύμπτωση αφηγητή-συγγραφέα· να υποψιαστούν τη χρήση ενός αφηγηματικού προσωπίου από τον συγγραφέα· να διαπιστώσουν την αφηγηματική απόσταση που εξασφαλίζει το γ' πρόσωπο και την αντικειμενικότητα, την εξωτερικότητα της αφηγηματικής εστίασης.

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (προφορική άσκηση μετασχηματισμού): Αλλάξτε το πρόσωπο των ρημάτων σε α' ενικό (εγώ) στις 2 πρώτες παραγράφους. Τι παρατηρείτε; Τι εντύπωση σας δημιουργείται; Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο Καλβίνο επέλεξε την αφήγηση σε γ' πρόσωπο;*

Στόχος: να κατανοήσουν μέσω του βιώματος και του μετασχηματισμού τη διαφορετική δυναμική της τριτοπρόσωπης και της πρωτοπρόσωπης αφήγησης· να αισθανθούν το διαφορετικό αισθητικό αποτέλεσμα των δύο αφηγηματικών επιλογών· να προβούν σε υποθέσεις σχετικά με τη δεδομένη συγγραφική επιλογή· να συνειδητοποιήσουν τη σκοπιμότητα των συγγραφικών επιλογών και την προθετικότητά τους, δεδομένου ότι ο συγγραφέας επιλέγει μέσα από ένα φάσμα επιλογών αυτό που εξυπηρετεί καλύτερα ό,τι θέλει να πει.²¹³

- *Εντοπίστε σημεία στο κείμενο όπου υπάρχει περιγραφή. Τι περιγράφεται; Ποιοι ήρωες περιγράφονται; Η περιγραφή τους είναι αναλυτική; Γιατί; Ποια πρόσωπα δεν περιγράφονται καθόλου; Γιατί;*

Στόχος: να παρατηρήσουν την επιλεκτική παρουσία και λειτουργία της περιγραφής· να διαπιστώσουν τη δυσαναλογία μεταξύ επιμονής στη λεπτομέρεια (π.χ. περιγραφή των στοιχείων της φύσης που ιχνηλατεί ο Μαρκοβάλντο στην αφιλόξενη πόλη), επιλεκτικής περιγραφής (π.χ. διοπτροφόρος κρεμανταλάς Αμάντιτζι) και παντελούς περιγραφικής σιωπής· να υποψιαστούν το σημασιολογικό φορτίο της περιγραφής· να συνειδητοποιήσουν ότι η περιγραφή δεν χτίζει απλώς το σκηνικό, δεν οπτικοποιεί απλώς τους ήρωες ή τα αντικείμενα ή τα τοπία αλλά εμπεριέχει υπαινιγμούς, αποχρώσεις νοηματικές που χρήζουν παρατήρησης.

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (προφορική ή γραπτή άσκηση παρέμβασης στο κείμενο): Φανταστείτε τον Μαρκοβάλντο και περιγράψτε τον. Σε ποιο σημείο του κειμένου θα τοποθετούσατε την περιγραφή του; Το ότι ο Μαρκοβάλντο δεν περιγράφεται*

²¹³ Η επαναφορά/ επανάληψη ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής, π.χ. αναφορικά με την αφηγηματολογία, δεν αποτελεί τυποποίηση του μαθήματος, αλλά δίνει την ευκαιρία σε μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο να αντιληφθούν τη σκοπιμότητα και τη δυναμική των αφηγηματικών επιλογών να κατακτήσουν αυτό που άλλοι συμμαθητές τους αντιλαμβάνονται ταχύτερα· παρέχει επίσης την ευκαιρία σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές να συμμετάσχουν σε προφορικές δραστηριότητες επαναγραφής του κειμένου. Η επανάληψη αυτών των δραστηριοτήτων εξασφαλίζει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, ανάλογα με τον μαθησιακό ρυθμό και στυλ τους, να κατανοήσουν την αφηγηματική λειτουργία και να εμπλακούν σε μετασχηματιστικές δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.

επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου; Γιατί πιστεύετε ότι ο Καλβίνο επιλέγει να περιγράψει τον Αμάντιτζι;

Στόχος: να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, υποτάσσοντάς την στους κειμενικούς περιορισμούς που ορίζει ο συγγραφέας· να συμμετάσχουν σε αυτό το παιχνίδι οριοθετημένης φαντασιακής ελευθερίας· να παρέμβουν στο κείμενο με μια δική του προσθήκη και να κρίνουν τη λειτουργικότητά της, κάνοντας υποθέσεις για τη συγγραφική απόφαση να παραλειφθεί η περιγραφή του Μαρκοβάλντο· να εστιάσουν στην κωμική περιγραφή του Αμάντιτζι και να υποθέσουν τη λειτουργία της.

- *Εντοπίστε σημεία του κειμένου όπου υπάρχει διάλογος ή ευθύς λόγος.*
Στόχος: να παρατηρήσουν την αναλογία ευθέος λόγου και αφήγησης στο κείμενο· να παρατηρήσουν τα σημεία εισαγωγής του διαλόγου/ ευθέος λόγου.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (προφορική άσκηση μετασχηματισμού): Επιλέξτε ένα σημείο με διάλογο/ ευθύ λόγο και μετατρέψτε το σε πλάγιο λόγο. Τι αλλάζει στο κείμενο; Τι πετυχαίνει ο συγγραφέας με τη χρήση του διαλόγου/ ευθέος λόγου;*
Στόχος: βιωματικά, μέσω του μετασχηματισμού, να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία του ευθέος λόγου και τη σκοπιμότητα της ενσωμάτωσής του σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, προκειμένου να αναδειχθούν συγκεκριμένα περιστατικά.
- *Εντοπίστε μερικά σχήματα λόγου στο κείμενο. Έχουν λογοτεχνική χροιά ή προσεγγίζουν τον προφορικό λόγο;*
Στόχος: να παρατηρήσουν την παρουσία σχημάτων λόγου (μεταφορών, παρομοιώσεων) και τη μη λογοτεχνική τους απόχρωση· να προβληματιστούν σχετικά με αυτή την υφολογική επιλογή του συγγραφέα· να αναζητήσουν τον λόγο αυτής της επιλογής.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (γραπτή άσκηση μίμησης): Προσπαθήστε να αποδώσετε ένα έντονο συναίσθημα (φόβο, χαρά, ενθουσιασμό) με κυριολεξία και με μεταφορά. Ποια εκδοχή είναι πιο έντονη; Γιατί πιστεύετε ότι ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα σχήματα λόγου; Τι θέλει να τονίσει κάθε φορά;*
Στόχος: να συνειδητοποιήσουν μέσω της δημιουργικής μίμησης αφενός τη δηλωτική δύναμη των σχημάτων λόγου στην ανάδειξη του νοήματος αφετέρου τη δυσκολία ή τη συναρπαστική διαδικασία της δημιουργικής αναίρεσης της κυριολεξίας.
- *Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Μαρκοβάλντο; Πού θα βασίζατε τον χαρακτηρισμό σας; Τι στοιχεία για τον χαρακτήρα του δίνει ο συγγραφέας; Έχουμε πρόσβαση στις σκέψεις του; Γιατί επιλέγει κάτι τέτοιο ο συγγραφέας; Είναι προβλέψιμες οι αντιδράσεις του Μαρκοβάλντο;*
Στόχος: να παρατηρήσουν την υπαινικτική γραφή του Καλβίνο και την απουσία καθοδηγητικών σχολίων· να διαπιστώσουν την αναγνωστική αυτενέργεια που επιτρέπει ο συγγραφέας, καθοδηγώντας διακριτικά, ανεπαίσθητα· να εμβαθύνουν στον χαρακτήρα του Μαρκοβάλντο και να διαπιστώσουν την πολυπλοκότητά του, κάτω από τη φαινομενική απλότητά του. Να κρίνουν αν ο Μαρκοβάλντο είναι ένας σφαιρικός χαρακτήρας, που αποπνέει «το απρόσμενο της ζωής» (Forster, 1974: 46) ή αντίθετα ένας επίπεδος χαρακτήρας .
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ (προφορική ή μετασχηματιστική άσκηση δημιουργικής γραφής): Δημιουργήστε μια μικρή παράγραφο με ορισμένα χαρακτηριστικά του Μαρκοβάλντο και προσθέστε την σε ένα σημείο του κειμένου. Τι παρατηρείτε; Τι*

προτιμάτε: τα χαρακτηριστικά των προσώπων να προκύπτουν από τις πράξεις τους και τις σκέψεις τους ή να φανεώνονται από τα σχόλια του συγγραφέα;

Στόχος: να διαπιστώσουν τη γοητεία της ανακάλυψης ενός χαρακτήρα· να παρατηρήσουν το σταδιακό ξεδίπλωμα του ήρωα από τον συγγραφέα σε υπολογισμένες δόσεις («υπολογίζοντας τα πάντα») (Καλβίνο, 2009: 12), χωρίς την παροχή εύκολων λύσεων για τον αναγνώστη.

- *Περιγράψτε τη γλώσσα του κειμένου, έχοντας υπόψη σας ότι το κείμενο είναι μεταφρασμένο. Τι παρατηρείτε; Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι ο συγγραφέας επιλέγει αυτό τον τρόπο γραφής;*

Στόχος: να παρατηρήσουν την απλότητα ύφους του Καλβίνο, συνυπολογίζοντας τη διαμεσολάβηση του μεταφραστή (της μεταφράστριας εν προκειμένω) και της σκοπιμότητας αυτής της υφολογικής τοποθέτησης, συσχετίζοντάς τη με το δυνητικό κοινό, τον δυνητικό αναγνώστη του κειμένου· να διαπιστώσουν πως η απλότητα αποτελεί ίδιον ενός λογοτεχνικού κειμένου· να υποψιαστούν πως η απλότητα αυτή μπορεί να αποτελεί μια συγγραφική παγίδα (Καλβίνο, 2009: 35), κρυφώνα άλλων περιπλοκών καταστάσεων.²¹⁴

- *Σε ορισμένα σημεία του κειμένου γελάσατε κατά την ανάγνωση. Υπάρχει χιούμορ; Ειρωνεία; Πώς το καταλαβαίνετε; Γιατί χρησιμοποιούνται από τον συγγραφέα;*

Στόχος: να εντοπίσουν στο κείμενο τα σημεία που διαισθητικά εξέλαβαν ως χιουμοριστικά ή ειρωνικά· να διυλίσουν τον τρόπο με τον οποίον αποδόθηκε το αστείο ή ειρωνικό ύφος· να ερμηνεύσουν τη λειτουργία τους· να αξιολογήσουν τον βαθμό δυσκολίας τους για τον αναγνώστη· να διακρίνουν, έστω και θαμπά, ίχνη της συγγραφικής ευφυΐας του Καλβίνο και της παιγνιώδους διάθεσής του απέναντι στον αναγνώστη, όταν του κλείνει το μάτι.

Στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας δόθηκε ως δραστηριότητα στο σπίτι άσκηση Δημιουργικής Γραφής μίμησης και ελεύθερης δημιουργίας, προκειμένου οι μαθητές να πειραματιστούν με τον εσωτερικό μονόλογο και τη μηδενική εστίαση: «*Φανταστείτε τον εαυτό σας σε μια στιγμή έντονη συναισθηματικά, όπου νιώθετε έντονο φόβο, χαρά, ή ανησυχία. Παρατηρήστε τον εαυτό σας σαν να είστε αφηγητής παντογνώστης εξωτερικά και εσωτερικά. Γράψτε μία παράγραφο με το τι βλέπουν οι άλλοι και το τι νιώθετε και σκέφτεστε εσείς, μέσω της τριτοπρόσωπης αφήγησης και της μηδενικής εστίασης.*» Στο τέλος της δεύτερης διδακτικής ώρας ως άσκηση στο σπίτι δόθηκε άλλη δραστηριότητα Δημιουργικής Γραφής με στόχο την κατανόηση της λειτουργίας της ειρωνείας: «*Εκδηλώστε τον εκνευρισμό/ τον θυμό σας ευθέως, με δήλωση των συναισθημάτων σας, και πλαγίως, μέσω της ειρωνείας. Ποια εκδοχή σας φαίνεται πιο ισχυρή; Πώς θα περιγράφατε τον όρο «ειρωνεία»;*» Η παραπάνω αναγνωστική πορεία είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών.

Στη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης (1 διδακτική ώρα) οι μαθητές προσέγγισαν μια άλλη ιστορία από το βιβλίο του Ίταλο Καλβίνο (1989: 93-99) *Μαρκοβάλντο ή Οι εποχές στην πόλη* και συγκεκριμένα την ιστορία «Σελήνη και GNAC». Στόχος ήταν η εμπέδωση των κειμενικών πτυχών που είχαν διερευνηθεί προηγουμένως (αφηγηματική τεχνική, χαρακτήρες) αλλά και ο εντοπισμός και η ερμηνεία του χιούμορ και της ειρωνείας τόσο στο κείμενο του σχολικού βιβλίου όσο και στο παράλληλο κείμενο, που δόθηκε σε φωτοτυπία μαζί με τις ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από την καθηγήτρια ακολούθησαν ερωτήσεις Δημιουργικής Ανάγνωσης, ενώ η δραστηριότητα

²¹⁴ Οι μαθητές δεν έχουν προϋδαστεί για την καθιέρωση του *Μαρκοβάλντο* ως βιβλίου για εφήβους (Χρυσοστομίδης, 1998).

Δημιουργικής Γραφής ανατέθηκε για το σπίτι. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη συγκριτική προσέγγιση του κειμένου του σχολικού βιβλίου και του παράλληλου κειμένου.

- *Παρατηρώντας τα δύο κείμενα, δημιουργήματα του ίδιου συγγραφέα, εντοπίζετε ομοιότητες ή διαφορές; Σε ποιους τομείς; (Στον τρόπο αφήγησης; Στη χρήση του χιούμορ και της ειρωνείας; Στη γλώσσα; Στους ήρωες και στις αντιδράσεις τους; Στον τρόπο με τον οποίο τελειώνει η ιστορία; Στα μηνύματα που προκύπτουν; Στη σχέση ηρώων και φύσης; κ.ά.)²¹⁵*

Στόχος: να εντοπίσουν κοινά μοτίβα της καλβινικής γραφής στη συγκεκριμένη συλλογή διηγημάτων· να οδηγηθούν σε υποθέσεις σχετικά με την υιοθέτηση ενός ενιαίου συγγραφικού στυλ στα διηγήματα της ίδιας συλλογής· να αφομοιώσουν τεχνικές αφηγηματικές ή τη λειτουργία του χιούμορ και της ειρωνείας· να δημιουργήσουν μια συνολικότερη εικόνα για τον θεματικό, κοινωνικό προσανατολισμό της συγκεκριμένης συλλογής διηγημάτων· να γνωρίσουν λίγο περισσότερο τον Μαρκοβάλντο, την οικογένειά του και τον φαινομενικό παραλογισμό του καλβινικού σύμπαντος· να εξασκηθούν στον κριτικό εντοπισμό αναλογιών και διαφορών. Να κατανοήσουν ότι είναι αναμενόμενο ο συγγραφέας να επαναλαμβάνει στυλιστικές τεχνικές, επιτυγχάνοντας μια ισορροπία μεταξύ της επανάληψης και της ποικιλίας (Otten & Stelmach, 1988).²¹⁶

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε τη δική σας ιστορία. Σκηνικό η πόλη, η γειτονιά ή το σπίτι σας. Ήρωες εσείς ή ένα πλάσμα της φαντασίας σας. Βασικό συστατικό της ιστορίας σας η ΑΝΑΤΡΟΠΗ στο τέλος. Επιλέξτε από τον τρόπο γραφής του Καλβίνο τα στοιχεία που ταιριάζουν στην ιστορία σας (διάλογος, εσωτερικός μονόλογος, απλή γλώσσα, ειρωνεία, χιούμορ, τριτοπρόσωπη αφήγηση κ.ά.) και δημιουργήστε.²¹⁷*

Στόχος: να εμπεδώσουν μέσω της εφαρμογής στοιχεία της τεχνικής του Καλβίνο, όπως η ανατροπή εν είδει κόμικ στο τέλος της ιστορίας, η στοχευμένη συνύφανση αφήγησης, διαλόγου, εσωτερικού μονολόγου, η απλότητα του ύφους, το υπόγειο χιούμορ και η ειρωνεία· να βιώσουν το πώς αισθάνεται ο συγγραφέας, όταν «παλεύει» σε αυτά τα επίπεδα. Η δραστηριότητα αυτή ανατέθηκε ως εργασία στο σπίτι με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν μέσω της δημιουργικής μίμησης τη σκοπιμότητα των επιλογών ενός συγγραφέα.

Ακολούθησε ο κοινός μετέλεγχος με την Ομάδα Ελέγχου. Μετά τον μετέλεγχο, και πριν από την ανάλυση άλλου λογοτεχνικού κειμένου από το σχολικό βιβλίο, οι μαθητές ζήτησαν να ακούσουν και άλλα διηγήματα του Καλβίνο («Ο Μαρκοβάλντο στο σούπερ μάρκετ», σσ. 108-114, «Καπνός, άνεμος και σαπουνόφουσκες», σσ. 115-122). Αρκετοί μαθητές κινητοποιήθηκαν και διάβασαν ολόκληρο το βιβλίο.

²¹⁵ Οι μαθητές εντόπισαν με ευκολία τις ομοιότητες και τις αποκλίσεις που παρατήρησαν στην αφήγηση, στη γλώσσα, στο ύφος (χιούμορ και ειρωνεία), στη λύση της ιστορίας με ανατροπή, στους ήρωες, στα μηνύματα κ.ά. Δεν χρειάστηκε η παρέμβαση με βοηθητικές ερωτήσεις, γι' αυτό και τίθενται σε παρένθεση.

²¹⁶ Οι Otten και Stelmach (1988) θεωρούν σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές, μέσω της δραστηριότητας του εντοπισμού των ομοιοτήτων και των διαφορών σε αποσπάσματα του ίδιου συγγραφέα, την ισορροπία που διατηρεί ένας συγγραφέας μεταξύ της επανάληψης και της πρωτοτυπίας.

²¹⁷ Παραλλαγή της δραστηριότητας αυτής περιλαμβάνεται στο Δουζίνα, Μ. (2017). *Ίταλο Καλβίνο. Μανιτάρια στην πόλη*. Στο Γεωργιάδου, Α. & Μπίκος, Γ. (επιμ.), *Διδακτική της Λογοτεχνίας. Βιωματική και κριτική διδασκαλία μέσω τεχνικών δημιουργικής γραφής και αναγνωστικής ανταπόκρισης. Σύγχρονες προσεγγίσεις για Γυμνάσιο και Λύκειο* (σσ. 120-129). Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- **Η παρέμβαση στην Ομάδα ελέγχου**

Η καθηγήτρια της Ομάδας ελέγχου κατά το 3^ο έτος της έρευνας παρουσίασε γραπτά τη δομή της παρέμβασής της ως εξής: έδειξε στους μαθητές φωτογραφίες δύο πόλεων, μιας σύγχρονης μεγαλούπολης με πολυώροφα κτήρια και πολλά φώτα και μιας άλλης πόλης, με όμορφα μικρά σπίτια και πολύ πράσινο. Τους ρώτησε τι σκέψεις και τι συναισθήματα τους προκαλούν οι φωτογραφίες αυτές και σε ποια πόλη θα ήθελαν να ζήσουν. Στη συνέχεια, τους διάβασε μεγαλόφωνα το εισαγωγικό σημείωμα του κειμένου και το κείμενο και ακολούθησε η προσέγγιση του κειμένου διαλογικά, προκειμένου να διερευνηθούν συγκεκριμένοι άξονες του κειμένου που είχαν συζητηθεί με την καθηγήτρια-ερευνήτρια και θα αποτελούσαν και αντικείμενο διερεύνησης στην αξιολόγηση/ στον μετέλεγχο. Η συνεργαζόμενη καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου ζήτησε την ανταπόκριση των μαθητών (Σας άρεσε το κείμενο; Γιατί; Πώς σας φάνηκε το τέλος;), τον εντοπισμό βασικών σημείων της υπόθεσης και την αναδιήγησή της (Ποια είναι η υπόθεση του κειμένου; Ποιος θα την αναδιηγηθεί;), τον προσδιορισμό των πρωταγωνιστών (Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής; Τι γνωρίζετε γι' αυτόν; Ποια άλλα πρόσωπα εμφανίζονται; Τι πληροφορίες έχουμε για αυτά;), τα συναισθήματα και τον χαρακτήρα τους (Ποια είναι τα συναισθήματά του Μαρκοβάλντο; Είναι σταθερά; Τι άνθρωπος είναι ο Αμάντιτζι;), την αφηγηματική τεχνική (Ποιος αφηγείται την ιστορία; Πώς το καταλάβατε;), τη γλώσσα και τα σχήματα λόγου (Εντοπίστε ένα σχήμα λόγου. Πώς το καταλαβαίνετε; Πώς θα περιγράφατε τον τρόπο που γράφει ο Καλβίνο;), το ύφος (Η ιστορία σας φαίνεται αστεία; Γιατί; Εντοπίστε ένα σημείο στο οποίο υπάρχει ειρωνεία. Πώς εξηγείτε τη χρήση της;) και τα μηνύματα/ θέματα του διηγήματος (Ποια μηνύματα προκύπτουν από το κείμενο;). Οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου έτυχαν επεξεργασίας στην τάξη ή ανατέθηκαν ως εργασία στο σπίτι. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν τρεις (3) διδακτικές ώρες.

5.5. Η παρέμβαση στα «Θαλασσινά τραγούδια» (Γ. Δροσίνης)

- **Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα**

Κατά το 1^ο έτος της έρευνας στην εναλλακτική παρέμβαση, που διήρκησε τρεις (3) διδακτικές ώρες, η προσέγγιση του ποιήματος «Θαλασσινά τραγούδια» οργανώθηκε πάνω στα ακόλουθα ερωτήματα :

- *Παρατηρήστε το κείμενο: σε ποιο γραμματειακό είδος ανήκει, πεζό ή ποίημα; Πώς το καταλαβαίνετε; Τι περιμένετε να συναντήσετε σε ένα ποίημα;*
Στόχος: να αναγνωρίσουν οι μαθητές οπτικά το ποιητικό είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο· να συνειδητοποιήσουν τη μορφική διάκριση πεζού – ποιητικού κειμένου· να κατανοήσουν όχι μόνο την περιγραφική αλλά και την προγραμματική λειτουργία της ειδολογικής κατάταξης (Hawthorn, 2012: 90): το γεγονός ότι το κείμενο ανήκει στο ποιητικό είδος, επηρεάζει τις αναγνωστικές προσδοκίες· «ένα λογοτεχνικό έργο ποτέ δεν γίνεται αντιληπτό από τον αναγνώστη με αθωότητα» (Hawthorn, 2012: 90).
- *Τι ονομάζουμε στίχο; Τι ονομάζουμε στροφή; Πώς δηλώνεται/ ξεχωρίζει μια στροφή;*
Στόχος: να θυμηθούν τη βασική ορολογία της ποιητικής μορφολογίας· να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές γνωρίζουν αυτή την απλή ορολογία.
- *Παρατηρήστε τη δομή του ποιήματος; Έχει στροφές; Πόσες; Από πόσους στίχους αποτελείται η κάθε στροφή;*
Στόχος: να παρατηρήσουν τη στροφική συμμετρία του ποιήματος· να αρχίσουν να συνειδητοποιούν ότι η συμμετρική μορφή αποτελεί στόχο πρόκληση του ποιητή: να συναρμόσει μορφή και περιεχόμενο.
- *Ποιος είναι ο δημιουργός του ποιήματος;*
Στόχος: να εντοπίσουν το όνομα του δημιουργού, «σαρώνοντας» το περικειμενικό περιβάλλον.

- *Ποιος είναι ο τίτλος; Τι προσδοκίες σας δημιουργεί για το θέμα και το είδος του κειμένου;*

Στόχος: να εξασκηθούν οι μαθητές στη διαγώνια σάρωση του κειμένου και στην άντληση πληροφοριών που σχετίζονται με μορφικούς παράγοντες του κειμένου και με περικειμενικά στοιχεία, τα οποία θα αξιοποιηθούν κατά τη δημιουργική ανάγνωση του κειμένου.

Ακολούθησε η ανάγνωση του ποιήματος (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013α: 8-9) από την καθηγήτρια και τέθηκαν ερωτήσεις ήπια κατευθυντικές με στόχο την ενεργοποίηση της οπτικής βίωσης του κειμένου και την αξιοποίηση της παρατήρησης στην ερμηνεία. Η Δημιουργική Γραφή αξιοποιήθηκε είτε ως δραστηριότητα μετασχηματισμού και Δημιουργικής Ανάγνωσης είτε ως δραστηριότητα ελεύθερης δημιουργίας και έκφρασης:

- *Το ποίημα έχει ομοιοκαταληξία ή όχι; Ποιοι στίχοι ομοιοκαταληκτούν; Γιατί πιστεύετε ότι ο ποιητής επιλέγει να γράψει ποίημα με ομοιοκαταληξία;*²¹⁸
Στόχος: να παρατηρήσουν την ομοιοκαταληξία και τη μορφή της· να εξαγάγουν παραγωγικά τη μορφή της ομοιοκαταληξίας· να προβούν σε πρώτες υποθέσεις για την επιλογή της ομοιοκαταληξίας από τον ποιητή· να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία της ποιητικής σύμβασης.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Αν αλλάξετε τη μορφή του ποιήματος, αν μετακινήσετε λέξεις, αν καταργήσετε την ομοιοκαταληξία, τι θα αλλάξει στο ποίημα; Ακυρώστε την ομοιοκαταληξία από δύο ή τέσσερις στίχους της δικής σας επιλογής. Διαβάστε τους μεγάλωφωνα. Τι παρατηρείτε; Τι αλλάζει;*
Στόχος: μέσω της μετασχηματιστικής άσκησης Δημιουργικής Γραφής (αναίρεση της ομοιοκαταληξίας) να συνειδητοποιήσουν την ακουστική παράμετρο της ομοιοκαταληξίας και τον βαθμό δυσκολίας συνδυασμού μορφής (ομοιοκαταληξίας) και περιεχομένου· να παρατηρήσουν τους τρόπους επίτευξης της ομοιοκαταληξίας (π.χ. διασάλευση της «κανονικής» σειράς των λέξεων)· να διαπιστώσουν την επίταση ποιητικότητας που εξασφαλίζει η ομοιοκαταληξία.
- *Παρατηρήστε τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο ποιητής; Εντοπίζετε λέξεις καθημερινές, λέξεις ποιητικές, λέξεις της ναυτικής ζωής; Καταγράψτε μερικές ποιητικές λέξεις; Είναι συνηθισμένες; Τι παρατηρείτε σχετικά με τα επίθετα;*
Στόχος: να παρατηρήσουν τη συνύπαρξη ποιητικών ή τεχνητών λέξεων (π.χ. σύνθετα επίθετα επινοημένα από τον ποιητή) και καθημερινών λέξεων· να διαπιστώσουν τη δυνατότητα ποιητικών λεκτικών αυτοσχεδιασμών «ποιητική αδεία».
- *Υπάρχουν λέξεις/ τύποι στο ποίημα που δεν είναι σωστές/ σωστοί γραμματικά; Ποιες/ Ποιοι; Γιατί;*
Στόχος: να παρατηρήσουν την ελευθερία του ποιητή να καταστρατηγήσει σε μικρό βαθμό ποιητικούς κανόνες στον βωμό της ποιητικότητας, της ηχητικής αρμονίας του ποιήματος, της ομοιοκαταληξίας· να διαπιστώσουν την απόκλιση της ποιητικής γραμματικής από τη σχολική ή την επίσημη γραμματική.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε τα δικά σας, τρία τον αριθμό, σύνθετα επίθετα. Φροντίστε να είναι πρωτότυπα και πρωτάκουστα!*²¹⁹

²¹⁸ Θα μπορούσε να τεθεί ερώτηση για τη μετρική του ποιήματος. Στην πρόταση αυτή έτσι όπως εφαρμόστηκε στην τάξη δεν ετέθη τέτοια ερώτηση, καθώς οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τα είδη της ομοιοκαταληξίας και κρίθηκε ότι η αναφορά στη μετρική θα ήταν επιβαρυντική γνωστικά.

²¹⁹ Η δραστηριότητα αυτή ανατέθηκε ως άσκηση στο σπίτι στο τέλος της 1^{ης} διδακτικής ώρας. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν. Στην τάξη ακούστηκαν ενδιαφέροντα (αν και αδόκιμα) επίθετα!

Στόχος: να λειτουργήσουν ως γλωσσοπλάστες· να εμπλακούν σε ένα δημιουργικό λεξιλογικό παιχνίδι· να συνειδητοποιήσουν μέσω του βιώματος τη νοηματική συμπύκνωση που εξασφαλίζεται από ένα σύνθετο επίθετο· να αποσυνδέσουν τη χρήση του σύνθετου επιθέτου από την αμιγώς καλολογική, διακοσμητική διάστασή του (Scholes, 2005: 203) και να κατανοήσουν το πυκνό νοηματικό του φορτίο.

- *Κατά τη γνώμη σας, το ποίημα ανήκει στην παραδοσιακή ή στη μοντέρνα²²⁰ ποίηση; Γιατί; Πότε γράφτηκε το ποίημα (εισαγωγικό σημείωμα βιβλίου); Μπορεί αυτό να σχετίζεται με το είδος της ποίησης στην οποία ανήκει;*

Στόχος: να διαπιστώσουν επαγωγικά, μέσω της παρατήρησης, τα βασικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης (ομοιοκαταληξία, στροφική ομοιομορφία, ποιητική γλώσσα) και να υποθέσουν ή να ανακαλέσουν, αν τα γνωρίζουν, ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης· να συσχετίσουν την παραδοσιακή μορφή του ποιήματος με την εποχή στην οποία γεννήθηκε.

- *Πώς συνδέεται ο τίτλος του ποιήματος με το περιεχόμενό του;*

Στόχος: να συσχετίσουν τον τίτλο με το περιεχόμενο· να παρατηρήσουν τον βαθμό συνάφειας του τίτλου με αυτό· να διαπιστώσουν αν οι αρχικές τους προσδοκίες για το περιεχόμενο του ποιήματος με αφορμή τον τίτλο επαληθεύτηκαν· να καταγράψουν ως χαρακτηριστικό της παραδοσιακής ποίησης τη συνομιλία τίτλου και περιεχομένου του ποιήματος.

- *Τι περιγράφεται σε κάθε στροφή;*

Στόχος: να παρατηρήσουν την οργάνωση, την τακτοποίηση διαφορετικών θαλασσινών εικόνων σε κάθε στροφή· να συνειδητοποιήσουν ότι η στροφική οργάνωση δεν είναι τυχαία, αλλά λειτουργεί ως αποτύπωση της λογικής οργάνωσης του ποιήματος· να εστιάσουν στη λογική ποιητική δομή, που δεν απαγορεύεται από την ποιητική φύση του κειμένου.

- *Συμφωνείτε ότι στο ποίημα κυριαρχούν οι εικόνες; Γιατί;*

Στόχος: να συνειδητοποιήσουν την οργάνωση του ποιήματος πάνω σε εικόνες· να διαπιστώσουν τη δύναμη, και εν προκειμένω, την πανκυριαρχία των εικόνων στο ποίημα αυτό.

- *Οι εικόνες είναι αφαιρετικές ή λεπτομερείς; Τι λεπτομέρειες εντοπίζετε σε κάθε εικόνα; Γιατί ο ποιητής επιλέγει τέτοιες εικόνες;*

Στόχος: να παρατηρήσουν την υφή των εικόνων, τον βαθμό ανάλυσής τους, την ποιητική επιμονή στη λεπτομέρεια και τη σκοπιμότητά της· να συνειδητοποιήσουν τον βαθμό εμβάθυνσης στη λεπτομέρεια που «αντέχει» η ποιητική περιγραφή.

- *Εντοπίστε ένα εκφραστικό μέσο, όποιο θέλετε (μεταφορά, παρομοίωση). Γιατί πιστεύετε ότι το χρησιμοποιεί ο ποιητής;*

²²⁰ Επιλέγεται ο όρος «μοντέρνα ποίηση» (Βαγενάς, 2004) –ο οποίος εναλλάσσεται με τον όρο «νεότερη» (Βαγενάς, 2004· Καραντώνης, 1990)– για να προσδιορίσει την ποίηση εκείνη που συγκεντρώνει, κατά βάση, τα εξής χαρακτηριστικά που απομονώνει ο Βαγενάς (2004: 17): τον ελεύθερο στίχο, τη μεγάλη ανάπτυξη της δραματικότητας (σε σύγκριση με τη λυρική της παλαιάς ποίησης), το καθημερινό λεξιλόγιο (σε αντίθεση με το «ποιητικό» λεξιλόγιο της παλαιάς ποίησης), το πλησίασμα προς το πεζογραφικό λεξιλόγιο, τον προφορικό τόνο και τη σκοτεινότητα, διανοητικής φύσεως, που καθιστά δυσκολοπλησίαστο το νόημα του ποιήματος (με κύρια χαρακτηριστικά τον ελεύθερο στίχο και τη σκοτεινότητα· τη σκοτεινότητα ως πρωτεύον κύριο χαρακτηριστικό και τον ελεύθερο στίχο ως δευτερεύον κύριο χαρακτηριστικό).

Στόχος: να ενεργοποιήσουν πρότερες γνώσεις για τα εκφραστικά μέσα· να προβούν σε υποθέσεις σχετικά με τη λειτουργία τους, πέρα από την καλολογική πτυχή τους.

- *Τι εμπνέει πιθανότατα τον ποιητή; Ποιος ο στόχος του όταν γράφει το ποίημα; Πιστεύετε ότι απολαμβάνει τη διαδικασία της γραφής του ποιήματος; Γιατί;*²²¹
Στόχος: να υποθέσουν την πηγή έμπνευσης του ποιητή· να εντοπίσουν τη φύση ως πηγή ποιητικής έμπνευσης· να παρατηρήσουν τον βαθμό της ποιητικής μετουσίωσης.
- *Σας αρέσει το ποίημα αυτό; Γιατί; Το θεωρείτε εύκολο ή δύσκολο ποίημα; Γιατί;*
Στόχος: να εκφράσουν αιτιολογημένα την ευαρέσκεια ή την απαρέσκειά τους· να αξιολογήσουν υποκειμενικά τον βαθμό δυσκολίας του ποιήματος. Να ενεργοποιηθούν αναγνωστικά και να απαντήσουν, ίσως, στο ερώτημα που ο Δροσίνης δια του Fr. Corréé θέτει στον πρόλογο των *Ιστοί Αράχνης*: άραγε το ποίημα γοητεύει τον ακροατή του;²²²
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε το δικό σας ποίημα, μικρό ή μεγαλύτερο, για ένα τοπίο, για τη θάλασσα, για κάτι που σας δημιουργεί έντονα συναισθήματα/ εικόνες/ αναμνήσεις. Προσπαθήστε να αξιοποιήσετε την ομοιοκαταληξία και όποιο άλλο στοιχείο θέλετε από το ποίημα του Δροσίνη (εικόνες, μεταφορές, παρομοιώσεις κ.λπ.).*
Στόχος: να συνειδητοποιήσουν τη δυσκολία και την εργασία που απαιτεί η δημιουργία ενός τέτοιου ποιήματος. Η άσκηση αυτή ανατέθηκε ως δραστηριότητα στο σπίτι.

Οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου δεν προσεγγίστηκαν μεμονωμένα, αλλά απαντήθηκαν κατά την προσέγγιση του κειμένου διαλογικά. Η παραπάνω προσέγγιση είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών.

Στο στάδιο της συγκριτικής ανάγνωσης (1 διδακτική ώρα) οι μαθητές προσέγγισαν ως παράλληλο κείμενο ένα άλλο ποίημα του Γ. Δροσίνη, το ποίημα «Η μυγδαλιά». Οι μαθητές άκουσαν το ποίημα μελοποιημένο και παράλληλα διάβασαν σιωπηρά (από φωτοτυπία) το ποίημα. Ακολούθησε προσέγγιση του ποιήματος με διαλογικές ερωτήσεις.

- *Γνωρίζετε αυτό το τραγούδι-ποίημα; Το έχετε ξανακούσει; Σας άρεσε στη μελοποιημένη εκδοχή του ή σε αυτή χωρίς ήχο;*
Στόχος: να διερευνηθεί αν οι μαθητές έχουν προηγούμενα ακούσματα από αυτό το τραγούδι· να συνειδητοποιήσουν ότι η ηχητική απόδοση του κειμένου επηρεάζει την πρόσληψή του· να «διαβάσουν» και να αξιολογήσουν ένα κείμενο στη σιωπηρή και ηχηρή εκδοχή του.

²²¹ Το υποερώτημα αυτό (αν ο ποιητής απολαμβάνει τη διαδικασία της γραφής) προέκυψε από το ποίημα του François Corréé –τον οποίο σε αυτή την ποιητική του στιγμή ο Δροσίνης θαυμάζει και μιμείται, σε τέτοιο σημείο που σχολιάστηκε στο περιοδικό *Ραμπαγός* (19 Ιαν. 1886, αρ. 756, σελ. 5) ότι κάποια έργα του είναι «αποκοπαί από τον Κοππέ» –που ο Δροσίνης τοποθετεί Αντί Προλόγου στη συλλογή του *Ιστοί Αράχνης*. Ο Corréé γράφει

J' écris ces vers, ainsi qu' on fait des cigarettes

Pour moi, pour le plaisir,

Γράφω αυτούς τους στίχους έτσι, όπως τυλίγουμε τα τσιγάρα,

Για μένα, για την απόλαυση,

²²² Στο ποίημα που ο Γ. Δροσίνης παραθέτει Αντί Προλόγου στην ποιητική του συλλογή *Ιστοί Αράχνης* διατυπώνεται από τον Fr. Corréé το ερώτημα αν το ποίημα θα ασκήσει γοητεία στον παραλήπτη του.

- *Υπάρχει μια ιστορία για το πώς δημιουργήθηκε το ποίημα αυτό, ο ποιητής εμπνεύστηκε από ένα πραγματικό γεγονός. Το γνωρίζετε; Ποιο μπορεί να είναι;*²²³ *Το γεγονός αυτό μεταφέρθηκε αυτούσιο στο ποίημα;*
Στόχος: να εμπλακούν στο παιχνίδι των υποθέσεων για το γεγονός που αποτέλεσε την ποιητική μήτρα· να παρατηρήσουν την ποιητική μετουσίωση μιας ιστορίας· να συνειδητοποιήσουν τον βαθμό δημιουργικής ελευθερίας του ποιητή· να κατανοήσουν πώς ένα γεγονός μπορεί να λειτουργήσει ως δημιουργικό ερέθισμα· να διαπιστώσουν πως η ποιητική αναπαράσταση δεν είναι πιστή μίμηση της αλήθειας.
- *Ποια χαρακτηριστικά της ποιητικής του Γ. Δροσίνη εντοπίζετε στο ποίημα; Θυμηθείτε χαρακτηριστικά που εντοπίσαμε στα «Θαλασσινά τραγούδια»; Συγκρίνοντας τα «Θαλασσινά τραγούδια» και τη «Μυγδαλιά» εντοπίζετε διαφορές στη μορφή;*
Στόχος: να εντοπίσουν αναλογίες και αποκλίσεις στη μορφή (ομοιοκαταληξία, στροφική οργάνωση, ποιητικές λέξεις) μεταξύ των δύο ποιημάτων· να εμπεδώσουν τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης και της προσωπικής ποιητικής του Γ. Δροσίνη.
- *Στο ποίημα υπάρχει ευθύς λόγος. Σε ποιο σημείο; Τι πετυχαίνει ο Δροσίνης με τη χρήση του; Πού θεωρείτε ότι είναι πιο πιθανό να συναντήσετε ευθύ λόγο: σε ένα ποίημα ή σε ένα πεζό κείμενο; Γιατί;*
Στόχος: να παρατηρήσουν την ενσωμάτωση του ευθέος λόγου στο ποίημα· να προβληματιστούν σχετικά με την ποιητικότητα του ευθέος λόγου· να ανατρέξουν στα ποιητικά τους ακούσματα και να αναζητήσουν την παρουσία ή μη ευθέος λόγου στην ποίηση· να κρίνουν το κατά πόσο ο ευθύς λόγος είναι αναμενόμενος στην ποίηση.
- *Παρατηρήστε τους στίχους: ολοκληρώνεται το νόημα σε ένα στίχο; Αυτό το φαινόμενο (ονομάζεται διασκελισμός) εντοπίζεται στα «Θαλασσινά τραγούδια»; Γιατί ο Δροσίνης χρησιμοποιεί τον διασκελισμό;*
Στόχος: να κατανοήσουν την έννοια του διασκελισμού· να προβληματιστούν σχετικά με την επιλογή του ποιητή· να υποθέσουν τη λειτουργία του.
- *Ποια συναισθήματα πιστεύετε ότι τρέφει ο πρωταγωνιστής του ποιήματος προς την πρωταγωνίστρια; Τι συμβουλή της δίνει; Για ποιο λόγο;*
Στόχος: να υποθέσουν το ποιόν των σχέσεων έτσι όπως διαγράφεται στο ποίημα· να εστιάσουν στην πρόθεση του πρωταγωνιστή και στην πιθανή του ταύτιση με τον ποιητή.
- *Ποιος τόνος κυριαρχεί κατά τη γνώμη σας στο ποίημα (χαρούμενος, θλιβερός...);*
Στόχος: να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσέλαβαν το ποίημα, την αίσθηση που τους δημιουργήθηκε.
- *Ποιο είναι το μήνυμα που προκύπτει από το ποίημα;*
Στόχος: να προβληματιστούν ως προς τη φιλοσοφική απόχρωση του ποιήματος.
- *Ποιο από τα δύο ποιήματα σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;*
Στόχος: να εκφράσουν αιτιολογημένα τη γνώμη τους, την ευαρέσκεια ή την απαρέσκειά τους.

Κατά το 3^ο έτος της έρευνας η δημιουργική παρέμβαση στην ποίηση του Δροσίνη παραλλάχθηκε, καθώς οι μαθητές ενεπλάκησαν σε περισσότερες και εντονότερες

²²³ Η καθηγήτρια-ερευνήτρια, αφού διαπίστωσε ότι οι μαθητές δεν γνώριζαν το γεγονός και αφού ακούστηκαν οι μαθητικές υποθέσεις για το ποιο θα μπορούσε να είναι, εξιστόρησε το γεγονός/συμβάν που γέννησε το ποίημα.

δημιουργικές διαδικασίες. Η παραλλαγή αυτή της διδασκαλίας υπαγορεύτηκε από τον αναστοχασμό που «ενδημεί» στην έρευνα δράσης και από την ανάγκη να διερευνηθεί κατά πόσο η επίταση δημιουργικών δραστηριοτήτων μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία των μαθητών με το παραδοσιακό ποιητικό κείμενο. Σε αυτό συνέβαλε και η μεγαλύτερη εξοικείωση της καθηγήτριας-ερευνήτριας με τους πειραματικούς χειρισμούς, ως αποτέλεσμα της τριετούς εφαρμογής τους (Hall & Hord, 1987· Brown & Lynn, 1993). Στο προ-αναγνωστικό στάδιο (1 διδακτική ώρα) οι μαθητές, προτού έρθουν σε επαφή με το ανθολογούμενο στο σχολικό τους βιβλίο ποίημα «Θαλασσινά τραγούδια», ενεπλάκησαν σε τέσσερις (4) δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, που λειτούργησαν ως ασκήσεις προθέρμανσης, ως ζέσταμα, προκειμένου οι μαθητές «να μπουν στο κλίμα» (Σουλιώτης, 2012a), να απελευθερωθούν δημιουργικά, να εξωτερικεύσουν τις αντιδράσεις τους χωρίς τον φόβο του σωστού ή του λάθους, να πειραματιστούν και μέσω του πειραματισμού να ενεργοποιήσουν τη δημιουργική τους πλευρά και το συναίσθημά τους απέναντι στην παιγνιώδη διαδικασία και να σχηματίσουν μια μικρή κοινότητα δημιουργών και αναγνωστών που κρίνουν τα κείμενα τα δικά τους και των συμμαθητών τους· προστέθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

- η «παίζουσα συμπλήρωση» (Κάλφας, 1998): οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν προκαθορισμένα κενά στο ποίημα του Γ. Δροσίνη «Τα πρωτοβρόχια» εξισορροπώντας νόημα και ομοιοκαταληξία. Στόχος της άσκησης ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ιδιαιτερότητα της ποιητικής γραμματικής της ομοιοκαταληξίας, τη συνύπαρξη μορφής και περιεχομένου, και να διεγερθεί η περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για το πρωτότυπο κείμενο, η «αποκάλυψη» και «αποκατάσταση» του οποίου έγινε, αφού πρώτα πολλοί μαθητές παρουσίασαν τις δικές τους εκδοχές·
- τα «παιχνίδια ομοιοκαταληξίας»: με εκκίνηση το δοσμένο ποίημα του Δροσίνη ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα δικό τους πολύ μικρό ποίημα για μια εποχή του χρόνου. Βοηθητικά τους δόθηκαν μερικά ζεύγη λέξεων που ομοιοκαταληκτούσαν (π.χ. κρύο – αστείο, γωνιά – παγωνιά), τα οποία μπορούσαν, αν ήθελαν, να χρησιμοποιήσουν. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η συνειδητοποίηση της παιγνιώδους διάστασης της ομοιοκαταληξίας και της δυσκολίας της καθώς και η εξισορρόπηση του τι και του πώς του ποιήματος·
- η «αντι-ομοιοκαταληξία»: δραστηριότητα μετασχηματισμού/ ακύρωσης της ομοιοκαταληξίας του ποιήματος που δημιούργησαν οι μαθητές, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν την απελευθερωτική διάσταση της ελεύθερης ποίησης και να άρουν την προκατάληψη ότι η ποίηση προϋποθέτει ομοιοκαταληξία·
- το «διαφημιστικό σποτ»: ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα διαφημιστικό κείμενο με ομοιοκαταληξία, με στόχο τη συνειδητοποίηση της παρουσίας ποιητικών τεχνικών σε μη ποιητικά κειμενικά είδη και τη διαπίστωση της δύναμης της ομοιοκαταληξίας σε ένα μη ποιητικό κείμενο.²²⁴

Οι παραπάνω δραστηριότητες είχαν διάρκεια 10' (5' η δημιουργία – 5' η ανάγνωση στην τάξη) η καθεμία (και συνολική διάρκεια 1 διδακτική ώρα). Ακολούθησε η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές («Από τις δραστηριότητες που κάναμε ποια σας άρεσε περισσότερο; Γιατί;») με στόχο να απελευθερωθεί η έκφραση της ευαρέσκειας και της απαρέσκειάς τους και η κρίση τους. Εκφράστηκαν αιτιολογημένες δηλώσεις ευαρέσκειας για όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Προκειμένου να διατηρηθεί το χρονικό κατώφλι των τριών διδακτικών ωρών, επιταχύνθηκε η προσέγγιση του ποιήματος

²²⁴ Πηγή «έμπνευσης» της άσκησης αυτής ήταν ο εντοπισμός της «ποιητικής λειτουργίας» της γλώσσας από τον Roman Jakobson (1960: 70) σε πολιτικά συνθήματα (I like Ike). Η ποιητική λειτουργία της γλώσσας δεν αρκεί για να θεωρηθεί ένα κείμενο λογοτεχνικό.

«Θαλασσινά τραγούδι» (1,5 διδακτική ώρα) και του παράλληλου κειμένου «Η μυγδαλιά» (0,5 διδακτική ώρα).

- **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Αναφορικά με την Ομάδα Ελέγχου, η διδάσκουσα κατά το 1^ο έτος της έρευνας περιέγραψε γραπτά ως εξής την προσέγγιση που υλοποίησε: ως αφόρμηση έδειξε στους μαθητές εικόνες από τη θαλασσινή ζωή και έγινε αναφορά στα συναισθήματα που αυτά τους δημιούργησαν. Ακολούθησε η ανάγνωση του ποιήματος από τη διδάσκουσα και πριν από την επεξεργασία του κειμένου τέθηκαν ερωτήσεις για τα συναισθήματα, τις αναμνήσεις, τις σκέψεις που γεννήθηκαν στους μαθητές από την ανάγνωση του κειμένου. Ακολούθησε γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου και προσέγγισή του μέσω ερωτήσεων που αφορούσαν στη μορφή και το περιεχόμενο του ποιήματος. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: Από πόσες στροφές αποτελείται το ποίημα; Πόσους στίχους έχει η κάθε στροφή; Υπάρχουν σημεία στίξης; Ο τίτλος φανερώνει το περιεχόμενο του ποιήματος; Τηρούνται οι γραμματικοί/ συντακτικοί κανόνες; Να εντοπίσετε τις εικόνες του ποιήματος. Ποιο στοιχείο επικρατεί στην κάθε εικόνα; Τι νιώσατε με την εικόνα αυτή; Να εντοπίσετε τα επίθετα. Πώς μας βοηθούν να φανταστούμε τον κόσμο της θάλασσας; Η καθηγήτρια υπαγόρευε απαντήσεις, όπου το έκρινε απαραίτητο. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν τις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου τους, οι οποίες ανατέθηκαν ως εργασία για το σπίτι. Η προσέγγιση του ποιήματος διήρκεσε τρεις (3) διδακτικές ώρες).

Η συνεργαζόμενη καθηγήτρια κατά το 3^ο έτος της έρευνας προσέγγισε το ποίημα αξιοποιώντας μια μικρής κλίμακας ομαδοσυνεργατική στρατηγική διάρκειας τριών ωρών, οι οποίες κατανεμήθηκαν ακολούθως: 1 ώρα η ομαδική εργασία των μαθητών, 1 ώρα η παρουσίαση των διαπιστώσεών τους, 1 ώρα η ανακεφαλαίωση από την καθηγήτρια. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των πέντε μαθητών και καθοδηγούμενοι από φύλλα εργασίας προσέγγισαν μόνοι τους διάφορες πτυχές του ποιήματος: η πρώτη ομάδα επικεντρώθηκε στην ποιητική μορφή και στα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης (ομοιοκαταληξία, είδος ομοιοκαταληξίας, στροφική οργάνωση, αριθμός στίχων). Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τη γλώσσα του ποιήματος και συγκεκριμένα με τα σύνθετα επίθετα, τις μεταφορές, τα υποκοριστικά και τη λειτουργία τους. Η τρίτη ομάδα εστίασε στην ποιητική εικονοποιία σε όλο το ποίημα πλην της τελευταίας στροφής (το περιεχόμενο της κάθε εικόνας, την υφή της –οπτική, ακουστική– και τη λειτουργία της). Η τέταρτη ομάδα ασχολήθηκε με τον τρόπο με τον οποίο ο κόσμος της θάλασσας συνυπάρχει με τον κόσμο της στεριάς στην τελευταία στροφή και τη λειτουργία της συγκεκριμένης παρομοιαστικής εικόνας. Στο τέλος της τριώρης παρέμβασης ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους γέννησε το ποίημα και να δηλώσουν την ευαρέσκεια ή την απαρέσκειά τους.

5.6. Η παρέμβαση στο «Πρωινό Άστρο» (Γ. Ρίτσος)

Στο σχολικό εγχειρίδιο Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου ανθολογούνται δύο ποιήματα (πρόκειται για αποσπάσματα) του Γ. Ρίτσου: το πρώτο τιτλοφορείται «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» (Πυλαρινός, Χατηδημητρίου & Βαρελάς, 2013α: 10-11) και συστεγάζεται με το απόσπασμα από ποίημα του Οδ. Ελύτη «Κάτω στις μαργαρίτας τ' αλωνάκι», προκειμένου τα δύο ποιητικά αποσπάσματα να συνεξεταστούν, εντασσόμενα στη θεματική ενότητα «Ο άνθρωπος και η φύση. Πόλη – Ύπαιθρος». Το δεύτερο απόσπασμα προέρχεται από το ποίημα «Πρωινό Άστρο» του Γ. Ρίτσου και φέρει τον ίδιο τίτλο (Πυλαρινός, Χατηδημητρίου & Βαρελάς, 2013α: 168-169). Ως κοινό κείμενο αξιοποιήθηκε το ποιητικό απόσπασμα «Πρωινό Άστρο» του Γ. Ρίτσου, καθώς αυτό επιλέχθηκε από τις διδάσκουσες τη Λογοτεχνία Α΄ Γυμνασίου στην ύλη της Λογοτεχνίας. Συνεπώς, το ποιητικό απόσπασμα «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» επιλέχθηκε να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό ποιητικό κείμενο, ως παράλληλο κείμενο.

- **Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα**

Κατά τη δημιουργική προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου, προτάχθηκε η προσέγγιση του παράλληλου κειμένου από την προσέγγιση του κοινού για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου ποιητικού αποσπάσματος. Η ανατροπή της σειράς που επιλέχθηκε δεν κρίθηκε προβληματική, καθώς για τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας το κυρίως κείμενο και το παράλληλο κείμενο αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα. Στη φάση της Δημιουργικής Ανάγνωσης, κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο (0,5 διδακτική ώρα) και με αφορμή το κείμενο «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου και Βαρελάς, 2013α: 10-11) ζητήθηκε από τους μαθητές να προβούν σε υποθέσεις αναφορικά με το θέμα, «την υπόθεση» του ποιήματος αλλά και να το σκηνοθετήσουν νοερά: να φανταστούν τον χώρο, τον χρόνο –τον ευρύτερο και τον στενότερο (εποχή, ώρα)–, τα γεγονότα, τους πρωταγωνιστές, τις αντιδράσεις, τα κρυφά μηνύματα του κειμένου, το γραμματειακό του είδος («Τι φαντάζεστε ότι είναι το κείμενο: ένα διήγημα, ένα παραμύθι, ένα τραγούδι, ένα ποίημα, μια διαφήμιση, ένα άρθρο σε εφημερίδα; Γιατί;»). Η προαναγνωστική αυτή δραστηριότητα είχε ως στόχο να ενεργοποιήσει τη φαντασία των μαθητών, να τους εμπλέξει σε ένα παιχνίδι μαντεψιάς, να διεγείρει την περιέργειά τους για το κείμενο που θα ακολουθούσε. Οι απαντήσεις ήταν ευρηματικές, αστείες, πρωτότυπες αλλά και αναμενόμενες: είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές ενέδωσαν σε έναν άτυπο ανταγωνισμό της πιο πρωτότυπης ιδέας. Η μετάβαση στο αναγνωστικό στάδιο (0,5 διδακτική ώρα) έγινε με την ανάγνωση του κειμένου αλλά χωρίς την αποκάλυψή του. Η ανάγνωσή του έγινε με κλειστά βιβλία, με τους μαθητές να ακούνε το ποίημα και να σχηματίζουν νοερά τις εικόνες του (χρώματα, κινήσεις, ήχους). Τέθηκαν στη συνέχεια ερωτήσεις αποστασιοποιημένες από το τι του κειμένου, το νόημά του και εστιασμένες στην αντίδραση της εφηβικής φαντασίας (Φρυδάκη, 2003: 211), που αφορούσαν στην αισθητοποίηση του ποιήματος («Τι ήχους ακούσατε; Τι χρώματα είδατε; Τι είδατε;»), στην ενεργοποίηση αναμνήσεων ή βιωμάτων («Τι θυμηθήκατε; Τι σας ήρθε στο νου;») και στην ευαρέσκεια ή απαρέσκεια («Σας άρεσε; Γιατί;»): τέθηκαν δηλαδή ερωτήσεις που αποθάρρυναν μια πληροφοριακή/ αναφορική και ενθάρρυναν τη βιωματική και αισθητική στάση (Rosenblatt, 1994: 1995) απέναντι στο ποίημα. Ακολούθησαν ερωτήσεις, πάλι αισθητικής φύσεως, που αφορούσαν στην παρατήρηση του κειμένου και την εμπάθυση σε αυτό. Η έμφαση σε ερωτήσεις νοεράς ανάγνωσης και αναπαράστασης των ποιητικών ήχων είχε ως στόχο οι μαθητές, κλείνοντας τα μάτια να ακούσουν διαφορετικά –αφού «το αυτί ξέρει ότι τα μάτια είναι κλειστά, ξέρει ότι η ευθύνη του όντος που σκέπτεται, που γράφει, είναι απάνω του» (Bachelard, 2014: 206) –, να εσιτάσουν στην ηχητική των λέξεων, να συλλάβουν τη μικρογραφία του ήχου (Bachelard, 2014), να αναπτύξουν μια ιδιότυπη πτυχή της ακοής, αυτή της προ-ακοής (οι μαθητές κλήθηκαν να φανταστούν τον ήχο που θα άκουγαν χωρίς να τον ακούσουν) (Bachelard, 2014: 201), να εισέλθουν στον κόσμο των «ανέφικτων θορύβων» (Bachelard, 2014: 202). Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις της «Υποκειμενικής Κριτικής» του D. Bleich, που εστιάζουν στην υποκειμενική και βιωματική διάσταση της πρόσληψης, απενοχοποιώντας την. Αυτή η υφή των ερωτήσεων σαφώς ευνοεί περισσότερο μαθητές που προτιμούν τη γνωστική εικονικότητα (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers 2008: 359-360), όχι τις λεκτικές επεξεργασίες. Παρατίθενται ενδεικτικά οι ερωτήσεις που τέθηκαν (1 διδακτική ώρα).

- *Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού ποιήματος; (Θυμηθείτε το ποίημα του Δροσίνη). Το ποίημα αυτό είναι παραδοσιακό; Γιατί;*²²⁵

²²⁵ Για τον Νάσο Βαγενά (2004), τα εμφανέστερα χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης είναι ο ελεύθερος στίχος, η μεγάλη ανάπτυξη της δραματικότητας σε σύγκριση με τη λυρική της παλαιάς ποίησης, το καθημερινό λεξιλόγιο σε αντίθεση προς το «ποιητικό» λεξιλόγιο της παλαιάς ποίησης και η σκοτεινότητα, «μια σκοτεινότητα διανοητικής φύσεως, που κάνει δύσκολο να περιγράψουμε το

Στόχος: Η συγκριτική αυτή ερώτηση υπαγορεύεται από το γεγονός ότι «κάθε απόπειρα προσδιορισμού των χαρακτηριστικών της μοντέρνας ποίησης δεν μπορεί παρά να γίνει σε σύγκριση με την παλιά» (Βαγενάς, 2004: 16). Αποσκοπεί στο να ενεργοποιήσουν οι μαθητές την πρότερη γνώση (έχει προηγηθεί η προσέγγιση της παραδοσιακής ποίησης μέσω του Γ. Δροσίνη) και την παρατηρητικότητα τους· να καταγράψουν επαγωγικά την απουσία ομοιοκαταληξίας ως ένα από τα χαρακτηριστικά της νεότερης ποίησης²²⁶ να αποσυνδέσουν την ομοιοκαταληξία από την ποιητική ταυτότητα του κειμένου, να υπερβούν την «προκατάληψη της ομοιοκαταληξίας» και να γνωρίσουν τον ελεύθερο στίχο· να προχωρήσουν ενδεχομένως σε συγκριτικές παρατηρήσεις αναφορικά με την αλληλουχία, έλλογη ή άλογη (Βαγενάς, 2004), του ποιήματος και το εύληπτο ή δύσληπτο του νοήματός του (τη σκοτεινότητά του, Βαγενάς, 2004: 17)· να υποψιαστούν τη λειτουργία των αντισυμβάσεων της σύγχρονης/ μοντέρνας ποίησης· να συλλάβουν το ποίημα (και ίσως και την ποίηση) ως καταστροφή της διάνοιας, όπως απάντησε ο André Breton στον Paul Valéry (στο Riffaterre, 2002: 136), ως «υπέρτατη συγκινησιακή χρήση της γλώσσας» (Richards, 1924/1970)· να εντοπίσουν τη λειτουργία της ποιητικής αλληλουχίας και τον βαθμό παρουσίας της έλλογης και άλογης έκφασής της.²²⁷

- *Εντοπίστε τις εικόνες στο ποίημα. «Αναδιηγηθείτε» τες μία μία. Σηκωθείτε όρθιοι και δραματοποιήστε τες. Τι διαπιστώνετε; Είναι πολλές ή λίγες; «Οικοδομούν» το ποίημα ή όχι;*

Στόχος: να σωματοποιήσουν και έτσι να συγκεκριμενοποιήσουν, μέσω της παντομίμας, μέσω μιας αυτοσχεδιαστικής θεατρικής τεχνικής σε μικροκλίμακα τον ρυθμό, τον παλμό και τον ήχο του ποιήματος αλλά και την «ύποπτη» αντίθεση των δύο στροφών· να κάνουν απτή την εικονοποιία των στροφών και την ηχητική τους διάσταση· να συλλάβουν τον πρωταγωνιστικό και δομικό ρόλο των εικόνων στο ποιητικό απόσπασμα.

- *Ποιοι συμμετέχουν/ πρωταγωνιστούν στο ποίημα; Πώς τους φαντάζεστε; Πώς θα τους χαρακτηρίζατε;*

Στόχος: να κατανοήσουν τη συνύπαρξη ανθρώπινων και εξωανθρώπινων πρωταγωνιστών στο ποίημα, να τους πλάσουν με τα μάτια της φαντασίας και να προβούν στην ηθογράφησή τους αξιοποιώντας τις ελάχιστες αλλά ευδιάκριτες νύξεις του κειμένου (να αποδώσουν την προσωπικότητα των παιδιών και των τζιτζικιών, της πεταλούδας και του γέρου κόσμου).

νόημα ενός ποιήματος». Η δραματικότητα και το καθημερινό λεξιλόγιο θεωρούνται δευτερεύοντα χαρακτηριστικά, ενώ ο ελεύθερος στίχος και η σκοτεινότητα ανάγονται σε πρωτεύοντα χαρακτηριστικά, με πρωτεύον των πρωτευόντων χαρακτηριστικών τη σκοτεινότητα (Βαγενάς, 2004).

²²⁶ Υιοθετούμε τη διάκριση νεότερη, σύγχρονη και μοντέρνα ποίηση που προτείνει ο Ν. Βαγενάς (2004): οι όροι «σύγχρονη» και «νεότερη» χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι και αφορούν σε ολόκληρη την ποίηση της εποχής μας, ενώ ο όρος «μοντέρνα» ή «νέα» αφορά στην ποίηση που πληροί τέσσερις προϋποθέσεις: ελεύθερο στίχο, δραματικότητα, απλό λεξιλόγιο, σκοτεινότητα: «ένα ποίημα είναι μοντέρνο όχι γιατί αποτελείται μόνο από άλογα στοιχεία, ούτε γιατί τα άλογα στοιχεία του είναι αναγκαστικά περισσότερα από τα έλλογα, αλλά γιατί περιέχει έναν επαρκή βαθμό άλογων στοιχείων» (Βαγενάς, 2004: 33-34).

²²⁷ Δεν κρίθηκε σκόπιμο οι μαθητές να μπουν στη διάκριση σύγχρονης και μοντέρνα ποίησης, όπως τίθενται από τον Νάσο Βαγενά (2004): ως κριτήριο ένταξης ενός ποιήματος στη μοντέρνα ποίηση τίθεται η κυριαρχία της άλογης ποιητικής αλληλουχίας. Ένα σύγχρονο ποίημα διακρίνεται από φωτεινότητα, αφού υπερισχύει η έλλογη ποιητική αλληλουχία.

- *Τι διαφοροποιεί τις δύο στροφές ως προς το είδος της εικόνας, ως προς τον ρυθμό, ως προς την ενέργεια;*
Στόχος: να «σφυγμομετρήσουν» τον παλμό των δύο στροφών, να νιώσουν την «ενέργειά» τους, να βιώσουν το ποίημα ως «ενεργειακή μεταβίβαση» από τον ποιητή (Olson, 1950/1997) και να συγκεκριμενοποιήσουν τη διαπίστωση της πολυεπίπεδης αντίθεσης των δύο στροφών. Η ερώτηση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως βοηθητική σε περίπτωση που οι μαθητές δεν έχουν ήδη οδηγηθεί σε αυτή τη διαπίστωση από τις προηγούμενες ερωτήσεις.
- *Υπάρχουν ζεύγη στο ποίημα; Πώς λειτουργούν μεταξύ τους (στο εσωτερικό τους και αναμεταξύ τους); Τι ενώνει τα ζεύγη; Υπάρχει αντίθεση μεταξύ των ζευγών;*
Στόχος: να εντοπίσουν επιμέρους αντιθέσεις μεταξύ παιδιών – τζιτζικιών και πεταλούδας – γέρου κόσμου, οδεύοντας προς το ξεκλείδωμα του βαθύτερου μηνύματος του αποσπάσματος, τη συνύπαρξη χαράς και πίκρας στη ζωή· βοηθητική η λειτουργία της τελευταίας ερώτησης, σε περίπτωση που οι μαθητές δεν προβούν σε αυθόρμητη διαπίστωση της αντιθετικής σχέσης.
- *Γιατί ο ποιητής επιλέγει τα τζιτζικία; Σκεφτείτε την παρουσία τους στον Μύθο του Αισώπου και τις «συμβολικές» προεκτάσεις που αποκτούν. «Συμβολίζουν» ταυτόχρονα κάτι θετικό και αρνητικό; Γιατί συσχετίζονται με τα παιδιά;*
Στόχος: να εμβαθύνουν στη συμβολική διάσταση των τζιτζικιών και στο διπλό συμβολικό πρόσημο· να ενεργοποιήσουν γνώσεις από τον αισώπειο μύθο και να συσχετίσουν την εκεί διάσταση των τζιτζικιών με τη λειτουργία τους στο απόσπασμα του Ρίτσου.
- *Γιατί ο ποιητής επιλέγει την πεταλούδα; Τι μπορεί να «συμβολίζει»; Σκεφτείτε τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, το πέταγμά της, το πώς μεταμορφώνεται, τις ιδιότητές της (είναι ταυτόχρονα πανέμορφη, ελεύθερη αλλά εύθραυστη); Ποια φαίνεται να είναι η σχέση με τον γέρο χρόνο;*
Στόχος: να αποκρυπτογραφήσουν το σύμβολο της πεταλούδας (η αποσυμβολοποίηση της πεταλούδας ενδεχομένως να είναι δυσκολότερη από ό,τι αυτή των τζιτζικιών)· η εστίαση στα χαρακτηριστικά της συμβάλλει στην αποκρυπτογράφηση της συμβολικής της διάστασης· η τελευταία ερώτηση είναι σημαντική, γιατί δεν είναι δεδομένο ότι οι μαθητές θα προχωρήσουν στη συσχέτιση της πεταλούδας με τον γέρο κόσμο: με το υποερώτημα αυτό εισέρχονται κάτω από την επιφανειακή προσέγγιση των συμβόλων και αναζητούν το κοινό σημείο πεταλούδας και γέρου κόσμου (που ίσως είναι η «σοφία» της πεταλούδας, η συμπυκνωμένη γνώση που της προσφέρει η σύντομη ζωή της, η ευθραυστότητά της).
- *«...και κρυφόνεφε/ της πίκρας μαντηλάκι.»: πώς καταλαβαίνετε το ρήμα «κρυφόνεφε»; Ποιος βλέπει το μαντηλάκι που η πεταλούδα γνέφει κρυφά; Το βλέπουν τα παιδιά; Μπορούν να το δουν; Τι υπονοείται εδώ; Τι μπορεί να σημαίνει «της πίκρας μαντηλάκι»;*
Στόχος: να εστιάσουν στη δύναμη του σύνθετου ρήματος, να παρατηρήσουν το α' συνθετικό (που τείνει να περάσει απαρατήρητο)· να αναρωτηθούν ποιος είναι ο σκοπός της πεταλούδας, ο λόγος που δεν θέλει το μαντηλάκι της πίκρας να είναι ορατό από όλους (και ίσως από τα παιδιά)· να οδηγηθούν μόνοι τους στην κατανόηση του κρυπτικού δίστιχου.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Σκεφτείτε σύνθετα ρήματα. Ποια είναι η λειτουργία τους; Δημιουργήστε τα δικά σας σύνθετα ρήματα. Ποιος είναι ο σκοπός σας;*

Στόχος: άσκηση Δημιουργικής Γραφής μικρής κλίμακας (μπορεί να γίνει προφορικά ή γραπτά) που αποκαλύπτει τη συμπυκνωτική δύναμη του σύνθετου ρήματος: ενεργοποίηση του γλωσσικού αποθέματος ή της γλωσσοπλαστικής ικανότητας των μαθητών.

- *Πώς θα χαρακτηρίζατε το ποίημα, αισιόδοξο ή απαισιόδοξο; Γιατί;*
Στόχος: να απελευθερωθεί, να αποσυμπιεστεί η ανταπόκριση των μαθητών, να εξωτερικευθεί ο προσωπικός τρόπος πρόσληψης του ποιήματος, να μετατραπεί η τάξη σε μια αναγνωστική κοινότητα που μοιράζεται προσωπικές απόψεις.
- *Πώς πιστεύετε ότι συσχετίζεται το ποίημα με τον τίτλο της συλλογής στην οποία περιλαμβάνεται;*
Στόχος: να συσχετίσουν οι μαθητές το απόσπασμα με τον τίτλο της ποιητικής συλλογής, να διατυπώσουν ερμηνευτικές υποθέσεις, να συνειδητοποιήσουν τη μη τυχαιότητα των τίτλων· να ενεργοποιηθεί, ίσως, η ανάγκη ανάγνωσης της ποιητικής συλλογής.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε και εσείς ένα σύντομο κείμενο (πεζό ή ποιητικό) χρησιμοποιώντας εικόνες και «σύμβολα» με διπλή σημασία, θετική και αρνητική. Συμπυκνώστε και μεταμφιέστε έτσι το μήνυμα που θέλετε να περάσετε. Διαβάστε το στην τάξη, προκειμένου οι ακροατές σας να το αποκωδικοποιήσουν.*
Στόχος: άσκηση Δημιουργικής Γραφής που ανατέθηκε στο σπίτι, προκειμένου οι μαθητές μέσω της δημιουργίας να κατανοήσουν τα στοιχεία της ποιητικής τεχνικής του Ρίτσου που ζητούνται· να συνειδητοποιήσουν τη δυσκολία αλλά και τη γοητεία της ποιητικής γραφής, του παιχνιδιού των συμβόλων και της κρυπτικότητας.

Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης²²⁸ (1 διδακτική ώρα), οι μαθητές προσέγγισαν δημιουργικά το κοινό με την Ομάδα Ελέγχου λογοτεχνικό κείμενο, δηλαδή το ποίημα «Πρωινό Άστρο» που ανθολογείται στο βιβλίο τους *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Κατά τη φάση αυτή προηγήθηκε ανάγνωση του κειμένου στην τάξη από την καθηγήτρια-ερευνήτρια και στη συνέχεια έγινε επεξεργασία του κειμένου μέσω ερωτήσεων. Αξιοποιήθηκε το εισαγωγικό σημείωμα του ποιήματος, χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις/πληροφορίες (παρά μόνο ότι ο υπότιτλος του ποιήματος είναι «Μικρή εγκυκλοπαίδεια υποκοριστικών»). Οι ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής έγιναν στην τάξη ή ανατέθηκαν για το σπίτι. Ενδεικτικές ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στο απόσπασμα αυτό είναι οι εξής:

- *Εντοπίζετε ομοιότητες μεταξύ των δύο ποιημάτων («Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» – «Πρωινό Άστρο»); Ποιες είναι αυτές;*
Στόχος: να ενεργοποιηθεί η κριτική και συγκριτική ματιά των μαθητών· να εντοπίσουν τα επανερχόμενα χαρακτηριστικά στην ποιητική του Γ. Ρίτσου· να αρχίσουν να συνειδητοποιούν ότι ένας ποιητής έχει ποιητικές manières (ακόμα κι αν είναι ο πρωτεύικός Γ. Ρίτσος).
- *Ποιοι συνδυασμοί σας φαίνονται περίεργοι, αφνιδιαστικοί;²²⁹ Είναι αταίριαστοι; Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο ποιητής συνταιριάζει αυτές τις λέξεις-έννοιες; Τι κοινό έχουν;*

²²⁸ Επιστημάνθηκε ήδη ότι στην προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου αποφασίστηκε να προταχθεί η ανάγνωση του παράλληλου κειμένου και να ακολουθήσει η ανάγνωση του κυρίως κειμένου. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως ισοβαρή, για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε ότι αυτή τη μετάθεση, η αντιστροφή δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

²²⁹ π.χ. «αγκάθι ενός ίσκιου», «πεδιλάκια από ουρανό», «στάχια της έγνοιας».

Στόχος: να εισέλθουν στον ποιητικό μικρόκοσμο, στη μονάδα της ποιητικής λέξης ή φράσης· να ασκηθούν στην αναγνωστική παρατηρητικότητα και υπομονή· να επιμείνουν σε ποιητικές συνεκφορές κρυπτικές και, ίσως γι' αυτό, απωθητικές· να αναζητήσουν τυχόν αναλογίες και να αποπειραθούν να βρουν τη σκοπιμότητα σε συναρμογές εκ πρώτης όψεως αυθαίρετες ή α-νόητες· να μυηθούν ως αναγνώστες στην ονειροπόληση των λέξεων (Bachelard, 2014)· να δεχτούν την πρόκληση «μπροστά σε μια εικόνα που ονειρεύεται» (Bachelard, 2014: 178). Επιδιώχθηκε η προσέγγιση του ποιήματος να αντισταθεί στην εκλογίκευση. Και τα σημεία τα οποία οι μαθητές δεν μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν, να παραμείνουν ως έχουν, να διατηρήσουν την αξεδιάλυτη μαγεία τους, να διαβαστούν ωσάν να έχουν νόημα (Britton, 1970).

- *Ποιες λέξεις του ποιήματος παραπέμπουν στο «καλό»; Πώς το καταλαβαίνετε;*
Στόχος: να διαβάσουν εκ του σύνεγγυς τα λεκτικά πρόσημα, να αναζητήσουν τη θετική (και την αρνητική στην επόμενη ερώτηση) χροιά των λέξεων· να αρχίσουν να συγκεκριμενοποιούν τη θετική (ή αρνητική) αίσθηση που προκαλεί το ποίημα· να παρατηρήσουν τη θετική (ή αρνητική, ανήσυχη) όψη της ζωής, ανάλογα με την ηλικιακή ωριμότητα· να διαισθανθούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις του πατέρα-ποιητή, ίσως και τα βιώματά του.
- *Ποιες λέξεις του ποιήματος παραπέμπουν στο «κακό» ή στις δυσκολίες; Πώς το καταλαβαίνετε;*
Στόχος: αναλύεται παραπάνω.
- *Ποιες φράσεις επαναλαμβάνονται; Γιατί;*
Στόχος: να παρατηρήσουν τη δύναμη της επανάληψης και να επιχειρήσουν να ερμηνεύσουν τη στοχευμένη επανάληψη· να συνειδητοποιήσουν τη σκοπιμότητα των ποιητικών επιλογών.
- *Παρατηρήστε τη μορφή της τελευταίας στροφής. Με τι μοιάζει; Γιατί πιστεύετε ότι ο ποιητής επαναλαμβάνει το επίθετο «μακρύς» και το αποτυπώνει με αυτόν τον τρόπο; «Ακούστε» νοερά αυτή την επανάληψη. Τι αίσθηση σας δημιουργεί;*
Στόχος: να εντοπίσουν τη συσχέτιση μορφής και περιεχομένου μέσα από τη σχηματοποίηση, το παιχνίδι με τη διάταξη των λέξεων· να υποψιαστούν το μήνυμα του κειμένου· να νιώσουν τον ρυθμό που ενυπάρχει σε αυτή την τριπλή επανάληψη και το υπόγειο συναίσθημα που δημιουργείται.²³⁰
- *Ποια είναι η πρόθεση του πατέρα της μικρής Έρης; Τι θέλει να προσφέρει στο παιδί του; Γιατί χρησιμοποιεί υποκοριστικά; Πώς συσχετίζονται τα υποκοριστικά με τον υπότιτλο της συλλογής;*
Στόχος: να ψυχογραφήσουν τον πατέρα-ποιητή· να μαντέψουν τη λειτουργία του υποκορισμού ως αποτύπωσης του μικρόκοσμου του βρέφους, ως απόπειρας συγκρότησης ενός κόσμου με μικρούς κινδύνους, όπου η «φαντασία είναι πάντα

²³⁰ Η επαφή των μαθητών με τον ελεύθερο στίχο αποτελεί μια ευκαιρία προκειμένου, στον βαθμό βέβαια που το επιτρέπει η ποιητική τους εμπειρία, να αντιληφθούν την ύπαρξη του ρυθμού, που είναι εγγενής –αν και ίσως μη αντιληπτή– στον ελεύθερο στίχο. Να καταλάβουν ότι η απουσία της τάξης του μέτρου δεν συνεπάγεται την απουσία ρυθμού και αρμονίας. Και ότι στην ελεύθερη ποίηση ο ρυθμός είναι προσωπικός, αποτελεί την ειδική σφραγίδα της προσωπικότητας του ποιητή, είναι κατασκευασμένος ad hoc σε αντίθεση με το προϋπάρχον και κοινόχρηστο μέτρο της έμμετρης ποίησης (Βαγενάς, 1998). Η επανάληψη του επιθέτου «μακρύς» και η ρυθμική του απόχρωση αποτελεί μια ευκαιρία επαφής των μαθητών με τον ρυθμό του ελεύθερου στίχου.

άγρυπνη και ευτυχισμένη» (Bachelard, 2014: 187): να προβληματιστούν για την προσωπικότητα του πατέρα-ποιητή με βάση τα όσα επιθυμεί να προσφέρει στην κόρη του. Να παρατηρήσουν πως «στους κήπους του μικροσκοπικού γνωρίζει ο ποιητής το σπόρο των λουλουδιών» (Bachelard, 2014: 189).

- *Τι τόνος κυριαρχεί στο ποίημα; Αισιόδοξος; Απαισιόδοξος; Πώς παρουσιάζεται έμμεσα η ζωή που ανοίγεται μπροστά στη μικρή Έρη;*
Στόχος: να προβληματιστούν για τη συνύπαρξη τρυφερότητας και ανησυχίας στο ποίημα και για τους λόγους που ωθούν τον πατέρα-ποιητή να εκφράσει αυτά τα συναισθήματα.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε ένα κείμενο αξιοποιώντας το μοτίβο της επανάληψης, για να δώσετε έμφαση σε κάποιο νόημα. Αν θέλετε, μορφοποιήστε/ σχηματοποιήστε την επαναλαμβανόμενη λέξη, κατά τον τρόπο του Γ. Ρίτσου.*
Στόχος: να κατανοήσουν μέσω της εφαρμογής τη λειτουργία της σχηματοποιημένης επανάληψης. Η άσκηση ανατέθηκε στο σπίτι.
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Δημιουργήστε ένα κείμενο ποιητικό και χρησιμοποιήστε εικόνες περιέργης, πρωτότυπες συνταιριάζοντας λέξεις φαινομενικά αταίριαστες αλλά βαθιά ταιριαστές, κατά τον τρόπο του Ρίτσου.*
- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Όπως ο ποιητής μιλάει στο νεογέννητο παιδί του σε ένα ιδιότυπο ποιητικό μονόλογο, έτσι κι εσείς μιλήστε ποιητικά είτε στον εαυτό σας είτε στον αποδέκτη που θα επιλέξετε μέσα από ένα ποίημα-μονόλογο.*
Στόχος: να αξιοποιήσουν στοιχεία της ποιητικής του Ρίτσου σε μια προσωπική δημιουργία και να κατανοήσουν «εκ των έσω» τη δύναμή τους. Να γίνουν για λίγο «ονειροπόλοι των λέξεων» (Bachelard, 2014: 173). Οι ασκήσεις αυτές ανατέθηκαν στο σπίτι.²³¹

Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο (0,5 διδακτική ώρα), που εμπεριέχεται στη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης, διαβάστηκαν μέσα στην τάξη, χωρίς να γίνει συστηματική ανάλυση παρά μόνο συζήτηση, αν την προκαλούσαν οι μαθητές με κάποιο αυθόρμητο σχόλιο, αποσπάσματα από τις συλλογές *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* και *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, προκειμένου οι μαθητές να ακούσουν κι άλλες πτυχές της παιδικότροπης (Ανθολογία Γιάννη Ρίτσου, 2000: 13)/ παιδικής (Παπαντωνάκης, 1996) ποίησης του Γ. Ρίτσου και να δουν την αισθητική των συλλογών αυτών: είχαν τη δυνατότητα να ξεφυλλίσουν τις εικονογραφημένες από την Τζένη Δρόσου εκδόσεις και να σχολιάσουν την αισθητική τους.²³²

²³¹ Επιδιώχθηκε οι μαθητές να εκτίθενται σε δύο ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτή που τους προσέλκυε. Θεωρείται απαραίτητο ο καθηγητής να δίνει στους μαθητές δύο εναλλακτικές ερωτήσεις δημιουργικής/ ποιητικής γραφής (Anderson & Rubano, 1991 : 65).

²³² Τα ποιήματα του Γ. Ρίτσου που ανθολογούνται στο σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου* θεωρούνται παιδικότροπα (Προκοπάκη, 2000), «παιδικά» (Καλογήρου, 2009). Τέσσερα έργα του Γ. Ρίτσου –οι τρεις πολύστιχες συνθέσεις *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1937), *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1938), *Πρωινό Άστρο* (1955) και η συλλογή ολιγόστιχων ποιημάτων *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* (1960)– χαρακτηρίζονται από την Τζίνα Καλογήρου (2009) ως «παιδικά», όχι με την έννοια ότι απευθύνονται αποκλειστικά στον αναγνώστη-παιδί, αλλά ότι διακατέχονται από μια παιδικότητα εμφανή στα θέματά τους: το εξωραϊσμένο παιδικό σύμπαν, ο παράδεισος των παιδικών βιωμάτων, η παιδική προοπτική, η «αρυτίδωτη» παιδική ηλικία, η παιδική δράση και «αταξία», η «παιδαγωγική» του παιχνιδιού και του σκασιαρχείου, η παιδικά ονειρεμένη φύση, η βρεφική αθωότητα πρωταγωνιστούν σε αυτές τις ποιητικές συνθέσεις. Σε αυτά του τα ποιήματα ο Γ. Ρίτσος γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην ποίηση για παιδιά και την ποίηση για ενηλίκους (Καλογήρου, 2009: 175). Τα σαράντα ολιγόστιχα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* είναι

Κατά το 3^ο έτος της έρευνας η προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου διαφοροποιήθηκε ως προς το προ-αναγνωστικό και το μετα-αναγνωστικό στάδιο, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, του αναστοχασμού και των αναπροσαρμογών που αυτή επιτρέπει. Κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο (0,5 διδακτική ώρα) αξιοποιήθηκε μια παιγνιώδης δραστηριότητα, η παίζουσα συμπλήρωση (Κάλφας, 1998): ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν συγκεκριμένα κενά στο ποίημα του Γ. Ρίτσου «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» που ανθολογείται στο σχολικό βιβλίο. Η δημιουργική αυτή άσκηση αποσκοπεί όχι μόνο στο να οξύνει την αναγνωστική παρατηρητικότητα των μαθητών αλλά και να συμβάλλει στην ερμηνευτική οικειοποίηση του κειμένου από τους μαθητές (Κάλφας, 1998). Ενδιαφέρον παρουσίασε τόσο η ανάγνωση των μαθητικών εκδοχών, που αποδείχτηκε ιδιαίτερα διασκεδαστική, όσο και η αποκατάσταση του κειμένου με την ανάγνωση του ποιήματος από το σχολικό εγχειρίδιο, που συνοδεύτηκε από τις διαπιστώσεις των μαθητών κατά τη σύγκριση των δικών τους προτάσεων και της πρωτότυπης ποιητικής εκδοχής. Οι μαθητές αξιολόγησαν τη δραστηριότητα αυτή ως «ενδιαφέρουσα», «διασκεδαστική», «δύσκολη», «εύκολη», «δημιουργική», «γόνιμη για τη φαντασία».

Στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο υλοποιήθηκε η προσέγγιση του ανθολογημένου στο σχολικό βιβλίο αποσπάσματος «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» (0,5 διδακτική ώρα). Η προσέγγιση έγινε διαλεκτικά, μέσα από ήπια καθοδηγητικές ερωτήσεις με στόχο την ερμηνευτική ενεργοποίηση των μαθητών. Αξιοποιήθηκαν στο στάδιο αυτό ασκήσεις Δημιουργικής Ανάγνωσης (όπως η δραματοποιημένη ανάγνωση) και Δημιουργικής Γραφής, τόσο μετασχηματιστικές όσο ελεύθερης δημιουργίας. Κατά την ανάγνωση του ποιήματος που έγινε από την καθηγήτρια, ζητήθηκε από τους μαθητές να κλείσουν τα βιβλία τους, να κλείσουν και τα μάτια τους ή να εστιάσουν το βλέμμα τους σε κάποιο σταθερό σημείο στο θρανίο τους και να οπτικοποιήσουν το ποίημα, να δουν νοερά τις εικόνες και να ακούσουν τους ήχους, να αισθανθούν την ενέργεια και τον ρυθμό του ποιήματος. Στη συνέχεια, αφού

αφιερωμένα στον Φωτούλη, δευτερότοκο γιο των επιστήθιων φίλων των Ρίτσου Τάσου και Μιράντας Φιλιακού και στην κόρη του Έρη. Η αφιέρωση αυτή ενισχύει την παιδικότητα αυτής της συλλογής. Την καταλληλότητα για παιδιά των συνθέσεων αυτών (Καλογήρου, 2009: 157) υποδεικνύει έμμεσα η έκδοσή τους σε μεγαλόσχημα τομίδια με εικονογράφηση της Τζένης Δρόσου: η σύνθεση *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* εκδόθηκε αυτοτελώς εικονογραφημένη με τα σχέδια της Τζένης Δρόσου το 1978, εγκαινιάζοντας μια σειρά αυτοτελών εκδόσεων ποιημάτων του Ρίτσου για παιδιά με εικονογράφηση της Τζένης Δρόσου. Το δεύτερο βιβλίο, το *Όνειρο Καλοκαιρινού μεσημεριού*, εκδόθηκε αυτοτελώς με εικονογράφηση της Τζένης Δρόσου το 1981. Το *Πρωινό Άστρο* εικονογραφήθηκε με τα σχέδια της Τζένης Δρόσου το 1983 και τα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* το 1985. Αυτές οι συλλογές προκρίνονται ως κατάλληλες και για παιδιά (Καλογήρου, 2009).

Σημαντική είναι η παρουσία ποιημάτων του Γ. Ρίτσου στα βιβλία του Δημοτικού: Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού «Το δελφίνι»* (σ. 96) ανθολογείται ένα πολύ μικρό απόσπασμα (4 στίχοι) με τίτλο [Τα τζιτζίκια στήσανε χορό] (το οποίο, εκτενέστερο, ανθολογείται και στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου, σ. 10) από τη συλλογή *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού «Στο σκολεϊό του κόσμου»* (Κατοίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης και Πυλαρινός, 2013: 34-35) ανθολογείται ένα απόσπασμα από το *Πρωινό Άστρο*.

Στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων «Με Λογισμό και μ' όνειρο»* (Ε' και Στ' Δημοτικού) (Κατοίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοτάριου & Πυλαρινός, 2013) ανθολογούνται τρία ποιήματα (I, II, III) με τον τίτλο [Τραγουδάκια του Φωτούλη] (σσ. 22-23) από τα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, το ποίημα «Λαός» (σ.222) από τα *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας* και απόσπασμα από το ποίημα «Ειρήνη» (σ. 243).

Για μια εκτενή κριτική των ανθολογούμενων ποιημάτων/ ποιητικών αποσπασμάτων του Γιάννη Ρίτσου στα βιβλία Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου και των συνοδευτικών ερωτήσεων/ δραστηριοτήτων αλλά και για μια πρόταση αναμόρφωσης του Ρίτσου στα σχολικά ανθολόγια Λογοτεχνίας βλ. Αθανασοπούλου, Α. (2010). Ο Ρίτσος στα σχολικά ανθολόγια Λογοτεχνίας. *Ήρινα*, 3, 55-79.

ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του ποιήματος τους ζητήθηκε να περιγράψουν τι είδαν, πώς φαντάστηκαν τις εικόνες. Η δραστηριότητα αυτή ανατέθηκε και ως γραπτή δραστηριότητα στο σπίτι, στο τέλος της διδακτικής ώρας: *Τι εικόνες σχηματίστηκαν στο μυαλό σας ακούγοντας το ποίημα;* Ακολούθησε προσέγγιση του ποιήματος μέσω ερωτήσεων και δραστηριοτήτων που ενδεικτικά προαναφέρθηκαν. Κατά το αναγνωστικό στάδιο της συγκριτικής ανάγνωσης οι μαθητές προσέγγισαν (1 διδακτική ώρα) επίσης το άλλο ποίημα του Γ. Ρίτσου που ανθολογείται στο σχολικό βιβλίο, το «Πρωινό Άστρο» μέσω των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής που προαναφέρθηκαν. Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο (1 διδακτική ώρα) διαβάστηκαν στην τάξη (δόθηκαν στους μαθητές σε φωτοτυπία) αποσπάσματα από άλλα ποιήματα από τις συλλογές *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, *Μαρτυρίες Β'* («Η μάντισσα»), *Γραφή Τυφλού* («Αυτόπτης Μάρτυρας»), συζητήθηκαν οι εντυπώσεις των μαθητών (χωρίς να γίνει ανάλυση των αποσπασμάτων): η χειμαρρώδης ανάγνωση ποιητικών αποσπασμάτων, αυτός ο αναγνωστικός καταϊγισμός, η συστηματική «ανεπίσημη ανάγνωση» (Benton & Fox, 1985: 24), αυτή η έκθεση των μαθητών στην ποίηση προτείνεται ως τρόπος καλλιέργειας της ευαρέσκειας, της έφεσης προς την ποίηση. Προτάθηκαν «εν θερμώ», όσο οι μαθητές ήταν υπό την «επήρεια» της ποίησης του Γ. Ρίτσου, ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής, από τις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν όποια τους άγγιζε περισσότερο (οι ασκήσεις έγιναν στην τάξη):

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Με αφορμή τα ποιήματα που διαβάσατε α) επιλέξτε έναν στίχο ή στίχους που σας άρεσαν και γράψτε αντλώντας έμπνευση από αυτούς ή β) απαντήστε σε μορφή ποιητικής συνομιλίας στον ποιητή ή γ) δημιουργήστε ένα ποιητικό κολλάζ από στίχους των ποιημάτων που διαβάσατε.*

Ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή εντυπώσεων για τον τρόπο γραφής του Γ. Ρίτσου καθώς και δήλωση αιτιολογημένη της ευαρέσκειας και απαρέσκειας των μαθητών. Οι μαθητές αξιολόγησαν γραπτώς την ίδια την ποίηση του Γ. Ρίτσου μέσα από δικά τους ποιήματα:

- *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ: Αξιολογήστε την ποίηση του Γ. Ρίτσου γράφοντας ένα δικό σας ποίημα αξιολόγησης.*

• **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Κατά το 1^ο έτος της έρευνας η συνεργαζόμενη καθηγήτρια οργάνωσε ως εξής τη διδασκαλία του ποιήματος «Πρωινό Άστρο» στην Ομάδα Ελέγχου. Στο προαναγνωστικό στάδιο δόθηκαν στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με τις διαφορές παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης και το περικειμενικό πλαίσιο του ποιήματος, με αφορμή το εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου. Ακολούθησε, στο αναγνωστικό στάδιο, η ανάγνωση του αποσπάσματος από την καθηγήτρια και τέθηκαν ερωτήσεις με στόχο να ιχνηλατήσουν την πρώτη ανταπόκριση των μαθητών: «Τι καταλάβατε; Σε ποιον απευθύνεται το ποίημα; Ποια είναι η ιδιότητά του; Πώς το καταλάβατε;». Ακολούθησαν ερωτήσεις εξομάλυνσης του κειμένου που αφορούσαν στα πρόσωπα που εμφανίζονται (πατέρας, κόρη, μητέρα) και στα πιθανά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, στους ποιητικούς τρόπους που αξιοποιούνται (απουσία ομοιοκαταληξίας, εικόνες, σχήματα λόγου, λεκτικά ζεύγη) και στη λειτουργία τους, στο ύφος του ποιήματος και στη γλώσσα (χρήση υποκοριστικών και αποτέλεσμά της), στα μηνύματα που προκύπτουν (αγάπη πατέρα για κόρη, ανάγκη πατέρα να δώσει το καλύτερο στο παιδί του, ανησυχία για το μέλλον, δυσκολίες ζωής) και στον πιθανό στόχο του ποιήματος αυτού (δώρο του πατέρα στη λατρεμένη κόρη του). Κατά το αναγνωστικό στάδιο ανατέθηκαν για το σπίτι τρεις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου.²³³ Κατά

²³³ Οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου που έτυχαν επεξεργασίας ήταν οι εξής:

1. Ο ποιητής-πατέρας νανουρίζει τη νεογέννητη κόρη του. Τι θέλει να της προσφέρει και γιατί;
2. Σε ποια σημεία του ποιήματος φαίνεται η έγνοια του ποιητή για το μέλλον του παιδιού του;

το μετα-αναγνωστικό στάδιο έγινε συζήτηση για το αν το ποίημα άρεσε στους μαθητές, για το τι τους έκανε εντύπωση και για τη δύναμη της γονεϊκής αγάπης. Η παρέμβαση διήρκεσε 3 διδακτικές ώρες.

Κατά το 3^ο έτος της έρευνας η διδασκαλία στην Ομάδα Ελέγχου από τη συνεργαζόμενη καθηγήτρια ακολούθησε, κατά δήλωσή της, την τριμερή οργάνωση του σταδίου πριν από την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση. Η διδασκαλία αφορούσε στο επιλεγμένο ως μέρος της διδακτέας ύλης ποίημα του Γ. Ρίτσου «Πρωινό Άστρο». Η καθηγήτρια αξιοποίησε στο προαναγνωστικό στάδιο μια εικονοποιημένη και μελοποιημένη εκδοχή του ποιήματος από το διαδίκτυο και ζήτησε από τους μαθητές να αναφέρουν συναισθήματα και σκέψεις που τους γεννήθηκαν. Ακολούθησε ανάγνωση του αποσπάσματος που ανθολογείται στο σχολικό βιβλίο και προσέγγισή του με εναλλαγή μονολόγου/ διάλεξης και διαλόγου. Παρουσιάστηκε το πλαίσιο του ποιήματος (ποίημα αφιερωμένο στη νεογέννητη κόρη του Ρίτσου, Έρη) και έγινε αναφορά σε χαρακτηριστικά της ποιητικής του Ρίτσου και των υπερρεαλιστικών επιρροών που εντοπίζονται σε αυτή. Ακολούθησε ανάλυση του ποιήματος με ερωτήσεις όπως: Ποια είναι η σχέση πατέρα – κόρης; Πώς φανερώνεται; Πώς καταλαβαίνετε την εικόνα...; Γιατί χρησιμοποιούνται υποκοριστικά; Τι πιστεύετε ότι σημαίνει ο στίχος...; Ποια είναι η συμβολική λειτουργία; Αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου, οι οποίες ανατέθηκαν ως ασκήσεις για το σπίτι. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια παρουσίαση με εικόνες που να «ντύνουν» το ποίημα. Η παρέμβαση αυτή είχε διάρκεια 3 διδακτικές ώρες. Μετά την αξιολόγηση ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα δικό τους νανούρισμα.

3. Βρείτε τα υποκοριστικά που υπάρχουν στο απόσπασμα. Ποια εντύπωση δημιουργούν; Προσπαθήστε να τα αντικαταστήσετε με την απλή λέξη, για να δείτε τη διαφορά στο ύφος του ποιήματος (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2013α: 169)

B. ΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

1. Εισαγωγή

Όπως προαναφέρθηκε (βλ. κεφ. «Μεθοδολογία της Έρευνας») ως Εναλλακτική Έρευνα ονομάζουμε τις παρεμβάσεις εκείνες που αφορούσαν σε σύγκριση έντονα ανομοιογενών ομάδων είτε ως προς τη διδακτική πράξη είτε ως προς την ηλικιακή κατηγορία. Πιο συγκεκριμένα στην Εναλλακτική Έρευνα συγκρίνονται:

- Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής και Συμβατική Τάξη
- Τάξη Α΄ Γυμνασίου και Τάξη Γ΄ Γυμνασίου

2. Εναλλακτικές παρεμβάσεις στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής

2.1. Η παρέμβαση στην ποίηση του Οδ. Ελύτη

Τι θα συνέβαινε αν σε μια αναγνωστική και ερμηνευτική «αναμέτρηση» συμμετείχαν δύο απόλυτα ετερόκλητες τάξεις, ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής και μια συμβατική τάξη; Ένα Εργαστήριο όπου οι μαθητές συμμετέχουν με ελεύθερη επιλογή, όπου δεν υπάρχει προκαθορισμένη ύλη και όπου η προσέγγιση της ποίησης δεν ακολουθεί καμία «πεπατημένη»; Όπου κάποιος θα έλεγε ότι «δεν γίνεται μάθημα»; Το ερώτημα αυτό συνέτεινε στο να αποφασιστεί η «αναμέτρηση» ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και μιας συμβατικής τάξης: έτσι κατά το 2^ο έτος της έρευνας «αναμετρήθηκαν» το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου και μια συμβατική τάξη Β΄ Γυμνασίου, με κοινό «διακύβευμα» την ποίηση του Οδ. Ελύτη και κατά το 3^ο έτος της έρευνας το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου και μια συμβατική τάξη Γ΄ Γυμνασίου ως προς την ποίηση του Γ. Ρίτσου.

Στην έρευνά μας, όπως προαναφέρθηκε, υιοθετήθηκε η συναλλακτική μορφή του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής, με στοιχεία από άλλα είδη Εργαστηρίων. Στη συνέχεια επισημαίνουμε επιγραμματικά τα βασικά χαρακτηριστικά του. Πολλά περισσότερα διακυβεύονται στο Εργαστήριο (Garber & Ramjerdi, 1994) ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας, την οργάνωση του μαθήματος, τη διανομή της «εξουσίας», την αξιολόγηση, τους παιδαγωγικούς χειρισμούς. Το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής διαφοροποιείται από την κανονική τάξη ως προς τις εξής παραμέτρους:

- Ως προς τον τρόπο σύστασης και οργάνωσης: το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής συστάθηκε κατόπιν ελεύθερης επιλογής των μαθητών σε αντίθεση με τη συμβατική τάξη που οργανώνεται θεσμικά, εντάσσεται στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και συγκροτείται από μαθητές που τοποθετούνται σε αυτή με βασικό κριτήριο την ηλικία, τον μέγιστο επιτρεπόμενο αριθμό ανά τμήμα και την αλφαβητική σειρά. Η σύνθεση του Εργαστηρίου ήταν ολιγομελής και μεικτή (συμμετείχαν μαθητές από διάφορα τμήματα μιας τάξης), διαμόρφωσε διαφορετικές ισορροπίες και παρείχε άλλες ευκαιρίες συμμετοχής και συνεργασίας στο μάθημα. Η ανομοιογένεια/ ετερογένεια ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής διαμορφώνει ένα μεικτό ακροατήριο, όπου η ανταλλαγή ερεθισμάτων και οπτικών καθιστά τη διδασκαλία πιο αποδοτική (Henkins, 1980).²³⁴ Πιο συγκεκριμένα, κατά το

²³⁴ Η διαφορετικότητα σε μια ομάδα μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργικότητα (Chatman, Polzer, Barsade & Neale, 1998· West & Dellana, 2009· Karwowski & Lebuda, 2013),²³⁴ καθιστώντας τη γνωστική ποικιλομορφία μια μακρο-ευκαιρία (Ambrose, 2016) και μέσο για σημαντική την άρση της αντίστασης απέναντι στη δημιουργικότητα. Μπορεί όμως και να την υπονομεύσει, καθώς η βαθιά ποικιλομορφία (deep diversity) μπορεί να παρεμποδίσει τη συμφωνία σε ένα τελικό δημιουργικό προϊόν (Harvey, 2013). Η Κ. Henkins (1980) θεωρεί ότι η ετερογένεια σε ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής καθιστά τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής πιο αποτελεσματική, από τη στιγμή που οι μαθητές διδάσκουν ο ένας τον άλλον. Εναπόκειται συνεπώς στους χειρισμούς του καθηγητή/

2^ο έτος της έρευνας στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β' Γυμνασίου συμμετείχαν 13 μαθητές και μαθήτριες (4 μαθητές, 9 μαθήτριες) και κατά το 3^ο έτος της έρευνας στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ' Γυμνασίου συμμετείχαν με προσωπική τους επιλογή 8 μαθητές και μαθήτριες (2 μαθητές, 6 μαθήτριες) Γ' Γυμνασίου: ο αριθμός συμμετεχόντων στο Εργαστήριο και τις δύο χρονιές θεωρείται ικανοποιητικός για ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής (Donnelly, 2010). Οι συναντήσεις του Εργαστηρίου πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα, στο διευρυμένο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου και είχαν διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (45'), χρόνος που θεωρείται περιορισμένος για τη δημιουργική διαδικασία του εργαστηρίου (Καρακίτσιος, 2013): το γεγονός όμως ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός, αντιστάθμισε το μειονέκτημα του περιορισμένου χρόνου. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής φιλοξενήθηκε σε μια σχολική αίθουσα, καθώς δεν υπάρχει –αν και θα ήταν ιδανικό– χώρος διαφορετικής διαρρύθμισης για τη Δημιουργική Γραφή. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι δεν μεταβάλλεται η διάταξη της τάξης, οι συμμετέχοντες στο Εργαστήριο κάθονται κοντά ο ένας στον άλλον, όπως επιθυμούν, δημιουργώντας ένα «δημιουργικό κουκούλι», ή απομακρύνονται, όταν επιθυμούν τη δημιουργική απομόνωση, και επανέρχονται στον δημιουργικό πυρήνα, όταν μοιράζονται στην ολομέλεια τη δημιουργία τους. Η διδάσκουσα-ερευνήτρια επίσης μετακινείται: κάθεται κοντά τους, δίπλα τους ή μακριά τους, ανάλογα με την αίσθηση της στιγμής που προσλαμβάνει από τους μαθητές-δημιουργούς. Η ηχητική υφή διαφέρει επίσης: ενώ στη συμβατική τάξη η ώρα του μαθήματος είναι ως επί το πλείστον ηχηρή, με τη φωνή του διδάσκοντα και των μαθητών να κυριαρχούν, στο Εργαστήριο υπάρχουν πολλές στιγμές δημιουργικής σιωπής, όπου το μόνο που ακούγεται είναι ο ήχος των μολυβιών ή στυλό που γράφουν. Στο εναρκτήριο μάθημα του Εργαστηρίου, προκειμένου να καταγραφούν οι λόγοι που οδήγησαν τους μαθητές στην επιλογή αυτή, τους ζητήθηκε να μιλήσουν για την επιλογή τους: ο βασικός λόγος επιλογής του Εργαστηρίου είναι η αγάπη προς τη γραφή ή/και η επιθυμία βελτίωσής της. Ο Stephen Minot (1976: 392) θεωρεί σημαντικό στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής να εισακουστούν και να νομιμοποιηθούν τα κίνητρα και οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων στο «μάθημα» Δημιουργικής Γραφής. Αν το μάθημα λάβει «προσηλυτιστικό» χαρακτήρα, αν οι μαθητές οσμιστούν το «προσηλυτιστικό άρωμα» τότε θα απωθηθούν. Η ερώτηση ιχνηλάτησης των κινήτρων των μαθητών που συμμετείχαν στο Εργαστήριο είχε διττό χαρακτήρα: να νομιμοποιήσει για τους μαθητές και να αναδείξει για την έρευνα τα κίνητρα επιλογής τους. Στην προφορική ερώτηση για ποιο λόγο επέλεξαν να συμμετάσχουν στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής οι μαθητές απάντησαν ως εξής (στην απάντησή τους ορισμένοι μαθητές συμπεριέλαβαν περισσότερους του ενός λόγους):

2^ο έτος έρευνας – Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β' Γυμνασίου (13 μαθητές/ μαθήτριες)	
Μου αρέσει να γράφω	8 μαθητές/ μαθήτριες
Θέλω να βελτιώσω τη γραπτή μου έκφραση	7 μαθητές/ μαθήτριες
Με ενέπνευσε η καθηγήτρια	2 μαθητές/ μαθήτριες
Επηρεάστηκα από τον φίλο/ τη φίλη μου	1 μαθητής/ μαθήτρια
Από περιέργεια	4 μαθητές/ μαθήτριες
Δεν υπήρχε άλλη επιλογή	1 μαθητής/ μαθήτρια
Δεν ξέρω	-----

εμπυχωτή της ομάδας να θετικοποιηθεί και να λειτουργήσει γόνιμα ως προς τη δημιουργικότητα η διαφορετικότητα της ομάδας.

Δεν απαντώ	1 μαθητής/ μαθήτρια
------------	---------------------

3 ^ο έτος έρευνας – Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου (8 μαθητές/ μαθήτριες)	
Μου αρέσει να γράφω	5 μαθητές/ μαθήτριες
Θέλω να βελτιώσω τη γραπτή μου έκφραση	7 μαθητές/ μαθήτριες
Με ενέπνευσε η καθηγήτρια	2 μαθητές/ μαθήτριες
Επηρεάστηκα από τον φίλο/ τη φίλη μου	1 μαθητής/ μαθήτρια
Από περιέργεια	2 μαθητές/ μαθήτριες
Δεν υπήρχε άλλη επιλογή	1 μαθητής/ μαθήτρια
Δεν ξέρω	-----
Δεν απαντώ	-----

- Ως προς τον τρόπο λειτουργίας: το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής λειτουργεί μία φορά την εβδομάδα, για μία διδακτική ώρα μέσα στο ωρολόγιο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου, εντασσόμενο στον ημιτυπικό σχολικό γραμματισμό και συγκεκριμένα στη Ζώνη Πολιτισμού και Αθλητισμού του σχολείου, που λειτουργεί χάρη στο διευρυμένο ωράριο (8ωρο) του σχολείου. Η οργάνωση του «μαθήματος» και η «ύλη» καθορίζεται από τον διδάσκοντα-εμπυχωτή, πολλές φορές σε συνεργασία με τους μαθητές-συμμετέχοντες του Εργαστηρίου. Η Δημιουργική Γραφή, σε συνδυασμό με τη Δημιουργική Ανάγνωση, αποτελούν τους άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται και στους οποίους καταλήγει η δραστηριότητα του Εργαστηρίου. Τα χαρακτηριστικά του εργαστηριακού μοντέλου που υιοθετήθηκαν ήταν τα εξής, βασιζόμενα στο Συναλλακτικό Εργαστήριο της Wendy Bishop: έμφαση πρωτίστως στη διαδικασία δημιουργίας και δευτερευόντως στο παραγόμενο προϊόν, έμφαση στην ανάγνωση και στην απαντητική σε αυτή δημιουργία, ατομική γραφή μόνο στην τάξη, δημοσιοποίηση των έργων με μεγάλωφωνα ανάγνωση από τους δημιουργούς στην ολομέλεια και ηλεκτρονική έκδοση των μαθητικών έργων στο τέλος της σχολικής χρονιάς, αξιολογική συζήτηση των έργων στην ολομέλεια κατά την ολοκλήρωση ενός κύκλου εργασιών.²³⁵ Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής που λειτούργησε και αξιοποιήθηκε ερευνητικά, η Παιδαγωγική Ταυτότητα που υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια-καθηγήτρια (με βάση το μοντέλο της Manery, 2015) ήταν τριπλή: αυτή του διευκολυντή, του παράγοντα της αλλαγής και του συν-οικοδόμου της γνώσης.
- Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας: στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής δεν υπάρχουν βιβλία παρά μόνο ένα τετράδιο. Τα λογοτεχνικά κείμενα δίνονται σε φωτοτυπία ακόμα και όταν προσεγγίζεται ένα κείμενο ανθολογημένο στο σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου να υπάρξει πλήρης αποσύνδεση από τους συνειρμούς με τους οποίους επιφορτίζεται το σχολικό εγχειρίδιο και έτσι το Εργαστήριο να αποστασιοποιηθεί από το μάθημα και ό,τι παραπέμπει σε αυτό. Τα κείμενα ενίοτε παρουσιάζονται στη φυσική του μορφή, ως μέρος ενός τυπωμένου βιβλίου. Η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων είχε τη μορφή συζήτησης. Η διδάσκουσα-ερευνήτρια αξιοποιώντας την Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich οργάνωσε την εναλλακτική διδασκαλία πάνω σε ερωτήσεις ανάδυσης της υποκειμενικότητας των μαθητών. Ο στόχος του Εργαστηρίου δεν ήταν η εμπειριστατωμένη και πλήρης ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων αλλά η απελευθέρωση της υποκειμενικής

²³⁵ Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι να προσφέρει οδηγίες αλλά να προτείνει και να ενθαρρύνει, ενώ στις καλύτερες περιπτώσεις οφείλει να παρέχει την επιβεβαίωση (Cowan 2011: 81).

λογοτεχνικής εμπειρίας των μαθητών. Κατά την προσέγγιση των κειμένων δεν δόθηκαν από την πλευρά της διδάσκουσας-ερευνήτριας πληροφορίες, δεν υπαγορεύθηκαν ερμηνείες ούτε έγινε χρήση λογοτεχνικής ορολογίας. Η δομή της «διδασκαλίας» οργανώθηκε στο πεντάπτυχο: ανάγνωση – προφορική έκφραση – γραπτή δημιουργία – ανάγνωση – προφορική αξιολόγηση από τους μαθητές-κριτές. Η διδάσκουσα δεν λειτούργησε ως πομπός γνώσης και ως αξιολογήτρια αλλά ως διευκολυντικός και ενθαρρυντικός παράγοντας στην προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών. Το κλίμα εμπιστοσύνης στο Εργαστήριο αποτυπώνεται στο άτυπο «απόρρητο» που ισχύει: το απόρρητο στο πλαίσιο της κοινότητας της Δημιουργικής Γραφής κρίνεται απαραίτητο. Ό,τι γραφτεί (και ό,τι ειπωθεί) θα είναι απόρρητο, «θα μένει μεταξύ μας»: είναι το προφορικό συμβόλαιο που «συνάπτεται» στην έναρξη των συναντήσεων και που ωριμάζει και ενισχύεται στην πορεία. Η εξασφάλιση αυτού του ιδιότυπου απορρήτου, που δεν είναι υποκριτική αλλά ειλικρινής, δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας και λειτουργεί πολλαπλασιαστικά ως προς την απελευθέρωση των ανταποκρίσεων. Αν και η επίκληση του απορρήτου αξιοποιείται συνήθως σε θεραπευτικά Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής (Pennebaker & Chung, 2007: 436), η καθηγήτρια-ερευνήτρια αξιοποιεί αυτή την παράμετρο όχι μόνο για να μειώσει τον φόβο της έκθεσης αλλά και από σεβασμό προς την προσωπικότητα των μαθητών. Στα χρόνια λειτουργίας των Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο της ερευνήτριας (από το 2013), παρατηρείται πως αυτή η δέσμευση σεβασμού δεν παραβιάζεται από κανέναν.

- Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης: ενώ η αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή, διαμορφωτική διαδικασία στη συμβατική τάξη, που υλοποιείται μέσω πολλαπλών τρόπων (προφορική και γραπτή ολιγόλεπτη ή ωριαία εξέταση, αξιολόγηση εργασιών που ανατέθηκαν για το σπίτι ή έγιναν στην τάξη, αξιολόγηση προφορικής συμμετοχής του μαθητή κ.ά.) και δομείται σε εικοσάβαθμη κλίμακα (για το Γυμνάσιο), γνωστοποιείται στους μαθητές κατά τη διόρθωση των γραπτών δοκιμασιών και κατά την επίδοση των Ελέγχων Προόδου, βασίζεται στο δίπολο σωστό – λάθος και καθιστά τον διδάσκοντα αξιολογητή-κριτή, στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής η αξιολόγηση αυτού του είδους απουσιάζει. Οι δημιουργίες των μαθητών δεν βαθμολογούνται, αξιολογούνται όμως περιγραφικά κυρίως από τους συμμαθητές τους. Η αξιολόγηση έχει κριτικό και ενθαρρυντικό χαρακτήρα, καθώς θεωρείται πολύ σημαντική η τόνωση της δημιουργικής αυτοπεποίθησης των μαθητών για την τροφοδότηση της δημιουργικής τους ορμής. Στο Εργαστήριο δεν επιδιώκεται η αναζήτηση της σωστής απάντησης αλλά η εξωτερίκευση της υποκειμενικής και τεκμηριωμένης γνώμης καθώς και του συναισθήματος και του βιώματος. Οι δημιουργίες των μαθητών δημοσιοποιούνται διαρκώς στην ολομέλεια (όλοι διαβάζουν όλα τα κείμενά τους και όλοι ακούνε και αξιολογούν), γεγονός που εξοικειώνει τους μαθητές-δημιουργούς με τη διαδικασία της έκθεσης. Κατά την επίδοση των Ελέγχων, η διδάσκουσα-εμπυχωτήρια του Εργαστηρίου συμπληρώνει Φόρμα Περιγραφικής Αξιολόγησης του Σχολείου, στην οποία αποτυπώνεται η δημιουργική πορεία του μαθητή. Στο τέλος της Φόρμας, στο πλαίσιο ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ, η διδάσκουσα καταγράφει σε κείμενο την εξέλιξη του μαθητή και πτυχές της προσωπικότητάς του και των ικανοτήτων του που αναδείχθηκαν κατά τη δημιουργική διαδικασία και περιγράφουν πληρέστερα τον μαθητή ως δημιουργικό ον.

Αναφορικά με την εναλλακτική μέτρηση στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β' Γυμνασίου και στη συμβατική τάξη Β' Γυμνασίου σημειώνουμε ότι:

- Για την ενασχόληση με την ποίηση του Ελύτη στην Ομάδα Ελέγχου αφιερώθηκαν τρεις ώρες στην ανάλυση του ανθολογούμενου στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα*

Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου (Γαραντούδης, Χατζηδημητρίου & Μέντη, 2013: 10) «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» στο πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας. Στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου η ενασχόληση με την ποίηση του Οδ. Ελύτη έλαβε τη μορφή τριμηνιαίου πρότζεκτ (μέσα Ιανουαρίου – Απρίλιος 2016)²³⁶ και δεν ολοκληρώθηκε φυσικά σε τρεις ώρες αλλά σε τετραπλάσιο εύρος χρόνου (12 διδακτικές ώρες). Το κοινό κείμενο με την Ομάδα Ελέγχου («Πίνοντας ήλιο κορινθιακό») συζητήθηκε σε 1 διδακτική ώρα.

- Ως Ομάδα Ελέγχου επελέγη τμήμα της Β΄ Γυμνασίου που δεν είχε προσεγγίσει την προηγούμενη σχολική χρονιά τη Λογοτεχνία με την καθηγήτρια-ερευνήτρια και δεν είχε εκτεθεί στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής ούτε είχε εμπλακεί ως Ομάδα Ελέγχου στις μετρήσεις της προηγούμενης χρονιάς (εξαιρέθηκαν συνεπώς δύο τμήματα). Για την επιλογή ελήφθη υπόψη η δυνατότητα συνεργασίας με τη θεσμική του καθηγήτρια και η κατάρτισή της. Διεξήχθη προέλεγχος για να διερευνηθεί η ισοδυναμία ή μη των Ομάδων. Επειδή όπως προαναφέρθηκε το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής αποτελούσαν μαθητές και από τα τέσσερα τμήματα της Β΄ Γυμνασίου, εξαιρέθηκαν από την Ομάδα Ελέγχου στη φάση της αξιολόγησης οι μαθητές που συμμετείχαν στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής. Έτσι η Πειραματική Ομάδα αποτελείτο από 13 μαθητές και η Ομάδα Ελέγχου από 18.

Τα παραπάνω δεδομένα συνιστούν τη διαφορετικότητα Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου. Θα έλεγε κανείς ότι από τη στιγμή που στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής η ενασχόληση με την ποίηση του Οδ. Ελύτη ποσοτικά διαρκεί περισσότερο, το αποτέλεσμα είναι προδιαγεγραμμένο υπέρ της Πειραματικής Ομάδας. Αν και το ποσοτικό κριτήριο δεν είναι επαρκές και αναγκαίο για να εξασφαλίσει την υπεροχή της Πειραματικής Ομάδας, το ενδιαφέρον της μέτρησης δεν εστιάζεται μόνο στην αναμενόμενη απόκλιση αλλά και στον βαθμό της απόκλισης αυτής και στα ποιοτικά της χαρακτηριστικά.

• Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα

Κατά την προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη από την Πειραματική Ομάδα (12 διδακτικές ώρες) αξιοποιήθηκαν διαφορετικές δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, όπως:

- η ήπια κατευθυνόμενη πρόσληψη ποιημάτων,
- η ελεύθερη καταγραφή σημειώσεων,
- δραστηριότητες υπερρεαλιστικής περιγραφής,
- δραστηριότητες αυτόματης γραφής,
- υπερρεαλιστικά παιχνίδια,
- ασκήσεις δημιουργικής μίμησης,
- δραστηριότητες ελεύθερης δημιουργίας με αφορμή έναν στίχο του Ελύτη και συνεικόνες του και
- ανάγνωση αποσπασμάτων μη μυθοπλαστικού/ δοκιμιακού δημιουργικού λόγου (*Ανοιχτά Χαρτιά, Εν Λευκώ*) και αντίστοιχα δημιουργία μη μυθοπλαστικών δημιουργικών κειμένων (non fiction creative writing).²³⁷

²³⁶ Το πρότζεκτ χαρακτηρίζεται ως τριμηνιαίο με βάση τον «καθαρό» χρόνο διάρκειάς του, συνυπολογιζόμενων των απωλειών των μαθημάτων λόγω σχολικών εκδηλώσεων και εξορμήσεων (υπενθυμίζεται ότι το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής συναντιέται 1 ώρα την εβδομάδα).

²³⁷ Η μη μυθοπλαστική δημιουργική γραφή αφορά σε κείμενα δημιουργικά που δεν είναι μυθοπλασίες, χαρακτηρίζονται όμως από λόγο λογοτεχνικό, όπως είναι το δοκίμιο, το δημοσιογραφικό κείμενο, η (αυτό)βιογραφία. Η μη μυθοπλαστική δημιουργική γραφή αναφέρεται σε πραγματικά περιστατικά και ανθρώπους αλλά διαθέτει χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στη Λογοτεχνία (Root & Steinberg, 1999· Gutkind, 1996· 2005· Singer & Walker, 2013· Κιοσσές, 2018).

Το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής λειτούργησε ως μια κοινότητα Δημιουργικής Ανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής με δραστηριότητες εμπυχωμένης ανάγνωσης, αβίαστης γραφής, δημιουργικής συζήτησης, κριτικής σκέψης και τόνωσης του δημιουργικού γραμματισμού (Παπαδάτος, 2013: 158-160).

Αρχικά, η προσέγγιση των ποιημάτων του Ελύτη έγινε μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης με ερωτήσεις ήπια καθοδηγητικές που εξοικείωσαν σταδιακά τους μαθητές με την τέχνη της αναγνωστικής ανίχνευσης και της οπτικής βίωσης του ποιήματος –εξασκήθηκαν δηλαδή στο να σαρώνουν οπτικά το ποίημα και να εντοπίζουν στοιχεία στην ομοιοκαταληξία, στη στροφική του οργάνωση, στη χρήση της στίξης που είχαν ερμηνευτικό ενδιαφέρον– και στη συνέχεια καθοδηγήθηκαν στον εντοπισμό των σημείων εκείνων του ποιήματος που θα βοηθούσαν στην αποκωδικοποίησή του (για παράδειγμα την υφή και τη λειτουργία των εικόνων, των σύνθετων λέξεων κ.λπ.). Δεν αποτέλεσε στόχο η αναζήτηση της μίας και μοναδικής ερμηνείας, αποφεύχθηκε όμως η παγίδα της ερμηνευτικής αυθαιρεσίας με τεκμηρίωση των απόψεων μέσα από το κείμενο.

Η προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη ξεκίνησε με τα δύο ποιήματά του που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου και δεν είχαν συμπεριληφθεί στην ύλη της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, ήταν επομένως μη διδαγμένα, το ποίημα-τραγούδι «Όλα τα πήρε το καλοκαίρι» (*Τα Ρω του Έρωτα*) (1 διδακτική ώρα) και το ποίημα «Κάτω στις μαργαρίτες το αλωνάκι» (*Ήλιος ο πρώτος*) (1 διδακτική ώρα). Να σημειωθεί ότι στο σχολικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου προτείνεται η συνεξέταση του συγκεκριμένου ποιήματος του Οδ. Ελύτη με το ποίημα του Γ. Ρίτσου «Τζιτζίκια σήσαν το χορό» (*Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*). Αποφασίστηκε η αποσύνδεση των δύο ποιημάτων, προκειμένου οι μαθητές να εστιάσουν εν προκειμένω στην ποιητική γραμματική του Οδ. Ελύτη. Τα ερωτήματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά της μεθόδου που ακολουθήθηκε και που ευθυγραμμίζεται με την Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich· είναι ενδεικτικά, διότι συνδιαμορφώθηκαν από την καθηγήτρια και τους μαθητές κατά την αλληλεπίδρασή τους. Στα ερωτήματα αυτά απαντούσαν προφορικά όλοι οι μαθητές του εργαστηρίου.

- *Σας άγγιξε το ποίημα αυτό;*
- *Τι αισθανθήκατε διαβάζοντας το ποίημα;*
- *Τι «γεύση» σας αφήνει το ποίημα; Αισιόδοξη, απαισιόδοξη; Γλυκιά, πικρή;*
- *Ποιες σκέψεις σας δημιουργήθηκαν;*
- *Το ποίημα αυτό σας θύμισε κάτι από τη ζωή σας;*
- *Ταυτιστήκατε ή όχι με όσα αναφέρονται στο ποίημα;*
- *Σας άρεσε το ποίημα ή όχι;*
- *Τι σας έκανε εντύπωση; Γιατί;*
- *Ποια φράση τράβηξε την προσοχή σας; Γιατί;*
- *Ποιο σημείο του ποιήματος σας δυσκόλεψε και γιατί;*
- *Τι θα θέλατε να συζητήσουμε αναφορικά με το ποίημα αυτό;*
- *Τι πιστεύετε ότι ενέπνευσε τον ποιητή να γράψει το ποίημα;*

Δεν αποκλείστηκαν αναφορές στη μορφή και στα τεχνικά χαρακτηριστικά των ποιημάτων ή στη σημασία κάποιων στίχων, εφόσον προέκυπταν από αντίστοιχες παρατηρήσεις των μαθητών. Στις περισσότερες περιπτώσεις η τεχνική-μορφική διάσταση των ποιημάτων ενσωματωνόταν στη Δημιουργική Γραφή.

- *Δημιουργήστε ένα δικό σας ποίημα αξιοποιώντας το μοτίβο της επανάληψης/ τη συσσώρευση εικόνων/ ασυνήθιστα ονοματικά σύνολα και την τεχνική των συνειρμών.*

Στο ποίημα «Μικρή Πράσινη Θάλασσα» (Ελύτης, 2005), μετά την πρώτη ανάγνωση, χωρίς να προηγηθούν σχόλια, ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να καταγράψουν τις αυθόρμητες σκέψεις τους (1 διδακτική ώρα). Η καταγραφή έγινε υπό μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» (free jotting) πάνω στη σελίδα του κειμένου και γύρω απ' αυτό (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007). Η διαδικασία αυτή δυσκόλεψε τους μαθητές για δύο λόγους: αφενός ήταν η πρώτη τους απόπειρα να χειραφετηθούν ερμηνευτικά απέναντι στο ποίημα, αφετέρου το ποίημα είναι ιδιαίτερα απαιτητικό. Κατά την παρατήρηση των μαθητών διαπιστώθηκε έντονη δυσκολία: δήλωσαν αδυναμία κατανόησης και κόπωση λόγω της έκτασης του ποιήματος και ζήτησαν βοήθεια από την καθηγήτρια-ερευνήτρια, η οποία τους προέτρεψε να γράψουν ό,τι νομίζουν αρκεί να μπορούν να το τεκμηριώσουν. Η άσκηση ολοκληρώθηκε με συζήτηση και με από κοινού δημιουργία σημειώσεων για το ποίημα στον πίνακα. Στην επόμενη συνάντηση (1 διδακτική ώρα), ακολουθήθηκε η διαδικασία των ελεύθερων σημειώσεων για το ποίημα «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό», που αποτέλεσε και το κοινό κείμενο με την Ομάδα Ελέγχου. Παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη άνεση με την οποία έγραφαν τις ερμηνευτικές τους σημειώσεις αλλά και η καλύτερη σχηματοποίηση των σημειώσεων: τις κατέγραφαν πάνω στο ποίημα, χρησιμοποιώντας συντομογραφίες. Κατά τη συζήτηση στην τάξη έγινε ανταλλαγή των ερμηνειών των μαθητών, που ήταν ενδιαφέρουσες. Η εντύπωσή τους για το ποίημα ήταν ότι ήταν «ωραίο», «πρωτότυπο», «ηλιόλουστο», «καλοκαιρινό», «δύσκολο σε ορισμένα σημεία».

Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο περιγραφής του Ελύτη, εξασκήθηκαν στην υπερρεαλιστική περιγραφή. Τους δόθηκαν φωτογραφίες προσώπων και τους ζητήθηκε να τις περιγράψουν χωρίς να χρησιμοποιήσουν αναμενόμενες εκφράσεις (1 διδακτική ώρα). Για να εξοικειωθούν και να καταλάβουν ως ένα βαθμό οι μαθητές τον υπερρεαλιστικό τρόπο γραφής ασκήθηκαν στην αυτόματη γραφή, στην αυτόματη καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων, για να αποκτήσουν «το θάρρος να επιχειρείς τους πιο απίθανους γάμους των στοιχείων του κόσμου» (Ελύτης, 2009: 115-121). Ακολουθήθηκαν οι οδηγίες του Αντρέ Μπρετόν (1983) από το πρώτο μανιφέστο του σουρρεαλισμού. Η άσκηση είχε υψηλό βαθμό δυσκολίας, καθώς έπρεπε να παραμερίσουν το φίλτρο της λογικής και να ενεργοποιήσουν τη δυναμική των συνειρμών (1 διδακτική ώρα). Τα υπερρεαλιστικά παιχνίδια είναι μια διαδικασία που καταγράφεται από τον Ελύτη στα *Ανοιχτά χαρτιά* (2009). Τα παιχνίδια αυτά οργανώθηκαν ανά ζεύγη και βοήθησαν στην απελευθέρωση της φαντασίας των μαθητών και στην εξοικείωση με την αναζήτηση ανοίκειων λεκτικών συσχετισμών. Έτσι ένας συμμαθητής έγραφε σε ένα χαρτί μια φράση ερωτηματική, το χαρτί αυτό κατέληγε τυχαία σε έναν άλλο συμμαθητή, ο οποίος συμπλήρωνε ποιητικά τη φράση. Πιο συναρπαστική ήταν για τους μαθητές μια παραλλαγή του παιχνιδιού αυτού. Ένας συμμαθητής σε ένα χαρτί έγραφε μια υποθετική φράση, δίπλωνε το χαρτί ώστε να μη φαίνεται, και ένας άλλος συμμαθητής συμπλήρωνε στα τυφλά τη φράση, χωρίς να γνωρίζει το περιεχόμενό της. Ήταν πραγματική έκπληξη για τους μαθητές όταν διαβάστηκε στην τάξη το αποτέλεσμα. Στο ίδιο πλαίσιο, τους ζητήθηκε να επιλέξουν τυχαίες λέξεις από τα σχολικά βιβλία που είχαν μαζί τους και με βάση αυτές τις λέξεις να δημιουργήσουν ποιήματα με απρόσμενους συνδυασμούς λέξεων και χαλαρή λογική σύνδεση (1 διδακτική ώρα).

Κατά την προσέγγιση της ποιητικής του Ελύτη και προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές στοιχεία της γραφής του, καταπιάστηκαν με ασκήσεις μίμησης: εφαρμογής δηλαδή ορισμένων ποιητικών τρόπων του Ελύτη, όπως είναι το μοτίβο της επανάληψης, η χρήση αιφνιδιαστικών συνδυασμών λέξεων (1 διδακτική ώρα). Μια άλλη δραστηριότητα δημιουργικής Γραφής ήταν να γράψουν ένα δικό τους ποίημα, αξιοποιώντας διάφορους στίχους του Ελύτη που δόθηκαν, τοποθετώντας τους στην αρχή ή μέσα στο ποίημά τους (1 διδακτική ώρα). Αντίστοιχα διαβάζοντας ποιητικές ρήσεις από το *Σηματολόγιον* (2001) και παρατηρώντας όχι μόνο το ύφος αλλά και την αρχιτεκτονική τους, έγραψαν τα δικά τους σύντομα κείμενα (1 διδακτική ώρα). Επίσης, δημιούργησαν ποιήματα αξιοποιώντας στοιχεία της ποιητικής του Ελύτη και αντλώντας έμπνευση από τις συνεικόνες του (1 διδακτική ώρα).

Οι δραστηριότητες Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής συμπληρώθηκαν από ανάγνωση αποσπασμάτων από τα δοκίμια του Οδ. Ελύτη *Ανοιχτά Χαρτιά* (2009) και *Εν Λευκώ* (2011) (1 διδακτική ώρα). Ο Patrick Bizzaro (2010) συστήνει την ανάγνωση δοκιμίων από λογοτέχνες, για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τις εκ των έσω εξηγήσεις της δημιουργίας του έργου. Πρόκειται για αυτοαναφορές (self-report) πολύ βοηθητικές για το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής. Μάλιστα, ο Bizzaro πιστεύει ότι μπορεί να οικοδομηθεί ολόκληρη παιδαγωγική στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής μέσω αυτοαναφορικών κειμένων, που αποκαλύπτουν τη διαδικασία της γραφής κειμένων.

Οι δημιουργίες των μαθητών του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου δημοσιεύτηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

• Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου

Η διδασκαλία της Ομάδας Ελέγχου, όπως την περιέγραψε η θεσμική καθηγήτρια, οργανώθηκε σε τρία στάδια: πριν από την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση, μετά την ανάγνωση, κατά τα οποία οι μαθητές προσέγγισαν το ποίημα στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» (*Ηλιος ο Πρώτος*, απόσπασμα, άτιτλο στην πρωτότυπή του μορφή). Στη φάση «πριν από την ανάγνωση» ζητήθηκε από τους μαθητές να πουν ό,τι γνωρίζουν σχετικά με τον Οδ. Ελύτη (απάντησαν ότι έχει βραβευτεί με το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας) και έγινε η μεγαλόφωνη ανάγνωση του εισαγωγικού σημειώματος και του ποιήματος. Ακολούθησε η προσέγγιση του ποιήματος (φάση «κατά την ανάγνωση») με ερωτήσεις και μονολογική παρέμβαση της καθηγήτριας στα σημεία που δυσκόλευαν τους μαθητές στην κατανόηση. Έγινε αναφορά από την καθηγήτρια στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ποιήματος (απουσία ομοιοκαταληξίας, στροφική ανομοιομορφία) αλλά και στα υπερρεαλιστικά στοιχεία της ποίησης του Ελύτη με παραπομπές στο κείμενο, στην ανεύρεση των οποίων συμμετείχαν οι μαθητές. Επιχειρήθηκε ερμηνεία συγκεκριμένων στίχων με ερωτήσεις παρότρυνσης από την καθηγήτρια («Τι μπορεί να σημαίνει ...; Πώς συνδέεται ...;») αλλά και με υπαγόρευση της σωστής απάντησης. Αξιοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου και ανατέθηκε εργασία για το σπίτι (ερωτήσεις 1 και 3 του σχολικού βιβλίου). Αρκετοί μαθητές κρατούσαν σημειώσεις σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Στη φάση «μετά την ανάγνωση» οι μαθητές ρωτήθηκαν αν τους άρεσε το ποίημα του Ελύτη και γιατί. Συνολικά αφιερώθηκαν 3 διδακτικές ώρες στην ανάλυση του ποιήματος. Σχεδιαγραμματικά οι διαφορετικές παρεμβάσεις στις δύο Ομάδες αποτυπώνονται στο ακόλουθο διάγραμμα:

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ συμβατική τάξη Β΄ Γυμνασίου	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου
«Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» 3 διδακτικές ώρες	«Όλα τα πήρε το καλοκαίρι» (1 διδακτική ώρα)
	«Κάτω στις μαργαρίτας το αλωνάκι» (1 διδακτική ώρα)
	«Μικρή πράσινη θάλασσα» (1 διδακτική ώρα)
	«Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» (1 διδακτική ώρα)
	Υπερρεαλιστική περιγραφή (1 διδακτική ώρα)
	Αυτόματη γραφή (1 διδακτική ώρα)
	Υπερρεαλιστικά παιχνίδια (1 διδακτική ώρα)
	Ασκήσεις μίμησης (1 διδακτική ώρα)
	Ελεύθερη δημιουργία (1 διδακτική ώρα)
	«Σηματολόγιον» (1 διδακτική ώρα)
	Συνεικόνες (1 διδακτική ώρα)
	Συζήτηση πάνω σε αποσπάσματα από τα δοκίμια <i>Εν Λευκώ</i> και <i>Ανοιχτά Χαρτιά</i> (1 διδακτική ώρα)

2.2. Η παρέμβαση στην ποίηση του Γ. Ρίτσου

Στο πλαίσιο των εναλλακτικών πειραματικών μετρήσεων που υλοποιήθηκαν, αποφασίστηκε η σύγκριση του τρόπου με τον οποίο μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου επικοινωνούν με την ποίηση του Γ. Ρίτσου, αξιολογώντας συγκριτικά δύο διαφορετικής υφής τάξεις: ένα Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου (Πειραματική Ομάδα) και μια συμβατική τάξη Γ΄ Γυμνασίου (Ομάδα Ελέγχου). Η συγκριτική αυτή αξιολόγηση εντάσσεται στις εναλλακτικές μετρήσεις της έρευνας, καθώς εντοπίζονται αποκλίσεις από τις αυστηρότερες ερευνητικές προϋποθέσεις των οιονεί πειραματικών μετρήσεων της κυρίως έρευνας. Οι αποκλίσεις αυτές αφορούν κυρίως στη φυσιογνωμία του διδακτικού περιβάλλοντος (Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής vs συμβατική τάξη) και της διδακτικής πράξης (μοντέλο εργαστηρίου με πλαστικότητα μεθόδων, ευρύτητα ύλης και ελαστικότητα χρονικών περιθωρίων και μαθητικής ή καθηγητικής αυτενέργειας vs μετωπική ή διαλογική διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης σε προσδιορισμένα χρονοδιαγράμματα). Ειδικότερα και εν συνόψει οι διαφορές Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και συμβατική τάξης παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

• Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα

Η ενασχόληση με την ποίηση του Γ. Ρίτσου έλαβε τη μορφή τριμηνιαίου πρότζεκτ (μέσα Φεβρουαρίου – Μάιος) κατά το 3^ο έτος της έρευνας και αποτέλεσε την τελευταία δραστηριότητα του Εργαστηρίου: είχαν προηγηθεί η εξοικείωση των μαθητών με τη λειτουργία του Εργαστηρίου και τις απαιτήσεις της Δημιουργικής Γραφής (φάση προθέρμανσης, Οκτώβριος – Νοέμβριος), η ενασχόληση με την ποίηση του Μ. Γκανά στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού διαγωνισμού (Νοέμβριος) και με τραγούδια του Δ. Σαββόπουλου (Δεκέμβριος – Φεβρουάριος) στο πλαίσιο συνάντησης με τον τραγουδοποιό και αφιερώματος σε αυτόν. Συνεπώς, η δημιουργική προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου έλαβε χώρα, όταν οι μαθητές του Εργαστηρίου είχαν ήδη εξοικειωθεί μεταξύ τους και είχαν αναπτύξει τους δικούς τους δημιουργικούς μηχανισμούς.

Στη δημιουργική προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου αξιοποιήθηκαν ως λογοτεχνικά ερεθίσματα ορισμένα ποιήματά του που ανθολογούνται στα σχολικά εγχειρίδια Γυμνασίου και Λυκείου, οργανωμένα ως προς τα χαρακτηριστικά της ποιητικής τους τεχνικής ή τον θεματικό τους άξονα αλλά και άλλα ποιήματα που η διδάσκουσα θεώρησε ότι θα κινούσαν με θετικό ή αρνητικό τρόπο²³⁸ το ενδιαφέρον των μαθητών και θα εξασφάλιζαν μια πρώτη επαφή με την πρωτεύουσα ποίηση του Γ. Ρίτσου. Έτσι οι μαθητές διάβασαν τα εξής ποιήματα του Γ. Ρίτσου: «Τ΄ άσπρο ξωκλήσι» (*Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*), (Γαργαντούδης, Χατζηδημητρίου & Μέντη, 2013: 62-63), «Ερημωμένα χωριά» (*Η τελευταία π.α. εκατονταετία*) (Γαργαντούδης, Χατζηδημητρίου & Μέντη, 2013: 81-82· *Ανθολογία Γιάννη Ρίτσου*, σσ. 73-74), «Αυτόπτης Μάρτυρας» (*Γραφή τυφλού*) (Γρηγοριάδης, Καρβέλης, Μηλιώνης, Μπαλάσκας, Παγανός & Παπακώστας, 2013: 240), «Αρχαίο θέατρο»²³⁹ (*Μαρτυρίες Α΄*) (Καγιαλής, Ντουλιά & Μέντη, 2013: 188-189) από τα σχολικά εγχειρίδια καθώς και το ποίημα «Η μάντισσα» (*Μαρτυρίες Β΄*) (*Ανθολογία Γιάννη Ρίτσου*, σσ. 162-163) και αποσπάσματα από τις συλλογές *Παιχνίδια τ΄ ουρανού και του νερού* και *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*. Σαφώς και η δημιουργική προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου

²³⁸ Στόχος της επιλογής των ποιημάτων δεν είναι η καταναγκαστική ταύτιση με την ευαρέσκεια του διδάσκοντος ή η έκφραση θαυμασμού στην ποιητική μεγαλοφυΐα του Ρίτσου αλλά η πρόκληση αντιδράσεων στους μαθητές, η έκφραση της υποκειμενικής πολυφωνίας και η εξοικείωση με την πιθανότητα διαφοροποίησης των απόψεων.

²³⁹ Το ποίημα «Αρχαίο θέατρο» ανθολογείται στο σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου* (Καγιαλής, Ντουλιά & Μέντη, 2013: 188-189) και προσεγγίστηκε και από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου· συγκεκριμένα, το ποίημα αυτό είναι το κοινό κείμενο μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου και το μοναδικό ποίημα του Γ. Ρίτσου που προσέγγισε η Ομάδα Ελέγχου.

δεν ήταν εξαντλητική· θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερες ώρες²⁴⁰ (είχε διάρκεια 10 ωρών) και θα μπορούσε να περιστραφεί γύρω από άλλα ποιήματα του Ρίτσου. Η επιλογή των ποιημάτων έγινε με κριτήρια διαισθητικά και εμπειρικά: με γνώμονα το έμφυχο δυναμικό του Εργαστηρίου, την ιδιοσυγκρασία των μαθητών, τις προβλεπόμενες από τη διδάσκουσα αντιδράσεις τους και τα αισθητικά κριτήριά της· επρόκειτο δηλαδή για επιλογή πολιτική με την ευρεία έννοια του όρου. Η ενασχόληση με την ποίηση του Γ. Ρίτσου οργανώθηκε σε 10 διδακτικές ώρες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η ανάγνωση των ποιημάτων, η συζήτηση, η δημιουργία και ανάγνωση των μαθητικών κειμένων. Με την ολοκλήρωση της προσέγγισης των ποιημάτων του Γ. Ρίτσου και πριν από τη δημιουργία της ηλεκτρονικής μαθητικής ποιητικής συλλογής διενεργήθηκε ο μετέλεγχος για την Πειραματική Ομάδα, σχεδόν ταυτόχρονα με τον μετέλεγχο της Ομάδας Ελέγχου (Μάιος).

Η προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου οργανώθηκε στα εξής στάδια:

α) στο προ-συγγραφικό στάδιο με την ανάγνωση ποιημάτων του Γ. Ρίτσου και την ελεύθερη έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών σε αυτά· στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής η ανάγνωση και συζήτηση των ποιημάτων του Γ. Ρίτσου είχε διάρκεια από 0,5 έως 1 διδακτική ώρα,

β) στο συγγραφικό στάδιο, όπου οι μαθητές εμπλέκονταν στη δημιουργική διαδικασία της γραφής και της αναθεώρησης των κειμένων τους· το στάδιο αυτό, ανάλογα με την κατάσταση είχε διάρκεια από 0,5 έως 1 διδακτική ώρα κάθε φορά και

γ) στο μετασυγγραφικό στάδιο, όπου τα κείμενα διαβάζονταν στην ολομέλεια από τους δημιουργούς τους και ακολουθούσε συζήτηση· ανάλογα με τους δημιουργικούς ρυθμούς των μαθητών, τη διάρκεια της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της ανατροφοδοτικής συζήτησης κατά την ακρόαση των μαθητικών δημιουργιών, το μετα-αναγνωστικό στάδιο είχε διάρκεια από 1 έως 2 διδακτικές ώρες. Στο μετα-αναγνωστικό στάδιο υλοποιήθηκε και η συγκέντρωση των ποιημάτων των μαθητών σε έναν ηλεκτρονικό τόμο με ηχογραφημένη τη φωνή των δημιουργών να διαβάζουν τα κείμενά τους.

Όπως προαναφέρθηκε, στο προσυγγραφικό στάδιο οι μαθητές ήρθαν σε δημιουργική επαφή με ποιήματα του Γ. Ρίτσου μέσα από την ανάγνωση ενός ή δύο (ή περισσότερων) ποιημάτων και μέσα από ερωτήματα που στόχο είχαν την άρθρωση της αιτιολογημένης υποκειμενικής κρίσης των μαθητών και την εμπλοκή τους ως μελών ενός εργαστηρίου που αλληλεπιδρούν στην ακρόαση της άποψης του άλλου, στην ταύτιση ή στη διαφοροποίηση των κρίσεων χωρίς τον φόβο του σωστού ή του λάθους. Η τυχόν αυθαιρεσία των κρίσεων περιορίστηκε από την τεκμηρίωση της απάντησης ή την αναφορά στο κείμενο. Προτεραιότητα στη διαδικασία αυτή δεν είχε η ανεύρεση της μίας έγκυρης ερμηνείας αλλά η συναισθηματική και κριτική ενεργοποίηση των μαθητών. Αξιοποιήθηκαν ερωτήματα που ευθυγραμμίζονται με την Υποκειμενική Κριτική του D. Bleich, όπως «*Τι αισθανθήκατε διαβάζοντας το ποίημα; Το ποίημα αυτό σας θύμισε κάτι από τη ζωή σας; Ταυτιστήκατε ή όχι με όσα αναφέρονται στο ποίημα; Τι σας έκανε εντύπωση; Γιατί; κ.ά.*»

Το πέρασμα από την ανάγνωση στη δημιουργία γινόταν συνήθως αμέσως μετά την ανάγνωση και την ελεύθερη έκφραση των ανταποκρίσεων των μαθητών απέναντι στο ποίημα, στην ίδια διδακτική ώρα. Η δημιουργική ενεργοποίηση των μαθητών γινόταν δηλαδή αμέσως μετά το ποιητικό ερέθισμα και τη δημιουργική συζήτηση. Σε περίπτωση που οι ανταποκρίσεις των μαθητών ανάλωναν όλο τον διδακτικό χρόνο, στην επόμενη συνάντηση, μία βδομάδα μετά, πριν από τη γραφή, οι μαθητές καλούνταν να ξαναδιαβάσουν το κείμενο αναφοράς και να ανακαλέσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους είχαν γεννηθεί. Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της Δημιουργικής Γραφής δεν ήταν πάντα ομαλή: οι ρυθμοί ενεργοποίησης, γραφής, σκέψης και δημιουργίας των μαθητών ήταν

²⁴⁰ Αυτό δεν ήταν δυνατόν στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς η ενασχόληση με την ποίηση του Γ. Ρίτσου αποτέλεσε τον επίλογο στον δημιουργικό κύκλο του Εργαστηρίου, καθώς προηγήθηκαν πρότζεκτ που συσχετιζόνταν με προγραμματισμένες πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου, όπως προαναφέρθηκε.

διαφορετικοί: το συγγραφικό μπλοκάρισμα (writer's block) «παραμόνευε». Το γεγονός ότι η ενασχόληση με τον Γ. Ρίτσο υλοποιήθηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν πια οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τις ιδιαιτερότητες του Εργαστηρίου τους και των συμμαθητών τους, συνεπαγόταν τον περιορισμό των «αντιξοοτήτων» ή την ευκολία στον χειρισμό τους τόσο από τους μαθητές όσο και από την καθηγήτριά τους. Ο ρόλος της καθηγήτριας ήταν στη φάση αυτή διευκολυντικός και ενθαρρυντικός, ήπια παρεμβατικός σε περιπτώσεις συγγραφικής αμηχανίας ή αδιεξόδου των μαθητών, προτείνοντας πιθανές λύσεις/ εκδοχές στη δημιουργία τους (Νικολαΐδου, 2016).

Η έναρξη της γραφής γινόταν πάντα με την προτροπή οι μαθητές να εστιάσουν στο συναίσθημα που βίωσαν έντονα ή στη σκέψη που μονοπώλησε το ενδιαφέρον τους ή στην εικόνα που «στοιχείωσε» τα μάτια τους ή στη φράση που κέρδισε την προσοχή τους και να πιαστούν από αυτά. Ως κινητήρια δημιουργική δύναμη, δηλαδή, χρησιμοποιήθηκε η έντονη συναισθηματική ή νοητική αντίδραση απέναντι στο ποιητικό θραύσμα, μεγάλο ή μικρό που αιχμαλώτισε την προσοχή του μαθητή. Ωστόσο, οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής δεν ήταν παντελώς ελεύθερες: συνδυάστηκε η ελευθερία με τον δημιουργικό περιορισμό και τη δημιουργική μίμηση: η οδηγία δηλαδή προς τους μαθητές ήταν να αξιοποιήσουν/ να μιμηθούν δημιουργικά συγκεκριμένο κάθε φορά στοιχείο της ποιητικής τεχνικής του Γ. Ρίτσου που είχε συζητηθεί στο προ-συγγραφικό στάδιο, επειδή είχε προσελκύσει την προσοχή των μαθητών, μορφοποιώντας έτσι τη σκέψη, το βίωμα ή το συναίσθημά τους μέσα σε δανεικές ή παραλλαγμένες ποιητικές φόρμες: ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ελεύθερα σκέψεις ή συναισθήματα που τους γεννήθηκαν μετά την ανάγνωση και τη βίωση κάθε ποιήματος ξεχωριστά αξιοποιώντας συγκεκριμένες μικρο-δομές όπως:

- την εναρκτήρια φράση του ποιήματος «Εγώ τους είδα –λέει» από το ποίημα «Αυτόπτης μάρτυρας» (*Γραφή τυφλού*)
- μια παραλλαγή της ποιητικής εκκίνησης [«Όταν κατά το μεσημέρι» από το ποίημα «Αρχαίο θέατρο» (*Μαρτυρίες Α'*)],
- τη γυναικεία μορφή και την εστίαση σε χαρακτηριστικό του προσώπου με «μαγική ιδιότητα» [με αφορμή το ποίημα «Η μάντισσα» (*Μαρτυρίες Β'*)],
- τον τρόπο συναρμογής των εικόνων ή των λέξεων ή των εκφραστικών μέσων [με αφορμή τα ποιήματα «Τ' άσπρο ξωκλήσι» (*Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας και «Ερημωμένα χωριά» (Η τελευταία π.α. εκατονταετία)*],
- τη χρήση της παρένθεσης με αφορμή το ποίημα «Αρχαίο θέατρο» (*Μαρτυρίες Α'*),
- την αξιοποίηση του ερωτήματος [με αφορμή το ποίημα «Αρχαίο θέατρο» (*Μαρτυρίες Α'*)],
- ένα ποιητικό κολάζ λέξεων, φράσεων, εικόνων που συγκίνησαν ή εξέπληξαν ή ακόμα και απώθησαν τον μαθητή (με αφορμή αποσπάσματα από τις συλλογές *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού και Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*).

Η διάρκεια της ποιητικής Δημιουργικής Γραφής ήταν περίπου 10' με 15'. Οι ρυθμοί δημιουργίας των μαθητών ήταν ανομοιογενείς, ωστόσο εντατικοί. Ακόμα κι αν ο χρόνος αυτός φαίνεται λίγος και ανεπαρκής, αποδείχτηκε ικανός ώστε οι μαθητές να προβούν σε αξιόλογες δημιουργίες. Άλλωστε, η εμπειρία της εμπύχωσης σχολικών Εργαστηρίων Δημιουργικής Γραφής επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι μαθητές αντιδρούν γόνιμα στη δημιουργική πίεση και είναι ικανοί σε λίγο χρόνο να δημιουργήσουν αξιόλογα κείμενα: σ' αυτό συμβάλλει ο υψηλός βαθμός συγκέντρωσης που επιτυγχάνεται από τον δημιουργικό συντονισμό που επικρατεί στο Εργαστήριο, όταν οι μαθητές δημιουργούν παρασύροντας ο ένας τον άλλο σε έναν δημιουργικό παροξυσμό. Οι μαθητές προτρέπονταν να επεξεργαστούν εκ νέου το ποίημά τους, όταν το ολοκλήρωναν, και πριν από τη δημοσιοποίησή του στην ολομέλεια. Επίσης, κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του ποιητικού τους κειμένου, οι μαθητές προέβαιναν σε αυθόρμητες μεταβολές – διορθωτικές βελτιώσεις του κειμένου τους.

Κατά το μετασυγγραφικό στάδιο οι δημιουργοί καλούνταν να διαβάσουν μεγαλόφωνα το ποίημά τους. Η ανάγνωση συνιστά έναν ουσιαστικό τρόπο οικείωσης της ποίησης (Σουλιώτης, 2011) και παράλληλα τρόπο τόνωσης της δημιουργικής αυτοπεποίθησης του μαθητή αλλά και βίωσης, σωματοποίησης της δημιουργίας του. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση, αν και στην αρχή της δημιουργικής πορείας των μαθητών στο Εργαστήριο προκαλούσε συχνά αμηχανία και συστολή, στη φάση της ενασχόλησης με τον Γ. Ρίτσο είχε μετατραπεί σε διαδικασία για την οποία οι μαθητές ανυπομονούσαν, προκειμένου να ακούσουν τα κείμενα των άλλων και να ακουστεί η δημιουργία τους. Την ανάγνωση ακολουθούσε αξιολόγηση/κριτική. Χωρίς να έχει δοθεί καμία ρητή και άμεση υπόδειξη στους μαθητές για τον προσανατολισμό της κριτικής τους, τα σχόλια ήταν πάντα ενθαρρυντικά, ακόμα και σε δημιουργίες συγκριτικά λιγότερο αξιόλογες. Άλλωστε, ο στόχος του συγκεκριμένου Εργαστηρίου ήταν η δημιουργική απελευθέρωση των μαθητών και η οικοδόμηση συγγραφικής αυτοπεποίθησης και όχι η εξαντλητική κριτική των δημιουργιών τους. Οι δημιουργίες των μαθητών συγκεντρώθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, οι μαθητές ηχογραφήθηκαν να τις διαβάζουν και οι εργασίες τους έλαβαν τη μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου που δόθηκε στους μαθητές και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η δημιουργική πορεία των μαθητών στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής συνέβαλε αφενός στο να γνωρίσουν στοιχεία της ποιητικής γραμματικής του Γ. Ρίτσου και αφετέρου (και κυρίως) στο να απελευθερωθούν οι ίδιοι δημιουργικά, να οικοδομήσουν πίστη στις συγγραφικές τους δυνατότητες, να συνυπάρξουν και να συζητήσουν με τους συμμαθητές-συναναγνώστες-συνακροατές, να ξεπεράσουν τη συστολή ή να μετριάσουν την υπερβολική τους αυτοπεποίθηση και κυρίως να εκφραστούν. Οι διαπιστώσεις αυτές προκύπτουν από την παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της δημιουργικής τους εξέλιξης στο Εργαστήριο και από τις δημιουργίες τους. Ο μετέλεγχος ακολούθησε, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η ελεύθερη, δημιουργική και βιωματική προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου εξόπλιζε ή όχι και σε ποιον βαθμό τους μαθητές του Εργαστηρίου (Πειραματική Ομάδα) με δεξιότητες αναγνωστικές, κριτικές και δημιουργικές σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους στη συμβατική τάξη (Ομάδα Ελέγχου).

- **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Η συνεργαζόμενη θεσμική καθηγήτρια της Ομάδας Ελέγχου σε 4 διδακτικές ώρες προσέγγισε με τους μαθητές της το ανθολογημένο στο σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου* (Καγιαλής, Ντουνιά & Μέντη, 2013: 188) ποίημα του Γ. Ρίτσου «Αρχαίο θέατρο». Η καθηγήτρια περιέγραψε τη διδασκαλία της ως εξής: της ανάλυσης του ποιήματος προηγήθηκε εισαγωγή στη νεότερη ποίηση και ειδικά στην ποίηση του Γ. Ρίτσου. Αξιοποιήθηκαν στοιχεία από την εισαγωγή του σχολικού βιβλίου, από την *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Γυμνασίου* (Αθανασόπουλος, Κοκκινάκη & Μπίστα, 2013) και από τη θεωρητική κατάρτιση της καθηγήτριας. Ακολούθησε η ανάγνωση του εισαγωγικού σημειώματος του βιβλίου και του ποιήματος. Η διδασκαλία δομήθηκε διαλογικά. Αξιοποιήθηκε η γνώση των μαθητών σχετικά με το αρχαίο θέατρο από το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και τέθηκαν ερωτήσεις βιωματικής ή/και πρότερης γνώσης («Έχετε επισκεφτεί ένα αρχαίο θέατρο; Τι γνωρίζετε για την ακουστική των αρχαίων θεάτρων; Έχετε παρακολουθήσει παράσταση σε αρχαίο θέατρο;»). Η καθηγήτρια έθεσε ερωτήματα σχετικά με το θέμα του ποιήματος, τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της δράσης, την ταυτότητα του πρωταγωνιστή, την ενέργεια που δεσπόζει στο ποίημα, τη μορφή του ποιήματος, τα σημεία στίξης και την ποιητική τεχντροπία. Οι μαθητές καθοδηγούμενοι από την καθηγήτρια σχολίασαν συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις του ποιήματος (όπως για παράδειγμα τη λειτουργία των επιθετικών προσδιορισμών του νεαρού πρωταγωνιστή, τη φράση εντός παρενθέσεως και την επιλογική φράση του ποιήματος «η ελληνική ηχώ που δεν μιμείται...»). Αποτυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά του νεαρού πρωταγωνιστή και αναλύθηκαν τα θεματικά κέντρα του ποιήματος (η σχέση παλαιού και νέου, το βάρος της αρχαίας

κληρονομιάς, η ιστορική συνέχεια «Πώς αντιλαμβάνεται ο νέος την ιστορική συνέχεια; Πώς την αντιλαμβάνεστε εσείς;», η εθνική υπερηφάνεια) καθώς και τα μηνύματα του ποιήματος. Προσεγγίστηκαν οι τρεις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου (σ. 189) και οι δύο πρώτες (1. Ποια αίσθηση του αρχαίου ελληνικού παρελθόντος έχει ο Νεοέλληνας στο χώρο του αρχαίου θεάτρου; 2. Κεντρικό σημείο αναφοράς είναι η επίδραση του ήχου στον χώρο. Ποια σημασία αποκτά η αντήχηση της κραυγής και γιατί;) ανατέθηκαν ως ασκήσεις στο σπίτι. Στο τέλος της προσέγγισης, που διήρκεσε 4 διδακτικές ώρες, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν τους άρεσε το ποίημα και έγινε σχετική συζήτηση. Να σημειωθεί ότι το ποίημα αυτό ήταν η πρώτη επαφή των μαθητών στη Γ΄ Γυμνασίου με τη νεότερη ποίηση. Τις προηγούμενες χρονιές είχαν προσεγγίσει ποιήματα του Γ. Ρίτσου (*Πρωινό Άστρο*) και του Οδ. Ελύτη (*Πίνοντας ήλιο κορινθιακό*) που ανθολογούνται στα σχολικά βιβλία Λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αντίστοιχα.

3. Εναλλακτικές παρεμβάσεις μεταξύ Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου

3.1. Η παρέμβαση στον Α. Σαμαράκη (σύγκριση Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου)

- Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα

Κατά το 3^ο έτος της έρευνας, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας Α΄ Γυμνασίου αναμετρήθηκαν με Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου με κοινό αντικείμενο έργο του Α. Σαμαράκη, που αποτελούσε κοινό συγγραφέα των δύο τάξεων. Η προσέγγιση που έγινε στην Πειραματική Ομάδα έχει ήδη παρουσιαστεί: οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (Α΄ Γυμνασίου, 3^ο έτος έρευνας) προσέγγισαν σε μιάμιση (1,5) διδακτική ώρα το απόσπασμα από το διήγημα «Γραφείον Ιδεών» που ανθολογείται στο σχολικό τους βιβλίο. Στη συνέχεια, σε μιάμιση (1,5) διδακτική ώρα, διάβασαν δημιουργικά αποσπάσματα από το διήγημα «Γραφείον Ιδεών» (την αρχή και το τέλος του) (Σαμαράκης, 2013: 31-60) και από το διήγημα «Το ποδήλατο» (Σαμαράκης, 2004: 49-52) (ορισμένοι μαθητές το είχαν διδαχθεί και στο Δημοτικό). Ακολούθως, αξιολογήθηκαν με μετέλεγχο στο διήγημα «Ζητείται Ελπίς» (προκειμένου να αξιολογηθούν συγκριτικά με τους συμμαθητές τους της Α΄ Γυμνασίου – η αξιολόγηση είχε διάρκεια μίας (1) διδακτικής ώρας. Έπειτα, αξιολογήθηκαν σε απόσπασμα από το διήγημα «Το ποτάμι», που αποτέλεσε και την κοινή αξιολόγηση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου από την Γ΄ Γυμνασίου. Συνεπώς, η επαφή τους με κείμενα του Α. Σαμαράκη οργανώθηκε ως εξής:

1,5 ώρα διδασκαλία

(«Γραφείον Ιδεών»)

1,5 ώρα παράλληλα κείμενα

(αποσπάσματα από το «Γραφείον Ιδεών» και από «Το ποδήλατο»)

1 ώρα αξιολόγηση με Ομάδα Ελέγχου Α΄ Γυμνασίου («Ζητείται Ελπίς»)

1 ώρα αξιολόγηση με Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου («Το ποτάμι»)

Επομένως, πριν από την αξιολόγησή τους με την Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας Α΄ Γυμνασίου ήρθαν σε επαφή επί τέσσερις (4) ώρες με κείμενα του Σαμαράκη (3 ώρες διδασκαλίας + 1 ώρα αξιολόγησης). Τόσο ορίστηκε να είναι – και ήταν– η διάρκεια που αφιερώθηκε στην Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου κατά την προσέγγιση του κειμένου του Α. Σαμαράκη που ανθολογείται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου (Καγιαλής, Ντουνιά & Μέντη, 2013: 235-238) «Ζητείται Ελπίς» (το οποίο οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου επεξεργάστηκαν ως κείμενο της πρώτης αξιολόγησής

τους), ούτως ώστε να υπάρχει ποσοτική ισοδυναμία των διδακτικών ωρών μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας προσέγγισαν τα κείμενα «Γραφείον Ιδεών» και «Το ποδήλατο» μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής, ενώ οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου προσέγγισαν το διήγημα «Ζητείται Ελπίς» με την παραδοσιακή διδασκαλία. Με την καθγήτρια της Ομάδας Ελέγχου συζητήθηκαν οι άξονες γύρω από τους οποίους θα περιστρεφόταν η διδασκαλία αλλά και η αξιολόγηση: αφηγηματικοί τρόποι, γλώσσα, τρόπος γραφής του Σαμαράκη, χαρακτήρες, μηνύματα, οργάνωση της πλοκής.

- **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Η συνεργαζόμενη καθγήτρια της Ομάδας Ελέγχου, κατά το 3^ο έτος της έρευνας, αφού διάβασε την εισαγωγή του σχολικού βιβλίου για τη νεότερη Λογοτεχνία (σελ. 219), διάβασε το διήγημα «Ζητείται Ελπίς» (Καγιαλής, Ντουσιά & Μέντη, 2013: 235-238) και το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού βιβλίου και αναφέρθηκε στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής του Α. Σαμαράκη, στην ψυχροπολεμική ατμόσφαιρα και την αβεβαιότητα της εποχής. Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναδιηγηθούν τα γεγονότα του διηγήματος και να προσδιορίσουν το επίπεδο της δράσης, αν δηλαδή προέχουν τα εξωτερικά ή τα εσωτερικά γεγονότα. Ακολούθως, εστιάζοντας στον πρωταγωνιστή, οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν τα συναισθήματά τους με ευθείες αναφορές στο κείμενο και να τον χαρακτηρίσουν. Αναφορικά με την αφηγηματική τεχνική, αναλύθηκε η επιλογή της αφήγησης και της εστίασης και σχολιάστηκε η οργάνωση της αφήγησης, με τις αναδρομές στο παρελθόν, αλλά και τη σταδιακή κλιμάκωση της (εσωτερικής) δράσης και την απότομη αποσυμπίεσή της. Αναλύθηκε επίσης η λειτουργία του ευθέος λόγου, της παρεμβολής μη λογοτεχνικών αποσπασμάτων και η διαρκής επανάληψη των αναγνώσεων του πρωταγωνιστή. Έγινε περιγραφή της γλώσσας και του ύφους του Α. Σαμαράκη και ανάλυση των σημείων στίξης (με έμφαση στα αποσιωπητικά) καθώς και καταγραφή των θεματικών κέντρων και των μηνυμάτων του διηγήματος. Σχολιάστηκε η λειτουργία της καθαρεύουσας στο διήγημα. Ζητήθηκε επίσης από τους μαθητές να συσχετίσουν τον τίτλο του διηγήματος με το περιεχόμενό του και να σχολιάσουν τη φράση «Ζητείται Ελπίς». Ρωτήθηκαν αν θεώρησαν το τέλος αναμενόμενο ή όχι. Σχολιάστηκαν οι ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου (σελ. 238) (1. Ποιες ήταν οι ελπίδες των ανθρώπων στο τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου; Σύμφωνα με τον αφηγητή, οι ελπίδες τους εκπληρώθηκαν ή διαψεύστηκαν; 2. Η αφήγηση γίνεται σε τρίτο πρόσωπο. Να βρείτε σε ποια σημεία η ματιά του αφηγητή βλέπει την εξωτερική πραγματικότητα και σε ποια σημεία εστιάζεται στον εσωτερικό κόσμο και αποδίδει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ήρωα. 3. Στο διήγημα του Σαμαράκη, όπως ήδη φαίνεται από τον τίτλο, υπάρχουν αρκετά στοιχεία καθαρεύουσας. Βρείτε τις ανάλογες φράσεις του κειμένου και συσχετίστε τις με την εποχή και τον τρόπο γραφής του συγγραφέα. 4. Εντοπίστε τις εκφράσεις της καθαρεύουσας που υπάρχουν στο διήγημα και εξηγήστε τη λειτουργία τους). Οι μαθητές ερωτήθηκαν αν εντοπίζουν αναλογίες/ ομοιότητες με τη σημερινή εποχή. Η διδασκαλία, που διήρκεσε 4 διδακτικές ώρες, ήταν μετωπική και διαλογική.

3.2. Η παρέμβαση στον Γ. Ρίτσο (σύγκριση Α' και Γ' Γυμνασίου)

Η δεύτερη εναλλακτική μέτρηση ανάμεσα σε τμήμα της Α' Γυμνασίου (Πειραματική Ομάδα) και της Γ' Γυμνασίου (Ομάδα Ελέγχου) κατά το 3^ο έτος της έρευνας αφορούσε στην ποίηση του Γ. Ρίτσου: η επιλογή της ποίησης του Γ. Ρίτσου υπαγορεύθηκε από πρακτικούς λόγους, καθώς και στις δύο τάξεις προβλεπόταν διδασκαλία διαφορετικών ποιημάτων του Γ. Ρίτσου: για την Α' Γυμνασίου το «Πρωινό Άστρο» και για τη Γ' Γυμνασίου το «Αρχαίο Θέατρο».

- **Η παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα**

Η Πειραματική Ομάδα σε τρεις διδακτικές ώρες προσέγγισε δημιουργικά τα ποιητικά αποσπάσματα του Γ. Ρίτσου «Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» και «Πρωινό Άστρο», που ανθολογούνται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*. Η παρέμβαση αυτή, που έγινε το 3^ο έτος της έρευνας, περιγράφεται αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα. Στη διάρκεια της μετα-αναγνωστικής φάσης οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με αρχαιόθεμα ποιήματα του Γ. Ρίτσου («Αρχαίο θέατρο» και «Η μάντισσα»), προκειμένου να έχουν διατρέξει ως αναγνώστες το ποίημα που διδάχθηκε αναλυτικά η Ομάδα Ελέγχου και ένα άλλο ποίημα συναφούς ύφους και θεματικής. Μόνο που η προσέγγιση αυτών των ποιημάτων από την Πειραματική Ομάδα είχε τη μορφή ανάγνωσης και όχι ανάλυσης. Στο τέλος της τρίωρης διδακτικής παρέμβασης, η Πειραματική Ομάδα συμμετείχε σε μετέλεγχο στην ποίηση του Γ. Ρίτσου μαζί με άλλο τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, που λειτούργησε ως Ομάδα Ελέγχου. Ο μετέλεγχος με το τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου ακολούθησε. Γι' αυτόν τον λόγο, η Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου προσέγγισε το ποίημα «Αρχαίο θέατρο» σε 4 διδακτικές ώρες, ώστε να εξασφαλιστεί η χρονική αναλογία στην έκθεση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου στην ποίηση του Γ. Ρίτσου. Η αναγνωστική πορεία της Πειραματικής Ομάδας διάρκειας 4 διδακτικών ωρών ήταν η εξής:

2 ώρες διδασκαλία

<p>(«Τζιτζίκια στήσαν τον χορό» και «Πρωινό Άστρο»)</p>	<p>1 ώρα παράλληλα κείμενα (ανάγνωση ποιημάτων του Γ. Ρίτσου)</p>	<p>1 ώρα αξιολόγηση με Ομάδα Ελέγχου Α΄ Γυμνασίου (αποσπάσματα από το «Πρωινό Άστρο» και τα «Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού»)</p>	<p>1 ώρα αξιολόγηση με Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου («Η εκλογή»)</p>
---	---	---	--

- **Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου**

Η παρέμβαση στην Ομάδα Ελέγχου έχει ήδη παρουσιαστεί αναλυτικά. Είχε τετράωρη διάρκεια και επικεντρώθηκε στην ανάλυση του ανθολογούμενου στο σχολικό βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου* ποίημα του Γ. Ρίτσου «Αρχαίο θέατρο». Η Ομάδα Ελέγχου συμμετείχε σε έναν μετέλεγχο για την ποίηση του Γ. Ρίτσου, που ήταν κοινός για το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου και την Α΄ Γυμνασίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. Η ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Για την περιγραφή του δείγματος (Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου) αξιοποιήθηκε υπάρχον ερωτηματολόγιο διερεύνησης της στάσης μαθητών Γυμνασίου απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας, στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, στη Δημιουργική Γραφή και την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων μέσω της τεχνολογίας, το ερωτηματολόγιο της Χρ. Αργυροπούλου και των συνεργατών της (2009): αξιοποιήθηκαν, όπως αναφέρθηκε, συγκεκριμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο Αργυροπούλου (Αργυροπούλου κ.ά., 2009). Η επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος έγινε με τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , με τον οποίον εξετάστηκαν δύο παράμετροι: α. ο βαθμός συνάφειας του δείγματος, των συμμετεχόντων μαθητών στις Πειραματικές Ομάδες και στις Ομάδες Ελέγχου (αξιοποιήθηκε το χ^2 ως δοκιμασία ανεξαρτησίας), προκειμένου να διαπιστωθεί η σύγκλιση του δείγματος ως προς τη στάση του απέναντι σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, στη φιλαναγνωσία, στην πρόσληψη και την ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα και στη Δημιουργική Γραφή και β. ο βαθμός ευθυγράμμισης, «υπακοής» του δείγματος σε μία διαθέσιμη κατανομή, αυτή της έρευνας Αργυροπούλου (αξιοποιήθηκε το χ^2 ως τεστ καλής προσαρμογής). Ο αριθμός του δείγματος ($N = 193$) ήταν επαρκής για την εφαρμογή του τεστ χ^2 , καθώς ως προϋπόθεση εφαρμογής του χ^2 ως τεστ ανεξαρτησίας αναφέρεται, μεταξύ άλλων, το δείγμα να μην είναι πολύ μικρό ($N < 25$) ούτε πολύ μεγάλο ($N > 250$) (Δαφέρμος, 2011: 383).

Αναφορικά με την ισοδυναμία των ομάδων διαπιστώνεται πως οι Πειραματικές Ομάδες και οι Ομάδες Ελέγχου είναι ισοδύναμες και την ίδια στιγμή αντιπροσωπευτικές σε σχέση με το πανελλήνιο δείγμα

- ως προς τη στάση τους απέναντι στην εξωσχολική-ψυχαγωγική ανάγνωση (πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου τείνουν να διαβάζουν περισσότερο λογοτεχνικά βιβλία),
- ως προς την αντίσταση απέναντι στη λογοτεχνική ανάγνωση,
- ως προς την ευχέρεια των μαθητών να εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους κατά τη διδασκαλία,
- ως προς την πεποίθηση ότι η λογοτεχνική ανάγνωση πρέπει να προσφέρει απόλαυση,
- ως προς την αναγκαιότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων μέσω της Λογοτεχνίας,
- ως προς την ύπαρξη Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής,
- ως προς τον εμπλουτισμό του μαθήματος της Λογοτεχνίας με παράλληλα κείμενα,
- ως προς τον εμπλουτισμό του μαθήματος με τεχνολογικά μέσα.

Ως προς δύο παραμέτρους εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου:

α. ως προς τη διευκόλυνση της κατανόησης της Λογοτεχνίας από την εικόνα: οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (56,4%) σε σύγκριση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (40%) ότι κατανοούν ένα λογοτεχνικό έργο μέσω της μιντιακής εκδοχής του, γεγονός που δηλώνει μεγαλύτερη επιρρέπεια των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων στην εικονική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου και ίσως μικρότερες αναγνωστικές δεξιότητες.

β. ως προς το αν θα διάλεγαν ένα βιβλίο για ανάγνωση στον ελεύθερο χρόνο τους: οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας σε μεγαλύτερο ποσοστό (67,4% έναντι 46% της Ομάδας Ελέγχου) δηλώνουν πως σπάνια θα διάλεγαν ένα βιβλίο στον ελεύθερο χρόνο τους, δεδομένων άλλων επιλογών. Οι απαντήσεις επαληθεύουν την διαπίστωση που προέκυψε από την 1^η ερώτηση του ερωτηματολογίου, που φανέρωσε πως η Ομάδα Ελέγχου διαβάζει «πολύ» εξωσχολικά

λογοτεχνικά βιβλία σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι η Πειραματική Ομάδα (27% έναντι 19,6% της Πειραματικής Ομάδας).

Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις:

- Μεταξύ των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου δεν προκύπτουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα περισσότερα θέματα που τίγονται, γεγονός που δηλώνει την ισοδυναμία των ομάδων ως προς την αναγνωστική τους συμπεριφορά, την ενεργοποίησή τους στο μάθημα της Λογοτεχνίας, τη στάση τους απέναντι στη Δημιουργική Γραφή ως δεξιότητα συνυφασμένη με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ως δραστηριότητα τοποθετημένη εκτός συμβατικής τάξης και ως προς τη θέση τους για τον εμπλουτισμό του μαθήματος της Λογοτεχνίας με παράλληλα κείμενα και τεχνολογικά μέσα. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο Ομάδων προκύπτουν ως προς τη θέση στην οποία τοποθετούν την ανάγνωση βιβλίων κατά τον ελεύθερο χρόνο τους και την πρόσληψη της Λογοτεχνίας μέσω εικονικών και ηχητικών κειμένων, τοποθετώντας τους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων σε «δυσμενέστερη» θέση από τους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου: οι πρώτοι φαίνονται πιο επιρρεπείς στην εικόνα και στην τεχνολογική μεταποίηση του λόγου. Ωστόσο, η απόκλιση των δύο ομάδων σε δύο ερωτήσεις δεν υπονομεύει τη μεταξύ τους ισοδυναμία, που προκύπτει από τις υπόλοιπες 10 ερωτήσεις. Να σημειωθεί ότι η ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων μετρήθηκε με προελέγχους.
- Το δείγμα των μαθητών που συμμετέχει στην έρευνα παρουσιάζει συγκλίσεις με τους μαθητές της πανελλήνιας έρευνας Αργυροπούλου (Αργυροπούλου κ.ά., 2009). Αυτό συνεπάγεται την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τις αναγνωστικές του συνήθειες, τη στάση του απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας και τη Δημιουργική Γραφή καθώς και την αξιοποίηση της τεχνολογίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, όπως και στην έρευνα Αργυροπούλου, έτσι και στο δείγμα της δικής μας έρευνας:
 - ✓ σε πολύ υψηλό ποσοστό (76,6%) οι μαθητές δεν διαβάζουν Λογοτεχνία για προσωπική τους απόλαυση·
 - ✓ πολύ υψηλό είναι το ποσοστό των μαθητών (74,5%) που δεν εντοπίζουν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας κίνητρα για περαιτέρω προσωπικές αναγνωστικές εξερευνήσεις·
 - ✓ στην πλειονότητά τους οι μαθητές είναι θετικά διακείμενοι στον εμπλουτισμό του μαθήματος της Λογοτεχνίας με παράλληλα κείμενα (80,8%) και με τεχνολογικά μέσα (80%)·
 - ✓ οι μαθητές επιθυμούν σε ποσοστό 79,2% την ανάπτυξη λογοτεχνικών ικανοτήτων μέσω του μαθήματος της Λογοτεχνίας και την ύπαρξη ομίλου δημιουργικής γραφής (69,8%). Το 64,6% των μαθητών θα ήθελε να συμμετάσχει σε αυτόν·
 - ✓ θετικά αποτιμούν οι μαθητές την ελκυστικότητα του μαθήματος της Λογοτεχνίας (77%) και τις ευκαιρίες έκφρασης των συναισθημάτων τους στο πλαίσιο του (62%)·
 - ✓ σχεδόν οι μισοί μαθητές συμφωνούν ότι η κινηματογραφική ή τηλεοπτική εικόνα διευκολύνει την πρόσληψη ενός βιβλίου (47,9%), ενώ λίγοι (21,9%) θα επέλεγαν ένα βιβλίο στον ελεύθερο χρόνο τους.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρατίθενται στο Παράρτημα.

Β. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΕΛΕΓΧΩΝ

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των βαθμολογιών των προελέγχων και των μετελέγχων για τις Πειραματικές Ομάδες και τις Ομάδες ελέγχου της έρευνας, με τους στατιστικούς ελέγχους που προαναφέρθηκαν.

- Αναφορικά με τους προελέγχους: παρατηρώντας τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney, διαπιστώνεται η έλλειψη στατιστικής σημαντικότητας στους προελέγχους σε πεζό και ποιητικό κείμενο (εξαιρείται η τιμή που δηλώνεται με έναν αστερίσκο) και συνεπώς αποτυπώνεται η ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων.
- Αναφορικά με τους μετελέγχους: από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων των μετελέγχων διαπιστώνεται η ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας στους μετελέγχους (εξαιρείται η τιμή που δηλώνεται με δύο αστερίσκους). Από τη συγκριτική στατιστική ανάλυση των δεδομένων σε βάθος τριετίας ή διετίας επίσης προκύπτουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου, υπέρ των Πειραματικών Ομάδων, γεγονός που οδηγεί στην επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων. Αναφορικά με την εσωτερική αξιοπιστία ανάμεσα στους δύο ή τρεις αξιολογητές που βαθμολόγησαν τους προελέγχους και μετελέγχους, αυτή αποδείχθηκε πολύ υψηλή (η τιμή του Cronbach's alpha κυμάνθηκε από 0,961 έως 0,999) (βλ. Παράρτημα). Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων γίνεται στη συνέχεια.

1. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στην Κυρίως Έρευνα

Κυρίως έρευνα	1 ^ο έτος	2 ^ο έτος	3 ^ο έτος
	sig.	sig.	sig.
	<i>U-test</i>	<i>U-test</i>	<i>U-test</i>
ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ ΠΕΖΟ	.992	.957	.781
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΦΑΚΙΝΟΥ	.010	.005	.013
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗΣ	.012	.001	.006
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΣΑΜΑΡΑΚΗΣ	.001	.001	.005
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΛΒΙΝΟ	-	-	.009
ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ ΠΟΙΗΣΗ	.011*	-	.308
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΔΡΟΣΙΝΗΣ	.025	-	.002
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΡΙΤΣΟΣ	.000	-	.000

Συνοπτικά, διαπιστώνεται ότι:

1. για την κυρίως έρευνα

α. για το πεζό κείμενο (προέλεγχοι και μετέλεγχοι)

- Οι Πειραματικές Ομάδες και οι Ομάδες Ελέγχου δεν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές κατά τον προέλεγχο στο πεζό κείμενο, είναι δηλαδή ισοδύναμες.

- Σε όλους τους μετελέγχους σε πεζά κείμενα οι Πειραματικές Ομάδες παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική υπεροχή σε σχέση με τις Ομάδες Ελέγχου.
- β. για το ποιητικό κείμενο (προέλεγχος και μετέλεγχος)
- Κατά το 1^ο έτος της έρευνας στον προέλεγχο της ποίησης διαπιστώνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά υπέρ της Ομάδας Ελέγχου· το αποτέλεσμα όμως αντιστρέφεται στους μετελέγχους, όπου η υπεροχή της Πειραματικής Ομάδας είναι στατιστικώς σημαντική.
 - Κατά το 3^ο έτος της έρευνας στον προέλεγχο της ποίησης οι ομάδες είναι ισοδύναμες, ενώ στον μετέλεγχο, η υπεροχή της Πειραματικής Ομάδας είναι στατιστικώς σημαντική.

Επομένως αναφορικά με την κυρίως έρευνα επαληθεύεται η 1^η και η 2^η υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και αναλύουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, πεζό και ποιητικό, σε σχέση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά» (1^η υπόθεση) και ότι η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου συμβάλλει στην ερμηνευτική χειραφέτηση των μαθητών απέναντι σε απαιτητικά κείμενα –όπως η μοντέρνα ποίηση– ή σε απαιτητικές ερωτήσεις, σε σύγκριση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά» (2^η υπόθεση).

2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα στις Εναλλακτικές Έρευνες

2 ^ο ΕΤΟΣ εναλλακτική έρευνα	–	sig.
		<i>U-test</i>
ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ ΕΛΥΤΗΣ		.767
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΕΛΥΤΗΣ		.000

Στον προέλεγχο μεταξύ Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου και συμβατικής τάξης Β΄ Γυμνασίου διαπιστώνεται η ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων. Κατά τον μετέλεγχο αναδεικνύεται η στατιστικώς σημαντική υπεροχή της Πειραματικής Ομάδας. Επαληθεύεται η 4^η υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή η ποιότητα και πληρότητα των μαθητικών κειμένων διαφέρει ακόμα περισσότερο από εκείνη των μαθητών που δεν έχουν εκτεθεί στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, όταν η έκθεση των μαθητών σε δημιουργικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας είναι πολύ έντονη και κυρίαρχη (στο Εργαστήριο Δημιουργικής γραφής).

3 ^ο ΕΤΟΣ εναλλακτική έρευνα Γ΄ – Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	–	sig.
		<i>U-test</i>
ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ ΠΟΙΗΣΗ		.199
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΡΙΤΣΟΣ		.000

Κατά τον προέλεγχο στην ποίηση στην εναλλακτική σύγκριση μεταξύ Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και συμβατικής τάξης Γ΄ Γυμνασίου προκύπτει η ισοδυναμία των

συγκρινόμενων ομάδων. Ο μετέλεγχος αναδεικνύει τη στατιστικώς σημαντική υπεροχή της Πειραματικής Ομάδας. Επαληθεύεται η 4^η υπόθεση της έρευνας.

3 ^ο ΕΤΟΣ εναλλακτική έρευνα Α' – Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	–	sig.
		U-test
ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ ΠΕΖΟ		.000*
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΣΑΜΑΡΑΚΗΣ		.235**
ΠΡΟΕΛΕΓΧΟΣ ΠΟΙΗΣΗ		.000*
ΜΕΤΕΛΕΓΧΟΣ ΡΙΤΣΟΣ		.001

Κατά τους προελέγχους της εναλλακτικής έρευνας μεταξύ Δημιουργικής τάξης Α' Γυμνασίου και συμβατικής τάξης Γ' Γυμνασίου σε πεζό και σε ποιητικό κείμενο αναδεικνύεται η στατιστικώς σημαντική υπεροχή της Γ' τάξης. Στον μετέλεγχο δεν προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά στο πεζό κείμενο. Αυτό σημαίνει πως ενώ αρχικά (στον προέλεγχο) η Πειραματική Ομάδα υστερούσε, στον μετέλεγχο η υπάρχουσα διαφορά καλύφθηκε και επετεύχθη η ισοδυναμία της Πειραματικής Ομάδας (Α' Γυμνασίου) με την ηλικιακά ωριμότερη Ομάδα Ελέγχου (Γ' Γυμνασίου). Στο ποιητικό κείμενο, ενώ στον προέλεγχο η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική υπέρ της Ομάδας Ελέγχου, στον μετέλεγχο αυτό αντιστρέφεται: η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική υπέρ της Πειραματικής Ομάδας: αυτό σημαίνει πως οι μαθητές της Α' Γυμνασίου υπερέβησαν ως προς τις ερμηνευτικές δεξιότητες τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Επαληθεύεται η 3^η υπόθεση της έρευνας, ότι δηλαδή η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βελτιώνει τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών πάνω από τις αναμενόμενες για την ηλικία και την ωριμότητά τους δεξιότητες στο πεζό και το ποιητικό κείμενο.

3. Η μεταβολή της διαφοράς Πειραματικών Ομάδων και Ομάδων Ελέγχου

Η 5^η ερευνητική υπόθεση ότι η έκθεση των μαθητών στη μεταβλητή της δημιουργικότητας βελτιώνει «συσσωρευτικά» τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές τους δεξιότητες σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν εκτίθενται σε αυτή σε βάθος χρόνου, διερευνήθηκε στατιστικά: υπολογίστηκε η ποσοστιαία μεταβολή της διαφοράς μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου σε κάθε δοκιμασία (προέλεγχος και μετέλεγχος) σε βάθος τριετίας ή διετίας στην κυρίως έρευνα. Το γεγονός ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή του έτους δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα για το πεζό και το ποιητικό κείμενο ούτε υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και έτους επέτρεψε την αποτύπωση συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων για την τριετία και τη διετία εφαρμογής της έρευνας σε πεζό και ποιητικό κείμενο αντίστοιχα.

Αναφορικά με το πεζό κείμενο, ενώ στον προέλεγχο οι Πειραματικές Ομάδες εκκινούν χαμηλότερα από τις Ομάδες Ελέγχου (με μέσο όρο διαφοράς -1,1%, και υπεροχή των Ομάδων Ελέγχου) η διαφορά αυτή προσοδεύει σε 24% περίπου στους δύο επόμενους μετελέγχους και 31% στον τρίτο μετέλεγχο σε πεζό κείμενο. Παρόμοια, αναφορικά με το ποιητικό κείμενο, οι Πειραματικές Ομάδες υστερούν στον προέλεγχο κατά -2,69%, ποσοστό που αντιστρέφεται σε υπεροχή των Πειραματικών Ομάδων κατά 24,34% στον πρώτο μετέλεγχο στην ποίηση του Γ. Δροσίνη και κατά 65,46% στην ποίηση του Γ. Ρίτσου.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μετέλεγχος στον Σαμαράκη και ο μετέλεγχος στον Ρίτσο ήταν οι τελευταίοι μετέλεγχοι στους οποίους συμμετείχαν οι μαθητές, σε πεζό και ποιητικό κείμενο αντίστοιχα (κατά συνέπεια οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων είχαν εκτεθεί για το μέγιστο χρονικό διάστημα στην παράμετρο της δημιουργικότητας) και δεδομένης της μεγάλης –υπερδιπλάσιας μάλιστα στην ποίηση του Ρίτσου– απόκλισης των Πειραματικών Ομάδων από τις Ομάδες Ελέγχου, αποδεικνύεται ότι η μεγαλύτερη σε διάρκεια έκθεση των μαθητών στην ανεξάρτητη μεταβλητή της δημιουργικότητας βελτιώνει ακόμα περισσότερο τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητές τους. Σε αυτό είναι πολύ σημαντικό να προσμετρηθεί το γεγονός ότι οι Πειραματικές Ομάδες εκκινούσαν το σχολικό έτος ούσες πιο αδύναμες από τις Ομάδες Ελέγχου ως προς την ερμηνευτική τους δεξιότητα, έτσι όπως αποτυπώθηκε στους κοινούς τους προελέγχους.

Για να διερευνηθεί η υπόθεση ότι η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο σε βάθος χρόνου (5^η υπόθεση) αλλά και η 4^η υπόθεση ότι, όταν η έκθεση των μαθητών σε δημιουργικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας είναι πολύ έντονη και κυρίαρχη (π.χ. στο Εργαστήριο Δημιουργικής γραφής), η ποιότητα και πληρότητα των λογοτεχνικών κειμένων διαφέρει ακόμα περισσότερο από εκείνη των μαθητών που δεν έχουν εκτεθεί στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, διενεργήθηκε σύγκριση της διαφοράς στους προελέγχους και μετελέγχους μεταξύ συμβατικής τάξης και Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής. Η παράμετρος της χρονικής διάρκειας διερευνάται καθώς ο προέλεγχος τοποθετείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ο μετέλεγχος στο τέλος του διδακτικού έτους. Έτσι, η διαφορά Πειραματικής Ομάδας (Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου) και Ομάδας Ελέγχου (συμβατικής τάξης Β΄ Γυμνασίου) κατά το 2^ο έτος της έρευνας στον προέλεγχο κυμαίνεται στο 5,93% υπέρ της Πειραματικής Ομάδας και υπερεξαπλασιάζεται (40,5%) υπέρ της Πειραματικής Ομάδας στον μετέλεγχο. Ανάλογα, η διαφορά Πειραματικής Ομάδας (Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου) και Ομάδας Ελέγχου (συμβατικής τάξης Γ΄ Γυμνασίου) διαμορφώνεται από ένα αρνητικό ποσοστό για την Πειραματική Ομάδα –4,92%, σε 64,1% υπέρ της Πειραματικής Ομάδας στον μετέλεγχο στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Αναφορικά με την 3^η υπόθεση ότι η εμπλοκή της δημιουργικής παραμέτρου μπορεί να υπερκεράσει βιολογικές και νοητικές αποκλίσεις που οφείλονται στην ηλικιακή ωριμότητα και στην πλουσιότερη σχολική εμπειρία, αλλά και με την 5^η υπόθεση ότι όσο μεγαλύτερης διάρκειας είναι η έκθεση στη μεταβλητή της δημιουργικότητας τόσο εντονότερη η ερμηνευτική υπεροχή των μαθητών που εξετέθησαν σε αυτή, αυτές επιβεβαιώνονται με την αποτύπωση της ποσοστιαίας διαφοράς μεταξύ Πειραματικής Ομάδας Α΄ Γυμνασίου και Ομάδας Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου. Στον προέλεγχο του πεζού κειμένου η υπεροχή της Ομάδας Ελέγχου (Γ΄ Γυμνασίου) είναι συντριπτική: αυτή υπερέχει κατά 30,98% έναντι της Πειραματικής Ομάδας (Α΄ Γυμνασίου). Το ποσό αυτό αντιστρέφεται σε υπεροχή 8,72% υπέρ της Πειραματικής Ομάδας στον μετέλεγχο στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η εντυπωσιακή αυτή μεταβολή, παρά τη μεγαλύτερη ηλικιακή ωριμότητα και λογοτεχνική εμπειρία της Ομάδας Ελέγχου, οφείλεται στην επήρεια της δημιουργικής μεταβλητής. Ανάλογα, στον προέλεγχο σε ποιητικό κείμενο, η Ομάδα Ελέγχου (Γ΄ Γυμνασίου) εκκινεί με υπεροχή 24,4% έναντι της Πειραματικής Ομάδας (Α΄ Γυμνασίου), ποσοστά που αντιστρέφονται στον μετέλεγχο, όπου η Πειραματική Ομάδα (Α΄ Γυμνασίου) εμφανίζεται να υπερέχει σε ποσοστό 30,98% έναντι της Ομάδας Ελέγχου (Γ΄ Γυμνασίου).

Στο Παράρτημα παρουσιάζονται σχηματικά τα παραπάνω αποτελέσματα.

4. Παρατηρήσεις για την Κυρίως Έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τις εξής παραμέτρους:

- την προσεκτική επιλογή των συνεργαζόμενων καθηγητριών, ώστε το επίπεδο της «παραδοσιακής» διδασκαλίας να είναι υψηλό και ανταγωνιστικό,

- τη συνεργασία μεταξύ καθηγήτριας-ερευνήτριας και συνεργαζόμενων καθηγητριών στον καθορισμό των πτυχών των λογοτεχνικών κειμένων που θα αναλύονταν με διαφορετική μέθοδο, προκειμένου να υπάρχει κοινό γνωστικό πεδίο στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου,
- τη συνεργασία στη διαμόρφωση των ερωτήσεων των μετελέγχων, προκειμένου να θεωρηθούν από τις συνεργαζόμενες καθηγήτριες ως βατές για τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου,
- τη βαθμολόγηση με το σύστημα του διπλού τυφλού ελέγχου (εξασφάλιση ανωνυμίας γραπτών, ανάμειξη γραπτών Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου, συνολική βαθμολόγηση μετελέγχων στο τέλος της ερευνητικής πορείας, δοκιμαστική βαθμολόγηση, κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων βαθμολόγησης),
- την ποσοτική/ χρονική ισοδυναμία των διδακτικών παρεμβάσεων (οι παρεμβάσεις στην Ομάδα Ελέγχου και την Πειραματική Ομάδα ήταν ίσης διάρκειας),
- τη σχεδόν ταυτόχρονη διεξαγωγή των προελέγχων και μετελέγχων,
- την ισοδυναμία Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου όπως προέκυψε από τους προελέγχους σε πεζό και ποιητικό κείμενο (η ελάχιστη υπεροχή της Ομάδας Ελέγχου σε τρεις προελέγχους και της Πειραματικής Ομάδας σε έναν προέλεγχο θεωρήθηκαν αμελητέες και ενδεικτικές της ισοδυναμίας αλλά όχι ομοιομορφίας και ταύτισης των συγκρινόμενων Ομάδων),
- τη στατιστική ανάλυση των αξιολογήσεων,

οδηγούμαστε στις εξής διαπιστώσεις:

- Η Πειραματική Ομάδα σε όλες τις δοκιμασίες μετελέγχου σε όλες τις σχολικές χρονιές υπερέρχει σταθερά της αντίστοιχης Ομάδας Ελέγχου (14 μετελέγχοι σε 3 σχολικά έτη).
- Η βαθμολογία της Πειραματικής Ομάδας εμφανίζεται ακόμα υψηλότερη στο ποιητικό κείμενο, παραδοσιακό και μοντέρνο. Αυτή η διαπίστωση μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτελεσματικότερη επίδραση της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στην ποίηση απ' ό,τι στο πεζό κείμενο.
- Η βαθμολογική απόκλιση υπέρ της Πειραματικής Ομάδας αυξάνεται όσο αργότερα στο σχολικό έτος τοποθετείται ο μετέλεγχος (με μία εξαίρεση, τον μετέλεγχο του 1^{ου} έτους στον Ν. Καζαντζάκη).
- Η μεγαλύτερη βαθμολογική απόκλιση υπέρ της Πειραματικής Ομάδας παρατηρείται στους τελευταίους μετελέγχους (μήνες Φεβρουάριος, Μάρτιος, Απρίλιος Μάιος), τόσο στο πεζό κείμενο (Α. Σαμαράκης) όσο και στο ποιητικό (Γ. Ρίτσος). Αντίστοιχα, η μικρότερη βαθμολογική απόκλιση σε πεζό παρατηρείται στο πρώτο πεζό κείμενο που τίθεται στον μετέλεγχο (Ευγ. Φακίνου και Ί. Καλβίνο): αυτή η διαπίστωση, που επαληθεύεται και τις τρεις σχολικές χρονιές για το πεζό κείμενο και τις δύο σχολικές χρονιές εφαρμογής του μετελέγχου στο μοντέρνο ποιητικό κείμενο, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο διαρκέστερη είναι η έκθεση των μαθητών στην ανεξάρτητη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής, τόσο ευεργετικότερη και εντονότερη η επίδρασή της στη μαθητική πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων, πεζών και ποιητικών.

Η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή, σε βάθος σχολικής χρονιάς, φαίνεται ότι οδηγούν σταδιακά στην ανάπτυξη υψηλών αναγνωστικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων. Υποθέτουμε ότι αν υπήρχε η δυνατότητα για ευρύτερη ενασχόληση με τη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή, σε εύρος συνεχόμενων σχολικών ετών με το ίδιο τμήμα, τα αποτελέσματα θα ήταν ακόμα πιο έντονα. Ωστόσο πρακτικοί λόγοι που σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία δεν κατέστησαν δυνατή μια τέτοια επέκταση της έρευνας. Η υπόθεση ότι αν υπήρχε παράκαμψη της ποσοτικής/ χρονικής ισοδυναμίας των διδακτικών παρεμβάσεων, η επίδοση των μαθητών που είχαν εκτεθεί στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή θα ήταν ακόμα πιο

εντυπωσιακή, διερευνήθηκε με τις εναλλακτικές πειραματικές μετρήσεις μεταξύ Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και συμβατικής τάξης κατά το 2^ο και 3^ο έτος της έρευνας.

5. Παρατηρήσεις για την εναλλακτική μέτρηση Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου

Όπως προειπώθηκε, στους εναλλακτικούς μετελέγχους περιλαμβάνονται μετρήσεις μεταξύ τμημάτων με ιδιαίτερη ανομοιογένεια, είτε ηλικιακή (μέτρηση μεταξύ Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου) είτε διδακτική (μέτρηση μεταξύ Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και συμβατικής τάξης). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των μετελέγχων σε συνδυασμό με:

- το αποτέλεσμα του προελέγχου σε πεζό κείμενο μεταξύ Πειραματικής Ομάδας Α΄ Γυμνασίου και Ομάδας Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου με εμφανέστατη την υπεροχή της Ομάδας Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου,
- το αποτέλεσμα του προελέγχου σε μοντέρνο ποιητικό κείμενο μεταξύ Πειραματικής Ομάδας Α΄ Γυμνασίου και Ομάδας Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου με τη σημαντική υπεροχή της Ομάδας Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου,
- την ηλικιακή και νοητική διαφοροποίηση των δύο Ομάδων,
- την υπεροχή της Ομάδας Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου ως προς τη σχολική τουλάχιστον λογοτεχνική εμπειρία,
- τον σχεδιασμό των μετελέγχων με γνώμονα τα διδαχθέντα κείμενα στη Γ΄ Γυμνασίου και τις ερωτήσεις του αντίστοιχου σχολικού βιβλίου,
- την ποσοτική ισοδυναμία των διδακτικών παρεμβάσεων (4 ώρες στο πεζό κείμενο και 4 ώρες στο ποιητικό),
- τη συνεργασία καθηγήτριας-ερευνήτριας και θεσμικής καθηγήτριας της Ομάδας Ελέγχου στον καθορισμό των πτυχών της λογοτεχνικής ανάλυσης των κειμένων και των ερωτήσεων των μετελέγχων,
- τη σχεδόν ταυτόχρονη διεξαγωγή προελέγχων και μετελέγχων,
- την εμπλοκή τουλάχιστον δύο αξιολογητών αλλά και τρίτου ανεξάρτητου αξιολογητή για την εξασφάλιση της μέγιστης βαθμολογικής αντικειμενικότητας και εγκυρότητας (μαζί με την ανωνυμοποίηση των γραπτών),

καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι

- ως προς το πεζό κείμενο, η Πειραματική Ομάδα Α΄ Γυμνασίου πέτυχε να γεφυρώσει και να εξαλείψει το προσληπτικό χάσμα με την Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου, χάσμα που αποτυπώθηκε στον προ-έλεγχο: μπορεί η βαθμολογική της υπεροχή στον μετέλεγχο να είναι πολύ μικρή (+1,01 μονάδες) (στατιστικώς δεν θεωρείται σημαντική), αλλά σε συσχέτισμό με το αποτέλεσμα του προ-ελέγχου (όπου η Ομάδα Ελέγχου υπερέιχε κατά 3.85 μονάδες), φανερώνει την εξέλιξη, την πρόοδο, το άλμα που πραγματοποίησε η Πειραματική Ομάδα μέσω της προσέγγισης διηγημάτων του Α. Σαμαράκη με τη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή και μέσω της εξοικείωσής της με τους δημιουργικούς μηχανισμούς πρόσληψης των κειμένων. Σημαντικό ρόλο έπαιξε ο χρόνος διεξαγωγής του μετελέγχου: τοποθετημένος προς το τέλος της χρονικής χρονιάς, εξασφάλισε στην Πειραματική Ομάδα το περιθώριο να ωριμάσει ερμηνευτικά και συναισθηματικά και να μπορέσει να συναγωνιστεί επάξια μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, που επίσης διένυσαν τη δική τους τροχιά ερμηνευτικής ωρίμασης μέσα από την παραδοσιακή λογοτεχνική διδασκαλία.
- ως προς το ποιητικό κείμενο του Γ. Ρίτσου, η Πειραματική Ομάδα Α΄ Γυμνασίου πέτυχε να υπερβεί βαθμολογικά την Ομάδα Ελέγχου Γ΄ Γυμνασίου, παρά το γεγονός ότι ο μετέλεγχος ήταν σχεδιασμένος ευνοϊκά για την Ομάδα Ελέγχου (κείμενο συναφές με το κείμενο του σχολικού βιβλίου της Γ΄ Γυμνασίου και ερωτήσεις παρεμφερείς με αυτές του σχολικού βιβλίου). Επαληθεύεται η διαπίστωση που

προηγήθηκε, ότι ειδικά στην πρόσληψη του ποιητικού κειμένου, η επενέργεια της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών είναι ακόμα εντονότερη.

Η «λογοτεχνική αναμέτρηση» Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου δεν είχε τα αυτονόητα αποτελέσματα, δηλαδή την υπεροχή της Γ΄ Γυμνασίου έναντι της Α΄ Γυμνασίου. Αντίθετα η Πειραματική Ομάδα της Α΄ Γυμνασίου αποδείχθηκε αναγνωστικά επαρκέστερη και ερμηνευτικά δημιουργικότερη από τη Γ΄ Γυμνασίου, αποδεικνύοντας πως ένας συστηματικά δημιουργικός τρόπος προσέγγισης της ποίησης μπορεί να αναβαθμίσει δραστικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επικοινωνούν με το λογοτεχνικό κείμενο.

6. Παρατηρήσεις για την εναλλακτική μέτρηση Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής και Συμβατικής τάξης

Λαμβάνοντας υπόψη τους μετελέγχους που καταδεικνύουν μεγάλη βαθμολογική απόκλιση μεταξύ Πειραματικών Ομάδων και Ομάδων Ελέγχου και

- τα αποτελέσματα προελέγχων που έδειξαν ισοδυναμία των συγκρινόμενων ομάδων, άλλοτε με μικρή υπεροχή (στατιστικά μη σημαντική) (+0,27) της Πειραματικής Ομάδας (Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Β΄ Γυμνασίου) έναντι της Ομάδας Ελέγχου (συμβατική τάξη Β΄ Γυμνασίου) και μικρή υπεροχή (-0,31) της Ομάδας Ελέγχου (συμβατική τάξη Γ΄ Γυμνασίου) έναντι της Πειραματικής Ομάδας (Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου),
- την ηλικιακή ισοδυναμία των Ομάδων,
- την ποιοτική διαφοροποίηση των παρεμβάσεων: στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής το «μάθημα» δεν επικεντρώνεται στην ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων, σε σημειώσεις, σε διόρθωση ασκήσεων, σε εξέταση αλλά στην εμπλοκή των μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες,
- την ποσοτική διαφοροποίηση των παρεμβάσεων, την απόκλιση διδακτικών ωρών που αφιερώθηκαν στην προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη (3 ώρες η Ομάδα Ελέγχου – 12 ώρες η Πειραματική Ομάδα Β΄ Γυμνασίου) και στην προσέγγιση της ποίησης του Γ. Ρίτσου (4 ώρες η Ομάδα Ελέγχου – 10 ώρες η Πειραματική Ομάδα Γ΄ Γυμνασίου),
- την ταυτόχρονη διεξαγωγή των προ-ελέγχων και των μετελέγχων,
- την αυστηρή και αντικειμενική βαθμολόγηση με εμπλοκή δύο (για τη Β΄ Γυμνασίου) και τριών (για τη Γ΄ Γυμνασίου) αξιολογητών,
- την εφαρμογή της εναλλακτικής έρευνας στη νεότερη ποίηση,

συμπεραίνουμε ότι η ανόθευτη εμπλοκή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στην προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στο εναλλακτικό πλαίσιο ενός Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής βελτιώνει αισθητά τον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές προσλαμβάνουν το ποιητικό λογοτεχνικό κείμενο. Είναι γεγονός πως η άνεση χρόνου που υπάρχει στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής και η διαρκής τριβή των μαθητών με δημιουργικές δραστηριότητες εκτός σχολικών βιβλίων, μαζί με το δημιουργικό και δημοκρατικό κλίμα που επικρατεί εθίζουν τους μαθητές σε έναν δημιουργικό, ανατρεπτικό τρόπο σκέψης, βοηθητικό για το ξεκλείδωμα απαιτητικών ποιητικών κειμένων. Το ερώτημα προκύπτει αβίαστα: δεν θα ήταν καλύτερο (ή σε μια πιο έντονη διατύπωση: δεν θα έπρεπε) η Λογοτεχνία και ειδικότερα η μοντέρνα ποίηση να προσεγγίζεται αμιγώς δημιουργικά, στις ιδιαίζουσες συνθήκες ενός δημιουργικού εργαστηρίου;

7. Ποιοτικές παρατηρήσεις για τις απαντήσεις όλων των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου

Ως προς την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων (παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα) διαπιστώνεται συνολικά, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών όλων των Πειραματικών Ομάδων και των Ομάδων Ελέγχου ότι:

- Σε πολλές απαντήσεις των μαθητών των Ομάδων Ελέγχου ήταν έντονη η τάση για παράφραση του κειμένου: στις απαντήσεις τους κατέφευγαν στην (εύκολη) λύση της αναδιατύπωσης και της αναδιήγησης, αδυνατώντας να εξηγήσουν και να αναλύσουν το κείμενο. Ιδιαίτερα στη νεότερη ποίηση, οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου φαίνεται να προτίμησαν την ασφαλής λύση της παράφρασης παρά της εξήγησης. Οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων δεν παράφρασαν το κείμενο (παρά μόνο στους Προελέγχους, πριν από τις παρεμβάσεις) αλλά προχώρησαν σε ερμηνεία του.
- Οι απαντήσεις των μαθητών των Ομάδων Ελέγχου ήταν πληροφοριακού χαρακτήρα: ήταν επικεντρωμένες στην πληροφορία του κειμένου και όχι στη βίωσή του. Στις απαντήσεις τους, πλην λίγων εξαιρέσεων, είναι έντονη η προσπάθεια αναζήτησης της πληροφορίας και της λογικής αποκωδικοποίησης του νοήματος του κειμένου και η ενόχληση ή η παραίτηση, όταν αυτή αποτυγχάνει (σε αρκετές περιπτώσεις απαντούν πως δεν μπορούν να απαντήσουν στην ερώτηση ή την αφήνουν χωρίς απάντηση). Οι απαντήσεις των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων ήταν αισθητικού τύπου: αποκάλυπταν αυτό που οι μαθητές βίωναν κατά την ανάγνωση του κειμένου, αποτελούσαν το «ποίημα» που ανέδυε η ανάγνωση. Παράλληλα, οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων κατάφεραν να διατηρήσουν την ισορροπία μεταξύ των βιωμάτων που αναμόχλευε η ανάγνωση και της κειμενικής καθοδήγησης. Μόνο μαθητές των Πειραματικών Ομάδων επιχείρησαν κατά τον μετέλεγχο να γράψουν αισθητικά κείμενα, με εντονότερη τη συγκινησιακή φόρτιση, αλλά και καθαρά ποιητικά κείμενα υιοθετώντας τον ποιητικό λόγο (poetic discourse) του Britton, γεγονός που φανερώνει πως η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο πρόσληψής της αλλά και τη μορφή της ανταπόκρισης σε αυτή (βλ. Παράρτημα). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές του Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής Γ΄ Γυμνασίου κατά το 3^ο έτος της έρευνας πήραν την πρωτοβουλία να απαντήσουν σε ερώτηση του μετελέγχου μέσα από ποιητικό κείμενο: οι απαντήσεις τους δεν ήταν μόνο ικανοποιητικές ως προς το περιεχόμενο αλλά κυρίως πρωτότυπες ως προς τη μορφή.
- Η τάση για παρερμηνεία του νοήματος των μοντέρνων ποιητικών κειμένων ήταν πολύ συχνή στους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου σε αντίθεση με τους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων. Σε όλες σχεδόν τις απαντήσεις των Ομάδων Ελέγχου στη νεότερη ποίηση είναι εμφανής η παρανόηση του κειμένου. Οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου παρέμειναν περιορισμένοι σε μια επιφανειακή και γενικόλογη προσέγγιση των κειμένων –προσέγγιση δηλωτική αμηχανίας απέναντι σε αυτό– και στην αντιμετώπιση του κειμένου ως προβλήματος προς διεκπεραίωση. Αντίθετα, οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων στις απαντήσεις τους τολμούσαν να αγγίξουν το βάθος των κειμένων και είχαν συναίσθημα, σημάδι ότι οι μαθητές απολάμβαναν την ανάγνωση και τη γραφή του κειμένου· η απάντησή τους πρόδιδε ότι έγραφαν με όρεξη για ένα κείμενο που τους είχε αγγίξει. Ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν το κειμενικό πλέγμα και να συμπληρώσουν τα κειμενικά κενά αξιοποιώντας τα κειμενικά σημάδια και τη διαίσθησή τους.
- Οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων «τιθάσευσαν» τις προσωπικές δηλώσεις για το έργο στις κειμενικές κατευθυντήριες γραμμές· αντίθετα οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου ήταν επιρρεπείς σε αυτοβιογραφικές παρεκκλίσεις και σε αυθαίρετες προβολές στο κείμενο.

- Οι απαντήσεις των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων φανερώνουν πως αντιμετώπισαν το λογοτεχνικό κείμενο και τοπικά και συνολικά, πως προέβησαν σε αναγνώσεις τοπικές και ολικές και πως ήταν σε θέση να διαμορφώσουν αναγνωστικά «όλα». Αντίθετα, οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου φαίνεται να δυσκολεύτηκαν σε αυτό: ήταν σε θέση να εντοπίσουν μεμονωμένα στοιχεία των κειμένων (τοπικό επίπεδο), αλλά επέδειξαν αδυναμία στο να προβούν σε συνολική θεώρηση του κειμένου και συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων με το σύνολο του κειμένου.
- Πολύ συχνά οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου κατέφυγαν σε στερεοτυπικά σχήματα σκέψης και σε αποθηκευμένες έτοιμες τυποποιημένες απαντήσεις, τις οποίες είχαν αποστηθίσει, παραβλέποντας την ιδιαιτερότητα του κάθε κειμένου. Σε παρόμοιες ερωτήσεις τεχνικής (π.χ. λειτουργία διαλόγου) έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις, πανομοιότυπες κάθε φορά. Αντίθετα, οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων αξιοποίησαν το γνωστικό τους απόθεμα και προσάρμοσαν αυτό που γνώριζαν σε αυτό που αναδυόταν κάθε φορά από το κείμενο. Δεν δίστασαν να πρωτοτυπήσουν, εντοπίζοντας λειτουργίες που προέκυπταν από το εκάστοτε κείμενο και δεν συμπεριλαμβάνονταν σε τυποποιημένες έτοιμες απαντήσεις.
- Στους μαθητές των Ομάδων Ελέγχου παρατηρήθηκε πρόωρο κλείσιμο απαντήσεων, προτού ολοκληρωθεί η ανάλυση. Αυτό φανέρωσε δυσκολία στο να συνειδητοποιήσουν τι έπρεπε να συμπεριληφθεί στην απάντηση και μέχρι ποιο βάθος έπρεπε να φτάσει η ανάλυση. Αυτό δεν παρατηρήθηκε στην πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων.
- Οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων ήταν σε ετοιμότητα να αναλύσουν τη μεταφορική και υπαινικτική γλώσσα: στη νεότερη ποίηση ερμήνευσαν την ποιητική γλώσσα και αντιμετώπισαν την κρυπτικότητα των ποιημάτων δίνοντας ερμηνείες τεκμηριωμένες και ολοκληρωμένες. Αντίθετα οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου αστόχησαν στην εξήγηση χωρίων που υπερέβαιναν τη λογική.
- Οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου φάνηκε να παραμένουν «έξω από το κείμενο», να μη μεταβαίνουν στο κατά Langer πρώτο στάδιο της ανάγνωσης, όπου ο αναγνώστης εισέρχεται στο κείμενο και σχηματίζει εν-οράσεις (Langer, 1989· 1990a· 1990b· 1991a/2000a· 1999a· 1999b· 1992c· 1995). Ωστόσο, οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων, ενδεχομένως έχοντας εκπαιδευτεί να κινούνται στα διάφορα αναγνωστικά στάδια, όχι μόνο εισήλθαν στον κειμενικό κόσμο αλλά κατάφεραν να επεξεργαστούν τις εν-οράσεις τους, να τις ξανασκεφτούν και να τις αντικειμενοποιήσουν, όπου αυτό ζητήθηκε.

Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου περιορίστηκαν σε αρχάρια αναγνωστικά στάδια (όπως είναι η προβολή σε μια κατάσταση και σε έναν χαρακτήρα), ενώ οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων κινήθηκαν σε όλα τα αναγνωστικά στάδια, ένδειξη σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αναγνωστικής ωριμότητας (Protherough, 1983a). Οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό σε μια επιφανειακή προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και δεν προχώρησαν σε στοχασμό και κριτική. Από την ανάλυση των απαντήσεων φαίνεται πως οι μαθητές των Ομάδων Ελέγχου στην πλειονότητά τους δεν ανέπτυξαν αναγνωστική μεταγνώση (Brown, 1980· 1982), δεν ήταν σε θέση να προβούν σε διορθωτικές κινήσεις κατά την ανάγνωσή τους, να την αυτορρυθμίσουν, σε αντίθεση με τους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων, που φάνηκε να την έχουν αυτοματοποιήσει (Adams, 1980· Collins, Brown, Morgan & Brewer, 1977). Η λεπτομερής ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών παρατίθεται στο Παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της έρευνας διερευνήθηκε αν η ενσωμάτωση της δημιουργικότητας με τη μορφή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο: να ενδυναμώσει τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητές τους, να τους χειραφετήσει ερμηνευτικά, να τους καταστήσει επαρκείς αναγνώστες· να τους μυήσει σε δεξιότητες υψηλού γραμματισμού. Επιχειρήθηκε η μεταβολή στάσης των εφήβων μαθητών απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο από ξένο αντικείμενο ανάλυσης σε οικείο αντικείμενο στοχασμού, προβληματισμού, ταύτισης και ερμηνείας/ ανάλυσης. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις έρευνες που εξετάζουν τη σχέση δημιουργικότητας και επίδοσης, με εξειδίκευση στο αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Δεν είναι δεδομένο ότι η ένταξη της δημιουργικότητας στη διδακτική διαδικασία θα επηρεάσει θετικά την επίδοση των μαθητών: τα ερευνητικά δεδομένα είναι αμφιλεγόμενα καταγράφοντας θετική, μηδενική ή αρνητική συσχέτιση μεταξύ δημιουργικότητας και επίδοσης (Gajda, 2016· Freund & Holling, 2008). Επιγραμματικά, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε αναλύοντας τα δεδομένα της δικής μας έρευνας είναι τα εξής:

- Είναι θετική η συσχέτιση της δημιουργικότητας και της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με δημιουργικότητα και με σκοπό τη δημιουργικότητα με την επίδοση των μαθητών που εκτέθηκαν σε αυτές.
Επαληθεύτηκαν οι υποθέσεις της έρευνας:
- ✓ ανάπτυξη υψηλότερων δεξιοτήτων ανάγνωσης και ερμηνείας στους μαθητές που εκτέθηκαν στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στο μάθημα της Λογοτεχνίας,
- ✓ εντονότερη η βελτίωση σε πιο απαιτητικά λογοτεχνικά κείμενα, όπως η νεότερη ποίηση,
- ✓ εντονότερη η βελτίωση στα Εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής, καθιστώντας «ανάλογα ποσά» την ένταση της δημιουργικότητας και τη διάρκεια της δημιουργικότητας με την αναγνωστική και ερμηνευτική ενδυνάμωση,
- ✓ υπερκάλυψη της ηλικιακής και της συνεπακόλουθης νοητικής διαφοράς των νεότερων μαθητών έναντι των μεγαλύτερων, λόγω της έκθεσης των πρώτων στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής.
- Σημειώθηκε βελτίωση της στάσης μαθητών απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο (ερμηνευτική χειραφέτηση, αποκόμιση απόλαυσης από την ανάγνωση και τη γραφή).
- Είναι απαιτητική η ενσωμάτωση της δημιουργικότητας στη διδασκαλία: χρήζει ιδιαίτερων χειρισμών και εμπειρίας και απαιτεί άνεση στη διαχείριση του χρόνου, προκειμένου χωρίς πίεση να ξεδιπλωθούν οι δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών.
- Σημειώθηκε θεαματική βελτίωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: αξίζει να σημειωθεί ότι τα πιο θεαματικά αποτελέσματα σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου παρατηρήθηκαν στους μαθητές με δυσλεξία, δυσορθογραφία ή χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι οποίοι φαίνεται να ένιωσαν ότι με τη Δημιουργική Γραφή θα μπορούσαν να ξεφύγουν από φορμαλιστικές επιταγές της παραγωγής λόγου που τους προκαλούν γλωσσική ασφυξία. Η διερεύνηση της επίδρασης της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμπίπτει στο πλαίσιο αυτής της έρευνας: είναι όμως ένας χώρος που αξίζει διερεύνησης, ώστε να ελεγχθεί με πυκνότερες και συστηματικότερες καταγραφές το κατά πόσο η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή μπορούν να αξιοποιηθούν συστηματικά ως διδακτικό εργαλείο της Λογοτεχνίας –ίσως και άλλων αντικειμένων– για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Θετικές και πολύ ενθαρρυντικές ενδείξεις ήδη

καταγράφονται (Νικολαΐδου 2014· Νικολαΐδου, Ηλιοπούλου, Κούντη, Μαυρίδου, Μεταξωτού & Ρουβάς, 2015· Παπαδοπούλου, 2018· Μπουλιτσάκη, 2016).

Αναφορικά με τους στόχους που σχετίζονται με τον λογοτεχνικό γραμματισμό και το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές πέτυχαν να:

- να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού», να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός αφηγηματικού και ενός ποιητικού κειμένου (Αθανασοπούλου, 2005): οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων εξάλειψαν τα χαρακτηριστικά του αδύναμου αναγνώστη, δηλαδή την τάση προς παράφραση, προς αναδιατύπωση του κειμένου, την αδυναμία σύλληψης του «όλου» του κειμένου, την προσκόλληση σε παρερμηνείες και ασύνδετες προβολές, τη διαστρέβλωση γεγονότων, την εξαγωγή απλών και επιφανειακών συμπερασμάτων, τη δυσκολία ανάλυσης της ανταπόκρισης, τον πρόωρο τερματισμό της ανταπόκρισης, την αντιμετώπιση του ποιητικού κειμένου ως προβλήματος, τη ροπή προς την πληροφοριακή/ μη αισθητική (δηλαδή χωρίς βίωμα) ανάγνωση) όπως προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους·
- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της βαθμιαίας εξοικειώσής τους με συγγραφικές πρακτικές (Δημιουργική Γραφή)·
- να λειτουργήσουν ως κοινότητα «λογοτεχνικού γραμματισμού» μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης·
- να αρχίσουν να κατανοούν ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της Λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι σοβαρό, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει νόμους (σύστημα) και κώδικες (είδη και τύπους κειμένων) που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των κανονικών συνθηκών, και συνακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας) (Αθανασοπούλου, 2010)·
- να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) και να αποκαταστήσουν ή να εγκαθιδρύσουν την επικοινωνία τους με τη Λογοτεχνία, να αποβάλουν την «αλλεργία» για το μάθημα της Λογοτεχνίας (Αθανασοπούλου, 2005),
- να επαναπροσδιορίσουν ή να εγκαινιάσουν την επικοινωνία τους με το λογοτεχνικό κείμενο·
- να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των Προαγωγικών Εξετάσεων Μαΐου – Ιουνίου.

Η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας αποδείχτηκε ευεργετική για τη δημιουργικότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών για την ποίηση. Από συζητήσεις που έγιναν με τους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων στην ολοκλήρωση κάθε σχολικού έτους προκύπτει πως η εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες ενδυνάμωσε τη δημιουργική τους αυτοπεποίθηση, δημιούργησε δεσμούς ερμηνευτικής και δημιουργικής κοινότητας μέσα στην τάξη, εισήγαγε τον παράγοντα του παιχνιδιού στην τάξη και στο μάθημα της Λογοτεχνίας και αναβάθμισε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη Λογοτεχνία γενικά και την ποίηση ειδικά. Υπήρξαν μάλιστα μαθητές που ανακάλυψαν την κλίση τους προς την ποίηση και αποδείχτηκαν ποιητικά παραγωγικοί και πέρα από τις προτεινόμενες στην τάξη δραστηριότητες. Η δημιουργική προσέγγιση της ποίησης ενεργοποίησε επίσης μαθητές αφανείς, με δυσκολίες και ανασφάλειες και συνέβαλε στο να αρθούν αντιστάσεις και προκαταλήψεις προς την ποίηση. Οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης λειτούργησαν ελκυστικά για τον έφηβο αναγνώστη, αφού επέτρεψαν στον παραλήπτη έφηβο να αμφισβητήσει, να κρίνει, να ανατρέψει (Φρυδάκη, 1999/2006: 170). Μέσα από την έμφασή τους στον αναγνωστικό ρόλο, το παιδί-αναγνώστης αισθάνθηκε δημιουργικό υποκείμενο (Ηλιά, 1999/2006: 164). Η Δημιουργική Γραφή έδωσε φωνή και μορφή στην συχνά παραμελημένη μαθητική δημιουργικότητα. Πιστεύουμε πως η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή διαμόρφωσαν μαθητές αναγνώστες που αισθάνονται την ποίηση ως

«μεταφορά ενέργειας» (transfer of energy) από τον ποιητή προς τον αναγνώστη, που αντιλαμβάνονται την «κινητική» του ποιήματος (Olson, 1950/1997).

Αναφορικά με τη δημιουργικότητα εντός της διδακτικής πράξης συμπεραίνουμε ότι:

- Η δημιουργική τάξη και το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής λειτούργησαν ως τάξεις που επέδειξαν θετική σχέση (positive relationship) μεταξύ μαθητικής δημιουργικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης (Gajdaa, Beghetto & Karwowski, 2017: 252). Για να διαμορφωθεί το θετικό απέναντι στη δημιουργικότητα κλίμα, εκδηλώθηκε από την πλευρά της καθηγήτριας-ερευνήτριας ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, συναισθηματική υποστήριξη και αποδοχή του ρίσκου. Πιο αναλυτικά, από την καθηγήτρια-ερευνήτρια υιοθετήθηκε η προσεκτική ακρόαση, η καθυστερημένη αξιολόγηση των ιδεών, η ενθάρρυνση της ιδεολογικής διαφορετικότητας και της αποκλίνουσας σκέψης, οι ανοιχτές ερωτήσεις, η παιγνιώδης ατμόσφαιρα, η χρήση εποικοδομητικής κριτικής, η παροχή κινήτρων για τη διαχείριση της αποτυχίας και η ευαισθησία στα συναισθήματα, η αποδοχή αντισυμβατικών και περίεργων ιδεών, η ενθάρρυνση στη δοκιμή νέων ιδεών, η ανοχή στην ετερότητα και η ενθάρρυνση της φαντασίας (Gajdaa, Beghetto & Karwowski, 2017: 254). Επαληθεύονται οι έρευνες που τονίζουν την θετική επίδραση της ενθάρρυνσης στη δημιουργική έκφραση (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe 2012· Feldhusen & Treffinger, 1980· Torrance, 1962).
- Στη Δημιουργική Τάξη και στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής παρατηρήθηκε πως οι μαθητές παρουσίασαν θετική εκδήλωση της δημιουργικότητας και όχι αταίριαστες με το πλαίσιο δημιουργικές συμπεριφορές. Η καθηγήτρια-ερευνήτρια κατάφερε με σεβασμό στην προσωπικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών να θέσει το πλαίσιο εκδήλωσης της δημιουργικότητας και να διδάξει, χωρίς θεωρητικές αναφορές, τη δημιουργική μεταγνώση στους μαθητές. Η δημιουργικότητα δεν συνδέεται οπωσδήποτε με αποκλίνουσες συμπεριφορές, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τη μάθηση και την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και την αρμόζουσα συμπεριφορά, αρκεί να παρέχεται σωστή καθοδήγηση και δόμηση του μαθήματος (Gajdaa, Beghetto & Karwowski, 2017), να συνυπάρχει η δημιουργικότητα και η σοφία (Sternberg & Frensch, 1989), η υπεύθυνη δημιουργικότητα.
- Η ενστάλαξη της δημιουργικότητας στη διδασκαλία αναδεικνύει μέσα στην κοινότητα της τάξης μαθητές μέτριους, λιγότερο καλούς. Οι μέτριοι μαθητές ξεχώρισαν, ενώ υπήρξαν φορές που οι άριστοι μαθητές βρέθηκαν σε αμηχανία, ενδεχομένως γιατί κλήθηκαν να λειτουργήσουν αυτοσχεδιαστικά αντί να αναπαραγάγουν γνώσεις που είχαν μελετήσει. Αποτελεί ερευνητικό εύρημα πως οι άριστοι μαθητές τείνουν να αναπαράγουν μια μονολογική οπτική του λογοτεχνικού κειμένου, χωρίς συγκρούσεις και διαφωνίες, ενώ οι μέτριοι μαθητές είναι πιο δεκτικοί σε μια διαλογική, συγκρουσιακή προσέγγισή του (Beach, 1991). Σε καμία περίπτωση δεν εννοούμε πως η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας υποβαθμίζει τον άριστο μαθητή και αναβαθμίζει τον μέτριο. Αντίθετα, υποστηρίζουμε πως συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας ακόμα και σε μαθητές που δεν τη διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό και αναδεικνύει μαθητές που συνήθως είναι στο περιθώριο
- Περιορίστηκε η λογοτεχνική αμνησία (Morley, 2007: 29) των μαθητών των Πειραματικών Ομάδων. Σε συζητήσεις μαζί τους μέχρι την αποφοίτησή τους από το Λύκειο, αναφέρονταν ονομαστικά στα κείμενα που είχαν προσεγγίσει κατά τη διάρκεια της έρευνας και με νοσταλγία στο μάθημα της Λογοτεχνίας ή στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής.
- Είναι κατανοητοί οι ενδοιασμοί των καθηγητών στην εισαγωγή της δημιουργικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη: λίγοι είναι οι καθηγητές που ανταμείβουν τη δημιουργικότητα στην τάξη τους (Fasko 2001). Απαιτείται γνώση και εμπειρία

προκειμένου οι διδακτικοί χειρισμοί να είναι επωφελείς και όχι βλαπτικοί για τους μαθητές (Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998). Δεν υπονοούμε ότι οι «παραδοσιακές» μέθοδοι είναι αναποτελεσματικές: άλλωστε τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους, που σε ορισμένες περιπτώσεις υπερβαίνει αυτή της δημιουργικότητας. Προτείνουμε όμως την ανάγκη ενστάλαξης της δημιουργικότητας στο μάθημα της Λογοτεχνίας, αρκεί αυτή να γίνει συστηματικά και οργανωμένα, όχι ευκαιριακά ή τυποποιημένα· η δημιουργική διδασκαλία προϋποθέτει οργάνωση και αυτοσχεδιασμό ταυτόχρονα.

- Η παρουσία ενός υποστηρικτικού για τη δημιουργικότητα δασκάλου έχει ύψιστη σημασία (Beghetto, 2016· Soh, 2000), καθώς είναι αυτός που στήνει τη γνωστική, συζητητική και συναισθηματική σκαλωσιά (emotional scaffolding) (Rosiek & Beghetto, 2009).

B. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Η έρευνα εστίασε σε συγκεκριμένες παραμέτρους της δημιουργικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας, που υπαγορεύτηκαν από λόγους πρακτικούς (περιορισμοί που υπαγορεύονταν από τη λειτουργία και τους κανονισμούς του σχολείου κ.ά.) και τις ερευνητικές αποφάσεις (απουσία της τεχνολογικής παραμέτρου, ισοδυναμία ομάδων, μη παρέμβαση εξωτερικών παρατηρητών κ.ά.). Στην πορεία της έρευνας προέκυψαν σημεία πρόσφορα για περαιτέρω διερεύνηση όπως:

- Η εξειδικευμένη παρατήρηση με τεχνικά μέσα και «συνεργεία» παρατήρησης της δημιουργικής διδασκαλίας, για να αποκρυπτογραφηθεί η πορεία της δημιουργικής διδασκαλίας: η μέτρηση της δημιουργικής διδασκαλίας είναι δύσκολη λόγω της δυναμικής της φύσης και άρα ασύμβατη με στατικές μεθόδους μέτρησης, όπως οι παραδοσιακές περιγραφικές μέθοδοι. Απαιτούνται τεχνικές που θα επιτρέψουν την εστίαση στις ιδιοσυγκρασιακές και μικρο-δυναμικές πτυχές της δημιουργικής διδασκαλίας (από στιγμή σε στιγμή καταγραφή των διδακτικών κινήσεων/ ελιγμών της δημιουργικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα πλαίσια) και την καταγραφή των χαρακτηριστικών της δημιουργικής διδασκαλίας που αντέχουν στη γενίκευση σε τομείς και πλαίσια (Beghetto, 2014· Karwowski, 2019), όπως είναι η χρήση μεικτών και δυναμικών μεθόδων μέτρησης της δημιουργικής μάθησης (Beghetto & Karwowski, 2018b· Beghetto & Corazza, 2019· Gajda et al., 2017b· Karwowski, Han & Beghetto, 2019) μεταξύ των οποίων μεικτές προσεγγίσεις που συνδέουν τη μέτρηση της γνώσης και την παρατήρηση των ατομικών στρατηγικών σε δημιουργικές δραστηριότητες (Jankowska, Czerwonka, Lebeda & Karwowski, 2018· Loesche, Goslin & Bugmann, 2018). Απαιτούνται ευαίσθητες και πολυπρόσωπες μετρήσεις της δημιουργικής διδασκαλίας, για να συλλάβουν τις αλλαγές ανάλογα με τον τομέα εφαρμογής της δημιουργικής διδασκαλίας, τους τρόπους δημιουργικής έκφρασης ανάλογα με τον τομέα και τα στοχευμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς, ακόμα και συγκριτικά μεταξύ διαφορετικών τάξεων (Beghetto, 2017a). Ο Beghetto (2017a) επιμένει πως παρά τις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν ήδη γίνει (Beghetto, 2013b· Beghetto et al., 2015· Grigorenko et al., 2008), χρειάζεται και άλλη, εντατική έρευνα σε τάξεις.
- Η επίδραση της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: όπως προειπώθηκε, θεωρούμε ιδιαίτερης σημασίας τη διερεύνηση της επίδρασης της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής στην πρόσληψη της Λογοτεχνίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρατηρήθηκε:
 - ✓ βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας τους,
 - ✓ απελευθέρωση της ανάγκης τους για έκφραση, ενεργοποίηση της πλούσιας φαντασίας που συνήθως τους χαρακτηρίζει (Τομαράς, 2013),

- ✓ εμπλοκή στις δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με εντατική μορφή (εντατικό γράψιμο, υψηλή συγκέντρωση), παρά το γεγονός ότι λειτουργούσαν εκτός της ζώνης άνεσής τους (comfort zone), καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής,
- ✓ προθυμία στην ανάγνωση των δημιουργιών τους και άντληση ευχαρίστησης από τη θετική ανατροφοδότηση,
- ✓ μείωση της αίσθησης μειονεξίας απέναντι στη γραφή.
 Η ευαίσθητη και ξεχωριστή ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί ιδιαίτερους και προσεκτικούς χειρισμούς, που δεν εμπίπτουν στο φάσμα της συγκεκριμένης έρευνας. Η εντυπωσιακή τους όμως μεταμόρφωση, το ότι άνθισαν στη Δημιουργική Τάξη και κυρίως στο Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, η θετική ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους συνηγορούν όχι μόνο στο να διερευνηθεί η επίδραση της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής σε αυτούς τους μαθητές αλλά και να επιδιωχθεί η ένταξη της δημιουργικότητας²⁴¹ στον τρόπο διδασκαλίας για χάρη αυτών των μαθητών!
- Η διερεύνηση της εξέλιξης των μαθητών που εκτέθηκαν στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή σε βάθος χρόνου: πώς εξελίσσονται ως αναγνώστες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αλλά και στη μετασχολική περίοδο; Ποια είναι η διάρκεια της επενέργειας της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής; Αυτή εξουδετερώνεται αν εκτεθούν σε παραδοσιακή (χωρίς την παράμετρο της δημιουργικότητας) διδασκαλία; Αν εκτεθούν σε όλα τα γυμνασιακά χρόνια στη μεταβλητή της δημιουργικότητας, ποια είναι η ανθεκτικότητα της επίδρασης; Ποια θα είναι η επίδοση των μαθητών που διδάχθηκαν τη Λογοτεχνία δημιουργικά στις πανελλαδικές εξετάσεις στη συνεξέταση Γλώσσας και Λογοτεχνίας (για το σχολικό έτος 2019-2020);
- Η διερεύνηση τρόπων αξιοποίησης της τεχνολογίας στη Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή και των αποτελεσμάτων της: όπως ειπώθηκε, στην έρευνά μας εκμηδενίστηκε σκοπίμως ο παράγοντας της τεχνολογίας εν είδει «αποτοξίνωσης» των μαθητών από την υπερέκθεσή τους στην εικόνα και το ψηφιακό υπερκείμενο. Δεν μπορεί όμως κανείς να εθελουφλεί απέναντι στο γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν –υπό την προϋπόθεση ότι θα αξιοποιηθούν σωστά και όχι ως μέσα εντυπωσιασμού– να αναβαθμίσουν τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Ενδιαφέρον θα αποτελούσε η διερεύνηση της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής σε ψηφιακά περιβάλλοντα, που επαναπροσδιορίζουν τις δύο αυτές δραστηριότητες. Ή να διερευνηθούν συστηματικά ψηφιακοί τρόποι αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής και ένταξής της στο μάθημα της Λογοτεχνίας (π.χ. ψηφιακή αφήγηση, διαμόρφωση ιστοσελίδας ηρώων διαφόρων λογοτεχνικών κειμένων, δημιουργία φανταστικών προφίλ των ηρώων με βάση τον χαρακτήρα τους, διεξαγωγή φανταστικών διαδικτυακών συζητήσεων ενός ήρωα κ.ά.) (Schulten, 2010). Η Δημιουργική Ανάγνωση θα μπορούσε να ψηφιοποιηθεί μέσω online συζήτησης σε wiki ή blog κ.ά. υπό την προϋπόθεση μιας γόνιμης και όχι διακοσμητικής αξιοποίησης της τεχνολογίας.²⁴²

²⁴¹ Η Δημιουργική Γραφή προτείνεται στην προσέγγιση της Γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο Δημοτικό (Καρακίτσιος, Ευκαρπίδης & Αναγνωστοπούλου, 2008· 2011).

²⁴² Για παράδειγμα, ο Mercer (χ.χ.) υποστηρίζει ότι οι διαδραστικοί πίνακες μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ως προς τη διεξαγωγή γόνιμων συζητήσεων στην τάξη, αρκεί να μη χρησιμοποιηθούν ως μέσα παθητικής κατανάλωσης γνώσεων ή πληροφοριών· ο Mercer (χ.χ.) εντοπίζει την κακή χρήση των διαδραστικών πινάκων όχι σε ελλείψεις δεξιότητες χρήσης των τεχνολογιών αλλά σε ελλιπή διδακτική κατάρτιση.

Γ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα αυτή ξεκίνησε από ένα ρομαντικό όνειρο: τη δημιουργία μιας τάξης όπου οι μαθητές διαβάζουν και γράφουν με ενθουσιασμό, όπου προσέρχονται στο μάθημα με χαρά και όπου με το χτύπημα του κουδουνιού δεν είναι πια ίδιοι (Σουλιώτης, 2011): όπου η ανάγνωση γίνεται εμπνευση και απόλαυση, δεξιότητα και επιθυμία (Haake, 2017): όπου οι μαθητές εξελίσσονται σε ερασιτέχνες (με την ετυμολογική σημασία) της Λογοτεχνίας (Pingaud, 2002): όπου οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν κριτικά, να σκέφτονται κριτικά για τις αναγνωστικές πρακτικές, να αναγνωρίζουν το είδος της Λογοτεχνίας που τους «μιλάει», να αναπτύσσουν τις δικές τους βιβλιογραφίες και να διαμορφώσουν τη δική τους ποιητική (Haake, 2007/2011: 36): όπου αναπτύσσουν εφ' όρου ζωής αναγνωστικές πρακτικές (lifelong reading practices) έχοντας «παραλάβει» από τη διδασκαλία τα αναγνωστικά εργαλεία και τους τρόπους χρήσης τους (Haake, 2017): όπου αναπτύσσουν μια μεταγνωστική αυτεπίγνωση απέναντι στην ανάγνωση, στη γραφή και στη διασύνδεσή τους (Haake, 2017: 31).

Η υλοποίηση αυτού του ρομαντικού ονείρου δεν είναι απλή. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι ομαλή, οι δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη διδακτική πράξη μπορεί να «προσγειώσουν» ανώμαλα τον διδάσκοντα και να τον επαναφέρουν στην πεζή πραγματικότητα. Σε μια τάξη, είναι γνωστό, ανακύπτουν πολλά «αγκάθια» που δεν άπτονται μόνο της μάθησης αλλά σχετίζονται με ό,τι βιώνουν οι μαθητές εντός και εκτός σχολείου. Οι αντιστάσεις των εφήβων μαθητών στη Λογοτεχνία είναι έντονες και ενίοτε μπορεί να θεωρούν «γραφικό» και αστείο το πάθος του διδάσκοντα για τη Λογοτεχνία, ένα πάθος που δεν μπορούν να εξηγήσουν και που αποδίδουν ίσως σε ένα είδος «φιλολογικής εμμονής». Οι αντιστάσεις του διδάσκοντα απέναντι στην ένταξη της δημιουργικότητας στη τάξη είναι επίσης ισχυρές: η δημιουργική διδασκαλία δεν εγγυάται την επιτυχή μετάδοση της γνώσης και απαιτεί επιδέξιους χειρισμούς, ψυχραιμία, ανθεκτικότητα στην αποτυχία και εμπειρία. Η εισαγωγή της δημιουργικότητας στη διδασκαλία χωρίς προσχεδιασμό και χωρίς μελέτη μπορεί να αποδιοργανώσει την τάξη. Αν όμως ενταχθεί γόνιμα στην τάξη, τότε αυτή μεταμορφώνεται. Και η Λογοτεχνία είναι ένα μάθημα που μπορεί λόγω της ευαισθησίας του να γιγαντώσει τη μεταμόρφωση της τάξης.

Με την έρευνα αυτή, δεν ευαγγελιζόμαστε την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ούτε βαυκαλιζόμαστε ότι η πρότασή μας είναι εύκολα υλοποιήσιμη ή ότι εγγυάται σίγουρα αποτελέσματα: η δημιουργική διδασκαλία είναι απαιτητική, πιο απαιτητική από την παραδοσιακή και ως προς την προετοιμασία της και τη θεωρητική της θωράκιση και ως προς την εκτέλεσή της. Δεν θεωρούμε όμως ότι η δυσκολία και οι απαιτήσεις ενός εγχειρήματος είναι επαρκής αιτία για να μην επιχειρηθεί. Η αναβάθμιση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας αξίζει τον κόπο, λόγω της δυναμικής της Λογοτεχνίας.

Είναι σημαντικό οι μαθητές να επικοινωνήσουν με τη Λογοτεχνία, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τον άλλον, να αναπτύξουν μια ανθρωπογνωσία και μια φιλοσοφία ζωής: να κατανοήσουν, χάρη στη Λογοτεχνία, τους μύριους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι συναντούν τις αναρίθμητες πιθανότητες που προσφέρει η ζωή (Rosenblatt, 1995: 6): να διευρύνουν τις εμπειρίες τους, να συμμετάσχουν σε φανταστικές καταστάσεις, να παρακολουθήσουν χαρακτήρες που ζουν κρίσεις, να εξερευνήσουν τους εαυτούς τους και τον κόσμο τους (Rosenblatt, 1995: 37): να αναπτύξουν ένα πολύτιμο ανθρώπινο χαρακτηριστικό, την ικανότητα να συμπάσχουν ή να ταυτίζονται με τις εμπειρίες των άλλων (Rosenblatt, 1995: 37): να βρουν μια συναισθηματική διέξοδο (emotional outlet) (Rosenblatt, 1995: 36). Όταν ο μαθητής συγκινηθεί από το λογοτεχνικό έργο θα οδηγηθεί στο να ζυγίσει με το νου του ερωτήσεις σωστού ή λάθους, ιδιότητες αξιοθαύμαστες ή αντικοινωνικές, πράξεις που δικαιολογούνται ή όχι (Rosenblatt, 1995: 16). Η τάξη της Λογοτεχνίας μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια σκεπτόμενη προσέγγιση στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Rosenblatt, 1995: 17).

Στην έρευνα αυτή υποστηρίζουμε μια ισορροπημένα «ανισόρροπη» (Σουλιώτης, 2011) διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όπου ο δάσκαλος απενοχοποιεί την πολυαναγνωσιμότητα του λογοτεχνικού κειμένου, αφήνεται στο παιχνίδι στο οποίο τον παρασύρουν μαθητές και κείμενο, προσχεδιάζει τη διδασκαλία του και την ίδια στιγμή παραβιάζει γόνιμα αυτόν τον προσχεδιασμό, όπου ο ίδιος δημιουργεί την ώρα του μαθήματος και προσκαλεί σε δημιουργία τους μαθητές του, με στόχο αυτοί να βγουν στο διάλειμμα αλλιώςτικοί απ' ό,τι είχαν μπει (Σουλιώτης, 2011: 15). Σε μια ταραγμένη εποχή αβεβαιότητας, αλλαγών, ανατροπών οι μαθητές πρέπει να εξοπλιστούν με εφόδια για να αντεπεξέλθουν στην αστάθεια. Η Λογοτεχνία, υποστηρίζει η Rosenblatt (1938: 3) μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων. Και συμφωνούμε απόλυτα με αυτή τη θέση. Η ένταξη της μαθητικής –και καθηγητικής– δημιουργικότητας στο μάθημα της Λογοτεχνίας είναι ο παράγοντας –πιστεύουμε– που μπορεί να ενεργοποιήσει και να επικαιροποιήσει την εγγενή στη Λογοτεχνία δυναμική, μια δυναμική που παραμένει αδρανής διδακτικά και δεν επικοινωνείται αποτελεσματικά στον έφηβο μαθητή. Μια ουσιαστική σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής θα επιτρέψει στον μαθητή την ελικρινή δημιουργική ενεργοποίηση και στον δάσκαλο την ουσιαστική δημιουργική διδασκαλία. Μαθητής και δάσκαλος θα διαγράψουν τα δικά τους αναγνωστικά και συγγραφικά μονοπάτια μέσω του δρόμου, όπως γράφει ο Ρόμπερτ Φροστ, του λιγότερο ταξιδεμένου, που κάνει όμως όλη τη διαφορά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου] (2010). Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία. [Υπεύθυνη σύνταξης: Α. Αθανασοπούλου, εποπτεία: Π. Βουτουρής – Μ. Σουλιώτης.] Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/index.html> και σε pdf: www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/logotechnia.pdf
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2003). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011) Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου Αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Abrams, M. H. (1953). *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. New York: Oxford University Press.
- Abrams, M. H. (1981). *A Glossary of Literary Terms* (4th ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Abrams, M. H. (2015). *Ο Καθρέπτης και το Φως* (Α. Μπερλής, μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Active Reading: Or, What They Should Have Told You About How to Read for College (2012). Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.westga.edu/assets/COAH/writing/Readingpdf%281%29.pdf>
- Active Reading Strategies (2014). Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.sru.edu/academics/enrollment/academicservices/Documents/College%20Success%20Resources/College%20Success%20Brochures/Active%20Reading.pdf>, <http://www.learningace.com/doc/2015797/6eff5147a8a38cd3c6310903782397d2/active-reading>
- Adams, G. L. & Engelmann, S. (1996). *Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Adams, M. J. (1980). Failures to comprehend and levels of processing in reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Adams, P. J. (1968). *Creative reading*. Boston: International Reading Association. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED020090.pdf>
- Adey, P. & Shayer, M. (1994). *Really raising standards: Cognitive intervention and academic achievement*. London: Routledge.
- Adler, R. (1974). Answering the Unanswered Question. In A. Berger and B. H Smith (Eds.), *Classroom Practices in Teaching English, 1974-1975* (pp. 72-76). Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1989). Independence and cognitive ability in gifted and exceptionally gifted boys. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 221-230.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1999). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal, 12*, 161-164.
- Alexander, J. E. & Filler, R. C (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Alexander, R. J. & Willcocks, J. (1995). Task, Time and Talk. In R. J. Alexander with contributions from J. Willcocks, K. Kinder and N. Nelson (Eds.), *Versions of Primary Education* (pp. 103-219). London: Routledge.
- Alexander, R. J. (1984). *Primary Teaching*. London: Cassell.
- Alexander, R. J. (1988). Garden or Jungle? Teacher Development and Informal Primary Education. In W. A. L. Blyth (Ed.), *Informal Primary Education Today: Essays and Studies* (pp. 148-188). London: Falmer Press.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. J. (2003). *Talk for Learning: the First Year*. Northallerton: North Yorkshire County Council. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://www.robinalexander.org.uk/docs/NYorks_EVAL_REP_03.pdf
- Alexander, R. J. (2004). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2005a). *Talk for Learning: the Second Year*. Northallerton: North Yorkshire County Council. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://www.robinalexander.org.uk/docs/TLP_Eval_Report_04.pdf

- Alexander, R. J. (2005b). *Teaching through dialogue: the first year*. London, UK: Barking and Dagenham Council.
- Alexander, R. J. (2006). *Education as Dialogue: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway World*. Hong Kong and York: Hong Kong Institute of Education and Dialogos.
- Alexander, R. J. (2008a). *Essays on pedagogy*. Abingdon, UK: Routledge.
- Alexander, R. J. (2008b). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York, UK: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2009). Towards a Comparative Pedagogy. In R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 922-941). New York, NY: Springer.
- Alexander, R. J. (Ed.). (2010). *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Abingdon, UK: Routledge.
- Alexander, R. J. (2011). Evidence, Rhetoric and Collateral Damage: the Problematic Pursuit of “World Class” Standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 265-286.
- Alexander, R. J. (2012a). Improving oracy and classroom talk in English schools: Achievements and challenges. *Seminar keynote presentation at the Department for Education, London*.
- Alexander, R. J. (2012b). Moral panic, miracle cures and educational policy: What can we really learn from international comparison? (2011 SERA Lecture). *Scottish Educational Review*, 44(1), 4-21.
- Alexander, R. J. (2012c). Neither national nor a curriculum? *Forum*, 54(3), 369-384.
- Alexander, R. J. (2015). Dialogic Pedagogy at Scale: Oblique Perspectives. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue* (pp. 429-440). Washington, DC: AERA.
- Alexander, R. J. (2017a). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2017b). *Dialogic Teaching and the Study of Classroom Talk: A Developmental Bibliography*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2017/01/Alexander-dialogicteaching-bibliography.pdf>
- Alexander, R. J., (Ed.) (2017c). *The CPRT/IEE Dialogic Teaching Project, Trial Stage, 2015-16: Handbook for Schools*. York: Cambridge Primary Review Trust and University of York.
- Alexander, R. J., (Ed.) (2017d). *The CPRT/IEE Dialogic Teaching Project, Trial Stage, 2015-16: Planning and Review Forms for Mentors*. York: Cambridge Primary Review Trust and University of York.
- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 1-38. doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140
- Alexander, R. J., Doddington, C., Gray, J. M., Hargeaves, L. & Kerschner, R. (Eds.) (2010). *The Cambridge Primary Review Research Surveys*. London: Routledge.
- Alexander, R. J., Hardman, F., Hardman, J., Rajab, T. & Longmore, M. (2017). *Changing Talk, Changing thinking: Interim Report from the In-House Evaluation of the CPRT/UoY Dialogic Teaching Project*. York: University of York. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/Alexander-et-al-EEF-in-house-interim-report-nal-170714.pdf>
- Alexander, R. J., Rose, J. & Woodhead, C. (1991). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools*. London: DES.
- Allen, C. (1988). Louise Rosenblatt and Theories of Reader-Response. *Reader: Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy* 20, 32-39.
- Allen, C. (1990). Louise Rosenblatt and Theories of Reader-Response. In J. Clifford (Ed.), *The Experience of Reading: Louise Rosenblatt and Reader-Response Criticism* (pp. 18-29). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Almasi, J. (1994). The effects of peer-led and teacher-led discussions of literature on fourth graders' sociocognitive conflicts. In C. K. Kinzer & D. J. Leu, Jr. (Eds.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice: Forty-third yearbook of the National Reading Conference* (pp. 40-59). Chicago: National Reading Conference.
- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30, 314-351.
- Almasi, J., O'Flahavan, J., & Arya, P. (2001). A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 36, 96-120.
- Altrichter, H. (1993). The concept of quality in action research: Giving practitioners a voice in educational research. In Schratz, M. (Ed.), *Qualitative Voices in Educational Research* (pp. 40-55). London: Falmer Press.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (Μ. Δελιγιάννη, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Alvermann, D. E. (2009). Sociocultural Constructions of Adolescence and Young People's Literacies. In L. Christenbury, R. Bomer & R. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of Adolescent Literacy Research* (pp. 14-28). New York, NY: Guilford Publications.

- Alvermann, D. E., Young, J. P., Weaver, D., Hinchman, K. A., Moore, D. W., Phelps, S. F., Thrash, E. C. & Zalewski, P. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 244-267.
- Alvermann, D. E. & Hayes, D. A. (1989). Classroom discussion of content area reading assignments: An intervention study. *Reading Research Quarterly*, 24, 305-335.
- Amato, J. & Fleisher, K. H. (2001). *Reforming Creative Writing Pedagogy: History as Knowledge, Knowledge as Activism*. ebr. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.altx.com/ebr/riposte/rip2/rip2ped/amato.htm>
- Ambrose, D. & Sternberg, R. J. (2016). Previewing A Collaborative Exploration Of Creative Intelligence In The 21st Century. In D. Ambrose & R. S. Sternberg (Eds.), *Creative intelligence in the 21st century: Grappling with enormous problems and huge opportunities* (pp. 257-262). New York, NY: Springer- Verlag.
- Amidon, E., & Flanders, N. (1963). *The role of the teacher in the classroom*. Minneapolis: Paul S. Amidon.
- Anderson, P. M. & Rubano, G. (1991). *Enhancing Aesthetic Reading and Response. Theory and Research into Practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Anderson, R. C., & Biddle, B. W. (1975). On asking people questions about what they are reading. In G. Brown (Ed.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 9) (pp. 90-132). New York: Academic Press.
- Anderson, R. C., Spiro, R. J. & Montague, W. C. (Eds.) (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, R. C., Wilkinson, I. A. G., & Mason, J. M. (1991). A microanalysis of the small-group, guided reading lesson: Effects of an emphasis on global story meaning. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 417-441.
- Anderson, T. H. (1978a). *Another look at the self-questioning study technique* (Reading Education Report No. 6). Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Anderson, T. H. (1978b). *Study skills and learning strategies* (Technical Report No. 104). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- André, M. E. D. A & Anderson, T. H. (1978). *The Development and Evaluation of a Self-Questioning Study Technique* (Technical Report No. 87). Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Andresen, O. & Pawlak, C. (1976). A Test to Evaluate Creative Reading of Fiction at the High School Level. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association World Congress on Beading (6th, Singapore, August 17-19, 1976)*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136239.pdf>
- Andrews, K. (2009). A House Divided: On the Future of Creative Writing. *College English*, 71(3), 242-255.
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Applebee, A. N. (1981). *Writing in the secondary school: English and the content areas* (Research Monograph 21). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Applebee, A. N. (1984). *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Applebee, A. N. (1989). *The teaching of literature in program with reputation for excellence in English* (Report Series 1.1). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Applebee, A.N. (1990). *Literature instruction in American schools* (Report Series 1.4). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Applebee, A. N. (1992). The background for reform. In J. A. Langer (Ed.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response* (pp. 1-18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Applebee, A. N. (1993). *Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Applebee, A. N., Burroughs, R. & Stevens, A. S. (2000). Creating continuity and coherence in high school literature curricula. *Research in the Teaching of English*, 34, 396-429.
- Applebee, A. N. & Langer, J. A. (1983). Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60(2), 168-175.
- Applebee, A. N. & Langer, J. A. (2009). What's happening in the teaching of writing? *English Journal*, 98, 5, 18-28.
- Applebee, A. N. & Langer, J. A. (2013). *Writing Instructions that Work: Proven Methods for Middle and High School Classrooms*. New York: Teachers College Press.

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Appleyard, J. A. (1990/2009). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Adolescence to Adulthood*. New York: Cambridge UP.
- Appleyard, J. A. (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση* (Κ. Μαλαφάντης, επιμ. – εισαγ., Κ. Δεσποινιάδης, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. New York: Jossey – Bass.
- Armbruster, B., Anderson, T., Armstrong, J., Wise, M., Janisch, C. & Meyger, L. (1991). Reading and questioning in content area lessons. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 35-95. doi: <https://doi.org/10.1080/10862969109547726>
- Arnheim, R. (1966). *Toward a psychology of art*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1980). *The genesis of a painting: Picasso's Guernica*. Berkeley: University of California Press.
- Arts Council England, (2009). *The future of reading: A public value project*. London: Creative Research. <http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/Future-Reading-Report.pdf>
- Ash, B. H. (1992). Student-made questions: One way into a literary text. *English Journal*, 81(5), 61-62.
- Athanasas, S. Z. (1998). Diverse learners, diverse texts: Exploring identity and difference through literary encounters. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 273-296.
- Atkinson, J. (1985). How Children Read Poems at Different Ages. *English in Education* 19, 1, 24-34.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα* (Κ. Ζαφειρόπουλος, εισαγ. – επιμ., Γ. Βογιατζής, μτφρ.). Αθήνα: Κριτική
- Babbitt, N. (1990). Protecting children's literature. *The Horn Book Magazine*, 696-703.
- Bachelard, G. (2014). *Η ποιητική του χώρου* (Ε. Βέλτσου, μτφρ.). Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Baer, J. (2003). The impact of the core knowledge curriculum on creativity. *Creativity Research Journal*, 15, 297-300.
- Baer, J. (2016). Creativity and the common core need each other. In D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Creative Intelligence in the 21st Century: Grappling with enormous problems and huge opportunities* (pp. 175-190). New York, NY: Springer-Verlag.
- Baer, J. & McKool, S. S. (2009). How Rewards and Evaluations Can Undermine Creativity (and How to Prevent This). In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 277-286). New York: Cambridge University Press.
- Baillargeon, R., Needham, A. & DeVos, J. (1992). The development of young infants' intuitions about support. *Early Development and Parenting*, 1, 69-78.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, trans., M. Holquist, Ed.). Austin: U of Texas P.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. (V. W. McGee trans., C. Emerson and M. Holquist Eds.). Austin: U of Texas P.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (Vol. 8). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Balotta, M. (2014). That "Uh-Oh" feeling: Organic creativity in school counseling. In J. Piirto (Ed.), *Organic creativity in the classroom: Teaching to intuition in academics and in the arts* (pp. 295-312). Waco, TX: Prufrock Press.
- Barbot, B. & Tinio, P. P. (2015). Where is the "g" in creativity? A specialization-differentiation hypothesis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1041.
- Barnes, C. P. (1979). Questioning strategies to develop critical thinking skills. *Paper presented at the 46th annual meeting of the Claremont Reading Conference, California*.
- Barnes, D. (1969). Language in the secondary classroom. In D. Barnes, J. Britton & H. Rosen (Eds.), *Language, the learner, and the school*. New York: Harmondsworth.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D. (1976/1992) *From Communication to Curriculum*. London: Penguin. (second edition, 1992, Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.)
- Barnes, D. (2010). Why talk is important. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(2), 7-10.
- Barnes, D., Britton, J. & Torbe, M. (1971). *Language, the Learner, and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D., Britton, J. & Torbe, M. (1989). *Language, the Learner, and the School* (4th ed). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

- Barnes, D. & Todd, F. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Barr, M. A. (1988). *Implementing a research-based curriculum in English-language arts, K-12*. California Staff Development and Curriculum Conference. Sierra Madre, CA: KAW Co.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Barrs, M. (1989). *The Primary language record*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, Heinemann.
- Barthes, R. (1973). *Η απόλαυση του κειμένου* (Φ. Χατζιδάκι, Γ. Κρητικός, μτφρ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Barthes, R. (1988). Ο θάνατος του συγγραφέα. *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (Λ. Ρινόπουλος, επιμ., Γ. Βέλτσος, πρόλογος, Γ. Σπανός, μτφρ.) (σσ. 137-143). Αθήνα: εκδ. Πλέθρον.
- Barthes, R. (2002). Σκέψεις για ένα εγχειρίδιο. Στο *Συνέδριο του Σεριζί. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, μτφρ.) (σσ. 75-83). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Barthes, R. (2005). Ένα σύμπαν αρθρωμένο από κενά σημεία. *Απόλαυση – Γραφή – Ανάγνωση* (Μ. Ρήγου, πρόλογος, U. Eco, επίμετρο, Α. Κόρκα, μτφρ., Τ. Μπέτζελος, επιμ.) (σσ. 31-41). Αθήνα: εκδ. Πλέθρον.
- Barton, B. & Booth, D. (1990). *Stories in the Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beach, C. (1999). *Poetic Culture: Contemporary American Poetry Between Community and Institution*. Evanston: Northwestern University Press.
- Beach, R. (1990). Evaluating Writing to Learn: Responding to Journals. In Eds. B. Lawson, S. S. Ryan & W. R. Winterowd (Eds.), *Encountering Student Texts* (pp. 183-198). Urbana: NCTE.
- Beach, R. (1991). Complexities of Adolescents' Responses to Literature. *Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Beach, R. & Freedman, K. (1992). Responding as a Cultural Act: Adolescents' Responses to Magazine Ads and Short Stories. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research and Practice* (pp. 162-188). Norwood, NJ: Ablex.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C. & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A year-long classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4), 385-414.
- Beck, R. C. (1983). *Motivation: Theory and principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Becker, H. (1982). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Becker, W. C. & Gersten, R. (1982). A follow-up of follow through: The later effects of the direct instruction model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19(1), 75-92.
- Beers, K., & Probst, R. E. (2017). *Disrupting thinking: Why how we read matters*. New York, NY: Scholastic.
- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69, 254-263.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447-457.
- Beghetto, R. A. (2007a). Ideational code-switching: Walking the talk about supporting student creativity in the classroom. *Roeper Review*, 29, 265-270.
- Beghetto, R. A. (2007b). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 1-9.
- Beghetto, R. A. (2007c). Prospective teachers' beliefs about students' goal orientations: A carry-over effect of prior schooling experiences? *Social Psychology of Education*, 10, 171-191.
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 134-142.
- Beghetto, R. A. (2009). In search of the unexpected: Finding creativity in the micro-moments of the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, & the Arts*, 3, 2-5.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). New York, NY: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2013a). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age.
- Beghetto, R. A. (2013b). Expect the unexpected: Teaching for creativity in the micromoments. In M. Gregerson, J. C. Kaufman & H. Snyder (Eds.), *Teaching creatively and teaching creativity* (pp. 133-148). New York, NY: Springer Publishing.
- Beghetto, R. A. (2014). Creative mortification: An initial exploration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 266-276. doi: 10.1037/a0036618

- Beghetto, R. A. (2016a). Creative learning: A fresh look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1, 6-21.
- Beghetto, R. A. (2016b). Creativity and conformity: A paradoxical relationship. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Current understandings and debates* (pp. 267-275). Waco, TX: Prufrock.
- Beghetto, R. A. (2016c). Learning as a creative act. In D. Kettler (Ed.), *Modern curriculum for gifted and advanced academic students* (pp. 111-127). Waco: TX: Prufrock Press Inc.
- Beghetto, R. A. (2016d). Creative openings in the social interactions of teaching. *Creativity: Theories-Research-Applications*, 2, 261-273.
- Beghetto, R. A. (2017a). Creative openings in the social interactions of teaching. *Creativity: Theories-Research-Applications*, 3, 288-300.
- Beghetto, R. (2017b). Creativity in Teaching. In J. Kaufman, V. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains* (Cambridge Handbooks in Psychology) (pp. 549-564). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316274385.030
- Beghetto, R. A. (2018a). Taking beautiful risks in education. *Educational Leadership*, 76, 18-24.
- Beghetto, R. A. (2018b). *Beautiful Risks: Having the courage to teach and learn with creativity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Beghetto, R. A. (2019a). Creativity in classrooms. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity* (2nd Ed.) (pp. 587-606). Cambridge University Press: New York.
- Beghetto, R. A. (2019b). Structured uncertainty: how creativity thrives under constraints and uncertainty. In Mullen, C. A. (Ed.), *Creativity Under Duress in Education? Resistive Theories, Practices, and Actions* (pp. 27-40). Cham, Switzerland: Springer.
- Beghetto, R. A. & Corazza, G. E. (Eds.). (2019). *Dynamic perspectives on creativity: New directions for theory, research, and practice*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Beghetto, R. A. & Dilley, A. E. (2016). Creative aspirations or pipe dreams? Toward understanding creative mortification in children and adolescents. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 79-89) (vol. 151). San Francisco: Wiley Periodicals Inc.
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2017). Toward untangling creative self-beliefs. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Eds.), *Explorations in creativity research. The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (pp. 3-22). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Beghetto, R. A. & Karwowski, M. (2018a). Educational Consequences of Creativity: A Creative Learning Perspective. *Creativity. Theories – Research – Applications* 5(2), 146-154.
- Beghetto, R. A. & Karwowski, M. (2018b). Unfreezing Creativity. A dynamic micro-longitudinal approach. In R. A. Beghetto & G. E. Corazza (Eds.), *Dynamic Perspectives on Creativity. New directions for theory, research and practice in education* (pp. 7-25). Cham: Springer.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 73-79.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2009). Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*, 20, 296-324.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2011). Teaching for creativity with disciplined improvisation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 94-109). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2010a). Broadening conceptions of creativity in the classroom. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 191-205). New York, NY: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (Eds.). (2010b). *Nurturing creativity in the classroom*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Abilities Studies*, 25(1), 53-69.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. (2016). Ever-Broadening Conceptions of Creativity in the Classroom. In R. Beghetto & J. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences) (pp. 67-85). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316212899.008
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. & Baer, J. (2015). *Teaching for creativity in the common core classroom*. New York: Teachers College Press.
- Beghetto, R. A. & Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here?" In J. C. Kaufman & J. Bear (Eds.). *Creativity and Reason in Cognitive Development* (pp. 316-332). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

- Beghetto, R. A., & Schreiber, J. B. (2017). Creativity in doubt: Toward understanding what drives creativity in learning. In R. Leikin & B. Sriraman (Eds.), *Creativity and giftedness: Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond* (pp. 147-162). Cham, Switzerland: Springer.
- Beilock, S., Gunderson, E., Ramirez, G. & Levine, S. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860-1863. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107>.
- Bell, M. S. (1997). *Narrative Design. Working with Imagination, Craft and Form*. New York: W. W. Norton.
- Bellack, A., Kleibard, H., Hyman, R. & Smith, F. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Benton, M. (1984). The Methodology Vacuum in Teaching Literature. *Language Arts*, 61(3), 265-275.
- Benton, M. (1993a). *Reading and Teaching Literature*. Centre for Language Education, University of Southampton, Occasional Paper 13.
- Benton, M. (1993b). *Reader Response Criticism in Children's Literature*. Occasional Papers, 15. Southampton: Southampton University, Centre for Language Education.
- Benton, M. (1993c). *Reading and Teaching Literature*. Occasional Papers, 13. Southampton Univ. (England). Centre for Language Education.
- Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching Literature 9-14*. Oxford: Oxford University Press.
- Benton, M., Teasey, J., Bell, R. & Hurst, K. (1988). *Young Readers Responding to Poems*. London: Routledge.
- Benton, P. (1984) Teaching Poetry: the rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), 319-327, DOI: 10.1080/0305498840100310
- Benton, P. (1986). *Pupil, Teacher, Poem*. London: Hodder and Stoughton.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9-30.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor.
- Berry, R.M. (1994). Theory, Creative Writing and the Impertinence of History. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* (pp. 57-76). Urbana, IL: NCTE.
- Bialostosky, D. (1989). Dialogic Criticism. In G. D. Atkins & L. Morrow (Eds.), *Contemporary Literary Theory* (pp. 214-228). Amherst: U of Massachusetts P.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: Open UP.
- Birkerts, S. (1994). *Gutenberg elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. London: Faber and Faber.
- Birkerts, S. (1997). *Οι ελεγείες του Γουτεμβέργιου: Η μοίρα της ανάγνωσης στην ηλεκτρονική εποχή* (Στ. Παπαθανασόπουλος, επιμ., Λ. Εξαρχοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bishop, W. (1988). Teaching Undergraduate Creative Writing: Myths, Mentors, and Metaphors. *Journal of Teaching Writing*, 7, 83-102.
- Bishop, W. (1989). Using Postcards for Invention. *Exercise Exchange* 35(1), 27-31.
- Bishop, W. (1990). *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing*. Urbana, IL: NCTE.
- Bishop, W. (1994a). Afterword - Colors of a Different Horse. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Pedagogy and Theory* (pp. 280-295). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bishop, W. (1994b). Crossing the lines: On creative composition and composing creative writing. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* (pp. 181-197). Urbana: NCTE.
- Bishop, W. & Starkey, D. (2006). *Keewords in Creative Writing*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Bizzaro, P. (1983). Teacher as Writer and Researcher: The Poetry Dilemma. *Language Arts* 60, 851- 859.
- Bizzaro, P. (1990a). Some uses of primary trait scoring in the evaluation of student poetry writing. *Teaching English in the Two-Year College*, 17, 54-21.
- Bizzaro, P. (1990b). Integration and assessment: Some application of reader-response criticism to the evaluation of student writing in a poetry writing class. In D. Daiker & M. Morenberg (Eds.), *The Writing Teacher as Researcher* (pp. 256-259). Portsmouth, NH: Heineman.
- Bizzaro, P. (1990c). Evaluating Student Poetry Writing: A Primary Trait Scoring Model. *Teaching English in the Two-Year College*, 17, 54-61.
- Bizzaro, P. (1993). *Responding to Student Poems: Applications of Critical Theory*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Bizzaro, P. (1994). Reading the Creative Writing Course: The Teacher's Many Selves. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Pedagogy and Theory* (pp. 234-247). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bizzaro, P. (2004). Research and Reflection in English Studies: The Special Case of Creative Writing. *College English*, 66(3), 294-309.
- Bizzaro, P. (2010). Workshop: An Ontological Study. In D. Donnelly (Ed.), *Does the Writing Workshop Still Work?* (pp. 36-51). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bizzaro, P. (2015). Mutuality and the Teaching of the Introductory Creative Writing Course. In A. Peary & T. C. Hunley (Eds.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century* (pp. 52-77). Carbondale, IL: Southern Illinois UP.
- Bizzaro, P. & McClanahan, M. C. (2007). Putting Wings on the Invisible: Voice, Authorship and the Authentic Self. In K. Ritter and S. Vanderslice (Eds.), *Can It Really be Taught?* (pp. 77-90). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Blatt, G. & Rosen, L.M. (1987). Writing: A Window on Children and their Reading. *English Quarterly*, 20(2), 121-130.
- Bleich, D. (1975a). *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*. Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- Bleich, D. (1975b). The Subjective Character of Critical Interpretation. *College English*, 36(7), 739-755.
- Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Bleich, D. (1980). The Identity of Pedagogy and Research in the Study of Response to Literature. *College English*, 42, 350-66.
- Bleich, D. (1988). *The Double Perspective: Language, Literacy and Social Relations*. New York: Oxford UP.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classifications of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: David McKay.
- Bloome, D. (1986). Reading as a social process in a middle school classroom. In D. Bloome (Ed.), *Literacy and schooling* (pp. 123-149). Norwood, NJ: Ablex.
- Bly, C. (2001). *Beyond the Writer's Workshop*. New York: Anchor Books.
- Blythe, H. & Sweet, C. (2008). The new writing community: A new model for the creative writing classroom. *Pedagogy: Critical Approaches to teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 8(2), 305-325.
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind. Myths and mechanisms*. London & New York: Routledge.
- Boisseau, M. & Wallace, R. (2004). *Writing poems*. New York, NY: Longman Pearson.
- Bonawitza, E., Shaftob, P., Gweonc, H., Goodmand, N. D., Spelkee, E. & Schulzc, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.
- Bontley, T. (2007). Creative Writing in the academy. *Sewanee Review*, 115(1), iii-v.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boyd, M. P. & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), 515-534.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R. & Schoer, L. (1963). *Research in written composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Brandau, H., Daghofer, F., Hollerer, L., Kaschnitz, W., Kellner, K., Kirchmair, G., Krammer, L. & Schlagbauer, A. (2007). The relationship between creativity, teacher ratings on behaviour, age, and gender in pupils from seven to ten years. *Journal of Creative Behavior*, 41, 91-113.
- Brent, G. & DiObilda, N. (1993). Effects of curriculum alignment versus direct instruction on urban children. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 333-338.
- Britton, J. N. (1970). *Language and learning*. London: Penguin.
- Britton, J. N. (1971). Talking to Learn. In J. Britton, D. Barnes & H. Rosen (Ed.), *Language, the Learner and the School* (pp. 91-130). Harmondsworth: Penguin.
- Britton, J. N. (1978). Response to Literature. In M. Week (Ed.), *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. New York: Atheneum.
- Britton, J. N. (1982). *Prospect and retrospect: Selected essays of James Britton* (G. Pradl, Ed.). Montclair, NJ: Boynton/Cook.

- Britton, J. N. (1983). Writing and the story world. In B. Kroll & G. Wells (Eds.), *Explorations in the development of writing* (pp. 3-30). New York: Wiley.
- Brodkey, L. (1987). Modernism and the Scene(s) of Writing. *College Composition and Communication*, 49, 396-418.
- Brody, P., DeMilo, C. & Purves, A.C. (1989). *The current state of assessment in literature* (Report Series 3.1). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Brooke, R. E. (1991). *Writing and Sense of Self: Identity Negotiation in Writing Workshops*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Brookhart, S. M. & Nitko, A. J. (2015). *Educational Assessment*. New York: Pearson.
- Brooks, C. (1951). Irony as a Principle of Structure. In M. D. Zabel (Ed.), *Literary Opinion in America* (pp. 729-741). New York: Harper and Brothers.
- Brooks, C. & Warren, R. P. (1938). *Understanding poetry*. New York: Henry Holt.
- Brophy, K. (1994). Strange Practices: Anxiety, Power and Assessment in Teaching Creative Writing. *Overland*, 137, 55-57.
- Brophy, K. (2000). Taming the contemporary. *TEXT*, 4(1). Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.textjournal.com.au/april00/brophy.htm>
- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. Spiro, B Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1982). Learning how to learn from reading. In J. Langer & M. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author/bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp. 26-54). Newark, Del.: International Reading Association.
- Brown, P. A. (1999). *The Effects of Instruction on Students' Reader Responses*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://pdfs.semanticscholar.org/197c/319c5a148d655601453c03c29873257e6a80.pdf>
- Brown, R. (1991). *Schools of thought*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Brudy, P., DeMilo, C. & Purves, A.C. (1989). *The current state of assessment in literature* (Report Series 3.1.). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative Learning and the Conversation of Mankind. *College English*, 46, 635-652.
- Bruner, J. S. (1974). The organization of early skilled action. In M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 167-184). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1975a). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. S. (1975b). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-40.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241-256). New York: Springer.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Α. Αϊδίνης, επιστ. επιμ., Π. Σακελλαρίου, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Buchsbauma, D., Gopnika, A., Griffithsa, T. L. & Shaftob, P. (2011). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 120(3), 331-340.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue and teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burke, J. (2010). *What's the Big Idea? Question-Driven Units to Motivate Reading, Writing and Thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Burroway, J. (2010). *Imaginative Writing: The Elements of Craft*. Boston, MA: Pearson.
- Butler, A. & Turbil, J. (1984). *Towards a Reading-Writing Classroom*. Rozelle, Australia: Primary English Teaching Association.
- Cain, W. (1994). *The Crisis in Criticism: Theory, Literature, and Reform in English Studies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963): *Experimental and Quasi - Experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carlson, S. (2005). The Net Generation Goes to College. *The Chronicle of Higher Education: Information Technology Section*, 52, A34.

- Carr, N. (2008a). *The Big Switch: Rewiring the World, from Edison to Google*. New York: W. W. Norton & Company.
- Carr, N. (2008b). Is Google Making Us Stupid? *The Atlantic*.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton.
- Carr, N. (2017). How Smartphones Hijack Our Minds. *WSJ Magazine*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://www.wsj.com/articles/how-smartphones-hijack-our-minds-1507307811>.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: Falmer.
- Carter, R. (1988). What is stylistics and why can we teach it in different ways? In M. Short (Ed.). *Reading, Analysing and Teaching Literature* (pp. 159-177). London: Longman.
- Cazden, C. B. (1979). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. *Papers and Reports on Child Language Development*, 17, 1-19.
- Cazden, C.B. (1988/2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. N.Y.: McGraw-Hill Book Company.
- Chambers, J. (1973). College teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, 65, 326-334.
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance? *Applied Cognitive Psychology*, 20, 521-531. <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1196>
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338. [http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>
- Chandler, G. E. & Schneider, P. (2009). Creation and Response: Wellspring to Evaluation. In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 316-331). New York: Cambridge University Press.
- Chappell, K. & Craft, A. (2011). Creative Learning Conversations: Producing Living Dialogic Spaces? *Educational Research*, 53(3), 363 - 385. doi:10.1080/00131881.2011.598663.
- Chatman, J. A., Polzer, J. T., Barsade, S. G. & Neale, M. A. (1998). Being different yet feeling similar: The influence of demographic composition and organizational culture on work processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 749-780.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C. & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411.
- Chiu, L. H. (1984). Children's attitudes toward reading and reading interests. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 960-962.
- Chou, H. V. & Pullinan, C.A. (1980). Teacher questioning: A verification and an extension. *Journal of Reading Behavior*, 12, 69-72.
- Christenbury, L. (2007). *Retracing the journey: Teaching and learning in an American school*. New York: Teachers College Press.
- Christensen, L., Bomer, R. Smagorinsky, P. (2009). Introduction. In *Handbook for Adolescent Literary Research* (pp. 1-13) New York: Guilford Publications.
- Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (Μπ. Ντάβου, επιμ. – εισαγ., Α. Γιαννακουλόπουλος & Ν. Παπασταύρου, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Christoph, J. N. & Nystrand, M. (2002). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 249-281.
- Ciabattari, J. (2005). Workshop: A Revolution of Sensibility. *Poets & Writers*. www.pw.org
- Cicirelli, V. G. (1965). Form of the relationship between creativity, IQ, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56, 303-308.
- Clark, G. (1990). *Dialogue, Dialectic and Conversation*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Clark, M. D., Hergenrader, T. & Rein, J. (Eds.) (2015). *Creative Writing in the Digital Age. Theory, Practice, and Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Clarke, T. A., Lesh, J. J., Trocchio, J. S. & Wolman, C. (2010). Thinking styles: teaching and learning styles in graduate education students. *Educational Psychology*, 30(7), 837-848. DOI: 10.1080/01443410.2010.510794).
- Claxton, A. F., Pannells, T. C. & Rhoads, P. A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17, 327-335. http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1704_4

- Clifford, M. M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist*, 26, 263-297.
- Clifford, M. M. & Chou, F. (1991). Effects of payoff and task context on academic risk taking. *Journal of Educational Psychology*, 83, 499-507.
- Cline, V. B., Richards, J. M. Jr. & Abe, C. (1962). The validity of a battery of creativity tests in a high school sample. *Educational and Psychological Measurement*, 22, 781-784. <http://dx.doi.org/10.1177/001316446202200416>
- Cline, V. B., Richards, J. M. Jr. & Needham, W. E. (1963). Creativity tests and achievement in high school science. *Journal of Applied Psychology*, 47, 184-189. <http://dx.doi.org/10.1037/h0041145>
- Cohen, L. M. (1989). A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169-183.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3rd edition). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, S. S. (2007). Introduction for students: Active reading, critical thinking, and the writing process. In S. S. Cohen (Ed.), *50 Essays: A Portable Anthology* (pp. 1-14). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, 96.
- Collins, A., Brown, A. L., Morgan, J. L. & Brewer, W.F. (1977). *The analysis of reading tasks and texts* (Technical Report No. 43). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Collins, A., Brown, J. S. & Larkin, K.M. (1980). Inference in text understanding. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 385-407). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Collins, J.S. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 32, 32-42.
- Collins, M. A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). New York, NY: Cambridge University Press.
- Commeyras, M. (1994). Were Janell and Neesie in the same classroom? Children's questions as the first order of reality in storybook discussion. *Language Arts*, 71, 517-523.
- Commeyras, M. (1989). *Analyzing a Critical-Thinking Reading Lesson*. Technical Report, 464. Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Comstock, M. (1992). Poetry and Process: The Reading/Writing Connection. *Language Arts*, 69(4), 261-267.
- Conrad, L. H. (1937). *Teaching Creative Writing*. New York: D. Appleton-Century.
- Cook, L. L., Eignor, D. R. & Taft, H. L. (1988). A comparative study of the effects of recency of instruction on the stability of IRT and conventional item parameter estimates. *Journal of Educational Measurement*, 25, 31-45.
- Cooley, N. (2003). Literary Legacies and Critical Transformations: Teaching Creative Writing in the Public Urban University. *Pedagogy*, 3(1), 99-103.
- Cooper, C. & Michalak, D. (1981). A note on determining response styles in research on response to literature. *Research in the Teaching of English*, 15, 163-169.
- Cooper, C. & Odell, L. (1977). *Evaluating Writing; Describing, Measuring, and Judging*. Urbana, IL: NCTE.
- Copeland, M. (2005). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking*. Portland, MN: Stenhouse Publishers
- Corcoran, B. & Evans, E. (Eds.) (1987). *Readers, Texts, Teachers*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Corcoran, B. (1992). The making and remaking of readers and writers: A retrospect and prospect. In J. Thompson (Ed.), *Reconstructing literature teaching* (pp. 71-82). Norwood, South Australia: Australian Association for the Teaching of English.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Corey, S. M. (1988). Action Research, Fundamental Research and Educational Practices. In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The Action Research Reader* (pp. 63-65). Victoria: Deakin University Press.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2008). Using Questions to Challenge Students' Intellect. In A. L. Costa & B. Kallick (Eds.), *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success* (pp. 135-148). Alexandria, VA: ASCD.
- Cowan, A. (2011). *The art of writing fiction*. Harlow: Pearson Education.
- Cowger, A. (2012). Eradicating Reviser's Block: Bringing Revision to the Foreground. In C. Drew, J. Rein & D. Yost (Eds.), *Dispatches from the Classroom: Graduate Students on Creative Writing Pedagogy* (pp. 15-22). New York: Continuum.

- Coyne, I. (1997). Sampling in Qualitative Research. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Craft, A. (2011). *Creativity and Education Futures*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P. & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34. DOI:10.1080/17457823.2013.828474
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A. (2006). Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years. *Thinking Skills and Creativity* 1(2): 108-119. doi:10.1016/j.tsc.2006.07.001
- Crowley, S. (1989). *A Teacher's Introduction to Deconstruction*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Wahlaen, S. (1993). *Talented teenagers*. New York: Cambridge University Press.
- Culler, J. (1973). *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Culler, J. (1975). Review: Stanley Fish & the righting of the reader. *Diacritics*, 5(1), 26-31.
- Culler, J. (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London: Routledge.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια Συνοπτική Εισαγωγή* (Κ. Διαμαντάκου, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Dale, E. (1965). The critical reader. *Journal of cooperative extension*, 4, 195-199. Ανακτήθηκε στις 23/09/2-10 από <http://www.joe.org/joe/1965winter/1965-4-a1.pdf>
- Daniell, B. (1994). Theory, Theory Talk, and Composition. In J. Clifford & J. Schilb (Eds.), *Writing Theory and Critical Theory* (pp. 127-140). New York: MLA.
- Daniels, S. & Piechowski, M. M. (2009). Embracing intensity: Overexcitability, sensitivity, and the developmental potential of the gifted. In S. Daniels & M. M. Piechowski (Eds.), *Living with intensity* (pp. 3-19). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Das, K. (2014). Decoding the text and the "power" of the reader. *International Refereed Research Journal*, 5, 86-92.
- Davidson, C. & Fraser, G. (2006). Poetry. In G. Harper (Ed.), *Teaching Creative Writing* (pp. 21-33). London: Continuum.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2012). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Davies, D., D. Jindal-Snape, C. Collier, R. Digby, P. Hay & A. Howe (2013). Creative Environments for Learning in Schools. *Thinking Skills and Creativity* 8, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford and New York: Routledge.
- Day, C., Leahy, A. & Vanderslice, S. (2011). Where Are We Going Next? A Conversation about Creative Writing Pedagogy. *Fiction Writers Review*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://fictionwritersreview.com/essays/where-are-we-going-next-a-conversation-about-creative-writing-pedagogy-pt-1>
- Day, C., Leahy, A. & Vanderslice, S. (2016). Where Are We Going in Creative Writing Pedagogy? In A. Leahy (Ed.), *What We Talk About When We Talk about Creative Writing* (pp. 21-66). Bristol: Multilingual Matters.
- Dean, D. & Kuhn, D. (2007). Direct instruction vs. discovery: The long view. *Science Education*, 91(3), 384-397.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Delawter, J. (1990). *Teaching Literature: From Clerk to Explorer* (Report series 5.1). Albany, NY: Center for the Learning and Training of Literature.
- Delawter, J. (1992). *Teaching Literature: From Clerk to Explorer*. Albany, NY: Center for the Learning and Training of Literature. In J. A. Langer (Ed.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response* (pp. 101-130). Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- Demir, Y. (2014). Disparity among the concept of "the Reader" proposed by Reader Response Critics. *Journal of Language and Literature Education*, 11, 84-89.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butterworth.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.

- Dewey, J. (1970) The need for a recovery of philosophy. In J. Dewey, A.W. Moore, H.C. Brown, G.H. Mead, B.H. Bode, H.W. Stuart, J.H. Tufts & H.M. Kallne (Eds.), *Creative intelligence: Essays in the pragmatic attitude* (pp. 3-69). New York: Octagon Books.
- Dezuanni, M. & Jetnikoff, A. (2011). Creative Pedagogies and the Contemporary School Classroom. In J. Sefton Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (pp. 264-272). London: Routledge.
- Di Domenico, S. I. & Fournier, M. A. (2015). Able, ready, and willing: Examining the additive and interactive effects of intelligence, conscientiousness, and autonomous motivation on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences, 40*, 41-54.
- Dias, P. (1979). Developing independent readers of poetry: An approach in the high school. *McGill Journal of Education, 14*, 199-214.
- Dias, P. (1987). *Making sense of poetry: Patterns in the process*. Ottawa: Canadian Council of Teachers of English.
- Dias, P. (1990). A literary response perspective on teaching reading comprehension. In D. Bogdan & S. B. Straw (Eds.), *Beyond communication: Reading comprehension and criticism* (pp. 283-299). Portsmouth, NH: Boynton Cook/Heinemann.
- Dias, P. (1992). Literary Reading and Classroom Constraints: Aligning Practice with Theory. In J. Langer (Ed.) *Literature Instruction: A Focus on Student Response* (pp. 131-62). Urbana: NCTE.
- Diaz, P. & Hayhoe, M. (1988). *Developing response to poetry*. Philadelphia: Open University Press.
- Dillon, J. T. & Searle, D. (1981). The role of language in one first-grade classroom. *Research in the Teaching of English, 15*, 311-328.
- DiPardo, A. & Freedman, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research, 58*(2), 119-149.
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself*. New York: Penguin.
- Domina, L. (1994). The Body of My Work Is Not Just A Metaphor. In W. Bishop and H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Pedagogy and Theory* (pp. 27-34). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Donelson, K. L. & Nilsen, A. P. (2001). *Literature for Today's Young Adults*. Boston: Pearson Education.
- Donnelly, D. J. (2009). *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. Ph.D. Dissertation. University of South Florida. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3809>
- Donnelly, D. (2010). *Does the writing workshop still work?* Bristol: Multilingual Matters.
- Donnelly, D. (2011). Creative writing and composition: Rewriting the lines. In P. Bizzaro, A. Culhane & D. Cook (Eds.), *Composing Ourselves as Writer-Teacher-Writers: Starting with Wendy Bishop* (pp. 105-115). New York: Hampton Press, Inc.
- Donnelly, D. (2012). *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. Bristol: Multilingual Matters.
- Donnelly, D. (2015) Creative Writing as Knowledge: What's Assessment Got to Do with It? *New Writing, 12*(2), 222-237. DOI: 10.1080/14790726.2015.1042390
- Donnelly, D. & Harper, G. (2012). *Key Issues in Creative Writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doubrovsky, S. (2002). Η άποψη του καθηγητή. Στο *Συνέδριο του Σεριζί. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (I. N. Βασιλαράκης, μτφρ.) (σσ. 13-26). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Doyle, P. (1989). *English and Englishness*. London: Routledge.
- Drew, C. (2016). Minding the Pedagogical Gap: Creative Writing Studies, Common Core Standards, and the Secondary Creative Writing Moment. *Journal of Creative Writing Studies, 2*(1), 3.
- Duckworth, A. L. & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237-251.
- Duckworth, E. (1996). *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Dudek, S. Z. & Cote, R. (1994). Problem finding revisited. In M. A Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 130-150). Norwood, NJ: Ablex.
- Durst, R. K. (1999). *Collision course: Conflict, negotiation, and learning in college composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Durst, R. K. (2015). British Invasion: James Britton, Composition Studies, and Anti-Disciplinarity. *College Composition and Communication 66*(3), 384-401.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

- Dyson, A. H. (1990). Weaving possibilities: Rethinking metaphors for early literacy development. *The Reading Teacher*, 44(3), 202--213.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Edens, K. M. (2000). Preparing Problem Solvers for the Twenty-first Century through Problem-Based Learning. *College Teaching*, 48(2), 55-60.
- Eeds, M. & Wells, D. (1989). Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23(1), 4-29.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York, NY: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1993). Ranking, Evaluating, and Liking: Sorting Out Three Forms of Judgment. *College English*, 55(2), 187-206. doi:10.2307/378503
- Elbow, P. (1994). Teaching Two Kinds of Thinking by Teaching Writing. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 25-32). Albany, NY: State University of New York Press.
- Elbow, P. (2000). *Everyone Can Write: Essays toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. USA: Oxford University Press.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1989). *Sharing and Responding*. New York: Random House.
- Eliot, T. S. (1983). *Δοκίμια για την ποίηση και την κριτική* (Στ. Μπεκατώρος, μτφρ., επιμ.). Αθήνα: Ηριδανός.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J.L. & Travers, J. (2008) *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (Α. Λεοντάρη, επιμ., Μ. Σόλμαν, Ε. Καλύβα, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Elliott, J. (1978). What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355-7.
- Elliott, J. (1981) Action Research: a framework for self-evaluation in schools. TIQL working paper no. 1. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Emerson, R. W. (2001). The American Scholar. In J. Porte & S. Morris (Ed.), *Emerson's Prose and Poetry* (pp. 56-69). New York: Norton.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders* (Research Monograph 13). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017 – Greece*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eurostat - European Commission (2011). *Eurostat Pocketbooks, Cultural Statistics*.
- Eurostat (2018). *Underachievement in reading, maths or science* (source: OECD). Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_08&plugin=1.
- Eurostat (Statistical books) (2015). *Being young in Europe today*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat Statistical Books (2016). *Eurostat Pocketbooks, Culture Statistics*.
- Fagan, D. (2010). Creative Writing Creating Community: the power of the personal. *Creative Writing: Teaching Theory & Practice*, 2(2), 147-161.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Malden, MA: Blackwell.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13, 317-327.
- Favat, A. F. (1977). *Child and tale: The origins of interest* (Research Report No. 19). Urbana, IL: National Council of Teachers in English.
- Favry, R. (2002). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και η ελεύθερη έκφραση. Στο *Συνέδριο του Σεριζί. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, μτφρ.) (σσ. 198-219). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4): 290-309.
- Feldhusen, J. F. & Treffinger, D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

- Feldman, D. (2003). Key issues in creativity and development. In K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. Sternberg, D. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 219-242). New York, NY: Oxford University Press.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Malden MA & Oxford: Blackwell.
- Fenza, D. W. (2000). Creative Writing & Its Discontents. *The Writer's Chronicle*.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental-enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fillmore, C. J. (1981). Ideal readers and real readers. *Proceedings of the Georgetown University Roundtable Conference, Georgetown University, Washington, DC*.
- Fillmore, C. J. (1982). Ideal readers and real readers. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourses: Text and talk* [Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1981] (pp. 248-270). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Finke, R. A., Ward, T. B. & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fish, S. (1967/2003). *Surprised by Sin: The Reader in Paradise Lost*. New York: St. Martin's Press/ Harvard University Press.
- Fish, S. (1970). Literature in the Reader: Affective Stylistics. *New Literary History* 2(1), 123-162.
- Fish, S. (1971). *Surprised by Sin: The Reader in Paradise Lost*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Fish, S. (1972). *Self-Consuming Artifacts. The Experience of Seventeenth-Century Literature (Medieval & Renaissance Literary Studies)*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Fish, S. (1976a). Interpreting the Vaiorum. *Critical Inquiry*, 2(3), 473-485.
- Fish, S. (1976b). Interpreting "Interpreting the Vaiorum". *Critical Inquiry*, 3(1), 191-196.
- Fish, S. (1980/1986). Literature in the reader: Affective stylistics. In J. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism. From formalism to Post-structuralism* (pp. 70-100). London: The John Hopkins University Press.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Point Reyes, CA: Edge Press and Norwich: Centre for Research in Critical Thinking.
- Fisher, P. J. L. & Ayers, G. (1990). A comparison of the reading interests of children in England and the United States. *Reading Improvement*, 27, 111-115.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flower, L. S. (1987). *The Role of Task Representation in Reading-to-Write. Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process Series* (Report 2). Berkley, CA: Center for the Study of Writing, School of Education.
- Flower, L. S. (1990). The Role of Task Representation in Reading- to- Write. In L. S. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M.J. Kantz, K. McCormick & W.C. Peck (Eds.), *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (pp. 35-75). New York: Oxford University Press.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981a). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 4, 365-387.
- Folta, B. C. (1981). Effects of three approaches to teaching poetry to sixth grade students. *Research in the Teaching of English*, 15, 149-161.
- Forche, C. (1992). Keynote Address. *AWP Conference, Minneapolis, April 4, 1992*.
- Forgeard, M. J. C., Kaufman, S. B. & Kaufman, J. C. (2013). The psychology of writing. In G. Harper (Ed.), *A companion to creative writing* (pp. 320-333). New York: Blackwell.
- Forster, E. M. (1974). *Aspects of the Novel and Related Writings*. London: Edward Arnold.
- Fox, G. (1979). Dark Watchers: Young Readers and Their Fiction. *English in Education* 13(1), 32-35.
- Fox, T. (1990). *The Social Uses of Writing: Politics and Pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Frank, F. W. & Treichler, P. A. (1989). *Language, Gender and Professional Writing*. New York: Modern Language Association.
- Freiman, M. (2002a). Learning through dialogue: Teaching and assessing creative writing online. *Macquarie University (online) Journal of the Australian Associated Writing Programs*, 6, 1-23.
- Freiman, M. (2002b). Learning through dialogue: teaching and assessing creative writing online. *Text*, 6(2).
- Freire, P. (1990/2000). *Pedagogy of the Oppressed* (M. Bergman Ramos trans.). New York: Continuum.
- Freisinger, R. R. (1978). Creative Writing and Creative Composition. *College English* 40, 238-287.

- Freund, P. A. & Holling, H. (2008). Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 20, 309-318. <http://dx.doi.org/10.1080/10400410802278776>
- Friedman, L. T. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the 21st Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Frost, R. (2002). *The road not taken and other poems*. Mineola, NY: Dover.
- Fry, D. (1985). *Children Talk about Books: Seeing Themselves as Readers*. Milton Keynes, England: Open UP.
- Frye, N. (1951). The Archetypes of Literature. *The Kenyon Review*, 13(1), 92-110.
- Frye, N. (1957). *Anatomy of criticism*. Princeton: Princeton University Press.
- Fulkerson, R. (1994). Four Philosophies of Composition. In G. Tate, E. P. J. Corbett & N. Myers (Eds.), *The Writing Teacher's Sourcebook* (pp. 3-8). New York: Oxford University Press.
- Gadberry, S. (1980). Effects of restricting first graders' TV viewing on leisure time use, IQ change, and cognitive style. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 45-47.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 94-141). Chicago: Rand-McNally.
- Gage, N. L. (1994). The scientific status of research on teaching. *Educational Theory*, 44(4), 371-383.
- Gage, N. L. & Needels, M. C. (1989). Process-product research on teaching: A review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89(3), 253-300.
- Gagné, E. D. (1978). Long-term retention of information following learning from prose. *Review of Educational Research*, 48, 629-665.
- Gajda, A. (2016). The relationship and moderators of school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 246-259.
- Gajda, A., Beghetto, R. A. & Karwowski, M. (2017). Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 250-267.
- Gajda, A., Karwowski, M. & Beghetto, R. A. (2016). Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology* (advance online publication). <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000133>
- Gajda, A., Karwowski, M. & Beghetto, R. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299.
- Galda, L. S. (1982a). Assuming the spectator stance: An examination of the responses of three young readers. *Research in the Teaching of English*, 16(1), 1-20.
- Galda, L. S. (1982b). Assessment responses to literature. In Berger, A. & Robinson, H. A. (Eds.), *Secondary school reading: What research reveals for classroom practice* (pp. 111-125). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.
- Galda, L. & Beach, R. (2001). Theory into Practice: Response to Literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73.
- Gall, M. & Gall, J. (1990). Outcomes of classroom discussion. In W. Wilen (Ed.), *Teaching and learning through discussion* (pp.25-44). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Gall, M.D. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, 42, 40-47.
- Gallagher, K. (2009). *Readicide*. Portland, ME: Stenhouse.
- Gallagher, K. (2010). Reversing Readicide. *Educational Leadership*, 67(6), 36-41.
- Galton, M. (2008). *The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools*. Cambridge: Faculty of Education, Cambridge University, for Creative Partnerships.
- Gambrell, L. B. & Almasi, J. F. (Eds.). (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M. & LePore, P. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687-716.
- Garber, E. & Ramjerdi J. (1994). Reflections on the Teaching of Creative Writing: A Correspondence. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a different horse. Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* (pp. 8-26). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2001). *Good work*. New York, NY: Basic.
- Gardner, J. (1983). *The art of fiction: Notes on the craft for young writers*. New York: Alfred A. Knopf.
- Garrison, J. W. & Macmillan, C. J. B. (1984). A philosophical critique of process product research on teaching. *Educational Theory*, 34(3), 255-274.

- Garrison, J. W. & Macmillan, C. J. B. (1994). Process-product research on teaching: Ten years later. *Educational Theory*, 44(4), 385-397.
- Gayle, E. (1994). Pedagogy in Penumbra: Teaching, Writing and Feminism in the Writing Workshop. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Pedagogy and Theory* (pp. 100-126). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gebhardt, R. C. (1988). Fiction Writing in Literature Classes. *Rhetoric Review*, 7(1): 150-155.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P., Wells, G., Hasan, R. & Luke, C. 2006. *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (Α. Χαραλαμπίδης, επιμ., Μ. Αραποπούλου, Ε. Κουσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Geisler, C. (1990). The Artful Conversation: Characterizing the Development of Advanced Literacy. In R. Beach & S. Hynds (Eds.), *Developing Discourse Practices in Adolescence and Adulthood* (pp. 93-109). Norwood, NJ: Ablex.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III* (Ε. Καψωμένος, επιμ., Μ. Λυκούδης, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York, NY: Wiley.
- Gioia, D. (1991). Can Poetry Matter? *Atlantic Monthly*. <<http://www.danagioia.net/essays/ecpm.htm/>>.
- Gioia, D. (2002). *Can Poetry Matter? Essays on Poetry and American Culture*. Minneapolis, MI: Graywolf Press.
- Glăveanu, V. P. (2015a). Creativity as a sociocultural act. *Journal of Creative Behavior*, 49, 165-180.
- Glăveanu, V. P. (2015b). Perspective. In V. P. Glăveanu, L. Tanggaard & C. Wegener (Eds.), *Creativity: A new vocabulary* (pp. 104-110). London, UK: Palgrave.
- Glăveanu, V. P. & Beghetto, R. A. (2017). The Difference That Makes a "Creative" Difference in Education. In R.A. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education. Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives* (pp. 37-54). Cham, Switzerland: Springer.
- Goertzel, V. & Goertzel, M. G. (1976). *Cradles of eminence*. Boston, MA: Little Brown & Co.
- Goldenberg, C. & Gallimore, R. (1990). *Meeting the language arts challenge for language-minority children: Teaching and learning in a new key*. Progress report, University of California Office of the President, Presidential Grants for School Improvement Committee, Los Angeles.
- Goldenberg, C. & Patthey-Chavez, G. (1995). Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Goldenberg, C. (1991). *Instructional conversations and their classroom application* (Educational Practice Report 2). Santa Cruz, CA: The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Goldenberg, C. (1992-1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46(4), 316-326.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* (Α. Παπασταύρου, μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodman, K.S. (1988). Look what they've done to Judy Blume!: The "basalization" of children's literature. *The New Advocate*, 1(2), 29-41.
- Goodman, Y. (1978). Kid watching: An alternative to testing. *Journal of National Elementary Principals*, 57(4), 41-45.
- Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp. 97-121). New York: John Wiley.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Gorard, S., Siddiqui, N. & Huat See, B. (2017). Can "Philosophy for Children" Improve Primary School Attainment? *Journal of Philosophy of Education* 51(1): 5-22.
- Graff, G. (1987). *Professing literature: An institutional history*. Chicago: University of Chicago Press.
- Graff, G. (1990). Debate in the canon class. *Harper's Magazine*, 31-35.
- Graff, G. (1995) Conflict Pedagogy and Student Experience. *College Composition and Communication*, 46(2), 276-279.
- Graham, S. A. (1986). Assessing reading preferences: A new approach. *New England Reading Association Journal*, 21, 8-11.

- Gralewski, J. & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 198-208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.03.002>
- Graves, D. H. (1982). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heineman.
- Graves, D. H. & Hansen, J. (1983). The author's chair. *Language Arts*, 60(42), 176-183.
- Green, J. L. & Harker J. O. (1982). Reading to Children: A Communicative Process. In J. Langer & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Reader Meets Author, Bridging the Gap: A Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspective* (pp. 196-221). Newark, Del: International Reading Association.
- Greene, S. (1992). Mining text in reading to write. *Journal of Advanced Composition*, 12(1), 151-170.
- Greenfield, P. M. (1984). *Mind and media: The effects of television, video games, and computers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenleaf, C., Schoenbach, R., Cziko, C. & Mueller, F. (2001). Apprenticing adolescent readers to academic literacy. *Harvard Education Review*, 71, 79-129.
- Gregory, M. (1997). Introductory Courses, Student Ethos, and Living the Life of the Mind (Initiation Rights: Giving First-Year Students What They Deserve). *College Teaching*, 45(2), 63-69.
- Greimas A. J. (2002). Θέση της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση. Μετάδοση και επικοινωνία. Στο *Συνέδριο του Σεριζι. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, μτφρ.) (σσ. 27-40). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L. & Sternberg, R. J. (2002). School-Based Tests of the Triarchic Theory of Intelligence: Three Settings, Three Samples, Three Syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 167-208. doi:10.1006/ceps.2001.1087
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Tan, M. & Sternberg, R. J. (2008). Something new in the garden: Assessing creativity in academic domains. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 295-307.
- Grigorenko, E. L. & Tan, M. (2008). Teaching creativity as a demand-led competency. In O. S. Tan, D. M. McInerney, A. D. Liem & A.-G. Tan (Eds.), *What the West can learn from the East: Asian Perspectives on the psychology of learning and motivation* (Vol. 7) (pp. 11-29). Greenwich, CT: Information Age Press (IAP).
- Griva, E., Alevriadou, A. & Semoglou, K. (2012). Reading preferences and strategies employed by primary school students: Gender, socio-cognitive and citizenship issues. *International Education Studies*, 5, 24-34.
- Gross, P. (2010). Small Worlds: What works in workshops if and when they do. In D. Donnelly (Ed.), *The Writing Workshop Model: Is It Still Working?* (pp. 52-62). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gruber, H. (1989). The evolving systems approach to creative work. In D.B. Wallace & H.E. Gruber (Eds.), *Creative people at work* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London - New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις* (Ε. Γεωργιάδη, μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego, Cal.: Robert R. Knapp.
- Gumperz, J. J. (1976). Language, communication, and public negotiation. In P. R. Sanday (Ed.), *Anthropology and the public interest* (pp. 273-292). New York: Academic.
- Gunn, B., Biglan, A., Smolkowski, K. & Ary, D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. *Journal of Special Education*, 34(2), 90-103.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y. & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.
- Gutkind, L. (1996). *Creative nonfiction: How to live it and write it*. Chicago: Chicago Review Press.
- Gutkind, L. (2005). *In fact: The best creative nonfiction*. New York: W. W. Norton & Co.
- Haake, K. (2000). *What Our Speech Disrupts: Feminism and Creative Writing Studies*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Haake, K. (2007/2011). Against reading. In K. Ritter & S. Vandeslice (Eds.), *Can it really be taught? Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy* (pp. 14-27). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Haake, K. (2017). Against Reading, 2: Or, Writing Starts Here Reconsidered. In S. Vanderslice & K. Manery (Eds.), *Can Creative Writing Really be Taught? Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy* (10th anniversary edition) (pp. 19-34). New York: Bloomsbury Academic.
- Hackett, M.G., Brown, G.I. & Michael, W. B. (1968). A study of two strategies in the teaching of literature in the secondary school. *School Review*, 76, 67-81.
- Hall, D. (1983). *Poetry and Ambition*. The Academy of American Poets Website.

- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany: State University of New York Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles on Practice*. London: Methuen.
- Hancock, M. R. (1993). Exploring the meaning making process through the content of literature response journals: a case study investigation. *Research in the Teaching of English*, 27, 335-368.
- Hansen, E. J. & Stephens, J. A. (2000). The Ethics of Learner-Centered Education: Dynamics That Impede the Process. *Change*, 32(5), 41-47.
- Hanson, R., Prentice, W., Bartkowiak, M., Berthouex, S., Dreifuerst, L, Jacobson, C. & Welter, P. (1991). Reading/Writing Relationships: Implications for Teachers. *Journal of the Wisconsin-State-Reading Association*, 35(1), 57-63.
- Harding, D. W. (1962). Psychological Processes in the Reading of Fiction. *British Journal of Aesthetics*, 2, 133-147.
- Harding, D. W. (1968). Psychological Processes in the Reading of Fiction. In H. Osborne (Ed.), *Aesthetics in the Modern World*. London: Thames & Hudson.
- Harper, G. (2010). *On Creative Writing*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Harper, G. (2012a). Forward: On Experience. In D. Donnelly (Ed.) *Does the Writing Workshop Still Work?* (pp. xv-xx). Bristol: Multilingual Matters.
- Harper, G. (2012b). *Inside Creative Writing. Interviews with contemporary writers*. London and New York: Palgrave.
- Harper, G. (2013). *A Companion to Creative Writing*. New York: Blackwell.
- Harper, G. (2015a). *Creative Writing and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Harper, G. (2015b). Creative Writing in the Age of Synapses. In M. D. Clark, T. Hergenrader & J. Rein (Eds.), *Creative Writing in the Digital Age. Theory, Practice, and Pedagogy* (pp. 7-15). London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Harper, G. (2017). The Unworkshop. In M. D. Clark, Tr. Hergenrader, J. Rein (Eds.), *Creative Writing Innovation. Breaking Boundaries in the Classroom* (pp. 21-31). New York: Bloomsbury Academic.
- Harvey, S. (2013). A different perspective: The multiple effects of deep level diversity on group creativity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 822-832.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hawthorn, J. (2012). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο* (Μ. Αθανασοπούλου, μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Healey, S. (2009). *The Rise of Creative Writing and the New Value of Creativity* (Ph.D. dissertation). University of Minnesota. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/54437/Healey_umn_0130E_10355.pdf?sequence=1
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama* (L. Johnson & C. O'Neill, Eds.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heintz, A., Borsheim, C., Caughlan, S., Juzwik, M. M. & Sherry, M. B. (2010). Video-based response & revision: Dialogic instruction using video and web 2.0 technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 175-196.
- Hempenstall, K. (2012). *Reviews supporting direct instruction program effectiveness*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://www.nifdi.org/news/hempenstall-blog/403-reviews-supporting-direct-instructionprogram-effectiveness>.
- Hempenstall, K. (2013). *Why does direct instruction evoke such rancour?* Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/389-why-does-direct-instruction-evoke-suchrancour>.
- Henderson, E. (2011). *Active reading: academic reading and writing*. Toronto: Oxford University Press.
- Henderson, E. (2016). *Becoming an Active Reader: A Complete Resource for Reading and Writing*. Toronto: Oxford University Press.
- Henkins, K. (1980). Writing: Different Motivational Approaches. *Paper presented at the Annual Convention of the National Council of Teachers of English. Cincinnati, Ohio, November 21-26*.
- Hennessey, B. A. (2010). The creativity - motivation connection. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 342-365). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Hennings, D. G. (1982). *Communication in action: Teaching the language arts*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Henriksen, D., Mishra, P. & the Deep-Play Research Group (2018). Creativity, uncertainty, and beautiful risks: A conversation with Dr Ronald Beghetto. *TechTrends*, 62(4).
- Hesse, D. (2010). The place of creative writing in composition studies. *College Composition and Communication* 62(1), 31-52.
- Hillocks, G., Jr. (1993). Environments for Active Learning. In L. Odell (Ed.), *Theory and Practice in the teaching of writing: Rethinking the discipline* (pp. 244-270). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hillocks, G., Jr. (1999). *Ways of thinking, ways of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hinson, T. (2015). *Active reading: Overview*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://fsweb.bainbridge.edu/tstrickland/tutorial/Active_Reading.pdf
- Hirsch, E. D., Jr. (1998). Reality's Revenge: Research and Ideology. *Education Policy Review*, 99(4), 3-13.
- Hirst, P. H. (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, 3, 5-18.
- Hoesterey, I. (1987). The Intertextual Loop: Kafka, Robbe-Grillet, Kafka. *Poetics Today*, 8(2), 373-392.
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press.
- Holland, N. (1975). *Five Readers Reading*. New Haven, CN: Yale University Press.
- Holland, S. (2003). *Creative Writing: A Good Practice Guide*. HEA English Subject Centre Reports, 6, 4.
- Holloway, S. (2016). Why the teaching of creative writing matters. *The Conversation*.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and His World*. New York: Routledge.
- Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα. Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του* (Ε. Δάγλα, επιμ., Ι. Σταματάκη, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Holt, J.H. (1964). *How children fail*. New York: Dell.
- Holub, R. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης. Μια κριτική εισαγωγή* (Α. Τζούμα, επιμ., Κ. Τσακολούλου, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hong, E. & Milgram, R. M. (2008). *Preventing talent loss*. New York: Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Horner, B. (2000). *Terms of Work for Composition: A Materials Critique*. Albany, NY: SUNY Press. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.robinaalexander.org.uk/bardagreport05.pdf>
- Hugo, R. (1992). In Defense of Creative-Writing Classes. *The triggering town: Lectures and essays on poetry and writing* (pp. 53-66). New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Hunt, C. (2008). *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Hunt, P. (2001). *Κριτική, Θεωρία και παιδική λογοτεχνία* (Ε. Σακελλαριάδου - Μ. Κανατσούλη, μτφρ.) Αθήνα: Πατάκης.
- Hunt, R. A. & Vipond, D. (1987). Aesthetic reading: Some strategies for research. *English Quarterly*, 20(3), 178-183.
- Hutchinson, B. & Whitehouse, P. (1986). Action research, professional competence and school organization. *British Educational Research Journal*, 12(1), 85-94.
- Hynds, S. (1989). Bringing Life to Literature and Literature to Life: Social Constructs and Contexts of Four Adolescent Readers. *Research in the Teaching of English* 23(1), 30-61.
- Hynds, S. (1992). Challenging Questions in the Teaching of Literature. In J. A. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on student response* (pp. 78-100). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Irvine, C. (2010). "It's fine, I guess": Problems with the workshop model in college composition Courses. In D. Donnelly (Ed.), *Does the Writing Workshop Still Work?* (pp. 130-145). Bristol: Multilingual Matters.
- Iser, W. (1980). *The act of reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2000). *The Range of interpretation*. New York: Columbia University Press.
- Jacobson R. (1998). Γλωσσολογία και ποιητική. Στο Α. Μπερλής (εισαγ. – μτφρ.), *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας* (σσ. 55-67). Αθήνα: Εστία.
- Jacobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. *Language in Literature*, 62-94.
- James, G. (2009). The undergraduate creative writing workshop. *Creative Writing Theory and Practice*, 1(1), 50-66.
- Jankowska, D. M., Czerwonka, M., Lebeda, I. & Karwowski, M. (2018). Exploring the creative process: Integrating psychometric and eye-tracking approaches. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Jauss, H. R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία Μελετήματα*. (Μ. Πεχλιβανίδης, μτφρ - εισαγ.). Αθήνα: Εστία.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87. DOI: 10.1080/0305569032000159750

- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The Creative School: A Framework for Success, Quality and Effectiveness*. London: Routledge Falmer. doi:10.4324/9780203437223
- Jess-Cooke, C. (2015). Should Creative Writing Courses Teach Ways of Building Resilience? *New Writing*, 12(2), 249-259.
- Johnson, W., McGue, M. & Iacono, W. G. (2007). How parents influence school grades: Hints from a sample of adoptive and biological families. *Learning and Individual Differences*, 17, 201-219. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.04.004>
- John-Steiner, V. (1995). Cognitive pluralism: A sociocultural approach. *Mind, Culture, and Activity*, 2(1), 2-11
- Johnston, P. (1985). Understanding reading disability: A case study approach. *Harvard Education Review*, 55, 153-177.
- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. London, UK: Routledge.
- Juzwik, M. M., Borsheim-Black, C. Caughlan S. B. & Heintz, A. E. (2013). *Inspiring Dialogue. Talking to Learn in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Kain, D. J. (2003). Teacher-Centered versus Student-Centered: Balancing Constraint and Theory in the Composition Classroom. *Pedagogy*, 3(1), 104-108.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). «Νέοι μαθητές», η πρόκληση: Ένα στοιχείο που μπορούν να το κερδίσουν μόνο οι «νέοι εκπαιδευτικοί», *Τα Νέα*, 4.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση - Βασικές αρχές για την Επιστήμη της εκπαίδευσης* (Ε. Αρβανίτη, εισαγ. & επιμ., Γ. Χρησιτίδης, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Kapur, M. (2014). Productive failure in learning math. *Cognitive Science*, 38(5), 1008-1022.
- Kapur, M. (2016). Examining productive failure, productive success, unproductive failure, and unproductive success in learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 289-299.
- Kapur, M. & Bielaczyc, K. (2012). Designing for productive failure. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 45-83.
- Karwowski, M. (2019). Classroom creative climate: From a static to a dynamic perspective. In I. Lebuda & V. P. Glăveanu (Eds.), *The Palgrave handbook of social creativity research* (pp. 487-499). Cham: Palgrave Macmillan.
- Karwowski, M. & Lebuda, I. (2013). Extending climato-economic theory: When, how, and why it explains differences in nations' creativity. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(5), 493-494.
- Karwowski, M., Han, M. H. & Beghetto, R. A. (2019). Toward dynamizing the measurement of creative confidence beliefs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 193-202.
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (2006). Intelligent testing with Torrance. *Creativity Research Journal*, 18, 99-102.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009a). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009b). Creativity in the schools: A rapidly developing area of positive psychology. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 175-188). New York, NY: Routledge.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review*, 35, 155-165.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. & Dilley, A. (2016). Understanding creativity in the schools. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), *The Springer series on human exceptionality. Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice* (pp. 133-153). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Kaufman, J. C., Lee, J., Baer, J. & Lee, S. (2007). Captions, consistency, creativity, and the consensual assessment technique: New evidence of reliability. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 96-106.
- Kaufman, S. B. (2013). Opening up openness to experience: A four-factor model and relations to creative achievement in the arts and sciences. *Journal of Creative Behavior*, 47 (4), 233-255.
- Kaufman, S. B. & Kaufman, J. C. (2009). Putting the Pieces Together: An Integrative Look at the Psychology of Creative Writing. In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 351-370). New York: Cambridge University Press.
- Kay, P. (1987). Three properties of the ideal reader. In R. Freedle & R. Duran (Eds.), *Cognitive and linguistic analysis of test performance* (pp. 208-224). Norwood, NJ: Ablex.
- Keats, J. (2001). *Complete Poems and Selected Letters of John Keats*. New York: The Modern Library.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.). (1981). *The Action Research Planner* (1st ed.). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1992). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kenneth, K. (1977). *I Never Told Anybody*. New York: Random House.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3rd edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kernan, A. (2001). *Ο Θάνατος της Λογοτεχνίας* (Α. Εμμανουήλ, μτφρ, Χ. Βλαβιανός, πρόλογος). Αθήνα: Νεφέλη.
- Kettler, T. & Sanguras, L. (2014). Naïveté, imagination, and a glimpse of the sublime: Organic creativity in teaching literature. In J. Piirto (Ed.), *Organic creativity in the classroom: Teaching to intuition in academics and in the arts* (pp. 1-16). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kim, K. H. & Michael, W. B. (1995). The relationship of creativity measures to school achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 60-74. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164495055001006>
- King, S. (2000). *On Writing*. New York: Scribner.
- Kirby, D. (1989). *Writing poetry: Where poems come from and how to write them*. Boston: The Writer Inc.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Qualitative Research Methods Series No 1. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K. & Crone, E. A. (2013). The development of creative cognition across adolescence: Distinct trajectories for insight and divergent thinking. *Developmental Science*, 16, 2-12. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01176.x>
- Klein, D. (2007). A quarter century of US 'math wars' and political partisanship. *BSHM Bulletin: Journal of the British Society for the History of Mathematics*, 22(1), 22-33.
- Klinzing, H. & Floden, R. (1990). Learning to moderate discussions. In W. Wilen (Ed.), *Teaching and learning through discussion* (pp. 175-202). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Knights, B. & Thurgan-Dawson, C. (2008). *Active reading: Transformative Writing in Literary Studies*. New York: Continuum.
- Knoblauch, C. H. & Brannon L. (1984). *Rhetorical Traditions and the Teaching of Writing*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Koehler, A. (2015). Screening Subjects: Workshop Pedagogy, Media Ecologies, and (New) Student Subjectivities. In M. D. Clark, T. Hergenrader & J. Rein (Eds.), *Creative Writing in the Digital Age* (pp 17-28). London, Bloomsbury.
- Koehler, A. (2017). *Composition, Creative Writing Studies, and the Digital Humanities*. New York: Bloomsbury Academic.
- Kohn, A. (2000). *The Case Against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools*. New York: Heinemann.
- Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (1995). *Test equating: Methods and practices*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A. & van der Kamp, L. J. T. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A three-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128-151.
- Kostelnik, K. (2010). Revisions from Within: the Potential of Ph.D.s in Creative Writing. *Creative Writing: Teaching Theory & Practice*, 2(1), 1-32.
- Kozulin, A. (1993). Literature as a psychological tool. *Educational Psychologist*, 28(3), 253-264.
- Krampen, G. (2012). Cross-sequential results on creativity development in childhood within two different school systems: Divergent performances in Luxembourg versus German kindergarten and elementary school students. *Europe's Journal of Psychology*, 8, 423-448. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v8i3.468>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Abingdon. Oxon: Routledge.
- Kress, G. R. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Graphic Design*. London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K. & Reid E. (2005). *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London: Routledge Farmer.
- Kroll, J. & Harper, G. (Eds.) (2013). *Research Methods in Creative Writing*. London: Palgrave Macmillan.
- Kroll, J. (1997). A or C: Can We Assess Creative Work Fairly? *TEXT 1* (1). Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.textjournal.com.au/april97/kroll.htm>
- Krupa, G. & Tremmel, R. (1983). Underground Writing. *Freshman English News* 12(1), 12-14.
- Kucan, L. & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Kuhl, N. (2005). Personal therapeutic writing vs literary writing. In A. Leahy (Ed.), *Power and Identity in the Creative Writing Classroom* (pp. 3-12). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-177.

- Kumar, M. (2014). John Keats: The Notion of Negative Capability and Poetic Vision. *International Journal of Research*, 1(4), 912-918.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Langer, J. A. (1981). From theory to practice: A pre-reading plan. *Journal of Reading*, 25, 152-156.
- Langer, J. A. (1982a). Facilitating text comprehension: The elaboration of prior knowledge. In J. Langer & M. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author: Bridging the gap* (pp. 149-162). Newark, DE: International Reading Association.
- Langer, J. A. (1982b). Reading, thinking, writing, and teaching. *Language Arts*, 59(4), 336-341.
- Langer, J. A. (1984). Literacy instruction in American schools: Problems and perspectives. *American Journal of Education*, 93(1), 107-132. Reprinted in N. Stein (Ed.) (1986). *Literacy in American schools*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Langer, J. A. (1985a). Levels of questioning: An alternative view. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 586-602.
- Langer, J. A. (1985b). A Sociocognitive Approach to Language Learning. *Research in the Teaching of English*, 19, 4.
- Langer, J. A. (1986a). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Langer, J. A. (1986b/1987a). A sociocognitive perspective on literacy. In J. Langer (Ed.), *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling* (pp. 1-20) Norwood, NJ: Ablex.
- Langer, J. A. (1987b). The construction of meaning and the assessment of comprehension. In R. Freedle & R. Duran (Eds.), *Cognitive and linguistic analyses of test performance* (pp. 225-244). Norwood, NJ: Ablex.
- Langer, J. A. (1989). *The process of understanding literature* (Report Series 2.1). Albany, NY: University at Albany, Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Langer, J. A. (1990a). The process of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, 229-260.
- Langer, J. A. (1990b). Understanding literature. *Language Arts*, 67, 812-816.
- Langer, J. A. (1991a/2000a). *Literary understanding and literature instruction*. (Report Series no. 2.11). Albany, NY: National Research Center on Literature Teaching and Learning.
- Langer, J. A. (1991b). *Discussion as exploration: Literature and the horizon of possibilities*. Report Series 6.3. Albany, NY: National Research Center on Literature Teaching and Learning.
- Langer, J. A. (1992a). *Literature instruction: A focus on student response*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. A. (1992b). Discussion as exploration: Literature and the horizon of possibilities. In G. Newell & R. Durst (Eds.), *Exploring texts: The role of discussion and writing in the teaching and learning of literature* (pp. 23-44). Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Langer, J. A. (1992c). Speaking of knowing: Conceptions of understanding in academic disciplines. In A., Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, teaching and learning in the disciplines* (pp. 69-85). New York: Modern Language Association.
- Langer, J. A. (1993). *Approaches toward meaning in low- and high- rated readers*. (Report Series 2.20). Albany, NY: National Research Center on Literature Teaching and Learning.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (1997). *Literacy Acquisition Through Literature*. Albany, NY: National Research Center on English Learning & Achievement.
- Langer, J. A. (2000a). *Literary understanding and literature instruction*. (Report Series no. 2.11). Albany, NY: National Research Center on Literature Teaching and Learning.
- Langer, J. A. (2000b). *Guidelines for Teaching Middle and High School Students To Read and Write Well: Six Features of Effective Instruction*. Albany, NY: National Research Center on English Learning and Achievement.
- Langer, J. A. (2000c). Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397-439.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Education Research Journal*, 38, 837-880.
- Langer, J. A. (2002). *Effective literacy instruction: Building successful reading and writing programs*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2005). The literate mind in school and life. In A. Kulinen (Ed.), *Literacy in mother tongue* (pp. 94-112). Helsinki: University of Turku Press.

- Langer, J. A. (2009). Contexts for adolescent literacy. In L. Christenbury, R. Bomer & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 49-64). New York: Guilford Press.
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011b). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2012). The Interplay of Creative and Critical Thinking in Instruction. In D. Y. Dai (Ed.), *Design Research on Learning and Thinking Educational Setting: Enhancing Intellectual Growth and Functioning* (pp. 65-82). London, New York: Routledge.
- Langer, J. A., & Allington, R. L. (1992). Curriculum research in writing and reading. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook on research on curriculum* (pp. 687-725). New York: MacMillan.
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1984). Language, learning, and interaction: A framework for improving the teaching of writing. In A. N. Applebee (Ed.), *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction* (pp. 169-181). Nonwood, NJ: Ablex.
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1986a). Reading and Writing Instruction: Toward a Theory of Teaching and Learning. *Review of Research in Education*, 13, 171-194
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1986b). Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education* (pp.171-194). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* (Research Report No. 22). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. A., Bartolome, L., Vasquez, O. & Lucas, T. (1990). Meaning construction in school literacy tasks: A study of bilingual students. *American Educational Research Journal*, 27, 427-471.
- Langer, J. A. & Close, E. (2001). *Improving Literary Understanding through Classroom Conversation*. Albany, NY: National Research Center on English Learning and Achievement.
- Langer, J. A. & Flihan, S. (2000). Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Writing: Research/Theory/Practice* (pp. 112-139). Newark, DE: International Reading Association.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Langer, S. (1967). *Mind: An essay on human feeling*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Larsen, S. E. (2010). The importance of creative writing. *PAN : philosophy activism nature*, 7, 71-78.
- Lauer, J. M. (1979). Toward a Metatheory of Heuristic Procedures. *College Composition and Communication*, 30(3), 268-269.
- Lauritzen, C. & Cheves, D. E. (1974). Children's reading interests classified by age level. *The Reading Teacher*, 27, 694-700.
- Lavine, A. (1987). Subject Matter and Gender. In C. Caywood & G. Overing (Eds.), *Teaching Writing Pedagogy, Gender, and Equity* (pp. 135-143). Albany: State University of New York Press.
- Leahy, A. (2005). Who Cares and How: The Value and Cost of Nurturing. In A. Leahy (Ed.), *Power and Identity in Creative Writing Classroom. The Authority Project* (pp. 13-25). Bristol: Multilingual Matters.
- Leahy, A. (2007). Creativity, caring, and the easy "A": Rethinking the role of self-esteem in creative writing pedagogy. In K. Ritter & S. Vanderslice (Eds.), *Can It Really be Taught?* (pp. 55-66). Portsmouth: Boynton/ Cook.
- Leahy, A. (2010). Teaching as a Creative Act: Why the Workshop Works in Creative Writing. In Donnelly, D. (Ed.), *Does the Writing Workshop Still Works?* (pp. 63-77). Bristol: Multilingual Matters.
- Leahy, A. (2016). Against Creative Writing Studies (and for Ish-ness). *Journal of Creative Writing Studies* 1(1), 5.
- Ledwith, M. (2007). On Being Critical: Uniting Theory and Practice through Emancipatory Action Research. *Educational Action Research*, 15(4), 597-611.
- Lee, C. D. (2001). Is October Brown Chinese? A cultural modeling activity system for underachieving students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 97-141.
- Lesko, N. (2001). *Act your age!: A cultural construction of adolescence*. New York: Falmer.
- Levin, J. A. Boruta. M. J. & Vasconcellos, M. T. (1983). Microcomputer-based environments for writing: A Writer s Assistant. In A. C. Wilkinson (Ed.), *Classroom computers and cognitive science* (pp. 219-232). New York: Academic Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Channels of Group Life Social Planning and Action Research. *Human Relations*, 1, 143-154.

- Lewis, M. & Sullivan, M. W. (2005). The development of self-conscious emotion. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 185-201). New York: Guilford Press.
- Loesche, F., Goslin, J. & Bugmann, G. (2018). Paving the way to eureka-Introducing “Dira” as an experimental paradigm to observe the process of creative problem solving. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Lortie, D.C. (1975/2002). *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lubart, T. (2009). In Search of the Writer’s Creative Process. In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 149-165). New York: Cambridge University Press.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22, 222-240.
- Lynn, S. (1990). A Passage into Critical Theory. *College English*, 52(3), 258-271.
- Mailloux, S. (1982). *Interpretive conventions*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mandelstam, N. (1971). *Hope Against Hope*. London: Collins and Harvill Press.
- Manery, R. (2015). Revisiting the Pedagogy and Theory Corral: Creative Writing Pedagogy Teachers’ Conceptions of Pedagogic Identity. *New Writing*, 12(2), 205-215. DOI: 10.1080/14790726.2015.1040030
- Markidis, K. (2011). *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*. Report for the National Book Center of Greece. Athens.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.56>
- Marshall, J. D. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21(1), 30-63.
- Marshall, J. D. (1989). *Patterns of Discourse in Classroom Discussions of Literature*. Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Marshall, J. D., Smagorinsky, P. & Smith, M. W. (1995). *The Language of Interpretation. Patterns of Discourse in Discussions of Literature*. Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- Martindale, C. (1975). *Romantic progression: The psychology of literary history*. Washington: Hemisphere Publishing Corp.
- Matthewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.) (pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Matusov, E. (2015). Comprehension: A dialogic authorial approach. *Culture & Psychology*, 21(3), 392- 416. doi: 10.1177/1354067X15601197
- Matusov, E., Marjanovic-Shane, A. & Meacham, S. (2016). Pedagogical Voyeurism: Dialogic Critique of Documentation and Assessment of Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 1-26.
- Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A. & von Duyke, K. (2016). Dialogic Education for and from Authorial Agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 4, 162-197. DOI: 10.5195/dpj.2016.172
- Mayers, T. (2005). *(Re)Writing Craft: Composition, Creative Writing and the Future of English Studies*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Mayers, T. (2007). Figuring the Future: Lore and/in Creative Writing. In K. Ritter & S. Vanderslice (Eds.), *Can It Really Be Taught? Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy* (pp. 1-13). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Mayers, T. (2010). Poetry, F(r)iction, Drama: The Complex Dynamics of Audience in the Writing Workshop. In D. Donnelly (Ed.), *Does the writing workshop still work?* (pp. 94-104). Bristol: Multilingual Matters.
- Mayers, T. (2015). Creative Writing and Process Pedagogy. In A. Peary and T.C. Hunley (Eds.), *Creative Writing Peagogies for the Twenty-First Century* (pp. 30-51). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Mayers, T. (2017). Notes towards an inventive, process – oriented pedagogy for introductory multigenre creating writing courses. In M. D. Clark, Tr. Hergonrader, & J. Rein (Eds.), *Creative writing innovation. Breaking boundaries in the classroom* (pp. 7-20). London: Bloomsbury Academic.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt: Leibniz – Institut für Sozialwissenschaften. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues Related to Improving Professors Teaching and Students Learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- McCormick, K., Waller, G. & Flower, L. (1987). *Reading Texts: Reading, Responding, Writing*. Lexington, MA: Heath.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1258-1265.
- McDaniel, C. (2004). Critical Literacy: A Questioning Stance and the Possibility for Change. *The Reading Teacher*, 57(5), 472-481.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking* (DfEE Research Report, No 115). London: HMSO.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C. & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: Signet.
- McMillan, M. M. & Gentile, L. M. (1988). Children's literature: Teaching critical thinking and ethics. *Reading Teacher*, 41(9), 876-878.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International* 45(3), 289-294.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, G.H. (1970). Scientific method and individual thinker. In J. Dewey, A. W. Moore, H. C. Brown, G. H. Mead, B. H. Bode, H. W. Stuart, J. H. Tufts, & H. M. Kallne (Eds.), *Creative intelligence: Essays in the pragmatic attitude* (pp. 176-227). New York: Octagon Books.
- Mearns, H. (1925). *Creative Youth*. Garden City, NY: Doubleday.
- Mearns, H. (1929). *Creative Power. The Education of Youth in the Creative Arts*. New York. Dover Publications.
- Mednick, M. T. (1963). Research creativity in psychology graduate students. *Journal of Consulting Psychology*, 27, 265-266. <http://dx.doi.org/10.1037/h0042429>
- Mednick, M. T. & Andrews, F. M. (1967). Creative thinking and level of intelligence. *The Journal of Creative Behavior*, 1, 428-431. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00074>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1991). *Sociolinguistic foundations supporting the study of cultural diversity* (Research Report No. 1). Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Mehan, H. & Cazden, C. B. (2015). The Study of Classroom Discourse: Early History and Current Developments. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue* (pp. 13-34). Washington, DC: AERA.
- Mellor, B., O' Neill, M. & Patterson, A. (1992). Re-reading literature teaching. In J. Thompson (Ed.), *Reconstructions literature teaching* (pp. 40-55). Norwood, South Australia: Australian Association for the Teaching of English.
- Mercer, N. (χ.χ.). *Talk, Thinking and English Teaching*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://geoffbarton.co.uk/files/teacher-resources/2016/Teachology/Neil_Mercer_Talk.pdf
- Mercer, N. & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20(6), 507-528.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, J. K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353-369.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 367-385.
- Meyer, L. A. (1984). Long-term academic effects of the direct instruction project follow through. *The Elementary School Journal*, 84(4), 380-394.
- Miall, D. S. (2005). *Empirical Approaches to Studying Literary Readers: The State of the Discipline*. Paper prepared for Book History. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://sites.ualberta.ca/~dmiall/LiteraryReading/Readings/Miall%20empirical%20approaches.pdf>
- Miall, D. S. (2006). Empirical Approaches to Studying Literary Readers: The State of the Discipline. *Book History*, 9(1), 291-311.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, 22, 389-407.

- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue* (pp. 347-361). Washington, DC: AERA.
- Milgram, R. M. & Hong, E. (1999). Creative out-of-school activities in intellectually gifted adolescents as predictors of their life accomplishments in young adults: A longitudinal study. *Creativity Research Journal*, 12, 77-87. http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1202_1
- Miller, J. H. (2002). *On Literature. Thinking in action*. London: Routledge.
- Miller, S. (2001). *Textual Carnivals: The Politics of Composition*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Miller, T. P. (2011). *The Evolution of College English: Literacy Studies from the Puritans to the Postmoderns*. Pittsburgh: U of Pittsburgh Press.
- Minot, S. (1976). Creative Writing: Start with the Student's Motive. *College Composition and Communication*, 27(4), 392-394.
- Minot, S. (1989). How a writer reads. In J. M. Moxley (Ed.), *Creative Writing in America* (pp. 89-96). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Mitra, S. (2013). *Build a School in the Cloud*. TED2013. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud
- Morais, M. J. & Pereira, J. (2007). *Engaging the Reluctant Reader through Active Reading Strategies*. Subang Jaya Selangor Darul Ehsan: Taylor University College. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://repo.uum.edu.my/3279/1/Mar.pdf>
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 61-90). New York: Oxford University Press.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. In D. Miell & K. Littleton (Eds.), *Collaborative creativity, contemporary perspectives* (pp. 11-25). London: Free Associate Books.
- Morgan, M. (1980). Television and reading: Does more equal better? *Journal of Communication*, 30(1), 159-165.
- Morgan, M. & Gross, L., (1982). Television and educational achievement. In D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. 2: Technical reviews* (pp. 78-90). Rockville, MD: National Institute of Mental Health.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge UP.
- Morrison, K. R. B. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Moss, S. (2007). Madonna's Not Our Saviour. Interview with Chimamanda Ngozi Adichie. *The Guardian*.
- Moxley, J. M. (1989a). *Creative Writing in America. Theory and Pedagogy*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Moxley, J. M. (1989b). Teaching Down the Walls: Engaging the Imagination. In J. Moxley (Ed.), *Creative Writing in America* (pp. 25-46). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Murray, D. M. (1972). Teach Writing as a Process, Not a Product. *The Leaflet*, 11-14.
- Murray, D. M. (1982a). *Learning by Teaching: Selected Articles on Writing and Teaching*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Murray, D. M. (1982b). Why Creative Writing Is-Or Isn't. In D. Murray (Ed.), *Learning by Teaching: Selected Articles on Writing and Teaching* (pp. 135-38). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Murray, D. M. (1989). Unlearning to Write. In J. M. Moxley (Ed.), *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy* (pp. 103-114). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Murray, D. M. (2011). The Maker's Eye: Revising Your Own Manuscripts. [The Writer, 1973.] In G. H. Muller (Ed.), *The McGraw-Hill Reader: Issues across the Disciplines* (pp. 86-90). Boston: McGraw-Hill.
- Mutz, D. C., Roberts, D. F. & van Vuuren, D. P. (1993). Reconsidering the displacement hypothesis: Television's influence on children's time use. *Communication Research*, 20, 51-75.
- Myers, D. G. (1996). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Myers, D. G. (2012) On the reform of Creative Writing. In H. Beck (Ed.), *Teaching Creative Writing* (pp. 25-33). London: Palgrave Macmillan.
- Myers, D. G. (2006.) *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.

- National Education Association of the United States: Association for Supervision and Curriculum Development (1959). *Learning about Learning from Action Research*. Washington: National Education Association of the United States.
- National Endowment for the Arts (2007). *To read or not to read: A question of national consequence* (Research Division Report 47). Washington, DC: Office of Research & Analysis.
- National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Nell, V. (1988). *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Nelson, C. & Watt, S. (1999). *Academic Keywords: A Devil's Dictionary for Higher Education*. New York: Routledge.
- Niaz, M., de Nunez, G. S. & de Pineda, I. R. (2000). Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension, and creativity. *Journal of Creative Behavior, 34*, 18-29.
- Nichols, K. (2004). *Beyond Being Miffed: An MFA Grad Takes a Realistic Look at the Place of Pedagogy*. Unpublished essay.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human creativity* (pp. 392-430). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.
- Niu, W. & Sternberg, R. J. (2006). The philosophical roots of western and eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 26*, 18-38.
- Nixon, J. (1981). *A Teacher's Guide to Action Research*. London: Grant McIntyre.
- Notenboom, A. & Reitsma, P. (2003). Investigating the dimensions of spelling ability. *Educational and Psychological Measurement, 63*, 1039-1059.
- Nowak, M. (2005). "Neoliberalism, Collective Action, and the American MFA Industry." *Workers of the Word, Unite and Fight!* Long Beach, CA: Palm Press.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando, FL: Academic Press.
- Nystrand, M. (1989). A Social-Interactive Model of Writing. *Written Communication 6*(1), 66-85.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M. (1999). *Classroom language assessment system (CLASS 3.0)*. Madison, WI: Center on English Learning and Achievement.
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English, 40*(4), 392-412.
- Nystrand, M. (with Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C.) (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991a). Instructional discourse, student engagement and literature achievement. *Research in the Teaching of English, 25*(3), 261-290.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991b). Student engagement: When recitation becomes conversation. In H. Waxman & H. Wallberg (Eds.), *Contemporary research on teaching* (pp. 257-276). Berkeley, CA: McCutcheon.
- Nystrand, M., Gamoran, A. & Carbonaro, W. (2001). On the ecology of classroom instruction: The case of writing in High School English and social Studies. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (Volume eds.), *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 57-81). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nystrand, M., Wu, L., Garmon, A., Zeiser, S. & Long, D.A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes, 35*(2), 135-200.
- O'Rourke, R. (2007). Creative Writing as a Site of Pedagogic Identity and Pedagogic Learning. *Pedagogy 7*(3), 501-512.
- O'Brien, D. G. & Martin, M. A. (1988). Does figurative language present a unique comprehension problem? *Journal of Reading Behavior, 20*, 63-88.
- Odell, L. & Cooper, C. R. (1976): Describing responses to works of fiction. *Research in the Teaching of English, 10*, 203-225.
- Ohmann, R. M. (1976). *English in America: A radical view of the profession*. New York: Oxford University Press.
- Olson, C. (1950/1997). Projective Verse. In D. Allen & B. Friedlander (Eds.), *Collected Prose. Charles Olson*. (pp. 239-249). Oakland, CA: University of California Press.

- O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ordine, N. (2014). *Η χρησιμότητα του άχρηστου. Μανιφέστο με ένα δοκίμιο του Abraham Flexner* (Α. Χρυσοστομίδης, μτφρ.). Αθήνα: Άγρα.
- Ordine, N. (2016). *Η χρησιμότητα των άχρηστων γνώσεων* (Μ. Σπυριδοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Άγρα.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris, France: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *PISA 2018 Results. Combined executive summaries volume I, II & III*. Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- Ortony, A. (1979). Beyond literal similarity. *Psychological Review*, 86, 161-180.
- Ostrom, H. (1989). Undergraduate Creative Writing: The Unexamined Subject. *Writing on the Edge*, 1(1), 55-65.
- Ostrom, H. (1994). Introduction: Of radishes and shadow, theory and pedagogy. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* (pp. xi-xxiii). Urbana, IL: NCTE.
- Otten, N. & Stelmach, M. (1988). A Writer Is Someone Who Can Do It Twice. *English Journal*, 77, 92-93.
- OuLiPo (2009). *Anthologie de l' OuLiPo* (M. Bénabou & P. Fournel éd.). Paris: Poésie/ Gallimard.
- Pagett, R. (1997). *Creative Reading: What it is, How to do it, and why*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*, 34(5), II, 1189-1208.
- Pearson, P. D. (2004). The Reading wars. *Educational Policy*, 18(1), 216-252.
- Pearson, P. D. & Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Macmillan.
- Peary, A. & Hunley, T. C. (Eds.) (2015). *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166.
- Pennebaker, J. W. & Chung, C. K. (2007). Expressive Writing and Its Links to Mental and Physical Health. In H. S. Friedman (Ed.), *Oxford Handbook of Health Psychology* (pp. 417-437). New York: Oxford University Press.
- Pennebaker, J. W., Colder, M. & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537.
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K. & Glaser, R. (1988). Disclosures of traumas and immune function: Health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 239-245.
- Perry, A. (2016). Writing Without Shelter. *Journal of Creative Writing Studies*, 1(1), 8.
- Petersen, N. S., Kolen, M. J., & Hoover, H. D. (1989). Scaling, norming, and equating. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 221-262). New York, NY: American Council of Education.
- Peterson, P. L. (1979). Direct instruction: Effective for what and for whom. *Educational Leadership*, 37(1), 46-48.
- Petrosky, A. R. (1982a). Reading Achievement. In A. Berger & A. H. Robinson (Eds.), *Secondary School Reading: What Research Reveals for Classroom Practice* (pp.7-20). Urbana, IL.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Petrosky, A. R. (1982b). From story to essay: Reading and writing. *College Composition and Communication*, 33(1), 19-36.
- Petrosky, A. R. (1991). *To Teach (Literature?) Report Series 5.4*. Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Petrosky, A. R. (1992). To Teach (Literature?). In Langer, Judith A. (Ed.), *Literature Instruction: A Focus on Student Response* (pp. 163-205). Albany, NY.: National Council of Teachers of English.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Petty, W. T. & Jensen, J. M. (1980). *Developing children's language*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Pezalla, A., Pettigrew, J. & Miller-Day, M. (2012). Researching the researcher-as-instrument: An exercise in interviewer self-reflexivity. *Qualitative Research*, 12(2), 165-185.

- Pheby, A. (2010). The Myth of Isolation: Its Effect on Literary Culture and Creative Writing as a Discipline. *Creative Writing: Teaching Theory & Practice*, 2(1), 51-58.
- Phillips, E., Bizzaro, P., Bar-Nadav, H. & Salerno, C. (2108). Writing to Live (paper). *The Art of Unlearning in the Creative Writing Workshop. AWP Annual Conference. Tampa, FL, 9 March 2018.*
- Pingaud, B. (2002). Θέση του συγγραφέα. Στο *Συνέδριο του Σεριζί. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, μτφρ.) (σσ. 41-54). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322-338. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014996>
- Porter, S. (1989). *Play It Again: Suggestions for Drama*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Poslaniec, C. (2006). *Le plaisir de lire expliqué aux parents*. Paris: Retz.
- Poslaniec C. & Houyel Ch. (2000). *Activités de lecture à partir de la Littérature de Jeunesse*. Paris: Hachette Livre.
- Postholm, M. B. (2008) Group work as a learning situation: a qualitative study in a university classroom. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(2), 143-155.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York, NY: Delacorte Press.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession* 91, 33-40.
- Pratt, M. L. (2000). Arts of the Contact Zone. In G. Stygall (Ed.), *Academic Discourse: Readings for Argument and Analysis* (pp. 573-587). Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon* (5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Pressley, M., Schuder, T., SAIL Faculty and Administration, Bergman, J. L. & El-Dinary, P. B. (1992). A research-educator collaborative interview of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology*, 84, 231-246.
- Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V. E., Martin, V., King, A, & Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, 91-109.
- Probst, R. E. (1988a). Dialogue with a Text. *The English Journal*, 77(1), 32-38.
- Probst, R. E. (1988b/2004). *Response and Analysis. Teaching Literature in Secondary School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Probst, R. E. (1990). *Five Kinds of Literary Knowing* (Report Series 5.5). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Probst, R. E. (1992). Five Kinds of Literary Knowing. In Langer, J.A. (Ed.) *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 54-77.
- Probst, R. E. (1994). Reader-Response Theory and the English Curriculum. *The English Journal*, 83, 3, 37-44.
- Probst, R. E. (2000). Literature as Invitation. *Voices from the Middle*, 8(2), 8-15.
- Prose, F. (2000). *Blue Angel. A novel*. New York, NY: HarperCollins.
- Protherough, R. (1983a). *Developing Response to Fiction*. Milton Keynes: Open University Press.
- Protherough, R. (1983b). *Encouraging Writing*. London: Methuen & Co.
- Protherough, R. (1987). The Stories that Readers Tell. In B. Corcoran & E. Evans (Eds.), *Readers, Texts, Teachers* (pp. 75-92). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Purcell-Gates, V. (1991). On the outside looking in: a study of remedial Readers' meaning-making while reading literature. *Journal of Reading Behavior*, XXIII(2), 235-253.
- Purves, A. C. & Beach, R. W. (1972). *Literature and the reader. Research in response to literature, reading interests, and the teaching of literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Purves, A. C. & Rippere, V. (1968). *The elements of writing about a literary work*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Purves, A. C., Rogers, T. & Soter, A. (1990). *How Porcupines Make Love, II*. White Plains, NY: Longman.
- Purves, A. C., Foshay, A. & Hansson, G. (1973). *Literature education in ten countries*. New York, NY: John Wiley.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2005). *Creativity: Find it, Promote It!* London: Qualifications and Curriculum Authority.

- Rabinowitz, P. J. (1987). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Rabinowitz, P. J. (2004). Άλλες αναγνωστικές θεωρίες. Στο R. Selden (επιμ.) (Μ. Πεχλιβάνος & Μ. Χρυσανθόπουλος, μτφρ.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (σσ. 522-562). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Rabinowitz, P. J. & Smith, M. W. (1998). *Authorizing readers: Resistance and respect in the teaching of literature*. New York: Teachers College Press.
- Radavich, D. (1999). Creative writing in the academy. *Profession*, 110-112.
- Ramet, A. (2004). *Creative Writing*. Oxford: How to Books.
- Ramirez, J., Yuen, S. & Ramey, D. (1991). *Executive summary: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language minority children*. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Ratner, N. & Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5, 391-401.
- Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Ray, W. (1984). *Literary Meaning: From Phenomenology to Deconstruction*. Oxford: Blackwell.
- Readence, J. E., Baldwin, R. S., Martin, M. A. & O'Brien, D. G. (1984). Metaphorical interpretation: An investigation of the salience imbalance hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 76, 659-667.
- Redfield, D.L. & Rousseau, E.W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research*, 51, 237-245.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Resnick, L. B. (2015). Talking to Learn: the Promise and Challenge of Dialogic Teaching. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue* (pp. 441-450). Washington, DC: AERA.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C. & Clarke, S. N. (2015). Talk, Learning and Teaching. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue* (pp. 1-12). Washington, DC: AERA.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A. & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276-305. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.002>
- Revell, D. (2007). *Art of Attention: A Poet's Eye*. Saint Paul: Graywolf Press.
- Rex, L. A. (2001). The remaking of a high school reader. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 288-314.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456. DOI:10.1002/TRTR.01066
- Reznitskaya, A. & Anderson, R. C. (2002). *Influence of discussion and explicit instruction on the acquisition and transfer of argumentative knowledge*. Urbana, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Richards, I. A. (1924/1970). *Principles of Literary Criticism*. London and New York: Routledge and Kegan Paul.
- Richards, I. A. (1929). *Practical Criticism. A Study of Literary Judgment*. London: Kegan Paul.
- Richards, I. A., Ogden, C. K. & Wood J. (1948), *The foundations of Aesthetics*. London: Lear publishers.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature* (pp. 25-54). Washington, DC: American Psychological Association.
- Richardson, R. D. (2009). *First We Read, Then We Write: Emerson on the Creative Process*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation: essai sur Freud*. Paris: Seuil.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation - Progettazione: An Interview with Leila Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections* (pp. 113- 125): Ablex Publishing Corporation.
- Rindermann, H., & Neubauer, A. C. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence*, 32, 573-589. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2004.06.005>
- Ritter, K. (2001). Professional writers/ writing professionals: Revamping teacher training in creative writing PhD programs. *College English* 64(2), 205-227.

- Ritter, K. (2007). Ethos Interrupted: Diffusing 'Star' Pedagogy in Creative Writing Programs. *College English* 69(3), 283-292.
- Ritter, K. & Vanderslice, S. (Eds.) (2007). *Can it Really be Taught?: Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Roberts, D. & Langer, J. A. (1991). *Supporting the process of literary understanding: Analysis of a classroom discussion* (Report Series No. 2.15). Albany, NY: National Research Center on Literature Teaching and Learning.
- Robinson, H. A. (1987). *Facilitating successful reading strategies*. Paper presented at International Reading Association, Houston, Texas.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β Κ. Μιχαλοπούλου επιμ., Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Roehler, L. R. & Duffy, G. G. (1982). Matching direct instruction to reading outcomes. *Language Arts*, 59(5), 476-480.
- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roller, C. & Beed, P. (1994). Sometimes the conversations were grand, and sometimes... *Language Arts*, 71, 509-515.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Ronfeldt, M. & Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- Root, R. L. & Steinberg, M. (1999). *The fourth genre: Contemporary writers of/on creative nonfiction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rosen, H. (1984). *Stories and meaning*. Sheffield, England: National Association for the Teaching of English.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland, M. J. Rosenberg, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York: Noble & Noble.
- Rosenblatt, L. M. (1960). Literature: The Reader's Role. *The English Journal*, 49(5), 304-316.
- Rosenblatt, L. M. (1978/1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press: Carbondale and Edwardsville.
- Rosenblatt, L. M. (1980a). What Facts Does This Poem Teach You? *Language Arts*, 57(4), 386-394.
- Rosenblatt, L. M. (1980b). What fact does this poem teach you? *Voices from the Middle*, 12(3), 43-46.
- Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction - A terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English*, 19(1), 96-107.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory* (Technical Report No. 416). Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Rosenblatt, L. M. (1991). Literature- S.O.S.!, *Language Arts*, 68(6), 444-448.
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: against dualisms. *College English*, 55, 377-386.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau, (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43, 60-69.
- Rosiek, J. & Beghetto, R. A. (2009). Emotional scaffolding: The emotional and imaginative dimensions of teaching and learning. In P. A. Schutz, & M. Zembylas. (Eds.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 175-194). New York: Springer.
- Rothenberg, A. (1996). The Janusian process in scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 9, 207-231.
- Royster, B. (2005). Inspiration, creativity, and crisis The Romantic myth for the writer meets the contemporary classroom. In A. Leahy (Ed.), *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project* (pp. 6-38). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rubin, A. (1983). The computer confronts language arts. Cans and shoulds for education. In A. C. Wilkinson (Ed.), *Classroom computers and cognitive science* (pp. 201-217). New York: Academic Press.

- Rubin, A. & Hansen, J. (1986). Reading and Writing: How are the First Two "R's" Related? In J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rudestam, K. E. & Newton, R. R. (2001). *Surviving your Dissertation. A Comprehensive Guide to Content and Process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Runco, M. A. (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Alex Publishing.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A. (2003). Creativity, cognition, and their educational implications. In J. C. Houtz (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 25-56). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization*. (pp. 21-30). Washington, DC: American Psychological Association
- Russell, D. H. (1961). *Children Learn to Read*. Boston: Ginn and Company.
- Saad, L. (2015). Nearly Half of Smartphone Users Can't Imagine Life Without It. *Gallup*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://news.gallup.com/poll/184085/nearly-half-smartphone-users-imagine-life-without.aspx>
- Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R. & Waters, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? *Psychological Bulletin*, 135, 1-22.
- Salvatori, M. (1989). Pedagogy: From the Periphery to the Center. In P. Donahue & E. Quandahl (Eds.), *Reclaiming Pedagogy* (pp. 17-34). Carbondale: Southern Illinois UP.
- Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology*, 20, 177-212.
- Sartre, J. P. (2017). Τι είναι η λογοτεχνία; (Μ. Αθανασίου μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Πλανήτης – 70.
- Saunders, P. (1999). *Primary Trait Scoring: A Direct Assessment Option for Educators*. Denver, CL: National Council of Teachers of English Convention.
- Saunders, W. & Goldenberg, C. (1999). The effects of instructional conversations and literature logs on the story comprehension and thematic understanding of English proficient and limited English proficient students. *Elementary School Journal*, 99, 277-301.
- Sawyer, R. K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performers. *Creativity Research Journal*, 5(4), 253-263.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33, 12-20.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R., Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.
- Scheff, T. J. (2003). Shame in self and society. *Symbolic Interaction*, 26, 239-262.
- Schneider, P. (2003). *Writing Alone and with Others*. Oxford: Oxford University Press.
- Scholes, R. (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven, CT: Yale UP.
- Scholes, R. (2005). Η δύναμη του κειμένου. Λογοτεχνική θεωρία και διδασκαλία των γραμμάτων (Ζ. Κ. Μπέλλα, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Scholes, R., Comley, N. & Ulmer Gr. L. (1988). *Textbook: An Introduction to Literary Language*. New York: St. Martins.
- Schraffenberger, J. (2016). Our Discipline: An Ecological Creative Writing Manifesto. *Journal of Creative Writing Studies*, 1(1), 9.
- Schulten, K. (2010). What Would Your Favorite Fictional Character Tweet? *The New York Times, The Learning Network*.
- Schwerdt, G. & Wuppermann, A. C. (2011). Sage on the stage: Is lecturing really all that bad? *Education Next*, 11(3), 63-67.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361-388.
- Sethi, N. (2012). A study of academic achievement in mathematics in relation to creativity of high school students. *Indian Streams Research Journal*, 2. <http://dx.doi.org/10.9780/22307850>, <http://isrj.org/UploadedData/981.pdf>
- Shanklin, N. (1981). *Relating reading and writing: Developing a transactional theory of the writing process*. Bloomington, IN: Indiana University Monograph in Language and Reading Studies.
- Shapiro, S.S., Wilk, H. B. & Chen, H. J. (1968). A comparative study of various tests of normality. *Journal of the American Statistical Association*, 63, 1343-1371.

- Shelnutt, E. (1989). Transforming experience into fiction. An alternative to the workshop. In J. Moxley (Ed.), *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy* (pp. 151-160). Urbana: NCTE.
- Shi, Y. (2013). Review on Wolfgang Iser and his Reception Theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 982-986.
- Shiflett, B. (1973). Story Workshop as a Method of Teaching Writing. *College English*, 35, 141-160.
- Shulman, L. S. (1987). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers: A festschrift for N.L. Gage*. (pp. 249-271). New York: Random House.
- Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., Eddington, K. M., Levin-Asperon, H., & Kwapil, T. R. (2014). Everyday creativity in daily life: an experience-sampling study of "little c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 183-188.
- Simon, H. (1973). The structure of ill-structured problems. *Artificial intelligence*, 4, 181-201.
- Simonton, D. K. (2012). Taking the US patent office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity Research Journal*, 24, 97-106.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50(2), 118-127.
- Simpson, M. (1995). Talk through: A strategy for encouraging active learning across the content areas. *Journal of Reading*, 39, 296-303.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975.) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Singer, H. (1978). Active comprehension from answering to asking questions. *Reading Teacher*, 31, 901-908.
- Singer, M. & Walker, N. (2013). *Bending genre: Essays on creative nonfiction*. New York: Bloomsbury.
- Sisk, D. A. (2016). Creativity and leadership development. Can They Co-Exist for Transformational Change in Education? In D. Ambrose & R. J. Sternberg (Eds.), *Creative Intelligence in the 21st Century* (pp. 233-254). Boston: Sense Publishers.
- Sizer, T. (1984). *Horace's compromise. The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- SMCHS guide to active reading (2010). Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://www.smhs.org/summer_assignments/000English/03%20All%20Classes%20%20Guide%20to%20Active%20Reading.pdf
- Smith, C. M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83, 215-219.
- Smith, C. & Dunstan, A. (1998). Grade the Learning, Not the Writing. In Fr. Zak & Ch. C. Weaver (Eds.), *The Theory and Practice of Grading Writing Problems and Possibilities* (pp. 163-170). Albany: SUNY Press.
- Smith, F. (1981). Myths of Writing. *Language Arts*, 58, 792-798.
- Smith, S. L., Carey, R. F. & Harste, J. C. (1982). The Contexts of Reading. In A. Berger and H. A. Robinson (Eds.), *Secondary School Reading What Research Reveals for Classroom Practice* (pp. 21-38). Urbana, IL: National Conference on Research in English.
- Smith, H. K. (1977). The responses of good and poor readers when asked to read for purposes. *Reading Research Quarterly*, 3, 53-84.
- Snodgrass, W. D. (1994). Mentors, fomoters, and tormentors. In R. Dana (Ed.), *A Community of Writers: Paul Engle and the Iowa Writers' Workshop* (pp. 119-146). Iowa City: University of Iowa Press.
- Soh, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34, 118-134.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Sparrow, B., Liu, J. & Wegner, D. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, 333, 776-778.
- Sperling, M., & Woodlief, L. (1997). Two classrooms, two writing communities: Urban and suburban tenth-graders learning to write. *Research in the Teaching of English*, 31(2), 205-239.
- Spiro, R. & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. In P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 471 -501). New York: Longman.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 7, 256-287.
- Spivey, N. N. (1991). *Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing*. Technical Report No. 47. Center for the Study of Writing, Berkeley, CA: Center for the Study of Writing, Pittsburgh, PA.

- Squire, J. R. (1964). *The responses of adolescents while reading four short stories*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Squire, J. R. (1983). Composing and Comprehending: Two Sides of the Same Basic Process. *Language Arts*, 60(5), 581-589.
- Stahl, K. A. D. (2009). Assessing the comprehension of young children. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 428-448). New York, NY: Guilford.
- Starkey, D. (1994). The MFA graduate as composition instructor. In W. Bishop & H. Ostrom (Eds.), *Colors of a Different Horse. Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy* (pp. 248-254). Urbana: NCTE.
- Starkey, D. (Ed.) (1998). *Teaching Writing Creatively*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Starkey, D. & Healy, E. K. (2007). "A better time teaching": A dialogue about pedagogy and the Antioch-LA MFA. In K. Ritter & S. Vanderslice (Eds.), *Can it Really be Taught?: Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy* (pp. 38-45). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Stegner, W. (1989). *On the Teaching of Creative Writing: Responses to a Series of Questions*. Hanover: University Press of New England.
- Steig, M. (1989). *Stories of Reading*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology*, 36, 311-322.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1979). *What is action research?* Norwich: Classroom Action Research network.
- Sternberg, R. J. (1985a). Teaching critical thinking, Part 1: Are we making critical mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67(3), 194-198.
- Sternberg, R. J. (1985b). *Beyond I.Q.: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1994a). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J. (1994b). Diversifying instruction and assessment. *The Educational Forum*, 59(1), 47-53.
- Sternberg, R. J. (1997a). *Successful Intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1997b). What Does It Mean to Be Smart? *Educational Leadership*, 20-24.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, Abilities, and Developing Expertise: What Makes an Expert Student? *Instructional Science*, 26, 127-140.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2009a). Foreword. In S.B. Kaufman & J.C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. xv-xvii). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2009b). Reflections of ethical leadership. In D. Ambrose & T. L. Cross (Eds.), *Morality, Ethics and gifted minds* (pp. 19-28). New York, NY: Springer Science.
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24, 3-12.
- Sternberg, R. J. (2013). Personal wisdom in the balance. In M. Ferrari & N. Weststrate (Eds.), *The scientific study of personal wisdom: From contemplative traditions to neuroscience* (pp. 53-74). New York, NY: Springer.
- Sternberg, R. J. (2016). What's wrong and how to fix it: Balance of Abilities Matters More than Levels. In D. Ambrose & R. S. Sternberg (Eds.), *Creative intelligence in the 21st century: Grappling with enormous problems and huge opportunities* (pp. 257-262). New York, NY: Springer-Verlag.
- Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (1989). A balance-level theory of intelligent thinking. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 79-96.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (1995). Styles of thinking in school. *European Journal of High Ability*, 6, 1-18.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 207-228.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. & Zhang, L. F. (2008). Styles of Learning and Thinking Matter in Instruction and Assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486-506. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00095.x.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Birney, D. P., Naples, A., Stemler, S. E., Newman, T., Otterbach, R., Parish, C., Randi, J., Grigorenko, E. L. (2014). Testing the Theory of Successful Intelligence in Teaching Grade 4 Language Arts, Mathematics, and Science. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3), 881-899.

- Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (2010). Constraints on creativity: Obvious and not so obvious. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 467-482). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). Creating creative minds. *Phi Delta Kappan* 72(8), 608-614.
- Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J., Torff, B. & Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *Phi Delta Kappan*, 79(9), 667-670.
- Stothart, C., Mitchum, A. & Yehner, C. (2105). The attention cost of receiving a cell phone notification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(4), 893-897.
- Stotsky, S. (1983). The politics of literacy teaching in the 1980's. *Harvard Educational Review*, 52(1), 60-67.
- Sturm, B. W. (2003). *The information and reading preferences of North Carolina children*. School Library Media Research. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από www.ala.org/aasl/slr6.
- Suleiman, S. (1980). Introduction: Varieties of audience-authored criticism. In S. Suleiman & I. Crosman (Eds.), *The reader in the text. Essays on Audience and Interpretation* (pp. 3-45). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Suleiman, S. R. & Crosman, I. (Eds.) (1980). *The reader in the text: Essays on audience and interpretation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Svensson, C. (1985). *The construction of poetic meaning: A cultural-developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry*. Vasterik, Sweden: Liber For lag.
- Svensson, C (1987): The construction of poetic meaning: A developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry. *Poetics*, 16(6), 471-503. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(87\)90014-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(87)90014-3)
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family-based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 206-230.
- Swanson, H. L. & Sachse-Lee, C. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 114-136.
- Tan, M., Mourgues, C., Bolden, D. S. & Grigorenko, E. L. (2014). Making numbers come to life: Two scoring methods for creativity in Aurora's Cartoon Numbers. *The Journal of Creative Behavior*, 48, 25-43. <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.39>
- Tanggaard, L., & Beghetto, R. A. (2015). Ideational pathways: Toward a new approach for studying the life of ideas. *Creativity: Theories-Research-Applications*, 2, 129-144.
- Tanner, R (1991). How to Be an Artist in the Anthill of Academe. *AWP Chronicle*, 1-11.
- Tarver, S. G. (1998). Myths and truths about direct instruction. *Effective School Practices*, 17(1), 18-22.
- Tate, A. (1968). *Essays of four Decades*. Chicago: The Swallow Press.
- Tharp, R. G. (1997). *From at-risk to excellence: Research, theory, and principles for practice* (Research Report 1). Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1989). Rousing schools to life. *American Educator*, 13(2), 20- 25, 46-52.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1991). *The Instructional Conversation: teaching and learning in social activity*. Research Report: 2. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Thayer, V. (1928). *The passing of the recitation*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Thomson, J. (1986). *Understanding Teenagers Reading: Reading Processes and the Teaching of Literature*. Sydney: Methuen.
- Thorndike, E.L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332.
- Thralls, C. (1992). Bakhtin, Collaborative Partners, and Published Discourse: A Collaborative View of Composing. In J. Forman (Ed.), *New Visions of Collaborative Writing* (pp. 630 - 681). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Tierney, R. J. (1992). Ongoing research and new directions. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections: Learning from research* (pp. 246-259). Newark, DE: International Reading Association.
- Tierney, R. J. & Cunningham, J. W. (1980). Research on teaching reading comprehension (Technical Report No. 187). Champaign, IL: Bolt, Beranek and Newman, Inc., Cambridge, Mass., Illinois Univ., Urbana, Center for the Study of Reading.

- Tierney, R. J. & Cunningham, J.W. (1984). Research on teaching reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 609-655). New York, NY: Longman.
- Tierney, R. J. & LaZansky, J. (1980). The rights and responsibilities of readers and writers: A contractual agreement. *Language Arts*, 57, 606-613.
- Tighe, E., Picariello, M. L. & Amabile, T. M. (2003). Environmental influences on motivation and creativity in the classroom. In J. C. Houtz (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 199-222). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Timbal-Duclaux, L.(1996). *Το δημιουργικό γράψιμο* (Γ. Παρίσης, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Tobin, L. (1981). Reading Students, Reading Ourselves: Revising the Teacher's Role in the Writing Class. *The Writing Teacher's Sourcebook*. Oxford: Oxford UP, 77-91.
- Tobin, L. (2004). *Reading Student Writing. Confessions, Meditations, and Rants*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Tochon, F. V. (2000). When authentic experiences are "enminded" into disciplinary genres: crossing biographic and situated knowledge. *Learning and Instruction*, 10(4), 331-359.
- Todorov, T. (2002). Συμπεράσματα. Στο *Συνέδριο του Σεριζι. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, μτφρ.) (σσ. 220-229). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Tomlinson, L. M. (1997). A coding system for notemaking in literature: Preparation for journal writing, class participation, and essay tests. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(6), 468-476.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach* (accompanied by DVD). Columbus, OH: Pearson/ Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, J. P. (1980/1990). *Reader-Response Criticism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Tompkins, J. P. (1991). *Comment and Response*. *College English*, 53(5), 601-604.
- Torrance, E. P. (1959). Current research on the nature of creative talent. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 309-316.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. New York: Prentice-Hall Inc.
- Tracy, J. L. & Robins, R. W. (2006). Appraisal antecedents of shame and guilt: Support for a theoretical model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1339-1351.
- Treffinger, D. J., Selby, E. C. & Isaksen, S. G. (2008). Understanding individual problem-solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 390-401. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.007>
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 363-378.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Socioemotional effects at 11-12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 18(3), 23-34.
- Tse, N. et al. (2009). *Planning for Active Reading – based on the reader "Hansel and Gretel"*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAAahUKEwjW0Pvu8b7HAhVDOhQKHVPWAwY&url=http%3A%2F%2Fwww.ed.gov.hk%2Fattachment%2Fen%2Fedu-system%2Fprimary-secondary%2Fapplicable-toprimary-secondary%2Fsbss%2Fschool-based-curriculum-primary%2Fprofessionalsharing%2Fkla-sharingssessions%2Fenglish%2Factive_reading.ppt&ei=HpLZVdbJMsP0UNOsJzA&usq=AFQjCNFpVS3d
- Tyler, K. (2007). The Tethered Generation, *HR Magazine*.
- Uppal, P. (2007). Both Sides of the Desk: Experiencing Creative Writing Lore as a student and as a professor. In K. Ritter & S. Vanderslice (Eds.), *Can it really be taught? Resisting lore in Creative Writing Pedagogy* (pp. 46-54). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- van Boxtel, C. van der Linden, J. & Kanselaar, G., (2001). Collaborative Learning Tasks and the Elaboration of Conceptual Knowledge. *Learning and Instruction*, 11(1), 311-330.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. (Ed.) (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- van der Voort, T. H. A. (2001). Television's Impact on Children's Leisure Time Reading and Reading Skills. In Verhoeven, L. & Snow C. E. (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups* (pp. 87-111). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Peer, W. (1986). *Stylistics and Psychology: Investigations of Foregrounding*. London: Croom Helm.
- van Woerkum, C. (2012) The active reader: What is active? *Journal Technical writing and communication*, 3, 265-277.
- Vandermuellen, C. (2011). *Negotiating the Personal in Creative Writing*. Bristol: Multilingual Matters.

- Vanderslice, S. (2011). *Rethinking Creative Writing in Higher Education: Programs and Practices that Work*. Ely, U.K.: Professional and Higher Partnership Ltd.
- Vanderslice, S. (2012). The Lynchpin in the Workshop: Student Critique and Reflection. In H. Beck (Ed.), *Teaching Creative Writing* (pp. 116-120). London: Palgrave.
- Verhoeven, L. (2001). Prevention of reading difficulties. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: reading engagement in Individuals and groups* (pp. 123-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (A. Παπασταμάτης, επιμ., Ε. Γρίβα, μτφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Vico, G. ([1744] 2001). The New Science (T. G. Bergin & M. H. Fisch transl.). In V. B. Leitch (Ed.), *The Norton Anthology of Theory and Criticism* (pp. 401-416). New York: Norton.
- Villaume, S. K. (2000). The Necessity of Uncertainty: A Case Study of Language Arts Reform. *Journal of Teacher Education*, 51, 18-25.
- Vinz, R., Gordon, E., Hamilton, G., Lamontagne, J. & Lund- Gren, B. (2000). *Becoming (other)wise: Enhancing critical reading perspectives*. Portland, ME: Calendar Islands.
- Vipond, D., Hunt, R.A., Jewett, J. & Reither, J.A. (1990). Making sense of reading. In R. Beach and S. Hynds (Eds.), *Becoming readers and writers in adolescence and adulthood* (pp. 110-135). Norwood, NJ: Ablex.
- Vygotsky, L. S. (1962/1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1967/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. and Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 1 (R.W. Rieber & A.S. Carton, Eds.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 3 (R.W. Rieber & J. Wollock, Eds.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wade, B. (1981). Assessing Pupils' Contributions in Appreciating a Poem. *Journal of Education for Teaching*, 7(1), 40-49.
- Walker, E. (2013), *Teaching Creative Writing: Practical Approaches*. Newmarket, UK: Frontinus Ltd.
- Wallace, L. D. & Ewald, H. R. (2000). *Mutuality in the Rhetoric and Composition Classroom*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois UP.
- Wandor, M. (2008). *The Author Is Not Dead, Merely Somewhere Else: Creative Writing after Theory: Creative Writing Reconceived*. London: Palgrave Macmillan.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A. & Bos, M. W. (2017). Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154.
- Warnock, T. (1989). An Analysis of Response: Dream, Prayer and Chart. In Br. Lawson, S. S. Ryan & W. R. Winterowd (Eds.), *Encountering Student Text* (pp. 59-72). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Waxler, R. P. & Hall, M. P. (2011). *Transforming Literacy: Changing Lives Through Reading and Writing*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Webb, J. & Melrose, A. (2015). Writers Inc.: Writing and Collaborative Practice. In A. Peary and T. C. Hunley (Eds.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century* (pp. 102-125). Carbondale, IL: Southern Illinois UP.
- Wegner, D. M. & Ward, A. F. (2013a). How Google Is Changing Your Brain. *Scientific American* 309(6), 58-61. doi:10.1038/scientificamerican1213-58
- Wegner, D. M. & Ward, A. F. (2013b). The Internet Has Become the External Hard Drive for Our Memories. *Scientific American*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <https://www.scientificamerican.com/article/the-internet-has-become-the-external-hard-drive-for-our-memories/>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wellek, R. (1986). *A History of modern Criticism. American Criticism, 1900-1950*. New Haven: Yale University.

- Wellek, R. & Warren, A. (1956). *Theory of literature*. New York, NY: Harcourt, Brace and World.
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology is Transforming Scholarly Practice*. New York: Bloomsbury Academic.
- Wells, G. & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (Ed.). (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- West, D. & Dellana, S. (2009). Diversity of ability and cognitive style for group decision processes. *Information Sciences*, 179, 542-558.
- Whitehead, F., Capey, A. C., Maddren W. & Wellings, A. (1977). *Children and Their Books. Schools Council Research Studies*. London: Macmillan Education.
- Widdowson, P. (Ed.) (1982). *Re-Reading English*. London: Methuen
- Wideen, M., Mayer-Smith, G. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wiersma, W. & Jurs, D. G. (2005). *Research methods in education. An introduction*. Boston: Pearson Education Inc.
- Wiggins, B. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wilén, W. (1990). Forms and phases of discussion. In W. Wilén (Ed.), *Teaching and learning through discussion* (pp. 3-24). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Williams, P. (2013). Creative Praxis as a Form of Academic Discourse. *New Writing: International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 10(3), 250-260. <http://dx.doi.org/10.1080/14790726.2012.754476>
- Wimsatt, W. K. Jr. & Beardsley, M. C. (1949). The Affective Fallacy. *The Sewanee Review*, 57(1), 31-55.
- Wimsatt, W.K. & Beardsley, M. C. (1954). The intentional fallacy. *The Verbal Icon* (pp. 3-18). Lexington: Univ. of Kentucky Press.
- Wimsatt, W.K. & Beardsley, M. C. (1954). *The Verbal Icon*. Lexington: Univ. of Kentucky Press.
- Witkin, R. (1974). *The Intelligence of feeling*. London: Heinemann.
- Wolf, M. (2007). *Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάξει* (B. Σωσώνη-Δασκαλάκη, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.
- Wolfe, D., Mendes, M. & Factor, D. (1984). A parent-administered program to reduce children's television viewing. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 17, 267-272.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Worthy, J., Moorman, M. & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27.
- Yancey, K. B. (1999). Looking Back as We Look Forward: Historicizing Writing Assessment. *College Composition and Communication*, 50(3), 483-503.
- Yaqoob, M. (2011). Reader and text: Literary theory and teaching of literature in the twenty first century. In *2011 International Conference on Languages, Literature and Linguistics*, vol. 26 (pp. 511-515). Singapore: IACSIT Press.
- Yi, X., Hu, W., Plucker, J. A. & McWilliams, J. (2013). Is there a developmental slump in creativity in China? The relationship between organizational climate and creativity development in Chinese adolescents. *The Journal of Creative Behavior*, 47, 22-40. <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.21>
- Yin, R. K., (1994). *Case Study Research Design and Methods: Applied Social Research and Methods Series*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Zarillo, J. & Cox, C. (1992). Efferent and Aesthetic Teaching. In Many, J. & Cox, C. (Eds.), *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research and Practice*. Norwood, NJ: Ablex.
- Zeigler, A. (1989). Midwifing the Craft- Teaching Revision and Editing. In J. M. Moxley (Ed.), *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy* (pp. 209-212). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Zhang, L. F. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. *Journal of Psychology*, 138(3), 233-252.

- Zhang, L. F., & Sternberg, R.J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *Journal of Psychology*, 134(5), 469-489.
- Zhao, Y. (2012). *Numbers can lie: What TIMSS and PISA truly tell us, if anything?* Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://zhaolearning.com/2012/12/11/numbers-can-lie-what-timss-and-pisa-truly-tell-us-if-anything/>.
- Zhao, Y. (2015). *Lessons that matter: What we should learn from Asian school systems*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.mitchellinstitute.org.au/reports/lessons-that-matter-what-should-we-learn-from-asias-school-systems/>.
- Zhao, Y. (2016). *Counting what counts: Reframing education outcomes*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Zhao, Y. (2017). What works may hurt: Side effects in education. *Journal of Educational Change*, 18, 1-19. DOI 10.1007/s10833-016-9294-4
- Ziegler, A. (1981). *The Writing Workshop, Vol. I*. New York: Teachers and Writers Collaborative.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Μαγγανά, Α. (2013). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Αθανασόπουλος, Ε., Κοκκινάκη, Ε. & Μπίστα, Π. (2013) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*. ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Αθανασοπούλου, Α. (2005). Σχεδίασμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας). Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 143-174). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Αθανασοπούλου, Α. (2010). Ο Ρίτσος στα σχολικά ανθολόγια Λογοτεχνίας. *Ήρινα*, 3, 55-79.
- Αθανασοπούλου, Α. και συνεργάτες (Σελιώτη, Β., Μπαζούκης, Αλ., Ματθαίου, Λ.), γενική εποπτεία Βουτουρή, Π. (2011-2014). *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής. Κείμενα Λογοτεχνίας*. Εγχειρίδια Λογοτεχνίας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. 3 βιβλία μαθητή (Κείμενα) και 3 βιβλία εκπαιδευτικού (Ερωτήσεις – Δραστηριότητες). Ανακτήθηκε στις 24/11/2019 από (σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή) <http://logom.schools.ac.cy/index.php/el/yliko/didaktiko-yliko>
- Αθανασοπούλου, Α. & Μπαζούκης, Α. (2015). Το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου. Στόχοι, Καινοτομίες και εμπειρίες από την εφαρμογή του. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 30-77). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.
- Αναγνώστου, Ε. (2017). *Η Δημιουργική Γραφή (Πεζογραφία) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.
- Αναγνώστου, Ν. (2018). *Κόκκινη κλωστή γραμμένη. Δημιουργική Γραφή: Στοιχεία Ιστορίας, Θεωρίας, Παιδαγωγικής*. Τρίκαλα: Επέκεινα.
- Αναγνώστου, Ν. & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2015). Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015* (σσ. 62-76). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αποστολίδου, Β. (1999/2006). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2003/2007). Ανάγνωση και ετερότητα. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από www.kleidiakaiantikleidia.net
- Αποστολίδου, Β. (2005). Η φιλαναγνωσία του εκπαιδευτικού: Η παιδαγωγική αξιοποίηση της άδολης ανάγνωσης. Στο Συλλογικό έργο *Όσο κρατάει η ανάγνωση... : μια έκδοση αφιερωμένη στη μνήμη της Αντωνίας Κατσιαντώνη-Πίστα* (σσ. 135-142). Θεσσαλονίκη: Αλτιντζής.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2018). Εισαγωγή. Στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία* (σσ. 17-23). Αθήνα: Gutenberg.
- Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ. & Χοντολίδου, Ε. (2018). *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Αποστολίδου, Β., Κουντουρά, Ν., Προκοπίου, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.slideshare.net/POLMOIRA/ss-9846478>
- Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε. & Καπλάνη, Β. (2004). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). *Η ανθολογημένη ποίηση στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αργυροπούλου, Χ., Πατούνα, Α. & Βαρέση, Ε. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Αριστοτέλης (2019). *Ποιητική* (Δ. Λυπουρλής, πρόλογος, εισαγωγή, κείμενο, μετάφραση, σχόλια, Μ. Λυπουρλή, επιμ.). Αθήνα: Το Βήμα.
- Βαγενάς, Ν. (1998). Το πρόβλημα της μετάφρασης του ελεύθερου στίχου: Η ελληνική εμπειρία. Πρακτικά Ημερίδας *Η γλώσσα της λογοτεχνίας και η γλώσσα της μετάφρασης*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/studies/literature_translation/04_vagenas.html
- Βαγενάς, Ν. (2004). Για έναν ορισμό του μοντέρνου στην ποίηση. Η ειρωνική γλώσσα. *Κριτικές μελέτες για τη νεοελληνική γραμματεία* (σσ. 21-53). Αθήνα: Στιγμή.
- Βαϊτσάκης, Α. & Κωτόπουλος Τ. (2015α). Ο δημιουργικός αναγνώστης. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015, Β' τόμ.* (σσ. 99-120). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Βαϊτσάκης, Α. & Κωτόπουλος, Τ. (2015b). Η ενεργητική ανάγνωση: προϋπόθεση δημιουργικής γραφής. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015, Β' τόμ.* (σσ. 121-136). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1990α). Η ανάγνωση ως ελεύθερη δραστηριότητα των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, 155-181.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1990b). Προσφιλή αναγνώσματα παιδιών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 239-268.
- Βασιλάκη, Π. (2002). Από τους νεολογισμούς του Ελύτη στη δημιουργική γραφή. Στο Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση: ζητήματα ποιητικής, διδακτικές προσεγγίσεις: 3^η επιστημονική συνάντηση που οργανώθηκε από το Ελληνικό Εκπαιδευτήριο - Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου σε συνεργασία με το Σύλλογο Αποφοίτων του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, στις 14 και 15 Απριλίου 2000* (σσ. 165-171). Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Βασιλειάδης, Β. & Δημοπούλου, Κ. (2015). *Σελιδοδείκτες Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/selidodeiktes_gia_ti_logotehnia.pdf
- Γαραντούδης, Ε. (2005). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 21-34). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*. ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. & Παπακώστας, Γ. (2013). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' τεύχος, Β' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΠΕ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Γρόσδος, Σ. (2013). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση. Από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δενδρινού, Β. (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Πιλοτική εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών. Το νέο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του. Ημερίδα για τα Στελέχη Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Σάββατο 17 Σεπτεμβρίου 2011*.
- Δημητρούλια, Τ. (2006). «Κυβερνολογοτεχνία. Μια πρόκληση του μέλλοντος». *E- roema*, 2. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από www.poema.gr/dokimio.php?id=46&pid=14

- Δουζίνα, Μ. (2017). *Ίταλο Καλβίνο. Μανιτάρια στην πόλη*. Στο Γεωργιάδου, Α. & Μπίκος, Γ. (επιμ.), *Διδακτική της Λογοτεχνίας. Βιωματική και κριτική διδασκαλία μέσω τεχνικών δημιουργικής γραφής και αναγνωστικής ανταπόκρισης. Σύγχρονες προσεγγίσεις για Γυμνάσιο και Λύκειο* (σσ. 120-129). Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- ΕΚΕΒΙ (2004). *Β΄ Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών*.
- ΕΚΕΒΙ (2010). *Γ΄ Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών*.
- Ελύτης, Ο. (1986). *Τα ρω του έρωτα*. Αθήνα: Ύψιλον
- Ελύτης, Ο. (2001). *Σηματολόγιον*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Ελύτης, Ο. (2005). *Ποίηση*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο. (2009). *Ανοιχτά χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο. (2011). *Εν Λευκώ*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο. (2014). *Ήλιος ο πρώτος*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ζερβού, Α. (1999). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 15-34). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας* (Δ. Τζιόβας, μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ηλιά, Ε. (1999/2006). Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης». Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 157-165). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Καγιαλής, Τ. (1994). Η λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση: ο ρόλος της θεωρίας. *Εντευκτήριο*, 26, 67-81.
- Καζαντζάκης, Ν. (2014). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: εκδ. Καζαντζάκη.
- Καλβίνο, Ί. (1984). Ο γραπτός και ο μη γραπτός κόσμος (Χ. Δημηρούλη, μτφρ.). *Χάρτης*, 11.
- Καλβίνο, Ί. (1989). Σελήνη και GNAC. *Μαρκοβάλντο ή Οι εποχές στην πόλη* (Ε. Καλλιφατίδη, μτφρ.) (σσ. 93-99). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Καλβίνο, Ί. (2009). *Αν μια νύχτα του χειμώνα ένας ταξιδιώτης* (Ε. Κοψιδά, επιμ., Α. Χρυσοστομίδης, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Καλογήρου, Τζ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, τόμ. Β΄. Αθήνα: εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καλογήρου, Τζ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, τόμ. Α΄. Αθήνα: εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καλογήρου, Τζ. (2012). «Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας». Στο *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας - Αμφιθέατρο UNESCO, 6 - 7 Μαΐου 2011* (σσ. 68-81)
- Καλογήρου, Τζ., (2106). *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Καλογήρου, Τζ., & Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.) (2005/2007). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο : θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.- Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). Προλεγόμενα. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (εισαγ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 27-40). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Καλούση, Κ. (2000). Η λεκτική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος, 1998*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλταμπάνος, Ν. (1986). *Η Νέα Κριτική*. Αθήνα: Έρασμος.
- Κάλφας, Α. (1998). *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Τραμ.
- Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Λ. (2004). Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας)* (σσ. 161-168). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. (1999/2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 359-367). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός..
- Καραγεώργος, Δ. (2001). *Στατιστική: Περιγραφική και επαγωγική. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρακίτσιος, Α. (2011) *Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια*. Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος & Α. Καρακίτσιος (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχωσεις* (σσ. 19-56). Αθήνα: Gutenberg.

- Καρακίτσιος, Α. (2012α). Εισαγωγή στη φιλιαναγνωσία. Στο *Επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλιαναγνωσίας των Μαθητών*. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 10-17.
- Καρακίτσιος, Α. (2012β). Δημιουργική γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf>
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α., Ευκαρπίδης, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό. Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τεύχος Α΄*. ΥΠΕΘ, ΙΕΠ. «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση».
- Καρακίτσιος, Α., Ευκαρπίδης, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό. Σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τεύχος Β΄*. ΥΠΕΘ, ΙΕΠ. «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση».
- Καραντζόλα, Ε. (2004). Από "τα γράμματα" στον (κριτικό) γραμματισμό. *Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο*. <http://www.komvos.edu.gr/forumbb/viewtopic.php?t=18>
- Καραντώνης, Α. (1990). *Α΄ Εισαγωγή στη νεώτερη ποίηση. Β΄ Γύρω από τη σύγχρονη ελληνική ποίηση*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία (ΕΠΙΤΟΜΟ). Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 555 - 570). Αθήνα: εκδ. Τόπος.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδασκαλίας της. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (εισαγ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 11-26). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2013α). *Με λογισμό και μ΄ όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2013β). *Με λογισμό και μ΄ όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Οδηγίες για τον Δάσκαλο*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2013α). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού Στο σχολείο του κόσμου*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2013β). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού Στο σχολείο του κόσμου. Βιβλίο Δασκάλου Μεθοδολογικές Οδηγίες*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Καψωμένος, Ε. (2011). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κελεπούρη, Μ., Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Κιοσσές, Σ. (2014). Προς μια παιδαγωγική της δημιουργικής γραφής. Στο *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» (θεματική: Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση)*, Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013.
- Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου. Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Κοσμίδου, Χ. Ι. (1989). *Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια Απελευθερωτική Παιδεία. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, 22-33.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2018). *Αξιολογώ και μαθαίνω. Πρακτικός Οδηγός για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Μαθητή στην Τάξη*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κούντρα, Μ. (1988). *Η τέχνη του Μυθιστορήματος* (Φ. Δ. Δρακονταειδής, μτφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*, Επιμορφωτικό υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΙΤΥ.
- Κυρίδης, Α., Σουλιώτης, Μ. & Δρόσος, Β. (επιμ.). (2000). *Έρευνα για τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο βιβλίο ως αντικείμενο*. Φλώρινα: ΓΓΝΓ.
- Κωστούλη, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. *Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005*.
- Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στην Λογοτεχνική Ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. Στο Γ. Δ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (επιμ.), *Τα Ετεροθαλή* (σσ. 21-33). Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Τ., (2012a) Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95
- Κωτόπουλος Τ. (2012b). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας «Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, 19-20 Οκτωβρίου 2012, Κομοτηνή*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kotopoulos_prak_2.pdf
- Κωτόπουλος, Τ. (2014a). Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ε' Επιστημονικό Συνέδριο "Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), οικονομία, κοινωνία, λογοτεχνία. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών* (τ.Α. 801-822). Θεσσαλονίκη.
- Κωτόπουλος, Τ. (2014b). Μεταπτυχιακό «Δημιουργικής γραφής» στη Φλώρινα. Συνέντευξη με τον Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο στην Ελευθεροτυπία, διαθέσιμο στο <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=440739>. Ανακτήθηκε 9.2.2015
- Κωτόπουλος, Τ. (2015). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf
- Κωτόπουλος, Τ. Η., Ζωγράφου, Μ. & Βακάλη, Α. Π. (2014). Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες* (Μ. Ι. Κασσωτάκης πρόλογος). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ., Φελούκα, Β. & Γαλανάκη, Ευ. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση. *Επιστημονική Επετηρίδα Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμ. 25, 145-166.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων. Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας*. Ανακτήθηκε στις 8/12/2019 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU100/%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B9%CE%B4%CE%AF%CF%89%CE%BD.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2011). *Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/a-mihalhs-paragwgh-graptoy-keimenoy-syghrones-dhmiourgikesprose.html>

- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο* (γ' έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαρτ, Ρ. (1987). *Ο βαθμός μηδέν της γραφής. Νέα Κριτικά Δοκίμια* (Κ. Παπαϊακώβου, μτφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Μπαχτίν, Μ. (2003). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής* (Γ. Σπανός, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Πλέθρον.
- Μπουλιτσάκη, Α. Φ. (2016). *Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής με χρήση ΤΠΕ για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με δυσλεξία*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Μπρετόν, Α. (1983). *Μανιφέστα του Σουρρεαλισμού*. Αθήνα-Γιάννενα: εκδ. «Δωδώνη».
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ. (επιμ.) (2016). *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό εργαστήριο – Ιδέες. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες – Σενάρια διδασκαλίας (Οδηγός εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου, Σ., Ηλιοπούλου, Κ., Κούντη, Μ., Μαυρίδου, Α., Μεταξωτού, Κ. & Ρουβάς, Γ. (2015). «Η δημιουργική γραφή είναι το αντίθετο της έκθεσης»: η συστηματική διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011 - 2015). Στο Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015* (σσ. 531-546). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Αποτίμηση της Επικρατούσας κατάστασης. Σύνομη ιστορική αναδρομή*. Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία.
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (2013). *Παιδικό βιβλίο και φιλιανγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις. Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης
- Παπαδάτος, Γ. Σ. (2015). Από τη Λέσχη Ανάγνωσης στη Λέσχη Ανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής στο σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Τ. Η. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή» Κέρκυρα, 1-4, Οκτωβρίου 2015, Α' τόμ.* (σσ. 590-604). ΠΜΣ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Παπαδοπούλου, Χ. Ό. (2018). *Δυσλεξία και Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη
- Παπαντωνάκης, Γ. (1996). *Εισαγωγή στην παιδική ποίηση του Γιάννη Ρίτσου*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσεάς.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 1. Αθήνα
- Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2010). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παρίσης, Ν. (1998). Από τα ελάσσονα στα μείζονα λογοτεχνικά έργα – πώς διδάσκεται ένα μυθιστόρημα; *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 21, 24-26.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999/2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τζ. (επιμ.) (2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας: διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση διδακτικού υλικού* (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο). Αθήνα: Gutenberg.
- Πεσκέτζη, Μ. Κ. (2002). Ο Οδυσσεάς Ελύτης, ο λογοτεχνικός κανόνας και η διδακτική πράξη. Στο Πυλαρινός, Θ. (επιμ.), *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής – Διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 3^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης* (σσ. 259-265). Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Πολίτη, Τζ. (1979). Έντεχνος λόγος ή οι μεταμορφώσεις του Πρωτέα. *Δευκαλίων*, 25-26.
- Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. (2019). Σύγκριση: ένας γόνιμος τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Ημερίδα *Η λογοτεχνία και η διδακτική της. Από τη θεωρία στην πράξη, Βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη* (21/11/2009).

- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2013). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διεύρυνσης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Ίων.
- Πουρκός, Μ. (2016). *Πρακτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν. Εφαρμογές στην ψυχολογία, την εκπαίδευση, την τέχνη και τον πολιτισμό*. Πάτρα: Orportuna.
- Πουρκός, Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Τόπος
- Προκοπάκη, Χρ. (2000). Εισαγωγή. Στο *Ανθολογία Γιάννη Ρίτσου* (σσ. 9-29). Αθήνα: Κέδρος.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Λ. (2013α). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Λ. (2013β). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Ρίτσος, Γ. (1973). *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (2000). *Ανθολογία Γιάννη Ρίτσου* (Χ. Προκοπάκη, επιλογή, Χ. Προκοπάκη & Αικ. Μακρυνικόλα, επιμ.). Αθήνα: Κέδρος
- Ρίτσος, Γ. (2002). *Γραφή τυφλού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (2003). *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (σχέδια Τ. Δρόσου). Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (2003). *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* (σχέδια: Τ. Δρόσου). Αθήνα: Κέδρος.
- Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Μ. (2017). *Δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Εισηγήσεις και πρακτικές εφαρμογές στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ροντάρι, Τ., (1985/2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σαμαρά, Ζ. (2009). *Το βλέμμα του συγγραφέα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σαμαράκης, Α. (2004). *Το ποδήλατο. Ζητείται ελπίς. Διηγήματα* (σσ. 49-52). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Σαμαράκης, Α. (2013). *Γραφείον Ιδεών. Αρνούμαι. Διηγήματα* (σσ. 31-60). Αθήνα: εκδ. Ψυχογιός.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Γ. Δεδούση.
- Σουλιώτης, Μ. (2000). *Σκόρπια. Μελετήματα, άρθρα και ποικίλα*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Σουλιώτης, Μ. (2011). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ. και ομάδα εργασίας (2012α). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Λευκωσία: Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://dideanatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf
- Σουλιώτης, Μ. (2012b). *Για το ταλέντο και την έμπνευση. Κείμενα, 15*. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=59&Itemid=95
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία. Η διδακτική του πεζού λογοτεχνήματος*. Τ.Β΄ Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.
- Σφυρόερα, Μ. (2015). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις Ι: Αξιοποίηση βασικών θεωρητικών εννοιών στην εκπαιδευτική πράξη. Βασικές έννοιες της θεωρίας του Vygotsky και η σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία*. Έκδοση: 1.0. Ανακτήθηκε στις 23/09/2019 από <http://opencourses.uoa.gr/courses/ECD111>.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Τζιόβας, Δ. (2017). *Η Πολιτισμική Ποιητική της Ελληνικής Πεζογραφίας. Από την ερμηνεία στην ηθική*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τομαράς, Ν. (2013). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότητες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση. Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- Τοντόροφ, Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (Ν. Βαγενάς, πρόλογος, Χ. Βαγενά, μτφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ. (2013α). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού Το δελφίνι*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ. (2013β). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού Το δελφίνι. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΕΠ, ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Φακίνου, Ε. (2012). *Αστραδενή*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φρέιρε, Π. (1977). Η «τραπεζική» και η «προβληματίζουσα» αντίληψη της εκπαίδευσης. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μτφρ., Θ. Γέρου, εισαγ.) (σσ. 75-98) Αθήνα: Κέδρος.

- Φρυδάκη, Ε. (1999/2006). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής, Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 167-175) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην «εποχή της ανάγνωσης». Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.), *Σελιδοδείκτες Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ. 152-164). Θεσσαλονίκη: ΥΠΠΕΘ, ΚΕΓ.
- Χαραλαμπίδης, Χρ. (2002). Οδυσσέα Ελύτη, «Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο»: ερμηνευτική προσέγγιση. Στο Θ. Πυλαρινός (επιμ.), *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση: ζητήματα ποιητικής, διδακτικές προσεγγίσεις: 3η επιστημονική συνάντηση που οργανώθηκε από το Ελληνικό Εκπαιδευτήριο - Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου σε συνεργασία με το Σύλλογο Αποφοίτων του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, στις 14 και 15 Απριλίου 2000* (σσ. 69-78). Αθήνα: εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Χοντολίδου, Ε. (2015). Σχολικός λογοτεχνικός κανόνας. Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ. 117-127). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΠΕΘ.
- Χρυσοστομίδης, Α. (1998). Πρόλογος του μεταφραστή. Στο Ί. Καλβίνο, *Κάτω απ' τον ιαγουάρο ήλιο* (Α. Χρυσοστομίδης, μτφρ.) (σ. 19). Αθήνα: εκδ. Άγρα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή διερευνάται αν και κατά πόσο η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επικοινωνούν με το λογοτεχνικό κείμενο. Διερευνώνται οι εξής υποθέσεις: αν η δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και αναλύουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, πεζό και ποιητικό, σε σχέση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά»: αν η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας συμβάλλει στην ερμηνευτική χειραφέτηση των μαθητών απέναντι σε απαιτητικά κείμενα –όπως η μοντέρνα ποίηση– ή σε απαιτητικές ερωτήσεις, σε σύγκριση με μαθητές που έχουν διδαχθεί τη Λογοτεχνία «παραδοσιακά»: αν βελτιώνει τις αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών πάνω από τις αναμενόμενες για την ηλικία και την ωριμότητά τους δεξιότητες στο πεζό και το ποιητικό κείμενο: αν η ποιότητα και πληρότητα των κειμένων των μαθητών που συμμετέχουν σε Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής διαφέρει πολύ από εκείνη των μαθητών που δεν έχουν εκτεθεί στη μεταβλητή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής: αν η βελτίωση των μαθητών που εκτίθενται στη δημιουργική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου εντείνεται σε βάθος χρόνου. Στην έρευνά μας συγκρατείται η ποιοτική με την ποσοτική μέθοδο. Πρόκειται για έρευνα-δράση με αξιολόγηση, στην οποία αξιοποιείται οιονεί πειραματικός σχεδιασμός χρονικών/χρονολογικών σειρών με προέλεγχο, μετέλεγχο και Ομάδα Ελέγχου. Ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός οργανώνεται σε δύο μορφές: α. η πρώτη μορφή –την οποία ονομάζουμε «Κυρίως Έρευνα»– αφορά στη σύγκριση Πειραματικών Ομάδων (μαθητών που έχουν εκτεθεί στη δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας) και Ομάδων Ελέγχου (μαθητών που δεν έχουν εκτεθεί στη δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας) ίδιας τάξης (Α΄ Γυμνασίου): η δημιουργική και «παραδοσιακή» διδασκαλία αφορά σε κοινό λογοτεχνικό κείμενο από το σχολικό εγχειρίδιο και είναι ίσης διάρκειας. β. η δεύτερη μορφή –την οποία ονομάζουμε «Εναλλακτική Έρευνα»– αφορά στη σύγκριση ανόμοιων ομάδων: είτε Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής (Πειραματική Ομάδα) και Συμβατικής Τάξης (Ομάδα Ελέγχου) ίδιας τάξης (Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου αντίστοιχα) είτε Δημιουργικής Τάξης Α΄ Γυμνασίου (Πειραματική Ομάδα) και Συμβατικής Τάξης Γ΄ Γυμνασίου (Ομάδα Ελέγχου). Στους μετελέγχους, που σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της έρευνας, οι μαθητές των δύο ομάδων υποβάλλονται σε κοινή γραπτή αξιολόγηση σε αδιάκτα λογοτεχνικά κείμενα συναφούς δυσκολίας ή θεματικής με το κοινό λογοτεχνικό κείμενο που διδάχθηκαν από το σχολικό τους εγχειρίδιο. Από τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων, κατόπιν «τυφλής» βαθμολόγησης από δύο ή τρεις αξιολογητές, αλλά και από την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών απαντήσεων προκύπτει ότι οι μαθητές των Πειραματικών Ομάδων υπερτερούν σε όλους τους μετελέγχους σε αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες έναντι των μαθητών των Ομάδων Ελέγχου. Αυτό το γεγονός επαληθεύει όλες τις ερευνητικές υποθέσεις και αποδεικνύει την πολύ σημαντική συμβολή της Δημιουργικής Ανάγνωσης και της Δημιουργικής Γραφής στη γόνιμη επικοινωνία των εφήβων μαθητών Γυμνασίου με το λογοτεχνικό κείμενο.