

Η διδασκαλία της ποίησης στο δημοτικό σχολείο: Μια ερευνητική παρέμβαση

Δούβλη Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., 92ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται σε μια διδακτική πρόταση που αφορά τη διδασκαλία της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο. Σ' αυτή τη διδακτική πρόταση η διδασκαλία της ποίησης οργανώνεται με βάση συγκεκριμένες δραστηριότητες με στόχο να εξοικειωθούν τα παιδιά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου, να βιώσουν ολόπλευρα τα ποιήματα και να έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν άλλες μορφές τέχνης για να εκφράσουν την ανταπόκρισή τους στην ποίηση. Μία από αυτές τις δραστηριότητες είναι και η συγγραφή ποιημάτων από τα παιδιά, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται και σχολιάζονται αναλυτικά στην παρούσα εργασία.

Λέξεις κλειδιά: πρωτοβάθμια, ποίηση, διδακτική πρόταση

Εισαγωγή

Η διδακτική προσέγγιση του ποιήματος είναι μια ιδιαίτερη διδακτική δραστηριότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολύ συχνά όμως η απαγγελία ενός ποιήματος υποστηρίζει γιορτές και επετείους ή άλλοτε υποβοηθά άλλες διδακτικές δραστηριότητες αποτελώντας έτσι μια «αφυδατωμένη» προσέγγιση, που αγνοεί βασικές λειτουργίες και χαρακτηριστικά του ποιητικού λόγου, όπως είναι η πολυσημία του, ο ρυθμός, η μουσικότητα του στίχου, η λυρική διάσταση μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων κ.τ.λ.. Η διδασκαλία της ποίησης θεωρείται ως ένας από τους προβληματικότερους τομείς διεθνώς, τόσο στο χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας (Andrews, 1991· Thompson, 1996 στο Καπλάνη, 2006), όσο και στο χώρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και ιδιαίτερα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Denman, 1988, στο Perfect, 1999). Ο Denman (1988) υποστηρίζει, μάλιστα, ότι καθώς τα παιδιά προχωρούν από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις, η έκθεση τους στην ποίηση γίνεται όλο και σπανιότερη.

Στόχος της συγκεκριμένης προσέγγισης, η οποία αποτελεί μέρος ερευνητικής διδακτικής παρέμβασης που αφορούσε τη διδασκαλία της ποίησης στο δημοτικό σχολείο, ήταν να δοκιμασθούν νέες πρακτικές στη διδασκαλία της ποίησης και να προσεγγιστεί η ποίηση πέρα από τον τυπικό σχολικό τρόπο. Για τον σκοπό αυτό κρίναμε ότι έπρεπε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία ποιημάτων για να μπορέσουν, μέσω αυτής της ενασχόλησης να καταλάβουν τις βασικές ιδιότητες της ποίησης, να εξοικειωθούν με τα στοιχεία του ποιητικού λόγου, τη δομή του ποιήματος, τα υλικά που χρησιμοποιούνται για το χτίσιμο του ποιήματος (μορφικά χαρακτηριστικά – στίχος, στροφή, ομοιοκαταληξία, μέτρο – σχήματα λόγου, ήχος, ρυθμός, μελωδία, μουσική, η εικόνα των λέξεων, το σχήμα του ποιήματος, οι ιδέες, το αίσθημα, η αφαίρεση, η μεταφορά). Να κατανοήσουν ακόμη ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη ποίησης. Έτσι να μπορέσουν να πάρουν ερεθίσματα και πληροφορίες ώστε να βοηθηθούν ν' ανακαλύψουν τη γοητεία της ποίησης μέσα από μια δημιουργική διαδρομή. Να μάθουν ν' απολαμβάνουν την ποίηση συνειδητοποιώντας παράλληλα ότι η ποίηση είναι κάτι το ιδιαίτερο. Τελικός στόχος ήταν να μπορέσει αυτή η παρέμβαση να προκαλέσει αλλαγή στάσης και νοοτροπίας στους μικρούς μαθητές/τριες για την ποίηση. Απομυθοποίηση δηλαδή της ποίησης ως δύσκολο είδος (Καπλάνη 1999).

Η επιλογή των ποιημάτων έγινε με βάση κυρίως το περιεχόμενό τους αλλά και τη μορφή τους. Δημιουργήθηκαν συστάδες ποιημάτων που αναφέρονταν σε διαφορετικά είδη ποίησης, διαφορετικού βαθμού δυσκολίας κι όχι σε συγκεκριμένους ποιητές ή σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Δεν υπήρχε δέσμευση ούτε διάκριση παιδικής-ενήλικης ποίησης. Καταλληλότερη και ποιοτικότερη θεωρήθηκε η ποίηση για μεγάλους. Συγκεντρώθηκαν ποιήματα κυρίως από την ελληνική παραγωγή υπήρχαν όμως και έργα ξένων ποιητών. Τα επιλεγμένα ποιήματα ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες: α) λίμερικς-χάικου-παιχνιδόλεξα, β) μελοποιημένη ποίηση, γ) αφηγηματικά-δημοτικά, δ) υπερρεαλιστική ποίηση και, ε) φιλοσοφικά ποιήματα.

Η επιλογή των ποιημάτων πλασιώθηκε και από τις αντίστοιχες δραστηριότητες οι οποίες περιελάμβαναν επιτονισμένη ανάγνωση, κειμενικές – υφολογικές δραστηριότητες, εικονογράφηση, δραματοποίηση, συγγραφή ποιημάτων κ.λ.π. Οι δραστηριότητες είχαν ως στόχο να εξοικειώσουν τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο με τα βασικά δομικά στοιχεία της ποίησης.

Το δείγμα

Τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν δημόσια και βρίσκονταν στο ευρύτερο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης. Επιλέχτηκαν συνολικά πέντε τμήματα (ένα τμήμα της Δ' τάξης, ένα της Ε', και τρία της Στ') που αποτελούνταν από 112 παιδιά. Καθορίστηκε ακόμη, ότι η χρονική διάρκεια της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης θα ήταν 10 διδακτικές ώρες σε κάθε τμήμα.

Η συγγραφή ποιημάτων

Ο καθαρά ερμηνευτικός προσανατολισμός της διδασκαλίας της ποίησης στη σχολική τάξη καθώς και η έντονη σύνδεση της με γραμματικο-συντακτικές δραστηριότητες καθιστούν την ποίηση απόμακρη και δύσκολη τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά.

Παρ' όλο που τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο έχουν ήδη μια εμπειρία με την ποίηση (νανουρίσματα, παιδικά τραγούδια), η εμπειρία αυτή σπάνια αξιοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Perfect, 1999). Τα παιδιά κατά τη νηπιακή τους ηλικία όχι μόνο έρχονται σε επαφή με την ποίηση, αλλά παράγουν και «ποίηση». Όταν παίζουν, όταν χαίρονται, όταν πηδούν, όταν αστειεύονται, όταν ασχολούνται με κάτι, παράγουν και αναπαράγουν αυτοσχέδιους στίχους κατάλληλους για κάθε περίπτωση (Γιαννικοπούλου, 2006). Η συγγραφή ποιημάτων από τα ίδια τα παιδιά δεν είναι συχνή δραστηριότητα καθώς δεν θεωρούνταν ως σήμερα σημαντική. Έρευνα (Benton, 1999) που έγινε στην Αγγλία το 1982 δείχνει ότι μόλις το 32% των εκπαιδευτικών θεωρούσε τη συγγραφή ποιημάτων από τα παιδιά πολύ σημαντική δραστηριότητα. Η ίδια έρευνα όταν επαναλήφθηκε το 1998 - μετά την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στο οποίο η συγγραφή ποιημάτων κατέχει σημαντική θέση - έδειξε ότι το 54% των εκπαιδευτικών θεωρούσαν πλέον τη συγγραφή ποιημάτων πολύ σημαντική, το 30% σημαντική και μόνο ένα 4% συνέχιζε να τη θεωρεί ως μη σημαντική. Βλέπουμε, λοιπόν, πόσο καθοριστικός παράγοντας μπορεί να είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, από τους οποίους εξαρτάται και η διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο.

Η συγγραφή ποιημάτων από τα παιδιά (Johnson, 1952· Benton, 1999) θεωρείται ότι βοηθάει τα παιδιά να εκτιμήσουν την ποίηση, δίνει την αίσθηση ότι η ποίηση δεν είναι κάτι απόμακρο από τη ζωή και τις εμπειρίες τους, προάγει και τον πεζό λόγο, συμβάλλει στην απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου, είναι ένα μέσο αυτο-έκφρασης και εξωτερίκευσης συναισθημάτων, δίνει την ικανοποίηση της δημιουργίας, προσφέρει τη δυνατότητα νέων τρόπων χειρισμού της γλώσσας, συμβάλλει στην απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης επισημαίνουν ότι τα αποτελέσματα είναι εκπληκτικά και πολλές φορές πέρα από κάθε προσδοκία για όλα τα παιδιά. Υπάρχουν ευρήματα που

δείχνουν τα ικανοποιητικά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα της δουλειάς τόσο συνεσταλμένων και ήσυχων παιδιών όσο και ζωηρών παιδιών. Έρευνες (Benton, 1999) δείχνουν ότι τα παιδιά βρίσκουν τη συγγραφή ποιημάτων διασκεδαστική και αντλούν ικανοποίηση από το αποτέλεσμα (ποίηση), καθώς η δυνατότητα παραγωγής ενός δικού τους «τελικού προϊόντος» ενισχύει την αίσθηση της επιτυχίας. Η συγγραφή ποιημάτων βοηθάει τα παιδιά να εκτιμήσουν τη δουλειά των ποιητών, να την αποκρυπτογραφήσουν και να πάψουν να αισθάνονται την ποίηση ως κάτι απόμακρο και τρομακτικό. Η Sloan (2003) επισημαίνει ότι η καταγραφή λέξεων σε μια σελίδα κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ότι η ποίηση είναι προσιτή και μπορεί να ανήκει στον καθένα. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Σουλιώτη (1993) τα παιδιά από την πρώτη μέχρι και την τρίτη παιδική ηλικία τους, επιθυμούν να γράψουν στίχους εφόσον τους δοθεί η κατάλληλη ενθάρρυνση. Η ποιητική διάθεση είναι εμφανής ακόμη και στα κείμενα τους που έχουν όψη πεζογραφήματος. Αυτή η ποιητική διάθεση αποτελεί προλογική σκέψη, που αποστειρώνεται όμως μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία στο όνομα μιας καθαρά ερμηνευτικής διδασκαλίας. Η συντήρηση της ποιητικής διάθεσης του παιδιού μπορεί να γίνει μέσα από τη σωστή διδασκαλία της ποίησης. Τα παιδιά γράφουν ποιήματα γιατί θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί μας (Ξανθοπούλου, 1990). Βασικός σκοπός του/της εκπαιδευτικού στο τρίπτυχο «εκπαιδευτικός - παιδί - ποίημα» είναι να ενεργοποιήσει, να βοηθήσει, να κινητοποιήσει τις αισθήσεις και τη νόηση του παιδιού, επιδιώκοντας την αποτύπωση της δημιουργικής διάθεσης και του αυθορμητισμού του.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τρόποι εμπλοκής των παιδιών με την ποίηση και τη συγγραφή ποιημάτων. Βασικό στοιχείο όλων των διδακτικών μεθοδολογιών είναι η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην ποίηση. Ο Koch (1974) θεωρεί ότι είναι σημαντικό να αισθανθούν τα παιδιά ότι η ποίηση είναι οικεία, ότι δεν απευθύνεται μόνο στους μεγάλους αλλά και σε αυτά, ότι δεν είναι ακατανόητη, ότι το καθένα μπορεί να αισθάνεται διαφορετικά πράγματα όταν διαβάζει ένα ποίημα και ότι μπορούν να αντλήσουν ευχαρίστηση από την ανάγνωση ποιημάτων. Συνήθως δύο είναι οι τρόποι εμπλοκής των παιδιών στη συγγραφή ποιημάτων: α) απευθείας συγγραφή ποιημάτων χωρίς προηγούμενη ενασχόληση με κάποιο ποίημα, β) συγγραφή μετά την ενασχόληση και τη διδασκαλία διαφόρων ποιημάτων.

Και στις δύο περιπτώσεις η επιτυχία της συγγραφής εξαρτάται από τον τρόπο που προτρέπει ο/η εκπαιδευτικός τα παιδιά να γράψουν ποιήματα, το πώς, δηλαδή, τα εισάγει στη δραστηριότητα και γενικότερα πώς αντιμετωπίζει το όλο θέμα της διδασκαλίας και της συγγραφής ποιημάτων από τα παιδιά. Ο Koch (1970) υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπορούν να γράψουν ποίηση όταν δεν περιορίζονται από την ομοιοκαταληξία, τα σημεία στίξης, τη χρήση δύσκολων ή περίπλοκων λέξεων. Η ομοιοκαταληξία μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για τα παιδιά καθώς δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν επιδέξια για να γράψουν καλά ποιήματα. Η προσπάθεια να βρουν λέξεις που ομοιοκαταληκτούν σταματά την ελεύθερη ροή των συναισθημάτων τους και περιορίζει τη δημιουργικότητά τους. Αντ' αυτού προτείνεται ένα είδος επανάληψης κάποιων λέξεων ή φράσεων σε κάθε στίχο (Garrett, 1950· Koch, 1970; 1974· Sloan, 2003).

Στην απευθείας συγγραφή ποιημάτων σημαντικό στοιχείο, σύμφωνα με τον Koch (1970), είναι η ευρηματικότητα του/της εκπαιδευτικού ως προς την αρχική ιδέα που θα προτείνει στα παιδιά για τη συγγραφή, μια ιδέα που θα εμπνεύσει και θα κινητοποιήσει τα παιδιά. Ο Koch έχει προτείνει ως τέτοιες ιδέες τις ευχές (π.χ. εύχομαι να...), όνειρα, χρώματα (π.χ. τι χρώμα είναι η Θεσ/νίκη), διαφορές στο παρελθόν και το παρόν (π.χ. όταν ήμουν μικρός/ή συνήθιζα να αλλά τώρα....), περίεργες συγκρίσεις (π.χ. να συγκρίνουν κάτι μεγάλο με κάτι μικρό, κάτι πραγματικό με κάτι παράλογο, κλπ.), μεταφορές, ποιήματα με ψέματα (σε κάθε στίχο γράφουν κάτι που δεν είναι αλήθεια). Εκτός από αυτές προτείνει και διάφορους τρόπους συγγραφής όπως ομαδικά ή ατομικά ποιήματα, συγγραφή ποιημάτων με τη συνοδεία μουσικής. Ακόμη προτείνει να παρακινούνται τα παιδιά αντί να γράψουν για κάτι

(π.χ. το χιόνι) να γράψουν σαν να είναι αυτό το κάτι (σαν να είναι οι νιφάδες του χιονιού που μπορούν να πέσουν πάνω σε οτιδήποτε, να παγώσουν τους ανθρώπους ή να τους κάνουν χαρούμενους, κλπ.), καθώς υποστηρίζει ότι το να προσποιηθούν τα παιδιά ότι είναι κάτι, είναι πιο εύκολο από το να το περιγράψουν.

Επισημαίνεται ότι οι προτάσεις για τη συγγραφή πρέπει να διατυπώνονται πολύ προσεκτικά έτσι ώστε να μην είναι ούτε γενικές και ασαφείς (π.χ. γράψτε ένα ποίημα για τη γάτα), αλλά ούτε και καθοδηγητικές (π.χ. γράψτε πόσο καλό ζώο είναι η γάτα). Πρέπει να προκαλούν τον ενθουσιασμό στα παιδιά και να τα παρακινούν να σκεφτούν πράγματα, θέματα και καταστάσεις για τις οποίες θέλουν αυτά να γράψουν (π.χ. γράψτε ένα ποίημα όπου θα φαντάζεστε ότι μιλάτε σε ένα ζώο).

Στη δεύτερη περίπτωση, τη συγγραφή μετά την ενασχόληση με κάποια ποιήματα, σημαντικό ρόλο παίζει η επιλογή των ποιημάτων, η οποία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην παιδική ποίηση αλλά να επεκτείνεται και στην ποίηση των ενηλίκων. Η ποίηση των ενηλίκων, σύμφωνα με τον Koch (1974), χρησιμοποιείται έτσι ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να βρουν ιδέες και τρόπους να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, να δουν άλλες προοπτικές και νέους τρόπους να πουν πράγματα, να εξοικειωθούν με θέματα, τεχνικές και τη δομή των ποιημάτων, στοιχεία, δηλαδή, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και στα δικά τους ποιήματα. Να μάθουν, επίσης, νέες λέξεις και νέους τρόπους έκφρασης (π.χ. τη χρήση μεταφοράς, παραλόγου, κλπ). Ακόμη και ποιήματα που μπορεί να θεωρούνται δύσκολα για τα παιδιά - ποιήματα τα οποία τα παιδιά μπορεί να μην κατανοήσουν στο σύνολο τους - δεν αποκλείονται γιατί αυτό σημαίνει αποκλεισμό των παιδιών από σημαντικά ποιητικά στοιχεία.

Η Sloan (2003) υποστηρίζει ότι μια επιτυχής ενασχόληση με την ποίηση μέσα στην τάξη ξεκινά με την ανάγνωση ποιημάτων, πολλών ποιημάτων, χωρίς ερωτήσεις ανάλυσης. Τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν μια οικειότητα με τα διάφορα είδη ποίησης και να παρατηρήσουν τη δομή τους - αλλά να μην σταθούν σ' αυτή - έτσι ώστε να πειραματιστούν γράφοντας τα δικά τους ποιήματα. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Koch (1974) ο οποίος υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να εκτίθενται σε μια ποικιλία ποιητικών εμπειριών. Το διδακτικό σχήμα που προτείνει ο Koch (1974) είναι: ανάγνωση ποιημάτων στην τάξη, συζήτηση, συγγραφή, ανάγνωση των ποιημάτων των παιδιών. Ο Koch, στα ερευνητικά του προγράμματα, φρόντιζε να βρίσκει σε κάθε ποίημα που δίδασκε μια «ποιητική ιδέα» και με βάση αυτή την ιδέα ζητούσε από τα παιδιά να γράψουν ποιήματα. Η συγγραφή, δηλαδή, ήταν κατά κάποιο τρόπο καθοδηγούμενη ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο (π.χ. να γράψουν ένα ποίημα όπου θα καλούν τους ανθρώπους σε ένα παράξενο και όμορφο μέρος, γεμάτο από υπέροχους ήχους). Η βασική αυτή ιδέα προσαρμόζονταν αν τα παιδιά το επιθυμούσαν (π.χ. να βάλουν διάλογους, να προσθέσουν κάποιο επιπλέον στοιχείο, κλπ). Σε καμιά περίπτωση δεν επιδιώκονταν η απόλυτη μίμηση του αρχικού ποιήματος. Στόχος ήταν να βρουν τα παιδιά και να αναπαράγουν μέσα τους τα βασικά αισθήματα του ποιήματος. Για το λόγο αυτό τα παιδιά χρειάζονται ελευθερία και κυρίως αποδέσμευση από την ομοιοκαταληξία και το μέτρο που, όπως προείπαμε, σ' αυτή την ηλικία περιορίζουν τη φαντασία. Φρόντιζε επίσης, όλη αυτή η διαδικασία να λαμβάνει μέρος σε ένα «χαλαρό» περιβάλλον όπου επιτρέπονταν να κάνουν και λίγο θόρυβο, να σηκωθούν από τη θέση τους, να διαβάσουν τα ποιήματα των άλλων παιδιών και να μην ανησυχούν για την ορθογραφία, τη σύνταξη ή την καλλιγραφία. Ο Koch υποστηρίζει ότι μέσα σ' αυτό το περιβάλλον και με αρκετή ενθάρρυνση και έπαινο τα παιδιά αγάπησαν και απόλαυσαν τη συγγραφή των ποιημάτων σχεδόν όσο και τη ζωγραφική και μερικές φορές ακόμη περισσότερο.

Άλλοι ερευνητές (Hillocks, 1986· Graves, 1988, στο Kennedy, 2007) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δουλεύουν με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συγγραφής των ποιημάτων και όχι μετά την ολοκλήρωσή τους. Υποστηρίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούνται φάσεις στη διαδικασία της συγγραφής προκειμένου να

ενθαρρύνονται τα παιδιά να εξερευνούν, να σχεδιάζουν, να ετοιμάζουν προσχέδια και να τα επιθεωρούν. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Proett και Gill (1986, στο Kennedy, 2007) οι οποίοι προτείνουν τρεις φάσεις διεξαγωγής της διαδικασίας συγγραφής: α) ενέργειες πριν αρχίσουν να γράφουν τα παιδιά (καταιγισμός ιδεών που στηρίζονται στην παρατήρηση, τη μνήμη, τη φαντασία, τον πειραματισμό, το διάβασμα, κλπ), β) ενέργειες κατά τη διάρκεια της συγγραφής (επιλογή της μορφής, του λεξιλογίου, της δομής, το σκοπό, το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται, κλπ), γ) ενέργειες μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής (ανάγνωση, ερωτήσεις πάνω στα ποιήματα, αποσαφηνίσεις, έκδοση των ποιημάτων, κλπ).

Όποια και αν είναι η διδακτική πρόταση για τη συγγραφή ποιημάτων από τα παιδιά δύο στοιχεία θεωρούνται εξαιρετικής σπουδαιότητας από όλους τους ερευνητές: τα κίνητρα και η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη.

Στη συνέχεια του άρθρου θα παρουσιάσουμε τη διδακτική πρακτική που ακολουθήθηκε σχετικά με τη συγγραφή ποιημάτων από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του προγράμματος και θα παρουσιάσουν ορισμένα από τα ποιήματα που έγραψαν τα παιδιά.

Σε γενικές γραμμές σε κάθε διδασκαλία ακολουθήθηκε το εξής διδακτικό σχήμα: ανάγνωση των ποιημάτων που φέρναμε στην τάξη, συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενό τους, εφαρμογή διαφόρων δραστηριοτήτων – ανάλογα με τα ποιήματα – συγγραφή ποιημάτων, ανάγνωση των ποιημάτων είτε από τα παιδιά είτε από τον/την εκπαιδευτικό. Βασική επιδίωξη σε κάθε διδασκαλία ήταν να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών σχετικά με τα ποιήματα που είχαμε να διδάξουμε δημιουργώντας ένα κλίμα ενθουσιασμού μέσα στην τάξη έτσι ώστε αυτός ο ενθουσιασμός να μεταφερθεί και στα δικά τους ποιήματα. Ακόμη και τα δύσκολα ποιήματα φροντίσαμε να τα κάνουμε ενδιαφέροντα για τα παιδιά. Εξηγούσαμε ό,τι δεν καταλάβαιναν, συζητούσαμε το περιεχόμενο τους, αποδεχόμασταν όλες τις απόψεις των παιδιών και συνδέαμε τα ποιήματα με τις εμπειρίες τους. Κάτι που είδαν, κάτι που αισθάνθηκαν, κάτι που έκαναν, κάτι που ονειρεύτηκαν. Για να μπορέσουν τα παιδιά να γράψουν ποίηση πρέπει να αισθανθούν έτοιμα και ικανά να αντεπεξέλθουν στην πρόκληση της δημιουργίας. Η συγγραφή των ποιημάτων γινόταν είτε ατομικά είτε ομαδικά. Κάποιες φορές τα παιδιά ακολουθούσαν τη δομή των ποιημάτων που είχαμε διδάξει – χωρίς αυτό να αποτελεί δέσμευση ή εμπνέονταν από μια γενικότερη θεματική που ο/η εκπαιδευτικός πρότεινε στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος συγκεντρώθηκαν 38 ποιήματα που έγραψαν τα παιδιά, είτε ατομικά είτε ομαδικά. Τα περισσότερα ποιήματα γράφτηκαν στην ενότητα της υπερρεαλιστικής ποίησης καθώς επίσης και στην ενότητα με τα λίμερικς, τα παιχνιδόλεξα και τα χάικου.

Λίμερικς, χάικου, παιχνιδόλεξα

Η πρώτη διδασκαλία περιελάμβανε λίμερικς, χάικου και παιχνιδόλεξα. Αποφασίσαμε να ξεκινήσουμε μ' αυτά τα ποιήματα γιατί θεωρήσαμε ότι θα μας βοηθήσουν – λόγω του χιουμοριστικού περιεχομένου τους – να πετύχουμε τη δημιουργία μιας ενθουσιώδους ατμόσφαιρας για την ποίηση γενικότερα και να παρακινήσουμε τα παιδιά να γράψουν τα δικά τους ποιήματα. Κατά την εφαρμογή λοιπόν, του προγράμματος, μετά την ανάγνωση των ποιημάτων κάποια παιδιά αστεειευόμενα άλλαξαν αυθόρμητα (προφορικά) κάποιες λέξεις στα υπάρχοντα ποιήματα. Αυτό αποτέλεσε έναυσμα για να τους ζητηθεί μια δραστηριότητα συγγραφής δικού τους ποιήματος κατά μίμηση των πρωτότυπων ποιημάτων. Ζητήθηκε από τα παιδιά σε ένα χαρτί Α4 να το διπλώσουν στη μέση και στο επάνω μέρος να προσπαθήσουν να γράψουν το δικό τους ποίημα ενώ στο κάτω μέρος της σελίδας να εικονογραφήσουν μια εικόνα σχετική με αυτό που έγραψαν. Η δραστηριότητα αυτή ήταν ομαδική. Η πλειοψηφία των παιδιών απόλαυσε αυτή τη διαδικασία αφού προσπάθησαν να γράψουν κάποιο ποίημα με αστείο και χιουμοριστικό περιεχόμενο και με τα χαρακτηριστικά των λίμερικς με αρκετά μεγάλη επιτυχία.

*Ήταν ένας άντρας στην Αμερική
που τον πιάσαν μεθυσμένο στη στιγμή*

*έπειτα τον πήγαν φυλακή
γιατί φώναζε πολύ
ξαφνικά είπε: «Ζήτω η Αμερική».*

Όπως φαίνεται από το παραπάνω ποίημα τα παιδιά κατάφεραν να μάθουν την τεχνική των λίμερικς, αν σκεφτεί μάλιστα κανείς ότι ήταν και η πρώτη τους επαφή με το συγκεκριμένο είδος αλλά και με τη συγγραφή ποιημάτων γενικότερα. Στα ποιήματα των παιδιών παρατηρούμε ότι ακολουθήθηκε η βασική δομή των λίμερικς. Αυτό που δεν κατάφεραν τα παιδιά ήταν να ακολουθήσουν τους κανόνες τονισμού των λίμερικς για τον τρίτο και τέταρτο στίχο, όπου απαιτούνται δύο τονισμένες συλλαβές στον καθένα. Σύμφωνα με τον McCord (1977, στο Kennedy, 2001, σ: 375) «ένα επιτυχημένο λίμερικ πρέπει να έχει άψογη ομοιοκαταληξία και ρυθμό που ρέει», στοιχεία που θεωρούμε ότι τα παιδιά τα αποδίδουν ικανοποιητικά στο παραπάνω λίμερικ. Ένα από τα στοιχεία που συνέβαλαν στην επιτυχή συγγραφή των λίμερικς θεωρούμε ότι είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα την όλη διαδικασία. Ο Ροντάρι (1985) υποστηρίζει ότι τα παιδιά διασκεδάζουν με την αναζήτηση του τελικού χαρακτηριστικού των λίμερικς, δηλαδή μιας λέξης εντυπωσιακής, ενός επιθέτου φτιαχτού, με το ένα πόδι στη γραμματική και το άλλο στην παρωδία. Επισημαίνει επίσης ότι για το καλό των παιδιών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί έτσι ώστε να μην τους περιορίζουν τις δυνατότητες του παραλόγου. Ο Καρακίτσιος (2002) επισημαίνει επίσης ότι το μικρό παιδί διαθέτει έναν έμφυτο αυθορμητισμό, μια εκρηκτική φαντασία και μια έμφυτη κλίση για παιχνίδι. Αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως παιχνίδι και ευχαρίστηση. Αυτό το παιχνίδισμα μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, μεταξύ λέξεων και εικόνων, αποτυπώνεται με τον καλύτερο τρόπο στα λίμερικς των παιδιών.

Κάποια παιδιά επέλεξαν να ασχοληθούν με το ποιητικό είδος χάικου. Το επόμενο ποίημα το έγραψε ένα παιδί για να συνοδεύσει μια ζωγραφιά με θέμα τον νυχτερινό ουρανό. Όπως παρατηρούμε το παιδί δεν ακολούθησε μόνο τα γενικά μορφολογικά χαρακτηριστικά του είδους (τρεις στίχοι) αλλά έδωσε και στο περιεχόμενο του ποιήματός του έναν έντονο λυρισμό που πηγάζει από την περιγραφή της εικόνας. Το ποίημα του μαθητή είναι σύντομο, άμεσο, περιγράφει το φυσικό κόσμο και εκφράζει εμπειρίες του παιδιού αλλά και του κάθε αναγνώστη.

*Σαν πέρασε η μέρα, ήρθε η νύχτα,
είναι σιωπηλή
και το φεγγάρι φέγγει.*

Μια άλλη ομάδα παιδιών προσπάθησε να γράψει ένα παιχνιδόλεξο. Το είδος αυτό αποδείχτηκε αρκετά πιο δύσκολο από τα λίμερικς και τα παιδιά έγραψαν τελικά ένα ποίημα με χιούμορ, μουσικότητα στους στίχους και μια διάθεση παιχνιδίσματος με τις λέξεις, χωρίς όμως να καταφέρουν να ακολουθήσουν τη δομή των παιχνιδόλεξων.

*Δέκα άτομα μαζί κάνουν μία συλλαβή
Α, Β, στη γραμμή
Γ, Δ, πιο εκεί.
Μας μένουν βέβαια άλλα έξι
Αλλά μπορούμε να σκεφτόμαστε
Μέχρι που να βρέξει.
Κάποιος είπε,
«βρε, παιδιά πάμε στην ακρογιαλιά»
Και μόλις φάμε δείπνο
Θα πάμε για ύπνο.*

Μελοποιημένη ποίηση

Το μικρό τετράστιχο που παραθέτουμε παρακάτω συνόδεψε τη ζωγραφιά ενός παιδιού με θαλασσινό θέμα. Το ζωγράφισε την ημέρα που διδάσκονταν η ενότητα της μελοποιημένης ποίησης. Σ' αυτή την ενότητα κάποια ποιήματα είχαν θέμα τους τη

θάλασσα και το ταξίδι. Στιχουργικά και μετρικά, το ποίημα φαίνεται επηρεασμένο από το μελοποιημένο ποίημα του Μιχάλη Γκανά «Καράβια στη στεριά», που είχε συμπεριληφθεί στη συστάδα των μελοποιημένων ποιημάτων.

*Ναύτης πέφτει στο γιαλό
καράβι ταξιδεύει,
φαντάζεται μύθους απανωτούς
μα η εικόνα του ξεφεύγει.*

Το τετράστιχο αυτό αποτελεί ένα δείγμα γραφής παιδιού με έντονες εικόνες και μεταφορές. Το παιδί δείχνει να χειρίζεται τη γλώσσα για να μεταφέρει νοήματα με τρόπο διαφορετικό από αυτό που συνηθίζουμε στον πεζό λόγο, γεγονός που θεωρούμε ότι το βοηθάει στην απόκτηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Υπερρεαλιστική ποίηση

Στην ενότητα αυτή, αφού διαβάστηκαν υπερρεαλιστικά ποιήματα στην τάξη κι έγινε μία σχετική κουβέντα για το τι είναι το παράλογο, το άλογο, το υπερφυσικό κι αφού εντοπίστηκαν τέτοια σημεία στα συγκεκριμένα ποιήματα, ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα δικό τους υπερρεαλιστικό ποίημα με την τεχνική του διπλωμένου χαρτιού. Δηλαδή, τα παιδιά έχοντας κάποιες εικόνες στο μυαλό τους από τα ποιήματα που είχαν μπροστά τους, έγραφαν έναν στίχο σε ένα χαρτί, το δίπλωναν και το χαρτί πήγαινε στην επόμενη ομάδα χωρίς να έχει διαβάσει η επόμενη τι έγραψε η προηγούμενη. Έτσι φτιάχτηκε ένα ποίημα με την τεχνική της αυτόματης γραφής και στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε υπερρεαλιστικά στοιχεία.

*Η ζωή στην πόλη είναι ένας αγώνας
ο κόσμος είναι σαν μια ωραία ζωγραφιά
άντρες και γυναίκες, δεν έχει σημασία αν δεν είναι με ρούχα
το ταξίδι κυλάει, η θάλασσα μυρίζει, οι άνθρωποι είναι χαρούμενοι...*

Τα παιδιά απόλαυσαν τη διαδικασία, ανταποκρίθηκαν θετικά και περίμεναν ανυπόμονα τη σειρά τους να ξαναγράψουν ένα στίχο. Στο τέλος, έγινε ανάγνωση ολόκληρου του ποιήματος και τα παιδιά άκουσαν με ενδιαφέρον το αποτέλεσμα, ζητώντας να επαναλάβουμε την επόμενη φορά το ίδιο παιχνίδι.

Κάποια παιδιά επίσης, δείχνοντας μια ιδιαίτερη προτίμηση στο ποίημα του Εγγονόπουλου «Το γλωσσάρι των Ανθέων» και μιμούμενα τον ποιητή, έγραφαν ένα ποίημα με παρόμοιο τρόπο, τονίζοντας την αντίθεση του ενός ή του άλλου.

*Δόξα ή αγάπη;
Αγάπη
Αθανασία ή θάνατος;
Αθανασία
Φίλος ή εχθρός;
Εχθρός
Χαρά ή λύπη;
Χαρά
Άνθρωπος ή ζώο;
Ζώο
Φτώχεια ή πλούτη;
Φτώχεια.*

Στην ενότητα της υπερρεαλιστικής ποίησης συζητήθηκε επίσης, και το στοιχείο της μεταφοράς που παρατηρείται στα ποιήματα αυτού του είδους. Με αφορμή τη χρήση των μεταφορών στα αποσπάσματα από το Δοξαστικόν της ποιητικής σύνθεσης «Το Άξιον Εστί» του Ελύτη, έγινε συζήτηση στην τάξη για το σχήμα λόγου της μεταφοράς και τη χρήση του στην ποίηση. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να σχηματίσουν και τα ίδια προφορικά ορισμένες μεταφορές ή να τις εντοπίσουν μέσα στα συγκεκριμένα αποσπάσματα. Τέλος, σ' ένα τελευταίο βήμα, για να παράγουν και τα ίδια τα παιδιά ποιητικό λόγο, τους ζητήθηκε να

προσπαθήσουν να γράψουν μερικούς στίχους ή ολόκληρα ποιήματα κάνοντας χρήση μεταφορών.

Η Γη

Με τα μπλε σεντόνια σου,
με τα πράσινά σου μαξιλάρια,
με τα κόκκινα λιβάδια σου
τον άνθρωπο μαγεύεις.
*Με τους Μαΐστρους, τους Λεβάντες,
τους Πουνέντες, τις Τραμουντάνες,
χαϊδεύεις τα πλοία των ναυτικών
και τα μαλλιά της κόρης.*

Ένας άλλος τρόπος προτροπής ήταν τα παιδιά να γράψουν στο χαρτί τους όποιες ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα τους δημιουργούσαν οι εικόνες που προβάλλονταν στον πίνακα. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: ο/η εκπαιδευτικός πρόβαλε στον πίνακα μία εικόνα για δύο με τρία λεπτά περίπου. Τα παιδιά ατομικά έγραφαν για κάθε εικόνα ένα στίχο – κάποια έγραφαν για κάθε εικόνα ένα τετράστιχο – προσπαθώντας να δώσουν μια συνέχεια, να υπάρχει δηλαδή μια συνοχή από στίχο σε στίχο. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε για κάθε εικόνα χωριστά. Επισημάνθηκε στα παιδιά να γράψουν ελεύθερα και αυθόρμητα χωρίς να νοιάζονται για την ομοιοκαταληξία και τη μορφή του ποιήματος. Η δραστηριότητα συνοδεύονταν από μουσική. Τα παιδιά στην αρχή αντιμετώπισαν την ιδέα λίγο δύσπιστα αλλά μετά την πρώτη διαφάνεια/εικόνα και τη συμβολή της μουσικής, το κλίμα της τάξης μεταστράφηκε. Άρχισε να επικρατεί ενθουσιασμός και δημιουργική διάθεση. Στο τέλος της δραστηριότητας τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερα ικανοποιημένα και αυτή η ευφορία ενισχύθηκε όταν άρχισαν να διαβάζουν τα ποιήματά τους. Η προσοχή που έδειχναν κατά την ανάγνωση των ποιημάτων των άλλων παιδιών ήταν υποδειγματική. Ο/η εκπαιδευτικός φρόντιζε να επαινεί κάθε προσπάθεια, όχι γενικά και αόριστα, αλλά εντοπίζοντας τα σημεία εκείνα του ποιήματος που θεωρούσε ιδιαίτερα. Τα περισσότερα από τα ποιήματα δίνουν την αίσθηση πεζογραφήματος αλλά έχουν έντονη ποιητική διάθεση, χαρακτηρίζονται από μουσικότητα και προσπαθούν να μιμηθούν στο ύφος τα υπερρεαλιστικά ποιήματα. Είναι πλούσια σε εικόνες και χρησιμοποιείται πολύ συχνά το στοιχείο της μεταφοράς.

Η παραγωγή ποιημάτων σ' αυτή τη δραστηριότητα ήταν αρκετά μεγάλη καθώς κάθε παιδί έγραψε το δικό του ποίημα. Η έκταση, επίσης, κάθε ποιήματος ήταν μεγάλη γιατί, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά έγραφαν έναν ή περισσότερους στίχους για κάθε μία από τις δώδεκα εικόνες που προβλήθηκαν.

*Σαν στέκομαι στο ακρωτήριο εκεί ψηλά,
μια σκέψη με διαπερνά.
Πού' σε καράβι, πού' σε, να σε δω,
να σε πιστέψω.*

Σε πολλές περιπτώσεις η ποιητικότητα των γραπτών είναι αξιοπρόσεκτη. Μπορεί το ποίημα να μην είναι στο σύνολό του το ίδιο καλό, αλλά να υπάρχουν στίχοι με βαθύτερα νοήματα και έντονα συναισθήματα. Αρκετά παιδιά χρησιμοποίησαν το στοιχείο της μεταφοράς και χειρίστηκαν τις λέξεις πολύ επιδέξια.

*...ο βυθό της θάλασσας ένα μακρινό ταξίδι,
ένας άνθρωπος, μια ζωή,
Ένα μοναχικό δεντράκι, ο ουρανός λάμπει.
Ο δρόμος της ζωής τώρα ξεκινάει.
Θα φτάσεις.*

Συμπεράσματα

Ο Koch (1970) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ποίησης δεν διδάσκουν στα παιδιά πώς να γράφουν ποίηση αλλά μάλλον τα βοηθούν να ανακαλύψουν

αυτό που ήδη κατέχουν. Και αυτό το πετυχαίνουν με την ενθάρρυνση να επικεντρωθούν στα συναισθήματά τους, την ευαισθησία τους και τον αυθορμητισμό τους. Ένας μεγάλος φόβος των παιδιών είναι αυτός της συγγραφής ενός κακού ποιήματος και της αρνητικής κριτικής που μπορεί αυτό να συνεπάγεται. Γι' αυτό το λόγο ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επαινεί τα παιδιά για κάθε προσπάθειά τους και να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, όπως ανώνυμη ανάγνωση των ποιημάτων και επισήμανση κάθε θετικού σημείου, για να ενθαρρύνει τα παιδιά. Τα ποιήματα των παιδιών δεν πρέπει επίσης να διορθώνονται. Αν κάποιος στίχος ή μία λέξη φαίνεται αταίριαστη μπορούμε να ρωτήσουμε το παιδί τι εννοεί ή τι ήθελε να πει αλλά να μην διορθωθεί προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του/της εκπαιδευτικού (Koch, 1970).

Κατά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρήθηκε επίσης πόσο σημαντικό ήταν για τα παιδιά να διαβάζονται τα ποιήματά τους στην τάξη, να ξέρουν, δηλαδή, ότι η δουλειά τους έχει κάποιον αποδέκτη. Τα παιδιά όταν ακούν ή διαβάζουν τα ποιήματα άλλων παιδιών κινητοποιούνται να γράψουν, αποκτούν νέες ιδέες και άλλη οπτική για τη δουλειά τους και την τεχνική που χρησιμοποιούν. Έτσι, αποφασίστηκε να προχωρήσουν στην έκδοση μιας ποιητικής ανθολογίας η οποία θα περιελάμβανε όλα τα ποιήματα που έφερε η εκπαιδευτικός στην τάξη καθώς και όλα τα ποιήματα που έγραψαν τα παιδιά. Δεν έγινε καμία επιλογή σχετικά με τα ποιήματα των παιδιών και μάλιστα επισημάνθηκε ότι όλα τα ποιήματα ήταν σημαντικά και ότι το καθένα είχε τη δική του ιδιαίτερη αξία. Η ανθολογία διακοσμήθηκε, επίσης, από τις ζωγραφιές των παιδιών.

Η συγγραφή ποιημάτων κάνει τα παιδιά να αισθάνονται χαρούμενα, ικανά και δημιουργικά. Τα κάνει να αντιμετωπίζουν την ποίηση διαφορετικά, να την αισθάνονται πιο οικεία και να αντλούν ευχαρίστηση από αυτή.

Αναφορές

- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Poetry teaching in the secondary school. *Oxford Review of Education*, 25(4), 521-531.
- Garrett, L. (1950). The writing of poetry. *The English Journal*, 39(1), 20-23.
- Johnson, M. (1952). Children's verse-writing in schools. *Educational Review*, 5(1), 37-52.
- Koch, K. (1970). *Wishes, lies and dreams: Teaching children to write poetry*. New York: Chelsea House Publishers.
- Koch, K. (1974). *Rose, where did you get that red?* New York: Vintage Books.
- Perfect, K. (1999). Rhyme and reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Sloan, G. (2003). *Give them poetry: A guide for sharing poetry with children K-8*. New York: Teachers College Press.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2006). Τα ποιήματα της βροχής: Μία απόπειρα παρουσίασης της ποίησης στο Νηπιαγωγείο. Στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ. 199-214). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπλάνη, Β. (1999). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ. 359-366). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ. 359-366). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρακίτσιος, Α. (2002). *Σύγχρονη παιδική ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Kennedy, C. (2007). The best loved poems of Jacqueline Kennedy Onassis. Στο D.E. Norton (επιμ.), *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού: Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία* (σ. 355-408). Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
- Ξανθοπούλου, Ξ. (1990). Μελοποιημένη ποίηση για παιδιά. *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 5, 143-159.
- Ροντάρι, Τ. (1985). *Η γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο
- Σουλιώτης, Π. (1993). *Αλφαριθμητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.