

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Βιβλία με ιστορίες σε κάθε τάξη: Προσεγγίζοντας τα κείμενα από διαφορετικές οπτικές...

Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου • Μαρία Σφυρόερα

ΕΧΟΝΤΑΣ ΚΑΤΑ ΝΟΥ τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεωρίας, όπως παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, τόσο κατά την υποστήριξη της πρακτικής άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και κατά τις επιμορφωτικές συναντήσεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, καταλήγουμε να υποστηρίξουμε ένθερμα την επεξεργασία παιδικών βιβλίων στην τάξη. Κύρια επιδίωξή μας είναι η υποστήριξη της κατανόησης ότι, προσελκύοντας το ενδιαφέρον όλων των παιδιών για τα βιβλία, τους δίνουμε την ευκαιρία να νιώσουν την απόλαυση που μπορεί να απορρέει από την ενασχόληση μαζί τους και συμβάλλουμε στην προοπτική της διαμόρφωσης μελλοντικών αναγνώστών.

Είμαστε λοιπόν πεισμένες ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό στο πλαίσιο του σχολείου να ενισχύεται η σχέση των παιδιών με το βιβλίο με έναν τρόπο συνεχή, δημιουργικό και συστηματικό. Με μια προσέγγιση που θα επιτρέπει στον καθένα να εισέρχεται στο βιβλίο και να το απολαμβάνει με τον δικό του τρόπο. Αυτό που έχουμε να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί (ή και ως γονείς) είναι να ανοίξουμε τον δρόμο σε αυτή την απόλαυση, επιχειρώντας να ανατρέψουμε αυτό που αναφέρει ο Daniel Pennac, ότι «ανέκαθεν και παντού, σε όλα τα γεωγραφικά πλάτη, φαίνεται δεδομένο ότι η απόλαυση δεν έχει θέση στο πρόγραμμα των σχολείων» (2000: 73). Αν ωστόσο ανατρέξουμε στην προέλευση της λέξης «σχολείο», θα δούμε ότι προέρχεται από τη λέξη «σχολή» (βλ. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, ΑΠΘ, Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης), που στην αρχαία γλώσσα σήμαινε: απραξία, αργία, ησυχία. «Σχολής έργον» ήταν το έργο που απαιτούσε διαθέσιμο χρόνο, δηλαδή να υπάρχει χρονική άνεση. Με την πάροδο του χρόνου άρχισε να σημαίνει το ίδιο το έργο στο οποίο κανείς

αφιέρωνε τον ελεύθερο χρόνο του, δηλαδή μια σπουδαία συζήτηση, μια σημαντική μελέτη. Στην ελληνιστική κοινή η λέξη προσέλαβε επίσης τη σημασία του χώρου στον οποίο γίνονταν αυτά τα σημαντικά (βλ. *Λεξικόν Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* Ι. Σταματάκου). Σε κάποια φάση η λέξη «σχολή» σήμαινε, λοιπόν, ότι κατά τον ελεύθερο χρόνο κάτι ενδιαφέρον και ευχάριστο σε σχέση με τη γνώση εξελισσόταν. Το πώς κατέληξε η απόλαυση να μην έχει θέση στο πρόγραμμα σπουδών είναι αντικείμενο άλλης μελέτης, δεν θα το αναπτύξουμε εδώ. Αυτό που μας απασχολεί, γι' αυτό και η παραπάνω αναφορά, είναι να καταφέρουμε να συμβάλουμε στην προοπτική τού να γίνει κατανοητό ότι το σχολείο μπορεί να είναι χώρος δημιουργίας και της απόλαυσης που αυτή συνεπάγεται. Και τα βιβλία με παραμύθια και ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό όχημα σε μία τέτοια προοπτική...

Γενικότερα η όλη εργασία στην τάξη, σύμφωνα με όσα υποστηρίξαμε ως εδώ, είναι σημαντικό να στοχεύει:

- στη δημιουργία κινήτρων, προκειμένου να επιτύχουμε την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, καθώς γνωρίζουμε ότι όταν εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται τότε μόνο μαθαίνουν
- στην ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλήματος, καθώς η ενεργοποίηση της σκέψης και η επιστράτευση ήδη κατακτημένων γνώσεων ή/και βιωμένων εμπειριών στην προοπτική της αντιμετώπισης νέων προβλημάτων θεωρείται ότι υποστηρίζει τη μαθησιακή εξέλιξη
- στη διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, αφού αποδεχόμαστε ότι η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία και αναπτύσσεται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους
- στη διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και της αυτονομίας των μαθητών
- στη διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να μεταφέρουν στην τάξη στοιχεία του βióκοσμου και της ταυτότητάς τους και να την ενδυναμώσουν.

Ο Pennac (Πενάκ, 2000: 73) αναφέρει ότι γενικά οι άνθρωποι πιστεύουν πως: «Το σχολείο δεν μπορεί να είναι χώρος απόλαυσης γιατί η απόλαυση κατά ένα μεγάλο ποσοστό είναι κάτι που δεν χρειάζεται προσπάθεια». Δεν είναι αλήθεια. Πολλές απολαύσεις προϋποθέτουν μαθήσεις που απαιτούν προσπάθεια: το κολύμπι, το ποδόσφαιρο, το σκάκι, το σκι, το ποδόσφαιρο, η μουσική και τόσες άλλες. Γιατί όχι και το διάβασμα; Το ζήτημα είναι να έχει κανείς την ευκαιρία να νιώσει αυτή την απόλαυση...

Επιδίωξη της/του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις που θα ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των παιδιών σε αυτή την προοπτική. Όταν εμπλέκονται ενεργά:

- είναι απόλυτα συγκεντρωμένα σε αυτό που κάνουν
- είναι πνευματικά ενεργά
- βιώνουν πλήρως αισθήσεις και νοήματα
- απολαμβάνουν την ικανοποίηση της διερεύνησης
- λειτουργούν στα άκρα των δυνατοτήτων τους (Laevers & Declercq, 2011).

Όταν δηλαδή τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά, μαθαίνουν, ενώ παράλληλα απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης.

Καθώς δουλεύαμε σε αυτή την προοπτική, με εστίαση κυρίως στις μικρότερες ηλικίες, σταθήκαμε σε μία πρόταση της Emilia Ferreiro, που, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο Κεφάλαιο 1, στο πλαίσιο της πιαζετιανής αντίληψης έχει πραγματοποιήσει πολλές και μακρόχρονες έρευνες σε σχέση με το πώς τα παιδιά κατακτούν τον γραπτό λόγο. Λέει λοιπόν η Ferreiro (2003: 72-73) ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γραπτή γλώσσα όταν τους δίνονται συχνές ευκαιρίες επαφής με κείμενα, όταν τους επιτρέπουμε να ερμηνεύουν και να δημιουργούν ποικίλα κείμενα, κατανοώντας τους ποικίλους σκοπούς για τους οποίους δημιουργούνται τα κείμενα, όταν τους δίνουμε τη δυνατότητα να έχουν ποικίλες διαδραστικές εμπειρίες με τη γραπτή γλώσσα αλλά και τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα κείμενα από διαφορετικές οπτικές: του αναγνώστη, του συγγραφέα, του ηθοποιού, του κουκλοπαίχτη, του κατασκευαστή. Όταν θεωρείται δεδομένο ότι η διαφορετικότητα των εμπειριών τους εμπλουτίζει τις δυνατότητές τους στην ερμηνεία ενός κειμένου και τα βοηθά να διακρίνουν την ακριβή λεκτική διατύπωση από το προσδοκώμενο νόημα.

Αυτές οι τελευταίες ιδέες αισθανθήκαμε ότι φωτίζουν το πλαίσιο και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να προτείνουμε την επεξεργασία παιδικών βιβλίων σε κάθε τάξη, και ότι δίνουν προσδιορισμένο και σαφές περιεχόμενο σε όσα επιχειρούσαμε. Έτσι, ξεκινήσαμε να τις επεξεργαζόμαστε περαιτέρω, να στηρίζουμε σε αυτές, προκειμένου να σκεφτούμε παιδαγωγικούς σχεδιασμούς που αφορούσαν τη διδακτική πράξη.

Η συστηματική συνεργασία και οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις με συνεργάτες και συνεργάτιδες εκπαιδευτικούς που μελετούν και αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους μας οδήγησε σε πιο συγκεκριμένες σκέψεις για ανοιχτές προτάσεις σχεδιασμών. Καταλήξαμε ότι η συνεχής επαφή των παιδιών με κείμενα στο πλαίσιο αναγνώσεων που τις μοιράζονται με τους ενήλικες, όπως αυτές περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, ενθαρρύνουν διαδικασίες σκέψης. Οι ανοιχτές ερωτήσεις, που μπορεί να κάνει η/ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο αυτών των αναγνώσεων προτρέποντας τα παιδιά να πάρουν τον λόγο και να εκφράσουν ερωτήματα, σκέψεις και ιδέες που γίνονται σεβαστές και εμπλουτίζουν τις νοηματοδοτήσεις όλων, οι αναδιηγήσεις και η με κάθε τρόπο αναπαράσταση των ιστοριών (δραματοποιήσεις, κουκλοθέατρο, δημιουργία ταινιών), καθώς και ο σχεδιασμός και η κατασκευή σκηνικών και κουστομίων για να επιτευχθούν τα παραπάνω –με τρόπο αυτοσχέδιο και υλικά που βρίσκονται εύκολα σε κάθε τάξη–, κι ακόμη η κατασκευή επιτραπέζιων ή/και επιδαπέδιων παιχνιδιών από τα παιδιά, που στηρίζονται στην ιστορία την οποία επεξεργά-

στηκαν, η κατασκευή δικών τους βιβλίων που στηρίζονται σε αναδιηγήσεις ή/και η επέκταση των βιβλίων που διάβασαν, δίνουν ευκαιρίες για να αναδειχθούν και να ενισχυθούν οι κατανοήσεις, αλλά και η δημιουργικότητα όλων των παιδιών, και αυτών ακόμα που συμβαίνει να δυσκολεύονται στην έκφραση όλων των παραπάνω μέσω της γλώσσας, και μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρα για την ενασχόληση των παιδιών με τα βιβλία. Και όλη αυτή η ενασχόληση δευτερογενώς μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη της γλώσσας, τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής.

Έτσι, στο πλαίσιο των μαθημάτων μας, αλλά και των επιμορφωτικών συναντήσεων με εκπαιδευτικούς, εκτός από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που αναφέρεται στα δύο πρώτα κεφάλαια και τη συζήτηση σχετικά με τα οφέλη που μπορούν να έχουν τα παιδιά αν τα μυήσουμε στην απόλαυση της ανάγνωσης, περιλαμβάνουμε παραδείγματα από τη δουλειά στην τάξη, που είτε τα παρουσιάζουμε εμείς –έχοντάς τα συγκεντρώσει στο πλαίσιο συνεργασιών και αλληλεπιδράσεων με τις/τους εκπαιδευτικούς που τα έχουν αναπτύξει στις τάξεις τους– είτε τα παρουσιάζουν οι ίδιες/οι οι εκπαιδευτικοί. Η προσέγγιση συμπληρώνεται με βιωματικά εργαστήρια, τα οποία εμπνέουν σταθεροί συνεργάτες και σταθερές συνεργάτιδες που δουλεύουν συστηματικά σε αυτή την προοπτική. Τόσο στα παραδείγματα της δουλειάς στην τάξη –μερικά από τα οποία παρουσιάζονται και σε αυτό το βιβλίο– όσο και στα βιωματικά εργαστήρια, βασική επιδίωξη είναι να αναδεικνύεται πόσο σημαντικό είναι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε κάθε τάξη να στοχεύουν στην ενεργοποίηση του νου, γιατί τα παιδιά τότε μόνο μαθαίνουν, όταν επιχειρούν νοητικές συνδέσεις οργανώνοντας και σταθεροποιώντας γνώσεις και εμπειρίες... Κι ακόμη να αναδεικνύεται ότι σε κάθε τάξη, όποια κι αν είναι η σύνθεσή της, όσο διαφορετικά και αν είναι τα μέλη της μεταξύ τους, είναι εφικτό να συμμετέχουν όλοι! Και αυτή η συμμετοχή των διαφορετικών μεταξύ τους ατόμων εμπλουτίζει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία!

Τα παραδείγματα, λοιπόν, που παρουσιάζουμε στο πλαίσιο των μαθημάτων και των επιμορφώσεων, όπως και οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών - συνεργατών που παρουσιάζονται σε αυτό το βιβλίο, δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση υποδειγματικές δράσεις προς μίμηση. Συνιστούν απλά προτάσεις που κινούνται στο πλαίσιο το οποίο υποστηρίξαμε κι έχουν ως στόχο να δώσουν ιδέες σε εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη δράσεων που στηρίζονται στη θεωρία, λαμβάνοντας σταθερά υπόψη για κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό το συγκεκριμένο σε κάθε περίπτωση εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης τους.

Η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος

στην προοπτική της αλληλεπιδραστικής επεξεργασίας βιβλίων με ιστορίες

Η αξιοποίηση των βιβλίων με τους τρόπους που συζητάμε εδώ δεν μπορεί να γίνει παρά στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά νιώθουν άνετα και ασφαλή και όπου τους δίνονται οι ευκαιρίες:

- να μπορούν να δοκιμάζουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες
- να εντοπίζουν, να συζητούν και να επιλύουν προβλήματα
- να αναζητούν και να οργανώνουν πληροφορίες που συνδέονται με τις εμπειρίες τους, ώστε να μπορούν να τις αξιοποιήσουν στην επίλυση νέων προβλημάτων
- να μοιράζονται σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους
- να συμμετέχουν ενεργά.

Προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη για κάθε πλαίσιο και συνθήκη επιλογή βιβλίου, κυρίως όμως ένας τρόπος ανάγνωσης και επεξεργασίας του που συνδέεται κάθε φορά με τη στιγμή και την ομάδα, προκειμένου να είναι εφικτό να ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων. Σε μια τέτοια προοπτική, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ανάγνωση δεν μπορεί να είναι μονόλογος, δεν μπορεί παρά να έχει αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα. Και αυτή την αλληλεπιδραστική ανάγνωση η/ο εκπαιδευτικός δεν την πραγματοποιεί με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά. Εξαρτάται από τον βαθμό εξοικείωσης των συγκεκριμένων κάθε φορά παιδιών με τα βιβλία, από το αν το βιβλίο διαβάζεται για πρώτη ή για πολλοστή φορά, από το είδος του βιβλίου κ.λπ. Διαβάζοντας, όπως είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, κάνει στα παιδιά ερωτήσεις, που ενθαρρύνουν την έκφραση αποριών, υποθέσεων, διαφωνιών, προβληματισμών...

Εμβαθύνοντας στο νόημα της ιστορίας

Στοχεύοντας στην προοπτική ενός ενεργού νοητικά και κριτικού αναγνώστη, που προσεγγίζει το κείμενο από διαφορετικές οπτικές, προσπαθούμε στο πλαίσιο αυτής της πρότασης να αναζητήσουμε τρόπους για την ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης αναγνώστη και «κειμένου»,¹ μια που αυτό που μας ενδιαφέρει είναι το ίδιο το βιβλίο, η κατανόηση και η απόλαυση της ιστορίας του και όχι —όπως συμβαίνει συχνά— το να δούμε το βιβλίο ως αφορμή για τη συζήτηση ενός θέματος με διδακτικό περιεχόμενο (υγιεινή των δοντιών, καλοί τρόποι κ.λπ.). Οι ανοιχτές ερωτήσεις στην αρχή, κατά τη διάρκεια ή μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, όπως είπαμε και παραπάνω, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργικότερη επεξεργασία του, επιτελώντας μια σειρά από διαφορετικές λειτουργίες. Εκείνο, βέβαια, που είναι σημαντικό δεν είναι μόνο η ανοιχτή διατύπωσή τους, αλλά και η ανοιχτή διαχείρισή τους. Δεδομένου ότι αυτές οι ερωτήσεις ενεργοποιούν τη σκέψη καθενός και τις υποκειμενικές ερμηνείες του, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να νιώθουν όλοι ότι έχουν τον χώρο και τον χρόνο να τις εκφράσουν, αλλά και να δημιουργούνται συνθήκες αλληλεπίδρασης με αφορμή τις απαντήσεις των παιδιών.

Κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις και οι λειτουργίες τους παρουσιάζονται ενδεικτικά στη συνέχεια και αφορούν τρεις διαφορετικές στιγμές επεξεργασίας του βιβλίου.

1. Η λέξη «κειμένου» έχει τεθεί σε εισαγωγικά γιατί με αυτόν τον όρο, μιλώντας για βιβλία με ιστορίες για παιδιά, αναφερόμαστε τόσο στον γραπτό λόγο όσο και στην εικόνα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις πριν από την ανάγνωση, καθώς τα παιδιά προτρέπονται να παρατηρήσουν το εξώφυλλο

- Μπορούν να στοχεύουν στη διερεύνηση πιθανών γνώσεων ή/και εμπειριών που συνδέονται με το θέμα και που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη συνέχεια, όπως π.χ.: «Την ξέρετε αυτή την ιστορία;» «Τι παρατηρείτε στο εξώφυλλο;».
- Μπορούν να στοχεύουν στη διερεύνηση γενικών γνώσεων σχετικά με το βιβλίο, όπως π.χ.: «Τι λέτε να γράφει εδώ» (δείχνοντας στοιχεία του εξωφύλλου); «Κι εδώ, με τα πιο μικρά γράμματα, τι νομίζετε ότι μπορεί να γράφει;».
- Μπορούν να προτρέπουν στη διαμόρφωση υποθέσεων, όπως π.χ.: «Τι νομίζετε ότι μπορεί να λέει αυτό το βιβλίο;» «Πώς το σκεφτήκατε;» «Τι λέτε να κάνει ο Χ, τι να θέλει ο Ψ;».

Ενδεικτικές ερωτήσεις κατά την ανάγνωση, καθώς τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν και τις εικόνες

- που επιχειρούν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά παρακολουθούν και κατανοούν, όπως π.χ.: «Τι είπαμε ότι θέλει ο/η Χ; Πού πηγαίνει;».
- που επιχειρούν να οδηγήσουν τα παιδιά στην κατανόηση σημαντικών στοιχείων της ιστορίας, τα οποία δεν είναι ρητά διατυπωμένα στο κείμενο, έχουν όμως σημασία για την εξέλιξή της, όπως π.χ.: «Γιατί λέτε να το είπε ή να το έκανε αυτό ο Χ;».
- που επιδιώκουν να ενεργοποιήσουν μηχανισμούς ενεργητικής ανάγνωσης, όπως π.χ.: «Πώς λέτε να νιώσει/ότι νιώθει τώρα;» «Σκέφτεστε ότι θα μπορούσε να κάνει κάτι άλλο;» «Τι θα τον συμβουλευάτε αν ήσασταν μέσα στο παραμύθι;».
- που επιχειρούν να προετοιμάσουν τα παιδιά ώστε να επεξεργαστούν κριτικά το περιεχόμενο που θα ακολουθήσει, όπως π.χ.: «Γιατί λέτε να το είπε ή να το έκανε αυτό ο Χ;» «Τι θα μπορούσε να γίνει για να μην υπάρχει αυτή η αρνητική συνέπεια;».

Ενδεικτικές ερωτήσεις μετά την ανάγνωση μπορεί να επιτρέψουν στα παιδιά να επεξεργαστούν επεκτάσεις ή/και ανατροπές, όπως π.χ.: Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει; Αν δεν συνέβαινε αυτό, τι λέτε να γινόταν; Πού λέτε να πάει τώρα ο ήρωας; Αν ήσασταν μέρος του παραμυθιού, τι θα τον συμβουλευάτε να κάνει στη συνέχεια; κ.λπ.

Επιστρέφοντας στις ευκαιρίες που δίνουν τα βιβλία...

Ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της σχέσης με το βιβλίο, στο πλαίσιο της προώθησης του γραμματισμού των παιδιών, έχει αυτό που ονομάζουμε «επιστροφή στο βιβλίο». Αυτό σημαίνει ότι η σχέση με κάθε βιβλίο δεν τελειώνει με το τέλος της ανάγνωσής του. Η σχέση αυτή εμπλουτίζεται μέσα από πολλές και διαφοροποιημένες δράσεις που επιτρέπουν στα παιδιά μέσα από πολλαπλούς ρόλους να γυρίσουν σε αυτό, να το ξεφυλλίσουν για να αναζητήσουν στοιχεία του και να ξανασκεφτούν πάνω στην πλοκή του.

Στο πλαίσιο δηλαδή της όλης δουλειάς που αναπτύσσεται σε σχέση με τα βιβλία, τα παιδιά ενθαρρύνονται να γίνουν τα ίδια δημιουργοί, καταθέτοντας τις δικές τους ιδέες και «χτίζοντας» πάνω σε αυτές: κατασκευάζουν τα δικά τους βιβλία, δημιουργούν ταινίες, κατασκευάζουν παιχνίδια τα οποία στηρίζονται στις ιστορίες που επεξεργάστηκαν κ.λπ.

Οι δυνατότητες δημιουργικών δραστηριοτήτων που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν κατά ή στη συνέχεια της ανάγνωσης ενός βιβλίου στην τάξη είναι πολλές και διαφορετικές. Δραστηριότητες που πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες εμπλοκής όλων των παιδιών και την επεξεργασία του σε μεγαλύτερο βάθος, αλλά και τη συσχέτισή τους με τον «βίοκοσμό» τους. Δραστηριότητες δηλαδή που διαμορφώνουν την προοπτική της ανάπτυξης κριτικών αναγνωστών με αξιοποίηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως συζητήθηκαν στο Κεφάλαιο 2.

Ενδεικτικά, και στον βαθμό που η συζήτηση η οποία έχει προηγηθεί κατά την επεξεργασία του παραμυθιού το επιτρέπει, θα μπορούσε να προταθεί στα παιδιά:

- να ξαναγράψουν την ιστορία βάζοντας σε αυτήν και άλλους ήρωες (π.χ. αν έβαζαν και άλλους νάνους ή ήρωες άλλων παραμυθιών θα...). Με τον τρόπο αυτό οδηγούνται σε συσχετίσεις ιστοριών που γνωρίζουν ήδη
- να φτιάξουν το δικό τους βιβλίο, π.χ. της Χιονάτης, όπου η Χιονάτη θα συναντούσε το σπίτι των γιγάντων και όχι των νάνων
- να φτιάξουν ένα παιχνίδι με τη διαδρομή που ακολουθεί η Κοκκινোসκουφίτσα για το σπίτι της γιαγιάς της. Ποιους συναντάει, τι συμβαίνει σε κάθε συνάντησή, ποιους κανόνες θα έχει το παιχνίδι;
- να κατασκευάσουν ένα παιχνίδι σχετικά με το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας με τρεις αυτόνομες διαδρομές: στη μία κινείται η Κοκκινোসκουφίτσα, στη δεύτερη ο λύκος και στην τρίτη ο κυνηγός. Στη συνέχεια ξαναφτιάχνουν την ιστορία με βάση το αν θα φτάσει πρώτα στο σπίτι της γιαγιάς ο λύκος, ο κυνηγός ή η Κοκκινোসκουφίτσα...

Επιπλέον, στην προοπτική της κινητοποίησης, της εμπλοκής και της συνειδητοποίησης της πολλαπλότητας των οπτικών, μπορεί να επιλεγεί η επεξεργασία βιβλίων στα οποία εμφανίζονται οι ίδιοι ήρωες σε διαφορετικές ιστορίες, με αντίστοιχους ή άλλους ρόλους,² βιβλία που με διαφορετικούς τρόπους επεξεργάζονται τις ίδιες θεματικές (όπως π.χ. ζητήματα ταυτότητας και διαφορετικότητας),³ βιβλία που επαναφέρουν

2. Όπως π.χ. τα παραμύθια με λύκους του G. de Pennart, εκδόσεις Παπαδόπουλος: *Ο καλόκαρδος λύκος*, *Ο λύκος ξαναγύρισε*, *Το γεύμα των λύκων* κ.λπ., η σειρά με τον βάτραχο του Μ. Βέλθους, εκδόσεις Πατάκη: *Ο βάτραχος είναι ήρωας*, *Ο ερωτευμένος βάτραχος*, *Ο βάτραχος και μια πολύ ξεχωριστή μέρα*, *Οι μέρες με τον γίγαντα* του Μ. Γκρέιτερ, εκδόσεις Καστανιώτη, η σειρά με τα λιοντάρια της Η. Stephens, εκδόσεις Έκαρος, *Πώς να κρύψεις ένα λιοντάρι*, *Πώς να κρύψεις ένα λιοντάρι από τη γιαγιά*, *Πώς να κρύψεις ένα λιοντάρι στο σχολείο*.

3. Όπως π.χ.: *Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος* της Κ. Κρόουθερ, εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες, *Ο Βάτραχος και ο ξένος*, του Μ. Βέλθους, εκδόσεις Πατάκη, *Αχ! Γιατί να είμαι γάτα!* της Μ. Κριεζή, εκδόσεις Αμμος, *Η Μιμή με τα μεγάλα αυτιά* του Sch. Kester, εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες κ.λπ.

ένα αντικείμενο στο πλαίσιο διαφορετικών ιστοριών που θα μπορούσαν να ζωντανέψουν στην τάξη⁴ ή ακόμη και το ίδιο κλασικό παραμύθι από διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους ή σε διαφορετικές γλώσσες. Τέτοιου τύπου επιλογές βιβλίων, εφόσον ανταποκρίνονται στο πλαίσιο της τάξης, βάζουν τα παιδιά σε μια διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής τους οπτικής, όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο 1.

Επεξεργαζόμενα π.χ. διαφορετικές εκδόσεις της κλασικής Κοκκινোসκουφίτσας, τα παιδιά μπορούν μέσω κατάλληλων ερωτήσεων να οδηγηθούν σε συγκρίσεις, προβληματισμούς και στην ανάπτυξη της κριτικής οπτικής τους: Οι εικόνες είναι ίδιες σε όλα τα βιβλία; Γιατί όχι αφού πρόκειται για το ίδιο παραμύθι; Γιατί δεν έχουν όλοι ζωγραφίσει τις ίδιες σκηνές; Πώς παρουσιάζεται η Κοκκινোসκουφίτσα; Η πιο ωραία του χωριού; Περίεργη; Ατυπάκουη; Όλες οι Κοκκινোসκουφίτσες κουβαλάνε τα ίδια πράγματα στη γιαγιά τους; Σε όλες τις χώρες; Πώς είναι η γιαγιά; Ποιος σώζει την Κοκκινোসκουφίτσα, ο ξυλοκόπος ή ο κυνηγός; Τι είναι αυτό που είναι σταθερό σε όλες τις εκδοχές; Μήπως μόνο το κόκκινο σκουφάκι;

Ενδιαφέρον έχει επίσης η παράλληλη ανάγνωση μιας... «κανονικής» και μιας «ανατρεπτικής» Κοκκινোসκουφίτσας.⁵

Επιπλέον, βιβλία με ανοιχτό τέλος⁶ προσφέρονται για να αναπτύξουν τα παιδιά δικές τους εκδοχές και συνέχειες επεκτείνοντάς τα.

Η διάκριση της πραγματικότητας από τη φαντασία...

Επισημαίνουμε ότι είναι πολύ σημαντικό, σε όλες τις διαδικασίες που αναπτύσσονται στις μικρότερες ηλικίες σε σχέση με τα παραμύθια, τα παιδιά να υποστηρίζονται στη συνειδητοποίηση της διάκρισης ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Για τα μικρά παιδιά η διάκριση αυτή δεν είναι πάντα αυτονόητη. Οι τηλεοπτικές σειρές κάποιες φορές τα βάζουν σε «πραγματικότητες» που τους είναι δύσκολο να τις αξιολογήσουν (Lemish, 2007) και ιδέες του τύπου «γράφουμε ένα γράμμα στον τάδε ήρωα της ιστορίας» ρισκάρουν να επιτείνουν τη σύγχυση. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι για να γράψουμε στον ήρωα του παραμυθιού μπαίνουμε στο παραμύθι, που κινείται στον χώρο της φαντασίας. Γινόμαστε κάποιοι που υπάρχουν μόνο στη φαντασία και που θα μπορούσαν να είναι μέρος του παραμυθιού. Πολλοί εκπαιδευτικοί επινοούν πρακτικές για να σηματοδοτήσουν και σε συμβολικό επίπεδο αυτόν τον διαχωρισμό, όπως π.χ.: κάνουμε μία στροφή γύρω από τον εαυτό μας ή κλείνουμε δυνατά τα μάτια και τα ξαναανοίγουμε ή ό,τι άλλο και... μπαίνουμε στον χώρο της φαντασίας και των παραμυθιών!

4. Όπως π.χ. τα βιβλία του J. Klasse *Βρήκαμε ένα καπέλο, Αυτό δεν είναι το καπέλο μου, Θέλω πίσω το καπέλο μου*, εκδόσεις Κόκκινο.

5. Όπως *Η Στρογγυλοσκουφίτσα*, του G. de Pennart, εκδόσεις Παπαδόπουλος, *Η δεσποινίς τρέξε αν θέλεις να σωθείς*, του Φ. Κορεντέν, εκδόσεις Παπαδόπουλος, *Κοκκινোসκουφίτσα: η αληθινή ιστορία*, του A. Baruzzi, εκδόσεις Βιβλιόφωνο κ.ά.

6. Όπως *Η Μαίρη Πινέζα* των Μητακίδου - Τρέσσου, εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, το *Ουπς* του O. Jeffers, εκδόσεις Ίκαρος κ.ά.

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, όπως φάνηκε στην καταληκτική ενότητα του Κεφαλαίου 1, η όλη προσέγγιση στην προοπτική της ενδυνάμωσης αυτόνομων αναγνωστών στηρίζεται στις ίδιες βασικές παιδαγωγικές αρχές, διαφοροποιώντας τις προτάσεις και τις δράσεις ανάλογα με την ηλικία. Τα μεγαλύτερα παιδιά απολαμβάνουν όπως και τα μικρότερα το να μοιράζονται αναγνώσεις με ενήλικες και συνομήλικους, ενεργοποιείται η σκέψη τους όταν τους ζητείται να κάνουν προβλέψεις, ενισχύεται η κριτική τους ικανότητα όταν τους δίνεται η ευκαιρία να προσεγγίσουν μιαν αφήγηση από διαφορετικές οπτικές, να αφηγηθούν από την πλευρά διαφορετικού ήρωα την ιστορία, αναπτύσσεται η απολύτως αναγκαία για τον σύγχρονο κόσμο ικανότητά τους στη συνεργασία όταν τους δίνονται ευκαιρίες να δημιουργούν μαζί με άλλους, ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμησή τους όταν τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν δημιουργοί και να είναι αυτοί οι πρωταγωνιστές και οι περισσότεροι κατάλληλοι για να μιλήσουν για το δημιούργημά τους. Να μην ξεχνάμε ότι, είτε είμαστε παιδιά είτε ενήλικες, η συζήτηση των ερμηνειών που μπορούμε να δώσουμε σε ένα κείμενο ή και σε μια ταινία με άλλους και η εξέταση των διαφορετικών ερμηνειών όταν υπάρχουν διαφωνίες μπορεί να επιτείνει την απόλαυση της ανάγνωσης ή της θέασης και να μας επιτρέψει να εμβαθύνουμε περισσότερο στη δική μας ερμηνεία (Langer, 2018). Και τα βιβλία με ιστορίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη δημιουργικής όσο και αναλυτικής σκέψης...

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, αξιοποιώντας την άμεση ή την έμμεση συμβολή συνεργατών και συνεργατίδων εκπαιδευτικών, επιχειρούμε να αναδειχθούν περισσότερο οι δυνατότητες για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών και την κοινωνική ενδυνάμωση που δίνει η δημιουργική αξιοποίηση των βιβλίων με ιστορίες σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι δράσεις αυτές προϋποθέτουν, βέβαια, εκπαιδευτικούς που παρατηρούν τα παιδιά, «αφουγκράζονται» τις ανάγκες τους, έχουν και οι ίδιοι πειστεί για τη σημασία της ενεργής εμπλοκής όλων των παιδιών, σε όποια ηλικία και αν αυτά βρίσκονται, αλλά και για τις πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες που μπορούν να παρέχονται προς αυτή την κατεύθυνση μέσα από την επεξεργασία βιβλίων με ιστορίες. Δεν πρόκειται δηλαδή για «καλές πρακτικές» έτοιμες προς εφαρμογή, ούτε για αποτελεσματικές τεχνικές. Οι προσεγγίσεις που συζητάμε προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρατηρούν συστηματικά τους μαθητές τους και όσα συμβαίνουν στην τάξη τους (Ανδρούσου κ.ά., 2016), ερευνούν το έργο τους (Altichter, 2001), διαθέτουν θεωρητική γνώση και μεθοδολογικά εργαλεία που τους επιτρέπουν να αναστοχάζονται σχετικά με αυτό (Schön, 1983), να μετασχηματίζουν τις προσωπικές τους θεωρίες και να τροποποιούν/προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης και του σχολείου τους, αναζητώντας συνεχώς τους κατάλληλους τρόπους για την καλύτερη υποστήριξη της μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών και των μαθητριών τους.

Θεωρούμε ότι στα κεφάλαια που ακολουθούν αναδεικνύονται οι δυνατότητες και η δύναμη των βιβλίων, αλλά και η δυναμική των ανοιχτών προσεγγίσεων, που στηρίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, στην προοπτική της υποστήριξης των παιδιών για μια δημιουργική είσοδο ή/και μια καλή συνέχεια στον πολιτισμό της γνώσης και του γραμματισμού.