



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

Επιμορφωτικό υλικό  
**ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ  
ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ  
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**



*φιλιαναγνωσία*

Θεωρητικές προσεγγίσεις,  
βασικές έννοιες, ιδέες,  
πρακτικές προτάσεις



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3

Επιμορφωτικό υλικό:

Θεωρητικές προσεγγίσεις,  
βασικές έννοιες, ιδέες,  
πρακτικές προτάσεις

**Ενημερωτικοί ιστότοποι:**

[www.philanagnosia.gr](http://www.philanagnosia.gr)

[www.mikrosanagnostis.gr](http://www.mikrosanagnostis.gr)

[www.ekebi.gr](http://www.ekebi.gr)

Πληροφορίες-ενημέρωση:

[philanagnosia@ekebi.gr](mailto:philanagnosia@ekebi.gr)

Τηλ. 2109200317

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»

Επιμορφωτικό υλικό για την υλοποίηση των Πράξεων «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών- Α.Π.1», «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών- Α.Π.2», «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών- Α.Π.3», που συγχρηματοδοτείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013) με εθνικούς και κοινοτικούς πόρους.

Συντονιστής προγράμματος:

**Κώστας Κατσουλάρης**

*Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΒΙΒΛΙΟΥ

Αθανασίου Διάκου 4, 11742 Αθήνα

philanagnosia@ekebi.gr

www.philanagnosia.gr

Τηλ.: 2109200319 | Φαξ: 2109200305



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»

*Τα βιβλία είναι πουλιά αποστεωμένα, αναιμικά, πειναλέα, που πλανώνται ανάμεσα στο πλήθος ψάχνοντας με μανία κάποιο πλάσμα με σάρκα και οστά πάνω στο οποίο θα κάτσουν για να φουσκώσουν απ' τη θέρμη και τη ζωή του: το πλάσμα αυτό είναι ο αναγνώστης.*

[...]

*Όσο ένα βιβλίο δεν έχει διαβαστεί, δεν υπάρχει. Ή μάλλον υπάρχει κατά το ήμισυ, σαν μια παρτιτούρα μουσικής που δεν έχει εκτελεστεί.*

[...]

*Κάθε φορά που ένα βιβλίο διαβάζεται, γεννιέται ένα διαφορετικό έργο. Γιατί το έργο που προκύπτει είναι αδιάλυτο μείγμα του βιβλίου που έγραψε ο συγγραφέας και των φαντασιώσεων, των επιθυμιών, του γούστου και όλου του διανοητικού και συναισθηματικού υποστρώματος του αναγνώστη. Ένα βιβλίο έχει πάντα δύο δημιουργούς: αυτόν που το γράφει κι αυτόν που το διαβάζει.*

Μισέλ Τουρνιέ

\*\*\*

*Η έμπνευση δεν είναι η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ποιητής, αλλά η κατάσταση στην οποία ο ποιητής ελπίζει να θέσει τον αναγνώστη.*

Πολ Βαλερί

\*\*\*

*Στην πραγματικότητα, ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του.*

Μαρσέλ Προυστ

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### **Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου**

Λογοτεχνία και εκπαίδευση - Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

### **Ανδρέας Καρακίτσιος**

Εισαγωγή στη φιλιαναγνωσία

### **Δημήτρης Πολίτης**

Η Λογοτεχνία για Παιδιά στη Σχολική Τάξη: Ζητήματα Θεωρίας και Διδακτικής

### **Μάνος Κοντολέων**

Η σημασία του βιβλίου στη ζωή μας και η ανεξέλεγκτη επίδραση ποικίλων εντύπων

### **Βαγγέλης Ηλιόπουλος**

Christiane Raabe: Διεθνής βιβλιοθήκη νεότητας του Μονάχου – Ένα παράδειγμα

### **Ανδρέας Καρακίτσιος**

Στερεότυπα, προκαταλήψεις, προτάσεις δράσεων φιλιαναγνωσίας

Για τη δημιουργία φιλιαναγνωστικών πρακτικών

Αναγνωστικές εμπυχωώσεις, παιγνίδια φιλιαναγνωσίας και

φιλιαναγνωστικές δράσεις

### **Γιάννης Σ. Παπαδάτος**

Η μαθήτρια/ο μαθητής, η δασκάλα/ο δάσκαλος και η ανάγνωση

45 διαδρομές φιλιαναγνωσίας με τις μικρές τάξεις

46 διαδρομές φιλιαναγνωσίας με τις μεγάλες τάξεις

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου

Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α

### ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της  
φιλαναγνωσίας

Η λογοτεχνία μέσα από τη μυθοπλασία προβάλλει, θίγει, σχολιάζει φαινόμενα, καταστάσεις, ζητήματα, προβλήματα που αφορούν κοινωνικά σύνολα αλλά και τον κάθε αναγνώστη χωριστά. Συνιστά μια μορφή διαμεσολάβησης ανάμεσα στο μικρό μαθητή και στον ιστορικοκοινωνικό του χώρο. Ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον έχουν απασχολήσει. Το κείμενο, το βιβλίο, γενικότερα, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ανοίξει ένα διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης. Να σκεφτεί, όπως θα έλεγε ο Roulet, «τις σκέψεις ενός άλλου. Να ανταλλάξει την υποκειμενικότητά του μ' εκείνη ενός άλλου».<sup>1</sup> Το

---

<sup>1</sup> Holub Robert, «Φαινομενολογία» στον τόμο *Από το φορμαλισμό στον μεταδομισμό* στη σειρά *Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας / 8*, επιμ. Roman Selden, θεώρ. Μετάφρασης

λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα αισθητικά χαρακτηριστικά του, το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί πολύ περισσότερο από το επικοινωνιακό κείμενο (ένα κείμενο εφημερίδας ή περιοδικού) τον αναγνώστη να προβάλλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, να ταυτισθεί με έναν ή περισσότερους ήρωες, να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Όπως αναφέρει ο Marcel Proust, «στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του».<sup>2</sup>

Στο διάλογο του παιδιού με το κείμενο έχουν αναφερθεί και οι Τζων Σπινκ και Κριστιάν Ποσλανιέκ<sup>3</sup>, που έχουν ασχοληθεί με το παιδί ως αναγνώστη, αλλά και θεωρητικοί των αναγνωστικών θεωριών, όπως ο Wolfgang Iser που θεωρεί τις διαψεύσεις των αναγνωστικών προσδοκιών ως τη βασική αιτία αναγνωστικής δραστηριοποίησης<sup>4</sup>.

Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο επιτυγχάνεται όταν κατορθώσει ο δάσκαλος να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν την ίδια τη ζωή τους και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο ιδιαίτερα ελκυστικό. Σε αυτό σημαίνοντα ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου κειμένου ή βιβλίου. Οι εμπειρίες των παιδιών καθώς και οι ενσωματωμένες κοινωνικές και πολιτισμικές τους δομές αποτελούν τη βάση, ώστε με τη συζήτηση να δημιουργηθούν κίνητρα για την ενεργοποίησή τους στην αναγνωστική-ερμηνευτική προσέγγιση

---

Μίλτος Πεχλιβάνος, Μιχάλης Χρυσανθόπουλος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο νεοελληνικών σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], Θεσσαλονίκη 2005, σσ. 439.

<sup>2</sup> Βλ. Σπινκ, Τζων, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, σ. 70.

<sup>3</sup> Σπινκ, Τζων, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, Ποσλανιέκ Κριστιάν, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, απόδ. Στέση Αθήνη, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1992.

<sup>4</sup> Iser Wolfgang, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose, Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1974, p. 278

των κειμένων. «Εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου έτσι ώστε να αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής»<sup>5</sup>, γράφει ο Holland δίνοντας έμφαση στην αναδημιουργία των προσωπικών ζητημάτων ταυτότητας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αναγνώστες νεαρής ηλικίας.

Είναι γνωστό πως κανένα κείμενο δεν έχει αυτάρκεια. Ο αναγνώστης για να συμπληρώσει τα κενά κατανόησης του κειμένου αντλεί πληροφορίες αποθηκευμένες στη μνήμη του, χρησιμοποιεί την κατακτημένη γνώση και, παράλληλα, «ενσωματώνει σ' αυτήν πληροφορίες από το κείμενο. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ο αναγνώστης “δομεί” το νόημα του κειμένου».<sup>6</sup>

Η τάξη συνιστά ένα σύνολο αναγνωστών με διαφορετικό συνήθως χαρακτήρα, κουλτούρα ακόμη και γλώσσα. Η διαδικασία της ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται κυρίως από τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και από τη σχέση τους με το κείμενο. Κάθε μαθητής συνομιλεί και απολαμβάνει χωριστά το κείμενο αλλά και όλοι μαζί ανταλλάσσουν απόψεις, αναγνωστικές ή βιωματικές εμπειρίες σχετικές μ' αυτό, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο ένα άλλο κείμενο πάνω στο κείμενο που διάβασαν. Ο δάσκαλος, ως διαμεσολαβητής και συναναγνώστης, οφείλει να προετοιμάσει σε όλα τα επίπεδα (αισθητικό, πολιτισμικό, κοινωνικό) τους μαθητές-αναγνώστες πριν από την ανάγνωση, ώστε να είναι ικανοί να συνδιαλεχθούν, όχι μόνο με κείμενα που ανταποκρίνονται στις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, αλλά και με κείμενα που θα εμπλουτίσουν τον ορίζοντα των ενδιαφερόντων τους και θα τους

---

<sup>5</sup> Holland, Norman N., *5 ReadersReading*, New Haven, CT, 1975, pp. 113-4.

<sup>6</sup> Βλ. Anderson C. R., Hiebert H. El., Scott A. J. Wilkinson Jan A.G., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*, Επιμέλεια – Πρόλογος Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ. Ανθή Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φωτ. Παπαδημητρίου και Στέλλα Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα 2000, σ. 32.

κάνουν κοινωνούς κοινωνικών, ιστορικών, πολιτισμικών θεμάτων και αισθητικών ρευμάτων, άγνωστων ως εκείνη τη στιγμή γι' αυτούς.

Ο Αμερικανός William Gray, γνωστός παιδαγωγός, ήδη από το 1960 σημείωνε ότι κάποια από τα διαβάσματά μας δεν μας προσφέρουν γνώσεις, δεν μας ωθούν σε επανεκτίμηση κάποιων θέσεών μας, αλλά «μας αναγκάζουν να αλλάξουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής». Αυτή η βαθμίδα δραστηριότητας, που ο Gray αποκαλεί «συγχώνευση νέων και παλαιών ιδεών»<sup>7</sup>, είναι από τις κύριες προσφορές της λογοτεχνίας.

Κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων όμως δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν έχουν ως πρωτεύοντα στόχο την πληροφόρηση, ούτε την απλή επικοινωνία ή τη γνώση, αλλά ότι είναι κείμενα με κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο, ότι απευθύνονται κυρίως στη φαντασία και στο συναίσθημα του αναγνώστη, τον οποίο μεταφέρουν σ' ένα κόσμο μυθοπλασίας και γι' αυτό του προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον απ' ό,τι τα βιβλία γνώσεων. Η απόλαυση που προκαλεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνήματος στο δέκτη του είναι το ελκτικό στοιχείο που τον παρασύρει στον κόσμο του βιβλίου. Το να κατορθώσει ο δάσκαλος ώστε οι μαθητές να απολαύσουν το κείμενο, να αισθανθούν συγκίνηση, να αφοσιωθούν σ' αυτό ή ακόμη και να εκστασιαστούν, να ταξιδέψουν σε μια άλλη πραγματικότητα, είναι πολύ σημαντικό. Έτσι οι μαθητές θ' αποκτήσουν αισθητική εμπειρία, πολύτιμη, όχι μόνο για την αποτίμηση του κειμένου ή για την πολιτισμική τους παιδεία, που είναι ένα κεφάλαιο σε κρίση σήμερα, αλλά για την ουσιαστική τους επαφή με τον κόσμο της μυθοπλασίας, έναν κόσμο τόσο όμοιο όσο και εντελώς διαφορετικό από τον πραγματικό, στον οποίο ζούμε. Η σύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα θα δώσει στους μικρούς αναγνώστες τη δυνατότητα να διακρίνουν την τέχνη από τη ζωή και συγχρόνως να αποκαλύψουν τη σύνθεσή τους στο χώρο της μυθοπλασίας.

---

<sup>7</sup> Βλ. Σπινκ, Τζων, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, σ. 29.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι ότι η ανάγνωση ορίζεται από τρεις παραμέτρους: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Εάν κατά την ανάγνωση λογοτεχνημάτων καταφέρουμε να λάβουμε υπόψη μας και τις τρεις αυτές παραμέτρους, θα οδηγηθούμε σε μια πολυδιάστατη, πολυεστιακή, διαλεκτική και εντέλει προσφορότερη και δημιουργικότερη για το μαθητή συνομιλία με το λογοτεχνικό κείμενο. Κάθε παράμετρος προϋποθέτει γνώση των αντίστοιχων θεωριών της λογοτεχνίας. Η προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου με βάση μία ή και όλες αυτές τις παραμέτρους έχει ως προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος γνωρίζει καλά τις αντίστοιχες θεωρίες (ιστοριοφιλολογική, κειμενοκεντρική, αναγνωστική κ.ά.), όχι για να τις εφαρμόζει οπωσδήποτε κατά την ενασχόληση με το λογοτεχνικό έργο, αλλά, κυρίως, για να μπορεί να μεσολαβεί, ώστε οι μαθητές του να το προσεγγίζουν με μικρότερη αυθαιρεσία τα κείμενα και να τους εξοικειώνει (αναφέρομαι στις μεγάλες τάξεις) με στοιχεία θεωριών που θα τους κάνουν περισσότερο ενεργούς και κριτικούς αναγνώστες. Παράλληλα, όμως, ως συναναγνώστης των μαθητών του θα πρέπει να τους βοηθήσει να διαβάσουν χωρίς προϊδεασμούς, «ανθρώπινα αισθήματα σε ανθρώπινη γλώσσα», όπως σημειώνει ο Μπλουμ. Και για να το πετύχουν αυτό «θα πρέπει να μπορ[ούν] να διαβάσ[ουν] ανθρώπινα, με όλο [τ]ου[ς] το είναι»<sup>8</sup>. Επειδή το διάβασμα δεν είναι παρά ένα πέρασμα μέσα από τις σκέψεις, τα αισθήματα, τον κόσμο του κειμένου, για να φθάσει κανείς στον εαυτό του. Διαβαίνει ο αναγνώστης, όταν διαβάζει, προς τον εσωτερικό του κόσμο που αναγνωρίζει και συναντά στις σελίδες του βιβλίου. Αυτό το πέρασμα στον εαυτό μας μέσα από τη μυθοπλασία το πετυχαίνει ο αναγνώστης πληρέστερα, αν ασχοληθεί με όλες τις παραμέτρους της ανάγνωσης.

Παρά το γεγονός ότι ο «θάνατος του συγγραφέα» έχει προ πολλού αναγγελθεί από τον Μπαρτ και η έμφαση πλέον δίνεται στον αναγνώστη, κατά την ανάγνωση θα πρέπει να υπάρχει μια διαλεκτική

---

<sup>8</sup> Bloom Harold, *Πώς και γιατί διαβάζουμε*, εισ. Ουίλλιαμ Σούλες, μτφ. Κατερίνα Ταβαρτζόγλου, Τυπωθήτω, Αθήνα 2004, σ. 57.

σχέση ανάμεσα στις τρεις αυτές παραμέτρους. Ο συγγραφέας σηματοδοτεί την πραγματικότητα του καιρού του με το έργο του. Τα στοιχεία της ζωής του και της δράσης του όμως θα διευκολύνουν το μαθητή-αναγνώστη να αντιληφθεί την πορεία του έργου μέσα στο χρόνο και το πέρασμά του από το πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής στο δικό του. Ο διάλογος παρελθόντος-παρόντος θα του δώσει την ευκαιρία να ενδιαφερθεί για υψηλής αισθητικής αξίας λογοτεχνικά κείμενα, συγχωνεύοντας τον ορίζοντα των δικών του προσδοκιών με τον ορίζοντα του λογοτεχνικού κειμένου.

Το κείμενο –χωρίς το οποίο δε θα γινόταν κανένας άλλος λόγος– κίνησε, όπως είναι γνωστό, κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα το ενδιαφέρον των Ρώσων φορμαλιστών, των εκπροσώπων της Νέας Κριτικής, των δομιστών και των σημειολόγων. Η αντικειμενικοποίηση του κειμένου και η προσέγγισή του με βάση μόνο τους δικούς του κώδικες δεν παρέχει τη δυνατότητα «συσχετισμού του έργου με τις πραγματικότητες τις οποίες πραγματεύεται ή με το ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που το παρήγαγε ή με τους πραγματικούς αναγνώστες που το μελετούσαν».<sup>9</sup> Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο παραμένει ως σύνολο σημείων και δομών χωρίς ιστορικότητα και ιδεολογία.

Είναι πάντως φανερό ότι ένα κείμενο δεν μπορεί να ιδωθεί χωρίς τον αναγνώστη που ολοκληρώνει με την προσέγγισή του το κείμενο. Αυτό, βέβαια, ισχύει κατεξοχήν στην προσέγγιση ενός λογοτεχνήματος μέσα στην τάξη. Ο αναγνώστης, στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής, και το αντικείμενο (το βιβλίο) συνδέονται στενά. Όπως αντιλαμβανόμαστε, η προσέγγιση ενός κειμένου με αναφορά σε μία μόνο παράμετρο οδηγεί σε μονομερείς και ατελείς αναγνώσεις, πολλές φορές και λανθασμένες. Η θέση του συγγραφέα, τα στοιχεία δομής του κειμένου με τις λέξεις-κλειδιά που εμπεριέχει και η ανταπόκριση του αναγνώστη θα πρέπει όλα να λαμβάνονται υπόψη. Δε θα πρέπει να

---

<sup>9</sup> Eagleton T. *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, εισαγωγή – θεώρηση Δ. Τζιόβας, μτφρ. Μ. Μαυρωνάς, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1989, σ. 169



μεταπέσουμε από τη μοναδική ερμηνεία του συγγραφέα στον άκρατο υποκειμενισμό της ερμηνείας του αναγνώστη. Ούτε, πολύ περισσότερο, θα πρέπει μοναδικός νοηματοδότης του κειμένου να είναι ο εκπαιδευτικός και να αναζητά από τους μαθητές να ανακαλύψουν το εκ των προτέρων γνωστό σε αυτόν νόημα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρεί το κείμενο “ανοιχτό” όχι “κλειστό” και η ανάγνωση-προσέγγισή του να πραγματοποιείται μέσα από τη συγχώνευση των ποικίλων εμπειριών, των προβληματισμών και των ανταποκρίσεων των μαθητών στο λογοτεχνικό κείμενο, ύστερα από συζήτηση.

Ο συναναγνώστης δάσκαλος, γνωρίζοντας ότι η λογοτεχνία είναι παιχνίδι με τις λέξεις (Schiller) ή ότι ο ποιητής γράφοντας το ποίημα κάνει το ίδιο όπως το παιδί που παίζει (Freud), καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στη λογοτεχνία, στη λογοτεχνική ανάγνωση και στο παιχνίδι<sup>10</sup>, προσπαθεί κατά την ανάγνωση του βιβλίου να αναδείξει τη σύνθεση του μυθικού και λογοκρατικού στοιχείου, της φαντασίας και της πραγματικότητας, της αταξίας και της κανονικότητας, που χαρακτηρίζουν ένα λογοτέχνημα με την εισαγωγή των τεχνικών του παιχνιδιού.

Με παιχνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές, το παιδί θα γνωρίσει και θα οικειοποιηθεί τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, θα ταυτισθεί αλλά και θα κρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους, θα σχολιάσει απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο διατυπώνοντας και τις δικές του θέσεις. Αν αναλογισθεί κανένας ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει υλικά και τεχνικές από άλλες μορφές τέχνης, όπως τα εικαστικά, τη μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, αντιλαμβάνεται την πολλαπλή αισθητική καλλιέργεια του παιδιού με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό. Επίσης, δημιουργικές συζητήσεις και εργασίες που σχετίζονται με πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα του

---

<sup>10</sup> Βλ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, *Το θαυμαστό Ταξίδι*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σ. 65-70.

περιβάλλοντος, όπου ζει το παιδί, και η σύνδεσή του με ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς φορείς (π.χ. οικολογικές οργανώσεις, Ο.Τ.Α., δημαρχεία, κ.ά.) προάγουν την πολιτισμική - διαπολιτισμική και κοινωνική του ωρίμανση.

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή του παιδιού με αυτό. Χωρίς να αγνοείται ο συγγραφέας και το κείμενο, κατά την ανάγνωση του βιβλίου, σ' αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης ο ρόλος του αναγνώστη-μαθητή πρέπει να είναι πιο ενεργός. Η επιλογή των αναγνωστικών θεωριών, ως υπόβαθρο, κρίνεται προσφορότερη, επειδή καθιστά το μαθητή πρωταγωνιστή στη νοηματοδότηση και ερμηνεία του κειμένου, τον απαλλάσσει από το φόβο του λάθους, τον ελευθερώνει και τον κάνει δημιουργό ενός δεύτερου λόγου πάνω στο κείμενο, τον μετατρέπει από παθητικό σε ενεργητικό, κριτικό αναγνώστη. Τα λογοτεχνικά κείμενα λόγω του "ανοικτού χαρακτήρα" τους, όπως αναφέρει ο Iser<sup>11</sup>, προσφέρουν στον αναγνώστη διαφορετικές προοπτικές και διαστάσεις προσέγγισής τους. Επίσης, η πλήρωση ή η εξάλειψη των κενών "απροσδιοριστίας" του κειμένου από τον αναγνώστη συντείνει καθοριστικά στη διάδραση μυθοπλασίας-πραγματικότητας, κειμένου-αναγνώστη, γεγονός που καθιστά τον τελευταίο περισσότερο ενεργό. Η συνομιλία με το κείμενο δεν γνωρίζει στο μαθητή μόνο τις δυνατότητες της γλώσσας, ούτε τα όρια της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Τον κάνει συμμετοχο σ' έναν κόσμο ιδεών και αξιών παγκόσμιων, τον κάνει γνώστη ποικίλων ανθρώπινων χαρακτήρων, τον μαγεύει με τη λογοτεχνικότητα του ύφους.

Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία στους μικρούς μαθητές, από αναγνώστες της ιστορίας των άλλων τους κάνουμε αναγνώστες και γνώστες του εαυτού τους. Μόνο τότε μπορεί να δημιουργήσουμε αναγνώστες που θα διατρανώνουν, όπως ο ήρωας του Κάρλος Μαρία

---

<sup>11</sup> Iser W. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1978, pp. 107-8, 116-18.

Ντομίνγκες στο μυθιστόρημά του *Το Χάρτινο σπίτι*: «κανείς δε θέλει να χάσει ένα βιβλίο. Προτιμάμε να χάσουμε ένα δαχτυλίδι, ένα ρολόι ή την ομπρέλα μας παρά ένα βιβλίο που ίσως δε θα ξαναδιαβάσουμε ποτέ, αλλά στον απόηχο του τίτλου του διατηρείται μια αλλοτινή και χαμένη ίσως συγκίνηση».<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Κάρλος Μαρία Ντομίνγκες, *Το χάρτινο σπίτι*, μτφρ. Λένα Φραγκοπούλου, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 2006, σ. 22.

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## Ανδρέας Καρακίσιος

Καθηγητής Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

#### 1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ο όρος «φιλιαναγνωσία» αποτελεί μια ιδιαίτερη και εύστοχη γλωσσική επιλογή που προσδιορίζει -όχι τόσο αυστηρά και καταληκτικά, γιατί πρόκειται για νεότερο όρο- ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου, με πολύ μικρή βιβλιογραφία. Με μια πρώτη ματιά φαίνεται ότι ο όρος αυτός ταυτίζεται με τον περιφραστικό γαλλικό όρο *aimer lire* (αγάπη για ανάγνωση), ενώ μοιάζει να διαφοροποιείται από τους αντίστοιχους αλλόγλωσσους όρους, *Literacy*, *Literatie*. Αυτό είναι φυσιολογικό, γιατί ο φιλιαναγνωστικός πολιτισμός στην Ελλάδα είναι ακόμη χωρίς παράδοση (δείτε πόσο οι υπολειτουργούν οι Βιβλιοθήκες) και κυρίως γιατί οι παραπάνω όροι έχουν ήδη αποδοθεί στα ελληνικά με τη λέξη γραμματισμός ή και εγγραμματισμός και έχουν συνδεθεί κυρίως με νοήματα και σημασίες αλλά και αντίστοιχες λογικές και πρακτικές που αφορούν τις πολύπλοκες και σύνθετες διαδικασίες της κατάκτησης του λόγου από το παιδί.

Η έντονα αξιολογική διάσταση του όρου της φιλιαναγνωσίας στην ελληνική πραγματικότητα, η σχετική απουσία θεσμοποιημένων

φιλαναγνωστικών πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η κραυγαλέα απουσία των Βιβλιοθηκών στο πεδίο αυτό και η ιδιαίτερη διασύνδεση και με εξω-εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω εξειδίκευσή του (Παπαδάτος Ι., 2009, Μαλαφάντης Κ., 2004). Ο όρος «φιλαναγνωσία» ορισμικά παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Markidis Κ., 2011).

Σύμφωνα με τον παραπάνω περιγραφικό ορισμό η φιλαναγνωσία εσωκλείει και ορίζει κυρίως στο σημασιολογικό της πεδίο την πολυδύναμη και πολυδιάστατη σχέση παιδιού και βιβλίου, καθώς και τις εξειδικευμένες φιλαναγνωστικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές πρακτικές. Και είναι κυρίως αυτό το κομμάτι που φαίνεται να έχει το πρακτικό του ενδιαφέρον, εφόσον μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα και το σύστημα των Βιβλιοθηκών.

Σε ό,τι αφορά όμως την έρευνα και την παραγωγή ερευνητικών προϊόντων αξιοποιήσιμων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών, είναι πολύ χρήσιμο (σχεδόν υποχρεωτικό) να συνδεθεί με τον γενικά αποδεκτό από τη διεθνή βιβλιογραφία όρο «κοινωνικός εγγραμμатισμός». Κι αυτό γιατί υπάρχει μια τεράστια παράδοση ήδη από τη δεκαετία του '70 με πλούσια ερευνητικά συμπεράσματα, προερχόμενα από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (κοινωνιογλωσσολογία, γνωστική ψυχολογία, διδακτικές των γλωσσών, κλπ.), που έχουν εμπλουτίσει την αντίληψη και την κατανόηση μας για τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες και αναπτυξιακές διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στη σταδιακή εξέλιξη και κοινωνικοποίηση του αναγνώστη και τη γενικότερη σχέση με το βιβλίο. Υπάρχει έτσι η δυνατότητα για πολλές ερευνητικές δράσεις που μπορούν να εγγραφούν σε ένα ειδικό ερευνητικό πεδίο, όπως αυτό του

«κοινωνικού εγγραμματισμού» (Bruner, J., 2002, Dickinson, D., & Neuman, S. B. 2006, Dickinson, D., & Tabors, P. (Eds.) 2001).

Η έννοια του «κοινωνικού εγγραμματισμού» είναι ευρεία και έχει ως ερευνητικό κερτημένο το ότι διαμόρφωση της θετικής σχέσης του υποκειμένου με την γραπτή ύλη διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές «εγγραμματισμού» οι οποίες αναπτύσσονται τόσο σε θεσμικά περιβάλλοντα (σχολείο, βιβλιοθήκη) όσο και σε άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (οικογένεια, ομάδες ομηλικών, λέσχες ανάγνωσης). Το ίδιο κερτημένες θεωρούνται και οι διαπιστώσεις οι οποίες αφορούν στον ιδιαίτερο ρόλο των οικογενειακών πρακτικών στην προσχολική ηλικία και κατά συνέπεια στην κοινωνιολογικά διαφοροποιημένη και ταξικά άνιση σχέση που αναπτύσσει ο αναγνώστης με την γραπτή ύλη πριν ακόμη την ενσωμάτωση του στο επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hall, Larson, Marsh, 2003, Nikolajeva, 2003).

Επιπλέον είναι πλήρως αποδεκτό ότι οι συνεχείς ερευνητικές δράσεις στο χώρο της φιλιαναγνωσίας επιτρέπουν την καλύτερη επεξεργασία και διαχείριση χαρακτηριστικών κλασικών στερεοτύπων, π.χ. όταν οι γονείς διαβάζουν, και γενικά το οικογενειακό περιβάλλον προσφέρει κατάλληλα ερεθίσματα, τότε το παιδί ευνοείται και οδηγείται εύκολα σε φιλιαναγνωστικές συμπεριφορές ή ότι όλα τα παιδιά που διαβάζουν έχουν σίγουρη τη σχολική ή κοινωνική επιτυχία. Στην πραγματικότητα αυτό ισχύει μερικώς, γιατί έχει διαπιστωθεί ότι, όταν ένας ή δυο από τους γονείς είτε λόγω επαγγέλματος είτε λόγω προσωπικής επιλογής «διαβάζουν» πολύ και κυκλοφορούν με ένα βιβλίο στο χέρι στο σπίτι, τότε το παιδί εκλαμβάνει το διάβασμα βιβλίων ως μια συμπεριφορά που «ανήκει» αποκλειστικά στο γονιό και όχι σε αυτόν (Poslaniiec Ch., 2006). Έτσι συχνά, παιδιά που προέρχονται από τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον, παρόλο που δεν εμφανίζουν ειδικό πρόβλημα ανάγνωσης, εντούτοις δεν αποκτούν φιλιαναγνωστική διάθεση. Από την άλλη μεριά παιδιά που δεν έχουν τέτοιες εικόνες

φιλαναγνωστικής συμπεριφοράς από τους γονείς, διαμορφώνουν μια εξαιρετική φιλαναγνωστική συμπεριφορά.

Σχετικά με το στερεότυπο της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας των παιδιών που αγαπούν το διάβασμα, υπάρχουν έρευνες που το αμφισβητούν μερικώς, γιατί είναι καθοριστική κυρίως η εισβολή του Διαδικτύου, των video-games, DCS. (Chartier A.M. 2010, Neuman, S. B. (1999). ). Επιπλέον αυτές οι στερεότυπες αντιλήψεις χρειάζονται ειδική ανάλυση και προσοχή, γιατί είναι στην αφετηρία γένεσης πολλών αρνητικών παραμέτρων. Συγκεκριμένα, αρκετοί γονείς, επειδή πιστεύουν απόλυτα στη γραμμική σχέση σχολικής επιτυχίας και φιλαναγνωσίας, όταν το παιδί τους δεν διαβάζει, είτε ματαιώνονται, είτε ενοχοποιούνται και καταλήγουν να επιβάλλουν ως υποχρέωση την ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά τους. Ενώ είναι γνωστό ότι η φιλαναγνωσία είναι μια ελεύθερη επιλογή για το παιδί και όχι μι άλλη σχολική υποχρέωση.

Από τα παραπάνω εξάγεται ότι η βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας συγκρότησης των διάφορων παραμέτρων που καθορίζουν το προφίλ του νέου αναγνώστη, επιτρέπει αρχικά την αποδέσμευση από την ηθικολογική και αναπόφευκτα ιδεολογική προσέγγιση της «φιλαναγνωσίας» ως συνόλου κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών, διευρύνει την παιδαγωγική της εφαρμοσιμότητα και ευνοεί μια σειρά ερευνητικών δράσεων σε διάφορους τομείς που εμπλέκεται ή και μπορεί να συνδεθεί η φιλαναγνωσία πέρα από θεσμοποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. π.χ.

1. Σύγκριση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων φιλαναγνωσίας σε σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον.
2. Διαστάσεις διαφοροποίησης και ανισότητας στη λειτουργία και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας υπό την επίδραση διαφορετικού κοινωνιογνωστικού περιβάλλοντος.
3. Διαφορές συνεργατικής ανάγνωσης σε τυπικά και μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.



4. Καταγραφή, ανάλυση και αξιολόγηση των αναγνωστικών υλικών (εικονογραφημένα, εικονοβιβλία, κλασικά παιδικά βιβλία, βιβλία γνώσης, Συλλογές μικροαφήγησης) σε σχέση με τις συνεπαγόμενες πρακτικές ανάγνωσης

5. Αναλυτική περιγραφή των οικογενειακών και σχολικών γνωστικών περιβαλλόντων και των αντίστοιχων παραμέτρων, με χρήση διαπιστευμένων εργαλείων συστηματικής παρατήρησης φιλαναγνωσίας (βλ. ενδεικτικά: CHELLO= *The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation*] που προτείνονται από τους Neuman, Koh & Dwyer (2008).

### **Τυπολογία αναγνώστη**

Οι μελέτες για τη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο και ιδιαίτερα εκείνες που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, είναι ιδιαίτερα κρίσιμες και χρήσιμες για οποιαδήποτε εφαρμογή πρακτικών φιλαναγνωσίας. Στην ουσία το ενδιαφέρον των μελετών αυτών είναι στραμμένο στην παιδική ηλικία, από τους πρώτους μήνες της ζωής του βρέφους, μέχρι και την σχολική ηλικία.

### **Τυπολογία κατά J. A. Appleyard**

Σύμφωνα με τις μελέτες του J. A. Appleyard (Appleyard, J.A. 1991), διακρίνονται πέντε τύποι αναγνώστη που εμφανίζονται εξελικτικά και συνδέονται κυρίως με την ηλικία, τις εμπειρίες, τις διαθέσεις του και τους διάφορους τρόπους εμπλοκής του παιδιού με το βιβλίο. Πρώτα-πρώτα είναι ο αναγνώστης ως παίκτης (**reader as player**) και αφορά κυρίως το παιδί προσχολικής ηλικίας· ο αναγνώστης ως ήρωας και ηρωίδα (**reader as hero and heroine**) και αφορά το παιδί στη σχολική ηλικία· ο σκεπτόμενος αναγνώστης (**reader as thinker**) που αφορά τον αναγνώστη στην εφηβική ηλικία· τον αναγνώστη ως ερμηνευτή (**reader as interpreter**) που αφορά στη μετεφηβική ηλικία· και τον αναγνώστη ως πολυπράγμονα (**pragmatic reader**) που αφορά στην ώριμη ηλικία.

Πολύ σχηματικά και περιληπτικά θα καταγραφούν παρακάτω τα πιο βασικά σημεία της θεωρίας.

### **1. Ο αναγνώστης ως παίκτης (κυρίως για το παιδί προσχολικής ηλικίας):**

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια εξαιρετική και ευδιάκριτη περίπτωση «αναγνώστη» που λειτουργεί ως ακροατής ή ως θεατής. Στην περίοδο αυτή το παιδί κινείται αενάως σε έναν φανταστικό κόσμο με έναν τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς όπου διακρίνονται τα χαρακτηριστικά του ανιμισμού, του εγωκεντρισμού αλλά και του μαγικού και άλογου στοιχείου, όπου η αναλογία και η αυθαίρετη συσχέτιση αιτιών και αποτελέσματος κυριαρχούν στη σκέψη. Σε αυτόν τον ασαφή και συγκεχυμένο κόσμο το μικρό παιδί σχηματίζει και κτίζει σταδιακά τη δική του ατομική ιδιοσυστασία, τη δική του ταυτότητα. Εισέρχεται στον κόσμο των ενηλίκων και αρχίζει να προσαρμόζεται στις επιταγές του πραγματικού. Είναι μια σύνθετη μεταβατική πορεία κατά την οποία το μικρό παιδί προσχολικής ηλικίας μαθαίνει να ελέγχει φόβους φανταστικούς και πραγματικούς, να συνυπάρχει με εξωπραγματικά στοιχεία και να εμπιστεύεται τη μαγεία, το φανταστικό και το εξωλογικό. Αυτά τα τρία στοιχεία μετασχηματίζονται σε εικόνες του πραγματικού μέσω κυρίως του συμβολικού στοιχείου (κουλτούρα).

### **2. Ο αναγνώστης ως πρωταγωνιστής ή ως ήρωας και ηρωίδα.**

Ανταποκρίνεται στα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Αυτή η ηλικιακή περίοδος σηματοδοτείται από το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών αλλά και από τη σταδιακή χρήση σύνθετων πρακτικών και πνευματικών ενεργειών και την προοδευτική ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης. Το παιδί- αναγνώστης της σχολικής ηλικίας ανταποκρίνεται σε έναν τύπο αναγνώστη που ταυτίζεται με τον ήρωα ή την ηρωίδα του βιβλίου. Μετατρέπεται και γίνεται το κεντρικό πρόσωπο, ο ήρωας ή η ηρωίδα σε ένα μυθιστόρημα ή σε μια ιστορία γεμάτη περιπέτειες και

κατορθώματα. Αυτού του τύπου ο αναγνώστης προσλαμβάνει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα από τα βιβλία του σαφώς συγκροτημένη και οργανωμένη, την οποία εμπιστεύεται αρκετά εύκολα χωρίς να την αμφισβητεί και επιθυμεί διακαώς να εμπλακεί σε αυτήν. Η ευκολία με την οποία ταυτίζεται με τους πρωταγωνιστές των λογοτεχνικών αφηγήσεων εκφράζει την ανάγκη του για «στηρίγματα» καθώς θέλει να αντιμετωπίσει με θάρρος και αξιοπρέπεια τις δυσκολίες ή γενικώς το «κακό» που αναπαρίσταται στο παιδικό αφήγημα βραχείας ή εκτεταμένης φόρμας. Γενικά όλες οι ταυτίσεις στις αναγνώσεις των λογοτεχνικών αφηγήσεων λειτουργούν εν μέρει και ως υποκατάστατα αναπλήρωσης και εκπλήρωσης συγκεκριμένων επιθυμιών και αναγκών που κυριεύουν το παιδί σε αυτήν την ηλικία.

Σύμφωνα με τον J. A. Appleyard στη σχολική ηλικία καταγράφεται ένας τύπος αναγνώστη που εξελίσσεται και βελτιώνεται, που καταφέρνει να διακρίνει την πραγματική από τη φανταστική ιστορία (γι' αυτό και αρχικά προτιμά τα ρεαλιστικά αφηγήματα και αργότερα στο τέλος της σχολικής ηλικίας επιστρέφει στις φανταστικές αφηγήσεις μυθιστορηματικού τύπου). Γίνεται ένας μικρός παν-επιστήμων που αρχίζει και αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές λειτουργίες της λογοτεχνικής αφήγησης, τις λογοτεχνικές συμβάσεις, την πλοκή και τις χωροχρονικές και αιτιολογικές σχέσεις των γεγονότων και πράξεων των ηρώων (Καρπόζηλου Μ. 1997).

### **Τυπολογία κατά Christian Poslaniek**

Ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας απασχολεί γενικώς τους ανθρώπους της Εκπαίδευσης. Εξαιρετικές στην περιοχή αυτή είναι οι θεμελιωμένες προτάσεις του Ch. Poslaniek (Poslaniec Ch., & Houyel Ch., 2000). Με βάση την προσωπική του εμπειρία και την πολύχρονη έρευνα ο Ch. Poslaniek παρατηρεί και κατατάσσει συγκεκριμένα σχήματα που συνιστούν συγκεκριμένους τύπους και ευδιάκριτα τυπικά αναγνωστικά μοντέλα.

1. Είναι πρώτα ο τύπος του τελετουργικού αναγνώστη ή της τελετουργικής ανάγνωσης (*lecture rituelle*),
2. Ο τύπος του χαλαρού αναγνώστη ή του αναγνώστη παίχτη ή της διασκεδαστικής ανάγνωσης (*lecture distraire*),
3. Ο εμπλεκόμενος αναγνώστης, ή η ανάγνωση εμπλοκής (*lecture impliquée*)
4. Ο έμπειρος αναγνώστης (*lecture experte*)
5. Η λογοτεχνική ανάγνωση (*lecture littéraire*).

Η αναγνωστική συμπεριφορά ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας 3, 4, 5 έως και 6 ετών μπορεί να αναγνωρισθεί σε έναν ή και περισσότερους από τους πρώτους τρεις παραπάνω αναφερόμενους τύπους. Στους δυο τελευταίους τύπους (έμπειρος αναγνώστης και λογοτεχνική ανάγνωση) αναγνωρίζονται οι αναγνώστες της σχολικής ηλικίας.

### **1. Τελετουργικός αναγνώστης (τελετουργική ανάγνωση)**

Εάν το παιδί είναι συνηθισμένο να ακούει κάθε βράδυ μια ιστορία είναι πολύ φυσικό να επιζητά για μια μεγάλη χρονική περίοδο την ίδια ιστορία και μάλιστα να διαμαρτύρεται σε οποιαδήποτε τροποποίηση φράσεων και λέξεων που συνήθως έρχεται από την πλευρά του ενήλικου για μια σειρά από διαφορετικές αιτίες (λάθη, παραλείψεις, έλλειμμα χρόνου κ.λπ.). Ανάλογες διαμαρτυρίες εκφράζονται από τα μικρά παιδιά και στις διασκευές των κλασικών παραμυθιών, τουλάχιστον αρχικά. Ενδεχομένως η όποια διαμαρτυρία στην αλλαγή φράσεων και λέξεων συνδέεται με την ανάγκη του παιδιού για αιώνια διάρκεια και σταθερότητα του κειμένου ή της ιστορίας, κάτι που ερμηνεύεται με την ανάγκη του μικρού παιδιού να νοιώθει αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στη σχέση του με το άψυχο και έμψυχο περιβάλλον. Πρόκειται για μια συμπεριφορά που εξηγείται με βάση την κατάκτηση της δεξιότητας της μονιμότητας και της σταθερότητας του αντικειμένου από το μικρό παιδί. Η στερεότυπη επανάληψη των ίδιων φράσεων και των ίδιων λέξεων επιτρέπει στα μικρά παιδιά να αντιληφθούν τη σταθερότητα του κειμένου έναντι του προφορικού

λόγου (Bonnafe M., 1994). Αυτά τα χαρακτηριστικά ορίζουν την τελετουργική ανάγνωση και τον αντίστοιχο αναγνώστη.

## **2. Ο τύπος του αναγνώστη-παίκτη ή ο τύπος του χαλαρού αναγνώστη η διασκεδαστική ανάγνωση**

Το ίδιο το παιδί σε άλλες στιγμές και συνήθως σε μεγαλύτερη ηλικία ενδέχεται να ξεφυλλίζει κάποια βιβλία ανάμεσα σε σωρούς πεταμένων και διασκορπισμένων βιβλίων, να παρατηρεί κάποιες εικόνες για λίγο, να επιμένει σε κάποιες άλλες, ίσως για να θυμηθεί κάποια ιστορία παλιά ή απλά για να περάσει η ώρα χωρίς συγκεκριμένο σκοπό. Είναι μια αναγνωστική δραστηριότητα ψυχαγωγίας και χαλάρωσης, όπου κυριαρχεί το ξεφύλλισμα, η παρατήρηση των εικόνων χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, η παραμονή σε μια σελίδα. Είναι η κλασική περίπτωση αναγνωστικής συμπεριφοράς που συναντιέται πολύ συχνά σε ενήλικους αναγνώστες που ένα βιβλίο θεωρείται κάτι σαν ελεύθερη χαλαρή και δημιουργική απασχόληση. Ενδεχομένως αυτή η περίπτωση αναγνώστη πλησιάζει αρκετά τον τύπο του αναγνώστη – παίκτη του Appleyard J. A.

## **3. Ανάγνωση εμπλοκής**

Υπάρχει και η κλασική περίπτωση αναγνωστικής συμπεριφοράς στην οποία το μικρό παιδί, ξεφυλλίζει ένα εικονοβιβλίο και φωνάζει: *να ένας σκύλος! είναι ο Λάκης μας!* Εννοείται ότι ο σκύλος που βλέπει το παιδί στο βιβλίο δεν έχει καμιά σχέση με το σκύλο του σπιτιού του ούτε σχηματικά ούτε χρωματικά, αλλά παρόλα αυτά το μικρό παιδί εμπλέκεται στην ανάγνωση των εικόνων του σκύλου συνδέοντας και συσχετίζοντας τις εμπειρίες του, τις εικόνες του και τα συναισθήματα του με τον ήρωα του εικονοβιβλίου. Μια ανάγνωση εμπλοκής σημαίνει ότι το παιδί εισβάλλει στο σύμπαν του βιβλίου και η φαντασία του λειτουργεί υπερβαίνοντας τους τυπικούς κανόνες. Πιο συγκεκριμένα αυτού του τύπου η ανάγνωση μεταφράζεται ως η ταύτιση με τους ήρωες του βιβλίου, με προβολές επί των πράξεων των ηρώων με ένα

διαρκή διάλογο ανάμεσα στο βιβλίο και στον αναγνώστη, δηλαδή μια διαρκής και γόνιμη συσχέτιση του προσωπικού του κόσμου με τον κόσμο του βιβλίου (Schneider R., 1999). Αυτός ο τύπος αναγνώστη σύμφωνα με το μοντέλο του J. A. Appleyard αποτυπώνεται συνήθως στη σχολική ηλικία. Πάντως πολλές αναγνωστικές συμπεριφορές, όπου τα παιδιά εκφράζονται με αυθόρμητη ομιλία (επιφωνήματα, κραυγές) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συναντώνται κυρίως στην προσχολική ηλικία. Αντίθετα, στη σχολική ηλικία οι ταυτίσεις και οι προβολές στους ήρωες και στις ηρωίδες είναι πιο σύνθετα φαινόμενα και κυρίως έχουν ένα σιωπηρό και υποκειμενικό χαρακτήρα.

Αυτά τα τρία μοντέλα αναγνωστικής συμπεριφοράς (τελετουργική, διασκέδασης και εμπλοκής) μπορεί να ανιχνευτούν κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά μπορεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Πολλά παιδιά του Δημοτικού για παράδειγμα διαβάζουν βιβλία με πολύ διασκεδαστικό και ψυχαγωγικό τρόπο, κυρίως σε στιγμές που δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν, καθώς η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων θεωρείται σχεδόν μια πολιτιστική άσκηση ψυχής και πνεύματος πολύ κοντά στην έννοια της ψυχαγωγίας ή έστω στη λογική μιας χαλαρής ή δημιουργικής ενασχόλησης, όπου τα επίπεδα συγκέντρωσης του αναγνώστη είναι πολύ χαμηλά σε σχέση με αναγνώσεις που χρειάζονται στα σχολικά καθήκοντα και διαβάσματα. Άλλα παιδιά επιμένουν να ξαναδιαβάζουν τα ίδια βιβλία παρόλο που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες και κυρίως για να κοιμηθούν, για να ξεχαστούν.

Τέλος σε έρευνες έχει φανεί ότι αναγνώστες σε ηλικία Δημοτικού είναι εμπλεκόμενοι αναγνώστες, στους οποίους η εμπλοκή μετατοπίζεται από το ενδιαφέρον για το τέλος της ιστορίας, στο γεγονός ότι βιώνουν εσωτερικά την ιστορία και συμπάσχουν με τις ατυχίες ή χαίρονται με τις επιτυχίες του ήρωα.

Πολλά παιδιά του Δημοτικού διαβάζουν στο συλ της ανάγνωσης του αναγνώστη-παίχτη ή της ανάγνωσης ως διασκέδαση και ιδίως εκείνα που δεν έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την αίσθηση της

φιλιαναγνωσίας. Το κάνουν γιατί αυτή η πρακτική επαινείται από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και από το σχολικό. Ίσως γιατί οι στενοί φίλοι το κάνουν και το συζητούν μεταξύ τους, ίσως γιατί η ανάγνωση βιβλίων και ιδίως λογοτεχνίας αποτελεί μια τυπική χαλαρή ενασχόληση έστω ως τρίτη ή τέταρτη επιλογή. Τέτοιου τύπου αναγνώστες ενδιαφέρονται για βιβλία τρόμου, για βιβλία με περιπέτειες και φανταστικά στοιχεία.

Υπάρχουν και ακόμη δυο τύποι, μοντέλα αναγνώστη που προφανώς εμφανίζονται συχνότερα σε μεγαλύτερες ηλικίες, αλλά δεν παύουν να συναντώνται και σε παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού.

#### **4. Ο έμπειρος αναγνώστης ή η έμπειρη ανάγνωση**

Αυτός ο τύπος ανάγνωσης συνίσταται στην ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τους υπαινιγμούς τις υποδηλώσεις και συνδηλώσεις του κειμένου, να αντιλαμβάνεται την ιδεολογία του κειμένου αλλά και τη λογική και εφαρμογή της διακειμενικότητας, τόσο στο γλωσσικό όσο και στο εικονιστικό κείμενο. Σε πάρα πολλά βιβλία εγγράφεται ένας μεγάλος αριθμός ιστορικών προσώπων, ιστορικών και πολιτιστικών γεγονότων που θεωρούνται ως γνωστές και αναγνωρίσιμες πτυχές της πραγματικότητας από τον αναγνώστη.

Ο έμπειρος αναγνώστης μπορεί να διακρίνει τα ειδικά στοιχεία και συστατικά του κειμένου (εικόνα και γλώσσα) που νοηματοδοτούν άλλες καταστάσεις που παραπέμπουν σε άλλα νοήματα και σε άλλες εκδοχές του συγκεκριμένων βιβλίων και ακόμη να συλλάβει τα υπονοούμενα και τα αποσιωπημένα. Να βάλει δηλαδή η αναγνώστης λόγια και νοήματα ως πούμε στις τρεις τελίτσες ή στα κενά που αφήνει σκοπίμως ο συγγραφέας. Στην κατηγορία αυτή των αναγνωστών απευθύνεται μια μεγάλη ομάδα βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που προκαλεί και απαιτεί τη συνεργασία των μικρών αναγνωστών, δηλαδή τα νεότερα κείμενα στα οποία ο αναγνώστης συμμετέχει στην επιλογή του τέλους ή στην εξέλιξη της ιστορίας.

Ο έμπειρος αναγνώστης είναι ένας αναγνώστης που μετατρέπεται από έναν ικανό αποκωδικοποιητή σε έναν στρατηγικό αναγνώστη, δηλαδή έναν αναγνώστη που ξέρει να χρησιμοποιήσει τις προγενέστερες γνώσεις του, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, έτσι ώστε να μπορέσει να αποφασίσει ποια είναι τα σημαντικά και ουσιώδη στοιχεία του κειμένου, να συνθέσει πληροφορίες, να εξαγάγει συμπεράσματα, να θέσει ερωτήματα και να αποκαταστήσει τις πιθανές παρανοήσεις και παρερμηνείες.

### **5. Η λογοτεχνική ανάγνωση**

Είναι αυτό που αποκαλεί ο Προυστ ως η θεϊκή απόλαυση προερχόμενη από τη βύθιση στην αναγνωστική πράξη. Είναι μια μοναδική εμπειρία στην οποία ο αναγνώστης αντιμετωπίζει το κάθε βιβλίο σαν μια ψυχή με εκθετική δύναμη, εκείνου που το έγραψε, που το διάβασε πριν από αυτόν και όλων όσων το ονειρεύτηκαν, το σχεδίασαν αλλά δεν μπόρεσαν να το γράψουν. Αυτός ο τύπος ανάγνωσης πολύ περισσότερο από τους προηγούμενους μεταφέρει την αναγνωστική πρακτική έξω από το Σχολείο, την επεκτείνει σε συναισθηματικές και πνευματικές ανατάσεις. Εάν υποθέσουμε ότι οι τρεις βασικές λειτουργίες του αναγνώστη είναι η αναγνώριση συμβόλων, ο σχεδιασμός στρατηγικής και το συναίσθημα, τότε μπορούμε εντελώς υποθετικά βέβαια να πούμε ότι στη λογοτεχνική ανάγνωση ενεργοποιείται ιδιαίτερα και η συναισθηματική κατάσταση του αναγνώστη.

Ο όρος λογοτεχνική ανάγνωση δεν πρέπει να συνδέεται με τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων που συνήθως επικεντρώνουν το ενδιαφέρον είτε στη διδασκαλία του νοήματος είτε στην αναζήτηση της λογοτεχνικότητας. Αφορά κυρίως τις αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων που προσδιορίζονται από την ιδιαίτερη προσπάθεια στην ερμηνεία του έργου, δηλαδή ο αναγνώστης προσπαθεί να συμπληρώσει τα κενά και τις ελλείψεις, να αναδιατάξει το αφηγηματικό υλικό, να συνδέσει το κείμενο με άλλα κείμενα, να ανακαλύψει τις συσχετίσεις συγγραφέα κειμένου και εποχής. Ειδικότερα όμως «λογοτεχνική ανάγνωση» είναι



εκείνη που υποχρεώνει ή καθοδηγεί τον αναγνώστη να ανακαλύπτει τα βασικά στοιχεία των λογοτεχνικών έργων, το χτίσιμό τους, τους αρμούς και τις τεχνικές (ακόμη και τους κανόνες και τις αρχές) που τα συνδέουν, τα συνθέτουν και ολοκληρώνουν τη γραφή τους. Έτσι τα εργαλεία της θεωρίας της λογοτεχνίας έρχονται στο προσκήνιο μαζί και η γνώση στοιχειωδών εννοιών, όπως το είδος του αφηγητή, της οπτικής γωνίας, των λογοτεχνικών ειδών, κάτι που ενδεχομένως και να δυσκολεύει το νεαρό αναγνώστη της σχολικής ηλικίας αλλά τον οδηγεί ουσιαστικά στο χώρο της δημιουργικής γραφής.

## Βιβλιογραφία

- Appleyard, J.A. 1991, *Become a reader, The experience of fiction from Childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bonnafe M., 1994, *Les livres c'est bon pour les bébés*. Calmann-Levy, Paris 1994.)
- Bruner, J., 2002, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Chartier A.M.& Hebrard J., *Discours sur la lecture (1880-2000)*, BPI-Centre Pompidou, Fayard, Paris, 2010
- Dickinson, D., & Neuman, S. B. 2006. (Eds.), *Handbook of early literacy research: Volume II*. New York, NY: Guilford Press.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (Eds.), 2001, *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes
- Hall N., Larson J. & Marsh J. (dir.) 2003 – *Handbook of early childhood literacy*, London : Sage.
- Καρπόζηλου Μ. 1997, *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Καστανιώτης, 2<sup>η</sup> έκδοση.
- Μαλαφάντης Κ., 2004. *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις Προτιμήσεις, Συνήθειες*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Markidis, K. 2011, «Social literacy in school contexts: concepts and research instruments». Report for the National Book Center of Greece. Athens.
- Neuman, S.B., Koh, S., & Dwyer, J. (2008). «CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation», *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 159-172.
- Neuman, S. B. 1999. «Books make a difference: A study of access to literacy», *Reading Research Quarterly*, 34, 286-312.
- Nikolajeva M. 2003–« Verbal and visual literacy : The role of picture books in the reading experience of young children», in Hall N., Larson J., Marsh J. (dir.) : *Handbook of early childhood literacy*, London : Sage.
- Παπαδάτος Γ., 2009, *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία, θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις –Δραστηριότητες*, Πατάκης, Αθήνα.
- Poslaniec Ch., 2006, *Le plaisir de lire explique aux parents*, Retz, Paris, 2006.
- Poslaniec Ch., & Houyel Ch., 2000, *Aactivités de lecture a partir de la Littérature de Jeunesse*, Hachette Livre, Paris.
- Schneider R., 1999, « Pour une théorie cognitive du personnage littéraire : La dynamique de construction du modèle mental », *Théorie- Littérature*, No 17, Automne 1999, P.U.V. Saint Denis, Paris.



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## Δημήτρης Πολίτης

Λέκτορας στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η Πάτρας

### Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ:

Ζητήματα Θεωρίας και Διδακτικής.\*

Η αναφορά στο ρόλο της Λογοτεχνίας για Παιδιά στη σχολική τάξη ξεκινά από μια διαπίστωση: κάθε προσπάθεια ή πρόταση διδακτικής αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων επιβάλλει σήμερα μια διαφορετική θεώρηση, η οποία δεν εξαντλείται σε παγιωμένες (προ)θέσεις και δεν αγνοεί τον προβληματισμό που ελέγχεται θεωρητικά ή τις διδακτικές προτάσεις που έχουν δοκιμαστεί πρακτικά. Κυρίως, όμως, δεν υποτιμά τη δεδομένη "κακοτυχία" της Λογοτεχνίας, η οποία παραμελείται ή αγνοείται, όπου έχει ανάγκη την προσοχή μας, ενώ προσεγγίζεται ασφυκτικά, όταν χρειάζεται να λειτουργήσει (από) μόνη της (Benton, 1978). Συσχετίζοντας αυτή την αντιμετώπιση της Λογοτεχνίας με τις εγγενείς δυνατότητές της αλλά και με τους τρόπους προσφοράς της μέσα στην τάξη, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τόσο την παραμέληση όσο και το ενδιαφέρον που την "κατατρέχουν" ως απόρροια της θέσης της μέσα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος

---

\*Το κείμενο δημοσιεύτηκε στο π. **Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα** 5-6 (2008): 59-65.

αλλά και της "στεγανοποίησης" των μεθόδων που την "εκμεταλλεύονται" διδακτικά. Σε μια τέτοια θεώρηση, ωστόσο, δεν είναι μόνο τα διδακτικά ζητήματα που έχουν ανάγκη από πρακτική διευθέτηση αλλά και τα θεωρητικά που απαιτούν πραγμάτευση, αφού στην αλληλεξάρτησή τους οι διδακτικές πρακτικές είναι εκείνες που εμπνέουν το θεωρητικό προβληματισμό, ο οποίος θα (ανα)μορφώσει στη συνέχεια τη διδακτική πράξη. Με άλλα λόγια, η προβληματική των όρων και των ορισμών, που υποβάλλεται από τις πρακτικές μας, θα αποσαφηνίσει εννοιολογικά όρια και θα σταθμίσει το πλαίσιο και τις δυνατότητες της πράξης μας.

Ο θεωρητικός προβληματισμός που έχει κατατεθεί για τη Λογοτεχνία, η οποία, προθετικά ή μη, απευθύνεται στα παιδιά ή "καταναλώνεται" από αυτά, κινείται προς δύο κατευθύνσεις: η μία αφορά τη διάκριση των όρων, «Παιδική Λογοτεχνία» ή «Λογοτεχνία για Παιδιά», και απηχεί κυρίως ιστορικά συμφραζόμενα, ενώ η άλλη αναφέρεται στο περιεχόμενό τους και στηρίζεται στη σύγχρονη, δυναμική θεώρηση των εννοιών αλλά και στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού και διεύρυνσής τους. Ο όρος «Παιδική Λογοτεχνία» επικράτησε από τα μέσα σχεδόν του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όταν δεν υπήρχαν αρκετά λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά και αξιοποιούνταν ως παιδικά ή "παιδικότροπα" κάποια από τα κείμενα που απευθύνονταν στους ενήλικους. Ο όρος αυτός λειτούργησε και λειτουργεί διαχωριστικά, αφού στηρίζεται στην αντίθεση παιδί-ενήλικος, και μειωτικά, επειδή χαρακτηρίζει εκ των προτέρων την ποιότητα της Λογοτεχνίας, ενεργοποιώντας τους αρνητικούς συνειρμούς του επιθέτου «παιδική» (Ακριτόπουλος, 1993: 11). Ένας τέτοιος όρος, όμως, αν και σηματοδοτεί τη σταδιακή εισαγωγή του παιδιού στις αφηγηματικές μορφές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, δεν απεμπολεί το διδακτισμό που μεταφέρει, και τον οποίο επιβάλλουν οι ενήλικοι, καθώς έρχεται να ανταποκριθεί στις γνωστικές, ηθικές και εκπαιδευτικές (παιδαγωγικές) ανάγκες των ιστορικών περιόδων που διατρέχει. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ωστόσο, οι ποικίλες θεωρητικές

προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων αξιοποιούν τα σύγχρονα επιστημονικά τους ερείσματα, για να αντιμετωπίσουν παλαιότερα προβλήματα. Πριμοδοτούν τη χρήση του όρου «Λογοτεχνία για Παιδιά», θεωρώντας ότι αυτός δημιουργεί λιγότερα προβλήματα και, παρά το ότι δε διαλύει όλες τις ασάφειες, αφήνει άθικτο το περιεχόμενο του όρου «Λογοτεχνία», διευρύνοντάς το σε σχέση με τους δημιουργούς και εξειδικεύοντάς το μόνο σε σχέση με τον αποδέκτη της, το παιδί. Ο "νεόκοπος" όρος έρχεται να χαρακτηρίσει τα με ανάλογη μορφή και περιεχόμενο αισθητικά δικαιωμένα έργα δημιουργών που απευθύνονται σε παιδιά της προσχολικής, της σχολικής και της πρώτης εφηβικής ηλικίας, προκειμένου να τα φέρει σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της τέχνης, ενώ με την εμπρόθετη διατύπωση «για παιδιά», μπορεί να συναιρέσει σε μια έκφραση όλες τις δυνατές (υποκειμενικές) εκφορές του λόγου που απευθύνεται στα παιδιά, αφού δεν αποκλείει τα παιδιά-δημιουργούς ή ακόμη και ενηλίκους που απευθύνονται σε άλλους ενηλίκους, εφόσον τα έργα τους μπορούν "να καταναλωθούν" από τα παιδιά. Ικανοποιεί, δηλαδή, και την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων-εύληπτων αναγνωσμάτων για παιδιά, προβάλλοντας τη διαφοροποίησή τους από τα λογοτεχνικά αναγνώσματα, γενικά, ως διαφορά βαθμού και όχι είδους ή ποιότητας (Hunt, 1991: 43-45).

Επιπλέον, ο όρος «Λογοτεχνία για Παιδιά» φαίνεται ότι συμβάλλει αποτελεσματικότερα, σε σύγκριση με τον όρο «Παιδική Λογοτεχνία», στο διάλογο υπέρ της ιδιαίτερης οντότητας των λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά, αφού αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα και ιδιοσυστασία της παιδικής ηλικίας, σταθμίζοντας πλέον διαπολιτισμικά και διαχρονικά τα προσδιοριστικά στοιχεία της. Υπονοεί, δηλαδή, ότι από τη στιγμή που προσδιορίζουμε ξεχωριστά την παιδική ηλικία, διαφοροποιούμε ποιοτικά και τη λογοτεχνία που την αφορά (Κανατσούλη, 1997: 15, 19). Τέλος, αντιμετωπίζει ακόμη και τις αρνητικές συνδηλώσεις της άποψης, που θέλει τη «Λογοτεχνία για Παιδιά» ως τη μαζική προσπάθεια των ενηλίκων να πείσουν τα παιδιά

ότι οφείλουν να ανταποκρίνονται στους τρόπους με τους οποίους εκείνοι οραματίζονται την παιδική ηλικία (Rose, 1984: 2), εμπλέκοντας τα ίδια παιδιά ως ενεργούς αναγνώστες στις διαδικασίες που τα αφορούν. Έτσι συνδέεται άμεσα με τις πιο πρόσφατες εκδοχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, που επικεντρώνονται στον αποδέκτη του λογοτεχνικού κειμένου, στον αναγνώστη, και αποκαλύπτουν την προοπτική που αυτός προσδίδει σε κάθε διαδικασία ανάγνωσης και διδακτικής αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων (Πολίτης, 1996: 22-23).

Άμεσα συνυφασμένα με την προβληματική του όρου και τις εννοιολογικές-θεωρητικές προεκτάσεις του είναι και τα ζητήματα διδακτικής των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, ιδιαίτερα του Δημοτικού Σχολείου, τα οποία αναφέρονται: στη συμπόρευση της Λογοτεχνίας με τη Γλώσσα, στους καταλληλότερους τρόπους προσφοράς της στο παιδί-μαθητή και στις δυνατότητές του ως αναγνώστη, στα όρια και στις δυνατότητες του ρόλου του δασκάλου.

Οι περισσότερες απόψεις που έχουν διατυπωθεί μέχρι τώρα για τη διδακτική της Λογοτεχνίας, γενικά, αναδεικνύουν τη δεοντολογική και δυναμική φύση των συναφών ζητημάτων και, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους ως προς την έννοια του όρου «διδασκαλία» και κυρίως ως προς τα όρια της παρέμβασης του δασκάλου, εκφράζονται θετικά για τις δυνατότητές των διδακτικών προσεγγίσεων (Πολίτης, 2005: 66-68). Δεν εξαντλούνται όμως στην έννοια της «διδασκαλίας», αλλά επικεντρώνονται στους όρους της, δηλαδή στο δάσκαλο, στο μαθητή, στο λογοτεχνικό κείμενο (και στις λειτουργίες του). Κάθε αναφορά στην παρουσία του δασκάλου κατά τη «διδασκαλία» ενός λογοτεχνικού κειμένου θίγει αναπόφευκτα τη σημασία του καθοδηγητικού ρόλου που αναλαμβάνει αλλά και το βαθμό της παρέμβασης που επιχειρεί κατά τη λογοτεχνική εμπειρία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 65-66). Τονίζεται ο υποκειμενικός χαρακτήρας αυτής της παρέμβασης, ενώ διαφαίνεται η ανάγκη οριοθέτησης του

διαμεσολαβητικού του ρόλου μεταξύ του (λογοτεχνικού) κειμένου και του μαθητή(-αναγνώστη).

Αν και ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα δημιουργήσει το κλίμα μέσα στο οποίο θα κινητοποιηθεί ο μαθητής, για να προσεγγίσει ατομικά ένα λογοτεχνικό κείμενο, δεν μπορεί να αναλάβει μόνος του το βάρος του εκσυγχρονισμού της «διδασκαλίας» των λογοτεχνικών κειμένων και του επαναπροσδιορισμού των στόχων της, μέσα από πειραματισμούς και πρωτοβουλίες που σπάνια ξεπερνούν τα όρια της τάξης του (Αποστολίδου, 1999: 11). Η στάση του είναι άμεσα συνυφασμένη με την αντιμετώπιση του κάθε μαθητή αποκλειστικά, η υποκειμενικότητα του οποίου θα πρέπει να γίνεται σεβαστή κατά τη διδακτική διαδικασία και σε επίπεδο τάξης. Θα πρέπει, λοιπόν, ο μαθητής αυτός να έχει τη δυνατότητα αξιοποίησης της επαφής του με το λογοτεχνικό κείμενο, ανάλογα με τις ατομικές του ανάγκες και σύμφωνα με τα δικά του προσωπικά δεδομένα, και όχι να εξαναγκάζεται σε επιβεβλημένους ή προκαθορισμένους τρόπους αναγνωστικής συμπεριφοράς.

Παρά το ότι τέτοια ζητήματα έχουν μονοπωλήσει για δεκαετίες το ενδιαφέρον θεωρητικών και διδασκόντων, παρατηρείται μια στασιμότητα στην επιστημονική επεξεργασία των δεδομένων που καταγράφονται και των παρατηρήσεων που διατυπώνονται. Οι μέθοδοι και οι τρόποι που προτείνονται για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου δεν παρεμβαίνουν εύκολα στο εδραιωμένο σύστημα διδακτικών σχέσεων και παραμένουν στο επίπεδο ατομικών αλλά και συλλογικών προσπαθειών που, τις περισσότερες φορές, δεν έχουν τη δυνατότητα να διασώσουν τη μεταρρυθμιστική τους πρόθεση. Το όλο θέμα ρυθμιζόταν ουσιαστικά μέχρι και τη εκπνοή του 20<sup>ού</sup> αιώνα από τα *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου* (1987), οι επιμέρους οδηγίες των οποίων δεν κατάφεραν να ανταποκρίνονται πάντα στις απαιτήσεις της πράξης.

Εξετάζοντας ιστορικά τη δομή αυτών των *Προγραμμάτων* στην Ελλάδα, θα διαπιστώσουμε ότι, κατά παράδοση, είναι «μιμητική». Στηρίζονται σε αρχές και μεθόδους διδασκαλίας που θεμελιώθηκαν κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, έχουν χαρακτήρα ιστορικό και εθνικό, ενώ επιδιώκουν τη μεταβίβαση της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς με τη βοήθεια συγγραφέων ιστορικά και πολιτιστικά καθιερωμένων. Ύστερα από τη μεταπολίτευση όμως, και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '80 και μετά, χωρίς να εγκαταλείπουν ποτέ τη «μιμητική» τους διάθεση, ενσωματώνουν και στοιχεία που συνιστούν μια παράλληλη δομή, την «αναλυτική». Αξιοποιούν μάλιστα αρχές από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή (Πεσκετζή, 1995: 59-60). Για το λόγο αυτό και επηρεάζουν εμφανέστερα τις διδακτικές πρακτικές, μολονότι επιφυλάσσουν για τη Λογοτεχνία έναν επικουρικό, παρενθετικό ρόλο κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και δεν επιχειρούν “συστηματική” διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία θα εγκαινιαστεί πια στα πρώτα χρόνια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 77).

Με την αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ωστόσο, τα πράγματα δείχνουν ότι διαφοροποιούνται. Τα νέα *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (2000), αρχικά, και το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (2002), στη συνέχεια, έρχονται να αναμορφώσουν το περιεχόμενο των σπουδών και το ύφος των διδακτικών προσεγγίσεων, ενώ αντιμετωπίζουν εξατομικευμένα τα γνωστικά αντικείμενα κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης, αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο και καταλήγοντας στο Λύκειο.

Προκειμένου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η Λογοτεχνία εντάσσεται και πάλι στα «Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο». Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (2002), όπου ενσωματώνονται τα προηγούμενα *Προγράμματα Σπουδών* (2000), η Γλώσσα «γίνεται» με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας «όχημα και αποτέλεσμα αισθητικής



καλλιέργειας» (2002:3), ενώ η Λογοτεχνία, που θεωρείται ένας από τους «άξονες γνωστικού περιεχομένου» του γλωσσικού μαθήματος, έχει ως βασικό, γενικό στόχο της την εξοικείωση των μαθητών με το βιωματικό λόγο και με τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων (2002: 24). Στα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας*, που ακολουθούν το *Διαθεματικό*, ως κύριοι σκοποί της επαφής των μαθητών των δύο πρώτων τάξεων (Α'-Β') με αισθητικά καταξιωμένα λογοτεχνικά κείμενα αναφέρονται η εξοικείωσή τους με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή τους να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φαντασία (2002: 41). Για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Γ'-ΣΤ') επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωσή τους με την εθνική και με την παγκόσμια λογοτεχνία, καθώς και με τις διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας (2002: 42-43).

Αν και τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται μέσα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και στα νέα *Προγράμματα*, για πρώτη φορά «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος», ενώ προτείνεται η σύνδεσή της Λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος και με το διάλογο, μέσα από σχετικές δραστηριότητες (2002: 57-58). Η κυριαρχία όμως της σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας, έτσι όπως αυτή διαφαίνεται στα (*Αναλυτικά*) *Προγράμματα*, έρχεται να οριοθετήσει, τελικά, την ιδιαίτερη λειτουργία της λογοτεχνικής έκφρασης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η «ευαισθητοποίηση» απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, «ώστε τα παιδιά να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά του καλού παιδικού βιβλίου», αναφέρεται ως όγδοος (!) στόχος του μαθήματος της Γλώσσας στα παλιά (*Αναλυτικά*) *Προγράμματα* (1987: 9), ενώ στα νέα καταλαμβάνει την τέταρτη θέση (2002: 26). Έτσι, την κύρια ευθύνη της πιο ολοκληρωμένης και "ελεύθερης" επαφής του μαθητή με τη Λογοτεχνία αναλαμβάνουν και πάλι τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* – όπως και παλιότερα το *Ανθολόγιο για τα Παιδιά του Δημοτικού* (σε τρία μέρη,

το πρώτο για την Α΄ και Β΄ τάξη, το δεύτερο για την Γ΄ και Δ΄, και το τρίτο για την Ε΄ και ΣΤ΄) – πρωταρχικός στόχος των οποίων είναι η πρώτη γνωριμία των μαθητών με τη λογοτεχνική εκφορά του λόγου.

Τα νέα *Ανθολόγια*, και αναφέρομαι κυρίως σε αυτά που προορίζονται για τις Γ΄-Δ΄ και Ε΄-Στ΄ τάξεις, δε στηρίζονται μόνο στις αρχές και στους κανόνες της σύγχρονης Παιδαγωγικής αλλά και στις θέσεις της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας, θέτοντας ως κύριους στόχους τη διάσωση της απόλαυσης από την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων και τον προσανατολισμό του αναγνώστη-μαθητή σε πιο δημιουργικούς δρόμους μέσα από τη σχέση του με τα ανθολογούμενα κείμενα. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο αποδέκτης αυτών των κειμένων αντιμετωπίζεται με σαφήνεια πρώτα ως αναγνώστης και ύστερα ως μαθητής. Η σημαντικότερη προσφορά τους είναι ότι διαμορφώνουν μια καινούργια φιλοσοφική βάση για τη θεώρηση της «διδασκαλίας» και διευρύνουν, σε σύγκριση με τα παλαιότερα *Ανθολόγια*, το λογοτεχνικό κανόνα για τον αναγνώστη (Πεσκετζή, 1995: 71-73). Ανταποκρίνονται στη διαχρονική προβληματική και, μέσα από ένα εμπλουτισμένο σώμα κειμένων, προσφέρουν συγκεκριμένες προτάσεις-λύσεις για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, υποδεικνύουν την αποσύνδεση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα και προτείνουν το συσχετισμό της με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου, τη σαφή οριοθέτηση του ρόλου του δασκάλου και, κυρίως, την ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη.

Το τελευταίο θεωρούμε ότι συναιρεί την ουσία όλων των προβληματισμών που έχουν διατυπωθεί για τη «διδασκαλία» της Λογοτεχνίας, ενώ παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον ο τρόπος που επιχειρείται. Ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να συμμετέχει σε "ελεύθερες", για τους μαθητές, και "ενδεικτικές", για τους δασκάλους, δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος κάθε κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες δεν είναι άσχετες με την εμπειρία που

έχει ο αναγνώστης με το κάθε κείμενο, αλλά λειτουργούν περισσότερο ως προεκτάσεις της, του εξασφαλίζουν μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την ταυτίζουν με την αναγνωστική. Κατά συνέπεια, ο αναγνώστης-μαθητής είναι σε θέση "να τιμήσει" τη σχέση του με το λογοτεχνικό κείμενο, αντιλαμβανόμενος χωρίς εξαναγκασμούς τις βαθύτερες ουσίες του και βιώνοντας ολοκληρωμένα τη διαδικασία που του προτείνεται (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 36).

Η νέα πρόταση που καταθέτουν τα *Ανθολόγια* έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού ήδη έχουν συνδεθεί με τη σχολική πρακτική και κρίνονται μάλιστα θετικά από τους ενδιαφερόμενους (μαθητές και εκπαιδευτικούς). Η προβολή, πάντως, αυτής της πρότασης δεν υποτιμά άλλες προσπάθειες που είναι προσανατολισμένες προς την κατεύθυνση αυτή, αν και δεν έχουν δοκιμαστεί από την επίσημη διδακτική πρακτική. Αναφέρω στις προσπάθειες που καταβάλλει, από το 1994, η «Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας» να επαναδιαπραγματευτεί τη σχέση Λογοτεχνίας-Εκπαίδευσης και να αναδείξει τη Διδακτική της Λογοτεχνίας ως επιστημονικό αντικείμενο (Αποστολίδου, 1999: 11). Η «Ομάδα» αυτή προχώρησε μάλιστα και στη διαμόρφωση ενός νέου, αναγνωστικού προγράμματος, οργανωμένου σε διδακτικές ενότητες, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι θεωρητικές αρχές και η όλη φιλοσοφία αυτού του προγράμματος ελέγχουν ως ανεπαρκείς άλλες εκδοχές, κειμενοκεντρικές κυρίως, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, που υποβάλλουν τις διδακτικές μας πρακτικές, και εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου ενδιαφέροντος για τις «Πολιτισμικές Σπουδές». Σηματοδοτούν με τον τρόπο αυτό νέες, εναλλακτικές προοπτικές, σύμφωνα με τις οποίες η Λογοτεχνία, που αξιοποιείται ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση και την κριτική κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της δικής μας εμπειρίας αλλά κυρίως στη συγκρότηση μιας νέας αναγνωστικής υποκειμενικότητας. Η Λογοτεχνία δεν προβάλλεται πια για τη Λογοτεχνία την ίδια αλλά για τους

αναγνώστες-μαθητές που αντιλαμβάνονται τη σημασία της για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική (Πασχαλίδης, 1999: 320-22).

Ο στόχος αυτής της προσπάθειας να αλλάξει το καθεστώς της ανάγνωσης και να το προσανατολίσει σε δραστηριότητες «πολιτισμικής ερμηνευτικής», από την πλευρά του αναγνώστη, διευρύνει και τον πάγιο παιδαγωγικό στόχο της «εγγραμματοσύνης» σε εκείνον της «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης», απαιτώντας από τους αναγνώστες να ανακαλύψουν το κοινωνικά προσδιορισμένο «αξιακό υπόστρωμα» και το «πολιτικό ασυνείδητο» των λογοτεχνικών κειμένων. Τους ζητά ακόμη να απομακρυνθούν από τη λογική του επιβεβλημένου λογοτεχνικού κανόνα, να φτάσουν σε διακειμενικές διεργασίες μέσα από ένα διευρυμένο σώμα κειμένων, να αντιληφθούν ουσιαστικά με το δικό τους τρόπο την έννοια, την πολυφωνία και τις λειτουργίες της Λογοτεχνίας και, τελικά, «να ερμηνεύσουν την ερμηνεία τους» (Πασχαλίδης, 1999: 324-27).

Η εμφανής "υποκειμενική" προοπτική ενός τέτοιου αναγνωστικού προγράμματος έχει ιδιαίτερη σημασία και δυναμική, αφού αναφέρεται όχι μόνο στις πιθανές αναγνωστικές ερμηνευτικές διεργασίες που τα κείμενα απαιτούν αλλά και στην ερμηνεία αυτής της πιθανής ερμηνείας. Συνολικά προτείνεται μια βιωματική-επικοινωνιακή και ταυτόχρονα μια πιο "ελεύθερη" επαφή με τη Λογοτεχνία, που θα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν εκείνοι τα κείμενα που θα διαβάσουν αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα τα προσεγγίσουν, ορίζοντας ουσιαστικά οι ίδιοι το λογοτεχνικό κανόνα που θα διασώσει και θα τους εξασφαλίσει την αναγνωστική απόλαυση. Το λογοτεχνικό κείμενο, αποδεσμευμένο πλέον από τη γλωσσική διδασκαλία, δεν καλείται να εξυπηρετήσει προγραμματικούς σκοπούς και συγκεκριμένα ιδεολογικά σχήματα, αλλά να ενεργοποιήσει

δάσκαλους και μαθητές στην άρθρωση του δικού τους λόγου (Καπλάνη, 1999: 362-65).

Μέσα από τέτοιες προτάσεις η Λογοτεχνία (για Παιδιά) φαίνεται ότι διεκδικεί τη θέση που της αναλογεί σε ένα αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάζει τουλάχιστον την πρόθεση να θεραπεύσει την "κακοδαιμονία" της αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων από τους αναγνώστες-μαθητές. Χρειάζεται όμως να τους προσφέρει τη δυνατότητα αισθητοποίησης της αντίδρασής τους και αξιοποίησης της δυναμικής της, κατανοώντας και βιώνοντας την πράξη τους ως προσωπική σχέση τους με το λογοτεχνικό κείμενο. Για το λόγο αυτό, ο δάσκαλος δεν πρέπει να λησμονεί τους όρους του λογοτεχνικού "παιχνιδιού" και "να εγκαταλείπει" τους μαθητές του σε συνειρμικά παραληρήματα ή σε περιπλανήσεις, που τις περισσότερες φορές δεν οδηγούν πουθενά. Τέτοιες καταστάσεις μπορούν, βέβαια, να διασώσουν τη μαγεία της λογοτεχνικής έκφρασης και επαφής, αλλά είναι πιθανό και να παρερμηνεύσουν ή να αλλοιώσουν την ουσία της. Η κατανόηση, και κατά συνέπεια η συνειδητοποίηση, αυτής της πράξης δεν είναι εύκολη υπόθεση για τους αναγνώστες, δάσκαλους και μαθητές, επειδή χρειάζεται ένα βοηθητικό πλαίσιο αναφοράς, όπως αυτό που προσπαθούν να μορφοποιήσουν οι πρακτικές και οι προτάσεις που εκθέσαμε παραπάνω.

Στη βάση αυτών των πρακτικών γίνεται φανερό ότι υπάρχει πάντα μια φιλοσοφία, ένα σύνολο από αρχές εμπνευσμένες ή δανεισμένες κυρίως από λογοτεχνικές θεωρίες, η ύπαρξη των οποίων εγγυάται την ολοκλήρωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και προφυλάσσει την αναγνωστική διαδικασία από επιζήμιες για τους όρους της παρεκτροπές. Αρκεί μόνο τα θεωρητικά δεδομένα να αξιοποιηθούν σωστά, ώστε η θεωρία να μην υπερβαίνει τη διδακτική πράξη και η διδακτική πράξη να μην καταργεί τη θεωρία. Παρόμοιοι χειρισμοί όμως θέλουν μεγάλη προσοχή, επειδή τα όρια είναι δυσδιάκριτα και ο ρόλος της θεωρίας παρεξηγημένος (Rosenblatt, <sup>2</sup>1989: 49-50, και Πασχαλίδης, 1999: 328-29). Ωστόσο, η θεωρία ήταν πάντα παρούσα στο σχολείο, αν

και οι θεωρητικές αντιλήψεις που διαμόρφωναν το διδακτικό πλαίσιο δεν αποκάλυπταν συνήθως την παρουσία και την ταυτότητά τους (Καγιαλής, 1993: 36). Στην Ελλάδα τέτοιες αντιλήψεις εξυπηρετούσαν κυρίως παιδαγωγικούς στόχους, κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, και επικεντρώνονταν στην ανίχνευση της λογοτεχνικότητας του κειμένου, για να καταλήξουν στην προβολή του ρόλου του δασκάλου, του εκπαιδευτικού, μέσα από μια αυστηρά προγραμματισμένη διδακτική πορεία (Πεσκετζή, 1995: 250-51).

Οι νέοι τρόποι θεώρησης του λογοτεχνικού φαινομένου, οι οποίοι διαπιστωμένα αντανακλούν γενικότερες ιδεολογικές επιλογές αλλά και κοινωνικές αλλαγές, εμπνέονται από τις σύγχρονες εκδοχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας (May, 1995), συνδέονται αμεσότερα με την αναγκαιότητα μιας διαφορετικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας (για Παιδιά) και ανταποκρίνονται επαρκέστερα στο διευρυμένο περιεχόμενό της. Απώτερος στόχος μιας τέτοιας αντιμετώπισης που εμπλέκει άμεσα τους μαθητές-αναγνώστες στη διδακτική διαδικασία δεν είναι να υπαγορεύσει τη διάθεσή τους απέναντι στο κείμενο ή να καθορίσει τη σχέση τους με αυτό, αλλά να προσφέρει μια βάση ενεργοποίησης της αναγνωστικής τους διάθεσης (Nodelman, 1992) και να αναδείξει την προσωπική αίσθηση και τη μοναδικότητα της λογοτεχνικής εμπειρίας.

## Βιβλιογραφία

Ακριτόπουλος, Αλέξανδρος. Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους: Έρευνα, Μελέτη και Διδασκαλία. Αθήνα: Ηρόδοτος, 1993.

Αποστολίδου, Βενετία. «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 1999, σσ. 335-47.

Καγιαλής, Τάκης. «Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Θεωρίας». Στο: Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Γ΄ Σεμινάριο Κ.Ε.Π.Β.). Αθήνα: Πατάκης, 1993, σσ. 35-52.

Κανατσούλη, Μένη. Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1997.

Καπλάνη, Βικτωρία. «Η Θέση της Ποίησης σε Ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και Προοπτικές». Στο: Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 1999, σσ. 359-67.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. «Η Αμφίδρομη Σχέση Λογοτεχνίας και Γνωστικών Αντικειμένων». Στο: Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 1999, σσ. 35-41.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. Το Θαυμαστό Ταξίδι. Αθήνα: Πατάκης, 1995.

Ματσαγγούρας, Ηλίας. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Γρηγόρης, 2004.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης. «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο: Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 1999, σσ. 319-33.

Πεσκετζή, Μαρία. Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου σε Μαθητές Ηλικίας 15-18 Ετών στην Ελλάδα, στην Αγγλία και Γερμανία κατά τη Δεκαετία του '80: Σύγκριση Διδακτικών προσεγγίσεων. (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή). Αθήνα, 1995.

Πολίτης, Δημήτριος. «Η Λογοτεχνία και ο Μαθητής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Σύγχρονες Απαιτήσεις μιας Διαχρονικής Σχέσης». π. Νέα Παιδεία 113 (2005): 65-77.

Πολίτης, Δημήτριος. «Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η Συναλλακτική Θεωρία της L.M.Rosenblatt». π. Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας 11 (1996): 21-33.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ.]. Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1987.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ.]. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμ. Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ.]. Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές Επιστήμες. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000.

\*\*\*

Benton, Michael. «Poetry for Children: A Neglected Art». *Children's Literature in Education* 9(3) (1978): 111-26.

Chambers, Aidan. *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books*. Woodchester Stroud, Gloucester: The Thimble Press, 1991.

Hunt, Peter. *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Blackwell, 1991.

May, J.P. *Children's Literature and Critical Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Nodelman, Perry. *The Pleasures of Children's Literature*. London: Longman, 1992.

Rosenblatt, L.M. «The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research». In: Cooper, Charles R. (ed.). *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989, pp. 33-53.

Rose, Jacqueline. *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan, 1984.





ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## Μάνος Κοντολέων

Συγγραφέας, κριτικός

### Η σημασία του βιβλίου στη ζωή μας και η ανεξέλεγκτη επίδραση ποικίλων εντύπων

Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους με πολλούς τρόπους. Επικοινωνώ, σημαίνει πως μοιράζομαι με άλλους ή στέλνω σε κάποιον ή λαμβάνω από έναν τρίτο κάποιο μήνυμα, ένα συναίσθημα, μια πληροφορία. Ανταλλάσσω απόψεις και ιδέες, επηρεάζω ή επηρεάζομαι.

Οι άνθρωποι, λοιπόν, επικοινωνούν μεταξύ τους με πολλούς τρόπους.

Με χειρονομίες – *κ' η μητέρα σιμά του εθρηνούσε,  
με λαχτάρα χτυπώντας τα στήθια* (Γ. Ζαλοκώστας).

Με εκφράσεις του προσώπου – *Κ' η Παναγία χαίρεται,  
η Παναγία χαμογελά.* (Ο. Ελύτης).

Με εκφράσεις των ματιών – *έχουν τα μάτια της, όπου γελούνε,  
το χρώμα πούναι στον ουρανό* (Δ. Σολωμός).

Με κινήσεις όλου του σώματος – *Κι ανάμεσό τους αρχινάε,  
Ξεχωρισμένη από τις άλλες,  
Τρικυμισμένο ένα χορό,  
Λυγίεται, σέρνεται, πετάει  
Κορίτσι δεκαχτώ χρονώ*

*... και του χορού βασίλισσα είναι (Κ. Παλαμάς)*  
*Με ήχους – Πηδάμε στις βάρκες,*  
*λύνουμε τα σκοινιά*  
*και τραγουδάμε τη θάλασσα (Γ. Ρίτσος)*  
*Με εικόνες- Πού νάσαι, για να δεις πως εμεγάλωσε*  
*τ' αγιόκλημα μας μέσα στην αυλή μας (Ρ. Μπούμη – Παππά)*  
*Και με λόγια,*  
*λόγια γραμμένα – Σου γράφω τη λύπη μου σ' αυτό το χαρτί*  
*τόσο αλαφριά που να στη φέρει ο άνεμος (Ν. Βρεττάκος)*  
*λόγια προφορικά - Τζεμιλέ,*  
*σε τραγουδήσαμε δίπλα στη θάλασσα,*  
*και σε γυρέψαμε, και σε φωνάξαμε,*  
*και δεν ήρθες. (Ν. Καρύδης)*

Οι άνθρωποι, λοιπόν, επικοινωνούν με πολλούς τρόπους. Αλλά, σίγουρα, ο κυριότερος και ο πιο άμεσος τρόπος επικοινωνίας ήταν και είναι και –ας ελπίσουμε πως θα είναι– ο λόγος. Ο γραπτός και ο προφορικός λόγος. Ανάμεσα στις δύο αυτές μορφές επικοινωνίας μέσω του λόγου, η πιο σημαντική, ίσως και ουσιαστική διαφορά τους είναι ότι ο μεν προφορικός λόγος υπάρχει για μια στιγμή, για λίγα λεπτά, ενώ ο γραπτός παραμένει για πάντα.

Όταν ο Αγαμέμνονας αποφάσιζε να θυσιάσει την κόρη του την Ιφιγένεια, εκείνη ασφαλώς και με κάποια λόγια θα προσπάθησε να τον μεταπεισει. Τα λόγια εκείνα, όσο κι αν είχαν την αμεσότητα του πόνου και το φόβου ενός κοριτσιού, ακούστηκαν για κάποια λίγα λεπτά και μετά έμειναν στη μνήμη όσων έτυχε να είναι παρόντες και να τα έχουν ακούσει. Όταν κι αυτοί πέθαναν, οι παρακλήσεις της Ιφιγένειας ξεχάστηκαν. Όμως τα λόγια που ο Ευριπίδης βάζει στο στόμα της ηρωίδας του έργου του *Ιφιγένεια στην Αυλίδα*, ακριβώς επειδή γράφτηκαν, είναι γνωστά ακόμα και σήμερα, ακόμα και σήμερα συγκινούν:

*Και για κλαρί ικεσίας στα γόνατά σου*  
*Κρεμνώ από σένα το κορμί μου... και ικετεύω:*

*Θάνατο πρόωρο μη μου δώσεις\* είναι*

*Γλυκό το φως να βλέπεις\* μη με πιέσεις*

*Τον κάτω κόσμο να αντικρύσω. (μετάφραση Θ. Σταύρου)*

«Τα λόγια φεύγουν, τα γραπτά μένουν» λέει ο λαός μας. Κι αυτό σημαίνει πως σε ό,τι έχει κάποια στιγμή γραφτεί μπορεί να ξαναγυρίσουμε, να το διαβάσουμε και πάλι και να το κατανοήσουμε καλύτερα. Ο προφορικός λόγος είναι πιο άμεσος. Ο γραπτός περισσότερο διαχρονικός.

Κάτι που ακούσαμε, αν τύχει και το ερμηνεύσουμε λάθος, πολύ δύσκολα κάποιος θα μας πείσει για το λάθος μας αυτό. Τα λόγια τα ίδια ποτέ δε θα ξανακουστούν και ό,τι από αυτά θυμόμαστε είναι και που θα παραμείνει μέσα στη μνήμη μας και θα επηρεάσει σκέψεις και συναισθήματά μας. Μα σε ό,τι διαβάσαμε δεν μπορεί να συμβεί εύκολα μια τέτοια παρεξήγηση. Οι λέξεις παραμένουν πάντα στη θέση τους, έτοιμες να επιβεβαιώσουν την αρχική μας άποψη, αλλά και το ίδιο έτοιμες να μας διορθώσουν το τυχόν λανθασμένο τρόπο που τις αναγνώσαμε.

Στο γραπτό λόγο βρήκαν τον τρόπο να επιβιώσουν όλες οι γνώσεις του ανθρώπου. Η ιστορία και η επιστήμη, η τέχνη και οι ιδέες, οι απόψεις και οι θέσεις, οι σχεδιασμοί και οι αποφάσεις όλων όσοι έζησαν πριν από εμάς, μας γίνονται γνωστά μέσω του γραπτού λόγου. Αν δεν είχε ο άνθρωπος εφεύρει τη γραφή, τότε δε θα μπορούσε να αφήσει κληρονομιά τη γνώση και την εμπειρία των όσων έζησε.

Ας διαβάσουμε κάποιους στίχους του Σεφέρη από το *Ημερολόγιο καταστρώματος Β΄*.

*«Δε θέλω τίποτε άλλο παρά να μιλήσω απλά, να μου δοθεί ετούτη η χάρη.*

*Γιατί και το τραγούδι το φορτώσαμε με τόσες μουσικές που σιγά – σιγά βουλιάζει,*

*Και την τέχνη μας τη στολίσουμε τόσο πολύ που φαγώθηκε από τα μαλάματα το πρόσωπό της*

*Κ' είναι καιρός να πούμε τα λιγοστά μας λόγια, γιατί η ψυχή μας αύριο κάνει πανιά»*

Ο γραπτός λόγος κάνει τον άνθρωπο αθάνατο. Από την εποχή εκείνη όπου κάποιοι πρωτόγονοι άνθρωποι πήραν να χαράζουν σχήματα σε πέτρες, μέχρι τις μέρες μας όπου ότι γράφουμε πάνω στο χαρτί ή το βλέπουμε να σχηματίζεται στην οθόνη του υπολογιστή μας μπορεί αμέσως να μεταδοθεί σε χιλιάδες και εκατομμύρια άλλους συνανθρώπους μας, έχει περάσει πολύς μα πάρα πολύς καιρός.

Αλφαβήτες έχουν αντικαταστήσει τα σχήματα και νέες τεχνικές βοηθούν όχι μόνο στην άνετη και εύκολη καταγραφή των γνώσεων και των ιδεών, αλλά και στην άμεση αναμετάδοσή τους.

Ο γραπτός λόγος ακόμα και σήμερα, την εποχή της εικόνας, όπως λέγουν, εξακολουθεί να παραμένει ο πρώτος και ο ουσιαστικότερος τρόπος επικοινωνίας. Αλλά υπάρχουν πολλά είδη γραπτού λόγου. Ανάλογα το τι θέλω να μεταφέρω σε έναν άλλο, γράφω και το μήνυμά μου.

Αν θέλω να γράψω μια είδηση χρησιμοποιώ τον δημοσιογραφικό λόγο. Αν θέλω να περιγράψω και να αναλύσω ένα πείραμα χρησιμοποιώ τον επιστημονικό λόγο. Αν θέλω να καταγράψω συναισθήματα και ιδέες, τότε καταφεύγω στον λογοτεχνικό λόγο (πεζογραφικό ή ποιητικό).

Θα μπορούσαμε ακόμα να πούμε πως υπάρχουν και άλλες πολλές κατηγορίες και υποκατηγορίες του γραπτού λόγου (γράφουμε επιστολές, σημειώματα, παραγγελίες, νόμους, υπηρεσιακά έγγραφα κ.λπ). Αλλά, μιας και εγώ είμαι συγγραφέας, θα ήθελα να μείνω περισσότερο στον έντυπο λόγο των βιβλίων και των περιοδικών ή των εφημερίδων. Ο δημοσιογραφικός λόγος έχει ως βασικό προορισμό του να μεταδίδει μια είδηση. Ο λογοτεχνικός λόγος προσπαθεί να περιγράψει συναισθήματα και να δημιουργήσει συγκινήσεις, αλλά και να ενεργοποιήσει τη συνείδησή μας.

Όταν το 1922 κήκε η Σμύρνη, οι εφημερίδες περιγράφανε το γεγονός: *«Η Σμύρνη πυρπολείται και οι κάτοικοί της σφάζονται»* - ήταν

ο τίτλος του φύλλου της εφημερίδας «Καθημερινή» της Παρασκευής, 2 Σεπτεμβρίου 1922.

Με οχτώ μόλις λέξεις ο δημοσιογράφος κατάφερνε και να ενημερώσει, και να συγκινήσει. Το ίδιο γεγονός ένας συγγραφέας θα χρειαζότανε πολλές περισσότερες λέξεις για να το περιγράψει, αλλά παράλληλα θα φώτιζε και με πιο έντονο τρόπο τα συναισθήματα εκείνων που ζούσαν τον τρόμο της καταστροφής.

*«Ολόγυρα, όσο μπορούσε κανείς να δει, ένα πλήθος τεράστιο από κεφάλια, χέρια και κορμιά, συνωθούνταν προς τα βράχια ή σπρώχνονταν στα ρηγά. Στάχτες και κάρβουνα έπεφταν πάνω τους Σα νάχε εκραγεί ηφαιστειο. Μαύρες σκιές που κουβαλούσαν δοχεία, πρόβαλαν μέσα στον καπνό. Και μια τρομερή ζέστη απλώνονταν παντού, σα να ξεχυνόταν από το στόμιο πυρωμένου φούρνου»* - μια περιγραφή που διαβάζουμε στο μυθιστόρημα *Οι στάχτες της Σμύρνης* του Ρίτσαρντ Ράινχαρτ (μετάφραση: Σ. Θεοδωρόπουλου)

Και ο δημοσιογραφικός λόγος και ο λογοτεχνικός, όσο κι αν έχουν άλλες τεχνικές, θα πρέπει πάντα να μη παραπλανούν. Αλλά υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στο δημοσιογράφο και στο συγγραφέα. Ο πρώτος έχει υποχρέωση να μεταδίδει μόνο την είδηση. Ο όποιος σχολιασμός του πρέπει να στηρίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια. Και να προσπαθεί να αφήνει τον αναγνώστη του να αποκτήσει την δική του γνώμη. Ο δεύτερος, ο συγγραφέας, έχει το δικαίωμα να γράψει την υποκειμενική του αλήθεια, αλλά κι αυτός θα πρέπει να έχει κατά νου πως θα πρέπει να βοηθά τον αναγνώστη του να σχηματίσει μια ελεύθερη άποψη.

Τελικά στόχος και των δυο θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός υπεύθυνου και ευαίσθητου πολίτη.

*«Διότι, πρέπει να έχει ο στρατιώτης το σκεπάρνι του, το μικρό παιδί το βλέμμα του, ο ποιητής το ροκάνι του»* γράφει ο Νίκος Εγγονόπουλος και εκείνο που νομίζω πως υπονοεί είναι πως πρέπει να δίνουμε το δικαίωμα στους ανθρώπους να φτιάχνουν μόνοι τους τη μοίρα τους. Κι έτσι ο στρατιώτης έχει δικαίωμα στην ειρήνη, ο παιδί στο μέλλον και ο δημιουργός στην ελεύθερη έκφρασή του.

Ένα γνωστό και αγαπημένο σύνθημα της εποχής μας λέει «Το βιβλίο είναι ένα παράθυρο στον κόσμο». Και ένα άλλο ισχυρίζεται πως «Με ένα βιβλίο πετάω». Τα ίδια συνθήματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για την εφημερίδα και για το περιοδικό. Με το γραπτό λόγο ανοίγω ένα παράθυρο και βλέπω τι συμβαίνει μέσα μου και έξω από εμένα. Με τα γραπτά λόγια η ψυχή μου αποκτά φτερά και μπορεί να πετάξει σε άλλους κόσμους, σε άλλες ιδέες.

Έτσι είναι... Αλλά μπορεί και να μην είναι. Όλα εξαρτώνται από το ήθος του γραπτού λόγου.

Ο Γκουστάβ Φλωμπέρ, ο μεγάλος Γάλλος μυθιστοριογράφος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, έχει γράψει πως «το συγγραφικό ύφος αποτελεί στάση ζωής».

Όλοι όσοι γράφουν δεν έχουν την ίδια στάση ζωής, μήτε διαθέτουν το ίδιο ήθος. Και γι' αυτό οι αναγνώστες πρέπει να είναι προσεχτικοί σε ό,τι διαβάζουν. Συχνά πίσω από τις πιο όμορφες λέξεις και τις πιο ενδιαφέρουσες περιγραφές, κρύβονται απαίσιες σκέψεις και ύπουλες διαθέσεις.



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΝΕΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΟΝΑΧΟΥ  
INTERNATIONALE JUGENDBIBLIOTHEK MUENCHEN  
INTERNATIONAL YOUTH LIBRARY

Dr. Christiane Raabe

Διευθύντρια της Διεθνούς Βιβλιοθήκης Νεότητας Μονάχου

### **«Δώστε μας βιβλία, δώστε μας φτερά!»**

Η Διεθνής Βιβλιοθήκη Νεότητας εγκαινιάστηκε στις 14 Σεπτεμβρίου του 1949, σε μια βίλα στο κέντρο της πόλης του Μονάχου, ως η πρώτη βιβλιοθήκη για την παγκόσμια παιδική και εφηβική λογοτεχνία. Ιδρύτρια ήταν η Γερμανοεβραία μετανάστρια Jella Lepman, που το 1945 επέστρεψε στη Γερμανία απεσταλμένη από την αμερικανική στρατιωτική κυβέρνηση ως σύμβουλος για «τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα των γυναικών και των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους σε ζητήματα διαπαιδαγώγησης».

Γι' αυτήν αποτελούσε επιτακτική ανάγκη το να προσφέρει στα παιδιά και τους εφήβους, που μεγάλωσαν μέσα στον εθνικοσοσιαλισμό και τον πόλεμο, βιβλία ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της φαντασίας τους και για τη διαμόρφωση μιας ανοιχτής αντίληψης για τον κόσμο. Τα παιδικά βιβλία θα έχτιζαν γέφυρες μεταξύ των λαών, θα προωθούσαν την ανεκτικότητα, τη δημοκρατία, το σεβασμό του διαφορετικού και θα ξυπνούσαν την περιέργεια για το «άλλο». Με το σύνθημα «Δώστε μας βιβλία, δώστε μας φτερά», η Lerman αιτούνταν δωρεές βιβλίων σε εκδοτικούς οίκους διεθνώς, και κατάφερε μ' αυτόν τον τρόπο να συγκεντρώσει 4.000 βιβλία γραμμένα σε πολλές γλώσσες. Με τα βιβλία αυτά διοργάνωσε μια έκθεση βιβλίου το 1946, που έτυχε μεγάλης ανταπόκρισης. Ήταν πολύ κοντά στο να βρεθεί μια στέγη για τα βιβλία αυτά, όμως πέρασαν άλλα τρία χρόνια μέχρι να βρεθεί ο κατάλληλος χώρος και να εξασφαλιστεί η χρηματοδότηση.

### **Πολύ πιο μπροστά από την εποχή της**

Με αξιοθαύμαστη γενναιοδωρία ενσωματώθηκαν παιδιά και νέοι στη διαδικασία της διαμόρφωσης της καινούργιας βιβλιοθήκης. Η δημοκρατική συγκατάθεση απόψεων και μια προοδευτική αντίληψη για τη διάδοση και την προώθηση της λογοτεχνίας αποτελούσαν τους οδηγούς για τη δουλειά της βιβλιοθήκης. Σύμφωνα με το αμερικανικό πρότυπο, τα βιβλία ήταν τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι να έχουν άμεση πρόσβαση σ' αυτά. Τα παιδιά κάθονταν στο πάτωμα, μπροστά από τα ράφια, και διάβαζαν. Πολλοί Γερμανοί βιβλιοθηκάριοι αντέδρασαν σε αυτό το σύστημα τουλάχιστον με απορία. Η ιδρύτρια διακήρυξε: «Όχι τα βιβλία, αλλά τα παιδιά θα πρέπει να αποτελούν το κύριο μέλημα σ' αυτή τη βιβλιοθήκη». Ενθάρρυνε ενεργά τα παιδιά προς συνεργασία. Ο Erich Kaestner μάλιστα, διάσημος συναγωνιστής της Jella Lerman, χαρακτήρισε τα παιδιά, σε μια ανοιχτή επιστολή του, ως «ιδιοκτήτες» της βιβλιοθήκης. Δημιουργήθηκε δε μια επιτροπή νεότητας που εκπροσωπούσε τα ενδιαφέροντα των παιδιών της



βιβλιοθήκης και δημιουργούσε επαφές με συνδέσμους νέων στο Μόναχο και σε όλη τη Βαυαρία.

Σε ομάδες συζήτησης γύρω από βιβλία, που συχνά αναμεταδίδονταν από το σταθμό των νέων της Βαυαρικής Ραδιοφωνίας, οι νέοι αναγνώστες συζητούσαν γύρω από επίκαιρα παιδικά κι εφηβικά βιβλία. Ο δανεισμός καινούργιων εκδόσεων ήταν συνδεδεμένος με τη σύνταξη μιας μικρής βιβλιοκριτικής από τα παιδιά, που συνόδευε τα βιβλία στην επιστροφή τους. Αυτές οι μικρές σχολιασμένες περιλήψεις αποστέλλονταν στους αντίστοιχους εκδοτικούς οίκους, που με τη σειρά τους έκαναν δωρεές τίτλων στη βιβλιοθήκη για να ευχαριστήσουν. Προσκαλούνταν συγγραφείς βιβλίων και δίνονταν συνεντεύξεις με πνεύμα κριτικό. Μια ειδική ομάδα νέων διεξήγε συζητήσεις πάνω στα δικαιώματα των παιδιών και το εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτές τις απόψεις για τη δουλειά μιας βιβλιοθήκης, που θέτει τον νεαρό χρήστη στο επίκεντρο, τον σέβεται και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή της, η βιβλιοθήκη προηγούνταν της εποχής της. Προοδευτική ήταν επίσης η κίνηση πρόσκλησης γονέων και παιδαγωγών προς παρακολούθηση διαλέξεων και συμμετοχή σε συζητήσεις παιδαγωγικού περιεχομένου. Εκδότες, βιβλιοθηκάριοι και ειδικοί του χώρου του παιδικού-νεανικού βιβλίου από τη Γερμανία και το εξωτερικό συναντιόνταν σε συνέδρια και επισκέπτονταν τις διεθνείς εκθέσεις τα Χριστούγεννα.

Σήμερα είναι ένα παλάτι για τα βιβλία. Από τότε πέρασε πάνω από μισός αιώνας. Η Διεθνής Βιβλιοθήκη φώλιασε εδώ και καιρό στη δυτική άκρη της πόλης του Μονάχου, στο ειδυλλιακό παλάτι του *Blutenburg*. Από το αρχικά μικρό ίδρυμα δημιουργήθηκε η παγκοσμίως σημαντικότερη βιβλιοθήκη για τη διεθνή παιδική και νεανική λογοτεχνία, με σχεδόν 600.000 τίτλους σε 130 γλώσσες. Κάθε χρόνο το περιεχόμενό της αυξάνει κατά 15.000 βιβλία. Μπόρεσε να αποκτήσει πολύτιμες συλλογές, όπως την Ιστορική Συλλογή Παιδικών Βιβλίων του *Karl-Heinz Schulz*, η οποία συμπεριλαμβάνει και το παλαιότερο βιβλίο της βιβλιοθήκης, μια έκδοση του *Reineke Fuchs* από το 1574, ή τη

διεθνή συλλογή παιδικών βιβλίων της Société des Nations, με εξαιρετικά σπάνια βιβλία. Αυτές οι συλλογές φυλάσσονται αρχειοθετημένες στους χώρους της Βιβλιοθήκης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για λόγους έρευνας. Επιστήμονες απ' όλο τον κόσμο έρχονται στα πλαίσια ενός προγράμματος υποτροφιών για πολύμηνη παραμονή στο βιβλιοπαλάτι, καταθέτοντας τα θέματα των ερευνών τους σε συζήτηση στρογγυλής τράπεζας. Η Διεθνής Βιβλιοθήκη Νεότητας του Μονάχου έχει καθιερωθεί ως διεθνές κέντρο μελέτης και έρευνας.

Παράλληλα αποτελεί σπίτι λογοτεχνίας για παιδιά, νέους, συγγραφείς, εικονογράφους, βιβλιοθηκάρους, εκπαιδευτικούς, και για όλους τους κύκλους που ενδιαφέρονται για το παιδικό και εφηβικό βιβλίο. Εκθέσεις, βιβλιοπαρουσιάσεις, θεατρικές παραστάσεις, εργαστήρια, γιορτές για οικογένειες, ειδικά φόρουμ και διαλέξεις, προσελκύουν κάθε χρόνο πάνω από 35.000 επισκέπτες στο παλάτι. Στο διεθνές δανειστικό της τμήμα τα παιδιά μπορούν να δανειστούν νέες κυκλοφορίες σε 13 γλώσσες. Ένα ατελιέ ζωγραφικής και άλλοι χώροι της χρησιμοποιούνται για εργαστήρια, μαθησιακά τμήματα και σεμινάρια. Τα λογοτεχνικά μουσεία της για τον Michael Ende και τον James Kruess είναι τα πρώτα στο είδος τους για Γερμανούς συγγραφείς παιδικής/εφηβικής λογοτεχνίας. Ένα μαγευτικό δωμάτιο στη σοφίτα είναι αφιερωμένο στην εικονογράφο Binette Schroeder. Σε άλλους χώρους της μπορεί κανείς να επισκεφθεί διάφορες εναλλασσόμενες εκθέσεις που αφορούν στο έργο καταξιωμένων συγγραφέων και εικονογράφων παιδικών βιβλίων ή θεματικές εκθέσεις. Διάφορες λογοτεχνικές κοινότητες έχουν ως έδρα τους τη Βιβλιοθήκη. Ένα εστιατόριο και μια μεσαιωνική εκκλησία, που συγκαταλέγεται στους θησαυρούς της ιστορίας της τέχνης του Μονάχου, προσελκύουν επίσης πολλούς εκδρομείς στο Blutenburg.

Καθήκον απέναντι στο ιδρυτικό της σκεπτικό. Παρότι το προφίλ και τα πεδία δράσης της Διεθνούς Βιβλιοθήκης Νεότητας άλλαξαν δραστικά τα τελευταία 60 χρόνια, οι συνεργάτες και συνεργάτιδες της

έχουν καθήκον απέναντι στην κληρονομιά της Jella Lerman. Τα ιδανικά και οι στόχοι της παραμένουν επίκαιρα και χαρακτηρίζουν τις δραστηριότητες της Βιβλιοθήκης. Έτσι, αφιερώνεται ιδιαίτερη προσοχή σε βιβλία αγγελιαφόρους αξιών γενικής αποδοχής όπως είναι η *ανεκτικότητα* και η παγκόσμια *αλληλοκατανόηση*. Ο διαπολιτισμικός διάλογος προωθείται μέσα από εκθέσεις, εργαστήρια και κύκλους συζητήσεων. Οι υπεύθυνοι επιμελητές των γλωσσικών τομέων, ειδικοί για τη λογοτεχνία των τομέων αυτών, επιλέγουν σε τακτά διαστήματα διεθνείς τίτλους γύρω από διαπολιτισμικά θέματα όπως «Δικαιώματα παιδιών σε βιβλία για παιδιά», «Εικονογραφημένα βιβλία για την ειρήνη και την ανεκτικότητα» ή «Το Ισλάμ αντικατοπτριζόμενο στα παιδικά και εφηβικά βιβλία της Δύσης». Η εκάστοτε επιλογή βιβλίων προετοιμάζεται για την έκθεση και περιγράφεται σε έναν κατάλογο που τη συνοδεύει. Η Βιβλιοθήκη επεξεργάζεται το θέμα μέσα από παρουσιάσεις βιβλίων από συγγραφείς, εργαστήρια για σχολικές τάξεις και σεμινάρια για εκπαιδευτικούς. Για το πρότζεκτ «Παραδεισένιες προοπτικές – Το Ισλάμ αντικατοπτριζόμενο στα παιδικά και εφηβικά βιβλία της Δύσης», για παράδειγμα, οργανώθηκαν το 2008 από τη Βιβλιοθήκη πολλές παρουσιάσεις από Γερμανούς και αλλοδαπούς συγγραφείς.

Μία εκπαιδευτικός εξειδικευμένη σε θέματα πολιτισμού οργάνωσε ένα εργαστήρι με θέμα «Τι πιστεύεις εσύ;», που απευθυνόταν προ πάντων σε παιδιά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Μετά τη διεκπεραίωση του πρότζεκτ, η έκθεση τέθηκε στη διάθεση ενδιαφερόμενων σχολείων και βιβλιοθηκών ως περιοδεύουσα. Συνεργάτες της Βιβλιοθήκης μπορούν μετά από σχετικό αίτημα να επισκεφθούν με μια «βιβλιοβαλίτσα» τα σχολεία και να διεξαγάγουν το εργαστήρι τους εκεί.

### **Εκθέσεις βιβλίων καθ' οδόν**

Πολλές θεματικές εκθέσεις λειτουργούν και ως περιοδεύουσες εκθέσεις. Είναι περιζήτητες κυρίως στην αλλοδαπή και συνεισφέρουν

στην κατοχύρωση της διεθνούς φήμης της Βιβλιοθήκης. Η πιο πετυχημένη περιοδεύουσα έκθεση είναι η για τρίτη φορά επεξεργασμένη έκθεση «Καλημέρα, αγαπητέ εχθρέ μου! Βιβλία για την ειρήνη και την ανεκτικότητα» („Hello, dear enemy“), που έχει περιοδεύσει σε πάνω από 100 τόπους. Μεγάλη ζήτηση υπάρχει επίσης και για την ετήσια επιλογή 250 προτεινόμενων νέων τίτλων από 50 χώρες, τους «White Ravens». Αυτή η μοναδική επιλογή βιβλίων, για την οποία εκδίδεται ένας κατάλογος με σχόλια για το καθένα ξεχωριστά, γίνεται από την ομάδα των επιμελητών των γλωσσικών τομέων και αποτελεί πυξίδα για διεθνή βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες.

### **Αντλώντας από το «βιβλιοθησαυρό»**

Τη ματιά πέρα από τον εθνικό ορίζοντα στηρίζουν επίσης εκθέσεις που διαπραγματεύονται τον διεθνή χαρακτήρα λογοτεχνικού υλικού, όπως είναι τα παραμύθια ή οι μύθοι. Εδώ οι επιμελητές μπορούν να αντλήσουν υλικό από το «θησαυροφυλάκιο» της Βιβλιοθήκης, να παντρέψουν το ιστορικό με το εξωτικό, το γνωστό με το άγνωστο, να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν μέσα από διεθνείς εκδόσεις την ιστορία, τη σημασία και την επίδραση του λογοτεχνικού υλικού. Επιπρόσθετες παιγνιώδεις σκηνοθετήσεις και ειδικά –για τα πλαίσια της εκάστοτε έκθεσης– διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, με μεγάλη δόση δημιουργικότητας, κινούν το ενδιαφέρον κυρίως των σχολείων. Το 2008, για παράδειγμα, εικονογράφοι από 20 χώρες επαναδιηγήθηκαν μέσα από μη συμβατικές εικονογραφήσεις γνωστά παραμύθια των αδερφών Grimm. Με την ανάλογη γνωστή ιστορία στο μυαλό, οι επισκέπτες μπορούσαν να συγκεντρωθούν στην παιγνιώδη αποκωδικοποίηση των σκηνών των παραμυθιών και να κατανοήσουν παράλληλα το πώς μπορούν να διευρυνθούν συνηθισμένες οπτικές γωνίες μέσα από αναπάντεχες και μέχρι τώρα άγνωστες ερμηνείες. Διάφορα σχετικά εξαρτήματα και αντικείμενα τέχνης, που ήταν διάσπαρτα κρυμμένα στο χώρο, καλούσαν σε ένα παραμυθένιο ταξίδι

ανακάλυψης μέσα σε όλο το κάστρο. Η έκθεση συγκέντρωσε πάνω από 5.000 επισκέπτες.

### **Οι συγγραφείς και οι εικονογράφοι αποτελούν πολύ καλούς φορείς προώθησης της παιδικής λογοτεχνίας**

Οι συναντήσεις με συγγραφείς και εικονογράφους συνεισφέρουν επίσης στην αποτελεσματική διάδοση και προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας. Προσκαλούνται σε εκθέσεις, παρουσιάσεις και εργαστήρια με παιδιά και σχολικές τάξεις, σε συζητήσεις και σε διεθνή φόρα για το κοινό των ειδικών, στελεχωμένα με υψηλού κύρους συγγραφείς και εικονογράφους. Οι Azouz Begag, Rotraut Susanne Berner, Quint Buchholz, Klaus Ensikat, Wolf Erlbruch, Amelie Fried, Polly Horvath, Roberto Innocenti, Dušan Kallay, Ellis Kaut, Paul Maar, Reinhard Michl, Ali Mitgutsch, Uri Orlev, Gudrun Pausewang, Miriam Pressler, Otfried Preußler, Jutta Richter, Peter Sis και Tomi Ungerer, για να κάνουμε μια μερική αναφορά, έχουν ήδη επισκεφτεί τη Βιβλιοθήκη. Διαβάζοντας, αφηγούμενοι ή ζωγραφίζοντας, αφήνουν παιδιά και ενήλικες να πάρουν μέρος στη δουλειά και τις ιδέες τους. Γράφοντας, παίζοντας, θαυμάζοντας, κατανοώντας:

### **Δρόμοι προς το βιβλίο**

Για να προσελκύσει κανείς σήμερα ένα παιδί σε μια βιβλιοθήκη, πρέπει να καταβληθούν ενισχυμένες προσπάθειες που ξυπνούν τη διάθεση του παιδιού για ανάγνωση. Γι' αυτόν το λόγο, η προώθηση της ανάγνωσης συγκαταλέγεται στα σημαντικότερα καθήκοντα της Βιβλιοθήκης. Ο εξέχων περιβάλλον χώρος της αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα. Το ειδυλλιακό μικρό κάστρο με το υπόγειο βιβλιοφυλάκιό του, τα μουσεία ανάγνωσης, το εργαστήριο ζωγραφικής, οι εναλλασσόμενες εκθέσεις του και η εσωτερική αυλή του παλατιού, όπου τα παιδιά μπορούν ελεύθερα να εκτονωθούν, συνθέτουν έναν ιδανικό εξωσχολικό μαθησιακό χώρο.

### **Πολυάριθμα προγράμματα αφιερώνονται στοχευμένα στην προώθηση της ανάγνωσης.**

Από το 2006, η Διεθνής Βιβλιοθήκη Νεότητας του Μονάχου συνεργάζεται με παιδικούς σταθμούς από συνοικίες της πόλης που δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στη μόρφωση και εφαρμόζει το πρόγραμμα «Early Literacy», διάρκειας ενός έτους. Με την επιμέλεια μιας παιδαγωγού, τα παιδιά ενασχολούνται στη βιβλιοθήκη και στον παιδικό σταθμό τους, εντατικά, με διάφορες ιστορίες. Καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία του προγράμματος αυτού αποτελεί η συνεργασία των γονιών, που εμπυχώνονται σε συναντήσεις μαζί τους για την ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά τους. Τους νέους προσπαθούμε να τους αγγίξουμε με το εργαστήρι «Και τι με νοιάζει εμένα;», που προσφέρεται σε συνεργασία με το μνημείο του στρατοπέδου συγκέντρωσης του Dachau. Μετά από μια επίσκεψη στο μνημείο, η ησυχία του κάστρου του Blumenburg προσφέρει ιδανικό χώρο, ώστε να μπορέσουν τα νέα παιδιά να επεξεργαστούν, γραπτά και προφορικά, τη συγκίνηση που μπορεί να προκαλέσει η συνάντηση με την ιστορία ενός στρατοπέδου συγκέντρωσης.

Ένας πεπειραμένος επιμελητής κειμένων, συνεργάτης εκδοτικού οίκου, συνοδεύει το εργαστήρι συγγραφής, συζητά με τα παιδιά πάνω στα κείμενα και εξιχνιάζει μορφές αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Οι γιορτές παιδικής λογοτεχνίας για οικογένειες φέρνουν καινούργιους αναγνώστες Σταθμοί παιχνιδιού, χειροτεχνίας και αφήγησης, κουίζ βιβλίων, μουσική, θέατρο και γαστρονομικές βραδιές λογοτεχνίας φέρνουν στο βιβλιοπαλάτι εκατοντάδες οικογένειες, από τις οποίες η Βιβλιοθήκη κερδίζει πολλούς καινούργιους χρήστες. Αποκορύφωμα των εκδηλώσεων για τη χρονιά αυτή αποτελεί το φεστιβάλ «White Ravens» για τη διεθνή παιδική και εφηβική λογοτεχνία, από τις 20 μέχρι και τις 25 Ιουλίου του 2010. Για πέντε μέρες, συγγραφείς και εικονογράφοι από όλο τον κόσμο θα διαβάζουν, θα διευθύνουν εργαστήρια ποικίλου περιεχομένου καθώς και εργαστήρια δημιουργικής γραφής, και θα αναφερθούν με ομιλίες τους στη δική τους δουλειά, αλλά και σε αυτή

άλλων. Το φεστιβάλ προσφέρει χώρο τόσο για καταξιωμένους και πολυβραβευμένους συγγραφείς όσο και για πρωτοεμφανιζόμενους ή ανερχόμενους στο χώρο. Με κομβικά σημεία του προγράμματος διεξαγωγής του από το χώρο της Βαυαρίας και τον διεθνή χώρο, δημιουργεί προϋποθέσεις για γεφύρωμα πολιτισμών. Επίκεντρό του θα αποτελούν οι συναντήσεις μεταξύ συγγραφέων και εικονογράφων με νεαρούς αλλά και ενήλικες αναγνώστες τους.

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιανγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»





ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## **Ανδρέας Καρακίτσος**

Καθηγητής Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ

### **Στερεότυπα, προκαταλήψεις, προτάσεις δράσεων φιλαναγνωσίας**

Το τοπίο της Φιλαναγνωσίας παραμένει και στην ελληνική κοινωνία και στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει θολό, παρόλο που σχεδόν δέκα χρόνια πριν είχε γίνει μια αξιόλογη προσπάθεια, στην οποία δεν δόθηκε συνέχεια. Δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς η συμπεριφορά του τυπικού αναγνώστη (πλην γενικών ερευνών πεδίου), ούτε έχουν διεξαχθεί στοχευμένες έρευνες γύρω από τους παράγοντες που ενισχύουν ή δυσκολεύουν τη ανάπτυξη φιλικών σχέσεων των παιδιών με το βιβλίο, ούτε το ρόλο και τη σχέση του βιβλίου με τις κοινωνικές ανισότητες για παράδειγμα. Αντίθετα το τοπίο κυριαρχείται από στερεότυπες απόψεις συνήθως δημοφιλείς στα Μ.Μ.Ε., επικίνδυνες και υπεύθυνες για μια σειρά παιδαγωγικών αστοχιών και λαθών.

Έτσι η άποψη ότι η ανάγνωση αποτελεί μοχλό και παράγοντα κοινωνικής επιτυχίας που ισχύει αλλά όχι τόσο απόλυτα όσο η στερεοτυπία της επιβάλλει, έχει υιοθετηθεί άκριτα από όλους τους φορείς (γονείς, σχολεία, εκπαιδευτικούς, πολιτεία), χωρίς να υποστηρίζεται από εξειδικευμένες μελέτες. Έτσι όμως δημιουργούνται

καταπιεστικές συμπεριφορές από τους ενήλικες σε βάρος των παιδιών σε διάφορα επίπεδα. Πρώτα από όλα καταπιεστικές συμπεριφορές που δεν θεωρούνται συνειδητά καταπιεστικές, π.χ. το να διαβάζουν όλα τα παιδιά το ίδιο βιβλίο, την ίδια χρονική περίοδο και να απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις. Πολύ σκληρότερο ακόμη, να συμπληρώνουν όλα τα παιδιά το ίδιο χαρτί επικοινωνίας, που λειτουργεί ως έλεγχος και επιβεβαίωση ανάγνωσης. Να περιστελλεται έτσι το ουσιαστικότερο δικαίωμα της ανάγνωσης, δηλαδή η προσωπική πρόσληψη του κειμένου, η υποκειμενική διάσταση στην προσέγγιση του βιβλίου.

Οι γονείς έχουν ακόμη έναν δύσκολο ρόλο. Χωρίς να διαβάζουν οι ίδιοι βιβλία το απαιτούν από τα παιδιά τους. Και κάτι πολύ χειρότερο: Παρόλο που στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας διαβάζουν μαζί με τα παιδιά και στα παιδιά τους αρκετές ιστορίες, μόλις το παιδί τους αποκτήσει αυτονομία στην ανάγνωση απαιτούν από εκείνο αντί να παίξει ή αντί να βλέπει τηλεόραση να διαβάσει ένα βιβλίο. Το μικρό παιδί αντιλαμβάνεται αυτές τις μορφές συμπεριφοράς τουλάχιστον ως τιμωρία.

Οι αναγνωστικές εμπυχώσεις στο σχολείο πρέπει να είναι κάτι πολύ απλό αλλά και κάτι πολύ διαφορετικό με την ατμόσφαιρα που κυριαρχεί στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες.

Αρχικά όλες οι αναγνωστικές εμπυχώσεις και οι αντίστοιχες φιλοαναγνωστικές πρακτικές παρακινούν και οδηγούν το παιδί να αγγίξει, να ξεφυλλίσει και να διαβάσει το βιβλίο. Αντί να πούμε στα παιδιά «εμπρός για διάβασμα», λέμε και πράττουμε «πάμε να παίξουμε». Επίσης αντί να δίνουμε οδηγίες, συντονιστικές συνήθως, να ψιθυρίσουμε σε κάποια «δύσκολα» παιδιά «σε χρειάζομαι» και να του δώσουμε ένα ρόλο στην ομάδα.

Ειδικότερο και ιδιαίτερο ρόλο στη Φιλαναγνωσία διαδραματίζει η παιδική λογοτεχνία λόγω των ειδικών της χαρακτηριστικών. Ταιριάζει ιδανικά στις απαιτήσεις και προϋποθέσεις της φιλαναγνωσίας, καθώς έχει τη δυναμική να προκαλέσει τη δίψα, τη διάθεση για διάβασμα και να οδηγήσει τους νεαρούς αναγνώστες στον κόσμο της λογοτεχνίας

(λογοτεχνικός εγγραμματισμός) αλλά και να τους εισάγει στο χώρο της βιβλιολογικής κουλτούρας.

Η παιδική λογοτεχνία είναι ποικιλότροπη. Συμπεριλαμβάνει όλα τα μυθοπλαστικά είδη της αφήγησης, όλα τα είδη ποιημάτων. Συμπεριλαμβάνει όμως και βιβλία γνώσης (με ή χωρίς φανερή μυθοπλασία) ακόμη και βιβλία χωρίς ή με ελάχιστο γλωσσικό κείμενο αλλά με πλούσια εικονογράφηση που υποκαθιστά νομίμως και ευεργετικά για τον αναγνώστη το γλωσσικό κείμενο. Συμπεριλαμβάνει και όλα τα είδη γραφής, λογοτεχνικής, παραλογοτεχνικής, εγκυκλοπαιδικής κ.λ.π. Η παιδική λογοτεχνία έχει ένα ρόλο διάχυτα εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό, απόρροια της στενής σύνδεσής της με την ιδεολογία της παιδικότητας και τις προσαρμογές της στις προδιαγραφές της παιδικής ηλικίας.

Η παιδική λογοτεχνία είναι τόσο πλούσια σε βιβλία και σε διάφορα λογοτεχνικά είδη που ενδεχομένως πάντοτε θα υπάρχει και ένα έργο που θα ενδιαφέρει ένα παιδί, ακόμη και εάν πρόκειται για κάποιο που δεν αγαπάει πραγματικά τα βιβλία. Επομένως κα με βάση αυτήν την παρατήρηση το κλασικό ερώτημα είναι το παρακάτω: Πώς θα φέρουμε σε επαφή το παιδί με εκείνα τα βιβλία που πρέπει και με εκείνα τα βιβλία που θα θέλει να διαβάσει;

Εννοείται ότι υπάρχουν κάποια παιδιά αναγνώστες εκλεκτικών βιβλίων που δεν έχουν την ανάγκη ιδιαίτερου κινήτρου. Υπάρχουν και κάποια άλλα που έχουν την τάση να περιορίζονται φανατικά σε ένα ορισμένο είδος ανάγνωσης, σε ένα λογοτεχνικό είδος σε μια συλλογή. Κάποια άλλα, ίσως και τα περισσότερα, δεν φτάνουν αυθορμήτως στη Βιβλιοθήκη ούτε πιάνουν και διαβάζουν ένα βιβλίο αυτομάτως. Αυτά τα παιδιά για να συναντήσουν τα βιβλία πρέπει να τα οδηγήσουμε στη Βιβλιοθήκη του Σχολείου, που δεν υπάρχει, στη γειτονιά, που υπολειτουργεί, στο βιβλιοπωλείο, που ευτυχώς αρχίζει να προσαρμόζεται, γιατί κάτι καταλαβαίνει. Γιατί στη χώρα μας τα Βιβλιοπωλεία έχουν σχεδόν υποκαταστήσει το ρόλο της Βιβλιοθήκης και εν μέρει και του Σχολείου.

Ας αφήσουμε τις αδυναμίες που εύκολα κανείς τις διαπιστώνει αλλά δύσκολα τις αντιμετωπίζει και ας δούμε πως εφευρίσκονται λύσεις. Και οι λύσεις είναι οι διάφορες φιλιαναγνωστικές πρακτικές και δράσεις, τα παιχνίδια Φιλιαναγνωσίας, οι αναγνωστικές εμπυχωώσεις μέσα στο Σχολείο, στην τάξη ή στη σχολική Βιβλιοθήκη και με άξονα τις ιδιαιτερότητες των παιδιών που συνήθως δεν αγαπούν το βιβλίο για διάφορους λόγους.

Η βασική και καθοριστική αρχή αυτών των δραστηριοτήτων όπως προειπώθηκε είναι απλή: η ανάγνωση των βιβλίων λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο μιας *παιγνιώδους δραστηριότητας*, ενός παιχνιδιού ή και σε ένα κάδρο δραστηριοτήτων, όπου το παιδί αποκτά μια υπευθυνότητα έναντι των άλλων (π.χ. οι μεγάλοι διαβάζουν τους μικρούς, οι πιο μεγάλοι παίζουν το ρόλο του μικρού βιβλιοθηκονόμου κ.λπ.). Στο τέλος της κάθε δραστηριότητας προτείνουμε στα παιδιά, όσα θέλουν να δανειστούν ένα ή και περισσότερα βιβλία. Αυτή η φάση είναι η πλέον ενδιαφέρουσα, γιατί αυτή συγκεκριμενοποιεί την αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας και της οργάνωσης των φιλιαναγνωστικών δραστηριοτήτων. Και βεβαίως οι φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες πρέπει να έχουν σχέδιο και κυρίως συνέχεια.

Πριν όμως ξεκινήσουμε την οργάνωση και εφαρμογή οποιαδήποτε φιλιαναγνωστικής δράσης, ας θυμηθούμε κάποια βασικά στοιχεία:

Χρειάζεται πάντοτε ένας αρκετά μεγάλος αριθμός βιβλίων που να καλύπτει τις πιθανές διαφοροποιήσεις στις επιλογές των παιδιών. Ένα αλάνθαστο κριτήριο για τα βιβλία που γοητεύουν τα παιδιά είναι η πρόσβαση στο φανταστικό ή σε άλλους μακρινούς τόπους.

Σεβασμός στην προσωπική κατανόηση του περιεχομένου του βιβλίου. Να θυμόμαστε πάντοτε ότι η πρόσληψη του κειμένου συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες του κάθε παιδιού.

Να προτείνουμε βιβλία αλλά να μην απαξιώνουμε τις επιλογές που κάνουν τα παιδιά. Μια φιλιαναγνωστική δράση πρέπει να

αποφεύγει συνεχώς τη σχολική ατμόσφαιρα και κουλτούρα, κατά συνέπεια να αναπροσαρμόζεται στις επιλογές και απαιτήσεις των αναγνωστών παιδιών.

Προσοχή όμως! Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ελκυστικός τρόπος, με τον οποίο προσεγγίζουμε τα βιβλία. Υπάρχουν τόσοι διαφορετικοί τρόποι όσα και τα βιβλία! Όλα τα παιδιά μοιάζουν αλλά δεν είναι ίδια, όπως και όλα τα βιβλία – επιμένουν οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί.

Είναι μύθος ο μέσος όρος! Η έννοια «το παιδί» είναι συχνά μια έννοια αφηρημένη, μια γενίκευση και μια εξιδανίκευση. Τα παιδιά των παιδαγωγικών θεωριών και των ψυχολογικών και εκπαιδευτικών μοντέλων είναι ένα απρόσωπος μέσος όρος που δεν υπάρχει πουθενά παρά μόνο στα ψυχομετρικά αποτελέσματα των παραπάνω μοντέλων. Κάθε απόπειρα εφαρμογής τους στα δικά μας παιδιά αναδεικνύει την τεράστια δυσκολία της προσαρμογής στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, και πολύ περισσότερο εάν τα μοντέλα αυτά εκκινούν από χώρες με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα και με άλλες κοινωνικές ή οικονομικές δομές.

Οι αναγνωστικές εμπυχώσεις στο Σχολείο και στη σχολική Βιβλιοθήκη πρέπει να είναι κάτι πολύ απλό αλλά και κάτι πολύ διαφορετικό με την ατμόσφαιρα που περιγράφεται σχεδόν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Αρχικά όλες οι αναγνωστικές εμπυχώσεις και οι αντίστοιχες φιλοαναγνωστικές πρακτικές παρακινούν και οδηγούν το παιδί να αγγίξει, να ξεφυλλίσει και να διαβάσει το βιβλίο. Αντί να πούμε στα παιδιά «εμπρός για διάβασμα», λέμε και πράττουμε «πάμε να παίξουμε». Επίσης αντί να δίνουμε οδηγίες συντονιστικές συνήθως να ψιθυρίσουμε σε κάποια «δύσκολα» παιδιά «σε χρειάζομαι» και να του δώσουμε ένα ρόλο στην ομάδα.

Πώς θα φέρουμε σε επαφή το παιδί με εκείνα τα βιβλία που πρέπει και με εκείνα τα βιβλία που θα θέλει να διαβάσει;  
Να κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα:

## Παιγνίδια Φιλιαναγνωσίας

### 1. Ποίηση

Πρώτα-πρώτα εφευρίσκουμε ένα θέμα π.χ. ποιήματα «αστεία» (ενδεχομένως ποιήματα από τις Συλλογές της Θέτης Χορτιάτη, του Άρη Κούνα, της Παυλίνας Παμπούδη), ή ποιήματα «παράξενα», (ενδεχομένως του Οδυσσέα Ελύτη, ή ποιήματα νεοτερικών ποιητών με δυσνόητο περιεχόμενο ή απλά παράξενα ως προς τη μορφή τους π.χ. καλλιγράμματα, ή το περιεχόμενό τους, ποιήματα με ένα συγκεκριμένο θέμα π.χ. μητέρα, του Γ. Βιζυηνού, ή ένα ζώο π.χ. η γάτα ή κατοικίδια ζώα κ.λπ.)

Προτείνουμε σε όλα τα παιδιά να βρουν ένα ποίημα που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του θέματος είτε από το σπίτι τους, από τη Βιβλιοθήκη της γειτονιάς ή του Σχολείου, με απώτερο στόχο τη δημιουργία έκθεσης «ο τοίχος της ποίησης», «το δένδρο της ποίησης» κ.λπ. Αφού το βρουν και το επιλέξουν, να το αντιγράψουν και να το διαβάσουν στην τάξη. Τους υπενθυμίζουμε να μην ξεχνούν το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του ποιήματος, της Συλλογής και του εκδότη.

Η ανάγνωση-απαγγελία στην τάξη του ποιήματος είναι μια ουσιαστική πράξη, εφόσον κατά τη διάρκειά της η τάξη αποφασίζει εάν το ποίημα αξίζει για μια θέση στον τοίχο της ποίησης με βάση τα κριτήρια που έχουν τεθεί. Εάν δηλαδή έχει τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά που έχουν τεθεί από τη φύση του θέματος.

Σε τακτά χρονικά διαστήματα τα παιδιά διαβάζουν ποιήματα που βρήκαν και η τάξη αποφασίζει, Παρεμπιπτόντως ο τρόπος ανάγνωσης του ποιήματος επηρεάζει θετικά το κοινό και ο δάσκαλος επιδεικνύει τα κέρδη της σωστής προφοράς, του σωστού τόνου, του επιτονισμού και της καλής άρθρωσης.

Τα επιλεγμένα ποιήματα μπορεί να γίνουν αντικείμενο εικονογράφησης από τους εισηγητές και η τάξη μπορεί να αποφασίσει και να προτείνει για το στυλ και τη φόρμα της τελικής αντιγραφής του

ποιήματος αλλά και για το στυλ της εικονογράφησης (μοντέρνα ζωγραφική, κολλάζ, φωτογραφία κ.λ.π.)

Στο τέλος ο τοίχος της ποίησης αποτελεί ευκαιρία έκθεσης για τους υπόλοιπους. Η εμπύχωση αυτή συνδυάζει την παιγνιώδη διάσταση (μικροί ανταγωνισμοί μέσα στην τάξη για την έγκριση του ποιήματος) και ευχαρίστηση από τη διαδικασία της εικονογράφησης. Η υπευθυνότητα συνδέεται με τη δημοσιοποίηση-έκθεση του τοίχου της ποίησης.

## **2. Παραλλαγή: Οργανώνουμε ένα ποιητικό αναλόγιο**

Προτείνουμε στα παιδιά να βρουν ποιήματα που να ανταποκρίνονται στο επιλεγμένο θέμα, να το αντιγράψουν και το απαγγέλλουν στην τάξη, όπως και πριν.

Σχηματίζουμε ένα σώμα από 15-20 ποιημάτων τα οποία θα απαγγελθούν με διάφορους τρόπους στο πλαίσιο μιας γιορτής, με συγκεκριμένη σειρά, με διάφορους τρόπους (ρυθμικά γρήγορα με επιτονισμό χαράς γέλιου, κλάματος, με παντομίμα, με μουσική επένδυση, με θεατρική ενίσχυση και εικονιστική υποστήριξη (ντεκόρ), ακόμη και με παράλληλη υποστήριξη προβολών, σταθερών και κινούμενων διαφανειών. Έχει ιδιαίτερη σημασία η επιλογή των ποιημάτων και ο τυπικός συναγωνισμός ανάμεσα στα παιδιά που προτείνουν και απαγγέλλουν τις επιλογές τους.

Μπορούμε να ζητήσουμε τη βοήθεια ενός ηθοποιού για την εκπαίδευση των παιδιών στην απαγγελία των ποιημάτων. Χρειάζεται πολλή δουλειά στην σειρά που θα απαγγελθούν τα ποιήματα, να αποκτήσουν μια συνοχή ή να προσδίδουν όλα μαζί ένα κάποιο νόημα στο κοινό.

## **3. Πινακοθήκη πορτραίτων**

Προσφέρουμε στην τάξη μυθιστορήματα η νουβέλες και ζητούμε από τα παιδιά να τα διαβάσουν όσα θέλουν για ένα χρονικό διάστημα 6 μηνών. Τους ανακοινώνουμε επίσης ότι στο τέλος του εξαμήνου θα

υπάρξει μια έκπληξη. Όταν καταλάβουμε ότι τα βιβλία έχουν διαβαστεί από τα περισσότερα παιδιά ξεκινάει η δεύτερη φάση του παιχνιδιού.

Προτείνουμε στα παιδιά ανά δύο να επιλέξουν βιβλία από τα μυθιστορήματα μυθιστορημάτων ή αφηγήσεων βραχείας φόρμας. Τα παιδιά ανά δυο δανείζονται ένα μυθιστόρημα και το διαβάζουν, χωρίς να ξέρει κανείς άλλος το βιβλίο που επέλεξαν. Επιλέγουν έναν κεντρικό ήρωα και τα αποσπάσματα στα οποία φαίνεται ιδιαίτερα η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας, και τα ψυχικά χαρίσματα του ήρωα.

Κάποια ημέρα, ορισμένη από πριν, τα παιδιά παρουσιάζουν τα πορτραίτα των ηρώων ανά ζεύγη. Ένα παιδί διαβάζει τα αποσπάσματα και το άλλο με παντομίμα με δραματοποιήσεις μιμείται το αναφερόμενο πρόσωπο. Εννοείται ότι τα δυο παιδιά προσπαθούν να αποδώσουν όσο γίνεται καλύτερα τον ήρωα και τα χαρακτηριστικά του. Σκοπός του παιχνιδιού είναι τα παιδιά να μαντέψουν ποιος είναι ο τίτλος του βιβλίου και ποιος είναι ο ήρωας. Στο τέλος της παράστασης του ζεύγους οι μαθητές λένε την άποψή τους για τον τίτλο του βιβλίου και για τον ήρωα. Η επιτυχία, δηλαδή η ανεύρεση του τίτλου και του ήρωα συνδέεται με την ποιότητα της ανάγνωσης των βιβλίων από τους μαθητές.

#### **4. Το ποντικοφαγωμένο βιβλίο**

Θα συμπληρώσουμε μισοτελειωμένα κείμενα.

- Θα παίξουμε με τις φράσεις ενός κειμένου ή ενός ποιήματος και θα καλλιεργήσουμε τη φαντασία μας και τη δημιουργικότητά μας.

**α.** Ανεξάρτητα από το επίπεδο της ομάδας ξεκινάμε τη δράση μας παρουσιάζοντας ένα απόσπασμα από βιβλία που έχουν πρωταγωνιστή ένα ποντίκι ή μια γάτα, όπου ο ήρωας μεταμορφώνεται τρώγοντας τα βιβλία μιας βιβλιοθήκης (υπάρχουν τρία – τέσσερα βιβλία με ανάλογο θέμα).

**β.** Δίνουμε στα παιδιά φωτοτυπίες από κείμενα (ποιήματα, παραμύθια, μικρές ιστορίες, αποσπάσματα από μυθιστόρημα κ.λπ., ανάλογα με το επίπεδο της τάξης), λέγοντας ότι ο ήρωας ποντίκι έφαγε κομμάτια από



το δεξί μέρος της σελίδας. Ο στόχος μας είναι να ξαναγράψουμε τις λέξεις ή τις φράσεις στο κομμάτι της σελίδας που λείπει. Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε σε ζεύγη ή ομάδες.

**γ.** Κάθε παιδί ή κάθε ομάδα ανακοινώνει το κείμενο που συνέθεσε, ενώ μπορούμε να προβάλλουμε προαιρετικά το πρωτότυπο κείμενο για να συγκρίνουμε το αποτέλεσμα της δουλειάς μας με εκείνη του συγγραφέα.

**δ.** Συλλέγουμε τα κείμενα και δημιουργούμε μία ομαδική εργασία με τίτλο *Παραλλαγές σε ένα κείμενο: Τα ποντικοφαγωμένα βιβλία*, όπου περιέχονται το αυθεντικό απόσπασμα και οι παραλλαγές που ετοιμάσαμε.

## **5. Το ντόμινο των βιβλίων**

Ο κανόνας του παιγνιδιού είναι απλός. Προσπαθούμε να βρούμε τουλάχιστον ένα κοινό στοιχείο στο εξώφυλλο ανάμεσα σε μια πλειάδα βιβλίων Δεν μπορούμε δηλαδή να συνδέσουμε ένα βιβλίο με ένα άλλο, εάν δεν έχουν εμφανώς κάτι το κοινό στο εξώφυλλο. Π.χ. ίδιος εκδότης, ίδιος συγγραφέας, ίδια συλλογή, εικόνα ίδιου ζώου στο εξώφυλλο, ίδιος αριθμός λέξεων ή συλλαβών στο όνομα του συγγραφέα ή στον τίτλο του βιβλίου ή στο όνομα του εκδότη κ.λ.π.

Για να ξεκινήσει το παιγνίδι ο/η εκπαιδευτικός βάζει ένα ανοιγμένο βιβλίο στο πάτωμα ή σε ένα μακρύ τραπέζι, έτσι ώστε να φαίνεται το εξώφυλλο και δίπλα του με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή ανοιγμένο, τοποθετεί ένα δεύτερο βιβλίο και ανακοινώνει: «είναι δυο βιβλία της ίδιας Συλλογής, π. χ. Σπουργιτάκια, Βατόμouro, Μελισσούλα, Παραμύθια για παιδιά κ.λ.π.» ή είναι δυο βιβλία γνώσης του ίδιου συγγραφέα ή δυο ποιητικές Συλλογές του ίδιου εκδότη. Στη συνέχεια ζητούμε από τα παιδιά να βρουν ένα βιβλίο με ένα τουλάχιστον κοινό στοιχείο (χαρακτηριστικό), δηλαδή στο όνομα του συγγραφέα, στον τίτλο, στη σειρά κ.λ.π. και να το τοποθετήσουν δίπλα σε αυτά τα δυο βιβλία. Έτσι τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν διάφορα σχήματα, τετράγωνο, σταυρό, παραλληλόγραμμο κ.λ.π.

Για τη διεξαγωγή αυτού του παιχνιδιού θα πρέπει στην αρχή ο εκπαιδευτικός να έχει διαλέξει αυτός καμιά πενηνταριά βιβλία και από αυτά να διαλέγουν τα παιδιά. Στη συνέχεια μπορεί να ορίζει εναλλάξ ανά δυο παιδιά τα οποία θα ψάχνουν να βρουν στη βιβλιοθήκη τα κατάλληλα βιβλία που πρέπει να κολλήσουν δίπλα στα προηγούμενα. Εννοείται ότι στην πρώτη περίπτωση η δραστηριότητα κρατάει μια ώρα περίπου. Στη δεύτερη περίπτωση κρατάει όσο θέλουν τα παιδιά. Στο τέλος της δραστηριότητας τα παιδιά μπορούν να δανειστούν τα βιβλία που τους εντυπωσίασαν.

Μια παραλλαγή θα ήταν η παρακάτω: μαζευόμαστε όλα τα παιδιά στο κέντρο της Βιβλιοθήκης και ο εμπυχωτής πιάνει στην τύχη ένα βιβλίο από το κοντινότερο ράφι. Ζητάει από τα παιδιά (έμπειροι αναγνώστες) να επιλέξουν ένα βιβλίο που προφανώς έχουν διαβάσει και να βρουν ένα κοινό σημείο με το πρώτο βιβλίο, σε οποιοδήποτε επίπεδο (τίτλος, σειρά λογοτεχνικό είδος, όνομα ήρωα κ.λ.π). Το παιχνίδι τελειώνει όταν κάποιο παιδί δεν μπορεί να βρει το ανάλογο βιβλίο ή δεν τελειώνει ποτέ γιατί κάποιοι βοηθούν τους λιγότερο έμπειρους αναγνώστες.

## **6. Επάγγελμα: πωλητής βιβλίων**

Ζητούμε από τα παιδιά να βρουν βιβλία που έχουν μια ειδική σχέση με συγκεκριμένα επαγγέλματα και δραστηριότητες και έχουν μια ειδική σχέση με το παιδί, π.χ. το επάγγελμα του οδοντίατρου, δηλαδή βιβλία που περιγράφουν τον πονόδοντο, τη στοματική υγιεινή, τα σιδεράκια κ.λπ. Τα παιδιά μπορούν να ψάξουν σε Βιβλιοθήκες, σε Βιβλιοπωλεία ή να επικοινωνήσουν με τους εκδοτικούς οίκους και να τα προμηθευτούν σε καλή τιμή.

Τα μεγάλα παιδιά ξεφυλλίζουν τα βιβλία, τα αξιολογούν τα κατατάσσουν σε κατηγορίες, τα μικρά ερμηνεύουν την εικονογράφηση. Σχηματίζεται μια μικρή ή μεγάλη λίστα διαφόρων βιβλίων, στην οποία προσθέτουμε και την τιμή πώλησης του κάθε βιβλίου. Στη συνέχεια επικοινωνούμε με δημόσια ιατρεία και γραφεία οδοντίατρων και

ζητούμε να βάλουν κάποια από τα βιβλία μας στη σάλα αναμονής. Εννοείται ότι όλη τη διαδικασία προώθησης των βιβλίων αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου τα παιδιά αλλά απαιτείται μια σχετική επίβλεψη, γιατί αυτή η δράση αποκτά και άλλες διαστάσεις. Εννοείται ότι η ίδια πρακτική μπορεί να γίνει και με άλλα επαγγέλματα και σε άλλους χώρους, Νοσοκομεία, γραφεία ιατρών άλλων ειδικοτήτων κ.λπ.

### **7. Οι μεγάλοι διαβάζουν τους μικρούς**

Αυτή η δραστηριότητα, μπορεί να γίνει με τη συνεργασία ενός άλλου σχολείου, αλλά και εντός του ίδιου σχολικού συγκροτήματος. Ζητούμε από παιδιά, που συνήθως δεν γοητεύονται από το παιδικό βιβλίο, να συνεργαστούν σε μια δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά παίρνουν μια υπεύθυνη θέση και έναν ανάλογο ρόλο... Στην ουσία θα διαβάσουν ένα άλμπουμ σε παιδιά που δεν ξέρουν να διαβάσουν...

Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα επισκεφτούμε μια τάξη Νηπιαγωγείου. Εκεί τα μεγάλα παιδιά θα ρωτήσουν τα μικρά παιδιά τι είδους βιβλία προτιμούν, ποιες ιστορίες τα γοητεύουν, τι βιβλία θα ήθελαν να έχουν στο Σχολείο κ.λπ. Εννοείται ότι τα μεγάλα παιδιά κρατούν σημειώσεις σχετικά με τις απαντήσεις των μικρών παιδιών. Ύστερα από την επίσκεψη τα παιδιά αυτά ψάχνουν σε Βιβλιοθήκες και αλλού να βρουν βιβλία που ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των μικρών παιδιών.

Σε ένα επόμενο στάδιο θα προσπαθήσουν να κάνουν ειδικές αναγνώσεις των βιβλίων που διάλεξαν, να βελτιώσουν την προφορά τους, την άρθρωσή τους να προσέξουν τους επιτονισμούς. Σε ένα τελευταίο στάδιο θα διαβάσουν τα βιβλία αυτά στα παιδιά του Νηπιαγωγείου.

Για να διαλέξουν τα παιδιά ένα άλμπουμ κατάλληλο για τα μικρά παιδιά, πρέπει να ξεφυλλίσουν αρκετά βιβλία, πράγμα που σημαίνει πως σταδιακά με αυτόν τον τρόπο ανακαλύπτουν το περιεχόμενο της Βιβλιοθήκης.

Στη συνέχεια πριν τα διαβάσουν στα νήπια, ασκούνται στην ορθή ανάγνωση, πάντοτε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, τα διαβάζουν και τα μικρά παιδιά τους ευχαριστούν για την ανάγνωση. Είναι ένα παιγνίδι που είχε πάντοτε επιτυχία και βοηθάει τα μεγάλα παιδιά να νοιώσουν μια απίστευτη ικανοποίηση, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως και κυρίως με τη διάθεση να το ξανακάνουν με χαρά.

### **8. Σύνδεση του βιβλίου με άλλες αισθήσεις...**

Τι μουσική σας προκαλεί το περιεχόμενο του βιβλίου, τι μυρουδιά, τι γεύση...

Ή, εναλλακτικά... εάν αυτή η εικόνα ήταν χρώμα, τι χρώμα θα διαλέγατε;

Εάν αυτή η εικόνα ήταν γεύση, τι γεύση φρούτου θα διαλέγατε;

Εάν αυτός ο ήρωας ήταν φίλος σας τι μουσική θα διαλέγατε για δώρο γενεθλίων;

Τι ρούχα θα του διαλέγατε;

Συγκεντρώνουμε την προσοχή μας σε μια αίσθηση, γράφουμε τα χρώματα, τις γεύσεις τα αρώματα και συνθέτουμε μικρά κείμενα που ανταποκρίνονται σε ορισμένα βιβλία.

### **9. Πέντε ζωγραφιές για ένα βιβλίο**

Ζητούμε από μια ομάδα παιδιών να κάνουν μια προσεκτική ζωγραφιά που τους εμπνέει ένα ορισμένο βιβλίο που έχουν διαβάσει ή έχουν διαβάσει στο σχολείο. Από όλα αυτά τα σχέδια επιλέγουμε πέντε τα οποία παραπέμπουν εύκολα στο βιβλίο αφητηρίας – έμπνευσης και επιτρέπουν μια πιο εύκολη αναγνώριση του βιβλίο αναφοράς.

Αυτά τα πέντε σχέδια- ζωγραφιές φωτοτυπούνται και αναρτώνται σε ένα πολύ κοινόχρηστο χώρο (διάδρομος σχολείου, βιβλιοθήκη, κυλικείο κ.λ.π. Συνοδεύονται από ένα κείμενο- επιγραφή: Αυτά τα πέντε σχέδια αναδεικνύουν ή συνδέονται ποικιλοτρόπως με ένα συγκεκριμένο βιβλίο που μπορούμε να βρούμε στη Βιβλιοθήκη του Σχολείου ή και στη Βιβλιοθήκη της γειτονιάς. Μπορείτε να βρείτε ποιο βιβλίο είναι; Ο

πρώτος ή η πρώτη θα κερδίσει ένα βιβλίο της αρεσκείας του, μια φανέλα διάσημου ποδοσφαιριστή, ένα αυτόγραφο μιας διασημότητας κ.λ.π.

## **Για τη δημιουργία φιλαναγνωστικών πρακτικών**

*Μεθοδολογία ή μια συστηματοποιημένη σειρά φάσεων, δράσεων και πρακτικών προσέγγισης του παιδικού βιβλίου και της παιδικής λογοτεχνίας στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας*

Ο στόχος των αναγνωστικών εμπυχωσεων είναι η άμεση επαφή και προσέγγιση του παιδιού με το βιβλίο και ταυτόχρονα η έμμεση εξοικείωση με τα βασικά στοιχεία του λογοτεχνικού πολιτισμού και του βιβλίου ειδικότερα. Ως προς την επιλογή των βιβλίων είναι μάταιο να μιλήσουμε για αντικειμενικά κριτήρια, εφόσον είναι σχεδόν πάντοτε δύσκολο να μαντέψουμε ποιο βιβλίο θα μπορέσει να κινητοποιήσει το θυμικό των παιδιών και με ποιο τρόπο. Αυτό που πάντοτε πρέπει να έχουμε υπόψη είναι ότι ένα βιβλίο πλούσιο σε περιεχόμενο, σε πράξεις ηρώων, σε αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και σε άλλα βιβλία, με ήρωες ενεργητικούς και θετικούς, με αυθεντικές αφηγηματικές δομές, με συμβολισμούς και σημασίες και με ενδιαφέρουσα πλοκή και με δημιουργική γλώσσα και εικονογράφηση, είναι πάντοτε μια εξαιρετική επιλογή.

### **1<sup>η</sup> φάση**

#### **Ανάγνωση και διερεύνηση του βιβλίου**

Το πρώτο κατώφλι της προετοιμασίας για την προετοιμασία μιας αναγνωστικής εμπύχωσης ή μιας φιλαναγνωστικής δράσης αποτελεί η σωστή ανάγνωση και εξέταση του προτεινόμενου βιβλίου. Αυτή η εξέταση εξακτινώνεται σε όλα τα πιθανά επίπεδα ανάγνωσης, εφόσον το παιδικό βιβλίο έχει και μορφή και περιεχόμενο και αποτελεί εκτός

από έκφραση έντυπου λόγου και εικόνας και ένα μοναδικό πολιτιστικό προϊόν, φορέα ιδεολογίας, συμβόλων και σημασιών. Ο ενήλικος αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και να διατυπώσει ερωτήματα σχετικά με τη μορφή του βιβλίου, την εικονογράφηση του, τα στοιχεία της ταυτότητάς του (συγγραφέας, εικονογράφος, τίτλος βιβλίου, όνομα σειρά και εκδοτικού οίκου. κ. λ. π.) και τέλος το περιεχόμενό του. Τα ερωτήματα διατυπώνονται χωρίς την πνιγηρή λογοκρισία, ότι θα πρέπει να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των παιδιών. Αντίθετα τα περισσότερα είναι ερωτήματα ενηλίκων που ανταποκρίνονται σε όλες τις γνώσεις και ικανότητες των ενηλίκων αναγνωστών.

Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι στοχευμένες στον τίτλο του βιβλίου, π. χ. γιατί ο συγγραφέας επέλεξε αυτόν τον τίτλο;

Έχει σχέση με το περιεχόμενο του βιβλίου, υπαινίσσεται κάτι;

ή στο οπισθόφυλλο του βιβλίου π.χ. γιατί αναφέρεται αυτό και γιατί το άλλο; Βοηθάει σε τι αυτό το περιεχόμενο του οπισθόφυλλου;

ή στην εικόνα του εξωφύλλου, π.χ. ποιος ο ρόλος αυτής της εικόνας στη ροή της ιστορίας; Γιατί η οπτική γωνία αναπαράστασης του ήρωα έγινε με αυτόν τον τρόπο; Γιατί π.χ. ο ήρωας στην εικόνα του εξωφύλλου ή στο εσώφυλλο στο τάδε σαλόνι μας κοιτάει στα μάτια ή γιατί κοιτάει το ποδήλατό του;

ή στο περιεχόμενο της πρώτης σελίδας, π.χ. γιατί ο ήρωας επιλέγει αυτήν τη δραστηριότητα ή γιατί προτιμάει τη φιλία αυτού του προσώπου και γιατί όχι του άλλου. Τι γίνεται στο τέλος και γιατί επιλέγεται αυτό το τέλος, μήπως μια κάποια άλλη εκδοχή θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον;

ή στη δομή του περιεχομένου; Ποιος μιλάει, ποιος βλέπει; Ας το δούμε συγκριτικά με την εικονογράφηση. Έχουμε διαφορές στην οπτική γωνία θέασης και αναπαράστασης της πραγματικότητας μεταξύ εικόνας και κειμένου κ.λπ. Ή τι σας θυμίζει κάτι το όνομα του συγγραφέα, τον έχουμε συναντήσει ξανά, κ.ο.κ.

Στο σημείο αυτό της ανάγνωσης και επεξεργασίας των βιβλίων η θεωρία των ερωτήσεων (ερωτήσεις περιεχομένου, επιφανειακές ή αιτιολογικές που απαιτούν συμπερασματικές διαδικασίες και προβολικές ή επέκτασης) αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο.

Σχεδόν σε όλα τα εικονογραφημένα βιβλία (εικονοβιβλία, άλμπουμ) οι ερωτήσεις μπορούν να εκκινούν από το εξώφυλλο, το εσώφυλλο, το οπισθόφυλλο, τα στοιχεία της ταυτότητας του βιβλίου, τον τίτλο του βιβλίου, να συνεχίζουν με το εσωτερικό του βιβλίου, τις σελίδες, όπου υπάρχουν κατά τη γνώμη μας στοιχεία για προβληματισμό που βλέπει και ερμηνεύει πάντοτε ένας ενήλικος, π.χ., μια φωτογραφία δίπλα σε ένα φυσικό ντεκόρ, μια ξεχωριστή αναπαράσταση των ζώων ή των ανθρώπων, μια ξεχωριστή φράση, οτιδήποτε μπορεί να κινητοποιήσει τη σκέψη μας ή μα αναδυθεί κάποιο νόημα ή ένας κρυμμένος συμβολισμός.

## **2<sup>η</sup> φάση**

### **Αναζήτηση και εντοπισμός των απαντήσεων στο βιβλίο ή και εκτός του βιβλίου**

Όλες οι ερωτήσεις που έχουμε διατυπώσει, έχουν απαντήσεις που αναδύονται μέσα από την προσεκτική ανάγνωση του βιβλίου και τη συνέχεια της ιστορίας, ιδίως οι αιτιολογικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις επιφανειακής μνήμης και οι ερωτήσεις που συνδέονται με τον ορίζοντα προσδοκίας των αναγνωστών. Άλλες ερωτήσεις συνδέονται με διάφορες ερμηνευτικές λογικές που αναδύουν και έναν χαρακτήρα υποκειμενικότητας ή συνδέονται με ξεχωριστούς τομείς του περιεχομένου του βιβλίου, για παράδειγμα το χιούμορ και οι τεχνικές του, ο συμβολισμός κάποιων φράσεων και εικόνων ακόμη και σημεία του κειμένου που κρατούν ένα ειδικό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας, των χαρακτήρων και των επεισοδίων. Ενδεχομένως υπάρχουν και ερωτήσεις που υποχρεώνουν τον/την εκπαιδευτικό για ενημέρωση σε άλλα βιβλία π.χ. εγκυκλοπαίδειες και βιογραφικά σημειώματα

συγγραφέων αλλά και ενημέρωση και εξήγηση ειδικών όρων που συχνά εμφανίζονται στο βιβλίο.

Ύστερα από σχεδόν μια διπλή ανάγνωση, τη συγγραφή ερωτήσεων και τον εντοπισμό των απαντήσεων σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, επιτυγχάνεται μια ουσιαστική διερεύνηση του βιβλίου και διαπιστώνονται τα βασικά του χαρακτηριστικά και ενδεχομένως εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ξεχωριστή ταυτότητα το βιβλίου, αυτό δηλαδή που το κάνει να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα. Έτσι ένα βιβλίο αποτελεί χαρακτηριστική εφαρμογή του αφηγητή σε πρώτο πρόσωπο, ένα άλλο είναι η κλασική περίπτωση μιας αφήγησης με αγωνία και αινιγματική πλοκή, ένα άλλο έχει χαρακτηριστικές και εξόφθαλμες παραπομπές σε άλλα βιβλία και άλλους ήρωες (διακειμενικότητα), ένα άλλο είναι μια κλασική περίπτωση ερμηνευτικής ή αναπαραστατικής εικονογράφησης, ένα άλλο αποτελεί ευχερές παράδειγμα σπάνιας μείξης οπτικής γωνίας κ.λ.π.

Εννοείται ότι για τη σύνταξη και οργάνωση της φιλαναγνωστικής δράσης θα πρέπει να επιλέξουμε από κάθε βιβλίο δυο τρία χαρακτηριστικά, τα οποία είναι πραγματικά κυρίαρχα και προσδιοριστικά και είναι αυτά που θέλουμε να ανακαλύψουν τα παιδιά. Ας πούμε ότι οι περισσότερες διασκευές κλασικών παραμυθιών παρουσιάζουν τυπικές αντιφάσεις συγκρούσεων φύσης και πολιτισμού, ανθρώπων και ζώων, καλού και κακού κ.λπ. Επίσης οι εικονογραφήσεις προσπαθούν άλλοτε να ερμηνεύσουν το κείμενο, άλλοτε να αναπαραστήσουν απλά την ιστορία του κειμένου και άλλοτε να επιτείνουν κάποιες σημασίες του κειμένου και άλλοτε να υποκαταστήσουν μερικά ή τμηματικά το κείμενο...

### **3<sup>η</sup> φάση**

#### **Επεξεργασία των οδηγιών και των ξεχωριστών δραστηριοτήτων**

Στη φάση αυτή το ενδιαφέρον στρέφεται εξ ολοκλήρου στα παιδιά, καθώς γεννιέται ο προβληματισμός για τον προσδιορισμό των οδηγιών



και των δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να θέσουν ερωτήματα σε κυρίαρχα θέματα του έργου και να παρακινηθούν να προχωρήσουν σε προσωπικές εκτιμήσεις και ερμηνείες. Τώρα είναι η κρίσιμη στιγμή στην οποία η παράμετρος κατανόηση από την πλευρά των παιδιών και η αντίστοιχη προσαρμογή στο επίπεδό τους και στις ιδιαιτερότητές τους είναι κρίσιμη και απαραίτητη. Πρέπει οι οδηγίες στα παιδιά να είναι ευκρινείς και αποτελεσματικές, πρέπει επίσης να υπάρχει ένα πλάνο πιθανόν απαντήσεων και αντιδράσεων σε κάποιες ερωτήσεις ή σε κάποιες προτεινόμενες δράσεις.

Εννοείται ότι ένας/μια εκπαιδευτικός που γνωρίζει την τάξη του ξέρει πώς να θέσει τα ερωτήματα για να γίνουν κατανοητά και να οδηγήσουν σε δημιουργικές δραστηριότητες. Εννοείται επίσης ότι οι οδηγίες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες δράσεις που κινητοποιούν πλέον τις υποθέσεις, τις ερμηνείες και τις σκέψεις γενικά των παιδιών. Για παράδειγμα, να συγκεντρώσουν πληροφορίες που δίνει το κείμενο και πληροφορίες που δίνει η εικονογράφηση και να γίνει η σύγκρισή τους. Να γίνει επίσης η σύγκριση των εικονιστικών χαρακτηριστικών του ήρωα με το σύνολο των επιθέτων και επιρρημάτων με τα οποία προσδιορίζεται.

## Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Lagache Françoise, 2006, *La Litterature de Jeunesse, La connaitre, la comprendre, l'enseigner*, Belin, Paris.

Mijolla- Mellor S., 2006, *L' enfant lecteur*, Bayard, Paris 2006.

Παπαδάτος Γ., 2007, *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία, θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις*, Πατάκης, Αθήνα, 2009.

Πεννάκ Ντ., 1996. *Σαν ένα μυθιστόρημα*, μετ. Ντανιελ Χατχούτ, Καστανιώτης, Αθήνα.

Piaget J., 1954, *The construction of reality in the child*. New York, Basic Books.

Picard M., 1990) Picard M., 1990, *La lecture comme jeu, Essai sur la litterature*, editions de minuit, Paris.

Poslaniec Ch., & Houyel Ch., 2000, *activites de lecture a partir de la Litterature de Jeunesse*, Hachette Livre, Paris.

Poslaniec Ch., & Houyel Ch., 2001, *Activites de lecture a partir de la litterature policiere*, Hachette Education, Paris.

Rayna S., & Baudelot O., (dir.), 2011, *On ne lit pas tout seul ! Lectures et petite enfance*, ed. Eres, Paris.

Rosenblatt, L. M., 1983, *Literature as exploration*. New York Appleton-Century 1938, New York, Modern Language Association.

## **Αναγνωστικές εμπυχωώσεις, παιγνίδια φιλαναγνωσίας και φιλαναγνωστικές δράσεις**

Όπως έχει τονιστεί πιο πάνω, ο ευρύς όρος φιλαναγνωσία περιέχει και μια σειρά πρακτικών που επηρεάζουν καθοριστικά τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο, δηλαδή τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παίρνουν διάφορες μορφές και έχουν τη σχετική ευλυγισία να προσαρμόζονται στην ηλικία και στα ατομικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη.

Το να μάθεις στο παιδί να αγαπήσει το βιβλίο είναι μια πάρα πολύ απλή αλλά και μια πολύ σύνθετη υπόθεση. Ο γκουρού της φιλαναγνωσίας στη Γαλλία, ο Christian Poslaniec, θεωρεί τη διαδικασία «μαθαίνω ποδήλατο» παρόμοια και ανάλογη με τη διαδικασία «μαθαίνω στο παιδί την απόλαυση ή την ευχαρίστηση της ανάγνωσης». Έτσι, όταν το παιδί μαθαίνει να οδηγεί ποδήλατο, μαθαίνει έμμεσα και μια σειρά τεχνικών και εξειδικευμένων όρων, τιμόνι, πεντάλ, ισορροπία κ.λπ. Μάλιστα, όταν το παιδί μάθει να κάνει ποδήλατο αρχίζει να αποκτά μια σειρά από δεξιότητες, του τύπου να έχει ισορροπία, να αναπτύσσει ταχύτητα, να σταματά, να αποκτά μια σχετική αυτονομία και ενδεχομένως να ψάχνει και κάτι περισσότερο, δηλαδή πώς λειτουργεί το ποδήλατο, πώς κατασκευάζεται, τι γίνεται με τα άλλα ποδήλατα πιο εξελιγμένα από το δικό του κ.λπ. Αναλογικά το ίδιο συμβαίνει και με τη σχέση του παιδιού με τα βιβλία. Αρχικά το βιβλίο έχει και αυτό τη δική του ορολογία, π.χ. εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, σελίδα, τίτλος, εκδότης κ.λπ. με την οποία εξοικειώνεται. Σταδιακά όμως, καθώς εξελίσσεται ως αναγνώστης, αποκτά την αυτονομία του, ψάχνει την εσωτερική λογική του βιβλίου, την κατασκευή του, τη σύνθεσή του και τις άλλες ιδιότητες. Θα κλείσουμε με την παρατήρηση ότι το ποδήλατο δεν ξεχνιέται ποτέ. Η απόλαυση της ανάγνωσης επίσης.

Όλες οι έρευνες πιστοποιούν ότι εκεί όπου ο εκπαιδευτικός σε τακτά χρονικά διαστήματα οργανώνει αναγνωστικές εμπυχωώσεις,

παιγνίδια και απλές δράσεις φιλαναγνωσίας, εκεί τα παιδιά αναπτύσσουν φιλαναγνωστικές συμπεριφορές· και μάλιστα από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού είναι κυρίως τα αδιάφορα παιδιά που κινητοποιούνται και ωφελούνται περισσότερο. Αυτό που θεωρείται ως βασικό εργαλείο ανάπτυξης και προώθησης της φιλαναγνωσίας (και αυτό που ενδιαφέρει σε πρώτο επίπεδο τον/την εκπαιδευτικό σε σχολικό περιβάλλον) είναι η σωστή χρήση των φιλαναγνωστικών πρακτικών και ιδιαίτερα των αναγνωστικών εμπυχώσεων.

### *Ορισμός*

Μια αναγνωστική εμπύχωση είναι μια οποιαδήποτε δραστηριότητα ή δράση ή εκπαιδευτική πρακτική που συμφιλιώνει τις σχέσεις των παιδιών με το βιβλίο και ενισχύει την ανάγνωσή του. Διαφέρει από άλλες δράσεις που έχουν σχέση με το βιβλίο ή τη λογοτεχνία αλλά δεν στοχεύουν στην επαφή ή στην ανάγνωση των βιβλίων. Για παράδειγμα, όταν ένας παραμυθός αφηγείται σε μια ομάδα παιδιών μια σειρά από παραμύθια με εξαιρετική ευφράδεια και με συνοδεία μουσικής, τότε αυτό συνιστά ένα εξαιρετικό πολιτιστικό και εκπαιδευτικό γεγονός. Εάν όμως ο παραμυθός στο τέλος της αφήγησης, παρουσιάζει μια τσάντα από βιβλία και τα απλώνει στο τραπέζι και ανακοινώνει στα παιδιά ότι όλες οι ιστορίες που αφηγήθηκε υπάρχουν μέσα στα βιβλία αυτά και ότι μπορούν να τα δανειστούν και να τα διαβάσουν, τότε έχουμε μια πολύ καλή αναγνωστική εμπύχωση.

Οι αναγνωστικές εμπυχώσεις και τα παιγνίδια φιλαναγνωσίας, που πολύ συχνά δεν διαφέρουν ουσιαστικά αλλά μόνο τυπικά και ποσοτικά με τις φιλαναγνωστικές δραστηριότητες ή δράσεις ακόμη και πρακτικές αποτελούν εξειδικευμένο παιδαγωγικό εργαλείο στο ευρύτερο πεδίο της φιλαναγνωσίας. Καθοριστική και ουσιαστική στοχοθεσία οποιασδήποτε αναγνωστικής εμπύχωσης είναι η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με το βιβλίο σε όλες του τις διαστάσεις (μορφή περιεχόμενο) και σε όλα τα χαρακτηριστικά του

(εικονογράφηση, είδος αφηγητή, δομή της αφήγησης, τρόποι αναπαράστασης των γεγονότων κ.λ.π).

Η αναγνωστική εμπύχωση είναι στην ουσία μια δράση διαμεσολάβησης ανάμεσα στο βιβλίο και στο παιδί και αποκλείει εξ ορισμού και από τη φύση της την υποχρεωτική και καταναγκαστική ανάγνωση. Υπάρχουν δυο χαρακτηριστικά προσδιοριστικά σε οποιαδήποτε αναγνωστική εμπύχωση. Πρώτα-πρώτα ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δράσεων, πράγμα που σημαίνει ότι τα βιβλία προς ανάγνωση και επεξεργασία προτείνονται πάντοτε σε ένα πλαίσιο παιγνιώδες, όπου βασικός κανόνας είναι ότι η ανάγνωση βιβλίων αποτελεί προαπαιτούμενο για το παιχνίδι. Προαπαιτούμενο και όχι υποχρέωση. Κατά δεύτερο λόγο υπάρχει ο ρόλος της κοινωνικής υπευθυνότητας, πράγμα που σημαίνει ότι στη διάρκεια της φιλαναγνωστικής δράσης τα παιδιά αναλαμβάνουν συγκεκριμένους υπεύθυνους ρόλους απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά που συμμετέχουν. Η ουσία δηλαδή της αναγνωστικής εμπύχωσης είναι να προκαλέσει τη συμμετοχή του παιδιού προτείνοντας ως κίνητρο παιχνίδια ή υπεύθυνους ρόλους, κάτι που εναρμονίζεται με τις προσδοκίες των παιδιών.

Πέρα από αυτά υπάρχει μια άλλη ξεχωριστή διαπίστωση που χρωματίζει οποιαδήποτε φιλαναγνωστική δράση. Είναι η απουσία της επιβολής της υποχρεωτικής δράσης που θυμίζει σχολικό καθήκον. Εάν υποχρεώσεις ένα παιδί να διαβάσει ένα βιβλίο είτε η υποχρέωση έρχεται από τους γονείς είτε από το δάσκαλο είτε γενικά από τον ενήλικο θα έχεις το χειρότερο αποτέλεσμα. Βεβαίως το καλύτερο είναι να υπάρχει ένα εσωτερικό κίνητρο σε κάθε παιδί και να το οδηγεί εύκολα στην ανάγνωση βιβλίων. Στις αναγνωστικές εμπυχώσεις δεν υπάρχει ο καταναγκασμός και η υποχρέωση. Υπάρχει όμως η αναγκαία εξήγηση των κανόνων και των προϋποθέσεων της αναγνωστικής εμπύχωσης. Το παιδί έχει δικαίωμα να δεχτεί ή να αρνηθεί τη συμμετοχή του, αλλά εάν θέλει να παίξει στο παιχνίδι πρέπει να καταλάβει ότι ο πρώτος κανόνας του παιχνιδιού και μια τυπική

προϋπόθεση συμμετοχής είναι το διάβασμα και η σχετική επαφή και εξοικείωση με τα βιβλία.

Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εφεύρει ένα εξωτερικό κίνητρο που θα εσωτερικεύσουν τα περισσότερα παιδιά. Μπορεί ενδεχομένως να εκμεταλλευτεί την παρουσία του παιγνιδιού σε κάθε αναγνωστική εμπύχωση που είναι ένα καθαρό και ισχυρό κίνητρο, αλλά υπάρχουν ακόμη και άλλα δευτερεύοντα κίνητρα: το κίνητρο της γνώσης που αποκομίζει ο αναγνώστης από την ανάγνωση των βιβλίων, κάτι που ενδεχομένως σε κάποιους μαθητές λειτουργεί περισσότερο και σε άλλους λιγότερο, το κίνητρο της γνώσης των γενικών και ειδικών χαρακτηριστικών του βιβλίου και της ανάγνωσης. Πρόκειται για μια σειρά στοιχείων που ανήκουν στο πεδίο του βιβλίου, όπως το εξώφυλλο, το πρώτο εσώφυλλο, το οπισθόφυλλο, η εικονογράφηση, το όνομα του συγγραφέα, του εικονογράφου, η βιβλιοθήκη, το Βιβλιοπωλείο κ.λ.π. Όλα αυτά συγκροτούνται στο μυαλό του μικρού παιδιού και συνιστούν μια μικρή υποδομή που λειτουργεί ως βάση και αφετηρία για μια εξαιρετική φιλαναγνωστική συμπεριφορά.

Τέλος, μια ουσιαστική παράμετρος είναι και η ευτυχής συγκυρία κατά την οποία το παιδί θα ανακαλύψει το βιβλίο του. Εάν το βιβλίο που διάβασε του μιλήσει και το βρει ενδιαφέρον, τότε είναι πολύ πιθανόν να μετατραπεί σε ένα κανονικό φιλαναγνώστη.



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## Γιάννης Σ. Παπαδάτος

Λέκτορας Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου, κριτικός παιδικού βιβλίου

### Η μαθήτρια / Ο μαθητής, Η δασκάλα / Ο δάσκαλος και η ανάγνωση

Για την προώθηση της φιλαναγνωσίας σε μια τάξη ή σε ένα σχολείο, οι άμεσα εμπλεκόμενοι παράγοντες είναι οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώστες/αναγνώστριες, οι εκπαιδευτικοί αναγνώστες/αναγνώστριες και το βιβλίο. Βρίσκονται μεταξύ τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, κατά την οποία μπορεί το κείμενο να είναι η αφορμή, σε κάθε περίπτωση όμως *βασικός νοηματοδότης του είναι ο αναγνώστης ή καλύτερα ο αναγνώστης-συνδημιουργός*, με την έννοια ότι το οποιοδήποτε βιβλίο, ο κάθε αναγνώστης το προσλαμβάνει εν πολλοίς διαφορετικά αφού έχει διαφορετικές εμπειρίες, αλλά και το πραγματώνει πολλαπλώς, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Jauss, 1982). Άλλωστε, πλήθος από παρόμοια περιστατικά του συμβαίνουν, τα οποία συστοιχίζει συνειδητά ή ασύνειδα με τα δρώμενα κάποιου βιβλίου. Κι έτσι το αρχικό βιβλίο ενός συγγραφέα κατά την πρόσληψή του από τον αναγνώστη «μεγαλώνει», ο αναγνώστης «δανείζεται» στοιχεία από αυτό το βιβλίο και από άλλα, όπως επίσης από εμπειρίες

της καθημερινότητας, κι έτσι δημιουργεί το «προσωπικό» του άτυπο βιβλίο. Ένα «βιβλίο» το οποίο ταυτίζεται «βαδίζοντας» παράλληλα με κεφάλαια του «βιβλίου» της ζωής του.

Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων περιβάλλεται από μια βαθιά δημοκρατικότητα: διάφοροι αναγνώστες διαβάζουν το ίδιο κείμενο κι έτσι «συνομιλούν» μεταξύ τους στα πλαίσια μιας ευρείας άτυπης κοινότητας, όπου ο καθένας ανάλογα με το βίωμά του και την ιδιαίτερη κουλτούρα του αντιδρά, όπως ειπώθηκε, διαφορετικά. Αυτή η άτυπη φανταστική κοινότητα μπορεί να λάβει σάρκα και οστά με το χαρακτήρα της άμεσης υπαρκτής *αναγνωστικής κοινότητας* στην τάξη (Tompkins, 2006, Nodelman, 1996, Αποστολίδου, 1997). Σε μια τέτοια «κοινότητα» με χαρακτηριστικά των μελών την *υπευθυνότητα, το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, την ποικίλη δημιουργική και ενθουσιαστική δραστηριοποίηση, την πολυμορφία* στους τρόπους και στο ύφος ανάγνωσης, την *ανεξαρτησία* και την *αυτονομία* μέσα από τη *συνεργασία* στις δραστηριότητες, σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και λειτουργικής συνεργασίας μπορούν να εισέλθουν ο μικρός αναγνώστης/η μικρή αναγνώστρια αλλά και ο/η εκπαιδευτικός. Και γιατί όχι και ο γονιός. Αλλά και μέσα από μια έμμεση, ευρύτερη κοινότητα και άλλοι παράγοντες όπως όλο το σχολείο, οι διάφοροι εκπαιδευτικοί φορείς και η πολιτεία, αναλαμβάνοντας το ρόλο που τους αναλογεί.

Στο επίπεδο της πράξης αυτοί που θα «προκαλέσουν» μια τέτοια ουσιαστική «επικοινωνία» για τη δημιουργία της *άμεσης αναγνωστικής κοινότητας* είναι οι εκπαιδευτικοί. Είναι απαραίτητο να κρατήσουν μια λεπτή ισορροπία, εκείνη που τελικά δίνει και την ουσία στην παιδαγωγική πράξη και στο σύγχρονο, προπάντων όμως στο *ζητούμενο* σχολείο. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να είναι συγχρόνως οι «καθοδηγητές», οι διευκολυντές, οι διαμεσολαβητές, όπως θα έλεγαν ο Piaget και ο Vygotsky, και κυρίως οι *εμπυχωτές*. Αλλά και *ισότιμα μέλη της ομάδας*, εν προκειμένω αυτής της κοινότητας. Που θα προωθούν συνάμα μέσα από ένα εμπυχωτικό/επικοινωνιακό κλίμα



χειραφετητικές διαδικασίες και ποικίλες δραστηριότητες· που θα εκκινούν από τις θεωρίες της *αναγνωστικής ανταπόκρισης και πρόσληψης* (Iser, 1991, Jauss, 1982), οι οποίες θέτουν τον αναγνώστη ως τον κυρίαρχο της αναγνωστικής διαδικασίας και βέβαια της *αφηγηματολογίας*, των τρόπων δηλαδή που δομείται, παρασταίνεται, «δρα» στο τόπο και στο χρόνο ένα κείμενο (πλοκή, χαρακτήρες, οπτική γωνία, χωροχρονικό πλαίσιο). Οι συγκεκριμένες διαδικασίες είναι αναγκαίο να διενεργούνται στο πλαίσιο μιας απελευθερωτικής συλλογιστικής που αναδύεται και μέσα από το βιβλίο σε σχέση με τις *ιστορικοκοινωνικές συνθήκες* και την *εποχή που δημιουργήθηκε*, αλλά και σε σχέση με την *εποχή που διαβάστηκε* στο πλαίσιο της καθημερινότητας και της *αναγνωστικής ιστορίας* του μικρού αναγνώστη. Τέτοιες διαδικασίες προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς αναγνώστες οι οποίοι θα βοηθήσουν ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν δικές τους *αναγνωστικές εμπειρίες*, να εμπλουτίσουν τις προϋπάρχουσες, να θέσουν σε συζήτηση τις όμοιες και διαφορετικές εμπειρίες τους ώστε να σχηματοποιήσουν δικές τους τεχνικές και «στρατηγικές» και να μη μένουν εγκλωβισμένα στο όποιο κείμενο.

Για να γίνει όμως τούτο, η δασκάλα/ο δάσκαλος θα πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να είναι γνώστες βασικών τουλάχιστον στοιχείων της λογοτεχνικής θεωρίας και ασφαλώς να *διαφυλάττουν την αναγνωστική ιστορία και την κοινωνική εμπειρία του μαθητή* (Rosenblatt, 1978) και κατάλληλα, μέσα από εμπυχωτικές πρακτικές, να τις εντάσσουν δημιουργικά στο λογοτεχνικό γεγονός. Συνάμα, να τις διευρύνουν γνωρίζοντας και την πιθανότητα των διαφορετικών ανταποκρίσεων στα κείμενα από τους μαθητές, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους τα προαναφερόμενα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια.

Επομένως, πολύ μεγάλη σημασία έχει η *στάση του δασκάλου/της δασκάλας αλλά και των μαθητών/μαθητριών* απέναντι στο βιβλίο και την ανάγνωση. Ας πούμε, θα είναι η στάση που υπάρχει στα μαθήματα που προτάσσουν το γνωστικό στοιχείο; Δηλαδή: προσφορά του

μαθήματος, διερεύνηση-ανακάλυψη των στοιχείων του – σε κάθε περίπτωση, δηλαδή, όποιοι δρόμοι και να ακολουθηθούν, το ζητούμενο θα είναι η προσφορά και η εμπέδωση της γνώσης; Βέβαια σε ένα τέτοιο πλαίσιο στο οποίο προτάσσεται η γνώση, οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από *συγκλίνοντα κείμενα*.

Τα λογοτεχνικά κείμενα όμως εκτός του ότι είναι εν πολλοίς *αποκλίνοντα*, δεν προτάσσουν γνωστικούς σκοπούς. Ο αποκλειστικός «σκοπός» της λογοτεχνίας είναι ο *αισθητικός*, η αναγνωστική απόλαυση, η ευχαρίστηση αλλά και ο έμμεσος προβληματισμός σε σχέση πάντα με τον υπονοούμενο αναγνώστη. Αλλά και ο έμμεσος προβληματισμός και το όποιο γνωστικό στοιχείο «έρχεται» πολύ μετά, ανεπαίσθητα, και πάντως είναι αποτέλεσμα της αισθητικής συγκίνησης που θα προκληθεί από την ανάγνωση. Γιατί είναι βεβαιωμένο ότι ένα λογοτεχνικό βιβλίο αναπτύσσει και τη γλωσσική και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλλει κίολας στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Καρπόζηλου, 1994). Αλλά όλα αυτά αναδύονται και μέσα από έμμεσες αναγνωστικές διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα όπου πρωτεύοντα λόγο έχει η εμπειρία και η κατάθεση καθενός μαθητή και εξίσου σημαντικό λόγο η εύρεση των κοινών τόπων και η ουσιαστική συζήτηση η οποία θα προβάλλει τα πιθανά κοινά «συμπεράσματα».

Ένα κείμενο λογοτεχνικό δεν είναι επίπεδο. Έχει μια «ανάγλυφη» μορφή που σημαίνει: «λόφοι», «χαράδρες», «πεδιάδες», «θάλασσες», «ουρανοί», «ποτάμια». Με άλλα λόγια συναισθήματα, φωνές, συζητήσεις, λογής θόρυβοι, τριξίματα, γέλια, κλάματα, συλλογισμοί, ιαχές, χρώματα μύρια. Πώς όμως αυτά θα αναδειχθούν; Πώς θα φέρουμε τον αναγνώστη μας σε επαφή με όλα τα παραπάνω; Ασφαλώς και μέσα από τις εμπειρίες του. Και την προσπάθεια της δασκάλας/του δασκάλου να διευρύνουν τον ορίζοντά του.

Ερωτήσεις και δράσεις εμπυχωτικές που θα λαμβάνουν υπόψη την εμπειρία του μικρού αναγνώστη, ατομικές, αλλά κυρίως στο πλαίσιο

της ομάδας είναι απαραίτητες. Πάντως σε καμιά περίπτωση δε θα πραγματοποιηθούν **μόνο** μέσα από ερωτήσεις του τύπου:

*Πες το κείμενο που άκουσες, τι λέει σε αυτό σημείο, τι θέλει να πει ο συγγραφέας, βρες εκείνο ή το άλλο σημείο, χαρακτήρισε το τάδε πρόσωπο, ποια είναι τα μηνύματα, η κεντρική ιδέα, η περίληψη*

και άλλες παρόμοιες ερωτήσεις κατανόησης, γνωστικού τύπου. Ερωτήσεις δηλαδή οι οποίες ενώ είναι χρήσιμες για την κατανόηση του κειμένου, για τη σωστή εκμάθηση της γλώσσας, δεν συνεισφέρουν από μόνες τους στην αισθητική προσέγγιση του κειμένου. Γιατί κάνουν τον αναγνώστη καταναλωτή του κειμένου, τον αποξενώνουν και τον τοποθετούν «μακριά» από αυτό, κινητοποιούν μέσα του αποκλειστικά διαδικασίες μνήμης. Καλό είναι σε παρόμοιες ερωτήσεις να προστίθενται σε μεγαλύτερο ποσοστό δημιουργικές ερωτήσεις ανταπόκρισης, κριτικής ανάγνωσης και εμβάθυνσης.

Ερωτήσεις και δράσεις που θα λαμβάνουν υπόψη τους το συγγραφέα, το κείμενο, το βιβλίο ως αντικείμενο και το μικρό αναγνώστη, όπως:

*αυτό το σημείο εσύ πώς το καταλαβαίνεις;; σου θυμίζει κάτι αυτό το στιγμιότυπο;; χρωμάτισε τις παραγράφους του κειμένου, 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, εσύ πώς θα αντιδρούσες;; τι θα έλεγες σε ένα συμμαθητή 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 ποιο 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 προκαλεί το κείμενο; μπορείς να πάρεις συνέντευξη από τον τάδε ήρωα; μπορείς να πάρεις μια φανταστική συνέντευξη από το/τη συγγραφέα; κ.ά.*

Επίσης δράσεις όπως:

*κρύβουμε το κείμενο και βλέποντας τις εικόνες λέμε μια δική μας ιστορία, δίνουμε μια απάντηση και ζητάμε από τους άλλους να βρουν την ερώτηση, χωρίζουμε τα βιβλία ανάλογα με το χρώμα τους ή το συγγραφέα τους ή τον εκδότη ή το περιεχόμενο ή το είδος, παίζουμε το παιχνίδι του βιβλιοπώλη, φτιάχνουμε σταυρόλεξα, εκδίδουμε ταυτότητα στον αγαπημένο μας ήρωα, φτιάχνουμε την ταυτότητα του κάθε βιβλίου, φιλοξενούμε τους ήρωες στο σπίτι μας, εικονογραφούμε ένα βιβλίο με δικό μας τρόπο, παίρνουμε ένα παλιό βιβλίο και του βάζουμε χρώματα και εικόνες, διαλέγουμε ένα βιβλίο ενός εικονογράφου που έχουμε εικονογραφήσει κι εμείς και τον καλούμε στο σχολείο, διασκεδάζουμε αλλάζοντας τις εικόνες ενός βιβλίου, κρύβουμε ένα βιβλίο και το ψάχνουμε οδηγούμενοι από διάφορες πληροφορίες, φωτοτυπούμε μια σελίδα βιβλίου με κείμενο και εικόνα τη σκίζουμε, τη μοιράζουμε μεταξύ μας και συμπληρώνουμε την υπόλοιπη...*

και άλλες δραστηριότητες που γειτνιάζουν με άλλες μορφές τέχνης όπως μουσική, ζωγραφική, κατασκευές, παιχνίδια, θέατρο κλπ., θέτουν τον αναγνώστη, από μια διαφορετική οπτική περισσότερο οικεία, να ανταποκριθεί και να προσλάβει πολλαπλώς το κείμενο. Παρόμοιες ερωτήσεις κάνουν το μικρό αναγνώστη παραγωγό, συνδημιουργό του κειμένου, τον τοποθετούν πλάι και μέσα στο κείμενο, του κινητοποιούν διαδικασίες διακειμενικότητας, ανάκλησης παρόμοιων εμπειριών, δημιουργίας προσδοκιών, επαληθεύσεων ή διαψεύσεων, μεταμόρφωσης της μνήμης του, διαδικασίες ουσιαστικής ανταπόκρισης και πρόσληψης, ουσιαστικής ταύτισης και συνάμα κριτικής αποστασιοποίησης εν τέλει διεύρυνσης του αναγνωστικού και αισθητικού του ορίζοντα μέσα από τους κοινούς και συνάμα διαφορετικούς τόπους των επιμέρους αναγνωστικών εμπειριών.

Παρόμοιες ερωτήσεις και δράσεις σημαίνουν σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του μικρού αναγνώστη, γνώση στην ιδιαίτερη αναγνωστική του ιστορία, αβίαστη κατάθεση της εμπειρίας του,

συστοίχιση των βιωμάτων του κειμένου με τα δικά του βιώματα. Έτσι, όπως θα έλεγε και ο Iser, βάζοντας ο αναγνώστης σε κίνηση το κείμενο βάζει σε κίνηση και τον εαυτό του (Iser, 1980). Μια τέτοια *αλληλεπίδραση* με το κείμενο ή, όπως αναφέρει η Rosenblatt, *συναλλαγή* (Rosenblatt, 1978, 1983) είναι που δημιουργεί τον δημιουργικό, τον λειτουργικό, εν τέλει τον εν εξελίξει *κριτικό αναγνώστη* (Hunt, 2001) και όχι τον περιστασιακό ή παθητικό αναγνώστη. Εκείνον στον οποίο το διάβασμα θα του είναι απαραίτητο και όχι καταναγκασμός ή πεδίο άντλησης γνώσης. Ο μαθητής αναγνώστης καταλαβαίνει ότι στη λογοτεχνία όλοι και όλες εντάσσονται με τις ερωτήσεις, τις απαντήσεις, στις δράσεις στο λογοτεχνικό παιχνίδι. Έτσι ο αναγνώστης πείθεται, επικοινωνεί και δρα δημιουργικά.

Η ανάγνωση, σε μια τάξη όπου εφαρμόζονται δημιουργικές πρακτικές με έναν δάσκαλο/δασκάλα *διαμεσολαβητή-εμψυχωτή / διαμεσολαβήτρια-εμψυχώτρια*, ως δυναμική διαδικασία μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, ακολουθώντας διαδρομές της καθημερινότητας και της εμπειρίας είτε ως ανάγκη συστοιχισμένη μ' αυτήν είτε ως συνειδητή ή ασύνειδη ανάκληση των σημειομένων της, είναι ένα μέσο αυτογνωσίας του μικρού παιδιού, στο οποίο εμφυσάται ένα αξιακό πλαίσιο που εν δυνάμει εγκλείει έναν πραγματωμένο και συνάμα έναν εξελισσόμενο ανθρωπισμό. Η *πράξη της ανάγνωσης* σύμφωνα με το Βραζιλιανό παιδαγωγό P. Freire (Freire, 1985) είναι μια *στάση απέναντι στον κόσμο*.

Λέει ο Οδυσσέας Ελύτης στη *Μαρία Νεφέλη*: «Είμαστε το αρνητικό του ονείρου/ γι' αυτό φαινόμαστε μαύροι και άσπροι/ και ζούμε τη φθορά/ πάνω σε μιαν ελάχιστη πραγματικότητα». Τα παιδιά όμως βλέπουν πολύχρωμα το θετικό του ονείρου. Όπως και η τέχνη. Ιδού λοιπόν η ταύτιση της τέχνης και της παιδικής ηλικίας και ταυτόχρονα η στάση του δασκάλου/της δασκάλας οι οποίοι μέσα από μια «*εκδρομή δίχως τέλος*», για να θυμηθούμε τον Α. Εμπειρίκο (*Ενδοχώρα*), υπερβαίνουν τη φθορά και μαζί με τους μαθητές τους

ανιχνεύουν την ομορφιά της τέχνης, ειδικότερα της λογοτεχνίας σε ένα σχολικό πρόγραμμα το οποίο θα έπρεπε να «αναγνωρίζει» ουσιαστικά τη λογοτεχνία. Δημιουργούν έναν άλλο τύπο ουσιαστικού, ενεργητικού, διαπολιτισμικού τελικά κριτικού αναγνώστη στον οποίο το βιβλίο θα είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας.

Είναι όμως απαραίτητο στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα να βαδίσουμε στα χνάρια ενός ανθρωπιστικού πολιτισμού, να δημιουργήσουμε τέτοιους κώδικες επικοινωνίας εμποτισμένους με φαντασία και όραμα, ανάμεσα στ' άλλα και με διάμεσο το βιβλίο. Επειδή επικοινωνώντας με το φαντασιακό πληθυσμό των βιβλίων, σαν μέσα από καθρέφτη, βλέπουμε συνάμα και τον εαυτό μας να «κοιτάζει» τα είδωλα των άλλων, κι έτσι επικοινωνώντας αδιόρατα μαζί τους μέσω του βιβλίου γνωρίζουμε βαθύτερα τον εαυτό μας και τον κόσμο.

## Βιβλιογραφία

### α. Ελληνόγλωσση

Άντλερ, Μ. - Βαν Ντόρεν Τ. *Πώς να διαβάζετε ένα βιβλίο*. Μετ. Δ. Αυγερινός, Αθήνα, Πατάκης, 1998.

Αποστολίδου, Β. Κριτήρια Επιλογής Λογοτεχνικών Βιβλίων για Σχολική Χρήση, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1997.

Αποστολίδου, Β.- Καπλάνη, Ε - Χοντολίδου, Ε. (Επιμέλεια). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα, Τυπωθήτω, 2004.

Bloom, Η. *Πώς και γιατί να διαβάζουμε*. Μετ. Κ. Καβατζόγλου, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2004.

Hall, J. *Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας*. Μετ. Μ. Τσαούση. Αθήνα, Gutenberg, 1990.

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

Καψωμένος, Ερ. *Αφηγηματολογία-Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα, Πατάκης, 2003.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (επιμ.). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα, Γρηγόρης, 2007.

Μπαλάσκας, Κ. *Ταξίδι με το κείμενο*. Αθήνα, Επικαιρότητα, 1990.

Παπαδάτος, Σ. Γ. "Η σχολική εμπειρία και ο μελλοντικός αναγνώστης", περ. *Μανδραγόρας*, αρ.τ. 16-17/ 97.

Παπαδάτος, Σ. Γ. – Πολίτης, Δ. « Ο Εγγραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Ανθολόγιο Λογοτεχνίας» στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα, Γρηγόρης, 2007, σσ. 545-554.

Ροντάρι, Τζ. *Γραμματική της φαντασίας*. Μετ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.

Ροντάρι, Τζ. *Ασκήσεις Φαντασίας*. Μετ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη. Αθήνα, Τέσσερα, 1990.

Vygotsky, L. S. *Σκέψη και Γλώσσα*. Επιμέλεια Στ. Βοσνιάδου, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

### β. Ξενόγλωσση

Freire, P. *The politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Transl. D. P. Macedo. Praiger/Greenwood, 1985.

- Iser, W. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1991.
- Iser, Wolfgang. «Interaction between Text and Reader», στο: S. Suleiman – I. Crosman, *The Reader in the Text; Essays on Audience and Interpretation*, Princeton University Press, USA 1980.
- Jauss, H.R. *Toward an Aesthetic of Reception*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982.
- Nikolajeva, M. *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*, Lanham, Toronto, Oxford, The Scarecrow Press, Inc., 2005.
- Nodelman, P. *The Pleasures of Children's Literature*. New York, Longman, 1996<sup>2</sup>.
- Rosenblatt, L.M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional theory of the Literary Work*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1978.
- Rosenblatt, L.M. *Literature as Exploration*. New York, Appleton-Century, 1938, New York, Modern Language Association, 1983.
- Tompkins, Jane P. *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1980.
- Tompkins, E. G. *Literacy for the 21<sup>st</sup> Century. A Balanced Approach*. Pearson Merrill-prentice Hall, 2006.
- Townsend, J-R. *Written for children*. London, Penguin Books, 1987 (3)





ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

## ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Οι παρακάτω διαδρομές-συναντήσεις με τα παιδιά είναι εντελώς προαιρετικές, ενδεικτικές και καθόλου δειγματικές. Ο/Η κάθε συνάδελφος δρώντας ως διαμεσολαβητής/διαμεσολαβήτρια και εμπυχωτής/εμπυχώτρια έχει την απόλυτη ευχέρεια να κάνει σε συνεργασία με τα παιδιά και δικές του/της δράσεις ή μπορεί να προσθέσει στοιχεία σε αυτές που παραθέτουμε ή ακόμη και να τις αγνοήσει. Τις παραθέτουμε περισσότερο για να δείξουμε ότι μπορούμε στην *ώρα φιλαναγνωσίας* να κάνουμε άπειρα πράγματα, βέβαια λίγα μα ενδιαφέροντα και *διαφορετικά κάθε φορά*.

Αν η κάθε ώρα της φιλαναγνωσίας δε μοιάζει με ένα ακόμη μάθημα, κυρίως της γλώσσας, αν η κάθε ώρα της φιλαναγνωσίας δεν εντάσσεται στην ίδια φόρμα, αλλά διαφέρει από τις ώρες των μαθημάτων –και το σπουδαιότερο: διαφέρει ως ένα βαθμό κάθε φορά ακόμη και από την προηγούμενή της–, τότε είναι βέβαιο ότι τα παιδιά δε θα τη συσχετίζουν με τα μαθήματα, θα την περιμένουν με χαρά γιατί θα έχει το στοιχείο της έκπληξης, δε θα βαριούνται και επίσης είναι βέβαιο ότι βρισκόμαστε σε πολύ καλό δρόμο για τη δημιουργία ουσιαστικών αναγνωστών.

*Ένας ΠΙΝΑΚΑΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ (μπορεί κι από φελιζόλ) σε κάποιο εμφανές σημείο της αίθουσας που θα ανανεώνεται είναι απαραίτητος. Όπως επίσης ένα χαλί και μαξιλαράκια στο πίσω της αίθουσας. Επίσης είναι εύκολο να τοποθετηθεί ένα κιβώτιο (π.χ. μπορεί να ονομαστεί ΤΟ ΣΕΝΤΟΥΚΙ ΤΩΝ ΗΡΩΩΝ με παιχνίδια που μπορούν να φέρουν τα παιδιά ή είναι δυνατόν να κατασκευάσουν π.χ. στην ώρα της αισθητικής αγωγής) που θα το χρωματίσουν/ζωγραφίσουν τα παιδιά και ίσως να δημιουργηθεί μια μικρή δισκοθήκη με ψηφιακούς δίσκους αγαπημένους των παιδιών (και σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της μουσικής αγωγής).*

## 45 ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ Α΄ - Β΄ - Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ

### 1<sup>η</sup> διαδρομή:

Διαβάζουμε στα παιδιά ένα παραμύθι ή μια σύγχρονη παραμυθική ιστορία. Το διάβασμα συνοδεύεται από απαλή μουσική. Στη συνέχεια συζητάμε για την υπόθεση. Τα παιδιά αναφέρονται σε ό, τι τα εντυπωσίασε. Αν υπάρχει χρόνος μπορούν να ζωγραφίσουν εικόνες από την ιστορία και να τις αναρτήσουν στον ΠΙΝΑΚΑ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ.

### 2<sup>η</sup> διαδρομή:

Αφηγούμαστε στα παιδιά ένα παραμύθι. Κουβεντιάζουμε γι' αυτό, λέμε τις εμπειρίες μας από άλλα παραμύθια που μπορεί να έχουν παρόμοιους ήρωες και στη συνέχεια τα παιδιά μπορούν να το αφηγηθούν. Ορισμένες σκηνές τις αναπαριστούν με παντομίμα. Τα άλλα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τις σκηνές.

### 3<sup>η</sup> διαδρομή:

Αφηγούμαστε ή επιπλέον οι μεγαλύτερες τάξεις αφηγούνται ή διαβάζουν μεγαλόφωνα παραμύθια και ιστορίες που ξέρουν (τα παιδιά έχουν φέρει και βιβλία από το σπίτι που τα έχουν διαβάσει ή επιλέγουμε εμείς από τη βιβλιοθήκη, αν υπάρχει, του σχολείου). Κουβεντιάζουμε για τους ήρωες, τις διαδρομές τους και αν υπάρχει χρόνος ζωγραφίζουμε σκηνές σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου. Μπορούμε να γράψουμε και λεζάντες. Οι συγκεκριμένες δράσεις μπορούν να γίνουν στα πλαίσια της ομάδας. Μουσική υπόκρουση τη στιγμή των εργασιών είναι απαραίτητη.

### 4<sup>η</sup> διαδρομή:

Παρουσιάζουμε στα παιδιά μικρά έμμετρα ποιήματα. Τα απαγγέλλουμε αρκετές φορές. Στη συνέχεια παίρνουμε στίχους από το καθένα και προσπαθούμε να γράψουμε ένα άλλο ποίημα. Είναι το ποίημα της τάξης. Επίσης προβαίνουμε σε διάφορα παιχνίδια: π.χ. λέμε ή

γράφουμε ένα άλλο ποίημα με τους τίτλους άλλων ποιημάτων. Παίζουμε με τη ρίμα τους. Βρίσκουμε παρόμοιες λέξεις και προσπαθούμε σαν σε παιχνίδι να γράψουμε στίχους. Τέλος μπορούμε να... ζωγραφίσουμε εικόνες των ποιημάτων και των στίχων που έχουμε δημιουργήσει.

#### **5<sup>η</sup> διαδρομή:**

Διαλέγουμε ένα εικονογραφημένο βιβλίο από τη βιβλιοθήκη της τάξης ή του σχολείου. Προηγουμένως καλύπτουμε με χαρτί λευκό τις ζωγραφιές του εικονογράφου. Το διαβάζουμε μαζί με τα παιδιά και στη συνέχεια προτείνουμε στα παιδιά να το εικονογραφήσουν σε χαρτί που έχουμε μεριμνήσει, ώστε να ταιριάζει στο μέγεθος των εικόνων που έχουμε καλύψει. Στο τέλος συγκρίνουμε τις δικές μας ζωγραφιές με αυτές του/της εικονογράφου.

#### **6<sup>η</sup> διαδρομή:**

Πραγματοποιούμε τη δραματοποίηση τμημάτων μιας ή περισσότερων ιστοριών ή ακόμη και μιας ολόκληρης ιστορίας (από αυτές που έχουμε πει ή έχουμε διαβάσει). Είναι απαραίτητο να συμμετάσχουν στη δραματοποίηση όλα τα παιδιά σε ομάδες παρουσιάζοντας δύο ή και περισσότερες φορές το τμήμα της ιστορίας ή όλη την ιστορία.

#### **7<sup>η</sup> διαδρομή:**

Ξαναδιαβάζουμε ή αφηγούμαστε μία από τις προηγούμενες ιστορίες με διαφορετικό τρόπο. Λέμε στα παιδιά να την αφηγηθούν σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση α) από την πλευρά ενός ήρωα που παρουσιάζεται από την αρχή της ιστορίας και β) από την πλευρά ενός ήρωα που εμφανίζεται αργότερα. Είναι μια καλή εξάσκηση και ένα «μάθημα» αφηγηματολογίας. Στη συνέχεια λέμε στα παιδιά να θυμηθούν ήρωες από ιστορίες που ξέρουν και να ζωγραφίσουν τους πρωταγωνιστές. Όλες αυτές οι προσωπογραφίες, στο τέλος, τοποθετούνται σε ένα φάκελο. Είναι ο φάκελος των προσωπογραφιών.

Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να γράψουν ένα μικρό κειμενάκι κάτω από κάθε προσωπογραφία.

### **8<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αν υπάρχει βιβλιοθήκη στο σχολείο ή στην τάξη προβαίνουμε σε μια απλή ταξινόμηση των βιβλίων: Παράδειγμα: ταξινομούμε με τα παιδιά τα βιβλία σύμφωνα με το χρώμα του εξώφυλλού τους ή ταξινομούμε τα βιβλία σύμφωνα με το μέγεθός τους ή σύμφωνα με τη ζωγραφιά του εξώφυλλου (ζώα, άνθρωποι κ.ά.). Επίσης ξεχωρίζουμε και τα βιβλία γνώσης, αφού εξηγήσουμε στα παιδιά το περιεχόμενό τους. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κάθε μία ομάδα επιλέγει ένα βιβλίο για να το διαβάσουμε στην τάξη τις επόμενες ημέρες.

### **9<sup>η</sup> διαδρομή:**

Διαβάζουμε εμείς ή τα παιδιά μια ιστορία από αυτές που επέλεξαν από τη βιβλιοθήκη. Στη συνέχεια λέμε στα παιδιά να συζητήσουμε για την πλοκή της (πλοκή είναι η ακολουθία των γεγονότων). Ευνόητο ότι δεν αναφέρουμε ορολογίες. Βρίσκουμε τις χαρακτηριστικές σκηνές της ιστορίας και στη συνέχεια χωριζόμαστε σε ομάδες και η κάθε μια ζωγραφίζει τη δική της εικόνα σε μεγάλο χαρτί. Τέλος μπορούμε να γράψουμε και λεζάντες και να αναρτήσουμε την ιστορία σε εικόνες στην τάξη μας.

### **10<sup>η</sup> διαδρομή:**

Παίζουμε το ακόλουθο παιχνίδι: τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων και η καθεμία ομάδα επιλέγει από ένα γνωστό παραμύθι. Το ανακοινώνουν και το αφηγείται ένα μέλος της ομάδας. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα «δανείζει» τον ήρωά της στην άλλη ομάδα ώστε να τον χρησιμοποιήσει στη δική της ιστορία αντί για τον πρωταγωνιστή της. Για παράδειγμα η Σταχτοπούτα παίρνει το ρόλο της Κοκκίνοσκουφίτσας κι η Κοκκίνοσκουφίτσα το ρόλο της Σταχτοπούτας. Τώρα η κάθε ομάδα αφηγείται τα παραμύθια με αυτόν τον τρόπο ή τα ζωγραφίζει. Τα πιο

μεγάλα παιδιά μπορούν να τα γράψουν και να τα εικονογραφήσουν, τα πιο μικρά παιδιά μπορούν να τα αφηγηθούν και να τα εικονογραφήσουν. Αν δεν φτάσει ο χρόνος μπορούμε να συνεχίσουμε την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας.

### **11<sup>η</sup> διαδρομή:**

Δίνουμε στα παιδιά βιβλία με ποιήματα. Διαβάζουν διάφορα σιωπηρά και στη συνέχεια τα διαβάζουν μεγαλόφωνα. Η κάθε ομάδα ξεχωρίζει από ένα ποίημα και στη συνέχεια τα συζητάμε (σε τι αναφέρονται κλπ.). Μπορούμε δε να μιλήσουμε και για τους ποιητές. Μάλιστα φωτοτυπούμε προσωπογραφίες τους και τις αναρτούμε στο ταμπλό φιλαναγνωσίας. Κάτω από κάθε ποιητή αναρτούμε το ποίημά του. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί και ως εξής: τα παιδιά γράφουν στίχους με λέξεις ή φράσεις του ποιητή και επίσης τους αναρτούν κάτω από την εικόνα του ποιητή.

### **12<sup>η</sup> διαδρομή:**

Φροντίζουμε ώστε στην τάξη να έχουμε αποθηκευμένα διάφορα παιχνίδια που έχουν φέρει τα παιδιά από το σπίτι τους. Σε αυτά προθέτουμε και άλλα που ενδεχομένως να έχουν κατασκευάσει τα παιδιά στις ώρες της αισθητικής αγωγής (προς τούτο μπορούμε να έχουμε μια συνεργασία με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς (βλ. εισαγωγή ΣΕΝΤΟΥΚΙ ΤΩΝ ΗΡΩΩΝ)).

Διαβάζουμε ή αφηγούμαστε μια ιστορία (μπορεί να είναι μία από τις επιλεγμένες των παιδιών) χρησιμοποιώντας αυτά τα παιχνίδια. Τα πρόσωπα ή τα διάφορα άλλα αντικείμενα (πχ. ένα σπίτι, ένα καράβι που υποδηλώνει λιμάνι, ένα γαλάζιο γκοφρέ χαρτί που υποδηλώνει τη θάλασσα κλπ.) παίζουν το ρόλο της σκηνοθεσίας και εμπνέουν τους μαθητές, ώστε να προβαίνουν κι εκείνοι σε απόλυτα δικές τους δράσεις.

### **13<sup>η</sup> διαδρομή:**

Διαβάζουμε εμείς ή τα παιδιά μια ιστορία από αυτές που επέλεξαν από τη βιβλιοθήκη. Στη συνέχεια λέμε στα παιδιά να συζητήσουμε για τους ήρωες της ιστορίας. Μιλάμε για το χαρακτήρα τους. Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν σε ποια σημεία της ιστορίας ο τάδε ήρωας παρουσιάζεται και τι κάνει. Μπορούμε να ρωτήσουμε τα παιδιά για παράδειγμα: αν ήσασταν εσείς ο ήρωας τι θα κάνατε; ή νομίζετε, ότι εσείς μοιάζετε στον ήρωα; ή ο ήρωας σας μοιάζει; Τέλος γίνεται συζήτηση με βάση τις συγκεκριμένες ή άλλες σχετικές ερωτήσεις.

### **14<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αποφασίζουμε ότι την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας θα δραματοποιήσουμε παραμύθια. Χωριζόμαστε σε ομάδες και η κάθε ομάδα επιλέγει από τα γνωστά παραμύθια κάποιο. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα φτιάχνει πρόσκληση και μια αφίσα για το δικό της παραμύθι.

### **15<sup>η</sup> διαδρομή:**

Ήδη τα παιδιά έχουν αποφασίσει ποια από τις προηγούμενες ιστορίες θα δραματοποιήσουν σε ομάδες. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία που έχει επιλέξει.

### **16<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αφηγούμαστε, διαβάζουμε ή διαβάζουν τα παιδιά ένα παραδοσιακό παραμύθι. Στη συνέχεια ζωγραφίζουν διάφορες σκηνές του παραμυθιού σε μικρά μακρόστενα χαρτόνια. Αυτούς πους σελιδοδείκτες τους χρησιμοποιούν στα βιβλία τους ή τους χαρίζουν σε παιδιά άλλων τάξεων ή στους γονείς τους.

### **17<sup>η</sup> και 18<sup>η</sup> διαδρομές:**

Αν στη βιβλιοθήκη του σχολείου έχουμε κάποιο βιβλίο γνώσης που αναφέρεται στα φυτά, το ξεφυλλίζουμε και το διαβάζουμε σιγά σιγά. Κουβεντιάζουμε για τα φυτά που ξέρουμε αλλά και για τα άλλα. Στο

τέλος αποφασίζουμε την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας να κάνουμε την εξής δράση: να υιοθετήσουμε με έναν παράξενο όσο και ευχάριστο τρόπο τα δέντρα της αυλής μας ή π.χ. του παρακείμενου πάρκου. Δηλαδή, παίρνουμε στοιχεία για τα φυτά από παραμύθια και ιστορίες γνωστές μας ή άλλα βιβλία γνώσης, τα γράφουμε σε μικρά χαρτόνια, επίσης γράφουμε τα ονόματά μας και τα έχουμε έτοιμα, ώστε κάποια στιγμή να τα κρεμάσουμε με μικρές κλωστές στα δέντρα μας.

### **19<sup>η</sup> διαδρομή:**

Η παραπάνω δράση μπορεί να διευρυνθεί ως εξής: λέμε στα παιδιά να ξεφυλλίσουμε τα βιβλία που έχουμε ως τώρα διαβάσει. Στη συνέχεια παίρνουμε τα αποσπάσματα που μας αρέσουν και τα γράφουμε σε μικρά χαρτόνια. Μπορούμε δε και να τα εικονογραφήσουμε. Τέλος τα κρεμάμε στα δέντρα της αυλής. Μια δράση που θα προκαλέσει ευχάριστη ατμόσφαιρα σε όλο το σχολείο.

### **20ή διαδρομή:**

Διαβάζουμε μια ιστορία παράγραφο παράγραφο. Κάθε φορά προκαλούμε τα παιδιά να μαντέψουν τη συνέχεια. Όταν τελειώσουμε την ανάγνωση καλούμε τα παιδιά να δώσουν δικό τους τέλος. Στη συνέχεια χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους λέμε να γράψουν με λίγα λόγια την ιστορία όπως τα ίδια τη φαντάζονται και στη συνέχεια να την εικονογραφήσουν. Η μισή ομάδα τη γράφει κι η άλλη μισή την εικονογραφεί (σε χαρτάκια κι ύστερα τα κολλάνε στο γραπτό κείμενο). Τέλος διαβάζουν τις ιστορίες τους και τις αναρτούν στο ταμπλό της φιλαναγνωσίας. Εννοείται ότι στις πολύ μικρές τάξεις η δράση, όπου απαιτείται, θα γίνει προφορικά ή συνέχεια θα δοθεί με ζωγραφική.

### **21<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αν για παράδειγμα έχουμε επισκεφτεί με τα παιδιά μας ένα μουσείο λαογραφίας κι έχουμε πάρει από αυτό κάποιο διαφημιστικό φυλλάδιο που αναφέρει την ιστορία του ή τα εκθέματά του μπορούμε να



δημιουργήσουμε ένα βιβλίο γνώσεων, ως εξής: κόβουμε τις φωτογραφίες από το φυλλάδιο ή βρίσκουμε άλλες συναφείς από το διαδίκτυο. Εδώ μπορεί να βοηθήσει και ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής. Έπειτα βρίσκουμε πληροφορίες για τα εκθέματα. Στη συνέχεια μετά από συζήτηση, τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίζουν εικόνες από το μουσείο αλλά και δικές τους από την εμπειρία τους. Τέλος σε ένα τετράδιο με λευκά φύλλα κολλάμε τις εικόνες και γράφουμε με πένα ή με τον υπολογιστή τα κείμενα. Το αυτοσχέδιο βιβλίο μας μπορεί να εμπλουτισθεί με μικρά συναφή λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. ένα ποίημα για το γεωργό, ένα μικρό σχετικό παραμύθι κλπ). Αν μάλιστα η επίσκεψη έχει γίνει μαζί με την πρώτη τάξη είναι δυνατό το βιβλίο να δημιουργηθεί συνεργατικά [π.χ. οι μικροί ζωγραφίζουν και φωτογραφίζουν, οι «μεγάλοι» φωτογραφίζουν, γράφουν και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής εργάζονται στο διαδίκτυο (π.χ. στήνοντας το βιβλίο)].

### **22<sup>η</sup> εκδρομή:**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και διαλέγουν από ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη της τάξης ή του σχολείου ή έχουν φέρει από το σπίτι τους. Μπορεί όμως να είναι και κάποια από τα βιβλία που ήδη έχουμε διαβάσει. Στη συνέχεια διαβάζουμε τα βιβλία ή αποσπάσματά τους υπό τους ήχους διάφορων μουσικών κομματιών. Η συζήτηση στη διάρκεια ή στο τέλος περιστρέφεται γύρω από ποιο κομμάτι ταιριάζει σε κάθε βιβλίο. Στο τέλος ανακηρύσσουμε το καλύτερο κομμάτι και την καλύτερη ταιριασθή του μουσική.

### **23<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αφηγούμαστε στα παιδιά μια καινούργια ιστορία. Στη συνέχεια συζητάμε για τους ήρωες και τα συναισθήματά τους. Αποφασίζουμε στη συνέχεια να μιλήσουμε και να ζωγραφίσουμε τους ήρωες και να συμπληρώσουμε το άλμπουμ που ήδη έχουμε δημιουργήσει σε προηγούμενη δράση μας.

### **24<sup>η</sup> διαδρομή:**

Ρωτάμε τα παιδιά ποιο από τα προηγούμενα βιβλία που έχουμε διαβάσει θα προτιμούσαν να το ξαναβλέπαμε. Συζητάμε για τις δραστηριότητες που κάναμε ως τώρα για τα βιβλία μας. Στη συνέχεια τους προτείνουμε να χωριστούν σε ομάδες και να αποφασίσουν να κάνουν από μία δραστηριότητα η κάθε ομάδα (π.χ. αφίσα, δραματοποίηση, ζωγραφική σκηνών, προσωπογραφίες ηρώων κλπ.). Στο τέλος τις παρουσιάζουν και τις αναρτούν στο ταμπλό ή τις παρουσιάζουν αν πρόκειται για δραματοποιήσεις.

### **25<sup>η</sup> και 26<sup>η</sup> διαδρομές:**

Έχουμε συνεννοηθεί με μια άλλη τάξη να έρθει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια και να μας φέρει ένα βιβλίο προκειμένου να το διαβάσουμε, επειδή του άρεσε. Μας αναφέρει λίγα λόγια γι' αυτό. Μας μιλάει ιδιαίτερα για τους γεωγραφικούς χώρους και τις διάφορες τοποθεσίες που διαδραματίζεται η ιστορία. Εμείς στη συνέχεια το διαβάζουμε και βρίσκουμε τους συγκεκριμένους τόπους. Στις πιο μεγάλες τάξεις μπορούμε να προβούμε στις εξής δράσεις: βρίσκουμε πληροφορίες για τους τόπους ώστε να συζητήσουμε για αυτούς την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας. Επίσης μπορούμε να συζητήσουμε για τους ήρωες και τις πράξεις τους. Οι μικρές τάξεις μπορούν να ζωγραφίζουν τους τόπους την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας σε μικρά παραλληλόγραμμα χαρτονάκια, ώστε να φτιάξουν σελιδοδείκτες τους οποίους στη συνέχεια τους χαρίζουν στην τάξη του μαθητή ή της μαθήτριας που τους αφηγήθηκε την ιστορία.

### **27<sup>η</sup> διαδρομή:**

Θυμόμαστε προηγούμενα βιβλία που έχουμε διαβάσει. Τα αναδιηγούμαστε και αποφασίζουμε να γράψουμε ή να ζωγραφίζουμε μηνύματα των ηρώων τους που υποτίθεται ότι μας τα στέλνουν. Στη συνέχεια τους στέλνουμε κι εμείς μηνύματα. Οι μικρές τάξεις μπορούν αντί για μηνύματα να ζωγραφίζουν κάρτες με ευχές για τους ήρωες. Οι

συγκεκριμένες δράσεις μπορούν να γίνουν υπό τους ήχους μουσικής υπόκρουσης. Αν υπάρχει χρόνος παίζουμε με αινίγματα: Π.χ. Ποιος είναι εκείνος που δεν είναι ψηλός, κυλάει και ...τρώγεται;

### **28<sup>η</sup> διαδρομή:**

Διαβάζουμε ένα ακόμη βιβλίο μαζί με τους μαθητές μας. Συζητάμε για λίγο για τους ήρωες και τις πράξεις τους. Στη συνέχεια παίρνουμε χαρτί του μέτρου και το απλώνουμε στο δάπεδο. Καλούμε τα παιδιά κι εμείς μαζί, να προβούμε σε δραστηριότητες της αρεσκείας μας. Άλλοι μαθητές γράφουν κειμενάκια, άλλοι ζωγραφίζουν, άλλοι γράφουν μηνύματα των ηρώων κλπ. Οι δραστηριότητες είναι και από τις δύο πλευρές του χαρτιού. Αποφασίζουμε να αλλάζουμε κάθε δύο μέρες στο χαρτί θέση για τις επόμενες δύο εβδομάδες.

Η συγκεκριμένη δράση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μιλήσουμε με τα παιδιά για το χρόνο της ιστορίας (πότε διαδραματίζονται τα γεγονότα, πόσο χρόνο κρατούν κλπ.). Έτσι οι ζωγραφιές τους μπορεί να αλλάξουν π.χ. εποχές, άλλη ώρα της ημέρας κλπ.

### **29<sup>η</sup> διαδρομή:**

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν από ένα βιβλίο και το διαβάζουν σιωπηρά. Στη συνέχεια ο καθένας/η καθεμία προβαίνει σε δραστηριότητα της αρεσκείας του/της.

### **30<sup>η</sup> διαδρομή:**

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να υποδυθούν κάποιον ήρωα ο καθένας/η καθεμία από όποια ιστορία επιθυμεί. Μάλιστα είναι δυνατόν από την προηγούμενη ημέρα να έχει μαζί του /μαζί της ένα διακριτικό σύμβολο του συγκεκριμένου ήρωα (π.χ. ένα καπέλο, ένα ραβδί, ένα γιλέκο κλπ.). Στη συνέχεια υποτίθεται ότι ο κάθε ήρωας επισκέπτεται την τάξη μας. Μας αφηγείται κάτι από την ιστορία και στη συνέχεια μας λέει κάτι που επιθυμεί να κάνουμε. Για παράδειγμα μπορεί να μας προτείνει να διαβάσουμε ένα βιβλίο που του άρεσε, να μας προτείνει κάποια

κινηματογραφική ταινία, ένα θεατρικό έργο, μια επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο κλπ.

### **31<sup>η</sup> διαδρομή:**

Με αφορμή την προηγούμενη πρόταση ενός ή περισσότερων ηρώων, επισκεπτόμαστε με την τάξη μας ένα βιβλιοπωλείο. Προηγουμένως έχουμε συνεννοηθεί με το βιβλιοπώλη, ώστε να μας υποδεχτεί. Στη συνέχεια πηγαίνουμε στο βιβλιοπωλείο, περιεργαζόμαστε τα ράφια με τα βιβλία, ξεφυλλίζουμε πολλά από αυτά και τέλος στεκόμαστε στον πάγκο με τα παιδικά βιβλία. Τα ξεφυλλίζουμε, περιεργαζόμαστε τα εξώφυλλά τους, τα οπισθόφυλλά τους, διαβάζουμε αποσπάσματα από αυτά και γενικά συζητάμε για τα βιβλία ως αντικείμενα. Ο βιβλιοπώλης μπορεί να μας μιλήσει για τους συγγραφείς τους εκδοτικούς οίκους, τους εικονογράφους κλπ. Τα παιδιά μπορούν να κρατούν σημειώσεις.

### **32<sup>η</sup> διαδρομή:**

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Η κάθε ομάδα επιλέγει ένα βιβλίο και κάθε μέλος της το διαβάζει μεγαλόφωνα και διαφορετικά κάθε φορά (π.χ. ευχάριστα, γρήγορα, αργά-αργά, με χιούμορ, θυμωμένα, οργισμένα κλπ.).

### **33<sup>η</sup> και 34<sup>η</sup> διαδρομές:**

Αποφασίζουμε με τα παιδιά να διαβάσουμε ένα βιβλίο προκειμένου να καλέσουμε στην τάξη ένα συγγραφέα. Πράγματι: διαβάζουμε σε μια ώρα φιλαναγνωσίας το βιβλίο, κουβεντιάζουμε για αυτό (για τους ήρωες, την πλοκή, τα συναισθήματα των ηρώων και τα δικά μας) χωριζόμαστε σε ομάδες προβαίνουμε σε δράσεις (ζωγραφίζουμε τους ήρωες, τις σκηνές, φτιάχνουμε σελιδοδείκτες, γράφουμε τις εντυπώσεις μας για το βιβλίο) και καλούμε το συγγραφέα. Επίσης η κάθε ομάδα έχει γράψει και ερωτήσεις που θα τις υποβάλλει στο συγγραφέα. Την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας, ο συγγραφέας έρχεται στην τάξη μας, μάς μιλάει και εμείς τον ρωτάμε για το βιβλίο του, αλλά

και για άλλα πράγματα. Στο τέλος του χαρίζουμε τις δραστηριότητές μας σε ένα ντοσιέ.

**35<sup>η</sup> διαδρομή:**

Με αφορμή την ανάγνωση μιας ιστορίας προβαίνουμε στη δραματοποίησή της. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των δύο και προβαίνουν στην κατασκευή κόμικς. Σε χαρτί Α4 ζωγραφίζουν δύο σκηνές από την ιστορία με ήρωες να συζητούν μεταξύ τους. Βάζουν και συννεφάκια και γράφουν μέσα λόγια. Στις πολύ μικρές τάξεις μπορούν να αρχίσουν με μία εικόνα και στο κάτω μέρος να γράψουν μία μικρή λεζάντα.

**36<sup>η</sup> -37<sup>η</sup> διαδρομές:**

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Τα παιδιά επιλέγουν μια ιστορία να διαβάσουν και στη συνέχεια βρίσκουν τους ήρωες στο σεντούκι ή τους κατασκευάζουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού των καλλιτεχνικών και με κατάλληλη μουσική υπόκρουση (συνεργασία εκπαιδευτικού μουσικής παρουσιάζουν την ιστορία την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας.

**38<sup>η</sup> διαδρομή:**

Ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν ποια ιστορία από τις προηγούμενες θα θέλαμε να συναντήσουμε. Στη συνέχεια κάνουμε ερωτήσεις π.χ. ποιος είναι ο πρωταγωνιστής; πώς είναι; πού ζει;; ποιος είναι ο ρόλος του; ποιο εμπόδιο συνάντησε; πώς ξεπέρασε το εμπόδιο; τι έγινε στο τέλος; Πρόκειται για μια σπουδή σε σημαντικά στοιχεία της αφήγησης η οποία μπορεί να μας υποδείξει και την επόμενη ενασχόλησή μας στην ώρα της φιλαναγνωσίας.

**39<sup>η</sup> διαδρομή:**

Με αφορμή ένα στοιχείο της επικαιρότητας (π.χ. μόλυνση περιβάλλοντος κλπ.) παρουσιάζουμε ένα σχετικό βιβλίο στα παιδιά.

Αφού το διαβάσουμε και συζητήσουμε για λίγο (εντυπώσεις, συσχετισμός με το προαναφερθέν επίκαιρο στοιχείο) προβαίνουμε σε δράσεις. Τα παιδιά ήδη έχουν μια ευχέρεια για πολλαπλές δράσεις. Χωρίζονται σε ομάδες των δύο και στη συνέχεια μπορούν να ασχοληθούν με δραστηριότητες όπως: ζωγραφική, κατασκευή αφίσας, γραφή διάφορων κειμένων, μηνύματα των ηρώων προς τους αναγνώστες κλπ. (βλ. προηγούμενες δράσεις), στο τέλος κατασκευάζουν ένα χειροποίητο πολυβιβλίο. Όλες τις δράσεις τις τοποθετούν σε ένα διπλωμένο χαρτί Α3 (με τίτλο, οπισθόφυλλο, ζωγραφιές κλπ.) το οποίο μία από τις ομάδες ήδη έχει εικονογραφήσει σε εξώφυλλο.

#### **40<sup>η</sup> διαδρομή:**

Διαβάζουμε ένα συγκεκριμένο εικονογραφημένο βιβλίο. Παίζουμε το ακόλουθο παιχνίδι: τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Από την πρώτη ομάδα θα βγει ο συγγραφέας, από τη δεύτερη ο εικονογράφος, από την τρίτη ένας δημοσιογράφος κι από την τέταρτη ο αναγνώστης. Αφήνουμε λίγη ώρα να συζητήσουν μεταξύ τους για τους συγκεκριμένους ρόλους. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα απευθύνει ερωτήσεις στην άλλη. Εννοείται ότι στις προηγούμενες ώρες φιλαναγνωσίας έχουμε μιλήσει για τους συγκεκριμένους ρόλους.

#### **41<sup>η</sup> διαδρομή:**

Η τάξη χωρίζεται σε τέσσαρες ομάδες. Οι δύο ομάδες αναλαμβάνουν να κάνουν ερωτήσεις στις άλλες δύο για τα βιβλία που γνωρίζουν ως τώρα. Π.χ. περιγράφουν το τοπίο ή τον ήρωα και τα άλλα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν. Οι άλλες δύο ομάδες παριστάνουν με παντομίμα στιγμιότυπα των βιβλίων και τα άλλα παιδιά επίσης προσπαθούν να μαντέψουν.

**42<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αφηγούμαστε μια ιστορία. Δίχως να συζητήσουμε γι' αυτήν τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε μία ομάδα δημιουργεί το δικό της βιβλίο με δραστηριότητες που η ίδια θα επιλέξει. Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσιάζει το δικό της βιβλίο.

**43η διαδρομή:**

Από όλα τα βιβλία που διαβάσαμε ποια θα επιλέγαμε για να φτιάξουμε μια βιβλιοθήκη για παιδιά της ηλικίας μας; Ζωγραφίζουμε και γράφουμε γι' αυτά. Στη συνέχεια συντάσσουμε έναν κατάλογο και τον στέλνουμε στο δήμαρχο και του προτείνουμε να εμπλουτίσει με αυτά τη βιβλιοθήκη του Δήμου και τους παιδικούς σταθμούς της περιοχής μας.

**44<sup>η</sup> διαδρομή:**

Οι μαθητές/μαθήτριες μιλάνε για ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει στο παρελθόν και τους άρεσε για διάφορους εξωκειμενικούς και ενδοκειμενικούς λόγους (π.χ. πότε το διάβασαν, ποιος τους το χάρισε, σε ποιο μέρος το διάβασαν, αν μίλησαν γι' αυτό σε φίλους τους κλπ. Επίσης μιλάνε για το περιεχόμενο του βιβλίου.

**45<sup>η</sup> διαδρομή:**

Στην ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ καλούμε τα παιδιά όλου του σχολείου και τους παρουσιάζουμε δραστηριότητες από βιβλία που διαβάσαμε ή γράψαμε (Έκθεση χειροποίητων βιβλίων, Δραματοποίηση, αινίγματα, παντομίμα, κουκλοθέατρο κ.ά. δραστηριότητες)

## ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

1. Είναι ευνόητο ότι εάν σε κάποια διαδρομή δεν επαρκεί ο χρόνος είναι δυνατόν ή να αφαιρεθούν τμήματά της ή η διαδρομή μπορεί να συνεχιστεί και στην επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας. Αν και αυτό εξαρτάται και από την επιθυμία των μαθητών, αλλά και από τη φύση των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα κάποια δραστηριότητα είναι δυνατόν να συνεχιστεί στην ώρα των καλλιτεχνικών, της πληροφορικής κλπ. (απαραίτητη η συνεργασία με τον/την αντίστοιχο εκπαιδευτικό).
2. Είναι πολύ αποδοτικό για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας δύο ή τρεις ή και περισσότερες ώρες συνεχόμενες ώρες να αφιερώνονται για παράδειγμα σε κάποιο/κάποια συγγραφέα (διαβάζουμε βιβλία του ή αν υπάρχει η δυνατότητα τον καλούμε) ή σε κάποιο γενικότερο θέμα (π.χ. φιλία, συνεργασία, διαφορετικότητα, οικολογία, εθνικές γιορτές, ιστορικά γεγονότα κλπ.).
3. Επίσης είναι δυνατόν στις παραπάνω διαδρομές να γίνονται και διάφορα παιχνίδια (π.χ. προσομοίωση εκδοτικού οίκου, βιβλιοπωλείου κ.ά). Όπως επίσης και ολόκληρη η ώρα φιλαναγνωσίας μπορεί να διατεθεί σε κάποιο από τα παραπάνω παιχνίδια-δραστηριότητες.
4. Επίσης είναι ευνόητο σε ορισμένες δραστηριότητες εάν δεν υπάρχει η δυνατότητα αγοράς από τη σχολική επιτροπή πολλών αντιτύπων ενός βιβλίου, η δράση μπορεί να αντικατασταθεί με 4-5 διαφορετικά βιβλία, ένα για κάθε ομάδα.



## 46 ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ Δ΄ - Ε΄ - ΣΤ΄ ΤΑΞΕΙΣ

### 1<sup>η</sup> διαδρομή:

Συζητάμε γενικά για τα βιβλία. Μιλάμε για αυτά που έχουμε διαβάσει, για τους ήρωές τους, για το πώς ή πού, αν θυμόμαστε, τα διαβάσαμε, ποιος μας χάρισε το πρώτο βιβλίο, αν έχουμε επισκεφτεί βιβλιοπωλεία, βιβλιοθήκες, εκθέσεις βιβλίων. Μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας, λέμε τις απόψεις μας για το βιβλίο και αποφασίζουμε για τι περίπου θέλουμε να κάνουμε τις επόμενες εβδομάδες κατά την ώρα της φιλιαναγνωσίας. Π.χ. ανάγνωση-αφήγηση ιστοριών, διάβασμα μυθιστορημάτων, ζωγραφική, κόμικς, γράψιμο ιστοριών, θεατρική μετατροπή κειμένων, δραματοποιήσεις, έκδοση περιοδικού, επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη, επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο, επίσκεψη σε εκδοτικό οίκο, κάλεσμα ενός συγγραφέα, δημιουργία ή αναδιοργάνωση της βιβλιοθήκης του σχολείου ή της τάξης κ.ά. συναφείς δραστηριότητες.

### 2<sup>η</sup> διαδρομή:

Διαβάζουμε μια εικονογραφημένη ιστορία. Συζητάμε για την πλοκή και τη δράση της. Τα παιδιά αναφέρονται στα συναισθήματα και στους χαρακτήρες των ηρώων. Βρίσκουμε αναλογίες με την καθημερινότητα. Αν θέλουμε και υπάρχει χρόνος μπορούμε να ζωγραφίσουμε τα συναισθήματα των ηρώων μας. Ο δάσκαλος/Η δασκάλα της ζωγραφικής μπορεί να υποβοηθήσουν δημιουργικά σε τέτοιες δραστηριότητες. Επίσης μπορούμε να μιλήσουμε και για το σκηνικό της ιστορίας (χώρος και χρόνος) και για το πόσο σημαντικά είναι αυτά τα δύο στοιχεία για την εξέλιξη των γεγονότων (ανάλογες δραστηριότητες: ζωγραφική τοποθεσιών της ιστορίας ή αλλαγή τοποθεσίας, ώρας των γεγονότων κλπ.).

### **3<sup>η</sup> διαδρομή:**

Έχουμε φωτοτυπίες από παρουσιάσεις βιβλίων σε διάφορα περιοδικά. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού της πληροφορικής ψάχνουμε στο διαδίκτυο για διάφορα παιδικά βιβλία. Φτιάχνουμε με τα παιδιά ένα μικρό κατάλογο βιβλίων από εικονογραφημένα βιβλία, μυθιστορήματα, βιβλία γνώσεων, βιογραφιών, βιβλία ποιημάτων που θα θέλαμε να διαβάσουμε. (Δεν είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί κατά γράμμα ο συγκεκριμένος κατάλογος). (Ο κατάλογος συμπληρώνεται και από ένα αγαπημένο βιβλίο κάθε μαθητή που θα το πρότεινε, ώστε να το διαβάσουν και τα άλλα παιδιά).

### **4<sup>η</sup> διαδρομή:**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αποφασίζουν να επιλέξουν τέσσερα βιβλία από το συγκεκριμένο κατάλογο. Είναι για παράδειγμα μία εικονογραφημένη ιστορία, δύο μυθιστορήματα, ένα βιβλίο ποιημάτων και ένα βιβλίο γνώσεων. Προτείνουν στο Διευθυντή του σχολείου να τα αγοράσει (δεν είναι πάντως απαραίτητο εάν τα συγκεκριμένα βιβλία υπάρχουν ήδη στη βιβλιοθήκη του σχολείου). Αποφασίσουμε ότι θα τα διαβάζουμε μόνοι, στο σπίτι μας και όταν είμαστε έτοιμοι θα τα παρουσιάσουμε στην τάξη μας. Κουβεντιάζουμε για λίγο τις δραστηριότητες που θα προβεί η κάθε ομάδα. Ρίχνονται ιδέες. Δε δεσμεύονται οι ομάδες.

### **5<sup>η</sup> διαδρομή:**

Τα παιδιά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού πληροφορικής στήνουν στο διαδίκτυο μια ιστοσελίδα (πιθανόν παράρτημα της ιστοσελίδας του σχολείου τους) του βιβλίου. Της δίνουν και όνομα: π.χ. *Το πλοίο των βιβλίων*. Σε αυτό με την ευθύνη των εκπαιδευτικών δημοσιεύουν πληροφορίες για το βιβλίο, δραστηριότητες που κάνουν, προτείνουν βιβλία στους συμμαθητές τους, αναρτούν εικαστικές δημιουργίες με αφορμή το διάβασμα βιβλίων κλπ. Τη συγκεκριμένη ώρα φιλαναγνωσίας συζητούν και αποφασίζουν για τη σελίδα.

### **6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> διαδρομές:**

Τα παιδιά επιλέγουν ένα παραμύθι και αναλαμβάνουν να το παρουσιάσουν στην Πρώτη Δημοτικού. Δηλαδή, αναλαμβάνουν να το αφηγηθούν, να το δραματοποιήσουν και να το παρουσιάσουν σε πίνακες ζωγραφικής. Την πρώτη ώρα φιλαναγνωσίας ετοιμάζουν τα προαναφερόμενα και τη δεύτερη ώρα φιλαναγνωσίας τα παρουσιάζουν στην αντίστοιχη ώρα της Πρώτης Δημοτικού.

### **8<sup>η</sup> διαδρομή:**

Δίνουμε στα παιδιά να ξεφυλλίσουν ένα βιβλίο με ποιήματα. Επιλέγουν κάποια ποιήματα και τα διαβάζουν δυνατά. Διαβάζουν και τη βιογραφία του συγγραφέα. Στη συνέχεια προχωρούν στην εξής δραστηριότητα: ξεχωρίζουν λέξεις ή φράσεις από τα ποιήματα και δημιουργούν ένα δικό τους ποίημα (ανά ένας μαθητής ή χωρίζονται σε ομάδες και στο τέλος διαβάζουν τα ποιήματα).

### **9<sup>η</sup> διαδρομή:**

Τα παιδιά αναλαμβάνουν να ταξινομήσουν τα βιβλία της βιβλιοθήκης της τάξης τους. Συζητάμε μαζί τους για τα διάφορα είδη, παρουσιάζουμε ένα ένα τα βιβλία –πολλά από αυτά ήδη τα γνωρίζουν τα παιδιά, βοηθούνται και από το μέγεθος, το κείμενο του οπισθόφυλλου κλ.π- και στη συνέχεια προβαίνουν στις ακόλουθες ταξινομήσεις τις οποίες και καταγράφουν:

Ταξινόμηση κατά λογοτεχνικό είδος (παραμύθι, διήγημα, μυθιστόρημα, ποίηση, θέατρο, γνώσεων, βιογραφίες, άλμπουμ, εγκυκλοπαίδειες κλπ.), ταξινόμηση κατά κεντρικό θέμα (ιστορία, μυθολογία, φύση-οικολογία, επιστημονική φαντασία κλπ.). Επίσης προβαίνουν και σε μια ταξινόμηση που μπορεί να έχει σχέση και με τα μαθήματά τους.

### **10<sup>η</sup> -11<sup>η</sup> διαδρομές:**

Όλα τα παιδιά ξεφυλλίζουν διάφορα βιβλία γνώσεων. Συζητούν γι' αυτά, ξεχωρίζουν τα δύο είδη τους (βιβλία με καθαρές γνώσεις, βιβλία όπου η γνώση προσφέρεται μέσα από μυθοπλασία) και με αφορμή κάποιο μάθημα αποφασίζουν να γράψουν το δικό τους βιβλίο γνώσης. Σημειώνουν σε ένα χαρτί και στη συνέχεια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού της πληροφορικής συγκεντρώνουν υλικό (κείμενα με πληροφορίες, κείμενα δικά τους, εικόνες) το οποίο παρουσιάζουν κατά τη δεύτερη ώρα φιλαναγνωσίας προβαίνοντας και στη σύνθεση των βιβλίων τους.

### **12<sup>η</sup> -20<sup>η</sup> διαδρομές:**

Τα παιδιά με αφορμή το μάθημα της ιστορίας ή το μάθημα της φυσικής ή της μελέτης περιβάλλοντος επιλέγουν ένα ιστορικό μυθιστόρημα (π.χ. για την αρχαία Ελλάδα ή το Βυζάντιο ή την ελληνική επανάσταση) ή ένα οικολογικό μυθιστόρημα κλπ.. Στη συνέχεια αποφασίζουν να το διαβάσουν μεγαλόφωνα τις επόμενες οκτώ με εννέα ώρες φιλαναγνωσίας. Διαβάζοντάς το κατά διαστήματα σταματούν και συζητούν. Γίνονται και οι αναγκαίες αναφορές στο ιστορικό πλαίσιο (ή το οικολογικό). Μια ομάδα αναλαμβάνει να το παρουσιάσει. Μια άλλη ομάδα αναλαμβάνει να ερευνήσει για άλλα μυθιστορήματα με παρόμοιο θέμα. Οι συζητήσεις κάθε φορά περιστρέφονται γύρω από την πλοκή, τους χαρακτήρες, το χωροχρονικό πλαίσιο με ερωτήσεις π.χ. *αυτό το σημείο εσύ πώς το καταλαβαίνεις;*

- *σου θυμίζει κάτι αυτό το στιγμιότυπο;*
- *χρωμάτισε τις παραγράφους του κειμένου, 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, εσύ πώς θα αντιδρούσες;*

- *τι θα πεις σε ένα συμμαθητή 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 ποιο 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 προκαλεί το κείμενο;*
- *μπορείς να πάρεις συνέντευξη από τον τάδε ήρωα;*

### **21<sup>η</sup> και 22<sup>η</sup> διαδρομές:**

Μετά το πέρας της ανάγνωσης και των πολλαπλών συζητήσεων τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν δραστηριότητες. Π.χ. η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να εικονογραφήσει το μυθιστόρημα ή να το μετατρέψει σε κόμικς. Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει να γράψει υποθετικές συνεντεύξεις που παίρνουν τα μέλη τους από τους ήρωες. Η τρίτη ομάδα αναλαμβάνει να αναφερθεί στα συναισθήματα των ηρώων και να τα συσχετίσει με τα συναισθήματα των αναγνωστών. Η τέταρτη ομάδα αναλαμβάνει να δραματοποιήσει σκηνές του έργου. Η πέμπτη ομάδα αναλαμβάνει να γράψει πιθανές εκδοχές του μυθιστορήματος. Η έκτη ομάδα αναλαμβάνει να διασκευάσει κάποιες σκηνές του μυθιστορήματος σε σεναριακή μορφή. Κατά τη δεύτερη ώρα φιλαναγνωσίας οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους. Κατά τη διάρκεια των εργασιών μπορεί να ακούγεται μουσική.

### **23<sup>η</sup> διαδρομή:**

Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του Δήμου. Τα παιδιά ενημερώνονται για τη βιβλιοθήκη, την ιστορία της, τον τρόπο ταξινόμησης των βιβλίων. Αν η βιβλιοθήκη είναι και δανειστική όσα παιδιά επιθυμούν μπορούν να δανειστούν και από ένα βιβλίο.

### **24<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αποφασίζουμε να γράψουμε ένα δικό μας παραμύθι και επίσης να το εικονογραφήσουμε. Κάνουμε την αρχή απαντώντας στις ερωτήσεις: Ποιο είναι το όνομα του ήρωα; Πώς είναι; Που δρα; Ποιος είναι ο ρόλος του; Ποιο εμπόδιο συναντά; Πώς ξεπερνάει το εμπόδιο; Ποια είναι η λύση της ιστορίας; Αν απαντήσουμε έχοντας στο νου μας δύο γνωστές ιστορίες, τότε ταξιδεύοντας ανάμεσά τους φτιάχνουμε μια τρίτη, δική μας. Π.χ. Η Σταχτοπούτα συνάντησε στο δάσος το λύκο. έμενε στο δάσος κι εκεί πήγε να τη βρει ο πρίγκιπας. Αλλά στο δρόμο πλέχτηκε κι η γιαγιά κλπ., κλπ. Μπορούμε μάλιστα να χρησιμοποιήσουμε και υποθέσεις βιβλίων που κάναμε στις ώρες φιλαναγνωσίας.

### **25<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αξιοποιούμε την ιστοσελίδα μας στο διαδίκτυο με ένα διαφορετικό τρόπο. Με τα παιδιά αντίστοιχης τάξης άλλο σχολείου ανταλλάσσουμε πληροφορίες και γενικά νέα για το βιβλίο (σχετικά με τη δράση μας). Προχωρούμε και στην εξής δράση που συζητούμε και αποφασίζουμε γι' αυτήν στην ώρα φιλαναγνωσίας. Μάλιστα δημιουργούμε και την αρχή της. Δηλαδή, ξεκινάμε τη συγγραφή ενός βιβλίου. Γράφουμε εμείς την αρχή και οι συμμαθητές μας του άλλου σχολείου συνεχίζουν, για να ξαναπάρουμε κάποια άλλη μέρα εμείς τη σκυτάλη. Αυτό μπορεί να συνεχιστεί για αρκετό καιρό.

### **26<sup>η</sup> διαδρομή:**

Καλείται στην τάξη ένας συγγραφέας. Π.χ. καλούν το συγγραφέα του οποίου διάβασαν το μυθιστόρημα τις προηγούμενες ώρες φιλαναγνωσίας. Η πείρα από τις δραστηριότητες ήδη υπάρχει ώστε να συζητήσουν μαζί του διάφορα θέματα του βιβλίου του και άλλα που αφορούν γενικά το βιβλίο και τη συγγραφική δράση. Προηγουμένως είναι δυνατόν να προβούν τα παιδιά στις συγκεκριμένες εργασίες: να συλλέξουν πιθανές συνεντεύξεις του συγγραφέα και να τις διαβάσουν, να φτιάξουν ένα χρονολόγιο του έργου του κλπ.

### **27<sup>η</sup> -28<sup>η</sup> -29<sup>η</sup> διαδρομές:**

Επιλέγουμε να ασχοληθούμε με μια εικονογραφημένη βιογραφία. Διαβάζεται το βιβλίο και μετά από συζήτηση τα παιδιά χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες. Η πρώτη ομάδα συγκεντρώνει υλικό από το διαδίκτυο και η δεύτερη από εγκυκλοπαίδειες. Τη δεύτερη ώρα γίνεται συγκριτική προσέγγιση των πληροφοριών του βιβλίου και των πληροφοριών που συνελέγησαν. Εντοπίζονται οι διαφορές. Κατά την τρίτη ώρα οι μαθητές μπορούν να γράψουν κείμενα με θέμα τη γνώμη τους για το βιογραφούμενο, για το αν η δράση του είναι επίκαιρη, για το αν αποτελεί πρότυπο για μίμηση ή σε τι ωφέλησε η δράση του στο κοινωνικό σύνολο.

### **30ή διαδρομή:**

Τα παιδιά συγκεντρώνουν ό, τι χειροπιαστό έχουν δημιουργήσει ως τώρα ζωγραφική, κολάζ, κείμενα τα ταξινομούν και τα εκθέτουν σε θρανία στο περιθώριο της τάξης για μία εβδομάδα, ώστε να τα δουν και οι άλλες τάξεις.

### **31η διαδρομή:**

Με ένα από τα προηγούμενα βιβλία τα παιδιά παίζουν το ακόλουθο παιχνίδι. Υποθέτουν ότι τους καλούν σε μια εκπομπή της τηλεόρασης για να μιλήσουν για τα βιβλία που έχουν διαβάσει. Τι θα πουν; Μία ομάδα που υποτίθεται ότι θα είναι οι δημοσιογράφοι ετοιμάζουν τις ερωτήσεις και τα άλλα παιδιά οι αναγνώστες απαντούν. Η όλη συζήτηση που μπορεί να παρασταθεί στην τάξη μετά από κατάλληλη διαμόρφωση της αίθουσας και, βέβαια, αν υπάρχει η δυνατότητα, μπορεί να βιντεοσκοπηθεί, ώστε να την δουν τα παιδιά.

### **32η διαδρομή:**

Ως συνέχεια της παραπάνω εκδήλωσης-προσωμοίωσης τηλεοπτικής εκπομπής μπορεί να γίνει το εξής: Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερες

ομάδες. Τα μέλη της κάθε ομάδας παίρνουν το ρόλο του συγγραφέα ενός βιβλίου (από αυτά που έχουν διαβάσει/συζητήσει), του εικονογράφου, του αναγνώστη και του δημοσιογράφου και υποβάλλουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο. Κάτι σα συζήτηση στρογγυλού τραπέζιού με αφορμή ένα βιβλίο.

### **33<sup>η</sup> – 37<sup>η</sup> διαδρομές:**

Ήδη από την 4η διαδρομή έχουν επιλεγεί κάποια βιβλία για παρουσίαση από τις ομάδες των παιδιών. Στις επόμενες διαδρομές οι ομάδες παρουσιάζουν με το δικό τους τρόπο (ήδη έχουν αποκτήσει εμπειρία) το κάθε βιβλίο. Στο τέλος το υλικό των παρουσιάσεων απαρτίζει και τα χειροποίητα βιβλία των ομάδων.

### **38<sup>η</sup> διαδρομή:**

Η τάξη αποφασίζει να διαβάσει ένα μικρό εικονογραφημένο βιβλίο. Χωρίζεται σε πέντε ομάδες. Αφού το διαβάσουν η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να το μετατρέψει σε κόμικς. Σε ένα χαρτί Α4 χωρισμένο στα τέσσερα επιλέγουν τις ζωγραφιές που θα φτιάξουν και στη συνέχεια σχεδιάζουν τα γνωστά συννεφάκια όμως δίχως λόγια. Ακολούθως αλλάζουν μεταξύ τους οι ομάδες τα χαρτιά και βάζουν τα λόγια που νομίζουν ότι αναπαριστούν οι εικόνες. Ακολουθεί συζήτηση.

### **39<sup>η</sup> -40<sup>η</sup> διαδρομές:**

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Τα παιδιά επιλέγουν μια ιστορία να διαβάσουν και στη συνέχεια βρίσκουν τους ήρωες στο σεντούκι ή τους κατασκευάζουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού των καλλιτεχνικών και με κατάλληλη μουσική υπόκρουση (συνεργασία εκπαιδευτικού μουσικής) παρουσιάζουν την ιστορία την επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας.



#### **41<sup>η</sup> διαδρομή:**

Τα παιδιά αποφασίζουν να εκδώσουν τη Μικρή Επιθεώρηση Βιβλίου. Πρόκειται για φωτοτυπημένο φυλλάδιο στο οποίο θα αναγράφονται ειδήσεις για το βιβλίο και το οποίο θα μοιράζεται στους μαθητές της τάξης. Οι ειδήσεις συνίστανται π.χ. στην επίσκεψη ενός συγγραφέα στην περιοχή τους, στην έκδοση ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου που το διάβασε κάποιος μαθητής/κάποια μαθήτρια, σε πληροφορίες για το βιβλίο παρμένες από τον έντυπο ή τον ηλεκτρονικό κλπ. Επομένως στη συγκεκριμένη ώρα συζητούν, αποφασίζουν και δημιουργούν το υλικό για την πρώτη Μικρή Επιθεώρηση Βιβλίου.

#### **42<sup>η</sup> διαδρομή:**

Η τάξη χωρίζεται σε τέσσερες ομάδες. Οι δύο ομάδες αναλαμβάνουν να κάνουν ερωτήσεις στις άλλες δύο για τα βιβλία που γνωρίζουν ως τώρα. Π.χ. περιγράφουν το τοπίο ή τον ήρωα και τα άλλα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν. Οι άλλες δύο ομάδες παριστάνουν με παντομίμα στιγμιότυπα των βιβλίων και τα άλλα παιδιά επίσης προσπαθούν να μαντέψουν.

#### **43<sup>η</sup> διαδρομή:**

Αποφασίζουμε να «καλέσουμε» τους ήρωες των βιβλίων που έχουμε διαβάσει έως τώρα. Συζητάμε γι' αυτούς και βρίσκουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Απαντάμε και στην ερώτηση: Αν είμαστε εμείς στη θέση τους τι θα κάναμε; Στη συνέχεια τους υποδυόμαστε κρατώντας στο χέρι μας μια ζωγραφιά ή ένα διακριτικό τους στοιχείο (π.χ. ένα καπέλο, ένα αντικείμενο κλπ.) και συζητάμε όχι μόνο για τις υποθέσεις των βιβλίων που διαβάσαμε, για τα συναισθήματά τους αλλά και για τη σημερινή κατάσταση στην καθημερινότητά μας και γενικά στην κοινωνία.

#### **44<sup>η</sup> διαδρομή:**

Η προηγούμενη δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί και ως εξής: Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Οι δύο πρώτες ομάδες αναλαμβάνουν με τον προηγούμενο τρόπο να παραστήσουν το ίδιο βιβλίο. Η τρίτη ομάδα παρατηρεί και καταγράφει διαφορές και ομοιότητες και τέλος όλοι μαζί συζητούν.

#### **45<sup>η</sup> διαδρομή:**

Οι μαθητές/μαθήτριες μιλάνε για ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει στο παρελθόν και τους άρεσε για διάφορους εξωκειμενικούς και ενδοκειμενικούς λόγους (π.χ. πότε το διάβασαν, ποιος τους το χάρισε, σε ποιο μέρος το διάβασαν, αν μίλησαν γι' αυτό σε φίλους τους κλπ. Επίσης μιλάνε για το περιεχόμενο του βιβλίου.

#### **46<sup>η</sup> διαδρομή:**

Τα παιδιά αποφασίζουν να παρουσιάζουν στην ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας στα άλλα παιδιά της τάξης ή στους γονείς τους. Χωρίζονται σε ομάδες και επιλέγουν δράσεις: Ορισμένες μπορεί να είναι οι εξής: δραματοποιήσεις αποσπασμάτων βιβλίων, βιντεοσκοπήσεις συζητήσεων ή από την πρόσκληση του συγγραφέα, διάφορα κουίζ, μικρές απαγγελίες ποιημάτων γνωστών ποιητών αλλά κυρίων δικών τους κλπ. κλπ.

### **ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:**

1. Είναι ευνόητο ότι εάν σε κάποια διαδρομή δεν επαρκεί ο χρόνος είναι δυνατόν ή να αφαιρεθούν τμήματά της ή η διαδρομή μπορεί να συνεχιστεί και στην επόμενη ώρα φιλαναγνωσίας. Αν και αυτό εξαρτάται και από την επιθυμία των μαθητών, αλλά και από τη φύση των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα κάποια δραστηριότητα είναι δυνατόν να συνεχιστεί στην ώρα των καλλιτεχνικών, της πληροφορικής κλπ. (απαραίτητη η συνεργασία με τον/την αντίστοιχο εκπαιδευτικό).
2. Είναι πολύ αποδοτικό για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας δύο ή τρεις ή και περισσότερες ώρες συνεχόμενες ώρες να αφιερώνονται για παράδειγμα σε κάποιο/κάποια συγγραφέα (διαβάζουμε βιβλία του ή αν υπάρχει η δυνατότητα τον καλούμε) ή σε κάποιο γενικότερο θέμα (π.χ. φιλία, συνεργασία, διαφορετικότητα, οικολογία, εθνικές γιορτές, ιστορικά γεγονότα κλπ.).
3. Επίσης είναι δυνατόν στις παραπάνω διαδρομές να γίνονται και διάφορα παιχνίδια (π.χ. προσομοίωση εκδοτικού οίκου, βιβλιοπωλείου κ.ά).. Όπως επίσης και ολόκληρη η ώρα φιλαναγνωσίας μπορεί να διατεθεί σε κάποιο από τα παραπάνω παιχνίδια-δραστηριότητες.
4. Επίσης είναι ευνόητο σε ορισμένες δραστηριότητες εάν δεν υπάρχει η δυνατότητα αγορά από τη σχολική επιτροπή πολλών αντιτύπων ενός βιβλίου η δράση μπορεί να αντικατασταθεί με 4-5 διαφορετικά βιβλία, ένα για κάθε ομάδα.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

### α. Θεωρία, Μελέτη, Έρευνα

- Αγγελοπούλου, Β.- Βασιλαράκης, Ι. (Επιμ). *Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. [(Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (ΚΕΠΒ)]. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999
- Αναγνωστοπούλου, Δ. *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Πατάκης, 2002
- Άντλερ, Μ. - Βαν Ντόρεν Τ. *Πώς να διαβάζετε ένα βιβλίο*. Μετ. Δ. Αυγερινός, Αθήνα, Πατάκης, 1998.
- Anderson, Richard κ.ά. *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. (επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου), Μετ. Ανθή Αρχοντίδου κ.ά. Αθήνα, Gutenberg, 1994.
- Ηλία, Ελ. (επιμ.). *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού ΠΤΠΕ, Παν. Θεσσαλίας, 2007.
- Καλογήρου, Τζ. *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*. Μελετήματα για τη Διδακτική της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. (α', β' τόμ), Αθήνα, Εκδ. Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, 1999, 2003.
- Κατσική-Γκίβαλου, Ά.- Καλογήρου, Τζ.- Χαλκιαδάκη, Ά. (Επιμέλεια). *Φιλιαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα, Πατάκης, 2008.
- Κοντογιάννη, Άλ. κ.ά (Επιμ.). *Διαθεματικότητα και εκπαίδευση: Διδακτικές εφαρμογές στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. [Πρακτικά 8ου Επιμορφωτικού σεμιναρίου]. Αθήνα, Πατάκης, 2004.
- Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου, Κ. (Επιμ.). *Η τέχνη της Αφήγησης*. [ΚΕΠΒ. ]Αθήνα, Πατάκης, 1997.
- Μαλαφάντης, Δ.Κ. *Το παιδί και η Ανάγνωση. Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*. Αθήνα, Γρηγόρης, 2005.
- Μπουλούμπασης, Κ. Χρ. *Φιλιαναγνωσία και Σχολείο*. Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση. Τρίκαλα, 2010.
- Οικονομοπούλου, Β. (Επιμ.). *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Το Μαγικό Ραβδί της Εκπαίδευσης*. [ΚΕΠΒ]. Αθήνα, Πατάκης, 2003.
- Παπαντωνάκης, Γ.- Αθανασιάδης, Η. -Καπλάνογλου, Μ. -Πολίτης, Δ. *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία. Έρευνα και θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Αθήνα, Τόπος, 2011.
- Σπινκ, Τζ. *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*. Μετ. Κ. Ντελόπουλος. Αθήνα, Καστανιώτης, 1990.

- Φρυδάκη, Ευ.. *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα:, Κριτική, 2003.
- Χάντ Πήτερ, *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, μετ. Ευγενία Σακελλαριάδου, Μένη Κανατσούλη, Εκδόσεις Πατάκη 2001

#### β. Θεωρία και Δραστηριότητες

- Αποστολίδου, Β.-Καπλάνη, Β.-Χοντολίδου, Ε. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 2000.
- Αρτζανίδου, Ε.- Γουλής, Δ. - Γρόσδος, Στ.- Καρακίτσιος, Α. *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*. Αθήνα, Gutenberg, 2011.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (Επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Νικολαΐδου, Σοφία. *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Κέδρος, 2009.
- Nodleman Perry, Λέξεις για εικόνες - Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου, Μετ. Πέτρος Πανάου, Εκδόσεις Πατάκη 2009.
- Παπαδάτος. Σ. Γ. *Παιδικό Βιβλίο και Φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα, Πατάκης, 2009.
- Ποσλανιέκ, Κρ. *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Μετ. Στ. Αθήνη. Αθήνα, Καστανιώτης, 1992.
- ΥΠΕΠΘ-ΕΚΕΒΙ. *Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης. Ενημερωτικό Έντυπο*. Αθήνα, 2003.

#### γ. Δραστηριότητες

- Γιέιτς, Ά. *Παιδιά αναγνώστες*. Μετ. Ι. Π. Κουτσόγιωργα. Αθήνα, Πατάκης, 1999 (2).
- Johnson, Ρ. *Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο: πρακτικός οδηγός της τέχνης του βιβλίου για ν' αγαπήσει το παιδί την ανάγνωση*. Μετ. Γ. Σκαρβέλη, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1997.
- Μπρασέρ, Φ. *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο*. Μετ. Ε. Γεροκώστα, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2005.
- Ροντάρι, Τζ. *Γραμματική της φαντασίας*. Μετ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.
- Ροντάρι, Τζ. *Ασκήσεις Φαντασίας*. Μετ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη. Αθήνα, Τέσσερα, 1990.
- Τσιτολισπέργκερ Χέλγκα, *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*. Μετ. Δέσποινα Παπαδοπούλου, Αθήνα, Πατάκης 1999.

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»

Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας | Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»



ΕΘΝΙΚΟ  
ΚΕΝΤΡΟ  
ΒΙΒΛΙΟΥ

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
---	---	---